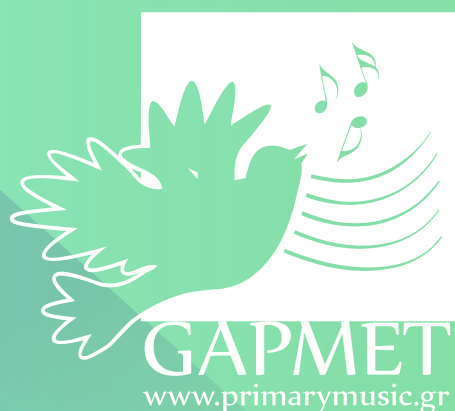




Aristotle University of Thessaloniki
School of Fine Arts
Department of Music Studies

The American College of Greece



The American College of Greece



PIERCE

Non ministrari sed ministrare



UNIVERSITY OF
THE AEGEAN



SCIENTIFIC CONFERENCE EDUDIDACTICS 2015

Connecting Didactics, Competencies and Attitudes Towards Educational Practice through the Arts

CONFERENCE PROCEEDINGS

Πρακτικά Συνεδρίου
Volume B / Τόμος Β

20&21
November 2015

The American College of Greece



PIERCE

Non ministrari sed ministrare

Agia Paraskevi, Athens

Επιμέλεια Έκδοσης

Μαρία Αργυρίου, PhD, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο / M.Ed Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / M.Ed Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Έλενα Θεοδωροπούλου, Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική & Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Editors

Maria Argyriou, PhD, Department of Music Studies, Ionian University / MEd, Hellenic Open University / Med, Department of Pre School Education Sciences and Educational Design, University of the Aegean

Elena Theodoropoulou, Professor, Director of Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph. Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design, University of The Aegean

Τεχνική επιμέλεια & διόρθωση κειμένων

Γούλας Χαράλαμπος, Υποψ. Διδάκτορας, MSc, MEng στην Επιστήμη των Υπολογιστών, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Μπομποτάς Αγοράκης, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Technical documents editing & proofreading

Goulas Charalampos, PhD Student, MSc, MEng in Computer Science, Computer Engineering & Informatics Department, University of Patras

Bompotas Agorakis, Computer Engineering & Informatics Department, University of Patras

Μεταφράσεις: Αγάπη Δενδάκη, Έλσα Γιαμακίδου

Translations: Agapi Dendaki, Elsa Giamakidou

Πρώτη έκδοση: Νοέμβριος 2016 / First Edition: November, 2016

URL: www.primarymusic.gr

E-mail: gr.primarymusic@gmail.com

TOMOS B / VOLUME B

ISBN : 978-618-82283-0-6

(SET) (BIBΛΙΟ): 978-618-82283-1-3

Copyright © Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική & Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ)

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

Copyright © Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph. Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design, University of The Aegean - Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET)

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for pro t or commercial use are prohibited without the official permission from the Greek Association of Primary Music Education Teachers.

**6^ο Διεθνές Συνέδριο για τις Εκπαιδευτικές Διδακτικές 2015:
Συνδέοντας διδακτικές μεθοδολογίες, δεξιότητες και στάσεις
απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική μέσα από τις Τέχνες**

**6th International Conference EduDidactics 2015:
Connecting didactics, competences and attitudes
towards educational practice through the Arts**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
ΜΑΡΙΑ ΑΡΓΥΡΙΟΥ – ΕΛΕΝΑ Κ. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ
EDITORS
MARIA ARGYRIOU – ELENA K. THEODOROPOULOU

**Πλήρη Κείμενα
6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου
20-21 Νοεμβρίου 2015
Αθήνα**

**Full Papers
6th International Conference
November 20-21, 2015
Athens, Greece**

Εργαστήριο 'Ερευνας στην Πρακτική & Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ,
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης / Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε

Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph.
Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design,
University of The Aegean

Greek Association of Primary Music Education Teachers / GAPMET

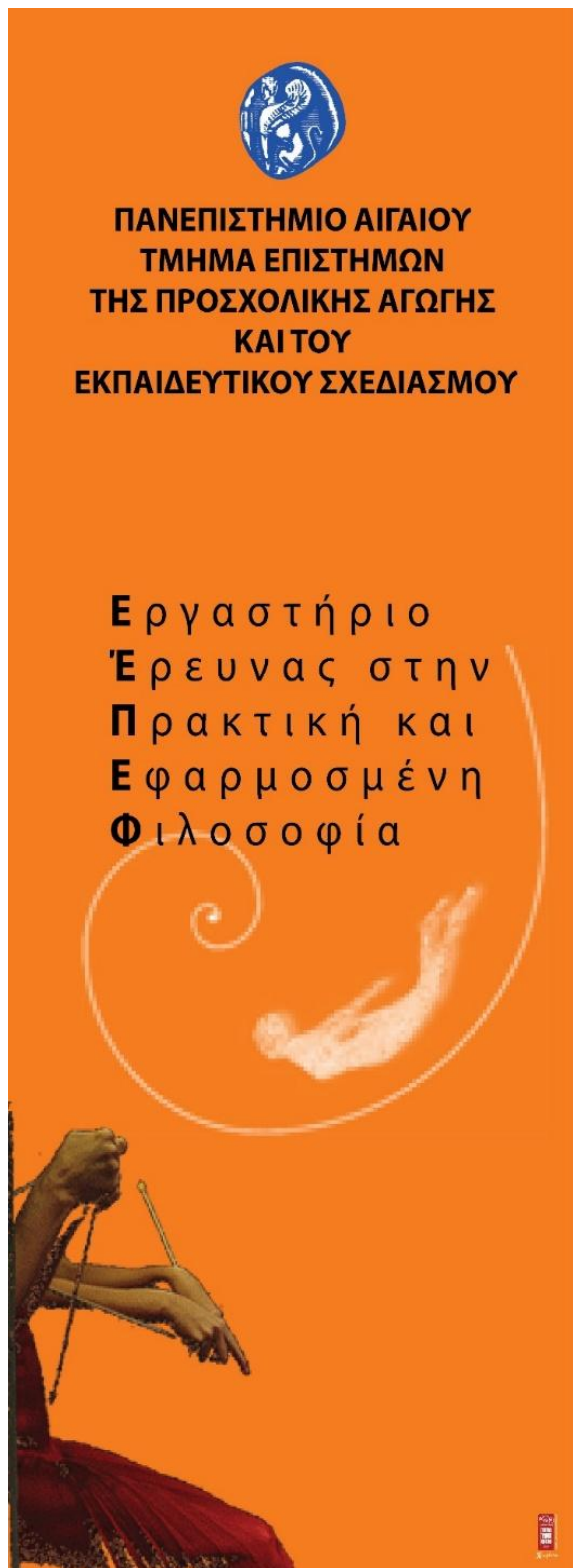
ΤΟΜΟΣ Β

Volume II

EduDidactics

Συνδέοντας διδακτικές μεθοδολογίες, δεξιότητες και στάσεις
απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από τις Τέχνες

**ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ
& ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**



Ο σκοπός του Εργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.) του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) έγκειται στην αναγνώριση και την επεξεργασία ζητημάτων που συνδέονται με την ανάδυση, ανασυγκρότηση, εξύφανση, παράσταση μορφών φιλοσοφικής σκέψης και πράξης σε σχέση με τις πληθυντικές μορφές εκπαίδευσης, καθώς και η οργάνωση ερευνητικών διαδικασιών - σχεδιασμών που ενισχύουν τη φιλοσοφική εκπαίδευση, παιδαγωγική, έρευνα και κουλτούρα στις ποικίλες εκφάνσεις της. Έμφαση δίνεται στην πρακτική και εφαρμοσμένη διάσταση, καθώς το πέρασμα από τη θεωρία στις πραγματοποιήσεις της διανύεται ερμηνευτικά, κριτικά, και διαλογικά, φέροντας τη φιλοσοφική μεθοδολογία, ανάλυση και κατανόηση στο κατώφλι και στη διασταύρωση ζωτικών και πολύπλοκων διακυβευμάτων: ηθικών, πολιτικών, ανθρωπολογικών, αισθητικών, διαπολιτισμικών, οικολογικών, τεχνολογικών, κ.ά.

Άξονες ερευνητικού ενδιαφέροντος: φιλοσοφικές πρακτικές, φιλοσοφία - σώμα - κείμενα, φιλοσοφία με παιδιά, φιλοσοφία και τέχνες, φιλοσοφία και πρακτικές διαλόγου, φιλοσοφία & διαμόρφωση του εαυτού, αξίες και ηθική στους εκπαιδευτικούς χρόνο - τόπους, εφαρμοσμένες ηθικές, παιδαγωγική και ηθική της σκέψης: πολυπλοκότητα / κριτική σκέψη / φροντίδα, λόγοι και μορφές της ετερότητας, φιλοσοφία της παιδείας, φιλοσοφία και μέθοδοι.

Το νεόδμητο αυτό εργαστήριο υποστηρίζουν με το έργο τους ερευνητές και ερευνήτριες από διαφορετικές χώρες επενδύοντας στη διαπολιτισμική δυναμική της φιλοσοφίας και στα πολλαπλά βλέμματα που οι διαφορετικές κουλτούρες εναποθέτουν στα πράγματα, καθώς, παράλληλα, επιχειρείται να αναπτυχθούν ερευνητικές διαδρομές που διασταυρώνονται δοκιμάζοντας τα επιστημολογικά όρια της φιλοσοφίας και τις ηθικές της δυνάμεις της

μέσα στους κόλπους μιας λαβυρινθώδους αλλά αιχμηρής πραγματικότητας. Η φιλοσοφία δεν

αρνείται να διασχίζει τους εκπαιδευτικούς τόπους και να διασχίζεται από εκπαιδευτικές προβολές αναζητώντας επίμονα τις μορφές της μέσα σε μία έκρηξη πιθανοτήτων, δυνατοτήτων, λόγων και ερμηνειών, οι οποίες συνιστούν τον κόσμο σήμερα. Η πρακτική και εφαρμοσμένη διάστασή της αναπτύσσεται στο εσωτερικό αυτής της έκρηξης, μέσα στον κόσμο, ως ανυποχώρητη σκέψη, ετερολογική μέριμνα, συνομιλία, μελέτη του αναπάντεχου, πράττοντας ενόσω επιχειρεί να κατανοήσει.

Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου

**Διευθύντρια του Εργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία
(Ε.Ε.Π.Ε.Φ.)**

Για περισσότερες πληροφορίες, βλέπε στον ιστότοπο: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff>



**LABORATORY OF RESEARCH IN PRACTICAL & APPLIED PHILOSOPHY /L.R. P.A. PH.
DEPARTMENT OF PRE SCHOOL EDUCATION SCIENCES AND EDUCATIONAL DESIGN, UNIVERSITY
OF THE AEGEAN**

Main goal of the laboratory “Research on Practical and Applied Philosophy” (L.R.P.A.Ph.) of the Department of Preschool Education Sciences and Educational Design is the recognition and elaborations of issues related to the emergence, reconstruction, weaving, performance of forms of philosophical thinking and acting in their meeting with the plural environments of education, as well as the organization of research procedures-projects reinforcing philosophical education, culture and research. Emphasis is given to the practical and applied dimension, as the passage from theory to its realizations is critically, hermeneutically and dialogically crossed leading philosophical methodology, analysis and understanding to the threshold and crossroads of crucial and complex issues at stake nowadays: ethical, anthropological, political, esthetical, intercultural, ecological, technological, etc.

Axes of research interests: philosophical practices, philosophy-body-texts, philosophy with children, philosophy and arts, philosophy and dialogue practices, philosophical counseling, values and ethics in spatiotemporals of education, applied ethics, pedagogy and ethics of thinking: complexity / critical thinking / caring, discourses and forms of alterity, philosophy of education, philosophy and methods. This newly built Laboratory is supported by researchers from different countries investing in intercultural dynamics of philosophy and the multiple looks that different cultures set on things, while at the same time trying to develop research routes that meet each other tasting the epistemological limits and moral powers of philosophy within a labyrinthian but sharp reality. The philosophy does not refuse to cross the educational places and be crossed by educational projections persistently seeking its forms within an explosion of probabilities, possibilities, discourses and interpretations, which constitute the world today. Its practical and applied dimension is developed within this explosion, in the world, as uncompromising thinking, heterological care, conversation, study of unexpected, doing while trying to understand.

Elena K. Theodoropoulou
Directress, Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy
(L.R.P.A.Ph.)

More: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff>



**ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
GREEK ASSOCIATION OF PRIMARY MUSIC EDUCATION TEACHERS (GAPMET)**



GAPMET is a non-profit organisation and its members are in their majority teachers of music education at primary level. GAPMET contributes with its activities to:

- The enhancement and recognition of the work of the teachers of music and their role in promoting education in Greece through the development and growth of music education.
- Promoting collaboration and solidarity amongst teachers of music at primary level.
- Development of initiatives in the field of research and interdisciplinary collaboration with an orientation towards society and its needs.
- Support of innovation in the application of music education programmes
- Aid and consultancy to associations, organisations and educational institutions active in the field of music education.
- Sensitisation and dissemination of information for the general public in regard to issues and problems of music education and its role in cultural progress in Greece and abroad.
- Scientific and educational support for teachers of music education at primary level through the promotion of actions in life-long and distance learning
- Production of education materials in the form of printed and electronic publications and multi-media applications.

The above form part of a series of actions for music education and culture and describes the character of the Association. GAPMET also organises seminars, symposia, conventions and conferences and takes part in similar events in Greece and abroad.

GAPMET collaborates with educational and cultural organisations, local authorities, parents' associations, pupils and students of music schools as well as a number of cultural and scientific associations in Greece and abroad. It aims to inform the general public, state and private institutions in regard to the national, cultural and social mission of music teachers through lectures, publications, press releases, public discussions, radio and television programmes, books, leaflets and other suitable means in printed or electronic form. Finally, the Association organises and promotes educational programmes addressing the professional and personal growth of music teachers.

GAPMET has experience in a number of projects involving the innovative application of music education programmes, including previous Comenius, Comenius Multilateral, Leonardo Da Vinci and Youth in Action projects involving collaboration with 35 institutions around Europe. GAPMET experience in European projects addresses the needs of Greek State School Teachers in Primary Education and includes developing strategies on teaching methodology and guiding teachers in how to teach with a variety of experience in developing teachers' handbooks and portfolios.

GAPMET aims to meet the challenge of educational reform and the application of innovative ideas by bridging the gap between research theories and practices. New approaches in

education must be able to successfully introduce new theories, techniques, structures, and approaches into mainstream practice. GAPMET aspires to introduce ideas that stem from current research and practice in music creativity to mainstream music education. GAPMET founded in 2004 and since then develops online learning environments, produce teaching materials and textbooks, organize in-service training seminars as well as national and international conferences, and publish open access journals.

GAPMET has a track record of research, particularly in the fields of music education, e-Learning and e-Training and Communities of Practice. Especially last years, GAPMET focuses, through its research projects, on Information Communication Learning Technologies (ICLT) in order to contribute to the engagement of students at all levels by making studying more enjoyable while at the same time enhancing learners' perception of achievement.

GAPMET is a nonprofit association with no funding from the Greek Government or any other public institution. Conferences, teachers' trainings, educational materials, research projects, editions, and projects dissemination are totally funded from memberships' subscriptions. GAPMET would allow students with diverse learning abilities to engage in creative music practice in the classroom and enhance students' and teachers' experience of this aspect of the music curriculum, thereby encouraging creativity in line with strategic objectives 3: Promoting equity, social cohesion and active citizenship (2009/C 119/4) and strategic objective 4: Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training (2009/C 119/4) of the strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020').

Our overall capacity building strategy for a National Greek Country Program is aligned with strategic theme 3 of GAPMET's state: Being a catalyst for social and economic progress in and for our region, nationally and internationally, through research and enterprise (Association Strategic Plan 2010-2015). Furthermore, GAPMET has been involved in running and managing European projects for many years (including acting as coordinator or associated partner of various Comenius/Leonardo da Vinci/Grundtvig Projects over the years).

The abovementioned Music Text Books for Primary Music Education consist a complete portfolio for students and music educators as well as allow students from diverse cultural backgrounds, and therefore with a diverse range of approaches to music making, to access composition tasks without the use of notation. These particular Music text books are the very first that Greek Government introduces to the official Primary School Education for 35.000 students in A' and B' Grade. Finally, EU PROJECTS:

- Encourage GAPMET's research in collaboration between student and teacher groups through the use of networked technologies and the development of online communities;
- Provide, through GAPMET to specialist and non-specialist teachers, tools and associated learning and teaching materials in order to encourage creative practice in music classrooms;
- Facilitate - through funding - GAPMET's production and presentation of musical ideas in a visually and cognitively intuitive way;
- Provide, through GAPMET, an engaging and multisensory student experience in the teaching of music which encourages and accommodates diverse learning styles.

GAPMET is an official member of ISME, EAS and European Music Council.

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο Κορνήλιος Καστοριάδης πίστευε ότι η κρίση της κριτικής (ως μία από τις σημαντικότερες εκδηλώσεις της γενικής και βαθιάς κρίσης της κοινωνίας) επιτρέπει ανατρεπτικές ιδέες να συμφύρονται με το συρφετό όλων όσα παράγονται, διαδίδονται και γίνονται το αξιοπερίεργο που παραδόξως, συμπληρώνει την πανίσχυρη αρμονία του συστήματος. Η σημερινή κοινωνία έχει μια τρομαχτική ικανότητα να πνίγει κάθε γνήσια απόκλιση είτε αποσιωπώντας την είτε διαφημίζοντάς την – έτσι, ο χαρακτήρας της εποχής δεν είναι ο «ατομικισμός», αλλά ο γενικευμένος κομφορμισμός και το κολλάζ. Κομφορμισμός που απαγορεύει το στυλ: διότι δεν βασανιζόμαστε πια να βρούμε τον εαυτό μας, δεν κουραζόμαστε να σμιλέψουμε με προσοχή το στυλ (όχι μόνο ως αισθητική κατηγορία): τσιμπολογάμε δεξιά κι αριστερά για να παράγουμε κάτι επίκτητο, ενώ ο καθημερινός άνθρωπος ζει φτιάχνοντας φανταχτερά κολλάζ. . Όμως, συμπληρώνει ο Καστοριάδης, ο αναγκαίος μετασχηματισμός, εσωτερικά και εξωτερικά, δεν αντιστοιχεί στο να συνδυαστούν διαφορετικά τα ίδια κομμάτια ξύλο, αλλά στο να δημιουργηθούν νέες σημασίες.

Στην χοάνη των εκπαιδευτικών θαυμάτων, η κονφορμιστική διαδικασία ελλοχεύει ανεξάλειπτα στην ανάδυση και τον πολλαπλασιασμό θεωριών και πρακτικών, στο υπόκωφο ή εκκωφαντικό πέρασμα από το άτομο στο σύνολο και αντίστροφα, στην αυταρέσκεια των καλών πρακτικών και την συγκατάβαση της ημι μόρφωσης για την οποία ευφυώς και μελαγχολικά μίλησε ο Adorno. Ωστόσο, θα θέλαμε να μιλήσουμε για ικανότητες, στάσεις, πρακτικές, διδακτικές: καθόλου ως ορισμούς, καθόλου ως μοντέλα, καθόλου ως τυφλές εφαρμογές ή ως αθροιστικά αποτελέσματα, καθόλου ως μετρήσιμες δεξιότητες, ή ως επιδείξεις δεξιοτεχνίας. Εξ' ου και η διπλή σύνδεση με τον ορίζοντα της τέχνης και τα υπόγεια ρεύματα της φιλοσοφίας. Διότι στους άπλετους χώρους και στις στενωπούς της επίμονης δημιουργίας, της ανυποχώρητης σκέψης, ίσως βρούμε τρόπους να φανταστούμε την εκπαίδευση ως μορφή ελευθερίας (ως άνοιγμα στο άνοιγμα της τέχνης και κίνηση μέσα από την ασκητική κρησάρα της φιλοσοφίας).

Πιθανόν λοιπόν, η κλασική αποστροφή του Roland Barthes, να υποσημειώνει συμβολικά την επιμονή να σπάσει ο φαύλος κύκλος της αναπαραγωγής σχημάτων και σχηματισμών: «Υπάρχει μια ηλικία, όπου διδάσκεις αυτό που ξέρεις. Έρχεται όμως κατόπι μια άλλη, όπου διδάσκεις αυτό που δεν ξέρεις: αυτό λέγεται αναζήτηση. Έρχεται ίσως τώρα η ηλικία μιας άλλης εμπειρίας: η ηλικία όπου ξεμαθαίνεις, όπου αφήνεις να δουλεύει το απρόβλεπτο ξαναπλάσιμο όσων πέρασες και έμαθες [...] Αυτή η εμπειρία, λέει: καμιά εξουσία, μια στάλα γνώση, μια στάλα σύνεση, κι όσο πιο πολύ καλό γούστο»

Έλενα Κ. Θεοδοροπούλου

Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου

PROLOGUE NOTE

Cornelius Castoriadis was believing, that the crises of the critique (as one of the most significant manifestations of the general and deep crisis of the society) permits to subversive ideas to be melted in the mob of all these that are produced, spread and become the curiosity which paradoxically completes the powerful harmony of the system. Today's society has a tremendous capacity to suffocate any genuine divergence either by silence it or by advertise it – thus, the character of our times lies not in the “individualism” but in the generalized conformism and collage. Conformism forbidding the style: because we are not tormented anymore to find our self, we are not tired to sculpt with attention the style (not only as esthetical category): we peck in here and there in order to produce something acquired while ordinary man lives producing fancy collages. But the necessary transformation, Kastoriadis adds, inwardly and outwardly, should not correspond to a differentiated combination of the same pieces of wood but to the creation of new significances.

In the melting pot of educational miracles, the conformist process lurks ineffaceably in the emergence and multiplication of theories and practices, in the hollow or deafening passage from the individual to the multitude, in the complacency of good practices and the condescension of the semi-formation, for which provocatively and melancholically Adorno has spoken. Nevertheless, we would like to speak about capacities, attitudes, practices, didactics, habits: but not at all as definitions, not at all as models, not at all as blind applications or as accumulative results, not all as competencies or shows of virtuosity. Hence the chosen connection with the horizon of art and the subterranean currents of philosophy. For the reason that in the ample spaces and alleys of the persistent creation and the uncompromising thinking, maybe we could find ways to imagine education as a form of freedom (as an opening to the openness of art and a movement though the ascetic sieve of philosophy).

Perhaps then the classical Roland Barthe's apostrophe annotates in symbolical way our gathering here: “There is an age at which we teach what we know. Then comes another age at which we teach what we do not know; this is called research. Now perhaps comes the age of another experience: that of unlearning, of yielding to the unforeseeable change which forgetting imposes on the sedimentation of the knowledges, cultures, and beliefs we have traversed [...] this experience says: no power, a drop of knowledge, a drop of prudence and as much as possible of good taste”

Elena K. Theodoropoulou

**Professor, Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design,
University of The Aegean University of the Aegean**

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Στο πλαίσιο του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για τις Εκπαιδευτικές Διδακτικές (EduDidactics 2015), με χαρακτηριστικό τίτλο: «Συνδέοντας διδακτικές μεθοδολογίες, δεξιότητες και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από τις Τέχνες», δίνεται η δυνατότητα δημιουργικής ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών, οι οποίες αντλούνται από τον ευρύτερο χώρο των τεχνών, ως ουσιαστική πηγή γνώσης για την καλλιέργεια και προαγωγή της παιδείας. Ενισχύοντας τη στοχοθεσία και τους άξονες του συγκεκριμένου συνεδρίου, η μουσικοθεραπεία - ως ένας ιδιαίτερος επιστημονικός, ερευνητικός και επαγγελματικός χώρος θεραπείας μέσω μουσικής - έρχεται να συμβάλλει ενεργά στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από το 2011 πραγματοποιούνται μαθήματα θεωρίας και πράξης της μουσικοθεραπείας στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), όπου και καλύφθηκε η μοναδική μέχρι στιγμής επίσημη θέση Λέκτορα στο γνωστικό αντικείμενο: «Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή» (mus.auth.gr).

Μέσα από το επιστημονικό, ερευνητικό και κλινικό έργο που επιτελείται, προκύπτουν διαρκώς καινοτόμες προσεγγίσεις, οι οποίες είναι σε θέση να συμβάλλουν ουσιαστικά και στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω των Τεχνών. Οι πανανθρώπινες αξίες των Τεχνών ως δεξαμενή για απεριόριστες δυνατότητες έκφρασης και δημιουργικότητας σε συνειδητό και ασυνειδητό επίπεδο, ως ασφαλές περιβάλλον για ουσιαστική ύπαρξη με νόημα και λειτουργική συνύπαρξη υγιών κοινωνικών δεσμών που οδηγούν στην ανάδυση του υποκειμένου, καθώς και ως η ύψιστη μορφή ψυχικής υγείας βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σε κάθε πλαίσιο. Όταν μάλιστα μεταφέρονται με έντεχνο κι επιστημονικό τρόπο κάποιες βασικές λειτουργίες των Τεχνών από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο, για παράδειγμα από τη μουσικοθεραπεία στην εκπαίδευση, και συνδυάζονται με βαθύτερη ψυχαναλυτική γνώση και εμπειρία, τότε φαίνεται να ανοίγονται ολοένα και νέα μονοπάτια που οδηγούν με αλήθεια και ομορφιά στην ανάδειξη του εσωτερικού δυναμικού του κάθε ανθρώπου, στην αυτοπραγμάτωση και στην αρμονική εξέλιξη κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτειακών πεδίων.

Μέσα από ποιοτική έρευνα που διεξήχθη με φοιτητές του ΑΠΘ, οι οποίοι παρακολούθησαν παραστάσεις κοινωνικής μουσικοθεραπείας, έχοντας μια πρωταρχική εκπαίδευση στη διαδραστική μουσικοθεραπεία, φάνηκε ότι βίωσαν ουσιαστικές αλλαγές στη ζωή τους ως προς τη στάση τους στα άτομα με αναπηρία αλλά και ως προς τη σχέση τους με τη μουσική αλλά και τη διαδικασία εκπαίδευσης στη μουσική (Ψαλτοπούλου, 2016: Επικοινωνία στη Μουσική-Θεραπεία-Παιδεία, Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/3535>).

Για τους παραπάνω λόγους φαίνεται ότι θα ήταν σημαντικό να ενταχθεί η μουσικοθεραπεία ως πρωταρχικό μέρος του προγράμματος σπουδών για όποιον ενδιαφέρεται στα πανεπιστήμια αλλά και ως αναγκαία επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ένταξη της μουσικοθεραπείας στην Ειδική Αγωγή και κυρίως η δημιουργία πτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων μουσικοθεραπείας.

Ντόρα Ψαλτοπούλου – Καμίνη
Μουσικοθεραπευτρια PhD MA-CMT, Λέκτορας Τμήματος Μουσικών Σπουδών
Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

PROLOGUE NOTE

In the context of the 6th International Conference on Educational Didactics (EduDidactics 2015) distinctively entitled “Connecting didactic methodologies, skills and attitudes to educational practice via Arts”, the opportunity is given for creative exchange of ideas and experiences drawn from the broader field of arts, as an essential source of knowledge of fostering and advancing education. Reinforcing the goal-setting and the axons of this specific conference, music therapy – as a specific scientific, research and professional field of therapy through music- comes to actively contribute to the broader area of education as well as teacher training. Since 2011 courses in the theory and practice of music therapy are offered by the Department of Music Studies of the Faculty of Fine Arts of the Aristotelean University of Thessaloniki (AUTH), where a lecturer has been tenured to teach “Music therapy in Special Education”, the only official tenure offered so far (mus.auth.gr).

Through the scientific, research and clinical work done, new innovative approaches emerge continuously, which can also make substantial contributions in the context of educational practices via Arts. The universal values of Arts as a pool for inexhaustible possibilities of expression and creativity at conscious and unconscious level, as a safe environment for really meaningful existence and the functional co-existence of healthy social bonds that lead to the emergence of the subject, and as the ultimate form of mental health as well, can find fertile ground in every context. What is more, when some basic functions of the Arts are transferred in an artful and scientific way from one context to another, i.e. from music therapy to education, and are combined with insightful psychoanalytic knowledge and experience, then it appears that new paths are always opening with truth and beauty leading to the emergence of the inner dynamic of each person, to self-actualization and to the harmonious development of social, educational and civic fields.

The qualitative research conducted with AUTH students, who attended performances of music therapy having an initial training in interactive music therapy, showed that the students experienced practical changes in their lives regarding their attitudes towards handicapped individuals as well as in their relationship with music and the procedures in music education (Psaltopoulou, 2016: Communication in Music-Therapy-Education, available at <http://hdl.handle.net/11419/3535>).

It seems important for the above reasons that music education be integrated as primary part of the curriculum in universities for those interested and also as mandatory training for teachers in primary and secondary education. The integration of music therapy in Special Education and mainly the establishment of postgraduate programmes in music therapy are considered to be of special importance.

Dora Psaltopoulou-Kamini
Music Psychotherapist PhD MA-CMT, Lecturer Department of Music Studies
School of Fine Arts, Aristotle University of Thessaloniki

ΧΩΡΟΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**CONFERENCE VENUE
PIERCE – THE AMERICAN COLLEGE OF GREECE**



Συνδιοργάνωση / Co-organization

**Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική & Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ,
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού
Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου**

**Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph.
Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design
University of The Aegean**

**Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**

**School of Music Studies
Aristotle University of Thessaloniki**

Special thanks to correspondents and volunteers for their help
and all participating delegates, members or friends who support our efforts

Ευχαριστούμε θερμά τους/τις ανταποκριτές/τριες και τους/τις εθελοντές/τριες
για την βοήθειά τους
καθώς και όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσεςσυνέδρους, μέλη ή φίλους/ες, που
στηρίζουν τις προσπάθειές μας

ΓΙΑ ΤΟ 6^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι ικανότητες και οι στάσεις απέναντι στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας από τη βρεφική έως την πρώιμη ενήλικη ζωή αποτελούν αντικείμενα έρευνας αλλά και διαρκή ζητήματα ενασχόλησης, στη βάση της συχνά φιλοσοφικής, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις ερευνητές/τριες. Καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν με αυξημένες προσδοκίες την ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική κοινότητα αναζητά όλο και περισσότερο την καινοτομία και την πρωτοτυπία σε διδακτικές πρακτικές που θα ελκύουν δημιουργικά το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Σκοπός του συνεδρίου είναι να φέρει σε επαφή επαγγελματίες της γενικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από όλο τον κόσμο, ώστε να μοιραστούν απόψεις & αντιλήψεις και να συζητήσουν πάνω στα τελευταία ερευνητικά δεδομένα και στις καλές πρακτικές τους.

ΑΞΟΝΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Το συγκεκριμένο συνέδριο εμπεριείχε μεγάλη ποικιλία προφορικών και αναρτημένων ανακοινώσεων δίνοντας έμφαση στα βιωματικά εργαστήρια, τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε παράλληλες αίθουσες κατάλληλα διαμορφωμένες για κίνηση και συμμετοχική διάδραση, εστιάζοντας σε προτάσεις που θα κατατέθηκαν σχετικά με τους παρακάτω άξονες:

Άξονας 1: Διδακτικές μεθοδολογίες

Οι αποτελεσματικές διδακτικές μεθοδολογίες και οι πρακτικές για κάθε διδακτικό αντικείμενο, οι οποίες ενσωματώνουν τις τέχνες στην εκπαίδευση, εξακολουθούν να αποτελούν ζητούμενο για τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο. Στον συγκεκριμένο άξονα επιζητούνται προτάσεις με έμφαση στην εύστοχη διαθεματική προσέγγιση, τις βέλτιστες πρακτικές και την αξιόπιστη μεθοδολογική προσέγγιση της συλλογής και οργάνωσης δεδομένων με σκοπό την άρτια πρακτική εφαρμογή. Οι καθοδηγητικές ερωτήσεις για τον Άξονα Διδακτικές είναι:

1. Ποια μοντέλα μάθησης, σχέδια και πρακτικές θεωρούνται τα πλέον επιτυχημένα στην ανάπτυξη της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των τεχνών για την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών / σπουδαστών/τριών καθώς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα;
2. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα ερευνητικά δεδομένα για τη βελτίωση της πράξης στη διδασκαλία και τη μάθηση λαμβάνοντας υπόψη το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο;

Άξονας 2: Δεξιότητες

Ο συγκεκριμένος άξονας διερευνά πεδία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όχι μόνο όσον αφορά σε θέματα προσωπικής τους ενδυνάμωσης ή επαγγελματικής εξέλιξης, ανάλογα με τις δεσμεύσεις που έχουν στον επαγγελματικό τους χώρο, αλλά και όσον αφορά σε θέματα που δίνουν έμφαση στην ψυχολογική και ει δυνατόν στη φιλοσοφική διάσταση της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα πεδία αυτά διαμορφώνονται από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και τις επιμέρους εθνικές πολιτικές διαμορφώνοντας εκ νέου το έργο της διδασκαλίας ως οργανωμένου και δομημένου οικοδομήματος. Οι προτάσεις δομούνται σε ένα πλαίσιο αλληλένδετων στοιχείων αξιοποιώντας σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές από τα εμπλεκόμενα επιστημονικά πεδία, προκειμένου να αναδείξουν τους τρόπους ανάπτυξης και εξέλιξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Στις

ανακοινώσεις εμπεριέχονται θέσεις και προτάσεις των εισηγητών/τριών προς τους ιθύνοντες/ουσες, με σκοπό να συμπεριλάβουν την αναγκαιότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως σημαντικού παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οι προτάσεις εστιάζουν:

- στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μέσα από την έρευνα,
- στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων όπως αναδεικνύονται μέσα από τα προγράμματα σπουδών,
- στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μέσα από τη δια βίου μάθηση,
- στην ανάπτυξη των κοινωνικο-πολιτιστικών δεξιοτήτων,
- στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων,
- στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- στις ικανότητες που αποκτούνται αξιοποιώντας τις διδακτικές πρακτικές τις ΤΠΕ
- στην ανάπτυξη της ευαισθησίας για το περιβάλλον με αντίστοιχες επιμορφωτικές / εκπαιδευτικές δράσεις.

Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν τις αξίες (όπως και διαμορφώνονται μέσα από αυτές), τις συμπεριφορές, τον τρόπο επικοινωνίας, τους στόχους και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο σχολείο, σκιαγραφώντας το πλαίσιο το οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός υιοθετεί και μέσα στο οποίο κινείται ως μέρος της διδασκαλίας του.

Άξονας 3: Στάσεις

Οι στρατηγικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας έχουν επηρεαστεί από τις επικρατούσες θεωρίες και τα μοντέλα μάθησης καθώς και τις έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερευνητικά δεδομένα εστιάζουν στο γεγονός ότι η συμβουλευτική, η παροχή κινήτρων αλλά και η αξιολόγηση αποτελούν παράγοντες που αλλάζουν τη στάση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών απέναντι στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ισχυρός όμως παράγοντας αναδεικνύεται να είναι η εκπαίδευση μέσω των τεχνών ως καταλύτη της αποτελεσματικής στρατηγικής για την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση όπως, επίσης, και των ίδιων των μαθητών/τριών αποτελώντας ακριβώς ζωτικό στοιχείο της αναπτυξιακής τους διαδικασίας. Πρόσφατες αλλαγές στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό δίκαιο έχουν ως αποτέλεσμα την αξιοποίηση της εκπαίδευσης μέσω των τεχνών ως κριτήριο αξιολόγησης και ελέγχου της καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Οι προτάσεις για τον 3^ο Άξονα απαντούν στις εξής κατευθυντήριες ερωτήσεις:

1. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις Τέχνες ως εργαλείο για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
 2. Τι παρατηρείται στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» για τις Τέχνες και ποιες οι επιπτώσεις του στην εκπαίδευση;
 3. Σε ποιο βαθμό η διδακτική πρακτική αντικατοπτρίζεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία;
 4. Ποιο θα μπορούσε να είναι το σύστημα αξιών που θα μπορούσε η ηγεσία να ενισχύσει, αξιοποιώντας τις διδακτικές πρακτικές, ώστε να μετατρέψει ένα σχολείο από έναν οργανισμό σε μια κοινότητα μάθησης ανοικτή στην κοινωνία;
- Οργανωσιακή ανάπτυξη (οργανωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες που ενθαρρύνουν τη διδασκαλία, αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις καλές πρακτικές αλλά και ενισχύουν τη Δια Βίου Μάθηση).

6th INTERNATIONAL CONFERENCE FOR EDUCATIONAL DIDACTICS 2015 (EduDidactics 2015)

The purpose of the conference is to bring together education and arts education professionals worldwide to share the latest research and practice. We invite primary and secondary school educators, higher education professionals and education researchers, national, state and local education officials from across the world to join us in Athens.

FOCUS OF THE CONFERENCE

Didactics, competences and attitudes of learning and development from infancy to early adulthood is vitally important to educators and researchers. Furthermore, the education profession worldwide is facing increased expectations for accountability towards learning in music and other arts. The key questions of the conference focus on three areas:

Strand 1: Didactics

The effective and efficient practice of arts teaching and development continues to be a vital need across the world. Oral papers, posters and workshops present best practices that allow for the valid, reliable methodology of student learning and development in arts, the collection and organization of this data, its use in assessing development, and its use in the improvement of teaching and learning at the elementary, secondary, and tertiary levels. The guiding questions for the Didactics strand are:

1. What models, designs, and practices are most successful in teaching development, arts development, student achievement and skills in diverse educational systems?
2. In what ways are educators using practice data effectively to improve teaching and learning?

Strand 2: Competencies

This area explores teaching and teacher development not only as matters of personal disposition or commitment, as psychological qualities that emerge among individuals, but also as social and political phenomena that are shaped by how the work of teaching is organized, structured and led. Papers, posters and workshops are structured on a conceptual framework of interrelated elements that are informed by sociological and social-psychological literature, in order to cast light in teachers' work and professional competencies. The area also includes implications and recommendations for leaders and policymakers to embrace and engage competencies as part of their own and other educators' work. The submissions for the competence strand address these and other important measurement issues especially for arts education. The general framework regarding teacher competencies will be focused on field competencies such as:

- research competencies,
- curriculum competencies,
- lifelong learning competencies,
- social-cultural competencies,
- emotional competencies,
- communication competencies,
- information and communication technologies competencies (ICT) and
- environmental competencies.

Teachers' competencies affect their values, behaviors, communication, aims and practices in school and also they support professional development and curricular studies. Thus, the discussion on teachers' competencies to improve the teaching-learning process in school is of great importance.

Strand 3: Attitudes

Strategies to improve teaching have been influenced by the prevailing theories of learning and research on instruction. Research on these strategies suggests that workshops and students' ratings of instruction, coupled with consultation and intensive fellowships, are effective strategies for changing teachers' attitudes. Furthermore, student arts learning has always been a vital component of the development process. The collection, analysis, review and interpretation of student data for use in the improvement of teaching and learning are expectations for a growing number of educators across the world at all levels. Recent changes in policy and law in some nations have brought arts effectiveness to a new level of examination and scrutiny.

Papers, posters and workshops for the attitudes strand address the following guiding questions:

1. In what ways are educators evaluating arts for the improvement of teaching, learning, and programs?
2. What unforeseen and unplanned outcomes of teaching models have been observed (hidden curriculum)?
3. To what extent is teaching practice used in educational philosophy?
4. In what ways might moral leadership create a new leadership practice - based on purpose, values, and beliefs - can transform a school from an organization to a community?
5. What about development? Based on:
 - Professional development (faculty members should be oriented to their various faculty roles);
 - Instructional development (access to teaching-improvement workshops, peer coaching, mentoring, and/or consultations);
 - Leadership development (effective leaders and well-designed curricula);
 - Organizational development (empowering faculty members to excel in their roles as educators requires organizational policies and procedures that encourage and reward teaching and continual learning).

KPITEΣ / JUDGES**ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ / INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE**

Markus Cslovjecssek, Chair of Music Pedagogy, School for Teacher Education, University of Applied Sciences and Arts, Northwestern Switzerland

Laia Viladot Vallverdú, Senior-Track Lecturer, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Raluca Sassu, University Lucian Blaga of Sibiu (ULBS), Romania

Kaarina Marjanen, Laurea University of Applied Sciences, Social Services, Senior Lecturer, music and early childhood education, Finland

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ / GREEK SCIENTIFIC COMMITTEE

Πρόεδρος / Chairperson: Elena Theodoropoulou, Professor, Director of Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph. Department of Pre School Education Sciences and Educational Design, University of The Aegean

Maria Kaila, Professor, Department of Sciences of Preschool Education and Educational Design, University of the Aegean

Maria Moskofoglou-Chionidou, Associate Professor, Department of Primary Education, University of the Aegean

Nikolaos Zafranias, Assistant Professor of Music Education, Music Department, School of Fine Arts, Aristotle University of Thessaloniki

Katerina Kasimati, Assistant Professor, Department, School of Pedagogical and Technological Education

Calliope Kounenou, Assistant Professor, Department, School of Pedagogical and Technological Education

Maria Mountridou, Assistant Professor, Department, School of Pedagogical and Technological Education

Dora Psaltopoulou-Kamini, Music Psychotherapist PhD MA-CMT, Lecturer Department of Music Studies, School of Fine Arts, Aristotle University of Thessaloniki

Dr. Athanasios Giannikas, School Advisor of Primary Education

Dr. Dimitrios Zibidis, School Advisor of Primary Education

Dr. Zoe Krokou, School Advisor of Primary Education

Dr. George Baralos, School Advisor of Mathematics

Dr. Spyros Ferentinis, former School Advisor of Mathematics

Dr. Kostas Gavrilis, School Advisor of Mathematics

Dr. Stefanos Keisoglou, former School Advisor of Mathematics

Lela Lymperopoulou, School Advisor of Mathematics

Dr. Eleftherios Mastoridis, School Advisor of Mathematics

Dr. Afroditi Pantazi, School Advisor of Mathematics

Olga Ziro, School Advisor in Fine Arts

Dr. Maria Argiriou, Musician, Directorate of Primary Education, Piraeus

Dr. Elizabeth Perakaki, Musician, Directorate of Secondary Education, Piraeus

Dr. Maria Magaliou, Musician, Head of Cultural Affairs, Directorate of Primary Education, 3rd District of Athens

Leslie Jones, Music Department Head, DERE- The American College of Greece, Frances Rich School of Fine and Performing Arts

Dr Angeliki Triantafyllaki, Associate Researcher, Department of Music Studies, National and Kapodistrian University of Athens

Dr. Spyros Doukakis, Academic & Development Advisor, Mathematics and Computer Science, PIERCE - The American College of Greece

Marios Spathis, Chairperson of Hellenic Scientific Society of Mathematics Education (EPEDIM)

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ / ORGANIZATIONAL CONSULTANT

Vassia Comis, Executive Director, College Events - Office Human Resources and Campus Services The American College of Greece

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ / ORGANIZATIONAL COMMITTEE

Πρόεδρος / Chairperson

Maria Argyriou, PhD, Department of Music Studies, Ionian University / M.Ed, Hellenic Open University / M.Ed, Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design, University of The Aegean

Olga E. Julius, Principal, PIERCE-The American College of Greece

John Kladas, Gymnasium Director, Mathematics, PIERCE - The American College of Greece

George Sitotis, Musician, Directorate of Primary Education, 2nd District of Athens

Maximos Vasileiou, Gymnasium Deputy Director, Geography and Technology, PIERCE - The American College of Greece

Theodora Chira, Gymnasium Deputy Director, Literature, PIERCE - The American College of Greece

Dr. Emmanuel Vrontakis, Lyceum Deputy Director, Mathematics, PIERCE - The American College of Greece

Orestis Chatzinakis, Music, PIERCE - The American College of Greece

Theodora Panagopoulou, Music, PIERCE - The American College of Greece

Aggelis Triantafyllou, Physics, PIERCE - The American College of Greece

Agorakis Bompotas, Computer Engineering and Informatics Department, University of Patras

Charalampos Goulas, Computer Engineering and Informatics Department, University of Patras

ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ

Ελισσάβετ Χ. Γιαμακίδου
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να διατυπώσει μια εκπαιδευτική πρόταση, κατά την οποία οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν θέματα αισθητικής. Κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση για να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο εγχείρημα κρίνεται αυτή της φιλοσοφίας για / με παιδιά. Στην προσέγγιση αυτή, την οποία εισήγαγε ο Matthew Lipman τη δεκαετία του 1970, η σχολική τάξη μετατρέπεται σε μια κοινότητα φιλοσοφικής διερεύνησης, όπου όλα τα μέλη ερευνούν συνεργατικά, σκέφτονται μαζί, θέτουν ερωτήματα, εκφράζουν ιδέες, προβληματοποιούν και αναλύουν έννοιες, επιχειρηματολογούν και χτίζουν ο ένας πάνω στις ιδέες του άλλου. Μέσα από την εν λόγω προσέγγιση και με κατάλληλα ερεθίσματα, όπως οι δραστηριότητες που προτείνονται στο άρθρο, οι μαθητές μπορούν να τολμήσουν να αναστοχαστούν πάνω στην έννοια της τέχνης και του ωραίου.

Λέξεις κλειδιά: Αισθητική, φιλοσοφία με παιδιά, ερεθίσματα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τέχνη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών, αφενός διότι τα ίδια συχνά εμπλέκονται βιωματικά με διάφορες μορφές της (ζωγραφική, χορός, τραγούδι, δραματοποίηση) και αφετέρου διότι έρχονται σε επαφή με διάφορα έργα τέχνης, είτε μέσα από τα σχολικά τους εγχειρίδια, είτε κατά τις εκπαιδευτικές τους επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Μέγα, 2011· Wartenberg, 2009). Η σημαντικότητα της τέχνης στην εκπαίδευση αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός και πολλές εκπαιδευτικές εφαρμογές πραγματοποιούνται αξιοποιώντας αυτό το δεδομένο. Πόσες ευκαιρίες όμως δίδονται σήμερα στους μαθητές να (ανα)στοχαστούν πάνω στην έννοια της τέχνης και του ωραίου, θέτοντας ερωτήματα και παράγοντας δικά τους νοήματα; Σε αυτό το σημείο, ίσως ορισμένοι διατηρούσαν επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να σκεφτούν κριτικά πάνω σε θέματα τέχνης και

αισθητικής. Όπως όμως επισημαίνει η Hagaman (1994), το γεγονός ότι τα παιδιά δε μπορούν να λειτουργήσουν ως αισθητικοί, δε σημαίνει ότι δε δύνανται να συμμετάσχουν σε ουσιαστικό διάλογο για σχετικά ζητήματα. Αν λοιπόν ένας τέτοιος στόχος είναι όντως εφικτός, ποιος θα ήταν ο κατάλληλος τρόπος για να τον προσεγγίσουμε;

Σίγουρα πάντως μια περιχαρακωμένη και μονολογική προσέγγιση, που θα αποσκοπούσε στην παρουσίαση αισθητικών θεωριών και στην εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων, θα περιόριζε κατά πολύ τη δυνατότητα στοχασμού και βαθύτερης κατανόησης των μαθητών σε σχετικά θέματα (Geahigan, 1998· Θεοδωροπούλου, 2013). Στην περίπτωση λοιπόν, που το ζητούμενο είναι οι μαθητές να συμμετάσχουν σε έναν διάλογο περί αισθητικής σκεπτόμενοι κριτικά, θα πρέπει να αναζητηθεί μια άλλη παιδαγωγική προσέγγιση. Μια προσέγγιση, στην οποία οι μαθητές θα προβληματοποιούν και θα αναλύουν σχετικές έννοιες, θα θέτουν ερωτήματα, θα στοχάζονται αφ' εαυτών, θα δοκιμάζουν τις ιδέες τους και τη δύναμη των επιχειρημάτων τους, θα ακούν ενεργητικά και θα συν-οικοδομούν νοήματα, χτίζοντας ο ένας πάνω στις ιδέες του άλλου (Camhy, 2013· Haynes, 2009). Τις παραπάνω προδιαγραφές φαίνεται να εφαρμόζει στην πράξη η προσέγγιση της φιλοσοφίας για / με παιδιά.

2. ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στην Αμερική, ο Matthew Lipman ξεκίνησε ένα φιλοσοφικό και παιδαγωγικό κίνημα υπό τον τίτλο «Φιλοσοφία για παιδιά» (Philosophy for Children, P4C). Διαπιστώνοντας την ανεπάρκεια του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών και έχοντας την πεποίθηση ότι τα παιδιά είναι ικανά να σκέφτονται αφ' εαυτών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι έπρεπε να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα σπουδών που θα συνέβαλλε στην καλλιέργεια της πολυδιάστατης σκέψης των μαθητών (Camhy, 2013· Tozzi, 2013· Χατζηστεφανίδου, 2011). Η έννοια του πολυδιάστατου αναφέρεται στις ποικίλες διαστάσεις της σκέψης, όπως είναι η κριτική (critical), η δημιουργική (creative) και η φιλόστοργη ή σκέψη φροντίδας (caring) (Lipman, 2006). Αντλώντας την έμπνευσή του από τους Dewey και Pierce, εισήγαγε την έννοια της «κοινότητας διερεύνησης», ως εκείνου του φυσικού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές να μετατραπούν από παθητικοί αποδέκτες γνώσεων σε συμμετοχικούς και σκεπτόμενους μανθάνοντες (Νικολιδάκη, 2011· Πέτρου, 2013).

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Η φιλοσοφία αποτελεί μία έξοχη ευκαιρία ώστε οι μαθητές να συνεργαστούν μέσα σε μια κοινότητα διερεύνησης, με βασικό τους εργαλείο το διάλογο και τον φιλοσοφικό αναστοχασμό (Camhy, 2013' Splitter, 2013). Έτσι, οι μαθητές διερευνούν τα όρια αινιγματικών εννοιών, εκφράζοντας τις ιδέες, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή εκτελούν νοητικές πράξεις, καλλιεργούν δεξιότητες σκέψης, οξύνουν την κρίση τους, αυξάνουν τη δημιουργικότητά τους και καλλιεργούν μια στάση φροντίδας για τον άλλο (Lipman, 2006). Ωστόσο, θα αποτελούσε σφάλμα από μέρους μας αν προσπαθούσαμε να δούμε τη φιλοσοφία με τρόπο εργαλειακό, δηλαδή απλώς ως μία μέθοδο που θα συμβάλει στη επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων και στην κατάκτηση δεξιοτήτων. Σε μια τέτοια περίπτωση, η φιλοσοφία συρρικνώνεται και αλλοιώνεται, καθώς καθίσταται μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που τείνει να μετατρέπει τα πάντα σε διδακτικές μονάδες. Η κοινότητα διερεύνησης στην τάξη δε συνιστά απλώς μια διδακτική προσέγγιση, αλλά έναν τρόπο ζωής, που περικλείει τη φιλοσοφία με τρόπο αυθεντικό και αναστοχαστικό (Θεοδωροπούλου, 2013). Με άλλα λόγια, όπως εύστοχα επισημαίνει η Santi, «το φιλοσοφείν στην τάξη γίνεται μια πραγματική και συμμετοχική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ευρετική προθετικότητα και εσωτερικό κίνητρο σε ένα αυθεντικό πλαίσιο» (αναφ. στο: Θεοδωροπούλου, 2013: 218).

Στην κοινότητα έρευνας ο εκπαιδευτικός δεν εμφανίζεται με το ένδυμα της αυθεντίας παρέχοντας μαθήματα από καθέδρας, αλλά αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή (facilitator) και μαζί με τους μαθητές του αποτελούν συν-διερευνητές, οι οποίοι εξετάζουν από κοινού τα θέματα που τους απασχολούν κάθε φορά (Lipman, Sharp και Oscanyon, 1980' Lipman, 2006). Ο διάλογος στην κοινότητα προϋποθέτει μια οριζόντια -και όχι ιεραρχική- σχέση, δηλαδή μια διυποκειμενική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων που ενώνονται σε μια κοινή έρευνα (Daniel και Aurias, 2011). Μέσα από τον διάλογο πλάθονται τρόποι σκέψης και διερεύνησης, καθώς και κοινωνικές πρακτικές, τις οποίες τα παιδιά εσωτερικεύουν σταδιακά. Μια σχέση αμοιβαιότητας αναπτύσσεται, καθώς τα μέλη της κοινότητας αναλαμβάνουν την ευθύνη όχι μόνο για τη δική τους σκέψη αλλά και για των άλλων (Santi, 2013).

Πέρα όμως από τα μέλη της κοινότητας, για να πραγματοποιηθεί μία διερεύνηση απαιτείται και κάποιο υλικό που θα ενεργοποιήσει τον προβληματισμό και στοχασμό των μαθητών γύρω από ένα θέμα, δημιουργώντας έτσι την ανάγκη για περαιτέρω εξέταση (Νικολιδάκη, 2011). Το υλικό αυτό αποτελεί το ερέθισμα (stimuli) και ουσιαστικά λειτουργεί ως αφορμή του φιλοσοφικού διαλόγου, αλλά και ως ο τόπος στον οποίο οι μαθητές μπορούν να επιστρέφουν κατά τη διάρκεια μιας διερεύνησης. Τέτοια ερεθίσματα αποτελούν οι φιλοσοφικές νουβέλες του Matthew Lipman και της Ann Margaret Sharp, το περιεχόμενο των οποίων δεν αναφέρεται σε γνωστούς φιλοσόφους, αλλά στην καθημερινή ζωή παιδιών που εκφράζουν

σκέψεις και απορίες, που θα χαρακτηρίζονταν ως φιλοσοφικές. Άλλα ερεθίσματα μπορούν να αποτελέσουν μύθοι, όπως οι πλατωνικοί (Πέτρου, 2013), η παιδική λογοτεχνία (Chirouter, 2013) ή τα εικονοβιβλία (Murtis, 2013). Τέλος, ιδιαίτερα ευεργετικά φαίνεται να είναι και τα ερεθίσματα που προέρχονται από τον κόσμο της εμπειρίας των ίδιων των παιδιών, καθώς αυτά αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Νικολιδάκη, 2011).

Το ερέθισμα λοιπόν, παρουσιάζοντας προβληματικές καταστάσεις και αμφισβητήσιμες έννοιες ενθαρρύνει τον αναστοχασμό των μαθητών και την εφαρμογή διανοητικών εργαλείων, όπως νοητικές πράξεις, προτασιακές στάσεις, εισαγωγικές ερωτήσεις, ερωτήσεις εμπέδωσης, κρίσεις (Lipman, 2006). Κατόπιν, η διαδικασία ενισχύεται μέσω του διαλόγου, όπου οι μαθητές οικειοποιούνται έννοιες και δεξιότητες όπως οι παραπάνω. Μάλιστα, όπως εξηγεί ο Lipman, τα ερεθίσματα και η κοινότητα διερεύνησης αποτελούν το κατάλληλο περιβάλλον για την καλλιέργεια της σκέψης. Επιχειρώντας μια αναλογία υποστηρίζει ότι όπως το φυσικό περιβάλλον παρέχει «οικολογικές υπηρεσίες» για την ανάπτυξη των ειδών, έτσι η κοινότητα διερεύνησης και τα ερεθίσματα παρέχουν υπηρεσίες για την ανάπτυξη της σκέψης (Lipman, 2006: 178).

3. ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ

Η αισθητική αποτελεί κλάδο της φιλοσοφίας και έχει να κάνει με τη θεώρηση του ωραίου και της τέχνης, έννοιες που η καθεμιά έχει διαφορετικό εύρος. Το ωραίο δεν αναφέρεται μονάχα στις τέχνες, ενώ η τέχνη δεν αποσκοπεί μόνο στην αναζήτηση του ωραίου (Πέτρου, 2011). Το ζήτημα της αισθητικής απασχόλησε τους ανθρώπους διαχρονικά, καθώς προσπαθούσαν να αντιληφθούν την έννοια του ωραίου με κριτική διάθεση (Παπανούτσος, 2003). Η έννοια του ωραίου και η θεώρηση της αισθητικής εξελίχθηκε με το πέρασμα του χρόνου εκφράζοντας την εκάστοτε εποχή και τους ανθρώπους της. Οι αρχαίοι Έλληνες φαίνεται πως έθεσαν τις βάσεις για τη θεώρηση της αισθητικής. Θέματα αισθητικής αρχίζουν να ενδιαφέρουν τους φιλοσόφους κυρίως κατά την κλασική περίοδο, εκκινώντας από τη δωρική αισθητική των Πυθαγορείων, συνεχίζοντας με την ιόνια αισθητική του Δημόκριτου και την αττική αισθητική των Σοφιστών και του Σωκράτη, αργότερα με την αισθητική του Πλάτωνα και τέλος του Αριστοτέλη (Πέτρου, 2011). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν στους ύστερους χρόνους οι απόψεις του Πλωτίνου και του Θωμά του Ακινάτη, αλλά και πολύ αργότερα αυτές του Καντ (κριτικός ιδεαλισμός), του Schelling ή του Hegel (αντικειμενικός ιδεαλισμός). Πολλοί φιλόσοφοι ανέπτυξαν διαχρονικά έντονο ενδιαφέρον για τις τέχνες και η αισθητική τροφοδοτήθηκε από πολλές απόψεις και θεωρίες, στις οποίες όμως το συγκεκριμένο άρθρο δε θα εστιάσει. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός που θα θελήσει να ασχοληθεί διεξοδικότερα με την εκπαιδευτική πρόταση που επιχειρείται στο παρόν άρθρο, θα ήταν καλό να μελετήσει αυτές τις απόψεις, ώστε να καταστεί πιο

έτοιμος για τη φιλοσοφική διερεύνηση με τους μαθητές του.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η προσέγγιση που κρίνεται κατάλληλη για μια αισθητική διερεύνηση με τους μαθητές είναι η φιλοσοφία με παιδιά. Έτσι μέσα από την ανάπτυξη κατάλληλων συνθηκών, που διέπουν το περιβάλλον της κοινότητας φιλοσοφικής διερεύνησης, οι μαθητές μπορούν να διατυπώσουν ερωτήματα και να αναζητήσουν απαντήσεις σχετικά με το νόημα και την αξία της τέχνης, το πώς μιλάμε για την τέχνη, την αισθητική εμπειρία και την ομορφιά (Anderson, 1988· Hickman, 2000). Ο συνεργατικός διάλογος ωθεί τους μαθητές να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα σε αυτό που παρατηρούν ή σκέφτονται για την τέχνη και στον κόσμο των εμπειριών τους (Anderson, 1986). Έτσι ανακαλύπτουν ότι έννοιες που μπορεί να χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή με έναν συμβατικό τρόπο, στη φιλοσοφία έχουν ένα ευρύ φάσμα νοήματος, που μπορεί μέχρι τώρα να μην είχαν σκεφτεί (Gregory, 2011). Το γεγονός αυτό τους βοηθά να νοηματοδοτούν καλύτερα τις αισθητικές εμπειρίες τους και να βρίσκουν τρόπους ενίσχυσής τους. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα που διεξήγαγε η Santi (2007), οι από κοινού διαδικασίες που διενεργούνται στο φιλοσοφικό διάλογο προωθούν τη συν-οικοδόμηση της αισθητικής γνώσης και καταδεικνύουν μια εξέλιξη στο είδος και την πολυπλοκότητα των ιδεών των μαθητών σχετικά με την τέχνη. Μάλιστα αναφέρει ότι ορισμένα παραδείγματα απόψεων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνά της μπορούν να βεβαιώσουν το επίπεδο της συνειδητοποίησης στο οποίο έφτασαν τα παιδιά.

Ο Erickson (1988), αναγνώρισε κάποιες απαραίτητες στάσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την ενορχήστρωση διαλόγων περί αισθητικής. Σύμφωνα με τον ίδιο το να δρα ο δάσκαλος σαν αυθεντία σίγουρα δε βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση, γεγονός άλλωστε που επισημαίνεται και από θεωρητικούς της φιλοσοφίας με παιδιά (Camhy, 2013· Cosentino, 2013· Tozzi, 2013). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, οφείλει να καταστήσει σαφές στους μαθητές ότι δεν κατέχει τις σωστές, τελικές απαντήσεις και ότι είναι πρόθυμος και περίεργος να σκεφτεί πάνω σε αυτά θέματα μαζί με τους. Ουσιαστικά λοιπόν, θα πρέπει να διακατέχεται από μια γνήσια περιέργεια που θα τον ωθεί να συμμετάσχει στη διερεύνηση με τρόπο αυθεντικό. Επισημαίνει ότι η διάλεξη και η χειραγώγηση δεν έχουν καμία θέση στο διάλογο περί αισθητικής, καθώς ζητούμενο αποτελεί οι μαθητές να φτάνουν στις δικές τους παρατηρήσεις, ανακαλύψεις και παραγωγές νοήματος. Επίσης ο Erickson, αναφέρει ότι μία σημαντική στρατηγική που θα πρέπει να αναπτύσσει ο δάσκαλος είναι να παριστάνει συχνά το «συνήγορο του διαβόλου», ώστε να προκαλεί καταστάσεις που εγείρουν θέματα αισθητικής (1988).

Κατάλληλα ερεθίσματα μπορούν να δράσουν ως καταλύτες, που θα εκκινήσουν τον διάλογο περί αισθητικής μέσα στην κοινότητα διερεύνησης, με στόχο να οδηγήσουν σε μια βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της τέχνης ή του ωραίου. Τέτοια ερεθίσματα μπορούν να αποτελέσουν παιδικά βιβλία με θέμα την τέχνη,

βιωματικά παιχνίδια/δραστηριότητες και γρίφοι (puzzles) χωρίς μία μοναδική λύση, που εγείρουν σχετικά ζητήματα και ωθούν τους μαθητές σε διερεύνηση. Η σύγχρονη τέχνη και η ιστορία της τέχνης διαθέτουν πολυάριθμα παραδείγματα περίπλοκων καταστάσεων που εγείρουν αισθητικά ή φιλοσοφικά ερωτήματα (Battin, 1994). Τα ερεθίσματα που ακολουθούν μπορούν να προσαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Οι δραστηριότητες πραγματεύονται διάφορα αισθητικά θέματα, όπως:

- τι είναι τέχνη (Είναι μια αναπαράσταση; Είναι μια έκφραση και επικοινωνία συναισθήματος, Είναι αυτό που αναγνωρίζουν οι ειδικοί στον χώρο της τέχνης; κ.α.)
- το ωραίο και η αισθητική εμπειρία (είναι η ομορφιά κάτι το αντικειμενικό και απόλυτο ή κάτι υποκειμενικό και σχετικό; κ.α.)
- τη σημασία και την ερμηνεία της τέχνης (θέματα σχετικά με τη γνωστική και διδακτική αξία της τέχνης, με το περιεχόμενο συμβολικών αναπαραστάσεων, κ.α.),
- τη διασταύρωση της τέχνης με άλλες αξίες (συγκρούσεις μεταξύ αισθητικών και άλλων αξιών όπως ηθικές, θρησκευτικές, οικονομικές, κ.α.)
- πώς αξιολογούμε ή κρίνουμε την τέχνη (μπορούν οι κρίσεις για την τέχνη να είναι αντικειμενικές ή αποτελούν απλώς εκφράσεις προσωπικού γούστου;) (Battin, 1994).

4. ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΚΚΙΝΟΥΝ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

4.1. Δραστηριότητα 1

Ο συντονιστής καλεί τους μαθητές να δημιουργήσουν δύο ζωγραφιές. Η μία θα πρέπει να είναι μια ζωγραφιά που θα την ονόμαζαν τέχνη και η άλλη μια ζωγραφιά που δε θα την ονόμαζαν τέχνη.

Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα προωθούσαν το φιλοσοφικό διάλογο:

- Τη κάνει τη μία τέχνη και την άλλη όχι;
- Μετράει η πρόθεση του καλλιτέχνη;
- Μετράει η προσπάθεια;
- Μετράει το τι σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι; (University of Washington Center for Philosophy for Children, 2013)

4.2. Δραστηριότητα 2

Ο συντονιστής μοιράζει στους μαθητές από μία λευκή κόλα Α4. Τους ζητά να τραβήξουν μία γραμμή στη μέση του φύλλου και στο πάνω μέρος να δημιουργήσουν κάποιο είδος τέχνης. Ο συντονιστής συλλέγει όλα τα έργα και τα παρουσιάζει στην τάξη, όπου μπορεί να ξεκινήσει κάποιο είδος διαλόγου. Κατόπιν, ο συντονιστής μοιράζει ξανά τα έργα στους μαθητές και τους ζητά να προσπαθήσουν τώρα να αναπαραγάγουν τα προηγούμενα έργα τέχνης στο κάτω πλαίσιο.

Μερικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν είναι:

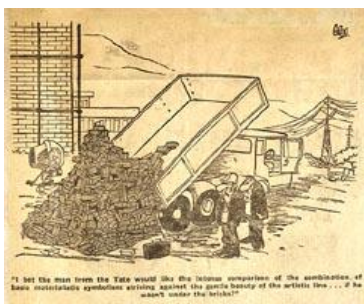
- Και οι δύο αυτές εικόνες αποτελούν τέχνη;
- Αν όχι, ποια από τις δύο αποτελεί τέχνη;
- Πώς μπορούμε να ορίσουμε τι είναι τέχνη;
- Το πρόσωπο που δημιούργησε το έργο έχει λόγο επί του θέματος;
- Ποιος αποφασίζει τι είναι τέχνη και τι δεν είναι;
- Η τέχνη αποτελεί μία αντιγραφή ή κάτι άλλο; Αυτό το «κάτι άλλο» τι μπορεί να είναι;

4.3. Δραστηριότητα 3

Τίθεται ο προβληματισμός: Ένας διάσημος γλύπτης αγοράζει 120 τούβλα και τα τοποθετεί σε μία ορθογώνια σωρό, (2 τούβλα καθ' ύψος, 6 κατά πλάτος, και 10 κατά μήκος) στο πάτωμα ενός πολύ γνωστού μουσείου τέχνης. Ο ίδιος χαρακτηρίζει το έργο «Σωρός από τούβλα».



Στην άλλη άκρη της πόλης, οι εργάτες σε ένα εργοτάξιο παραλαμβάνουν 120 τούβλα του ίδιου είδους και τα οργανώνουν με τον ίδιο τρόπο, αγνοώντας πλήρως τι έχει συμβεί στο μουσείο - και ετοιμάζονται να τα χρησιμοποιήσουν.



Μπορεί η πρώτη σωρός από τούβλα να αποτελεί ένα έργο τέχνης, ενώ η δεύτερος σωρός όχι, ακόμη και αν οι δύο σωροί είναι φαινομενικά πανομοιότυπες από όλες τις παρατηρήσιμες απόψεις; (Battin, Fisher, Moore και Silvers, 1989).

4.4. Δραστηριότητα 4

Ο δάσκαλος της τάξης σου λέει ότι θα ήθελε πολύ να φτιάξει το πορτρέτο σου. Έτσι λοιπόν τον βλέπεις να παίρνει ένα κομμάτι χαρτί και να το χρωματίζει με μωβ

χρώμα. Όταν τελειώνει το αφήνει στο θρανίο σου γράφοντας από κάτω: «Αυτό είναι το πορτρέτο σου».



Σε αυτήν την περίπτωση εσύ:

- Θα νευρίαζες;
- Αν ναι γιατί;
- Αν όχι γιατί;
- Θα ήταν μια καλή εικόνα σου;
- Τι είναι μια εικόνα;
- Πώς ξέρουμε τι είναι μια καλή εικόνα;
- Πώς ξέρουμε τι εννοούσε το άτομο που δημιούργησε την εικόνα; (University of Washington Center for Philosophy for Children, 2013).

4.5. Δραστηριότητα 5

Ο συντονιστής ζητά από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κατάλογο, ο οποίος θα περιέχει πέντε τραγούδια που θεωρούν όμορφα και πέντε τραγούδια που θεωρούν άσχημα. Για κάθε ένα από αυτά τα τραγούδια, καλούνται να γράψουν δύο με τρεις προτάσεις σχετικά με το γιατί νομίζουν ότι είναι όμορφο ή άσχημο.

Όταν ολοκληρώσουν τους καταλόγους οι μαθητές μιλούν για τα τραγούδια τους και για το τι κάνει αυτά τα τραγούδια όμορφα ή άσχημα κατά τη γνώμη τους. Οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν τη μουσική που επέλεξαν με την ομάδα.

- Υπάρχει περίπτωση ένα μουσικό κομμάτι να μην είναι του γούστου σου, αλλά παρ' όλα αυτά να το θεωρείς ωραίο;
- Η ομορφιά αποτελεί αντικειμενική αισθητική ποιότητα (στη μουσική);
- Μήπως είναι απλώς μια υποκειμενική αντίδραση, που βασίζεται στον ακροατή και τις εμπειρίες του;
- Τι είναι αυτό που καθιστά τη μουσική ευχάριστη στο να την ακούς;
- Η μουσική εκφράζει πάντα συναισθήματα;
- Το συναισθήμα που μπορεί να εκφράζει η μουσική βρίσκεται μέσα στην ίδια τη μουσική; Στον συνθέτη; Ή σε μας τους ακροατές; (Lone, 2013).

4.6. Δραστηριότητα 6

Σε πολλά είδη πουλιών, το αρσενικό έχει εντυπωσιακό φτέρωμα, το οποίο προσελκύει τα θηλυκά του ίδιου είδους: σκεφτείτε για παράδειγμα το παγωνί ή πολλά είδη παπαγάλων.

- Είναι σωστό να πούμε ότι το φτέρωμα του αρσενικού είναι όμορφο ή ότι τα θηλυκά πουλιά βρίσκουν το φτέρωμα όμορφο;

- Μπορούν τα πουλιά να εκτιμούν την ομορφιά;
- Στη διαπίστωσή μας ότι τα θηλυκά πράγματι έλκονται από το φτέρωμα, μας οδηγούν τα κριτήρια της ομορφιάς που έχουν οι άνθρωποι ή τα πουλιά;
- Είναι μόνο τα ανθρώπινα όντα σε θέση να εκτιμούν την ομορφιά και, αν ναι, τι είναι αυτό που τους δίνει αυτή τη δυνατότητα; (Battin, 1994).

4.7. Δραστηριότητα 7

Ανάμεσα στα πιο διάσημα έργα του John Cage, ενός γνωστού σύγχρονου συνθέτη συγκαταλέγεται και το κομμάτι του για πιάνο με τίτλο 4'33''. Για να εκτελέσει αυτό το έργο ένας πιανίστας, ανεβαίνει στη σκηνή, κάθεται στο πιάνο, ανοίγει το κλαβιέ και παραμένει καθισμένος για 4 λεπτά και 33 δευτερόλεπτα. Μόλις περάσει αυτός ο χρόνος, ο πιανίστας κλείνει το κλαβιέ και αποχωρεί από τη σκηνή.

- Είναι το 4'33'' ένα έργο τέχνης;
- Αν ο Cage επέμενε ότι το κομμάτι αυτό αποτελεί μία ακουστική εμπειρία, κατά την οποία το κοινό πρέπει να ακούσει τους θορύβους του περιβάλλοντος χώρου, θα σκεφτόσουν διαφορετικά στην προηγούμενη ερώτηση;
- Μπορεί οποιοσδήποτε ήχος να θεωρηθεί μουσική;
- Μπορεί η σιωπή να θεωρηθεί μουσική; (Lone, 2010).

4.8. Δραστηριότητα 8

Καλέστε τα παιδιά να παρατηρήσουν το παρακάτω σκίτσο. Μεταφράστε αν χρειάζεται τη λεζάντα («Ζωγραφίζω αυτό που βλέπω, παιδί μου»).



"I paint what I see, child."

Αφήστε τους να σκεφτούν και να διατυπώσουν τα ερωτήματα που τους γεννώνται παρατηρώντας το σκίτσο. Ακολουθεί διάλογος. Μερικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τονώσουν την αισθητική διάσταση του διαλόγου είναι:

- Πώς συνδέεται η τέχνη με τον πραγματικό κόσμο;

- Τι αποτελούν τα φίδια και οι αράχνες που ένας καλλιτέχνης έχει ζωγραφίσει;
- Οι καλλιτέχνες που «ζωγραφίζουν αυτό που βλέπουν», μιμούνται τη φύση όπως είναι, όπως θα έπρεπε να είναι, ή όπως τους το υπαγορεύει το καλλιτεχνικό τους όραμα; (Battin, Fisher, Moore, και Silvers, 1989).

4.9. Δραστηριότητα 9

Τίθεται ο προβληματισμός: Το μουσείο του Λούβρου έχει πάρει φωτιά. Έχεις τη δυνατότητα να σώσεις ή τον γνωστό πίνακα «Μόνα Λίζα» του Da Vinci ή τον τραυματισμένο φύλακα που στεκόταν δίπλα της, αλλά όχι και τα δύο.



- Τι θα κάνεις (Battin, 1994)

4.10. Δραστηριότητα 10

Το παιδικό βιβλίο «Η Τέχνη της Έμιλυ» (Catalanotto, 2006) πραγματεύεται την ιστορία ενός διαγωνισμού τέχνης που λαμβάνει χώρα σε ένα σχολείο.

Σύνοψη: Η ιδέα ενός διαγωνισμού τέχνης φαίνεται να προκαλεί σύγχυση στους μαθητές, ακόμα κι όταν η δασκάλα τους τους ανακοινώνει ότι θα υπάρξει κριτής που διαλέξει και θα βραβεύσει την καλύτερη ζωγραφιά. Η Έμιλυ, η μικρή πρωταγωνίστρια του βιβλίου αποτελεί μία μαθήτρια που φαίνεται να διαθέτει κλίση στη ζωγραφική. Στο πλαίσιο της προετοιμασίας της για τον διαγωνισμό, η Έμιλυ δημιουργεί μια πληθώρα ζωγραφιών. Ανάμεσα σε αυτές ζωγραφίζει:

- την οικογένειά της την ώρα του πρωινού, όπου απεικονίζει τη μητέρα της 4 φορές στη ζωγραφιά (για να δείξει πόσο απασχολημένη είναι εκείνη την ώρα)
- τη δασκάλα της να διαθέτει φτερά αγγέλου (για να εκφράσει την καλοσύνη της δασκάλας της)
- τον σκύλο της, Θορ, με τεράστια αυτιά (για να δείξει την άριστη ακοή του)

Στο μεταξύ, η Έμιλυ μαθαίνει στη φίλη της Κέλυ πώς να ζωγραφίζει μια πεταλούδα και η τελευταία ακολουθεί πιστά το σχέδιο της Έμιλυ αλλάζοντας απλώς χρώματα. Όταν έρχεται η ώρα του διαγωνισμού η Έμιλυ αποφασίζει να συμμετάσχει με το έργο, στο οποίο απεικονίζει το σκύλο της. Η κριτής του διαγωνισμού είναι η μητέρα της διευθύντριας, η οποία ενώ αρχικά προσελκύεται από τη ζωγραφιά της Έμιλυ και αναφέρει «Τι ωραίο λαγουδάκι!», όταν ακούει ότι πρόκειται για σκύλο, αποφασίζει να μην διαλέξει αυτό το έργο, επειδή δε συμπαθεί καθόλου τους σκύλους. Τελικά επιλέγει να

βραβεύσει το έργο της Κέλυ, επειδή της αρέσουν πολύ οι πεταλούδες.

Σχόλια: Οι ζωγραφιές της Έμιλυ είναι ασυνήθιστες, καθώς η μαθήτριά δεν προσπαθεί να δημιουργήσει ακριβείς αναπαραστάσεις των αντικειμένων στα έργα της. Θα λέγαμε λοιπόν ότι δεν υιοθετεί μια ρεαλιστική προσέγγιση στον τρόπο με τον οποίο απεικονίζει τα αντικείμενα, αλλά χρησιμοποιεί συμβολικά στοιχεία, τα οποία εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά της. Ίσως ένας τρόπος να χαρακτηρίσουμε το στυλ της θα ήταν ο εξπρεσιονισμός.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για την προώθηση του φιλοσοφικού διαλόγου:

- Προτιμάτε τη ζωγραφιά της Έμιλυ ή της Κέλυ; Γιατί;
- Πιστεύετε ότι οι άλλοι άνθρωποι θα πρέπει να συμφωνούν μαζί σας; Γιατί;
- Είναι θεμιτό κάποιοι άνθρωποι να διαφωνούν; Γιατί;
- Ήταν δίκαιη η απόφαση του κριτή; Γιατί;
- Πώς κρίνουμε την ποιότητα των έργων τέχνης;
- Υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια για να αξιολογήσουμε ένα έργο τέχνης;
- Αξιολογήστε τα έργα της Έμιλυ. Π.χ. Τι σας αρέσει στη ζωγραφιά με θέμα τον σκύλο της; Είναι ένας καλός πίνακας ή όχι; Γιατί;
- Αξιολογήστε τα έργα της Κέλυ. Π.χ. Τι σας αρέσει στην πεταλούδα;
- Είναι ένας καλός πίνακας ή όχι; Γιατί; (Wartenberg, 2013).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το παρόν άρθρο επιχείρησε να προτείνει ιδέες για την ενορχήστρωση αισθητικού διαλόγου στην κοινότητα φιλοσοφικής διερεύνησης. Η συζήτηση γύρω από θέματα αισθητικής μπορεί να προωθήσει τον κριτικό στοχασμό των μαθητών αλλά και μία βαθύτερη κατανόηση εννοιών όπως η τέχνη και το ωραίο. Οι μαθητές μπορούν να ανακαλέσουν αισθητικές εμπειρίες τους και να τις επανεξετάσουν μέσα στο φιλοσοφικό διάλογο. Μέσα από τα παραπάνω ερεθίσματα τους δίνεται η ευκαιρία να διερευνήσουν τα όρια αινιγματικών εννοιών, να θέσουν ερωτήματα και να αναζητήσουν απαντήσεις. Τα ερεθίσματα αυτά μπορούν επίσης να πυροδοτήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να εξάψουν τη φαντασία τους αποτελώντας μία ιδιαίτερα ευχάριστη διαδικασία για τους ίδιους. Τα ενδεικτικά ερωτήματα που αναφέρονται παραπάνω στοχεύουν στη προώθηση και διατήρηση της αισθητικής διάστασης του διαλόγου. Το γεγονός μάλιστα ότι για τα ερωτήματα αυτά δεν αναμένεται μία σωστή ή τελική απάντηση, απαλλάσσει τους μαθητές από αυτό το άγχος παρέχοντας έτσι ένα ασφαλές και ζεστό περιβάλλον. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν μερικές μόνο από τις ιδέες, που μπορούν να δράσουν ως αφορμή για τον αισθητικό διάλογο.

Βέβαια, όπως σε κάθε τομέα της φιλοσοφίας έτσι και στην αισθητική, είναι πιο εύκολο να θέσουμε ερωτήματα παρά να φτάσουμε σε απαντήσεις. Το γεγονός αυτό αν

και αρχικά μπορεί να φανεί περίεργο στους μαθητές, βοηθά στο να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα της ερώτησης, η οποία φαίνεται να απουσιάζει από το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Θεοδωροπούλου, 2013). Τα αισθητικά ζητήματα δεν είναι εύκολα αλλά η εμπλοκή των παιδιών σε μια τέτοια αναζήτηση, μπορεί τελικά να επιδράσει σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο οι μελλοντικοί ενήλικες θα βλέπουν, θα δημιουργούν ή θα αξιολογούν την τέχνη (Hagaman, 1994). Τέλος, οι μαθητές, μοιραζόμενοι διαφορετικές αισθητικές εμπειρίες και ιδέες, συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητα στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εκλαμβάνουν την πραγματικότητα ή παράγουν νοήματα. Με αυτόν τον τρόπο έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις δικές τους οπτικές, αλλά και να απολαύσουν τη μοναδική εμπειρία της «ασυμφωνίας μέσα στην ειρηνική συνύπαρξη» (Tozzi, 2013: 153).

6. ΠΗΓΕΣ

- Anderson, T. (1986). Talking about art with children: From theory to practice. *Art Education*, 39(1), 5-8.
- Anderson, T. (1998). Aesthetics as critical inquiry. *Art Education*, 51(5), 49-55.
- Battin, M. (1994). Cases for Kids: Using Puzzles to Teach Aesthetics to Children. *Journal of Aesthetic Education*, 28(3).
- Battin, M. P., Fisher, J., Moore, R., & Silvers, A. (1989). *Puzzles about art: An aesthetics casebook*. New York: St. Martin's Press.
- Camhy, D. (2013). Η Διδασκαλία της Σκέψης- Η Πρακτική της Φιλοσοφίας με τα παιδιά. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* (σσ. 175-188). Αθήνα: Διάδραση.
- Catalanotto, P. (2006). *Emily's Art*. Atheneum Books for Young Readers.
- Chirouter, E. (2013). Τι σκέφτεται η παιδική λογοτεχνία; Φιλοσοφώντας με τα παιδιά χάρη στην ανάγνωση κειμένων. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cosentino, A. (2013). Χτυπώντας το κεφάλι στους τοίχους μιας σπηλιάς. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση.
- Daniel, M., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Erickson, M. (1988). Teaching aesthetics K-12. In S. M. Dobbs (Ed.), *Research readings for discipline based art education: A journey beyond creating*. Reston, VA: National Art Education Association. .
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219.
- Hagaman, S. (1990, dec). Aesthetics in Art Education: A Look Toward Implementation. Διαθέσιμο στο: www.eric.ed.gov
- Haynes, J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Hickman, R. (2000). Adolescents' Conceptions of the Concept 'Art'. *Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 107-111.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyon, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: PA Temple University Press.
- Lipman, M. (2006). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. (μτφ.Γ. Σαλαμάς) Αθήνα: Πατάκη.
- Lone, J. M. (2013). *Wondering Aloud: Philosophy With Young People*. Διαθέσιμο στο: <http://philosophyforchildren.blogspot.gr/search/label/aesthetics>
- Lone, J. M. (2010, jan./jun.). Silence and Music : Questions about Aesthetics. *Childhood & Philosophy*, rio de janeiro, 6(11).
- Murris, K. (2013). Φιλοσοφία με Εικονοβιβλία: τα παιδιά ως σημειωτικοί εμπλεκόμενοι. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση.
- Santi, M. (2007, jun). How Students Understand Art: A Change in Children through Philosophy. *Childhood & Philosophy*.
- Santi, M. (2013). Το φιλοσοφείν ως εκπαιδευτική "δραστηριότητα": μια κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση. Στο Ε.Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* (σσ. 205-226). Αθήνα: Διάδραση.
- Splitter, L. (2013). Πολεμώντας για αυθεντικότητα στην εκπαίδευση. Στο Ε.Θεοδωροπούλου (Επιμ.) *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* (σσ.83-118). Αθήνα: Διάδραση.
- Tozzi, M. (2013). *Προωθώντας τα παιδιά στην εκμάθηση του φιλοσοφείν*. Στο Ε.Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση.
- University of Washington Center for Philosophy for Children (2013). Διαθέσιμο στο: <https://depts.washington.edu/nwcenter/lessonsclassroomart.html>
- Wartenberg, T. E. (2013). *A Sneetch is a Sneetch and Other Philosophical Discoveries: Finding Wisdom in Children's Literature*. Wiley-Blackwell.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. Plymouth, United Kingdom: Rowman & Littlefield Education .
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2013). Με το κεφάλι της Μέδουσας στο δισάκι ή το μπιζέλι κάτω από τα παπλώματα. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* (σσ.19-50). Αθήνα: Διάδραση.
- Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Α - Γενικό Μέρος (σσ.49-70). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. .
- Νικολιδάκη, Σ. (2011). *Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισής τους στο χώρο της Φιλοσοφίας για παιδιά*. Στην ιστοσελίδα: http://philosophicalbibliography.com/attachments/article/6/136_Nikolidaki-Eisigisi-2011.pdf.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (2003). *Αισθητική*. Αθήνα: Νόηση.
- Πέτρου, Α. (2011). *Η αισθητική των αρχαίων Ελλήνων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Πέτρου, Α. (2013). Ο ρόλος των μύθων στην πλατωνική παιδαγωγική και στη Φιλοσοφία για Παιδιά. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* (σσ. 309-318). Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2011). *Η κίνηση «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C, PfC) ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής*. Διαθέσιμο στο: http://www.philosophicalbibliography.com/attachment/s/140_Xatjstefanidou-Eisigisi-2011.pdf.

Η ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Μαρία Αργυρίου

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η σχέση σχολείου και εκπαιδευτικών διέπεται από αλληπάλληλες εκπαιδευτικές αλλαγές που εισάγονται, κατά καιρούς. Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχτούν και να εφαρμόσουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση καινοτομιών και καλών πρακτικών στη διδασκαλία κ.ά. Με άλλα λόγια το πεδίο της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής αλλαγών εμπεριέχει ως δομικές και αλληλένδετες παραμέτρους, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Στη συγκεκριμένη εργασία, θα επιχειρηθεί η εννοιολογική προσέγγιση βασικών όρων που αφορούν στην *επαγγελματική κουλτούρα* και την *κουλτούρα της Πράξης* για τους εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής. Διασαφηνίζεται η έννοια τόσο της *επαγγελματικής κουλτούρας* και του *επαγγελματισμού* όσο και της έννοιας της *Πράξης* για τη Φιλοσοφία της Παιδείας και της Μουσικής Εκπαίδευσης και, παράλληλα, αποσαφηνίζεται ο όρος του σχολικού εγχειριδίου υπό το πρίσμα ενός ευρύτερου φιλοσοφικού πλαισίου που διέπει τη μουσική παιδεία διαμορφώνοντας εκ νέου την κουλτούρα της Πράξης για τους εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής. Τέλος, θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε τον όρο *σχολικό εγχειρίδιο*. Σαφώς όλα τα παραπάνω, εξετάζονται υπό το πρίσμα ενός ευρύτερου φιλοσοφικού πλαισίου που διέπει τη μουσική παιδεία και κατά επέκταση επηρεάζει, αφενός, την κουλτούρα της Πράξης για τους εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής και, αφετέρου, τις διδακτικές τους.

Λέξεις κλειδιά: Πράξη, Επαγγελματική κουλτούρα, Επαγγελματισμός, Μουσική Εκπαίδευση, σχολικά βιβλία.

1. Η ΠΡΑΞΗ ΓΙΑ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τα Ηθικά Νικομάχεια ξεκινούν με την παρατήρηση πως «κάθε τέχνη και κάθε επιστημονική έρευνα όπως

και κάθε πράξη και κάθε κατόπιν σκέψης λαμβανόμενη απόφαση φαίνεται ότι αποβλέπει σε κάποιο αγαθό» (ΗΝ 1094a1-2)[2]. Ωστόσο, κάθε αγαθό που επιδιώκεται με τις επιμέρους πράξεις στη ζωή κάθε ανθρώπου αποτελεί απλώς ένα ενδιάμεσο στάδιο για την επίτευξη του ύψιστου αγαθού, της «ευδαιμονίας» (ΗΝ 1095a14-20). Για να ολοκληρώσει τον ορισμό της ευδαιμονίας ο Αριστοτέλης εισάγει και το επιχείρημα της λειτουργίας[4]: Το ιδιαίτερο γνώρισμα του ανθρώπου, που τον διακρίνει από όλα τα άλλα είδη έμβιων όντων, είναι η «ψυχής ενέργεια κατά λόγον»• τέλειος είναι ο άνθρωπος που εκτελεί τέλεια αυτή την λειτουργία• και την εκτελεί τέλεια όταν κάθε πράξη του επιτελείται σύμφωνα με την «οικείαν αρετήν» (ΗΝ 1098a8-16). Με τον ισχυρισμό ότι η ευδαιμονία είναι ενέργεια της ψυχής που καθοδηγείται από την αρετή ο Αριστοτέλης απομακρύνεται πλέον από την πλατωνική γραμμή της διερεύνησης της ιδέας του αγαθού και στρέφεται προς τη διερεύνηση των «κατ' αρετήν» πράξεων[5]. Η ηθική του Αριστοτέλη, επομένως, είναι σαφώς τελεολογική• «η ηθικότητα, κατά την άποψή του, έγκειται σε ορισμένες πράξεις που γίνονται, όχι επειδή είναι ορθές καθαυτές, αλλά επειδή θα μας φέρουν πιο κοντά στο “ανθρώπινο αγαθό”»[7]. Το υπέρτατο δε ανθρώπινο αγαθό συλλαμβάνεται από τον φιλόσοφο ως ένα σύνολο «ικανοτήτων και δραστηριοτήτων ορθολογικού αυτοκαθορισμού» που εκδηλώνεται μέσα από την καλλιέργεια των αρετών[8] (Μαστοράκη, 2009).

Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2014a:33), η έννοια της αριστοτελικής φρονήσεως, αναδεικνύει την περίπλοκη σχέση της θεωρίας με την πράξη καθώς η φρόνηση στοχεύει στην πράξη, ενώ η τέχνη στην παραγωγή, την ποίηση (είναι δηλαδή έξι ποιητική). Επομένως, η έννοια της φρονήσεως απομένει να δηλώνει μία πραξιακή/πρακτική διάθεση/έξιν (επομένως μη σχετιζόμενη με την επιστήμη) η οποία δεν κατατάσσεται στις ηθικές αρετές που φορούν στην προαίρεση αλλά, αντίθετα, στον κανόνα της προαίρεσης και στην ακρίβεια του κριτηρίου («Την φρόνησιν έξιν είναι μετά του λόγου αληθούς περί τα ανθρώπινα αγαθά πρακτική»: Ηθικά Νικομάχεια VI, 5, 1140, όπ.αναφ. στο Aubenque, P., 1963:34). Οι συγκεκριμένες τοποθετήσεις παραπέμπουν σε μία πραξεολογία της εκπαίδευσης, η οποία, αξιοποιώντας την κρίση, συνδέεται με τον απώτατο ηθικό σκοπό, στον οποίο οδηγείται ο άνθρωπος μέσω της εκπαίδευσης (Hourbakis, 1998, όπ.αναφ. στο Θεοδωροπούλου, 2014a:33). Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης υπό το πρίσμα της πρακτικής σοφίας ως

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

στοιχείο φιλοσοφικής παρέμβασης και τμήμα φιλοσοφικής κουλτούρας, εντάσσεται σύμφωνα με τον Higgins και το αναστοχαστικό μοντέλο του Schön (Higgins, 2001, όπ.αναφ. στο Θεοδωροπούλου, 2014a:33).

Η Θεοδωροπούλου (2014:32-33) σημειώνει ότι ο Althusser (1975/2014), εκκινώντας από την αριστοτελική διάκριση (ποίησης-πράξης), εστιάζει στο σημείο της μεταμόρφωσης του υποκειμένου μέσα από την ίδια του την πράξη, την ίδια του την πρακτική. Η λέξη «πρακτική» υποδεικνύει άλλωστε μια σχέση ενέργειας με το πραγματικό καθώς η ιδέα της δραστηριότητας εμπεριέχεται στην πράξη και συνδέεται κατεξοχήν με την έννοια του ανθρώπινου υποκειμένου. Ο Althusser υποστηρίζει ότι «με τον όρο πρακτική εννοούμε όλους τους τόπους, τα σώματα, τις ομάδες, τα εργαλεία, τα έγγραφα, τα κείμενα, τα εργαστήρια, τις διαδικασίες που επιτρέπουν τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας... Έχουμε να κάνουμε πάντοτε με πρακτικές και ο όρος «θεωρία» δεν ορίζει επ' ουδενί μια διαδικασία αλλά ένα προϊόν... Η πρακτική είναι επομένως ένας όρος δίχως αντίθετο, που ορίζει το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Althusser, 1975/2014, όπ.αναφ. στο Θεοδωροπούλου, 2014a:33' Latour, 1998).

Σύμφωνα με την ίδια, στον βαθμό κατά τον οποίο η πρακτική δεν είναι παρά μια επεξεργασία της αναπαράστασης των πραγμάτων του κόσμου μέσω της συνείδησης λειτουργεί και ως φορέας ιδεών, ως «ηχώ της θεωρίας». Καθώς η πράξη συμπληρώνεται από την θεωρία, η κατανόηση της πρακτικής δεν είναι δυνατόν να νοηθεί ως απλή δράση, ενέργεια, δραστηριότητα, ασχολία. Η κοινωνική διάσταση της πρακτικής εμπεριέχει την παιδαγωγική καθοδήγηση αξιοποιώντας ένα σύνολο υλικών, ιδεολογικών, θεωρητικών και ανθρώπινων στοιχείων (δρώντα υποκείμενα) όπου η αμοιβαία δράση τους παράγει ένα αποτέλεσμα που τροποποιεί τα αρχικά δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η φιλοσοφική πρακτική μεταμορφώνοντας ιδεολογίες, διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές αλλά και ενεργές, δρώσες φιλοσοφικές προτάσεις (Θεοδωροπούλου, 2014a:33).

Εάν, λοιπόν, για τη φιλοσοφία της παιδείας η πράξη είναι ένας τόπος σκέψης, η παιδαγωγική προσέγγιση νοείται, στο πλαίσιο αυτό, ως μια εν γένει εφαρμογή μεθόδων, προκειμένου τα υποκείμενα να συμμορφωθούν σε μια υποτιθέμενη ορθολογικότητα. Παρόλα ταύτα, ο κόσμος της πράξης, υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας της παιδείας, δίνει στο πρόσωπο τη δυνατότητα της οργάνωσης αλλά και της ελευθερίας αντιπαλεύοντας την κανονιστικότητα με τρόπους χειραφετικούς (Θεοδωροπούλου, 2014a: 37, 40). Κατά αυτήν την έννοια, οι πτυχές του ανεξάντλητου φάσματος της πράξης στην εκπαίδευση είναι ποικίλες: από τη στοχοθεσία της αποστολής των εκπαιδευτικών και τις συνεπαγωγές της στην εκπαιδευτική πράξη, στη δυνατότητα των φιλοσοφικών θεωριών να πληροφορήσουν και να τροφοδοτήσουν τόσο τη στοχοθεσία αυτή όσο και τη συνεπακόλουθη πράξη' από την ικανότητα της φιλοσοφίας της παιδείας να παρέμβει

στη διεθνή πραγματικότητα, στην ανάδειξη ζητημάτων που προκύπτουν' από την εμπλοκή της εκπαίδευσης στις σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη καινοτομίας' από την ανάλυση της κρίσης του θεσμού της εκπαίδευσης στην αναγκαιότητα ανάδειξης του ρόλου της τέχνης και της κουλτούρας στην εκπαιδευτική πράξη τροφοδοτώντας με άλλο νόημα την έννοια της καινοτομίας στη σχολική πρακτική' από τη δυνατότητα να διαμορφωθεί ένα εργαστηριακό πεδίο στον χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας στην ανάδειξη του λόγου των παιδιών ως φιλοσοφικού υλικού' από την ηθωποιητική διάσταση της φιλοσοφικής και εκπαιδευτικής πράξης στη διλληματική προσέγγιση στη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου πεδίου, εκκίνουν της επαγγελματικής ηθικής εν μέσω μιας σχεσιακής φιλοσοφίας για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πράξεων (Θεοδωροπούλου, 2014a:46).

Ο Adorno (1969/2005), υπερασπίζεται τη σύνδεση θεωρίας και πράξης περιγράφοντας το σκέπτεσθαι ως πράττειν και τη θεωρία ως μία μορφή πράξης. Υπό αυτή την έννοια, η σκέψη δεν θα έπρεπε να περιορίζεται σε μεθόδους αλλά να ενσωματώνει κάθε εμπειρία που αφορά στο αντικείμενό της. Το πρόσωπο που διενεργεί την πράξη κατά τέτοιο τρόπο γίνεται ένας «thinking actionist» και κατά αυτή την αντίληψη η θεωρία γίνεται μια μετασχηματιστική και πρακτική παραγωγική δύναμη (Adorno, 1969/2005, όπ.αναφ. στο Θεοδωροπούλου, 2014a:60' Daddario, 2011:124-135).

Η Θεοδωροπούλου αναδεικνύει την πραξιακή διάσταση της φιλοσοφίας της παιδείας και ακόμα περισσότερο, θεωρεί ότι αυτή η πραξιακή διάσταση, η πράξη, εφόσον η φιλοσοφία της παιδείας ορίζεται από συνεχείς «συστροφές του θεωρητικού εντός του πρακτικού» (2014:62) αποτελεί θεμελιώδη όψη της. Στην προσπάθεια αυτή, η Θεοδωροπούλου ανασύρει σειρά εννοιών όπως το βίωμα, η εμπειρία, το ενδιαφέρον για ζητήματα της καθημερινότητας, η καινοτομία, η δραστηριότητα, η χειραφέτηση, η ελευθερία των επιλογών, η εφαρμογή πολλαπλών μεθόδων, τις οποίες συσχετίζει τόσο με την άσκηση της φιλοσοφίας όσο και με την άσκηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας συνδέοντας έτσι την μία με την άλλη με στόχο επιπλέον να δείξει ότι αυτό είναι δυνατόν και πρέπει να συμβαίνει, διότι ουσιαστικοποιεί περιεχόμενα και στόχους (Θεοδωροπούλου, 2013c' 2014). Ακριβώς μέσα από μία τέτοια συλλογιστική για την πράξη, η οποία συνδέει ευφάνταστα τη φιλοσοφία με την εκπαίδευση, αναγνωρίζουμε βασικές πτυχές της λεγόμενης πραξιακής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον ουσιαστική αποστολή της μουσικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση μουσικών δραστηριοτήτων με νόημα για τη ζωή των μαθητών δηλ. αφού η μουσική ενταχθεί στις ανθρώπινες δραστηριότητες να είναι σε θέση να προάγει τη μουσική εκπαίδευση μέσα από μία διαδικασία αναζήτησης και αναδιαμόρφωσης του μουσικού πλαισίου. Σχετικά με τους τρόπους του «πράττειν», η φιλοσοφία της μουσικής παιδείας επαναπροσδιορίζει για τον εαυτό της το ζήτημα της σχέσης της με το καθημερινό καθώς η απόκτηση εμπειρίας / βιώματος είναι ταυτόχρονα και διαδικασία

αναnéωσης, αναγέννησης, ζωντανής αισθητικής εμπειρίας. Καθώς οι μαθητές έχουν μουσικές εμπειρίες πολύ πριν πάνε στο σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μουσικής υπογραμμίζει μια διαφορετική κοινωνική διάσταση, εκείνη του διευκολυντή της μουσικής ζωής των μαθητών (Xie, 2007:47). Και αυτό ακριβώς το μουσικό πλαίσιο στη μουσική διδασκαλία προσδιορίζεται και εξερευνάται ταυτόχρονα μελετώντας το πώς ακούει κανείς μουσικής, πώς την βιώνει, πώς την αντιλαμβάνεται, και, τέλος, πώς την εφαρμόζει. Με βάση τα παραπάνω, η μουσική εμπεριέχεται στον ήχο, στο συναίσθημα, στη ζωή και την αλήθεια (Xie, 2005).

Η μουσική ως ακουστική τέχνη, μέσω της ακρόασης, είναι η βασική προσέγγιση στη μουσική μάθηση. Σύμφωνα με τον Elliott (1995), οι δεξιότητες μουσικής δράσης και οι δεξιότητες ακρόασης είναι δύο πλευρές του ίδιου γνωστικού νομίσματος: η ακρόαση περιλαμβάνει την πνευματική κατασκευή των ενδομουσικών (εντός των έργων) και διαμουσικών (ανάμεσα στα έργα) σχέσεων μέσα από είδη της γνώσης που συνθέτουν τη μουσικότητα σε όλες της τις εκφάνσεις της. Ως εκ τούτου, η μουσική εμπειρία, όχι μόνο εμμένει στην αρχή της ολικής κατανόησης, αλλά συμβάλλει στο να διδάξει τους μαθητές να δίνουν την απαραίτητη προσοχή στα βασικά στοιχεία της μουσικής διακρίνοντας ακόμα και τη δομή ενός μουσικού έργου. Η αντίληψη των μουσικών έργων χαρακτηρίζεται από έντονη και πλούσια διανοητική προσπάθεια σε μια προσπάθεια πρόσληψης κοινωνικών γεγονότων μέσω της κατανόησης του εθνικού πολιτισμού αλλά και της τοποθέτησης των μουσικών έργων στο χρόνο.

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζεται η ξεχωριστή αυτή αλληλεπίδραση μουσικής και ανθρώπινης αντίληψης επιτρέπει να βιώσουμε τον πλούτο του συναισθήματος, την αληθινή ουσία των πραγμάτων ως εξής:

ΑΚΡΟΑΣΗ	ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΑΝΤΙΛΗΨΗ
Παρτιτούρες ως ακουστικό κείμενο	Ακουστική ως συναισθηματικό κείμενο	Συναισθήματα ως κείμενο ζωής
Αναζήτηση ακουστικού πλαισίου	Αναζήτηση συναισθηματικού πλαισίου	Αναζήτηση πλαισίου ζωής

Πίνακας 1. Αλληλεπίδραση Μουσικής και Ανθρώπινης αντίληψης

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Elliott (2007:11-12), η Πράξη στη μουσική εκπαίδευση αφορά την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών όπως η εκτέλεση, ο αυτοσχεδιασμός, η σύνθεση, η διασκευή, η διεύθυνση και η ακρόαση αλλά και την ισορροπία ή συμφωνία τους, με σκοπό να βιώσουν οι μαθητές την βαθιά αισθητική απόλαυση επιδιώκοντας την αυτό-ανάπτυξη, την αυτογνωσία (ή τη δομημένη γνώση) και την αυτό-εκτίμησή τους. Σκοπός, επίσης, και ζητούμενο της Πράξης στη μουσική εκπαίδευση είναι να εγείρει ο εκπαιδευτικός ερωτήματα αλλά και να προβεί σε συσχετίσεις παρακινώντας τους μαθητές να στοχαστούν επί των αντιλήψεων τους για την ηθική, συνδέοντας τις βασικές αξίες της μουσικής με τους ευρύτερους σκοπούς της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Σύμφωνα με την στρουκτουραλιστική-λειτουργική διάσταση για την οργανωτική κουλτούρα του Malinowski (1944-2006) και στα δύο πολιτισμικά αξιώματα που διατύπωσε, η κουλτούρα είναι ουσιαστικά ένας οργανικός μηχανισμός που βοηθάει την ανθρώπινη κοινότητα για να επιλύει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα προβλήματα με το περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιεί τις ανάγκες της. Επιπρόσθετα, η κουλτούρα ενσωματώνει ένα σύστημα αντικειμένων, δράσεων και στάσεων, όπου κάθε μέρος υπάρχει ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού. Ο Radcliffe-Brown (1952) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα δεν εξυπηρετεί ατομικές ανάγκες, αλλά αντίθετα, ως μια αντικειμενική υπόσταση πηγαιίνει πέρα από τα άτομα. Η λειτουργία της κουλτούρας αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην ενσωμάτωση των κοινωνικών ομάδων. Παρόλο που η συνεισφορά των δύο παραπάνω στην μελέτη της κουλτούρας είναι σημαντική από την πλευρά του λειτουργισμού, η επίδραση από την κοινωνιολογία είναι ακόμη περισσότερο καθοριστική. Ο Parsons (1951) υποστήριξε ότι η θεωρία αυτή είναι μια 'θεωρία δράσης', διακρίνοντάς την από την έννοια της 'συμπεριφοράς', καθώς η πρώτη έννοια είναι η στοχευμένη συμπεριφορά ή η συμπεριφορά με συγκεκριμένο σκοπό. Το αντικείμενο αυτής της θεωρίας είναι οι ξεκάθαρες δράσεις της κοινωνικοποιημένης ανθρώπινης δράσης που έχουν προσανατολισμό στους στόχους και διέπονται από πολιτισμικά σύμβολα.

Ο Schein (1985) επέκτεινε την παραπάνω ανάλυση, υποστηρίζοντας ότι η κουλτούρα επιλύει το βασικότερο πρόβλημα που είναι η επιβίωση και προσαρμογή του ατόμου στο εξωτερικό περιβάλλον και από την άλλη πλευρά, η ενσωμάτωση των εσωτερικών της διαδικασιών για τη διασφάλιση της ικανότητάς της για συνέχεια και ανάπτυξη. Από την στιγμή της δημιουργίας των τελευταίων, διαμορφώνεται το 'εσωτερικό σύστημα' που αρχίζει και αυτό να επηρεάζει το εξωτερικό σύστημα καθορίζοντας τις ενέργειες και αλληλεπιδράσεις. Ουσιαστικά, από τη στιγμή που διαμορφώνεται η κουλτούρα, επηρεάζει τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό από τους ανθρώπους το περιβάλλον, διαμορφώνοντας αξιώματα πεποιθήσεις και αντιλήψεις.

Ο Quinn (1988) επέκτεινε την θεωρία των Parsons και Schein, αναπτύσσοντας το λεγόμενο 'Πλαίσιο των Ανταγωνιστικών Αξιών' σε σχέση με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής κουλτούρας που αποτελείται από τέσσερις κατευθύνσεις/διαστάσεις: τις ανθρώπινες σχέσεις, τις εσωτερικές διαδικασίες, τους ορθολογικούς στόχους και τα ανοικτά συστήματα, εμπεριέχοντας ταυτόχρονα τα στοιχεία της αποτελεσματικότητας, της αυτονομίας, της λήψης των αποφάσεων, της παραγωγικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική κουλτούρα όπως διαμορφώνεται εντός του σχολικού χώρου ορίζεται ως τα βασικά αξιώματα, κανόνες, αξίες και πολιτισμικά τεχνουργήματα που μοιράζονται μέλη του σχολείου και επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου. Αυτός ο ορισμός αναφέρεται σε μια σειρά από πολιτισμικά στοιχεία, όπως είναι τα βασικά αξιώματα, οι κανόνες, οι

αξίες και τα πολιτισμικά επιτεύγματα, αλλά και σε μια σειρά πολιτισμικά ζητήματα, όπως είναι η φύση και επιρροή της συμπεριφοράς που είναι κοινή και αποδεκτή από τα μέλη του σχολείου. Πρόσφατες μελέτες στον εκπαιδευτικό χώρο υιοθετούν την άποψη ότι η σχολική κουλτούρα είναι διαφορετική από την έννοια 'σχολικό κλίμα', καθώς η πρώτη αφορά σε μια σειρά γνώσεων που μοιράζονται τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, ενώ η δεύτερη, αναφέρεται ως μια διαρκής ποιότητα ή κατάσταση του σχολικού περιβάλλοντος που αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι, η οποία επηρεάζει την συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις της συμπεριφοράς στα σχολεία (Van Houtte, 2005:73-74).

Το κατώτερο, λιγότερο χειροπιαστό επίπεδο της κουλτούρας αφορά στα βασικά αξιώματα που μοιράζονται μεταξύ των διδασκόντων και τα οποία διαμορφώνουν τον πυρήνα της σχολικής κουλτούρας. Τα αξιώματα αναφέρονται σε παραδοχές και δεδομένες απόψεις, όπου το προσωπικό τις θεωρεί εκ προοιμίου ως 'αληθείς' (Schein, 1985). Λόγω αυτής της ιδιότητας τους, οι δάσκαλοι δε δίνουν σημασία σε αυτά τα αξιώματα που αναφέρονται στην ερμηνεία των καθημερινών τους δραστηριοτήτων.

Το ενδιάμεσο επίπεδο της κουλτούρας αφορά στους κανόνες και τις αξίες. Οι αξίες αναφέρονται στο τι πιστεύουν οι δάσκαλοι ότι είναι 'καλό', 'σωστό' και 'επιθυμητό'. Άρα οι αξίες, μπορούν να θεωρηθούν ως τα πρότυπα της επιθυμίας, αντικατοπτρίζουν τι μπορεί να θεωρείται ό,τι είναι σημαντικό για να γίνει ή να αγωνιστεί κάποιος για να το πετύχει στο σχολείο (Enz, 1986· Hofstede, 1984). Για παράδειγμα οι δάσκαλοι, μπορούν να θεωρούν ότι ο σεβασμός στους άλλους είναι σημαντικός ή μπορεί να δίνουν μεγάλη αξία στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Παρόλο που δεν είναι πάντα οι δάσκαλοι συνειδητοί για τις αξίες που καθοδηγούν την συμπεριφορά τους, οι περισσότεροι έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις βασικές τους αξίες (Rossman, Corbertt και Firestone, 1988). Οι αξίες όπως και η συνεργασία ή ο σεβασμός συχνά 'μεταφράζονται' σε κανόνες-νόρμες της συμπεριφοράς. Αυτοί οι κανόνες της συμπεριφοράς, είναι στην πραγματικότητα οι 'άγραφοι κανόνες' σύμφωνα με τους οποίους οι άλλοι αναμένεται να συμπεριφέρονται. Οι κανόνες-νόρμες εκφράζουν αυτό που προσδοκούν οι δάσκαλοι από τα άλλα μέλη του σχολείου. Οι κανόνες εκφράζουν αυτό που θεωρείται ότι δεν πρέπει να γίνεται σε ένα σχολείο, δηλαδή, στην ανεπιθύμητη και μη αποδεκτή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αυτοί οι κανόνες μπορεί να υπάρχουν σε σχέση με το τι αναμένεται να φορούν οι δάσκαλοι ή με ποιες πρωτοβουλίες και ενέργειες πρέπει να πάρουν οι δάσκαλοι σε σχέση με την επαγγελματική και επιστημονική τους ανάπτυξη (Gonder και Hymes, 1994· Stolp και Smith, 1995).

Το τρίτο και ανώτερο επίπεδο της κουλτούρας σύμφωνα με την τυπολογία του Schein αναφέρεται στα επιτεύγματα και στις πρακτικές και αφορά στα σύμβολα που υπάρχουν στα σχολεία. Αυτά σχετίζονται με την έννοια και τη σημασία που προσδίδουν τα μέλη του

σχολείου σε διάφορες λειτουργίες, τμήματα ή διαδικασίες μέσα στο σχολείο (Deal, 1985). Επιπλέον, όσον αφορά στα ζητήματα συμπεριφοράς, το τρίτο επίπεδο συμπεριλαμβάνει και τις συνήθειες, τις τελετουργίες και τις διαδικασίες. Σε αυτές τις πρακτικές ή συμπεριφορές, τα προϋπάρχοντα βασικά αξιώματα, οι αξίες και οι κανόνες έρχονται στην επιφάνεια. Σε κάθε σχολείο διαμορφώνονται κάποια συγκεκριμένα υποδείγματα συμπεριφοράς. Αυτά δεν είναι το αποτέλεσμα κάποιας επίσημης συμφωνίας ή σύμβασης μεταξύ των δασκάλων, αλλά αναπτύσσονται από την κοινωνικά αποδεκτή ή ενθαρρυσμένη συμπεριφορά των δασκάλων (Deal, 1985). Περισσότερη σημασία δίδεται σε εκείνες τις διαδικασίες που διαμορφώνονται μέσα στο ίδιο το σχολείο. Αυτής της μορφής οι διαδικασίες αντικατοπτρίζουν ποιες ενέργειες έχουν αποδεδειγμένη αξία από το παρελθόν για το σχολείο και, ως εκ τούτου, έχουν έκτοτε επισημοποιηθεί και ενσωματωθεί στην σχολική λειτουργία και πρακτική. Από αυτές τις διαδικασίες, μπορεί συχνά να διαπιστωθεί και να καθορισθεί τι είναι αυτό που θεωρείται ως 'καλή στάση και άποψη' για το σχολείο. Ουσιαστικά, διαμορφώνεται τι είναι σωστό για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Τα προαναφερόμενα επίπεδα κουλτούρας επηρεάζουν το αξιακό και πολιτισμικό σύστημα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του σχολείου. Το πολιτισμικό σύστημα από την πλευρά του, απαρτίζεται από δύο συστατικά στοιχεία, τα υποκρυπτόμενα και τα ορατά πολιτισμικά μέρη. Η υποκρυπτόμενη κουλτούρα αναφέρεται στα υπονοούμενα πολιτισμικά επίπεδα. Γενικά τα δύο εσωτερικά επίπεδα, δηλαδή, τα προϋπάρχοντα βασικά αξιώματα και οι αξίες και οι κανόνες-νόρμες συμπεριφοράς νοούνται ως τα υποκρυπτόμενα στοιχεία της κουλτούρας (Everard και Morris, 1999). Από την άλλη πλευρά, η εμφανής κουλτούρα αναφέρεται στα ορατά στοιχεία του πολιτισμικού συστήματος.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική κουλτούρα είναι μια έννοια γενικής χρήσης για τα προϋπάρχοντα αξιώματα και τους κανόνες που διαμορφώνουν τις αξίες και τις αντιλήψεις τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του σχολείου, όπως επίσης τα σύμβολα, τις πρακτικές και τις τελετουργίες μέσα από τα οποία η υποκρυπτόμενη κουλτούρα γίνεται και αυτή ορατή. Οπότε, η έννοια 'πολιτισμικό σύστημα' δεν σηματοδοτεί και καλύπτει μόνο μια σειρά από πολιτισμικά στοιχεία, αλλά υπονοεί και ότι τα τρία προαναφερθέντα επίπεδα βρίσκονται σε μια συσχέτιση και επίδραση μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική κουλτούρα έχει σχέση με τις αξίες και τους κανόνες-νόρμες του εκπαιδευτικού, και αυτές με την σειρά τους, είναι συνδεδεμένες με τις ιστορίες και τα σύμβολα μέσα στο σχολείο αλλά και με τις πρακτικές και τις τελετουργίες που υπάρχουν σε αυτό.

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ

Ο επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είχε ως αποτέλεσμα τη μετάβαση στο νέο επαγγελματισμό (new professionalism) (Ο' Brien και Hunt, 2005·

Φωτοπούλου, 2008) σύμφωνα με τον οποίο παρατηρείται μεταβολή στην κουλτούρα διδασκαλίας, την αίσθηση του εκπαιδευτικού στο ανήκειν της κοινωνικής παράδοσης, των αξιών καθώς και των πρακτικών του. Η διαμόρφωση αυτή περιλαμβάνει ένα διαφορετικό πλέγμα σχέσεων και ρόλων ενώ η σχολική τάξη τοποθετείται σε ένα πλαίσιο πολιτικών όπου το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως πεδίο πράξης. Ακόμα και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγεί στην αναζήτηση ξεχωριστών πρακτικών και μεθόδων επαγγελματικής ανάπτυξης (Hargreaves, 1994).

Στην κατεύθυνση αυτή συνεισφέρουν παράγοντες όπως το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για ικανοποιητική παροχή γνώσεων στον μαθητή, η ανάγκη καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων, η δυνατότητα εκτίμησης αναγκών που θα αναζητήσουν μελλοντικά οι μαθητές. Επιπλέον, η ικανότητα ευελιξίας του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει πρακτικές και μεθόδους οδηγεί στη διαπίστωση ότι η γνώση που σχετίζεται με το επάγγελμά του εκπαιδευτικού δεν είναι κάτι το στατικό και το αμετάβλητο, τουναντίον, χρειάζεται διαρκή ενημέρωση σε σχέση με αποτελέσματα ερευνών και λειτουργία σχολικών πρακτικών (Φωτοπούλου, 2008). Οι προαναφερθείσες τοποθετήσεις έχουν ως αποτέλεσμα να προβούν οι εκπαιδευτικοί σε ενδοσκοπήση και επανεκτίμηση σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα, αναζητώντας εκείνα τα εργαλεία που θα αποτελέσουν εφαλτήριο ώστε να ανταποκριθούν με επάρκεια και ικανοποιητικά στις νέες προκλήσεις του επαγγέλματός τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνιολογική προέκταση του επαγγελματισμού ο Niemi (1999), προβαίνει σε δύο διαφορετικές εκτιμήσεις του όρου εκπαιδευτικός επαγγελματισμός ο οποίος διαμορφώνει την επαγγελματική κουλτούρα του, θέτοντας κατά αντιπαράθεση τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί με πλήρη συμμόρφωση στις κατευθύνσεις του κρατικού φορέα και τον εκπαιδευτικό που δρα ως φορέας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των κοινωνικών αλλαγών. Η δεύτερη περίπτωση, του εκπαιδευτικού που αναστοχάζεται, έχει χαρακτηριστεί ως αναδυόμενος επαγγελματισμός θέτοντας τέρμα στην απομόνωση του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας πρακτικές σύμπραξης και συνεργασίας (Nixon κ.ά., 1997· Pollard κ.ά., 1994).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να κάνουμε λόγο για τη διαφοροποίηση των όρων του επαγγελματισμού (professionalism) και της επαγγελματοποίησης (professionalization) καθώς ο μεν πρώτος όρος ορίζει και αρθρώνει την ποιότητα των ανθρώπινων πράξεων μέσα στην ομάδα, ενώ ο μεν δεύτερος, ορίζεται ως πολιτική και κοινωνική επιδίωξη ή αποστολή (λειτουργήμα) που σχεδιάστηκε να βελτιώσει τα δικαιώματα (συμφέροντα) μιας επαγγελματικής ομάδας (Φωτοπούλου, 2008:21). Η συνάφεια μεταξύ των όρων αυτών δεν είναι πάντα θετική καθώς ο όρος επαγγελματισμός συνάδει με την ποιότητα που διέπει τις πράξεις και ταυτίζεται με την έννοια του «είμαι επαγγελματίας» προσυπογράφοντας και τη συναισθηματική διάσταση της επαγγελματικής

ταυτότητας η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του επαγγελματισμού (Korthagen, 2001· Zembylas, 2003).

4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Ως απόρροια του επαγγελματισμού, εκλαμβάνεται η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι άνθρωποι από την εργασία τους, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία δικαιολογημένα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ειδικούς (Koustelios και Kousteliou, 1998· 2001), διαμορφώνοντας και τις απόψεις και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Μελετώντας το περιεχόμενο της έννοιας όπως προσδιορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Πυργιωτάκης, 1992· Δημητρόπουλος, 1998). Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1954) η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται «ως στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία» (Κάντας, 1998) ενώ άλλοι ερευνητές ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως κίνητρο (Herzberg κ.ά., 1959· Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας 2003). Ο πιο πολυχρησιμοποιημένος ορισμός όμως για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke, ο οποίος την χαρακτηρίζει ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου (Locke, 1969/1976). Με τον ορισμό αυτόν, αναδεικνύεται η σημασία τόσο του συναισθήματος όσο και της γνώσης, καθώς η ικανοποίηση και η δυσανεξία από την εργασία, συνδέονται με το σύστημα των αξιών του ατόμου, και ως εκ τούτου η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο καθώς απορρέει από την εκτίμηση ότι αυτό παρέχει πλήρωση ή επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών του αξιών.

Στην έρευνα των Τζωρτζάκη και Παπαγιαννάκη (2014), για την εκπαίδευση, το συγκεκριμένο οργανωσιακό φαινόμενο προσλαμβάνει τεράστιες διαστάσεις καθώς συνδέεται όχι μόνο με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο αλλά και με την ποιότητα της διδασκαλίας, την οργανωτική δέσμευση και την οργανωτική απόδοση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ακόλουθες σχολικές περιοχές: ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεριφορά μαθητών, ικανοποίηση μαθητών, αλλαγή εκπαιδευτικών και διοικητική απόδοση (Mathieu, 1991· Ostroff, 1992). Ερευνητικά δεδομένα, ενισχύοντας την κοινωνική σημασία του συγκεκριμένου συνδρόμου, χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ένα βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarelis, 1996). Ο όρος διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με τον διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Zembylas και Papanastasiou, 2004). Οι Hoy και Miskel (1996), ορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία σε

εκπαιδευτικά πλαίσια ως μια συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο, και που προκύπτει όταν αυτός που ασχολείται με την εκπαίδευση, αξιολογεί την εργασία του (Γραμματικού, 2010). Παρομοίως, άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι το πεδίο ικανοποίησης από την εργασία προκύπτει από το πόσο η πραγματικότητα, όπως τη βιώνει το άτομο, συμπίπτει με τους στόχους του ή από το πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του που σχετίζονται με την εργασία (Παπαναούμ, 2003). Η Evans (Γραμματικού, 2010) προτείνει την επαναδιατύπωση του όρου «επαγγελματική ικανοποίηση» σε σχέση με τις δυο συνιστώσες του: την επαγγελματική ολοκλήρωση και την επαγγελματική απόλαυση. Η επαγγελματική ολοκλήρωση αναφέρεται στην αξιολόγηση κάποιου για το πόσο καλά εκτελείται η εργασία και είναι βασισμένη στην υπόθεση ότι τα επιτεύγματα ενισχύουν τη σχετική με την εργασία και με την επίτευξη, ικανοποίηση. Η επαγγελματική απόλαυση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο κάποιος είναι ικανοποιημένος με τις συνθήκες της εργασίας. Εξετάζοντας τα προβλήματα απόκτησης και εγκυρότητας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει ότι η έννοια είναι διφορούμενη και ότι η πηγή της ασάφειας είναι η έλλειψη μιας σαφούς διάκρισης μεταξύ του «ικανοποιητικό» και «αυτού που ικανοποιεί», κάτι που έχει ως αποτέλεσμα προβλήματα εγκυρότητας (Evans, 1998).

Τέλος, ανάμεσα στους οργανωτικούς παράγοντες που συνιστούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται και ο ρόλος που παίζει το περιβάλλον του σχολείου καθώς και οι οργανωτικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης (η ανάγκη ολοκλήρωσης του αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού - σχολικά εγχειρίδια, εποπτικά μέσα, υποστηρικτικό υλικό - η έλλειψη υποστηρικτικής συμβουλευτικής κ.λπ. (Τζωρτζάκης και Παπαγιαννάκης, 2014: 82).

5. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τον όρο του σχολικού εγχειριδίου, όπως αυτός σχετίζεται με την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού αλλά και με τη διαμόρφωση κουλτούρας για ποικιλία διδακτικών εφαρμογών στην πράξη.

Διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, ο όρος σχολικά εγχειρίδια περιγράφει ουσιαστικά δύο ή και περισσότερα βιβλία: (i) το κυρίως σχολικό εγχειρίδιο, που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και για μελέτη από τους εκπαιδευόμενους, (ii) σε ορισμένες περιπτώσεις, το ξεχωριστό εγχειρίδιο με ασκήσεις και, (iii) το βιβλίο του/της διδάσκοντα/ούσας, το οποίο περιέχει χρήσιμες υποδείξεις, επιμέρους οδηγίες αλλά και συμπληρωματικό υλικό, (όπως επιπλέον πηγές, επιστημονικά κείμενα και αναλυτικότερη βιβλιογραφία), ώστε να εμπλουτίσει και να υλοποιήσει αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τη Γιαννοπούλου (2011), εμφανίζονται αρκετοί όροι συνώνυμοι του σχολικού εγχειριδίου και κυρίως οι όροι διδακτικό εγχειρίδιο, σχολικό βιβλίο και σχολικό βοήθημα. Στην πραγματικότητα, οι σημασίες αυτών των όρων δεν συμπίπτουν απόλυτα καθώς ως διδακτικό εγχειρίδιο ορίζουμε το βιβλίο με βάση το οποίο εργάζεται ο μαθητής στο σχολείο και στο σπίτι για να επεξεργαστεί τη διδακτέα ύλη (Γιαννοπούλου, 2011:14). Ως σχολικό βιβλίο, ορίζουμε κάθε βιβλίο το οποίο χρησιμοποιείται στο σχολείο ή και στο σπίτι και έχει άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο. Τέλος, ως σχολικό βοήθημα ορίζουμε κάθε εγκεκριμένο βιβλίο που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να βοηθηθεί στην επεξεργασία της ύλης του σχολικού εγχειριδίου. Ο όρος σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται όμως αρκετά ευρύτερος καθώς περιλαμβάνει το διδακτικό εγχειρίδιο, το βιβλίο του δασκάλου, το βιβλίο μαθητή και το τεύχος εργασιών (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1955: 114). Τα σχολικά εγχειρίδια σχεδιάζονται σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), ενώ τα σημερινά εγχειρίδια αξιοποιούνται με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το ΑΠΣ.

Τα σχολικά εγχειρίδια εκφράζουν τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας για την οποία γράφονται και καλούνται να οδηγήσουν στην επιτυχία τους στόχους της αγωγής. Με αφετηρία τις γνώσεις που εμπεριέχουν, μεταδίδουν και καλλιεργούν στάσεις και διαθέσεις. Κατευθύνουν την πορεία της διδασκαλίας και μάθησης καθώς συνιστούν πηγή πληροφόρησης και σημείο αναφοράς για την διεκπεραίωση διάφορων λειτουργιών όπως σχολικές ασκήσεις, θεωρία, δραστηριότητες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (Μπονίδης, 2004: 1-2). Ως μέσο διδασκαλίας ασκούν συγκεκριμένες λειτουργίες, έχουν συγκεκριμένους στόχους και οπτικές παρουσίας, τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος αλλά και του μέλλοντος, που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα καθώς υποβάλλουν ιδέες, κρίσεις και διαμορφώνουν συνειδήσεις. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών (Ιβρίντελλη, 1998· Γιαννοπούλου, 2011).

Στην πράξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τη διδασκαλία τους εξ ολοκλήρου στο σχολικό εγχειρίδιο και αυτό συμβαίνει λόγω της «αυθεντίας του περιεχομένου» του, της σχέσης των περιεχομένων μάθησης με τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Επιπρόσθετα, το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο εξαιτίας του ότι έχει την έγκριση της πολιτείας, βρίσκεται πάντα στη διάθεση του μαθητή βοηθώντας τον να παρακολουθήσει την πορεία της διδασκαλίας του ενώ συγχρόνως βοηθάει και στην εξοικονόμηση του χρόνου. Σκοπός όμως των σχολικών εγχειριδίων, εκτός των όσων προαναφέρθηκαν, είναι να καλλιεργούν τη δυνατότητα για την αυτόνομη δια βίου μάθηση του μαθητή, δραστηριοποιώντας τον και παρακινώντας τον σε αυτενέργεια. Επιπλέον και σε σχέση με τη σχολική αίθουσα, αναμένεται από το σχολικό εγχειρίδιο να υποκαταστήσει ακόμα και εποπτικά μέσα, ενώ σε ότι αφορά το διοικητικό πλαίσιο

αναμένεται να υλοποιήσει τις επιταγές του αναλυτικού αλλά και του ωρολόγιου προγράμματος ώστε η ύλη να ολοκληρώνεται μέσα στις προβλεπόμενες ώρες από όλα τα σχολεία ανεξάρτητα από τον κοινωνικό-πολιτισμικό περίγυρό τους (Τοκατλίδου, 1994: 34-37).

6. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Η Σέρρη υποστηρίζει ότι «μια συγκεκριμένη φιλοσοφία μουσικής αγωγής είναι το συγκέρασμα των φιλοσοφικών τοποθετήσεων, των θεωριών, των μεθοδολογιών αλλά και των προσεγγίσεων που αφορούν τη μουσική αγωγή και γενικότερα την εκπαίδευση στις τέχνες» (Σέρρη, 2002:17). Τα ερωτήματα που διαμορφώνονται με βάση τα παραπάνω αφορούν στο ρόλο της διδασκαλίας της μουσικής, στο περιεχόμενό της, στη δομή και τα στοιχεία που την αποτελούν, τη σχέση της και με άλλα θέματα του αναλυτικού προγράμματος αλλά και με το ευρύ κοινωνικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων θα πρέπει να διέπεται από τις ίδιες αρχές καθώς αναμένεται να προετοιμάσει τους αυριανούς ενήλικες αποσκοπώντας στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας συνείδησης και κατανόησης. Επικυρώνοντας τον πολιτισμό κάθε μαθητή, ενισχύει παράλληλα την ικανότητα του παιδιού να επιλέγει, όταν χρειάζεται να λάβει προσωπικές αποφάσεις (Αργυρίου, 2010).

Συνοψίζοντας όλα όσα αναφέρθηκαν στο πλαίσιο της πραξιακής φιλοσοφίας για τον εκπαιδευτικό μουσικής αγωγής, η μουσική εκπαίδευση οφείλει να αντανakλά τη διαφορετικότητα της κοινωνίας στην οποία ζούμε και να ενσωματώνει κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

Η Πράξη προϋποθέτει και εμπεριέχει στοιχεία μουσικής επάρκειας σχετικά με τη διδακτική-παιδαγωγική ικανότητα του να διδάσκει κάποιος, διδακτικής στρατηγικής, οργάνωσης συνεργασίας, αλληλεπίδρασης με τον διδάσκοντα, σωστή διαχείρισης των μουσικών υλικών, πολύτεχνων βιωματικών δραστηριοτήτων, καθώς και συνεργασιών στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης και της παραγωγής καλλιτεχνικής δημιουργίας. Εμπεριέχει, επίσης, την ικανότητα του να διακρίνει κάποιος τα πολιτισμικά μηνύματα της μουσικής και να μυεί ταυτόχρονα τους μαθητές αποκαλύπτοντας την πολυδιάστατη πτυχή της μουσικής παιδαγωγικής. Η ενεργοποίηση των μαθητών σε ανάλογες διαδικασίες προϋποθέτει τη βιωματική και ενεργή δράση του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν βαθιά στη μουσική ακρόαση έργων, να συνδυάσουν τον χορό και την κίνηση, τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό ακόμα και στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας.

Για αυτό και όπως υποστηρίζει η Ζεπάτου (2014:101), υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικοί μουσικής πρέπει να εμπλέκονται στη μουσική εκπαίδευση από το πρώιμο στάδιο (ήδη από την προνηπιακή και προσχολική αγωγή) και να εντάσσονται σε όλες τις βαθμίδες της μουσικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του κύκλου της δια βίου εκπαίδευσης. Όλοι οι μουσικοί που εισέρχονται στη μουσική εκπαίδευση οφείλουν να

έχουν παιδαγωγική κατάρτιση που παρέχει τα απαιτούμενα ακαδημαϊκά, πρακτικά και κοινωνικά εφόδια για την εργασία τους αλλά ταυτόχρονα να διέπονται και από ανάλογη φιλοσοφική σκέψη καθώς όπως υποστηρίζει ο Elliott «ο σκοπός της φιλοσοφίας της μουσικής εκπαίδευσης είναι να παρέχει ένα θεμέλιο και έναν οδηγό για επαγγελματική πρακτική» συνδυάζοντας στη διδακτική πρακτική μέσα στην τάξη πολλά στοιχεία (Elliott, 2007:37-38).

Η Πραξιακή φιλοσοφία θα λέγαμε ότι αποτελεί στάση ζωής για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό της μουσικής καθώς καλείται να υπερβεί τις προκλήσεις που κάθε φορά αντιμετωπίζει ακόμα και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής. Ως εκ τούτου, ο καλύτερος τρόπος για να έρθει κανείς σε επαφή με τον Πραξιαλισμό είναι μέσω της δράσης ακόμα και σε επίπεδο διαμόρφωσης πολιτικής υπέρ της μουσικής εκπαίδευσης. Όπως δηλώνει και ο Elliott (1992:12) «αυτό που χρειάζεται είναι σκεπτόμενοι επαγγελματίες, ικανοί να στοχάζονται: εκπαιδευτικοί με μουσικότητα και διδακτική ικανότητα που να μπορούν να σκέπτονται στη-δράση, να γνωρίζουν-στη-δράση και να αναστοχάζονται στην πράξη σχετικά με τις ευμετάβλητες καταστάσεις της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης».

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε για ποιους λόγους η μουσική παιδεία είναι ενσωματωμένη στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα δεδομένα της εκπαίδευσης, η εναρμόνιση των σκοπών της με τη στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών αλλά και τους σκοπούς άλλων γνωστικών αντικειμένων της γενικής εκπαίδευσης υπογραμμίζουν τους ειδικούς στόχους της (κοινωνικούς – ηθικούς – τεχνικούς και αισθητικούς) στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής αγωγής. Ως εκ τούτου, οι στόχοι της καλλιτεχνικής αγωγής οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και στόχοι της μουσικής αγωγής, δικαιώνουν την παρουσία των Τεχνών στη Γενική Εκπαίδευση καθώς αποτελούν αναντικατάστατο μέσο για την ανάπτυξη των βασικών λειτουργιών της σκέψης και της πράξης, αίροντας κάθε αμφιβολία, γιατί πρόκειται όχι μόνο για μια αγωγή για χάρη της τέχνης, αλλά για μια αγωγή δια μέσου της τέχνης.

7. ΠΗΓΕΣ

- Adorno, Th. W. (1969/2005). *Critical Models: interventions and catchwords*. New York: Columbia University Press.
- Althusser, L. (1975/2014). *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*. Paris: Puf.
- Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. και Μαγαλιού, Μ. (2010a). *Μουσική Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. και Μαγαλιού, Μ. (2010b). *Μουσική Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αργυρίου, Μ., Τσούτσια-Λουλάκη, Ε. και Μαγαλιού, Μ. (2010c). *Μουσική Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αργυρίου, Μ. (2010d). *Μουσική Εκπαίδευση και Αισθητική Αγωγή: Ζητήματα Εκπαιδευτικής*

- Πολιτικής μέσα από την Παιδαγωγική Αλληλεπίδρασή τους. *Μουσική Σε Πρώτη Βαθμίδα*, 1-2, 23-35.
- Γιαννοπούλου, Δ. (2011). *Αξιολόγηση των νέων σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού (Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων) στο μάθημα των αγγλικών ως προς τη συμβολή τους στην προώθηση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη (ΕΒΑ) – ΤΠΕ, Αγγλικά και ΕΒΑ*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Daddario, W. (2011). From Pseudo - Activity to Critique Adorno, philosophy, participation. *Performance Research: A Journal of The Performing Arts*, 16, 4.
- Deal, T. E. (1985). The Symbolism of effective schools. *Elementary School Journal*, 85(5), 601-620.
- Δημητρώπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το ανάγγελμά τους*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Elliott, D. (2007). Η Πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: μια σύνοψη. *Μουσικοπαιδαγωγικά, Ειδικό τεύχος, Πραξιακή Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης*, 8-18.
- Elliott, D. (1992). Rethinking Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 6-15.
- Enz, C.A. (1986). *Power and shared values in the corporate culture*. Ann Arbor, MI: UMI
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford review of education*. London.
- Hargreaves, D. J. (2001). *The Developmental Psychology of Music* (7th ed.). Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Herberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to work*. New York: J. Wiley
- Higgins, Ch. (2001). From reflective practice to Practical wisdom. Three models of Liberal Teacher Education. *Philosophy of Education*, 92-99.
- Hofstede, G.H. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoyles, C. & Noss, R. (1992). A pedagogy for mathematical microworlds. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 31-57.
- Ζεπάτου, Β. (2014). Θεσμικά χαρακτηριστικά των μουσικών σχολείων της Ελλάδας: η σημασία τους και η ανίχνευση αντιστοιχιών με διεθνείς και ευρωπαϊκές ατζέντες για την εκπαίδευση στις τέχνες και ειδικότερα στη μουσική. Στο Μ. Αργυρίου και Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση. Οι επιρροές τους στον Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Τόμος Β (σ.σ. 96-108). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2014a). Εισαγωγή: «I would prefer not to» (;) Η πράξη, όταν βαθαίνει απότομα. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (2014), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2014b). Φαντασία νεκρή φανταστείτε"... το παράδοξο μιας επίκλησης στην εκπαίδευση", Εναρκτήρια ομιλία. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Δράμα 28 και 29 Νοεμβρίου 2014 (σ.σ. 181-200). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Θεοδωροπούλου, Ε. & Dias de Carvalho A. (2014c): *Διληματοποίηση: μια φιλοσοφική εισόδος στην επαγγελματική ηθική*. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Εισαγ., μτφ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης* (σ.σ. 453-482). Αθήνα: Πεδίο.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2003). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη – Hermann & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*, Δ' Θεματικός Άξονας, Ειδικά Θέματα στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Νέοι Άξονες; Νέες προσεγγίσεις; Νέες προοπτικές; (σ.σ. 305-319). Ακαδημία Dillingen, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2013a). Το κρέμασμα, το γκρέμισμα και το πέταγμα, Πρόλογος. In Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – 5. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΜΣ: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων». Αθήνα: Διάδραση.
- Θεοδωροπούλου Ε. (2013b). "Κάτι στον κόσμο μας αναγκάζει να σκεφτούμε" στο: Θεοδωροπούλου Κ. Έλενα (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα. Διάδραση.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία (Μέρος Ιο)*. Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλης, Α., & Χαράλαμπος, Δ. (1995' 2007). *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Latour, B. (1998). *Sur la pratique théoriciens*. Paris.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγούρας, Η. (χ.χ.). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/mpotsari-matasagoyras.htm
- Malinowski, B. (1944). *A scientific theory of culture*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Μαστοράκη, Α. (2009). *Η έννοια της αρετής στον Αριστοτέλη*. Διαθέσιμο στο <https://sciencearchives.wordpress.com/2009/12/30/%CE%AD-%CE%AE-%CE%AD/>
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Niemi, H. (1999). Recreating values. In H. Niemi (Eds), *Moving Horizons in Education: International Transformations and Challenges of Democracy*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. & Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: changing codes of occupational practice within the new

- management of education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 5-28.
- O'Brien, J., & Hunt, G. (2005). A new professionalism? Becoming a chartered teacher – part I. *Teacher Development*, 9(3), 447-466.
- Παπανασούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: Free Press
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε., (1992). *Έλληνες δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Radcliffe-Brown, A.R. (1952). *Structure and function in primitive society*. New York: Free Press.
- Rossmann, G.B., Corbett, H.D., & Firestone, W.A. (1988). *Change and effectiveness in schools: A cultural perspective*. Albany, NY: State University of New York
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Σέρρη, Λ. (2002). Φιλοσοφικές θέσεις και Μουσική Αγωγή. Στο *Μουσική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (σ.σ.15-25). Βόλος, 28-30 Ιουνίου, 2002. Θεσ/κη: ΕΕΜΕ.
- Stolp, S. & Smith, S.C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values and the leader's role*. Eugene, OR: ERIC.
- Τζωρτζάκης, Ι., & Παπαγιαννάκης, Ε. (2014). Βιωματικές δράσεις στο γυμνάσιο - κίνητρα, προσδοκίες και επαγγελματική ικανοποίηση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Στο Μ. Αργυρίου και Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση. Οι επιρροές τους στον Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Τόμος Β (σ.σ.81-82). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ.
- Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management: Mastering paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: post structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- Φωτοπούλου, Β (2008). *Η Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Θέσεις φοιτητών ΠΤΔΕ και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία – Πανεπιστήμιο Πατρών*.
- Xie, J. (2007). The Praxial Music Education of China in the Traditional and Post – modern Contexts. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, Ειδικό Τεύχος: Πραξιακή Φιλοσοφία της Μουσικής Εκπαίδευσης, 4, 41-56.
- Xie, J. (2005). *Music contents – A vision of the music hermeneutic*. Shanghai: The Press of Shanghai Music Conservatory.

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΝΟΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Πέτρος Φαραντάκης
3^ο Ενιαίο Λύκειο Ηρακλείου Αττικής

Περίληψη

Σε αντίθεση με τον ευφραδή και ρητορικό λόγο που έχουν ως σκοπό να πείσουν, η φιλοσοφία εγείρει και διαμορφώνει ερωτήματα, τα οποία, με τη σειρά τους, αφηνιάζουν ολόκληρη την πορεία της νοητικής διαδικασίας. Υπό την έννοια αυτή, ο διδασκόμενος στο Λύκειο φιλοσοφικός λόγος, δεν έχει πει την τελευταία του λέξη. Αντί να οδηγεί στο έτοιμο επιχείρημα και την ψυχολογική θωράκιση, πρέπει να οικοδομεί εκ βάθρων τον στοχασμό, αμφισβητώντας την εκκοσμηκευμένη λογική. Αυτό σημαίνει ότι τα διδασκόμενα μαθήματα, με τις συναφείς επιστήμες που τα συνοδεύουν, χειραφετούνται από την προβαλλόμενη διαιρεμένη εικόνα τους και αποκτούν την ενότητα, που, εξ αρχής, τους αρμόζει. Η γοητεία ενός τέτοιου εγχειρήματος είναι πως ο κόσμος πλέον δεν παύει να περιγράφεται και να ερμηνεύεται ακατάπανστα, πέραν των εκάστοτε κρατούντων επιστημολογικών προτύπων. Η επίμονη παιδαγωγική μέριμνα, οφείλει να αναλάβει και ένα άλλο έργο. Αυτό της υπονόμευσης της χρήσης κάθε αρχετυπικού υποδείγματος, το οποίο, εκ προοιμίου, λειτουργεί για τον άνθρωπο ως αποκλειστική αφορμή για παραγωγή και κατανάλωση αγαθών. Να καταδειχτεί, θα λέγαμε, ότι τόσο η αξιοποίηση της φύσης όσο και η διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων, δεν είναι ωφέλιμο στηρίζονται στην εργαλειοποίηση των μέσων επιβίωσης (εφαρμοσμένες επιστήμες, οικονομία, μηχανικά μοντέλα, εργασιακές δεξιότητες...), αλλά στη θεώρησή τους ως ελλείποντα κρίκου για την ανάδειξη του εσωτερικού πολιτισμού μας.

Λέξεις κλειδιά: Φιλοσοφία, Λύκειο, νοητικός, διαδραστικός, φύση.

1. ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Χωρίς αμφιβολία το Λύκειο, είναι ένα μέρος του όλου. Το όλο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η ευρύτερη κοινωνία, η οποία το περιβάλλει. Στους κόλπους της, αναπτύσσονται δημιουργίες, συμβαίνουν γεγονότα και ζυμώνονται εξελίξεις. Ακόμα, σε μια κοινωνία, τα προς θέαση και χρήση αντικείμενα,

εμπλέκονται σε βιωματική διάδραση με τον άνθρωπο. Για αυτό και η οποιαδήποτε εικονική τους αναπαράσταση δεν αποδίδει σχεδόν ποτέ την πρωτότυπη σχέση τους και λειτουργικότητα. Με λίγα λόγια, θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε την όποια εικονική αναπαράσταση ή την προσομοίωση, πειραματική, στο βαθμό που η ίδια επιθυμεί να εξομοιώσει κατά φαντασία συμπεριφορές με πραγματικές συνήθειες. Και στις δύο όμως περιπτώσεις, κατά τις οποίες δηλαδή είτε βιώνουμε τα πράγματα *in vivo* (*εν ζωή*), είτε τα αντιλαμβανόμαστε εικονικά, υπάρχουν περιθώρια για προσωπική ή συλλογική τους αναίρεση, για αναζήτηση του αξεδιάλυτου και τέλους πάντων για μια πιο ποιητική τους ενατένιση. Προετοιμάζεται λοιπόν το πρόσφορο έδαφος και οι κοινωνικοί όροι για να ευδοκιμήσει ο φιλόσοφος νους. Μιλάμε για έναν νου, ο οποίος τηρεί αποστάσεις από το πλασματικό, αισθάνεται δυσφορία με τον πειθαναγκασμό και δεν θέλγεται από ρητορείες. Η καθολικότητα μάλιστα ενός τέτοιου νου, δεν έγκειται τόσο στην πληθώρα των ενδιαφερόντων του, όσο στο ότι αντιστέκεται σε ολοκληρωτικούς μηχανισμούς και ότι αφήνει το αισθητήριο της παιδείας του να εκδιπλωθεί.

Τι γίνεται όμως όταν από την εκτεταμένη κοινωνία μεταφερθούμε στο άλλο πλαίσιο δηλαδή σε αυτό του Λυκείου; Τα πράγματα εδώ παρουσιάζουν παραλλαγμένη μορφολογία. Πρόκειται αποκλειστικά για εφήβους, προσωπικότητες δηλαδή υπό διαμόρφωση, οι οποίες στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν ενταχθεί στη ροή της χρηματικής συναλλαγής. Επίσης οι ίδιοι, δεν σχετίζονται με κανέναν επαγγελματισμό και καμία ένταξη τους στην αμειβόμενη εργασία. Ωστόσο, τα παιδιά αυτά, παρουσιάζουν, από κοινού, ένα γνώρισμα. Όλα είναι προορισμένα να εργάζονται διανοητικά σε συγκεκριμένες θεματικές, οι οποίες τους δίνονται για επεξεργασία. Φοιτούν και, εν γένει, δρουν με γνώμονα ένα Ωρολόγιο Πρόγραμμα και, στις ώρες μαθητείας, συναθροίζονται στον ίδιο χώρο. Οποιοσδήποτε εξωτερικός παρατηρητής, θα έλεγε ότι συζητάμε για τις ιδανικές συνθήκες πνευματικής καρποφορίας. Τα θέματα όμως δεν είναι ακριβώς έτσι. Ας μη λησμονούμε πως η νεωτερική κοινωνία μας παρωθεί να βλέπουμε την κάθε παρεχόμενη πληροφορία, ως εργαλειώδες μοντέλο για τη διαχείριση κάποιας άλλης, κ.ο.κ. Από αυτήν την τάση – συρμό δεν ξεφεύγουν, ούτε οι σημερινοί μαθητές. Παρασύρονται στο να κατανοούν ότι κέντρο των σπουδών τους δεν είναι η ωφελιμότητα αλλά η αποθέωση της βούλησης και η λογική οίηση (βλ.σχετ. Φαραντάκης, 2008:51-59). Μια οίηση, η οποία αργότερα, στην ευρύτερη κοινωνία, θα διογκωθεί με σκοπό την ιδιοτελή τους υπερίσχυση. Στο σημείο αυτό,

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

η φιλοσοφική διδασκαλία είναι σε θέση να διευρύνει τους ορίζοντες σημασίας των διδασκομένων αντικειμένων και να μας πληροφορήσει ότι ο εργαλειώδης λόγος δεν είναι αυτοσκοπός· αυτό, με άλλα λόγια, που προέχει, είναι η κατανόηση και όχι ο χειρισμός του άλλου.

Αναμφίβολα υπάρχουν αντικείμενα γνώσης, τα οποία πρέπει να διδαχθούν και να εμπεδωθούν, ως έχουν. Ωστόσο, υπολείπεται, οι μαθητές να στοχαστούν στους όρους του γενικότερου ερωτήματος, το οποίο τα περιβάλλει. Ενός ερωτήματος οιονεί εξελίξιμου πέραν και πάνω από τα όρια της μαθητικής σπουδής. Βαθμιαία λοιπόν, με ανάλογη φιλοσοφική καθοδήγηση, θα φτάσουμε και στην αμφισβήτηση των παραδεδομένων συγκυριών και θέσφατων όψεων των επιλύσιμων. Εξάλλου, εάν οποιαδήποτε κρατούσα θεωρία δεν είναι δυνατόν νοητά και πρακτικά να αναιρεθεί, δεν είναι, όπως απέδειξε ο Κάρλ Πόππερ, επιστημονική. Όταν, για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να εννοήσουν τη φυσική ως αποκλειστικό μέσον κατανόησης της αιτιακής ερμηνείας και την κοινωνιολογία ως την κυρίαρχη αντίληψη του σκοπού και της σημασίας των συμβεβηκότων, τότε είναι εύκολο να διολισθήσουν στην εκμηχάνιση του κόσμου και να θεωρήσουν τις μηχανικές τέχνες εξήγησής του (μαθηματικά, φυσική, χημεία, κ.λπ.), ως ανεξάρτητα και τελεσιδικά όργανα προσοικειώσής του. Με το σκεπτικό αυτό, δάσκαλος και μαθητής, δεν οδηγούνται μακριά από την περιορισμένη αίσθηση των πραγμάτων και επαναπαύονται στις στενές διατυπώσεις ενός πεπερασμένου κόσμου. Επιπλέον, τα πάντα υποβάλλονται στην αποδεικτική μαρτυρία, η οποία εκδογματίζει θεωρίες και υποκειμενικές καταστάσεις. Μείζονες μορφές σκέψης, όπως είναι το Παράδειγμα - τουτέστιν το σύνολο των επιστημονικών ανακαλύψεων, οι οποίες στη διάρκεια συγκεκριμένου χρόνου συνιστούν μοντέλο διατύπωσης και λύσεων προβλημάτων - ο σχετικισμός των επιστημολογικών επεισοδίων, τα αδιέξοδα του θετικιστικού φορμαλισμού, τα θραύσματα του συντετριμμένου πλέον κοσμοειδώλου, κ.λπ., ξεφεύγουν από τη διδασκαλία στα Λύκεια. Έτσι, δεν αξιοποιούνται συγγραφικά όσο θάπρεπε σημεία προκλητικής φιλοσοφικής αναδίφησης τα οποία υπάρχουν sporadικά σε διάφορα βιβλία του Λυκείου (βλ. ενδεικτικά και Φαραντάκης, 1993: 72) και δεν αναλύεται η λογική των επιστημονικών συγκρούσεων. Παράλληλα, η εκτεταμένη διδασκαλία του φιλοσοφικού στοχασμού, μπορεί να καταστήσει τους μαθητές πιο επιφυλακτικούς στην αποδοχή των μηνυμάτων της εγκύκλιας παιδείας και να τους αναδείξει σε δεινούς αξιολογητές τους.

Ακόμα και στα περιεχόμενα του καθ' ύλην εγχειριδίου της φιλοσοφίας, οι αναφερόμενες διανοητικές έριδες, αντιμετωπίζονται, από τους συγγραφείς του, ως εσωτερικές διαμάχες πεδίου, αυτοφυόμενες, χωρίς να μνημονεύεται η διαθεματική τους συσχέτιση. Λείπουν οι συζητήσεις που δεν βλέπουν ανέκκλητα το σύνολο, που εντοπίζουν ρήγματα εντροπίας στις βεβαιότητες και που ενθαρρύνουν την προσωπική μετοχή του μαθητή στο *απορείν*. Εδώ δεν ταυτίζουμε αναγκαστικά το φιλοσοφείν με το ελληνίζειν. Το συνδέουμε με τον

σχετικισμό της γνωσιολογικής δυνατότητας, αποφεύγοντας προκαθορισμούς στη σκέψη και εννοιολογικές προαποφάνσεις. Η σύνδεση αυτή, μας βοηθά να αναδιατάξουμε αυτό το οποίο θεωρούμε ως 'πραγματικό', δίνοντας χώρο στην κριτική τοποθέτηση και την επαναθεώρηση αξιών. Είναι λοιπόν αυτονόητο, ότι ο μαθητής, χωρίς την εμπέδωση των προϋποθέσεων της απορίας, καθίσταται ευάλωτος στις ιδεολογικές θεωρίες που πρόσκεινται περισσότερο στην κατοχύρωση και λιγότερο στην προσωρινότητα της «υπόθεσης εργασίας». Ομοίως και η διδασκόμενη στο Λύκειο θεολογία, δεν εκλαμβάνεται ως αποδομητικό εγχείρημα, αλλά ως κάτι το οποίο μας θωρακίζει έναντι αντιπάλων και αντιμαχόμενων. Παρόλο που η ίδια καταδικάζει κάθε ηθικό δογματισμό, δεν παύει να υιοθετεί 'πρακτικά' ορθές διαμεσολαβήσεις, για να πείσει και να θεμελιώσει το 'εγχείρημα'. Η μορφολογία μάλιστα των σημείων από τα οποία η σχολική θεολογία αποτελείται, της προσφέρεται ως χώρος για μόνιμη ιδιοχρησία. Η θεογνωσία εκτρέπεται πλέον από τη διαδικασία αναζήτησης των προϋποθέσεων της ύπαρξης και μεταποιείται σε λογική ακολουθία όρων, οι οποίοι απέχουν από την αποφαιτική διατύπωση.

2. Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΩΣ ΕΥΡΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Πάνω από όλα όμως, αξίζει να επισημανθεί ότι η *απομνημόνευση* και η αποστήθιση της σκέψης των άλλων δεν ισοδυναμεί με την *παραγωγή* δικής μας σκέψης. Αξιώματα και συμπεράσματα, πριν από την εγκαθίδρυσή τους στη νεανική συνείδηση, οφείλουν να κατανοηθούν επαγωγικά και να κατοχυρωθούν μέσα από την αμεσότητα του σχολίου και την αντιγνωμία των απόψεων. Κάτι τέτοιο, υπονοεί και την αναγνώριση της *απόκλισης* ως αξιολογικής επιστημονικής πειθαρχίας, και τη θεώρησή της ως δραστηριότητας με οντολογικό μέγεθος. Με την προοπτική αυτή, θα φανεί ότι μικρόκοσμος και μακρόκοσμος απέχουν από την απόλυτη γνώση και ότι συνυφαίνονται με συγκεκριμένους και ανεπανάληπτους ιστορικούς συντελεστές καθώς και με τις διεργασίες που συντελούνται κατά τη διαμόρφωση μιας μεταβατικής στάσης ζωής. Η επιβαλλόμενη διάκριση επίσης ανάμεσα σε δόξα και σε επιστήμη, μας πληροφορεί για τον βαθμό αυτοτέλειας και κύρους γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται και φωτίζει το εύρος τους. Ούτως ή άλλως, τα νοηματικά παράγωγα μιας κατά το δυνατόν πρωτογενούς σκέψης, σηματοδοτούν την εκκίνηση νέων προσανατολισμών, συνδράμοντας στη διάρκειά τους. Ασφαλές γνώρισμα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν πρέπει να είναι οι αμετάτρεπτες θεωρίες, αποκομμένες από το συνεχές νήμα της ζωής, αλλά το αντίθετο. Η πολιτική αυτή, οφείλει να εξαγγέλλει την ελευθεριότητα του στοχασμού και μάλιστα του στοχασμού που ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα συμπεριφορών, όταν συντρέχουν οι συνθήκες κατά τις οποίες, καλούμαστε να αναλογιστούμε τις ιδέες των άλλων αλλά και του εαυτού μας, ως προοδευτική διεργασία.

Λέγεται ότι η φύση αλλά και το σύμπαν ολόκληρο πορεύεται χωρίς σκοπό. Ενώ δηλαδή η βιοτική μας

ανάγκη αναζητά έναν σκοπό η ίδια η πραγματικότητα, στην ουσία, στερείται σκοπού. Προεκτείνοντας τη σκέψη αυτή, είμαστε σε θέση να παρατηρήσουμε ότι η εφευρηματική διεργασία, που σημειώνεται κατά την πρόοδο του φιλοσοφικού στοχασμού, δεν χρειάζεται πάντα να είναι προτυπολογικού χαρακτήρα, επειδή, μέσω αυτού, οδηγούμαστε αναγκαστικά στη διαμόρφωση ενός πνεύματος, το οποίο αργά ή γρήγορα και νομοτελειακά θα εξελιχθεί σε ισχύ μιας υποτάσσουσας τεχνικής. Παράλληλα η επινόηση του υπερβατικού, δεν είναι παρά ένα μέσον για τη διαμόρφωση μιας στάσης ζωής (Ζούρος, 2014: 18). Αναφερόμαστε στα επινοήματα εκείνα, τα οποία δεν στηρίζονται μόνον στην εμπειρία αλλά και στην εμβέλεια διανοημάτων, που διαστέλλονται με τη διαλεκτική και τον ερωτώντα λόγο. Έτσι η ευαισθησία και η κρίση, δεν έχουν μόνον ως πρόθεση να εμπλουτίζουν τα υλικά μας όργανα (μηχανές, τηλεσκόπια, υπολογιστές) για την αποκρυπτογράφηση του κόσμου, αλλά να συγκροτούν τον αναστοχασμό μας για την βεβαιότητα ή την σαθρότητα της γνώσης, η οποία κάθε φορά σωρεύεται. Πάθος, φαντασία και τέχνη, εκλυόμενα ακόμα και στο περιθώριο μιας ανελαστικής και άκαμπτης διδασκαλίας μαθημάτων, εμπνέουν την διανοητική επιμειξία και δικαιώνουν δημιουργικές επαφές, ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί η αμφισημία και η πολυπλοκότητα του τι σημαίνει πολιτισμός και παράλληλα να διερωτηθούμε κατά πόσον ο εκπολιτισμός ισοδυναμεί με βαρβαρότητα (Moran, 2006: 34). Η εκκόλαψη μιας διερωτώσας συνειδήσης, στις αίθουσες διδασκαλίας, ολοένα θα διαστέλλει την ηθική της ανοχής στην ετερότητα.

Έχει γραφτεί ότι ο κόσμος ολόκληρος αποτελείται από μονάδες πληροφοριών. Έστω και εάν είναι έτσι τα πράγματα, η φιλοσοφία, ως μέθοδος και ως διδασκαλία, έχει χρέος να αποκαλύπτει κατά πόσον οι πληροφορίες αυτές υπονομεύουν τη συναισθηματική μας ακεραιότητα και ευαισθησία, χωρίς αυτές να συμπληρώνουν αλλά μόνον να κατευθύνουν τις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Ας μη μας διαφεύγει ότι ο συνεχής καταγισμός μας από την πληροφόρηση, οδηγεί στην ανεξέλεγκτη κυριαρχία μας στη φύση και ότι η διασάλευση της φυσικής τάξης δεν συνεπάγεται καθόλου μια διανθρωπίνη τάξη. Στην περίπτωση αυτή, ο άνθρωπος, ως οργανική οντότητα, παραμένει υποδεέστερος σε σχέση με την οικονομική πολιτική, η οποία, ως ιδιοτελής 'παντογνώστρια' διδάσκει την ανελέητη κατίσχυση των διακλαδικών συμφερόντων (διαπλεκόμενες σχέσεις μεταξύ πολιτικής, οικονομίας και θεσμικών παραγόντων) εις βάρος της προσωπικής και απελευθερωτικής τόλμης. Μιλάμε για μια τόλμη, που δεν αλλοιώνει τη διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά τη χρωματίζει και την τονίζει ακόμη περισσότερο. Αυτή, η λεγόμενη ελευθερία του ήθους, δεν διδάσκεται με την επίδειξη καλών τρόπων στα διδακτήρια της Μέσης Εκπαίδευσης, αλλά με την παράδοση μαθημάτων *ευηκοΐας* και διάπλωσης της αυστηρής επιστημοσύνης σε ενάρετη αγωγή. Είναι αλήθεια ότι σήμερα έχει εκλείψει η δυνατότητα να φανταζόμαστε ένα ελπιδοφόρο μέλλον,

με απρόσκοπτη επιλογή μιας ζωής όπως τη θέλουμε. Ζούμε στον δικό μας περικλειστο κόσμο, με κληρονομημένες επιθυμίες και παραδομένες υποχρεώσεις γενεών που παρέρχονται. Για τους σημερινούς νέους, οι οποίοι βιώνουν το δράμα αυτό, η γενικευμένη απόγνωση μπορεί να οφείλεται στην επικράτηση των οικονομικών προτεραιοτήτων. Ακόμα και μαθητικά ή φοιτητικά συνθήματα του τύπου: «η φαντασία στην εξουσία», ηχούν παράταιρα ή γραφικά.

3. ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

Επειδή όμως κάθε φορά η ιστορία έχει το νόημα που οι άνθρωποι της αποδίδουν, θα πρέπει η φιλοσοφική ολιγογρία νέων και ενηλίκων να ξεφύγει από την τυπολογία, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι παραμένουν διαθέσιμοι στις εξελίξεις της εποχής, και να μετατραπεί σε εγρήγορση, η οποία θα τους παροτρύνει να διευθετούν οι ίδιοι τις εξελίξεις. Με άλλα λόγια, καλό θα ήταν η ορθολογική σκέψη να μη μας καθηλώνει σε στατικές δεσμεύσεις. Απεναντίας, να προκαλεί ρήξη στην πραγματικότητα εκείνη, που δεν εμπνέεται από τη θεωρία. Πολλοί ισχυρίζονται πως μεταξύ θεωρίας και πράξης υπάρχει μια ανάρμοστη σχέση. Επαφίεται λοιπόν στις δεξιότητες του διδάσκοντα, μέσα στη σχολική τάξη, αυτή η σχέση να μην εγκλωβιστεί στους φραγμούς μιας κανονικότητας, η οποία δεν 'αναπνέει', αλλά να εμπνέεται από την ευρυμάθεια και την τεκμηριωμένη αναπαραγωγή συλλογισμών. Ειδικότερα, όταν κάνουμε λόγο για διδακτική πρακτική, ας έχουμε κατά νουν και τη λεγόμενη υπέρβαση μας από την εικόνα που η εκάστοτε άρχουσα τάξη φαντάζεται για τον εαυτόν της, μέσω των διατιθέμενων χειριδίων. Εξάλλου, κατά μια άποψη, χωρίς την απόρριψη της λογικής, δεν υπάρχει πρόοδος (Feyerabend, 1991: 223). Εδώ, ως λογική θεωρούμε την μυωπική προσήλωσή μας στον τύπο των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ας το εξηγήσουμε καλύτερα. Όσο και να ομνύουμε στην διαδραστική και εκλογικευμένη αποτελεσματικότητα του Ωρολογίου Αναλυτικού Προγράμματος, δεν πρόκειται ποτέ να εισχωρήσουμε στα ενδότερα της γνώσης εάν δεν ηθεύσουμε σε ένα παιδαγωγικό σχήμα, το οποίο να μας εισαγάγει στην ποικιλότητα και την παγκοσμιότητά της. Ο λόγος γίνεται για ένα σχολικό πνεύμα, που κινείται πέρα από αγκυλώσεις και διαγράφει τις διαστάσεις ενός οικουμενικού ανθρωπισμού. Εξάλλου οι ασθένειες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, δεν απορρέουν από τα Προγράμματα καθαντά, αλλά από την αδυναμία μας να τα συνδέσουμε με την ευρύτερη πολιτισμική γεωγραφία.

Τα εν λόγω Προγράμματα καλά κάνουν και ορίζουν, σε ένα βαθμό, το διδακτέο και τη συνακόλουθη ύλη. Αυτό παραπέρα σημαίνει πως αποκλείουν ό,τι προς το παρόν δεν είναι αφομοιώσιμο και προσβάσιμο. Ορισμός χωρίς την αναγκαιότητα του αποκλεισμού δεν υπάρχει. Για όσο χρονικό διάστημα τα όρια του εκάστοτε συστήματος γνώσης παραμένουν αδιεκκρίνιστα, τόσο το σύστημα ολόκληρο είναι ευάλωτο και εύθραυστο από την ίδια του τη δομή και κινητικότητα. Ο ορισμός, θα διαφυλάξει τις ιδιαιτερότητες οποιουδήποτε συστήματος γνώσης, και θα βοηθήσει στην επαληθεύσιμη, εάν τούτο είναι πρακτικά εφικτό, επιβεβαίωση των θεωριών του.

Μοιραία λοιπόν, εφόσον μιλάμε για σύστημα το οποίο εξαρτάται από συγκεκριμένους περιορισμούς, δεν αποφεύγουμε την εξειδίκευση σε τομείς της εμπειριστατωμένης γνώσης. Η εξειδίκευση, σταδιακά, ανοίγει τον δρόμο στις ανακαλύψεις (για το εάν μπορεί να προσχεδιαστεί η επιστημονική ανακάλυψη, βλ. σχετ. στο Medawar, 1992: 71). Τεχνήματα, εξειδικεύσεις και μηχανικός συλλογισμός, μαρτυρούν μια τέτοια συνείδηση, η οποία λαμβάνει πλανητικό χαρακτήρα. Ωστόσο, η κάθε μορφής τεχνική δραστηριότητα επιβάλλεται να μην είναι στερημένη από τη γενική παιδεία και την καθολική θεώρηση, πράγμα που μόνον η φιλοσοφία μπορεί να παράσχει. Ας μη λησμονούμε ότι το γενικό είναι το αφετηριακό σημείο για να πάμε στο ειδικό και ότι από τα δύο μαζί συνάγουμε τις συνέπειες. Προπαντός στις μέρες μας, ο άνθρωπος καλείται να κάνει επίδειξη ισχύος στην κατακτώμενη φύση. Όμως, η επίδειξη αυτή θάταν προτιμότερο να ισοσκελίζεται από τη συμμετρία μιας έμφρονος γνώσης, η οποία, αργά ή γρήγορα, θα προαναγγείλει την έλευση μιας δεοντολογίας για τη χρήση των ανθρώπινων υλικών δυνάμεων. Η δεοντολογία αυτή, προέρχεται αποκλειστικά τη γενική παιδεία. Δάσκαλοι και διδασκόμενοι, ξεκινώντας από τη διάνοια και τη συνθετική της δυναμική, ας εξατομικεύσουν την άγνοια, δίχως να τη χρησιμοποιήσουν ως οδό διαφυγής, αλλά ως προϋπόθεση για ποιοτική επάρκεια της εκμάθησης.

Κατά ένα μέρος είναι σωστό, ότι ο φιλόσοφος ή ο σοφός προέρχεται από μια ειδική φυσική κατηγορία ανθρώπων, η οποία έχει την έμφυτη τάση να σκέφτεται και να διαμορφώνει έναν καινούργιο τρόπο για να θέτει ερωτήματα. Στην περίπτωση αυτή, το ενδιαφέρον του σκεπτόμενου, συγκεντρώνεται σε ποικίλους ορίζοντες θέασης αλλά και επίλυσης των πραγμάτων, οι οποίοι πολλές φορές έχουν και πρακτικό χαρακτήρα. Υπενθυμίζουμε ότι η φιλοσοφία ανέκαθεν είχε οργανική σχέση με τη μηχανολογία, τον πειραματισμό, την αλχημεία, την ιατρική, την αστρονομία, την οπτική, κ.λπ. Οι σχέσεις αυτές, δεν εξέφραζαν παρά τις πολλές όψεις του κόσμου (μηχανική, οπτική, ηλεκτρική, όπ.αναφ.στο Chomsky, 1999: 82) Συνδεόταν δηλαδή η φιλοσοφία, με την κατασκευή μαθηματικών οργάνων, με το εργαστήριο και γενικά με τις δεξιότητες του νου και των χεριών. Η μύηση των εκπαιδευομένων σχετιζόταν περισσότερο με έναν τρόπο ζωής και λιγότερο με αποσπασματικές διδαχές για την αντιμετώπιση θεμάτων της καθημερινότητας. Τηρώντας τις αναλογίες αυτές, παρατηρούμε ότι ειδικά σήμερα η συμμετοχή της ανθρώπινης παρουσίας στο υλικό περιβάλλον – γιατί περί αυτού επρόκειτο και τότε – είναι ανάγκη να ανατρέξει στη φιλοσοφική συνδρομή, ούτως ώστε η παρουσία αυτή να αυτοδημιουργήσει. Είναι εύλογο να ομολογήσουμε ότι στην παραπάνω ειδική φυσική κατηγορία των ανθρώπων - παρόλο που αυτή, από συστάσεώς της, φέρει, ήδη εν σπέρματι, τις ανάλογες νοητικές προδιαθέσεις - πρέπει να δοθεί ώθηση μέσα στους χώρους που προπαντός σήμερα εκπαιδεύεται: στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ώθηση αυτή ανανεώνει τη μετάδοση των στοχαστικών ικανοτήτων στους κόλπους των πνευματικών και

πρακτικών ενασχολήσεων. Η κατασκευαστική τεχνική και τα τεχνήματα, με τον τρόπο αυτόν, δεν θα συνιστούν το αντίπαλο δέος του θεωρητικού βίου, όπως κακώς πιστεύουν αρκετοί στην εποχή μας, αλλά το αναγκαίο συμπλήρωμά του.

4. ΠΗΓΕΣ

- Chomsky, N. (1999). Δυνάμεις και Προοπτικές. *Σκέψεις για τη Φύση του Ανθρώπου και την Κοινωνική Τάξη* (μτφ.Α.Χαραλαμπίδης). Αθήνα: Λιβάνης.
- Ζούρος, Α. (2014). *Σε Αναζήτηση Σκοπού σε έναν Κόσμο χωρίς Σκοπό. Σκέψεις για μια Ρεαλιστική Ηθική*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κατσιμάνη, Κ., & Ε. Ρούσσου (1991). *Φιλοσοφία Γ Λυκείου*, Ζ έκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Medawar, P. (1992). *Τα Όρια της Επιστήμης* (μτφρ. Α.Τσουκαλαδάκης). Αθήνα: Τροχαλία.
- Moren, E. (2006). *Ευρώπη. Πολιτισμός και Βαρβαρότητα* (μτφ.Τ.Δημητρούλια). Αθήνα: Εικοστός Πρώτος.
- Φαραντάκης, Π. (1993). Η έννοια της πληροφορίας και το βιβλίο της φιλοσοφίας Γ Λυκείου. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 28(10), 62-73.
- Φαραντάκης, Π., (2008). Οι εφαρμοσμένες επιστήμες - από την πολιτική τεχνολογία στη διακυβέρνηση της φύσης - στις Αρχές Φιλοσοφίας της Β Τάξης του Γενικού Λυκείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 51- 59.
- Feyerabend, P. (1991). *Ενάντια στη Μέθοδο. Για μια Αναρχική Θεωρία της Γνώσης*, β έκδ. (μτφ.,Γρ. Κανκαλάς & Γ. Γκουνταρούλης). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΙΑΔΡΑΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Αντιγόνη Καντούρη

Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ντόρα Ψαλτοπούλου

Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάται η θεραπευτική διαδικασία της μουσικοθεραπείας καθώς και ο καταλυτικός ρόλος που παίζει στη διαμόρφωση και εξέλιξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων (συναισθηματικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών) ενός παιδιού διαγνωσμένου με παιδική σχιζοφρένεια. Επίσης, σκιαγραφείται η σημαντικότητα της μη λεκτικής θεραπευτικής παρέμβασης, κατά την οποία η μουσική λειτουργεί ως πρωταρχικός μεσολαβητής για να επέλθει η αλλαγή στο παιδί. Η άρρηκτη σύνδεση της μουσικής δημιουργικής έκφρασης του θεραπευτή και του παιδιού, αποτελεί τον πυρήνα της διαδικασίας της μουσικοθεραπείας. Στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ανήκει η επίδραση της μουσικοθεραπείας στην απόκτηση δομής στο χαοτικό κόσμο του παιδιού, στην εξέλιξη της επικοινωνιακής του ικανότητας και της κοινωνικής συναλλαγής, στην ανάπτυξη και βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας, στη ρύθμιση του χρόνου προσοχής και συγκέντρωσης, στη βελτίωση της συγκέντρωσης στα λεγόμενα του συνομιλητή του, στην αίσθηση αποδοχής και στην ελευθερία έκφρασης. Η απόκτηση ορίων και η αποδοχή κανόνων και νόμων από το παιδί –μέσα από μουσικές δραστηριότητες οι οποίες εξασφαλίζουν ευχάριστο βίωμα-, αποτελεί έναν ακόμα κεκτημένο θεραπευτικό στόχο ιδιαίτερα σημαντικό για την ολοκλήρωση της ανάπτυξης της προσωπικότητάς του. Μέσα από τη θετική επίδραση που είχε η μουσικοθεραπεία στον Π., εύκολα συμπεραίνει κάποιος τη δυναμική της ισχύ και την αναγκαιότητα της ύπαρξής της στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου, καθώς και της χρήσης της ως εργαλείο στην παιδεία.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικοθεραπεία, δημιουργική έκφραση, ανάπτυξη προσωπικότητας, θεραπευτικοί στόχοι.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι η δημιουργική μουσική διάδραση αποτελεί μια πολύ σημαντική μη λεκτική θεραπευτική παρέμβαση. Οι μελέτες που έχουν καταγραφεί και αφορούν στη συνεισφορά της σε περιπτώσεις ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών με την ευρεία έννοια του όρου, είναι αρκετές και ποικίλες, ωστόσο όμως, πάντα διαφορετικές, εφόσον το υπό μελέτη υποκείμενο είναι μοναδικό.

2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ

Από την αρχαιότητα είναι γνωστές ποικίλες ψυχικές διαταραχές και αρκετές οι σημαίνουσες προσωπικότητες οι οποίες κάποια στιγμή της ζωής τους προσβλήθηκαν από εγκεφαλική διαταραχή (Σ.Ο.Φ.Ψ.Υ., 2003). Αν και η ψυχική νόσος εμφανίζεται σαν έννοια από τον 5^ο αι. μ.Χ., ο όρος «σχιζοφρένεια» δημοσιεύθηκε στις αρχές του 20^{ου} αι. για να περιγράψει μια νόσο στην οποία το άτομο απομακρύνεται από την εξωτερική πραγματικότητα και ζει σ' ένα φανταστικό κόσμο (Κιαμούρης, 2008).

Η ενήλικη (η οποία εμφανίζεται συνήθως 15-30 ετών, σε ποσοστό 1% (Σπουργίτη, 2011)) με την παιδική σχιζοφρένεια (εμφανίζεται στο 6ο έτος περίπου (Γεωργιάδου, 2008), με συχνότητα 1/40.000) είναι συναφείς, με τη δεύτερη να παρουσιάζει δυσμενέστερη πορεία και έκβαση και πιθανόν μεγαλύτερη κληρονομική επιβάρυνση (Ανδρούτσος, 2012: 90).

Οι ψυχώσεις που εντοπίζονται στην παιδική ηλικία και εμφανίζουν κλινική εικόνα παρόμοια με αυτή της παιδικής σχιζοφρένειας είναι πάρα πολλές. Το γεγονός αυτό καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την άμεση και απόλυτα έγκυρη διάγνωση της παιδικής σχιζοφρένειας. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη σύγχυση παθολογικών καταστάσεων που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα και της σχιζοφρένειας που παρουσιάζεται στην παιδική ηλικία (Κούμουλα, 2007· Τσιάντης, 2001). Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με μελέτες του NIMH (Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας των ΗΠΑ), πριν την εκδήλωση της παιδικής σχιζοφρένειας, ένα ποσοστό της τάξεως του 25%, εμφανίζει συμπτώματα Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

2.1. Αιτιοπαθογένεια

Στους παράγοντες επικινδυνότητας που επηρεάζουν την εμφάνιση της σχιζοφρένειας ανήκουν τα προγεννητικά προβλήματα και οι μαιευτικές επιπλοκές, η γενετική προδιάθεση, η νευροβιολογία και οι ψυχοδυναμικοί παράγοντες (Andreasen, Gelder και Lopez-Ibor, 2007· Kaplan και Sadock's, 2004· Τσιάντης, 2001· Γεωργιάδου, 2008).

2.2. Συμπτωματολογία

Η παιδική σχιζοφρένεια εμφανίζεται συνήθως ύπουλα και σταδιακά. Κατά κύριο λόγο οι διαταραχές φώνησης και λόγου αλλά και οι διαταραχές των κινητικών λειτουργιών σε συνδυασμό με την κοινωνική απόσυρση και την επιφυλακτική διάθεση, αποτελούν πρόδρομα συμπτώματα. Συγκεκριμένα, οι διαταραχές στο λόγο μπορούν να περιλαμβάνουν δευτερογενή αλαλία, ηχολαλία (τύπος ομιλίας στον οποίο το άτομο επαναλαμβάνει σαν ηχώ τις λέξεις του συνομιλητή του (Ανδρούτσος, 2012), ιδιόζουσα χρήση των λέξεων και δημιουργία νεολογισμών (νέες λέξεις η προέλευση των οποίων δεν μπορεί να κατανοηθεί).

Άλλα συμπτώματα που μπορεί να εκδηλωθούν πρόδρομα είναι οι παράδοξες συνήθειες διατροφής και υγιεινής, η απώλεια ελέγχου παρορμήσεων, η απάθεια και η αδράνεια (Ανδρούτσος, 2012), η αμφιθυμία, και η αποδιοργανωμένη σκέψη και συμπεριφορά.

Οι ψευδαισθήσεις (κυρίως ακουστικές) και οι παραληρητικές ιδέες (επίμονες σκέψεις και πεποιθήσεις που δε βασίζονται στη λογική), αποτελούν χαρακτηριστικά συμπτώματα της σχιζοφρένειας.

2.3. Θεραπεία

Η αντιμετώπιση της νόσου απαιτεί μια πολυδιάστατη θεραπευτική προσέγγιση. Αποτελείται από φαρμακευτική αγωγή και συνδυασμό ψυχοκοινωνικών θεραπειών. Σ' αυτές ανήκουν η ατομική και οικογενειακή ψυχοθεραπεία, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, η γνωστική θεραπεία και τέλος η συστηματοποιημένη προσφορά της τέχνης, η οποία μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές όπως δραματοθεραπεία, χοροθεραπεία και μουσικοθεραπεία.

3. ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

3.1. Γενικά

Από τη στιγμή που εμφανίστηκε ο πρώτος «ψυχιατρικά άρρωστος» είναι πιθανό να εμφανίστηκε και η πρώτη προσπάθεια θεραπείας του. Κατά τη διάρκεια των αιώνων, τα παραδείγματα που παρουσιάζονται είναι πολλά και ποικίλα. Ωστόσο η συστηματική εφαρμογή της μουσικοθεραπείας σε επιστημονικό επίπεδο χρονολογείται μόλις στα τέλη του 19^{ου} αι. .

Η Friederun (2006) παρουσιάζει τη μουσικοθεραπεία ως μη-λεκτική ή προλεκτική μορφή ψυχοθεραπείας. Η μουσικοθεραπεία εστιάζει περισσότερο στην εκφραστική και δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου

αλλά και στην προσέγγιση του βαθύτερου εαυτού, στοιχεία απαραίτητα για τη σωστή διάπλαση της προσωπικότητας και της δυναμικής ενός ατόμου.

Στην προσωποκεντρική προσέγγιση, βάσει της οποίας ολοκληρώθηκε η διαδικασία της μουσικοθεραπείας στα πλαίσια αυτής της έρευνας, ο μουσικοθεραπευτής δουλεύει με το υγιές κομμάτι ενός ατόμου και όχι με αυτό που νοσεί, μέσω μιας ισότιμης δηλαδή σχέσης μεταξύ τους. Αυτός είναι και ο λόγος που το άτομο αυτό ονομάζεται «πελάτης» και όχι «ασθενής».

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι ανάγκες του πελάτη αντιμετωπίζονται άμεσα μέσω των στοιχείων της μουσικής που επιδρούν πάνω του. Σε αρκετές όμως περιπτώσεις, η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ θεραπευτή και πελάτη είναι αυτό που λειτουργεί καταλυτικά. Ο θεραπευτής πρέπει να δημιουργήσει και να διασφαλίσει ένα κλίμα σεβασμού, εμπιστοσύνης και ισοτιμίας ανάμεσα σ' αυτόν και τον πελάτη, και να αντιλαμβάνεται τη λεκτική ή μη-λεκτική επικοινωνία με αυτόν. Για την επίτευξη όμως αυτής της διαπροσωπικής σχέσης, η χρήση της κατάλληλης μουσικής αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Αυτήν, τη δημιουργεί ο θεραπευτής όντας σε άμεση σύνδεση και έχοντας αέναη επικοινωνιακή σχέση μαζί του (Bruscia, 1991). Συνεπώς, ο θεραπευτής πρέπει να είναι αυθεντικός, να έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τον πελάτη χωρίς να κρίνει τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή τη συμπεριφορά του, και τέλος να έχει αναπτυγμένη ενσυναισθητική κατανόηση. Ενσυναίσθηση σημαίνει να αντιλαμβάνεται με μεγάλη ευαισθησία και ακρίβεια την εμπειρία και τα συναισθήματα που βιώνει ο πελάτης κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής του με τον θεραπευτή (Ψαλτοπούλου, 2005).

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά περιόδους από διάφορους ερευνητές για να περιγράψουν τη Μουσικοθεραπεία είναι πολλοί, ωστόσο μια σύντομη αλλά περιεκτική περιγραφή αποτελεί αυτή του Bruscia (1989c:6): «Η μουσικοθεραπεία είναι συγχρόνως επιστήμη, τέχνη και διαπροσωπική σχέση.»

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η μουσικοθεραπεία εφαρμόζεται ως βασική θεραπεία ή ως ισότιμη με την ιατρική παρέμβαση ή ως συμπληρωματική θεραπευτική προσέγγιση στην κυρίαρχη φαρμακευτική ή νοσηλευτική θεραπεία (Ψαλτοπούλου-Καμίνη: 92) και όχι ως εναλλακτική.

3.2. Διαδικασία μουσικοθεραπείας

Ο πυρήνας της μουσικοθεραπείας είναι η δημιουργική έκφραση. Η δημιουργικότητα φέρνει τον άνθρωπο σε άμεση σύνδεση με το υποσυνείδητο και τον οδηγεί να ανακαλύψει τον εσωτερικό εαυτό του. Τη στιγμή της δημιουργίας, ο άνθρωπος είναι βυθισμένος στο «εδώ και τώρα», εξανεμίζοντας τις σκέψεις του παρελθόντος και διαλύοντας τη φαντασία του μέλλοντος. Η μουσική δημιουργική έκφραση απαντάται στις ηχητικές και σωματικές εκφράσεις, στον αυτοσχεδιασμό, τη σύνθεση, την ακρόαση και τη συζήτηση για τη μουσική, και μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες δημιουργικές τέχνες (Ψαλτοπούλου, 2007).

3.3. Εφαρμογές και στόχοι

Η μουσικοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλες περιπτώσεις, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα ψυχικών, συναισθηματικών, νοητικών και σωματικών παθήσεων.

Βρίσκει εφαρμογή σε όλο το ηλικιακό πεδίο, ανεξάρτητα με την εξέλιξη της νόσου, σε καταστάσεις στις οποίες υπάρχει ακαμψία στη φωνητική έκφραση και συνεπώς η λεκτική επικοινωνία καθίσταται αδύνατη, αλλά τέλος, μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά και σε άτομα που κατέχουν τη συνήθη νοημοσύνη (Gutdeutsch, 1999) και δε χαρακτηρίζονται από κάποια νοητική ή σωματική αναπηρία.

Η προσωπική απελευθέρωση, η αίσθηση αποδοχής, η επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων, η ρύθμιση του χρόνου προσοχής και συγκέντρωσης, η διευκόλυνση της διαδικασίας μάθησης, η δημιουργία σχέσεων με άλλους ανθρώπους, η οργάνωση ιδεών και η πρόκληση ή ανάπτυξη λόγου καθώς και η ομαδική ολοκλήρωση, αποτελούν μερικούς από τους στόχους της μουσικοθεραπείας.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ποιοτική φαινομενολογική έρευνα αποτελεί τη μεθοδολογία με την οποία πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα.

Σ' αντίθεση με την ποσοτική, η ποιοτική φαινομενολογία βασίζεται στην αλληλεπίδραση του ερευνητή με το υποκείμενο κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και στην αντίληψή του για τις εσωτερικές ή/και εξωτερικές επιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την εξέλιξη της έρευνας. Ο ερευνητής είναι λοιπόν απόλυτα συνδεδεμένος και αποτελεί μέρος ενός αλληλεπιδρώντος συστήματος, ενώ προσεγγίζει τις ποικίλες πραγματικότητες με ολιστικό τρόπο (Ψαλτοπούλου, 2005).

Η μελέτη περίπτωσης είναι ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκε για να διενεργηθεί η ποιοτική φαινομενολογική έρευνα στην εργασία αυτή, και εστιάζεται στην καταγραφή και ερμηνεία των διαχρονικών αλλαγών που συμβαίνουν στο υπο μελέτη υποκείμενο. Ακόμη, ο τρόπος αυτός, προσδιορίζεται από το ενδιαφέρον του ερευνητή για ένα συγκεκριμένο περιστατικό και όχι τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους εξέτασης (Hillard, 1993)¹.

Για την πραγματοποίηση της ποιοτικής αυτής έρευνας και συνεπώς την καταγραφή των διαχρονικών αλλαγών που συμβαίνουν σ' ένα παιδί που διαγνώστηκε με παιδική σχιζοφρένεια, απαραίτητο εργαλείο αποτέλεσε η μαγνητοσκοπήση των συνεδριών. Η παρατήρηση καθώς και η αντικειμενική περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού, της γλώσσας του σώματος (κινήσεις, στερεοτυπίες, ψυχαναγκασμούς, βλεμματική επαφή ή έλλειψή της, κ.α.) αλλά και της «μουσικής γλώσσας» (μελωδικότητα, η δυναμική στην ένταση, η αρρυθμία ή η ρυθμική σταθερότητα, ο τόνος, κ.α.) παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ολοκληρωμένη έρευνα. Ο συνδυασμός των παραπάνω με τη γνώση του ιστορικού

του πελάτη αλλά κυρίως με τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μουσικοθεραπευτή, μουσικής και παιδιού, αποτελούν τη βάση της εργασίας.

4.1. Πλαίσιο έρευνας

Πραγματοποιήθηκαν 22 συνεδρίες μουσικοθεραπείας ως θεραπευτική παρέμβαση σε περίπτωση παιδιού με διάγνωση σχιζοφρένειας. Η συμμετοχή μου στις 14 τελευταίες συνεδρίες υπάγεται στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των μαθημάτων «Μουσικοθεραπεία: Τεχνικές Μουσικής Ι» και «Μουσικοθεραπεία: Τεχνικές Μουσικής ΙΙ», του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήματος Μουσικών Σπουδών, με διδάσκουσα καθηγήτρια και επόπτρια κ. Ντόρα Ψαλτοπούλου και την προσκεκλημένη Dr. Dorit Amir του πανεπιστημίου Bar Ilan του Ισραήλ. Στις συνεδρίες παρευρισκόμουν ως συνθεραπεύτρια.

Οι συνεδρίες ολοκληρώθηκαν σε χρονικό διάστημα περίπου ενός σχολικού έτους, με συχνότητα μία φορά την εβδομάδα (εκτός επίσημων αργιών και δύο έκτακτων περιπτώσεων λόγω ασθένειας του παιδιού), σε σταθερή μέρα και ώρα. Λάμβαναν χώρα σε ιδιωτικό χώρο ειδικά διαμορφωμένο για τις ανάγκες της διαδικασίας της μουσικοθεραπείας, προσφέροντας έτσι την κατάλληλη ηχομόνωση, απουσία περιττών αντικείμενων τα οποία θα αποσπούσαν την προσοχή του παιδιού, οικείο και φιλόξενο περιβάλλον και τον απαραίτητο μουσικό εξοπλισμό (ένα πιάνο, μια κιθάρα, λίγα πνευστά και πληθώρα κρουστών οργάνων). Κάθε συνεδρία διαρκούσε 30' της ώρας. Είναι απαραίτητο να διατηρείται σταθερή η ώρα έναρξης και λήξης έτσι ώστε να επιτραπεί στον πελάτη να οργανωθεί καλύτερα εσωτερικά (Ψαλτοπούλου, 2005:135). Για τη διαφύλαξη προσωπικών δεδομένων, ο πελάτης θα αναφέρεται ως *Πασχάλης* και συντομογραφικά ως «Π.».

4.2. Ιστορικό και μουσικό πορτρέτο πελάτη

Όταν ξεκίνησε τη μουσικοθεραπεία ο Π. ήταν 12 χρονών. Γεννήθηκε και αναπτύχθηκε φυσιολογικά τα δύο πρώτα χρόνια όπου έπειτα από ένα έντονα στρεσογόνο επεισόδιο, αποσύρθηκε στο δικό του κόσμο και έπαψε να μιλάει. Αρχικά διαγνώστηκε ότι πάσχει από το σύνδρομο Asperger (πρόκειται για διαταραχή του φάσματος του αυτισμού), ενώ σχεδόν ένα χρόνο αργότερα επικράτησε η διάγνωση της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής. Με την ίδια νόσο διαγνώστηκε και ο πρώτος του ξάδερφος.

Στα επόμενα δέκα περίπου χρόνια δέχτηκε ψυχοκοινωνικές θεραπείες, κάποιες συνεδρίες με παιδοψυχολόγο, ενώ συνοδευόταν από ειδική παιδαγωγό. Ο δείκτης νοημοσύνης του στην ηλικία των 12 ετών ανήκε στα φυσιολογικά για την ηλικία του επίπεδα, ενώ το γνωστικό του επίπεδο κατατασσόταν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Η δευτερογενής αλαλία (δεν υπάρχει παθολογία στη γλωσσική οδό), η ηχοαλία αλλά και η δημιουργία νεολογισμών σε συνδυασμό με την έλλειψη δομής και οργάνωσης στη σκέψη, καθώς και την κοινωνική απόσυρση μαζί με τη δυσκολία στην επικοινωνία, αποτελούν κάποια από τα βασικά συμπτώματα του Π. .

¹ Όπ.αναφ.στο Ψαλτοπούλου 2005: 130.

Χαρακτηριστικό ωστόσο σύμπτωμα αποτελεί η κατά διαστήματα εμφάνιση παραληρητικών ιδεών. Ο Π. νόμιζε ότι ήταν κάποιος ζώο. Συχνά, όταν βυθιζόταν στο φανταστικό του κόσμο (το πρόσωπό του έπαιρνε μια ιδιαίτερη έκφραση, ενώ το βλέμμα του δεν έβλεπε πουθενά), αναπαριστούσε κυρίως το λύκο ή το σκύλο. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι επέλεγε να περάσει πολλές ώρες άλλοτε παίζοντας με τα λούτρινα ζώακια του και άλλοτε ζωγραφίζοντάς τα. Όπως χαρακτηριστικά είπε η μητέρα του «του αρέσει να παίζει ρόλους» (Καντούρη, 2015).

Όλα τα παραπάνω σκιαγραφούν ένα παιδί με σχιζοφρένεια. Λίγο αργότερα στην ίδια χρονιά, στα πλαίσια επανεξέτασης, διαγνώστηκε από δημόσιο παιδοψυχίατρο με παιδική σχιζοφρένεια.

Ο Π. είχε δείξει από μικρή ηλικία ευαισθησία στη μουσική. Καθώς τακτοποιούσε τα μουσικά όργανα που επέλεγε να παίζει στις συνεδρίες, συνήθιζε να μουρμουρίζει δικές του αυτοσχέδιες μελωδίες. Ωστόσο, το παίξιμό του ήταν ως επί το πλείστον δυνατό, γρήγορο και μηχανικό. Ο σκληρός ήχος των κρουστών που σταθερά χρησιμοποιούσε σχετιζόταν με την προσπάθειά του να βρει κάποια βάση κάπου ανάμεσα στο χαοτικό του κομμάτι, αλλά ο «αρσενικός» επίσης ήχος του τυμπάνου και του gong, σχετίζεται με την προεφηβεία την οποία διένυε εκείνη την περίοδο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα μουσικά όργανα που διάλεγε για να παίζει, είχαν στρόγγυλο σχήμα, γεγονός που φανέρωνε το αίσθημα ασφάλειας που αναζητούσε το παιδί, καθώς το σχήμα αυτό αποτελεί αναφορά στη μήτρα της μητέρας.

Εκτός από το άχρωμο και μονότονο παίξιμό του στο τύμπανο, το οποίο χαρακτηριζόταν από δίσημο ρυθμό (συνήθως 2/4) και ο οποίος συνταίριαζε με τον ρυθμό των στερεοτυπικών κινήσεων που εμφάνιζε κατά διαστήματα, υπήρχαν πολυάριθμες στιγμές στις οποίες εκδήλωνε το φόβο, την ταραχή του και το θυμό του για κάτι, παίζοντας παρορμητικά, πολύ δυνατά και άτακτα, χωρίς στοιχεία επικοινωνίας με το περιβάλλον του. Όπως καταλήγει ο Dalcroze (Kesler-Kakoulίδη, 2009: 29) στο συμπέρασμα: *η εμφάνιση της μουσικής «αρρυθμίας»..., συχνά καθρεπτίζει την έλλειψη της ψυχικής ισορροπίας.*

Υπήρχαν ωστόσο και κάποιες στιγμές που ερχόταν στην επιφάνεια η πιο ήρεμη και μελωδική πλευρά του καθώς ανταποκρινόταν στη γαλήνια και απαλή μουσική που επέλεγε να παίζει η μουσικοθεραπεύτρια. Για να ολοκληρωθεί η κλινική εικόνα του παιδιού, πρέπει να αναφερθεί ότι συχνά έβγαζε επιφωνήματα τα οποία θύμιζαν τις άφωνες κραυγές στα πρώτα στάδια που βρίσκεται ένα βρέφος, χρησιμοποιώντας κυρίως το φωνήεν «α» το οποίο επιφέρει καθησυχαστικό συναίσθημα (έχει καλύτερη συνήχηση στο στήθος, στο μέρος δηλαδή που βρίσκεται η καρδιά) (Ψαλτοπούλου, 2012). Τέλος, το μελωδικό διάστημα που αρχικά συνήθιζε να τραγουδάει ήταν αυτό της 3^{ης} μικρής, αναζητώντας έτσι το αίσθημα της ασφάλειας το οποίο χαρακτηρίζει αυτό το σύμφωνο διάστημα, αλλά ταυτόχρονα και απόσυρση στο εσωτερικό καταφύγιο.

4.3. Θεραπευτικοί στόχοι

Οι θεραπευτικοί στόχοι που τέθηκαν από τη μουσικοθεραπεύτρια αφορούσαν στην:

- Εξέλιξη της επικοινωνιακής ικανότητας
- Κοινωνικοποίηση και κοινωνική αλληλεπίδραση
- Ανάπτυξη και βελτίωση λεκτικής επικοινωνίας
- Οριοθέτηση – σεβασμός σε κανόνες – αποδοχή νόμων, μέσα από μουσικές δραστηριότητες (ευχάριστο βίωμα)
- Απόκτηση αίσθησης του εαυτού του
- Αντίληψη και κατανόηση στο νόημα των πράξεων του άλλου
- Να μάθει να ακούει τον άλλον
- Να μάθει να περιμένει τη σειρά του
- Ανάληψη ευθυνών για τις επιλογές των πράξεών του
- Ενίσχυση αυτοπεποίθησης
- Αυτοέκφραση
- Μετουσίωση αρνητικών αισθημάτων μέσω δημιουργικότητας
- Έκφραση των επιθυμιών του
- Αυτονομία
- Ωρίμανση

4.4. Θεραπευτική διαδικασία

Όπως προαναφέρθηκε, η θεραπευτική διαδικασία βασίστηκε στο προσωποκεντρικό μοντέλο ψυχοθεραπείας, το οποίο έχει αναπτύξει ο Carl Rogers. Σε μια σχέση που βασίζεται στην ευκαιρία να δημιουργήσει ο θεραπευτής μουσική μαζί με τον πελάτη, το πρωταρχικό μήνυμα που πρέπει να στείλει σ' αυτόν είναι «είμαι εδώ για να σε βοηθήσω να δημιουργήσουμε μουσική» και όχι «είμαι εδώ για να σε αλλάξω, διορθώσω, θεραπεύσω» (Aigen, 2005: 120)².

Στηριζόμενο σ' αυτήν την πεποίθηση το μουσικό πλαίσιο των συνεδριών, αποτελούνταν από κλινικό αυτοσχεδιασμό με ενεργή συμμετοχή του Π., αλλά και οργανωμένες μουσικές δραστηριότητες. Ο κλινικός αυτοσχεδιασμός, ο οποίος εμπεριέχεται και στις δραστηριότητες, βασίζονταν σε τεχνικές αυτοσχεδιασμού τις οποίες περιγράφει αναλυτικά ο Bruscia στο βιβλίο του *Sixty-four Clinical Techniques in Improvisational Music-Therapy* (1989)³. Αυτές κατηγοριοποιούνται στις εξής οκτώ ομάδες:

- Τεχνικές ενσυναίσθησης (Techniques of empathy)
- Τεχνικές σχέσεων εγγύτητας (Techniques of intimacy)
- Τεχνικές απόσπασης ανταπόκρισης (Elicitation techniques)
- Τεχνικές επαναπροσδιορισμού (Redirection techniques)
- Τεχνικές διαδικασίας (Procedural techniques)
- Τεχνικές συναισθηματικής εξερεύνησης (Emotional exploration techniques)

² όπ. αναφ. στο Aigen, 2014:116.

³ όπ. αναφ. στο Μαντούβαλου, 2013:50-55.

- Τεχνικές αναφοράς (Referential techniques)
- Τεχνικές συζήτησης (Discussion techniques)

Οι τεχνικές μίμησης (Imitating), ενσωμάτωσης (Incorporating), καθρεπτίσματος (Reflecting), δημιουργίας κενών (Making spaces), ενδυνάμωσης (Intensifying) και μετατροπιών (Modulating), είναι κάποιες από τις βασικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα, καθώς αυτές υπαγόρευαν οι ανάγκες του παιδιού.

Οι μουσικές δραστηριότητες είναι εμπνευσμένες από το κλινικό έργο των Nordoff-Robbins (2007) και σύμφωνα με τη μουσικοθεραπεία (Καντούρη, 2015:65) παρέχουν:

- Δομή και οργάνωση συναισθηματικού, αισθητηριακού, αισθητικού υλικού σε μορφή rondo, όπου το θέμα Α επαναλαμβάνεται ως ένα σημείο αναφοράς και τα άλλα θέματα επιτρέπουν αναδίπλωση κι επεξεργασία θεμάτων με σκοπό την οργάνωση του χαοτικού εσωτερικού κι εξωτερικού περιβάλλοντος του παιδιού.
- Επανάληψη και προβλεψιμότητα για αίσθηση ασφάλειας.
- Οδηγίες κι εντολές τραγουδιστά ώστε να γίνονται πιο εύκολα αποδεκτές από το παιδί.
- Δυνατότητα ν' ακούγεται στο εδώ και τώρα το παιδί και η σχέση θεραπευτή-παιδιού.
- Χώρο για αυθόρμητη και δημιουργική έκφραση.
- Δυνατότητα να γίνεται η θεραπεία σύντροφος του παιδιού στη διαδικασία αυτοπραγμάτωσης.

4.4.1. ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ (HELLO SONG)

Κάθε συνεδρία αρχίζει με τη δραστηριότητα του χαιρετισμού. Πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο τραγούδι με απλά λόγια και μουσική που λειτουργεί υποστηρικτικά σ' αυτά.

Η δραστηριότητα αυτή είναι σημαντική σε κάθε συνεδρία, γιατί έτσι το παιδί βιώνει ένα καλωσόρισμα σε διαφορετικό περιβάλλον από τον έξω κόσμο, αυτό της μουσικής, ενώ ταυτόχρονα η επαναληψιμότητά της που την καθιστά προβλέψιμη, του δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας (Ψάλτοπούλου, 2005). Ταυτόχρονα ενθαρρύνει τη χρήση της φωνής, την κοινωνική αλληλεπίδραση, διευκολύνει τη συγκέντρωση προσοχής (Γεωργιάδη, 2002) και στοχεύει στη δημιουργία μιας πρώτης σύνδεσης του θεραπευτή με τον πελάτη, εφόσον ο δεύτερος γνωστοποιεί την ψυχική του διάθεση και κατάσταση με τη μουσική του –ή μη- απόκριση, την οποία η θεραπευτρια σπεύδει να καθρεπτίσει.

Ανάλογα με τις ανάγκες του πελάτη, η μουσικοθεραπευτρια έκανε τροποποιήσεις στο κομμάτι, κυρίως στα στοιχεία της μουσικής, άλλοτε και στη δομή, προσθέτοντας σύντομα ή εκτενή αυτοσχεδιαστικά μέρη, και σε εξαιρετικές περιπτώσεις αλλοίωνε τα λόγια.

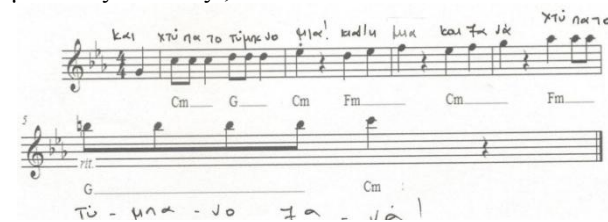
4.4.2. ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ (GOODBYE SONG)

Η δραστηριότητα αυτή στο τέλος της συνεδρίας είναι εξίσου απαραίτητη, γιατί θέτει εσωτερικά χρονικά όρια στο παιδί, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι στα τελευταία πέντε λεπτά μιας θεραπευτικής συνεδρίας ο πελάτης συνδέεται με τα πιο σημαντικά θέματα, οπότε αν το

τέλος της συνεδρίας είναι ακαθόριστο, αυτή η σημαντική στιγμή μπορεί να χαθεί. Επίσης «κλείνει» τα θέματα που έχουν ανοιχτεί με ασφάλεια και προετοιμάζει το παιδί για την έξοδο του από το μουσικό καταφύγιο στον έξω κόσμο (Ψάλτοπούλου, 2005:143).

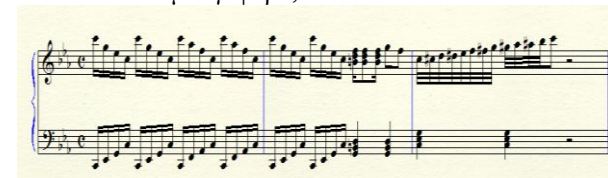
4.4.3. ΤΥΜΠΑΝΟ

Η μουσική δραστηριότητα *Τύμπανο*, βασίζεται σε ένα κομμάτι που δημιούργησε η μουσικοθεραπευτρια εμπνευσμένη από αντίστοιχη δραστηριότητα των Nordoff-Robbins για τον Π. το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Το Α που είναι σταθερό και περιλαμβάνει μουσικές «εντολές»,



Εικόνα 1. Α

το Β που είναι μια γέφυρα,



Εικόνα 1. Β

η οποία οδηγεί σε έναν αυτοσχεδιασμό ο οποίος αποτελεί το μέρος Γ.

Η δραστηριότητα αυτή έχει ως στόχο να βοηθήσει τον Π. να μάθει να υπακούει σε εντολές, οι οποίες προέρχονται από τη μουσική, η οποία εξασφαλίζει ένα περιβάλλον ζεστό και ευχάριστο. Η παιχνιδιάρικη μορφή που παίρνει η δραστηριότητα πλαισιωμένη από την επίδραση της μουσικής, εν αντιθέσει με την σχετικά σκληρή και αυταρχική υπόσταση της ξερής λεκτικής έκφρασης, αποτελεί καταλύτη για την επιτυχημένη ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι αποτέλεσε πιθανότατα την αγαπημένη μουσική δραστηριότητα του Π., καθώς υπήρχαν στιγμές που έδειχνε να μάχεται εσωτερικά να κρατηθεί σε σύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον ή να «χαθεί» στο φανταστικό του κόσμο, και από την πρώτη στιγμή που άκουγε το διάστημα της 4^{ης} Κ από τη μελωδία της δραστηριότητας *Τύμπανο*, αμέσως ερχόταν στο «εδώ και τώρα».

4.4.4. ΟΝΟΜΑ

Στη δραστηριότητα αυτή ο Π. καλείται να απαντήσει στις μουσικές ερωτήσεις της Ντόρας που αφορούν στα ονόματά μας. Αναπτύσσοντας έτσι την επικοινωνία, το λεκτικό διάλογο, βελτιώνοντας την κατανόηση και αντίληψη των πράξεων των άλλων και εξελίσσοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η βασική ακολουθία των στίχων είναι η εξής:

- Έχεις ένα όνομα, σε λένε
- (συνήθης αναμονή για απάντηση πελάτη)

- Πώς σε λένε;
- (πιθανή απάντηση πελάτη)
- Σε λένε Πασχάλη,
- Θα σε φωνάζω με τ' όνομά σου
- Έχω ένα όνομα, με λένε
- (αναμονή για απάντηση πελάτη)
- Πως με λένε;
- (απάντηση πελάτη)
- Με λένε Ντόρα,
- Θα με φωνάζετε με τ' όνομά μου
- Έχει ένα όνομα
- (αναμονή για απάντηση πελάτη)
- Πως τη λένε;
- (απάντηση πελάτη)
- Τη λένε Αντιγόνη,
- Θα τη φωνάζουμε με τ' όνομα της

Σ' αυτή, προσαρτείται η δραστηριότητα Όλοι μαζί κατά την οποία γίνεται μια «επαλήθευση» των ονομάτων με αντίστοιχη μουσική απάντηση από τον καθένα με τη σειρά του.

Με εργαλεία αυτές τις δραστηριότητες η μουσικοθεραπεύτρια δημιούργησε τις συνθήκες για την επίτευξη της γέννησης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας στα πλαίσια των συνεδριών αυτών καθώς και της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με την Ψαλτοπούλου (2007) η διαδικασία αυτή μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις φάσεις. Συνοπτικά:

4.4.5. ΜΟΥΣΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

Στον αυτοσχεδιασμό του πελάτη, η μουσική καθρεπτίζει τον τρόπο που ζει μέσα στο «αυτοσχέδιο» καταφύγιό του. Σύμφωνα με την Scheiby (1991) «Κάθε μουσική δομή που παρουσιάζει ο πελάτης σε έναν αυτοσχεδιασμό, είναι ο καθρέπτης της ψυχολογικής του οργάνωσης και της κυρίαρχης λειτουργίας του.» (Ψαλτοπούλου, 2005: 16' 2007: 174).

Ο μουσικοθεραπευτής ενεργεί έτσι ώστε να συναντήσει τον πελάτη εκεί που βρίσκεται ανατακλώντας μουσικά το μουσικό του πορτραίτο, δημιουργώντας μη απειλητική ατμόσφαιρα για εκείνον. Μουσικά επικοινωνεί στον πελάτη ότι «σε ακούω και είμαι εδώ για σένα σε ότι επιλέξεις».

4.4.6. ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ ΜΟΥΣΙΚΟ ΚΑΤΑΦΥΓΙΟ

Εγκαθιδρύεται μια πρώτη μορφή εμπιστοσύνης στη σχέση, κατά την οποία ο πελάτης νιώθει ότι δεν είναι μόνος του και ότι έχει την επιλογή να αλλάξει ή όχι. Μουσικά, ο πελάτης θα ξεφύγει από τα προσωπικά του τετριμμένα, ενώ ο θεραπευτής θα καθρεπτίσει τα ανάμεικτα συναισθήματα του πελάτη πιθανότατα με τη χρήση διαφωνιών χωρίς τη λύση τους, αλλά και τη χρήση χιούμορ στη μουσική, ακολουθώντας και στηρίζοντας τις σκέψεις του πελάτη «δεν είμαι μόνος μου, μπορώ αν θέλω να γυρίσω πίσω στο καταφύγιο, αλλά μπορώ και να πετάξω».

4.4.7. ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με τον Rogers (1993), όταν βιώνουμε ένα συναίσθημα, τότε αυτό μεταβάλλεται και μπορεί να

οδηγήσει σε βαθιά μεταμορφωτικές εμπειρίες (Ψαλτοπούλου, 2007: 316).

Έτσι ο πελάτης αποκτά αίσθηση του εαυτού του, τον οποίο αποδέχεται περισσότερο από ποτέ άλλοτε. Εκφράζει έντονα συναισθήματα, ανακουφίζεται και χαλαρώνει, βιώνει τη σχέση του με το μουσικοθεραπευτή, νιώθει την ομορφιά της δημιουργίας, αποκτά αυτοέλεγχο και ολοκληρώνεται.

4.4.8. ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Ο πελάτης συναντά τον «καινούριο» εαυτό του. Βιώνει την ελευθερία της επιλογής, νιώθει ενθουσιασμένος με τον καινούριο του εαυτό, αισθάνεται αυτοπεποίθηση και οδηγείται προς την αυτοπραγμάτωση (Ψαλτοπούλου, 2007: 323-325).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσα από τα στάδια των συνεδριών γίνεται η παράθεση της επίδρασης που είχε η διαδικασία της μουσικοθεραπείας στον Π. σε βάθος χρόνου.

5.1. ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ

Προσπάθεια προσαρμογής σε καινούρια δεδομένα (1^η -3^η Συνεδρία)

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την προσπάθεια του Π. να προσαρμοστεί στην είσοδο τρίτου ατόμου στην μέχρι τότε (περίπου δύο μηνών) διαπροσωπική του σχέση με τη μουσικοθεραπεύτρια. Η ταραχή του ήταν έντονη και εκδηλωνόταν με αποδιοργανωμένο παίξιμο στο τύμπανο (καταιγισμός γρήγορων, δυνατών και ακανόνιστων χτυπημάτων στο τύμπανο), με την ανήσυχη συμπεριφορά του κατά την έναρξη των συνεδριών καθώς προέβαινε στη δημιουργία διαφόρων επιφωνημάτων και ήχων (οά, φρζς, κ.α.), ενώ έδειχνε την εσωτερική και εξωτερική του ανησυχία με τις σωματικές του κινήσεις.

Η μουσικοθεραπεύτρια, δίνοντας τον κατάλληλο χώρο και χρόνο που χρειαζόταν, καθώς επίσης, επικοινωνώντας του ότι θα συνεχίσει να βρίσκεται εκεί γι' αυτόν ενισχύοντάς του έτσι το αίσθημα της ασφάλειας, δημιούργησε τις προϋποθέσεις και ενθάρρυνε την προσπάθεια του Π. για αποδοχή της παρουσίας μου. Έτσι λοιπόν, μέσα από τις μουσικές δραστηριότητες υπήρξε το πρώτο βήμα εμπιστοσύνης μεταξύ μας, καθώς και η πρώτη υποτυπώδης μορφή διαλόγου. Στη 2^η και 3^η συνεδρία έπειτα από παρότρυνση της Ντόρας και στα πλαίσια της μουσικής δραστηριότητας του αποχαιρετισμού, είπε το όνομά μου.

Σημειώνεται ωστόσο, ότι στις συνεδρίες αυτές, η έλλειψη ορίων και αίσθηση τέλους, η απουσία σαφούς εκδήλωσης επιθυμιών και η έκπτωση στη βαθύτερη επικοινωνία, ήταν εμφανής.

5.2. ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ

Έντονα βιώματα – Παλινδρόμηση (4^η Συνεδρία)

Η συνεδρία αυτή ήταν ξεχωριστή και σημαντική και αποτελεί από μόνη της ένα στάδιο, αυτό μετά απ' το οποίο θ' ακολουθήσουν μεγάλες αλλαγές στη θεραπευτική πορεία του Π. .

Αρχικά, αφού έκανε μια ύστατη προσπάθεια να με απομακρύνει από το χώρο, αναθεώρησε, δείχνοντας εμπιστοσύνη στα λεγόμενα της Ντόρας, «επέτρεψε» την είσοδό μου στην αίθουσα και έπειτα από λίγο, σηκώθηκε και έκλεισε την πόρτα. Είχε δεχτεί πλέον οριστικά την παρουσία τρίτου ατόμου, παρόλη την αρχική δυσκολία του.

Στην ίδια συνεδρία, για πρώτη φορά ο Π. αποχωρίστηκε τη σιγουριά των κρουστών, στα οποία είχε επιλέξει να εκφράζει τον εαυτό του, και δοκίμασε έστω και για λίγο να παίζει στο πιάνο. Η σύνδεση που είχε με τον εξωτερικό κόσμο επιβεβαιώθηκε από την επιθυμία του να επικοινωνήσει με τη μουσικοθεραπεύτρια, δείχνοντας ετοιμότητα και ενθουσιασμό στο μεταξύ τους μουσικό διάλογο. Ο αυτοσχεδιασμός που ακολούθησε, τον έφερε πιο κοντά στα κρυμμένα του συναισθήματα με αποτέλεσμα να βιώσει κάτι αρκετά έντονο, το οποίο σε συνδυασμό με τις προηγούμενες «επιτεύξεις» του, ήταν αρκετά «μεγάλο» για να το διαχειριστεί. Η συνέχεια της συνεδρίας πιθανότατα να μπορεί να θεωρηθεί εικόνα παλινδρόμησης.

Την επόμενη εβδομάδα η συνεδρία δεν πραγματοποιήθηκε, γιατί ο Π. είχε αρρωστήσει. Η ασθένειά του θα μπορούσε να αποτελεί ένα τυχαίο περιστατικό, θα μπορούσε και όχι.

5.3. ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ

Βήματα εξέλιξης των θεραπευτικών στόχων (5^η -7^η Συνεδρία)

Η πρώτη συνεδρία μετά την αρρώστια του Π., σηματοδοτεί την έναρξη αλλαγών στη συμπεριφορά του (ως αποτέλεσμα της σταδιακής αναδόμησης της ψυχής του) και την πραγματοποίηση των θεραπευτικών στόχων που είχαν τεθεί εξ' αρχής.

Εν μέσω πολλών ενναλαγών στη διάθεση και την ψυχική κατάσταση του Π., η εξέλιξη της μεταξύ μας επικοινωνίας ήταν θεαματική. Είχε γίνει η αρχή για λεκτική επικοινωνία, έστω και μονολεκτική, και πλέον η αποδοχή του προς το άτομό μου ήταν σαφής. Επιπλέον ήταν εμφανής η πρόοδος στην ικανότητα της αντίληψης του νοήματος των λέξεων αλλά και των πράξεων του συνομιλητή του.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση κατά την οποία ο Π. είχε τη Θάλασσα (μουσικό όργανο) και λικνιζόταν, μιμούμενος την κίνηση μιας βάρκας στη θάλασσα, στον ήχο της μουσικής που έπαιζε η μουσικοθεραπεύτρια στην κιθάρα, όταν εκείνη πρόσθεσε στους στίχους αυτήν την παρομοίωση σε μια προσπάθεια συμβολικού παιχνιδιού. Παρόλο που ο Π. έδειχνε να τον έχει απορροφήσει η μουσική και η κίνηση, στο άκουσμα της λέξης «βάρκα», σήκωσε τα μάτια του και την κοίταξε. Ακόμα πιο εντυπωσιακή είναι η περίπτωση κατά την οποία σε ερώτηση της Ντόρας για το πώς με λένε, στα πλαίσια της μουσικής δραστηριότητας *Όνομα*, ο Π. απάντησε «Πασχάλης» και αμέσως είπε: «Εγώ!», δείχνοντας ότι κατανοούσε το λάθος του.

Επίσης, για πρώτη φορά απάντησε με «Ναι» στη μητέρα του στην ερώτησή της αν τελειώσαμε, στο τέλος

της συνεδρίας. Αλλά και στις περιπτώσεις που τον ρώτησα εγώ αν είναι πλέον καλά επειδή ήταν άρρωστος, και αργότερα αν θέλει να τραγουδήσουμε, οι απαντήσεις του ήταν άμεσες και λεκτικές.

Η αρχική δυσκολία που αντιμετώπιζε, αλλά και η πεισματάρικη προσπάθεια να πει σωστά το όνομά μου, περιγράφονται στις λέξεις του: «Ντο-ντι-νη, ...Νάντη, Μεν-τόνη, ...Αντιγόνη!». Αλλά και η προσπάθεια για βελτίωση της ορθής χρήσης του λόγου, φαίνεται από ένα απλό παράδειγμα διαλόγου.

- Ν: θέλεις τη Θάλασσα;
- Π: Θάλασσα
- Ν: τη θέλεις;
- Π: Ναι!

Στα παραπάνω προστίθεται το απροσδόκητο και εντυπωσιακό γεγονός να τραγουδήσει πολύ καθαρά, με δική του πρωτοβουλία και την κατάλληλη στιγμή, λίγους στίχους από τη δραστηριότητα *Τύμπανο*.

Η οριοθέτηση, η εξερεύνηση ήχων, η χρήση του χιούμορ και η μετουσίωση της έντασης και των αρνητικών συναισθημάτων σε φωνητικές μελωδίες αλλά και παιγνιδιάρικο μουσικό διάλογο, είναι κάποια από τα βήματα της εξελικτικής πορείας του Π.

Αυτό όμως που είναι ιδιαίτερα σημαντικό, είναι ο ολοένα και περισσότερος χρόνος κατά τον ο οποίος ο πελάτης ήταν σε επικοινωνία μαζί μας, συγκεντρωμένος σε αυτό που έκανε και γενικότερα ήταν σε σύνδεση με τον εξωτερικό κόσμο πριν επιστρέψει στο καταφύγιό του.

5.4. ΤΕΤΑΡΤΟ ΣΤΑΔΙΟ

Εγκαθίδρυση αλλαγών – Νέες εκπλήξεις! (8^η -14^η Συνεδρία)

Το τέταρτο στάδιο αποτελεί συνέχεια της θεαματικής πορείας του Π.. Σ' αυτό, τα κεκτημένα εγκαθιδρύονται και βελτιώνονται όλο και περισσότερο, ενώ σημειώνονται νέες εντυπωσιακές αλλαγές.

Η μουσικοθεραπεία πρόσφερε την ανάπτυξη δομής στο χαοτικό του κόσμο. Ενώ αρχικά αδυνατούσε σχεδόν να ακολουθήσει τους κανόνες μιας μουσικής δραστηριότητας και δημιουργούσε περισσότερο «θόρυβο», πλέον είχε αρχίσει να περιμένει για όσο χρειάζεται τη σειρά του, να ακολουθεί οδηγίες, να συγκεντρώνεται στα λεγόμενα του συνομιλητή του, και παρουσίασε βελτίωση στην «οργάνωση» της έκφρασής του. Στη δραστηριότητα με τα μουσικά όργανα (τι όργανο παίζει ο καθένας) της 8^{ης} συνεδρίας, ο Π. όχι απλώς περίμενε τη σειρά του σταματώντας να παίζει, υποδείκνυε κιόλας σε μένα με τις μπαγκέτες του και σε άριστο ρυθμό, πότε είναι η δικιά μου σειρά για να παίζω εγώ.

Ένα ακόμη βήμα ήταν ότι άρχισε να παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες. Ήταν δικιά του πρωτοβουλία να επικοινωνήσει μουσικά μαζί μου, όταν χωρίς ιδιαίτερο σκοπό έπαιξα ένα ρυθμικό μοτίβο στα tom-tom όσο η μουσικοθεραπεύτρια κούρδισε την κιθάρα, και εκείνος μου «απάντησε» στο τύμπανο με το ίδιο μοτίβο, κοιτώντας με. Ήταν δική του η πρωτοβουλία να ζητήσει την κιθάρα, χωρίς να προηγηθεί καμία ερώτηση από τη μουσικοθεραπεύτρια

για το τι θέλει να κάνουμε στη συνέχεια. Όπως δική του πρωτοβουλία ήταν να με αποχαιρετήσει πρώτος στη λήξη της 10^{ης} συνεδρίας, δηλώνοντας έτσι την εσωτερική μετακίνησή του προς κάποιον άλλο άνθρωπο, ξεκινώντας να συμμετέχει στον «ενδιάμεσο χώρο» (Winnicott, 1979) συνειδητά και με πρόθεση.

Η εξέλιξη της επικοινωνίας στο στάδιο αυτό ήταν εντυπωσιακή, καθώς και η ουσιαστική επικοινωνία. Επίσης η ωρίμανση της σκέψης του και η λήψη απόφασης όταν η Ντόρα του έδωσε χρόνο και το δικαίωμα επιλογής για το αν θα αποφασίσει να συμμετάσχει σε μέλος της μικρής μας παρέας, ήταν γεγονός.

Στη συνεχή βελτίωση του, είναι σημαντικό να σημειωθεί η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία δεν ήταν μόνο εμφανής μέσα στα πλαίσια των συνεδριών της μουσικοθεραπείας. Είχε και προεκτάσεις στον έξω- μουσικό κόσμο. Η μείωση του φόβου για το μη οικείο ήταν σαφής. Όπως χαρακτηριστικά περιγράφει η μητέρα του, αρχικά ο Π. φοβόταν να κυκλοφορήσει στην πόλη. Παρόλο που ήταν ενθουσιασμένος με τις συνεδρίες της μουσικοθεραπείας και αδημονούσε γι' αυτές, ήθελε η μεταφορά του προς και από το χώρο διεξαγωγής τους, να διαρκέσει όσο το δυνατόν λιγότερο. Βιαζόταν να κρυφτεί στην ασφάλεια που του παρείχε το σπίτι του. Είναι εντυπωσιακό λοιπόν το γεγονός ότι προς τους τελευταίους μήνες των συναντήσεων, ο Π. από μόνος του ζητούσε πριν επιστρέψουν στο σπίτι, να κάνουν βόλτα στους δρόμους της πόλης. Τέλος, ο Π. με εκδήλωση της επιθυμίας του, είχε συμμετάσχει άριστα στη μαθητική παρέλαση του σχολείου (τυπικής ανάπτυξης) για τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου, υπακούοντας στους σχετικούς νόμους και αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές του σε πραγματικό επίπεδο.

Είναι αξιόλογο να αναφερθεί ότι στις τελευταίες συνεδρίες η μελωδική «τοποθέτηση» του Π. μετακινήθηκε από το αρχικά συχνά εμφανιζόμενο διάστημα 3^{ης} μικρής σε 4^η Καθαρή. Η αλλαγή της υποσυνείδητης αυτής προτίμησης, σύμφωνα με τους Nordoff και Robbins (1977), εκφράζει την έναρξη της απόκτησης εσωτερικής ισορροπίας και αντίστοιχα την τάση για απομάκρυνση από την ασφάλεια και κίνηση προς τους άλλους και το περιβάλλον (Ψαλτοπούλου, 2005: 53).

Κλείνοντας, το σημαντικότερο ίσως αποτέλεσμα της διαδικασίας της μουσικοθεραπείας ήταν ότι ο Π. ήταν πλέον «παρών» στο μεγαλύτερο μέρος της διάρκειας των συνεδριών. Η παρουσία του στο «εδώ και τώρα» κάλυπτε περίπου τα 20 λεπτά της εκάστοτε συνεδρίας.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρατηρώντας τα στάδια της θεραπευτικής διαδικασίας, εύκολα συμπεραίνει κάποιος τη θετική επίδραση που είχε η Μουσικοθεραπεία στον Π.. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, ο Π. βρήκε διέξοδο στο να συνδεθεί και να εκφράσει τα πιο βαθιά και καλά κρυμμένα συναισθήματά του. Αυτό είναι ένα γεγονός που από μόνο του απελευθερώνει τον άνθρωπο, εντούτοις με την κατάλληλη διαχείρισή τους από τη μουσικοθεραπευτρια μέσω της θεραπευτικής

διαδικασίας, επιτυγχάνεται η αίσθηση και η ενδυνάμωση του εαυτού, η ωρίμανση, καθώς επίσης και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης.

Η δημιουργική αυτή διάδραση με εργαλείο τη μουσική, μπορεί να βρει εφαρμογή στη διάπλαση της προσωπικότητας των παιδιών, αλλά και στην εξέλιξη αυτής στους ενήλικες που βρίσκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και να συνεισφέρει σε περιπτώσεις που υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, ή προβλήματα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον ή σε μια κοινωνική ομάδα.

Η Μουσικοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο μέσο για την ολόπλευρη (νοητική, ψυχοσωματική, συναισθηματική) ανάπτυξη ενός παιδιού και να συνεισφέρει στην εκπαίδευσή του με την ευρύτερη έννοια του όρου.

Η ισχύς και η αποτελεσματικότητα της μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση στη συγκέντρωση της προσοχής, στην επικοινωνία, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τη μείωση του άγχους, τη δημιουργία κινήτρων και απόκτησης νοήματος μιας πράξης, την ανάπτυξη της ομαδικότητας, την εμπειρία της αυτοέκφρασης και της χαράς της δημιουργίας, την ωρίμανση, και τέλος την αυτοπραγμάτωση. Όλα αυτά είναι διαχρονικά ζητήματα που απαντώνται καθημερινά στο περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, άλλοτε σε μικρή κλίμακα, άλλοτε σε μεγαλύτερη. Άλλωστε οι ανάγκες του κάθε παιδιού είναι διαφορετικές και χρίζουν ανάλογης αντιμετώπισης.

Κρίνεται ενδιαφέρουσα λοιπόν η περεταίρω διεξοδική μελέτη της ένταξης της Μουσικοθεραπείας σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και των αποτελεσμάτων της στον τρόπο και στο μέγεθος που θα επηρέαζε τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και τη συνολική τους εικόνα ως προσωπικότητες.

7. ΠΗΓΕΣ

- Aigen, K. S. (2014). *The Study Of Music Therapy. Current Issues and concepts*. New York: Routledge .
- Andreasen, N., Gelder, M. C., & Lopez-Ibor, J. J. (2007). *Σχιζοφρένεια και οξείες παροδικές ψυχωσικές συμπεριφορές*. Στο Κ. Σολδάτος (Επιμ.), *Oxford Σύγχρονη Ψυχιατρική*, Τόμ. Ι (σσ. 765-875). Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Bruscia, K. E. (1989). *Defying music therapy*. Phoenixville, PA: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (1991). *Case Studies in Music Therapy*. Βαρκελώνη: Barcelona publishers.
- Gutdeutsch, W. (1999). *Μουσική και Ιατρική* (2η εκδ.) (μτφ.Γ.Μούστρης) Αθήνα: Νέα Ακρόπολη.
- Hanser, S. B. (1999). *The New Music Therapist's Handbook* (2nd edition.). Boston: Berklee Press.
- Horden, P. (Επιμ.). (2000). *Music as a Medicine. The History of Music Therapy since Antiquity*. England: Ashgate.
- Kaplan, & Sadock's. (2004). *Εγχειρίδιο κλινικής Ψυχιατρικής* (3η εκδ.) (επιμ.Κ.Σολδάτος). Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισσιανού Α.Ε.
- Kessler-Κακουλίδη, Λ. (2009). *Η Μέθοδος "Ρυθμική Dalcroze": Μία Εναλλακτική Πρόταση Ανάμεσα στη*

- Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία.* Διαθέσιμο στο: <http://approaches.primarymusic.gr>
- Kessler-Κακουλίδη, Λ. (2011). *Θεραπευτική Ρυθμική. Εφαρμογές στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία.* Αθήνα: Fagotto.
- Wigram, T., Pedersen Nygaard, I., & Bonde, L. O. (2002). *A Comprehensive Guide to Music Therapy. Theory, Clinical Practice, Research and Training.* London: Jessica Kingsley.
- Winnicott, W. D. (1979). *Το παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα.* Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ανδρούτσος, Χ. (2012). Σχιζοφρένεια σε παιδιά και εφήβους: Συνάφεια και ετερότητα προς τη σχιζοφρένεια των ενηλίκων. Στο *Ψυχιατρική* (Τόμ. Παράρτημα Ι) (σσ.1182-1193). Αθήνα: ΓΝΑ Σισμανόγλειο.
- Αντωνάκης, Δ. Μουσικοθεραπεία παιδιών με νοητική στέρηση: Η αρχιτεκτονική της συνεδρίας. Στο Ι. Ετμεκτσόγλου, & Χ. Αδαμοπούλου (Επιμ.), *Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες* (σσ. 103-115). Αθήνα: Orpheus.
- Αποστολακάς, Χ. Β. (1990). *Εισαγωγή στο λόγο των σχιζοφρενών.* Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Ιατρική Σχολή, ΑΠΘ.
- Γεωργιάδη, Ε. (2002). Η μουσικοθεραπεία για παιδιά και εφήβους με ειδικές ανάγκες. *Μουσική Εκπαίδευση*, 3(10), 34-48.
- Γεωργιάδου, Ε. Β. (2008). Διερεύνηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε διαφορετικά στάδια της σχιζοφρένειας. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Ιατρική Σχολή.
- Εκμετσόγλου, Ι., & Αδαμοπούλου, Χ. (χ.χ.). *Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες.* Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Orpheus. Μ. Νικολαΐδης & ΣΙΑ Ο.Ε.
- Καντούρη, Α. (2015). *Μουσικοθεραπεία σε Περίπτωση Παιδικής Σχιζοφρένειας.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΑΠΘ.
- Κιαμούρης, Χ., & Αναστασοπούλου, Γ. (Επιμ.). (2008). Διαθέσιμο στο: www.protonpharma.gr/SXIZOFRENIA.HTML
- Κούμουλα, Α. (2007) Σχιζοφρένεια με έναρξη στην παιδική ηλικία: χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. *Encerphalos Journal*, 44(2).
- Μαντούβαλου, Α. (2013). Η Μουσικοθεραπεία ως πιθανή κλινική παρέμβαση σε άτομα με σκλήρυνση κατά πλάκας. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΑΠΘ.
- Μιχάλης, Γ. (2004). Παιδική Σχιζοφρένεια - Συμπτώματα. Διαθέσιμο στο: <file:///G:/ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΧΙΖΟΦΡΕΝΕΙΑ/Παιδική Σχιζοφρένεια-Συμπτώματα>
- Παπαδόπουλος, Α. (2000). *Μουσικοθεραπεία.* Θεσσαλονίκη: Πήγασος.
- Σπουργίτη, Μ. (2011). Παιδική Σχιζοφρένεια. Διαθέσιμο στο: <http://eidikiagogimeaplologia.blogspot.gr/2011/04/blog-post.html>
- Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική.* Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φρουδάκη, Μ. (2003). Η μουσικοθεραπευτική προσέγγιση Ρ. Nordoff-C. Robbins στο χώρο του νοσοκομείου. Στο *Μουσικοκινητικά δρώμενα ως μέσον θεραπευτικής αγωγής*, 53-57.
- Ψαλτοπούλου, Ν. (2007). Η μουσική δημιουργική έκφραση ως θεραπευτικό μέσο σε παιδιά με αγχώδεις διαταραχές. Στο Μ. Αργυρίου & Ζ. Διοανυσίου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ.313-326). Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ-Gutenberg.
- Ψαλτοπούλου, Ν. (2005). *Η Μουσική Δημιουργική Έκφραση ως Θεραπευτικό Μέσο σε παιδιά με Συναισθηματικές Διαταραχές.* Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών - Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Ψαλτοπούλου, Ν. (1998). Μουσικοθεραπεία. Καλλιτεχνική Δημιουργία, Επικοινωνία, Μεταμόρφωση. Στο Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΕΜΕ (σσ.169-178). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Ψαλτοπούλου-Καμίνη, Ν. Μουσικοθεραπεία: Αναπηρία και ψυχοσωματική αναδιαμόρφωση μέσω της διαδικασίας της "αναμόρφωσης". Στο Ι. Ετμεκτσόγλου, & Χ. Αδαμοπούλου (Επιμ.), *Μουσικοθεραπεία και άλλες μουσικές προσεγγίσεις για παιδιά και νέους με αναπηρίες* (σσ. 90-102). Αθήνα: Orpheus.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΡΓΟ ΑΡ. XVI, ΤΕΥΧΟΣ 1 ΑΠΟ ΤΑ «44 ΠΑΙΔΙΚΑ ΚΟΜΜΑΤΙΑ ΠΑΝΩ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ» ΤΟΥ ΓΙΑΝΝΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΙΑΝΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Άννα Μπαμπαλή
Μουσικό Σχολείο Πειραιά

Περίληψη

Η εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων στη διδακτική μεθοδολογία του πιάνου, με σκοπό την αλληλεπίδραση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, αποτελεί επιτακτική ανάγκη στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας. Μπορεί το μάθημα του πιάνου να αποτελέσει το εφελτήριο για διαθεματικότητα στη εκπαιδευτική διαδικασία; Και με ποιο τρόπο; Στόχος αυτής της εισήγησης είναι να παραθέσει ιδέες και προτάσεις για συνδυαστική διδασκαλία με γνώμονα τη διαθεματικότητα και την ολοκληρωμένη μουσική γνώση με κεντρικό άξονα το μάθημα του πιάνου.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, διαθεματικότητα, διδασκαλία πιάνου, Μουσικό Σχολείο, Γιάννης Κωνσταντινίδης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που ισχύει τα τελευταία χρόνια, το υποχρεωτικό πιάνο έχει κυρίως υποστηρικτικό ρόλο στο μάθημα της Ευρωπαϊκής θεωρίας και πράξης. Με αυτό τον τρόπο ο ρόλος του υποβαθμίζεται, περιορίζεται και κυρίως αποξενώνεται από τα υπόλοιπα διδασκόμενα μαθήματα. Με αφορμή αυτό το ζήτημα πραγματοποιήθηκε το πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα «Όταν η λόγια μουσική συναντά την παράδοση» κατά το σχολικό έτος 2014-15, με μαθητές Λυκείου, στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές διάχθησαν έργα για πιάνο Ελλήνων συνθετών του 20ου αιώνα, που είναι επηρεασμένα από την παραδοσιακή μουσική. Ο στόχος του προγράμματος αυτού ήταν να εντάξει το πιάνο σε ένα ευρύτερο επιστημονικό πλαίσιο, που επιδιώκει να συνδυάσει ποικίλες γνώσεις και, με γνώμονα τη διαθεματικότητα, να το συνδέσει με άλλα όργανα και μαθησιακά πεδία, δημιουργώντας μια διαφορετική πρόταση για διδασκαλία έργων για πιάνο σε μαθητές Μουσικών Σχολείων.

Τα έργα που συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα αυτό

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

ήταν κυρίως από τα '44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς' του Γιάννη Κωνσταντινίδη, από τους Δωδεκανησιακούς χορούς για πιάνο του ιδίου, από τους «Ελληνικούς χορούς» για αρχάριους του Γεώργιου Καζάσογλου, αλλά και από τα έργα του Μάνου Χατζηδάκι «Εξι λαϊκές ζωγραφιές» και «Για μια μικρή λευκή Αχιβάδα». Η διδασκαλία των παραπάνω μουσικών έργων αφορούσε μαθητές και από τις τρεις τάξεις του Λυκείου και πραγματοποιήθηκε, τόσο στις ώρες συνάντησης της ομάδας του πολιτιστικού προγράμματος, όσο και εντός του ωρολογίου προγράμματος στα πλαίσια του μαθήματος του υποχρεωτικού πιάνου στην Α' Λυκείου.

Το έργο, το οποίο θα μας βοηθήσει να αναπτύξουμε ένα διδακτικό σενάριο, καθώς και να καταδείξουμε σημεία και προτάσεις για συνδυασμό του μαθήματος του πιάνου με άλλα γνωστικά αντικείμενα, που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών Μουσικών Σχολείων, είναι το νο. XVI, τεύχος 1ο, από τα '44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς', του Γιάννη Κωνσταντινίδη. Μέσα από αυτό θα αναπτυχθεί μια διδακτική προσέγγιση του μαθήματος του πιάνου, με στόχο τη σύνδεση αυτού με άλλα γνωστικά πεδία.

Στο διδακτικό σενάριο, που θα αναλύσουμε, μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω ενότητες, οι οποίες μας βοηθούν να αναπτύξουμε τη σύνδεση του μαθήματος του πιάνου με άλλα, συγγενή ή μη, γνωστικά αντικείμενα:

- Σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας της Μουσικής
- Σύνδεση με το μάθημα της Παραδοσιακής Μουσικής Θεωρίας και Πράξης
- Σύνδεση με το μάθημα της Αρμονίας
- Σύνδεση με το μάθημα της Ευρωπαϊκής Θεωρίας και Πράξης, της Μορφολογίας και της Ανάλυσης μουσικού κειμένου
- Σύνδεση με το μάθημα της Μουσικής Ακρόασης
- Σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Φυσική Αγωγή, Φιλολογικά μαθήματα, Μουσικά Σύνολα, άλλα μουσικά όργανα)
- Σύνδεση με το μάθημα της Μουσικής Τεχνολογίας και Πληροφορικής.

2. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Ο καθηγητής οφείλει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στον συνθέτη και το ρόλο που διαδραμάτισε αυτός την

περίοδο που έζησε και συνέθεσε το εν λόγω κομμάτι. Συγκεκριμένα, για τον Γιάννη Κωνσταντινίδη θα πρέπει να αναφερθούν βασικά βιογραφικά στοιχεία του συνθέτη, σχετικά με την καταγωγή του, τις επιρροές που δέχτηκε, τις σπουδές του στο εξωτερικό, καταλήγοντας έτσι στο συνθετικό του ύφος, γενικά, αλλά και ειδικά για το προς διδασκαλία έργο. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο ρόλο που έπαιξε στη διαμόρφωση της Ελληνικής Εθνικής Μουσικής Σχολής, καθώς ήταν από τους αξιολογότερους Έλληνες συνθέτες του 20^{ου} αιώνα που έγραψαν πλούσιο πιανιστικό ρεπερτόριο με έντονη επιρροή από την ελληνική παραδοσιακή μουσική.

Μέσω του συνθέτη αυτού, η αναφορά αλλά και η εκτενέστερη ενασχόληση με την ιστορική πλευρά της Εθνικής Μουσικής Σχολής στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα θεωρείται απαραίτητη. Ιδιαίτερα πρέπει να αναφερθούν στοιχεία σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας της, τις αρχές της, το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο της εποχής αυτής, και πιο συγκεκριμένα να αναζητηθούν πληροφορίες για τους συνθέτες που τη δημιούργησαν καθώς και εκείνους που τη συνέχισαν. Όλα αυτά αποτελούν ένα απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για κάθε μαθητή. Με αφετηρία, λοιπόν, αυτόν τον συνθέτη, ο καθηγητής του πιάνου ατομικά ή σε συνεργασία με τον καθηγητή που διδάσκει την Ιστορία της Μουσικής, μπορεί να αναφέρει και άλλους Έλληνες συνθέτες του 20^{ου} αιώνα, ή και προγενέστερους αυτών. (ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ τους Ν. Χαλκιάπουλο-Μάντζαρο, Σ. Ξύνδα, Γ. Λαμπιλέτ, Σ. Σαμάρα, Μ. Καλομοίρη, Μ. Βάρβογλη, Α. Μαργαρίτη, Γ. Πονηρίδη, Κ. Κυδωνιάτη, Γ. Καζάσογλου, Γ. Σισιλίανο, Γ. Παπαϊωάννου, Ν. Σκαλκώτα, Δ. Μητρόπουλο κ.α) Σημειώνουμε ότι η περίπτωση Γιάννη Κωνσταντινίδη έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μελετητές, διότι ο ίδιος συνθέτης, με το ψευδώνυμο Κώστας Γιαννίδης, ανέπτυξε ένα άλλο είδος μουσικής, αυτό του ελαφρού ελληνικού τραγουδιού, παράλληλα με την συνθετική του δράση ως Γιάννης Κωνσταντινίδης στη λόγια μουσική.

3. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ

Σύμφωνα με τον ίδιο τον συνθέτη, το κομμάτι από το πρώτο τεύχος νο. XVI, από τα «44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς», βασίζεται στο παραδοσιακό τραγούδι «Ένα νερό κυρά Βαγγελιά» και αντιστοιχεί στον παραδοσιακό χορό του καλαματιανού, με ρυθμό 7/8 (3+2+2). Παρόλο που είναι ένα πολύ γνωστό παραδοσιακό τραγούδι και χορεύεται σε όλο το πανελλήνιο, ο καθηγητής πρέπει, πριν την διδασκαλία του κομματιού, να ρωτήσει τον μαθητή αν το γνωρίζει. Η ακρόαση του τραγουδιού είναι απαραίτητη, γιατί θα τον βοηθήσει στην κατανόηση και ερμηνεία του πιανιστικού κομματιού και ιδιαίτερα στο μετρικό μέρος αυτού, δηλ στο ρυθμό 7/8 αλλά και στην απόδοση της μελωδίας. Οι μαθητές συνήθως δεν είναι εξοικειωμένοι στο να παίζουν στο πιάνο έργα με τέτοιο ρυθμό και δυσκολεύονται στην κατανόηση και απόδοση αυτών. Για αυτό συνιστάται η προετοιμασία του μαθητή, είτε μέσω ακρόασης του παραδοσιακού τραγουδιού με τη

βοήθεια της τεχνολογίας και του διαδικτύου είτε, ιδανικά, με τη βιωματική προσέγγιση, δηλαδή μέσα στο μάθημα του παραδοσιακού Συνόλου ή της παραδοσιακής θεωρίας και πράξης.

Συνεχίζοντας την προετοιμασία του μαθητή στο κομμάτι για πιάνο του Κωνσταντινίδη, ο καθηγητής μπορεί να δώσει κάποιες πληροφορίες εθνομουσικολογικού περιεχομένου σχετικά με την ιστορική σημασία του επτάσημου ρυθμού, ως έναν από τους πιο σημαντικούς αρχαιοελληνικούς ρυθμούς, αλλά και τη χρήση αυτού από όλη την Νοτιοανατολική Μεσόγειο και τα Βαλκάνια.

4. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΑΡΜΟΝΙΑΣ

Σημαντικό μέρος της διδασκαλίας αυτού του μουσικού έργου είναι η εισαγωγή στα στοιχεία της αρμονίας, που είναι βασισμένη σε τρόπους. Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή στο μάθημα της Ευρωπαϊκής θεωρίας και πράξης, αρκεί η απλή αναφορά στους εκκλησιαστικούς τρόπους της Δυτικής μουσικής (Δώριο, Λύδιο, Μιξολύδιο, Φρύγιο κ.λ.π.). Κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός αυτών των τρόπων από τους Αρχαίους Ελληνικούς, αφού δεν βρίσκονται σε αντιστοιχία, παρόλο που η ορολογία τους παραμένει ίδια με αυτή των Αρχαίων Ελληνικών τρόπων. Πρέπει να τονιστούν στοιχεία, όπως οι βάσεις των τρόπων και η διαφορετική αλληλουχία των διαστημάτων, σε σχέση με τις γνωστές μείζονες και ελάσσονες κλίμακες. Ο μαθητής πρέπει να παίξει τους τρόπους στο πιάνο, ώστε να του αποτυπωθούν και ηχητικά.

5. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ, ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

5.1. Ρυθμός- Μέτρο

Στα πλαίσια της διδασκαλίας των μουσικών στοιχείων του κομματιού θα ξεκινήσουμε από την κατανόηση του ρυθμού 7/8. Αν ο μαθητής δεν είναι εξοικειωμένος με το επτάσημο μέτρο προτείνεται η πρακτική εξάσκηση είτε με παλαμάκια είτε με βηματισμό, ενώ ο καθηγητής παίζει το κομμάτι στο πιάνο. Έτσι ο μαθητής ταυτόχρονα και ακούει το κομμάτι αλλά και μαθαίνει να ακολουθεί ρυθμικά τον καθηγητή. Σημειώνουμε ότι ο μαθητής βοηθείται ουσιαστικά, όταν ο καθηγητής παίζει το κομμάτι στον μαθητή πριν το διδάξει, καθώς φυσικά και όταν ο ίδιος ο μαθητής μετρά με τη φωνή του, ενώ μελετά το κομμάτι. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα απαραίτητο να εφαρμόζεται από τον μαθητή, ειδικά σε αυτό το έργο για πιάνο του Κωνσταντινίδη επειδή στα τελευταία μέτρα υπάρχει εναλλαγή του μέτρου από 7/8 σε 3/8 δύο φορές.

5.2. Μορφολογία- Διάρθρωση

Το συγκεκριμένο έργο αποτελείται από εικοσιοχτώ μέτρα και ακολουθεί τη φόρμα ενός παραδοσιακού τραγουδιού που κινείται σε τετράμετρα. Μπορεί λοιπόν

να χωριστεί σε επτά μέρη από τέσσερα μέτρα το κάθε ένα. Έτσι μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω μέρη:

- Α (1-4)
- Β (5-8)
- Γ (9-12)
- Δ (13-16)
- Ε (17-20)
- ΣΤ (21-24)
- Ζ (25-28)

Εύκολα μπορεί να διακριθούν οι φωνές στις οποίες κινείται το κομμάτι, η αντιστροφή των ρόλων τους, όταν η βασική μελωδία περνά από το πάνω πεντάγραμμο στο κάτω και, φυσικά, η παρουσία του αρμονικού μπάσου (ισοκράτης).

Παρατηρώντας το κομμάτι στη διάρθρωσή του, διαπιστώνουμε ότι ο συνθέτης στο μέρος Α παραθέτει το κεντρικό θέμα μαζί με τον ισοκράτη χωρίς κάποια εισαγωγή. Στο Β και Δ μέρος η κύρια μελωδία περνά στο αριστερό χέρι, στο μπάσο. Το μέρος Γ και Ε έχουν επεξεργασία του δεύτερου μέρους της παραδοσιακής μελωδίας. Στο μέρος Γ ο συνθέτης προσθέτει έναν άλλον ισοκράτη που ακούγεται πάλι από τη μεσαία φωνή, όπως και στο μέρος Α. Στα μέρη ΣΤ και Ζ ακούγεται πάλι η κύρια μελωδία από την πάνω φωνή και από την κάτω φωνή αντίστοιχα.

Έτσι θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι υπάρχει συνδιαλλαγή μεταξύ των δύο χεριών ή μεταξύ του μπάσου και των επάνω φωνών, την οποία ο μαθητής οφείλει να προσέξει και να τονίσει κάθε φορά αναλόγως, ώστε να παραχθεί το απαιτούμενο άκουσμα. Δηλαδή, θα τονίζει το δεξί χέρι, όταν η μελωδία βρίσκεται στο πάνω πεντάγραμμο και αντίστοιχα το αριστερό χέρι, όταν η μελωδία βρίσκεται στο κάτω πεντάγραμμο.

5.3. Αρμονική ανάλυση

Στη συνέχεια ο μαθητής πρέπει να αναγνωρίσει τις κλίμακες, στις οποίες βασίζεται το κομμάτι, τις μετρατροφίες και αν γνωρίζει και το είδος των διαστημάτων που χρησιμοποιεί ο συνθέτης. Στο συγκεκριμένο έργο, που βασίζεται σε τρόπους και όχι στις συνηθισμένες μείζονες και ελάσσονες κλίμακες, ο μαθητής πρέπει να μπορεί να ταυτοποιήσει τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο συνθέτης μέσα στο εν λόγω έργο. Η καθοδήγηση και η βοήθεια από τον καθηγητή κρίνεται άκρως απαραίτητη, ειδικά για τόσο διαφορετικές συνθετικές τεχνικές, όπως αυτές που βασίζονται στους εκκλησιαστικούς τρόπους της Δύσης.

Έτσι ο μαθητής πρέπει να παρατηρήσει για το πρώτο και το τελευταίο μέρος του έργου τα παρακάτω:

- Τη νότα στην οποία καταλήγει η βασική μελωδία, που είναι η ΣΟΛ
- Την περιορισμένη σε έκταση κίνηση της μελωδίας, μεταξύ ΣΟΛ και ΝΤΟ
- Τη χρήση συγκεκριμένων φθόγγων στο ρόλο του ισοκρατήματος, του ΡΕ και ΣΟΛ
- Την έλλειψη προσαγωγέα
- Την έλλειψη αλλοιώσεων στη βασική μελωδία

Σύμφωνα με αυτά μπορεί να συμπεράνει ότι το κομμάτι κινείται στο Δώριο τρόπο, που έχει ως βάση το

φθόγγο ΡΕ, με τον πρώτο και τέταρτο φθόγγο του τρόπου (ΡΕ & Σολ), να χρησιμοποιούνται σαν ισοκράτες. Θέλοντας να συσχετίσουμε τα παραπάνω με τη θεωρία της παραδοσιακής μουσικής μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το κομμάτι κινείται στο διατονικό τετράχορδο ΣΟΛ-ΝΤΟ ή πεντάχορδο ΣΟΛ-ΡΕ. Επόμενο στοιχείο που πρέπει να επισημάνει ο καθηγητής είναι η αλλοίωση στην εναρμόνιση στο μπάσο, ΦΑ δίεση στα πρώτα μέτρα, που παραπέμπει στη ΣΟΛ μείζονα, δηλαδή στον ΣΟΛ ιωνικό τρόπο. Σε αυτή την περίπτωση ο συνθέτης χρησιμοποιεί την Ι και την V βαθμίδα της μείζονας κλίμακας ή του τρόπου. Η κύρια μελωδία, όταν ακούγεται από το αριστερό χέρι, εναρμονίζεται από συγχορδίες που περιέχουν τον ισοκράτη ΡΕ, στα μέρη Β και Δ.

5.4. Κλίμακες

Ο μαθητής πρέπει να ξέρει να παίζει και με τα δύο χέρια τη ΡΕ και την ΣΟΛ μείζονα σε δύο οκτάβες σε παράλληλη και αντίθετη κίνηση σε ικανοποιητική ταχύτητα με τις αντίστοιχες συγχορδίες τους στις βαθμίδες Ι, ΙV, V & V7. Στη συνέχεια πρέπει να μπορεί να παίζει τους σχετικούς αρπισμούς σε δύο ανιούσες και κατιούσες οκτάβες σε παράλληλη και αντίθετη κίνηση στην ευθεία κατάσταση, καθώς και με αναστροφές μόνο σε παράλληλη κίνηση. Επίσης πρέπει να μάθει να παίζει σπασμένες συγχορδίες τεσσάρων φθόγγων από ΡΕ και από ΣΟΛ σε διαδοχή αναστροφών με μετάθεση του χεριού. Αντίστοιχα, πρέπει να μάθει να παίζει την κλίμακα του ΡΕ Δώριου τρόπου σε δύο οκτάβες σε παράλληλη και αντίθετη κίνηση σε ικανοποιητική ταχύτητα.

5.5. Σημεία έκφρασης

Η ταχύτητα του κομματιού είναι αρκετά γρήγορη, όπως δείχνει η ένδειξη *allegro ma non troppo* (232 ανά όγδοο ένδειξη μετρονόμου). Άλλωστε και το παραδοσιακό κομμάτι «Ένα νερό κυρά Βαγγελιώ» είναι αρκετά γοργό. Δεδομένης της συχνής επανάληψης της κύριας μελωδίας σε αυτό το κομμάτι, ο μαθητής πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στα σημεία έκφρασης όπως *molto legato* και *piu espressivo*. Η ένδειξη *piu espressivo*, στα μέτρα 17-18, που σημαίνει περισσότερο εκφραστικό σε συνδυασμό με την ένδειξη χρωματισμού για σταδιακή αυξομείωση της έντασης του ήχου, απαιτεί μια σαφήνεια στην εκφραστικότητα.



Εικόνα 1. Μέτρα 17-18

Σε αυτό βοηθούν πολύ και οι επερείσεις πάνω στις οποίες ο συνθέτης δίνει ένταση στο ήχο. Το κομμάτι αυτό έχει εναλλαγές στους χρωματισμούς από *p* στην αρχή και *piu piano* (περισσότερο απαλά) σε *mf* και *f* καθώς προχωρά προς το τέλος. Ιδιαίτερη προσοχή

πρέπει να δείξει ο μαθητής στη χρήση του *portato* σε συνδυασμό με το *staccato*, που παραπέμπουν στον τονισμό και βηματισμό του παραδοσιακού χορού. Στα μέτρα 5-8, 13-16 και 25-28 οι συγχορδίες στο δεξί χέρι πρέπει να είναι πολύ ανάλαφρες και κοφτές σε ρόλο συνοδευτικό στη βασική μελωδία που ακούγεται από το αριστερό.



Εικόνα 2. Μέτρα 5-8



Εικόνα 3. Μέτρα 13-16



Εικόνα 4. Μέτρα 25-28

Παρόλο που σε αυτά τα μέτρα υπάρχει επανάληψη της ίδιας μελωδικής φράσης μια οκτάβα πιο κάτω, υπάρχει διαφορά στον τρόπο έκφρασης. Στα μέτρα 5-8 γράφει *dolce marcato* ενώ στα μέτρα 13-16 μόνο *marcato*. Ο μαθητής πρέπει να αποδώσει με σαφήνεια το διάλογο ανά τέσσερα μέτρα μεταξύ του δεξιού και του αριστερού χεριού.

6. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΚΡΟΑΣΗΣ

Η ενεργητική ακρόαση του μαθητή είναι άμεσα συνυφασμένη με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές του καθώς και με τα στοιχεία που εξετάσαμε παραπάνω. Γνωρίζοντας την ύλη που έχει διδαχθεί ο μαθητής και αναγνωρίζοντας, αν έχει εμπειρία στον επτάσημο ρυθμό από προηγούμενα κομμάτια, θα προτείνουμε η διαδικασία που ο καθηγητής παίζει στο πιάνο το κομμάτι και ο μαθητής τον συνοδεύει με παλαμάκια, να προηγηθεί όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων, ακολουθώντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία που κινείται από την πράξη στην θεωρία. Έτσι ο μαθητής θα έπρεπε να διακρίνει ο ίδιος το ρυθμό του κομματιού, άσκηση που εξασκεί την ενεργητική του ακρόαση.

Σημειώνουμε ότι είναι απαραίτητο ο μαθητής, όταν ακούει το κομμάτι, να μάθει να ξεχωρίζει αν αυτό ξεκινά με θέση ή με άρση, να μπορεί να περιγράφει τη διαδοχή των χρωματισμών, δηλαδή αν είναι σταδιακή η εναλλαγή τους ή είναι απότομη. Επίσης πρέπει να μπορεί να διακρίνει ηχητικά το *staccato* από το *legato*. Σχετικά με αυτό προτείνουμε ο καθηγητής να παίζει στο

πιάνο τα μέτρα 1-4 και κατόπιν τα μέτρα 5-8 και να ζητήσει από το μαθητή να ξεχωρίσει ηχητικά ποιο είναι *staccato* και ποιο *legato*. Στη συνέχεια ο καθηγητής μπορεί να ξαναπαίζει τα μέτρα 5-8 σε συνδυασμό με τα μέτρα 13-16 και να ρωτήσει τον μαθητή αν διακρίνει κάποια διαφορά μεταξύ τους. Ο μαθητής πρέπει να ξεχωρίσει άμεσα την τονική διαφορά και στα δύο πεντάγραμμα, παρατηρώντας ότι και τα δύο χέρια τη δεύτερη φορά παίζουν μια οκτάβα πιο κάτω από την πρώτη φορά.

Στα πλαίσια λοιπόν της ενεργητικής ακρόασης του μαθητή, εκτός από την προαναφερθείσα διαδικασία, μπορούμε να συμπεριλάβουμε και άλλα παραδείγματα όπως την αναγνώριση από τον μαθητή του μείζονα, ελάσσονα ή και τροπικού χαρακτήρα του κομματιού ή τη διαδοχή αυτών από μέτρο σε μέτρο ή από μέρος σε μέρος, ενώ ο καθηγητής παίζει το κομμάτι.

Άλλα στοιχεία που πρέπει να ξεχωρίσει ο μαθητής στο άκουσμα του εν λόγω μουσικού κομματιού είναι η περιορισμένη έκταση των φθόγγων της μελωδίας σε συνδυασμό με την επανάληψη της βασικής μελωδίας σε περιοδικότητα, το αρκετά συχνό άκουσμα των φθόγγων RE και ΣΟΛ και η γενικότερη συνήχιση των φθόγγων, για να συμπεράνει ότι το κομμάτι έχει τροπικό χαρακτήρα. Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι ο καθηγητής να παίζει την κλίμακα του Δώριου τρόπου ώστε να αποτυπωθεί στον μαθητή το άκουσμα του και η διαδοχή των διαστημάτων και κατόπιν τη RE μείζονα και ΣΟΛ μείζονα. Πρέπει να καταφέρει ο μαθητής να ξεχωρίζει ακουστικά τον Δώριο τρόπο από τη RE μείζονα και τη PE ελάσσονα (αρμονική και μελωδική).

Κατά αντιστοιχία, μπορεί να ζητηθεί από τον μαθητή να διακρίνει τις φωνές, στις οποίες κινείται το μουσικό έργο και τα μέρη στα οποία χωρίζεται μορφολογικά. Τέλος είναι δυνατόν να του ζητηθεί να ξεχωρίσει πόσες φορές ακούγεται η κύρια μελωδία ή και οποιοδήποτε άλλο επαναλαμβανόμενο μελωδικό σχήμα μέσα στο κομμάτι και από ποια φωνή.

7. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΆΛΛΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ (ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ, ΜΟΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΛΑ, ΆΛΛΑ ΜΟΥΣΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ)

Μέσα από τη συνεργασία με την ειδικότητα του φιλολόγου μπορεί να κατανοηθεί η μετρική πλευρά του αρχαιοελληνικού ρυθμού 7/8, η ιστορική σημασία αυτού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και το λαογραφικό πλαίσιο του καλαματιανού χορού. Ο καθηγητής του πιάνου μπορεί να συνεργαστεί ακόμη και με τον καθηγητή της Φυσικής Αγωγής για την εκμάθηση του καλαματιανού παραδοσιακού χορού. Εναλλακτικά, μπορεί να συνεργαστεί με τον καθηγητή του παραδοσιακού υποχρεωτικού οργάνου, αν απευθύνεται σε μαθητή γυμνασίου, για την εκμάθηση του παραδοσιακού τραγουδιού «Ένα νερό κυρά Βαγγελιώ». Έτσι, πιθανόν, κατανοεί καλύτερα και την τετράμετρη, συνήθως, φόρμα της βασικής μελωδίας, την απλή μορφή του, μονομερή, διμερή ή τριμερή, αλλά και τα πιο ιδιαίτερα στοιχεία αυτού, όπως στολίδια, ιδιαίτερα

διαστήματα, ρυθμικά σχήματα, έτσι ώστε να μπορεί να τα διακρίνει ακουστικά κατόπιν και στο έργο για πιάνο.

Ο καθηγητής, θέλοντας να συνδυάσει τη διδασκαλία του πιάνου και με άλλα μουσικά όργανα μπορεί να προσαρμόσει το κομμάτι για σύνολο διάφορων δυτικοευρωπαϊκών ή παραδοσιακών οργάνων μαζί με τη συνοδεία του πιάνου. Σε αυτή την περίπτωση η κάθε φωνή θα πρέπει να παιχτεί από κάποιο διαφορετικό όργανο που ταιριάζει ηχητικά και τονικά με την εκάστοτε μελωδία, προτρέποντας έτσι τον μαθητή να συνεργαστεί με άλλους συμμαθητές του. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής εξασκείται στην συνοδεία άλλων οργάνων, ή και φωνής, καθώς και στην ομαδοσυνεργατικότητα.

8. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

Ο καθηγητής οφείλει να ενθαρρύνει τον μαθητή, που διδάσκεται το παραπάνω πιανιστικό έργο να δημιουργήσει αυτοσχεδιασμούς επάνω στο ρυθμό 7/8 ή στην κύρια μελωδία του τραγουδιού «Ένα νερό κυρά Βαγγελιώ». Συνδυάζοντας λοιπόν το μάθημα του πιάνου με το μάθημα της μουσικής τεχνολογίας ο μαθητής έχει την ευκαιρία να ηχογραφήσει ή να γράψει σε ειδικό πρόγραμμα, όπως το Finale, το Q base, ή το Sibelius, την σύνθεση του και να την παρουσιάσει στους συμμαθητές του.

Σύμφωνα με τις τελευταίες επιταγές του «Νέου Σχολείου» και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, των λεγόμενων ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και με δεδομένο ότι οι μαθητές είναι θερμοί υποστηρικτές αυτών και αρέσκονται σε παιχνίδια που περιλαμβάνουν ενασχόληση με τον υπολογιστή/ipad/smartphone, θα προτείναμε τη δημιουργία κοινής εμπέδωσης αλλά και ελέγχου γνώσεων σε μορφή πολλαπλών ερωτήσεων που θυμίζουν περισσότερο παιχνίδι παρά τεστ. Παραθέτουμε ενδεικτικά μερικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε ανάλογο διαδικτυακό παιχνίδι πολλαπλών ερωτήσεων σχετικές με το θέμα:

- Πόσες φορές ακούγεται το κυρίως θέμα στο δεξί χέρι;
- Μια φορά
- Τρεις φορές
- Τέσσερις φορές
- Από ποιο φθόγγο ξεκινά ο Δώριος τρόπος;
- Τη ρε
- Τη μι
- Τη σολ
- Σε ποιο χορό αντιστοιχεί ο πεντάσημος ρυθμός 7/8 που είναι γραμμένο το κομμάτι;
- Καλαματιανός
- Τσακώνικος
- Τσάμικος

9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με όλα τα παραπάνω εξασφαλίζεται η διαθεματικότητα του μαθήματος του πιάνου, εντάσσοντας το σε ένα γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο,

καθώς και η ενδυνάμωση του ρόλου του μαθήματος του πιάνου. Θεωρούμε ότι το παραπάνω σενάριο διδασκαλίας προσπάθησε να καλύψει όσο το δυνατό περισσότερες πτυχές της διδασκαλίας του εν λόγω μουσικού έργου για πιάνο, με έναυσμα κάθε στοιχείο και σημείο του, θέλοντας να δημιουργήσει μια γενικότερη φιλοσοφία για διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία του πιάνου στα Μουσικά Σχολεία. Το παραπάνω σενάριο διδασκαλίας αντιμετωπίζει την παιδαγωγική του πιάνου σφαιρικά, με προϋπόθεση αλλά και στόχο την συνεργατικότητα μεταξύ των καθηγητών αλλά και μεταξύ των μαθητών.

10. ΠΗΓΕΣ

- Κωνσταντινίδης, Γ. (1996). *44 Παιδικά κομμάτια πάνω σε ελληνικούς χορούς*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας
- Κώστιος, Α. (1999). Με αφορμή την περίπτωση Γιάννης Κωνσταντινίδης- Κώστας Γιαννίδης, *Μουσικολογικά*, I, 115-141.
- Μαυροειδής, Μ. (1999). *Οι Μουσικοί Τρόποι στην Ανατολική Μεσόγειο*. Αθήνα: Fagotto
- Σακαλλιέρος, Γ. (2010). *Γιάννης Κωνσταντινίδης (1903-1984). Η ζωή και το έργο του. Αναλυτική προσέγγιση και παρουσίαση του συνθετικού του ύφους, με άξονα τα έργα για ορχήστρα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Τσούγκρας, Κ. (2003). *Τα 44 Παιδικά κομμάτια του Γιάννη Κωνσταντινίδη- Ανάλυση με χρήση της Γενετικής Θεωρίας της Τονικής Μουσικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Τσούγκρας, Κ. (2007). Τα 44 Παιδικά κομμάτια του Γιάννη Κωνσταντινίδη ως μοντέλο για μια εκπαιδευτική Συνθετική Προσέγγιση του ύφους της Ελληνικής Εθνικής Σχολής. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, 66-78.
- Φυτίκα, Α. (2007). Τα έργα των Καλομοίρη, Βάρβογλη και Κωνσταντινίδη για νέους πιανίστες: Η διαμόρφωση της «ελληνικής» Μουσικής Ταυτότητας μέσα σε τρεις διαφορετικές Παιδαγωγικές, Συνθετικές και Αισθητικές προσεγγίσεις. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*, 53-65.
- Markea, G. G. (2014). *The Use of Modern Technologies in the Music Classroom: Research in Greece*. Athens: Proforma.

SAMUEL BAUD-BOVY: ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αρσινόη Γεωργοπούλου

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Ο Ελβετός εθνομουσικολόγος Samuel Baud-Bovy αφιέρωσε ένα μεγάλο μέρος της ζωής του στην μελέτη της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρούμε να προτείνουμε μια διδακτική παρέμβαση, στηριζόμενοι σε στοιχεία που έχουν προκύψει από την μελέτη μας πάνω στο επιστημονικό έργο του. Παρά το γεγονός ότι η επιστημονική δράση του Baud-Bovy έλαβε χώρα στις αρχές του 20ου αιώνα, θεωρούμε ότι η συμβολή του στην μελέτη, διατήρηση και εξέλιξη της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής είναι αδιαμφισβήτητη και συνεχίζει να αποτελεί σημαντικό κλασικό πυλώνα, παρά τις πιο σύγχρονες ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις. Έτσι, παρουσιάζουμε συνοπτικά τη ζωή και το έργο του Samuel Baud-Bovy, ενώ στην συνέχεια, μέσα από ένα πλαίσιο που αφορά παιδαγωγικές και μουσικοπαιδαγωγικές θεωρήσεις, προτείνουμε μια διδακτική παρέμβαση, επιλέγοντας και αναδεικνύοντας μέσα από το έργο του τα στοιχεία εκείνα τα οποία πιστεύουμε ότι μπορούν να διδαχθούν σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Εθνομουσικολογία, Samuel Baud - Bovy, δημοτικό τραγούδι, διδακτική πρόταση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ.

Κατά καιρούς, έχουν δημοσιευτεί πολλές μελέτες για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι και την σημασία του στην διατήρηση της εθνικής μας κληρονομιάς. Ερευνητές από διάφορα μέρη του κόσμου επιχείρησαν να το προσεγγίσουν με πολλούς τρόπους και να αναδείξουν την ιδιαιτερότητα και την πολυπλοκότητά του. Οι τρόποι αυτοί ποικίλλουν, ανάλογα με τη εποχή που πραγματώθηκαν αλλά και το ζητούμενο κάθε ερευνητή. Έτσι υπάρχουν μελέτες και συλλογές που αφορούν τόσο την ιστορικότητα και το ποιητικό κείμενο όσο και την μελωδία των τραγουδιών. Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι μελέτες αυτές ήταν πιο μονοδιάστατες, εστιάζοντας κυρίως στην συλλογή στίχων.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Ο άνθρωπος ο οποίος μέσα από ένα πρίσμα συνεχούς αναζήτησης εισήγαγε σε νέα διάσταση την μελέτη του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού, ήταν ο Ελβετός εθνομουσικολόγος Samuel Baud-Bovy. Οι μελέτες του χαρακτηρίζονται για την πολύπλευρη προσέγγισή τους, την βαθιά επιστημονικότητά τους αλλά και την μεθοδευμένη ανάλυσή τους. Παρά το ότι έχει αναγνωριστεί η ακαδημαϊκή αξία αυτού του μελετητή, διαπιστώσαμε ότι δεν έχει γίνει κάποια εύκολα κατανοητή από τον μη ειδικό συνοπτική παρουσίαση του έργου του και το γεγονός αυτό μας ενεργοποίησε να προσεγγίσουμε πτυχές του, προκειμένου να επιχειρήσουμε να προτείνουμε στην παρούσα εισήγηση έναν τρόπο με τον οποίο μπορούν οι πτυχές αυτές να διδαχθούν σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. ΕΡΓΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΤΟΥ SAMUEL BAUD-BOVY⁴

Κάποια στοιχεία για τον συγκεκριμένο εθνομουσικολόγο είναι ίσως χρήσιμα στο σημείο αυτό και παρέχουν πληροφορίες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και εισαγωγικά σε κάποια διδακτική παρέμβαση.

Ο Auguste André Samuel Baud-Bovy (1906-1986) υπήρξε μια πολύπλευρη προσωπικότητα, η οποία έμελλε να συμβάλει καθοριστικά στην ελληνική μουσικολογία και όχι μόνο. Αφιέρωσε σχεδόν ολόκληρη την ζωή του στην μελέτη του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού. Παράλληλα, λόγω της διπλής ιδιότητάς του ως φιλόλογου-ελληνιστή και μουσικού-μουσικολόγου, διακρίθηκε τόσο στο πεδίο της έρευνας ως πρωτοπόρος και μεθοδικός επιστήμονας έχοντας ταυτόχρονα και ανάλογη ακαδημαϊκή εξέλιξη, όσο και στο πεδίο του μουσικού γίνεσθαι, καθώς ως διευθυντής ορχήστρας και χορωδίας, ανέδειξε το παλαιότερο ρεπερτόριο, ανοίγοντας δρόμους για το σύγχρονο.

Καταγόταν από οικογένεια καλλιτεχνών και διανοούμενων. Σπούδασε φιλολογία και αρχαία ελληνικά στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης και ταυτόχρονα έκανε συστηματικές μουσικές σπουδές (βιολί, πιάνο, θεωρητικά, μαθήματα διεύθυνσης ορχήστρας και μουσικολογίας). Το 1927 επισκέφτηκε για πρώτη φορά την Ελλάδα, γεγονός που αποτέλεσε σταθμό στη ζωή του και τον οδήγησε στο Νεοελληνικό Ινστιτούτο της Σορβόνης, καθορίζοντας έτσι και ολόκληρη την επιστημονική του πορεία. Το 1929 ήρθε και πάλι στην Ελλάδα με την διπλή ιδιότητα του μουσικού και του

⁴ Όπ.αναφ. στο Samuel Baud-Bovy, 1996⁵ Bouvier, 2009⁶ Λιάβας, 2006⁷ Γεωργοπούλου, 2014.

φιλόλογου, προκειμένου να αφοσιωθεί στην επιτόπια μουσικολογική έρευνα. Η περιοχή που διάλεξε ήταν τα ιταλοκρατούμενα τότε Δωδεκάνησα. Τα τραγούδια που συνέλεξε τα κατέγραψε με το «αυτί», χωρίς φωνοληπτικά μηχανήματα. Αυτός ο τρόπος καταγραφής ήταν εξαιρετικά δύσκολος και απαιτούσε ιδιαίτερες μουσικές ικανότητες. Οι αναφορές λένε ότι χρησιμοποιούσε το βιολί του με τον εξής τρόπο: άκουγε τον πληροφορητή να τραγουδάει και τον σταματούσε σε κάθε στροφή. Στο τέλος της στροφής έπαιζε με το βιολί αυτό που είχε απομνημονεύσει με το αυτί, ενώ ο τραγουδιστής διόρθωνε την απόδοση του βιολιού, ξανατραγουδώντας την μελωδία, γεγονός που δυσκόλευε την διαδικασία αφού κάθε φορά που τραγουδάμε ένα τραγούδι, ποτέ δεν το αποδίδουμε με τον ίδιο τρόπο. Αφού έφτανε σε μια ικανοποιητική απόδοση, τότε ο Baud-Bovy κατέγραφε την μελωδία στο πεντάγραμμο. Ο ίδιος μάλιστα θεωρούσε ότι αυτές οι καταγραφές ήταν πιο πιστές από αυτές που γίνονταν αργότερα με φωνοληπτικά μηχανήματα. Μετά τα Δωδεκάνησα, ξεκίνησε μια σειρά από επιτόπιες έρευνες και καταγραφές στην Ελλάδα. Αποτέλεσμα όλων αυτών των ερευνών είναι μια σειρά από 100 περίπου βιβλία και άρθρα, τα οποία αποτέλεσαν για την εποχή τους πρότυπα μεθοδολογίας, δίνοντας μια άλλη διάσταση στις γνώσεις μας για την ελληνική μουσική. Το υλικό που συνέλεξε, το ανέλυσε και το συστηματοποίησε με ένα πρότυπο σύστημα μουσικής σημειογραφίας, λαμβάνοντας υπ' όψιν το ποιητικό κείμενο αλλά και τις οργανολογικές ιδιαιτερότητες των μουσικών οργάνων.

Παράλληλα όμως με την εθνομουσικολογική, ερευνητική και συγγραφική του δραστηριότητα, ο Baud-Bovy αφιερώθηκε και σε πλήθος άλλων, οι οποίες φανερώνουν την πολύπλευρη προσωπικότητα και την ευρύτητα του πνεύματος του: ήταν μαέστρος, και διηύθυνε συμφωνικές ορχήστρες στις μεγαλύτερες ευρωπαϊκές πόλεις, διετέλεσε καθηγητής στο πανεπιστήμιο της Γενεύης στην έδρα των Νέων Ελληνικών, ήταν μέλος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσικής της Unesco, δημοτικός σύμβουλος της Γενεύης υπεύθυνος για τον πολιτισμό, μετέφρασε πρώτος στα γαλλικά ποίηση του Σεφέρη και του Ελύτη κ.α. Για την προσφορά του στον ελληνικό πολιτισμό τιμήθηκε με τον ταξιάρχη του Τάγματος του Φοίνικος και ανακηρύχθηκε αντεπιστέλλον μέλος της Ακαδημίας Αθηνών καθώς και επίτιμος διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

3. ΑΦΟΡΜΗΣΗ

Αναμφισβήτητα, το επιστημονικό έργο του Samuel Baud-Bovy είναι πρωτότυπο, πρωτοπόρο, ευρύ αλλά ταυτόχρονα και εξαιρετικά σύνθετο, ενώ η μελέτη και η κατανόησή του αποδείχθηκε ιδιαίτερα δύσκολη. Αποτέλεσμα της ενασχόλησής μας με αυτό, ήταν να αναδυθούν αρκετά ερωτήματα και σκέψεις που αφορούν την δυνατότητα και τον βαθμό προσέγγισής του από ειδικούς και μη αλλά και η γενικότερη διαπίστωση της ελλιπούς αναγνώρισής του από το ευρύ κοινό.

Η απουσία ή η επιγραμματική αναφορά του ονόματός του στα σχολικά βιβλία μουσικής είναι ίσως το πιο

χαρακτηριστικό παράδειγμα. Απ' όλα τα βιβλία μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η μόνη αναφορά⁵ εντοπίστηκε στο βιβλίο μαθητή της Β Γυμνασίου:

- «Ο επτάσημος ρυθμός (π.χ. συρτός, καλαματιανός), αποτελείται από έναν τρίσημο και δύο δίσημους ή αντίστροφα και συναντιέται σε όλη την Ελλάδα. Σύμφωνα με μελέτες των καθηγητών Θρασύβουλου Γεωργιάδη και Σαμουήλ Μπω-Μποβύ (S. Baud-Bovy), ο πανελλήνιος ρυθμός 7/8 δεν είναι άλλος από το ηρωικό εξάμετρο με το οποίο απαγγέλλονταν τα ομηρικά έπη.» (Κεφάλαιο 6: Ο γύρος της Ελλάδας- Μουσικοί ρυθμοί στην Ελλάδα, σελ 66).

Παρά το γεγονός ότι στη συνέχεια αναφέρονται και άλλα αποτελέσματα από τις μελέτες του⁶, το όνομα αλλά και η σπουδαιότητα του έργου του δεν αναγράφονται πουθενά. Ο προβληματισμός μας έγινε εντονότερος όταν διαπιστώσαμε ότι ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον Béla Bartók⁷, για τον Samuel Baud-Bovy δεν υπάρχει καμία, παρότι ο τελευταίος αφοσιώθηκε στην ελληνική παραδοσιακή μουσική (η οποία και μελετάται σ' αυτό το κεφάλαιο) ενώ ο Bartók όχι. Έτσι λοιπόν, κρίναμε σκόπιμο να προτείνουμε τρόπους ανάδειξης των μελετών του μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακολουθώντας θεωρίες της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και τους άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής.

4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ- ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ

Σε κάθε μέθοδο διδασκαλίας, υπάρχει μια θεωρητική βάση, η οποία την υπογραμμίζει και βοηθά στο να είναι αποδοτικότερη η μάθηση στα παιδιά όλων των ηλικιών, καθιστώντας αυτομάτως και τον εκπαιδευτικό αποτελεσματικότερο, αφού η θεωρία είναι αλληλένδετη

⁵ Την οποία χαρακτηρίζουμε σε μεγάλο βαθμό δυσνόητη για τους μαθητές (π.χ. δεν αναφέρεται καμία ερμηνεία του «τρίσημος» και «δίσημος» όπως και καμία επεξήγηση για το «ηρωικό εξάμετρο»).

⁶ Π.χ. στο τετράδιο εργασιών του μαθητή αναφέρεται ότι: «Στην Αρχαία Ελλάδα αλλά ακόμη και σήμερα σε μερικές περιοχές, τα μικρά παιδιά τραγουδούσαν τα «χελιδονίσματα» για να καλωσορίσουν τον ερχομό της άνοιξης. Δοκιμάστε να τραγουδήσετε το τραγούδι, του οποίου οι στίχοι σώζονται από τον 6ο αι. π.Χ. Στη Ρόδο, τα παιδιά τραγουδούν το ίδιο τραγούδι χρησιμοποιώντας τους στίχους της δεύτερης στροφής (...)» (σ.43).

⁷ Τετράδιο εργασιών μαθητή (σ.σ.44-45): «Béla Bartók (1881-1945), Ούγγρος συνθέτης και πιανίστας. Γνήσιος υποστηρικτής της εθνομουσικολογίας, συνέθεσε εμπνεόμενος από τα θέματα, τους τρόπους και τη ρυθμική φρασεολογία της παραδοσιακής μουσικής της πατρίδας του. Η γνωριμία του με τον Ζόλταν Κόνταλυ (Zoltán Kodály), τον οδήγησε στην ηχογράφηση παραδοσιακών μελωδιών της υπαίθρου. Έτσι άρχισε τη συλλογή τραγουδιών από τη Ρουμανία, τη Σερβία, την Κροατία, τη Βουλγαρία και την Τουρκία. Η καταγραφή και η επεξεργασία των μουσικών παραδόσεων του κόσμου έγινε γι' αυτόν έργο ζωής».

με την πράξη, πηγάζει από αυτήν αλλά και την καθοδηγεί (Χρυσοστόμου, 2003: 3-8).

Έτσι -μεταξύ άλλων- έχουν διατυπωθεί θεωρίες που περιλαμβάνουν στάδια (Piaget, Bruner, Sosniak), θεωρίες κοινωνικοποίησης (Vygotsky), θεωρίες κοινωνικής μάθησης και ενίσχυσης (Bandura, Skinner), θεωρίες για τους διαφορετικούς τύπους μάθησης (π.χ. Gardner, Kolb), και θεωρίες διδασκαλίας (π.χ. Gagné, Bruner) (Χρυσοστόμου, 2003: 7-21).

Ωστόσο, σε ό, τι αφορά την διδακτική μας πρόταση, επιλέγουμε να ακολουθήσουμε την θεωρία του Robert Mills Gagné, θεωρώντας την ως την πιο κατάλληλη, καθώς η βασική αρχή της είναι ότι «η εκμάθηση μιας νέας γνώσης πρέπει να βασίζεται στην προηγούμενη». Ο Gagné, στην θεωρία του αυτή, ανέπτυξε οκτώ συνθήκες μάθησης, οι οποίες κινούνται προοδευτικά από την πρόσληψη πληροφοριών μέσω των αισθήσεων στην διαμόρφωση νοητικών εννοιών. Οι οκτώ αυτές συνθήκες είναι: παρακίνηση, πρόσληψη, απόκτηση, συγκράτηση, ανάκληση, γενίκευση, επίδοση και ανατροφοδότηση.

4.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθήματος, μιας διδασκαλίας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους σκοπούς και τους στόχους που τίθενται από πριν. Ωστόσο, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Περικάκη (2008: 14-15), «κρίνεται σημαντική μια διάκριση ανάμεσα στους 'σκοπούς' και στους 'στόχους' μιας διδασκαλίας. Με τον 'σκοπό' περιγράφεται μια ευρύτερη και γενικότερη πρόθεση του δασκάλου» και η επιλογή τους θα πρέπει να συνδέεται «α) με τους ευρύτερους σχολικούς σκοπούς και β) με τους ευρύτερους μουσικούς σκοπούς (π.χ. η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών)».

Μια προσέγγιση που αφορά τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής περιέχεται στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

- «Σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στην γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης».

Από την άλλη πλευρά, οι στόχοι ταυτίζονται συχνά με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και όπως παρουσιάζονται στο εισαγωγικό σημείωμα των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (σ.14) διακρίνονται σε: α) γνωστικούς, οι οποίοι αναφέρονται στην απόκτηση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και στην καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων, β) συναισθηματικούς, οι οποίοι αναφέρονται στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή καθώς και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντός του για επιστημονική γνώση και, γ) ψυχοκινητικούς, οι οποίοι αναφέρονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή.

Σε ό,τι αφορά τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (ΑΠΣ: 349-350) ορίζονται τρεις άξονες γενικών κατηγοριών μαθησιακών στόχων που ισχύουν για όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας: *δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και δεξιότητες αξιολόγησης*.

Επίσης προσδιορίζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η κατανόηση με βάση τα θέματα της μουσικής στα οποία οι μαθητές πρέπει να προοδεύσουν:

- Έλεγχος ήχων μέσω τραγουδιού και παιξίματος οργάνου – δεξιότητες εκτέλεσης.
- Δημιουργία και ανάπτυξη μουσικών ιδεών - δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας.
- Ανταπόκριση και αναθεώρηση της εργασίας τους - δεξιότητες αξιολόγησης.
- Ακρόαση και εφαρμογή της γνώσης και της κατανόησης⁸.

Μελετώντας λοιπόν όλα τα παραπάνω και συνδέοντάς τα με όσα αναδύονται από την ανάλυση του έργου του Samuel Baud-Bovy, θεωρούμε ότι μπορούν να υπάρξουν παιδαγωγικές προεκτάσεις που αφορούν τόσο την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και των νοητικών και συναισθηματικών εκφράσεων των παιδιών, όσο και των γνώσεών τους που αφορούν την μουσική αλλά και την γενικότερη ιστορία και παράδοση διαφόρων Ελληνικών περιοχών και των τρόπων προσέγγισης και μελέτης τους.

4.2. Στρατηγικές διδασκαλίας

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή ενός σχεδίου μαθήματος, είναι η οργάνωσή του, όπου σε συνδυασμό με την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού, την επικοινωνία του/της με τους μαθητές και την καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου, οδηγεί σε μια επιτυχημένη διδασκαλία. Έτσι λοιπόν, η βασική δομή ενός σχεδίου μαθήματος πρέπει να περιλαμβάνει την στοχοθεσία, το περιεχόμενο του μαθήματος, την πορεία της διδασκαλίας, την ανακεφαλαίωση και την μεταγνωστική αξιολόγηση, εξοπλισμό και εξωδιδασκτικό υλικό.

Για την καλύτερη οργάνωση του σχεδίου μαθήματος, θα πρέπει να ακολουθηθεί μια «στρατηγική διδασκαλίας»⁹ προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι

⁸ Στο ΑΠΣ (σ.350) αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι η διδασκαλία πρέπει να εξασφαλίζει τέτοιους όρους ώστε η ακρόαση και η εφαρμογή γνώσης και κατανόησης να αναπτύσσονται μέσω των αλληλένδετων δεξιοτήτων της εκτέλεσης, των δραστηριοτήτων μουσικής δημιουργίας και της αξιολόγησης.

⁹ Η Περικάκη (2008: 33) αναφέρει ότι ο όρος αυτός συγγέεται πολύ συχνά με την «μέθοδο διδασκαλίας» στην βιβλιογραφία της Διδακτικής. Ο όρος αυτός περιγράφει κυρίως τα συγκροτημένα συστήματα διδακτικής προσέγγισης δίνοντας περισσότερη σημασία στην πραγματοποίηση των στόχων, ενώ ο όρος «στρατηγικές διδασκαλίας» επικεντρώνεται περισσότερο στην πορεία που θ' ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος, δίνοντας βαρύτητα στο περιεχόμενο και την πορεία της διδασκαλίας.

του μαθήματος. Ως καταλληλότερη για την διδακτική μας πρόταση, θεωρούμε την *αποτελεσματική ή άμεση διδασκαλία*¹⁰, στην οποία ο /η εκπαιδευτικός κατέχει κεντρική θέση, παρουσιάζοντας στους μαθητές τις πληροφορίες για να εξασκηθούν εκείνοι στην συνέχεια συστηματικά σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Περακάκη, 2008:49). Αν και πρόκειται για μια αρκετά δασκαλοκεντρική διδασκαλία, θεωρούμε ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η πιο κατάλληλη καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να ανακαλύψουν την γνώση και την μάθηση χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου τους. Οι φάσεις της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι οι εξής: προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική, σχηματοποίηση, καθοδηγούμενη ομαδική επεξεργασία, καθοδηγούμενη ατομική εξάσκηση, ακαθοδήγητη ατομική εξάσκηση, ανακεφαλαίωση, μαθησιακή και μεταγνωστική αξιολόγηση.

Βασική προϋπόθεση λοιπόν για την επίτευξη του συγκεκριμένου προτεινόμενου σχεδίου μαθήματος είναι η ύπαρξη προηγούμενης γνώσης στους μαθητές. Γι' αυτό και επιλέγουμε την Β τάξη του γυμνασίου, όπου οι μαθητές έχουν κατακτήσει ήδη βασικές έννοιες και αρχές της μουσικής και μπορούν να επεξεργαστούν- ως ένα βαθμό- ένα μουσικό κείμενο. Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία, καθώς επίσης σ' αυτή την τάξη έρχονται περισσότερο σε επαφή με την παραδοσιακή μουσική της Ελλάδας.

5. ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Το σχέδιο μαθήματος που ακολουθεί βασίστηκε στο έκτο κεφάλαιο του βιβλίου Μουσικής της Β' Γυμνασίου, *Ο γύρος της Ελλάδας - Μουσικοί ρυθμοί στην Ελλάδα*. Προτείνουμε να διδαχθεί μετά ή παράλληλα με αυτό, προκειμένου οι μαθητές να έχουν ήδη κατακτήσει ορισμένες γνώσεις για το δημοτικό τραγούδι. Σκοπός του είναι να παρουσιάσει τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν το έργο του Samuel Baud-Bovy (ή τουλάχιστον ένα μέρος του) και δεν στοχεύει σε μια πλήρη αναφορά στην ελληνική παραδοσιακή μουσική, αφού αυτή ούτως ή άλλως προτείνεται με άλλους τρόπους στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι στόχοι παραμένουν σχεδόν ίδιοι, προσαρμοζόμενοι όμως στις φάσεις της Άμεσης Διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, μπορεί να διδαχθεί αυτοúσιο σε δύο διδακτικές ώρες, αλλά και τμηματικά καθώς πολλά στοιχεία του μπορούν να ενσωματωθούν στα ήδη υπάρχοντα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου που αφορούν την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Για τον λόγο αυτό θα παρουσιαστούν και κάποιες δραστηριότητες οι οποίες προτείνονται από το σχολικό εγχειρίδιο, προκειμένου να αποδοθεί καλύτερα η επιζητούμενη ενσωμάτωση.

¹⁰ Άλλες στρατηγικές διδασκαλίας είναι κατευθυνόμενη διερεύνηση, η ελεύθερη διερεύνηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προοργανωτική διδασκαλία και η μονολογικο-διαλεκτική διδασκαλία (Περακάκη, 2008: 37-61).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 2 διδακτικές ώρες

ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

- CD player
- Κρουστό όργανο για τα ρυθμικά σχήματα (π.χ. τύμπανα, claves, woodblock ή - εφόσον δεν υπάρχουν μουσικά όργανα - απλό στυλό)
- CD για τα ηχητικά παραδείγματα¹¹:
- Καλαματιανός χορός. Ηχογράφηση: Σίμων Καράς και Μαρία Βούρα, Άγιος Ανδρέας Κυνουρίας, 1975. Δίσκος SDNM 113, A 5 (CD 1, 7β).
- Μαντήλι καλαματιανό.
- Κάλαντα του Μάρτη. Τραγούδι: Παναγιώτης Χειμωνής, Σιάννα (Ρόδος), 1930. Δημοσίευση: Baud- Bovy 1935, σ.73, αρ.21 (στο Chansons populaires grecque du Dodécanèse, I) (CD 1, 16).
- Το αρχαίο «χελιδόνισμα». Υποθετικός ανασχηματισμός.
- Τα τελευταία δύο παραδείγματα τα τραγούδησαν παιδιά του «Κολλεγίου Αθηνών», υπό την διεύθυνση του καθ. Στεφ. Βασιλειάδη. Ηχογράφηση: Columbia, 1981 (CD 1, 17).
- Η/Υ και προβολικό μηχάνημα (προτζέκτορας) για την παρουσίαση των οπτικών παραδειγμάτων (σε περίπτωση που δεν υπάρχει η δυνατότητα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τα καταγράψει στον πίνακα ή να μοιράσει φωτοτυπίες με αυτά στους μαθητές).

ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ

Κρουστά όργανα για τα ρυθμικά σχήματα (π.χ. τύμπανα, claves, woodblock ή - εφόσον δεν υπάρχουν μουσικά όργανα - απλά στυλό).

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική:

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από ερωτήσεις ή αναφορές¹² και συνδέει την καινούργια γνώση με τις γνώσεις των μαθητών για την ελληνική παραδοσιακή μουσική. Αναφέρεται σύντομα στην μορφή και στην λειτουργία του δημοτικού τραγουδιού¹³, αλλά και στην

¹¹ Θεωρούμε ιδανική την συνθήκη χρησιμοποίησης του έργου του Baud-Bovy (1996) *Δοκίμιο για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι* για εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς περιέχει CD με ηχητικά παραδείγματα ενώ παράλληλα αποτυπώνονται και οι καταγραφές τους στο πεντάγραμμο από τον Baud-Bovy, γεγονός που βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου από τους μαθητές. Τα συγκεκριμένα παραδείγματα που αναφέρουμε και περιλαμβάνονται στο έργο αυτό είναι ενδεικτικά. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει οποιοδήποτε ηχητικό παράδειγμα προτιμά.

¹² Σύνδεση με την πρώτη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Παρακίνηση*.

¹³ Οπ.αναφ.στο Βιβλίο Μαθητή: 67. Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται στο βιβλίο του Baud-Bovy *Δοκίμιο για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι* (1996: 39-40). Τα στοιχεία που αφορούν το δημοτικό τραγούδι, έχουν διδαχθεί σε προηγούμενο μάθημα ή ταυτόχρονα με αυτό.

επιστήμη της εθνογραφίας και της επιτόπιας μουσικολογικής έρευνας, παρουσιάζοντας παράλληλα την αυθεντικότητα αλλά και τις δυσκολίες αυτού του τρόπου καταγραφής ακόμα και στον τρόπο επιλογής και καταγραφής του υλικού: δεδομένου ότι ένα τραγούδι αποδίδεται διαφορετικά κάθε φορά ακόμα και από τον ίδιο τραγουδιστή, ποιά από τις παραλλαγές να επιλέξει ο καταγραφέας ως πρότυπο και να την καταγράψει¹⁴; Ακριβής απάντηση σ' αυτόν τον προβληματισμό δεν φαίνεται να υπάρχει. Σε ό, τι αφορά τον ελλαδικό χώρο, παρά το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε πλήθος καταγραφών (αρχικά μάλιστα συνελέγησαν μόνο κείμενα δημοτικών τραγουδιών και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μουσικές καταγραφές¹⁵), αναφέρεται ότι π.χ. ο εθνομουσικολόγος Samuel Baud-Bovy φαίνεται ότι έψαχνε έναν κοινό παρονομαστή στις παραλλαγές, γι' αυτό και κατέγραφε τον ίδιο σκοπό από διάφορους εκτελεστές. Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός αναφέρεται στον Samuel Baud-Bovy ως τον άνθρωπο που αφιέρωσε σχεδόν ολόκληρη τη ζωή του στην μελέτη του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού και συνέβαλλε καθοριστικά στην εξέλιξη της ελληνικής μουσικολογίας, παρουσιάζοντας σύντομα βιογραφικά στοιχεία και αναδεικνύοντας την σημαντικότητα του έργου του. Η αναφορά περιλαμβάνει τρεις άξονες: την απόδειξη της «συνέχειας» της ελληνικής μουσικής από την αρχαιότητα έως το νεότερο δημοτικό τραγούδι καθώς και τον συγκριτικό και επιστημονικό τρόπο προσέγγισης του υλικού του¹⁶. Στην συνέχεια παρουσιάζεται η πρότυπη μουσική σημειογραφία που χρησιμοποιούσε ο Baud-Bovy στις καταγραφές του και ο τρόπος λειτουργίας της:

- χρήση σημαδιών και βελών π.χ. για ένα μι που ήταν πιο χαμηλό από το μι, είχε βέλος προς τα κάτω, ή ένα φα δίεση που ήταν πιο ψηλά από το φα δίεση και πιο κοντά στο σολ, είχε βέλος προς τα πάνω.
- επίσης χρησιμοποιεί το σύμβολο $\sim$, για μια νότα ή σιωπή που λίγο παρατείνεται, το σύμβολο $\cup$ για μια νότα ή σιωπή που λίγο συντομεύεται, τα x' , x'' για νότες που προφέρονται μιλητά ή που είναι ασαφές το ύψος καθώς επίσης και μια νότα εντός παρενθέσεως μετά το κλειδί, που δηλώνει το πραγματικό ύψος της πρώτης νότας, όταν γίνεται μετατροπή που υπερβαίνει το ημιτόνιο.

Ο/Η εκπαιδευτικός, αναφερόμενος/η στην ιδιαιτερότητα της φωνής να ελίσσεται σε πολλές περιοχές και όχι μόνο στο ντο, ντο δίεση, ρε, ρε δίεση κοκ, επισημαίνει την χρησιμότητα αυτής της σημειογραφίας.

Στη συνέχεια, μπορεί να παρουσιάσει καταγεγραμμένα μουσικά παραδείγματα από τον Baud-Bovy.

Και οι τρεις προαναφερθέντες άξονες έχουν αρκετές προεκτάσεις, αλλά στο συγκεκριμένο μάθημα θα ασχοληθούμε μόνο με τον πρώτο. Αξίζει όμως να αναφέρουμε ότι οι άλλοι δυο διακρίνονται σε όλο του το έργο. Η συγκριτική μέθοδος, προσδίδει στο έργο του ένα χαρακτήρα καθολικότητας, αφού προσπαθεί να εντοπίσει κοινά στοιχεία τραγουδιών διαφόρων περιοχών, εποχών ή ακόμα και χωρών, εξετάζοντας τον ρυθμό, την στροφική δομή και την μελωδία, ενώ ο τρόπος που προσεγγίζει το υλικό του, μας δημιουργεί αναπόφευκτα την πεποίθηση ότι πρόκειται για ένα έργο επιστημονικά τεκμηριωμένο και με ευρύτητα επιστημονικής θεώρησης.

Σχηματοποίηση

Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινά την παρουσίαση του πρώτου άξονα του έργου του Baud-Bovy, λέγοντας ότι πολλοί Έλληνες και ξένοι μουσικολόγοι υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια συνεχής εξέλιξη από την αρχαία ελληνική μουσική έως και το δημοτικό τραγούδι, η οποία μαρτυρείται στη γλώσσα, το ρυθμό, την δομή και την μελωδία. Ο κυριότερος όμως υποστηρικτής αυτής της άποψης είναι ο Samuel Baud-Bovy, ο οποίος μελέτησε την παράδοση και τις μουσικές μας καταβολές από το Βυζάντιο και την αρχαία Ελλάδα, αναγνωρίζοντας ότι ορισμένα στοιχεία του αρχαίου ελληνικού κόσμου είναι ακόμα ολοζώντανα. Ο ίδιος δίνει κυρίως ως παράδειγμα τον *χορό* (ρυθμός) και τον *στίχο*. Στην συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός αναφέρεται σε διάφορους αρχαίους ρυθμούς (π.χ. ίαμβος και τροχάιος, οι οποίοι παρουσιάζονται και στο σχολικό εγχειρίδιο)¹⁷ χρησιμοποιώντας τους συμβολισμούς της άτονης ($\cup$) και της τονισμένης ($-$) συλλαβής, τους οποίους και καταγράφει σχηματικά προκειμένου η σύνδεση να γίνει περισσότερο κατανοητή από τους μαθητές και στη συνέχεια, τους αποδίδει ρυθμικά με ένα κρουστό μουσικό όργανο.

Σε ό, τι αφορά τα αποτελέσματα του Baud-Bovy που αφορούν τον χορό και τον στίχο, ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει ως δείγμα τα εξής:

Χορός

Ο Baud-Bovy, μεταξύ άλλων, συσχετίζει τον ρυθμό του συρτού καλαματιανού (μέτρο 7/8) με τον αρχαίο β' επίτριτο¹⁸, ο οποίος είχε μια τονισμένη συλλαβή ($-$), μια άτονη ($\cup$) και δυο τονισμένες ($- -$) (στον β' επίτριτο, το πρώτο βήμα κρατούσε 3 μικρές χρονικές μονάδες, δηλαδή σα να λέμε 3 όγδοα, ενώ το δύο επόμενα, πιο ελαφρά, κρατούσαν από 2 μονάδες το καθένα.). Αν συμβολίσουμε μουσικά τον επίτριτο, (θεωρώντας ότι κάθε μονάδα είναι ένα όγδοο και δυο όγδοα ένα

¹⁴ Σύνδεση με την δεύτερη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Πρόσληψη*. Σκοπός είναι να αντιληφθεί ο μαθητής το ερέθισμα που του δίνεται προκειμένου να κατανοήσει την σημασία και την δυσκολία της επιτόπιας έρευνας.

¹⁵ Ως παραδείγματα πρώτων καταγραφών - ερασιτεχνικών αρχικά και στην συνέχεια επιστημονικά τεκμηριωμένων - ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει τον Γ. Παχτίκο, τον Ν. Πολίτη, την Μ. Μερλιέ κ.ά.

¹⁶ Μέχρι και την *Σχηματοποίηση*, ουσιαστικά πρόκειται για την τρίτη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Απόκτηση* (εμπεριέχει το ουσιαστικό γεγονός της μάθησης).

¹⁷ Όπ.αναφ.στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού, σ.52, και όπ.αναφ.στο Βιβλίο Μαθητή, σ.66, αλλά και στο Τετράδιο Εργασιών, σ.σ.42-43.

¹⁸ Αν και η σύνδεση αυτή έχει παρουσιαστεί και από άλλους μελετητές, ο Baud-Bovy ήταν ο μόνος που μελέτησε σε βάθος και τεκμηρίωσε με παραδείγματα την δεδομένη άποψη.

τέταρτο), τότε θα έχουμε και την απόδοση του συρτού καλαματιανού:

♩ ♪ ♩ ♩, αφού - ♩ ♩ - -

Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού την καταγράψει, στη συνέχεια αποδίδει ρυθμικά το παράδειγμα με ένα κρουστό μουσικό όργανο και παράλληλα παρουσιάζει ένα παράδειγμα από αρχαία επιγραφή που είχε συνταχθεί σε μέτρο επίτριτου ρυθμού, αποδίδοντας και αυτό το παράδειγμα ρυθμικά με κρουστό όργανο.

- ♩ - - | - ♩ - - | - ♩ - - | - ♩ ♩ |
Πυθοκρίτου Καλλινίκου μνᾶμα ταύλητᾶ τόδε —
(Πανσανίας VI 14, 9-10)

Στην συνέχεια πραγματοποιείται ακρόαση ηχητικών παραδειγμάτων συρτού καλαματιανού (π.χ. *μαντήλι καλαματιανό* ή *καλαματιανού χορού*), προκειμένου να γίνει η σύνδεση από τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να ακολουθούν τον ρυθμό με κρουστά μουσικά όργανα.

Στίχος

Σε ό, τι αφορά το στίχο, ο Baud-Bovy, μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι ο δεκαπεντασύλλαβος στίχος, ο πιο συνηθισμένος στα τραγούδια του λαού, προέρχεται από το καταληκτικό¹⁹ ιαμβικό τετράμετρο, στο οποίο τονίζονται οι ζυγές συλλαβές. Η ομοιότητα έγκειται στο ότι ο δεκαπεντασύλλαβος είναι στίχος ιαμβικού ρυθμού (δηλαδή συνδυασμός άτονης- τονισμένης συλλαβής), με την εξής μορφή:

♩ - ♩ - ♩ - ♩ - ♩ - ♩ - ♩ - ♩

Ο/Η εκπαιδευτικός καταγράφει την σειρά άτονων- τονισμένων συλλαβών για να κατανοήσουν οι μαθητές τον δεκαπεντασύλλαβο στίχο, ενώ συμπληρώνει με ένα παράδειγμα δεκαπεντασύλλαβου στίχου²⁰ και ενός καταληκτικού ιαμβικού τετράμετρου, π.χ.

*Λάμπουν τα χιόνια στα βουνά, λάμπουν και στα λαγκάδια
δεκαπεντασύλλαβος στίχος
Ὡς ἦδομαι, καὶ τέρπομαι, καὶ βούλομαι χορεῦσαι
(Πλούτος, σ.288)*

καταληκτικό ιαμβικό τετράμετρο

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο Baud-Bovy δεν βρήκε συνδέσεις μόνο στον ρυθμό και στον στίχο αλλά και στην *μελωδία*, αναφέροντας ως παράδειγμα το «*χελιδόνισμα*», το οποίο αποτελεί ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα σ' ένα αρχαίο τραγούδι και σ' ένα σύγχρονο. Χελιδόνισμα λέγεται ένα ανοιξιάτικο τραγούδι «του αγερμού», ανάλογο με τα κάλαντα. Έχει διασωθεί από τον Αθήναιο και χρονολογείται στον 6^ο αι. π.Χ. Τον 12^ο αι., ο Γάλλος κληρικός Benoît άκουσε Έλληνες μαθητές να το τραγουδούν στη Ρώμη και το κατέγραψε. Οι στίχοι μοιάζουν πολύ με τους σημερινούς και σήμερα το λένε ακόμα σε όλη την

Ελλάδα σε διάφορες παραλλαγές, ενώ η αμοιβή που ζητούν οι τραγουδιστές παρέμεινε ίδια από την αρχαιότητα. Ο Baud-Bovy κατέγραψε την μελωδία όπως την άκουσε από ένα γέρο τραγουδιστή στα Σιάννα Ρόδου, συνέκρινε τις δυο μελωδίες και φανέρωσε ότι η σύγχρονη μελωδία προσαρμόζεται τέλεια, με πολύ μικρές αλλαγές, στο αρχαίο χελιδόνισμα.

Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές φωτοτυπίες με τους στίχους και τις καταγεγραμμένες μελωδίες σε πεντάγραμμο όπως τις αποτύπωσε ο Baud-Bovy και στη συνέχεια προχωρεί σε ακρόαση ηχητικών παραδειγμάτων (*κάλαντα του Μάρτη και αρχαίο χελιδόνισμα*)²¹. Με το τέλος της ακρόασης, οι μαθητές συγκρίνουν τις δυο μελωδίες, καταλήγοντας σε συμπεράσματα.

Καθοδηγούμενη Ομαδική Επεξεργασία:

Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, γίνεται μια σύντομη συζήτηση που αφορά το νέο διδακτικό αντικείμενο²², ενώ παράλληλα θέτει ερωτήματα και οι μαθητές απαντούν, ανατροφοδοτώντας τις ορθές απαντήσεις και παρέχοντας επανορθωτική διδασκαλία²³.

Καθοδηγούμενη Ατομική Εξάσκηση:

Ο/Η εκπαιδευτικός παίζει με ένα κρουστό όργανο τους μουσικούς ρυθμούς της αρχαίας Ελλάδας που αναφέρθηκαν προηγουμένως (π.χ. *ιαμβος*, *τροχαίος*, *β' επίτριτος*), ζητώντας από τους μαθητές να επαναλάβουν μετά από αυτόν/ή²⁴. Παράλληλα, παίζει ανακατεμένα τους ρυθμούς, ζητώντας τους να γράψουν σ' ένα χαρτί το ρυθμικό σχήμα που ακούνε. Στη συνέχεια διδάσκει το «*χελιδόνισμα*»²⁵ και ο μαθητής δοκιμάζουν να το τραγουδήσουν και στα αρχαία ελληνικά²⁶ και στην καθομιλουμένη²⁷, ενώ παράλληλα συνοδεύουν με τα κρουστά μουσικά όργανα:

Αρχαίο χελιδόνισμα

*Ἥλθ' ἦλθε χελιδὼν
καλὰς ὥρας ἄγουσα,
καλοὺς ἐνιαυτούς,
ἐπὶ γαστέρα λευκά,
5- ἐπὶ νῶτα μέλαινα.*

²¹ Η δραστηριότητα αυτή συνδέεται με την πέμπτη άσκηση του Τετραδίου Εργασιών, σ.43.

²² Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η τέταρτη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Συγκράτηση* (με την συζήτηση, επαναφέρονται πληροφορίες και έτσι διευκολύνεται η εναποθήκευση αναμνήσεων).

²³ Σύνδεση με πέμπτη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Ανάκληση* (οι μαθητές καλούνται να επαναφέρουν στο προσκήνιο γνώση που έχει ανακτηθεί και αποθηκευτεί).

²⁴ Σύνδεση με τις ασκήσεις 1 και 4 απ' το Τετράδιο Εργασιών, σσ. 42-43.

²⁵ Η δραστηριότητα αυτή αναφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο (Τετράδιο Εργασιών, σ.43, Άσκηση 5), με την διαφορά ότι εδώ προτείνεται να αποδοθεί μελωδικά το σύνολο των στίχων.

²⁶ Διαθέσιμο στο <http://www.philologus.gr>

²⁷ Διαθέσιμο στο <http://blogs.sch.gr>

¹⁹ Καταληκτικός λέγεται ένας στίχος στον οποίο μια παύση αντικαθιστά την τελευταία συλλαβή ή παρατείνεται η προηγούμενη.

²⁰ Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει οποιονδήποτε δεκαπεντασύλλαβο στίχο δημοτικού τραγουδιού επιθυμεί, προκειμένου να αναδειχθεί η σύνδεση.

Παλάθαν σὺ προκύκλει ἐκ πίονος οἴκου
οἴνου τε δέπαστρον τυροῦ τε κάνιστρον.
καὶ πύρνα χελιδὼν καὶ λεκηθίταν οὐκ ἀπωθεῖται.

Πότερ' ἀπίωμες ἢ λαβώμεθα;

10 - εἰ μὲν τι δώσεις, εἰ δὲ μή, οὐκ ἐάσομες.

ἢ τὰν θύραν φέρωμες ἢ τὸ ὑπέρθυρον

ἢ τὰν γυναῖκα τὰν ἔσω καθημέναν.

μικρὰ μὲν ἐστὶ, ῥαδίως νιν οἴσομες.

ἂν δὴ φέρῃς τι, μέγα δὴ τι φέροις.

15 - ἄνοιγ' ἄνοιγε τὰν θύραν χελιδόνι.

οὐ γὰρ γέροντες ἐσμεν, ἀλλὰ παιδία.

Ροδίτικο χελιδόνισμα

Χελιδόνι πέταξε, ἤβρε πύργο κι ἑκατσε
και χαμοκελάδησε Μάρτη, Μάρτη μου καλέ
Μάρτη, Μάρτη μου καλέ και Απρίλη θαναστέ
όσοι 'μεις οι μαθηταί μαθημένοι είμαστε
ν' αγοράζωμεν εφτά, να πουλούμε δεκαεφτά
το κρασί μες το ποτήρι και τα σύκα στο μαντήλι
και τα σύκα στο μαντήλι και τ' αυγά μες το καλάθι.
Δώστε μας την όρνιθα σας μη μας δείρει ο δάσκαλος μας
κι έχετε το κρίμα σας και την αμαρτία μας.
Που πάνω απ' το κατώφλι σας έχει μία περιστέρα
ανοίξετε την πόρτα σας να πούμε καλησπέρα.

Ακαθοδήγητη Ατομική Εξάσκηση

Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές την αναζήτηση πληροφοριών για τον Samuel Baud-Bovy από το διαδίκτυο. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί ατομικά ή ομαδικά στο σπίτι ή και στο σχολείο σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της Πληροφορικής) Στη συνέχεια προτείνει στους μαθητές να συνθέσουν στίχους πάνω στην μελωδία του χελιδονίσματος αλλά και να συνθέσουν μια μελωδία πάνω στους στίχους του χελιδονίσματος. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί και κατά την διάρκεια του μαθήματος, λειτουργώντας αυτοσχεδιαστικά. Η φάση αυτή ολοκληρώνεται με την προτροπή να πραγματοποιήσουν οι μαθητές μια διαδικασία επιτόπιας μουσικολογικής έρευνας: να αναζητήσουν δηλαδή άτομα μεγάλης ηλικίας (ίσως για ευκολία τον παππού ή την γιαγιά τους) που να επιθυμούν να τραγουδήσουν ένα τραγούδι του τόπου τους, να το ηχογραφήσουν και να απομαγνητοφωνήσουν το υλικό τους χρησιμοποιώντας σημειογραφία δικής τους επινόησης η οποία να αποτυπώνει σχηματικά την κίνηση της μελωδίας (όχι τα διαστήματα)²⁸. (Σημ.: η ανατροφοδότηση παρέχεται με καθυστέρηση μετά την αξιολόγηση).

Ανακεφαλαίωση

Στο σημείο αυτό γίνεται μια σύντομη επανάληψη των διαδικασιών και των δεξιοτήτων που πραγματοποιήθηκαν²⁹

Μαθησιακή και Μεταγνωστική Αξιολόγηση

Ο/Η εκπαιδευτικός αξιολογεί την μάθηση μέσα από τις προαναφερθείσες δραστηριότητες αλλά και μέσα από μεταγνωστικές ερωτήσεις, με την βοήθεια των οποίων οι μαθητές ανακαλούν τις διαδικασίες μάθησης³⁰. Παράλληλα, παρατηρεί την ικανότητα όλων των μαθητών να εκτελούν σωστά τα ρυθμικά σχήματα αλλά και τον βαθμό συμμετοχής του κάθε μαθητή κατά την διάρκεια των ρυθμικών ασκήσεων³¹ (βιβλίο εκπαιδευτικού: 53), ενώ δεν παραλείπει να τους ενισχύει θετικά και να τους «ανταμείβει» για την προσπάθειά τους³².

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Τον καθηγητή Bertrand Bouvier, επιστήθιο φίλο του Samuel Baud-Bovy, μαθητή και συνεχιστή του στην έδρα του πανεπιστημίου της Γενεύης, καθώς και τον Manuel Baud-Bovy, υιό του Samuel. Τους καθηγητές: Λεωνίδα Σωτηρόπουλο, Αλεξάνδρα Μουρίκη, Λάμπρο Λιάβα, Ιωάννα Παπανδρουπούλου-Bertoud, Γεωργία Παρπαρούση καθώς και τον κο Μάρκο Δραγούμη, για την πολύτιμη βοήθειά τους κατά την διεξαγωγή της έρευνάς μου και όχι μόνο.

7. ΠΗΓΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αμαργιανάκης, Γ. (1999). *Εισαγωγή στην ελληνική δημοτική μουσική* (Σημειώσεις). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βαρσαμής, Δ. (2008). *Θεωρία και Πράξη της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Κριτική.
- Baud-Bovy, S. (1935). *Τραγούδια των Δωδεκανήσων*, Τόμος Α. Αθήνα: Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο Μέλπως Μερλιέ.
- Λιάβας, Λ. (Επιμ.) (2006), *Μουσική Καταγραφή στην Κρήτη 1953-1954*. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών-Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο Μέλπως Μερλιέ.
- Bouvier, B. (2009), Ο Samuel Baud-Bovy (1906-1986) και το ελληνικό δημοτικό τραγούδι. Στο S. Baud-Bovy, *Κουτσοβλάχικα τραγούδια της Θεσσαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

²⁸ Οι τελευταίες τρεις δραστηριότητες συνδέονται με την έκτη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Γενίκευση* (οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν μια ήδη ανακτημένη γνώση σε διαφορετική κατάσταση από την αρχική μάθηση).

²⁹ Δεύτερη σύνδεση με την τέταρτη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Συγκράτηση*.

³⁰ Σύνδεση με την έβδομη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Επίδοση* (η μάθηση έχει επιτευχθεί όταν η επίδοση του μαθητή μεταβάλλεται).

³¹ Βλ. αναφορά 144.

³² Σύνδεση με την όγδοη συνθήκη μάθησης του Gagné: *Επανατροφοδότηση* (η τελευταία φάση της μάθησης συντελείται μέσα από την ενίσχυση).

Βρέλλης, Α. (1987), Samuel Baud-Bovy - Ο ερευνητής της ελληνικής μουσικής. *Ηπειρώτικη Εστία*, 36, 417 - 419.

Γεωργοπούλου, Α. (2014). *Το επιστημονικό έργο του Samuel Baud-Bovy και ανίχνευση τρόπων διδασκαλίας του στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Δανασσής - Αφεντάκης, Α. (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

(1997) Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

(2000) Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής σκέψης. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: <http://pi-schools.gr>.

Καψωμένος, Ε. (1996). *Δημοτικό τραγούδι - Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.

Κουτσοβλάχικα τραγούδια της Θεσσαλίας (2009). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κυριακίδης, Στ. (1978). *Το δημοτικό τραγούδι-Συναγωγή μελετών*. Αθήνα: Νεοελληνικά Μελετήματα.

Λιάβας, Λ. (2006) (Επιμ.). Στο S. Baud-Bovy, *Μουσική Καταγραφή στην Κρήτη 1953-1954*. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών-Μουσικό Λαογραφικό Αρχείο Μέλπωσ Μερλιέ.

Μαζράκη, Δ. (1967). *Μουσική ερμηνεία των δημοτικών τραγουδιών της Μονής των Ιβήρων*. Αθήνα.

Μιράσγεζη, Μ.Δ. (2002). Εισαγωγή στο δημοτικό τραγούδι. Στο *Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Ελλάδα II: Οι Νεότεροι Χρόνοι*, Τόμος Γ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Οικονομίδης, Φ. (1992). *Θεωρία της Μουσικής*. Αθήνα: Γαϊτάνος.

Περακάκη, Ε. (2008). *Σχεδιάζοντας το σχολικό μάθημα της Μουσικής*. Αθήνα: fagotto.

Πολίτης, Ν. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*. Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Πάτρα.

Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι Τέχνες στα σχολεία: αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική-Κοινωνία-Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Σταύρου, Θ. (1974). *Νεοελληνική Μετρική*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Χρυσοστόμου, Σ. (2003). *Μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα*. Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών - ΕΚΠΑ.

Ψαρουδάκης, Σ. (2001). *Θεωρία της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής - Στοιχεία Αρμονικής και Μελοποιίας*. Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών - ΕΚΠΑ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Baud-Bovy, S. (1936). *La chanson populaire grecque du Dodecanese*. Paris: Les Belles Lettres.

(1938) *Chansons du Dodecanese*, Tome B. Paris: Les Belles Lettres.

(1939) Impératif et aspect en grec modern. *Revue des Études Grecques*, 52(248), 589-594.

(1958), *Etudes sur la chanson cleftique*. Athenes.

(1972) Sur une chanson de danse Balkanique. *Revue de Musicologie*, LVIII(2).

(1976) *Le mirologue de la Vierge-Etude Musical*. Bibliotheca Helvetica Romana XVI.

(1976) *Sur quelques mirologues de Grece continentale*. Neue ethnomusikologischen. Forschungen, Laaber-Verlag.

(1977) *L' evolution parallele de la construction, de la technique et du repertoire de la lyra cretoise*. Stockholm.

(1978) Le dorien était-il un mode pentatonique?. *Revue de Musicologie*, LXIV(2).

(1978) Echelles anhémitoniques et échelles diatoniques dans la chanson populaire grecque (à propos de chansons féminines de Thessalie), *Schweizer Beiträge zur Musikwissenschaft série III/t.III*, Bern-Stuttgart, 183-201.

(1979), *L' ornamentation dans le chant de l' eglise grecque et la chanson populaire grecque moderne*. Studia Musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae.

(1983) Chansons populaires de la Grece antique. *Revue de Musicologie*, 69(1).

(1986) *Paques Mediterraneennes*. Barcelona: Instituto de Musicologia dee C.S.I.C.

(1987) Métrique antique et chanson populaire. *Revue des Études Grecques*, 100(475-476), 45-57.

(1988) Jean-Jacques Rousseau et la musique. Neuchâtel, Baconnière.

Ανάπτυπα

Της Σούσας το τραγούδι. Βενετία (1974). Ανάτυπον, Μνημόσυνων Σοφίας Αντωνιάδη.

Ο σκοπός του Θούριου του Ρήγα (1983). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα μελετών χερσονήσου Αίμου, Δ' Συμπόσιο Λαογραφίας του Βορειοελλαδίτικου χώρου.

Αρχαία και Νέα Ελλάδα (1985). Ανάτυπον, Επιστημονική επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τόμος ΚΗ (1979-1985).

Δοκίμιο για το ελληνικό δημοτικό τραγούδι (1996). Ναύπλιο: Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.

(1982), *L' epitrite etait-il un rythme dorien?* Ανάτυπον, *Ελληνικά*, 34. Θεσσαλονίκη: Εταιρία Μακεδονικών Σπουδών.

(1963), *La place des Ριζίτικα τραγούδια dans la chanson populaire de la Grece modern*. Ανάτυπον, *Κρητικά χρόνια*, ΙΕ-ΙΣΤ(111). Ηράκλειο Κρήτης: Καλοκαιρινός.

Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

Ειρήνη Ν. Χιωτάκη
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Η σύνθεση τραγουδιών στην τάξη -με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών- συνιστά μια καινοτόμο διδακτική προσέγγιση, που μεταφέρεται από τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα στην εκπαιδευτική πρακτική. Πρόκειται για μια συλλογική μουσικοποιητική δραστηριότητα, με έντονα στοιχεία διαδραστικότητας, η οποία εντάσσεται με πολύ φυσικό τρόπο σε όλες τις γνωστικές περιοχές των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων σπουδών βοηθώντας στην ενίσχυση πληροφοριών, σχετικών με το περιεχόμενο της περιοχής μάθησης που είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Προχωρώντας τα παιδιά από την κατανόηση εννοιών στη δημιουργική τους χρήση με τρόπο παραγωγικό, σε ένα πλαίσιο με νόημα, όπως είναι η σύνθεση στίχων και τραγουδιών, οδηγούνται στην καλύτερη εμπέδωση και μνημονική διατήρησή τους, καλλιεργώντας συγχρόνως γνώσεις που τροφοδοτούν ποικίλες εμπειρίες γραμματισμού. Στη θετική ατμόσφαιρα που αναπτύσσεται, η ρυθμική ανάγνωση των στίχων, η συνοδεία τους με ηχηρές κινήσεις ή μουσικά όργανα, η κινητική ή εικαστική τους αναπαράσταση, καθώς και η χρησιμοποίηση γνωστών μελωδιών πολυτραγουδισμένων παιδικών τραγουδιών για τη μελοποίησή τους, αποτελούν στοιχεία που φαίνεται να διευκολύνουν την εγγραφή και συγκράτηση των νέων πληροφοριών στη μνήμη. Με την τέχνη να αποτελεί «μοχλό» ώστε «να μαθαίνουν ενώ δημιουργούν» αλλά και «να δημιουργούν αυτό που μαθαίνουν», τα παιδιά αναπτύσσονται πολύπλευρα αποκομίζοντας, πέρα από τα γνωστικά, ποικίλα αισθητικά και κοινωνικά οφέλη.

Λέξεις κλειδιά: Τραγούδι, σύνθεση, διάδραση, εμπέδωση-διατήρηση εννοιών.

1. ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πρακτική προωθούν μεθόδους που στηρίζουν τη διαθεματική, ομαδοσυνεργατική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τη βιωματική, επικοινωνιακή διδασκαλία. Επιδιώκοντας να συμμετέχει το παιδί ενεργά στη οικοδόμηση της γνώσης, οργανώνονται δραστηριότητες γύρω από ένα θέμα, οι οποίες συνδέονται με διαφορετικά μαθησιακά και αναπτυξιακά πεδία, δίνοντάς του τη δυνατότητα να σχηματίσει μια σφαιρική, ολιστική αντίληψη (των πραγμάτων) και να καλλιεργήσει τόσο τις νοητικές, όσο και τις κοινωνικές δεξιότητές του (Κακανά, 2004· Τσιλιμένη, 2004).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση του τραγουδιού στην τάξη μπορεί να αποτελέσει σπουδαίο πλεονέκτημα (Boysson-Bardies, 1999). Ενταγμένο σε όλα τα σχολικά

προγράμματα, το τραγούδι παρουσιάζει μεγάλη αγωγικότητα (Κουκουλομάτης, 1993), καθώς αποτελεί αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών (Schiller, 2008) στην οποία από νωρίς παρουσιάζουν φυσική ανταπόκριση (Chong και Gan, 1997). Η «δύναμη» του ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν δεν πρόκειται για έτοιμο, αλλά για δημιουργημένο στην τάξη τραγούδι, αποτέλεσμα συλλογικής μουσικοποιητικής δραστηριότητας και αλληλεπίδρασης παιδιών - εκπαιδευτικού (Χιωτάκη, 2011· 2012). Το τραγούδι, περισσότερο στοχευμένα τότε, οδηγεί στην κατάκτηση διδακτικών στόχων που αφορούν τόσο στη μουσική, όσο και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ μπορεί να ενταχθεί σε όλες τις μαθησιακές περιοχές των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων σπουδών, με πολύ δημιουργικό και φυσικό τρόπο (Παπαζαρή, Πατσαντζόπουλος και Μαγαλιού, 2002). Θα μπορούσαμε να πούμε, χωρίς καθόλου να υπερβάλλουμε, πως σε αυτό συγκεντρώνονται όλες οι διαστάσεις της διαθεματικότητας (Κοκκίδου, 2011), καθώς διευκολύνει μορφές συνεργασίας και σύμπραξης μεταξύ των μαθησιακών περιοχών (Παπαζαρή, Πατσαντζόπουλος και Μαγαλιού, 2002) προωθώντας έννοιες που σχετίζονται με τη θεματική ενότητα που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Με τα χαρακτηριστικά που το διακρίνουν να προσδίδουν ιδιαίτερο «χρώμα» στη μαθησιακή διαδικασία (Weatherford-Stansell, 2005), το τραγούδι μπορεί να αποτελέσει «πύλη» για την εμπέδωση και διατήρηση εννοιών/γνώσεων στη μνήμη (Krashen, 1982). Με τρόπο ευπρόσληπτο, ευχάριστο, διασκεδαστικό (Murphey, 1990), δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, αναπτύσσοντας παράλληλα τη δημιουργικότητά τους και ενεργοποιώντας πέρα από τις γνώσεις και τις αισθήσεις τους.

2. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΤΡΑΓΟΥΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Τον τρόπο με τον οποίο επιδρά το τραγούδι στην εγκεφαλική λειτουργία, ευνοώντας τη μάθηση, επιβεβαιώνουν αρκετές έρευνες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, η έκθεση των παιδιών, από τη μικρή ηλικία, σε περιβάλλον με μουσική, δημιουργεί περισσότερες συνάψεις μεταξύ των νευρώνων του εγκεφάλου, ενώ η ενεργή συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι που δημιουργεί τις πιο ισχυρές εγκεφαλικές συνάψεις (Bennet και Bennet, 2009· Neville κ.ά., 2008).

Η σύγχρονη νευρο-επιστήμη αποδεικνύει ότι η μουσική εκπαίδευση και ακρόαση δεν καλλιεργεί μόνο τις καθαρά μουσικές δεξιότητες αλλά βελτιώνει και προάγει πολλαπλές δεξιότητες (Δρίτσας, 2002) και σε άλλα πεδία, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι επιστήμες (Yahaya, 2008) καθιστώντας τον εγκέφαλο πιο δεκτικό στη μάθηση (Calvin και Ojemann, 1994· Davies, 2000· Zatorre, 1997). Πολλοί συνδέουν το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο με τη σκέψη, το λόγο και την επιστημονικότητα, ενώ το δεξί ημισφαίριο με τη διαισθητική-ενορατική λειτουργία, με τη φαντασία, τον παρορμητισμό, τη μνήμη, το συναίσθημα και την καλλιτεχνικότητα (Adileh και Adileh, 2011· Brown, Martinez, και Parsons, 2006). Το τραγούδι θα έλεγε κανείς πως έχει τη δύναμη να «γεφυρώνει» τα εγκεφαλικά ημισφαίρια τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά το ένα προς το άλλο: το δεξί ημισφαίριο μαθαίνοντας τη μελωδία και το αριστερό τα λόγια/τους στίχους (Adileh και Adileh, 2011· Samson και Zatorre, 1991· Trollinger, 2010).

Όταν μια μαθησιακή δραστηριότητα συνδυάζει τη λειτουργία του αριστερού και του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ταυτοχρόνως, δημιουργείται μια ιδανική κατάσταση που διευκολύνει την ευέλικτη σκέψη, βοηθά τα παιδιά να βρίσκουν νέους τρόπους να εκφράζουν τις ιδέες τους οδηγώντας τα σε περισσότερο αποδοτική και γρήγορη μάθηση (Adileh και Adileh, 2011· Anton, 1990). Συνδέοντας, έτσι, μεταξύ τους συναισθήματα, σκέψεις και γνώσεις/μάθηση, το τραγούδι αποτελεί μια υψηλά αναπτυσσόμενη δεξιότητα που προάγει την πιο σύνθετη σκέψη.

3. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Κινητοποιώντας τον εγκέφαλο στο σύνολό του, οι μουσικές δραστηριότητες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν κίνηση, λόγο, ρυθμό και μελωδία, μπορούν να λειτουργήσουν ως «αντίδοτο» στην αποκλειστική έμφαση που δίνεται από τα σχολεία στην ανάπτυξη των λεγομένων «ακαδημαϊκών» δεξιοτήτων που εδρεύουν στο αριστερό ημισφαίριο και συνδέονται με τη λογική, τη γλώσσα και τα μαθηματικά (Adileh και Adileh, 2011· Hodges, 2005· Ντολιοπούλου, 2006· Nye και Nye, 1992). Θερμός υποστηρικτής αυτής της θέσης, είναι ο Howard Gardner (1983· 1993· 2004), του οποίου η θεωρία για τους Πολλαπλούς Τύπους Νοημοσύνης καθιερώθηκε ως μια νέα, καινοτόμος πρόταση που αναθεώρησε και διέυρνε τα στενά όρια της σχολικής μάθησης και διδασκαλίας προς μια παιδαγωγική διαφοροποιημένη, βάσει του μαθησιακού προφίλ των παιδιών (Μοσχοβάκη, 2012). Κατά τον Gardner ο καθένας μας είναι ξεχωριστός και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, σύμφωνα με τους 8 τύπους νοημοσύνης: τη *Γλωσσική*, τη *Λογική/Μαθηματική*, τη *Σωματική/Κινησθητική*, την *Οπτική/Χωρική*, τη *Μουσική*, τη *Διαπροσωπική*, την *Ενδοπροσωπική* και τη *Νατουραλιστική*. Η νοημοσύνη, δηλαδή, δεν είναι μια μοναδική και ενιαία οντότητα, αλλά αποτελείται από ξεχωριστές και ανεξάρτητες μονάδες διαφορετικά

αναπτυγμένες σε κάθε άτομο, που εδρεύουν σε διαφορετικά επίσης σημεία του εγκεφάλου. Μάλιστα, η μουσική νοημοσύνη είναι η πρώτη -μαζί με τη γλωσσική νοημοσύνη- που αναδύεται και λειτουργεί σε ένα παιδί. Θεωρεί ο Gardner όλα τα είδη νοημοσύνης εξίσου σημαντικά, καθώς η χρήση τους εμπλέκει ολόκληρο το δυναμικό των παιδιών υποστηρίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Condis, Parks και Soldwedel, 2000). Βασίζόμενος στην αντίληψη ότι ένα γνωστικό αντικείμενο, μπορεί να διδασχτεί με παραπάνω από έναν τρόπο, ενθαρρύνει -εναλλακτικά με την κλασική διδασκαλία- τη χρήση μιας ποικιλίας τρόπων, περισσότερο εμπλουτισμένων και ευέλικτων, που αποδίδουν ίση βαρύτητα σε όλα τα είδη νοημοσύνης, ανοίγοντας μπροστά στα παιδιά κι άλλους «δρόμους» και δημιουργώντας ποικίλες ευκαιρίες μάθησης που οδηγούν στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους (Eisner, 2002· Gardner, 1993).

Η προσέγγιση των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, η οποία μπορεί εύκολα να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να εφαρμοστεί (Lazear, 1991), κάνει τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν πιο πλατειά και από άλλο πρίσμα την πνευματική ικανότητα. Τους καθιστά ικανούς να δουν ότι οι εικαστικές τέχνες, η μουσική και ο χορός μπορεί να είναι εξίσου πολύτιμες για την κατανόηση, από τους μαθητές, του κόσμου όπου ζουν, όσο και τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά μαθήματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, δίνοντας έμφαση στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, στην ανακάλυψη της γνώσης, στη συνεργατικότητα... σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, χρειάζεται να διδάσκονται με μία ποικιλία μεθόδων και πρακτικών που εκμεταλλεύονται την ικανότητα των μαθητών για κίνηση, χειρονομίες, τραγούδι (Armstrong, 2004).

4. ΤΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

4.1. Ο ρόλος του τραγουδιού στη μνημονική διατήρηση κειμένου

Το τραγούδι δρα γενικά ως ένας επιπλέον μεταφορέας σημάτων, των οποίων η μορφή, ο ρυθμός, οι αντιθέσεις και οι ποικίλες τονικότητες κωδικοποιούν κάθε νέα πληροφορία, διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την απομνημόνευση, τη διατήρηση και την ανάκλησή της άμεσα και αποτελεσματικά (Hansen, Bernstorf και Stuber, 2004· Webb & Webb 1990), κάνοντας ακόμη και τον πιο δύσκολο κι αποθαρρυντικό στόχο να μοιάζει απλός (Weatherford-Stansell, 2005). Πρόκειται για μια ακούσια υποφωνητική πρακτική, γλωσσικού περιεχομένου, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την εμβάθυνση των μνημονικών ιχνών στον εγκέφαλο που αφορούν στο συγκεκριμένο περιεχόμενο, κάνοντας εύκολη την ανάκληση των στοιχείων του (Murphey, 1990).

Πιο συγκεκριμένα, την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν τραγούδια και να τα θυμούνται, εμπλουτίζοντας συγχρόνως τις γνώσεις και το λεξιλόγιό

τους, ενδυναμώνουν / ενισχύουν τα καθολικά χαρακτηριστικά όπως παρουσιάζονται στις επόμενες υποενότητες.

4.1.1. Η Ρίμα

Κοινό χαρακτηριστικό ποιήματος και τραγουδιού αποτελεί η ρίμα ή ομοιοκαταληξία, η οποία δίνει μελωδικότητα στο στίχο. Η ρίμα σαγηνεύει τα μικρά παιδιά και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν την ενέργεια και τον ενθουσιασμό που τους προκαλεί σε εμπειρίες μάθησης που να έχουν νόημα γι αυτά (Adileh και Adileh, 2011). Η θετική ανταπόκριση που παρουσιάζουν τα παιδιά στη ρίμα ίσως οφείλεται στο ρυθμό που έχει, στο στοιχείο της επανάληψης και στο διασκεδαστικό στοιχείο της, που φαίνεται πως τα ελκύει ιδιαίτερα (Ara, 2009). Επίσης, βοηθά στη μνημονική διατήρηση πληροφοριών (Johnson και Hayes, 1987).

4.1.2. Ο Ρυθμός

Τα τραγούδια δίνουν έμφαση σε σημαντικά στοιχεία τονισμού και διάρκειας ενισχύοντας τη διαμόρφωση του φωνητικού περιγράμματος στο λόγο. Σύμφωνα με τους Palmer και Kelly (1992), το μέτρο των 4/4 που ακολουθούν τα περισσότερα τραγούδια συμπίπτει με τη γλωσσική θεμελίωση της δυαδικής μεταβολής (binary alteration) ή αλλιώς την εναλλαγή των τονισμένων και άτονων συλλαβών. Ο κατάλληλος συνδυασμός λέξεων και ρυθμού, το ρυθμικό τους συνταίριασμα, είναι που κρατά μαζί αυτά τα δύο στοιχεία «δένοντας» το τραγούδι, και βοηθώντας/διευκολύνοντας μαζί την ικανότητα της μνήμης να το αποθηκεύσει και να το ανακαλέσει (Palmer και Kelly, 1992). Μάλιστα, η ισχυρή μνημονική επίδραση του ρυθμού δύναται να μεγιστοποιηθεί όταν γλωσσική πληροφορία είναι στοχευμένη και μεταφέρει κάποιο νόημα (Šišková, 2008).

Ο ρυθμός, επίσης, αποτελεί το συνδετικό κρίκο γλώσσας, μουσικής και κίνησης, που βιώνονται ως ενιαίο και αδιάσπαστο σύνολο, συμπληρώνοντας το ένα το άλλο (Αντωνακάκης και Χιωτάκη, 2007· Περάκη, 2011). Ιδιαίτερα όταν αποδίδεται με ηχηρές κινήσεις του σώματος, όπως παλαμάκια, στράκες, χτυπήματα στους μηρούς, χτυπήματα των ποδιών (Αντωνακάκης και Χιωτάκη, 2007), τα παιδιά ανακαλύπτουν και αισθάνονται τη ρυθμική δομή του λόγου και της μουσικής (Περάκη, 2011).

4.1.3. Η Μελωδία

Όταν η λεκτική πληροφορία παρουσιάζεται πλασιωμένη σε τραγούδι, μαζί με τα ρυθμικά αλληλεπιδρούν και τα τονικά στοιχεία, κάνοντας ακόμη ευκολότερη την απομνημόνευση αλλά και την ανάκλησή της (Medina, 1994). Η μελωδία φαίνεται να έχει κάποια επιπλέον γνωρίσματα από το ρυθμό, που διευκολύνουν περισσότερο την ανάκληση των πληροφοριών (Medina, 2002· 2003· Rosová, 2007· Wallace, 1994). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Blodget (2000), τίποτε δεν αποτυπώνεται καλύτερα στη μνήμη από τις λέξεις που είναι συνδυασμένες με αξιομνημόνευτη μουσική. Λόγω της εξαιρετικά εντυπωσιακής φύσης της μελωδικής

μουσικής, οι μαθητές συγκρατούν γραμματικά στοιχεία της γλώσσας, έννοιες και λεξιλόγιο για όλη τη ζωή τους (Mora, 2000). Αυτό συμβαίνει διότι οι μελοποιημένοι στίχοι μαθεύονται ευκολότερα από τον εγκέφαλο, καθώς στο άκουσμά τους διεγείρονται περισσότερα κέντρα του, διευκολύνοντας την ικανότητα απομνημόνευσής τους σε λιγότερο χρόνο (Yahaya, 2008).

4.1.4. Οι Επαναλήψεις

Τα τραγούδια, με την απλή καθομιλουμένη γλώσσα που χρησιμοποιούν, με τις επαναλήψεις που τα χαρακτηρίζουν και τα ρεφρέν που ακούγονται αρκετές φορές στη διάρκειά τους, έχουν την ικανότητα να ενεργοποιούν δυναμικά το μηχανισμό επανάληψης, που βοηθά στην απομνημόνευση στοιχείων της γλώσσας (Murphey, 1992). Όσο τραγουδούν τα παιδιά και τους αρέσει να λένε το ίδιο ξανά και ξανά, η επανάληψη και η εξάσκηση παίρνουν παιγνιώδη μορφή. Δεν πρόκειται μια δράση που επιβάλλεται, αλλά που προκύπτει απλά και αβίαστα (Gatbonton και Segalowitz, 1988) βοηθώντας την εμπέδωση εννοιών και λεξιλογίου με φυσικό τρόπο, που είναι κατάλληλος για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους (Clarke, 2005). Αποτέλεσμα των πολλών επαναλήψεων είναι ο αυτοματισμός, ο οποίος αποτελεί βασικό γνωστικό λόγο της χρήσης των τραγουδιών στην τάξη (Rahman, n.d.· Schoerp, 2001). Οι Gatbonton και Segalowitz (1988) τον ορίζουν ως συστατικό της γλωσσικής ευφράδειας που εμπλέκει τη γνώση αυτού που θέλουμε να εκφράσουμε, με την παραγωγή του με συνεχή-γρήγορο λόγο, χωρίς παύσεις, όπως συμβαίνει όταν τραγουδούμε (Paquette και Rieg, 2008). Η επαναλαμβανόμενη χρήση τραγουδιών μπορεί να βοηθήσει την αυτοματοποίηση της ανάπτυξης της γλωσσικής διαδικασίας, οδηγώντας στην αύξηση της ευφράδειας.

4.1.5. Οι Συναισθηματικοί Παράγοντες

Το τραγούδι, προάγει τη φαντασία και τα συναισθήματα. Αποτελεί, έτσι, ένα εξαιρετικά δυναμικό κι αποτελεσματικό είδος τέχνης, που μπορεί να προκαλέσει ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις (Orlova, 2003). Έχοντας από τη φύση τους τα παιδιά ροπή προς τη μουσική (Abbott, 2002· Adileh και Adileh, 2011· Ara, 2009· Medina, 1990) τα τραγούδια επιδρούν στη συμπεριφορά και στο συναισθημά τους. Λειτουργούν ως κινητήριος δύναμη, παρωθώντας τη μάθηση περισσότερο από άλλα μέσα (Cooke, 2010· Failoni, 1993· Hazel-Obarov, 2004) και επηρεάζοντας κι εκείνα που δεν ανταποκρίνονται σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (Failoni, 1993). Επιπλέον, το τραγούδι, ως ερέθισμα, επιδρώντας στα συναισθήματα, βοηθά στην απομνημόνευση μιας πληροφορίας (Davies, 2000· Woodall και Ziembski, n.d.). Οι Fountas και Pinnell (1999) αναγνώρισαν τη μακροπρόθεσμη επίδραση των τραγουδιών θεωρώντας ότι η γοητεία που ασκούν στα παιδιά και η απόλαυση που αυτά εισπράττουν τραγουδώντας, αποτελούν παράγοντες που κάνουν τους στίχους τους να παραμένουν στη μνήμη για πάντα. Κρατώντας συγκεντρωμένη την προσοχή των παιδιών, τα τραγούδια διαμορφώνουν το πεδίο για την

προσεκτική ακρόαση, που συνδράμει τη μάθηση (Davies, 2000· Shimo, 2002).

4.2. Η σύνθεση τραγουδιού με τα παιδιά

Παρά τις γλωσσικές δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά -ιδιαίτερα τα μικρότερα- (Κουκουλομάτης, 1993), η σύνθεση των δικών τους στίχων - πλασμένων έτσι που να συμπεριλαμβάνουν έννοιες της θεματικής ενότητας που μελετούν - αποτελεί μια ελκυστική και ιδιαίτερα δημιουργική δραστηριότητα που συμβάλλει στην εμπέδωση της γνώσης. Αυτό συμβαίνει διότι οι στίχοι είναι σε θέση πολλές φορές να «φωτίσουν» τη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιούν, μπορεί να περιγράφουν και να αποσαφηνίζουν την έννοιά τους ή να δίνουν χαρακτηριστικά τους (Bintz, 2010).

Τόσο η σύνθεση των στίχων, όσο και κατόπιν η μουσική τους επένδυση, η ρυθμική τους συνοδεία ή η κινητική τους απόδοση, είναι δραστηριότητες που παρουσιάζουν έντονα στοιχεία διαδραστικότητας (Κανελλόπουλος, 2009) καθώς πρόκειται για διεργασίες αλληλεπιδραστικές και συλλογικές. Τα παιδιά, με την ενεργή συμμετοχή και τη συναισθηματική εμπλοκή τους, ενθαρρύνονται να ανακαλύπτουν πολλαπλές αναπαραστάσεις των εννοιών που επιδιώκουμε να εμπέδωσουν και να κρατήσουν στη μνήμη τους - λογικές-λεκτικές, αλλά και μουσικές, θεατρικές, κινητικές, εικαστικές - (Eisner, 2002· Gardner, 1983· 1993). Συνδέοντας έτσι τις τέχνες και αντιμετωπίζοντάς τις ενιαία, μέσα από τις καταστάσεις που αναδύονται, (τα παιδιά) ενθαρρύνονται να λειτουργήσουν με τη φαντασία, το συναίσθημα, τη σκέψη, παίρνοντας πρωτοβουλίες και παράγοντας τα ίδια έργο «μοναδικό» (Connell, 2000· Pike, 2004· Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008), που σχετίζεται με τα βιώματά τους, έχει την πινελιά τους, τη σφραγίδα της προσωπικότητάς τους (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008).

Σε αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος βοηθά με «έντεχνο τρόπο», όποτε χρειάζεται, με κατάλληλες ερωτήσεις ορισμένες φορές, χωρίς όμως να υπαγορεύει ή να κατευθύνει την πορεία των δραστηριοτήτων. Λειτουργεί υποστηρικτικά, συντονιστικά, βάσει των αρχών της παιδοκεντρικότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011) ως ισότιμο μέλος της ομάδας συν-δημιουργώντας με τα παιδιά (Pike, 2004), προτείνοντας σκέψεις και ιδέες και βοηθώντας στο συντονισμό και τη σύνδεσή τους. Ο ρόλος του γενικά είναι να υποκινεί, να εμπνέει και να ενθαρρύνει, αφήνοντας τα παιδιά να κάνουν τις επιλογές των τρόπων με τους οποίους θα εκφραστούν, νοιώθοντας παράλληλα τη χαρά της δημιουργίας.

4.3. «Τα σήματα του Κ.Ο.Κ.» Ένα παράδειγμα σύνθεσης τραγουδιού στην τάξη

Παρακάτω περιγράφεται η διαδικασία σύνθεσης ενός τραγουδιού με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μια σειρά από δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο Ολοήμερο Τμήμα του Νηπιαγωγείου Αγίων Σαράντα Χανίων, το Φεβρουάριο του 2015, με σκοπό την εμπέδωση, αλλά και τη μνημονική διατήρηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τα παιδιά κατά τη

διερεύνηση υποενότητας της «Κυκλοφοριακής Αγωγής», με θέμα «Σήματα του Κ.Ο.Κ.».

Για τα «Σήματα του Κ.Ο.Κ.» τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, ενώ είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματά τους, ενεργοποιώντας με αυτό τον τρόπο την προϋπάρχουσα γνώση τους, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία για τη διδασκαλία, αλληλεπιδρώντας με τη νέα πληροφορία (Marslen-Wilson, 1989). Μέσα από ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, συνειδητοποίησαν με βιωματικό-ενεργητικό τρόπο τη σημασία, τη χρησιμότητα των σημάτων του Κ.Ο.Κ. και γνώρισαν τις κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται. Αυτού του είδους η ενασχόληση οδήγησε στην ενοποίηση της παλιάς με τη νέα γνώση και στη δημιουργία «καλών» νοητικών σχημάτων, περισσότερο εμπλουτισμένων και εκτεταμένων, που διευκολύνουν τη μνημονική εγγραφή και ανάκλησή της (Σαμαρά, 2007).

Με την ολοκλήρωση της μελέτης της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αναφέρουν έννοιες που έμαθαν, τις οποίες η εκπαιδευτικός κατέγραφε στον πίνακα την ώρα που λέγονταν. Προκειμένου να τις κρατήσουν στη μνήμη τους, προτάθηκε η δημιουργία ενός τραγουδιού που να τις συμπεριλαμβάνει. Γνωρίζοντας, τα παιδιά, πως ένα τραγούδι αποτελείται από λόγια -στίχους δηλαδή-, ρυθμό και μουσική-μελωδία, αποφάσισαν να ξεκινήσουν με τη σύνθεση των στίχων. Για να διευκολυνθούν στο έργο τους σκεφτήκαμε ότι θα εξυπηρετούσε να οργανωθούν οι γραμμένες λέξεις σε σημασιολογικές ομάδες (Πρώιου, 2010), όπως έκριναν τα ίδια ότι θα ταίριαζε. Οι γραμμένες έννοιες, λοιπόν, ξαναδιαβάστηκαν από την εκπαιδευτικό, η οποία υπογράμμιζε με το ίδιο χρώμα μαρκαδόρο, εκείνες που έλεγαν τα παιδιά ότι μπορούσαν να είναι στην ίδια «παρέα»: Σήματα του Κ.Ο.Κ., δρόμος, πεζοί, οδηγοί, ασφάλεια, τρίγωνο - κίνδυνος, κυκλικό/κόκκινο - απαγόρευση, ορθογώνιο/μπλε - πληροφορίες, κυκλικό/μπλε - υποχρέωση, ζώνη, αυτοκίνητο, φανάρι.

Έχοντας ομαδοποιηθεί οι λέξεις όπως ήθελαν τα παιδιά, προχωρήσαμε σε συζήτηση για τον τρόπο σύνθεσης των στίχων. Δραστηριότητα εμπέδωσης, που απαιτούσε τη χρήση των καταγραμμένων θεματικών εννοιών με τρόπο παραγωγικό και πρωτότυπο, που να έχει νόημα.

4.3.1. Σύνθεση στίχων

Αποφασίζοντας ο τίτλος του τραγουδιού τους να είναι «Τα Σήματα του Κ.Ο.Κ.», τα παιδιά πρότειναν να ξεκινήσει με αυτές τις λέξεις η δημιουργία τους. Θέλησαν να προχωρήσουν με τις υπόλοιπες «πράσινες λέξεις», τις οποίες διάβασε ξανά η εκπαιδευτικός, ζητώντας να σκεφτούν «πώς θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε παρακάτω» ώστε να τις συμπεριλάβουμε. Είπαν, έτσι, πως τα Σήματα του Κ.Ο.Κ. τα βλέπουμε στο δρόμο και το γράψαμε αυτό που ειπώθηκε:

*Τα Σήματα του ΚΟΚ
τα βλέπουμε στο δρόμο*

Η συνέχεια ήρθε με πολύ φυσικό τρόπο, καθώς στην ερώτηση «ποιοι τα βλέπουμε τα σήματα» απαντούσαν οι επόμενες δύο λέξεις: πεζοί και οδηγοί. Από τις πράσινες λέξεις έμεινε η ασφάλεια. «Γιατί άραγε τα χρειαζόμαστε τα σήματα στο δρόμο»; Ήταν η ερώτηση της εκπαιδευτικού. «Για να είμαστε ασφαλείς», ήρθε η απάντηση με ένα στόμα. Οπότε η πρώτη στροφή διαμορφώθηκε ως εξής:

*Τα Σήματα του ΚΟΚ
τα βλέπουμε στο δρόμο
πεζοί και οδηγοί
για να είμαστε ασφαλείς*

Ο δεύτερος στίχος δεν ικανοποίησε κάποια παιδιά, τα οποία σκέφτηκαν να αντικατασταθεί η λέξη «βλέπουμε» με τη λέξη «προσέχουμε». Η ομάδα το θεώρησε πιο σωστό οπότε κατοχυρώθηκε η αλλαγή:

*Τα Σήματα του ΚΟΚ
(τα) προσέχουμε στο δρόμο
πεζοί και οδηγοί
για να είμαστε ασφαλείς*

Καθώς διαβάζαμε ξανά το δεύτερο στίχο μας φάνηκε να «περισσεύει» το άρθρο. Δοκιμάσαμε να τον πούμε πάλι παραλείποντάς το και μας άρεσε καλύτερα.

Η δεύτερη στροφή συνεχίστηκε με τις κίτρινες λέξεις: τρίγωνο, κίνδυνο. Χωρίς να δυσκολευτούν, τα παιδιά περιέγραψαν σε δύο στίχους τι δηλώνουν τα τριγωνικά σήματα

*Τα τρίγωνα για κίνδυνο
μας προειδοποιούν*

και παρόμοια είπαν για τα κόκκινα - κυκλικά πως είναι απαγορευτικά:

*τα κόκκινα τα κυκλικά
είναι απαγορευτικά*

Συνέχισαν το ίδιο με τις υπόλοιπες κατηγορίες σημάτων, περιγράφοντάς τες:

*Μπλε ορθογώνια
δίνουν πληροφορίες
μπλε και κυκλικά
λένε υποχρεωτικά*

Έμειναν μόνο οι μωβ λέξεις έξω από τους στίχους μας... ζώνη, αυτοκίνητο, φανάρι

Τα παιδιά, συζητώντας ανέφεραν πως πρέπει όλοι να φοράμε ζώνη στο αυτοκίνητο. Αυτό και γράψαμε παρακάτω:

*Ζώνη στο αυτοκίνητο
όλοι να φοράμε*

Αναφορικά με το φανάρι, ειπώθηκε πως όταν είναι κόκκινο πάντα σταματάμε, οπότε η σύνθεση έκλεισε με αυτά τα λόγια:

*στο κόκκινο φανάρι
πάντα να σταματάμε*

Ακολουθώντας την πορεία που περιγράφηκε, τα παιδιά προχώρησαν στη δημιουργική χρήση των συγκεκριμένων θεματικών εννοιών με αυθεντικό τρόπο, σε ένα πλαίσιο με ουσία, το οποίο σκιαγραφούσε και αποσαφηνίζει την έννοιά τους ή έδινε χαρακτηριστικά τους μέσα από τους στίχους του (Bintz, 2010· Read,

2007). Συνθέτοντας το κείμενο του τραγουδιού τους, με εμπειρικό τρόπο, ήρθαν σε επαφή με τη ρίμα, αλλά και το ρυθμό που κρύβουν οι στίχοι, καθώς ένοιωθαν αν μια λέξη ταίριαζε ή όχι στο στίχο, αν «χωρούσε» ή όχι ή χρειαζόταν κάτι ακόμη για να συμπληρωθεί και να είναι πλήρης. Να σημειωθεί ότι η γραφή ενεπλάκη φυσικά στην όλη διαδικασία, ως ανάγκη για να μην ξεχαστούν οι στίχοι που συνθέτονταν. Βέβαια, η ενεργή συμμετοχή των παιδιών, βοήθησε στην εύκολη και άμεση απομνημόνευση των στίχων, ενώ θυμόντουσαν ακόμη και ποιο ήταν που είχε πει την κάθε φράση.

4.3.2. Ρυθμική συνοδεία των στίχων

Μετά την ολοκλήρωση του γραψίματος των στίχων, επόμενο βήμα ήταν το «διάβασμά» τους. Η εκπαιδευτικός στεκόταν όρθια, αριστερά από το χαρτί του μέτρου και δίνοντας το σύνθημα, τα παιδιά ξεκίνησαν να διαβάζουν μαζί της το κείμενο, ενώ εκείνη παράλληλα ακολουθούσε με το χέρι της τους στίχους σειρά σειρά στο χαρτί, δείχνοντάς τους με αυτό τον τρόπο που βρισκόταν, ώστε να μη χαθούν. Η ανάγνωση είχε ρυθμό, τον οποίο κρατούσε η εκπαιδευτικός με τα δάχτυλα (στράκες) του ελεύθερου χεριού της καθώς με το άλλο χέρι έδειχνε το κείμενο στο χαρτί. Τα παιδιά κι εκείνα συνόδευαν το λόγο τους με ρυθμικά χτυπήματα των χεριών τους, ακολουθώντας το tempo (ταχύτητα εκτέλεσης) που έδινε η εκπαιδευτικός.

Η ρυθμική ανάγνωση των στίχων και η συνοδεία τους με ηχηρές κινήσεις (παλαμάκια, στράκες, χτυπήματα στους μηρούς, χτυπήματα των ποδιών) αποτελεί ακόμη ένα σημείο που διευκολύνει την καλύτερη εγγραφή των νέων πληροφοριών στη μνήμη. Τα παιδιά λατρεύουν την κίνηση και σε μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα όπως το Orff-Shulwerk, παρουσιάζεται ως αναπόσπαστο μέρος της τριλογίας λόγος, μουσική (μέλος), κίνηση (Αντωνακάκης και Χιωτάκη, 2007). Χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια, και εναρμονίζοντας τον παλμό τους με εκείνον του εκπαιδευτικού, αντιλαμβάνονται το τέμπο και την προφορά του λόγου. Με εμπειρικό και βιωματικό τρόπο, μέσα από συλλογικές διεργασίες ή διαδικασίες αλληλεπίδρασης, τα παιδιά ανακαλύπτουν και αισθάνονται μαζί με τη ρυθμική δομή του λόγου και της μουσικής και έννοιες του χώρου και του χρόνου. Αυτό διότι οι επαναλαμβανόμενες ρυθμικές κινήσεις συνδέονται άμεσα με την αντίληψη του χώρου και τα επίπεδά του, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη διευθέτηση του χρόνου του τραγουδιού σε μικρότερες ενότητες με νόημα, διευκολύνοντας έτσι τη μνημονική συγκράτηση του λόγου (Ρεράκη, 2011).

4.3.3. Χρήση γνωστών μελωδιών για τη μελοποίηση των στίχων

Έχοντας δημιουργήσει τους στίχους, το μόνο που έλειπε για να γίνει τραγούδι ήταν η μελωδία. Εκεί υπήρξε προβληματισμός. Ζητήθηκε από τα παιδιά να δοκιμάσουν να «ντύσουν» τους στίχους τους με μελωδίες γνωστών τους, πολυτραγουδισμένων παιδικών τραγουδιών, διαδικασία ιδιαίτερα διασκεδαστική. Έπειτα από αρκετές δοκιμές, καταλήξαμε στο δανεισμό

Είναι συνηθισμένο και ιδιαίτερα ελκυστικό ως δραστηριότητα για τα παιδιά, να συνοδεύουν το τραγούδι τους με μιμητικές κινήσεις που αναπαριστούν το νόημα των λέξεών του. Η κιναισθητική δραστηριότητα, ως πρακτική, έχει υποστηριχθεί ερευνητικά δίνοντας αποτελέσματα που ευνοούν και ενισχύουν τη μάθηση (Daniels, 1994· Schunk, 1999). Η κίνηση και η έκφραση του προσώπου και του σώματος, εμπνέει την ομάδα, κερδίζοντας πολύ περισσότερο την προσοχή της (Murphy και Persellin, 1993· Youngson και Persellin, 2001). Τραγουδώντας και χρησιμοποιώντας μαζί μιμητικές κινήσεις, τα παιδιά είναι ικανά να μαντέψουν τι θα ακολουθήσει παρακάτω μαθαίνοντας ευκολότερα το τραγούδι (Weatherford-Stansell, 2005), ενώ μουσική και κίνηση αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο (Μακροπούλου και Βαρελάς, 2001). Καλλιεργείται, επίσης, η κοινωνικότητα της ομάδας και παράλληλα τα παιδιά αισθάνονται τη χαρά και το ενδιαφέρον που προκαλεί η ενεργητική συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα (Weatherford-Stansell, 2005).

4.3.6. Ενορχήστρωση του τραγουδιού

Σε σημείο της αίθουσας στο οποίο είχαν κοινή θέα τα παιδιά, αναρτήθηκε το χαρτί με το τραγούδι αποτυπωμένο με λόγια και εικόνες. Προτείνοντας την ενορχήστρωσή του, η εκπαιδευτικός ακούμπησε στο πάτωμα τέσσερα στεφάνια, που αντιστοιχούσαν στο μέτρο των 4/4, το οποίο ακολουθούσε το τραγούδι μας. Ύστερα από συζήτηση με την ομάδα, τοποθετήθηκαν στα στεφάνια μουσικά όργανα της επιλογής της. Ορίστηκαν τα παιδιά που θα αποτελούσαν την ορχήστρα -τα οποία κρατούσαν τα αντίστοιχα όργανα με εκείνα που υπήρχαν στα στεφάνια- και τα παιδιά που θα αποτελούσαν τη χορωδία. Τα παιδιά της ορχήστρας οργανώθηκαν σε μικρότερες ομάδες, ανάλογα με το μουσικό όργανο που κρατούσαν. Π.χ. εκείνα που κρατούσαν ταμπουρίνα κάθισαν μαζί, τα παιδιά που κρατούσαν ξυλάκια επίσης, το ίδιο και εκείνα που κρατούσαν μαράκες, ντέφια ή κουδουνάκια. Όταν, με το σύνθημα, η χορωδία ξεκίνησε να τραγουδά, τα μέλη της ορχήστρας, παρακολουθώντας την εκπαιδευτικό που έδειχνε ρυθμικά με τη σειρά ένα-ένα τα στεφάνια, έπαιζαν το μουσικό όργανο που κρατούσαν, τη στιγμή που εκείνη έδειχνε το στεφάνι που το περιείχε.

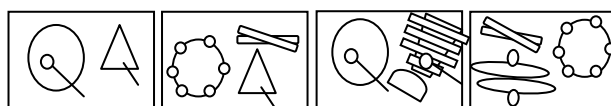
Οι ρόλοι των ομάδων, χορωδίας-ορχήστρας, εναλλάχθηκαν. Ηχογράφηση του τραγουδιού, με ενορχήστρωση από τα παιδιά, υπάρχει στον παρακάτω σύνδεσμο:

<https://www.dropbox.com/s/6783wx3o5xft1oo/%CE%A4%CE%B1%20%CF%83%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%9A%CE%9F%CE%9A.wmv?dl=0>

4.3.7. Μουσικοχορευτική απόδοση του τραγουδιού

Ορισμένα παιδιά έδειξαν διάθεση για θεατρικο-χορευτική απόδοση του τραγουδιού. Χρησιμοποιώντας, σήματα του Κ.Ο.Κ. σε φυσικό μέγεθος που υπήρχαν ως εποπτικό υλικό στο νηπιαγωγείο, δημιούργησαν μια ομάδα *χορού*, η οποία «ζωντάνεψε» ακόμη περισσότερο το τραγούδι τους. Η ομάδα συζήτησε και συμφώνησε για

τις κινήσεις που θα έκανε σε κάθε στίχο, για τον τρόπο που θα κινούσε και θα παρουσίαζε κάθε μέλος της το σήμα που κρατούσε, συγχρονίζοντας την κάθε κίνηση με τα λόγια του τραγουδιού. Για να είναι προσηλωμένη αποκλειστικά στη χορογραφία που παρουσίαζε, η συγκεκριμένη ομάδα δεν τραγουδούσε. Το ρόλο αυτό τον είχαν αναλάβει άλλα παιδιά, που αποτελούσαν τη *χορωδία*, ενώ δημιουργήθηκε μια ακόμη ομάδα, η *ορχήστρα*. Εκείνη συνόδευε ρυθμικά με τα μουσικά της όργανα το τραγούδι της χορωδίας, «διαβάζοντας» την «παρτιτούρα» που είχε τοποθετηθεί μπροστά της (την αποτελούσαν φύλλα χαρτιού, στο καθένα από τα οποία υπήρχαν ζωγραφισμένα τα σύμβολα μουσικών οργάνων που επέλεξαν τα παιδιά για το συγκεκριμένο παλμό).



Σχήμα 1. Παράδειγμα παρτιτούρας με σύμβολα μουσικών οργάνων

4.3.8. Αξιολόγηση της δράσης

Τα παιδιά ωφελήθηκαν πολλαπλώς από τη μουσικοποιητική διαδικασία που περιγράφηκε. Μέσα από τη συμμετοχική τους δράση αισθάνθηκαν τη χαρά της δημιουργίας αλλά και ξεχωριστή ικανοποίηση και υπερηφάνεια για το παραγόμενο αποτέλεσμα.

Η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία της δημιουργίας του τραγουδιού συνέβαλλε στην καλύτερη εμπέδωση των εννοιών του, καθώς το χρησιμοποίησαν με παραγωγικό τρόπο, σε ένα πλαίσιο με νόημα, το οποίο εξέφραζε τη δική τους προσωπικότητα. Αυτά τα υποκειμενικά στοιχεία ήταν άλλωστε που έκαναν το τραγούδι τους ξεχωριστό, μοναδικό, βοηθώντας ακόμη περισσότερο την απομνημόνευση και την ανάκλησή του.

Ο αναδυόμενος χαρακτήρας της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε, πέρα από τη δυνατότητα έκφρασης, δημιουργίας και αυτενέργειας που προσέφερε στα παιδιά, τα οδήγησε στην κατάκτηση δευτερευόντων-εμπλεκόμενων στόχων που δεν ήταν αποκλειστικά γνωστικοί, αλλά και μουσικοί (π.χ. αντίληψη του ρυθμού), ενώ αφορούσαν και σε άλλα πεδία που ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια της δημιουργίας και επεξεργασίας των τραγουδιών (π.χ. εικαστικά, κίνηση, χορός). Καταργώντας έτσι τα σύνορα μεταξύ των «μαθημάτων», ενοποιώντας τις τέχνες, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν συνολικά, σφαιρικά και με φυσικό, βιωματικό τρόπο, στοιχεία που διατρέχουν όλες τις συνεργαζόμενες περιοχές

Επιπροσθέτως, αυτή η εναλλακτική πρακτική, ευνόησε και εκείνα τα παιδιά που μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, πέρα από τον παραδοσιακό. Λαμβάνοντας μηνύματα μέσα από τοίχιλα μονοπάτια, δημιουργείται μια περισσότερο πλούσια εμπειρία μάθησης, η οποία βοηθούσε στην εμπέδωση της πληροφορίας και στην καλύτερη απομνημόνευσή της.

Είναι γνωστό πως το τραγούδι παρέχει ένα σημαντικά υψηλότερο επίπεδο παρώθησης συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά του τραγουδιού, ο ρυθμός, η ρίμα, η

μελωδία, οι επαναλήψεις του, σε συνδυασμό με το θετικό, ευχάριστο και χαλαρό κλίμα, απαλλαγμένο από την πίεση και το άγχος που προκαλεί συχνά η εκμάθηση της ύλης με τον παραδοσιακό τρόπο, αποτέλεσαν παράγοντες που έκαναν τα παιδιά να το αγαπήσουν.

Επίσης, το έντονο προσωπικό στοιχείο που είχε το δημιουργημά τους τα έκανε να το αγκαλιάσουν ζεστά, ενισχύοντας ακόμη παραπάνω τη διάθεσή τους να το τραγουδούν σε κάθε ευκαιρία. Καθώς τα παιδιά συνέχιζαν να το τραγουδούν κι έξω από την τάξη, για δική τους ευχαρίστηση, οι έννοιες που περιείχαν οι στίχοι του παρέμεναν ενεργές, ζωντανές. Όπως έδειξε ο χρόνος, το συγκεκριμένο τραγούδι -το οποίο δημιουργήθηκε αρχές του Φλεβάρη-, έμεινε βαθιά χαραγμένο στη μνήμη τους μέχρι το τέλος της χρονιάς. Διαπιστώθηκε, ακόμη, πως και τον επόμενο χρόνο, τα παιδιά που επαναφοίτησαν ως νήπια, το θυμόντουσαν και το τραγουδούσαν, διατηρώντας τις έννοιες/γνώσεις που μετέφερε.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ανάμειξη πνευματικών δραστηριοτήτων και αισθητηριακών/κινητικών εμπειριών -όπως το τραγούδι, η κίνηση ή η ρυθμική συμμετοχή (Armstrong, 2004), δημιουργεί ποικίλες ευκαιρίες μάθησης συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Eisner, 2002· Gardner, 1993) βοηθώντας τη μάθηση να συμβαίνει σε ένα περισσότερο σύνθετο και βαθύ επίπεδο (Campbell, 2000).

Στο πνεύμα της διαθεματικότητας και της ολιστικής αντιμετώπισης της γνώσης, που προωθούν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, η σύνθεση τραγουδιών με τα παιδιά μπορεί να ειπωθεί ως μια ακόμη αποτελεσματική πρακτική για την καλύτερη κατανόηση/εμπέδωση και διατήρηση εννοιών/γνώσεων που αποκτούνται κατά τη επεξεργασία μιας θεματικής ενότητας. Η ευχάριστη, χαλαρή, αναζωογονητική και ευεργετική ατμόσφαιρα που γεννιέται, απελευθερώνει το στοιχείο της δημιουργικότητας και δίνει ευκαιρίες για έκφραση μέσα από ποικίλα είδη αναπαράστασης. Μέσα σε αυτό το κλίμα, η γνώση αντιμετωπίζεται αισθητικά και η αισθητική ως νοητική διεργασία (Σωτηροπούλου Ζορμπαλά, 2008) αποτελώντας μια ξεχωριστή και αξιομνημόνευτη εμπειρία.

6. ΠΗΓΕΣ

- Abbott, M. (2002). Using music to promote L2 learning among adult learners. *TESOL Journal*, 11, 10-17.
- Adileh, M., & Adileh, F. (2011). Songs as an educational tool in teaching English as a foreign language. In P. Kampylis & M. Argyriou (Eds.), *Arts and Education - A creative way into languages*. Conference Proceedings, vol. A', 1-10.
- Anton, R. J. (1990). Combining singing and psychology. *Hispania*, 73, 1166-1170.
- Αντωνάκης, Δ., & Χιωτάκη, Ε. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ara, S. (2009). Use of Songs, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2, 161-172.
- Armstrong, T. (2004). Making the Words Roar. *Educational Leadership*, 61, 78-83.
- Bennet, A., & Bennet, D. (2009). The Human Knowledge System: Music and Brain Coherence. *Journal -Summer/Fall*. Retrieved June 3, 2010 from: <http://www.monroeinstitute.org/journal>
- Bintz, P. W. (2010). Singing Across the Curriculum. *The Reading Teacher*, 63, 683-686.
- Boysson-Bardies, B. (1999). *How Language Comes to Children. From Birth to Two Years*. (DeBevoise, M. B Translate). Cambridge (MA), London (England): Bradford.
- Blodget, T. (2000). Teaching the Target Language Through the Lyrics of Melodic Music. *Songs for Teaching. Using Music to Promote Learning*. Retrieved from <http://www.songsforteaching.com/musicapaedia/teachingtargetlanguagethroughlyrics.htm>
- Brown, S., Martinez, M., J., & Parsons, L., M. (2006). Music and Language Side by Side in the Brain: a PET Study of the Generation of Melodies and Sentences. *European Journal of Neuroscience*, 23, 2791-2803.
- Campbell, D. (2000). *Heal yourself with sound and music*. Boulder, CO: Sounds True.
- Chong, S., & Gan, L. (1997). *The Sound of Music. Fostering oral and listening skills in Singapore pre-school children through an integrated language arts and music programme*. Australian Association for Research in Education - Researching Education in New Times, 22-27. Retrieved from http://www.aare.edu.au/_97pap/chons323.htm
- Condis, P., Parks, D., & Soldwedel, R. (2000). *Enhancing Vocabulary and Language Using Multiple Intelligences*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development.
- Connell, J. M. (2000). Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory. *Journal of Aesthetics Education*, 34, 27-35. Διαθέσιμο στο: http://www.ed.uiuc.edu/courses/eps201/PDFNOTES/Connell_Journal%20of%20Aesthetic%20Education
- Cooke, S. (2010). Developing Song Worksheets for a SALC. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 1, 129-138.
- Clarke, S. (2005). *Learn English Kids Using Songs*. British Council. Διαθέσιμο στο: <http://www.britishcouncil.org/kidsenglish>
- Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children's language development. *Communication Education*, 43, 291-298.
- Δρίτσας, Αθ. (2002). Ιατρική και Μουσική: ο Αυλός του Πάνα στο φως της σύγχρονης τομογραφίας. *Κοινωνία και Υγεία: επίκαιρα προβλήματα υγείας και η αντιμετώπιση τους*. Διαθέσιμο στο:

- eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/448/10/M01.026.13.pdf
- Davies, N. L. (2000). The beat goes on. *Childhood Education*, 76, 148-153.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Failoni, J. (1993). Music as a means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 97-108.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1999). *Voices on word matters: Learning about phonics and spelling in the literacy classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2004). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hazel-Obarow, S. (2004). The impact of music on the vocabulary acquisition of kindergarten and first-grade students (Doctoral dissertation, Widener University, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 65, 452A. Διθέσιμο στο: <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hku/3020511>
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (1988). Creative Automatization: Principles for promoting fluency within a communicative frame work. *TESOL Quarterly*, 22, 473-492.
- Hodges, D. A. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*, 23, 111-115.
- Hoskins, C. (1988). Use of music to increase verbal response and improve expressive language abilities of preschool language delayed children. *Journal of Music Therapy*, 25, 73-84.
- Κακανά, Δ. (2004). Πρόλογος. Στο Τ. Τσιλιμένη, *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε προγράμματα απασχόλησης στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Νέοι Ορίζοντες.
- Κανελλόπουλος, Π. Α. (2009). Μια κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση στη μελέτη της παιδικής μουσικής έκφρασης και δημιουργικότητας. Στο Πουρκός, Μ. (Επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοκκίδου, Μ. (2011). Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: το τραγούδι ως εκπαιδευτικό Εργαλείο. Στο Π. Καμπύλης & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά Συνεδρίου - Τόμος Α', 98-106.
- Κουκουλομάτης, Δ. Ι. (1993). *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, UK : Pergamon.
- Lazear, D. (1991). *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: IRI/SkyLight.
- Μακροπούλου, Ε., & Βαρελάς, Δ. (2001). *Η μουσική, το πιο συναρπαστικό παιχνίδι*. Αθήνα: Faggoto.
- Marslen-Wilson, W. (Ed.) (1989). *Lexical representation and process*, Part 2. Cambridge, MA: MIT Press.
- Medina, S. L. (1990). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. Paper presented at the *Annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. San Francisco: ERIC Document Reproduction Service No. ED 352834.
- Medina, S. L. (1994). *The Impact of Rhythm upon Verbal Memory. ESL through Music*. Retrieved May 19, 2011 from <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/category/articles/>
- Medina, S. L. (2002). Using music to enhance second language acquisition: From theory to practice. In Lalas, J. and Lee, S. (eds.), *Language, Literacy, and Academic Development for English Language Learners*. New York: Pearson Educational Publishing. Retrived July 17, 2011 from <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/article/s/238-using-music-to-enhance-second-languageacquisition-from-theory-to-practice/>
- Medina, S. L. (2003). Acquiring Vocabulary Through Story-Songs. *MEXTESOL Journal*, 26, 13-17.
- Mora, C.F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54, 146-152.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2012). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 2/10/2015 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://dipe.chi.sch.gr/egyklloi/diaforopoihmeni.pdf>.
- Murphey, T. (1990). The Song Stuck in My Head Phenomenon: A Melodic Din in the LAD? *System*, 18, 53-64.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, C., & Persellin, D. C. (1993). Improving vocal accuracy of first graders through learning modalities. *Texas Music Education Research*, 56-61.
- Neville, H., Andersson, A., Bagdade, O., Bell, T., Currin, J., Fanning, J., Klein, S., Lauinger, B., Pakulak, E., Paulsen, D., Sabourin, L., Stevens, C., Sundborg, S., & Yamada, Y. (2008). Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3-to 5-year-old children: Preliminary results. In C. Asbury & B. Rich (Eds.), *Learning, arts, and the brain* (pp.105-116). New York: M. Gazzaniga. Dana Press.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2006). *Σύγχρονες Τάσεις Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Nye, R., & Nye, V. (1992). *Music in the elementary school*. Englewood Cliffs. Prentice Hall Inc.
- Orlova, N. F. (2003). Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes, *The Internet TESL Journal*, 9. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα σπουδών του*

- Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε στις 27/1/2012 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/Eggrafa/2011-09-27/odigos_gia_nipiagwgeio.pdf
- Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76, 241-263.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory. Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45, 255-287.
- Palmer, C. & Kelly, M. (1992). Linguistic prosody and musical meter in song. *Journal of Memory and Language*, 31, 525-541.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Education*, 36, 227-232.
- Παπαζαρή, Α., Πατσαντζόπουλος, Κ., & Μαγαλιού, Μ. (2002). Μια πρόταση για τη μουσική αγωγή στην προσχολική ηλικία. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 14, 27-37.
- Peretz, I. (2009) Music, Language and Modularity Framed in Action. *Psychologica Belgica*, 49, 157-175. Retrieved from http://www.brams.umontreal.ca/plab/downloads/Peretz_2009_PsychologicaBelgica.pdf
- Pike, M. (2004). Aesthetic teaching. *The Journal of Aesthetic Education*, 38, 20-37. DOI: 10.1353/jae.2004.0020.
- Πρώιου, Χ. (2010). *Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας. Κατηγορία 310: Ψυχολογία της Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=254&Itemid=132&mosmsg
- Purnell-Webb P., & Speelman C.P. (2008). Effects of music on memory for text. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 927-57.
- Racette, A., & Peretz, I. (2007). Learning lyrics: To sing or not to sing? *Memory & Cognition*, 35, 242-253.
- Rahman, M. A. (n.d.). *Development of language through music in the EFL classroom*. Retrieved from http://www.qattanfoundation.org/pdf/1401_2.doc.
- Rainey, D. W., & Larsen, J. L. (2002). The effect of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text. *Music Perception*, 20, 173-186.
- Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies*, 7, 105-125.
- Ρεράκη, Β. (2011). *Ο ρόλος του ρυθμού στην ανάπτυξη της μουσικής και γλωσσικής ικανότητας του παιδιού*. Στο Π. Καμπύλης & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά Συνεδρίου -Τόμος Α', 177-182.
- Rosová, V. (2007). *The Use of Music in Teaching English*. Masaryk University Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Diploma thesis. Retrieved December 6, 2010 from http://is.muni.cz/th/84318/pedf_m/diploma_thesis_1.pdf.
- Σαμαρά Χ. (2007). *Μοντελοποίηση και ανάπτυξη πολυμεσικού συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης με χρήση αντικειμένων μάθησης και δυνατότητες προσαρμογών στο χώρο του διαδικτύου*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη.
- Samson, S., & Zatorre, J. (1991). Recognition memory for text and melody of songs after unilateral temporal lobe lesion: Evidence for dual encoding. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 793-804.
- Saricoban, A., & Metin, E. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The Internet TESL Journal*, 6. Retrieved January 17, 2010 from <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>.
- Schunk, H. A. (1999). The effect of singing paired with signing on receptive vocabulary skills of elementary ESL students. *Journal of Music Therapy*, 36, 110-124.
- Schiller, P. (2008). Songs and Rhymes as a Springboard to Literacy. *EarlychildhoodNEWS*. Retrieved November 2, 2011 from: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=478.
- Shimo, E. (2002). Learning listening comprehension skills in English: The analysis of Japanese learners' beliefs and its implications. *The Language Teacher*. Retrieved September 23, 2011 from http://www.jaltpublications.org/tlt/articles/2002/10/s_himo_2.
- Šišková, V. (2008). *Teaching Vocabulary through Music*. Diploma Thesis. Retrieved February 9, 2012 from http://is.muni.cz/th/237375/pedf_m/Teaching_Vocabulary_through_Music.pdf
- Susanti, A. E. (2011). *Teaching English Vocabulary through Pictures at Kemuning Kindergarten Bekasi*. Retrieved March 3, 2012 from <http://library.gunadarma.ac.id/repository/view/1116/teaching-english-vocabulary-through-pictures-at-kemuning-kindergarten-bekasi.html>.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2008). *Κάθε μέρα Πρεμιέρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Trollinger, V. L. (2010). The Brain in Singing and Language, *General Music Today*, 23, 20-23. Retrieved from <http://gmt.sagepub.com>
- Τσιλιμένη, Τ. (2004). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σε προγράμματα απασχόλησης στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Νέοι Ορίζοντες.
- Wallace, W. T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1471-1485. DOI: 10.1037/0278-7393.20.6.1471

- Weatherford-Stansell, J. (2005). *The use of music for learning languages: A review of the literature*, University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrieved October 22, 2011 from http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Jon_Stansell_The_Use_of_Music_in_Learning_Languages.pdf.
- Webb, D., & Webb, T. (1990). *Accelerated learning with music*. Norcross, GA: Accelerated Learning Systems.
- Wiggins, D. G. (2007). Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music Enhanced Environment. *Early Childhood Education Journal*, 35, 55-64.
- Woodall, L., & Ziembski, B. (n.d.). *Promoting Literacy Through Music Songs For Teaching: Using Music to Promote Learning*, Retrieved October 27, 2011 from <http://www.songsforteaching.com>
- Χιωτάκη, Ει. (2011). Διδασκαλία νέου λεξιλογίου στο νηπιαγωγείο μέσω αυτοσχέδιων τραγουδιών. Στο Π. Καμπύλης & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά Συνεδρίου -Τόμος Α', 217-223.
- Χιωτάκη, Ει. (2012). *Το τραγούδι ως μέσο εμπλουτισμού του λεξιλογίου παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/7/c/f/metadata-dlib-1355916309-365970-14008.tkl>
- Yahaya, Azizi Hj. (2008). *The Role of Music And Young Children: The Brain Development*. Paper presented at The University Technology Malaysia. Retrieved September 16, 2011 from http://eprints.utm.my/6133/1/Aziziyah_music_.pdf
- Youngson, S. C., & Persellin, D. C. (2001). The effect of Curwen hand sings on vocal accuracy of young children. *Kodaly Envoy*, 27, 9-12.
- Zatorre, R. (1997). *Sound Works: Review of the book Music, the brain, and ecstasy*. Scientific American. Retrieved February 2, 2012 from <http://www.sciam.com/0997issue/0997review2.html>
- Ιστότοποι**
http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/mi/index_sub5.html

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΟΜΙΛΩΝ**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ (ΚΑΙ) ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΠΙΟΠ

Αλεξάνδρα Τράντα

Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς

Περίληψη

Το Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ) στοχεύει στην προστασία, μελέτη και αξιοποίηση της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς, της παραδοσιακής τεχνολογίας, της παραγωγικής ιστορίας, του διπτύχου περιβάλλον-πολιτισμός, κυρίως μέσα από τη μελέτη των πολιτιστικών τοπίων, και της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Στην παρούσα ανακοίνωση, θα παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιούνται στην Αθήνα και στα Μουσεία του Δικτύου, τα οποία προβάλλουν τους παραπάνω τομείς, λειτουργώντας, παράλληλα, ως ζωντανά κύτταρα επικοινωνίας με τις τοπικές κοινότητες, μέσα από τις πολλαπλές δράσεις τους, σε διαφορετικά είδη κοινού και με ποικίλα μέσα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και πολλαπλές εκφάνσεις της τέχνης. Επίσης, θα γίνει αναφορά: α. στο «Δίκτυο Πausανίας 2.0: Από το σχολείο στο μουσείο», μια καινοτόμο πρόταση για την ανάπτυξη βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων και εκπαιδευτικού υλικού που συνδέει το σχολείο με τον τόπο, τους φυσικούς πόρους, την παραγωγική ιστορία, την πολιτιστική κληρονομιά και το Μουσείο και β. στο εκπαιδευτικό εγχείρημα «Τα 7 κλειδιά», που επιδιώκει να αποκαλύψει στους συμμετέχοντες διαδικασίες και μηχανισμούς του τεχνικού πολιτισμού, συνδυάζοντας ποικίλα ερμηνευτικών μέσων (κάρτες, πειράματα, παιχνίδια γνώσεων αλλά και τεχνολογία αιχμής).

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικές δράσεις, τέχνη, νέες τεχνολογίες.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΕΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΟΥΣΕΙΟΥ-ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το σχολείο του 21ου αι. καλείται να αναζητήσει νέους τρόπους δράσης που θα καταστήσουν πιο αποτελεσματική τη διαδικασία της μάθησης και περισσότερο ουσιαστική την παρεχόμενη γνώση. Η συνεργασία με υποστηρικτικές δομές, η επικοινωνία με την κοινωνία, οι κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτιστικές δράσεις μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτή την κατεύθυνση.

Οι πολιτιστικοί οργανισμοί και το μουσείο του 21ου

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

αι., από την άλλη μεριά, ακολουθώντας την εποχή και τις ανάγκες της, τείνουν να γίνουν εκπαιδευτικοί οργανισμοί που αποσκοπούν όχι απλώς στην επαφή και γνωριμία με τον υλικό πολιτισμό, αλλά στην ενεργή επικοινωνία και εμπλοκή των εκπαιδευόμενων (Hein 2006· Black 2009), ουσιαστικά, δεν είναι πια χώροι περιήγησης ανάμεσα σε προθήκες μεμονωμένων αντικειμένων τέχνης, αλλά χώροι μύησης στην αναζήτηση της γνώσης, στην τεκμηρίωση της πληροφορίας, στην ουσιαστική επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά στις ποικίλες εκφάνσεις της.

Το ΠΙΟΠ και το Δίκτυο των θεματικών μουσείων του, απόλυτοι εκφραστές αυτής της κατεύθυνσης, έχουν επιπλέον πολύ ξεκάθαρους στρατηγικούς στόχους: την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, τη γνωριμία με την παραγωγική δραστηριότητα του τόπου, την αειφορία στην εκπαίδευση αλλά και τη στήριξη εκπαιδευτικών και βιωματικών δράσεων.

Αρκετά χρόνια τώρα επιδιώκεται εκατέρωθεν από σχολεία και μουσεία της χώρας – των μουσείων του ΠΙΟΠ συμπεριλαμβανομένων – η επαφή και η αλληλεπίδραση μέσω οργανωμένων επισκέψεων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών πακέτων που αναδεικνύουν τον σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων και τη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και το μουσείο εφεξής.

Με αυτή την προσέγγιση και συλλογιστική, το ΠΙΟΠ έρχεται να ενισχύσει και να ενθαρρύνει τον σχετικά νέο θεσμό των συνθετικών εργασιών (projects) που το Πρόγραμμα Σπουδών έχει εντάξει σε Γυμνάσια και Λύκεια ως επιλογή εκπαιδευτικής πρακτικής που εκφράζει τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου. Οι ερευνητικές εργασίες (projects) θεσμοθετούνται ως μέρος των υποχρεωτικού σχολικού Προγράμματος από τον Σεπτέμβριο του 2011 στο Λύκειο και από τον Σεπτέμβριο του 2013 ως βιωματικές δράσεις στο Γυμνάσιο.

Σκοπός των Βιωματικών Δράσεων του Γυμνασίου (ΙΕΠ, π. 31/17-9-2013) είναι «να βοηθήσουν τους μαθητές, μέσα από την ενεργοποίησή τους, (α) να αναπτύξουν τις αναγκαίες στάσεις και κοινωνικές, (μετα)γνωστικές, αυτο-γνωσιακές, κιναισθητικές και μεθοδολογικές ικανότητες που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ("μαθαίνω πώς να μαθαίνω"), (β) να αξιοποιούν παλιές και νέες, προσωπικές και διαμεσολαβημένες εμπειρίες, για να κατανοούν σε βάθος τα θέματα που μελετούν, (γ) να αξιοποιούν τις νέες στάσεις, γνώσεις και ικανότητες, για να κάνουν στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στο προσωπικό τους πεδίο (στην αυτοεκτίμηση, στις επιλογές και στη συμπεριφορά τους ως ατόμων, ως

μελών τοπικών κοινοτήτων και ως υπεύθυνων πολιτών) και στα πεδία του άμεσου και ευρύτερου, κοινωνικού, φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος και (δ) να συναρτούν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με συναισθήματα δημιουργικότητας, χαράς και απόλαυσης».

2. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΙΟΠ

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΠΙΟΠ σχεδιάζουν εξειδικευμένοι επιστήμονες που εργάζονται στο ΠΙΟΠ, Αρχαιολόγοι-Μουσειολόγοι με εξειδίκευση στη Μουσειοπαιδαγωγική, Ιστορικοί και ειδικοί στην πληροφορική, ενίοτε σε συνεργασία σε συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες. Τα προγράμματα αυτά, που συμβάλλουν στον εμπλουτισμό και την εξέλιξη των διδακτικών στόχων και είναι πρωτότυπα και καινοτόμα, εξυπηρετούν τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς του Προγράμματος Σπουδών εμπλουτίζοντάς τους, διευρύνοντας τους παιδαγωγικούς στόχους σε όλα τα επίπεδα, προβάλλοντας ουσιαστικές και επιστημονικά ελεγμένες γνώσεις και προτείνοντας σχετική βιβλιογραφία.

Ως πηγές, χρησιμοποιούνται πρωτογενείς ιστορικές πηγές, αρχειακό υλικό, αντικείμενα των συλλογών των Μουσείων του ΠΙΟΠ, σχετική βιβλιογραφία, άρθρα και συλλογές, χάρτες, φωτογραφίες, τοπογραφικά και αρχιτεκτονικά σχέδια, προφορικές μαρτυρίες και παραδόσεις, έργα τέχνης, λογοτεχνικά έργα, ταξιδιωτικά κείμενα, τραγούδια, ταινίες, αποσπάσματα από τον τύπο, σελίδες από σχολικά βιβλία, ιστοσελίδες και επιλεγμένες διαδικτυακές πηγές.

Με βάση το παραπάνω υλικό, καλύπτονται συγκεκριμένες και υπαρκτές ανάγκες, ενώ υπάρχει διαθεματική σύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα-μαθήματα του σχολείου, ενώ επιπλέον παρέχεται δυνατότητα αξιοποίησης πρόσθετων πηγών πληροφόρησης, μέσω των εκδόσεων του ΠΙΟΠ και των ειδικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών φακέλων, που συνοδεύουν ορισμένα από τα προγράμματα, τα οποία διατίθενται δωρεάν στα σχολεία που πρόκειται να τα πραγματοποιήσουν.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΠΙΟΠ, προσαρμόζονται ανάλογα και οι προτεινόμενες για τους μαθητές μεθοδολογικές τεχνικές, προκειμένου να εργαστούν σε ομάδες, ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ τονίζεται ότι η συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της διαδικασίας είναι βιωματική-ενεργητική, δημιουργική και όχι παθητική.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται ως διδακτικές επισκέψεις των μαθητών στο ΠΙΟΠ στα Μουσεία του Δικτύου ή, σε περιπτώσεις που αυτό είναι ανέφικτο για διαφόρους λόγους, ως επισκέψεις ειδικών επιστημόνων που καλούνται στο σχολείο ή την τάξη για να υλοποιούν προγράμματα και δραστηριότητες που προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα στην Αθήνα

Φέτος, για τέταρτη συνεχόμενη χρονιά, το Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς παρέχει

εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχολεία της Αττικής (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), κάποια παλαιότερα και κάποια υλοποιούνται για πρώτη φορά φέτος.

Βάσει των αξόνων στους οποίους δραστηριοποιείται το ΠΙΟΠ (Αυλή πολιτιστική κληρονομιά, Δημιουργική πόλη, Μνήμη / Ιστορία, Παραγωγική ιστορία, Πολιτισμός / περιβάλλον), έχουν σχεδιαστεί εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, επιστρατεύοντας τη χαρακτηριστική ποικιλία των μέσων που έχει στη διάθεσή του ο μουσειοπαιδαγωγός:

Αφήγηση και θεατρικό παιχνίδι, με θέματα από την ιστορική πραγματικότητα, το μύθο ή τα επεισόδια της καθημερινής ζωής, ομαδικά επιδαπέδια παιχνίδια γνώσεων, καθώς και δημιουργικά εργαστήρια κατασκευών με ποικίλα θέματα, υλικά και τεχνικές αποτελούν δημοφιλή εργαλεία της μουσειακής εκπαίδευσης. Τα μέσα αυτά έχουν επιστρατευτεί άλλοτε για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον της ομάδας και να την εισαγάγουν στο θέμα, άλλοτε για να φωτίσουν και να εμψυχώσουν τα αντικείμενα, μέσω της βιωματικής προσέγγισης, άλλοτε για να ανακεφαλαιώσουν ή αντίθετα να εμβαθύνουν στο θέμα. Πρόκειται για εργαλεία που –στις περισσότερες των περιπτώσεων– εντάχθηκαν ισορροπημένα στο σχεδιασμό της εφαρμογής, όχι ως περιφερειακά κομμάτια με αποκλειστικά ψυχαγωγικό προορισμό, αλλά ως οργανικά στοιχεία, υποταγμένα στο θέμα και τη στοχοθεσία της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Τσιτούρη, 2010: 155).

Αναλυτικότερα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στην Αθήνα είναι τα ακόλουθα:

2.1.1. Θεατρικό παιχνίδι

- **Απευθύνεται** σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγείο - Γ Δημοτικού).
- **Στόχος** του προγράμματος: η καλύτερη γνωριμία με τον εαυτό τους και τους άλλους, μέσω της κίνησης, της έκφρασης και, κυρίως, του παιχνιδιού!
- **Σύντομη περιγραφή:** Με αφορμή την αφήγηση του παραμυθιού «Το ελατάκι που δεν του άρεσαν τα φύλλα του», τα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες, δραματοποιούν σκηνές του παραμυθιού, καλούνται να παίξουν παντομίμα και να προβούν σε κλασικές ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού (παντομίμα, δραματοποίηση σκηνών και «παγωμένη εικόνα»).

2.1.2. Ζώα και φυτά... αλλιώς!

- **Απευθύνεται** σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγείο - Γ Δημοτικού).
- **Σύντομη περιγραφή:** Τα βιβλία των εκδόσεων του ΠΙΟΠ γίνονται το όχημα για να ανακαλύψουμε την πλούσια πανίδα (τα πουλιά, τα θηλαστικά, τα ερπετά και τα αμφίβια) που ζουν στην περιοχή της Στυμφαλίας. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες και δημιουργούν ένα

«πανό» με τα ζώα στο φυσικό τους περιβάλλον, γνωρίζοντας τα βασικά και τα συμπληρωματικά χρώματα και ζωγραφίζοντας χωρίς πινέλα, χρησιμοποιώντας μόνο χρώμα και τα δάχτυλά τους!

- **Προεργασία στο σχολείο:** Κατόπιν αίτησης, αποστέλλονται δωρεάν τα βιβλία των Φ. Κατσιγιάννη και Α. Bonetti «Φυτά της περιοχής Στυμφαλίας», «Πουλιά της περιοχής Στυμφαλίας», «Θηλαστικά της περιοχής Στυμφαλίας», «Ερπετά και αμφίβια της περιοχής Στυμφαλίας των εκδόσεων του ΠΙΟΠ», για την προετοιμασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

2.1.3. Παίζοντας...τότε και τώρα

- **Απευθύνεται** σε μαθητές της Δ' και της ΣΤ' Δημοτικού και, τροποποιημένο, σε μαθητές Α Γυμνασίου.
- **Στόχος του προγράμματος:** Η γνωριμία με τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στην Κλασική Εποχή, σε συνδυασμό με την εξοικείωση με το χρονικό πλαίσιο και το πολιτισμικό περιβάλλον της Αθήνας του 5ου αιώνα π.Χ.
- **Συνδέεται άμεσα με τα μαθήματα:** Ιστορία Δ' Δημοτικού, Αρχαία Ελληνικά και Ιστορία της Α' Γυμνασίου.
- **Σύντομη περιγραφή:** Την ανάγνωση αποσπασμάτων της ιστορίας του Χρ. Μπουλώτη «Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό», ακολουθεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα επικεντρωμένο στην συγκριτική παρουσίαση αρχαίων και σύγχρονων παιχνιδιών, μέσω προβολής αντίστοιχου οπτικού υλικού και συζήτησης με τους μαθητές. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την κατασκευή μορφών από τα παιδιά είτε από χρωματιστό χαρτόνι είτε από πηλό.
- **Προεργασία στο σχολείο:** Κατόπιν αίτησης, αποστέλλεται δωρεάν το βιβλίο του Χρ. Μπουλώτη, «Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό», που κυκλοφορεί από τις εκδόσεις του ΠΙΟΠ, για την προετοιμασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

2.1.4. Ζωγραφίζοντας τα ποιήματα

- **Απευθύνεται** σε μαθητές της Γ' και Στ' Δημοτικού.
- **Σύντομη περιγραφή:** Γνωρίζουμε μερικά αριστουργήματα της ιαπωνικής ποίησης (χαϊκού), που σχετίζονται με το περιβάλλον, τα οποία καλούνται να εικονογραφήσουν τα παιδιά.

2.1.5. Ο Ηρακλής και οι στυμφαλίδες όρνιθες

- **Απευθύνεται**, κυρίως, σε μαθητές της Γ' Δημοτικού.
- **Σύντομη περιγραφή:** Γνωριμία με τον αγαπημένο ήρωα της μυθολογίας και τους άθλους του, με δημιουργικό τρόπο.

- **Προεργασία στο σχολείο:** Κατόπιν αίτησης, αποστέλλεται δωρεάν το βιβλίο του Σ. Καλαντζάκου «Η Αλεξάνδρα, ο Παύλος και το μυστήριο της λίμνης Στυμφαλίας» των εκδόσεων του ΠΙΟΠ για την προετοιμασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

2.1.6. Η μόδα και τα σύμβολά της

- **Απευθύνεται** σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- **Στόχος** του προγράμματος: Η γνωριμία με τη μόδα διαχρονικά και η «μύηση» στην έννοια του συμβόλου των ενδυμάτων.
- **Συνδέεται άμεσα με τα μαθήματα:** Οικιακή Οικονομία της Α' Γυμνασίου, Ιστορία των Α' και Β' Γυμνασίου, Έκφραση - Έκθεση της Α' Λυκείου και Ελεύθερο Σχέδιο της Β' Λυκείου.
- **Σύντομη περιγραφή:** Αποκαλύπτονται στους συμμετέχοντες μυστικά αιώνων, για τη χρήση αλλά και την ποιότητα των ενδυμάτων. Θα μάθουν, μεταξύ άλλων, πόσο «αρχαία» είναι το μπικίνι και το τατουάζ, ποια φόρεσε για πρώτη φορά λευκό νυφικό ενώ, αφού παρατηρήσουν και αγγίξουν ρούχα άλλων εποχών, θα έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ένα... μικροσκοπικό ένδυμα, εμπνευσμένο από όλα όσα έχουν δει και πληροφορηθεί.
- **Προεργασία στο σχολείο:** Κατόπιν αίτησης, αποστέλλονται δωρεάν ο «Οδηγός του Μουσείου Μετάξης» και το βιβλίο του Ν. Μαχά «Η σουφλιώτικη φορεσιά» των εκδόσεων του ΠΙΟΠ για την προετοιμασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

2.1.7. Το σπίτι... μια ιστορία από τα παλιά

- **Απευθύνεται** σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- **Συνδέεται άμεσα με τα μαθήματα:** Οικιακή Οικονομία Α' και Β' Γυμνασίου, Ερευνητικές εργασίες-project της Α' Λυκείου.
- **Σύντομη περιγραφή:** Τα τούβλα και τα κεραμίδια στεγάζουν τους ανθρώπους εδώ και χιλιετίες...Με αφορμή τα οικοδομικά υλικά, συζητάμε για τύπους σπιτιών διαχρονικά, και δημιουργούμε με ποικίλα υλικά όλοι μαζί το σπίτι και την πόλη που θα θέλαμε να ζούμε.
- **Προεργασία στο σχολείο:** Κατόπιν αίτησης, αποστέλλονται δωρεάν τα βιβλία «Οδηγός του Μουσείου Πλινθοκεραμοποιίας Ν. & Σ. Τσαλαπάτα» των Γ. Αντωνίου και «Η πλινθοκεραμοποιία» των Ν. και Σ. Τσαλαπάτα (1917-1978) των εκδόσεων του ΠΙΟΠ για την προετοιμασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

2.1.8. Εφήβων ιστορίες

- **Απευθύνεται** σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- **Συνδέεται άμεσα με τα μαθήματα:** Έκφραση-Έκθεση και Ερευνητικές εργασίες - project της

Α' Λυκείου, Γραμμικό και Ελεύθερο Σχέδιο της Β' Λυκείου

- **Σύντομη περιγραφή:** Χρησιμοποιώντας ως αφορμή την ανάγνωση μιας γνωστής ρήσης του Τζ. Ροντάρι σχετικά με τις λέξεις και τους συνειρμούς, επισημαίνουμε τα «δομικά συστατικά» των ιστοριών του Β. Προπ. Ύστερα, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες, κάθε μια από τις οποίες δημιουργεί τη δική της ιστορία, λαμβάνοντας ως «μαγικές βοήθειες» καρτέλες την οποία και καλούνται να εικονογραφήσουν και να αφηγηθούν στις άλλες ομάδες.

2.1.9. Ματιές στην πόλη μας

- **Απευθύνεται** σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (της Γ' Γυμνασίου και του Λυκείου).
- **Συνδέεται άμεσα με τα μαθήματα:** Ιστορία της Γ' Γυμνασίου, Λογοτεχνία.
- **Στόχος του προγράμματος:** Η γνωριμία με την πόλη ως αστικό περιβάλλον.
- **Σύντομη περιγραφή:** Γνωριμία με την πόλη της Αθήνας ως αστικό περιβάλλον, με έμφαση στον 19ο και 20ο αιώνα. Διαχρονική παρουσίαση με βιοματικά στοιχεία για σημαντικά κτήρια, γνωστά και λιγότερο γνωστά, του ιστορικού κέντρου και άλλων περιοχών της Αθήνας.
- **Προεργασία στο σχολείο:** Κατόπιν αίτησης, αποστέλλεται δωρεάν το βιβλίο του Δ. Ζήβα «Αρχιτεκτονικός οδηγός Αθηνών» των εκδόσεων του ΠΙΟΠ για την προετοιμασία των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

2.1.10. Με αφορμή τα πουλιά

- **Απευθύνεται** σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (κυρίως της Γ' Γυμνασίου και του Λυκείου).
- **Συνδέεται άμεσα με τα μαθήματα:** Αρχαία Ελληνική Γραμματεία της Γ' Γυμνασίου, Εικαστικά, Βιοματικές Δράσεις της Γ' Γυμνασίου
- **Σύντομη Περιγραφή:** Σύμβολο της ιδανικής πολιτείας; Μια ιστορική παράσταση του σύγχρονου θεάτρου; Οι όρνιθες γίνονται αφορμή για γνωριμία με το αρχαίο θέατρο με πολύ δημιουργικό τρόπο.

2.1.11. Πόλεις... και Λογοτεχνία

- **Απευθύνεται** σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- **Συνδέεται άμεσα με τα μαθήματα:** Λογοτεχνία, Εικαστικά, Βιοματικές Δράσεις της Γ' Γυμνασίου
- **Σύντομη περιγραφή:** Μια γνωριμία με όψεις των πόλεων και των κατοίκων τους διαχρονικά.

2.1.12. Τα παιδικά χρόνια άλλοτε και τώρα

- **Απευθύνεται** σε μαθητές Δ, Ε και Στ Δημοτικού
Μέσα από ποικίλο υλικό, οι μαθητές διαμορφώνουν μία διαφορετική ιδέα για την πόλη της Αθήνας αλλά και

της ζωής των παιδιών που μεγάλωναν σε αυτή τον περασμένο αιώνα. Κουβεντιάζοντας και αναζητώντας διάφορα στιγμιότυπα της ζωής τους, οι μαθητές συγκρίνουν την παιδική τους ηλικία με αυτή του παρελθόντος και καλούνται να αποτυπώσουν μία εμβληματική εικόνα της παιδικής τους ηλικίας γράφοντας ένα κείμενο και ζωγραφίζοντας.

2.1.13. Φωτογραφίζοντας το ιστορικό κέντρο της πόλης

- **Απευθύνεται** σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.1.14. Μαθήματα ψηφιδωτού

- **Απευθύνεται** σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.1.15. Ταξίδι στην τέχνη

Το ΠΙΟΠ οργανώνει εργαστήρι δημιουργικής απασχόλησης για ενήλικες και εφήβους.

Οι συμμετέχοντες περιπλανώνται στους γοητευτικούς δρόμους της τέχνης, από τις απαρχές της μέχρι σήμερα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μοντέρνα και σύγχρονη τέχνη, για την κατανόηση καλλιτεχνικών ρευμάτων του 20ού αι. καθώς και μεμονωμένων, εμβληματικών έργων. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, πραγματοποιούνται συζητήσεις σχετικές με την εκάστοτε θεματική ενώ, στη συνέχεια, στο εικαστικό εργαστήρι, οι συμμετέχοντες δημιουργούν το δικό τους έργο τέχνης.

2.1.16. Μια μέρα στο Ιστορικό Αρχείο

- **Απευθύνεται** σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (με αντίστοιχη προσαρμογή).
- **Συνδέεται άμεσα με τα μαθήματα:** Γλώσσα της Ε' Δημοτικού, Ιστορία της Στ' Δημοτικού, Ιστορία της Α' Γυμνασίου, Τεχνολογία της Β' Γυμνασίου, Ιστορία της Γ' Γυμνασίου.
- **Σύντομη περιγραφή:** Εισαγωγή στον ρόλο, το περιεχόμενο και τα παρασκήνια του Αρχείου-παιχνίδι ρόλων. Εξοικείωση των μαθητών με τις ιστορικές πηγές, τη μνήμη και την ιστορία και τον ρόλο των αρχειακών φορέων.

2.1.17. Μικροί βιβλιοθηκονόμοι εν δράσει... στη Βιβλιοθήκη του ΠΙΟΠ

- **Απευθύνεται** σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- **Σύντομη περιγραφή:** Οι μαθητές εξοικειώνονται με τις λειτουργίες χρήσης μιας Βιβλιοθήκης και μαθαίνουν βασικές αρχές της επιστήμης της Βιβλιοθηκονομίας, μέσα από ένα ομαδικό παιχνίδι γνώσεων και αναζητήσεων. Παράλληλα γνωρίζουν την ορθολογική χρήση σύγχρονων πηγών πληροφόρησης (π.χ. Διαδίκτυο, βάσεις Δεδομένων, ηλεκτρονικός κατάλογος Βιβλιοθήκης - OPAC) καθώς και την ορθή αξιοποίησή τους.

2.1.18. Κάθε Πέμπτη... τα παιδικά βιβλία του ΠΙΟΠ ζωντανεύουν στη Βιβλιοθήκη

- Απευθύνεται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- **Σύντομη περιγραφή:** Δραματοποίηση των παιδικών βιβλίων των εκδόσεων του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς από θεατροπαιδαγωγό. Με αφήγηση, εικαστικά, δημιουργική γραφή και θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά διασκεδάζουν, καλλιεργούν τη φαντασία τους, ανακαλύπτουν τους θησαυρούς που κρύβουν τα παιδικά βιβλία του ΠΙΟΠ.

2.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα στο Δίκτυο Μουσείων

Το δίκτυο θεματικών μουσείων του ΠΙΟΠ προβάλλει σε κάθε περίπτωση τον ειδικό χαρακτήρα της παραγωγής της περιοχής που βρίσκονται, βάσει του τρίπτυχου: άνθρωπος-πολιτισμός-περιβάλλον. Επομένως, κάθε μουσείο του δικτύου μπορεί να καταστεί εργαλείο για:

- γνωριμία των μαθητών με τον τόπο τους και το φυσικό περιβάλλον
- γνωριμία με τις πηγές και τις πρώτες ύλες του συγκεκριμένου τόπου, οι οποίες διαμόρφωσαν την πολιτιστική ταυτότητα, την εξέλιξη της τεχνολογίας και επέδρασαν στο τοπίο, διαμορφώνοντάς το.

Στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι δράσεις που οργανώνονται στα Μουσεία του ΠΙΟΠ στοχεύουν να δημιουργηθεί ένας ζωντανός δεσμός, ένα δίκτυο σχολείων-μουσείων, που ξεκινά με αφετηρία τα μουσεία του Δικτύου ΠΙΟΠ και εξακτινώνεται σε ολόκληρη την επικράτεια, που διευκολύνεται από την παραγωγή και δωρεάν διάθεση έντυπου (εκπαιδευτικοί φάκελοι) και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού σε όλα τα σχολεία. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη βιωματική σχέση των παιδιών με εργαλεία, μηχανισμούς και διαδικασίες του τεχνικού πολιτισμού και της παραγωγικής ιστορίας, που αποτελούν θεμελιώδεις, αν και παραμελημένες μέχρι σήμερα, παραμέτρους της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και που συνδέονται με παραδοσιακά πρότυπα παραγωγής. Τα θέματα αυτά, εκτός από το μέχρι σήμερα κατέχουν δευτερεύουσα θέση στο χώρο της εκπαίδευσης, προσφέρονται για την αξιοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης ως εργαλείου ανακάλυψης νέων δεξιοτήτων και ευφυιών των μαθητών, εκτός αυτών που το σχολείο παραδοσιακά καλλιεργεί (μαθηματική - γλωσσική), στο πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών (projects).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις που πραγματοποιούνται συστηματικά στα μουσεία του Δικτύου έχουν σκοπό να «μυήσουν» τους επισκέπτες σε διαδικασίες του τεχνικού πολιτισμού, όπως αποτυπώνονται σε καθένα από αυτά.

Πιο συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διεξάγονται σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, είναι τα εξής:

2.2.1. Ελάτε να υφάνουμε

Στο Μουσείο Μετάξης (στο Σουφλί), το πρόγραμμα «Ελάτε να υφάνουμε!» έχει στόχο τη γνωριμία των παιδιών με την υφαντική ως ιστορία και ως διαδικασία αλλά και ως μέρος της πόλης του Σουφλίου. Απευθύνεται (με αντίστοιχη προσαρμογή) σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.2.2. Μια μέρα στους μύλους

Στο Υπαίθριο Μουσείο Υδροκίνησης (στη Δημητσάνα), κατά τη διάρκεια του προγράμματος «Μια μέρα στους μύλους» τίθεται σε λειτουργία ο μπαρουτόμυλος και ο αλευρόμυλος, προκειμένου να αποκτήσουν βιωματική εμπειρία του εξοπλισμού οι ομάδες επισκεπτών. Απευθύνεται (με αντίστοιχη προσαρμογή) σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.2.3. Μια μέρα στο ελληνιστικό ελαιοτριβείο

Στο Μουσείο Ελιάς και Ελληνικού Λαδιού (στη Σπάρτη), το πρόγραμμα «Μια μέρα στο ελληνιστικό ελαιοτριβείο» έχει στόχο να μάθουν τα παιδιά πώς παράγεται το λάδι με τον "αρχαίο τρόπο", μέσα από ένα πρωτότυπο παιχνίδι ρόλων, με χρήση του αντίγραφου ελληνιστικού ελαιόμυλου στο χώρο της υπαίθριας έκθεσης. Απευθύνεται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.2.4. Χτίζοντας με τούβλα και κεραμίδια

Στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Ν. & Σ. Τσαλαπάτα (στο Βόλο), το πρόγραμμα «Χτίζοντας με τούβλα και κεραμίδια» έχει στόχο να γνωρίσουν τα παιδιά και οι οικογένειες τη βιομηχανική ιστορία της πόλης του Βόλου, μέσω ενός εργαστηρίου κατασκευής προϊόντων πλινθοκεραμοποιίας. Απευθύνεται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (με αντίστοιχη προσαρμογή).

2.2.5. Τα τρία γουρουνάκια... πάνε μουσείο!

Στο ίδιο μουσείο, το πρόγραμμα «Τα 3 γουρουνάκια... πάνε μουσείο!», που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιδιώκει τη γνωριμία με τις ιδιότητες των υλικών, την καλλιέργεια της φαντασίας και της ομαδικής εργασίας.

2.2.6. Η Μηχανή του Κοινού

Στο Μουσείο Βιομηχανικής Ελαιουργίας Λέσβου, το πρόγραμμα «Η Μηχανή του Κοινού»: Από την ελιά στο λάδι» στοχεύει στην προσέγγιση διαφορετικών, σημαντικών πτυχών της τοπικής ιστορίας, της οικονομίας και της κοινωνικής ανάπτυξης της Λέσβου και η ευαισθητοποίηση των μαθητών στην προστασία της βιομηχανικής κληρονομιάς, μέσα από διαφορετικές, ανάλογα με τις ηλικιακές ομάδες που απευθύνονται, εκπαιδευτικές δραστηριότητες (καρτέλες ρόλων, φύλλα εξερεύνησης και καρτέλες παραγωγής, κ.ά.). Απευθύνεται: (με αντίστοιχη προσαρμογή) σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.2.7. Ένα καμάρι απ' το νταμάρι!

Στο Μουσείο Μαρμαροτεχνίας (στον Πύργο της Τήνου), το πρόγραμμα «Ένα καμάρι απ' το νταμάρι!» επιδιώκει την εισαγωγή των παιδιών στην τέχνη του μαρμάρου. Απευθύνεται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.2.8. Παιχνίδια μυστικά στις λίμνες τα νερά!

Στο Μουσείο Περιβάλλοντος Στυμφαλίας, στο πρόγραμμα **Παιχνίδια μυστικά στις λίμνες τα νερά!**, τα παιδιά ανακαλύπτουν το περιβάλλον της Στυμφαλίας, με εφόδια τις γνώσεις από τη σχολική ύλη και εργαλεία πυξίδες, χάρτες, μεγεθυντικούς φακούς, τηλεσκόπια και ίχνη ζώων! Απευθύνεται σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2.2.9. Το τραγούδι της φύσης

Στο Μουσείο Περιβάλλοντος Στυμφαλίας, στο πρόγραμμα «Το τραγούδι της φύσης», συνδέουμε ήχους-τραγούδια της φύσης με γνωστά συμφωνικά έργα της παγκόσμιας μουσικής σκηνής, με απλό και φιλικό τρόπο. Σπάνιες εκτελέσεις αλλά και υπέροχες εικόνες της φύσης πλέκουν ένα πολύχρωμο κουβάρι γνώσεων και πληροφοριών, που, μετά το τέλος του προγράμματος, θα αποτελέσει την αρχή, αλλά και τον οδηγό, για ένα ταξίδι στον υπέροχο λαβύρινθο της Μουσικής, ως άλλος μίτος της Αριάδνης. Απευθύνεται (με αντίστοιχη προσαρμογή) σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παράλληλα, στο Δίκτυο των Μουσείων του ΠΙΟΠ πραγματοποιούνται και έκτακτες εκπαιδευτικές δράσεις, στο πλαίσιο εορτασμών, όπως, π.χ. η Διεθνής Ημέρα Μουσείων, οι Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς, κ.λπ., που στοχεύουν να καταστήσουν τα Μουσεία καθημερινούς χώρους για τους κατοίκους των περιοχών που βρίσκονται.

Επιπλέον, τα τρία τελευταία χρόνια, πραγματοποιούνται με μεγάλη επιτυχία στα μουσεία του Δικτύου θερινά εργαστήρια για παιδιά, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα δημιουργικής απασχόλησης, με πληθώρα δράσεων όπως θεατρικό παιχνίδι, εικαστικές δραστηριότητες, κινητικά και επιτραπέζια παιχνίδια κ.ά.

2.3. Διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές δράσεις σε ειδικές ομάδες

Με σκοπό τη διεύρυνση της εκπαιδευτικής του δράσης, το ΠΙΟΠ σχεδιάζει και υλοποιεί πληθώρα δράσεων στα μουσεία του δικτύου του, για διαφορετικές ομάδες κοινού (ενήλικες, παιδιά, οικογένειες): περιοδικές εκθέσεις, διαλέξεις, εκπαιδευτικές δράσεις, εργαστήρια (εικαστικά, μουσικά, θεατρικά), αφηγήσεις παραμυθιών, μουσικές παραστάσεις, προβολές ταινιών, και ποικίλες άλλες εκδηλώσεις.

Στοχεύοντας στην υπηρέτηση του «συμπεριληπτικού» μουσείου, ο σχεδιασμός προγραμμάτων και δράσεων στοχεύει και σε ειδικές κοινωνικές ομάδες.

Η ιστορία με την περιοδική έκθεση «**Μύρτις: Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν**», για πρώτη φορά προσβάσιμη σε άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης ή ακοής στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Ν. &

Σ. Τσαλαπάτα. Ένα άτομο με προβλήματα όρασης, είτε είναι ολικά τυφλό, είτε έχει εκμεταλλεύσιμη όραση, είναι πιθανό να χρειαστεί την βοήθεια ενός οδηγού, βλέποντα ή μη. Η συνεργασία με κάποιο οδηγό κρίνεται απαραίτητη στα πρώτα στάδια εκπαίδευσης και προσανατολισμού. Βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχει απόλυτη συνεργασία και εμπιστοσύνη του τυφλού ατόμου προς τον οδηγό του, αφού κατά τη διάρκεια της συνοδείας η ασφάλεια του τυφλού βρίσκεται εξ ολοκλήρου στα χέρια του οδηγού. Προκειμένου λοιπόν να μπορέσει το προσωπικό υποδοχής να ανταπεξέλθει επαρκώς σε αυτή την πρόκληση, πραγματοποιήθηκε εκπαίδευσή του από μέλη του Φάρου Τυφλών.

Κατά τη διάρκεια της έκθεσης, όλοι οι επισκέπτες είχαν τη δυνατότητα να αποδώσουν με πηλό τη δική τους εκδοχή του προσώπου της Μύρτιδος στην αίθουσα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου.

Επίσης, στο πλαίσιο του εορτασμού της βραδιάς του Ερευνητή, με τίτλο "**Διαστημική Αστρονομία και Εκπαίδευση - ταξίδι ονείρου και γνώσης στη μαγεία του σύμπαντος**", οι συμμετέχοντες στο εικαστικό εργαστήριο, μέλη του Φάρου Τυφλών και των Μαγνήτων Τυφλών, δημιούργησαν και διακόσμησαν εικόνες και σύμβολα από πηλό (πλανήτες, αστέρια, κομήτες, διαστημόπλοια, κ.λπ.), υπό την εμψύχωση της εικαστικού Αντιγόνης Πασιδίη. Η ομάδα ανταποκρίθηκε άριστα στη δραστηριότητα λόγω της ανεπτυγμένης αίσθησης της αφής αλλά και της εξοικείωσης της συγκεκριμένης ομάδας με τον πηλό.

Στο πρόγραμμα «**Χτίζοντας με τούβλα και κεραμίδια**», που υλοποιείται συστηματικά στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Ν. & Σ. Τσαλαπάτα ως μόνιμη εκπαιδευτική δράση, συμμετείχαν μέλη της «**Σχολής Τυφλών Θεσσαλονίκης**», οι οποίοι δήλωσαν ότι οι μικρογραφίες των μηχανημάτων της αίθουσας παραγωγής, στην αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες «εργοστάσιο» και «μηχανή», ενώ επίσης τους δόθηκε η ευκαιρία να αγγίξουν και τα ίδια τα εκθέματα του Μουσείου. Η αφή είναι μια αίσθηση καίριας σημασίας για την αντίληψη του περιβάλλοντος χώρου και την κατανόηση του, ενώ στο εργαστήριο ο πηλός λειτούργησε ως μέσο μιας βιωματικής πολυαισθητηριακής εμπειρίας.

Επίσης, έχουμε σταθερή συνεργασία με το **Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Βόλου**: Πρόκειται για παιδιά και νέους, ηλικίας 12-18 ετών, στους οποίους επιτρέπεται η έξοδος από το Ίδρυμα και έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να επισκεφθούν το Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Ν. & Σ. Τσαλαπάτα. Τα παιδιά εντυπωσιάζονται με το χώρο του μουσείου, δείχνουν ενδιαφέρον στην ξενάγηση εκφράζοντας απορίες για το εργοστάσιο και συμμετέχουν με ενθουσιασμό στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Χτίζοντας με τούβλα και κεραμίδια», αφού, εκτός από το ότι αυτό βοηθά στην κοινωνική τους ένταξη, απασχολούνται δημιουργικά και ξεχνούν, προσωρινά, τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Έχουμε σχεδιάσει και υλοποιήσει, μεταξύ άλλων, διαπολιτισμικά προγράμματα και δράσεις τόσο για ιδιαίτερους μαθητές (όπως Σχολείων Δεύτερης

Ευκαιρίας), τροφίμους σωφρονιστικών καταστημάτων, και παιδιά που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Από το Μάιο μάλιστα του 2016, πρόκειται να υλοποιηθεί η πρώτη πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε μαθητές νηπιαγωγείου και Α΄ Δημοτικού με αυτισμό.

Ωστόσο, κάποιες φορές, όταν οι συνθήκες το απαιτούν, «πάει το βουνό στο Μωάμεθ», δηλαδή επισκεπτόμαστε εμείς ομάδες που αδυνατούν να έλθουν στα μουσεία του Δικτύου: στις 30/3/2013 επισκεφθήκαμε το **Σωφρονιστικό Ίδρυμα Κασσαβετίας** (ηλικίες: μέχρι 21), προκειμένου να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα «**Το σπίτι: μια ιστορία από τα παλιά**». Με αφορμή τα οικοδομικά υλικά, τα τούβλα και τα κεραμίδια, που στεγάζουν τους ανθρώπους εδώ και χιλιάδες, συζητήσαμε για τύπους σπιτιών διαχρονικά, θίγοντας παράλληλα επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα, και δημιουργήσαμε με ποικίλα υλικά όλοι μαζί το σπίτι και την πόλη που θα θέλαμε να ζούμε. Η ανταπόκριση των παιδιών ήταν πολύ θετική και ζήτησαν να συμμετάσχουν και σε άλλες δραστηριότητες του μουσείου.

Την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος τη γιορτάσαμε δημιουργώντας και εικονογραφώντας ιστορίες **εμπνεόμενοι και από τα εκθέματα του Μουσείου Περιβάλλοντος Στυμφαλίας** με το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Κορίνθου: πρόκειται για Γυμνάσιο, στο οποίο οι μαθητές είναι ενήλικες.

Στις 24 Μαΐου 2013 μαθητές του **Ειδικού Δημοτικού Σχολείου** με ΔΑΔ (Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές) και κυρίως παιδιά που βρίσκονταν στο Φάσμα του Αυτισμού συμμετείχαν στο πρόγραμμα «**Τα 3 γουρουνάκια πάνε μουσείο**». Τα παιδιά, παρόλο που δυσκολεύτηκαν να συγκεντρωθούν, έφυγαν με θετικές εντυπώσεις, όπως επιβεβαίωσαν και οι εκπαιδευτικοί.

Από το Μάιο έως τον Ιούνιο του 2013 συμμετείχαμε στο **διαπολιτισμικό πρόγραμμα Διάπολις, Δράση 9** για τα παιδιά της Α΄ τάξης του 30^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου, κατόπιν σχετικής πρόσκλησης από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Παρ' ότι είχαν γίνει προσαρμογές στην Αλβανική και Βουλγαρική γλώσσα, ως μητρικές γλώσσες των παιδιών, το στοιχείο αυτό ξένισε τα παιδιά, εφόσον οι γονείς τους κατάγονται από τις χώρες αυτές, αλλά τα ίδια δυσκολεύονται τόσο στις μητρικές τους γλώσσες, που δεν ξέρουν να διαβάζουν, όσο και στην ελληνική.

Σχολιάζοντας τις δράσεις που περιγράψαμε σύντομα παραπάνω, προκύπτει ότι κάποια στοιχεία ήταν αναμενόμενα (όπως, π.χ. ότι οι μη βλέποντες δούλεψαν επιτυχώς με τον πηλό, γιατί ήταν εξοικειωμένοι με αυτό το υλικό) αλλά και κάποια αναπάντεχα, όπως το ότι η ίδια ομάδα σχεδίασε με μεγάλη επιτυχία θέματα που σχετίζονται με το διάστημα ή το ότι οι τρόφιμοι του Αγωγής Ανηλίκων Βόλου και του Σωφρονιστικού Ιδρύματος Κασσαβετίας συμμετείχαν με ενθουσιασμό στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και την αμηχανία μας όταν τελικά αντιληφθήκαμε ότι οι συμμετέχοντες στο διαπολιτισμικό πρόγραμμα αγνοούσαν τη μητρική τους γλώσσα. Επιχειρώντας έναν μικρό «απολογισμό» και εισπράττοντας θετικό αντίκτυπο από τους

συμμετέχοντες, δε μπορούμε παρά να δεσμευτούμε ότι θα συνεχίσουμε να εντάσσουμε στον προγραμματισμό μας δράσεις για ειδικές κοινωνικές ομάδες, και συνεργαζόμενοι με αρμόδιους φορείς, όπως ο Φάρος Τυφλών και η Επάνοδος.

Επίσης, στο πλαίσιο των δράσεων με στόχο την κοινωνική ευαισθητοποίηση, το ΠΙΟΠ παρουσίασε μια σειρά αφηγηματικών παραστάσεων με τίτλο «**Δε σε φοβάμαι**», για εφήβους και άτομα με αναπηρία το Μάρτιο του 2015. Η αναγνώριση και η διαχείριση του φόβου είναι απαραίτητες σε κάθε ηλικία για όλους τους ανθρώπους, ποσό μάλλον όταν οι αποδέκτες του εκφοβισμού είναι ομάδες με ιδιαίτερες ευαισθησίες και ανάγκες. Ο αφηγητής, με όπλα τις λέξεις και τη δύναμη της τέχνης του, εξιστορεί όσα σχετικά μπορούν να γοητεύσουν τη φαντασία και να κινητοποιήσουν τον αναστοχασμό. Το πρόγραμμα παρακολούθησε ομάδα από τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαιδευτικής Κατάρτισης Βόλου.

Κλείνοντας, ομάδα από τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαιδευτικής Κατάρτισης Βόλου παρακολούθησε τη συναυλία των String Demons στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας, η οποία έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και ταξίδεψε σε άλλο κόσμο με όχημα τη μουσική.

3. ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ «ΠΑΥΣΑΝΙΑΣ 2.0»

Η πράξη «**Δίκτυο Πausανίας 2.0: από το Σχολείο στο Μουσείο**» αποτελεί μια καινοτόμο πρόταση για την ανάπτυξη βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων και εκπαιδευτικού υλικού που συνδέουν το σχολείο με τον τόπο, τους φυσικούς πόρους, την παραγωγική ιστορία, την πολιτιστική κληρονομιά και εν τέλει με το Μουσείο.

Υλοποιείται από το Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς και εφαρμόζεται στα Μουσεία που ανήκουν στο Δίκτυο Μουσείων του ΠΙΟΠ, στις ακόλουθες περιφέρειες: Ανατολική Μακεδονία – Θράκη (Μουσείο Μετάξης), Θεσσαλία (Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Ν. & Σ. Τσαλαπάτα), Πελοπόννησος (Μουσείο Περιβάλλοντος Στυμφαλίας, Υπαίθριο Μουσείο Υδροκίνησης, Μουσείο Ελιάς και Ελληνικού Λαδιού), Βόρειο Αιγαίο (Μουσείο Βιομηχανικής Ελαιουργίας Λέσβου).

Το έργο «**Δίκτυο Πausανίας 2.0: από το Σχολείο στο Μουσείο**», απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου, ΕΠΑΛ και Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Αξιοποιεί στο έπακρο τη βιωματική / διαδραστική διάσταση της άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρει το Μουσείο, επιδιώκοντας να αποδείξει στο μαθητή ότι το μουσείο είναι ένας ζωντανός χώρος, μία εν δυνάμει προέκταση της σχολικής αίθουσας υπό το πρίσμα ότι χρησιμοποιεί τις γνώσεις που αποκτά στο σχολείο για να κατανοήσει τη σημασία των εκθέσεων και των εκθεμάτων

Με το πρόγραμμα «**Πausανίας 2.0**» συμβάλλουμε στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και στον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού, με στρατηγικούς στόχους: την αειφορία στην εκπαίδευση, ως προτεραιότητα που διασφαλίζεται μέσα από το

εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις και με την εισαγωγή βιωματικών εφαρμογών.

Ειδικότερα, σκοπός του έργου «Δίκτυο Πανσανίας 2.0: από το Σχολείο στο Μουσείο» είναι να αναπτύξει εκπαιδευτικές δράσεις σε έξι Μουσεία του Δικτύου Μουσείων του ΠΙΟΠ, με τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του σχολείου του 21ου αιώνα, και ειδικότερα στους στρατηγικούς στόχους της ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς, της γνωριμίας της τοπικής ιστορίας, της αειφορίας στην εκπαίδευση και της στήριξης βιωματικών δράσεων.

Το έργο «Δίκτυο Πανσανίας 2.0: από το Σχολείο στο Μουσείο» προτείνει, μεταξύ άλλων:

- τη σύνδεση της σχολικής ύλης με προτάσεις για την υλοποίηση της ερευνητικής συνθετικής εργασίας (project) που θα υλοποιούνται στο Μουσείο,
- την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού γύρω από τα Τοπία Πολιτισμού της κάθε περιοχής,
- την ανάπτυξη την κουλτούρας του ερευνητή σε μαθητές, είτε αυτοί κατάγονται από τις περιοχές εφαρμογής, είτε τις επισκέπτονται, στο πλαίσιο Πολιτιστικής Εκδρομής, συνδυάζοντας την επίσκεψη στο Μουσείο με την έξοδο στο «πεδίο», το οποίο, ανάλογα με τη θεματική, μπορεί να οδηγεί σε χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς, περιβαλλοντικής σημασίας, σύγχρονης δημιουργίας,
- τη δημιουργία ενός χώρου στοχευμένης κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας μαθητών και σχολείων από διαφορετικές περιοχές της χώρας και του εξωτερικού, μέσα από εργαλεία ΤΠΕ,
- τη δημιουργία δομής παροχής υλικού, εκπαίδευσης και υποστήριξης (Knowledge Help Desk) για τους εκπαιδευτικούς, για την υλοποίηση προτάσεων εκπαιδευτικής δράσης σχετικά με νέα Τοπία Πολιτισμού,
- την παροχή δυνατότητας σε σχολεία που δεν μπορούν να πάνε στα Μουσεία, να τα «επισκεφθούν» μέσω του διαδικτύου και να επωφεληθούν των ψηφιακών εφαρμογών που αναδεικνύονται από τις ΤΠΕ.

Σε σύνδεση με τη διδακτέα ύλη, τις εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιούνται στο μουσείο, σχεδιάστηκε από εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν με το ΠΙΟΠ το υλικό, που, προσαρμοσμένο στην ηλικία και στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, αποτελεί το υπόβαθρο για την άντληση πληροφοριών, καθώς και για τις συνθετικές διαθεματικές εργασίες τους (projects).

Με **θεματικό στόχο** τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως αυτή συναρτάται με την ανάδειξη της παραγωγικής ιστορίας της χώρας μας, τη σημασία των φυσικών πόρων και της βιομηχανικής τεχνολογίας που αναπτύχθηκε τις προηγούμενες δεκαετίες, για κάθε **εκπαιδευτικό φάκελο** σχεδιάζονται δράσεις που υλοποιούνται στα μουσεία (σε φυσικό ή εικονικό χώρο) και στο άμεσο πολιτιστικό τους περιβάλλον, στο πλαίσιο

της ερευνητικής συνθετικής εργασίας, και συνδέουν τη σχολική ύλη με **τους πέντε άξονες** που ορίζουν, για τους σκοπούς του Έργου, τα **Τοπία Πολιτισμού** της κάθε περιοχής:

1. πολιτιστική κληρονομιά: η σχέση του ανθρώπου με το πολιτιστικό απόθεμα κάθε τόπου
2. υλικός πολιτισμός: ανθρώπινες παρεμβάσεις και κατάλοιπα ανθρώπινης δραστηριότητας, μέσα από το πρίσμα της παραδοσιακής τεχνολογίας και της παραγωγικής ιστορίας του τόπου
3. άυλη πολιτιστική κληρονομιά: συλλογική μνήμη, παραδόσεις και αντιλήψεις, ως απότοκο της κουλτούρας του κάθε τόπου
4. σύγχρονη πολιτιστική δημιουργία: σύνδεση των τεχνών με τη δημιουργική πολιτιστική βιομηχανία.
5. περιβάλλον: αλληλεπίδραση ανθρώπου και φύσης

Το **εκπαιδευτικό υλικό** περιλαμβάνει οδηγό εκπαιδευτικού, πηγές, φύλλα εργασίας για τους πέντε άξονες.

Το σχολικό έτος 2014-2015 εφαρμόστηκε πιλοτικά στο πλαίσιο πολιτιστικών εκδρομών. Οι πρώτες αντιδράσεις από παιδιά και εκπαιδευτικούς είναι εξαιρετικά θετικές, ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη η αξιολόγηση του προγράμματος.

4. ΤΑ «ΕΠΤΑ ΚΛΕΙΔΙΑ»

Το ΠΙΟΠ σχεδίασε και υλοποιεί το πρωτότυπο διαδραστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τα 7 κλειδιά», το οποίο απευθύνεται σε μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε αρχικά (1/2015-5/2015) στο Ίδρυμα Ευγενίδη (με επισκεψιμότητα που άγγιξε τους 10.206 μαθητές και τα 272 σχολεία) και φέτος (2015-2016) «μετακόμισε» στη Θεσσαλονίκη, στο NOESIS.

«Τα 7 κλειδιά» επιδιώκουν να... ξεκλειδώσουν μυστικά της παραγωγικής ιστορίας της χώρας μας. Οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με φυσικούς πόρους, όπως το νερό αλλά και βασικές πρώτες ύλες όπως το λάδι, το μετάξι, το μάρμαρο - προϊόντα και υλικά που σχετίζονται άμεσα με τη θεματική των μουσείων που εντάσσονται στο Δίκτυο του ΠΙΟΠ - και, σταδιακά, αντιλαμβάνονται τις χρήσεις αλλά και τη σημασία τους μέσα από μια έξυπνη διαδρομή με πολλά «εμπόδια» - γρίφους, ανίγματα, πειράματα.

Πρόκειται για ένα μοναδικό εκπαιδευτικό εγχείρημα που συνδυάζει παιχνίδια γνώσεων, πειράματα αλλά και νέες ψηφιακές τεχνολογίες και βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν, μέσα από το παιχνίδι, διαδικασίες και μηχανισμούς τους πολιτισμού μας. Πώς μπορούμε με αμύγδαλα να βάψουμε ένα κομμάτι ύφασμα; Ποιο είναι το σκληρότερο υλικό στη φύση; Πώς η τριβή καθορίζει τη χρησιμότητα διαφορετικών υλικών; Τι είναι η κάμινος Hoffmann; Ποιες είναι οι πηγές ενέργειας που βοηθούν στην παραγωγική διαδικασία; Αυτά είναι μόνον μερικά από τα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις οι οποίες εμπεριέχουν και τις λέξεις - κλειδιά που θα οδηγήσουν στη σωτηρία της λίμνης Στυμφαλίας!

Καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, εκπαιδευμένοι εμπυχωτές καθοδηγούν τα παιδιά, τα οποία χρησιμοποιούν τεχνολογίες αιχμής, που λειτουργούν με την ανθρώπινη κίνηση και βοηθούν στον πειραματισμό, την καλύτερη κατανόηση φυσικών φαινομένων και τη σχέση του περιβάλλοντος με τον πολιτισμό.

5. Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ «Ο ΚΥΡΙΟΣ ΤΙΜΟΘΕΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΧΑΜΕΝΟ ΠΕΤΡΑΔΙ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ»

Πρόκειται για μία διαδραστική θεατρική παράσταση που επιδιώκει να «εκπαιδεύσει» το θεατή (παιδιά ηλικίας από 6-14 ετών) στη σημασία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από τη γνωριμία με την προέλευση και την ερμηνεία γνωμικών και παροιμιών. Ο μικρός θεατής αντιλαμβάνεται τη δύναμη της γλώσσας, συνειδητοποιεί ότι παροιμίες που χρησιμοποιεί ο ίδιος σήμερα έχουν μακρά αναφορά στο χρόνο και αποτυπώνουν είτε ιστορίες του τοπίου ή τοπικές ιστορίες, αλλά επιπλέον αντιλαμβάνεται ότι αξία δεν έχει μόνο η υλική αλλά και η άυλη πολιτιστική κληρονομιά. Η παράσταση «Ο κύριος Τιμόθεος και το χαμένο πετράδι της γνώσης» παρουσιάζεται για δεύτερη χρονιά στην Αθήνα (περισσότερες πληροφορίες www.pior.gr).

6. ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ

Οι εκπαιδευτικές δράσεις του ΠΙΟΠ, οι οποίες στο σύνολό τους προσφέρονται δωρεάν στους συμμετέχοντες, χαρακτηρίζονται από διεπιστημονική θεώρηση, βιωματική-συμμετοχική μάθηση μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών και της συμμετοχής των μαθητών σε όλα τα στάδια μιας δραστηριότητας, διαδραστικό χαρακτήρα, ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, εργασία σε ομάδες και εξοικείωση των μαθητών με μεθόδους κριτικής ανάλυσης, διερεύνησης, οργάνωσης και παρουσίασης μιας εργασίας, ενώ οι προτεινόμενες δραστηριότητες διαμορφώνονται σε σχέση με την ηλικία των μαθητών και απευθύνονται σε όλους, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στους στόχους του Ιδρύματος είναι η περαιτέρω αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών καθώς και η διαμόρφωση νέων δράσεων που αναδεικνύουν τη σημασία της ενεργού σύνδεσης του πολιτισμού με το περιβάλλον.

7. ΠΗΓΕΣ

- Βλάχου, Ε., Τράντα, Α. (2010). Παιχνίδια ανακάλυψης στα Μουσεία του ΠΙΟΠ, Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστική κληρονομιά και το περιβάλλον 2008-2009. Στο Πρακτικά Ημερίδας, Ιούνιος 2009.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες* (μτφ. Σ.Κοτίδου). Αθήνα: ΠΙΟΠ
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (1985). *Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: ΕΕΦ – Τροχαλία.
- Gardner, H. (1993). *Intelligence reframed. Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York: Bantam
- McDonald, Sh. (Ed.). *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός* (μτφ.Δ.Παπαβασιλείου). Αθήνα: ΠΙΟΠ.
- Μαυρόπουλος, Α. (2004). *Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Σαββάλας
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25
- Τσιτούρη, Α. (2010). Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων στον ελληνικό μουσειακό χώρο. Στο Μ. Βέμη & Ε. Νάκου (2010), *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ.149-158). Αθήνα: Νήσος.
- Χουρμουζιάδης, Γ. (1999). *Λόγια από χώμα*. Αθήνα: Νησίδες.

ΝΑ ΔΕΙΧΝΟΥΜΕ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΜΟΝΟ ΤΑ ΟΝΕΙΡΑ ΜΑΣ. ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΟΜΙΛΟ ΣΤΙΣ ΗΜΕΡΕΣ ΤΕΧΝΗΣ.

Γιάννος Τσατάλης
Τμήμα Αρχαίων Ελληνικών
PIERCE – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

Περίληψη

Στην εργασία που ακολουθεί περιγράφεται μια πορεία 25 χρόνων, από την ίδρυση του Ελληνικού Θεατρικού Ομίλου (ΕΘΟς – για να υπάρχει ένα λεκτικό παιχνίδι με το συγκεκριμένο αρκτικόλεξο και τη λέξη *ήθος* που καλλιεργείται μέσω της Τέχνης και, ειδικά, του Θεάτρου και της θεατρικής αγωγής) στο PIERCE – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος μέχρι την παράλληλη παρουσία του καλλιτεχνικού συντρόφου του, των *Ημερών Τέχνης*. Πρόκειται για ένα καλλιτεχνικό ταξίδι παιδιών και ενηλίκων, μαθητών γυμνασίου και λυκείου και δασκάλων, που – μετά την ολοκλήρωση του πρωινού σχολικού προγράμματος, κάθε Δευτέρα και Παρασκευή ή κάθε Πέμπτη, για δύο διδακτικές περιόδους – διερευνούσαν και διερευνούν το λόγο των μεγάλων θεατρικών συγγραφέων της ελληνικής αρχαιότητας και του παγκόσμιου σύγχρονου θεάτρου· μελετούν τις σκηνικές ανάγκες των έργων και κατασκευάζουν σκηνικά· εντοπίζουν τις δραματικές ανάγκες και εξασφαλίζουν τα αντικείμενα του φροντιστηρίου· επινοούν λύσεις για τα κοστούμια και κατασκευάζουν τις φορεσιές των ρόλων· συνθέτουν μουσική, για να επενδύσουν την παράσταση, ή ερευνούν τις υπάρχουσες μουσικές προτάσεις· ετοιμάζουν σχέδιο αφίσας και πρόγραμμα· στήνουν χορογραφίες και δοκιμάζουν ερμηνευτικά το θεατρικό λόγο· ασκούνται στο υποβόλαιο και στις αλλαγές των σκηνικών· μα πάνω απ' όλα και μαζί με όλα αυτά, αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, αυτενεργούν και συνεργάζονται, αναγνωρίζοντας και σεβόμενοι όρια και κανόνες, υποχρεώσεις και δικαιώματα. Παράλληλα, υλοποιούν κοινές δράσεις, όπως παρουσίαση του έργου τους στη μαθητική κοινότητα – συμμαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, εργαζόμενους και φίλους του Σχολείου –, συμμετοχή σε θεατρικούς διαγωνισμούς, διοργάνωση θεατρικών φεστιβάλ με παράλληλη συμμετοχή σ' αυτά. Και βέβαια, από όλη αυτήν την προσπάθεια, το αποτέλεσμα είναι καλύτεροι θεατές, ποιοτική σχέση με την Τέχνη και αύξηση του ποσοστού επιλογής των Θεατρικών Σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, θέατρο, εκπαίδευση, ανθρωπισμός, αγωγή σταδιοδρομίας.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εκπαιδευτικοί και ερευνητές, γονείς και μαθητές σε ολόκληρο τον κόσμο αναμένουν με αυξανόμενες προσδοκίες και ιδιαίτερο ενδιαφέρον την ουσιαστική ενσωμάτωση των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η κοινότητα των εκπαιδευτικών αναζητά όλο και περισσότερες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, ώστε να

ελκύσει δημιουργικά το ενδιαφέρον του μαθητικού κοινού (Γκόβας, 2015).

Έτσι, παρατηρούνται όλο και περισσότερες νεωτεριστικές διδακτικές προσεγγίσεις από εκπαιδευτικούς, οι οποίες οφείλονται και στην ένταξη νέων μέσων – εργαλείων στη διδακτική πρακτική (τεχνολογικές επινοήσεις: video, cd player, mp3, mp4, TV, computer, social media,...) και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέα προγράμματα και πρακτικές με τα ψηφιακά εργαλεία, που εμφανίζονται συνεχώς και σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε. Β' επιπέδου (Κουτσογιάννης κ.α., 2014). Με όλα αυτά, ανοίγουν δρόμοι στον πειραματισμό των μαθητών και των δασκάλων τους, στη συνεργασία των μαθητών μέσα στην ίδια ομάδα, αλλά και με ομάδες και άτομα που μπορούν να βρίσκονται και χιλιόμετρα μακριά ή σε διαφορετικές ηπείρους. Η συνεργασία, πλέον, αποκτά άλλες διαστάσεις και οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες και γνώσεις που μπορεί να ήταν άγνωστες σε προηγούμενες γενιές.

Στο πλαίσιο αυτό, η λειτουργία ενός σχολικού θεατρικού ομίλου, το θεατρικό παιχνίδι και η προετοιμασία μιας παράστασης αποκτούν άλλες διαστάσεις και διέπονται από νέους κανόνες με προοπτικές και δυνατότητες σαφώς διευρυμένες σε σχέση με το παρελθόν.

2. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΟΜΙΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Σε ό,τι αφορά το ρόλο και τη σημασία του παιχνιδιού και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, αξίζει να τονιστεί πως το Θέατρο στην Εκπαίδευση δεν είναι μόνο η θεατρική παράσταση στο πλαίσιο μιας γιορτής στο σχολείο. Η Θεατροπαιδαγωγική (η νέα καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει «το παιχνίδι και το Θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη, με κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και τύπους) εμπλουτίζει τα γνωστά δεδομένα και τις εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαίδευση και αποκτά επιπλέον χαρακτήρα μεθοδολογικού εργαλείου και βασικής αρχής της διδασκαλίας. Ο ηθοπλαστικός χαρακτήρας του Θεάτρου

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

στην Εκπαίδευση αφορά τώρα αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων, ανανέωση του συστήματος παροχής γνώσης και, τελικά, ανάπτυξη μιας νέας μορφής διδασκαλίας, με την οποία πραγματοποιείται κατεξοχήν η παιδεία των παιδιών και νέων (Λενακάκης, 2013).

Στο εξής το παρόν κείμενο στρέφεται στις διαδικασίες που επισυμβαίνουν σε ένα θεατρικό – παιδαγωγικό εργαστήριο. Ο εμπνευστής προτείνει τα κατάλληλα ερεθίσματα στην ομάδα, με σκοπό να προκαλέσει το ξύπνημα των αισθήσεων, την αποδέσμευση ενός ψυχικού αποθέματος, που ζητά διέξοδο και λύση. Οι ίδιες ασκήσεις και τα παιχνίδια εγκαινιάζουν έναν αγώνα με τη δύναμη της συνήθειας, η οποία εφησυχάζει και τελικά πτωχεύει τις αισθήσεις και εμποδίζει την εμφάνιση και αξιοποίηση του ανοίκειου, του αναπάντεχου και της έκπληξης. Η έννοια του ρόλου και η ασφάλεια που παρέχεται στο παιχνίδι εξασφαλίζει το όχημα, το μέσο εξόρυξης του ψυχικού αυτού αποθέματος.

Στο ίδιο πλαίσιο, η κανονικότητα της πραγματικής ζωής μεταμορφώνεται σε μια άλλη κανονικότητα, εκείνης του παιχνιδιού, η οποία βρίσκεται μαζί της σε μια δυναμική σχέση. Στην αναγωγή αυτήν, ο παίχτης, ως υποκείμενο, αντικείμενο και μέσο της καλλιτεχνικής διαδικασίας, αναμειγνύεται ολιστικά (σώμα, νους, συναίσθημα), παίζει, κατασκευάζει μορφές, αναπαριστά, εκτίθεται με όλα τα υλικά που τον συνθέτουν. Γιατί, το προσωπικό ρεπερτόριο του κάθε παίχτη, το εκφραστικό και παραστασιακό του δυναμικό, συγκροτείται με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις του, τις προκαταλήψεις και τα ταμπού, το σύνολο της πολιτισμικής του συγκρότησης.

Παίζω, λοιπόν, σημαίνει πειραματίζομαι ελεύθερα να κατασκευάσω, έστω όσο διαρκεί το παιχνίδι, το δικό μου κόσμο με τις δικές μου συμβάσεις και όρους. Ουσιαστικά, αποκαλύπτω, συνειδητοποιώ και σημαίνω την κανονικότητα του κόσμου, υποκείμενο του οποίου είμαι κι εγώ. Ενώ το παιχνίδι, μέσω της ψευδαίσθησης και του υποθετικού εάν, συμβαίνει σε έναν ξεχωριστό τόπο και χρόνο δράσης πέρα από την πραγματικότητα, τα υλικά του ονείρου και της ψευδαίσθησης που επικαιροποιώ είναι υλικά της δικής μου ζωής, είμαι εν τέλει ο ίδιος, ο οποίος μέσα στις συμβάσεις της καθημερινότητας κρύβομαι πίσω από τους εκάστοτε κοινωνικούς ρόλους (Παπαδόπουλος, 2010).

Η ελεύθερη, ασφαλής και δημιουργική δράση και έκφραση του παίχτη στο παραστατικό παιχνίδι αποκαλύπτει με τον πιο εύγλωττο τρόπο τους μηχανισμούς αντίληψης και καθρεφτίζει τόσο στο υποκείμενο δράσης όσο και στην ομάδα τις οικειοποιημένες στάσεις και αξίες, τις ενδεχόμενες αντιφάσεις και συγκρούσεις και τα ατομικά ανίγματα.

Σε αυτό το πλαίσιο και βέβαια με τη δέουσα επιβράδυνση της διαδικασίας και την εστίαση στα διαφορετικά κάθε φορά πολιτισμικά συμφραζόμενα, μπορεί να διαμορφωθεί το πλαίσιο ενός γόνιμου διαπολιτισμικού διαλόγου.

Γιατί, στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, η πολυμορφία και η διαφορετικότητα κατά τη σύλληψη

και ενσάρκωση ενός ρόλου γίνεται συνώνυμο δημιουργικότητας και ευκαιρία αποκάλυψης, έκφρασης και ανάγνωσης κι άλλων οπτικών παρατήρησης και έκφρασης. Η ατομική και ομαδική δράση, η πειθαρχία στους κανόνες του παιχνιδιού για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αλλά και η ανατροφοδότηση, η ομαδική συζήτηση και η αντανάκλαση πάνω στη βιωμένη εμπειρία διευρύνει τους αντιληπτικούς και εκφραστικούς ορίζοντες με άλλες ματιές, διευκολύνει τη συνεργασία και μπορεί να συμβάλει στην απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και το φόβο στο ανοίκειο (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2003).

3. ΤΙ ΕΙΣΠΡΑΤΤΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΕΙΔΙΚΑ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ;

Να τονιστεί ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι παράσταση. Αντίθετα, μια παράσταση μπορεί να είναι ένα θεατρικό παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι, λοιπόν, βοηθά τους μαθητές να:

- Ανακαλύπτουν πολλές πτυχές της ζωής, της ανθρώπινης ύπαρξης και, γενικότερα, του κόσμου.
- Συνειδητοποιούν τα όρια της φαντασίας και της πραγματικότητας.
- Κατατούν τη γνώση μέσα από την αίσθηση, χωρίς να χρειάζεται να αποστηθίσουν ή να παπαγαλίσουν.
- Να αποκτούν μια βιωμένη εμπειρία της χωροχρονικότητας.
- Να καλύψουν βαθύτατες υπαρξιακές ανάγκες και να φτάσουν στην αυτογνωσία και στην αυτοσυνείδηση.

Στόχος, βέβαια, δεν είναι να διδαχθούν τα παιδιά Θέατρο, ούτε να γίνουν αυτά ηθοποιοί και οι δάσκαλοι σκηνοθέτες. Ενδιαφέρει περισσότερο πώς λένε κάτι παρά το τι λένε: πώς το εκφράζουν, γιατί το λένε, πόσο σωστά ή λανθασμένα το πράττουν;

Στο πλαίσιο αυτό, η μορφή και οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να μεταβάλουν το στερεότυπο τρόπο της διδασκαλίας σε ζωντανή και ευχάριστη διάθεση. Κι εδώ πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή. Οι πιο βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού είναι οι εξής: η σωματική έκφραση (καθετί που αναφέρεται σε ελεύθερες δραστηριότητες και διάφορες φόρμες κίνησης και που βοηθά κάποιον να εκφράσει συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορεί να εκφράσει με το λόγο), οι αυτοσχεδιασμοί (παιχνίδια που σκοπεύουν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να παίξουν μ' αυτές με τους άλλους), η εκμετάλλευση του τυχαίου (μια δυνατότητα που δίνεται από τον εμπνευστή, ώστε να παρακινήσει τα παιδιά στη δράση), τα κύρια κωμικά στοιχεία της υπερβολής και της αντίθεσης (το παιχνίδι των παρεξηγήσεων, π.χ. χοντρός και λιγνός), η μάσκα – η κούκλα (η επίδραση της μάσκας είναι καθοριστική της εκφραστικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά και η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει τη μορφή της μάσκας πάνω στην οποία αποτυπώνει στοιχεία αρχετύπων και αρχέγονων καταστάσεων – η κούκλα δίνει πολλές ευκαιρίες, για να εκφράσει κάποιος

εμπειρίες και προβλήματα), η παντομίμα (η έκφραση του κάθε παιδιού μετατοπίζεται σε όλο του το σώμα, γιατί βασίζεται στο σώμα, στην αίσθηση και στη φαντασία – παιχνίδια με φανταστικά πρόσωπα σε ένα φανταστικό κόσμο προετοιμάζουν και εισάγουν το παιδί στην έννοια της παντομίμας), το γκροτέσκο (περιλαμβάνει κάποιες τεχνικές που περιέχουν στοιχεία από το ανεξήγητο, την τρομακτική διάσταση μιας ανησυχίας ή την υπερβολική ευδαιμονία ενός ευχάριστου περιστατικού).

Τα θέματα με τα οποία ασχολείται το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι καθορισμένα, αναπαράγονται από τα ίδια τα παιδιά κατά τη διάρκειά του, σχετίζονται με προσωπικά βιώματα, κοινωνικά και φανταστικά γεγονότα των παιδιών και με λαϊκές παραδόσεις, θρύλους και παραμύθια.



Εικόνα 2. Προετοιμασία...

Οι φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού είναι 3 ή 4:

- Απελευθέρωση: Στη φάση αυτή δίνεται βοήθεια τα παιδιά να απελευθερωθούν από αναστολές και δισταγμούς και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Το παιδί κινείται και εκφράζεται ελεύθερα στο χώρο. Με τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης οξύνει την παρατηρητικότητά του, χαλαρώνει, αποκτά πιο έντονα την αίσθηση του χώρου και του χρόνου, αυτοσυγκεντρώνεται.
- Το παιχνίδι των ρόλων: Πρόκειται για το στάδιο της αναπαραγωγής. Τα παιδιά στη φάση αυτήν ανακαλύπτουν ρόλους, αναπαράγουν και συνθέτουν σύντομους διαλόγους, «μύθους», μέσω των οποίων οι ρόλοι λειτουργούν. Βρίσκουν λύσεις, οδηγούνται σε συγκρούσεις και προβαίνουν σε διάφορες συνθέσεις. Μεταμφιέζονται και αλλάζουν τα σημεία όψης ανάλογα με το ρόλο που επέλεξαν. Διαμορφώνουν ένα περιβάλλον δράσης με διάφορους τρόπους και υλικά. Παίζουν διάφορους ρόλους ανάλογα με το πώς αισθάνονται. Σχηματίζουν ομάδες ρόλων και αναπαράγουν διάφορα θέματα που αναπτύσσονται παράλληλα. Από τα παράλληλα αυτά θέματα και ρόλους ενδέχεται να δημιουργηθεί ένα κύριο θέμα προς το οποίο συγκλίνουν τα υπόλοιπα.
- Σκηνικός αυτοσχεδιασμός: Είναι το στάδιο ανάπτυξης και εκτέλεσης ενός θεματολογικού άξονα. Η φαντασία των παιδιών ασκείται με

εποικοδομητικό τρόπο σε κάτι συγκεκριμένο. Με την κίνηση ή και το λόγο φτάνουν σ' ένα σκηνικό αυτοσχεδιασμό, συνθέτοντας τους ρόλους, τις σκηνές και τα θέματα που τα απασχόλησαν. Επιλέγουν τα μουσικά, ηχητικά ακούσματα, τα σκηνικά αντικείμενα και προχωρούν στην τέλεση ενός δρώμενου που παρήγαγαν τα ίδια.

- Ακολουθεί η ανάλυση – συζήτηση: Είναι το στάδιο μιας πολλαπλής επεξεργασίας.

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να τελειώσει με το τέλος της τρίτης φάσης. Μπορεί, όμως, και να ακολουθήσει συζήτηση και ανάλυση των δραστηριοτήτων που προηγήθηκαν, καθώς και του τρόπου με τον οποίο παίχτηκαν οι διάφοροι ρόλοι και τα θέματα.

Καθοριστικός κρίνεται εδώ ο ρόλος του δασκάλου – εμπνηχστή, καθώς για τη διεξαγωγή ενός επιτυχημένου θεατρικού παιχνιδιού χρειάζεται ένας εμπνηχτής – δάσκαλος που να πιστεύει και να αποδέχεται το παιχνίδι ως στοιχείο απαραίτητο για την ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης. Γιατί σύγχρονες επιστημονικές έρευνες και μελέτες ανάγουν το παιχνίδι σε πηγή πολιτισμού και αναφέρουν ότι σήμερα δεν μπορεί να υπάρξει εκπαίδευση χωρίς να υπάρχουν μέσα σ' αυτήν οι τέχνες και ο πολιτισμός.

Ο εμπνηχτής δρα σε πολλά επίπεδα. Στο παιδαγωγικό, επινοώντας διάφορους τρόπους, ώστε τα παιδιά να κινητοποιηθούν και να ανακαλύψουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας και έκφρασης. Στο θεατρικό, βοηθώντας τα παιδιά να ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων. Στο ψυχολογικό, βοηθώντας τα να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Στο εκφραστικό, με δράσεις ατομικές και συλλογικές.

Με δυο λόγια ο εμπνηχτής συμμετέχει, δεν εξουσιάζει. Ακολουθεί τα παιδιά και δεν τα ελέγχει. Όταν παίζει με τα παιδιά, δεν τα διδάσκει. Δε μένει αμέτοχος και απαθής στις συγκινήσεις και στα δρώμενα. Ο ρόλος του, λοιπόν, είναι καθοριστικός, καθώς είναι ο συμπαίκτης και ο συν-δημιουργός του παιχνιδιού. Είναι το σημείο εκκίνησης ενός σήματος που έχει αποδέκτη την ομάδα. Για να παίζει, όμως, σωστά το ρόλο του πρέπει να μπορεί να αφήσει ελεύθερο το σώμα του, να απελευθερωθεί από αναστολές και εντάσεις, να μπορεί να σταθεί μπροστά στα παιδιά χαλαρός, οικείος, ανθρώπινος, χωρίς επισημότητες και διδαχές, να μπορεί με τη συμπεριφορά του να εμπνεύσει την ομάδα, να της δώσει κίνητρα – όχι για να την κατευθύνει όπου θέλει, αλλά για να την καθοδηγήσει να ανακαλύψει τη χαρά του παιχνιδιού και της δημιουργίας. Και, βέβαια, δεν πρέπει να μετατραπεί το θεατρικό παιχνίδι σε μάθημα, γιατί τότε δε θα βρει απήχηση στα παιδιά (Νάσαινα, 2003).

4. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το Θεατρικό Παιχνίδι (στο εξής θα αναφέρεται ως Θ.Π.) μπορεί να μεταβάλλει τον παθητικό τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων της σχολικής ζωής σε μια ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία, χωρίς να θίγεται το αναλυτικό πρόγραμμα. Το Θ.Π. μπορεί να

εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα, με στόχο να μπορέσει ο μαθητής να βιώσει το κάθε μάθημα και με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόησή του, χωρίς να χρειάζεται να αποστηθίσει ή να παπαγαλίσει.

Για παράδειγμα, στο γλωσσικό μάθημα το Θ.Π. βοηθά να ξεπεραστούν δυσκολίες που έχουν σχέση με τη γλωσσική επικοινωνία και τον προφορικό λόγο, στην κατανόηση των χαρακτήρων, του ψυχισμού, του συναισθήματος, ενώ δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να ασκηθεί στην παραγωγή προφορικών κειμένων.

Επίσης, το Θ.Π. αποτελεί άριστο μέσο ευαισθητοποίησης των παιδιών, όχι μόνο στο Θέατρο, αλλά και στη γενικότερη πολιτιστική τους εκπαίδευση· διευρύνει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και επιδρά θετικά στην ενεργοποίηση και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες. Τέλος, αποτελεί δυναμικό, μεθοδολογικό και εμπεδωτικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου (Χρυσούλης, 2005).

5. ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ (ΕΘΟΣ) ΚΑΙ ΗΜΕΡΕΣ ΤΕΧΝΗΣ

Ο Ελληνικός Θεατρικός Όμιλος του PIERCE – Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, ιδρύθηκε από το φιλόλογο καθηγητή του Κολλεγίου και συντάκτη αυτού του άρθρου, το 1991.

Ο Όμιλος, συνεχίζοντας την παράδοση του Σχολείου στην υπηρεσία των Τεχνών, επέλεξε να παρουσιάζει θεατρικές δημιουργίες στην ελληνική γλώσσα, θέλοντας να συμπληρώσει την αντίστοιχη αγγλόφωνη δουλειά που γινόταν από το Αγγλικό Τμήμα του Σχολείου.

Στα χρόνια που ακολούθησαν και μέχρι σήμερα, παρουσίασε σειρά καλλιτεχνικών θεαμάτων, επιμένοντας στην επιλογή έργων που διακρίνονται για τον προβληματισμό τους και που, συγχρόνως, δίνουν την ευκαιρία σε μεγάλες ομάδες μαθητών να ασχοληθούν με τη θεατρική τέχνη και να γνωρίσουν εκ των έσω τις αρετές της:



Εικόνα 3. Αντιγόνη, Σοφοκλή, 2007

Την ομαδική δουλειά και τη συνεργασία, την υπομονή και την επιμονή, την αφοσίωση στην υψηλή ποιότητα δουλειάς και στο έργο υψηλών αισθητικών απαιτήσεων, την αντίσταση στο πνεύμα της εποχής που συχνά επιδοκιμάζει την προχειρότητα και το εύκολα παραγόμενο έργο, ενώ επιβραβεύει τη χυδαιότητα που

προβάλλεται σαν προϊόν έξυπνης σύλληψης και ελεύθερης σκέψης.

Αναλυτικότερα, ο ΕΘΟΣ ανέβασε έργα όπως *Ο μπαμπάς ο πόλεμος* και *Οδυσσέα, γύρισε σπίτι* του Ι. Καμπανέλλη, *Αντιγόνη* του Ζ. Ανούιγ, *Κομμάτια και Θρόνισα* του Γ. Σκούρτη, *Η σονάτα του σεληνόφωτος* του Γ. Ρίτσου, *Καληνύχτα Μαργαρίτα* του Γ. Σταύρου, *Τρωάδες* του Ευριπίδη, *Ο Μπήντερμαν και οι εμπρηστές* του Μ. Φρις, *Προξενίο* της Λ. Χατζοπούλου Καραβία, *Μήδεια* του Ευριπίδη, *Ο κατά φαντασίαν ασθενής* του Μολιέρου, *Τα δέντρα πεθαίνουν όρθια* του Α. Κασόνα, *Ηλέκτρα* του Ευριπίδη, *Λυσιστράτη* του Αριστοφάνη, *Το σπίτι της Μπερνάντα Αλμπα* του Φ. Γ. Λόρκα, *Αντιγόνη* του Σοφοκλή.

Τα έσοδα από τις παραστάσεις διατέθηκαν για φιλανθρωπικούς σκοπούς, όπως η ενίσχυση του σχολείου στο χωριό Πολυτσάνη της Β. Ηπείρου, η οικονομική ενίσχυση του Ιδρύματος για παιδιά με καρκίνο ΦΛΟΓΑ, η υποστήριξη του παιδικού χωριού SOS Βάρης, η οικονομική ενίσχυση μαθητών του Σχολείου με οικονομικά προβλήματα.

Παράλληλα, τα μέλη του Ομίλου οργάνωσαν και παρουσίασαν επετειακούς εορτασμούς, μουσικές εκδηλώσεις με δική τους μουσική και ποίηση, υποδειγματικές διδασκαλίες ποίησης, αφιερώματα σε προσωπικότητες, όπως στη Μελίνα Μερκούρη με προσκεκλημένους ανθρώπους από το φιλικό και οικογενειακό της περιβάλλον, ομιλίες και καλλιτεχνικά δρώμενα με τη συμμετοχή ανθρώπων της τέχνης, όπως η Κατερίνα Χέλμη, η Αλίκη Καγιαλόγλου, ο Ευδόκιμος Τσολακίδης, ή οι απόφοιτες του Κολλεγίου Κάτια Δανδουλάκη, Ελεονώρα Σταθοπούλου, Λουκία Παπαδάκη.

Επίσης, πήραν μέρος σε διαγωνισμούς που διοργανώνει το ΥΠΕΠΘ και απέσπασαν 1^ο και 2^ο βραβείο και ειδικές διακρίσεις.

Το 2013, ο ΕΘΟΣ απέκτησε καλλιτεχνικό σύντροφο, ενώ συνέχισε και συνεχίζει να λειτουργεί, υπηρετώντας με την ίδια πίστη τις υψηλές αξίες της Τέχνης, υπό την εμπνευσμένη εποπτεία της ηθοποιού και σκηνοθέτιδος Μαίρης Σαλλiάρη, αποφοίτου του Σχολείου και μέλους του Ομίλου επί σειρά ετών ως μαθήτριας. Η καινούρια ομάδα ονομάζεται ΗΜΕΡΕΣ ΤΕΧΝΗΣ και έρχεται να δώσει μίαν άλλη διάσταση στα θεατρικά δρώμενα του Κολλεγίου και στις προσλαμβάνουσες των μαθητών του: Τη διοργάνωση ενός ετήσιου τριήμερου θεματικού φεστιβάλ με δρώμενα που περιλαμβάνουν θεάματα, ακούσματα, δράσεις και δημιουργίες από κάθε χώρο της Τέχνης και της καλλιτεχνικής δραστηριότητας (θεατρική παράσταση, έκθεση ζωγραφικής, γλυπτική δημιουργία, τραγούδι, χορό, εκφραστική ανάγνωση, video, installation κ.λπ.) με ένα κοινό θέμα που διαφοροποιείται σε κάθε Φεστιβάλ.

Στόχος της παρουσίασης αυτών των δημιουργιών δεν είναι η διοργάνωση και η διεξαγωγή ενός φεστιβάλ ή ενός διαγωνισμού με βραβεία, με ευχαριστημένους και δυσαρεστημένους μαθητές και μαθήτριες. Στόχος είναι η επαφή του συνόλου των μαθητών και των μαθητριών με την Τέχνη, είτε ως δημιουργών της είτε ως ευαισθητοποιημένου κοινού. Μέσα από την εν λόγω

επαφή, επιδιώκεται η μύηση των νέων στα μεγάλα μυστικά της καλλιτεχνικής δημιουργίας και στην αξία της συμμετοχής και της συνεργασίας.

Το θέμα του Φεστιβάλ για το 2014 ήταν «Μετανάστες, πρόσφυγες· ένα οδοιπορικό μνήμης και συναισθημάτων!», ενώ για το 2016 είναι «Νερό· πηγή ζωής, αιτία πολέμου!».

Στις «Ημέρες Τέχνης» μπορεί να λάβει μέρος οποιοδήποτε σχολείο, από την Ελλάδα και το εξωτερικό, δημόσιο ή ιδιωτικό, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ενώ τις εκδηλώσεις του μπορούν να παρακολουθήσουν μαθητές και μαθήτριες από σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ή ενδιαφέρονται να είναι απλοί θεατές.

Στο Φεστιβάλ του 2014 πήραν μέρος τα εξής σχολεία: 85° Νηπιαγωγείο Κεραμεικού, Διονύσιος Σολωμός (Αθήνα), Σχολή Χίλλ (Αθήνα), Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη (Θεσσαλονίκη), Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης, American Collegiate of Izmir (Folk Dance Team), PIERCE – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος (Ημέρες Τέχνης, Τμήμα Αγγλικών, Τμήμα Μουσικής, Ελληνικός Θεατρικός Όμιλος, Όμιλος Παραδοσιακών Χορών), DERE – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος (Theater Arts). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο Φεστιβάλ συμμετείχε με εκπρόσωπό της η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, παρέχοντας έντυπο ενημερωτικό υλικό σε κάθε ενδιαφερόμενο για το έργο και το ρόλο της.



Εικόνα 4. Από τις Ημέρες Τέχνης 2014

Στο Φεστιβάλ του 2016 θα συμμετέχουν περισσότερα σχολεία, ενώ αναμένεται να θέσει το Φεστιβάλ υπό την αιγίδα του το Γραφείο Β'βάθμιας Εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας.

6. ISTA, ΕΝΑ ΑΛΛΟ ΦΕΣΤΙΒΑΛ

Η ομάδα των Ημερών Τέχνης, σε συνεργασία με τον ΕΘΟΣ και άλλες καλλιτεχνικές ομάδες του Κολλεγίου, συμμετείχε σε διεθνή Φεστιβάλ που διοργάνωσε το ISTA στη Σμύρνη (American Collegiate Institute και στο TAKEV School), καθώς και στην Κορνουάλη (Brannel School), στο διάστημα 2013-14.

Το ISTA (International Schools Theater Association) είναι ένας μη κερδοσκοπικός, διεθνής, πολιτιστικός και αναγνωρισμένος φιλανθρωπικός οργανισμός, με έδρα τη νότια Αγγλία. Είναι μια κοινότητα νέων, εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, που παρέχει υψηλής ποιότητας

εμπειρίες οι οποίες αναπτύσσουν τη δημιουργική μάθηση και το διεθνισμό μέσα από το θέατρο, με έμφαση στην ποικιλομορφία και τη συνεργασία, τη γιορτή και το παιχνίδι, τη φιλία και τη συλλογικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, το ISTA παράγει πάνω από 50 διεθνείς καλλιτεχνικές εκδηλώσεις κάθε χρόνο για νέους, εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες, ενώ προσφέρει συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σε καθηγητές και καλλιτέχνες (<http://www.ista.co.uk/>).

Μετά τις εξαιρετικές εμπειρίες που είχαν από τη συμμετοχή τους στα Φεστιβάλ αυτά οι μαθητές, οι Ημέρες Τέχνης ανέλαβαν τη διοργάνωση και τη φιλοξενία ενός Φεστιβάλ ISTA για πρώτη φορά στην Ελλάδα.

Το Φεστιβάλ διεξήχθη 7-10 Μαΐου 2015, στις εγκαταστάσεις του PIERCE – Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, με τίτλο *Νερό και Σοφία*.



Εικόνα 5. Εθελοντές του Φεστιβάλ ISTA Αθήνα 2015

Η αφορμή είχε ως εξής: Σύμφωνα με την αρχαία ελληνική μυθολογία, η θεά Αθηνά και ο Θεός Ποσειδάωνας κλήθηκαν να προσφέρουν δώρα σε αντάλλαγμα για το γεγονός ότι μια νέα πόλη – κράτος θα ονομαζόταν με το όνομά τους. Και οι δύο θεωρήθηκαν σημαντικοί σύμμαχοι για την Αθήνα σε καιρό πολέμου. Ο Ποσειδάωνας, ο θεός της θάλασσας, μπορούσε να προκαλέσει θαλασσοταραχή και ανεμοστρόβιλους εναντίον των εχθρών στη μάχη. Η Αθηνά, η θεά της ηρωικής προσπάθειας, χρησιμοποιούσε τα δώρα της σοφίας και της ανδρείας στον πόλεμο, για να κερδίσει τις μάχες. Η επιλογή ενός ονόματος για την πόλη είχε σχέση και με την επιλογή ενός συνόλου αξιών, καθώς και με τη μετάβαση από την κυριαρχία λόγω δύναμης στην κυριαρχία μέσω της δημοκρατίας. Πώς έγινε η επιλογή αυτή και τι μπορούμε να διδαχθεί κανείς από τους αρχαίους Έλληνες για τη σοφία και την κοινωνία σήμερα;

Στο πλαίσιο του Φεστιβάλ οι μετέχοντες ξεναγήθηκαν στην Ακρόπολη και τον Παρθενώνα, ενώ εξερεύνησαν τη γύρω περιοχή, τον Άρειο Πάγο, την εκκλησία του Αγίου Δημητρίου του Λουμπαρδιάρη και την Πνύκα, όπου είχαν Θ.Π. Συμμετέχοντες στο Φεστιβάλ ήταν :

- PIERCE – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος
- Αμερικανικό Κολλεγιακό Ινστιτούτο (Σμύρνη)
- Διεθνές Σχολείο της Δρέσδης
- Αμερικανική Ακαδημία του Ντουμπάι
- Λύκειο Εγιούμπογλου (Κωνσταντινούπολη)
- Διεθνές Σχολείο της Φρανκφούρτης
- Διεθνές Σχολείο του Αγίου Ιωάννη (Βρυξέλλες)



Εικόνα 6. Στιγμιότυπο από το Φεστιβάλ ISTA Αθήνα 2015

Συνολικά συμμετείχαν 101 μαθητές, 11 καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων και θεατρικής τέχνης. Οι εμπειρίες των μαθητών και των δασκάλων που συμμετείχαν ήταν μοναδικές. Τα παιδιά έκαναν καινούριους φίλους – σχέσεις ζωής, καθώς – όπως ορίζουν οι αρχές του ISTA – οι μαθητές των ξένων σχολείων φιλοξενήθηκαν από τους μαθητές του σχολείου οικοδεσπότη. Μέσα σε ένα τετραήμερο τα παιδιά, δούλεψαν σε διαφορετικά εργαστήρια, έγραψαν σενάριο, χόρεψαν, έφτιαξαν σκηνικά αντικείμενα και έστησαν – πάντα με τις υποδείξεις των εμπνηχτών καλλιτεχνών που το ISTA είχε στείλει – μια άρτια παράσταση 30' με το παραπάνω θέμα, την οποία παρουσίασαν στο Θέατρο του Κολλεγίου.

Η επιτυχία του Φεστιβάλ ISTA Αθήνα 2015 ήταν μεγάλη. Αξιοσημείωτη είναι η δήλωση του καλλιτεχνικού διευθυντή του ISTA, Alan Heyes, για το Φεστιβάλ «Αν όχι το καλύτερο, ένα από τα καλύτερα!»



Εικόνα 7. Padlet wall για το Φεστιβάλ ISTA Αθήνα 2015

Στην όλη διοργάνωση, πολύτιμη ήταν η συμβολή εθελοντών μαθητών και ομάδας αποφοίτων του

Κολλεγίου που διέθεσαν χρόνο και δυνάμεις, προκειμένου να βοηθήσουν στην ξενάγηση, στη φιλοξενία, στην προετοιμασία και όπου αλλού μπορούσαν και χρειαζόταν.

Μετά από τέτοιες στιγμές και εμπειρίες, η διοίκηση του ISTA ζήτησε από το Κολλέγιο τη φιλοξενία του Φεστιβάλ της Άνοιξης 2019 και οι Ημέρες Τέχνης ανέλαβαν να το διοργανώσουν με θέμα το «Αρχαϊκό μείδιμα των αγαμάτων της ελληνικής αρχαιότητας και η αισιόδοξη στάση ζωής στη Μεσόγειο και, ειδικά, στο Αιγαίο».

7. ΗΜΕΡΕΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ BERGEN

Οι Ημέρες Τέχνης βρίσκονται από το 2013 σε συνεργασία με το Academy for Visual and Performing Arts of Bergen County, New Jersey, USA, προκειμένου να μελετήσουν το ρόλο της γυναίκας στην αρχαία Ελλάδα και τη σύγχρονη Δύση, μέσα από το θεατρικό λόγο των κλασικών ελλήνων ποιητών (Αισχύλος, Σοφοκλής, Ευριπίδης) και το σύγχρονο αμερικανικό θέατρο. Στόχος είναι η παιδεία και η συνεργασία των μαθητών σε ένα θέμα τόσο σημαντικό και διαχρονικό, καθώς και η ανταλλαγή θεατρικών δράσεων από τις δύο ομάδες.

Να σημειωθεί ότι κατά την επίσκεψη των μαθητών του Bergen στο Κολλέγιο, Απρίλιος του 2013, τα μέλη των Ημερών Τέχνης τούς παρουσίασαν αποσπάσματα από θεατρικές δουλειές του ΕΘΟς σε κείμενα της αρχαιοελληνικής γραμματείας και ακολούθησε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τη δραματική Τέχνη και το Θέατρο στην εκπαίδευση.

8. ΚΑΠΟΙΕΣ ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ

Ίσως δεν υπάρχει καλύτερη και ανώτερη ικανοποίηση για έναν εκπαιδευτικό που έχει την ευθύνη μιας σχολικής θεατρικής ομάδας, από την ανατροφοδότησή του· κι αυτή, μέσω της γνώμης μελών του και της στάσης τους απέναντι στον Όμιλο.

Η Δ., μέλος του Ομίλου, είχε νευρική ανορεξία και βρισκόταν στη φάση της προσπάθειας να την αντιμετωπίσει... Η μητέρα της υποστήριζε ότι η προσπάθεια αυτή ήταν εντονότερη από την ημέρα που μπήκε στη Θεατρική Ομάδα, καθώς ένιωθε καλύτερα ως μέλος του ΕΘΟς.

Ο Β. δεν είχε μάθει απέξω περισσότερο από μισή σελίδα μάθημα στα σχολικά του χρόνια. Έμαθε ένα ρόλο με πολλές σελίδες και απόλαυσε το αποτέλεσμα, σηκώνοντάς τον υπεύθυνο του Ομίλου στα χέρια του κατά την υπόκριση!

Ο Α. δεν μπορεί να απαλλαγεί, ακόμα και σήμερα, από το μικρόβιο του Θεάτρου και της Τέχνης! Παντού βρίσκει ώρα για χορό και υποκριτική, είτε στην Πανεπιστημιακή Σχολή είτε στην προσωπική του ζωή!

Η Ε. δεν ήταν ιδιαίτερα όμορφη... Η εμφάνισή της, σε συνδυασμό με την ηλικία της και την απουσία αυτοπεποίθησης, γεννούσε πρόβλημα επικοινωνίας με συμμαθητές και συμμαθήτριες. Με την ανάληψη ενός μικρού ρόλου στον ΕΘΟς, άρχισε να δηλώνει «Είμαι η Ε. του Θεατρικού Ομίλου!» και – κατά τα λεγόμενα της μητέρας της – δεν ένιωθε πλέον τον παραγκωνισμό και

την αδιαφορία των άλλων γι' αυτήν· αντιθέτως, ένιωθε δυνατότερη και είχε να προβάλει ως κατάκτησή της τη θεατρική της ερμηνεία!

Τουλάχιστον 15 χρόνια μετά την αποφοίτηση του, ο Τ. φέρνει τη σύζυγο και το παιδί του στο Open House, τους αφήνει στην είσοδο του Κολλεγίου και πάει στο parking. Η σύζυγός του με πλησιάζει και μου λέει: «Σας ξέρω από περιγραφές και διηγήσεις του Τ. Πάντα μιλάει με αγάπη για σας, το Θέατρο, το Σχολείο του!»

Ένα πρωί ήρθε και με βρήκε ένας μαθητής, κρατώντας ένα φάκελο: «Κύριε, χθες είχα θέμα με το στομάχι μου και πήγα στο Νοσοκομείο Ν. Με φρόντισε ένας γιατρός, που, κουβέντα στην κουβέντα, βγήκε να είναι απόφοιτος του Κολλεγίου. Μου 'δωσε αυτήν την κάρτα.» Και μου δίνει το φάκελο... Ανοίγω και διαβάζω: «...τόρα που σώζω ζωές, θυμάμαι που μας μαθαίνετε να ζούμε τη ζωή με ποιότητα μέσα από το Θέατρο!» Υπογραφή: ένας τοξότης από τον Κατά φαντασίαν ασθενή.

Η Μ. και η Α. έγιναν ηθοποιοί λόγω του ΕΘΟΣ, καθώς αγάπησαν το Θέατρο και θέλησαν να το υπηρετήσουν... Και όχι μόνον αυτές...

Αυτά είναι λίγες μόνο περιπτώσεις που δείχνουν τι μπορεί να προσφέρει η λειτουργία ενός Θεατρικού Ομίλου σε ένα σχολείο.

9. ΤΕΛΙΚΑ ΤΙ ΜΑΘΑΙΝΕΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΝΟΣ ΤΕΤΟΙΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΜΙΛΟΥ;

Τα συμπεράσματα είναι εύκολο να εξαχθούν. Είτε πρόκειται για το Θ.Π., είτε πρόκειται για θεατρική παράσταση, είτε πρόκειται για αναζήτηση και ετοιμασία κοστουμιών ή σκηνικών ή μουσικής ή..., το Θέατρο με την πλατιά και τη στενή του έννοια παρέχει μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης.

Το Θέατρο και το Θ.Π. δίνουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διδάξει διάφορα μαθήματα με τρόπο που θα τον βοηθήσει να ξεφύγει από την κοινοτοπία του δασκάλου και την αδιαφορία των μαθητών. Η Αντιγόνη αποκτά άλλη διάσταση, όταν μέσα στην αίθουσα ο διδάσκων επιχειρήσει να τη «στήσει» κάθετα αντί της οριζόντιας θέσης του βιβλίου. Είναι ένας παραστατικός Κρέοντας αυτός που θα σταθεί στον πίνακα όχι για εξέταση αλλά για ερμηνεία, ένας διαφορετικός Φύλακας ο μαθητής που θα βγάλει τους φόβους του και το δισταγμό, προκειμένου να δώσει σάρκα και οστά στο ρόλο. Το ίδιο για κάθε ήρωα δράματος, ποιήματος, πεζογραφήματος. Έτσι, οι μαθητές θα ανακαλύψουν όχι το θεατρικό τους ταλέντο, αλλά τη ζωή που κρύβει ένας ρόλος και πού κρύβεται ο ρόλος· μέσα στο εγώ και πίσω από τις ειδικές συνθήκες και τις καθημερινές καταστάσεις.

Το πείραμα θα έχει ενδιαφέρον αποτέλεσμα με την αναπαράσταση της δίκης – παρωδίας του Θηραμένη και τα παιδιά θα δουν αλλιώς τον Ξενοφώντα. Ομοίως κι αν δοθεί θεατρική ταυτότητα στα στοιχεία της Χημείας και στα όργανα της Φυσικής, στις εξισώσεις και τις ανισότητες.

10. ΠΩΣ ΘΑ ΔΙΔΑΞΩ ΘΕΑΤΡΟ;

ΓΥΜΝΟΣ! Γυμνός από δοσμένα σχήματα, απαλλαγμένος από κατεστημένες λύσεις και επιλογές, με καρδιά και μεράκι, με αγάπη στο λόγο και τον Άνθρωπο.

Πρώτο βήμα είναι η επιλογή ενός κειμένου που εμπνέει την ομάδα. Ίσως η ομάδα διαβάσει πολλά έργα, ίσως μόνο διαβάσει χωρίς να βρεθεί κατάλληλο κείμενο... είναι πολύ σημαντικό κι αυτό. Όταν – αν επιλεγεί κείμενο, η ομάδα καλείται να αποφασίσει τι θέλει να προβάλει, ποιος θέλει να είναι ο άξονας του προβληματισμού και της σκηνοθετικής γραμμής. Εδώ χρειάζεται συζήτηση των μελών της θεατρικής ομάδας, ξανά και ξανά, για να βγουν ιδέες στην επιφάνεια. Πρέπει να τοποθετηθεί το έργο σε χρονικό επίπεδο, σε πολιτιστικό πλαίσιο, σε ιστορική περίοδο. Μετά αρχίζει η έρευνα για πληροφοριακό υλικό, ενδυματολογικές και πολιτιστικές απόψεις της εποχής ή του χωροχρόνου που η ομάδα επιλέγει. Ακολουθεί η εκφραστική ανάγνωση του έργου, η επιλογή ρόλων και διανομή τους. Μπορεί αν δοθεί – αν χρειαστεί – ρόλος κόντρα στο φυσικό κάποιου.

Ξεκινούν οι δοκιμές με αναφορές στην καθημερινότητα των μελών της ομάδας. Αναλύονται οι ρόλοι, οι επιλογές των ηρώων, οι διαθέσεις τους, τα πάντα. Το έργο στήνεται εικόνα την εικόνα, σκηνή τη σκηνή. Η ομάδα ζει το ταξίδι, συζητά, κάνει θεατρικό παιχνίδι για τις αναπνοές, για τη χαλάρωση, για την εμπιστοσύνη της ομάδας... Συμβουλευεται τη βιβλιογραφία και πάνω απ' όλα τη ζωή. Έτσι ξεκίνησαν όλοι, από το μεγάλο δάσκαλο που λέγεται «αυτό το έχω βιώσει».

Πρέπει να είναι πάντα στο νου της θεατρικής ομάδας, γερά καρφωμένο στο μυαλό των μαθητών ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση οφείλει να είναι απαλλαγμένο από όλα τα νοσηρά στοιχεία του επαγγελματικού θεάτρου, από το βεντετισμό, από πρωταγωνιστές, από αυτοπροβολή, από «εγώ θα το 'κανα καλύτερα, θα τα 'λεγα καλύτερα». Το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι και πρέπει να είναι γεμάτο με «εμείς θα τα καταφέρουμε και θα περάσουμε καλά», γιατί στο Θέατρο πρέπει να δείχνουμε μόνο τα όνειρά μας!

11. ΠΗΓΕΣ

- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*, (σ.σ.58-77), Αθήνα.
- Νάσαινα, Μ. (2003). *Θεατρική αγωγή και θεατρικό παιχνίδι*. Δημοσίδια 28 ολόήμερων πιλοτικών σχολείων.
- Γκόβας, Ν. (2015). Το τι και το πώς του θεάτρου στην εκπαίδευση. Η εμπειρία από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο *Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα*, (σ.31), Αθήνα.
- Χρυσούλης, Τ. (2005). *Θεατρομάθεια*. Ινστιτούτο Παιδαγωγικού Θεάτρου Θεάματος, 10.

- Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ., Αντωνοπούλου, Σ., Βακαλούδη, Α., κ.α. (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Κλάδος ΠΕ02, Τεύχος 3, γ' έκδοση*, ΙΤΥΕ, Πάτρα: ΙΤΥΕ.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπονδών (ΔΕΠΠΣ)*, ΦΕΚ 303, Τεύχος Β', 13/03/2003.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Κοντόλι.

3Π: ΠΟΛΥ-ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Ελευθερία Μ. Γκρίμπα

Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης, Τουρισμού

Περίληψη

Ο «Μικρός Τουρίστας» αποτελεί ένα ειδικά σχεδιασμένο, καινοτόμο διαθεματικό πιλοτικό πρόγραμμα-με αφορμή τη συμμετοχή μας στην εθελοντική προσφορά δράσης παιδείας και πολιτισμού σε σχολεία, του Ίδρυματος Ωνάση- με σκοπό την προσέλκυση των παιδιών στον χώρο της επιστήμης, της τέχνης, της δημιουργικότητας, του «ευ ζην» και της αριστείας, δρώντας ως καταλύτες έμπνευσης στους νέους.

Με δεδομένο ότι «οι πραγματικές εμπειρίες ζωής είναι αυτές που δημιουργούν στους ανθρώπους την ανάγκη να *ταξιδέψουν*» δημιουργήθηκε η δράση αυτή (3 π: πολυ-πρόγραμμα πολιτισμού), που αφορά στη βιωματική εκπαίδευση όπως αυτή ορίζεται από την ανάγκη του τουρίστα να ζήσει *βιωματικές εμπειρίες ζωής μέσα από την ουσιαστική συμμετοχή με όλες τις αισθήσεις του* και όχι μέσα από την αποστασιοποιημένη παρατήρηση ενός τόπου. Είναι γεγονός ότι πολύ δύσκολα περιγράφεται μια εμπειρία μόνο μέσω των λέξεων. Καθίσταται απαραίτητη η έννοια του βιώματος για να γίνει πλήρως κατανοητή. Και επειδή στην εκπαίδευση κύριο μέλημα είναι η ισορροπημένη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, καλλιεργώντας όσο γίνεται ισομερώς: σώμα-πνεύμα-συναίσθημα, το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιεί και δρά με όλες τις αισθήσεις. Μέσω της όρασης, ακοής, όσφρησης, αφής, γεύσης και με χρήση/αφορμή κάποιο ερέθισμα όπως βίντεο, εικόνα, χάρτη, έδεσμα, μυρωδιά, αφίσα, καρτ ποστάλ, αντικείμενο, προσπαθεί να δημιουργήσει μνήμες, εξιτάροντας τη φαντασία του συμμετέχοντα για τον τόπο προορισμού.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματικός τουρισμός, καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τρίπτυχο: ψυχή-σώμα-συναίσθημα.

1. ΣΥΛΛΗΨΗ ΙΔΕΑΣ - ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Η ιδέα προέκυψε, αφενός, από την εθελοντική εργασία μας, επί σειρά ετών, στους φιλόξενους χώρους Φορέων, Ίδρυμάτων και Μη Κερδοσκοπικών Οργανισμών (και συγκεκριμένα στα επιλεγμένα και με φροντίδα εκπαιδευτικά τους προγράμματα) και αφετέρου από το ενδιαφέρον μας αναφορικά με την παρακολούθηση ποικίλης θεματολογίας παιδαγωγικών προγραμμάτων (σε διαφορετικούς χώρους:

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

πολιτιστικούς, μουσειακούς, πολυχώρους, βιβλιοθήκες) & εαυτογνωσιακών εκπαιδεύσεων, σε συνδυασμό με την μεγάλη αγάπη μας για την εκπαιδευτική διαδικασία και την προαγωγή της γνώσης και του πολιτισμού. Επιπροσθέτως, αναγνωρίζοντας το κενό που υπάρχει στην ισορροπημένη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με το τρίπτυχο ψυχή-σώμα-συναίσθημα (συνθετική εαυτογνωσία), θεωρήθηκε ευκαιρία να εξερευνηθεί αυτή η πτυχή μέσω ενός ιδιαίτερου εργαστηρίου.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΟΜΗ

2.1. Εκπαιδευτικός στόχος

Βασικός στόχος είναι η δημιουργία «τουριστικής συνείδησης» των παιδιών που θα αποτελέσουν αφενός τους μελλοντικούς τουρίστες, και αφετέρου τους ντόπιους στη χώρα τους που αποτελεί χώρα υποδοχής τουριστών. Δηλαδή το πρόγραμμα αυτό σκοπεύει να ενισχύσει το «βαθμό δέσμευσης» του τουρίστα, αλλά και του ντόπιου με τον εκάστοτε τόπο υποδοχής. Παράλληλα, έχει και κοινωνικό χαρακτήρα μια και στοχεύει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον (φυσικό, ανθρωπογενές, τεχνητό) π.χ. καθαρισμό ακτών, γευσιγνωσία τοπικής κουζίνας, πραγματοποίηση περιπάτων στη φύση, παρακολούθηση πολιτιστικών δρώμενων, συμμετοχή σε παραδοσιακούς χορούς κ.α. Ο στόχος αυτός αναπαρίσταται ως εξής:



2.2. Εκπαιδευτικοί άξονες

Οι εκπαιδευτικοί θεματικοί άξονες που πραγματεύεται η δράση «Μικρός Τουρίστας» περιλαμβάνουν και στηρίζονται στις ακόλουθες ενότητες:

- Τουρισμός,
- Πολιτισμός,
- Περιβάλλον,
- Γαστρονομία,
- Ακτιβισμός,
- Εκπαίδευση.

2.2.1. Αναγκαιότητα του έργου

Η δράση αυτή κρίθηκε αναγκαία και απαραίτητη διότι παρέχει τα κατάλληλα εφόδια και φροντίζει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, μαθητές δημοτικού (που αποτελούν την κρίσιμη μάζα εκκολαπτόμενων τουριστών) και μαθητές γυμνασίου-λυκείου (που αποτελούν την ήδη διαμορφούμενη μάζα τουριστών) απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να «ΜΑΘΟΥΝ» τη χώρα που ζουν και δραστηριοποιούνται, σύμφωνα με τις αρχές της αειφόρου πολιτισμικής κληρονομιάς και της βιώσιμης ανάπτυξης, με σεβασμό στην ατομικότητα και έμφαση στην ομαδικότητα, διορθώνοντας τα κακώς κείμενα και δρώντας καταλυτικά (προληπτικά και όχι κατασταλτικά).

2.3. Εκπαιδευτική διαδικασία

Κάθε πρόγραμμα λειτουργεί ενισχυτικά στο θεωρητικό άξονα μια και οι δράσεις του σχετίζονται άμεσα με αυτόν, έχοντας συνάμα και κοινωνικό χαρακτήρα εφόσον παροτρύνει τους συμμετέχοντες σε ευαισθητοποίηση και δράσεις. Διαρθρώνεται σε τρία σκέλη:

- το στάδιο της «Παρακολούθησης»: περιλαμβάνει την εύρεση, επιλογή, χρήση και παρακολούθηση προγράμματος μέσω κάποιου οπτικοακουστικού υλικού/ ερεθίσματος όπως λ.χ. βίντεο, αφίσας, καρτ ποστάλ, χάρτη, έργου τέχνης κ.α. Οι συμμετέχοντες παίρνουν ερεθίσματα και συλλέγουν υλικό, χωρίς ακόμα να συμμετάσχουν ενεργά.
- το στάδιο της «Συμμετοχής»: αποτελεί ένα στάδιο απαραίτητο για την ομαλή μετάβαση από το προηγούμενο στάδιο στο επόμενο. Σκοπός του είναι η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε δραστηριότητες και η προτροπή σε δράση. Το σημαντικό είναι ότι ενισχύει κατ' αυτόν τον τρόπο συνεργασίες, γνωριμίες, αλλά συμβάλλει και στην καλύτερη συνεργασία και συνοχή της εκπαιδευόμενης ομάδας (team-building activities), ενισχύοντας τις έννοιες ακτιβισμού και δικτύωσης με σκοπό οι συμμετέχοντες να μοιραστούν κοινές εμπειρίες,
- το στάδιο της «Εκφρασης»: έχει στόχο να εμπνεύσει την εκπαιδευόμενη ομάδα και αναφέρεται κυρίως στα συναισθήματα που τους προκάλεσε η δραστηριότητα αυτή. Αποτελεί εν ολίγοις τον αντίκτυπο και το αποτύπωμα που τελικά άφησε η δραστηριότητα αυτή και καταγράφει ο εκπαιδευτικός κατά πόσο πέτυχε το στόχο του και ποιο μέσο άρεσε στα παιδιά.

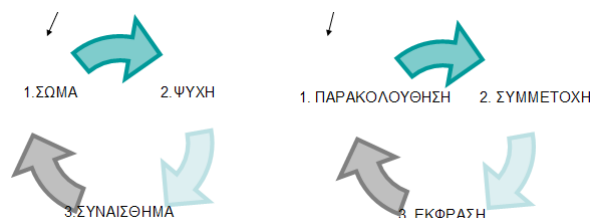
3. ΟΜΑΔΑ-ΣΤΟΧΟΣ

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ιδρύματος Ωνάση έχει εφαρμογή σε πιλοτικά δημόσια σχολεία, ποικίλων σχολικών βαθμίδων, κατά προτίμηση σε υποβαθμισμένες περιοχές, εντός της Αττικής. Συγκεκριμένα, έχουν ήδη εκδηλώσει ενδιαφέρον να το παρακολουθήσουν:

- Μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

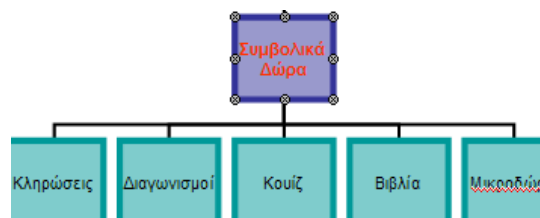
4. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Η καινοτομία της δράσης «ΜΙΚΡΟΣ ΤΟΥΡΙΣΤΑΣ» έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, όχι με τον παραδοσιακό τρόπο (παθητική μάθηση), αλλά μέσα από δημιουργικές ασχολίες, βιωματικές εφαρμογές και διαδραστικές παρουσιάσεις (ενεργητική μάθηση). Ακολουθεί σχηματική απεικόνιση:

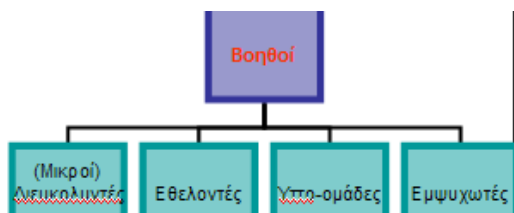


Οι μαθητές λοιπόν οδηγούνται στην ανάπτυξη των κοινωνικο-πολιτιστικών, των συναισθηματικών και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Επιπλέον, κάθε συμμετέχοντας οδηγείται στην προαγωγή της συλλογικότητας, της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, της αλληλεγγύης, της ατομικής και της συλλογικής ευθύνης μέσα από κοινές δράσεις.

Επιπλέον, μέσα από τη χρήση μέσων τα οποία θα χαριστούν στα παιδιά, μετά το πέρας του εργαστηρίου, επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη δέσμευση του παιδιού με το στόχο και λειτουργεί ως συνέχεια της δράσης και μετά το τέλος της. Αναλυτικότερα, μέσα από κληρώσεις, διαγωνισμούς, κουίζ, βιβλία, μικροδώρα κ.α. ο μαθητής δίνει μια υπόσχεση για όσα έμαθε.



Άλλο ένα καινοτόμο στοιχείο είναι η εμπλοκή κάποιων παιδιών ως βοηθών για το εργαστήρι λ.χ. μικροί διευκολυντές, εθελοντές, οι υπο-ομάδες που δημιουργούνται και οι εμπνευστές, με στόχο την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη εκτέλεση του εργαστηρίου κ.α.



5. ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ

5.1. Φορέας υλοποίησης

Η υλοποίηση του έργου προβλέπεται σε χώρους που αποτελούν μοχλό πολιτισμού και γνώσης, όπως είναι τα σχολεία. Μάλιστα, προτιμήθηκαν πρότυπα δημόσια σχολεία και σχολεία σε απομακρυσμένες περιοχές εντός του λεκανοπεδίου Αττικής. Συγκεκριμένα, μέχρι στιγμής έχουν δηλώσει συμμετοχή να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα τα ακόλουθα σχολεία:

- 6^ο Γυμνάσιο Ιλίου,
- 6^ο Δημοτικό Ζωγράφου,
- 72^ο Γυμνάσιο Κυψέλης,
- 11^ο Δημοτικό Γαλατσίου,
- 6^ο Δημοτικό Καλλιθέας,
- 4^ο Γυμνάσιο Ν. Ιωνίας.

5.2. Φορέας χρηματοδότησης

Παράλληλα, ως προς το κομμάτι της χρηματοδότησης απευθυνθήκαμε στο Ίδρυμα Αλέξανδρος Ωνάσης, ένα Ίδρυμα που έχει συμβάλει ενεργά στην πρόαψη και μετάδοση της γνώσης και που αναγνωρίζεται και ξεχωρίζει για τα καινοτόμα και πρωτοποριακά προγράμματα του. Το Ίδρυμα λοιπόν κάλυψε το κόστος όλων των υλικών που ήταν απαραίτητα για να διεξαχθεί με επιτυχία το εργαστήριο, ενώ έδωσε τη δυνατότητα να υλοποιηθεί ακριβώς όπως το είχαμε σχεδιάσει!

Μάλιστα, το έργο *λειτουργεί δωρεάν για τους μαθητές* λόγω της αυξημένης σημαντικότητάς του, αλλά και λόγω της οικονομικής δυσκολίας των καιρών. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται και βασίζεται στην *εθελοντική συμμετοχή* των εκπαιδευτριών Ελευθερία Γκρίμπα και Ευαγγελία Γκρίμπα.

5.2.1. Περιορισμοί

Σημειώνεται ότι, κατά τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος, είχε ζητηθεί η συμμετοχή σχολείων εκτός Αθηνών και είχε ήδη γίνει μια προσωπική επαφή με το δημοτικό «σχολείο της φύσης και των χρωμάτων»³³ στο Ρέθυμνο, όμως ο περιορισμένος προϋπολογισμός του προγράμματος δεν κατέστησε εφικτή τη συνεργασία την τρέχουσα χρονιά.

Επιπλέον, το γεγονός ότι η πραγματοποίηση του προγράμματος έπρεπε να γίνει εντός του ωραρίου διδασκαλίας σήμαινε ότι δεν μπορούσε να διεξαχθεί σε ειδικούς χώρους όπως λ.χ. είναι πολιτισμικοί χώροι που εκπέμπουν καινοτομία, παιχνίδι, διάδραση (μουσεία, βιβλιοθήκες κ.α.) που είχαν αρχικά προβλεφθεί.

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε θερμά το Κοινωφελές Ίδρυμα Αλέξανδρος Ωνάσης, αφενός, για την έγκριση της πρότασης μας μετά από αξιολόγηση και αφετέρου, για

την κάλυψη των εξόδων αναφορικά με τα υλικά ερεθίσματα που ήταν απαραίτητα για την επιτυχή διεξαγωγή των εργαστηρίων.

Επιπρόσθετα, ευχαριστούμε ιδιαίτερα τον Αρχιτέκτονα και εικαστικό κύριο Δήμο Φλέσσα για την ευγενική συμμετοχή του με προτεινόμενα αντικείμενα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν ως υλικά ερεθίσματα για το παρόν εργαστήριο.

Ακόμα, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στη σημαντική συμβολή τριών καταξιωμένων Φορέων στο χώρο του τουρισμού: τον Ελληνικό Οργανισμό Τουρισμού και την Περιφέρεια Αττικής, για την παροχή όλου του απαραίτητου οπτικοακουστικού και έντυπου εξοπλισμού, για τα σχολεία αλλά και το Υπουργείο Οικονομίας, Ανταγωνιστικότητας και Τουρισμού του οποίου είμαστε στελέχη, για την τεχνογνωσία και εμπειρία που μας παρείχε (κυρίως σε ό,τι αφορά το αντικείμενο εκπαίδευσης που διαχειριστήκαμε σε αντίστοιχα προγράμματα).

7. ΠΗΓΕΣ

- Γκρίμπα, Ε., Τσάρτας, Π., & Κοκκώσης, Χ. (2011). Ειδικές και εναλλακτικές μορφές τουρισμού: ζήτηση και προσφορά νέων προϊόντων τουρισμού. Αθήνα: Κριτική.
- Γκρίμπα, Ελ., & Γκρίμπα, Ευ. (2014). Συμμετοχή στην Πρόσκληση «ΕΛΑ ΜΑΖΙ ΜΑΣ» για συμμετοχή στην εθελοντική προσφορά δράσης παιδείας και πολιτισμού προς σχολεία από τον Σύνδεσμο Υποτρόφων του Ιδρύματος Ωνάση. Αθήνα.
- Gkrimpa, E. (2015). Innovative Interdisciplinary Experiential Tourism Educational Activity "Junior Tourist". IMIC 2015 (under edition).

Ιστότοποι

- <https://fourfourasweb.wordpress.com/>
<http://www.evysyrou.gr/el/synthetiki-aftognosia>
<http://repository.edulll.gr/edulll/>

³³ Πρόκειται για σχολείο πρότυπο, το οποίο ήδη στηρίζει με τη δράση του, μια διδασκαλία που βασίζεται στις αρχές της μαθητοκεντρικής θεώρησης και της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και τους ενδιαφέρει πολύ η πρόταση αυτή. Ήδη τρέχει πολλά καινοτόμα προγράμματα, συνεργάζεται με το CERN, ευρωπαϊκά πανεπιστήμια κ.λπ.

ARTS AS UNIVERSAL LANGUAGE

DESIGN AS A CATALYST BETWEEN STEM AND THE ARTS IN EDUCATION

Georgios Liamadis

School of Visual and Applied Arts
Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

According to Lewis Mumford (1952), higher stages of development of a civilization are characterized by a balanced development of the symbol and tool, the art and technics. And even if Mumford was not ready to recognize both these qualities in industrial design of his times, it is now accepted that design considers science and meaning as one (Guellerin, 2011). However, division between the STEM subjects (Science, Technology, Engineering, Mathematics) and the arts in the early stages of Education (Polaine, 2011) threatens this advantageous unity of scientific background and intuitive conscience and brings the potential role of the designer to meet universal challenges and provide solutions for a better future into question. This paper examines the case study of a Design Lab for primary school pupils, supervised by the author as part of the educational programmes within the Macedonian Museum of Contemporary Art. Active involvement of 9-11 year-old pupils in the design of everyday objects justifies the necessity of the subjects they are being taught, promotes their ability to judge the objects around them and builds well-informed consumers: credibility conditions to bring Design Thinking into the agenda of primary and secondary education. Researching design pedagogies in this critical stage of education, prior to the STEM/Arts division, and analysing results in comparison with Higher Education students undertaking similar or identical projects, this paper aims to identify, understand and retrieve what is lost in between to inform a design curriculum where STEM is balanced by IDEA - Intuition, Design, Emotion, Art (Maeda, 2010): skills so central to design, as also crucial for everyone. Only by looking beyond the ideological boundaries of science and con-science, we may re-define Design as a unity and move towards a new ideology in the Agenda of Education. Design as a field laying in between the two worlds of Science and the Arts can either fall into the cultural gap between them, or take a giant step to bridge these parts of a false dichotomy into one balanced and thus brave new world.

Keywords: Design Pedagogies, Design Research, Education, STEM, Arts.

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2015 Laboratory "Research in Practical and Applied Philosophy", School of Humanities, Department of Preschool Education Sciences and Educational Design - GAPMET

1. THE HEGEMONY OF STEMS OVER THE ARTS

According to Lewis Mumford (1952), higher stages of development of a civilization are characterized by a balanced development of the symbol and tool, the art and technics. And although this balance preoccupies a unity between the areas of art and technics, today we are rather witnessing a dihotomy between them. In either the strict scientific world or the art community, it is rarely a question of one *and* other but mostly of one *or* the other, or even worse one *over* the other.

Beginning with the outbreak of the industrial revolution, moving through the digital revolution and the Information Age and coming up to our times, modern civilization shifted away from the idea of this balanced development of Art and Technics towards a total hegemony of the latter, or what we call the STEM subjects: Science, Technology, Engineering and Math. Based on the solid foundations of scientific thinking, we perceive progress in a materialistic and technical manner, lacking any kind of holistic ontological approach on what progress really is or should be.

That brings us to the case of Design, a field laying in between the Science and the Arts, or –better said- based on the foundations of both. According to Jean Baudrillard, every single designed object around us (and actually every object is designed) has not only its functional and economic value (where STEM lays), but also its symbolic and semiotic value (where Arts and Humanities come in). And even if Mumford was not ready to recognize both the qualities of the symbol and the tool in the industrial design of his times, it is now accepted that design considers science and meaning as one (Guellerin, 2011). But is this generally accepted and by whom? And here is where the problem lays: a problem well known to design educators, researchers and practitioners. Being exactly in between the two worlds, design is more likely to fall into a -man-made rather than existing- cultural gap as something that both sides fail to understand, engage with or even accept it as something of its own (with deep roots on both sides but at the same time culturally autonomous in itself). Scientists, mathematicians, economists and engineers reject design, consider it as an Art rather than Science while artists fail to recognise in design any other value than the technical and functional one. Things get worse when one of these worlds attempt to adopt design merely on its side. Incorporating design within a School of *Visual and*

Applied Arts instead of a School of *Art and Design*, may encrypt a perception of design as a lower-class kind of art (applied art), leading to a restrained curriculum where STEM subjects are totally excluded. On the other hand, Schools of Engineering tend to perceive Product Design as synonymous with Product Engineering, thus leaving the other part of the coin (and brain) aside. In this case, education lacks anything associated with the semiotic and symbolic values of the form, the social and cultural implications of design and promotes a *technology-driven* rather than *human-centred* innovation.

A critical issue in this matter is that the division between the STEM subjects and the Arts happens in the very early stages of education. This tends to create an environment in which pupils with more visual or kinaesthetic learning styles begin to reject STEM subjects or, at least, find them difficult to engage with, due to the way they are usually taught (Poleine, 2011). Even if someone wants to engage in both the sciences and the arts, preference choices often force him to choose one path over the other. This initial experience is carried over to the adult life when students are studying in Higher Education. Subjects related to theory and research immediately smell of science and either fear or boredom set in (Robinson, as quoted in Poleine 2009).

2. TOWARDS A NEW PARADIGM IN DESIGN

It is most evident that we are lately shifting towards a new paradigm in design. Long ago, Design has moved away from mere industrial aesthetics to enclose the idea of human-centred innovation. At a time when style and surface had become too superficial for many people, the search for a new theme on design led to a new paradigm. State-of-the-art design today, let's call it "New Design", is almost an inversion of the old model. As Arnold Wasserman puts it, at the core today is human-centred innovation, entailing rigor about human needs, functionality, marketability, usability and sustainability (Wasserman, 2004). External appearance is only one dimension, even though an important one, among many others in the complex interactions of design, now serving not just for making better "stuff", but widely for creating better socio-technical systems, experiences, strategies, organisations, even public policies and programmes (Table 1). New Designers all pursue the same goals: to define people's needs and desires in order to shape products and socio-technical systems that change life for the better (Wasserman, 2004).

OLD DESIGN	NEW DESIGN
Product-Driven	Process-Driven
Product Function	User Experience
Technology Driven Invention	Human-Centred Innovation
Producer-Centric	Customer-Centric
Our Way	Your Way
We Know What You Should Want	What Do You Really Need & Want
Think From Inside the Company	Think From Outside in the World
Outward into the World	Backward into the Company
Experience-Based Judgement	Research-Based Insight / Foresight
Specification Culture	Prototyping Culture
Physical Science, Engineering, Technological Systems, Finance	Social Science, Ecology, Biology, Human Systems, Life-Cycle Economics
Maximise Shareholder Wealth	Maximise Human Benefit
Think From the Present Forward	Think From the Future Back
Limited Production & Mass Manufacturing	Flexible Manufacturing & Mass Customisation
Mechanical / Electromechanical / Atoms	Digital / Software-Driven / Bits
Resource & Energy-Intensive	Green, Recyclable, Sustainable
Big, Slow, Heavy	Small, Fast, Light
Only Designers Design	Everybody Can Use Design Methods & Tools
Only Design Students Should Learn Design	Everybody Should Learn Design As a General Knowledge Subject K-12
Design Is For Making Better "Stuff"	Design Is For Making Better Socio-Technical Systems, Experiences, Strategies, Ventures, Organisations, and Public Policies & Programmes

Table 1. Old Design vs. New Design (Wasserman, 2004)

No other organisation reflects this change of paradigm better, than INDEX: Design to Improve Life. Created by Denmark in 2002, INDEX: Design to Improve Life® promotes the application of designs and design processes to improve vital areas of people's lives worldwide, being in sync with the values and principles of Danish design on humanism, social understanding and democratic thinking (Hvid, 2004).

This concept first recognised in the nominations of the INDEX: Awards, has widely spread to embrace other similar events like the Brit Design Awards, where designs for social change have started to take the place of mere aesthetically pleasing and functional products (Massoud Hassani's Mine Kafon, Hövding Invisible Bike Helmet by Anna Haupt & Terese Alstin, Solar Bottle by Alberto Meda and Francisco Gomez Paz, Free Eyeglasses by Yves Behar and Life Straw by Torben Vestergaard Frandsen, Rob Fleuren and Moshe Frommer to name but a few).

A lot of designers and companies of the private sector have followed suit, looking for social and sustainable approaches to global challenges and realizing, for good, the sizable commercial potential in designs that have the capacity to improve people's lives.

The new paradigm of design is not that new any more. It actually started long before the current economic crisis we are now going through. The dark cloud of recession is, however, a good opportunity to re-examine our collective values and points out the necessity to move towards a new consumer model. As the target group able to pay the additional value of overstyled products talking to our greed and excess will shrink, social and sustainable design for the people's benefit will prove to be a commercially strong, if not the only, viable model.

The difference between Old Design and New Design is really the difference between two "ontologies", i.e. two different ways of looking at the world (Wasserman, 2004). They are the same two different ideologies, the same two -allow me to say- ruling political models, deriving from the two sides of the human brain or the same two idiosyncratic cognitive models: analytical thinking and creative thinking. The contrasting world-views should be thought of not as either-or opposites but as continuums. Design now embraces Social Science as much as Physical Science, Ecology and Biology as much as Engineering, Human Systems as much as Technological Systems and Life-Cycle Economics as much as Finance.

It is about time to re-establish this lost balance between STEM and the ARTS, using Design as a bridge in between. As John Maeda puts it, adding Art and Design to Science Education would put a bit of humanity back into the innovation engine and lead to the most meaningful kind of progress (Maeda, 2010).

3. STARTING FROM EDUCATION

An attempt to bridge the differences between two distinct worlds that meant to be... one, after ages of separation, could not start other than from education. The problem is, to quote famous Albert Einstein's

saying, that *we can't solve problems by using the same kind of thinking we used when we created them*, and today's policy makers are no doubt, the children of the same division between Art and Science Education (being in their majority from a STEM background). What then if we may attempt this change earlier on, before the forthcoming division, to grow a new breed of citizens able to understand, judge and create their world based on the solid grounds of both the STEM (Science, Technology, Engineering, Math) and the IDEA (Intuition, Design, Emotion and Art)? Besides, *the only thing that interferes with our learning is our education*, to go back to Einstein where we started from.

Three years ago, I undertook the commission to teach Industrial Design (as a new module) in the School of Visual & Applied Arts at the Faculty of Fine Arts of the Aristotle University of Thessaloniki (AUTH). Having a background in Architecture as well as in Automotive and Industrial Design, and after having taught design both in the School of Architecture of the AUTH, as well as in the AAS partner College of the University of Central Lancashire (UCLAN), I took the initiative to establish a new Design Lab, which although set in the School of Visual & Applied Arts, would be as open as possible to other Schools of the University (Architecture and Engineering), as well as to prior levels of education and society in general.

My deep belief in creative synergies between fields to bring the best out of design and restore the balance between Art and Science, led to numerous collaborations:

- A synergy of students from the School of Visual & Applied Arts and Architecture to design and construct the fairing of the student Formula SAE (Aristotle Racing Team) engineered by students from the School of Engineering (2010-11).
- An intensive interdisciplinary Workshop with students from both the School of Visual & Applied Arts and the School of Architecture in collaboration with the Municipality of Thessaloniki, on alternative uses for urban parking spaces (designark.blogspot.gr) (2012)
- Design Lab Open Days in the context of the "AUTH on Syndays" programme, organised for the public to visit, be informed on our activities and attend a joint programme of two hands-on activities for children aged 9-11 and adults (2012)

Simultaneously, in close collaboration with the Macedonian Museum of Contemporary Art, Architecture and Industrial Design (MMCA) and Marianna Kaltsa (artist/architect), we organised a lab (design workshop) for primary school pupils, co-ordinated by both, as part of the educational programmes of the museum. The programme runs in three-month cycles (two every year) and includes 2-hour labs on a weekly basis. The project followed an earlier idea to research design pedagogies and their potential benefits in primary education (Liamadis 2003). Active involvement of 9-11 year-old pupils in the design of everyday objects justifies the necessity of the subjects they are taught, promotes their

ability to judge the objects around them and builds well-informed consumers: credibility conditions to bring Design Thinking into the agenda of primary and secondary education.

3.1. Case study 1: objects that lighten the night



Figure 1. “Objects that lighten the night” (2011), project exhibition, MMCA educational programmes, Design Lab for children 9-11 (co-ordination: G.Liamadis, M.Kaltsa)

The project “objects that lighten the night” was carried out over two meetings (of two hours each). An identical project was given to students of the School of Visual and Applied Arts in their 5th semester (module: Industrial Design III). In both cases, the brief addressed



Figure 2. “Objects that lighten the night”, project exhibition, MMCA educational programmes, Design Lab for children 9-11 a wider question (as design methodology suggests): to make “objects that lighten the night” rather than mere

“lamps”. Both children and students were asked to “make” rather than “design” – a natural process of constant dialogue between eye, mind and hand, which pre-existed any other determined methodology of “Design”. This material form of thinking supports learning about the design process through ‘authentic’ learning experiences (Bolt, quoted in Shreeve 2011).

Children, assigned to work with cardboard and were provided all the necessary help to materialise their ideas themselves. During the process, children have started to develop a natural quest for knowledge in the fields of science (physics, geometry, mathematics), realizing the proof of necessity for the STEM subjects they are being taught at school.

Art students on the contrary, having been taught technical drawing out of the context of any particular application earlier in their studies, failed to make use of this pre-existing knowledge, mainly because they had already evaluated the subject as unnecessary in the context of their studies, just as any other STEM subject they happily left behind after school for their choice on Fine Arts.

Following a play game in the dark to discover objects that lighten the night, children came up with a remarkable set of ideas for lamps in symbolic forms: a space rocket at the moment of take-off emitting light from his jet engines, a set of traffic lights (with the figures of Berlin Ampelmann), a TV set, a mobile phone,



Figure 3. “Traffic Lights” floor lamp with Ampelmann figures (Maria-Iliana Papanikolaou, 11), cardboard.



Figure 4. “TV set” (Sofronis Prokopiou, 10), a lamp of variable brightness according to the projected images. Airvents for heat dissipation.



Figure 5. “Lighting Clock” (Anna Moumkidou, 8), cardboard. Information over form. Glowing numbers instead of a glowing shape.

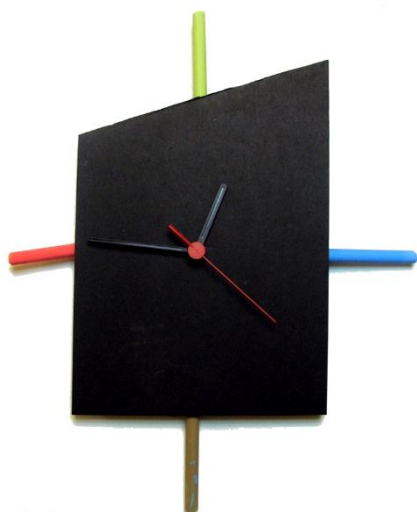


Figure 6. “Time” project, clock made of black cardboard and four chalks, concept: clock surface is used as a blackboard to take notes of your activities as *“it is not the hours that matter, but the distribution of activities within the day”* (I. Bakaliou, 8)



Figure 7. “Time” project, clock made of black cardboard and wire, clock numbering made with “one stroke of the pen” from a single piece of wire to underline the conceptual approach on the continuity of time (Petros Topouzelis, 10)



Figure 8. “Time” project, clock (coloured cardboard, markers). Symbolic signalling referring to nature. A tree for “1” o’clock, a snake for “5”, an octopus for “8” and a couple of flowers for “11” o’clock (Andromachi Fotiadou, 11)



Figure 9. “Time” project, clock in the shape of the “stop” traffic signal made of coloured cardboard. Conceptual approach on the need to stop the time (Antonis Bidernas, 7)

a bus in the night, a luminescent marker, even a glowing “stop” traffic sign.

There is no greater integrity, no greater goal achieved, than an idea articulately expressed through something made with your hands (Maeda 2010). Leaving the museum with a fully operational lamp for their room, children kept coming back and asking for instructions on how to materialise other similar ideas, while some of them –according to parents- brought their thirst for knowledge (to acquire useful information for their handicrafts) to their public school classroom.

The success of this project in terms of the symbolic value of form, led to one more difficult task: introduce children to the idea of conceptual design. This time, the project theme was not based on a physical challenge, but upon an abstract concept: “time”. The outcome was equally impressive, demonstrating a surprising ability of the children to transform abstract concepts into physical objects. Their designs managed to be something far more fully operational clocks: there were objects on the borderline of conceptual art and design, dealign with ideas like the continuity of time, subjective time, stopped or rushing time.

3.2. Case study 2: DesignArk – park your ideas on design



Figure 10. “Design Ark: 6 alternative uses for parking spaces” Exhibition, Centre of Architecture of the Municipality of Thessaloniki, June 2012 [www.designark.blogspot.gr]

Both projects mentioned above, showed a remarkable ability of primary school children to deal with the core idea of design, including not only basic functional aspects, but also the deeper values of symbolism and semiotics. What children lacked was the ‘easy’ part: to turn their imagination into imagineering, in other words to research, try and learn ways to materialize their ideas. And we say ‘Easy’ as this is the core agenda of their forthcoming education anyway. Facing a physical challenge such as to make things that shape the world can be a strong motivation to quest knowledge on physics, maths, geometry etc.

A third project commissioned to both school children and university students was DesignArk. Design Ark:

park your ideas on design started as an intensive interdisciplinary Workshop organised by the Design Lab in February 2012, with students from both the School of Visual & Applied Arts and the School of Architecture working on the idea to propose alternative uses for urban parking spaces. Later that year, the out comes were exhibited in collaboration with the Mayoralty of Urban design, Planning and Networks, in the Centre of Architecture of the Municipality of Thessaloniki.

The same task to visualise new concepts on how a single parking slot (2x5 metres) could be granted back to urban citizens as a public space, was commissioned to the 9-11 year-old children in the MMCA programme, but also to the visitors of the exhibition through a hands-on activity.

Although original ideas come up from all parts (visitors, children and students), the workshop itself revealed some useful findings regarding the strengths and weaknesses formed by higher education in three areas relevant to industrial design: Visual and Applied arts (VAA), Architecture and Engineering. Students of VAA and Architecture worked in mixed teams of four members each. Students of the School of Architecture proved predictably familiar with the conceptual approach of the design subject, while being also in possess of design tools, both traditional and digital, ie. CAD software, model construction technics etc., demonstrating most of the skills (both STEM and artistic) required in Product Design. However, they seemed to be less familiarised with the problems and challenges of full-scale constructions, something more in possess of the Artists, specially ones from the Lab of Sculpture. What students of the Visual and Applied Arts showed to lack, was the STEM part of the design process. Not only had they left these subjects long ago, but furthermore, did not seem willing to catch up with them (something that small children were seeking with great pleasure, before the STEM – Arts separation).

Having close collaboration with students and colleagues from the School of Engineering at that time, I had invited some of them to attend the workshop process and the final exhibition. It would not be surprising to observe their difficulty to understand the essence of the matter of designing something else on place of a parked car. The same appeared to some of the journalists who covered the event, that tended to perceive the project as a potential problem leading to the reduction of parking spaces (five in total hundreds of thousands), rather than an a challenge to create a deeper awareness in the use of public space. This was no surprise as the other side of the coin: technocrats with STEM background were equally unwilling to catch up with the other part, that of the Arts, the conceptual, the uncertain, they left long ago in their education.

3.3. Case study 3: designing objects of tomorrow

Design is about shaping the world of tomorrow, today. In this effort designers adopt forecasting methodology and form future scenarios, in order to trace trends of the future and propose/create utilitarian objects that will effectively

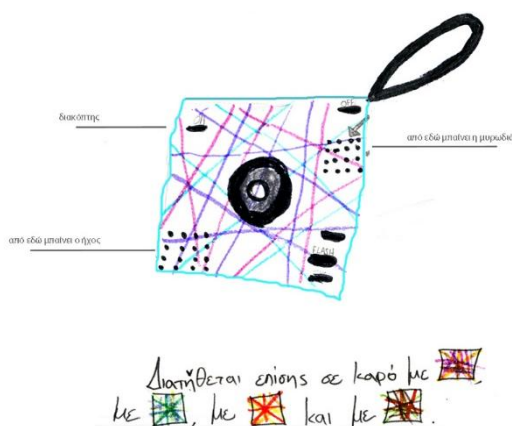


Figure 11. “Objects of Tomorrow” project, a Multi-Sensory Camera-Projector (Sofia Zioga, 9).

“...keeps in memory the smells of the area where the photo was taken from. When it projects the pictures on the wall, you can listen to the sounds and voices of the environment and smell the fragrances of each scene...”

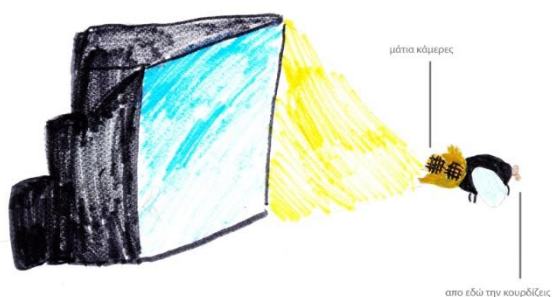


Figure 13. “Objects of Tomorrow” project, a Spy-Fly (Afrodity Keramea, 9).

“...the fly spy goes where you program it to go, records what it sees and then projects it to a screen. It's an easy way to exchange messages with friends from far away. Withstands beaters and spray because as it's made of durable rubber. It fits anywhere...”

meet tomorrow's needs and desires. Despite it's epistemological content, this technique –in children hands- transform into a game with references to the technology and society of the future.

The project “objects of tomorrow” was carried out over two meetings (of two hours each), focusing on the same theme as the annual design project (over two semesters) given to final year students of Industrial and Interior Design of the AAS College, partner of UCLAN (instructor: G.Liamadis).

Children aged 9-11 were first shown research material on conceptual design projects and selected scenes of science fiction movies, for inspiration. A short discussion followed, touching upon the factors

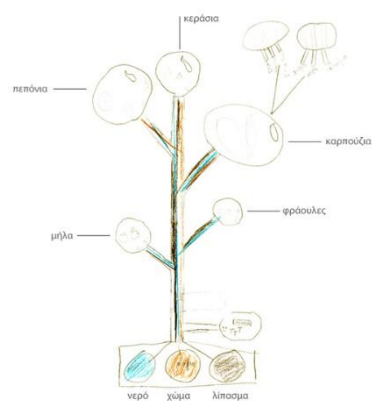


Figure 12. “Objects of Tomorrow” project, a Polycarp Tree (Andromachi Fotiadou, 11).

“... the Polycarp tree goes against the laws of nature, can be placed inside or out and it produces whatever kind of fruit or vegetable you need any time of the year. Each capsule has unique temperature and humidity conditions. You put the seeds in it, fill with soil, water and fertilizer the basis of the tree, which feeds the capsules automatically...”

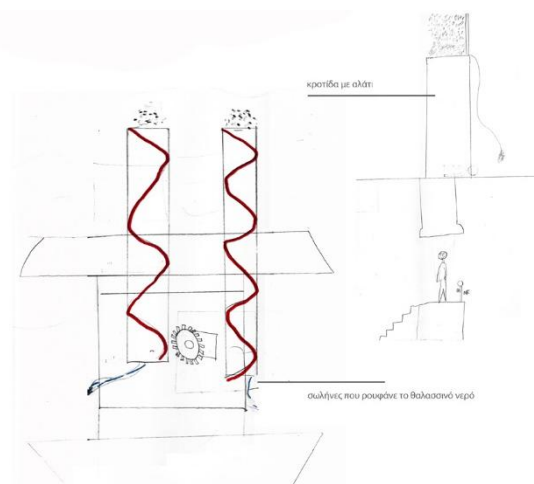


Figure 14. “Objects of Tomorrow” project, a Cloud Purifier (Nikos Kourtis, 8)

“...this device can whiten the dark clouds to avoid rain, by using salt crackers. The device is on a sailing boat, it sucks sea water with pipes, keeps the salt and then throws it to the black clouds with crackers...”

(technological, financial, social and emotional) that shape the context of the future. Finally, right after a short brainstorming session, children were asked to make their own future scenario and design/draw original objects serving needs of this new world.

Beyond the dystopian scenarios of our time, children envisioned a world where, people will record and reproduce their memories through not only images and sounds, but also odors (a multi-sense camera by Sofia Zioga), every home will meet the nutritional needs of its members through one single polycarp (multigerm) tree (Andromachi Fotiadou) and finally, sailing boat-labs will desalt seawater and shoot the salt into the sky to disperse the clouds (a cloud purifier by Nikos Kourtis)...

After analysing the outcomes from both sides (children and students), we may point out the following:

- children came up with original ideas in considerable shorter time than students. A considerable amount of time in the case of the students, was spent trying to disengage them from norms and pre-existing knowledge. Children showed a rather expected flexibility, as their imagination did not have to encounter previous knowledge on what is feasible in terms of technology and construction.
- children designs engaged both concepts of technology-driven as well as human-centred innovation, even if not consciously documented as such. In fact, for them future in both cases is one. Students on the contrary, given the hegemony of STEM subjects in their general education, consider future scenarios as guided by technology rather than social or cultural issues. In other words, for them, technology leads the way, while society follows (a pre-determined imbalance between design factors, deriving from the old model of Design).

4. CONCLUSION

Only the deep understanding and the attempt to retrieve what's lost on the way from Primary to Higher Education may help to bridge the gap between STEM subjects and the Arts. Design programmes in the MMCA aim to:

- build up Design Thinking not only as a professional skill, but as a skill for life, i.e. helping to address the right questions, built a wider picture and produce holistic solutions for a better future
- educate a generation of better, more rounded, conscientious consumers
- create the foundations of a more effective, sustainable model of consumption for the future
- help to export design methodologies to other disciplines as useful tools to deal with problems
- establish design pedagogic models that may benefit other disciplines currently struggling to equip students for a future of chronic uncertainty (Shreeve, 2011)

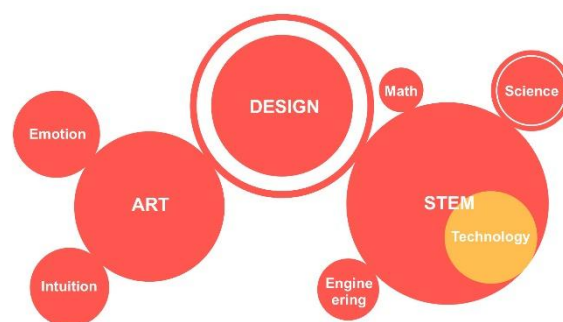
Projects incorporating design and construction skills, help primary school pupils develop a natural quest for knowledge in the fields of science and provide them with the proof of necessity for the STEM subjects they are being taught (physics, geometry, mathematics etc).

Design in the early stages of education is the only way to educate designers that will be able to research and propose ways to improve life and not designers that will only execute a design-policy produced and imposed by others. Incorporating design thinking in the agenda of primary and secondary education will prove valuable not only for potential designers, but also for a new breed of citizens and among them potential decision makers. This is a fact of great importance for a wide acceptance of a new holistic design agenda.

Only by connecting the dots between different levels and fields of Education and by looking beyond the ideological boundaries of science and con-science, we may re-define Design as a unity and move towards a new ideology in the Agenda of Design Education.

Higher Education is responsible to research what the role of designer should be and not accept a pre-determined role of design-executor or merely train him for the job. Even if part of our educational duties is to offer job-training services, our academic profile exceeds by far this role to include a continuous research on what the role of each subject should be within the academia, the market and society as a whole. In this context, design education research is not only a critical step of significance, it is a necessity.

Design as a field laying in between the two worlds of Science and the Arts can either fall into the cultural gap between them, or take a giant step to bridge these parts of a false dichotomy into one balanced and thus brave new world.



5. REFERENCES

- Guellerin, C. (2011). Research: the credibility condition to ensuring recognition in design. In E. Bohemia, B. B. de Bozota, & L. Collina (Eds.), *Researching Design Education* (pp. viii), Proceedings of the 1st International Symposium for Design Education Researchers, Cumulus, Design Research Society, France, May 18, 2011. Paris: Cumulus Association and DRS.
- Maeda, J. (2010). On Meaningful Observation. *Seedmagazine*. Retrieved 25th August, 2012, from http://seedmagazine.com/content/article/on_meaningful_observation1/
- Mumford, L. (1952). *Art and Technics*, Columbia University Press (2000).
- Polaine, A. (2011). Design Research – A Failure of Imagination? In: E. Bohemia, B. B. de Bozota, & L. Collina (Eds.), *Researching Design Education* (pp. 41-51), Proceedings of the 1st International Symposium for Design Education Researchers, Cumulus, Design Research Society, France, May 18, 2011. Paris: Cumulus Association and DRS.
- Wasserman, A.S. (2004). The New Design. *INDEX Magazine*, INDEX, 1, 7-11.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. U.S.: Viking Penguin.

Hvid, K. Who is INDEX: Design To Improve Life®.
INDEX. Retrieved 10th March, 2013, from
<http://www.designtoimprovelife.dk>

Liamadis, G. (2003). The Language of Things. In: C. Tsolakis (Ed.), *Pagglosia* (pp.251-270), Proceedings from the 8th Pan-Hellenic Conference on Linguistics titled “Languages”, Aristotle University of Thessaloniki, Greece, April 4-5, 2003. Thessaloniki: Ekdoseis Kodikas.

Shreeve, A. (2011). The Way We Were? Signature pedagogies under threat. In: E. Bohemia, B. B. de Bozota, & L. Collina (Eds.), *Researching Design Education* (pp. 112-125), Proceedings of the 1st International Symposium for Design Education Researchers, Cumulus, Design Research Society, France, May 18, 2011. Paris: Cumulus Association and DRS.

COULD AN ACTRESS, A COMPOSER AND TWO SECONDARY TEACHERS HAVE SOMETHING IN COMMON?

Paraskevi Delikari

Peripheral Directorate of Education of South Aegean (Cyclades)

Abstract

In this paper we focus on the narration of two secondary teachers: a woman, teacher of Greek Literature and a man, teacher of Mathematics. They both recognize analogies between the construction of their professional identity and that of two well known artists: one contemporary and active female composer (Karaindrou) and one – now dead – actress (Elli Lambeti). The narrations of the two teachers are parts of the broader scripts of the interviews that constitute a part of the research material of my doctoral Thesis. In my Thesis I am concerned with the discourses employed by the secondary teachers, when they conceptualize the evaluation practices and choices constructing, as I assume, at the same time professional identities. While secondary teachers conceptualize the ways through which they evaluate pupils, they experience momentarily feelings of insecurity when they realize the arbitrary and contingent character of the evaluative practices and choices. Because of these feelings, teachers articulate a bricolage of differentiated elements (pedagogical memories, legislative guidance, etc.) in order to compensate for and wishing to “forget the [arbitrary] origins” of the institutionalization of these practices in use. I argue that teachers assume “selective affinities” between themselves and artistic figures as part of this bricolage.

Keywords: Discursive constructions, professional, artistic identities.

1. INTRODUCTION

This paper argues that it is a common phenomenon for secondary education teachers to assume “selective affinities” between themselves and artistic figures, in order to construct persuasive professional identities. For instance, it occurs when they try to conceptualize the ways through which they evaluate pupils. In doing so biographical factors shape and influence their narration through which they attempt to rationalize the evaluation processes. These processes seem to be an articulation of heterogeneous discourses without internal coherence. Teachers invent a *bricolage* (Bernstein, 1991:119) of differentiated elements (pedagogical, personal memories, experiences, legislative guidance, perceptions of their role, rituals). In this way they try to negotiate the experience of the power that the evaluation presupposes. The elements they will promote in the end and the strategies they will adopt include elements of social power and are directly related to the complexity of the construction of the professional identities. Our analysis suggests that teachers *articulate* the concept of students’ assessment in ways that permit them to construct ‘safe’

professional identities *masking* at the same time the contingency of the articulated elements.

In this paper we focus on the narrations of two Greek secondary teachers: one woman, a teacher of Greek literature and one man, a mathematician. They both recognize analogies between the construction of their identity and that of two well known artists: one contemporary and active female composer (Eleni Karaindrou) and one – now dead – actress (Elli Lambeti).

The teacher of Greek literature argues that teaching and evaluating presupposes a kind of *talent*, and she renders the definition of “charisma” of an actress (Elli Lambeti), in order to support her argument. She asserts that educators very often apply the concept of “charisma”, and she applies the definition of “charisma” of Elli Lambeti in order to present her argument about *talented* teachers’ identities.

The teacher of Mathematics argues that *mathematic thought* presupposes a kind of *talent* relevant to the *talent* of a musician and bases himself on the ‘relevant’ statements of a well known Greek composer (Eleni Karaindrou) about the ways the sounds of her village have influenced her art while she had not received any musical training in her childhood.

They both consider this kind of evidence as valid and reliable and -most of all- relevant to their kind of professional employment.

2. METHODOLOGICAL AND THEORETICAL ARGUMENTS

The narrations of the two teachers are parts of the broader scripts of interviews that lasted for roughly an hour and a half, were recorded in August of 2004 and they constitute a part of research material of my doctoral Thesis that has been published in 2007³⁴. The analysis is based on methodological and theoretical arguments of political discourse theory, as it has been shaped by Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Yannis Stavrakakis. Political discourse theory “draws our attention to the implications of post modernity for the way we conceive of the relation between the political and the social. Post modernity urges us to take into account the open and incomplete character of any social totality and to insist on the primary role of politics in shaping and reshaping social relations” (Torfing, 1999).

³⁴ The research material is based on forty (40) interviews with secondary teachers, 20 teachers of Greek Literature and 20 teachers of Mathematics.

Discourse analysis cannot be applied to all the types of theoretical context, since it is not just one method of data analysis but a theoretical and methodological whole. The researchers accept basic theoretical arguments in order to use discourse analysis as a way of empirical research (Phillips & Jorgensen, 2002: 2-4). It includes philosophical, ontological and epistemological premises that concern the role of language in the social construction of the world, theoretical models, methodological indications as to how one should access a research field and special techniques of analysis.

At the same time, these interviews should be looked upon under the light of relevant notes of Butler (1993: 10) concerning the concept of *construction*, and specifically the construction of gender: "...construction is neither a single act of nor a causal process initiated by a subject and culminating in a set of fixed effects. Construction not only takes place *in time*, but is itself a *temporal* process which operates through the reiteration of norms; sex is both produced and destabilized in the course of this reiteration. As a sedimented effect of a reiterative or ritual practice, sex acquires its naturalized effect, and, yet, it is also by virtue of this reiteration that gaps and fissures are opened up as the constitutive instabilities in such constructions, as that which escapes or exceeds the norm, as that which cannot be wholly defined or fixed by the repetitive labor of that norm. This instability is the *deconstituting* possibility in the very process of repetition, the power that undoes the very effects by which "sex" is stabilized, the possibility to put the consolidation of the norms of "sex" into a potentially productive crisis"(emphasis belongs to the text).

In this paper we focus our attention on the procedures, employed by the teachers, when they *construct* professional identities *conceptualizing* their evaluative practices. We claim that the teachers construct such arguments that will allow them to "forget of the contingent origins" (Laclau, 1997: 99) of the institutionalization of these practices.

While, according to our reading, when the teachers try to conceptualize what they do during evaluation, they realize at the moment because of the procedure of the reflexivity³⁵ concerning the evaluation, the arbitrary,

nebulous and contingent character of evaluating practices and their choices. In the context of an examination-oriented and mark-oriented educational system, as is the Greek one, their choices have increased social visibility and put into the jeopardy important elements of professional identity at the realization that the "evaluative" power is a precarious power. That's why, according to our assumptions, at the moment of such realization they describe these practices in ways that *mask* and *obscure* the terms of the legitimization of their choices.

We suppose that the terms under which the two teachers respectively recognize 'selective affinities' with the two artistic figures is a part of such practices.

3. HOW DOES A "NOT TALENTED" TEACHER GET THE "CHARISMA" OF TEACHING AND EVALUATING

Many of the arguments constituted by the teachers in order to justify and support their evaluative choices are related to ideological admissions concerning what *teaching* actually is. The teacher who mentions the term of "charisma" has actually read about it in Elli Lambeti's interview, and she argues that she does realize "charisma" in teaching, the way Lampeti does. The extract we refer to is the following: "...*I consider that teaching is a charisma, just as well as the art of an actor, while I wasn't one of those people, that started their life saying – I want to be a teacher. I've never said that. In the course, I do consider that it is a charisma. I don't think I have the charisma; I'm just trying to be the best I can. I have met people, though, that I think – have the charisma. It is just like seeing the actors getting on stage and the stage – accepting them, without their doing anything. I think I've met two such people in the course of all this time...I think, what was going on – was the profession, the horrible substitute, which I sometimes consider to be bad, but in the particular cases I think it was good. It was a substitute for being well – balanced. I mean, if I can speak perfectly open, I think that their personal life was dissolved, dissolved. They were getting lost in their personal life and in... Whenever I saw such people, I tried to keep next to them, motivated by a kind of jealousy to keep up with them one day and to resemble them. But, yes, of course. There is always our character, I mean, everyone acts according to his character, I mean, one doesn't become a copy, and neither did I want to become a copy. I mean, I consider that teaching is a charisma, is a talent, that one takes, say, from God, and if you don't have it, and it disturbs you, you are trying in different ways to...(Literally, when you say «from*

³⁵ Inglessi (2001:15-18): "...reflexivity is included into epistemological theories, which, having disputed the existence of one and only truth and having denied essentialist perceptions of the phenomena concerning social reality, suggested that the researcher should approach the subject of his/her research with central report on the construction procedures...Now, at the political level, the common point between the feminist thought and reflexivity is found in their unauthoritative counter-power ideological background...the rethinking persists in considering the inter-subjectivity as the fundamental condition for admission of knowledge – the fact, that fundamentally undermines the *ex cathedra* prestige of the researcher. Thus, defining the research relationship as the relationship of reciprocity, the rethinking is here in order to democratize the hierarchic structures of research conditions...Despite the differences existing between them the definitions of rethinking sustain a common, as a fundamental rule, admission that the knowledge which is derived from the

subject of the research has statutory intermediated from the relation between the researcher and the subject of the research. This epistemological admission is attached to another theory, also fundamental, that the researcher should not only observe his relationship with the subject of his research, but also use what he sees as researching tool, comprehend and feel during this relationship...the turn to herself as the source of knowledge..."

God?») Yes, what we call "charisma", you know, where dose Lambeti have the charisma? And this is exactly the mater, because she said it, when you take the charisma and don't use it. So, you are ungrateful. Do you understand? Lambeti said it. I remember, I've read that every time a performance ended she said to herself «I was very good today, I wasn't very good today» and she said she thought she had shown a king of ungratefulness, since she had been given a great talent which she didn't use the way she should. She said «she had been given». . Do you understand? Mmm..., this was a decisive point for me... There are people who belong to work-shops, I mean, they have a certain gift and cultivate it in mathematical way, and there are people, who have the charisma and let it go and it is diffused. And some people never do anything. The cases I referred, I think, had a charisma and made use of it, as on the other hand, their life, their life as such didn't have anything to give them, or they let it not give them anything, so they did what they could there...".

In her attempt to include "charisma" in an explanatory form that would support her own evaluative practices and choices she ends up almost reversing it with ambivalent feelings.

At the beginning of her argument, the teacher expresses the opinion that *teaching is a charisma, just as well as the art of an actor*. At no time did she want to become a teacher and in her professional life as a teacher she has realized that *she does not have the "charisma"*, but is *just trying to be the best she can in what she is doing*. Contrary to the terms that she uses in order to define her own teaching, she says that she has met other people, two women in particular, teachers of literature, who happened to have the "charisma" (only two in the duration of the ten years of her teaching experience, as she points out). And while one might expect the enumeration of the positive characteristics of those people professional qualities, they are undermined by the controversial and ambivalent vision and realization of the teacher who actually says: a) *It is just like seeing the actors getting on stage and the stage – accepting them, without their doing anything* b) *I think what was going on – was the profession, the horrible substitute, which I sometimes consider to be bad, a substitute for being well – balanced. I mean, if I can speak perfectly open, I think that their personal life was dissolved, dissolved. They were getting lost in their personal life.*

The ambivalence and the controversy are getting more intense when immediately after that the teacher is talking about the way she used to envy such people: *Whenever I saw such people, I tried to keep next to them, motivated by a kind of jealousy to keep up with them one day and to resemble them*. The teacher, despite having stated that she is *not charismatic*, identifies herself with *charismatic* Lambeti claiming that *they both evaluate themselves before evaluating other people*. Instead, the *charismatic* two women teachers cannot be identified with *charismatic* Lambeti, as they evaluated others (i.e. students) *without evaluating first their 'personal' life*.

With these complicated arguments the explanatory role of the *charisma* is refuted. Thus, the 'charismatic' teaching of the two women teachers and the 'threat' that it could constitute for the narrator's professional identity is disdained in the name of their *unreliable* evaluative practices. All this construction is paradigmatic about:

- the arbitrariness and the contingency of the articulated elements that take place in the conceptualization of the evaluation processes.
- the role of the articulated elements in the construction of 'secure' professional identity, when the gaps in the identification and the exclusions, which take place, are masked.

What remains untouchable of this complicated reasoning and the imaginary "charismatic" teaching and a "successful personal life" is the evaluating practices and choices of the teacher since their construction is obscured and forgotten, while the only thing the teacher does admit about them is that they are not innate and natural!

4. THE "TALENTED" ASSESSMENT OF MATHEMATICS

In his attempt to provide a coherent explanation of his way of students' assessment, the teacher of mathematics points out that *"a teacher is certainly affected by a particular student in that whether he is going to give him (sic) a higher or a lower mark. It isn't something floating in the air. I mean, one can't control it. He gives a better mark to the student, he sympathizes more"* (man, mathematician). He says that he sympathizes more those *"you can have the best communication with, and the communication in the duration of the lesson is a part of the subject that you teach. You sympathize more the one you can have a better communication with, through the subject, in my opinion. Plus another thing is, that some features of his (sic) character look like yours. Or look like yours when you were a student..."* (ibid.).

The teacher recognizes the *character* of 'a student' *instinctively* (his (sic) *inclination to schooling*) as well as *factually* (how *sociable* he (sic) is) and on this basis he shapes feelings concerning him³⁶ that he expresses in the 'marks': *"I mean, all those things play a certain role so that you could shape your opinion about the student, thus you are sentimentally close to him– or not, thus his mark is affected"*.

According to the teacher, students' *ability to communicate and good performance* in mathematics are *natural, innate qualities*, just as in the case of the composer, Eleni Karaindrou, who became an exceptional composer without any musical education: *"... In nature, probably...especially in mathematics, compared to other lessons, this is more obvious. I don't know why. Why*

³⁶ The gender of the students in the discourses of the teachers of mathematics, who were interviewed, is identified exclusively as *male*, while in the majority of cases it is attempted to be justified theoretically as well. I am not going to discuss this point here for reasons of text economy. See also Delikari, 2005: 280-292.

does a child like, say, music? I heard Karaindrou now, say, on TV, one morning, being asked «was your family related to music in any way, or did you see...», «no», she says, «I grew up in a village». Well, they ask, «What music did you listen to? What musical experience did you have in the village? » «Well, she says, I listened to the rain on the roof, the small rivers, those things..."

The teacher conceptualizing his evaluative practices constructs Mathematics as a lesson close to the art of music. He constructs 'resemblances' between some students (male) who have an innate inclination towards Mathematics and Karaindrou who has the innate 'charisma' of music composition. He also argues that he is able to recognize the innate inclination of the students based on an instinct.

What is remaining obscure and unspeakable is:

- What characteristics concerning the professional identity does one who recognizes good performance of the students in terms of 'charisma' imagine? For example, how does the teacher relate his "instinct" with his disciplinary studies on Mathematics?
- How does he evaluate the students that he considers as "non-charismatic"?

5. CONCLUSIONS

The charisma conceptualized as a self-evident characteristic of some artists, naturalized and objectified as an innate and natural property of a special ability, is used by the two teachers:

- to rationalize evaluative practices
- to obscure the origins of the institutionalization of these practices and
- to mask the incomplete identifications and the exclusions that they presuppose.

Both teachers conceptualizing their evaluative practices, they imagine and discursively construct some people that do not matter: women teachers with a 'dissolved' personal life, students who do not have the charisma, against whom and by virtue of which, teachers construct their identities, the abjects, in the words of Butler (1993: 3), which: "designate those "unlivable" and "uninhabitable" zones of social life which are nevertheless densely populated by those who do not enjoy the status of the subject, but whose living under the sign of the "unlivable" is required to circumscribe the domain of the subject. This zone of uninhabitability will constitute the defining limit of the subjects' domain; it will constitute that site of dreaded identification against which - and by virtue of which - the domain of the subject will circumscribe its own claim to autonomy and to life. In this sense, the subject is constituted through the force of exclusion and abjection, one which produces a constitutive 'outside' to the subject, an abjected outside, which is, after all, "inside" the subject as its own founding repudiation..."

6. REFERENCES

Bernstein, B. (1991). *Pedagogical Codes and Social Control*. Athens: Alexandria (in Greek).

Butler, J. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. London: Routledge.

Delikari, P. (2005) The construction of the concept of the "mark" in discourses of secondary teachers of Mathematics. In Kynigos, H. (Ed.), *1st Conference of the Union of Researchers on the Didactics of Mathematics* (pp.280-292). Laboratory of Educational Technology, University of Athens, December, 9-11, Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology/ Ellinika Grammata, (in Greek).

Delikari, P. (2006). *The construction of the concept of evaluation in the discourses of secondary teachers*. PhD Thesis, National and Kapodistrian University of Athens: National Documentation Centre (in Greek). Available at:

<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/20775>

Inglessi, H. (Ed.) (2001). *Reflexivity in the Feminist Research. Drawing an Ambivalent Relation*. Athens: Odysseus (in Greek).

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Social Strategy*. London: Verso.

Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso.

Laclau, E. (Ed.) (1994). *The Making of the Political Identities*. London: Verso.

Laclau, E. (1996). *Emancipation(s)*. London: Verso.

Laclau, E. (1997). *On the Revolution of Our Times*. Athens: Nissos (in Greek)

Phillips, L., & Jorgensen, M. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage.

Torring, J. (1999). *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Žižek*. Oxford: Blackwell Publishers.

Stavrakakis, Y. (2003). Passions of Identification. In D. Howarth & J. Torring (Eds.), *Discourse Theory and European Politics*. London: Palgrave.

4 + 1 REASONS TO TEACH WORLD MUSICS: FINDINGS FROM THE IMPLEMENTATION OF A WORLD MUSIC PROGRAM

Panagiota Papageorgiou

Department of Music Studies,
National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Abstract

The inclusion of world musics in school music education has long been supported by many music educators and ethnomusicologists for various musical, social, educational, and other reasons. This paper examines the impact of a world music program on elementary school students. The findings indicate that the study of world musics arouses the students' curiosity and motivates their love of learning. It enhances their musical knowledge as well as their knowledge about the diverse cultures of the world, and improves their skills. It introduces novel experiences and involves varied activities, which excite the children and increase their participation in the musical processes. Overall, world musics inject joy into the classroom and make the lesson a fun experience. Teaching world musics is also beneficial for the music teacher, as it kindles his/her desire for new knowledge and research, broadens his/her musicality, and reinvigorates his/her teaching creativity. In conclusion, a world music program that uses a variety of activities, provides multiple experiences, and is combined with a cultural study offers many and important benefits to both students and teacher.

Keywords: World musics, music education, world cultures, elementary school.

1. WORLD MUSICS IN EDUCATION: HISTORICAL BACKGROUND

The idea of a music education which includes the musics of the world was born in the USA in the first half of the 20th century, but started taking a concrete form in the 1960s. This idea came as a result of social, political, and demographic changes, but also of the impact on many music educators of the views being forwarded at that time in the field of ethnomusicology.

Already in the first decades of the 20th century the demographic changes, brought about by rising immigration, and the cultural diversity of the American society started making evident the need to include in school education also other types of music, beyond Western art music, which until then monopolized the content of music programs. Some years later, the civil rights movement of the 1960s, when ethnic minority groups demanded recognition and equal treatment, gave an added impetus to the development of multicultural educational programs that would offer equal opportunities to all students. At the same time, the world was turning into a "global village", while the advances in telecommunications and transport technology brought people from different countries and cultures increasingly

in contact with each other. These events made many music teachers feel the need, or the obligation, to broaden their programs and include musics that would help their students get to know and appreciate the cultural practices and products of other peoples around the world (Campbell, 2002:28-29; Volk, 1998:51-84).

In addition to these social and demographic developments, another factor that influenced music educators was the views recently voiced by some ethnomusicologists. In the 1960s there was a fundamental change in the field of ethnomusicology, which shifted the discipline's interest from comparing musical instruments, elements, and structures to examining music in its cultural context. This change came about when some important scholars, such as Alan Merriam, David McAllester, Bruno Nettl, and John Blacking, advanced the view that music is not just a system of sounds to be analyzed, but also a human behavior, integrally linked to other aspects of human culture. In his very influential book *The Anthropology of Music*, published in 1964, Merriam argued that music is defined and shaped within the context of the culture that creates it, and therefore it conveys and reveals aspects and values of that culture (Merriam, 1964; Miller & Shahriani, 2012:9-10).

These views strongly influenced many music educators and began to create within the discipline of music education a wider awareness of the huge variety of musical cultures and practices that exist on planet earth (Drummond, 2005:1). Thus, the multicultural nature of music was understood: Music is a panhuman phenomenon. All societies and cultures have music. However, each society has its own perception of music and its own musical system, which expresses the values, ideas, and concepts of the specific society (Nettl, 1992:3). Therefore, the world of music consists of a large number of different systems and is characterized by an impressive diversity of musical expressions.

Prompted by all the above factors, many music

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2015 Laboratory "Research in Practical and Applied Philosophy", School of Humanities, Department of Preschool Education Sciences and Educational Design - GAPMET

educators, along with ethnomusicologists, started advocating the need for a music education that will include world musics and demonstrate the multicultural nature of music. An important role in the advancement of this goal was played by two major organizations, the International Society for Music Education (ISME) and the Society for Ethnomusicology (SEM), founded in 1953 and 1955 respectively.

A landmark in the movement towards a culturally diverse music education has been the Tanglewood Symposium, organized by the Music Educators National Conference (MENC) in 1967. The symposium, which brought together music educators, musicians, anthropologists, sociologists, and other specialists, encouraged music educators to expand their repertoire to include folk, popular, and contemporary music, as well as music of other cultures. As stated in the final declaration, “music of all periods, styles, forms, and cultures belong in the curriculum” (Volk, 1998:76-83).

The incorporation of world musics in school curricula was promoted further in the following decades through many collective and individual endeavors. In important symposiums and conferences (such as the Wesleyan Symposium in 1984 and the Multicultural Symposium in 1990, both organized by MENC, and the ISME conferences of 1988, 1992, 1996, and 2000), which dealt specifically with the role of world musics in education, participants referred to the need for culturally diverse repertoires, exchanged views in theoretical, methodological, and research-related matters, and presented approaches for teaching world musics in educational settings (Volk, 1998: 76-121).

Activity in the area of literature has been equally intensive, providing a plethora of academic articles on the subject. MENC devoted three issues of its official journal³⁷ on world musics, where distinguished music educators, such as Patricia Campbell (undeniably the pioneer of the movement), William Anderson, and Will Schmid, and ethnomusicologists, such as Anthony Seeger, Ricardo Trimillos, and William Malm, presented their views and perspectives on the philosophy and practice of including world musics in school education. In addition, the continuing collaboration between the two disciplines led to the production of numerous publications that offered information about various musical cultures of the world, authentic musical material for educational use, and practical techniques for presenting these musics in the classroom (Volk, 1998:93-121).

Throughout these years and down to this day, prominent music educators, ethnomusicologists, and researchers have stressed the value and the importance of a culturally diverse music education and provided a variety of rationales -musical, social, educational, aesthetic, demographic, and others- for the inclusion of world musics in school music curricula. In the same spirit, this paper intends to showcase specific benefits of

bringing world musics in the classroom, as these became apparent during the teaching of a world music program to elementary school students. We shall first refer to the scholars’ rationales for the use of world musics in education, and then we shall present the program and the findings that emerged from its implementation.

2. RATIONALES FOR INCLUDING WORLD MUSICS IN MUSIC EDUCATION

Fung (1995:37-39) identifies three major rationales for teaching world musics: social, musical, and global. The social rationale suggests that the learning of world musics develops multicultural awareness and promotes a deeper understanding and acceptance of people from other cultures. In addition, the inclusion of world musics in school programs can better reflect the ethnic and cultural diversity of a country. According to the musical rationale, the study of diverse musical cultures reinforces the knowledge of musical elements, refines aural and psychomotor skills, and promotes critical thinking about music; it also reveals some aspects of the nature of music and how it relates to human life that are not found in Western art music. The global rationale supports that, by learning world musics, students become more sensitive to culture in a global context, start viewing themselves as world citizens, and become complete persons in the modern world.

Anderson and Campbell (1996: 5) focus on the purely musical benefits from studying world musics, identifying the following: a) Students are introduced to a great variety of musical sounds, which expands their musical experiences, makes them more receptive to all types of musical expression, and helps them realize the extraordinary variety of the musical expressions worldwide, b) Students begin to understand that there are many sophisticated musics in the world and that Western art music is just one of them, c) Students discover that there are many different but equally valid ways of making music; they also realize that every musical culture may have its own principles and its own distinctive inherent logic, d) Students gradually develop *polymusicality*, namely the ability to perform, listen intelligently, and appreciate many types of music. In addition, by studying the ways in which melody, rhythm, timbre, and other musical elements function in the various musical cultures of the world, students begin to reappraise their own musical culture, becoming aware of some aspects that they had earlier taken for granted.

According to Dodds (1983: 33-34), when students study world musics a) they enlarge their musical vocabulary, thus extending their means of musical expression; b) they learn to appreciate diversity; c) they participate in cooperative and interactive ways of making music; d) they come to understand the influences of some world musical cultures on many types of twentieth-century Western music (classical, pop, jazz, rock); e) they understand the relatedness of the arts, since the divisions between music, dance, and other arts are less strong or non-existent in many world cultures; f) they are given a new stimulus to embrace music; and g)

³⁷ This reference concerns the journal *Music Educators Journal* and the issues of October 1972, May 1983, and May 1992.

they develop tolerance and respect for other cultures, which may find expression in their relationship with people of other races, cultures, and areas of the world.

David Elliott (1995), one of the most important philosophers in the area of music education in the last thirty years, perceives cultural diversity in music education as entirely self-evident. "If MUSIC consists in a diversity of music cultures, then MUSIC is inherently multicultural. And if MUSIC is inherently multicultural, then music education ought to be multicultural in essence" (p.207), he argues. Elliott also believes that the encounter with the musical, cultural, and ideological concepts of an unfamiliar musical tradition activates in students a process of self-examination, which forces them to confront their prejudices (musical and personal) and may lead them to the reconstruction of their own relationships, assumptions, and preferences (Elliott, 1990: 160-161, 1995: 209).

Numerous scholars support the study of world musics in education for several other reasons. Many stress that, by including world musics in the music classroom, music education becomes more relevant to students' musical and cultural experiences and more appealing to them, and can better reflect the multimusical and multicultural nature of contemporary societies and the musical tastes of the young people that inhabit them (Kelly & Van Weelden, 2004: 35-39; Reimer, 1993: 23-24; Schmid, 1992:41).

Other scholars point out that, when studying world musics, students also learn about the values, traditions, and arts of different peoples, thus increasing their knowledge about the world and their understanding of the people that created the music (Campbell, 1992: 30-31; Nettl, 1992: 6; Schmid, 1994: 35). Moreover, world musics can become a bridge that promotes and facilitates contact between different cultures (Omolo-Ongati, 2005:65), and reduces ethnic tension in schools (Skylstad, 1997).

Lastly, the world musics' aesthetic value and the fact that their existence makes the world a richer place is often cited as yet another argument for their use in education. Thus, several scholars strongly support the view that world musics should be taught to children for their inherent aesthetic power and beauty, and for the pleasure that this beauty can give them (Blacking, in Campbell, 2000: 349-350; Campbell, 2001: 59; Jenne, 1983: 51; Volk, 1998: 6).

3. THE PROGRAM³⁸

1.1. General information and aims

The world music³⁹ program was realized in the period January to June 2015 and included a study of both music

³⁸ This program was realized in the framework of the program *Education Priority Zones* (ZEP) 2014-15, which is co-funded by ESF.

³⁹ In this program, the terms *world musics*, *world music*, *musics of the world*, and *world musical cultures* are used interchangeably, and refer to the traditional, popular, contemporary, and art musics of different countries and

and culture. The participants were all 41 students from the two fifth grade classes of the 2nd Elementary School of Tavros. The teachers responsible were the writer, in her capacity as the school's music teacher, and the two general teachers of the fifth grade classes, who undertook the activities concerning the cultural study.

The aims of the program were musical, cognitive, social, and emotional. As far as music is concerned, the main aim was to broaden the musical-aesthetic horizons of the students, namely to "open their ears" to new and different types of music, and show them the beauty and variety of panhuman musical expression. Important aims were also the improvement of the children's knowledge and skills, their aesthetic enjoyment, and entertainment.

At the same time, we wanted the children to become acquainted, in addition to music, with other sociocultural features of the various countries and cultures, broaden their knowledge about the world, and develop multicultural awareness. We also wished that, through this combined study of music and culture, they would learn to appreciate and respect different people and cultures. Lastly, our aims were that the children would acquire cooperative and teamwork skills, learn to search for, and collect, information, but also develop critical thinking by comparing the various (musical) cultures and identifying similarities and differences between them.

1.2. Content and activities

In the music class, the program was based on the teaching of the 18 songs listed below and the study of the respective musical cultures. The songs are traditional, children's songs, and singing games from various countries around the world:

Destination 1: Africa

- Sansa kroma (Country: Ghana; Language: Akan)
- Fanga Alafia (Country: Nigeria; Language: Yoruba)
- Maua mazuri (Country: Tanzania; Language: Swahili)
- Tue, tue (Country: Ghana; Language: Twi)

Destination 2: Europe

- I'll tell me ma (Country: N. Ireland; Language: English)
- Kenga e gjyshes (Country: Albania; Language: Albanian)
- De se thelo pia (Country: Greece; Language: Greek)

Destination 3: Asia

- Donguri korokoro (Country: Japan; Language: Japanese)
- Kangding love song (Country: Chinese; Language: Mandarin Chinese)

cultures. In case of cultures, we are interested in cultures that are distinguished by ethnicity and race, and not by age, gender, social class, religion, etc.

- Ye re ye re pausa (Country: India; Language: Marathi)
- Al yadil, yadil, yadi (Country: Palestine; Language: Palestinian Arabic)

Destination 4: Oceania

- E papa Waiari (Country: New Zealand; Language: Maori)

Destination 5: North America

- Canoe song (Country: Canada; Language: English)

Destination 6: Latin America

- Dale, dale, dale (Country: Mexico; Language: Spanish)
- Que llueva (Country: Ecuador; Language: Spanish)
- La Mariposa (Country: Bolivia; Language: Spanish)
- Samba Lele (Country: Brazil; Language: Portuguese)
- Cheki Morena (Country: Puerto Rico; Language: Spanish)

All songs were taught in their original languages, so that the children could better identify with the various cultures (Anderson & Campbell, 1996: 7). The translation of the lyrics, the explanation of the meaning, and the background history of each song were also presented to the children, so that, though the presentation of the context, these musics would come closer to the students' interests and become more relevant to their lives and experiences (Campbell, 2004: 217).

All the songs were combined with multiple activities, such as rhythm-based games from the various countries, group and solo singing, playing of percussion instruments and body percussion, dance, and movements/gestures that signify the meaning of the lyrics. The instruments used were the school's Orff instruments, but also some authentic *djembe*s (African goblet drums) and *toubelekia* (Greek goblet drums).

Using the songs as the starting point, the children were acquainted with the respective musical cultures and their main characteristics (the role and function of music in each society, the rhythmic and melodic features that are typical of the specific music, the musical instruments used in different areas, etc.). During some of the lessons, videos were shown, wherein students saw photographs of instruments and listened to selected musical examples from the musical cultures under study.

Concurrently with the study of music, the children, under the guidance of their teachers, were divided into teams, and researched and collected data and information on the natural environment, everyday life, traditions, religion, art, and other cultural elements of the countries and societies connected with the specific musical cultures. They also engaged in activities related to the plastic arts: they created large panels, a different one for each continent, on which they placed bits of information

they had collected for each country, along with photographs, illustrations, and other artifacts. They also created albums with similar content.

4. FINDINGS FROM THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM

The findings presented below are based on the writer's observations of how the children responded and reacted throughout the program (and after its completion), and on the children's answers to a questionnaire with three open-ended questions, which was given to them toward the end of the program. The purpose of the questionnaire was to record the impressions of the children, thus providing us with some feedback and an informal evaluation of the program.

The analysis of this data indicates five reasons why it is worthwhile to include world musics in our teaching.

4.1. Reason 1: "We like to learn different musics and discover things about other cultures!"

The most important reason for teaching musics of the world is perhaps that they inspire in children eagerness and love for learning. All the children said that they greatly enjoyed learning songs from other countries, with melodies that were different from those they were so far accustomed to, and they specially emphasized how they loved singing the songs in their original languages. It has been particularly interesting for us to see that what we had initially considered as the greatest difficulty of the program -that is, that the children had to learn the words of the songs in foreign languages- proved to be the element that most attracted them. The following quotes are indicative: "I like it [the world music program] because the music is great, especially the foreign languages", says one girl. "I like it [the program] because I learn new things and melodies, but the most important thing is that I learn how people speak in other countries", says another. Anderson and Campbell (1996: 7) encourage music educators to teach the songs of different cultures in their original language, arguing that children love pronouncing new words. This was fully confirmed in this program.

Further, the sharply different melodies and rhythms, and in many instances their complexity and difficulty, posed an interesting challenge to the children and motivated them to acquire new musical knowledge and skills. It was evident that as the program progressed, the children demanded new challenges and felt proud that they could master the intricacies of performing complex rhythmic patterns, synchronizing dance steps, or delivering accurately and with the right pronunciation the melodic line of the songs. "It is fantastic, and I would like to learn new songs, new steps and dances. I think I would like that very much", one boy says characteristically.

The children expressed equal enthusiasm for learning about other cultures. "It is very interesting to learn things about other cultures...We leave our country and open a window to the world outside", writes one girl. It is important that what the children most enjoyed was the

fact that they researched themselves (working in teams) and, so, “discovered” the new knowledge. “I like it because we find information about all the countries in the world, and this is very interesting and nice”, was another typical response.

4.2. Reason 2: “We like to play musical instruments, to dance, to sing, to beat rhythmic patterns on our body!”

Another reason to include world musics in the school curriculum is that these musics can often be readily combined with a range of experiential activities, such as dance and movement, rhythm games, singing, playing of instruments or body percussion, which excite the students' interest and increase their participation. Indeed, in our program the children evidently enjoyed all of the above activities and displayed an amazing eagerness to participate. They particularly liked to accompany songs with rhythmic movement and gestures describing the meaning of the words; this activity also gave them the opportunity to realize the close connection that exists between music and dance in many musical cultures of the world (Dodds, 1983: 33-34). Another very popular activity was the playing of the percussion instruments. These preferences show how essential kinesthetic and tactile experiences are for children.

Schmid (1992: 41) reports that bringing students in contact with new types of music and new technical challenges stimulates their interest and increases their participation in the music class. In our program we saw that the children participated eagerly, even those who in previous years had not shown any particular interest in music. The most enthusiastic students would come on an almost daily basis to the music room during the breaks in order to practice on the instruments. It is remarkable that the only negative comment concerning the program that appeared in the questionnaires was the complaint of some students that they did not participate in more activities.

For music to have meaning for children, apart from being an aural experience, it must also involve action. The diversity and variety of the musical cultures of the world enable the teacher to use a wide range of activities that involve the students in active ways (playing of instruments, singing, movement, dance) and offer alternating aural, visual, kinesthetic, and tactile experiences, so as to cover the learning needs and interests of all students (Chen-Hafteck, 2010). World musics, with their different soundscapes, may also attract students whose musical tastes are not covered by the established school repertoire (Campbell, 2002: 31).

4.3. Reason 3: “We learn new things about music and the world!”

A third reason why we should teach world musics to our students, as demonstrated by this particular program, comes from the fact that such teaching can offer them a lot in terms of knowledge and skills. Through this program, the children learned many things about music, about the various cultures of the world, but also about

the connection between music and culture. Further, the group activities enhanced their social skills and helped them realize the benefits and pleasure of teamwork.

Firstly, most students increased considerably their musical knowledge, while all, without exception, improved their musical and motor skills. They understood music concepts that they were shown for the first time and seemed to acquire a firmer grip on others that they had already learned. They managed to perform with perfect accuracy rhythm patterns on percussion instruments or on their bodies, and really excelled in synchronizing their movements. As mentioned above, they also eagerly learned the words of the songs and delivered the melodies and words with perfect accuracy. Further, and most important, they displayed spontaneous creativity in many activities: they improvised on the instruments and found or added their own rhythm patterns to accompany the songs, chose themselves the combinations of instruments they considered most appropriate for a song, and proposed their own variations on the dance steps or gestures that accompanied the songs. Several of these ideas were actually adopted and utilized to the end.

It is interesting that the children themselves realized and noted the impressive progress they were making. “I learned how to play different rhythms on the instruments, to sing traditional songs from other countries, I learned about off-beat and ostinato”, writes one student. “I learned to think of different ways to play a song on the drums, I learned how to sing with proper pronunciation, how to sing high or low notes with the same ease and how to get into a call-response [pattern] when required”, writes another. “I learned about new instruments from various countries of the world. I learned the rhythmic pattern of call-response, how to play instruments correctly, how to create dance movements, and most importantly, how to invent new things”, says another student, who actually writes the last three words with capital letters, obviously wanting to stress how important the creative element was to her.

Similarly, in the cultural study they made with their teachers, the children acquired much new knowledge about various countries of the world; at the same time, working in teams in order to gather information helped them appreciate the value of cooperation. “I learned that the highest waterfalls on earth are in Venezuela and that Ethiopia is a very beautiful country”, writes one girl, while many students note: “I learned to cooperate with other children and collect information about other countries”.

It is significant that this holistic musical-cultural approach led some of the students to deeper thoughts. Many became aware of the fact that all cultures are worth our appreciation. “I learned that some countries have very impressive cultures” notes one student. For other students, engaging with world music advanced their critical thinking. “We study world musics because we try to compare the songs of these countries with the songs of our own culture”, write, for example, two students. Some began to understand not only the

relationship between music and culture, but also music as culture. The following comments are indicative: “We learn about world musics because we try to discover and learn things about other peoples”. “Through the words of the songs we also understand the habits of these people”. “Through music we understand the culture of other countries”. According to Klinger (1996:36), “if one searches carefully, one can find the values, rituals, customs, myths, societal norms, and occupations of a culture all embedded in its music”. These students, then, seem to have realized what ethnomusicologists and music educators have long underlined, namely that understanding music can help us understand the various cultures of the world and their diversity (Nettl, 1992: 4; Schippers, 2010: 54).

4.4. Reason 4: “We are having a great time!”

Joy, aesthetic pleasure, entertainment, fun. All these elements, that were evident from the very beginning till the completion of the program, constitute another, very important reason for bringing our students in contact with world musics. The great variety of world musical cultures provides a rich source for exploration and enjoyment. Beyond its other benefits, incorporating this richness in music education brings joy to the participants (Drummond, 2005: 4). Further, the aesthetic power of world musics affects the children, making their experience even more thrilling.

The words with which the students themselves describe their experience of the program are truly moving, and so expressive that they need no further comment. Here are some typical responses: “For me, it [the world music program] is a fun, pleasant trip that I would like to last forever”. “Through this program I learned how much fun our school is”. “I learned songs that I will never forget”. “What I feel is great happiness, because what we do in the music class thrills me”. “This experience has excited me a lot”. “I hope we do it next year too”. “It is perfect. The music relaxes me and sometimes makes me fly in the sky”. “Music is my life”. “It is a fantastic experience”. “I learned that music is not only sounds, but also play, laughter, joy”.

4.5. Reason 5: The experience of world musics is thrilling for the teacher too

Cain (2005:104) writes that the study of world musics “is invigorating, exciting, challenging and immensely rewarding for students and teachers alike”. The writer's personal experience with the program fully confirms the validity of this. Indeed, despite the fact that the teacher must dedicate extra time and effort in order to locate appropriate material, become familiar with it, and adapt accordingly his/her teaching strategies and approaches, the teaching of world musics is amply rewarding. The entire process, from sourcing the musics to teaching them in the classroom, is rejuvenating and beneficial for the teacher.

The first stage, that of researching for material, is particularly interesting. Nowadays there are many resources where it is possible to find music from various

countries and cultures of the world, such as publications edited by ethnomusicologists and music educators, CD collections, and of course the Internet. Out of all these sources, however, we must identify those that are most reliable, select music that is easily adaptable for use in the classroom, cross-check its authenticity, gather information about the meaning and sense of the piece we will be teaching, and collect data on the social and cultural context of the respective musical culture. At this stage we will necessarily encounter various questions of an ethnomusicological nature (e.g. regarding the authenticity of the music, its transfer to an entirely different context, etc.), we will probably study the views of major scholars on these issues, and ultimately, through study and reflection, we may improve as musicians and teachers.

Then of course, getting to know new music is a thrilling experience. Since the musical experiences of most music educators in our country are related to Western music or Greek music, the different sounds and the immense diversity of world musics will fascinate the teacher, in the same way they fascinate the children. Out of all these musics, it is certain that each teacher will discover some that s/he finds interesting and attractive, so as to teach them with passion and enthusiasm to his/her students.

At the stage of teaching, the various approaches and activities involved in certain musical cultures (e.g. the use of percussion instruments, the combination of music and movement in many African and South American musics) will activate the teacher's abilities and hone his inventiveness and creativity. Lastly, the different methods of transmitting music (e.g. orally or by imitating the teacher) and the group-centered and interactive ways of performing it, characteristic of some musical cultures of the world, will bring the teacher closer to his/her students and render him/her a participant in the new experience.

All the above make the teaching of world musics enjoyable for the teacher too, providing yet another reason to include them in the school program.

5. CONCLUSIONS

This paper dealt with the value of world musics in school education and examined the impact of a world music program on elementary school children. The findings that emerged from the implementation of this program showed many and important benefits from teaching world musics in schools:

World musics excite the students' curiosity for diverse musics, unknown languages, and distant cultures, and motivate their love of learning. They introduce novel and original experiences and activities into the music class, which excite the children and increase their participation in the musical processes. They show to students the many different ways in which people understand and create music, improve their musical knowledge and skills, and enhance their creativity and critical thinking. They carry messages about the value of the various cultures of the world and operate as an

attractive motive for the students to acquire knowledge about these cultures. They fascinate the children with their aesthetic power and the diversity of their sounds, and are therefore immediately loved by them. They bring joy in the classroom and make the lesson an interesting, fun experience. Teaching world musics is also beneficial for the music teacher, as it kindles his/her interest in new knowledge and research, broadens his/her musicality, confronts him/her with interesting considerations, and reinvigorates his/her teaching creativity.

To achieve the above, a world music program must include carefully selected musics that will attract the students, use a wide range of experiential activities that engage actively all participants, and offer visual, aural, kinesthetic, and tactile experiences that meet the learning needs of all students. It is also important to combine the study of the music with a parallel cultural study, which will help students to understand the relationship between music and culture, and will increase their knowledge about the world (Anderson, 1980: 40-41; Anderson & Campbell, 1996:6-8; Chen-Hafteck, 2010).

Clearly, incorporating world musics in the school program requires effort on the part of the teacher. As Cain (2005: 104-105) notes, it takes an open-minded and dedicated teacher, with passion for his/her work and world musics, to undertake the task of acquiring new knowledge, locating appropriate and accurate material, finding time in a crowded curriculum, designing new lessons, and obtaining administrative and colleagues' support.

However, for all those reasons that became evident from this program, and for many more that top ethnomusicologists and music educators have long noted, it is worthwhile to include world musics in our school programs. Music education should find space for the amazing musics of this world, in order, as Campbell writes (1992: 33), "to appeal to students in today's pluralistic classrooms and the world beyond the classroom and in order to reveal the beauty and logic of music as a human phenomenon".

6. ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank my colleagues and teachers Mrs. Chrysa Constantinidou and Mr. Nikos Doulis who contributed to the implementation of the program by undertaking the cultural study, and the director of the 2nd Elementary School of Tavros, Mr. Dimitris Fileles, for his overall support.

7. REFERENCES

Anderson, W. M. (1980). Multicultural awareness: Teaching musics of the world, a renewed commitment. *Music Educators Journal*, 67(1), 38-41.

Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (1996). Teaching music from a multicultural perspective. In W. Anderson & P. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (2nd ed.) (pp. 1-9). Reston, VA: MENC.

Cain, M. (2005). Dabbling or deepening-Where to begin?: Global music in International School elementary education. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp. 103-112). Brisbane: Australian Academic Press.

Campbell, P. S. (1992). Cultural consciousness in teaching general music. *Music Educators Journal*, 78(9), 30-36.

Campbell, P. S. (2000). How musical we are: John Blacking on music, education, and cultural understanding. *Journal of Research in Music Education*, 48(4), 336-359.

Campbell, P. S. (2001). Heritage: The survival of cultural traditions in a changing world. *International Journal of Music Education*, 37(1), 59-63.

Campbell, P. S. (2002). Music education in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*, 89(1), 27-32, 54.

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press.

Chen-Hafteck, L. (2010). Discovering world music and children's worlds: Pedagogy responding to children's learning needs. In A.C. Clements (Ed.), *Alternative approaches in music education: Case studies from the field* (pp. 41-55). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Drummond, J. (2005). Cultural diversity in music education: Why bother?. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp.1-11). Brisbane: Australian Academic Press.

Dodds, J. P. (1983). Music as a multicultural education. *Music Educators Journal*, 69(9), 33-34.

Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. *Journal of aesthetic education*, 24(1), 147-166.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Fung, C. V. (1995). Rationales for teaching world musics. *Music Educators Journal*, 82(1), 36-40.

Jenne, M. (1983). Foreign musics in education. *International Journal of Music Education*, 1(1), 51-52.

Kelly, S. N., & Van Weelden, K. (2004). Connecting meaningful music and experiences in a multicultural, multimusical classroom. *Music Educators Journal*, 90(3), 35-39.

Klinger, R. (1996). From glockenspiel to mbira: An ethnography of multicultural practice in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 129, 29-36.

- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music* (1st paperback printing, 1980). Northwestern University Press.
- Miller, T. E., & Shahriari, A. (2012). *World music: A global journey*. New York, NY: Routledge.
- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the teaching of world music. *International Journal of Music Education*, 20(1), 3-7.
- Omolo-Ongati, R. (2005). Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: An African perspective. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century* (pp.1-11). Brisbane: Australian Academic Press.
- Reimer, B. (1993). Music education in our multimusical culture. *Music Educators Journal*, 79(7), 21-26.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Schmid, W. (1992). World Music in the Instrumental Program. *Music Educators Journal*, 78(9), 41-45.
- Schmid, W. (1994). Music and the multicultural mandate: Some important lessons for all students. *NASSP Bulletin*, 78(561), 34-38.
- Skyllstad, K. (1997). Music in conflict management—a multicultural approach. *International Journal of Music Education*, 29(1), 73-80.
- Volk, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press.

PROGRAM OF INTERVENTION FOR DEAF-BLIND STUDENTS: A CASE STUDY

Maria Zeza

Laboratory of Special and Curative Education, (LABESPEC),
University of Ioannina, Greece

Piliou D. Stavrou

Laboratoire Psychologie Clinique, Psychopathologie, Psychanalyse (PCPP),
Université Paris Descartes-Sorbonne

Abstract

The combined loss of both vision and hearing imposes limitations on communication and the perception of primary concepts (e.g. time, space, body schema), which are important for the concept formation of the natural and social environment. The purpose of the study was to develop an interventional educational plan for a deaf-blind student with screened difficulties in body schema awareness. This is part of a more extensive research in developing the screening inventory for the deaf-blind students' cognitive and communicative profile. The application of the interventional program aimed to help the deaf-blind student in promoting early concept development (body schema). The study presented here uses a qualitative research methodology and adopts an interpretative position. The aim of the inquiry was descriptive and it was followed the case study methodology.

Keywords: Deaf-blind student, program of intervention, body schema awareness, case study.

1. INTRODUCTION

The multisensory impaired students receive limited and distorted sensory information, through which they define their relation to the word and construct their conceptual background. The multisensory deprivation imposes limitations on communication and cognitive development. Students with deaf-blindness may miss or misinterpret natural cues and necessary for world understanding incidental information due to their sensory loss (Alsop, 2002). An educational program of intervention is presented in this paper, which aims at introducing the body schema concepts through a tactile and more concrete perspective. In planning this intervention we took into consideration the limited

incidental interaction of the deaf-blind student with the environment. In addition we encountered the student's difficulties in concept formation and in the body schema perception, under the prism of the significance that concept development has to the definition of the child's conceptual background and the relation to the world.

1.1. The Deaf-blind Population: Implications in Communication and Learning

Deaf-blindness is defined "as a concomitant hearing and visual impairment, the combination of which creates such severe communication and other developmental and educational needs that cannot be supported and accommodated in special educational programs aiming solely at children with deafness or blindness" (IDEA [§300.8(c)(2)]). The basic concept of heterogeneity is especially apparent among the deaf-blind population. Each child has a particular degree of visual and auditory loss, ranging from moderate to total. The sensory loss may be gradual or immediate, it may occur before birth or at any age and may be lost at a different or at the same time (Mamer & Alsop, 2002).

Deaf-blind children cannot learn from interaction with their environment as easily as their non-handicapped peers due to their multi-sensory deprivation, because the information perceived is not always clear, simultaneous or consistent. Their environment is often limited to what is approachable by their hands, or by means of their sensory potential. Therefore, deaf-blind children usually express limited motivation to explore their environment (McInnes & Treffry, 1993; Alsop, 2002; Stavrou, Gibello & Sarris, 1997; Aitken, 2000).

2. CONCEPT DEVELOPMENT

The child's level of cognitive functioning and its ability to establish and elaborate on meaningful concepts relies to a large extent on its ability to receive and assimilate input from the world around it. The ability to assimilate sensory input influences communication and concept development (McInnes & Treffry, 1993; Prickett & Welch, 1993).

Children who cannot rely on their distance senses to accumulate information about their world may learn less effectively, because the received information is unreliable, distorted or inadequate. Hence, their

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2015 Laboratory "Research in Practical and Applied Philosophy", School of Humanities, Department of Preschool Education Sciences and Educational Design - GAPMET

perception may differ and the concept development may be impeded, due to the restricted learning experiences (Stavrou, 2002; Hodges, 2000; Stavrou & Sarris, 1997; Stavrou, Zgantouri & Stavrou, 2004).

2.1. The Body Schema

The body schema concept refers to the body unity perception. It refers to the representation that each person has for its own body. Simultaneously, it involves the basic point of reference in the person's relationship and interaction with the wider social and natural environment (Stavrou, 2008; Stavrou, 2014; Cash & Pruzinsky, 2002).

The body schema concept is important for the development of the child's personality. Through the gradual perception of the body and its potential in action, the child becomes aware of itself (self-awareness) and the way he/she can influence the environment. (Karabatzaki, 2010; de Preester & Knockaert, 2005).

For the deaf-blind child the body schema perception and body awareness may not occur naturally. The deaf-blind child should be introduced to the fact that he/she constitutes a separate individual, different from others and his/her environment. An individual who can influence others and his/her environment.

Deaf-blindness impedes also the child's opportunity to model and imitate the way other people move and act, which is an important factor in building the body schema. Every movement should be demonstrated by physical manipulation and appropriate movement of the child's body parts.

For the deaf-blind child, its body becomes the basic means of communication and information perception. The visual communication is replaced by tactual communication. The deaf-blind child understands that tactile cognitive signs and information can be perceived and transmitted through the body (McInnes & Treffry, 1993; Alsop, 2002; Holmes & Spence, 2004; Maravita, Spence & Driver, 2003).

The educational program with deaf-blind students starts with the senses, moves to perception and ends up in cognition (Walsh & Holzberg, 1981). Deaf-blind students should be introduced to concepts which rely on their emotional experiences and sensory exploration (Miles & Riggio, 1999). Thus, an active and communicative environment is needed, which offers the child opportunities for interaction. As a result, early concept development is promoted and grounded on concrete experiences (McInnes & Treffry, 1993; Alsop, 2002; de Vignemont, 2010; Meng Ee, & Chia Kok Hwee, 2010).

3. METHODOLOGY

The presented study is part of a more extensive research in developing the screening inventory for the deaf-blind students' cognitive and communicative profile. The study uses a qualitative research methodology and adopts an interpretative position. The aim of the inquiry was descriptive. The case study

methodology was followed and data were collected using the method of direct observation.

The uniqueness of each deaf-blind child and the heterogeneity among the deaf-blind population has led us to the application of the methodological approach of case study and observation method.

The research design employed in this research is a case study conducted in two phases. In the first phase the student's communicative and cognitive profile was screened. In the second phase, the recorded difficulties framed the planning and implementation of the educational plan of intervention. The application of the interventional program focused on promoting the deaf-blind student's early concept development (body schema). The student was offered multi-sensory and concrete experiences in order for her body schema awareness to be increased.

3.1. The Screening Inventory

The Laboratory of Special and Curative Education (LABESPEC) at the University of Ioannina, in Greece, has implemented a research program which aims at developing a screening inventory of the deaf-blind students' cognitive and communicative profile. The students' profile is screened through the use of alternative and adapted multisensory approaches. The profile aspires to present an initial and structured framework of the deaf-blind students' potential focusing on specific sections (communication, sensory, social-emotional, motor, cognitive development and daily living skills). The recorded difficulties aim to define and direct the planning of the individual educational interventional program.

3.2. The educational plan of intervention

The individual educational plan consists of and elaborates on the elements of communication, motor, cognitive and social-emotional development. The individual educational plan aims at encouraging the active presence and direct interaction of deaf-blind students in their environment which they can control, understand and anticipate through multisensory and accessible approaches (Zeza & Stavrou, 2013).

The screening inventory and the interventional program are implemented through specially designed educational material (multisensory activities which focus on the use of the remaining senses of touch, smell and sensory cues from temperature, air blow and vibration), assistive technology (assistive devices, Braille), and augmentative and alternative expressive and receptive communication systems (tactile sign language, pictograms, objects of reference, tactile symbols).

3.3. The educational plan of intervention

The case study reported here was conducted at a school for deaf-blind students and was incorporated in the educational program for school-age students who are deaf-blind. The student is diagnosed with brain damage, congenital blindness and deafness due to viral infection, and therefore was eligible to follow a special educational

program for deaf-blind students. The student communicates in others people's hands through tactile sign language. She also uses objects of reference, pictograms, tactile symbols, tactile cues and Braille, as means of receptive and expressive communication. The sense of touch is her main link to the world and the people around her. The student likes to share social interaction with other students and educators. With her educators she has established an emotional bond.

In this presentation we focus on the student's screened difficulty to form the concept of body schema. The program of intervention is designed according to the screened difficulties of the student. More specifically, the student can partially locate the stimulated body parts but she cannot always name and match her body parts. Through this program of intervention the student is expected to name the body parts (through tactile sign language, tactile and touch cues), locate them in herself and others, and recognize their function.

The educator chooses activities that encourage the student to tactually locate the body parts and areas that are stimulated. Student's interest is stimulated and triggered using multisensory material (such as body lotion, skin cream, cloths, sticky tape, clips, foam soap), while the student is asked, through tactile sign language and tactile, touch cues, to locate the body part, find and remove or apply what has being attached to.

The activities are structured experientially, designed in sequences of movements and focusing on daily activities in which the student is actively participating (eating, preparing meals, dressing, washing, role playing, modelling). At the beginning the student's hand is guided to find the named body part co-actively with the educator. Gradually, the student controls the interaction and initiates movements and sequence of sensory activities. The student is asked, through tactile sign language, tactile and touch cues, to move the appropriate body part and match it to those of the educator or a doll. The student communicates through alternative communicative systems (tactile sign language, tactile symbols, tactile and touch cues). In parallel, objects (plastic rings, bracelets, cloth) are placed on the students' named body parts as cues to discerning them. In the next level she expands her body schema awareness through the activity of sorting clothes and dressing up a doll or herself. In parallel, the student seemed to enjoy participating in rhythmical activities. These activities are enriched with songs in tactile sign language and finger games involving naming and matching body parts.

Gradually, guidance is given to family members to emphasize naming the body parts as the child is actively participating in her daily routines at home (dressing, bathing, eating) and becoming more independent. The deaf-blind students, because of the restricted sensory information, may benefit from exposure to multiple opportunities to generalize a concept in different contexts (Hodges, 2000).

The process that may at first be described as a sequence of sensory activities has been gradually

developed to trigger internal representations. The student becomes aware of her body and controls her body parts, while matching them with those of the educator. Associated with the body schema formation is the fact that the student becomes aware of having a body with a centre (midline) and two sides. Thus, cognitive development is fostered through the expansion of experiences (McInnes & Treffry, 1993; Alsop, 2002; Recchia, 1997; Jan Van Dijk, 1986).

4. CONCLUSIONS

In the case of deaf-blind students, who face a combination of visual and hearing loss, the deprivation of environmental stimuli is often profound and of primary concern for their educators. The learning capacity is often so greatly reduced that special intervention is required in the form of alternative communication and teaching techniques. In the presented implemented program of intervention referred to the body schema awareness, forming an accurate body image became an interventional goal which is further analyzed in daily routine activities and games. The deaf-blind child became aware through experience that he/she has a body with different body parts performing different functions, and in turn learns to recognize them. The development of body awareness was connected to the conceptualization of the spatial orientation and therefore to the child's movement and orientation. As a result, the communication and concept development, together with the student's autonomy was promoted.

5. REFERENCES

- Aitken, S. (2000). Understanding deafblindness. In Aitken, S. (Ed). *Teaching children who are deafblind*. London: David Fulton Publishers.
- Alsop, L. (2002). *Understanding Deafblindness. Issues, Perspectives, and Strategies*. Utah: SKI-HI Institute.
- Cash, T., & Pruzinsky, T.(2002). *Body image. A handbook of theory, research, and clinical practice*. London: The Guilford Press.
- de Vignemont F. (2010). Body Schema and Body Image- pros and cons. *Neuropsychologia*,48(3), 669-680.
- de Preester H., & Knockaert, V. (2005). *Body Image and Body Schema*. Jon Benjamins B.V.: Amstredam.
- Hodges, L. (2000). Effective Teaching and Learning. In Aitken, S. *Teaching Children who are Deafblind*. London: David Fulton Publishers.
- Holmes, N.P., & Spence, C. (2004). The body schema and multisensory representation(s) of peripersonal space. *Cognitive Process*, 5(2), 94-105.
- Jan van Dijk, (1986). An educational Curriculum for Deaf-Blind Multi- Handicapped Persons. In D. Ellis (Ed.), *Sensory Impairments in Mentally Handicapped People*. London: Biddles Ltd.
- Karabatzaki, Z. (2010). *Topics on Special Education*. Athens: Paralos.

- Mamer, L., & Alsop, L. (2000). Intervention. In Alsop, L. (Ed.), *Under-standing Deafblindness. Issues, Perspectives and Strategies*. Utah: SKI-HI Institute.
- Maravita, A., Spence, C., & Driver, J. (2003). Multisensory Integration and the Body Schema: Close to Hand and Within Reach. *Current Biology*, 13, 531-539.
- McInnes, J., & Treffry, J. (1993). *Deaf-Blind Infants and Children*. Canada: University of Toronto Press.
- Meng Ee, W., & Chia Kok Hwee, N. (2010). The effects of impaired visual exteroception on body schema in the drawing and 3-D plasticine modeling of human figures: A case study of three preschool children with total congenital blindness due to retinopathy of prematurity. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5-24.
- Miles, B., & Riggio, M. (1999). *Remarkable Conversations*. Massachusetts: Perkins School for the Blind.
- Prickett, J., & Welch, T. (1995). Deaf-Blindness: Implications for Learning. In Huebner, K. M. (Ed). *Hand in Hand*. NY: AFB Press.
- Recchia, S.L. (1997). Play and Concept Development in Infants and Young Children with Severe Visual Im-pairments. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 91(4), 401-406.
- Stavrou, L., & Sarris, D. (1997). L'image du corps chez les infirmes moteurs cérébraux (IMC) au travers des épreuves projectives. *European Journal On Mental Disability*, 4(16), 17-23.
- Stavrou, L., Gibello, B., & Sarris, D. (1997). Les problèmes de symbolisation chez l'enfant déficient mental: Approche conceptuelle et étude Clinique. *Scientific Review of School of Education, University of Ioannina*, 1, 187-217.
- Stavrou, L. (2002). *Teaching Methodology in Special Education*. Athens: Anthropolos.
- Stavrou, L., Zgantzouri, K.A., & Stavrou, P.D., (2004). (Eds), *Mechanisms involved in the formation of body and self image in individuals with psychotic symptoms* (pp.29). Proceedings of the 6th International Psychoanalytic Symposium of Delphi, Greece.
- Stavrou, P.D. (2008). Corporal Schema and Body Image (Σωματικό Σχήμα και Εικόνα Σώματος). In M. Pourkos (Eds). *Tangible mind. Frameworked knowledge and education*. Athens: Gutenberg.
- Stavrou, P.D. (2014). Mediation and guidance of contain-ers and contents of children's thoughts : prevention and risk treatment of disharmony and early psy-chotic disorders / médiation et guidance des contenants et contenus des pensées enfantines : prévention et soin des risques de dysharmonies et de troubles psychotiques précoces. Dissertation, European doctorate in clinical psychopathology, Université de Picardie Jules Verne, France (Laboratoire de Psychologie Appliqué - LPA) and University of Lund, Sweden (Institute of Psychology).
- U.S. Dept. of Education (IDEA [§300.8(c)(2)], Retrieved October 25, 2015, from <http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,regs,300,A,300%252E8>.
- Walsh, S., & Holzberg, R. (1981). *Understanding and Educating the Deaf-Blind Severely and Profoundly Handicapped*. USA: C.C.Thomas Publisher.
- Zeza, M., & Stavrou, P.D. (2013). *Program of interven-tion in deafblind students : the framework of the cognitive and communicative profile of deafblind students and the application of educational plan of intervention*. Proceedings of the 8th ICEVI European Conference on education and rehabilitation of people with visual impairment: A changing future with ICF. Istanbul, Turkey, June-July 2013.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΣΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΑΖΟΠΟΙΗΣΗΣ

Δημακοπούλου Αλεξάνδρα
Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά

Περίληψη

Η μαζοποίηση και ο κομορμισμός αποτελεί για τον μαθητή εμπειρία της καθημερινής πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση - σενάριο διδασκαλίας στοχεύει στη συνειδητοποίηση αυτής της πραγματικότητας από τη μεριά του μαθητή, ενώ παράλληλα αποσκοπεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων αντίστασης απέναντι στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Το σενάριο αξιοποιεί την τέχνη με διττό τρόπο: από τη μια, ως αντικείμενο μελέτης και κριτικής από την πλευρά των μαθητών (εικαστικά έργα, θέατρο, κινηματογράφος, λογοτεχνία, ποίηση, video) και ως μέσο για τη «μετασχηματίζουσα μάθηση» - και από την άλλη, ως μέθοδο μάθησης (τέχνη του θεάτρου - θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, όπως παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, ανακριτική καρέκλα, διάδρομος συνείδησης, δημιουργία σεναρίου). Μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, καθώς και τη συστηματική αξιοποίηση της τέχνης ως αντικείμενο μελέτης και κριτικής θεώρησης, οι μαθητές οδηγούνται στην ανακάλυψη της γνώσης, στην καλλιέργεια της κριτικής τους ικανότητας, στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ασκούνται στον προφορικό και τον γραπτό λόγο για να εκφράσουν απόψεις, επιχειρήματα και συναισθήματα, κατανοούν και συνειδητοποιούν το φαινόμενο της μαζοποίησης και του κομορμισμού στις πολλαπλές του διαστάσεις και εκφράσεις, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες τόσο μέσω των βιωματικών συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, όσο και μέσω της χρήσης εργαλείων web2 των ΤΠΕ.

Λέξεις κλειδιά: Μαζοποίηση του σύγχρονου ανθρώπου, η δύναμη της μάζας, θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, αξιοποίηση τέχνης, χρήση εργαλείων web2, Νεοελληνική Γλώσσα Γ Λυκείου.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Θεωρητικό πλαίσιο - Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση - σενάριο στη βασική δομή του σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στη σχολική τάξη στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ Λυκείου - θεματική ενότητα «Η δύναμη της μάζας» (σ.σ.115-119 σχ. βιβλίου). Το σενάριο εφαρμόστηκε επίσης με τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου και σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διημερίδας «Από την ανάγνωση στη δημιουργική γραφή και έκφραση», που διοργάνωσε η Ελληνική Ένωση για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση στον Πειραιά τον Ιούνιο του 2013. Εδώ παρουσιάζεται με κάποιες παραλλαγές

και βελτιώσεις (χρήση εργαλείων web2, περισσότερες δραστηριότητες και βοηθητικά ερωτήματα για τον μαθητή, μεθοδολογία «μετασχηματίζουσας μάθησης») σε σχέση με το αρχικό.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόζει αρχές της βιωματικής μάθησης αξιοποιώντας θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, όπως παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, δημιουργία σεναρίου, ανακριτική καρέκλα, διάδρομος συνείδησης (Άλκηστις, 2008· Γκόβας, 2003), μέσω των οποίων οι μαθητές αυτενεργούν αναπτύσσοντας επιχειρηματολογία, φαντασία και κριτική σκέψη.

Η βιωματική μάθηση βασίζεται στον ιδιαίτερο ρόλο που έχει η εμπειρία για τη μάθηση, καθώς και στη σχέση ανάμεσα στη σχολική τάξη, την καθημερινή ζωή και την κοινωνική πραγματικότητα. Ο David Kolb ύστερα από την παρουσίαση των μεθοδολογικών μοντέλων της εμπειρικής μάθησης κατά Dewey, Lewin και Piaget (Kolb, 1984: 20-38), στους οποίους και βασίστηκε για το δικό του μοντέλο που ονομάστηκε *κύκλος μάθησης*, δίνει τον ορισμό της μάθησης. Σύμφωνα με τον Kolb, *μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία η γνώση παράγεται μέσα από το μετασχηματισμό (transformation) της εμπειρίας*. Κατά τον Kolb, η μάθηση εκλαμβάνεται ως *διαδικασία* και δεν προσδιορίζεται από το αποτέλεσμα. Εξάλλου, *η γνώση είναι διαδικασία μετασχηματισμού (transformation), που παράγεται και ξαναπαράγεται συνεχώς, και όχι ανεξάρτητη οντότητα που κατακτάται ή μεταδίδεται*. Η γνώση υπό αυτήν την οπτική συνδέεται με μια δημοκρατική εκπαίδευση που εμπνέει τον όποιο μαθητόντα (δάσκαλο και μαθητή) για μια διαρκή αναθεώρηση και παραγωγή γνώσης που δεν σταματά ποτέ, και δεν θεωρείται ούτε κατακτημένη ούτε παγιωμένη.

Για τη βιωματική μάθηση απαραίτητη είναι η εμπειρία, η μάθηση μέσα από την εμπειρία, το βίωμα που σημαίνει ψυχο-πνευματικο-σωματική εμπλοκή στα τεκταινόμενα, δηλαδή, άμεση εμπλοκή και ενεργητική συμμετοχή του μαθητόντος σε μια κατάσταση που τον αφορά και σχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι ο μαθητών αναζητά προσωπικό νόημα στη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης επενδύοντας προσωπικό ενδιαφέρον σε αυτήν, στο βαθμό που, κατά τον Postle, συνειδητοποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία (όπ. αναφ. στο Δεδούλη, 2001). Εξάλλου, κινητοποιείται διανοητικά και συναισθηματικά και μαθαίνει να αυτενεργεί και να κινητοποιεί τη φαντασία

και τη δημιουργικότητά του συνεργαζόμενος μέσα στα πλαίσια της ομάδας.

Στο συγκεκριμένο σενάριο εξάλλου αξιοποιείται η τέχνη ως διδακτικό μέσο-αντικείμενο παρατήρησης και επεξεργασίας. Οι εργασίες που αναλαμβάνουν οι μαθητές αφορούν σε εικαστικά έργα τέχνης, σε κινηματογραφικές σκηνές, σε θεατρικό έργο, σε μουσικό κομμάτι, σε ποιητικά κείμενα και σε λογοτεχνικό απόσπασμα. Η συμβολή της τέχνης είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της πολλαπλής νοημοσύνης. Ειδικότερα, η συστηματική παρατήρηση και επεξεργασία έργων τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας, στην ολιστική ανάπτυξη των ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου, στην ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό (Κόκκος κ.ά., 2011· Freire, 1985). Ιδιαίτερα ο John Dewey (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2009), ισχυρίστηκε ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρεί θεμελιώδες στοιχείο της διεργασίας της μάθησης.

Στα εικαστικά έργα προς παρατήρηση από τους μαθητές περιλαμβάνονται και έργα της *δημοφιλούς κουλτούρας*⁴⁰ - Andy Warhol, έργα δηλαδή που εκπροσωπούν και αναπαράγουν την κατά τη Σχολή της Φρανκφούρτης «μαζική κουλτούρα», καθώς και πολυτροπικά μιντιακά διαφημιστικά «κείμενα» (διαφημιστικό βίντεο της κάρτας Visa).

Τα προϊόντα της «πολιτιστικής βιομηχανίας» (Αντόρνο & Χορκχάιμερ, 1996), δεν ανταποκρίνονται, σύμφωνα με τη Σχολή της Φρανκφούρτης, στα κριτήρια της αυθεντικής τέχνης. Προϊόντα, ωστόσο της μαζικής κουλτούρας μπορούν να αποτελέσουν το μέσο για τη «μετασχηματίζουσα μάθηση». Σύμφωνα με τον ίδιο τον Αντόρνο (όπ. αναφ. στο Tisdell, 2008), ο ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας πρέπει να μελετάται και να κριτικάζεται. Η Tisdell (2008), έδειξε πώς και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αντλήσουν από τη μαζική κουλτούρα και τα μίντια προκειμένου να διευκολυνθεί η «μετασχηματίζουσα μάθηση» σε σχέση με τα θέματα της διαφορετικότητας και της ισότητας αποδεικνύοντας ότι είναι σημαντικό να μελετάται η μαζική κουλτούρα (pop culture) και να κατανοείται ο ρόλος της στη διαμόρφωση σχέσεων εξουσίας στην

κοινωνία και την εκπαίδευση. Αντίστοιχα, έργα όπως αυτά του Andy Warhol, μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου για την «ανάγνωση», την κατανόηση και τον κριτικό στοχασμό απέναντι στην ομοιομορφία, τη μαζοποίηση και τον κομπορρισμό που επιβάλλει η καταναλωτική μαζική κουλτούρα της διαφήμισης και της βιομηχανίας του θεάματος.

Για την κατανόηση του φαινομένου της μαζοποίησης, του κομπορρισμού και της χειραγώγησης των μαζών οι μαθητές επεξεργάζονται συστηματικά χαρακτηριστικό έργο του Γιάννη Γαίτη, προκειμένου για την εφαρμογή και εμπέδωση βασικών μεθοδολογικών αρχών της «μετασχηματίζουσας μάθησης» ως μεταγνώστικών δεξιοτήτων. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και μάθησης συνδέεται και με την καλλιέργεια των μεταγνώστικών δεξιοτήτων του μαθητή, εφόσον ο τελευταίος προκειμένου για την αντιμετώπιση προσωπικών καταστάσεων θα είναι ικανός να αναπαράγει μεθοδολογία, διαδικασία σκέψης ανάλογη με αυτή που ακολούθησε για την επεξεργασία των έργων τέχνης (Μέγα, 2011).

Εκτός, όμως από εικαστικά έργα τέχνης το σενάριο αντλεί, όπως προαναφέρεται, από την τέχνη του κινηματογράφου, του θεάτρου, της μουσικής, καθώς και της ποίησης και της λογοτεχνίας. Σχετικά με τον κινηματογράφο και τη βασική γραμματική της κινηματογραφικής γλώσσας, καθώς και γενικότερα της οπτικοακουστικής κουλτούρας, έχει προηγηθεί μια βασική μύηση των μαθητών στην εικαστική διάσταση του κινηματογράφου, τις αναλογίες του κάδρου, τη γωνία λήψης, την απόσταση από το θέμα (Κιούκας, 2003) ώστε οι μαθητές να διαθέτουν τον απαραίτητο οπτικοακουστικό γραμματισμό προκειμένου να ανακαλύψουν τους κώδικες της οπτικοακουστικής κουλτούρας και να μετατραπούν από παθητικούς δέκτες μηνυμάτων σε ενεργούς θεατές (Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τ. Γ, 2011). Σε ό,τι αφορά στην λογοτεχνία και την ποίηση, υιοθετείται η επικοινωνιακή προσέγγιση που εστιάζει στον πολυτροπικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας και στη διάδραση κειμένου-αναγνώστη.

Μεθοδολογικά επίσης το σενάριο βασίζεται στις Νέες Τεχνολογίες, και ιδιαίτερα στα εργαλεία του web2 που στηρίζουν τη συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων μεταξύ των μαθητών ακολουθώντας τη βασική λογική συνεργατικής μάθησης: δημιουργία, γνωστική αντανάκλαση, μάθηση (Θεοχαρόπουλος, 2010). Η μάθηση δηλαδή προκύπτει όχι μόνον κατά τη διαδικασία δημιουργίας, αλλά και μέσω της διάθεσης της δημιουργίας στην κοινότητα και των συνακόλουθων αντανάκλασεων και αλληλεπιδράσεων. Όλες οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους μαθητές μπορούν να πραγματοποιηθούν ηλεκτρονικά με τη χρήση των google drive για την ομαδική συγγραφή των κειμένων που τους ζητούνται, καθώς και με την αξιοποίηση πλατφόρμας ομαδικής μάθησης (wiki) για την ανάρτηση των εργασιών και την πρόσβαση σε αυτές από το σύνολο των μαθητών της τάξης.

Στις δραστηριότητες, εξάλλου, περιλαμβάνεται και η ψηφιακή αφήγηση (υπάρχουν πολλές εφαρμογές που διατίθενται δωρεάν στο διαδίκτυο). Η ψηφιακή αφήγηση

⁴⁰ Μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, παρατηρείται μια τάση προς την πλουραλιστική προσέγγιση της «μαζικής κουλτούρας», η οποία μετονομάζεται σε «δημοφιλή κουλτούρα». Η «πλουραλιστική προσέγγιση» σχετίζεται με το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο των καταναλωτών των πολιτισμικών προϊόντων, με τον διαφορετικό τρόπο που ο καθένας προσλαμβάνει τα μηνύματα που αυτά εκπέμπουν, με την κατανάλωσή τους από άτομα διαφόρων επιπέδων διανοήσης και με την κατηγοριοποίηση των διαφόρων επιπέδων κουλτούρας. «...Η διαφορά επιπέδου των διαφόρων προϊόντων δεν αποτελεί μια a priori διαφορά αξίας, αλλά μια διαφορά στη σχέση πρόσληψης, που εδραιώνεται κάθε φορά με τον καθένα μας. Με άλλα λόγια: μεταξύ του καταναλωτή της ποίησης του Πάουντ και του καταναλωτή αστυνομικών μυθιστορημάτων, δύναμει δεν υπάρχει καμία διαφορά κοινωνικής τάξης ή διανοητικού επιπέδου» (Eco, 1987: 87).

κινείται επίσης στη λογική της συνεργατικής μάθησης των εργαλείων web2. Μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης οι μαθητές διερευνούν βαθύτερα το θέμα που επεξεργάζονται, αναζητούν, συλλέγουν και ιεραρχούν σχετικό με το θέμα υλικό, σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά προκειμένου να συνθέσουν τη δική τους αφήγηση.

2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1. Προϋποθέσεις

Όταν ξεκινά η πρώτη διδακτική ώρα η τάξη βρίσκεται στο εργαστήριο πληροφορικής χωρισμένη σε ομάδες με βάση κριτήρια που έχουν προκαθοριστεί. Ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής αντιστοιχεί σε δύο (2) - τρεις (3) μαθητές (δύο υπολογιστές ανά ομάδα). Εξάλλου, προϋποθέσεις για την υλοποίηση του σεναρίου αποτελούν η ύπαρξη ενός wiki - πλατφόρμας ομαδοσυνεργατικής μάθησης, στην οποία η κάθε ομάδα θα αναρτά τις εργασίες της, καθώς και η ύπαρξη λογαριασμών στα google drive. Τέλος, οι μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι και με κάποια από τις εφαρμογές που διατίθενται δωρεάν για ψηφιακή αφήγηση.

2.2. Εκτιμώμενη διάρκεια: πέντε (5) διδακτικές ώρες

2.3. Υλικοτεχνική Υποδομή

Εργαστήριο πληροφορικής με διαδίκτυο, φύλλα εργασίας (φύλλα εργασίας που έχουν αποθηκευτεί στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών, ώστε οι μαθητές να έχουν άμεσα πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό στο οποίο παραπέμπουν τα φύλλα εργασίας), προτζέκτορας συνδεδεμένος με υπολογιστή με πρόσβαση στο διαδίκτυο ή διαδραστικός/προβολικός πίνακας.

2.4 Στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια, τα βασικά αίτια και τις βασικές συνέπειες του φαινομένου της μαζοποίησης στις σύγχρονες κοινωνίες,
- Να συνειδητοποιήσουν τις πολλαπλές διαστάσεις του φαινομένου της μαζοποίησης,
- Να εμπεδώσουν γνώση που ήδη κατέχουν μέσα από την κατανόηση και αξιοποίηση διαφορετικών ειδών «κειμένων» για την παραγωγή του δικού τους γραπτού και προφορικού λόγου,
- Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τη μαζική κουλτούρα και τον ρόλο της.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- Να ασκηθούν οι μαθητές στη συνεργατική μάθηση
- Να ασκηθούν οι μαθητές στον οπτικοακουστικό και κινηματογραφικό γραμματισμό ώστε να

μάθουν να λειτουργούν όχι ως παθητικοί δέκτες μηνυμάτων, αλλά ως ενεργοί θεατές,

- Να οδηγηθούν στην κριτική μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία, να αναπτύξουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και κυρίως ικανότητες κριτικού στοχασμού αποκωδικοποιώντας έργα τέχνης,
- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές δεξιότητες σχετικές με την ανάπτυξη κριτικής και συνδυαστικής σκέψης, την άσκηση στον προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από τη συγγραφή διαφορετικών ειδών κειμένων και την εκφώνηση ποικίλων μορφών προφορικού λόγου, την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας μέσα από βιοματικούς ρόλους.

Σε επίπεδο στάσεων

- Να διακρίνουν οι μαθητές στοιχεία της μαζοποίησης στην καθημερινή πρακτική της σύγχρονης ζωής και να συνειδητοποιήσουν τη δυσκολία, αλλά και την ανάγκη αντίστασής τους σε αυτήν.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες

- Να ασκηθούν οι μαθητές στον ψηφιακό εγγραμτισμό (επεξεργαστής κειμένου - word, περιήγηση και εξερεύνηση στο διαδίκτυο), και να εξοικειωθούν ιδιαίτερα με τη συνεργατική μάθηση ως αποτέλεσμα γνωστικής αντανάκλασης και αλληλεπίδρασης (wiki - πλατφόρμα ομαδοσυνεργατικής μάθησης, έγγραφα google - google drive).

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

3.1. Πρόκληση ενδιαφέροντος, διατύπωση ερωτημάτων και στόχων: 1^η Διδακτική ώρα

Προβάλλεται στην ολομέλεια διαφημιστικό σποτ της κάρτας visa. Στο σποτ παρουσιάζονται στιγμιότυπο από την καθημερινότητα ανθρώπων ομοίωμορφων ως προς τις συνήθειες, το ντύσιμο, τις κινήσεις τους. Επίσης, τα προϊόντα που καταναλώνουν είναι πανομοιότυπα: φαγητά, γλυκά, αναψυκτικά, καφέδες, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο πληρώνουν (με ηλεκτρονική κάρτα visa). Ο ένας και μοναδικός που διαφοροποιείται στη διαφήμιση και πληρώνει με μετρητά παρουσιάζεται ως αίτιος αναταραχής όλου του συστήματος λειτουργίας. Ακολουθεί ο επόμενος, ο οποίος πληρώνοντας με visa, λειτουργεί αντισταθμιστικά, με αποτέλεσμα, το σύστημα να επανέρχεται στη φυσιολογική λειτουργία και ισορροπία του. Ο θεατής που παρακολουθεί τη διαφήμιση εύκολα προσλαμβάνει ότι για να μην προκαλούνται ανισορροπίες στο σύστημα, πρέπει όλοι να είμαστε ίδιοι.

Επιδιώκεται ο προβληματισμός σε σχέση με το διαφημιστικό μήνυμα. Μέσα από την υποβολή σύντομων ερωτημάτων επιδιώκεται η καθοδηγούμενη αυτενέργεια των μαθητών και ο μεταξύ τους διάλογος. Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Τί βλέπετε να παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο διαφημιστικό σποτ;
- Ποιος τρόπος ζωής προβάλλεται;
- Ποια κίνηση/ στάση /συμπεριφορά ανατρέπει το σύστημα και γιατί;
- Πώς αντιδρούν οι παρόντες;
- Ποια μέσα/τεχνικές πειθούς χρησιμοποιεί η συγκεκριμένη διαφήμιση; (συνθηματικό λόγο, συνειρμό ιδεών, επίκληση στο συναίσθημα - ενοχή και ντροπή για το άτομο που δεν ακολουθεί το πρότυπο της μαζικής κατανάλωσης).

Οι μαθητές αλληλεπιδρούν, αναστοχάζονται, και με βάση την προϋπάρχουσα γνώση (τρόποι πειθούς της διαφήμισης) και την εμπειρία τους απαντούν στα ερωτήματα και διατυπώνουν νέα ερωτήματα - προβληματισμούς σε σχέση με το φαινόμενο της μαζοποίησης.

3.2. Συνεργασία σε ομάδες: 1^η Διδακτική ώρα

Η τάξη εργάζεται σε ομάδες όλο τον υπόλοιπο χρόνο της 1^{ης} διδακτικής ώρας (περίπου 45'). Η 1^η και η 2^η ομάδα αναλαμβάνουν από μία εργασία, ενώ οι άλλες ομάδες από δύο (λόγω του χρόνου που υπολογίζεται ότι χρειάζονται οι ομάδες για να τις ολοκληρώσουν). Για τη συγγραφή όλων των εργασιών οι ομάδες χρησιμοποιούν τα google drive, εργαζόμενοι ταυτόχρονα μέσα από τους δύο υπολογιστές που η κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της. Στη συνέχεια, θα αναρτήσουν τις ολοκληρωμένες εργασίες τους στο wiki της τάξης.

Φύλλο εργασίας για την 1^η ομάδα

Να παρατηρήσετε τον παρακάτω πίνακα του Γιάννη Γαίτη επιχειρώντας να θέσετε ερωτήματα και πιθανές απαντήσεις. Σε πρώτη φάση, να καταγράψετε τις εντυπώσεις, τα ερωτήματα, τα συναισθήματα, τις σκέψεις που σας γεννά όταν το πρωτοαντικρύζετε. Σε δεύτερη φάση, να το παρατηρήσετε προσεκτικότερα και να διατυπώσετε απορίες, σκέψεις, συναισθήματα που να συμπληρώνουν, να αναιρούν ή και να επεξηγούν τις πρώτες αντιδράσεις σας παρατηρώντας τις μορφές, τη θέση τους, το μέγεθός και τα χρώματά τους καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις, όπως αυτές διαμορφώνονται από τα παραπάνω στοιχεία. Σε μια τρίτη πιο ολοκληρωμένη φάση να παρατηρήσετε ακόμα προσεκτικότερα και να διατυπώσετε την πιθανή ερμηνεία του με βάση τη δική σας πρόσληψη έχοντας λάβει υπόψη σας τις σχέσεις των επιμέρους στοιχείων του, αλλά και το έργο στο σύνολό του.

Βοηθητικά ερωτήματα

- Ποια νομίζετε ότι είναι η σημασία της κεντρικής μορφής που δεσπόζει στο κέντρο; (Εικόνα 1). Να περιγράψετε το πρόσωπο της μορφής. Πως διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες; Ως προς τι μοιάζει με τις υπόλοιπες;
- Οι διαφοροποιήσεις και οι ομοιότητες ανάμεσα στην κεντρική μορφή και τις υπόλοιπες σε ποια ανάγνωση του πίνακα σας προσανατολίζει;

- Να περιγράψετε ένα έργο τέχνης που θα φιλοτεχνούσατε μέσω του οποίου ως καλλιτέχνης θα απεικονίζατε μια κοινωνία - απάντηση στην κοινωνία που καταγράφεται και αμφισβητείται μέσω του έργου του Γαίτη. Πως θα ήταν οι ανθρώπινες μορφές; Σε ποια μεγέθη; Σε ποια χρώματα; Σε ποια σχέση μεταξύ τους;
- Αν ζωγραφίζετε, μπορείτε, επιπλέον της περιγραφής, να το σχεδιάσετε και να το παρουσιάσετε.

Να καταγράψετε τις τελικές σκέψεις και τα «συμπεράσματά» σας. Να παρουσιάσετε στην ολομέλεια όλη την πορεία των αναζητήσεών σας, την τελική «ερμηνεία» που δώσατε στο έργο τέχνης, καθώς και την περιγραφή του εικαστικού έργου που θα φιλοτεχνούσατε.



Εικόνα 1. Έργο του Γαίτη

Φύλλο εργασίας για την 2^η ομάδα

Είσαι παρατηρητής στο Συνέδριο των Ναζί στη Νυρεμβέργη το 1934. Στέκεσαι απέναντι στη μάζα που βλέπεις (βλ. Εικόνα 2) και σαν άλλος Τσάρλι Τσάπλιν στην ταινία «Ο Μεγάλος Δικτάτορας», αντιπαραθέτεις το δημοκρατικό σου λόγο. Τί θα έλεγες επιχειρώντας να αφυπνίσεις αυτή τη μάζα;

Όλη η ομάδα συγγράφει τον πολιτικό λόγο επιχειρηματολογώντας - αντιπαραθέτοντας τον άνθρωπο της μάζας με αυτόν της δημοκρατικής κοινότητας.



Εικόνα 2. Το συνέδριο των Ναζί του 1934 στη Νυρεμβέργη. Από την ταινία-ντοκυμαντέρ της Leni Riefenstahls *Ο θρίαμβος της θέλησης*

Μπορεί η δημοκρατία να συνυπάρξει με την χειραγωγούμενη και υποταγμένη μάζα; Σκέφτεσαι ότι όταν ως ηγετικό υποκείμενο απευθύνεσαι στη μάζα, αναπαράγεις την χειραφέτηση και την καθοδήγησή της, ακόμα κι' αν τα μηνύματα που απευθύνεις αφορούν στην δημοκρατία;

Για την επική αισθητική του ναζισμού, να παρατηρήσετε την παραπάνω φωτογραφία από την ταινία της Leni Riefenstahls *Ο θρίαμβος της θέλησης*. Να παρατηρήσετε ιδιαίτερα την ομοιότητα, απόλυτα πειθαρχημένη μάζα των 150 χιλιάδων ανδρών της Ες-Α και των Ες-Ες στο φόντο του γενικού πλάνου, σε αντίθεση με τις τρεις (3) μορφές που ξεχωρίζουν και απευθύνουν ναζιστικό χαιρετισμό στο κέντρο του πλάνου οδοιπορόντας στο μνημειώδες πεδίο της Νυρεμβέργης για να καταθέσουν στεφάνι στο ηρώο των πεσόντων του Α' Παγκοσμίου Πολέμου: από αριστερά προς τα δεξιά, οι Heinrich Himmler, Adolf Hitler & Viktor Lutze.

- Για τις αξίες της δημοκρατικής κοινωνίας, δείτε το απόσπασμα από την ταινία του Charlie Chaplin, *Ο Μεγάλος Δικτάτορας*, από 1.53.20 έως 1.57.30.

Φύλλο εργασίας για την 3^η ομάδα

1^η δραστηριότητα

Είσαι ένας άνθρωπος που αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι πνίγεται μέσα σε έναν τρόπο ζωής στον οποίο τον έχουν υποβάλει (κοινή γνώμη, ΜΜΕ). Τρόπο ζωής που σχετίζεται με την ομοιότητα, παθητική, τυποποιημένη στάση του απέναντι σε κάθε μορφής μήνυμα που δέχεται από το περιβάλλον. Πώς αισθάνεσαι; Τί σκέπτεσαι; Νομίζεις ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη μαζική παραγωγή προϊόντων και την «μαζική παραγωγή ομοιομορφών τυποποιημένων ανθρώπων»; Συνέχισε το παρακάτω κείμενο ή δημιούργησέ το από την αρχή επιχειρώντας έναν θεατρικό μονόλογο τον οποίο και θα παρουσιάσεις - υποδυθείς.



Εικόνα 3. Charlie Chaplin, Μοντέρνοι καιροί

Η «κοινωνική μηχανή» παράγει μαζικά ίδια προϊόντα. Έχω μπει μέσα ως πρώτη ύλη μαζί με άλλες πρώτες ύλες και βγαίνω ένα προϊόν έτοιμο για κατανάλωση, όμοιο με όλα τα άλλα προϊόντα που παράγει η μηχανή της κοινωνικής προσαρμογής. Δεν μπορώ να της αντισταθώ. Η μηχανή θέλει:

- να καταναλώνω μαζικά μαζί με εκατομμύρια άλλους ανθρώπους τα προϊόντα που οι βιομηχανίες παράγουν μαζικά,
- να ακούω την ίδια μουσική, όπως εκατομμύρια άλλοι άνθρωποι

- να...Δείτε το απόσπασμα από την ταινία του Charlie Chaplin, Μοντέρνοι καιροί από 0.1.24 έως 0.6.25 (βλ.Εικόνα 3)
- μπορείτε επίσης να δείτε την τελευταία σκηνή από τη θεατρική παράσταση Ο Ρινόκερος του Ιονέσκο, από το Εθνικό θέατρο, Κεντρική Σκηνή: 1.33.46 - 1.43.56

Στην τελευταία σκηνή του έργου, ο κεντρικός ήρωας Μπερανζέ (Γιώργος Μιχαλακόπουλος) έχοντας μείνει ο μόνος άνθρωπος στην πόλη που έχει μετατραπεί σε κοινωνία ρινόκερων, υπερασπιζόμενος το δικαίωμά του να παραμείνει άνθρωπος αρνείται να μεταμορφωθεί σε παχύδερμο ρινόκερο ενάντια στην τάση-ρεύμα που έχει κατακλύσει την πόλη. Για μια σύντομη περίληψη του έργου, διαβάστε την παρακάτω παρουσίαση.

Γραμμένο το 1959, έργο βαθιά πολιτικό, πίσω από το φλοιό της κωμωδίας, σχολιάζει την μόδα, την τάση και την ασθένεια του να μετατραπούν όλοι οι άνθρωποι ενός χωριού σε ευτυχισμένα και άπραγα παχύδερμα, σε ρινόκερους. Ο Ιονέσκο ήταν Ρουμάνος, αλλά έγραφε στα γαλλικά. «Το να σκέφτεσαι αντίθετα από τη εποχή σου είναι ηρωισμός. Αλλά το να το λες είναι τρέλα», έλεγε. Στα έργα του ο άνθρωπος είναι ένα μοναχικό και ασήμαντο ον. Σχολιάζει απλές καταστάσεις με έναν μοναδικό σουρεαλιστικό τρόπο. Είναι από τους επιφανέστερους εκπροσώπους του θεάτρου του παραλόγου.

Ο Ιονέσκο απεχθάνεται τον ιδεολογικό κομορμισμό και σχολιάζει στα έργα του την άνοδο του φασισμού, περιγράφοντας παράλληλα μια μουνδιασμένη κοινωνία, ανίκανη να διαχειριστεί τον εαυτό της, κινδυνεύοντας να συνθλιβεί κάτω από το βάρος των επιλογών της. Συμβολικό έργο, ο Ρινόκερος, βαθιά πολιτικό, σχολιάζει με έναν τρόπο ελαφρύ το πόσο εύκολα οι άνθρωποι απελευθερώνουν τα κτηνώδη τους ένστικτα όταν νοιώθουν την ασφάλεια του ότι ανήκουν στην πλειοψηφία. Οι άνθρωποι στα έργα του Ιονέσκο ακολουθούν το ρεύμα της εποχής, το οποίο τους παρέχει την ήρεμη ομοιομορφία. Η επιλογή τους είναι να πιστέψουν και να υποταχθούν τυφλά σε κάτι που τους εξασφαλίζει την επιβίωσή τους, εξαλείφοντας κάθε κριτική ικανότητα, κάθε ατομικότητα, κάθε ελεύθερη σκέψη.

Πρωταγωνιστεί στον Ρινόκερο ο Μπερανζέ, ήρωας αυτοβιογραφικός του Ιονέσκο, τον οποίο συναντάμε σε μια σειρά έργων του. Ο Μπερανζέ, είναι ένας ήρωας, ο μόνος που προσπαθεί να αντισταθεί. Είναι κωμικός και αφελής και κερδίζει τη συμπάθεια του κοινού, ως το μόνο ανθρώπινο ον που δεν έχει χάσει κάθε ίχνος συμπόνιας και αγάπης. (Αργ. Μποζώνη, 20 αξέχαστες ατάκες από τον Ρινόκερο του Ιονέσκο, εφημ. *Lifo*, 10.01.2014.) (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Ρινόκερος του Ιονέσκο - Theater at UBC σε σκηνοθεσία Τιμ Μάθεσον και μετάφραση Μάρτιν Κριμπ

2^η δραστηριότητα

Αν κάνατε τα κοστούμια για το ανέβασμα της παράστασης του «Ρινόκερου» του Ιονέσκο, πώς θα παρουσιάζατε εσείς τους «ρινόκερους» της σύγχρονης κοινωνίας; Να περιγράψετε τα κοστούμια και το σκηνικό που θα στήνατε, από το σημείο του έργου στο οποίο όλοι θα είχαν μεταμορφωθεί σε ρινόκερους.

Φύλλο εργασίας για την 3^η ομάδα

1^η δραστηριότητα

Αφού παρακολουθήσετε την μικρού μήκους ταινία του Babak Anvari Two & two ($2+2=5$), να προετοιμαστείτε για το παιχνίδι της *ανακριτικής καρέκλας*, το οποίο θα παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης. Ένας από εσάς θα υποδυθεί τον δάσκαλο της ταινίας και θα καθήσει στην «ανακριτική καρέκλα» (μία καρέκλα στο κέντρο και γύρω - γύρω οι υπόλοιποι που υποβάλλουν ερωτήσεις). Οι υπόλοιποι θα ετοιμάσετε ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα, τα συναισθήματα, τις απόψεις του αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης και τον δικό του ως δασκάλου. Να προσπαθήσετε να τον ανακρίνετε με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει μέσα από την «ανάκριση» να αναδυθεί το αξιακό του σύστημα για τον πειθαναγκασμό, την τυποποίηση και τον κομορμισμό, τη χειραγώγηση της σκέψης, τους κανόνες και την ποινή στην περίπτωση παραβατικότητας κλπ. Ο μαθητής που θα υποδυθεί τον δάσκαλο πρέπει να «μπει στα παπούτσια» του συγκεκριμένου δασκάλου και να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους αυτός συμπεριφέρεται κομορμιστικά και αυταρχικά στους μαθητές του.



Εικόνα 5. Κοστούμι από τον «Ρινόκερο» του Ιονέσκο - Theatre at UBC (University of British Columbia Βανκούβερ)

Κάποιος άλλος μαθητής της ομάδας θα υποδυθεί τον μαθητή που αντιστέκεται στην αυταρχικότητα της εκπαίδευσης και του δασκάλου. Θα καθήσει και αυτός στην «ανακριτική καρέκλα» και θα απαντήσει στις ερωτήσεις της υπόλοιπης ομάδας. Να ετοιμάσετε ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρά του, τους λόγους της αντίστασης και της επιμονής του μέχρι τέλους. Να προσπαθήσετε να τον ανακρίνετε με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει μέσα από την «ανάκριση» να αναδυθεί το

αξιακό του σύστημα για την αντίσταση στον πειθαναγκασμό, την τυποποίηση, τον κομορμισμό και τη χειραγώγηση της σκέψης, για την αμφισβήτηση της εξουσίας και την υπεράσπιση της ελευθερίας της σκέψης.

2^η δραστηριότητα

Αφού ακούσετε (απαγγελία Γ. Π. Σαββίδη και Μ. Σουλιώτη από τον επίσημο δικτυακό τόπο του αρχείου Καβάφη) και διαβάσετε τα παρακάτω ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη, να συνθέσετε μια ιστορία - μυθιστορηματική πλοκή με κεντρικό άξονα τον κομορμισμό - αντικομορμισμό, εμπνεόμενοι από την δική σας «ανάγνωση» και υιοθετώντας ένα από τα παρακάτω είδη αφηγηματικού τρόπου (αφήγηση, διάλογος, μονόλογος) και αφηγηματικής τεχνικής (θέση, οπτική γωνία, εστίαση αφηγητή, χρόνος, ρυθμός αφήγησης) επιθυμείτε.

- Τα ποιήματα του Καβάφη: Τα Τείχη, Che fece... il gran rifiuto

Φύλλο εργασίας για την 4^η ομάδα

1^η δραστηριότητα

Σε μια κοινωνία όπου όλοι παρακολουθούνται, η μοναδική εξουσία και αλήθεια είναι αυτή του μηχανισμού του Κόμματος που προσωποποιείται από τον Μεγάλο Αδελφό. Σ' αυτήν την κοινωνία στην οποία όλα ελέγχονται από τον Μεγάλο Αδελφό, η **σκέψη αποτελεί ποινικό αδίκημα**. Κανείς, εξάλλου, δεν μπορεί να σκεφτεί, γιατί όλοι έχουν ξεχάσει (το) πώς να σκέφτονται. Στόχος του Μεγάλου Αδελφού είναι να καταργήσει και τις λέξεις, γιατί μέσα από τις λέξεις εκφράζεται η σκέψη. Είσαι ο Γούνινστον Σμιθ, ο ήρωας του μυθιστορήματος του Τζωρτζ Όργουελ, που, μέσα σ' αυτήν την κοινωνία, προσπαθώντας να αντιδράσεις (διάβασε για τον ήρωα που υποδύεσαι στο παρακάτω απόσπασμα από το μυθιστόρημα) καταφέρνεις να σκεφτείς. Πώς αισθάνεσαι; Τί φοβάσαι; Μπορείς να συνεχίσεις να σκέφτεσαι ή σου είναι πιο βολικό και εύκολο να μείνεις αδρανής, όπως ήσουν; Θα συνεχίσεις να αντιδράς ή θα συμμορφωθείς στις εντολές του Μεγάλου Αδελφού; Τί θα κάνεις ύστερα;

Γράψε πρώτα για την ίδια σου τη σκέψη. Όταν η **σκέψη είναι ελεύθερη**, τότε οι άνθρωποι **διαφέρουν** μεταξύ τους. Από την εποχή της **ομοιομορφίας** (τί γίνεται;)

- Διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα από το «1984» του Τζωρτζ Όργουελ. «Ξαναγύρισε στο τραπέζι, βούτηξε την πένα του στο μελάνι κι έγραψε: Στο μέλλον ή στο παρελθόν, στο χρόνο που η σκέψη είναι ελεύθερη, τότε οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους και δεν είναι μόνοι, στο χρόνο που υπάρχει η αλήθεια και αυτό που έχει γίνει δεν μπορεί να καταστραφεί. Από την εποχή της ομοιομορφίας, από την εποχή της μοναξιάς, από την εποχή του Μεγάλου Αδελφού, από την εποχή της διπλής σκέψης-Χαιρετίσματα! Ήταν ήδη νεκρός, σκέφτηκε. Του φάνηκε ότι μόνο τώρα που είχε αρχίσει να βάζει σε τάξη τις σκέψεις του είχε κάνει το αποφασιστικό βήμα.

Κάθε πράξη περιέχει η ίδια τις συνέπειές της. Έγραψε: *Το έγκλημα της σκέψης δεν επιφέρει το θάνατο: το έγκλημα της σκέψης ΕΙΝΑΙ ο θάνατος*. Τώρα που ένιωθε τον εαυτό του νεκρό, απέκτησε σημασία το να παραμείνει ζωντανός όσο πιο πολύ γινόταν» (Τζωρτζ Όργουελ, 1984, σ.38-39).

2^η δραστηριότητα

Να κινητοποιήσετε το σύνολο της τάξης προκειμένου να παίξετε τον «διάδρομο συνειδήσης». Οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης θα είναι οι συνειδήσεις του Γουίνστον Σμιθ ο οποίος πρόκειται να αποφασίσει αν θα συνεχίσει να αντιδρά σκεπτόμενος ή αν θα συμμορφωθεί στις εντολές του Μεγάλου Αδελφού. Αφού ενημερώσετε τις υπόλοιπες ομάδες για το ρόλο τους, αυτές θα πρέπει να ετοιμάσουν επιχειρήματα για τη θέση που υποστηρίζουν, ανάλογα με την θέση που θα διαλέξουν (οι μισοί θα υποστηρίζουν ότι ο Σμιθ πρέπει να αντισταθεί και οι άλλοι μισοί ότι ο Σμιθ πρέπει να συμμορφωθεί στις εντολές του Μεγάλου Αδελφού). Το σύνολο των μαθητών των υπόλοιπων ομάδων θα καταναείμει τα επιχειρήματα ώστε να ακουστούν όλα όταν ο Σμιθ θα περνάει από τον «διάδρομο συνειδήσης». Στη συνέχεια, οι υπόλοιπες ομάδες της τάξης θα φτιάξουν από κοινού δύο παράλληλες σειρές αφήνοντας στη μέση έναν διάδρομο. Οι παράλληλες σειρές εκφράζουν επιχειρηματολογώντας χαμηλόφωνα τις δύο πλευρές, τη μία υπέρ της αντίστασης του Σμιθ και η άλλη υπέρ της συμμόρφωσης.

Η δική σας ομάδα (ένα ένα όλα τα μέλη της ομάδας σας) θα περάσει από τον διάδρομο και θα αποφασίσει αφού ακούσει και τις δύο πλευρές της συνειδήσής της. Στο τέλος, θα ανακοινώσει ο καθένας από εσάς που υποδύεσθε τον Σμιθ (όλοι οι μαθητές της 4^{ης} ομάδας), την απόφαση που πήρατε.

3.3. Παρουσίαση εργασιών: 2^η διδακτική ώρα

3.4. Συνεργασία - ομάδες - κοινές δραστηριότητες και για τις 5 ομάδες: 3^η και 4^η διδακτική ώρα

2^ο Φύλλο εργασίας κοινό και για τις 5 ομάδες

1^η δραστηριότητα

- Να δημιουργήσετε ένα video (ψηφιακή αφήγηση) με θέμα την εκπαίδευση και το ρόλο που αυτή μπορεί να παίξει στη διαμόρφωση μαζικής, ομοιόμορφης, μηχανιστικής σκέψης.
- Να δείτε το προτεινόμενο σχετικό video: Pink Floyd: We don't need no education

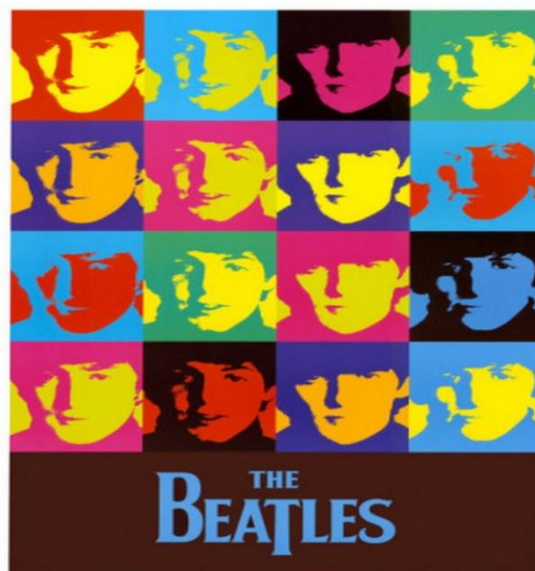
2^η δραστηριότητα

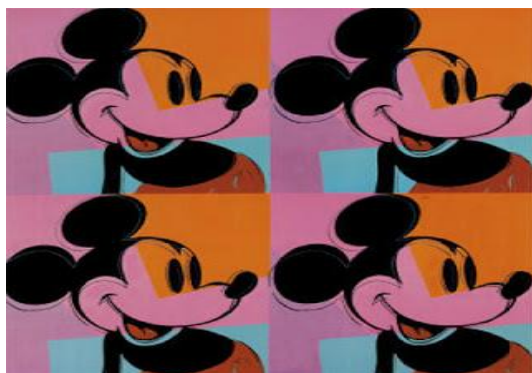
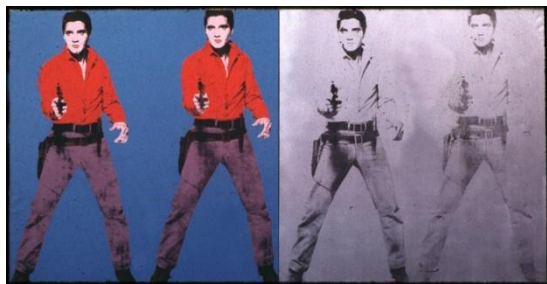
Να παρατηρήσετε τους παρακάτω πίνακες του Andy Warhol και να συζητήσετε μεταξύ σας για τα μηνύματα που προσλαμβάνετε.

Βοηθητικές ερωτήσεις

- Ποια αντικείμενα, πρόσωπα αναπαράγονται στους πίνακες του καλλιτέχνη;

- Να παρατηρήσετε τα χρώματα που χρησιμοποιούνται. Πώς θα σχολιάζατε την επιλογή των συγκεκριμένων χρωμάτων;
- Να παρατηρήσετε την επανάληψη των προσώπων και των αντικειμένων. Τι νομίζετε ότι εξυπηρετεί;
- Ποια μορφή κοινωνίας νομίζετε ότι αντιπροσωπεύουν αυτά τα επαναλαμβανόμενα αναπαραγόμενα πρόσωπα και αντικείμενα;





Εικόνα 6. Πίνακες του Andy Warhol

3.5. Παρουσίαση εργασιών στην ολομέλεια: 5^η διδακτική ώρα

3.6. Αξιολόγηση - Αναστοχασμός: 5^η διδακτική ώρα

Η αξιολόγηση (διαγνωστική, διαμορφωτική) της μαθησιακής διαδικασίας συντελείται κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου μέσω των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές, μέσω των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας που παρουσιάζουν οι ομάδες, όσο και

μέσω του αναστοχασμού, κατά τον οποίο επισημαίνονται οι πολλαπλές διαστάσεις της μαζοποίησης στη σύγχρονη ζωή, καθώς και τα αίτια και οι συνέπειες του φαινομένου.

4. ΠΗΓΕΣ

Αντόρνο, Τ., Λόβενταλ, Λ., Μαρκούζε, Χ., & Χορκχάιμερ, Μ. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (επιλογή κειμένων, μτφ., εισαγωγή Ζ.Σαρίκας). Αθήνα: Ύψιλον.

Αλκηστis (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Βασικό Επιμορφωτικό υλικό (2011). *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεδούλη Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.

Εco, U. (1987). *Κήνσορες και θεράποντες* (μτφ. Ε.Καλλιφατίδη) (σ.87). Αθήνα: Γνώση.

Θεοχαρόπουλος, Ι. (2010). *Συστημικές - Κυβερνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση: Εφαρμογή στον Σχεδιασμό, την Ανάλυση και την Υλοποίηση Πληροφοριακού Συστήματος για την Ανάπτυξη Εικονικών Κοινοτήτων Συνεργασίας και Μάθησης Εκπαιδευτικών*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Καβάφης, Κ.Π. (1984). *Τα Τείχη, Ποιήματα 1897-1933*. Αθήνα: Ίκαρος.

Κιούκας, Αντ. (Επιμ.) (2003). *Η Κινηματογραφική Αφήγηση*, Τόμος Β. Θεσσαλονίκη: Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.

Kolb, D. A. (1984). The Process of Experiential Learning, Chapter 2. In D. Kolb (Eds.), *The experiential learning: Experience as the source of learning and development* (pp.20- 38). NJ: Prentice-Hall. Διαθέσιμο στο <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/process-of-experiential-learning.pdf>

Κόκκος, Α (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη. Στο Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τεχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση*, 29-31 Μαΐου 2009 (σ.σ.77-85). Διαθεσιμο στο: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf

Κόκκος, Α και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος και συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σ.σ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Riefenstahls, L., *O θρίαμβος της θέλησης*. Διαθέσιμο στο: http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CE%B8%CF%81%CE%AF%CE%B1%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B8%CE%AD%CE%BB%CE%B7%CF%82

ΤΟ ΠΑΡΑΛΟΓΟ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Παρασκευή Ελευθερίου

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Το ερώτημα που απασχολεί την παρούσα εργασία αφορά με ποιους τρόπους μπορεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς αναγνώστες της. Ειδικότερα αυτό που ενδιαφέρει είναι οι μαθητές να μπορούν μέσα από τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων να τοποθετηθούν σε σχέση με το κείμενο και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους, ως ιστορικό-πολιτιστικό υποκείμενο, αντλώντας ευχαρίστηση. Η πλευρά αυτή της λογοτεχνίας είναι άλλωστε αυτή που καθιστά την λογοτεχνία χώρο διαλόγου και συνειδητή επιλογή ψυχαγωγίας – αγωγής. Για να υλοποιηθούν οι στοχεύσεις αυτές επιχειρήθηκε μια διδακτική εφαρμογή, όπου εφαρμόστηκε η θεωρία της «αισθητικής ανταπόκρισης», όπως αυτή εκφράστηκε κυρίως από τον W. Iser, για τη διδασκαλία του διήγηματος «Μια μικρή λεπτομέρεια» του Σλαβομίρ Μρόζεκ. Αυτό που αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα είναι αφενός τα κενά που παρουσιάζει στην αφήγηση το συγκεκριμένο διήγημα, στοιχείο που σε άλλη περίπτωση θα αποτελούσε εμπόδιο για την πρόσληψη του κειμένου από τους μαθητές, και αφετέρου το στοιχείο του παραλόγου, με το οποίο ήρθαν σε επαφή οι μαθητές όχι μόνο μέσα από το κείμενο αλλά και από εικαστικές απεικονίσεις.

Λέξεις κλειδιά: Αισθητική ανταπόκριση, διδακτική λογοτεχνίας, λογοτεχνία παραλόγου, εικαστικές τέχνες.

1. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε διδακτική εφαρμογή στο πλαίσιο έρευνας σε σχολικό περιβάλλον με στόχο την αξιοποίηση των λογοτεχνικών θεωριών στη διδακτική πράξη. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε πειραματικά και αξιολογήθηκε από ομάδα φοιτητών, επομένως δεν αποτελεί διδακτική πρόταση ή «σχέδιο» διδασκαλίας τόσο, όσο διδακτική εφαρμογή. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Γυμνάσιο Αναβρύτων κατά τη διδασκαλία του

γνωστικού αντικειμένου των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, την τέταρτη σχολική ώρα. Τη διδασκαλία δεν ανέλαβε η διδάσκουσα της τάξης, αλλά πραγματοποιήθηκε από την εισηγήτρια. Η παρούσα διδακτική εφαρμογή αξιοποίησε τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, αντλώντας κυρίως από τη «Θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης», όπως αυτή εκφράστηκε από τον W. Iser. Η διδασκαλία αφορά τη Γ' Γυμνασίου και, προκειμένου να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα της τάξης που εφαρμόστηκε, επιλέχθηκε ένα διήγημα που να αξιοποιεί την έννοια του κωμικού, αφού την περίοδο που θα γινόταν η διδακτική παρέμβαση η εκπαιδευτικός της τάξης εργαζόταν στην αντίστοιχη θεματική ενότητα, η οποία προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα λογοτεχνίας των πειραματικών γυμνασίων. Προκειμένου να αξιοποιηθεί η αναγνωστική ανταπόκριση, και ιδιαίτερα η συμπλήρωση των κενών της αφήγησης στη διδασκαλία, επιλέχθηκε ένα σύντομο διήγημα στο οποίο ενώ υπάρχει διάλογος η μια αφηγηματική φωνή αποσιωπάται από τον συγγραφέα. Πρόκειται για το διήγημα του Σλαβομίρ Μρόζεκ «Μια μικρή λεπτομέρεια». Αυτό που είχε ιδιαίτερη σημασία είναι η κατάλληλη αξιοποίηση κενών της αφήγησης ώστε αυτά να γονιμοποιήσουν τη φαντασία των μαθητών και να ανοίξουν έναν ευχάριστο διάλογο με το κείμενο, αντιθέτως τα κενά αυτά θα μπορούσαν να υψώσουν ένα τείχος απροσδιοριστίας και να εμποδίσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην επεξεργασία του κειμένου. Επιπλέον το συγκεκριμένο διήγημα ανήκει στην λογοτεχνία του παραλόγου, έπρεπε επομένως να εξοικειωθούν οι μαθητές με την έννοια αυτή ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις «λαβές» του κειμένου δημιουργικά και αντίστοιχα να συμπληρώσουν τα κενά της αφήγησης.

2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Για την οργάνωση και μεθόδευση της διδασκαλίας επιχειρήθηκε η εφαρμογή των θεωριών πρόσληψης. Η επιλογή αυτή καθορίστηκε από δύο κυρίως άξονες: αρχικά οι θεωρίες πρόσληψης, αποτελούν ένα αρκετά ενδιαφέροντα χώρο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που εμπλέκουν δημιουργικά τους μαθητές, έπειτα αυτό που ενδιαφέρει στη διδακτική της λογοτεχνίας είναι η καλλιέργεια αναγνωστών ικανών να θέτουν ερωτήματα στο κείμενο και να συμπληρώνουν τα κενά της αφήγησης με το προσωπικό τους υλικό. Ιδιαίτερα η δεύτερη αυτή πλευρά χρειάζεται κατά τη γνώμη μας να τονιστεί στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ευρύτερα, διότι συχνά πραγματοποιούνται διδασκαλίες για να γνωρίσουν

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

οι μαθητές τους συγγραφείς, να έρθουν σε επαφή με σημαντικά λογοτεχνικά έργα, να αναγνωρίσουν πως συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες καταγράφηκαν στην λογοτεχνική παράδοση, να διαπλασθούν ηθικό-πνευματικά, σπάνια όμως διδάσκεται η λογοτεχνία ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναγινώσκουν με επάρκεια ένα λογοτεχνικό κείμενο, να μπορούν να τοποθετηθούν σε σχέση με αυτό και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους, ως ιστορικό-πολιτιστικό υποκείμενο, αντλώντας ευχαρίστηση. Η δεύτερη αυτή πλευρά της λογοτεχνίας είναι, κατά τη γνώμη μας, αυτή που καθιστά την λογοτεχνία χώρο διαλόγου και συνειδητή επιλογή ψυχαγωγίας – αγωγής. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος κρίθηκε απαραίτητο να περιοριστούν κατά το δυνατόν τα πραγματολογικά και ιστορικά σχόλια κατά τη μελέτη του κειμένου, καθώς και τα σχόλια σχετικά με την ταυτότητα του συγγραφέα. Τα σχόλια αυτά έγιναν μόνο όταν ήταν απαραίτητα για να φωτιστούν συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, και σε καμία περίπτωση δεν αξιοποιήθηκαν ως «σηματοδότες», ως δηλαδή φορείς νοήματος.

Σχετικά με τις θεωρίες αναγνωστικής ανταπόκρισης είναι σημαντικό να γίνει διάκριση των δύο εκφραστών της, H.R. Jauss και W. Iser. Σύμφωνα με την Ε. Φρυδάκη (1999: 67) ενώ ο Jauss δίνει έμφαση στην πρόσληψη από τον αναγνώστη, η οποία διαφοροποιείται από εποχή σε εποχή λόγω της ιστορικότητας του, ο Iser ενδιαφέρεται περισσότερο για την ανταπόκριση του αναγνώστη με το κείμενο, ο τρόπος δηλαδή που ο αναγνώστης «οικειοποιείται» το κείμενο και «συμπληρώνει τα κενά του». Προφανώς οι θεωρίες των δύο θεμελιωτών των θεωριών αναγνωστικής ανταπόκρισης έχουν πολλά κοινά στοιχεία που εντάσσονται στο διδακτικό προσανατολισμό, και δύσκολα διακρίνονται στην διδακτική πράξη. Στη παρούσα διδακτική εφαρμογή διακρίθηκαν οι θεωρίες με βάση την αρχική αυτή διαπίστωση της Ε. Φρυδάκη (1999:67) αλλά και την παρουσίαση του R. Holub (2004:189-190), όπου σύμφωνα με αυτές θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι έννοιες ορίζοντας προσδοκίας, ορίζοντας εμπειρίας, δημιουργικότητα αναφέρονται στον Jauss, ενώ οι έννοιες μυθοπλασία, φαντασία, δομή κειμένου, συμπλήρωση κειμένου, συνανάγνωση, παιχνίδι - ορειβασία αναφέρονται στον Iser.

Δεδομένου ότι στόχος της παρούσας διδασκαλίας ήταν οι μαθητές να βιώσουν την έννοια την παραλόγου μέσα από το κείμενο, το μοντέλο της αισθητικής ανταπόκρισης κρίνεται κατάλληλο, διότι δίνει βαρύτητα στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης αξιοποίησε όλες τις παραμέτρους της σχέσης αναγνώστη-κειμένου, ώστε να ενεργοποιούνται τα βιώματα του (Σπανός, 2010). Το κείμενο κατ' αυτό τον τρόπο προσφέρεται για να «οικειωθεί ο αναγνώστης μια ανοίκεια εμπειρία» (Σπανός, 2010: 93), στην προκειμένη περίπτωση την έννοια του παραλόγου.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση της διδασκαλίας κρίθηκε απαραίτητο να προσανατολιστούν οι μαθητές με άξονα την έννοια του παραλόγου. Η κύρια διδακτική μέθοδος-τεχνική αυτού του σταδίου ήταν η επιλογή

στοχευμένων, κατάλληλων ερωτήσεων σε συνδυασμό με εποπτικά μέσα, οι οποίες στόχο έχουν να επιτευχθεί προσμονή των μαθητών για το προσφερόμενο αντικείμενο αλλά και η εξοικείωση με την έννοια του παραλόγου. Στο στάδιο αυτό αξιοποιήθηκαν εικαστικές παραστάσεις και απεικονίσεις που χρησιμοποιούν το παράλογο και το ανοικείο.

Στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας αξιοποιήθηκε το μοντέλο της αναγνωστικής ανταπόκρισης, κύριος άξονας ήταν ο ορίζοντας προσδοκίας των μαθητών και η συμπλήρωση του κειμένου. Έγινε ανάγνωση του κειμένου, η οποία για λόγους αποφυγής λαθών και απώλειας χρόνου, πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια έγινε η επεξεργασία του κειμένου από τους μαθητές. Αξιοποιήθηκε η ικανότητα επίλυσης προβλήματος, αφού οι μαθητές κλήθηκαν να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και να το συμπληρώσουν. Τέλος στη φάση αυτή οι μαθητές ασκήθηκαν στη συγγραφή κειμένου που να συμπληρώνει το λογοτεχνικό και να εκφράζει τις ερμηνευτικές απόπειρες που έκαναν σε αυτό.

Στην τελική φάση της διδασκαλίας οι μαθητές μέσω της διερεύνησης αξιοποίησαν την έννοια του παραλόγου, όπως την εντόπισαν και σχολίασαν στο διήγημα, και την αντιμετώπισαν ως επιλογή του συγγραφέα. Στο στάδιο αυτό αξιοποιήθηκαν οι στοχευμένες ερωτήσεις ώστε οι μαθητές να επεξεργαστούν την έννοια του παραλόγου ως λογοτεχνική επιλογή.

Τέλος, να σημειωθεί πως η μορφή διδασκαλίας που επιλέχθηκε είχε διαλογική μορφή, μέσα από ερωταποκρίσεις και διάλογο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

3. ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να βιώσουν οι μαθητές την αίσθηση του παραλόγου μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο που τους δίνεται.

Επιμέρους στόχοι προς επίτευξη είναι:

- Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά απροσδιοριστίας μέσα από ένα δικό τους κείμενο το οποίο θα εκφράζει τις αντιλήψεις τους για το διήγημα, και να δημιουργήσουν την δική τους εκβατική εκδοχή κινητοποιώντας τον ορίζοντα προσδοκίας τους.
- Οι μαθητές να εκφράσουν την άποψη τους σχετικά με την έννοια του παραλόγου και να επιχειρήσουν να την ερμηνεύσουν.

4. ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

4.1. Αφόρμηση: το παράλογο στις εικαστικές τέχνες

Κατά την αφόρμηση επιδιώκεται οι μαθητές να εξοικειωθούν με την έννοια του παραλόγου, με την οποία είναι πιθανό να έρχονται πρώτη φορά σε επαφή. Επιπλέον επιδιώκεται να δημιουργήσουν προσδοκίες, συνδυάζοντας τον τίτλο και την έννοια του παραλόγου, για το διήγημα που πρόκειται να διαβάσουν.

Η εκπαιδευτικός πρόβαλε στον πίνακα την εικόνα ενός τυπικού πιάνου και ρώτησε τους μαθητές πως θα το απεικονίζουν ζωγραφικά. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν πως θα το ζωγράφιζαν όπως το έβλεπαν, ενώ μια μαθήτρια είπε πως θα πρόσθετε και κάποιον να παίζει πιάνο. Η εκπαιδευτικός έπειτα παρουσίασε στους μαθητές μια ζωγραφική απεικόνιση με κεντρικό θέμα ένα πιάνο του T. Robinson, όπου ο ζωγράφος έχει αποδώσει ρεαλιστικά το θέμα του. Οι μαθητές ερωτήθηκαν αν η απεικόνιση αυτή ανταποκρίνεται στις προθέσεις τους, οι περισσότεροι εκ των οποίων συμφώνησαν, ενώ λίγοι παρατηρήσαν πως το εικονιζόμενο πιάνο είναι διαφορετικό της αρχικής φωτογραφίας, σε κάθε περίπτωση όμως πρόκειται για ρεαλιστική απεικόνιση. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός πρόβαλε στους μαθητές ένα ζωγραφικό πίνακα του S. Dali, πάλι με κεντρικό θέμα ένα πιάνο, αυτή τη φορά με υπερρεαλιστική οπτική. Ζητήθηκε εκ νέου από τους μαθητές να σχολιάσουν αυτή την απόδοση του πιάνου. Οι μαθητές ήταν έκδηλα απορημένοι με την επιλογή του ζωγράφου, και κυρίως ζητούσαν διευκρινήσεις σχετικά με το τι απεικονίζεται. Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις ρωτήθηκαν οι μαθητές αν ο ζωγράφος απεικονίζει ρεαλιστικά το πιάνο. Η απάντηση ήταν φυσικά όχι, κατόπιν ζητήθηκε από τους μαθητές να εικάσουν για ποιο λόγο ο ζωγράφος επιθυμεί να μεταστρέψει την πραγματικότητα, τι τον κινεί να μην ζωγραφίζει αυτό που βλέπει και τι συναισθήματα τους δημιουργεί. Οι μαθητές απάντησαν πως ο ζωγράφος ανάλογα με τη συναισθηματική του κατάσταση ή τα μηνύματα που θέλει να περάσει παραποιεί στους πίνακες την πραγματικότητα, και πως τα συναισθήματα που τους προκαλεί είναι ενδιαφέρον και απορία. Μια μαθήτρια αναγνώρισε πως ο ζωγράφος ανήκει στο ρεύμα του υπερρεαλισμού και για αυτό το λόγο εκφράζει έτσι όσα βλέπει στην πραγματικότητα. Αφού ακούστηκαν οι πρώτες απόψεις των μαθητών, προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα και η τελευταία μη ρεαλιστική απεικόνιση πιάνο, αυτή τη φορά από τον M. Cheval. Στο σημείο αυτό ρωτήθηκαν οι μαθητές ποια ανάγκη του καλλιτέχνη τον ωθεί να μετασχηματίσει την εξωτερική πραγματικότητα. Οι μαθητές αποκρίθηκαν πως ο καλλιτέχνης επιθυμεί να αλλοιώσει την πραγματικότητα πιθανώς για να περάσει κάποιο μήνυμα ή να εκφραστεί. Σημασία, στο στάδιο αυτό έχει οι μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με το ανοικτό και το παράλογο στην τέχνη. Η εκπαιδευτικός ανέφερε κάποια στοιχεία για την επιλογή αυτή, κυρίως για την ανάγκη του καλλιτεχνικού υποκειμένου να μετασχηματίσει την εξωτερική πραγματικότητα προκειμένου να αποδώσει τον εσωτερικό του κόσμο, ή ακόμα και για να ασκήσει κριτική στο δοσμένο, δεδομένο, κοινώς αποδεκτό. Κατόπιν προβλήθηκε στο διαδραστικό πίνακα μια διαφάνεια η οποία περιέχει ιστορική αναφορά για τη λογοτεχνία του παραλόγου και σχολιάστηκε σύντομα πως οι καλλιτέχνες αντιδρώντας στην πραγματικότητα, και στις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, εκφράζουν το αντίθετο του πραγματικού, το παράλογο. Το ρεύμα αυτό αναπτύχθηκε στην ιστορική συγκυρία του Β' Παγκόσμιου Πολέμου. Όσοι βίωσαν τους δύο

παγκόσμιους πολέμους και τη φρίκη που προκάλεσαν, αναρωτήθηκαν σχετικά με την πραγματικότητα: αν είναι λογικό να πεθαίνουν νέοι άνθρωποι, αν είναι λογικό να καταστρέφονται πολιτισμικά χώρες, αν είναι λογικό να αφανίζονται έθνη. Η απάντηση ήταν φυσικά αρνητική, προκειμένου να εκφράσουν αυτή την εναντίωση τους απόδωσαν το παράλογο, θεωρώντας πως η λογική δε «χωράει» πάντα στην πραγματικότητα, και πως η μέχρι τώρα παραδοσιακή λογοτεχνία δε μπορούσε να τους εκφράσει. Επιπλέον συμπληρώνεται πως ακόμα και σήμερα η λογοτεχνία του παραλόγου συχνά παρέχει το έδαφος στο λογοτέχνη για να ασκήσει κοινωνική κριτική. Μετά από αυτή τη σύντομη αναφορά, επισημάνθηκε στους μαθητές πως θα ασχοληθούν στο μάθημα με ένα διήγημα του Σλαβομίρ Μρόζεκ, ενός λογοτέχνη που αξιοποίησε στο έργο του την λογοτεχνία του παραλόγου. Τέλος αναφέρθηκε στους μαθητές πως ο τίτλος του διηγήματος είναι «Μια μικρή λεπτομέρεια», και τους ζητήθηκε να προβλέψουν σε τι θα αναφέρεται το διήγημα εφόσον αξιοποιεί το παράλογο. Κάποιοι μαθητές απάντησαν πως η λεπτομέρεια θα είναι αντί για μικρή μεγάλη, ενώ κάποιοι άλλοι θεώρησαν πως μια μικρή λεπτομέρεια στο διήγημα θα ανατρέπει την εξέλιξη του.

4.2. Ανάγνωση

4.2.1. 1^ο στάδιο ανάγνωσης

Κατά το πρώτο αναγνωστικό στάδιο, μοιράστηκε φωτοτυπημένο το διήγημα στους μαθητές. Το κείμενο τους δόθηκε με παράλειψη των δύο τελευταίων αποκρίσεων της ηρωίδας. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να προσέχουν στο κείμενο και άρχισε την ανάγνωση του διηγήματος («Θέλω να εξομολογηθώ ... φτιαγμένος από πλαστελίνη»).

Σταματώντας στο σημείο αυτό την ανάγνωση, ζήτησε από τους μαθητές να μιλήσουν για το διήγημα. Σε αυτό το πρώτο στάδιο αυτό που ενδιαφέρει είναι να φανούν οι πρώτες διαφορές στην πρόσληψη του κειμένου και η ανταπόκριση των μαθητών σ' αυτό (Φρυδάκη, 1999:74). Η εκπαιδευτικός έθεσε γενικές ερωτήσεις στους μαθητές προκειμένου να εκφράσουν την πρώτη εντύπωση που τους προκάλεσε το διήγημα. Οι μαθητές κατά κύριο λόγο έδειχναν ενδιαφέρον για την ανατροπή της πραγματικότητας και σχολίασαν πως όλο το απόσπασμα είναι μια εξομολόγηση. Τους έκανε ιδιαίτερο εντύπωση που ο συγγραφέας αποσιωπούσε τη φωνή ενός εκ των ομιλητών. Όταν οι μαθητές σχολίασαν αυτό το τελευταίο σημείο ρωτήθηκαν για ποιο λόγο κατά τη γνώμη τους επέλεξε κάτι τέτοιο συγγραφέας. Οι μαθητές αποκρίθηκαν πως ίσως ο συγγραφέας δεν θέλει να φωτιστεί αυτό το πρόσωπο. Για να εμβαθύνουν επιπλέον πάνω σε αυτό οι μαθητές έγινε μια επιπλέον ερώτηση: ποιόν αφήνει ο συγγραφέας να συμπληρώσει το κενό με αυτό τον τρόπο. Οι μαθητές απάντησαν πως ο κάθε ένας που διαβάζει το κείμενο συμπληρώνει με την φαντασία του κενά. Κατόπιν αναφέρθηκε στους μαθητές πως για να οργανωθούν τα στοιχεία του κειμένου θα χρειαστεί να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία του διηγήματος. Στο σημείο αυτό αξιοποιήθηκαν οι άξονες που δίνει το πρόγραμμα ELLSA, το οποίο έγινε σε συνεργασία με το

γραφείο εκπαιδευτικών υποθέσεων των Η.Π.Α. και του Aberystwyth University (ELLSA, 2004), γιατί επιχειρεί ένα πρακτικό διαχωρισμό των χαρακτηριστικών του διηγήματος, που βοηθάει στην προκειμένη περίπτωση, όπου δεν είναι κύριο να διδάχονται οι μαθητές τα χαρακτηριστικά του διηγήματος αλλά να λειτουργήσουν απλά σαν στήριγμα για την «ανακάλυψη» του κόσμου του κειμένου. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής:

- Χαρακτήρας: ποια αφηγηματική φωνή είναι παρούσα και με ποιόν συνομιλεί,
- Σκηνικό: ποιος είναι ο χώρος όπου εκτυλίσσεται η ιστορία που μόλις διαβάστηκε,
- Πλοκή: ποια είναι η ιστορία που μεταφέρει η αφηγηματική φωνή,
- Σύγκρουση/Διαμάχη: τι ανατρέπει την εξέλιξη της ιστορίας,
- Θέμα: ποια είναι κεντρική ιδέα της ιστορίας

Ρωτώντας για κάθε σημείο ξεχωριστά, σε κάθε περίπτωση η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να συνδέουν τις απαντήσεις τους με συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου. Αξιοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν στον πίνακα τα στοιχεία αυτά ως εξής:

- Χαρακτήρας: γυναίκα που εξομολογείται – εξομολογητής
- Σκηνικό: εξομολογητήριο, κλειστός χώρος
- Πλοκή: σχέσεις με σύζυγο, αναφορά σε στην ιστορία της γαμήλιας σχέσης
- Σύγκρουση: ο σύζυγος είναι από πλαστελίνη
- Θέμα:

Οι μαθητές με ευκολία απάντησαν σε όλα τα στοιχεία του διηγήματος, δυσκολεύτηκαν ωστόσο στον εντοπισμό του θέματος, όπου αυτό που κυρίως ανέφεραν ήταν πως το θέμα αφορά τις σχέσεις συζύγων. Επειδή η απάντηση αυτή ωστόσο δεν ήταν ικανοποιητική, εφόσον δεν είχαν εμβαθύνει επαρκώς οι μαθητές, έμεινε κενό το σημείο αυτό και η διδασκαλία προχώρησε στην επόμενη δραστηριότητα, για να επανέλθει όταν οι μαθητές είναι έτοιμοι να απαντήσουν αυτό το ερώτημα.

4.2.2. 2^ο στάδιο ανάγνωσης

Στο στάδιο αυτό στόχος είναι οι μαθητές να συνεχίσουν την επικοινωνία τους με το ποίημα και να προβάλλουν τις προσδοκίες τους, οργανώνοντας ένα κείμενο σύμφωνα με αυτές (Φρυδάκη, 1999: 75). Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να επιλέξουν ένα απόσπασμα 3 αποκρίσεων της προτίμησης τους και να συμπληρώσουν ποιες εικάζουν πως είναι οι αντίστοιχες ερωτήσεις που παραλείπονται, γράφοντας τις εκδοχές τους και συμπληρώνοντας τα κενά απροσδιοριστίας. Για τη δραστηριότητα αυτή δίνεται χρόνος πέντε λεπτών στους μαθητές, οι οποίοι παροτρύνονται να επιλέξουν μη προφανείς ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις με μεγαλύτερη απροσδιοριστία. Οι μαθητές εργάστηκαν δείχνοντας ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα. Μόλις συμπληρώθηκε το χρονικό περιθώριο ζητήθηκε από όσους μαθητές ήθελαν (συνολικά ακούστηκαν έξι «διασκευές») να αναφέρουν αυτό που συμπλήρωσαν. Οι εκδοχές των μαθητών προσπαθούσαν να μιμηθούν το ύφος λόγου του

διηγήματος, αξιοποιούσαν τα στοιχεία του περιεχομένου του διηγήματος και έδειχναν σημαντικό βαθμό κατανόησης του. Ωστόσο λίγοι μαθητές ήταν αυτοί που μπόρεσαν να αξιοποιήσουν και να εντείνουν με την σειρά τους το στοιχείο του παραλόγου, αντιθέτως μέσα από τις απαντήσεις τους μάλλον επιχειρούσαν να «λογοικοποιήσουν» τα παράλογα στοιχεία. Σε κάθε περίπτωση η δραστηριότητα τόνωσε το ενδιαφέρον των μαθητών για το κείμενο, αφού το σύνολο των μαθητών άκουγαν με ενδιαφέρον τις επιλογές των συμμαθητών τους.

4.2.3. 3^ο στάδιο ανάγνωσης

Μέσα από το τρίτο στάδιο επιδιώκεται οι μαθητές να επιστρέψουν στο κείμενο και να το επεξεργαστούν (Φρυδάκη, 1999: 76). Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να δουν μόνοι τους το κείμενο σιωπηρά και να σημειώσουν τα σημεία που η ηρωίδα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του συζύγου της. Το χρονικό περιθώριο για αυτή την εργασία ήταν πέντε λεπτά. Κατόπιν, αφού οι μαθητές ανέφεραν τα σημεία όπου γίνονται οι αναφορές της αφηγήτριας στο σύζυγο της, ρωτήθηκαν τι υποθέσεις μπορούν να κάνουν για το χαρακτήρα της με βάση αυτά τα στοιχεία. Οι μαθητές επιχείρησαν, και με επιπλέον στοιχεία του κειμένου να παρουσιάσουν το χαρακτήρα της ηρωίδας του διηγήματος. Συγκεκριμένα, απάντησαν πως η αφηγήτρια είναι μάλλον επιφανειακή και πως δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται ποτέ ουσιαστικά για τον σύζυγο της, παρόλα αυτά φαίνεται να τον θαυμάζει κυρίως για την εντύπωση που έκανε σε τρίτους. Αφού έγιναν οι αναφορές αυτές ζητήθηκε στους μαθητές να εντοπίσουν το στοιχείο του παραλόγου στο διήγημα και να εξηγήσουν τον ρόλο του. Οι μαθητές ανέφεραν πως το παράλογο αφορά τη φυσική υπόσταση του άντρα, που είναι από πλαστελίνη, και εξήγησαν πως αυτό ίσως γίνεται για να αναδείξει τις επιφανειακές σχέσεις των ανθρώπων σήμερα, ή για να δείξει την αδιαφορία των ανθρώπων για τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά των συνανθρώπων τους. Χωρίς να αναιρεθεί καμιά από τις εξηγήσεις που δόθηκαν η εκπαιδευτικός επιστρέφει στον πίνακα, όπου έμενε ασυμπλήρωτο το θέμα του διηγήματος και ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τι θα συμπλήρωναν τώρα. Οι μαθητές αποκρίθηκαν πως το θέμα αφορά τις σχέσεις και την επικοινωνία των ανθρώπων, το οποίο και συμπληρώθηκε στον πίνακα.

4.2.4. 4^ο στάδιο ανάγνωσης

Στο τέταρτο στάδιο επιχειρείται οι μαθητές να επιστρέψουν στον ορίζοντα προσδοκίας έχοντας όμως πλέον επεξεργαστεί κάποια σημεία του κειμένου (Φρυδάκη, 1999: 79). Η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στους μαθητές πως υπολείπονται δύο ακόμα αποκρίσεις της ηρωίδας του διηγήματος και ζήτησε από τους μαθητές να συμπληρώσουν οι ίδιοι το κείμενο αξιοποιώντας πέντε λεπτά που τους δίνονται, για να γράψουν τη δική τους εκδοχή για την έκβαση, έχοντας υπόψη πως αξιοποιείται η έννοια του παραλόγου. Στη συνέχεια ακούστηκαν όσο το δυνατόν περισσότερες εκδοχές των μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η απόπειρα των μαθητών να προσεγγίσουν το

αφηγηματικό – διαλογικό ύφος του διηγήματος, επίσης αυτή τη φορά αρκετοί μαθητές αξιοποίησαν και εκείνοι την έννοια του παραλόγου δημιουργώντας ανατρεπτικές ιστορίες. Υπήρχαν βέβαια πάλι και μαθητές που επιχείρησαν να εκλογικεύσουν την ανατροπή με την πλαστελίνη. Τέλος έγινε ανάγνωση του αποσπάσματος που παραλείφθηκε από το αρχικό κείμενο που δόθηκε στους μαθητές, και ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με την επιλογή του συγγραφέα. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το τέλος του διηγήματος και δήλωσαν πως το τέλος είναι ακόμα πιο οξύμωρο, εντεινώντας την αίσθηση του παραλόγου.

Τέλος, εφόσον επαρκούσε ο χρόνος δόθηκαν δύο αποσπάσματα⁴¹ λογοτεχνών που αξιοποιήσαν το παράλογο στο έργο τους, συγκεκριμένα του Καμύ και του Ιονέσκο, με βάση τα οποία οι μαθητές συζήτησαν για το ρόλο του παραλόγου στοιχείου στη λογοτεχνία ως αντίδραση στην πραγματικότητα και τις δομές της. Τα ερωτήματα με τα οποία έγινε η επεξεργασία των παραθεμάτων ήταν τα εξής:

- Για ποιο λόγο ο Καμύ θεωρεί πως ο άνθρωπος κρατάει απόσταση από την «αληθινή ζωή»;
- Αν αναλογιστούμε την ιστορική περίοδο που ο Καμύ, και γενικότερα οι λογοτέχνες του παραλόγου, έζησαν και έγραψαν τι σημασία αποκτούν τα λόγια του; (εδώ η συζήτηση με τους μαθητές αναμένεται να αναδείξει τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, την φρίκη που προκάλεσε λίγα μόλις χρόνια μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, την αντίδραση των ανθρώπων της τέχνης στα γεγονότα.)
- Πως αντιμετωπίζει τη λογική ο Ιονέσκο στο απόσπασμα;
- Οι «δυνατοί» κατά τον Ιονέσκο τι οφέλη είχαν από τη δεδομένη συγκυρία (π.χ. Β' Παγκόσμιος Πόλεμος);
- Εάν ο πόλεμος είναι λογικός για τους «ισχυρούς», η λογοτεχνία του παραλόγου τι επιχειρεί να αναδείξει;

5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η αξιολόγηση κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου είναι διαρκής και διαμορφωτική, καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτικός δημιούργησε εκείνο το κατάλληλο κλίμα ενεργοποίησης του μαθητή και του ζητούσε διαρκώς να ερμηνεύει τις επιλογές του, να τις κρίνει και να τις τροποποιεί με βάση τα δεδομένα που του δίνονται. Επιπλέον ενισχύθηκε η αντίληψη ότι καμία

επιλογή δεν είναι δεδομένη, αλλά όλες οφείλουν να τεθούν υπό κρίση και αμφισβήτηση. Έτσι αναδείχθηκαν οι γνώσεις του μαθητή και ταυτόχρονα υποβοηθήθηκε ώστε να καλύψει τις αδυναμίες του.

6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Για την αξιολόγηση της διδακτικής αυτής εφαρμογής, η οποία αποτέλεσε τμήμα της έρευνας που υλοποιήθηκε κατά την πρακτική άσκηση μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου» του Πανεπιστημίου Αθηνών, χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών-μεταπτυχιακών φοιτητών και του επιστημονικού επόπτη του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σχολιάζοντας τη διδασκαλία αναφορικά με τον προσανατολισμό της είναι δυνατό να ειπωθεί πως έχει σαφή κατεύθυνση. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν σαφείς και συγκεκριμένοι. Η υλοποίηση τους πήγαζε από την εφαρμογή της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης, η οποία επέτρεψε στους μαθητές να ανοίξουν διάλογο με το κείμενο, να συμπληρώσουν τα «κενά» της αφήγησης και να εκφραστούν μέσα από τα ζητήματα που άνοιγε.

Ως προς την οργάνωση και την πορεία διδασκαλίας, η πορεία διδασκαλίας είχε σαφή δομή και είχε σχεδιαστεί προηγουμένα. Η διδασκαλία ακολουθούσε μια πορεία από την κατεκτημένη γνώση στη νέα, και από τον κόσμο του κειμένου στον κόσμο των μαθητών γεγονός που διευκόλυνε την πρόσληψη του μαθήματος. Οι μεταβάσεις μεταξύ των τμημάτων του κειμένου γίνονταν ομαλά.

Επιπλέον οι μαθητές ασκήθηκαν σε ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, επεξεργάστηκαν δεδομένα, ανέλυσαν και εξήγαγαν συμπεράσματα σχετικά με τα στοιχεία του κειμένου. Οι μαθητές συμμετείχαν επίσης σε δραστηριότητες ιδιαίτερα σημαντικές για το μάθημα της λογοτεχνίας, όπως η δημιουργική συγγραφή λόγου, η συμπλήρωση των κενών της αφήγησης, η δημιουργική ανάγνωση του κειμένου.

Ως προς την εφαρμογή της νέας γνώσης επιχειρήθηκε να αξιοποιηθούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν οι ίδιοι και μετασχημάτισαν το υλικό του κειμένου. Δεν ήταν παθητικοί δέκτες αλλά είχαν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, λειτούργησαν ως ενεργοί αναγνώστες. Επιπλέον οι δραστηριότητες αλλά και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους στην ολομέλεια της τάξης κρίνεται θετικά. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες, συμμετείχαν ενεργά και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σύνολο των δραστηριοτήτων. Το στοιχείο αυτό ευνόησε και το ευρύτερο κλίμα της τάξης. Μόνο στο κλείσιμο του μαθήματος η συμμετοχή των μαθητών παρουσίασε πτωτική διάθεση, η οποία πιθανώς να οφείλεται στην κούραση από την εξέλιξη του μαθήματος.

Σχετικά με την οργάνωση του χρόνου και της τάξης, ο διδακτικός χρόνος κατανεμήθηκε ορθά. Η διδασκαλία ακολούθησε μια ολοκληρωμένη πορεία και φαίνεται πως αξιοποιήθηκε σωστά σύμφωνα με τους σκοπούς που

⁴¹ Συγκεκριμένα δόθηκαν τα εξής αποσπάσματα: «Ο άνθρωπος ζει σ' έναν παράλογο κόσμο [...] μέσα σ' ένα σύμπαν στερημένο από ψευδαισθήσεις και φώτα, ο άνθρωπος νιώθει ξένος. Σ' αυτή την εξορία [...] δεν υπάρχει βοήθεια. Αυτή η απόσταση του ανθρώπου από τη ζωή του [...] αποτελεί κυριολεκτικά το συναίσθημα του παραλόγου.» (Καμί, 1973: 14), και «λογική είναι η τρέλα των δυνατών», διάσημη φράση του Ενγένιου Ιονέσκο.

τέθηκαν. Σχετικά με το κλίμα της τάξης αυτό ήταν θετικό σε όλη την διάρκεια της διδασκαλίας. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν υψηλή στο σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Για το ρόλο της αξιοποίησης πολλών μορφών τέχνης και τη διαθεματικότητα σχολιάζεται πως αυτή προέκυψε ουσιαστικά από την ανάγκη να εισαχθούν οι μαθητές σε μια δύσκολη έννοια όπως αυτή του παραλόγου. Η εξοικείωση αυτή επιχειρήθηκε μέσα από την αξιοποίηση οικείων παραστάσεων, το στοχασμό γύρω από το σκοπό της χρήσης του παραλόγου από τους δημιουργούς, τις ιστορικές συγκυρίες γένεσης του αλλά και τους λόγους που μέχρι σήμερα εκφράζει την υπαρξιακή αγωνία του σύγχρονου ανθρώπου. Υποχρεωτικά, υπό μια έννοια, η διαθεματικότητα εντάχθηκε στη συγκεκριμένη διδασκαλία.

7. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τον επιστημονικό επόπτη κο. Πάνο Δημήτρη, αλλά και την ομάδα φοιτητών του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», χωρίς τους οποίους δεν θα ήταν δυνατή η διδακτική εφαρμογή και η αξιολόγηση της: υπήρξαν με την παρέμβαση και τη βοήθεια τους συνοδοιπόροι για την ολοκλήρωση του πονήματος.

8. ΠΗΓΕΣ

- ELLSA (2004). *Five Important Elements of a Short Story*. Retrieved February 09, 2014, from http://users.aber.ac.uk/jpm/ellsa/ellsa_elements.html
- Holub, R. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή* (μτφ.Κ.Τσακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mrozek, S. (1981). *Ο ελέφαντας* (μτφ.Ν. Μπαλής). Αθήνα: Γράμματα.
- Yarlott, G. (1968). Aims in teaching literature. *Educational review*, 146-45. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0013191680200207>
- Καμί, Α. (1973). *Ο μύθος του Σίσυφου: δοκίμιο πάνω στο παράλογο* (μτφ.Β. Χατζηδημητρίου). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπανός, Γ. (2002). *Διδασκαλία σε τάξεις αναγνωστικά ανομοιογενείς: Εφαρμογή με "αναγνωστική ανταπόκριση"*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική.
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία, Η διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος*. Τόμ. Β' Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ε. (1999). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΒΙΒΛΙΟ - ΚΟΥΚΛΑ - ΒΙΒΛΙΟ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΖΩΝΤΑΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ ΤΟΥ ΒΑΓΓΕΛΗ ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ

Κατερίνα Δερματά

Βρεφονηπιακός Σταθμός ΟΑΕΔ Μοσχάτου

Περίληψη

Η κούκλα στις διάφορες μορφές αποτελεί ένα από τα βασικά παιχνίδια των παιδιών στις μικρές ηλικίες. Ειδικότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, η κούκλα αποτελεί παράλληλα ένα σημαντικό μέσο στα χέρια του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία του με τα παιδιά και την προώθηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών στόχων. Η παρούσα εισήγηση διερευνά τη δυνατότητα αξιοποίησης της κούκλας ως μέσο καλλιέργειας της φιλιαναγνώσιας, αναπτύσσοντας μια πρακτική εφαρμογή στην τάξη. Η σύνδεση των δυο τεχνών, της θεατρικής πράξης μέσω της κούκλας και της λογοτεχνίας, αναδεικνύει τόσο τη στενή και δημιουργική σχέση των δυο τεχνών στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, όσο και τη συμβολή τους στη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και μάθησης, μέσα από παιγνιώδεις δράσεις.

Λέξεις κλειδιά: Κουκλοθέατρο, εμπνύχωση, φιλιαναγνώσια, διαμεσολάβηση, παιδική λογοτεχνία.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΝΝΟΙΕΣ

Το λογοτεχνικό βιβλίο και η θεατρική κούκλα, δυο μέσα που αποτελούν καθημερινή αναφορά στη σχολική πραγματικότητα της προσχολικής ηλικίας, έχουν αναγνωρισμένη παιδαγωγική και ψυχολογική αξία. Το κουκλοθέατρο απελευθερώνει και ενεργοποιεί τη δημιουργική φαντασία, βοηθάει το παιδί να ονειρεύεται και να αισιοδοξεί πως όλα στη ζωή του θα πάνε καλά, καλλιεργεί τη σκέψη, πλουτίζει το λεξιλόγιο ενώ το παιδί ταυτίζεται με τους ήρωες αντιμετωπίζει και ξεπερνάει πιο εύκολα τα προβλήματά του, κ.α. (Παπανικολάου – Χατζηνικολάου 2004: 5).

Αντίστοιχα, η παιδική λογοτεχνία, σημειώνει η Γκίβαλου (2007: 20-21) «...συμβάλλει καθοριστικά στην αισθητική, κοινωνική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση του παιδιού, στην ψυχοπνευματική και γνωστική του ανάπτυξη και τη γλωσσική του καλλιέργεια ...».

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Η συνεργασία των δυο αυτών τεχνών, κουκλοθέατρου/τέχνη της εμπνύχωσης και λογοτεχνίας, με τους δικούς τους ιδιαίτερους κώδικες επικοινωνίας με το παιδικό κοινό κάθε μια, προσφέρουν στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες για την οργάνωση δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα, οι οποίες παράλληλα μπορούν να προωθήσουν στόχους εκπαιδευτικούς και ψυχοκοινωνικούς, διαμορφώνοντας θετικό και ελκυστικό κλίμα επικοινωνίας.

1.1. Λογοτεχνία και Φιλιαναγνώσια στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Όπως ορίζεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο (ΝΠΣ 2011, 28) «Θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες σχεδόν τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού της ομάδας των ανθρώπων για την οποία μιλούμε». Οι δραστηριότητες προτείνεται να αναπτύσσονται μέσα από τρεις διδακτικές ενότητες: i) Πριν από την ανάγνωση ii) Κυρίως ανάγνωση iii) Μετά την ανάγνωση.

Στο Νέο Σχολείο για το νηπιαγωγείο η λογοτεχνία σχετίζεται με τη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας, μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (ανάγνωση εικονογραφημένων ιστοριών από τη νηπιαγωγό και από τα παιδιά με τη συνδρομή των εικόνων, συζητήσεις πάνω στα κείμενα, διατύπωση υποθέσεων για την εξέλιξη της ιστορίας κ.α.). Παράλληλα, η λογοτεχνία συνδέεται με τον τομέα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, μέσα από δράσεις που στόχο έχουν, με ερέθισμα λογοτεχνικά κείμενα, οι μαθητές να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να επιλύουν συγκρούσεις και να αναπτύσσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης (ΠΣΝ 2011: 68-79).

Η «Φιλιαναγνώσια» ως όρος αναφέρεται στην καλλιέργεια της ανάγνωσης αλλά και στις δράσεις που στόχο έχουν τη δημιουργία αναγνωστών, την αναζήτηση του καλού βιβλίου αλλά και την αισθητική απόλαυση, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες (Παπαδάτος 2014: 297). Η Τσιλιμένη (2008: 95) ωστόσο, χρησιμοποιεί τον όρο Βιβλιοφιλία, ως πιο αντιπροσωπευτικό για τις μικρές ηλικίες, όπου το βιβλίο είναι για το παιδί ένα αντικείμενο το οποίο προσεγγίζει ως προς το περιεχόμενο, το σχήμα και τη μορφή του συνολικά.

1.2. Η Τέχνη του Εμφύχωσης στο Νέο Σχολείο - Σχολείο του 21ου αιώνα

Η Τέχνη κατείχε σημαντική θέση τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ - ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002), μέσα από δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης (ζωγραφική, δραματική τέχνη, μουσική), όσο και στο Νέο Σχολείο -Σχολείο του 21ου αιώνα. Το Νέο Σχολείο περιλαμβάνει πέντε μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης: τα Εικαστικά, τη Μουσική, το Θέατρο, το Χορό και την Οπτικοακουστική Έκφραση. Η ενασχόληση των νηπίων με την Τέχνη στοχεύει στην ανάπτυξη του αισθητικού γραμματισμού, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της απόκτησης κινήτρων για μάθηση.

Η Τέχνη της εμφύχωσης αποτελεί ένα από τα θεματικά περιεχόμενα του Θεάτρου, με κεντρικό στόχο τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις τεχνικές του κουκλοθέατρου και να εκφραστούν παίζοντας (Νέο Σχολείο 2011: 272). Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της τέχνης της εμφύχωσης τα παιδιά παίζουν στη γωνιά του κουκλοθέατρου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, αποδίδοντας μέσω της κούκλας στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής ή λαϊκά παραμύθια, μύθους και ιστορίες, μιμούμενα τις φωνές και τις κινήσεις των ηρώων τους. Άλλοτε πάλι με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού πειραματίζονται με διαφορετικές τεχνικές θεάτρου (θέατρο σκιών, μαύρο θέατρο κ.α) ενώ συχνά κατασκευάζουν αυτοσχέδιες κούκλες με διάφορα υλικά (κάλτσες, χαρτόνια, κουτιά κ.α.) για να παρουσιάσουν μια ιστορία στην τάξη τους ή στους γονείς, οργανώνοντας μια γιορτή στο σχολείου. Ως θεατές επίσης, παρακολουθούν οργανωμένα θεατρικά έργα.

1.3. Σχέση κουκλοθέατρου και λογοτεχνίας

Η Τέχνη της Εμφύχωσης και η Παιδική Λογοτεχνία είναι δυο διακριτές τέχνες, που κατέχουν σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι δυο τέχνες αποτελούν καθημερινό ερέθισμα για τα παιδιά. Στην τάξη δυο βασικές γωνιές οργάνωσης του χώρου αποτελούν – ή θα μπορούσαν σε ιδανικές συνθήκες να αποτελούν – η γωνιά της βιβλιοθήκης ή του παραμυθιού και η γωνιά του κουκλοθέατρου. Άλλοτε πάλι οι δυο γωνιές συστεγάζονται στον ίδιο χώρο (Γωνιά κουκλοθέατρου και παραμυθιού μαζί), όπου οι κούκλες - παραμυθικοί ήρωες συντροφεύουν τις αναγνώσεις των βιβλίων ή αξιοποιούνται μετά την ανάγνωση για την κουκλο-θεατρική απόδοση των παραμυθιών από τα παιδιά και την παιδαγωγό. Το κουκλοθέατρο περιγράφεται ως μία από τις δυνατότητες έκφρασης του παραμυθιού στο χώρο του νηπιαγωγείου, ανάμεσα σε μια πληθώρα άλλων τρόπων, όπως η αφήγηση, η δραματοποίηση, το ποίημα, οι κούκλες, τα εικαστικά κ.α. (Παπανικολάου και Τσιλιμένη 1992: 50).

Παρά τη σαφή και διακριτή τους διάσταση ως τέχνες, το κουκλοθέατρο και η λογοτεχνία αναπτύσσουν μια πολύ στενή σχέση. Όπως γράφει η Παρούση (1990: 169) «...Η σχέση της κούκλας με το παραμύθι και το παιχνίδι

συνοψίζονται στο ακόλουθο σχήμα: το παιδί παίζει με κούκλες το παραμύθι. Το κουκλοθέατρο είναι μια θεατρική πράξη, το ζωντάνεμα ενός παραμυθιού με ήρωες κούκλες. Με κυρίαρχο στοιχείο το παραμύθι».

Ειδικότερα, τα λαϊκά παραμύθια αποτέλεσαν και αποτελούν έως σήμερα μια από τις βασικές πηγές έμπνευσης των κουκλοπαιχτών, οι οποίοι αναπτύσσουν τη θεατρική του δράση πάνω στο μύθο ενώ πολλές επαγγελματικές ομάδες κουκλοθέατρου ανεβάζουν παραστάσεις που βασίζονται σε γνωστά παραμύθια. Η Παρούση (2012α: 95-96) σημειώνει πως τα περισσότερα έργα που παρουσίαζε το Κουκλοθέατρο Αθηνών (1940-1985) ήταν διασκευασμένα ελληνικά και ξένα παραμύθια, όπως η Κοκκινοσκουφίτσα, η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων, ο παπουτσωμένος γάτος, ο τζίτζικας και το μυρμήγκι, η έξυπνη βασιλοπούλα και το αλάτι κ.α. Αντίστοιχα, στο χώρο της τάξης, οι εκπαιδευτικοί που εισαγάγουν το κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα επιλέγουν να παρουσιάσουν συχνά λαϊκά παραμύθια, ενώ οργανώνουν τη γωνιά του κουκλοθέατρου με τυπικούς παραμυθικούς ήρωες (βασιλιάς, πριγκίπισσα, λύκος, Κοκκινοσκουφίτσα, γουρουνάκια κ.α.), αφού αυτές είναι οι κυριότερες μορφές ηρώων που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1. Στόχος του προγράμματος

Στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη δράσεων φιλανθρωπίας, με τρόπους παιχνιδιού, ελκυστικούς και ευχάριστους για τα παιδιά. Για την επίτευξη του στόχου αξιοποιήθηκε, παράλληλα με άλλες δράσεις, η χρήση της κούκλας στο καθημερινό πρόγραμμα, η ενεργός εμπλοκή της κούκλας στις διαδικασίες της οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης, τόσο σε οργανωμένες όσο και σε ελεύθερες δραστηριότητες στη γωνιά του παραμυθιού.

2.2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να βρίσκεται κοντά στις δράσεις και να παρατηρεί άμεσα τις ενέργειες των δρώντων συμμετεχόντων. Καθώς μάλιστα το πρώτο μέρος των δράσεων αποτελούσαν οργανωμένες δραστηριότητες με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή, αλλά και η αξιοποίηση της κούκλας απαιτεί την παρουσία εμπνευστή, ο εκπαιδευτικός ήταν ενεργό μέλος της ομάδας, στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε συμπληρωματικά το αρχείο καταγραφής της δανειστικής βιβλιοθήκης της τάξης μας, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τον αριθμό και τους τίτλους των βιβλίων που δανείστηκαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

2.1. Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι ήρωές τους

Όλες οι κούκλες που χρησιμοποιήθηκαν για το πρόγραμμα αναπαριστούσαν ήρωες βιβλίων σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας. Αξιοποιήθηκαν οι πρωταγωνιστές

των βιβλίων του συγγραφέα Βαγγέλη Ηλιόπουλου (αναλυτικά οι τίτλοι των βιβλίων παραθέτονται στη βιβλιογραφία), και συγκεκριμένα:

- Ο Βιβλιοπόντικας και η Τίτα Γραβιέρα: ποντικός που ζει στη βιβλιοθήκη και τρώει τα βιβλία των παιδιών, αφού πρώτα τα διαβάσει. Η Τίτα Γραβιέρα, ποντικίνα βιβλιοθηκονόμος, γυναικά του Βιβλιοπόντικα. Οι ήρωες είναι από τα βιβλία με τον ομώνυμο ήρωα, που κυκλοφορούν στη σειρά «Χωρίς σωσίβιο» (Εκδ. Πατάκη)
- Ο Τριγωνοπαρούλης και οι φίλοι του: ο αγαπημένος λογοτεχνικός ήρωας που βοηθάει όποιον έχει ανάγκη. Ζει στο βυθό παρέα με τον Μαυρολέπια, την κυρία Σουπιά, τον τελευταίο Ιππόκαμπο και τον Μεγάλο Καρχαρία, ήρωες σειράς βιβλίων με πρωταγωνιστή τον Τριγωνοπαρούλη (Εκδ. Πατάκη).
- Ήρωες των Οικολογημάτων: ο κόσμος, το αστροπελέκι, η μικρή γοργόνα από το Σκουπιδονήσι και η Μεσόγειος θάλασσα, οι οποίοι αντιμετωπίζουν θέματα που αφορούν σε περιβαλλοντικά προβλήματα, παραμυθιακοί ήρωες των βιβλίων της σειράς Οικολογήματα (Εκδ. Πατάκη).

Η επιλογή των συγκεκριμένων βιβλίων έγινε με κριτήρια σύνθετα, όπως η ποιότητα του λογοτεχνικού κειμένου, η δυνατότητα κατασκευής των ηρώων των λογοτεχνικών κειμένων σε κούκλες από την εκπαιδευτικό που δεν είχε εξειδικευμένες γνώσεις κατασκευής κούκλας, η ζωόμορφη φύση όλων των ηρώων και η δυνατότητα να υπάρχουν στη βιβλιοθήκη τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία αποτέλεσαν τη μια συνιστώσα των εκπαιδευτικών πράξεων μαζί με την κούκλα. Επίσης, η επιλογή βασίστηκε σε κριτήρια όπως οι ιδιότητες του ήρωα (π.χ. ο Βιβλιοπόντικας, λόγω της βιβλιοφαγίας - βιβλιοφιλίας του, αξιοποιήθηκε στην οργάνωση βιβλιοθήκης και λειτουργία της βιβλιοθήκης) και η θεματική ενότητα που επεξεργαστήκαμε όλη τη χρονιά (π.χ. Τα Οικολογήματα αξιοποιήθηκαν σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης με την αξιοποίηση κειμένων παιδικής λογοτεχνίας).

2.2. Οι κούκλες

«Η σχέση ανάμεσα στον χειριστή και την κούκλα αρχίζει πολύ νωρίτερα από τη στιγμή που οι δυο μαζί εμφανίζονται (ο ένας φανερά κι ο άλλος κρυφά) στη σκηνή. Αρχίζει από την ώρα που επιλέγοντας την ιστορία που θα παρουσιάσει ο χειριστής κάνει μια σειρά επιλογές που θα οδηγήσουν στην τελική διαμόρφωση της κούκλας του», σημειώνει η Παρούση (2012b: 300).

Όλες οι κούκλες που χρησιμοποιήθηκαν στην υλοποίηση των βασικών δραστηριοτήτων ήταν αυτοσχέδιες γαντόκουκλες, κατασκευασμένες από την παιδαγωγό με υλικά όπως κάλτσες, αφρολέξ και διαφόρων ειδών υφάσματα. Οι γνώσεις για την κατασκευή αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών ή σε σεμινάρια με ανάλογο θεματικό περιεχόμενο. Η κατασκευή της κούκλας είναι μια διαδικασία που απαιτεί από το δημιουργό της να απαντήσει στο βασικό

ερώτημα: ποιός είναι ο στόχος της κατασκευής και χρήσης της κούκλας; Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, στόχος κατασκευής της κούκλας δεν ήταν το ανέβασμα μιας επαγγελματικής παράστασης κουκλοθέατρου αλλά η δυνατότητα το υλικό να αξιοποιηθεί ως διαμεσολαβητής - βοηθός - συνεργάτης ανάμεσα σε τρεις παράγοντες: τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά και τα λογοτεχνικά κείμενα. Αφετηρία λοιπόν για την κατασκευή κάθε κούκλας ήταν το λογοτεχνικό κείμενο και το βιβλίο γενικότερα, που παρείχε τα απαραίτητα στοιχεία για την αρχική ιδέα (μορφή και χαρακτήρας του ήρωα).

Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου κούκλας γαντόκουκλας και η χρήση των υλικών συνέβαλλαν ώστε οι κούκλες να είναι ελαφριές, φιλικές και εύκολες προς χρήση τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τα παιδιά. Κατά τη διαδικασία κατασκευής τους από τον εκπαιδευτικό συχνή ήταν η προσφυγή στην εικονογράφηση των βιβλίων, ώστε να ληφθούν υπόψη τα βασικά εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των πρωταγωνιστών και οι κούκλες να μοιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην εικονογραφική απόδοση του ήρωα, όπως δηλαδή έβλεπαν τα παιδιά τους ήρωες στο βιβλίο.

2.3. Η εφαρμογή του προγράμματος

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο Τμήμα των μικρών νηπίων 4-5 χρονών του ΒΝΣ ΟΑΕΔ Μοσχάτου, κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 από την εκπαιδευτικό Κατερίνα Δερματά. Στο πρόγραμμα πήραν μέρος 20 νήπια, αγόρια και κορίτσια, μέσης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης.

Σχετικά με την οργάνωση των δράσεων, αναπτύχθηκαν δυο ενότητες δραστηριοτήτων, ως προς τα πρόσωπα που χειρίζονται/εμπνυχώνουν κάθε φορά την κούκλα:

- Η κούκλα – λογοτεχνικός ήρωας στα χέρια του εκπαιδευτικού.
- Η κούκλα – λογοτεχνικός ήρωας στα χέρια των παιδιών.

Παράλληλα, με τις δυο ενότητες οργανωμένων δραστηριοτήτων, δημιουργήθηκε η γωνιά με τους ήρωες – κούκλες, στους οποίους τα παιδιά είχαν ελεύθερη πρόσβαση οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν στο ημερήσιο πρόγραμμα.

2.3.1. Η κούκλα – λογοτεχνικός ήρωας μέσο φιλιανγνωσίας στα χέρια του εκπαιδευτικού

Το βασικό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί το κουκλοθέατρο από τα άλλα είδη θεάματος, γράφει η Παρούση (2012a: 27-28), είναι η εμπύχωση, δηλαδή ένα άψυχο αντικείμενο, μια κούκλα, ζωντανεύει από το χειριστή της και αλληλεπιδρά με το κοινό. Παράλληλα όμως η αλληλεπίδραση εκτείνεται μέσω της κούκλας/μαριονέτας ανάμεσα στο κοινό και τον (αόρατο) χειριστή της, ώστε η μαριονέτα να γίνεται το κανάλι επικοινωνίας του χειριστή με το κοινό.

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται οργανωμένες δράσεις, στις οποίες η κούκλα λειτουργεί ως μεσάζοντας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό, τα παιδιά και το

λογοτεχνικό κείμενο. Ο κεντρικός ήρωάς μας, ο Βιβλιοπόντικας, (Εικόνα 1) λόγω του εγγενούς χαρακτηριστικού της βιβλιοφιλίας του, έδωσε τη δυνατότητα για παιχνίδια που έφεραν τα παιδιά σε επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα τόσο του ίδιου του ήρωα, αλλά και με λογοτεχνικά κείμενα άλλων δημιουργών και άλλων ηρώων, καθώς έγινε -μαζί με την Τίτα Γραβιέρα (Εικόνα 2) - ο βιβλιοθηκονόμος της τάξης μας.



Εικόνα 1 & 2: τα εξώφυλλα των βιβλίων με το Βιβλιοπόντικα και την Τίτα Γραβιέρα

Οι βασικές οργανωμένες δράσεις, που πραγματοποιήθηκαν με την κούκλα Βιβλιοπόντικα ήταν οι ακόλουθες:

Γνωριμία με τον ήρωα: ένα πρωινό τα παιδιά βρήκαν τα ράφια της βιβλιοθήκης τους άδεια (εικ.3). Αναρωτήθηκαν τι είχε συμβεί. Με αυτή την αφορμή, ο Βιβλιοπόντικας – κούκλα έκανε την πρώτη του επίσκεψη στην τάξη, για να εξηγήσει στα παιδιά που πήγαν τα χαμένα τους βιβλία. Η εξήγηση οδήγησε στην ανάγνωση, από τον ίδιο τον πρωταγωνιστή, του βιβλίου του, αφού η συνθήκη που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό αποτελεί την πρώτη εικόνα του βιβλίου. Με το τρόπο αυτό, ένα οπτικό ερέθισμα - η εικόνα του βιβλίου - και ο ήρωας του βιβλίου, διαμόρφωσαν τις συνθήκες εκείνες, ώστε η ανάγνωση να ζωντανέψει μπροστά στα μάτια των παιδιών και να συνδεθεί με το πρόβλημα που τα αντιμετώπιζαν (άδεια ράφια).



Εικόνα 3: Πού πήγαν τα βιβλία; Έχουν χαθεί.

Οργάνωση της βιβλιοθήκης: η ένταξη του Βιβλιοπόντικα στην ομάδα μας οδήγησε τις επόμενες μέρες στην παρουσίαση της δεύτερης κούκλας, της Τίτας Γραβιέρας. Μια μέρα που τα παιδιά ταΐζουν στην παρέα το Βιβλιοπόντικα «βιβλιομεζεδάκια», κάνει την εμφάνισή της η κούκλα Τίτα. Μαζί της φέρνει και το

βιβλίο τους, στο οποίο περιγράφεται η ιστορία της γνωριμίας τους (Εικόνα 2). Οι δυο ήρωες, αφού διαβάσουν το βιβλίο τους στα παιδιά, συζητούν μαζί τους για τον τρόπο που τακτοποιούμε τα βιβλία στη βιβλιοθήκη της τάξης και εισάγουν στην ομάδα τους κανόνες της Βιβλιοποντικοθήκης, έτσι ώστε τα βιβλία μας να παραμείνουν όλη τη χρονιά σε καλή κατάσταση. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς την παρέα των ποντικών συμπλήρωσε και η θεία Μοτσαρέλα, ηρωίδα επόμενου βιβλίου (Εικόνα 4). Ο Βιβλιοπόντικας και η Τίτα Γραβιέρα έφεραν στα παιδιά και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης, όπως αυτοσχέδιες κάρτες μέλους της Βιβλιοποντικοθήκης⁴², αυτοκόλλητα για τη σήμανση των βιβλίων της τάξης και της βιβλιοθήκης του σχολείου, σελιδοδείκτες, αφίσες βιβλίων κτλ, ενισχύοντας με διάφορους τρόπους το δανεισμό των βιβλίων.



Εικόνα 4: Ο Βιβλιοπόντικας, η Τίτα γραβιέρα και η θεία Μοτσαρέλα

Παιχνίδια ανακάλυψης στοιχείων του κειμένου και των εικόνων: ο εκπαιδευτικός μέσω της εμπύχωσης της κούκλας σχεδίασε δραστηριότητες στις οποίες καλούσε τα παιδιά να παρατηρήσουν τις εικόνες του βιβλίου, να συζητήσουν για αυτές, να ανακαλύψουν κρυμμένες λεπτομέρειες καθοριστικές για τη σύνθεση του νοήματος. Σε άλλες δράσεις, η κούκλα μεσάζοντας οργάνωνε κουίζ ερωτήσεων σχετικά με το θέμα του βιβλίου. (π.χ. Ο Βιβλιοπόντικας ρωτάει: Ονομάτισε τρεις δουλιές που προσπάθησε να κάνει ο Βιβλιοπόντικας στη δεύτερη περιπέτειά του).

Ο δανεισμός των βιβλίων: η Τίτα Γραβιέρα και ο Βιβλιοπόντικας ήταν οι βιβλιοθηκονόμοι που κατέγραφαν και δάνειζαν τα βιβλία στα παιδιά όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Κατά την καταγραφή των τίτλων στο αντίστοιχο δελτίο δανεισμού, οι ήρωες συζητούσαν ατομικά για τα στοιχεία εκείνα που έκαναν το παιδί να επιλέξει το κάθε βιβλίο, ενώ επισήμαιναν τις περιπτώσεις που το παιδί είχε ξαναδανειστεί το ίδιο βιβλίο στο παρελθόν.

Παράλληλα με τα καθήκοντά του βιβλιοθηκονόμου όμως, η επικοινωνία των παιδιών με τις κούκλες βοηθούς της τάξης υπήρξε σημαντική και στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ευρύτερα. Τα παιδιά αυθόρμητα έφεραν στη παρέα των παραμυθιών τους δυο ήρωες κάθε φορά που ήταν η ώρα να διαβάσουμε μια οποιαδήποτε ιστορία. Συχνά δε, ζητούσαν να διαβάσει ο ίδιος ο ήρωας το βιβλίο στην ομάδα με τη

⁴²Σχετικό υλικό στο <http://www.sxolikivivliothiki.gr/tools>

δική του φωνή και όχι ο εκπαιδευτικός. Στις περιπτώσεις αυτές ο ένας λογοτεχνικός ήρωας μετατράπηκε σε ενδιαμέσο - διαμεσολαβητή για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα και να γνωρίσουν περισσότερους λογοτεχνικούς ήρωες (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: τα παιδιά προτείνουν στο Βιβλιοπόντικα βιβλία για να τους διαβάσει στη γωνιά της βιβλιοθήκης

Εκτός από το Βιβλιοπόντικα και την Τίτα, που εντάχθηκαν ως βοηθοί της δασκάλας στην τάξη, η γνωριμία της ομάδας με τις κούκλες που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με δυο τρόπους:

Από το βιβλίο στην κούκλα: Η γνωριμία με κάποιους λογοτεχνικούς ήρωες κούκλες, όπως ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μεγάλος Καρχαρίας κ.α. ακολούθησε την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων, αφού τα βιβλία με τις περιπέτειες τους υπήρχαν ήδη στη βιβλιοθήκη της τάξης ή στις προσωπικές βιβλιοθήκες των παιδιών και τα είχαμε διαβάσει. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο ήρωας έγινε γνωστός πρώτα μέσω της ανάγνωσης και της δράσης του. Η εμφάνιση της κούκλας μετά την ανάγνωση έδωσε τη δυνατότητα να επιστρέψουμε στο βιβλίο και να επεξεργαστούμε ξανά τα στοιχεία του μαζί με τον ήρωα.

Από την κούκλα στο βιβλίο: Άλλες κούκλες πάλι εμφανίστηκαν στην τάξη, άγνωστο πως, φέρνοντας μαζί το βιβλίο με τη ιστορία τους για να το διαβάσουν στην ομάδα (π.χ Η μικρή γοργόνα από το Σκουπιδοθήσι εμφανίζεται: Τι είναι εδώ; Σχολείο; Α, ήρθα στο κατάλληλο μέρος για να διαβάσω την ιστορία μου, παρέα με τα παιδιά – Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Η μικρή γοργόνα από το Σκουπιδοθήσι φέρνει το βιβλίο της στην τάξη

Με όποιον τρόπο κι αν πραγματοποιήθηκε η γνωριμία με την ομάδα, οι κούκλες αποτέλεσαν τους διαμεσολαβητές με τα κείμενα, μέσα από δραστηριότητες που στόχο είχαν τα παιδιά να επεξεργαστούν τα κείμενα και τις εικόνες, τα βιβλία συνολικά, να συζητήσουν για αυτά, να διατυπώσουν απόψεις, να αφηγηθούν τα ίδια ιστορίες. Ενδεικτικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

- Η κούκλα εμφανίζεται ξαφνικά, αφού έχουμε διαβάσει την ιστορία της, και συζητά με τα παιδιά για όσα διάβασαν στο βιβλίο στο οποίο ήταν πρωταγωνίστρια (Ποια είμαι εγώ; Για κοιτάξε με καλά. Με ξέρετε από το βιβλίο μου; Ναι, είμαι η Μεσόγειος θάλασσα).
- Η κούκλα απαντά σε απορίες των παιδιών σχετικά με το θέμα του βιβλίου της (π.χ Γιατί Το Αστροπελέκι κοιτάζει με διερευνητικό βλέμμα όσα βλέπει γύρω του;).
- Η κούκλα φτιάχνει μαζί με τα παιδιά μια καινούρια περιπέτειά της (Και τι έγινε μετά το τέλος το βιβλίου;).
- Η κούκλα παίζει παιχνίδια αναζήτησης στοιχείων μέσα στα βιβλία (π.χ παροτρύνει τα παιδιά να βρουν την εικόνα που ο πλανήτης είναι γεμάτος σκουπίδια, τα πουλιά κάνουν απεργία κτλ.)
- Δυο κούκλες ήρωες παραμυθιών συζητούν μεταξύ τους για τις περιπέτειες τους, ανακατεύουν τα παραμύθια τους, μπλέκεται η μια στην ιστορία της άλλης (Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Ο Τριγωνοψαρούλης και ο αδερφός του Τριγωνομικρούλης συζητούν για τη διαφορετικότητα

2.3.2. Η κούκλα - ήρωας παραμυθιού μέσο φιλοαναγνωσίας στα χέρια των παιδιών

«Αν και το καθαυτό θέατρο τρομάζει και αποθαρρύνει μερικούς, το κουκλοθέατρο επιτρέπει σε πολλά παιδιά να προσεγγίζουν μια τεχνική έκφρασης, χωρίς σύγκρουση. Κρυμμένο πίσω από την κούκλα του το παιδί, ταυτιζόμενο μαζί της, δε δεσμεύεται πια από τη ντροπή που παραλύει, δίνει σχεδόν παρά τη θέλησή του τη φωνή του, στην κούκλα που ζητά να ζήσει» (Delpeux, 1987: 15).

Μια δεύτερη ενότητα οργανωμένων και ελεύθερων δραστηριοτήτων περιελάμβανε την εμπύχωση της κούκλας από τα ίδια τα παιδιά. Στις οργανωμένες δράσεις, τα παιδιά καλούνταν να αξιοποιήσουν τις κούκλες και τα βιβλία σε διάφορες παιγνιώδεις δράσεις, όπως :

- Να διαβάσουν τα παιδιά στην κούκλα – ήρωα παραμυθιού το βιβλίο της (Εικόνα 8).



Εικόνα 8: τα παιδιά διαβάζουν στο Βιβλιπόντικα

- Να ζωντανέψουν την κούκλα, και μέσω αυτής, να διαβάσουν μια ιστορία στην ομάδα.
- Να αναζητήσουν με βοήθο την κούκλα στη βιβλιοθήκη του σχολείου και άλλα βιβλία με παρόμοια θέματα ή με παρόμοιους ήρωες (π.χ βιβλία με ποντίκια, ψάρια, γοργόνες κτλ).
- Με αφορμή μια εικόνα που επιλέγουν από το βιβλίο να παρουσιάσουν στην ομάδα ένα σύντομο διάλογο των πρωταγωνιστών (Εικόνα 9).



Εικόνα 9: ο κότσυφας και το αστροπελέκι συζητούν

- Να φτιάξουν τις δικές τους αυτοσχέδιες κούκλες μαρότ, χρησιμοποιώντας χαρτιά, ξυλάκια, χάρτινους κυλίνδρους, και τις τεχνικές του κολλάζ και της ζωγραφικής. Στη συνέχεια απέδωσαν το λογοτεχνικό κείμενο με κουκλοθέατρο, προσκαλώντας τη διπλανή τάξη να παρακολουθήσει την παράσταση (Εικόνα 10).
- Να δημιουργήσουν ένα καλάθι με αυτοσχέδιες κούκλες ήρωες παραμυθιών και να εξοπλίσουν τη γωνιά της βιβλιοθήκης.
- Να εμπνεύσουν τις κούκλες δυο διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων, παρουσιάζοντας στην ομάδα ένα διάλογο μεταξύ τους.

Όλες οι κούκλες - πλην του Βιβλιπόντικα και της Τίτας, που ζούσαν στο σεντούκι τους και εμφανίζονταν με διάφορες αφορμές από την εκπαιδευτικό-τοποθετήθηκαν σε κουτιά δίπλα στη βιβλιοθήκη της τάξης, για να είναι άμεση η σχέση τους με τα βιβλία από τα οποία «γεννήθηκαν», ενώ στη γωνιά προστέθηκαν και κλασσικές κούκλες κουκλοθέατρου από το εμπόριο. Η γωνιά αυτή ήταν προσβάσιμη από τα παιδιά ελεύθερα

και με κάθε ευκαιρία. Έτσι οι κούκλες εντάχθηκαν στη ζωή της τάξης ενεργά και σε συνδυασμό με τα βιβλία τους αποτέλεσαν ένα πολύ σημαντικό μέσο επικοινωνίας των μαθητών και του εκπαιδευτικού, των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα.



Εικόνα 10: οι αυτοσχέδιες κούκλες γοργόνες

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εισήγηση εξέτασε τη σύμπραξη δυο μορφών τέχνης, του κουκλοθέατρου και της λογοτεχνίας, για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, παρουσιάζοντας ένα εφαρμοσμένο πρόγραμμα δράσεων που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των δράσεων ως προς επίτευξη του στόχου, δηλ. να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που θα οδηγήσουν το παιδί να αναπτύξει θετική σχέση με το λογοτεχνικό βιβλίο, πραγματοποιήθηκε μέσα από την παρατήρηση των ενεργειών, των συμπεριφορών και των λόγων των παιδιών ως προς τα βιβλία και από την αναφορά στα ατομικά δελτία δανεισμού της δανειστικής βιβλιοθήκης.

Από την παρατήρηση των ενεργειών των παιδιών διαπιστώθηκε πως διαμορφώθηκαν συνθήκες παιχνιδιού και επικοινωνίας, που ευνόησαν την επαφή των παιδιών με τα λογοτεχνικά κείμενα, με τη διαμεσολάβηση της κούκλας. Ειδικότερα:

Τα παιδιά ανθόρμητα έπαιρναν τις κούκλες στα χέρια τους κάθε φορά που θα διαβάζαμε ως οργανωμένη δράση κάποιο λογοτεχνικό κείμενο και άκουγαν τις ιστορίες με τις κούκλες αγκαλιά. Μάλιστα, οι κούκλες που «καλούσαν» στην παρέα μας κατά την ανάγνωση δεν ήταν μόνο οι ήρωες του βιβλίου που θα διαβάζαμε αλλά όλοι σχεδόν οι λογοτεχνικοί ήρωες – κούκλες, γιατί όπως έλεγαν τα ίδια «όλες οι κούκλες θέλουν να ακούσουν τα παραμύθια των φίλων τους». Έτσι η παρέα του παραμυθιού, μετά από λίγο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος, μετατράπηκε σε ένα γοητευτικό ψηφιδωτό παιδιών, δασκάλας, παραμυθένιων ηρώων και βιβλίων.

Τόσο κατά την ανάγνωση όσο και μετά, τα παιδιά διατύπωναν ερωτήσεις, απορίες και σκέψεις τους με αφορμή τα λογοτεχνικά κείμενα. Σε πολλές περιπτώσεις, οι παρεμβάσεις των παιδιών πραγματοποιούνταν μέσω της κούκλας, που απηύθυνε στον εκπαιδευτικό μια ερώτηση/σκέψη εκ μέρους του παιδιού που την

εμπνύχωνε. Οι κούκλες επομένως συνέβαλλαν στην ανάπτυξη του διαλόγου πάνω στα θέματα των βιβλίων.

Πολύ συχνά τα παιδιά καθόντουσαν στη γωνιά της βιβλιοθήκης για να διαβάσουν τα ίδια ένα οποιοδήποτε βιβλίο σε μια κούκλα, αλληλεπιδρώντας μέσα μια τριαδική σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στην κούκλα, το βιβλίο και το παιδί αναγνώστη, χωρίς δηλ. την επέμβαση του ενήλικου συναναγνώστη (Εικόνα 11).

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις κούκλες για την ανάγνωση βιβλίων με μικρές παρέες. Παιδιά καθισμένα σε μικρές ομάδες δίπλα στη βιβλιοθήκη, κρατώντας το καθένα από μια κούκλα στο χέρι, ξεφύλλιζαν ένα βιβλίο και μιλούσαν για αυτό, είτε απευθείας μεταξύ τους, είτε μέσω των χαρακτήρων που εμπνύχωναν, ακόμα κι αν οι χαρακτήρες δεν ήταν οι ήρωες του συγκεκριμένου βιβλίου που διάβαζαν.



Εικόνα 11: Ελεύθερη ανάγνωση βιβλίου στη γωνιά της βιβλιοθήκης παρέα με μια κούκλα

Κατά την επιλογή των βιβλίων προς δανεισμό, τα παιδιά ζητούσαν τη βοήθεια του Βιβλιοπόντικα και της Τίτας. Η οι κούκλες ενθάρρυναν τα παιδιά που ήταν πιο διστακτικά να δανειστούν βιβλία. Έτσι οι κούκλες, με την εμπνύχωση από τον εκπαιδευτικό, συνέβαλλαν στην αναζήτηση κριτηρίων που το παιδί έθετε για την επιλογή του, μέσα από το διάλογο με την κούκλα:

- *Βιβλιοπόντικας*: Τι βιβλία σου αρέσει να διαβάζεις;
- *Παιδί*: Μου αρέσουν τα βιβλία με λύκους.
- *Βιβλιοπόντικας*: Ωραία! Ας ψάξουμε, για βιβλία με λύκους στη βιβλιοθήκη.
- *Παιδί*: Να, αυτά είναι με λύκους. Αυτό θα πάρω. (Διαλέγει ένα). Το έχεις φάει εσύ αυτό;
- *Βιβλιοπόντικας*: Ε... μην το πεις στην Τίτα, αλλά παλιά το είχα... δαγκώσει και ήταν πολύ νόστιμο. Αλλά το είχα διαβάσει πρώτα.

Η διαδικασία αυτή μεταμόρφωνε την ώρα του δανεισμού σε ένα παιχνίδι ανάμεσα στην κούκλα, το παιδί και τον εκπαιδευτικό, με επίκεντρο το βιβλίο.

Μετά από κάποιο διάστημα εφαρμογής του προγράμματος, τα παιδιά ζητούσαν να φιλοξενήσουν στο σπίτι τους τις κούκλες ήρωες βιβλίων «...για να διαβάσουν μαζί τα βιβλία στο σπίτι». Έτσι καθιερώθηκε η φιλοξενία τους από όσα παιδιά το επιθυμούσαν το Σαββατοκύριακο. Τη Δευτέρα, με την επιστροφή του βιβλίου, οι κούκλες αφηγούνταν στους φίλους τους ή στην εκπαιδευτικό πως πέρασαν ή μιλούσαν για την ιστορία που διάβασαν μαζί με τα παιδιά. Τα παιδιά

φιλοξενούσαν τις κούκλες ανεξάρτητα από το εάν η συγκεκριμένη κούκλα ήταν ο πρωταγωνιστής του βιβλίου που δανείζονταν. Με την πρακτική αυτή, ενισχύθηκε συνολικά ο δανεισμός όλων των βιβλίων.

Οι κούκλες εντάχθηκαν στην καθημερινότητα των παιδιών ενεργά, ώστε τα συντρόφευαν σε κάθε ευκαιρία, εμπλουτίζοντας το παιχνίδι τους, σε σχέση με τα βιβλία (π.χ η κούκλα έφερνε ένα βιβλίο να διαβάσουν, ενώ μαγείρευαν στο κουκλόσπιτο), ή αυτονομούνταν από τα βιβλία τους και λειτουργούσαν ως συμπαίχτες των παιδιών.

Από την επεξεργασία των δεδομένων των καρτών της δανειστικής βιβλιοθήκης παρατηρήθηκε ότι:

- Μετά από λίγο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος, ο αριθμός των δανειζόμενων βιβλίων αυξήθηκε σημαντικά, με μέσο όρο δανεισμού τα 20-22 βιβλία στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- Τα βιβλία των οποίων οι ήρωες έγιναν κούκλες σημείωσαν σημαντική αύξηση στο ρυθμό δανεισμού.
- Όλα τα παιδιά δανείζονταν τουλάχιστον ένα βιβλίο μέσα στην εβδομάδα.
- Αρκετά παιδιά (12/20) δανείζονταν περισσότερα του ενός βιβλία μέσα στην ίδια εβδομάδα, ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις παιδιών (2/20) που δανείζονταν σχεδόν ένα βιβλίο κάθε μέρα.

4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, επιχειρήθηκε η συνέργεια δυο ανεξάρτητων μεταξύ τους τεχνών, που αντιπροσωπεύουν για το παιδί δυο κόσμους μαγικούς: το μαγικό κόσμο και τη δύναμη της κούκλας και τη μαγεία της λογοτεχνίας. Στόχος μας δεν ήταν η ταύτιση κουκλοθέατρου και λογοτεχνίας στην τάξη, ούτε η διατύπωση της θέσης πως κάθε λογοτεχνικό βιβλίο για να μαγέψει το κοινό του πρέπει να γίνει κούκλα, θέατρο, ή παράσταση. Αντίθετα, αξιοποιώντας τη δύναμη της κούκλας να πείθει, να μαγεύει, να ζωντανεύει και να συγκινεί, την εντάξαμε λειτουργικά στη καθημερινότητα της τάξης, και την αξιοποιήσαμε ως μέσο εμπνύχωσης των μικρών αναγνωστών σε μια κυκλική πορεία από το βιβλίο στην κούκλα και από την κούκλα στο βιβλίο, δημιουργώντας ελκυστικό περιβάλλον για την ανάγνωση. Αλλωστε, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και η δημιουργία αναγνωστών από την μικρή ηλικία μπορεί να αποδώσει αποτελέσματα μέσα από δράσεις εμπνύχωσης που θα φέρουν το παιδί κοντά στο βιβλίο με τρόπο ευχάριστο.

Πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αποτέλεσε, ωστόσο, η ανάγκη να επεξεργαστεί και να επιμορφωθεί μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα περισσότερο σε θέματα κατασκευής και τεχνικής της κίνησης της κούκλας. Η περαιτέρω αξιοποίηση της τέχνης της εμπνύχωσης σε θέματα κατασκευής, οργάνωσης και στησίματος μιας παράστασης κουκλοθέατρου θα μπορούσε να αποδώσει ακόμη καλύτερα αποτελέσματα. Ο Παπαδάτος (2014: 342-343) γράφει, αναφερόμενος στις θεατρικού τύπου διαδρομές με αφορμή λογοτεχνικά κείμενα, πως «...οι μικροί μαθητές αφηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν

πιο απλές μορφές της θεατρικής τέχνης ή και πιο σύνθετες όπως το κουκλοθέατρο για να προσεγγίσουν τα λογοτεχνικά κείμενα (...) Οι μαθητές προσεγγίζουν τα κείμενα ευχάριστα, εξελίσσονται σε κριτικούς και δημιουργικούς αναγνώστες, παράλληλα δε, μινούνται με έμμεσο τρόπο στη θεατρική πράξη, κοινωνικοποιούνται, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και συνειδητοποιούν τις δυνατότητες έκφρασής τους αποκτώντας αυτογνωσία».

5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστίες οφείλουμε στον συγγραφέα Βαγγέλη Ηλιόπουλο για τα βιβλία που μας χάρισε και την εμπιστοσύνη του να πειραματιστούμε με τους ήρωές του.

6. ΠΗΓΕΣ

A. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Γιαννοκοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Εκδ. Παπαδόπουλος.
- Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., & Χαλκιαδάκη, Α. (Επιμ.) (2007). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και μαριονέτες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
- Παπαδάτος, Γ. (2014). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Αθήνα: Εκδ. Παπαδόπουλος.
- Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.
- Παπανικολάου, Ρ., & Χατζηνικολάου, Ν. (2003). *Κούκλες και κουκλοθεατρικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Μικρός Πρίγκιπας.
- Παρούση, Α. (1990). Προσχολική εκπαίδευση - Κουκλοθέατρο στο Κουτσουβάνου και ομάδα εργασίας. *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο* (σ.σ.170-184). Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Παρούση, Α. (1995). *Κούκλες Κουκλοθέατρου*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Παρούση, Α. (2012a). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Εκδ. Πλέθρον.
- Παρούση, Α. (2012b). Εμπύχωση: Χειριστής και κούκλα. Μια σχέση που χτίζεται. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση. Δεσμού αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Πατέρα, Α., & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού- Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιλιμένη, Τ. (2008). Παρεμβατικές δράσεις για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζ. Καλογήρου και Α. Χαλκιαδάκη (Επιμ.),

Φιλαναγνωσία και Σχολείο (σ.σ.95-106). Αθήνα: Πατάκης.

B. ΒΙΒΛΙΑ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

- Ηλιόπουλος, Β. (2000). *Τριγωνοψαρούλης εναντίον Μεγάλου Καρχαρία*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2003). *Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2006). *Ο Τριγωνοψαρούλης στον κόσμο των παράξενων ψαριών*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2013). *Τριγωνοψαρούλη μην εμπιστεύεσαι ποτέ αχινό*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2008). *Ο κότσυφας απαιτεί το δάσος να σωθεί*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2008). *Η Μεσόγειος είμαι εγώ και δεν είμαι πια εδώ*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2009). *Η μικρή γοργόνα πώς να ζήσει στο Σκουπιδονήσι*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2010). *Το αστροπελέκι με την περιέργεια βρίσκει λύση για την ενέργεια*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2004). *Ο Βιβλιοπόντικας*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2004). *Όταν ο Βιβλιοπόντικας συνάντησε την Τίτα Γραβιέρα*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2006). *Μυστήριο στη Βιβλιοποντοθήκη*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2007). *Το χριστουγεννιάτικο τραπέζι του Βιβλιοπόντικα*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ «ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ» ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΟΔ. ΕΛΥΤΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ

Μαρίλη Δουζίνα

Α' Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού

Περίληψη

Ο δρόμος της λογοτεχνίας και ειδικότερα της ποίησης υπήρξε συχνά και εξακολουθεί να είναι δύσβατος στον χώρο του σχολείου. Στην εισήγηση αυτή κατατίθεται μια πρόταση εναλλακτικής προσέγγισης της μοντέρνας ποίησης, και συγκεκριμένα της ποίησης του Οδ. Ελύτη, που εφαρμόστηκε σε μαθητές Α' Γυμνασίου. Αξιοποιούνται ως εργαλεία προσέγγισης της η δημιουργική ανάγνωση και η δημιουργική γραφή. Στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού, να αλληλεπιδράσουν με το ποιητικό κείμενο, να ανταποκριθούν σε αυτό δημιουργικά και να απολαύσουν την ανάγνωσή του.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική γραφή, δημιουργική ανάγνωση, ποίηση Οδ. Ελύτη, Α' Γυμνασίου.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της ποίησης, και μάλιστα της μοντέρνας, είναι, κατά γενική ομολογία, ένας από τους προβληματικότερους τομείς στο χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας (Βασιλάκη 2002, Καπλάνη 2006). Ο νεαρός αναγνώστης, ο μαθητής του Γυμνασίου, αισθάνεται πολύ γρήγορα αμηχανία απέναντι στη μοντέρνα ποίηση, τη χαρακτηρίζει σκοτεινή και δύσκολη, και εν τέλει αδυνατεί να έρθει σε επαφή μαζί της, ενίοτε μάλιστα εκφράζει την περιφρόνησή του απέναντί της. Ως ένα βαθμό η αρνητική αντίδραση των μαθητών απέναντι στη μοντέρνα ποίηση είναι αναμενόμενη, γιατί συνήθως προσπαθούν με τους όρους της παραδοσιακής ποίησης να αποκωδικοποιήσουν ορθολογικά το πιθανό νόημα του κειμένου (Πεσκέτζη, 2002). Μερίδιο ευθύνης – το μεγαλύτερο πιστεύουμε – φέρει και ο τρόπος με τον οποίο η ποίηση προσεγγίζεται στην τάξη: στη διδασκαλία της ποίησης ο προσανατολισμός είναι καθαρά ερμηνευτικός. Ο δάσκαλος καλείται να δώσει την έγκυρη ερμηνεία του ποιήματος. Ο μαθητής περιορίζεται στο ρόλο του

ακροατή-αποδέκτη, οι συναισθηματικές και διανοητικές του δυνατότητες παραμένουν σχεδόν αδρανείς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η δημιουργικότητά του στην καλύτερη περίπτωση περιορίζεται στη διατύπωση κάποιας άποψης, ικανής να προκαλέσει διάλογο με τους συμμαθητές του και τον δάσκαλο. Σε κάθε περίπτωση στόχος παραμένει η εύρεση του νοήματος ή των νοημάτων σε κάθε ποίημα, η ανεύρεση της μίας και μοναδικής ερμηνείας (Χαραλαμπίδης, 2002). Οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν οι μαθητές είναι ξεκάθαρα γνωστικές (Καπλάνη, 2006). Οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονται από την έλλειψη χρόνου μέσα στην τάξη, οπότε συχνά ο διδάσκων μένει στο ρηχό επίπεδο της πρώτης ανάγνωσης. Η δυναμική της ποίησης ακυρώνεται, η συχνά ανατρεπτική της παρέμβαση στο νοητικό και συναισθηματικό κόσμο του ατόμου καταργείται και ο μαθητής εκδηλώνει «αλλεργία» απέναντί της (Αθανασοπούλου, 2005). Οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ποίηση ως μουσειακό κομμάτι, απόμακρο και αποκομμένο από τη ζωή τους (Συμεωνάκη, 2013). Κάποτε είχε πει ο Πωλ Βαλερύ ότι η ποίηση δολοφονείται στα σχολεία (Χαραλαμπίδης, 2002). Ως ένα βαθμό, παρά την υπερβολή της διατύπωσης, επιβεβαιώνεται...

Τα τελευταία χρόνια εκφράζεται έντονα η επιθυμία για ριζική αναμόρφωση και ανακαίνιση του μαθήματος της λογοτεχνίας (Αποστολίδου, Χοντολίδου και Καπλάνη, 2004, Καλογήρου και Λαλαγιάννη, 2007), θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή αναγνώστη, που δεν είναι ο ιδανικός αναγνώστης του κάθε κειμένου ούτε φιλόλογος αλλά ένας έφηβος που βρίσκεται σε μια διαδικασία αναζήτησης προσανατολισμού και προσωπικής ταυτότητας (Καπλάνη και Κουντουρά, 2004). Η παρουσίαση αυτή αφορά σε μια εναλλακτική προσέγγιση του ποιητικού κειμένου του Ελύτη, μια προσέγγιση δημιουργική, βιωματική και κινητική (Πεσκέτζη, 2002), με την αξιοποίηση της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής. Θεωρούμε πως η δημιουργική ανάγνωση και γραφή μπορούν να επαναφέρουν την απόλαυση στην προσέγγιση της λογοτεχνίας, να ζωντανέψουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να εμψυχώσουν τη δημιουργικότητά τους και να απελευθερώσουν την ανταπόκρισή τους απέναντι στο ποιητικό κείμενο. Στην παρουσίαση αυτή η δημιουργική ανάγνωση και γραφή αξιοποιούνται ως εναλλακτικοί τρόποι ερμηνευτικής προσέγγισης και συναλλαγής των μαθητών της Α' Γυμνασίου με την ποιητική τέχνη του Οδ. Ελύτη, ως μέσα αφύπνισης ή όξυνσης της ποιητικής νοημοσύνης (Ελύτης, 2009) των μαθητών.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ

Η δημιουργική ανάγνωση είναι ουσιαστικά η δημιουργική πρόσληψη και ανταπόκριση προς το κείμενο. Η ανάγνωση είναι δημιουργική, όταν οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να αρθρώνουν λόγο για το νόημα και τη μορφή του κειμένου χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα και όχι μόνον τη γλώσσα, συνδεδεμένα με τις εμπειρίες τους, χωρίς να ευθυγραμμίζονται με το νόημα που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κρύβει το κείμενο (Αποστολίδου, 2003). Η δημιουργική ανάγνωση απορρέει από τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης (Σπανός, 2010). Στη νοηματοδότηση του κειμένου ο μαθητής αναγνώστης έχει να παίξει ένα ρόλο τόσο σημαντικό όσο και το ίδιο το κείμενο. Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία ο δάσκαλος δίνει χώρο για δράση στον μαθητή υποβάλλοντας εκείνα τα ερωτήματα που τον διευκολύνουν στη συνάντησή του με τον κόσμο του κειμένου αλλά σε καμία περίπτωση δεν εμπεριέχουν έτοιμες απαντήσεις ή δεν περιχαρακώνουν την αποκλίνουσα σκέψη του μαθητή. Η δημιουργική ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό ερμηνευτικό μοντέλο της λογοτεχνίας, όπου το κέντρο βάρος μετατοπίζεται από τον συγγραφέα στον αναγνώστη, μετατόπιση που ευθυγραμμίζεται με τις θεωρίες της αναγνωστικής πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης.

Η δημιουργική γραφή στη διδακτική πράξη είναι μια συγγραφική πρακτική, με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στο να «ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν “περιγράφουν” απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010). Η «διδασκαλία» της δημιουργικής γραφής στο σχολείο δεν έχει ως στόχο να δημιουργήσει νέους συγγραφείς. Αποσκοπεί μεταξύ άλλων στο να απελευθερώσει το μυαλό και το συναίσθημα των μαθητών, να τους καθοδηγήσει σε μια διαφορετική προσέγγιση της λογοτεχνίας, να εκτονώσει τη δημιουργικότητά τους, να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους, να τους αποκαλύψει ότι στη λογοτεχνία ο καθένας μπορεί να είναι ο εαυτός του «με προσωπεία, που αναδεικνύουν τα πρόσωπα» (Νικολαΐδου, 2013).

Στην πράξη το μάθημα της λογοτεχνίας είναι το μοναδικό μάθημα στο οποίο, ενώ προσεγγίζεται μια μορφή τέχνης, δεν προβλέπεται η εξάσκηση στη συγκεκριμένη τέχνη. Ενώ δεν νοείται μάθημα ζωγραφικής με μαθητές που δεν μαθαίνουν να ζωγραφίζουν, φαίνεται φυσιολογικό ένα μάθημα λογοτεχνίας στο οποίο οι μαθητές δεν παράγουν λόγο παρά μόνο εξηγητικό και ερμηνευτικό (Φρυδάκη, 2003).

Με τη δημιουργική γραφή ο διδάσκων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ένα κείμενο, για να παραγάγουν και ένα καινούριο· ένα κείμενο «απάντηση» στο προηγούμενο, «μεταμόρφωση» ή παραλλαγή του. Έτσι, οι μαθητές κατανοούν τις κειμενικές κατασκευές και παράγουν, ταυτόχρονα, δικό

τους λόγο, μέσα από τον οποίο διαλέγονται και με το αρχικό κείμενο (Φρυδάκη, 2003). Με τον τρόπο αυτόν, όταν δηλαδή ο μαθητής είναι συν-παραγωγός γνώσης, όταν παράγει τον δικό του λόγο για τη λογοτεχνία, αυτό που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη είναι πολύ πιο πέρα από την αντικειμενική γνώση που απλώς αναπλαισιώνεται: είναι δημιουργία γνώσεων, είναι παραγωγή βιωματικού και «αυθεντικού» λόγου για τη λογοτεχνία με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Χοντολίδου, 2006). Η παραγωγή του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων που κάποιοι διαθέτουν – άλλωστε, οι φωνές των μαθητών πρέπει να ακουστούν ανεξάρτητα από το πόσο τραυλές, αβέβαιες, άτεχνες ή ξενικές μπορεί να ακούγονται (Πασχαλίδης, 2006)· είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης στη γραμματική της γλώσσας της λογοτεχνίας.

Η δημιουργική γραφή είναι ιδιαίτερη δημοφιλής στις μέρες μας, γεγονός που πιστοποιείται από την πληθώρα αντίστοιχων σεμιναρίων και τους πολλούς τίτλους βιβλίων που αναφέρονται σε αυτή. Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή στη Λογοτεχνία απουσιάζει από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2003), αν και εντοπίζονται ίχνη δημιουργικής γραφής σε δραστηριότητες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η εισοδός της στην εκπαιδευτική πράξη ως προέκταση της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο για την εμπέδωση του θεωρητικού πλαισίου, όσο και για τη διεύρυνσή του ενθαρρύνεται από τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (2011), παραμένει ωστόσο σε εμβρυακή κατάσταση και «κυοφορείται» σε συγκεκριμένα (Πειραματικά και Καλλιτεχνικά) Σχολεία ή εφαρμόζεται πειραματικά από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Σε αρκετές περιπτώσεις η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής είναι αποσπασματική, χωρίς συνέχεια, εν είδει ασκήσεων ανταπόκρισης στα ερεθίσματα του κειμένου (π.χ. ένα εναλλακτικό τέλος, μεταβολή της εστίασης κ.λπ.), στις οποίες οι στόχοι δεν εκτείνονται πολλές φορές πέρα από τη δημιουργική εκτόνωση των μαθητών. Να σημειώσουμε ωστόσο τη δυναμική και γόνιμη εισοδό της δημιουργικής γραφής στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου από το 2010.

Η δημιουργική γραφή μπορεί, πιστεύουμε, να αξιοποιηθεί δυναμικότερα και ευρύτερα και να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης και εργαλείο διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Μπορεί καταρχάς να συμβάλει στην «αποσχολ(ε)ιοποίηση» (Καλογήρου και Λαλαγιάννη, 2007) της λογοτεχνίας, παρέχοντας την ευκαιρία της διεύρυνσης του σχολικού λογοτεχνικού κανόνα, της ανάγνωσης πέρα από τα σχολικά ανθολόγια, και άρα της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας. Κυρίως, μπορεί να συμβάλει στη μύηση του μαθητή στις τεχνικές της κειμενικής κατασκευής, ενθαρρύνοντας τη μετατόπισή του από τη θέση του δέκτη σε εκείνη του πομπού. Ο μαθητής παρατηρεί, εφαρμόζει, μιμείται δημιουργικά τις συγγραφικές τεχνικές, συνειδητοποιεί εκ των έσω τη λειτουργία τους, αποδομεί το κείμενο και πειραματίζεται με αυτό, ως οιωνεί συγγραφέας, και χωρίς να φιλοδοξεί να

αναμετρηθεί μαζί του, «γεύεται» τη λογοτεχνική περιπέτεια. Βιώνει με άλλα λόγια τη λογοτεχνία, κατανοεί καλύτερα τους κώδικες και τη ρητορική της. Μοιραία εμπλουτίζει την αναγνωστική και λογοτεχνική του φάρετρα.

3. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

3.1. Ο σχολικός Ελύτης

Η διδακτική πρόταση αξιοποιεί τη λογοτεχνική θεωρία, αναπλαισιώνοντάς την και προσαρμόζοντάς την στα δεδομένα της τάξης (Φρυδάκη, 2003· Χοντολίδου, 2006). Με άλλα λόγια, η λογοτεχνική θεωρία υφίσταται τη δέουσα διδακτική μετάθεση και αναπλαισίωση και μεταδίδεται ως σχολική γνώση. Πιο συγκεκριμένα στη συγκεκριμένα εναλλακτική προσέγγιση της ποίησης του Οδ. Ελύτη αξιοποιούνται η Ερμηνευτική Μέθοδος (που προκρίνεται από τα Προγράμματα Σπουδών), η Συγκριτική Μέθοδος και οι Αναγνωστικές θεωρίες, που συνδέονται άμεσα με τη δημιουργική ανάγνωση και τη δημιουργική γραφή.

Στο σχολικό βιβλίο Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου ανθολογούνται δύο ποιήματα του Οδ. Ελύτη: το απόσπασμα από τη συλλογή «Ήλιος ο πρώτος» με τίτλο «Κάτω στις μαργαρίτες το αλωνάκι» και το τραγούδι «Όλα τα πήρε το καλοκαίρι» από τη συλλογή «Τα Ρω του έρωτα». Η προσέγγιση της ποίησης του Οδ. Ελύτη παρουσιάζει δυσκολίες για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, γιατί η ελλειπτική ποιητική γραφή του Ελύτη, η οποία στηρίζεται κυρίως στον ελεύθερο συνειρμό εικόνων, αντιστέκεται σε μια ορθολογιστική αντιμετώπιση (Πεσκετζή, 2002), την οποία συνήθως υιοθετούν οι νεαροί μαθητές κατά την προσέγγιση της ποίησης. Την ίδια στιγμή όμως η ιδιομορφία της ποίησης αυτής εμπεριέχει χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στην παιδική δεκτικότητα (έκπληξη, ανοίκειες εικόνες κ.ά.) (Παπαδάτος, 2002). Άλλωστε «Τα Ρω του έρωτα» - τραγούδι τα ονομάζει ο ποιητής - ανταποκρίνονται στην προσληπτική διάθεση του παιδιού (Πυλαρινός, 2002).

3.2. Στόχοι

Με την παρέμβαση αυτή επιδιώχθηκε:

- να αναπτύξουν οι μαθητές βασικές δεξιότητες «λογοτεχνικού γραμματισμού», να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός ποιητικού κειμένου (στοιχεία «γραμματικής» της ποιητικής γλώσσας) (Αθανασοπούλου, 2010).
- να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός ποιητικού κειμένου και συγκεκριμένα να κατακτήσουν την ποιητική γραμματική του Ελύτη (η χρήση παραλληλισμών (Μαμπινιώτης, 2002), η «κρυφή αρχιτεκτονική» ποιημάτων (Δανιήλ, 2002), οι πρωτότυπες και ανοίκειες εικόνες, ο ελεύθερος στίχος, η ανάμειξη πραγματικών με ονειρικά - φανταστικά στοιχεία, η συνειρμική λειτουργία (Κουνέλη, 2002) κ.λπ.
- να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή) και να

αντιληφθούν πως ο δημιουργός ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής συνθήκης (σύμβασης), ενίοτε και τις υπερβαίνει (Αθανασοπούλου, 2010),

- να λειτουργήσουν ως κοινότητα «λογοτεχνικού γραμματισμού» (Αθανασοπούλου, 2010) μέσα σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου και συλλογικής μάθησης, γεγονός που επιτρέπει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας αλλά και της ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, της σχετικότητας αλλά όχι της αυθαιρεσίας των απόψεων και των ιδεών (Αθανασοπούλου, 2010),
- να κατανοήσουν εξελικτικά, καθώς θα ωριμάζουν δηλαδή, ότι το φανταστικό «παιχνίδι» της λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι σοβαρό, που δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά έχει νόμους (σύστημα) και κώδικες (είδη και τύπους κειμένων) που εξελίσσονται (αλλάζουν) στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τη μεταβολή των κανονικών συνθηκών, και συνακόλουθα των νοοτροπιών και του γούστου (αλλαγή ευαισθησίας) (Αθανασοπούλου, 2010),
- να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση (Καλογήρου και Λαλαγιάννη, 2007) και να αποκαταστήσουν ή να εγκαθιδρύσουν την επικοινωνία τους με την ποίηση.

3.3. Φάσεις παρέμβασης

Η εναλλακτική παρέμβαση οργανώνεται σε δύο φάσεις: τη φάση της δημιουργικής ανάγνωσης και τη φάση της συγκριτικής ανάγνωσης.

3.3.1. Φάση δημιουργικής ανάγνωσης

Στη φάση της δημιουργικής ανάγνωσης πραγματοποιείται μέσω ήπια κατευθυντικών ερωτήσεων η επαφή των μαθητών με το ποίημα σε δομή «επιφανείας» και στο επίπεδο της «βαθιάς δομής». Αποφεύγονται οι ρητορικές ερωτήσεις «κλειστού τύπου» (ως πιο «βατές», κατά την ισχύουσα πρακτική, αλλά μάλλον απλουστευτικές για τη νοημοσύνη των μαθητών), και προτιμώνται ερωτήσεις διερευνητικής μάθησης ή κατευθυνόμενης «κρίσεως» που λειτουργούν ως οδηγό δράσης: υποδεικνύουν στοιχεία του κειμένου καθώς και εξωκειμενικά στοιχεία - όπου χρειάζεται - που πρέπει να προσεχθούν, να επιλεγούν ή να συνδυαστούν για να αναδυθεί μια νέα σημασία και ενεργοποιούν τη στρατηγική της ανάγνωσης που υποβάλλει το κείμενο: το κείμενο «προγραμματίζει» τις αναγνώσεις του, κατασκευάζει τη θέση από την οποία «θα ήθελε» να διαβαστεί (Οικονομίδου, 2000). Οι ερωτήσεις οδηγούν τους μαθητές στο να «ανοίγουν» την κρυπτικότητα ή να υπερβαίνουν την ασάφεια του ποιήματος, εδραιώνοντας την καθοδηγούμενη αυτενέργεια (Σπανός, 2010). Ο καθηγητής παρασύρει τους μαθητές του στο παιχνίδι των ερμηνευτικών υποθέσεων (Φρυδάκη, 2003).

Η δημιουργική γραφή εμπλέκεται στη φάση αυτή. Πρόκειται για μεθοδευμένη ανάπτυξη της με την οποία οι μαθητές εξοικειώνονται βαθμιαία με λογοτεχνικές

πρακτικές. Είναι «καθοδηγούμενη» από τον διδάσκοντα, όχι ασύδοτη, και αποσκοπεί στο να συνειδητοποιήσουν και να αφομοιώσουν, να κατανοήσουν σε βάθος οι μαθητές πτυχές της λογοτεχνικής ρητορικής. (αντί για τη μηχανική απομνημόνευση). Επιχειρείται να γίνει φανερό στα παιδιά ότι η γραφή ποιημάτων δεν είναι μια τυχαία και ερασιτεχνική ενασχόληση, προϊόν «έμπνευσης» και συναισθηματικής έξαρσης, αλλά μια πράξη που απαιτεί αυξημένες διανοητικές ικανότητες, άσκηση και σκληρή δουλειά (Καπλάνη, 2004).

Η φάση της δημιουργικής ανάγνωσης κατά την υλοποίηση της παρέμβασης διήρκεσε μία ώρα και τριάντα λεπτά. Το ποίημα διαβάστηκε μεγαλόφωνα από τον καθηγητή. Ακολούθως τέθηκαν ερωτήσεις προς τους μαθητές με στόχο αυτοί να ξεκλειδώσουν ερμηνευτικά το κείμενο. Οι ερωτήσεις δεν ήταν προσχεδιασμένες ή προκατασκευασμένες, προέκυψαν από την αλληλεπίδραση δασκάλου-εμπνευστή και μαθητή-δημιουργού. Η δραστηριότητα δημιουργικής γραφής (μία ώρα και τριάντα λεπτά) διαδέχτηκε τη δημιουργική ανάγνωση ως δραστηριότητα βίωσης, ανταπόκρισης και δημιουργικής μίμησης. Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής έγιναν στην τάξη.

Ακολουθούν ερωτήσεις ενδεικτικές αυτών που τέθηκαν στην τάξη, δηλωτικές της στοχοθεσίας και της λογικής της προσέγγισης που επιχειρήθηκε με τη δημιουργική ανάγνωση:

Τι παρατηρείτε όσον αφορά στα σημεία στίξης; Τι παρατηρείτε αναφορικά με την ομοιοκαταληξία; Ποιο είναι το θέμα του ποιήματος; Σε ποιον αναφέρεται το β' ενικό και το α' πληθυντικό πρόσωπο; Εντοπίστε τις εικόνες που υπάρχουν στο ποίημα. Τι παρατηρείτε; Στο ποίημα υπάρχει το σχήμα της επανάληψης. Ποιος/ ποιοι στίχος/ στίχοι επαναλαμβάνεται/ επαναλαμβάνονται; Ποια η λειτουργία του/τους; Παρατηρήστε τη δομή κάθε στροφής. Τι διαπιστώνετε; Εντοπίζετε ασυνήθιστους συνδυασμούς λέξεων; Ποια η λειτουργία τους; Παρατηρήστε τους στίχους 2-3, 4-6 της 2ης στροφής. Μπορείτε να εντοπίσετε συσχετισμούς ανάμεσα σε άσχετα εκ πρώτης όψεως στοιχεία (όπως π.χ. τα μισόλογα και τα καραβόπανα). Πώς μπορεί να οδηγήθηκε σε αυτούς τους συσχετισμούς η σκέψη του ποιητή; Τι «γεύση» σας αφήνει το ποίημα; Αισιόδοξη, απαισιόδοξη; Γλυκιά, πικρή; «όλα τα πήρε τα πήγε πέρα»: τι μπορεί να σημαίνει η φράση «τα πήρε πέρα»; Στο εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου σας αναφέρεται: Το τραγούδι περιλαμβάνεται στη συλλογή «Τα Ρω του έρωτα». Στον Πρόλογο του βιβλίου του ο Οδυσσεύς Ελύτης έγραψε για τα τραγούδια αυτά: «Οι άγγελοι τραγουδάνε. Και οι ερωτευμένοι επίσης. Πίσω από κάθε ανάταση, από κάθε μεράκι, μια κιθάρα περιμένει έτοιμη να πάρει τα λόγια και να τα ταξιδεύει από χείλη σε χείλη. Δεν είναι λίγο αυτό. Είναι η χαρά να δίνεις χαρά στους άλλους, είναι αυτό που μας βαστάει στη ζωή. Γι' αυτό, κοντά στα ποιήματά μου, δοκίμασα να γράψω και μερικά τραγούδια». Ας ακούσουμε το ποίημα- τραγούδι μελοποιημένο. Η μελοποίησή του του είναι κατά τη γνώμη σας πετυχημένη;

Αξιοποιήθηκαν και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, όπως: «Δημιουργήστε ένα δικό σας ποίημα

αξιοποιώντας το μοτίβο της επανάληψης, τη συσώρευση εικόνων, ασυνήθιστα ονοματικά σύνολα και την τεχνική των συνειρμών». Η μαθήτρια Α.Κ έγραψε:

Όλα τα πήρε το καλοκαίρι
Την αλμύρα της θάλασσας, το τραγούδι των τζίτζικιών, τη
ξεγνοιασιά της στιγμής
Όλα τα πήρε το καλοκαίρι
Την ελαφρότητα της διάθεσης, την ελευθερία του
χρόνου, την ασυδοσία του ύπνου
Όλα τα πήρε το καλοκαίρι
Τον πειρασμό του παγωτού, το γέλιο της παρέας, την
υπέρβαση της μοναξιάς
Όλα τα πήρε το καλοκαίρι...
Μη στενοχωριέσαι.
Το καλοκαίρι θα γυρίσει.
Και μαζί του και όλα όσα πήρε.

3.3.2. Φάση συγκριτικής ανάγνωσης

Στη φάση της συγκριτικής ανάγνωσης φωτίζονται πτυχές του κειμένου και της ποιητικής του Οδ. Ελύτη μέσω της συνανάντησης του άλλου ποιήματος - αποσπάσματός του που ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου, που φέρει τον τίτλο «Κάτω στις μαργαρίτες το αλωνάκι» και που αξιοποιείται ως παράλληλο κείμενο. Στόχος είναι οι μαθητές να διεκδύσουν πολύπλευρα στον κώδικα, τον κόσμο και την πρόθεση του δημιουργού. Έτσι, το παράλληλο κείμενο μετατρέπεται σε ερμηνευτικό εργαλείο, που τίθεται στη διάθεση των μαθητών την κατάλληλη στιγμή. Στη συγκριτική ανάγνωση κατά τη διδακτική παρέμβαση αξιοποιήθηκε η δημιουργική ανάγνωση και η δημιουργική γραφή, κατά την οποία αξιοποιήθηκαν συνεικόνες του Οδ. Ελύτη: αφού προβλήθηκαν στην τάξη, επιλέχθηκαν από τους μαθητές και αξιοποιήθηκαν ως μοχλός έμπνευσης.

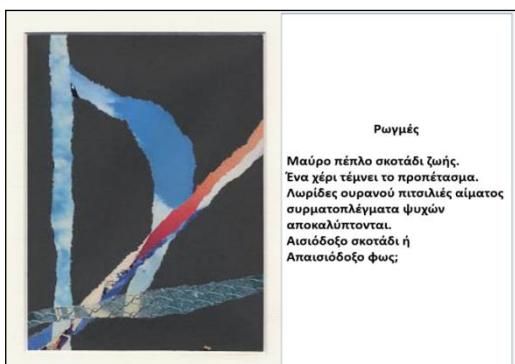
Στη φάση της δημιουργικής ανάγνωσης τέθηκαν ήπιες κατευθυντικές ερωτήσεις στους μαθητές, όπως:

- Ποιο είναι ο τόπος και ο χρόνος του ποιήματος; Ποια χρώματα κυριαρχούν στο ποίημα; Ποιοι ήχοι;
- Εντοπίστε στο κείμενο τις εικόνες. Χαρακτηρίστε τις (εικόνες οπτικές, ηχητικές, οσφρητικές, κινητικές, γευστικές). Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η λειτουργία τους;
- Εντοπίστε στο ποίημα αταίριαστα σύνολα λέξεων. Τι παρατηρείτε; Είναι πολλά ή λίγα; Τι πετυχαίνει ο ποιητής με τη χρήση τους;
- Παρατηρήστε τις σύνθετες λέξεις που χρησιμοποιεί ο ποιητής; Είναι συνηθισμένες; Τι πετυχαίνει ο ποιητής;
- Τι σας αρέσει στο ποίημα; Τι όχι;
- Ακρόαση της μελοποιημένης εκδοχής του ποιήματος. Η μελοποίηση του ποιήματος είναι η αναμενόμενη; Σας άρεσε; Γιατί;
- Ας δούμε τώρα την ψηφιοποιημένη εκδοχή της. Τι σας άρεσε και τι όχι;

(βλ.σχετ.<http://www.youtube.com/watch?v=EahSJfSxBU4> ή

- www.youtube.com/watch?v=DaaEqweYACM)
- Διαβάστε στην ολομέλεια εκφραστικά το ποίημα, ώστε να αποδώσετε τα νοήματά του.
- Και προτάθηκαν πάλι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, όπως:
- Δημιουργήστε κι εσείς ένα ποιητικό κείμενο συνδυάζοντας αταίριαστες λέξεις και εικόνες που παραπέμπουν σε όνειρο ή δεν εξηγούνται με τη λογική....
- Αντλώντας έμπνευση από τις «συνεικόνες» του Ελύτη, δημιουργήστε ένα ποιητικό κείμενο σε ομοιοκαταληξία ή ελεύθερο στίχο.

Οι μαθητές Ο.Κ. και Χ.Χ. έγραψαν - δημιούργησαν, εμπνεόμενοι από τις συνεικόνες του Οδ. Ελύτη (1 & 2) που επέλεξαν:



Συνεικόνα 1.



Συνεικόνα 2.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές προσέγγισαν ποιήματα του Οδ. Ελύτη μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής, διαπιστώνουμε ότι:

- οι μαθητές αλληλεπίδρασαν με το λογοτεχνικό κείμενο και χρησιμοποίησαν τη φαντασία, την επινοητική και «ενσυναισθητική» τους ικανότητα, προκειμένου να παραγάγουν δημιουργικά ένα δικό τους,
- ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικού λογοτεχνικού γραμματισμού (δημιουργική, βιωματική, κριτική αναγνωστική πρόσληψη λογοτεχνικών έργων),

- γνώρισαν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως διαδικασία ελκυστική, ανακαλυπτική και ενδιαφέρουσα,
- κατέκτησαν στοιχεία της ποιητικής του Οδ. Ελύτη, επαναπροσδιορίστηκε ή εγκαταλείφθηκε η επικοινωνία τους με το ποιητικό σύμπαν του Ελύτη: εξέφρασαν την επιθυμία τους για ανάγνωση κι άλλων αποσπασμάτων από τις ποιητικές συλλογές με τις οποίες ήρθαν σε επαφή («Ηλιος ο πρώτος», «Τα Ρω του έρωτα», «Το φωτόδεντρο και η δέκατη τέταρτη ομορφιά», «Προσανατολισμοί», «Σηματολόγιον») και, όπως προκύπτει από την παρατήρηση (κρατήθηκε ημερολόγιο παρατηρήσεων) και τις συζητήσεις με τους μαθητές, τους άρεσε η ποίηση του Ελύτη (αυτό το μικρό της δείγμα) και στο μεγαλύτερο μέρος τους αναθεώρησαν την αρχικά αρνητική και απορριπτική στάση τους απέναντί της. Ορισμένοι μαθητές μάλιστα εμπνευσμένοι από τα ποιήματα εκτός σχολικού βιβλίου που διαβάστηκαν στην τάξη έγραψαν με δική τους πρωτοβουλία και άλλα κείμενα-ποιήματα.

Ελπίζουμε πως τέτοιες εναλλακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας, όπως η συγκεκριμένη, θα συμβάλουν στην παύση της διαιώνισης από το σχολείο της διχοτομικής διάκρισης ανάμεσα στην ανάγνωση-μάθημα (ανούσια και καταναγκαστική) και την ανάγνωση - απόλαυση (εθελούσια και φυσική, γι' αυτό ακριβώς αναγκαία και αναπότρεπτη) (Καλογήρου και Βησσαράκη, 2007). Άλλωστε, η αναγνωστική απόλαυση είναι η πυξίδα για να ξεπεράσει η διδασκαλία τη σοβαροφάνεια και την αδιαφορία (Σουλιώτης, 2010) και, ίσως, ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για να αποβάλουν οι μαθητές τη δυσθυμία τους (Αθανασοπούλου, 2005), απέναντι στην ποίηση. «Στην εξοχή της ποίησης δεν έχουνε πια στέγες τα σπίτια», λέει ο Ελύτης. Οι νεαροί αναγνώστες της Α΄ Γυμνασίου περπάτησαν στους εξοχικούς δρόμους της ποίησης του Ελύτη, ανακάλυψαν μυστικά της και ανταποκρίθηκαν σ' αυτή με τις δικές τους δημιουργίες.

5. ΠΗΓΕΣ

- Αθανασοπούλου, Α. (2010). Διαπιστώσεις και προτάσεις για την εφαρμοσμένη Διδακτική της Λογοτεχνίας στην καθ' ημάς εκπαίδευση, στον ορίζοντα μιας (ακόμη) Μεταρρύθμισης: από την ελλαδική στην κυπριακή πραγματικότητα και πάλι πίσω. Στο Χρ.Αργυροπούλου και Π.Σκορδάς (Επιμ.), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (συλλογικό έργο). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Αθανασοπούλου, Α. (2005). Σχεδιάγραμμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας). Στο Κ. Μπαλάσκας και Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (συλλογικό έργο). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Ποιητικά κείμενα του Ελύτη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Πρακτικά 3η Επιστημονικής

- Συνάντησης, *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής - Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Αποστολίδου, Β. (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βασιλάκη, Π. (2002). Από τους νεολογισμούς του Ελύτη στη δημιουργική γραφή. Στο Πρακτικά 3η Επιστημονικής Συνάντησης, *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής - Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Δανιήλ, Α. (2002). Θεμέλιο του νοήματος η αρχιτεκτονική του ποιήματος. Στο Πρακτικά 3η Επιστημονικής Συνάντησης, *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής - Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Ελύτης, Οδ. (2009). *Ανοιχτά χαρτιά*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Οδ. (2005). *Ποίηση*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Καλογήρου, Τζ., & Βησσαράκη, Ε. (2007). *Η συμβολή της θεωρίας της L.M.Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας*. Στο Τζ. Καλογήρου και Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). Προλεγόμενα. Στο Τζ. Καλογήρου και Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. & Κουντουρά, Α. (2004). Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη και Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. (2004). Η ποίηση στο Γυμνάσιο: από την ακρόαση στην ανάγνωση. Στο Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη και Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κουνέλη, Ε. (2002). Προτάσεις για την αξιοποίηση σουρεαλιστικών παιχνιδιών στη διδασκαλία ποιημάτων του Οδ. Ελύτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Πρακτικά 3η Επιστημονικής Συνάντησης, *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής - Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Η γλώσσα στην ποίηση του Ελύτη. Στο *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής*
- *Διδακτικές προσεγγίσεις*. Πρακτικά 3η Επιστημονικής Συνάντησης. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Νικολαΐδου, Σ. (2013). *Πώς έρχονται οι λέξεις. Τέχνη και τεχνική της δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μια ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011a). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011b). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/index.html> και <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/index.html> (ανακτήθηκε 2/6/2015)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003a). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003b). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/courses/DSGYM-A107/document/4bdaedb5lgm9/4bdaedd44dt6/4bdaedd4utvb.pdf>
- Παπαδάτος, Γ. (2002). Διαδρομές του φωτός. Στο . Πρακτικά 3η Επιστημονικής Συνάντησης, *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής - Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Πασχαλίδης, Γρ. (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Πεσκετζή, Μ. Κ. (2002). Ο Οδυσσεύς Ελύτη, ο λογοτεχνικός κανόνας και η διδακτική πράξη. Στο Πρακτικά 3η Επιστημονικής Συνάντησης, *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής - Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Πυλαρινός, Θ. (2002). Το παιδί στην ποίηση του Ελύτη. Στο Πρακτικά 3η Επιστημονικής Συνάντησης, *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής - Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.

- Σουλιώτης, Μ. (2010). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Γ. Δεδούση.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος. Διαθέσιμο στο: http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Συμεωνάκη, Α. (2013). *Η ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (2002). Οδυσσέα Ελύτη, «Παιδί με το γρατσουνισμένο γόντα»: ερμηνευτική προσέγγιση. Στο Πρακτικά 3η Επιστημονικής Συνάντησης, *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής - Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Χοντολίδου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός.

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΟΦΟΚΛΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΙΤΣΟΥ

Βασιλική Τσιμάκη

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας,
ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παρασκευή Χρόνη

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας,
ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αικατερίνη Κασσιμάτη

Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (Αντιγόνη, Β' Λυκείου), ιδωμένο υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας. Συγκεκριμένα, συνιστά μία διδακτική πρόταση μέσω της οποίας επιχειρείται η ανάδειξη της διαφορετικής εκδοχής του χαρακτήρα της Αντιγόνης, ενταγμένης στο δικό της κοινωνικο-ιστορικό συγκείμενο, τόσο μέσα από το έργο «Αντιγόνη» του Σοφοκλή όσο και του ποιήματος «Ισμήνη» του Ρίτσου («Τέταρτη Διάσταση»). Οι δραστηριότητες, οι οποίες αξιοποιούνται, συντελούνται σε ομαδικό πλαίσιο, με επιστέγασμα αυτή της υπόδυσης ρόλων (role playing), επιχειρώντας την κινητοποίηση των μαθητών και την ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται να αναγνωρίσουν την ύπαρξη πολλαπλών οπτικών και απόψεων στην καθημερινότητά τους, τη συνύπαρξη αντιφατικών χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα ενός ατόμου και την επιρροή του περιγύρου στην ανάδειξη ή καταπίεση πλευρών της ταυτότητάς του. Συνεπώς, οι μαθητές θα οδηγηθούν στην άμβλυνση μανιχαϊστικών αντιλήψεων, όντας δεκτικοί στην αλλαγή και θέτοντας τα θεμέλια για τη μετέπειτα υιοθέτηση της μετασχηματιστικής διεργασίας στην ενήλικη ζωή τους.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, παιχνίδι ρόλων, αρχαία ελληνική γραμματεία, διαθεματική προσέγγιση.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Εννοιολόγηση Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης συνιστά μία εκλεκτική θεωρία με κύριο εκφραστή της τον αμερικανό Jack Mezirow (βλ. ενδεικτικά 1991' 1997' 2007). Καταλυτικό ρόλο στη θεωρία του διαδραμάτισαν έννοιες άλλων επιστημόνων, με βασικότερες εκείνες του κριτικού στοχασμού του Dewey (1933), της έννοιας του παραδείγματος του Kuhn (1962), της αφυπνισμένης συνείδησης του Freire (1970), των πεδίων της γνώσης

του Habermas (1971) και της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1975) (Κόκκος, 2005' Μαμούρα και Φρυδάκη, 2011).

1.1.1. Ορισμός

Η μετασχηματίζουσα μάθηση νοείται ως η διαδικασία μέσω της οποίας αναπλάθεται το προβληματικό πλαίσιο αναφοράς, ώστε να γίνει περισσότερο περιεκτικό, σαφές, ανοικτό και συναισθηματικά πρόσφορο στην αλλαγή (Mezirow, 2007).

1.1.2. Πλαίσιο Αναφοράς

Το πλαίσιο αναφοράς, αποτελούμενο από δύο διαστάσεις, τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις, καθορίζει τον τρόπο θέασης μίας εμπειρίας, την ερμηνεία και/ή την αξιοποίησή της από τον εκάστοτε άνθρωπο (Mezirow, 2007). Συγκεκριμένα, οι νοητικές συνήθειες ή έξεις συνιστούν ένα σύνολο από παραδοχές που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία μιας εμπειρίας, ενώ παράλληλα διακρίνονται σε κοινωνιο-γλωσσολογικές, ηθικές, επιστημολογικές, φιλοσοφικές, ψυχολογικές και αισθητικές συνήθειες (Mezirow, 2007). Η έκφραση των νοητικών αυτών συνθηκών επιτελείται μέσω των απόψεων, δηλαδή, των νοηματικών σχημάτων (σύνολο πεποιθήσεων, αισθημάτων, συμπεριφορών, κρίσεων, προσδοκιών) τα οποία υπογείως κατευθύνουν και διαπλάθουν την εκάστοτε ερμηνεία, αποτελώντας κομβικό σημείο στον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα και ερμηνεύουμε τις σχέσεις αιτίας - αποτελέσματος (Mezirow, 2007). Ο άνθρωπος, δηλαδή, υιοθετεί στο πέρας του χρόνου

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

άκριτα και υποσυνείδητα ορισμένες παραδοχές σύμφωνα με τις οποίες προσλαμβάνει την πραγματικότητα.

Εφαλτήριο για τη μετασχηματιστική μάθηση αποτελεί η αντιμετώπιση ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος (disorienting dilemma), το οποίο έγκειται σε μία εμπειρία (απόλυση), ένα γεγονός (θάνατος), μία διαφορετική άποψη (μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας) ή σε οτιδήποτε δυνάμει φέρνει τον εκπαιδευόμενο σε σύγκρουση με τις υφιστάμενες παραδοχές του, τον τρόπο σκέψης του, καθιστώντας τον παράλληλα αντιμέτωπο με ανοίξεις όψεις της ταυτότητάς του (Μαμούρα και Φρυδάκη, 2011). Ο βαθμός επίδρασης του αποπροσανατολιστικού διλήμματος στους εκπαιδευόμενους παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, προκαλώντας κάθε δυνατή συγκίνηση, στρες και ανησυχία, φόβο, συναισθήματα μίσους και αγάπης για τον εκπαιδευτή, ανάλογα με την ανεκτικότητα την οποία επιδεικνύουν και τα παρακείμενα ζητήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Είναι φανερό ότι αν εκφραστεί από κάποιον που εμπνέει εμπιστοσύνη, σεβασμό και θαυμασμό, θα προκαλέσει σε μικρότερο βαθμό αρνητικά συναισθήματα (Roberts, 2006).

1.1.3. Κριτικός στοχασμός και ορθολογικός διάλογος

Κυρίαρχα στοιχεία για την επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελούν ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος, τα οποία συνιστούν το μέσο, για να επέλθει ο μετασχηματισμός της οπτικής (Kitchenham, 2008). Ο στοχασμός διακρίνεται σε απλό και κριτικό, με τον τελευταίο να διαχωρίζεται σε κριτικό στοχασμό των παραδοχών και σε κριτικό αυτο-στοχασμό των παραδοχών. Ο απλός στοχασμός πραγματεύεται τα ερωτήματα «τί» και «πώς», τα οποία σχετίζονται με το περιεχόμενο και τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε την εμπειρία (στοχασμός επί του περιεχομένου της διδασκαλίας και των τρόπων προσέγγισής του). Αντίθετα, ο κριτικός στοχασμός αγγίζει τα θεμέλια των αντιλήψεων και παραδοχών, καθώς πραγματεύεται το ερώτημα «γιατί» δηλαδή, τις αιτίες βάσει των οποίων καθορίζεται μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, καθώς και τις συνέπειες που ανακύπτουν (π.χ. ο λόγος για τον οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός επιλέγει μία συγκεκριμένη μέθοδο ή μορφή αξιολόγησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας και τί αντίκτυπο έχει για τους μαθητές του) (Κόκκος, 2005). Ο κριτικός στοχασμός συντελείται βάσει κριτικής στις αντιλήψεις των άλλων, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται μέσω της αντικειμενικής αναπλαισίωσης, δηλαδή, μέσω του ορθολογικού διαλόγου στο πλαίσιο μίας ομάδας (π.χ. ο ρόλος του «κριτικού φίλου» στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης). Από την άλλη πλευρά, ο κριτικός αυτό-στοχασμός εστιάζει στην κριτική των παραδοχών και αντιλήψεων ενός ατόμου μέσω της υποκειμενικής αναπλαισίωσης, δηλαδή της αυτοδιερεύνησης (π.χ. απόρριψη της αυτοεκπληρούμενης προφητείας-φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, μετά από αυτό-διερεύνηση) (Κόκκος, 2005· Μαμούρα και Φρυδάκη, 2011). Συμπερασματικά, ο κριτικός στοχασμός συμβάλλει στην αμφισβήτηση των προβληματικών και δυσλειτουργικών παραδοχών των συμμετεχόντων, στην υιοθέτηση νέων

τρόπων δράσης και τέλος, στην ανάπτυξη της ικανότητας να σκέφτονται αυτοδύναμα (Κόκκος, 2005), με απώτερο σκοπό την αυτοπραγμάτωσή τους (Κασιμάτη, 2015) και τη συνεχώς διευρυνόμενη «συνειδητοποίηση» (Ζαρίφης, 2009).

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η αποτελεσματική εμπλοκή στον στοχαστικό διάλογο και κατά επέκταση στη μετασχηματίζουσα μάθηση προϋποθέτει την συναισθηματική ωριμότητα των εμπλεκόμενων. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να διαθέτουν κατανόηση, αυτοέλεγχο, ειλικρινή διάθεση ανταλλαγής απόψεων, ανοιχτότητα, παραχωρώντας στους άλλους εμπλεκόμενους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στον διάλογο, ώστε να αποτελέσει γόνιμο έδαφος για τον μετασχηματισμό (Mezirow, 2007).

1.1.4. Φάσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης συνίσταται σε δέκα φάσεις, οι οποίες δεν απαιτούν μία αυστηρή και γραμμική ακολουθία (Roberts, 2006). Στην αρχή, ο εκάστοτε εμπλεκόμενος αντιμετωπίζει ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, το οποίο τον θέτει στη διαδικασία αυτοεξέτασης των συναισθημάτων του και στην κριτική αποτίμηση των βασικών του παραδοχών. Έπειτα, αναγνωρίζοντας την πηγή της δυσανεξίας του, μοιράζεται τη διεργασία του μετασχηματισμού με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους και αφού διερευνήσει τις επιλογές για ανάληψη νέων ρόλων, για σχέσεις και δράσεις, προβαίνει στο σχεδιασμό μιας πορείας ενεργειών. Έχοντας αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες επί της υλοποίησης του σχεδίου, δοκιμαστικά εφαρμόζει τους νέους ρόλους, για τους οποίους «οικοδομεί» ικανότητα και αυτοπεποίθηση, ενώ τέλος, «επανεντάσσεται» στη ζωή βασισμένος στις εκ νέου διαμορφωμένες συνθήκες υπό το πρίσμα των νέων προοπτικών (Mezirow, 2007· Roberts, 2006· Καραλής και Λιοδάκη, 2013· Μαμούρα και Φρυδάκη, 2011). Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι, εφόσον ο μετασχηματισμός αποτελεί μία κατά κόρον προσωπική διαδικασία, ο χρόνος που μπορεί να χρειαστεί ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος σε μία φάση ποικίλει ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του και τα ζητήματα που αντιμετωπίζει στην ευρύτερη καθημερινότητά του (Roberts, 2006).

1.2. Μαθησιακό Κλίμα

Καθώς η μετασχηματίζουσα μάθηση συνιστά μία επίπονη διεργασία για τους συμμετέχοντες, είναι απαραίτητη η εξασφάλιση ενός ιδανικού μαθησιακού κλίματος, ώστε να διευκολυνθεί και να υποστηριχθεί η διαδικασία. Ιδανικό μαθησιακό κλίμα νοείται εκείνο το οποίο εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη, ενώ παράλληλα είναι ανοιχτό και δημοκρατικό. Επιπλέον, εφόσον οφείλει να ενισχύει τη συμμετοχή και να προάγει την αυτονομία των συμμετεχόντων, βασίζεται σε δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την έκφραση προσωπικών βιωμάτων, σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων μέσω του διαλόγου σε ένα κλίμα συνεργασίας (Ζαρίφης, 2009). Το μαθησιακό κλίμα αποτελεί κομβικό σημείο στην επιτυχία ή μη της

απόπειρας για μετασχηματισμό, νοώντας τον τόσο ως διαδικασία, όσο και ως αποτέλεσμα. Τέλος, αφού, σύμφωνα με τους Brackett και Rivers (2014), η συναισθηματική κατάσταση των εμπλεκόμενων ενδέχεται να αποτελέσει τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία, αν δεν είναι θετική, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων που αφορούν στον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα.

Συνεπώς, η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελώντας μία αμιγώς κονστρουκτουβιστική απόπειρα προσέγγισης της γνώσης, συντελείται ιδανικά μέσα σε μία κοινότητα μάθησης. Η τελευταία ορίζεται ως η ομάδα η οποία αλληλεπιδρά, εργάζεται από κοινού με σκοπό να ικανοποιήσει τις ζητούμενες μαθησιακές ανάγκες και διαμοιράζεται ελεύθερα τις πηγές και τις δεξιότητες (Φρυδάκη, 2009).

1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Ο εκπαιδευτής καλείται να μπει ο ίδιος σε θέση ενεργού μανθάνοντος, έχοντας κατακτήσει τη διεργασία του μετασχηματισμού, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει να επιτελέσει το έργο του, να κατανοήσει τους γύρω του και να συμβάλει στον μετασχηματισμό τους, είναι η κατανόηση του εαυτού του (Blackie, Case και Jawitz, 2010). Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των πηγών, της φύσης και των συνεπειών των παραδοχών των συμμετεχόντων (Cranton, 2007). Παράλληλα, καλείται μέσω της έκθεσης ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, να συνταράξει τον εδραιωμένο τρόπο σκέψης των εμπλεκόμενων, να τους «αφυπνίσει», ώστε εκείνοι να αναζητήσουν τον τρόπο που ερμηνεύουν την πραγματικότητα στα θεμέλια της σκέψης τους, στις ενστερνιζόμενες και εσωτερικευμένες παραδοχές, παρέχοντάς τους κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες που ενδεχομένως οδηγήσουν στην ανάληψη δράσης τόσο προσωπικής όσο και κοινωνικο-πολιτικής.

1.4. Διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες προωθούν τη μετασχηματίζουσα μάθηση των μαθητών

Η μετασχηματίζουσα μάθηση συντελείται κατά βάση στην ενήλικη φάση της ζωής του ανθρώπου, στη διάρκεια της οποίας έχει διαμορφώσει το πλαίσιο αναφοράς του, έχει βιώσει αρκετές εμπειρίες και είναι γνωστικά και συναισθηματικά ώριμος, ώστε να εμπλακεί επαρκώς στη διεργασία του μετασχηματισμού. Το άτομο, όταν είναι σε θέση να αναγνωρίζει στοιχεία της ωριμότητας του, να αυτοπροσδιορίζεται, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αναγνωρίζεται από τον περίγυρό του με τον ίδιο τρόπο (Κόκκος, 2005), οδηγείται στην κατάκτηση της ενηλικιότητας. Αν και δεν αποτελεί θέσφατο ότι αυτή θα πραγματοποιηθεί παράλληλα με την είσοδο στην ενήλικη φάση της ζωής, έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να συντελεστεί την συγκεκριμένη περίοδο. Όμως, οι βάσεις για την ενηλικιότητα μπορούν να τεθούν ουσιαστικά στην περίοδο της ύστερης εφηβείας, γεγονός που επιτρέπει στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης να εισχωρήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτικός στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης δύναται να εφαρμόσει ορισμένες μαθησιακές προσεγγίσεις, ώστε να τεθούν τα θεμέλια για τη μετέπειτα υιοθέτηση της μετασχηματιστικής διεργασίας από τους μαθητές στην ενήλικη ζωή τους. Οι προσεγγίσεις αυτές εφάπτονται σε τέσσερις άξονες, αυτών της ενθάρρυνσης του κριτικού στοχασμού, της προβληματοποίησης της γνώσης και τον διερευνητικό διάλογο, της οριζόντιας σχέσης δασκάλου και μαθητή και της κατανόησης διαφορετικών οπτικών ενός ζητήματος (Μαμούρα και Φρυδάκη, 2011). Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει δραστηριότητες οι οποίες μέσω της πολυπρισματικότητας ενός θέματος, προάγουν μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την εξάλειψη των μαγιστικών αντιλήψεων των μαθητών, οι οποίες περιορίζουν την προσέγγιση της πραγματικότητας στην ολότητά της. Επιπροσθέτως, τίθενται υπό εξέταση παραδεδομένες παραδοχές και αντιλήψεις που διαιωνίζονται μέσα στο πέρασ του χρόνου, ενώ παράλληλα αξιοποιείται ο διάλογος, ώστε να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να συμμετάσχουν στη διαδικασία κριτικής τους μέσω της αλληλεπίδρασης. Εκτός αυτών, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συντελεστή πολιτικής αφύπνισης, χωρίς όμως, να προκαθορίζει και να κατηγεί τη δράση που πρέπει να υιοθετηθεί από τους εμπλεκόμενους. Συνεπώς, για την υλοποίηση των παραπάνω, απορρίπτεται η καθέδρας διδασκαλία και η υιοθέτηση του ρόλου της αυθεντίας από τον εκπαιδευτικό, καθώς η σχέση του με τους μαθητές μετατρέπεται σε οριζόντια, καθιστώντας και τους δύο ισότιμα μέλη (Μαμούρα και Φρυδάκη, 2011).

1.5. Τεχνικές Αξιολόγησης Προώθησης - Επίτευξης της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θεωρήθηκε αναγκαία η χρήση της τεχνικής ομάδων, της υπόδυσης ρόλων και της συζήτησης υπό τη μορφή συνομιλίας προκειμένου να προωθηθεί αλλά και να ελεγχθεί ο βαθμός επίτευξης της μετασχηματίζουσας μάθησης στους μαθητές της Β' Λυκείου. Όμως, στο σημείο αυτό καθίσταται σκόπιμο να επισημανθεί ότι ο Mezirou δεν έχει εντάξει στη θεωρία του τεχνικές αξιολόγησης, καθώς θεωρεί ότι είναι δύσκολο έως αδύνατον να επιτευχθεί αξιολόγηση στον βαθμό μετασχηματισμού του κάθε ατόμου από εξωτερικούς παρατηρητές, πολλώ δε μάλλον σε ανήλικους μαθητές.

1.5.1. Παιχνίδι ρόλων (role playing)

Το παιχνίδι ρόλων (role playing) συμβάλλει σύμφωνα με τον Morry Van Ments (1978, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion και Morrison, 2008), στην κατανόηση συναισθημάτων και σκέψεων αυτών που συμμετέχουν στη διαδικασία, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να εξετάσουν σε τί έγκειται η ανάληψη ενός ρόλου και πώς λειτουργούν οι ίδιοι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι καθηγητές μπορούν να συζητήσουν με συναδέλφους τους επί του προπαρασκευαστικού σταδίου οργάνωσης του,

εμπλέκοντας τους μαθητές σε εικονικές καταστάσεις, οι οποίες λειτουργούν ως «πρόβα» για τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες (Ments, 1978 όπ. αναφ. στο Cohen κ.ά., 2008). Για τον λόγο αυτόν, στο τέλος της διαδικασίας, απαιτείται επανασύνδεση με την πραγματικότητα και αναστοχασμός όσον αφορά τη δραστηριότητα (Γκαρραβέλας, 2011), έτσι ώστε να νοηματοδοτηθεί η εμπειρία (Dewey, 1980). Ανάλογα με τη στοχοθεσία του διδάσκοντα, το role playing οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην ενίσχυση κινήτρων για τη μαθησιακή διαδικασία (Taylor και Walford, 1972, όπ. αναφ. στο Cohen κ.ά., 2008). Συνεπώς, λαμβάνοντας χώρα σε ένα πλαίσιο καινοτομίας, στο οποίο οι παραδοσιακοί ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητή παύουν να υφίστανται, οι μαθητές νιώθουν ελεύθεροι να εκφραστούν και να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να νιώθουν φόβο, μήπως εκτεθούν στην ολομέλεια της τάξης (Γραμματάς, 2004).

1.6. Στοχοθεσία

Ο στόχος της παρούσας διδακτικής πρότασης έγκειται τόσο στον προβληματισμό όσο και στην κριτική αποτίμηση των παραδοχών των μαθητών μέσα από την προσέγγιση των δύο εκδοχών της Αντιγόνης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσω του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου καλούνται να διερευνήσουν τις επιλογές του ατόμου για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.

1.7. Ερευνητικό Ερώτημα

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν αξιοποιείται στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, βασικό ερώτημα για τη σύλληψη της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης, αποτέλεσε το πώς μπορούν να τεθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα θεμέλια για την εφαρμογή της μετασχηματίζουσας μάθησης στη μετέπειτα ζωή των μαθητών.

2. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούν, παρουσιάζονται αντιστικτικά με τις φάσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης, προτείνονται ως ενδεικτικές για την προώθησή της. Αφορούν στη μελέτη της τραγωδίας του Σοφοκλή «Αντιγόνη»⁴³, καθώς και του ποιήματος «Ισμήνη» του Ρίτσου⁴⁴, με έναυσμα το μάθημα «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία» Γενικής Παιδείας στη Β' Λυκείου, ιδωμένα υπό το πρίσμα της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες οι οποίες θα λάβουν χώρα στον προβλεπόμενο χρόνο διεκπεραίωσης της τραγωδίας, όπως ορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Βιβλίο του Καθηγητή, θα αφορούν κυρίως στην

πραγματική (πραγματολογικά, ηθικά, ιδεολογικά, πολιτισμικά στοιχεία) και αισθητική (δραματοποίηση και ό,τι συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών) ανάλυση του αρχαίου κειμένου, σύμφωνα με τους τρεις τομείς κειμενικής προσέγγισης (γλωσσική, πραγματική, αισθητική), παίρνοντας ως δεδομένο ότι έχει προηγηθεί η γλωσσική (λεξιλογικές, ετυμολογικές, συντακτικές ασκήσεις, απόδοση του αρχαίου κειμένου σε νεοελληνικά) (Φουντοπούλου, 2014). Μέσω, δηλαδή, της κατάκτησης γνωστικών στόχων, συναισθηματικών και συμμετοχικών-κοινωνικών (Μαυρόπουλος, 2013), θα γίνει προσπάθεια επίτευξης «εννοιολογικής αλλαγής» και κατά συνέπεια μετασχηματισμού. Απώτερος σκοπός της προκείμενης προσέγγισης είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της ύπαρξης πολλαπλών οπτικών για ένα ζήτημα, καθώς και αντιφατικών στοιχείων και εξωτερικών επιρροών στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Συντελείται, δηλαδή, η προσπάθεια κατάρριψης της μανιχαϊστικής λογικής και η ανάδειξη της ύπαρξης πολλών ενδιάμεσων «αποχρώσεων» για ένα ζήτημα στην καθημερινή τους ζωή, καθιστώντας τους πιο ανοιχτούς στην αποδοχή της διαφορετικότητας και πρόσφορους στην αλλαγή.

2.1. Α' Ενδεικτική Δραστηριότητα Προώθησης της Μετασχηματίζουσας

Στο πλαίσιο της πρώτης επεξεργασίας της τραγωδίας για την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης, θα προσεγγιστούν οι στίχοι 18-99 της «Αντιγόνης». Αναλυτικότερα, τα παιδιά θα κληθούν να εντοπίσουν αφενός, τις πρωταγωνίστριες του αρχαίου κειμένου και αφετέρου ποιο είναι το ζήτημα το οποίο τίθεται στους στίχους 21-22 (ζήτημα της ταφής του Πολυνείκη). Στη συνέχεια, οι μαθητές οφείλουν στους στίχους 78-99 να βρουν τα επιχειρήματα της Ισμήνης, βάσει των οποίων αρνείται να βοηθήσει την αδερφή της (τα επιχειρήματα αφορούν στο πώς αντιλαμβάνεται η Ισμήνη τη θέση της γυναίκας αλλά και στο πώς αντιδρά απέναντι στην εξουσία του Κρέοντα). Εκτός αυτών, θα ζητηθεί από τους μαθητές να εντοπίσουν φράσεις στους στίχους 18-99 οι οποίες «προδίδουν» τις αντιλήψεις που καθορίζουν τη στάση των δύο ηρωίδων.

Θα ακολουθήσει «συζήτηση με τη μορφή συνομιλίας» (Φρυδάκη, 2009) γύρω από άξονες όπως «ποιο είναι το ηθικό ζήτημα το οποίο προκύπτει στους στίχους 18-99, ποιες αρχές καθορίζουν τις πράξεις των δύο ηρωίδων, κάτω από ποιες συνθήκες θα μπορούσαν οι αρχές αυτές να διαφοροποιηθούν;», «θεωρείτε ότι η Αντιγόνη ή η Ισμήνη πήρε τη σωστή απόφαση;», «εσείς τι θα κάνατε, αν ήσασταν στη θέση μίας εκ των δύο ηρωίδων (κατά επιλογή δική τους). Η στόχευση αφορά τη διερεύνηση των απόψεων-στάσεων των μαθητών για την Αντιγόνη, για τις αρχές που καθορίζουν τη στάση της αλλά και ενός ανθρώπου εν γένει απέναντι σε κάποιο ζήτημα.

Μετά το πέρας της συζήτησης, οι μαθητές θα κληθούν να δημιουργήσουν «δελτία» των χαρακτήρων (Φουντοπούλου, 2010), στα οποία θα εμπεριέχονται χαρακτηρισμοί, επιχειρήματα, σκέψεις της εκάστοτε

⁴³ Βλ. σχετ. Μαρκαντωνάτου, 1979.

⁴⁴ Βλ. Ρίτσος, χ.χ.

ηρωίδας. Παράλληλα, αφού εντοπίσουν στοιχεία για τον τρόπο τέλεσης της τραγωδίας του Σοφοκλή, αναμένεται να απεικονίσουν τις φιγούρες των δύο πρωταγωνιστριών, εμφανίζοντας σκινογραφικές και ενδυματολογικές επιλογές της εποχής, ούτως ώστε να βοηθηθούν για την τελική φάση της δραματοποίησης. Η δραστηριότητα λογίζεται ως «προπαρασκευαστική» για την επίτευξη του μετασχηματισμού των μαθητών, καθώς προωθεί μεταγνωστικές τους δεξιότητες (κριτική σκέψη), οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Χαρακτήρας	
Τι σκέφτεται;/ Τι νιώθει;	
Ποια επιχειρήματα προβάλλει;	
Σχεδίασε τη δική σου Αντιγόνη	

Πίνακας 1. Ενδεικτικό «Δελτίο» Αντιγόνης

2.2. Β' Ενδεικτική Δραστηριότητα

Στο επόμενο στάδιο, εστιάζοντας στους στίχους 497-531, στους οποίους συνομιλεί η Αντιγόνη με τον Κρέοντα, θα ζητηθεί από την ολομέλεια της τάξης να εντοπίσει αφενός, τα επιχειρήματα της Αντιγόνης μέσω των οποίων διαφαίνονται οι λόγοι για τους οποίους επέλεξε να πράξει με αυτόν τον τρόπο και αφετέρου, ποια είναι η αντίληψη της για τον κοινωνικό περίγυρο. Αφού εντοπιστούν τα επιχειρήματα, τίθενται ερωτήσεις όπως, «γιατί πιστεύετε ότι οι υπόλοιποι Θηβαίοι (μαζί με την Ισμήνη) δεν αντέδρασαν;», «εσείς τι θα κάνατε στη θέση των Θηβαίων;». Στόχος της όλης διαδικασίας είναι, μετά τις απαντήσεις, να προκύψει συζήτηση σχετικά με το αν το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τις παραδοχές -και κατά συνέπεια τη δράση- των ηρώων αλλά και των ίδιων των μαθητών, συμβάλλοντας στην αυτοεξέταση συναισθημάτων και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών τους, στάδια της μετασχηματιστικής διαδικασίας (Mezirow, 2007· Roberts, 2006· Καραλής και Λιοδάκη, 2013· Μαμούρα και Φρυδάκη, 2011). Στο σημείο αυτό, οι μαθητές οφείλουν να συμπληρώσουν τα ήδη υπάρχοντα «δελτία» με τα νέα στοιχεία, όπως αυτά θα προκύψουν στο πλαίσιο της εν λόγω δραστηριότητας.

2.3. Γ' Ενδεικτική Δραστηριότητα

Στο τρίτο στάδιο όλης της διαδικασίας, το οποίο προβλέπεται να υλοποιηθεί στο τέλος της συνολικής ανάλυσης της τραγωδίας, θα δοθεί στους μαθητές ολοκληρωμένο το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Ισμήνη» από τη συλλογή «Τέταρτη Διάσταση», δίνοντας έμφαση στα κομμάτια τα οποία συνομιλούν με τον μύθο. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι το εν λόγω στάδιο συνιστά το ουσιαστικό αποπροσανατολιστικό δίλημμα (disorienting dilemma) (Mezirow, 2007· Roberts, 2006· Καραλής και Λιοδάκη, 2013· Μαμούρα και Φρυδάκη, 2011), εφόσον στο ποίημα οι δύο ηρωίδες παρουσιάζονται μέσα από τα λόγια της Ισμήνης διαφορετικά από ότι στον Σοφοκλή, γεγονός που

καθιστά πρόσφορο το έδαφος για προβληματισμό. Αναλυτικότερα, οι μαθητές θα δημιουργήσουν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εκ νέου το «δελτίο» της Αντιγόνης, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τα μάτια της Ισμήνης, ενώ παράλληλα θα την απεικονίσουν σκινογραφικά και ενδυματολογικά, αντλώντας κειμενικά στοιχεία. Στη συνέχεια καλούνται να συζητήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους γεννιούνται από τη σύγκρουση όπως προκύπτει ανάμεσα στη νέα οπτική και στον παγιωμένο χαρακτήρα της Αντιγόνης, για να οδηγηθούν σε κριτική αποτίμηση των έως τότε παραδοχών τους, καλύπτοντας έτσι τα δύο επόμενα στάδια της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας.

Στην τελευταία φάση, οι μαθητές χωρισμένοι σε 4 ομάδες των 5 ατόμων θα συνθέσουν διαλόγους μεταξύ των δύο αναπαραστάσεων της Αντιγόνης (Σοφοκλή-Ρίτσου) ως προς το ζήτημα της ταφής του Πολυνείκη, τους οποίους θα υποδυθούν στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές οφείλουν σχεδιάζοντας τους διαλόγους να επιμεληθούν παράλληλα σκινογραφικά (κοστούμια, μουσική) στοιχεία, όπως αυτά κατεγράφησαν στα δελτία χαρακτήρων, ώστε να γίνει πιο αισθητή η αντίθεση των δύο όψεων. Σκοπός της δραματοποίησης είναι: i) Σε πρώτο επίπεδο, οι μαθητές να οπτικοποιήσουν τη διαφορετική εκδοχή θέασης του χαρακτήρα της Αντιγόνης από τον κάθε συγγραφέα ενταγμένο στο δικό του κοινωνικο-ιστορικό συγκείμενο, συνειδητοποιώντας παράλληλα τη δυνατότητα ύπαρξης αντιφατικών χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα ενός ατόμου, ii) Σε δεύτερο επίπεδο, να αναγνωρίσουν την ύπαρξη πολλαπλών οπτικών και απόψεων στην καθημερινότητά τους εν γένει και την επιρροή του περιγύρου στην ανάδειξη ή καταπίεση πλευρών της ταυτότητάς τους. Τα άνωθεν επιχειρούνται να πραγματοποιούν μέσω της βιωματικής δραστηριότητας της υπόδυσης ρόλων, ώστε να κινητοποιηθούν στο μέγιστο οι μαθητές και να αναπτυχθεί παράλληλα η δημιουργικότητά τους.

Μετά την ολοκλήρωση της δραματοποίησης, θα ακολουθήσει συζήτηση γύρω από ερωτήματα όπως «έχοντας δει τις δύο οπτικές, τόσο αυτή του Σοφοκλή όσο και αυτή του Ρίτσου, ποιος είναι ο χαρακτηρισμός που αποδίδετε στην Αντιγόνη και την Ισμήνη;», «αν λάβετε υπ' όψιν το γεγονός ότι οι δύο οπτικές της Αντιγόνης δεν αντιτίθενται αλλά οικοδομούν την προσωπικότητά της, ποιες υποθέσεις μπορούμε να κάνουμε για την ταυτότητα ενός ατόμου;» «τί συμπεράσματα βγάξετε για τον τρόπο που προσεγγίζουμε ένα γεγονός; Από ποιες παραμέτρους επηρεάζεται η προσέγγισή μας;». Στο τέλος, θα τεθούν ορισμένες από τις αρχικές ερωτήσεις, όπως αυτές διατυπώθηκαν πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων, ώστε να διαπιστωθεί, αν διαφοροποιήθηκαν ή μετριάστηκαν οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών: «Θεωρείτε ότι η Αντιγόνη ή η Ισμήνη πήρε τη σωστή απόφαση;», «Εσείς με ποια από τις δύο ηρωίδες ταυτίζεστε και γιατί;», «Τι θα γινόταν εάν η Ισμήνη δεχόταν να βοηθήσει την αδερφή της στο έργο του Σοφοκλή;». Παράλληλα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναθέσει στους μαθητές μία συνοπτική εργασία, ούτως

ώστε οι τελευταίοι να προβούν εμμέσως σε ανάληψη δράσης (στάδιο της μετασχηματιστικής διαδικασίας), απαντώντας στο ερώτημα «πώς θα διαχειριζόσασταν οπτικές, που αντιτίθενται στις δικές σας;». Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί ενδελεχώς από τον εξωτερικό παρατηρητή, με αποτέλεσμα οι προτεινόμενοι τρόποι να δίνουν μονάχα ψήγματα της επίτευξής της.

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν αξιοποιείται στο σχολικό πλαίσιο, προσδοκούμε η διδακτική μας πρόταση να αποτελέσει το έναυσμα για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των διδασκόντων ως προς αυτήν, το οποίο θα οδηγήσει στην ένταξή της στη σχολική κουλτούρα. Εν προκειμένω, η μετασχηματίζουσα μάθηση θα προωθηθεί, βασίζοντας ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του σε δύο καλλιτεχνικά έργα, αφενός στην «Αντιγόνη» του Σοφοκλή (θεατρικό έργο) και αφετέρου στην «Ισμήνη» του Ρίτσου (λογοτεχνικό έργο). Οι μαθητές καλούνται στηριζόμενοι στα δύο αυτά έργα να δημιουργήσουν έναν υποθετικό διάλογο των δύο εκδοχών της Αντιγόνης σχετικά με το ζήτημα της ταφής του Πολυνείκη, αντλώντας στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως διαφαίνονται άμεσα ή συμπεραίνονται έμμεσα από το εκάστοτε κείμενο. Στο τέλος καλούνται να δραματοποιήσουν τον διάλογο αυτόν, ώστε να οπτικοποιήσουν τις δύο διαφορετικές οπτικές. Η συζήτηση πλαισιώνει κάθε βιωματική δραστηριότητα, συνδέοντας τη μεμονωμένη γνώση με την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί αυθεντική μάθηση (Κασιμάτη, 2015). Συγκεκριμένα, στην παρούσα πρόταση μέσω της αξιοποίησης της τέχνης, οι μαθητές αναμένεται να προσεγγίσουν πολυπρισματικά τον χαρακτήρα της Αντιγόνης και να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι ακόμα και στις πραγματικές συνθήκες ζωής, η προσωπική οπτική, οι παραδοχές, τα βιώματα και ο κοινωνικός περίγυρος καθορίζουν τον τρόπο που ερμηνεύουμε τα γεγονότα και τις πράξεις, καθώς και τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουμε τόσο σε άλλα πρόσωπα όσο και στον ίδιο μας τον εαυτό. Συνεπώς, η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί εφαλτήριο για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών, ενώ μέσω της τέχνης εκπορεύεται η δημιουργική σκέψη τους, απαραίτητες συνιστώσες, για να ανταποκριθούν οι εμπλεκόμενοι σε μία ρέουσα και πολυσχιδή πραγματικότητα, στην οποία η ταυτότητα βρίσκεται υπό συνεχή ανακατασκευή.

4. ΠΗΓΕΣ

Blackie, M. A. L., Case, J. M., & Jawitz, J. (2010). Student Centredness: the Link Between Transforming Students and Transforming Ourselves. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 637–646. DOI:10.1080/13562517.2010.491910

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Lives with Social and Emotional

Learning. In P. Reinhard & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotional Learning* (pp. 368–388). New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cranton, P. (2007). Ατομικές Διαφορές και Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 211–232). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. DOI:10.1177/1541344608322678

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να Σκεφτόμαστε Όπως Ένας Ενήλικος, Κεντρικές Έννοιες της Θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43–72). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Roberts, N. (2006). Disorienting Dilemmas: Their Effects on Learners, Impact on Performance, and Implications for Adult Educators. In S. Plakhotnik & S. Nielsen (Eds.), *Proceedings of the Fifth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 100–105). Miami: Florida International University. Retrieved from http://coeweb.fiu.edu/research_conference/

Taylor, K. (2007). Διδάσκοντας με Αναπτυξιακή Πρόθεση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 183 - 210). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκαρβελάς, Κ. (2011). Η Συμβολή των Παιχνιδιών Ρόλων στην Επικοινωνιακή Ικανότητα των μαθητών της Ξένης Γλώσσας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (17), 155–169. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos17/>

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο Σχολείο: Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Άτραπος.

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Καραλής, Θ., & Λιοδάκη, Ν. (2013). Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εκπαιδευτικές Εμπειρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπ@δευτικός Κύκλος*, 1(3), 21–35.

Κασιμάτη, Κ. (2015). *Ανέκδοτες Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαμούρα, Μ., & Φρυδάκη, Ε. (2011). Η Δημιουργία ως Μετασχηματισμός: Προάγοντας τη Μετασχηματιστική Μάθηση Εκπαιδευτικών και Μαθητών. Παραδείγματα από το Μάθημα της

- Ίστορίας. *Παιδαγωγικός Λόγος*, ΙΣΤ'(2), 21–46.
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Sea>
 Διαθέσιμος στο: rch&q=intitle:No+Title#0
- Μαρκαντωνάτου, Γ. (1979). *Σοφοκλέους Αντιγόνη: Κριτική και Ερμηνευτική Έκδοση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος. Σχεδιασμός - Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας Διδασκαλίας*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Ρίτσος, Γ. (χ.χ.). Ισμήνη. Στο *Ποιήματα: Τέταρτη Διάσταση 1956-1972* (σσ. 205–228). Αθήνα: Κέδρος.
- Φουντοπούλου, Μ. (2010). *Το Προσδιοριστικό Πλαίσιο της Διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Φουντοπούλου, Μ. (2014). *Ανέκδοτες Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ,
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ «ΓΥΡΩ – ΓΥΡΩ ΟΛΟΙ» ΤΟΥ ΣΥΜΕΩΝ ΣΑΒΒΙΔΗ

Αικατερίνη Νιζάμη

2^ο Νηπιαγωγείο Νέων Μαλγάρων

Βάγια Παντζάρη

Ιδιωτικός Βρεφονηπιακός Σταθμός «Λιλιπούτη»

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση Εκπαιδευτική προσέγγιση του έργου «Γύρω-γύρω όλοι» του Σ. Σαββίδη έχει τη δομή εκπαιδευτικού σεναρίου. Είναι ενταγμένη στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και μέσα από την εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της τέχνης θα αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιστρατεύεται η τέχνη ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο μελέτης, ανάλυσης και παρουσίασης μέσω της συνδρομής ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (γλώσσας, μαθηματικών, φυσικής αγωγής, μουσικής κ.α). Το έργο και το λαϊκό παιχνίδι που παρουσιάζει, επιδιώκουν μέσα από το σύνολο δραστηριοτήτων, να εισάγουν τα παιδιά στον κόσμο της τέχνης, της έκφρασης αλλά παράλληλα και στην καλλιέργεια της προσωπικής, γνωστικής και κοινωνικής τους, ανάπτυξης, όπως αναδεικνύεται ως νέα μαθησιακή περιοχή του Νέου Πιλοτικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και διατρέχει όλες τις γνωστικές περιοχές (Υ.ΠΑΙ.Θ.ΠΑ - ΙΕΠ, 2011).

Λέξεις κλειδιά: Αισθητική παιδεία, δημιουργία, καλλιέργεια, αυτοεκτίμηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Χ.Μαυροπούλου - Τσιούμη, ως *Αισθητική Παιδεία* ορίζεται η «επιστημονική δραστηριότητα που επιχειρεί την πρόσκτηση, από τα νέα άτομα, παιδείας διαμέσου της τέχνης, όπως αυτή οργανώνει το υλικό της στο χώρο, (Αρχιτεκτονική), Ζωγραφική, Γλυπτική), στο χρόνο (Μουσική, Ποίηση, χορός), ή σε συνδυαστικές τέχνες (π.χ. Κινηματογράφος, Βίντεο). Είναι επίσης η επιστημονική προσέγγιση της αισθητικής συμβολής στην ευρύτερη παιδεία του ανθρώπου». Η δε Αισθητική Αγωγή ορίζεται ως « η δραστηριότητα που καταβάλλεται για την επίτευξη του αποτελέσματος αυτού (δηλ. της Αισθητικής Παιδείας), με την ευρύτερη εποπτεία του «Ωραίου» στη Φύση και

στην ανθρώπινη δημιουργία. Το αποτέλεσμα της διεργασίας αυτής, συντελεί στο ποιοτικό αποτέλεσμα του ανθρώπου και δίνει, μιας καλύτερης ποιότητας ζωή» (Παπαντωνίου, 2006).

Η Εικαστική Τέχνη κρίνεται σήμερα απαραίτητη στο σχολείο επειδή:

- Μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα μεταξύ της καθημερινής ζωής και της δια βίου μάθησης, συνδέοντας την προσωπική ευαισθησία και εμπειρία με τις κοινωνικές και τις πολιτιστικές αξίες, καλλιεργώντας τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τα ήθη και δίνοντας στους μαθητές, αυτοπεποίθηση και κίνητρα για καλύτερη ζωή και μάθηση.
- Αναγνωρίζοντας την εθνική πολιτιστική κληρονομιά ως αφετηρία, τα παιδιά και οι νέοι, μπορούν να ξεπεράσουν τα σύνορα του τόπου τους και τα γλωσσικά εμπόδια και να οδηγηθούν σε μια επικοινωνία με πανανθρώπινους προβληματισμούς και ιδέες, ιδιαίτερα με την χρήση της νέας τεχνολογίας.
- Ζούμε στην εποχή που η εικόνα κυριαρχεί, διεκδικώντας όλο και περισσότερο χώρο στον τομέα της επικοινωνίας και της γνώσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002).

Με το εκπαιδευτικό σενάριο «Γύρω – γύρω όλοι» του Σ. Σαββίδη τα παιδιά εισάγονται στον κόσμο της Εικαστικής τέχνης και στόχος μας είναι η διαμόρφωση τόσο αισθητικών όσο και πολιτιστικών αξιών, στοιχεία απαραίτητα για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών. Μέσα από δραστηριότητες το παιδί οδηγείται στη γνώση, αφού οι στόχοι αφορούν σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον εμπλέκονται πεδία όπως η καλλιέργεια της γλώσσας, των μαθηματικών, του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, (λαϊκά παιχνίδια, παράδοση), καλλιέργεια συναισθημάτων, μουσική, φυσική αγωγή.

1. ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ Σ. ΣΑΒΒΙΔΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ «ΓΥΡΩ- ΓΥΡΩ ΟΛΟΙ»

1.1Βιογραφικά στοιχεία του Σ. Σαββίδη

Ο Συμεών ή Σίμων Σαββίδης γεννήθηκε στο Τοκάτ (Ζυδοκιούπολη) της Μικράς Ασίας στα 1859. Σπούδασε αρχικά στην Κωνσταντινούπολη, αργότερα στην Εμπορική Σχολή της Χάλκης και σε ηλικία 19 χρονών

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

σπουδάζει για δύο χρόνια (1878-1880) στο Σχολείο των Τεχνών στην Αθήνα. Καθηγητής του την περίοδο αυτή ήταν ο Νικηφόρος Λύτρας. Το 1880 έφυγε για σπουδές στο Μόναχο της Βαυαρίας, χάρη στην υποστήριξη ενός ομογενούς από την Μασσαλία. Σπούδασε κοντά στους καθηγητές Julius Beuczur, Ludwig von Loffz, Wilhem von Diez και Γύζη. Στον Diez, ο Σαββίδης χρωστά κυρίως την κατανόηση του χρώματος σαν βασικό εκφραστικό φορέα. Από αυτήν την ίδια τάξη βγήκαν μερικοί από του σπουδαιότερους αντιπροσώπους του υπαιθρισμού, από τους οποίους δεν υπολείπεται σε τίποτε ο Έλληνας ζωγράφος. Μετά από τις σπουδές του συνέχισε να μένει Μόναχο, όπου έζησε σαράντα πέντε περίπου χρόνια. Δεν είναι μόνο η ζωγραφική που τον συναρπάζει και με την οποία συστηματικά καταπιάνεται. Ενδιαφέρεται ταυτόχρονα για τις φυσικές επιστήμες, για την αρχαιολογία και την φιλοσοφία (Λυδάκης, 1976).

Ο Σαββίδης πιστεύει ότι η τέχνη βασίζεται στις συσχετίσεις του καλλιτέχνη - υποκειμένου με τον αντικειμενικό κόσμο, βρίσκεται επομένως μέσα στα πλαίσια ενός ρεαλισμού- νατουραλισμού. Από την άλλη πλευρά πιστεύει ότι η ζωγραφική πρέπει να βασίζεται σε μια απόλυτα ξεκάθαρη επιστημονική βάση και λέει ενδεικτικά ότι: «ο ζωγράφος πρέπει να κατευθύνει το πινέλο του με την ίδια γνώση και ακρίβεια που ο χειρουργός χρησιμοποιεί το νυστέρι του».

Ασχολήθηκε με μεγάλη λεπτομέρεια με τα χρώματα. Ζεστά χρώματα είναι για τον Σαββίδη αυτά που περιέχουν κόκκινο και ψυχρά όσα εμπεριέχουν μπλε. Από τα έξι χρώματα που αναλύεται η ηλιαχτίδα, τα μισά θεωρούνται ζεστά ενώ τα υπόλοιπα ψυχρά. Ο Σαββίδης συνειδητοποιεί την ύπαρξη του ζώντας συνειδητά. Γι' αυτό δεν είναι αδιάφορος για τίποτα. Ο Θωμόπουλος στο περιοδικό Παναθήναια, λέει χαρακτηριστικά για τον Σαββίδη: «Καλωσορίζει μ' ευγνωμοσύνη κάθε ηλιαχτίδα στη ζοφερότητα της πραγματικότητας. Δέχεται τη ζωή ακόμη και στην πιο αρνητική της εκδήλωση» (Χρήστου, 2000).

1.2. Αναλυτική περιγραφή του έργου «Γύρω - γύρω όλοι»

Σπάνια ένας τόσο μικρός πίνακας, όπως το «Γύρω - γύρω όλοι» (Εικόνα 1), προσφέρει τόσο σημαντικά μηνύματα για το χρώμα.



Εικόνα 1: Γύρω – γύρω όλοι, Σ. Σαββίδης

Ο Σαββίδης είναι παθιασμένος χειριστής του χρώματος, βαθύς θεωρητικός του φωτός. Σε κάθε πίνακά του προβάλλει η έρευνα πάνω σ' αυτό. Ίσως θα πρέπει να αποδώσει κανείς στην ελληνική καταγωγή του, την ακρίβεια της εκτέλεσης και σε αυτό ακόμα το γρήγορο σκίτσο, την παράθεση των χρωμάτων που δεν «παίζουν» σε μια χρωματικά ενότητα, αλλά, παρατακτικά, τοποθετημένα «δομούν» έναν πίνακα συγκεκριμένο, δηλαδή με τα – χρωματικά – ευανάγνωστα, συνθέτοντας τη σκηνή χρωματικά, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα οργανικό σύνολο (Λυδάκης, 1976).

Η παιδική αυτή σκηνή του Σαββίδη αποδίδει όλη την αφέλεια των κοριτσιών που μαζεύονται για το παιχνίδι. Δεν έχουν ακόμη οργανωθεί. Οι μεγαλύτερες φυσικά φαίνεται πως θέλουν να επιβληθούν. Αυτά βέβαια δεν διακρίνονται στα μόλις σκίτσαρισμένα πρόσωπα. Ο ανάλαφρος όμως τρόπος, το χαρούμενο ύφος, αφήνουν να διαισθανθεί κανείς πως, αυτή η ακίνητη για μια στιγμή σκηνή, σε λίγο θα γεμίσει φωνές και τρεχάματα. Ο πίνακας αυτός ήταν σκίτσο για ένα έργο που χάθηκε.

Στο χειρόγραφο του ο Σαββίδης αναφέρεται στο έργο «Γύρω-γύρω όλοι», περιγράφοντας τα χρώματα και καταλήγει στην ενδιαφέρουσα παρατήρηση που θεμελιώνει την αρχή, ότι το χρώμα είναι πάντα παράγωγο του φωτός, υποστηρίζοντας ότι «οι κορμοί των δένδρων, ενώ με φωτισμένο φόντο είναι πιο ζεστοί, με σκιερό μεταβάλλονται σε γκρι. Οι σκληρές γραμμές στα περιγράμματα πρέπει να αποφεύγονται. Ο σωστός φωτισμός κάνει το έργο να φαίνεται πιο έτοιμο από ότι οι γραμμές και η μεγάλη λεπτομέρεια» (Χρήστου, 2000).

Σ' αυτό το σχέδιο της Εθνικής Πινακοθήκης, ο ζωγράφος προσπαθεί με ελαφριές, αέρινες πινελιές να απαθανατίσει τη στιγμή αυτού του παιδικού-λαϊκού παιχνιδιού και να διαφοροποιήσει τις τονικότητες των χρωμάτων ανάλογα με την επίδραση του φωτός.

Οι ενδυμασίες των παιδιών, με τα καπέλα, τους φióγκους και τα αιθέρια φορέματα, συμπύκνουν με τις περιγραφές του Σαββίδη για το τελικό έργο, ενώ «ένα είδος πυλώνα με μια χρυσίζουσα πορτοκαλί επιφάνεια αναγνωρίζεται στο βάθος», όπως περιγράφει για το φόντο του τοίχου, ο ζωγράφος.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Ο καλλιτέχνης δημιουργεί έναν κόσμο φαντασίας για να επενδύσει τα συναισθήματά του (Μαγουλιώτης, 2002). Το παιδί αντίθετα ζει μέσα σ' ένα κόσμο φαντασίας, δημιουργεί κόσμους χάρτινους, ονειρικούς. Μπερδεύει την φαντασία με πραγματικότητα και ζει αυτό που δεν μπορεί να ζήσει. αν μέσο να ζήσει αυτά που δεν μπορεί να εξηγήσει και να αποδώσει διαφορετικά. Η έκφραση του παιδιού είναι τέχνη από μόνη της, η τέχνη που γεννιέται.

Το παιδί παρατηρεί, ανακαλύπτει τις δυνατότητες των υλικών, με την φαντασία του, επινοεί εικαστικά στοιχεία και τα μετατρέπει σε εικόνες.

Η αναγκαιότητα της δημιουργία της τέχνης έχει διαπιστωθεί ότι εμφανίζεται στη γη ταυτόχρονα με τον άνθρωπο (Φίσερ, 1984) καθώς ο άνθρωπος ανακάλυψε πως πρέπει να ικανοποιήσει διάφορες ανάγκες που συντελούν στην επιβίωσή του.

Πέρα από τις βιολογικές ανάγκες που οδηγούν τον άνθρωπο στην τέχνη, όπως η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητάς του, δημιουργεί και κατασκευάζει εργαλεία, που πολλαπλασιάζουν τη δράση του χεριού του, βελτιώνει τις αισθήσεις του, αφού όλες εμπλέκονται στην ενασχόλησή του με την τέχνη.

Το παιχνίδι είναι τέχνη. Το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί να δοκιμάσει ρόλους της ζωής. Φεύγει από την πραγματικότητα, ενσαρκώνει ήρωες, ζωγραφίζει κόσμους βγαλμένους από τα παραμύθια, ανακαλύπτει, γνωρίζει, διδάσκεται. Ο Duruy, θεωρεί μέσο διαπαιδαγώγησης την αναγκαιότητα του σχεδίου, για την ανάπτυξη ματιού-χεριού καθώς και του αισθητικού κριτηρίου (Γκαγιώ, 2002). Αναπτύσσει την παρατηρητικότητα του, στρέφει την προσοχή του στην λεπτομέρεια, μαθαίνει να συλλέγει (Βίνκελμαν, 2001).

Είναι γνωστό ότι το παιδί επιθυμεί να έρθει σε επαφή με τον υλικό κόσμο και τα πράγματα. Η χειρονακτική εργασία αναπτύσσει την προσοχή του και δυναμώνει την θέλησή του. Το αποτέλεσμα της εργασίας και η χαρά της δημιουργίας τονώνουν την αυτοπεποίθησή του και αυξάνουν την αυτοεκτίμησή του. Ο Pabst λέει, πως η παραμέληση της χειρονακτικής εργασίας, είναι η κύρια αιτία νευρικής, έλλειψης ενεργητικότητας από τα νιάτα μας (Μαγουλιώτης, 2002).

Σύμφωνα με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ο Gardner, ισχυρίζεται πως η τέχνη είναι μία έκφραση του εαυτού που βοηθάει τον άνθρωπο να δει μέσα του, να εξελιχθεί και να γνωρίσει τον εαυτό του. Στην λογικομαθηματική νοημοσύνη αναφέρει ότι οι τέχνες είναι χώρος για στοχασμό, γνωστική επεξεργασία, αναλυτική σκέψη, διερεύνηση υποθέσεων, λεκτικής αιτιολόγησης, ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Παρατηρώντας το περιβάλλον και τους άλλους αναπτύσσεται η διαπροσωπική νοημοσύνη. Τέλος, το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου, η ζωγραφική, ο χορός, το τραγούδι αναπτύσσουν σωματικά, κιναισθητικά τον άνθρωπο καθώς και την οπτικοχωρική του νοημοσύνη (Gardner, 2012).

Στο σύγχρονο σχολείο λοιπόν, ο μαθητής, πρέπει να έχει πρόσβαση στην τέχνη ως αντικείμενο ή στάση, είτε για να προσλάβει την έννοια ότι η τέχνη είναι το «ωραίο», είτε ότι η τέχνη είναι δημιουργία (Ardouin, 2000).

Κύριοι στόχοι του σχολείου είναι, να εισάγει τα παιδιά στον κόσμο της τέχνης, μέσα από τα έργα μεγάλων καλλιτεχνών. Εξ' αιτίας του θέματος του έργου, το οποίο αναφέρεται σ' ένα λαϊκό παιχνίδι, γίνεται αφορμή επίτευξης στόχων, διαφορετικών, γνωστικών, αντικειμένων. Τα παιδιά καλούνται να αποκτήσουν μέσα από το παιχνίδι, μαθηματικές και φυσικές γνώσεις. Τους δίνεται η δυνατότητα μετά από την παρατήρηση των έντονων χρωμάτων του πίνακα να εμπλακούν με τα χρώματα, τις μεξίξεις των χρωμάτων, τα συναισθήματα που δηλώνουν τα χρώματα καθώς και τις αξίες των χρωμάτων. Καθώς παρατηρούν εμπλέκονται σε άλλες μορφές τέχνης, όπως η ποίηση, ο χορός, το τραγούδι, η μουσική. Τα παιδιά καλούνται, να χορέψουν, να αισθανθούν, να έρθουν σε επαφή με μουσικές, να ζωγραφίσουν συναισθήματα που

προκαλούν οι μουσικές, να εργαστούν συνεργατικά, να έρθουν σε επαφή με την λαϊκή τους παράδοση.

Από το Νηπιαγωγείο λοιπόν, δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να συναντήσει και να κατανοήσει το φαινόμενο της τέχνης και μέσω αυτών των γνώσεων και των εμπειριών να καλλιεργηθεί ως άνθρωπος (Βάος, 2008).

3. ΓΕΝΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

Πριν τον σχεδιασμό της εφαρμογής, επισημαίνεται ότι, όλα τα προγράμματα αγωγής πρέπει:

- να ξεκινούν από προσωπικά βιώματα των παιδιών,
- να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της ηλικίας τους,
- να ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους,
- να προσελκύουν το ενδιαφέρον τους,
- να τα κινητοποιούν σε προσωπική αναζήτηση και οικοδόμηση της γνώσης,
- να λαμβάνουν υπόψη την κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των παιδιών,
- να χρησιμοποιούν όλες τις δυνατότητες που προσφέρει η εικαστική, μουσική, θεατρική αγωγή,
- να έχουν ως κύριο μέσο τις δημιουργικές δραστηριότητες,
- η όλη εφαρμογή να είναι ένα παιχνίδι.

3.1. Γενικοί στόχοι της προσέγγισης

- Η ένταξη των παιδιών στον κόσμο της τέχνης.
- Η δημιουργία κινήτρων για μάθηση
- Το « άνοιγμα» της αισθητικής.

3.2. Ειδικοί στόχοι της προσέγγισης

- Η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών μέσω της εικαστικής, θεατρικής και μουσικής τέχνης.
- Να γνωρίσουν την τέχνη ως μέσο επικοινωνίας και να εισαχθούν στην ομαδοσυνεργατική εργασία.
- Να δημιουργηθεί στα παιδιά η ανάγκη για δημιουργική έκφραση.
- Η ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων και η κατανόηση των ερεθισμάτων που δεχόμαστε μέσω αυτών.
- Καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της μνήμης των παιδιών.
- Να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους.
- Να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να αντλήσουν γενικότερες πληροφορίες για τα παιδικά παραδοσιακά παιχνίδια.
- Να γνωρίσουν υλικά ζωγραφικής.
- Να αναγνωρίσουν τα χρώματα (θερμά-ψυχρά).
- Να γνωρίσουν τα συμπληρωματικά χρώματα, ύστερα από τις μεξίξεις των βασικών χρωμάτων.
- Να γνωρίσουν τα γεωμετρικά σχήματα.

- Να γνωρίσουν και να αναβιώσουν λαϊκά έθιμα.

4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Πρώτα θα πρέπει να γίνει η γνωριμία των παιδιών με το έργο «Γύρω - γύρω όλοι». Σε κόλλα Α3 κάνουμε μια έγχρωμη φωτοτυπία του έργου και την τοποθετούμε στον πίνακα αναφοράς της τάξης μας.

Ζητάμε απ' τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και στη συνέχεια συζητάμε μαζί τους σχετικά με το μα δείχνει ο πίνακας, τι πιστεύουν, τι φαντάζονται ότι δείχνει.

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα κι αυθόρμητα. Μπορούμε ακόμα μέσα από μια σειρά ανοιχτών ερωτήσεων να βοηθήσουμε τα παιδιά, να κατανοήσουν το νόημα του έργου.

Τα παροτρύνουμε να μιλήσουν για τα συναισθήματα που τους προκαλεί ο πίνακας, καθώς επίσης, (από την ενδυμασία ή άλλα χαρακτηριστικά) να υποθέσουν πότε περίπου έγινε αυτός ο πίνακας και πως το κατάλαβαν.

Αφού εντοπίσουμε τα στοιχεία κλειδιά του έργου, όλοι μαζί, σχεδιάζουμε την υλοποίηση των δραστηριοτήτων μας.

4.1 Στοιχεία – κλειδιά του έργου «Γύρω – γύρω όλοι»

Στοιχεία - κλειδιά του έργου, τα οποία είναι κατάλληλα για να στηριχθεί, η προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου είναι:

- Το «Γύρω – γύρω όλοι», είναι ένα παιδικό παιχνίδι, το ποίο χαρακτηρίζεται από την διαχρονικότητά του.
- Βασίζεται στην κυκλική κίνηση, στο χορό και στο τραγούδι.
- Καθώς τα νήπια παίζουν το παιχνίδι, σχηματίζουν έναν «κύκλο», βιωματική προσέγγιση κατανόησης μαθηματικών εννοιών όπως τα σχήματα.
- Γνωριμία με τα χρώματα, διαχωρισμός ζεστών / ψυχρών, μείξεις χρωμάτων.
- Διαχείριση συναισθημάτων, αναγνώριση συναισθημάτων των παιδιών που παίζουν στον πίνακα.

4.2 Δραστηριότητες

4.1.1 Λαϊκό παιδικό παιχνίδι (στοιχείο του έργου)

Με αφορμή το έργο μας ασχοληθήκαμε με την αναβίωση παραδοσιακών λαϊκών παιχνιδιών και την διαχρονικότητά τους.

Στόχος: Τήρηση κανόνων, συνεργατική μέθοδος εργασίας, αποδοχής κοινού σκοπού, ανάπτυξη

επικοινωνιακού λόγου, έκφραση συναισθημάτων μέσα από τον χορό, το τραγούδι και το παιχνίδι.

Ομαδικά παιχνίδια με κανόνες:

- Η μικρή Ελένη
- Αλάτι χοντρό - αλάτι ψιλό
- Ένα λεπτό κρεμμύδι
- Λύκε - λύκε είσαι εδώ;
- Η αλεπού και τα πουλιά
- Τυφλόμυγα κ.α.

Το παιχνίδι είναι ένα μέσο με το οποίο διοχετεύεται το περίσσειμα της ενεργητικότητας, τόσο από ψυχολογική άποψη, όσο κι από φυσιολογική άποψη, συμβάλλοντας στη διατήρηση της ψυχολογικής ισορροπίας. Από παιδαγωγική άποψη θεωρείται αναντικατάστατο μέσο αγωγής. Παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον εμπλουτίζοντας το παιδί με μια ποικιλία κινητικών αυτοματισμών και συμβάλλει απεριόριστα στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002).

4.1.2 Κύκλος: Αναγνώριση, ονομασία και ταξινόμηση σχημάτων

Ο κύκλος αποτελεί στοιχείο του έργου (Ενότητα ενταγμένη στα Μαθηματικά με γεωμετρικά σχήματα, συγκρίσεις - εκτιμήσεις μεγεθών, συμμετρία, ταξινόμηση, αλλά και στη Γλώσσα, αξιοποιώντας τη Γραφή). Το έργο «Γύρω – γύρω όλοι», ενδείκνυται για την κατανόηση του κύκλου από τα παιδιά με βιωματικό τρόπο.

Στόχος: να μεταγράψουν τα παιδιά το νοητικό σχήμα διαδρομών κύκλος, που έχουν βιώσει με το σώμα τους, στο γραφικό χώρο, και το έχουν εκφράσει λεκτικά.

Οι δραστηριότητες που συντελούν στην επίτευξη του στόχου είναι:

- Τα ομαδικά παιχνίδια που παίζονται πάνω σε κύκλο ενδείκνυνται για την εμπέδωση της έννοιας «κύκλος» βιωματικά. Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να σχηματίσουν νοητά έναν κύκλο με το δάχτυλό τους, μετά αφού χαραχθεί ένας κύκλος στο πάτωμα, τα παιδιά ακολουθούν ένα, ένα την διαδρομή και μετά παίζουν όλα μαζί το λαϊκό παιχνίδι που έχει επιλεγεί.
- Μπορούν να προχωρήσουν σε μαθηματικές έννοιες μεγεθών και συγκρίσεων αφού βλέπουν και συγκρίνουν τους κύκλους που έφτιαξαν και τους ταξινομούν από τον μεγαλύτερο προς τον μικρότερο και το αντίθετο. Με αφορμή τον κύκλο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή και με τα άλλα γεωμετρικά σχήματα και οδηγούνται και σε ασκήσεις συμμετρίας.
- Στα τραπέζια αργότερα καλούνται, να σχηματίσουν κύκλους, να τους χρωματίσουν, να τους κόψουν, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά όπως πινέλα, μαρκαδόρους, δαχτυλομπογιές κ.α. (Εικόνα 2):
-



- Εικόνα 2. Σχεδιασμός, κοπή, ταξινόμηση κύκλων
- Επίσης καλούνται να φτιάξουν κύκλους με διάφορα υλικά, πλαστελίνη, κορδέλες, κορδόνια, ζυμάρι (Εικόνα 3):



Εικόνα 3. Σχεδιασμός κύκλων με διάφορα υλικά

- Αμφιπλευρικήτητα. Τα παιδιά περπατώντας, (ο ένας να βλέπει την πλάτη του άλλου) πάνω στο κύκλο, σηκώνουν το κατάλληλο χέρι μετά από υπόδειξη της νηπιαγωγού, πιάνουν του ώμο του προστινίου τους με το χέρι που θα τους ζητηθεί. Μετά βλέποντας όλοι το κέντρο του κύκλου αγγίζουν τα μέρη του σώματός τους με το κατάλληλο χέρι.

4.1.3 Χρώματα του πίνακα (στοιχείο του πίνακα) ζεστά / ψυχρά

Στόχος της θεματικής είναι να γνωρίσουν τα παιδιά τα χρώματα, και να κατατάξουν σε ζεστά, ψυχρά (όπως τα είδε ο ζωγράφος) βασικά και συμπληρωματικά. Τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν είναι χαρτί γκοφρέ διαφόρων αποχρώσεων, διάφανα ποτήρια πλαστικά, νερό, δαχτυλομπογιές, χαρτί του μέτρου, φύλλα A4, διαβήτης.

Οι δραστηριότητες που επιλέγονται προς επίτευξη του στόχου είναι:

- Επιλέγεται μια μέρα βροχερή και μουντή. Τοποθετείται χαρτί του μέτρου στον τοίχο και ζητείται από τα παιδιά, να αποτυπώσουν με δαχτυλομπογιές τα χρώματα της φύσης που παρατηρούν έξω στην φύση. Αποχρώσεις μουντές, ψυχρές όπως μπλε, σιέλ, γκρι, άσπρο, μαύρο.

- Επιλέγεται μια μέρα με ήλιο και τα παιδιά διαπιστώνουν ότι με το φως του ήλιου τα χρώματα της φύσης είναι διαφορετικά. Καλούνται λοιπόν να αποτυπώσουν τα χρώματα που ταιριάζουν στην φύση με την παρουσία του ήλιου. Αποχρώσεις ζεστές όπως κόκκινο, κίτρινο, πορτοκαλί, μωβ.
- Κατανόηση βασικών και συμπληρωματικών χρωμάτων. Σε ποτηράκια πλαστικά διάφανα (όχι λευκά, διάφανα), τοποθετείται νερό. Τοποθετώντας μέσα στο νερό ένα κομμάτι γκοφρέ χαρτί, το νερό παίρνει το χρώμα του χαρτιού. Πάντα η εκκίνηση της διαδικασίας γίνεται με τα βασικά χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, μπλε) και έπειτα στα χρώματα που προέρχονται από μείξεις. Αν χυθεί λίγο νερό σε ένα άδειο ποτήρι από το ποτήρι με το μπλε νερό και λίγο από το κίτρινο νερό, διαπιστώνουν ότι γίνεται πράσινο κι ούτω καθ' εξής.
- Η παραπάνω δραστηριότητα γίνεται τώρα στο χαρτί. Σε φύλλα εργασίας που διανέμονται στα παιδιά βάφουν τους κύκλους με διαφορετικά χρώματα και στον κοινό τόπο δημιουργείται το καινούριο χρώμα εξ' αιτίας της μείξης (εικόνα 1). Τα παιδιά μπορούν να πραγματοποιήσουν την δραστηριότητα με δαχτυλομπογιές ή με πινέλα στο καβαλέτο.



Γράφημα 1: Μείξεις χρωμάτων

4.1.4 Συναισθήματα (στοιχείο του έργου)

Ξαναβλέπουν και παρατηρούν τα παιδιά τον πίνακα. Ως στόχοι ορίζονται:

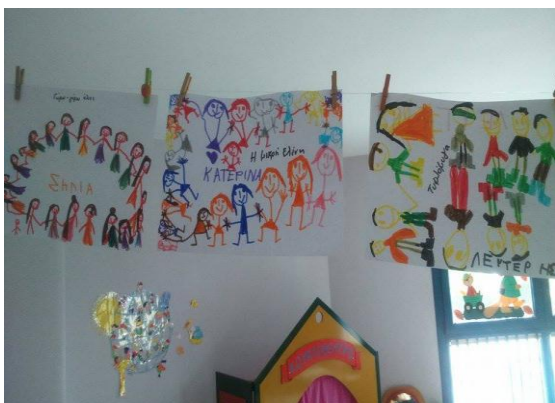
- Να παρατηρήσουν και να περιγράψουν (άσκηση ανάπτυξης προφορικού λόγου).
- Να αναρωτηθούν και να καλλιεργήσουν την αισθητική τους αντίληψη. Να μιλήσουν για τα χρώματα.
- Να μαντέψουν κρυμμένα συναισθήματα και να τα εκφράσουν.
- Να μιμηθούν συναισθήματα.
- Να περιγράψουν καταστάσεις που οδηγούν στα διάφορα συναισθήματα.
- Να επισημάνουν ομοιότητες και διαφορές στην πραγματική ζωή.
- Να συγκρίνουν άλλους πίνακες με παρόμοιο θέμα και να εντοπίσουν κοινά χαρακτηριστικά ως προς το ύφος, χρώμα, συναισθήμα, αισθητική.

- Να ζωγραφίσουν με πινέλα σε χαρτί του μέτρου παιχνίδια με θέμα τον κύκλο, όπως το «Γύρω-γύρω όλοι», τη «μικρή Ελένη», την «Τυφλόμυγα», κ.α. (Εικόνα 4 και Εικόνα 5).



Εικόνα 4. Ζωγραφική λαϊκών παιχνιδιών σε χαρτί του μέτρου με πινέλα

- Επίσης να ζωγραφίσουν με μαρκαδόρους, κηρομπογιές και ξυλομπογιές τα παραπάνω παιχνίδια.



Εικόνα 5. Ζωγραφική λαϊκών παιχνιδιών σε Α4

Αναφέρουμε, στη συνέχεια, μια σειρά ερωτήσεων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου, όπως:

- Τι απεικονίζεται στους πίνακες;
- Τι κάνουν αυτά τα παιδιά ή οι άνθρωποι
- Πως αισθάνονται και γιατί πιστεύετε ότι αισθάνονται έτσι;
- Εσείς τι νιώθετε όταν βλέπετε τους πίνακες;
- Τι σας αρέσει περισσότερο στον κάθε πίνακα και τι όχι;
- Μπορείτε να δώσετε έναν άλλο τίτλο;
- Για ποιο λόγο νομίζετε ότι έφτιαξε ο ζωγράφος αυτόν τον πίνακα;
- Τι χρώματα χρησιμοποιεί;
- Αν επιλέγατε να ζωγραφίσετε κάτι παρόμοιο τι θα ζωγραφίζατε;

Προτεινόμενοι πίνακες με θέμα με κοινό «τόπο» τον κύκλο:

- Η γέννηση της Παναγίας, του Albrecht Altdorfer.
- Η τυφλόμυγα, του Francisco Jose Goya y Lucientes.
- Γύρω – γύρω όλοι, του Hans Thoma
- Φυλακισμένοι στο προαύλιο, του Vincent Van Gogh.

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΧΟΡΟΣ – ΜΟΥΣΙΚΗ

Ένα άλλο στοιχείο του έργου είναι ότι περιγράφει ένα παιδικό λαϊκό παιχνίδι, το οποίο τα παιδιά το χορεύουν κυκλικά και το τραγουδούν. Θα μπορούσαν λοιπόν τα παιδιά να ακολουθήσουν κι άλλες διαδρομές για να αγγίξουν εκπαιδευτικά το έργο. Στόχος είναι η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών μέσα από το χορό και το τραγούδι, μέσα από την δραματοποίηση, την παντομίμα την σωματική έκφραση. Τα παιχνίδια που θα μπορούσαν να εμπλακούν τα παιδιά ώστε να ανακαλύψουν κι άλλες μορφές επικοινωνίας εκτός της λεκτικής είναι: το Αποκριάτικο Γαϊτανάκι και τα γαϊτανοπαιχνίδια (κυκλικός χορός, στοιχείο του έργου).

Στα πλαίσια ενός σχεδίου εργασίας ή μιας θεματικής για τις Απόκριες, χορεύουν το γαϊτανάκι και τραγουδούν ή παίζουν διάφορα παιχνίδια. Τα παιδιά συμβάλλουν στην κατασκευή του.

- Ο τρελός χορός της κορδέλας: πριν φτιάξουν τα παιδιά το γαϊτανάκι μιμούνται με το σώμα τους την κίνηση της κορδέλας τραγουδώντας «την κορδέλα μου κρατώ και το σώμα μου κουνώ, δεν κουράζομαι εγώ, κάνει αυτή ότι και γω».
- Το χρωματιστό γαϊτανάκι: μέσα σ' ένα κουτί βρίσκονται κορδέλες υφασμάτινες σε διάφορα χρώματα. Ένα παιδί κλείνει τα μάτια του και τραβάει μία στην τύχη. Στη συνέχεια, πρέπει να μαντέψει το χρώμα από τις οδηγίες των παιδιών π.χ. έχει το χρώμα του δένδρου, του ήλιου, της παπαρούνας, του ουρανού. Μετά η κορδέλα που τραβάει το παιδί μπαίνει και στερεώνεται στο γαϊτανάκι και έτσι το κατασκευάζουν. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και κορδέλες του ίδιου χρώματος αν ο αριθμός των παιδιών είναι μεγαλύτερος.
- Γύρω – γύρω θα γυρνά: βγάζουμε ένα παιδί έξω από τον κύκλο και του κλείνουμε τα μάτια. Τα υπόλοιπα παιδιά τυλίγουν το γαϊτανάκι τραγουδώντας το γύρω – γύρω όλοι. Μόλις η παιδαγωγός πει στοπ, τα παιδιά σταματούν και παραμένουν ακίνητα στη θέση τους.
- Οι κορδέλες στο γαϊτανάκι: τα παιδιά κάθονται σε κύκλο γύρω από το γαϊτανάκι. Κρατούν τις κορδέλες τεντωμένες. Το κάθε παιδί αφού πει το χρώμα της κορδέλας του, και κάνει ότι του ζητηθεί, π.χ. να κτυπήσει παλαμάκια, να κάνει πηδηματάκια, αφήνει την κορδέλα και τρέχει γύρω από το γαϊτανάκι και επιστρέφει στη θέση του (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Οι κορδέλες στο γαϊτανάκι



Εικόνα 7: Το έθιμο της Περπερούνας

- Οι μαγικές λέξεις: τα παιδιά επιλέγουν τρεις λέξεις σχετικά με την Αποκριά π.χ. σερπαντίνα, γαϊτανάκι, κλόουν. Χορεύουν και τραγουδούν το γαϊτανάκι. Η νηπιαγωγός φωνάζει μια από τις μαγικές λέξεις. Τα παιδιά πρέπει να μείνουν ακίνητα. Η νηπιαγωγός παρεμβάλλει και άλλες λέξεις και τα μπερδεύει αλλά μόνο με τις μαγικές λέξεις μένουν ακίνητα (Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 2005).
- Ανοιξιάτικο γαϊτανάκι: Στα πλαίσια της θεματικής ενότητας « Άνοιξη», γίνεται αναφορά στην έννοια της αναγέννησης της φύσης, της γονιμότητας, της καρποφορίας και την σημασία της από τους αρχαίους χρόνους ως σήμερα.

Ιστορία του εθίμου: τα παλιά χρόνια γιόρταζαν οι άνθρωποι τον ερχομό της Άνοιξης. Την παραμονή της Πρωτομαγιάς άναβαν φωτιές, ετοίμαζαν φαγητά και κρασί και προετοίμαζαν τον ερχομό της νύχτας και την τελετουργία που θα ακολουθήσει. Πήγαιναν στο δάσος και έκοβαν ένα δένδρο και το στερέωναν στη γη. Ντύνονταν στα άσπρα. Τα αγόρια φορούσαν στεφάνια από κλαδιά και τα κορίτσια από λουλούδια. Χόρευαν γύρω- γύρω και τραγουδούσαν τιμώντας το Πνεύμα της Άνοιξης. Ζητούσαν από το Πνεύμα καλή σοδειά και πολλά γερά παιδιά. Κάποια παιδιά ήταν εφοδιασμένα με κουδούνια για να απομακρύνουν τα κακά πνεύματα που ερχόταν να χαλάσουν την γιορτή. Φυσικά τα κακά πνεύματα φεύγουν και συνεχίζεται ο χορός και το τραγούδι. Το μαγιάτικο στεφάνι είναι κομμάτι αυτού του αρχαίου εθίμου. Τα παιδιά μοιράζονται τους ρόλους και τραγουδούν τραγούδια για την Άνοιξη, την φιλία, την αγάπη.

- Το έθιμο της Περπερούνας: τα παιδιά αναβιώνουν το Μακεδονικό έθιμο της Περπερούνας (κυκλικός χορός. Τα παιδιά αρχίζουν να στολίζουν ένα κορίτσι με κλαδιά και φύλλα. Κάνουν έναν κύκλο γύρω του και αρχίζουν να χορεύουν, τραγουδώντας το τραγούδι της Περπερούνας. Μπροστά από το κορίτσι υπάρχει μία λεκάνη με νερό. Μόλις τελειώσει το τραγούδι βουτάνε τα χέρια τους και πιτσιλούν το κορίτσι. Το τραγουδούσαν και το έπαιζαν στην Μακεδονία σε εποχές λειψυδρίας για να ξορκίσουν το κακό της ανυδρίας (Εικόνα 7).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το διδακτικό σενάριο: Εκπαιδευτική προσέγγιση του έργου «Γύρω – γύρω όλοι» του Σ. Σαββίδη πραγματοποιήθηκε στον Ιδιωτικό Βρεφονηπιακό Σταθμό Λιλιπούτη στην Θεσσαλονίκη.

Η νηπιαγωγός και η γυμνάστρια ανέλαβαν μαζί την επίτευξη των στόχων. Ήταν ένα γοητευτικό και μακρύ ταξίδι αφού ασχολήθηκαν ευρέως με το θέμα πολλούς μήνες και πραγματοποιήθηκαν οι περισσότερες δραστηριότητες. Τα παιδιά γνώρισαν τον κόσμο των Τεχνών, διαμέσου του παιχνιδιού, του χορού, της μουσικής, των εικαστικών.

Οι μαθητές πήραν μέρος βιωματικά σε όλες τις δραστηριότητες, αφού γνωρίζουμε πως η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, ενισχύει την θετική τους στάση απέναντι στην μάθηση, καθώς τονώνει την εφευρετικότητα, την φαντασία και την δημιουργικότητα. (Dodge και Colker, 1998).

Το παραπάνω εκπαιδευτικό σενάριο έδωσε την δυνατότητα να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με ήθη και έθιμα της λαϊκής τους παράδοσης. Να γνωρίσουν κι άλλα έργα, διάσημων ζωγράφων, να προβληματιστούν πάνω στην τέχνη, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να αισθανθούν, να συγκινηθούν, να ζωγραφίσουν, να χορέψουν, να τραγουδήσουν, να παίξουν.

Η επαφή των παιδιών με την τέχνη, μοναδικό σκοπό έχει, να « εξοπλίζει» το παιδί με δυνάμεις που θα του δώσουν την δυνατότητα στην αρχή να αξιολογεί το καλαίσθητο και να αισθάνεται όμορφα στον άμεσο και έμμεσο χώρο που ζει και κινείται (Χαραλάμπους, 2005). Είναι χρέος του κάθε εκπαιδευτικού να προσπαθήσει να εισάγει το παιδί στον κόσμο της τέχνης.

Οι επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους, σε θέατρα, οι παραστάσεις μέσα στο χώρο του σχολείου. Τα σχέδια εργασίας που αφορούν στην τέχνη κάθε μορφής. Η επαφή των παιδιών με μουσικές απ' όλο τον κόσμο, θα το βοηθήσουν να εξελιχθεί. Η τέχνη οδηγεί το παιδί σε μια ανοδική πορεία και η αναβάθμισή του είναι ορατή και αισθητή στην καθημερινή του ζωή.

Οι διδάσκοντες των προγραμμάτων της εισαγωγής των παιδιών στο κόσμο της τέχνης, πέρα από την κατάρτισή τους στις σχολές των βασικών σπουδών τους, χρειάζεται η «δια βίον» επιμόρφωσή τους. Μόνο με την δύναμη της τέχνης θα μπορούσαν ίσως να λυθούν προβλήματα της εποχής που μαστίζουν τα σχολεία. Δεν είναι τυχαίο ότι στα μουσικά σχολεία όλου του κόσμου,

δεν υφίσταται bullying. Ένας προβληματισμός για όλους μας.

7. ΠΗΓΕΣ

- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Τόπος
- Βίνκελμαν, Ι. (2000). *Σκέψεις για τη μίμηση των ελληνικών έργων στη ζωγραφική και την γλυπτική*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Γκαγιώ, Μ.Α. (2002). *Πλαστικές τέχνες- Στοιχεία μιας διδακτικής - κριτικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Γκάρντνερ, Χ. (2010). *Η θεωρία των πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003, Τόμοι Α και Β.
- Λυδάκης, Σ. (1976). *Οι Έλληνες ζωγράφοι. Η Ιστορία της ελληνικής ζωγραφικής*. Αθήνα: Μέλισσα.
- Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες*. Τομ. Ι. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαντωνίου, Φ. (2006-07). *Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις του έργου της Τέχνης και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Τ.Π.Α.Ε. - Α.Π.Θ.
- Δώνη, Ε. (2005). *Παιχνίδια και γαίτανοπαιχνίδια. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 40-43.
- Φίσερ, Ε. (1984). *Τέχνη και ανθρωπισμός*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Χαραλάμπους, Α. (2005). *Πως πρέπει να συναντήσω το έργο τέχνης*; Αθήνα: Ατραπός.
- Χρήστου, Χ. (1988). *Εισαγωγή στην Τέχνη. Ζωγραφική - Χαρακτική - Σχέδιο*. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.
- Chapman, L.H. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J. (1978). *The creative Curriculum for early childhood*. Washington D.C: Teaching Strategies. Inc.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΒΑΣΙΖΟΜΕΝΟ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Ελένη Καρακατσάνη

Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών

Βασιλική Τσούνη

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ιωάννης Αναστασόπουλος

Βαρβάκειο Γυμνάσιο

Περίληψη

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία αφορά σε μία διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση που αποσκοπεί, μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο, στο μετασχηματισμό των στερεοτυπικών και δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Η παρούσα εργασία θα περιγράψει μια διδασκαλία που υλοποιήθηκε σε έξι βασικά στάδια που θα παρουσιαστούν αναλυτικά. Αποτελεί εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου και υλοποιήθηκε σε ομάδα εκπαιδευόμενων Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με στόχο την ενδυνάμωση της κριτικής τους σκέψης μέσα από την επαφή με έργα τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση, αισθητική εμπειρία, πρόταση διδασκαλίας.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο επέλεξα να εφαρμόσω την προτεινόμενη μέθοδο είναι ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) απευθύνονται σε ενήλικες που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό. Αποτελούν δομή παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και εντάσσονται στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευόμενοι του σχολείου, με ηλικιακό εύρος κυρίως 18-55, ανήκουν σε μεγάλο βαθμό σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (άνεργοι, μέλη μονογονεϊκής οικογένειας, πολύτεκνοι, ΡΟΜ, άτομα με ψυχολογικά ή ελαφρά νοητικά προβλήματα). Επίσης ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν πολλά καθήκοντα και δεσμεύσεις που απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους ως σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενοι κ.τ.λ.

Τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου των σχολείων αυτών προϋποθέτουν ευελιξία του εκπαιδευτικού και εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ώστε να εξασφαλιστεί τόσο η δημιουργικότητα της μαθησιακής διαδικασίας όσο και η αποτελεσματικότητα της μάθησης. Μια από τις εκπαιδευτικές τεχνικές/μεθόδους που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και που μπορούν να αξιοποιηθούν σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι αυτή της

μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία.

Η περιγραφόμενη διδασκαλία στην παρούσα εργασία αποτελεί εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου και υλοποιήθηκε σε ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων, σε τμήμα του πρώτου κύκλου σπουδών χωρίς έντονα προβλήματα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Η ομάδα περιλαμβάνει εργαζόμενους, άνεργους και νοικοκυρές. Το θέμα της διδασκαλίας είναι «Η Ανθρώπινη Ευτυχία» και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Ελληνικού Γραμματισμού. Ως βασικός σκοπός της διαδικασίας τέθηκε η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι σε θέματα ανάπτυξης και ολοκλήρωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας. Επίσης στόχος ήταν να στοχαστούν κριτικά πάνω στο «κυνήγι της ευτυχίας» όπως παρουσιάζεται μέσα από τα ΜΜΕ και να αποκτήσουν μια πιο συνειδητοποιημένη στάση απέναντι σε συγκεκριμένους τρόπους σκέψης και δράσης που προσφέρουν στον άνθρωπο βαθύτερη ικανοποίηση και προσδίδουν νόημα στην καθημερινότητα.

2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

2.1. Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία αφορά σε μία διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση που αποσκοπεί, μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο, στο μετασχηματισμό των στερεοτυπικών και δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Ο Mezizow (1997), ο οποίος είναι ουσιαστικά ο εισηγητής της, υποστήριξε πως ο καθένας από εμάς έχει διαμορφώσει κάποιες κατασκευές της πραγματικότητας, οι οποίες εξαρτώνται από την επίδραση που προέρχεται από διάφορες πηγές του κοινωνικο-πολιτισμικού μας περιβάλλοντος οι οποίες υπάρχει η δυνατότητα να τροποποιηθούν, όταν οι θεωρήσεις της πραγματικότητας ενός ατόμου δεν βρίσκονται σε αρμονία με τις νεαποκτηθείσες εμπειρίες.

Στην Ελλάδα άρχισε να εφαρμόζεται από το 2009 με εισηγητή τον Αλέξη Κόκκο (Kokkos, 2009). Εντάσσεται και λειτουργεί στο θεωρητικό πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης που αρχικά διατυπώθηκε

από τον Mezirow με την παράλληλη υιοθέτηση απόψεων των Freire (1970), ο οποίος υποστήριζε πως η χρήση λογοτεχνικών κειμένων και σκίτσων επηρεάζει θετικά την κριτική ικανότητα και συνδράμει στην αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων, του Dewey (1980) ο οποίος υποστήριζε πως η συνάντηση των παλιών μας αντιλήψεων με τις νέες, όπως αυτές αναδύονται μέσα από την επαφή με την τέχνη, έχει σαν αποτέλεσμα την ανακατασκευή του παρελθόντος και την ενίσχυση της ικανότητά μας να κατανοούμε με καινούργιο τρόπο την πραγματικότητα και του Gardner (1990), σχετικά με την αισθητική εμπειρία ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Αξιοποιούνται επίσης απόψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης (Adorno, Horkheimer, Marcuse κ.α.) σχετικά με την επεξεργασία έργων τέχνης ως εναντιστάσεων για την ανάπτυξη διάφορων θεμάτων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης καθώς επίσης η τεχνική του Perkins (1994), σχετικά με την άντληση νοήματος μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης. Ο Perkins επισημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι με τη διαδικασία της μεθοδικής παρατήρησης ενός εικαστικού έργου έρχονται σε επαφή με αυτό και έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να εμπλουτίσουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά και να καλλιεργήσουν μια κριτική-στοχαστική διάθεση. Όπως μάλιστα επισημαίνει και η Μέγα (2011), αναφερόμενη στις διεργασίες του κριτικού στοχασμού στην παιδική και εφηβική ηλικία, η τέχνη σαφώς ενδυναμώνει τη δημιουργική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό με αποτέλεσμα να αμφισβητούνται δεδομένα και μέχρι τούδε παραδοχές.

3. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

3.1. Πρώτο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015 στο ΣΔΕ, στο πλαίσιο του Ελληνικού Γραμματισμού εξετάστηκαν θέματα από άρθρα εφημερίδων όπως «Το γέλιο στη ζωή μας», όπου επισημάνθηκαν πολλά από τα οφέλη του γέλιου στην ψυχική και σωματική υγεία του ανθρώπου. Παράλληλα έγινε αναφορά στην έλλειψη πηγαίου γέλιου στη σύγχρονη πραγματικότητα λόγω κοινωνικών συμβάσεων αλλά και προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε καθημερινά.

Οι συμμετέχοντες έδειξαν ότι συνειδητοποιούν την έλλειψη του γέλιου που συνδέεται με την αίσθηση της ευχαρίστησης και στις συζητήσεις που ακολούθησαν εντόπισαν τα αίτια στους ακόλουθους παράγοντες. Οι περισσότεροι τόνισαν ότι για το «κατσούφιασμα» και «την κατάθλιψη» που επικρατεί ευθύνεται η οικονομική κρίση «στην οποία μας έριξαν», η ανεργία και η έλλειψη χρημάτων. Ενδεικτικά αναφέρθηκε ότι: «χωρίς χρήματα δε γίνεται τίποτα». Επίσης αναφέρθηκαν παράγοντες όπως η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και η αποξένωση «που επιβάλλει ο τρόπος ζωής» με τις διαδικτυακές σχέσεις που επικρατούν. Ακόμη αναφέρθηκαν ως αίτια ο καταναλωτισμός, που επειδή δεν μπορεί πια λόγω κρίσης να ικανοποιηθεί μας κάνει να αισθανόμαστε «μειονεκτικά» και το άγχος που «όλοι έχουμε» και από το οποίο «δεν μπορούμε εύκολα να

απαλλαγούμε». Οι απόψεις τους ήταν φανερό ότι ήταν διαμορφωμένες από την επικρατούσα άποψη, όπως διαμορφώνεται στα διάφορα ΜΜΕ και ειδικά την τηλεόραση, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε μια τάση αποδοχής της παρούσας κατάστασης ως αναπόφευκτης.

Η εκπαιδύτρια σκέφτηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να μπουν σε μια διαδικασία κριτικής διερεύνησης του θέματος «Ανθρώπινη ευτυχία» και να εμβαθύνουν στο ρόλο που παίζουν ο τρόπος σκέψης και δράσης, οι συνειδητές επιλογές, η ατομική ευθύνη, η αξιοποίηση των ευκαιριών, η ύπαρξη στόχων, η διαχείριση των αποτυχιών, οι ευγενικές πράξεις, η ενεργητική συμμετοχή και η αποδοχή του εαυτού μας και των άλλων στην εδραίωση ενός συναισθήματος ευτυχίας και ικανοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο πιθανόν οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να διευρύνουν την αντίληψή τους για το συγκεκριμένο θέμα και μετακινηθούν από παγιωμένες απόψεις που τους καθιστούν παθητικούς δέκτες όσων συμβαίνουν γύρω τους.

Η εκπαιδύτρια και οι εκπαιδευόμενοι συμφώνησαν να εξεταστεί το θέμα «Ανθρώπινη ευτυχία» στις επόμενες συναντήσεις, σε διάρκεια 4 ωρών, με τη χρήση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας», αφού ενημερώθηκαν ότι αυτή θα περιλαμβάνει εργασία σε ομάδες προκειμένου να αντιμετωπιστούν κριτικά κάποια ερωτήματα παίρνοντας «ιδέες» από έργα τέχνης.

3.2. Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων

Στο στάδιο αυτό ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν γραπτώς με μια παράγραφο στο ερώτημα: «Τι μας κάνει ευτυχισμένους;» αφού χωριστούν σε δυο ομάδες των έξι ατόμων. Οι απαντήσεις που έδωσαν ανά ομάδα στην ολομέλεια έχουν διορθωθεί μόνο ως προς την ορθογραφία και ήταν οι εξής:

Ομάδα 1η

«Κατ'αρχήν να έχουμε υγεία. Να υπάρχουν γύρω μου άνθρωποι που αγαπώ και με αγαπούν. Να έχω εργασία άνω των 1500 ευρώ, ένα καλό τζιπάκι, ελευθερία χρόνου, ταξίδια, να γνωρίσω όλο τον κόσμο. Ένα όμορφο σπίτι 120τ.μ. με πισίνα και έναν όμορφο κήπο με λουλούδια. Θετικούς ανθρώπους και σωστούς δίπλα μου. Τα ταβερνάκια μου, τα κουτουκάκια μου και όχι γκρίνια. Να μην έχω χρέη και να ζω αξιοπρεπώς. Να έχω τον ιδανικό σύντροφο. Ένα τζοκερ!»

Ομάδα 2η

«Το να βρισκόμαστε με την οικογένειά μας και τα παιδιά μας. Να πηγαίνουμε πολλά και μακρινά ταξίδια. Να βρισκόμαστε στη φύση και στον καθαρό αέρα και την πρασινάδα που υπάρχει και είναι μοναδική! Να έχουμε δουλειά. Να έχουμε υγεία και αγάπη. Να έχουμε κοντά μας καλούς φίλους. Να μπορούμε να ερχόμαστε σχολείο. Τα ευχάριστα γεγονότα. Το να βρίσκεσαι με συγγενικά πρόσωπα. Και το τελευταίο να τρώς γλυκά!»

3.3. Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Η εκπαιδύτρια αφού συγκέντρωσε και μελέτησε τις απαντήσεις των δυο ομάδων κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα: Και οι δυο ομάδες αναγνωρίζουν ως αγαθά την υγεία και τους αγαπημένους ανθρώπους γύρω μας, φίλους και οικογένεια. Επίσης θεωρούν απαραίτητη την εργασία και επιθυμητά τα μακρινά ταξίδια. Η πρώτη ομάδα έχει επικεντρωθεί περισσότερο στα υλικά αγαθά και τα χρήματα ως προϋποθέσεις ευτυχίας. Η δεύτερη ομάδα, με λιγότερο υλιστικό πνεύμα, έχει προσανατολιστεί στην επαφή με τη φύση, στο αίσθημα της αγάπης και στη δυνατότητα μόρφωσης και στα ευχάριστα γεγονότα. Καμιά ωστόσο ομάδα δεν ανέφερε πως η αίσθηση της ευτυχίας σχετίζεται με την επιδίωξη και την επίτευξη στόχων, με την αξιοποίηση των ευκαιριών που μας δίνονται, με αγαπημένες δραστηριότητες που δεν έχουν να κάνουν πάντα με πολλά χρήματα, με την «φροντίδα» και την ενίσχυση των σχέσεων μας, με την προσφορά στους συνανθρώπους μας, με την έκφραση ευγνωμοσύνης σε αυτούς που το αξίζουν, με τη συμμετοχή στα κοινά, με την αισιοδοξία, με την αίσθηση ότι έχουμε τον έλεγχο της ζωής μας και δεν υποκείμεθα σε κοινωνικές συγκρίσεις, με τη διατήρηση της ατομικότητάς μας και με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών, των αποτυχιών και των δυσάρεστων καταστάσεων που πάντα θα υπάρχουν στη ζωή όλων. Καμιά ομάδα δεν είδε τον τρόπο σκέψης και δράσης του ανθρώπου ως παράγοντα για τη διεκδίκηση και διατήρηση της ευτυχίας.

Τα συμπεράσματα συζητήθηκαν με τους εκπαιδευόμενους στην επόμενη συνάντηση και προέκυψαν δυο υποθέματα προς διερεύνηση: i) Η επιδίωξη της ευτυχίας από τον άνθρωπο, ii) Ο ρόλος του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς στην κατάκτηση και διατήρηση της ευτυχίας. Βάσει αυτών των υποθεμάτων διαμορφώθηκαν τα εξής κριτικά ερωτήματα: i) Πώς ο άνθρωπος «σαμποτάρει» την προσωπική του ευτυχία; ii) Ποιες αλλαγές μπορούμε να κάνουμε στον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε για να είμαστε πιο ικανοποιημένοι;

3.4. Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Κατά το στάδιο αυτό παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευόμενους έξι έργα τέχνης χωρίς τους τίτλους τους και το όνομα του καλλιτέχνη και τους ζητήθηκε να επιλέξουν τρία από αυτά για να ασχοληθούν στη συνέχεια. Τα έργα αυτά επελέγησαν γιατί θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους, συνδέονται με τα κριτικά ερωτήματα, έχουν μεγάλη αισθητική αξία και θα αποτελέσουν έναυσμα για κριτική συζήτηση με την ομάδα, καθώς είναι μεστά νοημάτων και επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες. Αν και οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν πρότερη επαφή με κάποιο είδος τέχνης,

θεωρήθηκε ότι τα έργα αυτά διαθέτουν στοιχεία κατανοητά από τους εκπαιδευόμενους και σχετίζονται με εμπειρίες από τη ζωή τους και γι αυτό η επεξεργασία τους θα ήταν εφικτή. Έτσι προτάθηκαν τέσσερα εικαστικά έργα αναγνωρισμένων ζωγράφων, ένα λαϊκό παραμύθι που ως αφηγηματικό είδος θεωρείται ιδιαίτερα οικείο και ένα ποίημα που έχει μελοποιηθεί και γι αυτό ίσως μπορεί να γίνει και πιο προσεγγιστικό στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Τα έργα που παρουσιάστηκαν ήταν τα εξής:

- Γαϊτής: «Η διάλεξη», 1973
- Paxton: «The housemate», 1910
- Γύζης: Η Χαρά
- Οι δυο λύκοι: Ινδιάνικο παραμύθι
- Νίκος Εγγονόπουλος: «Το πνεύμα της μοναξιάς», 1939
- Οδυσσέας Ελύτης: Το παράπονο

Ακολουθεί ο πίνακας συσχετισμού των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα ως εξής:

Επιλεγμένα έργα τέχνης	Σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα	
	A	B
Γαϊτής: «Η διάλεξη», 1973	✓	
Paxton: «The housemate», 1910		✓
Ν.Γύζης: Η Χαρά		✓
Οι δυο λύκοι: Ινδιάνικο παραμύθι		✓
Νίκος Εγγονόπουλος: «Το πνεύμα της μοναξιάς», 1939	✓	✓
Οδυσσέας Ελύτης: Το παράπονο	✓	

Πίνακας 1. Συσχετισμού έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα

3.5. Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν από δυο έργα ο καθένας. Μεγαλύτερη απήχηση είχε ο πίνακας του Paxton, ενώ άλλοι δύο ισοβάθμισαν στην προτίμησή τους και τελικά επελέγησαν τρία έργα: Οι προτιμήσεις τους καθορίστηκαν από το θέμα και τα χρώματα για τα δυο πρώτα, ενώ το τρίτο το επέλεξαν, γιατί τους φάνηκε «παράξενο». Τα κείμενα δεν επελέγησαν, γιατί όπως φάνηκε ήθελαν κάτι διαφορετικό από κείμενο. Στο στάδιο αυτό η εκπαιδύτρια διευκόλυνε την διεργασία, η οποία στοχεύει στην επεξεργασία καθενός επιλεγμένου έργου τέχνης



Εικόνα 1: Paxton: «The housemate», 1910



Εικόνα 2: Γύζης : «Η Χαρά»

Εικόνα 3: Νίκος Εγγονόπουλος:
«Το πνεύμα της μοναξιάς», 1939

Επεξεργασία πρώτου έργου

Για το έργο «The housemate» που ήταν το πρώτο για επεξεργασία επιλέχθηκε η τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins. Αρχικά δεν δίνεται το όνομα του ζωγράφου ή του πίνακα.

Στην πρώτη φάση, η εκπαιδευτρια ξεκινά με ερωτήσεις όπως: «Τι βλέπετε; Εντοπίστε ενδιαφέροντα στοιχεία». Ενδεικτικά καταγράφηκαν: «βλέπω μια υπηρέτρια που κρατά ένα βιβλίο, διάφορα διακοσμητικά, ένα φτερό, ένα αγαλματίδιο, μια μπιζουτιέρα». Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτρια κάλεσε την ομάδα να διατυπώσει ερωτήματα και απορίες που τυχόν γεννά το έργο. Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν: *Γιατί*

διαβάζει; Διαβάζει για να μην είναι υπηρέτρια; Τι διαβάζει;.

Στη δεύτερη φάση, τους καλεί να παρατηρήσουν πιο προσεκτικά και σε βάθος το έργο και να εκφράσουν απόψεις σχετικά με στοιχεία του πίνακα που τους εντυπωσιάζουν, που τους προκαλούν έκπληξη ή τους παραξενεύουν με ερωτήσεις: *Τι σας φαίνεται παράξενο σε αυτόν τον πίνακα;.* Οι εκπαιδευόμενοι έκαναν τις εξής παρατηρήσεις: «η κοπέλα είναι στριμωγμένη στη γωνία» «το βιβλίο είναι στο κέντρο του πίνακα». Όταν η εκπαιδευτρια κάλυψε το βιβλίο του πίνακα όλοι οι εκπαιδευόμενοι είπαν ότι: «Ο πίνακας αλλάζει τελείως, δεν έχει το ίδιο νόημα». Η ομάδα στη συνέχεια προσπάθησε να ανιχνεύσει συναισθήματα του προσώπου του πίνακα που ήταν «στεναχώρια γιατί δουλεύει και ταυτόχρονα διαβάσει αλλά και μια ηρεμία από το διάβασμα». Στο σημείο αυτό δόθηκαν κάποια στοιχεία για τον πίνακα και το όνομα του καλλιτέχνη. Όταν η ομάδα κλήθηκε να δώσει η ίδια έναν τίτλο στο πίνακα ομόφωνα είπαν: «Η υπηρέτρια»!

Στην τρίτη φάση, τους ζητά να επιστρέψουν σε αυτό που τους παραξενεύει και να βρουν ένα κρυμμένο μήνυμα του έργου με ερωτήσεις όπως: *Γιατί ο ζωγράφος βάζει στο κέντρο του πίνακα το βιβλίο; Τι θέλει να μας τονίσει; Γιατί η κοπέλα παρουσιάζεται στριμωγμένη πίσω από το τραπέζι; Παρατηρήστε τα κυρίαρχα χρώματα. Τι συναισθήματα δημιουργούν; Ακούστηκαν απόψεις όπως: «το βιβλίο είναι στο κέντρο γιατί συμβολίζει τη γνώση» «κυριαρχούν το μπλε και το άσπρο», «η κοπέλα διαβάσει στριμωγμένη ενώ δουλεύει, γιατί κάτι της κινεί την περιέργεια». Να σημειωθεί ότι υπήρξε δυσκολία των εκπαιδευόμενων να αναφερθούν σε συναισθήματα. Ακολούθησε η εξής ερώτηση από την εκπαιδευτρια: *Τι μπορεί να προσφέρει το διάβασμα σε μια κοπέλα που εργάζεται ως υπηρέτρια;.* Η απάντηση που δόθηκε ήταν: «Η μόρφωση είναι πλούτος, ανοίγει νέους ορίζοντες, δίνει καλλιέργεια».*

Στην τέταρτη και τελευταία φάση, τους ζητά να ξαναδοούν το έργο, να σκεφτούν όλα όσα είχαν συζητηθεί και τις ερμηνείες που έδωσαν και να τα συσχετίσουν με το δεύτερο κριτικό ερώτημα: *Ποιες αλλαγές μπορούμε να κάνουμε στον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε για να είμαστε πιο ικανοποιημένοι;.* Εκφράστηκαν απόψεις όπως «ο καθένας μας πρέπει να προσπαθεί για το καλύτερο», «αν θέλει κανείς, μπορεί να καταφέρει πράγματα», «η κοινωνική τάξη παίζει ρόλο, αλλά το άτομο μπορεί να την υπερβεί», «πρέπει να υπάρχει εξέλιξη και στόχοι στη ζωή του καθενός».

Επεξεργασία του δεύτερου έργου

Για το έργο «Η Χαρά» του Ν. Γύζη, επιλέχθηκε η τεχνική Visible Thinking, η οποία απαιτεί λιγότερο χρόνο. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή δίνονται στον παρατηρητή μια σειρά από μαιευτικές ερωτήσεις με ευέλικτη σειρά, όπως: *Τι βλέπετε; Τι συμβαίνει; Τι κάνουν τα πρόσωπα; Γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν; Ποια είναι η κεντρική μορφή του πίνακα; Με τι μοιάζει; Τι λέτε να συμβολίζει; Τι σκέψεις σας γεννάει ο πίνακας σχετικά με το δικό μας τρόπο ζωής;.*

Οι απόψεις που εκφράστηκαν ήταν: «Βλέπουμε έναν άγγελο ή μια νεράιδα και ένα δέντρο στη μέση», «μια μούσα του δάσους που κρατάει λύρα, θυμίζει ανοιξη ή φθινόπωρο», «παιδιά με αθώες κινήσεις», «υπάρχει χαρούμενη ατμόσφαιρα, επειδή τα παιδιά είναι αθώα, ενεργούν αυθόρμητα, έχουν φαντασία, ζούν στη φύση, αφουγκράζονται» «η γυναίκα συμβολίζει τη χαρά, την αρμονία, τη φαντασία, την αγνότητα, τη στοργή, την ελευθερία, την ελπίδα, την υγεία- εμείς έχουμε χάσει πολλά από αυτά».

Στην συνέχεια έγινε προσπάθεια να συνδεθεί το έργο με το δεύτερο κριτικό ερώτημα: *Ποιες αλλαγές μπορούμε να κάνουμε στον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε για να είμαστε πιο ικανοποιημένοι;* Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι «μπορούμε να έλθουμε πιο κοντά στη φύση και να βάλουμε στη ζωή μας όσα συμβολίζει η γυναικεία φιγούρα στον πίνακα».

Επεξεργασία τρίτου έργου

Για την επεξεργασία του έργου «Το πνεύμα της Μοναξιάς», του Ν. Εγγονόπουλου επιλέχθηκε, επίσης, η μέθοδος Visible Thinking και τέθηκαν τα εξής διερευνητικά ερωτήματα: *Τι βλέπεις; Τι συμβαίνει; Τι κάνουν τα πρόσωπα; Γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν; Σας παραξενεύει κάτι; Τι συμβολίζουν οι μορφές και τα αντικείμενα που εικονίζονται; Ποια ανθρώπινα προβλήματα εκφράζουν; Τι συναισθήματα σας προκαλεί ο πίνακας;*

Ενδεικτικές επισημάνσεις που έγιναν ήταν οι εξής: «Βλέπουμε ένα τραπέζι και κάποιον σκυμμένο, ένα δέντρο, κοπέλα χωρίς πρόσωπο που κρατάει καθρέφτη και φόρεμα βραδινό, ένα ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ», «είναι μοναχικές παρουσίες», «έκπληξη προκαλεί η πόρτα στο πουθενά, το ότι κοιτάζει τον καθρέπτη ενώ δεν έχει πρόσωπο, η φρουτιέρα, το ενοικιαστήριο, τα πρόσωπα που κοιτάζουν σε διαφορετικά σημεία», «εκφράζουν συναισθήματα θλίψης και τρόμου ανάμεικτα», «συμβολίζουν μοναξιά, θλίψη, ωραιопάθεια, σεξουαλικότητα, παραίσθηση, όλα είναι ρευστά».

Στη συνέχεια το έργο συνδέθηκε με τα δυο κριτικά ερωτήματα:

- *Πώς ο άνθρωπος «σαμποτάρει» την προσωπική του ευτυχία;* Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν «όταν διαθέτει χωρίς σκέψη τις δυνάμεις του, όταν κάνει απρόσωπες σχέσεις, δείχνει αδιαφορία και εγωισμό»,
- *ii) Ποιες αλλαγές μπορούμε να κάνουμε στον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε για να είμαστε πιο ικανοποιημένοι;* Οι εκπαιδευόμενοι πρότειναν: «αλλαγή παράας, όχι στην απληστία, να μην κοιτάμε την βιτρίνα αλλά και το βάθος, να παίρνουμε ό,τι καλό υπάρχει από το παρελθόν».

Όλα τα παραπάνω σημειώθηκαν στο πίνακα από έναν εκπαιδευόμενο και με τη βοήθεια της εκπαιδευτριας φωτογραφήθηκαν, ώστε να είναι διαθέσιμα στη συνέχεια.

3.6. Έκτο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτικό/δημιουργικό στοχασμό

Στο στάδιο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν πάλι να απαντήσουν γραπτά στο αρχικό τους ερώτημα: *τι μας κάνει ευτυχισμένους;* λαμβάνοντας υπόψη τους όσα είχαν συζητηθεί στα προηγούμενα στάδια. Μπορούσαν, είτε να συμπληρώσουν την αρχική τους εργασία που εκπόνησαν κατά το 2ο στάδιο, είτε να δημιουργήσουν μια νέα εργαζόμενοι στις ίδιες ομάδες.

Και οι δυο ομάδες συμπλήρωσαν την αρχική τους εργασία. Με την ολοκλήρωση της γραπτής διαδικασίας ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα διάβασε δυνατά το κείμενο και ακολούθησε σύντομη συζήτηση.

Η συζήτηση ολοκληρώθηκε για τους εκπαιδευόμενους με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω σύντομων γραπτών σημειωμάτων. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτρια ζήτησε από κάθε εκπαιδευόμενο να σημειώσει σε ένα μικρό χαρτάκι μια ή δυο λέξεις που έρχονται αυθόρμητα στο νου και αφορούν την εντύπωσή του για το σημερινό μάθημα.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτρια προκειμένου να αξιολογήσει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και να αποτιμηθεί η ανάπτυξη της δημιουργικής/κριτικής σκέψης προχώρησε στην μελέτη και αντιπαραβολή των αρχικών και τελικών κειμένων των εκπαιδευόμενων. Προσπάθησε να διαπιστώσει, εάν, σε ποια σημεία, υπήρξε εξέλιξη στη δημιουργική και κριτική ικανότητα των εκπαιδευομένων. Η ποσοτικοποίηση της σύγκρισης κατέστη εφικτή μέσω της Κλίμακας Αποτίμησης της Κριτικής Σκέψης που είχε εφαρμόσει το πρόγραμμα ARTiT. Η διαμόρφωση της συγκεκριμένης κλίμακας βασίστηκε στους ορισμούς της κριτικής σκέψης που είχε υιοθετήσει το ARTiT και αντλούνται από τις ιδέες των Devey, Eisner, Freire, Gardner, Mezirow, Brookfield και Perkins.

Η κάθε απάντηση των εκπαιδευομένων κατατάχθηκε σε μια από τις βαθμίδες για να λάβει αντίστοιχη βαθμολόγηση ως εξής:

- Α. Στην πρώτη βαθμίδα με τη χαμηλότερη βαθμολόγηση (i) κατατάχθηκαν τα κείμενα που δεν περιείχαν ενδείξεις κριτικής σκέψης και εκφράζουν συνηθισμένες και λίγες ιδέες.
- Β. Στην δεύτερη βαθμίδα με βαθμολόγηση (ii) κατατάχθηκαν κείμενα που προσεγγίζουν περισσότερες διαστάσεις του θέματος, ωστόσο ήταν ακόμη περιγραφικά και δεν περιείχαν τη διάθεση για κριτική διερεύνηση παραδοχών.
- Γ. Στην τρίτη βαθμίδα με βαθμολόγηση (iii) κατατάχθηκαν τα κείμενα που εξέτασαν πολλές παραμέτρους του θέματος και ταυτόχρονα εκφράζουν μια διάθεση κριτικής συνειδητοποίησης στερεοτυπικών παραδοχών και ίσως διάθεση ανάληψης δράσης, ευθύνης ή πρωτοβουλίας. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

Α/Α ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1η	1	2	1
2η	1	1,5	0,5
Μέσος όρος	1	1,75	0,75

Πίνακας 2: Αποτίμηση της ικανότητας των εκπαιδευομένων για δημιουργική σκέψη (χρήση κλίμακας 1-3)

Α/Α ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1η	1	2,5	1,5
2η	1	1,5	1
Μέσος όρος	1	2	1,25

Πίνακας 3: Αποτίμηση της ικανότητας των εκπαιδευομένων για ανάληψη πρωτοβουλίας (χρήση κλίμακας 1-3)

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των συγκριτικών κειμένων των εκπαιδευόμενων και τους πίνακες και οι δυο ομάδες σκέφτηκαν πιο δημιουργικά και κριτικά και εμπλούτισαν τις αρχικές τους απόψεις ενώ εμφάνισαν διάθεση για ανάληψη προσωπικής δράσης, κάτι που δεν υπήρχε καθόλου στα αρχικά τους κείμενα. Μπορούμε λοιπόν να δεχτούμε ότι η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι μια ενεργητική μέθοδος διδασκαλίας που μέσα από τον κριτικό στοχασμό, τον ορθολογικό διάλογο και την ομαδική εργασία μπορεί να ενισχύσει την πρόσληψη ενός γνωστικού αντικειμένου διευρύνοντας την αντίληψη γύρω από αυτό.

5. ΠΗΓΕΣ

- Adorno, Th. (1970). *Aesthetic theory*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Freire, P. (1978). *Lettres á Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris: Maspero.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- 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.

Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ, ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Βικτωρία Κατσιγιάννη
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Πειραιά

Αφροδίτη Κατσιγιάννη
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ιωάννα Σελίδου
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της αφήγησης ως διδακτικής τεχνικής με σκοπό την επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της αειφορίας μέσω της μελέτης του προβλήματος των θαλάσσιων απορριμμάτων. Το σχέδιο εργασίας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τον Μάρτιο έως και τον Απρίλιο 2015 σε ομάδες μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης Teachers4Europe 2014-15. Η αναζήτηση, η κριτική αξιολόγηση και η δημιουργική σύνθεση των πληροφοριών με σκοπό την αφηγηματική ανασύστασή τους από τους μαθητές έγινε με βάση τα στάδια της επίλυσης προβλήματος. Από την εφαρμογή της διαπιστώθηκε ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη δόμηση της αφήγησης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των σύνθετων περιβαλλοντικών προβλημάτων καθώς επιτρέπει στους μαθητές να συλλάβουν όχι μόνο την αρχή και το τέλος μιας κατάστασης αλλά επιπλέον να κατανοήσουν όλα όσα οδήγησαν σε αυτό φωτίζοντας τις σχέσεις χρονικής συνάφειας και αιτιότητας μεταξύ των συμβάντων. Επιπρόσθετα, υπογραμμίστηκε, επίσης, ο δυναμικός χαρακτήρας των σύγχρονων περιβαλλοντικών προβλημάτων ως αποτέλεσμα της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των φυσικών οικοσυστημάτων και του ανθρώπου.

Λέξεις κλειδιά: Θαλάσσια απορρίμματα, ιστορία-storytelling, επίλυση προβλήματος, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της αφήγησης ως διδακτικής τεχνικής η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία θεμάτων στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) με ειδικότερη αναφορά στο πρόβλημα των θαλάσσιων απορριμμάτων. Η επιλογή του θέματος βασίστηκε στη διαπίστωση ότι η αυξανόμενη ρύπανση που προκαλείται από τα στερεά απορρίμματα αποτελεί απειλή για τη βιοποικιλότητα, την υγεία και την οικονομία τόσο σε τοπικό και εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Πρόκειται για ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα που υπερβαίνει τα τοπικά ή εθνικά όρια και, ως εκ τούτου, η αντιμετώπισή του απαιτεί περιφερειακό συντονισμό, διευρυμένες συνεργασίες και επείγουσα ανάληψη δράσης σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας, θεσμικών

στρατηγικών και κοινωνίας των πολιτών. Η διδακτική διαπραγμάτευσή του με τους μαθητές κρίθηκε ότι μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία καθώς η ολιστική του προσέγγιση αναδεικνύει ποικίλες διαστάσεις σε σχέση με την κοινωνία, την οικονομία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό και την πολιτική. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε κατά το διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος 2015 σε ομάδες μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δράσης Teachers4Europe 2014-15. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να δοθεί ένας προσανατολισμός που να θέτει ως μακροπρόθεσμη προοπτική τη δημιουργία ευρωπαϊών πολιτών οι οποίοι θα έχουν εκπαιδευτεί ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην αναζήτηση και στην εφαρμογή καινοτόμων λύσεων υπό μελέτη πρόβλημα εκκινώντας από το άμεσο περιβάλλον ζωής. Η προτεραιότητα αυτή συγκλίνει με τη στόχευση ενός ευρωπαϊκού γραμματισμού με βάση τον οποίο τα άτομα θα είναι ικανό να δημιουργεί, να ερμηνεύει και να επικοινωνεί μηνύματα στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής προοπτικής.

Η αφήγηση είναι η διδακτική στρατηγική η οποία προτάσσεται να παρουσιαστεί για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Το αφήγημα το οποίο δημιουργήθηκε ως τελικό προϊόν της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης είναι το αποτέλεσμα της επιλογής και της δημιουργικής σύνθεσης αποσπασμάτων-τμημάτων από τις αφηγήσεις των ομάδων των παιδιών που συμμετείχαν. Ωστόσο, η μεθοδολογική προσέγγιση εμπλουτίστηκε και με άλλες επιμέρους διδακτικές τεχνικές όπως είναι η επίλυση προβλήματος, ο καταγισμός ιδεών, η κατηγοριοποίηση, η ανάλυση κειμένων, η εικαστική δημιουργία, η μελέτη πεδίου.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

2. ΑΦΗΓΗΣΗ: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

Η αφήγηση (storytelling) μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε ένα ευρύ φάσμα τομέων καθώς συνίσταται σε ένα ισχυρό μέσο αναπαράστασης και μεταφοράς σύνθετων και πολυδιάστατων ιδεών. Ιστορίες με καλό σχεδιασμό και καλή διήγηση μπορούν να μεταδώσουν πληροφορίες και συναίσθημα, αυτά που δηλώνονται ρητά και υπόρρητα, το βασικό πυρήνα αλλά και το πλαίσιο μιας κατάστασης (Snowden, 2000). Για το σκοπό αυτό μια σαφής ιστορία με εισαγωγή, ανάπτυξη και γρήγορη ολοκλήρωση είναι σκόπιμο να διακρίνεται από χαρακτηριστικά όπως: η δράση, η γλαφυρή περιγραφή, η επαναλαμβανόμενη έμφαση στο βασικό θέμα, η επίκληση στο συναίσθημα και στη συγκίνηση, οι χαρακτήρες με τους οποίους το κοινό μπορεί να ταυτιστεί. Η αφήγηση μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του κόσμου καθώς επιτρέπει στα άτομα όχι μόνο να συλλάβουν την αρχή και το τέλος μιας κατάστασης αλλά, επιπλέον να κατανοήσουν όλα όσα οδήγησαν σε αυτό το τέλος φωτίζοντας τις σχέσεις χρονικής συνάφειας και αιτιότητας μεταξύ των συμβάντων (Fisher, 1984 όπ.αναφ. στο Andrews κ.ά., 2009).

Κατά τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται ενίσχυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την αφήγηση και ειδικότερα για τον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά με σκοπό τη διερεύνηση σημαντικών θεμάτων όπως είναι τα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα. Κατά την Gersie (1992) η αφήγηση έχει άμεση σύνδεση με τις επίκαιρες ανησυχίες για το μέλλον του πλανήτη καθώς οι περισσότερες από αυτές επικεντρώνονται στα προβλήματα τα οποία προκύπτουν όταν ο άνθρωπος ξεχνά ή απαξιώνει τη σπουδαιότητα της αρμονικής συνύπαρξης τόσο με τη Γη όσο και με τους άλλους ανθρώπους.

Τα οφέλη τα οποία μπορεί να προκύψουν όταν οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες, εργαζόμενοι είτε ατομικά είτε ομαδικά, σχετίζονται με τις αποκαλούμενες *Δεξιότητες για τον 21^ο αιώνα ή το Γραμματισμό για τον 21^ο αιώνα* (Brown κ.ά., 2005). Στην κατεύθυνση αυτή οι προσδοκώμενες δεξιότητες μπορεί να αφορούν στον εντοπισμό, στην αξιολόγηση, στην οργάνωση και στην αξιοποίηση της πληροφορίας, στη χρήση της τεχνολογίας με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της απόδοσης καθώς και στην κατανόηση και στην παραγωγή οπτικών εικόνων. Στο ίδιο πλαίσιο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας διευκολύνεται όταν οι μαθητές μαθαίνουν να διερευνούν από κοινού ένα θέμα, να θέτουν ερωτήσεις, να οργανώνουν τις ιδέες τους, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να δημιουργούν αφηγήσεις που έχουν νόημα (Robin, 2008). Οι Brown κ.ά. (2005) υπογραμμίζουν ότι στην περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης οι δεξιότητες επικοινωνίας διευρύνονται για να συμπεριλάβουν την επικοινωνία με τα μέλη μιας συνεχώς διευρυνόμενης κοινότητας με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών, την αναζήτηση βοήθειας και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού συνεργατικού δικτύου.

Αναφέρεται ότι τα άτομα τείνουν να μαθαίνουν πιο εύκολα και να συγκρατούν αυτά με τα οποία

αναπτύσσουν μια προσωπική σύνδεση. Η χρήση και κυρίως η δημιουργία ιστοριών κατά τη διδασκαλία μπορεί να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνδεθούν με ένα πιο προσωπικό είδος μάθησης (Andrews κ.ά., 2009). Σύμφωνα με τους Soke και Wilson (2002) είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα μέσω της οποίας εννοείται η διάδοση προτύπων και αξιών, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης και δέσμευσης και η μεταβίβαση γνώσεων χωρίς ρητές διατυπώσεις. Ως εκ τούτου, μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση στο πεδίο της ΠΕ η οποία είναι μαθητοκεντρική, προσανατολισμένη στη δράση και επιδιώκει την προσωπική δέσμευση των μαθητών και την ανάπτυξη μιας αίσθησης κυριότητας μέσω μιας κυκλικής διαδικασίας, με κύρια στάδια το σχεδιασμό, τη δράση, τον κριτικό αναστοχασμό ως προς τη δράση, τα αποτελέσματα της δράσης, τον επανασχεδιασμό κ.ο.κ. (Smith κ.ά., 1999).

Ο Denning (2000) προσθέτει ότι μια καλή ιστορία προτείνει μια θετική προοπτική, δηλαδή, έχει ένα αίσιο τέλος. Το χαρακτηριστικό αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία της ΠΕ στο επίκεντρο της οποίας τίθεται η επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων ως αποτέλεσμα μιας «από κάτω προς τα πάνω» μετασχηματιστικής δυναμικής. Η Strife (2010, όπ.αναφ.στο Γεωργόπουλος, 2014: 268) συνηγορεί υπέρ της αποτελεσματικότητας των ελπιδοφόρων θετικών μηνυμάτων καθώς είναι αυτά τα οποία μπορούν να παρακινήσουν προς την έμπρακτη φιλοπεριβαλλοντική εμπλοκή των ανθρώπων σε αντίθεση με τα μηνύματα που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα όπως είναι η ενοχή και ο φόβος.

2.1. Η διαδικασία δόμησης μιας αφήγησης για τα θαλάσσια απορρίμματα

2.1.1. Προπαρασκευαστικό στάδιο

Στο πλαίσιο της εποικοδομητικής προσέγγισης αλλά και της βιωματικής και επικοινωνιακής μάθησης αρχικά επιδιώχθηκε η διερεύνηση-ανάδειξη των ιδεών των μαθητών μέσω της διδακτικής τεχνικής του καταιγισμού ιδεών. Οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν αυθόρμητα τις λέξεις που τους έρχονταν στο μυαλό στο άκουσμα της λέξης «θάλασσα». Όλες οι ιδέες των παιδιών καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό στον πίνακα. Ακολούθησε η ομαδοποίηση των εννοιών από τους μαθητές κατά την οποία αναδείχθηκαν οι ακόλουθες τρεις κατηγορίες: i) θαλάσσιο οικοσύστημα, ii) ανθρώπινες δραστηριότητες σε σχέση με τη θάλασσα και iii) προβλήματα που προκαλούνται από αυτές. Η κατηγοριοποίηση υποστηρίχθηκε από ανάλογο σχήμα το οποίο αξιοποιήθηκε ως υποστηρικτική επιφάνεια για την οργάνωση της εργασίας των μαθητών (Εικόνα 1). Η δραστηριότητα αυτή αποτέλεσε την αφορμή για την εισαγωγή στο θέμα των θαλάσσιων απορριμμάτων καθώς το πρόβλημα της ρύπανσης της θάλασσας από τα «σκουπίδια» αναδείχθηκε έντονα από τους μαθητές.



Εικόνα 1. Ομαδοποίηση των ιδεών των μαθητών σε σχέση με τη θάλασσα

Λόγω του περιορισμένου χρόνου ανάπτυξης της δραστηριότητας η βιβλιογραφική και η διαδικτυακή έρευνα η οποία απαιτήθηκε για τη δημιουργία-σύνθεση επιστημονικά τεκμηριωμένων κειμένων πάνω στο θέμα των θαλάσσιων απορριμμάτων έγινε από την εμπλεκόμενη εκπαιδευτικό. Στο σημείο αυτό, αξιολογείται ότι στο πλαίσιο μιας περισσότερο διευρυμένης χρονικά διδακτικής παρέμβασης (Σχολικό Πρόγραμμα ΠΕ, Διαθεματική δραστηριότητα στην Ευέλικτη Ζώνη) η αναζήτηση και η συλλογή των σχετικών πληροφοριών θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί από τους ίδιους τους μαθητές με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Στη περίπτωση αυτή, θα μπορούσε συμπληρωματικά να αξιοποιηθεί η μέθοδος της ιστοεξερεύνησης. Ως τίτλος των υποστηρικτικών κειμένων επιλέχθηκε ο όρος *Πλαστικός κίνδυνος* καθώς η επιστημονική κοινότητα επισταμένως έχει μελετήσει και προειδοποιήσει για τις συνέπειες της ύπαρξης των πλαστικών απορριμμάτων στο θαλάσσιο και παράκτιο περιβάλλον για την αποικοδόμηση των οποίων απαιτούνται εκατοντάδες χρόνια. Ενδεικτική της σοβαρότητας του προβλήματος είναι η διαπίστωση ότι τα πλαστικά ανέρχονται στο 60% με 80% των συνολικών απορριμμάτων των ευρωπαϊκών θαλασσών. Μέσα από τα επιλεγμένα κείμενα επίσης υπογραμμίστηκαν βασικές διαστάσεις του προβλήματος των μικρο-πλαστικών. Η διάλυση των πλαστικών αντικειμένων σε μικρότερα κομμάτια σε συνδυασμό με την απελευθέρωση επικίνδυνων τοξικών ουσιών στο θαλάσσιο περιβάλλον πλήττουν τους θαλάσσιους οργανισμούς αλλά και τους ανθρώπους καθώς εισέρχονται στην τροφική αλυσίδα (European Environment Agency, 2013).

Οι Tilbury και Wortman (2008) υπογραμμίζουν ότι η μάθηση στο πεδίο της ΠΕ είναι ανάγκη να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες με κύρια χαρακτηριστικά το όραμα για το μέλλον, τον κριτικό στοχασμό, τη διασαφήνιση αξιών και τις ολιστικές προσεγγίσεις. Στο πλαίσιο του παραπάνω μαθησιακού προσανατολισμού, ζητήθηκε από τους μαθητές να μελετήσουν τα κείμενα έτσι ώστε να εντοπίσουν τις πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να αναδείξουν σημαντικές διαστάσεις του θέματος μελέτης. Η αναζήτηση, η κριτική αξιολόγηση και η δημιουργική σύνθεση των πληροφοριών (Information Literacy) έγινε με βάση τα στάδια της επίλυσης προβλήματος (problem

solving teaching method): προσδιορισμός του προβλήματος, εντοπισμός των αιτιών, συνειδητοποίηση των συνεπειών (στο περιβάλλον, στην κοινωνία και στην οικονομία) και αναζήτηση λύσεων με σκοπό τη δημιουργία οράματος για το μέλλον με έμφαση στην ευρωπαϊκή συνεργασία και τις αντίστοιχες προωθούμενες στρατηγικές και δράσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Γεωργόπουλος (2014) αποδίδει στην ολιστική προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μια ενδυναμωτική προοπτική την οποία συνδέει με την ανάγκη για αλλαγή του κυρίαρχου προσανατολισμού στην ΠΕ ο οποίος, όπως αναφέρει, περιορίζεται κυρίως στη μελέτη των συνεπειών του προβλήματος.

Τα προαναφερόμενα στάδια της επίλυσης προβλήματος αποτέλεσαν και τους θεματικούς άξονες πάνω στους οποίους οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, κλήθηκαν αρχικά να προετοιμάσουν και αργότερα να δομήσουν την ιστορία τους. Αφού έγινε ο απαραίτητος διαμοιρασμός των επιμέρους σταδίων-θεματικών, κάθε ομάδα ανέλαβε να αξιολογήσει κριτικά τις διαθέσιμες πληροφορίες οι οποίες αντιστοιχούσαν στο στάδιο που μελετούσαν: α) το περιβαλλοντικό πρόβλημα των θαλάσσιων απορριμμάτων, β) τα αίτια πρόκλησής του, γ) τις συνέπειες για το θαλάσσιο-παράκτιο οικοσύστημα και τον άνθρωπο και δ) τις στρατηγικές αλλαγής και αντιμετώπισης του προβλήματος. Ακολούθησαν οι παρουσιάσεις των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια προκειμένου να υποστηριχτεί η δόμηση των πληροφοριών μέσω της ανάδειξης της μεταξύ τους αλληλουχίας. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε σημαντική στο βαθμό που θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν, να οργανώσουν και να συνθέσουν δημιουργικά τα απαραίτητα πληροφοριακά στοιχεία τα οποία στη συνέχεια θα συγκροτούσαν την αφηγηματική ύλη της ιστορίας τους. Στο σημείο αυτό ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην κατανόηση των χρονικών σχέσεων και των σχέσεων αιτιότητας μεταξύ των γεγονότων/καταστάσεων προκειμένου να διευκολυνθεί η μετέπειτα οργάνωση και η κατανομή της αφηγηματικής ύλης.

Στη συζήτηση στην ολομέλεια που ακολούθησε, η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους μαθητές να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες σχετικά με το υπό διερεύνηση πρόβλημα. Η ανάπτυξη μιας βαθύτερης προσωπικής επικοινωνίας σε σχέση με το εξεταζόμενο πρόβλημα επενεργεί υποστηρικτικά βοηθώντας τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά στις δυνατότητες να παρέμβουν και να αλλάζουν τις συνήθειές τους. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο η ΠΕ να αξιοποιεί μαθησιακά τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών έτσι όπως προκύπτουν από τη συμμετοχή τους σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Ο σκοπός που τίθεται είναι να δομηθεί μια γνώση αυθεντική, προσωπική και προπαντός ουσιαστική στην οποία οι μαθητές τείνουν να αποδίδουν αξία καθώς τη συνδέουν με πραγματικές καταστάσεις (Orr, 1994· 2004).

2.1.2. Η συνθετική δόμηση της ιστορίας

Δεδομένων των περιορισμών όσον αφορά στο διαθέσιμο χρόνο αλλά και του επιμερισμού της εργασίας

σε ομάδες με τον τρόπο που αναλύθηκε παραπάνω, οι μαθητές με το συντονισμό της εκπαιδευτικού συνέθεσαν από κοινού την αρχή της ιστορίας απαντώντας στα ερωτήματα *Ποιος/οι; Πότε; Πού; Πώς;* Πρόκειται για το στάδιο που στο προτεινόμενο δομικό σχήμα από τους Labon και Waletzky (1967, όπ.αναφ. στον Πολίτη, 2006) προσδιορίζεται ως *προσανατολισμός* της αφήγησης. Η σημασία του συγκεκριμένου δομικού συστατικού έγκειται στο ότι σε αυτό δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για τους χαρακτήρες- "ήρωες" και την κατάσταση από την οποία εκκινεί η αφήγηση ενώ παράλληλα προσδιορίζεται το χωρο-χρονικό πλαίσιο. Ας αναφερθεί ότι στη φάση αυτή αξιοποιήθηκαν τα προσωπικά βιώματα τα οποία οι μαθητές είχαν μοιραστεί και συναποφασίστηκε ο τίτλος της αφήγησης από το σύνολο αυτών οι οποίοι προτάθηκαν. Ακολουθεί η εισαγωγή της ιστορίας έτσι όπως συν-δημιουργήθηκε από τους μαθητές.

Τίτλος: Οι θαλασσινές περιπέτειες των απορριμμάτων

Σήμερα είναι Σάββατο η αγαπημένη μέρα της Αγγελικής. Να τη! Κάνει βόλτα με τον παππού της που έχει έρθει από το νησί για να τη δει. Οι άνθρωποι της γειτονιάς κάνουν τα ψώνια της εβδομάδας. Σε μια γωνιά του πάρκου μία παρέα παιδιών έχει στήσει ένα μικρό πάρτι. Γιορτάζουν τα γενέθλια κάποιου φίλου. Ο παππούς, δαν παλιός ναυτικός που είναι, έχει γυρίσει σχεδόν όλες τις θάλασσες του κόσμου κι έχουν δει τα μάτια του τόσα και τόσα. Πάντα έχει να πει μια όμορφη ιστορία στην εγγονή του. Σε αυτή τη βόλτα, όμως, είναι διωπηλός

Στη συνέχεια επισημάνθηκε η βασική ιδέα πάνω στην οποία επρόκειτο οι μαθητές να «χτίσουν» την υπόλοιπη ιστορία η οποία ταυτίστηκε με το μήνυμα το οποίο επιδιώχθηκε να μεταδοθεί. Τα μέλη κάθε ομάδας εργάστηκαν για την αφηγηματική ανασύσταση των ποικίλων διαστάσεων του προβλήματος των θαλάσσιων απορριμμάτων με σκοπό τη συμπληρωματική και συνθετική δόμηση μιας ιστορίας με λογική πλοκή και πειστικά επιχειρήματα. Η επιλογή της διαλογικής μορφής μεταξύ των δύο βασικών «ηρώων» (του παππού και της εγγονής) όσον αφορά στην ανάπτυξη της ιστορίας ανέδειξε ποιότητες όπως η διαγενεακή επικοινωνία και αλληλεγγύη σε σχέση με το εξεταζόμενο περιβαλλοντικό πρόβλημα. Οι διαστάσεις τις οποίες οι ομάδες ενσωμάτωσαν στην αφήγησή τους μπορούν να περιγραφούν σε αδρές γραμμές ως ακολούθως:

- 1^η ομάδα: Προσδιορισμός του προβλήματος. Οι μαθητές επέλεξαν να αναφέρουν τις πιθανές

χερσαίες διαδρομές των στερεών απορριμμάτων με τελικό αποδέκτη αυτών τη θάλασσα. Για παράδειγμα, ο παππούς της ιστορίας αναφέρει κάποιες από τις διαδρομές που η εγγονή του φαίνεται να αγνοεί: «...αρκετά από αυτά μπορεί να κάνουν ένα μεγάλο ταξίδι και να καταλήξουν με κάποιο τρόπο και πάλι κοντά μας. Στις περιοχές που συγκεντρώνονται μπορεί ένα αεράκι που φυσά να τα σπρώξει στο διπλανό ποτάμι. Η ορμή του νερού θα τα μεταφέρει εκεί που το ποτάμι συναντά τη μεγάλη θάλασσα.»

- 2^η ομάδα: Εντοπισμός των αιτιών του προβλήματος. Οι χερσαίες δραστηριότητες είναι αυτές οι οποίες ευθύνονται κυρίως για το πρόβλημα των θαλάσσιων απορριμμάτων και αυτές οι οποίες διαθέτουν έναν χαρακτήρα εγγύτητας και άρα προσωπικής σύνδεσης με τους μαθητές. Επομένως, όπως αναμενόταν, στην αφήγησή τους οι μαθητές ανέφεραν ως αίτια την ανεπαρκή διαχείριση των αποβλήτων, την αδιαφορία των ανθρώπων όταν απορρίπτουν ανεξέλεγκτα σκουπίδια στο περιβάλλον και τα καταναλωτικά πρότυπα συμπεριφοράς.
- 3^η ομάδα: Ανάδειξη των συνεπειών του προβλήματος. Οι μαθητές συμπεριέλαβαν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα στερεά θαλάσσια απορρίμματα βλάπτουν τόσο τα ζώα που ζουν μέσα ή κοντά σε αυτή, είτε άμεσα (παγίδευση, τραυματισμός, κατάποση) είτε έμμεσα μέσω της υποβάθμισης του βιοτόπου τους, όσο και τον άνθρωπο μέσω της τροφικής αλυσίδας. Με τον τρόπο αυτό, κατανόησαν και απέδωσαν το αλληλένδετο και την αλληλεπίδραση μεταξύ των φυσικών οικοσυστημάτων και του ανθρώπου.
- 4^η ομάδα: Αναζήτηση των πιθανών λύσεων. Κατά την εργασία της ομάδας διαπιστώθηκε ότι υπήρχε ανάγκη να υποστηριχθούν οι μαθητές ώστε να εισαχθούν στο πνεύμα της ολιστικής προσέγγισης και των συμμετοχικών διαδικασιών οι οποίες προκρίνονται για την επίλυση των σύνθετων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ως αποτέλεσμα, στην ιστορία τους οι μαθητές συνέδεσαν την επίλυση του προβλήματος με τις αντίστοιχες θεσμικές στρατηγικές (ευρωπαϊκές οδηγίες, νόμοι) και συλλογικές πρωτοβουλίες (εθελοντικές οργανώσεις). Ολοκλήρωσαν την αφήγησή τους δίνοντας έμφαση στην ατομική ευθύνη και τονίζοντας την ανάγκη για την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών: «Η ευθύνη είναι και δική μας παππού. Στο σχολείο μάθαμε ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι που μπορούν να δώσουν λύση στο πρόβλημα. Μιλήσαμε για την υπεύθυνη κατανάλωση δηλαδή να μην αγοράζουμε περιττά, πράγματα που δεν χρειαζόμαστε. Να ρίχνουμε τα σκουπίδια μας στους ξεχωριστούς κάδους ανακύκλωσης. Να ενημερωνόμαστε και να συμμετέχουμε σε εθελοντικές ομάδες καθαρισμού των ακτών. Να νοιαζόμαστε για το περιβάλλον και να το φροντίζουμε.»



Εικόνα 2 & 3. Η οπτικοποίηση της αφήγησης

Στη συνέχεια οι μαθητές αποφάσισαν να επικοινωνήσουν την ιστορία τους δημιουργώντας τη δική τους εικονογράφηση η οποία υπήρξε το αποτέλεσμα είτε της ζωγραφικής των παιδιών είτε της δημιουργίας κολλάζ ή σύνθετων αναπαραστάσεων με συνδυασμό ζωγραφικής και εικόνων clipart (Εικόνα 2 και 3). Μέσω της οπτικής αναπαράστασης της αφήγησης αποφεύγεται ο μονομερής τρόπος παρουσίασης του γνωστικού περιεχομένου της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να υποστηριχθεί η δυνατότητα μάθησης μαθητών με διαφορετικό μαθησιακό στυλ (Stoke, 2002).

Η αφήγηση ολοκληρώθηκε με την ψηφιακή εκδοχή της ως μια προσπάθεια διεύρυνσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και ενίσχυσης της ικανότητας των μαθητών αναφορικά με την οπτικοποίηση του γνωστικού περιεχομένου και την παραγωγή οπτικών μηνυμάτων (οπτικός εγγραμματισμός). Στην προηγμένη τεχνολογική εποχή μας η δυνατότητα αυτή υποστηρίζεται σημαντικά με τη μαθησιακή αξιοποίηση των σύγχρονων πολυμέσων και των τεχνολογικών εφαρμογών. Η διαδικασία αυτή συμπεριέλαβε τη συγγραφή του κειμένου της ιστορίας στον υπολογιστή με τη χρήση προγράμματος επεξεργασίας κειμένου, την ψηφιακή ηχογράφηση και τέλος, την επεξεργασία των φωτογραφιών των ζωγραφικών αναπαραστάσεων καθώς και ηχητικών αρχείων (movie maker/Windows). Ως τελικό προϊόν αποδόθηκε το βίντεο της ψηφιακής πλέον αφήγησης με τον τίτλο *Οι θαλασσινές περιπέτειες των απορριμμάτων*.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την εφαρμογή, διαπιστώθηκε ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη δόμηση της αφήγησης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των σύνθετων

περιβαλλοντικών προβλημάτων καθώς επιτρέπει στους μαθητές να συλλάβουν το δυναμικό χαρακτήρα των προβλημάτων ως αποτέλεσμα του αλληλένδετου και της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των φυσικών οικοσυστημάτων και του ανθρώπου. Οι μαθητές προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αφηγηματικής δόμησης μιας ιστορίας για τα θαλάσσια απορρίμματα χρειάστηκε να αξιολογήσουν κριτικά και να συνθέσουν δημιουργικά και πειστικά τις σχέσεις χρονικής συνέχειας και αιτιότητας μεταξύ των συμβάντων. Μία σημαντική παράμετρος επίσης από παιδαγωγική σκοπιά είναι η δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών ως προς το εξεταζόμενο πρόβλημα η οποία διευκόλυνε τη σύνδεση της αφήγησης με πραγματικές καταστάσεις και την πραγματική ζωή και κατά συνεπαγωγή την υποστήριξη μιας ουσιαστικής και με νόημα μάθησης. Στους περιορισμούς μπορεί να αναφερθεί η ανάγκη για περισσότερο χρόνο έτσι ώστε οι μαθητές να εμπλακούν πιο ενεργά στην αναζήτηση, τη συλλογή και την επεξεργασία των απαραίτητων πληροφοριών καθώς και η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας. Επίσης, η συγκεκριμένη διδακτική τεχνική θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως ευκαιρία ανάπτυξης συνεργασιών στο σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θα συμβάλλουν στην ενίσχυση και στον εμπλουτισμό της τεχνικής. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μουσικής μπορούσε να επιμεληθεί την ηχητική και μουσική επένδυση, ο/η εκπαιδευτικός πληροφορικής να δημιουργήσει ένα ελκυστικό ψηφιακό περιβάλλον για την αφήγηση, ο/η εικαστικός να συντονίσει τη δραματοποίηση της αφήγησης και ο/η εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής να επιμεληθεί κινησιολογικά τη δραματοποιημένη εκδοχή της αφήγησης.

Το γεγονός ότι η Π.Ε. στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα από την εμφύσηση αξιών και στάσεων, διαφορετικών από αυτές που οδήγησαν στην εξαντλητική εκμετάλλευση ή/και υποβάθμιση των φυσικών οικοσυστημάτων, είναι ένα σημείο που εγείρει έντονο προβληματισμό στο πεδίο της Π.Ε. Η αξιοποίηση μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η αφήγηση, που προωθούν τη διάδοση φιλοπεριβαλλοντικών προτύπων και αξιών και τη μεταβίβαση γνώσεων χωρίς σαφείς αναφορές και ρητές διατυπώσεις μπορεί να είναι απάντηση στον προαναφερόμενο προβληματισμό. Μπορεί, επίσης, να αποτελέσουν το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο για τη μεταστροφή της τάσης για κατήχηση και επιβολή συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς, κάτι που δεν συνάδει με την ανάπτυξη αυτόνομων ατόμων με κριτική σκέψη που αποτελεί ζητούμενο τόσο για την ΠΕ όσο και γενικά για την εκπαίδευση.

4. ΠΗΓΕΣ

Andrews, D. H., Hull, T. D., & Donahue, J. A. (2009). Storytelling as an Instructional Method: Definitions and Research Questions. *Interdisciplinary Journal*

- of *Problem-Based Learning*, 3(2). Διθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1063>.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms, *Innovate: Journal of online education*, 1(3). Διθέσιμο στο: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1189&context=innovate>
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Denning, S. (2000). *The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-Era Organizations*. Butterworth-Heinemann.
- European Environment Agency. (2013). *Marine litter –a growing threat worldwide*. Διθέσιμο στο: <http://www.eea.europa.eu/highlights/marine-litter-2013-a-growing>
- Fisher, W. (1984). Narration as a Human Communication Paradigm: the Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs*, 51, 1-23.
- Foss, S. (2009). *Rhetoric Criticism: Exploration and Practice*. U.S.: Waveland Press, Inc.
- Gersie, A. (1992) *Earthtales: Storytelling in Times of Change*. London: Green Print.
- Joyce, B. R. ,Weil, M., & Calhoun, E. (1999). *Models of Teaching*. US: Allyn & Bacon.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts, Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (pp. 3-38). University of Washington Press, Seattle and London
- Retrieved October 5, 2015 from <http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/narrative.pdf>
- Πολίτης, Π. (2006). *Γένη και είδη του λόγου: Αφήγηση*. Διθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_3/index.html
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Snowden, D. (2000). The Art and science of Story or Are you sitting uncomfortably? *Business Information Review*, 17(4), 215-226.
- Stokes, S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1). Retrieved October 5, 2010 from <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html>

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Ελένη Τσεφαλά
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως μορφοπαιδαγωγικό εργαλείο στην αναγνώριση, την κατανόηση και τον σεβασμό της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής αντίληψης στην επικοινωνία και στη χρήση του θεάτρου ως μέσου μελέτης στην ιστορία της μετανάστευσης των λαών και εκμάθησης της δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας. Η εισήγηση πραγματεύεται τον μορφοπαιδαγωγικό ρόλο του δι/πολύ-γλωσσου θεάτρου μέσα από την υλοποίηση τριών διερευνητικών εργασιών (projects) με θέμα: «Διαπολιτισμικότητα και θέατρο»: α) ως διδακτικό εργαλείο της ιστορίας της μετανάστευσης των λαών και της διαπολιτισμικότητας, β) ως μέσο διατήρησης της γλώσσας, του πολιτισμού και του επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας στις κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικο-/πολιτισμικές συνθήκες, που είναι μεν ίδιες, διαφέρουν όμως οι προσλαμβάνουσες των ατόμων από γενιά σε γενιά και γ) ως μέσο διαμόρφωσης συλλογικής συνείδησης και μετάδοσης της πολιτισμικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική παιδαγωγική, Ταυτότητα, Επικοινωνία, Θέατρο, Μετανάστευση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την θεατροπαιδαγωγό Sita Brahmachari (1998:23), ο σκοπός της διερεύνησης της διαπολιτισμικότητας ως «κοινή αισθητική αξία» στο πλαίσιο της θεατρικής εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί ως μικρο-πολιτικός στόχος. Επίσης, υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι θεατρικής εκπαίδευσης δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν νοοτροπίες φυλετικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας με τους μαθητές τους. Η απουσία, πολιτισμικά, διαφορετικών θεατρικών μορφών έκφρασης και η σποραδική συνεργασία πρακτικών του θεάτρου μη Ευρωπαϊκής καταγωγής έχει ως αποτέλεσμα την καθιέρωση της αντίληψης στους μαθητές, ότι ο νατουραλισμός που κυριαρχεί στην τηλεόραση, αποτελεί τη μοναδική μορφή έκφρασης. Τέλος, η έλλειψη ενός ολοκληρωμένου corpus διαθέσιμου υλικού για τους

δασκάλους, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την οικοδόμηση ενός αισθητικά διαπολιτισμικού προγράμματος, ενισχύει τον μονοπολιτισμό.

Η διαπολιτισμική αισθητική μπορεί να ενισχυθεί, εφόσον επανεξεταστούν ξεπερασμένες αντιλήψεις που αφορούν τον προσδιορισμό της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή. Η εκπαιδευτική πολιτική που δεν επιτρέπει την αναγνώριση της διαφορετικότητας από τους δασκάλους και της αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτής της διαφορετικότητας οδηγούν τους μαθητές σε «φίμωση» παρά στην εμπύχωση. Με το να τοποθετούνται οι μαθητές σε ένα «καλούπι», σταματούν να διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων διαμέσου της ιστορίας, του χρόνου και του χώρου, με συνέπεια πολλές φορές να τους ισοπεδώνουν. Η ανακάλυψη των ιστορικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και καλλιτεχνικών συνδέσεων των μαθητών χρειάζεται να γίνεται με τρόπο απελευθερωτικό, πέρα από εθνικούς απολυταρχισμούς (Small, 1995: 61).

Η μελέτη της δραματουργικής κληρονομιάς και των θεατρικών παραδόσεων των «σκηνών» του κόσμου και των ιστοριών τους είναι η αναγνώριση της διαφορετικής πολιτισμικής κληρονομιάς αυτών που διδάσκουν και έτσι βοηθούν τους μαθητές τους να αναγνωρίσουν αυτήν την κοινή κληρονομιά ως το κοινό και αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής τους ταυτότητας, ενώ αυτή αλλάζει και εξελίσσεται (Brahmachari, 1998: 24).

Ο Rustom Bharucha (1993), επισημαίνει πως δεν χρειάζεται να απαρνηθεί κανείς την εθνοπολιτισμική του ταυτότητα χάριν της διαπολιτισμικότητας αλλά να ενσωματώσει σε αυτήν άμεσες σχέσεις ιδιαίτερων πολιτισμικών ιστοριών και παραδόσεων μέσα σε ένα ενδο-πολιτισμικό πλαίσιο εργασίας, σκέψης και πράξης (Bharucha, 2000:156). Άλλωστε, μέχρι τώρα, αυτή η πολιτισμική επίδραση έχει ήδη καθορίσει την πορεία εξέλιξης πολιτισμών υποδοχής με την ενσωμάτωση νέων στοιχείων και την προώθησή τους σε ένα «αυθεντικό» προϊόν, το οποίο στη συνέχεια έχει διοχετευθεί στην αγορά ως «avant-garde». Αυτοί οι μετασχηματισμοί συμβαίνουν στις «δυτικές» κουλτούρες, με συνέπεια, όμως, οι χώρες από τις οποίες εκπορεύονται οι επιδράσεις να μη λαμβάνουν καμία ικανοποίηση και αναγνώριση για αυτήν την προσφορά τους στη δημιουργική διαδικασία του παγκόσμιου πολιτισμικού εγχειρήματος. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται και να γνωστοποιούνται στους μαθητές οι επιρροές που έχουν δεχτεί θεατράνθρωποι όπως: ο Antonin Artaud από το Μπαλινέζικο θέατρο, ο Bertold Brecht από την όπερα του Πεκίνου, οι Grotowski, Mnouchkine, Schechner και Brook από το Ασιατικό και Αφρικανικό Θέατρο. Η διαπολιτισμικότητα ανοίγει καινούριες προοπτικές στις σχέσεις ανάμεσα σε πολιτισμούς,

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

υπερβαίνοντας τα καθιερωμένα όρια της ιστορίας, της γλώσσας, του χρόνου και του χώρου (Bharucha, R., 2000).

Επομένως, μπορεί κανείς να κατανοήσει τη διαπολιτισμικότητα ως όχημα άμβλυνσης των διαφορών και αντιμετώπισης του ρατσισμού, της προκατάληψης, των στερεοτύπων και του κοινωνικού αποκλεισμού.

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Η ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Οι θεατροπαιδαγωγικές ομάδες, οι οποίες χρησιμοποιούν μια μικτή μορφή συνεργασίας, αυτήν της παράστασης και ενός θεατρικού εργαστηρίου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία διεύρυνσης των αιτιών της ρατσιστικής έντασης. Μέσα από καλά δομημένους ρόλους/χαρακτήρες οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τη μισαλλοδοξία και να «προκαλέσουν» τις δικές τους προκαταλήψεις που έχουν ο ένας για τον άλλον και για τον κόσμο στον οποίο ζουν. Οι μαθητές μέσα από τον ρόλο μπορεί να βιώσουν τη δυσανεξία, αλλά σπάνια έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τις συνεχείς αλλαγές και πολυπλοκότητες της πολιτισμικής ταυτότητας.

Το θέατρο, ως δραστηριότητα, δίνει τη δυνατότητα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να βρουν μια θέση «πέρα από τους εαυτούς τους», ιδιαίτερα στο πλαίσιο μιας πολιτισμικά ποικίλης και δυναμικής τάξης. Σε ένα σύγχρονο πολιτικό και εκπαιδευτικό κλίμα, όπου ο μονογλωσσισμός και η μονοπολιτισμική προοπτική δεσπόζουν, εμποδίζεται με τον τρόπο αυτόν η διεύρυνση του φάσματος της εμπειρίας, συμβάλλοντας στον περιορισμό της έκφρασης, των αισθητικών και διανοητικών επιλογών. Ο δάσκαλος, παρ' όλους τους περιορισμούς που μπορεί να έχει από ένα μονοδιάστατο αναλυτικό πρόγραμμα όπως π.χ. στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, στο μάθημα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, στο μάθημα της παγκόσμιας μεταναστευτικής ιστορίας της, έχει τη δυνατότητα να αναδείξει τη διαπολιτισμική προοπτική. Δύναται να διευρύνει την επικοινωνία, την έκφραση, καθώς και τη διανοητική και αισθητική επιλογή, παράλληλα δε να ενισχύσει την καλλιτεχνική δημιουργία. Το υλικό κάθε εμπειρίας στο θέατρο είναι το «πραγματικό» περιεχόμενο του ίδιου του συμμετέχοντος στη διαδικασία. Οι καταστάσεις και οι έννοιες που πολλές φορές προκύπτουν μέσα από δραματοποιήσεις, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, ενισχύονται από τις δομές και τις δυνατότητες που έχει το μέσο στη διερεύνηση του περιεχομένου του περιβάλλοντος και των διαφορετικών τρόπων ζωής, παραδόσεων, ρόλων, άλλοτε παράλληλα, άλλοτε σε συνδυασμό και άλλοτε σε αντίθεση. Αυτό βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια ευκολία στην αναγνώριση και κατανόηση της διαφορετικότητας και επίσης να μαθαίνουν να ζουν και να εργάζονται μέσα σε περιβάλλοντα με πολιτισμικές ετερότητες. Το παιδί μαθαίνει να θεωρεί τη γλώσσα του ως ένα ιδιαίτερο σύστημα μεταξύ άλλων. Μόνο όταν κανείς αποστασιοποιείται από τη γλώσσα του και τον

πολιτισμό του και εμπλέκεται σε άλλους πολιτισμούς, μπορεί τότε πραγματικά να κατανοήσει τον δικό του μέσα από τις «εναλλακτικές» διαδρομές⁴⁵, όπως:

- Να μαθαίνει να «αναγνωρίζει» και να «κατανοεί» τον εαυτό του σε μια ποικιλία κοινωνικών περιεχομένων. Μέσα από την ετερότητα, με μια διαδικασία αποχωρισμού και διαφοροποίησης, αποκτούν επίγνωση, μια αντίληψη δηλαδή η οποία θα μπορούσε να είναι χρήσιμη στον συλλογισμό του, πώς μαθητές σε πολυπολιτισμικές τάξεις κατανοούν (come to understand) και προσαρμόζουν (adapt) την αίσθηση που έχουν για τον εαυτόν τους στις σχέσεις τους με τους άλλους⁴⁶. Αυτή η διαδικασία δεν τους διευρύνει απλά τους ορίζοντές τους αλλά τους οξύνει και την κριτική τους αντίληψη,
- Να προωθήσει τη χρήση μια ποικιλίας πολιτισμικών γλωσσών, οι οποίες επηρεάζουν αυτόματα την προοπτική του περιεχομένου και των θεμάτων που διερευνώνται, λόγω της αλληλένδετης σχέσης γλώσσας και πολιτισμού. Αυτό το φάσμα έκφρασης και νοημάτων μπορεί να επιτρέψει ιδεολογικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις να εκτεθούν και να διερευνηθούν μέσα από ερωτήσεις και έννοιες που έχουν σχέση και σημασία για τις ζωές τους.

Το έργο του δασκάλου της θεατρικής αγωγής ή της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας μπορεί να συνδεθεί με την εύρεση μη ιεραρχικών δομών μέσα από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν μια ευρύτερη ποικιλία πολιτισμικών περιεχομένων και γλωσσών, διαθέσιμων σε αυτούς, προκειμένου να ενθαρρύνουν τη συζήτηση μεταξύ τους και πέρα από τους εαυτούς τους. Έτσι, μπορεί να προκύψει νέο περιεχόμενο μέσω αυτοσχεδιασμού, να επινοηθούν νέοι φανταστικοί χαρακτήρες και απόψεις και να αναπτυχθούν νέες σχέσεις επικοινωνίας. Επίσης μπορεί να δημιουργηθεί «νέα» γλώσσα από δραματοποιημένες καταστάσεις, να υποστηριχθούν «νέα κανάλια» επικοινωνίας και να δοθούν οι ευκαιρίες, οι οποίες θα μπορούν να επηρεάσουν τη μελλοντική δυναμική της τάξης και τα δείγματα σχέσεων πέρα από το πλαίσιο και το περιεχόμενο της δραματοποίησης⁴⁷.

Η Landon-Smith⁴⁸ θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό οι δάσκαλοι να αναπτύσσουν τη διορατικότητά τους στο πώς να οδηγήσουν τους μαθητές τους σε διαπολιτισμικές διαδρομές. Πιστεύει ότι καταρχήν θα πρέπει να σκέπτεται κανείς δημιουργικά (creatively) και μετά να μιλά φυλετικά (racially), αφού ο δημιουργικός ρόλος είναι αυτός που ενθαρρύνει κάποιον να επιδιώξει την επιλογή (confidence to pursue) έργου από έναν άλλο πολιτισμό (δηλαδή με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αποκτήσει κανείς τη μεθοδολογία προσέγγισης της νέας

⁴⁵ Birch, Annie, 1995, Bilingualism and Drama, περ. Drama, τευχ. 4(1), σσ. 15-21.

⁴⁶ Ό.π., σ. 17.

⁴⁷ Birch, ό.π., σ.18.

⁴⁸ Brahmachari, Sita – Landon-Smith, K., 2001, «Intercultural Drama», Drama, vol.8., no 2, σ. 15.

γνώσης, της κοινωνικής πραγματικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας). Στο κείμενο της Landon-Smith υπάρχουν λέξεις όπως «προσαρμοστεί», «μετα-τεθεί», που χρειάζεται να σχολιαστούν σε σχέση με τον ορισμό της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η πολιτισμική «προσαρμογή» δεν ταυτίζεται με την πολιτισμική «ένταξη» ούτε η «δέσμευση» με την «εμπλοκή», ούτε η «μετάθεση» είναι συνειδητή επιλογή. Άλλωστε μέσα από τη διαπολιτισμικότητα δεν εννοείται η αυτόματη υιοθέτηση όλων των αξιών του «νέου» πολιτισμού και η συμμόρφωση προς το «νέο» περιβάλλον (Τσεφαλά, 2003: 90). «Προσαρμογή» σημαίνει μια διαδικασία «αλλαγής» του ζωντανού οργανισμού κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εναρμονιστεί με το περιβάλλον στις αντίστοιχες συνθήκες του, προκειμένου να επιβιώσει. Αυτό ως θεώρηση ταιριάζει σε μια αφομοιωτική εκπαιδευτική προσέγγιση. Κρίνεται σκόπιμο λοιπόν να ειπωθεί πως αυτό που χρειάζεται δεν είναι η «προσαρμογή» κειμένων αλλά ίσως η «μεταφορά» πλαισίου-μύθου, προκειμένου να γίνει μια εκ νέου εκφορά του θέματος μέσα από τη γλωσσική και πολιτισμική διάσταση ενός άλλου λαού ή η ανάπλαση μύθου με παρόμοιο νοηματικό περιεχόμενο, ίσως με διαφορετικά σύμβολα, μεταφορές και αλληγορίες που είναι η πεμπουσία ενός λαού. Τότε, το νέο κείμενο μπορεί κανείς να πει ότι αναπνέει, τρέφεται, αναπτύσσεται και εξελίσσεται ελεύθερα, όπως κάθε νέος οργανισμός. Η διαδικασία αυτή λοιπόν χρειάζεται να εμπεριέχει την ανάπτυξη θεατρικών κειμένων, τη «μεταφορά» κλασικών έργων σε ιδιαίτερα πολιτισμικά περιβάλλοντα, τη διασκευή διηγημάτων και μύθων σε θεατρικό έργο, με διορατικότητα, ώστε να αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας και πολιτισμού. Οι μαθητές μέσα από αυτές τις διαδικασίες απολαμβάνουν το μέγεθος αλληλεπίδρασης που βιώνουν, όταν μοιράζονται στοιχεία του δικού τους πολιτισμού και του πολιτισμού του «άλλου».

Ο ρόλος του δασκάλου/σκηνοθέτη του διαπολιτισμικού θεάτρου συνδυάζει την ικανότητα της υποκριτικής, της σκηνοθεσίας και ως παιδαγωγός βρίσκει τρόπους πρόσβασης, πρόσκλησης, με σκοπό να παρασύρει τον κάθε χαρακτήρα που παρουσιάζεται σε μια περισσότερο σε βάθος έρευνα της ζωής του και του κόσμου γύρω του. Ο δάσκαλος χρειάζεται να είναι ο πρώτος που θα βρει τη δική του φωνή, ώστε να ενθαρρύνει τους μαθητές τους να βρουν και να εκφράσουν τη δική τους. Η εμπιστοσύνη είναι μια ιδιότητα πολύ σημαντική που χρειάζεται ο δάσκαλος και σκηνοθέτης να καλλιεργήσει και να αναπτύξει, προκειμένου να μπορεί να χειριστεί πολιτισμικές αναφορές δημιουργικά και όχι ρατσιστικά.

Η συμμετοχή του δασκάλου/σκηνοθέτη σε αυτή τη διαδικασία σε ρόλους από άλλες πολιτισμικές καταγωγές από τη δική του, εκπλήσσει ευχάριστα τους μαθητές και λειτουργεί ως «καταλύτης», αφού παίρνει μέσα από αυτήν τη διαδικασία την ευθύνη της πρόσβασης αυτού του «άλλου» πολιτισμού ως μέλος “insider” και όχι ως ξένος “outsider” και από θέση εξουσίας. Το υλικό που

χρησιμοποιούν οι ηθοποιοί/μαθητές για τους χαρακτήρες τους το αντλούν από τα ημερολόγια έρευνας. Μέσα από συνεντεύξεις πραγματικών ανθρώπων που οι ηθοποιοί / μαθητές ζωντανεύουν, τη χρήση συνδυασμού γλωσσών επιτυγχάνεται η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής πρακτικής (Τσεφαλά, 2003: 96-97).

Η επιλογή θεατρικών κειμένων κοινωνικού περιεχομένου πραγματοποιείται με στόχο να μετατραπούν σε «πεδίο» διαπολιτισμικού θεάτρου. Επίσης, μπορούν τα κείμενα να επινοούνται μέσα από τη χρήση της τεχνικής της «ανακριτικής καρέκλας» / ‘hot seating’. Μέσα από αυτήν την τεχνική ο ηθοποιός, ο οποίος δεν προέρχεται από τον πολιτισμό που διερευνάται, έρχεται σε μια συναισθηματική σύνδεση (emotional engagement) με αυτόν τον κόσμο προκειμένου να μην τον παρουσιάσει επιφανειακά και περιγραφικά. Στην περίπτωση της προσαρμογής ενός θεατρικού κειμένου σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον, χρειάζεται να είναι σαφής ο λόγος μετάθεσής του και να αναδεικνύονται τα κοινά σημεία του έργου με την κοινότητα στην οποία τοποθετείται εκ νέου. Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπει κανείς στους θεατές να μπορούν να ταυτιστούν με πρόσωπα, πράγματα και εμπειρίες που διαπραγματεύονται εμπρός τους (Brahmachari, 2001). Αυτή είναι μία διαπολιτισμική πρόταση και πρακτική ως μοντέλο εφαρμογής σε δασκάλους.

Η επινόηση ενός θεατρικού έργου μπορεί να αποτελέσει μέρος μιας συνεχιζόμενης διαδικασίας διαπολιτισμικής προσέγγισης, ανταλλαγής και έκφρασης. Η ποικιλία ρόλων και πολιτισμικών εκφράσεων θα συμπλεχτούν αυτόματα με τη μορφή και τη σημασία της υπόθεσης που εξελίσσεται. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν διαφορετικά είδη πολιτισμικών μορφών, παραδόσεις και ρόλους παράλληλα, σε συνδυασμό και σε αντίθεση του ενός με τον άλλον. Πράττοντας κάτι τέτοιο οι μαθητές, οι οποίοι ζουν και εργάζονται σε περιβάλλοντα με πολιτισμικές ετερότητες, βρίσκονται σίγουρα σε πλεονεκτική θέση, αφού έχουν μια τεράστια εμπειρία με τη συνδιαλλαγή ατόμων με διαφορετικές ταυτότητες.

3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Ο ανθρώπινος πολιτισμός παράγει γλώσσα για να επικοινωνεί σε κοινωνικές καταστάσεις. Ο άνθρωπος μπορεί να καταλάβει τη δομή της γλώσσας και να φτάσει στην σκέψη μέσα από την ομιλία. Η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των ανθρώπων δεν έγκειται στη σκέψη αλλά στους τρόπους που εκφράζονται αυτές οι σκέψεις. Ο λόγος μιας γλώσσας σε σχέση με τον χειρισμό του είναι δύο τελείως διαφορετικές καταστάσεις. Η μεταγλωσσική επικοινωνία είναι η χρήση του φυσικού χώρου που χρειάζεται ο κάθε άνθρωπος προκειμένου να επικοινωνήσει με αίσθημα ασφάλειας στις διαφορετικές κοινωνικές του σχέσεις. Οι χειρονομίες, οι σωματικές κινήσεις και οι εκφραστικοί μορφασμοί είναι συγκρίσιμα γλωσσολογικά στοιχεία τα οποία οφείλουμε να τα λαμβάνουμε υπόψη μας (Keesing και Strathern, 1998: 26-43).

Η χρήση περισσότερων της μιας γλώσσας όχι απλά θεωρείται νομιμοποιημένη αλλά και επιβεβλημένη. Σύμφωνα με τον Stuart Hall (1992) οι άνθρωποι που φεύγουν από τη χώρα τους διαμορφώνουν μια ταυτότητα, η οποία μορφοποιείται από τη «διατέμνουσα μετάθεση» (translation) φυσικών συνόρων» (Hall και Stuart, 1992: 310). εθνικών πολιτισμών. Οι άνθρωποι αυτοί διατηρούν δυνατούς δεσμούς με τους τόπους καταγωγής τους και τις παραδόσεις τους αλλά συγχρόνως δεν συντηρούν την ψευδαίσθηση μιας «επιστροφής» σε μια πολιτισμική καθαρότητα/γνησιότητα. Η ίδια η πραγματικότητα τους αναγκάζει να «διαπραγματευτούν» τη σχέση τους με τον νέο πολιτισμό που βιώνουν, χωρίς να αφομοιωθούν ή να χάσουν ολοκληρωτικά την ταυτότητά τους. Κουβαλούν τα ίχνη του ιδιαίτερου πολιτισμού τους, τις παραδόσεις, τη γλώσσα, την ιστορία, από τα οποία σχηματοποιήθηκαν. Με τα χρόνια, όμως, οι ίδιοι μετατρέπονται αμετάκλητα σε «προϊόντα» συμπλεκόμενων πολιτισμών. Οι άνθρωποι που ανήκουν σε τέτοιους πολιτισμούς υβριδικότητας έχουν αμετάκλητα μετατεθεί. Είναι οι άνθρωποι που ανήκουν σε τουλάχιστον δύο διαφορετικούς κόσμους ταυτόχρονα. Μαθαίνουν να μιλούν τουλάχιστον δύο γλώσσες, να μετατίθενται πολιτισμικά και να διαπραγματεύονται μέσω αυτών. Οι υβριδικοί πολιτισμοί είναι αυτοί που εμφανίζουν ιδιαίτερα νέους τύπους υβριδικών ταυτοτήτων στην εποχή της υστερομοντερνικότητας (Hall, 1992: 308).

Οι δίγλωσσοι μαθητές μέσα από αυτό το πλαίσιο έχουν την ευκαιρία να κινηθούν μεταξύ πολιτισμικών κόσμων στη διαδικασία πρόσληψης γνώσεων και τοποθέτησης των εαυτών τους, όπως διατυπώνει η Annie Birch (1995) στο άρθρο της «Διγλωσσία και Θεατρική Εκπαίδευση»/ «Bilingualism and Drama». Άλλωστε, όλοι χρησιμοποιούν μια σειρά από γλωσσικές εκφράσεις στην καθημερινή τους ζωή. Οι ταυτότητες των ατόμων είναι πολύπλοκες και μεταβαλλόμενες, γιατί αποτελούνται από υβριδικές μορφές πολιτισμού, δηλαδή φτιαγμένες από ένα μείγμα εμπειριών και τρόπους μέσα από τον οποίο ορίζουν τους εαυτούς τους. Όταν οι γλώσσες και οι πολιτισμοί αντιπροσωπεύονται σε μια τάξη θεατρικής εκπαίδευσης, δάσκαλοι και μαθητές μαθαίνουν πολλά μέσα από αυτήν τη διαδικασία, σε ό, τι αφορά τόσο τη διδασκαλία και την μάθηση, όσο και την πολιτισμική ετερότητα (Birch, 1995: 15-21).

Η χρήση της διγλωσσίας στα διερευνητικά προγράμματα / project βοηθά την αναβάθμιση της πολιτισμικής θέσης των μαθητών. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα, ώστε να μπορούν να εξηγήσουν τον κόσμο γύρω τους και να επικοινωνήσουν, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ακολουθεί τα ίδια πρότυπα (patterns) και τους κανόνες που ενυπάρχουν ήδη ως εγγενής γνώση. Η ανάγκη τους για επικοινωνία με τους συνομήλικούς τους είναι αυτή που τους καθιστά και καλύτερους δασκάλους, αφού οι ίδιοι γνωρίζουν ήδη τη διαδικασία μέσα από την προσωπική τους εμπειρία. Οι δίγλωσσοι μαθητές χρειάζεται να εκτεθούν σε πολλά μοντέλα γλώσσας, προτού μπορέσουν να ανταποκριθούν ενεργητικά στην

ξένη γλώσσα. Άλλωστε η γλώσσα βρίσκεται σε μια συνεχή εξέλιξη. Πολλοί μαθητές εσωτερικεύουν τη γλώσσα, αλλά λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης διανύουν περίοδο «σιωπής». Το θέατρο μπορεί να την «λύσει», αφού τοποθετεί όλους τους μαθητές στο κέντρο των γεγονότων παρέχοντας έτσι ένα ζωντανό επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου έχουν την ευκαιρία για μια μεγαλύτερη εννοιολογική εξέλιξη. Οι δίγλωσσοι μαθητές στο πλαίσιο μια τέτοιας καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας παύουν να βρίσκονται σε μια περιθωριοποιημένη κατάσταση και οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν με ευθύνη, αναπτύσσοντας τεχνικές και μεθόδους που βοηθούν στην πρόσβαση του προγράμματος, αντί να θεωρούν τους μαθητές ως «προβλήματα» της εύρυθμης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία αποφεύγεται η σύνθεση του θεσμικού ρατσισμού, όπου αναπτύσσονται συναισθήματα ρατσισμού, διακρίσεων και φυλετικών προκαταλήψεων. Σε μια πολύγλωσση, πολυπολιτισμική επικρατούσα κατάσταση, υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές κοινής αλληλεπίδρασης και οικοδόμησης σχέσεων με τους συνομηλικούς τους, γιατί καταρρίπτονται έτσι τα φράγματα των φυλετικών προκαταλήψεων. Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να προσφέρει σχεδιασμένες ευκαιρίες για σημαντική αλληλεπίδραση συνομηλικών, σχεδιασμένη ένταξη περιεχομένου και γλώσσας, ευκαιρίες για διαπραγμάτευση και επίλυση προβλημάτων και ένα άνετο, χωρίς άγχος περιβάλλον, για γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Οι δάσκαλοι χρειάζεται να εστιάζονται στις ιστορικές καταβολές των μαθητών, καθώς και να ενθαρρύνουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας. Η υψηλού επιπέδου ανάπτυξη της διγλωσσίας μπορεί να ωφελήσει τη διανοητική πρόοδο των παιδιών, για τούτο χρειάζεται να πιστοποιείται ότι τους παρέχεται ένα τέτοιο περιβάλλον που να τους επιτρέπει τη χρήση της μητρικής γλώσσας. Το θέατρο είναι μια δραστηριότητα που δίνει έμφαση στην ανθρώπινη εμπειρία. Το επινοητικό θέατρο είναι μια μέθοδος που μπορεί να ενθαρρύνει την μαθητοκεντρική μάθηση και βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών και την πολύ-πρισματική τους αντίληψη, σε μια εποχή που η κοινωνία γίνεται όλο και περισσότερο μηχανική, αποσπασματική και πολυκατακερματισμένη και η ιδεολογία της εκπαίδευσης περισσότερο ανταγωνιστική (Hart, 1996: 12-16).

Συνεπώς, οι δάσκαλοι, οι οποίοι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό σε παιδιά μεταναστών, οφείλουν:

- Να εκπαιδεύουν ώστε να χρησιμοποιούν θεατρικές τεχνικές στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού.
- Να εργάζονται πάνω σε δίγλωσσα θεατρικά και λογοτεχνικά κείμενα με τους μαθητές τους από διαφορετικές πολιτισμικές καταγωγές, αφού με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται αξίες της πολιτισμικής ετερότητας.
- Να συνεργάζονται με καλλιτεχνικούς οργανισμούς και διαφορετικές εθνικές κοινότητες για να

παρέχεται δημιουργική και πολιτισμική εκπαίδευση, την οποία οι νέοι χρειάζονται και αξίζουν.

Τα θεατροπαιδαγωγικά παραδείγματα / project που ακολουθούν είναι τρεις ενδεικτικές εφαρμογές στο πλαίσιο της θεατρικής εκπαίδευσης, μέσα από την καταγραφή των οποίων ενισχύεται η πεποίθηση ότι το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού και ως μέσο διερεύνησης της μεταναστευτικής ιστορίας των λαών βιωματικά. Στα project αυτά παρουσιάζονται τρεις ερευνητικές εφαρμογές, όπου παρουσιάζονται μοντέλα εργασίας με διαπολιτισμική προσέγγιση και μέσα από αυτά μπορεί κανείς να ενημερωθεί:

- Πώς να μεταφέρεται μια ιστορία ή ένα θεατρικό έργο από ένα πολιτισμικό περιβάλλον και περιεχόμενο σε ένα άλλο.
- Πώς μπορεί να εργάζεται απευθείας από το κείμενο.
- Πώς να δραματοποιείται μία ιστορία ή ένα διήγημα στη σκηνή.
- Πώς να συνθέτει κανείς και να παρουσιάζει μία ιστορία/ιδέα από κείμενο βασισμένο σε έρευνα.

3.1. Το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο της ιστορίας της μετανάστευσης των λαών και της διαπολιτισμικότητας

Project 1: Blood moon - Ματωμένο φεγγάρι της Tes Lyssiotis, σε μετάφραση στα ελληνικά

Μέσα από τη διαδικασία της μετάφρασης και αναπαράστασης του θεατρικού έργου Blood Moon [Ματωμένο Φεγγάρι] της Ελληνο-Αυστραλής θεατρικής συγγραφέως Tes Lyssiotis, διερευνήθηκε ο τρόπος για την αναγνώριση, κατανόηση και τον σεβασμό της «υβριδικής» ταυτότητας των παιδιών των μεταναστών, η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση δύο πολιτισμικών μοντέλων, άλλοτε σύμφωνα και άλλοτε αντιτιθέμενα μεταξύ τους (στην περίπτωση μας το 'Australianness-Englishness' με τον ελληνικό «παράδοσιακό» πολιτισμό των γονιών). Η επιλογή του έργου κρίθηκε κατάλληλη γιατί μέσα από τους χαρακτήρες του έργου αναγνωρίσαμε και κατανοήσαμε το πώς αντιλαμβάνεται την ελληνικότητά της η συγγραφέας, μέσα από τα τέσσερα διαφορετικά κομμάτια της μιας και μόνης σελήνης, δηλαδή της θηλυκής της οντότητας.

Η μετάφραση του θεατρικού έργου, από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα, κύριο στόχο είχε την διατήρηση των διαπολιτισμικών στοιχείων, την πολυγλωσσία, την ρυθμολογία και το ύψος του αγγλόφωνου κειμένου τόσο στο ελληνόφωνο κείμενο όσο και στην απόδοσή του, αφού συμμετείχα η ίδια και στη σκηνοθεσία του έργου.

Το έργο διαδραματίζεται σε ένα ελληνικό νησί στη δεκαετία του '80, όπου τέσσερις αδελφές συναντιούνται στο πατρικό τους σπίτι, με αφορμή το μνημόσυνο της μητέρας τους, για να μοιράσουν τα πράγματά της. Οι τέσσερις γυναικεϊοί χαρακτήρες σε αυτήν τη συνάντησή τους, αποκαλύπτουν μυστικά που κουβαλούν επί χρόνια, εκφράζουν πικρίες, θυμό, παράπονο...

3.2. Το θέατρο ως μέσο διατήρησης της γλώσσας και του πολιτισμού, διαμόρφωσης μίας συλλογικής συνείδησης, επαναπροσδιορισμού και μετάδοσης της πολιτισμικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές.

Project 2: Λυσιστράτη του Αριστοφάνη σε έμμετρη διασκευή της Ελένης Τσεφαλά

Η διασκευή του έργου της Λυσιστράτης, του Αριστοφάνη, σε έμμετρο λόγο για παιδιά ηλικίας 9-13 χρόνων, ως «δούρειος ίππος», επιχειρεί να παρακάμψει ή να αμβλύνει αυτού του είδους περιορισμούς των στενών ορίων της οπτικής γωνίας του «άλλου». Με την επιλογή ενός 'universal' / «καθολικού χαρακτήρα» έργου με 'universal' / «καθολικού ενδιαφέροντος» θέματα, στοιχεία απαλλαγμένα φαινομενικά από διαπολιτισμικότητα, τοποθετημένο όμως σε ένα διαπολιτισμικό-παροικιακό σκελετό πάνω σε άκρα καθολικής αξίας και αποδοχής, όπως το δίγλωσσο στοιχείο, την εθνόλεκτο, την ελληνική και σύγχρονη «ξένη» μουσική, τους ελληνικούς και σύγχρονους «ξένους» χορούς. Στη διασκευή της Λυσιστράτης του Αριστοφάνη υπάρχει συνυφασμένο πίσω από τις γραμμές του έργου ένα δεύτερο έργο (μετα-έργο), το οποίο βρίσκεται μέσα στο διαπολιτισμικό του στοιχείο. Μέσα από αυτόν τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα συνδιαλέγεται με το κοινό άμεσα και με αυτόν το τρόπο αναδεικνύεται η μορφοπαιδαγωγική του αξία. Μέσα από τη μουσικο-θεατρική παράσταση της αντιπολεμικής κωμωδίας του Αριστοφάνη, Λυσιστράτη (σε διασκευή της ερευνήτριας σε έμμετρο λόγο), διερευνάται η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής αντίληψης στην επικοινωνία (τον φωνούμενο λόγο) μεταξύ ατόμων ή ομάδων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και προτείνεται μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

Το Project 2, πραγματοποιήθηκε με μαθητές τρίτης γενιάς Ελλήνων μεταναστών του σχολείου της Ελληνικής Κοινότητας Μεμβούρνης και Βικτώριας-Παράρτημα Doncaster στο θέατρο του Doncaster Secondary College στις 6 Νοεμβρίου 2010. Στόχος του προγράμματος ήταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και στοιχείων ελληνικού πολιτισμού. Οι μαθητές, ηλικίας 9-13 χρόνων, στην πλειονότητά τους μιλούσαν ελάχιστα ελληνικά. Η χρήση της ελληνικής πραγματοποιείται μόνο στη σχέση τους με τον παππού και τη γιαγιά. Αρκετοί είναι παιδιά από μικτούς γάμους. Παρουσίασαν, σε άπογα ελληνικά, τη διασκευή, σε έμμετρο κείμενο, της αντιπολεμικής κωμωδίας Λυσιστράτη του Αριστοφάνη, την οποία και σκηνοθέτησα.

Οι μαθητές «ταξίδεψαν» νοητά στην Αθήνα, κάτω από τα τείχη της Ακρόπολης και αναβίωσαν τη δύσκολη περίοδο του Πελοποννησιακού πολέμου, γύρω στο 431 π.Χ., όπου οι γυναίκες, έχοντας βαρεθεί την απουσία των ανδρών τους, αφού καταγίνονταν συνέχεια με τον πόλεμο, αποφασίζουν να χρησιμοποιήσουν τη γυναικεία τους πονηριά, δηλώνοντας απεργία και αποχή από τις οικιακές τους ευθύνες και το μέγαλωμα των παιδιών τους.

Το έργο διασκευάστηκε σε έμμετρο λόγο, γιατί μέσα από τον ρυθμό της ποίησης είναι ευκολότερο οι μαθητές να αποστηθίσουν το κείμενο. Οι προτάσεις είναι μικρές και το νόημα ευκολονόητο. Τα μηνύματα που ξεχώρισαν ήταν «Όλες ενωμένες ποτέ νικημένες» και «Όλοι μαζί ν' αγκαλιαστούμε, φιλιωμένοι, ενωμένοι στη ζωή μαζί να πάμε. Μόνον έτσι δε γερνάμε». Η αγάπη είναι φως που δίνει τη ζωή, θρέφει τον ηθικό, πνευματικό και ψυχικό κόσμο των ανθρώπων.

Το έργο πλαισιώνεται από μουσική ειδικά γραμμένη για την παράσταση. Ζωντανή ορχήστρα μουσικών οργάνων με μαθητές συνόδευαν την παράσταση. Το σκηνικό και τα κοστούμια, που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια. στόχο είχαν να εισάγουν σημειολογικά στοιχεία της κλασικής αρχαιότητας, ώστε οι μαθητές να μπορούν να τη διακρίνουν από άλλες περιόδους του ελληνικού πολιτισμού.

3.3. Η χρήση του Θεάτρου ως μέσου μελέτης της ιστορίας της ελληνικής μεταπολεμικής μετανάστευσης.

Project 3: Το χρονικό ενός ξεριζωμού - devised theatre (επινοητικό θέατρο)

Διερευνήθηκαν τα ερωτήματα: κατά πόσο η μετανάστευση είναι ευλογία ή κατάρρα, δίλημμα ή επιλογή. Παράλληλα εξετάζονται η χρησιμότητα και η δυνατότητα λειτουργίας του επινοητικού θεάτρου, ως μορφοπαιδαγωγικού εργαλείου στη μελέτη της ιστορίας της ελληνικής μεταπολεμικής μετανάστευσης. Σε αυτό το Project παρουσιάζεται η διαδικασία παραγωγής και παρουσίασης της επινοημένης θεατρικής παράστασης, Το Χρονικό ενός Ξεριζωμού.

Με αφορμή το νέο κύμα μετανάστευσης των Ελλήνων, ιδιαίτερα των νέων, λόγω της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, συμμετείχαμε (η διδάσκουσα-συντονιστής-σκηνοθέτης και είκοσι τρεις μαθητές της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας του σχολείου, δεκαεννέα (19) της Α' τάξης Λυκείου και τέσσερις (4) της Β' τάξης Λυκείου) σε μια καινοτόμα εκπαιδευτική διαδικασία εκπόνησης ερευνητικών εργασιών, που υλοποιήθηκε για πρώτη φορά στη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012 στο πλαίσιο της λειτουργίας του Νέου Λυκείου. Το θέμα της ερευνητικής εργασίας εγκρίθηκε από τον σύλλογο διδασκόντων του 2ου Γενικού Ενιαίου Λυκείου Υμηττού, με τον τίτλο: «Μετανάστευση και Διαπολιτισμικότητα μέσω επινοητικού θεάτρου- devised theatre». Η προσέγγιση του ζητήματος θα ήταν μέσω του ομαδο-επινοητικού θεάτρου/group-devised theatre ως μορφοπαιδαγωγικού εργαλείου. Το βασικό ερώτημα που υπήρχε σε όλη τη διάρκεια της γραφής του έργου ήταν κατά πόσο η μετανάστευση είναι ευλογία ή κατάρρα, δίλημμα ή επιλογή.

Σκοπός της εργασίας ήταν η κατανόηση της μετανάστευσης ως φαινομένου μέσα από τη διερεύνηση της «Οδύσσειας» των μεταναστών, από τη χώρα προέλευσης στη χώρα υποδοχής, και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην περίπτωση επαναπατρισμού τους μέσα από τα παρακάτω: α) ιστορική αναδρομή και αίτια μετανάστευσης, β) συνθήκες μετάβασης, γ) συνθήκες υποδοχής, δ) διαπολιτισμικές επιδράσεις, ε) προκλήσεις

στην περίπτωση της παλιννόστησης και στ) η σχέση της μετανάστευσης με την αρχή της διαπολιτισμικότητας.

Το Χρονικό Ενός Ξεριζωμού - είναι ένα έργο σε δύο πράξεις, δεκαέξι σκηνές. Στην παρούσα έκθεση θα παρουσιαστεί η διαδικασία παραγωγής.

Στο Επινοητικό Θέατρο οι ηθοποιοί και ο σκηνοθέτης συνεργάζονται και δημιουργούν ένα θεατρικό έργο από την αρχή. Αυτή η διαδικασία απαιτεί από τον/την ηθοποιό και τον/την σκηνοθέτη να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές μεθόδους εργασίας προκειμένου να επινοήσουν μια παράσταση. Στο devised theatre (επινοητικό θέατρο) δεν υπάρχει μόνο μία συγκεκριμένη μέθοδος, αλλά πολλές. Εκτενείς αυτοσχεδιασμοί και ενεργός πειραματισμός είναι η βάση όλων αυτών των μεθόδων που χρησιμοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί το υλικό. Σε αυτό το εργαστήριο οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν μερικά από τα προαπαιτούμενα της επινόησης του θεατρικού κειμένου. Χρειάζοταν να αποκτήσουν επίγνωση της δημιουργικής διαδικασίας της επινόησης (devised theatre) παράγοντας υλικό, κάνοντας επιλογές, συνθέτοντας και τελικά δημιουργώντας μια δραματική δομή. Είχαν επίσης την ευκαιρία να δοκιμάσουν προσωπικά την επινόηση ως εργαλείο εκπαίδευσης για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Ο/Η σκηνοθέτης που εργάζεται τόσο με θέατρο του λόγου, όσο και με το θέατρο της επινόησης, μπορεί να ενώσει αυτούς τους δυο κόσμους και να επικοινωνήσουν. Οι εμπειρίες που αποκτά κανείς στον έναν να μεταφερθούν και στον άλλο. Το επινοητικό θέατρο, (που ονομάζεται επίσης συνεργατική δημιουργία, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες), είναι μια μορφή θεάτρου, όπου το σενάριο δεν προέρχεται από έναν συγγραφέα ή συγγραφείς, αλλά από συνεργασία, συνήθως από τον αυτοσχεδιασμό, αλλά όχι κατ' ανάγκη ηθοποιών. Αυτό μοιάζει με την Commedia dell'Arte και το Θέατρο του Δρόμου. Είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτοί οι ακριβείς μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την επινόηση, αφού κάθε ομάδα συνεργατών έχει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της δημιουργικής διαδικασίας.

Στη δική μας περίπτωση χρησιμοποιήθηκε μία πολύ συνηθισμένη μέθοδος με την οποία μπορεί να ξεκινήσει κανείς. Αυτή είναι να εστιαστεί στη φόρμα και στη συνέχεια να εξάγει θεματικές ενότητες. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επινοήσει τη δική της θεματική ενότητα και μετέπειτα θα συνεργαστούν οι ομάδες μεταξύ τους. Ως σημείο εκκίνησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν συχνά τα θεατρικά παιχνίδια. Σχετικά με το ποια μέθοδο θα χρησιμοποιήσουν οι συνεργάτες, εξαρτάται πολύ από το ύψος της ομάδας απόδοσης. Για παράδειγμα, μια ομάδα που κάνει νατουραλιστικό θέατρο μπορεί να ξεκινήσει με την ανάπτυξη των χαρακτήρων και στη συνέχεια σταδιακά να αρχίσει να δομεί μαζί τα μέρη της αφήγησης των χαρακτήρων με βάση την αυτοσχεδιαστική αλληλεπίδραση. Μια ομάδα πιο χορογραφικού χαρακτήρα είναι πιθανό να ξεκινήσει με τον αυτοσχεδιασμό, χρησιμοποιώντας τον χώρο ή / και τον αυτοσχεδιασμό. Η δικιά μας ομάδα, στο σύνολό της, επέλεξε τον πρώτο τρόπο. Ξεκινήσαμε από την αφήγηση των χαρακτήρων.

Το επινοητικό θέατρο μπορεί να είναι ένα ενδιαφέρον και συναρπαστικό ταξίδι προς την υλοποίηση μιας παράστασης. Είναι η συγχώνευση μοναδικών ταλέντων και δημιουργικότητας των μελών μιας ομάδας, ένα ταξίδι με διαδρομές στρωμένες, άβατες, πρωτόγνωρες, αδιέξοδες. Το επινοητικό θέατρο είναι ένα σημαντικό εργαλείο εκπαίδευσης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών. «Κάνω θέατρο» σημαίνει προγραμματίζω ένα σύνολο πρακτικών που θα οδηγήσουν στο σημείο της σύλληψης του σεναρίου και στη συνέχεια στην αναπαράσταση του θεατρικού-κειμένου. Στο ομαδο-επινοητικό θέατρο ο ηθοποιός είναι ένας δημιουργικός καλλιτέχνης, γιατί λειτουργεί και ως συγγραφέας και ως σκηνοθέτης. Οι ηθοποιοί που συμμετέχουν στην ομάδα συνεργάζονται και δημιουργούν ένα θεατρικό έργο από την αρχή. Αυτή η δημιουργική διαδικασία απαιτεί τη χρήση διαφορετικών μεθόδων εργασίας, όπως είναι παιχνίδι ρόλων, δάσκαλος σε ρόλο, δραματοποιήσεις, αυτοσχεδιασμοί χαρακτήρων και καταστάσεων και ενεργός πειραματισμός, προκειμένου να δημιουργηθεί το υλικό. Η δημιουργία της δραματικής δομής του κειμένου σε πράξεις και σκηνές σημειώνεται σε στάδια.

Στη θεατρική αφήγηση, οι μνήμες του παρελθόντος συνυφαίνονται και συνδιαλέγονται με το παρόν. Ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η δυσκολία ένταξης του ξένου, του «αλλότριου», η καχυποψία απέναντι στους πρόσφυγες ή μετανάστες είναι θέματα που απασχολούν, προβληματίζουν και συζητούν οι θεατρικοί χαρακτήρες που δημιουργούν, επινοητικά, οι μαθητές.

Η λειτουργία της διαπολιτισμικότητας στη συγκεκριμένη παράσταση, συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο ο σκηνικός λόγος οικειοποιείται, παραθέτει ή μεταπλάθει τα στοιχεία ενός «άλλου» πολιτισμού, μπορεί να γίνει αντιληπτός αρχικά από τη χρήση μορφών διγλωσσίας. Η δυνατότητα μαθητών «άλλης» εθνο/πολιτιστικής προέλευσης να εκφράσουν τη δική τους μεταναστευτική εμπειρία και να ακουστεί η δική τους «διαφορετική φωνή» στο κείμενο, λειτουργεί ως διαπολιτισμική πρακτική.

Στους μαθητές, δόθηκε η δυνατότητα να φέρουν στο προσκήνιο και να διαπραγματευτούν ζητήματα που τους απασχολούν ή τους προβληματίζουν (τί τους ενδιαφέρει, τί τους απασχολεί, τί γνωρίζουν, τί θέλουν να μάθουν), να μετασχηματίσουν τις αγωνίες και τα όνειρά τους, τις αμφιβολίες και την αμφισβήτησή τους σε κριτικό και αυτοκριτικό λόγο, να αυτενεργήσουν και να δώσουν δημιουργικές διεξόδους στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, να συναντηθούν και να συνεργαστούν με τον «άλλο» συμμαθητή / συμμαθήτρια, να εξοικειωθούν με τις αρχές της δημοκρατίας και με τα δικαιώματα των μεταναστών και προσφύγων, συνομιλώντας με επιχειρήματα στη βάση του αλληλοσεβασμού και της αλληλοκατανόησης, με αποτέλεσμα οι σκέψεις των μαθητών να οδηγηθούν σε νέα μονοπάτια, με πλήρη συνείδηση. Η ομάδα των μαθητών που συμμετείχε στο πρόγραμμα αυτό, μέσω της διαδικασίας του σχεδιασμού του θεατρικού έργου, ανέπτυξε μια σύνδεση κι ένα αίσθημα αλληλεγγύης και υποστήριξης ο ένας για τον άλλο, για τους άλλους μαθητές στη σχολική κοινότητα και τους συνανθρώπους

γύρω τους, αφού τα δυσάρεστα αποτελέσματα της κρίσης είχαν ήδη αρχίσει να διαφαίνονται.

Κλείνοντας, αναφέρονται μερικά σχόλια ή σκέψεις των μαθητών. «Η συγκεκριμένη διερευνητική εργασία με θέμα «μετανάστευση και προσφυγιά» μάς προσέφερε τη δυνατότητα να γυρίσουμε τον χρόνο πίσω, να ερευνήσουμε, να ανακαλύψουμε, να μάθουμε αλλά κυρίως να αισθανθούμε. Μοιραστήκαμε τον πόνο, την αγωνία, την ταλαιπωρία αυτών των κατατρεγμένων ανθρώπων, οι οποίοι αποχωρίστηκαν την οικογένεια, την πατρίδα, έχασαν την ηρεμία και την ελευθερία τους. Η βιωματική προσέγγιση έπαιξε σημαντικό ρόλο στη συνειδητοποίηση των γεγονότων. Μέσα από το θέατρο μάθαμε να προσεγγίζουμε το θέμα μας μέσα από πράξεις και όχι μέσα από θεωρία, μάθαμε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, κυρίως όμως μάθαμε πώς να λειτουργούμε ως ομάδα, ως σύνολο και όχι απλά ως άτομα».

Από τα σχόλια των μαθητών αποδεικνύεται ότι το Θέατρο πράγματι δεν είναι μια ψυχαγωγία απλά, αλλά ένα μέσο ηθικής ανύψωσης, γιατί μεταφέρει τον θεατή από τον πραγματικό καθημερινό κόσμο που ζει, και που τις πιο πολλές φορές το δικό του δεν ικανοποιείται, σε έναν κόσμο υψηλότερο και ιδανικότερο, που αργά ή γρήγορα το «κακό» τιμωρείται και λάμπει η θεϊκή δικαιοσύνη, φέρνοντας την ηθική βελτίωση του ανθρώπου. Για τον λόγο αυτό οι αρχαίοι Έλληνες το 'από Σκηνής' παριστάμενο δράμα το ονόμαζαν «διδάσκειν»

4. ΠΗΓΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Τσεφαλά, Ε. (2003). *Δραματοποίηση στην Εκπαίδευση και Πολιτισμική Ετερότητα: Εκπαιδευτικές πρακτικές δασκάλων θεατρικής εκπαίδευσης και θεατροπαιδαγωγικών ομάδων στην Αγγλία*. Μεταπτυχιακή διπλωματική Εργασία. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Benedict, R. (1961). *Patterns of Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Birch, A. (1995). Bilingualism and Drama. *Drama*, 4(1), 15-21.
- Bharucha, R. (1993). *Theatre and the World Performance and Politics of Culture*. London: Routledge.
- Bharucha, R., 2000, *The Politics of Cultural Practice*, London The Athlone Press.
- Brahmachari, S. (1998). *On the Subject of Drama Stages of the World*. London: Routledge.
- Brahmachari, S., & Landon-Smith, K. (2001). Intercultural Drama. *Drama*, 8(2), 13-19.
- Gilroy, P. (1995). *Small Acts: Art of Darkness*. London: Trenthorn Books.
- Hall, S. (1992). *Modernity and its Futures*. London: Open University Press.
- Keesing, M., & Strathern A.J. (1998). *Cultural Antropology*. Florida: Harcourt Brace & Company.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΝΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ευάγγελος Κυριακούlopoulos

Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Ελένη Καννά

Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Βασιλική Δημητροπούλου

Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Η εργασία αυτή περιγράφει τη χρήση της Μουσικής ως μέσο για την επίτευξη των στόχων του Πολιτιστικού Προγράμματος «Η καθ' ημάς Μικρά Ασία». Στο πλαίσιο του Πολιτιστικού Προγράμματος δημιουργήθηκε μια ορχήστρα μικρασιατικής μουσικής ώστε να αναδειχθούν οι πνευματικές και καλλιτεχνικές δημιουργίες της περιοχής αλλά και η συνέχεια της παράδοσής της στη σημερινή μουσική.

1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ....

Αν μελετήσει κανείς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) και τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) του σύγχρονου Γυμνασίου και Λυκείου θα διαπιστώσει την προϋπάρχουσα υποβάθμιση του μαθήματος της Μουσικής στο Γυμνάσιο που εξελίσσεται σε παντελή απουσία του στο Λύκειο. Κι αυτό παρά το γεγονός ότι εδώ και τρεις τουλάχιστο δεκαετίες ο Gardner (1983), ψυχολόγος καθηγητής του Πανεπιστημίου του Harvard, εισηγητής της «Theory of Multiple Intelligences» είχε επισημάνει τη σημαντικότητα της μουσικής νοημοσύνης, η οποία είναι μια από τις μορφές νοημοσύνης που είναι σχετικά αυτόνομες και παρούσες σε κάθε άνθρωπο και εξίσου σημαντική με τη λογικομαθηματική, τη γλωσσική ή την κιναισθητική νοημοσύνη. Υπό το πρίσμα αυτό θα πρέπει να καλλιεργείται στον ίδιο βαθμό με αυτές, ενώ η ελλιπής ανάπτυξη της συνεπάγεται περιορισμό του συνολικού δυναμικού της ανθρώπινης νόησης (Περακάκη, 2009· Τσίρης και Παπασταύρου, 2011).

Σε διαμετρική αντίθεση με τα παραπάνω, το σύγχρονο σχολείο έχει την τάση να υποτιμά το μάθημα της Μουσικής στο Γυμνάσιο και να το έχει πλήρως εξοβελίσει από το Λύκειο (Κτενιαδάκη, 2008). Στους σκοπούς του Ενιαίου Λυκείου προτάσσονται η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική

και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών, η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών καθώς και η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή, ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην παραγωγή κοινών έργων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία μετέχουν. Ωστόσο οι σκοποί αυτοί έχουν συνθλιβεί από το γνωσιοκεντρικό και χρησιμοθηρικό προσανατολισμό του Λυκείου που υποτάσσεται στην κυρίαρχη και επιτακτική ανάγκη για μετρήσιμη αποτελεσματικότητα. Φυσικά οι γνώσεις, οι ιδέες, οι στάσεις, οι αξίες και γενικότερα τα αντικείμενα τα οποία προσφέρονται από το σχολείο στον μαθητή ως μορφωτικά αγαθά, καθορίζονται με βάση την κοσμοθεωρητική αντίληψη και την περί ανθρώπου εικόνα της εκάστοτε κοινωνίας. Κι αφού η σύγχρονη απαίτηση είναι η δημιουργία ανθρώπων που λειτουργούν ως αποδοτικές παραγωγικές μηχανές, θα πρέπει και η παιδεία να υπακούσει σε αυτή την ωφελμιστική λογική αδιαφορώντας για τη δημιουργία ολοκληρωμένων και προπάντων ισορροπημένων προσωπικοτήτων. Η παραδοχή ότι «η μουσική είναι ένας άλλος τρόπος γνώσης, ένας άλλος τρόπος συμβολικής σκέψης και έκφρασης. Από την αδρανή και εικονική λειτουργία της γνώσης και της μάθησης για τον κόσμο μέσω της δράσης, της αντίληψης, καθώς και της εικόνας, η μουσική γίνεται ένας συμβολικός τρόπος μάθησης» (Κεφαλίδου, 2015) φαίνεται πως θεωρείται αμελητέα για τους εκπονούντες τα Α.Π.Σ.

Το κενό που τα Α.Π.Σ και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ αφήνουν στο χώρο της μουσικής νοημοσύνης έρχονται να καλύψουν στο βαθμό του δυνατού κάποια Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που εκπονούνται στα Σχολεία και φιλοδοξούν να προσεγγίσουν δημιουργικά τα θέματα της μουσικής, της τέχνης, του πολιτισμού γενικότερα, παρέχοντας πρόσφορο έδαφος για διαθεματικές προσεγγίσεις (Αγγελάκος, 2003· Θεοφιλίδης, 1997) και σε συνδυασμό με τη μουσική (Τσιρίδης, 2007).

Στο Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών, κατά το σχολικό έτος 2014 -15, εκπονήθηκαν τρία Πολιτιστικά Προγράμματα με κοινή θεματική, την «Καθ' ημάς Μικρά Ασία», σε μια προσπάθεια να επιχειρηθεί ένα νοητό ταξίδι στους χώρους εκείνους που άκμασε το ελληνικό στοιχείο και που τώρα ζουν μόνο μέσα στις σελίδες της Ιστορίας και στη μνήμη του λαού

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

μας. Σε ένα τέτοιο ταξίδι, η μουσική δε θα μπορούσε παρά να έχει καθοριστική θέση (Ζαϊμάκης, 2008).

Για το λόγο αυτό, ομάδα μαθητών μας που συμμετείχαν στα Προγράμματα προσέγγισαν την καθ' ημάς Μικρά Ασία μέσα από τη μουσική και το χορό και εκπόνησαν ερευνητικές εργασίες σχετικές με τη μουσική της περιοχής. Στο τέλος η ορχήστρα που συναπάρτισαν μαθητές των Προγραμμάτων εκτέλεσε και αποτύπωσε σε CD εννέα χαρακτηριστικά μικρασιατικά τραγούδια.

Στην επόμενη ενότητα περιγράφονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αποτελούν το πρόγραμμα με έμφαση σε αυτές που η μουσική διαδραματίζει τον κεντρικό ρόλο ενώ στην τρίτη ενότητα γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στο πλαίσιο των τριών πολιτιστικών προγραμμάτων που εκπονήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2014-2015, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με πολλές πλευρές της πολιτιστικής ζωής και της πνευματικής δημιουργίας της Μικράς Ασίας. Οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος είναι οι εξής:

- Δημιουργικότητα, καλλιτεχνική δράση και έκφραση, συνεργατικότητα.
- Επαφή με την πνευματική και πολιτιστική δημιουργία των Μικρασιατικών Κέντρων.
- Προσέγγιση των Μικρασιατικών καλλιτεχνικών εκφράσεων.
- Εξοικείωση με τον ψηφιακό γραμματισμό.
- Εξοικείωση με τα μουσικά ακούσματα της Μικράς Ασίας.
- Χορευτική ιχνηλασία
- Μελέτη των επιδράσεων της Μικρασιατικής μουσικής στα νεοελληνικά ακούσματα.
- Μουσικοχορευτική έκφραση
- Συνεργατικότητα.

Για να επιτευχθούν οι σκοποί του πολιτιστικού προγράμματος, ομάδες μαθητών συνέταξαν αναφορές βασισμένες σε πηγές στο διαδίκτυο για σημαντικές περιοχές και περιόδους της Μικράς Ασίας (Μαστραπάς, 2008). Κατασκεύασαν, επίσης, μακέτες για τους αρχαιολογικούς χώρους με τη βοήθεια φοιτητών του τμήματος Αρχιτεκτονικής του Πανεπιστημίου Πατρών και αναπαρήγαγαν ψηφιδωτά από την περιοχή. Ταυτόχρονα μια ομάδα μαθητών ασχολήθηκε με παραδοσιακούς χορούς της Μικράς Ασίας μαθαίνοντας απτάλικο, χασάπικο πολίτικο, καρσιλαμά και χορό των κουταλιών. Τέλος, δημιούργησαν ποικίλο ψηφιακό υλικό όπως οπτικοακουστικό υλικό τεκμηρίωσης (ντοκιμαντέρ), εικονικά μουσεία, διαδραστικούς χάρτες, ηλεκτρονικά βιβλία, πάζλ και κουίζ. Το υλικό αυτό αναρτήθηκε στον ιστότοπο «Μικρασιατικές Νότες» που δημιουργήθηκε για αυτόν τον σκοπό και φιλοξενείται στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (βλ. σχετ. στο: <http://users.sch.gr/ekyriakoul/wordpress/>).

Η μουσική είναι ένας τρόπος προσέγγισης της πολιτιστικής ζωής της Μικράς Ασίας μέσω των καλλιτεχνικών εκφράσεων του τόπου. Για την εισαγωγή μιας ομάδας μαθητών στη Μικρασιατική μουσική

αξιοποιήθηκε μια παρουσίαση των παραδοσιακών οργάνων της Μικράς Ασίας (μπουζούκι, κανονάκι, σαντούρι κ.α.). Ο στόχος της παρουσίασης ήταν διττός: αφενός εξοικείωνε τους μαθητές με τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνταν στη Μικρά Ασία και αφετέρου έκανε εμφανή την άρρηκτη σχέση μεταξύ της μικρασιατικής και της σημερινής λαϊκής μουσικής.

Στη συνέχεια, με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών δημιουργήθηκε μια μαθητική ορχήστρα αποτελούμενη από ακορντεόν, μπουζούκι, βιολί, δύο κιθάρες και δυο φωνές. Η ομάδα των μαθητών αυτών ασχολήθηκε με εννέα τραγούδια. Μελέτησαν την ιστορία τους και με τη χρήση του διαδικτύου, τους στίχους και τη μουσική τους και στη συνέχεια άρχισαν να τα παρουσιάζουν ως μουσικό σύνολο. Τα εννέα τραγούδια επιλέχθηκαν σε συνεργασία με τους μαθητές ώστε να ανήκουν στην μικρασιατική παράδοση αλλά ταυτόχρονα να μην είναι άγνωστα ακούσματα αλλά σημερινά:

- Τζιβαέρι
- Σ' αγαπώ γιατί είσαι ωραία
- Έχε γεια Παναγιά
- Τι σε μέλλει εσένανε
- Στο 'πα και στο ξαναλέω
- Τα Συμρνέικα τραγούδια
- Σκερτσοπεταχτό
- Δε σε θέλω πια
- Θα σπάσω κούπες

Στο δώρο που ανατέθηκε για το πολιτιστικό πρόγραμμα οι μαθητές της ορχήστρας έκαναν πρόβες τα τραγούδια αυτά, τα οποία με το τέλος του Σχολικού Έτους ηχογραφήθηκαν σε CD στο Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών και θα παρουσιαστούν ζωντανά στην παρουσίαση του Πολιτιστικού Προγράμματος.

3. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ....

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πολιτιστικό πρόγραμμα θεωρούν την μαθητική ορχήστρα σημαντικό στοιχείο του Προγράμματος και παρακολούθησαν την πορεία της σε όλη την σχολική χρονιά. Η ενασχόληση των μαθητών με την μουσική είναι σημαντική στα πλαίσια των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ενώ έχουν θετική στάση για την χρήση της μουσικής στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Εξάλλου, «η μουσική έχει εγγενή αξία και αυτή η ίδια. Η μουσική είναι κρίσιμης σημασίας για την ανθρώπινη ανάπτυξη και την δημιουργική σκέψη» (Κεφαλίδου, 2015).

Για τους μαθητές που συμμετείχαν στην ορχήστρα η απουσία εκπαιδευτικού μουσικής ήταν εμφανής. Οι μαθητές προσπαθούσαν να καλύψουν αυτό το κενό και σε κάθε δυσκολία αντάλλασσαν σκέψεις και απόψεις, καθώς και τις όποιες εμπειρίες είχαν από αντίστοιχες συμμετοχές. Δεδομένης της βελτίωσης που παρουσίαζαν οι μαθητές από εβδομάδα σε εβδομάδα είναι βέβαιο πως δαπανούσαν προσωπικό χρόνο για εκμάθηση των τραγουδιών στο σπίτι.

Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς απάντησαν πως η ψυχαγωγία ήταν ένας βασικός λόγος για τον οποίο επέλεξαν το πολιτιστικό πρόγραμμα. Περίπου για τους

μισούς μαθητές τα μικρασιατικά τραγούδια ανήκουν στα ακούσματά τους.

Οι μαθητές δήλωσαν πως μετά την ενασχόλησή τους με τα μικρασιατικά τραγούδια αισθάνονται πως εμπλούτισαν τις γνώσεις τους πάνω σε ιστορικά γεγονότα. Θεωρούμε πως αυτό δεν επιτεύχθηκε μόνο μέσω της μουσικής αλλά και μέσω της ολιστικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε για την μελέτη των τραγουδιών, η οποία περιελάμβανε και αναζήτηση της ιστορίας των τραγουδιών. Συγκεκριμένα οι μαθητές αφού αναζήτησαν πολλά τραγούδια της Μικράς Ασίας πριν και μετά την καταστροφή του 1922, τα κατέταξαν σε θεματικές κατηγορίες (ερωτικά, νανουρίσματα, της ξενιτιάς, του γάμου.κ.λπ.). Στη συνέχεια μελέτησαν τους στίχους (το ποιητικό κείμενο) και μέσω μικρών ερευνητικών εργασιών και επιχείρησαν να συνθέσουν το κοινωνικό συγκείμενο, δηλαδή τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που γέννησαν τα τραγούδια. Στο βαθμό που το κάθε τραγούδι επηρεάζεται από τις συνθήκες αυτές και τις αποτυπώνει, μπορεί να λειτουργήσει ως ιστορική πηγή με την επιφύλαξη ωστόσο της ακριβούς απόδοσης των ιστορικών γεγονότων, καθώς πρόκειται για μορφή τέχνης που υπακούει στους δικούς της κανόνες. Το σύνολο των μαθητών δήλωσε πως η ενασχόλησή τους με τα τραγούδια της Μικράς Ασίας τους καλλιέργησε τη διάθεση για περαιτέρω έρευνα. Επίσης, συμφωνούν πως τα τραγούδια γράφουν ιστορία, μια δήλωση που τονίζει τη σχέση μεταξύ τραγουδιών και ιστορικών γεγονότων. Η παραπάνω διατύπωση συμφωνεί απόλυτα με την άποψη της Μαγαλιού που σε εισήγησή της (2005) έγραφε: «η μουσική ενός πολιτισμού είναι μέρος της συλλογικής ταυτότητας των μελών του και περνώντας από γενιά σε γενιά εγγράφεται στην ιστορία του, στις μνήμες του, στο συλλογικό του συνειδητό και ασυνείδητο. Επιπλέον, η μουσική αποτελεί συνεκτική δύναμη μεταξύ των μελών μιας ομάδας με κοινή εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική ή ιδεολογική ταυτότητα».

Σε ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η μουσική της Μικράς Ασίας οι απαντήσεις των μαθητών περιελάμβαναν μόνο θετικά συναισθήματα (ευχαρίστηση, συγκίνηση, θαυμασμό και αγάπη). Σημειώνεται πως οι μαθητές δεν ήταν απλοί ακροατές της μουσικής αλλά και δημιουργοί της με όλους τους κόπους και την προσπάθεια που απαιτούνται. Έτσι, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι δεν εστίασαν σε αρνητικές απαντήσεις όπως η κούραση, αλλά μόνο σε θετικά συναισθήματα.

Όλοι οι μαθητές φάνηκε να αναγνωρίζουν το γεγονός πως το σύγχρονο ελληνικό τραγούδι έχει επηρεαστεί από το μικρασιατικό και εντοπίζουν αυτή την επιρροή στο έντεχνο και στο ρεμπέτικο. Αν και η στάση τους προς την παραδοσιακή μουσική δεν ήταν θετική πριν την έναρξη του προγράμματος, δηλώνουν ότι νιώθουν πλέον πιο κοντά στην παραδοσιακή μουσική.

Οι μαθητές θεωρούν σημαντική την ενασχόλησή τους με τη Μουσική στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, ενώ δίνουν θετικές απαντήσεις για την αξιοποίηση της μουσικής στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Θεωρούν πως ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας του Λυκείου καθώς και η τεχνοκρατική εκπαίδευση που προάγει, ανήκουν στους λόγους για τους οποίους το μάθημα της Μουσικής έχει εξοβελιστεί από το Λύκειο και πως θα πρέπει να επανέλθει. Τέλος θεωρούν πως το ιδανικό του «καλού καγαθού πολίτη», αν αυτό αποτελεί πραγματικά ένα σταθερό desideratum της σύγχρονης εκπαίδευσης, δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη μουσική και την καλλιτεχνική διδασκαλία και έκφραση.

Συμπερασματικά, η ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική στο πλαίσιο του Πολιτιστικού Προγράμματος «Η καθ' ημάς Μικρά Ασία» είχε ευεργετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος.

4. ΠΗΓΕΣ

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Αγγελάκος, Κ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαϊμάκης, Ι. (2008). *Πολιτισμική Ταυτότητα, μουσικές πρακτικές και βιογραφικά ρήγματα σε Μικρασιάτες πρόσφυγες στο Ηράκλειο. Βενιζελισμός και πρόσφυγες*. Χανιά - Ηράκλειο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κεφαλίδου, Μ. (2015). Η αξία της Μουσικής στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: www.kindykids.gr.
- Κτενιαδάκη, Α. (2008). *Το μάθημα της Μουσικής στην Ελληνική Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σήμερα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαγαλιού, Μ. (2005). *Ο ρόλος της Μουσικής Αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση*. Ημερίδα του ΚεΜεΤε για τη Μουσική Εκπαίδευση, 18 Απριλίου 2005.
- Μαστραπός, Α. (2008). Η προσέγγιση των πηγών ως παιδαγωγικό αγαθό και ως εκπαιδευτική τεχνική στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Στο *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου. Σύνδεσμος Ελλήνων - Κυπρίων Φιλολόγων. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Λεμεσός.
- Περακάκη, Ε. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της Μουσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Η κριτική διδασκαλία*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσίρης, Γ., & Παπασταύρου, Δ. (2011). Μουσικοτροπώντας: Η Μουσική Πράξη ως Υγεία και Θεραπεία μέσα από μια Διεπιστημονική Προοπτική. *Approaches*, 3(2), 91-107.
- Τσιρίδης, Π. (2007). Μουσική στο Σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΕΚΠΑ.

Ιστοσελίδες

- <http://spoudasterion.pblogs.gr/tags/smyrnaiiko-tragoydi-gr.html>
- http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tradition/traditional_musical.htm

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αλκηστις-Κυριακή Γεωργούλη
Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Κανταρτζή
Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Μουσείο αποτελεί έναν χώρο εκπαίδευσης και αγωγής. Χάρη στην εποπτικότητα και στις εναλλακτικές μεθόδους μάθησης μπορεί να πετύχει την ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας κυρίως των παιδιών, καλύπτοντας ανάγκες στα οποία το σχολείο αδυνατεί να ανταποκριθεί. Αυτές είναι η καλλιέργεια αισθητικής αγωγής, η ανάπτυξη συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, η κινητοποίηση της δημιουργικότητας και της συνεργασίας και η εξοικείωση με διάφορες μορφές τέχνης, μέσω βιωματικών προσεγγίσεων και ενεργητικών μεθόδων μάθησης. Σκοπός του εργαστηρίου είναι να γίνει μια βιωματική προσομοίωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για μαθητές Δημοτικού, που πραγματοποιείται στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα «Ο Μίμης και η Άννα πάνε...στο Μουσείο», που θα υλοποιηθεί με τη συμμετοχή των επιμορφούμενων, σκοπεύει στην εξοικείωση των μαθητών με την εικονογράφηση των παλιών αναγνωστικών και πιο συγκεκριμένα του εικονογράφου Κ. Γραμματόπουλου. Πέρα από την επαφή με την τέχνη της εικονογράφησης αναμένουμε ότι αυτή θα αποτελέσει το έναυσμα για την περαιτέρω ενασχόληση των μαθητών με το κείμενο και το αναγνωστικό στην ολότητά του.

Λέξεις κλειδιά: Μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη, Μουσείο, Αναγνωστικά, Εικονογράφηση, Αισθητική καλλιέργεια.

1. Ο ΜΙΜΗΣ ΚΑΙ Η ANNA ΠΑΝΕ... ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Η αισθητική εκπαίδευση και η καλλιτεχνική ευαισθητοποίηση συχνά παραμελούνται στο σχολείο και επισκιάζονται από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, η επαφή με την Τέχνη είναι απαραίτητη για την

ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της εφευρετικότητας, της φαντασίας, ακόμα και της προσωπικότητας των παιδιών. Επίσης, η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν προσφέρεται μόνο για αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια, αλλά αποτελεί παράλληλα και παιδαγωγικό εργαλείο. Μάλιστα τα αντικείμενα του υλικού πολιτισμού που αποτελούν έργα τέχνης μπορούν να προσεγγιστούν διαθεματικά και να αλληλοσυμπληρωθούν με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επομένως, η Τέχνη είναι σε θέση να προσφέρει ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες και ολιστική μάθηση (Τζιαφέρη 2005: 30-45· Νικονάνου, 2005: 18-25).

Η διαπίστωση αυτή έχει βρει διέξοδο στον χώρο των Μουσείων, τα οποία έχουν προχωρήσει σε ποσοτική και ποιοτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν στο παιδικό κοινό και συνηθέστερα σε σχολικές ομάδες. Στη κατεύθυνση αυτή κινείται το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, το οποίο επιχειρεί μέσα από ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα να προάγει την αισθητική ευαισθησία, την ικανοποίηση της περιέργειας, την ανάπτυξη της μνήμης, της παρατηρητικότητας, της εφευρετικότητας και της προσωπικής έκφρασης, προκαλώντας νέες εντυπώσεις, γνώσεις και εμπειρίες (Καλούρη - Αντωνοπούλου, 1988: 42-46).

1.1. Στόχοι του προγράμματος

Σκοπός του Εκπαιδευτικού Προγράμματος «Ο Μίμης και η Άννα πάνε στο...Μουσείο» είναι να γνωρίσουν οι μαθητές με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο διάφορες όψεις του παλιού σχολείου και να συγκρίνουν την σχολική τους καθημερινότητα με αυτή των παλαιότερων χρόνων με τη βοήθεια της εικονογράφησης.

Επιπλέον στόχοι, γνωστικοί, δεξιοτήτων και αξιών είναι:

- Η επαφή με το υλικό των παλαιότερων σχολείων.
- Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου (ποδιά, το πηλίκιο, την πλάκα, το κοντύλι κ.τλ.).
- Ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών της σχολικής ζωής του παρόντος και του παρελθόντος.
- Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, της αυτενέργειας και της φαντασίας δημιουργώντας ιστορίες με ολοκληρωμένη πλοκή, αξιοποιώντας τα δομικά μέρη των παραμυθιών.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

- Η συνεργασία και κατανομή εργασιών.
- Η εκτέλεση εργασιών που απαιτούν λεπτές κινήσεις.
- Η ευαισθητοποίηση.
- Η καλλιτεχνική έκφραση.

1.2. Θεωρητική Προσέγγιση και Μεθοδολογία

Το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος επιλέχθηκε με γνώμονα την καθημερινότητα των μαθητών και το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η σχολική καθημερινότητα και το σχολικό περιβάλλον είναι οικεία σε αυτούς. Το θέμα ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση, καθώς μπορεί να μελετηθεί από την οπτική διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (ιστορίας/μυθολογίας, γλώσσας, λογοτεχνίας και τέχνης. Έτσι οι μαθητές θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια σφαιρική εικόνα και να αποκομίσουν ολιστικές γνώσεις και αξίες, οι οποίες δεν θα είναι ξεκομμένες, αλλά ενταγμένες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Οι ομαδοσυνεργατικές παγινιώδεις δραστηριότητες, η ανακάλυψη της βαλίτσας, η συναρμολόγηση των εξωφύλλων των αναγνωστικών, η δημιουργία ιστοριών και η συμπλήρωση ενός πάζλ που θα πάρουν μαζί τους αναμένεται ότι θα αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών και θα τους ευαισθητοποιήσουν ακόμα περισσότερο. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές θα ανακαλύψουν οι ίδιοι τις γνώσεις αλληλεπιδρώντας τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με το περιβάλλον του Μουσείου.

Το σενάριο σχεδιάστηκε πάνω στις αρχές του εποικοδομισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης. Οι μαθητές καθώς ασχολούνται με τις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί θα έχουν την ευκαιρία να χτίσουν μόνοι τους τις γνώσεις και να στηριχθούν στις ήδη υπάρχουσες. Επίσης η νέα γνώση θα κατακτηθεί μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τα αντικείμενα του Μουσείου, σύμφωνα με τις αρχές των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Σε αυτή την φάση ο Μουσειοπαιδαγωγός θα αναλάβει το ρόλο του εμπνευστή, συνεργάτη και διευκολυντή.



2. ΣΕΝΑΡΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο Μίμης και η Άννα ξεπήδησαν από τις σελίδες του παλιού αναγνωστικού και επισκέφθηκαν το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης. Γιατί άραγε ήρθαν εδώ και τι έφεραν μαζί τους για εμάς; Μαζί τους θα γνωρίσουμε τα παλιά μαθητικά χρόνια μέσα από παιχνίδια και ιστορίες και θα ξεφυλλίσουμε τα αναγνωστικά των γονιών και των παππούδων μας.

Και φυσικά για το τέλος μας άφησαν μια έκπληξη. Πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα προηγείται ένα παιχνίδι γνωριμίας, το οποίο μπορεί να ποικίλλει κάθε φορά. Ενδεικτικά προτείνεται, καθώς οι μαθητές κάθονται σε έναν μεγάλο κύκλο, να λένε δυνατά τα ονόματά τους κρατώντας ένα αντικείμενο, όπως μια σβούρα. Στη συνέχεια ο Μουσειοπαιδαγωγός κάνει μερικές ανοιχτές ερωτήσεις στα παιδιά με σκοπό να παρατηρήσουν και να εξοικειωθούν με τον χώρο. Μέσα από αυτόν τον καταγισμό ιδεών εκτός των άλλων θα καταφέρει να αντιληφθεί την δυναμική της ομάδας και να διακρίνει πιθανές ιδιαιτερότητες.

1^ο Μέρος

Για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών ο Μουσειοπαιδαγωγός ξεκινά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με την εξής ιστορία, τα κενά της οποίας συμπληρώνουν οι μαθητές: «Σήμερα το πρωί επισκέφθηκαν το Μουσείο δυο παιδιά... οι γονείς και οι παππούδες σας τα γνωρίζουν σίγουρα, μπορεί και εσείς! Είναι ο Μίμης και η Άννα! Τους ξέρετε; (βλέπουν σχετική εικόνα). Αυτοί ήταν οι ήρωες ενός παλιού αναγνωστικού και μαζί με τους μαθητές μάθαιναν τα γράμματα, ανάγνωση, έπαιζαν και πήγαιναν εκδρομές. Εσείς ξέρετε κανέναν ήρωα από το δικό σας βιβλίο της Γλώσσας;» (Β' Δημοτικού: Λουκάς, Χαρά, Γαλήνη, Αρμπέν, Γ' Δημοτικού: Σωκράτης, Σοφοκλής, Πηνελόπη, Σοφούλα, Αρίστος, Εύρυς, Δήμος, Τίμος), «...Και γιατί άραγε ήρθαν ο Μίμης και η Άννα σε αυτό το Μουσείο;» (οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες τους και μετά ο Μουσειοπαιδαγωγός τους αποκαλύπτει τον πραγματικό λόγο:), «...τα δύο παιδιά επισκέφθηκαν πολλά σχολεία...μπορεί να ήρθαν και στο δικό σας και συνειδητοποίησαν ότι είναι πολύ διαφορετικά από το δικό τους, το παλιό σχολείο. Και μάλιστα κάτι άφησαν! Έκρυψαν ένα βαλιτσάκι μέσα στο Μουσείο. Θέλετε να το βρούμε;»

Οι μαθητές σηκώνονται και προσπαθούν να βρουν το κρυμμένο βαλιτσάκι μέσα στην αίθουσα όσο παίζει το τραγούδι της Λιλιπούπολης «Μες στο Μουσείο». Αφού τη βρουν κάθονται πάλι σε έναν μεγάλο κύκλο και κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενό της.



2^ο Μέρος

1η Δραστηριότητα

Το βαλιτσάκι ανοίγει και ο Μουσειοπαιδαγωγός ξεκινά να δουλεύει με το υλικό που βρίσκεται μέσα σε αυτό. Πρώτο βγάζει ένα παλιό τετράδιο του Μίμη, μέσα στο οποίο ο Μίμης μας δείχνει εικόνες των δικών του μαθητικών χρόνων σε αντιδιαστολή με τη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Οι εικόνες που αφορούν το παλιό σχολείο προέρχονται από τον αναγνωστικό. Εναλλακτικά για μεγαλύτερους μαθητές ο

Μουσειοπαιδαγωγός δείχνει εικόνες του παλιού σχολείου και οι μαθητές αναλαμβάνουν να τις αντιστοιχίσουν με σημερινές, φτιάχνοντας ένα κολάζ με παλιά και νέα σχολικά είδη.

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα και τη συζήτηση οι μαθητές όχι μόνο γνωρίζουν την εικονογράφηση του παλιού αναγνωστικού, αλλά κάνουν συγκρίσεις και σημειώνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές του παλιού και του σημερινού σχολείου.

2η Δραστηριότητα

«Ο Μίμης και η Άννα έφεραν μαζί τους ένα παλιό παιχνίδι για να παίξουμε!».

Ο Μουσειοπαιδαγωγός μοιράζει τυχαία στους μαθητές λαστιχάκια διαφορετικών χρωμάτων και έτσι σχηματίζονται έξι ισάριθμες ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει 12 κύβους, οι οποίοι αν τοποθετηθούν σωστά απεικονίζουν ένα εξώφυλλο αναγνωστικού. Κάθε ομάδα έχει διαφορετικό εξώφυλλο. Δίνεται συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού και πάλι ακούγεται το τραγούδι της Λιλιπούπολης. Ένα παιδί από κάθε ομάδα όταν θα αρχίσει να σχηματίζεται το εξώφυλλο θα αναλάβει να κινηθεί μέσα στην αίθουσα για να βρει το αντίστοιχο αναγνωστικό.

Μόλις τελειώσει ο χρόνος μαζεύονται όλες οι ομάδες στο κύκλο και παρουσιάζουν τα εξώφυλλα που συναρμολόγησαν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Εκεί μπορούν να συζητήσουν τι τους κάνει εντύπωση, τι απεικονίζουν, αν μοιάζουν με τα δικά τους βιβλία και ποιό τους αρέσει περισσότερο.



3η Δραστηριότητα

«Η Άννα σκέφτηκε να μας φέρει μερικές εικόνες και από άλλα αναγνωστικά, για να γνωρίσουμε τους ήρωες τους. Με αυτές μπορούμε να φτιάξουμε ιστορίες».



Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει εφτά κάρτες, μια από κάθε χρώμα: κόκκινη, κίτρινη, ροζ, πράσινη, μπλε, γαλάζια και μπεζ. Σε αυτές εικονίζονται αντίστοιχα: ο ήρωας, ο τόπος που ζει, το όνειρό του/επιθυμία, ο αντίπαλος του ήρωα, ο σύμμαχος, ένα μαγικό αντικείμενο που θα τον βοηθήσει να νικήσει στον κακό και το τέλος. Οι μαθητές με βάσει αυτά φτιάχνουν τη δική τους ιστορία. Οι εικόνες προέρχονται από διάφορα παλιά αναγνωστικά. Οι ιστορίες κάθε

ομάδας παρουσιάζεται στην ολομέλεια. Η δραστηριότητα αυτή στηρίζεται στο παιχνίδι «Η τράπουλα του Προπ» ή αλλιώς «Κάθε φορά... μια ιστορία».

4η Δραστηριότητα

«Αφού είδαμε πολλά αναγνωστικά, τι θα λέγατε να φτιάξουμε το εξώφυλλο του αναγνωστικού που θα θέλαμε να έχουμε του χρόνου στο σχολείο μας».

Ανά δυο οι μαθητές παίρνουν ένα κομμάτι μακετόχαρτο σε σχήμα πάζλ και ζωγραφίζουν ό,τι θα επιθυμούσαν να έχει το εξώφυλλο του βιβλίου τους. Αφού τελειώσουν ο Μουσειοπαιδαγωγός τους καλεί να ενώσουν τα κομμάτια του πάζλ. Έτσι σχηματίζεται ένα μωσαϊκό διαφορετικών εξωφύλλων από την μια μεριά και από την άλλη εικονίζεται ο Μίμης και η Άννα. Καθώς μάλιστα είναι από χοντρό χαρτόνι μπορεί να σταθεί όρθιο. Όλη αυτή τη κατασκευή την παίρνουν μαζί τους οι μαθητές στο σχολείο.

Εναλλακτικά οι μαθητές πάλι σε ομάδες αναλαμβάνουν να ζωγραφίσουν έναν ήρωα ή ένα από τα βασικά σχέδια του αναγνωστικού (οικογένεια, σχολείο, παιχνίδια κτλ) και στη συνέχεια να τα κολλήσουν σε χαρτί του μέτρου. Οι μαθητές μπορούν να δώσουν έναν τίτλο την πινάκ τους και να δημιουργήσουν την ιστορία που θέλει να πει αυτός ο πίνακας.



3ο Μέρος

Προαιρετικά προτείνονται περισσότερες δραστηριότητες στον δάσκαλο των μαθητών που θα έχουν την μορφή της ανατροφοδότησης, της εφαρμογής των νέων γνώσεων και της αξιολόγησης.

Όταν οι μαθητές επιστρέψουν στο σχολείο μπορούν να φτιάξουν ένα project σχετικά με την επίσκεψή τους στο Μουσείο, με κάτι που τους έκανε εντύπωση και θα ήθελαν να ασχοληθούν περαιτέρω με αυτό.

Ο Μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να προτείνει στον δάσκαλο τις εξής δραστηριότητες:

- Τη δημιουργία μιας «γωνιάς Μουσείου» μέσα στην τάξη, την οποία οι μαθητές θα αναλάβουν να την διαμορφώσουν συλλέγοντας από το οικογενειακό τους περιβάλλον αντικείμενα από τα μαθητικά χρόνια των γονιών και των παππούδων τους.
- Τη συλλογή προφορικών μαρτυριών από μεγαλύτερους συγγενείς ή γνωστούς.
- Ένα παιχνίδι ρόλων, με διαλόγους φτιαγμένους από τους μαθητές, σχετικά με τα παλιά σχολικά χρόνια.

Σε περίπτωση που οι μαθητές επιθυμούν να ασχοληθούν με αυτές τις δραστηριότητες ή να παράξουν

οποιοδήποτε άλλο σχετικό έργο, αυτό θα αποσταλεί στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ρ. (1988). *Το Μουσείο ως μέσο Τέχνης και Αγωγής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

2.1. Επέκταση των δραστηριοτήτων

Στο εργαστήριο θα πραγματοποιηθούν επιπλέον δραστηριότητες πέραν από αυτές που προβλέπει το πρόγραμμα, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν περισσότερο με την εικονογράφηση των αναγνωστικών. Επιπλέον αυτές οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να δώσουν ιδέες στους δασκάλους για να τις εφαρμόσουν οι ίδιοι στην τάξη πριν, μετά ή ανεξάρτητα από την επίσκεψη στο μουσείο και την υλοποίηση του προγράμματος.

1^η Δραστηριότητα

Σε ομάδες οι εκπαιδευτικοί/μαθητές καλούνται να φτιάξουν ένα domino εξωφύλλων παλιών αναγνωστικών. Στόχος είναι η καλή παρατήρηση των σχεδίων, των χρωμάτων, των στυλ ζωγραφικής και η σύνδεση των εξωφύλλων βάσει ενός ή περισσότερων κοινών χαρακτηριστικών. Στο τέλος κάθε ομάδα παρουσιάζει στις υπόλοιπες το δικό της domino εξηγώντας το σκεπτικό της.



2^η Δραστηριότητα

Σε ομάδες οι εκπαιδευτικοί/μαθητές κατασκευάζουν με υλικά που θα τους δοθούν (χρώματα, χαρτόνια, ψαλίδια, εικόνες από περιοδικά και εφημερίδες), το αναγνωστικό που θα επιθυμούσαν να διδάσκονται στο σχολείο. Εκτός από το εξώφυλλο μπορούν οι ομάδες να φτιάξουν ενδεικτικά και μερικές σελίδες από το εσωτερικό του αναγνωστικού.

3^η Δραστηριότητα

Οι ομάδες καλούνται να συναρμολογήσουν παζλ με εικόνες από το αναγνωστικό. Ένα από τα κομμάτια που είναι λευκό πρέπει να το ζωγραφίσουν μιμούμενοι το στυλ ζωγραφικής του αντίστοιχου αναγνωστικού.

3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα Μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Εκδ. Κυριακίδη.

ΤΟ ‘DRAMA’ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕ ΘΕΜΑ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ANIMATION ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σπυριδούλα Μπιρπίλη
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ηλέκτρα Μήτσουρα
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Το βιβλίο δασκάλου της Γεωγραφίας (ΣΤ' δημοτικού) αναφερόμενο στους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, υπογραμμίζει ότι πέραν της κατανόησης των πληροφοριών οι μαθητές αξιολογούνται για την φαντασία, τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία και την κριτική σκέψη. Το ερώτημα είναι πώς θα καλλιεργηθούν αυτές οι δεξιότητες και πώς τελικά θα αξιολογηθούν. Θυμούνται και κατανοούν οι μαθητές όσα διδάσκονται και πόσο μπορεί ένα διαγώνισμα να δείξει εάν έχει επιτευχθεί ο στόχος της μάθησης; Μήπως τελικά το κλειδί βρίσκεται στις τρεις προτάσεις του Κομφούκιου: «Το ακούω και το ξεχνώ. Το βλέπω και το θυμάμαι. Το κάνω και το καταλαβαίνω». Στο εργαστήρι αυτό με αρωγό τις τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση (drama in education) και την τεχνική του animation, προτείνεται μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση της Γεωγραφίας. Ιδιαίτερη έμφαση στην επιλογή των τεχνικών δίδεται στο κατά πόσο αυτές συμβάλλουν στην κατανόηση και επίτευξη του μαθησιακού στόχου του εκάστοτε κεφαλαίου. Η Γεωγραφία έχει καθιερωθεί στη συνείδηση μαθητών και δασκάλων ως «δευτερεύον» μάθημα. Αυτός ο αντιφατικός ορισμός την ορίζει από τη μία ως μάθημα, δηλαδή ως ένα σοβαρό αντικείμενο που οι μαθητές ωφελούνται από τη διδασκαλία του και από την άλλη ως «δευτερεύον», δηλαδή ως ένα μάθημα που δεν έχει τόση σημασία. Έτσι, η Γεωγραφία γίνεται μια δραματική ώρα για δασκάλους και μαθητές. Στο εργαστήρι αυτό θα δώσουμε άλλη διάσταση στη λέξη «δραματική».

Λέξεις κλειδιά: Δράμα στην εκπαίδευση, animation, Γεωγραφία, Διδακτικές τεχνικές, Βιωματική μάθηση.

1. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Τα τελευταία χρόνια η βιωματική και διαθεματική μάθηση κερδίζει έδαφος, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οι οδηγίες προς τους δασκάλους δίνουν ολοένα και περισσότερο χώρο στους μαθητές και η αξιολόγησή τους στοχεύει κατά κύριο λόγο στο κατά πόσο μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις κάθε σχολικού μαθήματος σε συνθήκες και καταστάσεις καθημερινές. Σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου: «Οι κυριότερες διδακτικές προσεγγίσεις που δημιουργούν το απαραίτητο μαθησιακό περιβάλλον είναι η εποικοδομητική, η ανακαλυπτική, η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική και ο συνδυασμός αυτών» (Κουτσόπουλος, Σωτηράκου, Ταστστόγλου και

Ζωγόγιαννης, 2015: 2). Τα θέματα των ομαδικών δραστηριοτήτων που προτείνονται στο βιβλίο του δασκάλου περιέχουν παιχνίδια ρόλων και δραματοποίηση, καθώς και κατασκευές δημιουργικών συνθέσεων προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν τις βασικές γνώσεις της γεωγραφίας. Επιπλέον μέσα από τις δραστηριότητες αυτές δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές για καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση (Κουτσόπουλος, Σωτηράκου, Ταστστόγλου και Ζωγόγιαννης, 2015: 15).

Στόχος του εργαστηρίου αυτού είναι να προτείνει στους εκπαιδευτικούς μια διδακτική μεθοδολογία που θα ενισχύσει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων της Γεωγραφίας της ΣΤ' Δημοτικού. Οι τεχνικές που θα αναλυθούν προέρχονται από τη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού δράματος (δικαστήριο/ tribunal, ρεπορταζ/ reportage, δάσκαλος σε ρόλο/ teacher in role, μανδύας του ειδικού/ mantle of the expert, ημιτελή υλικά/ unfinished materials). Το εκπαιδευτικό δράμα με το πλήθος των τεχνικών που διαθέτει δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν ένα θέμα με βιωματικό τρόπο. Το πλεονέκτημα της βιωματικής μάθησης είναι ότι προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να «κάνουν» αντί απλώς να «ακούσουν», γεγονός που από μόνο του βοηθά στην αρτιότερη κατανόηση ενός θέματος. Οι δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί επιχειρούν μέσα από τη βιωματική προσέγγιση και την ανάληψη ρόλων να ενισχύσουν την ουσιαστική κατανόηση των διδασκόμενων εννοιών. Το πλεονέκτημα του θεάτρου είναι ότι προσφέρει έναν φανταστικό κόσμο στον οποίο οι γνώσεις που μόλις κατακτήθηκαν μπορεί να έχουν εφαρμογή. Το μαγικό θεατρικό «εάν» δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους σε υποθετικά περιβάλλοντα, ένα είδος προσομοίωσης με την πραγματική ζωή. Με αυτό το σκεπτικό οι επιλεγμένες τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος εστιάζουν κυρίως στην αξιολόγηση των μαθητών, όχι με ποσοτικό τρόπο (βαθμολογία), αλλά ουσιαστικά.

Σε δυο υποκεφάλαια του πρώτου κεφαλαίου χρησιμοποιείται η τεχνική του animation. Το πλεονέκτημά της εστιάζεται κυρίως στο γεγονός ότι συνδυάζει την καλλιτεχνική δημιουργία και τις νέες τεχνολογίες. Η ελκυστική αυτή μίξη είναι ικανή να παρακινήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν πάνω στις γνωστικές βάσεις που πήραν κατά τη διδασκαλία του

κεφαλαίου. Η τεχνική ανταποκρίνεται στις βασικές παιδαγωγικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής. Είναι παιδοκεντρική αφού ανταποκρίνεται στα δεδομένα και στις ικανότητες των παιδιών της σχολικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, 1996: 203). Βασίζεται στην αυτενέργεια των μαθητών, να θέλουν δηλαδή οι μαθητές να μάθουν και ο δάσκαλος να δώσει χώρο για να ενισχύσει την ενεργητικότητά τους. Συνδυάζει τις αρχές της εποπτείας και της αυτενέργειας αφού ο μαθητής είναι αυτός που αναπαριστά οπτικά το μάθημα με τρόπο που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά του μέσω της σύγχρονης τεχνολογίας. Η δουλειά σε ομάδες ενισχύει την ομαδοσυνεργατική μάθηση καθώς συνεργάζονται για την επίτευξη ενός σκοπού. Τέλος μέσα από την τεχνική του animation ενισχύεται η διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος και μαθήματα όπως η *Γεωγραφία*, τα *Εικαστικά* (κατασκευή με πλαστελίνη) και η *Πληροφορική* (δημιουργία ολιγόλεπτων ταινιών) εμπλέκονται δημιουργικά.

Το εργαστήριο απευθύνεται σε δασκάλους, φοιτητές και απόφοιτους παιδαγωγικών τμημάτων, αλλά και δασκάλους ειδικοτήτων (θεατρολόγους, εικαστικούς, πληροφορικούς), οι οποίοι θα ήθελαν να έχουν μια πρώτη επαφή για το πώς ένα μάθημα μπορεί να προσεγγιστεί διαθεματικά και σφαιρικά εμπλέκοντας πολλές ειδικότητες.

2. ΠΗΓΕΣ

- Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ., & Ζωγόγιαννης, Δ. (2015). *Γεωγραφία ΣΤ' Μαθαίνω για τη Γη. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ματσαγγούρας, Η. (1992). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Neelands, J. (2000). *Structuring drama works*. Cambridge: University Press.

«ΔΑΝΕΙΣΟΥ ΤΑ ΟΝΕΙΡΑ ΜΟΥ...» ΔΟΚΙΜΕΣ ΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΓΙΑ ΜΙΚΡΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ

Γεωργία Πολυζώη

1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Μαράσλειο)

Περίληψη

Το εργαστήριο επιχειρεί την προσέγγιση ποιητικών κειμένων εν είδει προσομοίωσης σχολικής τάξης και αποσκοπεί στη βιωματική ανάπτυξη τεχνικών και μεθόδων που θα διευκολύνουν την προσέγγιση της ποίησης στη διδακτική πράξη. Το μοντέλο που αναπτύσσεται βασίζεται στις σύγχρονες αναγνωστικοκεντρικές θεωρίες και στη διδακτική αξιοποίηση των αρχών της συναισθηματικής αγωγής του J. Gottman. Με την εφαρμογή αυτή δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα να δημιουργήσει το δικό του κόσμο, τον αισθητικό εμπειρικό κόσμο που είναι δυνατόν να παράξει τα ανάλογα συναισθήματα, ανάγοντάς τον κεντρικό νοηματοδοτή και ερμηνευτή του κειμένου. Η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους ο αναγνώστης νοηματοδοτεί το φαινομενικό κόσμο βρίσκει στην ποίηση το φυσικό της περιβάλλον και επιτρέπει την ποικιλότροπη έκφρασή τους. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται η ατομική έκφραση επί πρότυπων σχημάτων, σε ομοιοκατάληκτο ή ελεύθερο στίχο, και δοκίμες δημιουργικής γραφής με βάση το ποίημα του Γ. Μ. Μαρίνου «Το τραγούδι του κλόουν». Η επιλογή του ποιήματος, το οποίο συμπεριλαμβάνεται στα Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου, ανοίγει το διάλογο ανάμεσα στο υποκείμενο «ποιητής» και στο υποκείμενο «αναγνώστης» και καταδεικνύει το ρόλο του συναισθήματος, δίνοντας έμφαση στην συναισθηματική καλλιέργεια, έκφραση και διαπαιδαγώγησή του νεαρού αναγνώστη.

Λέξεις κλειδιά: Ποίηση, συναισθηματική ανταπόκριση, δημιουργική γραφή.

1. Η ΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η συγκινησιακή χρήση της γλώσσας στην ποίηση συμβάλλει στη συναισθηματική ενεργοποίηση του αναγνώστη. Αν και δεν προκαλεί τα ίδια συναισθήματα σε όλους τους αποδέκτες της, καλλιεργεί ηθικά και διαπαιδαγωγεί χωρίς να «διδάσκει». Καθώς δημιουργεί συνθήκες καλλιέργειας συγκεκριμένων στάσεων, δεξιοτήτων και αξιών (μεταξύ άλλων και αισθητικών), αποτελεί πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο για να

μορφώσει και να σμιλεύσει τους νεαρούς αναγνώστες με στόχο τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι έρευνες, όμως, δείχνουν ότι η ποίηση δεν αποτελεί μια από τις γνωστικές περιοχές στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα κατά την εκπαίδευση του ατόμου και η αναγνωσιμότητά της είναι ιδιαίτερα χαμηλή τόσο στο ανήλικό όσο και στο ενήλικο κοινό.⁴⁹

Σύμφωνα με τον Ν. J. Karolides (1997) αυτό που έχει σημασία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διασυνδέουν την προσωπική τους ζωή και τις εμπειρίες τους με το περιεχόμενο των κειμένων που διαβάζουν. Παρόμοια, η Α. Soter (2009) τονίζει τη σημασία της προσωπικής εμπλοκής του μαθητή (γνωστικής, συναισθηματικής, αισθητικής και κιναισθητικής) κατά τη διδασκαλία της ποίησης με την ανάγνωση και τη σύνθεση ποιημάτων, καθώς και της συνεπούς διδασκαλίας της εντός του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία διεθνώς φαίνεται να συρρικνώνεται (Cahnmann, 2003), όπως και στην Ελλάδα, που τα τελευταία χρόνια έχει περιοριστεί ασφυκτικά.

Στην εκπαίδευση παρατηρείται, επίσης, ότι, αν και η στάση των παιδιών απέναντι στην ποίηση ήταν θετική όταν πρωτοήρθαν στο σχολείο, η στάση τους αλλάζει καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Κάτι τέτοιο ερμηνεύεται πολλαπλώς. Κατά τον Μ. Ford (1987), το φαινόμενο αυτό οφείλεται σε ορισμένες διδακτικές πρακτικές, αλλά, όπως προτείνει ο ίδιος, με την κατάλληλη προσέγγιση είναι δυνατό να μεταβληθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών. Πρωτεύουσας σημασίας είναι –μεταξύ άλλων– και η στάση των δασκάλων, οι οποίοι γενικώς αποφεύγουν τη διδασκαλία της ποίησης.⁵⁰ Ο Κ. Μαλαφάντης (2005) επισημαίνει σχετικά ότι στη διδασκαλία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ποικίλες προεκτάσεις των ερευνών για τις ποιητικές προτιμήσεις των παιδιών, όπως η σημασία της γνώσης αυτής για τον εκπαιδευτικό, η σχέση των ποιημάτων με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και
Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της
Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

⁴⁹ Στην Ελλάδα κάτω από το 20%, που δηλώνουν ότι διαβάζουν ποίηση είναι α) ανώτερης εκπαίδευσης, β) αποτελεί «ειδικό αναγνωστικό κοινό», γιατί διαβάζει και άλλα είδη μη δημοφιλών βιβλίων (π.χ. θεατρικά έργα, κριτικές και δοκίμια), γ) είναι κυρίως γυναίκες (19%, οι άνδρες κυμαίνονται στο 16%) και δ) είναι αισθητά χαμηλότερο στις αγροτικές περιοχές από ό,τι στις υπόλοιπες (Ε.ΚΕ.ΒΙ., 2004/2010).

⁵⁰ Αυτό, εξηγεί ο Μ. Ford, οφείλεται σε τρεις λόγους: α) στην αδυναμία των προσωπικών τους εμπειριών σχετικά με την ποίηση, που συνεπάγεται την αποφυγή της στη διδακτική πράξη, β) σε προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες και γ) σε έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για τη διδασκαλία της (Ford, 1987).

το συναίσθημα, οι αλλαγές στις προτιμήσεις αυτές από ηλικία σε ηλικία, η γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ποίηση κ. ά.

Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ποίηση είναι, κατά την άποψή μας, ιδιαίτερα σημαντική. Αν ο ίδιος δε συμμετέχει συναισθηματικά, δεν είναι θετικός, δεν κατανοεί ή δεν του αρέσει αυτό που διδάσκει και, κυρίως, αν δεν διδάσκει με ενθουσιασμό, πιθανόν να μην έχει τα ίδια αποτελέσματα με έναν άλλο που ανταποκρίνεται σε όσα «του λέει» το ποιήμα.

Έχοντας υπόψη ότι η ποίηση ως μέσο καλλιέργειας και ανάπτυξης του αισθητικού κριτηρίου καλείται να συμβάλει ξεχωριστά στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, τίθεται συνοπτικά το ερώτημα «*Σε τι αποσκοπούμε και πώς θα το επιτύχουμε κατά τη διδασκαλία του ποιήματος;*» Η θέση του Α. Ν. Ακριτόπουλου (1993: 132) δίνει μια απάντηση, την οποία θεωρούμε αφετηρία για τη θεμελίωση της συλλογιστικής της παρούσας εφαρμογής: «*Χωρίς να τυποποιείται κάθε μέθοδος που προτείνεται, αποβλέπει στην ευαισθητοποίηση του αποδέκτη της ποίησης ... [και] θα εμμείνουμε στον αφορισμό: αισθητική καλλιέργεια της ανθρώπινης ευαισθησίας*». Γι' αυτό, το ποιήμα στην παρούσα εφαρμογή θα μελετηθεί αποκλειστικά ως διδακτικό αντικείμενο στο πλαίσιο των σκοπών της Λογοτεχνίας, όχι συνεπικουρικά και συμπληρωματικά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων, εστιάζοντας στην ανάδειξη του αναγνώστη ως ενεργό «υποκείμενο» και αυτόβουλο νοηματοδότη του κειμένου.

2. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες, η θέση του αναγνώστη κατέχει πρωτεύουσα σημασία και η βαρύτητα δίδεται στην ατομική ανταπόκρισή του. Η λογοτεχνική απόλαυση (ως παράλληλος, αλλά όχι και ο μοναδικός στόχος της διδασκαλίας) βασίζεται ακριβώς σε αυτό, δηλαδή στις δυνατότητες ανταπόκρισης του μαθητή, μια ικανότητα που μαθαίνεται (Wolf, 2004: 86-87). Η ποίηση, ως κατεξοχήν ενεργοποιός δύναμη του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών (και όχι μόνο), επιτρέπει στον αναγνώστη της να ανακαλεί συγκεκριμένα βιώματα και αναμνήσεις από την προσωπική του ζωή και τις εμπειρίες του για την κατανόηση των κειμένων, αλλά και τον διευκολύνει να επιλέγει συγκεκριμένες αναγνωστικές στρατηγικές κατά περίπτωση, καθώς ελκύεται περισσότερο από τα οικεία (πολιτισμικά ή άλλα) σχήματα, στα οποία ανταποκρίνεται καλύτερα (Karolides, 1997). Τα συμπεράσματα αυτά επιτρέπουν να συλλάβουμε το σημείο αιχμής της αναγνωστικής προσέγγισής μας, το οποίο θα είναι τα οικεία προς τα παιδιά σχήματα. Η επιλογή των κατάλληλων ποιημάτων στη διδακτική πράξη είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητά της (Travers, 1984), αλλά, κυρίως, σημασία έχει ο τρόπος διδακτικής τους προσέγγισης.

Οι Blake και Blake (2002: 132) αναφέρουν ότι υπάρχει ένα αξίωμα που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη: «*ο τρόπος που οι μαθητές μελετούν τα ποιήματα, εξαρτάται από τον τρόπο που έχουν διδαχθεί να τα*

μελετούν» και αυτό οφείλουμε να το λάβουμε σοβαρά υπόψη μας. Για το σκοπό αυτό, προτείνεται η διδακτική αξιοποίηση των αρχών της συναισθηματικής αγωγής του J. Gottman, που ακολουθεί και βασίζεται στα παρακάτω στάδια:

- Επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών.
- Αναγνώριση και αποδοχή της εκδήλωσής τους.
- Ενσυναισθητική ακρόαση / παρατήρηση και αναγνώριση συναισθημάτων.
- Συνδρομή στη λεκτική αποτύπωσή τους (όχι τι πρέπει να αισθάνονται, αλλά τι πραγματικά αισθάνονται).
- Καθορισμός ορίων και βοήθεια για την επίλυση προβλημάτων (Gottman, 2000· Gottman και Declaire, 1997).

Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη μάθηση με στόχο τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όπου ο δάσκαλος ως μέντορας του παιδιού θα το βοηθήσει με τον βέλτιστο τρόπο να ανταποκριθεί συναισθηματικά. Καταρχήν αυτό σημαίνει αποδοχή των συναισθημάτων που εκφράζει ο μαθητής, καθοδήγηση με πλαίσιο στήριξης, άμεσες διορθωτικές παρεμβάσεις (ταυτόχρονες και όχι υστερόχρονες της ανταπόκρισής του), χαρτογράφηση των συναισθημάτων των μαθητών για περαιτέρω συζήτηση, από κοινού εύρεση λύσης για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, ένα σύνολο δηλαδή προαπαιτούμενων που θα βοηθήσει το παιδί να διαχειριστεί και να αναπτύξει δυναμικά τη συναισθηματική του ανταπόκριση. Στο πλαίσιο αυτό, ο J. Gottman αναδεικνύει τον ιδιαίτερο ρόλο της λογοτεχνίας που διασυνδέει τον κόσμο των ενηλίκων με τον κόσμο των παιδιών, δημιουργεί ευκαιρίες για συζήτηση με πληθώρα θεμάτων, βελτιώνει το λεξιλογικό τους πλούτο και, κυρίως, τους επιτρέπει να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό τρόπο που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις και χειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα.

2.1. Η επιλογή του ποιήματος και το αρχέτυπο του χαρακτήρα

Οι κλόουν (με όλο το συμφυρμό των συνωνυμικών: παλιάτσος, γελωτοποιός κ.ά.) αποτελούν μία μυστήρια τυπολογία χαρακτήρων που φαινομενικά εκφράζει το ρόλο του διασκεδαστή, αλλά συχνά η εμφάνισή τους υποβόσκει με μία μελαγχολία διαμετρικά αντίθετη του επιζωγραφισμένου χαμόγελου στο πρόσωπό τους. Μοναχικοί, μελαγχολικοί και ενίοτε βαθιά προβληματισμένοι διεγείρουν συγκινησιακά ως υποκριτικό πρότυπο, φτάνοντας ακόμη να αγγίζουν το όριο του τρομαχτικού φαντασιακού, όπως στη νουβέλα του S. King *It*. Ο διπολικός χαρακτήρας των κλόουν αποτελεί μία θεματική που εμφανίζεται στη Λογοτεχνία κατ' επανάληψη, κρατώντας τις ρίζες στην αναγεννησιακή ποίηση, στην *commedia dell'arte* και στο ρόλο του ηθοποιού-διασκεδαστή σε ιδιωτικά συμπόσια ή σε πλατείες. Ο χαρακτήρας αυτός οικειοποιείται το ρόλο και άλλοτε κριτικός και αποστασιοποιημένος κινείται «εντός-εκτός» των δρώμενων της ιστορίας, όπως ο «τρελός» στο σαιξπηρικό Βασιλιά Ληρ, και άλλοτε εμφανίζεται υποδυόμενος ένα «προσωπείο» του ποιητή,

το ποιητικό «υποκείμενο». Ο ποιητής ως αφηγητής και αφηγούμενος, γνωρίζει το αντικείμενο και συγχωνεύεται με αυτό. Είναι ο ποιητής που δανείζεται τη μορφή του υποκριτή και συγχωνεύεται με τον κωμωδό: «Πιερότοι εσύ κι εγώ κι άλλοι κοντά του» («Πιερότος» του Ρ. Φίλυρα),⁵¹ «Κι είμαι ένας κλόουν τραγικός, που οι άνθρωποι θα δούνε» (Καρυνωτάκης, 2008: 75), ή όπως ο Hans Schnier, ήρωας του Böll που διερωτάται «Μήπως παίζω ένα από τα νούμερά μου;» (Böll, 2010: 11). Το ζωγραφισμένο πρόσωπο ως μάσκα που σκεπάζει, δεν κρύβει το πρόσωπό του και δεν είναι αυτή που προσδιορίζει το ρόλο του, όπως συναντάται η χρήση της στο αρχαιοελληνικό θέατρο. Είναι ένα εικονικό κάλυπτρο που αφήνει να διαφανεί ο πραγματικός χαρακτήρας, για να αποκαλύψει την ταυτότητά του.

Ο κλόουν είναι ένας χαρακτήρας οικείος στα παιδιά, το αρχετυπικό σχήμα, όμως, άγνωστο. Το ποίημα του Γ. Μ. Μαρίνου εντάσσεται σε αυτήν την κατηγορία:

Το τραγούδι του κλόουν⁵²

Δεν έχεις πού να κοιμηθείς
δανείσου το παπούτσι μου
δεν έχεις πού να ξεσταθείς
δανείσου την καρδιά μου
δεν έχεις πού να πιεις νερό
ξεδίψασε στο δάκρυ μου
δεν έχεις πού να ονειρευτείς
δανείσου τα όνειρά μου.

Κρύβω βαθιά στις τσέπες μου
δυο ψίχουλα ψωμί,
κρύβω τον ήλιο, τα πουλιά
κι ένα άσπρο γιασεμί
κι όλα θα γίνουν αύριο
καρβέλια, χρώματα
για να χορτάσουν των παιδιών
μάτια και στόματα.

Η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας του νοήματος, «αυτού που λέει ο ποιητής», δεν είναι αυτοσκοπός. Αυτό που ενδιαφέρει είναι - μέσω αυτού - να επιτελεστεί η συναισθηματική ενεργοποίηση του μαθητή που θα καλλιεργήσει μία στάση ζωής και θα προβάλλει ανάλογες αξίες.

2.2. Τα στάδια της διδακτικής προσέγγισης

Η διδακτική προσέγγιση αναπτύσσεται σε δύο στάδια, α) της ανάγνωσης και β) της συγγραφής. Στο α' στάδιο, αρχικά ο δάσκαλος δίνει το λόγο στους μαθητές να διαβάσουν το ποίημα, αφού το διαβάσει πρώτα ο ίδιος. Επαναλαμβάνει την ανάγνωση, διαφοροποιώντας τον επιτονισμό των λέξεων («αύριο» και «καρβέλια») και επισημαίνοντας το νοηματικό διασκελισμό στους στίχους της β' στροφής: «κι όλα θα γίνουν αύριο/καρβέλια, χρώματα», αν δεν το έχουν κάνει ήδη οι μαθητές. «Πώς διαφοροποιείται το νόημα αν τονιστεί η

λέξη 'αύριο' και πώς διαφοροποιείται το νόημα αν η παύση της φωνής γίνει στο κόμμα που έπεται της λέξης *καρβέλια*;». Τα ερωτήματα αυτά, ακόμα και στην περίπτωση που δεν έχει κατανοηθεί εξαρχής η νοηματική διαφοροποίηση, ενεργοποιούν τους μαθητές να αναζητήσουν απαντήσεις.

Στη συνέχεια, ο δάσκαλος καταγράφει στον πίνακα ένα σώμα ερωτήσεων (prompting questions) που θα χρησιμεύσουν στη διεξαγωγή της συζήτησης και επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών στον κυρίαρχο χαρακτήρα: «Ποιος μιλάει;», «Τι λέει;», «Σε ποιον απευθύνεται;», «Πώς νιώθει;», «Γιατί αισθάνεται έτσι;». Επίσης, ζητάει από τους μαθητές να θέσουν και δικές τους ερωτήσεις που θα ήθελαν να απευθύνουν στους συμμαθητές τους σχετικά με το ποίημα ή άλλες ερωτήσεις που αναζητούν τις απαντήσεις τους, ό,τι δεν κατανοούν ή θέλουν να επεξηγήσουν περαιτέρω. Με βάση αυτές τις ερωτήσεις, δίνεται η δυνατότητα να ανοίξει μία συζήτηση κατά την οποία ερωτήματα και πιθανές αποκρίσεις επιλύουν τα ζητήματα που τίθενται.

Η συζήτηση ολοκληρώνεται με την καταγραφή (free jotting down) σε ακτινωτό διάγραμμα των συναισθημάτων των μαθητών και, παράλληλα, αποκαλύπτεται το «πρόβλημα»: η αγάπη, η καλοσύνη, η αλληλοβοήθεια, αξίες και αρχές που τις αναδεικνύει ο ποιητής μέσω της φαντασιακής μη ρεαλιστικής απεικόνισης του κλόουν δημιουργούν μία κατάσταση γνωστικής και αξιακής σύγκρουσης. Ο χαρούμενος παιδικός ήρωας δεν παρουσιάζεται ξέγνοιαστος και αστείος. Η γνώριμη φιγούρα προβληματίζει και ευαισθητοποιεί τους μαθητές. Η απόδοση και η εσωτερίκευση της αίσθησης που έχει μετά την ανάγνωση ο κάθε αναγνώστης ξεχωριστά, εν είδει «μεταισθήματος», καθοδηγεί την κειμενοποίηση των ιδεών ως απόλυτο προϊόν της προσωπικής ερμηνείας του στο επόμενο β' στάδιο, αυτό της συγγραφής.

Στο στάδιο της συγγραφής, η εργασία μπορεί να είναι καθοδηγημένη ή μη. Οι παραλλαγές ποικίλουν. Ενδεικτικά προτείνονται, στη συνέχεια, μερικές από αυτές, που περιλαμβάνουν καθοδήγηση άμεση σε συγκεκριμένο τύπο ποιήματος (σταθερές μορφές στίχων και μη) ή είναι πιο ελεύθερης γραφής:

- Ξαναγράφω την πρώτη στροφή του ποιήματος στο α' πρόσωπο: «Δεν έχω...»
- «Αντικαθιστώ τα μέρη του ποιήματος της β' στροφής που λείπουν:
«Κρύβω βαθιά _____

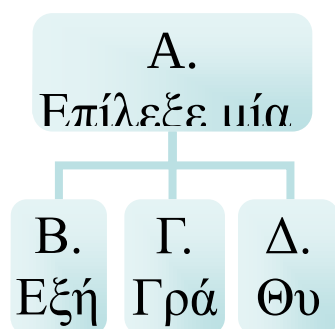
κρύβω _____

και όλα θα γίνουν αύριο

για να _____.»
- Μεταγραφή του ποιήματος: Ξαναγράφω το ποίημα ελεύθερα, αφαιρώντας την ομοιοκαταληξία, σπάζοντας τις στροφές, προσθαφαιρώντας λέξεις.
- Σε τέσσερις στίχους (Α,Β,Γ,Δ) γράφω το δικό μου ποίημα, σύμφωνα με τις οδηγίες της Εικόνας 1:

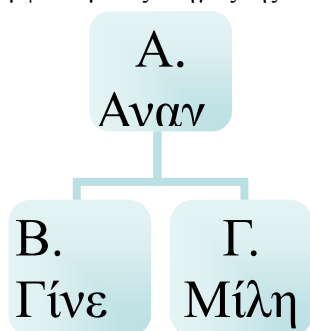
⁵¹ Από το ποίημα «Πιερότος» του Ρ. Φίλυρα (1922/1939: 79-80).

⁵² Από το *Ανθολόγιο* για το Δημοτικό Σχολείο των Γ' - Δ' Τάξεων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ.158.



Εικόνα 1

- Σε τρεις στίχους (Α,Β,Γ) γράφω το δικό μου ποίημα, σύμφωνα με τις οδηγίες της Εικόνας 2:



Εικόνα 2

3. (ΜΕΤ)ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή στην παρούσα εφαρμογή δεν είναι δυνατό να είναι ποσοτικά μετρήσιμη. Αυτό που αξιολογείται μπορεί να συνδέεται με την πιστή ακολουθία των οδηγιών, τη συναισθηματική ενεργοποίηση του μαθητή ως αναγνώστη στο σύνολό της, την κινητοποίησή του και τη συμμετοχική του διάθεση, στοιχεία ποιοτικά και μη αριθμητικά αποδιδόμενα.

Αντ' αυτού προτείνεται μια μετα-αξιολόγηση της στάσης του μαθητή ως αναγνώστη, που έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα για τον ίδιο το δάσκαλο και περιλαμβάνει το παρακάτω σύντομο ερωτηματολόγιο που διανέμεται στους μαθητές:

- Πώς ένιωσα όταν διάβαζα;
- Πότε αισθάνθηκα περισσότερο ενεργός στη διαδικασία;
- Υπήρξαν στιγμές αμηχανίας;/Συνάντησα κάποιες δυσκολίες; (Αν ναι, ποιες ήταν αυτές;)
- Θα επιθυμούσα να επαναλάβω αυτήν την εφαρμογή (να δουλέψω με τον ίδιο τρόπο και άλλα ποιήματα);
- Γιατί; (Εξηγώ τι μου άρεσε ή τι δεν μου άρεσε στη διάρκεια του μαθήματος).

Αυτό που έχει σημασία και είναι το ζητούμενο αποδίδεται στην ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί, ώστε να αισθανθεί ισχυρό αυτοσυναισθημα ως αναγνώστης, να «χτίσει» θετική στάση απέναντι στην ποίηση, να εκφραστεί το ίδιο αυτόνομα, αλλά συγκροτημένα συναισθηματικά, και να προσπελάσει τις δυσκολίες του ποιητικού λόγου αισθανόμενο αυτό για το οποίο έχει ανάγκη καθώς

μεγαλώνει: αξίες! Οι συγκινήσεις που προκαλούνται κατά την ανάγνωση, συγκινήσεις που αναφέρονται στο ενδιαφέρον και που συνεχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε ολόκληρη τη διαδικασία ανάγνωσης, απεικονίζοντας τη γοητεία του αναγνώστη από το κείμενο, δεν είναι δυνατό να αγνοηθούν στην εκπαίδευση, αν πραγματικά μας ενδιαφέρει η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

7. ΠΗΓΕΣ

- Böll, H. (2010). *The Clown* (Transl. L. NY: Vennewitz). Melville House.
- Cahnmann, M. (2003). The Craft, Practice, and Possibility of Poetry. *Educational Research. Educational Researcher*, 32(3), 29-36. Retrieved October 7, 2015, from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ669074>.
- Ford, M. (1987). *Young Children's Concepts and Attitudes about Poetry*. Shorter version of a Ph. D. Thesis, University of Iowa, Wisconsin: University of Wisconsin. Retrieved July 7, 2015, from: <http://eric.ed.gov/?id=ED309456>.
- Gottman J., & Declaire, J. (1997). *Raising an Emotionally Intelligent Child*, NY: Simon & Schuster Paperbacks.
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karolides, N. J. (1997). *Reader Response in Elementary Classrooms: Quest and Discovery*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soter, A. (2009). Experiencing the Power of Poetry - Reading and Writing Poetry for Educators and Human Development Professionals: Bridges to Literacy and Life (Course Title), Ohio State University, Retrieved October 22, 2009, from: https://xpedio.oit.ohiostate.edu/xpedio/groups/public/documents/registrar_documentation/eca_1855_ehe925-56_1_925_56_so.pdf.
- Travers, M. M. (1984). The Poetry Teacher: Behavior and Attitudes. *Research in the Teaching of English*, 18(4), 367-384. Retrieved October 27, 2015, from: <http://www.jstor.org/stable/40170995>.
- Wolf, S. A. (2004). *Interpreting Literature with Children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ακριτόπουλος, Α. Ν. (1993). *Η Ποίηση για Παιδιά και Νέους. Έρευνα, μελέτη και διδασκαλία*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Ανθολόγιο Γ' - Δ' Τάξεων (2006). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- E.KE.BI. (2004, 2010). *Έρευνες Αναγνωστικής Συμπεριφοράς*, Retrieved October 27, 2015, from: <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=no&de&cnode=309>.
- Καλογήρου, Τζ., & Πάτσιου, Β. (Επιμ) (2013). *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις - Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Καρυνωτάκης, Κ. (2008). *Ποιήματα και Πεζά* (Επιμ. Γ. Π. Σαββίδης). Αθήνα: Εστία.
- Φίλνυρας, Ρ. (1922/1939). *Απαντα*. Αθήνα: Εκδ. Γκοβόστη.

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΩΝ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΩΝ

Γιάννης Πουταχίδης

8^ο & 7^ο Δημοτικό Σχολείο Αμπελοκήπων, Θεατρικό Εικαστικό Καλλιτεχνικό Κέντρο

Περίληψη

Το έναυσμα του εργαστηρίου είναι το λογοτεχνικό κείμενο του Ray Bradbury “All summer in a day” (Bradbury, 1989), το οποίο προσφέρει ενδιαφέροντα θέματα για δημιουργική εργασία. Το λογοτεχνικό κείμενο μας επιτρέπει να δουλέψουμε με ασφάλεια σ’ ένα φανταστικό περιβάλλον και με φανταστικούς χαρακτήρες που όμως έχουν στενή σχέση με την καθημερινή μας πραγματικότητα. Δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι τα παιδιά λαμβάνουν εργασία για να εξερευνήσουν έναν χαρακτήρα διαμέσου του παιχνιδιού ρόλων, ν’ αναπτύξουν την ικανότητα να κατονομάζουν τα αισθήματά και να εκφράζουν τη γνώμη τους, να μάθουν να σέβονται τους άλλους, να μάθουν τρόπους και τεχνικές ώστε να μεταδίδουν και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους. Οι δάσκαλοι θα εξοικειωθούν με δημιουργικούς μεθόδους του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Θεάτρου Φόρουμ του Αουγκούστο Μποάλ. Το εργαστήρι στοχεύει να ενθαρρύνει και εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς ν’ αξιοποιήσουν τις τεχνικές του δράματος μέσα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των λογοτεχνικών, ιστορικών ή κοινωνικών ... μαθημάτων. Να τους δώσει ερεθίσματα να ανεβάσουν μία παράσταση, μία παράσταση Φόρουμ. Το εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό Δράμα, Θέατρο των Καταπιεσμένων, Θέατρο Φόρουμ, Παιχνίδια Ρόλων, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υπόθεση διαδραματίζεται στον πλανήτη Αφροδίτη, όπου συνέχεια βρέχει. Μόνο μια φορά κάθε επτά χρόνια, για μία ώρα, βγαίνει ο ήλιος. Εδώ ζουν τα παιδιά των αστροναυτών, γιατί η ζωή στην Αφροδίτη είναι φθηνότερη. Στην τάξη έρχεται η Μάργκοτ –είναι από τον πλανήτη Γη και στην Αφροδίτη μετακόμισε με τους

γονείς τις πριν πέντε χρόνια. Δεν μπορεί να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον, της λείπει το σπίτι της, οι φίλοι της, ο ήλιος. Είναι κλεισμένη στον εαυτό της. Η εμφάνισή της και η συμπεριφορά της προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών απέναντί της. Η διαφορετικότητά της –ενοχλεί τα παιδιά. Η μέρα που θα εμφανισθεί ο ήλιος στην Αφροδίτη πλησιάζει. Τα παιδιά δεν τον θυμούνται, γιατί ήταν πολύ μικρά την τελευταία φορά που είχε εμφανιστεί. Η Μάργκοτ μιλά για τον ήλιο, αλλά τα παιδιά δεν την πιστεύουν, και προκαλούν σύγκρουση στην οποία λένε ότι ο ήλιος δεν θα βγει, ότι όλα ήταν ένα αστείο μια πλάκα και για πλάκα θα την κλειδώσουν στην ντουλάπα. Στην Αφροδίτη εμφανίζεται ο ήλιος και τα παιδιά παίζουν χαρούμενα στην άγρια φύση. Σε μια ώρα όμως αρχίζει πάλι να βρέχει και τα παιδιά επιστρέφουν στην τάξη. Συνειδητοποιούν ότι η Μάργκοτ είναι ακόμα κλειδωμένη στην ντουλάπα...

1. ΣΤΟΧΟΙ

Αυτή η ιστορία προσφέρει πολλά θέματα. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου θα ασχοληθούμε με ζητήματα όπως η *ανεκτικότητα*, η *ενσυναίσθηση*, η *κατανόηση* και ο *αλληλοσεβασμός*. Ο στόχος δεν είναι να ξεχωρίσουμε το καλό και το κακό αλλά να βρούμε την αιτία που τα προκάλεσε –να επεξεργαστούμε το πρόβλημα από την πλευρά της Μάργκοτ και των παιδιών της τάξης. Από την άλλη, θα εστιάσουμε στην ανάπτυξη ικανοτήτων των συμμετεχόντων να ονομάσουν τα αισθήματά τους, να εκφράσουν τις γνώμες τους. Για μας πολύ σημαντικό είναι στο τέλος του μαθήματος οι συμμετέχοντες (όταν εφαρμόζεται με ομάδα παιδιών, τα παιδιά) μόνοι τους να ονομάσουν το θέμα της συλλογικής εργασίας.

Ο σκοπός του εργαστηρίου είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένες τεχνικές και μεθόδους του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Θεάτρου Φόρουμ.

- παιχνίδι ρόλων
- αυτοσχεδιασμός
- δάσκαλος σε ρόλο
- καυτή καρέκλα (ή ανάκριση)
- παγωμένη εικόνα

Επίσης, να μάθουν νέες ασκήσεις και παιχνίδια τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην τάξη τους. Το εργαστήρι επιχειρεί να ενθαρρύνει και να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν το δημιουργικό δράμα με παιδιά και εφήβους, προτείνοντας μία πιθανή

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

διαδικασία εργασίας με λογοτεχνικό κείμενο. Στο κείμενο που ακολουθεί περιγράφεται η δομή του εργαστηρίου και η διαδικασία που θα ακολουθηθεί με την ομάδα συμμετεχόντων.

2. ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Το εργαστήριο έχει βιωματικό χαρακτήρα. Ξεκινά με παιχνίδια και ασκήσεις που στοχεύουν στο να δημιουργηθεί μία αίσθηση κοινότητας και εμπιστοσύνης στην ομάδα, να ξεπεραστεί η μηχανικότητα που το σώμα έχει στην "κανονική" ζωή και να μάθουμε πράγματα που δεν μπορούν να μεταφραστούν σε λέξεις (Καξίρα, Καπλάνη, Μακρυγιάννης και Πουταχίδης, 2011).

2.1. Γνωριμία

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν, ο καθένας μόνος του με το σώμα του, το πρώτο γράμμα με το οποίο αρχίζει το όνομά του, έτσι ώστε οι υπόλοιποι να το καταλάβουν. Μετά χωρίς να μιλήσουν θα πρέπει να φτιάξουν μια σειρά ο ένας δίπλα στον άλλον σε αλφαβητική σειρά, στο τέλος όλοι θα πουν τα ονόματά τους και θα ελεγχθεί αν σταθήκανε σε σωστή αλφαβητική σειρά.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες περπατάνε στον χώρο, συναντιούνται, συστήνονται αναμεταξύ τους και λένε το όνομά τους και το επάγγελμά τους. Στο τέλος ο υπεύθυνος ρωτά ποιος θυμάται ποιον και ποιο είναι το επάγγελμα του καθενός.

Έπειτα, οι συμμετέχοντες εισέρχονται στο χώρο της συνάντησης και φέρνουν μαζί τους "τον δεύτερό τους εαυτό". Πρέπει να ετοιμάσουν μια μικρή πρόταση η οποία θα τους χαρακτηρίζει. Όταν συναντηθούν δύο άνθρωποι συστήνουν ο ένας στον άλλον τον δεύτερό τους εαυτό (π.χ. αυτός είναι ο Γιάννης και του αρέσει να διαβάσει αστυνομικές ιστορίες – αυτή είναι η Γεωργία και κάποιες φορές είναι κακοδιάθετη) και τους ανταλλάζουν. Τώρα η Γεωργία συνοδεύεται από τον Γιάννη και ο Γιάννης συνοδεύει την Γεωργία. Όταν συναντήσουν κάποιον άλλον γίνεται η ίδια διαδικασία (π.χ. η Γεωργία άφησε τον Γιάννη και πήρε τον Πέτρο...). Αυτό επαναλαμβάνεται τρεις με τέσσερις φορές. Στο τέλος ο καθένας θα πει ποιον συνοδεύει. Έτσι θα μάθουμε αν κάποιος χάθηκε στην συνδιάσκεψη ή αν τα χαρακτηριστικά του αλλάξαν.

2.2. Ζέσταμα

Η άσκηση που ακολουθεί ονομάζεται "παγώνω". Η ομάδα κινείται στον χώρο ανάλογα με τον ρυθμό που δίνει ο υπεύθυνος. Όταν ο υπεύθυνος φωνάζει τη λέξη "παγώνω" (μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε άλλη λέξη π.χ. "stop" ή "αγάλα") και μετρήσει μέχρι το τρία, όλοι πρέπει να παγώσουν σαν αγάλματα. Στο πάγωμα συμπληρώνουμε κι άλλα καθήκοντα όπως χρώματα, που σημαίνει ότι μέχρι το τρία πρέπει να ακουμπήσουν το προσδιορισμένο χρώμα. Ή αριθμούς και η ομάδα πρέπει να δημιουργήσει μικρές ομάδες ατόμων στον αριθμό που έχει ανακοινωθεί. Επόμενο καθήκον είναι οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ομάδες ανάλογα με τον αριθμό σεμιναρίων θεάτρου που έχουν παρακολουθήσει ή τον αριθμό παιδιών που έχουν κ.τ.λ. Έπειτα, σε ζευγάρια δημιουργούν παγωμένες εικόνες με

αντιθέσεις, όπως ήλιος/ βροχή, άνοιξη/ χειμώνας, ευτυχία/ θλίψη, ζούγκλα/ έρημος, κ.τ.λ.

2.3. Ο πλανήτης Αφροδίτη

Κατά την διάρκεια του προηγούμενου παιχνιδιού οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα θα πάρει μια παράγραφο από την ιστορία στην οποία αναφέρεται πόσο βρέχει στην Αφροδίτη και η άλλη ομάδα θα πάρει μία φωτογραφία του πλανήτη Γη. Το κείμενο και η φωτογραφία γίνονται πρότυπα για δημιουργική εργασία των ομάδων. Οι δύο ομάδες μετά από μια μικρή προετοιμασία πρέπει να παρουσιάσουν ήχους της Αφροδίτης και της Γης αντίστοιχα. Η μια ομάδα άκουσε την άλλη με κλειστά μάτια και μετά λένε τι αισθήματα, τι εικόνες φαντάστηκαν ακούγοντας τους ήχους. Στο τέλος η κάθε ομάδα θα δείξει στην άλλη την φωτογραφία και το κείμενο.

2.4. Τα παιδιά

Το επόμενο μέρος του εργαστηρίου αρχίζει με μια ερώτηση: "Πιστεύετε ότι σ' έναν τέτοιο πλανήτη όπως είναι η Αφροδίτη θα μπορούσαν να ζουν άνθρωποι;" Μετά από μια σύντομη συζήτηση για το τι άνθρωποι θα κατοικούσαν στην Αφροδίτη θα εστιαστούμε στην ιστορία μας. Στην Αφροδίτη ζούνε παιδιά αστροναυτών, είναι δεκατεσσάρων χρόνων και όλοι πηγαίνουν στην ίδια τάξη. Με συνοδεία μουσικής οι συμμετέχοντες σκέφτονται πως θα έμοιαζε ένα αγόρι ή ένα κορίτσι που ζει στην Αφροδίτη. Πως θα περνούσαν το ελεύθερο χρόνο τους; Ποια είναι η διάθεσή τους; Οι συμμετέχοντες προσπαθούν να δημιουργήσουν τον *χαρακτήρα*.

Έπειτα έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν στον χώρο πως κινείται ο χαρακτήρας/ πρόσωπο που έχουν πλάσει. Πως περπατά, τι χειρονομίες χρησιμοποιεί. Όταν ο υπεύθυνος φωνάζει stop, ο καθένας θα κάνει μία στάση που είναι χαρακτηριστική για το πρόσωπο που υποδύονται.

Το επόμενο στάδιο στη δημιουργία προσώπου είναι η παντομίμα. Η ομάδα έχει την δυνατότητα να ζήσει μια μέρα στην Αφροδίτη. Ο καθένας μόνος δημιουργεί δραστηριότητες που μπορεί να κάνει το πρόσωπο τους κατά την διάρκεια της ημέρας. Την δράση ακολουθεί μουσική υπόκρουση. Στο τέλος σε μικρές ομάδες θα παρουσιάσουν πέντε εικόνες σε αγάλματα αυτό που ζήσανε κατά την διάρκεια της ημέρας τα πρόσωπα τους: πρωί – 10 π.μ. – μεσημέρι – απόγευμα – βράδυ. Όλο αυτό το κομμάτι του εργαστηρίου τελειώνει με συζήτηση για το πώς είναι η ζωή στον πλανήτη Αφροδίτη.

2.5. Η Μάργκοτ

Ο υπεύθυνος διαβάζει μια παράγραφο από την ιστορία μας, η οποία μας περιγράφει την Μάργκοτ: έμοιαζε σαν μια ξεθωριασμένη φωτογραφία, δεν μιλούσε, κοιτούσε με βλέμμα απλανές την βροχή και τον υγρό κόσμο μέσα από το τζάμι. Διαλέγουμε έναν συμμετέχοντα για να υποδυθεί την Μάργκοτ, είναι ακίνητος και οι υπόλοιποι με το σώμα του πλάθουν την Μάργκοτ γίνεται δηλαδή πλαστελίνη κι οι

συμμετέχοντες γλύπτες. Οποιοσδήποτε έχει την δυνατότητα να πλάσει την Μάργκοτ έτσι όπως την φαντάζεται. Αν κάποιος από την ομάδα δεν συμφωνεί μπορεί να αλλάξει το άγαλμα. Αυτή η διαδικασία διαρκεί έως ότου όλη η ομάδα κατασταλάξει σε ένα κοινό άγαλμα της Μάργκοτ. Τέλος ανακοινώνουμε ότι για τις επόμενες δραστηριότητες του εργαστηρίου ένα λευκό πουλόβερ θα αντιπροσωπεύει τη Μάργκοτ.

Στην επόμενη φάση του εργαστηρίου η ομάδα έχει τη δυνατότητα να πάρει περισσότερες πληροφορίες για την Μάργκοτ και την συμπεριφορά της με την τεχνική της καυτής καρέκλας (Mackova, 1995). Ο υπεύθυνος κάθεται στην καρέκλα στον ρόλο της Μάργκοτ και οι υπόλοιποι της κάνουν ερωτήσεις στις οποίες απαντά η Μάργκοτ (ο δάσκαλος σε ρόλο).

2.6. Η τάξη

Το επόμενο κομμάτι του εργαστηρίου είναι αφιερωμένο στην ζωή των παιδιών στην τάξη. Η ομάδα στην αρχή ετοιμάζει τον χώρο της τάξης έτσι πως νομίζουν ότι είναι στην Αφροδίτη. Σε αυτήν την τάξη εισέρχονται οι συμμετέχοντες σε ρόλο *μαθητών*, το άσπρο πουλόβερ που αντιπροσωπεύει την Μάργκοτ, και ο υπεύθυνος στον ρόλο του *δασκάλου* της τάξης. Αρχίζουν και αυτοσχεδιάζουν, ο δάσκαλος μιλάει στα παιδιά για τον ήλιο και τους λέει ότι η μέρα που θα εμφανιστεί θα είναι αύριο. Τους βάζει να γράψουν ποίημα για τον ήλιο. Ύστερα διαβάζει τα ποιήματα και τα εκτιμά ως λάθος και επαινεί μόνο το ποίημα της Μάργκοτ (είναι έτοιμο από πριν) και το διαβάζει μπροστά σε όλη την τάξη. Οι μαθητές πρέπει να ξαναγράψουν το ποίημα και να ρωτήσουν την Μάργκοτ πως μοιάζει πραγματικά ο ήλιος. Ο δάσκαλος φεύγει από την τάξη και η δράση τερματίζει.

Με βάση αυτό που αισθανθήκανε οι συμμετέχοντες δημιουργούν μία στάση/ πόζα στον χώρο, σχετιζόμενη με τη Μάργκοτ που στέκεται στη μέση της τάξης. Τελικά δημιουργείται μία παγωμένη εικόνα που καθορίζει την σχέση μεταξύ της τάξης και την Μάργκοτ (βλ. και Poutachidis, 1997). Όταν ο υπεύθυνος αγγίζει τον ώμο κάποιου μέσα στην παγωμένη εικόνα αυτός λέει δυνατά την σκέψη του χαρακτήρα που υποδύεται.

2.7. Ο ήλιος

Ο υπεύθυνος διαβάζει μία σύντομη παράγραφο από την ιστορία μας. Αφορά τη σκηνή όπου τα παιδιά κλειδώνουν τη Μάργκοτ μέσα στην ντουλάπα. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα που περιγράφει τις τελευταίες στιγμές της κατάστασης. Τα τωρινά αισθήματα και οι γνώμες της τάξης ακούγονται ξανά μέσα από την εικόνα.

Η επόμενη δραστηριότητα ξεκινά με μια άλλη παράγραφο του κειμένου - ο ήλιος ανατέλλει στον πλανήτη Αφροδίτη και τα παιδιά τρέχουν έξω μέσα στην άνοιξη. Η ομάδα ακούει, αλλά παραμένει μια παγωμένη εικόνα. Το άκουσμα του κειμένου είναι το εναρκτήριο σημείο ενός αυτοσχεδιασμού που υποστηρίζεται από μουσική και οδηγίες από τον υπεύθυνο. Το δρώμενο τελειώνει όταν ο ήλιος εξαφανίζεται και σιγά-σιγά

αρχίζει να βρέχει και τα παιδιά επιστρέφουν στην τάξη τους.

2.8. Το τέλος

Ένα μεγάλο φύλλο χαρτί και μαρκαδόροι είναι απλωμένα στο πάτωμα. Οι συμμετέχοντες μπορούν να αποτυπώσουν τα πραγματικά αισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά στην Αφροδίτη. Αφού περιγράψουν όλοι αυτό που εξέφρασαν στο χαρτί εστιαζόμαστε στο χαρακτήρα της Μάργκοτ. Υπάρχει κάτι εκεί γραμμένο σχετικό με την Μάργκοτ; Πώς νιώθουν τα παιδιά απέναντί της; Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να προσθέσουν οτιδήποτε αφορά την Μάργκοτ στο χαρτί. Μετά την περιγραφή του καθενός, ρωτούμε την επόμενη ερώτηση. Πώς θα είναι η ζωή στον πλανήτη Αφροδίτη μετά από έξι μήνες; Οι σχέσεις των παιδιών θα παραμείνουν ίδιες; Πριν συζητήσουμε τις απαντήσεις, δοκιμάζουμε να το παρουσιάσουμε σε παγωμένη εικόνα που δηλώνει μόνο τις σχέσεις. Προσθέτοντας λέξεις, παίρνουμε μία γεύση από το πιθανό μέλλον στον πλανήτη Αφροδίτη.

Στα επόμενα λεπτά συζητούμε τον τρόπο που αυτή η εμπειρία επηρέασε τις σχέσεις των παιδιών μέσα στην τάξη. Δουλεύουμε με τις λέξεις στο χαρτί και αντανakλώντας τον χαρακτήρα των παιδιών και της Μάργκοτ. Μπορούμε να κατανοήσουμε τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους; Είμαστε ικανοί να τα σεβαστούμε; Η ιστορία μας λαμβάνει χώρα σ' έναν φανταστικό κόσμο. Πιστεύουμε πως κάτι παρόμοιο θα μπορούσε να συμβεί στην καθημερινή μας ζωή; Πώς θα αντιδρούσαμε σε μία παρόμοια κατάσταση;

Στο τελικό μέρος του εργαστηρίου, ενθαρρύνουμε τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από το εργαστήριο. Πώς θα ονόμαζε ο καθένας τους το θέμα της ομαδικής εργασίας; Υπάρχει κάποια γνώση που θα μπορούσαν να κερδίσουν από αυτή την εμπειρία;

3. ΠΩΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΥΜΕ

Στο τέλος του εργαστηρίου προτείνονται εφικτοί τρόποι συνέχισης της εργασίας με το υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Εξηγούμε σε θεωρητικό επίπεδο τις βασικές αρχές του Θεάτρου Φόρουμ (Boal, 1979), που υιοθετήθηκαν για τους σκοπούς του εργαστηρίου.

Αν χρησιμοποιούσαμε το εργαστήριο σαν εναρκτήριο λάκτισμα για κάποιο μεγαλύτερο project, πώς θα συνεχίζαμε; Δουλεύοντας με λογοτεχνικό κείμενο, θα είχαμε πολλά θέματα σαν αποτέλεσμα. Ο καθένας από τους συμμετέχοντες θα μπορούσε να γράψει τις ιδέες του στο χαρτί και θα μπορούσαμε να βάλουμε τα φύλλα στο πάτωμα για να δούμε τις πιθανές ομοιότητες ώστε να δημιουργήσουμε μικρότερες ομάδες. Σε μικρές ομάδες θα ανατεθεί στους συμμετέχοντες να καθορίσουν και να διατυπώσουν ένα κοινό θέμα και πάνω σε αυτό το θέμα να δημιουργήσουν μια μικρή ιστορία, η οποία πρέπει να περιέχει σύγκρουση και να έχει ανοιχτό (ή άσχημο) τέλος. Αφού θα παρουσιάσουν οι ομάδες τις εικόνες τους μπορούμε μετά να τους κάνουμε διάφορες ερωτήσεις, όπως: Σε ποιο θέμα είναι βασισμένες οι σκηνές (εικόνες); Ποια ιστορία είναι πιο ενδιαφέρουσα και επίκαιρη για σας; Τι τίτλο θα δίνετε σε κάθε σκηνή;

Είναι δυνατόν να λύσουμε την σύγκρουση ή το πρόβλημα που υπάρχει; Με τις υποκινούμενες ερωτήσεις εισάγουμε το “Φόρουμ”.

Η κάθε ομάδα θα ξαναπαίζει την σκηνή/ιστορία της. Οι υπόλοιποι από τους συμμετέχοντες θα πάρουν την θέση του κοινού και θα έχουν την δυνατότητα να σταματήσουν την δράση, φωνάζοντας “ΣΤΟΠ” και να προτείνουν λύσεις στο πρόβλημα που παρουσιάζεται. Ο θεατής γίνεται “θεατής-ηθοποιός” υποδεικνύει από ποιο σημείο της σκηνης/ιστορίας θέλει να παρέμβει και πάνω στην σκηνή παίζοντας προτείνει τις λύσεις του (Boal, 1992). Αν η δράση του είναι ανεπιτυχής μπορεί άλλος θεατής να ανέβει στην σκηνή και να προτείνει τις ιδέες του. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ίδια διαδικασία και με της υπόλοιπες σκηνές.

Συνήθως για την προετοιμασία και την πραγματοποίηση του Θεάτρου Φόρουμ απαιτούνται υψηλές σκηνοθετικές και υποκριτικές ικανότητες. Η δομή της παράστασης πρέπει να είναι σταθερή, οι ηθοποιοί πρέπει να μπορούν να αυτοσχεδιάζουν, οι θεατές-ηθοποιοί πρέπει να διατηρούν τον χαρακτήρα του ρόλου που θα υποδυθούν, κ.τλ. Αλλά για την δημιουργική εργασία με το θέμα, μας φτάνει οι συμμετέχοντες να έχουν εμπειρία με παιχνίδια ρόλων, γιατί σε αυτήν την φάση της εργασίας ουσία δεν είναι η άριστη θεατρική παρουσίαση αλλά η κοινή εύρεση λύσεων.

Είναι δυνατόν να δραματοποιήσουμε την ιστορία της Μάργκοτ και να δουλεύουμε πάνω στην θεατρική της παρουσίαση. Ή μπορούμε να πάρουμε μόνο το θέμα από την ιστορία της Μάργκοτ και να γράψουμε δικό μας έργο. Ότι και να κάνουμε, σημαντικό είναι να είναι διασκεδαστικό και επίκαιρο για την ομάδα και τον δάσκαλο. Να χτίζονται γέφυρες ανάμεσα σε πολιτισμούς αλλά και ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές.

4. ΠΗΓΕΣ

- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Bradbury, R. (1989). *Kaleidoskop*. Praha.
- Mackova, S. (1995). *Dramaticka Vychova Ve Skole*. Brno: Difa JAMU.
- Poutachidis, I. (1997). *Diplomova Prace – Dramatizace knihy a plan prace se stredoskolaky k divadelnimu predstaveni*. Brno: Difa JAMU.
- Καξίρα Π., Καπλάνη Ε., Μακρυγιάννης Σ., & Πουταχίδης Γ. (2011). *Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: μια έρευνα δράσης στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης*. Στο 6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Λουτράκι. Πρακτικά συνεδρίου. Διαθέσιμο στο: <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/25>

ΟΤΑΝ Η ELEANOR RIGBY ΣΥΝΑΝΤΗΣΕ ΤΟΝ ΚΩΝΣΤΑΝΤΗ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΕΝΟΣ ΔΙΗΓΗΜΑΤΟΣ

Μαρία Γ. Νέζη

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Πειραιά

Περίληψη

Στόχος του συγκεκριμένου εργαστηρίου είναι οι εκπαιδευτικοί να ανανεώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους στο μάθημα της λογοτεχνίας αξιοποιώντας πρακτικές από το εκπαιδευτικό δράμα, όπως για παράδειγμα τεχνικές για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου (καταιγισμός ιδεών, διάδρομος συνείδησης)-τεχνικές για αναστοχασμό (ανίχνευση/ παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου, σύνταξη κειμένων). Αντικείμενο του εργαστηρίου είναι η διδακτική προσέγγιση του διηγήματος της Λίτσας Ψαρούτη, Ο Κωνσταντής, που ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' γυμνασίου, με τέτοιο τρόπο, ώστε οι νεαροί αναγνώστες να παραγάγουν το νόημα του διηγήματος μέσα από τη βιωματική ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων τους. Το εργαστήριο έχει τη μορφή μικροδιδασκαλίας και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία μέσα από διεργασίες ενσυναίσθησης να αναστοχαστούν πάνω στο παιδαγωγικό πλαίσιο της αναγνωστικής και ερμηνευτικής πρακτικής που επικρατεί στη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό δράμα, διδακτικές πρακτικές, λογοτεχνία.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η διδακτική προσέγγιση του διηγήματος της Λίτσας Ψαρούτη, ο Κωνσταντής, που ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο της Λογοτεχνίας στην Α' τάξη του Γυμνασίου, αξιοποιεί τον τρόπο που οι Πολιτισμικές σπουδές και οι Αναγνωστικές θεωρίες επαναπροσδιορίζουν την έννοια του λογοτεχνικού κειμένου και αναδεικνύουν την επικοινωνιακή διάσταση της αναγνωστικής πράξης. Υπ' αυτό το πρίσμα το παιδαγωγικό πλαίσιο της αναγνωστικής και ερμηνευτικής πρακτικής που επικρατεί στην αίθουσα διδασκαλίας επαναπροσδιορίζεται, καθώς ο δάσκαλος δεν περιορίζεται στο ρόλο του διαμεσολαβητή στην

επικοινωνία του νεαρού αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο αλλά υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε η δημιουργική σκέψη, το βίωμα, η επικοινωνία να ενεργοποιούνται, προκειμένου να συγκροτηθεί το νόημα του κειμένου. Διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές-αναγνώστες μέσα από την αλληλεπίδραση, την πολυφωνία και τον αναστοχασμό, έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, να εξοικειωθούν με ένα εύρος στρατηγικών κατανόησης κειμένων, που δεν σχετίζονται μόνον με το γραπτό κείμενο αλλά και με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, προκειμένου να ανταποκριθούν, εν τέλει, στην πρόταση κόσμου του κειμένου.

Στη διδακτική πράξη έχουμε δοκιμάσει να ενεργοποιήσουμε τα βιώματα και τις ανταποκρίσεις των νεαρών αναγνωστών, να ενισχύσουμε διεργασίες ενσυναίσθησης και να υποστηρίξουμε την πολυπρισματικότητα κατά τη νοηματοδότηση του κειμένου, αξιοποιώντας πρακτικές από το εκπαιδευτικό δράμα, όπως η ιδεοθύελλα/καταιγισμός ιδεών, ο ρόλος στον τοίχο, ο διάδρομος συνείδησης, η ανακριτική καρέκλα (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007).

Η θετική εμπειρία μας τόσο από την ανταπόκριση των παιδιών όσο και από τα μαθησιακά αποτελέσματα στον άξονα της κατανόησης του κειμένου μας ωθεί στην οργάνωση αυτού του εργαστηρίου.

2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

2.1. Στόχοι – σκεπτικό

2.1.1. Γνώσεις για τον κόσμο

Μέσα από την ανάγνωση του συγκεκριμένου διηγήματος επιδιώκουμε:

- να φέρουμε σε επαφή τους μαθητές/τριες με ένα χαρακτηριστικό του σύγχρονου αστικού τρόπου ζωής όπως η μοναξιά και η αποξένωση των ανθρώπων στις μεγαλουπόλεις,
- να τους ευαισθητοποιήσουμε γύρω από προβλήματα όπως η παιδική εργασία και η «φιλάνθρωπία» απέναντι στα παιδιά των φαναριών.

2.1.2. Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Αξιοποιώντας τις αναγνωστικές θεωρίες και συγκεκριμένα τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser επιδιώκουμε οι μαθητές/τριες:

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

- να παραγάγουν το νόημα του διηγήματος μέσα από τη βιοματική ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων τους,
- να ασκηθούν στη δημιουργία και επικύρωση ερμηνευτικών υποθέσεων.

2.1.3. Γραμματισμοί

Η ανάγνωση του διηγήματος της Λίτσας Ψαραύτη σε συνδυασμό με την ακρόαση του μουσικού κομματιού των Beatles Eleanor Rigby εντάσσεται εντός του θεωρητικού πεδίου των Πολιτισμικών Σπουδών. Στο πλαίσιο αυτό αποβλέπουμε οι νεαροί αναγνώστες:

- να διευρύνουν την πολιτισμική εμπειρία τους,
- να αναγνωρίσουν τον τρόπο που συνομιλούν μεταξύ τους δυο διαφορετικά κείμενα, ένα διήγημα και ένα τραγούδι, δυο διαφορετικές, εν τέλει, μορφές τέχνης,
- να ασκηθούν στην πολυπρισματική θεώρηση του κόσμου του κειμένου μέσα από διεργασίες ενσυναίσθησης.

Παράλληλα επιδιώκουμε να ενισχύσουμε δεξιότητες προφορικού λόγου (ακρόαση και παραγωγή), καθώς και να ασκήσουμε τους μαθητές/τριες στη συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου, στόχοι που συνάδουν προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων νέου γραμματισμού.

2.1.4. Διδακτικές πρακτικές

Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων η διδασκαλία δανείζεται κάποιες τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος όπως:

- τεχνικές για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου: καταιγισμός ιδεών, διάδρομος συνείδησης (Conscience Alley),
- τεχνικές για αναστοχασμό: ανίχνευση/ παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου (Thought-Tracking), τίτλοι, σύνταξη κειμένων.

2.1.5. Εκπαιδευτικά εργαλεία

Αξιοποιούμε εφαρμογές του Web2.0 (You Tube, Wikipedia) για την υποστήριξη της διδασκαλίας μας με ακρόαση του μουσικού κομματιού των Beatles (Eleanor Rigby), ανάγνωση των στίχων του, αναζήτηση και παρουσίαση έργων τέχνης που εμπνέονται από το σχετικό θέμα.

Παράλληλα με τη χρήση βιντεοπροβολέα και Η/Υ αξιοποιούμε και πιο «παραδοσιακά» εργαλεία, όπως ο πίνακας, προκειμένου να καταγράψουμε με μορφή τίτλων τις ανταποκρίσεις των νεαρών αναγνωστών απέναντι στον κόσμο του κειμένου.

2.2. Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Α' φάση: Διαμόρφωση κατάλληλου συγκινησιακού κλίματος.

Σε αυτή τη φάση προκειμένου να διαμορφώσουμε το κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα, ακούμε το τραγούδι των Beatles Eleanor Rigby και προβάλλουμε στην οθόνη με τη χρήση βιντεοπροβολέα τους στίχους του τραγουδιού. Διευκολύνουμε τους νεαρούς αναγνώστες στην κατανόηση των στίχων μεταφράζοντας όπου χρειάζεται, ενώ παράλληλα τους δίνουμε πληροφορίες

για το τραγούδι, προκειμένου να διευρύνουμε την πολιτισμική τους εμπειρία. Θέτουμε το ερώτημα: Ποιο είναι το θέμα του τραγουδιού; Δώστε το σε τίτλους. Καταγράφουμε στον πίνακα τους τίτλους.

Β' φάση: Παρουσίαση του νέου.

Στη συνέχεια αρχίζουμε την ανάγνωση του διηγήματος της Λίτσας Ψαραύτη, ο Κωνσταντής, χωρίς να παρουσιάσουμε τον τίτλο του διηγήματος, ενώ ζητούμε από τους μαθητές/τριες να συγκεντρωθούν στην ακρόαση του κειμένου, καθώς σε αυτή τη φάση δεν έχουν ανοιχτά τα βιβλία. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκουμε να τους ασκήσουμε σε δεξιότητες ακρόασης.

Γ' φάση: Επεξεργασία του κειμένου.

Διαβάζουμε το κείμενο και διακόπτουμε την ανάγνωση στο σημείο: «κι αυτό το βλέμμα προξενούσε αμηχανία και δυσάρεσκεια στους οδηγούς». Ζητάμε οι μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν τη σκέψη του παιδιού και των οδηγών (σε Α' ρηματικό πρόσωπο εκφράζουν τις σκέψεις που ενδέχεται να κάνουν τα πρόσωπα τη συγκεκριμένη στιγμή). Καταγράφουμε όσο το δυνατόν περισσότερα ρήματα στον πίνακα χωρίς σχόλια.

Στη συνέχεια παγώνουμε την αφήγηση στο σημείο «Το παιδί την κοίταξε καχύποπτα και ψυχρά, ποιος ξέρει τι είχαν δει τα μάτια του ολημερίς στο δρόμο και πόσα είχε διδαχτεί από τη «φιλάνθρωπία των ανθρώπων.» και αξιοποιούμε την τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού διάδρομος συνείδησης. Ζητάμε επτά εθελοντές μαθητές/τριες. Κάποιος από αυτούς αναλαμβάνει το ρόλο του Κωνσταντή που βρίσκεται σε δίλημμα. Οι υπόλοιποι έξι χωρίζονται σε δυο ομάδες των τριών. Η μια ομάδα προτρέπει τον Κωνσταντή να δεχτεί την πρόσκληση της κας Δέσποινας, ενώ η άλλη επιχειρηματολογεί αποτρεπτικά. Οι δυο ομάδες στέκονται αντικριστά σαν να σχηματίζουν διάδρομο και ανάμεσά τους διέρχεται ο ήρωάς μας ο οποίος βρίσκεται σε δίλημμα και πρέπει να αποφασίσει.

Η ανάγνωση συνεχίζεται μέχρι το τέλος του αποσπάσματος και αναθέτουμε στους μαθητές/τριες μας ανά δύο να συνεχίσουν την ιστορία με δυο (2) - τρεις (3) προτάσεις καταργώντας τα αποσιωπητικά και βάζοντας τελεία. Με αυτή τη δραστηριότητα ασκούμε τους μαθητές/τριες σε δεξιότητες συνεργατικής γραφής (συνεργατικότητα, αλληλεπίδραση) και αποτιμούμε το βαθμό ανταπόκρισής τους στον κόσμο του κειμένου (διαμορφωτική αξιολόγηση).

Διαβάζουν όσο το δυνατόν περισσότερες ομάδες τα κείμενά τους, χωρίς να σχολιάζουμε.

Δ' φάση: Αναστοχασμός.

Σε αυτή τη φάση προκειμένου να ελέγξουμε το βαθμό κατανόησης των νεαρών αναγνωστών θέτουμε το ερώτημα: Τι νομίζετε ότι συνδέει τον Κωνσταντή, την κυρία Δέσποινα, την Eleanor Rigby και τον Father McKenzie; Οι μαθητές/τριες αποκρίνονται προφορικά στο ζητούμενο.

3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

3.1. Διαμόρφωση ομάδας

Καλωσορίζουμε τους συναδέλφους και αφού συστηθούμε, τους ζητάμε να αυτοπαρουσιαστούν στην ολομέλεια. Στη συνέχεια τους καλούμε να σκεφτούν και να απαντήσουν ατομικά στα ερωτήματα i) «τι προσδοκώ εγώ από το εργαστήριο;» ii) «τι το εργαστήριο από εμένα;» και iii) «τι εγώ από τον εαυτό μου στο πλαίσιο αυτού του εργαστηρίου;».

Έπειτα τους παρακινούμε να διαμορφώσουν δυάδες με πρόσωπα λιγότερο οικεία στην ομάδα και να μοιραστούν τις προσδοκίες τους σχετικά με το συγκεκριμένο εργαστήριο. Ακολουθώντας την πρακτική της πυραμίδας, καλούμε τις δυάδες να επεξεργαστούν σε τετράδες τις προσδοκίες τους και να τις παρουσιάσουν σε μια παράγραφο στην ολομέλεια.

Στο τέλος αυτής της φάσης, παρουσιάζουμε με συντομία τη θεματική του εργαστηρίου και τον τρόπο που θα δουλέψουμε.

3.2. Μικροδιδασκαλία

Κατά τη φάση αυτή οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο των μαθητών. Ακολουθούμε τα βήματα όπως περιγράφονται στην λεπτομερή παρουσίαση της διδακτικής πρότασης, εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στην εφαρμογή πρακτικών από το εκπαιδευτικό δράμα.

3.3. Συζήτηση

Μετά την ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας, ακολουθεί συζήτηση, λεπτομερής ανάλυση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο των τετράδων που έχουν διαμορφωθεί. Ζητούμενο είναι η διερεύνηση του βαθμού που οι συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, υποστηρίζουν τους στόχους και ανταποκρίνονται στο σκεπτικό της διδακτικής πρότασης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε εναλλακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών. Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τα συμπεράσματα και τις προτάσεις της.

3.4. Αναστοχασμός

Ολοκληρώνοντας το εργαστήριο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στις αρχικές προσδοκίες τους και στην εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο, συμπληρώνοντας ατομικά ο καθένας ένα φύλλο αξιολόγησης. Στο τέλος της συνάντησης, στον κύκλο της ολομέλειας καλούμε τους εκπαιδευτικούς με τρεις λέξεις να περιγράψει ο καθένας τα συναισθήματά του από την εμπειρία που βίωσε.

4. ΠΗΓΕΣ

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2012a). Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα. Στο Μ. Πολέμη-Τοδούλου (Επιμ.), *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική*

τάξη. Επιμορφωτικό υλικό Δ' τόμος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2012b). Φροντίζοντας τη διαμόρφωση της ομάδας των παιδιών στην τάξη: Βασικά στοιχεία και μεθοδολογία για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στο Μ.Π.Ε.. Στο Μ. Πολέμη-Τοδούλου (Επιμ.), *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Επιμορφωτικό υλικό Δ' τόμος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ.Δαρδανός.

ΜΠΑ-ΡΟΚ;

Ευαγγελία Κ. Κοσαλίδου

Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να εισάγει τους συμμετέχοντες στην τέχνη της εποχής Μπαρόκ μέσα από την ενεργητική μουσική ακρόαση και άλλου είδους δημιουργικές διεργασίες. Με βάση ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας της μουσικής Μπαρόκ που σχεδιάστηκε για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα επιτευχθεί βιωματική προσέγγιση της κατανόησης του στυλ Μπαρόκ τόσο στη μουσική όσο και στην τέχνη, γενικότερα, της συγκεκριμένης εποχής. Χορεύοντας, τραγουδώντας, αναπαριστώντας εικονικά, παίζοντας μουσικά όργανα, αυτοσχεδιάζοντας. Διότι το στυλ Μπαρόκ, ιδιαίτερα το μουσικό, αποτελεί βάση, έναρξη και θεμέλιο για πολλά μεταγενέστερα με τις απλές δομές και φόρμες του.

Λέξεις κλειδιά: Στυλ Μπαρόκ, ενεργητική μουσική ακρόαση, δημιουργικότητα.

1. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ ΜΠΑΡΟΚ

Η μουσική μιας εποχής δεν μπορεί να ερμηνευθεί πλήρως χωρίς αναφορές στο σύστημα ιδεών της και οι αισθητικές συμβάσεις της δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις εμπειρίες των κοινωνικών ομάδων που έζησαν εκείνη την εποχή. Αυτό ισχύει για κάθε εποχή και για κάθε πολιτισμό (Blacking, 1981: 79).

Ο όρος *baroque* προέρχεται από τη γαλλική λέξη *baroque*, η οποία με τη σειρά της προέρχεται από την πορτογαλική λέξη *barocco*. Χρησιμοποιούνταν αρχικά στο λεξιλόγιο της λιθοκολλητικής για τις πέτρες και τα μαργαριτάρια ακανόνιστου και παράδοξου σχήματος. Τον χρησιμοποιήσαν πρώτα οι κριτικοί τέχνης μιας νεότερης εποχής, που αποδοκίμαζαν τις τάσεις του δέκατου έβδομου αιώνα. Στην πραγματικότητα σημαίνει παράδοξο και το μεταχειρίστηκαν όσοι υποστήριζαν τη χρήση και τον συνδυασμό των αρχιτεκτονικών φορμών μόνο με τον τρόπο που ίσχυε στην Αρχαία Ελλάδα και στη Ρώμη. Η παραγνώριση των αυστηρών κανόνων έδειχνε για αυτούς τους επικριτές έλλειψη καλαισθησίας, γι' αυτό ονόμασαν το ρυθμό *baroque* (Combrich, 1950-2006: 387).

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Η θεωρητική θεμελίωση της έννοιάς του οφείλεται κυρίως στους ιστορικούς της τέχνης Heinrich Wölfflin (1864-1945) το 1888 στο *Renaissance und Barock* και Eugenio d'Ors (1881-1954) το 1935 στο *Du Baroque* (Pelegri, 2000:16). Πρόκειται για τεχνοτροπία που αναπτύχθηκε από τα τέλη του 16^{ου} αιώνα ως τα μέσα κυρίως του 18^{ου} αιώνα, με άνθιση τον 17^ο αιώνα, αφετηρία την Ιταλία και διάδοση στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης αλλά και στις αποικίες της Κεντρικής και Νότιας Αμερικής με κύρια χαρακτηριστικά τον θρησκευτικό συναισθηματισμό, τις δυναμικές γραμμές και τη διακοσμητική πληθωρικότητα (Honour και Fleming, 1991: 134).

Το *baroque* είναι έκφραση μιας ομογενούς ουσιαστικά κοσμοθεωρίας που παίρνει όμως ποικιλία μορφών στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και αφορά σε πολλούς κλάδους της καλλιτεχνικής δημιουργίας με δύο κύριες υφολογικές τάσεις, των αυλικών και καθολικών κύκλων και των αστικών και προτεσταντικών κοινοτήτων στις οποίες παρατηρούνται και άλλες σημαντικές διαφοροποιήσεις (Hauser, 1969: 215). Παρά τις εξωτερικές όμως διαφορές, τα κοινά στοιχεία είναι αρκετά για να αντιμετωπίζεται η τέχνη του 17^{ου} κυρίως αιώνα ως ενιαίο σύνολο και συνισταμένη των καλλιτεχνικών επιτευγμάτων σημαντικών καλλιτεχνών όπως ο P.P. Rubens (1577-1640), ο S. van R. Rembrandt (1606-1669), ο Van Dyck (1599-1641), ο G.L. Bernini (1598-1664), ο N. Poussin (1594-1665), ο C. Lorraine (1600-1682), ο D. Velazquez (1599-1660) και ο B.E. Murillo (1617-1682) (Honour & Fleming, 1991: 134), καθώς και οι P. Corneille (1606-1684), J. Racine (1639-1699), Molière (1622-1673), La Fontaine (1621-1695), C. Perrault (1628-1703), J. Milton (1608-1674), D. Defoe (1660-1731), J. Swift (1667-1745).

Σύμφωνα με τον Beausant (1994), ο όρος *baroque* δεν ερμηνεύεται από όλους με τον ίδιο τρόπο. Για πολλούς Γάλλους φιλοσόφους και μουσικούς το Μπαρόκ συμβολίζει μια μεσογειακή τέχνη που προήλθε από την Ιταλία, την Ισπανία και την Πορτογαλία, εξαπλώθηκε στην Αυστρία και στη Βοημία και μεταβιβάστηκε με έναν «εξωτικό» τρόπο στο Μεξικό και τη Βραζιλία. Εμπεριέχει μία αρνητική χροιά με μία υπερβολικά φορτωμένη αρχιτεκτονική και επιτηδευμένη γλυπτική, σε αντίθεση με την απλότητα, το μέτρο, τη λεπτότητα που χαρακτηρίζει το γαλλικό κλασικισμό την ίδια εποχή (Beausant, 1994: 96).

Για έναν Γερμανό φιλόσοφο ή μουσικό, όλη η τέχνη της περιόδου 1580-1750 είναι Μπαρόκ. Ο J.S. Bach (1685-1750), ο G.F. Händel (1685-1759), ο A. Vivaldi (1678-1741), ο Μολιέρος (1622-1673), ο Ρακίνας (1639-1699), ο N. Poussin (1594-1665), ακόμη και ο F. de Mahlerbe (1555-1628) είναι Μπαρόκ. Ο όρος

σηματοδοτεί απλά την χρονική περίοδο (Beaussant, 1994: 97).

Για τους μουσικολόγους η μουσική από το θάνατο του G.P. da Palestrina (1525-1594) έως το θάνατο του Bach χαρακτηρίζεται ως Μπαρόκ. Περιλαμβάνει δηλαδή τον C. Monteverdi (1567-1643), τον J.S. Bach, τον G.F. Händel, τους A. και D. Scarlatti (1660-1757), τον A. Vivaldi, τον D. Buxtehude (1637/9-1707), τον G. Caccini (1551-1618), τον H. Purcell (1659-1695), ακόμη και τον G.P. Telemann (1681-1767), αν και έζησε πολλά χρόνια και άλλαξε τόσο κατά τη διάρκεια της μακράς καριέρας του. Baroque είναι επίσης και η γαλλική μουσική των J.C. de Chambonnières (1601/2-1672), L. Couperin (1626-1661), J.B. Lully (1632-1687), M.A. Charpentier (1643-1704), A. Campora (1660-1744), A. Destouches (1672-1749), R. Delalande (1657-1726), N. Bernier (1664-1734), L.N. Clérambault (1676-1749), ακόμη και ο J.P. Rameau (1683-1764). Υιοθέτησαν δηλαδή την άποψη των Γερμανών ορίζοντας χρονικά την εποχή Μπαρόκ (Beaussant, 1994: 99).

Τέλος, οι μουσικοί, εκτελεστές οργάνων, χαρακτηρίζουν ως Μπαρόκ τις συνθέσεις αναλόγως του τρόπου εκτέλεσής τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, ένα έργο όπως τα «Βραδεμβούργια Κοντσέρτα» του J.S. Bach, χαρακτηρίζεται ως Μπαρόκ επειδή συντελέθη το 1720, αλλά χάνει το Μπαρόκ χαρακτήρα του εάν εκτελεστεί από μία «κλασική» ορχήστρα όμοια με αυτήν που εκτελεί R. Wagner (1813-1883) και τη διευθύνει ο H.V. Karajan (1908-1989). Τον επανακτά μόνο αν ο ρυθμός του, το φραζάρισμα, τα διανθίσματα, η σύνθεση της ορχήστρας και τα όργανα που χρησιμοποιούνται είναι σύμφωνα με τις μεθόδους εκτέλεσης της εποχής Μπαρόκ και την αισθητική της. Έτσι εκφράζεται μία νέα αντίληψη της μουσικής Μπαρόκ στις οποίες το χρονικό πλαίσιο προστίθεται και ο συγκεκριμένος χαρακτήρας εκτέλεσής της, εφαρμόζοντας ένα συγκεκριμένο τρόπο εκτέλεσης στον 20^ο και 21^ο αιώνα, της μουσικής του 17^{ου} και του πρώτου μισού του 18^{ου} αιώνα (Beaussant, 1994: 99-101). Σύμφωνα με αυτόν, τα «Βραδεμβούργια Κοντσέρτα» του J.S. Bach υπό τη διεύθυνση του H.V. Karajan δεν είναι Μπαρόκ, ούτε η «Λειτουργία σε σι ελάσσονα» υπό αυτήν των E. Jochum (1902-1987) ή O. Klemperer (1885-1973) ή η «Διδώ και Αινείας» ερμηνευμένη από την Victoria de Los Angeles (1923-2005), αλλά κλασικές ή ρομαντικές εκτελέσεις. Σε αντιπαράθεση και η μουσική του W.A. Mozart, όσο κλασική και αν είναι, αν εκτελεστεί από όργανα της εποχής Μπαρόκ γίνεται και αυτή Μπαρόκ με τη σειρά της (Beaussant, 1994: 99-101).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να οριστεί ως Μπαρόκ η εποχή από το 1600 έως το 1750 περίπου, το κυρίαρχο ρεύμα της τέχνης στην Ευρώπη με όλα τα χαρακτηριστικά και τις αποκλίσεις αυτών, που προαναφέρθηκαν. Μιας Ευρώπης και μιας τέχνης με συνθέσεις αυστηρές όπου η αίσθηση της ισορροπίας και του μέτρου αντιπαράτιθενται σε αυτές της κίνησης και της ανάμιξης, όπου η τοποθέτηση ορίων αντιστέκεται στη συγχώνευση και στη ροή των πραγμάτων και των ανθρώπων, με στίγματα Αναγέννησης στην αρχή της και τάσεις κλασικισμού στο τέλος της και, σε ορισμένες

περιπτώσεις, στον τελευταίο αιώνα της με τρία κύρια ρεύματα: της Ιταλίας, της Γαλλίας και των Βόρειων χωρών με κέντρο τη Γερμανία.

2. ΚΥΡΙΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΠΑΡΟΚ

Η περίοδος του Μπαρόκ στη μουσική αρχίζει λίγο πριν το 1600 και θεωρείται πως καταλήγει με το θάνατο του J.S. Bach το 1750. Ο H. Wölflin αναγνωρίζει στην ιστορία της τέχνης την πρώιμη περίοδο από το 1570, την κύρια από το 1680 και την όψιμη από το 1700 έως το «Θύελλα και Ορμή» (1770-1780). Ο R. Haas (1928) χωρίζει το βιβλίο του σε τρία μέρη, το καθένα από τα οποία καλύπτει μισό αιώνα και διακρίνεται από τα κύρια χαρακτηριστικά του ύφους Μπαρόκ: το μονωδιακό και το ύφος *concertante*, την καντάτα και το *bel canto* και το αντιστικτικό ύφος. Ο M.F. Bukofzer (1947) της αποδίδει τον 17^ο αιώνα και το πρώτο μισό του 18^{ου} διακρίνοντάς την σε τρεις κύριες περιόδους και σημειώνοντας πως δεν συμπίπτουν σε όλες τις χώρες: το πρώιμο Μπαρόκ, 1580-1630, το κυρίως Μπαρόκ, 1630-1680 και το όψιμο Μπαρόκ 1680-1730. Η S. Clercx (1948) τοποθετεί την αρχή της περιόδου στα μέσα του 16^{ου} αιώνα χαρακτηρίζοντας την ως πρώιμο Μπαρόκ (*baroque primitive*), την δεύτερη περίοδο, κυρίως Μπαρόκ (*plein baroque*), σε όλο τον 17^ο αιώνα και την τρίτη ως όψιμο Μπαρόκ (*baroque tardif*) από το 1700 έως το 1740 ή 1765 (Palisca, 1980/2001: 751). Ο C. Palisca (1968) τοποθετεί την αρχή της το 1580 περίπου και το τέλος της το 1750. Πιο απλά θα λέγαμε πως ξεκινά τον 17^ο αιώνα (με την *Ευρυδίκη* του Peri το 1600 αλλά και το θάνατο του Palestrina και του Lassus το 1594 καθώς και την έκδοση του 4^{ου} και 5^{ου} βιβλίου των Μαδριγαλιών του Monteverdi το 1603 και 1605) και λήγει τη δεκαετία του θανάτου των J.S. Bach, D. Scarlatti και G.F. Händel (Fichet, 2000: 1).

Το χρονικό αυτό πλαίσιο δεν αφορά σε όλα τα είδη της μουσικής. Ορισμένα είδη χορών, οργανικής και εκκλησιαστικής μουσικής δεν κατηγοριοποιούνται τόσο εύκολα. Ούτε το πέρασμα και η αλλαγή ύφους από τη μία εποχή στην επόμενη σημειώνεται την ίδια στιγμή σε όλες τις χώρες. Το ύφος Μπαρόκ έγινε αισθητό στη Γερμανία το 1610 και άνθισε δεκαετίες αργότερα. Όταν παρακαμάζει στην Ιταλία το 1720, ανθίζει στη Γαλλία για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Ακόμη και στα σύνορα μιας χώρας εμφανίζεται διαφορετικά. Όταν θριαμβεύουν στη Δρέσδη οι προ-κλασικές όπερες του J.A. Hasse (1699-1783) το 1730, οι μπαρόκ καντάτες του J.S. Bach (1685-1750) εμπνέουν στο Leipzig πιστούς και ακροατήρια πανεπιστημίων. Ακόμη και στον ίδιο συνθέτη ή στο ίδιο έργο, όπως στις τελευταίες όπερες του A. Scarlatti (1660-1725) και του G.F. Händel (1685-1759) παρατηρείται συνύπαρξη στοιχείων μπαρόκ ή μη τεχνικής (Palisca, 1968: 5). Όμοια, όταν συναντούμε στη μουσική του Pergolesi (1710-1736), σύγχρονου του J.S. Bach περισσότερη επιμονή στην ισορροπία των φράσεων, πνευματώδεις εμπνεύσεις που θέλγουν τον ακροατή και όμορφες μελωδίες εκτός στερεοτύπων

αναγνωρίζουμε πως περνάμε στην αισθητική των πρώτων χρόνων της εποχής του κλασικισμού.

Ο Curt Sachs (1919) ήταν ο πρώτος που μετέφερε τη θεωρία του H. Wölfflin για το ύφος Μπαρόκ στη μουσική. Εξήγησε πως τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά που αποδίδει ο Wölfflin στις πλαστικές τέχνες (Palisca, 1980/2001: 750) ταυρίζουν σε αυτά της ανάπτυξης της μουσικής Μπαρόκ: (1) η υπεροχή της γραμμής παραλληλίστηκε με αυτήν της μελωδίας με τα διανθίσματα και τις παραλλαγές, (2) η τοποθέτηση προσώπων σε μη κύριες θέσεις ενός πίνακα, με αυτήν της υψιφώνου πάνω σε ένα *basso continuo*, (3) οι ανοιχτές φόρμες της Μπαρόκ τεχνικής με αυτές του ρετσιτατίβο και *arioso*, και οι τάσεις της Μπαρόκ τέχνης (4) για την αντικατάσταση της πολυπλοκότητας από την ενότητα και αυτής (5) του να συσκοτίζει παρά να φωτίζει, εφαρμόζονταν επίσης στη μουσική.

Ο Andrea Della Corte (1933) υποστήριζε πως ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά της μουσικής του 17^{ου} αιώνα μπορούσε να χαρακτηρίσει ο όρος Μπαρόκ. Ο Robert Haas (1928) αμφέβαλε για το αν και τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά της θεωρίας του Wölfflin εφαρμόζονταν στη μουσική. Ο P.H. Lang (1941) και ο M.F. Bukofzer (1940-1947) έκαναν δόκιμο τον όρο *baroque* στην αγγλική γλώσσα. Η S. Clercx (1948) ανέλυσε τη μουσική Μπαρόκ αμφιβάλλοντας για το αν κάποιες θεωρίες που αφορούσαν στις πλαστικές τέχνες και στη λογοτεχνία υιοθετούνταν και στη μουσική. Γάλλοι και Άγγλοι θεωρητικοί της μουσικής εναντιώνονταν στην αποδοχή του όρου *baroque*. Ο N. Dufourcq (1961) υποστήριζε πως τα χαρακτηριστικά που αποδίδονταν στο γερμανικό Μπαρόκ δεν ήταν ίδια με αυτά της μουσικής και του πολιτισμού στη Γαλλία, όπου ο «κλασικισμός» έλαβε χώρα στο πρώτο μισό του 17^{ου} αιώνα. Ο J. Chailley (1958) απέρριψε ως μη δόκιμο τον όρο. Ο R. Capell (1885-1954 στο Palisca, 1980/2001: 751) αμφισβητούσε έναν κοινό όρο για τόσο διαφορετικά μουσικά ύφη, όπως αυτά των Peri και του Bach. Η *Histoire de la musique* της *Encyclopédie de la Pléiade* (Paris, 1960 στο Palisca 1980/2001: 751) αποκάλυψε την περίοδο «η εποχή του ύφους *concertante*» και ο όρος *baroque* έγινε αποδεκτός στη Γαλλία από τους V.L. Tapié (1957) και R. Stricker (1968) (Palisca, 1980-2001: 751).

Για πρώτη φορά ο όρος *baroque* αναφέρθηκε στη μουσική στη Γαλλία το 1734 στο *Le Mercure* σε μία κριτική ενός μπαλέτου της όπερας «Hippolyte et Aricie» του J.P. Rameau (Buelow, 2004: 1). Τα χρονολογικά όρια και τα αισθητικά χαρακτηριστικά της μουσικής Μπαρόκ είτε συμπίπτουν είτε όχι με αυτά των άλλων τεχνών, μπορούν να οριοθετηθούν καλύτερα όχι με την απόδοση αναλογιών και παραλληλισμών, αλλά με τη διερεύνηση των κινήτρων που ώθησαν τις τέχνες προς ορισμένες κατευθύνσεις και την αναγνώριση των δυνάμεων που τις οδήγησαν προς κοινές πορείες.

Η μουσική Μπαρόκ, συνοψίζοντας, εισάγει, κυρίως, δομικούς νεωτερισμούς όπως η αρμονία μείζονος-ελάσσονος τρόπου, το *basso continuo*, η αρχή *concertante*, το ομοφωνικό στυλ (βλ. Weber, 1998 και Fichet, 2000).

3. ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΠΑΡΟΚ

Όλες οι δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν στο συγκεκριμένο εργαστήριο βασίζονται στην περιγραφή ενός μοντέλου διδασκαλίας της μουσικής Μπαρόκ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ξεκινώντας με την υπόθεση ότι: (i) Η ιστορία της μουσικής είναι ένα απαραίτητο τμήμα της καλλιέργειας ενός μουσικού ή κάποιου που μαθαίνει μουσική, το οποίο συμβάλλει σε μία βαθύτερη μουσική κατανόηση και κατά συνέπεια επηρεάζει την προτίμηση και την εκτέλεσή του, (ii) η διδασκαλία της ιστορίας της μουσικής μπορεί να είναι σημαντική αν πάψει να προσεγγίζεται με βάση χρονολογίες και γεγονότα και ασχοληθεί με το χρόνο και το χώρο ως τις βασικές πλευρές της μουσικής δημιουργίας, (iii) το στυλ Μπαρόκ προσφέρεται για την εισαγωγή στην ιστορία της μουσικής και την κατανόηση βασικών δομών και λειτουργιών της μουσικής γενικότερα, (iv) η ενεργητική ακρόαση και οι δημιουργικές διεργασίες αποτελούν το καταλληλότερο μέσο για την κατανόηση ενός μουσικού στυλ από τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, σχεδιάσαμε το μοντέλο πάνω στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνά μας.

Η βασική αρχή πάνω στην οποία στηρίχτηκε η πρότασή μας και επηρεάστηκε από το μοντέλο της κοινωνικής ιστορίας, ήταν η θεώρηση της ιστορίας ως ενός πολύπλοκου δικτύου σχέσεων, μέσα στο οποίο βασικός στόχος είναι οι διαδικασίες. Σύμφωνα με αυτήν, η μουσική δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνία στην οποία ανήκει ούτε αντανάκλασή της κοινωνίας από την οποία προέρχεται αλλά ένα ζωτικό στοιχείο αυτής, ένα σημαντικό στοιχείο της οργάνωσής της, που διαμορφώνεται από αυτήν και τη διαμορφώνει ταυτόχρονα. Οι βάσεις για τη θεώρηση αυτή ήταν οι ιδέες των L.B.V. Freire (1994-2003), J. Attali (1977), N. Hadjinikolaou (1973), E. Fischer (1963) και K. Καστωριάδη (1975). Η εκπαιδευτική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η διαλεκτική θεώρηση της εκπαίδευσης, με βασική αρχή τη μαθησιακή διαδικασία, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή με το δάσκαλο να έχει συντονιστικό ρόλο και έμφαση στη διαδικασία μέσα σε ένα ευρύ, δυναμικό και κριτικό πλαίσιο (Freire, 2003: 21).

Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν στο μοντέλο είναι οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν έργα διαφόρων συνθετών της εποχής Μπαρόκ και να κατανοήσουν μουσικά στοιχεία και έννοιες του στυλ Μπαρόκ
- Να αναπτύξουν αισθητικά κριτήρια για την αισθητική απόλαυση και την καλλιέργεια ευαίσθητων ακροατών μουσικής της συγκεκριμένης περιόδου.
- Να κατανοήσουν έννοιες όπως ο ρυθμός, η φόρμα, η χροιά των οργάνων της εποχής Μπαρόκ μέσω της ενεργητικής μουσικής ακρόασης και δημιουργικών διεργασιών
- Να κατανοήσουν το στυλ Μπαρόκ και την εκτελεστική του πρακτική χωρίς την αυστηρά ιστορική του προσέγγιση αλλά με την

τοποθέτησή του στο ιστορικό, πολιτιστικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που το δημιούργησε.

- Να αναγνωρίζουν ακουστικά και να τοποθετούν στο ιστορικό τους πλαίσιο τα έργα της μουσικής Μπαρόκ.

Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι παραπάνω διδακτικοί στόχοι να αντιπροσωπεύονται επαρκώς στα υλικά διδασκαλίας και αξιολόγησης της μάθησης.

Με βάση το παραπάνω μοντέλο σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μία έρευνα. Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να απαντήσει στο κατά πόσο έγινε κατανοητή η μουσική Μπαρόκ από τους μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου μέσα από την ενεργητική μουσική ακρόαση και δημιουργικές διεργασίες και στο κατά πόσο, ανέπτυξαν θετικές στάσεις απέναντι στη μουσική Μπαρόκ τα παιδιά της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου μέσα από δραστηριότητες που αφορούν στην ενεργητική μουσική ακρόαση και σε δημιουργικές διεργασίες. Σκοπός της ήταν, μέσα από το μοντέλο της κατανόησης του στυλ Μπαρόκ που προτείνει και την επεξεργασία των ερωτηματολογίων και των λιστών παρατήρησης, κατά τη διάρκεια του πειραματικού προγράμματος που αφορούν στην κατανόηση του στυλ Μπαρόκ και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα παιδιά της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, να αποδείξει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των απαντήσεων των μαθητών και του ερευνητή πριν από την περίοδο της έρευνας με τους αντίστοιχους μέσους όρους των απαντήσεων τους μετά από αυτή, το οποίο με τη σειρά του και σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των πινάκων των λιστών παρατήρησης αποδεικνύει την επιτυχή εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος.

Γενικά, η κατανόηση της μουσικής Μπαρόκ και η ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα παιδιά μέσω της ενεργητικής μουσικής ακρόασης και δημιουργικών διεργασιών ήταν επιτυχής σε σχετικά υψηλό βαθμό (73, 33%). Δηλαδή, η μουσική Μπαρόκ ενδείκνυται για διδασκαλία στην Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου όχι μόνο για την κατανόηση του στυλ Μπαρόκ και τις καινοτομίες και προσφορές του στο σύνολο της Δυτικής Ευρωπαϊκής Μουσικής αλλά και για τη διδασκαλία άλλων μουσικών εννοιών των οποίων η κατανόηση είναι απαραίτητη και βοηθά στη γενικότερη κατανόηση και αντίληψη εννοιών της δυτικής μουσικής όπως οι μουσικές φόρμες, το ομοφωνικό ύφος, η μείζονα και ελάσσονα τονικότητα, η σχέση τονικής-δεσπόζουσας και ο αυτοσχεδιασμός.

Κατά συνέπεια το στυλ Μπαρόκ, με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να διδαχθεί ανεπιφύλακτα στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου και με τις κατάλληλες τροποποιήσεις και στις υπόλοιπες καθώς και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

3.1. Δειγματικό σχέδιο μαθήματος

Παρακάτω δίδεται ένα δειγματικό σχέδιο μαθήματος που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στο βιωματικό εργαστήριο θα πραγματοποιηθούν διδασκαλίες ενός μενουέτου, ενός κανόνα, μιας φούγκας και τμήματος κοντσέρτου γκρόσο μέσω της κίνησης, του

χορού, του τραγουδιού της ρυθμικής απαγγελίας και απόδοσης, της εικονικής αναπαράστασης και του αυτοσχεδιασμού, σε αυθεντικές και σύγχρονες εκτελέσεις και διασκευές.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : ΦΟΥΓΚΑ

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 11

Θέμα : Φούγκες του J.S. Bach.

Κύρια δραστηριότητα : Ακρόαση-εκτέλεση.

Χρονική διάρκεια : Δύο διδακτικές ώρες των 45 λεπτών.

Ημερομηνία : 05/03/2009.

Στόχοι

- Να κατανοήσουν τη φόρμα της Φούγκας.
- Να εκτελέσουν μία ρυθμική φούγκα.
- Να παρακολουθήσουν την παρτιτούρα στην ακρόαση μιας φούγκας του J.S. Bach.
- Να αυτοσχεδιάσουν ρυθμικά και μελωδικά.

Υλικά-μέσα

- Παρτιτούρα ρυθμικής φούγκας.
- Παρτιτούρα της φούγκας σε σολ ελάσσονα, BWV 578 του J.S. Bach και της φούγκας αρ.2 σε ντο ελάσσονα από το Καλοσυγκερασμένο Κλειδοκύμβαλο του ιδίου.
- Τα μουσικά έργα: φούγκα σε σολ ελάσσονα, BWV 578 του J.S. Bach και φούγκας αρ.2 σε ντο ελάσσονα από το Καλοσυγκερασμένο Κλειδοκύμβαλο του J.S. Bach.
- Ρυθμικά και μελωδικά κρουστά όργανα τάξης.
- Πίνακας και μαρκαδόροι διαφορετικού χρώματος.

Πορεία

1. Η δασκάλα δίνει στα παιδιά μία τρίφωνη ρυθμική φούγκα με συνοδεία κειμένου. Τους εξηγεί τη δομή μιας φούγκας, σχεδιάζοντας την στον πίνακα με μαρκαδόρους διαφορετικού χρώματος. Τους ζητά να εκτελέσουν όλοι μαζί τη φούγκα που τους έδωσε, την κάθε φωνή χωριστά.
2. Τα παιδιά εκτελούν τη φούγκα, σύμφωνα με τις υποδείξεις της δασκάλας.
3. Η δασκάλα χωρίζει τα παιδιά σε τρεις ομάδες. Ζητά αυτή τη φορά από την κάθε ομάδα να εκτελεί τη δική της «φωνή». Στην αρχή μόνη της η καθεμία και στη συνέχεια όλες μαζί.
4. Τα παιδιά ακολουθούν τις οδηγίες της δασκάλας. Επαναλαμβάνουν την εκτέλεση, έως ότου αποδοθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
5. Η δασκάλα τους εξηγεί πως εκτέλεσαν μία ρυθμική φούγκα. Τους μιλά για τις φούγκες του Μπαχ και το συγκεκριμένο σύστημα του Werckmeister. Κάνει αναφορά στον Πυθαγόρα και συσχετίζει με έννοιες των μαθηματικών.
6. Η δασκάλα βάζει τώρα στο CD player τη φούγκα σε σολ ελάσσονα, BWV 578 του J.S. Bach και μοιράζει παρτιτούρες αυτής στα παιδιά. Τους υπενθυμίζει κάποια στοιχεία για τον συνθέτη και πως ακούνε το εκκλησιαστικό όργανο. Τους ζητά

να παρακολουθήσουν την παρτιτούρα και να βρουν πόσες «φωνές» ακούγονται.

7. Τα παιδιά ακούν και απαντούν.
8. Στη συνέχεια, η δασκάλα δίνει στα παιδιά τη φούγκα αρ.2 σε ντο ελάσσονα από το *Καλοσυγκερασμένο Κλειδοκύμαβαλο* του J.S. Bach και τους ζητά πάλι να παρακολουθήσουν την παρτιτούρα. Τους χωρίζει στις τρεις ομάδες τους και ζητά να σημειώσει, η κάθε ομάδα στη δική της παρτιτούρα, με διαφορετικό χρώμα, τις «φωνές» που ακούγονται.
9. Τα παιδιά ακούν και σημειώνουν.
10. Η δασκάλα μοιράζει στα παιδιά ρυθμικά και μελωδικά κρουστά όργανα της τάξης. Τους γράφει ένα ρυθμικό και ένα μελωδικό μοτίβο (όμοιο με το ρυθμικό) στον πίνακα και καλεί την κάθε ομάδα να αυτοσχεδιάσει, συνθέτοντας τα πρώτα μέτρα μιας δική της σύντομης ρυθμικής και μελωδικής φούγκας.
11. Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν και εκτελούν.
12. Όλα μαζί με τη δασκάλα σχολιάζουν τις συνθέσεις τους.
13. Η δασκάλα ζητά να σκεφτούν, έως την επόμενη συνάντηση ρυθμικά και μελωδικά μοτίβο για τη σύνθεση μιας ρυθμικής και μιας μελωδικής φούγκας σε τέσσερις ομάδες. Χωρίζει τις ομάδες και τις προτρέπει να σκέφτονται σε κάθε ευκαιρία μαζί, όλα τα μέλη της καθεμίας, έως ότου ξανασυναντηθούν.

Αξιολόγηση

- Τα παιδιά κατανοούν τη φόρμα της Φούγκας.
- Τα παιδιά εκτελούν μία ρυθμική φούγκα.
- Τα παιδιά παρακολουθούν την παρτιτούρα στην ακρόαση μιας φούγκας του J.S. Bach.
- Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν ρυθμικά και μελωδικά, συνθέτοντας μία σύντομη φούγκα.

7. ΠΗΓΕΣ

- Attali, J. (1977). *Bruits*. Vendome: Presses Universitaires.
- Beaussant, P. (1994). *Vous avez dit Baroque?* Paris: Babel.
- Buelow, G. (2004). *Baroque Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bukofzer, M. (1947). *Music in the Baroque Era, from Monteverdi to Bach*. New York: W.W. Norton.
- Blacking, J. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας*. (μετ. Γρηγορίου, Μ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Chailley, J. (1958/1984). *Précis de musicologie*. Paris: 1984.
- Clercx, S. (1948). *Le Baroque et la musique: essai d'esthétique musicale*. Brussels: Société Belge de Musicologie.
- Combrich, E.H. (1950/2006). *Το χρονικό της τέχνης*. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα εθνικής τραπέζης.
- Della Corte, A. (1933). *Il barosso e la musica. Rassegna Musicale*, 6, 253-266.
- Dufourcq, N. (1961). *Terminologia organistica. L'organo*, 2, 43-52.
- Fichet, L. (2000). *Le language Musical Baroque*. France: Zulfluh.
- Fisher, E. (1963). *The necessity of Art*. London: Pelican.
- Freire, L. B. V. (2000a). The history of music and the training of musician. In F. De Colle (Ed.), *Sintesi delle Comunicazioni, Convegno Internazionale SIEM, "La Ricerca per la didattica musicale" (Bologna, 24-27 Febbraio 2000)*, Research Abstracts in English (p. 73). Bologna: Società Italiana per l'Educazione Musicale.
- Freire, L. B. V. (2000b). A Historia Da Musica e a Formação Do Musico. In J. Tafuri (Ed.), *Atti del Convegno Internazionale SIEM, "La Ricerca per la didattica musicale" (Bologna, 24-27 Febbraio 2000)*, *Quaderni della SIEM*, 16 (pp. 102-107). Bologna: Società Italiana per l' Educazione Musicale.
- Haas, R. (1928). *Die Musik des Barocks*. Postman: VG Athenaiion.
- Hadjinikolaou, N. (1973). *Histoire de l' Art et lute des classes*. Paris: Maspero.
- Hauser, A. (1969.). *Κοινωνική ιστορία της τέχνης*. Αθήνα: Κάλβος.
- Honour, H., & Fleming, J. (1991). *Ιστορία της Τέχνης*. Αθήνα: Υποδομή.
- Καστωριάδη, Κ. (1975). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Lang, P.H. (1941). The Baroque, The Late Baroque. *Music in Wester Civilization*. New York. 314-429, 430-529.
- Palisca, C.V. (1980/2001). Baroque. In Sadie, S. (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (τόμος 2ος) (σσ. 749-756), Oxford: Oxford University Press.
- Pelegrin, B. (2000). *Figurations de l' infini. L' âge baroque européen*. Paris: Seuil.
- Sachs, C. (1919). Barokmusik. *Jahrbuch der Musikbibliothek Peters*. 7-15.
- Weber, M. (1998). *Sociologie de la musique*. Paris: Métailié.

ΜΙΑ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΒΙΟΛΟΓΙΑ

Πέτρος Δ. Δαμιανός
1ο Πειραματικό ΓΕΛ Αθηνών

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια βιντεοσκοπημένη δραματοποίηση ενός μαθήματος βιολογίας και το θεωρητικό υπόβαθρο που την υποστηρίζει. Η συνεισφορά της δραματοποίησης στην παιδαγωγική διαδικασία συνδέεται με τους στόχους που προτείνει η Έρευνα Δράσης και η Κριτική Παιδαγωγική. Ταυτόχρονα η θεωρητική ανάλυση της ίδιας της δραματοποίησης αντλεί επιχειρήματα από θεωρητικές προτάσεις αξιοποίησης του θεάτρου από αναγνωρισμένους παιδαγωγούς, εκτός αυτού του συγκεκριμένου παιδαγωγικού πλαισίου. Το σενάριο της εν λόγω δραματοποίησης αναφέρεται στο ρόλο των λευκών και ερυθρών αιμοσφαιρίων στο αίμα. Ομάδες μαθητών-τριων παρουσιάζουν τις διεργασίες που αυτά συμμετέχουν μέσα σε έναν ανθρώπινο οργανισμό, έχοντας όλη την ευθύνη για την αρτιότητα της δραστηριότητας, την βιντεοσκόπηση της και την τελική της παρουσίαση. Όλο το εργαστήριο εκτός από τη θεωρητική παρουσίαση της πρότασης συνοδεύεται από την παρουσίαση του βίντεο.

Λέξεις κλειδιά: Δραματοποίηση, βιολογία, θεατρικό παιχνίδι.

1. ΜΙΑ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΒΙΟΛΟΓΙΑ

Η δομή των σχολικών βιβλίων, γενικά, παρασύρει εύκολα την / τον εκπαιδευτικό σε ατελείωτες θεωρητικολογίες, οι οποίες αδρανοποιούν τους μαθητές-τριες, κάνοντας τους παθητικούς δέκτες, που βαριούνται αφόρητα και τα αντικείμενα που διδάσκονται και μαζί με αυτά το ίδιο τους το σχολείο, το οποίο, έτσι, αποκτά γι αυτούς, έναν χαρακτήρα καταναγκαστικού έργου. Η μεγάλη ενεργητικότητα ενός ανθρώπου σε αυτή την ηλικία, η έμφυτη κλίση του για διασκέδαση, για παιχνίδι και για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του καθιστά απωθητικό οτιδήποτε βρίσκεται σε απόσταση από το σεβασμό αυτών των χαρακτηριστικών του. Η «πράξη», που μπορεί να λάβει μέρος ο ίδιος ο μαθητής-τρια, στον αντίποδα της «θεωρίας», που αντιμετωπίζει τον μαθητή-τρια ως παθητικό δέκτη, είναι μια πρόταση που μπορεί να αλλάξει τον χαρακτήρα του σχολείου και τη ζωή των διδασκομένων, αλλά και των διδασκόντων,

μέσα σε αυτό.

Η praxis, ως παιδαγωγικός όρος, είναι μία περιεκτική έννοια, ανάλογη του Λόγου, πραγματώνεται στο συνδυασμό της Δράσης με τη Σκέψη, όταν η σκέψη αφορμάται και στοχεύει στη δράση και αφού, η οποιαδήποτε δράση προϋποθέτει τη σκέψη. Έτσι η έννοια της praxis εμπεριέχει αυτομάτως τη διαλεκτική προσέγγιση θεωρίας και πράξης, στοιχείο στο οποίο αναφέρεται σε όλα τα ρεύματα της η Έρευνα Δράσης. Σύμφωνα με τους Carr και Kemmis: «Αυτή η διαλεκτική ενότητα της επίτευξης της θεωρίας με τις επιτεύξεις της πρακτικής είναι κεντρική στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης» (Carr και Kemmis, 2002:274). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Paulo Freire, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εδράζεται επιστημολογικά στη διαλεκτική προσέγγιση θεωρίας και πρακτικής «ο λόγος χωρίς πράξη είναι βερμπαλισμός, ενώ η πράξη χωρίς σκέψη αποτελεί ακτιβισμό, δράση για τη δράση» (Freire, 1974:101).

Η διαλεκτική αυτή σχέση είναι η ειδοποιός διαφορά της Έρευνας Δράσης από άλλες ερευνητικές πρακτικές και μεθοδολογίες. Όπως επισημαίνει η Έρευνα Δράσης, έτσι και η Κριτική Παιδαγωγική αναγνωρίζει ως αφετηρία και ως μέσο, για οποιαδήποτε γνωστική - εκπαιδευτική διαδικασία τα βιώματα και τις πρακτικές δεξιότητες, αντίστοιχα, που φέρει το άτομο, καθώς και τις εμπειρίες και τις δράσεις, αντίστοιχα, που δημιουργούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ένας τρόπος να περιγράψουμε το γενικό στόχο της κριτικής εκπαιδευτικής επιστήμης και της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης θα ήταν να πούμε ότι και οι δύο ενδιαφέρονται για την κριτική αναβίωση της πρακτικής, που μπορεί να μετατραπεί σε πράξη (Carr και Kemmis, 2002: 250).

Με αυτό, ως στόχο, ο ρόλος του-της εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς ενημερωτικός, ή εξεταστικός, είναι καθοδηγητικός και προτρεπτικός ώστε να συνδυαστούν αυτά τα δύο στοιχεία και να γίνει η παιδαγωγική διαδικασία δημιουργική και ευχάριστη και για τους μαθητές και για τον-την ίδια. «Η διαπλοκή θεωρίας και πράξης μπορεί να οδηγήσει τους διδασκοντες σε συνειδητή δράση, πειθαρχημένη στο συστηματικό έλεγχο των ενεργειών τους και στην κριτική αντιμετώπιση των ευρημάτων και ενεργειών τους» (Κατσαρού και Τσάφος, 2003:20).

Η εφευρετικότητα του εκπαιδευτικού και η μη αδιαφορία του στην αποτροπή της επιλογής, από μέρους του, μιας στεγνής διάλεξης, είναι δυο στοιχεία που μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην πραγματοποίηση ενός τέτοιου στόχου. Τα «αντικείμενα» της έρευνας δράσης - τα πράγματα που προσπαθούν να ερευνήσουν οι ερευνητές δράσης και που στοχεύουν να

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

βελτιώσουν - είναι οι προσωπικές τους εκπαιδευτικές πρακτικές, η κατανόηση αυτών των πρακτικών και οι καταστάσεις μέσα στις οποίες τις ασκούν» (Carr και Kemmis, 2002: 237). Έτσι, «οι κριτικοί παιδαγωγοί θα ήθελαν να αποσπάσουν τη θεωρία από τους ακαδημαϊκούς και να τη συγχωνεύσουν με την εκπαιδευτική πρακτική» (Mc Laren, 2010: 287), να φέρουν δηλαδή σε επικοινωνία τα επιστημονικά πορίσματα και την εκπαιδευτική εμπειρία, κάτι για το οποίο κάνει λόγο τόσο η Κριτική Παιδαγωγική, όσο και η Έρευνα Δράσης. Με ποιο τρόπο όμως μπορεί να γίνει αυτό σε εντελώς θεωρητικά θέματα, που τα παιδιά οφείλουν να προσεγγίσουν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία; Μία απάντηση σε αυτό το ερώτημα θα μπορούσε να ήταν: Το θεατρικό παιχνίδι, ή η δραματοποίηση, ή η θεατρική εμπύχωση.

Στο πλαίσιο της αξιοποίησης του Θεάτρου στην εκπαίδευση μέσα στη διδακτική διαδικασία των διαφόρων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος από το 1970 η Heathcote, μια από τις πρωτοπόρους στη διαμόρφωση μεθόδων θεατρικής εμπύχωσης στην εκπαίδευση (δράμα στην εκπαίδευση), στράφηκε προς αυτή την κατεύθυνση (Davis, 2001: 32). Έτσι, αρχίζει να αναδεικνύεται η φύση της δραματοποίησης, ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης. Οι διάφορες μέθοδοι που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της συνάντησης του Θεάτρου με την εκπαίδευση, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, το Δραματικό Παιχνίδι, το Δημιουργικό Δράμα, κ.α., εμπεριέχοντας τη δυνατότητα για δραστηριότητες, όπου χρησιμοποιείται η φαντασία και η επινόηση, θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών (Neelands, Baldwin και Fleming, 2003: 13).

Στην Ελλάδα πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι μέσα από την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία των μαθημάτων προκύπτει η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου – μαθητή (Γραμματάς: 129), η δυνατότητα αισθητικής διαμόρφωσης του μαθήματος, η συμβολή στην αποσαφήνιση, κατανόηση και ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Κουρετζής, 1997: 39-40), καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβας, 2001: 26).

Τρόποι με τους οποίους η δραματοποίηση προωθεί τη μάθηση είναι: i) Δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη γνώση τους (Warren, 1999), αφού έχουν την ευκαιρία να εδραιώσουν την πεποίθηση πως κατέχουν τη γνώση (Gray, 2001), ii) Με την προσωπική εμπλοκή στην κατάκτηση της γνώσης τονώνονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενισχύεται η γνώση και τους δίνεται η ευκαιρία για διεύρυνση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1977), iii) Με τη χρήση του δράματος η γνώση γίνεται αξιομνημόνευτη και εδραιώνεται για μεγαλύτερο διάστημα, ενώ οι δραστηριότητες που οργανώνονται είναι ευχάριστες (Martello, 2001· Cusworth και Simons, 1997), iv) Η ομάδα αφήνει την ευκαιρία της αποκάλυψης του διαφορετικού και της ανάδειξης των ιδιαιτεροτήτων.

Μάλιστα, η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό οδηγεί στην αλληλοαποδοχή και αποκλείει τον παραγκωνισμό όσων μαθητών δεν ανταποκρίνονται στις αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις της ομάδας.

Στη συγκεκριμένη πρόταση, για το μάθημα της Βιολογίας, έχουμε μια δραματοποίηση του ρόλου των ερυθρών και λευκών αιμοσφαιρίων του αίματος στα θηλαστικά. Έχουν δραματοποιηθεί οι διεργασίες στις οποίες αυτά συμμετέχουν, μέσα στο ανθρώπινο σώμα, με συμμετοχή όλων των μαθητών-τριών ενός τμήματος και έχει βιντεοσκοπηθεί όλη η προσπάθεια ώστε να παρουσιαστεί, σε κάποια ευκαιρία, στα άλλα παιδιά του σχολείου. Το σενάριο το διαμόρφωσαν τα ίδια τα παιδιά μαζί με τον διδάσκοντα και τα ίδια τα παιδιά μοίρασαν τις ευθύνες για την ενδυματολογική υποστήριξη της προσπάθειας. Τα ίδια τα παιδιά ασχολήθηκαν και με την βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας, καθώς και με την προμήθεια των υλικών (π.χ. μπαλόνια) που χρειάστηκαν για την δραματοποίηση.

Το σενάριο προτείνει ότι μετά από ένα γεγονός (π.χ. φτέρνισμα κάποιου) μικρόβια εισέρχονται μέσα στο ανθρώπινο σώμα, το οποίο τυχαίνει να μελετούν δύο επιστήμονες. Τότε λευκά αιμοσφαίρια, δηλαδή μαθήτριες και μαθητές, που φορούν λευκές μπλούζες, συλλαμβάνουν και απομονώνουν τα μικρόβια που είναι μαθήτριες και μαθητές που φορούν μαύρες μπλούζες. Η βιντεοσκόπηση αναφέρει γραπτώς και το τι ακριβώς λαμβάνει χώρα και το τι ακριβώς η κάθε ενέργεια των μαθητών, σε αυτή τη δραματοποίηση, συμβολίζει. Στο δεύτερο μέρος παρακολουθούμε τα ερυθρά αιμοσφαίρια του οργανισμού, που είναι μαθητές και μαθήτριες άλλου τμήματος και φορούν κόκκινες μπλούζες, να μεταφέρουν οξυγόνο μέσα σε λευκά μπαλόνια στα υπόλοιπα κύτταρα του οργανισμού, που είναι μαθητές-τριες, που δεν φορούν κάποιο χαρακτηριστικό ρούχο, και ταυτόχρονα να παίρνουν από τα κύτταρα, μέσα σε μαύρα μπαλόνια, το διοξείδιο του άνθρακα.

Η βιντεοσκόπηση και η μετέπειτα παρουσίαση της, ήταν ένα επιπλέον κίνητρο για τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν στην δραματοποίηση με τον καλλίτερο τρόπο και την μεγαλύτερη υπευθυνότητα.

Τα αποτελέσματα που διαπιστώθηκαν μετά την πραγματοποίηση της δραστηριότητας ήταν όλα όσα έχουν περιγραφεί στη θεωρία, των οποίων όμως η ανάλυση ξεφεύγει από τους στόχους της παρούσας παρουσίασης (βλ.σχετ. στο: <https://www.youtube.com/watch?v=yLX9IwSz0bw> και στο <https://vimeo.com/144454415>).

2. ΠΗΓΕΣ

- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Εμπόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ.21-28). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής, Λ. (1989.) Το θεατρικό Παιχνίδι. Στο *Το Παιδικό Θέαμα Α΄ Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Carr, W., & Kemmis, St. (2002). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Στο *Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Cusworth, R., & Simons, J. (1997). *Beyond the Script: Drama in the Classroom*. PETA.
- Davis, D. (2001). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (μτφ. Κ.Αμοιρόπουλος) (σ.σ.29-34). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Γ.Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Gray, R. (2001). Drama and Art: The Experience of Learning. In L.Peer & G.Reid (Eds.), *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.
- Martello, J. (2001). Drama: Ways into Critical Literacy in the Early Childhood Years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3).
- Mc Laren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σ.σ.279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Mc Laren, P. (2010). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σ.σ.513-562). Αθήνα: Gutenberg.
- Neelands, J., Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: Routledge Falmer.
- Warren, K. (1999). *Hooked on Drama: The Theory and Practice of Drama in Early Childhood* (2nd edition.). Katoomba: Social Science Press.

ΤΑΞΙΔΕΥΩ ΣΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ - ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΟ ΝΟΜΟ ΤΗΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Θάλεια Καλλιαντά

7^ο Δημοτικό Σχολείο Ελευσίνας

Περίληψη

Το εργαστήριο παρουσιάζει μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και συγκεκριμένα για το μάθημα των εννοιών της μάζας και του βάρους στην Ε΄ Δημοτικού. Αξιοποιώντας τη θεωρία του Vygotsky και βασιζόμενοι στις αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος βοηθούμε τα παιδιά να κατανοήσουν τις δύο έννοιες, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Το πλαίσιο μιας ιστορίας στην οποία εμπλέκονται οι συμμετέχοντες αποτελεί βασική αρχή, η μουσική, η κίνηση και το παιχνίδι εξελίσσονται σε κινητήριες δυνάμεις για την ανακάλυψη της επιστήμης. Το εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεατρολόγους, δασκάλους δημιουργικής κίνησης, φοιτητές αντίστοιχων τμημάτων και σε όποιον άλλο ενδιαφέρεται να διδάξει τις Φυσικές Επιστήμες στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από το χορό, το θέατρο, την κίνηση και το παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες θα μπουν στη θέση των παιδιών, ενώ κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου θα αναλυθεί, ο σκοπός, η ματιά και ο ρόλος του δασκάλου. Στόχος του εργαστηρίου είναι να καταστήσουμε τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική για εμάς και τους μαθητές μας.

Λέξεις κλειδιά: Μάζα, Βάρος, Φυσικές Επιστήμες, Εκπαιδευτικό Δράμα, Μουσική, Κίνηση.

1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΠΣ

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΠΣ γενικός σκοπός των Φυσικών Επιστημών είναι η ολοκλήρωση του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της διδασκαλίας των Φ.Ε. προσδιορίζεται κάθε φορά ανάλογα με τις εξής παραμέτρους:

- Την ηλικία των μαθητών, καθώς ανάλογα με αυτήν διαφοροποιούνται και οι ανάγκες που καλείται να εξυπηρετήσει.
- Η νοητική ανάπτυξη των μαθητών κάθε ηλικίας σε συνδυασμό με το γνωστικό τους υπόβαθρο τις ιδιαίτερες δεξιότητες, τις προσδοκίες τους, το κοινωνικό περιβάλλον που ζουν και οι αναγκαίες που υπάρχουν σ' αυτό.
- Ο διαθέσιμος για τη διδασκαλία χρόνος και η υλικοτεχνική υποδομή που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Παράλληλα, σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, ενώ παράλληλα προωθούνται

τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, στον οριζόντιο (ενιαίο) και στον κατακόρυφο (διαθεματικό).

2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΕΦΑΡΜΟΣΤΕΙ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ:

Οι Θεωρίες της μάθησης που έχουν εφαρμοστεί στις Φυσικές Επιστήμες είναι: η Παραδοσιακή, η Εποικοδομητική με αρχικό εισηγητή τον Piaget και εισηγήτρια στις Φυσικές Επιστήμες την R. Driver και η Κοινωνικοπολιτισμική. Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρουν κυρίως οι δύο τελευταίες.

2.1 Εποικοδομητική Θεωρία Μάθησης

Στην υπόθεση της εποικοδόμησης της γνώσης κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ιδέες των μαθητών. Αν υπήρχε η δυνατότητα να τις γνωρίζαμε, τότε θα δομούσαμε εξ αρχής αυτές ακριβώς τις δραστηριότητες που θα έπρεπε να εκτελέσουν οι μαθητές, ώστε να πειστούν αυτόβουλα για τη νέα γνώση, δηλαδή να αποβάλλουν τις προϋπάρχουσες ιδέες τους και να δεχθούν αυτό που η επιστήμη δέχεται ως σωστό, τις δραστηριότητες δηλαδή που θα τους βοηθούσαν να κατακτήσουν μόνοι τους τη μάθηση. Η γνώση είναι προσωπική και οικοδομείται από τον καθένα χωριστά γι' αυτό είναι υποκειμενική, δεν μπορεί να γίνει μεταφορά της ως ένα απλό φορτίο που μεταφέρεται από τον έχοντα και κατέχοντα στους μη έχοντες και μη κατέχοντες. Η μάθηση είναι συνήθως προϊόν της εννοιολογικής αλλαγής που επέρχεται στους μαθητές λόγω της γνωστικής σύγκρουσης στην οποία υποβάλλονται.

Η μάθηση θεωρείται ως εποικοδόμηση που γίνεται στο πλαίσιο της κοινωνίας της ομάδας.

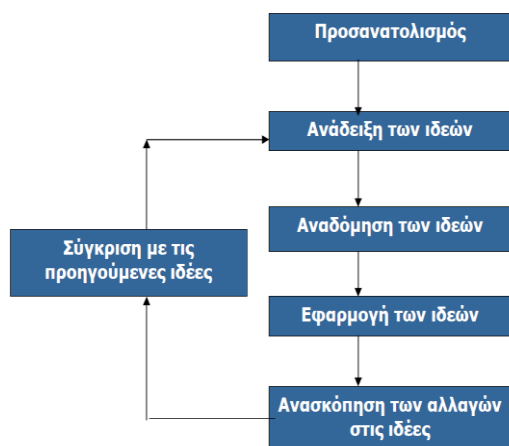
Οι Driver και Oldham (1986) πρότειναν ένα μοντέλο της εποικοδομητικής προσέγγισης στη διδασκαλία που περιλαμβάνει τις φάσεις του προσανατολισμού, της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, της αναδόμησης των ιδεών, της εφαρμογής των νέων ιδεών και της

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

ανασκόπησης (βλ.σχετ.στο: http://old.primedu.uoa.gr/sciedu/new_ant/new_theories.htm)

ΦΑΣΕΙΣ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Driver & Oldham 1986)



Εικόνα 1. Φάσεις Μοντέλου Εποικοδομητικής Διδασκαλίας

Τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν μια διδασκαλία ως *εποικοδομητική* είναι (Εικόνα 1):

- Αποσαφήνιση αντιλήψεων.
- Δημιουργία γνωστικής αποσταθεροποίησης
- Εφαρμογή σε νέες καταστάσεις και ανατροφοδότηση.
- Αναστοχασμός πάνω στη διαδικασία μάθησης.
- Τα διδακτικά εργαλεία στην εποικοδομητική μάθηση αναφορικά με τις Φυσικές Επιστήμες είναι:
- Το πείραμα.
- Οι αναλογίες.
- Οι εννοιολογικοί χάρτες.

Καθώς ο δειγματικός σχεδιασμός του μαθήματος σχετίζεται με το βάρος και τη μάζα των σωμάτων, παρατίθενται παρακάτω οι έννοιες και οι αντιλήψεις – ιδέες των παιδιών για τις συγκεκριμένες έννοιες.

2.1.1 Έννοιες:

- Ο **όγκος (V)** δείχνει πόσο χώρο καταλαμβάνει ένα σώμα. Μετριέται σε κυβικά μέτρα (m^3).
- **Μάζα (m)** είναι η ποσότητα της ύλης που περιέχει ένα σώμα. Η μάζα μετριέται σε χιλιόγραμμα (Kg).

2.1.2 Αντιλήψεις:

Οι κυριότερες αντιλήψεις των μαθητών που αναφέρονται στην βιβλιογραφία και σχετίζονται με τη μάζα τον όγκο και την πυκνότητα θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

- Η μάζα συγγέεται με τον όγκο (Gennaro, 1981).
- Αντικείμενα με μεγάλο όγκο έχουν μεγάλη μάζα και αντίστροφα (Snir κ.ά., 1992).
- Βάρος – Πτώση σωμάτων:
- Οι πιο συνηθισμένες αντιλήψεις των μαθητών για το βάρος είναι οι ακόλουθες (Piaget, 1974· Minstrell, 1982· Watt, 1982):

- Το βάρος είναι ίδιο με τη μάζα.
- Το βάρος καθορίζεται από τη μέθοδο μέτρησης.
- Το βάρος ενός αντικειμένου αυξάνεται ανάλογα με την απόσταση από το έδαφος.
- Το βάρος εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τα αντικείμενα τοποθετούνται στη ζυγαριά.
- Το βάρος αυξάνεται εάν το αντικείμενο συμπιέζεται ενώ μειώνεται εάν αποσυμπιέζεται.
- Δεν υπάρχει βάρος όταν δεν υπάρχει αέρας.
- Ο χρόνος πτώσης ενός σώματος εξαρτάται από το βάρος του.

2.2 Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία της Μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για τη διδασκαλία και τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες βασίζεται στις θεωρίες του Vygotsky. Η μάθηση θεωρείται ως μια κοινωνική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές εμπλέκονται σε μια κατασκευή εννοιών μέσω συζητήσεων και διαπραγματεύσεων με τους συνομήλικους τους και τους διδάσκοντες. Σύμφωνα με τον Vygotsky «γλώσσα και κουλτούρα είναι το πλαίσιο, διαμέσου του οποίου, η ανθρώπινη εμπειρία επικοινωνεί και κατανοεί την πραγματικότητα», ως εξής:

- στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία υποστηρίζεται ότι η γνώση προηγείται της ανάπτυξης, οδηγώντας σε αυτή,
- στη μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ενεργός και απαραίτητος ώστε να παρέχεται στο μαθητή η κατάλληλη γνωστική στήριξη,
- ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στα κοινωνικά και πολιτισμικά μηνύματα που προσφέρονται στο μαθητή ως στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην οικοδόμηση των δικών του γνωστικών σχημάτων (Ράπτης, 2007).

Η θεωρία του Vygotsky αξιοποιείται πλέον ευρέως στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Παράλληλα, όμως, πάνω στη συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται και η εκπαιδευτική προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Δράματος, που αξιοποιείται στο συγκεκριμένο εργαστήριο.

3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama In Education) είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση, που αξιοποιεί το παιχνίδι και συμβάλλει σημαντικά στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς χρησιμοποιεί στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και αξιοποιεί τεχνικές και συμβάσεις του θεάτρου στην εκπαιδευτική πράξη. Δίνει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, σκοπεύει στην ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Λάζου, 2000).

Χρησιμοποιείται ως μέθοδος διδασκαλίας, ως μέσο διερεύνησης ενός κοινωνικού θέματος ή ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο μέσω του οποίου τα παιδιά

μπορούν να οδηγηθούν ή όχι στην προετοιμασία μιας θεατρικής παράστασης.

Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά εμπλέκονται σε μια ιστορία, της οποίας την ευθύνη για το περιεχόμενο και την εξέλιξη έχουν οι ίδιοι και όχι ένας θεατρικός συγγραφέας (Δαμιανάκη, 2001). Ο εκπαιδευτικός θέτει στόχους και σχεδιάζει τη δομή του μαθήματος. Οι στόχοι και η δομή πηγάζουν από το αναλυτικό πρόγραμμα, τις ανάγκες των μαθητών και τη μορφή του δράματος. Για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι ο δάσκαλος καθορίζει ένα φανταστικό πλαίσιο: τι συμβαίνει, πού, τότε και ποιοι άνθρωποι-ρόλοι εμπλέκονται στο συμβάν. Ανάλογα με τους στόχους, ορίζεται και ένα πρόβλημα, μια αισθητή διατάραξη των ανθρώπινων σχέσεων που κάθε Εκπαιδευτικό Δράμα έχει ως αφετηρία. Το πρόβλημα οδηγεί στη δραματική ένταση που δημιουργεί την ανάγκη επίλυσής του μέσα από τη δράση (Λάζου, 2000). Η γνώση που συντελείται μέσα από τη δράση για την επίλυση του προβλήματος εδραιώνεται μέσω τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος και συμβάσεων αναστοχασμού που επιβραδύνουν την εξέλιξη της ιστορίας, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορέσουν μέσα από δραστηριότητες που συνδέουν το συγκεκριμένο φανταστικό πλαίσιο με τον αληθινό κόσμο να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να τελικά να κατανοήσουν τη νέα γνώση, ώστε να συντελεστεί η κατάκτησή της.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα προωθεί την ολόπλευρη συμμετοχή του μαθητή χρησιμοποιώντας τη φαντασία για την επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2001). Δεν παραμένει στη βιωματική εμπειρία αλλά επεκτείνεται στη συνειδητοποίησή της, γεγονός που οδηγεί στη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Vygotsky: «η φαντασία στους εφήβους και στα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι παιχνίδι χωρίς δράση» (Vygotsky, 1978: 93). Το Εκπαιδευτικό Δράμα συνδυάζει τη φαντασία με τη δράση και μέσα από την έκθεση προβλημάτων και την ένταση που προκαλεί, δημιουργεί το κίνητρο για μάθηση.

4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΜΑΖΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΒΑΡΟΥΣ

4.1. Βήματα πριν το σχεδιασμό της Διδασκαλίας

Θέμα:	ΕΛΞΗ ΣΩΜΑΤΩΝ – ΜΑΖΑ - ΒΑΡΟΣ
Στόχοι:	• Να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορά της μάζας από το βάρος και την ελκτική δύναμη της γης • Να μάθουν οι μαθητές για τους διάφορους πλανήτες
Πηγή/Ερέθισμα:	Ένα ταξίδι στο διάστημα με στάσεις στη Σελήνη και στο Δία.
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	Πώς θα επιστρέψουμε στη γη με πληροφορίες για τον κάθε πλανήτη;

Ρόλος για τα Παιδιά:	Αστροναύτες
Ρόλος για τη Δασκάλα:	Αστροναύτης - συντονιστής
Υλικά:	Χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, ψαλίδια, αγαπημένα αντικείμενα (προαιρετικά), ζελοτέιπ

Πίνακας 1. Βήματα σχεδιασμού διδασκαλίας

4.2 Πορεία Διδασκαλίας

- *Κινητικά παιχνίδια ζεστάματος με συνοδεία μουσικής:* Περπατάμε στο χώρο σε διάφορους ρυθμούς και με διαφορετικούς τρόπους. Κάνουμε παύσεις και παίρνουμε ανάσες. Η μουσική που συνοδεύει τις κινήσεις και τα παιχνίδια, σταματάει στις παύσεις για τις αναπνοές και ξεκινάει μαζί με την κίνηση.
- *Δείχνουμε τη φωτογραφία ενός διαστημόπλοιου:* Συζητάμε τι γνωρίζουμε για τα διαστημόπλοια και ζωγραφίζουμε σε μεγάλες διαστάσεις το δικό μας διαστημόπλοιο. Σημειώνουμε πάνω τον εξοπλισμό του.
- *Δείχνουμε φωτογραφίες αστροναυτών:* Παρατηρούμε τον εξοπλισμό τους και τη στάση που έχει το σώμα τους στις φωτογραφίες. Συζητάμε για τη ζωή των αστροναυτών και προσφέρουμε και δικό μας σχετικό υλικό προς ενημέρωση των μαθητών.
- *Ρόλος στον τοίχο:* Κάνουμε το σκίτσο ενός αστροναύτη και συζητάμε τι μπορεί να αισθάνεται ο ίδιος όταν φεύγει για ταξίδι στο διάστημα, τι οι συγγενείς του, τι ικανότητες πρέπει να έχει, τι γνώσεις κλπ.
- *Ανακοινώνουμε στους μαθητές ότι θα μπορούμε σε μια ιστορία, όπου θα γίνουμε αστροναύτες.* Θα πάρουμε μέρος σε μια αποστολή όπου θα πρέπει να πραγματοποιήσουμε κάποια πειράματα που σχετίζονται με τη διαφορά της βαρύτητας στη Γη, στη Σελήνη, στο Δία και φυσικά μέσα στο διαστημόπλοιο που δεν έχει καθόλου βαρύτητα (αν το επιθυμούμε, μπορούμε να επιλέξουμε μόνο δύο από τα παραπάνω περιβάλλοντα, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και του μαθήματος). Έτσι, θα πάρουμε αντικείμενα από τη Γη και θα τα παρατηρήσουμε στο διάστημα, αντικείμενα προσωπικής μας επιλογής, αλλά και αντικείμενα που θα μας δοθούν από τη NASA. Επίσης, θα πρέπει να πραγματοποιήσουμε κάποιες δραστηριότητες και να καταγράψουμε τις κινήσεις μας. Αφού κάνουμε τα πειράματα, θα πρέπει να συμπληρώσουμε τη φόρμα που μας δίνει η NASA για τον κάθε πλανήτη και να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα. Η φόρμα της NASA έχει ερωτήσεις του τύπου πολλαπλής επιλογής «Μπορώ να πηδήξω ψηλά: Εύκολα, Με μέτρια δυσκολία, Δύσκολα» ή και ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν την παρατήρηση, όπως «Πετάω ένα αντικείμενο σε ένα συνάδελφό μου. Τι παρατηρώ; Τι συμβαίνει;»

- *Εκτός ρόλου*: Παρουσίαση του νόμου της βαρύτητας και διαφοροποίησή της από τη μάζα, σύμφωνα με το σχολικό βιβλίο.
- *Εντός ρόλου*: Γράφουμε σε post it το όνομά μας και βασικά χαρακτηριστικά μας (χώρα προέλευσης, κ.α.). Ακολουθεί συζήτηση και γνωριμία μεταξύ των μελών της αποστολής.
- Η NASA μας επιτρέπει να αποφασίσουμε εμείς τη σειρά με την οποία θα επισκεφθούμε τον κάθε πλανήτη. Υπάρχει ενημερωτικό υλικό με φωτογραφίες και πληροφορίες για τον κάθε πλανήτη. Οι αστροναύτες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η κάθε ομάδα επιλέγει να μελετήσει έναν από τους δύο πλανήτες εκτός της Γης. Οι πληροφορίες για τη βαρύτητα στη Γη παρουσιάζονται από το δάσκαλο σε ρόλο. Αφού η κάθε ομάδα παρουσιάσει τον πλανήτη που έχει αναλάβει, η ολομέλεια αποφασίζει ποιον πλανήτη θα επισκεφθούν πρώτα και γιατί. Στον δικό μας σχεδιασμό ακολουθούμε τους πλανήτες σύμφωνα με την απόσταση που απέχουν από τη γη.
- *Αφήγηση*: Ξεκινάει το ταξίδι. Οι αστροναύτες κινούνται στον περιορισμένο χώρο του διαστημόπλοιου.
- *Δημιουργία σκηνών σε ομάδες στο διαστημόπλοιο*: Ακούγεται μουσική με ήχους του διαστήματος. Οι αστροναύτες διαβάζουν ένα βιβλίο. Δίνουν κάτι ο ένας στον άλλο κ.α.
- *Αφήγηση*: Το διαστημόπλοιο φτάνει στη Σελήνη. Πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες και τα πειράματα (έχοντας στο νου τη βαρύτητα στη σελήνη). Επισημαίνουμε ότι είμαστε δεμένοι με ειδικό σκοινί με το διαστημόπλοιο, γιατί διαφορετικά λόγω της έλλειψης βαρύτητας, μπορεί να χαθούμε στο διάστημα.
- Περπατάμε αργά, γρήγορα. Προσπαθούμε να πέσουμε στο έδαφος. Προσπαθούμε να πιαστούμε χέρι – χέρι. Πετάμε ένα (φανταστικό) αντικείμενο ο ένας στον άλλο. Τι κάνουμε για να το πιάσουμε; Πηδάμε ψηλά. Πηδάμε χαμηλά... γίνεται το τελευταίο; Επιστρέφουμε στο διαστημόπλοιο.
- Αφού επιστρέψουμε στο διαστημόπλοιο, συζητάμε για την εμπειρία μας. Θα θέλαμε να ζούμε έτσι; Τι ήταν εύκολο, δύσκολο, επικίνδυνο;
- Επόμενη στάση: *Δίας*
- *Κατεβαίνουμε από το διαστημόπλοιο*: Περπατάμε αργά, γρήγορα. Προσπαθούμε να πέσουμε στο έδαφος. Πιανόμαστε χέρι – χέρι Προσπαθούμε να απομακρυνθούμε ο ένας από τον άλλο. Πετάμε ένα (φανταστικό) αντικείμενο ο ένας στον άλλο. Πόσο μακριά καταφέρνουμε να το πετάξουμε; Πηδάμε ψηλά. Πηδάμε χαμηλά.
- Επιστρέφουμε στο διαστημόπλοιο.
- *Συζητάμε τις εντυπώσεις μας*. Συγκρίνουμε τις δραστηριότητες στο Δία και στη Γη.
- *Χωριζόμαστε σε ομάδες*. Η κάθε ομάδα γράφει για τις δραστηριότητες σε κάθε πλανήτη και στο διαστημόπλοιο στο ημερολόγιο της διαστημικής

αποστολής. Ζωγραφίζει κάποια δραστηριότητα σε κάθε περιβάλλον

- *Παρουσίαση των ημερολογίων στην ολομέλεια*.
- *Αφήγηση εκτός ρόλου*: Η αποστολή είχε τεράστια επιτυχία. Τα συμπεράσματα αξιοποιούνται από την επιστήμη και οι αστροναύτες δέχθηκαν πολλά συγχαρητήρια. Τώρα πλέον είναι κοντά στους αγαπημένους τους, στην ασφάλεια του γνώριμου περιβάλλοντος που προσφέρει η Γη.
- *Χωρισμός ομάδων και δημιουργία μικρών σκηνών*, όπου οι αστροναύτες, αφού έχουν επιστρέψει στη Γη, μιλούν για την εμπειρία τους στα αγαπημένα τους πρόσωπα.

5. ΠΗΓΕΣ

- Βοσνιάδου, Σ. (1998) *Γνωστική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg
- Γιαννικοπούλου, Α., (2008). *Το παιδικό βιβλίο. Κείμενο και Εικόνα* Χανιά. Διαθέσιμο στο: <http://www.dipechan.gr/index.php/2012-10-30-17-42-28/2012-10-30-17-44-30/1008-2009-10-13-14-56-53>
- Καλλιαντά, Θ. (2015a). Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως Εργαλείο Διδασκαλίας και Μάθησης: Μια Πρόταση Εφαρμογής βασισμένη στην Κοινωνικο-Ιστορική και Πολιτισμική Προσέγγιση του L.S. Vygotsky. Στο *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση - Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Καλλιαντά, Θ. (2015b). *Διδακτική Φυσικών Επιστημών – Σχεδιασμός μαθήματος βασισμένος στη διδασκαλία του νόμου της βαρύτητας με τη μέθοδο του Εκπαιδευτικού Δράματος*. Ανέκδοτες Σημειώσεις Σεμιναρίου του Α.Ι.Ε.
- Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας, και της μάθησης*. Αθήνα.
- Σκουμιάς, Μ. (2012). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Σημειώσεις, Ρόδος.
- Vasilopoulou, C. (2004). Developing World View in Classroom Drama. *The Journal for Drama in Education*, 20, 20
- Vasilopoulou, C. (2001). Imagination in Action. *Natd Broadsheet*, 16(2), 51-59.
- Kallianta, Th. (2001). A Proposal for a Greek Drama Curriculum for Years 5 and 6 of the Greek Primary School. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Module 1 Assignment– Part B: Professional Enquiry, U.C.E.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987a). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 4. New York and London: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1987b). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 5. New York and London: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1976). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. Στο J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play and its Role in the Mental*

Development of the Child. New York: Penguin Books.

Vygotsky, L.S. (1929). *The Problem of the Cultural Development of the Child*. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 36, 415 - 434.

Wertsch, V.J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. U.S.A.: Harvard University Press.

Wertsch, V.J. (Ed.) (1992). *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.

**ΜΕ ΟΔΗΓΟ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΕΜΠΝΕΟΜΑΣΤΕ, ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ,
ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΜΕ**

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
20 & 21 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2015

Επιστημονική Υπεύθυνη
Μαρία Μαγαλιού
Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων,
Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Το μαθητικό συνέδριο με θέμα: «Με οδηγό τις Τέχνες, μαθαίνουμε, εμπνεόμαστε, δημιουργούμε» εντάχθηκε στο ευρύτερο πλαίσιο του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου EduDidactics, που διοργάνωσε η Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Αμερικανικό Κολλέγιο της Ελλάδας, το Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου και το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στις 20 και 21 Νοεμβρίου του 2015 στο Pierce College.

Το συνέδριο απευθύνθηκε σε μαθητές και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που μοιράστηκαν με την εκπαιδευτική και επιστημονική/ερευνητική κοινότητα καλές πρακτικές σύνδεσης των τεχνών, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Βασικός σκοπός του μαθητικού συνεδρίου ήταν η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας, αλλά και η καλλιέργεια των μαθητικών δεξιοτήτων παρουσίασης εργασιών με επιστημονική προσέγγιση, καθώς και η απόκτηση από μέρους τους εμπειριών στις διαδικασίες συμμετοχής σε ένα επιστημονικό συνέδριο. Επιπλέον, μέσα από την ένταξη του μαθητικού συνεδρίου στο ευρύτερο πλαίσιο των εργασιών του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου EduDidactics επιχειρήθηκε η γόνιμη συνδιαλλαγή μεταξύ επιστημόνων, εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και η ανάδειξη της ανάγκης για σύνδεση της εκπαιδευτικής έρευνας με τη σχολική πραγματικότητα.

Στο συνέδριο συμμετείχαν ομάδες μαθητών Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας με εργασίες που εκπόνησαν στο πλαίσιο των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων, των Ομίλων Δραστηριοτήτων ή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Οι μαθητικές εισηγήσεις διακρίθηκαν από πρωτοτυπία και ποικιλία όσον αφορά τα θέματα που προσέγγισαν, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τα μαθησιακά εργαλεία που ανέδειξαν. Βασικός συνδετικός κρίκος μεταξύ τους αποτέλεσε η έμφασή τους στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, που αξιοποιούν τις τέχνες ως εναλλακτικά μαθησιακά/ εκπαιδευτικά εργαλεία και ενθαρρύνουν τη σύνδεση των τεχνών τόσο μεταξύ τους όσο και με τα «ακαδημαϊκά» γνωστικά αντικείμενα. Οι εισηγήσεις επιπλέον ανέδειξαν τη συμβολή των τεχνών στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, της δημιουργικότητας, της συλλογικότητας και της συνεργασίας.

Η πραγματοποίηση του μαθητικού συνεδρίου θα ήταν αδύνατη χωρίς την ουσιαστική συμβολή όλων των εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων, που είτε ατομικά είτε συνεργατικά, συντόνισαν και εμπύχωσαν τις μαθητικές ομάδες, παροτρύνοντας τους νεαρούς ερευνητές/καλλιτέχνες να συμμετάσχουν και να μοιραστούν με δεκάδες άλλους μαθητές διαφόρων ηλικιών, τις επιστημονικές και καλλιτεχνικές τους ανησυχίες.

Ευελπιστούμε ότι, η συνύπαρξη μαθητών, εκπαιδευτικών και ερευνητών θα εμπλουτίσει και στο μέλλον, το διάλογο ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τους ερευνητές και θα τονίσει τη σημασία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης και συνεργασίας για την επίτευξη του κοινού τους στόχου, που δεν είναι άλλος από τη συνεχή προαγωγή της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Μαρία Μαγαλιού

PhD Ιόνιο Παν/μιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών
M.A Music Education, The University of Reading, U.K.

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ/ ΜΟΥΣΙΚΗ/ ΘΕΑΤΡΟ/ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Καλλιθέας - Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλοκωφών Καλλιθέας

«Ο "Διαφορετικός" Μικρός Πρίγκιπας»

Συμμετέχοντες μαθητές: Γεωργία Γκαρίπη, Αλεξάνδρα Νηζισκιώτη, Αναστασία Αξαοπούλου, Λουκία Κιρκινέζη, Νίκος Ζρέικας

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Μαίρη Στυλίδη, Μαρία Ζέζα, Βασιλική Πασπαράκη, Έλενα Τσιάλλιου, Ηλίας Ανδρόγιαννης, Αγγελική Κοσμά, Ελένη Τσάνα, Φίλιππος Κατσούλης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κάθε ένας μαθητής είναι ένας πόρος που θα πρέπει να αναπτύξει στο μέγιστο υψηλότερο δυναμικό τις δεξιότητες και τις ικανότητές του. Το σχολείο προσπαθεί να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά, με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Όλα ξεκινούν με την αποδοχή του ποιοι είμαστε και την επέκταση αυτού του δώρου σε κάθε άνθρωπο. Ίσως, αν βοηθήσουμε κάθε παιδί να γιορτάσει αυτό που είναι, να καταφέρει να μεγαλώσει απλά θέλοντας να είναι ο εαυτός του.

Η παρουσίαση αυτή βασίζεται στην εφαρμογή δράσεων βασισμένων και προσαρμοσμένων στην ιστορία του "Μικρού Πρίγκιπα". Στόχος του " Διαφορετικού Μικρού Πρίγκιπα" είναι η επαφή των παιδιών με αξίες, όπως ο σεβασμός του συνανθρώπου, η ανοχή στη διαφορετικότητα, η φιλία, η ειρηνική επίλυση των προβλημάτων στην καθημερινότητα. Η Μεθοδολογία των δράσεων βασίστηκε σε συμπράξεις με τη UNICEF και την ACTION AID, καθώς και με άλλα σχολεία. Το σύνολο των δράσεων είναι έξι, όσοι δηλαδή και οι πλανήτες που επισκέφτηκε ο Μικρός Πρίγκιπας. Κάθε πλανήτη - δράση συνδέεται με μία αντίστοιχη ρήση του Μικρού Πρίγκιπα, η οποία αποτελούσε και τη θεματολογία της δράσης. Το όφελος που προέκυψε από την εμπλοκή των μαθητών στις δράσεις του προγράμματος αγωγής υγείας ήταν η συνειδητοποίηση ότι το ταξίδι του Μικρού Πρίγκιπα είναι πιο σημαντικό από τον προορισμό, καθώς "οτιδήποτε ουσιαστικό είναι αόρατο στο μάτι" με την τελική κατασκευή ενός "Διαφορετικού Μικρού Πρίγκιπα". Το όφελος που προέκυψε από την εμπλοκή όλων στο παραπάνω πρόγραμμα ήταν μία διαφορετική θεώρηση της άποψης για τον κόσμο.

1^ο Γυμνάσιο Αιγάλεω

«Η παραγωγή ταινίας στις δραστηριότητες Τέχνης των βιωματικών δράσεων»

Συμμετέχοντες μαθητές: Τσιπούρα Μαρία, Φαρμάκη Χαρά, Τσουρουφλή Σουζάνα, Σκριβάνου Αναστασία, Τουρίκη Αποστολία, Τέλο Ράντο

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Λυκογιάννης Ηλίας, Μπουρούνης Μιχάλης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με στόχο τη δημιουργία ερασιτεχνικής μαθητικής ταινίας στο πλαίσιο των βιωματικών δράσεων Γυμνασίου παρουσιάζεται ο τρόπος που δούλεψαν ομαδικά οι μαθητές. Αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εξοικείωσή τους με τη δημιουργία μιας ταινίας από τη γέννηση της ιδέας για το σενάριο μέχρι το τελικό μοντάζ, καθώς και με τα εκφραστικά μέσα του κινηματογράφου, όπως το πλάνο, η σκηνή, ο χωρισμός των σκηνών, το casting, το μοντάζ και η χρήση της μουσικής. Παράλληλα αναδεικνύονται τα θετικά αποτελέσματα, όπως η εξοικείωσή τους με την ομαδική και μεθοδική εργασία, η ανάδειξη σχολικών και κοινωνικών προβλημάτων μέσω της δύναμης της εικόνας, η καλλιέργεια της αισθητικής των μαθητών, αλλά και οι δυσκολίες υλοποίησης ενός τέτοιου εγχειρήματος.

1ο Δημοτικό Σχολείο Μελισσίων

«“Ένα παράξενο ταξίδι στον Χρόνο”: Το παραμύθι προϊόν συνεργασίας μεταξύ των μαθητών τεσσάρων σχολείων της Ευρώπης στα πλαίσια ενός προγράμματος e-twinning»

Συμμετέχοντες μαθητές: Αντωνούλης Στέφανος, Δερμάνης Αναστάσιος, Εμίρης Μηνάς, Καλφαγιάννης Εμμανουήλ, Καμαρίτης Ανδρέας, Κουτσογεώργος Χρήστος, Μαρινάτος Κωνσταντίνος, Αντζου-Τρουμπέτα Φαίδρα, Γιέτου Μαρία-Ιωάννα, Κοτσίκου Αρτεμισία-Ευφραιμία, Κωνσταντάκη Νίκη-Μαργαρίτα, Κωστοπούλου Χαρά, Νάκου Θεοδώρα, Νικολλί Αλέξια, Πάντου Παρασκευή-Μαρία, Σκοτάδη Αφροδίτη

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: ΦριλίγκουΣταματίνα, Γιαννουλάκη Ελένη, Δραγάκης Γεώργιος, Κοντογεώργου Αρετή, Παναγοπούλου Παρασκευή, Σώρρας Αναστάσιος, Τσικούρα Μαρία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρουσίαση εστιάζει σε ένα τμήμα του προγράμματος etwinning που εκπονήθηκε τη σχολική χρονιά 2014-2015. Αυτό ήταν η συγγραφή ενός παραμυθιού σε ψηφιακή μορφή. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του σχολείου μας στα πλαίσια του προγράμματος etwinning με τίτλο «3,2,1,Action!» μεταξύ της Ελλάδας, Ισπανίας, Πολωνίας και Τουρκίας προχώρησαν στην ταυτόχρονη συγγραφή ενός παραμυθιού χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία web2 (Storybird, Titanpad). Αφετηρία υπήρξε η γνωριμία με τους ήρωες παραδοσιακών μύθων των συνεργαζόμενων χωρών. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τους ήρωες αυτούς για να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο παραμύθι με έμφαση στη συνύπαρξη ανόμοιων χαρακτήρων, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην αρμονική συνεργασία αυτών παρά τις εμφανείς διαφορές μεταξύ τους. Το κείμενο του παραμυθιού γραφόταν ταυτόχρονα από τους μαθητές όλων των σχολείων με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου Titanpad. Η εικονογράφηση του παραμυθιού έγινε με τη χρήση του εργαλείου Storybird. Οι μαθητές είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε κατηγορίες έργων τέχνης ειδικά φιλοτεχνημένων από καλλιτέχνες για να προσαρμόζονται σε εικονογράφηση ανάλογων παραμυθιών. Το αποτέλεσμα είναι πολύ επιτυχημένο, τα παιδιά αποκόμισαν πολλά οφέλη και το έργο βραβεύτηκε συνολικά με ευρωπαϊκή ετικέτα ποιότητας.

Πρότυπο Γυμνάσιο- Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης - Όμιλος «Ρητορικής Τέχνης, Θεατρικού παιχνιδιού και Δημιουργικής Γραφής»

«Δημιουργία θεατρικού σεναρίου με τίτλο: "Ο Χρυσός Λόγος" στα πλαίσια των εργασιών του ομίλου ρητορικής τέχνης, θεατρικού παιχνιδιού και δημιουργικής γραφής»

Συμμετέχοντες μαθητές: Όλγα Κλάδη – Μόρφη, Μελίνα Παπαδημητρίου, Μαρία Πέρρα, Ευαγγελία Λάμπρου, Θεοδώρα Φραγκάκη

Υπεύθυνη εκπαιδευτικός: Γκόνου Ελένη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου μας κατά την περσινή χρονιά, συγγράψαμε ένα θεατρικό έργο, με τίτλο «Ο ΧΡΥΣΟΣ ΛΟΓΟΣ», δουλεύοντας τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Κεντρικό θέμα του έργου μας είναι ο αριθμός φ και η ακολουθία του Φιμπονάτσι, σε συνδυασμό βέβαια και με τις εικαστικές τέχνες, κάποιες αρχές φιλοσοφίας καθώς και μοτίβα από την Αρχαία Ελληνική και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία. Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η προκήρυξη ενός μαθηματικού διαγωνισμού από το σχολείο μας, που αφορούσε τη σύνθεση μιας ιστορίας που να περιέχει μαθηματικούς γρίφους.

Η σύνθεση της ιστορίας έγινε σταδιακά μετά από έρευνα για τον αριθμό φ, μέσα από σχετική βιβλιογραφία και παρουσιάσεις. Αφού προσδιορίστηκε αρχικά ο βασικός άξονας της υπόθεσης με τους κύριους ήρωες – χαρακτήρες, στη συνέχεια χωριστήκαμε σε ομάδες, που ανέλαβαν τη σύνθεση των επιμέρους πράξεων και σκηνών. Σε κάθε συνάντηση προχωρούσαμε την εξέλιξη της ιστορίας είτε με ανταλλαγή ιδεών είτε με θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και άλλες θεατρικές τεχνικές.

Η ιστορία μας μεταφέρει τον αναγνώστη/θεατή, με τα φτερά του έρωτα και της φαντασίας, σε ένα μαγικό ταξίδι στο διάστημα και συγκεκριμένα σε πέντε πλανήτες, όπου οι ήρωες θα λύσουν διάφορους γρίφους και θα περάσουν μεγάλες δοκιμασίες, για να καταφέρουν τελικά με την δύναμη του μυαλού και της ψυχής τους, να σώσουν τον πλανήτη από επικείμενη καταστροφή και να θριαμβεύσει η αξία της φιλίας και της αγάπης.

3ο Γυμνάσιο Βύρωνα Αττικής

«Μονοπάτια του δάσους μέσα από τη μουσική και τη φωτογραφία»

Συμμετέχοντες μαθητές : Καραντώνη Εβίτα, Καραντώνης Φάνης, Μαλαχία Εύα, Μαυρίδη Μαρία

Υπεύθυνες εκπαιδευτικοί: Μαρία (Μελίνα) Λαϊνά, Αγγελική Χατζηστελίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με αφορμή τη διεξαγωγή Περιβαλλοντικού Προγράμματος οι μαθητές του 3ου Γυμνασίου Βύρωνα ήρθαν σε επαφή με τις τέχνες: μουσική και φωτογραφία. Περπάτησαν τα μονοπάτια του Υμηττού και του Παρνασσού, γνώρισαν τη βιοποικιλότητα του φυσικού τοπίου και την αποθανάτισαν μέσα από το φακό τους. Περπάτησαν τα μουσικά μονοπάτια του μουσικού συγκροτήματος Locomondo μέσα από τα τραγούδια τους που ευαισθητοποιούν απέναντι στο περιβάλλον. Τα μονοπάτια αυτά της τέχνης μέσα από την ερευνητική διαδικασία στη μάθηση τους άνοιξαν το δρόμο στην βιωματική προσέγγιση της αειφορίας. Στο μαθητικό συνέδριο οι μαθητές του 3ου Γυμνασίου Βύρωνα θα παρουσιάσουν δύο προϊόντα τους: την αποτύπωση του φυσικού τοπίου μέσα από το φακό τους και το βίντεο από την επίσκεψη του συγκροτήματος Locomondo στο σχολείο.

Πρότυπο Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά

"Θέατρο και μουσική στο ίδιο σανίδι: μια διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των τεχνών μέσα από ένα λαϊκό παραμύθι"

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί: Τσόντρι Χριστίνα, ΚοτζιάΜαριλένα, Τσιριγωτάκη Δανάη, Παντελάκη Γεωργία, Κοντού Μαρία, Στέκερ Ιόλη, Τζέρμπου Ειρήνη, Χαιρετάκης Κωστής, Κοντοσφύρη Μελίνα, Μουζάκη Σαββίνα, ΤσιμπίσηΜαρινίκη

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Γεώργα Ευαγγελία, Σβάρνα Σοφία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση αυτή αναφέρεται στους θεωρητικούς και πρακτικούς στόχους που τέθηκαν από τον θεατρικό και μουσικό όμιλο του σχολείου: η αξία ενός λαϊκού παραμυθιού με τις ιδιαίτερες νοηματοδοτήσεις του στη διαδικασία διαμόρφωσης ατομικής και συλλογικής κουλτούρας και ταυτότητας, η δραματοποίησή του-με την επενέργεια των κωδίκων που διέπουν τη θεατρική γραφή και πράξη- η δυναμική διαπραγμάτευση του όρου «μουσική» μέσα σε ένα πλαίσιο συνύπαρξής της με την τέχνη του θεάτρου, η εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγή μουσικού ήχου αλλά και «λόγου» για τη μουσική, η ενίσχυση της βιωματικής επαφής τους με την τέχνη, η μετατροπή τους από παθητικούς θεατές σε δρώντα μουσικά και θεατρικά υποκείμενα, η διερεύνηση της σχέσης της επιλεγμένης μουσικής αφενός με τον ζωντανό θεατρικό λόγο και αφετέρου με το πολιτισμικό πλαίσιο του έργου.

Τελικός σκοπός ήταν η δημιουργική συνομιλία των δυο ομίλων πάνω στην σκηνή, όπου αξιοποιώντας την εκφραστική δύναμη της προφορικότητας που διέπει ένα λαϊκό παραμύθι -που δημιουργήθηκε κατά βάση για να ακούγεται-επιχειρήθηκε ο λόγος να ηχεί ως μουσική, και η μουσική ως λόγος.

Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος PIERCE

«Ηχοτοπία: μία μορφή μουσικής δημιουργίας στην τάξη»

Μαθητές: Ανδρέας Δελλαδέτσιμας, Ξένια Κατσικά, Εστέλλα Μιχαήλ

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Δώρα Παναγοπούλου, Ορέστης Χατζηνάκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθητές του PIERCE (Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος) δημιούργησαν και παρουσίασαν μικρής διάρκειας ηχοτοπία στο πλαίσιο του μαθήματος της μουσικής επιλογής της Α' Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα ηχοτοπία για τους μαθητές μας ήταν η επιθυμία και η συνεχής προσπάθεια να βρίσκεται η δημιουργία στο κέντρο του μαθήματος με διάφορους τρόπους. Οι μαθητές μπορούν και θα έπρεπε να γνωρίσουν τη μουσική δημιουργία εκ των έσω. Η χρήση της τεχνολογίας διευκολύνει σε μία τέτοια διαδικασία, ιδιαιτέρως μαθητές που δεν έχουν μουσικές γνώσεις. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης εργασίας δόθηκε έμφαση στον αυτοσχεδιασμό, την δημιουργική ακρόαση και, για την ολοκλήρωσή της, στην τεχνολογία. Οι μαθητές θα μιλήσουν για τη δική τους εμπειρία από όλη αυτή τη διαδικασία και θα παρουσιάσουν κάποια από τα σύντομα κομμάτια που ήταν το αποτέλεσμα της.

ΕΝΟΤΗΤΑ II

ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ

1^ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας

«Μαθηματικά -Τέχνη-Τεχνολογία: Πολιτιστική ομάδα 1ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας»

Συμμετέχοντες μαθητές: Νιάφας Θανάσης, Μπασέρ Φαχίμ, Μπουρδέκας Δημήτρης, Παπαστάθης Παναγιώτης, Καραϊσκάκη Ζωή, Ξανθού Βασιλική, Πετρίδης Γιάννης, Μαλλιαρός Γρηγόρης, Τόρε Δημήτρης

Υπεύθυνη εκπαιδευτικός: Κούκιου Αλεξάνδρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό έτος 2014-15 δημιουργήθηκε στο 1^ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας πολιτιστική ομάδα με θέμα τα μαθηματικά, την τέχνη και την τεχνολογία. Στη διάρκεια του εικοστού αιώνα αρκετοί καλλιτέχνες ενδιαφέρθηκαν για τις αφηρημένες μαθηματικές ιδέες, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν καλύτερα τις αισθητικές φιλοδοξίες και αναζητήσεις τους και χρησιμοποίησαν με ποικίλους τρόπους τα μαθηματικά στην τέχνη τους. Με βάση το παραπάνω γεγονός, η πολιτιστική ομάδα επιχείρησε να διερευνήσει τη διαχρονική σχέση Τέχνης και Μαθηματικών με βασικό εργαλείο τη σύγχρονη τεχνολογία. Συγκεκριμένα μέσα από τους πίνακες μεγάλων ζωγράφων όπως ο Λεονάρντο ντα Βιντσι, ο Καντίνσκι, ο Escher, ο Vassarely οι μαθητές αναγνώρισαν την κρυμμένη μαγεία των μαθηματικών. Είδαν και ανέλυσαν έργα του Escher όπως «Τα πουλιά και ψάρια», «Τα χέρια», «Οι άγγελοι και οι διάβολοι», «Τα ψάρια που πετούν», κ.α. Με αφορμή τα έργα που ανέλυσαν, δημιούργησαν τα δικά τους έργα με θέμα την συμμετρία. Επιπλέον επεξεργάστηκαν διάφορα προβλήματα και γρίφους, όπως το χαμένο τετράγωνο, το νούφαρο που διπλασιάζεται, κ.α., αλλά και δημιούργησαν οπτικές αναπαραστάσεις πολλών ασκήσεων του σχολικού βιβλίου. Το πρόγραμμα παρείχε τη δυνατότητα βιωματικής προσέγγισης της Μαθηματικής γνώσης μέσα από καλλιτεχνικά δημιουργήματα των μαθητών και ενθάρρυνε την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα από τις διάφορες δράσεις στα πλαίσια του πολιτιστικού προγράμματος.

4ο Γυμνάσιο Χαλανδρίου

«Γεωμετρικές καλλιτεχνίες»

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί: Ζαρίφης Στυλιανός, Μελέτης Εμμανουήλ, Ψαριανού Αικατερίνη-Νεφέλη

Υπεύθυνος εκπαιδευτικός: Λαμπρινίδης Κωνσταντίνος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο του προγράμματος «Γεωμετρικές καλλιτεχνίες» χρησιμοποιούμε το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας "The Geometer's Sketchpad" για να δημιουργήσουμε εικόνες από κινούμενα σχήματα. Για να πετύχουμε ομορφότερες ζωγραφιές εξοικειωθήκαμε με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό με μαθηματικές έννοιες, όπως η συμμετρία, η περιστροφή, η συνάρτηση, η παράμετρος κ.ά. Μ' αυτό τον τρόπο απομυθοποιούμε την Επιστήμη των Μαθηματικών ως δύσκολη, αφηρημένη, μηχανιστική και για λίγους, καθώς την προσεγγίζουμε βιωματικά μέσα από τη δημιουργία πρωτότυπων έργων τέχνης με τη βοήθεια της τεχνολογίας, μέσα από μια δημιουργική αλληλεπίδραση Τεχνών, Τέχνης και Τεχνολογίας.

15ο Γυμνάσιο Περιστερίου

«Αφηρημένη Τέχνη και Μαθηματικά : Εκπαιδευτική περφόρμανς»

Συμμετέχοντες μαθητές: Κολοβέα Ιωάννα, Κουρλιά Αθανασία, Βαρβέλλη Μυρτώ

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Μαρία Δουκάκη, Παναγιώτα Παπαδημητρίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αφηρημένη Τέχνη και Μαθηματικά : Κατά τη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής περφόρμανς οι μαθητές θα παρουσιάσουν με θεατρική φόρμα μαθήματα των Εικαστικών της Γ΄ τάξης, που αφιερώθηκαν στην Αφηρημένη Τέχνη και τη σύνδεσή της με τα Μαθηματικά. Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουν πώς λειτούργησαν μέσα στην τάξη, τι τους δόθηκε ως πληροφορία-γνώση, ποια ερωτήματα διατύπωσαν, σε ποια συμπεράσματα κατέληξαν και τα έργα που δημιούργησαν. Παράλληλα, με βιντεοπροβολή θα προβάλλονται τα έργα των μαθητών μαζί με τον σχολιασμό που έχει γράψει κάθε μαθητής για το έργο του. Αναπαράγοντας με αυτό τον τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ξαναζήσουν συνοπτικά τη διαδρομή του μαθήματος - από τη θεωρία και τους προβληματισμούς στη δημιουργία και την αξιολόγηση των έργων- και να συνειδητοποιήσουν τις διαστάσεις της αφηρημένης τέχνης και τη σχέση που τη συνδέει με τα μαθηματικά.

Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος PIERCE

«Μια μουσική απόδοση της σειράς Φιμπονάτσι»

Συμμετέχοντες μαθητές: Κλεισθένης Ριζούλης, Αιμιλία Νέλλα, Χρήστος Γκάζγκας Βασίλης Οικονόμου

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Δώρα Παναγοπούλου, Ορέστης Χατζηνάκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πώς μπορεί να ακούγονται διάφορες μουσικές διαδικασίες; Ζητήθηκε από τους μαθητές της Ορχήστρας του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος – PIERCE, να επιλέξουν κάποια ενδιαφέρονσα γι' αυτούς μουσική διαδικασία και να προσπαθήσουν να της δώσουν μουσική υπόσταση. Πολλά από τα μέλη της ορχήστρας ήρθαν με σύντομες ιδέες. Μία από αυτές απέδιδε μουσικά τη σειρά Φιμπονάτσι. Η μουσική αυτή ιδέα προχώρησε μέσα από την επεξεργασία και τον αυτοσχεδιασμό και αναπτύχθηκε σε ένα πολύ σύντομο μουσικό κομμάτι. Οι μαθητές θα μιλήσουν για το πώς δούλεψαν στη μουσική απόδοση της σειράς Φιμπονάτσι και θα παρουσιάσουν ζωντανά το μουσικό κομμάτι που προέκυψε.

5ο Γυμνάσιο Περιστερίου

«Διαδραστικό Επιστημονικό Θέατρο Φυσικών Επιστημών»

Συμμετέχοντες μαθητές: Κουλούρη Φιλιά, Μαντά Ιωάννα, Μωραΐτη Παναγιώτα, Στεφανής Ιωάννης, Στεφανής Παναγιώτης

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Αλεξή Ελένη, Κοντάκου Διονυσία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με γνώμονα την ανάγκη προσέγγισης της μόρφωσης των μαθητών καθολικά και μέσω του σχετίζεσθαι αναζητήθηκε ένα εισαγωγικό και λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορέσουν να προβληματιστούν, να μάθουν, να πειραματιστούν, να προτείνουν λύσεις, να εμπλακούν, να δραστηριοποιηθούν. Ο χώρος των τεχνών φαίνεται να αποτελεί ένα φιλόξενο και προσφιλές τέτοιο πλαίσιο

που επιπλέον επιτυγχάνει την αναθεώρηση των αρνητικών προκαταλήψεων για τις Φυσικές Επιστήμες. Εφαρμόζοντας την μέθοδο Project & την ομαδοσυνεργατική μέθοδο οι μαθητές, στους χώρους κυρίως των εργαστηρίων των Φυσικών Επιστημών, πειραματίζονται μετωπικά σε πειράματα που απαντούν (στο βαθμό του δυνατού) στις παρατηρήσεις- απορίες-ενδιαφέροντα τους, όπως προκύπτουν από τις δικές τους ανάγκες και όχι βάσει αναλυτικού προγράμματος, με την αρωγή και καθοδήγηση των υπεύθυνων καθηγητριών. Εξελικτικά, επιλέγουν ποια πειράματα θεωρούν κατάλληλα ή ενδιαφέροντα ώστε να ενσωματωθούν στη Θεατρική Παράσταση. Γίνεται η συγγραφή του θεατρικού έργου, η διανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων της παράστασης (σκηνικά, σκηνοθεσία κ.λ.π) και η διαδικασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της παράστασης.

Η παράσταση περιλαμβάνει πειράματα επί σκηνής που πραγματοποιούνται από τους μαθητές και έχουν διαδραστικό χαρακτήρα καθώς οι μαθητές-ηθοποιοί καλούν το κοινό να συμμετέχει σε αυτά ενεργά. Έτσι, μέσα από μια λειτουργική εμπλοκή των πειραμάτων στην εξέλιξη του σεναρίου, η ομάδα επιτυγχάνει να επικοινωνήσει το αποτέλεσμα των εργασιών των μαθητών στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα και κοινωνία και να κάνει τις Φυσικές Επιστήμες φυσικό και δελεαστικό κομμάτι της καθημερινότητας.

Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων

«Η δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών σχετικά με τους πρώτους αριθμούς»

Συμμετέχοντες μαθητές: Χρήστος Αλεπάς, Αντωνίτα Αρβανιτάκη, Ολυμπία Βιτάλη, Κωνσταντίνος Αλ. Βλαχόπουλος, Αντώνης Μάντακας, Λυδία Μεσογειτή, Γιάννης Κεσκινίδης, Ευγενία Ραφτοπούλου, Σοφία Σπανίδη.

Υπεύθυνη εκπαιδευτικός: Παυλοπούλου Κάλλια

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Ένας διαφορετικός πύργος της Πίζας», «Οι μπάλες των πρώτων» και «Το φιδάκι του κ. Ακρίδα» είναι ορισμένα από τα επιτραπέζια παιχνίδια που κατασκεύασαν ομάδες μαθητών και μαθητριών της Α' και Β' γυμνασίου του Πρότυπου Γυμνασίου Αναβρύτων και της υπεύθυνης καθηγήτριας Κάλλιας Παυλοπούλου, στο πλαίσιο λειτουργίας του ομίλου «Παραμύθι και Μαθηματικά» κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015.

Το κείμενο που δόθηκε αρχικά στους μαθητές αναφερόταν σε ένα παιχνίδι που επινόησε ο κ. Ακρίδας, ένας παράξενος ανθρωπάκος που είχε πάθος για τους πρώτους αριθμούς. Ο χαρακτήρας αυτός προτείνει στα παιδιά την ιδέα ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, με κανόνες που σχετίζονται με τους πρώτους και τους σύνθετους αριθμούς, δίνοντας βέβαια μια «προτεραιότητα» στους πρώτους αριθμούς. Μετά από συζήτηση μεταξύ των ομάδων και της διδάσκουσας γύρω από την προσωπικότητα του κ. Ακρίδα και των κανόνων του παιχνιδιού, κάθε ομάδα μπήκε στη διαδικασία να απαντήσει στο ερώτημα που διατυπώσαμε στο τέλος του κειμένου: «Εσείς παιδιά, πώς θα ορίζατε το νικητή και το τέλος του παιχνιδιού;». Όλες οι ομάδες κατασκεύασαν το δικό τους επιτραπέζιο παιχνίδι περνώντας από τρεις φάσεις: α) σύλληψη της μορφής, σχεδιασμός και επιλογή κατάλληλων υλικών β) κατασκευή γ) καθορισμός των κανόνων και του νικητή. Όλη αυτή η δραστηριότητα δεν προωθεί μόνο τις κατασκευαστικές ικανότητες των παιδιών, αλλά και τη μαθηματική τους σκέψη, μια που για τον καθορισμό των κανόνων πρέπει να προβλεφθούν όλες οι δυνατές περιπτώσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Κατασκευάστηκαν εντυπωσιακά παιχνίδια όχι μόνο δύο, αλλά και τριών διαστάσεων με κανόνες που ξεφεύγουν από τους συνηθισμένους!

Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων

«Παραμύθι και Μαθηματικά: ο κύριος Ακρίδας και οι πρώτοι αριθμοί»

Συμμετέχοντες μαθητές: Δημήτρης Βλαχάκης, Χριστίνα Βλαχοπούλου, Ελευθερία Γκούλτα, Χρήστος Δαλάκος, Τόνια Δάλλα, Μαρία Δροσινού, Θωμάς Κλάγκος, Ορέστης Κολοβός, Ναταλία Κορδώνη, Ελεάνα Μπόγλου, Μάνος Νικολόπουλος, Γιώργος Ράλλης.

Υπεύθυνη εκπαιδευτικός: Παυλοπούλου Κάλλια

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Ο κύριος Ακρίδας και οι πρώτοι αριθμοί» είναι ένα συλλογικό έργο που αποτελείται από επτά κεφάλαια. Προέκυψε ως αποτέλεσμα μιας εξαιρετικής συνεργασίας είκοσι ενός μαθητών και μαθητριών της α' και β' γυμνασίου του Πρότυπου Γυμνασίου Αναβρύτων και της υπεύθυνης καθηγήτριας Κάλλιας Παυλοπούλου, στο πλαίσιο λειτουργίας του ομίλου «Παραμύθι και Μαθηματικά» κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015. Ο Πρίγκιπας Ζορν από τα Δεκατρία Ρολόγια του Θέρμπερ, η Αλίκη από τη Χώρα των Θαυμάτων του Λιούις Κάρολ στάθηκαν οι αρχικές μας εμπνεύσεις για να χτίσουμε βήμα-βήμα αυτή τη σχέση μεταξύ Παραμυθιού και Μαθηματικών, μεταξύ αφήγησης και συμβολικής γραφής.

Το αρχικό ερέθισμα για την συγγραφή του βιβλίου μας ήταν ένα κείμενο που δόθηκε στους μαθητές και αναφερόταν σε μια φιγούρα που είχε ένα πάθος για τους πρώτους αριθμούς, τον κ. Ακρίδα. Μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων και με βασικό καταλύτη τη συνεργασία των ομάδων μεταξύ τους κατάφεραν οι μαθητές να γράψουν μια σπονδυλωτή ιστορία – ένα επεισόδιο η κάθε ομάδα – από τη ζωή του κ. Ακρίδα. Με αφορμή τις περιπέτειες του κ. Ακρίδα οι μαθητές καταφέρνουν να ενασχοληθούν με τους πρώτους αριθμούς, αλλά και να αναφέρουν σχετικές πληροφορίες μέσα στα κείμενά τους. Επιπλέον, επινόησαν έναν καινούριο χαρακτήρα, τον κ. Αψίδα, ο οποίος είχε πάθος για τους σύνθετους αριθμούς και ήταν σε συνεχή διαμάχη με τον αρχικό μας ήρωα!

Η κοινωνική ευαισθησία των παιδιών τους οδήγησε στη δημιουργία ενός τρίτου ήρωα, του κ. Α, ο οποίος βοηθάει με έναν αριστουργηματικό τρόπο στη συμφιλίωση των δύο αντιπάλων, επινοώντας μια σειρά γρίφων που τους βάζει να επιλύσουν.

Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος-PIERCE

«Η Μαστίγωση, του Piero della Francesca, πηγή έμπνευσης και δημιουργίας»

Συμμετέχοντες μαθητές: Γιαμαρέλλου Κατερίνα, Γιαμαρέλλου Σοφία, Καλούρα Ρωξάνη, Σαρακατσιάνου Μαριαλένα, Σολδάτου Θέδα, Σούμα Ειρήνη, Στρατηγάκου-Πολυχρονάκη Ειρήνη, Χονδρογιάννης Κυριάκος, Χριστοπούλου-Μαργέλη Μαριάννα, Μπενόπουλος Βασίλης

Υπεύθυνη εκπαιδευτικός: Στέλλα Καραγεωργίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Μαστίγωση του Χριστού, ένα έργο μικρής διάστασης που δημιουργήθηκε το 1458 μ.Χ. από τον Piero della Francesca, σπουδαίο καλλιτέχνη κι εξίσου σημαντικό μαθηματικό και εκτιμάται σήμερα ως ένας από τους πιο αξιόλογους ιταλικούς πίνακες του 15ου αιώνα. Ο πίνακας ενέπνευσε μία ομάδα μαθητών γιατί συνδύαζε την Τέχνη με τα Μαθηματικά και αποτέλεσε αφορμή για να δραστηριοποιηθεί δημιουργικά. Έτσι, μαθητές με ποικίλα ενδιαφέροντα συναντήθηκαν, συζήτησαν, δημιούργησαν. Το θέμα το προσέγγισαν από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα για να το γνωρίσουν καλύτερα. Μία ομάδα αποφάσισε να αξιοποιήσει το υλικό που είχε συγκεντρωθεί και να δημιουργήσει μία τρισδιάστατη μακέτα που να απεικονίζει την εικόνα του πίνακα. Μία άλλη αποφάσισε να αναπαράγει τον πίνακα και να εμβαθύνει στα χαρακτηριστικά του έργου, στην τεχνολογία του, στα μορφικά του στοιχεία, στο ιδιαίτερο χρώμα και στο εξαιρετικό φως του, χαρακτηριστικά της δεξιοτεχνίας του καλλιτέχνη. Η ομάδα που ασχολήθηκε με τη μακέτα είχε να αντιμετωπίσει ζητήματα αρχιτεκτονικού σχεδίου, ώστε να καταφέρει να μελετήσει το υλικό που είχε συγκεντρώσει, να ανάγει τις διαστάσεις στην κλίμακα που ήθελε, να σχεδιάσει τα επιμέρους αρχιτεκτονικά

στοιχεία, να τα κατασκευάσει, να τα συνθέσει, να τα χρωματίσει. Ακόμη, έπρεπε να σχεδιάσει τις ανθρώπινες φιγούρες, να μελετήσει τις ενδυματολογικές αναφορές, να τις τοποθετήσει στο χώρο. Το εγχείρημα δεν ήταν εύκολο, λόγω της μικρής εμπειρίας και του γνωστικού υπόβαθρου που είχαν σε αυτά τα ζητήματα. Οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν, αξιοποιώντας προσεχτικά τις δεξιότητες του κάθε μαθητή. Και οι δύο ομάδες προσέγγισαν βιωματικά τον πίνακα και η εμπειρία τους αυτή τους έδωσε γνώση, εμπειρία και ικανοποίηση για το αποτέλεσμα.

ΕΝΟΤΗΤΑ III

ΙΣΤΟΡΙΑ - ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ - ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6ο Γυμνάσιο Ιλίου

*"Τι έχει μέσα αυτή η βαλίτσα; Από πού έρχεται και πού πηγαίνει;"***Συμμετέχοντες μαθητές:** Φωτεινή Φαφούτη, Φαρμάκης Δημήτρης, Τσιούραλης Αντώνης**Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί:** Μαριάννα Πέννα, Ευαγγελία Γκρίμπα, Ελευθερία Γκρίμπα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ως «κεντρικό ερέθισμα» χρησιμοποιήθηκε μια πολύχρωμη βαλίτσα με αποτυπωμένους πάνω της χάρτες, που τοποθετήθηκε στη μέση της σχολικής αίθουσας και έδωσε το έναυσμα για το ξεκίνημα των συζητήσεων αναφορικά με το θεωρητικό μέρος του μαθήματος και την έννοια του τουριστικού προϊόντος. Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στους μαθητές χειροποίητα γλυκίσματα για το «καλωσόρισμα» εισάγοντας την έννοια της τουριστικής φιλοξενίας. Η διάταξη της αίθουσας ήταν σε Π ώστε οι μαθητές να βλέπονται και να συμμετέχουν στις επιμέρους δραστηριότητες κατά ομάδες, η σύνθεση των οποίων άλλαζε ανά περίπτωση, με στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την αλληλεγγύη με πολλούς και διαφορετικούς συμμαθητές τους. Οι απαντήσεις των μαθητών στις επιμέρους ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες ομαδοποιούνταν από τους εκπαιδευτές σε διαδραστικό πίνακα. Τονίστηκε στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, αλλά κάθε γνώμη των συμμαθητών είναι σεβαστή και ωφέλιμη. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε και μοιράστηκε υλικό που διατέθηκε δωρεάν για τους σκοπούς της δράσης από τον Ελληνικό Οργανισμό Τουρισμού (Αφίσες, Καρτ-ποστάλ, Τουριστικοί Οδηγοί, Τουριστικά Λευκώματα, Χάρτες,) και την Περιφέρεια Αττικής (Θεματικές αφίσες). Ειδικά ως προς τις τελευταίες, χρησιμοποιήθηκαν σε ένα παιχνίδι ρόλου/μελέτη περίπτωσης όπου οι μαθητές κλήθηκαν να σχολιάσουν δημιουργικά την καμπάνια της Περιφέρειας Αττικής μέσα από τη σειρά τουριστικών αφισών. Για την καταγραφή των επιμέρους μορφών τουρισμού, αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα μικρά έργα τέχνης/αναμνηστικά κάδρα που επιμελήθηκε ο αρχιτέκτονας και εικαστικός Δήμος Φλέσσας (μινιατούρες από αντίστοιχους πίνακές του), τα οποία και δόθηκαν στους μαθητές ως αποχαιρετιστήρια δωράκια (ενθύμια-σουβενίρ) που σκοπό έχουν να διδάξουν τουριστικές έννοιες μέσα από την τέχνη. Στο τέλος του μαθήματος έγινε μια σύνοψη των βασικών θεμάτων που συζητήθηκαν με τη χρήση προτζέκτορα και παρουσίασης διαφανειών ppt. Ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος, χαρίστηκε στην τάξη ώστε οι μαθητές να θυμούνται τα θέματα που συζητήθηκαν και μετά το πέρας του μαθήματος. Τέλος οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν σε μικρό λεύκωμα τις εντυπώσεις τους για το μάθημα και τυχόν περαιτέρω σκέψεις που τους δημιουργήθηκαν (food for thought)!

16ο Δημοτικό Σχολείο Γλυφάδας

*"Ο Πλάτων ταξιδεύει στην πόλη μας...Μια αφήγηση για τον ενεργό πολίτη"***Συμμετέχοντες μαθητές:** Διονύσιος Βασιλάκης, Δήμητρα Γεωργούλα, Σοφία Γκένωση-Βαγενά, Χαρά Παναγιωτοπούλου, Ελευθέριος Ρίζος, Σταματίνα Τράγκα**Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί:** Παναγιώτα Κατσόγιαννου, Ιωάννα Μικρογιαννάκη, Παναγιώτα Τομαρά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρουσίαση αναφέρεται στο σχολικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ιστορίας για τον τόπο που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης του Σχολείου το 2014-15. Στόχος του προγράμματος ήταν η κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στον πολίτη και την πόλη του

και η καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη μέσα από τη διαχρονική μελέτη της τοπικής ιστορίας. Το βασικό κριτήριο αυτής της προσέγγισης εστιάζεται στην παραδοχή μας ότι η μελέτη και η κατανόηση της εξέλιξης του τόπου που ζούμε, μας βοηθά στην ερμηνεία του παρόντος και σηματοδοτεί τα βήματα μας προς το μέλλον. Το πρόγραμμα διατρέχεται από την ιδέα ότι ο Πλάτωνας "επισκέπτεται" το Σχολείο και με οδηγό το έργο και τη σκέψη του οι μαθητές/τριες εργάζονται για την επίτευξη των τιθέμενων στόχων.

1ο Δημοτικό Σχολείο Κρυονερίου

«Κατασκευάζοντας νομίσματα στα χρόνια του Βυζαντίου»

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί: Γαλιατσάτου Βασιλική Δήμητρα, Χριστοπούλου Αλίκη, Αντηράκη Βασιλική Ειρήνη, Τζουανάκη Ασπασία, Θεοδώρου Μάριος, Κοντόπουλος Μάριος, Σιρμπόπουλος Επαμεινώνδας

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Άννα Κωσταρέλλου, Κωνσταντίνος Καλέμης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθητές με απλά υλικά κατασκευάζουν στην τάξη τους νομίσματα. Τα διακοσμούν ανάλογα με τον αυτοκράτορα που είναι στο θρόνο και ανακαλύπτουν γιατί αυτό είναι μια κίνηση εξουσίας και δύναμης από πλευράς των αυτοκρατόρων. Επίσης εξερευνούν πως η ενέργεια αυτή καθορίζει τα όρια εξουσίας, την ανάπτυξη του εμπορίου και την βελτίωση της οικονομίας στα χρόνια εκείνα. Πέρα όμως από τη σύνδεση της δημιουργίας νομισμάτων με την Ιστορία του Βυζαντίου, οι μαθητές στο πλαίσιο της παραπάνω δράσης προσεγγίζουν βιωματικά και διεπιστημονικά έννοιες και θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Έτσι μαθαίνουν για την τήξη των μετάλλων (Φυσική), εξοικειώνονται με τη χρήση εναλλακτικών υλικών και χρωμάτων για την καλλιτεχνική δημιουργία και τις ιδιότητες διαφόρων υλικών (Αισθητική Αγωγή). Επιπλέον συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της ομάδας και κατακτούν τη γνώση συνεργατικά και βιωματικά σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό πλαίσιο.

Γενικό Λύκειο Ελεούσας Ιωαννίνων

«Η φιλοσοφία (σε) πάει στην ... κόλαση!»

Συμμετέχοντες μαθητές: Παππά Παναγιώτα, Ντασταμάνη Γεωργία, Στέφος Στέφανος, Καρβούνης Γεώργιος, Πανταζή Αλεξάνδρα

Υπεύθυνος εκπαιδευτικός: Κονετάς Δημήτρης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Cartoon animation το οποίο υλοποιήθηκε σε πλατφόρμα GoAnimate for schools, με χαρακτήρες και περιβάλλοντα εξ ολοκλήρου δημιουργημένους από την ομάδα μας στο GoAnimate και στο Photoshop. Η τελική επεξεργασία του προϊόντος έγινε στο Windows MovieMaker. Πρωτοτυπία του σεναρίου αποτελεί το γεγονός ότι οι διάλογοι αποτελούνται αποκλειστικά από αποφθέγματα και ρήσεις αυτολεξεί 14 συμμετεχόντων φιλοσόφων... με ενδιαμέσο καταλύτη το συμμετέχον φίδι! Φίδι: "...περιδιαβαίνοντας τα καζάνια της κόλασης έχω την ευκαιρία να συμμετέχω στους προβληματισμούς και στους διαλόγους επιφανών φιλοσόφων που όχι τυχαία κατέληξαν στην κόλαση. Ο Descartes με την περίφημη ρήση του Cogitoergosum, Ο Leibniz με τον απειροστικό λογισμό και την επίκληση του στον νόμο της συνέχειας όπως και ο Αριστοτέλης με την ηθική, κοινωνική και πολιτική φιλοσοφία -που είναι αν μη τι άλλο σήμερα πιο επίκαιρη από ποτέ- εξακοντίζουν σχόλια πιο δηλητηριώδη και από τα δικά μου. Από αυτή την συζήτηση που περιστρέφεται γύρω από την εξέλιξη της επιστήμης και την θέση της θρησκείας στη ζωή του ανθρώπου δεν θα μπορούσε να λείπει ο Russell, ο οποίος πριν ακόμα γίνει πνεύμα ήταν πνεύμα...αντιλογίας. Σύρθηκα σε διπλανά καζάνια και μεταφέροντας το θέμα της συζήτησης έδωσα το έναυσμα στον Πλάτωνα να υποστηρίξει την δύναμη και την ευτυχία που απορρέει από την γνώση όπως και στον διφορούμενο

Wittgenstein να ξετυλίξει τις απόψεις του σχετικά με τα όρια του ανθρώπινου μυαλού και της γλώσσας. Παίρνοντας την σκυτάλη ο Hume αντιτάσσεται στον Descartes συσχετίζει την εξέλιξη με τα αισθήματα. Ο Popper επιβεβαιώνοντας το tabularasa του Locke επικαλείται την άπειρη άγνοια δεχόμενος ότι υπάρχουν και ανέφικτες μορφές εξέλιξης. Αυτό συνάδει με την άποψη του ότι η προσπάθεια να φέρουμε τον παράδεισο επί γης οδηγεί χωρίς εξαίρεση στην κόλαση. Έρχεται σε ασφυκτικό εναγκαλισμό- πιο επώδυνο και από τους δικούς μου ως φίδι σφιγκτήρα – με την άποψη του Bacon ότι όλα είναι εφικτά αφού όταν δεν πάει ο Μωάμεθ στον βουνό πάει το βουνό στον Μωάμεθ. Η ρήση του Popper ίσως και να εξηγεί την παρουσία όλων μας στην κόλαση.

ΕΝΟΤΗΤΑ IV

ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ/ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

2ο Γυμνάσιο Νίκαιας "Μαριάνθη Σκαλά"

«Οι ζωγραφιές μας ταξιδεύουν στο σχολείο μας»

Συμμετέχοντες μαθητές: Αλχαζίδου Έφη, Κροκίδη Χαρά, Λάμας Βασίλης, Σασαδοπούλου Χριστιάννα

Υπεύθυνη Εκπαιδευτικός: Μαστορίδου Αργυρώ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από την σχολική χρονιά 2013 - 2014, κατόπιν συζητήσεων με τα μέλη της Καλλιτεχνικής Ομάδας αποφασίσαμε από κοινού να αναρτήσουμε εικαστικά έργα των μαθητών, για να ομορφύνουμε τους χώρους του σχολείου μας. Έτσι, σε κάθε τάξη οργανώσαμε την ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΑΣ, στην αίθουσα των καθηγητών και στο γραφείο των διευθυντών κρεμάσαμε έργα ζωγραφισμένα σε τελαρωμένο μουσαμά, ενώ φέτος προγραμματίζουμε να συνεχίσουμε την ζωγραφική σε μουσαμά, για να στολίσουμε την αίθουσα εκδηλώσεων

Στόχος μας ήταν και παραμένει οι μαθητές να αντιληφθούν την αξία της συνεργασίας, του ομαδικού πνεύματος και της επικοινωνίας, να τολμήσουν να αποκαλύψουν πτυχές του εαυτού τους, να τολμήσουν να «εκτεθούν», να προσεγγίσουν, να κατανοήσουν και να απολαύσουν το φαινόμενο της Τέχνης και να έχουν θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα έργα τέχνης, να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν, να πειραματισθούν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο χειρισμό απλών υλικών και μέσων δημιουργώντας εικαστικά έργα, αλλά και να γνωρίσουν διάφορες τεχνικές και τρόπους, για να εκφραστούν δημιουργικά και να μεταβιβάσουν απόψεις, συναισθήματα και βιώματα.

2ο Εργαστηριακό Κέντρο Αθηνών - π.ΕΠΑΣ Καισαριανής- 1ο Επαγγελματικό Λύκειο Καισαριανής

«Βιβλιοδεσία: τέχνη και τεχνική»

Συμμετέχοντες μαθητές: Δηλάκης Νικόλαος, Τσούρας Δημήτριος, Σταμίρης Δημήτριος, Παλτατζίδου Βαρβάρα, Κουκουβίνος Χρυσόστομος

Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικοί: Ευθαλία Νταλούκα, Τσιμπίρογλου Αναστάσιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό έτος 2012-13, στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων, το Τμήμα Συντήρησης Έργων Τέχνης – Αποκατάστασης, της Επαγγελματικής Σχολής Καισαριανής - 2ου Εργαστηριακού Κέντρου Αθηνών (σήμερα η ειδικότητα λειτουργεί στο 1ο Επαγγελματικό Λύκειο Καισαριανής) πραγματοποίησε πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα «Βιβλιοδεσία: τέχνη και τεχνική».

Το πρόγραμμα σχετιζόταν άμεσα με το αντικείμενο σπουδών και συγκεκριμένα με την ενότητα «Συντήρηση χαρτιού», του μαθήματος «Συντήρηση Έργων Τέχνης». Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να πειραματιστούν και να εξοικειωθούν, οι μαθητές, με τη χρήση διαφόρων υλικών και τεχνικών βιβλιοδεσίας και να κατανοήσουν τα βασικά στάδια δημιουργίας ενός βιβλίου, ώστε να είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν για να δημιουργήσουν βιβλία ανθεκτικά, με υψηλή αισθητική, αλλά και να αποκαταστήσουν φθαρμένα βιβλία.

Στο πλαίσιο των μαθημάτων προσεγγίστηκαν τα κάτωθι υποθέματα:

- οργάνωση εργαστηρίου βιβλιοδεσίας (όργανα, υλικά και προδιαγραφές, υγιεινή και ασφάλεια)
- κατασκευή χειροποίητων χαρτιών
- μακέτα εξώφυλλων βιβλίων

- βιβλιοδεσία χωρίς χρήση κόλλας
- ιαπωνική βιβλιοδεσία
- χειροποίητη βιβλιοδεσία τύπου «κάλυμμα»

Το πρόγραμμα στηρίχθηκε στην πρακτική άσκηση, αλλά και στη θεωρητική προσέγγιση των επιμέρους σταδίων της χειροποίητης βιβλιοδεσίας. Παράλληλα, έγινε αναφορά στα υλικά που χρησιμοποιούνται, στις προδιαγραφές τους και στα κριτήρια επιλογής τους για τη δημιουργία βιβλίων, άρτιων τεχνικά και αισθητικά.

Οι μαθητές έραψαν βιβλία, με το χέρι, κόλλησαν και στρογγύλεψαν τη ράχη, κέντησαν κεφαλάρια και φιλοτέχνησαν τα εξώφυλλα με δέρμα, χαρτί, ύφασμα, δημιουργώντας έτσι βιβλία με μοναδική και υψηλή αισθητική, που το καθένα αντανακλούσε την εμπειρία και την προσωπικότητα του μαθητή- βιβλιοδέτη. Τέλος, επιμελήθηκαν την παρουσίαση των έργων τους σε εκθέσεις εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.

Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

«Η τέχνη του προγραμματισμού και ο προγραμματισμός στην τέχνη»

Συμμετέχοντες μαθητές: Χριστίνα Καρνάρου, Χρήστος Μαργαρίτης, Ευάγγελος Πίπης

Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικοί: Σταυρούλα Γεωργαντάκη, Πηνελόπη Μαλλιάρη, Αθανασία Μπακαμήτσου, Χριστίνα Παπαδάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το έργο υλοποιήθηκε το σχ. έτος 2014-15 από τους μαθητές της Α΄ Τάξης, στο μάθημα της πληροφορικής, στο πλαίσιο διαθεματικών εργασιών με άλλα μαθήματα (καλλιτεχνικά, μαθηματικά κλπ.). Αφορμή, η επίσκεψη στο Μουσείο Ηρακλειδών και η μελέτη του έργου του Escher. Οι μαθητές συζήτησαν για το έργο και τη σχέση με τα μαθηματικά. Τέθηκε το ερώτημα αν μπορούν με προγραμματιστικό κώδικα να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα ακολουθώντας τις βασικές αρχές του καλλιτέχνη. Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας, για την ενότητα του προγραμματισμού, στο προγραμματιστικό περιβάλλον της TurtleArt, όπου οι μαθητές δίνοντας κατάλληλες εντολές, καθοδηγούν την κίνηση μιας χελώνας, που στο πέρασμά της σχεδιάζει και χρωματίζει. Το βασικό θέμα είναι «Μπορούμε να προγραμματίσουμε τη χελώνα να σχεδιάσει ένα από τα έργα των Vasarely, Escher, Mondrian;». Οι μαθητές με τη βοήθεια της καθηγήτριας των εικαστικών γνώρισαν τους καλλιτέχνες και εμπνεόμενοι από το έργο τους δημιούργησαν τα δικά τους εικαστικά έργα. Οργανώθηκαν σε ομάδες και επέλεξαν τον καλλιτέχνη που θα ασχοληθούν και είτε κάποιο από τα πρωτότυπα έργα του, είτε κάποιο από αυτά που έχουν δημιουργήσει, εμπνεόμενοι από αυτόν. Ανέλυσαν το έργο και αναζήτησαν μοτίβα, αναλογίες και χρώματα. Σχεδίασαν τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιήσουν το έργο προγραμματιστικά. Υλοποίησαν το έργο. Δημιούργησαν παρουσίαση με το αρχικό έργο (έμπνευση), το τελικά παραγόμενο προγραμματιστικό έργο και τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν, ανέλυσαν, σχεδίασαν και υλοποίησαν το έργο τους. Το συλλογικό έργο των μαθητών αποτυπώθηκε σε video που αναρτήθηκε στην υπηρεσία video του ΠΣΔ: http://vod-new.sch.gr/asset/detail/p1oTMQVTcUdR5VEPGKxVPwlM?channel_list=182&index=0

ΕΝΟΤΗΤΑ V

ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ - ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Γυμνάσιο Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος- PIERCE

«Με οδηγό τις Τέχνες μαθαίνουμε να Μην Καπνίζουμε»

Συμμετέχοντες μαθητές: Κωτσιάκης Βασίλης, Λαζαράκου Βασιλική, Μαυρίδης Αλέξανδρος, Παλλήκαρη Μαρίλη, Σακελλαρίου Μύρων

Υπεύθυνη εκπαιδευτικός: Μπαραμπούτη Χρυσούλα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρουσίαση είναι μια συλλογική εργασία των μαθητών του τμήματος Α'9 της Α' Γυμνασίου του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος- Pierce υπό την εποπτεία της καθηγήτριας συμβούλου της ομάδας. Θα παρουσιαστεί από τα μέλη του πενταμελούς μαθητικού συμβουλίου του τμήματος και περιλαμβάνει: προβολή μαθητικών ταινιών μικρού μήκους με αντικαπνιστικό μήνυμα και έργα ζωγραφικής, φωτογραφίας, ποίησης και μουσικής σύνθεσης παραχθέντα για την Αντικαπνιστική εκστρατεία του σχολείου στο πλαίσιο της λειτουργίας Αντικαπνιστικού Ομίλου και Προγράμματος Αγωγής Υγείας κατά τα έτη 2006-2015. Επίσης, θα παρουσιαστούν δράσεις και δραστηριότητες για την πρόληψη του Καπνίσματος στην Εφηβεία και για τη διάχυση των αποτελεσμάτων εφαρμογής του εν λόγω Προγράμματος Αγωγής Υγείας.

Μουσικό Γυμνάσιο Ρόδου με Λυκειακές Τάξεις

«Τα ηχοχρώματα του εαυτού μας»

Συμμετέχοντες μαθητές: ΚαππάκαΤσαμπίκα, Παναγιώτου Άννα, Δήμητρα Νικολάου, Ζαχαράκη Αθηνά, Βαγγέλης Κουμαριανός, Κόνιαρης Σωτήρης, Σάρλης Κων/νος, Παππάς Άγγελος, Δέσποινα Μανώλη, Χουρμαδιά Ειρήνη, ΜιχαέλαΠαπαμανώλη, Μακρής Ορέστης, ΈλιοςΜινάι, Όλντι Μάρκο, Κόρα Δαβίδ,Νεφέλη Σολομών, Ιωάννα Στεφανίδη, Ορφέας Λότσκο

Υπεύθυνες εκπαιδευτικοί: Έλενα Χατζηκωνσταντίνου, Ευαγγελία Βολονάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας, μαθητές του Μουσικού Σχολείου Ρόδου συμμετείχαν σε ένα εξαμηνιαίο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με τίτλο "Τα ηχοχρώματα του εαυτού μας" που πραγματοποιήθηκε της σχολική χρονιά 2014-2015. Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, η διαμόρφωση της ατομικής τους ταυτότητας, η βελτίωση της αυτοεικόνας, η καλλιέργεια θετικής σκέψης με εργαλεία την κινητική και τη ρυθμική έκφραση. Μέσα από δημιουργικές, θεατρικές, πολυποίκιλες και πολυδιάστατες δραστηριότητες, οι μαθητές συνειδητοποίησαν την ανάγκη τους για επικοινωνία χωρίς κριτική και για βελτίωση των σχέσεων με τον εαυτό τους αλλά και με τους άλλους. Αποδέχτηκαν την έννοια της διαφορετικότητας και ανακάλυψαν το αίσθημα της χαράς και της ικανοποίησης όταν συνεργάζονται και στοχεύουν προς ένα κοινό στόχο.

5ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου

«Διεκδικώντας την ειρήνη στις ζωές μας»

Παρουσιάζουν οι μαθητές της ΣΤ' τάξης

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Μαστορίδου Κατερίνα, Μποέμη Νάγια, Σταματελοπούλου Αριστέα, Τσώνης Παναγιώτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολείο ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης των μελλοντικών πολιτών επιχειρεί να διαμορφώσει το περιβάλλον που επιτρέπει τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων που θα εφοδιάσουν τους μαθητές για έναν πολιτισμό ειρήνης. Η εκπαίδευση μέσω των τεχνών είναι αναμφισβήτητο ο καταλληλότερος τρόπος για σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, για τη μη-βίαιη επίλυση συγκρούσεων, για την αποδοχή της ετερότητας, για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την εδραίωση της αλληλεγγύης. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό διαμορφώθηκε στο 5ο Δημοτικό Χαλανδρίου το διαθεματικό σχέδιο εργασίας «Διεκδικώντας την ειρήνη στις ζωές μας», που έχει ξεκινήσει από την περσινή σχολική χρονιά (2014-15) και συνεχίζεται την τρέχουσα (2015-16), με τη συμμετοχή των δασκάλων της ΣΤ' τάξης και των δασκάλων εικαστικών, θεατρικής αγωγής και πληροφορικής.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί είναι ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση επιτόπιας έρευνας για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στο άμεσο περιβάλλον των μαθητών, η ανάλυση μιας περίπτωσης (casestudy), η χρήση ποικίλων πηγών και μέσων και ιδιαίτερα των ΤΠΕ για την αναζήτηση, συλλογή, επιλογή και παρουσίαση πληροφοριών που σχετίζονται με την εκπαίδευση της ειρήνης.

Το υλικό που προκύπτει από τα προαναφερθέντα τίθεται υπό επεξεργασία μέσω βιωματικών δράσεων, όπου οι μαθητές εξερευνούν συναισθήματα, ιδέες, εμπειρίες και σχέσεις με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος (αναδρομή στο παρελθόν και προβολή στο μέλλον, γραφή σε ημερολόγια, ο χάρτης της ζωής) και του θεάτρου του καταπιεσμένου (θέατρο εφημερίδα, θέατρο εικόνων). Παράλληλα διασκευάζουμε την κωμωδία «Ειρήνη» του Αριστοφάνη και δραματοποιούμε το ποίημα «Ειρήνη» του Γιάννη Ρίτσου. Επιπλέον, οι μαθητές σχεδιάζουν αφίσες και ζωγραφίζουν, συνθέτουν μουσικές και τραγούδια που αποτυπώνουν την ειρήνη και τον πόλεμο. Οι μαθητές μέσω της τέχνης ωθούνται να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να ανταποκριθούν για την επίτευξη ενός κοινωνικού και μαθησιακού σκοπού.

Α' Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού

«Δημιουργικότητα κατά της σχολικής βίας»

Συμμετέχοντες μαθητές: Μαντζαβίνου Μαριλένα, Μπούμπουρας Παναγιώτης, Παυλοπούλου Νικόλ, Πολυδώρου Αγγελίνα, Πρέντζας Κωνσταντίνος, Τάγκα Αιμιλία, Τασούλη Χριστίνα, Τόμας Μαρίτα, Τριανταφύλλου Ιφιγένεια, Φετζιάν Φοίβη

Υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί: Μαρίκα Δουζίνα, Λένα Γαλιάνδρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο του Ομίλου Δημιουργικής Γραφής του Α' Αρσακείου Γυμνασίου Ψυχικού, η δημιουργική γραφή και οι νέες τεχνολογίες αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία κόμικς, μέσω των οποίων μαθητές της Β' Γυμνασίου καταδίκασαν το φαινόμενο της σχολικής βίας. Αρχικά, οι μαθητές με την καθοδήγηση των καθηγητριών τους μελέτησαν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και παράλληλα τα χαρακτηριστικά της τέχνης των κόμικς. Αποφασίστηκε, λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος, η δημιουργία των κόμικς να βασιστεί σε φωτογραφίες σκηνοθετημένων επεισοδίων σχολικής βίας στα οποία συμμετείχαν συμμαθητές τους που υποδύονταν ρόλους (του θύτη, του θύματος κ.λπ.). Οι μαθητές-δημιουργοί έγραψαν το σενάριο σε ιστοριοπίνακα, έδωσαν σκηνοθετικές οδηγίες στους συμμετέχοντες συμμαθητές τους και υλοποίησαν τη φωτογράφιση. Οι φωτογραφίες υποβλήθηκαν σε επεξεργασία στο Adobe Photoshop, προκειμένου να αλλοιωθούν μερικώς τα χαρακτηριστικά των μαθητών και να μοιάζουν με κόμικς. Τα κόμικς «στήθηκαν» στο περιβάλλον του Powerpoint και τελικά πήραν τη μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου (flipbook). Η δραστηριότητα αυτή συνέβαλε στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων στους μαθητές (ψηφιακό γραμματισμό, συνεργασία, ενσυναίσθηση, κ.ά.) και αποτέλεσε έναν εναλλακτικό και δημιουργικό τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής βίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	27
Ελισσάβετ Χ. Γιαμακίδου	

Η ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΣΥΝΙΣΤΩΣΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	34
Μαρία Αργυρίου	

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΝΟΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	43
Πέτρος Φαραντάκης	

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΔΙΑΔΡΑΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	49
Αντιγόνη Καντούρη, Ντόρα Ψαλτοπούλου	

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΙΑΝΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΡΓΟ ΑΡ. XVI, ΤΕΥΧΟΣ 1 ΑΠΟ ΤΑ «44 ΠΑΙΔΙΚΑ ΚΟΜΜΑΤΙΑ ΠΙΑΝΩ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥΣ ΧΟΡΟΥΣ» ΤΟΥ ΓΙΑΝΝΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΙΑΝΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	58
Άννα Μπαμπαλή	

SAMUEL BAUD-BOVY: ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	63
Αρσινόη Γεωργοπούλου	

Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	71
Ειρήνη Ν. Χιωτάκη	

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΟΜΙΛΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ (ΚΑΙ) ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΠΙΟΠ	85
Αλεξάνδρα Τράντα	

ΝΑ ΔΕΙΧΝΟΥΜΕ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΜΟΝΟ ΤΑ ΟΝΕΙΡΑ ΜΑΣ. ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΟΜΙΛΟ ΣΤΙΣ ΗΜΕΡΕΣ ΤΕΧΝΗΣ	94
Γιάννος Τσατάλης	

3Π: ΠΟΛΥ-ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ	102
Ελευθερία Μ. Γκρίμπα	

ARTS AS UNIVERSAL LANGUAGE

DESIGN AS A CATALYST BETWEEN STEM AND THE ARTS IN EDUCATION Georgios Liamadis	107
--	-----

COULD AN ACTRESS, A COMPOSER AND TWO SECONDARY TEACHERS HAVE SOMETHING IN COMMON? Paraskevi Delikari	116
---	-----

4 + 1 REASONS TO TEACH WORLD MUSICS: FINDINGS FROM THE IMPLEMENTATION OF A WORLD MUSIC PROGRAM Panagiota Papageorgiou	120
--	-----

PROGRAM OF INTERVENTION FOR DEAF-BLIND STUDENTS: A CASE STUDY Maria Zeza, Pilios D. Stavrou	128
--	-----

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΑΖΟΠΟΙΗΣΗΣ Δημακοπούλου Αλεξάνδρα	135
--	-----

ΤΟ ΠΑΡΑΛΟΓΟ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ Παρασκευή Ελευθερίου	144
--	-----

ΒΙΒΛΙΟ - ΚΟΥΚΛΑ - ΒΙΒΛΙΟ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ ΖΩΝΤΑΝΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΗΡΩΕΣ ΤΟΥ ΒΑΓΓΕΛΗ ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ Κατερίνα Δερματά	150
--	-----

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ «ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ» ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΟΔ. ΕΛΥΤΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΣ Μαρίλη Δουζίνα	158
---	-----

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ ΜΑΘΗΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΟΦΟΚΛΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΙΤΣΟΥ Βασιλική Τσιμάκη, Παρασκευή Χρόνη, Αικατερίνη Κασσιμάτη	165
--	-----

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ «ΓΥΡΩ – ΓΥΡΩ ΟΛΟΙ» ΤΟΥ ΣΥΜΕΩΝ ΣΑΒΒΙΔΗ Αικατερίνη Νιζάμη, Βάγια Παντζάρη	175
--	-----

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΒΑΣΙΖΟΜΕΝΟ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ Ελένη Καρακατσάνη, Βασιλική Τσουνή, Ιωάννης Αναστασόπουλος	183
--	-----

Η ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ, ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Βικτωρία Κατσιγιάννη, Αφροδίτη Κατσιγιάννη, Ιωάννα Σελίδου	189
---	-----

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΡΑΞΗ Ελένη Τσεφαλά	195
--	-----

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΝΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Ευάγγελος Κυριακούλόπουλος, Ελένη Καννά, Βασιλική Δημητρουπούλου	205
--	-----

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Άλκηστις-Κυριακή Γεωργούλη, Ευαγγελία Κανταρτζή	211
ΤΟ “DRAMA” ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ, ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΜΕ ΘΕΜΑ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ANIMATION ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Σπυριδούλα Μπιρπίλη, Ηλέκτρα Μήτσουρα	215
«ΔΑΝΕΙΣΟΥ ΤΑ ΟΝΕΙΡΑ ΜΟΥ...» ΔΟΚΙΜΕΣ ΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΓΙΑ ΜΙΚΡΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ Γεωργία Πολυζώη	217
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΩΝ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΩΝ Γιάννης Πουταχίδης	221
ΟΤΑΝ Η ELEANOR RIGBY ΣΥΝΑΝΤΗΣΕ ΤΟΝ ΚΩΝΣΤΑΝΤΗ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΕΝΟΣ ΔΙΗΓΗΜΑΤΟΣ Μαρία Γ. Νέζη	225
ΜΠΑ-ΡΟΚ; Ευαγγελία Κ. Κοψαλίδου	228
ΜΙΑ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΒΙΟΛΟΓΙΑ Πέτρος Δ. Δαμιανός	233
ΤΑΞΙΔΕΥΩ ΣΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ - ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΟ ΝΟΜΟ ΤΗΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ Θάλεια Καλλιαντά	236

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ: “ΜΕ ΟΔΗΓΟ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΕΜΠΙΝΕΟΜΑΣΤΕ, ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΜΕ”

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ/ΜΟΥΣΙΚΗ/ΘΕΑΤΡΟ/ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ	245
ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ: ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΥΝΑΝΤΟΥΝ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ	249
ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ: ΙΣΤΟΡΙΑ - ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ - ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	254
ΕΝΟΤΗΤΑ ΙV: ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ/ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ	257
ΕΝΟΤΗΤΑ V: ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ - ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	259

Κυκλοφορεί η ανοικτή ηλεκτρονική επιστημονική έκδοση
Ελληνικό Περιοδικό για τη Μουσική, την Εκπαίδευση
και τον Πολιτισμό (HeJMEC)

ελεύθερα προσβάσιμη στον ιστοχώρο <http://hejmec.eu/>



HELLENIC JOURNAL OF MUSIC, EDUCATION AND CULTURE

ISSN online version 1792-2518

Aims and Scope

The **Hellenic Journal of Music, Education, and Culture (HeJMEC)** is a new international, on-line, open-access, and peer reviewed journal devoted to critical study and critical analysis of issues related to the fields of **Music, Education, and Culture**.

HeJMEC welcomes single, multi- and inter-disciplinary contributions of research and literature in the areas of music, education, and culture and publishes both qualitative and quantitative research with substantive and theoretical merit, along with critical reviews, theoretical articles, and invited book reviews related to these fields. The journal will have articles in either Greek or English (depending on the language of submission), but with structured abstracts appearing in both languages. There is also an opportunity to include media files (such as music, video) to illustrate the text.

Notes For Contributors

Submission of mss: Submissions should be sent via email to co-editors: **Maria Argyriou**, PhD, M.Ed & **Alexandros Charkiolakis**, Head of the Erol Ucer Music Library, Lecturer in Historical Musicology, MIAM - Istanbul Technical University (maria.argiriou@gmail.com & a.charkiolakis@gmail.com) in either Microsoft Word format and/or rich text format (RTF).

Covering letter: please attach a letter to every submission confirming that all authors have agreed to the submission and that the article is not currently being considered for publication by any other journal.

Formats of mss: Manuscripts should be written in a style that is clear and concise, avoiding technical jargon. A consistent style should be used for both format and references. Preferred manuscript style should conform to the Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition). All manuscripts must not exceed **8000 words** in length. However, some exceptions can be made after consideration by the editorial team. Titles of the articles should not exceed the length of 15 words and all manuscripts should include an **abstract** (100-200 words) and **résumé** (50-100 words). All the above should be submitted through the **submission form** as Open Office Writer or Microsoft Office Word documents (.odt or .doc file extensions). Authors should also submit 3 to 8 **keywords** relating to their article's content.

Images, graphics, and tables:

Images should be easily readable, clear, and neat; colour images are preferred. All musical examples, line diagrams and photographs are termed „Figures“ and should be referred to as such in the manuscript. They should be submitted in black and white, and numbered consecutively. Except for notation files created with Finale* software, all images should be submitted in the original program in which they were created (JPG, TIFF, or EPS; Microsoft Application Files are acceptable for line art). Any scanned images should be set at 1200 dpi for line art and 300 dpi for colour or greyscale. All diagrams, images, photographs, and tables should be placed at the end of the manuscript file and numbered in the order they appear in text. Insert callouts for figures and tables on a separate line just after the paragraph where each image or table should appear (example: “[Figure 1 here]”). To avoid delays in typesetting, please convert any music-specific symbols and notation (using MusiSync or MS reference font, for instance) to images.

*Finale files should be saved and submitted as images (JPG, TIFF files).

Copyright

Before publication authors are requested to assign copyright to GAPMET, subject to retaining their right to reuse the material in other publications in a significantly different way, written or edited by themselves, and due to be published preferably at least one year after initial publication in the journal. Authors are responsible for obtaining permissions from copyright holders for reproducing any illustrations, musical examples, tables, figures or lengthy quotations previously published elsewhere. Permission letters must be supplied to GAPMET Publications.

Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET)

Website: www.primarymusic.gr

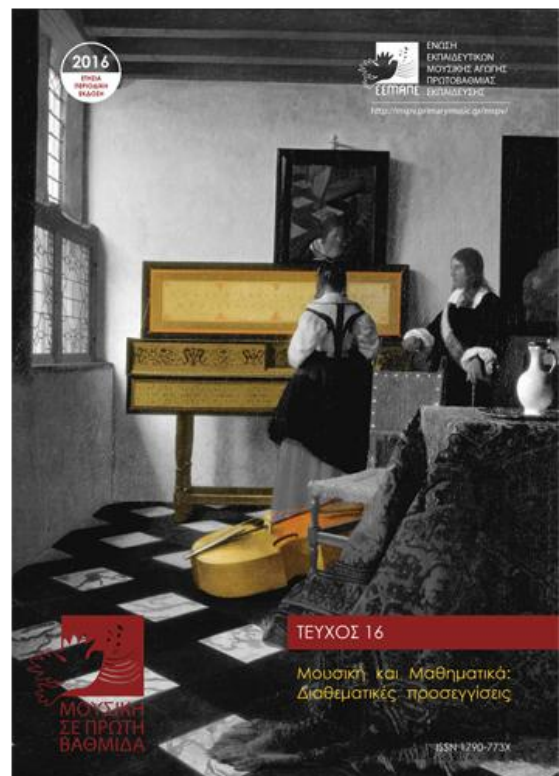
Contact: gr.primarymusic@gmail.com

Κυκλοφορεί η νέα έκδοση, Τεύχος 16 (2016)

Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα

προσβάσιμη στον ιστοχώρο <http://mspv.primarymusic.gr/>

ISSN online version 1790-773X



ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΕ ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΑ (ΜσΠΒ)

Τα κείμενα προς δημοσίευση στη Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα πρέπει να είναι πρωτότυπες και πλήρης εργασίες, με σαφή διατύπωση και έγκυρη βιβλιογραφία. Μαζί με το πλήρες κείμενο συνυποβάλλονται η περίληψή του στην ελληνική και αγγλική γλώσσα (200 λέξεις), το βιογραφικό του συγγραφέα στην ελληνική και αγγλική (100 λέξεις), καθώς και στοιχεία επικοινωνίας (ηλεκτρονική διεύθυνση και τηλέφωνο) του ενδιαφερομένου (σε περίπτωση ύπαρξης περισσότερων του ενός συγγραφείς συνυποβάλλονται αντίστοιχα βιογραφικά σημειώματα και στοιχεία επικοινωνίας). Πρότερη έκδοση υποψηφίου προς δημοσίευση κειμένου ή υποβολή προς δημοσίευση και σε άλλη έκδοση θα πρέπει να γνωστοποιείται εξαρχής στη συντακτική επιτροπή. Τα κείμενα αποστέλλονται ως συνημμένα αρχεία στην ηλεκτρονική διεύθυνση: **mspv.primarymusic@gmail.com** και υποβάλλονται στην κρίση της επιστημονικής και συντακτικής ομάδας της έκδοσης. Η συντακτική ομάδα διατηρεί το δικαίωμα αλλαγών για λόγους ομοιογένειας της έκδοσης.

ΑΡΘΡΑ

Το κείμενο αποτελείται από τίτλο, περίληψη, λέξεις κλειδιά (2 έως 5), κυρίως σώμα κειμένου, βιβλιογραφία, και δεν μπορεί να περιέχει υποσημειώσεις. Το κυρίως κείμενο έχει έκταση από 2000 έως 4000 λέξεις, γραμματοσειρά Calibri, μέγεθος 11, διάστιχο 1,5 και πλήρη στοίχιση. Το κείμενο υποβάλλεται σε αρχείο Word 97-2003 Document. Εικόνες, διαγράμματα και φωτογραφίες συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο, αλλά υποβάλλονται και ως ανεξάρτητα αρχεία (σε μορφή jpg) και ανάλυση τουλάχιστον 300 dpi. Τα γωνιώδη εισαγωγικά («...») χρησιμοποιούνται στα παραθέματα, ενώ τα άγκιστρα (“...”) ως επισήμανση του ιδιαίτερου νοήματος κάποιων λέξεων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ

Στις γενικές προδιαγραφές του κειμένου ισχύει ότι και για τα άρθρα.

Επιπλέον οι διδακτικές μεθοδολογίες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τα ακόλουθα στοιχεία: θέμα, θεωρητικό υπόβαθρο μεθοδολογίας, στόχους και σκοπούς του σχεδίου μαθήματος σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικής, απαραίτητα εποπτικά υλικά, χρονοδιάγραμμα, αναλυτική παρουσίαση μαθήματος, αξιολόγηση και διασύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα αυτού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Οι **βιβλιογραφικές παραπομπές** και η βιβλιογραφία ακολουθούν το σύστημα A.P.A. (Publication Manual of the American Psychological Association). Οι βιβλιογραφικές παραπομπές δίνονται μέσα στο κείμενο και εντός παρένθεσης, παραθέτοντας το όνομα του συγγραφέα και τη χρονολογία της έκδοσης (Berndt, 2002). Στις **παραθέσεις αποσπασμάτων** εκδόσεων αναγράφεται υποχρεωτικά και ο αριθμός της σχετικής σελίδας, έπειτα από τη χρονολογία έκδοσης (Berndt, 2002, σ. 34). Περισσότερες εκδόσεις του ίδιου συγγραφέα μέσα στο ίδιο έτος, διακρίνονται με την προσθήκη πεζών γραμμάτων του ελληνικού ή του αγγλικού αλφαβήτου μετά από τη χρονολογία (Berndt, 2002a). Περισσότερες της μιας παραπομπής μέσα στην ίδια παρένθεση χωρίζονται με άνω τελεία (·). Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις βιβλιογραφικές παραπομπές οι συγγραφείς μπορούν να συμβουλευτούν την ακόλουθη ιστοσελίδα: <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/03/>

Η **βιβλιογραφία** παρατίθεται συνολικά στο τέλος του κειμένου και σε ενιαία αλφαβητική σειρά για τους Έλληνες και τους ξένους συγγραφείς. Προηγείται το επίθετο και ακολουθεί το αρχικό γράμμα του ονόματος κάθε συγγραφέα, έπειτα από κόμμα (,) και ακολουθούν τα υπόλοιπα στοιχεία κάθε έκδοσης. Έργα του ίδιου συγγραφέα παρατίθενται σε χρονολογική σειρά. Αναλυτική πληροφόρηση σχετικά με την παράθεση της βιβλιογραφίας υπάρχει στον εξής σύνδεσμο: <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/06/-/12>

Παραδείγματα:

(Έργο ενός συγγραφέως)

Σέρρη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

(Έργο δύο συγγραφέων)

Cowlishaw, G., & Dunbar, R. (2000). *Primate conservation biology*. Chicago: University of Chicago Press.

(Μεταφρασμένο έργο)

Anoyanakis, F. (1979). *Greek Popular Musical Instruments*. (C. N. W. Klint, μτφρ.). Athens: National Bank of Greece. (Έκδοση πρωτοτύπου 1976).

(Διδακτορική διατριβή)

Περακάκη, Ελ. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κριτική διδασκαλία* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Μουσικών Σπουδών-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

(Άρθρο σε περιοδική έκδοση με ανεξάρτητη αρίθμηση σελίδων σε κάθε τεύχος)

Κόπτσης, Αλ. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στην μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 16-28.

(Πρακτικά συνεδρίου)

Αργυρίου, Μ. & Μαγαλιού, Μ. (2011). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές προτάσεις για τη διασύνδεση γλώσσας και μουσικής στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Στο Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.* (σ.σ.112-118). Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.

(Ηλεκτρονική πηγή)

Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education* 34/3. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html> (προσπελάστηκε στις 2.6.2013).

Λεκτικές Περιγραφές Τονικών Υψών

Οι Λεκτικές περιγραφές τονικών υψών γίνονται κατά προτίμηση στο σύστημα που χρησιμοποιείται επιστημονικά στις Η.Π.Α. (C₀ – C₈)

(βλ. σχ. http://en.wikipedia.org/wiki/Scientific_pitch_notation και

<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/img/grove/music/F900064>). Οποιοδήποτε ωστόσο από τα

καθιερωμένα συστήματα καταγραφής τονικών υψών χρησιμοποιείται με συνέπεια στο υποψήφιο προς έκδοση κείμενο, γίνεται επίσης αποδεκτό.



The American College of Greece



The American College of Greece
PIERCE
Non ministrari sed ministrare



ISBN: 978-618-82283-0-6