

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 1^ο

Μηνάς Παπαδόπουλος, (Εκπαιδευτικός ΠΕ19)

«Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση με χρήση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης».

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 2^ο

Βουβουσίρα Στεφανία Εκπαιδευτικός, (Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.) &
Φάκου Αιμιλία Εκπαιδευτικός, (Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.)

«Πες το με φωτογραφίες»: Η αξιοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας στην εκπαίδευση»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 3^ο

Ηρώ Βούλγαρη, Νηπιαγωγός, (ΕΔΠ στο τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία στο ΕΚΠΑ),

Μαρία Σαριδάκη, (Ερευνήτρια και διαχειρίστρια έργων του εργαστηρίου Νέων τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ του ΕΚΠΑ, υπεύθυνη εκπαίδευσης της Athens Plaython).

«Εκπαίδευση και Τεχνολογία: επισκόπηση, εφαρμογές και το παράδειγμα των Ψηφιακών Παιχνιδιών»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 4^ο

Γκότσης Ιωάννης, (Φιλολόγος-Λύκειο Κ. Καστριτσίου, Πάτρα)

«Η Τέχνη στο Λύκειο: παραδείγματα από την εκπαιδευτική εμπειρία στα μαθήματα της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας και της Ερευνητικής Εργασίας»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 5^ο

Στρατής Πανούριος, (Σκηνοθέτης και Θεατρικός Συγγραφέας)

«Από τον καμβά του ζωγράφου στη σκηνή»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 6^ο

Ευαγγελία Κοψαλίδου, (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής)

«Αναπλάθοντας την «Όπερα» Το παιδί και τα μάγια του Maurice Ravel»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 7^ο

Τζωρτζίνα Κακουδάκη, (Θεατρολόγος/Σκηνοθέτης)

«Απ' το χαρτί στη σκηνή: η διδασκαλία της λογοτεχνίας, της φιλοσοφίας και των πολιτικών επιστημών μέσα από θέατρο»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 8^ο

Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος, (Αναπληρωτής Καθηγητής στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) &

Δανάη Στεφάνου, (Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών Α.Π.Θ).

«Ασκήσεις κριτικής δημιουργικότητας: Ο ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός στην εκπαίδευση - αναστοχασμός πάνω σε ένα εργαστήριο»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 9^ο

Μέντη Μέγα, (Χορεύτρια) &

Αντιγόνη Γύρα, (Δημιουργός παραστάσεων χορού και θεάτρου και βίντεο, ιδρύτρια της ομάδας ΚΙΝΗΤΗΡΑΣ Χοροθέαμα).

«Χορός στα σχολεία. Ναι, αλλά πώς;»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 10^ο

Ηλίας Πίτσικα (Παιδαγωγός - εμπνευστής Θεατρικού παιχνιδιού).

«Προσεγγίζοντας το θεατρικό παιχνίδι.»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 11^ο

Δρ. Κώστας Καρούζης (Διευθυντής ερευνών ΕΠΙΣΕΥ-ΕΜΠ, πρεσβευτής Europe Code Week στην Ελλάδα, ιδρυτικό μέλος "Girls Go Coding")

«Η τέχνη του κώδικα: μιλώντας σε παιδιά για τους αλγόριθμους»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 12^ο

Δρ Τριανταφυλλιά Νικολούδη, (Σχολική Σύμβουλος Π.Α., Συγγραφέας, Δασκάλα Δράματος στην Εκπαίδευση)

«Η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, μέσα από την τέχνη»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 13^ο

Αιμιλία Μπαντούνα, (Εικαστικός, Δασκάλα Εικαστικής Αγωγής)

«Εγώ και ο εαυτός μου»

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 1^ο

«Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση με χρήση εργαλείων ψηφιακής αφήγησης»

Μηνάς Παπαδόπουλος, Εκπαιδευτικός ΠΕ19

Περίληψη

Η εισήγηση ασχολείται με το κόμικ ως λογοτεχνικό είδος στο πλαίσιο της διδασκαλίας ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές προχωρούν σε παραγωγή πρωτότυπων κείμενων με θέμα τη ετερότητα σε περιβάλλον ΤΠΕ, αξιοποιώντας τις παροχές ενός συγκεκριμένου εργαλείου ψηφιακής αφήγησης. Μέσα από την εισήγηση παρουσιάζονται όψεις από τη δουλειά που έγινε στην τάξη. Θα έχουμε την ευκαιρία να διερευνήσουμε ζητήματα όπως: Τι προσφέρει αυτό το εργαλείο και γιατί επιλέχθηκε; Ποσό δυναμικά συνδυάζουν οι μαθητές αφήγηση και εικόνα; Πόσο ευρηματικά αξιοποιούν τις δυνατότητες του προγράμματος; Παράλληλα εξετάζονται θέματα όπως: Τα κείμενα που παράγονται έχουν λογοτεχνική αξία; Πώς συνθέτουν οι μαθητές την εικόνα της ετερότητας;

Εισαγωγή

Το κείμενο παρουσιάζει την εφαρμογή ενός εργαλείου ψηφιακής αφήγησης για την παραγωγή λογοτεχνικής σύνθεσης και έκφρασης με θέμα την ετερότητα. Σε πρώτο επίπεδο, επιχειρείται μία αναφορά στις βασικές ιδιότητες του κόμικ και διερευνώνται οι διαστάσεις και η σύνδεσή του με το πεδίο της Δημιουργικής Γραφής και ΤΠΕ. Ακολουθεί η παρουσίαση της προσέγγισης της στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όψεις του εργαστηρίου και συζήτηση επί της εφαρμογής.

Κόμικ, ένας μικρόκοσμος δημιουργικής γραφής

Τα κόμικς είναι ένας μικρόκοσμος που εισάγει τα παιδιά στις διαδικασίες της δημιουργικής γραφής και δίνει ώθηση στη φαντασία τους. Τα κόμικς ανήκουν στην κατηγορία των πολυτροπικών κειμένων στα οποία το μήνυμα μεταφέρεται όχι μόνο με τον λόγο (γραπτό ή

προφορικό) αλλά και με τις εικόνες ή τις κινήσεις των συμμετεχόντων¹. Όταν τα παιδιά δημιουργούν ένα κόμικ, συνδέουν την απόλαυση αυτής της δημιουργικής διαδικασίας με τη γραφή και ανάγνωση, δουλεύοντας έτσι συγγραφικές δεξιότητες.

Τα παιδιά μαθαίνουν να φτιάχνουν λογοτεχνικούς χαρακτήρες κατασκευάζοντας συγχρόνως τα πρώτα τους storyboards. Μπορεί στην πορεία, τα κόμικς που θα προκύψουν, να αποτελέσουν τα προσχέδια για μια μικρή ιστορία που θα γράψουν, πυροδοτώντας ένα άλλου είδους συγγραφικό έργο. Το υλικό βρίσκεται εκεί: ο διάλογος, η οπτική που έχει ο κάθε χαρακτήρας για τα γεγονότα, η πλοκή και η εξέλιξη της ιστορίας μέχρι το τέλος.

Τα κόμικς είναι σε θέση να κινητοποιήσουν και τους πιο ντροπαλούς μικρούς συγγραφείς. Η τεμπελιά και η βαρεμάρα εξαφανίζονται μπροστά στην προοπτική να οπτικοποιήσουν τα παιδιά μια περιπέτεια ή ένα δράμα με μερικά κλικ και πληκτρολογώντας λίγο κείμενο. Αποτελεί συγχρόνως και ένα σημαντικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με περιορισμένο λεξιλόγιο.

δημιουργικός -ή -ό : που έχει σχέση με τη δημιουργία, ιδίως την εμπνευσμένη ή την πρωτότυπη, και κυρίως που χαρακτηρίζεται από αυτήν: ~ άνθρωπος / νους.
Δημιουργική ικανότητα / φαντασία / διάθεση. Δημιουργική απασχόληση

σβ.

γραφή : η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του γράφω. 1. η παράσταση του λόγου ή της σκέψης με ένα σύστημα γραφικών συμβόλων, κυρίως επάνω σε χαρτί: *Ιερογλυφική* ~. Ξέρει ~ και ανάγνωση.

Δημιουργική γραφή: η δυνατότητα να δημιουργεί κανείς ευφάνταστη, πρωτότυπη λογοτεχνική παραγωγή ή σύνθεση. Κάθε γραφή, που ξεφεύγει από τα όρια της τυπικής, δημοσιογραφικής, ακαδημαϊκής γραφής.



Εικόνα 1: Τι είναι αυτό που ονομάζουμε Δημιουργική Γραφή

¹ Χοντολίδου, Ελένη. *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Προσπ. στις 30 Ιανουαρίου 2016*
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm> 1999

Εύχρηστα ψηφιακά εργαλεία για μικρές ιστορίες

Το διαδίκτυο, στα πλαίσια του web 2.0, μπορεί να αποτελέσει μια πλατφόρμα εφαρμογών που δεν προϋποθέτει την εγκατάσταση λογισμικού στον προσωπικό μας υπολογιστή και οι δικτυακές αυτές εφαρμογές είναι προσβάσιμες από οποιοδήποτε μέσο (συσκευή υπολογιστή). Η πλατφόρμα η οποία χρησιμοποιήθηκε και αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση των κόμικ είναι ο δικτυακός τόπος www.stripgenerator.com.

Ας δούμε τώρα πώς χρησιμοποιείται. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να δημιουργήσει ένα λογαριασμό εκ μέρους των μαθητών σε αυτόν τον ιστότοπο και να τους εκπαιδεύσει στη χρήση των βασικών εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά έχουν να κάνουν με το μέγεθος και τη χρήση των καρτέ, την επιλογή και παραμετροποίηση των χαρακτήρων και αντικειμένων που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν, τη χρήση του κειμένου σύμφωνα με τους κώδικες των κόμικ. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν μία σειρά καρτέ για μικρές ιστορίες, αλλά και να επεκτείνουν την αφήγησή τους σε όσες σελίδες επιθυμούν. Το αποτέλεσμα αποθηκεύεται δικτυακά, ενώ υπάρχει η δυνατότητα και τοπικής αποθήκευσης στον υπολογιστή σε μορφή εικόνας ή εγγράφου .pdf.

Η πλατφόρμα είναι εύκολη στη χρήση τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για τους μαθητές. Για να χρησιμοποιήσουν μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την πλατφόρμα δεν χρειάζεται να κατέχουν κάποια ιδιαίτερη καλλιτεχνική δεξιότητα, ούτε εφαρμόζουμε ένα αυστηρό χρονοδιάγραμμα χρήσης. Η πλατφόρμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια διαφορετικών σχεδίων μαθήματος κατά βούληση. Η πλατφόρμα παρέχει έτοιμες δομές που προλαμβάνουν τη διάχυση που μπορεί να προκληθεί από τις άπειρες επιλογές, προσφέροντας συγχρόνως αρκετή ποικιλία συνδυασμών για να εξασφαλίζεται η μοναδικότητα στη δημιουργία.



Εικόνα 2: Τύποι χαρακτήρων στην πλατφόρμα Stripgenerator

Μεθοδολογία

Η διδασκαλία οργανώνεται με βάση τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που οδηγεί στη διαδικασία ομαδικής μάθησης κατά την οποία μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες οδηγούμαστε στην ανερχόμενη γνώση, προϊόν διαδρασης γνώμεων και απόψεων όλων των συμμετεχόντων².

Η ενασχόληση με την ψηφιακή πλατφόρμα stripgenerator περνά αρχικά από ένα πρώτο στάδιο όπου τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εξερευνήσουν τα ψηφιακά εργαλεία που παρέχονται χωρίς να προτείνουμε πρακτικά σενάρια και πραγματικές καταστάσεις για να τα εμπνεύσουμε. Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι μαθητές έχουν ανάγκη αυτή την ελευθερία που τους παρέχεται για να εξοικειωθούν με το μέσο αλλά και για να βρουν τη συγγραφική τους φωνή με τους δικούς τους ρυθμούς.

Σε δεύτερο στάδιο οι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι για το έργο, επιχειρούν να χτίσουν σταδιακά τις έννοιες του κωμικού και του δραματικού δημιουργώντας αναφορές από συγγραφικά έργα που μπορεί να περιλαμβάνουν εκτός από τη λογοτεχνία και άλλα μέσα όπως είναι το κόμικ, το βίντεο κ.α. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις λεπτομέρειες και τη σημασία του στο χτίσιμο ενός χαρακτήρα και συμβάλλουμε στη δημιουργία ενός σύμπαντος όπου τα γεγονότα και η ιδιοσυγκρασία ενός χαρακτήρα δίνουν χώρο στην πλοκή και την εξέλιξη σε μια ιστορία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να παρακινήσουν ένα παιχνίδι ρόλων, έτσι ώστε οι

² Ζωγόπουλος Ευστάθιος. *Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*. ISSN 1792-7102. Τεύχος 105-106, 2013

μικροί συγγραφείς να μπορούν να μιλήσουν μέσα από διαφορετικά πρόσωπα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευτικός που έχει γνώση των μεθόδων της δημιουργικής γραφής, επισημαίνει στους μαθητές τι αποτελεί πλοκή μιας ιστορίας και ποιοι οι τρόποι που μπορούν να εμπλέξουν τους αναγνώστες τους.

Η δημιουργική διαδικασία

Το σχέδιο μαθήματος για τη δημιουργική γραφή και το ψηφιακό κόμικ που υλοποιήθηκε είχε ως στόχο την παραγωγή πρωτότυπου έργου από τους μαθητές. Ο άξονας δράσης τους είχε να κάνει με την ετερότητα στο σχολικό και κατ' επέκταση κοινωνικό περιβάλλον. Παρατηρώντας, καταγράφοντας και αποτιμώντας την δράση και την διαδικασία δημιουργίας κομικ στο πλαίσιο ενός σχεδίου μαθήματος που εφαρμόστηκε σε διάστημα τριών μηνών το 2015 στις τάξεις Ε και ΣΤ εντοπίζονται αξιόλογες διαστάσεις στο έργο των παιδιών.

Αν επιχειρήσουμε να κωδικοποιήσουμε την εξέλιξη της δημιουργικής διαδικασίας των παιδιών σε διαδοχικά στάδια θα μπορούσαμε να δούμε πώς αναπτύσσεται σε φάσεις ως το τελικό προϊόν. Αρχικά η έμπνευση για δημιουργία κόμικ προήρθε από χιουμοριστικά ανέκδοτα που αντάλλασσαν μεταξύ τους οι μαθητές. Κατόπιν, έκαναν την εμφάνισή τους, μαχαίρια, ληστείες δολοφονίες, όλα προς εξερεύνηση των ορίων που τους παρείχε η ψηφιακή εργαλειοθήκη και το πλαίσιο του μαθήματος δημιουργικής γραφής. Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε ότι άρχισε να γίνεται μια πιο συνειδητή επιλογή και μελέτη των χαρακτήρων που έβαζαν οι μαθητές στα κόμικς. Υπήρξαν φίλτρα σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση και χρησιμότητα των αντικειμένων σχετικά με το αν εξυπηρετούσαν κάποιο ρόλο στην αφήγηση.

Αφού περάσουν μια φάση παλινδρόμησης στο στάδιο «μαχαίρια-ληστείες-δολοφονίες» αυτή τη φορά προς εξερεύνηση των ορίων με μια νέα ματιά, οι μαθητές εγκαταλείπουν τις ακραίες εκφράσεις των χαρακτήρων τους και αρχίζουν να εξερευνούν το πεδίο της πλοκής και κατά πόσο οι χαρακτήρες που εφευρίσκουν είναι συνεπείς με αυτήν. Στο στάδιο αυτό, σημαντικό ρόλο αρχίζει να παίζει ο περιβάλλον χώρος και η αρμονία του με τα πρόσωπα της αφήγησης.

Μαθαίνοντας σιγά σιγά να λειτουργούν με τους λεκτικούς κώδικες του κόμικ, οι μαθητές αρχίζουν να εξερευνούν και τους μη λεκτικούς κώδικες του είδους που περιλαμβάνει εικόνες. Καθώς τώρα, επέρχεται η εξοικείωση με τα εργαλεία και την αφήγηση, οι χαρακτήρες σε

κάθε ιστορία γίνονται όλο και περισσότεροι και η πλοκή μπορεί να θυμίζει κινηματογραφικό σενάριο. Γίνεται συχνά η χρήση του αφηγηματικού τρικ που έχει να κάνει με μια απροσδόκητη ανατροπή στο τέλος της ιστορίας.

Με τον καιρό, οι χαρακτήρες αναπτύσσονται και γίνονται πιο σύνθετοι. Αποκτούν ένα βάθος και κάνουν την εμφάνισή τους προσωπικά βιώματα και προβληματισμοί. Αυτό γίνεται εμφανές στο κείμενο που συντάσσεται για κάθε χαρακτήρα και στον τρόπο που τοποθετείται αυτός στο περιβάλλον του. Ωριμάζουν οι συνθήκες για να προκύψουν συνεργασίες μαθητών που θα συμφωνήσουν να μεταγράψουν/διασκευάσουν ολοκληρωμένες ιστορίες που γνωρίζουν ήδη, είτε ενθουσιάζονται κάποιο παραμύθι, είτε αντλώντας από τα ιστορικά γεγονότα που διδάσκονται στο σχολείο.

Στο τέλος αυτής της διαδρομής και εξερεύνησης οι μαθητές συνεργάζονται (ή ατομικά) για να επινοήσουν μόνοι τους χαρακτήρες και το πλαίσιο δράσης τους, ακολουθώντας βήματα που έχουν να κάνουν με το προσχέδιο και την τελική ιστορία μέσα από τη συνεργασία τους μέσα σε ομάδες.



Εικόνα 3: Οι μαθητές μεταγράφουν το κλασικό παραμύθι « Η Κοκκινσκοουφίτσα» σε κόμικ

Κόμικ και αναπαραστάσεις της ετερότητας

Ο θεματικός άξονας των αφηγήσεων σχετιζόταν με την ετερότητα. Ο «άλλος», είναι ένα ζήτημα που τις περισσότερες φορές προσπερνάει τα παιδιά του δημοτικού. Συνήθως τα παιδιά, για να προσδιορίσουν την ετερότητα, θα καταφύγουν σε ό,τι έχουν ακούσει από γονείς και τα μέσα ενημέρωσης, καταλήγοντας συνήθως να αναπαράγουν όλες τις κοινοτοπίες περί του «διαφορετικού», χωρίς κατά βάση να ξεχωρίζουν τον εαυτό τους ή να κατατάσσουν τα άτομα σε κατηγορίες. Οι ρόλοι που επιβάλλει μια κοινωνία στο έλεος του ρατσισμού είναι απλά ένα παιχνίδι ρόλων για τα παιδιά.

Μέσα από συζητήσεις για το διαφορετικό, οι μαθητές κατέληξαν στο βασικό χαρακτήρα, το Μοχάμαντ, που συγκεντρώνει όλα τα στερεότυπα που ταιριάζουν στη σύγχρονη αφήγηση της ειδησεογραφίας. Παρόλα αυτά, τα παιδιά αυθόρμητα και υπό το πρίσμα της παιδικής αφέλειας, ενσωματώνουν αμέσως τον «ξένο» και ασκούν κριτική στους γύρω χαρακτήρες που παρουσιάζουν ρατσιστική συμπεριφορά. Αυτό επιτελείται είτε από το κείμενο, είτε από την επιλογή των εξωτερικών χαρακτηριστικών των προσώπων.

Το εγχείρημα του ψηφιακού κόμικ στο σχολείο προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την επικοινωνία που έχουν τα παιδιά λειτουργώντας μέσα σε ομάδες δημιουργίας χαρακτήρων και ιστοριών. Είτε δουλεύουν ατομικά είτε σε περιβάλλον συνεργασίας, είναι σε θέση να συζητήσουν με άλλους τις ιδέες τους και να εμπνεύσουν και τους υπόλοιπους σε συγγραφικά παιχνίδια και αυτό από μόνο του μπορεί να αποτελέσει εργαλείο προσπέλασης ζητημάτων ετερότητας.



Εικόνα 4: Η προσέγγιση των μαθητών στην έννοια της ετερότητας μέσω των ψηφιακών κόμικ

Ανατρέπουν τα στερεότυπα για τον Άλλο; Πώς προεκτείνουν την αφήγησή τους δημιουργώντας μια ενότητα από μικρές αυτοτελείς ιστορίες;



Εικόνα 5: Επισκόπηση έργου των μαθητών με χρήση ψηφιακών εργαλείων κόμικς

Βιβλιογραφία

Βασιλικοπούλου, Μ., Ρετάλης, Σ. (2008). *Αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση, Εργαστήριο Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού – CoSy-Llab Computer Supported Learning Engineering Lab.* <http://cosy.ds.unipi.gr>.

Ζωγόπουλος Ε. (2013) *Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ.* ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ. ISSN 1792-7102. Τεύχος 105-106

Κουκουλάς Γ. (2005) *Γυναίκες στα Κόμικς. Ηρωίδες για κάθε χρήση.* Futura: Αθήνα

Ματσαγγούρας Η. (1999) *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστο – κριτικής ανάλυσης.* Τόμος Α΄. Gutenberg: Αθήνα.

Ξωγέλλης Π. (2005) *Σχολική Παιδαγωγική.* Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη

Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας.* Προσπ. στις 30 Ιανουαρίου 2016
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm>.

Oortwijn M., Boekaerts M., Vedder P., Strijbos J. (2008). *Helping behaviour during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background.* *Learning and Instruction*: 18, 146 – 159

Yang, G. (2008). *Graphic Novels in the classroom.* *Language Arts. Proquest Education Journals*, 85,3.

Σύνδεσμοι:

Comic Book Project, (2011). The Comic Book Project. <http://comicbookproject.org/>.

Educomics, (2011). <http://www.educomics.org>.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 2^ο

«Πες το με φωτογραφίες»: Η αξιοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας στην εκπαίδευση

Βουβουσίρα Στεφανία, Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.

Φάκου Αιμιλία, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.

Εισαγωγή - θεωρητικές αφετηρίες

Το συγκεκριμένο εργαστήριο οργανώθηκε για 20 άτομα, τα οποία σχετίζονταν με τον χώρο της εκπαίδευσης, και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του συνεδρίου: Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα, στην Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, το Σάββατο 3 Οκτωβρίου 2015. Το εργαστήριο είχε διάρκεια μιάμιση ώρα, από τις 12.30 έως τις 14.00.

Το εργαστήριο αντλεί θεωρητικά από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία επιτρέπει εναλλακτικά αφετηριακά σημεία για μάθηση, όπως, για παράδειγμα, όσα θεωρεί ο/η μαθητευόμενος/η ότι αξίζει να μάθει, ή αυτά τα οποία εμπλέκουν τις ιδιαιτερότητες της δικής του/της ταυτότητας (The New London Group, 1996). Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών επιτρέπει την εφαρμογή διαφορετικών τρόπων για τη δημιουργία νοήματος και την υιοθέτηση εναλλακτικών εκφραστικών δυνατοτήτων από διαφορετικούς μαθητές (Core & Kalantzis, 2009). Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η αξιοποίηση της φωτογραφίας στην σχολική τάξη θα μπορούσε να συμβάλει στην καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού, ο οποίος σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης και κατασκευής νοημάτων μέσω οπτικών εικόνων (Βουβουσίρα & Φάκου, 2016). Συγκεκριμένα, στο παρόν κείμενο ο όρος οπτικός γραμματισμός δηλώνει την ικανότητα για χρήση, κριτική αποτίμηση, δημιουργία οπτικών εννοιών και παραγωγή οπτικών μηνυμάτων. Επιπλέον, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ο όρος αναφέρεται στη γνώση οπτικού λεξιλογίου και οπτικών συμβάσεων, την οπτικοποίηση, την κριτική θέαση, την οπτική σκέψη και τον οπτικό συλλογισμό, την οπτική διάκριση, τον οπτικό συσχετισμό, τη δόμηση και την αναδόμηση νοήματος (Avgerinou, 2007). Δηλαδή, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο όρος «οπτικός γραμματισμός» αναφέρεται εξίσου στη δημιουργία οπτικών εννοιών και στην παραγωγή

οπτικών μηνυμάτων. Επομένως, θεωρούμε θεμελιώδες για την εκπαίδευση των παιδιών, ειδικά σε μικρές ηλικίες, να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής και αυτόνομης σκέψης, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν αυτό που βλέπουν· δηλαδή, να εξελίσσονται σταδιακά σε οπτικά εγγράμματα άτομα και να αναπτύσσουν δεξιότητες κωδικοποίησης μηνύματος (μέσω της φωτογραφίας και της ζωγραφικής), ώστε να γίνονται τα ίδια παραγωγοί οπτικών μηνυμάτων. Κατά τη γνώμη μας, μια επίσης ενδιαφέρουσα πτυχή της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ότι η πολυτροπικότητα, η συναισθησία (Kress, 2003) και οι παραλληλισμοί τρόπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσουν ισχυρό εργαλείο μάθησης με ποικίλους τρόπους, όπως υποστηρίζουν οι Core & Kalantzis (2009). Για παράδειγμα, μερικοί μαθητές μπορεί να νιώθουν πιο άνετα με έναν τρόπο από ότι με έναν άλλο. Δηλαδή, ένας τρόπος μπορεί να τους είναι προτιμότερος, να τους φαίνεται ευκολότερος και να τους επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο και να εκφράζουν τον εαυτό τους σε αυτόν. Υιοθετώντας το παραπάνω σκεπτικό, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι σε περιπτώσεις που ο πρότυπος προφορικός και γραπτός λόγος, ο οποίος χρησιμοποιείται κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν έχει αρχικά νόημα για τους/τις μαθητές/τριες μας, τότε η φωτογραφία πιθανόν να έχει, και έτσι να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες κίνητρο για μάθηση. Τέλος, η συνειδητή εναλλαγή των τρόπων (λόγος – εικόνα) πιστεύουμε ότι ενισχύει περαιτέρω τη μάθηση, καθώς οι διαφορετικοί τρόποι είναι δυνατό να παρέχουν ερεθίσματα για τη γνώση και την κατανόηση του κόσμου.

Περιγραφή

Σκοπός του εργαστηρίου ήταν οι συμμετέχουσες/ντες να γνωρίσουν διαφορετικές τεχνικές για τη δημιουργική χρήση της φωτογραφίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η φωτογραφία, μέσα από την οπτική, το κάδρο και τη γωνία λήψης, δίνει τη δυνατότητα στις/στους εκπαιδευτικούς για παιδαγωγικές παρεμβάσεις οι οποίες αναδεικνύουν τα βιώματα των παιδιών, ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση και δημιουργία, τη γνωριμία με τους άλλους, αλλά και τη συνεργασία.

Το εργαστήριο είχε ως στόχο να αναδείξει την παιδαγωγική διάσταση των παραπάνω με μια σειρά από δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, το εργαστήριο ξεκίνησε με ένα παιχνίδι γνωριμίας με τις φωτογραφικές μηχανές: «τι σου θυμίζει;». Οι συμμετέχοντες/ουσες σε ολομέλεια σχημάτισαν έναν κύκλο, πήραν με τη σειρά τους τη φωτογραφική μηχανή και φωτογράρισαν

μια λεπτομέρεια επάνω σε κάποιον/α άλλο/η της ομάδας που τους/ις θύμιζε κάτι. Στη συνέχεια, είδαμε τις φωτογραφίες σε προβολικό μέσο, και ο/η καθένας/μια παρουσίασε στους/στις άλλους/ες την φωτογραφία που έβγαλε και μίλησε για τον εαυτό του/της εξηγώντας τι σήμαινε για τον ίδιο/ίδια. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η γνωριμία των μελών της ομάδας μέσα από την ανάδειξη προσωπικών βιωμάτων, αλλά και κοινών στοιχείων. Συγκεκριμένα, αυτή η δραστηριότητα αναδεικνύει στοιχεία της ταυτότητας των συμμετεχόντων/ουσών και μέσα από την αναφορά των βιωμάτων πραγματεύεται το ζήτημα των ορίων ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, στον εαυτό και στους άλλους, συντελώντας στην γνωριμία των μελών της ομάδας μεταξύ τους. Όπως άλλωστε αναφέρει η Δραγώνα, είναι σχεδόν αδύνατο να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα (Δραγώνα, 2007). Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια για την αξιοποίηση των παιχνιδιών γνωριμίας με τη φωτογραφική μηχανή στη σχολική τάξη ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια/ δευτεροβάθμια). Η διάρκεια του παιχνιδιού και της σχετικής συζήτησης ήταν μισή ώρα.

Η δεύτερη δραστηριότητα αφορούσε τρόπους επεξεργασίας της φωτογραφίας στην τάξη, εστιάζοντας στην κατανόηση και τους συμβολισμούς της εικόνας, αλλά και στην εκφραστική της χρήση στο πλαίσιο της ομάδας. Με ερέθισμα την προβολή φωτογραφιών γνωστών φωτογράφων, ειδικότερα της γνωστής φωτογραφίας του Kertesz, the Fork (1928), και εκείνης του Bresson, The Var department. Hyères (1932), και με άξονες το θέμα, τη φόρμα και το περιεχόμενο, τέθηκαν ερωτήματα όπως:

Α) Στην πρώτη περίπτωση: «Τι βλέπετε;», «Γνωρίζετε την φωτογραφία;», «Γιατί πιστεύετε ότι ο φωτογράφος επέλεξε να τραβήξει το συγκεκριμένο θέμα;», «Γιατί θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη φωτογραφία εντάσσεται στην ιστορία της φωτογραφίας ως σημαντική;», «Πως πιστεύετε ότι θα μπορούσαμε να την αξιοποιήσουμε με τα παιδιά;»

β) Στη δεύτερη περίπτωση: «Τι απεικονίζει η συγκεκριμένη φωτογραφία;», «Την γνωρίζετε;», (Αν ναι) «τι ξέρετε για αυτήν;», (αν όχι) «Τι σκέφτεστε για την φωτογραφία αυτή;».

Στην πρώτη εικόνα, η συζήτηση εστίασε στην επιλογή της συναισθηματικής σύνδεσης με τα αντικείμενα, στα γεωμετρικά σχήματα και στη φόρμα. Επίσης, σχολιάστηκε η σύνθεση εν

γένει με τη σύνδεση της φόρμας με το περιεχόμενο, καθώς η απλότητα της σύνθεσης συνάδει με τη λειτουργία του αντικειμένου και διατηρεί τις ποιότητες ως χρηστικό είδος. Στη δεύτερη εικόνα αναδείχτηκαν στοιχεία όπως η γωνία λήψης, «ο κανόνας των τρίτων», οι γραμμές (καμπύλες) και τα σχήματα, η προοπτική και η έννοια της «αποφασιστικής στιγμής». Η διάρκεια της συζήτησης ήταν ένα τέταρτο.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίστηκαν σε τρεις μικρότερες ομάδες. Οι δύο αποτελούνταν από έξι άτομα ενώ η τρίτη από οκτώ, τα οποία χωρίστηκαν εκ νέου σε τέσσερα ζευγάρια. Οι τρεις ομάδες επεξεργάστηκαν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις φωτογραφίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία στις μικρές ομάδες είχε διάρκεια μισής ώρας. Σε γενικές γραμμές, οι μικρές ομάδες πραγματοποίησαν εικαστικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία συνθέσεων και φωτο-ιστοριών.

Συγκεκριμένα, η 1^η ομάδα (6 άτομα) πραγματοποίησε ομαδική εικαστική σύνθεση με τέσσερις φωτογραφίες³. Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ζητήθηκε να επεκτείνουν το κάδρο, το οποίο θα έπρεπε να περιλαμβάνει τις πέντε φωτογραφίες, σε μια νέα σύνθεση με κολάζ και ζωγραφική. Στην 2^η ομάδα δόθηκαν έξι φωτογραφίες⁴ (6 άτομα) και ζητήθηκε από τα μέλη της να δημιουργήσουν μια φώτο - ιστορία. Η ιστορία θα έπρεπε να προκύπτει από τις φωτογραφίες που δόθηκαν, χωρίς πλατιά αφήγηση σε σημεία που δεν απεικονιζόταν, ωστόσο τα μέλη της ομάδας μπορούσαν να συμπληρώσουν μέρη για να ολοκληρώσουν την ιστορία. Η ιστορία έπρεπε να έχει τη μορφή του βιβλίου. Στην 3^η ομάδα τα τέσσερα ζευγάρια παρενέβησαν σε φωτογραφίες⁵ με κολάζ ή/και ζωγραφική για να ανασυνθέσουν την εικόνα όπως θα ήθελαν να είναι. Στο τέλος, παρουσιάστηκαν οι δημιουργίες των ομάδων και έγινε

3 Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: α) Baltz Lewis, *Public Places*, Berkeley - California, 1972 β) Baltz Lewis, *West Wall*, Tolo, 2401 South Pullman, Santa Ana, from series *New Industrial Parks*, 1974· γ) Bresson Henri Cartier, *The Var department*. Hyères, 1932 δ) Marsolier Lauren, *Transition* - part 3 - series One of 20 photographers to watch in 2013, *The British Journal of Photography*, Jan 2013.

4 Για την φώτο - ιστορία έγινε αξιοποίηση των εικόνων: Bourdin Guy, *Red Coat*. Charles Jourdan, 1975· Kertész André, *The fork*, 1928· Leiter Saul, *Purple Umbrella*, 1950· List Herbert, *Bicycle at the corner*, 1930· Penn Irving, *Ripe Cheese*, New York, Condé Nast Publications, 1992.

5 Οι εικόνες που αποτέλεσαν το φόντο ήταν οι εξής: α) Kertész André, *Chairs of Paris*, 1927 β) Baltz Lewis, *Construction Detail*, East Wall, Xerox, 1821 Dyer Road, Santa Ana, from *The New Industrial Parks near Irvine*, California 1974 γ) Marsolier Lauren, *Transition* - Part 3 - California, 2012 β) Marsolier Lauren, *Transition* - part 3 - series One of 20 photographers to watch in 2013, *The British Journal of Photography*, Jan 2013. Οι εικόνες οι οποίες ήταν διαθέσιμες για κολάζ ήταν: Baltz Lewis, *Public Places*, Berkeley - California, 1972· Baltz Lewis, *West Wall*, Tolo, 2401 South Pullman, Santa Ana, from series *New Industrial Parks*, 1974· Batho John, From series *Photocolore*, 1975/ 1986· Bourdin Guy, *Red Coat*. Charles Jourdan, 1975· Kertész André, *MacDougal Alley*, 1965 · Kertész André, *The fork*, 1928· Penn Irving, *Ripe Cheese*, New York, Condé Nast Publications, 1992.

συζήτηση αναφορικά με την αξιοποίηση της εργασίας αυτού του τύπου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρουσίαση των ομάδων ολοκληρώθηκε στη διάρκεια 20 λεπτών.

Τρόποι εργασίας

Ως τρόποι εργασίας επιλέχθηκαν το παιχνίδι, η συζήτηση στην ολομέλεια, η εργασία σε μικρές ομάδες, η παρουσίαση της διαδικασίας και η αποτίμησή της στην ολομέλεια. Η έμφαση δόθηκε στην ομαδοσυνεργατική μάθηση με σκοπό τον εμπλουτισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας των μελών. Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι στόχοι μιας τέτοιας διαδικασίας είναι κοινωνικοί, συναισθηματικοί, διανοητικοί και ψυχοκινητικοί (Καρυώτης, 2009), ενώ λειτουργεί στην κατεύθυνση της ενεργούς εμπλοκής των συμμετεχόντων/ουσών στην διαδικασία μάθησης, συμβάλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και καλλιεργεί πολλαπλές προσεγγίσεις για την επίλυση ενός ζητήματος, καθώς προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ των μελών. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας διαδικασίας είναι σημαντικά από εκπαιδευτική άποψη, καθώς συμβάλουν στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων για αυτενέργεια και δημιουργικότητα και «μαθαίνουν στο παιδί να μαθαίνει» (Γερμανός, 2002, σ. 154). Επίσης, στο σύνολο του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες/ουσες χρειάστηκε να συνεργαστούν μεταξύ τους συγκροτώντας ομάδα. Υπήρξε εναλλαγή εργασίας από την ολομέλεια στις μικρές ομάδες, οι οποίες εργάστηκαν παράλληλα και συμπληρωματικά ώστε να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους ή μια στην άλλη, αλλά και να συνθέσουν τη νέα γνώση μέσω της συζήτησης για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας στην τάξη (σχετικά με την εναλλαγή στη σύσταση των ομάδων, βλ. Oakley et al., 2004).



Βιβλιογραφία

Ανγκερινου, Μ. (2007). Towards a Visual Literacy Index. *Journal of Visual Literacy*, 27, 29 - 46.

Βουβουσίρα, Στ., & Φάκου, Αμ. (2016). «Ένα κλικ, ο κόσμος μου: Η συμβολή της τέχνης της φωτογραφίας στην ανάπτυξη του πολυγραμματισμού σε δυο δημόσια νηπιαγωγεία των Αθηνών». *Action Researcher in Education*, 7 (υπο δημοσίευση), DOI: <http://www.actionresearch.gr/el/node/13>.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης στο νηπιαγωγείο*. Εκδ. Καστανιώτης

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164- 195.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητα και εκπαίδευση. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καρυώτης, Θ. (2009). «Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας». *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 67-74.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Oakley, B., Felder, R., Brent, R., & Elhadj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student-Centered Learning*, 2 (1), 9-34.

The New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 3^ο

«Εκπαίδευση και Τεχνολογία: επισκόπηση, εφαρμογές και το παράδειγμα των Ψηφιακών Παιχνιδιών»

Ηρώ Βούλγαρη, Νηπιαγωγός, ΕΔΠ στο τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία στο ΕΚΠΑ.

Μαρία Σαριδάκη, Ερευνήτρια και διαχειρίστρια έργων του εργαστηρίου Νέων τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ του ΕΚΠΑ, υπεύθυνη εκπαίδευσης της Athens Plaython.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του εργαστηρίου θα γίνει μια σύντομη επισκόπηση του χώρου της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στα ψηφιακά παιχνίδια ως δυναμικά τεχνολογικά εργαλεία μάθησης και ως εκφραστικά μέσα, στο χώρο της εκπαίδευσης. Θα παρουσιαστούν πρακτικά παραδείγματα μέσω, ψηφιακών παιχνιδιών, και μεθόδων ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα παρουσιαστούν ολοκληρωμένες μεθοδολογίες συνεργατικού σχεδιασμού παιχνιδιών μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια και οι συμμετέχοντες θα έχουν πλήρη πρόσβαση στο υλικό, αλλά και θα εμπλακούν και οι ίδιοι στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών.

Στόχοι του εργαστηρίου είναι οι επιμορφούμενοι:

- να έρθουν σε επαφή με σύγχρονες τάσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας,
- να κατανοήσουν το δυναμικό των ψηφιακών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικά μέσα,
- να εισαχθούν στη διαδικασία σχεδιασμού εκπαιδευτικών παιχνιδιών,

Διάρκεια: 90'

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 4^ο

«Η Τέχνη στο Λύκειο: παραδείγματα από την εκπαιδευτική εμπειρία στα μαθήματα της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας και της Ερευνητικής Εργασίας»

Γκότσης Ιωάννης, Φιλολόγος, Λύκειο Κ. Καστριτσίου, Πάτρα

Εισαγωγή

Αφετηρία του σεμιναρίου-εργαστηρίου υπήρξε η παραδοχή ότι οι εικαστικές τέχνες αλλά και οι τέχνες του λόγου μπορούν να αποτελέσουν **α.** αντικείμενα μελέτης με αφετηρία επιμέρους διδακτικές ενότητες μαθημάτων όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία και η Ερευνητική Εργασία, **β.** χρήσιμα διδακτικά και ερευνητικά εργαλεία για τη διδασκαλία των ενοτήτων αυτών και **γ.** πεδία έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών (καλλιτεχνικής έκφρασης).

Το σημαντικό είναι ότι οι τρεις αυτές λειτουργίες-στόχοι μπορούν να υπηρετηθούν ταυτόχρονα, στο πλαίσιο ενός εκάστου των τριών μαθημάτων και μάλιστα σε ορισμένη διάρκεια ενός διδακτικού τετραμήνου και σε συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Αυτό ακριβώς θέλησαν να αναδείξουν τα τρία εκπαιδευτικά παραδείγματα που παρουσιάστηκαν σύντομα στο πλαίσιο του εργαστηρίου (ένα από το κάθε μάθημα: Ιστορία – Λογοτεχνία – Ερευνητική Εργασία). Πρόκειται για παραδείγματα που εφαρμόστηκαν στη σχολική τάξη από τον εισηγητή είτε ατομικά είτε, κυρίως, σε συνεργασία με συναδέλφους του. Η εφαρμογή τους υπήρξε κατά κύριο λόγο εμπειρική, βασίστηκε δε στην πολυετή διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού και στόχευε στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών τόσο για το διδασκόμενο αντικείμενο όσο και για την ίδια την τέχνη.

1^ο παράδειγμα: «**Υιοθεσία τοπικού μνημείου**» στο μάθημα ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ⁶

⁶ Το μάθημα *Ερευνητική Εργασία (Project)* δεν ανήκει βεβαίως στα αμιγώς φιλολογικά μαθήματα, εντάχθηκε όμως στα εκπαιδευτικά παραδείγματα του εργαστηρίου επειδή στην προκειμένη περίπτωση διδάχθηκε από δύο εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ02 (φιλόλογους), τον εισηγητή και την κα Στρατούλια Δέσποινα. Επιπλέον, το θέμα του ήταν στενά συνδεδεμένο με φιλολογικό μάθημα (Ιστορία, με εστίαση στην τοπική ιστορία και τον πολιτισμό). Σημειωτέον ότι μετά το έτος 2012-3 το εν λόγω μάθημα δεν ανατίθεται πλέον σε καθηγητές των ειδικοτήτων ΠΕ01, ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04 και ούτε επιτρέπεται πλέον σε αυτό η συνδιδασκαλία.

2^ο παράδειγμα: «**Το παιχνίδι της ιστορικής γραμμής**» στο μάθημα ΙΣΤΟΡΙΑ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

3^ο παράδειγμα: «**“Η φρίκη του πολέμου και η θέληση για ζωή” στην Τέχνη, με αφορμή τη Μυστική Παπαρούνα του Μυριβήλη**» – στο μάθημα ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Τα παραδείγματα παρουσιάστηκαν συνοπτικά και εστιασμένα στους τρεις στόχους της πρώτης παραγράφου, συνοδευόμενα από οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό. Παράλληλα, αναδείχθηκε ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας των τριών στόχων και οι παράπλευρες ωφέλειες για τη μαθησιακή και παιδαγωγική διαδικασία.

Ο διαθέσιμος χρόνος ήταν 35 λεπτά. Προηγήθηκε ο κατατοπισμός των συμμετεχόντων για το περιεχόμενο και τους στόχους των τριών εκπαιδευτικών παραδειγμάτων με τη χρήση αρχείου παρουσίασης powerpoint και ακολούθησε η βιοματική προσέγγιση, διαδοχικά, των τριών παραδειγμάτων με τη διανομή φύλλων εργασίας και πλαστικοποιημένων καρτελών παράλληλα με την ηλεκτρονική παρουσίαση των εργαλείων που περιλαμβάνονταν σε κάθε παράδειγμα. Ενθαρρύνθηκε η ταυτόχρονη με τα παραπάνω διατύπωση σχολίων, αποριών, ενστάσεων από τους συμμετέχοντες στο εργαστήριο. Μετά το πέρας του εργαστηρίου και εντός πέντε ημερών εστάλη ηλεκτρονικώς στους συμμετέχοντες σχετικό υλικό (κρατήθηκαν οι ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις), με στόχο να υπάρξει ανάδραση, αφετηρία της οποίας υπήρξε άλλωστε το δικό τους αίτημα για αποστολή υλικού προς αυτούς από τον εισηγητή.

Λόγω του λιγοστού διαθέσιμου χρόνου, το εργαστήριο έθεσε ως στόχο την παροχή αλληπάλληλων ερεθισμάτων (σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή καθώς και δια του προφορικού λόγου-διαλόγου) σχετικών με τα τρία εκπαιδευτικά παραδείγματα καθώς και την πρόκληση αντιδράσεων των συμμετεχόντων με στόχο την αμοιβαία –άμεση αλλά κυρίως μελλοντική– ανατροφοδότηση εισηγητή-συμμετεχόντων· επίσης την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και τελικά την παγίωση της τάσης για αξιοποίηση της τέχνης στην διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων ως μια αυτονόητη διαδικασία για τον διδάσκοντα και τους μαθητές. Η ρύθμιση και στόχευση αυτής της διαδικασίας, όπως προκύπτει από τα τρία παραδείγματα, αφορά είτε την χρήση της τέχνης ως μέσου που υπηρετεί το εκάστοτε διδασκόμενο αντικείμενο του φιλολογικού μαθήματος είτε, αντιστρόφως, την αξιοποίηση του διδασκόμενου αντικειμένου ως εναύσματος για την διερεύνηση και τη βίωση της τέχνης. Αναλυτικότερα:

Ι. «Υιοθεσία τοπικού μνημείου» ως περιεχόμενο του μαθήματος **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ**. Διάρκεια: ετήσια (δύο διδακτικά τετράμηνα). Εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2012-13 στο Λύκειο Κ. Καστριτσίου Αχαΐας. Επιλέχθηκε από τους μαθητές το άγαλμα της «Πατρινέλας», που βρίσκεται εντοιχισμένο στο νότιο τείχος του Κάστρου της Πάτρας.

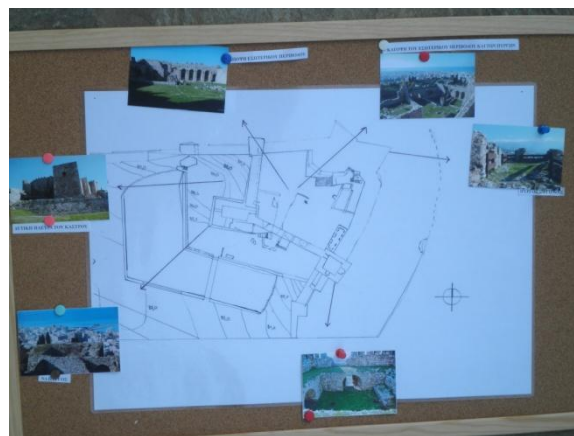
Εξηγήθηκε στους συμμετέχοντες η αρχική ιδέα, εκτέθηκαν οι φάσεις του σχεδίου project που ακολουθήθηκε και τα παραχθέν αποτελέσματα. Δόθηκαν έντυπα και ηλεκτρονικά δείγματα των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτό το σχέδιο (καταιγισμός ιδεών για απεικόνιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τη μορφή «νευρώνων ερωτήσεων», βιβλιογραφική έρευνα, εκπόνηση ερωτηματολογίων, επιτόπια επίσκεψη, παρουσιάσεις, αυτοαξιολόγηση των ομάδων) καθώς και των απτών αποτελεσμάτων που παράγααν οι μαθητές (τέχνημα με φελλοπίνακα, δίγλωσσο φυλλάδιο ξενάγησης, μελοποιημένο ποίημα, σκίτσο, θεατρικό έργο, θεατρικό δρώμενο⁷, βίντεο). Το υλικό είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του Λυκείου Κ.

Καστριτσίου:

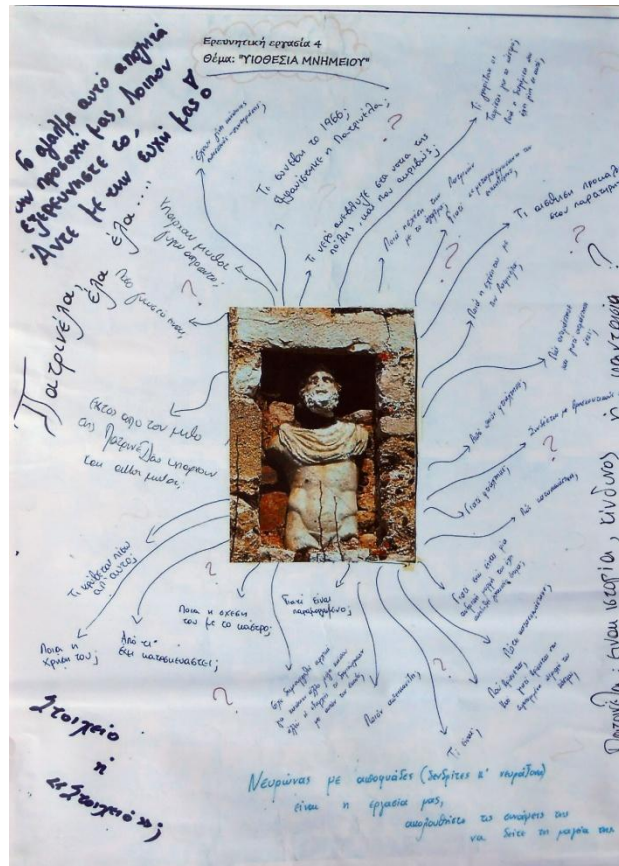
http://lykkastr.ach.sch.gr/autosch/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=11:-2&catid=2:-1&Itemid=39



⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=x9E-9WvIrJM>



Τέχνημα σε φελοπίνακα



II. «Το παιχνίδι της ιστορικής γραμμής» στο πλαίσιο του μαθήματος **ΙΣΤΟΡΙΑ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ**. Διάρκεια: ετήσια. Εφαρμόστηκε κατά τα σχολικά έτη 2010-11 και 2012-13 στο Λύκειο Κ. Καστριτσίου Αχαΐας από τον εισηγητή σε συνεργασία με τις καθηγήτριες Δημοπούλου Γεωργία και Στρατούλια Δέσποινα, επίσης ειδικότητας ΠΕ02. Συνεργάστηκαν δηλαδή οι φιλόλογοι που δίδαξαν το μάθημα στα τέσσερα τμήματα της Α΄ Λυκείου.

Συγκεκριμένοι μαθητές ανέλαβαν να ζωγραφίσουν, στη διάρκεια εξωδιδασκτικών ωρών, σε δύο από τις τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας, την «ιστορική γραμμή», δηλαδή μια ζώνη πάχους 10 εκ., κάθε τμήμα της οποίας φέρει διαφορετικό χρώμα και μήκος, ανάλογα με την περίοδο της αρχαίας ιστορίας, στην οποία αναφέρεται, όπως φαίνεται στις φωτογραφίες. Στην αίθουσα μάλιστα του Α1 δύο μαθήτριες ανέλαβαν να ζωγραφίσουν γεωμετρικά ή φυτικά μοτίβα της αγγειογραφίας της αρχαιότητας, προερχόμενα από σωζόμενα αγγεία, ενδεικτικά για κάθε τμήμα της ιστορικής γραμμής, δημιουργώντας έτσι κάτω από την ιστορική γραμμή μια δεύτερη ζώνη που διατρέχει την αίθυσά τους.

Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς η ιστορική γραμμή χρησιμοποιήθηκε ως τρόπος γρήγορης επανάληψης της ύλης: Με το πέρας κάθε περιόδου οι μαθητές καλούνταν να προτείνουν τα αντιπροσωπευτικά της στοιχεία, τα «σήματα κατατεθέντα» που γνώρισαν (γεγονότα, πρόσωπα, έργα τέχνης, πολιτιστικά επιτεύγματα κ.ο.κ.). Αυτά γράφτηκαν ακολούθως σε καρτελάκια 15Χ6 εκ., τα οποία πλαστικοποιήσαμε. Τον μήνα Απρίλιο, με την ολοκλήρωση της ύλης, παίξαμε το «παιχνίδι της ιστορικής γραμμής». Καθένα από τα τέσσερα τμήματα εξέλεξε την ομάδα που θα διαγωνιζόταν, βάσει κανόνων που συμφωνήθηκαν τις προηγούμενες ημέρες, η οποία έπρεπε να φέρει ένα όνομα αντιπροσωπευτικό της αρχαίας ιστορίας. Για τον διαγωνισμό χρησιμοποιήθηκαν τρεις διδακτικές ώρες, την ίδια ημέρα, κατόπιν τροποποίησης του ωρολόγιου προγράμματος, με σκοπό να πραγματοποιηθούν τρεις αγώνες: δύο ημιτελικοί και ο τελικός. Έπαθλο: 30 χρυσά τάλαντα⁸ για το τμήμα του οποίου η ομάδα θα κέρδιζε. Οι διαγωνιζόμενοι έπρεπε να επιλέξουν τυχαία έναν ορισμένο αριθμό από τα καρτελάκια, που είχαν αναμειχθεί και τοποθετηθεί στην έδρα ανάποδα, και σε συγκεκριμένο χρόνο να τα αναρτήσουν στις αντίστοιχες ιστορικές περιόδους.

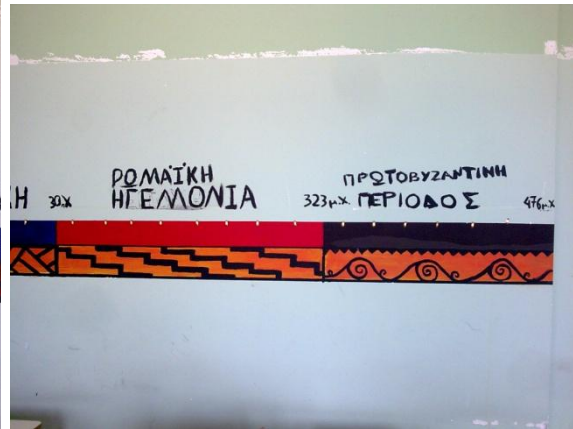
Στους συμμετέχοντες του εργαστηρίου αρχικά προβλήθηκαν φωτογραφίες και απόσπασμα βίντεο από την αίθουσα του Α1 και από τη διεξαγωγή του παιχνιδιού ώστε να σχηματίσουν πλήρη εικόνα και να εγκλιματιστούν και ακολούθως δόθηκαν φωτοτυπημένες οι οδηγίες και οι κανόνες του παιχνιδιού καθώς και δείγμα από τα καρτελάκια ώστε να γίνει για πολύ γρήγορη προσομοίωση του παιχνιδιού. Βλ. το σχετικό υλικό στον Υποφάκελο 2 καθώς και στον δικτυακό τόπο του ηλεκτρονικού περιοδικού «Σχολειά-ζωντας» του Λυκείου Κ. Καστριτίου:

<http://schoolpress.sch.gr/geniklykkastritsiou/2012/12/17/%CE%B7-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BC%CE%B1%CF%82-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%AE/>

και <http://schoolpress.sch.gr/geniklykkastritsiou/2013/01/11/%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%AE%CF%82/>

⁸ Έγινε ειδική παραγγελία στο ζαχαροπλαστείο!







Φωτογραφίες Ιστορικής Γραμμής





Τρία χρόνια μετά

III. «“Η φρίκη του πολέμου και η θέληση για ζωή” στην Τέχνη, με αφορμή τη Μυστική Παπαρούνα του Μυριβήλη» στο πλαίσιο του μαθήματος ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ. Διάρκεια: ένα τετράμηνο.









Στο διήγημα του Στρατή Μυριβήλη από τη συλλογή «Η ζωή εν τάφω» το λογοτεχνικό πρόσωπο είναι δρών πρόσωπο (σκέφτεται, αισθάνεται, ενεργεί) σε ένα περιβάλλον πολέμου. Εντούτοις –ή δια τούτο– εστιάζει την προσοχή του σε κάτι μικρό (και ευάλωτο), στην παπαρούνα. Ο λογοτεχνικός φακός εστιάζει στο έλασσον για να αναδείξει το μείζον. Εντοπίζει το χωροταξικά και χωροχρονικά μικρό, τυχαίο, απρόσμενο και αταίριαστο, για να το χρησιμοποιήσει ως κυρίαρχο μοτίβο, ως σημαίνον που εκπέμπει ηθικά και συναισθηματικά ισχυρές και καθοριστικές για την ερμηνεία σημασίες. Όπως η παπαρούνα ξεφύτρωσε μέσα από τους «σαπρακιασμένους γεώσακους», ανάλογα ξεπηδά μέσα από τη φρίκη του πολέμου η θέληση για ζωή. Η ιδέα της ομαδικής εργασίας που ανατέθηκε στους μαθητές ήταν να διερευνήσουν την αντίθεση αυτή στην λογοτεχνία (πεζογραφία), στην ζωγραφική και στον κινηματογράφο. Κάθε ομάδα ανέλαβε να εντοπίσει, να συσχετίσει και να ερμηνεύσει, σε συγκεκριμένα έργα των τριών ειδών τέχνης, επιμέρους σκηνές, στιγμιότυπα, μοτίβα, ευρήματα, τα οποία υπηρετούν την πρόθεση του δημιουργού να εντάξει μέσα στο επαχθές και απάνθρωπο περιβάλλον του πολέμου το διαφορετικό και εν πολλοίς αντιφατικό εκείνο στοιχείο που προβάλλει την ασταμάτητη θέληση του ανθρώπου για ζωή. Επομένως ο στόχος δεν ήταν η ανάλυση και παρουσίαση ολόκληρου έργου (διηγήματος ή κινηματογραφικής ταινίας) ή των ποικίλων σημασιών ενός ζωγραφικού έργου αλλά η ερμηνεία, σε επίπεδο μικροκλίμακας, του επιμέρους στοιχείου που σχετίζεται με το θέμα της εργασίας. Μία ομάδα θα αναλάμβανε να φιλοτεχνήσει ένα ζωγραφικό πίνακα, σκίτσο κ.λπ. εμπνεόμενη από το θέμα και μία άλλη ανέλαβε, με τη χρήση ψηφιακών μέσων, την συγκέντρωση και παρουσίαση των συνολικών αποτελεσμάτων της εργασίας όλων των ομάδων.



Παρουσίαση

Για κάθε ομάδα είχε οριστεί συγκεκριμένη ημερομηνία παρουσίασης της εργασίας της. Το project αυτό πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου παράλληλα με την πρόοδο της διδακτέας ύλης, η οποία εκ των πραγμάτων επιβραδύνθηκε (τις εβδομάδες που υπήρχε παρουσίαση εργασίας, αφιερωνόταν σε αυτή η μία εκ των δύο διαθέσιμων διδακτικών ωρών). Στο εργαστήριο, λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, έγινε απλώς ηλεκτρονική παρουσίαση της ιδέας και, δειγματικά, των εργασιών των μαθητών, ως έναυσμα για συζήτηση και σχολιασμό.

Βιβλιογραφία

-     
Triantafyllou_Istoriko Triantafyllou_Istoriko Nik_Politis_PARADO Mitakis_TA_STOIXEI AXAIKA_D_POIHMA
n_Lexikon_twn_Patrvn_Lexikon_twn_PatrvSEIS_Tomos A', 1904 A_THS_PATRAS_Perihgghn_NHSIOTI.pdf
-   
YIOTHESIA_MNIMEI Vretos, Vretos,
OY_ARXAIΟLOGIA_KTO_KASTRO_THS_PATO_KASTRO_THS_PA

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 5^ο

«Από τον καμβά του ζωγράφου στη σκηνή»

Στρατής Πανούριος, Σκηνοθέτης και Θεατρικός Συγγραφέας

Περιγραφή

Η Δημιουργική Φαντασία είναι μία θεμελιώδης λειτουργία, μέσω της οποίας οι άνθρωποι αναζητούν το νόημα της ύπαρξης και κατέχει ρόλο κλειδί στην Μαθησιακή διαδικασία. Συμβάλει δηλαδή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας του ανθρώπου μέσω της ικανότητας του να παράγει εικόνες, νέες ιδέες ή να επιλύει προβλήματα, με βάση την φαντασία. Η διαδικασία αυτή αφυπνίζεται μέσω των εργαλείων της Τέχνης του Θεάτρου, καθώς ο Σκηνοθέτης ενεργοποιεί την φαντασία των θεατών, δημιουργώντας μία Θεατρική Πράξη από τον πίνακα ενός ζωγράφου. Η Φαντασία μέσω της τέχνης καλλιεργείται, εξελίσσεται είναι ζύπνια, πλούσια και ενεργητική.

Βιωματικό εργαστήριο διάρκειας 30' λεπτών

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 6^ο

«Αναπλάθοντας την «όπερα» *Το παιδί και τα μάγια* του Maurice Ravel»

Ευαγγελία Κοψαλίδου: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής

«Το παιδί και τα μάγια» αποτελεί μία όπερα, «λυρική φαντασία» όπως την αποκαλεί ο Μ. Ravel η οποία αναφέρεται με αριστουργηματικό τρόπο στην παιδική ηλικία. Μία όπερα με θέμα το παιδί, για το παιδί και όχι μία παιδική όπερα, ένα «παραμυθένιο μπαλέτο» με τον χορό να εμπλέκεται τόσο στο τραγούδι και τον Μ. Ravel να ασχολείται με εφευρετικότητα και χιούμορ με τα ζώα και τα άψυχα αντικείμενα που ζωντανεύουν σε αυτό το μαγικό παραμύθι, όπου πρωταγωνιστεί ένα άτακτο παιδί.

Στόχος του εργαστηρίου είναι να εισάγει τα παιδιά σε συγκεκριμένα μουσικά και καλλιτεχνικά ρεύματα, μουσικές φόρμες, φωνές και όργανα της ορχήστρας προτρέποντάς τα να χρησιμοποιήσουν το σώμα και τη φωνή τους για να αυτοσχεδιάσουν, να ερμηνεύσουν και να δημιουργήσουν, εμπνεόμενα από αυτό το μουσικό έργο της εποχής του ιμπρεσιονισμού.

Με βάση την εικονογραφημένη ελληνική του μετάφραση θα αναπλάσουμε μέρη της «όπερας» μέσω της αφήγησης, της ενεργητικής μουσικής ακρόασης, του τραγουδιού, της δραματοποίησης, της εκτέλεσης σε μουσικά όργανα, της κατασκευής και της εικονικής αναπαράστασης, με υλικό που περιλαμβάνει μουσικά μέρη διασκευασμένα και προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα. Η πληθώρα των μουσικών οργάνων της συμφωνικής ορχήστρας αλλά και όσων δεν ανήκουν στην κλασική της σύνθεση, εισάγει τα μικρά παιδιά στη γνωριμία με τα μουσικά όργανα, τα μεγάλα στην οργανογνωσία και τους μουσικούς στην τέχνη της ενορχήστρωσης. Η χρήση των φωνών σε μεγάλο εύρος της έκτασής τους δίνει τη δυνατότητα γνωριμίας και αναγνώρισης αυτών και των διαφορετικών χρήσεων και ηχοχρωμάτων τους. Τέλος, το θέμα το οποίο πραγματεύεται αποτελεί έναυσμα για σύνδεση με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Το εργαστήρι αυτό δίνει την ευκαιρία στα «παιδιά» να καταστρέψουν τα παιχνίδια τους, να ονειρευτούν, να παίξουν με χρώματα και ηχοχρώματα... γιατί τα μάγια κάνουν τα παιχνίδια να επαναστατήσουν αλλά και να απολυτρώσουν συνάμα.

Αριθμός συμμετεχόντων: 30 άτομα.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 7^ο

«Από το χαρτί στη σκηνή: η διδασκαλία της λογοτεχνίας, της φιλοσοφίας και των πολιτικών επιστημών μέσα από θέατρο.»

Τζωρτζίνα Κακουδάκη, θεατρολόγος/σκηνοθέτις

Ένα βιωματικό εργαστήριο που, μέσα από θεατρικές δράσεις και θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, εξερευνά την διαθεματική προσέγγιση των εννοιών και των όρων της λογοτεχνίας και της φιλοσοφίας μέσω της τέχνης του θεάτρου.

ΜΕΡΟΣ Α: Δημιουργία ομάδας

- **Ο τέλειος κύκλος**

Μπαίνουμε σε κύκλο, χωρίς να πιάνουμε χέρια. Τσεκάρουμε τα πόδια μας: δεν πρέπει να είναι ούτε πιο μέσα ούτε πιο έξω από τους διπλανούς μας. Μπορούμε να ελέγξουμε την ποιότητά του, εάν μπορούμε να δούμε τους άλλους χωρίς να χρειάζεται να σκύψουμε.

- **Να αλλάξουν θέση όσοι...**

A. Τι μας κάνει όμοιους

Ο εμπυχωτής μπαίνει τη μέση του κύκλου. Ξεκινά μια πρόταση: «Να αλλάξει θέση όποιος...», συνεχίζοντας τη φράση με κάτι που να αφορά και τον ίδιο (π.χ. δε μπορεί να πει «να αλλάξει θέση όποιος... φοράει γυαλιά», εάν ο ίδιος δεν φοράει). Όσοι έχουν το ίδιο χαρακτηριστικό πρέπει να αλλάξουν θέση μεταξύ τους, να πάνε σε μια θέση στον κύκλο από όπου έχει κάποιος μόλις φύγει. Ο παίχτης στη μέση επίσης ψάχνει να βρει μια θέση στον κύκλο. Όποιος δεν βρει θέση χάνει και μπαίνει τη μέση.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Η συμπλήρωση της φράσης σταδιακά περνάει σε πιο εσωτερικά θέματα (για κάτι που μας αρέσει/δεν μας αρέσει/φοβόμαστε /αγαπάμε/θέλουμε/ πιστεύουμε/έχουμε ζήσει/θυμόμαστε κτλ). Τώρα αλλάζουμε θέση για κάτι που ισχύει για μας ακόμα και αν δεν μπορεί να αποδειχθεί.

B. Τι μας κάνει διαφορετικούς

Αυτός που είναι στη μέση συνεχίζει τη φράση με κάτι που να αφορά τον ίδιο, αλλά που θεωρεί ότι ισχύει/το πιστεύει/το έχει ζήσει μόνο αυτός. Αν αλλάξει και κάποιος άλλος θέση στον κύκλο τότε ο παίχτης της μέσης χάνει και καλείται ένας άλλος παίχτης να μπει στη μέση, με στόχο πάντα να μην κινηθεί κανείς στον κύκλο.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Αποφεύγουμε τα πολύ ειδικά χαρακτηριστικά που κάποιος μπορεί να παρατηρήσει την εξωτερική εμφάνιση και στοχεύουμε σε πράγματα που μπορεί να μας κάνουν να γνωριστούμε καλύτερα με την ομάδα. Στη μέση μπαίνουν όλοι οι συμμετέχοντες σταδιακά, για να μοιραστούμε όλοι κάτι με τους άλλους, που μας κάνει μοναδικούς.

ΣΤΟΧΟΣ: Δραστηριότητα ενεργοποίησης που θυμίζει στην ομάδα ότι είμαστε πολύ πιο όμοιοι με τους άλλους από όσο νομίζουμε αλλά και τελείως μοναδικοί...

Παράλληλα μοιραζόμαστε προσωπικές πληροφορίες, γεγονός που δημιουργεί οικειότητα στα μέλη της ομάδας.

- **Να κάνουν ένα βήμα μπροστά**

Ο Εμπνευστής στο κέντρο του κύκλου. Η πρόταση είναι «Να κάνουν ένα βήμα μπροστά όσοι ...

1. ...έχουν κάνει κάποια ατασθαλία/παραιομία/ αδικία/ παράκαμψη σε σχέση με το νομικό ή ηθικό δίκαιο για προσωπικό όφελος και

(σε δεύτερη φάση)

2. ...έχουν αισθανθεί έστω και μια φορά στη ζωή τους ρατσιστές».

Ζητάμε από τα άτομα που έκαναν ένα βήμα μέσα στον κύκλο να δώσουν λίγα περισσότερα στοιχεία για τον λόγο που κινήθηκαν. Δηλαδή ποιον εξαπάτησαν και με τι στόχο, ή σε σχέση με ποιον αισθάνθηκαν ρατσιστές, είτε εμπίπτει στον αυστηρό όρο του ποιόν ονομάσουμε ρατσιστή είτε χρησιμοποιείται ο όρος καταχρηστικά.» Αν κάποιος από όσους δεν έκαναν ένα

βήμα μπροστά αναγνωρίζει (ακούγοντας την εξήγηση που δίνει κάποιος άλλος μέσα στον κύκλο) ότι έχει συμβεί κάτι παρόμοιο στην δική του εμπειρία, κάνει επίσης ένα βήμα μπροστά.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Συνήθως στο τέλος έχουν κάνει, ή επιδιώκουμε με πιο ακραία παραδείγματα να κάνουν, όλοι ένα βήμα στον κύκλο ακόμα και με το τελικό παράδειγμα π.χ. «Έχω αισθανθεί ρατσιστής με τους ρατσιστές»...

ΣΤΟΧΟΣ: Οι συμμετέχοντες να ανακαλέσουν συμπεριφορές που μπορεί να είχαν σε κάποια στιγμή και οι ίδιοι. Να αισθανθούν οικειότητα με την ομάδα και την δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα ακόμα και θέματα που δεν είναι πολιτικά ορθά.

Δραστηριότητα προετοιμασίας για το επόμενο θέμα του εργαστηρίου.

ΜΕΡΟΣ Β: Η θεατρική σύμβαση «ΟΙ ΔΥΟ ΓΕΙΤΟΝΕΣ»

- **Να αλλάξει θέση ...όποιος έχει ένα γείτονα που...**

Παραλλαγή της προηγούμενης δραστηριότητας, με θέμα τους γείτονές μας.

ΣΤΟΧΟΣ: Να ανακαλέσουν οι συμμετέχοντες εμπειρίες του οικείου τους περιβάλλοντος που μπορεί να ορίζουν ή αν μην ορίζουν αλλά σίγουρα επηρεάζεται η καθημερινότητα ή η συνείδησή τους από αυτό. *Δραστηριότητα σύνδεσης.*

1. Η ιστορία

Ο εμψυχωτής αφηγείται μια ιστορία, η οποία έχει τις εξής συνθήκες:

«Σε γνωστό προάστιο της Αττικής, στα Μεσόγεια, ζουν δυο γείτονες.

Ο ένας (ο Άλφα) ζει εκεί από πάππου προς πάππου, κάποτε οι πρόγονοι ήταν βοσκοί, σιγά σιγά χάθηκαν οι εκτάσεις και τώρα αυτός έχει ένα αυτοσχέδιο σπίτι, ξέφραγο, με ελενίτ και παλιά ξύλα. Ζει από διάφορα πράγματα που μαζεύει, όπως σαμπρέλες οικοδομικά υλικά.

Ο άλλος γείτονας (ο Βήτα) έχει αγοράσει από την κατασκευαστική εταιρία που αγόρασε την περιοχή ένα ωραίο σπίτι μεζονέτα, με τις οικονομίες χρόνων από την πολυεθνική που

δουλεύει, έχοντας συνήθειες από την πολυετή του διαμονή στην Ευρώπη: σπιτάκι με τρία επίπεδα, ένας μικρός κήπος με έναν νάνο να το προσέχει, λουλουδάκια στα παράθυρα και κουρτίνες μπαλονάκι, και ένας μυτερός λευκός ξύλινος φράχτης, σαν σε παραμύθι.

Η ιστορία που θέλω σας διηγηθώ έγινε την Κυριακή το πρωί όταν ο Βήτα γύρισε από την εκκλησία και είδε για πολλοστή φορά τον ημιελεύθερο σκύλο του Άλφα να κατουράει τον φράχτη. Οι δύο γείτονες συζήτησαν πολύ ώρα με αφορμή αυτό το θέμα, σε ένα χώρο, σαν μικρή αλάνα, που βρίσκεται ανάμεσα στα δυο σπίτια. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι κατάφεραν να συνεννοηθούν μεταξύ τους χωρίς να υψώσουν τη φωνή, χωρίς να ειρωνευτούν, χωρίς να προσβάλλουν ο ένας τον άλλο. Μίλησαν ο καθένας ουσιαστικά, λέγοντας τη γνώμη του και στηρίζοντας τη θέση του και προχώρησαν τη συζήτηση με επιχειρήματα, χωρίς να λένε ξανά τα ίδια πράγματα, χωρίς να ζητούν από τον άλλο να βρει μια λύση, αλλά ο καθένας πρότεινε για τον εαυτό του αυτό που ήταν κοντινό στο ήθος, την ιδιοσυγκρασία και την φιλοσοφία του για τη ζωή.»

2. Η δραματοποίηση

Ο εμψυχωτής στο σημείο αυτό μοιράζει από δύο κάρτες σε κάθε συμμετέχοντα και τους τοποθετεί σε δύο σειρές, η μια απέναντι από την άλλη (σε καρέκλες), έτσι ώστε κάθε ένας Άλφα να έχει απέναντί του έναν Βήτα. Από εδώ και στο εξής η κάθε ομάδα θα είναι ένας από τους δύο ρόλους και καλείται με συνέπεια να ακολουθήσει τη ροή της σκέψης, τις αποφάσεις και απόψεις του ρόλου που υποδύεται.

Η συζήτηση ξεκινά από τη στιγμή που ο γείτονας Άλφα είδε τον γείτονα Βήτα στο χώρο ανάμεσα στα δύο σπίτια.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ: Ο εμψυχωτής, αφού εξηγήσει τους κανόνες της δράσης, μπορεί να αφήσει χρόνο στο ποιος θα μιλήσει πρώτος, από τους δύο γείτονες. Είναι σημαντικό για την εξέλιξη της ιστορίας το ποιος ξεκινά ένα επιχείρημα.

Κάθε φορά που μιλάει κάποιος (εναλλάξ) ο εμψυχωτής παίρνει την κάρτα. Ο καθένας μιλάει σε κάθε ομάδα δυο φορές. Ο εμψυχωτής τονίζει ότι η διαφωνία «λύθηκε...» σε όσους είμαστε επί δύο (πχ αν είκοσι άτομα η ομάδα 40 προτάσεις). Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να

αναλωθούμε σε κοινοτοπίες αλλά να βρούμε το σημαντικό, να πάμε βαθιά στην αιτία και όχι μόνο της αφορμή του προβλήματος, για να μπορέσουμε να βρούμε λύση.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ: Ο εμψυχωτής μπορεί να παρέμβει σε κάθε στάδιο της συνομιλίας ώστε να είναι βέβαιο ότι τα επιχειρήματα δεν θα αναμασηθούν, δεν θα επαναδιατυπωθούν αλλά θα εξελιχθούν, ότι θα αποφευχθούν οι αφορισμοί και οι κυνικές δηλώσεις, υπενθυμίζοντας πάντα στην ομάδα ότι «σε εαυτήν την ιστορία κανένας δεν παρεξηγήθηκε και δεν τσακώθηκε με τον άλλο» ή «δεν θυμάμαι να έγινε έτσι ακριβώς η συζήτηση, οι γείτονες αυτοί είχαν μια ξεκάθαρη θέση για τον εαυτό τους, δεν συμβιβάστηκαν σε κάτι που τους προτάθηκε και δεν ταίριαζε με την κοσμοθεωρία τους». Είναι σημαντικό η συζήτηση να εξελιχθεί, με την βοήθεια του εμψυχωτή, έτσι ώστε να γίνουν ανάγλυφα ζητήματα της ηθικής φιλοσοφίας. Ποια είναι τα όρια της ελευθερίας; Με ποιους μηχανισμούς διεκδικών τα δικαιώματά μου; Ποια είναι τα δικαιώματά μου; Σε ποιον ανήκει η γη που κατοικώ; Πως συμβιβάζω παλιά ήθη και έθιμα και έναν σύγχρονο τρόπο ζωής; Ποια είναι τα δικαιώματα των ζώων; Σε ποιον ανήκει η γη ανάμεσα από τις ιδιωτικές περιουσίες;

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Σε αυτό το σημείο, μπορεί να γίνει μια ενδιαφέρουσα αναλογία με την αρχή του αρχαίου θεάτρου που κάθε τι που λέγονταν είχε αξία απόλυτη και οι υποκριτές δεν αναλώνονται σε μικρο κουβέντες. Με το παράδειγμα λαβής-αντιλαβής της Αντιγόνης του Σοφοκλή, μπορεί να γίνει μια εύστοχη φιλολογική αναλογία.

ΣΤΟΧΟΣ: Η δημιουργία ενός ρόλου, μέσα από την ομάδα, που καλείται να έχει συνέπεια πράξεων και θέσεων, να έχει συνέχεια στη ροή της σκέψης ώστε να μπορεί με μηχανισμούς της λογικής να αναπτύξει επιχειρήματα. Η δραστηριότητα αποτελεί βασική αρχή της υποκριτικής αλλά και προϋπόθεση της αναλυτικής σκέψης.

Όταν οι κάρτες τελειώσουν (ή και πριν τελειώσουν οι κάρτες, σε περίπτωση που η ομάδα έχει στερέψει από επιχειρήματα) ο εμψυχωτής καλεί τους γείτονες να σκεφτούν τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν, μιας και δεν βρήκαν λύση στο πρόβλημα...του σκύλου.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Στο σημείο αυτό ο εμψυχωτής έχει σίγουρα προκαλέσει θέματα ηθικής, τάξης, συμπεριφοράς, πολιτικής θέσης που διαφοροποιούν τους γείτονες και από τη θέση τ του, δεν τους αφήνει να βρουν μια συμβιβαστική λύση (συνήθως οικονομικού περιεχομένου) ανάμεσά

τους. Μπορεί μάλιστα να προσθέσει στοιχεία που τον βοηθούν στην ανανέωση της πλοκής όπως π.χ. ότι οι δύο γείτονες δεν τσακώθηκαν τελικά γιατί και οι δύο είχαν ανελημμένα ζητήματα ιδιοκτησίας: Ο Άλφα το «πόθεν έσχες», που δεν συμπίπτει με τα έσοδα του από την πολυεθνική, ο Βήτα γιατί είναι σε καθεστώς χρησικτησίας του βοσκοτόπου και δεν μπορεί να βγάλει άδεια να χτίσει κ.ο.κ.

ΣΤΟΧΟΣ: Διαδικασία να μπει κανείς στη θέση του άλλου, να δει τον κόσμο από μια οπτική γωνία που μπορεί να μην ταιριάζει με τη δική του. Βασικές αρχές υποκριτικής. Τόνωση της ενσυναίσθησης και καλλιέργεια της επιχειρηματολογίας.

3. Η διαμαρτυρία

Η ομάδα χωρίζεται σε τέσσερις μικρότερες ομάδες:

1. οι σκληροπυρηνικοί Άλφα,
2. οι αδιάλλακτοι Βήτα,
3. οι μετριοπαθείς Άλφα και
4. οι συμβιβαστικοί Βήτα.

Κάθε ομάδα βγάζει ένα σλόγκαν εναντίον των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ή απόψεων της άλλης ομάδας ή υπέρ των ιδίων ή ένα σλόγκαν συνύπαρξης των ομάδων/απόψεων.

Κάθε ομάδα στέκεται απέναντι στην άλλη, φωνάζοντας τα σλόγκαν δυνατά, έξω από το Δημαρχείο του προαστίου των δύο γειτόνων.

ΣΤΟΧΟΣ: Οι ομάδες ανακεφαλαιώνουν τις απόψεις του μέσα από θέσεις που μπορεί να εμπλουτίσουν την οπτική της ιστορίας. Μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, που συμπυκνώνει το νόημα και «κλείνει» αυτήν τη φάση της ιστορίας, προκαλώντας ευφορία στους συμμετέχοντες.

4. Ο δήμαρχος

Ο Εμψυχωτής, μέσα από την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», εμφανίζεται στην ιστορία αποκαλύπτοντας τον χαρακτήρα που έπαιξε από την αρχή: Είναι ο Δήμαρχος της περιοχής. Πρέπει να ενημερώσει όλους τους κατοίκους ότι ο Δήμος πρόκειται να αξιοποιήσει τον χώρο που βρίσκεται ανάμεσα στα σπίτια τους για να κάνει μια από τις τρεις παρακάτω επιλογές:

1. Να φτιάξει ένα μικρό εμπορικό κέντρο.

Αν γίνει αυτό θα χάσουν και δυο γείτονες τη θέα στο βουνό, την ησυχία των προαστίων, αλλά θα δοθεί μια αποζημίωση για ένα μικρό μαγαζάκι μέσα στο εμπορικό κέντρο για μικροπωλητές.

2. Να φτιάξει ένα υπόγειο πάρκινγκ για να εξυπηρετείται η εθνική οδός και το αεροδρόμιο.

Με αυτήν τη λύση δεν θα αλλάξει τίποτα στο τι βλέπουν οι γείτονες, μιας και το πάρκινγκ θα είναι υπόγειο. Ωστόσο ενδέχεται να εμφανιστεί ένας συστηματικός κραδασμός τις μέρες της μεγάλης κυκλοφορίας, ακόμα και ως αίσθηση σεισμού. Επίσης το ενδεχόμενο μικρών συμπλοκών δεν είναι εντελώς απίθανο...

3. Να φτιάξει ένα πάρκο περιβαλλοντικής αγωγής.

Οι γείτονες, σε αυτήν την περίπτωση, θα πρέπει να παραχωρήσουν κάποια τετραγωνικά μέτρα για να γίνει το πάρκο, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές. Ο Άλφα θα έχει ως συνέπεια να πρέπει να γκρεμίσει το δώμα, μιας και θα αλλάξει ο συντελεστής δόμησης, ο Βήτα θα πρέπει να απομακρύνει τις σαμπρέλες και να βάλει, βέβαια, φράχτη.

Ο Δήμαρχος προτείνει ότι μπορούν αν το συζητήσουν σε ομάδες και να προτείνουν και μια «κίνηση πολιτών» μια δική τους πρόταση, κοινής αποδοχής από την ομάδα. Στο σημείο αυτό ο Δήμαρχος μπορεί να σχολιάσει την διένεξη των γειτόνων και να τοποθετηθεί: «Το θέμα δεν είναι πώς θα λύσετε τα ιδιωτικά σας προβλήματα, αλλά το τί θα κάνετε για την πολιτεία. Ο χώρος που πρέπει να αξιοποιήσετε είναι ο χώρος που βρίσκεται ανάμεσα στα σπίτια σας, ο δημόσιος χώρος, εκεί που όλα χωράνε και προχωράνε» (βλέπε και σχετικά με την ουτοπία στους Αριστοφανικούς Όρνιθες)

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Ο εμπνευστής μπορεί να προτείνει στις ομάδες να φύγουν από τα αυστηρά όρια του ρόλου που είχαν ως τώρα και να λειτουργήσουν όπως σε συνελεύσεις πολιτών- όπως αισθάνονται οι ίδιοι μέσα σε αυτές. Έτσι και αλλιώς σε μια κοινή απόφαση υπάρχει ποικιλία απόψεων. Σημασία σε αυτήν τη φάση της ιστορίας έχει το περιεχόμενο των αποφάσεων και όχι η προτεινόμενη θεατρική συνθήκη των ρόλων- γειτόνων.

ΣΤΟΧΟΣ: Η ομάδα φεύγει από το υποκειμενικό, ατομικό και μπαίνει σε μια συλλογικότητα, μια διαδικασία συνεργασίας. Τα δεδομένα αλλάζουν την εστίαση.

5. Οι προτάσεις των πολιτών

Ο Δήμαρχος ανακοινώνει στους πολίτες ότι θα έρθει ένας ομόλογος του από μια άλλη ευρωπαϊκή «αδελφή» πόλη (που συγχρηματοδοτεί την ανάπλαση του Δήμου) να δει τις προτάσεις των κατοίκων.

Τους ενθαρρύνει να διαλέξουν μια άλλη λύση (κοινής αποδοχής αλλά και συμφέρουσα για το Δήμο) για την αξιοποίηση του χώρου ανάμεσα στα σπίτια.

Οι ομάδες καλούνται να φτιάξουν ένα power point (ακίνητες εικόνες), με την πρότασή τους για το μέλλον αυτού του χώρου.

Δίνεται χρόνος δέκα λεπτών, για να ετοιμαστούν οι «προτάσεις».

Ο Δήμαρχος έρχεται στο χώρο ως διπλός ρόλος. Είναι και ο Δήμαρχος και ο ομόλογος Δήμαρχος από την ευρωπαϊκή πόλη. Ο Δήμαρχος προλογίζει και ο ομόλογος σχολιάζει σε μια μαύρη (ακατανόητη) γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο ο Δήμαρχος μπορεί να ζητήσει από κάθε ομάδα διευκρινήσεις σε σχέση με την πρότασή τους.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος που μπορεί σε αυτό το στάδιο να αξιοποιήσει ο εμπνευστής:

-ανακριτική καρέκλα (καθίζουμε έναν από τους συμμετέχοντες σε μια καρέκλα και του κάνουμε ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις μπορεί να γεννηθεί/χτιστεί μια ιστορία και να φωτιστούν πτυχές του, των σχέσεών του κτλ. Μπορούμε μετά από μερικές ερωτήσεις να αλλάξουμε τον παίχτη που κάθεται στην καρέκλα).

- **ανίχνευση σκέψης:** ακουμπάμε στον ώμο κάποιου και ακούμε τη βαθύτερη σκέψη του, ένα συναίσθημα, ένα ρήμα που χαρακτηρίζει τη δράση του κτλ.

- **εσωτερική φωνή:** κάποιος από τους θεατές, αν πιστεύει ότι μπορεί να μαντέψει τι σκέφτεται κάποιος ρόλος στην εικόνα, πάει πίσω του, αντιγράφει τη στάση του και μιλάει σαν να είναι αυτός.

- **ενεργοποίηση εικόνας:** ενεργοποίηση της ακίνητης εικόνας, συνέχιση της δράσης για λίγα λεπτά με τις προτροπές: Play/ pause

ΣΤΟΧΟΣ: Η καλλιέργεια της ενεργητικής θέασης, συνεργατικότητα, συμμετοχή όλων, ανάπτυξη της φαντασίας, λειτουργία της συνεκδοχής, αξιοποίηση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος

ΜΕΡΟΣ Γ: Η αξιοποίηση των υλικών

6. Η συμφιλίωση

Η ομάδα κάθεται πάλι απέναντι ο ένας απόν άλλο. Γινόμαστε και πάλι ο γείτονας Άλφα και ο γείτονας Βήτα.

Ο κάθε ένας στη σειρά του ξεκινάει μια πρόταση που την απευθύνει στον απέναντι του.

Η πρόταση ξεκινάει «Εγώ από εδώ και πέρα δεσμεύομαι να /από εδώ και πέρα θα...»

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ: Ο κάθε ένας δεσμεύεται να κάνει κάτι ο ίδιος, και όχι κάτι τι που επιτρέπει/ανέχεται από τον γείτονα του, ούτε βέβαια κάτι που θα επιβάλει στο ...σκύλο να κάνει. Το θέμα εδώ είναι να δεσμευτεί με τις πράξεις του ο ίδιος, σε σχέση με τα όρια και τις συνήθειές του ως τώρα.

ΣΤΟΧΟΣ: Διαχείριση του δημόσιου λόγου/ρητορική

7. Ο κόσμος όπως θα ήθελα να είναι

Με την τεχνική «ένας τη φορά», οι συμμετέχοντες μπαίνουν ένας - ένας (αφού έχουν παρατηρήσει τι έχουν κάνει οι προηγούμενοι) σε μια εικόνα συνόλου με θέμα «Ο κόσμος όπως θα ήθελα να είναι».

Ο εμπυχωτής περιγράφει μερικές από τις δράσεις των μελών της ομάδας, όπως μπορούν να ερμηνευτούν βάση του ζητούμενου της εικόνας.

Ο εμπυχωτής στο τέλος του ομαδικού αυτού γλυπτού ακουμπάει έναν- έναν στον ώμο και αυτός λέει ένα ρήμα, ένα συναίσθημα, μια μικρή πρόταση που περιγράφει το τι κάνει μέσα στην εικόνα.

Ο εμπυχωτής μετονομάζει την εικόνα και της δίνει τον τίτλο «Το ιδανικό σχολείο».

ΣΤΟΧΟΣ: Σύνδεση των δραστηριοτήτων με την σύγχρονη πραγματικότητα. Υλικό για περαιτέρω αξιοποίηση από την ομάδα.

8. Η ουτοπία

Η ομάδα ξαναστέκεται σε έναν κύκλο. Σύνδεση της ιστορίας με τους γείτονες με (ενδεικτικά):

- τους Όρνιθες του Αριστοφάνη και η αναζήτηση της ουτοπικής κοινωνίας (Κείμενο που αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης της Γ Γυμνασίου).
- την έννοια της Ουτοπίας. Τη φιλοσοφία του Πλάτωνα
- την διαχείριση δημόσιου λόγου
- στοιχεία κοινωνιολογίας/ η διάταξη της σύγχρονης πόλης
- στοιχεία αγωγής του πολίτη
- σύγχρονη λαογραφία
- βασικές αρχές της συναισθηματικής αγωγής και της ενσυναίσθησης
- έναρξη για ασκήσεις δημιουργικής γραφής, επιστολογραφίας, επίσημης αλληλογραφίας, δημιουργία σλόγκαν, ημερολογίων σε συνδυασμό με τα μαθήματα Έκφραση /Εκθεση
- βασικές αρχές υποκριτικής

- εισαγωγή στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Προτάσεις δημιουργίας Εκπαιδευτικού υλικού

(με αφορμή το παράδειγμα δημιουργίας Θεατροπαιδαγωγικού Υλικού ΠΡIN- ΑΜΕΣΩΣ ΜΕΤΑ- ΜΕΤΑ για τους Όρνιθες του Αριστοφάνη, σκηνοθεσία Τζωρτζίνα Κακουδάκη, θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα Τζωρτζίνα Κακουδάκη, Ηρώ Ποταμούση και η Ομάδα 4frontal, βλ. www.georginakakoudaki.org)

9. «Ήταν η στιγμή που...»

Το κάθε μέλος της ομάδας ξεκινάει μια πρόταση ως αποτίμηση του συνόλου του εργαστηρίου, προκειμένου να περιγράψει κάτι που έκανε, είδε, σκέφτηκε, αισθάνθηκε.. Η πρόταση ξεκινάει «Ήταν η στιγμή που... γιατί...»

ΣΤΟΧΟΣ: Η πρόταση έχει στόχο να εντοπίσει και να μοιραστεί κάποιος μια στιγμή μέσα στο προηγούμενο ζώρο που μπορεί να πάρει μαζί του σαν μια φωτογραφία/στιγμιότυπο που του προσέφερε μια θετική εμπειρία.

Επίσης ο κύκλος θυμίζει την έναρξη του εργαστηρίου και λειτουργεί σαν μία μικρή αποτίμηση των δραστηριοτήτων που είχαν να προσφέρουν κάτι στους συμμετέχοντες.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 8^ο

«Ασκήσεις κριτικής δημιουργικότητας: Ο ελεύθερος μουσικός αυτοσχεδιασμός στην εκπαίδευση - αναστοχασμός πάνω σε ένα εργαστήριο».

Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Δανάη Στεφάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών Α.Π.Θ.

I. Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή όπου κυριαρχεί μια “ενδιαφέρουσα” αντίφαση. Από τη μια προωθείται μια ανελέητη ρητορική υπέρ των δικαιωμάτων ‘επιλογής’ στα πλαίσια της εκπαίδευσης (όχι όλων όμως - μόνο εκείνων που είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των “πάροχων εκπαιδευτικών υπηρεσιών” [providers of educational services] και επομένως να απαιτούν από αυτούς). Από την άλλη, ό,τι δεν μπορεί να επιτύχει μετρήσιμους στόχους, ό,τι δεν μπορεί να ‘αποδείξει’ ότι αποτελεί ‘χρήσιμη’ σχολική γνώση πετιέται στο καλάθι των αχρήστων. Η άνευ προηγουμένου μανία μέτρησης εκπαιδευτικών διαδικασιών, αποτελεσμάτων και επιτεύξεων, οδηγεί σε μια πολύ περιοριστική αντίληψη του τί είναι γνώση, αποκλείοντας «την ιδέα της χρησιμότητας εκείνων των γνώσεων των οποίων η ουσιαστική αξία είναι παντελώς ελεύθερη από οποιονδήποτε ωφελμιστικό στόχο» (Ordine, 2015: 9). Η μουσική και καλλιτεχνική παιδαγωγική δεν μπορούν να ανασάνουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο.

Το εργαστήριο που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια του συνεδρίου «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα» προσπάθησε να δημιουργήσει μια τέτοια ‘ανάσα’: προτείναμε να ξανασκεφτούμε τη σχέση μουσικής και δημιουργικότητας πέρα και έξω από τις κυρίαρχες εργαλειακές (μουσικο)εκπαιδευτικές λογικές και να αναπτύξουμε μια σειρά από κριτικά πλαίσια για τη δημιουργία ομαδικών και ατομικών συνθέσεων και αυτοσχεδιασμών. Σε ό,τι ακολουθεί έχουμε δυο στόχους: να αναστοχαστούμε λίγο πιο συστηματικά πάνω σε πράγματα που έγιναν και συζητήθηκαν στο εργαστήριο αποσαφηνίζοντας κάποιες από τις θέσεις και ιδέες που διατυπώσαμε εκεί, και

ακόμα, να συζητήσουμε ορισμένο υλικό που θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω ενασχόληση.

II. Επιφατική vs. κριτική (μουσική) δημιουργικότητα

Στον καιρό της διακυβέρνησης μέσω του χρέους (Lazzarato, 2015), η εκπαίδευση βάλλεται από παντού. Και με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η διαρκής προσπάθεια περιστολής των ορίων του διανοητού και του αισθητού (Αθανασίου, 2012) μέσω της κυριαρχίας της νεοφιλελεύθερης λογικής της βελτιστοποίησης η οποία σιγά-σιγά διαπερνά κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντικειμενοποιώντας, εμπορευματοποιώντας και τελικά ευτελίζοντας την παιδαγωγική συνάντηση. Ταυτόχρονα, η νεοφιλελεύθερη λογική επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό λόγων (discourses) που αποτέλεσαν κεντρικούς άξονες της μεταπολεμικής προοδευτικής παιδαγωγικής. Έτσι το αίτημα για ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του κινήματος για τη Δημιουργική Μουσική στην Εκπαίδευση (*Creative Music in Education Movement*, βλ. Finney, 2011, Kanelloroulos, 2011, Laycock, 2005) φαίνεται να διολισθαίνει σήμερα όλο και περισσότερο προς τη συμμόρφωση με τις επιταγές μιας νέας αντίληψης για τη δημιουργικότητα ως χαρακτηριστικό της λεγόμενης δημιουργικής οικονομίας. Η νέα εννοιολόγηση της δημιουργικότητας στη μουσική έχει ως βασικό στόχο τον προσδιορισμό των μουσικών δεξιοτήτων που θα πρέπει να καλλιεργεί η μουσική παιδαγωγική για να αποδεικνύει τη χρησιμότητά της στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπολογικού τύπου, του γενικώς αποκαλούμενου "creative". Ο νέος αυτός τύπος ανθρώπου καλλιεργεί τη δημιουργικότητά του στα πλαίσια μιας επιχειρηματικά εκμεταλλεύσιμης λογικής, η οποία τάσσεται εύκολα και άμεσα στην υπηρεσία της σύγχρονης, νεοαναδυόμενης 'δημιουργικής' οικονομίας (creative economy) (Kanelloroulos, 2015; βλ. επίσης Raunig, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, η νεόκοπη τάση εναγκαλισμού των αρετών του αυτοσχεδιασμού από managers, entrepreneurs, δασκάλους εκπαιδευτικών κ.ά η οποία τον τελευταίο καιρό φαίνεται να κερδίζει έδαφος, πρέπει να αντιμετωπιστεί κριτικά και όχι ως μια απλή συνέπεια της κατανόησης (επιτέλους) της παιδαγωγικής αξίας του αυτοσχεδιασμού. Σημαίνει όμως αυτό ότι πρέπει να σταματήσουμε να επιμένουμε σε αυτή την παιδαγωγική αξία; Σημαίνει ότι πρέπει να υιοθετήσουμε τη λογική και τη ρητορική τους;

Υπάρχει εδώ μια ειδοποιός διαφοροποίηση, που θα μπορούσε να οριστεί ως διάκριση μεταξύ επιφατικής και κριτικής δημιουργικότητας. Η επίφαση της δημιουργικότητας είναι πλέον παντού ορατή, και παντού παρούσα: από το χτίσιμο της καριέρας των νέων καλλιτεχνών (Fletcher, 2008) έως την εφευρετικότητα της καθημερινής μαγειρικής (Eagleton 2000) για την κατάκτηση της οποίας διαγωνίζονται με πάθος όλες οι ηλικίες, και βεβαίως και τα παιδιά-μάγειροι (βλ. Μακρυνιώτη, 2014), και από την εκπαίδευση των managers έως τις μηχανιστικές μετατοπίσεις της εργασιακής επισφάλειας, όπου αναδύεται ως τεχνική επιβίωσης αλλά και ως δεξιότητα ‘αρπαγής’ ευκαιριών και διάνοιξης δυνατοτήτων (Raunig 2013). Για την επιφατική αυτή θεώρηση, ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα βασικό εργαλείο. Πρόκειται για μια πράξη *πρόχειρη, εύκολη, και αποτελεσματική* - με άλλα λόγια μια εφήμερη λύση που εφαρμόζεται πάντοτε με στόχο τη χρησιμότητα, όταν και όποτε τα μέσα δεν επαρκούν για να επιτευχθεί ο σκοπός *κανονικά* (Goehr 2014, Stefanou 2015). Κι ακόμη παραπέρα, πρόκειται για την καλλιέργεια ‘δεξιοτήτων’ που οδηγούν στην *ευελιξία* και την *προσαρμοστικότητα* στις απρόσμενες αλλαγές, με στόχο την ‘αρπαγή’ της κατάλληλης ευκαιρίας στην κατάλληλη στιγμή - χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η καλλιέργεια της τεχνικής τής προσποιητής σιγουριάς (‘faking confidence’), ‘αρετής’ ιδιαίτερα χρήσιμη στα πλαίσια της εκπαίδευσης στο σύγχρονο management (βλ Replowski, 1998, σελ, 561, επίσης Balachandra *et.al.* 2005, αλλά και ολόκληρο το τεύχος 9(5) του περιοδικού *Organization Science* με θέμα “The Organization Science Jazz Festival: Improvisation as a Metaphor for Organizing—Overture”, Meyer, Frost & Weick, 1998).

Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης, μια κριτική θεώρηση της δημιουργικότητας δεν εργαλειοποιεί τον αυτοσχεδιασμό, αλλά τον θέτει ως αντικείμενο υπό προβληματισμό, ως αφετηρία για διαδικασίες εκτενείς, αμήχανες, χωρίς εγγυημένο αποτέλεσμα. Ο στόχος, κατά κανόνα, δεν επιτυγχάνεται. Προκύπτει, αμφισβητείται, και επαναπροσδιορίζεται, σε βάθος χρόνου, και α-κανόνιστα. Κάτι κερδίζεται μέσα από αυτό το μονοπάτι, αλλά αυτό δεν μετριέται με όρους χειροπιαστής επένδυσης στο μέλλον. Κάτι κερδίζεται που πολλές φορές δεν μπορεί να ‘αποδειχθεί’ με εργαλεία ξένα προς τη λογική του.

Κατά έναν παράδοξο τρόπο επιστρέφουμε έτσι και στο ζήτημα της ‘αυτονομίας’ της μουσικής αυτοσχεδιαστικής πράξης. Ιστορικά, η πρακτική του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού έχει τοποθετηθεί στον αντίποδα της ‘απόλυτης μουσικής’ του 19ου αιώνα και των

αριστουργημάτων της. Αντιστέκεται στον φερμαλισμό της υψηλής ‘τέχνης για την τέχνη’, προωθώντας τη μουσική πράξη ως αμιγώς κοινωνική διαδικασία, και αγκαλιάζοντας τον άτακτο θόρυβο που προϋποθέτει η διαδικασία αυτή. Ωστόσο, όταν ο αυτοσχεδιασμός εργαλειοποιείται όπως συμβαίνει σήμερα, ως ένα ακόμη σετ ‘χρησιμων δεξιοτήτων’, το περιεχόμενό του παύει να έχει σημασία, και οι ίδιες οι ιστορικές και ιδεολογικές ρίζες μιας πρακτικής που στηρίζεται στην ελευθερία του αυτο-προσδιορισμού, διασπώνται. Έτσι, απέναντι σ’ έναν αυτοσχεδιασμό ‘χρήσιμο’ αλλά χωρίς περιεχόμενο και αισθητική ταυτότητα, η έννοια της δημιουργικής αυτονομίας ενός ‘αυτοσχεδιασμού για τον αυτοσχεδιασμό’, ανακτά ένα νέο, και επιτακτικά σημαντικό λόγο ύπαρξης.

III. «όχι ακριβώς ‘μουσική’...»

Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνουμε μια παιδαγωγική πρόταση η οποία έχει ως βάση της τον αυτοσχεδιασμό και καλλιεργεί την ανάπτυξη ενός διαρκούς διαλόγου ανάμεσα στη ‘ματιά των παιδιών’ και στις δημιουργικές μουσικές πρακτικές των ενηλίκων. Ο διάλογος αυτός πρέπει να είναι είναι διαρκής, και να βασίζεται σε μια θεμελιώδη αλλαγή προτεραιοτήτων: η πρωτοκαθεδρία δεν ανήκει πια στο ‘ρεπερτόριο’, στη μετάδοση του μουσικού Κανόνα, και στη συνακόλουθη ανάπτυξη τεχνικής. Αντίθετα, το βάρος μετατοπίζεται στο χτίσιμο του μουσικού νοήματος μέσα από δημιουργικές μουσικές επιτελέσεις στις οποίες μαθητές και δάσκαλοι μετέχουν *ως κριτικά σκεπτόμενοι μουσικοί*. Στα πλαίσια λοιπόν του εργαστηρίου θέσαμε με βιωματικό τρόπο το βασικό ερώτημα/ζήτημα, η εξέταση του οποίου αποτελεί το θεμέλιο για την έναρξη αυτού του διαλόγου: Τι θεωρούμε μουσική και πώς τοποθετούμαστε σε σχέση με αυτό; Πώς μπορούμε να μιλήσουμε για τις μουσικές των παιδιών; Πώς ακούμε, πώς περιγράφουμε, πώς κρίνουμε/αξιολογούμε, και κατ’επέκταση, πώς μαθαίνουμε τελικά μουσική; Τι είδους πρακτικές και αναζητήσεις μπορεί να θέσει σε λειτουργία η μουσική εκπαίδευση, όταν πηγαίνει πέρα από τη μετάδοση προκαθορισμένων γνώσεων;

Ξεκινήσαμε το εργαστήρι αφήνοντας στο πλάι ένα ευρύ και ετερόκλητο φάσμα μουσικού υλικού, θραύσματα από ολοκληρωμένες συνθέσεις, παρτιτούρες, ασκήσεις και αυτοσχεδιαστικές ιδέες κάθε είδους, για να βασιστούμε σε μια αυτοσχεδιαστική συνθήκη που είχε περιγράψει πρόσφατα ο Αμερικανός noise σαξοφωνίστας Jack Wright. Συζητώντας με έναν φίλο του που μόλις είχε αρχίσει να παίζει σαξόφωνο, ο Wright αναρωτήθηκε αν θα είχε

νόημα να του στείλει την αυτοσχεδιαστική του σύνθεση *Saxophone Soup* (<https://archive.org/details/SaxophoneSoup.phila.22Viii15>).

«Στην αρχή είχα ενδοιασμούς να σου στείλω αυτή τη σύνθεση» έγραφε ο Wright στο συνοδευτικό μήνυμα προς το φίλο του, «γιατί δεν είναι ακριβώς ‘μουσική’», αλλά μετά σκέφτηκα ότι αυτό που αποτρέπει τον περισσότερο κόσμο από το ν’ αυτοσχεδιάσει, είναι ο φόβος ότι δεν θα μπορούν να κάνουν κάτι που να ακούγεται σαν μουσική. Και σκέφτομαι το *Saxophone Soup* ως ένα σημείο μηδέν για τον αυτοσχεδιασμό... αν μπορείς να βγάλεις έναν ήχο από το σαξόφωνο, τότε ήδη αυτοσχεδιάζεις, οπότε απλώς μπορείς να συνεχίσεις και από μόνος/μόνη σου. [...] Η τέχνη υποτίθεται ότι έχει υψηλά πρότυπα, και οι άνθρωποι θέλουν να είναι ‘καλοί’ σε αυτήν. Ξεχνούν όμως ότι η τέχνη μπορεί να είναι και μια απόδραση από όλο αυτό το σύστημα. Και το αστείο είναι ότι έτσι μπορεί να καταφέρουν να ευχαριστήσουν και άλλους ανθρώπους: ‘δεν είναι ακριβώς μουσική, αλλά μου αρέσει!’» (Facebook, 2015)

Ρωτήσαμε λοιπόν και διερωτηθήκαμε τι θα περιλάμβανε μια τέτοια μη-μουσική. Και παίξαμε χωρίς να θέσουμε συνολικά κριτήρια και κανόνες, πέρα από μια γενική ιδέα ενός συλλογικού ήχου, όπως τον αντιλαμβάνεται και τον προσδιορίζει κάθε άτομο ξεχωριστά. Αυτοσχεδιάσαμε, με βασική προϋπόθεση να θέσει ο καθένας και η καθεμία κριτήρια για τον εαυτό του/της, ακούγοντας τον ήχο τους και τον ήχο των άλλων συμμετεχόντων, και διερευνώντας τις συσχετίσεις μεταξύ όλων των ερεθισμάτων που προέκυπταν. Κινηθήκαμε μεταξύ αμηχανίας και βεβαιότητας, πράξης και ερμηνείας, διαλόγου και ατομικού αναστοχασμού, αυτο-αναφορικότητας και υπέρβασης. Στόχος δεν ήταν η μουσική ως τέλειο αποτέλεσμα μιας προ-καθορισμένης διαδικασίας, αλλά η άφιξη σε προσωπικά συμπεράσματα ως προς τις ιδιότητες και τις ποιότητες μιας εν δυνάμει μουσικής, και η συζήτηση πάνω στα συμπεράσματα αυτά.

Το ίδιο το παίξιμο και η συζήτηση που ακολούθησε με τους συμμετέχοντες έθεσαν μια σειρά από ζητήματα.

Ο κυρίαρχος παλμός, και η ευκολία που προσφέρει η επίκληση σε μια ασφαλή συνήθεια (ακολουθώ το χρόνο του άλλου, ψάχνω ένα γνώριμο πλαίσιο και ‘φωλιάζω’ μέσα σε αυτό) μας απασχόλησε αρκετά. Στην προσπάθεια να υπονομεύσουμε / προβληματίσουμε αυτήν την

κυριαρχία, παίξαμε, χωρίς να σταματήσουμε τον ειρμό της μουσικής, με την ιδέα της ατομικής ‘διεύθυνσης’ του συνόλου από διαφορετικές συμμετέχουσες. Καθώς ο παλμός άρχισε να σπάει, και η ομοφωνία άρχισε να περνάει από τα ατομικά φίλτρα διαφορετικών ακροατών - μαέστρων, αναδύθηκαν σιωπές, πολυφωνίες, υφές που μέχρι πρότινος δεν γίνονταν εύκολα αντιληπτές.

Ταυτόχρονα, προέκυψαν και συναισθηματοποιημένες αναγνώσεις αυτών των μουσικών επιλογών. Στη συζήτηση που ακολούθησε, ακούστηκαν αρκετές προσπάθειες να ερμηνευθεί κάθε μουσική επιλογή με όρους συναισθηματικής συμπεριφοράς. Ανάλογα με το είδος της ψυχολογικής ανάγνωσης, άλλαζε και η αντιμετώπιση της φόρμας: για μια συμμετέχουσα, στην αρχή «δεν ήμασταν καθόλου μαζί και δυσανασχετούσαμε αλλά σιγά σιγά το βρήκαμε». Αυτό θεωρούσε ότι «φάνηκε και στις μελωδίες που άρχισαν να μπαίνουν πάνω στο ρυθμό». Για κάποιον άλλον, που απολάμβανε την αρχική πολυφωνία, το κομμάτι έπρεπε να είχε τελειώσει πολύ νωρίτερα, ενώ ο ίδιος είχε ακούσει την εισαγωγή μελωδιών σαν ένα κοροϊδευτικό σχόλιο σ’ αυτό που συνέβαινε, «σαν μια προσπάθεια να βγούμε από αυτό το ρυθμικό λούκι».

Η κυριαρχία ενός εύκολα αναγνωρίσιμου παλμού, και η τάση για όσο το δυνατόν περισσότερη ομοφωνία, έγιναν αντικείμενο προβληματισμού μέσα από μια ευρύτερη συζήτηση για το τι σημαίνει συλλογικότητα, και τι είδους ανάγκες αποτυπώνονται σε διαφορετικές αναγνώσεις της έννοιας αυτής. Για τους περισσότερους συμμετέχοντες, οι αποφάσεις κατά την ώρα του παιχνιδιού διέπονταν από μια ανάγκη να αισθανθούν ότι ανήκουν σε ένα ήδη εδραιωμένο σύνολο, είτε αυτό εκφραζόταν ρυθμικά, είτε μελωδικά / αρμονικά. Συνειδητοποιώντας ότι πολλές φορές αυτή ακριβώς η ανάγκη επέφερε αντίθετα ή διαφορετικά μουσικά αποτελέσματα από αυτά που θα περίμεναμε, διερωτηθήκαμε κατά πόσο τελικά μια συλλογικότητα είναι ένα ομόφωνο σύνολο, ή ένα σύνολο με ακέραιες ατομικές φωνές.

IV. Κριτικές ερωτήσεις και εναλλακτικές αφετηρίες

Τι θα συνέβαινε, λοιπόν, αν κάναμε μη-μουσική στο μάθημα; Και τι θα χάναμε αν το πετυχαίναμε αυτό;

Η δουλειά που έγινε στα πλαίσια του εργαστηρίου δεν ήταν παρά μια αρχή, ένα είδος εισόδου στην κριτική δημιουργική δουλειά που μπορεί να γίνει από ένα οποιοδήποτε σύνολο ανθρώπων που αποφασίζουν να παίξουν μαζί. Δεν παίξαμε για να εξετάσουμε τη χρησιμότητα εργαλείων και την εφαρμογή τους σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Παίξαμε χωρίς εργαλεία, και χωρίς συγκεκριμένο πεδίο εφαρμογών, για να εξερευνήσουμε τα είδη ερωτήσεων και παρατηρήσεων που μπορεί να προσφέρει μια τέτοια διαδικασία. Υποστηρίζουμε ότι χτίζοντας σταδιακά, και σε βάθος χρόνου, πάνω σε αντίστοιχες αφετηρίες, καλλιεργείται μια προσωπική στάση απέναντι στον ήχο, μια κριτική θεώρηση απέναντι στο πώς πιάνεις τη μουσική σου, οποιαδήποτε μουσική. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο David Borgo (2006), το να αυτοσχεδιάσουμε όλοι μαζί δεν σημαίνει ότι θα παραχθούν τα βέλτιστα για όλους αποτελέσματα. Αυτό που τα εγγυάται, είναι «η απόφαση να αυτοσχεδιάσουμε όλοι μαζί» (2006: 194). Δεν πρόκειται λοιπόν για μια διαδικασία βελτιστοποίησης ενός μουσικού προϊόντος, αλλά για μια καλλιέργεια ατομικών κριτικών στάσεων απέναντι στην ίδια τη μουσική δημιουργικότητα.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί εδώ ότι μια κριτική στάση δεν είναι απαραίτητα μια επικριτική στάση. Προϋποθέτει όμως την δυνατότητα αποστασιοποίησης από συνήθειες, σταθερές και βεβαιότητες, και την προθυμία για προβληματισμό των παραμέτρων που τις συγκροτούν. Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, ένας από τους βασικούς λόγους που ο ελεύθερος αυτοσχεδιασμός αποτελεί πρόσφορο σημείο εισόδου σε τέτοιου είδους πρακτικές είναι το γεγονός ότι προϋποθέτει και ενισχύει δεξιότητες που δεν κατονομάζονται και άρα δεν εργαλειοποιούνται το ίδιο εύκολα με αυτές που συναντά κανείς σε εδραιωμένα μουσικά είδη και ιδιώματα.

Ωστόσο, ένας ελεύθερος αυτοσχεδιασμός δεν είναι ταυτόσημος με έναν εκ του μηδενός αυτοσχεδιασμό (Tomasì στο Santi 2010, Goehr 2014, Stefanou 2015). Ο βαθμός στον οποίον εισέρχονται θραύσματα και ίχνη άλλων πρακτικών και ιδιωμάτων σε μια ανοιχτή μουσική συνέντευση αποτελεί μία ακόμη από τις επιλογές με τις οποίες μπορεί να καταπιαστεί ένα αυτοσχεδιαστικό σύνολο. Ένας ελεγχόμενος αυτοσχεδιασμός πάνω σε ορισμένες από κοινού συμφωνημένες οδηγίες μπορεί να οδηγήσει σε έναν ελεύθερο αυτοσχεδιασμό χωρίς προκαθορισμένες παραμέτρους, και στη συνέχεια σε μια κλειστή ομαδική σύνθεση. Ένας ελεύθερος αυτοσχεδιασμός χωρίς κατευθυντήριες μπορεί να εξελιχθεί, κατόπιν συζήτησης, σε

μια σειρά από συλλογικά διαμορφωμένες ή και ατομικές ‘ασκήσεις’ που θα εξερευνούν τις συνιστώσες ορισμένων ‘μουσικών συνηθειών’ που ανιχνεύτηκαν κατά το παίξιμο, ή τις δυνατότητες καλύτερου προσδιορισμού κάποιων ήχων, μοτίβων ή ‘τρόπων’ που προέκυψαν τυχαία στην πορεία.

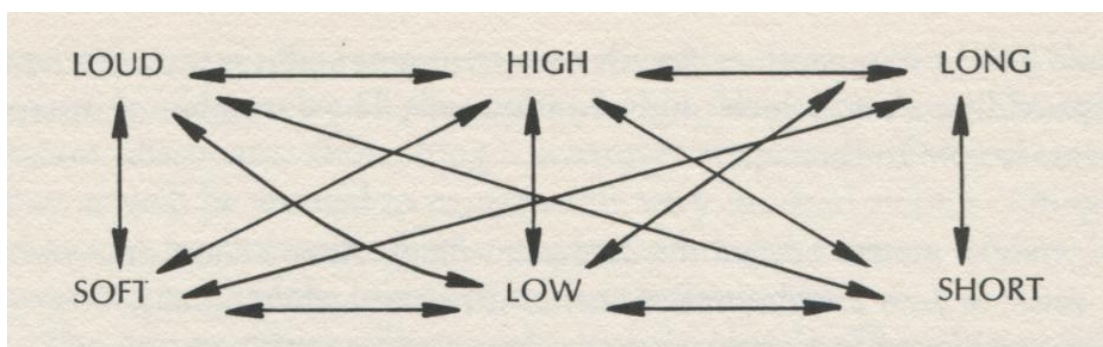
Κλείνουμε λοιπόν αυτό το κείμενο με κάποιες άλλες πιθανές αφετηρίες για δημιουργίες αυτοσχεδιασμών που βασίζονται σε μια σειρά ‘λογικών’, που έχουν στόχο το να στρέψουν την προσοχή μας προς διαφορετικούς τρόπους μετασχηματισμού των ήχων. Παρά τις διαφορετικές αφετηρίες τους, μπορούν να αντιμετωπιστούν ως εναύσματα για μια σειρά εξερευνητικών ασκήσεων αυτοσχεδιασμού με συμμετέχοντες πολύ διαφορετικών καταβολών. Η λογική που προτείνουμε εδώ βασίζεται στην ιδέα ότι ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει παιδαγωγικά με μια ποικιλία τρόπων οι οποίοι μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής (βλ. Κανελλόπουλος, 2010, 2013):

1. Ο αυτοσχεδιασμός ως μέσο βιωματικής κατανόησης συγκεκριμένων μουσικών παραμέτρων, ως μέσο για την ενεργητική ανάπτυξη εκτελεστικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων που οδηγεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της μουσικότητας
2. Ο αυτοσχεδιασμός ως μέσο πειραματισμού, ως ένας τρόπος εξερεύνησης, ως μέσο διά του οποίου οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν δυνατότητες και μουσικές ιδέες οι οποίες οδηγούν είτε σε περαιτέρω αυτοσχεδιασμούς είτε στη δημιουργία κομματιών περισσότερο συγκεκριμένων.
3. Ο αυτοσχεδιασμός ως πεδίο αυτονομίας, ως μια άσκηση στην ελευθερία. Αυτή η προσέγγιση της παιδαγωγικής αξίας του αυτοσχεδιασμού απορρέει από την πράξη και τη θεωρητική θεμελίωση της σύγχρονης αυτοσχεδιαζόμενης μουσικής.

Θεωρούμε ότι η παιδαγωγική του αυτοσχεδιασμού δημιουργεί και διαμορφώνει προϋποθέσεις και συνθήκες για την εξάσκηση στον αυθορμητισμό. Οι παραπάνω άξονες, αν και διακριτοί, βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση, προσφέροντας ένα δυναμικό υπόβαθρο για τις παραπάνω συνθήκες.

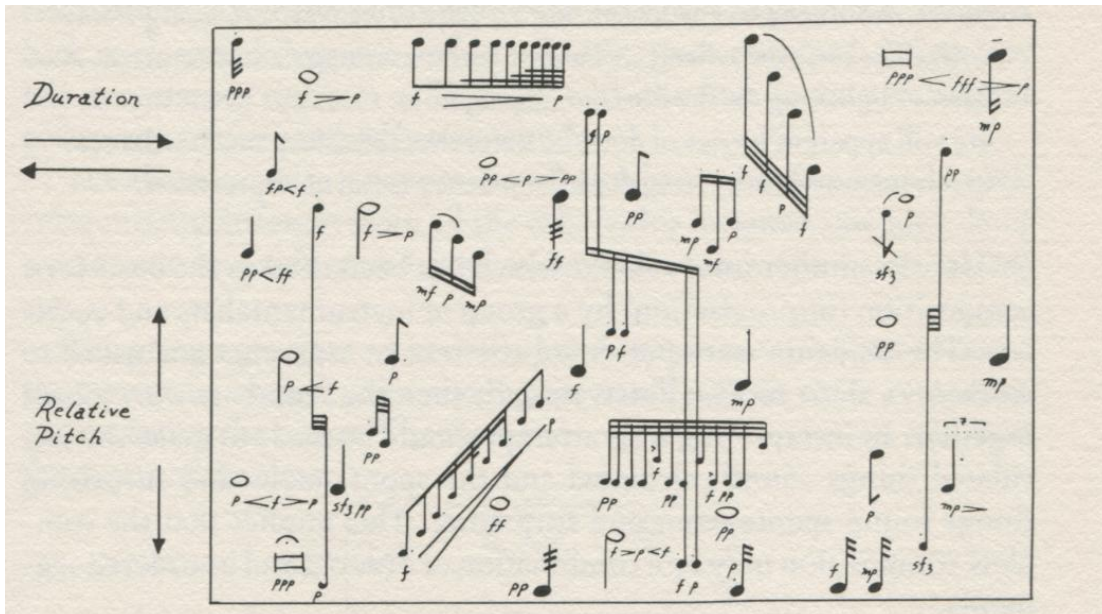
Μια πιο συγκεκριμένη / ορισμένη προσέγγιση στη γενική ιδέα του ‘ενιαίου ήχου’ με την οποία ξεκινήσαμε τον αυτοσχεδιασμό μας στο συγκεκριμένο εργαστήριο, μπορεί να δει κανείς σε γραφικές και λεκτικές παρτιτούρες που προσδιορίζουν αφαιρετικά περιοχές (τονικού ύψους, έντασης κλπ.) στις οποίες μπορούν να κινηθούν οι παίκτες. Στο παρακάτω διάγραμμα

(Schafer 1986: 69) ο Καναδός συνθέτης και παιδαγωγός R. Murray Schafer (γ. 1933) παρουσιάζει ένα χαλαρό πλέγμα το οποίο οι μουσικοί μπορούν να εξερευνήσουν με λιγότερη ή περισσότερη ακρίβεια, επιλέγοντας τον τρόπο ερμηνείας των βελών, το χρονικό πλαίσιο κίνησης από τη μία στην άλλη οδηγία, τη συνολική διάρκεια του κομματιού, το βαθμό ομοφωνίας του κάθε αποτελέσματος, κ.α.



R. Murray Schafer, από το βιβλίο *The Thinking Ear* (1986). © Arcana Editions.

Ο ίδιος ο Murray Schafer (1986: 69) προτείνει επίσης έναν εναλλακτικό τρόπο δημιουργίας μιας ομαδικής ‘παρτιτούρας’, με τη μορφή ενός χάρτη εναυσμάτων για πειραματισμό. Εδώ προτείνονται συγκεκριμένες μουσικές χειρονομίες με διακριτά χαρακτηριστικά, δίνοντας ιδέες / μουσικές αφορμές πάνω στις οποίες μπορεί να εστιάσει κανείς επιλεκτικά ή πιο συνολικά. Επιλέγοντας ένα ή περισσότερα από τα προτεινόμενα ρυθμικά σχήματα / μελωδικά περιγράμματα κάθε φορά, ο αυτοσχεδιασμός παραμένει μια ανοιχτή φόρμα, με εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με τις εκάστοτε μουσικές επιλογές.



R. Murray Schafer, από το βιβλίο *The Thinking Ear* (1986). © Arcana Editions.

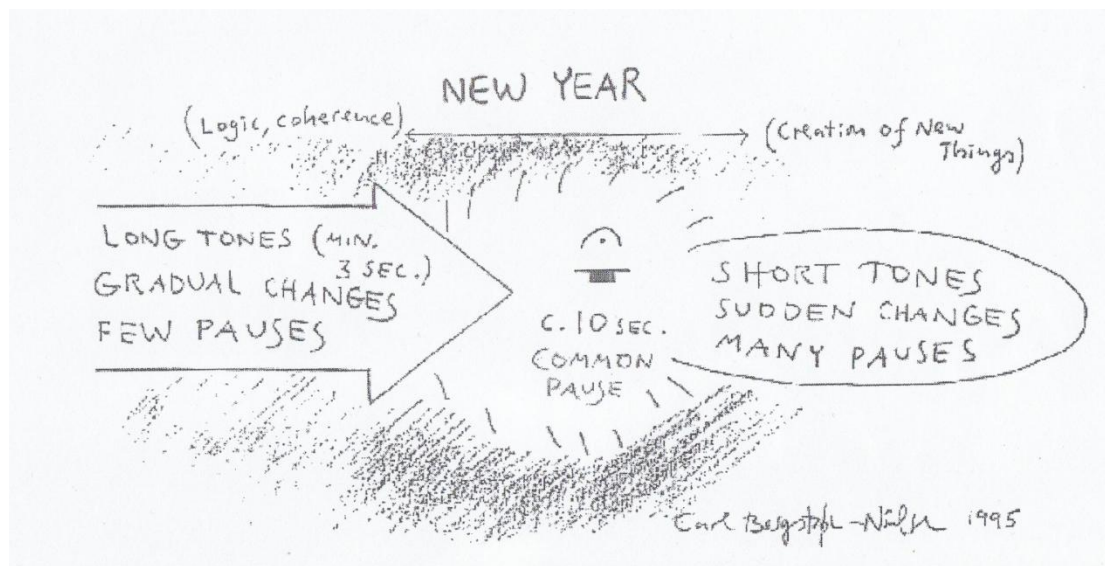
Μια τρίτη εκδοχή (Murray Schafer 1986: 69) αυτής της χαλαρής οριοθέτησης περιοχών τονικού ύψους / έντασης αποτελεί η χρήση λεκτικών εικόνων, όπως οι παρακάτω. Εδώ οι γενικές κατευθυντήριες του αρχικού διαγράμματος ερμηνεύονται / διατυπώνονται / αναλύονται σε μορφή λεκτικής παρτιτούρας:

High piercing – long low notes, soft getting louder – suddenly loud and short – high notes getting lower and longer and softer – full melodious curve – dying, swelling, swelling and dying – driving and swinging upwards – now poised in calm serenity – very soft, short notes repeated slowly, then faster – a line plunging to earth – a line aspiring to heaven – flamboyant gestures – long held note softly and slowly dying away – profound silence.

R. Murray Schafer, από το βιβλίο *The Thinking Ear* (1986). © Arcana Editions.

Στο *New Year* (1995) του Δανού αυτοσχεδιαστή / μουσικοθεραπευτή Carl Bergstroem-Nielsen (γ. 1951), οι τρεις παραπάνω τρόποι συνδυάζονται σε μια ενιαία γραφική παρτιτούρα με αρκετά πιο κατευθυνόμενη πορεία, που δεν παύει ωστόσο να αποτυπώνει μια σχετικά χαλαρή προσέγγιση στη δομή μιας εν τη γενέσει αυτοσχεδιαστικής συλλογικής σύνθεσης. Η

διπλή πορεία στα βέλη, αντίστοιχα με την παραπάνω ιδέα του Murray Schafer, προτρέπει τους μουσικούς να δημιουργήσουν τη δική τους αλληλουχία στα προτεινόμενα ηχητικά συμβάντα, φτιάχνοντας έτσι κατά περίπτωση αρκετά διαφορετικές συνθέσεις.



Carl Bergstroem-Nielsen, *New Year*. Από τη συλλογή *From the Danish Seasons* (1995-1999). © Edition-S.

Η άσκηση αυτοσχεδιασμού του Hodgkinson (γ. 1934) με τίτλο *Short-Stop* (1973) προέρχεται από μια συλλογή προορισμένη για νεανικά μουσικά σύνολα πνευστών και κρουστών τα οποία είναι χαρακτηριστικά της σχολικής μουσικής ζωής της Β. Αμερικής. Εδώ η παρτιτούρα προτείνει τη διασπορά κοφτών ήχων στο χρόνο, οι οποίοι σιγά σιγά πυκνώνουν. Οι ιδέες έχουν στόχο αφ' ενός τον πειραματισμό με συγκεκριμένες τεχνικές (π.χ. 'παίξε γρήγορες κοφτές νότες δίχως να αυξάνεις τη δυναμική) αλλά κυρίως την εξάσκηση στο να ακούει κανείς το γενικό σύνολο και τη συνολική ανάπτυξη του κομματιού στον χρόνο.

Learn: 1) *Staccato (stacc.)*
2) • a single, short note

6. SHORT-STOP

WOOD-WINDS. p

BRASS. 8-10 p

PERCUSSION. 12-14 p

1) See that the time span -20 units- has nothing to do with the number of notes played. Allow the speed of the notes to gather until the conductor's cut-off, cue 2).

2) Do not ignore the mid-range staccato notes while producing the required melodic contour.

3) If someone else has already played a note you wanted to play, take your turn later. Listen to the silence!

4) Do not get louder as you play more short notes.

Sydney Hodkinson, *Short-Stop*. Από τη συλλογή *A Contemporary Primer for Band* (1973). © Merion Music.

Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει στην ενασχόληση με ακόμη πιο συγκεκριμένες τεχνικές, και την ανάληψη πιο σύνθετων ερμηνευτικών ευθυνών, από λιγότερο ή περισσότερο εξειδικευμένους μουσικούς. Σε περιπτώσεις όπως τα *Last Pieces* (1959) για πιάνο από τον Νεοϋορκέζο πειραματικό συνθέτη Morton Feldman (1926-1987), το μελωδικό υλικό που δίνεται δεν έχει 'τοποθετηθεί' στο χρόνο, ούτε έχουν προκαθοριστεί οι συνηχήσεις μεταξύ δεξιού και αριστερού χεριού. Αν και η εκτέλεση προσδιορίζεται από τον ίδιο το συνθέτη ως 'απαλή' (= χαμηλή σε δυναμική) και 'πολύ αργή', η πιανίστρια έχει πλήρη ελευθερία λήψης αποφάσεων για την έκταση και το ρυθμό των μουσικών φράσεων, τη χρονοθέτηση των αρμονικών συνηχήσεων, και συνεπώς τη φόρμα και τον τελικό χαρακτήρα

του κομματιού που θα προκύψει ως λιγότερο ή περισσότερο ‘διάφωνο’ ή ‘αρμονικά αβέβαιο’, ανάλογα με τις παραπάνω αποφάσεις.

Very slow. Soft. Durations are free.

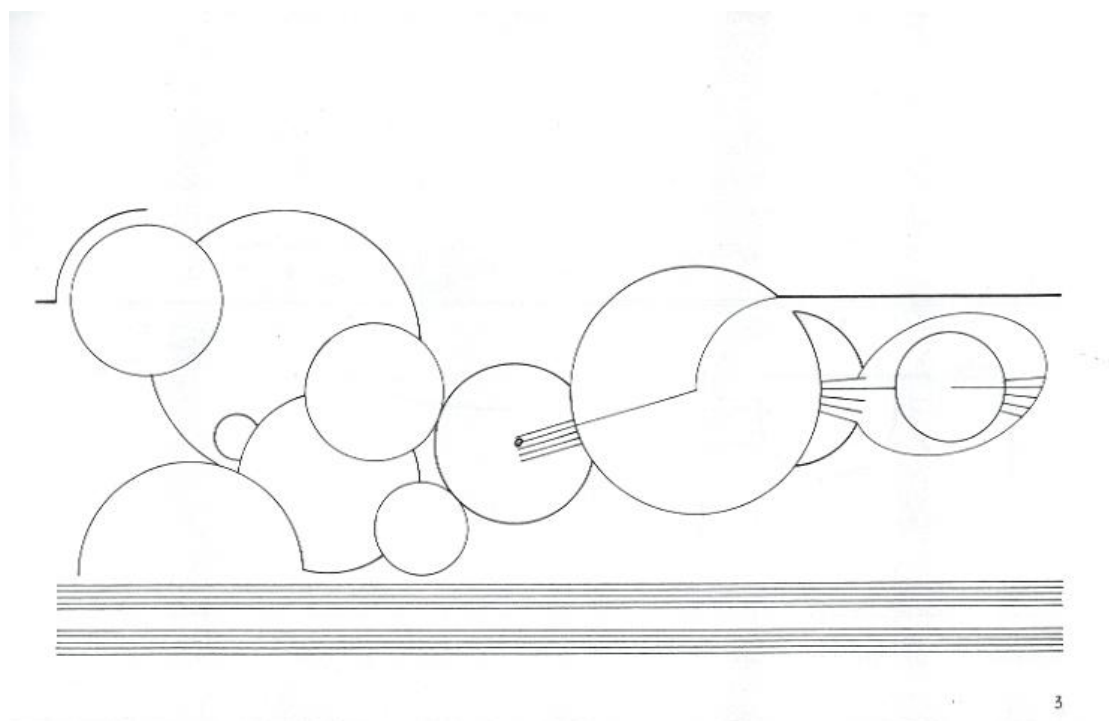


Morton Feldman, από τη συλλογή *Last Pieces* (1959). © Peters Edition.

Κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να συμβεί και αφαιρώντας, σαν άσκηση, τα μέτρα και τις προκαθορισμένες τοποθετήσεις των νοτών σε οποιοδήποτε κομμάτι για πιάνο; Δεν θα μπορούσε ένα μάθημα με μικρά έργα για πιάνο των Mozart & Beethoven να συνοδευτεί από έναν αυτοσχεδιασμό πάνω στις ίδιες αρχές που διέπουν την παραπάνω σύνθεση του Feldman, καλλιεργώντας, εκτός των άλλων, τη δυνατότητα ενός μαθητευόμενου πιανίστα να ‘ακούει’ το αρμονικό αντίκτυπο των καθυστερήσεων ή των διαδοχικών πτώσεων σε μια σύνθεση, ανάλογα με το πώς ρυθμίζονται οι συνηχήσεις εντός της;

Τέτοιου είδους μικρές αφαιρέσεις στα πλαίσια ενός μαθήματος με κατά τ’άλλα προκαθορισμένο ρεπερτόριο ή ύλη, μπορούν να συνοδεύονται από την απόλυτη αφαίρεση

μιας γραφικής παρτιτούρας χωρίς καμία συνοδευτική λεκτική οδηγία, όπως το *Treatise* (1963-67) του Βρετανού Cornelius Cardew (1936-1981). Αν και η συνολική έκταση της σύνθεσης ξεπερνά τις 190 σελίδες, κάθε σελίδα μπορεί να ερμηνευθεί ξεχωριστά. Ταυτόχρονα, η απόφαση ως προς το τι σημαίνουν και πώς μπορούν να ερμηνευθούν τα διάφορα γραφήματα της παρτιτούρας έγκειται πλήρως και αποκλειστικά στις (ατομικές ή συλλογικές) επιλογές των μουσικών που θα αυτοσχεδιάσουν την ερμηνεία της.



Cornelius Cardew, μία σελίδα από το *Treatise* (1963-67). © Peters Edition.

Δεν είναι τυχαίο ότι ο Cardew εξέλιξε αυτού του είδους τις σημειογραφίες ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του στο Morley College (Λονδίνο) τη δεκαετία του '60. Δουλεύοντας με νεαρούς εκπαιδευόμενους εικαστικούς και μουσικούς, παρατήρησε ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο για κάποιον με βασική μουσική εκπαίδευση να προσεγγίσει τη μουσική με 'αθώα' διάθεση, να αντιμετωπίσει τον ήχο σαν υλικό, και να αναρωτηθεί για το ρόλο και τη λειτουργία της μουσικής σημειογραφίας – κάτι που απεναντίας, η εικαστική εκπαίδευση

ενθαρρύνει, μέσα από την ενασχόληση με μη αναπαραστατικές και αφηρημένες φόρμες. Το *Treatise* φτιάχτηκε έτσι ώστε οι μουσικά ανεκπαιδευτοι να ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν την παρτιτούρα και να δημιουργήσουν μια δική τους συνεκτική μουσική ανάγνωση καθώς και τα εργαλεία για αυτήν. Ταυτόχρονα, οι μουσικά εκπαιδευμένοι έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση μιας εκ βάθρων διαφορετικής προσέγγισης στην ερμηνεία μουσικών συμβόλων, και καλούνται να εγκαθιδρύσουν ένα προσωπικό, υποκειμενικό συνθετικό - ερμηνευτικό σύστημα που δεν θα δεσμεύεται από υπάρχουσες γνώσεις και ερμηνευτικές πρακτικές. Άλλωστε, όπως υπενθυμίζει ο Cardew, «ο ήχος θα έπρεπε να είναι μια εικόνα της παρτιτούρας, και όχι το αντίστροφο» (Nyman 2012: 173).

Ο συνθέτης και παιδαγωγός George Self (γ. 1921) υπήρξε, μαζί με τον R. Murray Schafer και τον Brian Dennis από τους βασικούς υποστηρικτές του κινήματος της δημιουργικής μουσικής στην εκπαίδευση. Κεντρική θέση στην προσπάθειά του κατείχε η θεμελίωση της δημιουργικής μουσικοπαιδαγωγικής πράξης πάνω στις εκφραστικές δυνατότητες που ανοίγονταν από τη σύγχρονη και πειραματική μουσική (βλ Self 1967, 1975). Τα δυο παραδείγματα που ακολουθούν (Self, 1967) αποτελούν δείγματα χρήσης απλής σημειογραφίας για το παίξιμο συνθέσεων που προκύπτουν από πειραματισμούς των συμμετεχόντων ανά ομάδες, με βάση το δίπολο “ήχοι που αφήνονται να σβήσουν αργά” - “πυκνοί-κοφτοί ήχοι”.

No.11

No.12

UK 14166 L

George Self, δύο παραδείγματα από το *Make a New Sound* (1975). © Universal Edition.

Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ οι πρωτοπόροι ζωγράφοι του μοντερνισμού έσκυψαν ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα πάνω στη ζωγραφική μικρών και μεγαλύτερων παιδιών (βλ. Fineberg, 1997) - κάτι που πρέπει να ερμηνευτεί με βάση αισθητικές θέσεις της εποχής όπως π.χ. το αίτημα για σπάσιμο των συμβάσεων με στόχο την αδιαμεσολάβητη αθωότητα - δεν συνέβη κάτι αντίστοιχο στον χώρο της μουσικής. Η συλλογή κομματιών για πιάνο με τον τίτλο *Játékok* (Παιχνίδια) του Ούγγρου συνθέτη György Kurtág (γ. 1926) αποτελεί εξαίρεση. Βασικό έναυσμα για τον συνθέτη ήταν η εικόνα της εξερεύνησης του πιάνου από πολύ μικρά παιδιά.

Στα κομμάτια του πρώτου τόμου οι 'οφειλές' του Kurtág στην παιδική ματιά στον κόσμο είναι περισσότερο ορατές, καθώς «[η] αυτοσχεδιαστική πράξη του παιδιού αφήνει τα ίχνη της στην αυτοσχεδιαστική πράξη του συνθέτη [...] Ο Kurtág επιλέγει συνειδητά μια σημειογραφία που θα ανακαλεί τη δημιουργική περιέργεια ενός παιδιού, όπως τη βλέπει ή τη θυμάται ένας μεγάλος» (Douglas & Coessens, 2011, 187) Τα *Játékok* αποτελούν μια συλλογή εν εξελίξει με πολλές προσωπικές νύξεις και αναφορές που αριθμεί οκτώ τόμους έως σήμερα, και μπορεί να αποτελέσει βάση για δημιουργική δουλειά επάνω στο πιάνο

παράλληλα με τη μελέτη μέσα από πιο παραδοσιακές οδούς. Στο παράδειγμα που παραθέτουμε ο Kurtág σημειώνει ότι “τα κομμάτια Walking, Toddling, Bored, Let’s be Silly, φτιάχτηκαν για πολύ μικρά παιδιά που όταν κάθονται δεν φτάνουν σε όλο το πληκτρολόγιο του πιάνου. Μπορούν συνεπώς να τα παίζουν όρθια ή περπατώντας - με αστείο τρόπο - (... και οι μεγάλοι μπορούν επίσης να παίζουν έτσι ...) (1979: 5)

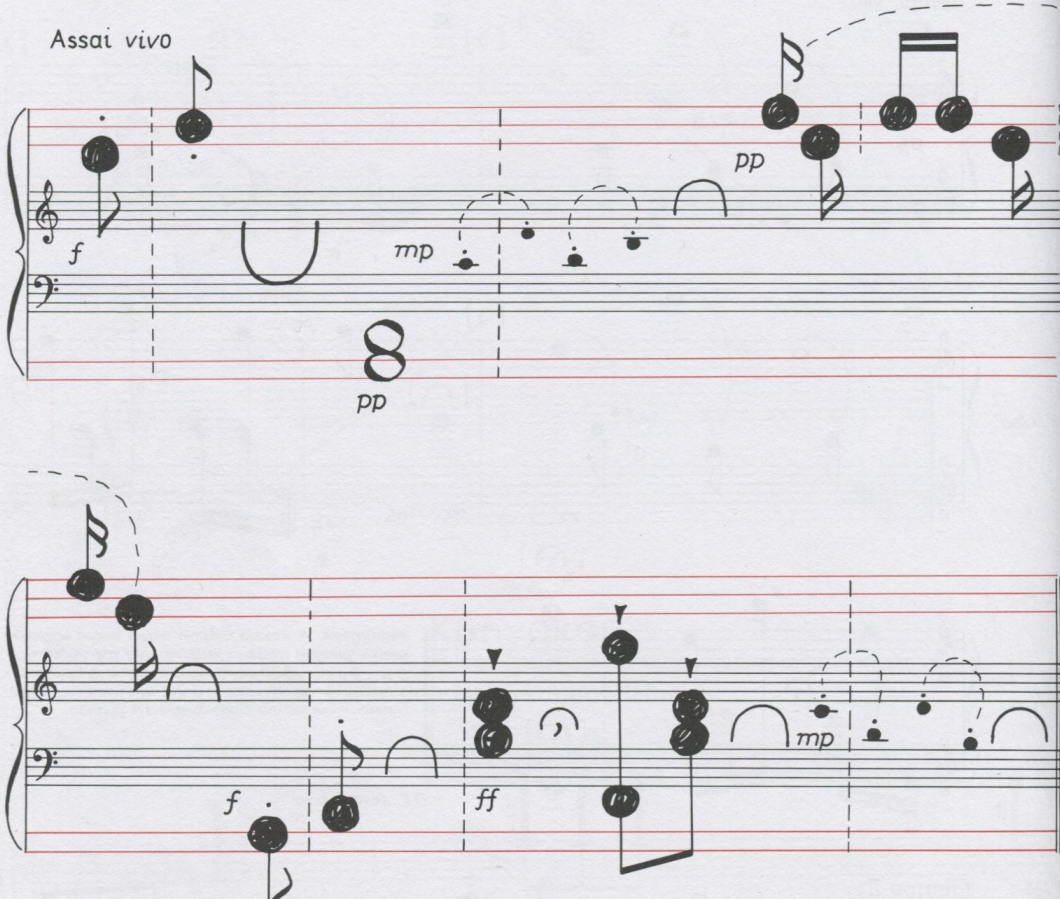
5

A

Sétálós

Herumspazieren Walking

Assai vivo



A Sétálós, Totyogós, Unottan, Butáskodjunk együtt című darabok kicsinyek számára készültek, akik ülve nem érik el a teljes billentyűzetet. Állva-járva-mókázva, „butáskodva” adják elő. (...) és a nagyok is eljátszhatnak így. ...
 Die Stücke „Herumspazieren“, „Tippelnd“, „Träge-Trödelnd“ und „Laßt uns blödeln“ sind für Kleinkinder gedacht, die die ganze Klaviatur sitzend nicht umfassen können. Sie sollen vor dem Klavier stehen und auf- und abgehen, um auch die äußeren Register zu erreichen. Die Stücke sollen wie im Scherz, „blödelnd“ vorgetragen werden. (... auch die Erwachsenen können sie so spielen ...)

The pieces Walking, Toddling, Bored, Let's Be Silly were composed for small children, who cannot span the whole keyboard when seated. They may therefore play them standing or walking – in a “silly”, joking manner. (...adults may also play them in this way...)

György Kurtág, από τον πρώτο τόμο του *Jatekok* (1979). © Editio Musica Budapest.

Πηγές

Balachandra, L. , Bordone, R. C. , Menkel-Meadow, C. , Ringstrom, P. & Sarath, E. T. (2005). Improvisation and negotiation: expecting the unexpected. *Negotiation Journal* 21(4), 415-423.

Bergstroem-Nielsen, C. (1999). *From the Danish Seasons*. Κοπεγχάγη: Edition-S.

Borgo, D. (2006). *Sync or Swarm: Improvising Music in a Complex Age*. Νέα Υόρκη: Bloomsbury.

Cardew, C. (1973). *Treatise*. Λονδίνο: Peters Edition.

Douglas, A. , Coessens, K. (2011). Experiential knowledge and improvisation: Variations on movement, motion, emotion. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 10(2), 179-198.

Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture*. Οξφόρδη: Blackwell.

Facebook Inc. (2015). Jack Wright's Facebook page, τελευταία πρόσβαση 31 Ιανουαρίου 2016, <https://www.facebook.com/jack.wright.77770/posts/868270729933372>

Feldman, M. (1999). *Solo Piano Works 1950-1964*. Νέα Υόρκη: Peters Edition.

Fineberg, J. (1997). *The Innocent Eye: Children's Art and the Modern Artist*. Νέο Τζέρσυ: Princeton University Press.

Finney, J. (2011). *Music Education in England, 1950-2010*. Λονδίνο: Ashgate.

Fletcher, R. (2008). The artist-entrepreneur in the new creative economy. *Aesthesis: International Journal of Art and Aesthetics in Management and Organizational Life*, 2(3), 144-150. Ανακτήθηκε στις 25-5-2014 από: <http://digitalcommons.wpi.edu/aesthesis/27>

Goehr, L. (2014). *Improvising Impromptu, Or, What to Do with a Broken String*. Στο George E. Lewis & Benjamin Piekut (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Hodkinson, S. (1973). *A Contemporary Primer for Band: A collection of musical studies for any number of wind and percussion players*. Bryn Mawr, Pa: Merion Music.

Kanellopoulos, P. A. (2011). Cage's short visit to the classroom: Experimental music in music education – A sociological view on a radical move. Στο J. O'Flynn (Επιμ.), *Proceedings of the 6th International Symposium on the Sociology of Music Education, held at Mary Immaculate College, University of Limerick, Ιρλανδία (5-9 Ιουλίου 2009)*.

Kanellopoulos, P. A. (2015). Musical Creativity and 'The Police': Troubling core music education certainties. Στο Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (Επιμ.) *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (318-339). Οξφόρδη: Oxford University Press.

Kurtag, G. (1979). *Jatekok*, Vol. I. Βουδαπέστη: Editio Musica Budapest.

Laycock, J. (2005). *A Changing Role for the Composer in Society : A Study of the Historical Background and Current Methodologies of Creative Music-Making*. Βέρνη: Peter Lang.

Lazzarato, M. (2015). *2015 Governing by Debt*. Λος Άντζελες: Semiotext(e).

Meyer, A. , Frost, P.J. , Weick, K.E. (1998). The Organization Science Jazz Festival: Improvisation as a metaphor for organizing—Overture. *Organization Science*, 9(5), 540-542

Murray Schafer, R. (1986). *The Thinking Ear*. Τορόντο: Arcana.

Nyman, M. (2012). *Πειραματική Μουσική*. Μτφ. Δ. Στεφάνου. Αθήνα: Οκτώ.

Ordine, N. (2015). *Η Χρησιμότητα του Άχρηστου* (μτφρ. Α. Χρυσοστομίδης). Αθήνα: Άγρα.

Peplowski, K. (1998). The process of improvisation, *Organization Science*, 9(5), 560-561.

Raunig, G. (2013). *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*. Μασαχουσέτη: MIT Press.

Self, G. (1967). *New Sound in Class*. London: Universal Edition.

Self, G. (1975). *Make a New Sound*. Λονδίνο: Universal Edition.

Stefanou, D. (2015). Investigating Social Creativity and Concept Invention in Collaborative Musical Situations. Ανακοίνωση στο *International Conference in New Music Concepts*, Treviso, Ιταλία, Μάρτιος 2015.

Tomasi, G. (2010). On the Spontaneity of Jazz Improvisation. Στο Marina Santi (Επιμ.), *Improvisation: Between Technique and Spontaneity* (77-102). Νιούκαστλ: Cambridge Scholars Publishing.

Αθανασίου, Α. (2012). *Η Κρίση ως Κατάσταση 'έκτακτης ανάγκης': Κριτικές και αντιστάσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2010). Προσεγγίσεις στην έννοια και την παιδαγωγική του μουσικού αυτοσχεδιασμού. *Μουσικός Λόγος, Μουσικολογική Επιθεώρηση του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου*, τ. 9, 5-36.

Κανελλόπουλος, Π. Α. (2013). Αναζητώντας τον ρόλο του Μουσικού Αυτοσχεδιασμού στη Μουσική Εκπαίδευση: Οι παιδαγωγικές δυνατότητες της καλλιέργειας της (μουσικής) ελευθερίας *Μουσικοπαιδαγωγικά* (Επιστημονική Επιθεώρηση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση), τ. 11, 5-43.

Μακρυνιώτη Δ. (2014). *Μικροί Μάγιστρος στη Μικρή Οθόνη: Παίζοντας με τη γνώση, την απόλαυση και τον κοινωνικό έλεγχο*. Αθήνα: Νήσος.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 9^ο

«Χορός στα σχολεία. Ναι, αλλά πώς;»

Μέντη Μέγα, Χορεύτρια

Αντιγόνη Γύρα, Δημιουργός παραστάσεων χορού και θεάτρου και βίντεο, ιδρύτρια της ομάδας ΚΙΝΗΤΗΡΑΣ Χοροθέαμα.

Περίληψη

Ζέσταμα

Το εργαστήριο ξεκίνησε με ένα ζέσταμα από την Αντιγόνη Γύρα που στόχο είχε να φέρει ησυχία και συγκέντρωση στην ομάδα. Σε κύκλο, με τα μάτια κλειστά, κάναμε αναπνοές, και κάποιες κινήσεις πολύ αργές. Σαν ομάδα πλησιάσαμε προς το κέντρο του κύκλου, μπερδεύοντας τα χέρια και δημιουργώντας έναν τεράστιο κόμπο. Πρώτα με τα μάτια κλειστά και μετά με ανοιχτά.

Στη συνέχεια σε ζευγάρια κάναμε ο ένας στον άλλον έναν 'καθαρισμό'. Με διαφορετικούς τρόπους αγγίγματος δημιουργήσαμε 'βροχή', 'λαδώσαμε' το σώμα, 'τρίψαμε', 'γυαλίσαμε' επίπονα σημεία του σώματος και 'ξεπλύναμε' με μεγάλες κινήσεις από το κεφάλι προς τα πόδια.

1ο μέρος

Τη συνέχεια ανέλαβε η Μέντη Μέγα ζητώντας από τους συμμετέχοντες να ανιχνεύσουν κάποιες κοινές αντιλήψεις γύρω από το χορό, κάποιες βεβαιότητες που έχει ο κόσμος γύρω από αυτήν την τέχνη και να τις γράψουν με μαρκαδόρους στα μεγάλα χαρτιά που ήταν απλωμένα στο πάτωμα (πχ οι χορευτές δουλεύουν μέχρι τα σαράντα το πολύ, οι χορεύτριες πρέπει να είναι πολύ αδύνατες και όμορφες, μια παράσταση χορού πρέπει να έχει ωραία κοστούμια και σκηνικά).

Το γράψιμο συνοδευόταν από μια κινητική οδηγία: ότι μπορούσαν να κινηθούν μόνο στο χαμηλό επίπεδο, με κυλίσματα, συρσίματα, και μετακινήσεις κοντά στο πάτωμα. Επίσης τους ζητήθηκε να μετακινούνται στο χώρο διαβάζοντας τις φράσεις άλλων και αλλάζοντας σημείο του χαρτιού στο οποίο γράφουν.

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων και η Μέγα τους παρουσίασε μια σειρά από εικόνες που καταρρίπτουν μια σειρά από στερεότυπα γύρω από το χορό. Ζητήθηκε από την κάθε ομάδα να συζητήσουν τις εικόνες και να δουν ποιές από τις φράσεις που είχαν γραφτεί στα χαρτιά διαψεύδονταν μέσα από αυτές. Τελικά η συζήτηση ανοίχτηκε σε όλη την ομάδα και κινήθηκε γύρω από το ερώτημα 'τί είναι χορός' και 'πώς έχει νόημα να διδάσκεται στα σχολεία'.

2ο μέρος

Ανέλαβε ξανά η Γύρα που ζήτησε από κάθε ομάδα να διαλέξει μια από τις φωτογραφίες της διπλανής ομάδας και να αναπαράγει τις θέσεις των χορευτών με όσο γίνεται μεγαλύτερη λεπτομέρεια, προσέχοντας τις αποστάσεις, τις κατευθύνσεις, τη στάση και την αίσθηση.

Με τη συνοδεία μιας μουσικής έδωσε μια σειρά από οδηγίες όπως “στρίψτε τη φωτογραφία, κάντε την να πέσει, να πηδήξει στον αέρα, να μετακινηθεί ένα μέτρο προς τα πίσω” κτλ. καθοδηγώντας την ομάδα για τη δημιουργία μιας πρώτης απλής χορογραφίας.

Κλείσιμο

Το εργαστήριο έκλεισε με τους συμμετέχοντες να σχηματίζουν έναν μεγάλο κύκλο, να 'ακούν' για λίγο την ησυχία, να ανοίγουν αργά αργά τα μάτια και να αφήνουν αργά τα χέρια.

Συμπεράσματα

Κάποια πράγματα που θέλαμε να δείξουμε μέσα από τις ασκήσεις αυτές ήταν:

- πόσο χρήσιμη είναι η ησυχία, η συγκέντρωση, η επικέντρωση σε μια πολύ απλή δράση ή κίνηση (αργό άνοιγμα ματιών, αργό άφημα χεριών).
- πόσο ευχάριστο και χαλαρωτικό είναι το άγγιγμα (πιάσιμο χεριών και κίνηση,

'καθάρισμα')

- ότι δεν έχει νόημα να εισάγει κανείς το χορό στην τάξη ως μια τέχνη της 'τελειότητας'. Μας ενδιαφέρει πολύ περισσότερο η δημιουργικότητα, η ιδιαίτερη εκφραστική ικανότητα του κάθε μαθητή και η αρμονική συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά, παρά η τεχνική αρτιότητα, η ομοιομορφία και η ανταγωνιστική διάθεση.
- ότι οποιαδήποτε δραστηριότητα μπορεί να αποκτήσει σωματική και κινητική διάσταση, βάζοντας κάποιον χωρικό ή χρονικό περιορισμό ή στόχο (όπως η κίνηση κοντά στο πάτωμα την ώρα του γραψίματος στα χαρτιά).
- ότι από οποιοδήποτε ερέθισμα μπορεί να προκύψει μια ενδιαφέρουσα κινητική άσκηση (ζωντανές φωτογραφίες).

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 10^ο

«Προσεγγίζοντας το θεατρικό παιχνίδι».

Ηλίας Πίτσικα (Παιδαγωγός - εμπνευστής Θεατρικού παιχνιδιού).

Περιγραφή εργαστηρίου:

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε μία δυναμική επικοινωνία παίζοντας κυρίως παιχνίδια και στη συνέχεια έχοντας ως βάση τη διάθεση που θα δημιουργηθεί, θα προσπαθήσουμε (μέσα από τα παιχνίδια) να αναδείξουμε ρόλους και να οδηγηθούμε σε σύντομες θεατρικές πλοκές με αρχή μέση και τέλος.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 11^ο

«Η τέχνη του κώδικα: μιλώντας σε παιδιά για τους αλγόριθμους»

Δρ. Κώστας Καρπούζης Διευθυντής ερευνών ΕΠΙΣΕΥ-ΕΜΠ, πρεσβευτής Europe Code Week στην Ελλάδα, ιδρυτικό μέλος "Girls Go Coding"

Περίληψη

Οι δεξιότητες προγραμματισμού δεν αποτελούν πλέον ένα αντικείμενο που περιορίζεται στις εξωσχολικές δραστηριότητες ή στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης: στην Αυστραλία εισάγεται από το Δημοτικό σχολείο, στην Τουρκία εξελίσσεται πρόγραμμα εφοδιασμού 11 εκατομμυρίων μικρών μαθητών με tablets, ενώ στη Μάλτα ήδη τρέχει πρόγραμμα χρήσης των tablets στα σχολεία. Κάποιοι μιλούν για μια βασική δεξιότητα, όπως η γραφή και η ανάγνωση, ή ακόμα και για μια "υπερδύναμη", αφού μας βοηθά να χρησιμοποιήσουμε και να εκμεταλλευτούμε συσκευές για να απλοποιήσουμε και να βελτιώσουμε την καθημερινότητά μας. Στο πλαίσιο του εργαστηρίου, θα μιλήσουμε για το πώς μπορούμε να οργανώσουμε δραστηριότητες προγραμματισμού στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, πώς μπορούμε να μιλήσουμε για βασικές έννοιες, ακόμα και χωρίς τη χρήση υπολογιστή, πώς μπορούμε να εντάξουμε την τεχνολογία στα υπόλοιπα μαθήματα, και για το πώς μπορούμε να ενθαρρύνουμε τα κορίτσια να ασχοληθούν με τα αντικείμενα STEM.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 12^ο

«Η Καλλιέργεια Διαπολιτισμικών Δεξιοτήτων, μέσα από την Τέχνη»

Δρ Τριανταφυλλιά Νικολούδη, Σχολική Σύμβουλος Π.Α., Συγγραφέας, Δασκάλα Δράματος στην Εκπαίδευση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ

Τι κοινό μπορεί να έχουν ένα πήλινο κανάτι από ένα ελληνικό νησί κι ένα αγγείο από την Αίγυπτο; Για ποιο λόγο βρέθηκε ένα αγγείο στο Μόναχο και για ποιο σκοπό κατασκευάστηκε ένα αγγείο στις βαλκανικές χώρες;

Στο παρόν εργαστήρι, έχοντας ως «εργαλείο» την κεραμική τέχνη, θα κάνουμε ένα ταξίδι στον κόσμο και στον χρόνο, μέσα από το οποίο θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε διαπολιτισμικές έννοιες και να καλλιεργήσουμε διαπολιτισμικές δεξιότητες, γιατί η τέχνη, μας ενώνει και μας βοηθάει να αντιληφθούμε, τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία που υπάρχουν ανάμεσα στους λαούς.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν είναι:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- **1^η δραστηριότητα:** «Από χέρι σε χέρι»

Ένα κανάτι, πηγαίνει από χέρι σε χέρι. Όποιος το κρατάει, λέει στην ομάδα το όνομά του.

- **2^η Δραστηριότητα:** «Χωρισμός σε ομάδες»

Χωριζόμαστε σε τέσσερις ομάδες. (**Α:** Κόκκινη, **Β:** Κίτρινη, **Γ:** Γαλάζια, **Δ:** Πράσινη)

- **3^η Δραστηριότητα:** « Κάθε αγγείο, μια ιστορία».

Η κάθε ομάδα έχει και από ένα διαφορετικό αγγείο. Μαζί με το αγγείο, έχουν και την καρτέλα του, που δηλώνει την «ταυτότητά» του. Συζητάνε για την ιστορία του κάθε αγγείου. Φαντάζονται την πορεία της ζωής του και τις διαδρομές- μετακινήσεις, που έχει κάνει μέχρι σήμερα.

- **4^η Δραστηριότητα: «Βρίσκουμε στο χάρτη»**

Με αφετηρία τον τόπο κατασκευής του αγγείου και με βάση τις πληροφορίες που παίρνουμε γι αυτό από την καρτέλα, παρατηρούμε στον χάρτη την πορεία του, με τερματισμό του στο σήμερα.

- **5^η Δραστηριότητα: «Δημιουργούμε»**

Με αφορμή την ιστορία του κάθε αγγείου, οι ομάδες φτιάχνουν ένα τραγούδι, ένα ποίημα, γράφουν και δραματοποιούν την ιστορία του.

- **6^η Δραστηριότητα: « Συζήτηση- Θεωρητικό Πλαίσιο»**

Συσχετίζουμε στοιχεία του εργαστηρίου με διαπολιτισμικές δεξιότητες και τα εντάσσουμε στο κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο.

ΥΛΙΚΑ: Παγκόσμιος χάρτης, πήλινο κανάτι, εικόνες από κανάτια, καρτέλες με την «ιστορία» των κανατιών, καρτέλες με τα βήματα, χαρτιά Α4, μαρκαδόροι, cd για μουσική συνοδεία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Υλοποιώντας τέτοιου είδους βιωματικά εργαστήρια, αποβλέπουμε στην εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα του «άλλου», γι αυτό το λόγο και στη θεωρητική προσέγγιση αναφερόμαστε στο σχολικό πλαίσιο. Οι διαπολιτισμικές έννοιες-φράσεις που προσεγγίστηκαν μέσα από το βιωματικό εργαστήριο είναι:

1. Σεβασμός στη διαφορετικότητα

Η ποικιλία των στοιχείων που παρουσιάζει το κάθε άτομο, έχει να κάνει με τον πολιτισμικό, μορφωτικό, γλωσσικό και κοινωνικό πλούτο που έχει. Η μονομερής γνώση γι αυτά, η οποία

συνήθως αφορά αυτή της κυρίαρχης ομάδας, δεν βοηθά τα παιδιά και δεν τα προετοιμάζει στο να καταστούν οι ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες του αύριο. Η αγνόηση του πολιτισμικού πλούτου που φέρουν τα αλλοδαπά παιδιά, τα οδηγεί στη μη αναγνώρισή τους από την ευρύτερη ομάδα, στην απόκτηση χαμηλής αυτοεκτίμησης και κατά συνέπεια στη σχολική τους αποτυχία (Νικολάου,2000). Το εφαρμοστέο μοντέλο της εκπαίδευσης, θα πρέπει να δέχεται την έκφραση κάθε είδους διαφορετικότητας και να την σέβεται απόλυτα. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, σχετίζεται με την ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα, των διαφορετικών στοιχείων που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές. Ο σεβασμός, αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστούν και θα τύχουν αντιμετώπισης, τα εν λόγω διαφορετικά στοιχεία.

2. Κατάρριψη του μύθου της Μοναδικότητας και καλλιέργεια της αντίληψης του «ανήκειν» σε πολλές ομάδες, ταυτόχρονα. Συγκρότηση ταυτότητας.

Σε σχολικό πλαίσιο, η εμφάνιση της ανομοιογένειας στην τάξη, δεν έχει να κάνει μόνο με τους μαθητές από διαφορετικές χώρες καταγωγής, αλλά με κάθε μαθητή και με κάθε εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτου καταγωγής, οι οποίοι ως άτομα, αποτελούν μία ξεχωριστή οντότητα. Για να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί, ότι υπάρχει ανομοιογένεια στην τάξη τους πέρα από το στοιχείο της εθνικότητας, θα πρέπει να αντιληφθούν, ότι δεν είναι τα «ξένα» παιδιά που κάνουν τις τάξεις μας ανομοιογενείς. Είμαστε όλοι όσοι αποτελούμε μέλη μιας τάξης, διότι ο καθένας από εμάς είναι και μία διαφορετική προσωπικότητα. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), ως πολυπολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου, ορίζεται το σύνολο των ικανοτήτων του, οι αξίες και οι προσανατολισμοί του, οι καθημερινές αλλά και γενικές συνήθειές του, οι ορισμοί του και οι εν γένει παραδοχές του, στοιχεία τα οποία εκτιμάται, ότι διαθέτει από κοινού με άλλους και κυρίως με όλους όσους ανήκουν στις ίδιες κατηγορίες συλλογικής ταυτότητας. Σε αυτές τις κατηγορίες, εντάσσονται οι εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ομάδες. Οι μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στη σημερινή κοινωνία, λόγω των συνεχών μετακινήσεων των πληθυσμών και της πολυπολιτισμικής ποικιλίας που αυτή παρουσιάζει λόγω της ύπαρξης πολλαπλών πολιτισμικών ταυτοτήτων, θα μπορούσαν να της αποδώσουν το χαρακτηρισμό «πολυπολιτισμική».

Το κάθε άτομο αποτελεί μέλος μίας ή και περισσότερων ομάδων. Η ταυτότητά του μεταβάλλεται από ατομική σε κοινωνική, από τη στιγμή που ανήκει σε κάποια ομάδα και

διαθέτει πολλά κοινά στοιχεία με τα υπόλοιπα μέλη αυτής. Συνεπώς, μεταβάλλεται και ο τρόπος που προσδιορίζεται ο «Εαυτός». Διότι πλέον, τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, ως μέλη μιας ομάδας, αποδίδοντάς του τα χαρακτηριστικά της εν λόγω ομάδας.

3. Ομοιότητες- Διαφορές.

Για να αποκτήσουν θετική εικόνα τα μέλη μιας ομάδας μεταξύ τους, θα πρέπει να γνωριστούν, να ανακαλύψουν τα κοινά αλλά και τα διαφορετικά σημεία τους, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μάθουν πράγματα ο ένας για τον άλλον και με βάση αυτά, να βρουν ένα κοινό σημείο πλεύσης, ώστε να αποδεχτούν οι μεν τους δε. Για να μπορέσουν τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας να αποδεχτούν τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών συμμαθητών τους, θα πρέπει να τους γνωρίσουν και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Η βελτίωση των διομαδικών σχέσεων, αναφέρεται ως «Υπόθεση Επαφής». Σύμφωνα με τον Allport, η επαφή μεταξύ των ομάδων θα έχει θετικές συνέπειες στη μείωση των προκαταλήψεων (στο Pettigrew,1998). Τη συνεργασία υποστηρίζει και ο Vandebroeck, ο οποίος επισημαίνει, ότι για να καταρρεύσουν οι διαχωρισμοί ανάμεσα στις ομάδες, η επαφή μεταξύ των ομάδων αυτών πρέπει να είναι αρκετά έντονη, ώστε να υπάρχει ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών και συναισθημάτων. Αυτό το γεγονός, ονομάζεται, «οικειότητα» (Vandebroeck,2004).

4. Αναγνώριση – Ισοτιμία.

Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων, δηλώνει την αλληλοαναγνώριση της ύπαρξής τους. Αυτό το συναίσθημα, συμβάλλει στη βελτίωση της αυτό-εικόνας του ατόμου. Ο Kymlicka, θέλοντας να τονίσει τη σπουδαιότητα της αναγνώρισης, θεωρεί ότι οι αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, είναι ένδειξη αναγνώρισης (στο Γκόβαρης,2001).Ο Honneth, πρεσβεύει ότι αναγνώριση, είναι οι σχέσεις αλληλεγγύης και ότι για να υπάρχει αναγνώριση, θα πρέπει να υπάρχει ταυτόχρονα, θετική ενίσχυση των προσπαθειών των ατόμων της μειονοτικής ομάδας.

5. Θεωρία της «Διαφοράς» - Θεωρία του «Ελλείμματος».

Σύμφωνα με τη θεωρία του «ελλείμματος», η διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών, συγκρινόμενη με τα στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας, ερμηνεύεται ως ένα είδος ελλείμματος.

Θα πρέπει να δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες στους αλλοδαπούς μαθητές και να αξιοποιηθεί το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, ώστε η θεωρία του «ελλείμματος», να μετατραπεί σε θεωρία της «διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Γκόβαρης,2001). Δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί, απλά διαφορετικοί. Γι αυτό και όλοι οι πολιτισμοί θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα.

6. Ενσυναίσθηση.

Η «ενσυναίσθηση» αναφέρεται, ως ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη Διαπολιτισμική Ικανότητα, το σύνολο των δεξιοτήτων εκείνων, το οποίο επιτρέπει στα μεμονωμένα άτομα να ξεχωρίζουν και να «αναγνωρίζουν» στην πολιτισμική διαφορά, την έννοια της μεταβολής, ως μία έννοια που αφορά τη φυσική εξέλιξη των πραγμάτων, τοποθετούμενα δημιουργικά εντός αυτής και αξιοποιώντας τα στοιχεία της ως μέσο διαχείρισης της πραγματικότητας (Κανακίδου & Παπαγιάννη,2003). Στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης, γίνεται αντιληπτό, ότι όλοι οι άνθρωποι μπορεί να αναγκαστούν να μετακινηθούν και να εγκαταλείψουν τον τόπο καταγωγής τους για κάποιο λόγο και ότι εν δυνάμει μπορεί να βρεθούν στη θέση του «άλλου».

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Επιλέξαμε ένα εργαστήρι τέτοιου τύπου, διότι οι βιωματικές δραστηριότητες συντελούν στην πιο αποτελεσματική επίτευξη του αρχικού στόχου, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται ένα πιο ευχάριστο κλίμα μεταξύ των αλληλεπιδρώντων. Ως προς το συγκεκριμένο εργαστήρι, θεωρούμε ότι συντελεί στη μείωση της κατά Cummins «πολιτισμικής μυωπίας».

ΛΕΞΕΙΣ – ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαπολιτισμικές Δεξιότητες, Τέχνη, Ισοτιμία Πολιτισμών

ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΜΕ ΤΗΝ «ΙΣΤΟΡΙΑ» ΤΩΝ ΑΓΓΕΙΩΝ, ΚΑΙ ΜΕ ΤΑ ΒΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Α Είμαι ένα κανάτι, φτιαγμένο από πασπάρα, τον κίτρινο πηλό της Αίγινας. Με έπλασαν τα χέρια αγγειοπλάστη, και με ζωγράρισαν τα χέρια ζωγράφου, με πολύ μεράκι.

Με χρησιμοποιούσαν οι νοικοκυρές για να βάζουν μέσα νερό, που εγώ, το διατηρούσα δροσερό. Μερικές φορές με γέμιζαν με λάδι ή με κρασί. Πέρασαν πολλά χρόνια από τότε. Τώρα είμαι μόνο για να στολίζω τα ράφια και να με αγοράζουν ως αναμνηστικό.

A1. Συζητείστε για την ιστορία του κεραμικού αγγείου που έχετε. Τι λέτε να του συνέβη, ποιους να έχει συναντήσει, από τότε που δημιουργήθηκε μέχρι τώρα;

Για ποιο λόγο φτιάχτηκε;

A2. Δείτε στο χάρτη την πορεία της «ζωής» του, από τη στιγμή που το έπλασε ο αγγειοπλάστης, μέχρι σήμερα που έχετε την εικόνα του στα χέρια σας.

A3. Φτιάξτε ένα τραγούδι που να μας δίνει πληροφορίες για την ιστορία του κεραμικού αγγείου.

B

Με έφτιαξαν τα χέρια αγγειοπλάστη τα αρχαία χρόνια. Σχεδίασαν πάνω μου εικόνες από τη μυθολογία και με έβαψαν με κόκκινο και μαύρο χρώμα. Με ονόμασαν ερυθρόμορφο. Με χρησιμοποιούσαν για να αποθηκεύουν μέσα μου υγρά. Τώρα βρίσκομαι στις προθήκες ενός μουσείου, μακριά από τη χώρα μου, στο Μόναχο.

B1. Συζητείστε για την ιστορία του κεραμικού αγγείου που έχετε. Τι λέτε να του συνέβη, ποιους να έχει συναντήσει, από τότε που δημιουργήθηκε μέχρι τώρα;

Για ποιο λόγο φτιάχτηκε;

Πώς βρέθηκε στο Μόναχο;

B2. Δείτε στο χάρτη την πορεία της «ζωής» του, από τη στιγμή που το έπλασε ο αγγειοπλάστης, μέχρι σήμερα που έχετε την εικόνα του στα χέρια σας.

B3. Δραματοποιείστε την ιστορία του κεραμικού αγγείου.

Γ

Στην Αίγυπτο με έφτιαξαν τα αρχαία χρόνια, με χώμα και νερό, τα χέρια κάποιου αγγειοπλάστη. Με στόλισαν λιτά και απλά. Μέσα μου φύλαγαν υγρά, νερό, λάδι, αλλά και διάφορα τρόφιμα. Με ανακάλυψαν σε ανασκαφές που έγιναν και έμαθαν για την ιστορία μου. Παρέα με άλλα αγγεία, θυμίζω πια, μι άλλη εποχή.

Γ1. Συζητείστε για την ιστορία του κεραμικού αγγείου που έχετε. Τι λέτε να του συνέβη, ποιους να έχει συναντήσει, από τότε που δημιουργήθηκε μέχρι τώρα;

Για ποιο λόγο φτιάχτηκε;

Γ2. Δείτε στο χάρτη την πορεία της «ζωής» του, από τη στιγμή που το έπλασε ο αγγειοπλάστης, μέχρι σήμερα που έχετε την εικόνα του στα χέρια σας.

Γ3. Δημιουργείστε μια μικρή ιστορία, που να μας δίνει πληροφορίες για την ιστορία του κεραμικού αγγείου.

Δ

Με χώμα και νερό πλάστηκα από κάποιον αγγειοπλάστη στη Βουλγαρία. Με σχεδίασαν με ιδιαίτερα σχέδια και με έβαψαν με φωτεινά χρώματα. Έβαζαν μέσα μου κρασί, νερό, αλλά μπορούσα να φυλάξω και άλλα υγρά. Τώρα με πουλάνε στα μαγαζιά και στολίζω τις βιτρίνες τους.

Δ1. Συζητείστε για την ιστορία του κεραμικού αγγείου που έχετε. Τι λέτε να του συνέβη, ποιους να έχει συναντήσει, από τότε που δημιουργήθηκε μέχρι τώρα;

Για ποιο λόγο φτιάχτηκε;

Δ2. Δείτε στο χάρτη την πορεία της «ζωής» του, από τη στιγμή που το έπλασε ο αγγειοπλάστης, μέχρι σήμερα που έχετε την εικόνα του στα χέρια σας.

Δ3. Φτιάξτε ένα ποίημα, που να μας δίνει πληροφορίες για την ιστορία του κεραμικού αγγείου.

Βιβλιογραφία

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Γκότοβος, Α.(2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins,J.(1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Σκούρτου,Ε.(εισ.). Αργύρη, Σ.(μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε.και Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Νικολάου,Γ.(2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Pettigrew, T.F. (1998). *Αλλαγή στερεοτύπου - Η υπόθεση επαφής*. Ημερομηνία πρόσβασης 26/11/2007, από <http://www.socialpsychology.wordpress.com>.

Vandenbroeck,M.(2004). *Με τη ματιά του Γέτι*. Χουντουμιάδη, Α., Βαφέα,Α.(επιμ.). Βογιατζής,Γ., Γεμελιάρης,Χ. (μτφρ.). Αθήνα: Νήσος.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 13^ο

«Εγώ και ο εαυτός μου»

Αιμιλία Μπαντούνα, Εικαστικός, Δασκάλα Εικαστικής Αγωγής

Το εργαστήρι αυτό σκοπεύει να σκιαγραφήσει τον ρόλο και τα βασικά χαρακτηριστικά του εικαστικού δασκάλου στο σχολείο, τις συνθήκες, τα μειονεκτήματα, τα πλεονεκτήματα, τους κανόνες του παιχνιδιού, τους εκπαιδευτικούς, ανθρωπιστικούς και καλλιτεχνικούς στόχους, τη μέθοδο και το περιεχόμενο με κύριο άξονα το θέμα «Εγώ και ο εαυτός μου. Εγώ και ο κόσμος».