

3^η Συνεδρία: ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

Συντονίστρια: Ελένη Τσαλαγιώργου, Σύμβουλος Β' Προσχολικής Αγωγής ΙΕΠ

Εισήγηση 1^η: Κούβου Ουρανία (Διδάκτωρ Διδακτικής της Τέχνης, Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ)

«Σχέδιο διαπραγμάτευσης: Μια περίπτωση διδασκαλίας της τέχνης σε παιδιά».

Εισήγηση 2^η: Γιάννης Σκαρπέλος Αναπληρωτής Καθηγητής Οπτικού Πολιτισμού Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού, Κατερίνα Δερματά Εκπαιδευτικός, ΜΑ στην Πολιτιστική Διαχείριση.

«Η μετασχηματιστική δύναμη της Τέχνης: «Μεταμορφώσεις» του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της Τέχνης στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης»

Εισήγηση 3^η: Caroline Sharp (Research Director, National Foundation for Educational Research, UK)

«Exploring the Connections between Schools and Culture: working together to design high quality experiences for children and young people».

Εισήγηση 4^η: Γεωργία Μέγα (Αναπληρώτρια Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Κολλεγίου Αθηνών)

«Τέχνη και κριτικός στοχασμός στη διεργασία της μάθησης».

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 1η

«Σχέδιο Διαπραγμάτευσης»: μία περίπτωση διδασκαλίας τέχνης σε παιδιά».

Κούβου Ουρανία, Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Παρουσιάζεται μία παιδαγωγική μέθοδος διδασκαλίας τέχνης η οποία βασίζεται στην άποψη του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η γνώση μπορεί να οικοδομηθεί από τον κατάλληλα ενημερωμένο διδάσκοντα προς όφελος του μαθητευομένου. Η σχετική έρευνα αποδεικνύει ότι τα παιδιά είναι σε θέση να εμπλουτίσουν το υπάρχον ρεπερτόριο των σχεδιαστικών τους στερεοτύπων και στρατηγικών κατασκευής μίας εικόνας παρατηρώντας ένα σημαντικό σε αυτά πρότυπο, τον ενήλικα, να καταγίνεται με τη σχεδιαστική διαδικασία. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας γνωστή ως «σχέδιο διαπραγμάτευσης», (ΣΧΕ-ΔΙΑ) εφαρμόστηκε και μελετήθηκε από προπτυχιακούς φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών σε τάξεις του Ελληνικού δημοτικού και νηπιαγωγείου. Ο φοιτητής-ερευνητής σχεδίασε σε πίνακα μπροστά στην τάξη ένα αντικείμενο σε κοινή θέα, κάνοντας εμπρόθετα λάθη κρίσης. Τα παιδιά συμμετείχαν σε μία διαδικασία λήψεως αποφάσεων διορθώνοντας τα λάθη του και καθιερώνοντας μια σχέση ανάμεσα στο πραγματικό αντικείμενο και τα σημάδια πάνω στον πίνακα. Τα σχέδια που τα παιδιά εκτέλεσαν αμέσως μετά από αυτήν τη διαδικασία παρατήρησης και κριτικής, παρουσιάζουν μία αξιοπρόσεκτη μετάβαση σε μία πλέον οξυδερκή αντίληψη καθώς και ικανότητα αναστοχασμού ενώ σχεδιάζουν. Επιπρόσθετα, ο διδάσκων απελευθερώθηκε από τον περιοριστικό ρόλο του απλού διευκολυντή ή παρατηρητή των αυθόρμητων καλλιτεχνικών δημιουργιών των παιδιών αποκτώντας ταυτόχρονα έναν ενεργό παιδαγωγικό ρόλο στην καλλιτεχνική τους ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατική/διαδραστική μέθοδος διδασκαλίας, σχεδιαστική διαδικασία, σχέδιο παρατήρησης, δοκιμή και λάθος, διόρθωση, σχεδιαστικό στερεότυπο.

Εισαγωγή

Μία συνηθισμένη προκατάληψη που καθορίζει τη θέση της τέχνης και, πιο συγκεκριμένα, των εικαστικών τεχνών στο σχολείο, είναι ότι η καλλιτεχνική παιδεία δεν είναι τόσο σημαντική όσο η γραφή, το διάβασμα και η αριθμητική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση, έως και εξάλειψη, της τέχνης στο σχολικό πρόγραμμα ως γνωστικού αντικείμενου. Σύγχρονη σχετική έρευνα όμως μας υποδεικνύει ότι η ενασχόληση με τις τέχνες έχει παιδαγωγικό και γνωστικό χαρακτήρα. Υποστηρίζεται δε ότι, σε αντίθεση με τα λοιπά «σημαντικά» γνωστικά αντικείμενα, αυτό το εν δυνάμει παιδαγωγικό χαρακτηριστικό της τέχνης αφορά μία ανοικτού-τύπου μάθηση επίλυσης προβλημάτων καθώς και την καλλιέργεια ενός πολυδιάστατου τρόπου αντίληψης. Παρόλα αυτά, ένα τόσο σημαντικό για τον σύγχρονο άνθρωπο εφόδιο σήμερα φαίνεται να χάνει σταδιακά έδαφος στην παιδαγωγική αρένα.

Μία συναφής με την παραπάνω δοξασία είναι η παρανόηση ότι γενικότερα η καλλιτεχνική επάρκεια είναι ένα εκ γενετής χάρισμα το οποίο δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο μάθησης. Παρόμοιες αντιλήψεις εκφράζουν κατάλοιπα ρομαντικών απόψεων, σύμφωνα με τις οποίες, οι τέχνες υπολείπονται διανοητικού περιεχομένου καθώς βασίζονται, σε μεγάλο βαθμό, στον εσωτερικό συναισθηματικό πλούτο του ατόμου. Αυτές οι απόψεις παραμένουν άκριτα σε υποφώσκουσα μορφή σε πολλά προγράμματα σπουδών και πρακτικές διδασκαλίας της τέχνης. Συνέπεια αυτού του πλαισίου σκέψης είναι ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον χώρο της τέχνης περιορίζεται, καθόσον η παρέμβασή του στα έργα των μαθητών θεωρείται ότι θα αμαύρωνε την αυθόρμητη δημιουργικότητά τους και έκφραση. Αυτή η «παθητική» διδασκαλία εξάλλου βρίσκει έδαφος και στο γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι δάσκαλοι δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τις δικές τους καλλιτεχνικές ικανότητες και ευαισθησίες. Συνεπώς, δε νιώθουν επαρκώς κατηρτισμένοι να τις διδάξουν. Πραγματικά, ενώ ο δάσκαλος γνωρίζει πώς να χειριστεί παιδαγωγικά τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, στο χώρο των τεχνών βρίσκεται σε άγνοια και αμηχανία.

Αποτέλεσμα αυτών των απόψεων είναι ότι σήμερα στα Ελληνικά σχολεία τα παιδιά αφήνονται να αναπτύξουν σχεδιαστικές ικανότητες σε μεγάλο βαθμό μόνα τους και χωρίς μία κατάλληλη παιδευτική επίβλεψη και ενημερωμένη καθοδήγηση. Ίσως η τέχνη, και στην περίπτωση αυτής της έρευνας, το σχέδιο, είναι το μόνο μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο οποίο οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό μόνοι τους τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις. Έτσι, μόλις επινοήσουν ή δανειστούν από το περιβάλλον της τάξης στερεότυπα για ένα περιορισμένο αριθμό αντικειμένων (άνθρωπος, σπίτι, ήλιος κ.λπ.) σταματούν να πειραματίζονται περαιτέρω. Είναι γνωστή εξάλλου σε όλους, η σε μεγάλο βαθμό κοινότυπη «σχολική τέχνη» που γρήγορα υιοθετούν τα μικρά παιδιά στην πρώτη τους επαφή με το σχολείο. Αυτή η έλλειψη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και γνώσεων θεωρείται, επίσης, υπεύθυνη για τη γνωστή υπαναχώρηση από τη δημιουργική ενασχόληση που παρατηρείται στους έφηβους. Φτάνοντας στην κρίσιμη ηλικία της αναζήτησης ταυτότητας μέσα στο κοινωνικό σύνολο, οι έφηβοι νιώθουν ανεπαρκώς εξοπλισμένοι εικαστικά και σταματούν να σχεδιάζουν ή να ζωγραφίζουν.

Η διδακτική μέθοδος του σχεδίου διαπραγμάτευσης (ΣΧΕ-ΔΙΑ) απαντά στις παραπάνω ιδεοληψίες και στις συνέπειές τους σχετικά με τις γνωστικές και παιδευτικές διαστάσεις της τέχνης. Στην μέθοδο αυτή το σχέδιο έχει επιλεγεί ως αντικείμενο διδασκαλίας καθώς φαίνεται να συνιστά την κυρίαρχη μορφή εικαστικής έκφρασης στις ηλικίες των παιδιών του νηπιαγωγείου και των πρώτων σχολικών τάξεων. Εξάλλου, η φύση του σχεδίου όπως θα δούμε, υποστηρίζει μία πιο οργανωμένη και διανοητική διεργασία, απαραίτητες προϋποθέσεις της διδασκαλίας.

Καταρχάς, όπως και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, η μέθοδος ΣΧΕ-ΔΙΑ θέτει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Είναι γνωστό ότι τα μικρά παιδιά τείνουν να σχεδιάζουν βασισμένα σε στερεότυπες συμβολικές απεικονίσεις αντικειμένων ή, κατά ορισμένους ερευνητές, σε νοερές εικόνες, αποφεύγοντας την αναφορά στο πραγματικό. Η μέθοδος ΣΧΕ-ΔΙΑ σκοπεύει στον εμπλουτισμό του σχεδιαστικού ρεπερτορίου των παιδιών μέσω της παρατήρησης του πραγματικού. Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί στους μαθητές μία πλέον οξυδερκή αντίληψη του περιβάλλοντος και συγχρόνως τους βοηθά να αναπτύξουν πιο απαιτητικές σχεδιαστικές λύσεις. Τους παροτρύνει, δηλαδή, να περάσουν από ένα στερεότυπο τρόπο αναπαράστασης σε μία αναπαράσταση που βασίζεται στον οπτικό

ρεαλισμό. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τη δυνατότητα μίας πιο ρεαλιστικής και λεπτομερούς σχεδίασης βασισμένης στην ενημερωμένη παρατήρηση του πραγματικού.

Επίσης, αυτή η διδακτική μέθοδος προτείνει ένα μοντέλο διδασκαλίας όπου ο δάσκαλος αναλαμβάνει έναν ενεργητικό παιδαγωγικό ρόλο. Σχεδιάζει ο ίδιος στον πίνακα και ενθαρρύνει τους μαθητές να τον βοηθήσουν διορθώνοντας το σχέδιό του. Ουσιαστικά, εφαρμόζει μία συνεργατική/διαδραστική μέθοδο διδασκαλίας καθώς διαπραγματεύεται το σχέδιό του με τα παιδιά. Τα αναγκάζει να συμπράξουν μαζί του στις αποφάσεις, παρατηρήσεις και διορθώσεις που προϋποθέτει η σχεδιαστική, αλλά και η καλλιτεχνική διαδικασία γενικότερα.

Η θεωρητική προέλευση αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης μπορεί να αναζητηθεί στις κοινωνικό-πολιτιστικές απόψεις του Lev Vygotsky, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση θεωρείται μία κοινωνική διαδικασία και διάδραση ανάμεσα σε δύο συνεταίρους πολιτιστικά καθορισμένους: τον μαθητευόμενο και τον πιο έμπειρο εταίρο. Η έννοια της «ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης» (ΖΕΑ) την οποία εισήγαγε, καθορίζει την παιδαγωγική του φιλοσοφία. ΖΕΑ θεωρείται η απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο επάρκειας που αναπτύσσει ένα παιδί μαθαίνοντας μόνο του και στο στάδιο ανάπτυξης που είναι σε θέση να κατακτήσει με την καθοδήγηση του ενήλικα ή του πιο έμπειρου μέλους της ομάδας του. Η μέθοδος ΣΧΕ-ΔΙΑ βασίζεται ακριβώς σε αυτήν την υπόθεση: εξετάζει τον βαθμό στον οποίο ένας ενημερωμένος ενήλικας είναι σε θέση να κατευθύνει έναν μαθητή σε ένα στάδιο σχεδιαστικής επάρκειας πέραν αυτού που θα ήταν σε θέση να φτάσει εργαζόμενος μόνος του. Με άλλα λόγια, η μάθηση θεωρείται μία συνεργατική σχέση στην οποία ο πλέον έμπειρος συνεταίρος μεταδίδει στον λιγότερο έμπειρο, το παιδί, τον κοινωνικά καθορισμένο τρόπο αντίληψης και αναπαράστασης, δηλαδή του οπτικού ρεαλισμού και του αναπαραστατικού σχεδίου. Μέσω μίας διαδραστικής μεθόδου διδασκαλίας, ο μαθητής ενθαρρύνεται να σχεδιάσει, παρατηρώντας το πραγματικό, εμπλουτίζοντας τα υπάρχοντα σχεδιαστικά στερεότυπά του και αποκτώντας έναν πιο κοινωνικά αναγνωρίσιμο τρόπο οπτικής επικοινωνίας.

Επίσης, καθώς οι μαθητές καθοδηγούνται να δοκιμάσουν να σχεδιάσουν κάτι παρατηρώντας το, αναγκάζονται να καταφύγουν σε διορθωτικές κινήσεις, να πάρουν αποφάσεις διαπραγματευόμενοι το σχέδιό τους συγκρίνοντάς το διαρκώς με το πραγματικό.

Η μέθοδος δοκιμής/λάθους που αυτή η διαδικασία προϋποθέτει, αποδίδει στη σχεδιαστική διαδικασία παιδευτικές αξίες και διανοητικές διαστάσεις. Όπως είναι φανερό, ο μαθητής αναγκάζεται να εμπλακεί σε μία διανοητική επεξεργασία και αναστοχασμό της σχεδιαστικής δραστηριότητας. Αυτή η διαπίστωση θέτει σε κρίση την καθεστηκυία άποψη περί του μη διανοητικού περιεχομένου της τέχνης και της ενασχόλησης με αυτήν και, την καθιστά αντικείμενο παιδείας και μάθησης, ισάξιο με τα υπόλοιπα μαθήματα.

Τέλος, μέσω των λεκτικών παρατηρήσεων που καλούνται να κάνουν τα παιδιά διορθώνοντας τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, ενθαρρύνονται να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και τις ικανότητες παρατήρησης κοιτώντας διαρκώς το πραγματικό αντικείμενο. Αυτό το χαρακτηριστικό προσδίδει στη μέθοδο ΣΧΕ-ΔΙΑ ένα διαθεματικό παιδευτικό χαρακτήρα στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος συνδυάζοντας αβίαστα την ανάπτυξη γλωσσικών, αλλά και μαθηματικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της διδασκαλίας της τέχνης.

Θα εξεταστούν περιπτώσεις διδασκαλίας ΣΧΕ-ΔΙΑ που εφάρμοσαν τελειόφοιτοι φοιτητές του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Παν/μίου Αθηνών σε τάξεις νηπιαγωγείου στα πλαίσια των πρακτικών τους ασκήσεων.

Η διδακτική μέθοδος ΣΧΕ-ΔΙΑ



«Μισό τετράγωνο!»
«Τώρα είναι σαν ποτήρι!»
«Πιο μεγάλο, πιο χοντρό!»

Το μάθημα αρχίζει με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια να σχεδιάζει στον πίνακα ένα αντικείμενο, στην περίπτωση αυτή μία χύτρα ταχύτητας, που εκτίθεται μπροστά σε όλη την τάξη. Είναι

σημαντικό το αντικείμενο να προέρχεται από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών και να τους είναι οικείο, όπως αντικείμενα οικιακής χρήσης, παιχνίδια κ.λπ. Το αντικείμενο τοποθετείται έτσι ώστε όλοι να το βλέπουν απρόσκοπτα και από την ίδια οπτική γωνία. Ξεκινά ζητώντας από τα παιδιά να τη βοηθήσουν να το σχεδιάσει, δίνοντάς της οδηγίες. Τα παιδιά δεν έχουν δει σχεδόν ποτέ έναν ενήλικα να σχεδιάζει ή να ζωγραφίζει. Δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να παρατηρήσουν ότι, όταν κάποιος σχεδιάζει χρειάζεται να διορθώνει, να ξανασκέφτεται, να παρατηρεί, να στοχάζεται, να συγκρίνει και να παίρνει αποφάσεις. Αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης είναι ότι συχνά πιστεύουν ότι οι εικόνες γίνονται κάπως αυτόματα και χωρίς πολύ προσπάθεια μόνο από καλλιτέχνες. Η δραστηριότητα αυτή έρχεται να καλύψει αυτό το κενό.



Η διαδικασία: σχεδιαστικά «λάθη»

Η φοιτήτρια-ερευνήτρια αρχίζει το σχέδιο κάνοντας επίτηδες λάθη στο μέγεθος, στο σχήμα, στην κατεύθυνση, την κλίμακα κ.λπ. Φροντίζει τα αρχικά λάθη να είναι πολύ εμφανή και προκλητικά για να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να υποδείξουν τις ανακρίβειες στο σχέδιο.

Αυτή η διαδικασία αποκαλύπτει στα παιδιά ότι ακόμη και οι ενήλικες καταφεύγουν στη μέθοδο της δοκιμής-λάθους και ότι πολλές φορές χρειάζονται βοήθεια για να

συνειδητοποιήσουν ένα λάθος. Με άλλα λόγια, επικεντρώνει την προσοχή τους στη διαδικασία και όχι μόνο στο αποτέλεσμα της σχεδίασης.



«Μήπως έτσι;»

Η φοιτήτρια-ερευνήτρια συνεχίζει να κάνει σχεδιαστικά λάθη μέχρι να λάβει ικανοποιητικές οδηγίες και περιγραφές. Δε χρειάζεται να επιμείνει πολύ σε μία λεπτομέρεια καθώς αυτό θα κουράσει τα μικρά παιδιά. Αρκεί το σχέδιό της να είναι ικανοποιητικό. Εάν ορισμένα παιδιά συνεχίζουν να έχουν αντιρρήσεις και να κάνουν περαιτέρω υποδείξεις, τους εξηγεί ότι θα έχουν την ευκαιρία να τις επεξεργαστούν και να τις ολοκληρώσουν στο δικό τους σχέδιο.

Είναι πολύ σημαντικό για τον δάσκαλο να γνωρίζει ότι σε αυτήν τη διδακτική μέθοδο δεν απαιτείται να κατέχει και να χρησιμοποιεί σχεδιαστικές δεξιότητες. Όταν εφαρμόζει την μέθοδο ΣΧΕ-ΔΙΑ χρησιμοποιεί την ικανότητά του να καταγίνεται με παιδιά, να κάνει εκμαιευτικές ερωτήσεις και, βέβαια, να έχει κατανοήσει τη διαδικασία διαπραγμάτευσης. Αυτό τον αποδεσμεύει από τη διαδεδομένη αντίληψη ότι, αφού ο ίδιος δεν έχει ταλέντο ή δεν «μπορεί να τραβήξει μία ίσια γραμμή», δε μπορεί να διδάξει σχέδιο.



Η σύγκριση με το πραγματικό

Η πιο σημαντική συνεισφορά της μεθόδου ΣΧΕ-ΔΙΑ είναι ότι διορθώνοντας τα λάθη που κάνει η φοιτήτρια-ερευνήτρια, τα παιδιά αναγκάζονται να συγκρίνουν διαρκώς το πραγματικό αντικείμενο με τα σημάδια που αυτή κάνει στον πίνακα. Αυτή η μέθοδος εισάγει τους μαθητές σε έναν νέο τρόπο παρατήρησης του πραγματικού, αλλά και της κριτικής παρατήρησης των σημαδιών πάνω στο χαρτί.

Η φοιτήτρια-ερευνήτρια σιγουρεύεται ότι οι μαθητές αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό κάθε φορά που τις δίνουν οδηγίες δείχνοντάς το με το χέρι της πάνω στο πραγματικό αντικείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, τους ενθαρρύνει, επίσης, να αναφέρονται διαρκώς σε αυτό. Με αυτή την άσκηση εξάλλου οι μαθητές εκπαιδεύονται να κάνουν το ίδιο όταν έρθει η σειρά τους αργότερα να σχεδιάσουν. Τότε θα δοκιμάσουν διάφορα σχήματα επιβεβαιώνοντας και ελέγχοντάς τα διαρκώς στο πραγματικό αντικείμενο.



Οι οδηγίες των παιδιών

Στην προσπάθειά τους να διορθώσουν και να δώσουν σωστές οδηγίες, τα παιδιά αναγκάζονται να χρησιμοποιούν την γλώσσα όλο και με μεγαλύτερη ακρίβεια. Είναι χαρακτηριστικό ότι η μέθοδος ΣΧΕ-ΔΙΑ καλλιεργεί όχι μόνο ικανότητες παρατήρησης, αλλά και το λεξιλόγιο των μαθητών, ιδιαίτερα όσον αφορά την περιγραφή σχημάτων, μεγεθών, κατεύθυνσης κ.λπ. Αυτό το λεξιλόγιο περιέχει, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό έννοιες μαθηματικών πολύ χρήσιμες σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα.

Συχνά, οι μαθητές καταφεύγουν σε πιο εξεζητημένες λεκτικές οδηγίες όπως παρομοιώσεις, ορισμένες πιο επιτυχείς από άλλες. Αυτό όμως δημιουργεί μία πιο άμεση και ζωντανή συμμετοχή της τάξης. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια υπογραμμίζει επαναλαμβάνοντας και επιβραβεύοντας τις πιο ακριβείς παρατηρήσεις και οδηγίες.



«Κάπως έτσι...!»

Τα λιγότερο γλωσσικά ανεπτυγμένα ή ξενόγλωσσα παιδιά δεν αποκλείονται από τη διαδικασία διόρθωσης. Ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε αυτήν, δείχνοντας με τα χέρια τους. Εξάλλου, ο συλλογικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, σε αυτήν την περίπτωση, διευκολύνει τα λιγότερο ανεπτυγμένα γλωσσικά παιδιά να μάθουν από τα περισσότερο ικανά γλωσσικά.

Ο συλλογικός χαρακτήρας της μεθόδου που προτείνεται σε αυτήν την εργασία είναι πολύ σημαντικός καθώς αποδεσμεύει τη διδασκαλία του σχεδίου από τον ατομικό χαρακτήρα που συνήθως έχει. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της μεθόδου ΣΧΕ-ΔΙΑ είναι ότι προτείνει τη διδασκαλία σχεδίου ταυτόχρονα στο σύνολο της τάξης διευκολύνοντας το έργο του δασκάλου.



«Όχι έτσι!»

Η διαδικασία ΣΧΕ-ΔΙΑ αποδεικνύεται πολύ ενδιαφέρουσα για τα παιδιά, καθώς είναι διασκεδαστικό να διορθώνεις έναν μεγάλο, ενώ σχεδιάζει. Είναι εξάλλου μία καινοτομία μέσα στο περιβάλλον της τάξης και, σαν τέτοια, κινητοποιεί ακόμη και τα πιο δειλά παιδιά και αυτά που συνήθως δε συμμετέχουν. Επίσης, αποδυναμώνει την αυθεντία του δασκάλου ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον συχνά συλλογικό και διαδραστικό χαρακτήρα της μάθησης.

Χαρακτηριστικό της μη αυθεντίας του δασκάλου, επίσης είναι ότι, η φοιτήτρια-ερευνήτρια σταματά να σχεδιάζει πριν ολοκληρώσει το σχέδιό της. Με αυτόν τον τρόπο, υποδεικνύει στα παιδιά ότι, αυτό που έχει σημασία, δεν είναι το δικό της «σωστό» ολοκληρωμένο πρότυπο, αλλά η διαδικασία σχεδιασμού. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι να κάνει επίδειξη σχεδιαστικών ικανοτήτων, αλλά να υποδείξει μία μέθοδο εργασίας.



Τα παιδιά σχεδιάζουν

Όταν ολοκληρωθεί αυτό το στάδιο της διδασκαλίας, τα παιδιά καλούνται να συνεχίσουν την προσπάθεια με το δικό τους σχέδιο. Το σχέδιο της φοιτήτριας-ερευνήτριας σβήνεται από τον πίνακα καθώς δεν πρέπει, έστω και ημιτελές, να θεωρηθεί ως πρότυπο προς αντιγραφή. Το αντικείμενο όμως (σε αυτήν την περίπτωση μία σκάλα) παραμένει σε κοινή θέα και τα παιδιά τοποθετούνται έτσι ώστε να μπορούν να το βλέπουν απρόσκοπτα από την ίδια οπτική γωνία που το σχεδίασε αυτή. Η φοιτήτρια-ερευνήτρια περνά ανάμεσα από τα παιδιά βοηθώντας ορισμένα να αποφασίσουν από πού να ξεκινήσουν, πού να κοιτάζουν και υπενθυμίζοντάς τους να κοιτούν το πραγματικό χωρίς όμως να επεμβαίνει σε αυτό καθαυτό το σχέδιό τους.

Παρόλο που σε αυτήν τη φάση παρατηρήθηκε ότι ορισμένα παιδιά αναζήτησαν το σχέδιο-πρότυπο για να ξεκινήσουν τη δική τους σχεδιαστική δραστηριότητα, πολύ γρήγορα ήταν σε θέση να ανακαλέσουν τη διαδικασία και να ξεκινήσουν έστω και διστακτικά. Τώρα στη κοινότυπη διαμαρτυρία των μαθητών «Δεν ξέρω/μπορώ να το κάνω», η φοιτήτρια-ερευνήτρια μπορεί να θυμίσει τη διαδικασία σχεδιασμού που είχε ακολουθηθεί πριν από λίγο.



Κοιτώντας προσεκτικά

Τα παιδιά σχεδιάζουν τη χύτρα ανακαλώντας τη διαδικασία που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια-ερευνήτρια. Σχεδιάζουν συγκρίνοντας τα σημάδια που κάνουν πάνω στο χαρτί με το πραγματικό αντικείμενο. Παρατηρείται ότι κοιτούν προσεκτικά το αντικείμενο χρησιμοποιώντας περισσότερο χρόνο από ό,τι συνήθως για να ολοκληρώσουν το σχέδιό τους. Επίσης φαίνεται να αναγνωρίζουν τα στοιχεία του αντικειμένου που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης με τη νηπιαγωγό, όπως τα χαρακτηριστικά σχήματα της χύτρας, του καπακιού και του σφικτήρα.

Όπως είναι φανερό από την εικόνα 9, αλλά και από παρόμοιες αναλύσεις άλλων σχεδίων, ορισμένα παιδιά συμπεριέλαβαν στο σχέδιό τους και νέες λεπτομέρειες, όπως τις βαλβίδες ασφάλειας και λεπτομέρειες του σφικτήρα της χύτρας. Αυτό θεωρήθηκε απόδειξη ότι έχουν καταλάβει τη διαδικασία καθώς την εφάρμοσαν και σε νέα στοιχεία παρατήρησης.



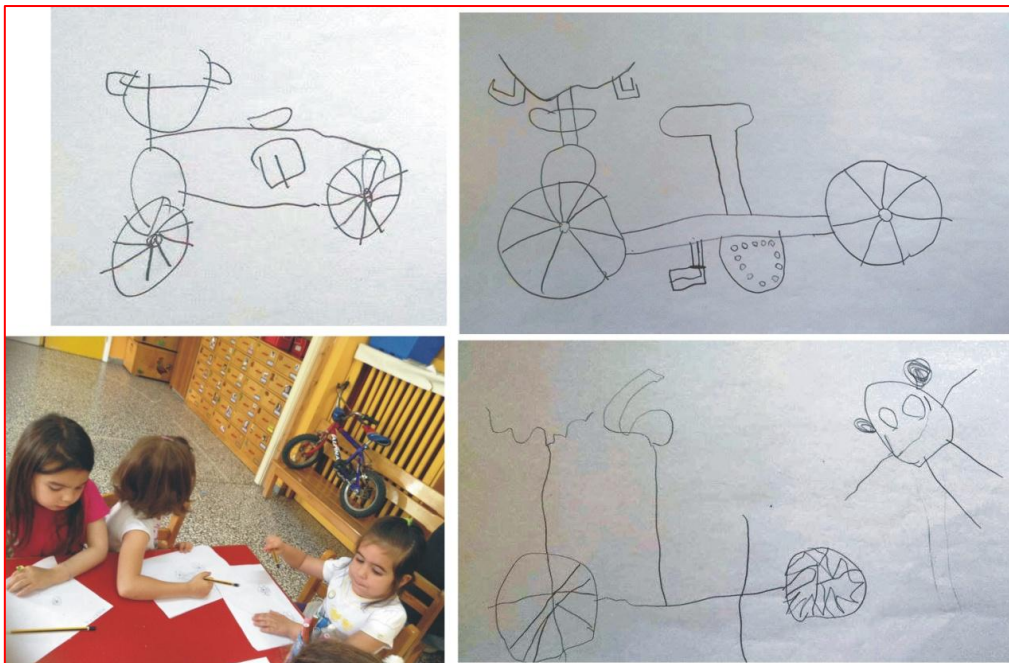
Διαδικασία και αποτέλεσμα

Στη μέθοδο ΣΧΕ-ΔΙΑ είμαστε σε θέση να διαχωρίσουμε με σαφήνεια τη διαδικασία σχεδιασμού από το αποτέλεσμά της. Αυτή είναι μία πολύ χρήσιμη διαπίστωση για τον δάσκαλο καθώς μπορεί να διευκολύνει το παιδευτικό του έργο.

Όσον αφορά τη διαδικασία σχεδιασμού, τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν, να συγκρίνουν, να δοκιμάσουν, να διορθώσουν, να παίρνουν αποφάσεις και να σκέφτονται. Αυτή η σύνθετη δραστηριότητα εμπεριέχει διανοητικές και, ως εκ τούτου, γνωστικές διαστάσεις που προσφέρονται για διδασκαλία και εποπτεία. Το αποτέλεσμα της δραστηριότητας, δηλαδή το ολοκληρωμένο σχέδιο, με τη σειρά του αξιολογείται βάσει του βαθμού στον οποίο το παιδί αναφερόταν στο πραγματικό, κοιτώντας το ενώ σχεδίαζε και όχι βάσει ενός πιθανού

αισθητικού ενδιαφέροντος. Ακόμη μία φορά αυτή η διαπίστωση καθιστά το έργο του εκπαιδευτικού αναγνωρίσιμο και αποτελεσματικό.

Στην εικόνα 10 παρατηρούμε τη λεπτομέρεια και το γνήσιο ενδιαφέρον με το οποίο έχουν καταγραφεί στο σχέδιο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φορητού cd player ακόμη και εάν αυτό σήμαινε ότι έπρεπε να κάτσεις πολύ κοντά του για να τα διακρίνεις καλύτερα! Αυτή η υπερβολή στη θέση του σχεδιαστή σε σχέση με το αντικείμενο, υπογραμμίζει τη σημασία που έχει αποκτήσει η διαδικασία σχεδιασμού για τα μικρά παιδιά.



«Μα πώς το έκανες έτσι;»

Παρόλο που τα σχέδια των τριών ποδηλάτων αποκαλύπτουν διαφορετικές σχεδιαστικές ικανότητες, σε όλα παρατηρείται η προσπάθεια για αποτύπωση των σχημάτων, της κλίμακας, της τοποθέτησης στο χώρο και των λεπτομερειών. Ακόμη και ένα λιγότερο ανεπτυγμένο σχεδιαστικά παιδί έχει προσπαθήσει να συμπεριλάβει βασικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου: τις ρόδες με τις ακτίνες τους, τον σκελετό του κορμού του ποδηλάτου, το τιμόνι με τα χερούλια και την ιδιομορφία του σχήματος της σέλας. Είναι χαρακτηριστικό πως, στο σχέδιο αυτό, το παιδί απέδωσε την ανθρώπινη φιγούρα χρησιμοποιώντας τον στερεότυπο γυρίνο ο οποίος, συγκρινόμενος με το σχέδιο του ποδηλάτου, είναι εμφανώς πιο φτωχός σχεδιαστικά.

Σε αυτήν την περίπτωση σχεδίου μπορούμε να παρατηρήσουμε με σαφήνεια δύο διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης που έχει χρησιμοποιήσει το ίδιο παιδί: τον διανοητικό ρεαλισμό με τον οποίο έχει αποδώσει τη φιγούρα βασισμένη σε ένα ήδη γνωστό και αδιαφοροποίητο στερεότυπο και, τον οπτικό ρεαλισμό με τον οποίο έχει αποδώσει το ποδήλατο βασισμένο στην παρατήρηση του πραγματικού. Χρησιμοποιώντας τα λόγια του Vygotsky, στη μία περίπτωση βλέπουμε το σχεδιαστικό στάδιο που έχει φτάσει το παιδί μόνο του και στη δεύτερη τις εν δυνάμει σχεδιαστικές του ικανότητες με την αρωγή του δασκάλου. Στο ίδιο σχέδιο διακρίνεται η χρήση της γόμας για να διορθωθούν τα λάθη, μία πρακτική που αποκαλύπτει τις νέες για το παιδί εμπειρίες του αναστοχασμού και της σκέψης ενώ σχεδιάζει.



Ο ιππόκαμπος

Παρατηρήθηκε ότι ακόμη και προνήπια που βρίσκονται στο σχεδιαστικό στάδιο της «μουτζούρας» έχουν ωφεληθεί από τη μέθοδο ΣΧΕ-ΔΙΑ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το νήπιο έχει προσπαθήσει να αποτυπώσει τη σπείρα της ουράς του ιππόκαμπου, ενός ομολογουμένως δύσκολου σχήματος. Πραγματικά, συχνά τα αποτελέσματα του σχεδίου διαπραγμάτευσης εκπλήσσουν, αποκαλύπτοντας ικανότητες παρατήρησης και ρεαλιστικής αναπαράστασης, που τα μικρά παιδιά κατέχουν σε λανθάνουσα κατάσταση.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της μεθόδου ΣΧΕ-ΔΙΑ σε τάξεις του ελληνικού σχολείου και νηπιαγωγείου επιβεβαίωσε τα παρακάτω χαρακτηριστικά και παιδαγωγικά οφέλη:

1. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει επιτέλους ενεργητικό ρόλο στη διδασκαλία της τέχνης. Αν και η μέθοδος που εξετάστηκε επικεντρώνεται στη διδασκαλία του σχεδίου, τον εξοπλίζει με μία μέθοδο οργάνωσης της διδασκαλίας της τέχνης και ένταξής της στο γενικότερο

- πρόγραμμα σπουδών του σχολείου. Αυτή δε την μέθοδο διδασκαλίας είναι σε θέση να εκτελέσει, μη έχοντας ο ίδιος ιδιαίτερες καλλιτεχνικές γνώσεις και δεξιότητες.
2. Ανατρέπεται η συνηθισμένη σχέση δασκάλου/μαθητή. Η διδασκαλία αποκτά διαδραστικό συνεργατικό χαρακτήρα και ο δάσκαλος αναλαμβάνει τον ρόλο του συνεργάτη καθώς απομακρύνεται από τη θέση αυθεντίας που συνήθως του αποδιδόταν. Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό ιδιαίτερα χρήσιμο στον χώρο της τέχνης: ενώ ο μαθητής διδάσκεται με παιδαγωγικά οργανωμένο τρόπο να σχεδιάζει εκ του φυσικού, του παρέχεται ταυτόχρονα το πλαίσιο αυτενέργειας και ελευθερίας να εκφράσει πιο προσωπικές ευαισθησίες και τάσεις.
 3. Συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ικανοτήτων γλώσσας ή σχεδίου. Η συλλογικότητα και οι δημοκρατικές συνθήκες που προϋποθέτει η διδακτική αυτή μέθοδος προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να λάβει υπόψη του την πολυμορφία μίας σημερινής σχολικής τάξης.
 4. Η διδασκαλία σχεδίου γίνεται όχι σε ατομική βάση. Η συνηθισμένη πρακτική διδασκαλίας σχεδίου βασιζόταν στην έναν-προς-έναν σχέση ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή. Αυτό καθιστούσε τη διδασκαλία του σχεδίου στο σχολικό περιβάλλον σχεδόν αδύνατη. Η μέθοδος ΣΧΕ-ΔΙΑ εισαγάγει το σχέδιο ως αντικείμενο διδασκαλίας μέσα στην τάξη με ισάξιους με τα υπόλοιπα μαθήματα μαθησιακούς στόχους, μεθοδολογία και αξιολόγηση.
 5. Η διδασκαλία σχεδίου συνδυάζει ανάπτυξη της γλώσσας και της μαθηματικής σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο, η μέθοδος ΣΧΕ-ΔΙΑ προτείνει μία ολιστική προσέγγιση της μάθησης, εντάσσοντας στο μάθημα της τέχνης μαθησιακούς στόχους πέρα από τα στενά όρια του μαθήματος.
 6. Επιτέλους το σχέδιο και η τέχνη είναι ένα παιχνίδι και είναι διασκεδαστικές δραστηριότητες! Κάνοντας αυτή την διαπίστωση κανείς οφείλει να διευκρινίσει ότι με τον όρο «παιχνίδι» δεν αναφερόμαστε στη λανθασμένα εννοούμενη ελεύθερη, χαρούμενα άσκοπη ώρα του παιδιού, αλλά στον κατεξοχήν αυθόρμητο τρόπο μάθησης που τα παιδιά υιοθετούν μόνα τους μπροστά μας, ερήμην μας και συχνά ενάντια μας.

Βιβλιογραφία

Duncum Paul, *The Origins of Self-expression: a case of self-deception*, [*Η προέλευση της θεωρίας της έκφρασης: μία περίπτωση αυταπάτης*], Art Education, September 1982.

Efland D. Arthur, *Art and Cognition: integrating the visual arts in the curriculum*, [*Τέχνη και Γνώση: ενσωματώνοντας τις εικαστικές τέχνες στο πρόγραμμα σπουδών*], Teachers College Press and National Art Education Association, 2002.

Eisner Elliot, *The Arts and the Creation of the Mind*, [*Οι τέχνες και η διανοητική δημιουργία*] Chapter 4, Yale U. P. / New Haven & London, 2002.

Cooke Grant, Griffin Deirdre & Cox Maureen, *Teaching Young Children to Draw: imaginative approaches to representational drawing* [*Διδάσκοντας σχέδιο σε μικρά παιδιά: δημιουργικές προσεγγίσεις στο αναπαραστατικό σχέδιο*], Routledge Falmer, London & New York, 1998.

Luquet G.H., *Children's Drawings* [*Τα σχέδια των παιδιών*], London/New York, Free Association Books, 2001.

Thompson Christine, *The "Ket Aesthetic": visual culture in childhood* [*Το αισθητικό "ket" (αποσκευή): οπτικός πολιτισμός στην παιδική ηλικία*], στο: Fineberg J. When we were Young: new perspectives on the art of the child, Berkley University of California Press, 2006.

Wilson Brent, *Child Art after Modernism: visual culture and new narratives* [*Η παιδική τέχνη μετά τον μοντερνισμό: οπτικός πολιτισμός και νέες αφηγήσεις*], στο: Eisner E. & Day D.M. Handbook of Research and Policy in Art Education, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

Vygotsky Lev, *Interaction between learning and development*, [Η αλληλεπίδραση μεταξύ μάθησης και ανάπτυξης] στο: *Mind and Society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard U. P., 1978.



ΕΙΣΗΓΗΣΗ 2η

«Η μετασχηματιστική δύναμη της Τέχνης: «Μεταμορφώσεις» του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της Τέχνης στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης»

Γιάννης Σκαρπέλος, Αναπληρωτής Καθηγητής Οπτικού Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού

Κατερίνα Δερματά, Εκπαιδευτικός, ΜΑ στην Πολιτιστική Διαχείριση

«Μερικοί ζωγράφοι μεταμορφώνουν τον ήλιο σε μια κίτρινη κηλίδα.

Κάποιοι άλλοι μεταμορφώνουν μια κίτρινη κηλίδα σε ήλιο».

Πάμπλο Πικάσο

Περίληψη

Τα μικρά παιδιά εισέρχονται στην επίσημη εκπαίδευση με ένα ρεπερτόριο τρόπων αναπαράστασης, με τους οποίους προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο και να επικοινωνήσουν με το κοινωνικό περιβάλλον. Η εισήγηση παρουσιάζει μια εκπαιδευτική πρόταση αξιοποίησης της οπτικοακουστικής έκφρασης και των εικαστικών, στα πλαίσια ενός προγράμματος οικολογικής καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης (Eco Art Education) εφαρμοσμένο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η οικολογική καλλιτεχνική εκπαίδευση συνδυάζει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και παιδαγωγικές στρατηγικές από τις Οπτικές Τέχνες, την Καλλιτεχνική και την Περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και προσφέρει ευκαιρίες για καλλιτεχνικές μορφές οικολογικού ακτιβισμού στους μαθητές κάθε ηλικίας, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα. Η Τέχνη στην εκπαίδευση, απαλλαγμένη από την παραδοσιακή αντίληψη της ομοιομορφίας και της μηχανιστικής αναπαραγωγής μοντέλων του παρελθόντος, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός νέου κλίματος στη μαθησιακή διαδικασία και να «μεταμορφώσει» την πραγματικότητα της σχολικής τάξης σε ένα περιβάλλον που θα ευνοεί τον

πειραματισμό, την ελεύθερη επιλογή και τη δημιουργική σκέψη μέσα από εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και σύλληψης της πραγματικότητας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο - Εννοιολογήσεις

Η επικοινωνία μπορεί να είναι μια άκαμπτη επιτελεστική πράξη, όπου το νόημα είναι από πριν δεδομένο και η αποκωδικοποίησή του πλήρης ή σχεδόν πλήρης, ανάλογα με την ένταση του επικοινωνιακού θορύβου. Μπορεί, δηλαδή, να είναι σαν τα τιτβίσματα των πολιτικών στο twitter: *αδιάφορα*. Βέβαια, και αυτή η αδιάφορη επικοινωνία είναι μερικές φορές απαραίτητη. Όμως δεν είναι αυτή η μορφή επικοινωνίας που διαφοροποιεί τον άνθρωπο από τις αγελάδες στο λιβάδι, όπως τόσο παραστατικά γράφει ο Νίτσε, στον *Δεύτερο Ανεπίκαιρο Στοχασμό*.¹

Αντίθετα, η επικοινωνία μπορεί να είναι μια δημιουργική πράξη νοηματοδότησης και διαρκούς σημείωσης. Μια πράξη που αντιλαμβάνομενη τον αυθαίρετο χαρακτήρα των σημείων, ξανασυνδέει με νέους τρόπους τα σημαίνοντα με τα σημαινόμενα, αναδιατυπώνει τους κανόνες της γραμματικής και της σύνταξης των σημείων, ανοίγεται στην ιδιόλεκτο, χωρίς να φτάνει στο ακατάληπτο για το οποίο μας προειδοποιούσε ο Αριστοτέλης στην *Ποιητική*.²

Μια τέτοια δημιουργική επικοινωνία, όπως την παρουσιάζει ο Gunther Kress³ φαίνεται να υιοθετεί συστηματικά λειτουργίες τις οποίες επεξεργάστηκε ο Sigmund Freud αναφερόμενος στα όνειρα, όπως η μετωνυμία, η μεταφορά και η συμπύκνωση.⁴

¹ Nietzsche Friedrich, *Untimely Meditations, [Ανεπίκαιροι στοχασμοί]*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, σελ. 60

² «άπαν δέ όνομά εστιν ή κύριον ή γλώττα ή μεταφορά ή κόσμος ή πεποιημένον ή επεκτεταμένον ή υφηρημένον ή εξηλλαγμένον. Λέγω δέ κύριον μέν ώ χρόνται έκαστοι, γλώτταν δέ ώ έτεροι, ώστε φανερόν ότι και γλώτταν και κύριον είναι δυνατόν τό αυτό, μή τοίς αυτοίς δέ», Αριστοτέλης, *Ποιητική*, 1457b.

³ Kress Gunther, *Design and Transformation [Σχεδιασμός και μετασχηματισμός]*, στο: Bill Cope και Mary Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures [Πολυγραμματισμοί: Η μάθηση του εγγραμματισμού και ο σχεδιασμός κοινωνικών μελλόντων]*, London, Routledge, 2000, σελ. 149- 157. Kress Gunther, *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication [Πολυτροπικότητα: μια κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη σύγχρονη επικοινωνία]*, New York, Routledge, 2010.

Δεν προκαλεί έκπληξη που αυτές οι ίδιες λειτουργίες αποτελούν τον πυρήνα της δημιουργικότητας και στην Τέχνη. Άλλωστε, η Τέχνη είναι (ή θα έπρεπε να είναι) συνώνυμο της δημιουργικής επικοινωνίας.

1.1. Δημιουργική επικοινωνία, Τέχνη και παιδί

Το παράδειγμα της δημιουργικής πράξης ως ελεύθερης σημείωσης, η οποία υλοποιείται με τα μέσα της καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως το παρουσιάζουν οι Gunther Kress και Theo van Leeuwen, είναι ένα τρίχρονο παιδί που καθισμένο στην αγκαλιά του πατέρα του ζωγραφίζει ένα αυτοκίνητο.⁵

Το παιδί που παίζει – η μεγάλη μεταφορά του ηρακλείτειου αποσπάσματος 52 – γίνεται εδώ το σύμβολο και ταυτόχρονα το κλειδί για να κατανοήσουμε τη σημειωτική δημιουργία. Τα σκίτσα ή τα Lego, τα ξύλινα χρωματιστά τουβλάκια μετατρέπονται στο σημειωτικό όχημα (το σημαίνον) που δημιουργείται για να εκφράσει μια υποκειμενική σημασία, ένα νόημα (το σημαίνον). Έτσι, βρισκόμαστε ενώπιον μιας διαδικασίας «δημιουργίας σημείων, στην οποία το σημαίνον (η μορφή) και το σημαινόμενο (το νόημα) είναι σχετικά ανεξάρτητα μεταξύ τους ωστόσο ο δημιουργός τα συνταιριάζει σε ένα καινούργιο σημείο».⁶

Τα παιδιά, όπως και όλοι οι δημιουργοί σημάτων, δημιουργούν τους «δικούς» τους αναπαραστατικούς πόρους. Η δράση αυτή είναι μέρος μιας συνεχούς παραγωγής σημάτων, κατά την οποία τα σήματα που έχουν ήδη δημιουργηθεί γίνονται υλικό που θα μετατραπεί σε νέα σήματα.⁷ Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πειραματίζονται μέσω των σχεδίων αλλά και χρησιμοποιούν το σχέδιο και τη ζωγραφική – ανάμεσα

⁴ Laplanche Jean και Pontalis J.-B., *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*, Αθήνα, Κέδρος, 1986.

⁵ Kress Gunther και Van Leeuwen Theo, *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα, Επίκεντρο, 2010, σελ. 50.

⁶ Kress Gunther και Van Leeuwen Theo, *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα, Επίκεντρο, 2010, σελ. 51.

⁷ Kress Gunther και Van Leeuwen Theo, *Reading Images: the grammar of visual design, [Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού]*, New York, Routledge, 1996, σελ. 11.

σε άλλους συμβολικούς τρόπους αναπαράστασης- για να εκφράσουν ιδέες, σκέψεις και να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν.⁸

Τα πολύ μικρά παιδιά αρχικά δημιουργούν τυχαία σήματα, που τους προσδίδουν κιναισθητική απόλαυση (π.χ το μωρό αφήνει αποτυπώματα με μαρκαδόρους πάνω σε χαρτί, κουνώντας τα χέρια του και αντλεί χαρά από αυτήν την ενέργεια). Τα παιδιά παρατηρούν και μιμούνται τους τρόπους αναπαράστασης και ενσωματώνουν σημειωτικούς τρόπους και συμπεριφορές των ενηλίκων αλλά και των μεγαλύτερων παιδιών της κοινότητας στην οποία ζουν. Μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον σταδιακά συνειδητοποιούν πως τα σήματα που δημιουργούν μπορούν να εξυπηρετήσουν επικοινωνιακή λειτουργία. Έτσι, αρχίζουν να αναπτύσσουν ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας.

Τα μικρά παιδιά εισέρχονται στην επίσημη εκπαίδευση με ένα ρεπερτόριο τρόπων αναπαράστασης - ζωγραφική, μοντελοποίηση, παιχνίδι ρόλων, storytelling, αναδυόμενος γραμματισμός και αριθμητική - με τους οποίους προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο και να επικοινωνήσουν με το κοινωνικό περιβάλλον.⁹ Ωστόσο, με την είσοδό τους στην τυπική εκπαίδευση, τα παιδιά δέχονται μηνύματα ότι οι τρόποι αναπαράστασης που εκτιμώνται ιδιαίτερα στη σχολική πραγματικότητα είναι, πρωτίστως, τα συμβολικά συστήματα ανάγνωσης και αριθμητικής. Έτσι, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν «ακαδημαϊκές δεξιότητες», χάνουν τις ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης και συμβολικά συστήματα, τα οποία μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για γνωστικές προκλήσεις σε υψηλότερα επίπεδα.

Το σχέδιο, ως συμβολική δραστηριότητα, βρίσκεται στο κέντρο της καθημερινής ζωής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από σχεδιαστικές δραστηριότητες τα παιδιά επιλύουν προβλήματα, εξερευνούν τα σύμβολα που έχουν σχεδιάσει τα ίδια και οι συνομήλικοι

⁸ Kress Gunther, *Before Writing-Rethink the paths to literacy*, [Πριν τη Γραφή: Να ξανασκεφτούμε τους δρόμους του εγγραμματισμού], New York, Routledge, 1997.

⁹ Anning Angela, *Learning to draw and draw to learn*, [Μαθαίνουμε να ζωγραφίζουμε και ζωγραφίζουμε για να μάθουμε], στο: Journal of Art and Design Education, 1999, 21 (3), σελ. 197-208.

τους και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.¹⁰ Το σχολείο, με την εισαγωγή των Τεχνών στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός νέου κλίματος στη μαθησιακή διαδικασία, όπου η Τέχνη θα αναπτύσσει, εκτός από γνωστικούς στόχους, τη δημιουργική σκέψη, την προσωπική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

1.2. Ο «μετασχηματισμός» ως δημιουργία και ελευθερία

Η σημειωτική δημιουργία δεν προκύπτει εκ του μηδενός. Στην πραγματικότητα, θα υποστηρίξει σε ένα άλλο κείμενό του ο Kress, πρόκειται για «μετασχηματισμό»: «είναι (επί-)δράση πάνω και μέσω υφιστάμενων (σημειωτικών) πόρων».¹¹ Η έμφαση στη διαδικασία, στη δημιουργικότητα, στην αλλαγή (σημειωτική ή κοινωνική) απελευθερώνει το υποκείμενο από την καταδίκη στην αιώνια επανάληψη του εαυτού. Επιτρέπει έτσι να αντιληφθούμε έναν διττό μετασχηματισμό: εν πρώτοις, τον μετασχηματισμό των σημειωτικών πόρων,¹² και στη συνέχεια τον μετασχηματισμό του ίδιου του υποκειμένου. Το εύρος, η πολυπλοκότητα και ο πλούτος των διαθέσιμων πόρων για την παραγωγή νοήματος είναι τέτοια ώστε κάθε αναπαράσταση δεν αποτελεί απλά διαδικασία αναπαραγωγής. Είναι ζήτημα μετασχηματισμού και ανακατασκευής του νοήματος. Κάθε δημιουργός αναδημιουργεί μέσα από την πράξη του σχεδιασμού. Ο σχεδιασμός, επομένως, ενέχει πάντα το στοιχείο του υβριδισμού. Η Τέχνη μας προσφέρει εξαιρετικά παραδείγματα, καθώς έχει δείξει επανειλημμένα πως η δημιουργικότητα δεν εκδηλώνεται μόνο μέσω της πρωτότυπης δημιουργίας, αλλά, επίσης, μέσω παρεμβάσεων του νεότερου δημιουργού στο έργο των παλαιότερων. Είναι αυτό που στο ψηφιακό περιβάλλον

¹⁰ Παπανδρέου Μαρία, Σιαμπάνη Ευαγγελία, Δούμου Σοφία, *Η σημασία της σχεδιαστικής δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο*, στο: Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, Αθήνα, Δίπτυχο, 2011, τεύχος 83, σελ. 118-126.

¹¹ Kress Gunther, *Design and Transformation [Σχεδιασμός και μετασχηματισμός]*, στο: Bill Cope και Mary Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures [Πολυγραμματισμοί: Η μάθηση του εγγραμματισμού και ο σχεδιασμός κοινωνικών μελλόντων]*, London, Routledge, 2000, σελ. 152.

¹² Cope Bill και Kalantzis Mary, *Designs for social futures [Σχέδια για κοινωνικά μέλλοντα]*, στο: Bill Cope και Mary Kalantzis (επιμ.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures [Πολυγραμματισμοί: Η μάθηση του εγγραμματισμού και ο σχεδιασμός κοινωνικών μελλόντων]*, London, Routledge, 2000, σελ. 202.

ονομάζουμε mods, mashup ή remix culture. Είναι αυτό για το οποίο θα μιλήσουμε κυρίως στη συνέχεια.

Παράλληλα, όμως, η ελευθερία που προϋποθέτει μια τέτοια προσέγγιση, γίνεται τρόπος ζωής που μεταμορφώνει το υποκείμενο, από παθητικό «χρήστη» των πολιτισμικών αγαθών σε ενεργό δημιουργό, ακόμη και αν δεν πρόκειται ποτέ το δημιούργημά του να αναγνωριστεί ως τέχνη. Από τους γκραφιτάδες ως τους χάκερς, από τους καλλιτέχνες που δημιουργούν μετασχηματίζοντας videogames, ως τους gamers που δημιουργούν ταινίες στο youtube «γυρισμένες» στο αγαπημένο τους παιχνίδι,¹³ από το παιδί που ζωγραφίζει μουστάκια στη φωτογραφία του πατέρα του, ως τον ζωγράφο που βάζει ιερόσυλα μουστάκια στη Μόνα Λίζα, η χειραφετική λειτουργία του μετασχηματισμού οδηγεί στην υιοθέτηση διαφορετικών αξιών, στοχεύσεων, τρόπου ζωής.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια του «μετασχηματισμού» οδηγεί στην αναζήτηση μιας ουσιαστικής σχέσης με τον εαυτό, η οποία με τη σειρά της επιφέρει μια περισσότερο γόνιμη επικοινωνία με τον άλλο. Με αυτή την έννοια, «ο μετασχηματισμός δίνει νόημα στον Εαυτό μέσα από τη σχέση του με τον κόσμο».¹⁴ Η δημιουργικότητα είναι μετασχηματιστική, ισχυρίζεται η Browning, στο βαθμό που μετασχηματίζει το γνωστό σε κάτι νέο.¹⁵

1.3 Η Τέχνη στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο¹⁶ μερικές από τις **θεμελιώδεις αρχές** της προσχολικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες:¹⁷

¹³ Clarke Andy και Mitchell Grethe (επιμ.), *Videogames and Art [Βιντεοπαιχνίδια και Τέχνη]*, 2^η έκδοση, Bristol και Chicago, Intellect, 2013.

¹⁴ Browning Kathy, *Art as Transformation [Η τέχνη ως μετασχηματισμός]*, στο: Morgan Gardner και Ursula A. Kelly (επιμ.), *Narrating Transformative Learning in Education [Η αφήγηση της Μετασχηματιστικής Μάθησης στην Εκπαίδευση]*, Ν.Υ., Palgrave Macmillan, 2008, σελ. 211-221.

¹⁵ Browning Kathy, *Art as Transformation [Η τέχνη ως μετασχηματισμός]*, στο: Morgan Gardner και Ursula A. Kelly (επιμ.), *Narrating Transformative Learning in Education [Η αφήγηση της Μετασχηματιστικής Μάθησης στην Εκπαίδευση]*, Ν.Υ., Palgrave Macmillan, 2008, σελ. 213.

¹⁶ Το Νέο Πρόγραμμα σπουδών εκπόνησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα), υπόεργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών

- Η γνώση οικοδομείται σε αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.
- Το παιχνίδι θεωρείται κυρίαρχη δραστηριότητα για τη μάθηση.
- Στόχος του προγράμματος είναι να αξιοποιήσει και να ενδυναμώσει τη διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση.
- Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης.

Βασική δεξιότητα που επιδιώκει να προάγει το «Νέο Σχολείο - Σχολείο 21ου αιώνα» είναι η *δημιουργική και κριτική σκέψη*.¹⁸ Η *δημιουργική σκέψη* οδηγεί σε νέες προσεγγίσεις, πρωτότυπες ιδέες και εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης και σύλληψης των πραγμάτων. Το νηπιαγωγείο διευρύνει τις δυνατότητες των παιδιών για δημιουργική και κριτική σκέψη όταν προάγει τη φυσική τάση των νηπίων για πειραματισμούς ενώ, παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις πρωτότυπες και ασυνήθιστες δημιουργίες τους, συζητά μαζί τους για αυτές, δείχνοντας στους μαθητές πως οι δικές τους ιδέες έχουν αξία.¹⁹

Η Τέχνη κατείχε σημαντική θέση τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο,²⁰ μέσα από δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης (ζωγραφική, δραματική τέχνη, μουσική), όσο και στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΝΑΠ).²¹ Το ΝΑΠ περιλαμβάνει πέντε μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης: *τα Εικαστικά, τη Μουσική, το Θέατρο, τον Χορό και την Οπτικοακουστική Έκφραση*. Η ενασχόληση των νηπίων με την Τέχνη στοχεύει στην ανάπτυξη του αισθητικού γραμματισμού, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και Οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».

¹⁷ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011, σελ. 8.

¹⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011, σελ. 9.

¹⁹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011, σελ. 14.

²⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, 2002.

²¹ Η Φυλλιώ Νικολούδη σημειώνει πως το ΝΑΠ αποτελεί μια βελτίωση και επέκταση του ήδη ισχύοντος προγράμματος, το οποίο θα καλύψει τα κενά του και θα εμπλουτίσει την παιδαγωγική του θεώρηση με βάση κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις. Νικολούδη Φυλλιώ, *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οδηγός νηπιαγωγού, από το 2002 στο 2011*, στο: *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Δίπτυχο, Μάρτιος-Απρίλιος 2014, τεύχος 98, σελ. 108-112.

ενσυναίσθησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της απόκτησης κινήτρων για μάθηση μέσα από διαδικασίες *δημιουργίας, παρουσίασης και ανταπόκρισης*.²²

Η Τέχνη στον χώρο του σύγχρονου νηπιαγωγείου, απαλλαγμένη από την παραδοσιακή αντίληψη της ομοιομορφίας και της μηχανιστικής αναπαραγωγής μοντέλων και σχεδίων, βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύψουν τον κόσμο, προσφέροντας διαφορετικές προσεγγίσεις, οπτικές γωνίες και τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας και ενθαρρύνει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση των νηπίων.

1.4 Οικολογική Καλλιτεχνική Εκπαίδευση (Eco Art Education): μια δυναμική εκπαιδευτική προσέγγιση της φύσης μέσω της Τέχνης

Η περιβαλλοντική κρίση και τα οικολογικά ζητήματα που ήρθαν στο προσκήνιο με ιδιαίτερη ένταση και έκταση τις τελευταίες δεκαετίες αποτέλεσαν πρόκληση όχι μόνο για τους επιστήμονες και ειδικούς του περιβάλλοντος αλλά και για την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν, για τους ίδιους και για τους μαθητές τους, δεξιότητες, συνήθειες και στάσεις, που θα τους επιτρέπουν να ζήσουν σε ένα περιβάλλον που βρίσκεται σε κίνδυνο. Διατυπώνοντας την άποψη πως το περιβαλλοντικό ζήτημα δεν είναι απλά ένα θέμα που αφορά στην εκπαίδευση αλλά κυρίως αποτελεί θέμα εκπαίδευσης, ο David Orr γράφει πως οι προκλήσεις που προκύπτουν είναι ο αναστοχασμός αναφορικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης, τις πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στο νέο περιβάλλον που διαμορφώνεται και

²² Σύμφωνα με το ΝΑΠ, η *δημιουργία* περιλαμβάνει τη χρήση των στοιχείων της κάθε τέχνης με αφορμή ένα ερέθισμα προκειμένου να εκφραστούν ιδέες, η *παρουσίαση* αφορά στη δημιουργία ενός έργου, κατά την οποία τα παιδιά λειτουργούν παράλληλα και ως ακροατές\ θεατές του έργου τους μαζί και μπροστά σε κοινό ενώ η *ανταπόκριση* αφορά στο πως αντιλαμβάνονται και αισθάνονται τα παιδιά την εμπειρία που βίωσαν. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011, σελ. 256.

να συμβάλλουν στην απόκτηση όχι μόνο γνώσεων για το περιβάλλον αλλά και μια ηθικής στάσης ζωής απέναντι στον πλανήτη.²³

Η Φύση, ως πηγή έμπνευσης και περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δημιουργεί ο άνθρωπος, και η Τέχνη, ως μέσο προσωπικής έκφρασης και αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμόρφωσαν στα τέλη της δεκαετίας του 1960 μια καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση κι έναν δυναμικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, την Οικολογική Καλλιτεχνική Εκπαίδευση (Eco Art Education - EAE). Η Οικολογική Καλλιτεχνική Εκπαίδευση βασίζεται στην εγγενή περιέργεια που έχουν τα παιδιά για το φυσικό κόσμο. Η Hilary Inwood επιχειρεί να χαρτογραφήσει το πεδίο της Οικολογικής Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης και να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους οι οπτικές τέχνες και η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσο για την ανάδειξη νέων δρόμων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την καλλιέργεια του «οικολογικού εγγραμματισμού» (ecological literacy).²⁴

Η οικολογική καλλιτεχνική εκπαίδευση συνδυάζει γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και παιδαγωγικές στρατηγικές από τις Οπτικές Τέχνες, την Καλλιτεχνική και την Περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και προσφέρει ευκαιρίες για καλλιτεχνικές μορφές οικολογικού ακτιβισμού στους μαθητές κάθε ηλικίας, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις.²⁵ Η σύνδεση αυτών των πεδίων επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση της φύσης, την ενσωμάτωση των φυσικών υλικών, διαδικασιών ή και εικόνων, την ανάπτυξη της φυσικής και συναισθηματικής σύνδεσης των μαθητών με

²³ Orr David, *The problem of education [Το πρόβλημα της εκπαίδευσης]*, στο: *New directions of higher education*, Jossey Eass Publishers, 1992, τεύχος 77, σελ. 3-8.

²⁴ Inwood Hilary, *Mapping Eco Art Education [Χαρτογράφηση της οικολογικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης]*, στο: *Canadian Review of Art Education*, 2008, τόμος 35, σελ. 57.

²⁵ Inwood Hilary, *Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco art education in elementary classrooms [Η καλλιέργεια καλλιτεχνικών προσεγγίσεων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: Εξερευνώντας την οικολογική καλλιτεχνική εκπαίδευση στις τάξεις του δημοτικού]*, στο: *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2013, τόμος 3, τεύχος 2, σελ. 129-145

τις τοπικές κοινότητες και σε οδηγεί σε πιο συνεργατικές και συλλογικές διαδικασίες μάθησης.²⁶

Για να αναπτυχθούν εμπειρίες μάθησης πρέπει οι παιδαγωγικές στρατηγικές να συμπληρωθούν από το κατάλληλο περιεχόμενο, που είναι ξεχωριστό για κάθε ομάδα μαθητευομένων. Τα αναλυτικά προγράμματα συχνά αποτυγχάνουν σε αυτό ακριβώς, αφού οι ιδέες και οι έννοιες που πραγματεύονται είναι συχνά αποκομμένες από τη ζωή των μαθητών.²⁷ Οι ιδέες πρέπει να ξεκινούν από τη ζωή της κάθε τάξης και να επεκτείνονται σε θέματα που πηγάζουν από τη ζωή των μαθητών μέσα στην κοινότητα στην οποία ζουν. Έτσι το περιεχόμενο και η κατάκτηση της γνώσης μετατρέπεται σε προσωπική πορεία μάθησης και μπορεί πιο εύκολα να οδηγήσει στη δράση.

2. «Μεταμορφώσεις» του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της Τέχνης: Μια πρακτική εφαρμογή από παιδιά προσχολικής ηλικίας

«Χρειάστηκε να γεράσω για να μάθω να ζωγραφίζω σαν παιδί».

Joan Miro

2.1 Στόχος του προγράμματος

Γενικός στόχος του προγράμματος ήταν να ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αξιοποιώντας τις ιδέες και τους πειραματισμούς τους και να παρέχει ερεθίσματα για δημιουργική αξιοποίηση των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία.

Για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου, το πρόγραμμα βασίστηκε στην αξιοποίηση κυρίως δυο μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως αυτές αναφέρονται στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα: *την οπτικοακουστική*

²⁶ Inwood Hilary, *Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco art education in elementary classrooms [Η καλλιέργεια καλλιτεχνικών προσεγγίσεων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: Εξερευνώντας την οικολογική καλλιτεχνική εκπαίδευση στις τάξεις του δημοτικού]*, στο: International Electronic Journal of Environmental Education, 2013, τόμος 3, τεύχος 2, σελ. 137.

²⁷ Inwood Hilary, *Mapping Eco Art Education [Χαρτογράφηση της οικολογικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης]*, στο: Canadian Review of Art Education, 2008, τόμος 35, σελ. 67.

έκφραση και τα εικαστικά. Ωστόσο, καθώς το πρόγραμμα είχε ως θεματικό περιεχόμενο τη γνωριμία των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον, οι δραστηριότητες εξυπηρετούσαν ταυτόχρονα στόχους από περισσότερες μαθησιακές περιοχές. Άλλωστε στο ΝΑΠ υπογραμμίζεται η στενή αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθησιακών περιοχών. Ειδικότερα για τη σύνδεση των Φυσικών Επιστημών και των Τεχνών, το ΝΑΠ αναφέρει πως «οι Τέχνες προσφέρουν ποικιλία εκφραστικών μέσων και οι Φυσικές επιστήμες αποτελούν συχνά πηγή έμπνευσης για καλλιτεχνική δημιουργία».²⁸ Παράλληλα η Γλώσσα, αποτελεί μέσο για την απόκτηση της γνώσης και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και έκφρασης σε όλες τις μαθησιακές περιοχές.²⁹

2.2 Επιμέρους στόχοι του προγράμματος

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν να ενθαρρύνει τους μαθητές:

- Να χρησιμοποιούν με φαντασία διαφορετικά υλικά για να δημιουργούν.
- Να χρησιμοποιούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων για να δημιουργούν με τις διάφορες εικαστικές μορφές.
- Να παρατηρούν το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον και να αντλούν θέματα από αυτό.
- Να κατανοούν τη δηλωτική σημασία της φωτογραφίας ενός προσώπου (ή στην περίπτωση μας αντικειμένου) αντί του ονόματός του.
- Να μπορούν να ορίζουν τα όρια φωτογραφίας ενός μεσαίου και ενός κοντινού κάδρου και να πειραματίζονται με αυτά.
- Να εντοπίζουν κατασκευαστικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων τρόπων απεικόνισης (ζωγραφική-φωτογραφία).³⁰

²⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011, σελ. 85.

²⁹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011, σελ. 207.

³⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011, σελ. 261-284.

2.3 Η εφαρμογή του προγράμματος

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Μεγάλων Προνηπίων (παιδιά ηλικίας 4,5 έως 5,5 χρονών) του Βρεφονηπιακού Σταθμού ΟΑΕΔ στο Μοσχάτο. Η δράση αναπτύχθηκε στα πλαίσια των *διερευνήσεων*³¹, κατά την ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας «Γνωρίζω το περιβάλλον» και ειδικότερα, στις υποενότητες «Ο κήπος μας» και «Η γειτονιά μας». Στις δράσεις συμμετείχαν 17 προνήπια, αγόρια και κορίτσια.

Στάδιο Α΄ : Εξερευνήσεις του περιβάλλοντος χώρου

Τα παιδιά χωρισμένα σε μικρές ομάδες εξερεύνησαν τον κήπο του σχολείου και παρατήρησαν τα φυτά και τα αντικείμενα που βρίσκονται στον χώρο. Στη συνέχεια κάθε παιδί επέλεξε ένα στοιχείο του κήπου, το οποίο φωτογράφησε με ψηφιακή φωτογραφική μηχανή. Αντίστοιχα, μια δεύτερη ομάδα παιδιών πραγματοποίησε περίπατο στον πεζόδρομο έξω από το σχολείο και φωτογράφησε στοιχεία του περιβάλλοντος χώρου (φυτά, κτίρια, κάγκελα, κ.ά.). Κατά τη φωτογράφιση τα παιδιά ενθαρρύνονταν να πειραματιστούν και να αποτυπώσουν το αντικείμενο\στοιχείο που επέλεξαν σε διαφορετικό ζουμ, αξιοποιώντας την κατάλληλη κάθε φορά φυσική τους απόσταση από το αντικείμενο της φωτογράφισης (μακρινό, κοντινό, πολύ κοντινό πλάνο) ή τη χρήση του zoom. Τα αντικείμενα που επέλεξαν να φωτογραφίσουν τα παιδιά στον κήπο ήταν λουλούδια, φυτά και έντομα ενώ στον εξωτερικό χώρο της γειτονιάς επέλεξαν κτίρια ή στοιχεία κτιρίων, ταμπέλες και πινακίδες.

³¹ Οι διερευνήσεις, για το ΝΑΠ, μπορούν να είναι μικρής διάρκειας έρευνες και σχέδια εργασία όπου τα παιδιά συλλέγουν στοιχεία, ελέγχουν ιδέες και πειραματίζονται, ενώ συχνά περιλαμβάνουν περισσότερες της μίας δραστηριότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011, σελ. 33).



Τα παιδιά φωτογραφίζουν στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος

Στάδιο Β': Παιχνίδια με τις φωτογραφίες

Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε προβολή όλων των φωτογραφιών που τράβηξαν τα παιδιά με τη χρήση προτζέκτορα και έγινε συζήτηση για τα αντικείμενα που επέλεξαν να φωτογραφίσουν. Κατά τη συζήτηση τα παιδιά αναγνώρισαν και ονομάτισαν τα αντικείμενα και επιχειρηματολόγησαν για τις επιλογές τους.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν στην ομάδα οι φωτογραφίες του ίδιου αντικειμένου, σε κοντινό και πολύ κοντινό πλάνο για να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες και τις διαφορές που προκύπτουν στο αποτέλεσμα της φωτογραφίας σε κάθε λήψη. Χαρακτηριστικές παρατηρήσεις των παιδιών, κατά τη σύγκριση του φωτογραφικού υλικού, ήταν:

- «Είναι το ίδιο αλλά αυτό (το κοντινό) είναι πιο μεγάλο» (Σύγκριση κοντινών και μακρινών φωτογραφιών)
- «Αυτό (το κοντινό) φαίνεται καλύτερα γιατί το άλλο (το μακρινό) είναι ολόκληρο».
- «Δεν ξέρω τι είναι (το κοντινό πλάνο) γιατί δε μπορώ να το δω ολόκληρο».
- «Είναι δυο σκουλήκια. Ένα μεγάλο σκουλήκι και ένα πιο μικρό σκουλήκι».
- «Αυτό είναι έτσι (μεγάλο) γιατί πήγαμε κοντά του και αυτό είναι μικρό γιατί πήγαμε μακριά».

Κατά την προβολή των φωτογραφιών παίξαμε το παιχνίδι «Μαγικές Μεταμορφώσεις». Τα παιδιά καλούνταν μέσα από ένα λεκτικό παιχνίδι φαντασίας να «μαγέψουν» τα αντικείμενα που προβάλλονταν στον τοίχο και να τα μεταμορφώσουν σε κάτι άλλο, διαφορετικό από την κατά δήλωση της εικόνας, προετοιμάζοντας το επόμενο στάδιο της δράσης.

Στάδιο Γ΄: Εικαστικές μεταμορφώσεις

Στο τρίτο στάδιο κάθε παιδί επέλεξε μια από τις φωτογραφίες (όχι απαραίτητα τη φωτογραφία που το ίδιο είχε τραβήξει). Οι φωτογραφίες που δόθηκαν ήταν μεγεθυμένες (χαρτί Α4) και τυπωμένες σε ασπρόμαυρο αντίγραφο, ώστε να είναι πιο εμφανείς οι παρεμβάσεις των παιδιών πάνω στο θέμα της φωτογραφίας. Υπήρχαν, επίσης, διαθέσιμα περισσότερα του ενός αντίγραφα της ίδιας φωτογραφίας προς χρήση.



Ο κορμός του δέντρου μεταμορφώθηκε σε τέρας

Κάθε παιδί, ατομικά, παρατήρησε το απεικονιζόμενο αντικείμενο και κλήθηκε να το «μεταμορφώσει» σε κάτι άλλο, χρησιμοποιώντας ελεύθερα διάφορα υλικά και τεχνικές από τη γωνιά των εικαστικών της τάξης. Τα υλικά που υπήρχαν στη διάθεση των παιδιών ήταν μαρκαδόροι, κηρομπογιές και λαδοπαστέλ, πινέλα και τέμπερες, νερομπογιές, χαρτιά διαφόρων ειδών (περιοδικά, εφημερίδες, γκοφρέ, γλασέ κ.ά.) κόλλες και ψαλίδια.



Το γραμματοκιβώτιο και η κολώνα μεταμορφώθηκαν σε σπίτι.

Στάδιο Δ': Η παρουσίαση

Μετά την εικαστική παρέμβαση, κάθε παιδί παρουσίασε ολοκληρωμένο το έργο του στην ομάδα εξηγώντας:

- Γιατί επέλεξε τη συγκεκριμένη μεταμόρφωση, ποια στοιχεία της φωτογραφίας οδήγησαν την επιλογή του.
- Τις τεχνικές και τα υλικά που αξιοποίησε από τη γωνιά των εικαστικών.

Παράλληλα, τα παιδιά παρατήρησαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις φωτογραφίες που τράβηξαν και στις εικαστικές δημιουργίες και συνέκριναν υλικά, σχέδια και τα αποτελέσματα των επιλογών τους.

Επέκταση της δράσης: Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, δημιουργήθηκε στην τάξη έκθεση με τα έργα των παιδιών, την οποία προσκλήθηκαν να επισκεφτούν οι γονείς. Παράλληλα, τα υλικά που συγκεντρώθηκαν από τις δυο ομάδες παιδιών κατά το στάδιο Α' (Εξερευνήσεις του περιβάλλοντος χώρου), τοποθετήθηκαν στη γωνιά του φυσικού περιβάλλοντος και αποτέλεσαν ερέθισμα για επόμενες εικαστικές δημιουργίες των παιδιών, σε συνδυασμό με τη γωνιά των εικαστικών. Τα φυσικά υλικά, όπως φύλλα, κλαδιά, κελύφη από σαλιγκάρια κ.ά. μεταμορφώθηκαν από τα παιδιά σε πρόσωπα, τοπία, αντικείμενα, αξιοποιώντας τις τεχνικές του κολλάζ και της ζωγραφικής.

Ταυτόχρονα, ασπρόμαυρα φωτοαντίγραφα των φωτογραφιών που τράβηξαν τα παιδιά κατά το στάδιο Α΄ (Εξερευνήσεις του περιβάλλοντος χώρου), και οι οποίες δεν χρησιμοποιήθηκαν για τις εικαστικές μεταμορφώσεις στην πρώτη εφαρμογή της δράσης, εμπλούτισαν τη γωνιά των φυσικών επιστημών. Οι φωτογραφίες αυτές αξιοποιούνταν από τα παιδιά ελεύθερα τόσο για την δημιουργία άλλων έργων όσο και για την παρατήρηση στοιχείων του φυσικού περιβάλλοντος σε δραστηριότητες φυσικών επιστημών.

Οι φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά επίσης αξιοποιήθηκαν στη γωνιά της Τέχνης για τη σύγκριση με έργα τέχνης γνωστών ζωγράφων που αποτύπωσαν τοπία του φυσικού περιβάλλοντος. Τέλος, οι φωτογραφίες αποτέλεσαν τα στοιχεία του παιχνιδιού «Βρες που είναι». Το παιχνίδι ένα παιχνίδι που αναπτύχθηκε στον κήπο του σχολείου και στον πεζόδρομο, όπου τα παιδιά ως ντετέκτιβ στοιχείων κλήθηκαν να ανακαλύψουν που βρίσκονται τα μέρη που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες, εξερευνώντας εκ νέου τη γειτονιά τους σε μια αντίστροφη πορεία, από τη φωτογραφία στο φυσικό περιβάλλον (Στο στάδιο Α΄ Εξερευνήσεις του περιβάλλοντος χώρου, τα παιδιά, είχαν ακολουθήσει την αντίστροφη πορεία δηλαδή από την ανακάλυψη του φυσικού περιβάλλοντος οδηγήθηκαν στη λήψη των φωτογραφιών).



Εικαστικά έργα των παιδιών με τα φυσικά υλικά που συγκέντρωσαν από τον κήπο.



3. Αξιολόγηση της δράσης - Συμπεράσματα

*Η τέχνη δεν αναπαράγει αυτό που βλέπουμε.
Μάλλον, μας κάνει να το δούμε.*

Paul Klee

Η εφαρμογή της δράσης είχε ως κεντρικό στόχο να ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αξιοποιώντας τις ιδέες και τους πειραματισμούς τους και να παρέχει ερεθίσματα για δημιουργική αξιοποίηση των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο συνδυασμός δυο τεχνών, της ζωγραφικής που είναι συνεχώς παρούσα σε κάθε τομέα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην προσχολική και σχολική ηλικία, και της φωτογραφίας, με την αξιοποίηση των μέσων και των τεχνικών της, έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να κάνουν επιλογές, να πειραματιστούν πάνω σε αυτές, αλλά και να δημιουργήσουν πρωτότυπα, προσωπικά έργα.

Κατά την εξέλιξη της δράσης, τα παιδιά ανέλαβαν σταδιακά δυο δημιουργικούς ρόλους: το ρόλο του φωτογράφου και το ρόλο του σχεδιαστή. Η συμμετοχή τους σε κάθε ένα από τα επιμέρους στάδια της δράσης προσέφερε διαφορετικές ευκαιρίες για μάθηση μέσω της τέχνης. Κατά το στάδιο της φωτογράφισης, τα παιδιά ως φωτογράφοι παρατήρησαν αντικείμενα, έκαναν επιλογές με κριτήριο το προσωπικό τους ενδιαφέρον και απεικόνισαν το θέμα που επέλεξαν. Ως δημιουργοί - σχεδιαστές έκαναν επιλογές σχετικά με το θέμα της παρέμβασής τους, τα υλικά και τις τεχνικές που αξιοποίησαν. Το αποτέλεσμα ήταν η σύνθεση έργων, τα οποία, ενώ είχαν ως

αφετηρία τη φωτογραφική αποτύπωση του πραγματικού, φυσικού κόσμου, μέσα από το βλέμμα των παιδιών, απέδωσαν έναν φυσικό κόσμο «μεταμορφωμένο» σε κάτι άλλο.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως η δράση, ενώ είχε ως στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, δεν ήταν προσανατολισμένη στο τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή στα έργα που δημιουργήθηκαν. Έμφαση δόθηκε στη δυνατότητα κάθε συμμετέχοντα να κάνει επιλογές σε όλα τα στάδια και να επικοινωνήσει τις σκέψεις του μέσω της τέχνης. Οι συμμετέχοντες έδρασαν σε ένα αρκετά ελεύθερο πλαίσιο δημιουργίας, τόσο κατά τη φωτογράφιση όσο και κατά την εικαστική παρέμβαση στις φωτογραφίες. Η ποικιλία και η διαφορετικότητα των έργων - κυρίως εκείνων των έργων που ξεκίνησαν με κοινή αφετηρία την ίδια φωτογραφία και διαμόρφωσαν ένα εντελώς διαφορετικό εικαστικό έργο - ήταν το αποτέλεσμα της ελευθερίας και της ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας των παιδιών.

Η εικαστική παρέμβαση στο φωτογραφικό υλικό συνέβαλε στην έκφραση της φαντασίας. Τα παιδιά μέσα από τη δράση κλήθηκαν να απεικονίσουν πραγματικά αντικείμενα και στη συνέχεια να μετατρέψουν την καταδήλωση της φωτογραφίας σε κάτι άλλο, μη πραγματικό. Οι γραμμές, οι φόρμες, τα σχήματα και τα γνώριμα αντικείμενα μετατράπηκαν με τη φαντασία των παιδιών σε ένα «φανταστικό» οπτικό παιχνίδι ανάμεσα στο πραγματικό και το μη πραγματικό, διευρύνοντας την οπτική αντίληψη. Η οπτική αντίληψη άλλωστε για τον Rudolph Arnheim «δεν είναι μια παθητική καταγραφή του υλικού ερεθίσματος αλλά μια ενεργητική ασχολία του νου».³²

Παράλληλα, οι «μεταμορφώσεις» του φυσικού κόσμου μέσω της Τέχνης αποτέλεσαν μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου εργασίας που είχε στόχο την ενεργοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον, με τη συνδρομή διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων μέσα στα πλαίσια της

³² Arnheim Rudolf, *Οπτική σκέψη*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2007, σελ. 64.

διαθεματικής προσέγγισης. Όπως διαπιστώνει η Inwood³³ η Οικολογική Καλλιτεχνική Εκπαίδευση επανασυνδέει τη δημιουργία και την καλλιτεχνική εκπαίδευση με την έννοια της κοινότητας στην οποία λαμβάνει χώρα, ενώ παράλληλα διευρύνει τα όρια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, από τη στενή επιστημονική προσέγγιση του παρελθόντος σε δημιουργική διαδικασία. Μπορεί, επομένως, να αποδειχτεί περισσότερο αποτελεσματική στην αλλαγή της συμπεριφοράς γιατί ερεθίζει όχι μόνο το μυαλό αλλά και την καρδιά των μαθητών και μετατρέπει την καλλιτεχνική εκπαίδευση σε δυναμικό εργαλείο την καλλιέργεια του οικολογικού εγγραμματισμού.

Στο Νέο σχολείο – Σχολείο του 21^{ου} αιώνα η Τέχνη, σε όλες τις μορφές της, μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα εργαλείο για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εντελώς διαφορετικές από τις δασκαλοκεντρικές, αυστηρά γνωστικά προσανατολισμένες πρακτικές του παρελθόντος. Κυρίως όμως, η Τέχνη μπορεί να παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για εξερεύνηση, προσωπική έκφραση και μάθηση, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα τους.

Βιβλιογραφία

Νικολούδη Φυλλιώ, *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οδηγός νηπιαγωγού, από το 2002 στο 2011*, στο: *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Δίπτυχο, Μάρτιος-Απρίλιος 2014, τεύχος 98, σελ. 108-112.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, 2002.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα, 2011.

Παπανδρέου Μαρία, Σιαμπάνη Ευαγγελία, Δούμου Σοφία, *Η σημασία της σχεδιαστικής δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο*, στο: *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Δίπτυχο, 2011, τεύχος 83, σελ. 118-126

³³ Inwood Hilary, *Mapping Eco Art Education [Χαρτογράφηση της οικολογικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης]*, στο: *Canadian Review of Art Education*, 2008, τόμος 35, σελ. 57-73

Anning Angela, *Learning to draw and draw to learn*, [Μαθαίνουμε να ζωγραφίζουμε και ζωγραφίζουμε για να μάθουμε], στο: *Journal of Art and Design Education*, 1999, 21 (3), σελ. 197-208.

Arnheim Rudolf, *Οπτική σκέψη*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2007

Browning Kathy, *Art as Transformation [Η τέχνη ως μετασχηματισμός]*, στο: Morgan Gardner και Ursula A. Kelly (επιμ.), *Narrating Transformative Learning in Education [Η αφήγηση της Μετασχηματιστικής Μάθησης στην Εκπαίδευση]*, N.Y., Palgrave Macmillan, 2008, σελ. 211-221.

Cope Bill και Kalantzis Mary, *Designs for social futures [Σχέδια για κοινωνικά μέλλοντα]*, στο: Bill Cope και Mary Kalantzis (επιμ.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures [Πολυγραμματισμοί: Η μάθηση του εγγραμματισμού και ο σχεδιασμός κοινωνικών μελλόντων]*, London, Routledge, 2000, σελ. 201- 232

Clarke Andy και Mitchell Grethe (επιμ.), *Videogames and Art [Βιντεοπαιχνίδια και Τέχνη]*, 2^η έκδοση, Bristol και Chicago, Intellect, 2013.

Inwood Hilary, *Mapping Eco Art Education [Χαρτογράφηση της οικολογικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης]*, στο: *Canadian Review of Art Education*, 2008, τόμος 35, σελ. 57-73

Inwood Hilary, *Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco art education in elementary classrooms [Η καλλιέργεια καλλιτεχνικών προσεγγίσεων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: Εξερευνώντας την οικολογική καλλιτεχνική εκπαίδευση στις τάξεις του δημοτικού]*, στο: *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2013, τόμος 3, τεύχος 2, σελ. 129-145.

Kress Gunther και Van Leeuwen Theo, *Reading Images: the grammar of visual design, [Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού]*, New York, Routledge, 1996.

Kress Gunther και Van Leeuwen Theo, *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα, Επίκεντρο, 2010.

Kress Gunther, *Before Writing-Rethink the paths to literacy*, [Πριν τη Γραφή: Να ξανασκεφτούμε τους δρόμους του εγγραμματισμού], New York, Routledge, 1997.

Kress Gunther, *Design and Transformation [Σχεδιασμός και Μετασχηματισμός]*, στο: Bill Cope και Mary Kalantzis (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures [Πολυγγραμματισμοί: Η μάθηση του εγγραμματισμού και ο σχεδιασμός κοινωνικών μελλόντων]*, London, Routledge, 2000, σελ. 149- 157.

Kress Gunther, *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication [Πολυτροπικότητα: μια κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη σύγχρονη επικοινωνία]*, New York, Routledge, 2010.

Laplanche Jean, Pontalis J.-B., *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*, Αθήνα, Κέδρος, 1986.

Nietzsche Friedrich, *Untimely Meditations, [Ανεπίκαιροι στοχασμοί]*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Orr David, *The problem of education [Το πρόβλημα της εκπαίδευσης]*, στο: New directions of higher education, Jossey Eass Publishers, 1992, τεύχος 77, σελ. 3-8.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3η

«Exploring the connections between schools and culture: working together to design high quality experiences for children and young people»

Caroline Sharp, Research Director, National Foundation for Educational Research (NFER)

Abstract

Arts Council England – the government-funded body dedicated to promoting the performing, visual and literary arts in England – aimed to expand the reach and quality of work for children and young people. This paper describes a research project which took place from 2012 to 2015. The project adopted a ‘developmental’ approach (Patton 2010). The team conducted a review of research and theory on quality in arts and cultural provision for children and young people. It also collected views and experiences of quality work through ‘the Quality Conversation’, comprising interviews, a website and a series of events for practitioners, educators and young people. This process resulted in the development of seven Quality Principles.

In 2014-15, the Quality Principles were piloted by 51 arts and cultural organisations, involving over 800 partners and over 9,350 children and young people across England. Feedback from the pilot was positive, with organisations finding the Quality Principles particularly helpful for evaluation, programme review, planning, self-reflection and peer learning. Reported benefits included: a greater focus on the perspective of children and young people; more meaningful engagement with children and young people; and improved communication within/between arts and cultural organisations and schools.

Arts Council England has decided to adopt the Quality Principles and is embedding them in many aspects of its work.

Introduction and context

Arts Council England is a government-funded body dedicated to promoting the performing, visual and literary arts in England. Its strategic framework for the arts and culture includes a key goal for children and young people, as set out below.

What will success look like?

- More children and young people have the opportunity to experience the richness of the arts, museums and libraries
- More children and young people receive a high-quality cultural education in and out of school
- Arts organisations, museums and libraries are delivering high-quality arts and cultural experiences for children and young people.

(ACE, 2013, second revision, p.58-9)

So the aspiration is not only to have more young people accessing arts and cultural experiences but also for those programmes to be of high quality. This raised the questions: what does ‘high quality’ mean when applied to work for, by and with children and young people, and how would you recognise it?

Research and development process

In 2012, Arts Council England commissioned NFER and Shared Intelligence to work on a research and development programme to promote quality for children and young people. The project adopted a ‘developmental’ approach (see Patton, 2010). Rather than being directed by Arts Council England, it represented a joint enterprise between policymakers, researchers and practitioners.

The project involved several components, starting with a review of 31 quality frameworks from the UK and abroad. The research team also conducted interviews with sector stakeholders from across all art forms. It developed an online ‘Quality Conversation’ website on which sector leaders posted their own perspectives in order to stimulate discussion. The research team identified a set of draft principles which were refined through a series of national sector events and online contributions. The

project included an event organised by young people so the study could include their perspective (see UFA, 2012).

The process resulted in the identification of seven Quality Principles for arts and cultural organisations producing work by, with and for children and young people (Lord *et al.*, 2012). Each was distilled into a single headline statement with an associated question (see Table 1).

Table 1: The Seven Quality Principles

1. Striving for excellence and innovation	<i>Is there a real commitment to achieving excellence by, with and for children and young people?</i>
2. Being authentic	<i>Is it authentic; is it the real thing?</i>
3. Being exciting, inspiring and engaging	<i>Are children and young people excited, engaged and inspired?</i>
4. Ensuring a positive and inclusive experience	<i>Does it ensure a positive and inclusive experience?</i>
5. Actively involving children and young people	<i>Are children and young people actively involved?</i>
6. Enabling personal progression	<i>Do children and young people progress and know where to go next?</i>
7. Developing belonging and ownership	<i>Do children and young people feel they belong and it belongs to them?</i>

A pilot phase took place in between March 2014 and January 2015 when arts and cultural organisations across England trialled the Quality Principles (see Sharp and Lee, 2015). The research questions investigated during the pilot were:

1. Are the Quality Principles of benefit to arts and cultural organisations/practitioners and if so how/in what ways?
2. Do they change organisational/practitioner culture and practice?
3. How do they impact on the quality of arts and cultural experiences?
4. How do they relate to the Quality Metrics³⁴ pilot?
5. What is the learning from the pilot and how can it best inform an approach to measuring quality for the arts and cultural sector, the Arts Council and its partners?

Fifty-one lead organisations took part, working with over 850 partners and 9,350 children and young people. They represented a wide range of organisations, working in different art forms and cultural sectors (including visual arts, dance, music, theatre and drama; museums, galleries, libraries and schools). They ranged in size from single operators to large national institutions. The pilot organisations volunteered for involvement and did not receive any additional funding for taking part.

The research team held an introductory workshop with the pilots and set up a ‘virtual research environment’ to share information. The team encouraged each of the organisations to start by devising their own Theory of Change – seeking to align the interests of the pilot exercise with the motivations of each organisation. This process encouraged organisations to identify the impacts they wanted for children and young people, the outputs they envisaged, their activities/processes and resources. Some organisations wanted to test all seven of the Quality Principles, while others were interested in testing specific principles.

³⁴ The Quality Metrics aim to capture the quality and reach of arts and cultural productions. For further information please see <http://www.artscouncil.org.uk/what-we-do/research-and-data/quality-work/quality-metrics/quality-metrics-pilot/>

Findings

The pilot organisations were asked to report back, using a standard form inviting open-ended responses. An analysis revealed that they had used the Quality Principles in four main ways. The first was to develop evaluation methods, tools and/or frameworks. Many organisations focused on improving their feedback from children and young people. They took the opportunity to review and revise their evaluation tools and frameworks.

The second way in which the pilot organisations used the principles was to review an existing project, programme or area of work. Many organisations used the Quality Principles as a frame of reference to audit their existing provision for children and young people. The third use of the principles was to plan new work. A few organisations used the Quality Principles as a framework to help plan a new project or area of work for, by and/or with children and young people.

Fourthly, a few organisations used the principles to engage in self-reflection, staff development and/or peer learning. This was most evident in organisations with a remit for cross-sector work, especially regional organisations, but also through more informal collaborative partnerships and networks. Overall, the feedback from the pilot organisations was strongly supportive of the Quality Principles. The pilot organisations said they liked the fact that they were broad ‘principles’ rather than more specific performance indicators because they could be adapted to different contexts. Two organisations reported that they had gained less from the pilot because their work was already embodying the Quality Principles. Nevertheless they made the point that the Quality Principles could be useful for new staff and other arts and cultural organisations. The pilot organisations identified a number of benefits from using the Quality Principles. First, the Quality Principles prompted organisations to focus on the perspective of children and young people. The pilot organisations reflected that although the ultimate participants were children and young people, they had developed their offer to appeal to teachers, parents or funding bodies. In this respect, the Quality Principles caused the organisations to shift their perspective to the

needs and interests of children and young people. In the process of exploring the Quality Principles, several cultural organisations engaged directly with children and young people. There was evidence from their reports that the involvement of children and young people had begun move up the ladder of participation identified by Hart (1992). For example, organisations began to consult with children and young people, take their opinions seriously and seek to involve them more fundamentally in leadership roles.

While some organisations had well-developed evaluation frameworks which included seeking the views of children and young people, others relied on more indirect measures, such as the views of staff and teachers. These organisations reported that their engagement with the Quality Principles prompted them to develop their evaluation frameworks to include the voice of children and young people. Several organisations commented that their involvement in the pilot had changed the function of evaluation from something they did for others (for example, to satisfy funding bodies) to something they did for themselves.

Arts and cultural organisations used the Quality Principles to inform both the content and methods of their evaluation. In one example, Firstsite Gallery had previously used traditional paper questionnaires to evaluate a series of family workshop sessions. These were invariably completed by adults accompanying their children. As a result of their involvement in the pilot, the gallery commissioned an artist to design a more engaging method of capturing responses. She designed a large set of ‘test tubes’ each of which displayed an evaluative word, accompanied by a set of tokens for children to drop into the tube bearing the word that best described their experience. Gallery staff handed children a token during the workshop and asked them to register their vote at the reception desk. They reported that this method worked well, with the gallery receiving over 180 responses from children after a single session.

The pilot organisations also reported that the Quality Principles provided a useful common frame of reference for communication within and across organisations. For example, some educational workers in larger organisations said it was helpful to use

the Quality Principles as a basis for conversations with their senior colleagues in artistic programming. Others commented on their use in working with partners. They said that the Quality Principles helped to ensure everyone had a shared understanding of what they were aiming to achieve.

When asked about the impact on children and young people, the most common response that it was too early to judge. However, many had already involved children and young people more thoroughly in their work, which had led to greater insights into quality from the users' perspective.

In one example a regional organisation supported a group of children and young people to judge the quality offered in museums through 'mystery shopping'. The young people visited the museum, experienced the facilities, spoke to staff and reported back on their experiences. Another example came from a theatre which involved children and young people in commissioning a writer for a new play designed to appeal to a young audience. A third example was provided by a group of libraries which supported young volunteers to take a leadership role in the evaluation and development of their summer reading programme.

When asked about learning concerning the Quality Principles, the organisations identified a number of issues. Some pilots said they had found the Quality Principles inter-related and felt that by addressing one, they were also addressing others. For example, by actively involving children and young people (QP5) in participative work, organisations felt they were also making the work more engaging (QP3) and creating ownership (QP7). Several organisations identified 'Striving for excellence and innovation' (QP1) as fundamental to the other six Quality Principles.

Some organisations commented that 'enabling personal progression' (QP6) was more difficult to achieve and evidence, especially for organisations that have only a brief contact with large numbers of young people.

Several pilot organisations commented on the principle of 'being authentic' (QP2) and pointed out that there were different ways of interpreting its meaning (relating to the authenticity of the artistic product and/or process). Some young people had another interpretation (see UFA, 2012), referring to the nature of adults' engagement

with them – were adults being ‘real’ with young people? Some arts and cultural organisations said they found this principle difficult to understand and a few even challenged whether achieving authenticity (in the sense of providing access to a ‘real’ artistic product or experience) was possible, for example when providing access to collections or productions online. Other organisations reported that they had found this the most interesting principle to explore precisely because they had to define its meaning for themselves.

Finally, a few of the pilot organisations expressed concern that the principles may not appeal to schools because, although learning is implicit in QP6 (‘Enabling personal progression’), they felt that the Quality Principles did not focus sufficiently explicitly on pupil learning.

Despite these concerns, Arts Council England responded to the largely positive feedback from the pilot exercise by deciding to embed them in many of its systems and processes.

Conclusion

The development and testing of Quality Principles was a response to the policy aim of raising the quality of cultural work for, by and with children and young people in England. The pilot organisations found the Quality Principles of benefit and reported that the pilot had affected organisational practice, especially in relation to the extent and depth of their engagement with children and young people. However, the impact of this development on the quality of experience for children and young people is not yet established and will only become apparent in the longer term.

References

Arts Council England, *Great Art and Culture for Everyone*, London: Arts Council England, 2013 [online]. Available:

[http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/Great art and culture for everyone.pdf](http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/Great_art_and_culture_for_everyone.pdf) [30 October, 2015].

Hart, R. A., *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No.4*, Florence: International Child Development Centre, Unicef, 1992 [online]. Available: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [30 October, 2015].

Lord, P., Sharp, C., Lee, B., Cooper, L. and Grayson, H., *Raising the Standard of Work By, With and For Children and young people: Research and Consultation to Understand the Principles of Quality*, Slough: NFER, 2012 [online]. Available: [http://www.nfer.ac.uk/publications/Achildren and young people01](http://www.nfer.ac.uk/publications/Achildren_and_young_people01) [30 October, 2015].

Patton, M. Q., *Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, New York: Guilford Press, 2010.

Sharp, C. and Lee, B., *Using Quality Principles in Work for, by and with Children and Young People: Results of a Pilot Study*, Slough: NFER, 2015 [online]. Available: <http://www.nfer.ac.uk/publications/ACYQ01> [30 October, 2015].

University of the First Age, "How do we know it's a Propa Belta?" *An Evaluation of an Event Designed to Involve Young People in the Quality Conversation*, Birmingham: UFA, 2012 [online]. Available: <http://www.ufa.org.uk/news-knowledge/newsletter/how-do-we-know-its-propa-belta> [22 Sept 2015].

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 4η

«Τέχνη και κριτικός στοχασμός στη διεργασία της μάθησης»

Γεωργία Μέγα, Αναπληρώτρια Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Κολλεγίου Αθηνών, Καθηγήτρια Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η σύνδεση της τέχνης με τον κριτικό στοχασμό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Αρχικά ορίζεται ο γενικός προσανατολισμός του θέματος: «**Τέχνη και κριτικός στοχασμός στη διεργασία της μάθησης**» με στόχο να αναδειχθεί η σύνδεσή του με το περιεχόμενο της θεματικής του Συνεδρίου: «**Καινοτόμες προσεγγίσεις της Τέχνης και δημιουργική μάθηση: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της διερευνητικής μάθησης**». Στη συνέχεια γίνεται συνοπτική αναφορά σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εισάγουν την παρατήρηση της τέχνης στη διδακτική πράξη με στόχο την ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που ενισχύουν τον στοχασμό. Ειδική βαρύτητα δίνεται στην έννοια της παρατήρησης έργων τέχνης με έμφαση την ένταξή της στη διδακτική πράξη. Οι μεθοδολογίες που κυρίως προσεγγίζονται είναι οι εξής: α) «**The Intelligent eye: learning to think by looking at art**» και β) Visible /Artful Thinking. Επίσης γίνεται συνοπτική αναφορά σε προσεγγίσεις του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σε κάθε περίπτωση ο στόχος της εισήγησης είναι από τη μια να αναδείξει τον ουσιαστικό ρόλο που μπορεί να παίξει η παρατήρηση έργων τέχνης στη διεργασία της μάθησης και από την άλλη να τονίσει ότι στην Ελλάδα αυτή η αξία έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική μας κοινότητα.

Ανάπτυξη της εισήγησης

Ο βασικότερος στόχος της παρούσας 15λεπτης εισήγησης είναι η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που πυροδοτεί τον προβληματισμό μας πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την ενσωμάτωση της τέχνης στη διδακτική πράξη. Λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμό του χρόνου, δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε στο αχανές πεδίο της Τέχνης και στη σχέση και συνάρτησή του με τον στοχασμό στη διδακτική πράξη. Μπορούμε όμως να προβληματιστούμε για τα ακόλουθα:

- ✓ τη συμβολή της παρατήρησης έργων τέχνης ως προς την ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών,
- ✓ την εύρεση τρόπων ένταξης στη διδακτική πράξη μεθοδολογιών που αναπτύσσουν τη στοχαστική διάθεση των μαθητών καθώς παρατηρούν έργα τέχνης.



Ουσιαστικά θα επιχειρηθεί από όλους εμάς η κατανόηση του αλληλοσυσχετισμού τριών διεργασιών: α) της παρατήρησης έργων τέχνης, β) της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών, γ) της διδακτικής πράξης. Σε κάθε περίπτωση η λέξη κλειδί που θα μας οδηγήσει να ξεκλειδώσουμε- κατανοήσουμε τη σχέση τέχνης/στοχασμού και διδακτικής πράξης είναι η παρατήρηση. Αλλά και πάλι γεννιούνται τα ακόλουθα ερωτήματα:

- ◇ Τι είναι η παρατήρηση και γιατί είναι σημαντική στη μαθησιακή διεργασία;
- ◇ Γιατί είναι σημαντικό να παρατηρούνται έργα τέχνης;

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα³⁵ η δεξιότητα της παρατήρησης ανήκει στις γνωστικές δεξιότητες του 1ου Επιπέδου Μάθησης, μαζί με την ανάκληση και την αναγνώριση. Το 1^ο Επίπεδο Μάθησης, σύμφωνα με τον συγγραφέα, αναφέρεται στη λεγόμενη πληροφοριακή μάθηση, που στην ιδανική της μορφή εξασφαλίζει την πληρότητα των πληροφοριών³⁶. Επομένως η δεξιότητα της παρατήρησης -μαζί με την ανάκληση και την αναγνώριση- είναι απολύτως απαραίτητη για να αναπτυχθούν γερά τα θεμέλια του στοχασμού, τα οποία αναπτύσσονται σταδιακά σε επόμενα επίπεδα μάθησης.³⁷

³⁵ Ματσαγγούρας Ηλίας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ. Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Παιδαγωγική σειρά Gutenberg, Αθήνα, 2007, σελ. 95

³⁶ Ματσαγγούρας Ηλίας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ. Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Παιδαγωγική σειρά Gutenberg, Αθήνα, 2007, σελ. 95

³⁷ Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, στο βιβλίο του *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ. Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Παιδαγωγική σειρά Gutenberg, Αθήνα, 2007, σελ. 95, μετά το 1^ο Επίπεδο Μάθησης ακολουθούν τα εξής: 2^ο Επίπεδο: Οργανωτική Μάθηση: (υψηλότερο προϊόν η δημιουργία εννοιών), 3^ο Επίπεδο: Αναλυτική Μάθηση (υψηλότερο

Κύριο χαρακτηριστικό της είναι «η συνειδητή επικέντρωση της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών μέσω των αισθήσεων».³⁸ Ενισχύοντας αυτόν τον ορισμό η παρατήρηση αν και ενεργοποιεί άμεσα την αίσθηση της όρασης, στην ουσία και εν δυνάμει, ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις, ειδικά όταν το αντικείμενο παρατήρησης είναι κάποιο έργο τέχνης³⁹. Για παράδειγμα, στο έργο του Damian Elwes “The studio of Matisse”⁴⁰, πυροδοτούνται μέσω της παρατήρησης των αντικειμένων και του φυσικού περιβάλλοντος η όραση, η αφή, η ακοή, η γεύση, ενώ, ταυτόχρονα, απελευθερώνεται πλήθος συναισθημάτων και σκέψεων. Προσπαθώντας να ορίσουμε την παρατήρηση δια της άτοπου απαγωγής θα συμφωνούσε κανείς με τη γενική θέση του D. Perkins⁴¹ « Η παρατήρηση δεν είναι το επιπόλαιο, επιφανειακό, γρήγορο κοίταγμα». Αντίθετα, είναι διεργασία εντοπισμού και εστίασης. Κρίνεται, λοιπόν, εξαιρετικά σημαντική η ενεργοποίησή της, ειδικά σήμερα, όπου η απουσία κρίσης μπορεί να οφείλεται, εν πολλοίς, στο ότι απλά δεν προλαβαίνουμε να εστιάσουμε, να εντοπίσουμε και κατά συνέπεια να αξιολογήσουμε το σημαντικό από το ασήμαντο. Για να μιλήσουμε στη γλώσσα του εικαστικού, η ζωή μας μοιάζει με τη χρωματική παλέτα του καλλιτέχνη στην οποία τα ανακατεμένα χρώματα κάποιες φορές μπερδεύονται τόσο ώστε να δημιουργούν ένα απροσδιόριστο γκρι- μπεζ, διόλου αξιοποιήσιμο. Από την άλλη, βρισκόμαστε σήμερα αντιμέτωποι με το απόλυτο παράδοξο:

Αν και ζούμε στην εποχή της απόλυτης θεοποίησης της εικόνας, ωστόσο δεν είμαστε σε θέση να χαμηλώσουμε ταχύτητα και να παρατηρήσουμε. Πληθώρα οπτικών ερεθισμάτων προσφέρεται σε μας, θέλοντας και μη, χωρίς φίλτρο. Στα ακουστικά ερεθίσματα μπορούμε να αντισταθούμε, όχι όμως στα οπτικά. Μόνο εμείς μπορούμε

προϊόν η διατύπωση γενικεύσεων), 4^ο Επίπεδο: Πραξιακή Μάθηση (υψηλότερο προϊόν η επίλυση προβλημάτων. Κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα συνδέεται με αντίστοιχες δεξιότητες..

³⁸ Η. Ματσαγγούρας, 2007, σελ. 538

³⁹ Gardner, H, *Art Education and Human Development*, The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California, 1990.

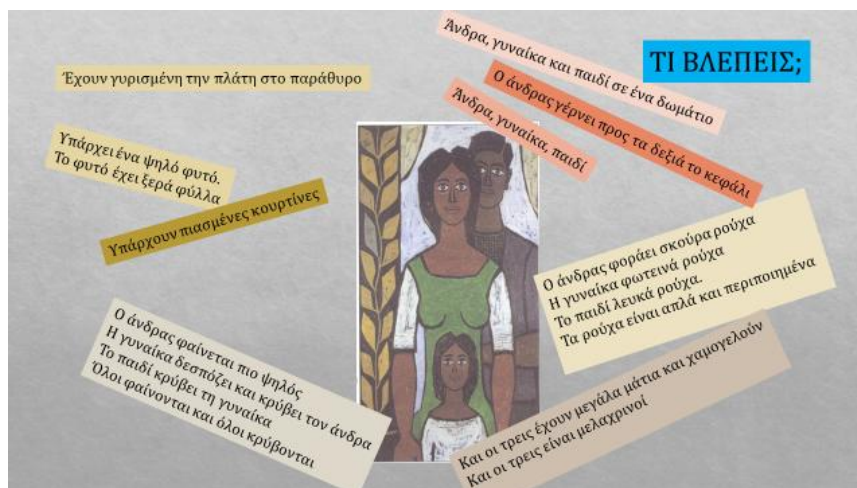
⁴⁰ Damina Elwes: “Matisse Studio” (Collioure), 2002, λάδι σε καμβά, 60X60inches

⁴¹ Perkins, David, *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. L.A., Los Angeles, The Getty Education Institute for the Arts, 1994. Στο βιβλίο περιγράφεται αναλυτικά η διεργασία της παρατήρησης έργων τέχνης και γίνεται φανερό πώς σταδιακά αναπτύσσεται η στοχαστική διάθεση του παρατηρητή καθώς παρατηρεί τα έργα τέχνης.

να βάλουμε ένα φίλτρο στην παρατήρηση, ώστε να γίνει πιο στοχαστική. Για να συμβεί αυτό χρειαζόμαστε δύο πράγματα: ένα οπτικό ερέθισμα που θα ενεργοποιήσει το στοχασμό μας (κι αυτά είναι -ανάμεσα σε άλλα- τα έργα τέχνης) και εκπαιδευτικές τεχνικές για να ξεκλειδώσουμε τον μηχανισμό της παρατήρησης. Έχοντας υπόψη μας όλα τα προηγούμενα στοιχεία, μπορούμε με μεγαλύτερη άνεση να μπούμε στην καρδιά της εισήγησης.

Αν και παραδοσιακά θα έπρεπε κάποιος να παρουσιάσει πρώτα θεωρητικά το μεθοδολογικό μοντέλο που πυροδοτεί τον στοχασμό δια μέσου της παρατήρησης έργων τέχνης και μετά να προχωρήσει σε πρακτικές εφαρμογές, εμείς εδώ θα εργαστούμε αντίστροφα. Αρχικά σάς καλώ να παρατηρήσουμε μαζί το έργο του Γιώργου Σικελιώτη: «Άνδρας, γυναίκα, παιδί»⁴² και σας προτρέπω να απαντήσετε στο απλό ερώτημα: «Τι βλέπω»; Την ίδια απλή ερώτηση μπορούμε να κάνουμε και στους μαθητές μας ρωτώντας τους «Τι βλέπουν;». Στη διαφάνεια που ακολουθεί βλέπουμε ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών ηλικίας 10-11 ετών. Ελέγξτε πώς το επίπεδο της παρατήρησης βαθαίνει σιγά σιγά.

Διαφάνεια αρ. 1 Ενδεικτικές παρατηρήσεις μαθητών ηλικίας 10-11 ετών⁴³

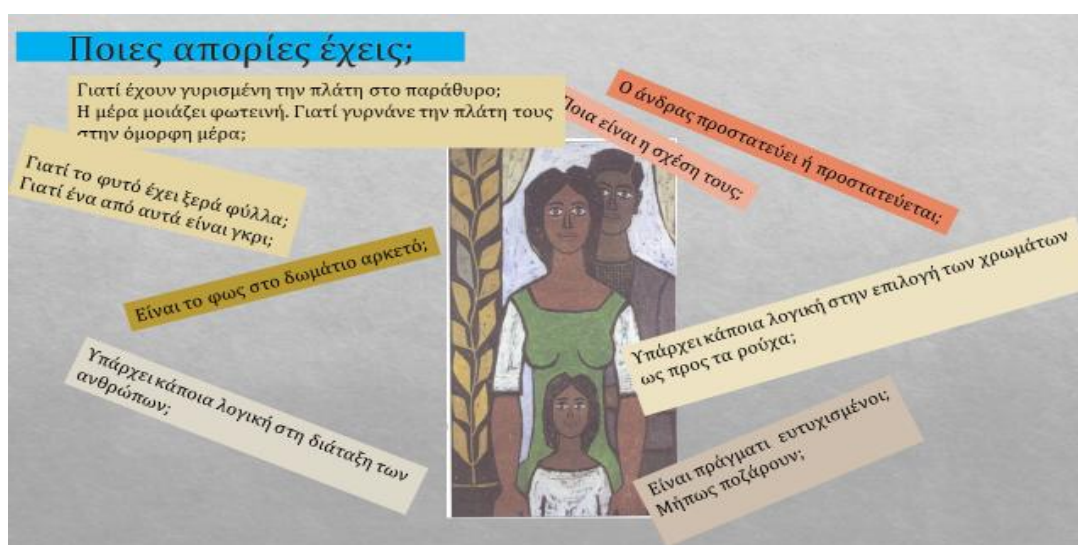


⁴² Γεώργιος Σικελιώτης (1917-1984): «Άνδρας, γυναίκα, παιδί» Ανθολόγιο Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Με λογισμό και μ' όνειρο, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.

⁴³ Το υλικό προέρχεται από εισαγωγικές δραστηριότητες που υλοποίησαν μαθητές 6^{ης} τάξης στο πλαίσιο του θεσμού των Ομίλων του Δημοτικού Σχολείου του Κ.Α. Το κύριο μέρος των δραστηριοτήτων φέρει τον τίτλο Καλές Πρακτικές: «Κοινωνικός Αποκλεισμός: Τι νομίζουμε ότι

Αν ακολούθως ρωτήσουμε τους εαυτούς μας ή τους μαθητές τι απορίες προκύπτουν από τις προηγούμενες παρατηρήσεις ίσως ενδεικτικά να λάβουμε τις ακόλουθες προσεγγίσεις:

Διαφάνεια αρ. 2 Ενδεικτικές απορίες μαθητών ηλικίας 10-11 ετών



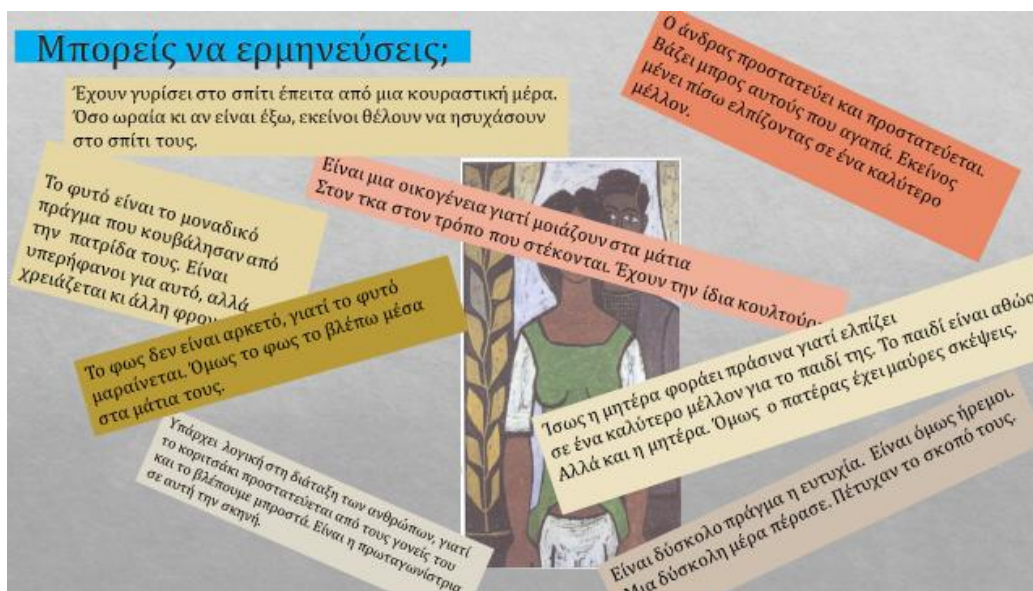
Πολύ δε περισσότερο αν προχωρήσουμε σε πιο αφαιρετικές διεργασίες σκέψης και ρωτήσουμε αν διακρίνουμε σύμβολα ή μηνύματα, μπορεί να λάβουμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

Διαφάνεια αρ. 3 Ενδεικτικές απορίες μαθητών ηλικίας 10-11 ετών



Κι αν επιχειρηθούν λογικές υποθέσεις που να ερμηνεύουν τα προηγούμενα μηνύματα αυτές μπορεί να είναι οι ακόλουθες:

Πίνακας αρ. 4. Ενδεικτικές απορίες μαθητών ηλικίας 10-11 ετών



Αν μπειτε κι εσείς στην ίδια διεργασία παρατήρησης ενός έργου τέχνης θα εκπλαγείτε από τα νοητικά άλματα που θα διαπιστώσετε ότι κάνει η σκέψη σας, μόνο και μόνο επειδή είδατε με προσοχή, αφοσίωση και ενδιαφέρον. Κι αν νιώσατε ότι ίσως η

παρατήρηση του έργου του Γ. Σικελιώτη μπορεί να σας οδηγήσει σε στοχαστικές παρατηρήσεις, όπως αυτές των μαθητών, τότε είναι ίσως καιρός να σας παρουσιαστεί το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μια τέτοιας ποιότητας παρατήρηση.

Πιο συγκεκριμένα, στις παραγράφους που ακολουθούν παρουσιάζονται συνοπτικά δύο βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς με κεντρικό προσανατολισμό την ενεργοποίηση της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών και βασικό εργαλείο έργα τέχνης που πυροδοτούν τον στοχασμό⁴⁴. Οι μεθοδολογίες παρουσιάζονται όπως εμφανίστηκαν χρονικά στην ελληνική και διεθνή πανεπιστημιακή και εκπαιδευτική κοινότητα χρονικά. Η πρώτη “The Intelligent eye: learning to think by looking at art” του καθηγητή της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Harvard David Perkins, είναι μια θεωρητική αναλυτική πρόταση για το πώς μπορούμε να αναπτύξουμε έναν ‘διάλογο’ με ένα έργο τέχνης με στόχο όχι μόνο την πολιτισμική μας ενημερότητα, αλλά και τη στοχαστική και συναισθηματική μας εγρήγορση. Η δεύτερη Visible και Artful Thinking εκκινεί από τις απόψεις του D. Perkins⁴⁵ για τη δυναμική αξία της παρατήρησης, αλλά ταυτόχρονα επιχειρεί εφαρμογές στη διδακτική πράξη. Ένα πλήθος εκπαιδευτικών έχουν εφαρμόσει τις τεχνικές που προτείνονται στα ερευνητικά προγράμματα του Visible και Artful Thinking και έχουν συνδιαμορφώσει αρκετές από αυτές. Τέλος με συνοπτικό τρόπο γίνεται αναφορά στο μοντέλο «Γλώσσα και Τέχνη» της Γ. Μέγα που εμπνέεται από τη θεωρητική προσέγγιση του D. Perkins για να αναπτύξει τη φιλιαναγνωσία των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζεται

⁴⁴Σύμφωνα με τη Σχολή της Φρανκφούρτης τα έργα τέχνης που πυροδοτούν τον στοχασμό θα πρέπει να είναι αντισυμβατικά, πλούσια μηνυμάτων, συμβολισμών και νοημάτων, να πυροδοτούν τη σκέψη και τα συναισθήματα, να προωθούν και να εξελίσσουν την πνευματική διάσταση του ανθρώπου. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (Επιμ). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές, Αθήνα Μεταίχμιο 2010, κεφ. Α. Κόκκου: «Κριτικός Στοχασμός, ένα κρίσιμο ζήτημα», σελ. 70-73, περιγράφεται συνοπτικά η έννοια του κριτικού στοχασμού, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης. Επιπροσθέτως, εκπρόσωποι της Σχολής όπως ο Adorno και Horkheimer εξηγούν στα αντίστοιχα έργα τους πώς τα αυθεντικά έργα τέχνης εκφράζουν τα βαθιά συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, εκπέμπουν μια μεστή από νοήματα εξήγησης της ζωής, είναι αντισυμβατικά, δεν υπακούουν στην κυρίαρχη ιδεολογία, αντιτίθενται στην τυποποίηση, την εύκολη εξήγηση, το αυτονόητο. Βλέπε: Adorno, Th, *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*, Ύψιλον, Αθήνα, 1984.

⁴⁵ Perkins, D. , *Making Thinking Visible*, New Horizons for Learning, USA, 2003
www.newhorizons.org

κυρίως για τη βιβλιογραφική σας ενημερότητα, το μοντέλο: «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» του Α.Κόκκου, που κυρίως αναπτύσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όπως είναι φυσικό, η βαρύτητα πέφτει στις δύο πρώτες προσεγγίσεις λόγω του χρονικού μας περιορισμού. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γνωρίζετε έστω και βιβλιογραφικά το μοντέλου του Α. Κόκκου, καθώς αποτελεί μια ολοκληρωμένη μεθοδολογική πρόταση, τεκμηριωμένη ερευνητικά και κατοχυρωμένη πλέον στο χρόνο, καθώς έχει δοκιμαστεί από πολλούς εκπαιδευτές σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα:

1^η Μεθοδολογική προσέγγιση: «The Intelligent eye: learning to think by looking at art»

Εισηγητής της εν λόγω μεθοδολογίας είναι ο D. Perkins. Στη μονογραφία του αναλύει πώς η μεθοδική παρατήρηση έργων τέχνης οδηγεί στη σταδιακή ενεργοποίηση του στοχασμού. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει σταδιακά τους μαθητές σε ένα σύνολο καθοδηγητικών ερωτήσεων που πυροδοτούν την παρατήρηση και ενεργοποιούν τον στοχασμό (δημιουργικό και κριτικό). Τα τρία πρώτα στάδια της προσέγγισης του D. Perkins ενεργοποιούν τη στοχαστική παρατήρηση όλης της εκπαιδευτικής ομάδας μέσα από ένα σύνολο κατάλληλων ερωτήσεων, ενώ το τέταρτο στάδιο είναι μια εσωτερική διαδικασία του κάθε μαθητή χωριστά, ο οποίος καλείται να δει εκ νέου με μια συνθετική ματιά το έργο τέχνης, ενσωματώνοντας όλα όσα «έζησε» από τα τρία προηγούμενα στάδια. Πιο συγκεκριμένα:

1^ο Στάδιο: Χρόνος για παρατήρηση : Η πεμπτοσύα του 1^{ου} σταδίου είναι η παρουσία διαθέσιμου για παρατήρηση χρόνου. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπαίνουν στη διεργασία της παρατήρησης χωρίς βιασύνη και αφήνουν τα «μάτια» να κάνουν τη δουλειά τους. Ενδεικτικές ερωτήσεις του 1^{ου} σταδίου μπορεί να είναι οι ακόλουθες: Τι είναι αυτό; Τι βλέπετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Τι σας κάνει να αναρωτιέστε; Σας θυμίζει κάτι το έργο τέχνης; Κλείστε τα μάτια για

λίγα δευτερόλεπτα. Καθαρίστε τις σκέψεις σας. Ανοίχτε τα και παρατηρείστε εκ νέου το έργο τέχνης. Παρατηρείτε τώρα κάτι καινούριο;

2^ο Στάδιο: Ευρεία Παρατήρηση: Το «μυστικό» του 2^{ου} σταδίου είναι ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση, που ενεργοποιεί τη δημιουργική σκέψη του παρατηρητή. Χωρίς προκαταλήψεις και περιορισμούς ο παρατηρητής εκφράζει τη γνώμη του μέσα από ενδεικτικές ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες: Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να συζητήσεις (εξετάσεις) περισσότερο; Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο; Υπάρχει κάτι παράξενο; Υπάρχει κάποιο σενάριο-ιστορία που διακρίνεις; Υπάρχουν συμβολισμοί; Ποια συναισθήματα, αλλά και ποια αίσθηση σου προκαλείται καθώς παρατηρείς το έργο τέχνης; Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος του μεγέθους, των υλικών, των σχημάτων;

3^ο Στάδιο: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση: Στο 3^ο στάδιο ο παρατηρητής ενεργοποιεί την αναλυτική του σκέψη. Εξηγεί βάσει επιχειρηματολογίας, ερμηνεύει με βάση τόσο το έργο τέχνης που παρατηρεί, όσο και με στοιχεία που έχει συγκεντρώσει από άλλες πηγές (βιογραφία καλλιτέχνη, άλλα αντιπροσωπευτικά έργα). Ουσιαστικά βάζει σε τάξη τις σκέψεις που έχουν δημιουργηθεί στα δύο προηγούμενα στάδια. Ενδεικτικές ερωτήσεις του 3^{ου} σταδίου που ενεργοποιούν την κριτική σκέψη του παρατηρητή μπορεί να είναι οι ακόλουθες: Γύρνα στα ενδιαφέροντα σημεία του έργου. Με ποιον τρόπο ο καλλιτέχνης τα έκανε ενδιαφέροντα; Ποια στοιχεία δίνουν στο έργο ένταση και δύναμη και ποια το αντίθετο; Γιατί κατά τη γνώμη σου ο καλλιτέχνης δημιούργησε τις εκπλήξεις; Ψάξε και ερμήνευσε το ρόλο του όγκου, των υλικών, των διαστάσεων, των σχημάτων, του μεγέθους, των χρωμάτων κ.ά. Αν το έργο είχε άλλες διαστάσεις θα είχε το ίδιο συναισθηματικό αποτέλεσμα; Γιατί συμβαίνει αυτό; Αν το έργο ήταν φτιαγμένο από άλλα υλικά θα μου προκαλούσε τις ίδιες σκέψεις; Γιατί συμβαίνει αυτό; Αφαίρεσε κάποια από τα στοιχεία του έργου τέχνης για να εντοπίσεις τη σημαντικότητά του. Ποια στοιχεία του έργου τέχνης τονίζονται και γιατί; Σύγκρινε το έργο με άλλα, του ίδιου καλλιτέχνη Τελικά: Ποιο μπορεί να είναι το

μήνυμά του; Τι θέλει να μας ‘πει’; Τελικά ποιοι είναι οι συμβολισμοί του έργου τέχνης; Ποια συμπεράσματα βγάζετε για το έργο τέχνης;

Σημείωση: Στην έναρξη του τρίτου σταδίου ή κατά τη διάρκειά του δίνονται πληροφορίες της βιογραφίας του καλλιτέχνη και άλλων αντιπροσωπευτικών του έργων.

4^ο Στάδιο: ολιστική παρατήρηση: Σε αυτό το στάδιο, ο παρατηρητής κοιτάζει το έργο τέχνης από την αρχή ως ολότητα κι όχι τμηματικά όπως έγινε στα προηγούμενα στάδια, επιχειρώντας την εκ νέου σύνθεσή του. Μόνο που αυτή τη φορά η ματιά του είναι ολιστική. Ταυτόχρονα, απολαμβάνει τα όσα παρατήρησε αρχικά αποσπασματικά.

Στη μονογραφία του ο D. Perkins⁴⁶ δεν μπαίνει σε διεργασία παρουσίασης πρακτικών εφαρμογών στη διδακτική πράξη, αφήνοντας αυτό το έργο στον εκπαιδευτικό. Αυτός είναι που θα ορίσει το γνωστικό αντικείμενο, το θέμα, το έργο τέχνης που πρόκειται να παρατηρηθεί, καθώς όλα τα προηγούμενα θα πρέπει να συνάδουν με τις συναισθηματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Αν, για παράδειγμα, εφαρμόσουμε το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων του D. Perkins για την προσέγγιση του έργου τέχνης του Γ. Σικελιώτη «Άνδρας, γυναίκα, παιδί» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που περιγράφεται στον πίνακα 5, τότε οι απαντήσεις που θα λάβουμε από τους παρατηρητές- μαθητές θα είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που θα λάβουμε αν ακολουθήσουμε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (βλ. πίνακας 6)

Πίνακας αρ. 5

⁴⁶ Στα ελληνικά το μοντέλο στην πλήρη ανάπτυξή του παρουσιάζεται στο κεφάλαιο της Μέγα, Γ. *Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία* (σελ. 21-70) στο βιβλίο: Κόκκος, και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011.

Γνωστικό αντικείμενο	Ελληνικός γραμματισμός (Ανθολόγιο 6 ^{ης})
Θεματική ενότητα	Οικογένεια
Στόχος	Κατανόηση της αξίας των οικογενειακών δεσμών
Τεχνικές	A) Παρατήρηση έργου τέχνης: Γ. Σικελιώτης: Άνδρας, γυναίκα, παιδί B) Σύνδεση παρατηρήσεων με συγκεκριμένες νοηματικές περιοχές του αναγνώσματος

Πίνακας αρ. 6

Γνωστικό αντικείμενο	Μουσειακή παιδεία/ Τέχνες
Θεματική ενότητα	Η ζωή και το έργο του Γ. Σικελιώτη
Στόχος	A) Γνωριμία με το έργο του ζωγράφου B) Κατανόηση των εικαστικών επιλογών του
Τεχνικές	A) Παρατήρηση έργου τέχνης: Γ. Σικελιώτης: Άνδρας, γυναίκα, παιδί A) Παρατήρηση αντιπροσωπευτικών έργων του καλλιτέχνη B) Αντληση πληροφοριών από τις πηγές

Παρατηρώντας τις πληροφορίες που δίνονται στους πίνακες 5 και 6 γίνεται φανερό ότι η ματιά του παρατηρητή προσανατολίζεται σε συγκεκριμένες εμπειρικές αναφορές ανάλογα με το πρίσμα που κάθε φορά επιλέγει «να δει» τα πράγματα. Έτσι η θεματική της οικογένειας στρέφει τη ματιά του παρατηρητή στη μητέρα. Επομένως, οι απορίες σε σχέση με αυτό το πρόσωπο πληθαίνουν:

Ενδεικτικές ερωτήσεις που σχετίζονται με τη μητρική φιγούρα θα μπορούσε να είναι οι ακόλουθες: Γιατί δεσπόζει η γυναικεία φιγούρα; Γιατί κρύβει μεγάλο μέρος του

πατέρα; Γιατί το παιδί της δεν φαίνεται ολόκληρο; Γιατί η μητέρα και το κορίτσι φοράνε λευκή μπλούζα; Τους συνδέει κάτι; Γιατί ο πατέρας έχει σκούρα χρώματα σε σχέση με τη μητέρα και το παιδί; Τους χωρίζει κάτι; Ο πατέρας δεν έχει οπτική επαφή με το κοριτσάκι. Γιατί συμβαίνει αυτό; Το πράσινο χρώμα στα ρούχα της μητέρας είναι έντονο. Γιατί συμβαίνει αυτό;

Ομοίως, αν η θεματική σχετίζεται με τη γνωριμία του εικαστικού έργου του καλλιτέχνη, τότε η απάντηση στο ίδιο ερώτημα (Τι απορίες σου γεννιούνται;) παίρνει άλλη τροπή. Στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσαν να προβληθούν οι ακόλουθες απορίες: Ο ζωγράφος ζωγραφίζει πάντα ανθρώπους; Ποια χρώματα προτιμά στη ζωγραφική του; Έχει ζωγραφίσει κι άλλα έργα με παιδιά; Γιατί ζωγραφίζει τα πρόσωπα με μεγάλα μάτια; Μήπως τα έργα του θυμίζουν αγιογραφίες;

Οι προηγούμενες ενδεικτικές ερωτήσεις διαφέρουν ως προς το περιεχόμενό τους από αντίστοιχες τις παρατηρήσεις που αναγράφονται στις διαφάνειες 1,2,3,4 μόνο και μόνο επειδή άλλαξε το πρίσμα της παρατήρησης. Για τον λόγο αυτό είναι κρίσιμης σημασίας οι εκπαιδευτικοί να ορίζουν με ακρίβεια τη θεματική ενότητα μέσα στην οποία πρόκειται να εντάξουν την παρατήρηση ενός έργου τέχνης, καθώς η οπτική μέσα από την επιλεγμένη θεματολογία περιορίζεται σε εύρος από τη μια, αλλά γίνεται πιο διεισδυτική από την άλλη.

2^η Μεθοδολογική προσέγγιση: Τα projects Visible (VT) και Artful Thinking (AT)⁴⁷

Τα δύο αυτά projects αναπτύχθηκαν υπό την αιγίδα του Project Zero (PZ) του Πανεπιστημίου του Harvard. Το ιστορικό πλαίσιο του PZ καθώς και όλα τα προγράμματα που αυτό υποστηρίζει παρουσιάζονται στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www/pz.harvard.edu>

Συνοπτική περιγραφή του Visible Thinking (VT)⁴⁸: Το VT (ερευνητικό πρόγραμμα σε εξέλιξη) είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση που

⁴⁷ Για μια αναλυτικότερη προσέγγιση στο θέμα βλέπε: Γ. Μέγα, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση* (σελ. 61-80) Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης, 2011, ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/TELEGU243/1.-tomos-a-geniko1.pdf>

δίνει έμφαση: α) στην αυτονομία της σκέψης του μαθητή, β) στη χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών που προκαλούν τη στοχαστική διάθεση των μαθητών (thinking routines) και γ) στην παρουσίαση ορατών στοιχείων που αποδεικνύουν τον τρόπο σκέψης του μαθητή, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση του αντικειμένου μάθησης (μέσα από γραπτά ντοκουμέντα). Πολλές από τις τεχνικές του Visible Thinking στηρίζονται στην παρατήρηση έργων τέχνης, αλλά και «δυνατών» φωτογραφικών ντοκουμέντων. Το project Visible Thinking παρουσιάζεται ολοκληρωμένο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www/pz.harvard.edu/vt/visiblethinking> και ειδικότερα στο άρθρο Establishing Patterns of Thinking in the Classroom.

Συνοπτική περιγραφή Artful Thinking: Το **Artful Thinking** (AT) δίνει έμφαση στα τρία προηγούμενα στοιχεία: αυτονομία της σκέψης, ειδικές εκπαιδευτικές τεχνικές, γραπτά ντοκουμέντα. Επιπρόσθετα όμως, ο στόχος του Artful Thinking είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συχνά έργα τέχνης (κυρίως εικαστικά) στις τάξεις τους με τρόπο τέτοιο ώστε να εξυπηρετούνται όχι μόνο οι μαθησιακοί στόχοι, αλλά και η στοχαστική διάθεση των μαθητών. Το πρώτο μέλημα του **Artful Thinking** είναι να δημιουργηθούν γερές σχέσεις- συνδέσεις ανάμεσα σε έργα τέχνης και αντικείμενα μάθησης (έννοιες κλειδιά). Το δεύτερο είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την τέχνη ως μια προωθητική δύναμη για ανάπτυξη του στοχασμού των μαθητών.

Το AT παρουσιάζεται ολοκληρωμένο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www/pz.harvard.edu/vt/artfulthinking>

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του Visible Thinking και του Artful Thinking έχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους και δανείζονται πολλά κοινά ερωτήματα (routines

⁴⁸ Ritchhart, R. Palmer, P., Church, M. Tishman, Sh. *Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*” 2006. Πρόκειται για το βασικό κείμενο (46 σελίδων) των δύο Projects στο οποίο περιγράφεται όλη η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων που συνδέουν την τέχνη με τον στοχασμό, αλλά και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας που προάγει τον στοχασμό στο πλαίσιο του σχολείου. Το κείμενο αυτό είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.pz.harvard.edu/Research/AERA06ThinkingRoutines.pdf>

of thinking) που πυροδοτούν τον στοχασμό. Ενδεικτικά ερωτήματα μπορεί να είναι τα ακόλουθα:

- ◆ Τι βλέπεις; Γιατί το λες αυτό;
- ◆ Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι για αυτό που βλέπεις; Τι αναρωτιέσαι;
- ◆ Σκέψου από τη θέση του άλλου.....
- ◆ Παλιά νόμιζα ότι..., τώρα νομίζω ότι...
- ◆ Τι νομίζεις ότι γνωρίζεις σχετικά με αυτό το έργο τέχνης; /Τι ερωτήσεις, ή απορίες έχεις, όταν το παρατηρείς; /Παρατηρώντας το έργο τι θα ήθελες να διερευνήσεις;
- ◆ Ισχυρίζομαι ότι...../ Υποστηρίζω τον ισχυρισμό μου...../ Αμφισβητώ αυτό που ισχυρίστηκα.

Οι ομάδες των προηγούμενων ερωτημάτων μπορεί να αφορούν όλο το έργο τέχνης ή ενδιαφέροντα για τον παρατηρητή μέρη του. Η κάθε ομάδα ερωτήσεων τοποθετείται στον διδακτικό σχεδιασμό με βάση τους προσδιορισμένους εξ'αρχής στόχους (γνωστικούς, στάσεων, δεξιοτήτων ή άλλους) που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. Η ομάδα των ερωτήσεων μπορεί να αποτελεί: μέρος εισαγωγικών δραστηριοτήτων για την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, μέρος των κύριων δραστηριοτήτων για την εις βάθος διείσδυση σε ένα θέμα ή μέρος των καταληκτικών δραστηριοτήτων για ενδυνάμωση των συμπερασμάτων. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός όταν θέτει αυτά τα ερωτήματα θα πρέπει να αφήνει αρκετό «χώρο» για να αναπτυχθεί η σκέψη του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός απευθύνει το τρίπτυχο ερώτημα συνήθως σε έναν μαθητή και αναμένει τις απαντήσεις του, ενθαρρύνοντάς τον να εκφράσει χωρίς δισταγμό τις απόψεις του. Για παράδειγμα, οι υποθετικές απαντήσεις τριών μαθητών πάνω στο τρίπτυχο ερώτημα «Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι για αυτό που βλέπεις; Τι αναρωτιέσαι;» θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες:

Μαθητής 1.: Βλέπω έναν άνδρα μια γυναίκα κι ένα παιδί. Σκέφτομαι αν έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους. Αναρωτιέμαι ποια είναι η καθημερινότητά τους.

Μαθητής 2.: Βλέπω τρεις σοβαρούς στην έκφραση ανθρώπους. Σκέφτομαι ότι κάτι τους απασχολεί. Αναρωτιέμαι αν και οι τρεις σκέφτονται το ίδιο πράγμα.

Μαθητής 3.: Βλέπω τρεις φιγούρες που στέκονται με σειρά ύψους. Σκέφτομαι ότι αυτή η στάση δεν είναι και τόσο φυσική. Αναρωτιέμαι αν έχουν στηθεί έτσι για κάποια φωτογράφιση. Αλήθεια σε ποιον θα στείλουν το πορτραίτο;

Όπως είναι φυσικό, σε μια τάξη προκύπτουν πολλές και διαφορετικές απόψεις που, ωστόσο, θα πρέπει όλες να εκφραστούν. Εν συνεχεία ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει, αξιοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών. Κι εδώ η επιλεγμένη θεματολογία, όπως είναι φυσικό, αναμένεται να στρέψει το πρίσμα της παρατήρησης σε ποικίλες αλλά συγκεκριμένες πτυχές της σκέψης. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει ειδική μεθοδολογία για την χρήση των τρίπτυχων ή δίπτυχων ερωτημάτων του Artful Thinking, την οποία ο αναγνώστης μπορεί να αναζητήσει στην αντίστοιχη ιστοσελίδα⁴⁹.

3^η Μεθοδολογική προσέγγιση Το μοντέλο Γλώσσα και Τέχνη⁵⁰

Το μοντέλο «Γλώσσα και τέχνη» ακολουθεί την ίδια λογική με αυτή της μεθοδολογικής προσέγγισης του D. Perkins, μόνο που στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο «παρατήρησης» δεν είναι ένα εικαστικό έργο τέχνης, αλλά ένα λογοτέχνημα. Επομένως, στο 1^ο στάδιο ο «παρατηρητής-αναγνώστης» εξοικειώνεται γλωσσικά με το κείμενο, στο 2^ο στάδιο ενεργοποιείται η δημιουργική διάθεση των μαθητών καθώς εμπλέκονται σε βιωματικές διεργασίες κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου μέσα από τη ζωγραφική, τη δραματοποίηση, τη γλυπτική, τα μουσικά ακούσματα. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές συναισθάνονται, μπαίνουν στη θέση των ηρώων και δρουν από τη θέση του άλλου. Στο 3^ο στάδιο ερμηνεύει (προφορικά και γραπτά) τις συμπεριφορές των ηρώων, εξηγεί τις επιλογές τους, στοχάζεται κριτικά

⁴⁹ <http://www/pz.harvard.edu>

<http://www/pz.harvard.edu/vt/visiblethinking> Στα συγκεκριμένα site, ο επισκέπτης μπορεί να περιηγηθεί τόσο στον σκοπό, τον στόχο, τα βασικά χαρακτηριστικά των projects, όσο και σε ποικίλες δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στα συνεργαζόμενα σχολεία που μετέχουν ερευνητικά στα projects του VT και AT.

⁵⁰ Μέγα, Γ., *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του Γλωσσικού Μαθήματος*, Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2002

πάνω σε θέματα πλοκής και έκβασης των γεγονότων. Στο 4^ο στάδιο όλη η εκπαιδευτική ομάδα αναλογίζεται τα όσα έζησε στις τρεις προηγούμενες φάσεις και αναφέρεται στις εντυπώσεις της.

Οι προηγούμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις εκκινούν από την παιδαγωγική σχολή του πανεπιστημίου του Harvard και ειδικότερα εμπνέονται ή αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του Project Zero. Στην Ελλάδα έχουν γίνει γνωστές μέσα από τη συμμετοχή ενός συνόλου εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικούς κύκλους που τα συμπεριλαμβάνουν στη θεματολογία τους. Κυρίως στο Πρόγραμμα της Μείζονος Επιμόρφωσης υπάρχει διαθέσιμο υλικό στο οποίο μπορεί κανείς να ανατρέξει βρίσκοντας επιπλέον πληροφορίες και ένα σύνολο εφαρμογών στη διδακτική πράξη.

Αλλά και στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες σύνδεσης της παρατήρησης της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη. Δυστυχώς, ο περιορισμός του χρόνου δε μας επιτρέπει να τα αναπτύξουμε όπως τους αξίζει. Ωστόσο, θα αναφερθώ στο πιο σημαντικό, ίσως, μεθοδολογικό μοντέλο που έχει δοκιμαστεί στην πράξη και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Πρόκειται για τη μεθοδολογία με τίτλο: «*Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία*». Εισηγητής της εν λόγω μεθοδολογίας είναι ο Αλέξης Κόκκος. Πρόκειται για μια μεθοδική ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού δια μέσου της παρατήρησης έργων τέχνης, η οποία σταδιακά οδηγεί στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών απόψεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι ευρέως δοκιμασμένη τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), όσο και στην τυπική εκπαίδευση⁵¹.

Ολοκληρώνοντας την 15 εισήγηση θα άξιζε να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα έγιναν και γίνονται αξιόλογες προσπάθειες δυναμικής ένταξης των τεχνών στη διδακτική πράξη,

⁵¹ Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα. Μεταίχμιο, 2011

που αγγίζουν τόσο την ανήλικη, όσο και την ενήλικη διεργασία μάθησης⁵². Σε κάθε περίπτωση δεν αρχίζουμε να υποπτευόμαστε την αξία των τεχνών από μηδενική βάση. Το εκπαιδευτικό κοινό είναι ώριμο να ακούσει, να προτείνει και να εφαρμόσει προγράμματα ή τεχνικές που θέτουν τις τέχνες στην καρδιά της μάθησης και αυτό το Συνέδριο το πιστοποιεί.

Συμπερασματικές τοποθετήσεις

Στην παρούσα 15λεπτη εισήγηση επιχειρήθηκε η ανάπτυξη ενός προβληματισμού πάνω στο θέμα: Τέχνη και Στοχασμός. Μεθοδολογικά μοντέλα εφαρμοσμένα στη διδακτική πράξη πιστοποιούν το γεγονός ότι ο στοχασμός μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης. Στην παρούσα εισήγηση δόθηκε έμφαση σε προσεγγίσεις που εκκινούν από την Παιδαγωγική του Πανεπιστημίου του Harvard και έχουν γίνει γνωστά στην Ελλάδα κυρίως μέσα από το Πρόγραμμα της Μείζονος Επιμόρφωσης.

Βιβλιογραφία ξενόγλωσσα

Gardner, H., *Art Education and Human Development*. The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California, 1990.

Perkins, David, *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*, L.A., Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1994.

Perkins, David, *Making Thinking Visible*, New Horizons for Learning, USA, 2003
www.newhorizons.org.

Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. & Tishman, S., *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*, Paper prepared for the AERA Conference, April 2006, pp.45.

⁵² Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα, Μεταίχμιο 2010, κεφάλαιο της Μέγα, Γ. *Ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Β) Κόκκος, και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις που ενισχύουν την άποψη ότι η παρατήρηση έργων τέχνης προάγει το στοχασμό στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία ελληνική

Adorno, Th, *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*, Ύψιλον, Αθήνα, 1984.

Βεργίδης, Δ. και Α. Κόκκος (Επιμ). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα Μεταίχμιο 2010.

Ματσαγγούρας, Ηλίας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ. Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Παιδαγωγική σειρά Gutenberg. Αθήνα, 2007.

Μέγα, Γεωργία, *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, 2002.

Μέγα, Γεωργία, *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος (σελ. 49-70), Αρχική Έκδοση Μάιος 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011.

Μέγα, Γεωργία, *Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία*, Στο Κόκκος, Α. και συν. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011.

Μέγα, Γεωργία, *Ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας, Στο Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2009.

Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα. Μεταίχμιο, 2011.

Ηλεκτρονικές πηγές

http://www/pz.harvard.edu/vt/visiblthinking_html_files?06_additionalresources

<http://www/pz.harvard.edu>

<http://www/pz.harvard.edu/vt/visiblethinking>

www.epimorfosi.edu.gr

ΤΕΛΟΣ 3^{ης} ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ