

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ (ΠΟΣΤΕΡ)

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 1:

Αναστασιάδου Όλγα, Εκπαιδευτικός Οικιακής Οικονομίας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Γαλάνης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κλάδου ΠΕ15, Οικιακής Οικονομίας

«Δίνουμε ζωή σε διάσημους πίνακες ζωγραφικής»

Περιγραφή

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014– 2015 έγινε μια προσπάθεια διαφορετικής προσέγγισης της τέχνης και των δημιουργών της από μέρους των μαθητών και των εκπαιδευτικών των σχολείου μας.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τρεις σημαντικούς ζωγράφους: τον Βερμέερ, τον Μουρίγιο και τον Καραβάτζιο και τα καλλιτεχνικά ρεύματα που αυτοί «υπηρέτησαν», με έναν πρωτότυπο τρόπο. Χωρίστηκαν σε ομάδες και ζωντάνεψαν έναν πίνακα από κάθε καλλιτέχνη: τη ‘γαλατού’, του Βερμέερ τα ‘αγόρια ζητιάνοι με φρούτα’ του Μουρίγιο και το ‘αγόρι με φρούτα’, του Καραβάτζιο.

Μαθητές και εκπαιδευτικοί διερεύνησαν τα βιογραφικά στοιχεία των καλλιτεχνών, αναζήτησαν τα καλλιτεχνικά ρεύματα τα οποία εκπροσώπησαν, το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και της περιοχής μέσα στα οποία δημιουργήθηκαν οι πίνακες. Με πολλή όρεξη δημιούργησαν τα κοστούμια των τεσσάρων ανθρώπων οι οποίοι απεικονίζονται στα έργα, αλλά και τον χώρο γύρω τους. Έβαψαν υφάσματα, έκοψαν και έραψαν παλιά ρούχα, ζωγράρισαν τον περιβάλλοντα χώρο και συνέλεξαν αντικείμενα παρόμοια με αυτά τα οποία φαίνονται στους πίνακες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές γνώρισαν σε βάθος αλλά και βιωματικά τους εν λόγω πίνακες ζωγραφικής, συνεργάστηκαν, διασκέδασαν και ανέδειξαν τη δημιουργικότητα και την εκφραστικότητά τους.

Δίνουμε ζωή σε διάσημους πίνακες ζωγραφικής

Vermeer
"Η γαλακτού"



Caravaggio
"Αγόρι με καλάθι φρούτων"



Murillo
"Αγία Τσιτάκι τρώει σταφύλια και κρέμα"



Αναστασιάδου Όλγα ΠΕ19
Γαλιάνης Νικόλαος ΠΕ19
12/2014 - 2014-15

Αναρτημένη εισήγηση (Πόστερ) 2 :

Βένια Δεληγιαννίδη & Βάσω Κουσκοῦτη, Εκπαιδευτικοί - Μουσειολόγοι ΜΑ

«Στα ίχνη του Γύζη και του Ιακωβίδη. Δημιουργία παραδειγμάτων καλών πρακτικών με σκοπό τον οπτικό εγγραμματισμό των παιδιών και τον προσανατολισμό τους προς την τέχνη και τα μουσεία τεχνών»

Περιγραφή

Στην αναρτημένη αυτή ανακοίνωση παρουσιάζεται ένα σχέδιο εργασίας το οποίο πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-15 ως μία από κοινού συνεργασία της Β΄ τάξης του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χαλκίδας και του 35^{ου} Νηπιαγωγείου Αχαρνών Αττικής.

Οι εκπαιδευτικοί των δυο τμημάτων, εκκινώντας από την κοινή αφετηρία των μουσειακών σπουδών τους, συνεργάστηκαν σε μία προσπάθεια αφενός σύνδεσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα μουσεία, την Τέχνη και τον Πολιτισμό, και αφετέρου δημιουργίας παραδειγμάτων καλών πρακτικών και διερεύνησης ζητημάτων που σχετίζονται με τις διαδικασίες κατασκευής νέων νοημάτων μέσω των οπτικών ερεθισμάτων που προσφέρουν οι τέχνες. Το εν λόγω σχέδιο εργασίας, ως μέρος ενός διασχολικού πολιτιστικού προγράμματος¹, προέκυψε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παραπάνω καινοτόμου σχολικής δραστηριότητας με αφορμή το ενδιαφέρον των παιδιών για την «ανακάλυψη» στοιχείων για τη ζωή και το έργο των δύο ζωγράφων.

Τα παιδιά ανέλαβαν ρόλο εξερευνητών αναζητώντας τα ίχνη του Γύζη και του Ιακωβίδη, μία διαδικασία η οποία όχι μόνο τα παρώθησε να αναπτύξουν ενδιαφέρον για υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων και να εντάξουν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής την τέχνη καλλιεργώντας πολλαπλές δεξιότητες, αλλά και τους ενέπνευσε να δημιουργήσουν δικά τους έργα παιδικής τέχνης

¹ Με έγκριση από τα Τμήματα Καινοτόμων Δράσεων-Πολιτιστικών Θεμάτων της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Εύβοιας

«Στα ίχνη του Γύζη και του Ιακωβίδη».
Δημιουργία παραδειγμάτων καλών πρακτικών
με σκοπό τον οπτικό εγγραμματισμό των παιδιών
και τον προσανατολισμό τους προς την τέχνη και τα μουσεία τεχνών.



ΣΤΟΧΟΙ

- Επαφή σχολικής ομάδας με έργα τέχνης και μουσεία τεχνών σε μία προσπάθεια σύνδεσης μουσείου-σχολείου.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικού εγγραμματισμού μέσω εξάσκησης στη σημειολογία της εικόνας.
- Συναισθηματική εκπαίδευση. Ατομική και συλλογική έκφραση των παιδιών.
- Δημιουργία παραδειγμάτων καλών πρακτικών.
- Διερεύνηση ορισμένων παραμέτρων της διδακτικής αξιοποίησης της εικόνας και καταγραφή των αποτελεσμάτων.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

οπτικός εγγραμματισμός
διδακτική παρέμβαση
σχέδιο εργασίας
μουσειακή εκπαίδευση
μουσεία τεχνών
εικαστική έκφραση
σύνδεση μουσείου-σχολείου

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

- Αναπτυγμένη αφήγηση
- Δρώμενα και διδυμάστες & τριδυμάστες αναπαραστάσεις
- παρατήρηση
- ταξινόμησης
- συγκρίσεις
- κατασκευή πινάκων διπλής εισόδου
- συνεντεύξεις
- εικονική μουσειακή επίσκεψη

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση συνέβαλε αφενός στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τα μουσεία και τις εικαστικές τέχνες και αφετέρου στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης και επεξεργασίας οπτικών ερεθισμάτων. Μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την «ανάγνωση» εικόνας και σταδιακά αποδείχθηκαν πιο ικανά στην αποκωδικοποίηση, κατασκευή και διατύπωση νοημάτων. Τόσο οι δραστηριότητες όσο και οι ίδιες οι εικόνες φάνηκε ότι ενέπνευσαν τις δημιουργίες των παιδιών, οι οποίες έγιναν πιο λεπτομερείς και αφηγηματικές. Παρατηρήθηκε ότι τα εικαστικά έργα λειτουργήσαν ως δυναμικό μαθησιακό εργαλείο και σημαντικό μέσο ερμηνείας του κόσμου, ενώ συνέβαλαν στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Βένια Δεληγιαννίδη & Βάσω Κουσκούτη
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ-ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΟΙ

ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΑ

Στο Poster αυτό παρουσιάζεται ένα σχέδιο εργασίας το οποίο πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-15 ως μία από κοινού συνεργασία δύο ομάδων μαθητών Δημοτικού (Β' τάξη) και Νηπιαγωγείου. Οι εκπαιδευτικοί των δύο τμημάτων, εκκινώντας από την κοινή αφετηρία των μουσειακών σπουδών τους, συνεργάστηκαν σε μία προσπάθεια αφενός σύνδεσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με το Μουσείο, την Τέχνη και τον Πολιτισμό, και αφετέρου δημιουργίας παραδειγμάτων καλών πρακτικών και διερεύνησης ζητημάτων που σχετίζονται με τις διαδικασίες κατασκευής νέων νοημάτων μέσω των οπτικών ερεθισμάτων που προσφέρουν οι τέχνες. Το σχέδιο εργασίας, ως μέρος ενός διασχολικού πολιτιστικού προγράμματος (με την έγκριση των Τμήματα Καινοτόμων Δράσεων-Πολιτιστικών Θεμάτων των αντίστοιχων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης), προέκυψε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παραπάνω καινοτόμου σχολικής δραστηριότητας με αφορμή το ενδιαφέρον των παιδιών για την «ανάκλιψη» στοιχείων για τη ζωή και το έργο των δύο ζωγράφων.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Ενδεικτικά:
- Andriouli I., 2000, Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο, Αθήνα, Νεφέλη.
 - Berger, J., 2011, Η εικόνα και το βλέμμα, Αθήνα, Μεταίχμιο.
 - Hein, G., 1998, Learning in the museum, London, Routledge
 - International Visual Literacy Association, 1998, Frequently Asked Questions: What is Visual Literacy?, <http://www.ivla.org>
 - Kress G. & Van Leeuwen, T., 1996, Reading Images, The Grammar of Visual Literacy, London, Routledge
 - Βάσος, Α., 2008, Στίγματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών, Αθήνα, Εκδόσεις Τόπος.
 - Κόκοκας, Α. & συν., 2011, Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες, Αθήνα, Μεταίχμιο.
 - Γκελιός, Γ., 2005, Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας, Αθήνα, Παλιότροπον.
 - Σάλλα, Τ., (επιμ.), 2011, Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης, Αθήνα, Νήσος



ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ - POSTER

ΣΥΝΕΔΡΙΟ

“ΤΕΧΝΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ”
2,3, & 4 Οκτώβρη 2015

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ – ΑΣΚΤ – ΣΤΕΓΗ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΤΕΧΝΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΩΝΑΣΗ

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 3:

Κάλφα Μαρία, Κοινωνική Ανθρωπολόγος

«Το πολιτισμικό κεφάλαιο του P. Bourdieu και η κοινωνικοοικονομική ανισότητα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος: προκλήσεις και προοπτικές»

Περιγραφή

Στο πλαίσιο του εν λόγω συνεδρίου επιθυμώ να προσεγγίσω τις παρεμβάσεις εκείνες που δύναται να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να εξαλείψουν ή έστω να περιορίσουν το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε μαθητές από μη ευνοϊκά οικονομικά στρώματα και του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν μαζί τους. Η τέχνη και η εξοικείωση μαζί της συνιστά μία από τις μορφές ‘γούστου’, όπου κάνει λόγο ο Pierre Bourdieu στο βιβλίο του ‘Η Διάκριση’ αναδεικνύοντας τις τάξεις εκείνες που είναι απόλυτα εναρμονισμένες με αυτό που άτυπα αναζητάει το σχολείο και κατ’ επέκταση η κοινωνία. Η άνιση πρόσβαση στο πολιτισμικό κεφάλαιο (γλώσσα, τέχνη, μουσική) μπορεί σε μεγάλο βαθμό να μειωθεί και να επαναδιαπραγματευτεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με την βοήθεια, στήριξη, ενθάρρυνση και προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν αυτές τις παρεμβάσεις πρέπει να υπάρξει γενικότερη ευαισθητοποίηση τόσο από την άποψη του αναλυτικού προγράμματος, όσο και μία γενικότερη ευαισθητοποίηση και προβολή θεμάτων τέχνης μέσα από έναν διεπιστημονικό διάλογο.

Κάφα Μαρία
Κοινωνική Ανθρωπολόγος (MSc)

Το πολιτισμικό κεφάλαιο του P. Bourdieu και η κοινωνικοοικονομική ανισότητα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος: προκλήσεις και προοπτικές

Στο πλαίσιο του εν λόγω συνεδρίου επιθυμώ να προσεγγίσω τις παρεμβάσεις εκείνες που δύναται να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να εξαλείψουν ή έστω να περιορίσουν το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε μαθητές από μη ευνοϊκά οικονομικά στρώματα και του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν μαζί τους.

Η τέχνη και η εξοικείωση μαζί της συνιστά μία από τις μορφές 'γούστου', όπου κάνει λόγο ο Pierre Bourdieu στο βιβλίο του 'Η Διάκριση' αναδεικνύοντας τις τάξεις εκείνες που είναι απόλυτα εναρμονισμένες με αυτό που άτυπα αναζητάει το σχολείο και κατ'επέκταση η κοινωνία. Η άνιση πρόσβαση στο πολιτισμικό κεφάλαιο (γλώσσα, τέχνη, μουσική κ.λπ.) μπορεί σε μεγάλο βαθμό να μειωθεί και να επαναδιαπραγματευθεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με την βοήθεια, στήριξη, ενθάρρυνση και προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Οι έξεις του ατόμου δύναται, μέσα από ένα πλούσιο σε πολιτισμικά αγαθά περιβάλλον, να επαναπροσδιοριστούν και να διαμορφωθούν εκ νέου.

Ωστόσο, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν αυτές τις παρεμβάσεις πρέπει να υπάρξει μια γενικότερη ευαισθητοποίηση τόσο από την άποψη του αναλυτικού προγράμματος, όσο και μία γενικότερη ευαισθητοποίηση και προβολή θεμάτων τέχνης μέσα από έναν διεπιστημονικό διάλογο. Η ανοιχτή και γόνιμη συζήτηση μεταξύ τέχνης και επιστημών δύναται να βάλει τις βάσεις για ένα πιο ενδιαφέρον, παραγωγικό και καλλιτεχνικά πλούσιο εκπαιδευτικό παιδαγωγικό διάλογο. Εν κατακλείδι, οι παρεμβάσεις αυτές είναι απαραίτητο να ξεκινήσουν ήδη από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να δώσουν ώθηση στην παραγωγικότητα και στην καλλιέργεια φαντασίας των παιδιών.



Vincent Van Gogh



Starry night over the Rhone



Wheat field with Cypresses



The Cafe Terrace on the Place du Forum Aries at Night



Sorrowing Old Man

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 4:

Βασιλική Καραλή Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Αχαΐας, Θεατρολόγος

«Από το δραματικό κείμενο στη σκηνική πράξη Διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρατηρείται μια προσπάθεια αλλαγών στο ελληνικό σχολείο με τρόπο θεσμοθετημένο και με σκοπό να ενισχυθεί η δημιουργικότητα των μαθητών, να καλλιεργηθεί η επικοινωνία και η συνεργασία τους, να καταργηθούν οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα διδακτικά/μαθησιακά αντικείμενα, να αναδειχθούν οι δυνατότητες των μαθητών, να καλλιεργηθούν δεξιότητες, να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη στα πλαίσια της διαμόρφωσης του ολιστικά εγγράμματος ανθρώπου.

Οι αλλαγές, αλλά και οι αντιστάσεις σ' αυτές τις προτεινόμενες αλλαγές, έχουν άμεση σχέση και με τη διδασκαλία και μάθηση του θεάτρου. Η επιλογή για μελέτη ενός δραματικού έργου ή η ανάγνωση μιας παράστασης μπορεί να γίνει με κριτήριο αν αυτά δίνουν κάποιες απαντήσεις σε προβλήματα που απασχολούν τους νέους ή απαντούν σε διλήμματα που προκύπτουν από την καθημερινή σύγχρονη ζωή. Ο μαθητής μπορεί με τις αρχές της υποστηρικτικής μάθησης να αναλύσει, να διερευνήσει, μέσα από μαθησιακά περιβάλλοντα διαλόγου και συνομιλίας, και να αξιολογήσει το κειμενικό τότε και το σκηνοθετικό τώρα και να συγκροτήσει μια γνώση με νόημα για τον ίδιον.

ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΑΚΑΣΙΑ- ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια προσπάθεια αλλαγών στο ελληνικό σχολείο με τρόπο θεσμοθετημένο και με σκοπό να ενισχυθεί η δημιουργικότητα των μαθητών, να καλλιεργηθεί η επικοινωνία και η συνεργασία τους, να καταργηθούν οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα διδακτικά/μαθησιακά αντικείμενα, να

αναδειχθούν οι δυνατότητες των μαθητών, να καλλιεργηθούν δεξιότητες, να αναπτυχθεί η κριτική σκέψης στα πλαίσια της διαμόρφωσης του ολιστικά εγγράμματος ανθρώπου. Προτείνονται σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές, ενώ εισάγονται νέα μαθησιακά αντικείμενα, όπως οι Βιωματικές Δράσεις στο Γυμνάσιο και οι Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο. Αυτές οι αλλαγές διαμορφώνουν ένα νέο πεδίο στην εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στη συστηματική και μεθοδική καλλιέργεια της κριτικής/στοχαστικής και αναστοχαστικής ικανότητας των μαθητών και στη μετατροπή της σχολικής τάξης σε κοινότητα έρευνας και μάθησης μέσα από συνθήκες διαλόγου και συνομιλίας. Η μετάβαση από το μονόλογο στο διάλογο και η υποδοχή του τελευταίου στην εκπαίδευση συσχετίζεται κυρίως με τη δυνατότητα για την εφαρμογή των αρχών της κονστρουκτιβιστικής διδασκαλίας και μάθησης. Τελικός στόχος να δημιουργηθούν κριτικά υποκείμενα ικανά όχι μόνο να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να παρεμβαίνουν σ' αυτόν και να τον διαμορφώνουν. Προτείνονται, σε μια προσπάθεια να περιοριστεί η δασκαλοκεντρική, απόλυτα κατευθυντική, βιβλιοκεντρική και στενά υλοκεντρική διδασκαλία, νέες μέθοδοι και νέες μορφές διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική και η μάθηση μέσα από δραστηριότητες, με τη αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών πηγών.. Στην ίδια λογική επιχειρείται μέσα από την εκπόνηση των νέων (2003-2013) Προγραμμάτων Σπουδών να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις αρχές όχι μόνο του γραμματισμού αλλά και με αυτές των πολυγλωσσισμών (multiliteracies) και του κριτικού γραμματισμού που δίνει έμφαση στην κοινωνική, πολιτισμική εμπειρία των υποκειμένων βάση της οποίας κατασκευάζουν το νόημα ενός συστήματος σημείων, αλλά και στη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που την αφορούν μέσω της εμπλοκής τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές. Επικοινωνία, κείμενο και κοινωνική πρακτική αποτελούν στον κριτικό γραμματισμό τους τρεις πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (κριτική λειτουργία των γλωσσικών μέσων, διαμορφωτικός χαρακτήρας-οπτικές, ιδεολογικές φορτίσεις, κατανόηση της οπτικής του συγγραφέα, κείμενα γλωσσικής ποικιλότητας, παραγωγή λόγου μέσα από συγκεκριμένη διαδικασία, διάλογος, ανάπτυξη μεταγνωστικών

δεξιοτήτων).

Στην ίδια κατεύθυνση της κριτικής παιδαγωγικής και των Πολιτισμικών Σπουδών κινείται και το μάθημα της Λογοτεχνίας που μεταθέτει το ενδιαφέρον της διδασκαλίας από το κείμενο στην ανάγνωσή του και το μαθητή-αναγνώστη. Κάθε, λοιπόν, πολιτισμικό προϊόν θα πρέπει να είναι διερευνήσιμο και ερμηνεύσιμο.

Αν συνθέσουμε τις βασικές αρχές των παιδαγωγικών κατευθύνσεων θα λέγαμε ότι αυτό που ενδιαφέρει είναι το τι διδάσκουμε, ποιον διδάσκουμε γιατί τον διδάσκουμε και πώς, πόσο καλά τον διδάσκουμε. Από την άλλη λογικά κάποιος θα αναρωτηθεί γιατί υποστηρίζεται από μαθητές, γονείς και μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι αναχρονιστικό. Οι προϋπάρχουσες μακροχρόνιες εδραιωμένες διδακτικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η ψευδής βεβαιότητά τους ότι καταλαβαίνουν τις αλλαγές ενώ την ίδια ώρα αδυνατούν να τις εφαρμόσουν αποτελούν εμπόδιο και σημαντική αντίσταση στην αλλαγή. (Fullan:1982, Clark:2006). Όποιος διδάσκει θέατρο στο σχολείο λογικά θα αναγνωρίσει ότι πολλές από τις παραπάνω αλλαγές, αλλά και αντιστάσεις σ' αυτές τις προτεινόμενες αλλαγές έχουν άμεση σχέση και με τη διδασκαλία και μάθηση του θεάτρου.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ

Νέα δεδομένα διδακτικής και παιδαγωγικής, αλλά και δεδομένα ευρύτερα πολιτισμικά μας αναγκάζουν να εξετάζουμε κάθε φορά τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε το Θέατρο, τόσο στην αναφορική -ποιητική του λειτουργία, αυτή της γραφής, όσο και στην αναπαραστατική ερμηνεία ενός δραματικού κειμένου.

Σήμερα φαίνεται να αμφισβητείται η αντίληψη της πολιτισμικής ανθρωπολογίας και το κυρίαρχο παράδειγμα που θέλει το σύνολο του πολιτισμού ως κείμενο και την πολιτιστική παραγωγή ως μια μορφή αναπαράστασης. Αντίθετα, προτείνεται η έννοια της «βιωμένης εμπειρίας» και της «παράστασης» γιατί «ο πολιτισμός ριζώνει μέσα στο ανθρώπινο σώμα». (Σάββας Πατσαλίδης 2004, Δημήτρης Τσατσούλης 2012). Αυτό το τελευταίο μπορεί, αντί να υπάγεται στο παράδειγμα του κειμένου, να έχει το

ίδιο μια παραδειγματική θέση, ικανή να ελέγχει και να διορθώνει τις διεκδικήσεις και τις ερμηνευτικές αξίες εννοιών, όπως «κείμενο» και «αναπαράσταση».

(Erika Fischer Lichte)

Η περιθωριοποίηση του δραματικού κειμένου, σύμφωνα με κάποιους κριτικούς του Θεάτρου, οφείλεται στους σκηνοθέτες που χρησιμοποιούν το κείμενο ως πρόφαση για μια αυτόνομη δική τους σκηνική σύνθεση. Πρόκειται για τη λεγόμενη «τυραννία του σκηνοθέτη». Ο Πήτερ Μπρουκ επισημαίνει ότι δεν είναι δυνατόν, όταν ένας σκηνοθέτης ή ένας ηθοποιός έχει καταφέρει να ερμηνεύσει μια σκηνή με τον καλύτερο τρόπο, 'να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα αν ' τα πρωταρχικά υλικά είναι δημιούργημά του ή αν υπήρχαν πάντα εκεί, προκαλώντας τον να τ' ανακαλύψει.' Επιπλέον, επιμένει ότι ο ηθοποιός δεν πρέπει να ξεχνά ότι το κείμενο είναι ανώτερο απ' αυτόν. (Πήτερ Μπρουκ)

Η έντονη κριτική στον «κειμενικό επεκτατισμό» του λογοκεντρικού ή ευρωκεντρικού θεάτρου οδήγησαν, περιθωριοποιώντας και εκτοπίζοντας το κείμενο, στο μεταδραματικό θέατρο, όρο τον οποίο καθιέρωσε ο Hans-Thies Lehmann στο ομώνυμο βιβλίο (1999), καταγράφοντας μια ολόκληρη σειρά από performances.

Μια νέα κοινωνική πρακτική που αφορά στην διαμάχη σχετικά με τον τρόπο και τις μεθόδους που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την σκηνική ερμηνεία των κειμένων του αρχαίου δράματος και κυρίως της τραγωδίας και μάλιστα στο ελληνιστικό θέατρο της Επιδαύρου και στις αντιδράσεις «αγανακτισμένων» θεατών για τις νέες σκηνικές προσεγγίσεις της αρχαιοελληνικής γραμματείας και από Έλληνες σκηνοθέτες, αλλά κυρίως από ξένους που δοκιμάζουν νέους κώδικες σκηνικής αναπαράστασης ή και διαπολιτισμικής σκηνικής ερμηνείας και εκφώνησης.

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το λογοκρατούμενο και ευρωκεντρικό θέατρο δε σημαίνει και την περιφρόνηση του δραματικού κειμένου και των εργαλείων αποκωδικοποίησής του. Αντίθετα, η διεύρυνση του θεατρικού φαινομένου με σύγχρονες πρωτοποριακές σκηνικές προτάσεις, όπως αυτή της παραστασιακής επιτέλεσης μέσα από κινητικούς κώδικες ή αυτές που μπορεί να δοκιμάζουν το θεατή ως προς το πώς συνήθισε και εκπαιδεύτηκε να βλέπει, ή άλλες σκηνοθετικές

προτάσεις στις οποίες αξιοποιούνται και μη δυτικότερες τεχνικές και σύστημα σημειωτικών σημείων είναι πολύ θετική.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η επιλογή για μελέτη ενός δραματικού έργου ή η ανάγνωση μιας παράστασης μπορεί να γίνει με κριτήριο αν αυτά δίνουν κάποιες απαντήσεις σε προβλήματα που απασχολούν τους νέους ή απαντούν σε διλήμματα που προκύπτουν από την καθημερινή σύγχρονη ζωή. Ο μαθητής μπορεί με τις αρχές της υποστηρικτικής μάθησης να αναλύσει ,να διερευνήσει και να αξιολογήσει το κειμενικό τότε και το σκηνοθετικό τώρα. Να ερμηνεύσει με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού τα δραματικά ή /και τα παραστασιακά σημεία, να εξοικειωθεί με τις σημασίες τους, σύμφωνα με τη λογική του κειμένου και τη λογική της εκάστοτε σκηνοθετικής εκφώνησης. Η αδυναμία ανάγνωσης των σημείων ενός δραματικού κειμένου, αλλά και μιας παράστασης μπορεί να σημαίνει πολιτισμικό αναλφαβητισμό και αλλοτρίωση. Η αναγνωστική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση τόσο της απόλαυσης όσο και της ποιότητάς της.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, ως εργαλείο ανάλυσης ενός δραματικού έργου, να συμβουλεύονται τη μελέτη της Αμερικανίδας θεατρολόγου Elinor Fuchs, *Visit to a Small Planet: Some Questions to Ask a Play*, στο οποίο δίνονται τα απαραίτητα κλειδιά για να ξεκλειδώσουμε ένα δραματικό κείμενο. Επίσης, μπορούν να συμβουλεύονται το άρθρο του Σάββα Πατσαλίδη, *Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για τη μελέτη του δράματος*, στο οποίο, αξιοποιώντας τη μελέτη της Αμερικανίδας θεατρολόγου, κάνει πολύ σημαντικές προτάσεις και με τη χρήση παραδειγμάτων από τον κόσμο των δραματικών κειμένων για τον τρόπο που μπορούμε να διαβάσουμε ένα δραματικό κείμενο, που κατά τη γνώμη του, « ο συνεχιζόμενος κερματισμός του δραματικού έργου από τους πρακτικούς του θεάτρου, έχει δυσκολέψει αφάνταστα την ανάλυση και την αξιολόγησή του». Από τις πολύ σημαντικές προτάσεις της Fuchs θα περιοριστώ να αναφέρω μόνο στον τρόπο που μπορούμε να διδάξουμε τις αλλαγές που συμβαίνουν σε ένα δραματικό κείμενο.

Ο σκηνικός δραματικός κόσμος είναι κόσμος ζωντανός, σε διαρκή αλλαγή και

εξέλιξη. Είναι απαραίτητο να εντοπίζεται όχι μόνον η αλλαγή ή οι αλλαγές αλλά και ο τρόπος της αλλαγής και τα υποκείμενα που συμβάλουν σε αυτήν την αλλαγή. Σύμφωνα με την Fuchs καλό θα ήταν να συγκρίνει κανείς την πρώτη εικόνα του έργου που έχει αναλάβει κάποιος να μελετήσει με την τελευταία. Αν διαπιστωθούν αλλαγές τότε είναι αναγκαίο να μελετηθεί και να αξιολογηθεί η εικόνα ή οι εικόνες που βρίσκονται στη μέση περίπου του δραματικού κειμένου. Έτσι, μπορεί να εξηγηθεί κατά πόσο η δράση ήταν αναγκαίο να περάσει από τη μεσαία εικόνα, για να φτάσει στην τελευταία και να διαπιστωθούν οι αλλαγές και η σημασία τους μέσα στο δραματικό κείμενο. Η οποιαδήποτε αλλαγή, μικρή ή μεγάλη, σε οποιοδήποτε δραματικό σημείο, τόπος, χώρος, χρόνος, καιρικές συνθήκες, ψυχολογικές καταστάσεις, διαθέσεις, συμπεριφορά προσώπων και ο τρόπος που αυτή ξεδιπλώνεται, εκκωφαντικά, αθόρυβα, μεταφορικά, πρέπει να συνυπολογιστούν για την εξέλιξη της δράσης και την ολοκλήρωση του έργου. Την ίδια ώρα είναι λογικό να παρατηρηθούν αλλαγές στα δραματικά πρόσωπα ως προς τη χρήση των γλωσσικών κωδίκων, των ενδυματολογικών, των κινησιολογικών και γενικότερα των σωματικών αλλαγών. Ταυτόχρονα μπορεί ο μαθητής να κατανοεί τους παράγοντες και τις συνθήκες που επηρεάζουν τα δραματικά πρόσωπα και τον τρόπο που αυτά αντιδρούν και ανταποκρίνονται. Έτσι, οι χαρακτηρισμοί των προσώπων δεν θα είναι αθεμελίωτοι και κυρίως μονοδιάστατης ερμηνείας, μακριά και πέρα από τη λογική των αρχών του δράματος ως ιδιαίτερου πολιτισμικού είδους, και η μεταστροφή της τύχης τους, που αποτελεί τη σπουδαία αλλαγή, θα μπορεί να ερμηνευθεί. Σ' αυτή τη διαδικασία εντοπισμού και αξιολόγησης των αλλαγών ο μαθητής καλείται να βρει, να περιγράψει αυτό ή αυτά που παραμένουν σταθερά και να εξηγήσει τη λειτουργία τους στην εξέλιξη του δραματικού έργου.

Συνεξετάζοντας τον χώρο, τον χρόνο, τη φύση, τη δράση και την κοινωνία, στοιχεία που αλλάζουν και στοιχεία που παραμένουν σταθερά ανακαλύπτουμε τον μύθο του έργου. Ο μαθητής θα πρέπει να εντοπίσει τις αλλαγές, να τις παρατηρήσει, να τις συγκρίνει και στη συνέχεια να τις κατηγοριοποιήσει και να τις ταξινομήσει με κριτήριο το βαθμό επίδρασης τους στο δραματικό κόσμο του κειμένου, αν δηλ ο τελευταίος αλλάζει ή παραμένει ο ίδιος.

Σε αυτή τη διαδικασία, ανάγνωσης, ανταπόκρισης, διαπραγμάτευσης και τελικά συγκρότησης του νοήματος ενός δραματικού κειμένου ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα, άλλωστε, με τη θεωρία της γλωσσικής επιτέλεσης και του κριτικού γραμματισμού, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές, ως μια μορφή αναστοχασμού, να παρατηρήσουν κατά πόσο οι ίδιοι άλλαξαν και σε ποιο επίπεδο (γνώσεων, συμπεριφοράς, αξιών, στάσεων κ. ά). Επίσης, καλό θα ήταν οι μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με το τι νομίζουν ότι επεδίωξε, κατά τη γνώμη τους, ο δραματικός συγγραφέας από αυτούς, τι συναισθήματα ή σκέψεις ήθελε να τους προκαλέσει, ποιες συμπεριφορές να τους αλλάξει και σε ποια κατεύθυνση και αν τελικά το κατάφερε.

Το δραματικό κείμενο- αρχείο μπορεί να εμπνέει νέες σκηνοθετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες, να δημιουργεί ένα συνεχώς εξελισσόμενο ρεπερτόριο. (Γιώργος Πεφάνης)
Το πολυσημιακό θεατρικό σύστημα επικοινωνίας χρησιμοποιεί ταυτόχρονα και σε διαφορετικούς συνδυασμούς διάφορους κώδικες.

Οι θεατρικές αναπαραστάσεις προνομιακό πεδίο μελέτης για την αναπόφευκτη πρόσληψη των δραματικών κειμένων και τη μετάφραση και τον μετασχηματισμό τους κατά τη διαδικασία της σκηνικής τους μεταφοράς.

Η σχολική τάξη μπορεί να αποτελέσει τον προνομιακό χώρο όπου ξεδιπλώνονται οι διαφορετικές αναγνώσεις και προσλήψεις των κειμένων, οι διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες με βάση τα διαφορετικά διακείμενα των μαθητών στο βαθμό που ο εκπαιδευτικός τους ενθαρρύνει να διατυπώνουν υποθέσεις, να ρωτούν, να ερευνούν, να απορούν, να εκφράζουν και να συζητούν τις προτάσεις και τις σκέψεις τους.

Η διαλογική σχέση δεν εξαρτάται μόνο από το τι λένε οι μαθητές ο ένας στον άλλο, αλλά και από το περιβάλλον- πλαίσιο μέσα στο οποίο διαλέγονται. Ο σχεδιασμός μη στενό-χωρών χώρων διδασκαλίας και μάθησης θα μπορούσε να ευνοήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και τη δημιουργική μάθηση. Από τον τρόπο που είναι κατασκευασμένος και δομημένος ο μαθησιακός χώρος μπορεί να προκύψουν πολλές πληροφορίες για το πώς αντιλαμβάνονται τους σκοπούς της εκπαίδευσης οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ο διάλογος νοείται ως μια άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο επαφή όλων των συμμετεχόντων στην ομάδα, σε πλαίσιο που αποδομούνται οι ιεραρχικές σχέσεις

εξουσίας και ο ανταγωνισμός και αναπτύσσεται μια πιο ισότιμη σχέση, καθώς και η αυτονομία των προσώπων. Η ύπαρξη ενός ανοικτού, κενού και ευέλικτου χώρου ως ζώνης για τη σωματική-βιωματική προσέγγιση, την ανταπόκριση και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Η οργάνωση και διεύθυνση του χώρου σε περιοχές ανοικτού περιβάλλοντος μάθησης ως προς τους ρόλους, τις σχέσεις, αλλά και τις μορφές επικοινωνίας.

Σε περίπτωση που η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα σε μια άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο περίπτωση, περιλαμβάνει όχι μόνο τα ίδια τα λόγια, αλλά και τις εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, και πολλές άλλες μορφές αναπαράστασης. Επιπλέον, μπορεί ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να επιλέγουν κείμενα ή και είδη θεάτρου που απαιτούν σκηνική σωματική δράση, αυτοσχεδιαστικές πρωτοβουλίες και εξοικείωση με κινητικούς κώδικες.

Μια πρόταση θα ήταν, αξιοποιώντας τη μέθοδο project, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες να μελετήσουν, με τη σύνταξη από τον εκπαιδευτικό ενός οδηγού ανάγνωσης, ένα δραματικό έργο και στη συνέχεια να παρακολουθήσουν κάποιες από τις σκηνικές του ερμηνείες που ανέβηκαν σε χρονική απόσταση, από τον ίδιο ή και διαφορετικό σκηνοθέτη, Έλληνα ή και ξένο. Θα ήταν ενδιαφέρον και πάλι με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να παρατηρήσουν συγκριτικά και κριτικά τη σχέση (ομοιότητες, διαφορές) των σκηνοθετικών ερμηνειών και να καταλήξουν μέσα από διαδικασίες διαλόγου και συν-ομιλίας ποια κατά τη γνώμη τους είναι πιο κοντά στη δική τους πρόσληψη ή τι νομίζουν ότι κάθε μια φώτισε από το δραματικό κείμενο και γιατί. Αν οι προσαρμογές ήταν μέσα στις προσδοκίες τους και αν συγκροτήθηκαν νέα νοήματα του κειμένου και ποια. (συνανάγνωση – σύγκριση - κριτική)

Έτσι, θα κατανοήσουν ότι όλα τα θεατρικά σημεία μπορεί να έχουν περισσότερα του ενός νοήματος, το οποίο συγκροτείται με βάση και τον εξωκειμενικό και διακειμενικό κόσμο του αναγνώστη/θεατή. Ο δημιουργικός αναγνώστης/θεατής κατ' ουσίαν ξαναγράφει το κείμενο, συμπληρώνει τα κενά της παράστασης με βάση και το διακειμενικό φαντασιακό του. Επιπλέον θα παρατηρήσουν ότι ο σκηνοθέτης αναγκαστικά γίνεται συνδημιουργός του δραματικού κειμένου ανάλογα με τη

σκηνική εκφώνηση που θα επιλέξει, προτείνοντας με τη σειρά του ένα νέο ανοιχτό έργο, πρόσφορο για ερμηνείες από τον εκάστοτε θεατή του.

(Δημήτρης Τσατσούλης 1999). Έτσι, ίσως οι μαθητές καταλήξουν ότι η θεατρική παράσταση δεν θα μπορούσε να είναι ο τόπος μιας ενότητας. Αντίθετα, είναι τόπος μιας διαρκούς έντασης ανάμεσα στο αιώνιο και το παροδικό, το γενικό και το ειδικό, το αφηρημένο και το συγκεκριμένο – ανάμεσα στο κείμενο και τη σκηνή, το αρχείο και το ρεπερτόριο. Η σκηνική κάθε φορά εκφώνηση είναι και μια ερμηνεία και μια αναπαράσταση, για να τη σύνθεσή της οποίας απαιτείται να αναμετρηθεί ο σκηνοθέτης με το δραματικό κείμενο και αυτό μαζί του.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι η ανάγκη, παράλληλα με τη διδασκαλία

των κειμένων, να διδάσκονται και έννοιες της θεωρίας και γνώσεις αναφοράς και να αξιοποιούνται ως εργαλεία ανάλυσης των κειμένων. Η διδασκαλία τους μπορεί να γίνεται παράλληλα με τη διδασκαλία των ίδιων των κειμένων ως μέσο για να αρθούν οι όποιες δυσκολίες των μαθητών κατά τη διαδικασία πρόσληψης και ερμηνείας ενός δραματικού κειμένου ή μιας παράστασης και στο βαθμό που οι μαθητές αδυνατούν να ανταποκριθούν και να ερμηνεύσουν τα σημεία, ή τα ίδια τα σημεία δύσκολα αποκωδικοποιούνται.

Επίσης, η θεωρία μπορεί να αξιοποιηθεί και για τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες που μπορούμε να έχουμε σε ένα δραματικό κείμενο και στις σκηνικές του αναπαραστάσεις. Έτσι π.χ. με τα βασικά εργαλεία μιας ψυχολογικής προσέγγισης θα μπορούσαν οι μαθητές να εμβαθύνουν στα κίνητρα της δράσης των προσώπων, ενώ με εκείνα μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης θα έδιναν προτεραιότητα στη μελέτη των κοινωνικών πλαισίων που καθορίζουν τη ζωή των προσώπων του δράματος.

Έτσι, υπάρχει ανάγκη να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός που διδάσκει θέατρο για τις μελέτες και τα πορίσματα επιστημών και σπουδών που σχετίζονται με τις δυνατότητες των δραματικών κειμένων και τις πιθανές αναπαραστάσεις τους.

Μια άλλη δραστηριότητα που αφορά στη διδασκαλία κάποιων βασικών γνώσεων από την ιστορία του θεάτρου θα ήταν να παρακολουθήσουν οι μαθητές μέρος ή μέρη μια θεατρικής παράστασης που να αναβιώνουν και να αξιοποιούν κατά τη σκηνοθετική εκφώνηση στοιχεία από παλαιότερες μορφές και είδη θεάτρου και να εξηγήσουν τη λειτουργία τους. Πρόκειται για είδη θεάτρου απομακρυσμένα χρονικά και κοινωνικά από το σύγχρονο μαθητή-αναγνώστη/θεατή και για μια διαπολιτισμική πράξη μεταξύ πολιτισμού-πηγής και πολιτισμού-αποδέκτη και γι' αυτό απαιτείται να βρεθούν σημεία επαφής και συνάντησης.

Ενδιαφέρον θα είχε και η εμπλοκή των μαθητών στην αναζήτηση και εξήγηση του πώς μια κοινωνία και μια εποχή «διαβάζει» ένα δραματικό κείμενο και πώς μπορούμε να μάθουμε γι' αυτήν την κοινωνία και εποχή μέσα από τον τρόπο που «μεταφράζει» το δραματικό κείμενο.

Για παράδειγμα το ερώτημα που τίθεται συχνά ως προς την αρχαία ελληνική τραγωδία είναι πώς μπορεί να ερμηνευτεί η συμπεριφορά των Αθηναίων να ανεβάζουν τραγωδίες με πρωταγωνίστριες γυναίκες σε μια εποχή και σε μια κοινωνία που δεν έδινε στις τελευταίες δικαιώματα. Μελετητές, λοιπόν, των αρχαιογνωστικών πραγμάτων αναρωτιούνται αν πρόκειται για αναπαραστάσεις πραγματικών γυναικών, ή για προβολές ανδρικών φαντασιώσεων και φοβίας.

Συμπέρασμα: Η θεατρική εκπαίδευση αφορά στο σύνολο της δημιουργίας- κείμενο και σκηνή- και σχετίζεται άμεσα με το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης και τις στρατηγικές μάθησης που υιοθετεί και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, όπως η αναζήτηση, η ανακάλυψη, η οικοδόμηση της γνώσης, ο διερευνητικός διάλογος, η συν-ομιλία εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους, η ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού, η αναζήτηση και η αξιολόγηση των διαφορετικών οπτικών σχετικά με το δραματικό κείμενο και τη σκηνική του ερμηνεία. Ο Matthias Langhoff συμπυκνώνει καλά, κατά τη γνώμη μου, ποιες στρατηγικές οφείλουμε να ακολουθούμε στη διδασκαλία του θεάτρου.

«Το κείμενο δε θέλω ούτε να το εξηγήσω ούτε να το ερμηνεύσω, αλλά να διατηρήσω όλες του τις δυνατότητες, να αφήσω ανοιχτές τις σημασίες του τόσο για τους θεατές

όσο και για τους ηθοποιούς. Το κείμενο κατασκευάζει μια ιδέα την οποία μοιραζόμαστε ή στην οποία αντιστεκόμαστε. Ο σκηνοθέτης έχει ανάγκη από ένα κείμενο που να είναι πιο δυνατό από τον ίδιο. [...]

Με μια δεδομένη διανομή [ηθοποιών] κάνω μια σκηνοθεσία. Με άλλους ηθοποιούς η σκηνοθεσία θα ήταν διαφορετική, γιατί η εμπειρία ζωής τους θα ήταν άλλη, η κατάρτισή τους, οι προσωπικές αναφορές τους θα ήταν ανόμοιες. Δεν προδικάζω την ερμηνεία. Περιπλανιέμαι με όλον τον κόσμο για να βρω έναν δρόμο. Ένας σκηνοθέτης βρίσκει ιδέες με άλλους, οφείλει να καταστήσει όλη την ομάδα του συν-σκηνοθέτη. Δεν ζητώ από τον ηθοποιό να αυτοσχεδιάσει εφευρίσκοντας κείμενο, αλλά να εξερευνήσει τις καταστάσεις με το κείμενο το συγκεκριμένο και να αναζητήσει όλους του δυνατούς τρόπους για να τις δείξει. Δεν παγιώνουμε μια πρώτη εκδοχή, κάνουμε δέκα με δεκαπέντε εκδοχές της ίδιας σκηνής μέχρι να εξαντλήσουμε τις δυνατότητες. Ό, τι εγκαταλείπουμε δεν πάει εντελώς χαμένο, παραμένουν κάποια υποστρώματα, που στηρίζουν την οριστική ερμηνεία».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Clark Ann Marie, Changing Classroom Practice to Include the Project Approach, ECR&P, V.8 No2 <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>

Fuchs Elinor, Visit to a Small Planet: Some Questions to Ask a Play στο *Theater* 2004 τμ.34, τχ.2 σ. 4-9

Fullan, Michael, *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1982

Langhoff, Matthias, (2014), *Πώς σκηνοθετώ* (μτφ. Κωνσταντινίδης Δ.) <http://ejournals.lib.auth.gr/skene/article/view/4496/4598>

Fischer-Lichte Erika, *Θέατρο και μεταμόρφωση. Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού*, Πατάκη, Αθήνα 2013.

Fischer- Lichte, Erika. (2011) *Ενσάρκωση από το χαρτί στη σκηνή. Η θεατρική μορφή* (μτφ Τριανταφυλλίδου Λ., Παπάζογλου Ε.)

<http://ejournals.lib.auth.gr/skene/article/view/500/541>

Lehmann Hans-Thies, *Postdramatic theatre*, Routledge. London 2006

Μπρουκ Πήτερ, *Ένας άλλος κόσμος. Σαραντα χρόνια θεατρικής αναζήτησης 1947-1987* (μτφ. Καραμπέτσου Ελένη), Αθήνα, Εστία, ²2002

Πατσαλίδης Σάββας., *Ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για τη μλέτη του δράματος Σκηνή*, 2012 τ.χ 4, σ.σ. 144-165 <http://ejournals.lib.auth.gr/skene/article/view/3033>

Πατσαλίδης Σάββας., *Θέατρο και θεωρία περί (υπο)κειμένων και (δια)κειμένων*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2004

Πεφάνης Γιώργος, (2014), *Το κείμενο και η σκηνή, το fictum και το factum. Αντιθετικά δίπολα και διασταυρώσεις Στο Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Από τη χώρα των κειμένων στο βασίλειο της σκηνής* (Επιμ. Βαρζελιώτη Γ.Κ.) http://www.theatre.uoa.gr/fileadmin/theatre.uoa.gr/uploads/PRAKTIKA_APO_TI_C_HORA_TON_KEIMENON_STO_BASILEIO

Τσατσούλης Δημήτρης. (2012) *Οι τόποι ως δρώντα βίαιων εκδικητικών επιτελέσεων. Από το δράμα στον δρόμο.* <http://ejournals.lib.auth.gr/skene/article/view/3034/2931>

Τσατσούλης Δημήτρης., *Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου. Θεωρία και κριτική ανάλυση της σύγχρονης θεατρικής πρακτικής*, Αθήνα, ελληνικά γράμματα, 1999

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 5:

Κατερίνα Κυριακού, Φιλολόγος, Δρ Ιστορίας της Τέχνης, ΠΣΠΑ

«Αναζητώντας την Αντιγόνη».

Εκπαιδευτικό Πλαίσιο: Πολιτιστικό πρόγραμμα (22 μαθητές της Β΄ Λυκείου του ΠΠΣΠΑ).

Στόχοι: α) Εφαρμογή των αρχών της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

β) Διαθεματικότητα. Διδακτικά αντικείμενα: Αρχαίο Δράμα (Σοφοκλή, *Αντιγόνη*). Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία.

Σκοποί: α) Να διερευνηθεί το ήθος της Αντιγόνης στο αρχαίο δράμα (Αισχύλου, «Επτά επί Θήβας», Σοφοκλή, «Οιδίπους επί Κολωνώ», Ευριπίδη, «Φοίνισσαι»), β) να αναδειχθούν οι αξίες που προβάλλονται στην «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, γ) να καταγραφούν (ενδεικτικά) οι τρόποι με τους οποίους το τραγικό πνεύμα νοηματοδοτεί τη νεοελληνική λογοτεχνία και το ευρωπαϊκό θέατρο του 20ού αιώνα, δ) να επισημανθεί η σχέση αρχαίου δράματος και 7^{ης} τέχνης.

Σταδιακά ασκηθήκαμε στο να ακούμε ο ένας τον άλλον, οι προσωπικές απόψεις κέρδιζαν ολοένα έδαφος, η έκπληξη νικούσε την αμηχανία. Η Αντιγόνη έγινε η αφορμή για να επιζητούμε κάθε τόσο κοινές εμπειρίες κι αυτές, με τη σειρά τους, ενίσχυαν τη δυναμική της ομάδας. Πρώτα δημιουργήσαμε ένα ανθολόγιο με νεοελληνικά ποιήματα για την Αντιγόνη, αργότερα παρουσιάσαμε τη «δική μας» Αντιγόνη με τη μορφή θεατρικού αναλογίου. Το σημαντικότερο όμως ήταν ότι στη διαδρομή είχαμε “συναντηθεί” με τον Κάρολο Κουν, τον Σαίξπηρ, τον Ανούιγ, τον Μπρεχτ, τη Γιουρσενάρ αλλά και με τον Άρη Ρέτσο, τον Άρη Μπινιάρη, τον Σίμο Κακάλα και τον Μπέρνχαρτ Σλινκ.

Πλάι στις φράσεις των δημιουργών ξεπήδησαν τα δικά μας λόγια και συναισθήματα. Δεν έκρυβαν μόνο οι λέξεις ένα άλλο νόημα, αλλά και τα πρόσωπα έναν άλλο εαυτό. Ποια ήταν λοιπόν η Αντιγόνη; Υπάρχει άραγε ένας Κρέων ή πολλοί; Τι είναι σημαντικότερο, ο *οίκος* ή ο *έρωτας*;

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 6:

Ευάγγελος Κυριακούλόπουλος, πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής Αθηνών

Ελένη Καννά, Δημητροπούλου Βασιλική - Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών και έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Πατρών (Παιδαγωγικό Τμήμα).

«Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος μέσα σε ένα βιωματικό εργαστήριο»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είναι το πρώτο μέρος μιας ομαδικής ερευνητικής μαθητικής εργασίας η οποία εκπονήθηκε από μαθητές της Α΄ τάξης του Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Οδοιπορικό του Πάθους στη Βυζαντινή και Αναγεννησιακή Ζωγραφική Τέχνη». Εδώ παρουσιάζεται μόνο η προσέγγιση του Πάθους του Χριστού μέσα από τις δημιουργίες του Θεοφάνη Στρελίτζα, όπως αυτές διασώζονται στα μοναστικά κέντρα του Αγ. Νικολάου Αναπαυσά Μετεώρων και της μονής Σταυρονικήτα Αγ. Όρους. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα οδοιπορικό του Πάθους με οδηγό το συγκεκριμένο εικονογράφο. Στο οδοιπορικό αυτό επιτυγχάνεται η εικαστική ανάγνωση του θέματος με παράλληλη αγιογραφική κατοχύρωση. Εδώ εισέρχεται δια της ερευνητικής μεθόδου η καταγραφή όλων των χωρίων της Αγ. Γραφής τα οποία περιγράφουν τις ποικίλες στιγμές του Θείου Πάθους και τα οποία εμπνέουν τον καλλιτέχνη-αγιογράφο στην απόδοση των αντίστοιχων σκηνών –γεγονότων. Στην εργασία αυτή εισάγεται η εικόνα ως βασικό εργαλείο διδασκαλίας και μετάδοσης μηνυμάτων της Αποκάλυψης του Ευαγγελίου και κινητοποιείται ο μαθητής στην προσωπική ανάγνωση των εικονογραφικών σκηνών του Πάθους. Επιπλέον καλλιεργείται η καλλιτεχνική ευαισθησία, επιτυγχάνεται ο αισθητικός υπομνηματισμός των εικόνων, η εικαστική ανάγνωση των συγκεκριμένων κεφαλαίων της Αγ. Γραφής, η ομαδοσυνεργατικότητα, ο ερευνητικός και ψηφιακός γραμματισμός των συμμετεχόντων. Τέλος καταδεικνύεται ότι η καλλιτεχνική παιδεία είναι εφικτή και λυσιτελής ακόμα και στους μαθητές του εξεταστικοκεντρικού Λυκείου.

ΚΑΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΚΥΡΙΑΚΟΥΛΟΠΟΥΛΟΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΕ, ΜΑΝΤΖΑΡΟΥ 6 ΠΑΤΡΑ Τ.Κ 26442 ΤΗΛ. 6932126418, vaggeliskyriak@yahoo.gr
ΚΑΝΑ ΕΛΕΝΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΔΕ, ΟΡΦΙΟΥ 12 ΠΑΤΡΑ Τ.Κ. 26332 ΤΗΛ. 6948524771, elenikana@gmail.com

«Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα»
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και Αναβάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) 10 & 11 Οκτωβρίου 2015

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα καλλιτεχνικό εργαστήριο το οποίο λειτουργεί στο Πρώτο Γυμνάσιο Πατρών κατά το σχολικό έτος 2013-14 στο πλαίσιο της υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προλογίου δραστηριοτήτων με θέμα τις Βυζαντινές προσωπογραφίες. Το πρόγραμμα αυτό φιλοδοξεί να αναδείξει τις καλλιτεχνικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και το δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα που πρέπει να αποτελεί συνθήκη εκ των υψών στον σύγχρονο σχολείο. Κατά την εξέλιξη του εργαστηρίου οι μαθητές προσεγγίζουν την ιστορική πορεία των Βυζαντινών προσωπογραφιών με απήχηση στα Φασιόν της Αρχαίας και Κλασικής της Μεσογείου και της Κιτικής Σχολής. Το εργαστήριο ολοκληρώνεται σε επτά στάδια, καθένα από τα οποία τοποθετεί στη θεωρητική ανάλυση συγκεκριμένου κλάδου γραμματογραφικού του ανθρωπίνου προσώπου. Με το πέρας της εισαγωγικής σταδίου οι μαθητές είναι σε θέση να αποδώσουν λανθάνουσα και με βάση τις αρχές της Βυζαντινής εικονογραφίας ολοκληρωμένες προσωπογραφίες όμοιες, οι οποίες και αποτελούν το περιεχόμενο ενός λευκώματος. Η δράση αποτελεί δημομοτικό τρόπο προσέγγισης της Βυζαντινής Τέχνης από μαθητές ηλικίας που έχουν εγκλιματιστεί στο εκπαιδευτικό σύστημα των σχολείων και, από κρήνη που η Βυζαντινή Τέχνη δεν εντάσσεται στα ενδιαφέροντά τους. Εξισορροπείται ότι, παράλληλα με τη θεωρητική ανάλυση και την εκπαίδευση αναδείχθηκε η κοινωνικότητα των μαθητών και επιτεύχθηκε και ο πρωταρχικός και αφύλακτος γραμματογραφικών των συμμετεχόντων. Η θετική ανταπόδοσή από τους μαθητές αποτελεί για την ομάδα καλύτερο δείκτη της δράσης και υπογράμμισε το σημαντικότατο της συνάφης της Τέχνης με την εκπαιδευτική διαδικασία.

1. ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΜΑΤΙΟΥ

Σχολιαστικά βήματα:

- Οριοθέτηση του χώρου.**
Ορίσθηκε το ορθογώνιο χώρο με, ως φόντο, τον κεντρικό άξονα ο οποίος μετράει το οριζώντιο μισό σε δύο του μέρη. Η κοινή βασική αναλογία του μαιου είναι οι 1/3 του ύψους. (4B-1/2B) ή 4B-2/3.
- Πλάτος οφθαλμού.**
Ζητούμενος το παραλλήλογραμμο ΑΒΓΔ με με κεφαλές, δημιουργούμε το σχήμα του μαιου (βλέπε σχήμα). Στο σημείο Γ (1/3 του 1/3 του ΑΒ) φέρουμε μια κλίση προς το εσωτερικό μαιου και διασπείνομε το κώνο ΒΓΔ.
- Μέγεθος του μαιου.**
Το ύψος της οφθαλμικής οπτικής με τα 3/4 του ύψους του μαιου. Τον οριζώντιο οφθαλμικό και είναι λίγο μεγαλύτερος της οφθαλμικής. Η κλίση είναι περίπου το μισό της οφθαλμικής και γράφεται μέσα σε αυτή. Σε απόσταση ίση με το ύψος της κλίσης φέρουμε μια παραλλήλη προς το φθάρμα πύλη, η οποία γίνεται υπερβαλλόμενη πύλη.

2. Συνέχεια στη σχεδίαση των ματιών

- Οριζώντιο μαιου.**
Απομακρύνουμε τον κεντρικό άξονα προς το σχεδιαστικό μας χώρο. Στο μέσο του κεντρικού άξονα φέρουμε την οριζώντιο άκρη που θα είναι κλίση προς τον αρχικό κεντρικό άξονα. Για το οριζώντιο των ματιών έχουμε ως αναλογία: τα μάτια έχουν τις ίδιες αναλογίες, η απόσταση μεταξύ των ματιών είναι ίση με τα μισά ενός μαιου. Το μέγεθος του φθάρμα είναι ίσο με 1 και 1/2 μήκος μαιου και η γραμμή του φθάρμα παράλληλη με το άνω φθάρμα, από τη μέση τους και μετά μπορούν να ληφθούν. Το ύψος του φθάρμα είναι ίσο με το ύψος του μαιου. Η απόσταση του φθάρμα αρχίζει στο 1/2 της απόστασης μεταξύ κεντρικού άξονα και κλίσης μαιου.
- Γραμμή οφθαλμική.**
Η οφθαλμική ως γραμμή με κώνο αποτελεί γραμμή δεν διασπείνομε, γιατί με μονοκαμπύλη, απομακρύνουμε τα εστιασμένα μετά τη σχεδίαση των Βυζαντινών οφθαλμικών την ίδια, την κλίση και τέλος την υπερβαλλόμενη πύλη όπως είδαμε στο 1ο βήμα.
- Υπερβαλλόμενη οφθαλμική.**
Μετακινούμε την οριζώντιο του αναλογίου υπερβαλλόμενα με απόσταση ίση με αυτή. Την ίδια από τον κώνο του αναλογίου παραμένει ως φθάρμα υπερβαλλόμενα, η υπερβαλλόμενη κλίση και είναι διαδοχικά με μέση της ίδιας αναλογίας όπως η κεντρική οφθαλμική.

3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΥΤΗΣ

Θέση της μύτης:

- Το σχεδιαστικό μέγεθος είναι: ο βολβός με τη γωνία πτερύγων, η ριχή, το γωνίο τρίγωνο.
- Ορίζουμε τον κεντρικό άξονα και τον φθάρμα ως τρία ίσα τμήματα ΑΒ-ΓΔ-ΕΖ.
- Ο βολβός αποτελεί το 1/3 της μύτης. Για την κατασκευή του φθάρμα διασπείνομε τριγωνικά με διαστάσεις ίσες το 1/2 της μύτης. Έτσι σχηματίζουμε κώνο με το μέγεθος κλίσης του ΕΖ είναι ίσο με το 1/2 του ύψους της κώνο στο σημείο που χωρίζεται με τη ριχή είναι λίγο μεγαλύτερο.
- Τα πτερύγια ακολουθούν το σχήμα του βολβού και στο κάτω μέρος τα μονοκαμπύλη υπερβαλλόμενα που σχηματίζουν.
- Το τμήμα της μύτης που ορίζεται στο σημείο Η και Θ λίγο πάνω από τη μέση του ΑΒ, κλείνουν με δύο ανεπιβεβαιωμένες κλίσεις παραμένει τριγωνικά με Η και Θ.
- Τέλος, διασπείνομε το άνω κώνο κλίσης της ΗΑ, του ΘΒ (ΑΒ = ΑΜ)

4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΟΜΑΤΟΣ

Βασικές αναλογίες:

- το μέγεθος του στόματος είναι ίσο με τα μισά της μύτης.
- το μέγεθος του στόματος είναι ίσο με το ύψος.
- το άνω μέγεθος αποτελείται από 1/3 της οφθαλμικής (προς εσωτερική και προς εξωτερική).

Σχολιαστικά βήματα:

- φέρουμε τον κεντρικό άξονα του σχεδιαστικού χώρου.
- Πάνω στον κεντρικό άξονα ορίζουμε το ύψος του στόματος (ΣΒ) και στη συνέχεια φέρουμε την παραλλήλη που τμήματα είναι και πάνω που κλείνουν το μέγεθος του στόματος (ΑΒ) που είναι: 4B-2/3.
- Γράφουμε το Βυζαντινό για το σχήμα μας, ορίζουμε τον κώνο από τα τέσσερα σημεία ΑΒΓΔ.
- Κατασκευάζουμε κώνο ΑΒΓ σε τρία ίσα μέρη ΑΒ-ΓΔ-ΕΖ.
- Φέρουμε τα ΕΖ κεφαλές που είναι μέσης που οφθαλμική (ήδη μετρήθηκε). Συνάφως με την κεφαλή ΗΘ και μετά τη παραλλήλη κλίση ΕΖ, κλείνουμε παραλλήλως τα ΕΖ και ΑΒ προσέχοντας, ότι τα μαιου σχήμα μέσης που οφθαλμική είναι ίσο με ΑΒ. Διασπείνομε τριγωνικά τον οφθαλμικό κώνο παραμένοντας, σε τριγωνικό και στο σημείο Η και Θ. Αλλά κλείνουμε στο ΕΖ τμήματα του ύψους του ίδιου κλίσης.
- Το κάτω μέγεθος είναι με κεφαλές κλίσης προς το 1/2 του ύψους μαιου. Για να το φθάρμα παραμένει με απόσταση ίση μαιου και 2B, είναι 2B-2/3. Έτσι φέρουμε την κώνο φθάρμα και κλείνουμε με κλίση κλίσης και παραμένει κλίση, οι στα κλίση.
- Το τμήμα ΗΘ είναι διασπείνομε, παραμένοντας τα τμήματα παραλλήλα και κλίση μέσης που είναι ίση με κώνο.

5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΑΥΤΙΟΥ

Τα μέρη του αυτιού

- βολβός
- πτερύγα
- εσωτερική κοιλότητα κώνου

Αναλογίες σχεδίασης:

- Το κλάδος του αυτιού είναι το μισό του ύψους.
- Ο βολβός του αυτιού είναι ίσο με το 1/3 του ύψους και το 1/2 του κλάδου.
- Η κώνο του αυτιού φθάρμα είναι 1/3 του ύψους.
- Η κλίση είναι ίση με το πρόσωπο είναι στο ύψος της μύτης.

Σχολιαστικά βήματα:

- Φέρουμε τον κεντρικό άξονα του χώρου μας.
- Σχεδιάζουμε ένα ορθογώνιο με τις αναλογίες του ύψους και του κλάδου. (4B-2/2 B)
- Φέρουμε τρεις παραλλήλες κεφαλές οι οποίες περνούν από την αρχή του κεντρικού άξονα.
- Κατασκευάζουμε το ύψος σε τρία ίσα μέρη.
- Φέρουμε τον κεντρικό κώνο η οποία παραφύλαξη το αυτί, στο 1/3 του ύψους, η γραμμή στενώνει και μπαίνει το κλάδος στο μισό δημιουργώντας το λοβό.
- Την ανατομή φέρουμε την εσωτερική κώνο, η οποία είναι παραλλήλη της εξωτερικής. Η εσωτερική κώνο είναι από το κάτω μέρος στο 1/3 του χώρου και σχηματίζει που πάνω από το 1/3 του ύψους.
- Σχεδιάζουμε τον κώνο του αυτιού η οποία φθάρμα στο 1/2 του κλάδου.
- Τέλος φέρουμε την παραλλήλη προς τον κώνο κλίση.

6. Μετωπική στάση ή στάση 4/4

Κατασκευή κεφαλιού και προσώπου.

Βασικές αναλογίες:

Στη μετωπική στάση των 4/4 η κεντρική άκρη του χώρου είναι και άκρη του κεφαλιού. Το κέφαλο έχει σχήμα ωοειδές. Μικρότερο μέγεθος στο σχεδιαστικό από το μέγεθος της μύτης. Οι διαστάσεις του κεφαλιού είναι 4 μίλια στο ύψος και 3 μίλια στο κλάδος. Οι διαστάσεις του προσώπου είναι 3 μίλια στο ύψος και 2 μίλια στο κλάδος.

Σχολιαστικά βήματα:

- Ορίζουμε το χώρο.
- Φέρουμε τον κεντρικό άξονα του χώρου ο οποίος στα οπίσθια των 4/4 συνάφως με τον άξονα του κεφαλιού.
- Κατασκευάζουμε τον κεντρικό άξονα σε 5 ίσα μέρη και καθορίζουμε το κλάδος σε 3 ίσα μέρη.
- Κατασκευάζουμε ένα ορθογώνιο παραλλήλο με διαστάσεις 5x3 μίλια και μέσα σε αυτό σχεδιάζουμε το σχήμα του κεφαλιού το οποίο θα είναι ωοειδές.
- συνάφως με το σχήμα του προσώπου το οποίο σχεδιάζουμε μέσα στο ωοειδές σχήμα του κεφαλιού. Το ύψος του προσώπου είναι 3 μίλια βολβός 1 μίλι κώνο από τον κορυφή του κεφαλιού. Το κλάδος του προσώπου είναι 2 μίλια το οποίο κλείνουμε σε ίσες αποστάσεις βολβός και κώνο του κεντρικού άξονα. βολβός 1 μίλι στο κώνο του άξονα. 1/2 μίλι βολβός και 1/2 μίλι κώνο του άξονα.
- Έτσι σχεδιάζουμε το άνω, οι οποίες είναι από τη μέση του ύψους προσώπου (1 του προσώπου) και σχηματίζει στη μέση της κλίσης τριγωνικά, σχηματίζει από το οποίο είναι ο σχεδιασμός του αρχικού κλάδου του προσώπου.

7. Τοποθέτηση των χαρακτηριστικών του προσώπου

Βασικές αναλογίες:

Διαστάσεις κεφαλιού: 4 μίλια ύψος και 3 μίλια κλάδος. Διαστάσεις προσώπου: 3 μίλια ύψος και 2 μίλια κλάδος. Μαιου: 100 με μίλι (1/2) μίλι. Αυτί: 100 με μίλι (1) μίλι. Πέλος κλίσης: 100 με μίλι (1) και 1/2 μίλι.

Σχολιαστικά βήματα:

- Κρατούμε οριζόντιο το κέφαλο και το πρόσωπο εντός του.
- Παραμένουμε τη μέση στο μαιου μέσα που παραμένει (3ο τμήμα) και κλείνουμε ομοαξονικά στον κεντρικό άξονα.
- Το μάτι θα το διασπείνομε κώνο από τη γραμμή που διασπείνομε το κέφαλο, σε δύο ίσα μέρη. Ο κώνος είναι ίσο με 1/2 μίλι. Η απόσταση μεταξύ των ματιών είναι ίση με 1 μίλι, υποσπείνομε ελαίου βολβός και κώνο από τον κεντρικό άξονα.
- Το φθάρμα παραμένει πάνω από τη γραμμή των ματιών.
- Το αυτί μπαίνει στο ίδιο μίλι με τη μέση και είναι περίπου όσο και η μέση.
- Το αυτί διασπείνομε στο 1/3 του προσώπου, πάνω από τη μέση και κλείνουμε στα μαιου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καλλιτεχνικά μαθησιακά κλίσεις δημιουργική προσέγγιση βυζαντινής τέχνης δημιουργικότητα -επιστημική-έμφαση Η κλίση μέσο προσέγγισης της ανάλυσης.

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 7 :

Θωμάς Μαλάμος, Δάσκαλος

«Η συμβολή του μαθήματος των Θρησκευτικών στην υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων: Ένα παράδειγμα εφαρμογής»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μάθημα των Θρησκευτικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της παιδείας, όπως αυτοί ορίζονται από το Σύνταγμα και τους νόμους και έχει ως στόχο την ηθική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στοχεύει έτσι ώστε τα παιδιά της σχολικής ηλικίας:

- Να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από τη χριστιανική πίστη και την ορθόδοξη παράδοση
- Να αναπτύξουν θρησκευτική συνείδηση
- Να κατανοήσουν τη χριστιανική πίστη ως μέσο νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής
- Να επεξεργαστούν κριτικά τις θρησκευτικές αξίες, παραδοχές και στάσεις
- Να διερευνήσουν το ρόλο που έχει ο χριστιανισμός στον πολιτισμό και στην ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης
- Να κατανοήσουν τη θρησκεία ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής
- Να αντιληφθούν και να σεβαστούν την ύπαρξη διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας
- Να αναπτύξουν ανεξάρτητη σκέψη και ελεύθερη έκφραση
- Να αντιμετωπίσουν σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και διλήμματα

- Να αξιολογήσουν τον Χριστιανισμό ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων.²

Σύμφωνα με την Unesco στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν διαμορφωθεί τέσσερις κύριοι πυλώνες για την εκπαίδευση: α) Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση, β) Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε, γ) Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους και δ) Μαθαίνοντας να «υπάρχουμε».³

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται να παρουσιαστεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός πολιτιστικού προγράμματος με αφορμή μία διδακτική ενότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ: Η παραβολή του κακού δούλου

ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ:

Γενικός σκοπός⁴ του σεναρίου είναι να γνωρίσουν οι μαθητές μία παραβολή του Ιησού και να συνειδητοποιήσουν την αξία της από την εφαρμογή της στην καθημερινή τους ζωή.

Επιμέρους στόχοι ορίζονται οι ακόλουθοι:

Γνωρίζοντας και κατανοώντας: Οι μαθητές να γνωρίσουν την παραβολή του κακού δούλου, να μπορούν να την αναδιηγηθούν και να κατανοήσουν τη σημασία της.

Διερευνώντας και εντοπίζοντας: Οι μαθητές να εντοπίσουν τις διαφορές στους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της παραβολής.

² ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Τόμος: Α', σ. 3867, Αθήνα.

³ UNESCO(1999), *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Gutenberg, σσ.127-141.

⁴ Για τη διατύπωση σκοπών και στόχων αντλήθηκαν στοιχεία από τα διδακτικά σενάρια που υπάρχουν στο :*Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Τόμος Β' Ειδικό Μέρος Δάσκαλοι του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Μάιος 2011.

Επικοινωνώντας και συνεργαζόμενοι με άλλους: Να αναπτύξουν δεξιότητες και πνεύμα συνεργασίας στην εκπόνηση των επιμέρους δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν.

Συνδέοντας με τη ζωή: Να αναφέρουν παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή.

ΟΜΑΔΑ-ΣΤΟΧΟΣ:

Ομάδα εφαρμογής του συγκεκριμένου σεναρίου ορίζονται τα παιδιά της Στ' τάξης, αφού η συγκεκριμένη παραβολή υπάρχει στο διδακτικό βιβλίο των Θρησκευτικών της τάξης αυτής.

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ:

Θα αξιοποιηθεί κατά κύριο λόγο το διδακτικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών. Επιπλέον θα αξιοποιηθούν δραστηριότητες που σχετίζονται με το γλωσσικό μάθημα, το μάθημα των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής, καθώς και οι Νέες Τεχνολογίες.

ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ-ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ:

Για την εφαρμογή του σεναρίου προβλέπεται χρονική διάρκεια περίπου 10 διδακτικών ωρών. Το σενάριο θα υλοποιηθεί μέσα στην τάξη, την ώρα της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών, ενώ στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης θα αξιοποιηθούν και ώρες άλλων μαθημάτων π.χ. Εικαστικών, καθώς και ώρες από την Ευέλικτη Ζώνη.

ΦΑΣΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ:

1^η Δραστηριότητα: Ο εκπαιδευτικός με την τεχνική της αφήγησης αφηγείται τα κύρια σημεία της διδακτικής ενότητας του σχολικού βιβλίου και η οποία, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι η διδακτική ενότητα *Να συγχωρούμε τους άλλους*. Για την επιτυχία του σκοπού, όπως ταιριάζει στη χρησιμοποίηση αυτής της μεθόδου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος, να μιλά με ηρεμία, απλότητα και σαφήνεια, να χρωματίζει τη φωνή του, να προσέχει τις χειρονομίες του,

να εξηγεί άγνωστους όρους και να παρεμβάλλει ερωτήσεις.⁵ Μέσα από αυτήν την πρώτη δραστηριότητα, τα παιδιά καθοδηγούνται σταδιακά να εισέλθουν στη δεύτερη δραστηριότητα που είναι η μελέτη της παραβολής του κακού δούλου.

2^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες αναζητούν την παραβολή του κακού δούλου (Μτ. 18, 23-35) και τη μελετούν. Με στόχο την εξοικείωση των παιδιών τόσο με την έντυπη, όσο και με την ηλεκτρονική παρουσίαση της Καινής Διαθήκης κάποιες ομάδες εργάζονται με την έντυπη έκδοση σε μετάφραση⁶, ενώ κάποιες άλλες αναζητούν την υπό εξέταση περικοπή μέσα από ασφαλείς και προεπιλεγμένες από τον εκπαιδευτικό ιστοσελίδες.⁷ Με στόχο την κατανόηση της παραβολής ακολουθούν ερωτήσεις. Με την τεχνική των ερωτήσεων τα παιδιά εισέρχονται σε μια διαδικασία προβληματισμού και κατά το δυνατόν ελεύθερης και αυτόνομης σκέψης.⁸

3^η Δραστηριότητα: Στη δραστηριότητα αυτή, τα παιδιά παρουσιάζουν την παραβολή αξιοποιώντας τεχνικές της δραματοποίησης και του παιχνιδιού ρόλων. Τα παιδιά υποδύομενα ρόλους που συνδέονται με μία συγκεκριμένη κατάσταση κατανοούν και βιώνουν ρόλους στο πλαίσιο συγκρουσιακών καταστάσεων.⁹ Στην περίπτωση μας τα παιδιά καλούνται να παίξουν τα πρόσωπα της παραβολής, να περιγράψουν την παραβολή με δικά τους λόγια, αλλά και να προσθέσουν δικά τους στοιχεία, να περιγράψουν πώς αισθάνονται κ.λπ.

4^η Δραστηριότητα: Αξιοποιώντας τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής δίνουμε στα παιδιά το απόσπασμα από τον *Ύμνο της αγάπης*. (Α΄ Κορ.13,1-13). Αφού συζητήσουμε και εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά που έχει εκείνος που αγαπάει, ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν με τον δικό τους τρόπο τα χαρακτηριστικά που έχει εκείνος που συγχωρεί.

⁵ Χατζηδήμου, Δ. (2011), «Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης» στο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος: Α΄*, σ.29, Αθήνα.

⁶ *Η Καινή Διαθήκη*, (σε νεοελληνική δημοτική μετάφραση), έκδοση της Βιβλικής Εταιρείας, Αθήνα:1985

⁷ Ενδεικτικά: Ιστοσελίδα της Ιεράς Μητρόπολης Θεσσαλονίκης.

⁸ Χατζηδήμου, Δ.: ό.π.

⁹ Χατζηδήμου, Δ.: ό.π. σσ. 37-38.

5^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά παρατηρούν και περιγράφουν την τοιχογραφία από τη μονή της Μεγίστης Λαύρας που σχετίζεται με την παραβολή και υπάρχει στο σχολικό βιβλίο και ζωγραφίζουν τις δικές τους εικόνες και στη συνέχεια με την αξιοποίηση του windows movie maker φτιάχνουν ένα βίντεο με τις εικόνες που έφτιαξαν.

6^η Δραστηριότητα: Δίνουμε στα παιδιά το *Αλφαβητάρι της Αρετής του* Γρηγορίου του Θεολόγου και ζητάμε να εντοπίσουν χαρακτηριστικά και αρετές που αναφέρονται στο ποίημα και δεν τα είχε ο δούλος της παραβολής. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να φτιάξουν ένα δικό τους ποίημα για τη συγχώρεση. Το ποίημα μπορεί να έχει πολλές μορφές, μία από τις οποίες μπορεί να είναι και αυτή της ακροστιχίδας. Η ακροστιχίδα, όπως το λέει και το όνομα είναι ένα ποίημα που τα άκρα, δηλαδή τα αρχικά γράμματα των στίχων αποτελούν μία λέξη.¹⁰ Στην περίπτωση μας η λέξη μπορεί να είναι η «συγχώρεση» ή άλλες συνώνυμες της.

7^η Δραστηριότητα: Αξιοποιώντας πρότερες γνώσεις των παιδιών που σχετίζονται με την εκκλησιαστική τέχνη παροτρύνουμε τα παιδιά να γράψουν το απόσπασμα της παραβολής με μορφή βυζαντινού χειρογράφου. Τα παιδιά αξιοποιώντας το διαδίκτυο βρίσκουν και επιλέγουν τη γραμματοσειρά της αρέσκείας τους και αντιγράφουν το απόσπασμα. Επιπλέον μπορούν να ζωγραφίσουν το πρώτο γράμμα με μορφή πρωτογράμματος, να φτιάξουν μια μικρή ζωγραφιά, παρουσιάζοντας το κείμενό τους σαν ιστορημένο χειρόγραφο κ.ά.

8^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά μελετούν το παράθεμα του μαθήματος που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο και αναφέρεται στο περιστατικό όπου ο άγιος Διονύσιος συγχώρεσε το φονιά του αδελφού του. Τα παιδιά αξιοποιώντας δεξιότητες από το γλωσσικό μάθημα διηγούνται το περιστατικό γραπτά ή προφορικά με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα σε πρώτο πρόσωπο, σαν να μιλάει ο ίδιος ο άγιος, σε τρίτο πρόσωπο σαν να το περιγράφει κάποιος άλλος, σε χρόνο ενεστωτικό ή παρελθοντικό κ.λπ.

9^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν και να απαντήσουν στις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου που έχουν ως στόχο την εμπέδωση και την προέκταση του μαθήματος.

¹⁰ Θρ. Σταύρου (2004), *Νεοελληνική Μετρική*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, σ.126.

10^η Δραστηριότητα: Η τελευταία δραστηριότητα σχετίζεται με την αξιολόγηση της εφαρμογής του σεναρίου. Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας έχει σημαντικά αποτελέσματα όταν συνδέεται με τις μεταγνωστικές ικανότητες των παιδιών. Στην κατεύθυνση αυτή η τήρηση ενός προσωπικού ημερολογίου, όπου τα παιδιά καταγράφουν τις σκέψεις τους, τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν, το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που συνάντησαν, καθώς και τη σύνδεση της γνώσης που κατέκτησαν με την καθημερινή τους ζωή έχει σημαντικά αποτελέσματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό. π).¹¹

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ένα από τα είδη της μάθησης που διδάσκεται στο σχολείο είναι και η μάθηση των στάσεων. Ως στάση ορίζεται η εσωτερική κατάσταση που υπάρχει σε ένα άτομο και η οποία τείνει να επηρεάζει την επιλογή του ή προτίμησή του για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα, θέσεις ή γεγονότα. (Φλουρής, 1992).

Στις σημερινές μεταβαλλόμενες συνθήκες και για την υιοθέτηση θετικών στάσεων στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η αγωγή για την ειρήνη, η οποία γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία αναζήτησης των αιτιών των συγκρούσεων και της εχθρότητας και της μείωσης αυτών. (Κρίβας, 1998).

Ένα από τα μαθήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο παραπάνω πλαίσιο είναι και το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές μπορεί να ανταποκριθεί στις ελπίδες και στις προσδοκίες των μαθητών προσφέροντάς τους τα ουσιώδη και ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και στους προβληματισμούς τους. (Κογκούλης, 1991).

Στην κατεύθυνση αυτή κινήθηκε το μαθησιακό σενάριο που προτείναμε για τη διδασκαλία της παραβολής του κακού δούλου. Μέσα από την εφαρμογή του στην τάξη υιοθετήθηκαν εναλλακτικές αρχές διδασκαλίας και μάθησης, αναπτύχθηκαν δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, έγινε αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών με σύνεση και όπου ήταν απαραίτητο, αξιοποιήθηκαν πρότερες γνώσεις των μαθητών, δόθηκαν ευκαιρίες για τον εμπλουτισμό του μαθήματος με

¹¹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), ό.π.

καλλιτεχνικές δημιουργίες των παιδιών, έγινε προσπάθεια για τη διασύνδεση της ενότητας και με άλλα μαθήματα στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Καινή Διαθήκη (σε νεοελληνική μετάφραση), Αθήνα: Βιβλική Εταιρεία.

Κογκούλης, Ι. (1991). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κρίβας, Σ. (1998). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg.

Ομάδα Προγραμμάτων Σπουδών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,(2011), «*Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: Πλαίσιο Βασικών Αρχών και Προσανατολισμών*,» στο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος: Α΄*, Αθήνα.

UNESCO (1999), *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), «*Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο*», στο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος: Β΄, Ειδικό Μέρος, Π.Ε. 70, Δάσκαλοι*.

Σταύρου, Θρ. (2004), *Νεοελληνική Μετρική*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. σ.126.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Τόμος: Α΄, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (1992).*Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηδήμου, Δ. (2011), «*Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης*» στο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος: Α΄*, Αθήνα.

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 8:

Παναγιώτη Ματσούκα εκπαιδευτικός, Εικαστικός, ΠΕ 08

«Εφαρμογή της μεθόδου: Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στο πλαίσιο του μαθήματος Εικαστικών»

Περίληψη

Η εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τρόπους εφαρμογής της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στη Δ/θμια Εκπαίδευση, μέθοδο που ανέπτυξε ο Α. Κόκκος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Η μέθοδος στοχεύει στην ενσωμάτωση της αισθητικής εμπειρίας, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν κριτικό στοχασμό. Η συνεισφορά της εργασίας έγκειται στην προσαρμογή της μεθόδου στην τυπική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα μαθήματα καλλιτεχνικής παιδείας. Επομένως, παρουσιάζεται διδακτικό σενάριο, με θέμα ‘Το Μουσείο και Εγώ’.

Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου συνάδουν με τον 6ο άξονα του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ: “Αισθητική - Κριτική - Ανάλυση Έργου” του Προγράμματος Σπουδών Γυμνασίου του μαθήματος των Εικαστικών ως προς τον άξονα αισθητικής αποτίμησης και ως προς τον άξονα της κριτικής σκέψης.

Τα διδακτικό σενάριο ακολουθεί τα έξι (6) στάδια της μεθόδου. Εξελίσσεται σε τέσσερις (4) διδακτικές ώρες, ως εξής:

- ανάγκη διερεύνησης της αντίληψής μας για τον πολιτιστικό μας πλούτο και τη διαχείρισή του
- Έκφραση των απόψεων των μαθητών (45’)
- Προσδιορισμός υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων
- Επιλογή έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα
- Επεξεργασία έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα (90’)
- Κριτικός αναστοχασμός (45 λεπτά)

Σύμφωνα με τον Perkins η χρησιμοποίηση έργων τέχνης για τη στοχαστική διαδικασία στην παραπάνω μέθοδο κρίνεται ουσιαστική, διότι η ειδοποιός διαφορά

του έργου τέχνης ως μέσου παρατήρησης σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο αντικείμενο είναι ότι ο παρατηρητής του πρέπει να ασκηθεί, ώστε να βλέπει και να αναγνωρίζει τη διπλή φύση του έργου.

Αναρτημένη Εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 9:

Τάσος Μιχαηλίδης, Υποψήφιος διδάκτορας Νεοελληνικής Φιλολογίας, ΕΚΠΑ,
Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά

«Διδακτική προσέγγιση του ηθογραφικού διηγήματος της γενιάς του 1880 μέσω της ελληνικής ρεαλιστικής ζωγραφικής του 19^{ου} αιώνα»

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά μία διαθεματική διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-2015 και συνδέει τη λογοτεχνική και την εικαστική νεοελληνική παράδοση. Συγκεκριμένα επιχειρήθηκε μια συγκριτική συσχέτιση του ρεύματος της ηθογραφίας, όπως εφαρμόστηκε στη νεοελληνική πεζογραφία της γενιάς του 1880 ανοίγοντας διάυλο επικοινωνίας με τον ευρωπαϊκό ρεαλισμό, μέσα από την προσέγγιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της νεοελληνικής ρεαλιστικής ζωγραφικής.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διδάχτηκε το διήγημα του Αλ. Παπαδιαμάντη «Το αγνάντεμα» (1889), από το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Γ΄ Γυμνασίου μέσω μιας συγκριτικής προσέγγισης εικαστικών έργων Ελλήνων ζωγράφων της εποχής (π.χ. Ν. Γύζης, Γ. Ιακωβίδης). Στόχος ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση των τεχνών, να κατανοήσουν την ιστορικοκοινωνική βάση των καλλιτεχνικών ρευμάτων και ταυτόχρονα να εντοπίσουν πώς μεταπλάθονται ιδιότυπα οι κοινοί θεματικοί πυρήνες της ρεαλιστικής ηθογραφίας μέσα στον διαφορετικό σημασιακό κώδικα της κάθε τέχνης, ζωγραφική και λογοτεχνία.

Έτσι οι μαθητές προσέγγισαν τα θέματα του ηθογραφικού διηγήματος, όπως το ενδιαφέρον για τη ζωή των ανθρώπων της υπαίθρου, τα λαϊκά έθιμα, τα στερεότυπα των δύο φύλων, το πανοραμικό πλάνο του παντογνώστη αφηγητή, την περιγραφή της φυσικής φωτοσκίασης και της φύσης, παρατηρώντας παράλληλα πώς εφαρμόζονται και αποδίδονται από τους Έλληνες ζωγράφους της εποχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Vitti, M. (2007). «Νατουραλισμός ή/και ηθογραφία: Μια επισκόπηση», στο *Ο νατουραλισμός στην Ελλάδα: Διαστάσεις-Μετασχηματισμοί-Όρια*, επιμέλεια Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού, Βίκυ Πάτσιου, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 82-95.

Vitti, M. (2002). *Ιδεολογική λειτουργία της ελληνικής ηθογραφίας*, 5^η έκδοση, Αθήνα: Κέδρος.

Little, S. (2005). «Οι... “ισμοί” στην τέχνη», μετάφραση Αθανάσιος Κατσικερός, Αθήνα: Σαββάλας.

Αθανασόπουλος, Β. (2009). *Οι μάσκες του ρεαλισμού, τόμος Α΄*, εκδοχές του νεοελληνικού αφηγηματικού λόγου, 6^η έκδοση, Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολίτου-Μαρμαρινού, Ε. (2007). «Νατουραλισμός και ζωγραφική ή η εξορία της ποίησης», στο *Ο νατουραλισμός στην Ελλάδα: Διαστάσεις-Μετασχηματισμοί-Όρια*, επιμέλεια Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού, Βίκυ Πάτσιου, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 43-64.

Αναρτημένη Εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 10:

Νικόλαος Ζήκος Εκπαιδευτικός ΠΕ 04.02

«Θεματική περιοχή: Καινοτόμες προσεγγίσεις της Τέχνης και δημιουργική μάθηση: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της διερευνητικής μάθησης».

Διαθεματική προσέγγιση της τέχνης (ζωγραφική) μέσω της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Χημείας Β Γυμνασίου.

Περίληψη

Η εκτέλεση των εργαστηριακών ασκήσεων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Χημείας του Γυμνασίου. Η πραγματοποίησή τους γίνεται είτε μετωπικά, όπου ο διδάσκων τα εκτελεί και οι μαθητές παρακολουθούν καταγράφοντας τις παρατηρήσεις τους στο φύλλο δραστηριοτήτων, είτε ομαδοσυνεργατικά με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Στο κεφάλαιο του διαχωρισμού μιγμάτων στη Χημεία Β' Γυμνασίου (κεφάλαιο 2.5) επιδεικνύεται στους μαθητές η τεχνική της χρωματογραφίας που χρησιμοποιείται για το διαχωρισμό των έγχρωμων συστατικών του μελανιού. Κατά την εκτέλεση του συγκεκριμένου πειράματος τα έγχρωμα συστατικά του μελανιού "τρέχουν" με διαφορετική ταχύτητα πάνω στο διηθητικό χαρτί και στη συνέχεια διαχωρίζονται. Η συγκεκριμένη εργαστηριακή άσκηση είναι εξαιρετικά απλή και μπορεί να εκτελεστεί ατομικά από τον κάθε μαθητή, ο οποίος θα κληθεί να αναλύσει τα συστατικά του μαρκαδόρου που κατέχει ο ίδιος και φυσικά μπορεί να είναι διαφορετικού χρώματος από κάποιου άλλου συμμαθητή του. Οι μαθητές θα καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το χρώμα του κάθε μελανιού είναι συνδυασμός των βασικών χρωμάτων.

Με αφορμή το συμπέρασμα αυτό, ο διδάσκων μπορεί να συνδυάσει διαθεματικά το μάθημα της χημείας με το αντίστοιχο των καλλιτεχνικών κάνοντας αναφορά στο

βασικά χρώματα. Σύμφωνα με το χρωματικό μοντέλο RYB στην παραδοσιακή ζωγραφική βασικά χρώματα είναι : τα Κόκκινο (Red) – Κίτρινο (Yellow) – Μπλε (Blue). Με τα τρία αυτά βασικά χρώματα δημιουργούμε τα δευτερογενή ως εξής: Πορτοκαλί: Κόκκινο + Κίτρινο, Πράσινο: Κίτρινο + Μπλε, Μοβ: Μπλε + Κόκκινο. Στη συνέχεια θα αναφερθεί ότι στο μάθημα των καλλιτεχνικών, κατά επέκταση και στη ζωγραφική, πραγματοποιείται η αντίθετη διαδικασία από τη χρωματογραφία και πιο συγκεκριμένα μέσω κατάλληλων αναμίξεων επιτυγχάνεται ο επιθυμητός χρωματικός συνδυασμός. Εργαστηριακά οι μαθητές μπορούν να κληθούν να παρασκευάσουν το χρώμα του μαρκαδόρου που ανέλυσαν με βάση τα βασικά χρώματα και με την επίβλεψη του καθηγητή του γνωστικού αντικείμενου των καλλιτεχνικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβραμιώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σινιγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α., Φίλος, Γ. (2014). *Χημεία Β' Γυμνασίου, Ι.Τ.Υ.Ε., ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ*.

Αβραμιώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σινιγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α., Φίλος, Γ. (2008). *Χημεία Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών, Υ.Π.Α.Ι.Θ., ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ*

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 11:

Χριστίνα Παπαγιαννίδου, Π.Ε 60, Νηπιαγωγός

«Shapes make art»

Περίληψη

Το έργο του καλλιτέχνη A.Calder (Birds' nests) αποτέλεσε «κάλεσμα» στη συμμετοχή 3 ευρωπαϊκών νηπιαγωγείων με σκοπό την υλοποίηση ενός συνεργατικά συμμετοχικού έργου eTwinning. Η κοινή – παγκόσμια γλώσσα του έργου, οι λιτές και αφαιρετικές γραμμές του, τα απλά μορφικά στοιχεία, τα έντονα και ζωντανά χρώματα, οι καθαρές φόρμες αποτέλεσαν τα στοιχεία εκείνα, που «ενέπνευσαν» και κινητοποίησαν τους συνεργάτες στο σχεδιασμό ενός project.

Το project είχε τίτλο «Shapes make art» διήρκησε περίπου 7 μήνες και είχε βασικό στόχο το έργο – πίνακας του Calder να αποτελέσει το μέσο μιας νέας μεθοδολογικής μαθησιακής προσέγγισης της γνώσης λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα ενδιαφέροντα των παιδιών όσο και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος με έμφαση στα μαθηματικά. Το έργο αποτέλεσε ένα δυναμικό εργαλείο καθώς οι δραστηριότητες αναπτύσσονταν ως μία δημιουργική διαδικασία απάντησης και εξέλιξης στο πλαίσιο της συνδιαμόρφωσης του από τους εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Η επικοινωνία γινόταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του Twinspace και μέσω Skype. Νέοι τίτλοι του έργου αποτέλεσαν αφορμή για νέες εικαστικές δημιουργίες. Μικρές σχηματιστορίες ξεκίνησαν από τα παιδιά της μιας χώρας και ολοκληρώθηκαν στην άλλη. Δημιουργήσαμε κινητικά και ομαδικά παιχνίδια και συνεχίσαμε με επιτραπέζια. Το υλικό ενός φακέλου με ζωγραφιές των παιδιών από τη μία χώρα αξιοποιήθηκε στην άλλη για ανοιξιάτικες, αποκριάτικες κατασκευές.

Τέλος, ανακαλύψαμε και ανταλλάξαμε τα μουσικά μοτίβα και τους ήχους του πίνακα.

Συνοπτικά, η φαντασία, η δημιουργικότητα, το παιχνίδι, χαρακτηριστικά της αυθεντικής και αυθόρμητης έκφρασης στο νηπιαγωγείο συνέβαλαν στην δυναμική αξιοποίηση της τέχνης που άνοιξε δρόμους επικοινωνίας και δυναμικής συνεργασίας.

Αναρτημένη εισήγηση (ΠΟΣΤΕΡ) 12:

Ανδρούλλα Σάββα, Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κύπρος

«Διαθεματική Προσέγγιση των Τεχνών: η συμπληρωματικότητα των τεχνών με άλλα διδακτικά και παιδαγωγικά αντικείμενα».

Τίτλος ενότητας: Ατμοσφαιρική ρύπανση

Η ενότητα «Ατμοσφαιρική ρύπανση» επεξεργάστηκε με παιδιά Γ' δημοτικού. Η θεματική διερευνά ένα περιβαλλοντικό ζήτημα το οποίο προσεγγίζεται διαθεματικά μέσα από την εικαστική αγωγή και τη γλώσσα.

Έχοντας ως αφορμή τη συγκέντρωση σκόνης στην ατμόσφαιρα, γεγονός που επηρέασε άμεσα την καθημερινότητά μας, συζητήσαμε σχετικά άρθρα και ανακοινώσεις από τα υπουργεία εργασίας και παιδείας και πολιτισμού καθώς και σχετική συνέντευξη. Παράλληλα, είδαμε σε φωτογραφίες έργα του εικαστικού Στέλιου Βότση. Εντοπίσαμε τη χρήση γεωμετρικών σχημάτων, του μαύρου και άσπρου χρώματος στα έργα του και εκφράσαμε υποθέσεις ως προς τη θέση των φιγούρων σε σχέση με τα πιο πάνω χαρακτηριστικά.

Έτσι, προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε εικόνα και λόγο μέσα από την πολυτροπικότητα που μας επέτρεψε η όλη προσέγγιση της ενότητας για να εκφράσουμε σχετικές σκέψεις, ανησυχίες και συναισθήματα.

Αφού καταγράψαμε συμβουλές προστασίας αιτιολογώντας τη θέση μας στη βάση των όσων αποκομίσαμε, εκφραστήκαμε καλλιτεχνικά.

Στοιχεία:

Μορφολογικά: γραμμή, σχήμα, χρώμα

Δομικά: χώρος, μέγεθος, όγκος

Νοηματικά: σύμβολα, αφήγηση ιστοριών, έκφραση συναισθημάτων

Τεχνικές: σχέδιο με μολύβι και παστέλ, ζωγραφική, μοτίβα.

ΤΕΧΝΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα

ΑΠΟΛΟΓΟΓΡΑΦΗ ΠΥΡΡΑΝΣΗ
Γ' Δημοτικού
Διαθεματική προσέγγιση:
Γλώσσα και Πολιτισμός, Εικαστική Αγωγή

Αφορμή:
Συγκέντρωση σκόνες
στην ατμόσφαιρα

Εμπνευση:
Στέλιος Βότσος

Έρευνα:
Μελέτη άρθρων και
συνεντεύξεων

Χρήση γεωμετρικών
σχημάτων

Ασπρο & Μαύρο
χρώμα

Στοιχεία:
Μορφολογικά: γραμμή, σχήμα, χρώμα
Δομικά: χώρος, μέγεθος, όγκος
Νοηματικά: σύμβολα, αφήγηση ιστοριών, έκφραση συναισθημάτων
Τεχνικές: σχέδιο με μολύβι και παστέλ, μοτίβα

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής
Πολιτικής, Στέγη Γραμμάτων &
Τεχνών του Ιδρύματος Ονάση,
Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών

Ανδρούσα Σάββα

