



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η εικαστική βιωματική αντίληψη των παιδιών μέσα από τον σύγχρονο πολιτισμό και την αισθητική της καθημερινότητας.
Καλλιεργώντας τον σχεδιασμό (design) στο πλαίσιο του συμμετοχικού και αειφορικού σχεδιασμού στο αλληλεπιδραστικό και παιγνιώδες περιβάλλον μιας κοινότητας, για μια ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης.

Αικατερίνη Κοκκινάκη

Επιβλέπουσα:

Δρ. Ζωή Γεωργιάδου

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Μέλη Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Δρ. Παρασκευή Κερτεμελίδου

Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας

Δρ. Μαρία Μοίρα

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Μέλη Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

Δρ. Ζωή Γεωργιάδου

Καθηγήτρια, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Δρ. Παρασκευή (Βίκη) Κερτεμελίδου

Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Διεθνές Πανεπιστήμιο

Δρ. Μαρία Μοίρα

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Δρ. Μαρία Σίνου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Ηώ Αγγελή

Καθηγήτρια, Τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Δρ. Τρυφαίνη Σιδηροπούλου Κανέλλου

Καθηγήτρια, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Δρ. Μάρθα Ιωαννίδου

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Αικατερίνη Κοκκινάκη του Νικολάου, υποψήφια διδάκτορας του Τμήματος Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής της Σχολής Εφαρμοσμένων Τεχνών και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας και δικαιούχος των πνευματικών δικαιωμάτων επί της διατριβής και δεν προσβάλω τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων. Για τη συγγραφή της διδακτορικής μου διατριβής δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λπ.). Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της διατριβής μου μέχρι- και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη.

Η Δηλούσα



ΛΙΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΩΝ

Kokkinaki, K. & Georgiadou, Z. (2024). Childrens as the designers of their everyday life. Integrating design thinking in primary education. *European Journal of Education Studies*, 11(5).

<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i5.5278>

Kokkinaki, K. & Georgiadou, Z. (2024). Multisensory Perception and multimodal communication in primary education. Exploring the aesthetic experience and ways of communication through the “Box of senses”. *European Journal of Alternative Education Studies*, 9(1).

<http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v9i1.5173>

Κοκκινάκη, Κ. (2023). Οικοφιλοσοφία και αρχιτεκτονική τοπίου για μικρά παιδιά. Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο. Πρακτικά στο Διεθνές Συνέδριο, *Αρχιτεκτονική τοπίου +20. Εκπαίδευση, Έρευνα και Εφαρμοσμένο Έργο*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Πρακτικά υπό έκδοση)

Kokkinaki, K. (2023). Multimodality, semiotics and visual literacy in the art studio of primary school. *International Journal of Arts and Social Science*, 6(1), ISSN:2581-7922

Κοκκινάκη, Κ. (2022). Από την πολυαισθητηριακή αντίληψη στην πολυτροπική αφήγηση. Ερευνώντας την αισθητική εμπειρία και τους τρόπους επικοινωνίας του μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ένα προσωπικό κουτί των αισθήσεων. Πρακτικά στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο, *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. (Τόμος Β', σ. 640-654). Gutenberg. ISBN:978-960-01-2419-4.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αυτή η διατριβή γεννήθηκε από την ανάγκη μου να επικοινωνήσω μια σοβαρή έλλειψη της αισθητικής αγωγής και συγκεκριμένα του γνωστικού αντικείμενου των εικαστικών, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχοντας διδάξει για περίπου 15 έτη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των μαθημάτων των εικαστικών, διαπιστώνω ότι τα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους για τα ζητήματα της τέχνης, μεγαλώνοντας. Αυτό που με προβλημάτισε περισσότερο, ήταν ότι ενώ τα παιδιά διδάσκονται πλέον για 9 έτη το μάθημα των εικαστικών, τελικά μετατρέπονται σε ενήλικες με σοβαρή έλλειψη αισθητικής κουλτούρας στη ζωή τους. Πιστεύω, ότι η πραγματική, καθημερινή ζωή πρέπει να συνδεθεί άμεσα με την αισθητική παιδεία και να γίνει ένα σώμα και μια αντίληψη για όλα τα άτομα, όπως και έτσι δικαιούνται.

Η καθημερινή επαφή με τα μικρά παιδιά, μου έδωσε την ευκαιρία να τα παρατηρήσω και να δω τα ζητήματα που προκύπτουν στη διδασκαλία της αισθητικής στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, θυμήθηκα κι εγώ με τη σειρά μου, πως είναι να είσαι παιδί και τι είναι αυτό που μπορεί να σε κάνει να θέλεις κάθε πρωί να πηγαίνεις στο σχολείο. Η ερευνητική διαδικασία, έγινε ένα ταξίδι που με τη σειρά του με έκανε να ανακαλύψω σοβαρά ζητήματα στην ανάπτυξη των παιδιών, ελλείψεις στην ειδικότητα των παιδαγωγών που διδάσκουν το γνωστικό αντικείμενο και έναν νέο τρόπο, για το πως μπορεί το μάθημα να γίνει «σχέση ζωής» μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ των καθημερινών βιωμάτων, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το ποσοστό της ευτυχίας μας.

Σε αυτό το μακρόπνοο δημιουργικό ερευνητικό εγχείρημα συνέβαλλαν με τον τρόπο τους σημαντικά άτομα στα οποία θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, τη Δρ. Ζωή Γεωργιάδου για το σύνολο της βοήθειας, τις συμβουλές, τις εύστοχες παρατηρήσεις, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου εργασίας. Η επιστημονική καθοδήγηση της και η εμπιστοσύνη της στις επιλογές και τις αποφάσεις που πάρθηκαν, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην έκβαση της διατριβής. Εκφράζω ειλικρινείς ευχαριστίες προς τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τις Δρ. Βίκυ Κερτεμελίδου και Δρ. Μαρία Μοίρα, για τις συμβουλές, τις παρατηρήσεις και την υποστήριξη τους. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τον Δρ. Χρήστο Βαρβαντάκη, ο οποίος υπήρξε μέλος της τριμελούς επιτροπής για ένα χρονικό διάστημα. Δεν θα μπορούσα να μην αναφέρω την Χαρά Αγαλιώτου Τ. Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, η οποία με ενέπνευσε να φανταστώ τον εαυτό μου στον ρόλο της ερευνήτριας.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολείων που έδωσαν την άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας. Ιδιαιτέρως θα ήθελα να ευχαριστήσω, τα παιδιά που συμμετείχαν ουσιαστικά στην έρευνα και ήταν περισσότερο συνεργάτες παρά συμμετέχοντες καθώς και τους γονείς τους, που ενέκριναν την άδεια συμμετοχής τους και συμπαραστάθηκαν στην ομάδα μας καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, από τις ευχαριστίες δεν θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένεια μου Άννα και Νίκο Κοκκινάκη, τον σύντροφο μου Νικηφόρο, καθώς και τους φίλους που ήταν δίπλα μου και με στήριξαν ηθικά, συμβάλλοντας με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή ασχολείται με το ζήτημα της αισθητικής ανάπτυξης των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα νέο εικαστικό βιωματικό πλαίσιο της καθημερινής αισθητικής το οποίο θα αποδώσει στον/στην μαθητή/τρια αισθητική πληρότητα στη διαμόρφωση της προσωπικής του/της ταυτότητας. Η έρευνα υποστηρίζει ότι ο υλικός πολιτισμός μπορεί να διαμορφώσει μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη σύνδεση του παιδιού με την αισθητική, από ό,τι η αποπλαισιωμένη από την καθημερινή ζωή ακαδημαϊκή τέχνη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τους τρόπους αντίληψης και διαμόρφωσης της αισθητικής στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής των μικρών παιδιών στον σύγχρονο υλικό πολιτισμό, στο διδακτικό αντικείμενο των εικαστικών. Μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό και αλληλεπιδραστικό σχολικό περιβάλλον, καλλιεργούνται οι έννοιες της βιωματικής-ολιστικής μάθησης και του συμμετοχικού-αιφορικού σχεδιασμού, ενθαρρύνοντας τον/την μαθητή/τρια να μάθει να ανακαλύπτει και να απολαμβάνει τις αισθητικές αξίες που θα τον/την συνοδεύσουν στο μέλλον του/της. Σύμφωνα με τα παραπάνω, μελετήθηκαν ζητήματα που αφορούν τα ερωτήματα σε σχέση με: 1) Την ανάπτυξη της αισθητικής των παιδιών μέσα από την καθημερινή τους ζωή. 2) Την επίδραση της καθημερινής επαφής των μικρών παιδιών στον σύγχρονο υλικό κόσμο για τη διαμόρφωση της αισθητικής τους. 3) Πώς τα παιδιά μέσα από την εμπλοκή τους στον συμμετοχικό σχεδιασμό μπορούν να κατανοήσουν τα δικαιώματά τους, παίρνοντας αποφάσεις για τον σχεδιασμό του περιβάλλοντος.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα Πειραματικό Σχολείο της Αττικής, από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια των εικαστικών του σχολείου, με μία ομάδα 25 συμμετεχόντων και η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η έρευνα δράσης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι όταν παιδιά βιώνουν την τέχνη με φυσικότητα στην καθημερινή τους ζωή, αναπτύσσονται ολόπλευρα και δημιουργούν βαθύτερους δεσμούς με την αισθητική για τον σχηματισμό της προσωπικότητάς τους. Η αισθητική καλλιέργεια των παιδιών μπορεί να έχει έναυσμα τον υλικό πολιτισμό, καθώς η συγκρότηση της αντίληψης που έχουν για τον κόσμο, προέρχεται μέσα από εμπράγματα εμπειρίες και τη διαδράσή τους με το περιβάλλον και τη φύση. Μέσα από τα σχήματα της κοινότητας, του αιφορικού και συμμετοχικού σχεδιασμού, τα παιδιά αυτενεργούν και είναι ικανά να παίρνουν πρωτοβουλίες για το περιβάλλον και για την αισθητική της καθημερινής τους ζωής, αλληλεπιδρώντας ζωντανά με τους άλλους, αναπτύσσοντας την κοινωνική και συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Σε αυτήν την έρευνα, η καθημερινή ζωή καλωσορίζεται ως μια συνεχή αναδόμηση από μετασχηματισμούς εμπειριών, αναδεικνύοντας μια πλειάδα αισθητικών ζητημάτων που απασχολούν τα μικρά παιδιά. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι η εικαστική εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την εμπειρική μάθηση, μέσα στο ευρύτερο διαθεματικό και ολιστικό πεδίο της καθημερινής ζωής, όπως την αισθάνονται και τη βιώνουν οι μαθητές/τριες. Η ίδια η ζωή και οι παιδικές εμπειρίες είναι θεμιτό να μετατρέπονται σε ένα βιωματικό, παιγνιώδες, πολυτροπικό, ανοιχτό και αλληλεπιδραστικό πεδίο μεταξύ της κοινότητας των παιδιών.

Λεξεις κλειδιά: Αισθητική των παιδιών, καθημερινή αισθητική, ολιστική ανάπτυξη, βιωματική μάθηση, συμμετοχικός σχεδιασμός.

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of aesthetic development of primary school children in a new visual experiential framework of everyday aesthetics which will provide the children with aesthetic completeness in the formation of their personal identity. The research argues that material culture can form a deeper and more meaningful connection between the child and aesthetics than academic art that is detached from everyday life.

The purpose of this research is to study the ways in which aesthetics is perceived and shaped in the context of young children's everyday life in contemporary material culture, in the teaching subject of visual arts. Within a student-centered and interactive school environment, the concepts of experiential-olistic learning and participatory-conceptual design are cultivated, encouraging the student to learn to discover and enjoy the aesthetic values that will accompany him/her in his/her future. In line with the above, the questions were studied in relation to the following questions: 1) The development of children's aesthetics through their daily life. 2) The influence of young children's daily contact with the modern material world on the formation of their aesthetics. 3) How children through their involvement in participatory design can understand their rights in making decisions about the design of the environment.

The research was conducted in an experimental school in Attica, by the school's art teacher-researcher, with a group of 25 participants and the method chosen was Action Research. The analysis of the results showed that when children experience art naturally in their daily lives, they develop holistically and create deeper links with aesthetics for the formation of their personality. Children's aesthetic cultivation can be triggered by material culture, as the formation of their perception of the world comes through immanent experiences and their interaction with the environment and nature. Through the schemes of community, sustainable and participatory design, children are self-acting and are able to take initiatives for the environment and for the aesthetics of their daily lives, interacting vividly with others, developing their social and emotional intelligence.

In this research, everyday life is welcomed as a continuous reconstruction of transformations of experiences, highlighting a multitude of aesthetic issues that concern young children. What is argued is that art education should promote empirical learning within the broader interdisciplinary and holistic field of everyday life as felt and experienced by the students. Life itself and children's experiences are legitimately transformed into an experiential, playful, multimodal, open and interactive field with the community.

Key words: Children's aesthetics, everyday aesthetics, holistic development, experiential learning, participatory design.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ/ΠΙΝΑΚΩΝ/ΣΧΗΜΑΤΩΝ/ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	19
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	28
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ .	28
1.1. Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	28
1.2. ΤΑ ΠΟΛΛΑΠΛΑ ΕΙΔΗ ΕΥΦΥΪΑΣ.....	36
1.3. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	39
1.4. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	45
1.5. ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΔΙΑΝΤΙΔΡΑΣΗ.....	51
1.6. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	57
1.7. Η ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	60
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ. Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ	69
2.1. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	69
2.1.1. Η οπτική αντίληψη	69
2.1.2. Η αισθητηριακή αντίληψη	74
2.2. Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ. Η ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΨΗΛΗ ΤΕΧΝΗ	90
2.3. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΖΩΗ;.....	95
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΥΛΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ. ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, Ο ΧΩΡΟΣ, Ο ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ..	101
3.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΟΝ ΥΛΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ	101
3.1.1. Η οντολογική-σχεσιακή προσέγγιση του υλικού πολιτισμού	101
3.1.2. Ο σχεδιασμός των αντικειμένων και η ανθρώπινη απόκριση.....	105
3.2. ΧΩΡΟΣ, ΤΟΠΟΣ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΣΧΕΣΕΙΣ.....	109
3.2.1. Το βιωματικό περιβάλλον. Προς μια προοπτική κατοίκησης	109
3.2.2. Η κατοίκηση του ατόμου στη Γη μέσα από μια οικολογική προσέγγιση.....	115
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	119

4.1 Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΟΛΙΣΤΙΚΟ, ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ	119
4.2. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	124
4.2.1. Η βασισμένη στην εμπειρία παιδαγωγική του εποικοδομητισμού. Στρατηγικές διδασκαλίας	124
4.2.3. Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης	133
4.2.4. Η σημασία του παιχνιδιού και η παιγνιώδης μάθηση στην αισθητική καλλιέργεια των μικρών παιδιών	139
4.2.5. Συναισθηματικές-Κοινωνικές δεξιότητες και η θεραπευτική λειτουργία της τέχνης	149
4.2.5. Σημειωτική, οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα	156
4.2.6. Ο κριτικός αναστοχασμός και η αντανάκλαση της εμπειρίας	165
4.3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΝΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ	169
4.3.1. Ο σχεδιασμός και η σχεδιαστική σκέψη ως καλή πρακτική στο πεδίο της εικαστικής εκπαίδευσης	169
4.3.2. Το πλαίσιο του σχεδιασμού (design) και η μεθοδολογία της σχεδιαστικής σκέψης	171
4.3.3. Αειφορικός σχεδιασμός για παιδιά	176
4.3.4. Περιβαλλοντική-Οικολογική αισθητική στην εκπαίδευση	183
4.3.5. Η αισθητηριακή μάθηση.....	190
4.4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΧΩΡΙΚΗ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	196
4.4.1. Η κοινωνικοχωρική διαλεκτική του παιδιού μέσα από το καθημερινό του περιβάλλον.....	196
4.4.2. Η συμβολή του συμμετοχικού σχεδιασμού στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού.....	201
4.5. ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΩΣ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΙΑ. ΣΧΟΛΕΣ ΜΕ ΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ	209
4.5.1. Η παιδαγωγική του Friedrich Froebel	209
4.5.2. Τα σχολεία Reggio Emilia, το αναδυόμενο μοντέλο μάθησης και οι χίλιες γλώσσες έκφρασης	214
4.5.3. Bauhaus. Μια ολιστική-αισθητική εκπαίδευση	223
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	229
5.1. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	229
5.2. Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	236
5.2.1. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας	236
5.2.2. Το πλαίσιο της έρευνας	237

5.2.3. Η επιλογή του σχεδίου εργασίας (The Project Based Learning) ως εκπαιδευτική μέθοδος στην εφαρμογή της έρευνας δράσης	243
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	251
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)	251
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	256
2.1. ΠΡΩΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ.....	256
2.1.1. Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου.....	256
2.1.2. Ο κήπος του Matisse στη σχολική βιβλιοθήκη	262
2.1.3. Παρεμβαίνοντας στις επιφάνειες του σχολείου με χιούμορ.....	267
2.1.4. Η καλύβα στο δασάκι	273
2.2. ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ	278
2.2.1. Πολυαισθητηριακή χαρτογράφηση του σχολείου	278
2.2.2. Χώρο-φωτογραφικές αφηγήσεις στο σχολείο	285
2.2.3. Ψυχογεωγραφικοί χάρτες της πόλης και νέα σηματοδότηση.....	289
2.3. ΤΡΙΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ- ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΧΩΡΟ	295
2.3.1. Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου	295
2.3.2. Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο	302
2.4. ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ	309
2.4.1 Το κουτί των αισθήσεων.....	309
2.4.2. Επανασχεδιάζοντας τα σχολικά καθίσματα	314
2.4.3. Τα οικιακά σκεύη αφηγούνται.....	322
2.4.4. Ένα αισθητηριακό πόμολο.....	329
2.5. ΠΕΜΠΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΟΔΑΣ	336
2.5.1. Εικονική μόδα από χαρτί	336
2.5.2. Εικονικά υποδήματα	342
2.6. ΕΚΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ – ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ (PHOTOSTORIES)	347
2.6.1. Τα σημαντικά αντικείμενα.....	347
2.6.2. Τα θραύσματα	352
ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	358
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 362	
1.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	362
1.1.1. Ανακαλύπτοντας τον κόσμο συζητώντας με χιούμορ και έμπνευση	363

1.1.2. Καταρρίπτοντας τις συμβάσεις και τις πεποιθήσεις μέσα από τη δημιουργική σκέψη και τον κριτικό αναστοχασμό.....	364
1.1.3. Η αισθητικότητα της αυθεντικής συζήτησης. Σχεδιάζοντας μαθησιακά περιβάλλοντα αναστοχασμού.....	370
1.2. ΟΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	373
1.2.1. Τα παιδιά αποφασίζουν τα θέματα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους.....	373
1.2.2. Ο αναδυόμενος προγραμματισμός ως έμπνευση για τον/την παιδαγωγό.....	375
1.2.3. Τα παιδιά ως συν-ερευνητές	377
1.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ ΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ.....	379
1.3.1. Ανακαλύπτοντας την αισθητηριακή πραγματικότητα μέσα από την περιήγηση	379
1.3.2. Τα αισθητηριακά παιχνίδια	382
1.3.3. Η αισθητηριακές συλλογές των παιδιών ως υλικές αποδείξεις της πραγματικότητάς τους ..	384
1.3.4. Ο αισθητηριακός σχεδιασμός.....	385
1.4. ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	392
1.4.1. Οπτικός γραμματισμός και δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση	392
1.4.2. Οι πρακτικές της πολυτροπικότητας	394
1.4.3. Η διαμόρφωση μιας προσωπικής παιγνιώδης γλώσσας μέσα από την εικόνα	399
1.4.4. Η συμβολή της ποίησης και της εννοιολογικής μεταφοράς στην εκφραστική αντίληψη. Η ποίηση Haiku στην παιδική ηλικία.....	401
1.5. Η ΘΕΜΕΛΙΩΔΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	403
1.5.1. Η συναισθηματική σημαντικότητα των πραγμάτων για τα παιδιά - Το ανθρώπινα επενδυμένο αφηγηματικό αντικείμενο.....	403
1.5.2. Η θεραπευτική αφήγηση ιστοριών.....	406
1.5.3. Προς έναν θεραπευτικό-αυτοβιογραφικό υλισμό. Καλλιεργώντας στα παιδιά την ομορφιά της ατέλειας.....	408
1.5.4. Η ανάπτυξη των μνημονικών-αντιληπτικών δικτύων μέσα από τη διάδραση με την ύλη και τα τεχνουργήματα	413
1.5.5. Τα παιδιά ως συναισθηματικοί καταναλωτές του σύγχρονου υλικού κόσμου	414
1.5.6. Το αειφορικό Ουάμπι Σάμπι ως τρόπος της αισθητικής ζωής	416
1.5.7. Ανακαλύπτοντας τις έννοιες της αλλαγής, της φθοράς και της απώλειας μέσα από τον υλικό κόσμο	417

1.5.8. Η αισθητική της συνειδητότητας και η απελευθερωτική μελαγχολία μέσα από την παροδική φύση των πραγμάτων-Η φιλοσοφία του Ουάμπι Σάμπι στη μάθηση.....	421
1.5.9. Η οντολογία των νέων υλισμών. Η διαπερατότητα των ορίων μεταξύ ατόμων, τόπων και πραγμάτων.....	422
1.5.10. Η μόδα χωρίς όρια και προκαταλήψεις.....	424
1.6. Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	426
1.6.1. Δίνοντας ταυτότητα μέσα από τις προσωπικές-βιωματικές αφηγήσεις του σχεδιασμού.....	426
1.6.2. Ο παιγνιώδης αφηγηματικός σχεδιασμός (design)	428
1.7. Ο ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	432
1.7.1. Η ολιστική πλευρά της σχεδιαστικής σκέψης όταν τα παιδιά σχεδιάζουν αντικείμενα για την πραγματική ζωή	432
1.7.2. Στον δρόμο της αφαίρεσης	435
1.7.3. Ο πειραματισμός μέσα από τον σχεδιασμό	437
1.7.4. Η σημασία του σχεδιασμού σε κλίμακα και η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης.....	438
1.7.5. Η σχεδιαστική σκέψη βοηθά τα παιδιά να σκέφτονται τις ανάγκες των άλλων. Ο ανθρωποκεντρικός σχεδιασμός.....	439
1.7.6. Τα παιδιά γνωρίζουν από τη φύση τους τον σχεδιασμό (design). Η σφαιρική διάσταση του σχεδιασμού μέσα από τη σύζευξη θεωρίας και πράξης, τέχνης και τεχνικής	440
1.7.8. Η σύγχρονη παιγνιώδης τέχνη των παιδιών.....	441
1.7.9. Το παιδί ανακαλύπτει την πραγματικότητα ως κατασκευαστής των παιχνιδιών του	442
1.7.10. Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές.....	443
1.7.11. Δημιουργώντας το πλαίσιο για μια καθημερινή, δημιουργική, συμπεριληπτική και ολιστική μάθηση.....	444
1.8. Ο ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΣ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΕΝΔΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	446
1.8.1. Το δημοκρατικό δικαίωμα των παιδιών στον συμμετοχικό σχεδιασμό για ένα αειφορικό σχολείο.....	446
1.8.2. Η έννοια της προσφοράς στη κοινότητα με βάση τον ανθρωποκεντρικό-συμμετοχικό σχεδιασμό	447
1.8.3. Το τέλος του εγωκεντρισμού μέσα από την ομαδοσυνεργατική δράση	449
1.8.4. Η αλληλεπίδραση του Ομίλου στον ανθρωπογενές σχολικό χώρο.....	450
1.8.5. Η σημασία της ομάδας στη κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.....	451
1.8.6. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός ως πρόταση μιας νέας μορφής συνεργατικής μάθησης	453
1.8.7. Ο κοινωνικός σχεδιασμός συναντά τις πρακτικές του κοινωνικού χαρακτήρα των τεχνών στην κοινότητα	454

1.9. Η ΑΝΑΓΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΠΩΝ. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΣΧΕΣΙΑΚΗ ΟΙΚΟΣΩΜΑΤΙΚΗ-ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	456
1.9.1. Ο συναισθηματικός τόπος. Το καταφύγιο ως προέκταση της κατοικίας	456
1.9.2. Προς μια σχεσιοκεντρική-βιωματική και οικοσωματική παιδαγωγική προσέγγιση	458
1.9.3. Όταν τα παιδιά δημιουργούν τόπους	461
1.10. Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	463
1.10.1. Οικοφιλοσοφία και αρχιτεκτονική για μικρά παιδιά	463
1.10.2. Η οικολογική φύση των παιδιών, ο βιοφιλικός σχεδιασμός και η αυτοπραγμάτωση μέσα από την εμπλοκή με τη φύση	465
1.10.3. Το παιχνιδιάρικο ανακυκλώσιμο υλικό ως στοιχείο έμπνευσης και καινοτομίας	467
1.10.4. Οι παιγνιώδεις εγκαταστάσεις τέχνης στον φυσικό χώρο. Η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό του περιβάλλοντος	469
1.10.5. Το δημοκρατικό δικαίωμα των παιδιών στη διαμόρφωση του χώρου τους	471
1.11. Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΧΩΡΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	473
1.11.1. Η σημασία της χαρτογράφησης στην ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης του παιδιού	473
1.11.2. Πολυτροπικές χαρτογραφικές εμπειρίες στο σχολείο	475
1.11.3. Η ψυχογεωγραφία των παιδιών	478
1.11.4. Οι «διαδρομές» και η συμμετοχή του παιδιού στην πόλη	480
1.11.5. Η σηματοδότηση ως έκφραση κουλτούρας μέσα στο σχολείο	482
1.12. Η ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ, ΕΝΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΧΩΡΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	483
1.12.1. Οι μέθοδοι Photovoice-Photostory στην προσωπική και κοινωνική εθνογραφική έρευνα των παιδιών	484
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΑΝΤΩΝΤΑΣ ΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	488
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	500

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ/ΠΙΝΑΚΩΝ/ΣΧΗΜΑΤΩΝ/ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: «Δώρα» και «επαγγέλματα» του Froebel.....	213
Εικόνα 2: Το «Peas work» του Froebel και ο Buckminster Fuller με τους γεωδαιτικούς θόλους.....	214
Εικόνα 3: Ο Jean Ayr ανάμεσα στα γλυπτά του στον κήπο του σπιτιού του στο Locarno-Solduno.....	256
Εικόνα 4: Ο σχηματισμός των οργανικών γλυπτών με πηλό.....	257
Εικόνα 5: Τα επιχρωματισμένα μικρό-γλυπτά.....	258
Εικόνα 6: Τα μικρό-γλυπτά στο κηπάκι.....	259
Εικόνα 7: Γλυπτό στον κήπο μετά τη βροχή, στο φυσικό χρώμα του πηλού.....	260
Εικόνα 8: Κινούμενο γλυπτό στο Samsung Museum of Art, Calder Foundation, Leeum.....	262
Εικόνα 9: Ο Matisse σχηματίζει τα Cuts-Outs.....	262
Εικόνα 10: Τα παιδιά σχεδιάζουν τα Cuts-Outs στα μάλλινα φύλλα.....	264
Εικόνα 11: Το χώρο-δικτύωμα με τα Cuts-Outs στη βιβλιοθήκη του σχολείου.....	265
Εικόνα 12: Το Temple of Agape είναι μια προσωρινή εγκατάσταση της Morag Myerscough που ανατέθηκε στο Southbank Centre για το καλοκαιρινό Festival of Love.....	267
Εικόνα 13: Ιδιοχάρτης με emoticons στην κάτοψη της αυλής του σχολείου.....	268
Εικόνα 14: Τα παιδιά διαμορφώνουν τα σχήματα της σύνθεσης στο εργαστήριο.....	269
Εικόνα 15: Τα παιδιά δημιουργούν τις συνθέσεις στις επιτόπιες εγκαταστάσεις.....	270
Εικόνα 16: Οι σταθμοί των επιτόπιων εγκαταστάσεων.....	271
Εικόνα 17: Αυτοσχέδιος χώρος περιπέτειας της ομάδας Woodland Tribe.....	273
Εικόνα 18: Ανακύκλωση παλαιών παιδικών ενδυμάτων.....	274
Εικόνα 19: Η κατασκευή της καλύβας από τα ανακυκλωμένα ρούχα των παιδιών.....	275
Εικόνα 20: Κάρτες με ευχές ζωγραφισμένες από τα παιδιά, κρεμασμένες στα σχοινιά της καλύβας.....	276
Εικόνα 21: Οσφρητικός χάρτης της Kate McLean.....	278
Εικόνα 22: Ομαδικός Οσφρητικός χάρτης.....	283
Εικόνα 23: Ομαδικός Ακουστικός χάρτης.....	283
Εικόνα 24: Τα παιδιά φωτογραφίζουν το σχολείο τους.....	285
Εικόνα 25: Φωτογραφικές λήψεις των παιδιών στο σχολείο.....	286
Εικόνα 26: Ασπρόμαυρες εκτυπώσεις των φωτογραφικών λήψεων των παιδιών.....	286
Εικόνα 27: Τα collage των παιδιών.....	287
Εικόνα 28: Παρέμβαση φωτογραφικής αφήγησης σε ανοιχτό χώρο του σχολείου.....	288
Εικόνα 29: Marwork του Chris Kenny.....	289
Εικόνα 30: Οι αστικοί χάρτες των παιδιών.....	290
Εικόνα 31: Η υψομετρική αναφορά στη σηματοδότηση.....	291
Εικόνα 32: Sugamo Shinkin Bank, αρχιτεκτονικό έργο της Emmanuelle Moureaux.....	295
Εικόνα 33: Τα παιδιά σχηματίζουν τον ανάπτυγμα.....	296
Εικόνα 34: Επικάλυψη μοτίβου από πλαστελίνη στη μακέτα.....	297
Εικόνα 35: Εισαγωγή κάθετων υλικών και στήριξη στη μακέτα.....	297
Εικόνα 36: Δίνοντας ταυτότητα στις μακέτες.....	298
Εικόνα 37: Cob house στον Νέσσωνα.....	302
Εικόνα 38: Κτήμα περμακουλτούρας.....	303
Εικόνα 39: Κατασκευή μακέτας.....	304
Εικόνα 40: Μακέτες κτήματος περμακουλτούρας.....	305
Εικόνα 41: Βιώσιμες τεχνολογίες από τα κτήματα περμακουλτούρας των μαθητών/τριών του κτήματος.....	306
Εικόνα 42: Μακέτες και χαρτογράφηση κτήματος.....	307
Εικόνα 43: Κάποιες από τις αισθητηριακές συλλογές των παιδιών.....	310
Εικόνα 44: Δημιουργία αισθητηριακού χάρτη.....	311
Εικόνα 45: Αισθητηριακή συλλογή και ποίημα Haiku από μαθητή/τρια της Δ' τάξης: «Ένα κουλούρι παλιό στο μαγαζί, ζεστό».....	312
Εικόνα 46: Αισθητηριακή συλλογή και ποίημα Haiku από μαθητή/τρια της Β' τάξης: «Ένα μνημείο που ήταν τραχύ, ένα πρωί σε μια πλαγιά σκέφτηκε, δεν κόβομαι στη μέση;».....	312
Εικόνα 47: Καθίσματα τα οποία έχει ανακατασκευάσει ο Yinka Ilory.....	314

Εικόνα 48: Κάθισμα του Gerry Retviold «Red Blue Chair».....	315
Εικόνα 49: Κάθισμα του Frank Gerry «Wiggle Side Chair».....	315
Εικόνα 50: Φύλλα εργασίας σχεδιασμού καθίσματος.....	316
Εικόνα 51: Προσπάθειες των παιδιών να ζωγραφίσουν τα σχολικά καθίσματα.....	317
Εικόνα 52: Στήσιμο του έργου και αξιολόγηση του.....	318
Εικόνα 53: Αποτελέσματα του έργου. Τα σχολικά καθίσματα στη νέα τους μορφή.....	319
Εικόνα 54: Τα νέα καθίσματα στους υπαίθριους χώρους του σχολείου.....	320
Εικόνα 55: Το «Juicy Salif» του Philip Starck.....	322
Εικόνα 56: Κατασκευή σκευών με πηλό-ζωγραφική.....	325
Εικόνα 57: Ζωγραφική στα πήλινα σκεύη.....	325
Εικόνα 58: Τα οικιακά πήλινα σκεύη, η συσκευασία και η κάρτες ιδεών.....	326
Εικόνα 59: Τα οικιακά πήλινα σκεύη, η συσκευασία και η κάρτες ιδεών.....	326
Εικόνα 60: Οι φωτογράφιση των σκευών στο δασάκι.....	327
Εικόνα 61: Πόμολλα σχεδιασμένα από τον Pallasmaa.....	329
Εικόνα 62: Κατασκευή πόμολων από πηλό.....	331
Εικόνα 63: Story Board για την ιδέα με το πόμολο.....	331
Εικόνα 64: Η Yagoi Kusama στη βιτρίνα της μπουτίκ Luis Vuitton στα εγκαίνια της δικής της συλλογής.....	336
Εικόνα 65: Δημιουργία διάτρητων προτύπων (stencil).....	337
Εικόνα 66: Τυπώματα με stencil.....	338
Εικόνα 67: Σκίτσα ενδυμάτων.....	339
Εικόνα 68: Κατασκευή εικονικών ενδυμάτων.....	339
Εικόνα 69: Αυτοσχέδιο studio φωτογράφισης.....	341
Εικόνα 70: Τα εικονικά ρούχα δοκιμάζονται πάνω στην κούκλα ραπτικής αλλά και από τα ίδια τα παιδιά .	340
Εικόνα 71: Υποδήματα του Κώστα Μαραγκάκη.....	342
Εικόνα 72: Τα παιδιά σχολιάζουν τις φωτογραφίες των συμμαθητών/τριών τους.....	349
Εικόνα 73: Η τεχνική του Κιζούνγκι.....	352
Εικόνα 74: Cesca Chair του Marcel Breuer, 1925.....	365
Εικόνα 75: Κατασκευάζοντας το «πρότυπο» σπίτι.....	368
Εικόνα 76: Το ανάπτυγμα της ερευνήτριας.....	368
Εικόνα 77: Τα μικρο-γλυπτά μετά την παρέμβαση της βροχής.....	376
Εικόνα 78: Αισθητηριακό παιχνίδι με κλειστά μάτια.....	382
Εικόνα 79: Συλλογές των παιδιών.....	384
Εικόνα 80: Αισθητηριακή αλληλεπίδραση των επανασχεδιασμένων καθισμάτων κατά τη χρήση τους από τη σχολική κοινότητα.....	386
Εικόνα 81: Απτική αποτύπωση ενός καρπού.....	387
Εικόνα 82: Τα παιδιά πλάθουν τον πηλό, δίνοντάς του μορφή.....	389
Εικόνα 83: Η δράση των παιδιών με τα σχοινιά από ρούχα στην κατασκευή της καλύβας στο δασάκι.....	391
Εικόνα 84: Μαθητής/τρια της Β΄ δημοτικού περιγράφει αισθητηριακά τα αντικείμενα του χάρτη, «Δεν ξέρω τι είμαι», «Ούτε εγώ ξέρω τι είμαι».....	393
Εικόνα 85: Κάρτα με ευχή μαθητή/τριας της Β΄ τάξης.....	394
Εικόνα 86: Η κατασκευή των οικοτόπων, δίνοντας έμφαση στον τρόπο έκφρασης (κείμενο) που προτιμάει το κάθε παιδί.....	395
Εικόνα 87: Μαθητής/τρια Δ΄ τάξης. Συλλογή και ποίημα haiku «Την άνοιξη, ανθοί και καρποί παίζουν ως τη δύση».....	396
Εικόνα 88: Μαθητής/τρια Β΄ τάξης, αισθητηριακός χάρτης μαζί με αντικείμενα από τη συλλογή.....	396
Εικόνα 89: Μαθητής/τρια της Δ΄ τάξης περιγράφει στον αισθητηριακό χάρτη: «Η πέτρα καράβι», «Οικία Κογχυλιών», «Πισίνα κογχυλιών». Στη συνέχεια γράφει το ποίημα haiku, το οποίο τοποθετεί μέσα στη συλλογή του/της: «Στην πέτρα καράβι, η οικία κογχυλιών αράζει στην πισίνα μωβ κογχυλιών».....	397
Εικόνα 90: Εναλλακτική πρόταση των οικιακών σκευών από χαρτί.....	398
Εικόνα 91: Εννοιολογική μεταφορά με αφορμή το σχήμα εικόνας.....	399

Εικόνα 92: «La cle des songes» (1930), Rene Magritte.....	400
Εικόνα 93: Το αγαπημένο αντικείμενο μαθητή/τριας της Β΄ τάξης. Το κρεβάτι του/της με τη διακόσμηση από δεινοσαύρους.....	404
Εικόνα 94: Το αγαπημένο αντικείμενο μαθητή/τριας της ΣΤ΄ τάξης, ένα ρολόι με το οποίο συνομιλεί.....	405
Εικόνα 95: Το αγαπημένο αντικείμενο μαθητή/τριας της Έ΄ τάξης, το «συλλεκτικό τζάκι».....	406
Εικόνα 96: Τα παιδιά σχολιάζουν τα αγαπημένα αντικείμενα των συμμαθητών/τριών τους.....	408
Εικόνα 97: Σημαντικά αντικείμενα μαθητών/τριών.....	409
Εικόνα 98: Φωτογραφία από αντικείμενο-θραύσμα και ζωγραφική παρέμβαση.....	410
Εικόνα 99: Το θραύσμα (παλιωμένο φόρεμα) και η θεραπευτική εικόνα παιδιού της Β΄ τάξης σε αντιπαραβολή με το έργο της Kusama.....	411
Εικόνα 100: Οργανικό γλυπτό του Adam Procki, τοποθετημένο στη φύση.....	418
Εικόνα 101: Το παιδί κρατάει μια φυσική πέτρα στο αριστερό του χέρι και ένα οργανικό γλυπτό στο δεξί.....	420
Εικόνα 102: Ο Le Corbusier κρατάει ένα βότσαλο.....	421
Εικόνα 103: Ο/η μαθητής/τρια φεύγει από το σχολείο φορώντας το εικονικό υπόδημα (παντόφλα) το οποίο κατασκεύασε ο/η ίδιος/α.....	424
Εικόνα 104: Ταμπέλα με ιδιογράμματα σε μακέτα η οποία προσομοιάζει μια βιβλιοθήκη στην Κίνα.....	427
Εικόνα 105: Το αφηγηματικό κάθισμα «Νέμο».....	429
Εικόνα 106: Η ιστορία των οικιακών σκευών, από το προσχέδιο έως τη φωτογράφιση (Μαθητής/τρια Β΄ τάξης).....	430
Εικόνα 107: Πόρτα με πόμολο «δράκο» σε κινέζικο ναό (Μαθητής/τρια Β΄ τάξης).....	431
Εικόνα 108: Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο μετρώντας το σώμα τους για να κατασκευάσουν τα εικονικά ενδύματα.....	435
Εικόνα 109: Το προσχέδιο και η κατασκευή των οικιακών σκευών.....	436
Εικόνα 110: Ακριβής μεταφορά των σχεδιαστικών μορφών και μοτίβων από το προσχέδιο στην κατασκευή με πηλό (Μαθητής/τρια Γ΄ τάξης).....	436
Εικόνα 111: Τροποποίηση των σχεδιαστικών μορφών και απλοποίηση των χρωματικών μοτίβων από το προσχέδιο στην κατασκευή με πηλό (Μαθητής/τρια ΣΤ΄ τάξης).....	437
Εικόνα 112: Τα παιδιά δημιουργούν «διάφανες οροφές».....	438
Εικόνα 113: Τα σχολικά καθίσματα στον φυσικό χώρο του σχολείου.....	451
Εικόνα 114: Η κιναισθητική κατασκευή της καλύβας με τα ανακυκλωμένα ρούχα.....	459
Εικόνα 115: Προσομοίωση κατοικίας με φυσική δόμηση σε μακέτα.....	464
Εικόνα 116: Προσομοίωση κονιαμάτων σε κατοικίες φυσικής δόμησης.....	464
Εικόνα 117: Τα παιδιά αναπαριστούν τα στοιχεία της φύσης στις μακέτες τους.....	465
Εικόνα 118: Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις κάλτσες τους για να δημιουργήσουν μαλακές πλάτες των καθισμάτων.....	468
Εικόνα 119: Δυο μικρές κονσέρβες έγιναν εικονικά παπούτσια για μωρό.....	469
Εικόνα 120: Η καλύβα ως «παιχνιδότοπος» στο δασάκι του σχολείου.....	470
Εικόνα 121: Η πρωτοβουλία των παιδιών να δημιουργήσουν υψομετρικά επίπεδα στους χάρτες τους.....	475
Εικόνα 122: Οσφρητικός χάρτης της Kate McLean στο Amsterdam.....	476
Εικόνα 123: Φωτογραφικό collage από εικόνες του σχολείου.....	477
Εικόνα 124: Μαθητής/τρια της Δ΄ τάξης σχεδιάζει ένα ακατοίκητο σπίτι της γειτονίας με ένα φάντασμα.....	478
Εικόνα 125: Τυπική χαρτογράφηση μαθητή/τριας με κεντρικό ενδιαφέρον το πάρκο της γειτονιάς και το σύμβολο του ποδηλάτου να αποτυπώνεται στο ίδιο μέγεθος με τα κτίρια.....	480
Εικόνα 126: Τα παιδιά σχηματίζουν συνθέσεις από σχήματα-σύμβολα για τις επιφάνειες του σχολείου.....	482
Εικόνα 127: Τα παιδιά συνθέτουν και φωτογραφίζουν τα οικιακά τους σκεύη στο δασάκι του σχολείου.....	483
Εικόνα 128: Η μαθητική κοινότητα εμπλέκεται ενεργά στη διαδραστική φωτοαφήγηση του Ομίλου.....	486

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ο αριθμός των συμμετεχόντων της έρευνας ανά τάξη.....	238
Πίνακας 2: Οι πηγές δεδομένων της έρευνας.....	243
Πίνακας 3: Οι θεματικοί άξονες των σχεδίων εργασίας (project).....	251
Πίνακας 4: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών ταξινομημένα ανά τάξη, χάρτη και ερμηνεία.....	294

Πίνακας 5: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ταξινομημένα τα αποτελέσματα ως προς την τάξη, τη μορφή της μακέτας, την ταυτότητα του έργου και την τοποθεσία που δόθηκε από τα παιδιά.....	300
Πίνακας 6: Οι κάρτες των παιδιών ταξινομημένες ως προς το είδος σχεδίου, την ηλικία και ένα αντιπροσωπευτικό σχέδιο τους.....	324
Πίνακας 7: Οι ερωτοαπαντήσεις στο αισθητηριακό παιχνίδι.....	330
Πίνακας 8: Αποτελέσματα των μαθητών/τριών ως προς τη μορφή του πόμολου, τον σχεδιασμό της πόρτας, την τοποθεσία της πόρτας και την έμπνευση της ιδέας.....	334
Πίνακας 9: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ταξινομημένα ανάλογα με το ύφος κάποια από τα υποδήματα που κατασκεύασαν τα παιδιά.....	345
Πίνακας 10: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε κάποια από τα αγαπημένα αντικείμενα των παιδιών τα οποία ταξινομούνται σε σχέση με το είδος τους, την ποσότητα και μια ενδεικτική φωτογραφία από το κάθε αντικείμενο μαθητή/τριας.....	350
Πίνακας 11: Τα είδη των αντικείμενων-θραυσμάτων.....	353
Πίνακας 12: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ταξινομημένα τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών ως προς την ηλικία, την φωτογραφία που έφεραν, την περιγραφή τους φθοράς που υπέστησαν τα αντικείμενα και την παρέμβαση που έγινε στις εικόνες των αντικειμένων.....	356
Πίνακας 13: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε σε κάθε διακριτή θεματική τη διδακτική-παιδαγωγική μέθοδο και το ύφος που ακολουθήθηκε, ως βασικό χαρακτηριστικό της δραστηριότητας.....	359

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Στο παραπάνω σχήμα βλέπουμε τους άξονες, τους στόχους και τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν.....	255
Σχήμα 2: Στο παραπάνω σχήμα παρατηρούμε το τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται το κάθε μαθησιακό ύφος στην έρευνα.....	360
Σχήμα 3: Οι ετικέτες μετά τη θεματική ανάλυση.....	361
Σχήμα 4: Άξονες εικαστικής-βιωματικής μάθησης, στρατηγικές και μέθοδοι.....	492

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Οσφρητικό διάγραμμα.....	280
Διάγραμμα 2: Ακουστικό διάγραμμα.....	281
Διάγραμμα 3: Διάγραμμα οπτικών δεδομένων.....	282

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Αλέξανδρος Δουμάς¹ θέτει το ερώτημα: «Πώς γίνεται και ενώ τα παιδιά είναι στην πλειοψηφία τους ευρηματικά και έξυπνα, η πλειοψηφία των ενηλίκων να είναι τόσο απαθής και ανόητη;». Σχολιάζοντας την αδυναμία στην ανησυχητική εξέλιξη του πολιτισμού, που καθλώνει το άτομο στα κεκτημένα, στη συνήθεια και στις επαναλήψεις, ενώ ως αντίβαρο προτείνεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Μαγνήσαλης, 1987· Ξανθάκου, 2011, σ. 28). Η παρούσα έρευνα έρχεται να προσθέσει σε αυτό το ερώτημα: «Μήπως αυτή η δημιουργική ανεπάρκεια, οφείλεται εν μέρει και στην ελλιπή αισθητική ανάπτυξη του ατόμου;». Κάτι το οποίο θα μπορούσε να προνοήσει η αισθητική εικαστική καλλιέργεια, ειδικά, όταν αυτή καλλιεργείται στα πρώτα σχολικά χρόνια.

Το νοησιαρχικό σχολείο μακριά από τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Είναι δεδομένο πλέον ότι ο νοησιαρχικός χαρακτήρας του σχολείου δεν επαρκεί για να εκφράσει τις ανάγκες του παιδιού (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 37) παραμελώντας περισσότερο από ό,τι πρέπει τις κοινωνικές και συναισθηματικές, αισθητικές πλευρές της προσωπικότητας του. Το σχολείο δεν αποτελεί γόνιμο περιβάλλον για τη βίωση αισθητικών εμπειριών, όταν οι τέχνες δεν λειτουργούν ως πεδία ολιστικής ενεργοποίησης των μαθητών/τριών με την ουσιαστική εμπλοκή τους στις διαδικασίες μάθησης (Cho & Vitale, 2019). Το εκπαιδευτικό σύστημα και η διδακτική ύλη, ενώ φαίνεται να είναι σωστά δομημένα όσον αφορά την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών/τριών, παρόλα αυτά δεν στοχεύουν στην προσωπική και τη διαπροσωπική τους εξέλιξη, ενώ το κέντρο βάρους πλέον στη σύγχρονη εκπαίδευση, δείχνει να έχει την τάση να μεταφέρεται από την ακαδημαϊκή μάθηση στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της προόδου και αλλαγής των παιδιών (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 27). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής κρίνονται πλέον ισότιμες με την ανάπτυξη του γνωστικού υπόβαθρου. Αντίστοιχα, διαπιστώνεται ότι χωρίς την παράλληλη ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης το άτομο δεν μπορεί να εμβαθύνει σε έννοιες, να γίνει υπεύθυνο και με ενσυναίσθηση στις σχέσεις του με τους άλλους. Η προετοιμασία των νέων για την ενήλικη ζωή περιλαμβάνει την ικανότητα να έρχονται σε επαφή τόσο με τον εσωτερικό τους κόσμο όσο και με τους άλλους, να χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη και να είναι υπεύθυνοι πολίτες.

Η ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος στον σχηματισμό του ατόμου

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, εγκλωβισμένο στα αδιέξοδα του εγκυκλοπαιδισμού, μεταβάλλει τη μορφωτική διαδικασία σε μια ατέρμονη λογοκοπία και σε μια ματαιοπονία, εφόσον η σύνδεση των γνώσεων που δεν έχουν αποκτηθεί με δραστηριοποίηση και κινητοποίηση του υποκειμένου, χάνονται και μάλιστα πολύ γρήγορα (Χρυσαφίδης, 2000, σ. 66). Το ζητούμενο σήμερα δεν είναι τόσο οι δεξιότητες, όσο η ικανότητα να αποκτά κανείς δεξιότητες και να τις μετασχηματίζει, αλλά και ο τρόπος που τις αποκτά. Η συνεχής ενημέρωση, η δια βίου αγωγή, η απόκτηση νέου γνωστικού χάρτη για καλύτερο προσανατολισμό σε νέες συνθήκες, μαζί με την αυτοπραγμάτωση του ατόμου ως εφιαλτήριο ελευθερίας, αποτελούν συστατικά που ζητούνται και επιτάσσουν ως κοινωνική ανάγκη τη δημιουργικότητα, στη γενικευμένη της μορφή, ξεκινώντας από την αγωγή του παιδιού και επεκτεινόμενη σε όλους τους τομείς

¹ Ξανθάκου, Γ. (2011), σ. 27

δράσης και σκέψης (Ξανθάκου, 2011, σ. 29). Σκοπός του σημερινού σχολείου είναι να ασκήσει τους/τις νέους/ες να γίνουν κριτικοί και δημιουργικοί πολίτες σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία που κατακλύζεται από πληροφορίες και στους κόλπους της οποίας «(...) το άτομο ως αποθετήριο γνώσεων χωρίς πρωτοβουλία, αποτελεί θλιβερό απολίθωμα άλλων εποχών» (Ξανθάκου, 2011, σ. 67). Το σύγχρονο σχολείο δεν συρρικνώνεται μόνο στον γνωστικό τομέα αλλά και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας. Βασική απαίτηση στη σύγχρονη μάθηση είναι η απόκτηση του γνωστικού υποβάθρου, όχι με συσσωρευτικό τρόπο, αλλά μέσα από την αυτενέργεια με αλληλεπίδραση και με πειραματισμό.

Προς μια δημιουργική και ολιστική εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες θα πρέπει να αποσκοπούν στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος, στην αναγκαιότητα για αυτόνομη και δια βίου εκπαίδευση που καθιστούν το άτομο διαθέσιμο και παραγωγικό καθόλη τη διάρκεια της ζωής του (Ξανθάκου, 2011, σ. 67). Το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι στραμμένο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης έχει στόχο την εναρμονισμένη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του ατόμου καθολικά και όχι αποσπασματικά, με απώτερο στόχο τη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή και την ικανότητα για αυτομόρφωση. Πρέπει να προβλέπει διαδικασίες σχετικές με τον πειραματισμό με το άγνωστο και όλα αυτά σε συνάρτηση με την εγγενή τάση του παιδιού, να ερευνά και να μαθαίνει κυρίως πώς να σκέφτεται παρά τι να σκέφτεται (Ξανθάκου, 2011, σ. 79). Προκειμένου να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι οφείλουμε να στραφούμε από μια «παιδαγωγική της δημιουργικότητας» σε μια «δημιουργική παιδαγωγική», γεγονός που προϋποθέτει την εισαγωγή της δημιουργικότητας στην καθημερινή διδασκαλία και πράξη, όχι μόνο με τη μορφή ειδικών μαθημάτων αλλά κυρίως με την άσκηση της δημιουργικής σκέψης (Ξανθάκου, 2011, σ. 77). Το αναλυτικό πρόγραμμα που ευνοεί τη δημιουργικότητα, περιέχει εμπειρίες που διευκολύνουν τη συναισθηματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Ξανθάκου, 2011). «Η δημιουργικότητα είναι ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό των ατόμων που αυτοπραγματώνονται» (Gowan et al., 1967, σ. 26).

Το κενό που διαπίστωσε η έρευνα

Ποια είναι η θέση της αισθητικής, στη ζωή των μικρών παιδιών και μελλοντικών ενηλίκων ατόμων;

Το βασικό κενό το οποίο έχει διαπιστώσει αυτή η έρευνα είναι η ελλιπής αισθητική εκπαίδευση και καλλιέργεια των παιδιών όπως αυτή διαπιστώνεται σε πολλές πτυχές της ζωής τους. Παρότι τα παιδιά διδάσκονται από νωρίς την αισθητική αγωγή (από την Α' δημοτικού έως και τη Γ' γυμνασίου), φαίνεται ότι μετά την Ε' τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σταδιακά χάνουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτό το αντικείμενο, εκτός από κάποιους/ες μαθητές/τριες με σχεδιαστικές δεξιότητες. Πάνω σε αυτήν τη διαπίστωση, προστέθηκε η μονομερής πρακτική εξάσκηση του ειδικού αντικειμένου των εικαστικών χωρίς την ολιστική σύνδεση του με τον πραγματικό καθημερινό κόσμο, με την παρατήρηση, τον κριτικό αναστοχασμό και τον οπτικό γραμματισμό και κυρίως χωρίς τη σύνδεση με την κουλτούρα της ζωής των παιδιών. Τα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενδιαφέρονται για την πραγματική ζωή και αυτό είναι φυσικό, καθώς ακόμη μαθαίνουν τον κόσμο, ενώ η τέχνη όπως διδάσκεται στα σχολεία φαίνεται να είναι απομακρυσμένη από τα αυθεντικά ενδιαφέροντα τους, καθόλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα παρατηρείται ότι οι μεγαλύτεροι/ες μαθητές/τριες του γυμνασίου αλλά και τα ενήλικα άτομα δεν νοιάζονται για την αισθητική ποιότητα στη ζωή τους, καθώς την έχουν συνδέσει

μόνο με την επιφανή τέχνη η οποία προβάλλεται από αναγνωρισμένους/ες καλλιτέχνες και κινήματα της ιστορίας της τέχνης. Ωστόσο, η αισθητική υπάρχει παντού στη ζωή, από τις πράξεις έως τα αντικείμενα, το περιβάλλον, τη μόδα, την αισθητική δημιουργική συνεργασία, την αισθητική απόλαυση, τη συμμετοχή στις αποφάσεις που εμπριέχουν αισθητική, όπως και στις αισθητικές σχέσεις των ανθρώπων. Ο Κώστας Χρυσάφιδης (2000, σ. 60) θέτει το ερώτημα, εάν «Έχει σχηματίσει ποτέ ο Έλληνας μαθητής την εντύπωση ότι τα θέματα που τον απασχολούν στο σχολείο, τον απασχολούν ταυτόχρονα και στη ζωή ή υπάρχουν στεγανά διαχωριστικά ανάμεσα στους δύο κόσμους; (...) Αποτελεί το σχολείο ένα κομμάτι της κοινωνίας ή μένει ένας θεσμός απαλλαγμένος από κοινωνικές υποθέσεις;».

Η αισθητική αγωγή ως μαθησιακό γνωστικό αντικείμενο στο σημερινό ελληνικό σχολείο

Το μαθησιακό περιβάλλον της αισθητικής αγωγής στο σχολείο μένει στάσιμο και πιστό σε παρωχημένες πρακτικές οι οποίες δεν καλύπτουν τους λόγους και τους τρόπους με τους οποίους ο/η μαθητής/τρια μπορεί να ασχολείται με τις τέχνες. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τέχνη προσβλέπουν συχνά σε συγκεκριμένα και περιορισμένα πολιτισμικά πρότυπα και οι πρακτικές της αισθητικής αγωγής που εφαρμόζονται, λειτουργούν μάλλον ως τεχνοκρατικές και προγραμματισμένες δράσεις από τις οποίες αναμένονται προδιαγεγραμμένα αποτελέσματα (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020· Efland, 2004). Στο γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στη βελτίωση των αισθητικών αποτελεσμάτων και λιγότερο στην αισθητικότητα των διαδικασιών στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν (Oreck, 2000) χωρίς να αφήνουν χώρο για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών βιωμάτων από την πλευρά των μαθητών/τριών (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020). Οι θεωρίες της τέχνης που σήμερα επηρεάζουν τους/τις διδάσκοντες/ουσες στην αισθητική αγωγή, είναι κυρίως η φορμαλιστική και η εκφραστική. Η φορμαλιστική θεωρία της τέχνης εκλαμβάνει την αισθητική εμπειρία στην αντίληψη ορισμένων μορφικών ή δομικών ποιοτήτων και φαίνεται να διαχωρίζει την τέχνη από τη ζωή και να την καθιστά υπόθεση ορισμένων ατόμων, διαιωνίζοντας την περιθωριακή θέση της στο σχολείο και στην κοινωνία. Στην εκφραστική θεωρία πάλι, η αξία των τεχνών έγκειται στη δυνατότητα μόρφωσης των συναισθημάτων, όπως και να υποδείξουν ιδέες και συμβολισμούς. Υπό αυτούς τους όρους η αισθητική αγωγή δεν σχετίζεται με την αξιολόγηση της ανθρώπινης εμπειρίας αλλά με την αγωγή των συναισθημάτων (Best, 1985). Η σπουδή πάνω στην τέχνη, ωστόσο, δεν είναι θεμιτό να γίνεται μονόπλευρα, αλλά με τρόπο που να συνοψίζει τις διαφορετικές προσεγγίσεις της τέχνης και να εκπληρώνει τους πολλαπλούς σκοπούς της καλλιτεχνικής αγωγής (Γλυκοφρύδη-Λεοντση, 2006, σ. 293-299). Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι παρά τις φιλόδοξες διακηρύξεις και συστηματικές προσπάθειες που παρουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα της UNESCO, δεν έχει συνειδητοποιηθεί η αξία της διδακτικής της τέχνης στη σχολική καθημερινή πράξη (Amadio et al., 2006).

Η συνεισφορά της αισθητικής αγωγής στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου

Η αισθητική αγωγή και ειδικά η εικαστική αγωγή, με την οποία ασχολείται η παρούσα έρευνα, μπορεί να οδηγεί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην καλλιέργεια του παιδιού και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Παρόλα αυτά επικρατεί μεγάλη σύγχυση σχετικά με το περιεχόμενο της αισθητικής αγωγής. Το ερώτημα είναι, τι εννοούμε με τον όρο αισθητική αγωγή και τι πραγματικά περικλείει ο όρος αυτός ή τι σημαίνει ένα άτομο αισθητικά καλλιεργημένο. Ο όρος αισθητική αγωγή, που μπορεί να

χρησιμοποιηθεί υπό στενή και ευρεία σημασία, νοούμενη τελικά ως αισθητική παιδεία, είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και συνδέεται με την ευαισθησία, την καλλιέργεια, τη δημιουργική έκφραση και την κοινωνικότητα (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006, σ. 305). Ενώ παράλληλα, σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006, σ. 305). Έτσι, βρισκόμαστε μπροστά σε αυτό που ονομάζουμε πλέον αισθητική αγωγή και αισθητική ανάπτυξη του ατόμου (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 27-28). Στο πρόγραμμα του Διεθνούς Οργανισμού για την Εκπαίδευση Μέσω της Τέχνης (INSEA)² αναφέρεται ότι η τέχνη και η αισθητική αγωγή δεν είναι μόνο ένας παράγοντας αισθητικής και καλλιτεχνικής μόρφωσης, αλλά συνεισφέρει απεριόριστα στη μόρφωση της προσωπικότητας, στην αρμονική ανάπτυξη του ατόμου και στην ψυχική του ισορροπία. Ο κυριότερος στόχος της αισθητικής αγωγής, όπως άλλωστε και κάθε άλλου πεδίου της αγωγής, είναι καταρχήν η σωστή και πλήρης διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθησίας, δεν αποτελεί μοναδικό και αποκλειστικό σκοπό της αισθητικής αγωγής, στόχος της είναι επίσης, η διεύρυνση τρόπων, τεχνικών, γνώσεων, η ανάπτυξη της φαντασίας, η συγκινησιακή ευχαρίστηση, η προσωπική δημιουργία, η ανάπτυξη των αισθητικών και καλλιτεχνικών τάσεων του ατόμου, η προσφορά της ευχαρίστησης, του θαυμασμού και της κατανόησης της τέχνης, η γνωριμία με την πολιτιστική κληρονομιά. Εν κατακλείδι, η ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθησίας δεν στοχεύει να κάνει το σημερινό παιδί αυριανό καλλιτέχνη, χωρίς όμως και να το αποκλείει. Στοχεύει απλά να το μάθει να γεύεται το ωραίο, να το βλέπει, να το ακούει, να το επικοινωνεί και να ικανοποιεί τις προσωπικές του ανάγκες.

Σημασία έχει, η ανάπτυξη της αισθητικής ευαισθησίας μέσα από την ελεύθερη έκφραση να είναι το μέσο που θα κάνει τις καθημερινές πράξεις συνεχείς δημιουργίες (INSEA)³. Η τέχνη είναι σημαντικό να μην αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματικό μέσο ανάπτυξης, αλλά ως πτυχή της προσωπικότητας (Epstein & Τριμη, 2005). Στόχος είναι η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, η κοινωνική, η συναισθηματική, η γνωστική και η βιωματική, χρησιμοποιώντας καινοτόμα προγράμματα σπουδών, τα οποία είναι βασισμένα στην καλλιτεχνική προσέγγιση του περιβάλλοντος (Riccio, 2001)⁴. Στον χώρο του δημοτικού σχολείου δεν καλλιεργούμε την τέχνη για την τέχνη, αλλά την τέχνη και την προσωπικότητα του παιδιού και αν ακόμη προχωρήσουμε περισσότερο πάνω σε αυτόν τον συλλογισμό, θα λέγαμε για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας του (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 27-89), περιγράφοντας με αυτόν τον τρόπο, ένα πλαίσιο, ολιστικό, πολυτροπικό και συμπεριληπτικό και την τέχνη να μην είναι υπόθεση μόνο των λίγων. «Υποχρέωση της αισθητικής αγωγής είναι το άνοιγμα της τέχνης σε όλους και όχι μόνο στους ειδικούς ή στα ταλέντα» (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 36-39). Σε αυτή τη θεώρηση υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές/τριες να μη χάνουν το ενδιαφέρον τους για την αισθητική ενασχόληση, καθώς αυτή θα αναφέρεται σε εξατομικευμένους τρόπους έκφρασης μέσα στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής τέχνης, διαμορφώνοντας αισθητικούς πολίτες, οι οποίοι μπορούν και έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην αισθητική κουλτούρα της ζωής τους.

² INSEA, <https://www.insea.org/>

³ Ο.π.

⁴ Αναφέρεται στη Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020.

Το βασικό ερώτημα και ο σκοπός της έρευνας

Το βασικό ερώτημα της έρευνας, είναι αν θα μπορούσαν τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν την αισθητική τους, έτσι ώστε να πορευτούν με ουσιαστική αισθητικότητα προς την ενηλικίωση τους και όχι στο επίπεδο μιας επιφανειακής προσέγγισης. Σκοπός είναι, τα μικρά παιδιά να προσεγγίσουν την τέχνη με έναν τρόπο φυσικό και βιωματικό, μέσα από τον δικό τους παιδικό πολιτισμό και κυρίως επειδή τα ίδια θα το έχουν ανάγκη. Ενώ, βαθύτερος στόχος είναι η τέχνη να εναρμονιστεί με τη ζωή κάθε παιδιού, έτσι ώστε να μην ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα γεγονότα και δράσεις. Η έρευνα μελετά, τους τρόπους αντίληψης και διαμόρφωσης της παιδικής αισθητικής μέσα στον σύγχρονο καθημερινό υλικό πολιτισμό και ο υλικός πολιτισμός εξετάζεται ως το μέσο για μια πιο ουσιαστική σύνδεση με την αισθητική, από ό,τι η συμβατική, αποπλαισιωμένη από την πραγματική ζωή εκπαίδευση η οποία βασίζεται στην τυπική ακαδημαϊκή τέχνη. Επίσης, μελετάται η συμμετοχική δράση των παιδιών μέσα από τον σχηματισμό μιας κοινότητας, προσομοιώνοντας συμβολικά την πραγματική ζωή, τη συνεργασία και το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή και στις αποφάσεις του χώρου στον οποίο ζουν. Επιπρόσθετα, καλλιεργώντας την αισθητική του υλικού πολιτισμού και του χώρου μέσα από την αειφορική εκπαίδευση με αισθητικές προεκτάσεις, σκοπός είναι τα παιδιά να κατανοήσουν τον ρόλο και την ευθύνη τους στο περιβάλλον.

Η αισθητική ανάπτυξη, μια ζωντανή, βιωματική εμπειρία

Αυτό που έχει σημασία σε αυτή την έρευνα για την ανάπτυξη της αισθητικής των παιδιών, είναι ο βιωματικός και αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας της αισθητικής μάθησης. Η καλλιέργεια της προσωπικής αισθητικής ταυτότητας βασίζεται στην ευαισθητοποίηση των αισθήσεων, στην ανάπτυξη της αισθητηριακής περιέργειας, στη βίωση της αισθητικής δημιουργικής εμπειρίας και στην αισθητική απόλαυση (Ζορμπαλά, 2011, σ. 49). Η αισθητική αγωγή μπορεί να εμπεριέχει τις βασικές αρχές μιας ζωντανής εκπαιδευτικής επικοινωνίας, δηλαδή αυτές της βιωματικότητας, της εγγύτητας και της αυτενέργειας (Κρουσταλάκης, 2000, σ. 25). Ως συνεπακόλουθο όλων των παραπάνω, η βιωματική αισθητική εμπειρία είναι εφικτή, όταν οι εμπειρίες μάθησης που προσεγγίζει κάθε παιδί, μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα από την υποστήριξη του σχολικού περιβάλλοντος (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2009, σ. 221-222). Όσοι/ες ασχολούνται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, γνωρίζουν πόσο μεγάλη σημασία έχει για τους/τις μαθητές/τριες η παροχή δυνατοτήτων για ενεργοποίηση και δράση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε μια κοινωνία, μάλιστα, που συνεχώς εξαφανίζει από μπροστά μας την πραγματικότητα και μας καλεί να δράσουμε με υποκατάστατα κοινωνικών συνθηκών της ζωής και των οικογενειακών σχέσεων, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα ψηφιακά παιχνίδια, η τηλεόραση και γενικά η απομόνωση, είναι πλέον ζήτημα υπαρξιακό η προσφορά ευκαιριών για επικοινωνία και δράση στα παιδιά (Χρυσ αφίδης 2000, σ. 62).

Η επιλογή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα

Η παρούσα διατριβή εστιάζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή στα παιδιά από 6 έως 12 ετών, συμπεριλαμβάνει όμως μόνο μαθητές/τριες από 7 έως 12 ετών. Τα μικρά παιδιά (έως 7 ετών) βρίσκονται

στο τέλος της «προλογικής νόησης» δηλαδή σε μια προς διαμόρφωση της έννοιας του πραγματικού (Piaget, 1990, σελ.17). Τα μεσαία σε ηλικία παιδιά (από 7 έως 11 ετών) βρίσκονται στο στάδιο των «συγκεκριμένων λογικών νοητικών ενεργειών» δηλαδή στο στάδιο που ξεκινά η μάθηση, συγκροτούνται οι πρώτες ειδικές έννοιες και εμφανίζεται η λειτουργική σκέψη (Piaget, 1990, σ. 43). Τα μεγαλύτερα παιδιά (από 11 ετών έως 12) βρίσκονται στο «στάδιο των τυπικών και αφαιρετικών λογισμών» δηλαδή μπορούν να κατανοήσουν τις αφηρημένες έννοιες, να σχηματίζουν υποθέσεις και να δείξουν ενδιαφέρον για τα κοινωνικά ζητήματα (Δρεμέτσικα, 2008). Γενικά η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχει ένα πρόσφορο έδαφος για ερευνητικές μελέτες με στόχο την ενεργοποίηση της αντίληψης, την αλλαγή και τη διαμόρφωση στάσεων για τον σχηματισμό της προσωπικότητας. Επιπλέον, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται για παρεμβατικού τύπου σχέδια εργασίας (project) αφού από 5 έως 10 ετών το παιδί βρίσκεται στην πιο επιδεκτική του ηλικία (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 89). Τα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μαθαίνουν κυρίως βιωματικά και επικοινωνούν συναισθηματικά. Γνωρίζουν τον κόσμο μέσα από τις αισθήσεις και τα συναισθήματα τους, καθώς βρίσκονται στην ηλικία εκείνη που εξερευνούν και ανακαλύπτουν τα πάντα γύρω τους, αλλά και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Παρόλα αυτά στη βιβλιογραφία και στα αρχεία των διδακτορικών διατριβών σε Ελλάδα και εξωτερικό, δεν βρέθηκαν πολλές έρευνες αισθητικής και εικαστικής αγωγής, σε παιδιά αυτής της ηλικίας. Οι περισσότερες έρευνες γίνονται στην προσχολική ηλικία ή όταν τα παιδιά βρίσκονται στα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι έρευνες στην εκπαίδευση προτιμούν τα μετρήσιμα στοιχεία με ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονται στους/στις εκπαιδευτικούς, αλλά όχι την απευθείας έρευνα στο φυσικό πεδίο της μάθησης, με συμμετέχοντες/ουσες αυτούς/ες που πραγματικά ενδιαφέρει η έρευνα, δηλαδή τους/τις ίδιους/ες μαθητές και μαθήτριες. Επίσης, στις ελάχιστες έρευνες που βρέθηκαν και είχαν γίνει στο καθημερινό πεδίο μάθησης με μικρά παιδιά στο αντικείμενο των εικαστικών, διαπιστώθηκε ότι περιορίζονται κυρίως στο αντικείμενο της ζωγραφικής. Κάτι το οποίο θεωρήθηκε στην παρούσα έρευνα μια παρωχημένη μορφή αισθητικής μάθησης και ανεπαρκής, καθώς το ζητούμενο είναι να βιώσει ο/η μαθητής/τρια τα αισθητικά ζητήματα μέσα από την καθημερινότητα του/της.

Με βάση όλα τα παραπάνω, η παρούσα εργασία αναπτύσσεται στα τέσσερα παρακάτω μέρη:

Το θεωρητικό μέρος της έρευνας

Στο 1^ο Μέρος της έρευνας, σχηματίζεται το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει τη διατριβή στα εξής τέσσερα διακριτά μέρη: Στο 1^ο Κεφάλαιο, αναλύεται η ανάπτυξη του παιδιού, η οποία αφορά το γνωστικό, κοινωνικό, ψυχικό, συναισθηματικό και αισθητικό μέρος της ζωής του. Αναφορά γίνεται στην πολλαπλή νοημοσύνη, στην οποία στηρίχτηκαν οι μαθησιακές μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Επίσης αναλύονται τα στάδια της σχεδιαστικής σκέψης και αντίληψης του χώρου. Στο 2^ο Κεφάλαιο, αναπτύσσεται η φιλοσοφία της αισθητικής αντίληψης και αναλύεται η αισθητική εμπειρία. Ειδική αναφορά γίνεται στην αισθητική της καθημερινής ζωής η οποία θα μας απασχολήσει σε αυτή την έρευνα, όπως και η θέση της τέχνης στη σύγχρονη ζωή. Στο 3^ο Κεφάλαιο, θα μας απασχολήσει ο υλικός πολιτισμός, μέσα από την σχεσιακή προσέγγιση των πραγμάτων, το βιωματικό περιβάλλον και την οικολογική προσέγγιση του τόπου. Στο 4^ο Κεφάλαιο, αναλύονται οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης για την ανάπτυξη της αισθητικής των παιδιών. Στην 1^η ενότητα του 4^{ου} Κεφαλαίου, δίνεται ιδιαίτερη σημασία

στην προσέγγιση της αισθητικής εμπειρίας στην καθημερινή ζωή του παιδιού και αναλύονται οι σύγχρονες θεωρίες της παιδοκεντρικής μάθησης και ειδικά της βιωματικής, δημιουργικής, και παιχνιδώδους μάθησης. Αναδεικνύεται η σημαντικότητα της θεραπευτικής τέχνης ως μαθησιακό πεδίο, η σημασία της αφήγησης, η πολυτροπική έκφραση, ο οπτικός γραμματισμός και η σχεδιαστική σκέψη. Στη 2^η ενότητα του 4^{ου} Κεφαλαίου, αναπτύσσονται οι έννοιες του αειφορικού σχεδιασμού, όπως και η σημασία του συμμετοχικού σχεδιασμού στη χωροκοινωνική διαλεκτική και στη διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας του παιδιού. Στην 3^η ενότητα του 4^{ου} Κεφαλαίου, γίνεται αναφορά σε σχολές με αισθητική κατεύθυνση και μαθητοκεντρικές μεθόδους, από το νηπιαγωγείο έως και την ακαδημία. Η παιδαγωγική φιλοσοφία του Froebel, τα σχολεία Reggio Emilia και η ακαδημία του Bauhaus θα μας απασχολήσουν.

Η ερευνητική μέθοδος

Στο 2^ο Μέρος της διατριβής, αναπτύσσεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Περιγράφεται το σχήμα της μεθόδου και τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, η οποία κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη συλλογή αυθεντικών αποτελεσμάτων, στο πραγματικό πεδίο μάθησης για μικρά παιδιά. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά της έρευνας η οποία βασίζεται στην τέχνη, η θεματική ανάλυση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Στη συνέχεια αναλύεται το πλαίσιο διεξαγωγής και η ταυτότητα της έρευνας, η ηθική και δεοντολογία που ακολουθήθηκε (αριθμός πρωτοκόλλου άδειας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής 23157/09-03-2022), ο σκοπός και τα ερωτήματα, καθώς και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Ειδική αναφορά γίνεται στο μεθοδολογικό σχήμα του σχεδίου εργασίας (project) το οποίο ακολούθησαν τα πειραματικά σχέδια της διατριβής κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης μέσα στο σχολείο.

Τα πειραματικά σχέδια εργασίας (project)

Στο 3^ο Μέρος της έρευνας περιγράφονται τα διακριτά πειραματικά σχέδια εργασίας (projects) που υλοποιήθηκαν. Στην ομάδα συμμετείχαν 25 παιδιά από τη Β' έως την ΣΤ' τάξη και διερευνήθηκαν 17 διαφορετικές θεματικές στις οποίες εστίασε ή ερευνήτρια, βάσει των ενδιαφερόντων και των επιθυμιών των συμμετεχόντων. Τα συγκεκριμένα σχέδια εργασίας (projects) σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν έτσι ώστε να διερευνηθεί η εικαστική-αισθητική αντίληψη των παιδιών σε σχέση με τον σύγχρονο υλικό πολιτισμό και για να απαντηθεί το βασικό ερώτημα της έρευνας, κατά πόσο δηλαδή, μπορούν να παιδιά να διαμορφώσουν την αισθητική της καθημερινής τους ζωής ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Έτσι, τα σχέδια εργασίας (projects) καταπιάστηκαν με θέματα καθημερινά τα οποία έχουν πολλαπλές αισθητικές-φιλοσοφικές-οικολογικές-συναισθηματικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Η έρευνα εντάσσεται στο τρίπτυχο, «χώρος-αντικείμενο-αφήγηση» και τα πειραματικά σχέδια εργασίας (projects) σχεδιάστηκαν σε μια συστάδα από 6 άξονες, όπως περιγράφονται παρακάτω:

1^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - Επιτόπιες εγκαταστάσεις στον χώρο του σχολείου

2^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - Αισθητηριακή χαρτογράφηση

3^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - Σχεδιάζοντας τον χώρο σε προπλάσματα

4^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - Το αντικείμενο και ο σχεδιασμός του

5^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - Σχεδιασμός μόδας

6^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - Φωτογραφικές ιστορίες

Τα συμπεράσματα

Στο 1^ο Κεφάλαιο του 4^{ου} Μέρους της έρευνας, αναλύονται τα αποτελέσματα, καταλήγοντας στα συμπεράσματα της έρευνας. Τα συμπεράσματα μετά την ταξινόμηση, προσδιόρισαν τους παρακάτω 12 βασικούς πυλώνες για την απάντηση των ερωτημάτων:

1. Η σημασία της αισθητικής συζήτησης και του δημιουργικού διαλόγου με τα παιδιά. Κριτικός αναστοχασμός και αισθητικός γραμματισμός στην εκπαίδευση.
2. Οι δημοκρατικές αποφάσεις και οι παρεμβάσεις των μαθητών στη μάθηση. Η συμβολή του αναδυόμενου προγραμματισμού.
3. Η σημασία της ανάπτυξης των παιδιών μέσα από την ανακάλυψη των αισθήσεων. Σχεδιάζοντας αισθητηριακά και συναισθηματικά.
4. Οι δυνατότητες της πολυτροπικής έκφρασης στην εξατομικευμένη έκφραση των μικρών παιδιών.
5. Η θεμελιώδης σημασία του υλικού πολιτισμού στη διαμόρφωση της αισθητικής των παιδιών
6. Ο αφηγηματικός σχεδιασμός.
7. Ο παιγνιώδης σχεδιασμός και η σημασία της σχεδιαστικής σκέψης στη δημιουργικότητα των παιδιών.
8. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός και η επένδυση στην κοινότητα των παιδιών.
9. Η ανάγκη δημιουργίας τόπων. Προς μια σχεσιακή οικοσωματική-βιωματική παιδαγωγική προσέγγιση.
10. Η αισθητική μάθηση για το περιβάλλον.
11. Η πρακτική της χαρτογράφησης και η σημασία της στην ανάπτυξη της παιδικής κοινωνικό-χωρικής αντίληψης.
12. Η φωτογραφική αφήγηση, ένα εργαλείο για την ανάπτυξη της οπτικής και κοινωνικό-χωρικής αντίληψης των παιδιών.

Τα πορίσματα της έρευνας

Στο 2^ο Κεφάλαιο του 4^{ου} Μέρους της διατριβής, διαμορφώνονται τα πορίσματα, απαντώντας ταυτόχρονα στα ερωτήματα της έρευνας. Η παρούσα έρευνα στηρίζει ότι η αισθητική της καθημερινής ζωής, μπορεί να εξελιχθεί σε μια δυναμική θεωρία για την αισθητική ανάπτυξη των παιδιών μέσα στο πεδίο της εικαστικής παιδείας. Γενική διαπίστωση, είναι ότι τα παιδιά μέσα από καθημερινά πράγματα και ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, μαθαίνουν πιο εύκολα, δημιουργικά, πολύπλοκα και είναι δυνατόν να διαμορφώνουν στάσεις και δεξιότητες ζωής, μέσα από τις εμπειρίες που βιώνουν στον πραγματικό χώρο. Η έρευνα επιχείρησε την εμπλοκή των παιδιών με τον υλικό πολιτισμό, αφού μέσα από την επαφή τους με τα αντικείμενα, τα παιδιά θυμούνται, αφηγούνται, σχεδιάζουν, κατασκευάζουν, μαθαίνουν και αναγνωρίζουν τη βαθύτερη σχέση τους με τα πράγματα. Η παρούσα διατριβή ενθαρρύνει τη μάθηση μέσα από τον σύγχρονο υλικό κόσμο, καθώς φαίνεται να είναι μια ιδανική αφορμή για να διδαχτούν αισθητικές φόρμες αλλά και βαθύτερες έννοιες της πραγματικότητας όπως και πιο αφηρημένες. Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί το σχολικό περιβάλλον, ως τόπο αλληλεπίδρασης και αναδεικνύει τον αειφορικό και συμμετοχικό σχεδιασμό, επιτρέποντας στα παιδιά να δράσουν στον φυσικό χώρο της

καθημερινότητάς τους, με έναν τρόπο παιγνιώδη και αλληλεπιδραστικό. Τέλος, αυτή η διατριβή υποστηρίζει ότι οι παράγοντες που συνδέουν την τέχνη και την καθημερινή αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση, πρέπει να αναζητηθούν σε ένα πλαίσιο κοινωνικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό. Σε αυτή την έρευνα αξιοποιείται ένα ολιστικό και πολυτροπικό αισθητικό πεδίο ανάπτυξης, αναδεικνύοντας τη βιωματική μέθοδο και συνδέοντας την αισθητική αγωγή με την αισθητική ανάπτυξη, στα μικρά παιδιά.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1.1. Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η γνωστική ανάπτυξη του Jean Piaget. Νοημοσύνη και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον

Τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών θα προσεγγίσει η έρευνα κυρίως μέσα από το έργο του Jean Piaget, ο οποίος ήταν ο πρώτος που την ερεύνησε σε βάθος και έθεσε τις βάσεις, καθώς πριν από αυτόν δεν ήταν αναγνωρισμένη ως πεδίο (Siegler, 2002, σ. 57). Η γνωστική ανάπτυξη είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για τις αλλαγές που συμβαίνουν στις γνωστικές διεργασίες κατά τη διάρκεια της ζωής και της ανάπτυξης ενός ατόμου. Για τον Piaget η γνώση αναπτύσσεται καθώς το άτομο επενεργεί στο περιβάλλον και προσπαθεί να διαμορφώσει προοδευτικά συνθετότερες νοητικές δομές (Δρεμέτσικα, 2018), εναρμονίζοντας τις νέες γνώσεις και τις εμπειρίες του με τα γνωστικά του σχήματα (Lightfoot, et al., 2014).

Σύμφωνα με τον Piaget (1950), η νοημοσύνη δεν βασίζεται αποκλειστικά σε σταθερές έμφυτες ικανότητες, αλλά είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το περιβάλλον του. Κατά την ανάπτυξη, ο οργανισμός χαρακτηρίζεται από μια έμφυτη τάση ενεργητικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, ενώ η νοημοσύνη αποτελεί τη δυναμική προσπάθεια του οργανισμού που οικοδομείται προοδευτικά για να προσαρμοστεί στο περιβάλλον. Άλλωστε, το περιβάλλον για τον Piaget (1990) αποκτά σπουδαιότητα από την ημέρα της γέννησης του παιδιού τόσο από οργανική όσο και από πνευματική άποψη. Όσον αφορά, το ζήτημα της έμφυτης και επίκτητης ανθρώπινης συμπεριφοράς, νόησης και προσωπικότητας, ο Piaget απαντά ότι δεν έχει καμία σημασία, αφού τα ανθρώπινα όργανα έχουν τη δυνατότητα για τη λειτουργία της συμπεριφοράς, ενώ το περιβάλλον αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για να εκδηλωθεί και να αναπτυχθεί αυτή η λειτουργία. Αυτό που είναι έμφυτο είναι η δυνατότητα λειτουργίας και όχι η δομή. Η δομή οικοδομείται μέσα από μια ατελείωτη συναλλαγή του οργανισμού με το περιβάλλον ορίζοντας ότι η διαδικασία της νοητικής προσαρμογής είναι μια συνεχής ισορρόπηση ανάμεσα στους μηχανισμούς της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000, σ. 19). Μέσα από την οικοδομητική προσέγγιση, ο Piaget υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του ατόμου εξαρτάται από τη βιολογική δραστηριότητα και από τη διδακτική εμπειρία του, τη μεταβίβαση πληροφοριών και την έμφυτη τάση για αναζήτηση αρμονίας ή ισορροπίας.

Η διαμόρφωση των γνωστικών σχημάτων και η μάθηση

Ο Piaget αναφέρθηκε στη διαδικασία της εσωτερίκευσης των πληροφοριών από το περιβάλλον, υποστηρίζοντας ότι αυτή η διαδικασία ανακάλυψης βασίζεται σε σύμβολα και απαιτεί τη διαμόρφωση κατάλληλων γνωστικών σχημάτων προκειμένου να επιτευχθεί. Το γνωστικό σχήμα αποτελεί το θεμελιώδες δομικό συστατικό κατανόησης του κόσμου (Δρεμέτσικα, 2018). Αποτελείται από τις γνωστικές ή νοητικές δομές, με τις οποίες τα άτομα προσαρμόζονται και οργανώνονται στο περιβάλλον

τους. Αυτές οι δομές επεξεργάζονται μέσα από τις αναπτυξιακές διαδικασίες της «αφομοίωσης», της «συμμόρφωσης» και της «εξισορρόπησης» (Siegler, 2002, σ. 66).

- Η αφομοίωση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μετατρέπουν τις πληροφορίες που δέχονται ώστε να ταιριάζουν στον τρόπο σκέψης τους. Είναι η τάση να χρησιμοποιεί κάποιος μια νοητική δομή αμέσως μόλις γίνεται διαθέσιμη και να την επαναλαμβάνει, ακόμα και χωρίς να γνωρίζει τον λόγο.
- Η συμμόρφωση αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα προσαρμόζουν τη σκέψη τους σε καινούριες εμπειρίες. Η αφομοίωση και η συμμόρφωση επηρεάζονται αμοιβαία.
- Η εξισορρόπηση είναι η διαδικασία με την οποία τα παιδιά ενσωματώνουν τα επιμέρους κομμάτια της γνώσης τους για τον κόσμο σε ένα ενοποιημένο σύνολο. Ο Piaget υποστήριξε ότι η εξισορρόπηση περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

α) Τα παιδιά στην αρχή, είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο σκέψης τους κι έτσι βρίσκονται σε μια κατάσταση ισορροπίας.

β) Στη συνέχεια ανακαλύπτουν τις ανεπάρκειες της υπάρχουσας σκέψης τους και είναι ανικανοποίητα. Αυτό προκαλεί μια έλλειψη ισορροπίας.

γ) Τέλος, τα παιδιά υιοθετούν ένα πιο καλά επεξεργασμένο τρόπο σκέψης που εξαφανίζει τις προηγούμενες ανεπάρκειες, φτάνοντας σε μια σταθερή ισορροπία.

Κατά την αφομοίωση ένα άτομο ενοποιεί τα νέα αισθητικοκινητικά ή εννοιολογικά περιεχόμενα μέσα σε υπάρχοντα σχήματα ή πρότυπα συμπεριφοράς. Το παιδί προσπαθεί να συνταιριάξει τα νέα πράγματα με ερεθίσματα μέσα στα σχήματα που είναι διαθέσιμα εκείνη τη στιγμή. Μερικές φορές κάποια νέα ερεθίσματα δεν μπορούν να αφομοιωθούν εύκολα, επειδή δεν υπάρχουν σχήματα που να ταιριάζουν, τότε το παιδί είτε δημιουργεί ένα νέο σχήμα στο οποίο τοποθετήσει το νέο ερέθισμα είτε τροποποιεί ένα υπάρχον για να ταιριάξει με το νέο ερέθισμα. Η «προσαρμογή» είναι η δημιουργία νέων σχημάτων ή η τροποποίηση παλαιότερων (Wadsworth, 2001, σ. 38-44). Κάποιες άλλες φορές όταν η νέα γνώση-εμπειρία δεν μπορεί να αφομοιωθεί ονομάζεται και ως «γνωστική σύγκρουση», τότε το γνωστικό σχήμα τροποποιείται, προκειμένου να εφαρμόζει στη νέα κατάσταση (Μακρή-Μπότσαρη, 2015). Τα γνωστικά σχήματα διαφοροποιούνται σε κάθε ηλικία, καθώς αυτά επιδέχονται τροποποίηση και μετατρέπονται σε νοητικούς συλλογισμούς. Τα γνωστικά σχήματα στην αρχή είναι αισθησιοκινητικά, μετά αντιληπτικά, συμβολικά και αργότερα μετατρέπονται σε λογικές νοητικές πράξεις που συνεχίζονται με τη μετάβαση, στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης και πράξεων. Ο Piaget (1950) διακρίνει τρεις παράγοντες που συντελούν στην πνευματική ανάπτυξη: Την ωρίμανση, την εμπειρία και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

- Ωρίμανση θεωρεί την οργανική, βιολογική και νευρολογική ανάπτυξη, που συνίσταται στη διεύρυνση των πνευματικών δυνατοτήτων και την εναλλαγή σταδίων.
- Εμπειρία είναι η άμεση αλληλεπίδραση του οργανισμού με το περιβάλλον και αποκτάται μέσω της άσκησης και επανάληψης, για τη σταθεροποίηση των γνώσεων είτε για την πρόσκτηση νέων και διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες:
 - α. Τη φυσική, που συνίσταται στην αντίληψη των ιδιοτήτων των αντικειμένων.

β. Τη λογικο-μαθηματική, που αναφέρεται στο αποτέλεσμα της αντίληψης των ιδιοτήτων των αντικειμένων μέσω της δράσης πάνω σ' αυτά.

- Κοινωνική αλληλεπίδραση και μεταβίβαση, είναι οι γνώσεις που οικειοποιούνται συνειδητά ή ασυνείδητα τα αναπτυσσόμενα άτομα από την επίδραση των κοινωνικών φορέων, δηλαδή, της οικογένειας, των φίλων, του σχολείου κτλ.

Σύμφωνα με τον Piaget η σκέψη των μικρών παιδιών είναι προσανατολισμένη προς τη δραστηριότητα και κατά ένα μεγάλο μέρος, τη μη λεκτική. Ο Piaget (1950, 1971) θεωρεί ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει τη σκέψη του/της μαθητή/τριας, ώστε να τον/την βοηθήσει να κατακτήσει τη γνώση. Ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει απλά να τροφοδοτεί τον/την μαθητή/τρια με γνώσεις αλλά να δείξει στα παιδιά να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Να επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να αυτενεργήσουν, να παρατηρήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να χειριστούν τις εμπειρίες τους και να μιλήσουν γι' αυτές, προκειμένου να αναπτυχθούν γνωστικά. Ο/η παιδαγωγός συνεπώς, πρέπει να διαμορφώσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να κατακτήσει τη γνώση, να δημιουργήσει νέα γνωστικά σχήματα και να αποκτήσει δεξιότητες. Ο/η εκπαιδευτικός είναι καλό να δώσει μεγάλη έμφαση στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στις δυνατότητες που έχουν ανάλογα με την ηλικία τους (Δρεμέτσικα, 2018· Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μακρή-Μπότσαρη, 2015).

Τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού κατά τον Piaget

Σύμφωνα με τον Piaget (1950, 1971) η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου είναι απαραίτητη συνιστώσα της μάθησης κι επομένως προηγείται αυτής. Η πρόοδος του ατόμου επέρχεται μέσα από τα στάδια νοητικής ανάπτυξης, τα οποία αποτελούν αμετάβλητη αναπτυξιακή ακολουθία και συμπίπτουν με καθορισμένες χρονικές περιόδους (Δρεμέτσικα, 2018). Οι νοητικές ικανότητες του παιδιού θα καθορίσουν το τι μπορεί να μάθει σε κάθε στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1999· Μακρή-Μπότσαρη, 2015). Τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης του Piaget είναι:

1^ο Στάδιο. Το αισθησιοκινητικό στάδιο, 0-2 ετών. Το παιδί επεξεργάζεται το σύνολο των στοιχείων υποδομής των γνωστικών λειτουργιών που θα χρησιμεύσουν σαν αφετηρία για τη συγκρότηση των μετέπειτα λειτουργιών της αντίληψης και της νοημοσύνης, καθώς κι έναν ορισμένο αριθμό στοιχειωδών συναισθηματικών αντιφάσεων που θα καθορίσουν τη συναισθηματική του αντίληψη (Piaget, 1990, σ. 9). Η αισθησιοκινητική νοημοσύνη οργανώνει την έννοια του πραγματικού, συγκροτώντας τις μεγάλες κατηγορίες της νοητικής ενέργειας, που είναι τα σχήματα του μόνιμου αντικειμένου του χώρου, του χρόνου και της αιτιότητας και τα οποία αποτελούν την υποδομή των μελλοντικών αντίστοιχων εννοιών. Καμία από αυτές τις κατηγορίες εννοιών δεν είναι δοσμένη απαρχής στο αρχικό σύμπαν του παιδιού, το οποίο είναι ολοκληρωτικά συγκεντρωμένο στο σώμα και στην πράξη, με έναν εγωκεντρισμό απόλυτο και ασυνείδητο. Κατά τη διάρκεια των 18 πρώτων μηνών συντελείται ένα είδος γενετικής αποκέντρωσης από το εγώ, έτσι που το παιδί καταλήγει να τοποθετεί τον εαυτό του, σαν ένα αντικείμενο ανάμεσα στα άλλα, σε ένα σύμπαν σχηματισμένο από αντικείμενα οργανωμένα στον χώρο και στον χρόνο (Piaget, 1990, σ. 17). Όσο συγκροτείται η αισθησιοκινητική νοημοσύνη, η αιτιότητα αντικειμενοποιείται και προβάλλεται στον χώρο. Δηλαδή οι αιτίες που αναγνωρίζονται από το βρέφος, δεν τοποθετούνται πια μόνο μέσα στην ίδια την πράξη αλλά σε οποιαδήποτε αντικείμενα και σχέσεις-αιτίας του αποτελέσματος μεταξύ των

αντικειμένων (Piaget, 1990, σ. 21). Σε αυτό το αρχικό στάδιο η αδυναμία των παιδιών να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από το περιβάλλον περιορίζει τις δυνατότητες της κοινωνικοποίησης. Σταδιακά όμως συνειδητοποιούν ότι η ύπαρξή τους είναι ανεξάρτητη από τα πρόσωπα και τα πράγματα που τα περιβάλλουν. Το πρότυπο που αναπτύσσεται σε αυτό το στάδιο είναι θεμελιώδες για να μπορέσουν να προχωρήσουν σε πιο περίπλοκες αντιλήψεις για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον ευρύτερο κόσμο (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 168).

2^ο Στάδιο. Το στάδιο της προσυλλογιστικής νοημοσύνης, 2-7 ετών. Το σύστημα των αισθησιοκινητικών αφομοιωτικών σχημάτων, καταλήγει σε ένα είδος λογικής της πράξης, κατά την οποία το παιδί μπορεί να βρίσκει τις σχέσεις και τις αντιστοιχίες των πραγμάτων και να κάνει συνδέσεις και συναρμογές ενεργειών της σκέψης. Βρίσκεται δηλαδή σε μια προς διαμόρφωση της έννοιας του πραγματικού (Piaget, 1990, σ. 17). Μετά τα 4 χρόνια το παιδί αρχίζει να συντονίζει βαθμιαία τις νοητικές αναπαραστάσεις. Η ενορατική αυτή σκέψη μπορεί να ονομαστεί και εικονική σκέψη, αυτή δηλαδή που βασίζεται σε νοητικές εικόνες. Το παιδί αντιλαμβάνεται στους σχηματισμούς, κάτι που δεν κατάφερε έως αυτή την ηλικία. Αυτή η ενορατική σκέψη παραμένει φαινομενιστική, δηλαδή μιμείται κατά κάποιον τρόπο την πραγματικότητα χωρίς να τη διορθώνει, γι' αυτό και το παιδί δεν μπορεί ακόμα να κατανοήσει τις πραγματικές σχέσεις (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000, σ. 115). Σε αυτό το στάδιο εμφανίζεται η συμβολική λειτουργία της σκέψης, το παιδί σκέφτεται τις πράξεις βάσει της δικής του λογικής και αδυνατεί να κατανοήσει την οπτική του άλλου (Δρεμέτσικα, 2018). Ένας καίριος παράγοντας που αποτρέπει την κοινωνικοποίηση σε αυτό το στάδιο, είναι ο ακραίος εγωκεντρισμός των παιδιών, δηλαδή η αδυναμία τους να βλέπουν τα πράγματα (συμπεριλαμβανομένων και του εαυτού τους) από την οπτική γωνία των άλλων. Συνεπακόλουθα, η ανάπτυξη της ηθικής ευαισθησίας και της αυτοαντίληψης παραμένει ελλιπής (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 168).

3^ο Στάδιο. Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών-νοητικών ενεργειών (ή των συγκεκριμένων πράξεων), 7-11 έτη. Έως τα 7 χρόνια περίπου η σκέψη του παιδιού ήταν ενορατική, φαινομενιστική και εγωκεντρική, γιατί λειτουργούσε σε σχέση με την προσωπική δραστηριότητα της στιγμής. Αυτή η σκέψη σύμφωνα με τον Piaget δεν βρίσκεται σε ισορροπία και έτσι διορθώνεται από το σύστημα ρυθμιστικών νοητικών πράξεων. Το παιδί περνά από μια φάση εξισορρόπησης, κατά τη διάρκεια της οποίας επιτυγχάνεται μια ευέλικτη ισορροπία, δηλαδή το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων ή της ενεργητικής νόησης (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000, σ. 119). Έτσι, η μάθηση αρχίζει περίπου τον έβδομο χρόνο, ηλικία κατά την οποία συγκροτούνται οι πρώτες ειδικές έννοιες, δηλαδή η αντιληπτική δραστηριότητα μπορεί να κατευθυνθεί από τη νοημοσύνη που συλλαμβάνει καλύτερα τα προβλήματα (Piaget, 1990, σ. 43). Επίσης στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών εμφανίζεται η λειτουργική σκέψη. Το παιδί μπορεί να λύσει συγκεκριμένα προβλήματα με λογικό τρόπο και αποκτά δεξιότητες, όπως αναστρεψιμότητα, αντιστρεψιμότητα, διατήρηση της ποσότητας, αλλαγή της μάζας, κατηγοροποίησης κ.ά. (Δρεμέτσικα, 2018). Οι οπτικές αντιληπτικές δραστηριότητες αναπτύσσονται φυσικά και με την ηλικία, σε αριθμό και σε ποιότητα, για παράδειγμα ένα παιδί 9-10 χρόνων μπορεί να υπολογίσει αποστάσεις και διευθύνσεις, αντιληπτικές συντεταγμένες, που παραμελούσε στα 5-6 χρόνια, ερευνά πιο προσεκτικά τα σχήματα και προσπαθεί περισσότερο να αντιλαμβάνεται προκαταβολικά (Piaget, 1990, σ. 37). Ο Piaget τόνιζε ιδιαίτερα τη μία από τις ιδιότητες των λογικών συνδιατάξεων, την αντιστρεψιμότητα, την οποία θεωρούσε καρδιά της γνωστικής λειτουργίας και το μεγαλύτερο επίτευγμα της παιδικής σκέψης κατά το τρίτο αυτό στάδιο. Η αντιστρεψιμότητα δίνει τη δυνατότητα για την

αφηρημένη σκέψη που θα αναπτύξει το παιδί κατά το τέταρτο και τελευταίο στάδιο της νοητικής εξέλιξης, καταφέροντας να οργανώσει τη σκέψη και το συλλογισμό του σε άπειρες δυνατότητες (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000, σ. 147).

4^ο Στάδιο. Το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων ή αφαιρετικών συλλογισμών, από 12 ετών έως την ενηλικίωση. Σε αυτό το στάδιο το παιδί αποκτά την ικανότητα της συστηματικής σκέψης. Μπορεί να λύσει αφηρημένα προβλήματα με λογικό τρόπο, να σχηματίζει υποθέσεις, να ενδιαφέρεται για τα κοινωνικά θέματα, να διατυπώνει επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς, να κατανοεί αφηρημένες έννοιες (Δρεμέτσικα, 2008). Σε αυτήν την ηλικία εμφανίζονται μια σειρά από καινούργια νοητικά σχήματα και κατά την ανάλυση αποδεικνύεται ότι καθένα από αυτά τα σχήματα περιλαμβάνει ένα συνδυαστικό σύστημα ή ένα σύστημα μετασχηματισμών (Piaget, 1990, σ. 109). Το παιδί από τα 11 έως τα 15 έτη, καταφέρνει να απαλλαγεί από το συγκεκριμένο και να δει την πραγματικότητα σε ένα σύνολο δυνατών μεταμορφώσεων. Το τελευταίο αυτό στάδιο προετοιμάζει την εφηβεία. Απαραίτητη προϋπόθεση της εφηβείας είναι η «μεταμόρφωση» της σκέψης που κάνει δυνατή τη χρήση των υποθέσεων και τον συλλογισμό, με προτάσεις αποσπασμένες από τη συγκεκριμένη και τωρινή τους απλή διαπίστωση (Piaget, 1990, σ. 11). Το παιδί γίνεται ικανό να σκέφτεται σωστά πάνω σε προτάσεις που δεν πιστεύει ή που τις θεωρεί καθαρές υποθέσεις και μπορεί να εξαγάγει συμπεράσματα από αλήθειες, γεγονός που αποτελεί την αρχή της υποθετικής, επαγωγικής ή τυπικής σκέψης (Piaget, 1990, σ. 114). Η αφηρημένη σκέψη η οποία αναπτύσσεται σε αυτό το τέταρτο στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων ή αφαιρετικών συλλογισμών συλλαμβάνει όλες τις δυνατές μεταβολές και δεν αφομοιώνει το πραγματικό, παρά σε συνάρτηση με τις φανταστικές οι λογικές ανέλιξης του, σε αντίθεση με το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών οι οποίες έχουν ως επίκεντρο το πραγματικό (Piaget, 1990). Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να διατυπώνουν αφηρημένα επιχειρήματα και να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης ενός προβλήματος. Η ταυτότητα και η ηθική ευαισθησία αποκτούν μεγαλύτερο βάθος, επηρεαζόμενες από τις ικανότητες του παιδιού να εσωτερικεύει και να αξιολογεί κριτικά την οπτική των άλλων (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 168).

Η κοινωνικό-πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από το περιβάλλον σύμφωνα με τον Lev Vygotsky

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, στη δυτική αναπτυξιακή ψυχολογία εμφανίστηκε δυναμικά η άποψη ότι η ανάπτυξη του παιδιού πρέπει να μελετηθεί στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται. Η κατανόηση της νόησης δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από προσεγγίσεις που αποκόβουν τις νοητικές διεργασίες από τα πλαίσια δραστηριότητας στα οποία αυτές διαμορφώνονται. Με άλλα λόγια, το άτομο συνθέτει και διαμορφώνει τις κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες του και παράλληλα συντίθεται και διαμορφώνεται μέσα από αυτές. Η κοινωνική προέλευση των ψυχολογικών λειτουργιών, καταλαμβάνει κεντρική θέση στη θεωρία του Lev Vygotsky στην οποία θεωρείται ότι οι ατομικές ψυχικές διεργασίες μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα από την κοινή ανθρώπινη δράση. Ταυτόχρονα στη θεωρία του Vygotsky υποστηρίζεται ότι με την βοήθεια των πιο έμπειρων πολιτισμικά ατόμων, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει την πολιτισμικά ανώτερη μορφή της ψυχολογικής λειτουργίας στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση διαμεσολαβείται

από τα σημεία τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιδί με τη βοήθεια των άλλων. Εσωτερικεύοντας τα σημεία αυτά, το παιδί οδηγείται στην εσωτερική αναδόμηση της εξωτερικής λειτουργίας (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 70). Οι απόψεις του Vygotsky για την ανάπτυξη των παιδιών απορρέουν από δυο κομβικές πεποιθήσεις του για την ανθρώπινη συνείδηση, α) ότι οι ψυχολογικές λειτουργίες αλληλοεπηρεάζονται και συνιστούν από κοινού ένα σύστημα β) από τον ιδιαίτερο τρόπο που προσέγγισε την έννοια του περιβάλλοντος (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 13).

Η ανάπτυξη για τον Vygotsky είναι μια διαδικασία έντασης, αντιπαραβολής και αντιπαράθεσης, που δημιουργείται τόσο μέσα στο παιδί (πρώιμες μορφές ψυχολογικών λειτουργιών) όσο και στη σχέση του με το περιβάλλον (στις πολιτισμικά ανεπτυγμένες μορφές ψυχολογικών λειτουργιών). Ενώ ως περιβάλλον, προσεγγίζεται το σύνολο σημείων ή σημειωτικών συστημάτων τα οποία χρησιμοποιούνται και διαμεσολαβούν την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Αυτό που προσδιορίζει τον ρόλο και την επίδραση του περιβάλλοντος στο παιδί και την ανάπτυξη του, είναι ο τρόπος που το παιδί βιώνει το περιβάλλον, δηλαδή η κατανόηση, η ερμηνεία, και η συναισθηματική αντίδραση του σε σχέση με αυτό (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 104-113). Το «ξεπέρασμα» της αντιπαράθεσης ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον, ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό, γίνεται η κινητήριος δύναμη της ανάπτυξης και πραγματοποιείται τελικά μέσα από την ενοποίηση της εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με την πολιτισμική ανάπτυξη, οι ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες εμφανίζονται πρώτα στο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στη συνέχεια εσωτερικεύονται και καθίστανται ατομικές (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 114-116). Αναλύοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εποχής του ο Vygotsky κατέληξε στα εξής τρία συμπεράσματα (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 103):

- Η ανάπτυξη δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις διαδικασίες της ωρίμανσης, με την έννοια μιας σταδιακής ανάδυσης γενετικά προκαθορισμένων λειτουργιών.
- Η ανάπτυξη δεν αποτελεί προϊόν μάθησης.
- Η μάθηση δεν οικοδομείται αποκλειστικά από το παιδί στο πλαίσιο μιας ατομικής διαδικασίας.

Οι περίοδοι της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού

Οι περίοδοι της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού που πρότεινε ο Vygotsky (1933/1998). περιλαμβάνουν κάποια σχετικά σταθερά στάδια ανάπτυξης τα οποία διαχωρίζονται μεταξύ τους, με «περιόδους κρίσεων» οι οποίες συνοδεύονται από γρήγορες ριζικές αλλαγές στην ψυχική ζωή του. Σε κάθε ηλικιακή περίοδο δεν αλλάζουν απλώς μεμονωμένες πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού, αλλά η ίδια του η δομή ως ολότητα. Το κυριότερο χαρακτηριστικό αυτών των περιόδων κρίσης, είναι η έξαρση της ανάπτυξης και οι υποχώρηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των προηγούμενων σταδίων. Αναλυτικά οι περίοδοι κρίσεων, είναι: Της γέννησης, του πρώτου έτους, των τριών ετών, των επτά ετών, των δεκατριών ετών και των δεκαεπτά ετών (Δαφέρμος, 2002, σ. 225-226).

Ο Μανώλης Δαφέρμος (2002, σ. 232) εξηγεί ότι ο Vygotsky εστιάζοντας στην πρώτη σχολική ηλικία, πιστεύει ότι χαρακτηριστικό στοιχείο της ηλικιακής ανάπτυξης από 7 έως 13, είναι ότι αρχίζει η διαφοροποίηση της εσωτερικής και εξωτερικής ζωής του παιδιού. Η εξαφάνιση της παιδικής αμεσότητας, συνδέεται με την έναρξη της συστηματικής εκμάθησης των επιστημονικών εννοιών και της

εντατικής νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Κατά την πρώτη σχολική ηλικία αρχίζει να διαμορφώνεται ο διαχωρισμός εξωτερικής και εσωτερικής ομιλίας. Στη φάση αυτή η εσωτερική ομιλία διατηρεί ακόμη τις ιδιαιτερότητες της εγωκεντρικής σκέψης, ενώ η εξωτερική συνομιλία είναι σε μεγαλύτερο βαθμό συνειδητή, εκούσια και αναπτυσσόμενη σε λογική βάση. Κατά τον Vygotsky η εκφώνηση και η αντικειμενικότητα της σκέψης μέσω της προφορικής ομιλίας, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση του ενδότερου μηχανισμού της λειτουργίας της και στην έλλογη ρύθμιση της κατεύθυνσης της ανάπτυξής της. Μια από τις συνέπειες της εντατικής νοητικής ανάπτυξης κατά τη σχολική ηλικία, είναι ότι το παιδί αρχίζει να κατανοεί τα βιώματα και τις συγκινήσεις του. Ο μετασχηματισμός των ψυχικών λειτουργιών οδηγεί σε μια νέα κατάσταση όπου τα βιώματα αρχίζουν να νοηματοδοτούνται με ένα προσωπικό τρόπο από το παιδί, το οποίο αρχίζει να σχετίζεται συνειδητά με τον εαυτό του. Τα βιώματα και οι συγκινήσεις του παιδιού αποκτούν γενικευτικό χαρακτήρα ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται εσωτερικές συγκρούσεις μεταξύ τους (Δαφέρμος, 2002, σ. 232). Ο Vygotsky με τον όρο «συναισθηματικό βίωμα» εννοεί τη συνένωση των προσωπικών χαρακτηριστικών του παιδιού και τα προσλαμβανόμενα χαρακτηριστικά της εξωτερικής πραγματικότητας. Στο συναισθηματικό βίωμα θεωρείται ότι υπάρχει μια αδιάσπαστη ενότητα των προσωπικών και των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών (Vygotsky, 1935/1994).

Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης

Ο Vygotsky εισήγαγε τρεις βασικές έννοιες για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ο κοινωνικός κόσμος συμβάλλει στη σκέψη των παιδιών (Siegler, 2002, σ. 46):

- Τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης.
- Το κοινωνικό πλαίσιο υποστήριξης.
- Τα πολιτισμικά εργαλεία.

Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης και η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα καθοδηγούν και υποστηρίζουν τα παιδιά κατά την επίλυση προβλημάτων. Παρέχουν το κοινωνικό πλαίσιο υποστήριξης που περιλαμβάνει, τη βοήθεια προς τα παιδιά να σκεφτούν με κατάλληλο τρόπο σχετικά με το έργο, τη μοντελοποίηση τρόπων επίλυσης προβλημάτων και τους υπαινιγμούς που τα καθοδηγούν προς τις κατάλληλες κατευθύνσεις (Siegler, 2002, σ. 47). Η εκπαίδευση και η σχολική διαδικασία θεωρήθηκαν από τον Vygotsky ως πρωτεύουσες διαδικασίες μέσω των οποίων μπορεί να δημιουργηθεί η αντιπαράθεση ατομικού-κοινωνικού και να αναπτυχθεί η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στην παιδική ηλικία. Για τον Vygotsky ένα από τα σημαντικότερα αναπτυξιακά επιτεύγματα που προκύπτουν από τον καθοδηγητικό ρόλο της μάθησης-διδασκαλίας, είναι ότι το παιδί κατακτά τη δυνατότητα συνειδητής επίγνωσης και εκούσιου ελέγχου της νοητικής δραστηριότητας. Τα παιδιά εσωτερικεύοντας τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν από άλλους κατά την αλληλεπίδραση μαζί τους, είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν πλέον αυτοβούλως (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 121). Συσχετίζοντας την εκπαίδευση με την ανάπτυξη, ο Vygotsky αναφέρει ότι «(...) αυτό που το παιδί μπορεί να κάνει σήμερα σε συνεργασία, είναι αυτό που θα μπορεί να κάνει αύριο ανεξάρτητα» (Vygotsky, 1934/1987, σ. 211).

Η εκπαίδευση καθιστά διαθέσιμα τα κατάλληλα πολιτισμικά εργαλεία και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε το παιδί να μπορέσει να τα αξιοποιήσει (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 141-168). Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης δεν αναφέρεται απλά στην καθοδήγηση από τον πιο έμπειρο αλλά στην ψυχολογική αλλαγή που πραγματοποιείται με τη συνδρομή της διδασκαλίας ή της καθοδήγησης. Επίσης, τα παιδιά δεν ανακαλύπτουν τα πολιτισμικά εργαλεία ευθύς εξ αρχής αλλά τα χρησιμοποιούν αρχικά στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με τους ενήλικες. Η Barbara Rogoff (1990) σημειώνει ότι η έννοια των πολιτισμικών εργαλείων περιλαμβάνει όλη την γκάμα αντικειμένων και ιδεών που επιτρέπουν στους ανθρώπους να πετυχαίνουν τους στόχους τους, όπως μηχανές, υπολογιστές, αναπαραστάσεις, βιβλία, χάρτες, τρόποι και γνώσεις του κόσμου, μαθηματικά και φυσική, σημειογραφικά συστήματα, αριθμοί, γράμματα και ιδέες, όπως η βαρύτητα και η αποτελεσματικότητα⁵.

Διαφορές και ομοιότητες στις θεωρίες ανάπτυξης σύμφωνα με τους Piaget και Vygotsky

Η θεωρία του Piaget έχει δεχτεί κριτικές για το γεγονός ότι δεν αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη νοητική ανάπτυξη, ενώ για τον Vygotsky αναφέρεται ότι πιο πολύ προσέφερε μια μέθοδο προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων της ανάπτυξης (Elkonin, 1984/1998) παρά μια ολοκληρωμένη θεωρία για την ανάπτυξη των παιδιών (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 103). Και οι δυο θεώρησαν τη γνώση ως προσαρμογή και ατομική δόμηση. Υποστήριξαν επιπλέον ότι η μάθηση και η ανάπτυξη είναι αυτορρυθμιζόμενες. Μολονότι διαφώνησαν ως προς τη διαδικασία της δόμησης, είδαν και οι δυο το παιδί που αναπτύσσεται και μαθαίνει, ως ένα κατ' ανάγκην ενεργητικό ον. Συμφώνησαν στο ότι η μάθηση-ανάπτυξη δεν είναι αυθαίρετη και μολονότι ενδιαφερθήκαν για τη νοητική ανάπτυξη, ο καθένας μελέτησε διαφορετικά ερωτήματα και προβλήματα.

Ο Piaget ενδιαφέρθηκε κυρίως για το πώς σχηματίζεται ή δομείται η γνώση. Η θεωρία του είναι μια θεωρία ανακάλυψης ή δόμησης, η οποία λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό του νου ενός ατόμου. Υποστήριξε ότι η γνώση αναπτύσσεται καθώς το άτομο διαρκώς επενεργεί στο περιβάλλον και προσπαθεί να διαμορφώσει προοδευτικά όλο και συνθετότερες νοητικές δομές (Δρεμέτσικα, 2018). Ο Piaget συχνά παρομοίαζε τη σκέψη των παιδιών με τη σκέψη των επιστημόνων που επιλύουν προβλήματα σχετικά με τη θεμελιώδη φύση του κόσμου (Siegler, 2002, σ. 67). Η θεωρία του υποστηρίζει την αλληλεπίδραση υποκείμενου και αντικείμενου μέσα από ένα σύνολο σχέσεων ανάδρασης και εξάρτησης, που έχουν κυρίως ατομικό χαρακτήρα. Η κοινωνική ζωή προβάλλεται υποστηρικτικά, ως ένα στοιχείο χωρίς το οποίο το παιδί δεν θα ξεπερνούσε ποτέ το στάδιο της πρακτικής αντικειμενοποίησης για να φθάσει στη νοητική αντικειμενοποίηση. Τέλος η θεώρηση του Piaget αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται κυρίως σε βιολογικές καταβολές και υποβαθμίζει την επίδραση του κοινωνικό-πολιτιστικού περιβάλλοντος (Γεωργιάδου, 2024, σ. 124).

Ο Vygotsky ενδιαφέρθηκε για τον ρόλο των κοινωνικό-πολιτισμικών παραγόντων στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (1978/1997, 1935/1994) συμφωνώντας με τον Piaget ότι το παιδί συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, στην ανακάλυψη και στη δημιουργία νέων γνωστικών σχημάτων. Όμως, ως

⁵ Αναφέρεται στον Siegler, 2002, σ. 48.

προς τη γνωστική διαδικασία αναφέρθηκε ιδιαίτερα στη συνεισφορά του κοινωνικό-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Δρεμέτσικα, 2018). Ο πυρήνας της θεωρίας του έχει να κάνει με το πώς τα άτομα όταν αλληλεπιδρούν με τους κοινωνικά ενήμερους παράγοντες δομούν και εσωτερικεύουν τη γνώση που παρέχουν οι παράγοντες αυτοί (Wadsworth, 2001, σ. 31-32). Το παιδί οικειοποιείται τις συλλογικές συλλήψεις μέσα από την ανάπτυξη της γνωστικής του αντίληψης (Mercer, 1995, σ. 90-99). Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τις σχέσεις και τις διαντιδράσεις του παιδιού με τον χώρο και τα αντικείμενα, οι οποίες καθορίζονται τόσο από τις ιστορικές και κοινωνικές πολιτισμικές διαδικασίες που αυτά εκφράζουν, όσο και από τα υποκείμενα στο κοινωνικό περιβάλλον (Γεωργιάδου, 2024, σ. 124). Οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky, αν και εμφανίζουν κάποιες διαφορές, συγκλίνουν στο ότι οι κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού (Δρεμέτσικα, 2018).

1.2. ΤΑ ΠΟΛΛΑΠΛΑ ΕΙΔΗ ΕΥΦΥΪΑΣ

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner

Η ευφυΐα για τον Howard Gardner δεν είναι μια μοναδική λειτουργία, αλλά το σύνολο των εκφάνσεων των δραστηριοτήτων από διακριτά και ανεξάρτητα συστήματα. Αυτή η αντίληψη διαφέρει από την παραδοσιακή θεωρία η οποία αναγνωρίζει μόνο δύο είδη ευφυΐας, τη γλωσσική και την υπολογιστική. Ο εγκέφαλος σήμερα θεωρείται ως ένα σύνολο ξεχωριστών νευρωνικών κυκλωμάτων της αντίληψης, της κίνησης, του συναισθήματος, της γλώσσας, της μνήμης κλπ. Νευροφυσιολογικές έρευνες έδειξαν ότι οι μετατροπές που συμβαίνουν μεταξύ των συναπτικών συνδέσεων των κυττάρων κατά τη μάθηση, συντελούνται σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου ανάλογα με το τύπο της σκέψης που ενεργοποιείται (Morgan, 2021).

Σύμφωνα με τον Gardner, η ευφυΐα είναι η ικανότητα για την επίλυση ενός προβλήματος ή για τον σχεδιασμό ενός προϊόντος, των οποίων η αξία αναγνωρίζεται από ένα ή περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα⁶. Ο Gardner στηρίχτηκε στη θεωρία της νευροβιολογίας, συμπληρώνοντας στοιχεία από τη ψυχολογία, την ανθρωπολογία, τη φιλοσοφία και την ιστορία (Λιολιόπουλος, 2004, σ. 439). Ο Gardner ισχυρίζεται ότι ο εγκέφαλος είναι σχεδιασμένος για να επεξεργάζεται 7 ξεχωριστά είδη εμφύτων γνωστικών ικανοτήτων. Θεωρεί ότι αν και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των συστημάτων, εντούτοις κάθε σύστημα είναι αυτόνομο. Στις τελευταίες έρευνές του ο Gardner διευρύνει αυτά τα 7 είδη ευφυΐας σε 20 διαφορετικά (Goleman, 2011) ενώ αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει μαγικός αριθμός για την πολλαπλότητα των ανθρώπινων ταλέντων. Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι ο εγκέφαλος έχει πολύ περισσότερες ικανότητες από αυτό που ως τώρα έχει εκτιμηθεί, καταλήγοντας στην υπόθεση ότι αυτός ο ευρύτερος ορισμός της ευφυΐας προϋποθέτει ότι διαφορετικοί εγκέφαλοι έχουν και διαφορετική οργάνωση (Λιολιόπουλος, 2004, σ. 448).

⁶ Αναφέρεται στον Λιολιόπουλο, 2004, σ. 439.

Τα είδη της πολλαπλής νοημοσύνης

Οι σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) δεν φτάνει και δεν προδιαγράφει από μόνος του την επιτυχία ενός ατόμου. Πλέον η γνωστική ικανότητα του ατόμου θα πρέπει να ορίζεται με όρους πολλών νοημοσυνών και όχι μόνο μίας (Gardner, 2006). Ο Gardner αμφισβήτησε την υπόθεση ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, εισάγοντας τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Παρακάτω προσδιορίζονται εννέα διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (Moran et al., 2006· Gardner & Moran, 2006· Λιολιόπουλος, 2004, σ. 441-446):

- Γλωσσική νοημοσύνη. Η ικανότητα κατανόησης και χρήσης του προφορικού λόγου και της γραπτής επικοινωνίας. Η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, όπως και ανάκλησης στη μνήμη των σωστών λέξεων.
- Λογική-Μαθηματική νοημοσύνη. Η ικανότητα κατανόησης και χρήσης των αριθμητικών συμβόλων, η αναζήτηση σχέσεων και συμβολισμών, η επαγωγική και η λογική σκέψη. Η ικανότητα αιτιολόγησης και υπολογισμού.
- Μουσική νοημοσύνη. Η ικανότητα κατανόησης και χρήσης εννοιών όπως ο ρυθμός, ο τόνος, η μελωδία και η αρμονία. Η συναισθηματική επικοινωνία χωρίς τη μεσολάβηση λέξεων. Η ακουστική ευφυΐα.
- Χωρική νοημοσύνη. Η ικανότητα προσανατολισμού και χειρισμού του τρισδιάστατου χώρου. Η ευφυΐα αντίληψης του τρισδιάστατου χώρου δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας νοητικών εικόνων και σκέψεων για την επίλυση προβλημάτων. Η ικανότητα αντίληψης των σχέσεων των αντικειμένων. Σχετίζεται άμεσα με την οπτική και την απτική επικοινωνία.
- Σωματική - Κινησθητική νοημοσύνη. Η ικανότητα συντονισμού των σωματικών κινήσεων. Η ικανότητα χρήσης νοητικών ικανοτήτων για να τον σωματικό συντονισμό του σώματος στην επίλυση προβλημάτων, στην παραγωγή προϊόντων ή στην αναπαράσταση και προβολή ιδεών και συναισθημάτων.
- Νατουραλιστική νοημοσύνη. Η ικανότητα διάκρισης και κατηγοριοποίησης πραγμάτων ή φαινομένων στη φύση. Οικολογική ευφυΐα σημαίνει ότι αναγνωρίζουμε τη χλωρίδα και την πανίδα και επιδεικνύουμε αγάπη για τη φύση.
- Διαπροσωπική νοημοσύνη. Η ικανότητα κατανόησης και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Η επίτευξη διαπροσωπικών σχέσεων και η κοινωνική ευφυΐα, είναι οι ικανότητες της αποτελεσματικής συνεργασίας με τους άλλους, της κατανόησης των αισθημάτων και των σκοπών τους.
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η ενδοπροσωπική ευφυΐα και η αυτογνωσία είναι η ικανότητες για αυτοανάλυση και περίσκεψη. Απαιτούν επίγνωση των προσωπικών συναισθημάτων, των κινήτρων του εαυτού, τον προσδιορισμό των πλευρών του εαυτού και της προσωπικότητας του ατόμου.
- Υπαρξιακή νοημοσύνη. Η ικανότητα να εξετάζει κανείς φαινόμενα ή ερωτήματα πέρα από τα αισθητηριακά δεδομένα, όπως το άπειρο και το απειροελάχιστο.

Η εξατομικευμένη μάθηση μέσα από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Αυτό που συμβαίνει στις μέρες μας είναι ότι μειώνοντας στο ελάχιστο τη σημασία των περισσότερων τύπων νοημοσύνης εκτός της γλωσσικής και της μαθηματικής, απορρίπτονται πολλοί/ες μαθητές/τριες που δεν έχουν καλές επιδόσεις στη γλώσσα και στα μαθηματικά, με το σκεπτικό ότι είναι νοητικά ανεπαρκείς, ενώ είναι σαφές ότι το σχολικό σύστημα δεν εκμεταλλεύεται τους τρόπους με τους οποίους οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης μπορούν να αξιοποιηθούν στη μάθηση (Καλλιάντα, 2009, σ. 237). Οι μαθητές/τριες που δεν μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση με τους συμβατικούς μαθησιακούς τρόπους, αντιμετωπίζονται ως παρείσακτοι και συχνά εκλαμβάνονται λανθασμένα, ως άτομα χαμηλών μαθησιακών δυνατοτήτων (Gardner & Moran, 2006). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης υποστηρίζει τη χρήση διαφορετικών τρόπων μέσω των οποίων μαθαίνουν οι μαθητές/τριες. Κάθε παιδί έχει διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Moran et al., 2006) με διακριτά, δυνατά και αδύνατα σημεία, που μπορούν να αποδοθούν σε προσωπικούς τομείς της νοημοσύνης (Lash, 2004). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναπτύσσεται γύρω από τη διαφορετικότητα της φύσης του κάθε ενός ατόμου, αναδεικνύοντας τα προσωπικά ατομικά στοιχεία τα όποια έχουν την τάση να ενεργοποιούνται από ορισμένες αισθήσεις και να λειτουργούν πιο παθητικά σε άλλες.

Οι διαφορετικές δυνατότητες του κάθε ατόμου, θα πρέπει να μπορούν να βρουν ανταπόκριση σε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και δημιουργίας για να ευδοκιμήσουν. «Κάθε άνθρωπος μαθαίνει με συγκεκριμένους τρόπους και έχει διαφορετικές διανοητικές δυνατότητες και αδυναμίες» αναφέρει ο Gardner (1999, σ. 42). Πρόκειται για μια άποψη με βάση την οποία οδηγούμαστε προς την κατεύθυνση εξατομικευμένων διδακτικών χειρισμών στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας. Διερευνώνται περισσότερο ατομικές διαφορές και χαρακτηριστικά και μελετώνται οι μέθοδοι αγωγής που τροφοδοτούν τη γόνιμη μάθηση (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 75). Ωστόσο, υποστηρίζει ο Gardner (2006), για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες αυτοί μέθοδοι διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να κατανοήσουν τους μαθητές τους και τα ξεχωριστά τους προφίλ. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι υπάρχει τόσο βιολογική όσο και πολιτιστική μάθηση για τα είδη ευφυΐας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θεωρούν όλα τα είδη ευφυΐας ισάξια και να σχεδιάζουν την παρουσίαση ενός θέματος κατά τέτοιον τρόπο ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται σε περισσότερα από ένα είδη νοημοσύνης. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναγνωρίζει το γεγονός ότι ενώ όλα τα παιδιά δεν έχουν την ίδια έφεση στα μαθηματικά ή στις γλωσσικές ικανότητες, εντούτοις πολλά παιδιά μπορεί να έχουν ειδικές ικανότητες στη μουσική, στις διαπροσωπικές σχέσεις κλπ. Προσεγγίζοντας και αξιολογώντας τη διαδικασία μάθησης με αυτόν τον τρόπο παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες μεγαλύτερη δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών ένα παιδί μπορεί να μην είναι προικισμένο με κανένα είδος ευφυΐας κι όμως χάρη στον κατάλληλο συνδυασμό των ικανοτήτων του, να μπορέσει να καλύψει επαρκέστατα κάποιες ελλείψεις ή να ανακαλύψει ιδιαιτερότητές του. Γενικότερα όσο περισσότερο έχουν αναπτυχθεί τα είδη ευφυΐας, τόσο πιο ευέλικτα γίνονται τα άτομα στην αντιμετώπιση των ποικίλων προκλήσεων της ζωής (Λιολιόπουλος, 2004, σ. 441-448).

1.3. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Πώς οδηγηθήκαμε από τις ευφυΐες του Gardner στην κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη

Η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, δηλαδή οι έννοιες της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των ερευνητών αρκετές δεκαετίες μετά τη διατύπωση της θεωρίας του. Τελικά αυτές οι δύο έννοιες θα συνιστούσαν την προσωπική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2010). Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να τα χρησιμοποιεί για να κατευθύνει τη συμπεριφορά του, καθώς και να γνωρίζει τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις επιθυμίες και τη νοημοσύνη του (Gardner & Hatch, 1989). Η διαπροσωπική νοημοσύνη πάλι, είναι η ικανότητα να καταλαβαίνουμε τους άλλους ανθρώπους, τι τους παρακινεί, πώς εργάζονται και πώς εμείς θα εργαστούμε σε αμοιβαία σύμπνοια μαζί τους.

Αυτά τα δύο είδη της νοημοσύνης εννοιολογικά βρίσκονται πολύ κοντά σε αυτό που οι Peter Salovey και John Mayer (1990) ονόμασαν «συναισθηματική νοημοσύνη» και την όρισαν ως την «(...) ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να κάνει τις διακρίσεις ανάμεσα σε αυτά και να τυποποιεί αυτές τις πληροφορίες, για να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Salovey & Mayer, 1990, σ. 189). Η Μαρία Πλατσίδου (2010, σ. 19-22) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την έννοια η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν στο άτομο να κατανοεί και να χειρίζεται τις δικές του συναισθηματικές καταστάσεις και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και την κοινωνική του ανάπτυξη. Η Πλατσίδου (2010) σημειώνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει τις ρίζες της στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης και αφορά την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων. Ο Reuven Bar-On (2006) πάλι, ονομάζει το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων ως Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη, γιατί θεωρεί ότι τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστα από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουμε και λειτουργούμε. Ομοίως, ο Edward Thorndike (1920, σ. 228) αναφέρεται στην ύπαρξη ενός είδους νοημοσύνης, στην Κοινωνική Νοημοσύνη, την οποία όρισε ως την ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τους άλλους και να διαχειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις. Για τον Philip Vernon (1933) το να έχει κανείς κοινωνικές δεξιότητες, σημαίνει να είναι ευαίσθητος στα μηνύματα που εκπέμπει ο κοινωνικός του περίγυρος και να έχει εννοιακή διαισθητική αντίληψη των διαθέσεων ή των χαρακτηριστικών για άτομα που δεν γνωρίζει καλά.

Η εναρμόνιση με τα συναισθήματα

«Το συναίσθημα καλείται να παίξει έναν καίριο ρόλο στην καθοδήγηση του ατελείωτου ποταμού των ανθρώπινων αποφάσεων» αναφέρει ο Daniel Goleman (2011, σ. 98) εξηγώντας ότι οι αποφάσεις δεν μπορούν να ληφθούν σωστά μόνο με τη λογική, αλλά χρειάζεται και η συναισθηματική σοφία, η οποία έχει συσσωρευτεί από παλαιότερες εμπειρίες. Τα διαισθητικά σήματα που μας καθοδηγούν, εμφανίζονται με τη μορφή διεγερτικών κυμάτων, προερχόμενα από το εσωτερικό του οργανισμού μας, από τα «ενδόμυχα συναισθήματα» (Goleman, 2011, σ. 98). Αυτά τα συναισθήματα έχουν την ιδιότητα να εφιστούν την προσοχή σε ένα δυνητικό κίνδυνο, βοηθώντας μας να απορρίψουμε ή να επιδιώξουμε μια συγκεκριμένη πορεία με εμπιστοσύνη και έτσι να ιεραρχήσουμε τις επιλογές μας, φτιάχνοντας έναν

εύχρηστο πίνακα λήψης αποφάσεων. Όπως αναφέρει ο Goleman (2011, σ. 98) η εναρμόνιση με τα συναισθήματά μας είναι το κλειδί για μια πιο σταθερή βάση λήψης αποφάσεων και χαρακτηριστικά ονομάζει «νοημοσύνη της καρδιάς» τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι οι επιστήμονες οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη γνωστική ανάπτυξη, δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν ότι η λογική καθοδηγείται τελικά από τα αισθήματα. Καταλήγοντας στο γεγονός ότι αυτή η μονόπλευρη διανοητική επιστημονική θεώρηση της ζωής που καθοδηγούσε τα τελευταία χρόνια την έρευνα πάνω στη νοημοσύνη, άρχισε σταδιακά να αλλάζει, καθώς η ψυχολογία αναγνώρισε βαθμιαία τον ουσιαστικό ρόλο του συναισθήματος στη σκέψη (Goleman, 2011, σ. 80).

Στον βαθμό που τα συναισθήματά καθορίζουν το πώς χρησιμοποιούμε τις έμφυτες νοητικές μας ικανότητες, προσδιορίζουν και το πόσο καλά μπορούμε να τα πάμε στη ζωή ισχυρίζεται ο Goleman (2011). Τα συναισθήματά μας μπορούν να παρεμποδίζουν ή να βελτιώνουν την ικανότητά μας να σκεφτόμαστε, να προγραμματίζουμε, να εξασκούμε σε ένα μακροπρόθεσμο στόχο και να επιλύουμε προβλήματα. Με αυτή την έννοια η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια δεξιότητα που επηρεάζει βαθύτατα όλες τις άλλες ικανότητες, είτε διευκολύνοντας είτε παρεμποδίζοντας αυτές (Goleman, 2011, σ. 135).

Ο Goleman (2011, σ. 150) θέλοντας να καταδείξει τη σημασία των συναισθημάτων στη ζωή μας, αναφέρεται στο συναίσθημα της ανησυχίας ως την πεμπουσία της καταστροφικής επίδρασης σε κάθε είδους νοητική λειτουργία, λέγοντας ότι «(...) τα νοητικά οφέλη ενός καλού γέλιου είναι εντυπωσιακά όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος που απαιτεί δημιουργική λύση» (Goleman, 2011, σ. 139-141). Ο Goleman (2011, σ. 41) υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι γνωρίζουν αρκετά καλά, σε πόσο μεγάλο βαθμό, οι συναισθηματικές στενοχώριες μπορούν να μπλοκάρουν την πνευματική ζωή. Οι καλές διαθέσεις όσο διαρκούν βελτιώνουν την ικανότητα της σύνθετης σκέψης, κάνοντας κατά συνέπεια ευκολότερη την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα. Το γέλιο, όπως και η αγαλλίαση, μοιάζει να βοηθάει τους ανθρώπους να σκέφτονται πιο ανοιχτά και να συναναστρέφονται πιο ελεύθερα, παρατηρώντας σχέσεις και καταστάσεις που διαφορετικά μπορεί να τους είχαν διαφύγει.

Εξίσου σημαντικό είναι το συναίσθημα της «ελπίδας» κάνοντας πολύ περισσότερα από το να προσφέρει απλώς λίγη παρηγοριά στη θλίψη (Goleman, 2011, σ. 144). Τα άτομα με υψηλά επίπεδα «ελπίδας» έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όπως ότι μπορούν να δίνουν κίνητρα στον εαυτό τους, αισθάνονται αρκετά επινοητικοί στην εξεύρεση τρόπων για την υλοποίηση των αντικειμενικών τους στόχων, δίνουν κουράγιο στον εαυτό τους όταν βρεθούν σε μια δύσκολη κατάσταση, είναι αρκετά ευέλικτοι στο να βρίσκουν διαφορετικούς τρόπους να προσεγγίσουν το στόχο τους ή να τον αντικαθιστούν με άλλον, αν ο πρώτος καταστεί απραγματοποίητος. Η αισιοδοξία όπως και η ελπίδα, σημαίνει να έχει κανείς μια έντονη προσδοκία ότι τα πράγματα θα πάνε καλά στη ζωή, παρά τα εμπόδια και τις απογοητεύσεις. Υποστηρίζεται ότι η αισιοδοξία και η ελπίδα μπορούν να διδαχτούν, ενώ οι ψυχολόγοι αποκαλούν «αυτό-αποτελεσματικότητα» την πεποίθηση του ατόμου ότι έχει τον έλεγχο των γεγονότων της ζωής του και ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που του παρουσιάζονται (Goleman, 2011, σ. 144-148). Η Πλατσίδου (2010, σ. 156-169) υποστηρίζει ότι τα αισιόδοξα άτομα πιστεύουν ότι η επιτυχία οφείλεται στην «αλλαγή», τείνουν να αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε συγκεκριμένα προσωρινά αίτια, ενώ τα απαισιόδοξα άτομα κάνουν γενικευμένες, μόνιμες και εσωτερικές αιτιολογήσεις των αποτυχιών τους. Αυτό έχει ως συνέπεια να επηρεάζεται αντιστοίχως η γνωστική και η επαγγελματική επίδοσή τους. Τα

αισιόδοξα άτομα επιμένουν στην επιδίωξη των στόχων τους παρά στα εμπόδια και τις δυσκολίες, λειτουργούν με βάση περισσότερο την ελπίδα για την επιτυχία και λιγότερο με το φόβο της αποτυχίας και βλέπουν τα εμπόδια μάλλον ως αντιστρέψιμες συγκυρίες, παρά ως προσωπικά ψεγάδια.

Η εσωτερική ροή

Ο Goleman (2011, σ. 149) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι εκατοντάδες άτομα μέσα από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες και από την επιτυχία τους σε αυτές, περιέγραψαν με τον ίδιο τρόπο αυτό που αισθάνθηκαν. Όπως και μια αθλήτρια η οποία αφού είχε ολοκληρώσει έναν αγώνα, δήλωσε ότι δε θυμόταν τίποτα από αυτόν, εκτός από το ότι ένιωθε βυθισμένη σε μια χαλαρωτική κατάσταση. Η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει σε ροή είναι η υψηλότερη στιγμή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η έννοια της «ροής» αντιπροσωπεύει κυρίως, το ανώτατο σημείο της χαλιναγώγησης των συναισθημάτων, υποτάσσοντάς αυτά στην υπηρεσία της επίδοσης και της μάθησης. Όταν κάποιος βρίσκεται σε ροή, τα συναισθήματα είναι θετικά ενεργοποιημένα και ευθυγραμμισμένα με ένα συγκεκριμένο καθήκον. Είναι μια κατάσταση στην οποία τα άτομα απορροφώνται εντελώς από αυτό που κάνουν, δίνοντας την αμέριστη προσοχή τους στο έργο το οποίο έχουν να εκτελέσουν, ενώ η αντίληψή τους γίνεται ένα με τις πράξεις τους. Η προσοχή συγκεντρώνεται τόσο πολύ σε αυτό που τους συμβαίνει, ώστε να συνειδητοποιούν μόνο το στενό πλαίσιο της αντίληψης που συνδέεται με τον άμεσο στόχο, χάνοντας την αίσθηση του χρόνου και του χώρου. Οι αντιδράσεις τους είναι απόλυτα εναρμονισμένες με τις εναλλασσόμενες απαιτήσεις της εργασίας τους. Όταν το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση ροής μπορεί να εμφανίσει τις μέγιστες επιδόσεις, όμως το ίδιο δεν ενδιαφέρεται για το πόσο καλά τα πηγαίνει εκείνη τη στιγμή, ούτε απασχολείται με σκέψεις επιτυχίας ή αποτυχίας, αυτό που το παρακινεί είναι η ίδια η αγαλλίαση της εργασίας του. Η ροή και οι θετικές καταστάσεις που τη χαρακτηρίζουν, θεωρείται ως μέρος του πλέον υγιούς τρόπου διδασκαλίας των παιδιών, επειδή τα παρακινεί εκ των έσω και όχι με την απειλή ή την υπόσχεση της ανταμοιβής (Goleman, 2011, σ. 150).

Η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη

Η έννοια του «εαυτού» περιλαμβάνει το σύνολο των σκέψεων, των απόψεων και των συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται σε αυτό, καθώς και ένα πλήθος άλλων υποκειμενικών χαρακτηριστικών. Όπως αναφέρει η Πλατσιόου (2010) το σύνολο των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των στάσεων που έχει κανείς για τον εαυτό του, συνιστά την αυτοαντίληψη ή την αυτοεικόνα του. Η εικόνα την οποία διαμορφώνουμε για τον εαυτό μας, φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά την επεξεργασία των πληροφοριών ή τα κίνητρα για δράση και επομένως είναι ικανή να κατευθύνει τη μελλοντική μας συμπεριφορά. Η εικόνα του εαυτού, θεωρείται εστιακό στοιχείο της προσωπικότητάς και αποτελεί θεμελιακό παράγοντα της ψυχικής μας υγείας, υποστηρίζει η Αγγελική Λεοντάρη (1998, σ. 11-12).

Οι δύο διαστάσεις της προσωπικότητας, είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση. Πρόκειται για το οργανωμένο νοητικό σχήμα αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί στη συμπεριφορά του. Η Λεοντάρη (1998, σ. 81) εξηγεί ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας, ενώ η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει τη

συναισθηματική πλευρά, που αναφέρεται στην ολοκληρωμένη άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο, ενώ και οι δύο δείχνουν τον βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του. Παρόλα αυτά, πολλοί ερευνητές θεωρούν την αυτοεκτίμηση συνώνυμη με την αυτοαντίληψη. Είναι παραδεκτό, ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση παρέχει ευχάριστα θετικά και ενθαρρυντικά συναισθήματα και αυτό φαίνεται ότι έχει θετικές συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου (Πλατσίδου, 2010, σ. 156). Συγχρόνως, τα άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από το αν οι εξωτερικές συνθήκες είναι ευνοϊκές γι' αυτά (Schutte et al., 2002).

Η θετική αυτοαντίληψη θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης και η μέση σχολική ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, η γνώση του εαυτού προοδευτικά γίνεται πολυπλοκότερη, καθώς συντελείται μια στροφή προς το εσωτερικό και γίνονται όλο και περισσότερες αναφορές κατά την προσπάθεια περιγραφής του εαυτού. Τα παιδιά ηλικίας από 6 έως 12 ετών, έχουν επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον και εντείνουν τις προσπάθειές τους ώστε να μπορέσουν να βρουν κάποια ισορροπία ανάμεσα στις προσωπικές τους ανάγκες και στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιγύρου. Είναι λιγότερο εγωκεντρικά και επομένως περισσότερο ικανά να λάβουν υπόψη τους την άποψη των άλλων (Λεοντάρη, 1998, σ. 13). Ο Erik Erikson (1994) υποστηρίζει ότι ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματα που θα έχει το παιδί σε αυτή την περίοδο, θα αναπτύξει την αντίληψη του εαυτού του ως άτομο ικανό ή το αντίθετο.

Φαινομενολογία και αυτοαντίληψη

Στη φαινομενολογία η πρόσληψη και η ερμηνεία των ερεθισμάτων από το άτομο, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Υπάρχει δηλαδή μια σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και στην αντίληψη των ερεθισμάτων, ενώ ταυτόχρονα η αντίληψη είναι επηρεασμένη από προηγούμενες εμπειρίες, κίνητρα, στόχους και μηχανισμούς άμυνας. Για τη φαινομενολογία ο κόσμος δεν είναι αυτό που σκεφτόμαστε αλλά το τι βιώνουμε, ακόμη και όταν αμφισβητούμε την πραγματικότητα του και θεωρούμε τον φαντασιακό κόσμο περισσότερο πραγματικό από τον κόσμο της εμπειρίας (Λεοντάρη, 1998, σ. 49).

Ο Carl Rogers (1951) εκπρόσωπος της φαινομενολογικής προσέγγισης με τον όρο «ψυχολογική πραγματικότητα» εννοεί την πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο, θεωρώντας ότι το άτομο ζει ουσιαστικά σε ένα δικό του προσωπικό υποκειμενικό κόσμο και εκλαμβάνει την εμπειρία του ως πραγματικότητα, αντιδρώντας σε ότι αυτό αντιλαμβάνεται ως «αληθινό». Για τον Rogers (1951) το άτομο είναι μια ολότητα, το οποίο έχει την ικανότητα για ανάπτυξη, αυτογνωσία και αυτό-αποδοχή. Το ψυχολογικά υγιές άτομο είναι ένα πρόσωπο σε διαρκή εξέλιξη, αλλάζει συνεχώς και προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε νέες καταστάσεις, στην πορεία του προς την αυτοπραγμάτωση.

Στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης πάλι, η αυτοαντίληψη επηρεάζεται σημαντικά από αυτά που το άτομο πιστεύει ότι οι άλλοι σκέφτονται γι' αυτό, βλέπει τον εαυτό του να έχει τα χαρακτηριστικά και την αξία που του αποδίδουν οι άλλοι (Λεοντάρη, 1998, σ. 69). Σε αντίθεση, η φαινομενολογική θεωρία δίνει έναν πιο ενεργητικό ρόλο στο άτομο, τονίζοντας ότι βάση της αυτοαντίληψης, αποτελεί τον

τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο βλέπει τον εαυτό του, τις ανάγκες του, τις αδυναμίες και τις αξίες του. Ενώ, η ψυχαναλυτική θεωρία τονίζει την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου, αναλύοντας τη δομή του ψυχισμού του. Κοινή συνισταμένη όλων αυτών των θεωρητικών τάσεων, αποτελεί η ιδέα, ότι η αυτοαντίληψη είναι ένας βασικός παράγοντας στη δημιουργία κινήτρων συμπεριφοράς και στην απόκτηση μιας ισορροπημένης και υγιούς προσωπικότητας (Λεοντάρη, 1998, σ. 69).

Η ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση, όσο περισσότερο ανοικτοί γινόμαστε στις ίδιες μας τις συγκινήσεις, τόσο πιο ικανοί είμαστε στο να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 2011)⁷. Ο Martin Hoffman (2000) ορίζει ως ενσυναίσθηση, τη γνωστική επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης ενός άλλου προσώπου και την αυθόρμητη συναισθηματική ανταπόκριση προς αυτό το πρόσωπο, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για ένα συναίσθημα το οποίο λειτουργεί ως αλτρουιστικό κίνητρο, χάρη στο οποίο παραμερίζονται οι εγωκεντρικές προτεραιότητες και παρορμήσεις και προκρίνονται οι ανάγκες του άλλου, έναντι εκείνων του εαυτού (Λιθοξοΐδου, 2005, σ. 850).

Η ενσυναίσθηση χτίζεται με συμπονετική συμπεριφορά και με την εκδήλωση αλληλεγγύης (Hoffman, 2000). Ασυνείδητα μιμούμαστε τα συναισθήματα που βλέπουμε να εκδηλώνονται από κάποιον άλλο, μέσα από μια συνειδητή κινητική μίμηση της έκφρασης του προσώπου, των χειρονομιών, του τόνου της φωνής και των άλλων μη λεκτικών συναισθηματικών εκδηλώσεων (Goleman, 2011, σ. 184). Η Λουκία Λιθοξοΐδου (2005, σ. 70) υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν ενσυναίσθηση ακόμη και όταν είναι νήπια και γι' αυτό κλαίνει όταν βλέπουν κάποιο άλλο παιδάκι που κλαίει και προσπαθούν να απαλύνουν τον πόνο τους, δίδοντας τους το αρκουδάκι τους. Ενώ, προς το τέλος της παιδικής ηλικίας, εμφανίζονται πιο υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν τα συναισθήματα πίσω από τα άμεσα δεδομένα μιας κατάστασης. Το άτομο αναπτύσσει σταδιακά πιο πολύπλοκες γνωστικές διεργασίες που οδηγούν σε λεκτικές διατυπώσεις και θεωρητικές επεξεργασίες σχετικά με την κοινωνική και ηθική συμπεριφορά, ή με την ενσυναισθητική αντίδραση. Αξίζει να τονιστεί ότι όταν η ενσυναισθητική αντίδραση ξεκινάει νωρίς στη ζωή του ατόμου, μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση ηθικών αρχών αργότερα (Λιθοξοΐδου, 2005, σ. 850).

⁷ Για να μπορούμε να νιώσουμε και να κατανοήσουμε τα συναισθήματα του άλλου, πρέπει να μπορούμε να τα «δούμε». Τα ανθρώπινα συναισθήματα εκδηλώνονται κυρίως μέσα από σήματα, ενώ για να μαντέψει κανείς τα συναισθήματα του άλλου, πρέπει να μπορεί να διαβάσει τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας (να ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου). Σε κάθε επαφή μεταδίδουμε συναισθηματικά σήματα και αυτά τα σήματα επηρεάζουν όσους βρίσκονται κοντά μας. Όσο πιο επαρκείς είμαστε κοινωνικά, τόσο καλύτερα ελέγχουμε τα σήματα που στέλνουμε (Goleman, 2011, σ. 158-184).

Η διαμόρφωση του συναισθήματος από τις εμπειρίες

Η ψυχοσύνθεση μπορεί να οριστεί, ως το σύνολο κάποιων συγκεκριμένων διαθέσεων που τυπικά παρατηρούνται στη συναισθηματική μας ζωή. Ως ένα βαθμό, όλοι μας έχουμε ένα προτιμώμενο εύρος συναισθημάτων καθώς η ψυχοσύνθεση μας δόθηκε τη στιγμή της γέννησής μας. Το ερώτημα είναι, κατά πόσο ένα τέτοιο βιολογικά καθορισμένο συναισθηματικό πλαίσιο, μπορεί να αλλάξει με την εμπειρία. Η συναισθηματική εξέλιξη της παιδικής ηλικίας μπορεί να ασκήσει βαθιά επίδραση στην ψυχοσύνθεση είτε διευρύνοντας, είτε περιορίζοντας μια έμφυτη προδιάθεση, υποστηρίζει ο Goleman (2011, σ. 331-338). Συνυπολογίζοντας στην παραπάνω παραδοχή, η εξαιρετική ευπλαστότητα του εγκεφάλου στην παιδική ηλικία, κάνει τις εμπειρίες κατά τη διάρκεια αυτών των ετών να έχουν μια μόνιμη επίδραση στη διαμόρφωση των νευρωνικών μονοπατιών για την υπόλοιπη ζωή μας. Όπως παρατηρούν οι συμπεριφορικοί γενετιστές, τα γονίδια από μόνα τους δεν καθορίζουν τη συμπεριφορά. Το περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει την έκφραση της ιδιοσυγκρασιακής προδιάθεσης στην πορεία της ζωής, καθώς οι συναισθηματικές ικανότητες δεν είναι δεδομένες και με τη σωστή μάθηση μπορούν να βελτιωθούν εξαιτίας της ωρίμανσης του ανθρώπινου εγκεφάλου. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος άλλωστε, δεν είναι πλήρως διαμορφωμένος τη στιγμή της γέννησής, εξακολουθεί να ωριμάζει και η μεγαλύτερη ανάπτυξη του παρατηρείται στην παιδική ηλικία. Ο Goleman (2011, σ. 338) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι συνήθειες που αποκτήθηκαν στην παιδική ηλικία, παγιώνονται στη συνέχεια της ζωής στο βασικό δίκτυο της νευρωνικής αρχιτεκτονικής και είναι πιο δύσκολο να αλλάξουν σε μεγαλύτερες ηλικίες. Συμφωνώντας με όλα τα παραπάνω, η Πλατσίδου (2010) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με το πέρασμα της ηλικίας, όπως και ότι αν καλλιεργηθεί με κατάλληλο τρόπο, αυξάνονται οι πιθανότητες της επιτυχίας.

Ο ψυχολογικός χαρακτήρας

Ο Goleman (2011, σ. 14-18) αναφέρει ότι ο χαρακτήρας είναι ο ψυχολογικός μυς, που έχει ανάγκη την ηθική συμπεριφορά και η ανάπτυξή του είναι ο θεμέλιος λίθος των δημοκρατικών κοινωνιών, με τη συναισθηματική νοημοσύνη να στηρίζει όλο το οικοδόμημα. Θεμέλιο του χαρακτήρα είναι (Goleman 2011, σ. 14-18):

- Η αυτοπειθαρχία.
- Η ικανότητα να δίνει κανείς κίνητρα και καθοδηγεί στον εαυτό του, είτε πρόκειται να ολοκληρώσει τη σχολική του μελέτη, είτε να τελειώσει τη δουλειά του, είτε να ξυπνήσει το πρωί.
- Η ικανότητα κάποιου ατόμου να ελέγχει τις απολαύσεις και να ρυθμίζει την παρόρμηση.
- Η ικανότητα να παραμερίζονται οι εγωκεντρικές προτεραιότητες και παρορμήσεις, ανοίγοντας τον δρόμο στην ενσυναίσθηση, με πραγματική διάθεση να ακούσει κανείς και να μπει στη θέση του άλλου. Η θεώρηση των πραγμάτων από τη σκοπιά του άλλου που οδηγεί στην κατάργηση των προκαταλήψεων και στην ενίσχυση της ανεκτικότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Ο Goleman (2011, σ. 414) υποστηρίζει ότι οι παραπάνω ικανότητες γίνονται ακόμη πιο περιζήτητες στην ολόένα και πιο πλουραλιστική κοινωνία μας, αφού επιτρέπουν στους ανθρώπους να συμβιώνουν με αμοιβαίο σεβασμό, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις μιας εποικοδομητικής δημόσιας συζήτησης, «(...) αυτή είναι η πεμπτούσια της δημοκρατίας» αναφέρει ο ίδιος χαρακτηριστικά (Goleman, 2011, σ. 419). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συναισθηματική αγωγή συμβαδίζει με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, την ηθική εξέλιξη και την έννοια του πολίτη. Μια τέτοια λογική προϋποθέτει, ότι το σχολείο παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, καλλιεργώντας αυτοπειθαρχία και ενσυναίσθηση, βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν αυτούς τους όρους στην πράξη, καθώς οικοδομούν ουσιώδεις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 2011, σ. 419).

1.4. Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Διαμόρφωση της προσωπικότητας μέσα στο περιβάλλον

Ο Βασίλης Χαραλαμπόπουλος (1987, σ. 17) υποστηρίζει ότι ο όρος προσωπικότητα προέρχεται από την ελληνική λέξη πρόσωπο, που σημαίνει τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά της όψης αλλά και από τη λατινική λέξη «προσωπείο» που εκτός από μάσκα σημαίνει και τον χαρακτήρα που υποδύεται ο ηθοποιός. Από την ετυμολογική διερεύνηση προκύπτει ότι ο όρος προσωπικότητα δεν δηλώνει μόνο την εμφάνιση, αλλά και τα πνευματικά, ηθικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται πίσω από αυτή. Ο Floyd Allport (1920) θεωρεί ότι η προσωπικότητα, είναι η εντός του ατόμου δυναμική οργάνωση όλων εκείνων των ψυχοφυσικών συστημάτων τα οποία καθορίζουν την ιδιαίτερη συμπεριφορά και σκέψη του. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία τα οποία επηρεάζονται και διαμορφώνουν την προσωπικότητα, είναι η σκέψη, το συναίσθημα, τα κίνητρα και γενικά οι ικανότητες του κάθε ατόμου που οδηγούν στη συμπεριφορά (Νασιάκου et al, 1999, σ. 134). Η προσωπικότητα αναπτύσσεται, εξελίσσεται και διαμορφώνεται, με την αμοιβαία επίδραση τριών βασικών παραγόντων, της κληρονομικότητας, του περιβάλλοντος και της προσωπικής θέλησης.

Ανάμεσα στις έννοιες του χαρακτήρα και της προσωπικότητας, δεν υπάρχει διαχωριστή γραμμή και ο όρος ιδιοσυγκρασία, δηλώνει τον μοναδικό συναισθηματικό κόσμο του κάθε ατόμου αλλά και τον τρόπο έκφρασης του (Χαραλαμπόπουλος, 1987, σ. 22-29). Η ανθρώπινη προσωπικότητα δεν έχει καθαρά εγγενώς χαρακτηριστικά και αποκλειστικά εξαρτώμενα από την κληρονομικότητα, ενώ σύμφωνα με τους ψυχολόγους ο συνδυασμός των περιβαλλοντικών και γενετικών επιδράσεων είναι καθοριστικός για τη διαμόρφωση της (Νασιάκου et al., 1999, σ. 126-31). Το περιβάλλον επηρεάζει τα φυσικά, πνευματικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το άτομο, η φύση και η κοινωνία συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοδιαμορφώνονται μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον, τις ομάδες και τους ρόλους στην οικογένεια. Γι' αυτό το λόγο η προσέγγιση της ατομικής προσωπικότητας απαιτεί την αντιμετώπιση του ατόμου ως συνόλου.

Αξίζει να σημειωθεί η περιγραφή της έννοιας του περιβάλλοντος, δηλαδή όλοι οι εξωτερικοί στον ανθρώπινο οργανισμό παράγοντες, όπως το φυσικό περιβάλλον, ο φυσικός κόσμος μέσα στον οποίο γεννιέται και ζει το άτομο, το έδαφος, το κλίμα, τα παραγόμενα αγαθά, οι νοσογόνες πηγές. Οι διαφορετικές φυσικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει το άτομο, επιδρούν στη φυσική, βιολογική και

ψυχολογική του διαμόρφωση, όπως και δεν μπορούν να απομονωθούν από πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι χαρακτηρίζονται εξ' ολοκλήρου ως ανθρώπινο έργο από τη γέννησή τους. Τα πολιτισμικά στοιχεία, όπως οι κοινωνικοί κανόνες, οι θεσμοί, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες του κόσμου αλλά και οι αξίες, μεταβιβάζονται ασυνείδητα στα μέλη της κοινωνικής ομάδας και αυτή η ανεπαίσθητη μετάδοση των προτύπων συμπεριφοράς μπορεί να διαμορφώνει την προσωπικότητα των ατόμων. Επίσης η προσωπικότητα επηρεάζεται και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις νοοτροπίες των ομάδων ή των υποσυνόλων, όπως η οικογένεια, το σχολείο κτλ. (Νασιάκου et al., 1999, σ. 133).

Ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση

Ο Χαραλαμπόπουλος (1987, σ. 59) υποστηρίζει ότι ο ορός κοινωνικοποίηση δηλώνει τη διαδικασία εκείνη, σύμφωνα με την οποία αναπτύσσει κάποιος την προσωπικότητα του, εσωτερικεύοντας και αποδεχόμενος τον πολιτισμό της κοινωνίας του. Η κοινωνικοποίηση είναι βασικά μια διαδικασία μάθησης. Όλα τα άτομα που συμμετέχουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση αποκτούν οργανωμένη κοινωνική πείρα και κοινωνική συμπεριφορά. Το αναπτυσσόμενο άτομο δεχόμενο τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, εσωτερικεύει την κουλτούρα της κοινωνίας του, αποδέχεται ένα σύστημα αξιών, ρυθμίζει ανάλογα τη συμπεριφορά του και διαμορφώνει τη προσωπικότητα του.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης η πρώτη κοινωνική ομάδα που ασκεί μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι η οικογένεια, ο μοναδικός και αναντικατάστατος φυσικός χώρος ομαδικής ζωής. Στην οικογένεια το παιδί μιμείται συμπεριφορές, μαθαίνει να αγαπά και να αγαπιέται, αντιλαμβάνεται ότι είναι μέλος ενός κοινωνικού συνόλου και ορισμένες φορές θυσιάζει επιθυμίες για χάρη της εξέλιξης του. Η επόμενη κοινωνική ομάδα που επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι η ομάδα των συνομήλικων. Εκεί το παιδί αποκτά τις βασικές δεξιότητες για τη διεξαγωγή παιχνιδιών, ενισχύεται συναισθηματικά, αναγνωρίζεται και αναλαμβάνει την ευθύνη του εαυτού του. Το παιδί απομακρύνεται από προσωπικές εγωκεντρικές τάσεις, συνεργάζεται, νιώθει τη χαρά του να συναντήσει, ικανοποιείται με τις συλλογικές αποφάσεις. Το άτομο καθώς μεταμορφώνεται ηθικά και κοινωνικά διακρίνεται για την πηγαία εσωτερική διάθεση προσφοράς στον συνάνθρωπο (Χαραλαμπόπουλος, 1987, σ. 49-50).

Η κοινωνιολογία των παιδιών

Η παιδική ηλικία προσεγγίζεται σε συνάρτηση με ένα φάσμα κοινωνικών παραγόντων, προκειμένου να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους κατασκευάζεται κοινωνικά. Τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως δρώντα υποκείμενα που διαμορφώνονται από την κοινωνία, αλλά και που την διαμορφώνουν. Μέσα από αυτή την προσέγγιση γίνεται αντιληπτό, το γεγονός ότι τα παιδιά είναι κοινωνικοί δρώντες και όχι άδεια δοχεία τα οποία γεμίζει η κοινωνία, καθώς και ότι η ανάπτυξή τους δεν καθορίζεται μόνο από βιολογικές και ψυχολογικές διεργασίες (James & Prout, 1990). Στο πλαίσιο αυτού του γενικότερου ενδιαφέροντος για τη μελέτη της κοινωνικοποίησης του παιδιού αναδύθηκε η επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχολογίας, κομβική έννοια της οποίας είναι η ανάπτυξη του ατόμου και του είδους.

Η Δήμητρα Μακρυνιώτη (1997) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη σχετίζεται με τη μάθηση, η οποία συναρτάται από τις πολιτισμικές συνθήκες και τις κοινωνικές συνιστώσες, όπως η τάξη, το φύλο και η εθνότητα. Οι κοινωνικοί επιστήμονες ορίζουν τη μάθηση ως μια μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά και στις ικανότητες του ατόμου η οποία προέρχεται από την εμπειρία. Ενώ, οι περισσότερες κοινωνίες αναλαμβάνουν τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στα μέλη τους μέσω της επίσημης συστηματικής κατάρτισης, αυτό δηλαδή που οι κοινωνιολόγοι ονομάζουν θεσμό της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί μια πτυχή της πολυσχιδούς διαδικασίας της κοινωνικοποίησης μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν τις συμπεριφορές που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι οι σχολικές αίθουσες είναι υπό μια έννοια κλειστοί μικρόκοσμοι γεμάτοι από σχέσεις και συμπεριφορές (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 551). Παράλληλα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η προσωπική ταυτότητα του μαθητή δομείται και αναδομείται μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στις πρακτικές των κοινοτήτων (Lave & Wenger, 1991). Ο Anthony Giddens (2002, σ. 76) υποστηρίζει ότι η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία πολιτιστικής μάθησης, στην οποία το παιδί αποκτά αυτοσυνείδηση, πληροφόρηση και δεξιότητες που απαιτεί ο πολιτισμός στον οποίο ανήκει. Η διαδικασία μετάβασης του παιδιού στην ενήλικη ζωή πραγματοποιείται από πρακτικές κοινωνικοποίησης, κατά τις οποίες ολοκληρώνεται η σταδιακή ενσωμάτωση και προσαρμογή του στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι (Πεχτελίδης, 2015, σ. 58). Μια άλλη ενδιαφέρουσα άποψη είναι ότι σύμφωνα με τις έρευνες στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, καταρρίπτεται ο δυισμός, σύμφωνα με τον οποίο η παιδική ηλικία είναι συνώνυμη με το «γίνεσθαι» όπου τα παιδιά παρουσιάζονται ως ατελή όντα και η ενήλικη ζωή με το «είναι», αναφερόμενη σε μια ολοκληρωμένη και όχι υπό διαμόρφωση οντότητα (Uprichard, 2008).

Τα οφέλη της ομαδικότητας

Ομάδα είναι δύο ή περισσότερα άτομα που συνεργάζονται μεταξύ τους, αλληλοεξαρτώνται, έχουν κοινά ενδιαφέροντα, αλληλοεπηρεάζονται και επιδιώκουν κοινούς σκοπούς (Κογκούλης, 1994, σ. 52) «Ονομάζουμε σήμερα ομάδα, ένα σύνολο ανθρώπων που κατευθύνονται προς έναν κοινό σκοπό» αναφέρουν οι Alain Blanchet και Alain Trognon (1997, σ. 14). Σύμφωνα με τον Jean Maisonneuve (1964, σ. 383) ομάδα είναι «(...) Μια συλλογική ενότητα, που αποβλέπει στην πραγματοποίηση ενός κοινού έργου». Παράγοντες οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δουλειά της ομάδας είναι το είδος της δραστηριότητας, το μέγεθος και η συνοχή της. Οι ομάδες μπορεί να είναι τυπικές ή άτυπες, προσωρινές ή συνεχείς. Οι μικρές ομάδες, στις οποίες τα μέλη έχουν άμεση προσωπική επαφή, λέγονται πρωτογενείς ομάδες, σε αντιδιαστολή με τις μεγάλες ομάδες, στις οποίες είναι αδύνατον όλα τα μέλη να έχουν προσωπική επαφή μεταξύ τους και οι οποίες αποκαλούνται δευτερογενείς (Cooley, 1909, σ. 67). Οι David Johnson και Roger Johnson (1990) υποστηρίζουν ότι οι ομάδες πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά ανομοιογενής. Όπως κορίτσια και αγόρια διαφορετικού σχολικού επιπέδου και διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων, στοχεύοντας στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και στην ενδυνάμωση των ανταλλαγών. Οι ομάδες μπορούν να δημιουργηθούν για διάφορους λόγους, όπως η εργασία σε ένα έργο, οι κοινές σπουδές, η επιδίωξη ενός κοινού χόμπι ή η ενασχόληση με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ο Philippe Meirieu (1996) αναφέρει ότι «Η ομάδα διακρίνεται από έναν

τρόπο λειτουργίας, που εμπλέκει όλους σε ένα κοινό έργο έτσι, ώστε η συμμετοχή αυτή να αποτελεί μέσο επίτευξης του στόχου που έχει τεθεί»⁸.

Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην ομάδα αποτελεί η ικανότητα του παιδιού να υιοθετεί τους κοινωνικούς κανόνες της (Χατζηρήστου, 2011), να επιδιώκει τις καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους, να δημιουργεί αμοιβαίες φιλίες και να είναι σε θέση να ζητήσει αλλά και να παράσχει βοήθεια (Elias et al., 1997). Όταν σε μια ομάδα τα μέλη εργάζονται συνεργατικά, αυτό το γεγονός συμβάλλει στην επίτευξη των κοινών στόχων αλλά και στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, το οποίο ενδυναμώνει ακόμη περισσότερο τη συνεκτικότητα. Είναι σημαντικό το κάθε μέλος της ομάδας να αισθάνεται ελεύθερο να σκέπτεται και να εκφράζεται, όπως και να μπορεί ελεύθερα να διαφωνεί με τα άλλα μέλη. Σύμφωνα με τον Richard Carle (1978) στην εξέλιξη της ομάδας σημειώνονται οι εξής φάσεις:

- A.** Η φάση προσανατολισμού. Η γνωριμία και η πρώτη επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας. Υπάρχει αρκετή ανασφάλεια σε αυτήν την φάση.
- B.** Η φάση της σύγκρουσης. Διαφωνίες στις απόψεις, επιβολή θέσεων.
- Γ.** Η φάση της σύνθεσης. Επέρχεται η ομαλότητα στην επικοινωνία των μελών. Επικρατεί ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα από τη σύνδεση της ομάδας.
- Δ.** Η φάση της απόδοσης. Έχει επιτευχθεί πλήρης ισορροπία στην ομάδα. Επίλυση θεμάτων που απασχολούν, σύμπνοια, συνοχή και ενότητα μεταξύ των μελών.

Όταν οι ομάδες γίνονται διαδραστικές, ενθαρρύνοντας την αλληλεξάρτηση των μαθητών/τριών, την αλληλοβοήθεια, την αλληλοϋποστήριξη και τις σχέσεις ανταπόδοσης και αμοιβαίου συμφέροντος, τότε δημιουργούνται στενές σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών (Baudrit, 2007, σ. 14). Ο Alain Baudrit (2007, σ. 23) επιβεβαιώνει ότι η κοινωνική ζωή ενισχύει τις σχέσεις αμοιβαιότητας μεταξύ των μαθητών/τριών στις διαπροσωπικές τους ανταλλαγές. Επιπλέον μπορεί κάποιος μέσα από την ομάδα να πετύχει στόχους που ξεπερνούν τις προσωπικές του ικανότητες (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 59). Ο Allport (1920) υποστηρίζει ότι τα άτομα τα καταφέρνουν καλύτερα όταν γίνονται μέλη μιας ομάδας από όταν επιτελούν ατομική εργασία. «Η δουλειά σε ομάδες επιτρέπει σε έναν αριθμό μαθητών καταδικασμένων σε αποτυχία, να επιτύχουν μέσω της συλλογικής εργασίας» (Plety, 1996)⁹. Οι εμπειρίες του ατόμου στην ομάδα, το βοηθούν να κατανοήσει πώς λειτουργεί το κοινωνικό σύστημα και να σχηματίσει την πεποίθηση ότι είναι σε θέση να επηρεάσει τη λειτουργία του (Μασσιάλα, 1984, σ. 48). Ο Θεόφραστος Γέρου (1984, σ. 76-77) υποστηρίζει ότι η ομάδα πολύ συχνά προσφέρει θεραπευτικές ευκαιρίες στο παιδί, όπως:

- Όταν υποφέρει από μια ορισμένη δυσκολία. Ψάχνοντας μέσα στην ομάδα, βρίσκει ανάλογες καταστάσεις και αυτό είναι αρκετό για να το παρηγορήσει και να το οπλίσει με πίστη.
- Χρησιμοποιεί πολύ συχνά τα παιδιά της ομάδας ως τεχνητά εμπόδια με τα οποία παλεύει για να νικήσει πραγματικά εμπόδια. Αυτός είναι ο αντικειμενικός του σκοπός, έστω και αν δεν εντελώς συνειδητός.
- Το παιδί αποκτά θάρρος για ανώτερα επιτεύγματα.

⁸ Αναφέρεται στον Baudrit, 2007, σ. 15.

⁹ Ο.π., σ. 14.

Για την αποτελεσματικότητα της ομάδας χρειάζεται να συνυπάρχουν τα παρακάτω (Johnson & Johnson, 1984):

- Θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών.
- Συλλογική ευθύνη για το κάθε άτομο.
- Συνεχής εξάσκηση σε ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και συλλογικής εργασίας.
- Ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας.
- Εναλλαγή στους ρόλους.

Αναγκαίες ικανότητες για τη διατήρηση της συνοχής της ομάδας κρίνονται σύμφωνα με τον Ηλία Μαρσαγγούρα (1997, σ. 63-67) οι παρακάτω:

- Η ικανότητα δημιουργίας θετικού κλίματος. Στην πραγματικότητα πρόκειται για τη συνειδητοποίηση του μαθητή του θετικού ρόλου που παίζει στην ομάδα. Η ανταπόδοση των συναισθημάτων αποδοχής επαίνων και ενθαρρύνσεων.
- Η ικανότητα για επίτευξη συμφωνίας. Η ομάδα δεν μπορεί να καταλήγει εύκολα και γρήγορα σε μια κοινή συμφωνία μόνο και μόνο για να αποφευχθούν οι δυσκολίες. Τα συνεργαζόμενα μέλη πρέπει να μάθουν να διατυπώνουν αντιρρήσεις, αντιθέσεις, επιφυλάξεις και κρίσεις.
- Η ικανότητα για την αντιμετώπιση ακαδημαϊκών/μαθησιακών αντιπαραθέσεων. Αυτές οι αντιπαραθέσεις μπορεί να οδηγήσουν σε θετικά και σε αρνητικά αποτελέσματα.

Φίλοι, οι καλύτεροι συνεργάτες

Ο δυαδικός τύπος συνεργασίας είναι μια πολύ σημαντική μέθοδος και ειδικά όταν πρόκειται για δύο φίλους/ες (Baudrit, 2007, σ. 52). Έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία ότι οι μαθητές/τριες προτιμούν να εργάζονται μαζί με τους/τις φίλους/ες τους, αφήνοντας να εννοηθεί ότι οι μη φίλοι/ες δεν επιλέγονται, έστω και αν έχουν τις ικανότητες που απαιτεί η πραγματοποίηση ενός έργου (Philip, 1940)¹⁰. Κατά τη συνεργασία, η περίπτωση «είμαστε φίλοι/ες» διαφέρει από την περίπτωση «είμαστε γνωστοί/ες» (Baudrit, 2007, σ. 56-95). Με άλλα λόγια η φιλία επισκιάζει τις ειδικές ικανότητες, όταν ζητείται από τα παιδιά να σχηματίσουν ομάδες και να συνεργαστούν στα πλαίσια του σχολείου. Είναι γεγονός ότι σε αυτό το σχήμα φιλίας, υπάρχει κάποια ασφάλεια (Schwartz, 1972), δηλαδή η συνεργασία μεταξύ φίλων/ες ως εγγύηση εμπιστοσύνης ή ως μια ευκαιρία να αισθανθεί κανείς ότι τον/την υποστηρίζουν. Ο Baudrit (2007) σημειώνει σε αυτό το σημείο ότι οι πρώτες επαφές, μητέρας βρέφους έχουν αυτό το χαρακτηριστικό εμπιστοσύνης και ασφάλειας και ίσως σε αυτή την περίπτωση «(...) κάποιος συμμαθητής/τριες μπορεί να πάρουν τη σκυτάλη από τις μητέρες» (Baudrit, 2007, σ. 56). Μέσω μιας τέτοιας θεώρησης, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι φίλοι/ες προτιμώνται από τους μη φίλους/ες ως μαθησιακοί εταίροι (Bigelow, 1977· Newcomb et al, 1995).

Οι φίλοι/ες αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικοί/ες, όχι μόνο επειδή προβαίνουν σε περισσότερες ανταλλαγές και επικεντρώνονται περισσότερο στο έργο, αλλά και επειδή διαχειρίζονται πιο

¹⁰ Ό.π., σ. 52.

εποικοδομητικά τις διαφωνίες (Zajac & Hartup, 1997, σ. 7). Οι φίλοι/ες διαφωνούν δημιουργικά και επιλύουν αποτελεσματικά τις αντιθέσεις ή τις διαφωνίες τους προσπαθώντας ταυτόχρονα να διαφυλάξουν την ποιότητα των σχέσεων τους. Οι επικρίσεις δεν φαίνεται να εμποδίζουν την πραγματοποίηση των εργασιών και οι συγκρούσεις δεν παρουσιάζουν αποσταθεροποιητικό χαρακτήρα (Hartup, 1992). Οι φίλοι/ες δεν διστάζουν να εξωτερικεύσουν τις διαφωνίες τους και να τις επιλύσουν με ισότιμο τρόπο. Ομοίως, οι Janice Nelson και Francis Aboud (1985) βρίσκουν ότι οι αντιπαραθέσεις επί κοινωνικών θεμάτων αναπτύσσονται καλύτερα μεταξύ φίλων. Κάθε υπόδειξη, πρωτοβουλία, ιδέα, που προέρχεται από φίλο/η, φαίνεται πιο λογική (Ladd & Emerson, 1984). Άλλωστε οι φίλοι/ες έχουν ήδη επιλεχθεί μεταξύ τους βάση κάποιων κριτηρίων (Baudrit, 2007, σ. 27). Οι Robert Zajac και Willard Hartup (1997) πιστεύουν ότι δεν πρέπει να αποσυνδέουμε τα παιδιά από τους φιλικούς δεσμούς μεταξύ τους στο παιδαγωγικό πλαίσιο. Όταν ο/η εκπαιδευτικός βάζει τους/τις μαθητές/τριες-φίλους/ες να δουλέψουν μαζί, οι φίλοι/ες μετατρέπονται σε σημαντικούς συνεργάτες για μια επιτυχημένη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη είναι ενοχλητικό να συνενώνουμε πάντα τους/τις μαθητές/τριες με βάση τους φιλικούς δεσμούς τους, ίσως έτσι διατρέχουμε κίνδυνο να τους/τις εγκλωβίσουμε σε συνήθειες (Baudrit, 2007, σ. 104).

Η θεωρία του δυναμικού πεδίου και η αλληλεπίδραση της δυναμικής ομάδας

Ο Kurt Lewin (1945) επινόησε την έννοια της «δυναμικής της ομάδας» υποστηρίζοντας πως το σημαντικότερο μέρος της κοινωνικής επιρροής εντοπίζεται στην αλληλεπίδραση των ατόμων που βρίσκονται σε άμεση επαφή¹¹. Από τη στιγμή που αρχίζει να λειτουργεί μία ομάδα με άξονα τη συνεργασία των μελών της για να πετύχουν κοινούς σκοπούς, αρχίζει να λειτουργεί μία δύναμη αλληλεπίδρασης. Το κάθε μέλος της ομάδας επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άλλα μέλη, βοηθάει και βοηθιέται, συμπληρώνει τις απόψεις των άλλων και τις δικές του. Συνοψίζει ο Στέργιος Δερβίσης (1998, σ. 79) ότι η δύναμη της αλληλεπίδρασης που δημιουργείται από τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας, χαρακτηρίζεται ως Δυναμική των Ομάδων.

Η θεωρία του πεδίου που προερχόταν από τη μορφολογική ψυχολογία της Gestalt, εφαρμόστηκε αρχικά από τον Lewin για να μελετηθεί η προσωπικότητα. Στη θεωρία αυτή υποστηρίζεται ότι κάθε γεγονός πρέπει να εκλαμβάνεται ως μέρος ενός συνόλου γεγονότων που συνυπάρχουν και αλληλοεξαρτώνται, επομένως κάθε γεγονός καταλήγει σε ένα πεδίο. Ο ίδιος δανείζεται την έννοια της δυναμικής από τη φυσική και προσπαθεί να την εφαρμόσει σε ψυχικά γεγονότα¹². Επιπλέον πιστεύει ότι η Δυναμική των Ομάδων στηρίζεται στην αλληλεξάρτηση των μελών τους και από αυτές τις εξαρτήσεις δημιουργούνται δυνάμεις οι οποίες προκαλούν την εξέλιξη και τις αλλαγές στην ομάδα. Η αλληλεπίδραση αυτών των διαφορετικών δυνάμεων κατά τη φυσική θεωρία των συστημάτων υπόκειται σε ένα νόμο σύμφωνα με τον οποίο κάθε σύστημα τείνει διαρκώς να εξασφαλίζει την ισορροπία του τέλειου (Lewin, 1945).

Ο Lewin δίνει έμφαση στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον, ως αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο ίδιος στοχεύει στο κοινωνικό γίνεσθαι του ατόμου

¹¹ Αναφέρεται στους Blanchet & Trognon, 1997, σ. 23-24.

¹² Τη θεωρία του Δυναμικού Πεδίου εμπνεύστηκε ο Kyurt Lewin από την αντίστοιχη του ηλεκτρομαγνητικού πεδίου του Maxwell (Μπακιρτζής, 2006, σ. 173).

και επεξεργάζεται ομαδικά μια βαθύτερη διάσταση της ατομικής συμπεριφοράς (Μπακιρτζής, 2006, σ. 173). Η θεωρία του Lewin εισάγει την έννοια του «χώρου ζωής» (Ivancevic & Aidman, 2007, σ. 616-630). Ο χώρος ζωής, αποτελείται από τις εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες του ατόμου (όπως οι ανάγκες, τα κίνητρα και οι στόχοι) και τους εξωτερικούς καταστασιακούς παράγοντες (όπως οι κοινωνικοί κανόνες, το φυσικό περιβάλλον και οι κοινωνικές σχέσεις) που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Lewin (1945) η συμπεριφορά καθορίζεται από το ψυχολογικό πεδίο, το οποίο αντιπροσωπεύει την υποκειμενική αντίληψη και ερμηνεία του ατόμου για τον χώρο της ζωής του. Το ψυχολογικό πεδίο αποτελείται από τις τρέχουσες ανάγκες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες του ατόμου. Η θεωρία του Lewin τονίζει ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά συμβαίνουν όταν υπάρχει αλλαγή στον χώρο ζωής του ατόμου, ή όταν μεταβάλλεται η ισορροπία μεταξύ των κινήτρων και των ανασταλτικών δυνάμεων. Συνολικά, η θεωρία του δυναμικού πεδίου αναδεικνύει την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κάποια βασικά χαρακτηριστικά που περιγράφουν τη δυναμική της ομάδας είναι (Δερβίσης, 1998, σ. 37):

- Η αμοιβαία αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας.
- Οι συναισθηματικές σχέσεις των μελών.
- Οι ομαδοδυναμικές διαδικασίες ανάμεσα στα μέλη.

Τα άτομα τα οποία θέλουν να ανήκουν σε μια δυναμική ομάδα θα πρέπει να (Δερβίσης, 1998, σ. 37):

- Έχουν την αίσθηση του ότι ανήκουν σε μία ομάδα, να νιώθουν τη συνευθύνη και την αίσθηση ότι έχουν να πετύχουν κοινούς σκοπούς.
- Να αναγνωρίζουν ότι υπόκεινται σε κοινούς κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στην ομάδα.
- Να κατανοούν και να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Να είναι έτοιμοι να θυσιάσουν το «εγώ» για τη δημιουργία μιας ομαδικής συνείδησης.
- Να αντιλαμβάνονται τους ρόλους που έχουν αναλάβει.
- Να βοηθούν, να αλληλοεπιδρούν και να αλληλοσυμπληρώνονται.

Η δυναμική των ομάδων στηρίζεται στη διατύπωση ότι «(...)δεν υπάρχει καμιά ανθρώπινη ύπαρξη που να μπορεί να ολοκληρωθεί κλεισμένη στον εαυτό της και ότι η προσωπική ζωή μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με τη στροφή προς το εσύ» (Meyer, 1987, σ. 13). Η θεωρία του δυναμικού πεδίου είναι η ολοκληρωμένη θεωρία της δυναμικής της ομάδας, με τον Lewin να είναι ο πρώτος που εργάστηκε με ομάδες μαθητών/τριών στο πραγματικό πεδίο έρευνας.

1.5. ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΔΙΑΝΤΙΔΡΑΣΗ

Η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης στον κοινωνικό κόσμο

Οι θεωρητικοί της συμβολικής διαντίδρασης τονίζουν ότι είμαστε κοινωνικά όντα που ζούμε ομαδικά. Πιστεύουν ότι οι εγγενείς ικανότητες που μας επιτρέπουν να συμβιώνουμε είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες και για να αναπτυχθούν είναι αναγκαίο να έρθουμε σε επαφή με άλλα άτομα (Hughes &

Kroehler, 2007, σ. 87). Στη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης, η κοινωνικοποίηση ερμηνεύεται ως μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μαθαίνουν τον τρόπο για να επιβιώσουν στην κοινωνία, η κοινωνικοποίηση είναι μια δυναμική διαδικασία που τους επιτρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα της σκέψης και να εξελίσσονται με μοναδικούς τρόπους (Ritzer, 2012, σ. 319). Σε αντίθεση με τη λειτουργική και συγκρουσιακή θεωρία, οι οποίες υιοθετούν μια προσέγγιση της κοινωνιολογίας εστιάζοντας σε μεγάλες κλίμακες δομής και κοινωνίας, η προσέγγιση της Διαντίδρασης ενδιαφέρεται περισσότερο για τις μικρές κλίμακας πτυχές του κοινωνικού βίου (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 87). Η θεωρητική προσέγγιση της διαντίδρασης εδράζεται σε τρεις βασικές θεωρίες:

- Ανταποκρινόμαστε στα πράγματα του περιβάλλοντός μας ανάλογα με το νόημα που έχει το καθένα.
- Τα νοήματα δεν είναι εγγενή στα πράγματα αλλά προκύπτουν από την κοινωνική διαντίδραση.
- Καθώς διαντιδρούμε με τους άλλους τα κοινά νοήματα του πολιτισμού μας αλλάζουν συνεχώς.

Τα άτομα στη συμβολική διαντίδραση θεωρούνται ενεργοί παράγοντες που διαμορφώνουν τα ίδια τη συμπεριφορά τους, ενώ η προσέγγιση αυτή στρέφει την προσοχή στην καθημερινότητα (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 88). Το άτομο δεν προσλαμβάνει παθητικά πληροφορίες, αλλά εμπλέκεται σε μια δυναμική διαδικασία όπου διαμορφώνει και προσαρμόζει την πληροφορία ανάλογα με τις δικές του ανάγκες (Manis & Metzger, 1978). Η ικανότητα της σκέψης όχι μόνο αναπτύσσεται αλλά και εκφράζεται, με τους δρώντες να λαμβάνουν υπόψη τους άλλους και να αποφασίζουν εάν και με ποιον τρόπο θα προσαρμόσουν τις ενέργειές τους με βάση τους άλλους (Ritzer, 2012, σ. 319).

Ο George Blummer¹³ εισήγαγε τον όρο συμβολική διαντίδραση το 1937, με τον Herbert Mead ως τον πιο σημαντικό στοχαστή της. Η συμβολική διαντίδραση του Mead απέδωσε τα πρωτεία στον κοινωνικό κόσμο, αναδεικνύοντας τη «συνείδηση», τον «νου» και τον «εαυτό». Η θεμελιώδης μονάδα στην κοινωνική του θεωρία είναι η «δράση» η οποία περιλαμβάνει τέσσερα αλληλένδετα στάδια: Την παρόρμηση, την αντίληψη, τον χειρισμό και την εκπλήρωση. Ο Mead επεδίωξε να επεκτείνει την εμπειρική επιστήμη του συμπεριφορισμού στα «άδηλα φαινόμενα» με άλλα λόγια στο τι συμβαίνει μεταξύ ερεθίσματος και απόκρισης, ενώ ταυτόχρονα εξετάζει μια σειρά από νοητικές διεργασίες στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής διαδικασίας όπως ο στοχασμός, η συνείδηση, οι νοητικές εικόνες, το νόημα και γενικότερα ο νους (Ritzer, 2012, σ. 296-435).

Η σημασία της «πράξης» στη συμβολική διαντίδραση

Για τον Mead μονάδα μελέτης είναι η «πράξη» που περιλαμβάνει τόσο τις εμφανείς όσο και τις άλλες πτυχές της ανθρώπινης πράξης, όπως η προσοχή, η αντίληψη, η φαντασία, ο ορθολογικός στοχασμός, τα συναισθήματα (Ritzer, 2012). Η πράξη συνεπώς εμπερικλείει το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας (Meltzer, 1964). Ο Mead εντόπισε τέσσερα βασικά και αλληλένδετα στάδια της Πράξης τα οποία σχετίζονται διαλεκτικά (Ritzer, 2012, σ. 301-305).

¹³ Ο Herbert George Blumer (1900-1987) ήταν Αμερικανός κοινωνιολόγος, του οποίου τα κύρια επιστημονικά ενδιαφέροντα ήταν η συμβολική αλληλεπίδραση και οι μέθοδοι κοινωνικής έρευνας.

1. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της «παρόρμησης» το οποίο περιλαμβάνει κάποιο άμεσο αισθητηριακό ερέθισμα και την αντίδραση του δρώντος στην ανάγκη να κάνει κάτι για αυτό.
2. Το δεύτερο στάδιο είναι η «αντίληψη» όπου το άτομο αναζητά και αντιδρά στα ερεθίσματα που σχετίζονται με την παρόρμηση. Τα άτομα έχουν την ικανότητα να συναισθάνονται ή να δέχονται ερεθίσματα μέσω της ακοής, της όσφρησης ή της γεύσης. Η αντίληψη αφορά τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο καθώς και τις νοητικές εικόνες που αυτά δημιουργούν. Τα άτομα δεν αποκρίνονται απλώς άμεσα στα εξωτερικά ερεθίσματα αλλά τα επεξεργάζονται και τα αξιολογούν μέσω νοητικών εικόνων. Ενεργά επιλέγουν κάποια από τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος. Με άλλα λόγια ένα ερέθισμα μπορεί να έχει πολλές διαστάσεις και αυτή η εκδοχή δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να τα επιλέγουν ή να τα αγνοούν.
3. Το τρίτο στάδιο είναι ο «χειρισμός» του αντικειμένου.
4. Το τελευταίο στάδιο είναι η «εκπλήρωση» δηλαδή η ανάληψη δράσης που ικανοποιεί την αρχική παρόρμηση.

Η σημασία των συμβόλων στα νοήματα

Η κοινωνική δράση αφορά δύο ή περισσότερα άτομα και ο βασικός μηχανισμός της είναι το «νεύμα». Το «νεύμα» είναι σύμφωνα με το Mead, ο βασικός μηχανισμός της κοινωνικής πράξης και διαδικασίας. Τα άτομα εμπλέκονται σε ασυνείδητους συναισθηματικούς διαλόγους με είδη νεύματος. Ταυτόχρονα τα σωματικά νεύματα μπορούν να μετατραπούν σε σύμβολα, με άλλα λόγια τα άτομα μπορούν να αντιδράσουν όχι μόνο μέσω νευμάτων αλλά και μέσω συμβόλων (Ritzer, 2012, σ. 307-322). Τα άτομα έχουν την ικανότητα να υιοθετούν τα σύμβολα-νεύματα που τους επιτρέπουν να ερμηνεύουν καταστάσεις, να αξιολογούν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε εναλλακτικής κατάστασης και έπειτα να επιλέγουν αυτό που θεωρούν καλύτερο.

Οι Michael Hughes και Carolyn Kroehler (2007, σ. 87-128) υποστηρίζουν ότι σύμβολο είναι κάτι που σημαίνει κάτι άλλο, ενώ αυτό το κάτι άλλο είναι το νόημα. Το νόημα των συμβόλων δεν είναι εγγενές αλλά η παράσταση των αντικείμενων στα οποία αποδίδεται ένα συμβατικό νόημα από το σύνολο των μελών της κοινωνίας. Ταυτόχρονα μετατρέπεται σε ένα σχήμα επικοινωνίας, εφόσον μια κοινότητα χρηστών συμφωνεί ότι το σύμβολο και το αντικείμενο συνδέονται μεταξύ τους. Πολλές από τις συνήθειες πτυχές της καθημερινής ζωής έχουν σημαντικό συμβολικό περιεχόμενο μέσα από αντικείμενα, γεγονότα και παραστάσεις. Τα σύμβολα, είναι κοινωνικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση του όποιου πράγματος συμφωνούν τα άτομα ότι θέλουν να αναπαραστήσουν, όπως οι λέξεις, τα τεχνουργήματα, οι σωματικές ενέργειες, για να μεταδώσουν μια πληροφορία που αφορά τους εαυτούς τους (Charon, 1998)¹⁴. Επίσης, τα σύμβολα μας επιτρέπουν να παραστήσουμε και να διαχειριστούμε τον κόσμο που μας περιβάλλει (Hewitt, 2003). Σύμφωνα με τον Mead, όταν τα άτομα αποκρίνονται στα σύμβολα, η σκέψη τους ενεργοποιείται, γι' αυτό το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται τόσο στη δημιουργία τους όσο στη μάθηση μέσω της διαντίδρασης και της κοινωνικοποίησης (Ritzer, 2012, σ. 321).

¹⁴ Αναφέρεται στον Ritzer, 2012, σ. 321.

Μέσω των συμβόλων τα άτομα χειρίζονται τον υλικό και κοινωνικό κόσμο δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ονομάσουν, να κατηγοριοποιούν και να θυμούνται τα αντικείμενα που συναντούν σε αυτόν. Έτσι, τα άτομα βάζουν τάξη σε έναν κόσμο που διαφορετικά θα προκαλούσε σύγχυση. Με λίγα λόγια βοηθούν τα άτομα να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους. Το κύριο ενδιαφέρον της θεωρίας της Διαντίδρασης αφορά τον αντίκτυπο των νοημάτων και των συμβόλων στην ανθρώπινη δράση και κυρίως στην άδηλη συμπεριφορά κατά την οποία η διαδικασία της σκέψης περιλαμβάνει τα σύμβολα και τα νοήματα, ενώ η έκδηλη συμπεριφορά είναι η πραγματική συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο. Στη διαδικασία της κοινωνικής διαντίδρασης τα άτομα συμβολικά μεταδίδουν νοήματα προς τους άλλους, ενώ οι άλλοι ερμηνεύουν αυτά τα σύμβολα με βάση τη δική τους ερμηνεία. Με άλλα λόγια στην κοινωνική διαντίδραση οι δρώντες εμπλέκονται σε μια διαδικασία άσκησης αμοιβαίας επιρροής (Ritzer, 2012, σ. 321-322).

Η ανακλαστική συμπεριφορά. Το «εγώ», το «εμένα» και ο «γενικευμένος άλλος»

Η συμβολική διαντίδραση ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την κατανόηση της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Παρακάτω αναλύονται τα βασικά εννοιολογικά στοιχεία της θεωρίας του Mead:

Η ανακλαστική συμπεριφορά. Στη συμβολική διαντίδραση, τα άτομα παρατηρούν, ερμηνεύουν, αξιολογούν, επικοινωνούν και ελέγχουν τον εαυτό τους, συνθέτουν και προσδιορίζουν την «αντανακλαστική» ή «ανακλαστική συμπεριφορά» (Wiggins et al., 1994). Τα άτομα παρακολουθούν τη δική τους συμπεριφορά και την αντίδραση των άλλων και προχωρούν σε ερμηνείες, δοκιμάζουν νέους τρόπους συμπεριφοράς και καταλήγουν σε νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους. Η αντανακλαστική συμπεριφορά παίζει ρόλο στην ανάπτυξη του εαυτού διότι μέσω αυτής μαθαίνουν τα άτομα ποιά είναι (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 170).

Ο κατοπτρικός εαυτός. Ο Mead ανέπτυξε την έννοια του «κατοπτρικού εαυτού» υποστηρίζοντας ότι ενεργούμε προς τον εαυτό μας με τον ίδιο τρόπο περίπου με τον οποίο ενεργούμε προς τους άλλους. Υιοθετούμε νοητικά μια διπλή αντίληψη, γινόμαστε ταυτόχρονα τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της παρατήρησης. Στη φαντασία μας μπαίνουμε στη θέση του άλλου και κοιτάμε τον εαυτό μας με τα δικά του μάτια. Ο ίδιος όρισε την οπτική του υποκειμένου ως «εγώ» και την οπτική του αντικειμένου ως «εμένα».

Ο εαυτός. Η σχολή της συμβολικής διαντίδρασης υποστηρίζει ότι η διαδικασία της επικοινωνίας με τον εαυτό μας παίζει κύριο ρόλο στην κοινωνική διαντίδραση (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 187-188). Μεγάλο μέρος της θεωρίας του Mead για τον νου σχετίζεται με τις ιδέες του για την κρίσιμη έννοια του «εαυτού» και τη δυνατότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αντικείμενο. Ο «εαυτός» μπορεί να λειτουργεί ταυτόχρονα ως υποκείμενο και ως αντικείμενο, προϋποθέτει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και αναφάνεται μέσω της εξέλιξης της κοινωνικής δραστηριότητας και των κοινωνικών σχέσεων.

Ο γενικευμένος άλλος. Στη συμβολική διαντίδραση, η κοινωνική μονάδα που παρέχει στα άτομα την ενότητα του «εαυτού», ονομάζεται «γενικευμένος άλλος» και γίνεται ο συνδετικός κρίκος με την κοινωνία. Μέσω του «γενικευμένου άλλου» υιοθετούμε τις οργανωμένες τάσεις της κοινότητας στην

οποία ανήκουμε και με αυτό τον τρόπο ο κοινωνικός έλεγχος μετατρέπεται σε αυτοέλεγχο (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 189).

Το εγώ και το εμένα. Ο εαυτός διαθέτει επίσης δυο πτυχές, την πτυχή του «εγώ» που είναι η απρόβλεπτη δημιουργική πτυχή του εαυτού και η πτυχή του «εμένα» που είναι το οργανωμένο σύνολο των στάσεων που υιοθετεί (Ritzer, 2012, σ. 345). Ο Mead δίνει μεγάλη έμφαση στο «εγώ» για τους εξής λόγους (Ritzer, 2012):

- Πρόκειται για την κύρια πηγή καινοτομίας στην κοινωνική διαδικασία.
- Πιστεύει ότι στο «εγώ» εντοπίζονται οι πιο σημαντικές αξίες μας.
- Στο «εγώ» είναι κάτι το οποίο όλοι αποζητάμε, η πραγμάτωση του εαυτού.
- Το «εγώ» είναι αυτό που μας επιτρέπει να αναπτύξουμε ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Οι συγκεκριμένες περιστάσεις της ζωής κάθε ατόμου αποδίδουν έναν μοναδικό συνδυασμό στο «εγώ» και στο «εμένα». Ενώ παρατηρείται ότι το «εγώ» αντιδρά απέναντι στο «εμένα» δηλαδή στην υιοθέτηση του γενικευμένου άλλου (Ritzer, 2012, σ. 314-316). Ο Mead εξετάζει επίσης το «εγώ» και το «εμένα» με πραγματιστικούς όρους. Το «εμένα» επιτρέπει στο άτομο να ζει ομαλά στον κοινωνικό κόσμο, ενώ το «εγώ» καθιστά εφικτή την κοινωνική αλλαγή. Η κοινωνία με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει ένα ικανό βαθμό λειτουργίας και ταυτόχρονα μια σταθερή εισροή μεταβολών, προκειμένου να αποτρέπεται ο κίνδυνος της στασιμότητας. Το «εγώ» και το «εμένα» είναι ως εκ τούτου δύο αναπόσπαστα μέρη της συνολικής κοινωνικής διαδικασίας και επιτρέπουν τόσο στα άτομα όσο και στην κοινωνία να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά (Ritzer, 2012, σ. 314-316).

Ο νους. Τέλος όσον αφορά τον νου, δεν πρόκειται για ένα ενδοκρανιακό αλλά ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο προκύπτει και αναπτύσσεται εντός της κοινωνικής διαδικασίας και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα αυτής της διαδικασίας (Frank, 2007). Οι θεωρητικοί της Συμβολικής Διαντίδρασης δεν θεωρούν ότι ο νους είναι πράγμα, δηλαδή μια οργανική δομή αλλά μια διαρκής διαδικασία η οποία ανήκει στην ευρύτερη διεργασία ερεθίσματος-απόκρισης και υποστηρίζουν ότι εμφανίζεται μέσα από την κοινωνικοποίηση της συνείδησης (Ritzer, 2012, σ. 319).

Ο «γενικευμένος άλλος» και ο «εαυτός» μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι

Σύμφωνα με τον Mead τα παιδιά αναπτύσσουν σε τρία στάδια την αίσθηση του «εαυτού» μέσα στο παιχνίδι (Hughes & Kroehler, 2007, σ. 188):

1. Το στάδιο της ελεύθερης δραστηριότητας. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά επιτελούν το ρόλο ενός μόνο ατόμου κάθε φορά και υποδύονται τη συμπεριφορά του. Το πρότυπο που μιμούνται είναι συνήθως κάποιο σημαντικό πρόσωπο της ζωής τους, το οποίο ονομάζεται, ο «σημαντικός άλλος».
2. Το στάδιο του παιχνιδιού. Στο δεύτερο στάδιο του παιχνιδιού τα παιδιά αναλαμβάνουν πολλούς ρόλους.

3. Το στάδιο του «γενικευμένου άλλου». Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι είναι ενταγμένα σε μια ευρύτερη κοινότητα ανθρώπων και ότι αυτή η κοινότητα έχει ορισμένους κανόνες.

Ο Mead μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού εντοπίζει τη «γέννηση του εαυτού» όπως χαρακτηριστικά ονομάζει, σε δύο στάδια της παιδικής ανάπτυξης:

1. Στο πρώτο στάδιο του ατομικού παιχνιδιού, το παιδί μαθαίνει να υιοθετεί την στάση των άλλων (Vail, 2007) και λειτουργεί τόσο ως υποκείμενο όσο και ως αντικείμενο. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν την ικανότητα να οικοδομούν έναν εαυτό.
2. Στο δεύτερο στάδιο του ομαδικού παιχνιδιού, απαιτείται από το άτομο να αναπτύξει τον «εαυτό» με την πλήρη έννοια του όρου (Vail 2007).

Ενώ στο στάδιο του ατομικού παιχνιδιού το παιδί υποδύεται το ρόλο των «συγκεκριμένων άλλων» στο στάδιο του ομαδικού παιχνιδιού αναλαμβάνει τον ρόλο όλων όσων συμμετέχουν στο παιχνίδι. Στο στάδιο του ατομικού παιχνιδιού τα παιδιά δεν αποτελούν οργανωμένες ολότητες διότι παίζουν μια σειρά από διακριτούς ρόλους, ως εκ τούτου σύμφωνα με την άποψη του Mead δεν διαθέτουν οριστικές προσωπικότητες. Αντίθετα στο στάδιο του ομαδικού παιχνιδιού αρχίζει να εμφανίζεται η ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Τα παιδιά αρχίζουν να είναι σε θέση να λειτουργούν σε οργανωμένες ομάδες και να καθορίζουν τι θα κάνουν εντός τους (Ritzer, 2012, σ. 311-312). Το στάδιο του ομαδικού παιχνιδιού συνδέεται με τον όρο του «γενικευμένου άλλου» δηλαδή με τη στάση της κοινότητας ή με τη στάση ολόκληρης της ομάδας, η οποία έχει καθοριστική σημασία για τον «εαυτό». Όταν το άτομο γίνεται φορέας στάσεων της οργανωμένης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, αρχίζει να αναπτύσσει ολοκληρωμένο «εαυτό». Η ανάληψη του ρόλου του «γενικευμένου άλλου» δεν έχει σημασία μόνο για τον «εαυτό» αλλά και για την εξέλιξη των οργανωμένων ομαδικών δράσεων. Κάθε ομάδα απαιτεί από τα μέλη της να καθορίζουν τη συμπεριφορά τους σε συνάρτηση με τις στάσεις του «γενικευμένου άλλου» (Ritzer, 2012, σ. 312).

Κατά την άποψη του Mead (1934) το ατομικό «εγώ» (το αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης της κοινωνικής συμπεριφοράς της ομάδας) συγκροτείται όταν το παιδί εσωτερικεύει τους ρόλους που καλείται να αναλάβει στις διάφορες καταστάσεις αλληλεπιδράσεων, όπως όταν παίζει με τους συνομηλικούς του, καθώς και τη στάση των άλλων απέναντι του. Στην πρώτη αυτή εσωτερίκευση του ρόλου του προστίθεται κατόπιν η εσωτερίκευση της κοινωνικής συμπεριφοράς του συνόλου της ομάδας στην οποία ανήκει. Στην κοινωνική ομάδα υπάρχουν ρόλοι που αντιστοιχούν στην κοινωνική συμπεριφορά και η ίδια η ομάδα προσδοκά από τα μέλη της. Ρόλοι που αποτελούν πρότυπα και αφομοιώνονται από το παιδί με τη μίμηση ή με την εσωτερίκευση των προσδοκιών που αντιλαμβάνεται. Αναλαμβάνοντας λοιπόν τους ρόλους αυτούς το παιδί υιοθετεί τους κανόνες και τις αξίες της πολιτισμικής ομάδας, εσωτερικεύει έναν «γενικευμένο άλλο» (Blanchet & Trognon, 1997, σ. 32-33).

Ο Mead ανιχνεύει τη «γέννηση του εαυτού» στα στάδια του ατομικού και ομαδικού παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας. Ενώ ιδιαίτερη σημασία στα μεταγενέστερα στάδια έχει η ανάδειξη του «γενικευμένου άλλου». Η ικανότητα του παιδιού να βλέπει άτομο τον εαυτό του από τη σκοπιά της κοινότητας είναι ουσιώδης για το ίδιο αλλά και για τις οργανωμένες ομαδικές δραστηριότητες (Ritzer, 2012, σ. 345).

1.6. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η ανάπτυξη του παιδιού μέσα από την αισθητηριακή απόκριση

«Τα παιδιά μαθαίνουν, αναπτύσσονται και προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από τις αισθήσεις τους» αναφέρουν οι Σοφία Τριλίβα και η Τάνια Αναγνωστοπούλου (2008, σ. 59). Η εικόνα του σώματος διαμορφώνεται ουσιαστικά από την αρχή της ζωής, με εμπειρίες απτικές και προσανατολισμού, ενώ οι οπτικές εικόνες αναπτύσσονται αργότερα και το νόημά τους εξαρτάται από τις πρωταρχικές εμπειρίες που αποκτήθηκαν μέσω της αφής (Bloomer & Moore, 1977, σ. 44). Στην ουσία το παιδί αντιλαμβάνεται αφού έχει μάθει να γνωρίζει τον κόσμο χρησιμοποιώντας τα μάτια και τα χέρια του (Λεβέντη)¹⁵. Το παιδί ξεκινά να σκέφτεται μέσω των αισθήσεων και όλη αυτή η διαδικασία καταλήγει στη μάθηση και στη κρίση, στην ουσία αντιλαμβάνεται κάτι μέσω των αισθήσεών του (Λεβέντη, 2020, σ. 70). Τα μικρά παιδιά είναι αισθητηριακά αχόρταγα. Σύμφωνα με τον Piaget τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο μέσω των αισθήσεων και των πράξεων τους, είναι περιέργοι εξερευνητές που ανυπομονούν να μάθουν για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο, εξερευνούν με όλες τους τις αισθήσεις και κάνουν ατέλειωτες ερωτήσεις¹⁶. Ο Θωμάς Λιολιόπουλος (2004) υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να επεξεργάζονται με τα χέρια τους τα αντικείμενα του περιβάλλοντος, γιατί έτσι είναι σα να έρχεται σε απευθείας επαφή ο έξω κόσμος με την εξωτερική στοιβάδα του εγκεφάλου, μιας και τα δύο (δηλαδή το δέρμα του χεριού και του εγκεφάλου) κατάγονται από το ίδιο δέρμα. Για την Maria Montessori¹⁷ η αφή και οι άλλες αισθήσεις φέρνουν το παιδί σε επαφή με τον εξωτερικό κόσμο και αυτό γιατί στην πρώιμη ηλικία το παιδί δεν αντιλαμβάνεται μόνο με την όραση. Το παιδί για να αφομοιώσει τον εξωτερικό κόσμο χρησιμοποιεί την ικανότητα της αφής (Πανταζής, 1997, σ. 83) δεν είναι όμως μόνο αυτή η αίσθηση που βοηθάει τα παιδιά να μάθουν τον κόσμο, όπως αναφέρει ο Robert Schirrmacher (1995, σ. 163). Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο την όσφρηση από ότι οι ενήλικες όπως επίσης συνηθίζουν να τοποθετούν αντικείμενα στο στόμα προκειμένου να αντιληφθούν τις ιδιότητες τους (Δήμου, 2011, σ. 21).

Η Kathy Danko-McGhee (2006) υποστηρίζει ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να έχουν αισθητική εμπειρία. Πολύ πριν μπορέσουν να μιλήσουν, τα παιδιά εκφράζουν τις προτιμήσεις τους για τα χρώματα, τα σχήματα και τις γεύσεις, δείχνουν ουσιαστικά τις αισθητικές τους προτιμήσεις. Για παράδειγμα, το μωρό που παίζει με ένα καινούργιο παιχνίδι καθώς κάνει λεκτικούς ήχους ενθουσιασμού, σφίγγοντας το παιχνίδι και εξετάζοντας προσεκτικά τα χρώματα, αποδεικνύει την εμφάνιση μιας εμπειρίας θαυμασμού, με λίγα λόγια χρησιμοποιεί τις διάφορες αισθήσεις του για να απολαύσει την εμπειρία της αλληλεπίδρασης με το παιχνίδι. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, μαθαίνουν να ασκούν τις αισθήσεις τους παρατηρώντας γραμμές, υφές, σχήματα, χρώματα, και σχέδια που βρίσκονται στο περιβάλλον τους (Danko-McGhee, 2006). Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά μαθαίνουν τον κόσμο μέσω της αισθητηριακής εμπειρίας. Μέσω της οπτικής, ακουστικής, κιναισθητικής και συναισθηματικής αντίληψης, τα παιδιά αλληλοεπιδρούν ενεργά με το φυσικό ή με το κοινωνικό περιβάλλον και αυξάνουν την αισθητική τους συνείδηση (Chou & Lee, 2016). Η ωρίμανση είναι μια διαδικασία βιολογική ενώ η ανάπτυξη μέσω των

¹⁵ Αναφέρεται στο Αθανασέκου, 2000, σ. 66-81.

¹⁶ Αναφέρεται στον Schirrmacher, 1995, σ. 16-18.

¹⁷ Αναφέρεται στον Πανταζή, 1997, σ. 83.

αντιληπτικών λειτουργιών διευρύνει της νοητικές, τις κινητικές και τις γλωσσικές ικανότητες καθώς και τις ικανότητες γνώσης του εαυτού και του περιβάλλοντος (Δήμου, 2011, σ. 2). Συνεπώς η Γνωστική Ανάπτυξη προϋποθέτει μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με το υλικό και το κοινωνικό περιβάλλον.

Η Danko-McGhee (2006) προτείνει ότι οι ενήλικες μπορούν να μάθουν πολλά από τα μικρά παιδιά, αν αποφασίσουν να αφιερώσουν χρόνο από την πολυάσχολη καθημερινή τους ζωή, για να δώσουν περισσότερη προσοχή στο περιβάλλον τους, απολαμβάνοντας για παράδειγμα τη μυρωδιά των τριαντάφυλλων. Ο Schirrmacher (2002, σ. 168-182) σημειώνει ότι τα νεαρά παιδιά επιδεικνύουν την αισθητική τους στάση με αυθορμητισμό, με απορία και έκπληξη σε πράγματα που οι ενήλικες μπορεί να θεωρούν δεδομένα, προωθώντας ταυτόχρονα την αντίληψη ότι όταν η αισθητική εμπειρία συγχωνεύει το γνωστικό, η σκέψη και το συναίσθημα ενώνονται. Για παράδειγμα, τα παιδιά δεν νιώθουν μόνο ευχαρίστηση κοιτώντας και μυρίζοντας ένα λουλούδι, αλλά επίσης ενισχύουν και την έννοια του «τι είναι λουλούδι» (Schirrmacher, 2002, σ. 168-182).

Η ανάπτυξη της αντίληψης των παιδιών σχετικά με την έννοια του χώρου και του αντικειμένου

Ο χώρος στον οποίο κινείται το παιδί καθώς και τα αντικείμενα που το περικλείουν δίνουν σημαντικά ερεθίσματα για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και επιλέγει να τοποθετηθεί στον κόσμο (Piaget & Inhelder, 1956). Ο Piaget θεωρεί ότι η κατασκευή της πραγματικότητας στο παιδί συμβαίνει μέσω της σωματικής του διάδρασης με τα άλλα αντικείμενα¹⁸. Από τη μέρα που γεννιούνται τα παιδιά, ζουν σε ένα βαθιά κοινωνικό περιβάλλον, όχι μόνο γιατί αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους αλλά επειδή το περιβάλλον εμπεριέχει πολλά τεχνουργήματα. Το βρέφος από τους πρώτους μήνες της ζωής του επιδιώκει την επαφή και την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, ανακαλύπτει τον εαυτό του και την ύπαρξη του μέσα από τα αντικείμενα που βρίσκονται στο κοντινό του περιβάλλον, κάθε αντικείμενο μπορεί να ξυπνήσει την περιέργεια του και να ενεργοποιήσει την αντίληψή του (Πανατζής, 1997, σ. 28). Ακόμη κι ένα μη οικείο αντικείμενο μπορεί να αποτελεί το ξεκίνημα για μια αλυσίδα εξερεύνησης, εξοικείωσης και τελικής κατανόησης, μια συχνά επαναλαμβανόμενη συνθήκη που θα οδηγήσει σε μια πιο ώριμη αντίληψη των χαρακτηριστικών, όπως του σχήματος, της υφής, του μεγέθους και του φυσικού κόσμου (Garvey, 1990, σ. 72).

Για τον Piaget τα παιδιά γεννιούνται χωρίς γνώση του χώρου ή την αντίληψη της μονιμότητας των αντικειμένων και τελικά η γνώση αυτή αναπτύσσεται μέσω της εμπειρίας τους και της δράσης τους στον χώρο (Πανοπούλου-Μαράτου, 2000, σ. 263). Η Marthe Bernson (1966)¹⁹ αναφέρει ότι «Αρχικά το παιδί δεν έχει καμία έννοια του χώρου ανάλογη με τη δική μας. Είναι σαν το ψάρι που κολυμπά στο νερό, για το παιδί δεν υπάρχει πάνω, κάτω ή αριστερά, δεξιά». Ο πρωταρχικός χώρος είναι σωματομετρικός και εγωκεντρικός· στοματικός· εμβρυώδης και παθητικός. Ακολουθεί ο αισθητικοκινητικός χώρος, που συγκροτείται γύρω από την εμπειρία της κίνησης και γενικότερα της ενέργειας. Το παιδί με διαδοχικές δοκιμές και προσαρμογές επεξεργάζεται τη δική του αντίληψη για τον χώρο (Κατσαβουνίδου, 2023).

¹⁸ Αναφέρεται στην Κατσαβουνίδου, 2023.

¹⁹ Αναφέρεται στη Meredieu, 1981.

Ο Kurt Lewin υποστηρίζει ότι τα αντικείμενα «υπαγορεύουν» στο παιδί τι πρέπει να κάνει με αυτά²⁰. Φοιτητές στο πανεπιστήμιο του Nottingham (1956) δούλεψαν πάνω στην ιδέα του Lewin και κατασκεύασαν ένα δωμάτιο με τις διαστάσεις των αντικειμένων δυόμιση φορές μεγαλύτερες από το κανονικό, ώστε μπαίνοντας μέσα οι ενήλικες να έχουν την ίδια αίσθηση που έχει ένα παιδί με τα αντικείμενα. Οι επισκέπτες έμειναν άναυδοι μπροστά σε αυτή τη διαφορά κλίμακας²¹. Όπως παρατηρεί ο Colin Ward (1978, σ. 71) «Επειδή μεγαλώνουμε με αργό ρυθμό, έχουμε ξεχάσει (...) πως ως μικρά παιδιά, κινούμαστε ανάμεσα σε σκαμπό, κουτιά και αναποδογυρισμένους κουβάδες προκειμένου να φτάσουμε τον διακόπτη, το πόμολο της πόρτας, τα ράφια, τα ντουλάπια, ή τα περβάζια των παραθύρων». Συμπεραίνουμε τελικά, ότι τα αντικείμενα τα οποία περιβάλλουν το παιδί καθημερινά, το επηρεάζουν και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 65).

Ο Vygotsky (1933/1998) τονίζει ότι η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον περνά σε ένα πολύ πιο αφηρημένο επίπεδο όσο μεγαλώνει. Μετά τα 6 με 8 έτη, οι εμπειρίες των τόπων συνοδεύουν σταθερά τα παιδιά μέχρι την ενηλικίωση (Tuan, 1977) και ο τόπος σε αυτές τις ηλικίες βιώνεται με τη μέγιστη έντασή του (Ward, 1978, σ. 23). Ο Jerome Bruner (1990, 1991) υποστηρίζει ότι η Γνωστική Ανάπτυξη του ατόμου ακολουθεί μια σειρά από επάλληλα εξελικτικά στάδια. Κάθε επόμενο στάδιο αποτελεί έναν πολυπλοκότερο τρόπο εσωτερικής αναπαράστασης της εξωτερικής πραγματικότητας και περιγράφει τρεις τρόπους αναπαράστασης της γνώσης:

- Πραξιακή αναπαράσταση. Το παιδί μαθαίνει μέσα από τη δράση, τη μίμηση και τον χειρισμό των αντικειμένων.
- Εικονιστική αναπαράσταση. Είναι η αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων. Δεν υπάρχει όμως πλήρης διαχωρισμός ανάμεσα στο εξωτερικό αντικείμενο και στο αντίστοιχο εσωτερικό σύμβολο.
- Συμβολική αναπαράσταση. Το παιδί αναπαριστά την εξωτερική πραγματικότητα με αφηρημένα σύμβολα τα οποία μπορεί να χειρίζεται εσωτερικά, όπως λέξεις, μαθηματικά σύμβολα, σήματα κλπ.

Η ανάπτυξη της λογικομαθηματικής γνώσης μέσα από τη χωρική αντίληψη

Η ανάπτυξη της χωρικής σκέψης ως μια επεξεργασία που εμπλέκει τοποθετήσεις και κινήσεις στον χώρο με τις αντίστοιχες αναπαραστάσεις τους μέσα από εμπειρίες που αναπτύσσουν έννοιες, αποκτά σημασία στη μαθηματική εκπαίδευση (National Council, 2006)²². Αντίστοιχα πολλές διαδικασίες στα μαθηματικά, όπως η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργία μοντέλων, η κατανόηση σχημάτων, διαγραμμάτων ή άλλων παραστάσεων με χωρικά χαρακτηριστικά, ως τις αριθμητικές ή αλγεβρικές έννοιες στηρίζονται στην ανεπτυγμένη αντίληψη χωρικών ιδιοτήτων και σχέσεων (Τζεκάκη, 2015· Newcombe, 2010· Sarama & Clements, 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα συνδέουν τις χωρικές ικανότητες με τις υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά, ενώ συχνά οι δυσκολίες των ενηλίκων να αντιληφθούν χωρικές και γεωμετρικές ιδιότητες

²⁰ Αναφέρεται στην Κατσαβουνίδου, 2023.

²¹ Ό.π.

²² Αναφέρεται στην Τζεκάκη, 2015.

σχετίζονται με την ελλιπή σύνδεση των αυθόρμητων αισθητικοκινητικών εμπειριών στον χώρο με πιο γενικευμένα χωρικά πλαίσια (Berthelot & Salin, 1998).

Όπως αναφέρει ο Piaget «Είναι μεγάλο λάθος να θεωρούμε ότι το παιδί κατακτά τη γνώση των αριθμών και άλλες μαθηματικές έννοιες μόνο μέσα από τη διδασκαλία. Αντίθετα, κατά ένα μεγάλο βαθμό τις αναπτύσσει μόνο του, ανεξάρτητα και αυθόρμητα»²³. Ουσιαστικά, η κατανόηση αυτών των εννοιών συμβαδίζει με τη νοητική του ανάπτυξη, υποστηρίζει ο Fergus Hughes (1999). Ο Piaget διακρίνει τρία είδη γνώσεων: Την κοινωνική, τη φυσική και τη λογικομαθηματική. Η κοινωνική γνώση μεταδίδεται από τον ενήλικα. Η φυσική γνώση προέρχεται από τις φυσικές ιδιότητες των αντικειμένων. Το παιδί για να ανακαλύψει τις φυσικές ιδιότητες των αντικειμένων πρέπει να ενεργήσει πάνω σε αυτά και να ανακαλύψει τις αντιδράσεις τους στις ενέργειές του. Αυτή η φυσική γνώση συγκροτείται μέσα σε ένα λογικομαθηματικό πλαίσιο. Η λογικομαθηματική γνώση δημιουργείται με τη σκεπτόμενη αφαίρεση και έχει ως πηγή το ίδιο το υποκείμενο. Στη σκεπτόμενη αφαίρεση το παιδί δημιουργεί και εισάγει σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα (Κασιμάτη, 2003). Τα χαρακτηριστικά της λογικομαθηματικής γνώσης είναι τα ακόλουθα (Kamii & Devries, 1979):

- Δεν διδάσκεται γιατί δομείται από τις σχέσεις που το παιδί βρίσκει ανάμεσα στα αντικείμενα.
- Κάθε μεταγενέστερη σχέση που δημιουργεί είναι μια σχέση ανάμεσα στις προγενέστερες που είχε δημιουργήσει.
- Αναπτύσσεται περισσότερο, όταν το παιδί ενθαρρυνθεί να είναι περίεργο και άγρυπνο σε σχέση με το περιβάλλον του.
- Όταν συγκροτηθεί μία φορά, ποτέ δεν λησμονείται.

Σύμφωνα με τον Hans Freudenthal (1973, σ. 403) η γεωμετρία είναι η επιστήμη του φυσικού χώρου που μας περιβάλλει και όχι αποκλειστικά ένα αξιωματικό, επαγωγικό και αυτοαναφορικό σύστημα. Από αυτήν την αντίληψη θα έπρεπε να πηγάζει ο κεντρικός στόχος της διδασκαλίας της γεωμετρίας στο σχολείο, που δεν μπορεί να είναι άλλος από την εκμετάλλευση αυτής της σχέσης με τον εμπράγματο βιωμένο χώρο (Τριανταφυλλίδης, 2015).

1.7. Η ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα εξελικτικά στάδια του σχεδίου των παιδιών

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα εξελικτικά στάδια του σχεδίου των παιδιών, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς συμφωνούν ότι ξεκινούν με το μουτζούρωμα. Η πιο σημαντική θεωρία της σχεδιαστικής ανάπτυξης των παιδιών είναι ίσως αυτή που προτάθηκε από τον Georges-Henri Luquet, διότι οδήγησε στη συγκρότηση μιας ενιαίας θεωρίας αλλά και άσκησε επιρροή στη μετέπειτα θεωρία για τη Γνωστική Ανάπτυξη του Piaget (Glyn & Silk, 1997). Ο George Henri Luquet (2001) προσδιορίζει την παιδική σχεδιαστική ανάπτυξη στα εξής στάδια:

1^ο Στάδιο. Τυχαίος ρεαλισμός, 2-3 ετών: Το πρώτο στάδιο ξεκινάει περίπου στην ηλικία των 2 ετών. Σε αυτό το στάδιο τα σχέδια των παιδιών δεν έχουν σαφή κατανόηση της αναπαράστασης. Συχνά παράγουν

²³ Αναφέρεται στην Κασιμάτη, 2003.

τυχαίες μουτζούρες ή ανοργάνωτες γραμμές, χωρίς καμία σκόπιμη απεικόνιση. Παρόλα αυτά ο Luquet θεωρεί ότι τα σημάδια που κάνουν τα παιδιά στο χαρτί σε αυτό το στάδιο δεν αποτελούν άσκοπες και ασυντόνιστες κινήσεις, αλλά δείχνουν επίγνωση των σημαντικών παραστάσεων που επιτελούνται, όπως και αυξανόμενο συντονισμό ματιού-χειριού. Ενώ ο Rudolf Arnheim (1956) υποστηρίζει ότι τα μουτζουρώματα δεν αποτελούν αναπαραστάσεις, αλλά παραστάσεις στις οποίες κυριαρχεί μια κινητική ορμή. Ο Luquet και ο Piaget θεωρούσαν τα πρώτα μουτζουρώματα απλό παιχνίδι και άσκηση (Glynn & Silk, 1997, σ. 53). Μετά τα 2 έτη, το παιδί αρχίζει να δημιουργεί σημεία χωρίς όμως να έχει απεικονιστική διάθεση. Το παιδί ανακαλύπτει τυχαία μια μορφική αναλογία ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και στα σχεδιασμένα στοιχεία και αναδρομικά ονοματίζει το σχέδιο του (Meriedieu, 1974).

2° Στάδιο. Αποτυχημένος ρεαλισμός, 3-5 ετών: Το παιδί έχει ανακαλύψει την μορφή του αντικειμένου και προσπαθεί να την αναπαράγει. Στο συγκεκριμένο στάδιο τα παιδιά γνωρίζουν τι ακριβώς θέλουν να σχεδιάσουν και ανακοινώνουν τις προθέσεις τους πριν ξεκινήσουν. Συνήθως όμως δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τα σχέδια τους με επιτυχία καθώς η ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται από έλλειψη γραφικού ελέγχου. Τα σχέδια αποτελούνται από διάφορα στοιχεία, χωρίς ωστόσο αυτά να συντονίζονται σε ένα συγκροτημένο σύνολο. Επιπρόσθετα σε αυτό το στάδιο τα παιδιά σχηματίζουν φιγούρες ανθρώπων που αποκαλούνται «γυρίνοι» δηλαδή έναν μεγάλο κύκλο για κεφάλι και γραμμές για πόδια γύρω από αυτόν (Μαυράκης, 2020).

3° Στάδιο. Διανοητικός ρεαλισμός, 5-9 ετών: Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι το παιδί σχεδιάζει το αντικείμενο όχι όπως το βλέπει αλλά όπως το ξέρει. Συνήθως καταφεύγει σε δύο μεθόδους:

α) Την «επιπέδωση» ή την «περιστροφική» προβολή, δηλαδή τα αντικείμενα δεν απεικονίζονται προοπτικά αλλά προβάλλονται στο ίδιο επίπεδο γύρω από έναν άξονα ή ένα σημείο.

β) Τη «διαφάνεια» δηλαδή την ταυτόχρονη απεικόνιση του αντικειμένου και του περιεχομένου του, που οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί αναμειγνύει διαφορετικές οπτικές γωνίες (Μαυράκης, 2020). Για παράδειγμα, βλέπουμε ένα σχεδιασμένο σπίτι ταυτόχρονα απ' έξω και από μέσα ή το μωρό μέσα από τη διαφανή κοιλιά της μητέρας (Meriedieu, 1974). Η διαφάνεια αποτελεί για το παιδί, το μέσο για να εκφράσει μια εμπειρία όχι ως χωρική αλλά κυρίως ως συναισθηματική. Μόνο ο ενήλικας βλέπει τα αντικείμενα χωριστά και διακριτά το ένα από το άλλο, για το παιδί όμως που ζει ανάμεσα στα αντικείμενα συμβιωτικά και συναισθηματικά δεν υπάρχει διαχωρισμός. Έτσι το σπίτι γίνεται αντιληπτό μέσα από ένα σύνολο πολλαπλών εμπειριών, άρρηκτα συνδεδεμένο με τα αντικείμενα που περιέχει (Meriedieu, 1974). Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο δίνουν πολλές φορές ερμηνείες για τα σχέδια τους πριν ακόμη τα ολοκληρώσουν ενώ περιλαμβάνουν κάποιες φορές στοιχεία που για εκείνα υπάρχουν, ακόμα και αν δεν είναι ορατά.

4° Στάδιο. Οπτικός ρεαλισμός, από 9 ετών και μετά. Το παιδί σταματά το παιδικό σχέδιο, ανακαλύπτει τον ρεαλισμό και την προοπτική και ακολουθεί τους νόμους του σχεδίου (Meriedieu, 1974). Τα σχέδια των παιδιών σε αυτές τις ηλικίες γίνονται όλο και πιο ρεαλιστικά όσον αφορά τις διαστάσεις και τις λεπτομέρειες, περνώντας ταυτόχρονα στο στάδιο που ονομάζει ο Luquet, «νοητικός ρεαλισμός» (Glynn & Silk, 1997, σ. 58). Τα παιδιά αρχίζουν να ζωγραφίζουν από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία ενώ οι αναλογίες και οι σχέσεις αποδίδονται πιο κατάλληλα. Τα σχέδια τους δεν βασίζονται τόσο σε

μεμονωμένα αντικείμενα αλλά και στη σχέση μεταξύ των αντικειμένων. Σε αυτό το τελευταίο στάδιο της σχεδιαστικής ανάπτυξης τα σχέδια απεικονίζουν όλο και πιο ρεαλιστικά την ορατή πραγματικότητα, ενώ γίνονται προοδευτικά όλο και πιο τυποποιημένα στη μορφή. Ένα συχνό φαινόμενο που παρατηρείται είναι η χρήση δύο σταδίων ταυτόχρονα, όπως για παράδειγμα η αναπαράσταση αντικειμένων με συνδυασμό του νοητικού και του οπτικού ρεαλισμού ταυτόχρονα. Το παιδί (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) όσο μεγαλώνει ενδιαφέρεται περισσότερο για το κριτήριο του πραγματικού (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 27-88). Τα μεγαλύτερα μικρά παιδιά πασχίζουν να δημιουργήσουν φωτογραφικό ρεαλισμό στην τέχνη τους. Τα ενδιαφέρει πολύ το μέγεθος, η τοποθέτηση, η μορφή, το χρώμα, η προοπτική, η αναλογία, το βάθος και η χρήση των λεπτομερειών για να προσεγγίσουν την πραγματικότητα. Πολλά παιδιά απογοητεύονται και εγκαταλείπουν τα έργα τους όταν αυτά δεν συμπίπτουν με την πραγματικότητα ενώ άλλα συνεχίζουν να επαναλαμβάνουν στερεοτυπικά σύμβολα (Lowenfeld & Brittain, 1975, σ. 130). Στην περίοδο του οπτικού ρεαλισμού το ενδιαφέρον των παιδιών στρέφεται στον κόσμο των γεγονότων (Gardner & Wolf, 1979) τα παιδιά εμμένουν στην ακρίβεια και επιθυμούν να είναι τα πράγματα όπως ακριβώς φαίνονται. Οι προτιμήσεις τους κλίνουν προς τα ρεαλιστικά έργα και συχνά περιφρονούν αυτά που δεν είναι αναπαραστατικά. Από τη στιγμή που το παιδί ανακαλύπτει τη δυνατότητα να αναπαριστά το πραγματικό αρκείται στο να ζωγραφίζει πραγματικά αντικείμενα και δεν καταφεύγει συχνά στην αφαίρεση (Meriedieu 1974).

H αντίληψη του παιδιού για τον αναπαραστατικό γραφικό χώρο

Το παιδικό σχέδιο χρησιμοποιείται ως πηγή μαρτυρίας για την εξελικτική προσέγγιση της παιδικής αντίληψης στο σχέδιο (Piaget & Inhelder, 1969) και την αναπτυσσόμενη αναπαράσταση του παιδικού κόσμου. Ο Piaget διακρίνει τρεις φάσεις στην εξέλιξη της αναπαράστασης του χώρου που αντιστοιχούν ουσιαστικά με τα στάδια του Luquet. Σε αυτές τις φάσεις ο Piaget κάνει μια αναφορά στις αναπαριστώμενες σχέσεις του παιδιού με τον χώρο:

1^ο Στάδιο. Το στάδιο της συνθετικής ανικανότητας ή τυχαίος ρεαλισμός ή αποτυχημένος ρεαλισμός, 18 μηνών-3 ετών. Σε αυτό το στάδιο αναπτύσσονται οι αισθητηριακές και κινητικές ικανότητες και το νήπιο μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τις τοπολογικές και σχετιστικές ιδιότητες διαμέσου σχέσεων εγγύτητας, διαχωρισμού, τάξης, περιβλήματος και συνέχειας (Γεωργιάδου, 2024, σ. 123). Αγνοούνται κατά την απεικόνιση του χώρου οι ευκλείδειες και οι προβολικές σχέσεις. Δεν υπάρχει σταθερότητα στα μεγέθη ή στην απεικόνιση του βάρους. Τα νήπια δεν στοχεύουν σε κάποια αναπαράσταση, σε αυτά τα πρώτα μπουζουρώματα τυχαία ανακαλύπτουν γραφικά σύμβολα (Μαυράκης, 2018, σ. 699).

2^ο Στάδιο. Το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού, 3-11 ετών. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου αρχίζουν να αναπτύσσονται ικανότητες διαισθητικών χωρικών αναπαραστάσεων διαμέσου των δράσεων στον χώρο και του συμβολικού παιχνιδιού (Γεωργιάδου, 2024, σ. 123). Ο χώρος είναι στατικός και αντιστρεπτός ενώ το σύστημα αναφοράς εγωκεντρικό. Το παιδί εισάγεται στον αντιληπτικό χώρο με έναν τρόπο προσωπικό και αναπτύσσεται ένα σύστημα συνειδητής επίγνωσης. Από τα 7-10 έτη, οι προβολικές, ευκλείδειες και τοπολογικές σχέσεις αρχίζουν να διαμορφώνονται. Το συγκεκριμένο στάδιο χαρακτηρίζεται από ένα πιο περίπλοκο αντιληπτικό χειρισμό του χώρου και των αντικειμένων με

ποσοτικές ή μετρικές σχέσεις και κατηγοριοποιήσεις ως μέρη των μη εγωκεντρικών, αναφορικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται (Γεωργιάδου, 2024, σ. 123).

3^ο Στάδιο. Ο οπτικός ρεαλισμός, μετά τα 11 έτη. Με τις τοπολογικές σχέσεις ήδη διαμορφωμένες, το παιδί προσπαθεί να σεβαστεί τις αποστάσεις και τις σχετικές αναλογίες των μορφών, υποτάσσοντας το σχέδιο του στην ενότητα της οπτικής γωνίας. Ενώ ο τοπολογικός χώρος έως τώρα βασιζόταν στις σχέσεις γειτνίασης και κάθε μορφή γινόταν αντιληπτή μόνο σε σχέση με τον εαυτό της, τώρα οι προβολικές σχέσεις εμπεδώνονται, προσδιορίζουν και διατηρούν τις πραγματικές σχέσεις μεταξύ τους. Εμφανίζεται η προοπτική χωρίς να αντικαθιστά τον τοπολογικό χώρο αλλά προσπαθώντας να τον ενσωματώσει (Meriedieu, 1974). Η αναλογικότητα αναπτύσσεται για όλες τις διαστάσεις και τα σχήματα, ενώ η δομική αντίληψη είναι τώρα αφηρημένη και μορφοποιημένη (Γεωργιάδου, 2024, σ. 124).

Ο δαισθητικός χώρος των παιδιών

Ο Arno Stern²⁴ αναφέρει ότι στον γραφικό χώρο η παιδική μουτζούρα δεν είναι απόλυτα ούτε αντικείμενο ούτε χώρος, είναι ένα στοιχείο νεφελώδες το οποίο προεικονίζει και τα δύο. Ο χώρος και τα αντικείμενα είναι ακόμη αδιαφοροποίητα. Το βρέφος κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του δεν γνωρίζει καμία σταθερότητα στα αντικείμενα (Meriedieu, 1974, σ. 77). «Αποφασιστική είναι η στιγμή που ο χώρος δεν συγχέεται πια με το αντικείμενο και γίνεται περιβάλλον (...) Η καθ' αυτό αναπαράσταση του χώρου θα αρχίσει με την απεικόνιση και την τάση για μίμηση του πραγματικού» αναφέρει η Florence de Meriedieu (1974, σ. 67-71). Γίνεται αντιληπτό, ότι η προοδευτική επεξεργασία ενός σαφούς και συνεκτικού χώρου συμπίπτει με τη διαμόρφωση της έννοιας του αντικειμένου.

Οι Jean Piaget και Barbel Inhelder υποστηρίζουν ότι οι πρώτες χωρικές έννοιες του παιδιού είναι τοπολογικές και αυτές το οδηγούν αργότερα σε προβολικές και ευκλείδειες έννοιες. Ο τοπολογικός χώρος συγκροτείται για το παιδί μέχρι τα οχτώ ή τα εννιά του χρόνια, οπότε και κατακτά τους ευκλείδειους μηχανισμούς και τις προβολικές σχέσεις που διατηρούν σταθερά τα μεγέθη και τις μορφές. Ωστόσο, την ίδια στιγμή που το παιδί βρίσκεται σε ένα στάδιο πιο εξελιγμένο ως προς την αντίληψη στο γραφικό επίπεδο, η οργάνωση του χώρου βασίζεται αρχικά σε δαισθήσεις που αναφέρονται στις σχέσεις συνέχειας, ασυνέχειας, εγκλεισμού, διαχωρισμού, ενώ ταυτόχρονα οι χωρικές έννοιες δεν είναι μετρικές αλλά ποιοτικές (Meriedieu, 1981, σ. 75-78).

Η αξιολόγηση του χώρου ανταποκρίνεται πρώτα σε συναισθηματικές επιταγές και όχι μετρικές. Το παιδί δεν ενδιαφέρεται καθόλου να σεβαστεί τις αναλογίες των αντικειμένων, τους δίνει ένα συναισθηματικό μέγεθος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η στιγμή που αφήνει ελεύθερη τη φαντασία του να περιγράψει το σπίτι των ονείρων του, τότε αυτό αποκτά εύκαμπτη, ελαστική ή μεταβαλλόμενη μορφή, γίνεται κινητό καβούκι χελώνας ή κέλυφος σαλιγκαριού. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Meriedieu (1974, σ. 81) ότι «Ο χώρος διευρύνεται ανάλογα με τις ανάγκες, τα σπίτια που ζωγραφίζουν τα παιδιά συχνά γειτονεύουν με νερό και πάνω του πλέει το σπίτι. Η χαρούμενη πόλη παριστάνεται συνήθως με μια κεντρική δομή οχυρωμένη πίσω από ψηλά προστατευτικά τείχη, περιτριγυρισμένη από νερά αναδεικνύοντας τον μητρικό χαρακτήρα της πόλης. Ο χώρος συλλαμβάνεται εδώ στο πεδίο μιας

²⁴Αναφέρεται στη Meriedieu, 1981.

πρωταρχικής και ιδιαίτερα φορτισμένης συναισθηματικά τοπολογικής σχέσης, παραπέμποντας σε προγεννητικές αισθήσεις».

Η μουτζούρα και η ευχαρίστηση της κινησιακής δραστηριότητας

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα εξελικτικά στάδια του παιδικού σχεδίου, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς συμφωνούν ότι ξεκινούν με το μουτζούρωμα. Το πρώτο αποτέλεσμα είναι μια κινητική δραστηριότητα που αποτυπώνονται στο χαρτί ως μια προβολή του σώματος (Meriedieu, 1974), εκφράζεται και εκδηλώνεται με την κίνηση και διαθέτει μια δυναμική αξία (Κακίση-Παναγοπούλου, 2006, σ. 31). Η ηδονή της κίνησης και της γραφής συνδέεται με την ικανοποίηση του παιδιού να αφήνει ένα ίχνος και να λερώνει μια επιφάνεια, «(...) σημεία και ίχνη, κατάληψη του σύμπαντος μέσω της καταγραφής του συμβολικού τραυματισμού του αντικειμένου (...) Μουτζούρες, ανακατώματα, μάγματα, απορρίπτονται και παραχωρούν τη θέση τους σε λεπτά και στρογγυλά σημαδάκια, οι εντάσεις μετατοπίζονται σε ένα χώρο που αποκλείει τις ενορμήσεις», (Meriedieu, 1974, σ. 121).

Η Meriedieu (1974, σ. 43-67) περιγράφει, ότι ο γραφικός χώρος για τα παιδιά είναι πρώτα από όλα, ένας χώρος «κινησιακός» δηλαδή όλα τα μέλη του σώματος συνεργάζονται για να δημιουργήσουν το ίχνος. Η κίνηση στο σχέδιο συνδέεται με τη δυνατότητα των παιδιών να ανακαλύψουν τα μέλη του σώματος τους που την εκτελούν (Meriedieu, 1974, σ. 45). Η κηλίδα αρχικά είναι πιο σημαντική από το μουτζούρωμα, αποτελεί για το παιδί διαμόρφωση του χώρου, «κατάληψη» μιας επιφάνειας που τη λερώνει, οριοθετώντας έτσι μια φανταστική περιοχή. Το παιδί που ζωγραφίζει παίζει ταυτόχρονα με πολλούς χώρους (χώρους αφής ή κιναισθητικούς). Συνήθως η σχεδιαστική δραστηριότητα ξεκινά με έναν τύπο άμορφου σχεδίου (Meriedieu, 1974, σ. 43). Σε αυτό το στάδιο η εκφραστικότητα των παιδιών εκδηλώνεται με το ανακάτεμα σε πλαστικό επίπεδο και με μουτζούρωμα σε γραφικό (Meriedieu, 1974, σ. 43). Το μουτζούρωμα δεν είναι παρά η έκφραση του κάθε ξεχωριστού βίο-ψυχικού ρυθμού και εμφανίζεται μαζί με τα πρώτα βήματα και την αίσθηση της ισορροπίας (Meriedieu, 1974, σ. 43). Στην αρχή το παιδί μουτζουρώνει γιατί το ευχαριστεί αυτή η κινητική δραστηριότητα, όταν όμως αργότερα καταλαβαίνει ότι αφήνει κάποιο ίχνος, ξαναρχίζει τη δράση πειραματικά για να επαναλάβει με χαρά αυτή τη δημιουργική παρέμβαση. Έτσι, αρχίζει συνειδητά να «γράφει» (Κακίση-Παναγοπούλου, 2006, σ. 31). Η αποφασιστική στιγμή είναι όταν το παιδί ανακαλύψει την αιτιακή σχέση ανάμεσα στην κίνηση του μουτζουρώματος και στη διατήρηση του ίχνους. Πρόκειται για την απαρχή της θεληματικής γραφής (Meriedieu, 1974, σ. 45). Εξάλλου σε σχέση με το ίχνος έχουν προηγηθεί άλλα παιχνίδια και ανακατώματα όπως, οι κρέμες, η σοκολάτα, η σούπα, που προκάλεσαν στο παιδί έντονη ευχαρίστηση (Meriedieu, 1974, σ. 46). Η ικανοποίηση του μουτζουρώματος και ακόμη περισσότερο του ανακατώματος, εγγράφεται στις πιο στοιχειώδεις νομοτέλειες της ενστικτώδους ζωής. Η εξέλιξη του μουτζουρώματος στηρίζεται στον προοδευτικό έλεγχο που αποκτά το παιδί πάνω στην κινησιακή του δραστηριότητα (Meriedieu, 1974, σ. 45-49).

Η Meriedieu (1974, σ. 147) εκτιμά ότι το σχολείο επιφέρει μια βαθιά τροποποίηση της παιδικής σκέψης με βασικό στόχο την κατάταξη, την ταξινόμηση, την ενίσχυση και την επιλογή ορισμένων τύπων γραφή, που κρίνονται θεμιτές και επιβάλλονται σε όλους. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο «ευνουχίζει» ουσιαστικά το παιδί από ένα κομμάτι του εαυτού του. Στο νοησιαρχικό σχολείο, το μουτζούρωμα ως

κιναισθητική προβολή του σώματος συνήθως απωθείται και η αυθόρμητη γραφή υποτιμάται (Meriedieu, 1974, σ. 147).

Γιατί σχεδιάζουν τα παιδιά;

Πολλοί επιστήμονες, ερευνητές του χώρου της παιδαγωγικής έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά ζωγραφίζουν κυρίως για να κάνουν γραφικές αναπαραστάσεις (Glyn & Silk, 1997). Ο Norman Freeman (1980) θεώρησε ότι η κατασκευή των εικόνων είναι ο κύριος λόγος για το παιδικό σχέδιο, ο Arnheim (1956) σημειώνει ότι τα παιδιά επιδιώκουν να σχεδιάζουν σύμβολα και η Rhoda Kellogg (1970) υποστήριξε ότι η τέχνη των παιδιών έχει ένα σύμβολο-ποιημένο σκοπό. Η Lorna Selfe (1983) πηγαίνει λίγο μακρύτερα την έρευνα, συμπεραίνοντας ότι σκοπός του σχεδίου είναι η παραγωγή ενός ικανοποιητικού συμβόλου, των πτυχών της οπτικής και συναισθηματικής εμπειρίας και κοντά σε αυτή την άποψη ο Gardner (1980) σημείωσε ότι ένας σημαντικός λόγος για το σχέδιο είναι η έκφραση των συναισθημάτων. Οι Thomas Glyn και Angela Silk (1997, σ. 103-104) αναφέρουν ότι μερικές φορές τα μικρά παιδιά απλώς απολαμβάνουν τη δημιουργία σημαδιών στο χαρτί ή την παραγωγή αισθητικά ικανοποιητικών σχημάτων, αλλά όσο μεγαλώνουν μπορεί να αντλούν ευχαρίστηση από τη δημιουργία αναγνωρίσιμων εικόνων πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν. Το σχέδιο εξυπηρετεί έναν εκφραστικό σκοπό και η έκφραση της συναισθηματικής εμπειρίας είναι βαθιά ικανοποιητική και απαραίτητη για τη συναισθηματική υγεία.

Εντούτοις μια άλλη άποψη είναι αυτή του Piaget²⁵, ο οποίος υποστηρίζει ότι το σχέδιο είναι κάτι ενδιάμεσο ανάμεσα στο παιχνίδι και τη νοητική εικόνα. Ο Piaget θεωρεί τα μουτζουρώματα των πολύ μικρών παιδιών σαν καθαρό παιχνίδι και ότι γίνονται χωρίς φανερό λόγο, παρέχοντας ευκαιρίες αφομοίωσης. Για τον Piaget²⁶ τα περισσότερα σχέδια είναι μια προσπάθεια αναπαράστασης του πραγματικού κόσμου και εμπεριέχουν πολλά κοινά σημεία με την εμφάνιση νοερών εικόνων. Το μικρό παιδί οποιαδήποτε στιγμή, αυθόρμητα εξωτερικεύει την προσωπικότητα και τα βιώματά του χάρη στα διάφορα μέσα και μορφές έκφρασης που έχει στην κατοχή του. Η Καλούρη-Αντωνοπούλου (1999, σ. 58-59) αναφέρει υποστηρίζοντας την άποψη του Piaget ότι οποιαδήποτε μορφή τέχνης για την παιδική ηλικία και τον παιδικό κόσμο είναι ταυτόσημη με το παιχνίδι

Η επιρροή των πολιτισμικών μοντέλων στο παιδικό σχέδιο

Ο Richard Jolley (2018, σ. 275) προσδιορίζει ότι οι πολιτισμικές επιρροές επηρεάζουν τα παιδικά σχέδια. Ο αντίκτυπος των εικαστικών παραδόσεων, των αξιών της τέχνης, η παροχή εικαστικών υλικών στα σχολεία, η διαθεσιμότητα των σχεδιαστικών μοντέλων τόσο εγγενώς στον πολιτισμό όσο και εισαγόμενων από άλλους πολιτισμούς, το περιβάλλον του παιδιού, ο τρόπος ζωής και οι πολιτισμικές-εθνικές αξίες, διαμορφώνουν την επιλογή και τις μορφές των θεμάτων που απεικονίζονται στα παιδικά

²⁵ Αναφέρεται στους Glyn & Silk, 1997, σ. 93.

²⁶ Ό.π.

σχέδια. Τα σχέδια των άλλων παιδιών, αυτά που υπάρχουν σε βιβλία τέχνης, τα σχέδια τέχνης που φέρει ο δάσκαλος στην τάξη, όλα αντιπροσωπεύουν σχεδιαστικά μοντέλα που δίνουν στα παιδιά ιδέες τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν στα δικά τους σχέδια. Με αυτόν τον τρόπο τα σχεδιαστικά μοντέλα ενός πολιτισμού επηρεάζουν την παιδική σχεδιαστική ανάπτυξη. Τα σχεδιαστικά μοντέλα όμως δεν περιορίζονται μόνο στη σχολική εκπαίδευση, για παράδειγμα τα δημοφιλή μέσα ενημέρωσης παρέχουν επιπλέον γραφικές ιδέες μέσω της τηλεόρασης, των ψηφιακών παιχνιδιών και των κόμικς. Ο Jolley (2018, σ. 284-289) αναφέρει ότι τα σχέδια των παιδιών είναι προϊόντα τόσο των δικών τους επινοήσεων όσο και των ιδεών που αποκομίζουν από αυτά που βλέπουν.

Στους δυτικούς πολιτισμούς η εικαστική εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί μια δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων αλλά και μέσο έκφρασης στην εικαστική εκπαίδευση του παιδιού. Αποφεύγεται να δίνεται στο παιδί μια έτοιμη γραφική λύση ενώ αντίθετα δίνεται έμφαση στη σχεδιαστική διαδικασία (Lowenfeld, 1954). Ο John Ruskin (1857) υποστήριξε ότι πραγματικός σκοπός του σχεδίου δεν είναι να μάθει κάποιος τις τεχνικές σχεδιαστικές δεξιότητες, αλλά να δει και να εκτιμήσει τη φύση μέσω του σχεδίου, από την παρατήρηση της. Επίσης προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η διδασκαλία του σχεδίου ως πρακτική διδασκαλίας γεωμετρικών δεξιοτήτων έγινε λιγότερο δημοφιλής και αντικαταστάθηκε από το σχέδιο που ήταν προσανατολισμένο στη ρεαλιστική απόδοση του θέματος από την παρατήρηση της φύσης. Ενώ η στροφή του καλλιτεχνικού κόσμου προς την εκφραστική τέχνη στον 20^ο αιώνα, άρχισε να ενθαρρύνει το φανταστικό και το δημιουργικό σχέδιο των παιδιών. Τα σχολεία του Rudolf Steiner²⁷ τόνισαν τη σημασία της ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας, ενθαρρύνοντας τη δημιουργία ευφάνταστων και εκφραστικών σχεδίων, εστιάζοντας λιγότερο στη δημιουργία σχεδίων που προκύπτουν από την παρατήρηση της ζωής. Ενώ η προσέγγιση στα σχολεία Montessori περιλαμβάνει τη διδασκαλία δεξιοτήτων και πρακτικών που αφορούν στην πραγματική ζωή (Cox & Rowlands, 2000).

Σήμερα η καταγραφή από άλλες εικόνες εφαρμόζεται λιγότερο στη διδακτική πρακτική επειδή εκφράστηκε φόβος ότι καταπνίγει τη δημιουργικότητα του παιδιού και ότι παράγει στερεοτυπικά σχέδια (Jolley, 2018, σ. 303-304). Οι περισσότερες προσεγγίσεις στη δημιουργία του παιδικού σχεδίου θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να αποθαρρύνονται στην αντιγραφή εικόνων και σχεδίων και ότι θα πρέπει να μάθουν να δημιουργούν δικές τους αναπαραστάσεις (Arnheim, 1956). Η Kellong (1970) συμφωνεί λέγοντας ότι το παιδί δεν πρέπει να ενθαρρύνεται στην αντιγραφή διότι μια αντιγραμμένη φιγούρα μπορεί γρήγορα να γίνει μια στερεότυπη συνταγή και να καταλήξει σε απώλεια του ενδιαφέροντος για το σχέδιο. Ενώ για κάποιους σύγχρονους ερευνητές η αντιγραφή δεν είναι τόσο επιβλαβής. Παρατηρείται ότι ακόμη και σε πολιτισμούς στους οποίους η αντιγραφή αποδοκιμάζεται, ότι τα σχολεία εξακολουθούν να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά για να παρατηρούν και να μαθαίνουν μέσα από άλλες εικόνες παρόλο που δεν ζητείται από τα παιδιά να τις αντιγράψουν άμεσα. Ο Gardner (1980) υποστηρίζει ότι η αντιγραφή μπορεί επίσης να παίξει έναν διαπλαστικό ρόλο στην επίτευξη της καλλιτεχνίας όταν αποτελεί μέσο για αναπαρασταση μεγαλύτερης ακρίβειας. Επίσης αναφέρεται ότι τα παιδιά θα αντιγράψουν έτσι κι αλλιώς ανεξάρτητα από τη στάση που θα κρατήσουν οι δάσκαλοί τους. Σε έρευνα που έγινε διαπιστώθηκε από ένα μεγάλο αριθμό εφήβων, ότι σχεδόν σε κάθε σχέδιο μπορούσε να ανιχνευτεί κάποια προϋπάρχουσα εικόνα την οποία ο/η σχεδιαστής/στρια είχε αντιγράψει (Wilson &

²⁷ Το ελεύθερο σχολείο του Rudolf Steiner έχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών.

Wilson, 1977). Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι τα μικρά παιδιά αρχικά χρησιμοποιούν τα δικά τους μέσα στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αλλά στην πορεία συτά τα μέσα θα αποδειχθούν ανεπαρκή. Όταν τα παιδιά αναπτυχθούν περαιτέρω καλλιτεχνικά ίσως χρειαστούν επιπλέον υποστήριξη από την αντιγραφή του διαθέσιμου γραφικού υλικού του περιβάλλον τους (Wilson & Wilson, 1977). Τα δανεισμένα γραφικά σχήματα στη συνέχεια θα προσαρμοστούν και θα εξελιχθούν στα ίδια τα σχέδια των παιδιών (Glyn & Silk, 1997, σ. 222).

Ένα άλλο παράδειγμα είναι η αναζήτηση του συμβολικού και εκφραστικού νοήματος στην παιδαγωγική των εικαστικών. Στα μικρά παιδιά της Κίνας, ηλικίας 5 έως 6 ετών, δίνεται μεγάλη έμφαση στη δημιουργική σχεδιαστική φαντασία. Ο Jolley (2018, σ. 308) αναφέρει ως παράδειγμα από τη διαμονή του στην Κίνα (στην πόλη Κουνμίνγκ όπου το τριαντάφυλλο είναι το σύμβολο της πόλης) και την επίσκεψή του σε ένα μάθημα των εικαστικών σε τοπικό σχολείο ότι ένα αγόρι ανακοίνωσε όσο σχεδίαζε ότι κατάγεται από το «λουλούδι» και γι' αυτό «τα μαλλιά του στο σχέδιο καλύπτονταν με κόκκινη γύρη». Στην Κίνα, ο/η παιδαγωγός συνηθίζει να πηγαίνει τα παιδιά ένα περίπατο στους δρόμους ή σε ένα κοντινό πάρκο προτρέποντας τα να παρακολουθήσουν το περιβάλλον γύρω τους και επιστρέφοντας στο σχολείο μπορεί να τους ζητήσει να σχεδιάσουν από τη φαντασία τους ένα θέμα της επιλογής τους σε σχέση με αυτά που είδαν στον περίπατό τους. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να σχεδιάσουν δημιουργικά το επιλεγμένο θέμα και να μην αναπαραγάγουν την κυριολεκτική του μορφή. Ο Ernst Gombrich αναφέρει ότι οι κινέζοι καλλιτέχνες καθοδηγούνταν από την επιθυμία να ζωγραφίσουν το όραμα που έχουν σχηματίσει μέσω διαλογισμού στο μυαλό τους για τη φύση²⁸.

Όταν οι έφηβοι εγκαταλείπουν τις τέχνες

Η μείωση της σχεδιαστικής δραστηριότητας των παιδιών παρατηρείται στην ηλικία των 10 με 12 ετών περίπου (Cox, 2005· Luquet, 2001· Kellogg, 1970). Οι περισσότεροι ερευνητές διαπιστώνουν ότι για πολλά παιδιά στην εφηβεία το σχέδιο δεν αποτελεί πλέον μια φυσική δραστηριότητα (Korritz, 1984) ενώ τα ίδια θεωρούν ότι τα σχέδια που παράγουν έχουν φτωχότερη ποιότητα από αυτά που έκαναν λίγα χρόνια νωρίτερα. Μεγαλώνοντας τα παιδιά και πλησιάζοντας την εφηβεία δείχνουν να μην ικανοποιούνται εύκολα από τα σχέδιά τους και δεν επιδιώκουν να απασχολούνται με αυτή τη δραστηριότητα, κυρίως εξαιτίας της ανικανότητάς τους να πετύχουν τα αποτελέσματα που θέλουν (Glyn & Silk, 1997). Είναι η ηλικία που το παιδί επιδιώκει την απεικόνιση με αναλογίες και προοπτική από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία (Μαγουλιώτης, 2002). Τα σχέδια τους εμφανίζουν απρόσεκτες, βιαστικά σχεδιασμένες στερεότυπες φιγούρες ή κινούμενα σχέδια που αντιγράφονται από εικόνες που βλέπουν στο διαδίκτυο, την τηλεόραση και στα βιβλία των κόμικς (Glyn & Silk, 1997, σ. 185). Ο Gardner (1980)²⁹ ισχυρίζεται ότι πολλά παιδιά στην πρώιμη εφηβεία αναγνωρίζουν τις ατέλειές τους και η δυσαρέσκεια τους για την αισθητή έλλειψη ρεαλισμού στο σχέδιό τους μπορεί να αποδοθεί στη γενικότερη και αυξανόμενη τάση τους να ασκούν αυτοκριτική στις ικανότητές τους, υποστηρίζει η Jodie Plumert (1995).

²⁸ Αναφέρεται στον Jolley, 2018, σ. 279.

²⁹ Αναφέρεται στους Glyn & Silk, 1997, σ. 185.

Σε γενικές γραμμές τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται ότι δεν ενδιαφέρονται πλέον για το σχέδιο. Μια πιθανή εξήγηση που έδωσε η Rhoda Kellogg (1970) είναι ότι τα παιδιά αρχίζουν πλέον να θεωρούν το σχέδιο παιδαριώδη και ανώριμη μορφή αυτό-έκφρασης, όπως επίσης ότι αισθάνονται κάποια κοινωνική τάση να μην ασχολούνται με το σχέδιο. Όσο ένα παιδί μεγαλώνει, η νοητική και κοινωνική του ανάπτυξη παρουσιάζει ανοδική πορεία σε αντίθεση με την καλλιτεχνική δημιουργία, η οποία είναι ακριβώς αντίστροφη και έτσι η καλλιτεχνική αισθητική του έκφραση υποχωρεί (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 54). Τα παιδιά περίπου στην ηλικία των 12 ετών κοινωνικοποιούνται αναφέρει ο Richard Jolley (2018, σ. 351) και τότε συχνά το σχέδιο θεωρείται μια μοναχική δραστηριότητα για τον/την έφηβο/η, που θέλει να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στη διαμόρφωση βαθύτερων φιλικών σχέσεων. Ο Jolley (2018, σ. 335-338) σε αποτελέσματα μιας έρευνας που έγινε σε δασκάλους/ες, μαθητές/τριες και γονείς, σημειώνει ότι πολύ λίγα παιδιά αναφέρθηκαν στην απώλεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της αυτοέκφρασης, ενώ πολλοί/ες από αυτούς/ες συμφώνησαν όπως και οι δάσκαλοι/ες και οι γονείς τους, ότι η σχεδιαστική μείωση δεν είχε σημασία και ότι είναι φυσικό να σχεδιάζουν λιγότερο καθώς μεγαλώνουν, επειδή το σχέδιο είναι κάπως «παιδιάστικο» σαν δραστηριότητα. Επίσης τα παιδιά δήλωσαν ότι προτιμούν να κάνουν άλλα πράγματα όπως να έχουν μια πολυάσχολη κοινωνική ζωή, να βγαίνουν έξω περισσότερο και να εκφράζονται με άλλους τρόπους. Κάποιοι γονείς απάντησαν ότι τα παιδιά είναι απασχολημένα με περισσότερες σχολικές εργασίες και αυξημένες ευθύνες. Καθώς ρωτήθηκαν τι θα μπορούσε να γίνει γι' αυτό, γονείς, παιδαγωγοί και μαθητές/τριες ανέφεραν ότι οι εικαστικές δραστηριότητες θα πρέπει να ενταχθούν περισσότερο σε άλλα μαθήματα. Μερικά παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία τους ότι θα ήθελαν περισσότερες ιδέες για να σχεδιάζουν πράγματα που τους εμπνέουν. Κάποιοι γονείς ανέφεραν ότι δεν εξασφαλίζεται επαρκώς η διασκέδαση των παιδιών στις σχεδιαστικές δραστηριότητες. Αντίστοιχα πολλά παιδιά δήλωσαν ότι τα μαθήματα εικαστικών στο σχολείο θα πρέπει να περιλαμβάνουν ποικίλες σχεδιαστικές δραστηριότητες που θα είναι συναρπαστικές και διασκεδαστικές για να συμμετέχουν.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ. Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ

2.1. ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

2.1.1. Η οπτική αντίληψη

Η νοημοσύνη της οπτικής αντίληψης

«Η όραση μας είναι η τελειότερη και η πιο γοητευτική από όλες τις αισθήσεις (...) γεμίζει τον νου μας με τη μεγαλύτερη ποικιλία ιδεών, συνομιλεί με τα αντικείμενα (...) και συνεχίζει τη δράση της χωρίς να κουράζεται ή να υφίσταται κορεσμό» (Addison & Steele)³⁰. Στη μελέτη του για τη νοημοσύνη της οπτικής αντίληψης ο Rudolf Arnheim (2007, σ. 66) υποστηρίζει ότι «Η οπτική αντίληψη δεν είναι μια παθητική καταγραφή του υλικού του ερεθίσματος αλλά μια ενεργητική ασχολία». Προσεγγίζοντας την έννοια της οπτικής αντίληψης ο Arnheim (2007, σ. 66-68) αναφέρει ότι το να βλέπει κανείς ένα αντικείμενο στον χώρο, σημαίνει να προσδιορίζει το μέσο της αίσθησης, το μέγεθος, το σχήμα, τη θέση, το χρώμα, τη φωτεινότητα και την κίνησή του. Γενικά το να βλέπει κανείς ισοδυναμεί με το να βλέπει κάτι σε σχέση με κάτι άλλο, να παρατηρεί καθετί σε σχέση με κάτι άλλο, να ανυψώνει την κατανόηση σε ανώτερα επίπεδα πολυπλοκότητας και εγκυρότητας, να εκθέτει τον εαυτό του σε ένα άπειρο πλήθος πιθανών συνδέσεων, να διακρίνει τις συναφείς από τις μη συναφείς σχέσεις και να παρακολουθεί προσεκτικά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πραγμάτων (Arnheim, 2007, σ. 66-87). Για τον Arnheim η ενότητα του όλου δεν στηρίζεται σε εύκολους συσχετισμούς «(...) τις ιδιότητες οποιουδήποτε μέρους του οπτικού πεδίου πρέπει να τις βλέπει κανείς πάντοτε σε συνεχή σχέση με τις αντίστοιχες ιδιότητες του πεδίου ως όλου» (Arnheim, 2007, σ. 68-69). Το να δει κάποιος ένα αντικείμενο σημαίνει πάντοτε ότι διενεργεί μια αφαίρεση, σημαίνει ότι συλλαμβάνει δομικά χαρακτηριστικά και όχι ότι καταγράφει αδιακρίτως κάθε λεπτομέρεια.

Ο Arnheim (2007, σ. 35-36) χρησιμοποιεί τον όρο γνωστικές διεργασίες για να περιγράψει τις διαδικασίες της σκέψης, της αισθητηριακής αντίληψης, της μνήμης, της μάθησης και θεωρεί ότι η οπτική αντίληψη είναι η οπτική σκέψη. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι τα ουσιαστικά συστατικά της αντίληψης είναι η ενεργητική αναζήτηση, η επιλογή, η σύλληψη των ουσιαστικών χαρακτηριστικών, η απλούστευση, η αφαίρεση, η ανάλυση, η σύνθεση, η ολοκλήρωση, η διόρθωση, η σύγκριση, η επίλυση των προβλημάτων, ο συνδυασμός, ο διαχωρισμός και ο συσχετισμός με τον περίγυρο. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι για να μπορούμε να βλέπουμε συνηθισμένα πράγματα είναι ανάγκη πρώτα να μάθουμε να βλέπουμε και το να μάθουμε να βλέπουμε θεωρείται μια διαδικασία που δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια. Η Minnie Abercrombie (1986, σ. 46) προσθέτει στον παραπάνω συλλογισμό ότι «(...) ο καθένας μας κάποτε αναγκάστηκε να αναπτύξει μια ικανότητα και ασκήθηκε στο να βλέπει. Οι περισσότεροι το μάθαμε στα παιδικά μας χρόνια σαν συμπλήρωμα της φυσικής μας ανάπτυξης. Μελέτες σε εφήβους που γεννήθηκαν τυφλοί από καταρράκτη και που ύστερα από εγχείρηση βρήκαν το φως

³⁰ Από το «The Spectator». Το Spectator ήταν μια καθημερινή έκδοση που ιδρύθηκε από τους Joseph Addison και Richard Steele στην Αγγλία και διήρκεσε από το 1711 έως το 1712. Αναφέρεται στην Δουκουμετζίδα, 1996, σ. 31.

τους, απέδειξαν ότι το να μάθουν να βλέπουν τους ήταν μια εξαιρετικά πολύπλοκη και κοπιαστική διαδικασία».

Ο επιλεκτικός οπτικός εγκέφαλος

Η Γιολάντα Δήμου (2011, σ. 17) υποστηρίζει ότι το οπτικό σύστημα όχι μόνο προσκομίζει το μεγαλύτερο πλήθος πληροφοριών από το περιβάλλον αλλά είναι αυτό που χρησιμοποιείται περισσότερο στην καθημερινότητα και κατακλύζεται από εντυπώσεις. Για τον Semir Zeki (2002, σ. 13-17) το οπτικό σύστημα είναι ικανό να ανιχνεύσει πολλές πληροφορίες σε κλάσματα δευτερολέπτου, ακόμα και την ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου, το χρώμα μιας επιφάνειας, όπως και την ταυτότητα ενός αντικειμένου που διαρκώς αλλάζει. Παρόλα αυτά γίνεται πρόσληψη μόνο εκείνων των ερεθισμάτων που είναι σημαντικά για τον παρατηρητή ενώ τα υπόλοιπα απορρίπτονται.

Ο Λιολιόπουλος (2004, σ. 113-117) υποστηρίζει ότι όλες οι εισερχόμενες εμπειρίες-μηνύματα φιλτράρονται, ενώ στην πραγματικότητα οι αντιλήψεις μας διαφέρουν από τις φυσικές ιδιότητες των ερεθισμάτων. Αυτό που βλέπουμε τελικά είναι πολύ λιγότερο από αυτό που νομίζουμε ότι βλέπουμε. Είναι αδύνατον για τον εγκέφαλο να επεξεργασθεί όλες τις πληροφορίες που τον περιβάλλουν, το νευρικό μας σύστημα απομονώνει μόνο ορισμένες πληροφορίες από ένα ερέθισμα και βασίζεται στη μνήμη ή ακόμη και στη φαντασία για τα υπόλοιπα. Έχει διαπιστωθεί ότι αγνοούμε στοιχεία ενός οπτικού επιπέδου όταν τα κρίνουμε άνευ σημασίας, ο εγκέφαλος αδιαφορεί για τις υπόλοιπες πληροφορίες και στη συνέχεια ερμηνεύει όσες συνέλεξε στο πλαίσιο προηγούμενων εμπειριών. Ο Θανάσης Ντινόπουλος (2008, σ. 5-25) αναφέρει ότι ο εγκέφαλος συγκρατεί από τις πληροφορίες που δέχεται τις πιο βασικές, ξεχωρίζοντας από τις διαδοχικές όψεις τον ουσιώδη χαρακτήρα των αντικειμένων και των καταστάσεων. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι ο οπτικός εγκέφαλος λειτουργεί στη βάση δύο λειτουργικών αρχών, της αφαίρεσης και της σταθερότητας. Προκειμένου ο εγκέφαλος να αναπαραστήσει τον πραγματικό κόσμο θα πρέπει να παραβλέψει και να θυσιάσει πολλές πληροφορίες που δεν είναι απαραίτητες για τον στόχο του, διαφορετικά αν ήταν υποχρεωμένος να καταγράφει και να αναλύει κάθε ξεχωριστή αισθητική πληροφορία θα κατέρρεε κάτω από το υπέρογκο υπολογιστικό βάρος. Με την αφαίρεση ο εγκέφαλος απαλλάσσεται από την ανάγκη να καταγράφει κάθε λεπτομέρεια δημιουργώντας κατά κάποιον τρόπο μια εικονική πραγματικότητα, διυλίζοντας τον ασύλληπτο αριθμό των λεπτομερειών και τακτοποιώντας τις πληροφορίες που απομένουν σε ένα σταθερό και με εσωτερική συνοχή σύστημα πεποιθήσεων (Ντινόπουλος, 2008, σ. 25). Ο Zeki (2002, σ. 234-251) υποστηρίζει ότι στην πραγματικότητα ο ανθρώπινος νους πασχίζει να ορίσει τα πράγματα μέσω των σημαντικότερων στοιχείων τους. Ο διαχωρισμός μεταξύ των καίριων χαρακτηριστικών και των επουσιωδών χαρακτηριστικών συντελεί στο να ξεκαθαρίσουμε τη φύση της παραγωγικής αφαίρεσης. Η αφαίρεση είναι το πλέον ουσιώδες κοινό χαρακτηριστικό της αντίληψης και της σκέψης.

Η αντιληπτική διαδικασία της όρασης

Η όραση είναι μια ενεργός διαδικασία που απαιτεί από τον εγκέφαλο να αγνοεί τις συνεχείς αλλαγές και να κρατά από αυτές μόνο ότι είναι απαραίτητο προκειμένου να φτάσει στον αντικειμενικό κάθε φορά στόχο. Η αντιληπτική αυτή σταθερότητα δείχνει την τάση του εγκεφάλου να αντιλαμβάνεται τα

αντικείμενα με τις μόνιμες ιδιότητες τους και όχι με τα μεταβλητά χαρακτηριστικά τους (Ντινόπουλος, 2008, σ. 27). Ο Zeki (2002, σ. 10) μέσα από την έρευνά του για τη συνεργασία της όρασης με τον εγκέφαλο, μας λέει ότι ο εγκέφαλος ενδιαφέρεται μόνο για τις σταθερές, αμετάβλητες και μόνιμες χαρακτηριστικές ιδιότητες των αντικειμένων, οι πληροφορίες όμως που φτάνουν σε αυτόν από τον εξωτερικό κόσμο δεν είναι ποτέ σταθερές, αντίθετα υπόκεινται σε διαρκή μεταβολή. Η όραση λοιπόν είναι η ενεργός διαδικασία που απαιτεί από τον εγκέφαλο να αγνοεί τις συνεχείς αλλαγές και να κρατά από αυτές μόνο ότι είναι απαραίτητο προκειμένου να ταξινομή τα αντικείμενα. Αυτό σημαίνει ότι εγκέφαλος πρέπει να επιτελεί τρεις ξεχωριστές και αλληλοσυνδεόμενες διεργασίες (Zeki, 2002, σ. 10):

- Να επιλέγει από τις αμέτρητες και διαρκώς μεταβαλλόμενες πληροφορίες που φθάνουν σε αυτόν μόνον εκείνες που είναι απαραίτητες, για να διακρίνει τις σταθερές και ουσιώδεις ιδιότητες των αντικειμένων και επιφανειών.
- Να αγνοεί και να θυσιάζει όλες τις πληροφορίες που δεν συνεισφέρουν στην απόκτηση αυτής της γνώσης.
- Να συγκρίνει τις επιλεγμένες οπτικές πληροφορίες με προηγούμενες αποθηκευμένες και έτσι να αναγνωρίζει και να ταξινομή ένα αντικείμενο ή μια εικόνα.

Η λειτουργία του οπτικού εγκεφάλου

Ο αμφιβληστροειδής είναι η προέκταση του κεντρικού νευρικού συστήματος και αποτελεί μόνο ένα ζωτικό αρχικό τμήμα μιας πολύπλοκης κατασκευής που είναι σχεδιασμένη για να βλέπει (Ντινόπουλος, 2008, σ. 41). Αυτή η κατασκευή εκτείνεται από τον αμφιβληστροειδή ως τις λεγόμενες ανώτερες περιοχές του εγκεφάλου. Ο αμφιβληστροειδής δρα σαν ένα φίλτρο οπτικών σημάτων που καταγράφει αλλαγές στην ένταση και στο μήκος κύματος του φωτός και κατόπιν μεταβιβάζει τις αλλαγές αυτές στον φλοιό των εγκεφαλικών ημισφαιρίων (Zeki, 2002, σ. 21). Οι συνδέσεις μεταξύ των νευρικών στοιχείων του αμφιβληστροειδούς επιτρέπουν την επεξεργασία και τη διαβίβαση των νευρικών ώσεων που παράγονται από τα οπτικά ερεθίσματα, διεργασία που αρχίζει με τη μετατροπή του φωτός σε ηλεκτρικό σήμα από τους φώτο-υποδοχείς. Τα νευρικά κύτταρα του αμφιβληστροειδούς διαβιβάζουν τις οπτικές πληροφορίες στον εγκέφαλο και τους συνδεδετικούς νευρώνες οι οποίοι παίζουν το ρόλο των ενδιάμεσων νευρώνων, τροποποιώντας και συνδυάζοντάς τα σήματα και τη ροή των πληροφοριών προς τον εγκέφαλο (Ντινόπουλος, 2008, σ. 41).

Ο αμφιβληστροειδής συνδέεται μόνο με μία συγκεκριμένη περιοχή του φλοιού των εγκεφαλικών ημισφαιρίων και όχι με το σύνολο του και αυτή η περιοχή αυτή ονομάστηκε «πρωτοταγής οπτικός φλοιός» ή εν συντομία «περιοχή V1». Υπάρχει με άλλα λόγια μια συγκεκριμένη περιοχή του φλοιού των εγκεφαλικών ημισφαιρίων η οποία είναι υπεύθυνη για την όραση. Είναι γεγονός, ότι σήμερα έχουν αναγνωριστεί πολλές οπτικές περιοχές εκτός από την V1, οι οποίες κατανέμουν οπτικά σήματα σε άλλες οπτικές περιοχές οι οποίες είναι εξειδικευμένες να επεξεργάζονται και να αντιλαμβάνονται διαφορετικές ιδιότητες της οπτικής σκηνής, όπως είναι η μορφή, το χρώμα και η κίνηση (Zeki, 2002, σ. 22-23). Τα εξειδικευμένα διαμερίσματα της V1 αφού επεξεργαστούν σε σημαντικό βαθμό τις οπτικές πληροφορίες, απορρίπτοντας και επιλέγοντας ιδιότητες της οπτικής εικόνας, στέλνουν στη συνέχεια τα δικά τους σήματα στις άλλες οπτικές περιοχές που είναι εξειδικευμένες για τις διαφορετικές ιδιότητες της οπτικής

σκηνης, τις περιοχές, V2, V3, V4 και V5. Επομένως, η εξειδίκευση του οπτικού εγκεφάλου οφείλεται στο ότι τα επιμέρους κύτταρα που συνιστούν τον οπτικό εγκέφαλο ομαδοποιούνται ανάλογα με τις ιδιότητές τους (Ντινόπουλος, 2008, σ. 53). Η διατύπωση αυτής της η υπόθεσης, ότι δηλαδή η επεξεργασία διαφορετικών ιδιοτήτων της οπτικής σκηνης επιτελείται σε διαφορετικά τοπογραφικά τμήματα του οπτικού εγκεφάλου, αποδεικνύει ότι ο εγκέφαλος βρήκε έναν λειτουργικό τρόπο για να ταξινομήσει αυτά τα διαφορετικά είδη σημάτων σε διαφορετικές περιοχές των οποίων η δομή και η λειτουργία είναι ειδικά προσαρμοσμένες στο ουσιώδες των συγκεκριμένων ιδιοτήτων. Εν συντομία, ο εγκέφαλος υιοθέτησε τη λύση της παράλληλης επεξεργασίας, δηλαδή της επεξεργασίας διαφορετικών ιδιοτήτων της οπτικής σκηνης, ταυτόχρονα και παράλληλα (Zeki, 2002, σ. 82). Τα αποτελέσματα των λειτουργιών που επιτελούνται από τα διαφορετικά συστήματα οπτικής επεξεργασίας συνδυάζονται, δίνοντας τελικά μια ενοποιημένη εικόνα του οπτικού κόσμου, στην οποία βλέπουμε μια ακριβή καταγραφή όλων των ιδιοτήτων μαζί (Zeki, 2002, σ. 84). Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τη λειτουργική εξειδίκευση του οπτικού εγκεφάλου, δηλαδή την ύπαρξη διαφορετικών συστημάτων επεξεργασίας των οπτικών φαινομένων. Ο όρος «λειτουργική εξειδίκευση» εξηγεί ο Ντινόπουλος (2008, σ. 54-60) είναι μια από τις πρώτες τακτικές που ανέπτυξε ο εγκέφαλος για να επιλύσει το πρόβλημα της πρόσκτησης γνώσης από τον κόσμο.

Η τέχνη ως προέκταση του αφαιρετικού οπτικού εγκεφάλου. Τα εννοιολογικά σχήματα στο υποδεκτικό πεδίο

Μετά τις πρόσφατες ανακαλύψεις πλέον η όραση θεωρείται ως η ενεργός διεργασία κατά την οποία ο εγκέφαλος απορρίπτει, επιλέγει και συγκρίνει επιλεγμένες πληροφορίες με αποθηκευμένες καταγραφές για να δημιουργήσει την οπτική εικόνα, δηλαδή μια διεργασία που παρουσιάζει αξιοσημείωτη ομοιότητα με αυτό που κάνει ένας καλλιτέχνης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Zeki (2002, σ. 23). Ο Henri Matisse (1972) πάλι, αναφέρει ότι «Το να βλέπεις είναι ήδη μια δημιουργική λειτουργία η οποία απαιτεί προσπάθεια»³¹ και ο Zeki δηλώνει πάνω σε αυτό ότι δεν του προκαλεί εντύπωση που ένας καλλιτέχνης έκανε μια τόσο επιστημονική δήλωση, διότι η τέχνη είναι μια δημιουργική διεργασία, που η λειτουργία της αποτελεί προέκταση της λειτουργίας του οπτικού εγκεφάλου (Zeki, 2002, σ. 10). «Η λειτουργία της τέχνης είναι η προέκταση της λειτουργίας του εγκεφάλου (...) η αναζήτηση της γνώσης σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (...) της σταθερότητας κατά την οποία ο καλλιτέχνης απορρίπτει πολλά και συλλέγει τα ουσιώδη, επομένως η τέχνη αποτελεί προέκταση των λειτουργιών του οπτικού εγκεφάλου» (Zeki, 2002, σ. 17-31).

Ο Matisse αναφέρθηκε στο ζήτημα της οπτικής αντίληψης λέγοντας ότι «Βλέπουμε για να αποκτήσουμε γνώση για τον κόσμο»³². Ένας τέτοιος ορισμός συνδέει τη νευροβιολογία με την τέχνη ισχυρίζεται ο Zeki (2002, σ. 8) ο οποίος υποθέτει ότι αν η αποστολή του οπτικού εγκεφάλου και της τέχνης είναι η απόκτηση της γνώσης για τον κόσμο, τότε ίσως μπορεί να υπάρχουν κάποιες καθολικές όψεις των μορφών με τις οποίες ορίζονται όλες οι μορφές ή κάποιες όψεις όταν συναθροιστούν. Ο Arnheim (2007, σ. 53)

³¹ Αναφέρεται στον Zeki, 2002, σ. 10.

³² Ο.π., σ. 8.

περιγράφει την αντίληψη αυτής της μορφής ως «σχήμα» δηλαδή ως μια συλλογή κάποιων γενικών δομικών χαρακτηριστικών και υποστηρίζει ότι τα σχήματα είναι έννοιες και ότι η αντίληψη συνιστάται σε μια προσαρμογή των ερεθισμάτων σε απλά πρότυπα σχημάτων, τα οποία ο ίδιος ονομάζει «οπτικές έννοιες» ή «οπτικές κατηγορίες». Ο Arnheim (2007, σ. 53) θεωρεί ότι μια μορφή γίνεται αληθινά αντιληπτή μόνο στον βαθμό κατά τον οποίο προσαρμόζεται σε κάποιο οργανωμένο σχήμα.

Ειδικότερα, αναδεικνύεται το ερώτημα των βιολόγων, αν δηλαδή υπάρχουν κύτταρα στον εγκέφαλο που καταγράφουν τα συστατικά όλων των μορφών και που θα μπορούσαμε να τα θεωρούμε, ως δομικούς λίθους των μορφών. Ο Arnheim (2007, σ. 128-129) σε αυτό το κρίσιμο ερώτημα απαντάει με την έννοια του υποδεκτικού πεδίου, αναφερόμενος σε εκείνο το τμήμα της επιφάνειας του σώματος, το οποίο όταν δεχτεί τα κατάλληλα ερεθίσματα, προκαλεί την απόκριση ενός κυττάρου στον εγκέφαλο και αυτά αποκρίνονται με αύξηση ή με μείωση του ρυθμού ηλεκτρικής εκφόρτισης. Ο Ντινόπουλος (2008, σ. 68) συμφωνώντας με αυτή τη θεωρία, υποστηρίζει ότι οι ηλεκτρικές καταγραφές από τα κύτταρα του αισθητικού φλοιού, δείχνουν ότι ένα κύτταρο της περιοχής αυτής αποκρίνεται μόνο όταν ένα συγκεκριμένο τμήμα δεχθεί ερεθίσματα (για παράδειγμα του χεριού). Το τμήμα αυτό είναι το υποδεκτικό πεδίο του συγκεκριμένου κυττάρου. Το υποδεκτικό πεδίο ενός τυπικού κυττάρου αντιστοιχεί σε ένα τμήμα του οπτικού χώρου. Αυτό σημαίνει ότι οπτικά ερεθίσματα μόνο από το συγκεκριμένο τμήμα του οπτικού χώρου θα προκαλέσουν την απόκριση του (Ντινόπουλος, 2008, σ. 68).

Ένας καλλιτέχνης ο οποίος προσπάθησε να περιορίσει την τεράστια ποικιλία των φυσικών μορφών σε λίγα στοιχεία ήταν ο Paul Cezanne. Η προσπάθεια αυτή όπως είναι γνωστό τον οδήγησε στα στερεά σώματα που έχουν μια αναλλοίωτη υπόσταση. Ο Piet Mondrian έδωσε επίσης ιδιαίτερο βάρος στη γραμμή (Zeki, 2002, σ. 134-139). Η σημασία των γραμμικών στοιχείων στα μοντέρνα και αφηρημένα έργα τέχνης προκύπτει από τους πειραματισμούς των καλλιτεχνών να αναγάγουν την πολυπλοκότητα των μορφών στα ουσιώδη στοιχεία τους ή θέτοντας το με νευρολογικούς όρους, από την προσπάθεια τους να βρουν ποια μπορεί να είναι η ουσία της μορφής όπως αυτή αναπαριστάνεται στον εγκέφαλο (Zeki, 2002, σ. 141). Όσο πιο ρεαλιστικό είναι ένα ζωγραφικό έργο ή ένα γλυπτό τόσο πιο δύσκολο γίνεται για τον καλλιτέχνη να εκφράσει την ιδέα του από συμβολική άποψη (Arnheim, 2007, σ. 192). Το έργο των Piet Mondrian, Kazimir Malevich, Wassily Kandinsky, είναι πιο εύκολο να αναλυθεί από την οπτική γωνία της νευροανατομίας και της νευροφυσιολογίας, διότι σε αντίθεση με την παραστατική τέχνη ο σχεδιασμός τέτοιων έργων σύμφωνα με τη δραστηριότητα του εγκεφάλου είναι απλούστερος και είναι δυνατόν να αναχθεί ακόμη και σε κυτταρικό επίπεδο (Ντινόπουλος, 2008, σ. 68). Με άλλα λόγια οι αφηρημένες συνθέσεις δραστηριοποιούν μικρότερο μέρος του οπτικού εγκεφάλου από ότι η αφηρηματική και η παραστατική τέχνη (Zeki, 2002, σ. 262). «Οι μορφές που αποτελούνται κυρίως από γραμμές, τετράγωνα και ορθογώνια είναι θαυμάσια ερεθίσματα και αποτελούν κατά κάποιον τρόπο μια προϋπάρχουσα ιδέα μέσα μας» (Arnheim, 2007, σ. 158). Ο Arnheim (2007, σ. 164) μας εξηγεί ότι σε κάθε εικόνα υπάρχει ο «απόηχος» των εμπειριών που έχουν ληφθεί από τον οπτικό κόσμο μέσα σε αυτή. Ακριβώς όπως τα φυσικά αντικείμενα ή τα γεγονότα είναι δυνατόν να απεικονιστούν με αφαιρετικές ιδιότητες του σχήματος, έτσι και οι αφαιρετικές αναπαραστάσεις ιδεών μπορούν να αναφέρονται λιγότερο ή περισσότερο άμεσα σε πράγματα της φύσης. Παρόμοια δραστηριότητα θα συναντήσουμε και στις χρωματικές ιδιότητες και χρήσεις του χρώματος στην τέχνη. Το χρώμα υποστηρίζει ο Zeki (2002, σ.

233) είναι μια ιδιότητα του εγκεφάλου (ο οποίος παρεμβαίνει στις πληροφορίες που δέχεται) και όχι του εξωτερικού κόσμου, έστω και αν εξαρτάται από τη φυσική πραγματικότητα.

Η ψυχολογία της μορφής

Στη θεωρία της μορφολογικής ψυχολογίας «Gestalt» υποστηρίζεται η άποψη ότι η συνειδητή εμπειρία, μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως ένα σύνολο και όχι ως κάτι που συγκροτείται από διάφορα επιμέρους στοιχεία. Gestalt, στα γερμανικά σημαίνει σχηματοποίηση ή μορφοποίηση ενώ στα ελληνικά έχει αποδοθεί ως «ψυχολογία της μορφής» η οποία μελετά φαινόμενα της αντίληψης, αποδεικνύοντας ότι ο ανθρώπινος νους προσδίδει δομή και νόημα στις αισθήσεις, σχηματοποιώντας αυτές μέσα σε αναλλοίωτα σύνολα (Βοσνιάδου, 2002, σ. 18-29). Η θεωρητικοί της ψυχολογίας της μορφής, υποστήριξαν ότι οι νοητικές διεργασίες αποτελούνται κυρίως από σχηματοποίηση σε σύνολα και αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα ως ένα οργανωμένο σχηματισμό. Εν συντομία αντιλαμβανόμαστε τα αντικείμενα περισσότερο σαν καλά οργανωμένους σχηματισμούς ή ολότητες, παρά σαν το άθροισμα των μεμονωμένων μερών τους, δηλαδή ένα ισόπλευρο τρίγωνο είναι κάτι περισσότερο από τρεις γραμμές που είναι τοποθετημένες μαζί. Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχολογίας της μορφής, η μάθηση είναι συνδεδεμένη με την αντίληψη και η διαδικασία απόκτησης γνώσεων αποτελείται από τη σχηματοποίηση των ερεθισμάτων σε σύνολα και την αναδιοργάνωση τους από ένα σύνολο σε ένα άλλο (Βοσνιάδου, 2002, σ. 57).

Οι υποστηρικτές της ψυχολογίας της μορφής, περιγράφουν τη μάθηση ως μια ενόραση. Οι ενοράσεις εμφανίζονται όταν ένα άτομο επιδιώκοντας την επίτευξη των σκοπών του ανακαλύπτει νέους τρόπους χρησιμοποίησης του περιβάλλοντός του, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής του υπόστασης. Η ενόραση είναι η επίγνωση ή η αίσθηση που αποκτούμε για τη μορφή κάποιας σχέσης. Είναι η διαισθητική θέαση, η λύση μιας προβληματικής κατάστασης. Συχνά οι ενοράσεις πρωτοεμφανίζονται ως μια ασαφής διαίσθηση, ως προαισθήματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ενόραση είναι ένα είδος ευφυούς αίσθησης που αποκτάμε για μια κατάσταση και αυτό μας επιτρέπει να συνεχίσουμε να προσπαθούμε να υπηρετούμε τους σκοπούς μας (Bigge & Shermis, 2014, σ. 118-119).

2.1.2. Η αισθητηριακή αντίληψη

Ο εμπειρισμός και η αισθητήρια εμπειρία

Η αντίληψη ότι η αισθητική είναι μια εμπειρική επιστήμη ή τουλάχιστον μια μικτή επιστήμη στην οποία συγκλίνουν διάφορες επιστήμες, έχει ρίζες που φτάνουν αρκετά βαθιά στο παρελθόν. Οι Βρετανοί εμπειριοκράτες του 18^{ου} αιώνα, οι Γάλλοι κοινωνιολόγοι του 19^{ου} αιώνα, οι μαρξιστές, καθώς και φιλόσοφοι, όπως ο Dewey, θεωρούσαν ότι η αισθητική είναι σε μεγάλο βαθμό μια εμπειρική έρευνα (Beardsley, 1989). Οι εμπειριστές υποστήριξαν ότι η εμπειρία είναι ο θεμέλιος λίθος της αλήθειας και του νοήματος και ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ή να μιλήσουμε λογικά για πράγματα που βρίσκονται πέραν αυτής (Woolhouse, 2003). Για τον εμπειρισμό, η πηγή και ο κριτής της ενδεχόμενης γνώσης, δηλαδή της γνώσης που εξαρτάται από την πραγματικότητα, είναι η εμπειρία. Εμπειρία σημαίνει πρώτιστος η «κατ' αίσθηση αντίληψη» που χρησιμοποιεί τα περιεχόμενα των πέντε αισθήσεων αλλά και η εσωτερική αίσθηση, διά της οποίας αυτός που αντιλαμβάνεται το υποκείμενο της εμπειρίας έχει ενδοσκοπική πρόσβαση στα περιεχόμενα και στις διεργασίες του δικού του νου (Πουρνάρη, 2006). Οι εμπειριστές στοχαστές και φιλόσοφοι δίνουν προτεραιότητα στην αισθητήρια εμπειρία, θεωρώντας ότι

κάθε ιδέα είναι εκ των υστέρων η αναπαράσταση αυτού που επιδρά στις αισθήσεις. Με άλλα λόγια, οτιδήποτε αντιλαμβανόμαστε προϋποθέτει μια εντύπωση και μια εξωτερική προσλαμβάνουσα, μια πρώτη επαφή με το εξωτερικό αντικείμενο, χάρη στα αισθητήρια όργανα. Τα αισθητήρια όργανα, μετατρέπονται κατά κάποιον τρόπο σε υποχρεωτικό μεσάζοντα μεταξύ αντικειμένου και πνεύματος, μια διαμεσολάβηση χωρίς την οποία καμία αναπαράσταση, διάνοημα ή φαντασία, θα ήταν εφικτά (Jimenez, 2014, σ. 61).

Από όλους τους εμπειριστές, ο John Locke διακρίνεται για τη μακρά και λεπτομερή παρουσίαση μιας τέτοιας θεωρίας. Ο Locke παρατηρώντας ότι έχουμε πολλές ιδέες και πεποιθήσεις, διατυπώνει αυτό που είναι το βασικότερο ίσως επιστημολογικό ερώτημα: Από που και πώς εφοδιάζεται ο νους με αυτόν τον τεράστιο όγκο ιδεών; Από που αποκτώνται δηλαδή όλα τα υλικά της γνώσης; Ο ίδιος προσεγγίζει αυτό το ερώτημα, θεωρώντας ότι όλη αυτή η γνώση βασίζεται στην εμπειρία και τις αισθήσεις, εξηγώντας όμως ότι αυτό δεν σημαίνει τελικά την απευθείας προέλευση των γνώσεων από τις αισθήσεις. Αυτό που η εμπειρία παρέχει δια μέσου των αισθήσεων, δεν είναι η ολοκληρωμένη γνώση αλλά τα «υλικά της γνώσης», οι αποκαλούμενες «ιδέες» (Woolhouse, 2003, σ. 123-124). Ο Locke επέμενε ότι η γνώση ήταν προϊόν της αισθητηριακής εμπειρίας. Κατά την άποψή του, η πρόσληψη είναι συνώνυμη της μάθησης και είναι προϊόν της αισθητηριακής εμπειρίας. Θεωρούσε ότι οι ιδέες δημιουργούνται μέσα από σειριακές εμπειρίες που έρχονται σε επαφή με τον νου και όχι μέσω κάποιας νοητικής εξάσκησης. Επομένως ο νους δεν έχει άμεση επαφή με τα αντικείμενα, παρά μόνο οι ιδέες των αντικειμένων οι οποίες γίνονται αντιληπτές. Ο νους διαχειρίζεται τις παθητικές εντυπώσεις από τη στιγμή που τις έχει προσλάβει. Έτσι ο νους είναι το προϊόν των εμπειριών της ζωής. Οι αισθήσεις, μεταφέρουν στον νου διακριτές αντιλήψεις πραγμάτων και έτσι αποκτούνται οι ιδέες στις αντιλήψεις (Woolhouse, 2003, σ. 128). Η σκέψη του Locke άνοιξε το δρόμο στους ψυχολόγους ώστε να δώσουν περισσότερη έμφαση στην τροφοδοσία από το περιβάλλον, παρά στην κληρονομική φύση (Bigge & Shermis, 2014, σ. 59-60). Ο Locke³³ ως θεμελιωτής της εμπειριοκρατίας υπογραμμίζει ότι τίποτα δεν υπάρχει στη νόηση το οποίο δεν έχει προηγηθεί στις αισθήσεις και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι χωρίς την εμπειρία ο νους είναι λευκό χαρτί και ότι η εμπειρία αποτελεί στην πραγματικότητα, ως μια διττή πηγή ιδεών.

Η σωματοποιημένη εμπειρία στη φαινομενολογία

Η φαινομενολογία είναι μια προσπάθεια επιστροφής στην εμπειρία και στην άμεση επαφή με τον κόσμο, ώστε να τον βιώσουμε έτσι ακριβώς όπως μας δίνεται. Ο Max van Manen (2017) την ορίζει ως την «(...) μελέτη του κόσμου της ζωής, του κόσμου όπως τον βιώνουμε αμέσως και όχι όπως τον αντιλαμβανόμαστε, τον κατηγοριοποιούμε ή τον θεωρούμε. Η φαινομενολογία έχει ως στόχο να κατανοήσει βαθύτερα τη φύση ή το νόημα των καθημερινών μας εμπειριών». Ο Edmund Husserl ήταν εκείνος που διεύρυνε την θεωρία της φαινομενολογίας, εξελίσσοντας και θεμελιώνοντας τη, ως έναν αυτόνομο φιλοσοφικό κλάδο του 20^{ου} αιώνα, θεωρώντας ότι η εμπειρία είναι η πηγή όλης της γνώσης. «Η φαινομενολογία είναι φύσει ενδοσκοπική (...) Προσπαθεί να απεικονίσει φαινόμενα που απευθύνονται ευθέως στη συνείδηση αυτά κάθε αυτά, χωρίς θεωρίες και κατηγορίες παρμένες από τις φυσικές επιστήμες και την ψυχολογία. φαινομενολογία λοιπόν, σημαίνει να εξετάζουμε ένα φαινόμενο

³³ Αναφέρεται στη Δήμου, 2011.

της συνείδησης στη δική του διάσταση συνειδητότητας» (Pallasmaa, 2020, σ. 80). Ο Husserl διαφοροποίησε το φυσικό σώμα από το βιωμένο σώμα, το οποίο αντιπροσωπεύει το πώς βιώνει τη ζωή του το κάθε άτομο στο δικό του σώμα. Το βιωμένο σώμα εξακολουθεί να συνιστά μια μορφή ύλης, ωστόσο οι εμπειρίες που φέρει έχουν προσωπική χροιά για το άτομο και αντανακλούν τόσο την προηγούμενη πορεία και την κουλτούρα του όσο και την ικανότητα του να ενεργεί εκούσια, αξιοποιώντας τις αντιληπτικές του ικανότητες (Aho & Aho, 2008).

Ένας άλλος σημαντικός εκπρόσωπος της φαινομενολογίας, ο Maurice Merleau-Ponty, υποστήριξε ότι οι εμπειρίες των ανθρώπων συνιστούν το προϊόν της συνδιαλλαγής που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σωματοποιημένο υποκείμενο και στα περιεχόμενα της αντίληψής του³⁴. Για τον Merleau-Ponty το σώμα και ο νους λειτουργούν σε μια διαρκή συνέργεια και σε αλληλεπίδραση με τον κόσμο και με τους άλλους (2016). Ο Ian Burkitt (1999) υποστηρίζει ότι ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η σκέψη δεν απορρέει από το νου, αλλά φαίνεται να πηγάζει μέσα από σωματικές ενέργειες και συνήθειες. Αντιλαμβανόμαστε το κόσμο μέσω ολόκληρου του σώματός μας, όχι απλά με το μυαλό και τις αισθήσεις μας (Mallgrave, 2013). Ο Merleau-Ponty (1964) αναφέρει ότι η αντίληψη δεν είναι το άθροισμα οπτικών, απτικών και ακουστικών δεδομένων. Αντιλαμβανόμαστε με ολιστικό τρόπο, με όλο μας το είναι. Συλλαμβάνουμε μια μοναδική δομή του πράγματος, ένα μοναδικό τρόπο της ύπαρξης που απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις μας ταυτόχρονα. Το σώμα τοποθετείται σε μια κατάσταση διαρκούς και αδιάσπαστης «αναμέτρησης» με το περιβάλλον του. Για τον Merleau-Ponty (2016) το σώμα αποτελεί για τον κόσμο ότι η καρδιά για τον οργανισμό και παράλληλα στη φιλοσοφία του, η αντίληψη του σώματος και η εικόνα του κόσμου μετατρέπονται σε μια ενιαία υπαρξιακή εμπειρία. «Δεν υπάρχει σώμα που να διαχωρίζεται από την κατοικία του στο χώρο και δεν υπάρχει χώρος που να μην σχετίζεται με την ασυνείδητη εικόνα του αντιλαμβανόμενου σώματος» έρχεται να προσθέσει ο Pallasmaa (2022, σ. 66-67).

Φτάνοντας στο συμπέρασμα ότι το σώμα είναι το υποκείμενο της αντίληψης, δεν μιλάμε απλά για μια εμπειρία του κόσμου αλλά για μια ενσαρκωμένη εμπειρία (Merleau-Ponty, 2016, σ. 358). Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονίσουμε τη διαφορά της ενσάρκωσης από την πολυαισθητηριακότητα, καθώς η ενσάρκωση φέρει μια πιο βαριά νοηματοδοτημένη εμπειρία. Ο Vittorio Gallese (2005) αναφέρει ότι η ενύπαρξη στον κόσμο γίνεται συνειδητά ή μέσω μιας ενσαρκωμένης προσομοίωσης όσων βλέπουμε, αγγίζουμε, ακούμε, και μυρίζουμε. Ο Merleau-Ponty (2016) χαρακτήρισε το σώμα ως το «όχημα της ύπαρξης στον κόσμο», υποδεικνύοντας ότι μέσα από το σώμα δίνεται στο άτομο η δυνατότητα να γνωρίσει και να κατανοήσει τον κόσμο, αλληλεπιδρώντας μαζί του και επικοινωνώντας με τα άλλα άτομα. «Είμαστε τα σώματά μας» αναφέρει ο Merleau-Ponty (2016, σ. 239).

Η ενοποιημένη αντίληψη ως εμπειρία

Η αντίληψη συνιστά μια κεντρική διαδικασία και οι λειτουργίες της δεν απομονώνονται από άλλες πλευρές και βιώματα της ανθρώπινης ζωής, έτσι ώστε το άτομο να δημιουργεί μια νοηματοδοτημένη

³⁴ Αναφέρεται στον Bullington, 2013.

πραγματικότητα. Η εμπειρία βιώνεται αδιάσπαστη, δεν αθροίζεται και δεν επιμερίζεται. Ο Merleau-Ponty (2016) υποστηρίζει ότι αντίληψη είναι ότι αισθανόμαστε, σκεφτόμαστε και πιστεύουμε και ότι ουσιαστικά είμαστε αυτό που αντιλαμβανόμαστε. Η αντίληψη γίνεται το θεμέλιο της ανθρώπινης εμπειρίας, στην οποία όμως δεν αναζητούμε τόσο την συνειδητή ή ασυνείδητη λειτουργία της αλλά «Ένα σταθερό γνώρισμα του οργανισμού που ψάχνει ψηλαφιστά για πληροφορίες στον εξωτερικό κόσμο» (Arnheim, 2007, σ. 39).

Ωστόσο, αυτό που αισθανόμαστε δεν μπορεί να οριστεί ως η παθητική καταγραφή εξωτερικών ερεθισμάτων. Η αντίληψη δεν χαρακτηρίζεται από την παθητική πρόσληψη αισθητήριων ερεθισμάτων από το περιβάλλον αλλά από την ενεργητική διαδικασία της νοητικής επεξεργασίας των πληροφοριών, οι οποίες προσκομίζονται μέσω των ερεθισμάτων. Ο James Gibson (1966) λέει ότι πρέπει να σκεφτούμε τις αισθήσεις με νέο τρόπο, ως ενεργητικές αντί ως παθητικές, ως συστήματα και ως συσχετίσεις. Ενώ την ποιότητα που χαρακτηρίζει όλη την εμπειρία, δεν μπορούμε να την ονομάσουμε αποκλειστικά συναισθηματική, νοητική ή πρακτική, γιατί τελικά είναι όλα αυτά μαζί (Dewey, 1934, σ. 37). Ο Merleau-Ponty (2016, σ. 51) αναφέρει ότι «Η αντίληψη είναι μια διαδικασία ενεργητική (...) όπου ο άνθρωπος δεν βρίσκεται στο έλεος των ερεθισμάτων που έρχονται αναλλοίωτα από τον αντικειμενικό κόσμο, δεν είναι ο καθρέφτης της πραγματικότητας αλλά μια συγκροτημένη εμπειρία». Από την άλλη ο Παύλος Κόντος (2017) ξεδιπλώνοντας τη σφαιρική αντίληψη της φαινομενολογίας για τον κόσμο και σε σχέση με το έργο του Merleau-Ponty, αναφέρει ότι τα αντιληπτικά γεγονότα συμβαίνουν μέσα μας είτε το θέλουμε είτε όχι. Κάθε φορά που βλέπουμε κάτι, η συνείδησή μας μάς λέει ότι υπήρχε εκεί πριν το δούμε. Άρα η αντιληπτική εμπειρία βάζει μέσα μας πράγματα χωρίς τη δική μας επιλογή, βρίσκονται εκεί, και εμείς απλά τα συναντούμε. «Αλλά και το αντίστροφο, όχι μόνο υπάρχουν πράγματα μέσα μας που είναι τρόπον τινά φύση, αλλά και στη φύση υπάρχουν πράγματα που είναι υπενδεδυμένα με μια ατμόσφαιρα ανθρωπινότητας» (Κόντος, 2017).

Μια άλλη ιδιότητα του αισθητηριακού συστήματος είναι η ταυτόχρονη αισθητηριακή πρόσληψη των ερεθισμάτων. Η Δήμου σημειώνει (2011, σ. 25) ότι παρόλο που το αισθητήριο σύστημα εξετάζεται συνήθως ως μεμονωμένο σύστημα, δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι σε κάθε απλούστατη αντιληπτική διαδικασία οι αισθήσεις λειτουργούν ενιαία. Καθημερινές αντιληπτικές καταστάσεις που συνοδεύονται από αισθητηριακές εντυπώσεις, οι οποίες συνήθως αυτοματοποιούνται και συχνά δεν συνειδητοποιούνται. Η συνολική δράση όλων των αισθητηριακών συστημάτων δημιουργεί μια ολότητα από μεμονωμένα συναισθήματα, χωρίς το άτομο να συνειδητοποιεί τις ξεχωριστές πηγές. Ο Pallasmaa (2022, σ. 25) σχολιάζει σε αυτό το σημείο, ότι οι ανθρώπινες αισθήσεις έχουν μελετηθεί κυρίως ξεχωριστά και απομονωμένες σε εργαστηριακές συνθήκες παρά μέσα στην πολυπλοκότητα των καταστάσεων της πραγματικής ζωής, συμπληρώνοντας ότι οι αισθήσεις μας αλληλοεπιδρούν συνεχώς και ασυνείδητα. Ο Christopher Tilley (2012, σ. 223) αναφέρει ένα απλό καθημερινό παράδειγμα πάνω στην προηγούμενη υπόθεση «Η γευστική δοκιμή με τη γλώσσα βασίζεται ταυτόχρονα στην αίσθηση της αφής, ενώ στις γευστικές διακρίσεις, στο γλυκό ή στο πικρό συχνά συμμετέχει και η όσφρηση (...) Όταν γευματίζουμε συνδυάζονται οι αισθήσεις της γεύσης, της υφής, της όψης, της μυρωδιάς, αλλά και οι ήχοι που εμπλέκονται στη μάσηση και την κατάποση. Για να μην αναφερθούμε στα χρώματα, τους βαθμούς θερμοκρασίας, το κουδούνισμα που κάνουν τα μαχαιροπίρουνα, τις φωνές που μας περιβάλλουν». Συνεπώς πρόκειται για μια ολική αισθητηριακή εμπειρία.

Πώς και γιατί αντιλαμβανόμαστε

Τα αντιληπτικά μας συστήματα, το συναίσθημα και η νόηση εξελίχθηκαν κατά τη διάρκεια εκατομμυρίων ετών, έτσι ώστε να αλληλεπιδρούν και να αλληλοσυμπληρώνονται στο πλούσιο περιβάλλον του κόσμου (Norman, 2005). Η αντίληψη είναι μια πολύπλοκη νοητική διαδικασία, ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο αποτελεί τη βάση της γνωστικής ανάπτυξης (Lewis, 2006) και έχει τη δυνατότητα να περιλαμβάνει λειτουργίες με τις οποίες προσλαμβάνονται και κατανοούνται τα ερεθίσματα που προσπίπτουν στα αισθητήρια συστήματα. Αντίστοιχα οι αισθητήριες προσλήψεις είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος στα αισθητήρια όργανα. Η Δήμου (2011, σ. 2-3) υποστηρίζει ότι η επίδραση αυτή επιτυγχάνεται με μια κυκλική διαδικασία, οι απολήξεις των αισθητήριων οργάνων προσλαμβάνουν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αυτά καταγράφονται ως μορφή πληροφοριών και απομνημονεύονται βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα στην μνήμη. Η αντίληψη αποτελεί το ενδιάμεσο στάδιο στη μεταβίβαση των πληροφοριών από τα αισθητήρια όργανα στις εσωτερικές νοητικές λειτουργίες.

Η αντίληψη δεν είναι πάντα συνειδητή. Σε ένα μεγάλο μέρος από αυτά που παρατηρούμε αισθητηριακά δεν εμπλέκεται καθόλου ή συνείδηση ή εμπλέκεται τόσο λίγο ώστε συχνά δεν μπορούμε να θυμηθούμε εάν είδαμε το πρόσωπό μας όταν χτενιστήκαμε το πρωί ή εάν αισθανθήκαμε την πίεση της καρέκλας όταν καθίσαμε στην καρέκλα (Arnheim, 2007, σ. 144-145). Ορισμένοι φιλόσοφοι θεώρησαν ότι πρέπει να υπάρχει «κάτι» που μεσολαβεί ανάμεσα στον παρατηρητή και τα αντικείμενα, εξηγώντας ότι αυτό το «κάτι» είναι νοητικό, μη φυσικές οντότητες, τα λεγόμενα «αισθητηριακά δεδομένα». Έτσι αναπτύσσεται η θεωρία της αντίληψης, η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη νοητικών οντοτήτων που αποτελούν τα άμεσα αντικείμενα της αντίληψης (Βενιέρη, 2013, σ. 18). Η Μαρία Βενιέρη (2013, σ. 15) αναφέρει ότι «Αντίληψη είναι ο τρόπος με τον οποίο ερχόμαστε σε επαφή με τον κόσμο διαμέσου των αισθήσεών μας» και η Κατερίνα Μανιαδάκη (2014) συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η αντίληψη είναι η ερμηνευτική διαδικασία της αισθητικής εμπειρίας.

Η αντίληψη μπορεί να επηρεάζεται από το είδος των αποθηκευμένων πληροφοριών στον εγκέφαλο που επιλέγουν να αξιολογούν τα ερεθίσματα, την προσοχή του υποκειμένου, από το ενδιαφέρον και τη στιγμιαία συναισθηματική κατάσταση του, από τις δυσάρεστες ή τις ευχάριστες εμπειρίες που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει αντιληπτό ένα ερέθισμα, από τα κίνητρα, τις προσδοκίες, τα πλαίσια αναφοράς, από την αποκαλυπτικότητα των λέξεων και την αξία των αντικειμένων ή των προσώπων (Δήμου, 2011, σ. 12). Κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της αντιληπτικής εικόνας, τα νέα ερεθίσματα έρχονται σε σύγκρουση με όσα το υποκείμενο της εμπειρίας έχει ήδη οικειοποιηθεί και γνωρίζει (Lynch, 1964) και δημιουργούν νέες αντιλήψεις καθώς υφίστανται αλλαγή από τις ανατροφοδοτήσεις, ενώ στη συνέχεια μερικώς επικαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Δήμου, 2011, σ. 2). Ο Ντινόπουλος (2008, σ. 24-25) ισχυρίζεται ότι η αντίληψη βασίζεται στην προσδοκία, η οποία δομείται από τις σχέσεις μεταξύ παρελθόντων και παρόντων γεγονότων, κατευθύνεται από την προσοχή και το συναίσθημα και τελικά δοκιμάζεται με τις συνεχώς εισερχόμενες πληροφορίες. Η μαρτυρία των αισθήσεων είναι η νοητική διεργασία που χρησιμοποιούμε σε μεγάλο βαθμό με προβλέψεις και υποθέσεις, οι οποίες επηρεάζονται από τις προσδοκίες μας για να αποκτήσουμε γνώση για τον κόσμο (Ντινόπουλος, 2008, σ. 16). Αυτή η διαδικασία της επεξεργασίας πληροφοριών δεν ακολουθείται ευθύγραμμα και αντικειμενικά, αλλά χρωματίζεται υποκειμενικά μέσα από τις στιγμιαίες

ανάγκες, προσδοκίες και διαθέσεις τις οποίες ένα άτομο συνδέει στιγμιαία με το αντικείμενο το οποίο αντιλαμβάνεται (Δήμου, 2011, σ. 3).

Η μνημονική ιδιότητα της αισθητηριακής αντίληψης

Η αισθητηριακή αντίληψη αποτελεί αντικείμενο μελέτης διαφόρων κλάδων, τόσο επιστημονικών όσο και της φιλοσοφίας. Η φιλοσοφία της αντίληψης αποτελεί τόπο συνάντησης της φιλοσοφίας του νου, της γνωσιοθεωρίας, της επιστήμης και της αισθητικής. Μια φιλοσοφική προσέγγιση της αντίληψης μπορεί να έχει ως αφετηρία τον εξής πολύ γενικό ορισμό όπως υποστηρίζει η Μαρία Βενιέρη (2013, σ. 15) «Αντίληψη είναι ο τρόπος με τον οποίο ερχόμαστε σε επαφή με τον κόσμο διαμέσου των αισθήσεών μας». Η Νάντια Σερεμετάκη (1997, σ. 46-47) υποστηρίζει ότι αντίληψη είναι η ενεργοποιημένη μνήμη και η διαμεσολαβημένη υλική πρακτική που ενεργοποιείται από σωματικές πράξεις και από νοηματικά αντικείμενα. Αυτή η υλική προσέγγιση της μνήμης τοποθετεί τις αισθήσεις στον χρόνο και απευθύνεται στη μνήμη τόσο ως μετά-αισθητήρια ικανότητα όσο και ως αισθητήριο όργανο καθεαυτό. Η μνήμη και οι αισθήσεις συμπλέκονται και αλληλομορφοποιούνται στον βαθμό που είναι ακούσιες εμπειρίες. Ο Edward Casey (2000) υποστηρίζει ότι η μνημονική ικανότητα θα ήταν αδύνατη χωρίς τη σωματική μνήμη και ο Pallasmaa (2022, σ. 73) συνεχίζει τον συλλογισμό αυτό λέγοντας ότι «Ο κόσμος αντανακλάται στο σώμα και το σώμα προβάλλεται στον κόσμο (...) Θυμόμαστε μέσω του σώματός μας όσο και μέσω του νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου μας». «Το να θυμάσαι δεν είναι μόνο ένα νοητικό γεγονός, είναι επίσης μια πράξη σωματοποίησης και προβολής. Οι μνήμες δεν είναι κρυμμένες μόνο στις μυστικές ηλεκτροχημικές διεργασίες του εγκεφάλου, αποθηκεύονται επίσης στο σκελετό, στους μύς και στο δέρμα μας. Όλες τις αισθήσεις και τα όργανα μας, σκέφτονται και θυμούνται (Pallasmaa, 2022, σ. 167). Ο Marcel Proust (2006) σημειώνει ότι οι αναμνήσεις των αισθήσεων ως δημιουργικές κατασκευές του παρελθόντος είναι ακούσιες, προκαλούν συναισθηματικές αισθητικές εμπειρίες και έχουν αισθητική ιδιότητα. Για αυτόν η σύμπτωση της αισθητικής επίγνωσης στο παρόν με μια αισθητική επίγνωση από το παρελθόν, μπορεί να κάνει τις ακούσιες αναμνήσεις ξεχωριστές. Ο Παναγιώτης Μιχαηλίδης (2017, σ. 320) υποστηρίζει την ολιστικότητα των αισθήσεων αλλά και την αδιάσπαστη συνεργασία της μνήμης με το αισθητηριακό σύστημα, ο ίδιος δε, αναφέρει ότι «Αν η όραση δεν είχε ως βοήθημα την αφή, δεν θα έβλεπε την πλαστικότητα των αντικειμένων». Η παρατήρηση αυτή μας αποκαλύπτει, πρώτον ότι όλες οι αισθήσεις συνεργάζονται κατά την αντίληψη μιας εντύπωσης έστω και ασυναίσθητα και δεύτερον, ότι η συμπλήρωση της εντύπωσης γίνεται μέσα από τη μνήμη, που συγκρατεί από την πείρα και τις εντυπώσεις των άλλων αισθήσεων και τις ανασυνθέτει σε μια.

Η Σερεμετάκη (1997, σ. 9) προσεγγίζει την αντίληψη μέσα από την κοινωνικότητα των αισθήσεων, διανοίγοντας μια άλλη προοπτική, υποστηρίζοντας ότι οι αισθήσεις αντιπροσωπεύουν εσωτερικές καταστάσεις οι οποίες εντοπίζονται σε ένα κοινωνικό υλικό πεδίο εκτός του σώματος. Τα αισθητήρια όργανα γίνονται μονοπάτια, δέκτες από όπου το σώμα λαμβάνει και τα ερεθίσματα λειτουργούν ως πέρασμα του διαισθάνεσαι. «Συνεπώς το αισθητήριο, όχι μόνον εγκολπώνεται στο σώμα ως μια εσωτερική δυνατότητα, αλλά επίσης διασπείρεται εκεί έξω πάνω στην επιφάνεια των πραγμάτων, ως αυτόνομο χαρακτηριστικό τους, το οποίο μπορεί να εισβάλει στο σώμα ως αντιληπτική εμπειρία» (Σερεμετάκη, 1997, σ. 39).

Αισθητική εμπειρία. Γνωστική και συναισθηματική απόκριση

Η αισθητική, είναι μια επιστήμη που μελετά τους νόμους και τις λειτουργίες της ευαισθησίας, ακριβώς όπως η λογική μελετά τους νόμους και τις λειτουργίες της νόησης (Baumgarten)³⁵. Η αισθητική εμπειρία εξαρτάται από την αισθητηριακή αντίληψη και στηρίζεται σε παρατηρήσεις γύρω από τη φύση, τα συναισθήματα και τις ιδέες, που η τέχνη και η φύση προκαλούν, αναφέρει η Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντοσίνη (2006). Η αισθητική εμπειρία περιλαμβάνει την αντίληψη, τη νόηση, τη φαντασία, το συναίσθημα και την ανακάλυψη (KV & Venukapalli, 2020· Eisner, 2002). Για τον Mihaly Csikszentmihalyi (1975) η αισθητική εμπειρία είναι παρόμοια με την έννοια της ροής, πρόκειται για μια ιδιαίτερη κατάσταση του νου όπου τα άτομα είναι βαθιά απορροφημένα στις δραστηριότητές τους, με έντονη εμπλοκή στη διαδικασία της δραστηριότητας. Η απορρόφηση συμβαίνει, όταν οι νοητικές και οι εκτελεστικές ικανότητες του υποκειμένου εμπλέκονται πλήρως σε μια κατάσταση αυξημένης προσοχής (Tellegan & Atkinson, 1974). Η αίσθηση, η αντίληψη και η σκέψη, είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες. Η αισθητική εμπειρία συνδυάζει τη γνωστική με τη συναισθηματική ανταπόκριση. Σκέψη και συναίσθημα ενώνονται, λέει ο Schirrmacher (1995, σ. 154). Ο Markonίć (2012) πρότεινε τρία διακριτά χαρακτηριστικά της αισθητικής εμπειρίας:

- Η παρακινητική, προσεκτική πτυχή της αισθητικής εμπειρίας. Το άτομο βιώνει μια κατάσταση βαθιάς προσοχής και ακραίας εγρήγορσης. Η προσοχή του είναι εστιασμένη στο συγκεκριμένο αντικείμενο.
- Η γνωστική, δηλαδή η σημασιολογική και συμβολική πτυχή της αισθητικής εμπειρίας. Εδώ, το άτομο εξετάζει τα αισθητικά αντικείμενα και γεγονότα ως στοιχεία μιας συμβολικής ή εικονικής πραγματικότητας και υπερβαίνει τις καθημερινές τους χρήσεις και σημασίες.
- Η συναισθηματική πτυχή της αισθητικής εμπειρίας.

Η θεωρία των αισθητικών σχημάτων

Καθημερινά δεχόμαστε πληροφορίες από το αισθητηριακό μας σύστημα, πολλές από αυτές τις δεχόμαστε ασυναίσθητα. Ο Abercrombie (1986, σ. 19) υποστηρίζει ότι σε αυτή τη διαδικασία σκέψεων και κρίσεων κάνουμε μια επιλογή από τις πληροφορίες που μας προσφέρονται, δηλαδή κάποιες τις αγνοούμε ενώ κάποιες άλλες τις συλλαμβάνουμε εκείνη τη στιγμή και τις ερμηνεύουμε. Ταυτόχρονα, κάνουμε πρόγνωση για το μέλλον, βασιζόμενοι στην προσωπική πείρα που έχουμε από παρόμοια γεγονότα. Πάντως σίγουρα καμία από τις ενέργειες μας για να αντιληφθούμε τον κόσμο, δεν μας βρίσκει με εντελώς άδειο το μυαλό. Αντίθετα βρισκόμαστε σε μια κατάσταση ετοιμότητας ή προσδοκίας εξαιτίας των προηγούμενων εμπειριών μας (Abercrombie, 1986, σ. 60-61).

Το φαινόμενο των ιχνών-αποτυπωμάτων ή προτύπων, που έχουν σχηματιστεί από περασμένες εμπειρίες και με τα οποία νέες εμπειρίες από παρόμοια πράγματα μπορούν να ταιριάξουν και να προσαρμοστούν αναδεικνύει τη θεωρία των σχημάτων (Abercrombie, 1986, σ. 33). Η σημασία της δημιουργίας του σχήματος επισημάνθηκε ιδιαίτερα και έγινε αντικείμενο μελέτης από πολλούς στοχαστές και κυρίως

³⁵ Αναφέρεται στην Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 21.

ψυχολόγους (Δουκουμετζίδη, 1996, σ. 33). Το «σχήμα» αναφέρεται πως είναι ταξινομημένοι τρόποι, μέσω των αισθητηρίων οργάνων αντίληψης σκέψης και συμπεριφοράς (Vernon, 1952). Ο Abercrombie (1986, σ. 39-66) αναφέρει ότι στην καθημερινή ζωή ενεργούμε με αποθηκευμένες πληροφορίες και ο παρατηρητής προβάλλει πάνω στην εικόνα συνεισφέροντας δικές του ιδέες και φαντασίες, ανάλογα με τα σχήματα που λειτουργούν μέσα του εκείνη την ώρα, κάνοντας μια επιλογή από το δικό του απόθεμα πληροφοριών. Ερμηνεύουμε λοιπόν το μοντέλο του ερεθίσματος ανάλογα με τις περασμένες εμπειρίες μας, τις παρούσες και τις μελλοντικές ανάγκες μας. Τα σχήματα ελέγχονται και τροποποιούνται συνεχώς. Αδιάκοπα, συγκρίνουμε και αντιπαραβάλλουμε τα αντικείμενα και τα γεγονότα. Όταν διαλέγουμε ένα μήλο από τη φρουτιέρα, το έχουμε ήδη συγκρίνει και αντιπαραβάλλει όχι μόνο με τα άλλα μήλα που απορρίψαμε αλλά και με τα σχήματα των μήλων που έχουμε γνωρίσει, όπως και με τη γεύση και την υφή που μπορεί να έχουν τα μήλα με μια ορισμένη εμφάνιση (Abercrombie, 1986, σ. 89). Η αντίληψη κινείται από τις άμεσα αισθητηριακές εντυπώσεις στην εσωτερίκευση και την ερμηνεία τους, εγκαθιδρύοντας συμβολικά νοήματα και νοητικούς συσχετισμούς (Lynch, 1964).

Αντίληψη και ψευδαίσθηση

Η εξέταση της αντιληπτικής εμπειρίας και της σχέσης της με τη συνείδηση αποτελεί βασικό μέρος του προβληματισμού για τον νου. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι μέσω της αντίληψης ερχόμαστε σε άμεση επαφή με τον κόσμο αλλά τελικά η πρόσβαση αυτή μπορεί να είναι διαμεσολαβημένη. Στη νεότερη φιλοσοφία η παραπάνω προβληματική έχει κεντρική θέση, ενώ συνήθως παρουσιάζεται με τη μορφή διαμάχης μεταξύ άμεσου και έμμεσου ρεαλισμού (Βενιέρη, 2013, σ. 115-116).

Η θεωρία της αντίληψης που πλησιάζει περισσότερο τις απόψεις των ανθρώπων στην καθημερινή τους ζωή όταν δεν φιλοσοφούν, είναι ο αφελής ή απλοϊκός ρεαλισμός (Βενιέρη, 2013, σ. 117-118). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, αντιλαμβανόμαστε άμεσα την ύπαρξη του φυσικού κόσμου που μας περιβάλλει. Παρόλα αυτά, ορισμένες φορές δεν αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο όπως πραγματικά είναι. Τα λεγόμενα αισθητηριακά δεδομένα είναι αυτά που παρεμβάλλονται πάντα, είτε πρόκειται για αληθή αντίληψη είτε για ψευδή. Επομένως, η αντίληψη της πραγματικότητας εφόσον διαμεσολαβείται από τις αισθητηριακές οντότητες δεν μπορεί παρά να είναι έμμεση. Δεδομένης της μη διακριτικότητας μεταξύ αληθούς αντίληψης και ψευδαισθητικής εμπειρίας, καταλήγουμε στο ότι δεν μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε άμεσα τα φυσικά αντικείμενα όπως διατείνεται ο ρεαλισμός αλλά μέσω των αισθητηριακών δεδομένων τα οποία εμφανίζονται ως ένα είδος νοητικών αντικειμένων που είναι υποκειμενικά και ιδιωτικά. Πάνω σε αυτό τη σκέψη ο Λιολιόπουλος (2004, σ. 117-118) αναδεικνύει την άποψη ότι ο κόσμος που βλέπουμε βασίζεται στις ψευδαισθήσεις. Δεχόμαστε ηλεκτρομαγνητικά κύματα και αντιλαμβανόμαστε χρώματα, κύματα πίεσης και ακούμε λέξεις και μουσική, ερχόμαστε σε επαφή με χημικές ενώσεις και αντιλαμβανόμαστε γεύσεις και οσμές. Χρώματα, ήχοι, οσμές και γεύσεις, είναι νοητικά δημιουργήματα αισθητικής επεξεργασίας στον εγκέφαλο, με διαφορετικές προσωπικές εμπειρίες για κάθε άτομο και δεν υπάρχουν ως τέτοια έξω από τον εγκέφαλο. Οι αντιλήψεις μας δεν είναι άμεσες καταγραφές του κόσμου που μας περιβάλλει αλλά δημιουργούνται εσωτερικά, σύμφωνα με εγγενείς κανόνες και περιορισμούς που επιβάλλονται από τις ικανότητες του νευρικού συστήματος.

Αισθήσεις και αισθήματα

Στην ελληνική γλώσσα οι λέξεις: «αίσθηση», «συναίσθημα» και «αισθητική», προέρχονται από μια κοινή ρίζα, από το ρήμα αισθάνομαι που σημαίνει νιώθω δια των αισθήσεων, καταλαβαίνω, αντιλαμβάνομαι, μαθαίνω, πληροφορούμαι και έχω μια ακριβή αίσθηση του καλού και του κακού, κρίνω σωστά. Οι αισθήσεις μπορεί να είναι γνωστές ως πέντε, ωστόσο πολλοί ειδικοί τις προσεγγίζουν σε περισσότερες: Την όραση, την ακοή, την αφή, την γεύση, την αίσθηση της ζωής, την αίσθηση της κίνησης, την ισορροπία, την αίσθηση της θερμοκρασίας, την αίσθηση της αντίληψης, την αίσθηση του εγώ και την αίσθηση της γλώσσας. Σε αυτές μπορούμε επίσης να προσθέσουμε τις αισθήσεις της αλληλεπίδρασης, της ιδιοδεκτικότητας, την κιναισθητική, τη σπλαχνική, τη θερμική αντίληψη, και την αντίληψη του πόνου (Stevenson & Tomiczek, 2007).

Ο Thomas Hobbes (1966, σ. 2) ισχυρίζεται ότι «Αιτία της αίσθησης είναι το αντικείμενο το οποίο πιέζει το κατάλληλο όργανο κάθε αίσθησης, είτε άμεσα όπως συμβαίνει στην περίπτωση της γεύσης και της αφής είτε έμμεσα όπως συμβαίνει στην όραση την ακοή και την όσφρηση. Η πίεση αυτή με τη μεσολάβηση των νεύρων των ιστών και των μεμβρανών του σώματος, μεταβιβάζεται στο νου και στην καρδιά». Ο Francis Hutcheson (1726)³⁶ σημειώνει «Οι ιδέες που δημιουργούνται στον νου μας με την παρουσία εξωτερικών αντικειμένων και την επίδρασή τους πάνω στο σώμα μας ονομάζονται αισθήματα». Με τις αισθήσεις ο εγκέφαλος δημιουργεί μια εσωτερική απεικόνιση του εξωτερικού κόσμου (Λιολιόπουλος, 2004, σ. 11) και τα αισθητήρια όργανα τα οποία δέχονται αυτές τις πληροφορίες είναι φίλτρα που διαμορφώνουν την αντίληψη του οργανισμού προς τον έξω κόσμο (Λιολιόπουλος, 2004, σελ. 120). Κάθε μία από τις αισθήσεις είναι ένα σύστημα που μετατρέπει τις πληροφορίες που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο σε νευρική δραστηριότητα. Τα μηνύματα που μεταφέρουν οι αισθήσεις, ονομάζονται «αισθήματα» (Βοσνιάδου, 2002, σ. 149). «Οι εντυπώσεις των αισθήσεων περνούν μέσα από τον ψυχικό χώρο και παράγουν συναίσθηματα» (Μιχελής, 2017, σ. 323). Η αίσθηση ορίζεται ως η διαμέσου των αισθήσεων ενέργεια και ως το μέσο δια μέσω του οποίου αισθανόμαστε (Σερεμετάκη, 1997, σ. 37). Ο David Hume (1739) υποστηρίζει ότι οι εντυπώσεις έρχονται στο νου μέσα από τις αισθήσεις που ερεθίζουν πολλές φορές περισσότερες από μία αισθήσεις. Οι ιδέες που έχουμε για τις υλικές ουσίες, όπως όλες οι ιδέες, κατευθύνονται από εντυπώσεις τις οποίες δεχόμαστε μέσω των πληροφοριών που μας παρέχουν οι αισθήσεις^{37 38}. Τα αισθητήρια όργανα είναι το μέσο επικοινωνίας και επαφής με το περιβάλλον ενώ οι αισθητήριες πληροφορίες συνιστούν τη βάση με την οποία αυτό κατανοείται πληρέστερα (Δήμου, 2011, σ. 2).

Πιο αναλυτικά, τα αισθητηριακά όργανα προσλαμβάνουν πληροφορίες από τα ερεθίσματα και από το περιβάλλον και τις μετατρέπουν σε νευρικές ώσεις. Οι ώσεις διαβιβάζονται από τα αισθητηριακά νεύρα σε ειδικά τμήματα του εγκεφάλου σαν πληροφορίες οι οποίες αναλύονται και ερμηνεύονται,

³⁶ Αναφέρεται στη Δουκουμετζίδα, 1996, σ. 31.

³⁷ Ό.π., σ. 35.

³⁸ Ο Hume (1982) κάνει διάκριση ανάμεσα σε αυτά που γνωρίζουμε σύμφωνα με την αντίληψη και τα οποία ονομάζει «εντυπώσεις» και σε αυτά που αντιλαμβανόμαστε με τη σκέψη και τα οποία ονομάζει «ιδέες». Οι εντυπώσεις είναι οι αντιλήψεις που εισβάλλουν στο νου με μεγαλύτερη ένταση και βία ενώ οι ιδέες είναι οι χωρές εικόνες της σκέψης και του συλλογισμού. Ορίζει τις ιδέες ως εικόνες και δέχεται τη φαντασία και την εικονοπλαστική ικανότητα ως μια πολύ απλή αίσθηση που μας καθιστά ικανούς να δούμε τα πράγματα με τα μάτια του νου μας.

προκαλώντας τα αισθήματα. Κάθε αισθητηριακό σύστημα όταν διεγείρεται από ένα ερέθισμα παράγει ορισμένη εμπειρία η οποία λέγεται αίσθημα (Καστορίνης et al., 2015). Τα αισθήματα γίνονται ο σύνδεσμος ανάμεσα στον εαυτό μας και τον κόσμο έξω. Η έρευνα έχει δείξει ότι δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε τα αισθήματα από την αντίληψη διότι η διαδικασία ερμηνείας των αισθημάτων ίσως ξεκινάει να διαμορφώνεται από τα ίδια τα αισθητήρια όργανα (Βοσνιάδου, 2002, σ. 147). Ο Thomas Reid (1850) υποστηρίζει ότι η αντίληψη και οι αντίστοιχες αισθήσεις, παράγονται ταυτόχρονα και δεν μπορούμε να τις διαχωρίσουμε. Ως εκ τούτου, οδηγούμαστε να τις θεωρούμε ως ένα πράγμα και να τους δίνουμε ένα όνομα.

Αφή η μητέρα των αισθήσεων

Η αφή είναι η πρώτη αίσθηση που αποκτάμε, η πρώτη μας γλώσσα (Schirrmacher, 1995). Ο Λιολιόπουλος (2004, σ. 112-126) υποστηρίζει ότι το δέρμα αποτελεί το μεγαλύτερο αισθητήριο όργανο και ότι η αφή έχει χαρακτηριστεί ως μητέρα των αισθήσεων. Αιτιολογεί την παραπάνω άποψη λέγοντας ότι ο εγκέφαλος και το δέρμα είναι στενά συνδεδεμένα αφού αναπτύσσονται στο έμβρυο από την ίδια εμβρυϊκή στοιβάδα, το έξω δέρμα. Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το δέρμα αποτελεί τη εξωτερική στοιβάδα του εγκέφαλου αφού με αυτή ο εγκέφαλος επικοινωνεί με τον έξω κόσμο. Η Ashley Montagu (1986, σ. 3) υποστηρίζει το δέρμα είναι το παλαιότερο και πιο ευερέθιστο τμήμα του σώματός μας, το πρώτο μέσο επικοινωνίας καθώς και το πιο αποτελεσματικό μέσο προστασίας. Ακόμη και η διαφανής μεμβράνη του ματιού στην ουσία επικαλύπτεται από ένα λεπτό στρώμα δέρματος, διαφορετικό όμως από αυτό που έχουμε στα χέρια μας ή κάπου άλλου στον οργανισμό. Το δέρμα αποτελεί έτσι τη μητέρα των ματιών, των αυτιών, της μύτης, του στόματος και κατά την εξελικτική διαδικασία του ανθρώπου άρχισε να λειτουργεί με περισσότερο ειδικευμένους τρόπους, λαμβάνοντας τη μορφή των διαφορετικών αισθητηριακών οργάνων (Montagu, 1986, σ. 3). Ο Pallasmaa (2022, σ. 15) τοποθετείται σε αυτή τη σκέψη λέγοντας ότι «Όλες οι αισθήσεις συμπεριλαμβανομένης της όρασης είναι επεκτάσεις της απτικής αίσθησης. Οι αισθήσεις είναι εξειδικεύσεις του ιστού του δέρματος και όλες οι αισθητηριακές εμπειρίες είναι τρόποι αγγίγματος και άρα σχετίζονται με την απτικότητα. Η επαφή μας με τον κόσμο λαμβάνει χώρα στο όριο του εαυτού μέσα από τα εξειδικευμένα μέρη της μεμβράνης που μας περιβάλλει».

Μέσα από την αφή ασυνείδητα γνωρίζουμε αν πρέπει να εμπιστευτούμε, να απομακρυνθούμε ή να αγκαλιαστούμε, το άγγιγμα είναι κοινωνικό (Lupton et al., 2018). Το δέρμα είναι πρωταρχικό και ευαίσθητο όργανο κοινωνικών ανταλλαγών αναφέρει η Δήμου (2011, σ. 20). Ενώ όπως τονίζει ο Bruce Mau (2018) όσο ο κόσμος μας γίνεται ψηφιακός και απομακρυσμένος τόσο περισσότερο αποζητάμε την αίσθηση της ουσιαστικής επαφής, επιτρέποντας τα θετικά συναισθήματα που μας προσφέρει το τυχαίο γεγονός της συνάντησης σε ένα άγγιγμα ή σε μια αγκαλιά. Το άγγιγμα είναι πολυεπίπεδο, αυτό αποδεικνύει η επαφή μας με τις ιδιότητες των υλικών, όπως για παράδειγμα οι μπερδεμένες και ποικίλες εντυπώσεις της θερμοκρασίας, της υφής, της πίεσης και της αντίστασης που μας προσφέρει ένα κομμάτι ξύλου ή μια σταγόνα σιλικόνης (Lupton et al., 2018). Οι Elen Lupton και Andren Lipps (2018) υποστηρίζουν ότι τα αντικείμενα αποκτούν νόημα και αξία για το άτομο μέσα από την ενσώματη εμπειρία του με αυτά. Η αισθητική εμπειρία του σώματος περιγράφει, όταν με τα χέρια μετράει το βάρος και το μήκος του αντικειμένου. Το δέρμα μας καταγράφει τη θερμοκρασία και την απαλότητα του υλικού

όταν τα δάχτυλά μας πλοηγούνται στις αλλαγές της μορφής. Το άγγιγμα είναι επιφορτισμένο με μια ένταση που προκύπτει από μια σειρά απαγορεύσεις, πολλές φορές θεωρείται αυθάδεια, προσβολή, αυθαίρετη οικειοποίηση. «Τα χέρια έχουν ιστορίες (...) έχουν μάλιστα τον δικό τους πολιτισμό και τη δική τους ιδιαίτερη ομορφιά. Τους δίνουμε το δικαίωμα να έχουν τη δική τους ανάπτυξη, επιθυμίες, συναισθήματα, τις δικές τους διαθέσεις και ασχολίες» (Rilke, 2004, σ. 45).

Στην αφή περιλαμβάνονται μια σειρά από αισθητηριακά ερεθίσματα που γίνονται αντιληπτά από το σύνολο του σώματος μέσω των νεύρων του δέρματος. Τα ερεθίσματα αυτά επηρεάζονται από την αίσθηση του θερμού και του ψυχρού, από την αίσθηση της πίεσης, του πόνου ή την ίδια την εμπειρία της κίνησης βιωμένη σαν δράση των μυών (Σταυρίδης, 1990, σ. 174). Επίσης η στοματική κοιλότητα είναι ένα εξαιρετικό αντιληπτικό όργανο το οποίο εντάσσεται στη γευστική αντίληψη, καθώς η γλώσσα, τα χείλη και οι σιαγόνες είναι ευαίσθητα όργανα για την εξερεύνηση των σχημάτων της δομής της επιφάνειας των ιδιοτήτων (Δήμου, 2011, σ. 21). Τα κάτω άκρα διαθέτουν εξίσου μια υψηλή ικανότητα απτικής διάκρισης η οποία έχει παραμεληθεί στην καθημερινότητά. «Η συμβολική σχέση με τον χώρο της ακρογιαλιάς δεν μπορεί να κατανοηθεί σε πληρότητα αν δεν αναβιώσουμε την αίσθηση του βουλιάγματος στην άμμο» σημειώνει χαρακτηριστικά ο Σταύρος Σταυρίδης (1990, σ. 178). Στο ίδιο μοτίβο συνεχίζει ο Pallasmaa (2022, σ. 92) λέγοντας «Είναι εξαιρετικά θεραπευτική η εμπειρία να στέκεσαι ξυπόλητος πάνω σε ένα μαλακό παγετώδη βράχο, πλάι στη θάλασσα το ηλιοβασίλεμα και να αισθάνεσαι τη ζεστασιά της καμένης από τον ήλιο πέτρας στα πέλματά σου. Γίνεσαι μέρος του αιώνιου κύκλου της ζωής. Αισθάνεσαι την αργή ανάσα της γης». Όλες οι αισθήσεις συμπεριλαμβανομένης της όρασης μπορούν να θεωρηθούν επεκτάσεις της αίσθησης της αφής θεωρεί ο Pallasmaa (2022, σ. 68-69) ακόμη και «Η ματιά είναι εμμέσως ένα ασυνείδητο άγγιγμα, μια ασυνείδητη σωματική μίμηση και συνταύτιση». Η όραση αποκαλύπτει εκείνο που η αφή γνωρίζει ήδη, θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε την αίσθηση της αφής ως το ασυνείδητο της όρασης (Pallasmaa, 2022, σ. 68-69). «Τα μάτια μας χαϊδεύουν μακρινές επιφάνειες, περιγράμματα και ακμές και το ασυνείδητο οπτικό αίσθημα καθορίζει αν η εμπειρία είναι ευχάριστη ή δυσάρεστη» (Pallasmaa, 2022, σ. 69). Ο Merleau-Ponty (1964) αναφέρει τη δυνατότητα να βλέπουμε το βάθος, την απαλότητα, την πλαδαρότητα, τη σκληρότητα», υποδεικνύοντας την απτικότητα της όρασης.

Η κιναισθητική-χωρική αντίληψη

Η Δήμου (2011, σ. 22-24) αναφέρει ότι «Ως κιναισθητική αντίληψη κατανοείται η αίσθηση της θέσης και της κίνησης, που συνήθως λειτουργεί ασυνείδητα και ανακαλείται αυτόματα, και είναι η αντίληψη του χώρου και του χρόνου». Οι υποδοχείς του συστήματος της κιναισθησίας είναι διασκορπισμένοι σε όλο το σώμα, τους μυς, τα νευρά, τους συνδέσμους και τα άκρα. Οι ήχοι, οι μυρωδιές και οι μεταβαλλόμενες σκιές ενός δωματίου ή ενός δρόμου βοηθούν στον προσανατολισμό του σώματος. Τα άτομα αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα και τους χώρους με τον ήχο και την αφή, καθώς και με την όραση. Η κιναισθησία συνδέεται στενά με το αιθουσαίο και το ιδιοδεκτικό σύστημα. Η αιθουσαία αίσθηση σχετίζεται με την αίσθηση της ισορροπίας και του χωρικού προσανατολισμού. Βασίζεται σε δομές στο εσωτερικό του αυτιού που ανιχνεύουν τις αλλαγές στη θέση και την κίνηση του κεφαλιού. Η ιδιοδεκτικότητα είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να αναγνωρίζει που βρίσκεται το σώμα μας στον χώρο

βοηθώντας μας να αισθανόμαστε και να εντοπίζουμε ξεχωριστά τα μέρη του σώματός μας. Υπάρχουν αισθητηριακά ερεθίσματα τα οποία προέρχονται από το περιβάλλον αλλά και ερεθίσματα τα οποία βρίσκονται εντός του σώματος και δίνουν πληροφορίες για την κατάσταση του (Δήμου, 2011, σ. 13).

Ο περιβαλλοντικός ψυχολόγος James Gibson (1966) αναφέρει ότι η επίγνωση του σωματικού μας σκελετού δημιουργεί ένα φευγαλέο γεωμετρικό σχήμα της στάσης μας στον χώρο «(...) έναν εύθραυστο αστερισμό σημείων» αποκαλώντας αυτή τη συνειδητοποίηση ως «υποκειμενικό σκελετικό χώρο». Ο Pallasmaa (2022, σ. 15) προσεγγίζει την κιναισθητικότητα με πιο αισθαντικό και αφηρημένο τρόπο αναφέροντας ότι «Το σώμα μου θυμάται ποιος είμαι και πού βρίσκομαι στο κόσμο. Το σώμα μου είναι αληθινά ο ομφαλός του κόσμου. Όχι όμως με την έννοια του σημείου θέασης στην κεντρική προοπτική αλλά ως τόπος αναφοράς, μνήμης, φαντασίας και ολοκλήρωσης». Ο Christopher Tilley (2012, σ. 224) αναφέρεται στην κιναισθητική και αισθητηριακή εμπειρία μέσα από την εμπειρία της πεζοπορίας σε ένα βουνό ή της κολύμβησης σε ένα ποτάμι. Ενώ οι Joy Monice Malnar και Frank Vodvarka (2004) δηλώνουν ότι βιώνουμε την κλίμακα ενός κτιρίου σε σχέση με τα άκρα και τον κορμό μας «(...) καθώς περνάμε μέσα από μια πόρτα ο χώρος μας αγκαλιάζει σφιχτά και στη συνέχεια μας αφήνει να φύγουμε». Οι Lupton και Lirps (2018) υποστηρίζουν ότι οι αισθήσεις μπορούν να μας μετακινούν μέσα στο χώρο.

Η οσφρητική αντίληψη

Ο πολιτισμός μας ποτέ δεν εμπιστεύτηκε την όσφρηση αναφέρει ο Σταυρίδης (1990, σ. 147). αναγνωρίζοντας της μόνο την ικανότητα να μεταφέρει φευγαλέες υποκειμενικές και άρα ευάλωτες εντυπώσεις. Η δύναμη της μυρωδιάς όμως σπάνια μπορεί να αποφευχθεί στην ανάκληση αναμνήσεων και γεγονότων. «Η πιο επίμονη μνήμη ενός χώρου είναι συχνά η μυρωδιά του» αναφέρει ο Pallasmaa (2022, σ. 82) και συνεχίζει προσθέτοντας ότι χρειάζεται μόνο οκτώ μόρια μιας ουσίας, για να ενεργοποιηθεί ένα ερέθισμα οσμής σε μια νευρική απόληξη και έτσι να μπορούμε να ανιχνεύσουμε περισσότερες από 10.000 διαφορετικές οσμές (Pallasmaa, 2022, σ. 82).

Σχετικά με τη μνήμη της μυρωδιάς οι επιστήμονες της νευροβιολογίας θεωρούν ότι οι μυρωδιές και τα συναισθήματα αποθηκεύονται στο μυαλό μας ως μία ενιαία μνήμη. Τα μόρια της μυρωδιάς που βρίσκονται στον αέρα, αλληλεπιδρούν με τα εκατομμύρια αισθητήριων νευρώνων της μύτης μας και στέλνουν σήματα στην περιοχή του εγκεφάλου που επεξεργάζεται τις μυρωδιές στον οσφρητικό βολβό. Στη συνέχεια ο οσφρητικός βολβός στέλνει εντολές σε άλλα σημεία του οργανισμού για τη διαδικασία αναγνώρισης της οσμής. Συγκεκριμένα οι οσμές ακολουθούν μία διαδρομή προς το μεταιχμιακό σύστημα, όπου βρίσκονται η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος, οι περιοχές δηλαδή που σχετίζονται με τα συναισθήματα και την μνήμη. Ο Σταυρίδης (1990, σ. 148) υποστηρίζει ότι η οσφρητική μνήμη λειτουργεί ουσιαστικά σαν ένα απόθεμα εμπειριών συσχετισμένων με κάποιες μυρωδιές. Όταν μια μυρωδιά που γίνεται αντιληπτή δραστηριοποιεί τη μνήμη, προκαλεί την ανάκληση κάποιων τμημάτων αυτού του αποθέματος που συνδέονται με όμοιες μυρωδιές. Καθώς το απόθεμα στο σύνολό του είναι φορτισμένο με αξιολογήσεις, αυτές μεταφέρονται στη μυρωδιά που προκάλεσε την ανάκληση. Τα οσφρητικά σήματα, όπως ονομάζονται, ταξιδεύουν γρήγορα στον εγκέφαλο με αποτέλεσμα να ξεκλειδώνουν όχι μόνο τις μυρωδιές αλλά και τις μνήμες που είναι συνδεδεμένες με αυτά. Οι επιστήμονες πιστεύουν ότι αυτός είναι ο λόγος που σε νεαρή ηλικία καταφέρνουμε να αρχειοθετούμε τις μυρωδιές. Η Δήμου (2011,

σ. 24) υποστηρίζει ότι η οσφρητική αντίληψη δεν μπορεί να ανταποκρίνεται σε αντικειμενικά κριτήρια, καθώς διαθέτει αυξημένους συναισθηματικούς παράγοντες. Η οσμή συνδέεται με αναμνήσεις και βιώματα του παρελθόντος τα οποία αντανακλώνται άμεσα, όταν γίνει αντιληπτή. Ο Λιολιόπουλος (2004, σ. 122) έρχεται να προσθέσει ότι οι οσμές διεγείρουν τη μάθηση και διευκολύνουν την εμπέδωση των γνώσεων γιατί οι οσφρητικές μνήμες είναι συνήθως μακράς διάρκειας.

Μια άλλη θεώρηση είναι ότι η συμβολική λειτουργία της μυρωδιάς είναι στενά συνδεδεμένη με τον χώρο. Οι χώροι μυρίζουν και χαρακτηρίζονται από μυρωδιές, κατοικούνται από μυρωδιές που είναι σημάδια και αποτέλεσμα της σχέσης τους με τους ανθρώπους. Καταλήγοντας ότι σε αυτό που ανακαλείται στη μνήμη μας είναι ένα ενιαίο μόρφωμα μυρωδιάς και εικόνας μια «εικονισμένη μυρωδιά» (Σταυρίδης, 1990, σ. 148-149). Μια μυρωδιά μπορεί να είναι «παραστατική» (Λιολιόπουλος, 2004) αφού μια εικόνα μπορεί να ανακαλεί μυρωδιές και μαζί με αυτές όσα εκφράζουν και αντιπροσωπεύουν. Ο Σταυρίδης (1990, σ. 150-151) αναφέρεται επίσης και στις ανθρώπινες μυρωδιές που επενδύουν και δρουν με τεράστια δύναμη στον καθορισμό του χώρου συμμετέχοντας στη διαμόρφωση της σχέσης μας με τους άλλους εκεί που η απουσία τους ή η παρουσία τους χαρακτηρίζει τον χώρο. Με έναν ανάλογο τρόπο ο συμβολισμός της μυρωδιάς κυριεύει χώρους οι οποίοι κατοικούνται από ομάδες, πληθυσμούς, οικογένειες. Όλοι μπορούμε να αναλογιστούμε τη μυρωδιά της σχολικής τάξης, του πατρικού σπιτιού, του γυμναστηρίου ή του κινηματογράφου. Η ανθρώπινη μυρωδιά μεταφέρει τα χαρακτηριστικά της στον χώρο, δίνοντας στη συμβολική σχέση που προκύπτει γνωρίσματα ενός ιδιότυπου ανθρωπομορφισμού. Είναι σαν ο χώρος να αφομοιώνεται για μια στιγμή από τη μυρωδιά της ανθρώπινης μεταφορικής παρουσίας ή απουσίας (Σταυρίδης, 1990, σ. 150-151).

Ο Jhon Steinbeck (1982, σ. 38) εξιστορεί ότι τα τοπία, φυσικά και κατοικημένα έχουν επενδυθεί από μυρωδιές «(...) ο αέρας είναι γεμάτος μυρωδιές, μια τσουχτερή οσμή ιωδίου από τα φύκια, οι σκελετοί από τις σουπιές και τα ξερά κοχύλια μυρίζουν ασβέστη». Μια συγκεκριμένη οσμή μπορεί να μας κάνει να ξαναμπούμε εν αγνοία μας σε έναν χώρο τον οποίο έχει ξεχάσει η μνήμη του αμφιβληστροειδούς. «Τα ρουθούνια αφυπνίζουν μια ξεχασμένη εικόνα και μας δελεάζουν να μπούμε σε μια ζωντανή ονειροπόληση (...) Τα αρώματα που ξεπηδούν από ένα μαγαζί με καραμέλες και σε κάνουν να σκεφτείς την αθωότητα και την περιέργεια της παιδικής ηλικίας. Τα ψαροχώρια ειδικά σου μένουν αλησμόνητα εξαιτίας της ανάμιξης των μυρωδιών της θάλασσας και της στεριάς. Η έντονη μυρωδιά των φυκιών σε κάνει να αισθάνεσαι το βάθος και το βάρος της θάλασσας και μετατρέπει οποιοδήποτε κοινό λιμάνι σε μια εικόνα της χαμένης Ατλαντίδας» (Pallasmaa, 2022, σ. 86-87).

Η γευστική αντίληψη

Η αίσθηση της γεύσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αίσθηση της όσφρησης (Λέπουρας et al., 2015) και συμπληρώνεται με την αίσθηση της αφής και της ακοής (Spence, 2010). Η γενική διαπίστωση είναι ότι η αίσθηση της γεύσης είναι πιο περίπλοκη από τις άλλες αισθήσεις. Ο μηχανισμός της γεύσης ξεκινά πάνω στη γλώσσα όπου χιλιάδες γευστικές θηλές συγκεντρώνονται, μικροσκοπικά εξογκώματα που γίνονται εύκολα ορατά. Γευστικές απολήξεις βρίσκονται επίσης στον ουρανίσκο του στόματος και στον λαιμό, κάνοντας τη γεύση για τον κάθε έναν από μας να ορίζεται ως κάτι διαφορετικό ανάλογα με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις αισθήσεις. Ο Pallasmaa (2022, σ. 93) περιγράφει τη σημαντικότητα της γεύσης «Η αισθητηριακή μας εμπειρία του κόσμου έχει την απαρχή της στην αίσθηση του εσωτερικού

του στόματος και ο κόσμος έχει την τάση να επιστρέφει στις στοματικές του καταβολές». Ενώ, τελικά στην αίσθηση της γεύσης δίνεται συνήθως μικρότερη προσοχή αφού φαίνεται να μας πληροφορεί κυρίως για τα αισθήματά μας και λιγότερο για την αντικειμενική πραγματικότητα του εξωτερικού κόσμου (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006, σ. 261).

Η ακουστική αντίληψη

Ο Σταυρίδης (1990, σ. 162-165) υποστηρίζει ότι οι ήχοι που χρωματίζουν με την παρουσία τους την εμπειρία του περιβάλλοντος μπορεί να αποκτούν μεταφορικό περιεχόμενο αλλά και να ανακαλούν άλλους ανάλογους ήχους. Τέτοιοι ήχοι μεταφέρουν εικόνες, βιώματα και εντυπώσεις, προκαλώντας συμβολικές σχέσεις. Το ηχητικό ίχνος παραπέμπει σε γεγονότα που υποτίθεται ότι προκαλεί. Με αυτόν τον τρόπο ο ήχος επεμβαίνει στο συμβολικό περιεχόμενο του χώρου, καθώς προκαλεί στον ερμηνευτή εικόνες που αναφέρονται στις συνθήκες παραγωγής του ήχου. Ο ήχος μπορεί να χαρακτηρίσει συνολικά έναν χώρο. Ενώ η ύπαρξη του μπορεί να είναι τόσο καθοριστική και η ταυτότητα του τόσο εύκολα αναγνωρίσιμη που ο ήχος να γίνει το έμβλημα ενός χώρου. Ταυτόχρονα ο ψυχισμός κάθε ανθρώπου επιδρά στην ακοή και στην ακρόαση και αντίστροφα, ο τρόπος που ακούμε επιδρά στον ψυχισμό (Madaule, 1998). Η σχέση του ατόμου με τους ήχους και το ηχοτόπιο, διαμορφώνεται και νοηματοδοτείται εντός των περιβαλλοντικών και πολιτισμικών συνθηκών στις οποίες ζει (Dewey, 1916).

Η σημασία της συναισθησίας στην ερμηνεία των αισθήσεων

Συναισθησία είναι η εμπειρία μιας αίσθησης που προκαλεί μια άλλη αίσθηση (Mau, 2018). Για παράδειγμα ο τρόπος που βλέπουμε, μπορεί να αλλάζει αυτό που ακούμε και ο ήχος να μεταμορφώνει αυτό που βλέπουμε. Συχνά αναφερόμαστε σε θερμά και σε ψυχρά χρώματα, σε σκληρούς ή μαλακούς ήχους, μεταθέτοντας ποιότητες από τον έναν αισθητηριακό τομέα σε έναν άλλο (Tilley, 2012, σ. 223). Ο επιστημονικός ορισμός της συναισθησίας υποδηλώνει την αντικατάσταση μιας αίσθησης με μια άλλη ή την ταυτόχρονη συνύπαρξη δύο αισθήσεων. Οι αισθήσεις μπορούν να συνομιλούν συνεχώς μεταξύ τους και να αλληλεπικαλύπτονται (Lupton & Lipps, 2018).

Η συναισθησία επίσης μπορεί να οριστεί ως η νευρολογική ανάμειξη των αισθήσεων (Ward, 2009, σ. 11). Ο Tilley (2012, σ. 223) υποστηρίζει ότι η συναισθησία, δηλαδή η αλληλεπικάλυψη ή η ανάμειξη των αισθήσεων θεωρείται συνήθως μια ιδιότυπη, ρομαντική ή ακόμη και παθολογική εμπειρία ορισμένων ατόμων και απαιτεί ειδική ανάλυση. Επίσημα η συναισθησία θεωρείται πάθηση, άτυπα όμως οι αισθήσεις έχουν την ικανότητα κάποιες φορές να ενεργοποιούν και να ενισχύουν τις υπόλοιπες αισθήσεις στα περισσότερα άτομα (Lupton & Lipps, 2018). Τα άτομα δηλαδή έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα και τους χώρους πολυαισθητηριακά, για παράδειγμα να βιώνουν τον ήχο με την αίσθηση των δονήσεων και την όραση των κινήσεων με την ακοή (Lupton & Lipps, 2018). Καταλήγουμε στον συλλογισμό ότι εσωτερικά είμαστε όλοι συναισθητικοί, απλά δεν έχουμε μάθει να παρατηρούμε πώς αλληλεπιδρούν οι αισθήσεις μας, διαπιστώνοντας τελικά ότι η συναισθησία ίσως είναι αναπόφευκτη στη συνολική αισθητική μας εμπειρία (Citowic, 2017). Σε σχέση με την παθολογική

συναισθησία δεν έχει βρεθεί μια σαφής εξήγηση, ωστόσο πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι έχει να κάνει με την εξέλιξη των πρώιμων εμπειριών (Barnett et al., 2008). Υποστηρίζεται, ότι όλοι μας ως βρέφη έχουμε αναμειγμένες τις αισθήσεις μας (Maurer & Maurer, 1988) δηλαδή μια «βρεφική συναισθησία». Μεγαλώνοντας όμως οι αισθήσεις γίνονται διακριτές. Η συναισθητική αντίληψη που υπάρχει στα βρέφη δεν εξαφανίζεται εντελώς αλλά συνεχίζει να εκδηλώνεται στην ενήλικη ζωή με άλλον τρόπο. Ενώ, σε έρευνα παρουσιάστηκαν παραδείγματα συναισθητικής αντίληψης που βιώνουν και μη συναισθητικά άτομα, προκειμένου να αποδειχτεί ότι συναισθητικοί και μη, μοιράζονται τους ίδιους μηχανισμούς επεξεργασίας πληροφοριών (Sagin et al., 2006).

Η ηγεμονία της όρασης, η ψηφιακή αποστασιοποίηση και η καταστολή των αισθήσεων

Ο Σταυρίδης (1990, σ. 143-144) μας περιγράφει ότι ο πολιτισμός στον οποίο μετέχουμε βασίζεται σε μια ολοένα εντεινόμενη παρουσία της εικόνας. Οι υπόλοιπες αισθήσεις ατονούν, η πληροφοριακή τους αξία υποβαθμίζεται και η συμμετοχή είναι άμεσα κηδεμονευόμενη και επιτηρούμενη από την όραση. Η επιμονή στην εικονική μορφή εξοστράκισε τον υλικό χαρακτήρα του χώρου και κράτησε την αφή και τις άλλες αισθήσεις στο ρόλο του υποτελούς φορέα ελάχιστων ερεθισμάτων (Σταυρίδης, 1990, σ. 173). Σύμφωνα με τον Mike Featherstone (1991, σ. 67) η αισθητικοποίηση της καθημερινής ζωής αναφέρεται στην ταχεία ροή σημείων και εικόνων που διαποτίζουν τον ιστό της καθημερινής ζωής στη σύγχρονη κοινωνία. Εναρμονισμένος με τον παραπάνω συλλογισμό ο Pallasmaa (2022, σ. 30-31) προσθέτει ότι στον δυτικό κόσμο ακόμα και η ίδια η σκέψη έχει νοηθεί με τους όρους του «βλέπειν». «Η όραση και η ακοή είναι τώρα οι προνομιούχες κοινωνικές αισθήσεις, ενώ οι άλλες τρεις θεωρούνται αρχαϊκά αισθητήρια κατάλοιπα, που έχουν μόνο ιδιωτική λειτουργία και συνήθως καταστέλλονται από τον κώδικα του πολιτισμού» (Pallasmaa, 2022, σ. 30-31). Συνεπακόλουθα, εξαιτίας της καταστολής των άλλων αισθήσεων «Η εμπειρία του κόσμου συρρικνώνεται και περιορίζεται όλο και περισσότερο στη σφαίρα της όρασης. Αυτός ο διαχωρισμός και η συρρίκνωση κατακερματίζουν την εγγενή πολυπλοκότητα, περιεκτικότητα και πλαστικότητα του συστήματος της αισθητηριακής αντίληψης, ενισχύοντας την αίσθηση της αποσύνδεσης και της αποξένωσης (Pallasmaa, 2022, σ. 65).

Η κυριαρχία του ματιού και η καταστολή των άλλων αισθήσεων τείνει να μας ωθεί στην συναισθηματική αποστασιοποίηση, στην απομόνωση και στη μοναξιά, στον τεχνολογικό κόσμο του σήμερα. Την ηγεμονία της όρασης την ενισχύσει στην εποχή μας η πληθώρα των τεχνολογικών εφευρέσεων και η πολλαπλασιαστική παραγωγή εικόνων (Pallasmaa, 2022, σ. 35-38). Στον σύγχρονο πολιτισμό των εικόνων όμως το παράδοξο είναι ότι παρά την εξύψωση της αίσθησης της όρασης, η ίδια η ματιά ισοπεδώνεται μέσα στην εικόνα και χάνει την πλαστικότητά της. Ο Pallasmaa (2022, σ. 51-55) αναφέρει ότι τελικά αντί να βιώνουμε την εμπειρία της ύπαρξης μέσα στον κόσμο την παρατηρούμε απ' έξω σαν θεατές των εικόνων που προβάλλονται στην επιφάνεια του αμφιβληστροειδούς. «Ο ακατάπαυστος βομβαρδισμός μίας χωρίς συνοχή εικονογραφίας, οδηγεί αναγκαστικά στη σταδιακή απογύμνωση των εικόνων από το συγκινησιακό τους περιεχόμενο. Οι εικόνες μετατρέπονται σε ανεξάντλητα εμπορεύματα τα οποία παράγονται προκειμένου να αναστείλουν την άνοια. Θεωρώ ότι έχει συντελεστεί μια ευδιάκριτη αλλαγή στην αισθητηριακή και αντιληπτική μας εμπειρία του κόσμου, μια αλλαγή η οποία αντανάκλαται στην τέχνη και στην αρχιτεκτονική» (Pallasmaa, 2022, σ. 55). Καταλήγοντας στο δυσάρεστο συμπέρασμα ότι η διαρκή ενίσχυση της ηγεμονίας του ματιού φαίνεται να βαίνει παράλληλα με την καλλιέργεια της

συνείδησης του εγώ στη Δύση και τον όλο και μεγαλύτερο διαχωρισμό του εαυτού από τον κόσμο. Η όραση μας διαχωρίζει από τον κόσμο ενώ οι άλλες αισθήσεις μας ενώνουν μαζί τους (Pallasmaa, 2022, σ. 44). Η αποστασιοποιημένη όραση μας καθιστά ξένους και παρατηρητές ενώ ο συνδυασμός των αισθήσεων μας επιτρέπει να βιώνουμε οι ίδιοι τον εαυτό μας ως συμμετοχο στη σάκα του κόσμου (Pallasmaa, 2022, σ. 26).

Η υποτίμηση της αισθητηριακής αντιληπτικής σκέψης στην εκπαίδευση

Ο Arnheim (2007, σ. 11) υποστηρίζει ότι η καλλιτεχνική δραστηριότητα είναι ένα είδος συλλογικής διαδικασίας στην οποία η αντίληψη και η σκέψη είναι αδιαίρετα συνυφασμένα, ενώ ο ίδιος αναφέρει ότι «(...) ένας άνθρωπος που ζωγραφίζει (...) σκέφτεται με τις αισθήσεις του» (Arnheim, 2007, σ. 11). Σχετικά με τη μελέτη της αντίληψης και της σκέψης υποστηρίζει ότι αν και εξετάζονται ξεχωριστά σαν έννοιες με σκοπό τη θεωρητική κατανόηση τους, τελικά στην πράξη αλληλοεπιδρούν «(...) οι σκέψεις μας επηρεάζουν αυτό που βλέπουμε και αντιστρόφως» (Arnheim, 2007, σ. 38). Αυτή η εν δυνάμει σύνδεση του νου με την αντίληψη και τις τέχνες, υποδεικνύει ότι θα πρέπει να επανεξετάσουμε τις από μακρού υφιστάμενες διαμαρτυρίες περί της απομόνωσης και παραμέλησης των τεχνών στην κοινωνία και στην παιδεία. Ο Arnheim (2007, σ. 11) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ίσως το πραγματικό πρόβλημα να είναι πιο θεμελιώδες, όπως η ύπαρξη κάποιου ρήγματος μεταξύ αίσθησης και σκέψης το οποίο να έχει προκαλέσει διαφόρων ειδών ανεπάρκειες στον σύγχρονο κόσμο. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η αντίληψη δεν είναι αποκομμένη από τη σκέψη, παραπέμποντας μας στους φιλοσόφους της αισθησιαρχείας οι οποίοι μας υπενθυμίζουν επίμονα ότι δεν θα υπήρχε τίποτε στο μυαλό αν δεν προϋπήρχε στις αισθήσεις (Arnheim, 2007, σ. 20).

Η διάκριση μεταξύ της αντίληψης και της σκέψης όμως ισχύει ακόμη και σήμερα. Από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου μειώνεται η εκπαιδευτική σπουδαιότητα των αισθήσεων. Οι τέχνες αρχίζουν να θεωρούνται όλο και περισσότερο ως μια εξάσκηση δεξιοτήτων, με σκοπό την ψυχαγωγία και την πνευματική χαλάρωση. Οι τέχνες τελικά είναι παραγκωνισμένες γιατί βασίζονται στην αντίληψη και η αντίληψη είναι απαξιωμένη γιατί θεωρείται ότι δεν περιλαμβάνει σκέψη στη διαδικασία της (Arnheim, 2007, σ. 21-22).

Ο Pallasmaa³⁹ τοποθετεί την αντίληψη και τη δημιουργικότητα στο κέντρο της προσωπικότητας του σπουδαστή και σε πλήρη αλληλεπίδραση με την πραγματική του ζωή και όχι σε εξειδικευμένους τομείς της τέχνης. Πρόκειται για τη διαμόρφωση και την εξέλιξη της σφαιρικής αντίληψης της αισθητικής ικανότητας του ανθρώπου. Αναφέρει ο Pallasmaa⁴⁰ «Σήμερα η εκπαίδευση στη δημιουργικότητα πρέπει να ξεκινήσει από την αμφισβήτηση της απολυτότητας του κόσμου και την επέκταση των ορίων του εαυτού. Το κύριο αντικείμενο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης δεν βρίσκεται στις αρχές της καλλιτεχνικής δημιουργίας αλλά στην προσωπικότητα του σπουδαστή, της εικόνας του εαυτού του και του κόσμου. Η ιδέα της αισθητηριακής εκπαίδευσης είναι στις μέρες μας αποκλειστικά συνδεδεμένη με τη σωστή καλλιτεχνική εκπαίδευση ενώ η εκλέπτυνση της αισθητηριακής ευαισθησίας και αισθητηριακής σκέψης

³⁹ Ομιλία του Pallasmaa στη σχολή αρχιτεκτόνων St Louis του πανεπιστημίου Washington. Αναφέρεται στην εισαγωγή του Mackeith, στον Pallasmaa, 2011, σ. 53.

⁴⁰ Ο.π.

έχει αναντικατάστατη αξία σε αρκετές άλλες περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Θέλω να επιμείνω, η εκπαίδευση των αισθήσεων και της φαντασίας είναι αναγκαία για μια πλήρη και αξιοπρεπή ζωή».

2.2. Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ. Η ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΨΗΛΗ ΤΕΧΝΗ

Η αισθητικοποίηση της καθημερινής ζωής απελευθερωμένη από τον ελιτισμό της υψηλής κουλτούρας

Ο Dewey (1934) υποστήριξε ένα δημοκρατικό όραμα για την τέχνη, εναντιωμένος στον αποκλειστικό ελιτισμό της υψηλής κουλτούρας, που διαχωρίζει την κοινωνία και μειώνει τις πηγές της επινόησης και της φαντασίας. Η τέχνη δεν επιδιώκεται καθαρά για την τέχνη αλλά για μια καλύτερη ζωή, εξυπηρετώντας την κοινωνία. Η σχέση της αισθητικής με τη θρησκεία, την ηθική, την ιστορία, την αρχαιολογία, την τεχνολογία, τη βιομηχανία, την επιστήμη, την οικονομία, την εκπαίδευση, το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και γενικότερα με τον πολιτισμό, φανερώνει το αισθητικό ενδιαφέρον, τις αξίες, αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζει η τέχνη σε κάθε μορφή της ανθρώπινης δραστηριότητας (Γλυκοφρύδη-Λεοντση, 2006, σ. 318). Ο πολιτισμός δεν είναι ανάγκη να κατανοείται ως ένα σύνολο έργων υψηλής τέχνης αλλά ως ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σύστημα επικοινωνιακών σχέσεων, αξιών και πρακτικών ζωής καθώς στο επίκεντρο της αισθητικής της καθημερινότητας βρίσκονται αντικείμενα, γεγονότα, τόποι και εμπειρίες.

Οι περισσότεροι χώροι της καθημερινής αισθητικής αποτελούν μέρος της καθημερινής εμπειρίας των περισσότερων ανθρώπων, ενώ ο Paul Duncum (1999) περιγράφει αυτή την ατμόσφαιρα ως «mainstream». Ο Victor Paraneck (1995) αποκαλύπτει ότι ακόμη και αν αποφεύγουμε το καθιερωμένο θεσμικό πλαίσιο τέχνης όπως το θέατρο, τα μουσεία, τις γκαλερί, παρόλα αυτά η επαφή μας με τα κτίρια, τους οικισμούς και τους καθημερινούς τρόπους διαβίωσης είναι αναπόφευκτη. Οι συνθήκες της σύγχρονης ζωής, όπως οι νέες τεχνολογίες, οι οικονομικές ανάγκες και οι μείζονες κοινωνικές εξελίξεις, δείχνουν ότι η υπεροχή της καθημερινής αισθητικής όχι μόνο δεν είναι μια περαστική μόδα αλλά στο ορατό μέλλον η σημασία της θα αυξηθεί κατά πολύ στην κυρίαρχη κοινωνική-πολιτιστική ζωή (Duncum, 1999).

Η Yuriko Saito (2007) σχολιάζει ότι η αισθητική μας εμπλοκή με τον κόσμο πέρα από την τέχνη είναι μια παραμελημένη περιοχή της ζωής μας, που συνήθως δεν συνοδεύεται από μια ιδιαίτερη αισθητική εμπειρία, ενώ μπορεί να προσφέρει ένα θησαυρό υλικών προς διερεύνηση. Η Saito (2007) διαπιστώνει ότι αυτό που θεωρείται ως κυρίαρχη αισθητική είναι κάτι πολύ συγκεκριμένο και αναφερόμενο κυρίως στους δύο τελευταίους αιώνες τέχνης στη Δύση. Η αισθητική διάσταση των «μη καλλιτεχνικών αντικειμένων» εξετάζεται σε σχέση με τον βαθμό που θα έπρεπε να μοιάζουν με την επιφανή τέχνη. Η Saito (2007) πιστεύει ότι αυτή η προσέγγιση με επίκεντρο την επιφανή τέχνη, παρερμηνεύει τη φύση της αισθητικής μας ζωής αφού περιορίζει αδικαιολόγητα το πεδίο εφαρμογής της. Ένας ακόμη λόγος που το άτομο απομακρύνεται από τα προϊόντα πολιτισμού, είναι ότι η αισθητική επί το πλείστον ασχολείται με κάτι εξαιρετικά εξειδικευμένο και απομονωμένο από τις καθημερινές ανθρώπινες ανησυχίες, δηλαδή

αποκλειστικά και μόνο με την υψηλή τέχνη. Αυτές οι διαστάσεις της αισθητικής στη ζωή μας όπως διαμορφώνονται, έχουν σοβαρές συνέπειες καθώς συχνά επηρεάζουν και μερικές φορές καθορίζουν την κοσμοθεωρία μας, τις πράξεις, τον χαρακτήρα μιας κοινωνίας, το φυσικό περιβάλλον και αρκετά κυριολεκτικά, την πορεία της ιστορίας (Saito, 2007).

Στην ίδια γραμμή η Katya Mandoki (2007) διακηρύσσει τη χειραφέτηση της αισθητικής, ενώ σύμφωνα με την ίδια, η τέχνη και η ομορφιά αποτελούν μόνο ένα «κλάσμα της αισθητικής» και επιπλέον η αισθητική δεν μπορεί να διαχωρίζεται από τις υπόλοιπες εμπειρίες της ζωής. Οι καθημερινές στιγμές της ζωής των ανθρώπων, διέπονται από αισθητικές εκτιμήσεις οι οποίες επηρεάζουν και συχνά καθορίζουν την ουσία των πολιτικών, θρησκευτικών, εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών και διαπροσωπικών διαστάσεων της προσωπικής τους ζωής. Ουσιαστικά κάθε πτυχή της ζωής είναι κατασκευασμένη από αισθητική (Gracyk, 2008). Η Mandoki (2007) υπογραμμίζει τη σημασία της απελευθέρωσης της αισθητικής από την αποκλειστική αφοσίωση στην τέχνη και στην ομορφιά και προτείνει την ανάπτυξη ενός είδους αισθητικού αλφαριθμητισμού με επίγνωση της καθημερινής πρακτικής.

Η αναγωγή της καθημερινής ζωής σε αισθητική εμπειρία

Ο Schirrmacher (1995, σ. 143) ισχυρίζεται ότι η αισθητική είναι ένας συνοπτικός και μεταφορικός τρόπος μάθησης και εμπειρίας, είναι η συναίσθηση και η εκτίμηση της φυσικής ομορφιάς και του περιβάλλοντος του ανθρώπου, η σύνδεση με τις προσωπικές εμπειρίες, η σύνδεση της γνώσης με την αίσθηση της λογικής και του συναισθήματος. Ο ίδιος φέρνει κάποια παραδείγματα αισθητικών εμπειριών, όπως το να βλέπεις ή να αγγίζεις τα απαλά πέταλα ενός τριαντάφυλλου, να ακούς και να κινείσαι στον ρυθμό ενός τραγουδιού, να σταματάς για να μυρίσεις το άρωμα του φρεσκοψημένου ψωμιού, να κάθεις στη βρεγμένη άμμο και να τσαλαβουτάς στα κύματα, να πίνεις αργά ένα ζεστό τσάι παρατηρώντας τα διαφορετικά χρώματα στα κούτσουρα, να θαυμάζεις το γραμμικό σχέδιο και το μοτίβο ενός ουρανοξύστη. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η αισθητική στην καθημερινή ζωή, είναι όπως όταν επιλέγουμε ρούχα, σύντροφο, ένα αδέσποτο από τον δρόμο ή ένα μήλο ανάμεσα από άλλα σε ένα πάγκο (Danto, 2003, σ. 7). Οι Ioannis Xenakis και Argyris Arnellos (2014) προτείνουν να επενδύσουμε στις πιθανές συνθήκες κάτω από τις οποίες η αισθητική αντίληψη και το ελάχιστο περιεχόμενό της, παράγεται σε όλες τις εκφράσεις της ζωής και ιδιαίτερα στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις πέρα από την τέχνη. Η αισθητική εμπειρία σχηματίζεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση ενός υποκειμένου με το περιβάλλον του, όταν τα συναισθήματα καλούν το υποκείμενο να αποδώσει αξία στις συνθήκες αλληλεπίδρασης. Το αντικείμενο από μόνο του δεν είναι το μείζον θέμα τόσο όσο οι αισθητικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες αναδεικνύονται μέσω της ανάδυσης των συναισθημάτων, τα οποία μπορεί να προκύψουν από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις κάτω από ορισμένες συνθήκες και να αποτελέσουν πηγή αισθητικής κρίσης (Xenakis & Arnellos, 2014).

Η Saito (2007, σ. 236) υποστηρίζει ότι μέχρι τώρα η αισθητική εμπειρία απευθυνόταν στις αντιληπτικές ιδιότητες του αντικειμένου τέχνης ή ακόμη και στην ομορφιά της φύσης. Στην καθημερινή αισθητική όμως ως αισθητικές εμπειρίες μπορούν να εννοηθούν ακόμη και οι ίδιες οι δραστηριότητες. Η Saito αναφέρει σαν παράδειγμα τις προπαρασκευαστικές «αισθητικές δραστηριότητες» για την παρασκευή και την κατανάλωση του τσαγιού. Ακόμη και σε ένα ιδιαίτερα αισθητικοποιημένο έθιμο η προσοχή

στρέφεται στη δραστηριότητα και όχι στην απλή ανταπόκριση, στη συνειδητότητα της δραστηριότητας η οποία την κάνει αισθητική εμπειρία και όχι σε μια φευγαλέα δράση ξεχασμένη στον χρόνο. Η αισθητική εμπειρία άλλωστε, αναμένεται να προάγει μια διαλογική διαδικασία μεταξύ του βιωματικού παράγοντα και του αντικειμένου, διευρύνοντας και εμβαθύνοντας έτσι την αισθητηριακή, συναισθηματική, φαντασιακή και διανοητική ικανότητα του ατόμου, μια εκπαιδευτική και ενδυναμωτική εμπειρία⁴¹. Η αισθητική της φυσικής ομορφιάς όπως την έχουμε συνηθίσει ασχολείται για παράδειγμα, με τα λουλούδια, τα βουνά, τα κοχύλια, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις δραστηριότητες που μας προσφέρουν αυτήν την ομορφιά και ίσως να αποτελούν ακόμη και την ίδια την αισθητική εμπειρία, όπως το περπάτημα στο μονοπάτι ανάμεσα στα δέντρα ή τη βόλτα στην παραλία κάτω από τον ήλιο για να μαζέψουμε κοχύλια (Saito, 2007, σ. 51). Η στροφή από το αντικείμενο στη δραστηριότητα ανοίγει το εύρος του τι συνιστά την καθημερινή αισθητική, όλες οι καθημερινές ενέργειες μπορούν να έχουν αισθητικό χαρακτήρα, ή να αποτελούν μέρος μιας αισθητικής εμπειρίας, και οι οποίες δεν χρειάζονται ή δεν κατευθύνονται προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ως στόχο (Forsey, 2013, σ. 206).

Η σημασία των αισθήσεων στην αισθητική της καθημερινότητας

Η Saito⁴² με την προσοχή που δίνει στις εγγύς αισθήσεις θέλει να αναδείξει ότι δεν είμαστε μόνο ορθολογικοί ή διανοητικοί, αλλά σωματικά και αισθητηριακά όντα και η αισθητική εμπειρία ως μια μορφή αντιληπτικής απόλαυσης, είναι φτωχή αν θεωρητικοποιείται με βάση ένα μοντέλο που παραμελεί κατά το ήμισυ αυτό που είμαστε. Πιστεύει ότι οι αισθητικές εμπειρίες της καθημερινότητας δεν πρέπει να περιορίζονται στις απομακρυσμένες αισθήσεις της όρασης και του ήχου αλλά να περιλαμβάνουν και τις εγγύς αισθήσεις της όσφρησης, της αφής, της γεύσης και της αίσθησης (Saito 2007, σ. 22). Η ανησυχία της Saito, είναι ότι δίνοντας προτεραιότητα σε γεγονότα που βιώνονται μόνο από τις ανώτερες αισθήσεις, παραμελείται ένα μεγάλο μέρος της αισθητικής διάστασης της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, η παραμέληση αυτή δεν είναι εμφανής μόνο στις καθημερινές εμπειρίες. Η Saito (2007, σ. 22) διηγείται μια προσωπική εμπειρία, όπου σε έναν περίπατο στο βουνό, η ακοή της ενεργοποιήθηκε από τους μακρινούς ήχους των συνεχών χιονοστιβάδων σε μια κοντινή κοιλάδα, συμβάλλοντας έτσι στο συναίσθημα του σεβασμού για τη δύναμη και το μεγαλείο της φύσης. Μια εμπειρία των αισθήσεων, όπως ένας ήχος ή μια ορατή εισβολή πέρα από τα αρχικά όρια της προσοχής μας, μπορεί να μας προκαλέσει να της δώσουμε χώρο και να την ενσωματώσουμε σε μια πιο συνολική εμπειρία, βιώνοντας μια ξαφνική επέκταση της φαντασίας που μπορεί να είναι αξιομνημόνευτη από μόνη της (Herburbn, 1984)⁴³. Διαμέσου της ενεργοποιημένης αισθητηριακής εμπειρίας και διερεύνησης, το άτομο μπορεί να ξανά ανακαλύψει αισθητικά και με άλλους τρόπους το περιβάλλον του και να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία για τη ζωή. Έτσι, η καθημερινή αισθητική απαιτεί προσεκτική προσοχή στα χρώματα, στις μυρωδιές, στις υφές, στις γεύσεις και στους ήχους που συγκροτούν τη ζωή μας, καθώς και στις διαφορετικές αισθητηριακές ρουτίνες, χειρονομίες ή στάσεις που υιοθετούμε στις συνήθειες και στις αλληλεπιδράσεις μας (Melchionne, 2013).

⁴¹ Αναφέρεται στο *Aesthetics of the Everyday* (2019), Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/ENTRIES/aesthetics-of-everyday/#EveAesQua>

⁴² Αναφέρεται στον Forsey, 2013, σ. 208.

⁴³ Αναφέρεται στον Brooke, 2010.

Τι είναι η καθημερινή αισθητική;

Η καθημερινή αισθητική είναι ένα πολύ πρόσφατο επινόημα στην επιστήμη της αισθητικής που επιδιώκει να κάνει ορατή την ομορφιά και τη σημασία του φαινομενικά καθημερινού και οικείου, αποδεικνύοντας ότι αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής μας. Η αισθητική της καθημερινής ζωής δεν περιορίζεται στον κόσμο της τέχνης (Dowling, 2010) καθώς συμπεριλαμβάνει οικεία αντικείμενα και καθημερινές ρουτίνες, όπως και άπειρους τρόπους μέσα από τους οποίους αντανακλώνται οι εμπειρίες που αγγίζουν άμεσα τη ζωή μας (Forcey, 2013, σ. 243). Η καθημερινή αισθητική επαναλαμβάνει την ύπαρξη μιας αληθινής αισθητικής διάστασης που προηγείται της καλλιτεχνικής, γιατί αν αναλογιστούμε την εδώ και τώρα εμπειρία μας, πιθανότατα θα βρούμε αντικείμενα, ρουτίνες, πρακτικές και αισθητηριακές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν αυτή τη στιγμή (Scruton, 1983). Για τον Crispin Sartwell (2003, σ. 765)⁴⁴ η καθημερινή αισθητική περιλαμβάνει τον καλλωπισμό του σώματος, τα μικροαντικείμενα, το γκαζόν και τους κήπους, τη μαγειρική, τον σχεδιασμό ιστοσελίδων και την τηλεόραση, ως πράγματα που έχουν μια αισθητική διάσταση η οποία είναι κοινή για σχεδόν όλα τα άτομα αλλά που κανονικά δεν θα θεωρούνταν τέχνη. Μέσω μιας τέτοιας θεώρησης, όταν οι απλούστερες μορφές των αντικειμένων της καθημερινής κρίσης δεν γίνονται αντιληπτές ως αισθητικές, τότε η ενασχόληση με προβλήματα υψηλής τέχνης είναι ως επί το πλείστον ματαιοπονία (Herrmann, 1968)⁴⁵.

Ο Kevin Melchionne (2011) αναφέρει ότι η αντίληψη της αισθητικής της καθημερινότητας έχει να κάνει με τα διακριτικά χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής που λαμβάνονται υπόψη, όπως ο τρόπος που ντυνόμαστε και όχι τα ξεχωριστά ενδύματα της ντουλάπας μας. Η αισθητική της καθημερινότητας αλλάζει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούμε τις εμπειρίες μας και αυτό που έχει τελικά σημασία είναι ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα. Για να αναγνωρίσει κανείς την αισθητική αξία στην καθημερινή ζωή, πρέπει να εξετάζει περισσότερο διεισδυτικά τις εμπειρίες. Ο Melchionne (2011) σημειώνει αναφερόμενη σε ένα παράδειγμα ότι η παρατήρηση μιας γωνιάς ενός δρόμου από το παράθυρο ενός προαστιακού τρένου, μπορεί να φαίνεται ασήμαντη όταν είναι αποκομμένη από το μοτίβο της καθημερινής ζωής, ωστόσο, ενσωματωμένη στον ιστό της αυτή η στιγμή ή συνήθεια αποκτά μεγαλύτερη αισθητική αξία. Γίνεται μέρος μιας αντιληπτικής ή δημιουργικής ρουτίνας, ένας τρόπος σύνθεσης της εμπειρίας μας, παρατηρώντας τον τρόπο με τον οποίο κινούμαστε μέσα στο περιβάλλον. Η καθημερινή αισθητική ζωή χαρακτηρίζεται από διεισδυτικότητα και ρουτίνα και είναι περισσότερη σε στιγμές από ότι οι επισκέψεις σε μουσεία ή βραδιές στο θέατρο, διαπιστώνοντας τελικά ότι η καθημερινή ζωή μπορεί να προσφέρει ένα μονοπάτι προς μια πλουσιότερη φαινομενική αισθητική εμπειρία (Melchionne, 2011).

Η Saito (2007, σ. 6) υποστηρίζει ότι αυτό που αρχικά μπορεί να φαίνεται να είναι ασήμαντο και αμελητέο σε καθημερινές μας αντιδράσεις, συχνά οδηγεί σε σοβαρές ηθικές, κοινωνικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές συνέπειες. Ο Arto Haarala (2005, σ. 52) ο οποίος επικεντρώνεται στην υπαρξιακή σημασία του οικείου, ισχυρίζεται ευθέως ότι όταν μιλάμε για την αισθητική της καθημερινότητας, είναι δύσκολο να τραβήξουμε οποιαδήποτε αυστηρή γραμμή μεταξύ της ηθικής και των αισθητικών πτυχών

⁴⁴ Αναφέρεται στον Sartwell, 2003, σ. 765.

⁴⁵ Αναφέρεται στη Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020.

της ζωής. Στην παραπάνω τοποθέτηση έρχονται να συμφωνήσουν οι Arnold Berleant (2005) και Roger Scruton (2007) θεωρώντας ότι οι αισθητικές μας αντιδράσεις δεν μπορούν να διαχωριστούν από το νόημα που έχουν τα αντικείμενα και οι εμπειρίες για εμάς. Είναι φυσικό η καθημερινή αισθητική να στρέφεται στις ηθικές διαστάσεις της αισθητικής εμπειρίας, καθώς αυτή η εμπειρία έχει άμεση σχέση με την καθημερινή μας ζωή, τις αποφάσεις και τις δραστηριότητες που την χαρακτηρίζουν (Forcey, 2013, σ. 202).

Η κριτική που ασκείται στην αισθητική της καθημερινότητας

Η Saito φαίνεται να κρίνεται αυστηρά για την μη θεσμοθέτηση ενός πλαισίου της καθημερινής αισθητικής. Η Jane Forcey (2013, σ. 206) σχολιάζει ότι αν η καθημερινή αισθητική πρόκειται να αναγνωριστεί ως ένας κλάδος της φιλοσοφικής της αισθητικής και να στρέψει την προσοχή από τις τέχνες σε μια εξερεύνηση των ευρύτερων ανθρώπινων αισθητικών εμπειριών, θα πρέπει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο για το τι είναι η αισθητική, σε αντίθεση με τη γενίκευση του «σωματικά ευχάριστου». Ο Christopher Dowling (2010, σ. 44) απηχεί επίσης την ανησυχία του, σημειώνοντας τον κίνδυνο η αισθητική της καθημερινότητας να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην αισθητική αξία και την ευχαρίστηση. Από την άλλη, οι Glenn Parson και Allen Carlson (2008) σημειώνουν ότι στην αισθητική της καθημερινότητας δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια όπως στη συμβατική ιστορία της τέχνης, που βοηθούν στον προσδιορισμό του τι είναι και τι δεν είναι μέρος της αισθητικής εμπειρίας.

Η Saito (2007, σ. 15) απαντάει σε αυτές τις αμφιβολίες, αναφέροντας ότι η απουσία εννοιολογικής ή συμβατικής συμφωνίας σχετικά με τα νόμιμα αισθητικά όρια ενός αντικειμένου στην περίπτωση της καθημερινότητας μας καθιστά δημιουργούς του αισθητικού αντικειμένου. Η Saito⁴⁶ συνεχίζει τον συλλογισμό της λέγοντας ότι «Το αισθητικό τίμημα που πληρώνουμε για τον χωρίς πλαίσιο χαρακτήρα των μη καλλιτεχνικών αντικειμένων (...) μπορεί να αντισταθμίζεται με την άσκηση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς μας, συνιστώντας το αισθητικό αντικείμενο όπως το βλέπουμε. Λιγότερο εστιασμένα από τα αντικείμενα της τέχνης αν και ίσως πιο πλούσια λόγω του γεγονότος αυτού». Η Saito⁴⁷ συνεχίζει με ένα παράδειγμα «(...) η εμπειρία μας από έναν αγώνα μπέιζμπολ δεν είναι μόνο η εμπειρία του παιχνιδιού αλλά και του πλήθους, του ήλιου, των μυρωδιών».

Η άποψη της Saito (2007, σ. 19) είναι ότι η έλλειψη καθοριστικών ορίων στις καθημερινές δραστηριότητες και πράγματα είναι απελευθερωτική με έναν τρόπο που η παραδοσιακή αισθητική δεν επιτρέπει. Αυτό που μετράει ως αισθητικό αντικείμενο στην καθημερινή αισθητική δεν κατευθύνεται και δεν καθορίζεται από τους επαγγελματίες της τέχνης αλλά συγκροτείται από το ίδιο το υποκείμενο που το βιώνει. «(...) είμαστε ελεύθεροι να βασιστούμε στη δική μας φαντασία, κρίση και αισθητικό γούστο, ως οδηγό» (Saito, 2007, σ. 19). Εδώ έχουμε μια απόρριψη και απομόνωση της τέχνης ως ένα *sui generis* είδος, του οποίου τα όρια καθορίζονται από τις σκόπιμες πράξεις του δημιουργού του, που αντί να είναι θεατής αυτού του προϊόντος της «ιδιοφυΐας», συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία αυτού που μας δίνει αισθητική απόλαυση. Και αυτό καθιστά τη σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου πιο περιεκτική,

⁴⁶ Αναφέρεται στην Forcey, 2013, σ. 211.

⁴⁷ Ο.π.

οικεία και ζωντανή⁴⁸. Σε μια άλλη διατύπωση του ίδιου προβλήματος περιγράφεται η ανησυχία, η αισθητική της καθημερινής εμπειρίας να είναι πολύ ιδιωτική και υποκειμενική για να επιτρέψει οποιαδήποτε διυποκειμενική συζήτηση και κριτικό διάλογο, με αποτέλεσμα τον υποκειμενικό σχετικισμό. Από την άλλη πλευρά πάλι ο υποτιθέμενος υποκειμενικός σχετικισμός μπορεί να μετριαστεί τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό εάν θεωρηθεί ως ένα από τα πολλά συστατικά που συνθέτουν ένα μεγαλύτερο σύνολο διαποτισμένο από μια ενοποιημένη ατμόσφαιρα⁴⁹.

2.3. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΖΩΗ;

Η τέχνη μακριά από την καθημερινή ζωή

Ο Duncum (1999) υποστηρίζει ότι ενώ η αισθητική των καλών τεχνών δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της απόστασης και καθυστερεί την ικανοποίηση, η καθημερινή αισθητική δίνει έμφαση στη συμμετοχή και στην απόλαυση της αμεσότητας. Ο Arnhem (2007) θέτει τον προβληματισμό ότι ίσως οι τέχνες στην εποχή μας δεν εκπλήρωσαν τον στόχο τους εξαιτίας του ότι χαίρουν τόσο υψηλής εκτίμησης. «Η τέχνη έχει υψωθεί υπεράνω του πλαισίου της καθημερινής ζωής, έχει φυλακιστεί σε θησαυροφυλάκια που εμπνέουν δέος, σε βιβλία και σε μουσεία» (Arnhem, 2007, σ. 384). Για τον Arnhem τα έργα της τέχνης δεν αποτελούν το σύνολο της τέχνης παρά μόνο τις σπάνιες κορυφώσεις της. Για να ανακτήσουμε τα οφέλη της τέχνης χρειάζεται να θεωρήσουμε τα έργα αυτά ως τα πλέον εμφανή αποτελέσματα μιας πιο οικουμενικής προσπάθειας. Θα πρέπει να δοθεί ορατή μορφή σε όλες τις πλευρές της ζωής. Είναι αδύνατον να θεωρούμε την ιεραρχία της τέχνης ως κυριαρχούμενη από τις καλές τέχνες (δηλαδή την αριστοκρατία της ζωγραφικής και της γλυπτικής) ενώ οι λεγόμενες εφαρμοσμένες τέχνες, η ψηφιακή τέχνη και οι άλλες παραλλαγές, να υποβιβάζονται στη βάση της πυραμίδας ως συμβιβασμοί, νοθευμένοι με ωφελιμισμό. «Οι καλλιτέχνες της εποχής μας έχουν κάνει πολύ δρόμο αποκαλύπτοντας την ακαταλληλότητα των παλιών κατηγοριών διά της αντικατάστασης των παραδοσιακών έργων του πινέλου και της σμίλης με αντικείμενα και διαμορφώσεις που πρέπει να συγχωνεύονται με το περιβάλλον της καθημερινής ζωής» (Arnhem, 2007, σ. 384).

Η Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη (2006, σ. 45-46) υποστηρίζει ότι χάριν της αυτονομίας της τέχνης και της υπεροχής του ωραίου έναντι κάθε άλλου παράγοντα, η τέχνη απομακρύνθηκε από την κοινωνία και τη ζωή. Επιπλέον αυτό το δόγμα οδήγησε και στην αποξένωση του καλλιτέχνη. Ο Dewey (1934) καταδίκασε τη στενή αντίληψη περί «μουσείων της καλής τέχνης» η οποία αρνείται μια αισθητική νομιμότητα στις λαϊκές τέχνες και στις άλλες αισθητικές της καθημερινής ζωής και των αισθήσεων. Ο Dewey υποστήριξε ότι η δημιουργική αποτύπωση στον χορό, στα κοστουμια, στο δράμα, στη μουσική, στη ζωγραφική, ήταν κάποτε σημαντικό κομμάτι της κοινότητας, όταν όμως η τέχνη αποκόπηκε από τις συνθήκες που την παρήγαγαν, προσέφερε πολύ λιγότερες εμπειρίες. Η ανύψωση της τέχνης σε μια μουσειακή κατάσταση στερήθηκε της πραγματικής της σημασίας ως αναπόσπαστου μέρους της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και εξισώθηκε σε μια τέχνη αποκομμένη από τις συνθήκες, τα αισθητικά και συναισθηματικά ερεθίσματα, στα οποία και οφείλεται η ύπαρξή της.

⁴⁸ Αναφέρεται στο *Aesthetics of the Everyday* (2019), Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/ENTRIES/aesthetics-of-everyday/#EveAesQua>

⁴⁹ Ό.π.

Η σύγχρονη κοινωνιολογική θεώρηση της τέχνης

Τελειώνοντας ο 19^{ος} και αρχίζοντας ο 20^{ος} αιώνας, η επίδραση της κοινωνιολογίας γίνεται πλέον σαφής στον χώρο της τέχνης και της αισθητικής. Το «ωραίο» ως απαραίτητο συστατικό του έργου τέχνης υποσκελίζεται όπως αναφέρει η Καλούρη-Αντωνοπούλου (1999, σ. 24) και στη θέση του κοινωνιολογικές και εθνολογικές στάσεις ερμηνεύουν το φαινόμενο της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η τέχνη παύει πια να είναι μια διαδικασία κατασκευής ωραίων δημιουργημάτων με σκοπό την οπτική-αρμονική εικόνα και μετατρέπεται σε μια δυναμική εκφραστικών δημιουργημάτων. Η σύγχρονη κοινωνιολογική θεώρηση της τέχνης αρνείται τους δογματικούς κανόνες του ωραίου και επιμένει στο ότι η τέχνη είναι μια μορφή επικοινωνίας. Η ψυχολογία της τέχνης γίνεται επιστήμη ανάλυσης και ερμηνείας των ψυχικών φαινομένων που αναπτύσσονται τόσο κατά τη διάρκεια της καλλιτεχνικής δημιουργίας όσο και κατά την καλλιτεχνική εκτίμηση και ερμηνεία. Η τέχνη δεν ανήκει πια μόνο στη σφαίρα της αισθητικής και της θεωρίας, μετατρέπεται σε μέσο αγωγής και ερευνά τις αιτίες, τα κίνητρα και τις κοινωνικές ανάγκες που γεννούν κάθε τύπο και είδος τέχνης.

Συμπερασματικά η τέχνη δεν μπορεί πλέον να εξετάζεται αποκομμένη και αποσπασματικά, έχει ανάγκη για συνύπαρξη με την κοινωνιολογική και ψυχολογική μελέτη. Με άλλα λόγια, δεν είναι πλέον μόνο η ενσάρκωση του ωραίου αλλά η αναπαράσταση των κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 23-42). Άλλωστε το πώς κάθε εποχή ορίζει τις ποιότητες του ωραίου είναι μια περίπλοκη διαδικασία. Σήμερα η κοινωνική διαμεσολάβηση στην ερμηνεία του πολιτισμού είναι κυρίαρχη, με την έννοια του «ωραίου» να θεωρείται πρωτίστως κοινωνική (Γκανάτσιου, 2020, σ. 70-74).

Η τέχνη ως έκφραση της καθημερινής ζωής

«Έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε τέχνη ότι ακούμε και βλέπουμε στα θέατρα, στις συναυλίες, στις εκθέσεις ζωγραφικής ή γλυπτικής, στα κτίρια, στα ποιήματα, στα μυθιστορήματα. Μα όλα αυτά δεν είναι πάρα ένα ελάχιστο κομμάτι της τέχνης με την οποία επικοινωνούμε μεταξύ μας. Όλη η ανθρώπινη ζωή είναι γεμάτη με κάθε λογής έργα τέχνης, από τα νανουρίσματα, τα χωρατά, τη μιμική, το στόλισμα των σπιτιών, των ρούχων και των οικιακών σκευών, τα κτίρια, τα μνημεία (...) Έτσι η λέξη τέχνη περιλαμβάνει ότι επιλέγουμε και σε ότι εμείς δίνουμε σημασία» αναφέρει ο Leon Tolstoy (1994, σ. 76). Για να ορίσουμε σωστά την τέχνη είναι αναγκαίο πρώτα από όλα να πάψουμε να τη θεωρούμε ως μέσον που παρέχει τέρψη και να τη συμπεριλάβουμε ως μια από τις προϋποθέσεις της ανθρώπινης ζωής. Ο Tolstoy (1994, σ. 71-74) πιστεύει ότι η τέχνη είναι ένα μέσο συνένωσης των ανθρώπων, απαραίτητο για τη ζωή, την ευημερία και την καθημερινότητά τους. Ο Tolstoy⁵⁰ δίνει έναν πολύ ευρύ ρόλο στην τέχνη, δεν την περιορίζει μόνο στην πρόκληση ευχαρίστησης αλλά πιστεύει ότι πρέπει να αποτελεί τμήμα της καθημερινής ζωής και ότι η αγωγή πρέπει να εκπαιδεύει το άτομο για να μπορεί να την απολαύσει. Η τέχνη και ο πολιτισμός σχετίζονται με τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τη δημιουργική έκφραση αλλά και με την ιστορία, την κοινωνία, την οικονομία και γενικότερα με την καθημερινή ζωή. Πράγματι η τέχνη και ο πολιτισμός δεν διαχωρίζονται από την καθημερινή ζωή, ισχυρίζεται η Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη (2006, σ. 331-332).

⁵⁰ Αναφέρεται στην Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 41.

Ένα άλλο σημείο ενδιαφέροντος στην καθημερινή αισθητική είναι ότι παραλληλίζεται με την αυξανόμενη προσπάθεια της θόλωσης των ορίων μεταξύ τέχνης και ζωής στον σημερινό κόσμο της τέχνης. Οι καλλιτέχνες ξεπερνούν τον υποτιθέμενο διαχωρισμό μεταξύ τέχνης και πραγματικής ζωής με διάφορους τρόπους, όπως:

- Απορρίπτοντας το θεσμικό πλαίσιο προβολής της τέχνης.
- Μετατρέποντας τον ρόλο του καλλιτέχνη από δημιουργό σε συντονιστή.
- Προωθώντας τον διάλογο μεταξύ των ανθρώπων που εμπλέκονται.
- Προωθώντας την έρευνα στην τέχνη.
- Αντιμετωπίζοντας οικολογικά και αειφορικά το περιβάλλον.
- Δίνοντας στο αστικό περιβάλλον ενεργό ρόλο.
- Βάζοντας στο παιχνίδι απλές δραστηριότητες και προϊόντα.

Αυτές οι προσπάθειες προκάλεσαν μια σειρά από νέα είδη τέχνης όπως η καταστασιακρατική τέχνη, η εννοιολογική τέχνη, η περιβαλλοντική τέχνη, το συμβάν (happening), η παραστατική επιτέλεση (performance), η ακτιβιστική τέχνη, η κοινωνικά δεσμευμένη τέχνη και τα έργα τέχνης που χαρακτηρίζονται ως ενσαρκώσεις σχεσιακής ή διαλογικής αισθητικής (Bourriaud, 2014· Dezeuze, 2014· Spraid, 2002).

Η αποϋλοποίηση του έργου. Προς μια εννοιολογική τέχνη

Η Nathalie Heinich (2015, σ. 89) αναφέρει ότι το έργο τέχνης δεν βρίσκεται πλέον στο αντικείμενο, επειδή το από αντικείμενο δεν έχει κάποια αξία ούτε καν κάποια υπόσταση χωρίς τις αφηγήσεις που αφορμώνται από αυτό. Η σύγχρονη τέχνη ενδιαφέρεται περισσότερο για την ατομική ή τη συλλογική αφήγηση, αποδίδοντας έτσι σημασία στην κάθε ξεχωριστή περίπτωση προσωπικότητας, ιδιοσυγκρασίας και ιδέας. «Αυτή την πραγματικότητα την εξόχως κοινωνιολογική θα πρέπει να έχει κάποιος κατά νου καθώς εισέρχεται στο παράδειγμα της σύγχρονης τέχνης» αναφέρει η Heinich (2015, σ. 90). Ο Yves Michaud (2003)⁵¹ έρχεται να προσθέσει ότι δεν είναι τόσο τα δημιουργημένα αντικείμενα που καθίστανται καλλιτεχνικές μορφές όσο οι συμπεριφορές των καλλιτεχνών.

Η διάλυση του αντικειμένου στο συγκείμενο της υλοποίησής του συνδυάζεται με μια πληθωρική σειρά διεργασιών που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη τέχνη, όπως η αποϋλοποίηση του έργου, η σύλληψη του με βάση την ιδέα, ο πολλαπλασιασμός του σε εγκαταστάσεις, ο εφήμερος χαρακτήρας του στις παραστατικές επιτελέσεις (performance) και εγκαταστάσεις (in situ Installations), η γραπτή τεκμηρίωση, η τάση προς την αλληλογραφικότητα, η οντολογική αβεβαιότητα (Heinich, 2015, σ. 91). Η Heinich (2015, σ. 92) θέτει το ερώτημα, «Τι πιο άυλο από μια ιδέα;». Βέβαια για να υπάρξει ιδέα θα πρέπει να ενσαρκωθεί σε αντικείμενα, ακόμη και αν αυτά είναι λέξεις πάνω σε κάποιο υλικό. Στην εννοιολογική τέχνη το υλικό μετατρέπεται σε οτιδήποτε προς όφελος της ιδέας. Η επεξεργασία του έργου γίνεται κυρίως στην πνευματική σφαίρα της σύλληψης. Αποϋλοποίηση, εφήμερος χαρακτήρας, υβριδοποίηση, καταγραφή. Στη σύγχρονη τέχνη το έργο εκτείνεται επίσης πέρα από το αντικείμενο, εντάσσοντας τη

⁵¹ Αναφέρεται στην Heinich, σ. 2015.

χρονική διάσταση. Τα εικαστικά, οι πλαστικές τέχνες και οι οπτικές τέχνες (visual arts) γενικά, τείνουν να μην αποτελούν μόνο τέχνες του χώρου αλλά και τέχνες του χρόνου, αν όχι για άλλο λόγο, κυρίως για την εξάρτησή τους από την αφήγηση που καθορίζει ταυτόχρονα και την ύπαρξή τους (Heinich, 2015, σ. 100). Όπως σωστά έχει επισημάνει ο φιλόσοφος Yves Michaud (2003)⁵² εκεί όπου πριν υπήρχαν έργα, δεν υφίστανται πλέον παρά εμπειρίες.

Η αποαντικειμενοποίηση του έργου συνοδεύεται από την ανάδειξη των συνθηκών ύπαρξής του (Heinich, 2015, σ. 39). Σε αυτή την περίπτωση ο χώρος αποκτά άλλη δυναμική καθώς η ένταξη του καθημερινού κόσμου στη σύγχρονη τέχνη αποτελεί μια διαδικασία όσμωσης με αλληλο-διαπερατότητα. Επιπρόσθετα η έξοδος από τους τοίχους του μουσείου αποτελεί έναν πειραματισμό με τα όρια του έργου, εισάγοντας την έννοια της επιτόπιας εγκατάστασης (installation in situ). Ορισμένες φορές το έργο σχεδιάζεται ως κάτι περιστασιακό αφού οι εγκαταστάσεις αυτές δεν μπορούν εξ' ορισμού να μεταφερθούν αλλά απαιτούν από το θεατή να μεταβεί εκεί επιτόπου. Έτσι το φυσικό ή το αστικό περιβάλλον τείνει να εντάσσεται στη σφαίρα ύπαρξης του συγκεκριμένου στο οποίο δημιουργείται η εκτίθεται το έργο. Προϋποθέτουμε λοιπόν, ότι το καλλιτεχνικό συγκείμενο δεν εντάσσεται στο έργο σύγχρονης τέχνης μόνο με την υλική, χωρική και χρονική του διάσταση αλλά και με την κοινωνική (Heinich, 2015, σ. 115).

Η απενοχοποίηση των συστατικών δεσμών της τέχνης

Μέρος του πλουραλισμού που χαρακτηρίζει τον πολιτισμό μας, είναι και τα περισσότερα μέσα που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες για να εκφράσουν τις αυθεντικές ιδέες τους και να μεταδώσουν το μήνυμά τους (Heinich 2015, σ. 176). Σήμερα υλικό της τέχνης μπορεί να είναι στιδήποτε σε συνδυασμό με στιδήποτε άλλο και στην υπηρεσία των οποιωνδήποτε ιδεών (Danto, 2014). Ορισμένα από τα υλικά που συναντάμε στις περιγραφές που επισυνάπτονται στα έργα τέχνης όταν δεν υπάρχει η απλούστερη ένδειξη «διάφορα υλικά», μπορεί να είναι: «Φύλλο καουτσούκ, πίσσα, μέταλλο, πολυουρεθάνη, σιλικόνη, πλεκτό, ύφασμα, κοράλλι, ψίχα ψωμιού, ξύλο, επιχρωματισμένη άμμος, μαξιλάρι, ξύλο, γύψος, λάτεξ, σωλήνες, ύφασμα, λύκρα, ξύλινες σανίδες, ρόδες, γαρύφαλλο, κουρκουμάς, πιπέρι, δέστρα πλοίου, αποτυπώματα από σπύρτα» (Heinich, 2015, σ. 123)⁵³. Τα έργα από συναρμογές αντικειμένων έχουν ενδιαφέρον ως προς την ετερόκλητη φύση τους και εισάγουν στον κόσμο της τέχνης στοιχεία του καθημερινού κόσμου (Heinich, 2015, σ. 95).

Η Heinich (2015, σ. 115) επισημαίνει ότι για αιώνες η τέχνη φτιαχνόταν από συγκεκριμένα υλικά τα οποία αναγνωρίζονταν με ευκολία, όπως, λάδι, παστέλ, ακουαρέλα, μολύβι, κάρβουνο, καμβάς, χαρτί, πέτρα, γύψος. Ως εκ τούτου κάποιος αυτοχαρακτηριζόταν ως ζωγράφος, γλύπτης ή χαράκτης. Αυτό δεν συμβαίνει πλέον στη σύγχρονη τέχνη και δεν οφείλεται μονάχα στο ότι τα υλικά έχουν διαφοροποιηθεί

⁵² Ό.π.

⁵³ Ένα άλλο χαρακτηριστικό αυτών των υβριδικών ομαδοποιήσεων στις παροδικά συναρμολογημένες συνθέσεις είναι ότι μπορούν να τροποποιηθούν σε συνάρτηση με το πλαίσιο της έκθεσης. Δεν είναι μόνο οι διαστάσεις μεταβλητές αλλά και τα συστατικά τους και κατ' επέκταση η όψη τους. Όπως εξηγεί Catherine Grenier η μορφή τους μπορεί να μεταβάλλεται είτε σε συνάρτηση με το πλαίσιο της παρουσίασής τους είτε με το ότι διαθέτουν μια εξελικτική φύση (Heinich, 2015, σ. 95).

και πολλαπλασιαστεί αλλά και στο ότι δεν αποτελούν πλέον κατάλληλο κριτήριο για να χαρακτηριστεί ένα είδος τέχνης ή να εγκλωβιστεί ένας/μία δημιουργός μέσα σε έναν τίτλο (Heinich, 2015, σ. 115). Η θόλωση των ορίων δεν συμβαίνει μόνο μεταξύ των ειδών αλλά ακόμη και μεταξύ ολόκληρων δημιουργικών πεδίων. Ένα από τα πλέον επίμονα χαρακτηριστικά της εποχής είναι πως οτιδήποτε μπορεί να καταστεί ως μέσον. Τόσο το βιομηχανικό προϊόν όσο και το βιβλίο, τόσο το σώμα όσο και το φυσικό ή το αστικό τοπίο. Δεν έχουμε να κάνουμε πλέον με μια τέχνη υποστηριζόμενη από τις συνταγές του εργαστηρίου και καταγεγραμμένη σύμφωνα με του διοικητικούς διαχωρισμούς των σχολών τέχνης (Heinich, 2015, σ. 115). Η λογική που διέπει τη δημιουργική διαδικασία δεν σχετίζεται τόσο με την κατοχύρωση ενός ύφους, όσο με τη μορφή εξερεύνησης που τροφοδοτείται από ευκαιρίες και συναντήσεις, όπου το κάθε στάδιο επαναδιατυπώνει τα διακυβεύματα του επερχομένου προσανατολισμού (Commetti et al., 2005, σ. 166-167).

Η σχεσιακή αισθητική

Όπως εξηγεί ο κριτικός τέχνης Nicolas Bourriaud (2002) ο οποίος επινόησε τον όρο «σχεσιακή αισθητική» μέσα σε αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο εντάσσεται η συμμετοχή του κοινού ή μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση. Όπως λέει ο ίδιος «Η παρέμβαση του θεατή βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το έργο (...) Δεν είναι η διαδικασία αποδόμησης του έργου που εκτίθεται σε αυτή την περίπτωση αλλά η μορφή της παρουσίας του εν μέσω ενός κοινού». Ένα θεμελιακό στοιχείο του συγκείμενου της έκθεσης είναι το κοινό. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι συχνά σε αυτό απευθύνονται και αυτό επικαλούνται τα έργα σύγχρονης τέχνης. Ενώ, οι αντιληπτικές ικανότητες και οι αντιδράσεις του κοινού θεωρούνται κύρια καλλιτεχνικά σημαίνοντα, πολλές φορές σημαντικότερα και από το ίδιο το αντικείμενο (Heinich, 2015, σ. 116-21).

Η Heinich (2015, σ. 116-117) σημειώνει ότι οι εγκαταστάσεις απαιτούν ορισμένες αποφάσεις από τον θεατή, όπως το αν θα στρίψει ή όχι γύρω από το έργο, το να εισέλθει ή όχι σε έναν χώρο ή αν θα σταματήσει μπροστά από κάτι. Ο Joseph Beuys είναι ένας καλλιτέχνης ο οποίος δημιουργεί και προκαλεί με παιχνίδια της αντίληψης και μάλιστα με έναν τρόπο πολυδιάστατο, απευθυνόμενος ταυτόχρονα στις αισθήσεις του κοινού, όπως στην αφή, στην όραση, στην οσμή και στην ακοή. Τα πράγματα εξωθούνται ακόμη περισσότερο όταν το έργο βασίζεται αποκλειστικά στην ενεργό συμμετοχή του θεατή, όπως συμβαίνει στη μορφή της συμμετοχικής τέχνης, πρωτοπόρος της οποίας υπήρξε ο Daniel Spoerri. Η Heinich (2015, σ. 110) σχολιάζει την τάση πολλών καλλιτεχνών για μια πιο άμεση προσέγγιση με το κοινό αλλά και ταυτόχρονα μια έξοδο από τον διανοουμενίστικο κόσμο, αποκαλύπτοντας ένα ρομαντικό πρότυπο τέχνης. Είναι επίσης πιθανόν οι δημιουργοί να αποβλέπουν στην επανένωση τους με τον λαό, από τον οποίο η σύγχρονη τέχνη πολλές φορές απομακρύνεται όλο και περισσότερο, με διαρκώς όλο και πιο ρηξικέλευθες ρήξεις με το κοινό νου (Heinich, 2015, σ. 110). Αναφέρει ο Bourriaud (2002) ότι στη σχεσιακή τέχνη ο/η καλλιτέχνης/ίδα ενθαρρύνει τον αμέτοχο παρατηρητή να πάρει θέση μέσα στη διάταξη δίνοντας σε αυτή ζωή, συμπληρώνοντας και συμμετέχοντας στη διατύπωση του νοήματός της. Ο χώρος σε αυτή την περίπτωση, προσδιορίζεται μέσα από τη διϋποκειμενικότητα, τη συναισθηματική, συμπεριφορική και ιστορική απόκριση του θεατή απέναντι στην εμπειρία την οποία προτείνει ο/η καλλιτέχνης/ίδα.

Ο κοινωνικός χαρακτήρας των τεχνών και η επιρροή του στην κοινότητα

Ο κοινωνικός χαρακτήρας των τεχνών, συναντάται ως δημόσια τέχνη, σχεσιακή αισθητική, κοινοτική τέχνη, συμμετοχική τέχνη, συνεργατική ή ως διαλογική τέχνη. Οι κοινωνικές πρακτικές της τέχνης στηρίζονται στη συμμετοχή του κοινού, στις βασισμένες στην έρευνα μεθόδους, στους συμμετοχικούς διάλογους, στις πρακτικές δραστηριότητες κ.ά. Η υποκειμενική ανθρωπολογία και η παραστατικές επιτελέσεις (performance) οι οποίες αναπτύχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 έδωσαν το έναυσμα για ένα συνειδητό διεπιστημονικό πειραματισμό, για συνεργατικές και συμμετοχικές δράσεις (Helguera, 2011). Η κοινωνική πρακτική είναι ένα εξελισσόμενο δημιούργημα που έχει τις ρίζες της στην εννοιολογική τέχνη και στον μετα-μινιμαλισμό της δεκαετίας του 1960, οπότε οι καλλιτέχνες άρχισαν να διερευνούν την αποϋλοποίηση της τέχνης ως αντικείμενο και την επαναπραγμάτωση της στον κόσμο των ιδεών και της γλώσσας (Lacy, 1994, σ. 176). Οι μορφές συμμετοχικής δημόσιας τέχνης που αναδύονται είναι επηρεασμένες από τη σωματική τέχνη (body art, performance art), από την δημόσια τέχνη και την περιβαλλοντική τέχνη (land art, environmental art), από συμμετοχικά projects όπου συνεργάζονται ειδικότητες από διάφορα πεδία, όπως μηχανικοί, καλλιτέχνες, πολεοδόμοι, εκπρόσωποι κοινοτήτων αλλά και από τον τοπιακό σχεδιασμό (landscape design).

Οι συμμετοχικές δημόσιες πρακτικές προωθήθηκαν σημαντικά από τη δεκαετία του 1990 και μετά, λόγω της κοινωνικής θεώρησης του τόπου από τη νέα δημόσια τέχνη. Ο Bishop (2006, σ. 10) δηλώνει το ενδιαφέρον του για τις μορφές τέχνης που οικειοποιούνται κοινωνικές φόρμες, με σκοπό να φέρουν την τέχνη πιο κοντά στη ζωή και να θολώσουν τα μεταξύ τους όρια. Η ειδοποιός διαφορά της κοινωνικής πρακτικής από άλλα είδη τέχνης, είναι ότι προϋποθέτει ως μέσο και σκοπό μια «επικοινωνιακή πράξη» όπως και ότι θα πρέπει να αποτελεί ταυτόχρονα τον μηχανισμό σχηματισμού κοινότητας (Helguera, 2011, σ. 13). Ο Jean-Luc Nancy (2015, σ. 26-34) προτείνει μια κοινότητα που αντιστέκεται στην ομογενοποίηση αλλά και στον ατομισμό, που μας επιτρέπει να αναθεωρήσουμε και να ξανά φανταστούμε την συνθήκη του «από-κοινού» χωρίς να έχει ως στόχο μια ενοποιημένη ή συγκεκριμένη ταυτότητα. Όλες οι πλευρές πρέπει συνεχώς να διαπραγματεύονται τις έννοιες της υποκειμενικότητας και της ετερότητας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους. Η Miwon Kwon (2004) μας παροτρύνει να φανταστούμε ένα νέο μοντέλο του «ανήκειν-σε-μια παροδικότητα». Στην κοινωνική πρακτική όπου η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, κάθε καλλιτεχνικό έργο ορίζει και επαναπροσδιορίζει ή επανεφευρίσκει την έννοια της κοινότητας, που οφείλει να παραμένει ανοιχτή. Η Suzanne Lacy (1994) προτείνει ένα μοντέλο συμμετοχής στην κοινότητα το οποίο αποτελείται από κεντρικούς συνεργάτες, συν-προγραμματιστές ή συντελεστές, εθελοντές και επισκέπτες (Ντάφλος, 2015, σ. 106). Ο Helguera (2011) προσθέτει σε αυτήν πρακτική και τους ακούσιους συμμετέχοντες που συναντούν τυχαία ένα project κοινωνικής διάδρασης ή εμπλέκονται σε μια καλλιτεχνική κατάσταση χωρίς να έχουν πλήρη επίγνωση του γεγονότος. Ο Helguera (2011, σ. 15-16) υποστηρίζει ότι ένας/μια καλλιτέχνης/ίδα κοινωνικής πρακτικής οφείλει να είναι σε θέση να προσφέρει περιβάλλοντα όπου οι επισκέπτες μπορούν σταδιακά να αναπτύξουν σχέσεις ουσιαστικής συνεισφοράς στην κατασκευή καταστάσεων, με το να γίνονται όχι μόνο συνομιλητές αλλά και συνεργάτες σε ένα κοινό εγχείρημα. Σύμφωνα με τη Lacy (1994, σ. 34) η συνοχή του έργου ενός/μιας καλλιτέχνη/ιδας κοινωνικής πρακτικής βασίζεται σε μια ενοποίηση των δικών του/της ιδεών με αυτές της κοινότητας.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΥΛΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ. ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, Ο ΧΩΡΟΣ, Ο ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

3.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΤΟΝ ΥΛΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ

3.1.1. Η οντολογική-σχεσιακή προσέγγιση του υλικού πολιτισμού

Η διαλεκτική σχέση υποκείμενου και αντικείμενου

Η βαθύτατη αλλαγή που παρατηρήθηκε κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90 στη μελέτη του υλικού πολιτισμού, οφειλόταν κυρίως στην αναγνώριση του δυναμικού ρόλου των αντικειμένων στις ανθρώπινες κοινωνικές σχέσεις. Η έρευνα απομακρύνθηκε από τη φιλοσοφία που θέλει το άτομο να προσεγγίζει τον υλικό κόσμο ως παθητικός δέκτης και να δημιουργεί αντικείμενα τα οποία απλώς ικανοποιούν λειτουργικές ανάγκες, αποδίδοντας έναν πολύ πιο ενεργό και σημαίνοντα ρόλο στην υλική πραγματικότητα (Tilley, 2001, σ. 25). Η Ελεάνα Γιαλούρη (2012, σ. 26-29) αναφέρει ότι οι γενικότερες εξελίξεις στην κοινωνική θεωρία, επιχείρησαν να γεφυρώσουν τη διχοτόμηση ανάμεσα στα υποκείμενα και στα αντικείμενα και να αποκαλύψουν τη διαλεκτική τους σχέση, αποδεικνύοντας ότι κατασκευάζοντας και χρησιμοποιώντας αντικείμενα του υλικού κόσμου τα άτομα ορίζουν τον ρόλο τους μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο.

Η έρευνα στον υλικό πολιτισμό έθεσε ως ζητούμενο να γεφυρωθούν παλαιότερες διχοτομήσεις, φωτίζοντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ υποκειμένων και αντικειμένων και συμβάλλοντας έτσι σε γενικότερες θεωρητικές και φιλοσοφικές αναζητήσεις όσον αφορά τη σχέση με την ύλη αλλά και τα όρια ανάμεσα στα υποκείμενα και τα αντικείμενα. Σε προέκταση όλων των παραπάνω τοποθετήσεων η Γιαλούρη (2012, σ. 29) θέτει το ζήτημα για τα όρια ανάμεσα στις ιδέες και τα πράγματα, στον νου και στην ύλη. Γενικότερα για το τι είναι υλικό και τι είναι άυλο. Για παράδειγμα ο αέρας είναι υλικός ή άυλος; «Δεν έχει συγκεκριμένη μορφή και περίγραμμα ωστόσο τον αισθανόμαστε στο πρόσωπο μας και είναι αυτός που μας επιτρέπει να ζούμε. Επίσης ο ήχος έχει υλική υπόσταση; Δεν μπορούμε να τον κρατήσουμε στα χέρια μας όμως έχει τη δύναμη να σπάει το ανθρώπινο τύμπανο ή να δρα πάνω στο ανθρώπινο σώμα» (Γιαλούρη, 2012, σ. 11-74). Συνεχίζοντας πάνω σε αυτόν τον συλλογισμό η Γιαλούρη (2012, σ. 11-74) θέτει ερωτήματα, όπως το ποια είναι τα όρια ανάμεσα στα υποκείμενα και στα αντικείμενα, αν βρίσκονται πράγματι σε διάσταση μεταξύ τους και ποια είναι η σχέση των ανθρώπων με την ύλη; Άλλωστε οι άνθρωποι είναι και οι ίδιοι κατασκευασμένοι από ύλη και ίσως ακόμη και να «αγαπούν» μέσω των πραγμάτων. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα μεταξύ άλλων έχουν γίνει αντικείμενο θεωρητικής συζήτησης αλλά και κοινωνικής έρευνας κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Σε συνέχεια της διαλεκτικής αυτής σχέσης μεταξύ υποκειμένου και αντικείμενου, η οποία διαμορφώνεται σε μια νέα διαλεκτική βάση, οι Bruno Latour και Alfred Gel⁵⁴ υποστηρίζουν πως η κοινωνικότητα εμπλέκεται με την υλικότητα και δεν προκύπτει σε αντιπαράθεση με αυτή. Από μια άλλη θέαση, ο Jean Pierre Warnier (2005)⁵⁵ υποστήριξε την ενσώματη διάσταση του υλικού πολιτισμού, τόσο στις παραδοσιακές όσο και στις σύγχρονες εκβιομηχανισμένες κοινωνίες, θεωρώντας ότι το σώμα

⁵⁴ Αναφέρεται στη Γιαλούρη, 2012, σ. 43.

⁵⁵ Αναφέρεται στον Οικονόμου, 2014, σ. 64-65.

λειτουργεί ως κινητήρια πράξη η οποία επιτρέπει τη δημιουργία των αντικειμένων έτσι ώστε αυτά να συνιστούν ενσωματωμένα τμήματα της κοινωνικής δράσης. Στη δεκαετία του '90 περνάμε σε μια οπτική η οποία αναγνωρίζει πως τα αντικείμενα διαδρούν με τα άτομα και επιδρούν πάνω σε όσους τα κατοικούν, τα χρησιμοποιούν ή τα κατέχουν (Γιαλούρη, 2012, σ. 42). Αργότερα, στη δεκαετία του 2000 παρατηρείται μια απελευθέρωση του υλικού, τόσο από μια γλωσσολογικού τύπου προσέγγιση όσο και από τη γενικότερη υποταγή του στο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο (Γιαλούρη, 2012, σ. 48). Έννοιες και πράγματα δεν θεωρούνται διακριτά μεταξύ τους, ενώ ο τρόπος για να αναδείξουμε τη διαπερατότητα των ορίων ανάμεσα σε ανθρώπους και σε πράγματα, είναι να εκλάβουμε τα πράγματα ως συμβάντα και ως συνέπειες συλλογικών δράσεων και πρακτικών στις οποίες εμπλέκονται ταυτόχρονα άτομα, πράγματα και τόποι (Hicks, 2010).

Μια σημαντική θεωρία που έμελλε να διαμορφώσει τη σχέση των ανθρώπων με την ύλη είναι η θεωρία των Φορέων-Δικτύων (Actor Network Theory, ANT). Πρόκειται για μια θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση της κοινωνικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία τα πάντα στον κοινωνικό και φυσικό κόσμο υπάρχουν σε συνεχώς μεταβαλλόμενα δίκτυα σχέσεων. Η επιθυμία των διανοητών της θεωρίας των Φορέων-Δικτύων μεταξύ άλλων, είναι να αποκαταστήσουν τη θέση των πραγμάτων στην κοινωνική θεωρία, πραγματοποιώντας έτσι στροφή από μια φιλοσοφία που επικεντρώνεται στο υποκείμενο, σε μια φιλοσοφία που επικεντρώνεται στο αντικείμενο. Ο Latour⁵⁶ (θεμελιωτής της θεωρίας των Φορέων-Δικτύων) δεν συζητάει για μια επανασυμφιλίωση της «διχοτόμησης» μεταξύ αντικειμένου και υποκειμένου, αφού αυτή η διάκριση ανάμεσα στο υλικό και στο κοινωνικό είναι που τελικά συσκοτίζει οποιαδήποτε αναζήτηση του πώς είναι δυνατή μια συλλογική δράση. Για την θεωρία των Φορέων-Δικτύων οι σχέσεις δεν είναι απλώς διμερείς, είναι εκτεταμένα δίκτυα, συναρμογές και συναθροίσεις που συγκροτούνται μέσω των δράσεων τόσο των ανθρώπων όσο και των μη ανθρώπων (Hicks, 2010). Οι διανοητές της θεωρίας των Φορέων-Δικτύων χαρτογραφούν σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και ιδεών και επιχειρούν να εξηγήσουν τους τρόπους με τους οποίους αυτά τα δίκτυα, συνιστούν σύνολα που δεν είναι ομοιογενή, σταθερά και μόνιμα αλλά που συνθέτουν και ανασυνθέτουν διαφορετικούς τύπους δυνάμεων σε μια διαρκή δυναμική διαδικασία συγκρότησης και ανασυγκρότησης, για αυτό το λόγο προτιμούν έννοιες όπως, «ρευστότητα», «μονοπάτια», «χορογραφία» και «κυκλοφορία». Η θεωρία των Φορέων-Δικτύων, υποστηρίζει ότι θα πρέπει να γίνεται αυστηρά εμπειρική ανάλυση για να περιγραφεί και όχι να εξηγηθεί, η κοινωνική δραστηριότητα.

Στην πραγματικότητα όμως η έντονη διεύρυνση του φάσματος της μελέτης του υλικού κόσμου καθώς και η ανάδειξη της ρευστότητας των ορίων ανάμεσα σε υποκείμενα και αντικείμενα, θέτουν υπό αμφισβήτηση όχι μόνο την ονομασία του πεδίου του υλικού πολιτισμού αλλά και το ίδιο το αντικείμενο του (Γιαλούρη, 2012, σ. 52). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι μια προσέγγιση προσανατολισμένη προς τον υλικό πολιτισμό, μας βοηθάει να αποκτήσουμε μια πιο έντονη αίσθηση της ανθρώπινης υπόστασης, η οποία πλέον δεν διαχωρίζεται από την εγγενή υλικότητα της. Ο όρος του υλικού πολιτισμού είναι μια προσέγγιση που ενδιαφέρεται περισσότερο για το πώς ο υλικός κόσμος διαμορφώνει τους ανθρώπους, παρά για το πώς τα άτομα κατασκευάζουν τα πράγματα. Άρα, για τον λόγο αυτό θα εξακολουθήσει να αποτελεί μια σημαντική οπτική, όσο και αν αλλάξουν στο μέλλον η τεχνολογία και τα υλικά (Miller, 1987).

⁵⁶ Αναφέρεται στη Γιαλούρη, 2012, σ. 31-3.

Η κοινωνική ζωή των αντικείμενων

Η ιδέα της πολιτισμικής βιογραφίας των αντικείμενων την οποία ανέπτυξαν οι Arjun Appadurai (2006) και Igor Kopytoff (1986) έδειξε νέες προοπτικές στην ανθρωπολογία, οι οποίες θα μπορούσαν να διαφωτίσουν την έρευνα των τρόπων με τους οποίους τα αντικείμενα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια αποκτούν νέες σημασίες μέσα από διαδοχικές αναπλαισιώσεις. Ο Appadurai⁵⁷ ενδιαφέρθηκε να αναδείξει και να αναλύσει τις αλλαγές στην ταυτότητα ενός αντικείμενου οι οποίες δημιουργούνται μέσα από ποικίλες διαδρομές, ακολουθώντας τα διαφορετικά καθεστώτα αξίας. Για τον Appadurai (2006) τα πρόσωπα και τα πράγματα δεν είναι διαφορετικές κατηγορίες και οι συναλλαγές που περιβάλλουν τα πράγματα επενδύονται με τις ιδιότητες των κοινωνικών σχέσεων, ο ίδιος αναφέρει «(...) έτσι, το σημερινό δώρο είναι το αυριανό εμπόρευμα. Το χθεσινό εμπόρευμα είναι το αυριανό αντικείμενο τέχνης. Το σημερινό αντικείμενο τέχνης είναι το αυριανό σκουπίδι. Και η χθεσινή σαβούρα είναι το αυριανό κειμήλιο» (Appadurai, 2006). Κατά κάποιον τρόπο, όλα τα πράγματα είναι στιγμές που συμπυκνώνονται σε μια μακρύτερη κοινωνική πορεία. Για παράδειγμα, τα αντικείμενα παραδοσιακής πλαστικής τέχνης όπως πίνακες, σχέδια, γλυπτά, κτίρια ή μνημεία, παρά τη φιλοδοξία τους για την ψευδαίσθηση της μονιμότητας, είναι μόνο στιγμιαίες συσσωρεύσεις υλικών όπως χρώματα, τούβλα, γυαλί, ακρυλικό, ύφασμα, ατσάλι ή καμβάς. Τα υποκείμενα αυτά υλικά είναι πάντα ευμετάβλητα γι' αυτό και τα μουσεία επιμένουν να μην τα αγγίζουμε. Αυτό που κινδυνεύει δεν είναι μόνο η αύρα ή η αυθεντικότητα αλλά η ευθραυστότητα της ίδιας της αντικειμενικότητας. Επιπλέον, δεν είναι μόνο τα υλικά από τα οποία αποτελούνται τα αντικείμενα τέχνης που απειλούν να σπάσουν την ψευδαίσθηση της μονιμότητας αλλά η ίδια η δράση. Το σκίσιμο στον καμβά, η ρωγμή στο γυαλί, το σπάσιμο στο ξύλο, η ατέλεια στο ατσάλι, δεν είναι απλώς σημάδια του «homo faber» αλλά της ίδιας της δραστηριότητας που η τέχνη κρύβει και εξυμνεί (Appadurai, 2006).

Η Νάντια Σερεματάκη (1997, σ. 269-271) ενδιαφέρεται για το πώς οι εσωτερικές αντιληπτικές ποιότητες των αντικείμενων εκφράζουν την αισθητήρια ιστορία τους και πώς αυτή η προβολή μπορεί να κινητοποιήσει και να ζωογονήσει την ανταλλαγή και την κοινή κατανάλωσή τους. Προτείνει ότι μια ενδεχόμενη «ανθρωπολογία των αισθήσεων» θα έδειχνε πως η εργαλιακή διχοτόμηση μεταξύ συστημικής και ιδιοσυγκρασιακής αξιολόγησης στην υλική κουλτούρα, μπορεί να είναι η πολιτική πολικότητα μεταξύ αυτού που χαίρει εκτίμησης και του υποτιμημένου (Σερεματάκη, 1997, σ. 269-271). Αυτή η πολικότητα πηγάζει από το ιδεολογικούς κυρίαρχους θεσμούς και πολιτισμικούς κανόνες που μπορούν να αποκοινωνικοποιήσουν μεταξύ άλλων, ασύμφωνες καταναλωτικές πρακτικές. Όμως αυτή η φαινομενικά ιδιοσυγκρασιακή επένδυση σε αντικείμενα και ουσίες μπορεί να είναι η κορυφή μιας βυθισμένης κοινωνικής γλώσσας της υλικότητας που δεν έχει επιτύχει τυπική νομιμοποίηση, αλλά η οποία μπορεί να έχει πιο σταθερή λαβή στην ασταθή δομή της εμπειρίας, όπου όλα τα πράγματα υφίστανται επαναπλαισίωση μέσα σε συνειρμούς της αισθητήριας εμπειρίας και της μνήμης (Σερεματάκη, 1997, σ. 269-271). Η επαναπλαισίωση, είναι ένα από τα πρωταρχικά ενδιαφέροντα του ανθρωπολόγου Appadurai⁵⁸ όταν μιλάει για την ιστορία της ζωής αλλά και για την κοινωνική βιογραφική ιστορία του αντικείμενου και για το πώς μπορεί να περνάει μέσα και έξω από διαφορετικά καθεστώτα αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει πως το αντικείμενο μπορεί να αποβληθεί από το συστηματικό

⁵⁷ Αναφέρεται στον Hicks, 2010, σ. 29-30.

⁵⁸ Αναφέρεται στη Σερεματάκη, 1997, σ. 271.

και ιδιοσυγκρασιακό και επακόλουθα να αναμορφωθεί σαν ένα κοινωνικό συναφές αντικείμενο (Σερεμετάκη, 1997, σ. 271). Η Γλυκοφρύδη- Λεοντοίνη (2006, σ. 282) αναφέρει ότι τα αντικείμενα του υλικού πολιτισμού και γενικότερα της καθημερινής ζωής με τη λειτουργικότητα και τη φόρμα τους ή τα διακοσμητικά μοτίβα και τα στοιχεία που έχουν, είτε αυτά ανήκουν στο παρελθόν είτε είναι τεχνουργήματα της εποχής μας, αποκαλύπτουν αισθητικές αξίες και συμβολισμούς, αντικατοπτρίζουν την εξέλιξη της σκέψης και του πολιτισμού και φανερώνουν πως η τέχνη είναι μέρος μιας κοινωνικά κατασκευασμένης πραγματικότητας. Άλλωστε, σε κάθε χρηστικό ή αισθητικό αντικείμενο ανευρίσκουμε ένα πολιτισμικό στοιχείο το οποίο είναι ιδιαίτερα προφανές στις εθνικές πολιτιστικές παραδόσεις.

Η ανθρωπολογία των αισθήσεων αποτυπωμένη στην υλική κουλτούρα. Αισθητηριακές βιογραφίες

Η ιστορική αναπαράσταση και η εμπειρία είναι ενσωματωμένες στην υλική κουλτούρα, λέει η Σερεμετάκη (1997, σ. 41-42) υποστηρίζοντας ότι υπάρχει μια σιωπηρή επικοινωνία μεταξύ του σώματος και των αντικειμένων, μεταξύ ατόμου και κόσμου, η οποία υποδεικνύει την κατασκευή της αλήθειας μέσω των αντιληπτικών οργάνων, την ακούσια αποκάλυψη νοήματος μέσω των αισθήσεων. Το αισθητήριο τοπίο και τα προικισμένα με νόημα αντικείμενα του, φέρουν μέσα τους συναισθηματική και ιστορική διαστρωμάτωση και μπορεί να προκαλέσουν πράξεις που ανοίγουν τη στρωματογραφία αυτών των αντικειμένων (Σερεμετάκη, 1997, σ. 41-42). Οι αισθήσεις αποκαλύπτουν πώς η ενσώματη «παραστατική επιτέλεση» εν μέρει κατασκευάζεται από την επικοινωνία των αισθήσεων και των αντικειμένων, παραπέμποντας σε μια κοινωνική αισθητική που είναι πλεγμένη σε ένα αυτόνομο δίκτυο σχέσεων μεταξύ αντικειμένων και προγενέστερων αισθητηριακών ανταλλαγών (Σερεμετάκη, 1997, σ. 41-42). Η Σερεμετάκη (1997) όταν αναφέρεται σε «παραστατική επιτέλεση» δεν εννοεί κάποια παραστατική απομίμηση, αλλά τη δημιουργική σηματοδότηση κάποιου πράγματος, που προηγουμένως ως πολιτισμική εμπειρία ήταν ασημείωτο, κενό ή άκυρο. «Το αντικείμενο υπενδεδυμένο με πλεονασματική μνήμη κουβαλάει μέσα του το αισθητήριο ανάτυπο της ανθρώπινης χρήσης και όταν δεν ακούγεται απορρίπτεται μια ολόκληρη ανθρωπολογία μαζί του» (Σερεμετάκη, 1997, σ. 49).

Ο Σταυρίδης (1990, σ. 179-180) αναφέρει ότι τα υλικά δέχονται την κατεργασία του χρόνου καθώς το πέρασμά του, αφήνει πάνω τους τα σημάδια του. Οι διαφορετικές στιγμές στην ιστορία ενός χώρου, η φθορά και η αλλοίωση που προκαλούν τα φυσικά φαινόμενα, αποτυπώνουν στην υφή των υλικών τον χρόνο. Σύμφωνα με αυτόν τον συλλογισμό, ίσως κάθε πολιτισμός στα υλικά που χρησιμοποιεί αποτυπώνει και την ίδια την άποψή του για την ιστορία. Οι επιλογές του για τη χρήση των υλικών στη διαμόρφωση είναι έμμεσα επιλογές που επηρεάζουν την ιστορία της συμβολικής υφής των μορφών. Ενώ ο Arradurai (2006) αναφέρει ότι η διάβρωση της ιστορίας, υποστηρίζει και εντείνει την εγγενή τάση των πραγμάτων να μετακινούνται σε κάποια νέα κατάσταση στην κοινωνική ζωή.

Ο Christopher Tilley (2004) τονίζει την αισθητηριακή και σωματική εμπειρία του υλικού κόσμου. Τα υλικά έχουν την ικανότητα με την παρουσία τους να απευθύνονται σε όλες μας τις αισθήσεις, ενθαρρύνοντας μια πολυαισθητηριακή (Sullivan, 1986) ή διαισθητηριακή (Howes, 2006) προσέγγιση στον πολιτισμό. Η Σερεμετάκη (1997, σ. 52) πιστεύει ότι οι εσωτερικές αντιληπτικές ποιότητες των αντικειμένων εκφράζουν την αισθητήρια ιστορία τους και τελικά οι καθοριστικές υφές σε κάποιους χώρους της ζωής μας μπορεί

να αποκτούν εμβληματική λειτουργία, να αντιπροσωπεύουν μία στιγμή, μία εμπειρία ή μία αξία (Σταυρίδης, 1990, σ. 150-151). Ο Michel Tournier (1986, σ. 39) εξιστορεί μια αισθητηριακή μνήμη: «Ξανάβρισκα τις πουπουλένιες ώρες που είχα περάσει σαν παιδί, χωμένος στο βάθος του σκοτεινού μαγαζιού του πατέρα μου, που ήταν χονδρέμπορος μάλλινων και βαμβακερών υφασμάτων». Ο Σταυρίδης (1990) υποστηρίζει ότι η καθημερινότητα και η ρουτίνα της πόλης οργανώνεται στον καθένα μας και σαν μια σειρά σύστοιχων σημείων. «Η υφή του υγρού αέρα το πρωί, η αίσθηση της πλαστικής χειρολαβής στο λεωφορείο, το ελαφρό τρέμουλο της ξύλινης σκάλας, η πλαστική πλάτη της καρέκλας, η κρύα φορμάικα του γραφείου, ο ήλιος που μπαίνει για λίγο το μεσημέρι από το παράθυρο, η αναπαυτική αίσθηση του καναπέ, το χουζούρι στα σκεπάσματα το πρωί» (Σταυρίδης, 1990, σ. 180). Συνεπώς, η εμπειρία του χώρου αποτελεί μια κοινωνική εμπειρία η οποία αποκτά περιεχόμενο και αξία μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Ο Σταυρίδης (1990, σ. 188) αναφέρει ότι η συμβολική σχέση με τον χώρο είναι μια σχέση προβολής με κοινωνικές αξίες και στο ίδιο πνεύμα συμφωνεί η Σερεμετάκη (1997, σ. 52) προσθέτοντας, ότι σε μια κοινωνία που υφίσταται ταραχώδης αλλαγές σε υλικές αξίες, μπορεί να υπάρξει ένας συστημικός χαρακτήρας στο ιδιοσυγκρασιακό, το οποίο συχνά καταγράφεται μόνο στο επίπεδο των αισθήσεων.

3.1.2. Ο σχεδιασμός των αντικειμένων και η ανθρώπινη απόκριση

Τα είδη του σχεδιασμού των αντικειμένων

Ο David Norman (2005, σ. 34-35) αναφέρεται σε τρεις τρόπους σχεδιασμού αλλά και στις επιρροές τους κατά την αλληλεπίδραση με τον/την χρήστη:

1. Ο «οπτικός» σχεδιασμός αφορά την εμφάνιση. Η γνώση ερμηνεύει τον κόσμο, όμως το οπτικό επίπεδο είναι η προ-συνειδητότητα, η προ-σκέψη. Αυτό είναι το σημείο που σχηματίζονται οι πρώτες εντυπώσεις. Ο οπτικός σχεδιασμός αφορά το αρχικό αντίκτυπο ενός προϊόντος όσον αφορά την αφή και την αίσθηση.
2. Ο σχεδιασμός της «συμπεριφοράς» έχει να κάνει με την ευχαρίστηση και την αποτελεσματικότητα της χρήσης. Το επίπεδο συμπεριφοράς αφορά τη χρήση, δηλαδή την εμπειρία με ένα προϊόν. Η εμπειρία όμως έχει πολλές πτυχές, όπως, η λειτουργία, η απόδοση και η ευχρηστία. Η λειτουργία ενός προϊόντος καθορίζει ποιες δραστηριότητες υποστηρίζει, τι πρέπει να κάνει και αν αυτές οι λειτουργίες είναι επαρκείς. Η χρηστικότητα περιγράφει την ευκολία με την οποία ο χρήστης του προϊόντος μπορεί να κατανοήσει τη λειτουργία του. Αν το προϊόν απογοητεύει στη χρήση, τότε προκύπτουν αρνητικά συναισθήματα αλλά αν κάνει αυτό που χρειάζεται, τότε γίνεται διασκεδαστικό και προσφέρει ικανοποίηση και θετικά συναισθήματα.
3. Τέλος ο «ανταντακλαστικός» σχεδιασμός εξετάζει τη «διανόηση» ενός προϊόντος, δηλαδή αν δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να μπορεί να πει μια ιστορία γι' αυτό, αν απευθύνεται στην αυτό-εικόνα του και του αρέσει να δείχνει στον κόσμο πώς λειτουργεί.

Στο «οπτικό» και στο «συμπεριφορικό» επίπεδο υπάρχει μόνο η επιρροή χωρίς την ερμηνεία, δηλαδή χωρίς τη συνειδητότητα και τον συλλογισμό που προέρχονται από το «ανταντακλαστικό» επίπεδο. Επιπλέον, το «οπτικό» και το «συμπεριφορικό» επίπεδο αφορούν το τώρα, δηλαδή τα συναισθήματα και τις εμπειρίες που παράγονται κατά τη διάρκεια της χρήσης του προϊόντος. Αυτό που παρατηρείται είναι

ότι, στο «αντανακλαστικό-αναστοχαστικό» επίπεδο (αντανακλαστικός σχεδιασμός) όπου έχει εκπληρωθεί η πλήρης επίδραση, βιώνονται τα υψηλότερα επίπεδα συναισθήματος και νόησης. Το «αναστοχαστικό» επίπεδο σχεδιασμού είναι το πιο ευάλωτο σε μεταβολές μέσω της κουλτούρας, της εμπειρίας, της εκπαίδευσης και των ατομικών διαφορών. Έχει να κάνει με το νόημα των πραγμάτων και τις προσωπικές αναμνήσεις τις οποίες ανακαλεί, αναφέρεται σε πεδία που αφορούν το μήνυμα και την κουλτούρα για το νόημα ενός προϊόντος και γίνεται ανταποδοτικό μέσω του «χρόνου». Ο «αντανακλαστικός-αναστοχαστικός» σχεδιασμός επομένως, αφορά τις μακροπρόθεσμες σχέσεις και γεννά συναισθήματα ικανοποίησης που παράγει η κατοχή, η επίδειξη και η χρήση ενός προϊόντος (Norman, 2005, σ. 34-35).

Η αισθητική - συναισθηματική απόκριση στα αντικείμενα

Ο Karl Ulrich (2015, σ. 140-150) δίνει στην απόκριση μια διττή λειτουργία, την «αυθαίρετη» και την «αναλυτική» θεωρώντας ότι οι άμεσες αποκρίσεις είναι εκείνες οι οποίες προέρχονται από τους μηχανισμούς επεξεργασίας πληροφοριών από το αισθητήριο σύστημα, σε αντίθεση με εκείνους τους μηχανισμούς που βασίζονται σε ανάκληση συμβόλων από τη μνήμη και είναι πιθανό να χρειαστούν περισσότερο χρόνο για ανάλυση. Ο Ulrich (2015) υποστηρίζει τη σημαντικότητα των άμεσων συναισθημάτων τα οποία βιώνονται μέσα από το αισθητήριο σύστημα προς ένα αντικείμενο, για τον καθορισμό των τελικών προτιμήσεων των χρηστών. Επίσης, πολλές ψυχολογικές διεργασίες λειτουργούν ταυτόχρονα, εξάγοντας συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου. Μερικές είναι εξαιρετικά ταχείες, όπως για παράδειγμα αυτές που ανιχνεύουν το φως και την κίνηση, ενώ άλλες πιο αργές, όπως αυτές που ανιχνεύουν το σχήμα, τη συμμετρία, τη γυαλάδα και τη θερμοκρασία. Η ψυχολογικές διεργασίες συνεχίζουν να λειτουργούν και μπορούν να ανακαλέσουν σύμβολα από τη μνήμη ενώ οι αισθητικές αποκρίσεις μπορούν να οδηγήσουν σε μια πιο προσεκτική αναλυτική σκέψη η οποία μπορεί να διαρκέσει για λεπτά ή περισσότερο. Μια συνολική προτίμηση μπορεί να σχηματιστεί μέσα σε ένα κλάσμα του δευτερολέπτου, αλλά αυτή η προτίμηση μπορεί να αλλάξει, όσο γίνεται η επεξεργασία συμπληρωματικών πληροφοριών. Μια πρώτη αισθητική απόκριση με θετική εντύπωση μπορεί να φθίνει, ενώ μια αρχική απόκριση με αποστροφή μπορεί να αλλάξει σε θετική (Ulrich, 2015, σ. 140-150).

Η αισθητική απόκριση σε ένα αντικείμενο μπορεί να προέρχεται από τα άμεσα συναισθήματα που προκαλούνται όταν βιώνουμε αυτό το αντικείμενο μέσω του αισθητήριου συστήματος αλλά και από τα συναισθήματα που προκαλούνται στην πορεία. Ο Ulrich (2015, σ. 133) σημειώνει τις βασικές ιδιότητες της αισθητικής απόκρισης:

- Η αισθητική απόκριση είναι γρήγορη και συνήθως συμβαίνει μέσα σε δευτερόλεπτα μετά από την έκθεση στο αντικείμενο.
- Η αισθητική απόκριση είναι ακούσια, καθώς απαιτεί από εμάς να δαπανήσουμε ελάχιστη ή καμία νοητική προσπάθεια.
- Η αισθητική απόκριση είναι μια συνολική εκτίμηση, καθώς προδιατίθεται είτε θετικά είτε αρνητικά και όχι ως μια λεπτή πολυδιάστατη αξιολόγηση.

Ο Patrick Jordan (2000) προτείνει τις εξής ερμηνείες για τα είδη ευχαρίστησης, που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με το αντικείμενο:

- Φυσική ευχαρίστηση. Είναι η ευχαρίστηση του σώματος. Όψεις, ήχοι, μυρωδιές, γεύση και αφή. Η φυσική ευχαρίστηση συνδυάζει πολλές πτυχές του «οπτικού» και του «συμπεριφορικού» σχεδιασμού.
- Κοινωνική ευχαρίστηση. Η κοινωνική ευχαρίστηση προέρχεται από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Τα προϊόντα πολλές φορές παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική τους διάσταση. Ενώ, μερικές φορές η κοινωνική ευχαρίστηση προκύπτει τυχαία καθώς είναι υποπροϊόν μιας χρήσης, όπως για παράδειγμα, η καφετιέρα του γραφείου χρησιμεύει ως σημείο εστίασης για συγκεντρώσεις στο γραφείο. Ομοίως, η κουζίνα είναι το σημείο εστίασης για πολλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός της οικείας. Η κοινωνική ευχαρίστηση επομένως, συνδυάζει πτυχές τόσο του «συμπεριφορικού» όσο και του «αντανακλαστικού» σχεδιασμού.
- Ψυχολογική ευχαρίστηση. Αυτή η πτυχή της ευχαρίστησης ασχολείται με τις αντιδράσεις και την ψυχολογική κατάσταση κατά τη χρήση των προϊόντων.
- Ιδεολογική ευχαρίστηση. Έχει να κάνει με την αισθητική, την ποιότητα ή και τον βαθμό στον οποίο ένα προϊόν βελτιώνει τη ζωή κάποιου/ας. Επίσης τα προϊόντα παρέχουν ιδεολογική ευχαρίστηση στον βαθμό που σηματοδοτούν τις αξιακές κρίσεις του/της ιδιοκτήτη/τριας τους. Η ιδεολογική ευχαρίστηση βρίσκεται σαφώς στο επίπεδο του «αναστοχασμού».

Οι τρεις συνιστώσες του σχεδιασμού σύμφωνα με τον Norman (2005) δηλαδή του οπτικού, του συμπεριφορικού και του αντανακλαστικού σχεδιασμού, διαπλέκονται τόσο με τα συναισθήματα όσο και με τη νόηση. Ενώ η αντίθεση της νόησης με το συναίσθημα, προέρχεται από μια μακρά διανοητική παράδοση που υπερηφανεύεται για την ορθολογική συλλογιστική, υπαινίσσεται ότι τα συναισθήματα είναι τα απομεινάρια της ζωικής μας προέλευσης και σε μια εκλεπτυσμένη κοινωνία εμείς τα άτομα πρέπει να μάθουμε να τα ξεπερνάμε. Ο Norman (2005) προτείνει ότι τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστο και απαραίτητο μέρος της νόησης και πως ότι κάνουμε και σκεφτόμαστε είναι χρωματισμένο συναισθηματικά, έστω και υποσυνείδητα. Τα αγαπημένα αντικείμενα είναι κάτι περισσότερο από χρηστικά, το καθένα μεταφέρει ένα προσωπικό νόημα και έχει τη δική του ιστορία. Πέρα από τον σχεδιασμό ενός αντικειμένου και από το αν εκπληρώνει ή όχι τους στόχους του, υπάρχει και μια προσωπική συνιστώσα, που κανένας σχεδιαστής ή κατασκευαστής δεν μπορεί να προσφέρει. Ο Norman (2005) λέει ότι νιώθουμε υπερήφανοι για τα αντικείμενα, όχι απαραίτητα επειδή επιδεικνύουμε τον πλούτο μας ή την κοινωνική μας κατάσταση μέσα από αυτά, αλλά λόγω των νοημάτων που προσδίδουν στη ζωή μας. Τα πιο αγαπημένα αντικείμενα μπορεί κάλλιστα να είναι φθηνά διακοσμητικά, ξεφτισμένα έπιπλα ή φωτογραφίες και βιβλία, συχνά κουρελιασμένα, βρώμικα ή ξεθωριασμένα. Ένα αγαπημένο αντικείμενο είναι ένα σύμβολο, που δημιουργεί ένα θετικό πλαίσιο σκέψης, μια υπενθύμιση των ευχάριστων αναμνήσεων ή κάποιες φορές μια έκφραση του εαυτού μας. Το αντικείμενο έχει πάντα μια ιστορία, μια ανάμνηση, και κάτι που μας δένει προσωπικά μαζί του (Norman, 2005).

Ανιμισμός-ανθρωπομορφισμός

Τα ανθρώπινα όντα, συχνά αποδίδουν ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά, κίνητρα και συμπεριφορές σε ζώα, αντικείμενα και φυσικά φαινόμενα. Ο ανθρωπομορφισμός μεταβάλλει την ανθρώπινη σχέση με τα αντικείμενα σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Wan & Chen, 2020). Ο Norman (2005) υποστηρίζει ότι είμαστε ανθρωπομορφικοί απέναντι στα ζώα, στα κατοικίδια μας, σε παιχνίδια όπως οι κούκλες, και σε οτιδήποτε μπορεί να μας ενδιαφέρει, όπως οι υπολογιστές, οι συσκευές και τα αυτοκίνητα. Αντιμετωπίζουμε τις ρακέτες του τένις, τις μπάλες και τα εργαλεία χειρός ως έμψυχα όντα, επαινώντας τα λεκτικά όταν κάνουν καλά τη δουλειά τους και κατηγορώντας τα όταν αρνούνται να αποδώσουν όπως επιθυμούμε (Norman, 2005). Ο Johan Huizinga (1938, σ. 210) θέτει το ερώτημα: «Ποιος από εμάς δεν έχει επανειλημμένα συλλάβει τον εαυτό του να απευθύνεται σε κάποιο άψυχο αντικείμενο με σοβαρότητα, αποδίδοντάς του μια διαστρεβλωμένη βούληση και κατηγορώντας το για το διαβολεμένο του πείσμα;».

Ο Piaget (1956) περιγράφει τον ανιμισμό ως μια τυπική παιδική μορφή σκέψης και ο Marcel Danesi (2017, σ. 228) υποστηρίζει ότι ο ανιμισμός υπάρχει σε λανθάνουσα κατάσταση στα παιχνίδια-αντικείμενα της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά τις περισσότερες φορές στον ανιμισμό μετατρέπουν τα αντικείμενα κατά το συμφέρον τους, τα ίδια τα αντικείμενα γίνονται ένα φανταστικό όχημα. Στο συμβολικό παιχνίδι η πολυθρόνα μετατρέπεται σε τρένο, το τραπέζι σε ένα μεγάλο βουνό, το παπούτσι σε πλοίο και το δωμάτιο σε θάλασσα. Αποδίδεται δηλαδή στα αντικείμενα μια σημασία διαφορετική από αυτή που έχουν στην πραγματικότητα. Πρόκειται για τη σημασία που απαιτεί το παιχνίδι των παιδιών τη συγκεκριμένη στιγμή, ενώ η επιθυμία του παιδιού είναι να μετατρέψει όλα τα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου σε μέσα παιχνιδιού (Παναζής, 1997, σ. 29). Ο Huizinga (1938, σ. 210) αναφέρει ότι «Αν αυτή η εγγενής τάση του πνεύματος η οποία προικίζει τα αντικείμενα της καθημερινής ζωής με προσωπικότητα, έχει πράγματι τις ρίζες της στο παιχνίδι, τότε βρισκόμαστε μπροστά σε ένα πολύ σοβαρό ζήτημα».

Σχετικά με την οικειότητα των ατόμων προς τα αντικείμενα οι Gel και Latour (1988)⁵⁹ θεωρούν ότι σε μια κοινωνική σχέση ο άμεσος άλλος δεν είναι απαραίτητα ένα ανθρώπινο ον. Για παράδειγμα, η σύνδεση ενός μικρού κοριτσιού με την κούκλα του ή η σύνδεση ενός ενήλικα με την τέχνη του Michelangelo, μας βοηθούν να αντιληφθούμε τους τρόπους με τους οποίους τα αντικείμενα μπορεί να αποτελούν οντότητες για τις οποίες τρέφουμε συναισθήματα σαν να ήταν ανθρώπινα πλάσματα και μέλη της οικογένειάς μας. Ενώ, ορισμένα αντικείμενα προσλαμβάνονται ακόμη και ως επέκταση του εαυτού, αναφέρει ο Danesi (2017, σ. 228) φέρνοντας ως παράδειγμα, το αυτοκίνητο το οποίο βιώνεται από πολλούς ως μια επέκταση του σώματος και συνεπώς σαν ένα προστατευτικό κέλυφος του εαυτού.

⁵⁹ Αναφέρεται στη Γιαλούρη, 2012.

3.2. ΧΩΡΟΣ, ΤΟΠΟΣ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΣΧΕΣΕΙΣ

3.2.1. Το βιωματικό περιβάλλον. Προς μια προοπτική κατοίκησης

Ο κοινωνικός-σχεσιακός χώρος

Ο υλικός χώρος αποτελεί το πεδίο όπου εκδηλώνονται και αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές. Τα άτομα μέσα από τις δραστηριότητές τους διαμορφώνουν τον χώρο και εγγράφουν σε αυτόν τις κατασκευές τους αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνονται και οι ίδιοι εντός του και νοηματοδοτούν τις πράξεις τους μέσω αυτού (Γεωργιάδου, 2024, σ. 28). Οι χώροι ως κοινωνικά προϊόντα σχετιζόμενα με την ανθρώπινη δράση, αναπαράγονται ή μεταβάλλονται επειδή συγκροτούνται ως στοιχεία της καθημερινής πράξης (Tilley, 2012, σ. 219). Ο κοινωνικά παραγόμενος χώρος επιδέχεται πάντοτε μετασηματισμό και μεταβολή, εφόσον δεν μπορεί να είναι ομοιογενής εκ των πραγμάτων καθώς συγκροτείται από διαφορετικές πυκνότητες της ανθρώπινης εμπειρίας. Πάνω από όλα όμως, ο χώρος σχηματίζεται βάσει συγκεκριμένων συμφραζομένων, τα νοήματα του εμπεριέχουν μια υποκειμενική διάσταση και είναι αδύνατον να κατανοηθούν αποκομμένα από τους συμβολικά κατασκευασμένους κόσμους στους οποίους ζουν οι κοινωνικοί δρώντες (Tilley, 2012, σ. 219).

Ο John Urry (2004, σ. 3) διαπιστώνει ότι η ιστορία της κοινωνιολογίας του 20^{ου} αιώνα είναι κατά κάποιον τρόπο η ιστορία της απουσίας του χώρου. Η Martina Löw (2016, σ. vii) αναγνωρίζει τη συγκρότηση του χώρου σαν μια πράξη παράστασης, εφόσον τη στιγμή της τοποθέτησης εγκαθιστούμε σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία που χρησιμοποιούμε με αποτέλεσμα τη σύνδεση τους, αποδίδοντας τελικά χώρο. Ο χώρος αποτελεί ένα κρίσιμο και θεμελιώδες συστατικό, εφόσον οι κοινωνικές δραστηριότητες παράγουν τις ανθρώπινες εμπειρίες και αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν και από αυτόν (Simmel, 2017). Το τί είναι χώρος, εξαρτάται από το ποιος τον βιώνει και το πώς. Η χωρική εμπειρία μπορεί να σχετίζεται με την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική θέση και τη σχέση με τους άλλους. Επειδή ο χώρος κατανοείται και βιώνεται με διαφορετικούς τρόπους, συνθέτει ένα αντιφατικό και φορτισμένο με συγκρούσεις μέσο, δια του οποίου τα άτομα ασκούν δράση και είναι δέκτες δράσης, όπως επίσης και ο ίδιος ο χώρος μπορεί να κατακερματίζεται αφού παράγεται ποικιλοτρόπως από διαφορετικά άτομα, συλλογικότητες και κοινωνίες (Tilley, 2012, σ. 220-223). Ο χώρος μπορεί να υπάρξει μόνο ως σύνολο σχέσεων μεταξύ πραγμάτων ή τόπων και υπό αυτή την έννοια δεν υπάρχει χώρος που να μην είναι σχεσιακός. Η σχεσιακή σημασία του χώρου προκύπτει μέσα από τη σχέση μεταξύ ανθρώπων και τόπων. Ο Henri Lefebvre (1977) εισάγει την κοινωνικοχωρική διαλεκτική, υποστηρίζοντας ότι αποτελεί παράγωγο των κοινωνικών πρακτικών και σχέσεων.

Ο Tim Ingold (2000, σ. 44) συνδέοντας τον χώρο με τον πολιτισμό, υποστηρίζει ότι για τους κατοίκους του κόσμου τα πράγματα δεν υφίστανται καθαυτά αλλά μόνο στο βαθμό που λαμβάνουν μορφή και νόημα μέσα σε ένα συστήματα νοητικών απεικονίσεων. Όταν τα άτομα αναπτύσσουν δράση προς αυτά τα πράγματα, οι πράξεις τους ανταποκρίνονται στους τρόπους με τους οποίους τα έχουν ήδη αξιολογήσει βάσει ενός προϋπάρχοντος σχεδίου. Καθώς αυτό το σχέδιο μεταδίδεται από τη μια γενιά στην άλλη, υπό μορφή εννοιολογικών σχημάτων και εκδηλώνεται στα τεχνητά προϊόντα της εφαρμογής τους, είναι κοινώς γνωστό ως πολιτισμός. Συνεπώς τα περιβάλλοντα των ανθρώπινων όντων αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές. Και όταν αναφερόμαστε σε ένα περιβάλλον, ή πιο συγκεκριμένα στο τμήμα του που

αποτελείται από έμψυχα και άψυχα πράγματα ως φύση, τότε και αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό ως πολιτισμικά κατασκευασμένο τεχνούργημα (Ingold, 2000, σ. 44).

Η βιωμένη καθημερινή συμμετοχή στον κόσμο

Ο Martin Heidegger (2006, σ. 10) υποστηρίζει ότι το «ανθρώπινο» συγκροτείται και από τον χώρο, είναι δηλαδή χωρικό. Στο έργο του Heidegger η συνάντηση με τα πράγματα που μας περιβάλλουν είναι τόσο αξεδιάλυτα συνδεδεμένη με το είναι μας, ώστε κατά το πλείστο δεν τα αντικειμενοποιούμε αλλά τα χρησιμοποιούμε μέσα σε μια εμφανή οικειότητα. Για παράδειγμα όταν κάποιος φορά γυαλιά, μολοντί βρίσκεται σε επαφή μαζί τους δεν τα αντιμετωπίζει σαν αντικείμενα και σπάνια συναισθάνεται τη μηδαμινή του απόσταση από αυτά, γιατί όσα βλέπει μέσα από τα γυαλιά είναι γι' αυτόν εγγύτερα. Χάρη στην εξοικείωσή μας με τα πράγματα, έχουμε καθημερινά μια οικειότητα με το που αυτά βρίσκονται, όταν λοιπόν τα συναντούμε έχουμε κάθε φορά συναντήσει και το «που», τη θέση τους, την περιοχή τους, τον τόπο τους. Η καθημερινή μας συμπεριφορά έχει την ικανότητα να «διανοίγει στο χώρο όπου ανήκουν πράγματα» ενώ με τον όρο «διανοίγει» ο Heidegger (2006, σ. 10) εννοεί ότι κάνουμε, δίνουμε, παραχωρούμε ή απελευθερώνουμε χώρο. Με όλες αυτές τις εκφράσεις, περιγράφει το γεγονός, ότι ο χώρος υπάρχει μόνο επειδή εμείς τον έχουμε πρωτίτερα διανοίξει. Είναι λοιπόν άμεσα συνδεδεμένος με το είναι μας.

Ο Heidegger (2006, σ. 20) σημειώνει ότι ο χώρος δεν πρέπει να ιδωθεί ως κάτι στατικό αλλά μέσα σε μια διαδικασία «χωρικοποίησης» του ανθρώπου. Πρέπει να είμαστε σε θέση να κατανοούμε το πώς οι δραστηριότητες της δόμησης, της καλλιέργειας και της κατασκευής, είναι μέρος της κατοίκησης μας στον κόσμο και μέρος του τρόπου που υπάρχουμε. Ο ίδιος αναφέρει «Δεν κατοικούμε επειδή έχουμε χτίσει, αλλά χτίζουμε και έχουμε χτίσει, επειδή κατοικούμε, επειδή είμαστε κάτοικοι (...) Μόνο εάν είμαστε σε θέση να κατοικούμε μπορούμε να χτίζουμε» (Heidegger, 2006, σ. 32). Η δόμηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια απλή διαδικασία μεταγραφής ενός προϋπάρχοντος πάνω σε ένα υπόστρωμα της ύλης, δεν αρχίζει σε ένα σημείο με ένα προ-διαμορφωμένο σχέδιο και δεν τελειώνει σε ένα άλλο με ένα ολοκληρωμένο τεχνούργημα αλλά είναι μια διαδικασία που συνεχίζεται διαρκώς, για όσο καιρό τα άτομα κατοικούν σε ένα περιβάλλον (Heidegger, 2006, σ. 163-169).

Στην σχέση με την κατοίκησης, το τοπίο συγκροτείται ως διαρκής καταγραφή της ζωής και των έργων προηγούμενων γενεών, που έχουν κατοικήσει σε αυτό και με αυτό τον τρόπο έχουν αφήσει εκεί κάτι από τον εαυτό τους. Για τους ανθρωπολόγους, η υιοθέτηση μιας τέτοιου είδους προοπτικής σημαίνει ότι χρησιμοποιούνται οι γνώσεις που αποκτήθηκαν, δίνοντας προβάδισμα στις αντιλήψεις που αποκομίζουν τα άτομα από τη βιωμένη καθημερινή τους συμμετοχή στον κόσμο (Κοτιώνης, 2004). Το τοπίο γίνεται και αυτό μέρος του εαυτού μας, όπως ακριβώς κι εμείς είμαστε μέρος του. Επομένως, το τοπίο δεν μπορεί να μελετηθεί ως μια ανεξάρτητη οντότητα αλλά σε συνάρτηση με το άτομο που το αισθάνεται και το καταγράφει, το σώμα που το κατοικεί και τον νου που το αντιλαμβάνεται (Κοτιώνης, 2004). Ο σχεδιασμός του χώρου αναφέρει η Ζωή Γεωργιάδου (2024, σ. 128) εμπλέκει χωρικά χαρακτηριστικά και πρακτικές με γνώση και εμπειρία και έτσι η βίωση αποτελεί μια σημαντική πλευρά του. Οι σχεδιαστές στον κτισμένο χώρο συσχετίζουν μορφές, λειτουργίες, νοήματα και συμβολισμούς, ωστόσο ο ίδιος ο βιωμένος

χώρος προκαλεί τις αισθήσεις και τα συναισθήματα των χρηστών, επηρεάζοντας στη συμπεριφορά και συμβάλλοντας στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Γεωργιάδου, 2024, σ. 128).

Η βιωμένη καθημερινή συμμετοχή στον κόσμο

Όταν στα ύστερα χρόνια ο Heidegger (2002, σ. 20-21) εμβαθύνει σε ζητήματα τέχνης, έχει σχηματιστεί ένα αρκετά ώριμο ερευνητικό πεδίο για να φιλοξενήσει την άποψη, ότι η τέχνη παράγει χώρο όχι μόνο διαμέσου της γλυπτικής αλλά και της αρχιτεκτονικής, του θεάτρου, της ποίησης, της μουσικής. Αυτό δεν πρέπει να εννοηθεί μεταφορικά αλλά με εκείνο το οντολογικό νόημα που σηματοδοτεί κάθε διάσταση της καλλιτεχνικής πραγματικότητας. Ο Heidegger μιλάει για την παραχώρηση της ευρυχωρίας μέσω του έργου τέχνης και εισάγει σε αυτό το σημείο, τις έννοιες της ελευθερίας της «ανοιχτότητας».

Με αφετηρία την τέχνη της γλυπτικής, ο Heidegger (2006, σ. 31-33) δηλώνει ότι αυτά που παράγει η γλυπτική είναι σώματα. Η διαμόρφωση της μάζας των γλυπτών διεξάγεται με την ένταξη σε κάποια όρια ή με τον αποκλεισμό από κάποια άλλα. Ο χώρος καταλαμβάνεται από τη γλυπτική φόρμα και αποκτά τη σφραγίδα του ως κλειστός διαπερασμένος όγκος. «Ο τόπος δεν βρίσκεται μέσα στον (...) χώρο κατά τον τρόπο τον φυσικό, επιστημονικό, τεχνολογικό (...) αντίθετα αυτός ο χώρος αναπτύσσεται βάσει της κυριαρχίας των τόπων μιας περιοχής. Οι τόποι συναθροίζουν τα όντα σε περιοχές και μόνο αργότερα μπορούμε εμείς να τείνουμε προς αυτούς, απελευθερώνοντάς τους. Έχουμε τη δυνατότητα να ελευθερώνουμε τόπους μόνο επειδή υφίσταται ένας θεμελιώδης εντοπισμός και μάλιστα με το νόημα εκείνου του συλλογικού παιχνιδίσματος που είναι η συνύφανση των πραγμάτων μέσα στις περιοχές. Τα πράγματα δεν ανήκουν απλώς σε έναν τόπο αλλά είναι τόποι (Heidegger, 2006, σ. 47).

Για τον Heidegger (2006, σ. 49) η γλυπτική δεν είναι κατάληψη του χώρου αλλά μια αναμέτρηση με τον χώρο, η ενσάρκωση των τόπων, οι οποίοι εμπεριέχουν μια ελευθερία χορηγώντας στα πράγματα παραμονή και στους ανθρώπους μια διαμονή εν μέσω των πραγμάτων. Ο ίδιος πιστεύει ότι η γλυπτική είναι η «ενσάρκωση των τόπων» εξηγώντας ότι αυτή η ενσάρκωση δεν είναι κατάκτηση αλλά σωματική εμφάνιση εκείνων των ασωμάτων αιτιών που προκαλούν τόπους. Οι τόποι της γλυπτικής συναθροίζουν και διατηρούν γύρω τους μια ελεύθερη ευρύτητα, αυτή η ευρυχωρία είναι η οντολογική συνθήκη που καθιστά την παραμονή των πραγμάτων και τη διαμονή των ανθρώπων ανάμεσα σε αυτά.

Η ενσώματη εμπειρία του τόπου

Ο Christopher Tilley (2012, σ. 222-226) προσεγγίζοντας την έννοια του τόπου, αναφέρει ότι τόποι μπορεί να είναι οι αίθουσες, τα σπίτια, τα κτίρια, οι χώροι συνάθροισης, οι οικισμοί. Τα άτομα ζουν ολόκληρη τη ζωή τους σε έναν τόπο και έχουν την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος του. Συνεπώς ο τόπος είναι θεμελιώδης για την καθιέρωση προσωπικών και ομαδικών ταυτοτήτων, όπως και για τη δημιουργία βιογραφιών. Οι τόποι έχουν διαφορετικές πυκνότητες νοημάτων για τους κατοίκους, ανάλογα με τις ενέργειες και τις δράσεις στις οποίες αυτοί είναι μάρτυρες και συμμετέχουν. Επιπλέον οι τόποι έχουν πρωταρχική οντολογική σημασία ως κέντρα σωματικής δραστηριότητας και συναισθηματικής σύνδεσης για τα άτομα, ενώ το νόημα του ίδιου του τόπου βασίζεται στην υπαρξιακή ή βιωμένη συνείδηση γι'

αυτά. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι τόποι και τα τοπία ενδέχεται να μετατραπούν σε μέρη σωμάτων. Ο Tilley (2012) συνεχίζει λέγοντας ότι τα σπίτια μπορεί να εννοηθούν μεταφορικά ως σώματα που γεννούν κοινωνικές σχέσεις στο χωροχρόνο και τα ότι πράγματα μπορεί να διαθέτουν βιογραφίες. Με παρόμοιο τρόπο μπορούμε να σχηματίζουμε εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις των τόπων, οι οποίες διαδραματίζουν πανίσχυρο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τις αντιλαμβανόμαστε. «Η σωματοποιημένη μνήμη επιτελεί ουσιαστικό ρόλο ως βάση για κάθε ανάμνηση ενός χώρου ή ενός τόπου (...) Η κατοικία ενσωματώνεται στην ταυτότητα του εαυτού μας, γίνεται μέρος του σώματος και του είναι μας» (Pallasmaa, 2022, σ. 111).

Η Γιαλούρη (2012, σ. 58-59) αναφέρει ότι στις πιο πρόσφατες μελέτες της φαινομενολογίας, το σώμα, ο νους, η φύση και ο πολιτισμός προσλαμβάνονται όχι σε αντιπαράθεση μεταξύ τους αλλά ως μέρος του ίδιου κοινωνικού κόσμου. Ο Tilley (2012, σ. 59) σημαντικός ηγέτης μιας φαινομενολογικής προσέγγισης του χώρου και του υλικού πολιτισμού, τονίζει την αξία μιας συναισθηματικής και κιναισθητικής προσέγγισης, που αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους συνδέεται στενά το σώμα μέσα από την κίνηση, με τον χώρο και τις αφηγήσεις για αυτόν. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι ο ενσώματος νους βιώνει το χώρο όχι ως ουδέτερο άχρονο και αντικειμενικό αλλά ως δυναμικό, ιστορικό και ανθρωπογενή. Ο Σταυρίδης (1990, σ. 103) υποστηρίζει ότι η ζωή δίνει χαρακτήρα στον τόπο. Ο Pallasmaa (2022, σ. 111) προεκτείνοντας τον συλλογισμό για την ενσώματη χωρική εμπειρία, αναφέρει «Κτίρια και πόλεις μας επιτρέπουν να οργανώνουμε, να κατανοούμε και να θυμόμαστε την άμορφη ροή της πραγματικότητας και σε τελική ανάλυση να αναγνωρίζουμε και να θυμόμαστε ποιοι είμαστε (...) μεταφέρουμε όλες τις μεγάλες και μικρές πόλεις που έχουμε επισκεφθεί, όλους τους τόπους που έχουμε αναγνωρίσει στην ένσαρκτη μνήμη του σώματος μας» και συνεχίζει λέγοντας «Βιώνω τον εαυτό μου μέσα στην πόλη και η πόλη υπάρχει μέσω της σωματικής παρουσίας μου. Η πόλη και το σώμα μου συμπληρώνουν και καθορίζουν το ένα το άλλο. Κατοικώ στην πόλη και η πόλη κατοικεί μέσα μου (...) Τα σώματα και οι κινήσεις μας βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο κόσμος και ο εαυτός μας, ενημερώνονται και επαναπροσδιορίζονται μεταξύ τους συνεχώς» (Pallasmaa, 2022, σ. 40).

Η αισθητηριακή-βιωματική εμπειρία της αρχιτεκτονικής σύμφωνα με τον Juhanni Pallasmaa

Η αρχιτεκτονική για τον Pallasmaa (2022, σ. 68) είναι ουσιαστικά μια επέκταση της φύσης στην ανθρωπογενή σφαίρα, παρέχοντας τον ορίζοντα της εμπειρίας και της κατανόησης του κόσμου. Δεν πρόκειται για ένα απομονωμένο και αυτάρκες τεχνούργημα. Η αρχιτεκτονική, συνδέει, διαμεσολαβεί και προβάλλει νοήματα, μας επιτρέπει να βιώνουμε τον εαυτό μας ως ολοκληρωμένο ενσώματο και πνευματικό όν (Pallasmaa, 2022, σ. 16).

Για τον Pallasmaa (2022, σ. 68) κάθε συγκινησιακή εμπειρία της αρχιτεκτονικής είναι αισθητηριακή. Οι ιδιότητες του χώρου, της ύλης και της κλίμακας μετρώνται εξίσου από το μάτι, το αυτί, τη μύτη, το δέρμα, τη γλώσσα, το σκελετό και τους μύς. «Είναι αδιανόητο να φανταστούμε μια καθαρά εγκεφαλική αρχιτεκτονική που δεν θα ήταν μια προβολή του ανθρώπινου σώματος και της κίνησής στον χώρο» (Pallasmaa, 2022, σ. 74). Η αρχιτεκτονική μπορεί να περιλαμβάνει πολλά πεδία αισθητηριακής εμπειρίας ακόμη και πέρα από τις πέντε αισθήσεις, τα οποία αλληλεπιδρούν και συντήκονται. (Pallasmaa, 2022, σ. 98). «Η αρχιτεκτονική εισάγει, κατευθύνει και οργανώνει τη συμπεριφορά και την κίνηση. Οι πέτρες που

σχηματίζουν μονοπάτια σε έναν κήπο με γρασίδι είναι εικόνες και αποτυπώματα των βημάτων. Όταν ανοίγουμε μια πόρτα το βάρος του σώματος συναντά το βάρος της πόρτας. Τα πόδια μετρούν τα σκαλοπάτια καθώς ανεβαίνουμε μια σκάλα. Το χέρι σφίγγει την κουπαστή και ολόκληρο το σώμα κινείται διαγώνια και με δραματικό τρόπο μέσα στον χώρο. Το κτίριο πλαισιώνει, διαρθρώνει, δομεί, δίνει νόημα, συσχετίζει, χωρίζει, ενώνει, διευκολύνει και απαγορεύει. Ο αρχιτεκτονικός χώρος υπερβαίνει τη γεωμετρία και τη μετρησιμότητα» (Pallasmaa, 2022, σ. 98).

Ο Steven Holl (1996) ενισχύει την ιδέα ότι η αρχιτεκτονική περισσότερο από κάθε άλλη μορφή τέχνης, εμπλέκεται στην αισθητηριακή αντίληψη. Όπως αναφέρει και ο ίδιος «Το πέρασμα του χρόνου, του φωτός, της σκιάς, της διαφάνειας, τα χρώματα, οι υφές, οι λεπτομέρειες, όλα συμμετέχουν στην ολοκληρωμένη εμπειρία του αρχιτεκτονημένου χώρου (...) μόνο η αρχιτεκτονική μπορεί ταυτόχρονα να αφυπνίσει όλες τις αισθήσεις» (Holl, 1996, σ. 35). Ο Peter Zumthor (2006, σ. 21-22) προσθέτει ότι το κυρίαρχο μυστικό της αρχιτεκτονικής είναι η υλική υπόσταση των πραγμάτων σε ένα αρχιτεκτονικό έργο, το γεγονός ότι συλλέγει διαφορετικά πράγματα στον κόσμο, διαφορετικά υλικά και τα συνδυάζει ώστε να δημιουργήσει έναν χώρο με αισθαντικό αποτέλεσμα. Σαν μια σωματική μάζα, μια μεμβράνη, ένα ύφασμα, ένα είδος καλύμματος, ένα ένδυμα. Σαν «(...) Ένα σώμα που με περιβάλλει και με αγγίζει» (Zumthor, 2006, σ. 21-22). Ο Pallasmaa (2022, σ. 81-82) υποστηρίζει την πολυαισθητηριακή ερμηνεία του χώρου λέγοντας «Η ακοή δομεί και οργανώνει την εμπειρία και την κατανόηση του χώρου. Κάθε κτίριο ή χώρος έχει τον δικό του χαρακτηριστικό ήχο. Ένας χώρος μπορεί να γίνει κατανοητός και να εκτιμηθεί μέσα από την ηχώ του, όπως επίσης και μέσα από το οπτικό του σχήμα (...) Η ηχώ των βημάτων σε ένα πλακόστρωτο δρόμο φέρει ένα συγκινησιακό φορτίο, διότι ο ήχος καθώς αντηχεί στους τοίχους που μας περιβάλλουν, μας τοποθετεί σε μια θέση άμεσης αλληλεπίδρασης με τον χώρο. Ο ήχος μετρά τον χώρο και καθιστά αντιληπτή την κλίμακα του. Κάθε πόλη έχει τη δική της ηχώ η οποία εξαρτάται από την τυπολογία, την κλίμακα των δρόμων της και τα υλικά. Χαράζουμε τα όρια του χώρου με τα αυτιά μας. Οι κραυγές των γλάρων στο λιμάνι μας κάνουν να συνειδητοποιούμε την απεραντοσύνη του ωκεανού και την απειρότητα του ορίζοντα. Η πιο ουσιαστική ακουστική εμπειρία που δημιουργείται από την αρχιτεκτονική είναι η ησυχία. Η αρχιτεκτονική παρουσιάζει το δράμα μιας κατασκευής που σωμαίνει μέσα στην ύλη, τον χώρο και το φως. Σε τελευταία ανάλυση η αρχιτεκτονική είναι η τέχνη της απολιθωμένης σιωπής».

Η αρχιτεκτονική όπως και κάθε τέχνη αντιμετωπίζει θεμελιώδη ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης στον χώρο και στον χρόνο, εκφράζει την ανθρώπινη ύπαρξη και τη συνδέει με τον κόσμο. Εμπλέκεται σε βάθος στα μεταφυσικά ερωτήματα του εαυτού, του κόσμου και του χρόνου, της διάρκειας της ζωής και του θανάτου (Pallasmaa, 2022, σ. 14). Είναι το πρωταρχικό εργαλείο που μας συνδέει με τον χώρο και τον χρόνο και δίνει στις διαστάσεις αυτές ένα ανθρώπινο μέτρο. Προτάσσει τον απεριόριστο χώρο και τον ατελείωτο χρόνο έτσι ώστε να γίνουν ανεκτοί, να κατοικηθούν και να κατανοηθούν από τον άνθρωπο (Pallasmaa, 2022, σ. 32). Η προσέγγιση του Pallasmaa είναι ριζοσπαστική, με την έννοια ότι επιζητά μια νέα κατανόηση της οντολογίας της αρχιτεκτονικής, υποστηρίζοντας ότι δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη μεταφυσική και την υπαρξιακή της βάση. Ο ίδιος αναφέρει στην έρευνα του ότι ο αιώνιος σκοπός της αρχιτεκτονικής είναι να δημιουργήσει ομαδοποιημένες και βιωματικές υπαρξιακές μεταφορές που συγκεκριμενοποιούν και δομούν το είναι μέσα στον κόσμο. Κτίρια και πόλεις μας επιτρέπουν να οργανώνουμε, να κατανοούμε και να θυμόμαστε την άμορφη ροή της πραγματικότητας και σε τελική ανάλυση να αναγνωρίζουμε και να θυμόμαστε ποιοι είμαστε (Pallasmaa, 2022, σ. 111).

Η συμβολή της χωρικής ατμόσφαιρας στην αντίληψη

Τα τελευταία χρόνια στην αρχιτεκτονική επιδιώκεται η διεπιστημονική προσέγγιση γύρω από την αντίληψη του περιβάλλοντος και τις αστικές ατμόσφαιρες. Η ατμόσφαιρα ως αισθητική εμπειρία, αφορά στην ικανότητα του ανθρώπου να νιώθει συναισθήματα που προκύπτουν από τη νοητική επεξεργασία των πολυαισθητηριακών προκλήσεων του περιβάλλοντος του (Παξινού, 2020, σ. 515). Στην αρχιτεκτονική η έννοια της ατμόσφαιρας επιτρέπει τη δημιουργία χώρων μέσα από όνειρα, επιθυμίες και συναισθήματα. Με αυτή την έννοια το παιχνίδι με τις ατμόσφαιρες στην πόλη παίρνει τη μορφή της αναζήτησης στον χώρο, μέσα από τις καθημερινές πρακτικές και συνδυάζει την ψυχαγωγία με τη διαμόρφωση των ενεργών πολιτών. Ο δημόσιος χαρακτήρας του χώρου βασίζεται στη σχέση ατμόσφαιρα-ατμόσφαιρες, δηλαδή στην προσωπική και διαπροσωπική διάσταση του φαινομένου, που εκφράζει την ταλάντωση ανάμεσα στα προσωπικά και συλλογικά βιώματα (Παξινού, 2020, σ. 516-526).

Ο Σταυρίδης (1990) υποστηρίζει ότι ο χώρος δεν είναι αμιγώς υλικός αλλά ότι οι διαφορετικές αφηγήσεις που συνυπάρχουν συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ατμόσφαιράς του. Η ατμόσφαιρα χαρακτηρίζει ποιοτικά τη βιωματική εμπειρία και συγχωνεύει φυσικά, αρχιτεκτονικά, πολιτιστικά, κοινωνικά και ανθρώπινα συστατικά σε μια μοναδική εμπειρία. Ο Gernot Bohme (1993) προτείνει την ατμόσφαιρα ως το επίκεντρο της νέας αισθητικής στην καθημερινή μας ζωή, αφού βιώνουμε συχνά τον ατμοσφαιρικό χαρακτήρα μιας κατάστασης. Ο Ζήσης Κοτιώνης (2004) αναφέρει ότι η ατμόσφαιρα υποδηλώνει την πληρότητα ενός χώρου η οποία προκύπτει από την συνάντηση πολλών παραγόντων που αποδίδουν τον τελικό χαρακτήρα αυτών των χώρων.

Οι καταστασιακοί πάλι επανερμηνεύουν το ρόλο της αρχιτεκτονικής μέσα από την ατμόσφαιρα, όπως αυτή προκύπτει μέσα από σωματοκεντρικές παιγνιώδεις πρακτικές διαχείρισης του χώρου. Καθώς αφηγούνται μια κατάσταση, αναφέρονται σε μια στιγμή της ζωής, δομημένη από τη συλλογική οργάνωση ενός ενιαίου κλίματος μαζί με ένα παιχνίδι γεγονότων (Chardronnet, 2003). Ενώ, θεμελιώδης έννοια για τους καταστασιακούς είναι η «ψυχογεωγραφία» η οποία περιγράφει τη μελέτη των επιπτώσεων του γεωγραφικού περιβάλλοντος στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά των ατόμων.

Η κιναισθητική περιπλάνηση των καταστασιακών

Οι καταστασιακοί⁶⁰ όρισαν καινούργια πεδία ενδιαφέροντος κι ένα επαναστατικό πρόγραμμα που επικεντρωνόταν στον εκτοπισμό της συμβατικής τέχνης σε αυτό που ονόμαζαν «δόμηση καταστάσεων». Με ύφος ανατρεπτικό, πειραματικό, ατμοσφαιρικό, αναζητούν τρόπους αναδιοργάνωσης της ιδέας της έννοιας της πόλης, μέσα από τον κατακερματισμό αλλά και από μία νέα συνεκτική ολότητα, μέσω της περιπλάνησης. Οι Kevin Lynch, ο Christian Noberg Schultz, και ο Michele De Certeau, θεωρούν ότι η αντίληψή για την πόλη συμπυκνώνεται στην κιναισθητική εμπειρία της περιπλάνησης. Όλα βιώνονται ως μία συνέχεια στον χώρο και στον χρόνο, ενώ η εικόνα της πόλης συγχέεται με τη μνήμη και τα νοήματα που ανακαλεί (Lynch, 1977). Το αστικό περιβάλλον επανερμηνεύεται από ατομικές και συλλογικές

⁶⁰ Η Καταστασιακή Διεθνής, ήταν ένα καλλιτεχνικό κίνημα στην Ευρώπη το οποίο γεννήθηκε το 1957 από την Διεθνή Λετριστική, το Φαντασιακό Bauhaus και την Ψυχογεωγραφική Επιτροπή Λονδίνου. Αναφέρεται στον Λόη, 2020.

πρακτικές της καθημερινής ζωής. Μέσα από βιωματικές πρακτικές κιναισθητικής ανάγνωσης ανακαλούνται μεταφορικοί μετασχηματισμοί της αστικής εμπειρίας και διαμορφώνεται μια νέα φανταστική γεωγραφία από τους κατοίκους που εμπλέκονται με αυτήν (De Certeau, 2010). Κάθε κομμάτι της πόλης σχετίζεται με ανθρώπινες ατομικές ή συλλογικές καταστάσεις και έτσι αναδεικνύονται μικροϊστορίες και αστικές αφηγήσεις.

Μια από τις καταστασιακές πρακτικές, η «περιπλάνηση» δηλαδή η τεχνική του βιαστικού περάσματος μέσα από ποικίλες ατμόσφαιρες μιας πόλης, έχει ως απώτερο σκοπό της να κάνει ορατό κάτι που αποτελεί εσωτερική κατάσταση (Λόης, 2020). Όπως δηλώνεται από τους καταστασιακούς, η περιπλάνηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αναγνώριση επιδράσεων ψυχογεωγραφικής φύσης, αλλά και με μια παιγνιώδη-κατασκευαστική συμπεριφορά, πράγμα που τη διαχωρίζει ολοκληρωτικά από τις κλασικές έννοιες του ταξιδιού και του περιπάτου (Internationale Situationniste, 1999). Ο Guy Debord⁶¹ σημειώνει χαρακτηριστικά ότι μέσα από την εξερεύνηση του αστικού τοπιού και την περιπλάνηση, το άτομο μπορεί να καλύψει πρωταρχικές βιολογικές ή ψυχολογικές ανάγκες και επιθυμίες, αντί να καταφεύγει στις επιταγές του προηγμένου καπιταλισμού της εποχής.

3.2.2. Η κατοίκηση του ατόμου στη Γη μέσα από μια οικολογική προσέγγιση Η εγγενής αξία όλων των έμβιων όντων και η βιοηθική

Μελετώντας τους στόχους της αειφορίας, παρατηρεί κανείς ότι η έμφαση δίνεται στα ζητήματα των ανθρώπινων όντων ενώ τα μη-ανθρώπινα πλάσματα τίθενται στο περιθώριο αυτής της διαβούλευσης. Ο ανθρωποκεντρισμός είναι φανερός ακόμη και στην επιλογή λεξιλογίου, όταν ονομάζουμε «ζιζάνια» τα χόρτα που δεν μας εξυπηρετούν, «παράσιτα» τα ζώα που κάνουν ζημιές στα χωράφια, ενώ οι υγρότοποι, οι αμμόλοφοι, οι έρημοι, αναφέρονται ως «χέρσα γη» (wasteland) (Korpinia, 2013). Στην πιο πεφωτισμένη εκδοχή του, ο ανθρωποκεντρισμός υποστηρίζει ο Αλέξανδρος Γεωργόπουλος (2002, σ. 49-51) λαμβάνει υπόψη του τα συμφέροντα των επόμενων γενεών και ορίζει ως αειφορική ανάπτυξη, εκείνη την ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να υπονομεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους. Οι μετριοπαθείς ανθρωποκεντρικοί, ισχυρίζονται ότι για να εξασφαλιστεί η σωτηρία του πλανήτη δεν είναι ανάγκη να καταφύγουμε σε έννοιες όπως η εγγενής αξία των ζώων, των φυτών και τα λοιπά και ως οδηγητικό ιδεώδες, αρκεί η αρμονική συμβίωση με τη φύση. Η περιβαλλοντική ηθική όμως, η οποία διερευνά την ηθική διάσταση της σχέσης ανθρώπου και φύσης, έχει πλέον συμπεράνει πως το περιβαλλοντικό πρόβλημα δεν μπορεί να εξετασθεί μεμονωμένα, γιατί περικλείει και αλληλεπιδρά με σχεδόν κάθε ανθρώπινη δράση (Πρωτοπαπαδάκης, 2008, σ. 133).

Οι περιβαλλοντικοί φιλόσοφοι πάλι διερωτώνται για τον αν ο μη ανθρώπινος φυσικός κόσμος έχει κάτι παραπάνω από απλή εργαλειακή αξία ή αν θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι έχει κάποιου είδους εγγενή, έμφυτη αυταξία. Ο Bryan Norton (1987) υποστηρίζει ότι «εγγενής» είναι η αξία ενός πράγματος η οποία δεν συνεισφέρει στην αξία κάποιου άλλου πράγματος, ατόμου ή ιδέας. Για παράδειγμα η εγγενής αξία ενός θαλάσσιου οικοσυστήματος δεν συνδέεται απαραίτητα με την υγεία και η κοινή αξία των τροπικών δασών δεν σχετίζεται με οικονομικό ή κάποιο άλλο ανθρώπινο όφελος. Ο Γεωργόπουλος (2002, σ. 216-

⁶¹ Αναφέρεται στον McDonough, 2004.

721) τονίζει ότι εγγενής είναι η αξία που έχει ένα ον ή αντικείμενο, απλώς και μόνο από το γεγονός της ύπαρξής του και όχι λόγω της χρησιμοποίησής του για κάποιον σκοπό. Ένα από τα πιο δυναμικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για να αποφασιστεί πως όλη η βιόσφαιρα είναι άξια εθνικής θεώρησης, είναι απλούστατα το γεγονός της φυσικότητας της. Η ποικιλότητα των στοιχείων της βιόσφαιρας, η αρμονία και η συμπληρωματικότητα των λειτουργιών της, ιδιαίτερα δεν η ικανότητα της για αυτορρύθμιση. Αν δεχτούμε τα παραπάνω κριτήρια τότε πιθανότατα βρισκόμαστε ήδη μπροστά σε κάποιο φιλοσοφικό σύστημα οικολογικού ορισμού. Η ευλάβεια απέναντι σε όλες τις μορφές ζωής που υποστήριζε ο Albert Schweitzer, η οικολογική ολιστικότητα του Aldo Leopold και η ισότητα των μελών του πλανήτη που πρεσβεύουν οι βαθείς οικολόγοι, είναι απόψεις που πιθανό δείχνουν προς ένα τέτοιο μέλλον (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 44). Ο Leopold, μια από τις πιο σημαίνουσες φυσιογνομίες στον χώρο της περιβαλλοντικής ηθικής, προσπάθησε έντονα να ενοποιήσει οικολογία και ηθική και υπήρξε ο πατριάρχης της οικοκεντρικής ηθικής. Ο ίδιος επιθυμούσε την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων στην έμβια γήινη κοινότητα και παράλληλα δήλωνε πως η επέκταση των ηθικών υποχρεώσεών μας είναι μια διαδικασία οικολογικής εξέλιξης. Πρότεινε να δούμε αυτή την εξέλιξη όχι μόνο με φιλοσοφικούς αλλά και με βιολογικούς όρους (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 255).

Το κίνημα της βαθιάς οικολογίας

Δημιουργός και εμπνευστής αυτού που έμελλε να γίνει ένα παγκόσμιο κίνημα οικολογίας και ακτιβισμού, είναι ο Arne Naess, αντιπαραβάλλοντας τον όρο «βαθιά οικολογία» προς τη «ρηχή οικολογία». Η βαθιά οικολογία επικεντρώνεται περισσότερο σε ολιστικού τύπου μη ανθρωποκεντρικές απόψεις. Το άτομο θεωρείται οργανικό κομμάτι της φύσης, σε αντίθεση με την εικόνα του ανθρώπου που διαχειρίζεται το περιβάλλον όπως υπαινίσσεται η ρηχή άποψη (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 279). Ο Naess (1973) συνοψίζει τις απόψεις του για τη βαθιά οικολογία, στα εξής (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 55):

- Δεν έχει νόημα να συζητάμε για οποιοδήποτε ον ή αντικείμενο, ξεετάζοντας το απομονωμένο από το περιβάλλον του. Όλα τα πράγματα βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μέσα στο δίκτυο της βιόσφαιρας, έχουν εγγενή σχέση μεταξύ τους. Χωρίς τις εγγενείς σχέσεις του ανθρώπου με τα όντα και τα αντικείμενα ο άνθρωπος δεν θα ήταν ίδιος.
- Τη συμπεριφορά μας πρέπει να τη χαρακτηρίζει καταρχάς ο βιοσφαιρικός εξισωτισμός. Δηλαδή, ένας βαθύς σεβασμός για όλες τις μορφές ζωής, μια κατανόηση που οδηγεί στην αποδοχή των ίσων δικαιωμάτων τους, στη ζωή και την ευημερία.
- Είναι ορθό να προωθούμε την ποικιλότητα και τη συμβίωση όλων των μορφών ζωής. Η λεγόμενη πάλη για επιβίωση θα πρέπει να μετατραπεί σε συνύπαρξη και συνεργασία μέσα σε πολύπλοκες σχέσεις, παρά εκμετάλλευση.

Στη βαθιά οικολογία παρατηρείται η φανερή διάθεση απόδοσης ίσης αξίας σε όλα τα όντα επάνω στη Γη, η αναγνώριση της αξίας της βιοποικιλότητας, η μείωση του ανθρώπινου αποτυπώματος και της υπερβολικής κατανάλωσης. Η ανθρώπινη αλλά και οι μη ανθρώπινες μορφές ζωής του πλανήτη πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ευδοκιμήσουν. Ο όρος «ζωή» εδώ χρησιμοποιείται με την πολύ ευρεία του έννοια, για να συμπεριλάβει και οντότητες που οι βιολόγοι αυστηρά ταξινομούν ως αβιοτικές ή οικοσυστήματα (Naess, 1986). Οι αποκαλούμενες κατώτερες ή πρωτόγονες μορφές όπως τα είδη φυτών

και ζώων, συνεισφέρουν με ουσιαστικό τρόπο στη ζωή. Τα άτομα δεν έχουν το δικαίωμα να μειώσουν αυτόν τον πλούτο και την ποικιλία εκτός κι αν είναι ανάγκη να ικανοποιήσουν ζωτικές ανάγκες τους (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 285). Η βιοκεντρική ισότητα αναφέρεται στην ισοτιμία όλων των μορφών ζωής σε ένα αλληλοδιαπλεκόμενο σύστημα. Πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα φυσικών οντοτήτων, μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται όχι μόνο άτομα ή πληθυσμοί, αλλά και ποτάμια, δάση, βουνά και γενικότερα οικοσυστήματα (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 309).

Η βιο-περιοχή ως κάποιο είδος επανακατοίκησης

Οι βιοπεριοχική φιλοσοφία προτείνει μια κάποια είδους επαναξιολόγηση του τόπου που ήδη κατοικούμε. Ισχυροποιεί τη σχέση των τοπικών κοινοτήτων με τα φυσικά οικοσυστήματα που τους στηρίζουν, προωθώντας την αυτάρκεια και την αποκέντρωση, προστατεύει τη βιολογική ποικιλότητα και ευνοεί την έκφραση των διαφορετικότητων (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 350). Το όραμα της βιοπεριοχικότητας έχει αναλυθεί ως εξής (Sale, 1984):

- Εκμετάλλευση των διαφόρων τοπικών φυσικών πόρων και μορφοποίηση βάση της γεωγραφίας.
- Γνώση της παράδοσης της περιοχής και μελέτη της τοπικής κουλτούρας.
- Ανάπτυξη του δυναμικού της περιοχής μέσα από τη λελογισμένη εκμετάλλευση των βιοτικών και αβιοτικών πηγών, που βρίσκονται μέσα στα όρια αυτής της περιοχής.
- Ενότητα, επιλογές και νέα όρια για τα άτομα που ζουν κοντά στη γη, απολαμβάνοντας τη συνεργασία, τη συμμετοχή, την αλληλεγγύη και την αμοιβαιότητα μέσα στην κοινότητα.

Συμπληρώνει ο (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 342) «Έτσι η βιοπεριοχή θεωρείται ως κάποιο είδος επανακατοίκησης, που κατά πάσα πιθανότητα σημαίνει επανεγκατάσταση στον ίδιο τόπο και επαναξιολόγηση του με καινούργιο μάτι. Μια προσπάθεια αποθεραπείας από την προηγούμενη αναστάτωση και επανόρθωση των τραυματισμένων οικολογικών διαδικασιών και σχέσεων». Το όραμα της βιοπεριοχικότητας αναφέρει ο Sale (1984) δεν είναι ρομαντικό, ουτοπικό ή νοσταλγικό αλλά βαθιά ρεαλιστικό, οικολογικό και πολιτικό. Θα πρέπει να αναπλάσει τις σημερινές ανάγκες και πρακτικές, όπως τη διατροφική και την ενεργειακή αυτάρκεια, να δημιουργήσει στρατηγικά σχέδια όπως οι πράσινες πόλεις με ισορροπημένες αμοιβαίες σχέσεις ανάμεσα στους παραγωγούς και στους καταναλωτές, τη λειτουργία των συνελεύσεων της πόλης, την ανακύκλωση, τον σχεδιασμό πάρκων εντός της γειτονιάς. Η τροφή μπορεί να παράγεται τοπικά στα περιβόλια της κοινότητας, η ενέργεια να παράγεται από ηλιακούς συλλέκτες και ανεμογεννήτριες. Τα οργανικά και ανόργανα απόβλητα θα πρέπει να ανακυκλώνονται για να εμπλουτίζουν τον αέρα της πόλης και να απορροφούν τη σκόνη και τον θόρυβο, οι μαζικές συγκοινωνίες, το ποδήλατο και τα πεζοδρόμια, θα καλύψουν τις ανάγκες των ανθρώπων για μετακίνηση. Κτίρια και σπίτια θα κατασκευάζονται από ντόπια οικοδομικά υλικά.

Η οικοφιλοσοφία, η οικοτοπία και το όραμα της οικοκοινότητας

Στη βαθιά οικολογία υποστηρίζει ο Naess (1984) η ριζική θεραπεία των περιβαλλοντικών δεινών θα πρέπει να προέλθει μέσα από ένα ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της φιλοσοφικής κοσμοθεώρησης. Μέσα από τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τους εαυτούς μας, τη φύση και τη σχέση μεταξύ ανθρώπων και φύσης, με άλλα λόγια το κόσμο-είδωλό μας. Αυτός ο μετασχηματισμός περιλαμβάνει αλλαγές τόσο σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό. Το πεδίο μέσα στο οποίο γίνεται αυτή η προσπάθεια για άρθρωση εναλλακτικών κοσμοαντιλήψεων, ορίζεται ως «οικοφιλοσοφία» (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 281).

Η πρακτική-βιοτική φιλοσοφία της βαθιάς οικολογίας συμπυκνώνεται στην τακτική της διαβίωσης σε αποκεντρωμένες κοινότητες, όπου τα άτομα απεξαρτημένα από την κατανάλωση και την τεχνολογία, προσαρμόζουν τη ζωή τους στο τοπικό οικοσύστημα και λειτουργούν συμπληρωματικά προς αυτό, πετυχαίνοντας την εσωτερική αρμονία και την οικολογική ισορροπία, με λίγα λόγια δημιουργούν μια «οικοτοπία» (Αντωνιάδης, 2012, σ. 43). Κάθε τέτοια κοινότητα θα έχει ως βάση της μια περιοχή που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ολόκληρο οικοσύστημα. Στον οικότοπο, η κοινότητα ζει σε αρμονία με τη φύση και δεν επιδιώκει την κυριαρχία επί αυτής (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 314).

Η κοινωνική οικολογία του Murray Bookchin (1971) έχει ως μελλοντικό όραμα τις αποκεντρωμένες τοπικές κοινότητες σχεδιασμένες σύμφωνα με την ανθρώπινη κλίμακα, δηλαδή τις «οικοκοινότητες». Οι οικοκοινότητες θα είναι φτιαγμένες έτσι ώστε να επιτρέπουν στα άτομα να αναλύουν κριτικά και να αναθεωρούν τις ανάγκες τους, ξεπερνώντας το σημερινό καπιταλιστικό φετιχισμό των αναγκών. Ο Bookchin, θεωρώντας πως το άτομο είναι φύσει πολιτικό ζώο, εμπνέεται από την αρχαία ελληνική πόλη και δίνει μεγάλη σημασία στη γενική συνέλευση της πόλης της γειτονιάς, για την προώθηση των οραμάτων του. Οι μελλοντικές αποκεντρωμένες οικοκοινότητες σύμφωνα με τον ίδιο, θα πρέπει να καταργήσουν τις κοινωνικές ιεραρχίες, να χρησιμοποιούν ήπιες μορφές ενέργειας, να καλλιεργούν με οργανικό τρόπο την τροφή τους και να σκέφτονται σοβαρά τις ανάγκες τους, μειώνοντας την κατανάλωση και προωθώντας την αισθητική και τη δημιουργικότητα, το παιχνίδι, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την εκτίμηση προς τον μη ανθρώπινο κόσμο. Η φαντασία, ο ορθολογισμός και το πάθος, σε συνδυασμό με τον άφθονο ελεύθερο χρόνο τον οποίο θα διαθέτουν τα άτομα αυτών των ελευθεριακών κοινοτήτων θα επιτρέπουν τη διευθέτηση των κοινών χωρίς τη μεσολάβηση γραφειοκρατών ή επαγγελματιών πολιτικών (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 435).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

4.1 Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΟΛΙΣΤΙΚΟ, ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

Όταν η αισθητική αγωγή ταυτίζεται με την καθημερινή εμπειρία του παιδιού

Περίπου τα τελευταία πενήντα χρόνια υπάρχει μια τάση στην αισθητική αγωγή για την ανάδειξη της αισθητικής και τη σύνδεση της τέχνης με την άμεση καθημερινή εμπειρία του ατόμου και του παιδιού. Ο John Dewey (1934) ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για την ανάδειξη της τέχνης ως κοινή εμπειρία, καθώς δήλωνε ότι κάθε εμπειρία, διανοητική, κοινωνική και πολιτική, που χαρακτηρίζεται από οργάνωση και συγκεκριμένες διαδικασίες μπορεί να θεωρείται ως τέχνη. Ο Dewey διακήρυττε την «Ενότητα της εμπειρίας». Ο Dewey αναφορικά με την ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων δήλωνε ότι πρέπει να εγκαταλείψουμε την αντίληψη ότι τα μαθήματα είναι κάτι πάγιο, προκατασκευασμένο και ήδη διαμορφωμένο, έξω από την εμπειρία του παιδιού, αντιθέτως να τα αντιληφθούμε ως κάτι ρέον, εμβρυικό και ζωτικό. Ήταν από τους πρώτους που εστίασαν και ανέδειξαν την αξία της αισθητικής παιδείας και συνέβαλε στην καθιέρωση του όρου «Αισθητική εμπειρία» στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών μέσα από το έργο του «Art as Experience» (Dewey, 1934). Επίσης ο Vygotsky⁶² θεωρούσε ότι η τέχνη δεν πρέπει να εξωραΐζει την ζωή αλλά να επεξεργάζεται με δημιουργικό τρόπο την πραγματικότητα και να προάγει τις καθημερινές συγκινήσεις σε δημιουργικά βιώματα. Για τον Vygotsky ο σκοπός της αισθητικής αγωγής είναι ο αισθητικός μετασχηματισμός της ίδιας της πραγματικότητας, η οποία περιβάλλει το παιδί⁶³.

Ο όρος «αισθητική Αγωγή» έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους σε ποικίλα πλαίσια, και επιδέχεται πολλών ερμηνειών. Η αισθητική αγωγή περιλαμβάνει τη μελέτη ζητημάτων, όπως τεχνικές, έννοιες, κρίσεις, αξίες και προσδοκίες, αναφορικά με την καλλιτεχνική δημιουργία και την πρόσληψη των έργων τέχνης, υπό την αντίληψη της αισθητικής ως φιλοσοφίας της τέχνης (Plummeridge, 1998). Έτσι η αισθητική δεν είναι απαραίτητα συνυφασμένη με τις τέχνες, αλλά με μία διακριτή διάσταση της μάθησης και της εμπειρίας (Κοκκίδου, 2006). Η αισθητική εμπειρία είναι μια βασική ανθρώπινη ανάγκη η οποία προσβλέπει όχι μόνο σε έργα «υψηλής κουλτούρας» αλλά και σε έργα λαϊκής κουλτούρας αναφέρει η Μαίη Κοκκίδου (2006).

Ο Ronald Moore (1993) διαπίστωσε πως οι παράγοντες που συνδέουν την τέχνη και την αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση, πρέπει να αναζητηθούν στο πλαίσιο της κοινωνίας και της ζωής όπως επίσης και στους παράγοντες της νόησης και των συναισθημάτων (Κοκκίδου, 2010). Ο Harry Broudy (1994) υποστήριξε ότι βασικός σκοπός της αισθητικής αγωγής είναι η καλλιέργεια των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών ώστε να αποκομίζουν ευχαρίστηση και βαθιά γνώση από την επαφή τους με την τέχνη. Ο Herbert Read (1985) πίστευε στην απελευθέρωση της ανθρώπινης εμπειρίας από το καταπιεστικό μοτίβο της σύγχρονης ζωής και του σχολείου μέσα από την αισθητική εκπαίδευση. Για τον David Swanger (1990) η ιδεολογία του ατόμου νοείται ως ένα σύνολο στάσεων που προσβλέπουν στην αλλαγή και η

⁶² Αναφέρεται στον Δαφέρμο, 2002, σ. 88.

⁶³ Ό.π.

τέχνη έχει τη δύναμη να ασκήσει πίεση στο κατεστημένο και να οδηγήσει σε ριζοσπαστικές αλλαγές. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η τέχνη ως μορφή κοινωνικής συνείδησης αποτελεί πεδίο το οποίο μπορεί να διευρύνει τα πλαίσια της προσωπικής και περιορισμένης εμπειρίας και να ρυθμίσει τις σχέσεις του ψυχισμού της ζωής του παιδιού, εντάσσοντας το σε ένα όσο το δυνατόν ευρύτερο δίκτυο ζωής⁶⁴. Ο Elliot Eisner (1965) θεωρεί ότι η αισθητική αγωγή ταυτίζεται με την ανθρωπιστική εκπαίδευση, ενώ η Marcia Muelder Eaton (1989) σημειώνει ότι μέσα από την αισθητική αγωγή μπορούμε να δομήσουμε υγιέστερες κοινωνίες. Ο Read (1985) αναφέρει ότι η αισθητική αγωγή μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία καλύτερων ανθρώπων και κοινωνιών. Η αγωγή μέσα από την τέχνη πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί σε ότι δημιουργεί, ώστε να βρίσκεται σε αρμονία με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο κινείται (Lowenfeld & Brittain, 1978). Ο Jean-Jacques Rousseau⁶⁵ λέει «Θα ήθελα το παιδί είναι καλλιεργούσε την τέχνη σαν μια γυμναστική των αισθήσεων».

Η Γλυκοφρύδη-Λεοντοσίνη (2006, σ. 331-332) υποστηρίζει ότι η αισθητική αγωγή δεν αποκτάται μόνο μέσω της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και μέσα από την καθημερινότητα. Τέχνη και πολιτισμός δεν διαχωρίζονται από την καθημερινή ζωή, είναι μέρος της και αυτό το βιώνουμε με διάφορους τρόπους. Επιβάλλεται συνεπώς, το σχολείο να παρέχει πολιτισμική και αισθητική αγωγή με την οποία τα παιδιά δεν θα αποκτήσουν μόνο καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα, αλλά θα ευαισθητοποιηθούν ως πολίτες και θα ενδιαφερθούν για τον χώρο στον οποίο ζουν, φυσικό και δομημένο. Η ανάγκη για ενημερωμένους, ολοκληρωμένους και συνειδητούς πολίτες οι οποίοι θα εκτιμούν την πολιτισμική κληρονομιά, είναι σύστοιχη με τις λειτουργίες της γενικής εκπαίδευσης και τη σκοποθεσία της αισθητικής αγωγής (Charman, 1993). Ο πολιτισμός είναι ένα ευρύ σύστημα αξιών και στάσεων και σχετίζεται άμεσα με τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τη δημιουργική έκφραση και την καθημερινή ζωή. Πράγματι η τέχνη και ο πολιτισμός δεν διαχωρίζονται από την καθημερινή ζωή (Γλυκοφρύδη-Λεοντοσίνη, 2006, σ. 331-332). Ο Duncum (1999) πιστεύει στην ενσωμάτωση των καθημερινών πολιτιστικών τόπων στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και υποστηρίζει ότι οι συνηθισμένες, καθημερινές αισθητικές εμπειρίες είναι πιο σημαντικές από τις εμπειρίες της υψηλής τέχνης, για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και της άποψης του ατόμου για τον κόσμο. Η καθημερινή ζωή παρέχει πολλαπλά ερεθίσματα στην επαφή μας με τον κόσμο, τα οποία φαίνεται να παραμένουν αναξιοποίητα, ειδικά στον κορμό της βασικής εκπαίδευσης των μικρών παιδιών όπου χτίζονται πεποιθήσεις και σχηματίζονται ταυτότητες (Duncum, 1999). Ο Schirrmacher (1995, σ. 31) υποστηρίζει ότι οι καθημερινές εμπειρίες ενός παιδιού προσφέρουν δυνατότητες που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην τέχνη. Ενώ μια πιο γενική διαπίστωση είναι ότι η μόρφωση είναι αδύνατον να συμβεί όταν διαχωρίζεται από την καθημερινή εμπειρία (Holt, 1981).

Η αισθητική αγωγή δεν είναι μόνο ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά η οργανική πτυχή ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δαφέρμος, 2002, σ. 88). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τη διδασκαλία με βάση τη ζωή, να είναι επιτρεπτικοί με τα παιδιά, να χρησιμοποιούν την αντίληψη για να εξερευνήσουν την ομορφιά των πραγμάτων γύρω τους και να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στο περιβάλλον τους. Τα παιδιά στην καθημερινή ζωή έχουν συχνά πρόσβαση σε πτυχές του φυσικού περιβάλλοντος, όπως τα λουλούδια, το γρασίδι, τα έντομα, τα ψάρια, τη βροχή, το ουράνιο τόξο, αυτές οι διαφορετικές αισθητικές εμπειρίες μπορούν να εμπνεύσουν την

⁶⁴ Ό.π.

⁶⁵ Αναφέρεται στην Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 89.

περιέργεια και την εξερεύνηση (Ching-Wen, 2021). Ο Broudy (1994) μας διαβεβαιώνει ότι οι εμπειρίες με καλλιτεχνικά δημιουργήματα, επενεργούν και επηρεάζουν την πρόσληψη και ερμηνεία άλλων φαινομένων, αποσκοπώντας σε μια διαθεματική και σφαιρική άποψη των πραγμάτων και συνδέοντας τα διαφορετικά θεματικά πεδία του σχολείου σε μια κοινή εμπειρία. Οι μαθητές, μέσα από τις καλλιτεχνικές δράσεις ενθαρρύνονται στην αναζήτηση αισθητικών αξιών σε όλες τις πτυχές της ζωής τους (Κοκκίδου, 2006). Ο Leonard Cole (1994) υποστηρίζει ότι για να ενισχυθούν οι αισθητικές εμπειρίες των παιδιών, θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες ενασχόλησης με έργα τέχνης με πολλούς τρόπους, όπως το παιχνίδι, οι συζητήσεις και οι αυθεντικές εμπειρίες. Σήμερα άλλωστε βιώνουμε τις εικαστικές τέχνες ενώ ταξιδεύουμε, βλέπουμε βίντεο, παρακολουθούμε τηλεοπτικά προγράμματα, αναζητούμε στο διαδίκτυο κ.ά. (KV & Sudhakar, 2021).

Το «learning by doing» του Jhon Dewey. Η προσέγγιση μιας ολιστικής, συλλογικής και βιωματικής μάθησης

Ο Dewey υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν είναι τόσο καλοί ακροατές, κυρίως τους αρέσει να κινούνται, να επικοινωνούν, να εξερευνούν τον κόσμο, να κατασκευάζουν και να εκφράζονται καλλιτεχνικά. Η μάθηση μέσω της πράξης είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα κατανοούν τις εμπειρίες τους, ιδίως εκείνες στις οποίες συμμετέχουν ενεργά για την κατασκευή πραγμάτων και στην εξερεύνηση του κόσμου (Bruce & Bloch, 2012). Ο Gaston Mialaret (1966) τονίζει ότι η αληθινή αγωγή είναι αυτή που επιτυγχάνει τη συμμετοχή του υποκειμένου, που προκαλεί μια δημιουργική και γόνιμη δραστηριότητα της οποίας αφετηρία είναι και πάλι το παιδί. Στο παιδαγωγικό του σύστημα ο Dewey αντικαθιστά το κλασικό πρόγραμμα του σχολείου με μαθήματα που αντλούν στοιχεία από τις επιστήμες και την κουλτούρα. Οι μαθητές/τριες δραστηριοποιούνται μέσα από δημιουργικές και εξερευνητικές καταστάσεις και μαθαίνουν να λύνουν προβλήματα μέσω της συλλογικής εργασίας, καθώς μέσα στις ομάδες δρουν και εκφράζονται πιο ελεύθερα (Μπακιρτζής, 2005, σ. 86).

Ο Dewey προάγει τη διαθεματικότητα, την κατάργηση των ορίων των γνωστικών πεδίων και την εισαγωγή χειρωνακτικών εργασιών στη διαδικασία της μάθησης, υποστηρίζοντας τη σύνδεση της θεωρίας και πράξης, αποκαλύπτοντας διασυνδέσεις μεταξύ διαφόρων πραγμάτων, καθοδηγώντας σε μια αληθινή γνώση και σε μια ολιστική μάθηση. Ο Dewey πιστεύει ότι μαθαίνουμε καλύτερα όταν ασχολούμαστε βαθιά με το «υλικό» και ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να δημιουργηθεί ένα πρακτικό πρόγραμμα σπουδών που να έχει σχέση με τη πραγματική ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών. Για τον Dewey δραστηριότητες όπως η εργασία με ξύλα, το μαγείρεμα, το ράψιμο και άλλες δράσεις απαραίτητες για τη διατήρηση της ζωής, οι οποίες συνδυάζουν την εμπειρία του παιδιού από τον δικό του οικείο κόσμο με την πρακτική της κοινωνίας, είναι αυτό που σήμερα γνωρίζουμε ως δεξιότητες ζωής⁶⁶. Σύμφωνα με τον Dewey οι στερεότυποι ρόλοι των φύλων απορρίπτονται. Τα κορίτσια συμμετέχουν στη χειροτεχνία ισότιμα με τα αγόρια, τα οποία έχουν τόσα μαθήματα μαγειρικής όσα και τα κορίτσια. Ο Dewey πίστευε ότι αυτός ο τύπος πρακτικής μάθησης συνδυάζει περισσότερες μαθησιακές πηγές από οποιαδήποτε άλλη μέθοδο, εν μέρει, επειδή κάνεις κάτι,

⁶⁶ Αναφέρεται στο Great pedagogical thinkers, <https://www.pedagogy4change.org/john-dewey/>

εν μέρει επειδή το κάνεις μαζί με άλλους και έτσι αποκτάς κοινωνικό ενδιαφέρον και ηθική γνώση. Ο στόχος είναι μέσα από αυτή τη μέθοδο τα παιδιά να έχουν ανάγκη και αν αναζητούν από μόνα τους τη διδασκαλία⁶⁷. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάτω από την εννοιολογική ομπρέλα του «learning by doing» βρίσκονται μαθησιακοί μέθοδοι, όπως η ενεργητική μάθηση, η βιωματική μάθηση, η μάθηση βασισμένη στη διερεύνηση, η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα και η μάθηση βασισμένη στο έργο.

Το σχολείο εργασίας του Celestin Freinet. Η αυτόνομη, πρακτική και εμπειρική μάθηση

Ο Celestin Freinet στο σχολείο εργασίας, θεωρεί τους/τις μαθητές/τριες ως ενεργούς και αυτόνομους παράγοντες της διαδικασίας και τονίζει τη σημασία της πρακτικής εργασίας και της εμπειρικής μάθησης. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε πρακτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν έργα και εργασίες που ανταποκρίνονται σε πραγματικές προκλήσεις και έχουν εφαρμογή στην πραγματική ζωή. «Το παιδί δημιουργεί μόνο του την προσωπικότητά του (...) κρύβει μέσα του τη δυνατότητα (που αποτελεί μέρος της φύσης του) να προχωράει όλο και πιο μπροστά για να αυτοπραγματωθεί» (Freinet, 1977, σ. 223). Πρόκειται για μια αποτελεσματική και ανθρώπινη παιδαγωγική ανόρθωση που επιτρέπει στο παιδί να φτάσει με όση περισσότερη δύναμη γίνεται στον ανθρώπινο προορισμό του (Freinet, 1977, σ. 22).

Η άποψη που με έμφαση τόνισαν οι οπαδοί του σχολείου εργασίας σε Ανατολή και Δύση είναι ότι η χειρωνακτική εργασία έχει το πλεονέκτημα της αμεσότητας και του χειροπιαστού αποτελέσματος. (Χρυσάφιδης, 2000, σ. 75). Η πρακτική ενασχόληση δίνει στο παιδί την ευκαιρία να εκφραστεί, να επικοινωνήσει, να εκφέρει άποψη, να συνεργαστεί, να προγραμματίσει, να δει την πορεία του έργου του και να αντιληφθεί άμεσα τα λάθη του που είναι κυριολεκτικά χειροπιαστά (Χρυσάφιδης, 2000, σ. 76). Το σχολείο εργασίας του Freinet έχει επιρροές από ανθρωπιστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και επιδιώκει να δώσει έμφαση στην αυθεντική εκφραστική δραστηριότητα, στην εμπειρική μάθηση και στη συνεργατική εργασία, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν ενεργοί συν-δημιουργοί της διαδικασίας της μάθησης. Στο σχολείο εργασίας οι μαθητές/τριες προτείνουν θέματα για μελέτη και εξερεύνηση, διαμορφώνοντας τα προγράμματα εργασίας τους και αξιολογώντας τη δική τους πρόοδο, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παρέχει στήριξη και καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της μάθησης. Ο Freinet έδωσε μεγάλη βαρύτητα στον ανοιχτό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου έτσι ώστε να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός της μάθησης και για τις δύο πλευρές (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Το νέο δημοκρατικό σχολείο του John Dewey. Όταν το σχολείο μοιάζει με την πραγματική ζωή

Στο έργο του «Δημοκρατία και εκπαίδευση» ο Dewey (1916) αναδεικνύει ότι η ελεύθερη μετάδοση ιδεών, γνώσεων και εμπειριών, είναι η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της παιδείας και της

⁶⁷ Ό.π.

δημοκρατίας. Ο σκοπός της δημοκρατίας για τον Dewey είναι η καλλιέργεια του ανθρώπινου ήθους⁶⁸. Η Σωτηρία Τριαντάρη-Μαρά (2012, σ. 21-30) αναφέρει ότι για τον Dewey, η έννοια της δημοκρατίας συνδέεται με τη δράση και τη συμμετοχή του ατόμου στις κοινωνικές διαδικασίες, εκ των οποίων μία είναι και η εκπαίδευση. Η κοινωνία όχι μόνο υπάρχει μέσω της επικοινωνίας αλλά μπορεί κάλλιστα να ειπωθεί ότι η ίδια υφίσταται στην επικοινωνία. Αυτή η διαδικασία της επικοινωνίας, που σημαίνει την έκφραση μιας εμπειρίας η οποία έχει ως σκοπό να διεγείρει συναισθηματικά τους ομιλούντες, καλλιεργείται και αναπτύσσεται με την κατάλληλη εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική λειτουργία η οποία εξασφαλίζει τη συμμετοχή των ατόμων στην ομάδα μέσα από μια αμοιβαία αλληλεπίδραση.

Η αληθινή δημοκρατία είναι τρόπος ζωής στην κοινωνία και αναδύεται μέσα από την ανθρώπινη δράση. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσει ο Dewey την ηθική του ατόμου, δηλαδή τις αρετές, όπως την τιμότητα, την ευγνωμοσύνη, τη συμπόνια, τη γενναιοδωρία, που δοκιμάζονται εμπειρικά στην κοινωνία, αποτελώντας εκφάνσεις της πολιτικής συνείδησης του και αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης. Η αληθινή δημοκρατία σύμφωνα με τον Dewey, είναι ένα ηθικό βίωμα δια του οποίου το άτομο μέσα από τη συμπεριφορά του καταξιώνεται όχι μόνο ως άτομο αλλά και ως πολίτης (Τριαντάρη-Μαρά, 2012, σ. 51). Σύμφωνα με τον Dewey (2016) ως βασικά χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης θεωρούνται τα εξής:

- Η απελευθέρωση των προσωπικών ικανοτήτων. Τα άτομα αναπτύσσουν ισότιμα και ελεύθερα όλες τις ικανότητες και δεξιότητες τους.
- Την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων.
- Την ελευθερία στην έκφραση και τη διαπραγμάτευση από κοινού, διαφόρων ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική πραγματικότητα ώστε να παίρνονται αποφάσεις και να εφαρμόζονται.
- Τη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητα που είναι συνέπειες της ελευθερίας στην έκφραση και στον διάλογο.

Ο Θανάσης Τριλιανός (2003) αναφέρει ότι ο/η εκπαιδευτικός στο σύγχρονο νέο σχολείο παύει να είναι παντογνώστης, η αυθεντία που προσφέρει γνώσεις για απομνημόνευση, αλλά ο/η συνεργάτης, ο/η βοηθός που διευκολύνει τον/την μαθητή/τρια στην απόκτηση της γνώσης με έρευνα και προσωπική ανακάλυψη. Συνεπώς ο/η μαθητής/τρια ως πολίτης του αύριο, μαθαίνει να ερευνά, να συγκρίνει, να παρατηρεί και να ανακαλύπτει από μόνος/η του/της τη γνώση, παράλληλα είναι το δημοκρατικό άτομο που σέβεται τις γνώμες και τα δικαιώματα των άλλων, συνεργάζεται αποδοτικά, είναι το κοινωνικό άτομο που συζητά και αποδέχεται τη διαφορετικότητα, συμμετέχοντας υπεύθυνα στην εύρυθμη λειτουργία της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας.

Ο Dewey ίδρυσε το «νέο σχολείο» και προσπάθησε να κάνει τις φιλοσοφικές του ιδέες παιδαγωγική πράξη. Στο νέο σχολείο το παιδί καλλιεργεί τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, ξεδιπλώνει τις ικανότητές του, μοιράζεται και συνεργάζεται (Τριαντάρη-Μάρα, 2012, σ. 44-5). Ο Dewey ήθελε να εκμηδενίσει την απόσταση μεταξύ σχολείου και ζωής έτσι ώστε το σχολείο να γίνει τμήμα της

⁶⁸ Η αληθινή δημοκρατία σύμφωνα με τον Dewey είναι ένα ηθικό βίωμα δια του οποίου το άτομο μέσα από τη συμπεριφορά του καταξιώνεται όχι μόνο ως άτομο αλλά και ως πολίτης (Τριαντάρη-Μαρά, 2012, σ. 51).

πραγματικής ζωής του παιδιού. Επιθυμούσε να πραγματοποιηθεί η σύνδεση της εκπαίδευσης με την έννοια της δημοκρατίας, μέσω ενός δημοκρατικού τρόπου λειτουργίας του σχολείου (Dewey, 1934).

Η εκπαίδευση ως μια συνεργατική και συμμετοχική διαδικασία που εμπλέκει ενεργά την κοινότητα

Η εκπαιδευτική διαδικασία του Dewey (1986) στηρίζεται στην εμπειρία και στην αλληλεπίδραση. Το κριτήριο της αλληλεπίδρασης συνδέεται με το κριτήριο της συνέχειας και αναφέρεται στον τρόπο που οι προηγούμενες εμπειρίες αλληλεπιδρούν με τις παρούσες συνθήκες, δημιουργώντας μοναδικές εμπειρίες για κάθε άτομο. Καταλήγοντας τελικά σε μια αποτίμηση της εμπειρίας του ατόμου με το περιβάλλον του, ανάμεσα σε υποκειμενικές και αντικειμενικές καταστάσεις, την πράξη ως κοινωνική διαδικασία και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσα σε μια αέναη ροή κοινωνικών μεταβολών και αλλαγών (Τριαντάρη, 2012, σ. 49- Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Για τον Dewey η εκπαίδευση δεν είναι μια προετοιμασία για τη ζωή, αλλά αντίθετα μια διαδικασία ζωής.

Ο Dewey (1907, σ. 44) διέβλεπε το σχολείο ως μια «μικροσκοπική κοινότητα» όπου τα παιδιά προετοιμάζονται για τα καθήκοντά τους, τα οποία θα αναλάβουν στην πραγματική κοινωνία. Οι μαθητές/τριες και μεθαυριανοί πολίτες, συμβάλλουν στη δημιουργία μιας καλύτερης και αρμονικότερης κοινωνίας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στα όρια της τάξης αλλά να επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινότητα. Πίστευε ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια συνεργατική και συμμετοχική διαδικασία που εμπλέκει ενεργά την κοινότητα. Μέσω της συμμετοχής της κοινότητας, τα άτομα μαθαίνουν να κατανοούν και να σέβονται διαφορετικές προοπτικές, να συμμετέχουν σε διάλογο και να συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνίας. Η κοινότητα παρέχει ένα πλαίσιο για τους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε πραγματικές καταστάσεις, προωθώντας την κοινωνική αλλαγή. Η κοινότητα για τον Dewey είναι ένας ενεργός εταίρος στη διαδικασία μάθησης (Dewey, 1907, σ. 44). Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να ζουν, να αναπτύσσονται και να στηρίζουν δημοκρατικές κοινωνίες, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να δράσουν με υπευθυνότητα και αμοιβαιότητα, για την επίλυση των συγκρούσεων μέσα στην κοινότητα. Η ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ομάδα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το σχολείο δεν είναι απλά χώρος συγκέντρωσης αλλά φυτώριο ανάπτυξης ιδεών και δεξιοτήτων για τη ζωή. Τα παιδιά χρειάζονται να βιώσουν άμεσα την έννοια της κοινότητας, ενός ζωντανού κυττάρου, μεγαλύτερου από την οικογένεια, όπου θα τους δίνεται η δυνατότητα να επεξεργαστούν με ασφάλεια τις εμπειρίες τους με διάλογο και συνεργασία. Τα παιδιά έχουν ελπίδες, εάν εκτεθούν σε μια κοινότητα στο σχολικό πλαίσιο, αργότερα να δημιουργήσουν μια πραγματική κοινότητα και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 28).

4.2. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.2.1. Η βασισμένη στην εμπειρία παιδαγωγική του εποικοδομητισμού. Στρατηγικές διδασκαλίας

Η θεωρία της εποικοδομητικής μάθησης

Ανατρέχοντας στις αρχές του εποικοδομητισμού, ο οποίος αποτελεί βασικό πλαίσιο μάθησης που σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες,

σύμφωνα με τις προτάσεις και τα ενδιαφέροντά τους αποφασίζουν από κοινού τις εμπειρίες μάθησης (Jacobsen et al., 2009· Woolfolk, 2007). Ο εποικοδομητισμός είναι μια παιδαγωγική θεωρία που εστιάζεται στην ιδέα ότι οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τη δική τους κατανόηση του κόσμου, μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες. Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη, η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασιζόμενη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης είναι επομένως μια λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, στις νοητικές κατασκευές, στις πεποιθήσεις, στις θεωρίες που ο/η καθένας/μία χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα και τις οποίες δεν μπορεί να παραβλέπει ο/η εκπαιδευτικός (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Ο εποικοδομητισμός υποστηρίζει ότι αντανακλώντας τις εμπειρίες μας κατανοούμε τον κόσμο που μας περιβάλλει. Οι εμπειρίες μας δέχονται επεξεργασία από τα προσωπικά νοητικά μοντέλα, με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι η προσαρμογή αυτών των μοντέλων στις νέες εμπειρίες. Η μάθηση θα πρέπει να έχει ως αφετηρία τα θέματα που οι μαθητές επιχειρούν να κατανοήσουν. Ενώ ο/η κάθε μαθητής/τρια θα πρέπει να δομεί το δικό του/της νόημα και όχι να αποστηθίζει τις σωστές απαντήσεις που έχουν δώσει άλλοι (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 30). Υπό το πρίσμα του εποικοδομητισμού, έχουν αναπτυχθεί διδακτικές στρατηγικές που συνδέονται με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών. Τέτοιες στρατηγικές διδασκαλίας είναι, η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων, η διερεύνηση, η συνεργατική μάθηση, η συζήτηση, κ.ά. (Sakellariou et al., 2016).

Η βιωματική μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Λέγοντας βιωματική μάθηση, εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού που πηγάζουν από την καθημερινή του ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες του, που δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται (Χρυσοφίδης, 2000, σ. 17). Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης άρχισε να εφαρμόζεται από τις αρχές του εικοστού αιώνα και έχει τις ρίζες της στα έργα των William Heard Kilpatrick, Ovide Decroly, John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 89). Οι James Gentry και Lee Phillip McGinnis (2007) περιγράφουν τη βιωματική μάθηση ως συμμετοχική, διαδραστική και εφαρμοσμένη. Η Μαρίνα Δεδούλη (2002, σ. 148) αναφέρει ότι «Πρόκειται για τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν».

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο Μπακιρτζή (2000) η βιωματική εμπειρία ενεργοποιεί το άτομο, εγείρει το ενδιαφέρον του και το «συν-κινεί». Η μάθηση προκαλείται μέσα από τις συγκινήσεις του βιώματος. Το βίωμα συνθέτουν οι εμπειρίες που συγκινούν, αποτελώντας τη βάση για τη δημιουργία κινήτρων, αναγκών και επιθυμιών. Η μάθηση δεν είναι απλά μια μέθοδος, αλλά ταυτόχρονα μια κοινωνική και συναισθηματική δραστηριότητα. Το συναίσθημα που είναι το αντικείμενο της γνώσης, είναι εκείνο που επηρεάζει τόσο την αφομοίωση της γνώσης όσο και τη συμπεριφορά. Η Λιθοξοΐδου (2005, σ. 843) αναφέρει ότι ο/η μαθητής/τρια που μνημονεύει υλικό χωρίς συναισθηματική υπαρξιακή συμμετοχή θα ξεχάσει γρήγορα τη νέα πληροφορία. Ενώ, σύμφωνα με τον Dewey⁶⁹, πρωταρχική και βασική ανάγκη του

⁶⁹ Αναφέρεται στον Μπακιρτζή, 2005, σ. 86.

ανθρώπου, είναι η συγκίνηση η οποία οδηγεί στην ψυχολογική ανάγκη για τη διαμόρφωση κινήτρων και ενδιαφερόντων όχι μόνο για δράση αλλά για όλες τις ψυχοσωματικές λειτουργίες και δραστηριότητες που αγγίζουν και συγκινούν. Ακόμη και σήμερα στην εκπαίδευση, δίνεται προτεραιότητα στη λογική εις βάρος του συναισθήματος, στα γεγονότα αντί στις αξίες, στο πνεύμα και όχι στη διαίσθηση, στην ύλη αντί στο πνεύμα, στις λειτουργικές αξίες παρά στις εγγενείς. Έτσι ώστε ο διαχωρισμός, η κλασματοποίηση και η υλιστική κοσμοθεώρηση να απομονώνουν και να υποβαθμίζουν τις πνευματικές πλευρές της πραγματικότητας (Λιθοξοΐδου, 2005, σ. 847). Το σχολείο οφείλει να προσανατολίζει τη διδακτική του παρέμβαση προς το συγκινησιακό βίωμα προκειμένου να λειτουργήσει η μάθηση και η ανάπτυξη σε οποιονδήποτε τομέα. Οι καλύτερες εκπαιδευτικές προτάσεις, προγράμματα και υλικοτεχνική υποδομή κινδυνεύουν να αφήσουν αδιάφορο τον μαθητή αν δεν καταφέρουν να τον συγκινήσουν, αν δεν δημιουργήσουν κίνητρα και ενδιαφέροντα (Μπακιρτζής, 2006). Τα φιλοσοφικά αξιώματα στα οποία στηρίζεται η βιωματική μάθηση είναι (Saddington, 1992)⁷⁰:

- Ο ανθρωπισμός. Ο μαθητής γίνεται το επίκεντρο μιας διαδικασίας ανακάλυψης και αυτοπραγμάτωσης που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση.
- Η ανάληψη ευθύνης. Η εκπαίδευση γίνεται εργαλείο επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και πολιτικής αλλαγής.
- Η απελευθέρωση του ατόμου από κοινωνικές και πολιτισμικές περιοριστικές αντιλήψεις, με απώτερο στόχο την αλλαγή της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011, σ. 23) οι αρχές της βιωματικής δραστηριότητας είναι:

- Η αρχή της διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων.
- Η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Η αρχή της συνεργατικής διερεύνησης.

Η βιωματική μάθηση δεν συγκρούεται με τη θεωρητική γνώση και την εμπάθυνση της. Το άτομο αποτελεί μια ενιαία ολότητα και σαν τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται στο σύνολο των δραστηριοτήτων του (Μπακιρτζής, 2005, σ. 75). Σύμφωνα με τις Σοφία Τριλίβα και Τάνια Αναγνωστοπούλου (2008, σ. 54-55) η βιωματική μάθηση αναφέρεται σε έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης ο οποίος αντί να χρησιμοποιεί βιβλία, προκαθορισμένη ύλη και απομνημόνευση, φέρνει σε άμεση επαφή τον/την μαθητή/τρια με το αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να γνωρίσει και τον/την βοηθά να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία. Πρόκειται για μια ζωντανή διαδικασία, στην οποία οι βιωματικές δραστηριότητες προσφέρουν έναν διασκεδαστικό τρόπο μάθησης. Βασίζεται στην ιδέα ότι η μάθηση προκύπτει από την άμεση εμπειρία και την αλληλεπίδραση του/της μαθητή/τριας με το περιβάλλον του/της. Αντί να περιορίζεται στην απλή παροχή πληροφοριών, προάγει την ενεργό συμμετοχή, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ανακάλυψη γνώσης μέσω της πρακτικής εμπειρίας. Επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παίρνουν ρίσκα, να δοκιμάζουν νέους ρόλους και να κάνουν λάθη χωρίς να διατρέχουν κίνδυνο. Οι κοινές εμπειρίες οδηγούν στη δημιουργία μιας κοινής διαλέκτου επικοινωνίας και ιστοριών μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Ο ολιστικός χαρακτήρας της βιωματικής μάθησης θέλει τα άτομα να συμμετέχουν μέσω των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των νοητικών ικανοτήτων. Εστιάζει στην αίσθηση, κάνοντας τη μάθηση πιο

⁷⁰ Αναφέρεται στην Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 30.

προσωπική και συναισθηματική. Ενισχύει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη αλλά και τη δημιουργία σχέσεων με τον εαυτό, τους άλλους συμμετέχοντες, τον/την εκπαιδευτή και τον κόσμο γενικότερα. Η διαδικασία στη βιωματική μάθηση διαμορφώνεται συνεχώς έως ότου οι συμμετέχοντες αποκτήσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν και να ανακατασκευάζουν το βίωμα ώστε να του αποδίδουν νόημα (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 54-55).

Προσεγγίσεις της βιωματικής μάθησης

Δύο είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις με έμφαση την ενεργό συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 34-36):

A. Του John Dewey, ο οποίος πιστεύει ότι η εμπειρία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης. Τονίζει ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση δίνει υπερβολική έμφαση στην μετάδοση γνώσης ενώ η ουσιαστική μάθηση επιτελείται μέσα από την άμεση εμπειρία και την εμπλοκή του/της μαθητή/τριας με την πραγματικότητα γύρω του/της.

B. Του David Kolb, ο οποίος πίστευε ότι στόχος της μάθησης είναι η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης και των ικανοτήτων μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού. Η θεωρία του Kolb, γνωστή και ως εμπειρική μάθηση, υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι ένας «κύκλος» βιωματικής μάθησης, τον οποίο οι μαθητές/τριες διανύουν μέσα από 4 στάδια:

1. Συγκεκριμένη εμπειρία. Μάθηση μέσω των αισθήσεων.
2. Στοχαστική παρατήρηση. Μάθηση μέσω της παρατήρησης.
3. Αφηρημένη νοητική πρόσληψη. Μάθηση μέσω σκέψης και ανάλυσης.
4. Ενεργητικός πειραματισμός. Μάθηση μέσω της εξάσκησης.

Ο Kolb (1984) υποστηρίζει ότι ο κύκλος μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε στάδιο και να επαναλαμβάνεται με σπειροειδή κίνηση. Συμφώνα με τον ίδιο η βιωματική μάθηση εμπεριέχει την ανάμειξη ολόκληρου του ατόμου, της λογικής, των συναισθημάτων και των αισθήσεων, την αναγνώριση και την ενεργητική χρήση όλων των εμπειριών ζωής και μάθησης, όπως και τον διαρκή αναστοχασμό τους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 36).

Η επιλογή των θεμάτων στη βιωματική διδασκαλία

Στη βιωματική διδασκαλία οι άμεσες καταστάσεις και εμπειρίες είναι αυτές που σηματοδοτούν κατά κύριο λόγο τη διδακτική πράξη (Χρυσάφιδης, 2000, σ. 26). Τα θέματα στα πλαίσια της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας είναι ζωντανά, παρμένα από την καθημερινή ζωή όπως τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, οι σχέσεις των ανθρώπων κτλ. Ο Χρυσάφιδης (1994, σ. 18-33) υποστηρίζει ότι στη βιωματική μάθηση, ο/η μαθητής/τρια μεταφέρει στην τάξη τα ενδιαφέροντα της καθημερινής ζωής του/της και τα καταθέτει στα πλαίσια συζητήσεων, ως αντικείμενο αναζήτησης και διερεύνησης. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη του/της αυτούς τους προβληματισμούς μέσα από το σύνολο των εμπειριών των παιδιών αλλά και να προσδώσει νόημα στις εμπειρίες που παραθέτουν οι μαθητές/τριες.

Ο/η παιδαγωγός δίνει σημασία στις προτάσεις των παιδιών ανάλογα με την ένταση του προβληματισμού ή σύμφωνα με το πόσο ο προσωπικός προβληματισμός ενός παιδιού μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον μιας μερίδας μαθητών/τριών της διδακτικής ομάδας. Παρόλα αυτά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι κάθε αναφορά και υπόθεση των παιδιών θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο διδακτικής επεξεργασίας. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011, σ. 24) τα βιώματα-προτάσεις τα οποία καταθέτονται από τα παιδιά προς εξερεύνηση και προβληματισμό πρέπει πληρούν τα παρακάτω:

- Να έχουν συνέχεια, δηλαδή, να συσχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες και να δημιουργούν υποδοχές για νέες συνδέσεις. Οι εμπειρίες που κοινοποιούνται στην ομάδα προς διερεύνηση, πρέπει να συνδυάζονται με τις προϋπάρχουσες και να αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθούν οι νέες.
- Να εξετάζονται σε σχέση με το κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο σε σχέση με το οποίο δημιουργήθηκαν.
- Να αποτελούν αντικείμενο διερευνητικής εξέτασης και στοχαστικής κριτικής.

Η διαδικασία της ένταξης των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή υλοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας. Τόσο στη φάση της κατάθεσης των βιωμάτων όσο και κατά την ανάλυση, την υλοποίηση, τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή, είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε μια επικοινωνιακή σχέση για συναποφάσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου τα μέλη της ομάδας καταθέτουν απόψεις και εμπειρίες και συνδιαλέγονται, παρουσία του/της εκπαιδευτικού ο/η οποίος/α εντάσσεται ως ισότιμο μέλος στην ομάδα. Ο/η εκπαιδευτικός μεταφέρει στην ομάδα και τις δικές του/τις απόψεις, χωρίς διάθεση εκμετάλλευσης της πλεονεκτικής του/της θέσης ή έχοντας κάποια πρόθεση να συμπαρασύρει τα παιδιά σε περιοχές έξω από την γνήσια ενδιαφέροντα τους (Χρυσ αφίδης, 2000, σ. 17-33). Στα πλαίσια της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας θα πρέπει να δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία και ο χρόνος ως άτομα και ως ομάδα, να προβληματίζονται, να διερευνούν τις υποθέσεις τους και να καταλήγουν σε συμπεράσματα, ως αποτέλεσμα της ευρηματικής τους ενασχόλησης.

Ο/η εκπαιδευτικός ως συνεργάτης/τιδα στη βιωματική μέθοδο

Ο/η εκπαιδευτικός στη βιωματική μέθοδο μάθησης, δεν είναι πλέον αποκλειστικός μεταφορέας γνώσεων και ιδεών και η βαρύτητα του έργου του/της μεταφέρεται στη δράση του/της ως (Χρυσ αφίδης, 2000, σ. 80):

- Συντονιστή/στριας στα πλαίσια της επικοινωνιακής διδασκαλίας.
- Βοηθού στις αναζητήσεις και στις δυσκολίες των παιδιών.
- Συνεργάτη/τιδας στη γενικότερη προσπάθεια των παιδιών να αυτονομηθούν.

Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει καλά τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του, να μπορεί να παίρνει θέση και να κατανοεί τους προβληματισμούς των νέων παιδιών. Η έμφαση που δίνεται σχετικά με την έντονη δραστηριοποίηση του/της μαθητή/τριας δεν σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός μεταφέρεται στο περιθώριο. Απεναντίας ο ρόλος του/της μεταβάλλεται από κατεξοχήν μεταφορέα γνώσεων σε

συντονιστή/στρια δράσης. Επιβλέπει και παρακινεί την ομάδα για δράση, δίνει συμβουλές ή λύνει απορίες αλλά και μαθαίνει από τα παιδιά στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης. Στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης ο ρόλος του παιδαγωγού συνήθως είναι συμβουλευτικός-διευκολυντικός (Katz & Chard, 1993). Ο/η εκπαιδευτικός ως συνεργάτης βγαίνει μετά από κάθε συνάντηση πιο ωφελημένος/η και περισσότερο μορφωμένος/η (Khehr, 1972)⁷¹. Ο Χρυσάφιδης (2000, σ. 71) αναφέρει ότι μόνο αν ξεφύγουμε από το πρότυπο του/της εκπαιδευτικού ως πηγή πληροφοριών και γνώσης, μπορούμε να αντιληφθούμε τη δυναμική που κρύβει ο ρόλος του/της και τις δυνατότητες που βρίσκονται στη διάθεσή του/της, ώστε να πετυχαίνει την προσωπική ενίσχυση της εξατομικευμένης μάθησης, χωρίς να αλλοιώνει την προσωπικότητα του παιδιού, δίνοντας ταυτόχρονα προσοχή σε κάποιες μαθησιακές ιδιαιτερότητες του/της

Η συνεργατική μάθηση

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα στην εκπαίδευση, εξελίχθηκε στη σημερινή του μορφή μέσα από τη σύνθεση πολλών και διαφορετικών θεωρητικών σχολών. Η σχολή του Dewey και των άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής, εισηγήθηκαν και εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για δύο βασικούς λόγους, πρώτον διότι προωθούσε την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και δεύτερον, διότι εξασφάλιζε με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης, η οποία θεωρούνταν ως η μόνη αξιόλογη μορφή μάθησης (Καμαρινού, 2000, σ. 24). Ο Piaget (1969, σ. 262) αναφέρει ότι η συνεργασία μεταξύ των παιδιών, από τη φύση της αντισταθμίζει την πραγματική κυριαρχία που ασκεί συχνά ο ενήλικος. Στο ομαδοσυνεργατικό κίνημα η μάθηση δεν σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά είναι μία συνεχής διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται, αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα ασπάζεται την επιστημολογική θέση, ότι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο αν όχι σημαντικότερη, είναι η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση (Ματσαγγούρας, 2000).

Μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές/τριες ρωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται και τέλος, καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Τα στοιχεία αυτά δεν υπάρχουν στην παραδοσιακή τάξη, όπου επικρατεί ο πληροφοριακός μονόλογος του/της δασκάλου/ας, οι ερωτήσεις ελέγχου κατανόησης και οι ατομικές ασκήσεις, που περιορίζουν τις δυνατότητες αυτενέργειας των μαθητών. Αντίθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (Ματσαγγούρας, 2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των συλλογικών πρακτικών και στάσεων που αποτελούν την κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου

⁷¹ Αναφέρεται στον Χρυσάφιδη, 2000, σ.80.

(Βρεττός & Καψάλης, 1992). Οι γνωστικοί ψυχολόγοι αποδίδουν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση ότι προσφέρει άριστο πλαίσιο για την αναδιοργάνωση των ατελών εννοιών και αντιλήψεων, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης (Brooks & Brooks, 1993, σ. 103). Ομοίως, προσφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών η οποία εξαρτάται από την ανάπτυξη των σχέσεων τους με το κοινωνικό περιβάλλον (Bertrand, 1994). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση της ομάδας συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης, ευνοώντας τη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων και την ανάπτυξη της κοινωνικότητας. Στην ομαδοσυνεργατική τάξη οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται για να μαθαίνουν, γεγονός που περιορίζει δραστικά τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2000).

Παρόλα αυτά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργείται, κυρίως ανταγωνισμός και ατομικισμός, γενικά δεν υπάρχει πνεύμα συνεργατικότητας και αλληλεγγύης. Ο ανταγωνισμός δρα ως κίνητρο ενεργοποίησης των μαθητών/τριών γι' αυτό και εφαρμόζεται συχνότερα στο σχολικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2000). Επιπρόσθετα ο ανταγωνισμός αφήνει στο περιθώριο πολλούς/ες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες αν είχαν λίγη βοήθεια και υποστήριξη μέσα σε μια ομάδα θα είχαν διαφορετική απόδοση (Baudrit, 2007, σ. 27). Από την άλλη πλευρά, οι προσπάθειες του σύγχρονου σχολείου για εισαγωγή καινοτόμων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών, προϋποθέτουν τη θεσμοθέτηση του ομαδοσυνεργατικού συστήματος κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επιλύονται ικανοποιητικά τρία βασικά οργανωτικά προβλήματα σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2000):

- Το πρόβλημα της αξιοποίησης του χρόνου.
- Τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας.
- Το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης.

Αξίζει να τονιστεί ότι η διαφορά της νέας αγωγής από την παραδοσιακή παιδαγωγική, συνίσταται στην αλλαγή του κέντρου βάρους στη δυαδική σχέση δασκάλου-μαθητή. Πρόκειται για το πέρασμα από τη δασκαλοκεντρική στην παιδοκεντρική αντίληψη, σύμφωνα με τις εξελίξεις της ψυχοπαιδαγωγικής και τις αναπτυξιακής ψυχολογίας όπως αυτές αποτυπώθηκαν από τους Piaget και Bruner (Τσουκαλά, 2014, σ. 33). Στο πλαίσιο της συνεργασίας, οι απόψεις των παιδιών έχουν ακροατήριο, οι ιδέες τους αποκτούν αξία, οι προτάσεις τους εισακούγονται, νιώθουν αποδεκτά. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, διαμορφώνεται ένα φιλικό κλίμα, το οποίο ξεφεύγει από τον απρόσωπο χαρακτήρα που είχε η τάξη πριν τη δημιουργία ομάδων. Επιπλέον στα πλαίσια της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας, η ομαδικότητα και η κοινή δράση αποτελούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Η ομάδα δραστηριοποιείται σύσσωμη βαδίζοντας σε μοντέλα που είναι γνωστά με τους όρους της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Χρυσ αφίδης 2000, σ. 69).

Η σπειροειδής μάθηση

Σύμφωνα με τη «σπειροειδή διάταξη» (Bruner, 1966) η ύλη παρουσιάζεται σταδιακά στους/στις μαθητές/τριες και με αυξανόμενο βαθμό περιπλοκότητας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα βασικά και απλά στοιχεία και στη συνέχεια οι πιο σύνθετες έννοιες και θέματα. Σύμφωνα με τον Bruner οι στρατηγικές

επίλυσης προβλημάτων δεν αναπτύσσονται ξαφνικά ούτε είναι άσχετες με την προηγούμενη εμπειρία του παιδιού. Ο Bruner διατύπωσε ορισμένες αρχές για τη σπειροειδή μάθηση⁷²:

- Η αρχή της δομής. Όταν η μάθηση βασίζεται σε μια δομημένη μαθησιακή ύλη, αυτή κατανοείται καλύτερα και παραμένει στη μνήμη περισσότερο.
- Η αρχή της παρώθησης. Όταν η ύλη είναι οργανωμένη σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του υποκειμένου, τότε η μάθηση διαρκεί περισσότερο, καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον του και έτσι το προκαλεί να αναμιχθεί στη διαδικασία της μάθησης περισσότερο (Bruner, 1977, σ. 73).
- Η αρχή της ετοιμότητας για μάθηση. Ο Bruner (1977, σ. 33) υποστήριξε ότι ο/η μαθητής/τρια μπορεί να κατανοήσει οποιοδήποτε θέμα, αρκεί να του προσφερθεί στο δικό του στάδιο νοητικής ανάπτυξης.
- Η αρχή της ανακάλυψης. Οι μαθητές/τριες πρέπει να καθοδηγούνται ώστε να κατακτήσουν με δική τους προσπάθεια τις γνώσεις. Έτσι η μάθηση διατηρείται περισσότερο και μεταβιβάζεται καλύτερα.
- Η σημασία των κινήτρων. Σύμφωνα με τον Bruner (1977, σ. 80) τα κίνητρα πρέπει:
 - α) Να εμποδίζουν το μαθητή να είναι παθητικός δέκτης.
 - β) Να βασίζονται όσο το δυνατόν στην αύξηση του ενδιαφέροντος του για την ύλη.
 - γ) Να έχουν εύρος και ποικιλία στον τρόπο έκφρασής τους.

Η αποκαλυπτική και η διερευνητική μάθηση. Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη

Σύμφωνα με την αποκαλυπτική ή ανακαλυπτική μάθηση του Bruner (1990/1991) οι μαθητές/τριες αποκτούν καλύτερα και βαθύτερα τη γνώση όταν ανακαλύπτουν τα περιεχόμενα της μέσω της δικής τους ενεργού συμμετοχής και εξερεύνησης. Ο Bruner πίστευε ότι η διερεύνηση είναι μια διαδικασία που μπορεί να δώσει στους/στις μαθητές/τριες την ώθηση έτσι ώστε να μαθαίνουν να χειρίζονται το περιβάλλον τους ενεργητικά και να ικανοποιούνται από αυτό, επιλύοντας μόνοι τους τα προβλήματα. Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν, να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τη γνώση μέσω της ενεργοποίησης της περιέργειάς τους, της ανάλυσης προβλημάτων και της προσωπικής ανακάλυψης. Ο Bruner πιστεύει ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρέχει έτοιμες γνώσεις στους/στις μαθητές/τριες. Αντιθέτως πρέπει να δημιουργεί διάφορους προβληματισμούς στα παιδιά, ώστε να τα ωθεί στην ανακάλυψη της γνώσης σύμφωνα με το πνευματικό τους επίπεδο και να καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή τους σε δραστηριότητες με γνώμονα πάντα την ενθάρρυνση, ενεργοποιώντας τους έτσι να φτάσουν σε ασφαλή συμπεράσματα (Τριλιανός, 2003).

Η διερευνητική μάθηση, είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του κινήματος της ανακαλυπτικής μάθησης τη δεκαετία του '60, ως απάντηση στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Η διερευνητική μάθηση προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του/της μαθητή/τριας σε προσωπικές και αυθεντικές εμπειρίες (Roth & Jornet, 2014), ενώ περισσότερη σημασία έχει η διαδικασία (Roth & Jornet, 2014), η έρευνα, η περιέργεια, η ανακάλυψη, η αυτονομία. Είναι η μορφή διδασκαλίας με την οποία οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες, πληροφορίες, εμπειρίες ή

⁷² Αναφέρεται στη Μητροπούλου, 2005, σ. 29-30.

προβλήματα, που λειτουργούν ως βάση για τις ερευνητικές τους δραστηριότητες. Οι μαθητές/τριες δημιουργούν υποθέσεις ή πιθανές λύσεις, συλλέγουν σχετικά δεδομένα και τα αξιολογούν για να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα⁷³. Στόχος είναι η μετατόπιση του βάρους της διδασκαλίας σε διερευνητικές μεθόδους, ώστε ο/η μαθητής/τρια να εμπλακεί προσωπικά στη γνωστική διαδικασία και να μάθει πώς να μαθαίνει μόνος του.

Στη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν έννοιες, γεγονότα ή λύσεις μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους, ενώ ο/η ίδιος/α παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου (2008, σ. 59) αναφέρουν ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες χρειάζονται υποστήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση στην προσπάθεια να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους και να ανακαλύψουν νέες γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να καταστρώσουν σχέδια για τις μελλοντικές τους ενέργειες αλλά και να αποκτήσουν νέους τρόπους συμπεριφοράς. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας για να κινητοποιήσει ταυτόχρονα τόσο τους/τις μαθητές/τριες με χαμηλά επίπεδα ενεργοποίησης (Brewster & Fager, 2000) όσο και τους/τις αυτό-παρωθόμενους/ες μαθητές/τριες που προβάλλουν αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις (Σακελλαρίου & Τσιάρα, 2017). Ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα παιδιά προς την ανακάλυψη αρχών, νόμων και κανόνων που διέπουν όχι μόνο τα φαινόμενα ως γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ίδια τους τη σκέψη (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση

Ο Barry Zimmerman (1998)⁷⁴ ορίζει την αυτορυθμιζόμενη μάθηση ως μια πολυδιάστατη διεργασία που προϋποθέτει συντονισμό και αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών στοιχείων. Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση, ορίζεται ως η μάθηση που συντελείται σε μεγάλο βαθμό υπό την επίδραση αυτοπαραγόμενων σκέψεων, συναισθημάτων, στρατηγικών και συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Schunk & Zimmerman, 1998). Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση προϋποθέτει την αναγνώριση, την αυτεπίγνωση και την παρακίνηση, ώστε οι μαθητές/τριες να διαχειριστούν όχι μόνο τις δραστηριότητες τους, αλλά και τις εσωτερικές διαδικασίες που συμβαίνουν εντός τους. Είναι ένας τρόπος προσέγγισης των εργασιών, στις οποίες οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία και τον αναστοχασμό (Pintrich, 1995). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η σημασία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης είναι μεγάλη όχι μόνο για τη σχολική μάθηση αλλά και για τη μετασχολική, που απαιτεί η διά βίου εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό βρίσκεται ανάμεσα στις πρωταρχικές επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου (Ματσαγγούρας, 2002). Το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μπορεί να εκτυλίσσεται σε τέσσερις φάσεις (Zimmerman et al., 1996):

A. Αυτοαξιολόγηση του/της μαθητή/τριας όσον αφορά το γνωστικό του/της επίπεδο, δηλαδή τις προϋπάρχουσες γνώσεις, σχετικά με την εργασία που του/της έχει ανατεθεί.

⁷³ Αναφέρεται στο Λεξικό όρων Collins.

⁷⁴ Αναφέρεται στους Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005, σ. 305.

Β. Οι μαθητές/τριες αναλύουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί, καθορίζουν τους στόχους και προγραμματίζουν τη στρατηγική, που θα τους επιτρέψει να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει.

Γ. Οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τη στρατηγική που επέλεξαν. Η επιλογή αυτή εξαρτάται από τις στρατηγικές που έχουν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν, από την ανατροφοδότηση καθώς και από την αντίληψή τους.

Δ. Οι μαθητές/τριες επικεντρώνουν την προσοχή τους στις σχέσεις ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη στρατηγική που επέλεξαν, με σκοπό να εξετάσουν εάν η στρατηγική τους ήταν κατάλληλη σε σχέση με τους στόχους που είχαν θέσει στην αρχή της εργασίας τους.

Στα πλεονεκτήματα του μοντέλου αυτορυθμιζόμενης μάθησης συμπεριλαμβάνονται τα εξής (Zimmerman et al., 1996):

- Το αίσθημα προσωπικού ελέγχου της όλης διαδικασίας.
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, καθώς η ικανότητα αυτή δεν αναπτύσσεται χωρίς μαθησιακά εμπόδια και γνωστικές δυσκολίες (Ματσαγγούρας, 2003).
- Η διέγερση της περιέργειας του/της μαθητή/τριας η οποία τον/την βοηθάει να απευθύνει «εσωτερικές» ερωτήσεις στον ίδιο του/της εαυτό (Τριλιανός, 1997).

Αναμφισβήτητα ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, καθώς είναι εκείνος/η που πρέπει να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες στην απόκτηση βασικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων, με απώτερο στόχο την αυτορρύθμιση της μάθησής τους. Θα πρέπει δηλαδή, να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων διεργασιών που διαμορφώνουν οι ίδιοι/ες (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 204). Επιπλέον ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως μοντέλο αυτορρύθμισης μέσα από τη συμπεριφορά του, με την προϋπόθεση όμως ότι και ο/η ίδιος/α διαθέτει αυτές τις ικανότητες (Τζανάκη & Παναγάκος, 2007).

4.2.3. Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης

Η δημιουργική σκέψη

Ο Schirrmacher (1995, σ. 70-75) αναφέρει ότι δημιουργικότητα «Είναι η ικανότητα να βλέπεις τα πράγματα με νέους τρόπους, να ξεπερνάς τις υπάρχουσες πληροφορίες με μη συμβατικούς τρόπους σκέψης, να κάνεις κάτι μοναδικό. Ο συνδυασμός άσχετων πραγμάτων σε κάτι καινούργιο. Όλα τα άτομα είναι ικανά για τη δημιουργική διαδικασία». Ο Κώστας Μαγνήσαλης (2003) υποστηρίζει ότι δημιουργικότητα είναι η σκέψη που προάγει τη δημιουργία νέων ιδεών, μεθόδων και προϊόντων για την επίλυση προβλημάτων με καινοτόμους τρόπους. Η δημιουργική σκέψη είναι ένα σύνολο γνωστικών διαδικασιών που καταλήγουν σε ένα αποτέλεσμα ή σε ένα προϊόν το οποίο είναι ασύνηθες, κατάλληλο και αποτελεσματικό (Halpern, 1999). «Η δημιουργικότητα (...) καθορίζει την πιθανότητα για ένας άνθρωπος να εκφράζει μια δημιουργική συμπεριφορά η οποία εκδηλώνεται με χωρητικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Guilford, 1950, σ. 39).

Ο Schirrmacher (1995, σ. 56) υποστηρίζει ότι η τέχνη είναι μια ανοιχτή δραστηριότητα η οποία ενθαρρύνει την ανακάλυψη, την εξερεύνηση, τον πειραματισμό και την εφεύρεση, όλες αυτές οι δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργικότητα. Όταν είμαστε δημιουργικοί/ες μπορούμε να

εξετάζουμε τα προβλήματα από μια διαφορετική οπτική γωνία, αποφεύγοντας τις ορθόδοξες λύσεις. Η δημιουργική σκέψη βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να βρίσκει πρωτότυπες-καινοτόμες και εναλλακτικές ιδέες-λύσεις για την επίλυση προβλημάτων (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Η Κατερίνα Δημητριάδου (2016) αναφέρει ότι η δημιουργική σκέψη εκδηλώνεται με επινοητικότητα, σχεδιασμό και σύνθεση ιδεών, ευρηματικότητα, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, παραγωγικότητα, πρωτοτυπία και επεξεργασία των προϊόντων σκέψης. Ο Abraham Maslow (1962, σ. 127-137) υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα είναι ένα παγκόσμιο χαρακτηριστικό του ατόμου που αυτό-πραγματώνεται, όχι μόνο εκφραστικά αλλά και σε πολλαπλές καθημερινές απλές και πρακτικές δραστηριότητες ως τρόπος ζωής. Στην ίδια γραμμή ο Robert Fisher (1990) δίνει ένα παράδειγμα για τον παραπάνω συλλογισμό λέγοντας ότι «Η προετοιμασία μιας πολύ καλής, γευστικής σούπας, συγκριτικά με έναν ζωγραφικό πίνακα είναι περισσότερο δημιουργική» (Fisher, 1990, σ. 30).

Ο Alain Beaudot (1971)⁷⁵ ορίζει την προδιάθεση δημιουργίας που υπάρχει σε όλα τα άτομα, σαν μια τάση αυτοπραγμάτωσης, η οποία απαιτεί ευνοϊκές συνθήκες για να εκφραστεί. Αυτή η τάση, εκδηλώνεται με περιέργεια και φαντασία που χαρακτηρίζει τα παιδιά, όμως συχνά αναστέλλεται στην πορεία της εξέλιξής τους. Η Δημητριάδου (2016) προσθέτει ότι η δημιουργική σκέψη δεν αγαπάει την επανάληψη, τη συνήθεια, τη μετριότητα και την ομοιομορφία, που συχνά εμφανίζονται ως αγαθά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου.

Τα στάδια της δημιουργικής σκέψης

Σύμφωνα με το μοντέλο Alex Osborn (2012) τα βήματα της δημιουργικής διαδικασίας είναι τα εξής:

1. Προσανατολισμός. Αποσαφήνιση και εντοπισμός του προβλήματος.
2. Προετοιμασία. Συλλογή των σχετικών πληροφοριών.
3. Ανάλυση. Ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων.
4. Υπόθεση. Δημιουργία εναλλακτικών λύσεων.
5. Επώαση. Παύση και αναμονή για νέες ιδέες.
6. Σύνθεση. Συγκέντρωση όλων των διαφορετικών κομματιών.
7. Αξιολόγηση. Δοκιμή των αποτελεσμάτων, των νέων λύσεων και των προϊόντων.

Στη βιβλιογραφία τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας αναλύονται σε τέσσερα βασικά στάδια:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας. Σ' αυτό το στάδιο διερευνάται ένα πρόβλημα. Επιτυγχάνεται η συλλογή πληροφοριών, η ανάλυση, η διάγνωση και η οριοθέτηση των προβλημάτων μεταξύ τους σε ένα σύνολο ή σε ένα σύστημα (Δουκουμετζίδα, 1996, σ. 50-51).
2. Το στάδιο της επώασης. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από απουσία φανεράς δραστηριότητας (Μαγνήσαλης, 1987) πρόσκαιρη παραίτηση της συνειδητής προσπάθειας και αναστολή του συνειδητού ελέγχου. Η σκέψη σε αυτή τη φάση μοιάζει να ασχολείται με άλλες δραστηριότητες, αναζητώντας κάποια χαλάρωση από την έντονη και επίμονη νοητική

⁷⁵ Αναφέρεται στη Michalopoulou, (2014).

προσπάθεια. Το πρόβλημα σε αυτήν την οπισθοχώρηση δεν έχει εγκαταλειφθεί οριστικά, αλλά κουνιάζει στο ασυνείδητο του ατόμου και ωριμάζει για ένα μεγαλύτερο επικείμενο άλμα. Το άτομο διατηρεί ένα είδος ενδοκρατικής οικειότητας (Bruner, 1977) με το αντικείμενο του ενδιαφέροντος του για να καταλήξει συνδυαστικά στην επιλογή της πιθανής λύσης. Φαίνεται ότι η απελευθέρωση από εδραιωμένες πεποιθήσεις και η ικανότητα να αποσπάται κανείς από το αληθοφανές ή το αποδεδειγμένο, επιτυγχάνεται με αποστασιοποίηση από λογικό-κρατούμενες νοητικές συνήθειες (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 58).

3. Το στάδιο της έμπνευσης. Σε αυτό το στάδιο παρουσιάζονται νέοι συσχετισμοί οι οποίοι αναδεικνύουν λύσεις. Ο συσχετισμός που προκύπτει αναδύεται αυτόματα και αποτελεί λύση στο πρόβλημα. Ενώ η λύση που παρουσιάζεται εκείνη τη στιγμή δεν προϋπήρχε στο νου του ατόμου (Δουκουμετζίδη, 1996, σ. 50-51). Σε αυτή τη φάση η λύση του προβλήματος αποτελεί μια αποτελεσματική έκπληξη (Bruner, 1972) γεγονός που συνοδεύεται από έντονα συναισθήματα ικανοποίησης και ανακούφισης (Ξανθάκου et al., 2011).
4. Το στάδιο της αξιολόγησης ή επαλήθευσης. Σε αυτό το στάδιο διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα των ιδεών που θα οδηγήσουν στη λύση (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007), ελέγχοντας ταυτόχρονα τις υποθέσεις (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 58-59). Η ιδέα αξιολογείται με βάση τα κριτήρια του δημιουργού, τα οποία μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικά από τις επιλογές του υπόλοιπου συνόλου (Δουκουμετζίδη, 1996, σ. 50-51).

Αποκλίνουσα και συγκλίνουσα σκέψη

Η αποκλίνουσα σκέψη περιλαμβάνει τη δημιουργία πολλαπλών πιθανών λύσεων ή ιδεών ως απάντηση σε ένα δεδομένο πρόβλημα ή ερέθισμα. Χαρακτηρίζεται από ευχέρεια (παραγωγή μεγάλου αριθμού ιδεών), ευελιξία (παροχή ποικίλων ιδεών), πρωτοτυπία (παραγωγή μοναδικών ή ασυνήθιστων ιδεών) και επεξεργασία (ανάπτυξη και βελτίωση ιδεών). Η αποκλίνουσα σκέψη είναι πρωτότυπη και ευέλικτη, βασίζεται στη φαντασία και παράγει πιθανές λύσεις σε ένα πρόβλημα (Μαγνήσαλης, 2003). Από την άλλη πλευρά, η συγκλίνουσα σκέψη επικεντρώνεται στην επιλογή και στην αξιολόγηση της καλύτερης ιδέας ή λύσης. Η συγκλίνουσα κριτική σκέψη αφορά τη λογική επεξεργασία με σκοπό την αναζήτηση μιας ορθής λύσης ή ενός συμπεράσματος. Είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να αναλύει, να συγκρίνει, να συνδυάζει, να συνθέτει, να ταξινομεί παραστάσεις και έννοιες με βάση τους κανόνες της λογικής, ώστε να δίνει μία λύση (Παρασκευόπουλος, 2008). Εκλαμβάνεται ως ένα είδος σκέψης που χρησιμοποιεί σαφή αξιολογικά κριτήρια κατά την ανάλυση και επίλυση προβλημάτων και καταλήγει στη διατύπωση συμπερασμάτων μέσα από τη χρήση κριτηρίων (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Εστιάζει στην εξεύρεση της μοναδικής και καλά εδραιωμένης, «σωστής» απάντησης σε ένα πρόβλημα.

Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι και τα δύο είδη σκέψης απαιτούν την επεξεργασία της πληροφορίας (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 45). Κατά την επίλυση ενός προβλήματος, η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα σκέψη διαθέτουν μερικά κοινά χαρακτηριστικά στο βαθμό που και οι δύο προϋποθέτουν την αφομοίωση και επεξεργασία της πληροφορίας σε συνεργασία με τη μνήμη (Gowan et al., 1967, σ. 261). Η διαφορά

ανάμεσα τους εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε και επεξεργαζόμαστε το πρόβλημα. Η διερεύνηση του προβλήματος σύμφωνα με την αποκλίνουσα σκέψη, προσανατολίζεται στη λήψη πολλών και ποικίλων ιδεών από τις οποίες τελικά αξιολογεί και επιλέγει αυτήν που ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στο πρόβλημα, ενώ η ανάλυση, η σύγκριση, ο συνδυασμός, η κατηγοριοποίηση και η ταξινόμηση των στοιχείων της εμπειρίας, είναι αποκλειστικά χαρακτηριστικά της συγκλίνουσας σκέψης (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 108). Είναι σαφές ότι για τη δημιουργική διαδικασία, απαιτείται ο συνδυασμός και των δύο μορφών σκέψης. Ο Joy Paul Guilford (1950) ο οποίος επικεντρώθηκε στην κατανόηση των διαφόρων πτυχών της δημιουργικότητας υπογράμμισε, τόσο τη σημασία της αποκλίνουσας όσο και της συγκλίνουσας σκέψης, αλλά και των γνωστικών ικανοτήτων, στη δημιουργική διαδικασία.

Δημιουργικότητα και αποκλίνουσα σκέψη

Οι ερευνητές καταλήγουν ότι η εκπαίδευση αγνοεί τη αποκλίνουσα σκέψη, προσανατολίζοντας τους/τις μαθητές/τριες σε μια κοινά αποδεκτή απάντηση λύση (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 70-71). Θεωρείται ότι η αποκλίνουσα σκέψη, η οποία είναι οικεία στο παιδί, αποτελεί γι' αυτό βασική ψυχοβιολογική ανάγκη και εξασθενεί με την πάροδο του χρόνου, προς όφελος της κριτικής σκέψης. Η έμφαση που δίνεται στη συγκλίνουσα σκέψη και η εμμονή στην απομνημόνευση, ισχυρίζεται ο Guilford (1950) οδηγούν το παιδί σε λάθος «πίστα». Έτσι το άτομο συνηθίζει να σκέφτεται με περιορισμένο τρόπο και με μοντέλα σκέψης που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί. Σαφώς και η αποκλίνουσα σκέψη χρειάζεται επίσης κι αυτή ένα υπόβαθρο πληροφοριών αποθηκευμένο στη μνήμη, από το οποίο θα αντλήσει κατά την επίλυση των προβλημάτων. Δεν είναι η έμφαση στη μνήμη όμως που παρεμποδίζει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, αλλά ο τρόπος αποθήκευσης και διαχείρισης των γνώσεων, που διαφοροποιεί την απλή κινητή εγκυκλοπαίδεια από την καρποφόρα και γόνιμη εκμετάλλευση της πληροφορίας.

Το δημιουργικό άτομο στην αποκλίνουσα σκέψη, δεν είναι βέβαιο ότι η υπόθεσή του θα το οδηγήσει απαραίτητα στην ορθή λύση (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 103). Η δημιουργική σκέψη συνδέεται με τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης, που αντιπροσωπεύει έναν πιο ελεύθερο τύπο πνευματικής διεργασίας σε σύγκριση με τη συγκλίνουσα σκέψη. Είναι ένας τρόπος σκέψης που όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα προσανατολίζεται προς όλες τις πιθανές ιδέες και λύσεις, διερευνώντας την ποικιλία και την ποσότητα των απαντήσεων, από τις οποίες τελικά επιλέγονται οι περισσότερο κατάλληλες για τις ανάγκες της πραγματικότητας. Συνοψίζοντας, τα δημιουργικά άτομα εκδηλώνουν αποστροφή σε συμπεριφορές καθήλωσης ή ρουτίνας και διακρίνονται για την αυτονομία και την ανεξαρτησία στη σκέψη, έχουν πρωτότυπες και ασυνήθιστες αντιδράσεις και συχνά αποστασιοποιούνται από κοινωνικές συμβατικότητες (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 51-56).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αποκορύφωση της παιδικής δημιουργικότητας συμβαίνει στα προσχολικά χρόνια, όπου επικρατεί η φαντασία και η έμφυτη περιέργεια οδηγεί τα παιδιά στο να ανακαλύψουν τον κόσμο. (Rodway et al, 2016). Με αφορμή τα σχολεία Reggio Emilia τα οποία υποστηρίζουν στην παιδαγωγική τους ότι τα παιδιά λατρεύουν την αποκλίνουσα σκέψη, αναφέρεται το παρακάτω παράδειγμα: «Ένα παιδί τριών ετών παίζει με ένα κομμάτι σύρμα (...) Πρώτα φτιάχνει ένα βραχιόλι και μετά το σύρμα γίνεται ιππέας που καβαλάει το καλαμάκι του και τέλος μετατρέπεται στο αυτί ενός αλόγου» (Gandini et al, 2015, σ. 45). Οι εκπαιδευτικοί του Reggio Emilia καταλήγουν στη σκέψη

ότι οι ενήλικες δύσκολα θα χρησιμοποιήσουν την αποκλίνουσα σκέψη, γιατί το να αλλάζει κανείς συχνά γνώμη σημαίνει απώλεια ισχύος. Τα παιδιά από την άλλη πλευρά, μπορούν εύκολα να αλλάζουν γνώμη γιατί νιώθουν ότι πρέπει να είναι ειλικρινή με τις ιδέες τους (Gandini et al, 2015, σ. 45).

Το προφίλ του δημιουργικού ατόμου

Τα άτομα που έχουν υψηλό βαθμό δημιουργικότητας έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όσον αφορά την προσωπικότητά τους (Radović-Marković et al., 2020):

- Είναι επικοινωνιακά. Εμπιστεύονται τη γνώμη των άλλων. Είναι ενεργοί ακροατές με τους συνεργάτες τους. Η δημιουργικότητα και η εμπιστοσύνη εκφράζονται μέσω της επικοινωνίας.
- Είναι ανοιχτόμυαλα. Προτείνουν νέες λύσεις και ιδέες και δεν φοβούνται την αξιολόγηση των ιδεών τους. Είναι πρόθυμοι να μάθουν από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, να μάθουν από τους άλλους, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τον χαρακτήρα τους.
- Παίρνουν ρίσκα. Είναι γενναία στις αποφάσεις και στην πραγματοποίησή τους, δεν φοβούνται το λάθος. Θεωρούν ότι το να απομακρυνθείς από τη ζώνη ασφαλείας σου, είναι κάποιες φορές απαραίτητο προκειμένου να οδηγηθείς στην επιτυχία, ακόμη και αν αυτό που έχεις να αντιμετωπίσεις είναι άγνωστο.
- Είναι ευέλικτα. Προσαρμόζονται σε αλλαγές, νέες μεθόδους εργασίας, νέα περιβάλλοντα, σε άλλες ομάδες και ρόλους.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες μέσα από τους οποίους ένα άτομο μπορεί να αναπτύξει την δημιουργικότητά του, όπως είναι το περιβάλλον, η δημιουργική εκπαίδευση, η οργάνωση, ο προγραμματισμός, η παρώθηση κ.ά. (Μαγνήσαλης, 2003). Τα κύρια οφέλη από την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, είναι η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του ατόμου, η αποτελεσματικότερη επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν, η ανάκτηση σεβασμού, η πρωτοπορία, η διαφορετικότητα και η επιτυχία στον εργασιακό τομέα (Radović-Marković et al., 2020). Ο Ellis Paul Torrance (1963) αναγνωρίζει τους παρακάτω δείκτες δημιουργικότητας ενός δημιουργικού παιδιού:

- Η περιέργεια.
- Η προσαρμοστικότητα.
- Η ευαισθησία στα προβλήματα.
- Ο επαναπροσδιορισμός.
- Η αίσθηση του εαυτού.
- Η πρωτοτυπία.
- Η διορατικότητα.

Μπορούμε να πούμε ότι το δημιουργικό άτομο είναι διαρκώς ενεργά ευαισθητοποιημένο στα προβλήματα του περιβάλλοντος. Ανοιχτό στην εμπειρία και στην πληροφορία, έτσι ώστε να διατυπώνει πολλές και ποικίλες ιδέες και υποθέσεις. Συνδυάζει και μετασχηματίζει τα διάφορα περιεχόμενα και παράγει νέα πρωτότυπα, κατάλληλα προσαρμοσμένα και επεξεργασμένα προϊόντα (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 50).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των δημιουργικών ατόμων είναι η ενορατική αντίληψη. Διαπιστώθηκε ότι τα δημιουργικά άτομα έχουν σταθερή προτίμηση στην αντιληπτική στάση και πιο συγκεκριμένα σε ένα είδος ενορατικής αντίληψης. Αυτό σημαίνει ότι είναι δεκτικά στις εμπειρίες αντί να τις ελέγχουν ή να τις ρυθμίζουν από την αρχή. Επιπλέον μπορούν να βλέπουν το πρόβλημα από όλες τις οπτικές γωνίες χωρίς να αποκλείουν ή να κατακρίνουν και να απορρίπτουν κάποιες ιδέες πρόωρα ως ανόητες ή άχρηστες (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 54). Το δημιουργικό άτομο διαθέτει ενορατική αντίληψη η οποία συλλαμβάνει σφαιρικά τη δομή των πραγμάτων και όχι αποσπασματικά και ασύνδετα τα μέρη τους.

Εκπαίδευση και αναστολή της δημιουργικότητας

Έτσι όπως υπάρχει πληθώρα παραγόντων που συμβάλουν στην ανάπτυξη και εξέλιξη της δημιουργικής σκέψης, παράλληλα υπάρχουν και μια σειρά από συνθήκες ή παράγοντες οι οποίοι μπορούν να εμποδίσουν ή να αναστείλουν πλήρως την ανάπτυξη της. Οι σημαντικότεροι από αυτούς, είναι (Δημόπουλος, σ. 2007):

- Η τυποποίηση της σκέψης. Υπάρχει η τάση οι προηγούμενες εμπειρίες μας, οι ιδέες και οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν με επιτυχία στο παρελθόν, να αυτοματοποιούνται και να επαναλαμβάνονται.
- Η επικέντρωση του/της μαθητή/τριας σε μια μόνο διάσταση του προβλήματος. Πολλά παιδιά υιοθετούν την πρώτη ιδέα η λύση που θα σκεφτούν (συνήθως την πιο εμφανή και κοινότυπη λύση) γιατί δυσκολεύονται να επικεντρώσουν την προσοχή τους και να λάβουν υπόψη περισσότερες διαστάσεις του προβλήματος (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 85).
- Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η χαμηλή αυτοεκτίμηση κάνουν το άτομο να υποτιμά τις δημιουργικές του ικανότητες με αποτέλεσμα να αποφεύγει να παράγει κάτι νέο, δημιουργικό και πρωτότυπο.
- Ο φόβος του λάθους είναι πολλές φορές ένας λόγος που εμποδίζει το άτομο να αναπτύξει τη δημιουργικότητα του. Επίσης ο φόβος πως οι ιδέες που θα προτείνει θα είναι λανθασμένες και θα γελοιοποιηθεί.
- Οι κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση. Η πίεση που αισθάνεται το άτομο στην προσπάθειά του να συμμορφωθεί στους κοινωνικούς κανόνες και τις συμβατικές λύσεις.
- Η ανασφάλεια για το μη γνώριμο. Ο φόβος του άγνωστου και το αποτέλεσμα που μπορεί να έχει μια τέτοια πρακτική προκαλεί εμπόδια στην διερεύνηση νέων ιδεών.

Ένα άλλο καίριο ερώτημα είναι, γιατί οι ενήλικες νιώθουν μη δημιουργικοί σε αντίθεση με τα παιδιά, τι συμβαίνει στο διάστημα ανάμεσα στην παιδική ηλικία και στην ενηλικίωση. Έρευνες δείχνουν, ότι τα παιδιά φτάνουν στην κορυφή της καλλιτεχνικής τους λειτουργικότητας κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Ο Paul Torrance (1965) σχεδίασε τον βαθμό της δημιουργικότητας σε σχέση με την ηλικία. Η δημιουργία κορυφώνεται γύρω στα τέσσερα με τεσσεράμισι χρόνια της ηλικίας ενός παιδιού και ακολουθείται από μια κάθετη πτώση με την είσοδο του στο δημοτικό. Η πίεση που ασκείται στα παιδιά για προσαρμογή και υπευθυνότητα στα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, ίσως παίζει ρόλο για αυτή την πτώση, προσθέτει ο Schirrmacher (1995, σ. 78). Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού κυριαρχεί η φαντασία, ενώ όταν προστίθενται στη ζωή του υποχρεώσεις και αυξάνονται οι απαιτήσεις

για κοινωνική προσαρμογή αναγκάζεται να χρησιμοποιεί περισσότερο τη λογική του σκέψη, με αποτέλεσμα να παρεμβάλλονται εμπόδια στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης (Δημόπουλος, 2007). Μια δεύτερη φανερή κάμψη της δημιουργικής ικανότητας του παιδιού έχει διαπιστωθεί ανάμεσα στον ένατο και δέκατο χρόνο της ζωής του, γύρω δηλαδή στην τετάρτη τάξη του δημοτικού. Το παιδί φαίνεται να απογοητεύεται από τις επαναλαμβανόμενες μαθησιακές απορρίψεις, δεν διακινδυνεύει να παίξει με ιδέες, προτιμά να στηρίζεται στην ορθότητα της αυθεντίας. Επιδιώκει να ταυτιστεί με τον ρόλο του καλού μαθητή. Ο/η δημιουργικός/η μαθητής/τρια στο παραδοσιακό σχολείο, έχει πολύ λίγα περιθώρια να παίξει με τις ιδέες, να πειραματιστεί, να τροφοδοτήσει την περιέργεια του, να κάνει λάθη και να μάθει από αυτά χωρίς τον φόβο της άμεσης κριτικής και αποδοκιμασίας (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 85).

Κάτι άλλο που συμβαίνει, είναι ότι ενώ το παιδί από νωρίς παρατηρεί τα πράγματα γύρω του και κάνει ερωτήσεις γι' αυτά, ο/η ενήλικας δίνει έτοιμες απαντήσεις στις πιθανές ερωτήσεις του χωρίς αναπαραγωγικά σχόλια (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 105). Οπότε με αυτόν τον τρόπο, το παιδί έχει αποτύχει να προεκτείνει τη δύναμη των υποθέσεων που κάνει, ώστε να ανακαλύψει μόνο του τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας έννοιας, ανιχνεύοντας τις πιθανές ομοιότητες και διαφορές. Έτσι, με την πάροδο του χρόνου σταματά να παρατηρεί, να ανιχνεύει, να υποθέτει, να ρωτά, να είναι περίεργο και εφευρετικό, παρουσιάζοντας από το ένατο έτος της ηλικίας του μια αισθητή πλέον κάμψη των δημιουργικών του ικανοτήτων. Το κέντρο βάρους όλης της διαδικασίας μετατοπίζεται από το παιδί στον/στην ενήλικα και τον/την παιδαγωγό, από τον/την οποίο περιμένει κατά μείζονα λόγο να διδαχτεί. Έτσι, διαμορφώνεται βαθμιαία ένα παθητικό σύστημα πληροφόρησης, το οποίο εξασθενεί τους αμυντικούς μηχανισμούς του ατόμου, γιατί η παθητική προσφορά και αποδοχή της γνώσης δεν μετασχηματίζει τα γνωστικά σχήματα του μαθητή (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 105).

Μολονότι όλα τα παιδιά είναι από τη φύση τους δημιουργικά, αυτή η δημιουργικότητα παραμένει σε λανθάνουσα μορφή όταν δεν υπάρχει εξάσκηση. Όσο ένα παιδί μεγαλώνει, η νοητική και κοινωνική του ανάπτυξη παρουσιάζει ανοδική πορεία σε αντίθεση με την καλλιτεχνική δημιουργία, η όποια είναι ακριβώς αντίστροφη και έτσι η καλλιτεχνική αισθητική του έκφραση υποχωρεί (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 54). Ο Andre Malraux αναφέρει ότι η τέχνη του παιδιού πεθαίνει μαζί με την παιδική ηλικία⁷⁶, μαζί με την παιδική έκφραση και τον αυθόρμητο χαρακτήρα του παιχνιδιού (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 66).

4.2.4. Η σημασία του παιχνιδιού και η παιγνιώδης μάθηση στην αισθητική καλλιέργεια των μικρών παιδιών

Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού

Το παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού. Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί πάνω στο παιχνίδι είναι πλείστες. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί, ερευνητές και φιλόσοφοι έχουν μιλήσει και υποστηρίξει την αξία του παιχνιδιού σε όλα τα επίπεδα της παιδικής ανάπτυξης, στο νοητικό, το γνωστικό, το σωματικό, το ψυχικό και το κοινωνικό επίπεδο. Επίσης υπάρχουν οι παραδοσιακές και οι σύγχρονες αντιλήψεις για τον ρόλο του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού. Σύμφωνα με τον Αντώνη Αντωνιάδη (1994) οι παραδοσιακές θεωρίες για το παιχνίδι είναι επηρεασμένες από την

⁷⁶ Αναφέρεται στον Brown, 1962.

θεωρία του Δαρβίνου, οι οποίες υποστηρίζουν ότι παίζοντας καταναλώνουμε την ενέργειά μας, ψυχαγωγώντας έτσι τον ίδιο μας τον εαυτό. Έτσι λοιπόν οι παραδοσιακές θεωρίες είναι, αυτή της πλεονάζουσας ενεργητικότητας, της προβολής του εγώ, του αταβισμού, της αυτό-αγωγής, της ανακούφισης και της βιολογικής λειτουργίας. Μια από τις πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι ήταν αυτή του Herbert Spencer (1873) ο οποίος πίστευε ότι τα παιδιά έχουν ένα εγγενές πλεόνασμα ενέργειας και το παιχνίδι χρησίμευε ως μηχανισμός αποφόρτισης. Σύμφωνα με τον Edward Hall (1959) τα στάδια της παιδικής ανάπτυξης αποτελούν μία ανασκόπηση των σταδίων της εξέλιξης της ανθρωπότητας και των προγόνων, έτσι τα χαρακτηριστικά του ατόμου κληρονομούνται και οδηγούν στις εξελικτικές φάσεις του παιχνιδιού. Ο Μαρσαγγούρας (2011α) συμφωνεί, λέγοντας ότι το παιδί συνοψίζει τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού με παιγνιώδη τρόπο.

Τον 20ό αιώνα, οι θεωρίες για την αναγκαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού αρχίζουν να διαφέρουν. Οι νεότερες θεωρίες απαντούν σε ερωτήματα, όπως γιατί παίζει ο άνθρωπος και ποια είναι η σημασία του παιχνιδιού στην ψυχανάλυση, στη γνωστική θεωρία και στην κοινωνιολογία. Ο Mead στη Συμβολική Διαντίδραση υποστήριξε ότι μέσα από το συμβολικό παιχνίδι το παιδί πλάθει την προσωπικότητά του, υποδύεται και αναπαριστά ρόλους των άλλων και από αυτή τη στιγμή μπορεί να θεωρηθεί μέλος της κοινωνίας και να χειριστεί αυτούς τους ρόλους (Αυγητίδου, 2001). Ο Sigmund Freud και ο Erik Erikson θεωρούσαν ότι το παιχνίδι βοηθάει το παιδί στο να αντιμετωπίσει προβληματικές καταστάσεις, τους φόβους και το άγχος του. Το παιχνίδι έχει υπαρξιακή σημασία για το παιδί και αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από ιστορικούς της τέχνης και του πολιτισμού, όσο και από παιδαγωγούς όλων των εποχών (Πανταζής, 1997, σ. 54). Εξίσου σημαντικά είναι τα ευρήματα στις νευροεπιστήμες οι οποίες υποστηρίζουν τις θετικές επιδράσεις του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του εγκεφάλου (Cole-Hamilton, 2012· Lester & Russell, 2008). Η Διεθνής Ένωση για την Εκπαίδευση της Παιδικής Ηλικίας (ACEI)⁷⁷ έχει υποστηρίξει ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών έχουν ανάγκη να παίζουν, ιδίως στον σύγχρονο κόσμο που αναγκάζονται να κάνουν πρόοδο σε κάθε τομέα. Πολλοί/ες ψυχολόγοι και ερευνητές/τριες της παιδικής ηλικίας, πιστεύουν ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη σωματική, την κοινωνική, τη συναισθηματική, τη γνωστική ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών (Piaget, 1962· Vygotsky, 1978· Kopp, 2010· Mayesky, 2014).

Συναισθηματικά, μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά βιώνουν την ευτυχία, τα επιτεύγματα, την ευχαρίστηση και τη χαρά, αντιμετωπίζοντας το άγχος και τις φοβίες. Στη Λευκή Βίβλο του Ιδρύματος LEGO (Zosh et al., 2017) αναφέρεται ότι η χαρά και το παιχνίδι, σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα ντοπαμίνης που παίζουν ρόλο στη βελτίωση της μνήμης, της προσοχής, της συνεχούς κίνησης, της δημιουργικότητας και των κινήτρων. Όταν έχουμε θετικά συναισθήματα όλα είναι πιο εύκολα, δεν νιώθουμε κουρασμένοι από την πορεία, αντίθετα αισθανόμαστε αυτοπεποίθηση να δοκιμάσουμε κάτι καινούργιο. Ο/η καθένας/μία μπορεί διαισθητικά να θυμηθεί πόσο δύσκολο μπορεί να είναι, όταν πρέπει να είναι παραγωγικός/η ή όταν είναι λυπημένος/η για κάτι που συμβαίνει στη ζωή του/της. Οι τελευταίες έρευνες μάς λένε ότι δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά που είναι πιο παιχνιδιάρικα είναι πιο δημιουργικά. Γνωστικά, τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, τη λογική και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά έχουν τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της μάθησης παίζοντας παιχνίδια μέσα σε χαλαρές διαδικασίες και παράλληλα αυτή η άτυπη και ελεύθερη

⁷⁷ Αναφέρεται στους Isenberg & Quisenberry, 2002.

ατμόσφαιρα τους δίνει την ευκαιρία να μάθουν τις έννοιες, τις ιδέες, τα μαθηματικά, ακόμα και τη γλώσσα (Kumar, 2008). Τα παιδιά όταν παίζουν είναι πολύ πιο αφοσιωμένα στην εργασία που πρέπει να πραγματοποιήσουν από ότι όταν αυτή η εργασία γίνεται με έναν ακαδημαϊκό τρόπο (Palmer &, Galina, 2005). Κοινωνικά, μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται, να διαπραγματεύονται, να διαχειρίζονται τους κινδύνους, να ηγούνται και να υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Αναπτύσσουν το κίνητρο να ακολουθούν κανόνες, να συμπεριφέρονται και να δίνουν προσοχή. Αποκτούν τη δυνατότητα να επηρεάζουν, να χειρίζονται, να αναγνωρίζουν ευκαιρίες και να κάνουν επιλογές για τη ζωή τους (Clarr et al., 2016). Όταν τα παιδιά παίζουν, γίνονται υπεύθυνα, κατασκευάζουν και αποδομούν τους κανόνες, αποφασίζουν πώς και πότε θα συμμορφωθούν, πότε θα παρεκκλίνουν και πότε θα ηγηθούν ή θα ακολουθήσουν. Σωματικά τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι, αναπτύσσουν τις φυσικές και κινητικές τους δεξιότητες. Με λίγα λόγια όταν το παιδί παίζει, έχει την ευκαιρία να μάθει τον εαυτό του, να αναπτυχτεί να ανακαλύψει τον κόσμο, να κοινωνικοποιηθεί, να αλληλεπιδράσει, να εκφραστεί, να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες.

Εξίσου σημαντική είναι η άποψη του Jurgen Fritz (1991)⁷⁸ ο οποίος ισχυρίζεται ότι τα παιδιά δεν παίζουν για να μάθουν αλλά κυρίως για τον εαυτό τους. Παίζοντας, προσαρμόζονται στο περιβάλλον, το μεταμορφώνουν και αναπαράγουν τις δομές σκέψης που απέκτησαν. Με αυτόν τον υποσυνείδητο τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν χωρίς ουσιαστικά να το γνωρίζουν και χωρίς να προσαρμόζονται σε μια συμβατική μέθοδο, τυπικής μάθησης. Ο Μάριος Πουρκός (2009, σ. 30-31) υποστηρίζει ότι «Οι αυθόρμητες δραστηριότητες του παιχνιδιού όταν ήμασταν παιδιά ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με την καθημερινή μας ζωή, σε όλες αυτές τις δραστηριότητες βρίσκαμε ευχαρίστηση και ικανοποίηση (...) Στη διαδικασία αυτή δημιουργείται ένα ευχάριστο περιβάλλον των ατόμων που συμμετέχουν, κάνοντας τη μάθηση να φαίνεται παιχνίδι και διασκέδαση. Τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα, παρωθούν το άτομο στη συνέχεια της δράσης, στην επανάληψη των δραστηριοτήτων ή στην τελειοποίηση του έργου για να καταφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα». Ο Freud υποστήριξε ότι το παιχνίδι λαμβάνει τέλος όταν εμφανίζεται η λογική σκέψη. Το να σκεφτόμαστε με λογικό τρόπο δεν συνάδει με το να εκφράζουμε ελεύθερα αυτό που επιθυμούμε. Έτσι, αυτό μας οδηγεί, στην συσχέτιση ανάμεσα στον ενήλικο που δρα όπως ένα άτομο με λογική και στον «πρωτόγονο που συμπεριφέρεται με βάση αυτά που επιθυμεί, όπως δηλαδή το παιδί⁷⁹.

Το συμβολικό παιχνίδι του Lev Vygotsky

Εκτός από τα γνωστικά οφέλη, ο Vygotsky εξέτασε το παιχνίδι ως μια κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα, θεωρώντας το ως μοχλό ανάπτυξης και αποδίδοντάς του κομβικό ρολό στην ανάπτυξη του παιδιού (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 145). Το παιχνίδι περιλαμβάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη διαπραγμάτευση μεταξύ των παιδιών. Μέσω αυτού τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν, να υιοθετούν διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αναπτύσσουν την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και προτύπων. Για τον Vygotsky (1933/1998, σ. 267) το πραγματικό παιχνίδι αποτελεί «(...) μια μοναδική σχέση με την πραγματικότητα η οποία χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία

⁷⁸ Αναφέρεται στον Πανταζή, 1997, σ. 20.

⁷⁹ Αναφέρεται στην Τσιαντζή, 1998.

φανταστικών καταστάσεων ή από τη μεταβίβαση ιδιοτήτων από κάποια αντικείμενα σε άλλα». Θεωρεί ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στο παιχνίδι είναι η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης, εκπληρώνοντας λειτουργίες κάτω από περιορισμούς και συνεπώς δημιουργώντας κανόνες. Οι κανόνες δεν προϋπάρχουν αλλά απορρέουν από την ίδια τη φανταστική κατάσταση, όπως και είναι απαραίτητοι για να ξεκινήσει και να διατηρηθεί το παιχνίδι (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 140-153). Καθώς το παιδί υιοθετεί στο παιχνίδι του χαρακτηριστικά, ρόλους και κανόνες, με τους οποίους μπορεί να λειτουργήσει συμβολικά και να ελέγξει τη συμπεριφορά του (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 168) οδηγείται στον αυτοπεριορισμό και στην αυτοδιάθεση.

Το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται στη προσχολική ηλικία, όταν αναπτύσσονται νέες ανεκπλήρωτες ανάγκες ή επιθυμίες και αποτελεί τη φανταστική εκπλήρωσή τους, όταν δεν μπορούν να ικανοποιηθούν στην πραγματικότητα. Άλλωστε για το παιδί η σκέψη πραγματοποιείται πρώτα στη φανταστική κατάσταση του παιχνιδιού και μετά στην πραγματική ζωή (Δαφέρμος & Μπάλη, 2009, σ. 297). Το παιδί όταν παίζει βρίσκεται σε μια διαρκή εναλλαγή της πραγματικότητας και του κόσμου των παιχνιδιών. Πιο καθαρά αυτό φαίνεται στο συμβολικό παιχνίδι και στο παιχνίδι με ρόλους, όπου τα παιδιά αφενός βιώνουν και επεξεργάζονται την πραγματικότητα και αφετέρου διαμορφώνουν νέους φανταστικούς κόσμους (Πανταζής, 1997, σ. 24). Στο συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να ξαναζήσουν γεγονότα και σημαντικές εμπειρίες και έτσι να τις κατανοήσουν. Η ευχαρίστηση του παιχνιδιού, έγκειται στο ότι οι εμπειρίες που ξαναγεννιούνται με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να τροποποιηθούν και να ταιριάξουν ιδιосуγκρασία στις επιθυμίες του «παίκτη» (Glyn & Silk, 1997, σ. 93). Με το συμβολικό παιχνίδι το παιδί επιχειρεί να διατηρήσει ομαλές σχέσεις με τον πραγματικό κόσμο, μιας που τα μέσα που διαθέτει είναι άνισα και οι δυνάμεις του περιορισμένες. Παίζει και φαντάζεται ότι έχει κατακτήσει τον κόσμο γύρω του και έτσι με τη μαγική δύναμη του παιχνιδιού κατακτά ό,τι του αρνείται το κοινωνικό περιβάλλον και ο κόσμος γύρω του (Γέρου, 1984, σ. 31).

Το παιχνίδι φαντασίας με αντικείμενα του Lev Vygotsky

Η Καλλιρρόη Παπαδοπούλου (2009, σ. 158-167) αναφέρει ότι ο Vygotsky υποστήριξε ότι το παιχνίδι φαντασίας με αντικείμενα είναι η πρώτη δραστηριότητα που επιτρέπει στα παιδιά να απελευθερωθούν από τους περιορισμούς του άμεσου περιβάλλοντος και σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη του συμβολισμού. Όταν τα παιδιά δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση, οι πράξεις τους και η συμπεριφορά τους δεν βασίζονται σε απλά εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά απορρέουν από τη σημασία που έχουν αυτά τα ερεθίσματα στο πλαίσιο της φανταστικής κατάστασης στην οποία χρησιμοποιούνται. Στο παιχνίδι δηλαδή, το παιδί μπορεί να δράσει βάσει του πώς έχει νοηματοδοτήσει ένα αντικείμενο και όχι βάσει του πραγματικού αντικειμένου. Συνεπώς η δράση του είναι επακόλουθο των ιδεών του, πάρα των πραγμάτων. Όταν το παιδί παίζει με ένα αντικείμενο που υποκαθιστά ένα άλλο, τότε διαχωρίζει το νόημα από το πραγματικό αντικείμενο και το προσαρμόζει στο υποκατάστατο, το οποίο λειτουργεί πια ως διαμεσολαβητής. Με τον τρόπο αυτό αλλάζει καθοριστικά η σχέση του παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον. Το υποκατάστατο αντικείμενο δεν χρειάζεται να έχει εξωτερική ομοιότητα με το πραγματικό αντικείμενο, είναι απαραίτητο όμως να επιτρέπει τη διενέργεια πράξεων που να μοιάζουν με αυτές που θα μπορούσε να κάνει κάποιος με το πραγματικό αντικείμενο (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 158-167). Έτσι

ένα ραβδί μπορεί να είναι άλογο, όπως περιγράφει χαρακτηριστικά ο Vygotsky⁸⁰, όχι γιατί μοιάζει με άλογο αλλά γιατί επιτρέπει στο παιδί να το υπεύσει. Το συμβολικό παιχνίδι με αντικείμενα, υποβοηθά την αφηρημένη σκέψη. Το παιχνίδι που βασίζεται στο νόημα των πράξεων οδηγεί στην ανάπτυξη της βούλησης, δηλαδή των συνειδητών επιλογών.

Ο Vygotsky όπως και ο Piaget αναγνώρισαν ότι το συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται όταν αναδύεται η νοητική ικανότητα της αναπαράστασης, η οποία επιτρέπει στο παιδί να αποστασιοποιηθεί από το άμεσο παρόν. Η αποδέσμευση της σκέψης από την εξωτερική πραγματικότητα είναι δύσκολη για το παιδί και επιτυγχάνεται αργά και σταδιακά (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 149-160). Η Meredieu (1974, σ. 20) υποστηρίζει ότι «Η μαγική σκέψη του παιδιού καθώς συγχέει το πραγματικό με το φανταστικό εξελίσσεται μέσω του παιχνιδιού μετασχηματίζοντας τον κόσμο». Για το παιδί, η σκέψη πραγματοποιείται πρώτα στη φανταστική κατάσταση του παιχνιδιού και μετά στην πραγματική ζωή (Καλλιάντα, 2009, σ. 274). Το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό εργαλείο, διότι αναπτυξιακά εκτείνεται το διάστημα μεταξύ της συγκεκριμένης κατανόησης και της αφηρημένης σκέψης, δίνοντας στο παιδί την ευκαιρία να κατηγοριοποιήσει τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής του, οι οποίες είναι συχνά πολύπλοκες και αφηρημένες (Maggie et al., 2009). Το παιχνίδι αποτελεί τη δραστηριότητα στην οποία συντελείται η «συνάντηση» του ατομικού με το κοινωνικό (Shenewuly, 1994) δηλαδή η συνάντηση ανάμεσα στην εσωτερική πραγματικότητα του και τον κόσμο. Χρησιμοποιώντας αντικείμενα με συμβολικό τρόπο και υιοθετώντας ρόλους στο παιχνίδι, το παιδί κατακτά πολιτισμικά σημεία, με αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό και την αναδόμηση των ψυχολογικών του λειτουργιών (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 168).

Το παιχνίδι ως πολιτισμική λειτουργία. Η άποψη του Johan Huizinga

Ο Johan Huizinga (1938) μέσα από τη μελέτη του υποστηρίζει τη σημασία του παιχνιδιού στον ανθρώπινο πολιτισμό, θεωρώντας ότι αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνίας. Το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια δραστηριότητα αναψυχής αλλά ένα ζωτικό μέρος της ανθρώπινης ζωής, που διαπερνά διάφορες πτυχές, όπως η θρησκεία, η τέχνη, η γλώσσα και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο Huizinga θεωρούσε το παιχνίδι, ως μια μορφή δημιουργικής έκφρασης και έναν τρόπο για τους ανθρώπους να κατανοούν τον κόσμο και να συμμετέχουν σε φανταστικές και συμβολικές δραστηριότητες. Όπως και η ίδια η παιδική ηλικία έτσι και το παιχνίδι αποτελεί συστατικό γνώρισμα της ύπαρξής μας στον κόσμο. Αν αποσυνδέσουμε το παιχνίδι από τον εννοιολογικό του δεσμό με την παιδική ηλικία, ανακαλύπτουμε ότι ως πρωταρχική έννοια διέπει πάντοτε τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο (Κατσαβουνίδου, 2020, σ. 323). Ο Huizinga (1938, σ. 17) θεωρεί ότι το παιχνίδι και ο πολιτισμός συνυφάνονται αμοιβαία, ενώ το καθαρό παιχνίδι αποτελεί μία από τις κύριες βάσεις του πολιτισμού. Πιστεύει ότι έχει μια πολιτιστική και δημιουργική λειτουργία, δηλαδή ο πολιτισμός έχει την καταγωγή του στο παιχνίδι ή καλύτερα, ο πολιτισμός προέκυψε από το παιχνίδι. Ο ίδιος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο πολιτισμός εμφανίζεται με τη μορφή ενός παιχνιδιού που παίζεται εξ αρχής (Huizinga, 1938, σ. 17). Μέσα σε αυτό το παιχνίδι, η κοινωνία εκφράζει στην ερμηνεία της για τη ζωή και τον κόσμο. Με τούτο δεν εννοούμε ότι το παιχνίδι μετατρέπεται σε πολιτισμό, αλλά ότι ο πολιτισμός στις αρχικές του φάσεις

⁸⁰ Αναφέρεται στην Παπαδοπούλου, 2009, σ. 158-167.

έχει χαρακτήρα παιχνιδιού και ότι προχωρά σύμφωνα με τη μορφή και την ψυχική διάθεση του παιχνιδιού (Huizinga, 1938, σ. 75). Το παιχνίδι ως ένα διάλειμμα στην καθημερινότητα, αλλά και ως μια τακτικά επαναλαμβανόμενη χαλάρωση, εξωραϊζει τη ζωή, τη διευρύνει και αποτελεί μια αναγκαιότητα τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία, λόγω του νοήματος που περιέχει αλλά και της εκφραστικής αξίας των πνευματικών και κοινωνικών συνειρμών του. Με δύο λόγια, το παιχνίδι αποτελεί μια πολιτισμική λειτουργία και η έκφραση του ικανοποιεί όλα τα είδη των κοινωνικών ιδανικών (Huizinga, 1938, σ. 22).

Η κοινωνική διάσταση του παιχνιδιού

Το παιχνίδι όπως και η μάθηση είναι επίσης μια κοινωνική αλληλεπίδραση. Περιέχει ανεξάρτητα από τις λειτουργίες κοινωνικής προσαρμογής, στοιχεία πολιτιστικής-πολιτισμικής διαπραγμάτευσης, τα οποία θεωρούνται συστατικά του παιδικού πολιτισμού. Το αίσθημα ότι ανήκει κανείς σε μια ξεχωριστή ομάδα, ότι ζει σε μία κατάσταση συμμετοχής και απομάκρυνσης από τον πραγματικό κόσμο διατηρεί τη μαγεία του και μετά το τέλος του ατομικού παιχνιδιού. Μέσα στον κύκλο του παιχνιδιού, οι νόμοι και οι συνήθειες της καθημερινής ζωής δεν ισχύουν πλέον, είμαστε διαφορετικοί και κάνουμε πράγματα διαφορετικά (Huizinga, 1938, σ. 27). Τα παιδιά απολαμβάνουν την παρουσία τους με τους άλλους και ταυτόχρονα οικοδομούν μια βαθύτερη κατανόηση και πιο ισχυρές σχέσεις (Zosh et al., 2017). Συνειδητά, παρακολουθούν τις δικές τους αντιδράσεις στις συμπεριφορές των άλλων, κατανοούν τον εαυτό τους και φτάνουν στην αυτογνωσία. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά επιτυγχάνουν έλεγχο και μαθαίνουν νέες δεξιότητες αντιμετώπισης καθώς διαμορφώνονται οι συμπεριφορές τους (Ray, 2004). Καθώς εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο, οι συμμαθητές/τριες αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία και η συμβολή του παιχνιδιού μέσα από την κοινωνική μάθηση χτίζει τη βάση της κοινωνικής ζωής. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να κατανοούν τα σημάδια, να ακούν και να λαμβάνουν την οπτική γωνία του άλλου, βασικές πτυχές για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές/τριες, μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, μαθαίνουν να μοιράζονται ιδέες, να εκφράζονται, να διαπραγματεύονται και να καταλήγουν σε συμβιβασμούς (Mraz et al., 2016). Επίσης μαθαίνουν να εξισορροπούν την αυτονομία και την αλληλεξάρτηση (Mardell et al., 2016). Παίζοντας, το άτομο αποκτά αυτό-επιβεβαίωση και αναγνώριση, βγαίνει από την απομόνωσή του και αποκτά κοινωνικότητα (Kreuzer, 1983)⁸¹.

Η παιγνιώδης μάθηση ως μέσο αγωγής

Με την αγωγή και την ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι, ασχολήθηκαν σημαντικοί και μεγάλοι παιδαγωγοί όπως ο Jean-Jacques Rousseau, ο Jean Paul κ.ά. Χρειάστηκε όμως να φτάσουμε στην εποχή του Friedrich Froebel και τις βαριές παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν στην Ευρώπη τη δεκαετία του '30 οι οποίες έδωσαν στην παιδαγωγική του παιχνιδιού κεντρικό ρόλο. Μέσα από τον Froebel τη Maria Montessori, τον Alexander Sutherland Neil, τον Rudolf Summerhill, τα σχολεία Reggio Emilia και άλλους παιδαγωγούς και σχολές του 20ού αιώνα, εισάγεται και τυπικά πλέον το παιχνίδι στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι παιδαγωγοί του σήμερα αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως μέσο αγωγής.

⁸¹ Αναφέρεται στους Van der Kooij & Meyjes, 1986.

Ταυτόχρονα, τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε μια νέα διδακτική η οποία παρέχει μεθόδους μάθησης μέσα από το παιχνίδι, η παιγνιώδης διδασκαλία/μάθηση ή η παιδαγωγική του παιχνιδιού. Η παιγνιώδης μάθηση θεωρείται ως μια εναλλακτική διδακτική και μπορεί να πάρει μορφή μέσα από τα εξής (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 413):

- Την ενσωμάτωση του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας.
- Τη διδασκαλία παιχνιδιών, οπότε το παιχνίδι αποτελεί το περιεχόμενο και τον στόχο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.
- Τη διεξαγωγή του μαθήματος σύμφωνα με κανόνες ενός παιχνιδιού, με στόχο την εκμάθηση περιεχομένου.

Ο Πανταζής (2003) εξηγεί ότι η παιδαγωγική του παιχνιδιού προτείνει το παιχνίδι, ως μέσο αγωγής και από την άλλη ως μέθοδο διδασκαλίας. Ενώ με τη δεύτερη θέση, τονίζεται το κατευθυνόμενο παιχνίδι, δηλαδή τα παιδιά θα πρέπει με την παιγνιώδη μάθηση να αποκτούν συγκεκριμένες εμπειρίες. Η παιδαγωγική του παιχνιδιού αναφέρεται στην ανάπτυξη της ζωής, σε όλες τις διαστάσεις και την πολλαπλότητα της. Σκοπός της παιδαγωγικής αυτής είναι το παιχνίδι να μπορέσει να εξελιχθεί παραγωγικά. Το *Innovating Pedagogy*⁸² τονίζει την παιγνιώδη μάθηση ως τάση σε όλα τα περιβάλλοντα μάθησης από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο και τη δια βίου εκπαίδευση. Το παιχνίδι θα πρέπει να παραμείνει κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας και μάθησης καθόλη τη διάρκεια της ζωής. Η παιγνιώδης μάθηση ευδοκιμεί σε χώρους που είναι ασφαλείς, ευνοούν την εξερεύνηση και υποστηρίζουν την παραγωγική αποτυχία, όπως κάνει η σχεδιαστική σκέψη. Ο Scheuerl⁸³ χαρακτηρίζει την παιγνιώδη μάθηση ως την ανώτερη μορφή μάθησης.

Η περιέργεια, ο πειραματισμός και η ανακάλυψη, μέσα από την παιγνιώδη μάθηση

Η παιγνιώδης μάθηση μπορεί να αποτελέσει μια τεράστια πηγή δημιουργικότητας και μια μεγάλη ευκαιρία για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης και μάθησης μέσα από τη φυσικότητα της περιέργειας των παιδιών. Η περιέργεια κάνει τα παιδιά να έχουν θάρρος να θέτουν ερωτήσεις, να εντοπίζουν προβλήματα, να φαντάζονται νέες δυνατότητες και λύσεις, να διαμορφώνουν νέες συνδέσεις μεταξύ ανθρώπων, ιδεών και του κόσμου (Bateson & Martin, 2013). Σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες, μια βιβλιοθήκη γνώσεων δεν είναι αρκετή για να ανταπεξέλθει κανείς στις σύγχρονες ανάγκες. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων περικλείει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων που βοηθούν τα παιδιά όχι μόνο να μαθαίνουν πληροφορίες αλλά και να αντιμετωπίζουν νέες καταστάσεις (Care et al., 2017). Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητά τους να εξερευνούν το περιβάλλον και να σκέφτονται ευέλικτα με διαφορετικές προσεγγίσεις και με πιο κριτικό τρόπο (Zosh, et al., 2017). Η Lady Allen of Hurtwood (1968) δηλώνει ότι το παιχνίδι για τα παιδιά δεν είναι μια παθητική απασχόληση αλλά η πραγματοποίηση των επιθυμιών τους για τις δικές τους ανακαλύψεις. Ο James Hymes (1991) υποστηρίζει ότι το παιχνίδι μπορεί να είναι μια δραστηριότητα διαδικασίας σκέψης, η οποία περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, τη διερεύνηση και την οργάνωση ιδεών, καθώς τα παιδιά

⁸² Αναφέρεται στον Ferguson et al., 2019.

⁸³ Αναφέρεται στον Πανταζή, 2004.

εμπλέκονται σε υψηλά επίπεδα μάθησης (Korpp, 2010). Κατά την απασχόληση με το παιχνίδι, το μικρό παιδί αφοσιώνεται ολόψυχα, συγκεντρώνει όλη του την προσοχή στο επιτελούμενο έργο έτσι ώστε φαίνεται σχεδόν σα να αποσύρεται από το περιβάλλον (Winnicott, 1980, σ. 100). «Το παιχνίδι θεωρείται ως μια εργασία του παιδιού μέσω της οποίας ανοίγει η σκέψη του» (Sutton-Smith, 1979, σ. 314)

Το παιχνίδι είναι ένα σενάριο που παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να κατευθύνουν τις δικές τους δραστηριότητες με αυτενέργεια και ενεργό εμπλοκή σε έναν ασφαλές χώρο. Τα παιδιά πειραματίζονται χωρίς τον κίνδυνο μιας πραγματικής απώλειας. Παρόλα αυτά η δοκιμή υποθέσεων και η εξερεύνηση άγνωστων μονοπατιών απαιτεί θάρρος. Εν κατακλείδι, τα παιδιά που αισθάνονται ελεύθερα να κάνουν λάθη, να εξερευνούν και να πειραματίζονται, αισθάνονται επίσης ελεύθερα να εφεύρουν, να δημιουργούν και να βρίσκουν νέους τρόπους να κάνουν πράγματα (Freire, 2006). Το παιχνίδι στις τέχνες προσφέρει μια ποικιλία συναισθημάτων, από τη χαρά της δημιουργίας μέχρι την απώλεια ενός αποτυχημένου πειράματος, το οποίο πρέπει να διαχειριστούμε όσο καλύτερα μπορούμε και να βρούμε το κουράγιο να το διορθώσουμε ή να χτίσουμε πάνω σε αυτό μια νέα ιδέα. Το παιχνίδι παρέχει μια ευκαιρία για τη σχετικά ριψοκίνδυνη δράση μιας νέας συμπεριφοράς σε ένα φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον (Garvey, 1990, σ. 42). Ο πειραματισμός στις τέχνες, σημαίνει δοκιμή νέων υλικών ή μιας ιδέας με έναν άγνωστο τρόπο, την παρατήρηση της σύμπτωσης ή την πραγματοποίηση ενός σχεδίου με νέες δυνατότητες. Επιπλέον, η δύναμη της έκπληξης του απροσδόκητου που μπορεί να συμβεί από στιγμή σε στιγμή μέσα από την καλλιτεχνική διαδικασία μπορεί να φέρει συναισθηματική ολοκλήρωση, σε μια κατά τα άλλα βαρετή διαδικασία. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί η σημασία της στάσης του/της εκπαιδευτικού στο να παρέχει συναισθήματα ασφάλειας και υποστήριξης, θέτοντας ερωτήματα και καθοδηγώντας τους μαθητές στη διαδικασία ανακάλυψης και διερεύνησης (Edwards & Springate, 1995).

Οι θεραπευτικές πτυχές του παιχνιδιού

Οι θεραπευτές υπογραμμίζουν τις ιδιότητες κάθαρσης που έχει το παιχνίδι. Υποστηρίζουν τη μέθοδο της αναπαράστασης μιας εμπειρίας και ότι ίσως αλλάζοντας τα αποτελέσματά αυτά στο παιχνίδι, το παιδί αποκτά την ικανότητα να αντιμετωπίσει το πρόβλημα και στην πραγματική ζωή. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 60 ετών η «θεραπεία παιχνιδιού» έχει γίνει μια γνωστή και δημοφιλή μέθοδος θεραπείας (Hall et al., 2002). Ο Erick Erickson μελέτησε την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον και την κοινωνικοποίησή του, διατυπώνοντας τη θεωρία της «ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης» (Καψάλης, 2006). Οι πρώτοι ψυχαναλυτές όπως ο Sigmund Freud, η Anna Freud και η Melanie Klein, ερεύνησαν τη σημασία του παιχνιδιού ως μορφή ψυχανάλυσης και θεραπείας για τα παιδιά και ανέπτυξαν τη θεραπεία μέσω του παιχνιδιού, αντί της ελεύθερης σύνδεσης, για να διευκολύνουν τη θεραπευτική διαδικασία στα μικρά παιδιά (Bratton et al., 2005· Leblanc & Ritchie, 2001). Οι Freud και Erikson θεωρούσαν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να εξωτερικεύσουν κάποια δύσκολα γεγονότα και αυτό μπορεί τελικά να γίνει εφικτό, μόνο μέσα από την επανάληψη και την προσέγγιση αυτών των γεγονότων με παιγνιώδη τρόπο. Επειδή τα μικρά παιδιά συχνά δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, το παιχνίδι μετατρέπεται σε ένα κατάλληλο θεραπευτικό μέσο (Porter et al., 2009) επιτρέποντας στο παιδί να κυριαρχήσει επάνω στο άγχος ή στο τραύμα του (Mulherin, 2001). Η Anna Freud (1996) πιστεύει ότι το παιδί μέσω της

παιγνιώδους προσέγγισης των βιωμάτων, προσπαθεί να επεξεργαστεί ενεργητικά το προηγούμενος παθητικά βιωμένο γεγονός, χωρίς φραγμούς και εκφράζοντας καλύτερα τα συναισθήματά του. Επιπλέον, το παιχνίδι είναι μια ενεργητική διαδικασία που μπορεί να επιτρέψει στο παιδί να παίξει το άγχος και το τραύμα, και τελικά να αποκτήσει κυριαρχία πάνω τους (Mulherin, 2001).

Η Klein με την έννοια της «προβολικής ταύτισης» περιγράφει μια ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα προβάλλουν ασυνείδητα τα δικά τους συναισθήματα και σκέψεις στους άλλους και στη συνέχεια ταυτίζονται με αυτές τις προβολές. Στην παιχνοθεραπεία παρατηρώντας το παιδί να παίζει, μπορούμε να αντιληφθούμε αν υπάρχουν κάποια θέματα τα οποία το προβληματίζουν, καθώς το ίδιο προσομοιώνει την καθημερινότητα του, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται ότι η επιρροή του πάνω σε ένα παιχνίδι-αντικείμενο τελικά δεν επιστρέφεται πίσω. Το παιδί, καθώς κινείται ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα, δημιουργεί την δική του πραγματικότητα και μέσα σε αυτή ικανοποιεί την επιθυμία του, λύνοντας με έναν δικό του τρόπο τις προβληματικές καταστάσεις. Η παιχνοθεραπεία απευθύνεται σε ηλικίες από 3 έως 12 ετών και χρησιμοποιείται για την ανακούφιση του άγχους, του θυμού, της κατάθλιψης, της απογοήτευσης, της ευερεθιστότητας, των δυσκολιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των συμπτωμάτων που σχετίζονται με το τραύμα σε παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές, διαταραχές της διάθεσης ή συναισθηματικά προβλήματα (Porter et al., 2009). Στην παιχνοθεραπεία χρησιμοποιείται η δημιουργική φαντασία, το δραματικό παιχνίδι και το δημιουργικό-ελεύθερο παιχνίδι. Ο ρόλος των παιδαγωγών είναι πολύ σημαντικός μέσα από με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη τους (Αυγητίδου, 2001). Οι παιδαγωγοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα ζητήματα ασφαλείας και τον τρόπο παρέμβασης. Οι «κρίσιμες στιγμές» για να παρέμβει ο/η εκπαιδευτικός είναι (Driscoll & Nagel, 2005):

- Κατά την ένταξη του παιδιού σε ομάδες.
- Τη στιγμή που πρέπει να προκαλέσει τη εστιασμένη κατεύθυνση του παιδιού σε ένα θέμα.
- Τη στιγμή που πρέπει να προκαλέσει με περισσότερα ερεθίσματα το ενδιαφέρον των παιδιών.

Ο/η εκπαιδευτικός στη θεραπεία με παιχνίδι, λειτουργεί είτε ως παράλληλος παίκτης είτε ως συμπαίκτης (Wood & Attfield, 2005). Στην πρώτη περίπτωση, τοποθετεί τον εαυτό του πίσω από το παιδί, το βοηθάει να επεκτείνει τη σκέψη, την ιδέα, τη μνήμη σε σχέση με τη δραστηριότητα, χωρίς όμως να το κατευθύνει. Στη δεύτερη περίπτωση, ο/η παιδαγωγός παίζει μαζί με τα παιδιά, ενθαρρύνοντάς το και εμπλουτίζοντας το παιχνίδι του. Σε κάθε περίπτωση η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο παιχνίδι των παιδιών, τα ενθαρρύνει θετικά ώστε να νιώθουν πιο άνετα και να εκφράζονται ελεύθερα.

Η Klein (1997) θεωρεί ότι το ελεύθερο παιχνίδι του παιδιού είναι το αντίστοιχο με τον ελεύθερο συνειρμό των ενηλίκων. Με τη μέθοδο του ελεύθερου συνειρμού μπορούμε να φτάσουμε στην πηγή της σύγκρουσης αφού περάσουμε από ένα σωρό εμπόδια. Στο παιχνίδι του μικρού παιδιού κυριαρχεί το σύμβολο. Αν κατορθώσουμε να ερμηνεύσουμε τα σύμβολα, βρισκόμαστε στην αιτία της σύγκρουσης. Η μέθοδος της συμβολικής ερμηνείας του παιχνιδιού που ανέπτυξε η Klein χρησιμοποιείται ευρύτατα στην ψυχοθεραπεία σε Αγγλία και στην Αμερική και είναι γνωστή με το όνομα «Play therapy».

Τα είδη του παιχνιδιού

Σύμφωνα με τις έρευνες υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις στα είδη των δραστηριοτήτων παιχνιδιού. Η Suzan Stacey (2020, σ. 52) τα κατηγοριοποιεί ως εξής:

- Εξερευνητικό παιχνίδι. Η άμεση κατάκτηση γνώσης μέσα από την εξερεύνηση του φυσικού κόσμου με τις αισθήσεις, τη σωματική δραστηριότητα και τη λεκτική επικοινωνία.
- Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Στο παιχνίδι αυτό το παιδί αυτοβούλως παίζει φανταστικές ιστορίες και καταστάσεις. Υποδύεται διάφορους ρόλους αναπαριστώντας τις εμπειρίες του για να τις κατανοήσει καλύτερα.
- Διερευνητικό παιχνίδι. Το παιδί βιώνει και αναπαριστά τον κόσμο, χρησιμοποιώντας με τη φαντασία του διάφορα υλικά, εκφράζοντας τις σκέψεις του με τη δραματοποίηση και αναπτύσσοντας την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης.

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Bob Hughes και Sandra Melville (2002) οι πιο σημαντικοί τύποι παιχνιδιού είναι:

- Συμβολικό παιχνίδι. Σταδιακή εξερεύνηση και κατανόηση.
- Δημιουργικό παιχνίδι. Μετατροπή πληροφοριών και συνειδητοποίηση νέων συνδέσεων.
- Κοινωνικό παιχνίδι. Κοινωνική εμπλοκή και αλληλεπίδραση με άλλους.
- Διερευνητικό παιχνίδι. Παιχνίδι με σκοπό την πρόσβαση σε πραγματικές πληροφορίες και ιδιότητες.
- Φανταστικό παιχνίδι. Παιχνίδι όπου η φαντασία των παιδιών μπορεί να τα καθοδηγήσει.
- Παιχνίδι αντικειμένων. Παιχνίδι που περιλαμβάνει δραστηριότητες με τη διαφορετική χρήση αντικειμένων.
- Παιχνίδι κυριαρχίας στη φύση. Σκάψιμο χώματος, κατασκευή φωλιάς κ.ά.
- Κινητικό παιχνίδι. Παιχνίδι που περιλαμβάνει κάθε είδους κίνηση.
- Παιχνίδι επικοινωνίας. Χρήση γλωσσικού κώδικα ή χειρονομιών.
- Παιχνίδι σωματικής επαφής. Άγγιγμα, γαργάλημα.
- Κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι. Αναπαράσταση πραγματικών και πιθανών εμπειριών προσωπικής, κοινωνικής ζωής.
- Δραματικό παιχνίδι. Δραματοποίηση γεγονότων της ζωής των παιδιών αλλά και των ενηλίκων.
- Παιχνίδι ρόλων. Παιχνίδι που εξερευνά τρόπους ύπαρξης σε προσωπικό, κοινωνικό, ή διαπροσωπικό επίπεδο.
- Ανακεφαλαιωτικό παιχνίδι. Παιχνίδι που επιτρέπει στο παιδί να βιώσει προηγούμενα εξελικτικά στάδια του ανθρώπου, ενώ παράλληλα εξερευνά την ιστορία και τις παραδόσεις.

Τα «μεταβατικά αντικείμενα» και οι «μεταβατικοί χώροι» του Donald Winnicott μέσα από το παιχνίδι

Οι πιο πρώιμες και ζωντανές αναμνήσεις των περισσότερων ανθρώπων σχετίζονται με κάποιο αντικείμενο-παιχνίδι (Garvey, 1990, σ. 72). Ο Donald Winnicott (1971) περιγράφει τους τρόπους με τους

οποίους τα βρέφη χρησιμοποιούν τα αντικείμενα ως υποκατάστατα της παρουσίας της μητέρας, επιτρέποντας έτσι τη μετάβασή τους σε νέες καταστάσεις και την απεξάρτησή τους μέσω του περιβάλλοντος, τα «μεταβατικά αντικείμενα». Το μεταβατικό αντικείμενο είναι επίσης στενά συνδεδεμένο με την έννοια του παιχνιδιού για τον Winnicott, σημειώνοντας ότι «Το απίστευτα συναρπαστικό (...) πράγμα για το παιχνίδι είναι πάντα η επισφαλής αλληλεπίδραση της ψυχικής πραγματικότητας και η εμπειρία του ελέγχου των πραγματικών αντικειμένων» (Winnicott, 1971, σ. 18). Το μεταβατικό αντικείμενο με αυτή την έννοια, προσφέρει την συναισθηματική και σωματική συνέχεια, σταθερότητα και ασφάλεια που απαιτούνται για να εισέλθουν τα παιδιά σε μια πειραματική, ανοικτή σχέση με το άγνωστο (Winnicott, 1971, σ. 55). Με τη θεωρία του για το μεταβατικό αντικείμενο, ο Winnicott αναφέρθηκε σε μια συνειδητοποίηση της ατελείωτης ταλάντευσης μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών κόσμων. Η σχεσιακή και δυναμική αντίληψη του για τον χώρο παιχνιδιού ως αναπτυξιακό σύστημα, υποδηλώνει ότι όλη η μάθηση βασίζεται στις μεταβάσεις μέσω του περιβάλλοντος ως ένα πλέγμα σχέσεων που είναι η ίδια η προϋπόθεση για τη ζωή. Ο Winnicott ορίζει το παιχνίδι ως την «ενδιάμεση ζώνη» έναν δυνητικό χώρο μεταξύ ατομικής και ψυχικής πραγματικότητας. Ο χώρος του παιχνιδιού γίνεται ένα περιβάλλον που υπάρχει τόσο μέσα, όσο και έξω από το σώμα, ένας χώρος συνθέσεως που κατοικείται πάντα ήδη από πολλούς άλλους. Εδώ είναι όπου η ιδέα του Winnicott (1971) της «δημιουργικής ώθησης» σε συνδυασμό με το παιχνίδι, δίνει στα παιδιά την ελευθερία να εξερευνήσουν και να μάθουν δημιουργικά μέσα από τα περιβάλλοντα που συνυπάρχουν με τους άλλους.

4.2.5. Συναισθηματικές-Κοινωνικές δεξιότητες και η θεραπευτική λειτουργία της τέχνης

Η συναισθηματική ανάπτυξη στη μέση παιδική ηλικία. Η σημασία της συναισθηματικής αγωγής

Δεδομένου ότι η οικογενειακή ζωή σήμερα προσφέρει όλο και λιγότερα στα παιδιά, είναι σίγουρο πλέον ότι το σχολείο είναι ίσως ο πιο σημαντικός χώρος για να αναπληρωθούν τα ελλείμματα της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας. Ο Goleman (2011, σ. 410-412) δηλώνει ότι το σχολείο «Μπορεί να γίνει ο τόπος στον οποίο θα προσφέρουμε βασικά μαθήματα ζωής στα παιδιά». Αυτό το πλάνο απαιτεί την αξιοποίηση των ευκαιριών που παρουσιάζονται εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας προκειμένου να βοηθούνται οι μαθητές στο να μετατρέπουν τις στιγμές της προσωπικής τους κρίσης σε μαθήματα «συναισθηματικής επάρκειας». Η συναισθηματική αγωγή οδηγεί στην οικοδόμηση μιας σχολικής παιδείας που μεταβάλλει το σχολείο σε μια κοινότητα που νοιάζεται, ένα μέρος όπου οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι τους σέβονται και τους φροντίζουν, που νιώθουν δεμένοι με τους/τις συμμαθητές/τριες, με τους/τις δασκάλους/ες τους, ακόμη και με τον ίδιο τον σχολικό χώρο. Το σχολείο θα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας και της υπευθυνότητας των μαθητών (Udvari-Solner & Thousand, 1999). Παρόλα αυτά όμως και παρότι πραγματοποιούνται συχνά προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, διαπιστώνεται πως συχνά οι στόχοι και το περιεχόμενο τους δεν συνδέονται και δεν σχετίζονται με τα προβλήματα που απασχολούν την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον τα προγράμματα αυτά, τις περισσότερες φορές δεν είναι ενσωματωμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα και εφαρμόζονται αποσπασματικά για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα, χωρίς να υπάρχει πάντα η απαραίτητη υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή τους (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 21).

Τα παιδιά από τη νηπιακή ηλικία μπορούν να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων και τις εκφράσεις τους (Denham & Weissberg, 2004) και ταυτόχρονα εμφανίζουν ενσυναίσθηση καθώς εκδηλώνουν στενοχώρια όταν αντιλαμβάνονται ότι κάποιο άτομο του περιβάλλοντός τους βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα (Elias et al., 1997). Κατά την πρώτη σχολική ηλικία τα παιδιά αποκτούν περισσότερες γνώσεις για τους τρόπους επικοινωνίας αλλά και για τις πιθανές συνέπειες των ενεργειών τους (Elias et al., 1997). Η Δόικου-Αυλίδου (2020, σ. 61-63) αναφέρει ότι στην πορεία της σχολικής εκπαίδευσης, τα μικρότερα παιδιά μπορούν να περιγράψουν τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για τον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων τους και να προβλέπουν τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν. Ως προς τη λήψη αποφάσεων, αναμένεται αρχικά να μπορούν να εντοπίζουν περιστάσεις κατά τις οποίες έλαβαν αποφάσεις με υπεύθυνο τρόπο μέσα στον χώρο του σχολείου και μεγαλώνοντας να μπορούν να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση προβλημάτων καθώς και τις πιθανές συνέπειές τους. Κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα παιδιά αναπτύσσουν το λεξιλόγιο τους αναφορικά με την ποικιλία των συναισθημάτων που βιώνουν τα ίδια και οι άλλοι (Zins et al., 2007). Τα παιδιά στη μέση ηλικία, κατανοούν περισσότερο τα σύνθετα συναισθήματα καθώς και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων με βάση τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά σήματα (Denham et al., 2009). Επιπλέον, αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια την οπτική των άλλων (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 462) και τις αιτίες στις οποίες αυτά τα συναισθήματα ανάγονται, καθώς και την επίδραση των εμπειριών και των προσδοκιών τους στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις (Χατζηχρήστου, 2011).

Αποκτώντας κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια

Ο όρος «κοινωνική επάρκεια» αναφέρεται σε εκείνες τις ικανότητες του ατόμου που το οδηγούν στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση όπως είναι η συνεργασία, η παροχή βοήθειας και η ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων (Denham et al., 2009). Η συναισθηματική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των συναισθημάτων των δικών του και των άλλων, όπως και να διαχειρίζεται τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Saarni, 1997). Η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια επιτρέπει στο άτομο να ανταποκριθεί με επιτυχία σε διάφορες καταστάσεις της ζωής, όπως είναι η μάθηση, η δημιουργία σχέσεων και η επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 29). Η συμμετοχή σε δράσεις της κοινότητας παρέχει ευκαιρίες για ανάληψη ευθυνών και συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της αυτονομίας των μαθητών/τριών (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 41). Ο οργανισμός CASEL⁸⁴ προτείνει τον ορισμό «Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι η διαδικασία με την οποία τα παιδιά και οι ενήλικοι κατανοούν και διαχειρίζονται συναισθήματα, θέτουν και επιτυγχάνουν θετικούς στόχους, αισθάνονται και δείχνουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, δημιουργούν και διατηρούν θετικές σχέσεις και παίρνουν αποφάσεις με υπευθυνότητα».

Με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων θα επιτρέψει στα παιδιά να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τις προκλήσεις της ζωής, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις με τις οποίες είναι συνυφασμένη η κοινωνική αλληλεπίδραση και να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις με

⁸⁴ Αναφέρεται στο, CASEL, Advancing Social and Emotional Learning, <https://casel.org/>

τρόπο που να διασφαλίζεται η ψυχική τους υγεία. Όσο το άτομο αναπτύσσεται συναισθηματικά και κοινωνικά, αποκτά δεξιότητες που το βοηθούν να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, να δημιουργεί θετικές σχέσεις, να λαμβάνει αποφάσεις με υπευθυνότητα και να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό και ηθικό τρόπο τις προκλήσεις (Zins & Elias, 2007). Επιπλέον η συναισθηματική μάθηση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών (Elias & Haynes, 2008).

Υποστηρίζεται ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση βασίζεται στη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης (Cramer & Castro-Olivo 2016· Elias 2004) όπως επίσης και ότι τα παιδιά που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν αυξημένες σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις (Salovey et al., 2009· Bar On, 2006). Παρατηρείται ότι άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερες σχέσεις με πρόσωπα του στενού περιβάλλοντος, συνάπτουν περισσότερες φιλικές σχέσεις, παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθηση και κοινωνική επάρκεια και παρέχουν περισσότερη στήριξη στους/στις φίλους/ες τους (Salovey et al., 2009). Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά (Petrides et al., 2006) και χρησιμοποιούν περισσότερο θετικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά προβλήματα (Mavrouveli et al., 2007).

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα στο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτές οι δεξιότητες είναι σημαντικές για την καθημερινή ζωή, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς βοηθούν στην αποτελεσματική επικοινωνία, στη συνεργασία και στη δημιουργία ισχυρών σχέσεων. Κάποιες από αυτές είναι, η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η διευθέτηση συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον οργανισμό CASEL οι επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες εντάσσονται σε πέντε ευρύτερες κατηγορίες ικανοτήτων: Αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, ποιότητες για θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων⁸⁵.

Οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες αλληλοσχετίζονται, καθώς εξαρτώνται από την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, της μνήμης και της γλώσσας και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 57-59). Έτσι, οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες αφορούν τόσο το συναισθηματικό όσο και το γνωστικό κομμάτι της ανάπτυξης στον συμπεριφορικό τομέα (Goleman 2011· Elias et al., 1997). Όταν καλλιεργούνται οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών/τριών, καθώς αυτό καθορίζει ποιες από τις δεξιότητες μπορεί να αποκτήσει το παιδί σε κάθε ηλικία (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 60). Όπως επίσης όταν η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση παραπέμπει σε τυπικό μάθημα και δεν εφαρμόζεται μέσα από συλλογικές δραστηριότητες και κοινωνικές πρακτικές (Humphrey, 2013) τότε κινδυνεύει να αμφισβητηθεί. Κάποιες από τις μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι, η αφήγηση ιστορίας, η βιογραφία, η συζήτηση στην ομάδα, η συνεργατική μάθηση, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, το παιχνίδι (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 63).

⁸⁵ Αναφέρεται στην Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 55.

Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ενσωματώσουν πρακτικές καλλιέργειας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη (Πούλου, 2015). Από την άλλη πλευρά οι παιδαγωγοί συχνά νιώθουν πίεση καθώς πρέπει να ανταποκριθούν στις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος για στην άμεση κάλυψη της ύλης (Kress et al., 2004), παρότι έχει ήδη τεκμηριωθεί ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Συνεπώς, ο χρόνος που αφιερώνουν οι παιδαγωγοί στον τομέα αυτόν μπορεί μακροπρόθεσμα να διευκολύνει το έργο τους αναφορικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων (Oberle et al., 2016).

Σε σχέση με την ανάπτυξη των πρακτικών συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να τροποποιεί τον τρόπο παρουσίασης των δραστηριοτήτων, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών (Cefai et al., 2018). Όταν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/τριες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τότε θα πρέπει να υιοθετεί μαθητοκεντρικές μεθόδους (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 162), να ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση θέτοντας συχνά ερωτήσεις, να χρησιμοποιεί συνεργατικές μεθόδους, επιδιώκοντας την διεξαγωγή συζητήσεων και την παραγωγή της κριτικής σκέψης (Baker-Ward et al., 1997). Στα σχολεία που υιοθετείται αυτή η προοπτική δίνεται έμφαση στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των παιδιών και στην ανάληψη ευθύνης. Για τον λόγο αυτό επιδιώκεται η ανάπτυξη της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 73). Σε έρευνες που έγιναν σε προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που εφαρμόστηκαν σε σχολεία, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι (Δόικου-Αυλίδου, 2020, σ. 164-166):

- Η εμπειρία της συναισθηματικής μάθησης συνέβαλε στη βελτίωση των σχέσεων και της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.
- Οι παιδαγωγοί έγιναν πιο ανοικτοί και δημοκρατικοί, επειδή ανέπτυξαν την ικανότητα να ακούν προσεκτικά και να αποδέχονται τις διαφορετικές προτάσεις των μαθητών/τριών, ως προς την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες συνήθως εκτιμούν εκείνους τους/τις εκπαιδευτικούς που τους ακούν προσεκτικά δείχνοντας ενσυναίσθηση, εντοπίζοντας τις κλίσεις και τις ικανότητες τους (Jones et al., 2013).
- Είχε ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών για την αναζήτηση λύσεων από τους/τις μαθητές/τριες σε διάφορα προβλήματα, όπως και να θέτουν από κοινού στόχους με την ομάδα, αναπτύσσοντας έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας, αλλά και να αποδέχονται τις μεταξύ τους διαφορές.

Η θεραπευτική λειτουργία μέσω της τέχνης

Η ψυχοπαιδαγωγική επίδραση της τέχνης δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιέργεια αισθητικών κριτηρίων, στην ανάπτυξη της φαντασίας και στη δημιουργική έκφραση του ατόμου, αλλά επιδρά και στην προσωπικότητά του συνολικά καθώς και την κοινότητα στην οποία αυτό το άτομο ζει (Πουρκός, 2009, σ. 23). Η αισθητική αγωγή στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, ενώ η ψυχολογία αναλύει την προσωπικότητα του. Με αυτές τις σκέψεις περίπου, αρχίζει η ψυχολογία να

ενδιαφέρεται για την αισθητική αγωγή και αμφίδρομα η αισθητική αγωγή να αναζητά βοήθεια στην ψυχολογία, για την ερμηνεία μορφών συμπεριφοράς. Θα λέγαμε ότι η αισθητική παιδαγωγική και η ψυχολογία, ίσως και η ψυχοθεραπευτική είναι αρκετά συνδεδεμένες (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999, σ. 52).

Τα σχέδια των παιδιών παραδοσιακά, έχουν χρησιμοποιηθεί σε κλινικά πλαίσια για τη διάγνωση της νοημοσύνης της προσωπικότητας, της συναισθηματικής κατάστασης και των στάσεων απέναντι σε σημαντικά θέματα (Jolley, 2018, σ. 243). Η αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι το σχέδιο πιθανώς συνδέεται με γνωστικές ικανότητες, οδήγησε σε μια πιο άμεση σύνδεση του με την παιδική νοημοσύνη (Claparede, 1907)⁸⁶. Σύμφωνα με έρευνες για τη χρήση του ελεύθερου σχεδίου σε κλινικές εφαρμογές από βρετανούς κλινικούς ψυχολόγους, αποδεικνύεται ότι σχεδόν οι μισοί από αυτούς που δούλευαν με παιδιά, χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο του σχεδιασμού συχνά ή σχεδόν πάντα (Jolley, 2018, σ. 241). Η Klein (1997) υποστηρίζει ότι κατά τη χρήση του σχεδίου, της ζωγραφικής και της φωτογραφίας, κρύβεται μια πολύ πιο βαθιά δραστηριότητα, η γέννηση και η παραγωγή του αναπαριστάμενου αντικειμένου στο ασυνείδητο. «Η διαδικασία της θεραπείας μέσω των εικαστικών βασίζεται στην αναγνώριση, ότι οι πιο θεμελιώδεις σκέψεις και τα συναισθήματα του ανθρώπου που προέρχονται από το ασυνείδητο και βρίσκουν την έκφρασή τους περισσότερο στις εικόνες παρά στις λέξεις» (Naumburg, 1958, σ. 511).

Η Meredieu (1974, σ. 93) εξηγεί ότι το σχέδιο γίνεται αντικείμενο ερμηνείας και αυτό που έχει σημασία δεν είναι πια ο τρόπος γραφής αλλά το τι δηλώνει το νόημα στο οποίο παραπέμπει. Το σχέδιο επιτρέπει την πρόσβαση στην προσωπικότητα του/της δημιουργού του, επειδή ακριβώς αποτελεί ένα προνομιακό τρόπο προβολής, ψυχολογικής και ψυχαναλυτικής. Η αναπαράσταση του τραύματος στο σχέδιο προκαλεί την αναβίωση παλιών συναισθημάτων, το παιδί μπορεί να εκφράσει τις φαντασιώσεις του παίζοντας με αυτές, στο γραφικό και στο εικονογραφικό επίπεδο. Το σχέδιο μας λέει πολλά για τη φύση των φαντασιώσεων και των απωθήσεων και μπορεί να επιτρέπει τη διάλυσή τους, ευνοώντας την ψυχοκάθαρση (Meredieu, 1974, σ. 114). Ταυτόχρονα η ψυχανάλυση ιχνηλατεί εικόνες, προσπαθώντας να φτάσει στο λανθάνον περιεχόμενο και στις ασυνείδητες έγνοιες του παιδιού. Η μετατόπιση, δηλαδή η μεταφορά της ψυχικής φόρτισης από ένα αντικείμενο σε ένα άλλο, έχει ως αποτέλεσμα το έκδηλο περιεχόμενο του σχεδίου να επικεντρώνεται σε ένα άλλο σημείο, από ότι στο λανθάνον περιεχόμενο, αποφορτίζοντας έτσι τον δημιουργό και επιτρέποντας την επικοινωνία του περιεχομένου με τον ερμηνευτή (Meredieu, 1974, σ. 118).

Συχνά, μια λεπτομέρεια των σχεδίων ή της γραφής οδηγεί στη συγκαλυμμένη σημασία. Η ιδιαίτερη συμπάθεια που έχει το παιδί για τη ζωγραφική και την πλαστική, θα βοηθήσει τον/την παιδαγωγό να μάθει πολλά για το παιδί. Παρότι η ομιλία στο παιδί είναι ασχημάτιστη και η ικανότητα για έκφραση ατελής, τα συναισθήματα είναι πειστικά και ζητούν έκφραση, συχνά μέσα από τη ζωγραφική ή την πλαστική. Κάθε παιδικό ιχνογράφημα έχει νόημα και εκφράζει το ίδιο το παιδί που το έκανε. Ο Γέρου (1984, σ. 71-73) αναφέρει ότι αν θέλουμε να μάθουμε τι εκφράζει το παιδικό ιχνογράφημα, το παιδί θα δυσκολευτεί να το εκφράσει λεκτικά γιατί το λεξιλόγιό του είναι φτωχό και τα συναισθήματά του όχι πολύ ξεκαθαρισμένα. Μέσα από τη διαδικασία της τέχνης κατά τη διάρκεια της ψυχοθεραπείας, επικοινωνούμε με τον εαυτό μας, έτσι αν θεωρούμε κάθε έργο ως έκφραση του παιδιού που το

⁸⁶Αναφέρεται στους Sinclair et al., 2018.

παρήγαγε, μπορούμε να δούμε σε ποιο βαθμό μπορεί τελικά να επικοινωνήσει με τον εαυτό του (Pine, 1975, σ. 93).

Ο ρόλος του παιδαγωγού μέσα από τις θεραπευτικές λειτουργίες της τέχνης

Οι παιδαγωγοί στις πρακτικές τέχνης με θεραπευτική λειτουργία παίζουν ενεργό ρόλο στις συνεδρίες, καθοδηγώντας και ενθαρρύνοντας τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μέσα από μια δημιουργική διαδικασία να ασχοληθούν με τα συναισθήματά τους και να εξερευνήσουν τις διαδικασίες σκέψης, πίσω από αυτά. Η σχέση των παιδιών με τον/την υπεύθυνο του εργαστηρίου θεραπείας με πρακτικές μέσω της τέχνης, είναι ταυτόσημη με τη σχέση του/της συντονιστή σε θεραπευτικές ομάδες (Meredieu, 1974). Σε αυτή την περίπτωση ο/η συντονιστής/στρια έχει μια σχέση ουσιαστικά διαφορετική από τη σχέση δασκάλου-μαθητή, όπου επιτρέπει στα παιδιά να γίνουν πιο εκδηλωτικά, ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη τους προς αυτόν/την και η σχέση αποτελεί βάση για τη διορθωτική εμπειρία. Στη θεραπεία μέσα από πρακτικές των εικαστικών τεχνών, το παιδί μπορεί να ασχοληθεί κάποιες φορές με το παιχνίδι και κάποιες με την τέχνη, ή μπορεί να διαλέξει να μην κάνει τίποτα απολύτως. Η Μαρία Βασιλειάδου (2020, σ. 43-49) υποστηρίζει ότι ο/η παιδαγωγός στις θεραπευτικές πρακτικές είναι αυτός/ή που θα ενισχύσει την επικοινωνία, παροτρύνοντας το άτομο να μιλήσει, να εκφράσει και να εξωτερικεύσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του μέσα από την εικαστική διαδικασία. Ο/η παιδαγωγός δεν πρέπει να παρασυρθεί και να βομβαρδίσει τα παιδιά με μεγάλη ποικιλία υλικών σε κάθε συνάντηση, γιατί αυτό μπορεί να τα αποδιοργανώσει και να τους προκαλέσει άγχος, ειδικά αν δεν έχουν έρθει σε επαφή στο παρελθόν με συγκεκριμένα υλικά. Επιπρόσθετα, καλό είναι να υπάρχουν διαφορετικά υλικά στον χώρο και να εισάγονται με μέτρο στις δραστηριότητες, με τέτοιο τρόπο που τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να τα γνωρίσει μεθοδικά και να πειραματιστεί με αυτά. Αντίστοιχα, τα έργα-εικόνες τα οποία δημιουργούνται κατά τη διάρκεια μιας θεραπευτικής δραστηριότητας μέσω της τέχνης μπορεί να είναι το έναυσμα και η αφορμή για συζήτηση μεταξύ του/της εμπυχωτή/τριας και του παιδιού, να γίνουν το μέσο για επικοινωνία και κατανόηση μεταξύ τους (Βασιλειάδου, 2020, σ. 41-43).

Η αφήγηση μέσα από τις εικόνες και τα αντικείμενα ως εργαλείο ανάσυρσης αναμνήσεων

Ο Richard Jolley (2018, σ. 246-250) αναφέρει ότι υπάρχουν ορισμένα γενικώς αποδεκτά προβλήματα και ζητήματα στις συνεντεύξεις που σχετίζονται με τη μνήμη των παιδιών αλλά και στην πρόσβαση που έχουν τα ίδια στις αναμνήσεις τους. Όπως, οι σχετικά ατελείς αναμνήσεις των παιδιών συγκριτικά με εκείνες των ενηλίκων, η δυσκολία της ανάκλησης, η ζωνρή φαντασία τους, ακόμα και η απειλή που μπορεί να αισθάνονται στις καθοδηγητικές ερωτήσεις των ενηλίκων. Το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές/τριες κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης με παιδιά, είναι ότι η μνήμη τους για τα γεγονότα είναι φτωχότερη από ότι των περισσότερων ενηλίκων. Η ανάκληση ενός μικρότερου παιδιού συγκριτικά με εκείνη ενός μεγαλύτερου, τείνει να είναι ακριβής αλλά ελλιπής και ευάλωτη, όσο μεγαλώνει η χρονική απόσταση μεταξύ του γεγονότος και της ανάκλησης (Baker-Ward et al., 1993).

Για τη διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη υπάρχουν τρία στάδια επεξεργασίας. Στην πρώτη φάση διακρίνονται μερικές από τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες με τις αισθήσεις (κωδικοποίηση), στη

δεύτερη φάση, μερικές από τις πληροφορίες που έγιναν ήδη αντιληπτές και μεταφέρθηκαν στη μνήμη (αποθήκευση) και στην τρίτη φάση, αποκτούμε πρόσβαση στις αποθηκευμένες πληροφορίες όταν θέλουμε να τις ανακτήσουμε (ανάσυρση). Η έρευνα έδειξε ότι η κύρια αιτία των δυσκολιών μνήμης στα μικρότερα παιδιά βρίσκεται στο στάδιο της ανάσυρσης. Αυτό αποδεικνύεται από έρευνα η οποία υποστηρίζει, ότι όταν ζητείται από τα παιδιά να μιλήσουν επανειλημμένα για ένα προσωπικό γεγονός, σε κάθε νέα συνέντευξη προσθέτουν κάθε φορά καινούριες πληροφορίες (Finvush & Hammond, 1990). Για όλους τους λόγους που προαναφέρθηκαν, έχει παρατηρηθεί σε μελέτες ότι η αλλαγή των συνθηκών κατά την ανάσυρση, είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τα παιδιά να θυμηθούν πιο ακριβείς στοιχεία (Jolley, 2018, σ. 247). Εξαιτίας των μειονεκτημάτων του λόγου, οι κλινικοί επαγγελματίες συμπληρώνουν τις ερωτήσεις τους με εξωλεκτικά βοηθήματα, όπως κούκλες και παιχνίδια. Η παροχή φυσικών βοηθημάτων μπορεί να φανεί ωφέλιμη για τα παιδιά, τα οποία έχουν την τάση να επικεντρώνονται περισσότερο στις αισθητηριακές παραστάσεις όταν κωδικοποιούν ένα γεγονός (Bjorklund, 1987· Salmon, 2001). Ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να βοηθήσει το παιδί να θυμηθεί, κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις και παρέχοντας μη λεκτικά στοιχεία και βοηθήματα. Θέτοντας στο παιδί άμεσα ερωτήματα για ένα συγκεκριμένο γεγονός και χρησιμοποιώντας ερωτήσεις που επικεντρώνεται σε ορισμένα επεισόδια, μπορεί να αυξηθούν οι πληροφορίες που το παιδί ανακαλεί, συγκριτικά με αυτές που προκύπτουν όταν κάνει ελεύθερους συνειρμούς (Poole & Lamb, 1998).

Για τον Arno Ster (1966) οι εικόνες που φτιάχνει το παιδί είναι το μέσο με το οποίο αφηγείται μια ιστορία και εκφράζεται. Τα περισσότερα από αυτά τα οφέλη που σχετίζονται με το σχέδιο, δρουν ως νύξεις που δημιουργούνται από το παιδί και διευκολύνουν την ανάσυρση πρόσθετων λεπτομερειών για το γεγονός. Καθώς τα παιδιά σχεδιάζουν θέματα και σκηνές που τα ενδιαφέρουν περισσότερο, τα σχέδια πιθανόν να τα παρακινήσουν να μιλήσουν για τα επεισόδια που έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον γι' αυτά. Πράγματι, κατά τη διάρκεια της σχεδίασης το παιδί μπορεί να μιλήσει αυθόρμητα για τις λεπτομέρειες που δημιουργεί, επομένως και να σκεφτεί τα αντικείμενα ή τα επεισόδια που σχετίζονται με το γεγονός ή να ανατρέξει σε ήδη σχεδιασμένα χαρακτηριστικά αργότερα κατά τη σχεδιαστική διαδικασία. Επιπλέον αυτός/η που παίρνει τη συνέντευξη, μπορεί να κάνει διακριτικές ερωτήσεις για πτυχές του σχεδίου, οι οποίες να περιλαμβάνουν την επαναφορά της προσοχής του παιδιού σε ορισμένες λεπτομέρειες. Η λεκτική ανάκληση ενός γεγονότος από τα μικρά παιδιά τείνει να είναι αποσπασματική αλλά η σχεδιαστική ακολουθία μπορεί να τα βοηθήσει να διαρθρώσουν την ακολουθία των επεισοδίων ενός γεγονότος (Jolley, 2018, σ. 250).

Εικόνα και εννοιολογική μεταφορά στην καθημερινή ζωή

Οι εικόνες που δείχνουμε στα παιδιά και οι ιστορίες που τους λέμε δημιουργούνται από έναν μεταφορικό τρόπο σκέψης, ο οποίος αποτελεί σαφώς μια σημειωτική στρατηγική η οποία μας επιτρέπει να τους μεταφέρουμε απτά και κατανοητά τις αφηρημένες έννοιες. Το παιδί μόνο μέσω της μεταφοράς συλλαμβάνει εύκολα μια έννοια, όπως για παράδειγμα την «αγάπη» (Danesi, 2017, σ. 135-136). Οι George Lakoff και Mark Johnson (1980) πιστεύουν ότι οι ζωές των ανθρώπων επηρεάζονται σημαντικά από τις εννοιολογικές μεταφορές που χρησιμοποιούν για να εξηγούν σύνθετα φαινόμενα,

υποστηρίζοντας ότι η μεταφορά βρίσκεται παντού στην καθημερινή ζωή, είναι διάχυτη όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά και στη σκέψη και στις πράξεις.

Οι Lakoff & Johnson (1980) θεωρούν ότι υπάρχουν δύο είδη εννοιών, οι συγκεκριμένες και οι αφηρημένες. Πιστεύουν ότι οι κοινωνικού τύπου αφηρημένες έννοιες σχηματίζονται μέσω του μεταφορικού τρόπου σκέψης. Έπειτα μετονομάζουν αυτές τις αφηρημένες έννοιες σε «εννοιολογικές μεταφορές» ορίζοντας αυτές ως γενικευμένα μεταφορικά σχήματα σκέψης, τα οποία αποτελούν τη βάση συγκεκριμένων τύπων ομιλίας. Οι εννοιολογικές μεταφορές συνιστούν ασυνήθιστα σχήματα σκέψης τα οποία διεισδύουν στην καθημερινή γλώσσα. Όπως επίσης, μετασχηματίζονται σε σχήματα εικόνων αφού αποτελούν διανοητικές εντυπώσεις των αισθητηριακών μας εμπειριών σε ζητήματα κινήσεων, σχημάτων, τοποθεσιών και άλλα. Οι μεταφορές συνδέουν τις εμπειρίες με λογικές αφαιρέσεις, επιτρέποντάς μας όχι μόνο να αναγνωρίζουμε πρότυπα σε συγκεκριμένες σωματικές αισθήσεις αλλά επιπλέον να αναμένουμε τις επιπτώσεις τους και να βγάζουμε συμπεράσματα (Danesi, 2017, σ. 142).

Το νόημα του αφηγηματικού κειμένου δεν αποτελεί μια ευθεία διαδικασία καθορισμού των νοημάτων των μεμονωμένων λέξεων από τις οποίες είναι κατασκευασμένο. Αντίθετα συνίσταται στην ολιστική του ερμηνεία ως σημείου στο οποίο το «χ» είναι το πραγματικό αφηγηματικό κείμενο και το «ψ» το νόημα που μπορεί να εξαχθεί από αυτό. Το «ψ» σε αυτή την περίπτωση ονομάζεται συχνά κρυφό νόημα. Οι αναγνώστες εξάγουν το κρυφό νόημα από υπαινιγμούς που βρίσκονται μέσα στο κυρίως κείμενο. Στον λόγο, όταν μια σειρά από μεταφορές χρησιμοποιούνται στη διάρκεια μιας αφήγησης υποστηρίζοντας την μεταφορική απόδοση μιας ιδέας, μιας ηθικής αξίας ή ενός πρότυπου, τότε λέμε ότι συγκροτούν μια αλληγορία. Η αλληγορία δίνει το νόημα στις μεταφορές που τη συγκροτούν και διαμορφώνει από τις μεταξύ τους σχέσεις τη θέση τους στον αφηγηματικό ειρμό, όπως και το συγκεκριμένο μεταφορικό τους περιεχόμενο (Σταυρίδης, 1990, σ. 84).

4.2.5. Σημειωτική, οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα

Σημειολογία, σύμβολα και σήματα

Η σημειολογία αναφέρεται στη δημιουργία και την αναγνώριση νοημάτων μέσα από τη χρήση συμβόλων (Αθανασέκου, 2020). Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα η σημειωτική αναπτύχθηκε σε ένα τεράστιο πεδίο μελέτης, συμπεριλαμβάνοντας μεταξύ άλλων, τα νεύματα, τις γλώσσες, τις μορφές τέχνης, τους μύθους, τις αφηγήσεις, τις τελετές, τα τέχνηρα, τη γλώσσα του σώματος, τον ρητορικό λόγο, την οπτική επικοινωνία και επαφή, τα μέσα επικοινωνίας και τη διαφήμιση, την ένδυση, την κουζίνα, συνολικά οτιδήποτε χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο, επινοημένο από τον ίδιο ή και δανεισμένο για την παραγωγή νοήματος (Danesi, 2017, σ. 22). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν υπάρχουν σημεία, παρά μόνο αν υπάρχει πολιτισμός γι' αυτό το λόγο η κοινωνία υφίσταται όταν γίνεται ανταλλαγή σημείων (Παπουτσά, 2010, σ. 13).

Η Μαρία Χαλεβελάκη (2010, σ. 84) αναφέρει ότι σημειολογία ή σημειωτική, είναι η επιστήμη που μελετά τα σημεία και τα συστήματα σημασίας. Η ίδια θέτει το ερώτημα αν μπορούμε να φανταστούμε πώς θα ήταν η ζωή μας δίχως σύμβολα. Πώς θα ήταν αν ζούσαμε σε μια κοινωνία χωρίς σήματα κυκλοφορίας, φωτεινούς σηματοδότες, ταμπέλες, κανόνες, γράμματα και λέξεις. Τα άτομα επικοινωνούν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα από τη δομή των σημείων που έχουν οργανωθεί στο πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία ζούνε κατόπιν συμφωνίας. Οι χρήστες των σημείων συμφώνησαν μεταξύ τους να αποδώσουν

κάποιες αφηρημένες ιδέες με κάποια σύμβολα προκειμένου να επικοινωνήσουν. Αυτά τα σύμβολα κυριαρχούν στην πολιτιστική σφαίρα και αποτελούν το πιο πρόσφορο μέσο έκφρασης αφηρημένων ιδεών. Ένα σύμβολο είναι ένα σημείο που θα έχανε το χαρακτήρα του αν δεν υπήρχε ο/η ερμηνευτής. Συμπερασματικά, εκείνος/η που δίνει ζωή στο σημείο ενεργοποιεί τη σημασία του. Ενώ αν το σημείο δεν μπορεί να αποκωδικοποιηθεί, τότε αυτόματα χάνει τον χαρακτήρα του. Ο άνθρωπος είναι ένα συμβολικό ον και πάντα θέλει να ερμηνεύει και να κατανοεί τα σημεία που χαρακτηρίζουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις, αναφέρει η Μαρία Αθανασέκου (2020, σ. 20). Ενώ, Ο Yuri Lotman (1991) εισάγει τον όρο «σημειόσφαιρα», μια έννοια η οποία ρυθμίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά και διαμορφώνει την εξέλιξη. Ο Marcel Danesi (2017, σ. 60) προσθέτει ότι αν και οι άνθρωποι μπορούν να κάνουν ελάχιστα για τη βιόσφαιρα, παρόλα αυτά έχουν τη δυνατότητα να μεταβάλλουν τη σημειόσφαιρα όποια στιγμή επιθυμούν, η οποία έχει ακόμη και τη δυνατότητα να διαμορφώνει την ανθρώπινη σκέψη.

Τα σημεία του σώματος, η «μη λεκτική σημειωτική» όπως αναφέρει ο Danesi (2017, σ. 81-82) δηλαδή η έκφραση του προσώπου, η οπτική επαφή, η γλώσσα του σώματος, το άγγιγμα, τα νεύματα, αποτελούν πρωταρχική πηγή σημασιολογίας και τα χρησιμοποιούμε για να αναπαραστήσουμε και να επικοινωνήσουμε προθέσεις, ρόλους, εντυπώσεις, ανάγκες. Τα άτομα συχνά παράγουν και λαμβάνουν μη λεκτικά σήματα χωρίς να έχουν συνειδητή επίγνωση αυτής της πράξης. Ανακαλύψεις στην επιστήμη αποδεικνύουν ότι τα μη λεκτικά σημεία, παράγονται με διαφορετικό τρόπο από ότι οι λέξεις και τα αναλαμβάνει διαφορετικό τμήμα του εγκεφάλου. Συγκεκριμένα, τη γλώσσα την επεξεργάζεται ο εγκεφαλικός φλοιός, μια περισσότερο ανεπτυγμένη περιοχή του εγκεφάλου, ενώ τα μη λεκτικά σήματα, όπως το χαμόγελο, το έντονο κοίταγμα, το σφίξιμο των καρπών, τα επεξεργάζονται χαμηλότερες και πιο πρωτόγονες περιοχές του εγκεφάλου, όπως το μεταιχμιακό σύστημα.

Η σημειολογία έχει πλέον να προσφέρει, μέσα από τη διάρθρωση της με τις άλλες επιστήμες στο πλαίσιο ενός γόνιμου διεπιστημονικού διαλόγου. Η εφαρμογή της σημειολογίας σε άλλες επιστήμες συμβαίνει ακόμη πιο έντονα στις μέρες μας, λόγω των ραγδαίων αλλαγών σε όλες τις μορφές επικοινωνίας που δημιουργούν καινούργιους τύπους συστημάτων σημασίας. Η παγκοσμιοποίηση και η ξέφρενοι ρυθμοί που επιβάλλει η τεχνολογία, απαιτούν αυξημένη προσαρμοστική ικανότητα ανάγνωσης και αποκρυπτογράφησης σύνθετων και συνεχώς εξελισσόμενων συστημάτων σημασίας (Saussure, 1979).

Γλωσσολογική, φιλοσοφική και κοινωνιολογική σημειολογία

Η Χαλεβελάκη (2010, σ. 9-10) αναφέρει ότι «Ζούμε μέσα από τα σημεία, αφού αυτά μεσολαβούν για να κατανοήσουμε τον εαυτό μας και τους γύρω μας, καθιστώντας εφικτή την επικοινωνία», διατυπώνοντας έτσι τον ευρύ διεπιστημονικό χαρακτήρα της επιστήμης της σημειολογίας. Η έννοια του σημείου και της σημειολογίας δεν αφορά όμως μόνο τη γλωσσολογία, αλλά διασχίζει και την ιστορία της φιλοσοφικής και κοινωνικής σκέψης. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν υπάρχουν σημεία, παρά μόνο αν υπάρχει πολιτισμός. Η κοινωνία υπάρχει όταν υπάρχει ανταλλαγή σημείων (Παπουτσά, 2010, σ. 13).

Ο γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure (1974) μελέτησε τα σημεία μέσα στην κοινωνική ζωή, εισάγοντας μας στη γλωσσολογική διάσταση της σημειολογίας, καθώς πίστευε ότι αν καταλάβουμε πώς

λειτουργεί το σύστημα της γλώσσας, τότε μόνο θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε πώς έχει σχηματιστεί και η σημασία της. Η Χαλεβελάκη (2010, σ. 18-24) αναφέρει ότι η θεωρία του γλωσσικού σημείου κατά τον Saussure βασίζεται στο δυαδικό σύστημα που αποτελείται από το σημείο που είναι η ακουστική εικόνα (το ηχητικό αποτύπωμα) και το σημαινόμενο που είναι η νοητική εικόνα (η ιδέα). Τα δυο αυτά συστατικά του σημείου είναι αδιαχώριστα και η ένωση τους γίνεται με τρόπο στιγμιαίο και αυτόματο, από πολύ νωρίς στην παιδική μας ηλικία, κάτι το οποίο δεν αντιλαμβανόμαστε. Το σημαίνον είναι η μορφή, η φυσική υπόσταση του σημείου σε σχέση με το σημαινόμενο που αποτελεί την αφηρημένη πλευρά του. Ο Saussure υπογράμμισε την ψυχική ιδιότητα του σημείου, υποστηρίζοντας τις παραστάσεις των γλωσσικών σημείων ή ακουστικών εικόνων που πραγματοποιούνται στον εγκέφαλο. Με αυτή τη θέση μετατοπίστηκε το κέντρο βάρους της σημασίας στην εσωτερική δομή της γλώσσας, δηλαδή στη σχέση σημασίας και μορφής από τις εξωτερικές σχέσεις των σημείων με τα αντικείμενα. Ο Saussure⁸⁷ ανέτρεψε την απλοϊκή αντίληψη της ονοματοθεσίας, που πρέσβευε ότι η γλώσσα είναι ένας απλός κατάλογος ο οποίος συνδέει τα πράγματα με τις λέξεις και την αντικατέστησε με μια πιο σύνθετη και εσωτερική διαδικασία. Τόνισε ότι τα σημεία αναφέρονται όχι σε αντικείμενα του κόσμου αλλά στις σχέσεις σημαινομένου-σημαίνοντος που είναι εσωτερικές ως σύστημα της γλώσσας, έχουν τη δική τους υπόσταση και οργάνωση⁸⁸. Ο Saussure⁸⁹ αναφέρεται στο σημείο, ως αποτύπωμα των αισθήσεων αλλά και στη δυνατότητά του να κατασκευάζει την πραγματικότητα αντί μόνο να την αντανακλά.

Ο Charles Sanders Peirce⁹⁰, εισηγητής της η φιλοσοφικής διάστασης της σημειολογίας, ισχυρίστηκε ότι τα σημεία μπορούν να πάρουν τη μορφή λέξεων, εικόνων, ήχων, αρωμάτων, αντικειμένων, ή πράξεων αρκεί να υπάρχει κάποιος να τα ερμηνεύσει, να τους αποδώσει δηλαδή σημασία. Ο Peirce⁹¹ όρισε, τρεις κατηγορίες σημείων:

- Τα «εικονικά» σημεία, στα οποία η σχέση ερμηνευθέντος και αντικειμένου είναι σχέση ομοιότητας όπως οι χάρτες, τα διαγράμματα, οι μεταφορές κτλ.
- Τα «ενδεικτικά» σημεία, στα οποία υπάρχει μεταξύ τους μια φυσική σύνδεση, όπως για παράδειγμα, τα αρώματα, οι μυρωδιές, ο πόνος, ο πυρετός, η ταχυκαρδία, το χτύπημα στην πόρτα, το τηλεφώνημα, οι ταμπέλες που δείχνουν την κατεύθυνση, οι φωτογραφίες.
- Τα «συμβολικά» σημεία, είναι εκείνα στα οποία η σχέση ανάμεσα στο ερμηνευθέν και το αντικείμενο είναι αυθαίρετη και βασίζεται σε μια συμβατική κοινωνική πολιτισμική συμφωνία-σύμβαση. Για παράδειγμα, το τριαντάφυλλο συμβολίζει την αγάπη, η ζυγαριά συμβολίζει τη δικαιοσύνη, το περιστέρι την ελευθερία. Η γλώσσα το αλφάβητο, οι αριθμοί, τα σημεία στίξης, όπως επίσης και οι λέξεις, οι προτάσεις, οι φράσεις, οι αριθμοί, τα σήματα μορς, οι φωτεινοί σηματοδότες και οι σημαίες ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

⁸⁷ Αναφέρεται στη Χαλεβελάκη (2010, σ. 23).

⁸⁸ Ό.π., σ. 23.

⁸⁹ Ό.π., σ. 24.

⁹⁰ Ό.π., σ. 68.

⁹¹ Ό.π., σ. 68.

Ενώ τελικά, κάποια σημεία μπορούν να ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες, όπως για παράδειγμα, η πινακίδα που δείχνει έναν άνθρωπο, αποτελεί παράδειγμα μικτής κατηγορίας σημείων (Χαλεβελάκη, 2010, σ. 73-75).

Ο Roland Barthes⁹² μελέτησε την κοινωνική διάσταση της σημειολογίας και διέδωσε την εφαρμοσμένη της μορφή, όχι μόνο μέσα από τη γλωσσική αναπαράσταση αλλά και μέσα από τις εικόνες, τις χειρονομίες και τα αντικείμενα θεωρώντας ότι αποτελούν μέρη συστημάτων. Όρισε ως αντικείμενο της σημειολογίας, την αποκρυπτογράφηση των σημείων που μας περιβάλλουν και εξέτασε τη δομή τους, μέσα από το πρίσμα της κοινωνικό-πολιτιστικής πραγματικότητας της εποχής του. Εφάρμοσε τη σημειολογία για να αναλύσει την κοινωνία, εξετάζοντας τη μέσα από σύνθετα μη γλωσσολογικά συστήματα σημασίας όπως η φωτογραφία, η μόδα, η διαφήμιση και γενικότερα μέσα από αντικείμενα της καθημερινότητας. Θεωρούσε ότι η σημασία υπάρχει παντού, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον υλικό πολιτισμό και στο φαινόμενο της καθημερινότητας (Χαλεβελάκη, 2010, σ. 112). Ο Barthes κατάφερε να προσεγγίσει αντικείμενα και φαινόμενα τα οποία ήταν οικεία στον καθένα και να αναδείξει μέσα από τη σημειολογία, μια νέα τους διάσταση και ένα βαθύτερο νόημα που η μεγαλύτερη μερίδα του κόσμου αγνοούσε. Σε αντίθεση με την επικρατέστερη άποψη, ότι δηλαδή προκειμένου να κατανοήσουμε ένα κείμενο πρέπει να ανατρέξουμε στην πρόθεση του δημιουργού του, στη θεωρία του Barthes η ερμηνεία υπόκειται στην ίδια τη δομή του αντικειμένου, καθώς και στην υποκειμενική ερμηνεία του αναγνώστη. Η πράξη της ανάγνωσης συνιστά μια δυναμική πράξη και ο αναγνώστης δεν είναι ένας παθητικός καταναλωτής κειμένων, αλλά αντίθετα γίνεται ο ίδιος, παραγωγός της σημασίας τους. Συνεπακόλουθα, τονίστηκε η υποκειμενικότητα στην ερμηνεία των μηνυμάτων και την αυτοτελή δύναμη του αντικειμένου, που λειτουργεί πέρα από την πρόθεση του δημιουργού, αλλά σίγουρα σε σχέση με τα βιώματα και το πολιτιστικό υπόβαθρο του ερμηνευτή. Το έργο του ο Barthes κατέδειξε ότι δεν είναι τίποτα άνευ σημασίας, από τη στιγμή που αποτελεί μέρος της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής. Το καθετί σημαίνει κάτι παραπάνω από αυτό το ίδιο, καθώς είναι διαρθρωμένο με συστήματα αναπαράστασης που του προσθέτουν σημασία (Χαλεβελάκη, 2010, σ. 113-120).

Ο οπτικός γραμματισμός και η κοινωνική σημειωτική των Gather Kress & Theo Van Leeuwen

Οι συνθήκες της σύγχρονης ζωής και της εκπαίδευσης καθορίζουν την ανάγκη για την επέκταση του γραμματισμού πέρα από τη γλωσσική δραστηριότητα (Van Leeuwen, 2015). Όπως οι γραμματικές της γλώσσας περιγράφουν το πώς συνδυάζονται οι λέξεις σε προτάσεις και σε κείμενα, έτσι και η γραμματική της οπτικής περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα απεικονιζόμενα στοιχεία συνδυάζονται σε οπτικές δηλώσεις, μεγαλύτερης ή μικρότερης πολυπλοκότητας και έκτασης (Kress & Van Leeuwen, 2010, σ. 41-43). Αυτό που ενδιαφέρει είναι το νόημα που παράγεται από τον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα στοιχεία των εικόνων, καθώς οι οπτικές δομές όπως και οι γλωσσικές, παραπέμπουν σε συγκεκριμένες ερμηνείες της εμπειρίας στην κοινωνική διάδραση. Η «οπτική γραμματική» που προτείνεται από τους Gunther Kress και Theo Van Leeuwen για την ανάλυση της οπτικής επικοινωνίας, εντάσσεται στο πλαίσιο της «κοινωνικής σημειωτικής». Επιπρόσθετα, ο όρος «σημειωτικός πόρος» στη γραμματική της γλώσσας αποτελεί μια πηγή για τη δημιουργία νοημάτων (Halliday, 1978). Πρόσφατα η ιδέα της γραμματικής

⁹² Ο.π. σ.112.

άρχισε να διευρύνεται και σε άλλους σημειωτικούς πόρους, προσδιορίζοντας τους ως δράσεις, υλικά και τεχνουργήματα που χρησιμοποιούμε προκειμένου να επικοινωνήσουμε. Ο όρος «σημειωτικός πόρος» μας είναι γνωστός και ως «σημείο» ενώ σημείο είναι οτιδήποτε, ένα χρώμα, ένα νεύμα, το κλείσιμο του ματιού, ένα αντικείμενο, μια μαθηματική εξίσωση και οτιδήποτε άλλο που σημαίνει κάτι άλλο από αυτό που είναι (Danesi, 2017, σ. 22).

Οι Kress και Van Leeuwen πιστεύουν ότι η συγχώνευση του σημαίνοντος και του σημαινόμενου, είναι μια διαδικασία υποκινούμενη σε αντίθεση με την παραδοσιακή θεωρία της σημειωτικής που την αντιμετωπίζει ως μια αυθαίρετη διεργασία. Σύμφωνα με τον Kress (2000) οι σημειωτικοί πόροι είναι πάντα μετασηματισμοί, καθώς δεν ανταποκρίνονται απόλυτα στις ανάγκες του/της δημιουργού σημείων και έτσι πρέπει να τεθούν υπό αναδιαμόρφωση από τον/την ακροατή/τρια, τον/την θεατή ή τον/την αναγνώστη/στρια. Ουσιαστικά η τελική αναπαράσταση ενός νοήματος είναι η αναδιαμόρφωση της πολύπλοκης διαδικασίας του μετασηματισμού (Jewitt et al., 2009). Ο Kress (2000) θεωρεί ότι η μετασηματιστική αυτή δράση είναι φαινομενικά παρούσα, ωστόσο αόρατη. Το σημείο που δημιουργείται τώρα είναι ένα νέο σημείο ενώ ο τρόπος με τον οποίο τίθεται η διατύπωση του, είναι μια δημιουργική αναδιαμόρφωση των σημειωτικών πόρων σύμφωνα με τα συμφέροντα του/της σηματοδότη/τριας και τις επιλογές του/της.

Στη θεωρία της σημειολογίας ως μετασηματισμού, το σημαινόμενο είναι η πολιτισμικά διαμορφωμένη ερμηνεία ενός φαινομένου από ένα άτομο σε συνδυασμό με μια σημαίνον πηγή. Κατά συνέπεια, ένα σημείο είναι πάντοτε πολιτισμικά και ατομικά μια συγκροτημένη ιδέα που αντανακλά το πολιτισμικό περιβάλλον και της εμπειρίες του/της αναδιαμορφωτή/τριας. Η Walsh (2017) σημειώνει ότι η δημιουργία νοημάτων είναι εξαρτώμενη από τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα. Ο Kress (2000) δηλώνει ότι οι σημειωτικοί πόροι είναι ένα σύνθετο μείγμα των «συνυφασμένων νημάτων» του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του ατόμου, του πλαισίου, των διαθέσιμων πόρων και των ενδιαφερόντων του.

Σύμβολα και εικόνες

Μέσα από τη συμβολική γλώσσα εκφράζεται η εσωτερική εμπειρία, στην οποία ο εξωτερικός κόσμος γίνεται σύμβολο του εσωτερικού (Fromm, 1975). Το σύμβολο απευθύνεται στην καθαρά διανοητική λειτουργία της ανθρώπινης σκέψης και βοηθά στην αποτύπωση και την απομνημόνευση ενός νοήματος. Αποτελεί ένα μέσο σύνθετης επικοινωνίας που συχνά έχει πολλαπλά επίπεδα νοήματος (Womack, 2005). Το αναγνωριστικό σχήμα, σημάδι ή αναπαράσταση συμβάλλει στην αποκρυπτογράφηση του νοήματος που αυτό φέρει (Eisner, 2002). Η Αθανασέκου (2020) υποστηρίζει ότι η φαντασία είναι η μητέρα της συμβολικής γλώσσας μέσα από τις παραγόμενες προσωπικές εμπειρίες, οι οποίες έχουν τη δύναμη να καταγράφονται στον εγκέφαλο και να δημιουργούν νέες πραγματικότητες. Οι εικόνες πιθανόν να αποτελούν το κύριο περιεχόμενο των σκέψεων μας ανεξάρτητα από το αν αφορούν πράγματα, λέξεις ή σύμβολα οποιασδήποτε γλώσσας (Λιολιόπουλος, 2004, σ. 120). Ο Arnheim (2007, σ. 90-187), υποστηρίζει ότι οι εικόνες μπορούν να λειτουργήσουν ως απεικόνιση των σύμβολων, αλλά και να χρησιμοποιηθούν σαν απλά σήματα. Ο ίδιος καταλήγει στο γεγονός ότι είναι ίσως αδύνατο για ένα οπτικό αντικείμενο να είναι τίποτε άλλο πέρα από ένα σήμα, όπως και ότι τα χαρακτηριστικά των

σημάτων τείνουν να επιλέγονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εκπληρώνουν τη λειτουργία τους. Για παράδειγμα, στον γραπτό λόγο η ποικιλία των ομάδων των γραμμάτων που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τις λέξεις, εξυπηρετεί παρόμοιους σκοπούς αναγνώρισης και διάκρισης και κατά συνέπεια τα γράμματα και οι λέξεις, είναι υπό αυτή την έννοια σήματα.

Η ανάγκη του πολυγραμματισμού στα σύγχρονα πολυτροπικά περιβάλλοντα. Τα πολυτροπικά κείμενα

Η συσσώρευση τεράστιου όγκου πληροφοριών, ο πλουραλισμός των επικοινωνιακών μέσων αλλά και η πολιτισμική διαφορετικότητα, έχουν επιφέρει μεγάλες αλλαγές στο επικοινωνιακό τοπίο, καθιστώντας αδύνατη τη μονοτροπική επικοινωνία. Η αμφισβήτηση της πρωτοκαθεδρίας της γλώσσας ως του κατεξοχήν σημειωτικού συστήματος για τη δημιουργία νοημάτων σηματοδότησε την αναθεώρηση των εννοιών του γραμματισμού (Παπαδημητρίου, 2010, σ. 20). Η θεωρία των πολυγραμματισμών προέκυψε από την ανάγκη της κατανόησης και της απόδοσης των σύγχρονων περιβαλλόντων, τα οποία γίνονται όλο και πιο περίπλοκα και πολυτροπικά (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020, σ. 124) καθώς το άτομο καλείται να προσλαμβάνει και να διαχειρίζεται ένα τεράστιο όγκο σύνθετων πληροφοριών. Η έννοια του πολυγραμματισμού στηρίζεται στην επιστημονική βάση της πολυτροπικότητας και στην παραδοχή, ότι ο γραμματισμός του ατόμου δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε αυτό που η γλώσσα μπορεί να αρθρώσει αλλά να καλύπτει αυτό που γενικότερα ο νους μπορεί να συλλάβει (Cope & Kalantzis, 2009). Υπό αυτό το πρίσμα η εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα δεν αρκεί για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του σύγχρονου ατόμου στην κωδικοποίηση και στην επικοινωνία του (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020, σ. 24). Η θεωρία των πολυγραμματισμών εισηγείται την επέκταση του γραμματισμού χωρίς να καταργεί ή να αντικαθιστά τον γλωσσικό κώδικα αλλά προβάλλοντας την αναγκαιότητα του συνδυασμού του με άλλους επικοινωνιακούς κώδικες (Mavers, 2010· Milton, 2017).

Η διαπλοκή περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων για τη μετάδοση των νοημάτων, οδήγησε στην εισαγωγή των όρων της πολυτροπικότητας και του πολυτροπικού κειμένου, εισηγητές των οποίων είναι οι Kress και Van Leeuwen. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, ως κείμενο θεωρούμε σήμερα μια σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους (Παπαδημητρίου, 2010, σ. 20). Σύμφωνα με τους Kress και Van Leeuwen (2001) οι τρόποι είναι «γραμματικές του σχεδιασμού», μπορούν να χρησιμοποιούν ευρείες και αφηρημένες κατηγορίες στοιχείων και να παρέχουν αρκετά συγκεκριμένους κανόνες για τον συνδυασμό τους σε έναν άπειρο αριθμό πιθανών εκφράσεων. Είναι αποσυμβολισμένες και αφηρημένες αλλά και ισχυρές στη χρήση τους.

Η κατανόηση των πολυτροπικών κειμένων προϋποθέτει μια πολύπλοκη διαδικασία αποκωδικοποίησης, καθώς έχουμε να κάνουμε με ένα πλέγμα σημειωτικών κωδίκων. Ο αναγνώστης καλείται αρχικά ως λειτουργικός χρήστης να εντοπίσει και να αποκωδικοποιήσει τις διάφορες παροχές του κάθε σημειωτικού πόρου, όπως τις λεκτικές πληροφορίες, τις εικόνες, τα σχέδια, τις φωτογραφίες, τον ήχο και ταυτόχρονα να μπορεί να τα συνθέσει και να τα ανασυνθέσει σε μια συνεκτική ενότητα (Παπαδημητρίου, 2010, σ. 20). Παράλληλα ο/η ερμηνευτής/τρια καλείται να λειτουργεί κριτικά απέναντι στις προθέσεις των δημιουργών κειμένων, εμπλεκόμενος ουσιαστικά σε μια διαδικασία μετασηματισμού των πληροφοριών. Ο/η ερμηνευτής/τρια ενεργοποιεί τόσο τις δεξιότητες αποδόμησης και ανασύνθεσης, όσο

και τη γνώση που απέκτησε, για να τις αξιοποιήσει με διαφορετικό τρόπο σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από χωρικού τύπου διατροφικές διατάξεις (Hill, 2005)⁹³.

Τα πολυτροπικά κείμενα συνδυάζουν ποικίλους σημειωτικούς τρόπους οι οποίοι διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται. Ως «τρόποι» έχουν προσδιοριστεί για παράδειγμα, ο λόγος, η γραφή, η εικόνα, η μουσική, η χειρονομία, η κίνηση του σώματος, η μοντελοποίηση (Kress & Van Leeuwen, 2001). Έτσι προκύπτουν διάφορα είδη κειμένων, όπως, λεκτικά, οπτικά, ηχητικά, κινητικά, ψηφιακά κ.α. (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020, σ. 119-120). Ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η πολυτροπική επικοινωνία δεν είναι σημαντική μόνο επειδή προσθέτει στη διάθεση του ατόμου περισσότερους τρόπους για να εκφραστεί, αλλά κυρίως για την θετική επιρροή που ασκεί κατά τη διαδικασία δημιουργίας νοημάτων (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020, σ. 119-120).

Η σημασία της πολυτροπικής έκφρασης στη μάθηση

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν πρακτικές οπτικών πολυγραμματισμών, χρειάζεται να κατανοήσουν πως οι γλωσσικοί και οπτικοί πόροι μπορούν αναπτυχθούν, τόσο ανεξάρτητα όσο και διαπεραστικά για να οικοδομήσουν διαφορετικά είδη νοημάτων (Core & Kalantzis, 2000). Σε σχέση με τους πολυγραμματισμούς στην εκπαίδευση οι Kress και Van Leeuwen (2010, σ. 65) σχολιάζουν ότι «Η δεξιότητα παραγωγής πολυτροπικών κειμένων όσο σημαντική και αν είναι στη σύγχρονη κοινωνία δεν διδάσκεται στα σχολεία. Για να το θέσουμε ωμά όσον αφορά σε αυτή την ουσιώδη νέα επικοινωνιακή ικανότητα στον οπτικό γραμματισμό, η θεσμοθετημένη εκπαίδευση υπό την πίεση των συχνά αντιδραστικών πολιτικών απαιτήσεων παράγει αναλφάβητους πολίτες». Εξαιτίας της κυριαρχίας της γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία των στατικών συστημάτων αναπαράστασης των εννοιών, των γλωσσολογικών και των συντακτικών κανόνων. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης, η δυνατότητα του ατόμου να αναπαριστά και να ερμηνεύει τις διάφορες έννοιες χρησιμοποιώντας τις πολλαπλές αισθήσεις του έχει παραγκωνιστεί (Dillon et al., 2004) όπως και η δυνατότητα του να χρησιμοποιεί τα πολλαπλά διαθέσιμα μέσα αναπαράστασης (Kress, 2000). Ο Loris Malaguzzi (2017)⁹⁴ ιδρυτής των σχολείων Reggio Emilia καταθέτει ότι το παιδί διαθέτει «εκατό γλώσσες επικοινωνίας, αλλά του αποστερούν τις ενενήντα εννιά». Ένα παιδί από τη φύση του είναι αδύνατο να μην εκφραστεί πολυτροπικά. Τα μικρά παιδιά γοητεύονται από τη σχέση μεταξύ μορφής και σημασίας, πειραματίζονται επανειλημμένα με αναπαραστάσεις αντικειμένων, γραφήματα με λέξεις και αναπαραστάσεις άλλων ατόμων (Gardner, 1980· Kress, 1997). Τα παιδιά «παίζουν» με τα σημαίνοντα-πηγές, εξερευνώντας τις διαφορετικές εκφάνσεις που μπορούν να τους προσδώσουν οι επιλογές τους (Kress et al., 2001).

Ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια στη σύγχρονη εκπαίδευση προωθείται η διάθεση εγκατάλειψης των μονοτροπικών γλωσσών και παρέχονται στα παιδιά ευκαιρίες, τόσο για λεκτικά νοήματα όσο και για μη λεκτικά (Kress & Van Leeuwen, 2001). Είναι πολύ σημαντικό επίσης, οι πολυτροπικές δράσεις να μη σχεδιάζονται αποπλαισιωμένες από τα εκπαιδευτικά σενάρια ή τα παιδαγωγικά project (Γραϊκος, 2013)

⁹³ Αναφέρεται στην Παπαδημητρίου, 2010, σ. 21.

⁹⁴ Αναφέρεται στο Reggio Emilia Approach, <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/>

αλλά να εντάσσονται οργανικά μέσα στο σχεδιασμό της σχολικής ζωής, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την ικανότητα της πολυτροπικής έκφρασης στο να συνδέει διαφορετικά θεματικά και μαθησιακά πεδία. Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης, η οποία βλέπει την πολυτροπική έκφραση σαν ένα σύγχρονο και διεπιστημονικό εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί, καλλιεργώντας δεξιότητες στους μαθητές. Παράλληλα το εγχείρημα της εισαγωγής της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών εγείρει σημαντικά ερωτήματα, όπως «Τι είδους δεξιότητες χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι σε θέση να υιοθετήσουν παρόμοιες αναλύσεις στην εκπαιδευτική πρακτική; Πώς μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικών πολυγραμματισμών; Με ποιους τρόπους είναι δυνατό να επιτευχθεί η σημειωτική γνώση;» (Παπαδημητρίου, 2010).

Συμπερασματικά, η σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου, καθίσταται κρίσιμη εφόσον αναδεικνύει τα άτομα ως πραγματικούς δημιουργούς νοήματος και όχι ως απλούς διαχειριστές στις υπάρχουσες συμβάσεις. Σύμφωνα με την κοινωνική σημειωτική προσέγγιση, οι μαθητές/τριες θεωρούνται ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία αναδιαμόρφωσης της γνώσης και όχι παθητικοί αντιγραφείς προ-εγκατεστημένων νοημάτων. Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να συνθέτουν ως ενεργοί διαμορφωτές, αντλώντας από διάφορες σημειωτικές παροχές διαφορετικά είδη κειμένων και τρόπους κατά την μαθησιακή διαδικασία (Kress, 2001).

Αισθητικός γραμματισμός

Ο αισθητικός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και εκτίμησης της τέχνης αλλά και στη δυνατότητα της καλλιτεχνικής δημιουργίας (Κοκκίδου, 2010). Η Maxine Greene (1981) όρισε τον αισθητικό γραμματισμό ως την ικανότητα αποκωδικοποίησης των εσωτερικών, εγγενών αξιών στα έργα τέχνης οι οποίες σχετίζονται με την αντίληψη και άλλων φυσικών φαινομένων, ενώ ταυτόχρονα οδηγούν στην αίσθηση της ελευθερίας και βοηθούν στην αποφυγή υιοθέτησης στερεότυπων. Η Greene (1981)⁹⁵ δηλώνει ότι η μοναδική αίσθηση της απόλαυσης που αναζητούν τα άτομα από την επαφή τους με τα έργα τέχνης, είναι συχνά δύσκολο να επιτευχθεί, εξαιτίας της έλλειψης κάποιου γνωστικού υπόβαθρου και συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Η γνώση, η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες ερμηνείας, αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για τον αισθητικό γραμματισμό (Greene, 1981). Ως συνεπακόλουθο όλων των παραπάνω, η Laura Charman (1993) θεωρεί ότι η διαδικασία απόκρισης στο έργο τέχνης εξαρτάται από την αποκωδικοποίηση των σημείων της καλλιτεχνικής γλώσσας, συνεπώς και από την γνώση των μορφοπλαστικών ιδιοτήτων.

Η Μαρίνα Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2020, σ. 127) αναφέρει ότι σκοπός του αισθητικού γραμματισμού στο σχολείο, είναι τα παιδιά να δημιουργούν και να προσλαμβάνουν αισθητικά ερεθίσματα σχετικά με ότι μαθαίνουν, γεφυρώνοντας μέσω αυτών τη βιωματική με τη διανοητική τους εργασία. Το αισθητικά εγγράμματο άτομο έχει τη δυνατότητα να κατανοεί τις αισθητικές ποιότητες και να αναπτύσσει ουσιαστική σχέση με τα έργα της τέχνης, να παράγει και να ανταποκρίνεται σε καλλιτεχνικά κείμενα διαμορφώνοντας την αντίληψή του αντιλαμβανόμενο τα μηνύματα που μεταβιβάζονται μέσα από αυτά

⁹⁵ Αναφέρεται στην Κοκκίδου, 2010.

(Blumenfeld-Jones, 2012). Επιπλέον, η καλλιέργεια του παιδικού αισθητικού γραμματισμού εξαρτάται από το πώς οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν την έννοια της αισθητικής αγωγής για τα παιδιά (Wu, 2016). Οι παιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα μέσα από τον αισθητικό γραμματισμό, να επιτρέψουν στον/στην μαθητή/τρια να διαμορφώνει την αισθητική του/της ταυτότητα όπως και να μάθει πώς να αποφεύγει να σκέφτεται με στερεότυπους τρόπους (Smith, 2005).

Συνοψίζοντας, η αισθητική αγωγή δεν αφορά τη διαμόρφωση των παιδιών σε καλλιτέχνες, αλλά τη διαμόρφωση τους σε αισθητικά εγγράμματους πολίτες. Ο Michael Parsons (1994) καταλήγει στην αναγκαιότητα του αισθητικού γραμματισμού για μια ποιοτικότερη ζωή, χωρίς όμως την ανάγκη να πρέπει κάποιος να χρειάζεται να γνωρίζει τη φιλοσοφία της τέχνης για να μπορεί να ασχοληθεί με την τέχνη. Ο «αισθητικός ενήλικας» δεν είναι ένας επαγγελματίας φιλόσοφος της τέχνης και η αισθητική ενηλικίωση, σημαίνει να μπορεί κανείς να ανταποκρίνεται κατάλληλα στην τέχνη της κοινωνίας του. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα να ερμηνεύει κανείς τα έργα τέχνης και να ανταποκρίνεται σε αυτά με συνάφεια, να τα τοποθετεί σε πλαίσιο, να κατανοεί τα είδη τους, να εκτιμά κάποια για σχετικούς λόγους και να τα συζητάει με κριτικό τρόπο, χωρίς να αποκλείεται η έντονη συναισθηματική του ανταπόκριση σε αυτά.

Ο οπτικός αλφαριθμητισμός

Είναι γεγονός ότι ο σύγχρονος πολιτισμός χαρακτηρίζεται από την έντονη κυριαρχία της εικόνας (Kamhi, 2003· Duncum, 2001· Mirzoeff, 1999· Barthes, 1998) και ότι τα οπτικά δεδομένα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Με την οπτική έκρηξη που συνοδεύει τη μεταμοντέρνα κατάσταση αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει ένα αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα στον πλούτο της οπτικής εμπειρίας και στο περιορισμένο οπλοστάσιο ανάλυσης της. Σήμερα οι οπτικές τέχνες επηρεάζουν τη ζωή μας, ακόμη και αν δεν έχουμε επισκεφτεί κάποιο μουσείο, πινακοθήκη ή αίθουσα τέχνης (Χρηστίδης, 2009, σ. 234). Τα δομημένα αστικά περιβάλλοντα που κατοικούμε, τα χρηστικά αντικείμενα που χρησιμοποιούμε καθημερινά, τα ενδύματα ή τα διάφορα αξεσουάρ, είναι μερικά δείγματα που προέρχονται από τον χώρο των εφαρμοσμένων ή εικαστικών τεχνών (Schneider, 2006· Freedman & Stuhr, 2004). Όμως όταν το άτομο δε διαθέτει οπτικό αλφαριθμητισμό, τότε αυτό επηρεάζει αρνητικά τη ζωή του (Dondis, 2002· Eisner, 1987).

Παράλληλα οι θεωρητικοί ερευνητές και οι παιδαγωγοί της τέχνης συζητούν την τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να συμπεριλάβουν ζητήματα του οπτικού αλφαριθμητισμού (Χρηστίδης, 2009, σ. 234). Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα έχει τη δυνατότητα να εξοπλίζεται με επιπλέον εργαλεία πρόσληψης, κριτικής, αποκωδικοποίησης και ανάλυσης, τόσο της καθημερινής ζωής όσο και της αισθητικής του εμπειρίας (Boughton, 2005· Elkins, 2003· Duncum, 2001). Σημειώνεται ότι με την εξοικείωση και τη γνώση της εικαστικής γλώσσας, το παιδί μπορεί να εκφραστεί καλλιτεχνικά και να κατανοήσει τις αρχές και τις αξίες του πολιτισμικού του περιβάλλοντος και έτσι μακροπρόθεσμα να διαμορφώσει την πολιτισμική του ταυτότητα. Η εικαστική γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως ορθή κριτική συνείδηση και μέσο επικοινωνίας, όσο και ως εργαλείο που εμπλουτίζει τη γνώση για το άτομο και τον κόσμο γενικότερα (Adorno, 2002· Eisner, 2002· Χρήστου, 1993). Έχει το δικό της συντακτικό και γραμματική, σύμβολα, σημεία και κώδικες, με τα οποία πρέπει να εξοικειωθούν όσοι επιθυμούν να

εκφράζονται και να επικοινωνούν με αυτή. Ο Κωνσταντίνος Χρηστίδης (2009, σ. 234) εκτιμά ότι θα ήταν ιδιαίτερα γόνιμο και ουσιαστικά επωφελές για τα θέματα της εικαστικής παιδείας στην ελληνική εκπαίδευση, μέσα από τη θεωρία της πολυτροπικότητας οι εικαστικές τέχνες να προσεγγιστούν ως ένα γλωσσικό σύστημα οπτικών σημείων, συμβόλων και εικόνων, που κάθε παιδί οφείλει να μάθει να διαβάζει, να εκφράζει, να απορρίπτει ή να αποδέχεται.

4.2.6. Ο κριτικός αναστοχασμός και η αντανάκλαση της εμπειρίας

Τα βασικά δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, βοηθά τα άτομα να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να αξιολογούν, να αναλύουν και να κρίνουν πληροφορίες και ιδέες με αντικειμενικό και λογικό τρόπο. Η κριτική σκέψη είναι ένας σημαντικός πυλώνας της εκπαίδευσης και της διαμόρφωσης της προσωπικής σκέψης και ανάλυσης. Η κατανόηση των πληροφοριών, οι ερωτήσεις, οι κρίσεις, οι αξιολογήσεις, οι συγκρίσεις, οι αντιπαραβολές, η ανοιχτή σκέψη, οι συλλογισμοί και τα συμπεράσματα, είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της. Ο Ηλίας Μασσαγγούρας (2003, σ. 39) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ενυπάρχει στην εκπαίδευση μέσα από τις έννοιες:

- Της ανάπτυξης του/της μαθητή/τριας σε αυτόνομο άτομο.
- Της απόκτησης έγκυρης γνώσης.
- Της προετοιμασίας για τη ζωή.

Βασικά δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι α) οι λογικοί συλλογισμοί β) οι γνωστικές δεξιότητες και γ) το μεταγνωστικό (Μασσαγγούρας, 2003, σ. 60):

- Οι λογικοί συλλογισμοί, αναλύονται σε:
 - α. Επαγωγικός συλλογισμός. Η φυσική διαδικασία σκέψης με βάση την όποια το άτομο οδηγείται από το μερικό και το συγκεκριμένο της καθημερινής εμπειρίας στο γενικό και το αφηρημένο. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο θεωρητικοποιεί την εμπειρία του και οικοδομεί την άποψη του για τον κόσμο, η όποια του επιτρέπει να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του.
 - β. Απαγωγικός ή παραγωγικός συλλογισμός. Εδώ το άτομο ακολουθεί μια αντίθετη πορεία από την επαγωγή και συσχετίζει τη γενικευμένη γνώση με τα μεμονωμένα περιστατικά της καθημερινής εμπειρίας. Οδηγεί δηλαδή τη σκέψη από το γενικό στο μερικό. Στην καθημερινή μάθηση το άτομο χρησιμοποιεί εναλλακτικά και τους δυο τρόπους συλλογισμού. Αρχίζοντας συνήθως από συγκεκριμένες παρατηρήσεις οδηγείται σε επαγωγικές γενικεύσεις (συμπεράσματα), τις οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιεί απαγωγικά για την επεξεργασία νέων συναφών περιπτώσεων (Dewey, 1910).
 - γ. Αναλογικός συλλογισμός. Είναι ένα είδος ατελούς επαγωγής, διότι από το μερικό το άτομο οδηγείται πάλι στο μερικό (Τατάκης, 1966). Είναι πολύ χρήσιμος στην καθημερινή ζωή, διότι μας επιτρέπει να αξιοποιούμε ακόμη και τις περιορισμένες εμπειρίες για να επιλύουμε προβλήματα της καθημερινότητας.

Συγκρίνοντας τα τρία είδη συλλογισμών, μπορούμε να πούμε ότι ο επαγωγικός συλλογισμός χρησιμοποιείται κυρίως από αρχάριους, ενώ ο απαγωγικός, από τους πιο έμπειρους. Οι πρώτοι

στερούνται τα εννοιολογικά σχήματα που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν μια προβληματική κατάσταση και να δράσουν αναλόγως, γι' αυτό αναζητούν επαγωγικά τα σχήματα αυτά μέσα στο διαθέσιμο υλικό. Αντίθετα, οι έμπειροι χρησιμοποιούν έννοιες για να κατανοήσουν το πρόβλημα και να βρουν λύσεις. Ο αναλογικός συλλογισμός χρησιμοποιείται συνήθως κατά τη μεταφορά της εξειδικευμένης γνώσης σε νέες καταστάσεις. Εξίσου σημαντικά με τα είδη συλλογισμού, είναι οι γνωστικές δεξιότητες και το μεταγνωστικό, τα οποία στο σύνολό τους συγκροτούν τη διαδικασία της κριτικής σκέψης (Quellmaz, 1987). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1997) οι γνωστικές δεξιότητες, αναλύονται σε:

- α. Συλλογή δεδομένων.
- β. Οργάνωση δεδομένων.
- γ. Ανάλυση δεδομένων.
- δ. Υπέρβαση δεδομένων.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναλύονται σε (Ματσαγγούρας, 1997):

- α. Γνώσεις.
- β. Δεξιότητες.
- γ. Στάσεις.

Όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται, να προβλέπουν, να αναρωτιούνται και να κάνουν υποθέσεις, τότε αναπτύσσεται η μεταγνώση. Με τον όρο «μεταγνώση» εννοείται ο αναστοχασμός (Rolheiser et al., 2000) που είναι η γνώση και ο έλεγχος που ασκούν τα παιδιά στις σκέψεις και στις μαθησιακές δραστηριότητες τους (Cross & Paris, 1988). Τα δομικά αυτά στοιχεία δεν λειτουργούν αθροιστικά αλλά δυναμικά και καθώς εξελίσσονται δημιουργούν κάθε φορά ανώτερες γνωστικές δομές και στρατηγικές προσέγγισης της πραγματικότητας. Τέλος τα γνωστικά προϊόντα της κριτικής σκέψης είναι (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 68):

- α) Οι έννοιες.
- β) Οι κρίσεις.
- γ) Οι γενικεύσεις.
- δ) Τα σχήματα.
- ε) Οι διαδικασίες.
- στ) Οι αξίες.
- ζ) Οι στάσεις.

Ο κριτικός αναστοχασμός μέσα από την κριτική και την αντανάκλαστική σκέψη

Η κριτική και η αντανάκλαστική σκέψη είναι συναφείς έννοιες, αλλά έχουν διαφορές στην εστίαση και στο πεδίο εφαρμογής τους. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει την ανάλυση και την αξιολόγηση πληροφοριών ή ιδεών με συστηματικό και λογικό τρόπο. Έχει ως στόχο να αποκαλύψει υποθέσεις, προκαταλήψεις και λογικές, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τεκμηριωμένες κρίσεις και αποφάσεις. Η κριτική σκέψη προστατεύει το άτομο από το να υιοθετεί ιδέες άλλων άκριτα, του δίνει δηλαδή τη δυνατότητα να διερευνά και να οδηγείται μόνο του στη δική του αλήθεια. Δεν πρόκειται για μια αντικειμενική αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά για σχήματα που κατασκευάζει και αξιοποιεί το μυαλό μας, προσπαθώντας να ερμηνεύσει τις εμπειρίες που το κατακλύζουν (Postman, 1975). Η κριτική σκέψη βοηθά το άτομο να αποφασίζει ποιους ισχυρισμούς να υιοθετήσει και ποιους όχι (Lipman, 2006). Από την άλλη πλευρά, η αντανάκλαστική σκέψη είναι μια ευρύτερη διαδικασία που περιλαμβάνει την εξέταση των δικών μας σκέψεων, πεποιθήσεων, εμπειριών και ενεργειών. Επικεντρώνεται στην αυτοαντανάκλαση και στην ενδοσκόπηση, ενθαρρύνοντας τα άτομα να αναστοχαστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Εν ολίγοις, ενώ η κριτική σκέψη επικεντρώνεται στην ανάλυση και στην αξιολόγηση εξωτερικών πληροφοριών, η αντανάκλαστική σκέψη εστιάζει στην ενδοσκόπηση και στην αυτοαξιολόγηση, ωστόσο και οι δύο εστιάζουν σε μια βαθύτερη κατανόηση, όπως και στην προώθηση της πνευματικής ανάπτυξης. Ο κριτικός αναστοχασμός σαν αποτέλεσμα και των δύο ειδών σκέψεων, αποτελεί μια σημαντική πτυχή μάθησης μέσα από την εμπειρία, αλλά και μέσα από διανοητικές και συναισθηματικές δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν για να εξερευνήσουν τις εμπειρίες τους, προκειμένου να οδηγηθούν σε νέες κατανοήσεις και εκτιμήσεις (Boud et al., 1985, σ. 19). Μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό, τα άτομα εξετάζουν και αξιολογούν την εμπειρία τους για να βελτιώσουν την πρακτική τους και να εμβαθύνουν στην κατανόησή της (Cimer et al., 2013).

Η αντανάκλαστική-αναστοχαστική σκέψη του John Dewey

Ο Dewey (1933) υποστήριζε ότι δεν μαθαίνουμε από μια εμπειρία, αλλά από την αντανάκλαση της. Σύμφωνα με τον Dewey, η αντανάκλαστική σκέψη περιλαμβάνει μια συστηματική και σκόπιμη εξέταση των πεποιθήσεων, των εμπειριών και των ενεργειών μας. Πηγαιίνει πέρα από την απλή παρατήρηση και ανάλυση, ενθαρρύνοντας τα άτομα να συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων με κριτική σκέψη και λήψη αποφάσεων. Η αντανάκλαστική σκέψη απαιτεί από τα άτομα να εξετάζουν τις συνέπειες και τις επιπτώσεις των σκέψεων και των ενεργειών τους και να αξιολογούν, αναθεωρώντας συνεχώς τις ιδέες τους, με βάση νέες πληροφορίες και εμπειρίες. Ο Dewey υποστήριξε ότι η αντανάκλαστική σκέψη είναι ζωτικής σημασίας για την ουσιαστική μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και του κόσμου γύρω τους και τους επιτρέπει να κάνουν πιο βαθυστόχαστες κρίσεις και επιλογές. Σύμφωνα με τον Dewey, ο αναστοχασμός είναι ένα περίπλοκο, αυστηρό, συστηματικό, πειθαρχημένο, διανοητικό και συναισθηματικό έργο και απαιτεί εύλογο χρόνο για την ολοκλήρωσή του. Επιπλέον, ο χρόνος για σκέψη είναι απαραίτητος (Rodgers, 2002). Μέσω της διεργασίας του αναστοχασμού το άτομο αποκτά τη δεξιότητα, να συνδέει μια εμπειρία με

άλλες εμπειρίες και ιδέες. Ο Dewey⁹⁶ υποστηρίζει ότι η αντανάκλαση είναι πολύπλοκη, αυστηρή, πνευματική και συναισθηματική και απαιτεί χρόνο για να καλλιεργηθεί.

Η αντανάκλαστική-αναστοχαστική σκέψη του David Perkins

Ο David Perkins (1944, σ. 11) θεωρεί ότι το άτομο σκέφτεται κυρίως με τη «βιωματική νοημοσύνη» γρήγορα και βιαστικά, χωρίς πολλή σκέψη, για να είναι λειτουργικό στην καθημερινότητα. Ενώ σύμφωνα με τον ίδιο «Τα έργα τέχνης δεν αποκαλύπτουν όλα τα μυστικά τους με την πρώτη ματιά (...) οι περισσότεροι άνθρωποι περνούν μόνο κάποια δευτερόλεπτα μπροστά από ένα έργο τέχνης (...) καταλήγοντας γρήγορα στην απόρριψή τους» (Perkins, 1994, σ. 36-47). Ο Perkins υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διαφορετική μορφή νοημοσύνης, η «αντανάκλαστική» η οποία είναι απαραίτητη προκειμένου το άτομο να διαχειριστεί τους τεράστιους πόρους της βιωματικής νοημοσύνης. Ο Perkins συνεχίζει λέγοντας, ότι αυτό που λείπει από τον θεατή για την κατανόηση της τέχνης είναι η προσωπική του συμμετοχή στην ανάγνωση του έργου και ο τρόπος σκέψης, ο οποίος ταυτόχρονα γίνεται και αισθητική εμπειρία. Πιστεύει ότι ο θεατής πρέπει να αφιερώνει τον ανάλογο χρόνο στην ερμηνεία του έργου και προτείνει ένα αναλυτικό πλάνο καθοδήγησης της σκέψης για την οπτική ανάγνωση του έργου σε βάθος, έναν διεισδυτικό τρόπο ανάλυσης της τέχνης, ο οποίος έγκειται στην παρατήρηση και στα συμπεράσματα (Perkins, 1994, σ. 36-47).

1° Στάδιο: Χρόνος για παρατήρηση. Πάγωμα του χρόνου για να δούμε το έργο, όπως θα κάναμε για να εξετάσουμε οποιοδήποτε πνευματικό πρόβλημα.

2° Στάδιο: Ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση. Η ασαφής σκέψη μπορεί να αντιμετωπιστεί αν κοιτάξουμε και σκεφτούμε καθαρά και βαθιά.

3° Στάδιο: Αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση.

4° Στάδιο: Ανασκόπηση της διεργασίας.

Artfull thinking- Project Zero

Το Artful thinking⁹⁷ είναι μια εκπαιδευτική πρωτοβουλία που αναπτύχθηκε από το Harvard Project Zero, έναν ερευνητικό οργανισμό με έδρα το Harvard Graduate School of Education. Το πρόγραμμα παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο και στρατηγικές, για την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να εξερευνούν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να δημιουργούν τέχνη, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Το πρόγραμμα Artful thinking του Project Zero (Tishman & Palmer, 2006) έχει εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παγκοσμίως. Οι βασικές του αρχές βασίζονται στην ιδέα ότι μέσω της τέχνης, μπορούν να καλλιεργηθούν δεξιότητες σκέψης οι οποίες

⁹⁶ Αναφέρεται στην Rogers, 2002.

⁹⁷ Αναφέρεται στο, Artful Thinking, <https://pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>

να έχουν τη δυνατότητα να μεταφερθούν και σε άλλους τομείς της ζωής και της μάθησης. Παρακάτω αναπτύσσονται αναλυτικά οι πρακτικές του προγράμματος (Tishman & Palmer, 2006):

- «Κοιτάζοντας δέκα φορές» (Looking ten times). Αυτή η πρακτική περιλαμβάνει την προσεκτική παρατήρηση ενός έργου τέχνης και την περιγραφή του. Ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν την παρατήρησή τους με υπομονή και προσοχή στα οπτικά στοιχεία.
- «Δείτε, σκεφτείτε, θαυμάστε» (See, Think, Wonder). Αυτή η ρουτίνα προτρέπει τα παιδιά να κάνουν παρατηρήσεις, ερμηνείες και να δημιουργούν ερωτήσεις σχετικά με τα έργα τέχνης. Προάγει την κριτική σκέψη, την έρευνα και την περιέργεια.
- «Μέρη, σκοποί, πολυπλοκότητες» (Parts, Purposes, Complexities). Αυτή η πρακτική περιλαμβάνει την ανάλυση ενός έργου τέχνης, προσδιορίζοντας τα μέρη του, λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς του και εξερευνώντας τις πολύπλοκες συνθήκες και τις σχέσεις που το διέπουν. Ενισχύει την αναλυτική σκέψη και την κατανόηση της καλλιτεχνικής διαδικασίας.
- «Σκεφτείτε, συνθέστε, εξερευνήστε» (Think, Puzzle, Explore). Ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να προβληματιστούν για ένα έργο τέχνης, να εντοπίσουν αινιγματικές πτυχές και να αναπτύξουν πιθανές εξηγήσεις και ερμηνείες. Αναπτύσσει την κριτική σκέψη, τη δημιουργία υποθέσεων και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
- «Εστιάστε από μέσα και από έξω» (Zoom In, Zoom Out). Αυτή η πρακτική περιλαμβάνει την εξέταση ενός έργου τέχνης από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Προωθεί την ευελιξία της σκέψης και την ικανότητα να εξετάζει διαφορετικές κλίμακες και επίπεδα ανάλυσης.

4.3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΝΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.3.1. Ο σχεδιασμός και η σχεδιαστική σκέψη ως καλή πρακτική στο πεδίο της εικαστικής εκπαίδευσης

Η ανάγκη εισαγωγής της σχεδιαστικής σκέψης στα παιδαγωγικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Ο Karl Ulrich (2015, σ. 175) αναφέρει χαρακτηριστικά «Πιστεύω ότι κάθε μέλος της κοινωνίας θα επωφελούνταν από το αν ήταν σχεδιαστικά εγγράμματος/η. Ο σχεδιασμός πρέπει να αποτελέσει βασική συνιστώσα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να ενισχυθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός είναι ευχάριστος για τα περισσότερα παιδιά». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αλλά και τις έρευνες στην εκπαίδευση, τα σχολεία αναζητούν συνεχώς νέους τρόπους για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών/τριών, ώστε να τους/τις εξοπλίσουν με δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα. Μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση επικεντρώνεται στη σχεδιαστική σκέψη (Retna, 2016) καθώς τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση προσεγγίζοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τροποποίησε την παραδοσιακή μεθοδολογία, περιλαμβάνοντάς στην εκπαίδευση, την επικοινωνία, την ομαδική εργασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα (Razzouk & Shute, 2012· Carroll et al., 2010).

Η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός αποτελεί έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης και πρακτικής και μπορεί να μεταφερθεί σε οποιονδήποτε άλλο επαγγελματικό τομέα (Retna, 2016). Η σχεδιαστική

σκέψη είναι πλέον αναγκαία, για τη συνεχή βελτίωση και την καινοτομία, όχι όμως μόνο για όσους/όσες ασχολούνται με τον σχεδιασμό (Brown, 2009, σ. 37). Όλο και περισσότερο τα σχολεία υιοθετούν τη σχεδιαστική σκέψη στα προγράμματα τους, αφού οι έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση της ως βάση σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, αποκομίζει θετικά οφέλη. Η σχεδιαστική σκέψη συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων στην εκπαίδευση (Pink, 2006) όπως και με την επεξεργασία σε πληθώρα προβλημάτων που προκύπτουν σε κάθε έκφανση της ζωής (Gardner, 2007). Οι μαθητές/τριες καλλιεργώντας τη σχεδιαστική σκέψη, θα μπορούν να είναι σε θέση να κατανοούν ένα ζήτημα, να παρατηρούν, να αποκτούν άποψη, να σχεδιάζουν πρωτότυπα και εναλλακτικές προτάσεις, να δοκιμάζουν, να πειραματίζονται, να αποτυγχάνουν με υποστήριξη και ανεξαρτήτως αποτελέσματος να αξιολογούν και να αναστοχάζονται. Ο Theodore Lewis (2005) αναφέρει ότι «Αυτό που κάνει τον σχεδιασμό κατάλληλο για την εμφύσηση της δημιουργικότητας στα παιδιά είναι η ανοικτότητά του». Επιπλέον, η σχεδιαστική σκέψη επιτυγχάνει μια ισορροπία μεταξύ της συγκλίνουσας και της αποκλίνουσας σκέψης (Dym et al., 2005). Πρόκειται για μια διαδικασία εκμάθησης μέσα από το κίνητρο για εξερεύνηση, νέες ιδέες, δημιουργική σκέψη και για άλλες μεταγνωστικές ικανότητες (Noweski et al., 2012). Οι συμμετέχοντες μέσα από μια διαδικασία βημάτων, μπορούν να αναλύσουν, να συνθέσουν, να αποκλίνουν και να παράγουν ιδέες από διαφορετικούς τομείς, μέσω της σχεδίασης, της πρωτοτυποποίησης και αφήγησης ιστοριών (Brown, 2009).

Τα ευρήματα των ερευνών για τα εκπαιδευτικά οφέλη τα οποία αποκομίζουν οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες υιοθετούν τη σχεδιαστική σκέψη, δείχνουν την ανάπτυξη στον σχεδιαστικό γραμματισμό, την ενίσχυση των δεξιοτήτων, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την ομαδική εργασία, την κριτική σκέψη, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενσυναίσθηση, την πολιτισμική ευαισθητοποίηση, την ανάληψη ευθυνών, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τους άλλους, εντός και εκτός της κοινότητας (Calavia, et al., 2022· Ahmadi et al., 2019· Mosely et al., 2018· Retna, 2016· Sharples et al, 2016· Collard & Looney, 2014· Luka, 2014· Razzouk & Shute, 2012· Brown, 2008).

Η υποστήριξη της σχεδιαστικής σκέψης στη διεθνή εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνητικών προσπαθειών παρέχουν απτές αποδείξεις για το ότι η διδασκαλία του σχεδιασμού και της σχεδιαστικής σκέψης στα παιδιά παρέχει πολλαπλά οφέλη (Γραμμένος, 2015). Ήδη ορισμένα σχολεία έχουν χρησιμοποιήσει τη σχεδιαστική σκέψη σε συγκεκριμένα μαθήματα, όπως στις φυσικές επιστήμες (Kolodner et al., 2003) στα μαθηματικά (Goldman et al., 1998) και στην τεχνολογία (Kafai & Resnick, 1996). Η εφαρμογή της σχεδιαστικής σκέψης στα σχολεία είναι ευρέως διαδεδομένη σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, από τα πρώτα χρόνια μέχρι το πανεπιστήμιο (Pande & Bharathi, 2020). Ενώ αυτό που προκύπτει είναι ότι προβλήματα που εμπεριέχουν τη σχεδιαστική σκέψη μπορούν να επεξεργαστούν από όλες τις ηλικιακές ομάδες (Noweski et al, 2012). Σε μελέτη στην οποία συμμετείχαν μικρά παιδιά ως σχεδιαστικοί εταίροι, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν τα παιδιά ενέργησαν σαν εφευρέτες βελτιώθηκαν οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (Druin & Fast, 2002).

Σε πάνω από 60 πανεπιστήμια και κολέγια των Ηνωμένων Πολιτειών, η σχεδιαστική σκέψη διδάσκεται στα εργαστήρια ως συμπληρωματική εκπαίδευση (Goldman et al., 2014). Κάποια παραδείγματα είναι το Urban Montessori Charter School στο Oakland της California⁹⁸. Παρομοίως, η Kristin Callahan (2019) παρατήρησε ότι η σχεδιαστική σκέψη χρησιμοποιείται στα προγράμματα σπουδών K-16+, για την προώθηση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, με την υποστήριξη της IDEO⁹⁹ και του Ινστιτούτου Σχεδιασμού Hasso Plattner¹⁰⁰ στη Γερμανία. Σύμφωνα με τον οργανισμό «Design Thinking in Schools K12», υπάρχουν περίπου 170 σχολεία σε όλο τον κόσμο που χρησιμοποιούν τη σχεδιαστική σκέψη στις τάξεις τους, ως ένα υποστηρικτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (Γραμμένος, 2015).

4.3.2. Το πλαίσιο του σχεδιασμού (design) και η μεθοδολογία της σχεδιαστικής σκέψης **Ο σχεδιασμός (design) και η μεθοδολογία του**

Το Διεθνές Συμβούλιο του Σχεδιασμού (International Council of Design)¹⁰¹ εξηγεί ότι ο σχεδιασμός (design) είναι ένας κλάδος μελέτης και πρακτικής που επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου-χρήστη και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη αισθητικές, λειτουργικές, πλαίσιακές, πολιτιστικές και κοινωνικές εκτιμήσεις. Συγκεκριμένα, η εμπειρία των περισσότερων ανθρώπων από το σχεδιασμό προέρχεται από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με φυσικά αντικείμενα, δομημένους χώρους και ψηφιακά περιβάλλοντα. Αλληλεπιδρούμε με ό,τι μας περιβάλλει και μεταξύ μας, μέσω σχεδιασμένων κατασκευών. Τα ρούχα, οι συσκευές, τα μέσα μεταφοράς, οι διεπαφές, το τοπίο, η πόλη, ακόμη και η καρέκλα στην οποία καθόμαστε, όλα σχεδιάστηκαν από έναν σχεδιαστή. Ο σχεδιασμός ως επίσημος κλάδος, είναι ένα σύγχρονο κατασκεύασμα όπου οι σχεδιαστές δημιουργούν, οπτικά, υλικά, χωρικά και βιωματικά περιβάλλοντα, δίνοντας ταυτόχρονα απαντήσεις σε πιθανά ερωτήματα και προβλήματα με δημιουργικότητα και καινοτομία. «Τα σχέδια» είναι τα αντικείμενα που παράγονται από το σχεδιασμό, αλλά μπορεί να είναι και οι «λύσεις», οι «συνεργασίες», τα «συστήματα» ακόμη και οι «έννοιες» που παράγονται από τον σχεδιασμό. Μερικές φορές το αποτέλεσμα δεν είναι απτό αλλά βιώνεται αφηρημένα. Πέρα από τα λειτουργικά και τυπικά χαρακτηριστικά τους, αυτά τα σχεδιασμένα τεχνουργήματα επηρεάζουν το πολιτισμικό νόημα, εκφράζοντας, αντανakλώντας και διαμορφώνοντας ακόμη και πολιτισμικά πρότυπα. Άλλωστε ο τομέας του σχεδιασμού δεν αποτελείται μόνο από επαγγελματίες αρχιτέκτονες, μηχανικούς ή σχεδιαστές αλλά και από εκπαιδευτικούς, συγγραφείς, δημοσιογράφους, κριτικούς και ερευνητές¹⁰².

Το Διεθνές Συμβούλιο Σχεδιασμού (International Council of Design)¹⁰³ υποστηρίζει ότι ο σχεδιασμός έχει στον πυρήνα του μια μεθοδολογία που ενσωματώνει τη λειτουργία, τη μορφή και την εμπειρία, δημιουργώντας μια προσαρμοσμένη λύση για έναν συγκεκριμένο χρήστη. Εφαρμόζει την ανθρώπινη δημιουργικότητα ως απάντηση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς

⁹⁸ Urban Montessori Charter School, <https://www.urbanmontessori.org/>

⁹⁹ Ο David Kelly, ιδρυτής της IDEO και του Stanford «d.school» διέδωσε τη σκέψη σχεδιασμού στο πλαίσιο των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης (McCullagh, 2010).

¹⁰⁰ Το Ινστιτούτο Hasso Plattner είναι ένα γερμανικό ινστιτούτο πληροφορικής και σχολή του Πανεπιστημίου του Πότσταμ.

¹⁰¹ International Council of Design, <https://www.theicod.org/en>

¹⁰² Ό.π.

¹⁰³ Ό.π.

που επιβάλλονται από το υπάρχον πλαίσιο και τους διαθέσιμους πόρους. Οι σχεδιαστές διαμορφώνουν την προσέγγισή τους ακολουθώντας τη μεθοδολογία σχεδιασμού και ένα σύνολο θεμελιωδών εννοιών, εκπαιδεύονται να αναλύουν τα προβλήματα ολιστικά, αναζητώντας να κατανοήσουν όχι μόνο το άμεσο ή προφανές πρόβλημα, αλλά και το σύστημα που το δημιούργησε. Οι σχεδιαστές προσεγγίζουν τη λύση από τη σκοπιά του τελικού χρήστη, επιδιώκοντας τη βελτιστοποίηση της ζωής του ατόμου και της ομάδας. Οι σχεδιαστές κατέχουν δημιουργικές, διεπιστημονικές βάσεις γνώσεων, δεξιότητες και εμπειρίες, εξετάζοντας τον αντίκτυπο των σχεδίων τους στα άτομα, την ανθρωπότητα και την ευημερία του πλανήτη.

Η μεθοδολογία σχεδιασμού διαθέτει διάφορα μοντέλα, όπου μια διαδικασία ακολουθεί μια δομημένη ακολουθία βημάτων, τα οποία επαναλαμβάνονται και συχνά επικαλύπτονται. Σε αυτή τη δομημένη μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει φάσεις έρευνας, ιδεοληψίας, επανάληψης, προτυποποίησης και υλοποίησης, λαμβάνονται υπόψη οι τεχνολογίες παραγωγής, τα δίκτυα διανομής και οι ενδεχόμενες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις των αποτελεσμάτων του σχεδιασμού¹⁰⁴. Στο πλαίσιο της σχεδιαστικής σκέψης έχουν συγκεντρωθεί διαφορετικές μεθοδολογίες οι οποίες γενικά αποτελούνται από τρεις κύριες φάσεις (Calavia et al., 2022· Brown & Wyatt, 2010· Brown, 2008):

1. Έμπνευση. Η έμπνευση συνίσταται στη διερεύνηση και τον εντοπισμό του προβλήματος ή της πρόκλησης μέσω έρευνας και παρατήρησης.
2. Ιδεοληψία. Η ιδεοληψία είναι μια δημιουργική διαδικασία για την αντιμετώπιση της πρόκλησης που εντοπίστηκε και αφορά την παραγωγή, την ανάπτυξη και δοκιμή ιδεών.
3. Υλοποίηση. Η υλοποίηση μετατρέπει τις ιδέες σε δράσεις.

Η σχεδιαστική σκέψη ως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων

Οι θεωρητικοί του σχεδιασμού, όπως ο Richard Buchanan (1992) και συγγραφείς, όπως ο Roger Martin (2009) επινόησαν τον όρο «σχεδιαστική σκέψη». Οι Thomas Lockwood (2009) Karl Ulrich (2015, σ. 31) αναφέρουν ότι οι σχεδιαστές/στριες εφαρμόζουν σχεδιαστικές μεθόδους για την επίλυση προβλημάτων με «ευαισθησία». Η σχεδιαστική σκέψη ασχολείται με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και έχει δοκιμαστεί σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (Rauth et al., 2010). Αντιμετωπίζει και αποκαλύπτει από νωρίς τα απρόβλεπτα προβλήματα (Fixson & Rao, 2014). Βασίζεται στη συλλογιστική σκέψη και τις γνωστικές, συναισθηματικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Reed & Monk, 2011). Η σχεδιαστική σκέψη διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από τη συμβατική σκέψη (Dunne & Martin, 2006). Αντιμετωπίζει τα εμπόδια ως προκλήσεις, δίνοντας πολλές ευκαιρίες θέασης και λύσης. Ο Martin (2012) την ορίζει, ως μια σκέψη που περιλαμβάνει τόσο την αναλυτική όσο και τη διαισθητική σκέψη. Συνολικά η σχεδιαστική σκέψη μπορεί να θεωρηθεί ως μια στοχαστική διαδικασία (Retna, 2016) καθώς ενσωματώνει τόσο την κριτική, όσο και την αναλυτική σκέψη (Porper, 1978). Ο Robert McKim πρότεινε τη σειρά επεξεργασίας, «Βλέπουμε-φανταζόμαστε-σχεδιάζουμε την ιδέα» και τόνισε ότι η έννοια της αμφίδρομης σκέψης αποτελεί πρόδρομο της σχεδιαστικής σκέψης (von Thienen et al., 2021).

¹⁰⁴ Ο.π.

Η Kala Retna (2016) θεωρεί ότι η σχεδιαστική σκέψη απαιτεί έναν ξεχωριστό τρόπο προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων, που συνεπάγεται μια συστηματική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτελέσματα. Η κατανόηση και η ικανοποίηση των αναγκών των χρηστών, ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και η καινοτομία, είναι τα αντιληπτά αποτελέσματα της σχεδιαστικής σκέψης. Με βάση αυτούς τους ορισμούς, η καινοτομία μπορεί να λάβει χώρα σε πολλές μορφές, όπως υπηρεσίες, προϊόντα, συμπεριφορές και οργανωτική κουλτούρα. Οι Chris Argyris και Donald Schon (1978) υποστηρίζουν ότι όλες οι ενέργειες των ανθρώπων είναι σχεδιασμός. Η σχεδιαστική σκέψη είναι συνδεδεμένη με τη θεωρία των ανθρώπινων αναγκών, τη θεωρία της πολιτιστικής ανάπτυξης και τη θεωρία του σχεδιασμού, ο οποίος θα πρέπει να στοχεύει στην ευημερία και στην ευτυχία του ατόμου (vonThienen et al., 2021).

Αν και η σχεδιαστική σκέψη έχει μακρά ιστορία στους τομείς της αρχιτεκτονικής και της μηχανικής (Renard, 2014), τις τελευταίες δύο δεκαετίες αρκετοί οργανισμοί εκτός του τομέα του σχεδιασμού, έχουν επιχειρήσει να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και εργάζονται οι σχεδιαστές, όπως στον τομέα τεχνολογίας των πληροφοριών (Mosely et al., 2018· Retna, 2016· Dorst, 2010· Martin, 2009), στο επιχειρηματικό περιβάλλον, στην εκπαίδευση, στην ιατρική (Lor, 2017· Razzouk & Shute, 2012· Lindberg et al., 2011), στην υγειονομική περίθαλψη (Duncan & Breslin, 2009), στην κοινωνιολογία (Brown & Wyatt, 2010) και στη διοίκηση των επιχειρήσεων (Brown, 2008).

Τα μοντέλα της σχεδιαστικής σκέψης

Ακολουθούν κάποια μοντέλα σχεδιαστικής σκέψης όπως αυτά διατυπώθηκαν από ερευνητές, σχεδιαστές και θεωρητικούς. Σύμφωνα με τους Thomas Cochrane και Joshua Munn (2020) τα τρία βασικά στοιχεία της σχεδιαστικής σκέψης είναι:

- Έρευνα-παρατήρηση.
- Οπτική αίσθηση.
- Πρωτοτυποποίηση.

Σύμφωνα με τους Julia von Thienen, William Clancey, Giovanni Corazza και Christoph Meinel (2016) η σχεδιαστική σκέψη κατευθύνεται από τρία είδη σκέψης:

- Δημιουργική σκέψη.
- Οπτική σκέψη.
- Αμφίδρομη σκέψη.

Το Hasso Plattner Institute for Design (2009) θεωρεί τις ακόλουθες έξι δράσεις, ως τα βασικά συστατικά της διαδικασίας που ακολουθεί η σχεδιαστική σκέψη¹⁰⁵:

- Κατανόηση. Παίρνω πληροφορίες για τη σχεδιαστική πρόκληση.
- Παρατήρηση. Παρακολουθώ, κάνω ερωτήσεις και προβληματίζομαι.
- Άποψη. Συνθέτω τις πληροφορίες.

¹⁰⁵ Αναφέρεται στον Γραμμένο, 2015.

- Ιδεασμός. Παραγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων ιδεών.
- Δημιουργία πρωτοτύπου. Δημιουργία σκίτσου ή μοντέλου χαμηλής πιστότητας.
- Δοκιμή. Μαθαίνω τι λειτουργεί και τι όχι.

Η Retna (2006) παρουσιάζει το παρακάτω σχήμα μεθοδολογίας σχεδιασμού:

- Έρευνα. Ανάλυση, παρατήρηση, συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον χρήστη.
- Ιδεοληψία. Οι σχεδιαστές επιχειρούν να λύσουν το πρόβλημα.
- Δημιουργία πρωτοτύπων και δοκιμές. Σε αυτό το στάδιο οι πρώτες εκδοχές των σχεδίων κατασκευάζονται σε μια υποτυπώδη μορφή. Παράγονται πολλά πρωτότυπα, βελτιώνοντας σταδιακά τον σχεδιασμό, υποβάλλοντας τη λύση σε μια σειρά δοκιμών.
- Υλοποίηση. Όταν ένας σχεδιασμός οριστικοποιηθεί, πρέπει να υλοποιηθεί.

Οι Rim Razzouk και Valerie Shute (2012) επισημαίνουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά σχεδιαστικής σκέψης:

- Ανθρωποκεντρική μέριμνα.
- Περιβαλλοντική μέριμνα.
- Ικανότητα οπτικοποίησης.
- Πολύ-λειτουργικότητα.
- Συστημικό όραμα.
- Ικανότητα χρήσης της γλώσσας ως εργαλείο.
- Προδιάθεση ομαδικής εργασίας.

Πέρα και πάνω από τη διαδικασία που καθορίζεται από τη μεθοδολογία σχεδιασμού, οι σχεδιαστές ακολουθούν μια σειρά από κατευθυντήριες αρχές και φιλοσοφίες οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν είναι τυποποιημένες, αλλά υπάρχουν μερικές αρχές που είναι σχεδόν καθολικές. Κάποιες από αυτές είναι οι εξής (International Council of Design)¹⁰⁶:

- Με εφευρετικότητα και μικρή χρήση πόρων μπορούν να γίνουν περισσότερα.
- Ο σχεδιασμός πρέπει να επικεντρώνεται στις ανάγκες του χρήστη.
- Καινοτόμες ιδέες.
- Ειλικρίνεια στις ιδέες. Τα υλικά και ο σχεδιασμός δεν πρέπει να λένε ψέματα για τη φύση τους.
- Συνοχή. Τα πάντα σε έναν σχεδιασμό είναι σκόπιμα και ακολουθούν μια εσωτερική λογική που είναι συνεπής σε όλη τη διάρκεια.

Ο αειφορικός σχεδιαστής

Το Διεθνές Συμβούλιο Σχεδιασμού (International Council of Design)¹⁰⁷ σχολιάζει ότι ο 20^{ος} αιώνας έφερε στο προσκήνιο τις αρνητικές επιπτώσεις της κατανάλωσης. Δεδομένου ότι ο κόσμος είναι πιο εύθραυστος λόγω των επιπτώσεων της αστικοποίησης και της μαζικής κατανάλωσης, η δραστηριότητα

¹⁰⁶ Αναφέρεται στο, International Council of Design, <https://www.theicod.org/en>

¹⁰⁷ Ό.π.

του σχεδιασμού πρέπει να προσαρμόζεται σε έναν κώδικα δεοντολογίας και συμπεριφοράς που να είναι υπεύθυνος απέναντι στα άτομα και τον πλανήτη. Πιο αναλυτικά, μέσα από την απαιτητική εφαρμογή νέων τεχνολογιών και δημιουργία προϊόντων για τη διαρκώς αυξανόμενη κατανάλωση, δημιουργήθηκαν στερεότυπα «επιτυχίας» και αντικείμενα «επιθυμίας» πολλές φορές μιας επίπλαστης ευτυχίας, με καταστροφικές επιπτώσεις σε κοινωνικό, πολιτιστικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Οι σχεδιαστές διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο σε αυτό το μοντέλο αγοράς που βασίζεται στην κατανάλωση και είναι συνυπεύθυνοι/ες για τη διαμόρφωση κοινωνικών τάσεων και προτύπων ζωής. Βρίσκονται αντιμέτωποι/ες με ηθικά διλήμματα, καθώς εμπλέκονται στην προμήθεια υλικών και προϊόντων που έχουν τρομερές κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις. Όλα τα πλαστικά μικροσωματίδια στους ωκεανούς έχουν πάνω τους τα αποτυπώματα των σχεδιαστών/στριών. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη Σχεδιασμού του Μοντρεάλ¹⁰⁸ οι σχεδιαστές του 21^{ου} αιώνα οφείλουν να αναπτύσσουν καινοτόμα προϊόντα και υπηρεσίες που υπόσχονται οικονομική και περιβαλλοντική βιωσιμότητα, κοινωνική ισότητα και πολιτιστική ποικιλομορφία. Οι σχεδιαστές και οι δημιουργικοί επαγγελματίες έχουν την ευθύνη να συμβάλουν και να προκαλέσουν πραγματικές αλλαγές, χρησιμοποιώντας τον αειφόρο σχεδιασμό (Paranek, 1972).

Ο αισθητηριακός και ενσώματος σχεδιασμός

Ο James Gibson (1966) μας λέει ότι ο αισθητηριακός σχεδιασμός δεν εξετάζει μόνο την αισθητική μορφή των πραγμάτων αλλά το πώς τα πράγματα διαμορφώνουν εμάς, τη συμπεριφορά μας, τα συναισθήματά και την αλήθεια μας. Τα αντικείμενα τα οποία χρησιμοποιήσουμε ως εργαλεία για να τα λυγίσουμε, να τα συνθλίψουμε ή να τα να ενώσουμε με άλλα αντικείμενα και υλικά, είναι ενεργές προεκτάσεις της αίσθησης και της αφής μας. Οι Helen Lupton και Andrea Lipps (2018) αναφέρουν ότι οι σχεδιαστές εξετάζουν την αλληλεπίδραση των σωμάτων και των πραγμάτων μέσα από τις αισθήσεις. Για παράδειγμα, τι ήχο κάνει μια καρέκλα όταν γδέρνει το πάτωμα; Πόσο δυνατά πρέπει να πατηθεί ένα κουμπί για να καταγραφεί μια αντίδραση; Πώς λυγίζει μια επιφάνεια όταν την πιέζουμε; Τι ήχο θα έκανε αυτό το βιβλίο αν έπεφτε; Στο παρελθόν οι σχεδιαστές εργάζονταν πάνω σε ιδέες πιο στατικά, σήμερα όμως σκέφτονται πώς τα άτομα αλληλεπιδρούν με ένα προϊόν ή έναν τόπο, λαμβάνοντας υπόψη τους ότι οι αισθήσεις συγχωνεύονται και αναμειγνύονται. Οι σχεδιαστές απευθυνόμενοι στις πολλαπλές αισθήσεις υποστηρίζουν την ποικιλομορφία της ανθρώπινης κατάστασης. Ο Bruce Mau (2018) προτείνει στους σχεδιαστές, αν θέλουν να σχεδιάσουν με τις αισθήσεις τους να αρχίσουν το έργο τους με κάτι άλλο εκτός από την εικόνα, προτείνει μάλιστα να ξεκινήσουν με ένα δεμένο μαντήλι στα μάτια. «Το δέσιμο των ματιών μας βοηθά να συγκεντρωθούμε και να μεταφέρουμε το κέντρο της προσοχής στις άλλες μας αισθήσεις (...) Το οπτικό στοιχείο κυριαρχεί τόσο πολύ στη φαντασία μας, που πρέπει να το εγκαταλείψουμε για λίγο ώστε να επιτρέψουμε στον εγκέφαλό μας να εξερευνήσει άλλα κανάλια και δυνατότητες» (Mau, 2018, σ. 33). Ο Mau (2018) προτείνει ότι αν δεν θέλουμε έναν ψυχρό και τυπικό σχεδιασμό τότε πρέπει να νιώθουμε, να βιώνουμε και να αισθανόμαστε περισσότερο. Σήμερα οι ψηφιακές συσκευές διοχετεύουν μια ατελείωτη ροή γραφικών και κειμένων, επιβάλλοντας την γρήγορη οπτική συνέργεια, συχνά εις βάρος των άλλων αισθήσεων μας.

¹⁰⁸ Ό.π.

Στη διαδικασία του σχεδιασμού περιλαμβάνεται η ενσώματη γνώση, καθώς οι σχεδιαστές δημιουργούν νοητικές εικόνες των φυσικών αντικειμένων που σκοπεύουν να δημιουργήσουν. Η κατασκευή σε αυτό το επίπεδο μπορεί να θεωρηθεί, ως τρόπος διαπραγμάτευσης ή και αλληλεπίδρασης μεταξύ του ενσώματου νου και του υλικού περιβάλλοντος. Το Διεθνές Συμβούλιο Σχεδιασμού (International Council of Design)¹⁰⁹ υποστηρίζει ότι μεταμορφώνοντας την ύλη, μεταμορφώνουμε την κοινωνία, δημιουργούμε ένα αποτύπωμα του πολιτισμού και του εαυτού μας. Η πράξη της δημιουργίας είναι ισχυρή, έχει νόημα, επικοινωνεί και μοιράζεται νοήματα, έχει και αυτή μια σωματική γνωστική διάσταση. «Βρισκόμαστε την ίδια ώρα μέσα και έξω από το σχεδιασμένο αντικείμενο. Η δημιουργική δουλειά απαιτεί σωματική και πνευματική ταύτιση, ενσυναίσθηση και συμπόνια» αναφέρει ο Pallasmaa (2022, σ. 18).

4.3.3. Αειφορικός σχεδιασμός για παιδιά

Η αειφορική εκπαίδευση και η ολιστική της πλευρά

Η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον είναι μια σχέση αδιάκοπη, διαχρονική και συνεχώς μεταβαλλόμενη (Νάστου, 2023). Τους δύο τελευταίους αιώνες η σχέση αυτή παίρνει νόημα και μορφή μέσα από τρεις θεμελιώδεις έννοιες, της φύσης, του περιβάλλοντος και της αειφορίας, οι οποίες προέκυψαν εξελικτικά και σε συνέχεια η μία της άλλης, αλλά με διαφορετικούς τρόπους και λεξιλόγιο, σύμφωνα με τις ιδέες, τις αξίες, τις αναζητήσεις και τα οράματα της εποχής που κυοφορήθηκαν (Φλογαΐτη, 2006). Το 1987 στο Διεθνές Συνέδριο της Μόσχας¹¹⁰ για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, προσδιορίστηκε ο ευρύτερα χρησιμοποιημένος ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης, ως το είδος της ανάπτυξης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και αφορά τη διαγενεακή αλληλεγγύη. Με την περιβαλλοντική εκπαίδευση εστιάζουμε στη σχέση του ατόμου με τη φύση, στην προστασία του περιβάλλοντος, καθώς και στη σωστή διαχείριση των πόρων του. Εστιάζουμε στην αρμονία του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της οικονομίας, με στόχο ένα υψηλό επίπεδο ζωής.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στα επίσημα κείμενα και τις αναφορές των διεθνών οργανισμών, έπαψε να υφίσταται ο όρος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αντικαταστάθηκε από την «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη». Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θεσμοθετήθηκε στη διάσκεψη κορυφής του Ρίο το 1992 και έκτοτε υιοθετήθηκε από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Σύμφωνα με την πρόταση της UNESCO (2012) η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία, για την επίτευξη της αειφορίας και τη δημιουργία ενός βιώσιμου κόσμου, μέσα από την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής κουλτούρας. Σκοπός της αειφορικής εκπαίδευσης είναι να ενσωματώσει τις αξίες που αναδεικνύει η αειφόρος ανάπτυξη, προκειμένου να επιτευχθούν αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές ώστε η αειφόρος και δίκαιη κοινωνία να γίνει πραγματικότητα για όλους (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009). Η αειφορία μπορεί συχνά να ερμηνευθεί απλά ως περιβαλλοντική βιωσιμότητα, ωστόσο, είναι πολύ περισσότερα από αυτό. Η αειφόρος ανάπτυξη βασίζεται στους τρεις πυλώνες «περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία» επειδή μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν συνυπάρχουν ισότητα, η περιβαλλοντική προστασία, η κοινωνική ισότητα και η οικονομική κερδοφορία. Οι τρεις πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης θεωρείται ότι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους στο ίδιο επίπεδο, ενώ η

¹⁰⁹ Ο.π.

¹¹⁰ Η Διάσκεψη της Μόσχας, http://library.tee.gr/digital/books_notee/book_58311.pdf

βιώσιμη ανάπτυξη βρίσκεται στη διασταύρωση των τριών. Συνολικά, η αειφορία είναι μια ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει τη βιωσιμότητα, ενώ η βιωσιμότητα εστιάζει συγκεκριμένα στην ανάπτυξη που είναι βιώσιμη μακροπρόθεσμα.

Η Ατζέντα 2030¹¹¹ της UNICEF για τη βιώσιμη ανάπτυξη, εξασφαλίζει την ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αλλά και την προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους. Παρέχει ένα κοινό σχέδιο για την ειρήνη και την ευημερία των ατόμων και του πλανήτη, τώρα και στο μέλλον. Στο επίκεντρο της βρίσκονται οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης¹¹². Ο Τέταρτος Στόχος¹¹³ συμβαδίζει με στρατηγικές που βελτιώνουν την εκπαίδευση, μειώνουν την ανισότητα και τονώνουν την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά έχουν προσβασιμότητα στη μάθηση με παιδαγωγικούς μεθόδους, ευέλικτες μαθησιακές διαδρομές, χωρίς αποκλεισμούς και με ευαισθησία στα φύλα. Ενώ παράλληλα θα πρέπει να αρθούν τα κοινωνικά, νομικά και οικονομικά εμπόδια στη μάθηση για όλα τα παιδιά¹¹⁴.

Η έννοια της αειφόρου εκπαίδευσης αποσκοπεί στο να προωθήσει την ισότητα, τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής, την ευημερία και τη διατήρηση των φυσικών πόρων. Η αειφόρος εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη γνώση, τις αξίες και τις δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν στις αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο που διαμορφώνονται τα πράγματα, ατομικά και συλλογικά, τοπικά αλλά και παγκόσμια, υιοθετώντας τη διαθεματική προσέγγιση, τη μαθητοκεντρική στόχευση, τις καινοτόμες διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την ιδέα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, βασίζεται στις αξίες, αποδέχεται την πρόκληση της πραγματικότητας, καλεί για συμμετοχή (Τρικαλίτη, 2014· Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009), υποστηρίζει τη συστημική και κριτική σκέψη, την ολιστική-διεπιστημονική προσέγγιση και την ανάπτυξη δράσης υπέρ του περιβάλλοντος. Η ενσωμάτωση της αειφόρου εκπαίδευσης, οδηγεί σε οργανωτικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και στις συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, με την κοινότητα ή με ένα μέντορα που ορίζεται για το σκοπό αυτό (Τρικαλίτη, 2015). Η αειφορική εκπαίδευση δεν δέχεται την έννοια του κατακερματισμού της γνώσης, βασίζεται στη σύνδεση των επιστημών, εστιάζοντας στις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών μερών που συνδέουν τη γνώση στο σύνολό της, ως ένα σύστημα (Korhonen & Helenius, 2005).

Το αειφόρο σχολείο

Ένα σχολείο που θέλει να λέγεται αειφόρο «(...) είναι ένα σχολείο χαρούμενο, ήρεμο, ασφαλές και προοδευτικό, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες χαίρονται να φοιτούν, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τα ταλέντα, τις ικανότητες και την κριτική τους σκέψη. Είναι ένα σχολείο που δίνει χρόνο για αναστοχασμό, κατανόηση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, ένα σχολείο-εργαστήριο της ζωής και της χαράς. Το αειφόρο σχολείο είναι ένα εφικτό όραμα, μια εφικτή

¹¹¹ UNICEF and the sustainable development goals, <https://www.unicef.org/sustainable-development-goals>

¹¹² Ο.π.

¹¹³ Ο.π.

¹¹⁴ DDG 4: quality education for every child. 2023 UNICEF

<https://www.unicef.org/media/138021/file/SDG%204%202023%20rev.pdf>

ουτοπία» (Καλαϊτζίδης, 2013, σ. 10). Σχολεία που επέλεξαν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ως κεντρικό κομμάτι της λειτουργίας τους, σχεδιάζουν την καθημερινότητά τους, τις μακροπρόθεσμες αλλαγές και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Έχουν ως στόχο να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη ενεργούς συμμετοχής και δράσης, λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα των συνδυασμένων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης (Φλογαίτη & Λιαράκου, 2009). Στην αειφορική εκπαίδευση, μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση θα επιτρέψει στους μαθητές/τριες να αντιληφθούν τη διασύνδεση των προβλημάτων και να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν, αντιλαμβανόμενοι/ες τη συσχέτιση των προβλημάτων, όπως και τελικά να καταστούν ικανοί/ες να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας. Η Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού¹¹⁵ έχει συγγράψει έναν οδηγό για το αειφόρο ελληνικό σχολείο¹¹⁶, στον οποίο προτείνει δράσεις που εκτείνονται σε οκτώ πυλώνες αειφορίας:

1^{ος} Πυλώνας: Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο.

2^{ος} Πυλώνας: Η βελτίωση του πλαισίου μάθησης.

3^{ος} Πυλώνας: Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο.

4^{ος} Πυλώνας: Το αειφορικό κτίριο και η αύξηση της βιοποικιλότητας στο σχολείο.

5^{ος} Πυλώνας: Η πολιτική για την εξοικονόμηση ενέργειας και οι μετακινήσεις από και προς το σχολείο.

6^{ος} Πυλώνας: Η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων.

7^{ος} Πυλώνας: Η προαγωγή της υγείας στο σχολείο.

8^{ος} Πυλώνας. Από την τοπική στην πλανητική κλίμακα.

Αειφορία, δημοκρατία και συμμετοχή στην εκπαίδευση

Το αειφόρο-δημοκρατικό σχολείο ενισχύει την ανθρώπινη επικοινωνία, τις ανθρώπινες σχέσεις και σέβεται κάθε ανθρώπινη οντότητα (Τρικαλίτη, 2014, 1015). Πρόκειται για το σχολείο που βασίζεται στην επικοινωνία και στη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, δίνοντας τους τη δυνατότητα και την ευκαιρία να ασχοληθούν με τα κοινά όπως και τη διαχείρισή τους μέσα σε ομαδικό και συμμετοχικό πνεύμα. Είναι το σχολείο που υπηρετεί τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, προάγει τον πολιτισμό και το περιβάλλον και διαμορφώνει ενεργούς και δημιουργικούς πολίτες (Τρικαλίτη, 2014).

Από την κλασική αρχαιότητα μέχρι σήμερα, ως κύριος στόχος της παιδείας, διακηρύσσεται η διαμόρφωση του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη. Σπάνια όμως εκπροσωπούνται οι μαθητές/τριες και γενικά οι μαθητικές κοινότητες υπολειπόμενες. Το να συμμετέχουν οι μαθητές/τριες πρακτικά σε μια διαδικασία, να αναλαμβάνουν ευθύνες και να εμπλέκονται σε κοινές δράσεις στο σχολείο, εξαρτάται από την κουλτούρα του σχολείου, από τη διάθεση και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Μόνο μέσα σε

¹¹⁵ Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού, <https://www.ellet.gr/>

¹¹⁶ Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο, <http://www.aeiforosxoleio.gr>

ένα κλίμα όπου θα δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να σχεδιάζουν και να εκτελούν σχέδια δράσης θα αναπτύξουν ανάλογες ικανότητες (Τρικαλίτη, 2014, 2015). Έρευνες έχουν δείξει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στην κοινότητα βοηθάει στην προετοιμασία τους για την κοινωνική ζωή, εν τούτοις δεν τους εμπιστεύονται να συμμετέχουν, κυρίως λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, επομένως θεωρούνται πολίτες εν αναμονή και όχι μαθητευόμενοι ενεργοί πολίτες (Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006). Αντίθετα, όταν γίνονται προσπάθειες συμμετοχής και ανάληψης ευθυνών από τους/τις μαθητές/τριες, δημιουργείται ένα φιλόξενο περιβάλλον στο σχολείο. Είναι φανερό ότι η δημοκρατία στο σχολείο δεν είναι απλά ένα μάθημα αγωγής του πολίτη, αλλά κυρίως εμπεριέχει πρακτική και άσκηση. Σχολεία που ενεργοποιούν τους μαθητές και ευνοούν τη συν-απόφαση και τη συν-ευθύνη, έχουν θεαματικά θετικά αποτελέσματα, καθόσον όχι μόνο αλλάζει το παιδαγωγικό κλίμα, αλλά συχνά οι ίδιοι οι μαθητές/τριες βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα της τάξης και του σχολείου τους (Τρικαλίτη, 2014).

Το αειφόρο σχολείο ως κοινότητα

Το σχολείο δεν είναι μονάχα το κτίριο αλλά και η διαμόρφωση του από το ανθρώπινο δυναμικό, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Η δημιουργία ομάδων και οι φιλίες των παιδιών με τους/τις συνομηλικούς τους σχηματίζουν την κατασκευή της έννοιας της κοινότητας. Η μετάβαση στην κοινότητα, μπορεί να γίνει η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην υποκειμενικότητα και σε μια εγγραφή της συλλογικής δράσης στη δημόσια σφαίρα που συσχετίζει τη δράση (Μπαλτάς, 2020, σ. 468).

Το σχολείο που ορίζεται ως κοινότητα, βασίζεται στην επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών του, καλλιεργεί το κοινοτικό ήθος και λειτουργεί για να εξυπηρετεί τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την οικονομία των φυσικών πόρων και την ευημερία του ατόμου και της κοινότητας. Η ομαδική εργασία, η ευελιξία, η δημιουργικότητα, η αυτό-οργάνωση, η κριτική σκέψη, η συστημική και ολιστική θεώρηση, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η ανάληψη δράσης, είναι βασικά δομικά στοιχεία ενός τέτοιου σχολείου (Τρικαλίτη, 2015, σ. 126). Όλα τα μέλη εργάζονται με σκεπτικό τη βελτίωση της κοινότητάς τους, πράγμα που θα οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους και αυτό μπορεί να γίνει δυνατό μέσω της συλλογικής προσπάθειας. Αυτός ο τύπος συνεργασίας έχει ως προαπαιτούμενο ένα νέο μαθησιακό πλαίσιο μέσω του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα και της αξιοποίησης εκπαιδευτικών πλαισίων και παιδαγωγικών εργαλείων (Νάστου, 2023). Οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της κοινότητας μοιράζονται τον έλεγχο και την ευθύνη. Παρατηρείται ότι οι συνεργασίες είναι δύσκολο να εγκαθιδρυθούν, αλλά διαρκούν περισσότερο και παρέχουν στην κοινότητα τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλα τα παιδιά, κάτι που αναπτύσσει την αίσθηση της κυριότητας και εν τέλει τη δέσμευση.

Οι κοινότητες είναι ομάδες ατόμων που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων, ή το πάθος τους για ένα θέμα, οι οποίες εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και εξειδικεύονται σε αυτόν τον τομέα, αλληλεπιδρώντας συνεχώς (Wenger et al., 2002, σ. 4). Σύμφωνα με τον Etienne Wenger (1998), δεν είναι μόνο ατομικό ή συλλογικό αποτέλεσμα, αλλά αποτέλεσμα του συνδυασμού και των δύο. Τα χαρακτηριστικά εκείνα στοιχεία, που καθιστούν μια κοινότητα πρακτικής καλά οργανωμένη είναι τα εξής (Wenger et al., 2002, σ. 4):

- Θα πρέπει να ενισχύει τον ανοιχτό διάλογο.
- Να επικεντρώνεται στην εξέλιξη και τις αξίες του θεσμού/οργανισμού που είναι ενταγμένη.
- Να ενισχύει διάφορα επίπεδα συμμετοχής.
- Να αναπτύσσει τόσο τον δημόσιο όσο και τον ιδιωτικό τομέα της κοινότητας.
- Να συνδυάζει τον ενθουσιασμό για το καινούριο με την οικειότητα ενός γνωστού αντικειμένου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το βασισμένο στην κοινότητα μοντέλο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, που αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο για τις Βιώσιμες Κοινότητες (Institute of Sustainable Communities)¹¹⁷ βοήθησε στην επιτυχή εφαρμογή της συνεργασίας ανάμεσα στην επίσημη εκπαίδευση και την κοινότητα, σε πολλές χώρες (Derri, 2005, σ. 733).

Η σφαιρική συστημική σκέψη στην αειφορία και την τέχνη

Στο μαθησιακό πλαίσιο του αειφόρου σχολείου, η ανάπτυξη της σύνθετης, σφαιρικής συστημικής σκέψης, και η διαμόρφωση της κουλτούρας της πολυπλοκότητας, γίνεται το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για την επίλυση των πολυδιάστατων προβλημάτων ή ζητημάτων (Wolfe & Brandt, 1998· Morin, 1990). Σύμφωνα με το σχήμα της συστημικής σκέψης, το άτομο είναι ταυτόχρονα μέρος του συστήματος και συνδιαμορφωτής του. Επίσης η συστημικότητα της αειφορίας καθιστά το άτομο πιο σφαιρικό και υπεύθυνο, με συνείδηση της συνεργασίας, της συν-υπευθυνότητας, της συν-ύπαρξης, του σεβασμού στη γνώμη και στα συμφέροντα του άλλου. Η συστημική σκέψη και η κουλτούρα της πολυπλοκότητας, μπορούν να καλλιεργηθούν όταν οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με πραγματικά προβλήματα και να διερευνήσουν τις διαφορετικές διαστάσεις τους (Τρικαλίτη, 2014). Τέτοια αμφιλεγόμενα ζητήματα είναι πολυπαραγοντικά και έχουν πολλές δυνατότητες προσέγγισης και επίλυσης. Σταδιακά, μέσα από την αναγνώριση αυτή θα αποκτήσουν την ικανότητα να εξετάζουν και τις δικές τους αξίες κάθε φορά που διατυπώνουν μία πρόταση (Τρικαλίτη, 2014).

Αυτό που παρατηρείται είναι ότι ο κόσμος έχει μάθει να σκέφτεται με τον γραμμικό τρόπο σκέψης, δηλαδή πρόβλημα-λύση-αίτιο, τρόπος ο οποίος συχνά δεν ταιριάζει στη συστημική οικολογική πραγματικότητα, η οποία είναι κυρίως περιεκτική παρά αποκλειστική, ενοποιημένη και όχι κλασματοποιημένη. Η συστημική σκέψη αφορά αλληλεξαρτώμενα συστήματα παρά ξεχωριστές και ανταγωνιζόμενες ολότητες. Το γεγονός αυτό απαιτεί τη μετάβαση από τη μηχανιστική κοσμοαντίληψη σε μια οργανική συστημική κοσμοθεωρία η οποία θα εναρμονίζει τις ατομικές, συλλογικές, τοπικές και παγκόσμιες οικονομικές και οικολογικές ανάγκες (Λιθοξοΐδου, 2005, σ. 847).

Η μάθηση που είναι βασισμένη στην κοινότητα

Τα σχολεία, αντιπροσωπεύουν τα βραχυχρόνια συμφέροντα της ισχύουσας πολιτικής εξουσίας ενώ η βασισμένη στην κοινότητα μάθηση, εκφράζει μακροχρόνιες αξίες της κοινότητας. Η διαφορά έγκειται στη θεσμική τους ιστορία. Τα σχολεία εισήχθησαν στο πλαίσιο της βιομηχανικής επανάστασης για να

¹¹⁷ Institute of Sustainable Communities, <https://sustain.org/>

παράγουν μαζικά εργατική δύναμη για τα εργοστάσια, ενώ η βασισμένη στην κοινότητα μάθηση χρονολογείται πίσω στην ανάδυση των ανθρώπινων κοινοτήτων και ρόλος της είναι η στήριξη βασικών περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών αναγκών (Derri, 2005, σ. 726). Παραδοσιακά η σχολική τάξη δεν σχετίζεται δυναμικά με τη ζωή ενός παιδιού και ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες μπορεί να αισθάνονται αποκομμένοι από τον πραγματικό κόσμο μέσα σε αυτή (Gray, 2005). Μία ηθικά υπεύθυνη παιδαγωγική είναι αυτή που συνδέει τις ζωές των παιδιών με την κοινότητα και είναι μια εγγενώς σχεσιακή, αναδυόμενη και μη γραμμική διαδικασία, που είναι απρόβλεπτη και επομένως μη γνωστή εκ των προτέρων.

Η βασισμένη στην κοινότητα μάθηση προσπαθεί να δώσει νόημα σε αυτά που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές/τριες και να αντλήσει από τις μη συνειδητές γνώσεις. Ο Andrea Derri (2005, σ. 730-2) μας εισάγει σε ένα είδος μη συνειδητής γνώσης, την τοπική ή γηγενή γνώση που αναπτύσσεται γύρω από τις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Σε αντίθεση με την παγκόσμια γνώση που διδάσκεται στα σχολεία, η γηγενής γνώση αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό στα γεωγραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινότητας. Ένας από τους πιο πειστικούς λόγους για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη βασισμένη στην κοινότητα μάθηση είναι ότι καθιστά τη μάθηση σχετική με τη ζωή. Παρέχοντας στα παιδιά μια μεγάλη ποικιλία ευκαιριών ώστε να μάθουν τον εαυτό τους, να αναπτύξουν όλο τους το δυναμικό, να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες ενός κόσμου διαρκών αλλαγών, όπου όλο και περισσότερο οι οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές δραστηριότητες αλληλεξαρτώνται.

Ο Derri (2005, σ. 733-52) αναφέρει ότι η βασισμένη στην κοινότητα μάθηση συχνά εξισώνεται με την μη επίσημη εκπαίδευση και εφαρμόζεται ως ένα εργαστήριο εκτός του τυπικού ωρολογίου προγράμματος, χρησιμοποιώντας τους πόρους της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπινων. Εάν η επίσημη εκπαίδευση όμως δεν ήταν τόσο αυστηρή στα προγράμματα σπουδών, τότε το βασισμένο στην κοινότητα αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να ενσωματωθεί σε αυτή. Η βασισμένη στην κοινότητα μάθηση μπορεί να λαμβάνει χώρα τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, ενοποιώντας την επίσημη με την μη επίσημη μάθηση. Αυτή η ενοποίηση έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την επίσημη εκπαίδευση σε ένα περιεκτικό σύστημα δια βίου μάθησης, το οποίο θα έχει τη δύναμη να εμπλέξει τα άτομα της κοινότητας ώστε να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της ανάπτυξης με βιώσιμο τρόπο. Η βασισμένη στην κοινότητα μάθηση, δρα καταλυτικά στη νεωτερικότητα της τοπικής κοινότητας και μέσω της αύξησης του κοινωνικού της κεφαλαίου συμβάλλει στη βιωσιμότητα της κοινότητας. Τα χαρακτηριστικά της βασισμένης στην κοινότητα μάθησης είναι (Derri, 2005, σ. 736):

- Η εθελοντική πρωτοβουλία των μελών.
- Η κυριότητα της μάθησης και ο έλεγχος της από τα μέλη, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών.
- Έχει στόχο και αντικείμενο.
- Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα άλλα μέλη της κοινότητας.
- Εξετάζει ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος.
- Τόσο η κοινότητα όσο και το σχολείο επωφελούνται από τη συνεργασία.
- Είναι διεπιστημονική.
- Είναι διαγενεακή.

- Λαμβάνει χώρα είτε στο σχολείο, είτε μετά στο σχολείο.
- Χρησιμοποιεί μια πληθώρα αλληλεπιδραστικών συνεργατικών διδακτικών μεθόδων.
- Είναι σχετική με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών.
- Προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να δράσουν τοπικά και να δουν την επίδραση και τις συνέπειες της δράσης τους.
- Διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές/τριες θα έχουν τη δυνατότητα να μάθουν σύμφωνα με τον τρόπο μάθησης που προτιμούν οι ίδιοι/ιες και το είδος της νοημοσύνης τους.

Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση

Ο David Sobel (2004, σ. 7) αναφέρει ότι η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση, είναι η διαδικασία της αξιοποίησης της τοπικής κοινότητας και του τοπικού περιβάλλοντος, ως ένα σημείο αναφοράς στη διδασκαλία εννοιών σε πολλά διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι κοινωνικές επιστήμες, οι φυσικές επιστήμες κ.ά. Δίνοντας έμφαση σε βιωματικές και αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση αυξάνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών και τους βοηθάει να αναπτύξουν ισχυρότερους δεσμούς με την κοινότητα τους, ενισχύοντας τον σεβασμό τους στο φυσικό περιβάλλον και δημιουργώντας μία ισχυρή δέσμευση να εργαστούν ως ενεργοί και συμμετοχικοί πολίτες (Sobel, 2004, σ. 7). Η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο θέτει την έννοια του τόπου στον πυρήνα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσφέρει μία εναλλακτική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, απομακρύνοντας την από το ομογενοποιημένο, ενιαίο, εθνικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η υιοθέτηση της εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο, συνδέεται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφορία και έχει ήδη εφαρμοστεί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Powers, 2004). Βοηθά τους μαθητές/τριες να μάθουν πώς να γίνουν ενεργοί πολίτες, ενεργοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς, μεταμορφώνει τη σχολική κουλτούρα, συνδέει τα σχολεία με τις κοινότητες και ενθαρρύνει τα παιδιά να γίνουν φροντιστές του περιβάλλοντος (PEEC, 2010). Ο David Gruenewald (2003) υποστηρίζει πως οι μαθητές/τριες κατανοούν σε βάθος οτιδήποτε διδάσκεται μέσα στον τόπο στον οποίο ζουν. Βασικά χαρακτηριστικά της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης είναι (Woodhouse & Knapp, 2000):

- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου τόπου.
- Η εγγενώς διαθεματική παιδαγωγική προσέγγιση.
- Η εγγενώς βιωματική παιδαγωγική προσέγγιση.
- Συνδέει τον τόπο με το άτομο και την κοινότητα.
- Καταρρίπτει τα σύνορα μεταξύ του σχολείου και του πραγματικού κόσμου.
- Εμπεριέχει την έννοια της εθελοντικής προσφοράς στην κοινότητα.
- Ενσωματώνει διαθεματικά τη διδακτέα ύλη.
- Συνδυάζει οικολογικές, πολιτισμικές και ιστορικές διαστάσεις.
- Προσανατολίζεται στην πρακτική της επίλυσης προβλήματος, τη διερεύνηση μιας κατάστασης.

Η έννοια της σύνδεσης με τον τόπο, αναφέρεται στους συναισθηματικούς δεσμούς που έχουν τα άτομα με τον τόπο (Stedman, 2008· Davenport & Anderson, 2005). Ενώ, ο βαθμός σύνδεσης κυμαίνεται σε ευρεία κλίμακα και ενδέχεται η σύνδεση αυτή να έχει ακόμη και αρνητική χροιά (Φιλίππακη & Καλαϊτζιδάκη, 2021). Μερικές φορές τα άτομα δεν έχουν δεσμούς με έναν τόπο, ακόμη κι αν γεννήθηκαν ή μεγάλωσαν σε αυτόν (Johnson & Zippereger, 2007). Έτσι, η σχέση και οι δεσμοί του ατόμου με τον τόπο ορίζονται ως «αίσθηση του τόπου». Δηλαδή η βιωμένη φυσική πορεία του τόπου και της κοινότητας των ατόμων που ζουν σ' αυτόν (Cameron et al., 2004). Σημειώνεται ότι η αίσθηση του τόπου είναι μια σύνθετη έννοια που προκύπτει από δύο επί μέρους έννοιες, το συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στα άτομα και τον τόπο και τη σημασία αυτού του τόπου, δηλαδή στα συμβολικά νοήματα που αποδίδουν τα άτομα σε αυτόν τον τόπο (Kudryavtsev et al., 2012). Επίσης, η σημασία του τόπου για το άτομο είναι συνδεδεμένη με το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του και ίσως να προσδιορίζει και την προσωπική του ταυτότητα (Hull et al., 1994). Συνεπώς η σημασία που αποδίδουν τα άτομα σε έναν τόπο μπορεί να ειπωθεί και ως συμβολική αντανάκλαση του πώς ορίζουν τους εαυτούς τους (Greider & Garkovich, 1994). Συνεπακόλουθα, διαφορετικά άτομα μπορεί να αποδώσουν διαφορετική σημασία στον ίδιο τόπο (Stedman, 2008). Ενώ κάποια άλλα άτομα, ανάλογα με την προσωπική τους ταυτότητα μπορούν να δώσουν προσοχή σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός τόπου και να μην δώσουν σε κάποια άλλα (Oyserman et al., 2012).

Μια άλλη τοποθέτηση, είναι ότι η εκπαίδευση που είναι βασισμένη τον τόπο είναι το αποτέλεσμα της ανησυχίας και της αντίδρασης για την περιθωριοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος στο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση του ατόμου από την ενεργή του εμπλοκή με την κοινότητα στην οποία ζει και την ένταξή του σε μία ευρεία, αφηρημένη, παγκόσμια κοινότητα η οποία οδηγεί σε «ατοπικότητα» (Παπαδημητρίου, 2012). Ο Sobel (1996, σ. 10) πιστεύει ότι αν τα άτομα και οι ομάδες, μάθουν να αγαπούν και να αισθάνονται άνετα μέσα στον χώρο που χρησιμοποιούν, είναι πολύ πιθανόν να οδηγηθούν στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και της φροντίδας.

4.3.4. Περιβαλλοντική-Οικολογική αισθητική στην εκπαίδευση **Περιβαλλοντική αισθητική**

Η Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη (2006, σ. 185-196) αναφέρει ότι η περιβαλλοντική αισθητική επηρεάζεται από την οικολογία, την επιστήμη που ερευνά τις σχέσεις των μικροοργανισμών και του περιβάλλοντος. Η οικολογία όπως άλλωστε η περιβαλλοντική αισθητική προσπαθεί να φέρει τον άνθρωπο κοντά στη φύση, να τονίσει τη σπουδαιότητα του περιορισμού ή της εξάλειψης εκείνων των ενεργειών, οι οποίες μέσω των της ανθρώπινης παρέμβασης δημιουργούν το λεγόμενο οικολογικό πρόβλημα. Χρειάζεται ωστόσο κοινωνική και περιβαλλοντική συνείδηση κάθε πολίτη και υπεύθυνου παράγοντα για να συνδυαστεί η τεχνολογική πρόοδος με την αρμονική διαβίωση του ανθρώπου σε ένα ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον, που θα εκφράζει αισθητικές αξίες. Αυτό που τονίζεται είναι ότι στο πλαίσιο των σχέσεων αισθητικής και περιβάλλοντος, ο πλούτος του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος αν αξιολογηθεί αισθητικά μπορεί να εξασφαλίσει μια ποιοτικότερη ζωή. Έργο της περιβαλλοντικής αισθητικής που αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, είναι να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της, στην αισθητική αξία του ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στον παράγοντα της πρακτικής εφαρμογής των αρχών και αξιών που επαγγέλλεται (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006, σ. 185-196).

Ο Jack Nasar (1998) αναφέρει ότι ο όρος περιβαλλοντική ευθύνη καλύπτει την εμπειρική, αισθητική και περιβαλλοντική ψυχολογία. Αυτοί οι γνωστικοί τομείς προσπαθούν να εξηγήσουν τη σχέση των φυσικών ερεθισμάτων και της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αν η εμπειρική αισθητική ασχολείται με ζητήματα των τεχνών, ή περιβαλλοντική ψυχολογία ενδιαφέρεται κυρίως για τη βελτίωση της ποιότητας του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Ένας από τους σκοπούς της τέχνης είναι και η αναδημιουργία του ανθρώπινου περιβάλλοντος, πράγμα στο οποίο αποβλέπει η περιβαλλοντική αισθητική. Ενώ, από διάφορους επιστήμονες και στοχαστές γίνεται επίμονο το ερώτημα, «Πώς θα μπορούσε να σχεδιαστεί το περιβάλλον ώστε να είναι πιο ανθρώπινο;». Έτσι δημιουργείται ένας σημαντικός δεσμός μεταξύ της οικολογίας και της αισθητικής εμπειρίας της φύσης, αλλά και της αρχιτεκτονικής, του τοπίου, της φιλοσοφίας, της πολιτιστικής γεωγραφίας, του περιβαλλοντικού σχεδιασμού και της ψυχολογίας (Γλυκοφρύδη-Λεοντση, 2006, σ. 182-144). Θεωρείται συνεπώς, πως έργο της περιβαλλοντικής τέχνης και αισθητικής, είναι να αποκαταστήσει την αρμονία του ανθρώπου με τη φύση και το περιβάλλον γενικότερα. Όπως και καθήκον του σύγχρονου ανθρώπου είναι να διατηρήσει την ομορφιά της φύσης και να διαμορφώσει πόλεις με αστικό σχεδιασμό που να εκφράζουν ορισμένες αξίες και αναγκαιότητες και όχι να διέπονται από το τυχαίο (Rader&Jessup, 1976).

Αισθητική του περιβάλλοντος και οικολογικός γραμματισμός

Αναζητώντας τη συσχέτιση των δύο πεδίων, αισθητικής και περιβάλλοντος, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αισθητική παράμετρο της επαφής με τη φύση και κάπως έτσι, προκρίνονται νέες διαστάσεις στις αισθητικές εμπειρίες. Αισθητική είναι μία συμπεριφορά και δραστηριότητα όχι μόνο σε σχέση με την τέχνη αλλά και σε σχέση με τη φύση, όπως και με κάθε αντικείμενο του περιβάλλοντος, με απώτερο σκοπό την αγωγή του ατόμου, τη συνειδητοποίηση του νοήματος στις καλλιτεχνικές του δράσεις και την ένταξή του στον κόσμο (Κοκκίδου, 2010). Μια τέτοια λογική προϋποθέτει την «οικολογική κουλτούρα» δηλαδή έναν τρόπο εφαρμογής και ανάπτυξης των φυσιολατρικών σχέσεων του ατόμου κατά τη διαδικασία της πνευματικής και υλικής δραστηριότητας του με τη φύση (Ρονομαρένα, 1998). Αναμφίβολα, ο σχηματισμός της οικολογικής κουλτούρας συμβάλλει στην πνευματική και ηθική εκπαίδευση του ατόμου, στην αντίληψη του για τον κόσμο, στην ικανότητα του να βλέπει εκφραστικότητα σε κάθε φυσικό αντικείμενο και φαινόμενο. Είναι επίσης σημαντικό ότι κατά τη διαδικασία της φροντίδας του φυσικού περιβάλλοντος, αλλάζει και η στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του (Aryabkina et al., 2021). Σύμφωνα με τον Tim Ingold (2000, σ. 18) οι βιολογικές όπως και οι πολιτισμικές δεξιότητες, αναπτύσσονται και ενσωματώνονται στον ανθρώπινο οργανισμό μέσα από την πρακτική και την εκπαίδευση σ' έναν περίγυρο. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι για να εξηγήσουμε αυτή τη δυναμική της ανάπτυξης, απαιτείται μια οικολογική προσέγγιση, η οποία εντάσσει τους ανθρώπους στο πλαίσιο μιας ενεργητικής εμπλοκής με τα συστατικά του περιβάλλοντός τους, αποκαλώντας αυτή τη συνθήκη ως «προοπτική κατοίκησης». Ο Ingold (2000, σ. 18) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι γεννιούνται ως οργανισμοί-πρόσωπα μέσα σε έναν κόσμο που κατοικείται από όντα που ανήκουν σε πολλά είδη, ανθρώπινα και μη ανθρώπινα, έτσι και οι σχέσεις ανάμεσα στα άτομα τις οποίες συνηθίζουμε να αποκαλούμε κοινωνικές, δεν είναι παρά ένα υποσύνολο των οικολογικών σχέσεων.

Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με την αισθητική αγωγή διαπιστώνεται ότι η μικρή ηλικία των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιτρέπει στον/ην εκπαιδευτικό να διαμορφώσει τα θεμέλια μιας υπεύθυνης στάσης στον κόσμο των παιδιών με αισθητικά μέσα (Argabkina et al., 2021). Η διδασκαλία στο φυσικό τοπίο είναι ένας τρόπος βαθιάς μάθησης και σύνδεσης με τον τόπο, ώστε τα παιδιά να μπορούν να αναπτύξουν τον οικολογικό γραμματισμό, ο οποίος περιλαμβάνει και τις έννοιες της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας (Miles, 2013). «Οι τόποι είναι παιδαγωγικά ισχυροί» περιγράφουν οι Bryan Wattchow και Mike Brown (2011, σ. 91).

Η εμπλοκή των παιδιών στις υπαίθριες πρακτικές

Η σπουδαιότητα των εξωτερικών χώρων μάθησης και αγωγής δεν αποτελεί μια σύγχρονη ιδέα, καθώς οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης όπως, ο Jean-Jacques Rousseau, ο Friedrich Froebel, ο John Dewey, η Maria Montessori, ο Rudolf Steiner, ο Loris Malaguzzi, τόνισαν τον ρόλο που παίζουν στην ανάπτυξη και στην ευημερία των παιδιών, η επαφή και οι εμπειρίες τους σε σχέση με τη φύση (Γκέσιου & Σακελαρίου, 2020, σ. 286). Οι θεωρητικοί, παιδαγωγοί και στοχαστές, ανάγουν τους υπαίθριους χώρους στα πλέον κατάλληλα πλαίσια για παιδοκεντρικές μορφές εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός των εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης όπως και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκεί, πρέπει να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων (DeBord et al., 2005). Η μάθηση στην ύπαιθρο έχει σημαντικά εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα και η φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ότι έχει αιτιώδη σχέση και συνδεσιμότητα με το φυσικό περιβάλλον (Lloyd & Gray, 2014). Η διδασκαλία στο φυσικό περιβάλλον προωθεί τη δια βίου σύνδεση με τη φύση, ωστόσο η γνώση από μόνη της δεν μεταφράζεται σε αλλαγή συμπεριφοράς (Gray & Martin, 2012· Birrell et al., 2013). Τα παιδιά πρέπει να νοιάζονται ουσιαστικά ώστε να δημιουργούν αρμονικές σχέσεις με τη Γη και με τους συνανθρώπους τους (Lloyd & Gray, 2014). Επιπλέον, η άμεση και επαναλαμβανόμενη εμπειρία σε φυσικά πλαίσια οδηγεί τόσο στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών, όσο και στη συναισθητική σύνδεση (Zajonc, 2001).

Στη σημερινή κοινωνία των γρήγορων ρυθμών και του υλισμού υπάρχει λίγος χρόνος για τα παιδιά να έχουν χαλαρό, αδόμητο χρόνο για να ονειρευτούν και να βιώσουν τη φύση (Lloyd, & Gray, 2014). Τα παιδιά δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για υπαίθριο παιχνίδι και τακτική επαφή με τον φυσικό κόσμο (Kyttä, 2004). Ο όρος «διαταραχή έλλειψης φύσης» ο οποίος έχει οριστεί από τον Richard Louv (2011), σημαίνει το αποτέλεσμα της μειωμένης χρήσης των αισθήσεων, δυσκολίες στην προσοχή και υψηλότερα ποσοστά σωματικών και συναισθηματικών ασθενειών. Ο Louv (2011) συνεχίζει εξηγώντας, ότι αυτή η έλλειψη μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά των ατόμων, τα ποσοστά εγκληματικότητας, την κατάθλιψη και άλλα κοινωνικά ζητήματα. Το φυσικό περιβάλλον ασκεί θετική επίδραση στις ανθρώπινες σχέσεις (Kaplan & Kaplan, 1989) οι οποίες τείνουν να ενδυναμωθούν όσο περισσότερο τα συναισθήματα αντανακλούνται στη φύση (Schultz, 2000).

Υποστηρίζεται μάλιστα, ότι υπάρχει ένας εκ γενετής θετικός δεσμός του παιδιού με τη φύση, η «βίο-φιλία» η οποία τείνει να αποδυναμωθεί όταν η μάθηση, ο πολιτισμός και η εμπειρία της φύσης δεν βιώνονται, στοιχεία τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στη «βίο-φοβία» (Kellert, 2002, σ. 117-151). Οι

εμπειρίες των μικρών παιδιών δίνουν μορφή στις αξίες, τις συμπεριφορές, και το βασικό προσανατολισμό που θα φέρουν μαζί τους σε όλη τους τη ζωή (Wilson, 1994). Επιστήμονες από διαφορετικούς τομείς έχουν αποδείξει τη θετική επίδραση της φύσης στην κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική, γνωστική και φυσική ανάπτυξη του παιδιού (Mustapa et al., 2015). Όταν το περιβάλλον αφήνει περιθώριο στην ελεύθερη έκφραση η οποία συνδυάζεται με μάθηση, ενισχύεται η διάθεση του/της μαθητή/τριας για παρατήρηση, έρευνα και δράση. Αυτό οδηγεί στο να γεννηθούν θετικές σκέψεις και συναισθήματα τα οποία μετατρέπουν τη μάθηση σε μια συνειδητή ευχάριστη διαδικασία (Λεβέντη, 2020, σ. 78). Συμπερασματικά η συμμετοχή και η εμπειρία στις υπαίθριες δραστηριότητες προσφέρει μεγάλες δυνατότητες για την ανάπτυξη της παιδικής ενσυναίσθησης με τη φύση (Palmberg & Kuru, 2000).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα είναι πολύτιμα ως τοπολογικές περιπτώσεις μέσα στο σχολικό συγκρότημα. Οι σχολικές αυλές ενσωματώνουν το τοπικό και το ευρύτερο περιβάλλον δημιουργώντας μια ολιστική αίσθηση του χώρου (Gustafson, 2001). Έχει σημασία, τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα να επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων παιχνιδιού που είναι ευχάριστες, αυθόρμητες και ενεργητικές, με δική τους πρωτοβουλία (Malone & Tranter, 2003). Έχει αποδειχτεί ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται σε πραγματικούς τόπους και αυθεντικά ζητήματα, ενεργοποιούν την αισθητηριακή εμπλοκή και παρέχουν ευκαιρίες για πρακτική εξερεύνηση και διερεύνηση (Lloyd & Gray, 2014) επηρεάζοντας τις γνωστικές, κοινωνικές, σωματικές και συμπεριφορικές πτυχές της ανάπτυξης των μαθητών/τριών (Rickinson et al., 2004). Οι μαθητές/τριες πρέπει να ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν και να διερευνήσουν την αυλή του σχολείου τους (Tooth & Renshaw, 2009, σ. 4) ή ακόμη και κομμάτια γης τα οποία βρίσκονται μέσα στον σχολικό χώρο (Lloyd & Gray, 2014). Για τα μικρά παιδιά ο χώρος δεν χρειάζεται να είναι μεγάλος ή να είναι η λεγόμενη άγρια φύση, αρκεί να είναι κάπου όπου μπορούν να παίξουν, να αναρωτιούνται, να εξερευνούν και να μάθουν (Lloyd, & Gray, 2014). Η παιδαγωγική που στηρίζεται στην ενίσχυση της φυσικής εμπειρίας και αντιμετωπίζει το σχολείο και τη κοινότητα ως έναν κοινό φυσικό βιότοπο, αναφέρεται και ως παιδαγωγική του χώρου (Lewicki, 1998).

Η οικοκεντρική παιδαγωγική

Ο Γεωργόπουλος (2002, σ. 38) αναφέρει ότι η περιβαλλοντική ηθική προσπαθεί να οργανώσει τους ηθικούς κανόνες με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριληφθούν στην ηθική κοινότητα και τα άλλα όντα, εκτός του ανθρώπου. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση στην περιβαλλοντική ηθική τείνει να αναδείξει και να καλλιεργήσει οικοκεντρικές αξίες, που να ευνοούν τη βιωσιμότητα του πλανήτη θυσιάζοντας ίσως στοιχεία της κυρίαρχης κουλτούρας. Η οικοκεντρική θεώρηση, ενώ αναγνωρίζει τα ανθρώπινα συμφέροντα, ταυτόχρονα αναγνωρίζει και την εγγενή αξία της φύσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτοί που έχουν οικοκεντρικές αξίες έχουν μεγαλύτερη έφεση στο να αναλαμβάνουν δράση υπέρ του περιβάλλοντος και της αειφορίας, συμπεριλαμβανομένης της δέσμευσης και της ανάληψης ευθύνης (Korņina 2017· Kortenkamp et al., 2001). Ο βιοσφαιρικός αλτρουισμός μπορεί να οδηγήσει τα άτομα να θυσιάσουν κάτι από την ποιότητα της ζωής τους χάριν ζητημάτων του περιβάλλοντος, αναφέρει η Helen Korņina (2013). Προκύπτει λοιπόν μια αναγκαιότητα για τη συμπερίληψη της οικοκεντρικής οπτικής και

της βαθιάς οικολογίας στη μαθησιακή πράξη, αφού και οι δύο υπογραμμίζουν την εγγενή και όχι την εργαλειακή αξία του περιβάλλοντος, καθιστώντας τη σχέση με το περιβάλλον βαθύτερη, θέτοντας τα ανθρώπινα πλάσματα ως μέρος της φύσης. Οι στόχοι της οικοκεντρικής παιδαγωγικής είναι η προαγωγή της ενότητας της φύσης, που θα ευνοήσει τόσο την επόμενη γενιά μαθητών όσο και τον πλανήτη (Korpiņa, 2020).

Παράλληλα, ο όρος «οικοπαιδαγωγικές» μπορεί να περιλαμβάνει δομημένες μαθησιακές καταστάσεις, όπως δραστηριότητες περιπέτειας στην ύπαιθρο, σε υπαίθριους χώρους σε σχολεία, σε νηπιαγωγεία, σε πανεπιστήμια, σε κοινοτικούς κήπους, σε περμακουλτούρες, σε περιβαλλοντικές ομάδες, κ.ά. (Gray, 2015). Επιπλέον, η ιδέα της «υπαίθριας τάξης» για να λειτουργήσει πρέπει να βασίζεται στην ιδέα της ομαδοσυνεργατικότητας, της προσφοράς, της αλληλοβοήθειας και της συναίσθησης, ιδέες πολύ κοντά στο θεσμό της κοινότητας δηλαδή. Οι Monica Green και Margaret Somerville (2014) σημειώνουν τη σημαντικότητα των δραστηριοτήτων που προκύπτουν από την εμπειρία των παιδιών για τον τόπο στον οποίο ζουν και από την υλικότητα των σχολικών χώρων. Η παιδαγωγική της βιωσιμότητας που προκύπτει από τις συνδέσεις των παιδιών με τους τοπικούς τόπους, έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση και ειδικά όταν πρόκειται για μια δημιουργική και αναδυόμενη μάθηση που κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές. Οι περιβαλλοντικές τάξεις φαίνεται να σχηματίζονται μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον και μάλιστα μέσω του ενθουσιασμού της ανακάλυψης όπου τα ίδια διεγείρονται συναισθηματικά και ενεργοποιούνται ολόπλευρα, φτάνοντας με αυτόν τον τρόπο στην ενσυναίσθηση, καθώς αναπτύσσουν συναισθηματικό δεσμό με το οικείο περιβάλλον (Cornell, 1978). «Η αίσθηση του κοινού δεσμού ζωής με τα άλλα ζωντανά όντα γύρω μας, κάνει τις πράξεις μας πιο αρμονικές με έναν φυσικό τρόπο και αναπτύσσει το ενδιαφέρον μας για το καλό των άλλων πλασμάτων» (Λιθοξοΐδου, 2005, σ. 847).

Η οικοθεραπεία ως πρακτική

Στην οικοθεραπεία η ανθρώπινη υγεία εξαρτάται από την υγεία του πλανήτη και το άτομο είναι μέρος του οικοσυστήματος. Η οικοθεραπεία συνδέει τα άτομα με τη φύση και έχει να κάνει τόσο με την προσωπική θεραπεία του κάθε ενός όσο και με τη θεραπεία της γης (Tudor, 2013). Αφορά τη σωματική και την ψυχική θεραπεία του ατόμου η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδρασή του με τη φύση (Chaudhury & Banerjee, 2020· Buzzell & Chalquist, 2009). Πρόκειται για μια νέα ψυχοθεραπευτική τεχνική που βασίζεται στις περιβαλλοντικές και οικολογικές παρεμβάσεις (Chaudhury & Banerjee, 2020) ενώ ταυτόχρονα τα άτομα δρουν ως θεραπευτές μεταξύ τους (Summers & Vivian, 2018). Οι μέθοδοι της οικοθεραπείας μπορεί να είναι ενεργητικές ή παθητικές (Kamitsis & Simmonds, 2017). Γενικά, η οικοθεραπεία αποτελείται από μια ποικιλία βασισμένων στη φύση δραστηριοτήτων και πρακτικών, όπως το περπάτημα στη φύση, η πολιτιστική θεραπεία (Chalquist, 2009), η κηπουρική, η θεραπεία σώματος μέσω κινήσεων, η θεραπεία τέχνης (Summers & Vivian, 2018), οι κατασκευές με φυσικά υλικά, η μελέτη των φυτών και των ζώων, καθώς και άλλες δραστηριότητες που προωθούν την επανασύνδεση του ατόμου με τον φυσικό κόσμο.

Οι δραστηριότητες οικοθεραπείας μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της τυπικής ή της μη τυπικής εκπαίδευσης, μέσω ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή και άτυπα μέσα από τις εμπειρίες

στη φύση που αποκτά κανείς από μόνος του ή και παρέα με οικογένεια και φίλους (Asah et al., 2018). Τα οφέλη της οικοθεραπείας είναι ευρέως αποδεκτά για την ανθρώπινη υγεία (Chalquist, 2009) και έχουν να κάνουν τόσο με την απόκτηση εμπειριών στο περιβάλλον όσο και με τη χαλάρωση, την ευεξία, τη βελτιωμένη συγκέντρωση (Vink et al., 2016), την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της θετικής αντίληψης για τον εαυτό. Κατηγοριοποιούνται συνήθως σε σωματικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, γνωστικά, πνευματικά και απτά οφέλη (Keniger et al., 2013).

Η αυθεντική μάθηση

Αυθεντική μάθηση είναι η μάθηση που έχει αξία στον πραγματικό κόσμο, χρησιμοποιείται για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων και για την ολοκλήρωση εργασιών (Maina, 2004). Η αυθεντική μάθηση πηγάζει από την εμπειρία και εστιάζει σε προβλήματα του πραγματικού κόσμου αξιοποιώντας πολλαπλά πεδία. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν, να συζητήσουν και να κατασκευάσουν πολυθεματικά σενάρια και σχέσεις γύρω από ζητήματα που τους απασχολούν. Η μάθηση που είναι αυθεντική και στηρίζεται στον βίοκοσμο των παιδιών δεν είναι αφηρημένη ή μακριά από τον/την μαθητή/τρια (Kalantzis & Cope, 2001) αλλά είναι σχετική και νοηματοδοτημένη, με εμφανή την πρακτική εφαρμογή και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή. Η αυθεντική μάθηση είναι συχνά το προϊόν μιας ώθησης ή μιας ανάγκης του παιδιού να γνωρίσει κάτι, τι σημαίνει, πώς λειτουργεί ή πώς μπορεί να λειτουργήσει, πώς μπορεί να βελτιωθεί ή να αλλάξει και εμπεδώνεται σε βάθος όταν παρουσιάζονται ευκαιρίες για να αντιμετωπιστούν. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να δίνουν ευκαιρίες και κατάλληλη υποστήριξη σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες για να συμμετέχουν σε αυτό-κατευθυνόμενη έρευνα και σε επίλυση προβλημάτων, με κριτική σκέψη για την πραγματική ζωή. Οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι ενεργοί/ες συμμετέχοντες/ουσες στην κατασκευή της γνώσης (Maina, 2004). Ο/η εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να γνωρίζει τα πάντα, αντίθετα, μαθητές και εκπαιδευτικοί πραγματεύονται μαζί τη γνώση.

Περιβαλλοντικά προσανατολισμένες τέχνες

Η τάση προς τις περιβαλλοντικά προσανατολισμένες εικαστικές τέχνες, η οποία ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 περιγράφεται με όρους όπως, περιβαλλοντική τέχνη, earth art, land art, field art και site art. Η γέννηση της περιβαλλοντικής τέχνης ως πρωτοποριακό φαινόμενο σαφώς συνδέεται με την οικολογία, τη συνειδητοποίηση των προβλημάτων του δυτικού πολιτισμού και την αναζήτηση εναλλακτικών μοντέλων. Υπάρχουν πολλά κινήματα που έχουν εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η βιωσιμότητα μπορεί να εμπλακεί στην καθημερινή ζωή. Στο πλαίσιο της αειφόρου τέχνης δημιουργούνται έργα τέχνης που δεν είναι επιβλαβή για το περιβάλλον και αντιμετωπίζουν θέματα όπως η κλιματική αλλαγή, τα απόβλητα, τα κοινωνικά ζητήματα κ.ά. Η αειφόρος τέχνη προσφέρει εξελισσόμενους και προσαρμόσιμους τρόπους σκέψης. Περιλαμβάνει τη χρήση ανακυκλωμένων και επαναχρησιμοποιούμενων υλικών, απορριπτόμενων ή διασωθέντων υλών, βιώσιμων υλών και διαδικασιών. Ο όρος βιώσιμη τέχνη συχνά εμφανίζεται σε συνδυασμό με την πράσινη τέχνη και την οικοτέχνη. Οι οικολογικοί καλλιτέχνες χρησιμοποιούν στην πρακτική τους ανακυκλωμένα ή ανακτημένα

υλικά και συχνά προσπαθούν να ανακαλύψουν βιώσιμες πρακτικές. Βρίσκουν τοπικά υλικά και πόρους, οργανικές ύλες, ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και φιλικά προς το περιβάλλον υλικά. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσουν ενεργειακά αποδοτικές μεθόδους για να πετύχουν τον σκοπό τους. Παρακάτω βλέπουμε κάποιες από τις μορφές βιώσιμης, αειφορικής και οικολογικής τέχνης:

- Ανακυκλώσιμη τέχνη (Recycle art). Η ανακυκλώσιμη τέχνη είναι μια μορφή τέχνης που χρησιμοποιεί υλικά που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί και απορριφθεί, με στόχο να τους δώσει μια νέα ζωή και να δημιουργήσει κάτι καινούργιο. Η ανακυκλώσιμη τέχνη προάγει την αειφορία και τη βιώσιμη καλλιτεχνική παραγωγή. Αντί να χρησιμοποιούν πρώτες ύλες, οι καλλιτέχνες επαναχρησιμοποιούν παλιά αντικείμενα και υλικά όπως πλαστικά μπουκάλια, μεταλλικά στοιχεία, χαρτί, ξύλο, κεραμικά, παλιά ρούχα κ.λπ. για να δημιουργήσουν κάτι νέο και εντυπωσιακό. Αυτός ο τρόπος έκφρασης ενθαρρύνει την καινοτομία και την ενημέρωση σχετικά με την ανακύκλωση και την ανανέωση των υλικών. Επιπλέον, η ανακυκλώσιμη τέχνη ευαισθητοποιεί σχετικά με τον καταναλωτισμό και τη σημασία της διαχείρισης των αποβλήτων. Συνολικά, η ανακυκλώσιμη τέχνη συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος και στην ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με την ανακύκλωση και την αειφορία.
- Επανακύκλωση (Upcycle art). Η τέχνη που δημιουργείται από υλικά ή έτοιμες κατασκευές, χωρίς να υποστούν τροποποίηση. Το παραγόμενο τελικό προϊόν έχει μια νέα χρήση.
- Δεύτερος κύκλος ζωής στα αντικείμενα (αντικείμενα, έπιπλα, ρούχα, κ.ά.). Συνήθως αφορά στον σχεδιασμό (design) και σε πράγματα τα οποία έχουν επανασχεδιαστεί. Αξίζει αν σημειωθεί ότι ορισμένοι πολιτισμοί εφαρμόζουν αυτές τις αρχές εδώ και αιώνες. Η Ιαπωνία έχει ηγηθεί του κινήματος της ανακύκλωσης όπως και της μετατροπής σπασμένων ή αχρησιμοποίητων αντικειμένων, από τον 15ο αιώνα. Στην πρακτική του Kintsugi για παράδειγμα, επισκευάζονται σπασμένα κεραμικά με χρυσό, ενθαρρύνοντας την αποφυγή σπατάλης και την αποδοχή της ατέλειας.
- Οικολογική τέχνη (Eco-art). Η οικολογική τέχνη διαφέρει ελαφρώς από πολλές άλλες μορφές βιώσιμης τέχνης λόγω της εξέχουσας εστίασης της στην αποκατάσταση και τον ακτιβισμό. Η τέχνη που προέρχεται από το οικολογικό κίνημα επιδιώκει να κάνει μια δήλωση για την ηθική και την κοινωνική ευθύνη ή τις κοινωνικές αδικίες. Οι καλλιτέχνες σε όλο τον κόσμο έχουν υιοθετήσει την ιδέα της οικολογικής τέχνης με διαφορετικούς τρόπους.
- Γλυπτά ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Γλυπτά που χρησιμοποιούν ηλιακούς, αιολικούς, υδροηλεκτρικούς, παλιρροϊκούς και γεωθερμικούς πόρους για να δημιουργήσουν κίνηση και ενέργεια. Αυτός ο συνδυασμός επιστήμης και τέχνης προκύπτει από την ικανότητα εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων. Δημιουργώντας ένα έργο τέχνης που μπορεί να συγκεντρώσει ενέργεια, οι καλλιτέχνες υπενθυμίζουν στο κοινό τη δύναμη της φύσης και τις αισθητικές της ποιότητες.

4.3.5. Η αισθητηριακή μάθηση

Η ενσώματη-αισθητηριακή μάθηση

«Ο χώρος της πόλης υπάρχει μέσω της ενσώματης εμπειρίας. Ποιότητες του υλικού χώρου μετρούνται ισότιμα από το μάτι, το αυτί, τη μύτη, το δέρμα τη γλώσσα, τον σκελετό, τους μυς» αναφέρει ο Juhani Palasmaa (1996, σ. 26). Η ενσώματη μάθηση είναι μια κιναισθητική, συλλογική, πολυτροπική και βιωματική διαδικασία η οποία απαιτεί τη συμμετοχή όλων των μελών του ανθρώπινου σώματος για τη μεταφορά μηνυμάτων. Η ενσώματη μάθηση ως διαδικασία στηρίζεται στη θεωρία της ενσώματης νόησης, δηλαδή στην άποψη ότι το σώμα επηρεάζει το μυαλό. Μυαλό και σώμα, βρίσκονται σε πλήρη αλληλεπίδραση. Η ενσώματη γνώση έχει μια σχετικά σύντομη ιστορία, καθώς οι πνευματικές της ρίζες χρονολογούνται στις αρχές του 20ού αιώνα με τους φιλοσόφους, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty και John Dewey να διατυπώνουν εμπειρικά σχετικές μελέτες.

Οι επικρατούσες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες όμως αναφέρει ο Pallasmaa (2007) συνεχίζουν να διαχωρίζουν τις διανοητικές από τις συναισθηματικές ικανότητες, από τις αισθήσεις και την ενσάρκωση. Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι ενώ διανοητικά μπορεί να έχουμε απορρίψει την καρτεσιανή δυαδικότητα, τελικά συνεχίζει να κυριαρχεί στις κοινωνικές πρακτικές. Οι αισθήσεις στον σύγχρονο κόσμο αναγνωρίζονται συνήθως μόνο σε σχέση με την καλλιτεχνική και τη μουσική εκπαίδευση και όχι ως βάση της αλληλεπίδρασής με τον κόσμο, της αυτογνωσίας και της συνείδησης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικές πρακτικές παρέχουν κάποιο βαθμό σωματικής άσκησης για το σώμα, αλλά δεν αναγνωρίζουν την ενσώματη και ολιστική φύση του ατόμου. Από ότι φαίνεται η εκπαίδευση αδυνατεί να αναγνωρίσει ότι είμαστε ενσώματες συνθέσεις, ενώ όπως αναφέρει ο Pallasmaa (2009) η συνείδησή μας είναι μια ενσώματη συνείδηση.

Σχετικά με την ενσάρκωση, πρέπει να διακρίνουμε μεταξύ των δύο επιπέδων της συνειδητοποίησης, το συνειδητό ή το φαινομενολογικό επίπεδο και το ασυνείδητο επίπεδο. Το πρώτο κάνει τα άτομα να συνειδητοποιούν το σώμα τους στις σκέψεις και τις πράξεις τους, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει όλες τις μη αναγνωρισμένες δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των νευρωνικών διαδικασιών μετάδοσης μηνυμάτων και μάθησης που επιτρέπουν στα άτομα να σκέφτονται και να ενεργούν (Lakoff & Johnson, 1999). Ο κόσμος είναι δομημένος γύρω από ένα αισθητηριακό και σωματικό κέντρο. «Είμαι το σώμα μου» ισχυρίζεται ο Gabriel Marcel¹¹⁸. «Είμαι ο χώρος, όπου βρίσκομαι» δηλώνει ο ποιητής Noel Arnaud¹¹⁹. Οι αισθήσεις δεν είναι απλώς παθητικοί υποδοχείς ερεθισμάτων και το σώμα δεν είναι απλώς ένα σημείο θέασης του κόσμου μέσω μιας κεντρικής προοπτικής. Το σώμα δεν είναι τόπος της γνωστικής σκέψης αλλά οι αισθήσεις και η σωματική μας υπόσταση ως τέτοια δομούν, παράγουν και αποθηκεύουν τη σιωπηλή γνώση. Ολόκληρη η ύπαρξή μας στον κόσμο είναι ένας αισθητηριακός και ενσώματος τρόπος ύπαρξης. Όλες οι αισθήσεις μας «σκέφτονται» και δομούν τη σχέση μας με τον κόσμο, αν και στην πραγματικότητα δεν έχουμε συνείδηση αυτής της διαρκούς δραστηριότητας. Με βάση όλα τα παραπάνω ο αισθητηριακός και ενσώματος τρόπος της σκέψης είναι απαραίτητος στην τέχνη και σε κάθε δημιουργική εργασία (Pallasmaa, 2007).

¹¹⁸ Αναφέρεται στον Pallasmaa, 2007.

¹¹⁹ Ο.π.

Ένα μάθημα αισθητηριακής ευαισθητοποίησης

Η Jale Erzen (2005) μοιράζεται την ιστορία της για το μάθημα της «Περιβαλλοντικής αισθητικής» το οποίο επινόησε από το ενδιαφέρον της για τη φύση και την τέχνη το 1974 και δίδαξε για τριάντα χρόνια στη Σχολή Αρχιτεκτονικής στο Τεχνικό Πανεπιστήμιο Μέσης Ανατολής στην Άγκυρα της Τουρκίας. Στόχος του μαθήματος ήταν να ευαισθητοποιήσει τους/τις σπουδαστές/στριες απέναντι στις περιβαλλοντικές αξίες, όπως και να αναπτύξουν αντιληπτική και αισθητηριακή ευαισθητοποίηση. Κάποιες από τις δραστηριότητες του μαθήματος ήταν για παράδειγμα, η ανίχνευση διαφορετικών υφών και θερμοκρασιών (υγρασία, ξηρότητα κ.λπ.) όπου οι φοιτητές/τριες περπατούσαν ξυπόλητοι/ες με κλειστά μάτια και προσπαθούσαν να αισθανθούν τις διαφορές μεταξύ ήλιου και σκιάς, καταγράφοντας ήχους και κινήσεις στο περιβάλλον ή αγγίζοντας επιφάνειες. Τις περισσότερες φορές η Jale ζητούσε από τους/τις φοιτητές/τριες να αναστοχαστούν και να καταγράψουν τις εμπειρίες τους και πώς είχαν αλληλεπιδράσει με τις αισθήσεις τους. Οι ασκήσεις αυτές ήταν μια προσπάθεια να εφαρμοστούν στην πράξη οι θεωρίες της ενσάρκωσης, δημιουργώντας τις βάσεις όχι μόνο για την ανάπτυξη της ευαισθησίας των σπουδαστών/στριών αλλά και για μια άμεση σωματική συσχέτιση με το περιβάλλον. Η ίδια αναφέρει «Ήθελα να κινηθούν, να βγουν από το καβούκι τους στην ύπαιθρο και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση εκεί» (Erzen, 2005). Στο τέλος της ακαδημαϊκής περιόδου οι σπουδαστές/στριες καλούνταν να «δημιουργήσουν» τις δικές τους «εμπειρίες» είτε μέσω εγκαταστάσεων είτε μέσω παραστάσεων. Μεταξύ άλλων, καλούνταν να δημιουργήσουν νέες σχέσεις με τη φύση, όπως μουσική από καθημερινούς ήχους, να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν χώρους ως εναλλακτικούς τρόπους βίωσης του τόπου, εντέλει να σχεδιάσουν αρχιτεκτονική για το σώμα. Για να ολοκληρώσουν αυτά τα έργα οι σπουδαστές/στριες έπρεπε να ασχοληθούν με το αντικείμενο διανοητικά και βιωματικά, να μάθουν πώς να χειρίζονται τα υλικά και τον χώρο, να αντιμετωπίσουν προβλήματα σχεδιασμού και να υλοποιήσουν ιδέες με συγκεκριμένη μορφή, παράγοντας πολλές φορές συμβολικό νόημα. Διεθνείς καλλιτέχνες καλούνταν συχνά για να εργαστούν μαζί με τους/τις φοιτητές/τριες. Ο περιβαλλοντικός καλλιτέχνης Herman Prigann¹²⁰ διηύθυνε ένα εργαστήριο στο οποίο η ομάδα έμαθε να «διαβάζει το τοπίο» ως μια καταγραφή της «γήινης ιστορίας» της γης. Σε ένα άλλο πρόγραμμα, οι σπουδαστές/στριες δούλεψαν σε αστικούς χώρους, κάνοντας σχέδια σε πεζοδρόμια και εμπλέκοντας τη ζωή των πεζών στη δημιουργία ενός περιβαλλοντικού έργου, τονώνοντας θετικά τις σχέσεις μεταξύ της πόλης και του ευρέος κοινού (Erzen, 2005).

Η περιπατητική πρακτική και η ενεργοποίηση της αισθητηριακής μνήμης

Ο Tilley¹²¹ αναφέρει ότι μέσα από τις καθημερινές διαδρομές στο τοπίο τα άτομα συναντώνται με τη βιογραφία τους, καθώς αυτές τους υπενθυμίζουν τα ίχνη των δραστηριοτήτων του παρελθόντος από προηγούμενα γεγονότα. Η πεζοπορία είναι μια διαδικασία οικειοποίησης του τοπογραφικού συστήματος, όπως η ομιλία είναι μια διαδικασία υλοποίησης της γλώσσας. Το βάδισμα είναι μια χωρική

¹²⁰ Ο Herman Prigann ήταν ένας από τους κορυφαίους σύγχρονους καλλιτέχνες της Ευρώπης, του οποίου η οικολογική προσέγγιση επηρέασε σημαντικά την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τέχνης. Αναφέρεται στο, <https://hermanprigann.com/>

¹²¹ Αναφέρεται στη Γιαλούρη, 2012, σ. 237-240.

εκδραμάτιση του τόπου ενώ παράλληλα μέσω της κίνησης, το μέρος διακρίνεται σε μια ολότητα. Η τέχνη του βαδίσματος περιορίζεται από τον τόπο και το τοπίο, συνάμα όμως τα συγκροτεί. Οι περίπατοι προσφέρουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τον τόπο μέσα από πολλαπλούς και συχνά συμπληρωματικούς αισθητηριακούς μηχανισμούς, τοποθετώντας τον περιπατητή στο παρόν και δημιουργώντας νοερούς δεσμούς με το παρελθόν και το μέλλον (Θεοχάρης, 2020, σ. 261). Το περπάτημα είναι μια ενσώματη καθημερινή πρακτική, συχνά ασυνείδητη, η οποία μπορεί να φέρει ένα βαθιά φιλοσοφικό αισθητικό και πολιτικό χαρακτήρα καθώς εξερευνά έναν τόπο, ανακαλύπτει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του και εμβαθύνει στα νοήματα του (Legat, 2016). Το περπάτημα μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, στις περισσότερες περιπτώσεις όμως οι διαβάτες το αντιμετωπίζουν πρακτικά χωρίς να επικεντρώνονται στην αισθητηριακή πλευρά του. Ωστόσο, σε πολλούς κλάδους όπως η ακουστική οικολογία, οι αστικές σπουδές, η αρχιτεκτονική τοπίου, η γεωγραφία, η πρακτική του περπατήματος χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος συλλογής πληροφοριών, ως μια ευέλικτη και εύπλαστη ερευνητική μέθοδος που προάγει την περιβαλλοντική ή αστική ευαισθητοποίηση.

Από την άλλη μεριά, αναφέρεται η εστιασμένη και σε εγρήγορση περιπατητική πρακτική, η οποία απαιτεί ενεργητική στάση απέναντι στο περιβάλλον ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικά επίπεδα α) το προσωπικό λόγω της ενσωμάτωσης και αισθητηριακής φύσης και β) το κοινωνικό μέσω της αλληλεπίδρασης με ευρύτερες κοινωνικό-πολιτισμικές κατασκευές (Κnox, 2005). Το περπάτημα είναι ένας τρόπος γνωριμίας με τον δημόσιο χώρο και την πόλη, ένας τρόπος εύρεσης προσωπικού ρυθμού (Ingold & Vergunst, 2016). Η άποψη αυτή συμπυκνώνει την παράδοση των Flaners¹²² οι οποίοι στόχευαν εκτός των άλλων, να έλθουν σε στενότερη επαφή με τον αστικό χώρο. Οι περίπατοι προσφέρουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τον τόπο μέσα από πολλαπλούς και συχνά συμπληρωματικούς αισθητηριακούς μηχανισμούς, τοποθετώντας τον περιπατητή στο παρόν και δημιουργώντας νοερούς δεσμούς με το παρελθόν και το μέλλον.

Ο Άγγελος Θεοχάρης (2020, σ. 260-262) αναφέρει ότι ο περίπατος ή η περιπλάνηση, είναι μια πρακτική τοποκεντρική και διερευνητική, η οποία φέρνει το αισθητήριο σύστημα στο προσκήνιο χωρίς να διακρίνει ανάμεσα σε αστικό ή οποιοδήποτε άλλο είδος χώρου. Η μνημονικοί περίπατοι είτε είναι αυθόρμητοι, είτε προσεκτικά σχεδιασμένοι, σκοπεύουν στην ενεργοποίηση της αισθητηριακής μνήμης σε σχέση με έναν συγκεκριμένο τόπο. Αξιοποιούν τον τόπο για την αναμόχλευση αναμνήσεων, προσκαλώντας τον διαβάτη να αναλογιστεί το παρελθόν και τις προσωπικές του εμπειρίες. Κατά τη διάρκεια των μνημονικών περιπάτων δημιουργείται μια παροδική διαλεκτική σχέση επαυξάνοντας τη συνήθη αισθητηριακή εμπειρία και εμπλουτίζοντας την με νέες έννοιες. Ένας περίπατος στη φύση μπορεί να δώσει καινούργιες γνώσεις. Δεν είναι τυχαίο ότι τα παιδιά αναζητούν τέτοιες δραστηριότητες με επιμονή αλλά και ασυνείδητα, με σκοπό να αποφορτιστούν. Ο David Sobel (1998) αναφέρει ότι τα παιδιά μαθαίνουν το τοπίο με το περπάτημα, όπως και ότι τους αρέσει να μιλάνε για αυτό.

¹²² Συγκεκριμένα ο Flaneur είναι μια ξεχωριστή μορφή στο Παρίσι του δέκατου ένατου αιώνα. Πρόκειται για έναν άντρα παρατηρητή του αστικού τοπίου ο οποίος απολαμβάνει άσκοπες διαδρομές μέσα στην πόλη είτε πρόκειται για πολυσύχναστες πλατείες είτε για ήσυχια σοκάκια, ως μυστικός θεατής του μεταβαλλόμενου θεάματος της πόλης (Basset, 2004). Ο όρος «Flaneur» (=περιπλανώμενος) δεν περιορίζεται μόνο σε κάποιον που κάνει ένα φυσικό περίπατο αλλά περιλαμβάνει και ένα ολοκληρωμένο φιλοσοφικό τρόπο ζωής και σκέψης.

Η σημασία της περιπλάνησης στους ψυχογεωγραφικούς χάρτες

Οι καταστασιακοί¹²³ μελετούν έννοιες, όπως η «ψυχογεωγραφία», η «κατασκευασμένη κατάσταση» και η «ενιαία πολεοδομία» σύμφωνα με του ιδρυτές τις ομάδας, Guy Debord και Ivan Chitchevion (Λόης, 2020). Η «ψυχογεωγραφία» μελετάει τις εξειδικευμένες επιπτώσεις του γεωγραφικού περιβάλλοντος στη συναισθηματική συμπεριφορά των ατόμων ενώ η «κατασκευασμένη κατάσταση» αναφέρεται σε μια στιγμή ζωής, δομημένη από τη συνθήκη ενός κλίματος μαζί με ένα παιχνίδι γεγονότων. Η περιπλάνηση όπως αναφέρει ο Guy Debord¹²⁴, είναι η τεχνική του βιαστικού περάσματος μέσα από ποικίλες ατμόσφαιρες της πόλης, η οποία έχει ως σκοπό να κάνει ορατό κάτι που αποτελεί εσωτερική κατάσταση. Όπως δηλώνεται από τους καταστασιακούς, η περιπλάνηση «είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αναγνώριση επιδράσεων ψυχογεωγραφικής φύσης και με μια παιγνιώδη-κατασκευαστική συμπεριφορά, πράγμα που τη διαχωρίζει ολοκληρωτικά από τις κλασσικές έννοιες του ταξιδιού και του περιπάτου» (Internationale Situationniste, 1985, σ. 84-108). Ο Debord¹²⁵ αναφέρει ότι μέσα από την εξερεύνηση του τοπίου και την περιπλάνησης, το άτομο μπορεί να καλύψει πρωταρχικές βιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες και επιθυμίες του. Προσεγγίζοντας την έννοια και την πρακτική της συμμετοχικής χαρτογραφίας, η ψυχογεωγραφία επιχειρεί να καταστήσει ορατή τη σύνδεση της γης με την τοπική κοινότητα, παρουσιάζοντας όπως οι συνήθεις χάρτες χωρικές πληροφορίες σε διάφορες κλίμακες, συνδεδεμένες όμως με την κοινωνική, την πολιτισμική και την ιστορική γνώση (Chambers, 2006).

Η σημασία της ενεργού ακρόασης για την ανάγνωση των ηχοτοπίων

Το ηχοτοπίο είτε δημιουργείται από τον άνθρωπο είτε απλά τον περιβάλλει, συχνά μελετάται ανθρωποκεντρικά έχοντας ως αφετηρία την αισθητηριακή εμπειρία (Θεοχάρης, 2020, σ. 263). Σε ένα ηχοτοπίο, μια δεδομένη στιγμή είναι πιθανόν να υπάρχουν πολλά διαφορετικά ηχητικά γεγονότα (Schafer, 1994, 1977) περιλαμβάνοντας συχνά χαρακτηριστικούς ήχους που σχετίζονται με τη γη, τη βλάστηση, τους κατοίκους του τόπου αυτού (άτομα και ζώα) και ένα πλήθος άλλων στοιχείων. Ο διαχωρισμός των ήχων σε γεωφωνία, βιοφωνία και ανθρωποφωνία (Krause, 2012) παραπέμπει σε ένα πλήθος σχέσεων που αναπτύσσονται στην ακουστική οικολογία ανάμεσα στο φυσικό, το πολιτισμικό και το βιομηχανικό περιβάλλον (Paine et al., 2015).

Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η προσεκτική ακρόαση φαίνεται να είναι το κλειδί για την κατανόηση των φυσικών και αστικών ηχοτοπίων (Atkinson, 2011). Η ακρόαση είναι μια ενεργητική διαδικασία και μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί εξερευνώντας το περιβάλλον (Gibson, 1979) και περιλαμβάνει μια γνωστική διαδικασία η οποία αναφέρεται στον τρόπο κατανόησης, ταξινόμησης και αντίληψης των ήχων που ακούγονται (Κοκκίδου, 2015). Με την ακρόαση επιβάλλεται συνειδητά η ακοή. «Ακρώμαι» σημαίνει αποφασίζω να συνδεθώ με τον περιβάλλοντα ηχητικό και μουσικό κόσμο, να αφομοιώσω όσα θέλω ή εκτιμώ ότι πρέπει να απομνημονευθούν. Η ανάλυση του ηχοτοπίου αρχίζει με την ακρόασή του, ενώ η ταυτοποίηση της πηγής των ήχων και ο εντοπισμός τους στο ηχοτοπίο είναι μια σημαντική ικανότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί και η οποία οδηγεί σε μεγαλύτερη συνειδητοποίηση του

¹²³ Η Καταστασιακή Διεθνής ήταν ένα καλλιτεχνικό κίνημα στην Ευρώπη της δεκαετίας του '60.

¹²⁴ Αναφέρεται στον Λόη, 2020.

¹²⁵ Ό.π.

περιβάλλοντος του ατόμου και της σύνδεσης του με αυτό. Αφού αναγνωριστεί η πηγή των ήχων τότε μπορεί να γίνει και η ερμηνεία των νοημάτων τους. Η αναζήτηση των νοημάτων και των εννοιών των ήχων στα ηχοτοπία που ζούμε, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους ερευνητές-ακροατές να κατανοήσουν καλύτερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την υποκείμενη δυναμική των κοινοτήτων, των ανθρώπων και των οικοσυστημάτων και να τα αξιολογούν έχοντας μεγαλύτερη επίγνωση της κατάστασης στην οποία βρίσκονται (Ετμεκτσόγλου, 2019, σ. 11-12). Οι μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν την ενεργητική ακρόαση καθώς εξασκούνται σε διάφορους τρόπους ακρόασης, όπως (Ετμεκτσόγλου, 2019, σ. 10):

- Ακρόαση στις πηγές και τα νοήματα των ήχων.
- Ακρόαση στα φυσικά χαρακτηριστικά των ήχων.
- Ακρόαση με τα αυτιά του «τουρίστα».
- Ακρόαση για διαγνωστικούς σκοπούς.
- Ακρόαση μέσω ακουστικών έναντι φυσικής ακρόασης.
- Περιεκτική ακρόαση έναντι αποκλειστικής ακρόασης.
- Ακρόαση με το σώμα.

Μια πτυχή της εκπαιδευτικής προσέγγισης του τοπικού ηχητικού περιβάλλοντος, είναι η έμφαση στην εμπειρία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η ομαδική ακρόαση θεωρείται μια πολύτιμη εμπειρία, δεδομένου ότι η ακουστική αντίληψη δεν είναι καθολική, αλλά φιλτράρεται από προσωπικά χαρακτηριστικά, ψυχολογικές παραμέτρους καθώς και από κοινωνικά-πολιτισμικά στοιχεία. Ακούγοντας μαζί σε ομάδες, ο/η κάθε μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα (Ετμεκτσόγλου, 2019, σ. 7-8):

- Να αντιλαμβάνεται περισσότερες ή διαφορετικές πληροφορίες σε διαδοχικές συναφείς ακροάσεις.
- Να διορθώνει, να βελτιώνει ή να αυξάνει την κατανόησή του/της για τους τόπους στους οποίους ζει, λαμβάνοντας υπόψη τις ηχητικές πληροφορίες που αντιλαμβάνεται ο/η ίδιος/α, αλλά και αυτές που μοιράζεται με τα άλλα μέλη της ομάδας του.

Η εμπειρία του ηχοπερίπατου

Ο ηχοπερίπατος ορίστηκε ως η εξερεύνηση ενός ηχοτοπίου μιας συγκεκριμένης περιοχής (Schafer, 1994) που έχει ως κύριο σκοπό την προσεκτική και συνειδητή ακρόαση του περιβάλλοντος (Θεοχάρης, 2020, σ. 263). Ο Oliver Sacks (2007, σ. 211) αναφέρει ότι η διαδικασία του ηχοπερίπατου είναι παρόμοια με αυτή της μουσικής ακρόασης. Επιπλέον όταν η εμπειρία διευρύνεται μέσω της κινητικής αναπαράστασης και εξερεύνησης του ήχου, τότε σε μία καλύτερη αντίληψη και κατανόηση του. Αυτό συμβαίνει γιατί κατά την ενσώματη εμπειρία πραγματοποιείται η σύμπτυξη του φυσικού ή βιολογικού σώματος με το φαινομενικό ή βιωματικό σώμα (Bresler, 2004, σ. 7). Υπό το πρίσμα αυτό, η κινητική ανταπόκριση του σώματος στην εξερεύνηση των ήχων προσφέρει μία διευρυμένη εμπειρία, ειδικά για τα παιδιά (Διονυσίου, 2019, σ. 25).

Η Hildegard Westerkamp (1974)¹²⁶ περιγράφει τον ακουστικό περίπατο, ως μια εξόρμηση με σκοπό να ακούσουμε το περιβάλλον και επισημαίνει, πως όταν η προσεκτική ακρόαση γίνεται καθημερινή πρακτική, η απαίτηση ενός υγιούς ακουστικού περιβάλλοντος είναι επακόλουθη. Η πρακτική του ακουστικού περιπάτου επινοήθηκε από τον Murray Schafer¹²⁷ στις αρχές του '70 και χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα ως μέθοδος που επιτρέπει τη διεξαγωγή έρευνας σε ένα αστικό περιβάλλον (Τσαλιγόπουλος et al., 2015) ή ως τρόπος εμπλοκής με σκοπό την ακρόαση και την περιγραφή μιας πόλης (Adams et al., 2008). Οι ηχοπερίπατοι έχουν λάβει τη μορφή δημόσιων ασκήσεων ευαισθητοποίησης (Paquette & McCartney, 2012) ενώ πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σε όλο τον κόσμο προάγουν την ακουστική οικολογία και προωθούν τους ηχοπερίπατους ως μέσο έκφρασης, δημιουργίας και επίτευξης ενσυνειδητότητας (Feinberg, 2016).

Η εθνογραφία του ήχου και η ακουστική οικολογία

Η εθνογραφία του ήχου αναφέρεται στον «(...) ηχητικό τρόπο να γνωρίζουμε τον κόσμο και να υπάρχουμε μέσα σ' αυτόν» (Feld & Brenneis, 2004, σ. 462). Η εθνογραφία του ήχου προσεγγίζει τον ήχο ως εγγενές στοιχείο του αισθητηριακού συστήματος, εξετάζοντας τον σε αλληλόδραση με τις άλλες αισθήσεις και ως μέρος μιας αισθητηριακής προσέγγισης της εθνογραφίας (Feld & Brenneis, 2004, σ. 466). Επιπλέον, αναφέρει η Ελένη Καλλιμοπούλου (2015) η εθνογραφία του ήχου είναι μια βιωματική και ενσώματη εμπειρία (Pink, 2006, σ. 46) προϋποθέτοντας την ενεργό συμπλοκή όλων των αισθήσεων και καθιστώντας την πολιτισμική ιστορία μία υπόθεση διαισθητηριακή. Η εθνογραφία του ήχου στοχεύει σε μια διαδικασία συμμετοχική, με την έννοια ότι φέρνει τον χρήστη σε άμεση επαφή με το εθνογραφικό πεδίο της έρευνας. Επιπλέον παράγει διαφορετικά δεδομένα ανάλογα με τον/την χρήστη/στρια. Ακόμα και στην περίπτωση ενός ομαδικού καθοδηγούμενου εθνογραφικού περιπάτου, η εμπειρία του/της καθενός/μιας είναι ξεχωριστή (Καλλιμοπούλου, 2015).

Η ακουστική οικολογία δίνει βάρος στην έννοια και την εμπειρία του τόπου μέσω της αντίληψης του ηχητικού περιβάλλοντος (Καραποστόλη, et al., 2014). Η ακουστική οικολογία ως διεπιστημονικό πεδίο συνδέεται τόσο με τις περιβαλλοντικές επιστήμες, μελετώντας τον ήχο ως συστατικό του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, όσο και με την επιστήμη της ανθρωπολογίας, μελετώντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ήχων και της μουσικής. (Γιαμάλογλου, 2014). Όπως αναφέρει ο Schafer (1977, σ. 7) η ακουστική οικολογία ή αλλιώς η μουσική του περιβάλλοντος, μεταφράζει το ηχοτόπιο του αντιληπτού κόσμου ως μια μακροκοσμική μουσική σύνθεση. Το βασικό ερώτημα που απασχολεί την ακουστική οικολογία είναι η σχέση του υποκειμένου με το ηχητικό περιβάλλον και ο τρόπος με τον οποίο αυτή η σχέση διαμορφώνει τις πολλαπλές ταυτότητες ενός τόπου (Westerkamp, 2001) .

¹²⁶ Αναφέρεται στους Τσαλιγόπουλος, et al., 2015.

¹²⁷ Ο Raymond Murray Schafer ήταν Καναδός συνθέτης, συγγραφέας, εκπαιδευτικός μουσικής και περιβαλλοντολόγος, ίσως πιο γνωστός για το World Soundscape Project και την ακουστική οικολογία.

4.4. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΧΩΡΙΚΗ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

4.4.1. Η κοινωνικοχωρική διαλεκτική του παιδιού μέσα από το καθημερινό του περιβάλλον Η αξία της κοινωνικοχωρικής διαλεκτικής στην εμπειρία των παιδιών

Σήμερα η τάση που επικρατεί στη σχολική ζωή στην Ελλάδα είναι ότι «εντοχισμένη στις τάξεις εξαντλείται σε άνευρες επαναλήψεις σε ψευδοδραστηριότητες που συρρικνώνουν το παιδί, το αποξενώνουν από την ίδια τη διαδικασία γνώσης, και το απομονώνουν από την κριτική συνδιαλλαγή με το περιβάλλον του» (Τσουκαλά & Γερμανός, 2020, σ. 15). Τα παιδιά περνούν περίπου έξι με οκτώ ώρες την ημέρα στο σχολείο, αλληλεπιδρώντας συνεχώς με το σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα η ταυτότητά τους όλο και περισσότερο να ευθυγραμμίζεται με προκαθορισμένους τρόπους, ρουτίνες και δραστηριότητες. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαιδευτικής νεωτερικότητας είναι η «ιδρυματοποίηση» των χώρων, δηλαδή οι συγκεκριμένοι χώροι, μέσα στους οποίους συγκεντρώνονται τα παιδιά για τους σκοπούς του παιχνιδιού, της μάθησης και της φροντίδας (Γκέσιου & Σακελαρίου, 2020, σ. 283). Ο σχολικός χώρος είθισται να παρουσιάζει μια τυποποιημένη μορφή, η οποία προβλέπει μόνο ορισμένες επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών στην καθημερινότητα του σχολείου (Γερμανός, 2010). Συνηθίζει να περιορίζει τα παιδιά στο εσωτερικό των τάξεων, εξαλείφοντας σημαντικές πτυχές της μάθησης που προσφέρουν οι εξωτερικοί χώροι, όπως η πρόκληση, η εξερεύνηση και η ανάληψη ρίσκων (Stephenson, 2009).

Η κοινωνικοχωρική δόμηση του ατόμου, σύμφωνα με τα σύγχρονα κοινωνιολογικά, ψυχολογικά, ψυχαναλυτικά, ανθρωπολογικά αλλά και νευροφυσιολογικά επιστημονικά ρεύματα, προσανατολίζει την εκπαίδευση σε ανοικτές, ευέλικτες, ρευστές και διαπλεκόμενες με το αστικό και ευρύτερο περιβάλλον καταστάσεις (Τσουκαλά & Γερμανός, 2020, σ. 16). Με άλλα λόγια, ακρογωνιαίος λίθος μιας πραγματικά παιδοκεντρικής εκπαίδευσης αποτελεί η διάσταση του χώρου, η οποία πρέπει να παρέχει στα παιδιά πλούσια ερεθίσματα σε χώρους και περιβάλλοντα, ευκαιρίες εμπλοκής, πολλαπλές προκλήσεις ενεργού συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ευκαιρίες για αυτονομία, κοινωνικούς δεσμούς, δημιουργική εξερεύνηση και έκφραση. Δηλαδή, χώρους ευέλικτους που παρέχουν ερεθίσματα δημιουργικής μάθησης (Erstein, 2007). Ο σχολικός χώρος όπως και κάθε άλλο ανθρωπογενές περιβάλλον φέρει στις γραμμές, την οργάνωση και τη μορφή του, αξίες και νοήματα που συγκροτούνται στο πολιτισμικό γίνεσθαι των κοινωνιών μας (Τσουκαλά, 2014, σ. 33).

Η διαμόρφωση των παιδιών στο υλικό και άυλο περιβάλλον τους

Είναι γεγονός ότι το υλικό περιβάλλον αποτελεί μια συμπυκνωμένη πηγή πληροφορίας, καθώς παρέχει ερεθίσματα μάθησης που προσλαμβάνει και βιώνει το παιδί όταν το χρησιμοποιεί. Το υλικό περιβάλλον προσφέρει συσσωρευμένες πληροφορίες στα παιδιά και μια ευκαιρία επικοινωνίας με το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον (Τρίμη, 2005, σ. 556). Ο χώρος αποτελεί πεδίο διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, στο οποίο τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου αλληλεπιδρούν με τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντός του. Παράλληλα, ο χώρος είναι πλαισιωμένος

από μη υλικά χαρακτηριστικά που συντελούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Γερμανός, 2020, σ. 32-33). Οι συναισθηματικές και κοινωνικές παράμετροι συμβάλλουν επίσης στην αλληλεπίδραση του υποκειμένου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του και δημιουργούν χρηστικές και συμβολικές σημασίες των υλικών στοιχείων (Γερμανός & Γκλούμπου, 2020, σ. 53). Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η συνάρτηση των υλικών με τα μη υλικά χαρακτηριστικά του χώρου, σε συνδυασμό με τις πρακτικές και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων, να αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση (Γερμανός, 2020, σ. 13).

Αξίζει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι τα παιδιά διαθέτουν προσλαμβάνουσες που υπάρχουν μέσα τους εν γένει και με τις οποίες αντιλαμβάνονται τον χώρο. Οι προσλαμβάνουσες αυτές θεωρούνται παράγοντες που αναπόφευκτα διαμορφώνουν μια σχέση με το περιβάλλον (Γκανάτσιου, 2020, σ. 74). Ο Piaget και ο Inhelder¹²⁸ τονίζουν τη σημασία που έχει για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού η απόκτηση εμπειρίας στο υλικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, επειδή δημιουργεί βιώματα που τροφοδοτούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων. Το σύστημα αυτό λειτουργεί μέσα από μηχανισμούς αφομοίωσης, προσαρμογής και ισορροπίας που συνδέουν τον χώρο με τη διαδικασία της ανάπτυξης. Ο βιωμένος σχολικός χώρος διαθέτει όλες αυτές τις ποιότητες και τα χαρακτηριστικά που ενώνουν το υλικό και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον με την προσωπική πολυαισθητηριακή αντίληψη και ψυχολογία, σε σχέσεις λειτουργικής αλληλεξάρτησης (Γεωργιάδου, 2024, σ. 212). Σύμφωνα με τους Vygotsky και Lewin¹²⁹ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο κοινωνικός χαρακτήρας αποτελεί μια εν δυνάμει κοινωνική δομή, μια μινιατούρα της κοινωνίας, μια κοινότητα όπου η μάθηση νοείται ως μια κοινωνική πράξη στο χώρο.

Είναι σαφές ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν αποτελεί το δοχείο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μια κοινωνικοχωρική δομή η οποία είναι συνυφασμένη τόσο με χωρικές όσο και με μη χωρικές πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χαραλάμπους & Ψαθίτη, 2020, σ. 232). Η έννοια της σύνδεσης με τον χώρο μπορεί να εμπεριέχει τη διασύνδεση με το φυσικό όσο και με το κοινωνικό πλαίσιο (Altman & Low, 1992). Τα παιδιά σε ένα χώρο μπορούν να ανακαλύψουν αμέτρητες νέες δυνατότητες και να αναπτύξουν δραστηριότητες στις οποίες να συνδυάζουν τα φυσικά, συμβολικά, κοινωνικά, και πολιτιστικά στοιχεία σε ένα αδιάσπαστο σύνολο. Το παιδί έχει τη δυνατότητα όταν λειτουργεί ως δρων υποκείμενο, να εξερευνά και παρεμβαίνει στον χώρο, μόνο του ή επικοινωνώντας και αλληλεπιδρώντας με άλλους (Γερμανός, 2020, σ. 33).

Είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι ο/η νέος/νέα καλλιεργείται αισθητικά και γίνεται ευαισθητοποιημένο άτομο όχι μόνο συνειδητά από τους δασκάλους αλλά και από το περιβάλλον του, έμπυχο και άψυχο. Άδηλοι και έκδηλοι παράγοντες επηρεάζουν σύμφωνα με τον Παναγιώτη Μιχελή (1976-77, σ. 147-51) την αισθητική αγωγή του παιδιού, όπως το σπίτι, δηλαδή το κτίσμα, η μορφή του, η διάταξη των χώρων του, ο διάκοσμος του, τα έπιπλα και η οικογενειακή ζωή, η πόλη και η πολιτεία, δηλαδή το σχέδιο της πόλης, η μορφή των κτηρίων, τα μνημεία, οι κήποι, τα μουσεία, τα θέατρα. Γενικά η αισθητική αγωγή μπορεί να επηρεάζεται από το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον αλλά και από τις δραστηριότητες,

¹²⁸ Αναφέρεται στον Γερμανός, 2020, σ. 33.

¹²⁹ Αναφέρεται στο, Χαραλάμπους & Ψαθίτη, 2020, σ. 231.

όπως είναι τα ταξίδια, τις επισκέψεις σε μουσεία, σε θέατρα, σε πινακοθήκες, σε μνημεία ή και άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις¹³⁰.

Η σημασία του χώρου στα ελεύθερα και εναλλακτικά σχολεία

Τα ελεύθερα και εναλλακτικά σχολεία όπως αυτά έχουν αναπτυχθεί στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από την Maria Montessori, τον Rudolf Steiner και τον Celestin Freinet, δείχνουν εμπιστοσύνη στο παιδί, σεβασμό στις ικανότητές του, στη φυσική, ψυχολογική και γνωστική του ανάπτυξη, στον ατομικό του ρυθμό, στα ενδιαφέροντά του, στην ανεξαρτησία του και στην προσωπική του ελευθερία, σε συνδυασμό με τον σεβασμό της ελευθερίας των άλλων (Χρονάκη, 2020, σ. 247). Στα εναλλακτικά σχολεία δίνεται μεγάλη σημασία στον χώρο, καθώς θεωρείται ότι το περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Ο χώρος ως δεύτερος παιδαγωγός συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών, τόσο των γνωστικών όσο και των κοινωνικών. Έτσι, οργανώνεται με τρόπο που να ευνοεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη δημιουργική συνεργασία και την αυτόνομη μάθηση. Στα Μοντεσοριανά σχολεία, το περιβάλλον παρέχει ερεθίσματα για να αυτενεργήσει το παιδί, να αναπτύξει πρωτοβουλίες και γνώσεις μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τα υλικά. Στα σχολεία Reggio Emilia το περιβάλλον θεωρείται ως μια εκπαιδευτική συνθήκη και τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν στη διαμόρφωση του (Κακανά, 2020, σ. 144). Στα σχολεία της φύσης και των χρωμάτων οι μαθητές/τριες είναι ελεύθεροι/ες να παίζουν μέσα και έξω από τις τάξεις, ενώ το περιβάλλον έχει προσαρμοστεί κατάλληλα ώστε να αποτελεί χώρο έρευνας και παράλληλα χαλάρωσης και εκτόνωσης. Όπως για παράδειγμα το δάσος δίπλα στο σχολείο Summerhill, το οποίο αποτελεί οργανικό κομμάτι της σχολικής ζωής (Χρονάκη, 2020, σ. 244-249).

Όταν τα παιδιά δημιουργούν «τόπους»

Ο τόπος ορίζεται ως η μικρότερη ανθρωποκεντρική μονάδα χώρου, περιλαμβάνοντας ένα σύνολο από υλικά στοιχεία, δηλαδή εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους, κατασκευές, αντικείμενα και ένα σύνολο από κοινωνικά στοιχεία, δηλαδή σχέσεις, πρακτικές, αναπαραστάσεις και βιώματα που συνδέουν το υποκείμενο με το άμεσο περιβάλλον του (Levy & Lussault, 2003¹³¹. Γερμανός, 2014). Ο τόπος μπορεί να μετατραπεί σε βασικό εργαλείο σύνδεσης του χώρου με τη διαδικασία μάθησης, σε ένα υλικό πεδίο αγωγής (Γερμανός, 2020, σ. 35). Ωστόσο η εκπαίδευση αδυνατεί να καλύψει τις αυθόρμητες και απρόβλεπτες διδακτικές καταστάσεις που αναδύονται από την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού, όπως οι τόποι που διαμορφώνονται από τα ίδια τα παιδιά καθώς αυτά παίζουν (Γερμανός, 2014). Στην πράξη οι καταστάσεις αυτές εμφανίζονται χάρη στην ελευθερία που έχει το παιδί στη σχέση του με τον χώρο, η οποία του επιτρέπει να διαμορφώνει μικροπεριβάλλοντα συσχετισμένα με τα ενδιαφέροντα και τις τάσεις συμπεριφοράς του, να δημιουργεί δηλαδή «τόπους» (Γερμανός, 2014). Ενώ αυτή η δράση ευνοεί

¹³⁰ Αναφέρεται στην Γλυκοφρύδη-Λεοντση, 2006, σ. 315.

¹³¹ Αναφέρεται στους Τσουκαλά & Γερμανός, 2020, σ. 44.

παράλληλα την ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γερμανός & Γκλούμπου, 2020, σ. 54).

Ένας χώρος όταν επενδύεται από αυτές καθαυτές τις δράσεις των παιδιών, προσφέροντας ευκαιρίες συνεργατικής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης που λειτουργούν ως μαθησιακές εμπειρίες, σταδιακά μπορεί να μετατρέπεται σε τόπο, ακολουθώντας τις διαμορφώσεις που δημιουργούνται από τις τροποποιήσεις των υλικών στοιχείων ή και τις σημειολογικές μεταλλάξεις στο πλαίσιο των κινήσεων και περιπλανήσεων του σώματός και της προσωπικής εμπειρίας των παιδιών (Γερμανός, 1997). Η Alison Clark (2010)¹³² αναφέρει ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια ενός συνεργατικού τρόπου εργασίας αποκτούν μια περιβαλλοντική χωρική εγγραμματοσύνη, επειδή οι τόποι που δημιουργούνται από τα ίδια λειτουργούν ως υλικά πεδία αγωγής και περιβάλλοντα μάθησης και όχι ως κενοί χώροι που περιλαμβάνουν τυποποιημένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας, οι οποίες οδηγούν σε περιορισμένες προκαθορισμένες και ανελαστικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα παιδιά έχουν πολλές ιδέες και συχνά βρίσκουν απρόβλεπτες χρήσεις για αντικείμενα και χώρους, δημιουργώντας τόπους που οι ενήλικες δεν είχαν προβλέψει. Επιπλέον οι χώροι που τα παιδιά προτιμούν περισσότερο είναι αυτοί που προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνική συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και δημιουργική εξερεύνηση (Κακανά, 2020, σ. 147).

Οι γεωγραφίες των παιδιών

Η Ειρήνη Μίχα (2020, σ. 423) σχολιάζει ότι τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται ένα έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον με ποικίλες εστιάσεις στις κοινωνικοχωρικές παραμέτρους της παιδικής ηλικίας, αναδεικνύοντας έτσι διαφορετικές χωρικές κλίμακες και διασυνδέσεις, από το σώμα έως το παγκόσμιο, ενώ η πόλη έρχεται στο προσκήνιο ως χώρος κατοίκησης, καθημερινότητας, μελέτης και μάθησης. Ωστόσο, η διδασκαλία στα ελληνικά σχολεία στέκεται διαχρονικά αμήχανη αδυνατώντας να επεξεργαστεί και να ενσωματώσει τον σύνθετο και συγκρουσιακό τρόπο ανάπτυξης και λειτουργίας της πόλης (Μίχα, 2020, σ. 423). Η συζήτηση γύρω από τη σημασία της γεωγραφίας, οι ερμηνείες του χώρου και οι ποικίλες προσεγγίσεις, αναπτύσσονται απομονωμένα μόνο από εξειδικευμένους κλάδους της εκπαίδευσης (Μίχα, 2020, σ. 423).

Σημαντικό μέρος των ερευνών της εξελικτικής ψυχολογίας αφορούν τη σχέση του ατόμου με τον χώρο και συγκροτούν ένα διακριτό πεδίο, τη περιβαλλοντική οικολογική ψυχολογία, όπου η προσέγγιση είναι διεπιστημονική, καθώς η ψυχολογία διασταυρώνεται με το πεδίο της αρχιτεκτονικής, των αστικών σπουδών και της γεωγραφίας. Στο πεδίο της ανθρωπογεωγραφίας, από τη δεκαετία του 1970 και μετά αρχίζει να υπάρχει ενδιαφέρον για το πώς διαμορφώνεται η προσωπική σχέση του παιδιού με το περιβάλλον και ειδικά για το πώς οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας επηρεάζουν τους δεσμούς με τον τόπο (Κατσαβουνίδου, 2023, σ. 81-82). Όλο και περισσότερο ο χώρος εισέρχεται ως παράμετρος στην κοινωνιολογική προσέγγιση του παιδιού και συγκροτεί έναν διακριτό κλάδο, αυτόν των «Γεωγραφιών» του παιδιού. Ένα πολυσυλλεκτικό πεδίο που εστιάζει στη σχέση των παιδιών με τον χώρο, από κοινωνική

¹³² Αναφέρεται στους Γερμανός & Γκλούμπου, 2020, σ. 70.

και γεωγραφική σκοπιά, σύμφωνα με το γεγονός ότι βιώνουν τον κόσμο με πολύ διαφορετικούς τρόπους από ότι οι ενήλικες, άρα και με διαφορετικές προσεγγίσεις (Κατσαβουνίδου, 2023, σ. 94-102).

Το επιστημονικό πεδίο «Γεωγραφίες των παιδιών» συγκροτείται από το 1990 (Μίχα, 2020, σ. 425) στη βάση ενός διεπιστημονικού διαλόγου και προσεγγίσεων της παιδικής ηλικίας, από τον χώρο της γεωγραφίας, τις κοινωνικές επιστήμες, τις πολιτισμικές σπουδές κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της παιδικής ταυτότητας και στη διασταύρωση της με έμφυλες και πολιτισμικές εθνότητες ή και άλλες ακόμη πιο σύνθετες ετερότητες. Όπως έχει υπογραμμίσει και ο Edward Said (1993) κανείς μας δεν είναι εκτός ή πέρα από τη γεωγραφία. Παράλληλα, από τη δεκαετία του 1980 διερευνάται η χωρική εστίαση στην εκπαίδευση (Gruenewald, 2003· Morgan 2000) με επεξεργασίες που φέρνουν στο προσκήνιο τη διαφορετικότητα κάθε τόπου, την εμπειρική σχέση με αυτόν και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενταχθεί η γειτονιά στη διδασκαλία των μαθησιακών πεδίων (Μίχα, 2020, σ. 425). Άλλες μελέτες επισημαίνουν την ιδιαίτερη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, μάθησης και κοινωνικοχωρικής συνοχής (Andre et al., 2012). Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνεται ότι η κοινωνικοχωρική διαλεκτική και η σχεσιακή δομή κάθε τόπου προσδιορίζεται τόσο από την οπτική με την οποία προσεγγίζουμε το εδώ και τώρα στις παιδικές χωρικές εμπειρίες (Pike, 2011) όσο και από τον τρόπο που ερμηνεύουμε τον χώρο μεταξύ τοπικού και παγκόσμιου (Μίχα, 2020, σ. 425). Η γεωγραφία δεν περιγράφει αδιάφορα τους τόπους, αλλά εξετάζει τι μπορεί να κάνει με αυτούς σε εμπειρικό και φαντασιακό επίπεδο.

Η διαμόρφωση της παιδικής αρχιτεκτονικής αντίληψης

Η παιδαγωγική ενδιαφέρεται για το περιβάλλον της πόλης ως τον χώρο που τα παιδιά που μεγαλώνουν σε αυτόν, παρόλα αυτά η αρχιτεκτονική απουσιάζει από το εκπαιδευτικό σύστημα ως μέθοδος. Σκοπός, δεν είναι η διδασκαλία αλλά η αφύπνιση του ενδιαφέροντος και η αυτοδιδασκαλία του μαθητικού κοινού για το περιβάλλον της ζωής του (Κατσαβουνίδου, 2020, σ. 377). Η αρχιτεκτονική, η πολεοδομία, το τοπίο και ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος, συνήθως δεν απασχολούν όσους/ες ασχολούνται με την αισθητική αγωγή, η οποία περιορίζεται συνήθως σε μορφές τέχνης όπως η μουσική, η λογοτεχνία, το θέατρο και η ζωγραφική, με συνέπεια την αδιαφορία ή την αδυναμία ενδιαφέροντος των ενήλικων πλέον ατόμων για το φυσικό περιβάλλον ή ακόμη και για τον ιδιωτικό χώρο κατοικίας, που συνήθως αναβαθμίζει τον τρόπο ζωής τους (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006, σ. 313). Η αρχιτεκτονική και ο σχεδιασμός (design) αν και εντάσσονται στη σφαίρα της τέχνης, σπάνια αποτελούν σημαντικό θέμα στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Παρόλα αυτά η αρχιτεκτονική είναι στενά συνδεδεμένη με την πραγματικότητα, με τη δημιουργία χώρων για τη ζωή και τις δραστηριότητες των ατόμων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να δώσει σε παιδιά δεκάδες ερεθίσματα ώστε να τονώσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, αλλά και να οξύνουν την τρισδιάστατη αντίληψη στη μαθηματική σκέψη και τις δεξιότητες επικοινωνίας μέσα από τη συνεργασία (Κερτεμελίδου, 2020, σ. 403-404). Η αρχιτεκτονική είναι ένα μέσο για να δείξουμε στα παιδιά πλούσιες συνάξεις του ατόμου με τον κόσμο, έτσι ώστε να την κατανοήσουν και να την οικειοποιηθούν ως τρόπο κατοίκησης τους πάνω στη γη και όχι ως ένα απλό καταφύγιο για την προστασία τους από τις καιρικές και περιβαλλοντικές συνθήκες. Τα παιδιά όταν επεξεργάζονται τις

ποιότητες του χώρου, αντιλαμβάνονται τον ρόλο της αρχιτεκτονικής στην εκδίπλωση της σχολικής ζωής. Η αρχιτεκτονική δεν είναι μονάχα τέχνη και κατασκευή, είναι και επιτέλεση κοινωνικής-πολιτισμικής λειτουργίας. Έχει την ικανότητα να αρθρώνει τις εμπειρίες μας και ταυτοχρόνως έχει την υποχρέωση να κάνει ευτυχισμένη τη ζωή των ατόμων (Conenna & Παπαδόπουλος, 2020, σ. 120).

4.4.2. Η συμβολή του συμμετοχικού σχεδιασμού στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού

Το δικαίωμα του παιδιού στη «συμμετοχή»

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις που προέρχονται τόσο από τις θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομητισμού όσο και από της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, το παιδί αντιμετωπίζεται ως δρων και ενεργητικό κοινωνικό υποκείμενο που συγκροτεί νοήματα για τον κόσμο και τη θέση του σ' αυτόν, με βάση την εμπειρία του (Κακανά, 2018). Οι ενήλικες που ασχολούνται με την παιδική ηλικία θα πρέπει να γνωρίζουν ότι τα παιδιά έχουν δικαίωμα ειδικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν (Κακανά, 2018). Ο όρος «συμμετοχή» αντλείται από τις αρχές που υπογραμμίζει η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού¹³³ και αναφέρεται γενικά στη διαδικασία της κατανομής των αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή του καθενός αλλά και της κοινότητας στην οποία ζει κανείς. Είναι το μέσο με το οποίο οικοδομείται μια δημοκρατία και ένα πρότυπο μέσω του οποίου πρέπει να μετριέται η δημοκρατία (Διαμαντούλη & Φουστέρη, 2020, σ. 308· Κακανά, 2018). Η συμμετοχή είναι το θεμελιώδες δικαίωμα της πολιτεότητας, της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της ενθάρρυνσης της ενεργής συμμετοχής του παιδιού ως πολίτη. Έχει σημασία τα παιδιά να διδάσκονται την ενεργή και υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη, έχοντας την ευκαιρία να την εξασκήσουν (Chawla & Heft, 2002). Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας μέσα από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υπογραμμίζει το δικαίωμά τους να εκφράζουν τις απόψεις τους για όλα όσα τους επηρεάζουν και ότι η γνώμη τους πρέπει να λαμβάνεται υπόψη (Κακανά, 2020, σ. 100).

Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών, στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και συγκεκριμένα στο άρθρο 12¹³⁴, αναφέρεται στο «δικαίωμα της συμμετοχής και της ακρόασης». Σύμφωνα με αυτό ορίζεται, πως τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν τις απόψεις τους σε όλα τα ζητήματα που τα αφορούν και πώς αυτές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, αναλόγως της ηλικίας και της ωριμότητάς τους. Ενίοτε οι επαγγελματίες παραβλέπουν αυτό το σημαντικό δικαίωμα, όταν υποθέτουν πως τα παιδιά είναι πολύ μικρά σε ηλικία για να έχουν γνώμη ή συνεκτικές απόψεις. Το 2009, η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών, εξήγησε πως το άρθρο 12 συνδέεται πλέον σε μεγάλο βαθμό με τον όρο «συμμετοχή» την οποία περιέγραψε ως «(...) εξελισσόμενες διαδικασίες που περιλαμβάνουν τον διαμοιρασμό πληροφοριών και τον διάλογο μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, ο οποίος βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά μπορούν να μάθουν πως οι απόψεις τους και εκείνες των ενηλίκων λαμβάνονται υπόψη και διαμορφώνουν τα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών»¹³⁵. Ως «συμμετοχή» ορίζεται «(...) η διαδικασία συμμετοχής στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή μας και την κοινότητα

¹³³ UNICEF, Ιστοσελίδα της Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Παιδιού, <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/CRCIndex.aspx>

¹³⁴ Ο.π.

¹³⁵ Αναφέρεται στο Coram Children's Legal Centre, <https://www.childrenslegalcentre.com/>

στην οποία ζούμε. Είναι το μέσο με το οποίο χτίζεται η δημοκρατία και κριτήριο αξιολόγησης μιας δημοκρατίας» (Hart, 1992, σ. 5).

Αυτό που παρατηρείται είναι ότι η περιθωριοποίηση των παιδιών από τη δημόσια ζωή δε βοηθά στην ανάπτυξη τους σε ενεργούς πολίτες, έτσι τα παιδιά αποτελούν μία μειονότητα αθέατη στον δημόσιο χώρο και εντελώς αμέτοχη στη δημόσια ζωή και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Matthews, 1995). Η συμμετοχή των παιδιών σε λήψεις αποφάσεων αναφορικά με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, αλλά και η προετοιμασία τους στον ρόλο του ενεργού πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία, θεωρείται αναμφίβολα πολύ σημαντική (Βουβουσίρα et al., 2020, σ. 244) και για αυτόν τον λόγο απαιτείται η άμεση ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών σε τέτοιου τύπου κοινωνικές διαδικασίες από μικρή ηλικία (Hart, 1987).

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός

«Ο κυριότερος στόχος του σχεδιασμού είναι να αντιπροσωπεύει τα συμφέροντα διαφόρων ομάδων και να αναζητά την πιο δίκαιη λύση» αναφέρει ο Paul Davidoff (1965). Ο συμμετοχικός σχεδιασμός βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των χρηστών, των ενδιαφερομένων και των κοινοτήτων που επηρεάζονται από ένα συγκεκριμένο σχέδιο, προϊόν ή υπηρεσία. Ο κεντρικός στόχος είναι να ενσωματώνει τις ανάγκες, τις απόψεις, τις απαιτήσεις και τις ιδέες των χρηστών στη διαδικασία σχεδιασμού. Επιπλέον ο συμμετοχικός σχεδιασμός περιλαμβάνει συνεργατικές μεθόδους και εργαλεία που βοηθούν τους σχεδιαστές να αλληλεπιδρούν με το κοινό τους και να αξιοποιούν τη συλλογική τους σοφία. Οι βασικές αρχές του συμμετοχικού σχεδιασμού είναι οι εξής (Keough, 1998):

- Προσέγγιση κάθε κατάστασης με ταπεινότητα και σεβασμό.
- Κατανόηση της δυναμικής της τοπικής γνώσης.
- Αποδοχή των διαφορετικών τρόπων γνώσης και μάθησης που συνυπάρχουν σε μία κοινότητα.
- Αποδοχή των αρχών της οικολογικής βιωσιμότητας.
- Σχέση αλληλεπίδρασης θεωρίας και πράξης.
- Εναγκαλισμός της αβεβαιότητας και αποδοχή του γεγονότος ότι δεν υπάρχουν πάντα συγκεκριμένες απαντήσεις.
- Αναγνώριση της σχετικότητας του χρόνου και της αποτελεσματικότητας, με την έννοια ότι οι αναπτυξιακές διαδικασίες έχουν τους δικούς τους ποιοτικούς χρόνους σε αντίθεση με την πίεση και τους γρήγορους ρυθμούς του σύγχρονου κόσμου.
- Ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας και όχι κατακερματισμός της σε επιμέρους τμήματα, με σκοπό τη διευκόλυνση του σχεδιασμού.
- Συμμετοχή της κοινότητας σε όλες τις διαδικασίες και τις φάσεις του αναπτυξιακού σχεδιασμού.
- Αποδοχή των δημοκρατικών αρχών ενάντια στο ιεραρχικό σύστημα που ισχύει σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής ζωής.

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς, όπως στον σχεδιασμό προϊόντων, στον σχεδιασμό διεπαφών, στον αστικό σχεδιασμό, στην εκπαίδευση και σε άλλες υπηρεσίες. Στην ουσία

στοχεύει στο να δημιουργήσει πιο ευέλικτες, ανθρωποκεντρικές και κοινοτικές λύσεις που θα προσελκύουν και θα ικανοποιούν τους τελικούς χρήστες. Για τον Roger Hart (1992) η συμμετοχή είναι μια διαδικασία κοινών αποφάσεων ατόμων, που επηρεάζουν τη ζωή της κοινότητας στην οποία ζουν.

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός ως εκπαιδευτική πρακτική

Μία από τις βασικές προκλήσεις είναι η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που αναδεικνύουν στην πράξη τον ρόλο του παιδιού ως δρών υποκείμενο, το οποίο συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που το αφορούν. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά είναι τα λιγότερο ακουσμένα μέλη στις κοινωνίες μας. Ταυτόχρονα, υπάρχει η τάση εκ μέρους των ενηλίκων να υποτιμούν την ικανότητα τους ενώ συγχρόνως να τα χρησιμοποιούν σε διάφορες εξωστρεφείς εκδηλώσεις. Τελικά οι περισσότερες δραστηριότητες σχεδιάζονται και διευθύνονται εξ ολοκλήρου από ενήλικες και τα παιδιά αξιοποιούνται ενεργώντας σε προκαθορισμένους ρόλους (Κακανά, 2020, σ. 144). Τα παιδιά καταλήγουν να έχουν περιορισμένες δυνατότητες και ευκαιρίες να εκφράσουν τις ανάγκες τους και να ακουστούν. Η «φωνή» τους έμμεσα εκφράζεται μέσω των ενηλίκων που τα εκπροσωπούν.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές δομημένων πλαισίων μάθησης, οι καθημερινές άτυπες σχέσεις και η συμβολική δημιουργικότητα που μπορεί να αναπτύσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, συνυφάνονται στο πλαίσιο του συμμετοχικού σχεδιασμού, αποκαλύπτοντας δυνατότητες μετασχηματισμού της σχέσης των παιδιών-ενηλίκων. Έτσι, αναδεικνύεται τελικά ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολυτροπική έκφραση και η πολυφωνία, στην ενίσχυση της συλλογικής συμβολικής και βιωματικής αλληλεξάρτησης των παιδιών με τον περιβάλλον τους και των ατόμων γύρω τους (Πατσαρίκα, 2020, σ. 197). Όπως αναφέρει ο Γερμανός (2010) η συμμετοχική εμπειρία δεν είναι απλώς μια μέθοδος ή ένα σύνολο μεθοδολογιών αλλά μια νοοτροπία και μια στάση. Η συμμετοχή αντιστοιχεί σε ένα σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ουσιαστικά στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού (Γκέσιου & Σακελαρίου, 2020, σ. 283). Έτσι το προϊόν του σχεδιασμού είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στους τελικούς αποδέκτες, στην προκειμένη περίπτωση στους κύριους χρήστες των χώρων, δηλαδή στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί τελικά αποτελούν τα κύρια μέρη μιας συλλογικής προσπάθειας (Στρατηγέα, 2015). Σκοπός είναι η μετατόπιση, από την παθητική στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και η ενεργοποίησή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Γκέσιου & Σακελαρίου, 2020, σ. 297).

Η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών

Ο Sherry Arnstein (1969) πρότεινε τη «Σκάλα της συμμετοχής» των πολιτών, για να αναλύσει πώς τα άτομα μπορούν να συμμετέχουν δημιουργικά στον σχεδιασμό και τη λειτουργία δημόσιων προγραμμάτων. Στη συνέχεια ο Hart (1997) προσαρμοσε αυτή την ιδέα στον χώρο της εκπαίδευσης. Η κεντρική ιδέα της «Σκάλας συμμετοχής» είναι πως αν τα παιδιά και οι νέοι μνηθούν στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να οργανώνουν και να ελέγχουν τη μαθησιακή τους πορεία, θα συνεχίσουν την ίδια

πορεία ως ενεργοί πολίτες. Αναλυτικότερα οι βαθμίδες συμμετοχής των παιδιών στον σχεδιασμό, από τον ελάχιστο στον μέγιστο βαθμό σύμφωνα με τον Hart¹³⁶ είναι οι εξής:

1. Χειραγώγηση ή εξαπάτηση. Η χειραγώγηση αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου οι ενήλικες χρησιμοποιούν καταχρηστικά τα παιδιά για να μεταδώσουν τα δικά τους μηνύματα.
2. Διακοσμητικός ρόλος παιδιών. Όταν τα παιδιά ντύνονται ανάλογα, για παράδειγμα με στολές, προωθώντας έναν σκοπό, χωρίς να τον γνωρίζουν ή να είναι ενημερωμένα για το περιεχόμενο της εκδήλωσης.
3. Προσχηματικός λόγος, συμβολική συμμετοχή (μειονοτήτων). Μια επιλεγμένη ομάδα μαθητών/τριών (πιθανώς μειονότητα) οι οποίοι/ες εκπροσωπούν τον σκοπό τους χωρίς να έχουν λόγο και χωρίς προετοιμασία.
4. Οι ενήλικες ενημερώνουν και αναθέτουν εργασίες στους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν το σκοπό χωρίς να μπορούν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν.
5. Οι ενήλικες ακούν τους/τις μαθητές/τριες και οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη. Τα προγράμματα σχεδιάζονται από ενήλικες και μπορούν να εμπεριέχουν το στοιχείο της συμμετοχής, αν τα παιδιά κατανοήσουν τη διαδικασία.
6. Ενήλικη πρωτοβουλία και κοινές αποφάσεις με μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες συζητούν και συναποφασίζουν για την υλοποίηση της δραστηριότητας.
7. Πρωτοβουλία και διαχείριση από τους/τις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες έχουν μια ιδέα και την εκφράζουν, στη συνέχεια παίρνουν την πρωτοβουλία και την υλοποιούν.
8. Πρωτοβουλία των μαθητών/τριών σε κοινές αποφάσεις με ενήλικες. Εκκίνηση και διαχείριση του προγράμματος σε συνεργασία με τους ενήλικες. Συναποφασίζουν και υλοποιούν.

Παρατηρούμε ότι η πραγματική συμμετοχή ξεκινάει στην πέμπτη βαθμίδα της σκάλας, όταν οι απόψεις των παιδιών ακούγονται και στη συνέχεια αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινότητά τους, ενώ έχουν ενημερωθεί και κατανοήσει τους ακριβείς στόχους και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ταυτόχρονα είναι ελεύθερα να συμμετέχουν με τη θέλησή τους στις δράσεις. Στις υψηλότερες βαθμίδες της σκάλας συμμετοχής, τα παιδιά προτείνουν και διαχειρίζονται μόνο τους προγράμματα στα οποία μπορεί να προσκαλέσουν και ενήλικες για να συμμετέχουν και να συνεργαστούν μαζί τους (Σακελλαρίου et al., 2020).

Παιδικά προγράμματα συμμετοχικού σχεδιασμού

Η συμμετοχή των παιδιών στην παρατήρηση, τον σχεδιασμό και τη δημιουργία περιβαλλόντων, εσωτερικών και εξωτερικών χώρων, αλλά και στον σχεδιασμό (design), αποτελεί πλέον μια περιοχή με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για μελλοντική έρευνα (Clark, 2003). Ωστόσο, ελάχιστες είναι στην Ελλάδα οι μελέτες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά οικοδομούν και συμμετέχουν ενεργά στην κατανόηση χωρικών και αρχιτεκτονικών εννοιών (Γκέσιου & Σακελαρίου, 2020, σ. 283). Εξετάζοντας σε παγκόσμιο επίπεδο το πλαίσιο ενδιαφέροντος της συμμετοχής των παιδιών στον σχεδιασμό των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού, έχει εξελιχθεί ένα ευρύ

¹³⁶ Αναφέρεται στους Σακελλαρίου, et al., 2020.

φάσμα μοντέλων συμμετοχής των παιδιών (Γκέσιου & Σακελαρίου, 2020, σ. 283). Ορισμένα από αυτά είναι:

- Children's voice. Επιχειρεί να μετασηματίσει τα αστικά περιβάλλοντα μέσω των ιδεών των ίδιων των παιδιών προκειμένου να ενισχύσει την ποιότητα της ζωής τους. Τέτοιου είδους project συνήθως χρησιμοποιούν ως εργαλείο τους, τα συμβούλια των παιδιών (Tonucci & Rissoto, 2001).
- Children by design. Τα παιδιά ως ενεργοί σχεδιαστές προτείνουν σχεδιαστικές ιδέες που διαφέρουν ή είναι και καλύτερες από αυτές που προτείνουν οι ενήλικες. Χρησιμοποιώντας αυτή την προσέγγιση σχεδιαστές και ερευνητές εισάγουν τα παιδιά στο σχεδιασμό παιδότοπων, κοινοτήτων ή σχολείων (Francis & Lorenzo, 2002).
- Social scientists for children. Είναι μια μέθοδος συμμετοχής (Francis & Lorenzo, 2002) όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν και εκτιμούν την αξία του περιβάλλοντος της γειτονιάς και τις καθημερινές τους εμπειρίες σε έναν τόπο.
- CARE- Connecting Art with Real life issues¹³⁷. Πρόκειται για ένα ευρωπαϊκό ερευνητικό χρηματοδοτούμενο έργο που αφορά την ενίσχυση της εικαστικής αγωγής με την ενσωμάτωση στοιχείων της αιεφόρου ανάπτυξης, προωθώντας την κριτική σκέψη, τον δημιουργικό αναστοχασμό, και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Έχει στόχο τη γεφύρωση της μάθησης μεταξύ σχολείου και πραγματικού κόσμου, προετοιμάζοντας έτσι τους μαθητές για τη ζωή.
- Design with children. Μια ομάδα παιδιών εργάζονται μαζί με τεχνικό προσωπικό, όπως αρχιτέκτονες, πολεοδόμοι, περιβαλλοντολόγοι, σχετικά με τον περιβαλλοντικό σχεδιασμό (Tonucci & Rossoto 2001).
- Design lab for kids. Στοχεύει να βρει διαφορετικούς τρόπους θέασης του κόσμου μέσα από τον σχεδιασμό (design) που παράγουν τα παιδιά¹³⁸.

Η σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους

Μελετώντας τη βιβλιογραφία είναι σαφές ότι το υπαίθριο βιωματικό παιχνίδι συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Παρόλα αυτά, η επαφή με την ύπαιθρο είναι συχνά περιορισμένη για τα περισσότερα παιδιά στη σύγχρονη πόλη, αλλά και οι ευκαιρίες για να ασχοληθούν ενεργά με το περιβάλλον μειώνονται ραγδαία εξαιτίας του αστικού σχεδιασμού και του λιγότερου ελεύθερου χρόνου (Gray & Martin, 2012). Η ενασχόληση με τα ψηφιακά περιβάλλοντα και παιχνίδια, την τηλεόραση και το διαδίκτυο γενικά, έχουν περιορίσει την άμεση έκθεση των παιδιών στη φύση (Lloyd & Gray, 2014). Οι ευκαιρίες τους για πραγματικά ελεύθερο παιχνίδι στην πόλη μειώνονται επίσης λόγω των κοινωνικό-πολιτισμικών παραγόντων όπως ο φόβος για την ασφάλεια τους, η υπερπροστατευτικότητα των γονέων και το φορτωμένο πρόγραμμα εξωσχολικών δραστηριοτήτων, καταλήγοντας τελικά στην αναζήτηση κοντινών χώρων παιχνιδιού με σαφή όρια και κανόνες ασφαλείας (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2020, σ.

¹³⁷ CARE-full. Connecting art with real life issues, <https://carefull.web.auth.gr/>

¹³⁸ Αναφέρεται στο, Design lab for kids | Ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την ενότητα επιστημών και τεχνών. Το πρόγραμμα υλοποιείται στην Ελλάδα, <https://www.auth.gr/news/24552/>

494). Σε λιγότερο φοβισμένες εποχές, το να παίζεις χωρίς επίβλεψη σε εξωτερικούς χώρους, η εξερεύνηση της φύσης, το σκαρφάλωμα στα δέντρα και η συλλογή φυσικών αντικειμένων θεωρούνταν παιχνίδι. Επιπλέον τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα πλέον, να παρατηρήσουν τις μεταβολές στο αστικό τοπίο της γειτονιάς τους όπως γινόταν παλαιότερα. Οι ερευνητές/τριες που μελετούν τις συνέπειες της έλλειψης ελεύθερου παιχνιδιού, κάνουν λόγο για διαταραχές στη ψυχική υγεία και στην ανάπτυξη των παιδιών. Η απουσία ελεύθερου παιχνιδιού μπορεί να διαταράξει τους μηχανισμούς ρύθμισης των συναισθημάτων των παιδιών και κατά συνέπεια να επηρεάσει τις σωματικές, κοινωνικές και γνωστικές τους ικανότητες (Lester & Russell, 2008). Ενώ σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2011, έδειξε πως τα παιδιά που έπαιζαν καθημερινά σε εξωτερικούς χώρους με βλάστηση, ήταν πιο ήρεμα, πιο συγκεντρωμένα και πιο χαλαρά (Taylor & A.-Kuo Frances, 2011).

Η γενική διαπίστωση, είναι ότι το ελεύθερο παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν και να εξερευνήσουν ελεγχόμενα τα περιβάλλοντα, με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθησή τους και την ίδια στιγμή αναπτύσσουν στρατηγικές που θα χρειαστούν για να αντιμετωπίσουν σε μελλοντικές προκλήσεις ή δυσκολίες. Η ελευθερία και η ευχαρίστηση που νιώθουν στο παιχνίδι στο περιβάλλον, ενθαρρύνει τα παιδιά να γίνουν πιο τολμηρά, πιο δημιουργικά και πιο ανθεκτικά στο ρίσκο και το άγχος (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2020, σ. 495). Οι υπαίθριοι χώροι φαίνεται να εμπνέουν τα παιδιά να παίζουν με πολύ διαφορετικούς τρόπους από αυτούς που συνηθίζουν στους στατικούς παραδοσιακούς χώρους παιχνιδιού των αστικών κέντρων. Η ποικιλομορφία του φυσικού περιβάλλοντος και η αίσθηση ότι μπορούν να επιδράσουν πάνω στον χώρο και τα υλικά του, οξύνουν τις αισθήσεις των παιδιών, απελευθερώνουν τη φαντασία τους και αυξάνουν τη διάθεσή τους για πειραματισμό και δημιουργία (Clements, 2004). Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά προτιμούν να παίζουν σε φυσικά περιβάλλοντα που μπορούν να κινηθούν ελεύθερα, αξιοποιώντας στο παιχνίδι τους τα ποικίλα ερεθίσματα που προσφέρει η φύση (Shakell et al., 2008).

Αυτοσχέδιοι χώροι παιχνιδιού και περιπέτειας από παιδιά

Σημαντικό στοιχείο μετάβασης από την προβιομηχανική στην αστική κοινωνία, ήταν η βαθμιαία εσωτερικοποίηση της ζωής και ταυτόχρονα των παιδιών, η οποία επηρέασε όσο τίποτε άλλο το παιχνίδι τους (Ntolto, 2000). Στα αστικά διαμερίσματα εμφανίζεται η ανάγκη να απασχοληθεί το παιδί με παιχνίδια, μια ανάγκη που έχει πλέον οδηγήσει τον δυτικό κόσμο στην απίστευτη έξαρση της βιομηχανίας του προκατασκευασμένου παιχνιδιού, συνεπικουρούμενη από τη διαφήμιση. Πρόκειται για μια σημαντική αλλαγή στην πρακτική έκφραση για στην υλική μορφή του παιδικού παιχνιδιού (Κατσαβουνίδου, 2023). Στο περιβάλλον της προβιομηχανικής κοινωνίας, η κάθε ενέργεια του παιδιού αναγνωρίζεται ως κοινωνική δραστηριότητα, το παιδί βρίσκεται συνεχώς θα λέγαμε στην επικείμενη ζώνη ανάπτυξης μέσω της εγγύτητας του με άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά στις αγροτικές περιοχές παίζουν, κάνοντας κάτι που αποτελεί μέρος της εργασίας στην οποία όλα τα μέλη της οικογένειας συμμετέχουν, όπως το μάζεμα των καρπών το οποίο είναι και μια ευκαιρία για σκαρφάλωμα στα δέντρα. Η ίδια η φύση είναι αστείρευτη πηγή αντικειμένων προς τέρψη. Τα παιδιά μαθαίνουν από τη διαντίδραση με τα στοιχεία της φύσης, διότι η σχέση ανθρώπου-παιδιού-φύσης είναι άμεση και

καθοριστική για τη ζωή τους (Τεντοκάλη-Σκούρτη, 1988). Η γενική διαπίστωση είναι ότι όσο οι πόλεις αναπτύσσονται τόσο αυξάνονται οι βαρετοί χώροι παιχνιδιού (Hart, 2002).

Παρόλα αυτά, σημαντικοί παιδαγωγοί και αρχιτέκτονες του προηγούμενου αιώνα ενίσχυσαν την ιδέα του υπαίθριου παιχνιδιού. Η πρώτη κατασκευή παιχνιδιού τοποθετήθηκε από τον Froebel στο νεοϊδρυθέν νηπιαγωγείο που ο ίδιος δημιούργησε ως θεσμό. Στην αυλή του νηπιαγωγείου, κατασκευάστηκε η πρώτη αμμοδόχος. Η αμμοδόχος, μπορεί να θεωρηθεί ως η πρώτη εμφάνιση οργανωμένου χώρου παιχνιδιού (Κατσαβουνίδου, 2023, σ. 51). Ακολουθεί ο Carl Theodor Sorensen με τις αυτοσχέδιες παιδικές χαρές από άχρηστα υλικά, επιχειρώντας να μετατρέψει το καθεστώς του πάρκου από αντικείμενο αισθητικής ενατένισης, σε ενεργό χώρο συμμετοχικής αναψυχής. Ο ίδιος παρατήρησε ότι τα παιδιά έλκονταν από εργοτάξια και μάντρες και έτσι πρότεινε έναν χώρο με οικοδομικά υλικά, πεταμένα αντικείμενα και εργαλεία, που να επιτρέπεται στα παιδιά να κατασκευάσουν τον δικό τους παιδότοπο, σύμφωνα με τις δικές τους ιδέες και με σκοπό την ευχαρίστηση τους (Kozlovsky, 2008). Η ιδέα του Sorensen μας λέει ο Roy Kozlovsky (2008) δοκιμάστηκε για πρώτη φορά το 1943 κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, στο πλαίσιο ενός προγράμματος κοινωνικής πρακτικής στο Έμντρουπ της Κοπεγχάγης. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού σε εκείνη τη δύσκολη συγκρουσιακή εποχή, θεωρήθηκε ότι απέτρεπε τα παιδιά από το να περιπέσουν στο περιθώριο, απασχολώντας τα με ένα εποικοδομητικό παιχνίδι μέσα από τη δημιουργική εκτόνωση. Τα καθημερινά διλήμματα, όπως το τι θα χτιστεί και τι θα κατεδαφιστεί, ο διαμοιρασμός των εργαλείων και των οικοδομικών υλικών, ο τρόπος ειρηνικής επίλυσης των διαφωνιών και των καυγάδων, ήταν υπόθεση των ίδιων των συμμετεχόντων. Άλλωστε, αυτό το παιχνίδι σχεδιάστηκε για να ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεγγύη μέσω μιας δημοκρατικής πρακτικής της αυτοδιοίκησης. Ο Sorensen αποκαλούσε αυτά τα μέρη «skrammellegepladser» δηλαδή «Παιδικές χαρές σκουπιδιών» (Gutman & de Coninck-Smith, 2008). Έτσι η «παιδική χαρά σκουπιδιών» μετατρέπεται σε μια αφήγηση για τη μεταπολεμική ανοικοδόμηση, ως θεραπευτική διαδικασία. Η ειδοποιός διαφορά σε αυτήν την περίπτωση του αυτοσχέδιου παιχνιδότοπου, είναι ότι ενώ στην κοινή παιδική χαρά ο εξοπλισμός καθορίζει τη δραστηριότητα εμπλέκοντας το παιδί μέσα από μια σωματική ευχαρίστηση που είναι ουσιαστικά κινητική αλλά και παθητική, στη μεταβλητή παιδική χαρά, το νόημα και η χρήση του εξοπλισμού καθορίζεται από το παιδί και η ευχαρίστηση που προκαλεί, προέρχεται από την κυριαρχία και τον χειρισμό του περιβάλλοντος (Kozlovsky, 2008).

Τα παιχνίδια περιπέτειας εμφανίζουν μια εκπληκτική ποικιλομορφία στη σύστασή τους καθώς διαμορφώνονται συνεχώς και με βάση πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Όπως, το είδος του οικοπέδου, τα διαθέσιμα υλικά, αλλά κυρίως τις επιθυμίες και τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών. Η διαμόρφωση αυτή αφορά κυρίως τις ανθρώπινες σχέσεις όλων εκείνων που με κάποιον τρόπο εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία κατασκευής, δηλαδή τα παιδιά, τους γονείς, τους κατοίκους γύρω από το οικόπεδο και του/της συντονιστή/στριας (Διαμαντούλη & Φουστέρη, 2020, σ. 306-307).

Σε συνέχεια αυτής της κεντρικής ιδέας των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, ο Aldo Van Eyck μεταμόρφωσε με τις κατασκευές του το μεταπολεμικό τοπίο της πόλης στο Άμστερνταμ, αφού καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό την καθημερινή ζωή των παιδιών που μεγάλωσαν εκεί (Κατσαβουνίδου, 2023). Αντιμετώπισε τον σχεδιασμό με ιδιαιτερότητα, έτσι που δεν μπορεί να βρεθεί ο ίδιος χώρος δύο φορές. Χρησιμοποίησε στοιχεία με τα οποία κάθε φορά δημιουργούσε μια νέα σύνθεση βασισμένη στη συγκεκριμένη

τοποθεσία. Για τον Van Eyck η παιδική χαρά αποτελεί έναν τόπο «κόμβο» στην κλίμακα της γειτονιάς, ικανό να δημιουργήσει διαδικασίες διαλόγου και σχεδιασμού. Στις κατασκευές του Van Eyck λείπουν τα τυπικά παιχνίδια, όπως τσουλήθρα, κούνια, τραμπάλα. Ο χώρος ζωντανεύει από τους ίδιους τους χρήστες, δηλαδή τα παιδιά που τον χρησιμοποιούν δημιουργικά, ακριβώς γιατί οι κατασκευές του δεν προδιαγράφουν συγκεκριμένη λειτουργία (Κατσαβουνίδου, 2023). Χαρακτηριστικά μπορούμε να πούμε ότι οι παιδότοποι του Van Eyck είναι σχεδιαστικές ασκήσεις στη λιτότητα και την ταπεινότητα. Οι συνθέσεις του βασίζονταν σε απλά γεωμετρικά σχήματα είχαν ένα κυβιστικό λεξιλόγιο, όπως κλειστά σχήματα (Κύλος, τετράγωνο, εξάγωνο) που αντιπαρατίθεντο με γραμμικά στοιχεία, όπως δικούς αναρρίχησης, καθώς και σημειακά στοιχεία. Αργότερα πρόσθεσε τρισδιάστατες κατασκευές, όπως ημισφαιρικά πλαίσια αναρρίχησης και συμπαγή «βουνά». Η ιδιοφυΐα της απλότητάς τους έγκειται στο ότι τα αντικείμενα αυτά ήταν τίποτα από μόνα τους, αφήνοντας τη φαντασία του παιδιού να τα χρησιμοποιήσει με επινοητικότητα. Σε αντίθεση με τα παιχνίδια που συναντάμε στις παραδοσιακές χαρές στα οποία το παιδί μπορεί να παραμείνει ακίνητο ενώ το όργανο εκτελεί την κίνηση, οι κατασκευές του Van Eyck ενεργοποιούν την κίνηση των παιδιών (van Eyck et al., 1962/2008).

Τα αντικείμενα στο παιγνιώδες πεδίο δράσης

Σε έρευνα που έγινε, διαπιστώθηκε ότι η προσθήκη χαλαρών υλικών στο πλαίσιο παιχνιδιού ενθαρρύνει τα παιδιά να εμπλακούν στο εποικοδομητικό παιχνίδι, χτίζοντας χώρους και παίζοντας μέσα σε αυτούς (Maxwell et al., 2008). Όταν αναφερόμαστε σε ένα πεδίο παιχνιδιού αναφερόμαστε σε μια ειδική ενότητα ενός χώρου και χρόνου όπου υπάρχει σε μίαν υπόσταση παράλληλα με την πραγματική, αλληλεπικαλύπτοντας την και συνάμα διαχωριζόμενη από αυτήν. Στα συστατικά αυτού του πεδίου παιχνιδιού, εκτός από τον χρόνο και τον χώρο ανήκουν και τα διάφορα «apparatus ludens» αντικείμενα δηλαδή που λειτουργούν σαν μηχανισμοί οι οποίοι πυροδοτούν τα ένστικτα του παιχνιδιού (Διαμαντούλη & Φουστέρη, 2020, σ. 304). Αυτά τα αντικείμενα ενθαρρύνουν διάφορους τύπους παιχνιδιού μεταξύ των παιδιών, είναι υποστηρικτικά και ευέλικτα, επιτρέποντας τους να τα προσαρμόσουν στο παιχνίδι τους με βάση τις ικανότητες και τις προτιμήσεις τους (Neill, 2013). Τα αντικείμενα αυτά αναφέρονται σε ρυθμιζόμενα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους μέσω της εφεύρεσης και του πειράματος, μπορούν να μετακινηθούν, να μεταφερθούν, να συνδυαστούν, να επανασχεδιαστούν, να παραταχθούν, να αποσυναρμολογηθούν και να συναρμολογηθούν με πολλαπλούς τρόπους. Ένας κατάλογος με αντικείμενα-υλικά διαφορετικών τύπων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις παιδικές χαρές συμπεριλαμβανομένων φυσικών και συνθετικών επιλογών, είναι: Ανακυκλωμένα ελαστικά, πέτρες, κοχύλια, παλέτες, κούτσουρα, κορμοί, ξύλα, κιβώτια, κουβάδες, σωλήνες, άμμος, υδρορροές, χαλίκια, πλακάκια, νερό, ανταλλακτικά αυτοκινήτων, σωλήνες PVC, φύλλα, βότσαλα, κουκουνάρια, σχοινιά, σπόροι, χαρτόνια, πλαστικά μπουκάλια, υφάσματα, μουσαμάδες, πλέγματα, τούβλα, κιμωλίες (Neill, 2013)¹³⁹.

Η επιλογή των υλικών στους χώρους που προορίζονται για ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι τυχαία, βασίζεται στη «Θεωρία των ανοιχτών μετακινούμενων υλικών» (Theory of loose parts) του αρχιτέκτονα Simon Nicholson (1971) ο οποίος υποστήριξε ότι η δημιουργικότητα και η επινοητικότητα των παιδιών είναι

¹³⁹ Αναφέρεται στον Nicholson, 1972.

ευθέως ανάλογες του αριθμού και του είδους των μεταβλητών που βρίσκονται μέσα σε ένα περιβάλλον. Η ποικιλία στα σχήματα, στην υφή, στο μέγεθος και στη χρήση των μεταβλητών υλικών, ενθαρρύνουν αυθόρμητα αμέτρητους συνδυασμούς, πειραματισμούς και συνθέσεις και κατ' επέκταση τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Χώροι με μεταβλητά υλικά επιτρέπουν επίσης την αλλαγή, συμβολική και πραγματική και για το λόγο αυτό γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά ως περιβάλλοντα που μπορούν να ασκήσουν έλεγχο και που ταυτόχρονα τους ανήκουν (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2020, σ. 496).

4.5. ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΩΣ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΙΑ. ΣΧΟΛΕΣ ΜΕ ΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο μελετώνται τρεις περιπτώσεις εκπαίδευσης οι οποίες εμπνέουν αυτή την έρευνα στο μαθησιακό επίπεδο και αφορούν την αισθητική και την παιγνιώδη μάθηση, τη δημιουργικότητα, την πολυτροπική έκφραση και τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον. Ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση, ο Friedrich Froebel είδε το παιδί ως μια αυτόνομη οντότητα η οποία αναπτύσσεται με αυτενέργεια για να φτάσει σταδιακά στην αυτοπραγμάτωση μέσα από το περιβάλλον του. Ο Froebel είναι ο πρώτος παιδαγωγός που εντάσσει το παιχνίδι δυναμικά στο πρόγραμμα σπουδών. Στη συνέχεια διερευνάται η προσχολική και πρώτη σχολική περίοδος στα σχολεία Reggio Emilia, η μέθοδος του αναδυόμενου προγραμματισμού, η πολυτροπική έκφραση και η δημιουργικότητα μέσα από τις πολλές γλώσσες έκφρασης, τα σχέδια εργασίας (projects), η σχέση των μικρών παιδιών με τον χώρο αλλά και το προφίλ του/της εκπαιδευτικού ως ερευνητή/τρια. Τέλος φτάνουμε στην ακαδημία του Bauhaus και στη σύνδεση της τέχνης και της τεχνικής για να οδηγηθούμε στη μελέτη του σχεδιασμού (design) ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά και στην παιγνιώδη, αισθητηριακή και ενσώματη παιδαγωγική του Johannes Itten. Αυτές οι τρεις σχολές εκπαίδευσης προκαλούν το ενδιαφέρον γιατί διδάσκουν με την ίδια φιλοσοφία και με παρόμοιες μεθόδους, απευθυνόμενες ταυτόχρονα σε διαφορετικές ηλικίες. Χρησιμοποιώντας δηλαδή μεθόδους οι οποίες βασίζονται στις αισθήσεις, στο παιχνίδι, στον σχεδιασμό και στη δημιουργία με διαφορετικούς τρόπους έκφρασης.

Οι σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών που εξετάζονται σε αυτές τις σχολές δεν είναι τυχαίες, καθώς ο Itten υπήρξε μαθητής του Froebel και δίδασκε σε δημοτικό σχολείο πριν ασχοληθεί με την εκπαίδευση στην ακαδημία του Bauhaus. Το γεγονός ότι ο Itten ήταν δάσκαλος σε μικρά παιδιά πριν γίνει καθηγητής, ίσως εξηγεί την παιγνιώδη διδασκαλία του στο Bauhaus. Σύμφωνα με τον Itten (1963) το πρώτο του καθήκον στο μάθημα του στην Ακαδημία, ήταν να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις και τα ξεχωριστά χαρίσματα των σπουδαστών/στριών, σαν μια προσπάθεια επιστροφής στη σκέψη και την αντίληψη των παιδιών, χωρίς προκαθορισμένες συνταγές. Ο Itten έχει αναφέρει ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας του επηρεάστηκαν από την εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού που πρέσβευε ο Froebel και αποκαλύπτει λέγοντας ότι «(...) το παιχνίδι γίνεται χαρά, η χαρά γίνεται δουλειά, η δουλειά γίνεται παιχνίδι» (Itten, 1963).

4.5.1.Η παιδαγωγική του Friedrich Froebel

Το σύγχρονο κίνημα του νηπιαγωγείου, η αυτοδραστηριότητα και το παιχνίδι

Ο Friedrich Froebel υπήρξε μία από τις πιο σημαντικές προσωπικότητες στον χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας και δημιουργός ενός από τα πιο πρωτοποριακά εκπαιδευτικά συστήματα, ιδρύοντας το

σύγχρονο «Κίνημα του νηπιαγωγείου». Η εφεύρεση του Froebel για το νηπιαγωγείο ήταν ουσιαστικά μια σύνθεση ιδεών των, Johann Gottlieb Fichte¹⁴⁰, Johann Heinrich Pestalozzi¹⁴¹ και Jean-Jacques Rousseau¹⁴². Για τον Froebel κρίνεται απαραίτητο το παιδί να αποκτήσει συνείδηση του εαυτού του στην προσωπική του δραστηριότητα, όπως επίσης δεξιότητες για την εύρεση λύσεων σε προβλήματα αλλά και τη χαρά της ελεύθερης δημιουργίας (Χαρίτος, 1998). Ο Froebel ανέπτυξε μια θεωρία παιχνιδιού, βασισμένη σε αυτό που πίστευε ότι ήταν η φυσική ανάγκη του κάθε παιδιού.

Η παιδαγωγική του Froebel ξεκίνησε από την πνευματική κίνηση του ρομαντισμού και του ιδεαλισμού, από τις φιλελεύθερες ιδέες στα δημοκρατικά κινήματα και τις απόψεις τους για τις μεταρρυθμίσεις. Για τον Froebel ο κόσμος είναι μια πολυσήμαντη ολότητα, ενώ ο σκοπός της αγωγής είναι να οδηγήσει τον άνθρωπο σε συμφωνία και αρμονία με τον κόσμο (Πανταζής, 1997). Πίστευε ότι η ζωή στο σύμπαν είναι ενιαία και ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη ως σύνολο, θεμελιώνεται πάνω στον νόμο της ενότητας. Η έννοια της «εσωτερικής σύνδεσης» αποτέλεσε κομβικό σημείο στη θεωρητική θεμελίωση του φρομπελιανού συστήματος. Η δυνατότητα αμοιβαίας σύνδεσης όλων των πραγμάτων, παρά την ποικιλία και διαφοροποίηση των επί μέρους στοιχείων και η ενότητα που επιτυγχάνεται μέσα από το συγκερασμό των αντιθέσεων, υπήρξε η κυρίαρχη δύναμη στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής του Froebel, που έχοντας δεχτεί την επίδραση του Hegel, σκεφτόταν με όρους εγγελλιακής διαλεκτικής, «φύση-άνθρωπος-Θεός» (Χατζηστεφανίδου, 2008). Στη φιλοσοφία του Froebel είναι σημαντικό για το παιδί να μπορεί να αναγνωρίζει τη συμφωνία της διανοητικά οργανικής σύνδεσης του με τον υλικό κόσμο (Κοκκινάκη, 2022).

Η πεποίθησή του Froebel ήταν ότι ένα παιδί έπρεπε να είναι ενεργό και να ασχολείται ουσιαστικά, μέσα από την τόνωση της εθελοντικής αυτό-δραστηριότητας, οδηγώντας έτσι στην ανάπτυξη των προτερημάτων και των δεξιοτήτων που το καθιστούν ικανό να κάνει μια αόρατη ιδέα πραγματικότητα (Κιαμίλη et al., 2007). Ο Froebel στήριζε έντονα το ζήτημα της αυτοδραστηριότητας, δηλαδή την αυθόρμητη δραστηριότητα κατά την οποία το παιδί διενεργεί με τη δική του παρόρμηση, τα κίνητρα, την αυτενέργεια. Είναι η αυτοπραγμάτωση μέσα από την οποία μαθαίνει για τον εαυτό του, καθώς και για τη ζωή γύρω του (Kumar, 2008).

Ο Froebel ήταν πεπεισμένος ότι μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά εξέφραζαν τις ενδόμυχες σκέψεις και ανάγκες τους (Κιαμίλη et al., 2007). Πίστευε ότι το παιδί καθώς παίζει, εξωτερικεύει τον ψυχικό του κόσμο και έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον και τις αισθήσεις που του προκαλεί, έτσι επιτυγχάνεται μια πολιτιστική επικοινωνία και κοινωνικοποίηση. Η ανταμοιβή της ενασχόλησης με το παιχνίδι έχει να συνεισφέρει σε πολλαπλά επίπεδα, όπως ότι το παιδί θα αρχίσει να κατανοεί τόσο τις εσωτερικές όσο και εξωτερικές ιδιότητες των πραγμάτων. Το παιχνίδι αποτελεί για τον Froebel μια βιολογική αναγκαιότητα η οποία προσφέρει ευτυχία και διευκολύνει τη διερεύνηση και τη διαδικασία της κατανόησης (Meta, 2015). Για παράδειγμα με τη βοήθεια των παιχνιδιών το παιδί μπορεί να

¹⁴⁰ Γερμανός φιλόσοφος και ιδρυτική φιγούρα του γερμανικού ιδεαλισμού, που αναπτύχθηκε από τα θεωρητικά και ηθικά κείμενα του Immanuel Kant.

¹⁴¹ Επιτέθηκε σθεναρά στην ιδέα της συμβατικής εκπαίδευσης. Πίστευε πως οι έμφυτες δεξιότητες των παιδιών έπρεπε να αναπτύσσονται σε αρμονία με τη φύση και να ενθαρρύνεται η παρατήρηση. Αναφέρεται στην Pound, 2014.

¹⁴² Πίστευε πως η εκπαίδευση πρέπει να εναρμονίζεται με το φυσικό περιβάλλον. Αναφέρεται στην Pound, 2014.

πληροφορηθεί μαθηματικές ιδιότητες και σχέσεις, όχι όμως υπό την έννοια της διδασκαλίας των μαθηματικών (Πανταζής, 1997, σ. 61).

Σκοπός της αγωγής του Froebel ήταν η ελευθερία και η αυτονομία του ατόμου. Σημείο αναφοράς της παιδαγωγικής του ήταν η σημασία και η ενίσχυση του παιδικού παιχνιδιού ως αναγκαία προϋπόθεση για την κατοπινή ανάπτυξη ενός ισορροπημένου και δραστήριου ατόμου (Πανταζής, 1997, σ. 62).

Οι νηπιακοί κήποι. Η σύνδεση με τη φύση και την οικολογία

Ο Froebel μετά τη μαθητεία του στον φυτικό κόσμο, με σκοπό να γίνει δασολόγος, αλλά και αργότερα εργαζόμενος ως ορυκτολόγος στο Βασιλικό Μουσείο στο Βερολίνο, κατανόησε σε βάθος τη φύση. Θεωρούσε ότι η μελέτη της φύσης βοηθάει το παιδί να κατανοήσει τον κόσμο και έτσι ίδρυσε τον θεσμό του «νηπιακού κήπου» ο οποίος εντάσσεται μέσα στους νηπιακούς σταθμούς. Ο όρος αυτός σχετίζεται με τη νατουραλιστική εικόνα του παιδιού, ενώ ο Froebel υποστήριζε ότι όταν το παιδί παίζει ελεύθερα στο χώμα δεν κάνει τίποτα άλλο από το να αναζητά τη φύση του. Ο κήπος όπου παίζουν και εργάζονται τα παιδιά στο φρομπελιανό σύστημα ονομάζεται «Κηπαράκι». Ο πρώτος παιδικός κήπος λειτούργησε το 1837 στο Μπλάκενμπουργκ της Γερμανίας (Mackenzie, 2019· Gökçen & Ahmetoğlu, 2018). Πιο αναλυτικά ο κήπος ήταν ένας χώρος για ποικίλες κινητικές δραστηριότητες και η κηπουρική αποτελούσε το πεδίο όπου τα μικρά παιδιά μπορούσαν να συνδέσουν την ανάπτυξη των φυτών με τα ίδια και τους φυσικούς νόμους (Γεωργιάδου, 2024, σ. 218). Τα παιχνίδια στον κήπο αποτελούν ένα σημαντικό σημείο αναφοράς στη μαθησιακή φιλοσοφία του Froebel (Dolan, 2016). Η Αικατερίνη Λασκαρίδου (1933) η οποία έχει μελετήσει το έργο του Froebel υποστηρίζει ότι όταν το παιδί βρίσκεται κοντά στη φύση θα αναπτύξει στοργικά αισθήματα, θα γίνει τρυφερό μέσα από τη φροντίδα των φυτών, θα αναλάβει την ευθύνη για τη ζωή γύρω του και θα νιώσει την αισθητική απόλαυση μέσα από την ανάπτυξη της πλάσης. Ο Froebel εφήυρε ένα σύστημα παιχνιδιού, εμπειρικής μάθησης και κοινωνικοποίησης που στην πραγματικότητα φέρνει το παιδί κοντά στη φύση, δείχνοντας του πώς συνδέονται τα πράγματα στον κόσμο.

Η σύνδεση του παιδιού με τον υλικό κόσμο μέσα από τα «δώρα»

Αυτό που θεωρείται ως η σημαντικότερη συνεισφορά του Froebel στην εκπαίδευση, είναι τα «δώρα». Ουσιαστικά πρόκειται για μια σειρά από 20 συσκευές (Εικόνα 1)¹⁴³, ένα πρακτικό σύστημα σπουδών με απτά αντικείμενα, που αποσκοπεί στην εισαγωγή των παιδιών στις φυσικές μορφές και τις μεταξύ τους σχέσεις, υποθέτοντας ότι υπάρχει μια μαθηματική-φυσική λογική που κρύβεται πίσω από όλα τα πράγματα. Τα πρώτα 10 αντικείμενα-δραστηριότητες αναφέρονται ως «δώρα» και το δεύτερο σύνολο δραστηριοτήτων ως «επαγγέλματα». Τα δώρα λειτουργούσαν κυριολεκτικά ως εργαλεία για να αναπτυχθεί η αναγνώριση των παιδιών σε στοιχεία που βρίσκονται στη φύση (Provenzo, 2019) υποδεικνύοντας τη θεωρία του Pestalozzi για τη σημαντικότητα της αισθητηριακής εμπειρίας μέσα από

¹⁴³Πηγή: <https://99percentinvisible.org/episode/froebels-gifts/>

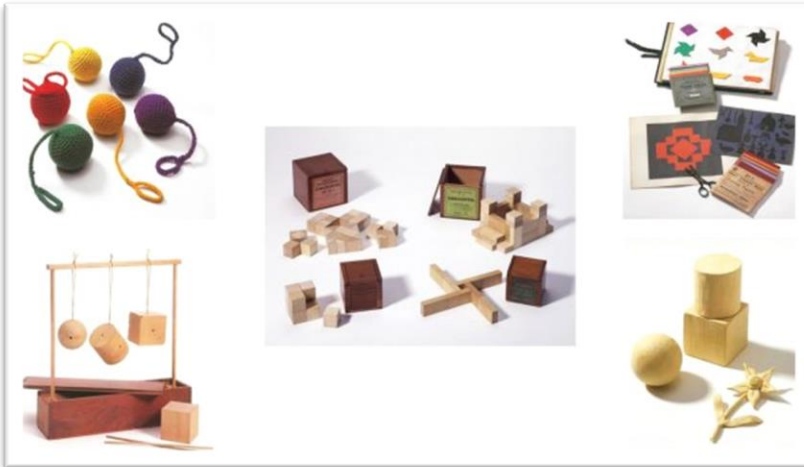
την παρατήρηση (Round, 2014). Τα δώρα κατέδειξαν ορισμένες σχέσεις και οδήγησαν τα παιδιά σε συγκρίσεις, δοκιμές και δημιουργικές δραστηριότητες εξερεύνησης.

Η Λασκαρίδου (1985) περιγράφει ότι τα δώρα ήταν στερεά, σφαίρες, κύβοι, παραλληλεπίπεδα, κύλινδροι, κομμένοι κύβοι σε μικρότερους, τούβλα, σπόνδυλοι και τόξα, τα οποία προσφέρονταν στα νήπια μέσα σε κουτιά. Το κάθε δώρο είχε σκοπό να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τις έννοιες του σχήματος, του μεγέθους, των υφών, των χρωμάτων και τις σχέσεις μεταξύ τους. Σκοπός μέσα από αυτή τη συνάντηση με τη διαφορετικότητα των υλικών, των σχημάτων, των χρωμάτων και των μεγεθών-αναλογιών, ήταν τα παιδιά να συγκρίνουν μέσα από αντιθέσεις και να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη (Κοκκινάκη, 2022). Στα επαγγέλματα, επιτρεπόταν μεγαλύτερη ελευθερία καθώς αποτελούνταν από επιμέρους αντικείμενα, τα οποία τα παιδιά μπορούσαν να διαμορφώσουν και να χειριστούν με δίπλωμα, κόψιμο, κέντημα και με υλικά όπως πηλό, άμμο, χάντρες και κορδόνι (Κιαμίλη et al., 2007).

Τα δώρα του Froebel δεν ήταν μόνο έξυπνες εφευρέσεις αλλά αποτέλεσαν και κατάλληλες πρακτικές για τις γνωστικές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Το πρώτο δώρο για παράδειγμα, ήταν μια ένα μάλλινο τόπι και αμέσως μετά μια συλλογή από έξι μαλακές μπάλες, στα βασικά και συμπληρωματικά χρώματα. Τα παιχνίδια αντικείμενα χρησιμοποιούνταν ως μέσα άλλων αντικειμένων και περιείχαν το συμβολικό περιεχόμενο που διακρίνει την παιδαγωγική του παιχνιδιού, ενώ το παιδί μπορούσε να αποδώσει στην μπάλα για παράδειγμα μια πληθώρα δυνατών σημασιών (Πανταζής, 1997, σ. 63). Τα πρώτα έξι από τα δώρα του Froebel έδωσαν έμφαση σε τρισδιάστατα αντικείμενα και τα υπόλοιπα αφορούσαν διαφορετικές πτυχές της γραμμής, του μοτίβου, του χρώματος, και της δομής.

Καθώς τα νήπια μεγαλώνουν τα δώρα γίνονται όλο και πιο πολύπλοκα και διαιρούνται σε κομμάτια. Τα μικρά παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή με γεωμετρικές και μαθηματικές έννοιες (Provenzo, 2019). Το σύστημα των δώρων σκόπιμα μετακινήθηκε από το απλό στο σύνθετο, από το συμπαγές στο επίπεδο, στη γραμμή, στο σημείο και στη συνέχεια στις τρεις διαστάσεις με δραστηριότητες, όπως η συναρμογή σκελετών και η ελεύθερη πλαστική, χρησιμοποιώντας πηλό ή κερί μέλισσας. «Η αυξανόμενη αφαιρετική ικανότητα οδηγεί από την τρισδιάστατη εικόνα του σώματος στη μονοδιάστατη εικόνα της γραμμής και στην τελεία και στη συνέχεια μπορεί και πάλι να γίνει σώμα. Όλη αυτή η διαδικασία οδηγεί σε μια κυκλική σκέψη και στην ενίσχυση της αναλυτικής και συνθετικής ικανότητας» (Πανταζής, 1997, σ. 62). Μέσα από τα δώρα τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αρχιτεκτονική, τις δύο και τις τρεις διαστάσεις, τα μεγέθη και την κλίμακα, τα υλικά και τις υφές, τους περιορισμούς και τη σύνδεση των στοιχείων (Γεωργιάδου, 2024, σ. 218).

Τα δώρα μας δείχνουν πόσο οι αφηρημένες έννοιες και γενικά οι φιλοσοφικές ιδέες μπορούν να συνδέονται με την πρακτική στη καθημερινή δημιουργική ρουτίνα των παιδιών (Provenzo, 2019). Από τα δώρα και τα επαγγέλματα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε μια σειρά μορφών που έχουν εισαχθεί στον σχεδιασμό των παιδικών κατασκευών και χρησιμοποιούνται ευρέως έως σήμερα (Γεωργιάδου 2022· Κοκκινάκη, 2022).



Εικόνα 1: «Δώρα» και «επαγγέλματα» του Froebel

Οι παιδικές εμπειρίες των σύγχρονων μορφοδοτών από τα δώρα του Froebel

Ο Norman Brosterman (2002) στο σύγγραμμα του «Επινοώντας το νηπιαγωγείο» υποστήριξε ότι αρκετοί σημαντικοί καλλιτέχνες, σχεδιαστές και αρχιτέκτονες όπως οι, Buckminster Fuller, Georges Braque, Piet Mondrian, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Frank Lloyd Wright, Le Corbusier κ.ά. επηρεάστηκαν από την επαφή τους με τα δώρα του Froebel όταν οι ίδιοι πήγαιναν στο νηπιαγωγείο (Provenzo, 2019). Για τον Brosterman η ιδέα του Froebel ήταν ο σπόρος ο οποίος άγγιξε τους «μορφοδοτές» της σύγχρονης εποχής, οι οποίοι ενθουσιάστηκαν από την πνευματική γεωμετρία του Φρομπελιανού νηπιαγωγείου, μετά την έκθεσή τους στην αφηρημένη γλώσσα αυτής της παιδαγωγικής (Reitzes, 1998). Προφανώς, δεν έγιναν αρχιτέκτονες όλοι όσοι πήγαν στο φρομπελιανό νηπιαγωγείο, αλλά αυτά τα παιγνιώδη αφηρημένα μαθήματα καλλιέργησαν και γονιμοποίησαν το έδαφος ώστε αυτή η ιδέα να βρει ακροατήριο στον κόσμο, ανοίγοντας τον δρόμο για την αποδοχή του μοντερνισμού¹⁴⁴. Ο Frank Lloyd Wright¹⁴⁵ διηγείται την βαθιά επίδραση που είχε το σετ των δώρων στις εμπειρίες του «(...) ένας μικρός εσωτερικός κόσμος χρωμάτων και μορφών έφτασε στα μικρά δάχτυλά μου». Σύμφωνα με τον Wright οι γνώσεις του για το χρώμα οφείλονταν στα δώρα, όπως μέσα από την ενασχόληση του με το «Peas work» πίστευε ότι είχε εισαχθεί στη σκελετική δομή των αντικειμένων. Ο Wright ορμώμενος από τις εμπειρίες με τα φρομπελιανά παιχνίδια αναφέρει ότι ήταν «(...) η αφύπνιση του παιδικού μυαλού στη ρυθμική δομή της φύσης»¹⁴⁶. Ο Buckminster Fuller¹⁴⁷ διάσημος για την πρωτοπορία του στους γεωδαιτικούς θόλους, αναφέρει ότι ανακάλυψε τη σπουδαιότερη μηχανολογική του διαπίστωση ως παιδί στο φρομπελιανό νηπιαγωγείο και ενώ συνέδεε μπιζέλια και ξυλάκια σε κόμβους. Ο Fuller¹⁴⁸ είχε δυσκολίες στην όραση, αλλά αυτό το παιχνίδι του έδινε τη δυνατότητα να αισθανθεί απτικά τις τριγωνικές δομές (Εικόνα 2)¹⁴⁹.

¹⁴⁴ Αναφέρεται στο, <https://99percentinvisible.org/episode/froebels-gifts/>

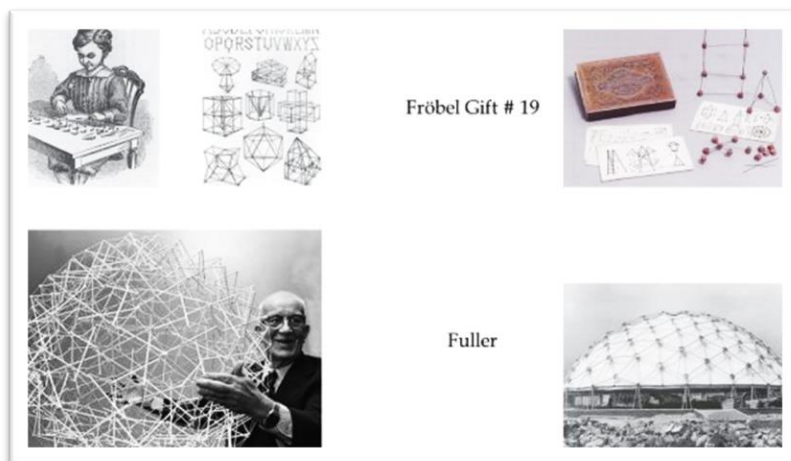
¹⁴⁵ Αναφέρεται στον Brosterman, 2002, σ. 30.

¹⁴⁶ Αναφέρεται στον Brosterman, 2002, σ. 32.

¹⁴⁷ Αναφέρεται στο, <https://99percentinvisible.org/episode/froebels-gifts/>

¹⁴⁸ Ό.π.

¹⁴⁹ Πηγή: <https://99percentinvisible.org/episode/froebels-gifts/>



Εικόνα 2: Το «Peas work» του Froebel και ο Buckminster Fuller με τους γεωδαιτικούς θόλους

4.5.2. Τα σχολεία *Reggio Emilia*, το αναδυόμενο μοντέλο μάθησης και οι χίλιες γλώσσες έκφρασης

Τα σχολεία *Reggio Emilia* ένας ανεξάντλητος δυναμικός οργανισμός

Τα σχολεία *Reggio Emilia* δημιουργήθηκαν στην ομώνυμη πόλη της Ιταλίας στο τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Η φιλοσοφία τους επηρεάστηκε από το έργο των Jean Piaget, του John Dewey, της Maria Montessori και άλλους καινοτόμους στοχαστές στην εκπαίδευση, στην ψυχολογία, στη βιολογία και στην αρχιτεκτονική και υποστηρίχθηκαν από την περιφερειακή αρχή και την τοπική αυτοδιοίκηση (Gandini et al., 2015, σ. 2). Ο σχεδιασμός του σχολείου δημιουργήθηκε στα πλαίσια μιας ερευνητικής κοινότητας μέσα από την εξερεύνηση για τα ενδιαφέροντα των παιδιών και από ένα αυτοκαθοδηγούμενο πρόγραμμα σπουδών. Γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούνται σύντροφοι και συνεργάτες για τα παιδιά. Ένα από τα κεντρικά δόγματα του *Reggio Emilia* το οποίο οδήγησε και συνεχίζει να οδηγεί το έργο των Ιταλών εκπαιδευτικών, είναι η ιδέα ότι κάθε παιδί είναι ένα δημιουργικό παιδί, γεμάτο δυνατότητες, με την επιθυμία και το δικαίωμα να βρει το νόημα της ζωής μέσα σε ένα πλαίσιο σχέσεων, με ποικίλους τρόπους και τη χρήση πολλών «γλωσσών» (Gandini et al., 2015). Ο Loris Malaguzzi ψυχολόγος, παιδαγωγός και διευθυντής των *Reggio Emilia* αναφέρει «Αντιλαμβανόμαστε ένα σχολείο για μικρά παιδιά ως ένα πλήρη ζωντανό οργανισμό, ως ένα μέρος όπου μοιράζονται εμπειρίες ζωής και σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Σκεφτόμαστε το σχολείο ως ένα είδος οικοδομήματος υπό κατασκευή, που συνεχώς αναπροσαρμόζεται στα νέα δεδομένα»¹⁵⁰. Τα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης των σχολείων *Reggio Emilia* είναι¹⁵¹:

- Η δημοκρατική εκπαίδευση.
- Οι «εκατό τρόποι έκφρασης» των παιδιών.
- Τα παιδιά αποτελούν το επίκεντρο ενδιαφέροντος και ρυθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.
- Τα σχέδια εργασίας (projects) και ο σχεδιασμός νέων προκλήσεων.

¹⁵⁰ Από τη συνέντευξη του Loris Malaguzzi στην Lela Gandini. Αναφέρεται στους Edwards et al., 2017, σ. 123.

¹⁵¹ Αναφέρεται στο *Reggio Emilia Approach*, <https://reggioinstitute.gr/reggio-emilia-approach-4/>

- Η παιδαγωγική τεκμηρίωση.
- Η μάθηση ως ομαδική διαδικασία.
- Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες.
- Ο ενθαρρυντικός ρόλος του δασκάλου.
- Το περιβάλλον ως «τρίτος δάσκαλος».
- Ο/η εκπαιδευτικός εικαστικών και τα «ateliers».

Οι χίλιες γλώσσες έκφρασης και δημιουργικότητας. Οι οπτικές αναπαραστάσεις ως γλώσσα επικοινωνίας στη μάθηση

«Το παιδί έχει εκατό γλώσσες αλλά του κλέβουν τις ενενήντα εννέα (...) Το σχολείο και ο πολιτισμός διαχωρίζουν το πνεύμα από το σώμα (...) Λένε στα παιδιά ότι η δουλειά και το παιχνίδι, η πραγματικότητα, η φαντασία, η επιστήμη, ο ουρανός, η λογική και το όνειρο είναι πράγματα που δεν ταιριάζουν. Λένε στα παιδιά ότι οι εκατό γλώσσες έκφρασης δεν υπάρχουν. Το παιδί όμως λέει ότι αποκλείεται. Οι εκατό γλώσσες έκφρασης είναι εκεί»¹⁵² αναφέρει ο Loris Malaguzzi, ως εγκώμιο της παιδαγωγικής των σχολείων που δημιουργήθηκαν από την ανάγκη για στροφή στον παιδοκεντρισμό. Όλα τα προνόμια που έχουν τα μικρά παιδιά στο κομμάτι της δημιουργικότητας, παρατηρείται από εκπαιδευτικούς και ερευνητές ότι στη πορεία της εκπαίδευσης ξεθωριάζουν, ειδικά όταν τα ίδια ανακαλύπτουν ότι οι ιδέες τους αποκλίνουν από των δασκάλων τους ή των γονιών τους. Στα σχολεία Reggio Emilia θεωρείται απαραίτητο να διατηρηθεί στα παιδιά το αίσθημα της απορίας και της έκπληξης, τα οποία προάγουν τη δημιουργικότητα (Gandini et al., 2015, σ. 12-46). Η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο η ποιότητα της σκέψης του καθενός αλλά είναι επίσης ένα διαδραστικό, σχεσιακό και κοινωνικό έργο, το οποίο πρέπει να έχει την ευκαιρία να εκφραστεί σε κάθε μέρος και σε κάθε στιγμή και όχι απλώς στα πλαίσια μιας «δημιουργικής ώρας».

Η Carina Rinaldi παρατηρεί ότι τα παιδιά στα σχολεία Reggio Emilia χρησιμοποιούν το υλικό ως εργαλείο επικοινωνίας δημιουργώντας ιστορίες¹⁵³. Όπως ένα νήπιο που παίζει με κομμάτια σύρματος και εξηγεί πώς σχηματίζει με τα χέρια του ένα οβάλ σχήμα, μεταμορφώνοντας το σε ψάρι. Στη συνέχεια χρησιμοποιεί μικρότερα κομμάτια σύρματος για τη δημιουργία πολλών μικρών ψαριών. Βλέποντας τη μεγάλη κλίμακα του σύρματος σε σύγκριση με τα μικρότερα, λέει «Αυτό το σύρμα είναι πραγματικά μεγάλο! Τι μεγάλο ψάρι! Είναι φάλαινα! Τι μεγάλο στόμα έχεις! Καλύτερα να σε φάω!». Τα λόγια και οι πράξεις του είναι γεμάτα απορία καθώς μετατρέπει τα συνηθισμένα κομμάτια σύρματος σε μια αφήγηση. Το σύρμα αναπαριστά και δίνει νόημα στις διάφορες πτυχές της φανταστικής ιστορίας του μικρού παιδιού (Rankin et al., 2017, σ. 440). Οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί στο Reggio Emilia χρησιμοποιούν τη φράση «χίλιες γλώσσες» ως μια μεταφορά για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την εκφραστική χρήση των υλικών στα σχολεία τους (Gandini et al., 2015, σ. 49). Η Gandini¹⁵⁴ αναφέρει ότι αυτό που την προσέλκυσε

¹⁵² Αναφέρεται στο Reggio Emilia Approach, <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/100-linguaggi-en/>

¹⁵³ Αναφέρεται στους Rankin et al., 2017, σ. 430.

¹⁵⁴ Ο.π. σ. 213.

σε αυτή την παιδαγωγική ήταν η χρήση «διαφορετικών γλωσσών», με οπτικές αναπαραστάσεις ως δομικών στοιχείων των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσα σε μια ολιστική εκπαίδευση των μαθητών/τριών.

Στην παιδαγωγική των σχολείων Reggio Emilia θεωρείται εξαιρετικό ότι το ανθρώπινο μυαλό έχει την ικανότητα να κινείται από μια γλώσσα έκφρασης σε μια άλλη. Στόχος είναι να παράσχουν οι παιδαγωγοί στα παιδιά έναν τρόπο για να αναπαραστήσουν και να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους, να προκαλέσουν τις αναμνήσεις, να δημιουργήσουν την αίσθηση της ιστορίας και να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους με τους άλλους (Malaguzzi, 2017, σ. 145). Καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν το μυαλό και τα χέρια τους για να δράσουν με ένα υλικό, αρχίζουν να αποκτούν δεξιότητες (εμπειρία, στρατηγική, κανόνες) και αναπτύσσονται δομές που μπορούν να θεωρηθούν ως ένα είδος αλφάβητου ή γραμματικής. Τα παιδιά χρειάζεται να πειραματιστούν ενεργά με υλικά και να αποκτήσουν εμπειρίες στον πραγματικό κόσμο για να αναπτύξουν τη σκέψη τους (Round, 2016, σ. 52). Γεφυρώνοντας με αυτόν τον τρόπο την θεωρία με την πράξη και μετατρέποντας την επαφή με τα υλικά, σε σκέψη και πραγματική εμπειρία. Για τα σχολεία Reggio Emilia η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική και βασίζεται στις σχέσεις, έτσι μετατρέποντας ένα υλικό σε επικοινωνία δομείται μια γλώσσα. Καταλήγοντας έτσι, ότι κάθε γλώσσα έχει ένα επικοινωνιακό σύστημα και κάθε υλικό έχει τη δυνατότητα να γίνει ένα μοναδικό σύστημα επικοινωνίας.

Τα παιδιά ως ερευνητές

Τα παιδιά είναι η απόλυτοι ερευνητές, αυτοί που εξερευνούν τον κόσμο και ανακαλύπτουν πώς λειτουργεί. Δοκιμάζουν νέες εμπειρίες χρησιμοποιώντας το μυαλό και το σώμα τους, πειραματίζονται, κάνουν λάθη και επανέρχονται για να διορθώσουν, θέτουν ερωτήματα, παρακολουθούν και μιμούνται τους γύρω τους, όπως και κάθε πτυχή της ζωής (Stacey, 2020, σ. 238). Οι μικροί/ες μαθητές/τριες έχουν το προνόμιο να μην είναι υπερβολικά προσκολλημένοι στις ιδέες τους υποστηρίζει ο Malaguzzi (2017, σ. 145) τις οποίες δομούν και αλλάζουν συνεχώς. Τα παιδιά μπορούν εύκολα να αλλάξουν τη γνώμη τους πάνω σε μια ιδέα και να ανακαλύψουν στη πορεία κάτι άλλο. Μπορούν να ερωτεύονται τις μορφές που δημιουργούν και να μεταμορφώνουν τα νοήματα. Γι' αυτόν τον λόγο επειδή δεν θεωρούν τη δημιουργικότητα ιερή, της επιτρέπουν να αναδύεται από τη καθημερινή εμπειρία.

Οι παιδαγωγοί στα σχολεία Reggio Emilia θεωρούν τα παιδιά ικανά άτομα και εμπιστεύονται τη σκέψη και τις δεξιότητές τους, δείχνοντας ενδιαφέρον για το πώς βιώνουν τη διαδικασία της μάθησης. Η Vea Vecchi¹⁵⁵ αναφέρει «Πιστεύω στη παρέμβαση, αν και προσωπικά έχω την τάση να περιμένω, γιατί έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά οριοθετούν το πρόβλημα από μόνα τους, όχι όμως πάντα με τον τρόπο που θα τους πρότεινα εγώ! Τα παιδιά συχνά βρίσκουν λύσεις που εγώ τότε δεν θα είχα παρατηρήσει». Η Vecchi παρακινεί τους/τις παιδαγωγούς να μην κάνουν τόσο κόπο για να φέρουν πειστικά μια απάντηση ή ένα αποτέλεσμα μέσα στην ομάδα, αλλά να περιμένουν λίγο και μπορεί να ακούσουν κάτι από τα παιδιά το οποίο σαν ιδέα ή λύση θα είναι πολύ πιο κοντά στα μέτρα και τα σταθμά τους. Ταυτόχρονα, η Vecchi¹⁵⁶ αναφέρεται έμμεσα και στον εγωκεντρισμό του/τις παιδαγωγού που μπορεί να θέλει η ομάδα

¹⁵⁵ Αναφέρεται στην Edwards, 2017, σ. 266.

¹⁵⁶ Ό.π.

να δουλέψει πάνω στη δική του/της ιδέα, χωρίς να επιτρέπει στον/στην μαθητή/τρια να ξεδιπλωθεί νοητικά και συναισθηματικά. Η ενεργός συμμετοχή και η αυτενέργεια, είναι αυτονόητες έννοιες στη μαθησιακή διαδικασία των Reggio Emilia, οι εκπαιδευτικοί κάνουν το παν για να δώσουν τον πρώτο λόγο στον/στην μαθητή/τρια, να τους παρατηρούν και να ενθαρρύνουν τη δημιουργία της ιδέας τους.

Η εικαστική έρευνα

Στα σχολεία Reggio Emilia τα παιδιά ζωγραφίζουν και κατασκευάζουν τις ιδέες τους ουσιαστικά αναπαριστώντας τη γνώση τους, με στόχο να βελτιώσουν τη συνοχή της. Το κάθε δημιούργημά τους με αυτή την έννοια, γίνεται με σκοπό κυρίως να μάθουν παρά να κοινοποιήσουν αυτό που είναι γνωστό. «Στο παρελθόν, σε άλλες παιδαγωγικές, ίσως πιέζαμε το παιδί να κατασκευάσει ένα έργο τέχνης, τέλειο ως προς τη κατασκευή του ή να κάνουν αντίγραφα επιφανών καλλιτεχνών από την ιστορία της τέχνης. Τώρα έχουμε αρχίσει να βλέπουμε τα παιδιά ως καλλιτέχνες οι οποίοι κατευθύνουν την επιδεξιότητά τους με αργό ρυθμό. Ανακαλύψαμε ότι όταν τα παιδιά διερευνούν με το δικό τους ρυθμό. Περνούν πολύ χρόνο παίζοντας με τα χρώματα, παρά χρωματίζοντας την εικόνα ενός πράματος» (Rankin et al., 2017, σ. 435).

Με την εφαρμογή των εικαστικών εργαστηρίων τονίστηκε η εφαρμογή των οπτικών αναπαραστάσεων με σκοπό την επικοινωνία. Η αίθουσα των εικαστικών πρέπει να είναι ένας χώρος αναζήτησης και ευαισθητοποίησης της αισθητικής, οργανωμένος για να υποδεχτεί τις διαφορετικές τάξεις του σχολείου. Ένα μέρος για την έρευνα του παιδιού και την εξερεύνηση, με εργαλεία, τεχνικές, και υλικά (Gandini et al., 2015, σ. 11). Στα σχολεία Reggio Emilia η τέχνη δεν θεωρείται ένα ξεχωριστό μέρος του παιδαγωγικού προγράμματος, αλλά ένα αναπόσπαστο κομμάτι της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Forman et al., 2017, σ. 393). Τα παιδιά πολύ συχνά αξιοποιούν τον χώρο που έχουν στη διάθεσή τους με πολύ διαφορετικό τρόπο από αυτόν που έχουν κατά νου οι δάσκαλοι. Η Stacey (2020, σ. 160) εξηγεί πως «Όταν εξοπλίσουμε τον χώρο με ενδιαφέροντα υλικά θέλοντας να ανταποκριθούμε στις ιδέες των παιδιών, μπορεί να βρεθούμε προ μεγάλων εκπλήξεων. Σε αυτό το σημείο είναι που πρέπει να μη βιαζόμαστε, να κάνουμε ένα βήμα πίσω και να συνεχίζουμε να παρακολουθούμε χωρίς να παρεμβαίνουμε περιμένοντας να δούμε τι θα συμβεί. Πολλές φορές τα παιδιά είναι πιο δημιουργικά από εμάς και όντως μπορούν να μας διδάξουν πολλά αν τους το επιτρέψουμε»

Η συμβολή του χώρου στη μάθηση

Η προσέγγιση των σχολείων Reggio Emilia, προσδιορίζει έναν «τρίτο δάσκαλο» μεταξύ παιδιού δασκάλου και γονέα, το περιβάλλον, εντοπίζοντας ότι ο χώρος μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση των παιδιών με την έννοια ότι τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν στη διαμόρφωση τόσο του περιεχομένου όσο και του μαθησιακού περιβάλλοντος (Κακανά, 2020, σ. 144). Η Tiziana Filipini¹⁵⁷ αποκαλεί το Reggio Emilia ως ένα «δοχείο» που ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη διερεύνηση και τη μάθηση, γι' αυτό και η δομή των εσωτερικών χώρων τείνει να εξελίσσεται σταδιακά μαζί με καθετί άλλο σχετικό στο

¹⁵⁷ Αναφέρεται στην Gandini, 2017, σ. 237.

εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επειδή η κοινωνική ανάπτυξη θεωρείται ουσιαστικό κομμάτι της γνωστικής ανάπτυξης, ο χώρος σχεδιάζεται και οργανώνεται με σκοπό τη παροχή δυνατοτήτων αντιμετώπισης απρόσμενων καταστάσεων, δυνατοτήτων, αλληλεπιδράσεων και ανταλλαγών μεταξύ των παιδιών. Κανένας από τους χώρους δεν θεωρείται μη λειτουργικός¹⁵⁸. Ο Malaguzzi υποστηρίζει ότι τα σχολεία Reggio Emilia κάνουν μια προσπάθεια να ενσωματώσουν τη μάθηση με τις κατάλληλες αρχιτεκτονικές και λειτουργικές συνθήκες, έτσι ώστε να επιτρέπουν τη μέγιστη κίνηση, την αυτονομία και την αλληλεξάρτηση (Gandini, 2017, σ. 247). «Εάν πραγματικά θέλουμε η τάξη μας να είναι ένα εργαστήριο ιδεών για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και για τον ρόλο μας μέσα σε αυτόν, τότε όταν σχεδιάζουμε τους χώρους πρέπει να συνυπολογίσουμε και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να υποστηρίξουμε και να προωθήσουμε περισσότερο τη δημιουργική σκέψη» (Stacey, 2020, σ. 350). Σύμφωνα με την Gandini (2017) για να λειτουργήσει το περιβάλλον ως παιδαγωγός για το παιδί, πρέπει να είναι ευέλικτο, να μπορεί να υπόκειται συχνά σε τροποποιήσεις από τα παιδιά και τους δασκάλους, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και τα παιδιά να γίνονται πρωταγωνιστές στην οργάνωση του. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στους άπειρους τρόπους με τους οποίους μπορεί ένας χώρος να μιλήσει και να προκαλέσει την αλληλεπίδραση (Fraser, 2000) καθώς ο χώρος του σχολείου μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μάθηση των παιδιών (Clark, 2010).

Η Susan Fraser (2000) τις σημαντικές διαστάσεις των σχολείων Reggio Emilia, την αισθητική, τη διαφάνεια, την ενεργητική μάθηση, την ευελιξία, τη συνεργασία, την αμοιβαιότητα και τις κοινωνικές σχέσεις. Για παράδειγμα η αισθητική και η διαφάνεια εφιστούν την προσοχή στο πώς τα παιδιά προσελκύονται και περιεργάζονται οτιδήποτε προκαλεί και ασκεί τις αισθήσεις. Η αρχή της ευελιξίας προσδιορίζει πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν συχνά τα αντικείμενα και τον χώρο στο παιχνίδι τους, με τρόπους που δεν καθορίζει ρητά ο δάσκαλος. Η ενεργητική μάθηση αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά μέσω του πειραματισμού και του χειρισμού αντικειμένων, ενώ η υπαίθρια αναπαράσταση αναγνωρίζει την περιέργεια των παιδιών για το φυσικό περιβάλλον και ταυτόχρονα προτείνεται η «υπαίθρια αίθουσα». Τέλος, η διάσταση του κοινωνικού κόσμου που περιβάλλει τα παιδιά, τονίζει τη σημασία του ανήκειν και της κοινωνικής διάστασης της γνώσης, κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους προκειμένου να ικανοποιήσουν τις σχολικές τους ανάγκες, ατομικές ή ομαδικές και να οικοδομήσουν την ταυτότητά τους (Κακανά, 2020). Η πρόκληση που υιοθέτησε η προσέγγιση του Reggio Emilia μέσω της αντίληψης του περιβάλλοντος, είναι η δημιουργία πλούσιων πλαισίων που θα επιτρέψουν στα παιδιά να δημιουργήσουν τους δικούς τους τρόπους μέσω της αλληλεπίδρασής τους με αντικείμενα και άλλα άτομα (Kyttä, 2002). Η γενική διαπίστωση είναι ότι ο χώρος της τάξης και του σχολείου που εκλαμβάνεται και λειτουργεί ως τρίτος παιδαγωγός εξελίσσεται σε τόπο, δηλαδή σε χώρο με περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένης μιας σειράς συναισθηματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών νοηματοδοτήσεων (Κακανά, 2020, σ. 150).

Η επικοινωνιακή εκπαίδευση και ο διάλογος

¹⁵⁸ Για παράδειγμα, οι καθρέπτες στις τουαλέτες των σχολείων Reggio Emilia είναι κομμένοι σε διαφορετικά σχήματα, για να εμπνέουν τα παιδιά να διασκεδάζουν κοιτώντας το είδωλό τους. Αναφέρεται στην Gandini, 2017, σ. 243-245.

Τα σχολεία Reggio Emilia δίνουν σαφώς προβάδισμα στην ομαδική εργασία των μαθητών αλλά και στην ανταλλαγή απόψεων, στην έκφραση του αντιλόγου, στην παραδοχή των συμπερασμάτων αλλά και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/τριες τους αλλά και με τους/τις ενήλικους. Ο/η ενορχηστρωτής αυτής της διαδικασίας είναι ο/η εκπαιδευτικός που όπως λέει και η Tiziana Filippini¹⁵⁹ πρέπει κάποιες φορές να δουλεύει μέσα στην ομάδα των παιδιών και κάποιες φορές γύρω από αυτά. Ο/η εκπαιδευτικός μελετώντας τα παιδιά, παρέχει ευκαιρίες, παρεμβαίνει σε κρίσιμες στιγμές και μοιράζεται τα έντονα συναισθήματα τους (Edwards, 2017, σ. 257).

Ο Malaguzzi τόνισε τη σημασία της παρατήρησης του τι ακριβώς λένε τα παιδιά στον διάλογο «(...) πρέπει να πιάνουμε την μπάλα που μας πετούν τα παιδιά και να την γυρίζουμε πίσω σε αυτά, με έναν τρόπο που να κάνει τα παιδιά να θέλουν να συνεχίσουν το παιχνίδι μας»¹⁶⁰. Ο/η παιδαγωγός, παρατηρώντας μια ιδέα να εξελίσσεται, μπορεί να δημιουργεί ερεθίσματα στην ομάδα και να παρεμβαίνει για να την επαναπροσδιορίσει το θέμα με πιο ξεκάθαρη γλώσσα (Edwards et al., 2017, σ. 58). Σύμφωνα με τον Piaget η παρατήρηση όσων κάνουν και λένε τα παιδιά μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση της πνευματικής τους ανάπτυξης ενώ κάτι τέτοιο θα μας διαφωτίσει σχετικά με το που χρειάζονται στήριξη (Pound, 2016, σ. 52).

Τα παιδιά στα σχολεία Reggio Emilia αποκτούν ένα ισχυρό αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα. Πολλές από τις δραστηριότητες τους εντάσσονται στα πλαίσια της ομάδας και συχνά αξιολογούνται με τα επονομαζόμενα κριτήρια της ομάδας. Σε αυτή την κοινωνική εκπαίδευση, τα παιδιά έχουν πολλές ευκαιρίες να ακούσουν διαφορετικές απόψεις, καθώς και να εκφράσουν και να ξεκαθαρίσουν τις δικές τους, χωρίς να θεωρείται ότι αναιρούνται οι ατομικές διαφορές. Ενθαρρύνονται να διαφωνούν, να συζητούν και να επιλύουν μόνο τους τα προβλήματά τους (New, 2017, σ. 350). Ο/η παιδαγωγός βοηθάει ακόμη και τα πιο μικρά παιδιά να μάθουν να ακούν τους άλλους και να επικοινωνούν επιτυχώς (Edwards et al., 2017, σ. 59). Μέσα από το μοίρασμα, τα παιδιά συνειδητοποιούν όχι μόνο ότι ο άλλος είναι απαραίτητος για την ταυτότητά και την κατανόησή τους, για την επικοινωνία και την ακρόαση, αλλά ότι η ομαδική μάθηση δημιουργεί ευχαρίστηση και η ομάδα μπορεί να γίνεται τόπος μάθησης, δημιουργώντας αυτό που ονομάζεται «ικανό κοινό» (Gandini et al., 2015, σ. 44).

Ο αναδυόμενος προγραμματισμός βασιζόμενος στις ανάγκες των παιδιών

Στα σχολεία Reggio Emilia το πρόγραμμα σπουδών δεν έχει οριστεί εκ των προτέρων, κυρίως εκφράζονται γενικοί στόχοι και υποθέσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς για την κατεύθυνση των δραστηριοτήτων και των project που μπορεί να εκπονήσουν και βάση αυτών προχωρούν στον σχεδιασμό του προγράμματός τους. Η Gandini (1992) παρατηρεί ότι μερικές φορές ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών θέτει περιορισμούς ενώ οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού τους. Οι παιδαγωγοί δεν έχουν τόσο μεγάλη ανάγκη από μια προκαθορισμένη δομή και μπορούν να προσαρμόσουν τη μαθησιακή

¹⁵⁹ Αναφέρεται στους Edwards et al., 2000, σ. 257.

¹⁶⁰ Ο.π., σ. 58.

πορεία καθώς προχωρούν και ανακαλύπτουν τις δυνατότητες μαζί με τη μαθητική ομάδα. Η Stacey (2020) αναφέρει τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να παρακάμψουν την πεπατημένη οδό του τυπικού προγράμματος σπουδών και να ανακαλύψουν νέους τρόπους και μεθόδους με στόχο ένα πιο δημιουργικό μάθημα, σχολιάζοντας τη χρήση του αναδυόμενου προγραμματισμού, όπου οι παιδαγωγοί δουλεύουν πλάι-πλάι με τα παιδιά οικοδομώντας από κοινού τη μάθηση και δίνοντας απόλυτη βαρύτητα στη σκέψη και στις απορίες των παιδιών. Πάνω στην ίδια τοποθέτηση η Stacey (2020, σ. 20-48) συμπληρώνει λέγοντας ότι το αναδυόμενο πρόγραμμα παρέχει μια συνεργατική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών που δίνει φωνή σε όλους, επιτρέπει στον/στην παιδαγωγό να χτίσει πάνω στα ενδιαφέροντα, τις ιδέες, τα ερωτήματα και τις θεωρίες που έχουν εκφράσει οι μαθητές. Οι παιδαγωγοί παρατηρούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, πρόκειται κυρίως για μια συνεργασία μεταξύ παιδιών και ενηλίκων.

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν αναδυόμενες πρακτικές αξιοποιούν τις ιδέες και τις προκλήσεις. Επιπλέον το αναδυόμενο πρόγραμμα είναι σημαντικό γιατί γεννώνται αυθεντικά ερωτήματα για τα παιδιά, αλλά και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι παιδαγωγοί που χρησιμοποιούν το αναδυόμενο πρόγραμμα είναι δεινοί παρατηρητές και ακροατές, ενώ συχνά αφήνουν κατά μέρος τον σχεδιασμό τους και στρέφονται σε πράγματα που κινητοποιούν τα παιδιά (Stacey, 2020, σ. 40-48). Μερικές φορές μάλιστα το πρόγραμμα που προκύπτει είναι κυκλικό, καθότι παρατηρούν, κουβεντιάζουν, εξετάζουν την τεκμηρίωση, διατυπώνουν ερωτήσεις και αρχίζουν να παρατηρούν πάλι από την αρχή. Ο σχεδιασμός του προγράμματος είναι κάτι που διαρκώς εξελίσσεται και δεν μπορεί να είναι τυποποιημένος. Το αναδυόμενο πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Stacey, 2020, σ. 326).

Ο αναδυόμενος προγραμματισμός στη μέθοδο project

Η προσέγγιση των σχολείων Reggio Emilia χρησιμοποιεί ένα οργανικό ή αναδυόμενο μοντέλο σχεδιασμού για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας (project). Τα σχέδια εργασίας (projects) εξελίσσονται με το δικό τους οργανικό χρονοδιάγραμμα, δημιουργώντας μια αίσθηση περιπέτειας για τα παιδιά και τους δασκάλους. Περιλαμβάνουν σπειροειδείς εμπειρίες διερεύνησης και ομαδικής συζήτησης, καταγραφή των ερωτημάτων και των ενδιαφερόντων των παιδιών και στην συνέχεια αναπαράσταση και έκφραση, μέσω της χρήσης διάφορων συμβολικών μέσων (LeeKeenan & Nimmo, 2000, σ. 397). Η στρατηγική διδασκαλίας πρώτα της πρόβλεψης και μετά της παρατήρησης, δηλαδή της κατευθυνόμενης ανακάλυψης, εντείνει το ενδιαφέρον των παιδιών για αποδείξεις και υποθέσεις και μεγιστοποιεί την ευκαιρία για παρατήρηση (Forman, 2017, σ. 380). Τα σχέδια εργασίας (project) στα σχολεία Reggio Emilia έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Οι δάσκαλοι δουλεύουν μαζί με τα παιδιά, όντας πάντα έτοιμοι να αλλάξουν τη πορεία της έρευνας προς την κατεύθυνση που προτείνουν οι μαθητές/τριες καθώς ανακαλύπτουν τις δικές τους πηγές σύγχυσης. Δεν υπάρχει προκαθορισμένη γνώση. Οι ιδέες των παιδιών δεν φιλτράρονται και δεν αποφεύγονται (New, 2017, σ. 354-345). Ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί την μαθησιακή διαδικασία της ομάδας, αναζητώντας τις ιδέες του κάθε μέλους, ώστε να οριοθετήσει

την ομαδική δράση. Η εξέταση του ερωτήματος, της υπόθεσης, του επιχειρήματος ή της παρατήρησης ενός παιδιού, γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας (Edwards, 2017, σ. 261-262).

- Κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας οι δάσκαλοι δρουν ως μνήμη της ομάδας και συζητούν με τα παιδιά για τις δράσεις και τα αποτελέσματα. Αυτό όταν γίνεται συστηματικά, επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αναβιώνουν τα δικά τους συναισθήματα και αντιλήψεις, όπως και αυτά των άλλων κι έπειτα να τα επαναδομούν και να τα επανερμηνεύουν με βαθύτερους τρόπους. Οι παιδαγωγοί δεν προσφέρουν έτοιμες λύσεις, αντί αυτού βοηθούν τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα πρόβλημα ή σε μια δυσκολία και να διαμορφώσουν υποθέσεις. Ο στόχος δεν είναι να «διευκολύνουν» τη μάθηση αλλά να την προκαλέσουν (Edwards, 2017, σ. 263).
- Η εξέλιξη του σχεδίου εργασίας (project) είναι απρόβλεπτη και αναδυόμενη στην πορεία. Δίνεται χρόνος στα παιδιά να διαμορφώσουν τις δίκες τους ερωτήσεις και να βρουν τις δικές τους λύσεις. Στα σχολεία Reggio Emilia τα μακρόπνοα έργα επιδέχονται μεγαλύτερης αποδοχής καθώς το παιδί επεξεργάζεται και εμβαθύνει στο έργο, φτάνοντας σε ένα επιθυμητό στόχο με τους δικούς του ρυθμούς και χρόνους.
- Ο χρόνος και οι ρυθμοί των παιδιών, λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Η διερεύνηση των θεμάτων μπορεί να διαρκέσει από μερικές ημέρες έως αρκετούς μήνες. Το πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο ώστε να διαμορφώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς για να ανταποκριθεί στις πραγματικές και τρέχουσες ανάγκες των παιδιών. Τα παιδιά πρέπει να έχουν χρόνο για να εξερευνήσουν κάτι που τους ενδιαφέρει ή να ολοκληρώσουν μια κατασκευή (Gandini, 1992). Ο/η παιδαγωγός είναι αποτελεσματικός/η όταν προσφέρει πολλές επιλογές και επαρκή χρόνο για πειραματισμό (Stacey, 2020, σ. 460).

Η τεκμηρίωση ως ερευνητικό εργαλείο του/της παιδαγωγού

Η εκπαιδευτική τεκμηρίωση γεννήθηκε στα σχολεία Reggio Emilia και σήμερα εφαρμόζεται σε πολλά μέρη του πλανήτη. Η οπτική αναπαράσταση των ιδεών, των σκέψεων και των ερωτημάτων των παιδιών είναι ζωτικής σημασίας. Η Stacey (2020, σ. 239-481) αναφέρει ότι η τεκμηρίωση μπορεί να χρησιμεύσει ως πολύτιμο εργαλείο αναστοχασμού, έρευνας, ανατροφοδότησης, αξιολόγησης και ανάπτυξης του προγράμματος. Καθώς δουλεύουμε μέσα στην τάξη, όλα όσα παρατηρούμε, καταγράφουμε και αποθηκεύουμε, μετατρέπονται σε δεδομένα, τα οποία μπορούμε να τα οργανώσουμε και στη συνέχεια να τα αναλύσουμε και να τα ερμηνεύουμε. Παρατηρούμε και καταγράφουμε τις ιδέες, τις σκέψεις, τις ερωτήσεις, τις θεωρίες των παιδιών για τον κόσμο και μετά συγκεντρώνουμε τα αποτυπώματα από τη δουλειά τους, για να τα μοιραστούμε με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Οι παιδαγωγοί στα σχολεία Reggio Emilia καταγράφουν συνεχώς τη διαδικασία των σχεδίων εργασίας και τη παραγωγή των προϊόντων. Πολλές φορές χρειάζεται να πάρουν συνέντευξη από τους/τις μαθητές/τριες ή να δημιουργήσουν τον προσωπικό φάκελο τους. Αυτές οι περιγραφές ολοκληρώνονται με οπτικές

αναπαραστάσεις, με έργα των μαθητών/τριών σε πρωτότυπη μορφή ή σε φωτογραφίες, με ηχογράφιση ή και βίντεο ή με την περιγραφή των ίδιων των παιδιών και των παιδαγωγών (Edwards, 2017, σ. 249).

Ο Malaguzzi¹⁶¹ αναφέρει «Οι τοίχοι των σχολείων μας μιλούν και περιγράφουν». Οι παράθεση των εργασιών σε χώρους του σχολείου προς θέαση και ανάγνωση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών, περιλαμβάνουν δίπλα στην δουλειά των παιδιών, φωτογραφίες από τη διαδικασία καθώς και μια περιγραφή των βημάτων της πορείας της δραστηριότητας ή του project. Η τεκμηρίωση είναι σημαντική γιατί αφηγείται την ιστορία ενός σχεδίου εργασίας, η οποία μπορεί να είναι μια συνηθισμένη στιγμή, η ανάπτυξη μιας ιδέας, ένα ενδιαφέρον περιστατικό, ή όλων αυτών που ο/η παιδαγωγός νιώθει πως αξίζει να δείξει ή να διαφυλάξει ώστε να αποτελέσουν μέρος της ιστορίας της ομάδας (Stacey, 2020, σ. 189). Στα ερευνητικά προγράμματα της εκπαίδευσης, η τεκμηρίωση των μαθητών/τριών για το έργο τους γίνεται ταυτόχρονα και τεκμήριο για τον/την παιδαγωγό-ερευνητή. Επιπλέον, η τεκμηρίωση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την ερευνητική αναζήτηση του/της παιδαγωγού, τον/την βοηθάει να βρει απάντηση στα δικά του/της φλέγοντα ερωτήματα που αφορούν σε αυτά που κάνουν και σκέφτονται τα παιδιά, όπως και με ποιον τρόπο μπορούν να μάθουν καλύτερα (Stacey, 2020, σ. 49).

Οι εκπαιδευτικοί ως παρατηρητές και ερευνητές

Οι παιδαγωγοί του Reggio Emilia μέσα από την προσωπική τους διερεύνηση να ανακαλύψουν τις αξίες και τις προϋποθέσεις που θα στηρίξουν μια δημοκρατική και κοινωνική μάθηση και ταυτόχρονα παράλληλη με τη φυσική εξέλιξη του παιδιού, κάνουν παιδαγωγική πράξη τον τρόπο που σκέφτονται. Οι εκπαιδευτικοί στο Reggio Emilia αναμένεται να ακούν, να παρατηρούν και να καταλαβαίνουν τα παιδιά (Gandini, 1992). Η ψυχολόγος και υπεύθυνη παιδαγωγικών προγραμμάτων των Reggio Emilia, Filippini (1990) μας λέει ότι ο ρόλος του ενηλίκου είναι να ακούει και να παρατηρεί τη στρατηγική που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Το παιδί δεν πρέπει να νιώθει τον/την παιδαγωγό ως κριτή αλλά ως μια πηγή στην οποία μπορεί να ανατρέξει, όταν χρειάζεται να «δανειστεί ένα βλέμμα» (Filippini, 1990). Ο/η παιδαγωγός πρέπει να εμπλέκεται στην εξερεύνηση του παιδιού αν θέλει να είναι διοργανωτής, να προκαλεί καταστάσεις και να προπαρασκευάζει τις ιδέες. Ο/η εκπαιδευτικός που διέπεται από γνήσια περιέργεια, αναρωτιέται γιατί τα παιδιά κάνουν το συγκεκριμένο πράγμα με τον συγκεκριμένο τρόπο και ενδιαφέρεται πραγματικά να ανακαλύψει τον πλέον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα ανταποκριθούν (Stacey, 2020, σ. 326).

Η Filippini (1990) προτείνει στους παιδαγωγούς, ότι αν θέλουν να εκστασιάζονται, όπως κάνουν συχνά τα παιδιά ότι τότε θα πρέπει να μπορούν να απολαμβάνουν τις διαδικασίες μαζί τους. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη μαθητική κοινότητα μπορούν να διατηρήσουν τη φρεσκάδα τους και να τις ποιότητες τους, αν ο/η παιδαγωγός καταφέρει να νιώθει κι αυτός/η σαν παιδί. Η συνοικοδόμηση της γνώσης εξαρτάται από τη συνεργασία παιδιού-παιδαγωγού μέσα σε μια κοινότητα. Στα σχολεία Reggio Emilia κάθε περιστατικό μικρό ή μεγάλο αντιμετωπίζεται σαν ένα είδος διαλόγου, μια εναλλαγή απόψεων που περιέχει τις απόψεις και τις ιδέες όλων. Όταν η σχέση των παιδαγωγών με τα παιδιά είναι μια πραγματική σχέση συνεργασίας τότε οι παιδαγωγοί πρέπει να ακούν, να σκέφτονται και μετά να

¹⁶¹ Αναφέρεται στην Edwards, 2017, σ. 249.

αντιδρούν. Αυτό αποτελεί μέρος του «σχετίζεστε» και της προσεκτικής ακρόασης (Stacey, 2020, σ. 227). Ο Malaguzzi (2000, σ. 163) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ερευνητές «Γραμμή της δουλειάς μας είναι να μαθαίνουμε και να ξαναμαθαίνουμε από τα παιδιά. Προχωρούμε με τέτοιο τρόπο που τα παιδιά δεν διαμορφώνονται από την εμπειρία, αλλά είναι αυτά που της δίνουν μορφή».

4.5.3. Bauhaus. Μια ολιστική-αισθητική εκπαίδευση

Bauhaus. Η ενοποίηση της τέχνης και της τεχνικής

Το Bauhaus ιδρύθηκε το 1919 από τον αρχιτέκτονα Walter Gropius και ήταν μια από τις σημαντικότερες εικαστικές πρωτοβουλίες των αρχών του 20ου αιώνα. Αυτή η μεταρρυθμιστική σχολή, συνέβαλε ουσιαστικά στην επεξεργασία των βασικών αρχών του μοντέρνου σχεδιασμού (design). Ο Gropius δημιούργησε μια ενιαία ακαδημία που αποτελείτο από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, από τη Σχολή Εικαστικών Επαγγελματιών και από την Αρχιτεκτονική Σχολή (Rainer, 1997, σελ.15). Εν τω μεταξύ, στη Βαϊμάρη εκείνη την εποχή υπήρχαν δύο σχολές με συναφή αντικείμενα, τις οποίες ενοποίησε το Bauhaus, επιδιώκοντας να συνδέσει τη χειρωνακτική εργασία με την καλλιτεχνική δημιουργία (Τουρνικιώτης, 2020, ν). Η εναρκτήρια διακήρυξη του Bauhaus καλούσε στην κατάργηση των διακρίσεων και των κατηγοριοποιήσεων μεταξύ των κατασκευαστικών τομέων. Ο Gropius φιλοδοξούσε να συγκεράσει την καλλιτεχνική δημιουργία με τη βιομηχανική δημιουργία, κάτω από την ίδια στέγη και το ίδιο πρόγραμμα, υπερβαίνοντας τον διαχωρισμό ανάμεσα σε τέχνη και τεχνική, τον οποίο είχε επιταχύνει η βιομηχανική επανάσταση (Girard, 2005, σ. 6-7). Αλώστε, η κεντρική αρχή του Bauhaus ήταν ότι ο καλός σχεδιασμός προκύπτει από την απρόσκοπτη ενοποίηση της τέχνης και της χειροτεχνίας (Ulrich, 2015, σ. 136). Ο Gropius στο μανιφέστο του Bauhaus καλούσε αρχιτέκτονες, ζωγράφους και γλύπτες να ξαναγίνουν όλοι τεχνίτες, γιατί «(...) η συστηματική άσκηση μιας χειρωνακτικής εργασίας (...) είναι η πρωταρχική πηγή της εμπνευσμένης δημιουργίας»¹⁶² και μπορεί να οδηγήσει σε «(...) μια νέα συντεχνία χειρωνακτών (...) που θα τα συνενώνει όλα σε μια μορφή, αρχιτεκτονική, γλυπτική και ζωγραφική»¹⁶³. Ο Gropius υποστήριζε ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στον καλλιτέχνη και στον τεχνίτη. «(...) ο καλλιτέχνης είναι μια εξύψωση του τεχνίτη» (Τουρνικιώτης, 2020, xi). Η Eva Forgas (1999, σ. 211) αναφέρεται στη διάθεση ολιστικής προσέγγισης του Bauhaus, όπου τα διάφορα πεδία της τέχνης θεωρούνται ολοένα και περισσότερο όψεις ενός. Επιχειρείται η συγκέντρωση αρχιτεκτόνων, ζωγράφων, φωτογράφων, θεωρητικών και ειδημόνων της αγοράς, με σκοπό την απόλυτη συνεργασία εφαρμοσμένων και πρακτικών τεχνών αλλά και την αποδυνάμωση της ιεραρχίας των διαφορετικών πεδίων των τεχνών (Forgas, 1999, σ. 211). Ο απώτερος στόχος του Bauhaus είναι «το ενιαίο έργο» (Τουρνικιώτης, 2020, xiii) σύμφωνα με την ιδέα ότι «(...) η ισορροπημένη ανάπτυξη του πολιτισμού είναι αποτέλεσμα τέχνης και τεχνικής» (Mumford, 1952)¹⁶⁴.

Στο Bauhaus η δημιουργική διαδικασία είναι βαθιά ριζωμένη όχι μόνο στην κουλτούρα αλλά και στην καθημερινή πρακτική, συνενώνοντας θεωρία και πράξη (Forgas, 1999, σ. 211). Σε αντίθεση με τις ακαδημίες της εποχής στην ακαδημία του Bauhaus φιλοξενούνταν πλήθος εργαστηρίων, όπως ξυλουργικής, μετάλλου, λιθογλυπτικής, τοιχογραφίας, υαλογραφίας, υφαντικής, βιβλιοδεσίας,

¹⁶² Αναφέρεται στον πρόλογο του Τουρνικιώτη (ν), στην Ambler, 2020.

¹⁶³ Ο.π.

¹⁶⁴ Αναφέρεται στους, Λιαμάδης et al., 2020, σ. 181.

κεραμικής, σκηνογραφίας και τυπογραφικό εργαστήριο (Rainer, 1997, σελ.20). Ο Xavier Girard (2005) υποστηρίζει ότι στη σχολή του Bauhaus τα παραγόμενα αντικείμενα αγγίζουν την αρμονία της μορφής και της λειτουργίας. «Ο σχεδιαστής (designer) καλείται να σχεδιάσει από ένα κουτάλι μέχρι και μια πόλη» (Rogers)¹⁶⁵. Με εργαλείο το design, η νοητική διαδικασία εμπλουτίζεται ώστε να πραγματώσει ιδέες σε κάθε κλίμακα, από τη μικρότερη αυτή του χρηστικού αντικειμένου μέχρι τη μεγαλύτερη στη διαμόρφωση του χώρου (Λιαμάδης, et al., 2020, σ. 184).

Το Bauhaus υποστήριξε την πειραματική διερεύνηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας του εργαστηρίου σε σχέση με τη στενή συνεργασία εκπαιδευτικών και σπουδαστών/στριών, που δουλεύουν τα πρωτογενή υλικά και κατασκευάζουν χρηστικά αντικείμενα. Πρόκειται για μια ολιστική θεώρηση που σχεδιάζει έναν τρόπο ζωής και μια αντίληψη του κόσμου πολιτική και πολιτισμική (Τουρνικιώτης, 2020, σ. vii). Η τέχνη αναδύεται πέρα από όλες τις μεθόδους και δεν διδάσκεται αυτή καθαυτή, διδάσκεται όμως η τεχνική (Τουρνικιώτης, 2020, σ. xiii). Το Bauhaus επέτρεπε στα άτομα να πειραματίζονται δημιουργικά με τεχνικές, μέσα και ιδέες και να είναι ελεύθερα να κάνουν λάθη. Η αίσθηση της εξερεύνησης, της περιέργειας και της πρωτοπορίας που χαρακτήριζε αυτή την Ακαδημία ακόμη και μετά από τόσο καιρό έχει πολλές φρέσκες ιδέες να προσφέρει (Ambler, 2020, σ. 7).

Το αισθητηριακό-βιωματικό Bauhaus

Στο Bauhaus διδάσκονταν μαθήματα αισθητηριακής αντίληψης από επιφανείς καλλιτέχνες και αρχιτέκτονες όπως, η “Διδασκαλία της φόρμας”, μέσω των εικόνων, με διδάσκοντα τον Paul Klee, το “Σεμινάριο των χρωμάτων”, με διδάσκοντα τον Wassily Kandinsky, τα “Αφηρημένα μορφολογικά στοιχεία”, με διδάσκοντα τον Walter Gropius (Rainer, 1997, σ. 20). Ο George Muche στο μάθημα “Αισθητηριακής αρμονίας” επιθυμούσε ο σπουδαστής/στρια να αποκτήσει συνείδηση των κλήσεων του, χάρη στην απήχηση-συνήχηση του ήχου, του χρώματος και της φόρμας. Ενώ το προκαταρκτικό μάθημα του Mohology Nagy προκαλούσε τους/τις σπουδαστές/στριες σε αναζητήσεις που ενσωμάτωναν τη βιωμένη εμπειρία. Η θεωρητική αλλά και πρακτική προσέγγιση του προγράμματος με βιωματικό τρόπο είχε σκοπό την ενσυναίσθηση των σπουδαστών/στριών σε σχέση με τη φύση, τα υλικά τον χώρο, τις σχέσεις μεταξύ τους αλλά και το κοινωνικό σύνολο. Οι σπουδαστές/στριες αναζητούν «(...) τη δημιουργία των χωρικών σχέσεων, των υλικών, του μέτρου, της μορφής, της κατεύθυνσης, τη θέση του φωτός» με στόχο αυτό που αποκαλείται «βιολογική οργάνωση της κοινωνίας» (Girard, 2005, σ. 16).

Η ανθρωποκεντρική, ολιστική, παιγνιώδης παιδαγωγική του Johannes Itten

Ο Itten έδωσε το δικό του προσωπικό ύφος στη διδακτική του Bauhaus με την ιδιόμορφη προσωπικότητά του, προοιωνίζοντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους σε σχέση με τη διδακτική των εικαστικών. Η μεγαλύτερη προσφορά του Itten στο Bauhaus, ήταν αναμφίβολα η εισαγωγή του προκαταρκτικού κύκλου μαθημάτων «Vorkurs» ο οποίος έγινε σταθερό κομμάτι του κύκλου σπουδών στη σχολή. Η διδακτική μεθοδολογία του στόχευε στην ολιστική, σφαιρική, εικαστική εκπαίδευση (Rainer, 1997,

¹⁶⁵ Ό.π., σ. 184.

σελ.20). Στη διδασκαλία του ξεκινούσε από μια γενική ανθρωπολογική αφετηρία θέτοντας στόχους όπως, η δημιουργική ανάπτυξη του «εγώ», η αναζήτηση προσωπικών τρόπων έκφρασης και η προσπάθεια για αυθεντικότητα. Δεν τον ενδιέφερε η εκγύμναση δεινών ειδικών, αλλά η εκπαίδευση δημιουργικών ατόμων με σφαιρική μόρφωση, παράλληλα με την αναγνώριση και οικειοποίηση των βασικών αρχών της φόρμας και της δημιουργίας. Έτσι ο προκαταρκτικός κύκλος μαθημάτων, δεν προοριζόταν απλά στη μετάδοση βασικών σχεδιαστικών δεξιοτήτων αλλά στον σχηματισμό ενός ολοκληρωμένου ατόμου, μέσα από μια ολιστική διδασκαλία (Rainer, 1997, σελ.20)

Ο Itten έτρεφε σεβασμό για το άτομο και τις δημιουργικές του δυνατότητες όπως και για την αυτο-ανάπτυξη του. Η βασική αρχή γι' αυτόν ήταν η ενασχόληση με την ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Rainer, 1997, σελ.20). Δεν λησμονούμε ότι ο Itten υπήρξε μαθητής του Froebel και δάσκαλος δημοτικού σχολείου. Ο Itten, αναφέρει «Όταν ξεκίνησα τα πρώτα μαθήματα ως δάσκαλος, προσπάθησα να αποφύγω κάθε τι που θα μπορούσε να παρενοχλήσει τον αγνό αυθορμητισμό των παιδιών»¹⁶⁶. Ως αντίμαχος της έντονης παρεμβατικότητας, πίστευε ότι «(...) οι διορθώσεις με κόκκινο, είναι μια ανεπίτρεπτη παρέμβαση στην προσωπικότητα των παιδιών»¹⁶⁷. Οι επιρροές του Itten ήταν εντελώς μαθητοκεντρικές και υπέρ της εξατομικευμένης μάθησης, ο ίδιος τις εφάρμοσε στον χώρο της ακαδημίας, αποδεικνύοντας την δύναμη της μεθόδου ακόμη και στους ενήλικες μαθητές.

Στην παιδαγωγική του Itten θα συναντήσουμε πολλές φορές την παιγνιώδη μάθηση, πριν αυτή πλαισιωθεί από το επίσημο παιδαγωγικό σύστημα. Ο Itten ήταν γνωστό ότι συνέδεε τη δουλειά και το παιχνίδι (Ambler, 2020, σ. 27) ενώ ο ίδιος έλεγε «(...) το παιχνίδι μας, η γιορτή μας, η δουλειά μας»¹⁶⁸. Με την έκφραση «η γιορτή μας» αναφερόταν στη συλλογική εργασία και στη ζωή του Bauhaus και με την έκφραση «το παιχνίδι μας» αναφερόταν στη δημιουργική εργασία μέσω του παιχνιδιού, καθώς πολλές φορές ζητούσε ως εργασία από τους φοιτητές να κατασκευάσουν παιχνίδια (Ambler, 2020, σ. 27-57). Ο Itten (1975) εξηγεί «(...) πρότεινα να οργανώσουμε κάθε λογής παιχνίδια για τις επόμενες εβδομάδες. Έτσι με μια κίνηση, χτύπησα την παραδοσιακή ζωγραφική και την ακαδημαϊκή προσέγγιση, οδηγώντας όλη τη δημιουργική δραστηριότητα στις ρίζες της, στο παιχνίδι. Όσοι δεν μπορούν να το κάνουν αυτό αποτυγχάνουν ως σπουδαστές ή καλλιτέχνες. Κοντολογίς έχω μετατρέψει το ίδρυμα σε μίαν ευλύγιστη οντότητα, και καθήκον μου τώρα είναι απ' αυτήν την κινούμενη ευπλαστότητα να δημιουργήσω κατεύθυνση και τάξη. Αυτό με χαροποιεί»

Ο Itten μέσα από τα συγγράμματα και τα ημερολόγια του παρέχει ένα πλήθος με παραδείγματα από τις δουλειές των σπουδαστών του, μαζί με φωτογραφίες, προσωπικές τους σημειώσεις και παρατηρήσεις του πάνω στο μάθημα. Προσφέροντας έτσι μέσα από αυτή την τεκμηρίωση, μια πλούσια πηγή πληροφοριών, πειραματισμών και αποτελεσμάτων, οδηγό για κάθε σπουδαστή ή εκπαιδευτικό με παραδείγματα από αληθινές σχέσεις και γεγονότα. Επίσης στα μαθήματα του Itten, η συζήτηση με τη συμμετοχή όλων ήταν ένα πολύτιμο γεγονός, γιατί η έκφραση των απόψεων γινόταν αντικείμενο συζήτησης και αντιπαράθεσης, ενόσω οι σπουδαστές είχαν την ευκαιρία να συγκρίνουν το έργο τους και τις επιδόσεις τους (Itten, 1975, σ. 31).

¹⁶⁶ Αναφέρεται στον Rainer, 1997, σ. 6.

¹⁶⁷ Αναφέρεται στον Rainer, 1997, σ. 20.

¹⁶⁸ Αναφέρεται στην Ambler, 2020, σ. 27.

Μαθήματα αισθητηριακής αντίληψης από τον Johannes Itten

Η ακαδημία του Bauhaus διαποτίστηκε από τις διανοητικές, πνευματικές και καλλιτεχνικές διδαχές του Itten (Forgas, 1999). Στα ημερολόγια του εμφανίζονται συχνά οι όροι «εμπειρία», «συναίσθημα», «αίσθηση», «συναίσθηση». Η εικαστική παιδαγωγική θεωρία και πρακτική του Itten παρόλα τα ορθολογιστικά στοιχεία, ήταν βασισμένη σε μεγάλο βαθμό στο συναίσθημα και είχε σαν στόχο τη σύνθεση πνεύματος, σώματος, ψυχής, σκέψης, αίσθησης, ενέργειας, όρασης, αναγνώρισης και βιώματος (Rainer, 1997, σελ.5). Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του Itten, ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στο να μπορούν οι σπουδαστές/στρίες να βιώνουν τον χαρακτήρα της αισθητικής φόρμας κινησιολογικά μέσω του σώματος «(...) η κάθε μια (κίνηση) απελευθερώνει ένα άλλο συναίσθημα μέσα μας»¹⁶⁹. Για να καταλάβουμε την κίνηση μιας γραμμής πρέπει να βάλουμε τον εαυτό μας κατά κάποιο τρόπο με το ίδιο μας το σώμα, στη θέση αυτής της γραμμής (Lange)¹⁷⁰. «Μπροστά μου βρίσκεται ένα γαϊδουράγκαθο. Τα κινητήρια νεύρα μου αισθάνονται μια κίνηση σχισίματος και αστάθειας. Οι αισθήσεις μου, η αίσθηση της αφής και της όρασης, ανακαλύπτουν την αιχμηρή οξύτητα της κίνησης της φόρμας και το πνεύμα μου παρατηρεί την ουσία του. Ζω την εμπειρία ενός γαϊδουράγκαθου» (Itten, 1921)¹⁷¹. Ο Itten υποστηρίζει ότι συναίσθηση, είναι να θέτεις τον εαυτό σου σε ξένες ψυχικές καταστάσεις, το ουσιαστικό κομμάτι της εικαστικής φιλοσοφίας και διδακτικής του Itten είναι η παράλληλη παρατήρηση του σώματος και του πνεύματος, η εμπειρία και το συναίσθημα πριν την νόηση. Ενάντια στην κυριαρχία του υλισμού, απαιτείται η αρμονική ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του ανθρώπου, η συμφιλίωση της λογικής και του αισθησιασμού, η σύνθεση χειρωνακτικού και πνευματικού έργου (Rainer, 1997, σ. 34-87).

Ο Itten εισάγει τη πολυαισθητηριακή αντίληψη στη μάθηση. Στο μάθημα «Μελέτη υλικών» οι σπουδαστές/στρίες με κλειστά τα μάτια και με τις άκρες των δακτύλων τους έπρεπε να νιώσουν τις υφές και να σχηματίσουν συνθέσεις με υλικά «(...) σιγά-σιγά η αίσθηση της αφής βελτιωνόταν. Είχαμε σαν αποτέλεσμα φανταστικές δημιουργίες με εντελώς καινούρια αισθητική επίδραση για τα δεδομένα της εποχής» (Itten, 1963). Για να εμβαθύνουν και να μπορούν να ελέγχουν την αντίληψή τους, οι σπουδαστές/στρίες έπρεπε να κοιτάζουν, να αγγίζουν και να σχεδιάζουν υλικά, όπως τον φλοιό του δέντρου ή τη γούνα. Μια τέτοια σπουδή στην αναπαράσταση της φύσης, όταν κάποιος παρατηρεί και βιώνει, αποτελεί διαδικασία ερμηνευτική και όχι μιμητική. Σε αυτές τις ασκήσεις αντίληψης και παρατηρητικότητας ο Itten ζητούσε από τους/τις σπουδαστές/στρίες να αναζητούν υλικά ψάχνοντας στα ντουλάπια των γιαγιάδων τους και στους σκουπιδοτόπους, ανακαλύπτοντας ξανά το περιβάλλον τους και ανανεώνοντας τη γνώση για την ταυτότητα των υλικών, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Itten, 1975, σ. 37-38).

Ο προκαταρκτικός κύκλος μαθημάτων του Itten χαρακτηρίζεται από έναν «κινητισμό» ενώ ο ίδιος Itten συνηγορεί λέγοντας ότι τα μαθήματα του «(...) έχουν σκοπό να κάνουν το κορμί, ικανό να συναισθάνεται και να κινείται»¹⁷². Η ύλη και η φόρμα είναι το αποτέλεσμα μιας απόφασης του ατόμου να κινηθεί με το

¹⁶⁹ Αναφέρεται στον Rainer, 1997, σ. 6.

¹⁷⁰ Αναφέρεται στον Rainer, 1997, σ. 105.

¹⁷¹ Αναφέρεται στον Itten, 1975.

¹⁷² Αναφέρεται στον Rainer, 1997, σ. 94-100.

σώμα του. Εφόσον μπορεί να αποδοθεί μορφή στο συναίσθημα τότε μπορεί να αποδοθεί μορφή στην κίνηση και στην ουσία¹⁷³.

¹⁷³ Ο.π.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το μεικτό μεθοδολογικό σχήμα της έρευνας

Η πρωτογενής έρευνα αυτής της διατριβής πραγματοποιήθηκε με τη μεικτή μέθοδο έρευνας σε ένα συνδυασμό προσεγγίσεων, για την πλήρη κατανόηση των φαινομένων. Το αυθεντικό πεδίο δράσης θεωρήθηκε το καταλληλότερο για να ερευνηθούν και να συλληθούν αδιαμφισβήτητα αποτελέσματα μέσα από τη βιωματική διαδικασία. Η «Έρευνα δράσης» ήταν το βασικό μεθοδολογικό σχήμα, υπό την σκεπή της «Εκπαιδευτικής έρευνας βασισμένης στις τέχνες» η οποία χαρακτηρίζει το ειδικό διδακτικό αντικείμενο των εικαστικών. Από την ποιοτική και την εμπειρική μεθοδολογία, η έρευνα δανείστηκε τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Ενώ η ανάλυση, η ταξινόμηση και η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με τη «Μέθοδο της θεματικής ανάλυσης». Η μαθησιακή διαδικασία που ακολούθησε η έρευνα είναι αυτή του «Σχεδίου εργασίας» (Project) και η ανάλυση των μαθησιακών δεδομένων έγινε με την «Ταξινόμηση Bloom».

Η Ελένη Κατσαρού (2016, σ. 126-313) αναφέρει ότι η έρευνα δράσης δανείζεται μεθόδους και στρατηγικές κυρίως από την ποιοτική έρευνα, όπως και ότι η «Εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία» αποτελεί μια μεθοδολογική πρόταση που μπορεί να αξιοποιηθεί από την έρευνα δράσης στο ευρύτερο πλαίσιο της θεματικής ανάλυσης. Στο πλαίσιο της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, η θεωρία αναπτύσσεται σταδιακά και κατά τη διάρκεια, μέσω της συνεχούς αλληλοτροφοδότησης των διαδικασιών της ανάλυσης και της συλλογής δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, συνδέονται στενά η παραγωγή θεωρίας και η διεξαγωγή κοινωνικής εμπειρικής έρευνας, ως δυο όψεις της ίδιας διαδικασίας. Μετά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων επιχειρείται η απόδοση νοήματος σε αυτά, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας αλλά και να δρομολογηθεί η σύνταξη μιας δομημένης θεωρίας πάνω στα αποτελέσματα. Η παραγωγή θεωρίας είναι ζητούμενο τόσο στην έρευνα δράσης, όσο και στην εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία σχετικά με το εκάστοτε ερευνώμενο αντικείμενο, αναπτύσσοντας θεωρητικές κατηγορίες του συστήματος και των μεταξύ σχέσεων μέσα από την παραγωγή και την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων (Τσιώλης, 2014).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Τα χαρακτηριστικά και οι απαιτήσεις της παρούσας εφαρμοσμένης έρευνας καθιστούν την εκπαιδευτική έρευνα δράσης ως την πιο κατάλληλη μέθοδο με βασικό στοιχείο, την οργανωμένη αλλαγή μέσα από την παρατήρηση και τον αναστοχασμό πάνω στα στάδια και στην εξέλιξη των υποκειμένων. Στην έρευνα δράσης ο/η εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και ο/η κύριος ερευνητής, ο/η οποίος/α ορίζει το σχέδιο δράσης και παρατηρεί συστηματικά τη δραστηριότητα μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με στόχο να την αποτυπώσει και να την αξιολογήσει, σύμφωνα με τις αλλαγές και τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Η έρευνα δράσης έχει τη δυνατότητα να επιτρέψει στον/στην ερευνητή/τρια να μετατρέψει ένα μεγάλο όγκο δεδομένων σε αποδεικτικά στοιχεία που θα υποστηρίξουν τον ισχυρισμό του σχετικά με την παραγωγή νέας γνώσης η οποία θα συγκροτεί μια νέα θεωρία.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται κυρίως από τη συμμετοχική και τη συνεργατική της φύση, τον ανοιχτό διάλογο, την κριτική και αναστοχαστική της διάσταση, τον κυκλικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα των διαδικασιών. Κυρίως διενεργείται επιτόπια στο πεδίο από τους ανθρώπους της πράξης, δηλαδή τους/τις εκπαιδευτικούς, με σκοπό την κατανόηση και την αλλαγή της πρακτικής τους (Κατσαρού, 2016). Σύμφωνα με τον Gilbert De Landsheere (1996) ο σκοπός της έρευνας δράσης είναι να συνδέσει αυτό που η παραδοσιακή έρευνα τείνει να διαχωρίσει, τη θεωρία και την πράξη, την έρευνα και τη δράση, το ψυχολογικό και το κοινωνικό, το συναισθηματικό και το νοητικό. Η έρευνα δράσης αναφέρεται και ως συμμετοχική έρευνα. Ο Landsheere (1996, σ. 39) αναφέρει ότι «ο πρωταρχικός στόχος της συμμετοχικής έρευνας είναι στην ουσία να δραστηριοποιήσει την ομάδα με προοπτική την ίδια της την ανάπτυξη».

Η έρευνα δράσης η οποία είναι συνυφασμένη με την εκπαιδευτική έρευνα (McNiff & Whitehead, 2000) έχοντας ως στόχο την οργανωμένη αλλαγή, είναι παρεμβατική και προϋποθέτει την εμπλοκή των ενδιαφερομένων. Η ευθύνη του/της ερευνητή/τριας δεν σταματά στην κατανόηση και τη γνωστοποίηση του τι συμβαίνει στο πεδίο, αλλά καλείται να προτείνει λύσεις και τρόπους για να επέλθει η αλλαγή και ίσως και να παρακολουθήσει την αποτελεσματικότητα αυτών των αλλαγών (Τσιώλης, 2014, σ. 51). Η έρευνα δράσης επιδιώκει να βελτιώσει την κατανόηση της πρακτικής, δηλαδή πως οι μαθητές/τριες συγκροτούν το νόημα και τους λόγους που ο/η εκπαιδευτικός επέλεξε του συγκεκριμένου τρόπους για τη διδακτική του/της (Κατσαρού, 2016, σ. 35-36).

Η έρευνα και η διδασκαλία αντιμετωπίζονται ως ένα αδιαίρετο σύνολο, αντιμετωπίζοντας ζητήματα που έχουν εντοπιστεί και βελτιώνοντας συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται προσπάθεια για προσωπική και ομαδική αλλαγή στις πρακτικές, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις (Κατσαρού, 2016, σ. 295). Οι πρακτικές της έρευνας δράσης εμπεριέχουν στιγμές ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού για τα υποκείμενα της έρευνας, ενώ καταστρώνονται σχέδια και παρατηρείται η δράση τους σε αυτές. Δεν πρόκειται για μια γραμμική αλλά κυρίως για μια κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν στρατηγικά με βάση τη διαρκώς αναπτυσσόμενη κατανόησή τους (Grundy, 1987)¹⁷⁴. Οι συμμετέχοντες μπορεί να επιστρέψουν στην αφετηρία της έρευνάς τους και να στοχάζονται πάνω σε δράσεις, σκέψεις και συναισθήματα, προγενέστερων σταδίων επαναλαμβάνοντας τις διαδικασίες με βάση τις νέες κατανοήσεις τους, αναθεωρώντας το παρελθόν και επιχειρώντας ριζοσπαστικές αλλαγές στην κατεύθυνση που έχουν πάρει (Stringer, 1999, σ. 19). Το σπειροειδές σχήμα είναι πολλαπλά χρήσιμο στην έρευνα δράσης, αποτυπώνοντας την επαναληπτικότητα των διαδικασιών και επιτρέποντας την αναθεώρηση, τόσο στη δράση όσο και στα ερευνητικά ερωτήματα και στην ανάλυση των δεδομένων, οδηγώντας στην κατανόηση ολοένα και μεγαλύτερου βάθους (Κατσαρού, 2016). Επίσης το σπειροειδές σχήμα είναι ένα σχήμα με διάρκεια και χωρίς τέλος, συνεπώς δεν μπορεί να διαρκέσει λίγες μόνο εβδομάδες, η διάρκειά του συνήθως κυμαίνεται από μερικούς μήνες μέχρι 1 με 2 έτη (Waterman et al., 2001).

Η έρευνα δράσης διενεργείται από συμμετέχοντες που συνεργάζονται και διεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα αποβλέπει στη μελέτη και αναδόμηση των κοινωνικών πρακτικών των υποκειμένων. Οι συνεργασίες αυτές μπορούν να γίνουν ταυτόχρονα εσωτερικά του σχολείου με μαθητές και

¹⁷⁴ Αναφέρεται στην Κατσαρού, 2016.

εκπαιδευτικούς αλλά και εξωτερικά με γονείς, πανεπιστημιακούς ερευνητές και άλλους φορείς. Στοχεύει να είναι κατά το δυνατόν συμμετοχική, συνεργατική και συμπεριληπτική στη διαδικασία της αλλαγής, χωρίς να αποκλείει κανέναν και καμία εμπλεκόμενο/η από την κοινωνική δράση που συμβαίνει. Όλα τα ενεργά υποκείμενα εμπλέκονται ως συνεργάτες στις ερευνητικές αποφάσεις αναφορικά τόσο με το περιεχόμενο της έρευνας, όσο και με τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν (Κατσαρού, 2016, σ. 246-253). Η έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα μελέτης μιας κατάστασης με ολιστικό τρόπο, όπου όλοι οι παράγοντες αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο σχέσεων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Γκλούμπου & Κακανά, 2020, σ. 100).

Ο βασικότερος ρόλος σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι αυτός των εκπαιδευτικών-ερευνητών. Ο όρος «εκπαιδευτικός-ερευνητής» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Laurence Stenhouse (1975), ο οποίος ισχυρίζεται ότι το έργο των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετό να μελετηθεί από ερευνητές, υποστηρίζοντας ότι οι καλύτεροι ερευνητές στην εκπαίδευση μπορούν να είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί, επειδή γνωρίζουν πραγματικά το σχολικό πλαίσιο και τα προβλήματα των μαθητών τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν τη γνώση της σχολικής κοινότητας, δοκιμάζοντας εναλλακτικές λύσεις στα ζητήματα που έχουν εντοπίσει, με σύσταση για ένα καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα, συμπεριλαμβάνοντας την εισαγωγή πρόσφατων διδακτικών μεθόδων (Landsheere, 1996).

Το «σχεσιακό ύφος» της ποιοτικής έρευνας στην προσέγγιση των υποκειμένων

Σε αυτή τη διατριβή η ποιοτική έρευνα προσφέρει μια μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 9) καθώς έχουμε να κάνουμε με συμμετέχοντες-παιδιά στον φυσικό τόπο δραστηριότητάς τους. Η ποιοτική έρευνα με τα εργαλεία που προσφέρει μας βοηθά να αναπτύξουμε μια πιο σύνθετη και λεπτομερή περιγραφή μέσω της άμεσης επαφής με τα πρόσωπα της έρευνας, καταγράφοντας τις ιστορίες, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους και εντοπίζοντας τις πρακτικές τους στα πλαίσια που ζουν και εργάζονται. Ακούγοντας τις «φωνές» των υποκειμένων, κατανοούμε σε βάθος τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους, καθώς και τα πλαίσια όπου τα υποκείμενα ζουν και εργάζονται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 9). Οι Norman Denzin and Yvonna Lincoln (2005) αναφέρονται στην ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου μέσω της ποιοτικής έρευνας, επιτρέποντας στους/στις ερευνητές/τριες να μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα.

Η Patricia Lather (1992) σημειώνει ότι τα ευρήματα αναδύονται μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες. Ο Τσιώλης (2014, σ. 35-38) αναφέρει σχετικά με το σχεσιακό ύφος της ποιοτικής έρευνας ότι η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και η επικοινωνία του με τα υποκείμενα θεωρείται επιβεβλημένη. Η ερευνητική διαδικασία κατανοείται ως εντατική κοινωνική σχέση που βασίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία και διάδραση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας. Οι ερευνητές που υιοθετούν την ποιοτική προσέγγιση, αντιλαμβάνονται την κοινωνική ζωή ως μια πολύπλοκη και πολυσχιδή πραγματικότητα και υιοθετούν την ολιστική προσέγγιση μελετώντας τις περιπτώσεις στο σύνολο, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές πτυχές της κάθε εξεταζόμενης περίπτωσης και τον τρόπο με τον οποίο συνέχονται. «Οι ποιοτικοί ερευνητές ενδιαφέρονται για την ποικιλία της

κοινωνικής ζωής. Ως εκ τούτου δεν αναζητείται μόνο η κυρίαρχη τάση αλλά και οι εκδοχές που αποκλίνουν από αυτήν. Ενδιαφέρονται να αναδείξουν όλες τις διαφορετικές εκδηλώσεις του εξεταζόμενου κοινωνικού φαινομένου άσχετα με τη συχνότητα εμφάνισής τους. Για αυτό το λόγο αναζητούν όχι μόνο τις στατιστικά αντιπροσωπευτικές αλλά και τις αρνητικές ή αποκλίνουσες περιπτώσεις» (Τσιώλης, 2014, σ. 37-38).

Έρευνα βασισμένη στην τέχνη

Η εκπαιδευτική έρευνα βασισμένη στην τέχνη, είναι ένας τύπος της ποιοτικής έρευνας ο οποίος αξιοποιεί τις καλλιτεχνικές διαδικασίες προκειμένου να κατανοηθούν οι ποικίλες υποκειμενικές ανθρώπινες εμπειρίες (Denzin et al., 2008). Ο όρος επινοήθηκε για πρώτη φορά από τον Elliot Eisner¹⁷⁵ και στη συνέχεια ορίστηκε εννοιολογικά από τον Shaun McNiff¹⁷⁶ ως τη συστηματική χρήση της καλλιτεχνικής διαδικασίας με διαφορετικές μορφές, για την κατανόηση και εξέταση της εμπειρίας τόσο από τους ερευνητές, όσο και από τα άτομα που εμπλέκονται στις μελέτες τους (Savin-Baden, 2014· McNiff, 1998).

Όπως αναφέρει η Janinka Greenwood (2012) η έρευνα βασισμένη στην τέχνη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα στάδια της έρευνας, όπως στην υλοποίηση, στην ερμηνεία, στη συλλογή, στην ανάλυση και στην παρουσίαση των δεδομένων ή με κάποιο συνδυασμό αυτών. Μία ή περισσότερες μορφές και διαδικασίες τέχνης μπορούν να εμπλέκονται στην έρευνα. Η έρευνα βασισμένη στην τέχνη, διερευνά την καλλιτεχνική δημιουργία, τη διαδικασία και το προϊόν ή και τη διδασκαλία μέσω των τεχνών. Σε αυτό το είδος έρευνας αναγνωρίζεται ότι οι εμπειρίες της ζωής είναι πολυαισθητηριακές, πολύπλευρες και συνδέονται με τον χρόνο, τον χώρο, τις ιδεολογίες και τις σχέσεις με τους άλλους, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στην έρευνα οι οποίες έχουν θεωρηθεί από ολοένα και περισσότερους ερευνητές ότι προτάσσουν κατά κύριο λόγο τις εγκεφαλικές, λεκτικές και γραμμικά χρονικές προσεγγίσεις της γνώσης και της εμπειρίας.

Στην έρευνα που βασίζεται στις τέχνες, γίνεται χρήση μιας ποικιλίας μεθοδολογιών, όπως η αυτοβιογραφία, η αφήγηση, η ποίηση, οι εικαστικές τέχνες, το δράμα, ο χορός, η μουσική και η αναπαράσταση, ενώ θεωρείται ως μια περιεκτική, δημοκρατική, συμμετοχική και ηθική μορφή έρευνας, στην οποία τα υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά αντί να δέχονται την παθητική δράση κάποιου αλλού¹⁷⁷. Ο McNiff (1998) παροτρύνει τους/τις ερευνητές/τριες να προκαλέσουν τη δημιουργική φαντασία των χαρακτήρων της έρευνας και να τους/τις επιτρέψουν να εκφράσουν ελεύθερα τον εαυτό τους και τις εμπειρίες τους, κάνοντας χρήση ενός ευρύτερου φάσματος της δημιουργικής νοημοσύνης και της επικοινωνίας, παράγοντας σημαντικές πληροφορίες που συχνά μοιάζουν πιο ακριβείς, πιο πρωτότυπες και πιο έξυπνες από τις συμβατικές περιγραφές, αποκαλύπτοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτή η μέθοδος έρευνας λειτουργεί. «Η εξέταση των φαινομένων τελικά είναι τόσο εφευρετική όσο και εμπειρική και σε βάθος καλλιτεχνική (...) Ενώ πολλοί τομείς της επιστήμης προσπαθούν για την αναπαραγωγή και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε πειράματα, οι τέχνες καλωσορίζουν τις

¹⁷⁵ Ο Elliot Eisner ήταν καθηγητής τέχνης και εκπαίδευσης στο Stanford Graduate School of Education.

¹⁷⁶ Ο Shaun McNiff ήταν καθηγητής δημιουργικών καλλιτεχνικών θεραπειών στο Lesley College.

¹⁷⁷ Αναφέρεται στο, Arts Based Education Research, <https://www.bera.ac.uk/community/arts-based-educational-research>

ατελείωτες παραλλαγές που προκύπτουν από τη συστηματική πρακτική (...) Η επιστήμη τείνει να περιορίζει την εμπειρία σε βασικές αρχές, ενώ η τέχνη την ενισχύει και την επεκτείνει, και θεωρώ ότι οι δύο αυτές μορφές αλληλοσυμπληρώνονται μέσα στο συνολικό σύμπλεγμα της γνώσης» (McNiff, 1998, σ. 35). Για την πειραματική και ερευνητική φύση της τέχνης ο McNiff (1998, σ. 40) παραθέτει ένα απόφθεγμα του Pablo Picasso¹⁷⁸ «Ποτέ δεν έκανα έναν πίνακα ως έργο τέχνης, όλα είναι έρευνα».

Ένας ακόμη λόγος που η έρευνα βασισμένη στις τέχνες είναι πολύ σημαντική για αυτή τη μελέτη είναι ο συμμετοχικός χαρακτήρας της. Όπως αναφέρει ο McNiff (2003, σ. 24) «Οι τέχνες μας βοηθούν να βελτιώσουμε τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με τους άλλους, μαθαίνοντας πώς να αφήνουμε τις αρνητικές συμπεριφορές και υπερβολικές ανάγκες για έλεγχο, αποκτώντας ευαισθησίες απέναντι στους άλλους (...) το ρεύμα πλεύσης της ομαδικής έκφρασης μπορεί να μας μεταφέρει σε μέρη όπου δεν μπορούμε να πάμε μόνοι μας, δημιουργώντας υποστηρικτικά περιβάλλοντα που εμπνέουν τη δημιουργική σκέψη»

Η θεματική ανάλυση ως μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Σε αυτή την ανοιχτή και επικοινωνιακή μελέτη με τις ξεχωριστές προσωπικότητες των υποκειμένων και τα πολυσυλλεκτικά αποτελέσματα που παράχθηκαν, χρειάστηκε μια μέθοδος ανάλυσης που να συμπεριλαμβάνει όσο περισσότερες εκδοχές, να προσεγγίζει τις τάσεις και να διαβλέπει τον λόγο και τις αιτίες των αποφάσεων και των συμβάντων. Στο πλαίσιο της ερμηνευτικής επιστημολογικής παράδοσης αναφέρονται πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις της ποιοτικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2014, σ. 62) όπως οι θεωρητικές κατηγορίες, η αφηγηματική ανάλυση¹⁷⁹, η φαινομενολογική ανάλυση¹⁸⁰, η ανάλυση περιεχομένου¹⁸¹ και η ανάλυση συνομιλίας¹⁸². Παρά τις διαφορές τους, οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων, που ακολουθεί τις αρχές της Θεματικής Ανάλυσης (Τσιώλης, 2018).

Στη θεματική ανάλυση, δεν έχουμε να κάνουμε με μια «τεχνικού τύπου» διαδικασία αλλά με μια ευέλικτη μέθοδο ανάλυσης, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους ερμηνείας που εκκινούν από διαφορετικές θεωρητικές ή επιστημολογικές αφηγήσεις (Braun & Clarke, 2012). Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος εντοπισμού, ανάδειξης και περιγραφής επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά ποιοτικά δεδομένα (Maguire & Delahunt, 2017). Τα θέματα αυτά αποκαλύπτονται μέσα από συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και

¹⁷⁸ Αναφέρεται στον McNiff, 1998, σ. 40.

¹⁷⁹ Η αφηγηματική ανάλυση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η αφήγηση.

¹⁸⁰ Η φαινομενολογική ανάλυση επιχειρεί να συλλάβει τους τρόπους με τους οποίους άτομα ή ομάδες προσδίδουν νόημα στον κοινωνικό τους κόσμο και οικοδομούν τη βιωμένη εμπειρία σχετικά με το εξεταζόμενο φαινόμενο.

¹⁸¹ Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

¹⁸² Η ανάλυση συνομιλίας εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους δομούνται και επιτελούνται οι συνομιλίες καθώς και οι μέθοδοι με τις οποίες μετέρχονται οι συνομιλητές για να παράγουν μια εύτακτη κοινωνική διάδραση. Η ανάλυση συνομιλίας εδράζεται θεωρητικά στην εθνομεθοδολογία.

κατανόηση τους στο σύνολο των δεδομένων της έρευνας (Braun & Clarke 2012). Ο/η ερευνητής/τρια ενώ ανιχνεύει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος και αποκτά πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης, θα πρέπει ωστόσο να εστιάζει σε εκείνα τα νοήματα που είναι καταλληλότερα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke 2012, σ. 57· Τσιώλης, 2018). Οι Virginia Braun και Victoria Clarke (2006, σ. 87) κάνουν λόγο για «βύθισμα» του/της ερευνητή/τριας στο σύνολο των ερευνητικών δεδομένων.

Η θεματική ανάλυση, προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του/της ερευνητή/τριας, ο/η οποίος/α αναπτύσσοντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει (Τσιώλης, 2016, 2018). Ενώ ταυτόχρονα εστιάζει στην εξέταση των διαφορετικών απόψεων και προοπτικών των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2006). Αυτό σημαίνει ότι ο/η ερευνητής/τρια θα πρέπει να δώσει νόημα, να συνδέσει και να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό, σύμφωνα με συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές και τον γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό.

Η θεματική ανάλυση ως μέθοδος κωδικοποίησης και ταξινόμησης

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της θεματικής ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ενώ παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συνοψίσει ένα μεγάλο όγκο δεδομένων και να συμβάλλει στην ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων στο σύνολο των δεδομένων. Οι Braun και Clarke (2006) επισημαίνουν ότι τα θέματα που εντοπίζονται στη θεματική ανάλυση μπορεί να ανιχνεύονται σε ένα έκδηλο και επιφανειακό επίπεδο ή να αφορούν σε ένα λανθάνον και περισσότερο ερμηνευτικό επίπεδο, το οποίο ρίχνει φως στα λανθάνοντα νοήματα που εμπεριέχονται στα λόγια και στις δράσεις των συμμετεχόντων. Συνεπώς η διαδικασία ανάλυσης απαιτεί λεπτούς και χειρισμούς προκειμένου να ανταποκριθεί στην εις βάθος ανάλυση των δεδομένων. Η ανάδυση ενός θέματος καθορίζεται κυρίως από τον βαθμό που θεωρείται κάτι σημαντικό σε σχέση με τον ερευνητικό σκοπό (Braun & Clarke, 2006). Αυτό σημαίνει ότι ο/η ερευνητής/τρια θα πρέπει να δώσει νόημα, να συνδέσει και να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό, σύμφωνα με συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές και τον γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό.

Στο στάδιο της ανάλυσης ο/η ερευνητής/τρια, δημιουργεί αρχικούς κώδικες για σημαντικά τμήματα του υπό ανάλυση υλικού τα οποία σχετίζονται με το βασικό ερευνητικό ερώτημα. Οι κωδικοί ή οι κατηγορίες, λειτουργούν στην ουσία σαν «ετικέτες» για την απόδοση μονάδων νοήματος στα δεδομένα που συνελέγησαν κατά τη διαδικασία της έρευνας (Basit, 2003, σ. 144). Αυτού του είδους η κωδικοποίηση αποσκοπεί στην σύνδεση των τμημάτων του ποιοτικού υλικού με συγκεκριμένες έννοιες και ιδέες που έχουν ερμηνευτικό και θεωρητικό χαρακτήρα (Ιωσηφίδης, 2003). Η απαγωγική σκέψη σε αυτό το στάδιο είναι χρήσιμη γιατί ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να ξεκινήσει την κωδικοποίηση έχοντας ολοκληρώσει την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, γεγονός που του επιτρέπει να συγκροτήσει μια σειρά από εννοιολογικά σχήματα, κατηγορίες ή θέματα. Έτσι, τα θέματα μπορούν να συνενώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών, έχοντας μια ερμηνευτική διάσταση.

Αυτό το σύστημα κατηγοριοποίησης δεν παραμένει σταθερό, καθώς μετασχηματίζεται ώστε να μπορούν να ενταχθούν όλα τα δεδομένα και να αναδειχθούν οι νέες παράμετροι μέσα από τη διαδικασία

ανάλυσης (Τσιώλης, 2015). Στο στάδιο αυτό έχει ήδη προκύψει ένα σύνολο κυρίαρχων θεμάτων, τα οποία ο ερευνητής καλείται να επανεξετάσει ως προς τη λειτουργικότητά τους, καθώς κάποια θέματα μπορεί να επικαλύπτονται, γεγονός που συνεπάγεται την ανάγκη συγχώνευσής τους, ή σε άλλες περιπτώσεις να απαιτείται ο διαχωρισμός ενός μεγάλου θέματος σε ξεχωριστά υποθέματα. Ειδικά σε αυτή τη μελέτη με τις πολυάριθμες διαφορετικές μορφές δεδομένων, η θεματική ανάλυση φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδος για την απομείωση των νοημάτων με αφαιρετική διαδικασία ώστε να συλληφθούν τα σημαντικά στοιχεία και οι έννοιες που εμπεριέχονται στα δεδομένα (Ayres, 2008).

Έτσι η κωδικοποίηση αποτελεί μια διττή διαδικασία που σκοπεύει μέσω της εννοιολόγησης να απομείψει την πολυπλοκότητα του υλικού και ταυτόχρονα να ανοίξει νέες ερμηνευτικές δυνατότητες, εννοιολογικά πλαίσια και αναλυτικές διαστάσεις. Οι κώδικες λειτουργούν περισσότερο ως εννοιολογικά σχήματα, τα οποία αφενός δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης των δεδομένων και αφετέρου είναι εύπλαστα και επιδέχονται μετασχηματισμούς. Η ίδια η διαδικασία της κωδικοποίησης είναι μια δημιουργική διαδικασία που ενεργοποιεί τη φαντασία και την επινοητικότητα, είναι μια διαδικασία συναρπαστική με ανοικτό ορίζοντα που εμπεριέχει ωστόσο ρίσκο ως προς την έκβασή της (Τσιώλης, 2014, σ. 104).

Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2014, σ. 37-38) «(...) επιχειρείται να ανιχνευθεί η εξωτερική λογική που διαπερνά την κάθε εξεταζόμενη περίπτωση (...) Σε συνέχεια αντιπαραβάλλονται λογικές που προκύπτουν από την ανάλυση των διαφορετικών περιπτώσεων και διατυπώνονται σε αποφάσεις υψηλότερης αφαίρεσης (...). Επιπλέον, σημασία έχει και η χρονική αποτύπωση των δεδομένων για την ερμηνεία και την ταξινόμηση «(...) κατά την ανάλυση ακολουθείται η αρχή της ακολουθίας ή της διαδοχικότητας σύμφωνα με την οποία τα δεδομένα ερμηνεύονται ανάλογα με την ακολουθία τους και τον βίο της δημιουργίας τους» (Τσιώλης, 2014, σ. 37-38).

Η ταξιμύηση Bloom

Το πλαίσιο ταξινόμησης του Bloom είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που βοηθά στη μέτρηση της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών και επιχειρεί να ταξινομήσει τα στάδια μάθησης από το χαμηλότερο επίπεδο (ανάμνηση γεγονότων) έως το υψηλότερο (δημιουργία νέας γνώσης) (Bloom, 1956). Το πλαίσιο αποτελείται από έξι βασικούς γνωστικούς τομείς: Αξιολόγηση, Σύνθεση, Ανάλυση, Εφαρμογή, Κατανόηση, Μάθηση (Bloom, 1956). Το 2001 το πλαίσιο Bloom αναθεωρήθηκε από ψυχολόγους οι οποίοι πρότειναν τη χρήση ρημάτων αντί για ουσιαστικών, αναδεικνύοντας έτσι τις έννοιες της αυτενέργειας και τη δράσης. Το αναθεωρημένο πλαίσιο θέτει τη δημιουργία στο υψηλότερο επίπεδο των γνωστικών διεργασιών, αντανακλώντας την αυξανόμενη πολυπλοκότητα της σκέψης. Η ταξινόμηση (αρχική και αναθεωρημένη) βασίζεται στην προσπάθεια να αναλυθούν και να κατηγοριοποιηθούν οι ποικίλες περιοχές της ανθρώπινης μάθησης, διανοητικές, γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές (Γεωργιάδου, 2024, σ. 216). Η θετική συνεισφορά του πλαισίου Bloom συνοψίζεται στα παρακάτω:

- Οι εκπαιδευτικοί θέτουν σαφείς στόχους στους/στις μαθητές/τριες.
- Καθορίζεται το πλαίσιο που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές/τριες.
- Οι μαθητές/τριες κατανοούν τον σκοπό και το όφελος της εκπαίδευσης.

- Βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν τι πραγματικά ζητάνε από τους/τις μαθητές/τριες.
- Βοηθάει την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, της διαδικασίας και των μεθόδων.

5.2. Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.2.1. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τους τρόπους αντίληψης και διαμόρφωσης της αισθητικής στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής των μικρών παιδιών μέσα από τον σύγχρονο υλικό πολιτισμό, στο διδακτικό αντικείμενο των εικαστικών. Μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό και αλληλεπιδραστικό σχολικό περιβάλλον, καλλιεργούνται οι έννοιες της βιωματικής-ολιστικής μάθησης, και του συμμετοχικού-αιεφορικού σχεδιασμού ενθαρρύνοντας τον/την μαθητή/τρια να μάθει να ανακαλύπτει και να απολαμβάνει τις αισθητικές αξίες που θα τον/την συνοδεύσουν στο μέλλον του/της

Τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1^ο ερώτημα - Μπορούν να παιδιά να αναπτύξουν αισθητική στην καθημερινή τους ζωή μέσα από τον σύγχρονο υλικό πολιτισμό; Πώς αναπτύσσεται και καλλιεργείται η αισθητική των παιδιών; Η μελέτη του σύγχρονου οπτικού και υλικού πολιτισμού μέσα από ενιαίες βιωματικές πρακτικές στο διδακτικό αντικείμενο των εικαστικών, μπορεί να διαμορφώσει μια κουλτούρα αισθητικού γραμματισμού στους/στις μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Πώς διαμορφώνεται η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) μέσα από την καλλιέργεια της αισθητικής της καθημερινότητας;

2^ο ερώτημα - Ποια είναι η σχέση των μικρών μαθητών/τριών με τον υλικό κόσμο; Η καθημερινή επαφή των μικρών παιδιών με τον περιβάλλον και τον υλικό κόσμο μήπως είναι ικανότερη να διαμορφώσει αισθητικές εμπειρίες και να τα φέρει πιο κοντά στην τέχνη και τα προϊόντα πολιτισμού, από ότι η συμβατική, αποπλαισιωμένη από την πραγματική ζωή εκπαίδευση της τέχνης;

3^ο ερώτημα - Το σχολείο είναι ήδη ο χώρος που καταναλώνουν τα παιδιά το 1/3 της ζωής τους. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου ως «χώρος» στην αισθητική διαμόρφωση των μαθητών/τριών; Μπορούν τα παιδιά μέσα από την εμπλοκή τους στον συμμετοχικό σχεδιασμό, δημιουργώντας κοινωνικά και σχεσιακά δίκτυα, τα οποία αποβλέπουν σε συνεργατικού χαρακτήρα δραστηριότητες να συμμετέχουν στις αποφάσεις και στον σχεδιασμό του σχολείου τους; Πώς συνδέεται ο συμμετοχικός σχεδιασμός με την αειφορία και την αισθητική, μέσα στους χώρους του σχολείου; Η αειφορική εκπαίδευση με αισθητικές προεκτάσεις, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τον ρόλο τους και την ευθύνη τους στο περιβάλλον, προσβλέποντας σε έναν/μια ενήλικα με αειφορικό-αισθητικό γραμματισμό;

5.2.2. Το πλαίσιο της έρευνας

Η υλοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε ένα Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο της Αττικής στα πλαίσια των Ομίλων καινοτομίας και δημιουργικότητας¹⁸³. Οι Όμιλοι έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και εντάσσονται θεσμικά στο πλαίσιο λειτουργίας κυρίως των Πειραματικών Σχολείων ενθαρρύνοντας την έρευνα και τη συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα και φορείς. Η γράφουσα τη διατριβή υπήρξε η κύρια ερευνήτρια της εφαρμοσμένης έρευνας ενώ ταυτόχρονα υπηρετούσε τα τρία τελευταία έτη ως εκπαιδευτικός του μαθήματος των εικαστικών στο συγκεκριμένο σχολείο.

Τα πειραματικά σχέδια εργασίας (projects) πραγματοποιήθηκαν σε Όμιλο που ιδρύθηκε συγκεκριμένα γι' αυτή την έρευνα με τίτλο «Όμιλος εικαστικών, art & design». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2022-23, σε εβδομαδιαία βάση και σε προκαθορισμένη ημέρα, με μια συνάντηση της μίας και μισής ώρας, αμέσως μετά το πέρας του πρωινού ωρολογίου προγράμματος. Το πρόγραμμα εξελίχθηκε στο εργαστήριο εικαστικών και σε άλλους χώρους του σχολείου οι οποίοι επιλέχθηκαν για να εξυπηρετήσουν τους στόχους του προγράμματος.

Η δειγματοληπτική στρατηγική της έρευνας

Στο ερευνητικό πρόγραμμα συμμετείχαν 25 παιδιά ηλικίας από 7 έως 12 ετών. Σε αυτή την ομάδα συμμετεχόντων η ερευνήτρια έπρεπε να ελέγχει τη σωματική και συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών, να συντονίζει τις δράσεις, τις παρεμβάσεις και τις σχεσιακές συνδέσεις των υπο-ομάδων, όπως και της ίδιας με τους/τις μαθητές. Σύμφωνα με τα κριτήρια εισδοχής και τις δειγματοληπτικές στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν η «δειγματοληψία κριτηρίου» και η «δειγματοληψία μέγιστης ποικιλίας και ανομοιογένειας». Όσον αφορά το πρώτο κριτήριο, επιλέχθηκαν παιδιά με ενδιαφέρον στο αντικείμενο των εικαστικών και της αισθητικής, όχι όμως απαραίτητα με σχεδιαστικές δεξιότητες ή κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο στις εικαστικές τέχνες. Το δεύτερο κριτήριο αφορούσε την ηλικία των μαθητών/τριών. Κρίθηκε σκόπιμο και απαραίτητο να επιλεχθούν παιδιά από ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος, δηλαδή από τη Β' δημοτικού έως την ΣΤ' δημοτικού (7 έως 12 ετών) για να έχουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σε όλα τα στάδια της παιδικής ανάπτυξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν επιλέχθηκαν παιδιά της Α' δημοτικού, καθώς βρίσκονται ακόμη στο προσαρμοστικό μαθησιακό και κοινωνικό στάδιο. Όπως επίσης ήταν σημαντικό να υπάρχει σε κάθε ηλικιακό επίπεδο η αριθμητική ισορροπία των δυο φύλων.

Η δεοντολογία της έρευνας και η κωδικοποίηση των συμμετεχόντων

Η παρούσα έρευνα εφαρμογής εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής με αριθμό πρωτοκόλλου 23157/09-03-2022, όπως επίσης από τη διεύθυνση του

¹⁸³ Σύμφωνα με το άρθρο 12 του νόμου 4692/2020 σχετικά με τη λειτουργία των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων, οι Όμιλοι καινοτομίας και Δημιουργικότητας συγκαταλέγονται στους σκοπούς των Πειραματικών Σχολείων ώστε να αξιοποιηθούν οι κλίσεις, τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/τριών.

Πειραματικού Σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, συντάσσοντας ειδικό φάκελο, αλλά και ενυπόγραφα από όλους τους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Πριν από την έναρξη αλλά και κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι γονείς και η διοίκηση του σχολείου ενημερώνονταν για όλα τα στάδια και το περιεχόμενο της έρευνας, σε τακτικές δια ζώσης συναντήσεις, τηλεφωνικώς και με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών δεν χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Το μοναδικό στοιχείο το οποίο κρίθηκε απαραίτητο να αναφέρεται, είναι η ηλικία και η τάξη των υποκειμένων έτσι ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να μπορούν να ταξινομηθούν ως προς τα στάδια ανάπτυξης των μαθητών/τριων. Τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν κατά τη διεξαγωγή τους προγράμματος, σχετίστηκαν με τις παρατηρήσεις πάνω στη διαμόρφωση της αντίληψης των μαθητών/τριών ως προς το γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών τεχνών και την αισθητική, σε σχέση με τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους αντίληψη και ανάπτυξη, αλλά και σε σχέση με την αλληλεπίδραση τους στο περιβάλλον και στην ομάδα.

Συγκεκριμένα από τη Β΄ έως τη Γ΄ τάξη τα παιδιά αναφέρονται ως, οι «μικρές τάξεις» ή οι «μικρές ηλικίες» ή τα «μικρά παιδιά». Η Δ΄ τάξη θεωρείται και αναφέρεται ως, η «μεσαία τάξη» ή οι «μεσαίες ηλικίες» ή τα «μεσαία παιδιά». Οι Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις, θεωρούνται και αναφέρονται ως, οι «μεγάλες τάξεις» ή οι «μεγάλες ηλικίες» ή τα «μεγάλα παιδιά». Στην έρευνα συμμετείχαν 25 παιδιά από την Β΄ τάξη έως τη ΣΤ΄ τάξη. Αναλυτικά (Πίνακας 1):

ΤΑΞΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ
Β΄	6
Γ΄	6
Δ΄	6
Ε΄	4
ΣΤ΄	3

Πίνακας 1: Ο αριθμός των συμμετεχόντων της έρευνας ανά τάξη

Τα εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Παρακάτω αναφέρονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας:

- **Εικονιστικές προσεγγίσεις - Δημιουργίες/τεχνουργήματα/επινοήματα των μαθητών.**
Πρόκειται για φωτογραφικό υλικό τραβηγμένο από την ερευνήτρια με τα αποτελέσματα των παραγόμενων προϊόντων κατά τα ξεχωριστά στάδια δημιουργίας, της επεξεργασίας, της

διόρθωσης και της τελικής τους μορφής, είτε πρόκειται για ατομικό έργο είτε για συλλογικό, είτε αυτά έχουν δημιουργηθεί εντός του εργαστηρίου ή σε άλλους χώρους εντός του σχολείου.

- **Ημερολόγιο καταγραφής γεγονότων.** Καταγραφή των σταδίων της έρευνας κάθε ξεχωριστού σχεδίου εργασίας (project) όπως αυτά πραγματοποιήθηκαν ημερολογιακά.
- **Ημερολόγιο αναστοχασμού (παρατήρηση).** Σημειώσεις, μετά από τη συμμετοχική παρατήρηση των γεγονότων που έλαβαν δράση και επηρέασαν τη διαδικασία.
- **Καταγραφή συζητήσεων και διαλόγων.** Καταγραφή διαλόγων με μαθητές/τριες και συζητήσεων της ολομέλειας σε σημειώσεις.
- **Ημιδομημένη συνέντευξη μαθητών ή αφήγηση.** Καταγραφή σε σημειώσεις.
- **Συνέντευξη μαθητών από άλλους μαθητές.** Καταγραφή σε πρόχειρα φυλλάδια.
- **Δομημένα φύλλα εργασιών με σχεδιαστικές ασκήσεις.**
- **Ερωτηματολόγια αξιολόγησης της έρευνας από γονείς.**
- **Συζητήσεις και επανατροφοδότηση με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου.**

Παρακάτω αναλύονται τα εργαλεία και οι μέθοδοι συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων της έρευνας:

Οι εικονιστικές προσεγγίσεις. Η βασική συλλογή δεδομένων της παρούσας έρευνας προήλθε από την ερμηνεία των ατομικών και ομαδικών δημιουργιών των παιδιών. Η Πηνελόπη Κουλούρη (2002) αναφέρει ότι οι δημιουργίες των παιδιών θεωρούνται μέσα έρευνας, έκφρασης και επικοινωνίας. Η Κατσαρού (2016, σ. 299) σημειώνει ότι πέρα από τη γλώσσα, οι εικονιστικές προσεγγίσεις μπορούν να αξιοποιηθούν και να φέρουν στο φως χρήσιμα και πολύ σημαντικά δεδομένα για την έρευνα δράσης. Τα οπτικά τεκμήρια, πολλές φορές συνοδεύτηκαν από γλωσσικά ή χαρτογραφικά στοιχεία και μετατράπηκαν σε πολυτροπικού τύπου ευρήματα. Η Stacey (2020, σ. 190) αναφέρει ότι «Όταν εξετάζουμε τα τεχνουργήματα, τις φωτογραφίες και τις σημειώσεις που έχουμε στη διάθεσή μας, καταλαβαίνουμε καλύτερα το νόημα όλων αυτών που έχουν συμβεί μέσα στην αίθουσα» και συνεχίζει λέγοντας «Κρατώντας σημειώσεις και φωτογραφίες έχουμε πληροφορίες και μελέτη για αναστοχασμό» (Stacey, 2020, σ. 482).

Παρατήρηση και καταγραφή. Παρατηρώ σημαίνει «βλέπω» με το σύνολο των αισθήσεων μου, μια κατάσταση που εξελίσσεται. Ταυτόχρονα συλλέγω και καταγράφω πληροφορίες, με στόχο να τις μελετήσω εκ των υστέρων για να εξάγω συμπεράσματα, διότι μέσα από την παρατήρηση της πραγματικότητας όπου διαδραματίζονται τα φαινόμενα, μπορεί να εντοπιστούν τα αληθινά στοιχεία που συνθέτουν την κατάσταση η οποία παρατηρείται (Κεδράκα, 2003). Η «παιδαγωγική της ακρόασης» όρος που δανείζεται η εκπαιδευτική κοινότητα από τα σχολεία Reggio Emilia, υποδηλώνει ότι ο/η

εκπαιδευτικός ακούει με όλες τις αισθήσεις του/της και διευκολύνει την έκφραση των παιδιών με ποικίλα μέσα επικοινωνίας (Rinaldi, 2001). Η Stacey (2020, σ. 50) αναφέρει σχετικά «Ακούστε προσεκτικά και καταγράψτε τη συζήτηση των παιδιών κατά λέξη, μην μπίτε στον πειρασμό να τα αποδώσετε καλύτερα, να επιμεληθείτε αυτά που λένε ή να διορθώσετε τη γραμματική τους. Το ζητούμενο είναι να αναλύσετε τις σκέψεις τους και να κουβεντιάσετε γι' αυτές και ο μόνος τρόπος να το πετύχετε είναι να έχετε σαφείς πληροφορίες»

Μετά την παρατήρηση και την ακρόαση ακολουθεί η καλά μελετημένη αντίδραση του δασκάλου που χτίζει με τις σκέψεις του πάνω στις παρατηρήσεις που έχει ήδη καταγράψει. Σημειώνει ποια αναπτυξιακή διεργασία βρίσκεται πίσω από την κάθε παρατήρηση και προσπαθεί ανακαλύψει πώς λειτουργούν τα πράγματα. Ο/η εκπαιδευτικός παρακινείται να σκεφτεί σε βάθος τι έπεται, πώς μπορούν να σχεδιαστούν οι επόμενες δράσεις, ή τι να προσέχει περισσότερο στις μετέπειτα παρατηρήσεις του/της (Stacey, 2020, σ. 321). Η παρατήρηση κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες ερευνητικές μεθόδους είναι ότι ο/η ερευνητής/τρια μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα, ενώ αυτά παράγονται σε πραγματικές συνθήκες (Κυριαζή, 1999). Η παρατήρηση είναι ιδανική για τις έρευνες στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά μπορούν να δρουν και να εμπλέκονται ενεργά μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, αρχικά μέσα στον υλικό χώρο, συμμετέχοντας με όλο το σώμα τους και στη συνέχεια να μεταφέρουν τη δράση αυτή στα αντικείμενα με τα μέλη του σώματός τους και στο τέλος να γενικεύουν την εμπειρία τους με τη μεσολάβηση εικόνων, σχημάτων και συμβόλων (Τζεκάκη, 2007, σ. 110-111). Η Stacey (2020, σ. 50) ενθαρρύνει τους/τις παιδαγωγούς να παρατηρούν πώς τα παιδιά χειρίζονται τα υλικά, αν επιμένουν σε ένα και μοναδικό τρόπο, ή με άλλους πιο ασυνήθιστους.

Συμμετοχική παρατήρηση. Η παρατήρηση στην έρευνα δράσης είναι πάντα συμμετοχική, με την έννοια ότι ο παρατηρητής συμμετέχει στη συλλογική ζωή αυτών που παρατηρεί, κοιτάει, ακούει, συνομιλεί μαζί τους και εκείνοι ξέρουν ότι τους παρατηρεί και με ποιους σκοπούς. Είναι δηλαδή και αυτός μέρος της εκπαιδευτικής κατάστασης που παρατηρεί (Κατσαρού, 2016, σ. 288). Στη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής-ερευνητής γίνεται «παίκτης» κατά τη δράση, οικειοποιούμενος έναν από τους ρόλους που μελετάει (DeWalt & DeWalt, 2010) και συλλέγει δεδομένα μέσω της ενεργούς συμμετοχής του στις δραστηριότητες της ομάδας (Ιωσηφίδης, 2003, σ. 56).

Ο αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός βοηθάει τον/την παιδαγωγό να διευρύνει τον χρόνο όταν δεν προλαβαίνει να σταθεί και να αναλογιστεί αυτά που βλέπει να συμβαίνουν, τη στιγμή που συμβαίνουν. Η παρατήρηση και ο στοχασμός γίνονται σύντομα συνήθεια, φυσικός και αυθόρμητος τρόπος λειτουργίας του/της εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Η Stacey (2020, σ. 232-240) υποστηρίζει ότι αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να γίνουν ερευνητές μέσα στον ίδιο τον χώρο εργασίας τους. Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παίρνουν αποφάσεις που να βασίζονται σε ολοκληρωμένη τεκμηρίωση, θα πρέπει να διακόπτουν για λίγο αυτό που κάνουν και να συνδέουν τις πληροφορίες με αυτά που έχουν δει ή με αυτά που πρόκειται να κάνουν μετά. Αυτή η σύνδεση είναι ο πυρήνας της αναστοχαστικής πρακτικής, η παύση, η διακοπή από τη δράση, μας δίνει το περιθώριο να καταλάβουμε τη σημασία των όσων παρατηρούμε. Συχνά είναι μια περίοδος αστάθειας καθώς προσπαθεί να ενοποιήσει σκέψη και δράση.

Το ημερολόγιο. Το ημερολόγιο είναι το πιο δυναμικό και δημιουργικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας, συμβάλλοντας σημαντικά στην ανάπτυξη του αναστοχασμού των ερευνητών/τριών. Όταν κάποιος/α γράφει, συνειδητοποιεί καλύτερα τι συμβαίνει γύρω του/της, τι κάνει ο/η ίδιος/α μέσα σε κάθε περίπτωση, γνωρίζει τι έχει αδιαμόρφωτο μέσα του/της, αλλά και τον εαυτό του/της σαν εκπαιδευτικό. Ανακαλύπτει τη σοφία που κρύβει μέσα του/της, επιβεβαιώνοντας ή αμφισβητώντας τις πεποιθήσεις του/της. Η ημερολογιακή γραφή είναι φυσική λόγω της αβίαστης γραφής, χωρίς να παρεμποδίζεται από δεύτερες σκέψεις ή προσδοκίες άλλων (Κατσαρού, 2016, σ. 291).

Ημερολόγιο είναι το εργαλείο με το οποίο ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να συνθέσει και να συνδέσει όλες τις απόψεις των παιδιών που έχει καταγράψει. Η καταγραφή λειτουργεί και ως ένα είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία καθορίζει και οργανώνει τα επόμενα στάδια του ερευνητικού προγράμματος (Γερμανός & Γκλούμπου, 2020, σ. 57). Το ημερολόγιο απαρτίζεται από δυο μέρη, το πρώτο μέρος όπου καταγράφονται οι εργασίες και τα συμβάντα ημερολογιακά και το δεύτερο όπου καταγράφονται οι διάλογοι με τα κωδικοποιημένα υποκείμενα και μεταξύ τους, οι σκέψεις του/της ερευνητή/τριας, τα συναισθήματα, οι αξιολογήσεις και τα δεδομένα προβληματισμού, προκειμένου να σχεδιαστεί και να ελέγχει η έρευνα σε βάθος (Αυγητίδου, 2011). Οι ερευνητές/τριες είναι απαραίτητο να κρατούν ημερολόγιο για τα συμβάντα, τις ιδέες, τις ανησυχίες, τους στοχασμούς και τα συναισθήματά τους (Κατσαρού, 2016, σ. 292). Υπάρχουν φορές που δεν αντιλαμβανόμαστε το νόημα αυτών που βλέπουμε τη στιγμή που τα βλέπουμε, όμως όταν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα γυρίσουμε πίσω και τα ξανακοιτάξουμε, τότε όλα ξεδιαλύνονται.

Διάλογος-Συζήτηση. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόζεται ο διάλογος και η ανοιχτή συζήτηση με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, επί της ολομέλειας ή σε μικρότερες ομάδες. Η συζήτηση και η εκτύλιξη της μέσα στην τάξη χαρακτηρίζεται από (Θεοδωροπούλου, 2008):

- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις ενώ κάνουν χρήση στοιχειώδους επιχειρηματολογίας.
- Αποφεύγεται ο χαρακτηρισμός των απαντήσεων ως σωστές ή λανθασμένες.
- Ο λόγος λαμβάνεται εκ περιτροπής.
- Ο/η εκπαιδευτικός, παρεμβαίνει για να εντείνει τις σκέψεις των παιδιών που οδηγούν στον προβληματισμό.
- Τα παιδιά ενθαρρύνονται όχι μόνο στο να απαντήσουν στα ερωτήματα αλλά και στο να ακούν τη σκέψη του/ης συμμαθητή/τριας τους. Ο/η ενεργός ακροατής/τρια δεν διακόπτει, περιμένει τη σειρά του/ης να προσθέσει το σχόλιό του/ης, ανακαλεί τα όσα προλεγόμενα και αντιλαμβάνεται ότι η κάθε σκέψη του/ης συνομιλητή/τριας του/ης προσθέτει κάτι στη συζήτηση.
- Θετικό πρόσημο μπορεί να φέρει η διαφωνία που αναδύεται μέσα από τη λεκτική/διαλεκτική αλληλεπίδραση.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προτείνουν συζητήσεις που έχουν ξεκάθαρη δομή με αρχή-μέση-τέλος, ανεξάρτητα από το συμπέρασμα.
- Φαίνεται ουσιώδες ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει πώς και ποια ερωτήματα θέτει ανάλογα με το πλαίσιο και την περίπτωση. Σημαντικά ζητήματα στον τρόπο που τίθενται τα ζητήματα, είναι, η ανάπτυξη της ικανότητας για την οργάνωση υποθέσεων, ο έλεγχος απαντήσεων, η επαλήθευση, η εξαγωγή και η διατύπωση συμπερασμάτων.

Η συνέντευξη. Η συνέντευξη δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να περιγράψουν την κατάσταση όπως τη βιώνουν, να καταχωρούνται και να νομιμοποιούνται οι απόψεις τους. Οι ερωτήσεις πρέπει να διατυπώνονται με τρόπο που να μη μεταφέρονται αντιλήψεις, να εστιάζουν σε ένα θέμα χωρίς να κατευθύνουν σε συγκεκριμένες απαντήσεις και να δίνουν ευκαιρία στους/στις συνεντευξιζόμενους/ες να περιγράψουν την κατάσταση με τους δικούς τους όρους (Κατσαρού, 2016, σ. 289).

Η αφήγηση. Αφήγηση είναι η κατασκευή νοήματος μέσα από μια προσωπική εμπειρία και μέσω της διαδικασίας του στοχασμού (Clandinin & Connolly, 1990). Μέσω των αφηγήσεων και της κατασκευής/ανακατασκευής των προσωπικών και κοινωνικών ιστοριών, διερευνάται η ανθρώπινη εμπειρία στον κόσμο. Η αφήγηση δεν είναι απλώς μια περιγραφή των συμβάντων αλλά περιλαμβάνει άμεσα ή έμμεσα την αιτιολόγηση και τα κίνητρα των δραστηριοτήτων, αποτελεί μια μορφή ερμηνείας της δράσης (Τσάφος, 2014, σ. 402-405). Όταν οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα δράσης αφηγούνται, νοηματοδοτούν μια εμπειρία τους μέσα σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που αναπτύσσουν σταδιακά, μέσα από τις αξίες και τις θεωρίες τις οποίες ενστερνίζονται. Διαβάζοντας ή ακούγοντας μια αφήγηση εισαγόμαστε στη σκέψη ενός άλλου προσώπου και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα, αναφέρει η Κατσαρού (2016, σ. 249-295). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης έχουν πάρα πολλές ευκαιρίες για αφήγηση, ουσιαστικά όλη η διαδικασία είναι μια σειρά από διατροφικές αφηγήσεις, προφορικές ή γραπτές, σε ημερολόγια ή σε συνεντεύξεις που δίνουν τα υποκείμενα (Κατσαρού, 2016, σ. 249-295). Στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση της ιστορίας, ακόμα και της φανταστικής, στη διερεύνηση των εμπειριών των υποκειμένων, αλλά και στον αναστοχασμό πάνω στην πρακτική τους (Burchell & Dyxon, 2000).

Εκτός από τις αφηγήσεις συμβάντων, συναντάμε και πιο δημιουργικά και ευφάνταστα αφηγήματα, όπως ιστορίες που αξιοποιούν πολύ τολμηρά υφολογικά σχήματα, όπως για παράδειγμα τη μεταφορά ή την αλληγορία, άλλωστε κάθε αφήγηση δομείται πάνω σε μεταφορές και εικόνες (Lakoff & Johnson, 1980). Οι μεταφορές δίνουν νόημα στην ιστορία που αφηγούνται οι συμμετέχοντες. Ειδικά όταν το νόημα δημιουργείται μέσω της εικόνας, έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα από την κυριολεκτική αφήγηση και αναμετάδοση πληροφοριών, επιτρέποντας τη διερεύνηση το νοημάτων των συμμετεχόντων σε μεγαλύτερο βάθος (Fisher & Phelps, 2006). Τα γλωσσικά σχήματα στις αφηγήσεις παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην αποκάλυψη των λανθανόντων προτύπων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός-ερευνητής/τρια αντιλαμβάνεται το πλαίσιο της προβληματικής κατάστασης και επομένως μπορούν να διευκολύνουν αρκετά στην κατανόηση της εμπειρίας (Κατσαρού, 2016, σ. 297-8). Βοηθώντας κατ' αναλογία τους συμμετέχοντες να περάσουν από το οικείο και γνωστό στο ανοίκειο και άγνωστο (Πουρκός, 2011).

Πηγές Δεδομένων

Παρακάτω παρατίθεται πίνακας με τις πηγές δεδομένων της έρευνας (Πίνακας 2). Αναλυτικά, το είδος ή η μέθοδος εφαρμογής, το μέσο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του έργου και το τελικό παραγόμενο προϊόν. Οι πηγές ποικίλουν και μπορεί να είναι δημιουργικές κατασκευές ή μια εννοιολογική δραστηριότητα.

ΠΗΓΕΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ		
ΕΙΔΟΣ ή ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ	ΜΕΣΟ	ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟ ΠΡΟΙΟΝ
Σχέδιο/Ζωγραφική	Σχέδιο, χρώμα, κολάζ	Σχέδιο Ζωγραφική Αφήγηση Χάρτης
Κατασκευή	Χαρτόνι, πλαστελίνη, ανακυκλώσιμα υλικά, αντικείμενα, φυσικά αντικείμενα	Κατασκευή Κατασκευή και εγκατάσταση στον χώρο (In situ, installation) Τρισδιάστατη κατασκευή Μακέτα Assemblage Ένδυση
Πλαστική	Πηλός	Αντικείμενο Μικρό-γλυπτό
Recycle/Upcycle	Ύφασμα, ρούχο, αντικείμενο, έπιπλο	Έπιπλο Εγκατάσταση Κατασκευή Υπόδηση
Φωτογραφία	Χώρος, αντικείμενα	Φωτογραφική αποτύπωση Ντοκουμέντο Φωτοϊστορίες- Photostories
Αφήγηση	Γλωσσική αφήγηση, ποίηση, αισθητηριακή αφήγηση, χωρική αφήγηση, ζωγραφική, σχέδιο, φωτογραφία	Αφηγηματικός χάρτης Προσωπική αφήγηση Χαρτογραφική αφήγηση Πολυαισθητηριακός χάρτης Πολυτροπική αφήγηση Ποιητική αφήγηση
Συζήτηση	Μαιευτική του Σωκράτη Διάλογος	Αποτύπωση συζήτησης Κριτικός αναστοχασμός
Συνεντεύξεις	Ερωτοαπαντήσεις Αφήγηση	Αποτύπωση συνεντεύξεων Αποτύπωση αφήγησης

Πίνακας 2: Οι πηγές δεδομένων της έρευνας

5.2.3. Η επιλογή του σχεδίου εργασίας (The Project Based Learning) ως εκπαιδευτική μέθοδος στην εφαρμογή της έρευνας δράσης

Το σχέδιο εργασίας (project) ως μαθησιακή μέθοδος

Η μαθησιακή μέθοδος «σχεδίου εργασίας» (Project Based Learning) κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για την εφαρμογή των πειραματικών δραστηριοτήτων σε σχέση με τον μαθητοκεντρικό της χαρακτήρα, τον πρωταγωνιστικό ρόλο των παιδιών, την επιτρεπτικότητα στον αναδυόμενο προγραμματισμό, τη

συλλογική εργασία και σκέψη, την ομαδικότητα, τη διαπραγμάτευση θεματικών που απασχολούν τα παιδιά, την αλληλεπίδραση με την ευρύτερη κοινότητα και την προσαρμογή του προγράμματος σύμφωνα με τις δυνατότητες του πραγματικού περιβάλλοντος.

Η μέθοδος σχεδίου εργασίας (project) θεμελιώνεται στις βασικές αρχές του πραγματισμού¹⁸⁴. Πιο αναλυτικά, η φιλοσοφική τάση του Πραγματισμού διαπερνά τη σχολική ζωή μέσα από τον παιδαγωγικό πραγματισμό όπου η μάθηση γίνεται με διαδικασίες δράσης, δηλαδή με πρακτικές εφαρμογές, με σκοπό να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα και να ανταποκριθεί όσο γίνεται περισσότερο στις απαιτήσεις της. Στη θεωρία του πραγματισμού, η νοησιαρχία και γενικά ο ιδεαλισμός, είναι ανεπαρκής για να δώσουν λύσεις στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου. Ο Dewey αναφέρει ότι «Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται και εφαρμόζουν τη λεγόμενη μέθοδο project, έγκειται στο να αφήσουν τα παιδιά να κάνουν κυρίως πράγματα με τα χέρια τους και τις αισθήσεις τους, να αγγίξουν, να μυρίσουν, να δουν, να χειριστούν, να βιώσουν»¹⁸⁵. Στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης τοποθετείται πλέον ο/η μαθητής/τρια, ο/η οποίος/α δεν έχει τον ρόλο του παθητικού δέκτη αλλά ξεδιπλώνει τα ενδιαφέροντά του αυτενεργώντας. Ο/η μαθητής/τρια «(...) ως ένα κύτταρο της κοινωνίας πρέπει να έχει τον πρώτο ρόλο στο σχολείο, ώστε να μπορέσει αργότερα να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες και στις απαιτήσεις της κοινωνίας» αναφέρει η Ελένη Ταρατόρη-Τσαγκατίδου (2003, σ. 26-27). Ο William Heard Kilpatrick (1918) ήταν ο πρώτος που δημοσίευσε τη μέθοδο σχεδίου εργασίας και τις αρχές που τη διέπουν, ενώ αυτή μέθοδος επανέρχεται στο εκπαιδευτικό προσκήνιο στα τέλη του 1960 με τον Karl Frey, σε μια πιο εναλλακτική πρόταση και με ένα πλούσιο και αναλυτικό πλαίσιο.

Ο όρος «project» προέρχεται από τη λατινική «projicere» και σημαίνει, σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου (Frey, 2015, σ. 8) και συναντάται σήμερα ως, σχέδιο εργασίας, σχέδιο δράσης, σχέδιο ενέργειας και μέθοδος σχεδίου. Πιο επίσημα ως μαθησιακή μέθοδος συναντάται με τον όρο «Μάθηση με Βάση το Έργο» (Project Based Learning) και πρόκειται για μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική που περιλαμβάνει μια δυναμική προσέγγιση της τάξης, στην οποία πιστεύεται ότι οι μαθητές/τριες αποκτούν βαθύτερη γνώση μέσω της ενεργού διερεύνησης πραγματικών προκλήσεων και προβλημάτων¹⁸⁶. Οι μαθητές/τριες δραστηριοποιούνται και ερευνούν κάποιο θέμα σε ένα εκτεταμένο χρονικό διάστημα, για να απαντήσουν σε μια σύνθετη ερώτηση, πρόκληση ή πρόβλημα.¹⁸⁷ Ουσιαστικά τα παιδιά εμπλέκονται στην έρευνα για την επίλυση ενός προβλήματος (Reece & Walker, 2002). Τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία του σχεδίου εργασίας μαθαίνουν (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 99):

- Να αξιολογούν τον εαυτό τους και τους άλλους, να ακούν τις απόψεις των άλλων, να αναπτύσσουν την ικανότητα να ασκούνται σε λεπτούς και αδρούς χειρισμούς.
- Να συνδέουν τις νέες γνώσεις που απέκτησαν με προηγούμενες εμπειρίες τους.
- Να αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.
- Να κάνουν επιλογές και να αναλαμβάνουν την ευθύνη της επιλογής τους.

¹⁸⁴ Ο όρος πραγματισμός προέρχεται από τη λέξη πράγμα και σημαίνει ενέργεια, πρακτική δράση και ταυτόχρονα αυτή η δράση μετατρέπει τη γνώση σε ενέργεια και σε πράξη. Αναφέρεται στην Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, 2003, σ. 24.

¹⁸⁵ Αναφέρεται στον Μπακιριτζή, 2005, σ. 86.

¹⁸⁶ Αναφέρεται στο George Lucas Foundation, <https://www.edutopia.org/project-based-learning>

¹⁸⁷ Αναφέρεται στο Buck Institute for Education, <https://www.pblworks.org/>

- Να λειτουργούν αυτόνομα.
- Να νιώθουν υπεύθυνα, να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τους άλλους.
- Να αισθάνονται ικανοποίηση για τη συμβολή τους σε ένα κοινό έργο.

Η μεθοδολογία του σχεδίου εργασίας ενισχύει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Prince & Felder, 2006) μέσα από την από την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων σε αυθεντικά πλαίσια (Mills & Treagust, 2003) προσφέροντας δραστηριότητες που περιέχουν πολλαπλές αναπαραστάσεις της γνώσης και δίνοντας έμφαση στην διαχείριση του χρόνου (Thomas, 2000). Η μέθοδος αυτή επικεντρώνεται στη διδασκαλία με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διερεύνηση, επιδιώκοντας λύσεις σε μη τετριμμένα προβλήματα, θέτοντας ερωτήσεις, συζητώντας ιδέες, κάνοντας προβλέψεις, σχεδιάζοντας σχέδια ή κάνοντας πειράματα, συλλέγοντας και αναλύοντας δεδομένα, βγάζοντας συμπεράσματα, επικοινωνώντας ιδέες και τα ευρήματά με άλλους και δημιουργώντας τεχνουργήματα (Blumenfeld et al., 1991). Η μάθηση βάσει σχεδίου έχει να προσφέρει πολυάριθμα οφέλη από την εφαρμογή της, όπως βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, διερεύνηση της βάσης γνώσεων, βελτίωση της επικοινωνίας, ενίσχυση των διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενίσχυση ηγετικών ικανοτήτων, και αυξημένη δημιουργικότητα. Η μάθηση με βάση το έργο δίνει έμφαση στις μαθησιακές δραστηριότητες που είναι μακροπρόθεσμες, διεπιστημονικές και μαθητοκεντρικές. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές δραστηριότητες που είναι πλήρως καθοδηγούμενες από τον/την παιδαγωγό, οι μαθητές/τριες στο σχέδιο έργου συχνά πρέπει να οργανώνουν μόνοι τους την εργασία τους και να διαχειρίζονται μια δράση, πολλές φορές βιωματικά σε πραγματικό χώρο και χρόνο.

Η βάση της μεθοδολογίας του σχεδίου εργασίας έγκειται στην αυθεντικότητα και στην εφαρμογή της έρευνας στην πραγματική ζωή. Η βασική ιδέα της μάθησης με βάση το έργο είναι ότι τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών δίνοντας τους ευκαιρίες για διερεύνηση προβλημάτων και προκλήσεις που έχουν πραγματικές εφαρμογές, αυξάνοντας την πιθανότητα μακροπρόθεσμης διατήρησης δεξιοτήτων και εννοιών (Beverley, 2009). Η Πηνελόπη Κουλούρη (2002) αναφέρει ότι τα παιδιά ως πρωταγωνιστές σχεδιάζουν πορείες μάθησης, για παράδειγμα πραγματοποιούν εξορμήσεις στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, προετοιμάζουν και παίρνουν συνεντεύξεις από ειδικούς, συλλέγουν αντικείμενα και πληροφορίες από άμεσες πηγές, διαχειρίζονται τις πληροφορίες. Προσπαθούν να δίνουν εξηγήσεις, να αναπτύσσουν θεωρίες, να αναζητούν την αιτία, μελετούν τη σχέση μορφής και λειτουργίας, επανεξετάζουν θεωρίες. Πρόκειται για μια πολυσύνθετη και ευέλικτη προσέγγιση που συνδέει αβίαστα τη μάθηση με τη διδασκαλία, ενώ οι δραστηριότητες που αναδύονται είναι αυθεντικές και έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Άλλωστε ένα θέμα που δεν έχει σχέση με τις εμπειρίες των παιδιών και δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμο στο περιβάλλον τους, δεν τους επιτρέπει να κάνουν υποθέσεις, προβλέψεις και ερωτήσεις, με αποτέλεσμα να εξαρτώνται περισσότερο από τον/την εκπαιδευτικό αλλά και από άλλες δευτερογενείς πηγές (Κουλούρη, 2002).

Η μέθοδος σχεδίου, αποτελεί ένα διδακτικό μοντέλο που στοχεύει μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η κριτική σκέψη¹⁸⁸. Τα σχέδια εργασίας, υποστηρίζουν τη συλλογική δράση (Dornyei, 2001) συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση

¹⁸⁸ Ό.π.

και στην αυτονομία των μαθητών/τριών (Lee, 2002) και ενισχύουν την κριτική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν βαθιά γνώση του περιεχομένου. Επιπλέον η μάθηση με βάση το έργο απελευθερώνει μια μεταδοτική, δημιουργική ενέργεια μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.¹⁸⁹ Ο Thomas Markham (2011) θεωρεί ότι η μέθοδος σχεδίου επαναπροσανατολίζει την εκπαίδευση και όχι το πρόγραμμα σπουδών, μια αλλαγή που επιβάλλεται από τον παγκόσμιο κόσμο, ο οποίος επιβραβεύει άυλα αγαθά όπως η ορμή, το πάθος, η δημιουργικότητα και η ενσυναίσθηση, υπογραμμίζοντας ότι αυτά δεν μπορούν να διδαχθούν από ένα εγχειρίδιο, αλλά πρέπει να ενεργοποιηθούν μέσω της εμπειρίας.

Το σχέδιο εργασίας (project) του Karl Frey

Σύμφωνα με τον Frey (2015, σ. 7) στο σχέδιο εργασίας (project) μια ομάδα ατόμων αποφασίζει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο θέμα, προγραμματίζει την πορεία των ενεργειών και διεκπεραιώνει το σχέδιο που έχει καταστρώσει. Η μέθοδος εργασίας είναι μια ανοιχτή μέθοδος μάθησης της οποίας τα όρια και οι διαδικασίες δεν είναι αυστηρά καθορισμένα αλλά εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Frey, 2015, σ. 11). Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν στις διαδικασίες, να πάρουν πρωτοβουλίες για τις θεματολογίες και να κατευθύνουν μόνα τους τη δράση σε συγκεκριμένες φάσεις της έρευνας. Η διάρκεια των σχεδίων εργασίας κυμαίνεται από 2 έως 6 ώρες σε μικρά σχέδια, από 1 μέρα έως 1 εβδομάδα σε μεσαία σχέδια και από 1 εβδομάδα έως κάποιους μήνες, σε μεγάλα σχέδια (Frey, 2015, σ. 15-16). Σε όλη τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας γίνονται διαλείμματα ενημέρωσης (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 98). Τα διαλείμματα ενημέρωσης ή ανατροφοδότησης είναι μια διακοπή των δραστηριοτήτων για λίγα λεπτά, κατά την οποία ενημερώνονται τα μέλη μεταξύ τους για την κατάσταση που βρίσκεται το σχέδιο, ρυθμίζουν οργανωτικές υποθέσεις, ηρεμούν, κάνουν διάλειμμα ή προσπαθούν να αποσβεστεί μια υπερένταση που προβλέπεται να έρθει (Frey, 2015, σ. 31). Οι φάσεις του σχεδίου εργασίας (project) όπως διατυπώθηκαν από τον Frey (2015, σ. 15) είναι οι εξής:

- Πρωτοβουλία.
- Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία.
- Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης.
- Υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί.
- Περάτωση του σχεδίου εργασίας με α) Συνειδητό τερματισμό όταν έχει επιτευχθεί ο σκοπός, β) Επανασύνδεση με την αρχική πρωτοβουλία γ) Εφαρμογή του σχεδίου εργασίας στην καθημερινή πράξη.

Κάποια γενικά χαρακτηριστικά της μεθόδου εργασίας όπως τα ορίζει ο Frey (2015) είναι:

- Πρόκειται για έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλοι αποφασιστικά.
- Η επεξεργασία του θέματος γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε ο τερματισμός των εργασιών να συνοδεύεται από ένα προϊόν το οποίο όμως μπορεί να είναι και μια έκθεση, ένα βιβλίο ή μια

¹⁸⁹ Ο.π.

εκδήλωση. Παρόλα αυτά μεγαλύτερη σημασία από το αν θα παραχθεί στο τέλος κάποιο προϊόν έχει η διαδρομή που οδηγεί σε αυτό, γιατί από κει πηγάζει η μόρφωση (Frey, 2015, σ. 8-18).

- Για την εξερεύνηση και τη δημιουργία του έργου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν αρκετό χρόνο στα παιδιά, να τους επιτρέπουν να ακούν, να παρατηρούν, να διευρύνουν τα όρια, να απολαμβάνουν, αναπτύσσοντας συνεχώς ιδέες και ερωτήματα.
- Οι παιδαγωγοί πρέπει να επιτρέπουν στα παιδιά τη μετακίνηση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, με άνεση στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, συνδέοντας το σχολείο με το σπίτι (Κουλούρη, 2002).
- Δεν είναι απαραίτητο όλα τα μέλη να κάνουν ταυτόχρονα την ίδια εργασία, μια κατανομή εργασιών είναι συνήθως απαραίτητη και ωφέλιμη. Η εργασία δεν μπορεί να είναι προϊόν κάποιων διαταγών, τα ίδια τα μέλη πρέπει να τη δεχτούν και να την εγκρίνουν με κριτήριο την απρόσκοπτη διεξαγωγή αυτών που έχουν προγραμματίσει.
- Τα μέλη μπορούν να εργάζονται ατομικά, σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες, να ασκούν έλεγχο, να καθοδηγούν και να εξασφαλίζουν τον εφοδιασμό της ομάδας (Frey, 2015, σ. 28).
- Τα υλικά πρέπει να είναι καλά οργανωμένα στον χώρο και κατάλληλα για να προκαλούν το ενδιαφέρον. Να ενεργοποιούν την κατάλληλη επιλογή και τη χρήση τους με διάφορους τρόπους.
- Η επικοινωνία, η γλώσσα και η τεχνολογία έχουν κυρίαρχη θέση και διατρέχουν κάθε σχέδιο εργασίας, ανεξάρτητα από το θέμα που επιλέγεται (Κουλούρη, 2002).
- Ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει αξιόπιστο υλικό για την αξιολόγηση της ανάπτυξης του κάθε παιδιού (Katz, 1993) όπως καταγραφές με φωτογραφίες ή συνομιλίες. Οι παρατηρήσεις και τα σχόλια του/της παιδαγωγού και των γονέων γίνονται αντικείμενο αυτοαξιολόγησης και συνεργατικής αξιολόγησης (Κουλούρη, 2002).

Τα παιδιά μέσα από το σχέδιο εργασίας σύμφωνα με τον Frey (2015, σ. 10-11) λειτουργούν ως εξής:

- Υιοθετούν την πρόταση που έκανε κάποιος από ένα βίωμα, ένα γεγονός της ημέρας ή ένα πρόβλημα.
- Συζητούν και αποφασίζουν για τις σχέσεις που θα επικρατούν μεταξύ τους.
- Αυτό-οργανώνονται μέσα σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα κατανέμοντας τις διάφορες εργασίες. Ανταλλάσσουν πληροφορίες, δουλεύουν πάνω σε ένα ανοιχτό πεδίο δράσης που δεν είναι εκ των προτέρων επεξεργασμένο σε όλες του τις λεπτομέρειες, συζητούν ομαδικές ή ατομικές διαδικασίες, θέτουν συγκεκριμένους στόχους και καθορίζουν τα πλαίσια.
- Επινοούν τις δικές τους μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων τους.
- Βρίσκουν την κατάλληλη ισορροπία μεταξύ ατομικών και ομαδικών ενδιαφερόντων.
- Θεωρούν το έργο τους ως πείραμα που γίνεται κάτω από παιδαγωγικές συνθήκες.
- Εντοπίζουν εντάσεις και συγκρούσεις και προσπαθούν να τις διευθετήσουν, παραστέκονται στους άλλους σε διάφορες περιστάσεις. Με τη μέθοδο αυτή μάλιστα δεν παραβλέπονται τα προβλήματα των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά αντίθετα έρχονται στην επιφάνεια και αντιμετωπίζονται προκειμένου να λυθούν (Frey, 1986).
- Ασχολούνται με επίκαιρα προβλήματα που αφορούν τα ίδια.

Ο Frey (1986) αναφέρει για τη μέθοδο σχεδίου ότι πρόκειται για «Μια ανοικτή και συγχρόνως συλλογική διαδικασία μάθησης, τα όρια της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση που επικρατεί όταν εφαρμόζεται, και ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες σ' αυτήν» (Frey, 1986). Ο Kilpatrick (1918) θεωρεί ότι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μεθόδου εργασίας είναι ο προγραμματισμός, ένα στοιχείο που στο παρελθόν δεν είχε απασχολήσει καθόλου τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Για τον Kilpatrick (1918) το σχέδιο εργασίας είναι η σύλληψη μιας δραστηριότητας που πραγματοποιείται προγραμματισμένα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον με ευχαρίστηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μέθοδο εργασίας (project)

Σύμφωνα με τον Frey (2015, σ. 57) ο/η παιδαγωγός όταν εφαρμόζει τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας θα πρέπει να είναι όσο το δυνατό πιο αφανής, είναι σημαντικό να μην είναι το κεντρικό πρόσωπο της διδακτικής διαδικασίας. Ο νέος ρόλος του/της εκπαιδευτικού διακρίνεται από τα εξής γνωρίσματα:

- Δράση από το παρασκήνιο. Ο Kilpatrick (1918) αναφέρει ότι ο/η εκπαιδευτικός κατευθύνει τον προγραμματισμό και επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια. Οι συμμετέχοντες, ακόμη και τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν όλα τα βήματα μόνοι τους. Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εργάζεται με τέτοιον τρόπο και να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που θα του παρέχουν την δυνατότητα να αποσύρεται από το παρασκήνιο των διαδικασιών.
- Η παροχή βοήθειας να δίνεται μόνο όταν είναι απαραίτητη. Ο/η εκπαιδευτικός είναι παρών / παρούσα και σπεύδει σε βοήθεια όπου και όταν είναι απαραίτητη.
- Συμμετοχή με ίσους όρους. Ο/η παιδαγωγός μπορεί να ενσωματωθεί στην ομάδα και να δρα όπως και τα υπόλοιπα μέλη της.
- Υπομονή και όχι παρέμβαση. Ο/η παιδαγωγός δεν χρειάζεται να ελέγχει και να παρεμβαίνει συνεχώς, ούτε να θεωρεί τον χρόνο που χρειάζονται τα παιδιά όσος κι αν είναι αυτός, χαμένο χρόνο.

Ο/η εκπαιδευτικός στο σχέδιο εργασίας έχει διευκολυντικό ρόλο, συνεργάζεται με τους/τις μαθητές για να διατυπώσει αξιόλογα ερωτήματα, δομεί καθήκοντα με νόημα, καθοδηγεί τόσο την ανάπτυξη γνώσεων όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες και αξιολογεί την εμπειρική γνώση τους. Καθόλη τη διάρκεια του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης οι παιδαγωγοί ακούν προσεκτικά τα παιδιά χωρίς να τα ωθούν προς μια «σωστή» πορεία αφού ένα σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης μπορεί να πάρει οποιαδήποτε κατεύθυνση και δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένα σωστός τρόπος εξέλιξής του (Rankin, 1995). Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί η Κουλούρη (2002) εξασφαλίζει ένα ελκυστικό, ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, αξιοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης, συνεργάζεται με τους γονείς και υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές με την ευρύτερη κοινότητα. Υποστηρίζει τις προσπάθειες των παιδιών με κατάλληλες παρεμβάσεις, φροντίζοντας να είναι μετρημένες και χωρίς να ανατρέπουν τα σχέδιά τους. Δείχνει στους/στις μαθητές/τριες ότι δεν γνωρίζει όλες τις απαντήσεις, ότι θέλει να ψάξει μαζί τους και ότι ενδιαφέρεται να αναζητά και να βρίσκει σπουδαίες ιδέες, παροτρύνοντας τα να κάνουν το ίδιο. Χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις που έχει προετοιμάσει ως πιθανότητες και παραμένει ανοιχτός στη ροή της συζήτησης, γίνεται η μνήμη των παιδιών και ανακεφαλαιώνει ότι έχει ειπωθεί.

Η ολιστική-διεπιστημονική πλευρά του σχεδίου εργασίας (project)

Ο Gardner (1991) περιγράφει ότι το σχέδιο εργασίας αποτελεί ένα συμπαγές πλαίσιο που προκαλεί τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις πολλαπλές ευφυΐες τους. Η μέθοδος σχεδίου είναι μια πρόταση που προσανατολίζεται προς μια ολιστική μορφή εκπαίδευσης, με σφαιρική αντίληψη στα θέματα του κόσμου, κάνοντας τη γνώση και την ανάπτυξη πάνω σε διάφορα θέματα να φαίνεται σαν μια ιστορία. Η γνώση όμως όπως τη γνωρίζουμε έως τώρα στην τυπική εκπαίδευση μεταδίδεται κατακερματισμένη, σε μικρές ενότητες, με αποτέλεσμα να ξεχνιέται αρκετά σύντομα. Αντίστοιχα, αυτή η θρυμματισμένη γνώση και ειδικά σε συνδυασμό με τη διάσπαση των κλάδων που παρατηρείται στο σχολείο, δεν έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί διασυνδέσεις με άλλες, κατακερματίζοντας την ανθρώπινη σκέψη χωρίς να δίνει στον/στην μαθητή/τρια την ευκαιρία να συλλάβει τα κοινά σημεία των επιστημών. Σε αντίθεση με τη μέθοδο εργασίας που το άτομο έχει την ευκαιρία να προσεγγίσει την επιστημονική αλήθεια ως μια σφαιρική δράση. «Η διασύνδεση μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων με αναφορά σε ένα κοινό θέμα, είναι γνωστή ως αρχή της διεπιστημονικότητας» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013, σ. 351). Επιπλέον η σύνδεση πολλών κλάδων κάτω από το ίδιο θέμα, δίνει στον/ην εκπαιδευτικό ευκαιρία για συνεργασία και κοινό σχεδιασμό στα πλαίσια μιας διεπιστημονικής και διαθεματικής εργασίας (Χρυσ αφίδης 2000, σ. 71). Ο Ματσαγγούρας (2011α, σ. 25) αναφέρει ότι «Αν οι μαθητές/τριες δεν εξασκηθούν στην ολόπλευρη διερεύνηση ενός θέματος, τότε θα οδηγηθούν σε μία μονοδιάστατη αντίληψη του κόσμου».

Είναι πολύ πιθανό τα βιώματα που έχει αποκομίσει ένας/μία μαθητής/τρια να σχετίζονται με τομείς στους οποίους δεν έχει απαραίτητα τις ανάλογες γνώσεις ή να αφορούν περισσότερους από έναν επιστημονικούς κλάδους. Η μέθοδος σχεδίου βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν και να επιλέξουν με ποιον τρόπο θα διαχειριστούν τα θέματα και συνεπώς να νοιώθουν ελευθερία έκφρασης μέσα σε αυτό το περιβάλλον μάθησης. Στα σχέδια εργασίας κάθε παιδί συμμετέχει σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό (Κουλούρη, 2002).

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)

Οι θεματικοί άξονες και τα πειραματικά σχέδια εργασίας (project)

Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε μέσα από 17 πειραματικά σχέδια εργασίας (project) τα οποία σχεδιάστηκαν σε μια συστάδα από 6 άξονες, όπως περιγράφονται παρακάτω (Πίνακας 3) :

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)	A/A Project
1^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Επιτόπιες εγκαταστάσεις στον χώρο του σχολείου	1. Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου	1
	2. Ο κήπος του Matisse στη σχολική βιβλιοθήκη	2
	3. Παρεμβαίνοντας στις επιφάνειες σχολείου με χιούμορ	3
	4. Η καλύβα στο δασάκι	4
2^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Αισθητηριακή χαρτογράφηση	1. Πολυαισθητηριακή χαρτογράφηση του σχολείου	5
	2. Χώρο-Φωτογραφικές αφηγήσεις στο σχολείο	6
	3. Ψυχογεωγραφικοί χάρτες της πόλης και νέα σηματοδότηση	7
3^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Σχεδιάζοντας τον χώρο	1. Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου	8
	2. Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο	9
4^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Το αντικείμενο και ο σχεδιασμός του	1. Το κουτί των αισθήσεων	10
	2. Επανασχεδιάζοντας τα σχολικά καθίσματα	11
	3. Τα οικιακά σκεύη αφηγούνται	12
	4. Ένα αισθητηριακό πόμολο	13
5^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Σχεδιασμός μόδας	1. Εικονική μόδα από χαρτί	14
	2. Εικονικά υποδήματα	15
6^ο ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Φωτογραφικές-Ιστορίες	1. Τα σημαντικά αντικείμενα	16
	2. Τα θραύσματα	17

Πίνακας 3: Οι θεματικοί άξονες των σχεδίων εργασίας (project)

1.1.2. Η στοχοθεσία των πειραματικών σχεδίων εργασίας (project)

Μελετώντας την εικαστική-αισθητική αντίληψη των παιδιών σε σχέση με τον σύγχρονο υλικό πολιτισμό, δημιουργήθηκαν σχέδια εργασίας (project) για να απαντηθεί το βασικό ερώτημα της έρευνας, δηλαδή κατά πόσο μπορούν να παιδιά να αναπτύξουν την αισθητική της καθημερινής τους ζωής, βιώνοντας με έναν εικαστικό βιωματικό, ολιστικό και αισθητικό τρόπο τον κόσμο. Έτσι τα σχέδια εργασίας καταπίνουν με θέματα καθημερινά, τα οποία έχουν πολλαπλές αισθητικές-φιλοσοφικές-οικολογικές-συναισθηματικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Ουσιαστικά η έρευνα εντάσσεται στο τρίπτυχο, χώρος-αντικείμενο-αφήγηση. Διερευνώντας τις εκφραστικές και ζωτικές δυνατότητες του χώρου σε σχέση με τις ιδιότητες του αντικείμενου (ή του ενδύματος) και τον τρόπο που μπορούν αυτές οι σχέσεις να ερμηνευθούν-αφηγηθούν στον παιδικό κόσμο.

Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε μέσα από 17 πειραματικά σχέδια εργασίας (project) τα οποία εντάχθηκαν σε 6 άξονες. Ο σχεδιασμός τους προγράμματος διαμορφώθηκε σε μια σπειροειδή μορφή των σχεδίων εργασίας (project) ενώ το κάθε σχέδιο είχε διάρκεια από 1 έως 3 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μία).

Τα παιδιά στον πρώτο άξονα δημιούργησαν τόπους, στον δεύτερο άξονα εξερεύνησαν το αισθητηριακό και ψυχογραφικό περιβάλλον χώρο (αστικό-σχολικό) στον τρίτο άξονα γνώρισαν τη σχεδιαστική σκέψη και την οικοφιλοσοφία, στον τέταρτο άξονα εισάχθηκαν στον σχεδιασμό με τα αντικείμενα της καθημερινής ζωής, στον πέμπτο άξονα σχεδίασαν τη μόδα χωρίς προκαταλήψεις και στον έκτο άξονα μελέτησαν την επιρροή των αντικειμένων στη ζωή τους. Σύμφωνα με αυτόν τον σχεδιασμό, ήταν επιθυμητό τα παιδιά να:

- Συνδέσουν τα ζητήματα του πραγματικού χώρου, δηλαδή του αστικού και του σχολικού, της σχολικής κοινότητας και του προσωπικού χώρου σε μια ενιαία έννοια.
- Να γνωρίσουν τα ζητήματα της αειφορίας, της αισθητικής και της ηθικής του περιβάλλοντος μέσα από τον σχεδιασμό του περιβάλλοντος.
- Να ανακαλύψουν το αισθητηριακό περιβάλλον και ταυτόχρονα να αναγνωρίσουν τις δικές τους αισθήσεις, καθώς και το πώς διαμορφώνεται η αισθητική μέσα από την πολυαισθητηριακή αντίληψη.
- Να ανακαλύψουν τη σημασία των αντικειμένων, χρηστικών και μη στη καθημερινή τους ζωή.
- Να αποκαλύψουν την ουσιαστική τους σχέση με τον υλικό κόσμο μέσα από τη σχεδιαστική σκέψη και την αφήγηση. Όπως επίσης και τον δυναμικό ρόλο του σύγχρονου υλικού πολιτισμού στη διαμόρφωση της αισθητικής τους.
- Να εξοικειωθούν με τα διαφορετικά σύγχρονα είδη τέχνης και τις εφαρμοσμένες τέχνες, συνδέοντας αυτά τα διαφορετικά πεδία.
- Να καταρρίψουν στερεότυπα γύρω από τον σχεδιασμό και την αισθητική που αντιπροσωπεύεται από το σώμα, όπως η μόδα.
- Να συνεργαστούν και να πάρουν αποφάσεις σαν μια κοινότητα, μέσα από τον συμμετοχικό σχεδιασμό.
- Μέσα από την εικαστική-βιωματική αντίληψη να σχηματιστεί μια ολιστική μέθοδος μάθησης, η οποία θα αναδιαμορφώνεται συνεχώς, σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών.

Στον πρώτο θεματικό άξονα «Επιτόπιες εγκαταστάσεις στον χώρο του σχολείου» (In situ installation) οι μαθητές/τριες μέσα από διάφορες παρεμβάσεις σε χώρους του σχολείου, δημιούργησαν τους δικούς τους «τόπους». Οι δράσεις αυτές τους βοήθησαν να κατανοήσουν την αισθητική τους σε σχέση με τον χώρο, αναγνώρισαν τον ρόλο τους ως ενεργοί συμμετέχοντες στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος τους και την εμπλοκή τους στον συμμετοχικό σχεδιασμό. Τα θεματικά σχέδια εργασίας (project) γύρω από τον πρώτο άξονα περιείχαν τις έννοιες της επιτόπιας εγκατάστασης και της παρέμβασης στον αρχιτεκτονικό, τον φυσικό χώρο και τον κοινωνικό χώρο. Οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε ζητήματα περιβαλλοντικής αισθητικής, αειφορικού σχεδιασμού όπως και της διαχείρισης των ανακυκλώσιμων υλικών. Τα παιδιά μέσα από τον συμμετοχικό σχεδιασμό εργάστηκαν για έναν κοινό σκοπό, ο οποίος διαμοιράστηκε στην υπόλοιπη κοινότητα με την οποία αλληλοεπιδράσανε.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα «Αισθητηριακή χαρτογράφηση» οι μαθητές/τριες εξερεύνησαν τον περιβάλλον χώρο (αστικό και σχολικό) μέσα από τις αισθήσεις και τις μνήμες τους και δημιούργησαν αισθητηριακούς και ψυχογεωγραφικούς χάρτες. Χρησιμοποίησαν τη μέθοδο «Photovoice» στις περιηγητικές αφηγήσεις, όπως και τις φωτογραφικές πρακτικές, ανακαλύπτοντας νέες επικοινωνιακές δυνατότητες στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Οι μαθητές/τριες δραστηριοποιήθηκαν ενεργά σε μαθησιακές διαδικασίες που τους/τις βοήθησαν να κατανοήσουν την αισθητική σχέση τους με τους δημόσιους χώρους της πόλης, του σχολείου και της κοινότητας, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο. Ερεύνησαν έννοιες όπως ο αισθητηριακός χώρος, η χωρική αφήγηση και η ατμόσφαιρα, ο αφηγηματικός χάρτης και η αισθητική στον καθημερινό χώρο.

Στον τρίτο θεματικό άξονα «Σχεδιάζοντας τον χώρο» οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στη σχεδιαστική σκέψη και δημιούργησαν χώρους με ταυτότητες σε μικρογραφίες. Γνώρισαν και μελέτησαν τις έννοιες της μικροκλίμακας, του προπλάσματος, της χωρικής ταυτότητας και της οικοφιλοσοφίας. Τα παιδιά έπαιξαν με τα ανακυκλώσιμα υλικά, δημιούργησαν μακέτες και χαρτογράφησαν τους χώρους που κατασκεύασαν. Τα θεματικά σχέδια εργασίας (project) του τρίτου άξονα, σκοπεύουν στην ανάπτυξη μιας «παιδικής αρχιτεκτονικής» και στη δυνατότητα των παιδιών να διαμορφώσουν ένα καθημερινό περιβάλλον με αισθητική και αειφορία στο μέλλον.

Στον τέταρτο θεματικό άξονα «Το αντικείμενο και ο σχεδιασμός του» οι μαθητές/τριες μελέτησαν, σχεδίασαν και κατασκεύασαν αντικείμενα της καθημερινής ζωής μέσα από τη αισθητηριακή διερεύνηση και την πολυτροπική έκφραση. Τα σχέδια εργασίας (project) περιλάμβαναν τις έννοιες της ανακύκλωσης των αντικειμένων και επίπλων, της επανάχρησης, τον βιομηχανικό σχεδιασμό, τον παιγνιώδη και αφηγηματικό σχεδιασμό, τον αισθητηριακό σχεδιασμό, τη νοηματοδότηση των αντικειμένων και τη σχεδιαστικής αντίληψης. Ένας από τους στόχους σε αυτή την έρευνα ήταν η διερεύνηση του σύγχρονου υλικού πολιτισμού στην καθημερινότητα των παιδιών, όπως και στη συμβολική-συναισθηματική διάσταση που μπορεί να έχουν τα αντικείμενα στη ζωή τους.

Στον πέμπτο θεματικό άξονα «Σχεδιασμός μόδας» τα παιδιά δημιούργησαν εικονικά ενδύματα και υποδήματα, με τις τεχνικές του τυπώματος, της χαρτοπλαστικής και της ανακύκλωσης. Οι μαθητές/τριες γνώρισαν τις έννοιες του σχεδιασμού προϊόντος ένδυσης, του σχεδιασμού υφάσματος και τη βιώσιμη μόδα. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να παίξουν και να δημιουργήσουν με βάση το σώμα, συνδέοντας την

τέχνη με τη μόδα στην καθημερινή ένδυση και υπόδηση, ξεπερνώντας διάφορα στερεότυπα αλλά και να εργαστούν σε ένα αυτοσχέδιο φωτογραφικό στούντιο μόδας.

Στον έκτο θεματικό άξονα «Φωτογραφικές Ιστορίες» και μέσα από τη μέθοδο «Photostories» οι μαθητές/τριες αφηγήθηκαν προσωπικές ιστορίες με αφορμή σημαντικά και αγαπημένα αντικείμενα. Η πολυτροπική έκφραση βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες, συνδέοντας την αφήγηση με την εικόνα μέσα από τη φωτογραφία αλλά και μέσα από τη ζωγραφική, να διηγηθούν και να παρέμβουν θεραπευτικά στα δικά τους θραύσματα. Τα παιδιά δημιούργησαν δραστηριότητες με θεραπευτική και αυτοβιογραφική αφήγηση.

ΑΞΟΝΕΣ - ΣΤΟΧΟΙ - ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

10Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	20Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	30Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	40Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	50Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	60Σ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ
Επιτόπιες εγκαταστάσεις στον χώρο του σχολείου	Αισθητηριακή χαρτογράφηση	Σχεδιάζοντας τον χώρο	Το αντικείμενο και ο σχεδιασμός του	Σχεδιασμός Μόδας	Φωτογραφικές ιστορίες
Συμμετοχικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον	Δημιουργία αισθητηριακών και ψυχογεωγραφικών χάρτων	Σχεδιασμός και κατασκευή μακετών	Μελέτη, σχεδιασμός και κατασκευή αντικειμένων της καθημερινής ζωής	Σχεδιασμός εικονικού ενδύματος και υποδημάτων	Φωτογραφικές αφηγήσεις με αφορμή τα αντικείμενα
<ol style="list-style-type: none"> 1. Συμμετοχικός σχεδιασμός 2. Αειφορικός σχεδιασμός 3. Περιβαλλοντική αισθητική 4. Αλληλεπίδραση με τη σχολική κοινότητα 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πολυαισθητηριακή περιήγηση 2. Χωρική αφήγηση 4. Χωρο-φωτογραφική αφήγηση 5. Ψυχογεωγραφικοί χάρτες 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σχεδιαστική σκέψη 2. Χωρική ταυτότητα 3. Οικοφίλοσσοφία 4. Παιδική Αρχιτεκτονική 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αισθητηριακός & αφηγηματικός σχεδιασμός 2. Αειφορικός σχεδιασμός & επαναχρηση 4. Βιομηχανικός σχεδιασμός 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σχεδιασμός με βάση το σώμα 2. Βιώσιμη μόδα 3. Αφηγηματικός σχεδιασμός 4. Τέχνη και μόδα 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Φωτογραφική αφήγηση 2. Αυτοβιογραφική αφήγηση 3. Θεραπευτική αφήγηση

Σχήμα 1: Στο παραπάνω σχήμα βλέπουμε τους άξονες, τους στόχους και τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.1. ΠΡΩΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ

2.1.1. Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου

Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν μικρο-γλυπτά, εμπνεόμενοι/ες από τα οργανικά απολιθώματα και στη συνέχεια τα τοποθετούν σε μια επιτόπια εγκατάσταση (in situ installation) στον μικρό κήπο του σχολείου. Στόχοι του σχεδίου εργασίας (project) είναι τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις μορφές στα φυσικά και οργανικά στοιχεία της φύσης, να καλλιεργήσουν την απτική τους αίσθηση, να συνδέσουν τις δημιουργίες τους με την εγκατάσταση στον φυσικό και κοινωνικό χώρο του σχολείου και να υλοποιήσουν ένα ομαδικό έργο μέσα από τον συμμετοχικό σχεδιασμό. Σε αυτό το έργο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια της απώλειας μέσα από την αργή καταστροφή των έργων τους στο φυσικό περιβάλλον.

Υλικά: Πηλός, ακρυλικά χρώματα

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση-παρουσίαση, κατασκευή, επιτόπια εγκατάσταση, παρατήρηση

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών και μικρό κηπάκι του σχολείου

Διάρκεια Εφαρμογής: 3 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική/ομαδική εργασία και ομαδική εγκατάσταση

Έννοιες/Αναφορές: Περιβαλλοντική αισθητική, χωρική αφήγηση, επιτόπια εγκατάσταση (in situ installation), συμμετοχικός σχεδιασμός, αισθητηριακός σχεδιασμός

Αναφορά σε καλλιτέχνες: Jean Arp

Αναφορά στον Jean Arp και την οργανική αφαίρεση

Ο Jean Arp ανέπτυξε έναν τύπο βιομορφικής γλυπτικής (Εικόνα 3)¹⁹⁰. Τα σχήματα στα έργα του θυμίζουν φθαρμένα βότσαλα, μπουμπούκια και άλλες φυσικές μορφές. Στις προσπάθειές του να συνδέσει το έργο του με τη φύση τοποθετούσε τα γλυπτά στο δάσος, όπου μπορούσαν να τα ανακαλύψουν οι ανυποψίαστοι περαστικοί. Ο Arp συνδέει τον διαλογισμό, τη φύση και τη σωματική εργασία που απαιτείται για να σκαλιστούν τα γλυπτά. «Σε μια πράξη γαλήνιας περισυλλογής, μπορεί κανείς να νιώσει μια σύνδεση με τον Arp στα γλυπτά του και αν πραγματικά πιέσετε το χέρι σας πάνω τους, θα νιώσετε το χέρι του να αγγίζει το δικό σας σε αντάλλαγμα»¹⁹¹.



Εικόνα 3: Ο Jean Arp ανάμεσα στα γλυπτά του στον κήπο του σπιτιού του στο Locarno-Solduno

¹⁹⁰ Πηγή: <https://www.artiststudiomuseum.org/studio-museums/fondazione-marguerite-arp/>

¹⁹¹ Στο Jean Arp's Organic Forms, <https://nkessentials.com/art-design-jean-arps-organic-forms/>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Συζήτηση πάνω στα βιομορφικά γλυπτά

Προβλήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες γλυπτικά έργα με αναφορές σε οργανικές φόρμες όπως των Jean Arp, Constantin Brancusi, Henry Moore, Mike Sasaki, Jorge Palacios, Sharon Brill, Eva Hild. Στον ανοιχτό διάλογο που ακολούθησε τα παιδιά αναλογίστηκαν τι μπορεί να είναι αυτά που είδαν ή με τι έμοιαζαν. Κάποιες από τις απαντήσεις ήταν: «Βουνό με τρύπα», «Άνθρωπος», «Μωρό», «Κοχύλια», «Κοράλλια», «Αχινός», «Πέτρα» και «Σαλιγκάρι». Στη συνέχεια προβλήθηκαν φωτογραφίες με οργανικά στοιχεία της φύσης, όπως απολιθώματα, όστρακα, κόκαλα ζώων, πέτρες, αλλά και φυτά όπως, βρύα και λειχήνες, έτσι ώστε τα παιδιά να καταλάβουν τις επιρροές των καλλιτεχνών, που είδαν πριν λίγο.

2. Σχηματισμός γλυπτών

Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να εμπνευστούν από εικόνες οργανικών απολιθωμάτων για τη δημιουργία του δικού τους οργανικού γλυπτού. Στη συνέχεια τους μοιράστηκε από ένα κομμάτι πηλού το οποίο μάλαξαν αποκαλύπτοντας την πλαστικότητα του. Με τη μέθοδο της επίδειξης, η ερευνήτρια διαμόρφωσε κι αυτή ένα κομμάτι πηλού σε μέγεθος που να χωράει στην παλάμη της, πλάθοντας και προσθέτοντας νερό στην επιφάνεια του έως ότου λειανθούν τα εξογκώματα. Τα παιδιά μπορούσαν να αναπαραστήσουν τις μορφές, όχι όμως απαραίτητα να αντιγράψουν αυτό ακριβώς που έβλεπαν (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Ο σχηματισμός των οργανικών γλυπτών με πηλό

3.0 επί-χρωματισμός των γλυπτών

Τα παιδιά αφού στέγνωσαν τα οργανικά γλυπτά τα ομαδοποίησαν και τα χρωμάτισαν, δημιουργώντας «σπασμένες» και «βρώμικες» αποχρώσεις αναμιγνύοντας ακρυλικά χρώματα (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Τα επιχρωματισμένα μικρό-γλυπτά

4. Η επιτόπια εγκατάσταση (In situ installation) των γλυπτών στον μικρό κήπο

Στην επόμενη συνάντηση οι μαθητές/τριες είχαν ήδη προετοιμαστεί για την τοποθέτηση των οργανικών γλυπτών, στο μικρό κηπάκι. Το κηπάκι, στο οποίο δραστηριοποιείται κυρίως ο Όμιλος περιβάλλοντος¹⁹², βρίσκεται δίπλα στο κυλικείο και είναι περισσότερο προσβάσιμο από τις μικρές τάξεις που κάνουν διάλειμμα γύρω από αυτό. Κατά τη διαδικασία της επιτόπιας τοποθέτησης τα παιδιά εργάστηκαν πάνω στην εγκατάσταση εκ περιτροπής. Οι μαθητές/τριες όταν έμπαιναν στον κήπο έπρεπε να σκεφτούν την καλύτερη τοποθέτηση για το κάθε μικρογλυπτό και πώς θα αυτό θα συνομιλούσε με το σύνολο της εγκατάστασης (Εικόνα 6).

¹⁹² Ο Όμιλος περιβάλλοντος λειτουργεί στο πλαίσιο των σχολικών Ομίλων Δημιουργικότητας και Καινοτομίας και ασχολείται με θέματα του περιβάλλοντος και της φύσης. Στο μικρό κηπάκι έχει κάποιες από τις καλλιέργειές του.



Εικόνα 6: Τα μικρό-γλυπτά στο κηπάκι

5.Η άποψη της σχολικής κοινότητας

Τα παιδιά καλέστηκαν να πάρουν μικρές συνεντεύξεις από τους/τις συμμαθητές/τριές της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας και να ανακαλύψουν τη γνώμη τους γι' αυτή την εγκατάσταση. Με τις συνεντεύξεις απασχολήθηκαν τα μικρά παιδιά τα οποία κάνουν διάλειμμα γύρω από το μικρό κηπάκι.

6.Η συμμετοχή της φύσης

Μερικές ημέρες μετά την εγκατάσταση των γλυπτών στον κήπο, το έργο μεταβλήθηκε από τη βροχή. Η βροχή έσβησε το ακρυλικό χρώμα από τα αντικείμενα και αυτά έμειναν με το λευκό φυσικό χρώμα του πηλού (Εικόνα 7).



Εικόνα 7: Γλυπτό στον κήπο μετά τη βροχή, στο φυσικό χρώμα του πηλού

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Οι μαθητές/τριες κατανοούν την έννοια των οργανικών μορφών και τις αναγνωρίζουν στη φύση.
- Εφαρμόζουν τις γνώσεις και οργανώνουν την κατασκευαστική εργασία σύμφωνα με τη σχεδιαστική τους αντίληψη.
- Αναπαριστούν τις μορφές καλλιεργώντας τις απτικές τους δεξιότητες.
- Δοκιμάζουν, διαμορφώνουν, τροποποιούν και προσαρμόζουν το υλικό τους.
- Δημιουργούν, σχεδιάζουν, επινοούν και επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της κατασκευής μέσα από τον πειραματισμό.
- Προβλέπουν τον όγκο της εργασίας.
- Παρατηρούν τις αλλαγές, την αλληλεπίδραση του έργου με τα φυσικά φαινόμενα και αναθεωρούν τις αποφάσεις τους σε σχέση με την χρωματική παρέμβαση, κατανοώντας την επέμβαση της φύσης.
- Μαθαίνουν να κάνουν υποθέσεις και να προβλέπουν τις ατυχίες που θα προκύψουν.
- Αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις συμβολικές προεκτάσεις του έργου σε σχέση με την έννοια της απώλειας στη ζωή.
- Αξιοποιούν τον φυσικό χώρο του σχολείου.
- Βελτιώνουν την αισθητική εικόνα του σχολείου.
- Αναγνωρίζουν την αισθητική σύνδεση του έργου τους σε σχέση με τον φυσικό χώρο του σχολείου.
- Αναλύουν επιμέρους προβληματισμούς σε σχέση με την κατασκευή και την εγκατάσταση του έργου.

- Ομαδοποιούν και οργανώνουν την εργασία σε ομάδες.
- Εφαρμόζουν τον συμμετοχικό σχεδιασμό και συνεργάζονται.
- Καινοτομούν, δημιουργώντας ένα συλλογικό έργο.
- Αλληλοεπιδρούν με την κοινότητα.
- Προσεγγίζουν τη μαθητική κοινότητα και συλλέγουν απόψεις σε μορφή άτυπης συνέντευξης.
- Αποκωδικοποιούν, αναλύουν και συνοψίζουν τις συνεντεύξεις των συμμαθητών τους.
- Συνδέουν και εξηγούν τις απόψεις των άλλων με το έργο τους.
- Αξιολογούν το έργο τους σύμφωνα με τις απόψεις της κοινότητας.

2.1.2.0 κήπος του Matisse στη σχολική βιβλιοθήκη

Οι μαθητές/τριες δημιουργούν μια επιτόπια εγκατάσταση (in situ installation) στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Εκμεταλλεύονται τον κενό χώρο και δημιουργούν ένα κινητικό (mobile) παιχνίδι. Στόχοι του έργου είναι τα παιδιά να συνδέσουν τη λειτουργία του χώρου της βιβλιοθήκης με μια διαδραστική εικαστική παρέμβαση η οποία θα συνδιαλέγεται με το κοινό της βιβλιοθήκης. Όπως και να εργαστούν συμμετοχικά, μέσα σε ένα πραγματικό χώρο, βρίσκοντας λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν από την κατασκευή της εγκατάστασης.

Υλικά: Μάλλινα χρωματιστά φύλλα, πετονιά

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Ανακοίνωση, συζήτηση-παρουσίαση, αποφάσεις, συμμετοχικός σχεδιασμός, εγκατάσταση

Τόπος εργασίας: Σχολική βιβλιοθήκη

Διάρκεια Εφαρμογής: 2 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία σε ομάδες και ομαδική εγκατάσταση

Έννοιες/Αναφορές: Επικοινωνία και χώρος, χωρική αφήγηση, αισθητική της καθημερινότητας, επιτόπια εγκατάσταση (in situ installation), συμμετοχικός σχεδιασμός, αισθητηριακός σχεδιασμός

Αναφορά σε καλλιτέχνες: Alexander Calder, Henri Matisse

Αναφορά στην κινητική τέχνη του Alexander Calder

Ο Alexander Calder ήταν ο θεμελιωτής της κινητικής τέχνης. Με την ανάρτηση των γλυπτικών μορφών οι οποίες κινούνται με τη ροή του αέρα, ξεπέρασε συμβάσεις της γλυπτικής. Αρχικά, τα γλυπτά του κινούνταν λόγω της χρήσης κινητήρων, αργότερα εξελίχθηκαν ώστε να κινούνται λόγω φυσικών δυνάμεων. Ο Calder αγαπούσε το τσίρκο και γενικά τον γοήτευαν τα παιχνίδια. Ο εγγονός του Alexander Rower, αναφέρει «Τα παιχνίδια του Calder ήταν στην πραγματικότητα το αντίθετο της επιπολαιότητας. Ο ενστικτώδης πειραματισμός του είχε ως αποτέλεσμα μια εκτεταμένη κληρονομιά, που τώρα ηχεί δυνατά στη σύγχρονη τέχνη του εικοστού πρώτου αιώνα»¹⁹³ (Εικόνα 8)¹⁹⁴.

Αναφορά στα Cuts-Outs του Henri Matisse

Στα τέλη της δεκαετίας του '40 ο Henri Matisse στράφηκε σχεδόν αποκλειστικά στο κομμένο χαρτί και στο ψαλίδι ως κύριο εργαλείο του, εισάγοντας τα Cuts-outs (Εικόνα 9)¹⁹⁵. Ο Matisse έκοβε ζωγραφισμένα φύλλα σε μορφές ποικίλων σχημάτων και μεγεθών, από φυτικά έως αφηρημένα, τα οποία στη συνέχεια τοποθετούσε σε συνθέσεις, εκμεταλλευόμενος τις διακοσμητικές στρατηγικές και την οικονομία των μέσων.



Εικόνα 8: Κινούμενο γλυπτό στο Samsung Museum of Art, Calder Foundation, Leeum,



Εικόνα 9: Ο Matisse σχηματίζει τα cuts-outs

¹⁹³ Calder, Leeum Museum of Art, <https://www.e-flux.com/announcements/32358/calder/>

¹⁹⁴ Πηγή: <https://washington.org/dc-guide-to/national-gallery-of-art-east-building-washington-dc>

¹⁹⁵ Πηγή: <https://www.redhouseoriginals.com/artists/henri-matisse>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Ανακοίνωση της ανάθεσης και διερεύνηση του χώρου της βιβλιοθήκης

Η σχολική βιβλιοθήκη θα έκανε την επανέναρξη της με ψηφιακό δανεισμό. Οι μαθητές/τριες στην πρώτη συνάντηση του σχεδίου εργασίας (project) έμαθαν για την πρόταση ανάθεσης που έγινε στον Όμιλο εικαστικών σε σχέση την εικαστική διαμόρφωση του χώρου της βιβλιοθήκης. Στη συνέχεια ο Όμιλος επισκέφτηκε τον χώρο της βιβλιοθήκης και ξεκίνησε μια συζήτηση με τη μορφή ιδεοθύελας, για προτάσεις διαμόρφωσης. Στην αρχή οι μαθητές/τριες πρότειναν παρεμβάσεις στα ράφια των βιβλιοθηκών, όμως όπως μας είπε και η υπεύθυνη της βιβλιοθήκης, αυτό δεν θα διευκόλυνε την ίδια και τα παιδιά στη χρήση των βιβλίων, οπότε οι μαθητές/τριες αντιπρότειναν κάποιες παρεμβάσεις στα γραφεία και στις καρέκλες, οι οποίες όμως δεν φαινόταν να προσφέρουν μια δυναμική αλλαγή στο χώρο. Με τη μέθοδο της κατευθυνόμενης ανακάλυψης η ερευνήτρια προκάλεσε τα παιδιά να αναρωτηθούν πως αλλιώς θα τους επιτρεπόταν να παρέμβουν, χωρίς να παρακωλύεται η κινητικότητα του χώρου. Οι μικρότεροι/ες μαθητές/τριες δεν είχαν κάποια ιδέα, οι μεγαλύτεροι/ες όμως άρχισαν να χρησιμοποιούν το σώμα τους και να περπατάνε στον χώρο όπως επίσης και να κοιτούν ψηλά. Η κιναισθητική τους αντίληψη τους οδήγησε να ανακαλύψουν τον κενό χώρο κάτω από το πολύ ψηλό ταβάνι, ενδιάμεσα από τις βιβλιοθήκες και πάνω από τα γραφεία.

2. Αποφάσεις για την εγκατάσταση - Εισαγωγή στην κινητική τέχνη

Με τα παιδιά συμφωνήσαμε ότι θα έπρεπε να εκμεταλλευτούμε τον κενό ενδιάμεσο χώρο, με κάποιες κατασκευές οι οποίες θα κρέμονταν. Στη συνέχεια έγινε μια προβολή με έργα του Calder σε εσωτερικούς χώρους. Η παιγνιώδης μορφή των αέρινων γλυπτών άρεσε πολύ στα παιδιά, τα οποία βέβαια δεν μπορούσαν να φανταστούν με ποιον τρόπο θα κάναμε κι εμείς κάτι ανάλογο. Οι μαθητές/τριες είχαν διάφορα ερωτήματα όπως: «Πώς θα κινούνται οι κατασκευές;», «Αν θα τις τραβάνε τα παιδιά, θα πέφτουν;», «Πώς θα κατασκευαστεί κάτι τέτοιο;».

3. Αποφάσεις για τη θεματική της εγκατάστασης

Στη συνέχεια η ομάδα απασχολήθηκε με τη μορφή των κινητικών γλυπτών. Τα παιδιά πρότειναν για τις μορφές να σχηματίσουν ήρωες από τα βιβλία. Όμως τους εξηγήθηκε, ότι για να αναγνωρίζονται οι ήρωες θα έπρεπε να είναι πολύ μεγάλοι και ο χώρος ήταν μόλις 25 τετραγωνικά μέτρα. Επίσης δεν είχαν όλα τα παιδιά τις ίδιες σχεδιαστικές δεξιότητες. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να επιλέξουν εικονογραφημένα βιβλία από τη βιβλιοθήκη και να βρουν σχέδια με μορφολογικό ενδιαφέρον. Στη συνέχεια έφεραν εικόνες με αξεσουάρ από ήρωες, αντικείμενα της καθημερινής ζωής και μορφές από τον φυτικό κόσμο. Σταθήκαμε κυρίως στα φυτικά μοτίβα και έτσι προβλήθηκαν στα παιδιά έργα του Matisse, ενώ η ερευνήτρια πρότεινε να δημιουργηθεί μια αστεία και παιχνιδιάρικη ατμόσφαιρα με αυτά τα βιομορφικά σχήματα. Μετά από την προβολή των Cuts-Outs του Matisse, άρχισε η ιδέα να γίνεται πιο απτή στο μυαλό των μικρών παιδιών.

4. Σχεδιασμός των βημάτων - Επιμερισμός και υλοποίηση των σταδίων της κατασκευής

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες για την παραγωγή του έργου. Προχωρώντας στην κατανομή των εργασιών, η πρώτη ομάδα έρεπε να σχεδιάζει τα Cuts-Outs, η δεύτερη ομάδα να τα κόβει

και η τρίτη να σχηματίζει τρύπες για το κρέμασμα (Εικόνα 10). Επίσης τα παιδιά είχαν να σκεφτούν και τα υλικά τους. Τα χαρτόνια θα τσαλακώνονταν και θα σκίζονταν, όμως είχαν στη διάθεση τους πολλά μάλλινα μαλακά φύλλα, τα οποία και χρησιμοποίησαν.



Εικόνα 10: Τα παιδιά σχεδιάζουν τα Cuts-Outs στα μάλλινα φύλλα

5.Στήσιμο του χωροδικτύωματος

Αφού τα παιδιά τελείωσαν με όλα τα επιμέρους στοιχεία της κατασκευής, στην επόμενη συνάντηση συμμετείχαν μονό τα μεγάλα παιδιά. Αυτή η ομάδα δημιούργησε το χωροδικτύωμα. Ήταν μια διαδικασία που ήθελε καλή και συντονισμένη συνεργασία. Έπρεπε να βρεθούν τα συγκεκριμένα σημεία για να κρεμαστούν τα στοιχεία χωρίς να ενοχλούν την κίνηση των ατόμων στον χώρο όπως και να υπάρχει διαφορά στα υψόμετρα, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ενδιαφέρουσα σύνθεση. Η ομάδα των μεγάλων παιδιών συνεργάστηκε με την ερευνήτρια και το έργο ολοκληρώθηκε μέσα στα διαθέσιμα χρονικά περιθώρια που δόθηκαν στην ομάδα (Εικόνα 11).



Εικόνα 11: Το χώρο-δικτύωμα με τα Cuts-Outs στη βιβλιοθήκη του σχολείου

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά ανακαλύπτουν την έννοια της αφαίρεσης
- Γνωρίζουν και εφαρμόζουν σχεδιαστικά την απλοποίηση.
- Διαχειρίζονται και αναδεικνύουν ένα αισθητηριακό υλικό.
- Ερμηνεύουν την τεχνική του «κοψίματος» ως έναν νέο τρόπο σχεδιασμού.

- Σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα έργο σε πραγματική κλίμακα.
- Μαθαίνουν πώς να δίνουν νέα μορφή σε έναν χώρο και να τον βελτιώνουν αισθητικά.
- Υπολογίζουν στον σχεδιασμό τους τις συνθήκες και την ανθρώπινη χρήση του χώρου.
- Σχεδιάζουν έναν χώρο που έχει συγκεκριμένη χρήση.
- Συνδέουν τη θεματική της εγκατάστασης με τη χρήση του χώρου.
- Διερευνούν και αξιοποιούν όλες τις διαστάσεις του χώρου.
- Αναδεικνύουν έναν χώρο του σχολείου.
- Οραματίζονται και παίρνουν αποφάσεις μέσα από τον συμμετοχικό σχεδιασμό.
- Οργανώνονται σε ομάδες και εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική εργασία.
- Προσφέρουν τη δράση τους στη σχολική κοινότητα.
- Διαδρουν με τη σχολική κοινότητα μέσα από ένα παιγνιώδες έργο.
- Αναλαμβάνουν την ευθύνη της ολοκλήρωσης του έργου.

2.1.3. Παρεμβαίνοντας στις επιφάνειες του σχολείου με χιούμορ

Οι μαθητές/τριες δημιουργούν διασκεδαστικές πολύχρωμες διδιάστατες γεωμετρικές συνθέσεις και τις τοποθετούν σε διάφορα σημεία του σχολείου. Στόχοι του έργου είναι να ικανοποιηθεί η επιθυμία των παιδιών για επέμβαση σε χώρους του σχολείου. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες συνθέτουν μια κατασκευή στον πραγματικό χώρο και ανακαλύπτουν τη δύναμη των συμβόλων και των σημάτων στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από τη συλλογική τους εμπλοκή στην επιτόπια κατασκευή των συνθέσεων καλλιεργούν τον συμμετοχικό σχεδιασμό.

Υλικά: Μακετόχαρτα, ακρυλικά χρώματα, ράβδοι μπάλας
Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, ιδεοθύελλα, concept boards, συμμετοχικές αποφάσεις, εργαστηριακή εφαρμογή, επιτόπια εγκατάσταση (in situ installation)
Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών και εγκατάσταση σε υπαίθριους και ημιυπαίθριους χώρους του σχολείου
Διάρκεια Εφαρμογής: 4 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)
Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική/ομαδική εργασία και ομαδική εγκατάσταση
Έννοιες/Αναφορές: Επικοινωνία και χώρος, σημειωτική και σύμβολα, χωρική αφήγηση, αισθητική της καθημερινότητας, επιτόπια εγκατάσταση (in situ installation), συμμετοχικός σχεδιασμός, αισθητηριακός σχεδιασμός
Αναφορά σε καλλιτέχνες, αρχιτέκτονες: Morag Myerscough

Αναφορά στην Morag Myerscough

Η Morag Myerscough έχει την ικανότητα να μεταμορφώνει δημόσιους χώρους, δημιουργώντας ελκυστικές εμπειρίες και τοπικά ιδιώματα για κάθε ξεχωριστό κοινό και κοινότητα. Οι εγκαταστάσεις της εμφανίζουν τα γνωρίσματα των προσωρινών κοινοτικών παρεμβάσεων σε δημόσιο χώρο, που πρέπει να ολοκληρωθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, δημιουργώντας φιλόξενους κόσμους που μας κάνουν να επανεξετάσουμε τους δικούς μας. Έχει χαρακτηριστεί ποικιλοτρόπως ως σχεδιάστρια, γραφίστρια και καλλιτέχνιδα, χωρίς η ίδια να υιοθετεί τυπικά κάποια ιδιότητα. Συνεργάζεται με κοινοτικές ομάδες για να αναπτύξει ιδέες που αντανακλούν την ταυτότητα των χρηστών, αντλώντας από την κοινή πολιτιστική ιστορία και κληρονομιά της τοπικής περιοχής. Το εικαστικό της λεξιλόγιο βρίσκει απήχηση τόσο οπτικά όσο και συναισθηματικά στο κοινό, πολύ πέρα από τα γεωγραφικά και πολιτιστικά όρια¹⁹⁶ (Εικόνα 12)¹⁹⁷.



Εικόνα 12: Το Temple of Agape είναι μια προσωρινή εγκατάσταση της Morag Myerscough στο Southbank Centre για το καλοκαιρινό Festival of Love

¹⁹⁶ Temple of Agape / Morag Myerscough + Luke Morgan, Archdaily, <https://www.archdaily.com/532618/temple-of-agape-morag-myerscough-luke-morgan>

¹⁹⁷ Πηγή: <https://www.moragmyerscough.com/commissions/open-wide>



Εικόνα 14: Τα παιδιά διαμορφώνουν τα σχήματα της σύνθεσης στο εργαστήριο

3.Αποφασίζοντας τις τοποθεσίες των εγκαταστάσεων

Πριν προχωρήσει η ομάδα στις επιτόπιες εγκαταστάσεις, προτάθηκαν οι πιθανές τοποθεσίες. Ο αριθμός των σχημάτων έφτανε περίπου για τέσσερις συνθέσεις. Τα παιδιά με την ερευνήτρια συν-αποφάσισαν τα μέρη της τοποθέτησης, σύμφωνα με την επισκεψιμότητα τους ή με τον αν ήταν περάσματα για τους μαθητές:

1. Στον πρώτο όροφο.
2. Στη μεγάλη αυλή πάνω από τις βρύσες.
3. Δίπλα από το κυλικείο.
4. Στην είσοδο του σχολείου.

4. Συνθέτοντας και τοποθετώντας τις εγκαταστάσεις

Τα παιδιά πήραν τα σχήματα και έκαναν στάσεις στα σημεία ενδιαφέροντος. Σε κάθε στάση, άφηναν τα χαρτόνια στο έδαφος και σαν να επρόκειτο για κάποιο «παζλ» έπαιρναν τα κομμάτια και τα τοποθετούσαν σε διάφορα σημεία για να δουν που ταίριαζαν καλύτερα (Εικόνα 15). Όταν κατέληγαν στην τελική σύνθεση, τα μεγαλύτερα παιδιά με τη βοήθεια της ερευνήτριας τα κρεμούσαν (Εικόνα 16).



Εικόνα 15: Τα παιδιά δημιουργούν τις συνθέσεις στις επιτόπιες εγκαταστάσεις



1^{ος} σταθμός:
«Γέφυρα σχολείου»



2^{ος} σταθμός:
Μεγάλη αυλή



3^{ος} σταθμός:
Κυλικείο



4^{ος} σταθμός:
Είσοδος του σχολείου

Εικόνα 16: Οι σταθμοί των επιτόπιων εγκαταστάσεων

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά δηλώνουν την επιθυμία τους, διατυπώνοντας τους συλλογισμούς τους.
- Προβάλουν και προτείνουν τις ιδέες τους.
- Αναπαριστούν έναν χάρτη ιδεών.
- Επεξεργάζονται υλικά τα οποία προορίζονται για πραγματικές εγκαταστάσεις.
- Επιλύουν προβληματισμούς κατά την κατασκευή και τη σύνθεση.
- Οργανώνονται σε ομάδες για την υλοποίηση του έργου.
- Επιλέγουν τους χώρους για την εγκατάσταση των συνθέσεων.
- Συνθέτουν στον πραγματικό χώρο.
- Πειραματίζονται και σκηνοθετούν τις συνθέσεις στους χώρους του σχολείου.
- Επιλέγουν και αναδεικνύουν τους χώρους του σχολείου με τη δυναμική των έργων τους.
- Ανακαλύπτουν ότι η πραγματικότητα αποτελείται από σχήματα-σήματα-σύμβολα.
- Αποκαλύπτουν τον συμβολικό κόσμο των σχημάτων και την επιρροή τους στην καθημερινή αισθητική.
- Αντιλαμβάνονται τον σχεδιασμό του περιβάλλοντος.
- Συνεργάζονται σε ένα επιτόπιο (in situ) έργο.
- Κάνουν προτάσεις και βρίσκουν λύσεις μέσα από τον συμμετοχικό σχεδιασμό.
- Αλληλεπιδρούν με την υπόλοιπη κοινότητα μέσα από ευφάνταστες συνθέσεις.
- Επικοινωνούν την κουλτούρα τους.

2.1.4. Η καλύβα στο δασάκι

Οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν με τα παλιά τους ρούχα μια χωροθετημένη προσομοίωση καλύβας στο δασάκι του σχολείου. Στόχος του έργου είναι τα παιδιά να δημιουργήσουν μια κατασκευή πραγματικής κλίμακας από ανακυκλωμένα υλικά, κατανοώντας τον βιώσιμο σχεδιασμό. Η καλύβα σχηματίζεται μέσα από ένα παιγνιώδες κιναισθητικό παιχνίδι και από την ανάγκη των παιδιών για τη δημιουργία ενός δικού τους τόπου, έναν τόπο-καταφύγιο με συναισθηματικές προεκτάσεις.

Υλικά: Παλιά ρούχα, χρώματα, χαρτιά

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, ιδεοθύελλα, εργαστηριακή εφαρμογή, επιτόπια εγκατάσταση (in situ installation), διατροφική δραστηριότητα

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών και εγκατάσταση στο δασάκι του σχολείου

Διάρκεια Εφαρμογής: 4 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική/ομαδική εργασία και ομαδική εγκατάσταση

Έννοιες/Αναφορές: Περιβαλλοντική αισθητική, χωρική αφήγηση, επιτόπια εγκατάσταση (in situ installation), συμμετοχικός σχεδιασμός, αισθητηριακός σχεδιασμός

Αναφορά σε ομάδες παιχνιδιού και δημιουργικότητας: Woodland Tribe

Αναφορά στο Woodland Tribe

Στην ομάδα Woodland Tribe οι χώροι περιπέτειας κατασκευάζονται από παιδιά και ενήλικες, ακολουθώντας τις ιδέες των παιδιών σε σχολεία, κοινότητες και σε φεστιβάλ. Το μανιφέστο αυτής της ομάδας είναι ότι το παιχνίδι περιπέτειας, το να χτίζεις και το να παίζεις, είναι σημαντικό για την ψυχική υγεία των παιδιών, είναι ένα διάλειμμα από την ψηφιακή εποχή τους επιτρέπει να ξεδώσουν, να λύσουν προβλήματα, να αναπτύξουν συναισθηματική ανθεκτικότητα ή απλά να διασκεδάσουν. Σε αυτούς τους χώρους περιπέτειας, παιδιά και ενήλικες παράγουν μαζί σε έναν δυναμικό χώρο. Μέσα από τους αυτοσχέδιους χώρους περιπέτειας, τα παιδιά εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους και κατανοούν τη σχέση τους με αυτόν, έξω από το καθιερωμένο σύστημα κοινωνικού ελέγχου και κατανάλωσης. Το παιχνίδι είναι η κουλτούρα των παιδιών, ο τρόπος με τον οποίο χτίζουν ιδέες, εξερευνούν τη δημιουργικότητα και αναπτύσσουν ενδιαφέροντα που γίνονται το πολιτισμικό πλαίσιο για το υπόλοιπο της ζωής τους¹⁹⁸ (Εικόνα 17)¹⁹⁹.



Εικόνα 17: Αυτοσχέδιος χώρος περιπέτειας της ομάδας Woodland Tribe στο Tate Modern Turbine Hall

¹⁹⁸ Woodland Tribe, Play-Build-Dream, <https://www.woodlandtribe.org/>

¹⁹⁹ Πηγή: <https://www.woodlandtribe.org/>

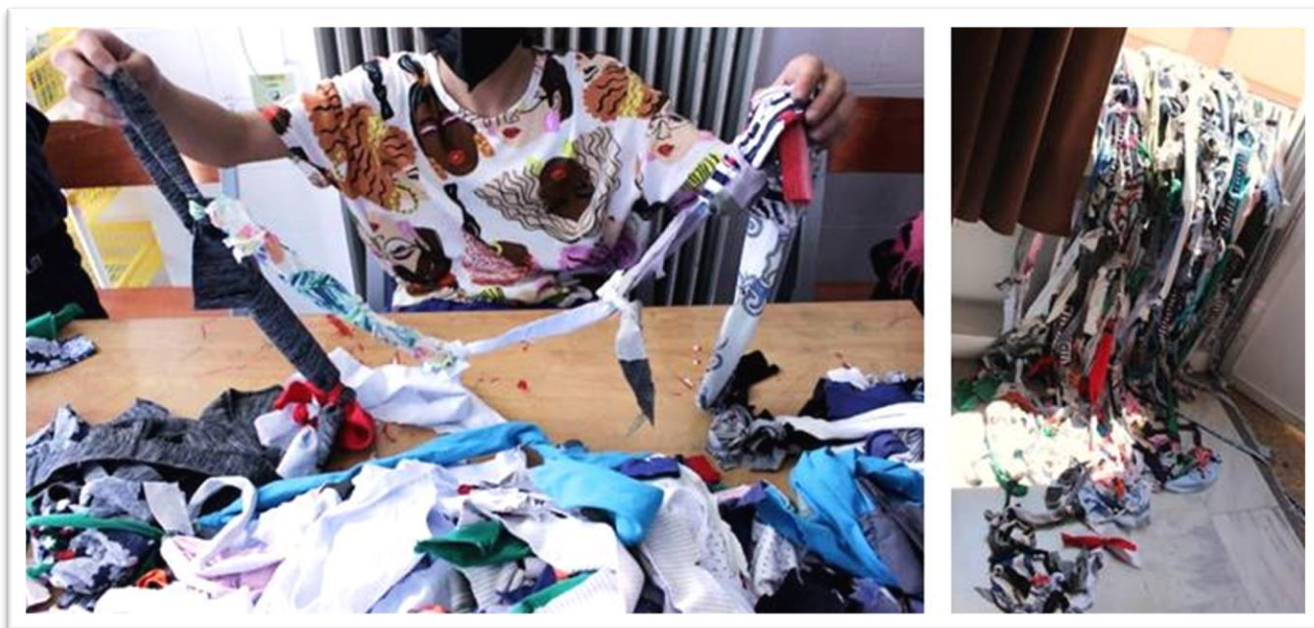
Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από ένα «σπίτι» μέσα στο σχολείο

Τα παιδιά εδώ και καιρό εξέφρασαν την ανάγκη τους για τη δημιουργία ενός είδους κατοικίας μέσα στον σχολικό χώρο. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την ανάγκη και μέσα από μια ιδεοθύελλα, η ερευνήτρια καθοδήγησε τα παιδιά να σκεφτούν ιδέες, λειτουργίες και υλικά. Η ομάδα κατέληξε στα ανακυκλώσιμα υλικά και ειδικά στα παλιά ρούχα, ως λύση για την επένδυση της κατοικίας, από την άλλη έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος για να δημιουργηθεί ένας σκελετός για να στέκεται πάνω σε αυτή η επένδυση. Τελικά η πιο κατάλληλη σταθερή βάση η οποία χρησίμευσε και ως σκελετός, την οποία δεν θα χρειαζόνταν να κατασκευάσουμε και θα ήταν απολυτά σταθερή, ήταν οι κορμοί των δέντρων στο δασάκι (τα δέντρα στο δασάκι ελέγχονται κάθε χρόνο από τη δημοτική υπηρεσία και έτσι δεν είναι επικίνδυνα για τα παιδιά). Οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν που θα έφτιαχναν το εικονικό τους σπίτι μέσα στο δασάκι και από εκεί και πέρα άρχισαν να το αναφέρουν ως «καλύβα».

2. Η δημιουργία του βασικού υλικού μέσα από την ανακύκλωση

Η ομάδα συναποφάσισε να κοπούν όλα τα παλιά ρούχα σε λωρίδες και στη συνέχεια να ενωθούν, δημιουργώντας μεγάλα σκοινιά. Σίγουρα με αυτά τα σκοινιά κάτι θα μπορούσε να γίνει, ίσως για παράδειγμα να τυλίγονταν ανάμεσα στα δέντρα. Τα παιδιά εργάστηκαν σε δύο ομάδες. Στη μια ομάδα έκοβαν τα ρούχα σε λωρίδες και στην άλλη τα έδεναν μεταξύ τους σε κόμπους. Τα παιδιά επέλεξαν ομάδα σύμφωνα με αυτό που ένιωθαν ότι μπορούσαν να κάνουν καλύτερα (Εικόνα 18).



Εικόνα 18: Ανακύκλωση παλαιών παιδικών ενδυμάτων

3. Κατασκευή καλύβας

Στην επόμενη συνάντηση, τα παιδιά έφεραν στο δασάκι τα σκοινιά και η ερευνήτρια τους έδειξε πώς θα μπορούσαν να τα τυλίξουν από δέντρο σε δέντρο. Οι μαθητές/τριες άρχισαν να δουλεύουν σε μια μεγάλη ομάδα και να συνδέουν τα δέντρα μεταξύ τους σε άψογη συνεργασία. Με ελάχιστη καθοδήγηση τελειοποίησαν το έργο (Εικόνα 19).



Εικόνα 19: Η κατασκευή της καλύβας από τα ανακυκλωμένα ρούχα των παιδιών

4. Συναισθηματική νοηματοδότηση

Αφού τελείωσε η κατασκευή, τα παιδιά τοποθέτησαν μαξιλάρια μέσα στην καλύβα κι έκαναν ένα μικρό πάρτυ με διάφορα σνακ. Μέσα σε αυτό το ευχάριστο κλίμα, η ερευνήτρια τους μοίρασε χαρτιά και νερομπογιές και τους ρώτησε αν ήθελαν να ζωγραφίσουν κάτι απλό για να το κρεμάσουν επάνω στα σχοινιά. Στη συνέχεια τους πρότεινε αν ήθελαν να γράψουν κάποιο όνειρό ή μια ευχή για τον εαυτό τους ή για κάποιον/α άλλο/η.



Εικόνα 20: Κάρτες με ευχές ζωγραφισμένες από τα παιδιά, κρεμασμένες στα σχοινιά της καλύβας

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά δηλώνουν την ανάγκη της πραγματοποίησης μιας επιθυμίας τους.
- Οραματίζονται το έργο τους.
- Παίρνουν αποφάσεις μέσα στην ομάδα.
- Αντιλαμβάνονται την έννοια του συμμετοχικού σχεδιασμού.
- Εργάζονται ομαδοσυνεργατικά για έναν σκοπό.
- Παραθέτουν τις ιδέες και τους προβληματισμούς τους για την κατασκευή.
- Επινοούν λύσεις.
- Επιλέγουν τον τρόπο που θα εργαστούν μέσα από την ομάδα.
- Αξιολογούν τις δυνατότητές τους.
- Τροποποιούν ένα υλικό ανακυκλώνοντας το.
- Αντιλαμβάνονται τον αειφορικό σχεδιασμό.
- Σχεδιάζουν και κατασκευάζουν στο φυσικό μικροτοπίο του σχολείου.
- Αντιλαμβάνονται την παρέμβασή τους σε σχέση με την αισθητική του φυσικού τοπίου.
- Καινοτομούν σχεδιαστικά, παρεμβαίνοντας με φιλικό τρόπο στη φύση.
- Υλοποιούν μια επιτόπια εγκατάσταση.

- Εργάζονται κιναισθητικά για τη διαμόρφωση του έργου.
- Σωματοποιούν τον χώρο μέσα από μια βιωματική, οικοσωματική και σχεσιακή δραστηριότητα.
- Ενισχύουν την έννοια της οικοφιλοσοφίας.
- Εκφράζονται πολυτροπικά μέσα από τις έννοιες της «επιθυμίας» και των «ονείρων».
- Παίζουν καθώς δημιουργούν.
- Η σχολική κοινότητα υιοθετεί το έργο και αλληλοεπιδρά έντονα μαζί του.
- Το έργο αξιολογείται από τη σχολική κοινότητα.
- Τα παιδιά της ομάδας αλλά και της σχολικής κοινότητας, συνδέονται συναισθηματικά με το έργο.

2.2. ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ

2.2.1. Πολυαισθητηριακή χαρτογράφηση του σχολείου

Οι μαθητές/τριες περιηγούνται στους χώρους του σχολείου καταγράφοντας τις πληροφορίες που τους επιτρέπουν οι αισθήσεις τους και αποτυπώνοντας τα ίχνη αυτών των αισθητηριακών στοιχείων σε χάρτες. Στόχος είναι οι μαθητές να ανακαλύψουν τον περιβάλλον χώρο βιωματικά, καλλιεργώντας την αισθητηριακή τους αντίληψη και να συνδέσουν την καθημερινή τους ζωή με την αισθητική, η οποία διαμορφώνεται από παράγοντες του περιβάλλοντος και του πολιτισμού τους.

Υλικά: Χαρτιά, διαφάνειες, μαρκαδόροι

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, περιήγηση-αποτύπωση, αποτίμηση

Τόπος εργασίας: Ανοιχτοί χώροι του σχολείου

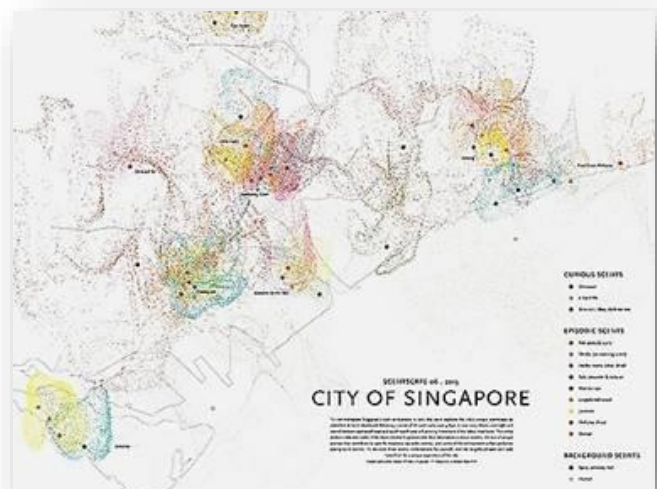
Διάρκεια Εφαρμογής: 2 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία σε ομάδα περιήγησης, ομαδική αποτύπωση σε χάρτη

Έννοιες/Αναφορές: Πολυαισθητηριακή αντίληψη, αισθητηριακός χώρος, επικοινωνία και χώρος, χωρική αφήγηση, αφηγηματικός χάρτης, ανθρωπογενής χώρος και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, αισθητική της καθημερινότητας

Kate McLean-Οσφρητικοί χάρτες

Η Kate McLean (2014) δημιουργεί οσφρητικούς χάρτες, σε μέρη όπως η Σιγκαπούρη και το Άμστερνταμ, μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες. Κατά τη διάρκεια μιας σειράς περιπάτων, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν ξεχωριστά αρώματα που αναδύονται από συγκεκριμένες τοποθεσίες και τα καταγράφουν, περιγράφοντας την προσωπική συσχέτιση και τις αντιδράσεις που αναδύονται. Στη συνέχεια η McLean (2014) αναλύει αυτά τα δεδομένα μαζί με τις συζητήσεις που προκύπτουν από τους περιπάτους και επιλέγει ένα σύνολο οσμών που αποδίδουν το οσφρητικό τοπίο της πόλης, οπτικοποιώντας τις μυρωδιές και τις τοποθεσίες σε ένα νέο «χάρτη». Αυτή η οπτικοποιητική-οσφρητική τέχνη δίνει έμφαση στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση με ένα τεράστιο σύνολο αισθητηριακών δεδομένων (Εικόνα 21)²⁰⁰.



Εικόνα 21: Οσφρητικός χάρτης της Kate McLean

²⁰⁰ Πηγή: <https://sensorymaps.com/product/scentscape-06-2015-singapore/>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1.Συζήτηση για τη χρήση του χάρτη

Η εισαγωγή στο σχέδιο εργασίας ξεκίνησε με μια συζήτηση για τη χρήση των χαρτών ενώ οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν σχετικά με την ανάγνωση και αναγνώριση τους (σχολιάζεται στα συμπεράσματα). Σε ερώτηση της ερευνήτριας «Τι άλλο θα μπορούσαν να δείχνουν οι χάρτες;», τα παιδιά παρομοίασαν τη χρήση του χάρτη με την υπηρεσία της εφαρμογής JPS και απάντησαν: «Να δείχνουν που είναι οι άνθρωποι» ή «Να σου φέρνουν κάτι που θες να παραγγείλεις». Με τη βοήθεια της ερευνήτριας οι μαθητές/τριες, ξεκαθάρισαν τι είδος πληροφορίας μπορεί να μας δίνει κάθε χάρτης και με διερευνητική διάθεση προσπάθησαν να φανταστούν τι άλλα στοιχεία θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται στους χάρτες, όπως, η χωροθέτηση των τάξεων, πληροφορίες για το που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση, το θέατρο, οι νοσηλευτές, η έξοδος κινδύνου και το κυλικείο. Σε αυτήν την ανοικτή συζήτηση ένας/μια μαθητής/τρια είπε: «Αν κάποιος/α είναι αλλεργικός/η στις κάμπιες, όπως εγώ θα πρέπει να γνωρίζει ότι στο δασάκι έχει κάμπιες». Στους/στις μαθητές/τριες άρεσε πολύ αυτή η πρόταση του/της συμμαθητή/τριας τους και στη συνέχεια σκέφτηκαν και άλλους «κινδύνους» σε σημεία του σχολείου όπως τις «τσουκνίδες στο δασάκι». Αφού τα παιδιά σχολίασαν τι κινδύνους θα μπορούσαν να δείχνουν οι χάρτες σχετικά με την αίσθηση της αφής, τους ζητήθηκε να σκεφτούν γύρω από ποιες άλλες αισθήσεις θα μπορούσε ένας χάρτης να δίνει πληροφορίες. Τα παιδιά έδωσαν ιδέες σχετικά με την αίσθηση της όσφρησης και σχολίασαν κυρίως το κυλικείο και τις τουαλέτες.

2.Συζήτηση για την αισθητική της αστικής δόμησης

Στη συνέχεια προσπαθώντας η ερευνήτρια να ευαισθητοποιήσει την οπτική αντίληψη των παιδιών σε σχέση με το περιβάλλον τους, τα ρώτησε: «Τι έχετε παρατηρήσει όταν περπατάτε στον δρόμο έως το ύψος των ματιών σας;» εστιάζοντας κυρίως στα δομικά στοιχεία του σχεδιασμού της πόλης. Οι μαθητές/τριες στην αρχή απαντούσαν απλοϊκά ενώ στη συνέχεια τους ζητήθηκε να προσπαθήσουν να ανακαλέσουν περισσότερες εικόνες της πόλης. Τότε θυμήθηκαν ότι στους δρόμους βλέπουν: «Ρίγες στα πεζοδρόμια», «Πλάκες με σχήματα για άτομα με δυσκολία στην όραση», «Κολώνες», «Κάγκελα», «Κάδους», «Δέντρα», «Παγκάκια», «Αφίσες», «Αγγελίες», «Πόρτες», «Graffiti», «Γλάστρες», «Ταμπέλες». Ενώ στη συνέχεια εστίασαν περισσότερο σε λεπτομέρειες, όπως: «Γραμμές από τσιμέντο», «Τοίχοι από πετραδάκια», «Τούβλα», «Μέταλλο», «Διακόπτες», «Καλώδια», «Υδρορροή» (την ονόμασαν ως σωλήνας που όταν βρέχει τρέχει το νερό). Ο στόχος αυτής της συζήτησης ήταν να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι ενώ καθημερινώς διασχίζουμε τους δρόμους της πόλης, ποτέ δεν σταματάμε να παρατηρήσουμε τι είναι αυτά που βλέπουμε, αυτά τα στοιχεία όμως είναι που τελικά διαμορφώνουν την καθημερινή μας αισθητική. Τα παιδιά βρήκαν ενδιαφέρον σε αυτή τη συζήτηση και συνέχισαν να ανακαλούν εικόνες από οπτικά στοιχεία της πόλης.

3.Χαρτογράφηση των χώρων του σχολείου

Στο τέλος της συζήτησης, η ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά να κάνουν κάποιες βόλτες όλοι μαζί στο σχολείο και να ανακαλύψουν πράγματα τα οποία θα μπορούσαν να καταγράψουν σε χάρτες. Τα παιδιά πήραν στα χέρια τους ένα φυλλάδιο το οποίο αποτελούνταν από:

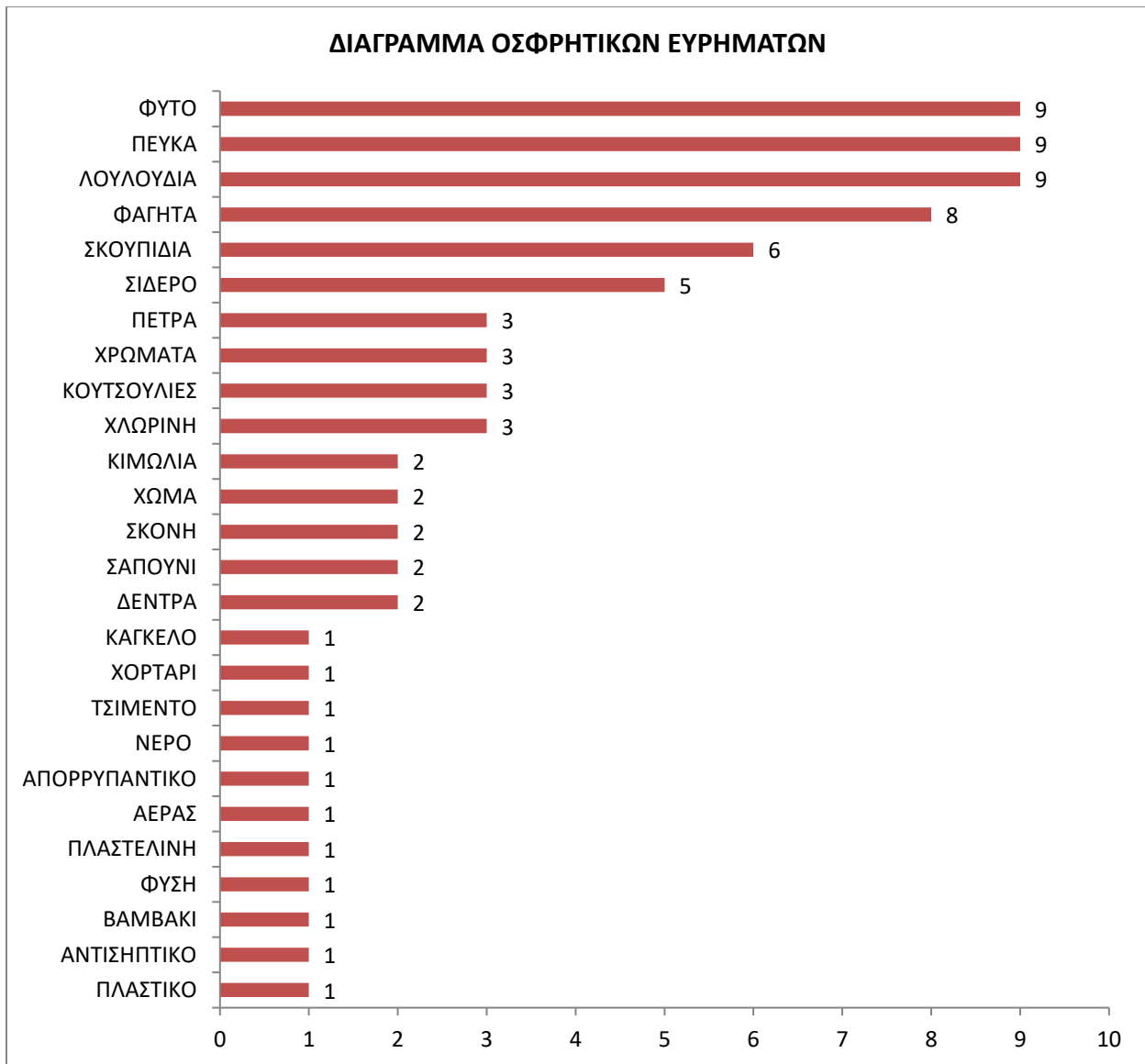
1. Δύο κατόψεις των χώρων τους οποίους θα χαρτογραφούσαν με την όσφρηση και με την ακοή, δηλαδή τις αυλές στο ισόγειο με τους διάδρομους, το κυλικείο και τους ανοιχτούς χώρους στον πρώτο όροφο.

- Μια σελίδα στην οποία θα έπρεπε να αποτυπώσουν τεχνικές και δομικές λεπτομέρειες από τις εγκαταστάσεις του σχολείου, όπως σωλήνες, φρεάτια κ.α.

Στη συνέχεια τα παιδιά περιηγήθηκαν στους ανοιχτούς χώρους του σχολείου τρεις φορές, όσες δηλαδή και οι χάρτες οι οποίοι θα έφτιαχναν, στην αρχή μύρισαν, μετά άκουσαν και μετά έμαθαν να βλέπουν, αυτά που προσπερνούσαν στην καθημερινότητά τους.

Αποτελέσματα από τη συλλογή στοιχείων των οσφρητικών χαρτών

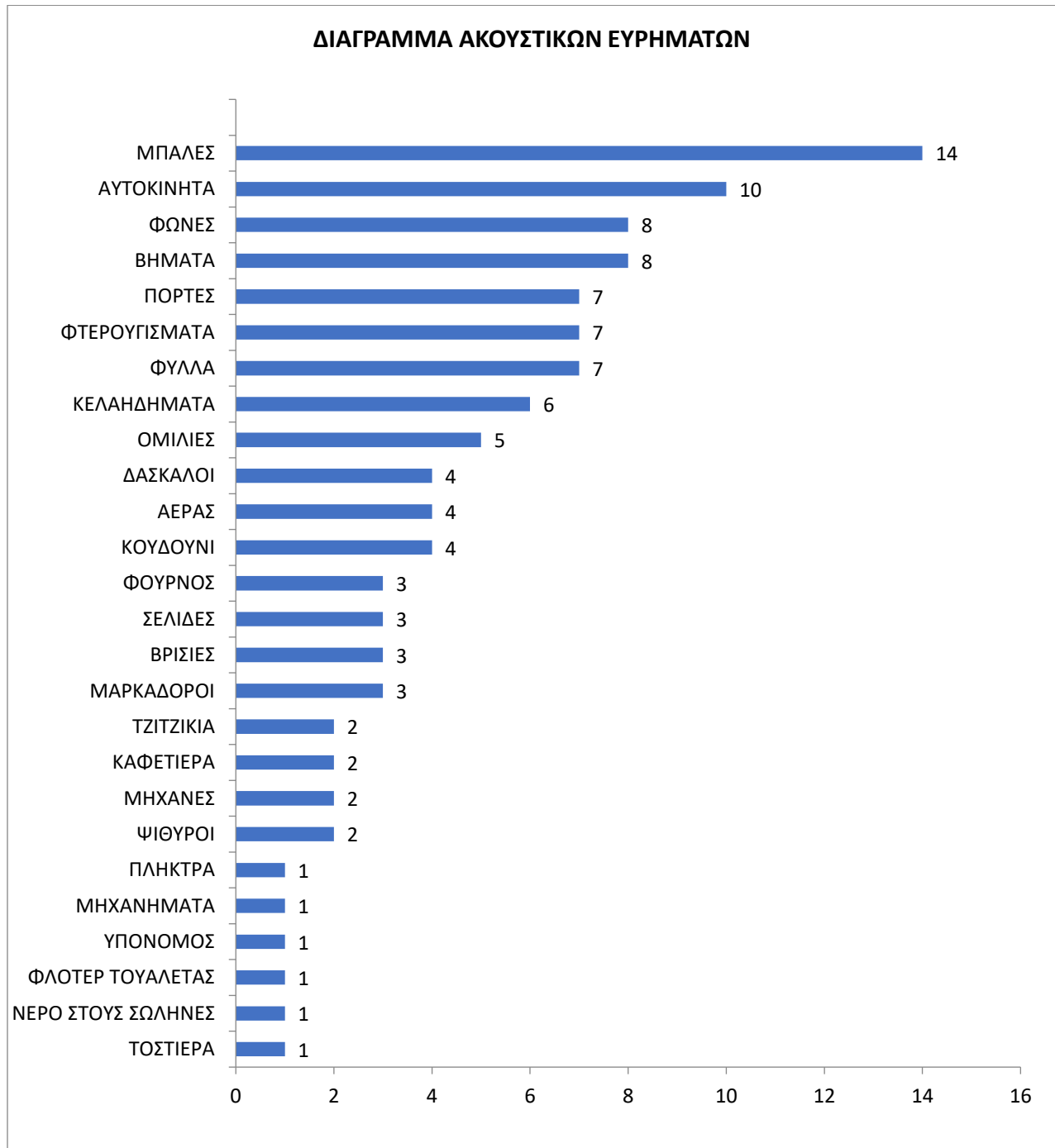
Στο παρακάτω διάγραμμα βλέπουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/τριες για τις οσμές τις οποίες ανίχνευαν και κατέγραψαν στους οσφρητικούς χάρτες τους και τη συχνότητα αυτών.



Διάγραμμα 1: Οσφρητικό διάγραμμα

Αποτελέσματα από τη συλλογή στοιχείων των ακουστικών χαρτών

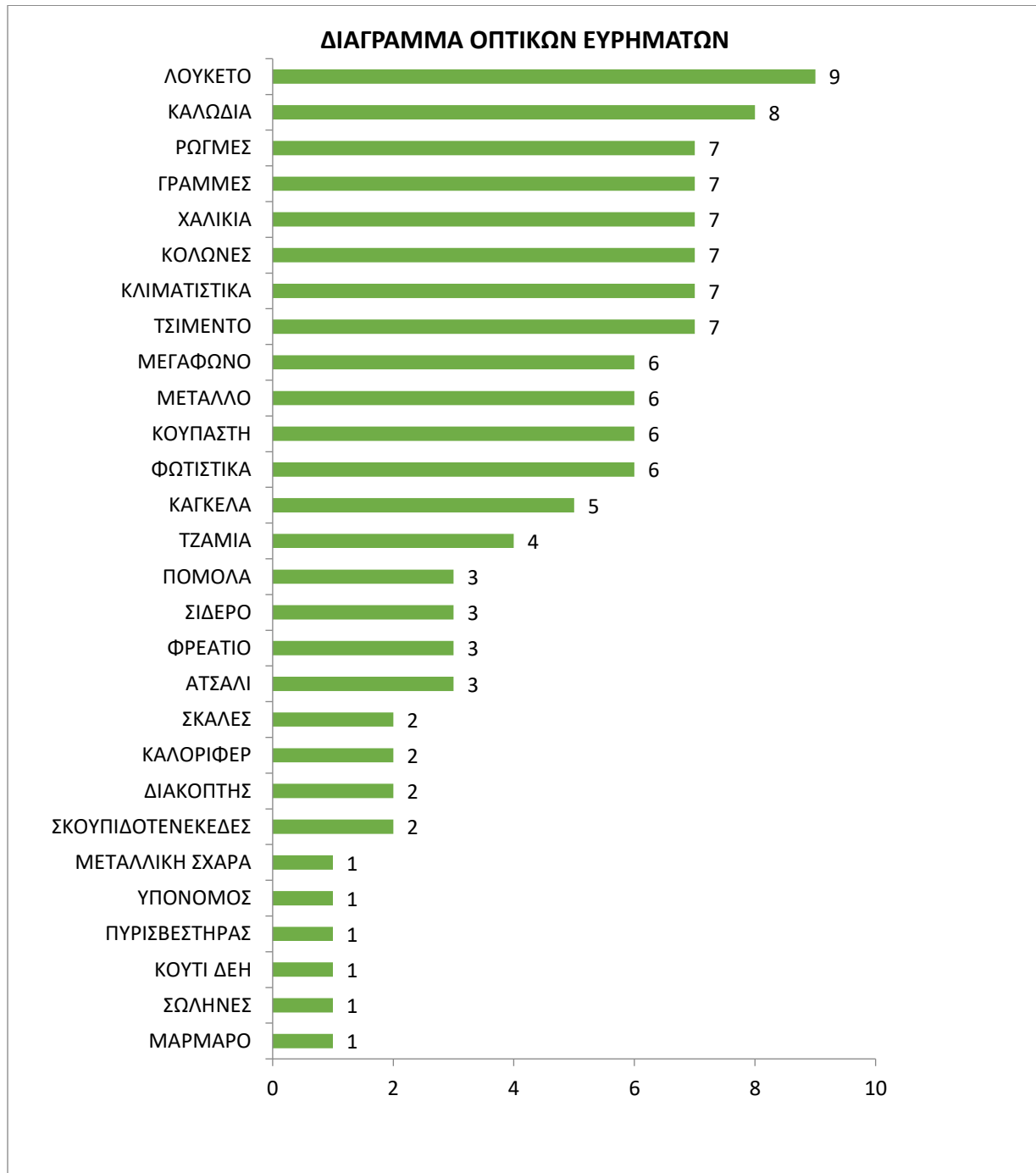
Στο παρακάτω διάγραμμα βλέπουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/τριες για τους ήχους τους οποίους εντόπισαν και κατέγραψαν στους ακουστικούς χάρτες τους και τη συχνότητα αυτών.



Διάγραμμα 2: Ακουστικό διάγραμμα

Αποτελέσματα από τη συλλογή στοιχείων των οπτικών χαρτών

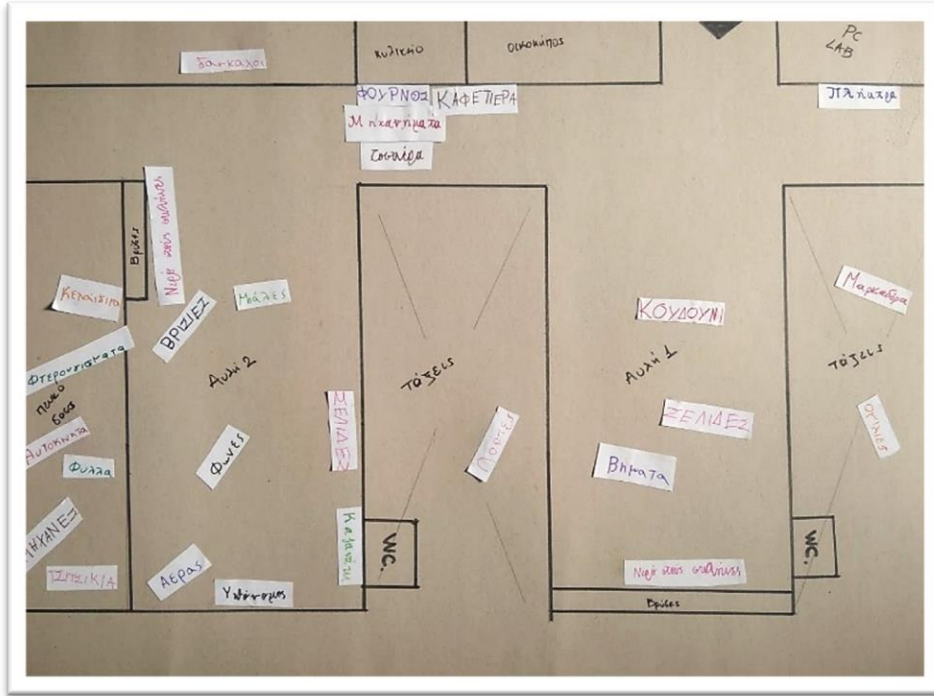
Στο παρακάτω διάγραμμα βλέπουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/τριες σχετικά με τα οπτικά στοιχεία τα οποία παρατήρησαν και κατέγραψαν και τη συχνότητα αυτών.



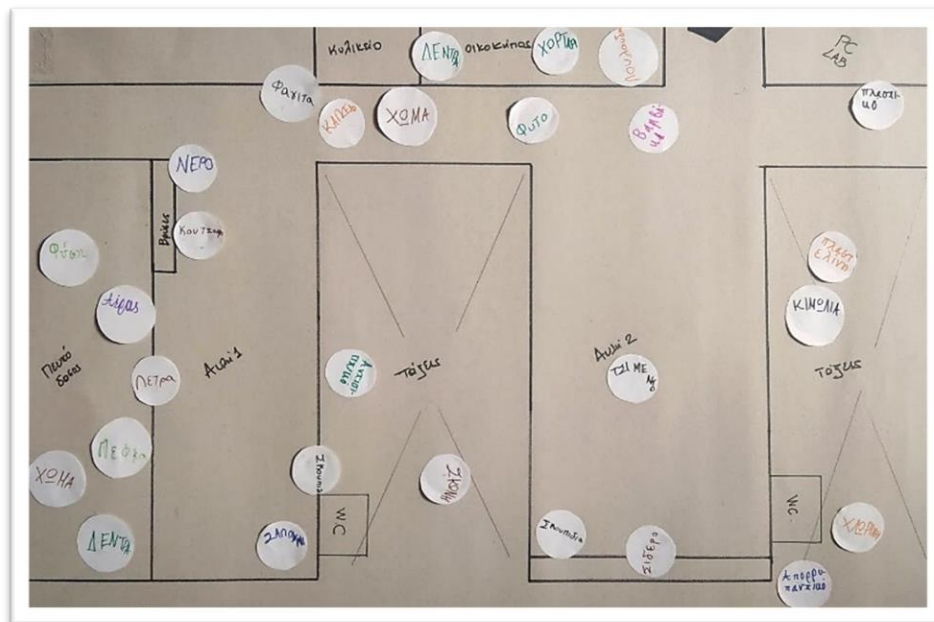
Διάγραμμα 3: Διάγραμμα οπτικών δεδομένων

4. Συμμετοχικοί αισθητηριακοί χάρτες

Στην επόμενη συνάντηση τα παιδιά συνέλεξαν τα αισθητηριακά στοιχεία τα οποία είχαν σημειώσει και δημιούργησαν δύο ομαδικούς χάρτες οι οποίοι αναρτήθηκαν στην είσοδο του σχολείου. Έναν οσφρητικό και έναν ακουστικό χάρτη (Εικόνες 22&23).



Εικόνα 22: Ομαδικός οσφρητικός χάρτης



Εικόνα 23: Ομαδικός ακουστικός χάρτης

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά θυμούνται, αναφέρουν, περιγράφουν και ονομάζουν τα δομικά στοιχεία της πόλης.
- Συγκρίνουν και ταξινομούν τα είδη των χαρτών.
- Επαναπροσδιορίζουν τη χρήση του χάρτη.
- Φαντάζονται νέες χρήσεις των χαρτών.
- Ανακαλύπτουν το αισθητηριακό περιβάλλον.
- Ανιχνεύουν, εντοπίζουν και καταγράφουν αισθητηριακά στοιχεία σύμφωνα με το αισθητηριακό αντιληπτικό τους σύστημα.
- Ερμηνεύουν τα αισθητηριακά δεδομένα.
- Προσδιορίζουν τη λειτουργία των αισθήσεων.
- Αναλύουν τα αισθητηριακά δεδομένα.
- Ερμηνεύουν τον άυλο και υλικό χώρο του σχολείου αισθητηριακά.
- Αναγνωρίζουν το αισθητηριακό περιβάλλον.
- Μαθαίνουν να εργάζονται μέσα σε ένα σχήμα περιηγητικό και συμμετοχικό.
- Συν-αισθάνονται και συζητούν τα αποτελέσματα στην ομαδική περιήγηση.
- Κωδικοποιούν τα αισθητηριακά δεδομένα και εφαρμόζουν τα αποτελέσματα στους αισθητηριακούς χάρτες.
- Αναστοχάζονται και αξιολογούν τη διαδικασία.
- Συλλογίζονται για τις αισθητηριακές προσλαμβάνουσες.
- Υποθέτουν ότι η αισθητηριακή τους πρόσληψη μπορεί να γίνει πιο οξυδερκής.
- Εκτιμούν τη διαδικασία και τη μάθηση μέσα από τις αισθήσεις.

2.2.2. Χώρο-φωτογραφικές αφηγήσεις στο σχολείο

Τα παιδιά περιηγούνται ομαδικά και φωτογραφίζουν το σχολείο, στη συνέχεια δημιουργούν συμμετοχικά collage, αφηγούμενα την έρευνα τους και επεμβαίνοντας ζωγραφικά σε σημεία του σχολείου. Στόχος του έργου είναι οι μαθητές/τριες να οξύνουν την οπτική τους παρατήρηση και να ανακαλύψουν εκ νέου τον χώρο και το ανθρωπογενές περιβάλλον μέσα από τη φωτογραφική κάμερα. Να ερευνήσουν τις δικές τους οπτικές σημειώσεις και των άλλων συμμαθητών/τριών σε μια συναφήγηση, ανοίγοντας έναν διάλογο με τη σχολική κοινότητα.

Υλικά: Φωτογραφική κάμερα, χαρτιά, χρώματα

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Φωτογραφική περιήγηση, εργαστηριακή εφαρμογή, παρέμβαση, διάλογος με την κοινότητα

Τόπος εργασίας: Υπαίθριοι χώροι του σχολείου και εργαστήριο εικαστικών

Διάρκεια Εφαρμογής: 1 συνάντηση (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ομαδική περιήγηση, ατομική φωτογράφιση, ατομικά collage, ομαδικές εγκαταστάσεις

Έννοιες/Αναφορές: Περιήγηση, Φωτογραφικές αφηγήσεις (photovoice), βαθιά χαρτογράφησης (deeper-mapping), οπτική αντίληψη, χωρική αντίληψη, συμμετοχική έρευνα, κοινοτικός διάλογος

Αναφορά σε πρακτικές: Photovoice

Δράση και συλλογή δεδομένων

1.Φωτογραφική περιήγηση στο σχολείο

Αυτό το σχέδιο εργασίας γεννήθηκε από το ενδιαφέρον που έδειξαν τα παιδιά σε προηγούμενα σχέδια για τη χρήση της φωτογραφικής κάμερας. Στους/στις μαθητές/τριες προτάθηκε η ιδέα να φωτογραφίσουν το σχολείο. Έτσι τα παιδιά σαν περιηγητές του σχολικού χώρου, ενθαρρύνθηκαν να βρουν σημεία που δεν παρατηρούσαν συνήθως, όπως τους ακάλυπτους χώρους, λεπτομέρειες στα δομικά χαρακτηριστικά του κτιρίου και να κάνουν μακρινές λήψεις (Εικόνες 24&25).



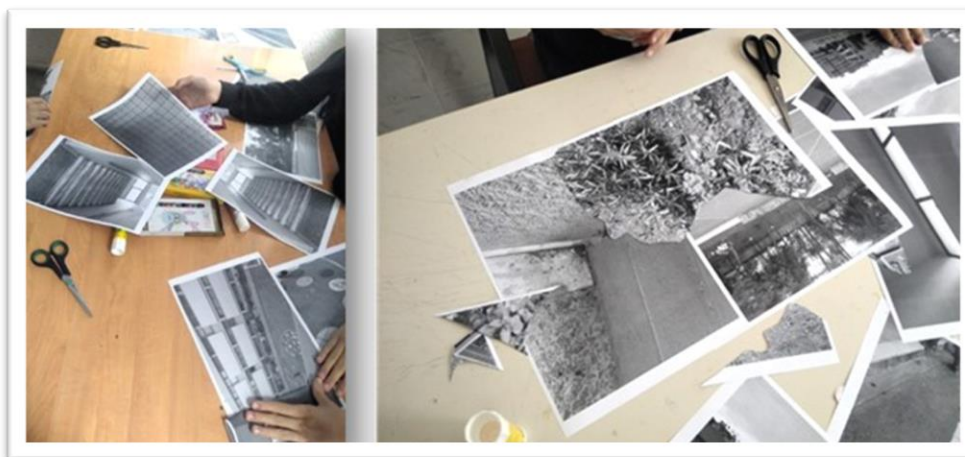
Εικόνα 24: Τα παιδιά φωτογραφίζουν το σχολείο τους



Εικόνα 25: Φωτογραφικές λήψεις των παιδιών στο σχολείο

2. Δημιουργία collage

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στα παιδιά οι φωτογραφικές λήψεις σε ασπρόμαυρες φωτοτυπίες. Οι μαθητές/τριες αφού είδαν τις εικόνες, αναγνώρισαν τις δικές τους λήψεις και επεξεργάστηκαν των άλλων. Αμέσως μετά, καλέστηκαν να διαλέξουν φωτοτυπίες τις οποίες θα συνδύαζαν μεταξύ τους σε ένα collage (Εικόνα 26).



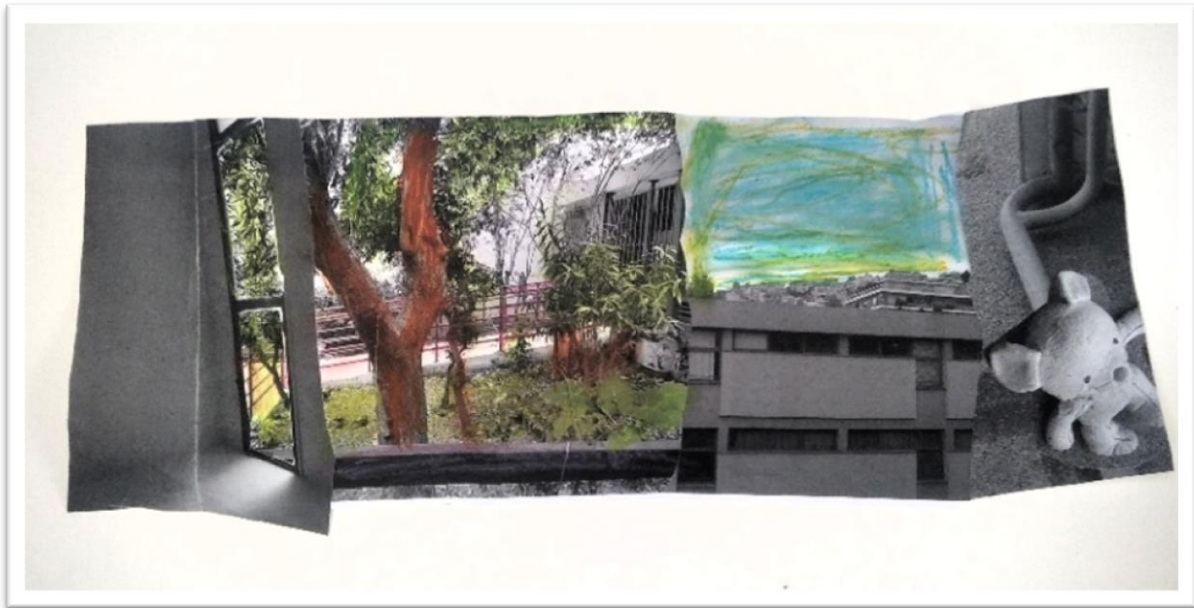
Εικόνα 26: Ασπρόμαυρες εκτυπώσεις των φωτογραφικών λήψεων των παιδιών

3.Χρώμα στο collage

Στο επόμενο στάδιο και αφού τα παιδιά είχαν προχωρήσει με τα collage, οι μαθητές/τριες ζήτησαν να χρωματίσουν τις συνθέσεις που είχαν δημιουργήσει. Στα παιδιά προτάθηκε από την ερευνήτρια, να μη βάλουν απαραίτητα τα πραγματικά χρώματα στις εικόνες, αλλά τις δικές τους προτιμήσεις (Εικόνα 27).

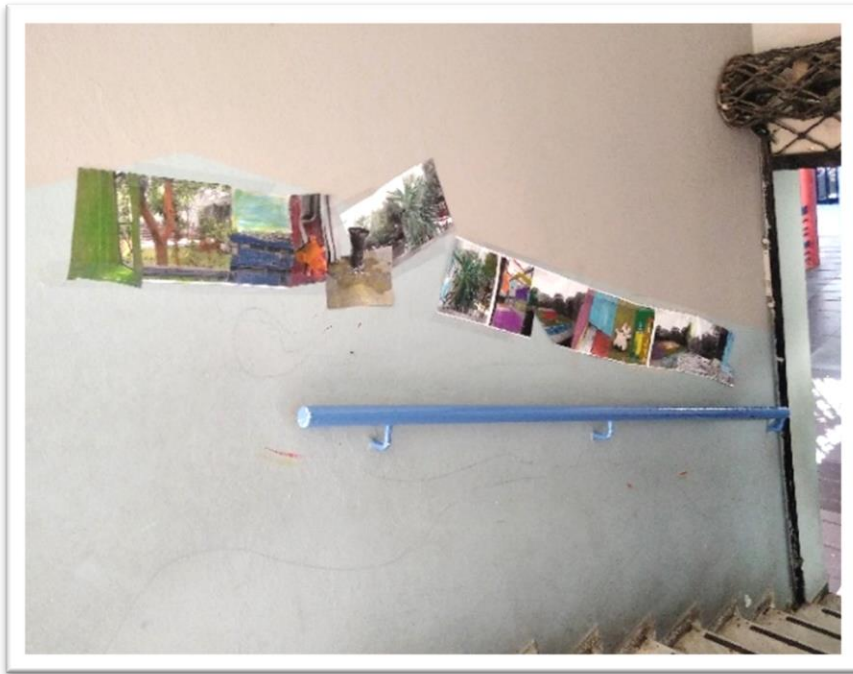


Εικόνα 27: Τα collage των παιδιών



4. Συν-αφηγήσεις και παρέμβαση

Στη συνέχεια προτάθηκε στα παιδιά από την ερευνήτρια, να τοποθετηθούν τα collage με επιτόπιες παρεμβάσεις σε τοίχους του σχολείου.



Εικόνα 28: Παρέμβαση φωτογραφικής αφήγησης σε ανοιχτό χώρο του σχολείου

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά περιηγούνται και εξερευνούν τον χώρο τους.
- Μαθαίνουν να παρατηρούν με οξυδέρκεια.
- Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη φωτογραφική κάμερα.
- Εξασκούν την οπτική τους αντίληψη.
- Ανακαλύπτουν πράγματα που πριν δεν ήταν ορατά.
- Αναλύουν τα οπτικά δεδομένα.
- Συλλέγουν οπτικά δεδομένα.
- Συνθέτουν μέσα από το collage.
- Συνδυάζουν και συνθέτουν ετερόκλητα στοιχεία.
- Δημιουργούν οπτικές αφηγήσεις.
- Παρουσιάζουν τις εντυπώσεις τους με μια παρεμβατική δράση.
- Αλληλεπιδρούν μέσα από φωτογραφικές ιστορίες με την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα.
- Προκαλούν ερωτηματικά στην υπόλοιπη κοινότητα μέσα από τον οπτικό διάλογο, για τον περιβάλλον χώρο του σχολείου.

2.2.3. Ψυχογεωγραφικοί χάρτες της πόλης και νέα σηματοδότηση

Τα παιδιά αφηγούνται τις εμπειρίες τους από το αστικό τοπίο, χαρτογραφώντας τις ατμόσφαιρες της πόλης. Στόχος του έργου είναι τα παιδιά να ανακαλέσουν τις αισθητηριακές τους εμπειρίες, να ανακαλύψουν τα οπτικά στοιχεία και τους συμβολισμούς των σημάτων της πόλης και να τα επανασχεδιάσουν με νέες προτάσεις. Σε αυτό το έργο είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να καταλάβουν ότι είναι ενεργοί συμμετοχοί στον σχεδιασμό του περιβάλλοντος και όχι παθητικοί αποδέκτες.

Υλικά: Χαρτόνια, χρώματα, μακετόχαρτο

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, εργαστηριακή εφαρμογή, Παρουσίαση καλλιτέχνη, συνέχεια εφαρμογής

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών

Διάρκεια Εφαρμογής: 1 συνάντηση (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία

Έννοιες/Αναφορές: Οπτική αντίληψη, αισθητηριακή μνήμη, ατμοσφαιρικός χώρος, χωρική αφήγηση, αφηγηματικός χάρτης, ψυχογεωγραφικός χάρτης, ταυτότητα χώρου, καθημερινός σχεδιασμός, αισθητική της καθημερινότητας

Αναφορά σε καλλιτέχνες: Chris Kenny

Ψυχογεωγραφικός χάρτης

Ο ψυχογεωγραφικός χάρτης αποτελεί ένα μέσο επανασχεδίασης των παραδοσιακών χαρτών. «Μελετά και αποτυπώνει τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη διάρκεια της περιπλάνησης, καθώς και την αλληλεπίδραση χωρικών, βιολογικών ή ψυχολογικών λειτουργιών του περιπλανητή» (Λόης, 2020). Ο Kevin Lynch αναφέρει ότι στους ψυχογεωγραφικούς χάρτες μπορούμε να συναντήσουμε τις κυριότερες δομές και τους μηχανισμούς μιας πόλης, όπως οι διαδρομές, τα άκρα, οι συνοικίες, οι κόμβοι, τα ορόσημα. Ο Debord²⁰¹ ισχυρίζεται ότι με τη βοήθεια αυτών των χαρτών καθίσταται δυνατή μια πρωτοποριακή-ανατρεπτική χαρτογραφία των επιδράσεων μιας πόλης.

Αναφορά στον Chris Kenny και στα «Mapworks»

Ο Chris Kenny περιγράφει τα «Mapworks» (Εικόνα 29)²⁰² του: «Δεν προσπαθώ να δείξω μια χώρα, μια συγκεκριμένη περιοχή ή έναν πραγματικό κόσμο (...) Αυτό που με ενδιαφέρει είναι ο χώρος που δημιουργώ και όχι αυτός που αναπαριστά έναν ήδη υπάρχοντα κόσμο. Σε αυτό το σημείο ο χάρτης αποτελεί σημείο εκκίνησης και όχι στόχο. Δημιουργώ τον τόπο (...) παρά τον αναπαριστώ (...) Φτιάχνω έναν νέο χώρο που αντηχεί, αλλά είναι ελεύθερος από άλλους κόσμους (...) Δεν είμαι χαρτογράφος, δεν φτιάχνω χάρτες. Αλλά με γοητεύει η γραφική τους ποιότητα. Μου αρέσει (...) το πάχος μιας γραμμής, η τυπογραφία ενός ονόματος ή το χρώμα της θάλασσας, όλα αυτά επιλέχθηκαν, βελτιώθηκαν και τελειοποιήθηκαν»²⁰³



Εικόνα 29: Mapwork του Chris Kenny

²⁰¹ Αναφέρεται στον, Λόη, 2020.

²⁰² Πηγή: <https://www.chriskenny.co.uk/map-works>

²⁰³ Conversations with Chris Kenny: Interview with Guillaume Monsaingeon, 2016, <https://www.chriskenny.co.uk/interview-with-guillaume-english>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Συζήτηση για την αισθητική της αστικής σηματοδότησης

Η εισαγωγή στο σχέδιο εργασίας ξεκίνησε με την ερώτηση της ερευνήτριας: «Ποια είναι η γνώμη σας για τα σήματα στην πόλη; Τα βλέπετε; Τα ακολουθείτε; Τα διακρίνετε; Σας αρέσουν;». Παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των παιδιών, ότι τα περισσότερα έχουν ήδη παρατηρήσει τα σήματα. Τα ανέλυσαν σε σχήματα και σχολίασαν ότι μέσα τους μπορεί να έχουν ένα ανθρωπάκι ή ένα θαυμαστικό. Επίσης γνώριζαν τη σημασία τους. Όταν όμως συζητήθηκε η πιθανή φανταστική παρέμβαση στη σηματοδότηση, τα παιδιά δεν ήταν και τόσο θετικά. Σε αυτό το σημείο ξεκαθαρίστηκε από την ερευνήτρια ότι χωρίς να χρειάζεται να ανατρέψουν τα παιδιά τους κώδικες επικοινωνίας οι οποίοι τους προσφέρουν ασφάλεια μέσω των σημάτων, θα μπορούσαν μόνο να βάλουν λίγο περισσότερη φαντασία στην υπάρχουσα σηματοδότηση. Στη συνέχεια προβλήθηκαν στους/στις μαθητές/τριες κάποια πολύ ιδιαίτερα σήματα και κάποια αρκετά αστεία, τα οποία υπάρχουν στην πραγματικότητα σε άλλες χώρες και κάπως έτσι συμφώνησαν ότι παρεμβάσεις σαν αυτές θα έκαναν την περιήγηση στην πόλη πιο διασκεδαστική.

2. Σχεδιασμός του χάρτη μιας πόλης

Προτάθηκε στους/στις μαθητές/τριες για αρχή να σχεδιάσουν τον χάρτη μιας πόλης. Η πόλη θα μπορούσε να είναι φανταστική, πραγματική ή και τα δύο μαζί (να υπάρχουν κάποια αληθοφανή στοιχεία). Τα παιδιά σχεδίασαν τους χάρτες άλλες φορές ως όψεις κτιρίων (συνήθως τα μικρά και μεσαία παιδιά) και άλλες ως κάτοψη (τα μεγάλα παιδιά) (Εικόνα 30).



Εικόνα 30: Οι αστικοί χάρτες των παιδιών

3. Σηματοδότηση της πόλης

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες δημιούργησαν τα σήματα σε ξεχωριστά χαρτάκια για να τα τοποθετήσουν στα σημεία που ήθελαν. Τα περισσότερα παιδιά όμως, έφτιαξαν τα ίδια σήματα με αυτά που υπάρχουν στην πραγματικότητα. Οπότε σε αυτό το σημείο προβλήθηκε το έργο του Chris Kenny (Εικόνα 29) και έγινε συζήτηση πάνω στον τρόπο που ο συγκεκριμένος καλλιτέχνης αντιλαμβάνεται τη σηματοδότηση.



4.Τρισδιάστατη χαρτογράφηση

Τα παιδιά παρατήρησαν ότι ο Kenny δημιουργεί ανισοϋψή επίπεδα στα έργα του, μια ιδέα που τους άρεσε και ζήτησαν να κάνουν το ίδιο. Για την τρισδιάστατη αποτύπωση τους δόθηκαν κομματάκια από μακετόχαρτο και το χρησιμοποίησαν σαν βάση για να σηκώσουν τα σήματα σε υψόμετρα (Εικόνα 31).



Εικόνα 31: Η υψομετρική αναφορά στη σηματοδότηση

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΤΑΞΗ	ΧΑΡΤΗΣ	ΕΡΜΗΝΕΙΑ
<p>Β' & Γ' τάξη</p>	 <p>Μαθητής/τρια Β' τάξης. Συναισθηματικές αναφορές (παγωτό, πάρκο, παραλία με οικογένεια)</p>  <p>Μαθητής/τρια Γ' τάξης. Αναπαραστατικές αναφορές</p>	<p>Τα μικρά παιδιά δεν δημιούργησαν σήματα αλλά αναπαραστατικές μικρογραφίες της πραγματικότητας ή συμβολικές εικόνες του αντικειμένου που περιγράφανε.</p>

Δ'
τάξη



Μαθητής/τρια Δ' τάξης. Αφαιρετικός σχεδιασμός-σηματοποίηση



Μαθητής/τρια Δ' τάξης. Σηματοποίηση

Ε' & ΣΤ'
τάξη



Μαθητής/τρια ΣΤ' τάξης. Ρεαλιστική αναπαράσταση

Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι στη μέση σχολική περίοδο, δηλαδή στη Γ' και Δ' τάξη οι μαθητές/τριες έδειξαν να έχουν τη διάθεση να αλλάξουν την υπάρχουσα σηματοδότηση και ταυτόχρονα να έχουν και τις σχεδιαστικές ικανότητες για αφαίρεση και σηματοποίηση.

Τα μεγάλα παιδιά δεν έδειξαν κάποια διάθεση να αλλάξουν την υπάρχουσα κατάσταση. Στην Ε' και ΣΤ' τάξη φαίνεται πόσο πολύ έχουν παγιωθεί οι στάσεις και οι αντιλήψεις, οδηγώντας στη μη αλλαγή του υπάρχοντος σχεδιασμού.

Πίνακας 4: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών ταξινομημένα ανά τάξη, χάρτη και ερμηνεία

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά περιγράφουν τις διαδρομές τους.
- Θυμούνται, αναφέρουν και ονομάζουν τα σημεία της πόλης και τις ιδιαιτερότητες της των σημάτων.
- Ερμηνεύουν τα σημαινόμενα.
- Εξηγούν τη σημαντικότητα της σηματοδότησης.
- Παρατηρούν διαφορετικούς τύπους σηματοδότησης.
- Προβληματίζονται με την αισθητική της σηματοδότησης
- Ξεπερνούν σχεδιαστικά στερεότυπα.
- Αφηγούνται χαρτογραφικά.
- Αφηγούνται αισθητηριακά και ψυχογραφικά.
- Αφηγούνται πολυτροπικά.
- Αντιλαμβάνονται την ιδιοδεκτικότητα.
- Εντοπίζουν και αναδεικνύουν τα σημεία ενδιαφέροντος στην πόλη.
- Αναπαριστούν σχεδιαστικά τα σημεία ενδιαφέροντος.
- Αποτυπώνουν σε αναπαραστατική κλίμακα έναν χάρτη.
- Προτείνουν μια νέα σηματοδότηση.
- Σχεδιάζουν τα νέα αναπαραστατικά σήματα-σύμβολα.
- Αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως σχεδιαστή της πόλης τους.

2.3. ΤΡΙΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ- ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΧΩΡΟ

2.3.1. Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου

Οι μαθητές/τριες μέσα από μια παιγνιώδη αναγνωριστική γνωριμία με σύγχρονα αρχιτεκτονικά έργα, καλούνται να κατασκευάσουν μια μακέτα ενός χώρου. Στόχοι του σχεδίου εργασίας είναι τα παιδιά να ανακαλύψουν τη σχεδιαστική σκέψη, να βρουν λύσεις σε κατασκευαστικά προβλήματα, να διαχειριστούν ποικίλα υλικά και να αποδώσουν ταυτότητα στο δημιούργημά τους, μέσα από τον αφηγηματικό σχεδιασμό.

Υλικά: Μακετόχαρτα, χαρτόνια, πλαστελίνες, ξυλάκια χειροτεχνίας, χαρτοταινίες, μαρκαδόροι
Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, εργαστηριακή εφαρμογή, παρουσίαση στην ολομέλεια

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών

Διάρκεια Εφαρμογής: 2 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία

Έννοιες/Αναφορές: Σχεδιαστική σκέψη, παιδική αρχιτεκτονική, χωρική αφήγηση, αφηγηματικός σχεδιασμός, ταυτότητα χώρου, καθημερινός σχεδιασμός

Αναφορά σε αρχιτέκτονες: Emmanuelle Moureaux

Αναφορά στην Emmanuelle Moureaux

Η Emmanuelle Moureaux κινείται σε ένα ευρύ φάσμα δημιουργίας. Εκτός από τις αρχιτεκτονικές κατασκευές, σχεδιάζει επίσης εγκαταστάσεις τέχνης, εσωτερικούς χώρους και προϊόντα. Η πολυσχιδής προσωπικότητα και τα έργα της, εισάγουν τον χρήστη σε έναν κόσμο όπου η αρχιτεκτονική συναντάει την τέχνη, χωρίς διακριτά όρια και συμβιβασμούς. Μια σύγχρονη αντίληψη που μας λέει ότι δεν είμαστε μονοδιάστατοι σαν προσωπικότητες και ότι τελικά έχουμε την ελευθερία να μη λειτουργούμε κάτω από μια συγκεκριμένη ιδιότητα, αλλά να ανακαλύπτουμε τις δεξιότητες μας και να κινούμαστε με άνεση ταυτόχρονα στον χώρο της τέχνης, των εφαρμοσμένων τεχνών και της αρχιτεκτονικής, ακόμη και αν όταν όλα αυτά αλληλοεμπλέκονται και το ένα εμπεριέχει το άλλο (Εικόνα 32)²⁰⁴.



Εικόνα 32: Sugamo Shinkin Bank, αρχιτεκτονικό έργο της Emmanuelle Moureaux

²⁰⁴ Πηγή: <https://www.emmanuellemoureaux.com/>

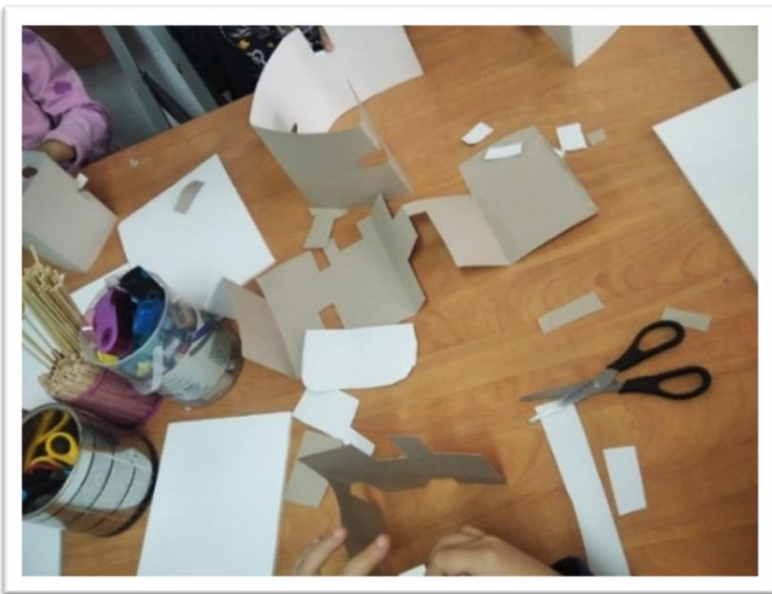
Δράση και συλλογή δεδομένων

1.Συζήτηση πάνω σε σύγχρονα αρχιτεκτονικά έργα

Στους/στις μαθητές/τριες προβλήθηκαν σύγχρονα αρχιτεκτονικά έργα με παιγνιώδη μορφή, όπως το «Heydar Aliyev Center» της Zaha Hadid, το «National Museum of Qatar» του Jean Nouvel, το «Guggenheim Museum» του Frank Gehry. Ακολούθησε προβολή του έργου «Sugamo Shinkin Bank» της Mousseaux και τα παιδιά σχολίασαν για το τι μπορεί να είναι αυτό που βλέπουν, όπως «συρταροθήκη με χρώματα», «τουβλάκια», «ανοιχτός κύβος του Rubic» και περίπου μετά από ένα λεπτό, παρατήρησαν το δέντρο και τον δρόμο μπροστά από το κτίριο και έτσι ένας/μία μαθητής/τρια είπε: «Είναι μια πολυκατοικία με χρώματα».

2.Εισαγωγή στην κατασκευή-ανάπτυγμα

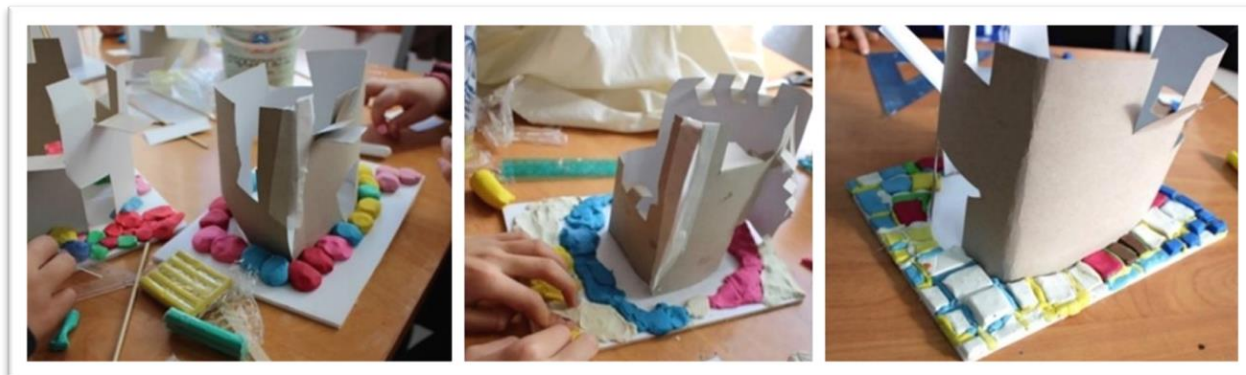
Μετά τη συζήτηση, τα παιδιά καλέστηκαν να δημιουργήσουν ένα χώρο για τον οποίο δεν χρειαζόταν να γνωρίζουν εξ' αρχής τη λειτουργία του. Στο κάθε παιδί δόθηκε μια λωρίδα χαρτόνι με την οποία θα έπρεπε να δημιουργήσει το ανάπτυγμα των όψεων της μακέτας του. Η ερευνήτρια έδειξε στα παιδιά πώς θα μπορούσαν να διαχειριστούν αυτό το ανάπτυγμα. Τα παιδιά τσαλάκωσαν σε δυο ή τρία τμήματα το χαρτόνι, ώστε να έχουν ένα τρίγωνο ή τετράγωνο σχήμα το οποίο μπορούσε να στέκεται μόνο του. Μετά αφαίρεσαν μέρη του, δημιουργώντας οπές (Εικόνα 33).



Εικόνα 33: Τα παιδιά σχηματίζουν τον ανάπτυγμα

3.Εισαγωγή της πλαστελίνης στην κατασκευή ως δομικό στοιχείο

Στη συνέχεια προτάθηκε στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις πλαστελίνες σε συνδυασμό χρωματικών μοτίβων. Οι μαθητές/τριες μπορούσαν να επιλέξουν από δύο έως τρία χρώματα. Τα παιδιά γρήγορα κατάλαβαν τη δυσκολία της κάθετης επικάλυψης, οπότε δούλεψαν τις χρωματιστές συνθέσεις στο οριζόντιο μέρος των μακετών (Εικόνα 34).



Εικόνα 34: Επικάλυψη μοτίβου από πλαστελίνη στη μακέτα

4.Εισαγωγή και διαχείριση νέων υλικών

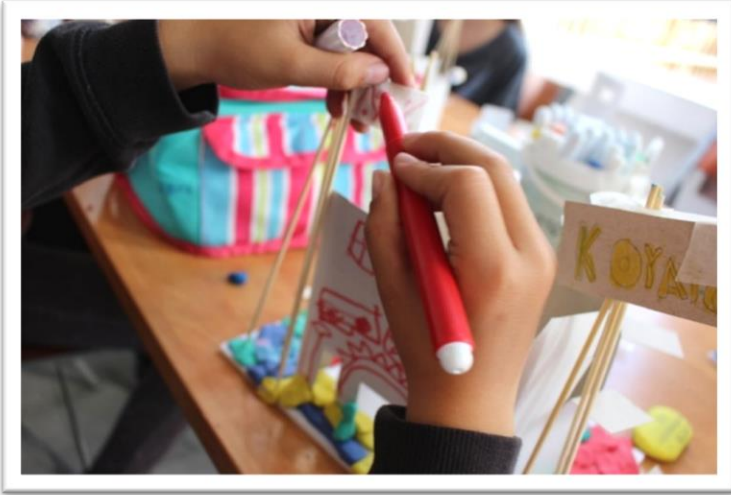
Στην πορεία μοιράστηκαν ξυλάκια, μακριές ξύλινες ράβδοι και γλωσσοπίεστρα. Σε αυτό το σημείο της εφαρμογής τα παιδιά έπρεπε να ανακαλύψουν, τι ρόλο παίζουν τα νέα στοιχεία στη μακέτα τους αλλά και να βρουν νέους τρόπους στήριξης. Η στήριξη στη βάση φάνηκε ένα εύκολο εγχείρημα καθώς έμπηγαν τα ξυλάκια στην πλαστελίνη. Όσον αφορά τη σύνδεση των κάθετων στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η χαρτοταινία. Η ερευνήτρια έδειξε στους/στις μαθητές/τριες πώς μπορούν να κατασκευάσουν σκελετούς (Εικόνα 35).



Εικόνα 35: Εισαγωγή κάθετων υλικών και στήριξη στη μακέτα

5. Δίνοντας ταυτότητα στο έργο

Τα παιδιά σχημάτισαν ταμπελάκια τα οποία τοποθετήθηκαν στο κτίριο ή στους κάθετους δοκούς και πάνω θα έγραφαν το όνομα που θα έδιναν στον χώρο τους, αφού πρώτα αποφάσιζαν ποια θα ήταν η λειτουργία του (Εικόνα 36).



Εικόνα 36: Δίνοντας ταυτότητα στις μακέτες




6. Παρουσιάζοντας το έργο στην ολομέλεια

Στο τέλος του έργου η ερευνήτρια συναποφάσισε με τους/τις μαθητές/τριες να γίνει η παρουσίαση των μακετών τους, μέσα από τρεις ερωτήσεις:

1. Τι είναι αυτό το κτίριο και ποια είναι η λειτουργία του;
2. Πώς ονομάζεται;
3. Που βρίσκεται;

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΤΑΞΗ	ΜΑΚΕΤΑ	ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ
Β'		<p>Δανειστική βιβλιοθήκη «Τσάκι Σου»</p>	<p>Κίνα</p>
Β'		<p>Νοσοκομείο «Σπίτι για αρρώστους»</p>	<p>Στην παραλία</p>
Γ'		<p>Κατάστημα το οποίο πουλάει γλυκά και παιχνίδια και ονομάζεται «Χω-χαρούπα»</p>	<p>Αμερική</p>

Γ'		Σινεμά «Κουάτσο»	Αγγλία
Ε'		Μοντέρνο σπίτι «Eart House».	Στη Γη
ΣΤ'		Κάστρο «Το σχήμα»	Σε ένα βουνό από σχήματα

Πίνακας 5: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ταξινομημένα τα αποτελέσματα ως προς την τάξη, τη μορφή της μακέτας, την ταυτότητα του έργου και την τοποθεσία που δόθηκε από τα παιδιά

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά γνωρίζουν σύγχρονες αρχιτεκτονικές τάσεις.
- Ανακαλύπτουν νέα αρχιτεκτονικά μοτίβα.
- Αναστοχάζονται κριτικά πάνω στα σύγχρονα αρχιτεκτονικά έργα.
- Ανατρέπουν σχεδιαστικά μοτίβα του παρελθόντος.
- Αναπροσδιορίζουν σχεδιαστικές έννοιες.
- Δοκιμάζουν νέα υλικά και συνδέσεις μεταξύ τους.
- Πειραματίζονται με τα υλικά και τις τεχνικές.
- Συνδυάζουν υλικά με τεχνικές.
- Επιλέγουν τα κατάλληλα υλικά.
- Γνωρίζουν ζητήματα στατικότητας.
- Τροποποιούν τα μεγέθη σύμφωνα με την κλίμακα.
- Δίνουν ταυτότητα στο έργο τους.
- Δημιουργούν ένα αφήγημα για το έργο τους.
- Ονομάζουν το έργο τους.
- Γνωρίζουν στρατηγικές σκέψης.
- Χρησιμοποιούν τη σχεδιαστική σκέψη.
- Συνδυάζουν το παιχνίδι με την κατασκευή και τη σχεδιαστική σκέψη.
- Παρουσιάζουν το έργο τους.

2.3.2. Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο

Στα παιδιά δίνεται η ευθύνη της διαχείρισης μιας κοινότητας η οποία θα ζει σε ένα κτήμα περμαουλτούρας. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για τη φυσική δόμηση και τη βιοπεριοχή, παίρνοντας κρίσιμες αποφάσεις για το μέλλον της κοινότητας τους, η οποία θα πρέπει να ζει σε αρμονία με τη φύση. Στόχοι του έργου είναι τα παιδιά να αποδώσουν τις αξίες της βιοκεντρικής αντίληψης με σχεδιαστική σκέψη στην κατασκευή τους, όπως και να αναδείξουν τον αειφορικό σχεδιασμό σε συνδιασμό με την αισθητική μέσα από την παιγνιώδη κατασκευή μιας μακέτας.

Υλικά: Χαρτόνι από κούτα, ξυλάκια, πλαστελίνη, μάλλινα φύλα, άχυρο, διάφορα ανακυκλώσιμα υλικά, χαρτιά, μαρκαδόροι

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, εργαστηριακή εφαρμογή, χαρτογράφηση, παρουσίαση

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών

Διάρκεια Εφαρμογής: 3 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία

Έννοιες/Αναφορές: Βαθιά οικολογία, οικοφιλοσοφία, περιβάλλον και αισθητική, βιώσιμη αρχιτεκτονική, αρχιτεκτονική τοπίου, περμαουλτούρα, αειφορία, σχεδιαστική σκέψη, κατασκευαστική σκέψη, αισθητική της καθημερινότητας

Αναφορά σε σχήματα αρχιτεκτονικής: Cob house/Φυσική δόμηση

Φυσική δόμηση (Cob-house)

Το Cob είναι μια από τις παλαιότερες οικοδομικές τεχνικές στον πλανήτη. Οι πρώτες ανεξάρτητες ανθρώπινες κατοικίες ήταν χτισμένες από χλοοτάπητα ή λάσπη. Συνήθως αποτελείται από πηλό, άμμο και άχυρο σε ποικίλες αναλογίες για να δημιουργήσει μια σκληρή, φινιρισμένη κατασκευή. Το μείγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία μιας μεγάλης ποικιλίας κατασκευών. Ο όρος «cob» είναι αγγλικής προέλευσης και σημαίνει «χτίσιμο με λάσπη». Το Cob δεν χρησιμοποιεί καλούπια, φόρμες ή τούβλα για τη δημιουργία, είναι ένα ελεύθερα ρέον πήλινο μέσο, σμιλεμένο σε ένα θεμέλιο για να δημιουργήσει φέροντες τοίχους. Ακόμη και σήμερα, υπολογίζεται ότι το ένα τρίτο του παγκόσμιου πληθυσμού ζει σε χωμάτινες κατοικίες²⁰⁵ (Εικόνα 37)²⁰⁶.



Εικόνα 37: Cob house στον Νέσωνα

²⁰⁵ The history of cob, <https://www.networkearth.org/naturalbuilding/history.html>

²⁰⁶ Πηγή: <https://cob.gr/natural-building-portfolio.html?161>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Συζήτηση και γνωριμία με τη φυσική δόμηση και τα κτήματα περμακουλτούρας

Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν τι μπορεί να σημαίνει «φυσική δόμηση» και απάντησαν ότι πρόκειται για: «Κτίσματα στη φύση», «Οικοδομή στη φύση», «Ένα σπίτι μόνο του σε ένα λιβάδι», «Μια καλύβα στο δάσος», «Κτίσματα που τα έχει φτιάξει η φύση», «Ένα σπίτι με κήπο». Στη συνέχεια προβάλλεται μια κατοικία φυσικής δόμησης (Εικόνα 37) και τα παιδιά λένε ότι μοιάζει με: «Σφιγγοφωλιά», «Βίλλα» ή με «Χελώνα».

Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ότι στη φυσική δόμηση τα κτίσματα φτιάχνονται από φυσικά υλικά, που παράγει ο τόπος εκείνος στον οποίο θα γίνει η κατασκευή. Γνωρίζουν για πιο σύνθετα φυσικά υλικά, όπως τους γαιόσακους, τον αχυροπηλό, τις αχυρόμπαλες, τους κορμούς δέντρων με λάσπη, τα κουρέλια με ασβέστη, το συμπιεσμένο χώμα σε καλούπια. Τα παιδιά είχαν διάφορα εύλογα ερωτήματα, όπως αν τα φυσικά σπίτια είναι εύφλεκτα λόγω των υλικών τα οποία χτίστηκαν ή αν βρέχονται από τη βροχή ή από τους κήπους στις οροφές. Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν ότι υπάρχουν υλικά και τεχνικές αδιαβροχοποίησης. Στη συνέχεια τα παιδιά ξεναγήθηκαν ψηφιακά σε ένα κτήριο περμακουλτούρας και έμαθαν για τα παθητικά ή ενεργητικά ενεργειακά συστήματα, για τις βιώσιμες τεχνολογίες, τη διαχείριση του νερού και την αναγεννητική καλλιέργεια (Εικόνα 38)²⁰⁷.



Εικόνα 38: Κτήριο περμακουλτούρας

2. Μελετώντας το θέμα

Η ερευνήτρια έδωσε στους/στις μαθητές/τριες μια υπόθεση: «Αν είχαμε να διαχειριστούμε τον τόπο όπου θα ζούσε μια κοινότητα ατόμων σε μια περμακουλτούρα, πώς θα σχεδιάζαμε αυτό το μέρος; Πώς θα συντηρούνταν τα άτομα που θα έμεναν εκεί;». Προτάθηκε στα παιδιά να κατασκευάσουν μια μακέτα η οποία θα προσομοίωνε αυτό το κτήριο. Τα παιδιά πήρανε ιδέες από τα κτήματα τα οποία είδαν πιο πριν και αποφάσισαν να εντάξουν κάποιες λειτουργίες από τις παρακάτω: Ενεργειακά πάνελ,

²⁰⁷ Πηγή: <https://cob.gr/natural-building-portfolio.html?161>

ξυλόφουρνος, υπαίθρια μπανιέρα, κομποστικές τουαλέτες, βρώσιμο δάσος και κήπος, θερμοκήπιο, κοτέτσι, λίμνη, δεξαμενές νερού, φάρμα σκουληκιών και κρυφή πύλη με σπόρους.

3.Επεξεργασία της ιδέας και αποφάσεις

Οι μαθητές/τριες αφού αποφάσισαν ποιες λειτουργίες θα φιλοξενούσε το κτήμα τους έπρεπε να φανταστούν τη βασική μορφή του, τα επίπεδα και τους χώρους. Η ερευνήτρια τους πρότεινε να ξεκινήσουν τη δραστηριότητα ορίζοντας το σημείο όπου θα βρισκόταν η κατοικία και στη συνέχεια γύρω από αυτή να οργανώσουν το υπόλοιπο κτήμα. Συνοπτικά τα παιδιά έπρεπε να σκεφτούν και να αποφασίσουν:

1. Τι λειτουργίες θα είχε το κτήμα και με ποια υλικά θα τις προσομοίαζαν.
2. Από τι υλικό θα φτιαχνόταν το cob-house και σε ποιο σημείο του χώρου.
3. Την αρχιτεκτονική του τοπιού σύμφωνα με τις παραπάνω λειτουργίες.

4.Κατασκευή μακέτας

Τα παιδιά αφού επέλεξαν υλικά, ξεκίνησαν κάνοντας δοκιμές πάνω στο χαρτόνι τους. Παρουσιάστηκαν από την ερευνήτρια τρόποι στήριξης, συγκόλλησης και εγκοπών, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στις κατασκευές τους. Κατά τη διάρκεια της κατασκευής δίνονταν εξατομικευμένες συμβουλές για τις επιλογές του σχεδιασμού και των υλικών (Εικόνα 39).



Εικόνα 39: Κατασκευή μακέτας



Μαθητής/τρια Ε' τάξης



Μαθητής/τρια Δ' τάξης

Εικόνα 40: Μακέτες κτήματος περμακουλτούρας



Θερμοκήπιο



Φάρμα σκουληκιών



Κομποστικές τουαλέτες



Σύστημα συλλογής νερού



Κήπος οροφής



Ηλιακό πάνελ



Υπαιθρια μπανιέρα

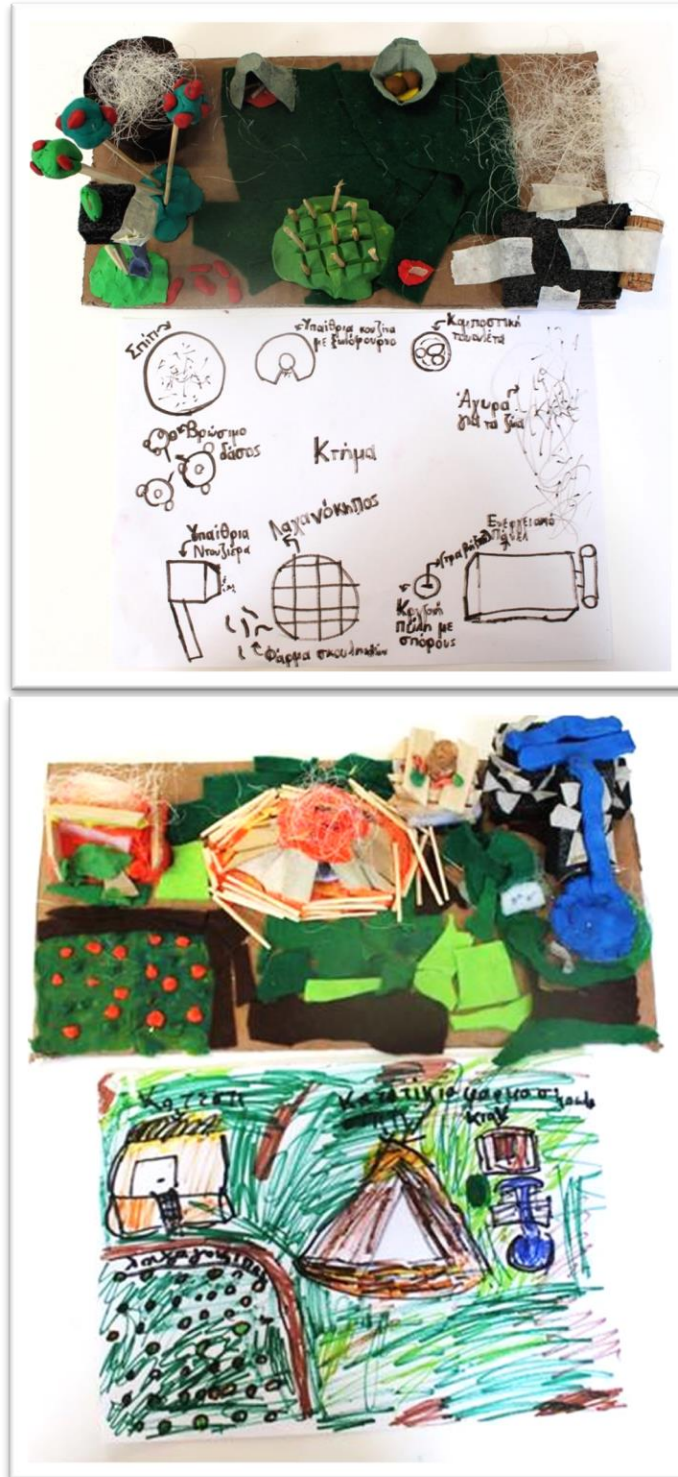


Κρυφή πύλη με σπόρους

Εικόνα 41: Βιώσιμες τεχνολογίες από τα κτήματα περμαουλτούρας των μαθητών/τριών του κτήματος

6.Χαρτογράφηση της μακέτας

Τα παιδιά μαζί με την ερευνήτρια αποφάσισαν να σχεδιάσουν έναν χάρτη, ο οποίος θα αποτύπωνε τις λειτουργίες της μακέτας τους.



Εικόνα 42: Μακέτες και χαρτογράφηση κτήματος

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά γνωρίζουν και κατανοούν την οικοφιλοσοφία.
- Μαθαίνουν για τις λειτουργίες ενός οικότοπου.
- Γνωρίζουν τις βιώσιμες τεχνολογίες.
- Ανακαλύπτουν τη φυσική δόμηση και την προσομοιάζουν στις κατασκευές τους.
- Πειραματίζονται και επιλέγουν τα κατάλληλα ανακυκλώσιμα υλικά.
- Προσομοιώνουν το κτήμα περμακουλτουρας.
- Εφεύρουν διάφορους τρόπους αναπαράστασης των βιώσιμων τεχνολογιών, της διαχείρισης νερού και της αναγεννητικής καλλιέργειας στη μακέτα τους.
- Εφαρμόζουν τη μαθηματική σκέψη μέσα από τις αναλογικές τρισδιάστατες κατασκευές.
- Χρησιμοποιούν τη σχεδιαστική και την κατασκευαστική σκέψη.
- Αναπαριστούν τη μακέτα σε χάρτη.
- Ερμηνεύουν την τρισδιάστατη κλίμακα σε δισδιάστατη αποτύπωση.
- Εκφράζονται πολυτροπικά, μέσα από την κατασκευαστική, τη σχεδιαστική και τη λεκτική ερμηνεία.
- Αναγνωρίζουν και προβάλλουν έναν οικολογικό τρόπο ζωής.
- Καινοτομούν μέσα από ένα σύγχρονο οικολογικό σχήμα.
- Συνδυάζουν το παιχνίδι με την οικοκατασκευή.
- Φαντάζονται και σκηνοθετούν τη ζωή μιας κοινότητας στην περμακουλτουρα.
- Σχεδιάζουν και κατασκευάζουν σκεπτόμενα το ανθρωπογενές περιβάλλον.
- Συνδέουν την οικοφιλοσοφία με την αρχιτεκτονική.
- Προβάλλουν συναισθηματικές συνδέσεις με τη φύση μέσα από τη δημιουργία φυσικών τοπίων.
- Παρουσιάζουν το έργο τους στην ολομέλεια και εξηγούν τις λειτουργίες του κτήματος τους.
- Αξιολογούν τη λειτουργικότητα του κτήματός τους.

2.4. ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ

2.4.1 Το κουτί των αισθήσεων

Οι μαθητές/τριες με οδηγό τις αισθήσεις τους συλλέγουν αντικείμενα και δημιουργούν έναν αφηγηματικό πολυτροπικό χάρτη. Στη συνέχεια χρησιμοποιούν τα γλωσσολογικά στοιχεία του χάρτη για να δημιουργήσουν ένα γιαπωνέζικο ποίημα haiku το οποίο θα περιγράψει τη συλλογή τους. Στόχος αυτού του έργου είναι μέσω της αισθητηριακής ενεργοποίησης, τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι η καθημερινή ζωή και το υλικό περιβάλλον είναι μια πολυδιάστατη αντιληπτική εμπειρία που διαμορφώνει την αισθητική αλλά και την επικοινωνία με τους άλλους.

Υλικά: Συλλογή αντικειμένων, χαρτόνι, χρώματα

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Οδηγίες για τη δραστηριότητα σε γονείς, προετοιμασία συλλογής, αισθητηριακό παιχνίδι, αφηγηματικός χάρτης, ποιητική ερμηνεία

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών και κατοικία των μαθητών/τριών ή περιήγηση στη φύση για τη δημιουργία συλλογής

Διάρκεια Εφαρμογής: 2 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία και ομαδικό παιχνίδι

Έννοιες/Αναφορές: Πολυαισθητηρική αντίληψη, πολυαισθητηριακό παιχνίδι, πολυτροπική αφήγηση και επικοινωνία, αφηγηματικός χάρτης, γλωσσική ερμηνεία, ποίηση και μεταφορά, αισθητικός γραμματισμός, αισθητική της καθημερινότητας

Αναφορά σε ποιητική φόρμα: Haiku ποίηση

Η ποίηση Haiku

Η ποίηση haiku ξεκίνησε τον 17^ο αιώνα στην Ιαπωνία, ενώ ο Matzuo Basho (1644-1694) ο πιο διάσημος από όλους τους συγγραφείς haiku, δημιούργησε τη δική του σχολή (Shomon). Το ποιητικό σχήμα haiku θεωρείται το συντομότερο στον κόσμο, με 17 συλλαβές και αποτυπώνει τις απόψεις του ιαπωνικού λαού σε θέματα όπως η αισθητική, η αντίληψη της φύσης, η φιλοσοφία, η υπαρξιακή σκέψη και τα συναισθήματα. Στη σύντομη φόρμα του λέγονται «περισσότερα» με «λιγότερα» ενώ η σιωπή που προκύπτει μετά την ανάγνωση ενός τόσο σύντομου ποιητικού στίχου αντιπροσωπεύει τις πτυχές του ιαπωνικού πολιτισμού. «Το haiku έχει ως προορισμό να φρενάρει τη γλώσσα, να σπάσει αυτό το είδος εσωτερικής ραδιοφωνίας που εκπέμπει συνεχώς μέσα μας, να αποξηράνει την ακατάσχετη φλυαρία της ψυχής» (Barthes, 1984, σελ.94). «Στο haiku δεν υπάρχει ποτέ ένα κέντρο, όπως δεν υπάρχει και υποκείμενο, η ανάγνωση δεν έχει άλλο 'εγώ' από την ολότητα του και το 'εγώ' του δεν είναι κάτι άλλο, παρά ο τόπος ανάγνωσης (...) Στο haiku αναγνωρίζουμε μια επανάληψη δίχως αρχή, ένα συμβάν δίχως αιτία, μια μνήμη δίχως πρόσωπο» (Barthes, 1984, σελ. 98-99). «Αυτό που καταργείται δεν είναι το νόημα, αλλά η ιδέα σκοπιμότητας. Η (Bar περιγραφή δεν στολίζεται με σημασίες ή με διδάγματα, δεν σμιλεύονται ενδείξεις για την αποκάλυψη μιας αλήθειας ή ενός συναισθήματος. Χωρίς να περιγράφει αλλά και χωρίς να ορίζει φτάνει στην καθαρή γραφή (...) Με ένα ύφος στιγμιαίο και συνοπτικό το haiku αναπαράγει τη δηλωτική και άμεση κίνηση του μικρού παιδιού που δείχνει με το δάχτυλο οτιδήποτε, λέγοντας, αυτό!» (Barthes, 1984, σελ.106-107).

Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Τα παιδιά προετοιμάζουν τη συλλογή τους

Ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να συλλέξουν αντικείμενα με διαφορετικές υφές, μυρωδιές και σχήματα, από διαφορετικούς χώρους του σπιτιού ή από κάποιο περίπατο στη φύση. Τα παιδιά θα έπρεπε να επεξεργαστούν τα αντικείμενα (φυσικά ή βιομηχανικά) ψηλαφώντας, αγγίζοντας και μυρίζοντας, προκειμένου να τα συμπεριλάβουν στη συλλογή τους. Οι γονείς μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο (είχαν ήδη ενημερωθεί από την ερευνήτρια).

2. Τα περιεχόμενα των συλλογών

Τα παιδιά έφεραν τις συλλογές τους μέσα σε κουτιά. Παρακάτω, περιγράφεται το περιεχόμενο των κουτιών τα οποία έφτασαν στο εργαστήριο σε ομαδοποιημένες περιπτώσεις (Εικόνα 43).

1^η περίπτωση: Οργανικά στοιχεία της φύσης από περιηγήσεις των μαθητών όπως, κουκουνάρια, κλαδιά, φύλλα, κοχύλια, καρποί.

2^η περίπτωση: Αγαπημένα παιχνίδια και αναμνηστικά.

3^η περίπτωση: Διάφορα αντικείμενα από χώρους του σπιτιού όπως, σφουγγάρια, βοηθητικά αξεσουάρ κουζίνας και καρυκεύματα.

4^η περίπτωση: Συλλογή με κάποια από τα παραπάνω αντικείμενα.



Εικόνα 43: Κάποιες από τις αισθητηριακές συλλογές των παιδιών

3. Παιχνίδι ψηλάφησης

Αφού τα παιδιά έφεραν το προσωπικό τους κουτί στο εργαστήριο, η ερευνήτρια τους ζήτησε να μην αποκαλύψουν το περιεχόμενό στους συμμαθητές τους ώστε να προχωρήσουν στο παιχνίδι που θα ακολουθούσε. Στην παιγνιώδη δραστηριότητα που ακολούθησε οι μαθητές/τριες έκρυβαν με ένα μαύρο πανί τα μάτια τους, ενώ προσπαθούσαν να μαντέψουν την ταυτότητα του αντικειμένου που κρατούσαν.

Καθώς το παιχνίδι προχωρούσε, ενθαρρύνονταν να περιγράψουν τα αντικείμενα με τις αισθήσεις τους, σχολιάζοντας την υφή τους, το πώς μύριζαν, τη θερμοκρασία, το σχήμα. Έκαναν διάφορες εικασίες για την προέλευσή τους αλλά και συγκρίσεις μεταξύ τους.

4. Δημιουργία αφηγηματικού χάρτη

Στη συνέχεια τα παιδιά αποτύπωσαν τα αντικείμενα τους σχεδιαστικά και χρωματικά σε ένα χαρτόνι. Προσπάθησαν να περιγράψουν τα αντικείμενα αισθητηριακά με γραπτό λόγο, με την πρώτη λέξη ή φράση που τους ερχόταν στο μυαλό, είτε αυτό ήταν μια εικόνα, ένα όνομα, ένας τόπος, μια λέξη ή ένα συναίσθημα (Εικόνα 44).



Εικόνα 44: Δημιουργία αισθητηριακού χάρτη

5. Δημιουργία ποιήματος haiku με αφορμή τη συλλογή

Στο τελικό στάδιο του έργου, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να συλλέξουν τις πιο χαρακτηριστικές λέξεις από τον αφηγηματικό τους χάρτη και να δημιουργήσουν με αυτές ένα ποίημα haiku (τα παιδιά διδάχθηκαν την ποίηση haiku ως ποιητικό σχήμα σε προηγούμενο εργαστήριο με προσκεκλημένο/η δάσκαλο/α του σχολείου). Το ποίημα haiku συνόδευσε τα αντικείμενα μέσα στο κουτί κατά την επιστροφή του στο σπίτι (Εικόνα 45&46)



Εικόνα 45:

Αισθητηριακή συλλογή και ποίημα Haiku από μαθητή/τρια της Δ' τάξης:
«Ένα κουλούρι παλιό στο μαγαζί, ζεστό»



Εικόνα 46:

Αισθητηριακή συλλογή και ποίημα Haiku από μαθητή/τρια της Β' τάξης:
«Ένα μνημείο που ήταν τραχύ, ένα πρωί σε μια πλαγιά σκέφτηκε, δεν κόβομαι στη μέση;»

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Οι μαθητές/τριες εξερευνούν αισθητηριακά τα αντικείμενα.
- Συνεργάζονται με τους γονείς τους για τη δημιουργία της συλλογής.
- Σχηματίζουν τη συλλογή τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους.
- Παρουσιάζουν και μοιράζονται το περιεχόμενο των συλλογών τους στην ολομέλεια.
- Αφηγούνται μέσα από τις επιλογές τους.
- Διαμορφώνουν ένα παιγνιώδες κλίμα μέσα από το αισθητηριακό παιχνίδι.
- Αυτενεργούν μέσα από το παιχνίδι, με τα παιδιά της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας.
- Γνωρίζουν την ομάδα των συμμαθητών/τριών μέσα από τις επιλογές των άλλων.
- Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, παρατηρώντας τις επιλογές των συμμαθητών/τριών.
- Ανακαλύπτουν την απτικότητα και τη στερεογνωστική αίσθηση.
- Αφηγούνται και αποτυπώνουν τις σκέψεις και τις αισθήσεις τους στον αφηγηματικό χάρτη.
- Εκφράζονται πολυτροπικά μέσα από σχεδιαστικά και γλωσσολογικά κείμενα.
- Εκφράζονται ποιητικά μέσα από την παιγνιώδη μορφή των haiku.
- Συνδέουν τη γλώσσα με την εικόνα και την αφήγηση.
- Ερμηνεύουν την εικόνα σε γλωσσολογικό κείμενο.
- Εκφράζονται μεταφορικά.
- Ανακαλύπτουν μια παιγνιώδη γλώσσα.
- Διαμορφώνουν το δικό τους ύφος γλώσσας.

2.4.2. Επανασχεδιάζοντας τα σχολικά καθίσματα

Τα παιδιά σε αυτό το έργο ανακαλύπτουν τον αφηγηματικό σχεδιασμό μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία, τροποποιώντας τα παλιά σχολικά καθίσματα. Στόχοι του σχεδίου εργασίας είναι οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν το βιώσιμο design και τον νέο κύκλο ζωής του αντικειμένου, όπως και να εργαστούν δημιουργικά και συνεργατικά, για να προσφέρουν το τελικό αποτέλεσμα στη σχολική κοινότητα.

Υλικά: Σχολικές καρέκλες, παλιά ρούχα, λούτρινα παιχνίδια, ακρυλικά χρώματα, συγκολλητικά υλικά
Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, προσχέδια σε φύλλα εργασίας, σύνθεση ομάδων, εργαστηριακή εφαρμογή, εγκατάσταση στον φυσικό χώρο

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών, εγκατάσταση στους προαύλιους χώρους και στον χώρο που δέχονται τα παιδιά τις πρώτες βοήθειες από τους νοσηλευτές/τριες του σχολείου

Διάρκεια Εφαρμογής: 4 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ομαδική εργασία των δύο ατόμων, ατομικά φύλλα εργασίας

Έννοιες/Αναφορές: Επανάχρηση και ανακύκλωση αντικειμένων, παιγνιώδης σχεδιασμός, αφηγηματικός σχεδιασμός, συμμετοχικός και κοινωνικός σχεδιασμός, σχεδιαστική σκέψη, πολυαισθητηριακή αντίληψη

Αναφορά σε designer: Yinka Ilori

Αναφορά στον Yinka Ilori

Ο Yinka Ilori με χιούμορ και παιχνίδι στα έργα του, αποδεικνύει πώς ο σχεδιασμός μπορεί να φέρει κοντά τις κοινότητες. Αναφέρεται, ως ένας πολυδιάστατος καλλιτέχνης με έδρα το Λονδίνο, ο οποίος συνδυάζει τη βρετανική και τη νιγηριανή κληρονομιά του, για να αφηγηθεί νέες ιστορίες στον σύγχρονο σχεδιασμό. Ο Ilori στο έργο του μιλάει για μια «εσωτερική συμβολική αποκατάσταση» και αναβιώνει τα «απορριφθέντα κομμάτια με ενσυναίσθηση για την προσωπική τους ιστορία»²⁰⁸. Ο ίδιος σε συνέντευξη του αναφέρει μεταξύ άλλων «Νομίζω ότι συχνά ξεχνάμε ότι τα πρώτα σχεδιασμένα αντικείμενα με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή έχουν να κάνουν με το παιχνίδι (...) αειφορία είναι κάτι που έβλεπα πάντα γύρω μου στη Νιγηρία (...) σκεφτόμουν πώς θα μπορούσα να πάρω αντικείμενα και να τους δώσω μια δεύτερη πνοή, να τα ανανεώσω και να τους προσφέρω μια νέα αφήγηση»²⁰⁹ (Εικόνα 47)²¹⁰.



Εικόνα 47: Καθίσματα τα οποία έχει ανακατασκευάσει ο Yinka Ilori

²⁰⁸ Yinka Ilory Studio, <https://yinkailori.com/>

²⁰⁹ Yinka Ilori Turns Discarded Chairs into Sculptural Pieces With a Story, <https://design-milk.com/yinka-ilori-turns-discarded-chairs-into-sculptural-pieces-with-a-story/>

²¹⁰ Πηγή: <https://design-milk.com/yinka-ilori-turns-discarded-chairs-into-sculptural-pieces-with-a-story/>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Προσέγγιση θέματος μέσα από συζήτηση πάνω στο σύγχρονο design

Προβλήθηκαν στα παιδιά καθίσματα σύγχρονων σχεδιαστών, όπως το «Red Blue Chair» (Εικόνα 48)²¹¹ και το «Wiggle Side Chair» (Εικόνα 49)²¹². Τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους σε μια διασκεδαστική συζήτηση, φαντάστηκαν πώς θα ήταν όλα αυτά τα περίεργα καθίσματα μέσα στο σχολείο, και ανέφεραν ότι το σχολικό κάθισμα έχει και τη χρήση παιχνιδιού, γιατί όταν βαριούνται συνήθως κάνουν μηχανικές επαναλαμβανόμενες κινήσεις επάνω στη καρέκλα τους.



Εικόνα 48: Κάθισμα του Gerrit Rietveld, «Red Blue Chair»

Εικόνα 49: Κάθισμα του Frank Gehry, «Wiggle Side Chair»

2. Πρόταση

Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να φανταστούν πώς θα ήθελαν να είναι τα δικά τους καθίσματα μέσα στο σχολείο, αλλά ήταν κάτι που δεν είχαν ξανασκεφτεί. Στη συνέχεια και με αφορμή κάποιες παλιές σπασμένες και ξεβαμμένες καρέκλες που βρίσκονταν διάσπαρτες στο σχολείο, η ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά την τροποποίησή τους. Τα παιδιά ένιωσαν τεραστία έκπληξη και ταυτόχρονα τους φάνηκε αδιανόητο ότι θα μπορούσε να συμβεί κάτι τέτοιο.

²¹¹ <https://rietveldoriginals.com/en/products/red-blue-chair-cassina>

²¹² <https://tienda.guggenheim-bilbao.eus/en/frank-gehry-s-wiggle-side-chair-1972>

3. Προσχέδιο και διερεύνηση ιδέας

Στη συνέχεια μοιράστηκε στα παιδιά από ένα φύλλο εργασίας, στο οποίο υπήρχε το σχέδιο της σχολικής καρέκλας, δύο πίνακες με γεωμετρικά σχέδια-μοτίβα και δυο συννεφάκια. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να επιλέξουν τα γεωμετρικά σχήματα η μοτίβα της αρεσκείας τους και να σχηματίσουν έναν γεωμετρικό συνδυασμό μέσα στα συννεφάκια. Αργότερα θα έπρεπε να αποφασίσουν ποιον συνδυασμό θα τοποθετούσαν στο επάνω ή στο κάτω μέρος της καρέκλας. Η δραστηριότητα κράτησε περίπου 20-30 λεπτά. Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν στην άσκηση με φαντασία στις επιλογές και τους σχηματισμούς (Εικόνα 50). Όσον αφορά τους μαθητές της Γ' τάξης, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την άσκηση, οι επιλογές τους ήταν ασαφείς και διστακτικές και τα φύλλα εργασίας τους έδειχναν μια εικόνα μη κατανόησης ή συγκέντρωσης.



Εικόνα 50: Φύλλα εργασίας σχεδιασμού καθίσματος

4. Κατανομή ομάδων

Σε αυτό το στάδιο της δραστηριότητας έπρεπε να σχηματιστούν οι ομάδες εργασίας. Ιδανικός αριθμός για αυτή την ομαδική δραστηριότητα ήταν τα δυο άτομα ανά ομάδα. Τα αποτελέσματα των φύλλων εργασίας στα οποία δουλεύτηκαν τα προσχέδια ήταν ένας οδηγός για τις υποψήφιες ομάδες μας. Η ερευνητρια εξήγησε στους/στις μαθητές/τριες ποια θα ήταν τα κριτήρια του σχηματισμού των ομάδων:

1. Το βασικό κριτήριο για τη σύσταση των ομάδων ήταν να ταιριάζουν τα σχέδια των μαθητών/τριών ή να αλληλοσυμπληρώνονται.
2. Αν κάποια παιδιά ήταν φίλοι/ες και ένιωθαν απαραίτητα ότι έπρεπε να δουλέψουν μαζί.
3. Τα παιδιά τα οποία δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν μέσα στην παρέα τους έπρεπε να κρατήσουν αποστάσεις για την ομαλή έκβαση της δραστηριότητας.

5.Επεξεργασία ιδέας

Σε κάθε ομάδα μοιράστηκε από μια καρέκλα, ενώ τα παιδιά είχαν μαζί και τα σχέδια τους τα οποία θα έπρεπε να μελετήσουν. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια πέρασε από τους πάγκους και συζήτησε με κάθε ζευγάρι ξεχωριστά τις ιδέες τους. Η κάθε ομάδα είχε από δύο φύλλα εργασίας. Θα έπρεπε να αποφασίσουν τι θα κρατούσαν από τα σχέδια τους και σε ποιο μέρος του καθίσματος θα το τοποθετούσαν, δηλαδή στο μπροστινό μέρος ή στην πλάτη, στο κάθισμα ή στα πόδια. Στη συνέχεια, με μαρκαδόρους σχεδίασαν πάνω στη καρέκλα τα σχήματα τα οποία θα αποτύπωναν αργότερα με πινέλα και ακρυλικά (Εικόνα 51).

6.Οι πρώτες απόπειρες του πειραματισμού και τα προβλήματα

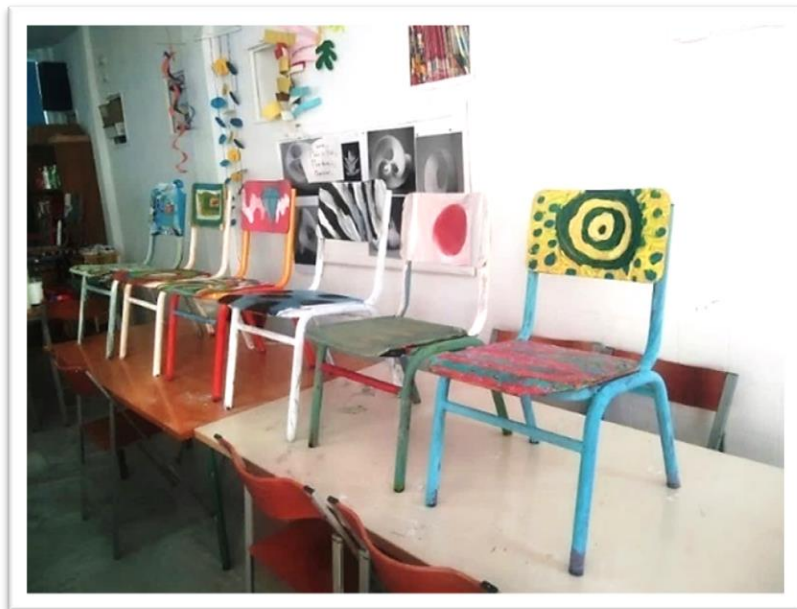
Σύντομα αποκαλύφθηκε ότι τα σχέδια των μικρών παιδιών ήταν πολύ μικρά σε μέγεθος (δεν ήταν εύκολο γι' αυτά να δουλεύουν σε άλλη στην κλίμακα πέρα από αυτή του μπλοκ ζωγραφικής). Επιπλέον, τα χρώματα δεν απλώνονταν ομοιόμορφα και έτσι οι χρωματικές επιφάνειες έμοιαζαν ελαφρώς «μουτζουρωτές». Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν λάθος την αναλογία ακρυλικού-νερού με αποτέλεσμα να τρέχει το ένα χρώμα μέσα στο άλλο (είχαν συνηθίσει να χρησιμοποιούν υδατοδιαλυτά υλικά σε χαρτί, το οποίο έχει απορροφητικότητα). Επίσης, δεν μπορούσαν να φανταστούν ότι έπρεπε να βάλουν πιο πυκνό χρώμα για να καλύπτεται το βιομηχανικό χρώμα του ξύλου και του μετάλλου (Εικόνα 51).



Εικόνα 51: Προσπάθειες των παιδιών να ζωγραφίσουν τα σχολικά καθίσματα

7.Αναστοχασμός πάνω στα πειράματα, αυτοαξιολόγηση και διορθώσεις

Στην τρίτη συνάντηση της ομάδας η ερευνήτρια είχε στήσει όλες τις καρέκλες επάνω στους πάγκους εργασίας του εργαστηρίου (Εικόνα 52). Όταν ήρθαν οι μαθητές/τριες άρχισαν να αξιολογούν το έργο σχεδόν από μόνοι/ες τους. Στην πορεία πήραν αποφάσεις για το αν έπρεπε να αλλάξουν κάποια σχέδια, να ξαναπεράσουν με χρώμα κάποια άλλα και διάφορες άλλες μικρές τροποποιήσεις.



Εικόνα 52: Στήσιμο του έργου και αξιολόγηση του

8.Διακόσμηση των καθισμάτων

Στη συνέχεια προτάθηκε από τα παιδιά να διακοσμήσουν τα καθίσματα με κουκλάκια και υφάσματα. Αυτό που ακολούθησε, ήταν ότι όλα ήθελαν ένα κουκλάκι στο κάθισμα τους, όμως έπρεπε να διερευνήσουν αν χρειαζόταν κάτι τέτοιο σε κάθε περίπτωση. Κάποιες ομάδες είχαν ένα αρκετά δυναμικό, ή πολύπλοκα πετυχημένο σχέδιο με ωραίους χρωματισμούς, όποτε σε αυτές τις περιπτώσεις η ερευνήτρια τους εξήγησε ότι η «φλυαρία» με τα πολλαπλά στοιχεία θα αποσυντόνιζε τον/την θεατή ή χρήστη/στρια, ο/η όποιος/α δεν θα μπορούσε να εστιάσει στο πιο πετυχημένο σημείο του έργου τους.



Εικόνα 53: Αποτελέσματα του έργου. Τα σχολικά καθίσματα στη νέα τους μορφή

9. Τοποθέτηση των καθισμάτων σε χώρους του σχολείου

Μετά το πέρας της δραστηριότητας, η ερευνήτρια με τα παιδιά του Ομίλου συναποφάσισαν τα μέρη που θα εκτίθονταν τα καθίσματα του σχολείου. Τα καθίσματα μοιράστηκαν στους υπαίθριους χώρους του σχολείου, όπου οι μαθητές/τριες μπορούσαν να κάθονται την ώρα του διαλλείματος αλλά και στο «νοσοκομείο» του σχολείου (όπως το ονομάζουν τα παιδιά) δηλαδή εκεί που εξετάζονταν οι μαθητές/τριες από τους/τις νοσηλευτές/τριες (Εικόνα 54).



Εικόνα 54: Τα νέα καθίσματα στους υπαίθριους χώρους του σχολείου

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά εντόπισαν τα ιδιαίτερα στοιχεία του σύγχρονου καθίσματος.
- Μέσα από τον διάλογο αναθεώρησαν συμβάσεις στον σχεδιασμό (design).
- Σύγκριναν και συνέθεσαν γεωμετρικά μοτίβα για την πρότασή τους.
- Επανασχεδίασαν τα καθίσματα με ανακυκλώσιμα στοιχεία.
- Χρησιμοποίησαν δικά τους ρούχα και αντικείμενα για την ανακύκλωση.
- Κατανοήσαν τον δεύτερο κύκλο ζωής των αντικειμένων.
- Πήραν κρίσιμες αποφάσεις.
- Πειραματίστηκαν και βρήκαν λύσεις.
- Δοκίμασαν τεχνογνωσίες με υλικά σε ένα πραγματικό αντικείμενο.
- Εφήυραν τεχνικές.
- Χρησιμοποίησαν τη σχεδιαστική σκέψη.
- Αξιολόγησαν, έλεγξαν και εκτίμησαν την προσπάθειά τους, αποφασίζοντας για τις επόμενες στρατηγικές τους.
- Πήραν πρωτοβουλίες για τις επιλογές τους.
- Πρωτοτύπησαν με αυτή την καινοτομία.
- Τροποποίησαν ένα αντικείμενο της καθημερινής ζωής.
- Ανακάλυψαν τον αφηγηματικό σχεδιασμό.
- Αφηγήθηκαν μέσα από τα παιγνιώδη ανακυκλώσιμα στοιχεία.
- Αποδέχτηκαν και ανέδειξαν τις δεξιότητές τους μέσα από τα σχήματα συνεργασίας.
- Συνεργάστηκαν και συναποφάσισαν με το ζευγάρι τους, κατά τον σχεδιασμό και στην κατασκευή.
- Βελτίωσαν τη σχολική ζωή στην κοινότητα.

- Διαμόρφωσαν το σχολικό περιβάλλον με ένα χρηστικό και παιγνιώδες αντικείμενο.
- Παρουσίασαν και πρόσφεραν τα έργα τους στη σχολική κοινότητα.
- Ένωσαν την αποδοχή και εκτίμησαν τη γνώμη της σχολικής κοινότητας για το έργο τους.
- Προσομοίωσαν την επαγγελματική εργασία των σχεδιαστών.

2.4.3. Τα οικιακά σκεύη αφηγούνται

Τα παιδιά κατασκευάζουν μια σειρά από εικονικά οικιακά σκεύη, από τον σχεδιασμό έως τη συσκευασία και τη φωτογράφιση, βιώνοντας μια ολοκληρωμένη ιστορία και δημιουργώντας μια αφήγηση. Στόχοι του έργου είναι οι μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τον υλικό πολιτισμό μέσα από τα αντικείμενα της καθημερινής ζωής, τη λειτουργικότητά τους αλλά και τον σχηματισμό ιστοριών που προκαλούνται από τις σχέσεις τους με αυτά.

Υλικά: Πηλός, χρώματα, χαρτόνια, φωτογραφική μηχανή
Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, προσχέδια-κάρτες ιδεών, εργαστηριακή εφαρμογή, δημιουργία συσκευασίας, φωτογράφιση
Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών και φωτογράφιση στο δασάκι
Διάρκεια Εφαρμογής: 3 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)
Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία
Έννοιες/Αναφορές: Σχεδιασμός αντικειμένων, αφηγηματικός σχεδιασμός, σχεδιαστική σκέψη, βιομηχανικός σχεδιασμός, νοηματοδότηση αντικειμένων, καθημερινή αισθητική
Αναφορά σε designer: Philippe Starck

Αναφορά στο «Juicy Salif» του Philippe Starck

Η χαρακτηριστική μακρόστενη μορφή του λεμονοσίφτη «Juicy Salif» βασίζεται στο σχήμα ενός καλαμαριού, το οποίο εμπνεύστηκε ο Philip Starck ενώ έστυβε χυμό λεμονιού πάνω από καλαμάρι σε ένα ιταλικό εστιατόριο (Hobson, 2014). Ο κατασκευαστής του λεμονοσίφτη Alberto Alessi²¹³ σημειώνει: «Έλαβα μια χαρτοπετσέτα από τον Starck, και ανάμεσα σε κάποια ακατανόητα σημάδια (σάλτσα ντομάτας, κατά πάσα πιθανότητα) υπήρχαν μερικά σκίτσα από καλαμάρια. Ξεκινούσαν από αριστερά, και καθώς προχωρούσαν προς τα δεξιά, έπαιρναν το αδιαμφισβήτητο σχήμα αυτού που επρόκειτο να γίνει το Juicy Salif». Ο Alessi²¹⁴ σε άλλη συνέντευξη είπε: «Είμαι πολύ χαρούμενος με αυτό το έργο γιατί το θεωρώ ένα μεγάλο αστείο για όλους (...) Είναι ο πιο αμφιλεγόμενος λεμονοσύφτης του αιώνα πρέπει να πω, αλλά και ένα από τα πιο διασκεδαστικά έργα που έχω κάνει στην καριέρα μου» (Εικόνα 55)²¹⁵.



Εικόνα 55: Το «Juicy Salif» του Philip Starck

²¹³ Αναφέρεται στον Hobson, 2014.

²¹⁴ Ό.π.

²¹⁵ Πηγή: <https://el.socialdesignmagazine.com/mag/products-selection/product/spremiagrumi-juicy-salif-alluminio-lucido-design-philippe-starck-for-alessi/>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1.Συζήτηση πάνω στον σχεδιασμό των οικιακών σκευών




Στα παιδιά προβλήθηκε το «Juicy Salif» του Starck (Εικόνα 55) αλλά δεν κατάλαβαν τι ακριβώς ήταν αυτό το αντικείμενο. Στη συνέχεια και με αφορμή την ερώτηση της ερευνήτριας: «Γιατί κάποιος σχεδιαστής να φτιάξει έναν λεμονοστυφτη σαν αυτόν» σχολίασαν: «Για να ξεχωρίζει από τους άλλους», «Για να είναι πιο όμορφο», «Για να είναι πιο παιγνιδιάρικο», «Για να σου κεντρίσει το ενδιαφέρον και να θες να το παρατηρήσεις». Στην επόμενη ερώτηση της ερευνήτριας: «Που αλλού θα μπορούσατε να τοποθετήσετε αυτό το αντικείμενο εκτός από την κουζίνα;». Τα παιδιά απάντησαν: «Στο σαλόνι σαν διακοσμητικό», «Θα μπορούσες να το καρφώσεις ανάποδα και να γίνει κρεμάστρα στον τοίχο».

Στη συνέχεια, τα παιδιά παρατήρησαν κεραμικά πιάτα από την Πορτογαλία και την Ισπανία με γεωμετρικά σχέδια και σερβίτσια από ελληνικά χωριάτικα σπίτια, με φυτικά μοτίβα και διακοσμητικά σχέδια όπως κόκορες και πουλιά. Όμως δεν αναγνώρισαν καθόλου τα τοπικά παραδοσιακά οικιακά σκεύη. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να θυμηθούν παραδοσιακά σκεύη που τυχόν είχαν συναντήσει στα χωριά τους, τότε κάποια άρχισαν να τα περιγράφουν. Ένας/μια μαθητής/τρια ανέφερε μια κατσαρόλα, που στο καπάκι της υπήρχαν ζωγραφισμένα λουλούδια. Αμέσως μετά προβλήθηκε στα παιδιά ένα μολ με αφαιρετικές παπαρούνες της φιλανδικής εταιρίας Marimekko και σχολιάστηκε ότι ίσως όλοι αυτοί οι σύγχρονοι σχεδιαστές να έχουν τελικά εμπνευστεί από τους παραδοσιακούς τεχνίτες, διαπίστωση την οποία έδειχναν να επεξεργάζονται τα παιδιά. Αργότερα είδαμε κούπες με γεωμετρικά μοτίβα και κάποιες με τυπώματα αγαπημένων ατόμων ή ζώων, οι οποίες προορίζονταν για δώρα. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες ανέφεραν ότι είχαν μια παρόμοια κούπα με φωτογραφία του εαυτού τους ή με την οικογένεια τους στο σπίτι τους. Στο τέλος της συζήτησης, οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν έχουν παρατηρήσει τα καθημερινά οικιακά σκεύη της οικογενείας τους και οι περισσότεροι/ες δεν ανταποκριθήκαν σε αυτό θετικά.

2.Σχεδιασμός σκευών

Αμέσως μετά τη συζήτηση μοιράστηκε σε κάθε μαθητή/τρια από ένα τρίπτυχο χαρτόνι μικρής διάστασης στο οποίο θα μπορούσαν να σχεδιάσουν τη δική τους συλλογή από οικιακά σκεύη, με όποιο στυλ επιθυμούσαν, αρκεί να δημιουργούσαν με τον σχεδιασμό τους μια ιστορία και μια συνέχεια. Οι σχεδιαστικές προτιμήσεις των παιδιών στα οικιακά σκεύη είχαν ως εξής, με σειρά προτεραιότητας:

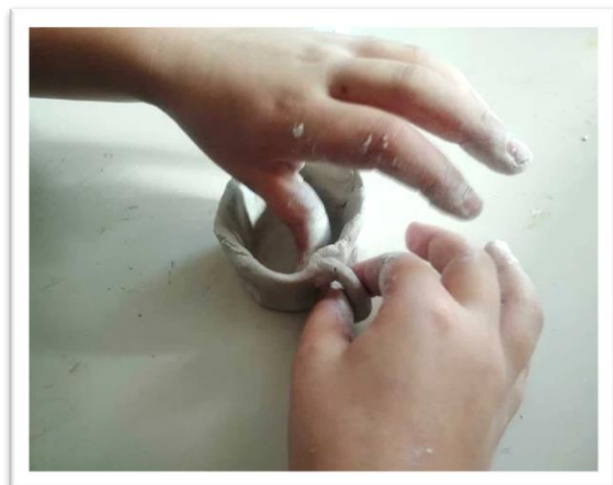
1. Σχέδια με χαρακτήρες - Όλες οι ηλικίες (Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ')
2. Φυτικά μοτίβα - Μικρές και μεσαίες ηλικίες (Β', Γ', Δ')
3. Σχέδια εμπνευσμένα από την παράδοση - Μεσαίες ηλικίες (Γ' & Δ')
4. Γεωμετρικά μοτίβα - Μεγάλες ηλικίες (Ε' & ΣΤ')

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ		
ΕΙΔΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ	ΤΑΞΗ/ΗΛΙΚΙΑ	ΣΧΕΔΙΟ-ΙΔΕΑ
Σχέδια με χαρακτήρες	Όλες οι ηλικίες (Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ')	 <p>Μαθητής/τρια Β' τάξης</p>
Φυτικά μοτίβα	Μικρές και μεσαίες ηλικίες (Β', Γ', Δ')	 <p>Μαθητής/τρια Β' τάξης</p>
Σχέδια εμπνευσμένα από την παράδοση	Μεσαίες ηλικίες (Γ' & Δ')	 <p>Μαθητής/τρια Δ' τάξης</p>
Γεωμετρικά μοτίβα	Μεγάλες ηλικίες (Ε' & ΣΤ')	 <p>Μαθητής/τρια Ε' τάξης</p>

Πίνακας 6: Οι κάρτες των παιδιών ταξινομημένες ως προς το είδος σχεδίου, την ηλικία και ένα αντιπροσωπευτικό σχέδιο τους

3. Κατασκευή των οικιακών σκευών από πηλό

Η ερευνήτρια συναποφάσισε με τους/τις μαθητές/τριες να κατασκευάσουν από πηλό τα σκεύη τα οποία είχαν ήδη σχεδιάσει. Τα παιδιά επεξεργάστηκαν το υλικό τους και μετά από δοκιμές και πειραματισμούς, αλλά και αποτυχημένες προσπάθειες έφτιαξαν τουλάχιστον από 2 έως 6 αντικείμενα ο/η καθένας/μια (Εικόνα 56).



Εικόνα 56: Κατασκευή σκευών με πηλό-ζωγραφική

4. Ζωγραφική των οικιακών σκευών

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες καλέστηκαν να ζωγραφίσουν τα πήλινα σκεύη τους σύμφωνα με τα σχέδια τα οποία είχαν αποτυπώσει αρχικά στις κάρτες τους ή να ακολουθήσουν έναν άλλο συνδυασμό χρωμάτων αν πίστευαν ότι ήθελαν να αλλάξουν την αρχική ιδέα (Εικόνα 57).



Εικόνα 57: Ζωγραφική στα πήλινα σκεύη

5.Εξώφυλλο συσκευασίας

Ωστόσο τα παιδιά είχαν ήδη φέρει στο εργαστήριο από ένα κουτί για να αποθηκεύσουν και να μεταφέρουν τα πήλινα σκευή στο σπίτι τους. Τα κουτιά αυτά θα μπορούσαν να έχουν μια σύνδεση με τα αντικείμενα τα οποία θα φύλασσαν μέσα και γι' αυτό το λόγο οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να ζωγραφίσουν το εξώφυλλο του κουτιού τους. Στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να δώσουν έναν τίτλο ή ένα όνομα στα σερβίτσια τους.



Εικόνα 58: Τα οικιακά πήλινα σκευή, η συσκευασία και η κάρτα ιδεών, μαθητής/τρια Β' τάξης «Το χρωματιστό σερβίτσιο»



Εικόνα 59: Τα οικιακά πήλινα σκευή, η συσκευασία και η κάρτα ιδεών, μαθητής/τρια Γ'τάξης «Η γάτα»

6.Φωτογράφιση των αντικειμένων στο δασάκι

Η ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά να φωτογραφίσουν τα «σκευή» τους σε έναν χώρο του σχολείου και τα παιδιά επέλεξαν το δασάκι. Αφού περιηγήθηκαν στο φυσικό περιβάλλον, οι μαθητές/τριες διάλεξαν την τοποθεσία όπου θα έκαναν τη φωτογράφιση και έστησαν τη σύνθεση τους. Στη συνέχεια προσπάθησαν να την καδράρουν με το πιο κατάλληλο τρόπο και να τη φωτογραφίσουν (Εικόνα 60).



Εικόνα 60: Οι φωτογράφιση των σκευών στο δασάκι

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά εντόπισαν τα ιδιαίτερα στοιχεία του σύγχρονου και παραδοσιακού σχεδιασμού στα οικιακά σκεύη.
- Θυμήθηκαν τα οικιακά σκεύη της οικογένειάς τους και άλλα.
- Έκαναν συγκρίσεις στα διαφορετικά ύφη σχεδιασμού (design).
- Μέσα από τον διάλογο αναθεώρησαν συμβάσεις για τον σχεδιασμό (design) των αντικειμένων.
- Οραματίστηκαν τα δικά τους σκεύη.
- Αναπαρέστησαν και σχεδίασαν μια σειρά σκευών με φαντασία.
- Αφηγήθηκαν τη σχεδιαστική ιστορία μιας σειράς αντικειμένων.
- Χρησιμοποίησαν τη σχεδιαστική σκέψη για να αναπτύξουν μια στρατηγική στην κατασκευή τους.
- Πειραματίστηκαν με την απτικότητα του πηλού και εφάρμοσαν τεχνονγνωσίες.
- Επαλήθευσαν τεχνικές και πήραν αποφάσεις.
- Πήραν πρωτοβουλίες για τις επιλογές τους.
- Προσαρμόστηκαν στα δεδομένα της κατασκευής και τροποποίησαν το έργο τους.
- Οραματίστηκαν και αφηγήθηκαν την ολοκληρωμένη σειρά των προϊόντων τους.
- Συνέθεσαν μια φωτογραφική εικόνα με το έργο τους.
- Δημιούργησαν ένα αντικείμενο της καθημερινής ζωής.
- Προσομοίωσαν τους επαγγελματίες σχεδιαστές και δημιουργούς.

2.4.4. Ένα αισθητηριακό πόμολο

Τα παιδιά εισάγονται στον βιομηχανικό σχεδιασμό των αντικειμένων. Στόχοι του σχεδίου εργασίας είναι να αντιληφθούν τη σημαντικότητα των απλών καθημερινών χρηστικών αντικείμενων και την επιρροή τους στη ζωή των ατόμων. Οι μαθητές/τριες μέσα σε ένα αισθητηριακό παιχνίδι θυμούνται και εμπνέονται από τα αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, δημιουργώντας ευφάνταστες ιδέες χειρολαβών και προχωρώντας σε μια ολοκληρωμένη αφηγηματική σχεδιαστική λύση.

Υλικά: Πηλός, χρώματα, χαρτόνια

Μέθοδοι τι σειρά που ακολουθήθηκαν: Αισθητηριακό παιχνίδι, συζήτηση, εργαστηριακή εφαρμογή, πίνακας ιδεών (concept board)

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών

Διάρκεια Εφαρμογής: 2 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική εργασία

Έννοιες/Αναφορές: Βιομηχανικός σχεδιασμός, σχεδιαστική σκέψη, νοηματοδότηση αντικειμένων, αισθητηριακός σχεδιασμός, αφηγηματικός σχεδιασμός, σωματοποιημένη αντίληψη, αισθητική της καθημερινότητας

Αναφορά σε αρχιτέκτονες: Juhani Pallasmaa

Τα αισθητηριακά πόμολα του Juhani Pallasmaa

Ο Pallasmaa έχει παράδοση στον σχεδιασμό χειρολαβών, ενώ ο ίδιος αναφέρει «(...) το βάρος μου έρχεται αντιμέτωπο με τη μάζα της πόρτας του καθεδρικού ναού και το χέρι μου πιάνει το πόμολο καθώς εισέρχομαι στο σκοτεινό κενό» (Pallasmaa, 1996, σ. 40). «Το χερούλι της πόρτας είναι η χειραψία του κτιρίου, η οποία μπορεί να είναι φιλόξενη και εγκάρδια, απαγορευτική και επιθετική» (Pallasmaa, 2022, σελ.97). Ο Mackeith (2011, σ. 115) περιγράφοντας το έργο του Pallasmaa αναφέρει «Το χερούλι της πόρτας έχει για τον αρχιτέκτονα τη σημασία ενός φυλακτού, αποτελεί μια πρωταρχική λεπτομέρεια η οποία πρέπει να μελετηθεί από έναν καλό σχεδιαστή ή κατασκευαστή» και συνεχίζει «Κάτοικοι και επισκέπτες γοητεύονται από αυτή την εμπειρία, χάρη στα ίδια τα κατασκευασμένα αντικείμενα, αισθησιακά καμπύλα χερούλια πόρτας και πόμολα ερμαριών που προσφέρονται στο χέρι και τα δάχτυλα» (Mackeith, 2011, σελ.150) (Εικόνα 61)²¹⁶.



Εικόνα 61: Πόμολα σχεδιασμένα από τον Juhanni Pallasmaa

²¹⁶ Φωτογραφία του Rauno Traskelin, στο Δωδεκα Δοκίμια για τον Άνθρωπο, την Τεχνη και την Αρχιτεκτονική 1980-2018. Pallasmaa, J. (2020).

Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Πολυαισθητηριακό παιχνίδι

Τα παιδιά μαζεύτηκαν σε κύκλο και ξεκίνησε ένα παιχνίδι, όπου άκουγαν διαφορετικούς ήχους και απαντούσαν στις εξής ερωτήσεις. Παρακάτω καταγράφονται κάποιες από τις ερωτοαπαντήσεις:

Ερώτηση ερευνήτριας	Απαντήσεις μαθητών/τριών
Πώς μυρίζει η θάλασσα;	Γρανίτα, αλάτι, καράβι, παραλία, άμμος, πετρέλαιο
Τι σχήμα έχει η θάλασσα;	Στρογγυλό, μισοφέγγαρο
Πώς μυρίζει το δάσος;	Λιακάδα, φύση, σοκολάτα, λεβάντα, άνοιξη, ελευθερία
Με πιο μουσικό όργανο παρομοιάζετε τους ήχους του δάσους;	Ντέφι, φλογέρα, φλάουτο, αυλό, πιάνο, αρμόνιο
Τι γλώσσα μιλάνε τα πουλιά;	Τιτιβίστικα, ελληνικά, γαλλικά, αγγλικά, κορεάτικα, ιαπωνικά

Πίνακας 7: Οι ερωτοαπαντήσεις στο αισθητηριακό παιχνίδι

Τα παιδιά, μετακινήθηκαν από το ηχητικό ερέθισμα, στο οσφρητικό, το οπτικό, το κιναισθητικό και το γλωσσολογικό. Συνέχισαν να σχολιάζουν, βλέποντας εικόνες με υλικά όπως, ξύλο, μέταλλο, βαμβάκι και ερμήνευσαν τη γεύση και την αφή τους. Στη συνέχεια η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να απαντήσουν σε έναν γρίφο: Να σκεφτούν ποιο είναι αυτό το αντικείμενο το οποίο επεξεργάζονται καθημερινά με την αφή, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο αντικείμενο το πιάνουν και πολλά άλλα άτομα την ίδια ημέρα στον ίδιο χώρο. Τα παιδιά μέσα από τη μέθοδο της μαιευτικής του Σωκράτη, απάντησαν ότι πρόκειται για το πόμολο.

2. Κατασκευή πόμολου

Η ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά να δουλέψουν πάνω σε ένα πόμολο το οποίο θα κατασκεύαζαν με πηλό και θα έπρεπε να έχει φυσικές διαστάσεις. Κατά τη διαδικασία της κατασκευής, πλάθοντας το, τα παιδιά δοκίμαζαν αν χωράει στο χέρι τους και αν είναι το σωστό μέγεθος για να πιάνεται και να χρησιμοποιείται με άνεση (Εικόνα 62).

3. Χρωματισμός και σχεδιασμός πόμολου και πόρτας

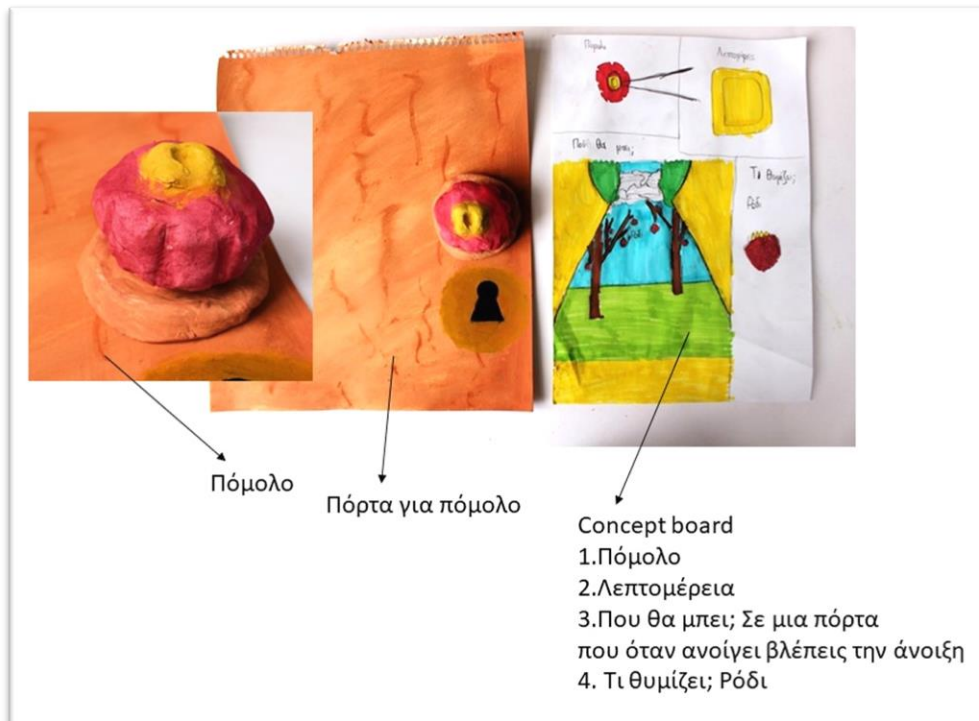
Στην επόμενη συνάντηση τα παιδιά χρωμάτισαν τα έργα τους, σύμφωνα με τις ιδέες τους. Ταυτόχρονα ζωγράρισαν και μια πόρτα από χαρτόνι, η οποία ήταν σχεδιασμένη γι' αυτό το συγκεκριμένο πόμολο.



Εικόνα 62: Κατασκευή πόμολων από πηλό

4. Πίνακας αφήγησης (Story board)

Η ερευνήτρια πρότεινε στα παιδιά να σχεδιάσουν ένα πίνακα αφήγησης (concept board) ο οποίος να περιέχει: Το σχέδιο του πόμολου, κάποιες λεπτομέρειες εάν υπήρχαν, από που προέρχεται η ιδέα τους και που βρίσκεται η πόρτα για την οποία προορίζεται αυτό το πόμολο (Εικόνα 63).



Εικόνα 63: Story Board για την ιδέα με το πόμολο

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΠΟΜΟΛΟ

ΠΟΡΤΑ

ΙΔΕΟΓΡΑΦΗΜΑ

Α. Ιδέες απο φυτικά μοτίβα



Μαθητής/τρια Δ' τάξης



Πόρτα με πόμολο στον «εθνικό κήπο»



Ιδέα από «φύλλα»

Β. Ιδέες από υπαρκτά ή φανταστικά ζώα

Μαθητής/τρια Β' τάξης



Πόμολο σε αμάξι



Ιδέα από ένα λαγό.

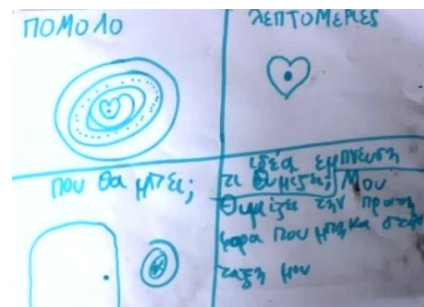
Γ. Ιδέες απο σύμβολα



Μαθητής/τρια Β' τάξης



Πόρτα με πόμολο



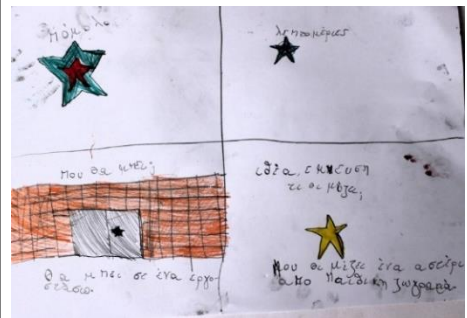
«Η πρώτη φορά που μπήκα στην τάξη μου»



Μαθητής/τρια Γ' τάξης



Πόρτα με πόμολο σε «εργοστάσιο»



«Μου θυμίζει ένα αστέρι από παιδική ζωγραφιά»

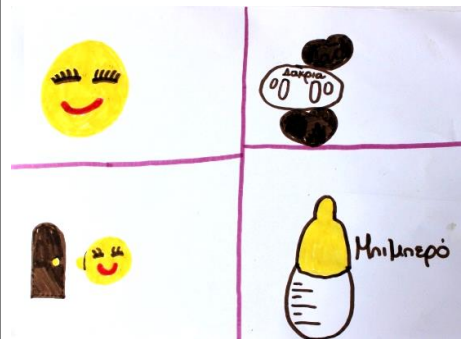
Δ. Ιδέες από αντικείμενα



Μαθητής/τρια Ε' τάξης



Πόρτα με πόμολο



Ιδέα από «μπιμπερό» με «δάκρυα»

Ε. Ιδέες από αρχιτεκτονική



Μαθητής/τρια Β' τάξης





Πόρτα για είσοδο σε «σύννεφα»



«Μου θυμίζει το παλάτι του Μπακινγχαμ»

ΣΤ. Άλλες ιδέες

<p>Μαθητής/τριας Β' τάξης</p> 	 <p>Πόρτα με πόμολο σε «ένα παλιό σπίτι»</p>	 <p>Ιδέα από «noodles»</p>
---	---	---

Πίνακας 8: Αποτελέσματα των μαθητών/τριών ως προς τη μορφή του πόμολου, τον σχεδιασμό της πόρτας, την τοποθεσία της πόρτας και την έμπνευση της ιδέας

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν αισθητηριακά.
- Διέκριναν και ερμήνευσαν με τον δικό τους τρόπο τις ιδιότητες των ερεθισμάτων.
- Συνειδητοποίησαν την ιδιαιτερότητά ενός βιομηχανικού αντικειμένου με κοινωνική χρήση.
- Ενεργοποίησαν τις εμπειρίες τους.
- Οραματίστηκαν τα δικά τους πόμολα.
- Κατασκεύασαν το δικό τους πόμολο.
- Πήραν κατασκευαστικές πρωτοβουλίες.
- Πειραματίστηκαν με το υλικό.
- Εφάρμοσαν τεχνογνωσίες.
- Πήραν πρωτοβουλίες για τις επιλογές τους.
- Χρησιμοποίησαν τη σχεδιαστική σκέψη με ελευθερία και ανοικτότητα.
- Φαντάστηκαν τη διάδραση του πόμολου στον χώρο.
- Σχεδίασαν ένα εικονικό περιβάλλον για το πόμολο.
- Συσχέτισαν το πόμολο με τον τόπο.
- Εμπνεύστηκαν από τις εμπειρίες τους.
- Ερμήνευσαν την έμπνευσή τους.
- Αφηγήθηκαν μέσα από story boards την ιστορία του πόμολου.

- Δημιούργησαν ένα αντικείμενο της καθημερινής ζωής.
- Προσομοίωσαν το έργο ενός σχεδιαστή.

2.5. ΠΕΜΠΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΟΔΑΣ

2.5.1. Εικονική μόδα από χαρτί

Οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν χάρτινα βιώσιμα υφάσματα και κατασκευάζουν εικονικά ενδύματα. Με αφορμή τον τρόπο που συνδέει η Yagoi Kusama τον σχεδιασμό ενδύματος με τα περιβάλλοντα των εγκαταστάσεων, τα παιδιά παρατηρούν την αμφίδρομη σχέση της τέχνης με τη μόδα και το περιβάλλον. Σκοπός αυτού του έργου είναι οι μαθητές/τριες να συνδέσουν της αισθητική της μόδας με την καθημερινή τους ζωή, επιπλέον να σχεδιάσουν χωρίς στερεότυπα και με βάση το σώμα.

Υλικά: Χαρτόνια, διαφάνειες, ακρυλικά χρώματα, σφουγγάρια, συρραπτικά, συνδετήρες, χαρτοταινίες, φωτογραφική κάμερα

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, εργαστηριακή εφαρμογή, συζήτηση, προσχέδια, εργαστηριακή εφαρμογή, παρουσίαση και φωτογράφιση

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών

Διάρκεια Εφαρμογής: 3 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ομαδική εργασία των δύο ατόμων, ατομική εργασία

Έννοιες/Αναφορές: Σχεδιασμός προϊόντος ένδυσης, σχεδιασμός υφάσματος, τέχνη και μόδα, ένδυμα και σώμα, πολυμορφικό προϊόν ένδυσης, βιώσιμη μόδα, αισθητική της καθημερινότητας

Αναφορά σε αρχιτέκτονες: Yagoi Kusama

Αναφορά στη Yagoi Kusama

Η Yagoi Kusama είναι μια σύγχρονη πολυσιχιδής Γαπωνέζα καλλιτέχνη η οποία καταφέρνει να συνδέει τον χώρο της γλυπτικής, τη ζωγραφική, τη μόδα, την performance με τη βιντεοτέχνη και την εγκατάσταση στον χώρο. Η Kusama προβάλλει τον εαυτό της ως μέρος του έργου, εφαρμόζοντας τα σχέδια του χώρου στα ενδύματα, τα οποία η ίδια φοράει και μεταμορφώνεται μαζί με αυτά σε κομμάτι της εγκατάστασης (Εικόνα 64)²¹⁷. Ένα ακόμη στοιχείο της δουλειάς της το οποίο ενδιαφέρει αυτό το σχέδιο εργασίας, είναι η επανάληψη των μοτίβων το οποίο είναι βασικό χαρακτηριστικό του έργου της, προσεγγίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον σχεδιασμό υφάσματος και του τυπώματος ως τεχνικής²¹⁸.



Εικόνα 64: Η Yagoi Kusama στη βιτρίνα της μπουτίκ Luis Vuitton στα εγκαίνια της δικής της συλλογής ενδυμάτων

²¹⁷ Πηγή: <https://www.dazeddigital.com/fashion/article/35567/1/louis-vuitton-art-collaborations-yayoi-kusama-richard-prince-cindy-sherman>

²¹⁸ Yagoi Kusama, <https://www.britannica.com/biography/Yayoi-Kusama>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1.Γνωριμία με τη Yagoi Kusama

Τα παιδιά είδαν το έργο της Kusama (την Εικόνα 64) αλλά δυσκολεύτηκαν αρκετά στο να συνδέσουν την καλλιτέχνη με το έργο της. Έγινε μια συζήτηση για τον ρόλο του/της καλλιτέχνη/ιδας και αν τελικά υπάρχουν διακριτά όρια στα είδη της τέχνης ή αν μπορεί κάποιο δημιουργικό άτομο να μετακινείται με ελευθερία ανάμεσα σε αυτά.

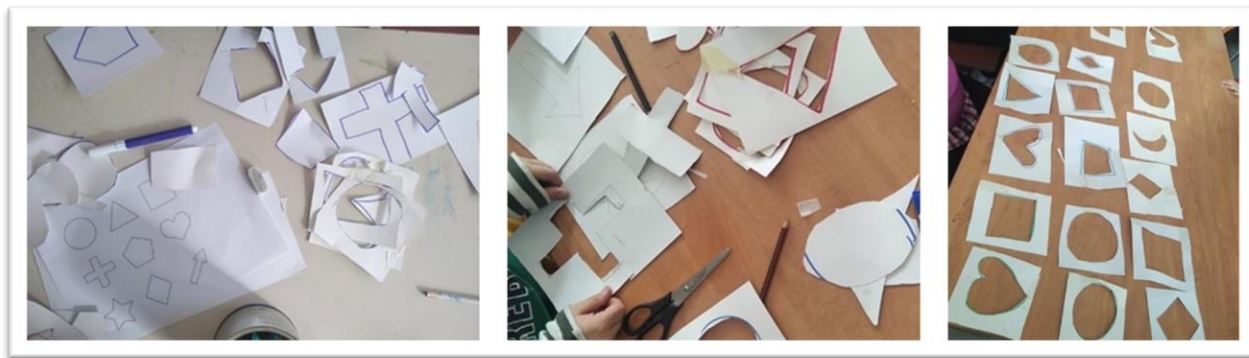
2.Εισαγωγή άσκησης

Η ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να κατασκευάσουν τα δικά τους εικονικά ρούχα. Τα παιδιά ενθουσιάζονται, ενώ τους εξηγείται ο τρόπος που θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο. Η δραστηριότητα είχε δύο μέρη:

1. Τον σχεδιασμό του εικονικού υφάσματος
2. Την κατασκευή του εικονικού ενδύματος

3.Δημιουργία διάτρητου πρότυπου (stencil)

Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας, δημιουργήθηκαν χειροποίητα διάτρητα πρότυπα (stencil) με τα οποία στη συνέχεια τα παιδιά τύπωσαν πάνω σε χαρτιά. Στην αρχή δόθηκαν μικρά κομμάτια χαρτόνι κι ένα φύλλο εργασίας με απλοποιημένα γεωμετρικά σχέδια. Οι μαθητές/τριες επέλεξαν κάποια από αυτά τα σχέδια και τα σχεδίασαν στα μικρά χαρτόνια. Σε κάθε χαρτόνι θα πρέπει να έχουν από ένα σχήμα τόσο μεγάλο όσο περίπου η παλάμη τους. Οπότε έπρεπε να σκεφτούν την κλίμακα στην οποία θα τα μεγέθυναν ώστε να τα αντιλαμβάνονται σαν αυτοτελή σχέδια τα οποία δημιουργούν ένα μοτίβο στην επανάληψη τους. Στη συνέχεια έκοψαν το κάθε σχήμα, δημιουργώντας μια εσωτερική οπή στο κάθε χαρτόνι. Επανέλαβαν τη διαδικασία τόσες φορές ώστε να έχουν μια ποικιλία από σχήματα (Εικόνα 65).



Εικόνα 65: Δημιουργία διάτρητων προτύπων (stencil)

4.Τυπώματα με stencil και δημιουργία μοτίβων στα εικονικά υφάσματα

Τα παιδιά επέλεξαν από την αποθήκη του εργαστηρίου χρωματιστά χαρτόνια και διαφάνειες για τα τυπώματα. Η ερευνήτρια με τη μέθοδο της επίδειξης έδειξε στα παιδιά πώς θα τυπώσουν πάνω στα χαρτόνια, με σφουγγαράκια και ρευστό χρώμα. Τα παιδιά μοιράστηκαν μόνα τους σε ομάδες από δύο έως τέσσερα άτομα και διάλεξαν τα stencil που τους άρεσαν. Έκαναν συνδυασμούς για τον σχηματισμό των μοτίβων και υπολόγισαν τον χώρο. Διάλεξαν χρώμα για κάθε τύπωμα και χρώμα χαρτονιού. Οι

μαθητές/τριες ολοκλήρωσαν τα τυπώματα σε μεγάλα χαρτόνια αλλά και σε διαφάνειες, διαπιστώνοντας τις διαφορές του τυπώματος στις δυο διαφορετικές επιφάνειες (Εικόνα 66).



Εικόνα 66: Τυπώματα με stencil

5.Ανατροφοδότηση του project. Συζήτηση πάνω στη σύγχρονη και βιώσιμη μόδα

Στη δεύτερη συνάντηση, έγινε μια σύντομη παρουσίαση για τη σύγχρονη μόδα και το δημιουργικό, πολυμορφικό ένδυμα. Οι μαθητές/τριες εντυπωσιάστηκαν και έκαναν ερωτήσεις για τα περίεργα ρούχα που είδαν, έμαθαν για την παραγωγή των υφασμάτων και ανακάλυψαν στοιχεία στα ρούχα τους που δεν γνώριζαν. Τα παιδιά θεώρησαν ότι τα πολυμορφικά ενδύματα έμοιαζαν με ήρωες κινουμένων σχεδίων. Επίσης γνώρισαν τα βιώσιμα υλικά, όπως και την ανακύκλωση αλλά και την τρισδιάστατη εκτύπωση στα ρούχα. Έτσι αναπτύχθηκε μια συζήτηση γύρω από την αιθιορική μόδα.

6. Προσέδια ενδυμάτων

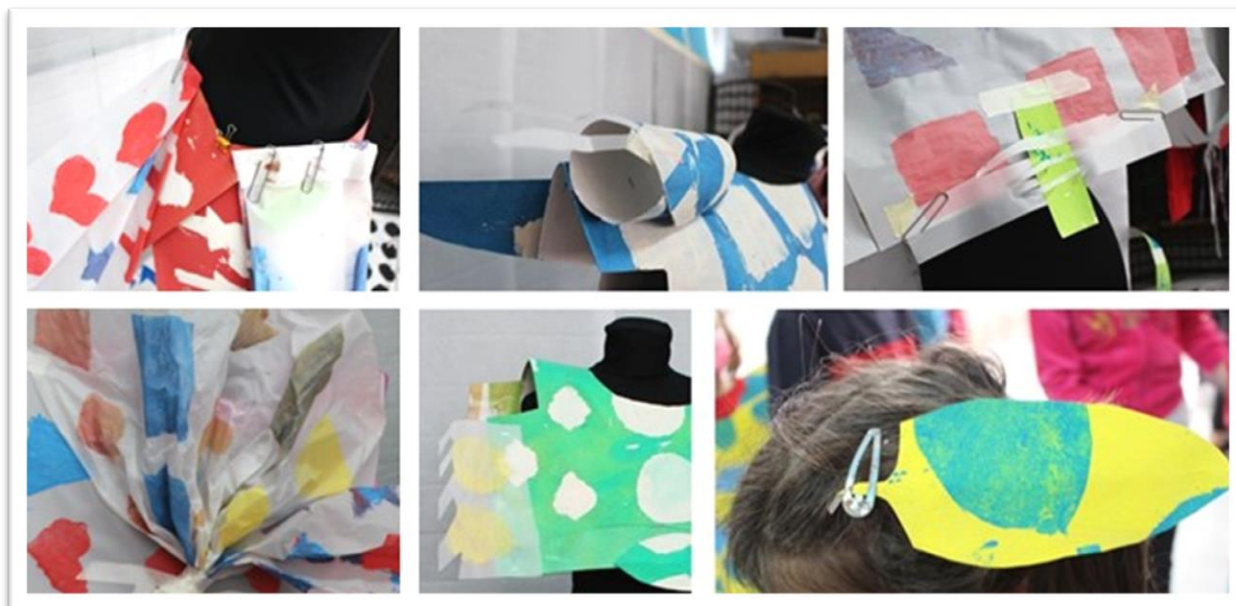
Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να σχεδιάσουν ένα δικό τους φανταστικό ένδυμα σε μορφή σκίτσου, πάνω στο οποίο θα δούλευαν αργότερα την κατασκευή τους (Εικόνα 67).



Εικόνα 67: Σκίτσα ενδυμάτων

7. Κατασκευή εικονικού ενδύματος σε πραγματικό μέγεθος

Στην επόμενη συνάντηση οι μαθητές/τριες διάλεξαν από δυο τυπωμένα χαρτιά (εικονικά υφάσματα) με τα οποία θα κατασκεύαζαν το ρούχο τους, όπως επίσης συναποφάσισαν την ομάδα τους (2 άτομα). Η ερευνήτρια τους έδειξε πώς θα μπορούσαν να ξεκινήσουν το ένδυμα από μια απλή βάση, και πάνω σε αυτή να κτίσουν το σχέδιο τους. Κάποια παιδιά ακολούθησαν αυτή την οδηγία ενώ κάποια άλλα έκαναν συναρμογή διαφορετικών κομματιών μεταξύ τους. Στη συνέχεια έκοψαν μικρότερα κομμάτια για τα επιμέρους στοιχεία και τα σύνδεσαν με συρραπτικό, συνδετήρες ή κολλητική ταινία στο υπόλοιπο ένδυμα (Εικόνα 68).



Εικόνα 68: Κατασκευή εικονικών ενδυμάτων

8. Στούντιο φωτογράφισης

Η ερευνήτρια έστησε με τα μεγάλα παιδιά έναν χώρο φωτογράφισης, με τα ίδια χαρτιά τα οποία χρησιμοποιηθήκαν στα εικονικά ενδύματα. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες φορούσαν τα αυτοσχέδια ενδύματα επάνω στη κούκλα ραπτικής για να δούνε πόσο καλά στέκονται και έπειτα τα φωτογράφιζαν (Εικόνα 69). Τα παιδιά πειραματίστηκαν με τη φωτογραφική μηχανή, όπως και με τη γωνία λήψης, με το κάδρο αλλά και με την τοποθέτηση της κούκλας. Στη συνέχεια φόρεσαν τα ρούχα και έτσι αποχώρησαν από το σχολείο (Εικόνα 70)



Εικόνα 70: Τα εικονικά ρούχα δοκιμάζονται πάνω στην κούκλα ραπτικής αλλά και από τα ίδια τα παιδιά



Εικόνα 69: Αυτοσχέδιο studio φωτογράφισης

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα

- Τα παιδιά αναθεώρησαν συμβάσεις για τον σχεδιασμό της μόδας.
- Αναγνώρισαν τη σύνδεση των καλών τεχνών και του σχεδιασμού (art & design).
- Έμαθαν για τη βιώσιμη μόδα και τα πολυμορφικά ενδύματα.
- Εφάρμοσαν την τεχνική του τυπώματος με stencil.
- Κωδικοποίησαν τα τυπώματα εφαρμόζοντας τις αναλογίες σύμφωνα με τη μαθηματική σκέψη.
- Συσχέτισαν τα σχέδια των stencil και υπολόγισαν αναλογικά την τοποθέτησή τους στα χαρτόνια.
- Πειραματίστηκαν με την τεχνική του τυπώματος και διαμόρφωσαν τα εικονικά υφάσματα.
- Φαντάστηκαν, αναπαρέστησαν και πρότειναν σχεδιαστικά τα δικά τους ενδύματα.
- Επέλεξαν είδος τυπώματος (εικονικό ύφασμα) και σχεδιασμό ενδύματος.
- Εφηύραν τρόπους σύνδεσης.
- Τροποποίησαν την κατασκευή τους.
- Κατανόησαν τη σωματική διάσταση.
- Σχεδίασαν με βάση το σώμα.
- Αντιλήφθηκαν την αισθητική του ενδύματος σε σχέση με το σώμα.
- Χρησιμοποίησαν τη σχεδιαστική σκέψη για να αναπτύξουν μια στρατηγική στην κατασκευή τους.
- Πήραν πρωτοβουλίες για τις επιλογές τους.
- Πρωτοτύπησαν με ιδιαίτερες επιλογές στις κατασκευές τους.
- Ξεπέρασαν προκαταλήψεις για το καθημερινό ένδυμα.
- Συνεργάστηκαν σε ζευγάρια για την κατασκευή των εικονικών ενδυμάτων.
- Προσομοίωσαν τους επαγγελματίες σχεδιαστές και φωτογράφους.
- Συνέθεσαν και φωτογράφησαν το έργο τους.
- Δημιούργησαν ένα εικονικό ένδυμα της καθημερινής ζωής.

2.5.2. Εικονικά υποδήματα

Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν και δημιουργούν εικονικά υποδήματα. Στόχος του σχεδίου εργασίας είναι οι μαθητές/τριες να ερευνήσουν τον σχεδιασμό μόδας και να τον προσαρμόσουν λειτουργικά τις λύσεις στις πραγματικές διαστάσεις τους σώματος με ευφάνταστες λύσεις από ανακυκλώσιμα υλικά.

Υλικά: Χαρτόνια, χρωματιστά χαρτιά, ανακυκλώσιμα υλικά

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Συζήτηση, εργαστηριακή εφαρμογή

Τόπος εργασίας: Εργαστήριο εικαστικών

Διάρκεια Εφαρμογής: 1 συνάντηση (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομική

Έννοιες/Αναφορές: Σχεδιασμός προϊόντος ένδυσης, αφηγηματικός σχεδιασμός, κατασκευαστική-σχεδιαστική σκέψη, ανατομία σώματος, σχεδιασμός μόδας, τέχνη και μόδα, αισθητική της καθημερινότητας

Αναφορά σε σχεδιαστές μόδας: Κώστας Μαραγκάκης

Αναφορά στα υποδήματα του Κώστα Μαραγκάκη

Τα αντισυμβατικά υποδήματα αποτελούν πάντα ένα ενδιαφέρον θέμα για τους σχεδιαστές υψηλής ραπτικής, καθώς σε αυτά ενσωματώνουν τον παράξενο χαρακτήρα, τις μοναδικές δεξιότητες και τη ζωηρή φαντασία τους. Στην περίπτωση του Έλληνα καλλιτέχνη Κώστα Μαγκαράκη, κάθε παπούτσι αφηγείται μια διαφορετική ιστορία. Τα σχέδια αποτελούνται από παράξενα ζώα, μέχρι μικρές πόλεις και σουρεαλιστικούς κόσμους (Randal). Συχνά βρίσκει αρχέτυπα σε παλιά παιδικά βιβλία και παιχνίδια. Τον ελκύουν τα πράγματα που ξυπνούν αναμνήσεις από την παιδική ηλικία. Ο Κώστας Μαγκαράκης, είναι γνωστός για τη «γλυπτική» εργασία που κάνει στη μόδα υποδημάτων. Η δουλειά του κινείται μέσα σε έναν φανταστικό κόσμο, είναι ένας συνδυασμός γροτέσκων εικόνων, σύγχρονου συμβολισμού, μυθολογίας και επιστήμης (Εικόνα 71)²¹⁹.



Εικόνα 71: Υποδήματα του Κώστα Μαραγκάκη

²¹⁹ Πηγή: <https://www.designswan.com/archives/shoe-sculptures-from-otherworld-by-costa-magarakis.html>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Συζήτηση πάνω στα υποδήματα

Στα παιδιά παρουσιάστηκαν υποδήματα με ιδιαίτερο σχεδιασμό από τον κόσμο της μόδας. Σχολίασαν, το πόσο εντυπωσιακά φαίνονται, όπως επίσης αναρωτήθηκαν ποιος μπορεί να τα φοράει και σε ποια περίσταση. Τα παιδιά συμπέραναν ότι η υπόδηση όπως και η ένδυση, δεν είναι ανάγκη να ακολουθεί συμβατικούς κανόνες.

2. Κατασκευή υποδημάτων

Η ερευνήτρια προέτρεψε τα παιδιά να δουλέψουν τα εικονικά υποδήματα, χωρίς περιορισμούς αλλά με φαντασία. Αυτή τη φορά η ομάδα καταπιάστηκε απ' ευθείας με την κατασκευαστική υλοποίηση και όχι μέσω κάποιου προσχέδιου. Το βασικό υλικό ήταν το χαρτί και τα ανακυκλώσιμα υλικά. Η ερευνήτρια έδειξε στα παιδιά πώς θα μπορούσαν να κατασκευάσουν ένα παπούτσι, ξεκινώντας από τους πάτους σαν βάση και πάνω σε αυτό να χτίσουν το υπόλοιπο μέρος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά κατασκεύασαν υποδήματα εμπνευσμένα κυρίως από:

1. Την εικαστική τέχνη.
2. Τα πραγματικά υποδήματα.
3. Από κάποιο μικρό παιδί της οικογένειας.
4. Από τα αρχαιοελληνικά υποδήματα.
5. Από τα χόμπι τους.
6. Από τεχνολογίες-καινοτομίες.
- 7.

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

A. Υποδήματα με εικαστικές παρεμβάσεις

Μαθητής/τρια Γ' τάξης



Μαθητής/τρια Ε' τάξης

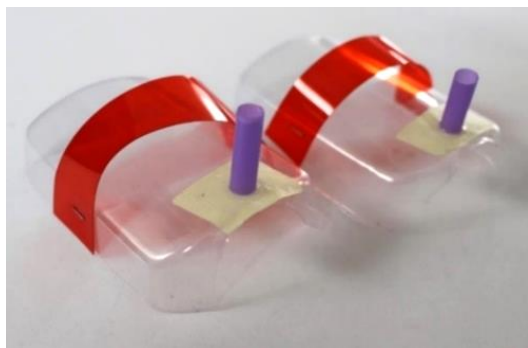


B. Υποδήματα με ρεαλιστική απόδοση



Μαθητής/τρια ΣΤ' τάξης

Γ. Βρεφικά υποδήματα



Μαθητής/τρια Ε'τάξης



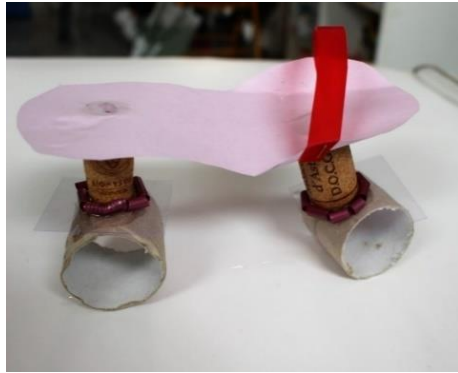
Μαθητής/τρια Δ' τάξης

Δ. Σπορ ενδύματα



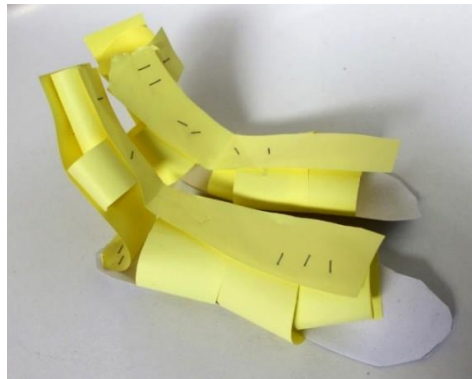
Μαθητής/τρια Δ' τάξης (αναφέρεται στο μπαλέτο)





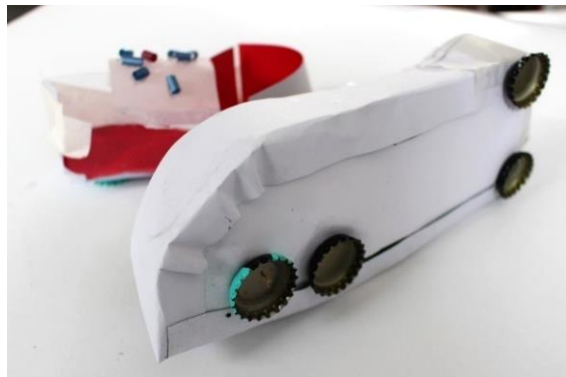
Μαθητής/τρια Β΄ τάξης (αναφέρεται στα rollers)

Ε. Ενδύματα εμπνευσμένα από την αρχαιοελληνική υπόδηση



Μαθητής/τρια Γ΄ τάξης

ΣΤ. Ενδύματα με καινοτομίες



Μαθητής/τρια Ε΄ τάξης - «Έχουν καπάκια για να ακούγονται»

Πίνακας 9: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ταξινομημένα ανάλογα με το ύφος κάποια από τα υποδήματα που κατασκεύασαν τα παιδιά

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα

- Τα παιδιά γνώρισαν τον σύγχρονο δημιουργικό σχεδιασμό υποδημάτων.
- Ανακάλυψαν ότι ο σχεδιασμός μόδας μπορεί να είναι και αφηγηματικός.
- Ξεπέρασαν προκαταλήψεις για τον σχεδιασμό της μόδας.
- Δημιούργησαν με φαντασία τα εικονικά υποδήματα.
- Αυτοσχεδίασαν.
- Χρησιμοποίησαν τα ανακυκλώσιμα υλικά με φαντασία.
- Εφηύραν τρόπους κατασκευής.
- Τροποποίησαν την κατασκευή τους.
- Κατανόησαν τη σωματική διάσταση.
- Πήραν πρωτοβουλίες για τις επιλογές τους.
- Πήραν αποφάσεις για το έργο τους.
- Πρωτοτύπησαν με ιδιαίτερες επιλογές στις κατασκευές τους.
- Προσομοίωσαν τους επαγγελματίες σχεδιαστές.
- Δημιούργησαν ένα εικονικό υπόδημα της καθημερινής ζωής.

2.6. ΕΚΤΟΣ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ – ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ (PHOTOSTORIES)

2.6.1. Τα σημαντικά αντικείμενα

Τα παιδιά φωτογραφίζουν αντικείμενα που θεωρούν σημαντικά και στη συνέχεια σχολιάζουν τις φωτογραφίες τους αποκαλύπτοντας προσωπικές ιστορίες. Στόχοι του έργου είναι οι μαθητές/τριες να ανακαλύψουν την ουσιαστική και βαθύτερη σχέση τους με τον υλικό πολιτισμό, όπως και να γνωρίσουν πτυχές των συμμαθητών/τριών τους, ακούγοντας με ενσυναίσθηση και κατανοώντας τις προσωπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του/της κάθε ενός/μιας μέσα από την αφήγηση των ιστοριών τους.





Υλικά: Φωτογραφική κάμερα, χαρτί, μαρκαδόροι
Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Ενημέρωση γονέων (για τη φωτογράφιση και την αποστολή των αρχείων), φωτογράφιση, ομαδικό παιχνίδι, παρουσίαση-αφήγηση
Τόπος εργασίας: Κατοικία και εργαστήριο εικαστικών
Διάρκεια Εφαρμογής: 2 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)
Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομικό και συλλογικό αφηγηματικό σχήμα
Έννοιες/Αναφορές: Φωτογραφική αφήγηση, θεραπευτική αφήγηση, πολυτροπική αφήγηση, βιογραφική έρευνα
Αναφορά σε μεθόδους: Photostories




Δράση και συλλογή δεδομένων

1. Συλλογή φωτογραφιών

Τα παιδιά καλέστηκαν να φωτογραφίσουν τρία αντικείμενα από το χώρο τους, τα οποία ήταν σημαντικά για εκείνα. Τα αντικείμενα θα μπορούσαν να είναι οτιδήποτε. Αφού φωτογράφισαν μόνα τους τα αντικείμενα, οι γονείς των παιδιών έστειλαν τις φωτογραφίες στην ερευνήτρια.

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ		
Αριθμός αντικειμένων που βρέθηκαν	Είδος αντικειμένου	Ενδεικτική φωτογραφία
8	Βιβλία (παραμύθι, περιοδικό, ιστορία, μύθοι)	

6	Μουσικά όργανα (κιθάρα, πιάνο, βιολί)	
6	Λούτρινα αρκουδάκια	
6	Αντικείμενα οικείας (καναπές, τζάκι, πάπλωμα, κούπες)	
6	Οπτικοακουστικά (τηλεόραση, tablet, παιχνίδι)	

<p>4</p>	<p>Σπορ (ρακέτα τένις, μπάλα, πατίνι, μετάλλια)</p>	
<p>3</p>	<p>Χόμπι καλλιτεχνικών (καβαλέτο, χρώματα)</p>	
<p>25</p>	<p>Διακοσμητικά αντικείμενα (υδρόγειος, κορνίζα, φωτιστικά, γλάστρα, αποξηραμένα, ρολόι, κα)</p>	

Πίνακας 10: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε κάποια από τα αγαπημένα αντικείμενα των παιδιών τα οποία ταξινομούνται σε σχέση με το είδος τους, την ποσότητα και μια ενδεικτική φωτογραφία από το κάθε αντικείμενο μαθητή/τριας

2.Επιλογή σημαντικής φωτογραφίας

Η ερευνήτρια είδεν με τον/την κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά τις φωτογραφίες τους και αφού συζήτησαν επέλεξαν αυτή που ήταν πιο σημαντική για εκείνους/ες.

3.Επεξήγηση «σημαντικότητας»

Στην επόμενη συνάντηση, τα παιδιά βρήκαν στους πάγκους εργασίας τη φωτογραφία του έργου τους και από κάτω υπήρχαν δύο ερωτήσεις που έπρεπε να απαντήσουν:

1. Τι είναι αυτό το αντικείμενο;
2. Γιατί είναι σημαντικό για εσένα;

Τα παιδιά αφού απάντησαν και στις δύο ερωτήσεις, τις κάλυψαν με χαρτοταινία έτσι ώστε να μη φαίνονται.

4.Η τοποθέτηση των συμμαθητών στις φωτογραφίες

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες θα έπρεπε να κινούνται προς τα δεξιά και να σχολιάζουν γραπτώς τις φωτογραφίες των συμμαθητών/τριών τους, πάνω στην ερώτηση: «Γιατί πιστεύεις ότι είναι σημαντικό αυτό το αντικείμενο για τον/την συμμαθητή/τρια σου;» Οι τοποθετήσεις ήταν τόσο πολλές που τα παιδιά αναγκάστηκαν να προσθέσουν και άλλα χαρτιά από κάτω. Όταν οι μαθητές/τριες τελείωσαν με τα σχόλια τους στις φωτογραφίες των άλλων, τότε αποκαλύφθηκαν οι απαντήσεις των ιδιοκτητών/τριών των αντικειμένων. Οι μαθητές/τριες πέρασαν γύρω από τις φωτογραφίες για να δουν αν τελικά είχαν βρει τον λόγο που τα αντικείμενα αυτά ήταν σημαντικά για τους/τις ιδιοκτήτες/τριές τους (Εικόνα 72).



Εικόνα 72: Τα παιδιά σχολιάζουν τις φωτογραφίες των συμμαθητών/τριών τους

5.Η προσωπική αφήγηση

Στο τέλος οι μαθητές/τριες σχολίασαν προφορικά τον λόγο που το δικό τους αντικείμενο ήταν σημαντικό για εκείνους/ες και οι συμμαθητές/τριές τους τοποθετήθηκαν επάνω στις σκέψεις τους.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά διερευνούν και αναδεικνύουν τις συναισθηματικές σχέσεις τους με τα αντικείμενα.
- Οπτικοποιούν και περιγράφουν τις εμπειρίες τους φωτογραφίζοντας.
- Αφηγούνται για τα αγαπημένα τους αντικείμενα.
- Θυμούνται και ανακαλούν ιστορίες και γεγονότα.
- Ερμηνεύουν τη σχέση τους με την υλικότητα.
- Αφηγούνται αυτοβιογραφικά.
- Ανακαλύπτουν τη βιογραφικότητά τους.
- Αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα.
- Εντοπίζουν και εξηγούν τα συναισθήματα τους.
- Μελετούν τον εαυτό τους και τις εμπειρίες τους μέσα από τα σχεσιακά δίκτυα που αναπτύσσονται με τον υλικό πολιτισμό.
- Συνδέουν τη γλώσσα με την εικόνα και την αφήγηση.
- Μαθαίνουν να ακούν τους άλλους.
- Ανακαλύπτουν τα συναισθήματα των άλλων.
- Βελτιώνουν ή αναπτύσσουν συναισθηματικές σχέσεις με την ομάδα.
- Παρουσιάζουν και μοιράζονται τις επιλογές τους με την υπόλοιπη ομάδα.
- Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, παρατηρώντας τις επιλογές, τις ανάγκες και τις ιστορίες των συμμαθητών/τριών.
- Διαμορφώνουν ένα παιγνιώδες κλίμα στη διαδικασία σχολιασμού των αντικειμένων.

2.6.2. Τα θραύσματα

Τα παιδιά φωτογραφίζουν ένα αγαπημένο τους αντικείμενο, το οποίο έχει υποστεί φθορές και το παρουσιάζουν στην ομάδα. Οι φωτογραφίες σχολιάζονται από τα παιδιά, αποκαλύπτοντας ιστορίες. Στόχος του έργου είναι οι μαθητές/τριες να ανακαλύψουν ότι στα φθαρμένα αγαπημένα τους αντικείμενα, κρύβονται ιστορίες, συναισθήματα και εμπειρίες. Βαθύτερος στόχος είναι να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν την έννοια της «ατέλειας» στην καθημερινή πραγματικότητα και στον εαυτό τους. Τα παιδιά παρεμβαίνουν στη φωτογραφία τους με έναν τρόπο θεραπευτικό.

Υλικά: Φωτογραφική κάμερα, χαρτί, χρώματα

Μέθοδοι με τη σειρά που ακολουθήθηκαν: Ενημέρωση γονέων (για τη φωτογράφιση και την αποστολή των αρχείων), φωτογράφιση, παρουσίαση, κολάζ-χρώμα

Τόπος εργασίας: Κατοικία και εργαστήριο εικαστικών

Διάρκεια Εφαρμογής: 2 συναντήσεις (1,5 ώρα η κάθε μια)

Δομή της ομάδας για την εφαρμογή: Ατομικό και συλλογικό σχήμα

Έννοιες/Αναφορές: Φωτογραφική αφήγηση, θεραπευτική αφήγηση, πολυτροπική αφήγηση, βιογραφική έρευνα

Αναφορά σε πρακτικές: Η ιαπωνική τεχνική Κιντσούγκι

Η ιαπωνική τεχνική Κιντσούγκι. Η θεραπεία μέσα από τα θραύσματα

Το Κιντσούγκι έχει σαγηνευτική επίδραση στον θεατή, καθώς τραβάει το βλέμμα ακριβώς στα σημεία που το αντικείμενο είχε σπάσει. Παράλληλα, οι Ιάπωνες θεωρούν ότι οι ουλές δεν πρέπει να αποκρύπτονται γιατί είναι μέρος της ιστορίας μας, αποδεικνύοντας πως αυτή η ρωγμή δεν είναι το τέλος, παρά μονάχα άλλο ένα βήμα σε ένα μεγάλο ταξίδι που συνεχίζεται. Η εικόνα ενός αντικειμένου, γεμάτου με λεπτές χρυσές φλέβες που αφηγούνται την ιστορία του, η οποία μπορεί να μην είναι τέλεια αλλά γεμάτη νόημα και πολύτιμη, έχει κάτι το βαθιά ανθρώπινο και παρηγορητικό και έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με τον σημερινό απαστράπτοντα τελειομανή στυλιζαρισμένο κόσμο όπου κάθε ψεγάδι οφείλει να απαλείφεται (Lohndorf, 2020, σ. 20). Όμως το Κιντσούγκι και είναι κάτι περισσότερο από ένα χειροτέχνημα (Εικόνα 73)²²⁰ είναι μια ποιητική μεταφορά για τα δεινά των ανθρώπων όταν βιώνουν μια επώδυνη κρίση ή μία απώλεια και μετά προσπαθούν ξεκινήσουν από την αρχή τη ζωή τους. Μια ζωή που χάρη στη μετουσίωση του πόνου μπορεί να είναι πιο πλήρης από τη ζωή που έχασαν. Γι' αυτό είναι τόσο συγκινητική η εικόνα του ανασκευασμένου θραύσματος, επειδή ένα χειροτέχνημα μοιάζει να εκπληρώνει ένα αρχέγονο όνειρο των ανθρώπων. Να ωριμάζουν και να δυναμώνουν μέσα από τις πληγές και τις ήττες τους και να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και αγάπη για τον εαυτό τους, τους άλλους και τη ζωή (Lohndorf, 2020, σ. 18-19).



Εικόνα 73: Η τεχνική του Κιζούγκι

²²⁰ Πηγή: <https://www.bbc.com/travel/article/20210107-kintsugi-japans-ancient-art-of-embracing-imperfection>

Δράση και συλλογή δεδομένων

1.Συλλογή φωτογραφιών

Τα παιδιά καλέστηκαν να φωτογραφίσουν ένα αγαπημένο τους αντικείμενο το οποίο είχε υποστεί φθορά. Οι φωτογραφίες απεστάλησαν από τους γονείς των μαθητών στην ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα που έφεραν τα παιδιά σε σχέση με την επιλογή τους ήταν:

Αριθμός αντικειμένων που βρέθηκαν	Αντικείμενα-θραύσματα
5	Διακοσμητικά
5	Λούτρινα-κουκλάκια
2	Ρούχα ή μέρη από αυτά
2	Κούπες
2	Ρολόι χειρός
1	Μουσικό όργανο
1	Καρέκλα
1	Γόμα
1	Σχολική τσάντα

Πίνακας 11: Τα είδη των αντικείμενων-θραυσμάτων







2.Παρουσίαση φωτογραφιών στην ολομέλεια







Τα παιδιά παρουσίασαν τις φωτογραφίες τους στην ολομέλεια και αναφέρθηκαν στις εμπειρίες και τα γεγονότα που τα κάνουν να νιώθουν συνδεδεμένα με αυτά τα αντικείμενα.





3.Επέμβαση στο αντικείμενο μέσα από την εικόνα του

Στη συνέχεια δόθηκαν στα παιδιά φωτοτυπίες των φωτογραφιών τους, στις οποίες μπορούσαν να επέμβουν χρωματικά ή να δημιουργήσουν με αυτές collage.

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΤΑΞΗ	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΦΘΟΡΑΣ	ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
Γ' τάξη		<p>Παλιο φόρεμα, το οποίο δεν επιτρέπεται να φοράει πλέον</p>	
Δ' τάξη		<p>Κομμάτι που κράτησε από μπλούζα με φθορές</p>	
Β' τάξη		<p>Κούκλα με σπασμένο χέρι</p>	

<p>Δ' τάξη</p>		<p>Μωρουδίστικο πανάκι</p>	
<p>Δ' τάξη</p>		<p>Σπασμένο διακοσμητικό</p>	
<p>Β' τάξη</p>		<p>Σπασμένες διακοσμητικές πασχαλιές</p>	

<p>ΣΤ' τάξη</p>		<p>Σπασμένη και κολλημένη κούπα</p>	
<p>Δ' τάξη</p>		<p>Σπασμένη κιθάρα</p>	

Πίνακας 12: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ταξινομημένα τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών ως προς την ηλικία, την φωτογραφία που έφεραν, την περιγραφή τους φθοράς που υπέστησαν τα αντικείμενα και την παρέμβαση που έγινε στις εικόνες των αντικειμένων

Ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με την πυραμίδα του Bloom, ως προς το γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

- Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα τραύματα στα αντικείμενα τους.
- Συνειδητοποιούν τη σημασία που μπορεί να έχουν τα φθαρμένα αντικείμενα.
- Αναδεικνύουν τις συναισθηματικές σχέσεις τους με τα φθαρμένα αντικείμενα.
- Ανακαλούν ιστορίες και εμπειρίες με τα φθαρμένα αντικείμενα.
- Αφηγούνται ιστορίες για τα φθαρμένα τους αντικείμενα.
- Ερμηνεύουν και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της φθαρτότητας.
- Ανακαλύπτουν τη συναισθηματική τους σύνδεση με τη φθαρτότητα.
- Αφηγούνται αυτοβιογραφικά.

- Ανακαλύπτουν τη βιογραφικότητά τους.
- Οπτικοποιούν και αναπαριστούν τις επιλογές τους μέσα από τη φωτογραφία.
- Συνδέουν τη γλώσσα με την εικόνα και την αφήγηση.
- Εντοπίζουν και εξηγούν τα συναισθήματα τους.
- Μελετούν τον εαυτό τους και τις εμπειρίες τους, μέσα από τα σχεσιακά δίκτυα που αναπτύσσονται με τον υλικό πολιτισμό.
- Παρουσιάζουν και μοιράζονται τις επιλογές τους με την υπόλοιπη ομάδα.
- Παρατηρούν και μελετούν τα «θραύσματα» των άλλων.
- Κάνουν συσχετίσεις με τα «θραύσματα» των άλλων.
- Καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, ακούγοντας τις ιστορίες των άλλων.
- Θεραπεύουν τα αντικείμενα τους αναπαριστώντας αυτά σε ένα φανταστικό κόσμο ή διάσταση.
- Φαντάζονται και δημιουργούν το θεραπευτικό τους όραμα.
- Δημιουργούν μια θεραπευτική εικόνα.
- Αποδέχονται και εκτιμούν τις ατέλειες μέσα από την προσωπική τους ζωή.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα στο μαθησιακό ύφος της Έρευνας-Δράσης

Στον Πίνακα 12, βλέπουμε τη μαθησιακή μέθοδο που πρωταγωνίστησε σε κάθε πειραματικό σχέδιο εργασίας (project). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθησιακοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ήταν: Η παιγνιώδης μάθηση και η αισθητηριακή μάθηση, ακολουθεί η σχεδιαστική μάθηση, στη συνέχεια ο αφηγηματικός και συμμετοχικός σχεδιασμός και μετά η αειφορική μάθηση (Σχήμα 2).

ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΥΦΟΣ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ							
ΑΞΟΝΑΣ	PROJECT	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΥΦΟΣ					
		ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΟ	ΑΕΙΦΟΡΙΚΟ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ	ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ	ΠΑΙΓΝΙΩΔΕΣ	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
1 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ In situ εγκαταστάσεις στον χώρο του σχολείου	Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου	*	*	*		*	*
	Ο κήπος του Matisse στη σχολική βιβλιοθήκη	*		*		*	*
	Παρεμβαίνοντας στις επιφάνειες σχολείου με χιούμορ	*		*		*	*
	Η καλύβα στο δασάκι	*	*	*	*	*	*
2 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Αισθητηριακή χαρτογράφηση	Πολυαισθητηριακή χαρτογράφηση του σχολείου	*		*	*	*	
	Χώρο-Φωτογραφικές αφηγήσεις στο σχολείο	*	*	*	*	*	*
	Ψυχογεωγραφικοί χάρτες της πόλης και νέα σηματοδότηση	*		*	*	*	*
3 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου	*			*	*	*

	Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο	*	*		*	*	*
4 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Το αντικείμενο και ο σχεδιασμός του	Το κουτί των αισθήσεων	*		*	*	*	*
	Επανασχεδιάζοντας τα σχολικά καθίσματα	*	*	*	*	*	*
	Τα οικιακά σκεύη αφηγούνται	*	*		*	*	*
	Ένα αισθητηριακό πόμολο	*			*	*	*
5 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Σχεδιασμός μόδας	Εικονική μόδα από χαρτί	*	*	*		*	*
	Εικονικά ενδύματα	*	*			*	*
6 ^{ος} ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ Photo-stories	Τα σημαντικά αντικείμενα	*		*	*	*	
	Τα θραύσματα	*		*	*	*	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		17	8	12	12	17	14

Πίνακας 13: Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε σε κάθε διακριτή θεματική τη διδακτική-παιδαγωγική μέθοδο και το ύφος που ακολουθήθηκε, ως βασικό χαρακτηριστικό της δραστηριότητας

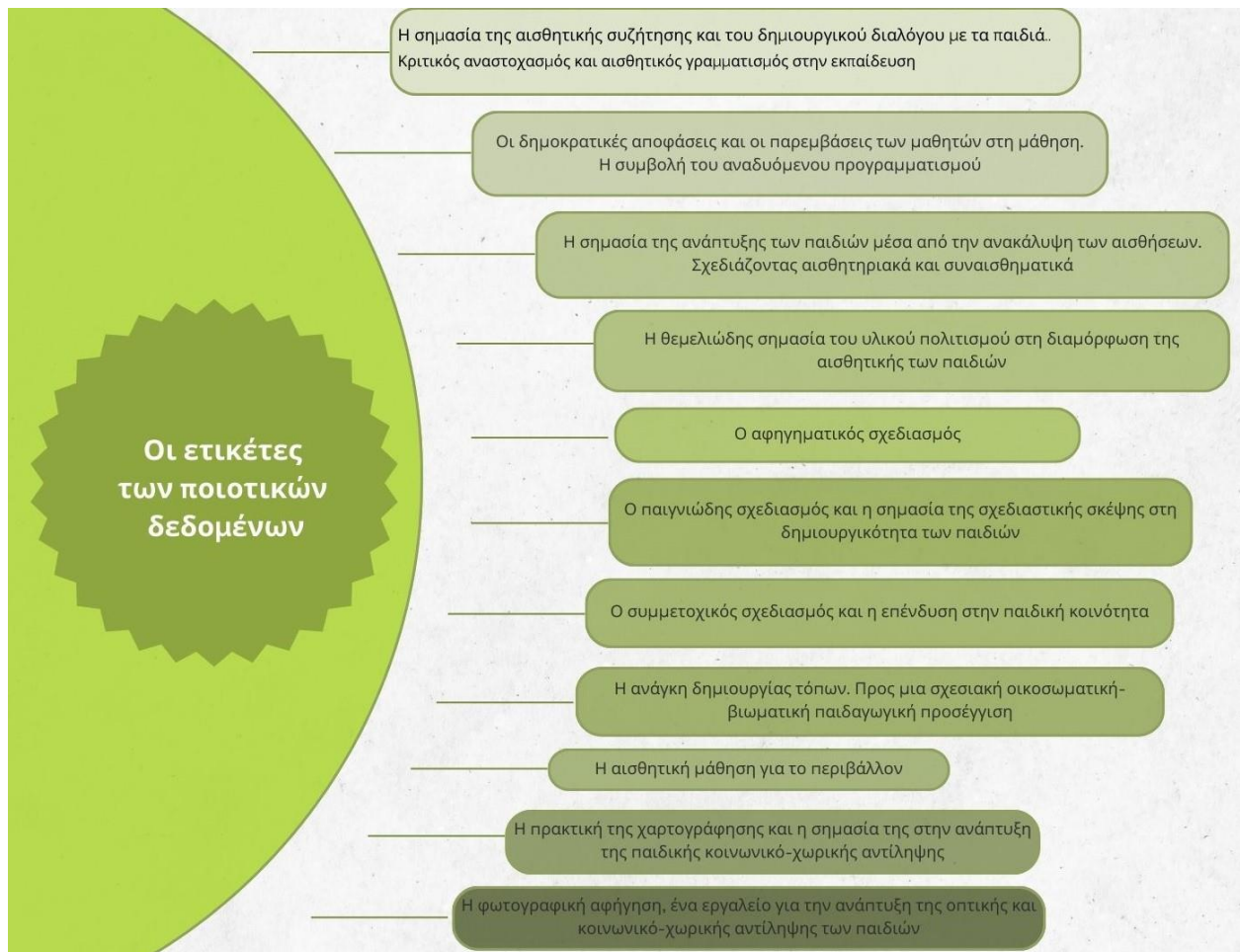
Μαθησιακό ύφος σχεδίων εργασίας



Σχήμα 2: Στο παραπάνω σχήμα παρατηρούμε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται το κάθε μαθησιακό ύφος στην έρευνα

Οι ετικέτες της Θεματικής Ανάλυσης

Ο Γιώργος Τσιώλης (2014, σ. 33) αναφέρει η παραγωγή των δεδομένων στην έρευνα δράσης, δεν διαχωρίζεται με στεγανό τρόπο από την ανάλυσή τους, αφού και οι δυο αυτές διαδικασίες διαπλέκονται τροφοδοτώντας η μία την άλλη. Έτσι, σε αυτή την έρευνα κατά τη διάρκεια της παραγωγής και της συλλογής των δεδομένων, στοιχειοθετήθηκαν οι πρώτες αναλύσεις από τα ημερολόγια αναστοχασμού και τη συμμετοχική παρατήρηση και ακολούθησε η ταξινόμηση μετά την ομαδοποίηση των ετικετών, οι οποίες σχηματίστηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Οι ετικέτες μετά τη θεματική ανάλυση

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ. ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ένα από τα βασικά κενά τα οποία έχει εντοπίσει η έρευνα στην καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο αντικείμενο των εικαστικών, είναι η αδυναμία κριτικής σκέψης και αναστοχασμού της τέχνης και κατά συνέπεια, η έλλειψη οπτικού γραμματισμού. Σύμφωνα με τον Ηλία Ματσαγγούρα (2003) η κριτική διδασκαλία εξασφαλίζει στους μαθητές τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής μέσα σε ένα πνεύμα πειραματισμού. Στην κριτική διδασκαλία ο/η μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να απελευθερωθεί από την καθοδήγηση του διδάσκοντα και να ξεφύγει από την απλή πληροφόρηση, επιδιώκοντας την ανακάλυψη και την οικοδόμηση γνώσης σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης εμπειρίας.

Σε αυτή τη μελέτη θα ασχοληθούμε με την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό στη μαθησιακή διαδικασία. Στην κριτική σκέψη περιλαμβάνεται η ανάλυση και η αξιολόγηση των ιδεών με συστηματικό και λογικό τρόπο, ενώ στον κριτικό αναστοχασμό ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει από την αντανάκλαση αυτής της εμπειρίας (Dewey, 1933). Για την κοινωνική αναδόμηση του σχολείου ο Dewey θεωρεί βασικό υπόβαθρο, τη μέθοδο της κριτικής διερεύνησης και της στοχαστικής σκέψης²²¹. Ο Dewey (1961)²²² ορίζει τη σκέψη, ως μια διαδικασία έρευνας, εξέτασης και διερεύνησης των πραγμάτων και την κοινότητα ως μια ομάδα παρόμοια σκεπτόμενων διαφορετικών ατόμων, που συνευρίσκονται γύρω από ένα κοινό ζήτημα για κάποιο χρονικό διάστημα.

«Μετατρέψτε την τάξη σε μια κοινότητα έρευνας όπου το κάθε παιδί θα ακούει με σεβασμό το άλλο, θα χτίζει τις ιδέες του επάνω στις ιδέες του άλλου, θα προκαλεί το ένα το άλλο να δώσει επιχειρήματα για τις απόψεις του, που διαφορετικά θα ήταν ανυπόστατες, ώστε να συνάγουν συμπεράσματα από όσα ειπώθηκαν και να προσδιορίσουν τις παραδοχές του άλλου» (Dewey, 1961)²²³.

Ταυτόχρονα ο Perkins (1994, σ. 36-47) μας εισάγει στην ανακλαστική σκέψη, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν να συμμετέχουν προσωπικά στην ανάγνωση της τέχνης και να βρουν αυτόν τον τρόπο σκέψης που θα είναι ταυτόχρονα και μια αισθητική εμπειρία. Τα παιδιά σε αυτή την εκπαιδευτική έρευνα και μέσα από τη διαδικασία των σχεδίων εργασίας μαθαίνουν καταρχήν να βλέπουν και να παρατηρούν (Perkins, 1994) στη συνέχεια να περιγράφουν, δημιουργώντας το δικό τους αισθητικό λεξιλόγιο και τέλος να ερμηνεύουν και να κρίνουν αναστοχαστικά τις εμπειρίες τους. Ταυτόχρονα, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού έγκειται στην προσπάθεια να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες, που προκαλούν στους/στις μαθητές/τριες προβληματισμούς και γενικά κινητοποιούν τον πνευματικό τους

²²¹ Αναφέρεται στην Τριαντάρη-Μάρα, 2012, σ. 43.

²²² Αναφέρεται στον Lipman, 1992.

²²³ Ό.π. σ. 20.

κόσμο (Χρυσάφιδης, 2000, σ. 67-71) για τον σχηματισμό ενός δημιουργικού πολίτη με κριτικό αναστοχασμό σε μια πολυεθνική και πολύπολιτισμική κοινωνία.

1.1.1. Ανακαλύπτοντας τον κόσμο συζητώντας με χιούμορ και έμπνευση

Σε αυτή την έρευνα, οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν τον σχεδιασμό (design) με έναν παιγνιώδη τρόπο, γνωρίζοντας έργα που εξάπτουν τη φαντασία τους και προκαλώντας τους συνειρμούς. Τα παιδιά σχολίασαν το έργο «Notre Dame du Haut» του αρχιτέκτονα Le Corbusier, ως: «Μανιτάρι», «Κάποιος που φοράει καπέλο», «Παγόδα» και «Σπίτι των Στρούμφς». Η γνωριμία με την αρχιτεκτονική, την τέχνη και τον σχεδιασμό (design) για τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ανάγκη να γίνει με έναν τρόπο προσιτό και παιγνιώδη, δηλαδή έτσι όπως αυτά τα έργα μοιάζουν πραγματικά στον κόσμο των παιδιών και όχι με απόμακρες θεωρίες. Όταν δίνεται σε ένα παιδί η ευκαιρία να προσεγγίσει ένα θέμα με τρόπο φυσικό και με χιούμορ, τότε σίγουρα του γεννιέται πιο εύκολα η διάθεση για σχολιασμό και κριτική.

Σε συζήτηση που έγινε γύρω από τη φυσική δόμηση, οι μαθητές/τριες μετέφεραν τις εμπειρίες τους από επισκέψεις σε κτήματα ή από εκδρομές τους στη φύση, όπως για παράδειγμα ένας/μία μαθητής/τρια περιέγραψε γλαφυρά τις «φάρμες σκουληκιών» σε ένα κτήμα περμακουλτούρας το οποίο είχε επισκεφτεί, προκαλώντας έκπληξη στα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Τα παιδιά όταν είδαν την κατοικία φυσικής δόμησης (cob-house) στο κτήμα του Νέσσωνα (Εικόνα 37) είπαν ότι μοιάζει με: «Σφηκοφωλιά», «Βίλλα» και «Χελώνα». Αυτή η συζήτηση ήταν διασκεδαστική, καλλιεργώντας στους/στις μαθητές/τριες την οικοφιλοσοφία και διδάσκοντας την αισθητική της φύσης. Σε άλλη συζήτηση, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν το «Juicy Salif» του Philippe Starck (Εικόνα 55) σχολίασαν την μορφή του, ως: «Λεμονοστούφτη», «Διαστημόπλοιο», «Zepplin», «Αερόστατο», «Κατσαβίδι», «Χταπόδι από πηλό». Όταν πάλι οι μαθητές/τριες είδαν καθίσματα σύγχρονων σχεδιαστών, όπως το κάθισμα του Gerrit Rietveld, «Red Blue Chair» (Εικόνα 48) το παρομοίωσαν με: «Σκελετό», περιγράφοντας ουσιαστικά το δομικό στοιχείο το οποίο στηρίζει το κάθισμα. Ενώ το κάθισμα «Wiggle Side Chair» του Frank Gehry (Εικόνα 49) σχολιάστηκε ως: «Μακαρόνι» εξαιτίας της σπειροειδής πλαϊνής του όψης. Ήταν μια δημιουργική συζήτηση, εμποτισμένη με παιδικό χιούμορ και γέλιο, καθώς κατά τη διάρκεια αποκαλύπτονταν τα στοιχεία του σχεδιασμού (design).

Οι συζητήσεις με τα παιδιά είναι πιο αποδοτικές όταν γίνονται με χιούμορ και με παιγνιώδη τρόπο (Goleman, 2011, σ. 41) γι' αυτό το λόγο οι μαθητές/τριες δεν έχαναν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, ενώ όσο περνούσε ο καιρός, γίνονταν όλο και καλύτεροι συνομιλητές. Το γέλιο, όπως και η αγαλλίαση, μοιάζει να βοηθάει τους ανθρώπους να σκέφτονται πιο ανοιχτά και να συναναστρέφονται με μεγαλύτερη ελευθερία, παρατηρώντας σχέσεις και καταστάσεις που διαφορετικά μπορεί να τους είχαν διαφύγει, αναφέρει ο Goleman (2011, σ. 41). Έτσι τα παιδιά-συμμετέχοντες είχαν αυξημένη παρατηρητικότητα και ενεργό ενδιαφέρον καθόλη τη διάρκεια των συζητήσεων της έρευνας. Στις ανοιχτές συζητήσεις που έγιναν όλα τα παιδιά ήθελαν να μιλήσουν, ακόμη και τα πιο κλειστά σε χαρακτήρα ή τα πιο μικρά. Μετά από κάποιες συναντήσεις, κατάλαβαν πως ότι και να σχολιάσουν ήταν αποδεκτό, αφού οι διάλογοι γίνονταν σε ένα ζεστό και χαλαρό κλίμα, όπου όλες οι απόψεις επιτρέπονταν.

Επιπλέον όταν παιδιά άρχισαν να νιώθουν ότι μπορούν να συμμετέχουν με άνεση στις συζητήσεις, τότε φάνηκε να θυμούνται και να επεξεργάζονται περισσότερα στοιχεία από ό,τι πριν. Σχετικά με αυτή τη διαπίστωση, σε μια συζήτηση αναφέρθηκε το γεγονός ότι ενώ καθημερινώς διασχίζουμε τους δρόμους της πόλης, ποτέ δεν σταματάμε να παρατηρήσουμε τι είναι αυτά που βλέπουμε, ενώ τελικά αυτά τα στοιχεία είναι που διαμορφώνουν την καθημερινή μας αισθητική. Τα παιδιά άρχισαν να ανακαλούν εικόνες με λεπτομέρειες από τα οπτικά γεγονότα της πόλης, αποκαλύπτοντας ότι τελικά έχουν αποθηκεύσει στον οπτικό τους εγκέφαλο πολύ περισσότερα δεδομένα από αυτά που αρχικά θυμόντουσαν και με τη μέθοδο της μαιευτικής σιγά-σιγά αποκαλύφθηκαν. Υπάρχει η περίπτωση, ο επιλεκτικός εγκέφαλος (Zeki, 2002) στα παιδιά να επεξεργάζεται λιγότερες πληροφορίες από ότι στους ενήλικες και αυτό είναι λογικό γιατί δεν είναι το ίδιο εξελιγμένος, παρόλα αυτά η αποθήκη των οπτικών πληροφοριών φαίνεται να μην είναι και τόσο μικρή. Τελικά, με παρότρυνση και με βοηθητικές αναφορές σε περιφερειακά στοιχεία από τον/την εκπαιδευτικό, το παιδί μπορεί να ξεκλειδώσει πολύ περισσότερα μνημονικά στοιχεία. Έχει παρατηρηθεί σε μελέτες ότι η αλλαγή των συνθηκών κατά την «ανάσυρση» (η οποία θεωρείται το πιο δύσκολο από τα τρία στάδια της μνήμης για τα παιδιά, αναλύεται στη βιβλιογραφία) είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τα βοηθήσει να θυμηθούν πιο ακριβείς πληροφορίες (Jolley, 2018, σ. 247).

1.1.2. Καταρρίπτοντας τις συμβάσεις και τις πεποιθήσεις μέσα από τη δημιουργική σκέψη και τον κριτικό αναστοχασμό

Μέσα από ανοιχτές συζητήσεις πολλές φορές αποκαλύφθηκαν στερεότυπα που ήταν εντυπωσιακό ότι υπήρχαν σε παιδιά τόσο μικρής ηλικίας, για την ακρίβεια όχι στα πολύ μικρά παιδιά αλλά κυρίως σε αυτά από 9 έως 12 έτη (από την Δ΄ έως τη ΣΤ΄ τάξη). Οι μαθητές/τριες στη συζήτηση για το «Juicy Salif» (Εικόνα 55) δεν πείστηκαν ότι με αυτόν τον λεμονοστύφτη μπορείς να στύψεις ένα λεμόνι, επιπλέον θεωρούσαν τον σχεδιαστή ο οποίος επινόησε αυτό το αντικείμενο «ακραίο» προβάλλοντας έτσι, πιθανά στερεότυπα για το προφίλ του δημιουργικού ατόμου, το οποίο πολλές φορές περιθωριοποιείται από το περιβάλλον του. Ο Torrance (1963) αναφέρει ότι χρειάζεται θάρρος για να είναι ένα άτομο δημιουργικό και να μη θεωρηθεί εκκεντρικό λόγω των πρωτότυπων ιδεών του.

Τα παιδιά μέσα από τον δημιουργικό διάλογο πολλές φορές χρειάστηκε να καταρρίψουν πρώιμες συμβάσεις για την ηλικία τους. Σε ερώτηση της ερευνήτριας: «Πως πιστεύετε ότι θα έπρεπε να είναι σχεδιασμένα τα σήματα μέσα στην πόλη; Θα αλλάζατε κάτι, όπως το σχήμα, το μέγεθος, ή το χρώμα;» η σκέψη των παιδιών κινούνταν μόνο γύρω από τον απαγορευτικό ρόλο των σχημάτων, ενώ ένας/μία μαθητής/τρια της Γ΄ τάξης, είπε ότι «Το χρώμα δεν πρέπει να αλλάξει!». Τα παιδιά έδειχναν να έχουν κατανοήσει τον σχεδιασμό και τον ρόλο των σημάτων, όμως ταυτόχρονα είχαν συμβιβαστεί με τα παγιωμένα αισθητικά δεδομένα του αστικού περιβάλλοντος και δεν μπορούσαν να φανταστούν κάποια εναλλακτική πρόταση σηματοδότησης. Ήταν δύσκολο να αντιληφθούν ότι η σηματοδότηση αποτελεί μια καθημερινή οπτική παρέμβαση, η οποία διαμορφώνει την αισθητική των πόλεων. Ίσως όμως ο λόγος αυτής της αρνητικής διάθεσης για παρέμβαση, ήταν ότι η σηματοδότηση έχει κυρίως απαγορευτικό χαρακτήρα και όχι συμβουλευτικό κι έτσι φαινόταν αδιανόητη στους/στις μαθητές/τριες μια πιθανή αλλαγή. Άλλωστε τα παιδιά στην ελληνικό σχολείο μαθαίνουν καθημερινά να ζουν με απαγορεύσεις και έτσι δεν θα προκαλέσουν εύκολα μια αλλαγή στη ρουτίνα τους.

Παρόμοιοι ενδοιασμοί παρατηρήθηκαν όταν οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν επιθυμούσαν να έχουν σχολικές καρέκλες, όπως αυτές γνωστών σχεδιαστών, στο σχολείο τους. Τα μικρά και τα μεσαία παιδιά απάντησαν θετικά, ενώ τα πιο μεγάλα αυστηρά και με φόβο, αλλά ταυτόχρονα, ρεαλιστικά. Παρατηρήθηκε ότι ενώ τα μικρά παιδιά άφησαν τη φαντασία τους ελεύθερη χωρίς περιορισμούς και αντιμετώπισαν τα καθίσματα σαν παιχνίδια, τα πιο μεγάλα απάντησαν βασιζόμενα σε πραγματικά δεδομένα και με αρνητικό πρόσημο. Τα μεγαλύτερα παιδιά δικαιολόγησαν την άρνηση τους, λέγοντας: «Γιατί αυτά τα καθίσματα φαίνονται πολύ ακριβά», «Θα πηγαίνουμε συνεχεία στο νοσηλευτή» αναφερόμενα κυρίως στην περίπτωση του καθίσματος του Marcel Breuer που δεν έχει πίσω πόδια αλλά σιγμοειδής μορφή στη βάση της (Εικόνα 74)²²⁴. Σε αντίθεση με τα μικρά και μεσαία παιδιά, τα οποία δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν για σχολικό κάθισμα την καρέκλα του Breuer, γιατί όπως είπαν, όταν βαριούνται κάνουν μηχανικές επαναλαμβανόμενες κινήσεις πίσω-μπρος στο κάθισμα, οπότε αυτό το σχήμα τους βόλευε, ενώ οι μεγαλύτεροι/ες μαθητές/τριες εξήγησαν ότι ακριβώς επειδή συνήθως κάνουν «κούνια» την ώρα του μαθήματος, θα πέφτουν πίσω. Από τη μια είναι σημαντικό τα παιδιά μεγαλώνοντας να καταλαβαίνουν την επικινδυνότητα της διάδρασης τους με τα αντικείμενα, από την άλλη είναι εξίσου σημαντικό να μην έχουν τόσες απαγορεύσεις και φραγμούς στην καθημερινή και αισθητική τους ζωή.



Εικόνα 74: Cesca Chair του Marcel Breuer, 1925

Σε άλλη συζήτηση που έγινε πάνω σε εγκατάσταση της Υαγοί Kusama (Εικόνα 64) διαπιστώθηκε η αδυναμία ανάγνωσης του έργου, καθώς η Kusama βρισκόταν μέσα στον χώρο της εγκατάστασης, ντυμένη με ρούχα τα οποία είχε σχεδιάσει μόνη της, στο ίδιο μοτίβο με τον περιβάλλον χώρο. Οι μαθητές/τριες δεν είχαν καταλάβει ότι το άτομο που βρίσκεται μέσα στην εγκατάσταση είναι η δημιουργός της. Η ερευνήτρια προκάλεσε τα παιδιά να παρατηρήσουν τον τρόπο που είναι μακιγιαρισμένη η καλλιτέχνη και το ντύσιμο της σε σχέση με τον διάκοσμο της εγκατάστασης. Παρόλα αυτά τα παιδιά αδυνατούσαν να συνδέσουν τη δημιουργό με το έργο της, ακόμα και αν τα ρούχα της,

²²⁴ Πηγή: <https://www.bauhaus2yourhouse.com/products/marcel-breuer-cesca-chair-upholstered>

όπως ο χώρος είχαν το ίδιο μοτίβο. Τα παιδιά θεωρούσαν ότι πρόκειται απλά για ένα τυχαίο γεγονός. Στη συνέχεια και με μια σειρά ερωτοαπαντήσεων οι οποίες προσέβλεπαν στην ερμηνεία των επιλογών της Kusama, οι μαθητές/τριες βρήκαν τα στοιχεία ταύτισης της δημιουργού σε σχέση με την εγκατάσταση, που είχε διαμορφώσει η ίδια στον χώρο. Συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τον σχεδιασμό ενδύματος ως μια μορφή τέχνης, ενώ φάνηκε ότι έχουν μπει στη διαδικασία διαμόρφωσης αυστηρών κανόνων και πεποιθήσεων για το τι μπορεί να είναι τέχνη, τι κάνει ή έχει δικαίωμα να κάνει ένας/μία καλλιτέχνης, όπως και το αν υπάρχουν όρια ανάμεσα στα είδη της τέχνης.

Σε άλλο σχέδιο εργασίας (project) και κατά τη διάρκεια της συζήτησης σχετικά με φυσική δόμηση (cob house) τα παιδιά έμαθαν ότι μια κατοικία μπορεί να κατασκευαστεί από φυσικά υλικά, όπως πηλό, άχυρο, πλίνθους και άλλα υλικά τα οποία προσφέρονται τοπικά, όπως πέτρες, φύκια, κορμοί δέντρων κ.α. Στη συνέχεια τα παιδιά ρωτήθηκαν, τι υλικά θα χρησιμοποιούσαν αν κατασκεύαζαν μια κατοικία φυσικής δόμησης (cob house) σε ένα νησί. Αναφέρθηκαν υλικά, όπως, ξύλο και λάσπη, αφήνοντας τελευταία την άμμο και χωρίς καμία αναφορά για παράδειγμα στα βότσαλα ή στα κοχύλια. Οι μαθητές/τριες πολλές φορές αγχώνονται να βρουν τη σωστή απάντηση και επαναλαμβάνουν πράγματα που έχουν ακούσει πριν λίγο από τον/την διδάσκων, χωρίς να σκέφτονται σύμφωνα με τον δικό τους τρόπο σκέψης. Η Ξανθάκου (2011, σ. 70) σχολιάζει πάνω σε αυτό ότι στο σχολείο, καλός μαθητής είναι αυτός που καταλαβαίνει γρήγορα ότι του δίδαξαν και επαναλαμβάνει με συνέπεια αυτό που έμαθε, ενώ δεν κινδυνεύει με νέες ιδέες. Σημασία για τα παιδιά έχει μόνο να βρουν τη μια και σωστή απάντηση, γιατί αυτό επιβραβεύεται στην τυπική εκπαίδευση και όχι ο διερευνητικός τρόπος σκέψης. Έτσι, και σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά δεν προσπάθησαν να μεταφερθούν νοερά σε ένα νησί και να θυμηθούν τα φυσικά υλικά του τόπου, αντιθέτως, απάντησαν εντελώς παθητικά. Πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο ότι η εκπαίδευση αγνοεί τη αποκλίνουσα σκέψη, προσανατολίζοντας τους μαθητές σε μια κοινά αποδεκτή απάντηση και λύση (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 70-71). Έτσι, η άνιση καλλιέργεια αυτών των δύο διεργασιών, συγκλίνουσας-αποκλίνουσας σκέψης συντελεί ώστε η μία να υπερλειτουργεί καθώς ατροφεί η άλλη (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 70-71). Στόχος σε αυτή την έρευνα, ήταν οι συζητήσεις να είναι δημιουργικές και να μην ακολουθούν ένα συμβατικό μοτίβο, όπως γίνεται πολλές φορές στο σχολείο. Στη συνέχεια της συζήτησης για τα τοπικά υλικά δόμησης σε ένα νησί, ένας/μία μαθητής/τρια ο/η οποίος/α κατάλαβε ότι θα έπρεπε να ακολουθήσει έναν άλλον πιο δημιουργικό τρόπο σκέψης, είπε ότι θα στέγνωσε το θαλασσινό νερό και θα χρησιμοποιούσε ως υλικό δόμησης το αλάτι. Δημιουργικότητα, αναφέρει ο Schirrmacher (1995, σ. 70-75) «(...) είναι η ικανότητα να βλέπεις τα πράγματα με νέους τρόπους». Εάν θέλουμε τα παιδιά να είναι δημιουργικά, τότε θα πρέπει να ξεκινήσουμε από το διαλεκτικό κομμάτι της επικοινωνίας, όπου το δημιουργικό άτομο διαδραματίζει ενεργητικό ρόλο κατά την πρόσληψη των παραστάσεων και βλέπει τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Παρασκευόπουλος, 1985, σ. 124). Το άτομο τείνει να συλλαμβάνει τα ερεθίσματα με φρέσκια ματιά όταν δεν ασκεί πρόωρη κριτική και δεν αντιλαμβάνεται με προκαθορισμένες στερεότυπες κατηγορίες την πραγματικότητα (Παρασκευόπουλος, 1985, σ. 124).

Ένας από τους λόγους που τα παιδιά έχουν περιορισμένη φαντασία αλλά και πολύ αυστηρά όρια στη σκέψη και τη δημιουργία τους, είναι γιατί δεν έχουν μάθει να σκέπτονται δημιουργικά στο μάθημα των εικαστικών αλλά κυρίως να εκτονώνονται χωρίς κάποια πνευματική προσπάθεια. Αυτό που παρατηρείται έντονα στο γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών και θεωρήθηκε ως κενό σε αυτή την

έρευνα, είναι ότι τα παιδιά διδάσκονται τυποποιημένες μεθόδους και θεματικές στο μάθημα των εικαστικών, καταλήγοντας πολλές φορές να γεμίζουν δισδιάστατες επιφάνειες «βάφοντας» χωρίς να σκέφτονται και να αναστοχάζονται πάνω στο τι κάνουν και γιατί το κάνουν. Η αισθητική αγωγή μέσω των εικαστικών θα έπρεπε να καλλιεργεί τα παιδιά, να «βλέπουν», να «παρατηρούν» και να «ερμηνεύουν». Με λίγα λόγια το γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών οφείλει να καλλιεργήσει τον οπτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών.

«Οι τέχνες στο σχολείο θεωρούνται όλο και περισσότερο, ως εξάσκηση δεξιοτήτων, με σκοπό την ψυχαγωγία και την πνευματική χαλάρωση. Οι τέχνες άλλωστε είναι παραγκωνισμένες γιατί βασίζονται στην αντίληψη και η αντίληψη είναι απαξιωμένη, γιατί θεωρείται ότι δεν περιλαμβάνει σκέψη στη διαδικασία της» (Arnheim, 2007, σελ.21-22).

Το πρόγραμμα ερμηνείας έργων τέχνης Artfull του Project Zero (Tishman & Palmer, 2006) εφαρμόστηκε από την ερευνήτρια, δομώντας μια στρατηγική σκέψης και αναστοχασμού στις συζητήσεις με τα παιδιά. Αυτό που χρειάστηκε για να γίνει «κουλτούρα» η ανάγνωση των έργων τέχνης αλλά και των έργων της καθημερινότητας, ήταν η σταθερή και επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα των συζητήσεων. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι η καλλιέργεια του δημιουργικού διαλόγου, γίνεται γιατί επιδιώκουμε τη διαμόρφωση των παιδιών όχι σε καλλιτέχνες, αλλά σε αισθητικά εγγράμματους πολίτες (Greene, 1981).

Υπήρξαν φορές που τα παιδιά ήθελαν τόσο πολύ να συμμετέχουν και να διευρύνουν στη συζήτηση, που τελικά δεν προλάβαν να κάνουν καμία πρακτική δραστηριότητα στο εργαστήριο. Ο ανοιχτός διάλογος πήρε μια πολύ σοβαρή χροιά κι ενώ στην αρχή τα παιδιά δυσκολεύονταν να αποδεχτούν ότι θα χάσουν χρόνο από τις δραστηριότητες συζητώντας, στην πορεία έδειχναν να μην τα νοιάζει καθόλου, δημιουργώντας ένα κατάλληλο κλίμα για αυθεντικές συζητήσεις. Παρόλα αυτά, μικρό μέρος της ομάδας δεν ένιωθε πολύ άνετα μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά, μερικές φορές ένιωσαν έντονα ενοχλημένα που οι συζητήσεις κρατούσαν τόσο πολύ, θεωρώντας ότι σε ένα εργαστήριο εικαστικών, από ότι είπαν, θα έπρεπε κάποιος/α να κάνει κυρίως πρακτικές δραστηριότητες. Σε αντίθεση με τα μικρά παιδιά, τα οποία ακόμη κι αν δεν συμμετείχαν κάποιες φορές στις συζητήσεις ή κουράζονταν, παρόλα αυτά άκουγαν πάντα με ενδιαφέρον, παρακολουθούσαν και παρατηρούσαν τη δυναμική των μεγαλύτερων παιδιών στον διάλογο, μέσα σε ένα κλίμα επικοινωνιακής μάθησης, με αποτέλεσμα τελικά να συμμετάσχουν όλο και περισσότερο. Όπως και με τα παιδιά στη μέση ηλικία, τα οποία ήταν ανοιχτά σε κάθε είδους διαλεκτική πρόκληση. Συνεπώς, τα μεγάλα παιδιά είχαν ήδη σχηματίσει ένα στερεότυπο μοτίβο για τον τρόπο ενασχόλησης τους με την τέχνη και αυτό είναι φυσικό, αφού εδώ και έξι χρόνια στο εργαστήριο εικαστικών κάνουν μόνο πρακτική εργασία.

Η ανατροπή των μοτίβων τα οποία είχαν εγκαθιδρυθεί στα παιδιά, πολλές φορές χρειάστηκε να γίνει μέσα από κάποια πρακτική επίδειξη από την ερευνήτρια μαζί με τον δημιουργικό διάλογο. Όπως στο σχέδιο εργασίας (project) «Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου». Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν έναν χώρο, ξεκίνησαν να δουλεύουν σχηματίζοντας το τυπικό σπίτι που συνηθίζουν να φτιάχνουν στην ηλικία τους. Το κλασικό στερεοτυπικό μοντέλο της παιδικής κατοικίας με μια στέγη, δύο παράθυρα και

μία πόρτα στη μέση (Εικόνα 75). Παρότι τα παιδιά είχαν δει και συζητήσει πάνω στη σύγχρονη αρχιτεκτονική, όταν ξεκίνησαν να δουλεύουν το δικό τους έργο, επέστρεψαν στην ιδέα του πρότυπου σπιτιού. «Υπάρχει πάντα στο παιδί μια έντονη τάση να χρησιμοποιεί τους απλούστερους τύπους που πρωτοανακάλυψε, παρότι εν τω μεταξύ η γνώση του έχει διευρυνθεί και επεκταθεί σε καινούργια σχήματα» (Eng)²²⁵. Η ερευνήτρια ήθελε να κάνει τα παιδιά για λίγο να ξεχάσουν τι θα έφτιαχναν και να τους δείξει ότι αυτό που θα κατασκεύαζαν, θα μπορούσε να είναι μια απλή μορφή με σχήματα και όγκους, χωρίς να προκαταβάλουν τον σχεδιασμό ή την ταυτότητα του έργου. Γι' αυτόν τον λόγο ξεδίπλωσε το ανάπτυγμα που είχε δημιουργήσει, για να τους δείξει ότι στην πραγματικότητα είναι ένα στενόμακρο χαρτόνι με τρύπες και εγκοπές (Εικόνα 76). Ουσιαστικά αφαίρεσε την ιδιότητα του «κτιρίου» από το χαρτόνι και τους ζήτησε να φανταστούν τι θα σκέφτονταν, αν έβρισκαν αυτό το χαρτόνι στη μέση του δρόμου. Τα παιδιά απάντησαν αμέσως και με απόλυτη σιγουριά ότι πρόκειται για: «Μια πολυκατοικία» ή για «Ένα σπίτι».



Εικόνα 75: Κατασκευάζοντας το «πρότυπο» σπίτι

Εικόνα 76: Το ανάπτυγμα της ερευνήτριας

Οι μαθητές/τριες πολλές φορές νομίζουν ότι η ροή του μαθήματος θα είναι μια επανάληψη του ξεκινήματος του, επαναλαμβάνοντας χωρίς σκέψη τις πρώτες υποθέσεις και προσπαθώντας να απαντήσουν το σωστό και όχι αυτό που πιστεύουν. «Το άγχος του νοησιαρχικού σχολείου οδηγεί σε λάθος ερμηνείες (...) Τα παιδιά έχουν συνηθίσει να σκέφτονται με περιορισμένο τρόπο, με μοντέλα σκέψης που έχουν κιόλας χρησιμοποιηθεί για την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων, καταλήγοντας ότι το σχολείο ευνοεί έναν παθητικό τρόπο μάθησης, με συσσώρευση και ανάκληση στείρων γνώσεων» (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 103). Η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να αναρωτηθούν, αν δεν είχαν ακούσει το θέμα της εργασίας, αν θα πίστευαν και πάλι ότι αυτό το χαρτόνι που βρήκαν αμέριμνοι κάνοντας βόλτα στο δρόμο ήταν μια πολυκατοικία όπως τα ίδια προανέφεραν. Οπότε, η επόμενη υπόθεση για αυτό το χαρτονάκι ήταν ότι είναι «Ένα σκουπίδι». Εδώ η απάντηση μπορεί να μην είναι στερεοτυπική, όμως στερείται του οπτικού γραμματισμού, δηλαδή ο/η μαθητής/τρια αδυνατεί να

²²⁵ Αναφέρεται στην Δουκουμετζίδα, 1996, σ. 87.

περιγράψει αυτό που βλέπει, καθώς δεν ακούστηκε ότι μπορεί να πρόκειται για, ένα χαρτόνι με τρύπες ή απλά για ένα τσαλακωμένο χαρτί. Όταν λείπει η σχολαστική οπτική παρατήρηση (Perkins, 1994) τότε οι μαθητές/τριες περνούν σε τυποποιημένες ερμηνείες, σε έτοιμες φόρμουλες και πολλές φορές σε ανεξέλεγκτα συμπεράσματα, περιορίζοντας τελικά τους ορίζοντες τους στη δημιουργική σκέψη και φαντασία.

Σε αυτό το σημείο, το πρόγραμμα ArtFull του Project Zero (Tishman & Palmer, 2006) μπορεί να μας διαφωτίσει για τον τρόπο που μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά στη δημιουργία ενός μηχανισμού σκέψης και ερμηνείας των γεγονότων. Η πρώτη ερώτηση που γίνεται στα παιδιά όταν βλέπουν ένα έργο τέχνης ή ένα αντικείμενο σχεδιασμού (design) είναι να περιγράψουν «τι βλέπουν» καταγράφοντας τη ρεαλιστική πραγματικότητα. Ενώ στις επόμενες δύο ερωτήσεις «να υποθέσουν» για το τι μπορεί να συμβαίνει και «να αναρωτηθούν» τελικά τι μπορεί να είναι αυτό που βλέπουν. Έτσι ο/η μαθητής/τρια ακολουθεί μια σειρά σκέψεων για να φτάσει στο συμπέρασμα και δεν ξεκινάει από το συμπέρασμα χωρίς να έχει παρατηρήσει, υποθέσει, ερμηνεύσει και συμπεράνει. Δομώντας με αυτόν τον τρόπο τον οπτικό γραμματισμό, τον κριτικό αναστοχασμό, τη γλωσσική ερμηνεία και την έκφραση.

Τα παιδιά στο ίδιο σχέδιο εργασίας (project) παρατηρώντας στη συνέχεια τη διδάσκουσα να κόβει και να σχηματίζει οπές στο χαρτόνι, σκεπτόμενη δυνατά αν είναι μικρό το κάθε άνοιγμα ή αν ταιριάζει σε αυτό ή το άλλο σημείο, αν πρέπει να διπλωθεί ή όχι, άρχισαν να δοκιμάζουν και να πειραματίζονται πάνω σε ένα νέο μοτίβο σκέψης και δημιουργικότητας. Παρατηρούμε πως η λεκτική διατύπωση βοηθάει και καθοδηγεί τα παιδιά στην κατανόηση των νέων σχημάτων. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να μαθαίνουμε, αναφέρει η Stacey (2020, σ. 238) είναι να «(...) παρατηρούμε τους άλλους την ώρα που δουλεύουν και να κουβεντιάζουμε μαζί τους για αυτά που κάνουν, αλλά και γιατί τα κάνουν όπως θα κάνουν». Πολλές φορές, πέρα από την αστοχία του τυπικού προγράμματος σπουδών, του περιορισμένου χρόνου εργασίας, της μη διάθεσης εργαστηριακού χώρου και πολλών άλλων προβλημάτων του ελληνικού σχολείου, πρέπει απλά να μένουμε δίπλα στα παιδιά και να τους μιλάμε γι' αυτά που σκεφτόμαστε. Οι εικαστικοί γνωρίζουν ότι στα παιδιά αρέσει να τους κοιτούν όταν σχεδιάζουν, ζωγραφίζουν ή κατασκευάζουν, ενώ αυτό που λείπει πολλές φορές είναι ο διάλογος και η επικοινωνία. Αυτό συμβαίνει γιατί, η γλώσσα είναι ένα σημαντικό στοιχείο της επικοινωνίας και της γνωστικής ανάπτυξης, το οποίο λειτουργεί και αναπτύσσεται μαζί με τη συναισθηματική, την ψυχολογική και την κοινωνική ανάπτυξη. Δυστυχώς στο μάθημα των εικαστικών όπως έχει ήδη διαμορφωθεί, η γλωσσολογική ερμηνεία και ο κριτικός αναστοχασμός δεν καλλιεργούνται. Έτσι, μόλις τα παιδιά αναπτύξουν την κοινωνικοποίηση τους μέσω της γλώσσας, θα προτιμήσουν μια δραστηριότητα που θα τους φέρνει πιο κοντά σε άλλα άτομα, το οποίο είναι και το επιθυμητό για την ηλικία τους. «Το παιδί στα δώδεκα του ανακαλύπτει και άλλες δραστηριότητες που το ικανοποιούν, παύει να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη ζωγραφική, ενώ η εικόνα δίνει τη θέση της στη λέξη και τη δράση, σε νέες δηλαδή μορφές αυτοέκφρασης» (Κακίση-Παναγοπούλου, 2006, σ. 20). Όταν η θεωρία συνδεθεί με την πρακτική και ταυτόχρονα με την εσωτερική ανάγκη κάθε μαθητή/τριας να επικοινωνεί τον εσωτερικό εαυτό του/της και να εκφράζει της απόψεις του/της στην ομάδα, τότε η αισθητική παιδεία θα αποκτήσει διαφορετική αξία στη δια βίου μάθηση και στην αισθητικοποίηση της ζωής των ατόμων.

1.1.3. Η αισθητικότητα της αυθεντικής συζήτησης. Σχεδιάζοντας μαθησιακά περιβάλλοντα αναστοχασμού

Η Maxine Greene (1981) υποστηρίζει ότι όταν τα παιδιά αποκτούν αισθητικό γραμματισμό, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποφύγουν την υιοθέτηση στερεότυπων (Greene, 1981). Η σημασία της αισθητικής συζήτησης, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει από «φάρμες σκουληκιών» έως σημαντικά αρχιτεκτονικά έργα και πασίγνωστους σχεδιαστές επίπλων, όταν γίνεται σε ένα χαλαρό και παιγνιώδες περιβάλλον, κάνει τα παιδιά να θέλουν να συζητούν ασταμάτητα, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο την κριτική σκέψη, την ερμηνεία και την αισθητική διαπραγμάτευση. Παράλληλα, όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται, να προβλέπουν, να αναρωτιούνται και να κάνουν υποθέσεις, αναπτύσσεται ο κριτικός αναστοχασμός και η ανακλαστική σκέψη. Ταυτόχρονα τα παιδιά όταν συμμετέχουν στην ερμηνεία των οπτικών εικόνων, συμβάλλουν στη δημιουργία της κοινότητας της τάξης, υπό την καθοδήγηση και τη μεσολάβηση του δασκάλου τους (Ioannidou & Mitakidou, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, οι διαφορετικές ταυτότητες παραμένουν διακριτές, αλλά η συλλογική ταυτότητα της τάξης δημιουργείται από τη σύνθεση διαφόρων ταυτοτήτων και απόψεων (Ioannidou & Mitakidou, 2018). Ο αναστοχασμός εμπεριέχει πεποιθήσεις που δίνουν αξία στην προσωπική και τη διανοητική ανάπτυξη του ατόμου και για να πραγματοποιηθεί απαιτεί συνεργασία με άλλους, σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης (Rodgers, 2002).

Είναι σημαντικό, η εισήγηση ως μέθοδος να αποφεύγεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αν το παιδί ακούει μόνο την εξιστόρηση απλών γεγονότων, δείχνει σημεία κόπωσης και μέσα σε λίγα λεπτά και αναζητά άλλα ερεθίσματα, είτε εσωτερικά (όπως ονειροπόληση) είτε εξωτερικά (όπως εξωτερικοί θόρυβοι) (Goleman, 2011, σ. 155). «Αν ο/η εκπαιδευτικός δεν δώσει ένα νέο ερέθισμα, τότε ο εγκέφαλος ταξιδεύει αλλού (...) Και ποιος δεν θυμάται το σχολείο, τουλάχιστον κάποιες στιγμές ως ατελείωτες ζοφερές ώρες πλήξης» αναφέρει ο Goleman (2011, σ. 155). Οι ανοιχτές ερωτήσεις που εμβαθύνουν σταδιακά, ο διάλογος και οι συζητήσεις, είναι το πιο σημαντικό εργαλείο στον κριτικό αναστοχασμό. Οι ερωτήσεις μπορούν να ακολουθούν μια εξελικτική πορεία, δηλαδή να ξεκινούν από απλές και να εξελίσσονται σε σύνθετες. Η ροή των ερωτήσεων βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η σκέψη ξεπερνάει την απλή αναγνώριση των σημείων και οδηγεί σε μια εις βάθος ανακάλυψη και κατανόηση του κόσμου. Επίσης, καλό είναι ο/η εκπαιδευτικός να διατυπώνει «γνήσιες» ερωτήσεις, όπου τα παιδιά θα μπορούν να φανερώσουν τι πραγματικά πιστεύουν χωρίς αν αισθάνονται απειλή, έλεγχο ή απολογισμό (Μπιρμπίλη, 2008) ή ότι θα πρέπει να απαντήσουν σε αυτό που επιθυμούν οι δάσκαλοί/ες τους.

Είναι σημαντικό, η μάθηση να εξελίσσεται μέσω του επικοινωνιακού διαλόγου, της ανοιχτής συζήτησης, της διαλεκτικής, της μαιευτικής του Σωκράτη, με χιούμορ και με αποδοχή της διαφορετικότητας στις απόψεις. Ακόμη και το ύφος της συζήτησης είναι σημαντικό να γίνεται σε χαλαρό κλίμα, με μια αίσθηση ελευθερίας για τα παιδιά, τα οποία θα πρέπει να νιώθουν ότι μπορούν να παίξουν με τις ιδέες, τις λέξεις και τα συμφραζόμενα, ώστε να ξεπεραστούν συμβατικές αισθητικές στάσεις. «Ο δημιουργικός άνθρωπος διαθέτει την ικανότητα να παίζει με τα στοιχεία και τις έννοιες, έχει χιούμορ και ευελιξία, με άλλα λόγια ζει έντονα ότι γίνεται γύρω του» (Παρασκευόπουλος, 1985, σ. 124). Ο Dewey (1933) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, ως ισχυροί διαμεσολαβητές της σκέψης και της μάθησης των παιδιών, θα πρέπει να σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα που να ενθαρρύνουν την περιέργεια των παιδιών, να διαμορφώνουν εκείνες τις συνθήκες που ευνοούν τη αναζήτηση μέσα σε μια παιδοκεντρική

ατμόσφαιρα, η οποία θα οδηγεί στον αναστοχασμό, στην αναδόμηση των γνωστικών στοιχείων και στην κατασκευή νοημάτων.

Ο/η εκπαιδευτικός στη δημιουργική συζήτηση, θα πρέπει να έχει ξεκαθαρίσει μέσα του/της, ότι δεν προσπαθεί να κατευθύνει τα παιδιά, αλλά αφήνεται κι αυτός/η στην αισθητική-κουλτούρα των παιδιών, να τον/την καθοδηγήσει. Η Stacey (2020, σ. 336) συμβουλεύει τους/τις παιδαγωγούς ότι είναι προτιμότερο να κάνουν ερωτήσεις στα παιδιά για τον δικό τους κόσμο, τα ενδιαφέροντά τους και τις ιδέες τους πάνω στα πράγματα, αντί να αφηγούνται μετωπικά, διάφορα γεγονότα. Όταν αναπτύσσεται ένας πραγματικός διάλογος με τα παιδιά και οι παιδαγωγοί δείχνουν το ειλικρινές ενδιαφέρον τους για τα παιδιά, τότε αυτά το καταλαβαίνουν. «Εάν η κουβέντα με το παιδί αντιπροσωπεύει για εμάς μια αληθινή προσπάθεια για να κατανοήσουμε τον κόσμο τους καλύτερα, τότε θα πρέπει να υπάρχει μια αυθεντική ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και ερωτήσεων που αποσκοπούν σε μεγαλύτερη κατανόηση του κόσμου τους. Τις θεωρίες των παιδιών πρέπει να τις παίρνουμε σοβαρά και να τις κουβεντιάζουμε μαζί τους, προσπαθώντας να ανακαλύψουμε τι ακριβώς σκέφτονται» (Stacey, 2020, σ. 336). Η Lella Gandini (1992) επισημαίνει ότι ακούγοντας τα παιδιά να μιλούν μεταξύ τους, μπορούμε να εντοπίσουμε στα λόγια τους τις αρχικές τους σκέψεις.

Επιπρόσθετα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ότι τα παιδιά για να ανοιχτούν και να πουν τη γνώμη τους, θα πρέπει να μην αισθάνονται ότι κρίνονται μέσα στην ομάδα, ότι οι ακροατές θα τους πάρουν σοβαρά και πόσο μάλλον ο/η εκπαιδευτικός και ότι η άποψη τους θα ληφθεί υπόψη στη μετέπειτα πορεία. Στις ελεύθερες ομαδικές συζητήσεις, ο/η παιδαγωγός παίρνει τη θέση του/της ακροατή/τριας αντί να είναι ο κύριος ομιλητής. Το πιο σημαντικό είναι να ξέρει κανείς σε ποιο σημείο πρέπει να προσφέρει τη συμβολή του, αλλά και να ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό (Abercrombie, 1986, σ. 81). Η συζήτηση παρέχει στους/στις μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, αλλά και να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την οπτική των άλλων, πετυχαίνοντας έτσι τη σταδιακή μείωση της εκπαιδευτικής καθοδήγησης τους αλλά και της ανεξαρτησίας τους, χρησιμοποιώντας μεθόδους αυτορρύθμισης (Elias et al., 1997).

Όλες οι απόψεις μπορούν να συζητηθούν ανοιχτά, με ευγένεια προς την ομάδα και με τον κάθε ένα ξεχωριστά, χωρίς να θίγονται απόψεις. Κάτι το οποίο δεν προϋπήρχε στην ομάδα αυτής της έρευνας, αλλά καλλιεργήθηκε στην πορεία του προγράμματος. Για παράδειγμα όταν τα παιδιά έφεραν φωτογραφίες των αγαπημένων τους αντικειμένων, κάποιος/α μαθητής/τρια σχολίασε έντονα για το ποσό ακριβό ήταν το αντικείμενο κάποιου άλλου/ης μαθητή/τριας. Φυσικά, σε αυτές τις περιπτώσεις είναι σημαντικό να δικαιώνονται τα παιδιά για τις επιλογές τους και να ζητείται από του σχολιαστές να ασχοληθούν μόνο με αυτό που έχει σημασία, αλλά και να μην ξεχνούν ότι είμαστε τα μέλη μιας κοινότητας και οφείλουμε να σεβόμαστε τους άλλους/ες για αυτό που είναι και για τις επιλογές τους. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δίκαιος/α και ισότιμος/η με όλα τα μέλη της ομάδας, πρέπει εκείνος/η να δείχνει πρώτος/η το παράδειγμα του «συζητώ με ανοικτότητα, συμπερίληψη και ενσυναίσθηση». Ο Abercrombie (1986, σ. 81) αναφέρει, ότι οι σπουδαστές του πολλές φορές ήταν πιο απότομοι ο ένας με τον άλλον, από ότι ο ίδιος με αυτούς. Η αυστηρότητα μεταξύ των μαθητών/τιων παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, σε κάποια σημεία. Όμως ο «αισθητικός-δημιουργικός διάλογος» υπήρξε η ευκαιρία για τα παιδιά αν όχι να αποδεχτούν τον/την διπλανό/η τους, να αρχίζουν έστω να τον/την παρατηρούν και να εξερευνούν μια άλλη οπτική και κάπως έτσι, άρχισε να αντικαθιστά η ενσυναίσθηση των εγωκεντρισμό. «Το παιδί όταν ερμηνεύει, όχι μόνο συμβάλλει στην παραγωγή νοήματος, αλλά εκτίθεται

μέσα από την ενεργό συμμετοχή του σε πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες, ακούει μεταβλητές ερμηνείες και απόψεις για το ίδιο θέμα, κατανοεί και αποδέχεται ότι κάθε θέμα είναι ανοιχτό σε πολλαπλές ερμηνείες» (Ioannidou & Mitakidou, 2018).

Ένας λόγος που η αισθητική συζήτηση και συγκεκριμένα γύρω από τον σχεδιασμό (design) μπορεί να κάνει την ομάδα πιο συμπεριληπτική και δεκτική στη διαφορετικότητα, είναι η ίδια η ποικιλομορφία του γνωστικού αντικείμενου.

«Επειδή ο σχεδιασμός ως πρακτική, συνδέεται με μια σειρά πραγμάτων που κατασκευάζονται στον πραγματικό κόσμο και με την ποικιλομορφία των ατόμων που τα χρησιμοποιούν, είναι αναπόφευκτο να προκαλούνται συζητήσεις, αγγίζοντας κοινωνικά ζητήματα που είναι πολύπλοκα και διαφοροποιημένα. Δεν πρέπει να φοβόμαστε να συζητήσουμε, να αναλύσουμε και να διαφωνήσουμε για το τι είναι, τι κάνει και τι μπορεί να κάνει ο σχεδιασμός (design). Δεν υπάρχει τίποτα καλύτερο από τη ζωντανή συζήτηση για να επιλύσουμε τις εσωτερικές μας αντιφάσεις, να μετασχηματίσουμε τις ιδέες μας και τελικά να διαμορφώσουμε μια στέρεα βάση συνεργασίας»²²⁶.

Ο σχεδιασμός (design) προσφέρει ένα κατάλληλο περιβάλλον για το έναυσμα μιας συζήτησης, η οποία δεν γνωρίζουμε ποια διαδρομή θα πάρει και που θα καταλήξει. Ο σχεδιασμός είναι ένας πολύπλοκος, πολυποίκλος και απαιτητικός τομέας (Georgiadiou, 2019). Καθώς, κοινωνικοί, οικονομικοί και άλλοι παράγοντες διαπλέκονται στη χρήση του, έχουμε την ευκαιρία να συλλέξουμε απόψεις, στάσεις και προκαταλήψεις και να εργαστούμε πάνω σε αυτές. Στην εκπαίδευση μέσω του σχεδιασμού, όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία μπορεί να αντικατοπτρίζεται σε νέους τρόπους σκέψης και δημιουργικές λύσεις σε δύσκολα προβλήματα, καθώς οι τέχνες και ο σχεδιασμός αποτελούν πρωταρχικές πολιτισμικές εκφράσεις (Georgiadiou, 2021). Επιπρόσθετα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σημασία του υλικού πολιτισμού σε ένα άλλο σημασιολογικό και εννοιολογικό επίπεδο όταν βλέπουν την έκταση που μπορεί να πάρει μια συζήτηση πάνω σε ένα αρχιτεκτονικό έργο ή σε ένα σχεδιασμένο αντικείμενο.

²²⁶ Αναφέρεται στο International Council of Design, <https://www.theicod.org/en>

1.2. ΟΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας δράσης σχηματίστηκε σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο η ερευνήτρια προσέγγισε ένα μέρος της κουλτούρας των παιδιών και σύμφωνα με αυτό δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη βιωματική μάθηση στα πειραματικά σχέδια εργασίας. Τα παιδιά μέσα από τα ενδιαφέροντα τους, αυτενέργησαν, αυτορουθμίστηκαν, δημιούργησαν κώδικες επικοινωνίας και ανάλαβαν ευθύνες. Τα ενδιαφέροντα τους αποτυπώθηκαν σε θεματικά σχέδια εργασίας (project) όπως «Η καλύβα στο δασάκι», σε μαθησιακές μεθόδους, όπως η παιγνιώδης μάθηση και σε τρόπους ή σε μέσα προσέγγισης, όπως η φωτογραφική κάμερα. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε πάνω στα ερωτήματα της έρευνας αλλά δεν ήταν προκαθορισμένο. Επιπλέον τα σχέδια εργασίας (project) πήραν την τροπή και την τελική τους μορφή, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών. Η παρούσα έρευνα παρατηρεί και εμπνέεται από τη φιλοσοφία των σχολείων Reggio Emilia, όπου το πρόγραμμα που προκύπτει μπορεί να περιγραφεί ταυτόχρονα ως παιδοκεντρικό και συχνά κατευθυνόμενο από το δάσκαλο, ενώ αυτοί οι οροί δεν θεωρούνται αντίθετοι αλλά μέρος μιας φυσικής και αμοιβαίας ανταλλαγής (New, 2017, σ. 354). Ο αναδυόμενος προγραμματισμός ήταν το βασικό παιδαγωγικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια για να μετακινείται ανάμεσα στα σχέδια εργασίας (project) σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις επιθυμίες των μαθητών/τριών, με στόχο να αποκαλύψει όσο περισσότερες πτυχές των ερωτημάτων.

1.2.1. Τα παιδιά αποφασίζουν τα θέματα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του σχεδίου εργασίας (project) η θεματική χτίζεται από τα παιδιά, από τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες τους, δηλαδή από αυθεντικά ερωτήματα. Άλλωστε τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από αυτά που τα ενδιαφέρουν πραγματικά (Stacey, 2020, σ. 40-48). Σύμφωνα με τη μεθοδολογία των σχολείων Reggio Emilia αλλά και της μεθόδου Project Based Learning (αναλύθηκε στη μέθοδο) αναζητήθηκαν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και πάνω σε αυτά κτίστηκαν οι δραστηριότητες οι οποίες έπρεπε πρωτίστως να ικανοποιούν τα ίδια. «Οι ιδέες των παιδιών όσο παιδικές ή τρελές μπορεί να ακούγονται, δεν αποφεύγονται» (New, 2017, σ. 354-325).

Το σχέδιο εργασίας (project) «Παρεμβαίνοντας στις επιφάνειες του σχολείου με χιούμορ» γεννήθηκε από την ανάγκη των μαθητών/τριων να παρέμβουν στις δισδιάστατες επιφάνειες του σχολείου, χωρίς να γνωρίζουν όμως τον τρόπο. Τα παιδιά είχαν την ανάγκη να υλοποιήσουν την ιδέα τους και η διδάσκουσα προσπάθησε να βρει τον τρόπο για να πραγματοποιήσει το όραμα τους. Συνεργάστηκαν μέσα από έναν δημιουργικό διάλογο και καταϊγισμό ιδεών, για τη μορφή της παρέμβασης αλλά και για τον προγραμματισμό των εργασιών. Το σχέδιο εργασίας (project) «Η καλύβα στο δασάκι» επίσης δημιουργήθηκε από την ανάγκη των παιδιών για ένα είδος κατοικίας μέσα στο σχολείο. Ήταν πολύ σημαντικό, ειδικά για αυτά τα σχέδια εργασίας τα οποία εμπειρείχαν το στοιχείο της παρέμβασης στον σχολικό χώρο ότι προέκυψαν από την ανάγκη και την επιθυμία των παιδιών. Οι μαθητές/τριες είδαν το όραμα τους να πραγματοποιείται με σάρκα και οστά μέσα στον καθημερινό τους χώρο, με μακροπρόθεσμο στόχο τη συμμετοχή τους στο περιβάλλον τους, όπως και να δουν τον εαυτό τους ως ενεργό πολίτη στο μέλλον, που έχει δικαιώματα στην αισθητική του χώρου στον οποίον ζει.

Η Stacey (2020, σ. 227) υποστηρίζει ότι η συνοικοδόμηση της γνώσης εξαρτάται από τη συνεργασία παιδιού και δασκάλου μέσα σε μια κοινότητα. Με αφορμή τα σχολεία Reggio Emilia όπου κάθε μικρό ή μεγάλο περιστατικό αντιμετωπίζεται σαν ένα είδος διαλόγου, μια εναλλαγή απόψεων που περιέχει τις

απόψεις και τις ιδέες όλων, η Stacey (2020, σ. 227) αναφέρει «Αφήνουμε περιθώρια για τέτοιου είδους διάλογο και συνεργασία στο σχολείο μας; Ορισμένες φορές ναι, συχνά όμως οχυρωνόμαστε πίσω από προϋπάρχοντα σενάρια και ακολουθούμε την πεπατημένη. Όταν η σχέση μας με το παιδί είναι μια πραγματική σχέση συνεργασίας, τότε ακούμε καλά, σκεφτόμαστε και μετά αντιδρούμε. Αυτό αποτελεί μέρος του σχετίζεστε και μέρος της προσεκτικής ακρόασης». Η συμβατική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον τρόπο μάθησης, η εξαντλητική στάση του υπουργείου στα ζητήματα της ύλης, το αναλυτικό πρόγραμμα (Gandini, 1992), η δυσκολία συνεργασίας της διοίκησης, πολλές φορές δημιουργούν ένα κλίμα το οποίο αποθαρρύνει τους/τις παιδαγωγούς να γίνουν δημιουργικοί/ες στον τρόπο που θα διδάξουν μέσα από μια «σχεσιακή» μαθησιακή μέθοδο. Είναι αλήθεια, ότι το να προσέξουμε τα λόγια και τις πράξεις των παιδιών ως πηγή και έμπνευση για τον μαθησιακό προγραμματισμό, είναι συχνά πιο δύσκολο από το να σχεδιάσουμε απλώς τις δραστηριότητες (Edwards et al., 2017). Παρόλα αυτά, θα έπρεπε να αποτελεί μια ευχάριστη διαδικασία για τους/τις παιδαγωγούς να αναπτύσσουν το πρόγραμμα και να μαθαίνουν μαζί με τα παιδιά, από τη στιγμή που οι ιδέες των παιδιών απασχολούν έντονα τη σκέψη τους (Stacey, 2020, σ. 336).

Ο Duncum (1999) κάνει μια διαπίστωση για τους/τις εκπαιδευτικούς της αισθητικής αγωγής, ότι ενώ τυπικά διδάσκουν καλές τέχνες, ενδίδουν στην καθημερινή αισθητικής και τελικά γίνονται πολιτισμικοί διαμεσολαβητές. Σε αυτό το σημείο, προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους καθημερινή αισθητική, να δημιουργήσουν έναν διάλογο με τους/τις μαθητές/τριές τους σχετικά με τις καθημερινές πολιτιστικές εμπειρίες, αλλά και να αναγνωρίσουν ότι σε αντίθεση με το ρόλο τους, δεν έχουν πάντα μεγαλύτερη φαινομενολογική γνώση από ότι τα παιδιά, για τους καθημερινούς αισθητικούς τόπους. Συχνά τα παιδιά έχουν πιο ανεπτυγμένες γνώσεις από ότι οι ενήλικες σε συγκεκριμένα πεδία, όπως η ψηφιακή πραγματικότητα ή οι πλατφόρμες παιχνιδιών και μάθησης. Έτσι, πολλές φορές θα χρειαστεί να μάθουν μαζί με τα παιδιά ή ακόμη και από αυτά.

Σε αυτήν την έρευνα, τα στάδια στα σχέδια εργασίας (project) δεν ήταν προμελετημένα, διαμορφώθηκαν μετά από τις ανάγκες των παιδιών και ανάλογα με την κατανόηση και το ενδιαφέρον τους, εξελίσσονταν και προχωρούσαν στο επόμενο επίπεδο. Ο σχεδιασμός της ερευνήτριας στην ανάπτυξη των έργων ήταν σχεδιασμένος με εναλλακτικές κατευθύνσεις και πολύ χώρο για τις ιδέες των μαθητών/τριών, που προέκυπτε από διερεύνηση ή από ένα ερώτημα, μια παρατήρηση ή μια θεωρία των παιδιών (Stacey, 2020, σ. 333). Ο αναδυόμενος προγραμματισμός, παρέχει μια συνεργατική σχέση μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών που δίνει φωνή σε όλους/ες και επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να χτίσει πάνω στα ενδιαφέροντα, τις ιδέες, τα ερωτήματα και τις θεωρίες που έχουν εκφράσει οι μαθητές/τριες (Stacey, 2020, σ. 326). Οι παιδαγωγοί παρατηρούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των τους, αξιοποιώντας τις ιδέες και τις προκλήσεις. Το αναδυόμενο πρόγραμμα δεν είναι προκαταβολικά σχεδιασμένο, δεν είναι γραμμικό ή τυποποιημένο αλλά εξελισσόμενο και διαρκώς εμπλουτιζόμενο (Stacey, 2020, σ. 326).

Επιπρόσθετα, οι ιδέες των παιδιών πολλές φορές έδωσαν διαφορετική κατεύθυνση και χαρακτήρα στα σχέδια εργασίας (project). Οι προτάσεις τους είχαν τη φρεσκάδα και τον αυθορμητισμό της παιδικής ηλικίας και υιοθετούνταν από την ομάδα με περίσσια χαρά, καθώς τα παιδιά προτιμούσαν τις δίκες τους ιδέες. Για παράδειγμα στο σχέδιο εργασίας (project) «Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου» η ιδέα με τις ταυτότητες των οικοδομημάτων σε ταμπελάκια (Εικόνα 36)

γεννήθηκε από κάποιον/α μαθητή/τρια και ύστερα προτάθηκε στην ομάδα να σχηματίσουν με τον ίδιο τρόπο την ταυτότητα του έργου τους, αναφέροντας φυσικά η ερευνήτρια το παιδί που είχε αυτή την ιδέα. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Επανασχεδιάζοντας τα σχολικά καθίσματα» ένας/μια μαθητής/τρια αποφάσισε να τοποθετήσει ένα λούτρινο κουκλάκι πάνω σε ένα κάθισμα, προτείνοντας αυτή την ιδέα διακόσμησης και στην υπόλοιπη ομάδα (Εικόνα 105). Η ιδέα ήταν τόσο ενδιαφέρουσα που υιοθετήθηκε αμέσως από τα υπόλοιπα παιδιά. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Ένα αισθητηριακό πόμολο» κατά τη διάρκεια του χρωματισμού των πόμολων, ένας/μια μαθητής/τρια έδειξε ότι το χαρτόνι που είχε τοποθετήσει κάτω από το πόμολο (βοηθητικά για τον χρωματισμό) απέκτησε το ίδιο χρώμα με το πόμολο, το οποίο σημαίνει ότι θα μπορούσε να είναι και η πόρτα στην οποία θα τοποθετούνταν (Εικόνα 63). Ο/η μαθητής/τρια μόλις είχε δώσει μια εξαιρετική ιδέα στην ομάδα. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι η ομάδα δέχτηκε με πολύ διάθεση να ακολουθήσει τις ιδέες των συμμαθητών/τριών και έτσι τα παιδιά βλέποντας ότι οι σκέψεις τους έχουν σημασία και αντίκρισμα, ένιωθαν την αξία τους μέσα σε μια ισότιμη ομάδα. Είναι σημαντικό, για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών, να υπάρχει η ελευθερία προτάσεων οι οποίες να βρίσκουν χώρο ανάπτυξης μέσα στην ομάδα.

1.2.2. Ο αναδυόμενος προγραμματισμός ως έμπνευση για τον/την παιδαγωγό

Η αναδυόμενη μέθοδος σχεδιασμού, έδωσε, μέσα στη διάρκεια της έρευνας, τον απαραίτητο χώρο στους/στις μαθητές/τριες για να εκφράσουν τις ανησυχίες και τις επιθυμίες τους (Edwards et al., 2017· Stacey, 2020). Η ερευνήτρια, πολλές φορές εμπνεύστηκε από τους προβληματισμούς των παιδιών για τα σχέδια εργασίας. Όπως τα αποτελέσματα που έφερε ο/η μαθητής/τρια στο σχέδιο εργασίας (project) «Τα σημαντικά αντικείμενα». Το παιδί έφερε μια εικόνα από ένα καράβι που είχε σπάσει και το είχε συναρμολογήσει ξανά μαζί με κάποιο αγαπημένο του/της άτομο που είχε φύγει από τη ζωή, αυτό το προσωπικό αφήγημα υπήρξε η αφορμή για το επόμενο σχέδιο εργασίας «Τα θραύσματα». Δίνοντας την ιδέα στην ερευνήτρια, να μελετήσει την έννοια της απώλειας στις σχέσεις των παιδιών, μέσα από τον υλικό πολιτισμό. Όπως σχολιάστηκε από έναν αρχιτέκτονα ο οποίος συμμετείχε σε άλλη έρευνα με παιδιά «Αντί να κάνεις ερωτήσεις και να περιμένεις απαντήσεις, ουσιαστικά κάθεσαι και περιμένεις να σε καθοδηγήσουν τα παιδιά (...) τα παιδιά δεν κάνουν πλάνο, απλά καταπιάνονται με πράγματα» (Πατσαρίκα, 2020, σ. 204). Η μελέτη των παιδαγωγικών σχεδίων στα σχολεία Reggio Emilia (Stacey, 2020· Edwards et al., 2017) είναι επίσης ένας προσφερόμενος οδηγός κατανόησης του τι μπορεί να σημαίνει για τον/την εκπαιδευτικό να ακολουθεί τη ροή της ομάδας και τις αντιδράσεις της στα γεγονότα, αλλά και να δέχεται τις προκλήσεις των εξωτερικών παραγόντων.

Κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας (project) «Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου» οι μαθητές/τριες είχαν εκφράσει την ανάγκη τους για τη χρωματική επικάλυψη των γλυπτών. Κάτι το οποίο δεν έβρισκε σύμφωνη την ερευνήτρια, όμως έπρεπε να συμβαδίσει με τα «θέλω» της ομάδας. Τα παιδιά ήθελαν οπωσδήποτε να χρωματίσουν τα γλυπτά, κάτι απόλυτα λογικό, γιατί τους αρέσουν τα χρώματα. Οπότε οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν σε ένα «καθοδηγούμενο λάθος» βλέποντας αυτό το πείραμα να διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια τους, βιώνοντας το σαν εμπειρία και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τα συμπεράσματα του αποτελέσματος. Στον αναδυόμενο προγραμματισμό ο/η εκπαιδευτικός πολλές φορές θα αφεθεί στις επιθυμίες των παιδιών, χάρη του πειραματισμού, ακόμη κι αν γνωρίζει ότι δεν είναι οι πιο κατάλληλες επιλογές. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αλλάξουν τη πορεία της έρευνας προς την κατεύθυνση που προτείνουν οι μαθητές/τριες, καθώς

ανακαλύπτουν τις δικές τους πηγές σύγχυσης (Stacey, 2020· Edwards et al., 201· Gandini, 1992). Επιπλέον, μέσω του κατευθυνόμενου πειραματισμού ο/η παιδαγωγός μπορεί να αποδείξει μια συνθήκη η οποία όμως ξεπροβάλλει από μόνη της, χωρίς διδασιαμό. Άλλωστε στο αναδυόμενο μοντέλο μάθησης, οι δραστηριότητες αναδύονται με τρόπο ερευνητικό (Κουλούρη, 2002). Λίγες μέρες μετά την εγκατάσταση των χρηματισμένων γλυπτών στο κηπάκι, έβρεξε, με αποτέλεσμα να αποκαλυφθεί το ο λευκό χρώμα του πηλού (Εικόνα 77).



Εικόνα 77: Τα μικρο-γλυπτά μετά την παρέμβαση της βροχής

Σε αυτό το σημείο ανακαλύπτουμε, ότι όταν αφήσουμε για λίγο τα πράγματα στην τύχη τους, τελικά θα έρθει ένας ρυθμιστικός παράγοντας για να επιβάλει τη λύση σε αυτό που πρέπει να γίνει και αυτό είναι από μόνο του ένα μάθημα. Αυτό το συμβάν έγινε αφορμή για τα παιδιά, να ανακαλύψουν την τροποποίηση των αντικειμένων από την φύση και να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είμαστε μόνο εμείς που παίρνουμε αποφάσεις για τα πράγματα, ούτε βρίσκονται όλα υπό τον έλεγχο μας στη ζωή. Η βροχή που ξέβαψε τα γλυπτά δεν στάθηκε ανασταλτικός παράγοντας για το πειραματικό σχέδιο εργασίας (project). Ενώ, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ο καιρός μας «χάλασε» τα μικρο-γλυπτά, τελικά στην πραγματικότητα τα παιδιά διδάχτηκαν μέσα από αυτήν τη φυσική παρέμβαση. Είδαν ότι η χρήση χρώματος σε ένα εύθραυστο και εκτεθειμένο αντικείμενο στη φύση δεν ήταν κατάλληλη, ότι δεν έχουμε πάντα τον έλεγχο των πραγμάτων και ότι όλα τα πράγματα φθείρονται στον πραγματικό κόσμο και χρόνο. Τελικά σε αυτό το σχέδιο εργασίας (project) από το οποίο δεν έμεινε ούτε το ελάχιστο αποδεικτικό υλικό στοιχείο (αφού τα γλυπτά διαλύθηκαν μέσα στη γη, η οποία σιγά-σιγά τα κατέπιε) ίσως ήταν και το πιο «παρεμβατικό» με τη φύση να διδάσκει την έννοια της απώλειας, κάτι το οποίο είναι τόσο δύσκολο να διδαχτεί σε μικρά παιδιά, με έναν τρόπο φυσικό και συμβολικό. Το περιβάλλον και η φύση, μπορούν να δώσουν αφορμές για αυθεντική μάθηση, η οποία να ανταποκρίνεται στις πραγματικές προκλήσεις της ζωής, έξω από την παραδοσιακή διδακτική η οποία κατευθύνεται κυρίως από τον/την παιδαγωγό. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί τις ατυχίες ή τα αναπάντεχα γεγονότα και να τα εκμεταλλευτεί

ανάλογα, ως αφορμή για να διδάξει ότι μπορούμε να δώσουμε λύσεις στα προβλήματα ή να αποδεχτούμε την αποτυχία και να τη φυλάξουμε σαν πλούσια εμπειρία.

Ο/η παιδαγωγός σε αυτή τη περίπτωση καλείται να αναδιαμορφώσει το project στη βάση ενός λάθους, μπορεί ακόμη και να μετατοπίσει τον σκοπό, τους στόχους και τις κατευθύνσεις του πειράματος. Στον αναδυόμενο προγραμματισμό οι προσωπικοί και οι συλλογικοί στόχοι μπορεί να αλλάξουν και το πλαίσιο να μετασηματιστεί. Άλλωστε δεν έχει τόσο σημασία το αποτέλεσμα, όσο η διαδικασία μέσα στην οποία αναπτύσσονται μηχανισμοί νόησης, δεξιότητες ζωής και συναισθηματικής διαχείρισης. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά βλέπουν και καταλαβαίνουν σε πραγματικό χώρο και χρόνο πως εκμεταλλευόμαστε τα πειράματα και τις αστοχίες, από τα οποία είναι φτιαγμένη η πραγματική ζωή. Έτσι και σε αυτό το σχέδιο εργασίας (project) με τα γλυπτά στον κήπο, η στοχοθεσία της ερευνήτριας σε σχέση με την αισθητική παρέμβαση στο περιβάλλον του σχολείου μετακινήθηκε και σε άλλες έννοιες και πεδία, όπως στην αλληλεπίδραση μιας ενεργοποιημένης εγκατάστασης με την κοινότητα και στην βαθύτερη συναισθηματική ανάπτυξη και ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών μέσα από τη συνειδητοποίηση του κύκλου της ζωής.

1.2.3. Τα παιδιά ως συν-ερευνητές

Σε αυτή την έρευνα τα παιδιά βρέθηκαν στο κέντρο των αποφάσεων και των διεργασιών. Είναι απολύτως αναγκαίοι οι μαθητές/τριες να τοποθετούνται στην έρευνα ως ενεργά υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα έρευνας (Christensen & James, 2008) παρόλα αυτά σε ελάχιστες έρευνες διαδραματίζουν έναν ενεργητικό ρόλο (Hodgin & Nevel, 2008). Ενώ κατά την τελευταία δεκαετία, έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος η έρευνα μαζί με ή από τα παιδιά, στόχος της οποίας είναι η ανάδειξη της δικής τους «φωνής» (Waller, 2006· Fielding, 2004).

Η μέθοδος της «έρευνας για τα παιδιά» η οποία εφαρμόζεται στην παρούσα διατριβή, έχει αναπτυχθεί πάνω στην άμεση μαρτυρία των παιδιών και στην αναγνώριση της εγκυρότητας της δικής τους άποψης για την κατανόηση της εμπειρίας τους, ιδιαίτερα σε σύγκριση με την αντίστοιχη της έμμεσης μαρτυρίας των ενηλίκων γι' αυτά (Δασκολιά et al., 2020). Σε αυτό το είδος έρευνας υπάρχουν δύο περιπτώσεις, στην πρώτη οι βασικές αποφάσεις και επιλογές λαμβάνονται από τα ίδια παιδιά ενώ στη δεύτερη, η έρευνα καθοδηγείται από την ερευνήτρια (Cutter-Mackenzie, 2009) με τα παιδιά να συναποφασίζουν τις επιμέρους δραστηριότητες και την πορεία της εξέλιξης του έργου. Σε αυτό το είδος έρευνας, η συμμετοχή των παιδιών κινείται σε μια πιο ισότιμη βάση με τους ενήλικες και μετατοπίζει το ενδιαφέρον στην ενδυνάμωση τους να αναλάβουν έναν πιο ουσιαστικό και ενεργητικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Δασκολιά, et al., 2020). Τα παιδιά αναλαμβάνουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες, από τον σχεδιασμό μέχρι και τη διάχυση των αποτελεσμάτων, χωρίς βεβαίως να καταργείται η βοήθεια των ενηλίκων ερευνητών (Hacking et al., 2020).

Στην παρούσα διατριβή, η μορφή της έρευνας μετατοπίστηκε από την έρευνα υπό την καθοδήγηση της ερευνήτριας στην πρωτοβουλία των μαθητών/τριών ή και το ανάποδο. Πάντως σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές/τριες ξέφυγαν από την απλή συμμετοχή και πέρασαν στο επίπεδο των ισότιμων συνεργατών ερευνητών, δηλαδή στα υψηλά επίπεδα συμμετοχής, σύμφωνα με την κλίμακα του Hart (1997, σ. 41). Η Gandini (1992) η οποία διδάσκει στα σχολεία Reggio Emilia, αναφέρει ότι παρατηρώντας τι κάνουν τα παιδιά, μπορούμε να βρούμε τους σπόρους για τον δρόμο της δημιουργικής εξερεύνησης που πρέπει να

καλλιεργηθεί. Έτσι και εδώ, μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, η ερευνήτρια κάποιες φορές έδωσε τις ιδέες και διαπίστωσε κατά ποσό οι μαθητές/τριες ήταν έτοιμοι/ες για να διερευνήσουν ένα θέμα και άλλες φορές ακολούθησε τις επιθυμίες των παιδιών και πάνω σε αυτές μελέτησε και σχεδίασε τις δράσεις που ακολούθησαν.

Αυτό που διαφαίνεται στις έρευνες είναι ότι μετακινούμαστε σε ένα συνεργατικό σχήμα, μέσα από το οποίο, ενήλικες και «μικροί» ερευνητές/τριες συμπορεύονται προς μια κατεύθυνση, που ευνοεί και υποστηρίζει την ενδυνάμωση και ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών (Δασκολιά, et al., 2020). Η συμμετοχική έρευνα με παιδιά έχει προταθεί ως μία μεθοδολογική προσέγγιση που επιδιώκει να ξεπεράσει πολλά από τα ζητήματα εξουσίας και αποκλεισμού που μπορεί να προκύψουν, μέσω της ενεργού συμμετοχής τους και της θεώρησής τους ως εμπειρογνώμονες για τη ζωή τους (Water, 2017). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989 (αναλύεται στο θεωρητικό μέρος) αναφέρει ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να έχουν λόγο σε θέματα που τα αφορούν, ώστε οι απόψεις τους να λαμβάνονται υπόψη με τρόπο που να υποστηρίζουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και να είναι σε θέση να μοιράζονται πληροφορίες με διάφορους τρόπους που μπορεί να περιλαμβάνουν κείμενα προφορικά, γραπτά, μέσω διαφόρων μορφών τέχνης ή μέσω της επιλογής του τρόπου έκφρασης (Water, 2017). Παρόλα αυτά στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι οι ερευνητές/τριες αποφεύγουν και δεν προτιμούν έρευνες με παιδιά, με αποτέλεσμα να αποκλείονται, σιωπώντας σε πράγματα που είναι σημαντικά γι' αυτά (Carter, 2009). Είναι σαφές πως εάν θέλουμε να έχουμε αυθεντικές έρευνες στην πραγματικότητα των παιδιών και στην κουλτούρα τους, όπως τα ίδια τη διαμορφώνουν, τότε θα πρέπει να τους επιτρέψουμε να πάρουν πρωτοβουλίες και να εκφραστούν με ελευθερία. Οι υποκειμενικοί παιδικό κόσμοι αξίζει να ερευνηθούν, προκειμένου οι μελέτητές να γνωρίζουν την πραγματικότητα τους (Philips, 2014). «Επιθυμούμε τα παιδιά να αποκτήσουν υπόσταση μέσα από την έρευνα, συνειδητά ως ενεργοί ερευνητές και πρωταγωνιστές του έργου!» (Water, 2017).

1.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΚΑΛΥΨΗ ΤΩΝ ΑΙΣΘΗΣΕΩΝ. ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ

Σε αυτή την έρευνα υποστηρίζεται σθεναρά και βασιζόμενη στη βιβλιογραφία η αισθητηριακή ανάπτυξη του παιδιού. Ο Eliot Eisner (1972) ισχυρίζεται ότι όταν το άτομο έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον ενεργοποιεί τα πολλαπλά αισθητηριακά του συστήματα και τις διανοητικές δυνάμεις του για να δημιουργήσει νοήματα. Γι' αυτόν τον λόγο στη στοχοθεσία των σχεδίων εργασίας, προβλέφθηκαν θεματικές με αισθητηριακή απόκριση σε σχέση με τα αισθητηριακά ερεθίσματα του περιβάλλοντος αλλά και της μορφοπλαστικής διαδικασίας, μέσα από τον χειρισμό των υλικών. Η έρευνα δεν ασχολείται τόσο με την επίπεδη οπτική επιφάνεια ή με την ψηφιακή αλληλεπίδραση, πιστεύοντας ότι υπάρχει μια σοβαρή αισθητηριακή έλλειψη στην ανάπτυξη των παιδιών, την οποία επιθυμεί να μελετήσει μέσα από τον υλικό κόσμο στο γνωστικό αντικείμενο των εικαστικών. Έτσι, αναπτύσσονται διάφορες τεχνικές, όπως η αισθητηριακή χαρτογράφηση και η ομαδική αισθητηριακή περιήγηση, τα αισθητηριακά παιχνίδια, η εκμετάλλευση των αισθητηριακών υλικών και ο αισθητηριακός σχεδιασμός.

Ο Gaston Bachelard (1983, σ. 127) κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε εικόνες μορφής και εικόνες ύλης και λέει ότι οι δεύτερες έχουν την ικανότητα να προκαλούν βαθύτερες συγκινησιακές αποκρίσεις από τη πρώτες. Ο πρώιμος μοντερνισμός εστίασε στη μορφή, ενώ η υλικότητα έχει αποκτήσει πιο κεντρική θέση στην καλλιτεχνική έκφραση των πρόσφατων δεκαετιών. Στα έργα του Γιάννη Κουνέλλη, για παράδειγμα, καθημερινά υλικά όπως ασφάλινες πλάκες, τσουβάλια από κάνναβη, σωροί κάρβουνα και κουφάρια ζώων, επιτυγχάνουν συγκινητικές ποιητικές εκφράσεις.

1.3.1. Ανακαλύπτοντας την αισθητηριακή πραγματικότητα μέσα από την περιήγηση

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Πολυαισθητηριακή χαρτογράφηση του σχολείου» αποκαλύφθηκε η δυσκολία της αισθητηριακής ανταπόκρισης των μαθητών στα είδη των ερεθισμάτων που μελετήθηκαν, δηλαδή, στο οσφρητικό, ηχητικό και οπτικό. Κατά τη διάρκεια της οσφρητικής περιήγησης, τα παιδιά στην αρχή ανακάλυπταν μόνο τις έντονες και ξεκάθαρες μυρωδιές, όπως τα πεύκα στο δάσος, τις μυρωδιές στις τουαλέτες και στα σκουπίδια. Από τα αποτελέσματα φαίνεται (Διάγραμμα 1) ότι τα παιδιά δεν μύριζαν τις πιο λεπτοφυής μυρωδιές, όπως, του νερού, του αέρα, του αντισηπτικού ή της πλαστελίνης. Συνεπακόλουθα, όπως δεν είχαν μάθει να μυρίζουν εις βάθος έτσι δεν είχαν μάθει και να ακούν. Για τους/τις μαθητές/τριες ήταν αδιανόητο ότι υπήρχαν και άλλοι ήχοι ίσως σε πιο χαμηλή συχνότητα, από αυτούς που είχαν συνηθίσει. Υπήρχε όμως και το ενδεχόμενο τα παιδιά να άκουγαν μόνο τους ήχους που τα ενδιέφεραν. Για παράδειγμα, ενώ σχεδόν όλα είχαν καταγράψει στον αισθητηριακό χάρτη τους σαν ηχητικά στοιχεία, τις μπάλες, τα αυτοκίνητα και τις φωνές, ελάχιστα άκουσαν τα πλήκτρα, το νερό στον υπόνομο ή τους ψίθυρους. «Η αναγνώριση του ήχου προϋποθέτει μια κοινωνικά αναπτυγμένη ικανότητα των ερμηνευτών/τριών η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να απομονώνουν ήχους από το περιβάλλον και να τους αποδίδουν σε ορισμένες αιτίες» (Σταυρίδης, 1990, σ. 162). Επιπλέον ο τρόπος αντίληψης είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις προσλαμβάνουσες και τα πολιτισμικά δεδομένα, τα οποία φέρει ο λαμβανόμενος στο τοπίο αυτό (Berger, 1972) καθώς η ακουστική αντίληψη είναι μια ενεργητική και ρέουσα διαδικασία που επηρεάζεται από προσωπικές και πολιτισμικές παραμέτρους (Ετμεκτσόγλου, 2019, σ. 52). Έτσι μέσα σε ένα πλαίσιο ακουστικής οικολογίας και

εθνογραφίας, οι μαθητές/τριες άρχισαν να αντιλαμβάνονται την πολιτιστική ερμηνεία της αισθητηριακής ακρόασης.

Οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν ξανά τον χώρο με έναν διαφορετικό τρόπο, ενώ όλα αυτά τα αισθητηριακά στοιχεία υπήρχαν παντού γύρω τους εδώ και καιρό. Από ότι φαίνεται η συνήθεια μπορεί να κάνει τα παιδιά να μην αντιλαμβάνονται τα ερεθίσματα, όπως συμβαίνει και στους ενήλικες. «Η καθημερινότητα συγκροτείται από πολλά διαδοχικά μικρό συμβάντα, τα οποία λόγω της συνήθειας περνάνε απαρατήρητα, όπως ο ήχος των βημάτων των περαστικών στο δρόμο» (Thibaud, 2013). Τα παιδιά είναι εκτεθειμένα σε πολλά ακουστικά ερεθίσματα και μαθαίνουν από πολύ μικρή ηλικία να αδιαφορούν για τα περισσότερα από αυτά, γι' αυτό στόχος μας είναι να τα βοηθήσουμε να μάθουν πότε να περάσουν από το παθητικό στο ενεργητικό άκουσμα. «Ενθαρρύνετε τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να αφουγκραστούν καθώς επιτελείται μια ενέργεια» (Schirrmacher, 1995, σ. 160). Στους/στις μαθητές/τριες φαινόταν αδιανόητο ότι υπήρχαν και άλλοι ήχοι ίσως σε πιο χαμηλή συχνότητα και τους ανακάλυψαν όταν η ερευνήτρια τους ζήτησε, να απομονώσουν τους συνήθεις ήχους και να αφοσιωθούν στο υπόλοιπο ηχητικό τοπίο το οποίο περιβάλλει το σχολείο. «Ανάλογα με τη σημασία που έχει για τον/την ερμηνευτή/τρια η διάκριση των ηχητικών ιχνών, μπορεί να είναι όλο και περισσότερο λεπτομερειακή καθώς η προσοχή εκτείνεται» (Σταυρίδης, 1990, σ. 150).

Τα παιδιά άρχισαν να ζητάνε από την ομάδα να κάνει ησυχία για να ανακαλύψουν το ηχητικό περιβάλλον τους. Σημειώνεται ότι η ακρόαση σε ακινησία είναι μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της πρακτικής «(...) Συνιστάται να προσεγγίζετε την άσκηση όχι ως τιμωρία αλλά ως προϋπόθεση που θα επιτρέψει σε όλους να ανακαλύψουν περισσότερους από τους λεπτοφυείς ή μακρινούς ήχους του περιβάλλοντος» (Ετμεκτσόγλου, 2019, σ. 14). Η Ετμεκτσόγλου (2019, σ. 7-8) αναφέρει ότι το να ακροάζεται κάποιος σε σιωπή είναι μια κατάσταση που δυνητικά ενθαρρύνει ένα υψηλό επίπεδο συγκέντρωσης και μπορεί να οδηγήσει σε μια λεπτομερή και σε βάθος ανάλυση του ηχοτοπίου, από την άποψη των νοημάτων και των αισθητικών χαρακτηριστικών του. Η ησυχία έχει την ικανότητα να δημιουργεί ένα κενό, επιτρέποντας τη συγκέντρωση στα πιο μακρινά και λεπτά ερεθίσματα. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία η οποία χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και ένταση στην έκφραση, από την άλλη βρίσκονται συνεχώς εκτεθειμένα σε συνεχή ακουστική βουή, μέσα σε μεγάλα κτίρια σχολείων και στη συσσωρευμένη ακουστική παραγωγή των θορύβων της πόλης, που εντείνουν το πρόβλημα. Η σιωπή μπορεί να προσδιορίσει έναν προσωπικό απαραβίαστο χώρο γύρω από το άτομο ενώ μπορεί ταυτόχρονα να ορίσει και την ίδια τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του (Hall, 1959).

Σύμφωνα με την οικολογική προσέγγιση της «ακουστικής οικολογίας»²²⁷ (Gibson & Pick, 2000· Gibson, 1979) το παιδί αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του εξερευνώντας το. Ταυτόχρονα, λαμβάνοντας υπόψη τη στενή αντιστοιχία ανάμεσα στην αντίληψη του περιβάλλοντος με εκείνη του εαυτού (Gibson & Pick, 2000) η ηχητική προσέγγιση του περιβάλλοντος είναι δυνατόν να οδηγήσει το παιδί στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του (Ετμεκτσόγλου, 2019, σ. 5). «Εφόσον καθόλη τη διάρκεια της ζωής μας ζούμε βυθισμένοι σε ηχοτοπία από πρωτογενείς και ηλεκτρικά διαμεσολαβημένους ήχους, ηχοτοπία της φύσης, του πολιτισμού, αλλά και υβριδικά ηχοτοπία, κρίνεται ότι όλα αυτά θα μπορούσαν να αποτελούν

²²⁷ Η Ακουστική Οικολογία ως ένα διεπιστημονικό πεδίο, συνδέεται τόσο με τις περιβαλλοντικές επιστήμες μελετώντας τον ήχο ως συστατικό του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, όσο και με την επιστήμη της ανθρωπολογίας μελετώντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ήχων και της μουσικής (Γιαμάλογλου, 2014).

μια δια βίου πηγή μάθησης, ώστε τα παιδιά να μπορούν να μαθαίνουν μέσα από αυτά, να βιώνουν τους τόπους μόνοι τους, αλλά και να τους μοιράζονται με άλλα άτομα» (Ετμετσόγλου, 2019, σ. 5).

Όταν τελείωσε η αισθητηριακή περιήγηση, η ερευνήτρια ρώτησε την ομάδα των παιδιών: «Γιατί πιστεύετε ότι το κάναμε σήμερα αυτό;». Ένας/μια μαθητής/τρια της ΣΤ' τάξης είπε: «Πρέπει να γίνουμε πιο παρατηρητικοί και να συγκεντρωνόμαστε στο τι υπάρχει γύρω μας. Για να βλέπουμε και να ακούμε, χρειάζεται να μη μιλάμε». Ένας/μια μαθητής/τρια της Ε' απάντησε: «Όχι μόνο στο μάθημα των εικαστικών, αλλά σε κανένα μάθημα δεν συγκεντρωνόμαστε. Για παράδειγμα όταν κοιτάζει κάτι κάποιος πρέπει να μπορεί να το βάλει στο μυαλό του. Το μυαλό μας ξεφεύγει». Ενώ ένα μικρό παιδί της Β' τάξης έκφρασε ακριβώς την ίδια ανησυχία, με έναν πιο παιδικό και ταυτόχρονα ουσιαστικό τρόπο, καθώς είπε: «Για να μάθουμε να ακούμε». Τα παιδιά φαίνεται να έχουν πλήρης γνώση για τη δυσκολία της συγκέντρωσης και ακόμη πιο πέρα, της αισθητηριακής συγκέντρωσης στα φαινόμενα.

Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις της ακοής και της όσφρησης, δεν ήταν τόσο εντυπωσιακό μιας και αυτές οι αισθήσεις στον σύγχρονο δυτικό κόσμο βρίσκονται σε μια λανθάνουσα κατάσταση (Pallasmaa, 2022, σ. 30-31· Featherstone, 1991, σ. 67· Σταυρίδης, 1990, σ. 143-144). Όμως, το ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν σε οπτικά γεγονότα τα οποία περιέβαλαν την καθημερινότητά τους, δημιούργησε εντύπωση. Όταν ανακοινώθηκαν μέσα στην ομάδα οι οπτικές καταγραφές των δομικών και μορφολογικών στοιχείων του σχολείου, οι μαθητές/τριες ανέφεραν, μόνο κολώνες και έδαφος από μπετόν. Όταν ρωτήθηκαν: «Τι είναι αυτοί οι μεγάλοι οριζόντιοι μακρόστενοι όγκοι έξω από τα παράθυρα» στα παιδιά δεν έκανε καμία εντύπωση που δεν παρατηρούσαν τα κλιματιστικά μηχανήματα. «Η αίσθηση της όρασης περιλαμβάνει λεπτομερή οπτική εξερεύνηση και όχι μια φευγαλέα ματιά ή ένα γρήγορο κοίταγμα» (Schirrmacher, 1995, σ. 155).

Κάτι άλλο που ανέφεραν οι μαθητές/τριες σχετικά με την αισθητηριακή περιήγηση του σχολείου, ήταν ότι τους βοήθησε πολύ που πήγαιναν παντού σαν ομάδα, γιατί έτσι μπορούσαν να ανταλλάξουν απόψεις μεταξύ τους για τα αισθητηριακά δεδομένα του περιβάλλοντος. Αυτού του τύπου η ομαδική περιήγηση χαροποίησε και σύνδεσε τους μαθητές, ταυτόχρονα όμως έφερε και αποτελέσματα στην ομάδα. Ο David Sobel (1993) σημειώνει ότι η αίσθηση της εκπαίδευσης του χώρου είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί τα παιδιά μαθαίνουν το τοπίο με το περπάτημα αλλά και με το να μιλάνε για αυτό. Καθώς μια ομάδα μαθητών/τριών ακούν μαζί ένα συγκεκριμένο ηχοτοπίο, κάποιος/ες από αυτούς/ες είναι πιθανόν να αντιληφθούν και να ταυτοποιήσουν στοιχεία, τα οποία παραμένουν απαρατήρητα από άλλους, αναφέρει η Ετμετσόγλου (2019, σ. 7). Ήταν μια συμπεριληπτική δραστηριότητα, που αποκάλυψε ότι οι αισθήσεις του κάθε ενός/μιας δεν είναι ποτέ ακριβώς ίδιες με κάποιου/ας άλλου/ης. Η ομαδική ακρόαση θεωρείται μια πολύτιμη εμπειρία, δεδομένου ότι η ακουστική αντίληψη δεν είναι καθολική, αλλά φιλτράρεται από προσωπικά και φυσιολογικά χαρακτηριστικά, από ψυχολογικές παραμέτρους, από τη διάθεση της στιγμής, από προηγούμενες γνώσεις και προσδοκίες, καθώς και από κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Ετμετσόγλου, 2019, σ. 7).

Όταν ήρθε η ώρα να φύγουν, τα παιδιά σχολίασαν ότι: «Αποκλείεται να πέρασε τόσο γρήγορα η ώρα!». Τους έκανε εντύπωση ότι η εργασία με τις αισθήσεις είναι από μόνη της μια τόσο απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία.

Όπως αναφέρει ο Merleau-Ponty (2008, σ. 157) «Καθώς οι αισθήσεις μας εργάζονται σκληρά για να γίνουν αόρατες, η σύγχρονη τέχνη, η φιλοσοφία και η καθημερινή ζωή, μας επιτρέπουν να τις χρησιμοποιούμε για να ανακαλύψουμε εκ νέου τον κόσμο στον οποίο ζούμε, αλλά στον οποίο είμαστε επιρρεπείς να ξεχνάμε».

1.3.2. Τα αισθητηριακά παιχνίδια

Η αισθητηριακή αντίληψη των παιδιών ενεργοποιήθηκε σημαντικά μέσα από τα αισθητηριακά παιχνίδια. Κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας (project) «Το κουτί των αισθήσεων» οι μαθητές/τριες μέσα από ένα παιχνίδι ανίχνευσης των αντικειμένων, χρησιμοποίησαν τις αισθήσεις τους για να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους (Schirmacher, 1995, σ. 141-154). Τα παιδιά κάλυψαν με ένα μαύρο πανί τα μάτια τους, ενώ προσπαθούσαν να μαντέψουν τα αντικείμενα που κρατούσαν στα χέρια τους (Εικόνα 78). Καθώς το παιχνίδι προχωρούσε, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονταν να περιγράψουν τα αντικείμενα με τις αισθήσεις τους, σχολιάζοντας την υφή, τη μυρωδιά, τη θερμοκρασία και το σχήμα τους. Έκαναν διάφορες εικασίες για την προέλευση τους αλλά και συγκρίσεις μεταξύ τους. Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν να τα βοηθήσει να προσέξουν τις λεπτομέρειες, χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους. «(...) Η έννοια της αισθητικής περιλαμβάνει μυϊκή, κινητική, αισθητηριακή ανταπόκριση όλου του σώματος (...) Οι αισθήσεις δεν λειτουργούν σε απομόνωση» (Schirmacher, 1995, σ. 172-75).

Ταυτόχρονα, μέσα από αυτό το παιχνίδι τα παιδιά ανακάλυψαν τη στερεογνωστική αίσθηση, δηλαδή την ικανότητα της απτικής αναγνώρισης των αντικειμένων χωρίς τη βοήθεια της όρασης. Ο Schirmacher (1995, σ. 171) αναφέρει ότι «Το άγγιγμα ενός κουκουναριού και η αίσθηση του, εκφράζονται με την αίσθηση της αφής, όμως η επεξεργασία ενός κουκουναριού (...) εκφράζεται με τη στερεογνωστική αίσθηση» η οποία δεν περιλαμβάνει καθόλου οπτικές ενδείξεις.



Εικόνα 78: Αισθητηριακό παιχνίδι με κλειστά μάτια

Τα παιδιά έπαιξαν αυτό το παιχνίδι όχι μόνο μέσα στην ομάδα του Ομίλου αλλά και με τα παιδιά του υπόλοιπου σχολείου. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του έργου και ενώ τα κουτιά φυλάσσονταν στο εργαστήριο, οι μαθητές/τριες προσκαλούσαν τους/τις φίλους/ες τους στα διαλείμματα, για να παίξουν το παιχνίδι της ψηλάφησης. Τα παιδιά απαιτούσαν: «Θέλουμε τα αισθητικά κουτιά για να παίξουμε!» και κάπως έτσι αυτό το σχέδιο εργασίας (project) ονομάστηκε «Το κουτί των αισθήσεων». Σε έρευνα που

διεξήγαγαν οι Catherine Molenda και Navaz Bhavangri (2009) δήλωσαν ότι οι μαθητές/τριες τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο συναισθηματικά σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη. Έτσι τα παιδιά με έναν δικό τους τρόπο, μέσω της επικοινωνιακής τακτικής τους, καλλιέργησαν στους/στις συμμαθητές/τριες της υπόλοιπης μαθητικής κοινότητας την αισθητηριακή ανταπόκριση στα αντικείμενα. Η εποικοδομητική μάθηση, λειτούργησε στο μαθητικό δίκτυο, ανεξαρτήτου ηλικίας, δηλαδή, ακόμη κι ένα μικρό παιδί μπορούσε να παίξει και να κατευθύνει ή να διδάξει ένα μεγαλύτερο. Όταν η κοινότητα ανταλλάσσει μεταξύ της, γνώσεις, ιδέες, απόψεις, με την ήσυχη και μη παρεμβατική παρουσία του/της εκπαιδευτικού, τότε πραγματοποιείται ένα όραμα για κάθε παιδαγωγό, που επιθυμεί κάθε παιδί να γίνει ανεξάρτητο μέσα από αυτενέργεια και αυτορρύθμιση.

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Ένα αισθητηριακό πόμολο» τα παιδιά έπαιζαν στο ξεκίνημα του έργου ένα αισθητηριακό παιχνίδι της ερευνήτριας, όπου μετακινήθηκαν από το ηχητικό ερέθισμα, στο οσφρητικό, στο οπτικό, στο κιναισθητικό και στο γλωσσολογικό. Για παράδειγμα, άκουσαν τα κύματα μιας θάλασσας και σε ερώτηση «Πως μυρίζει αυτή η θάλασσα;» τα παιδιά απάντησαν: «Γρανίτα», «Αλάτι», «Καράβι», «Παραλία», «Άμμος», «Πετρέλαιο» (Πίνακας 7). Άλλωστε, η μυρωδιά μπορεί να είναι παραστατική (Λιολιόπουλος, 2004) καθώς συνδέεται με αναμνήσεις και βιώματα του παρελθόντος (Δήμου, 2011, σ. 24). Μέσα από το αισθητηριακό παιχνίδι τα παιδιά απελευθέρωσαν τη φαντασία και την έκφραση τους, όπως επίσης ανιχνεύθηκαν και συναισθητικά αφηγηματικά στοιχεία (αναλύεται στη βιβλιογραφία ο όρος συναισθησία). Για παράδειγμα, σε απαντήσεις όπως: «Η θάλασσα μυρίζει καράβι» παρατηρείται η δημιουργία μιας μεταφοράς μέσα από την αλληλοδιαπλοκή των αισθήσεων.

«Το ανθρώπινο μυαλό συνεχώς κατασκευάζει παραστάσεις αισθήσεων, εικόνων, ήχων, γεύσεων, αρωμάτων, ιδεών. Αυτές μας επιτρέπουν να παράγουμε υποθετικά σενάρια καταστάσεων ή συνθηκών που μπορεί να μην έχουμε καν βιώσει πραγματικά. Οι απεικονίσεις αποτελούν τα υποκατάστατα των αληθινών πραγμάτων, επιτρέποντάς μας να κάνουμε σχέδια και προβλέψεις. Οι νοερές απεικονίσεις δεν είναι αποκλειστικά οπτικές, όπως ο ήχος του κεραυνού, η αίσθηση του βρεγμένου γρασιδιού, η μυρωδιά του ψαριού, η γεύση της οδοντόπαστας, η αίσθηση του έντονου κρύου, η αίσθηση της υπερβολικής ευτυχίας. Η εικόνες που έρχονται στο μυαλό μπορεί να έχουν ακουστική, απτική, οσφρητική, γευστική, κινητική και συναισθηματική ποιότητα. Η νοητική εικόνα αποτελεί προφανώς την εννοιολογική εκδοχή κάποιων σωματικής ή συναισθηματικής εντύπωσης. Επιπλέον οι εικόνες στη φύση δεν είναι απαραίτητα μόνο αισθητηριακές. Μπορεί να είναι αφηρημένες, φανταστικές, ή αφηγηματικές» (Danesi, 2017, σ. 85).

Με αυτήν την αισθητηριακή δραστηριότητα οξύνθηκε η αισθητηριακή αντίληψη των μαθητών και η σωματοποιημένη μνήμη. Ο Pallasmaa (2020, σ. 134) περιγράφει μια στιγμή στον χρόνο μέσα από ένα αισθητηριακό γεγονός «Δεν μπορώ να θυμηθώ το σχήμα της εξώπορτας στο σπίτι του παππού μου, αλλά μπορώ ακόμη να αισθανθώ τη ζέση και τη μυρωδιά του αέρα που με χτυπούσε στο πρόσωπο, καθώς άνοιγα την πόρτα στα όνειρα μου. Το σώμα θυμάται ακόμη και όταν άλλα αισθητηριακά αποτυπώματα είναι αδύνατον να ανακτηθούν». Τα παιδιά χρειάστηκε να κλείσουν τα μάτια για να συγκεντρωθούν στο παιχνίδι των αισθητηριακών ερωτήσεων, έτσι εστίασαν στο ερέθισμα, μεταφέρθηκαν νοερά, ένωσαν τις

ατμόσφαιρες του χώρου και τις απέδωσαν λεκτικά στην ομάδα. «Με ενθάρρυνση και ενεργοποίηση από τον δάσκαλο-συνεργάτη επιδιώκεται τα παιδιά, παίζοντας να βιώσουν (...) με τις αισθήσεις τους, να δουν, να ακούσουν, να αγγίξουν, να μυρίσουν, να γευτούν, να προσεγγίσουν, να παρατηρήσουν, να γνωρίσουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν και να επιλέξουν. Ο άνθρωπος αποτελεί ένα αναπόσπαστο τμήμα του γήινου περιβάλλοντος και συνδέεται με αυτό με ένα πολύπλοκο σύστημα ροών ύλης και ενέργειας» (Αθανασάκης, 1996, σ. 553). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται με την αισθητηριακή τους ανάπτυξη. Η Maria Montessori εξηγεί ότι η παιδική ανάπτυξη δεν πραγματοποιείται γραμμικά αλλά μέσα από μια σειρά αισθητηριακών περιόδων του ανθρώπινου πνεύματος και αυτό επειδή σε ορισμένες φάσεις της ανάπτυξης του το παιδί είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος²²⁸. «Τα παιδιά μαθαίνουν, αναπτύσσονται και προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από τις αισθήσεις τους» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 59).

1.3.3. Η αισθητηριακές συλλογές των παιδιών ως υλικές αποδείξεις της πραγματικότητάς τους

Το σχέδιο εργασίας (project) «Το κουτί των αισθήσεων» και συγκεκριμένα η αισθητηριακή συλλογή, βοήθησε την έρευνα να γίνει κατανοητό πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον υλικό κόσμο αισθητηριακά αλλά και πολιτισμικά. Η αισθητηριακή συλλογή αντιπροσώπευσε τις προσωπικές επιλογές των παιδιών και την ιδέα τους για τον υλικό κόσμο. Οι ευαισθησίες του κάθε παιδιού ήταν διαφορετικές στην αλληλεπίδρασή τους με τα αντικείμενα. Άλλα παιδιά επέλεξαν αντικείμενα σύμφωνα με τις αισθήσεις τους και άλλα επειδή τα αντικείμενα αυτά μπορεί να σήμαιναν κάτι γι' αυτά, δηλαδή σύμφωνα με τα συναισθήματά τους (Εικόνα 79).



Εικόνα 79: Συλλογές των παιδιών

Σε κάποιες περιπτώσεις, η δημιουργία της συλλογής στάθηκε αφορμή για μια βόλτα στο φυσικό περιβάλλον με την παρέα των γονιών, ως μέλη κι αυτοί της εποικοδομητικής μάθησης. Άλλες επιλογές των μαθητών ήταν τα παιχνίδια, εξίσου σημαντικά στοιχεία του πολιτισμού τους. Μικροί ανθρωπόμορφοι ήρωες από αγαπημένα παιχνίδια ή ζώα, όπως επίσης και κούκλες Barbie. Επίσης έφτασαν στο εργαστήριο και κάποιες αμήχανες στην επιλογή των αντικειμένων συλλογές, με διάφορα αταίριαστα αντικείμενα από χώρους του σπιτιού, όπως σφουγγάρια, βοηθητικά αξεσουάρ κουζίνας και

²²⁸ Αναφέρεται στον Πανταζή, 1997, σ. 44.

καρυκεύματα (Εικόνα 43). Εκεί φάνηκε η αδυναμία κάποιων παιδιών να επιλέξουν μόνα τους πράγματα και τελικά ζήτησαν τη βοήθεια των γονέων τους, κάτι το οποίο δεν ήταν καθόλου κακό. Πρώτον γιατί οι γονείς μπήκαν σε αυτή την παιγνιώδη διαδικασία και έγιναν πολιτισμικοί διαμεσολαβητές και δεύτερον γιατί βοήθησαν τα παιδιά να ανακαλύψουν τα αισθητηριακά υλικά.

Ο Γέρου (1984, σ. 51-52) αναφέρει ότι «Το παιδί έχει τη μανία της συλλογής διαφόρων μικροπραγμάτων ανάλογα με την ηλικία και τα προσωρινά ενδιαφέροντα του. Η τσέπη του είναι γεμάτη από διάφορα μικροπράγματα που μαρτυρούν με τη σειρά τους τα πιο πρόσφατα βιώματα του. Αν αφήσουμε το παιδί ήσυχο να περάσει αυτό το στάδιο της συλλογής πολλών και σημαντικών πραγμάτων, θα το ενισχύσουμε να φτάσει στο συνειδητό σκοπό της συλλογής πολύτιμων πραγμάτων αργότερα». Οι συλλογές είναι μια μορφή παιχνιδιού και οι ενήλικες δεν πρέπει να τις απαξιώνουν (Γέρου, 1984, σ. 102). Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να σχηματίσουν τον κόσμο τους, έχουν σημασία από την άποψη του παιχνιδιού και αποτελούν έναν σημαντικό τρόπο για να εκφράσουν τον κόσμο αυτό (Cattanach, 1994, σ. 174). Ο Pallasmaa (2020, σ. 153) υποστηρίζει τη σημασία της συλλογής στη διαμόρφωση του εαυτού, λέγοντας ότι «Η σημασία των αντικειμένων στις μνημονικές μας διαδικασίες είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο θέλουμε να συλλέγουμε οικεία αντικείμενα γύρω μας. Επεκτείνουν και ενισχύουν τη σφαίρα των ενθυμημάτων και σε τελική ανάλυση την αίσθηση του εαυτού μας». Αντιλαμβανόμαστε ότι για ένα παιδί η δημιουργία της προσωπικής συλλογής από αγαπημένα πράγματα, έχει σημασία ακόμη και για τον σχηματισμό της αυτοεικόνας του.

Μέσα από τις αισθητηριακές συλλογές ενθαρρυνθήκαν οι συνδέσεις των μαθητών/τριών με τον κόσμο έξω από το σχολείο. Τα παιδιά μοιράστηκαν τις προσωπικές τους επιλογές μέσα από αντικείμενα της συλλογής τους, παρουσιάζοντας έτσι ένα μέρος της προσωπικότητάς τους και ταυτόχρονα γνωρίζοντας εκ νέου τους/τις συμμαθητές/τριές τους, μέσα από τις δικές τους προτιμήσεις. Όπως άλλωστε συνηθίζουν να κάνουν και οι ενήλικες μέσα από τις δικές τους υλικές συλλογές.

1.3.4.0 αισθητηριακός σχεδιασμός

Σε αυτή την έρευνα ενθαρρύνεται η βιωματική δράση και κυρίως η αισθητηριακή διάδραση με τον υλικό κόσμο. Έτσι σε πολλά από τα σχέδια εργασίας, ο σχεδιασμός και η κατασκευή των αντικειμένων είχαν έντονη αισθητηριακή χροιά. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Επανασχεδιάζοντας τα σχολικά καθίσματα» τα παιδιά δοκίμαζαν τα υλικά και σύγκριναν τις υφές της κατασκευής καθώς καθόντουσαν σε αυτά. Κατά τη διαδικασία της δραστηριότητας, έπαιζε σημαντικό ρόλο για τα παιδιά εάν ένα υλικό ικανοποιούσε τις αισθήσεις τους για να το τοποθετήσουν στο κάθισμα ή να το απορρίψουν. Η Saito (2007, σ. 20) σημειώνει ότι «Βιώνουμε μια καρέκλα όχι μόνο επιθεωρώντας το σχήμα και το χρώμα της, αλλά και αγγίζοντας το ύφασμα της, καθισμένοι σε αυτήν, ακουμπώντας πάνω της και μετακινώντας την, για να αποκτήσουμε την αίσθηση της υφής, της άνεσης και της σταθερότητας της». Η αισθητηριακή αλληλεπίδραση των καθισμάτων με τα παιδιά, συνεχίστηκε και αργότερα κατά τη διάρκεια της χρήσης τους μέσα στο σχολείο από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα (Εικόνα 80).



Εικόνα 80: Αισθητηριακή αλληλεπίδραση των επανασχεδιασμένων καθισμάτων κατά τη χρήση τους από τη σχολική κοινότητα

Τα παιδιά στο σχέδιο εργασίας (project) «Ένα αισθητηριακό πόμολο» κατάλαβαν ότι ακόμη και ένα βιομηχανικό αντικείμενο έχει αισθητηριακές ιδιότητες και μπορεί να προκαλεί αισθητηριακές αντιδράσεις. Αντιλήφθηκαν ότι ένα αρκετά ασημαντό βιομηχανοποιημένο αντικείμενο της καθημερινής ζωής, μπορεί να συνδέει πολλά και διαφορετικά άτομα λόγω της χρήσης του. Καθώς το αντικείμενο δέχεται την απτικότητα των ξεχωριστών ατόμων μέσα από τον τρόπο που το χειρίζονται, ουσιαστικά δέχεται την ταυτότητα και τον χαρακτήρα τους. Ταυτόχρονα όμως οι χρήστες λαμβάνουν πληροφορίες και το αναγνωρίζουν μέσα από την υφή, το σχήμα, το μέγεθος, και την εικόνα του.

«Το δέρμα διαβάζει την υφή, το βάθος, την πυκνότητα και τη θερμοκρασία της ύλης. Η επιφάνεια ενός παλιού αντικειμένου, γυαλισμένου στην εντέλεια από το εργαλείο του τεχνίτη και τα προσεκτικά χέρια των χρηστών του, σαγηνεύει το χαϊδεμα του χεριού. Είναι απολαυστικό να πιέζεις το χερούλι μιας πόρτας που γυαλίζει από τα χιλιάδες χέρια που άνοιξαν την πόρτα πριν από εσένα. Η καθαρή λάμψη της άχρονης φθοράς μετατρέπεται σε εικόνα υποδοχής και φιλοξενίας. Το χερούλι της πόρτας είναι η χειραψία του κτιρίου» (Pallasmaa, 2022, σ. 89-90).

Κάτι άλλο που απασχόλησε την έρευνα ήταν η απτική αποτύπωση και σχεδίαση. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Το κουτί των αισθήσεων» παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά αποτύπωναν τα αντικείμενα όπως τα έβλεπαν, ενώ άλλα σχημάτιζαν το ακριβές περίγραμμά των αντικειμένων αφού τα ακούμπουσαν πάνω στο χαρτί. Η απτική αποτύπωση του αντικειμένου από τη μια πρόσφερε μια σχεδιαστική ευκολία στα παιδιά από την άλλη όμως είχαν την ευκαιρία να ακολουθήσουν με τη γραφή τους τα όρια της φόρμας, με έναν τρόπο δηλαδή να την αισθανθούν σχεδιαστικά (Εικόνα 81).

«Καθώς σχεδιάζω το περίγραμμα ενός αντικειμένου (...) αγγίζω και αισθάνομαι πραγματικά την επιφάνεια του αντικειμένου στο οποίο επικεντρώνω την προσοχή μου και ασυνείδητα αντιλαμβάνομαι και εσωτερικεύω το χαρακτήρα του (...) Μιμούμαι τον ρυθμό των γραμμών με τους μυς μου» (Pallasmaa, 2020, σ. 307-308).

Ειδικά τα πιο μικρά παιδιά τα οποία μαθαίνουν σε έναν μεγάλο βαθμό, τον κόσμο αισθητηριακά, φάνηκε να προτιμούν την απτική-αισθητηριακή αποτύπωση των αντικειμένων. Ίσως επίσης, να μην έχουν ακόμη την ευελιξία να μπορούν να δημιουργήσουν τα μορφοπλαστικά σχήματα πρώτα στη νόηση κι έτσι αυτός ο τρόπος να τα διευκολύνει.



Εικόνα 81: Απτική αποτύπωση ενός καρπού

Τα αισθητηριακά υλικά και οι πλαστικές τεχνικές εξασκούν τις αισθήσεις των παιδιών. Πηγαίνοντας λίγο πιο πέρα, η Montessori πιστεύει ότι η σωματική κίνηση που ασκείται για τη λειτουργία της πράξης είναι η έκφραση ενός έμφυτου αυθορμητισμού, μιας ψυχικής δραστηριότητας η οποία προσδιορίζει τη γενική ανάπτυξη του ατόμου²²⁹. Σύμφωνα με τη Montessori, η κίνηση συνδέεται σχεδόν με όλους τους τομείς και τις λειτουργίες της ζωής²³⁰. Κίνηση και αισθήσεις βρίσκονται σε μια αμοιβαία σχέση. Η Montessori χαρακτηρίζει αυτή τη διεργασία ως «σύστημα σχετικότητας» φέρνει δηλαδή το άτομο σε επαφή με τον άψυχο και τον έμψυχο κόσμο²³¹. Χωρίς αυτό το σύστημα, δεν θα υπήρχε καμία σχέση ανάμεσα στα άτομα, το περιβάλλον και την κοινωνία. Η συναναστροφή λοιπόν του παιδιού με το υλικό, στα πλαίσια της αμοιβαίας σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στην αγωγή των αισθήσεων και των μυών, καθοδηγεί τις διαδικασίες της λεπτής κίνησης (Πανταζής, 1997, σ. 50-57).

«Η σχεδίαση είναι μια μοναδική και ενοποιημένη διαδικασία στην οποία το χέρι βλέπει το μάτι, σχεδιάζει και ο νους αγγίζει (...) Το χέρι του καλλιτέχνη δεν αναπαράγει μόνο την οπτική εμφάνιση ενός αντικειμένου. Αλλά τελειοποιεί το εξαιρετικά δύσκολο

²²⁹ Αναφέρεται στο Πανταζή, 1997, σ. 50-57.

²³⁰ Ό.π.

²³¹ Ό.π.

έργο της ανάπλασης της οντότητας καθ'εαυτήν του αντικειμένου, της σχέσης του με τη ζωή σε όλες τις αισθητηριακές και αισθησιακές τις εκφάνσεις» (Pallasmaa, 2020, σ. 313-314).

Παράλληλα, οι ασκήσεις των αισθήσεων και των μυών πραγματοποιούνται σύμφωνα με την αρχή της απομόνωσης της αντίληψης. Το υλικό απευθύνεται σε κάθε αίσθηση ξεχωριστά και επιτρέπει την άσκηση ενός μόνο αντιληπτικού τομέα, ο οποίος αντιπροσωπεύεται από το υλικό μέσω μιας διαβαθμισμένης σειράς ερεθισμάτων. Έτσι δεν ενεργοποιούνται μόνο επιμέρους εντυπώσεις των αισθήσεων, νεώ η διαδικασία αυτή οδηγεί συγχρόνως στην τελειοποίηση της αντίληψης. Μέσα από τις εμπειρίες του υλικού η αντίληψη προχωράει στη σύνθεση αφηρημένων εννοιών, όπως βάρος, ύψος κ.α. Συγχρόνως οι εμπειρίες μέσω του αισθητηριακού υλικού κάνουν το παιδί να νιώθει σιγουριά και ασφάλεια για τις προσωπικές του δυνάμεις που το καλούν να ερευνησει και να ανακαλύψει το περιβάλλον (Πανταζής, 1997, σ. 50-57).

Σε αυτή την έρευνα υποστηρίζονται τα απτικά υλικά, συνεπώς και η κατασκευαστική, μορφοπλαστική δημιουργία, η οποία βρίσκεται πιο κοντά στη φύση και στις ανάγκες των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και στην ανάπτυξη της αντιληπτικότητας τους. Η ενασχόληση με τον πηλό για παράδειγμα, η οποία μας απασχόλησε σε τρία σχέδια εργασίας (project) είναι μια αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών και εξίσου ιδανική για να διδάξει ο/η παιδαγωγός με τρόπο πρακτικό και αναπαραστατικό, την πλαστικότητα του υλικού αλλά και τη διαδρομή του πειραματισμού σε ένα άγνωστο αποτέλεσμα, μη καθορισμένο. Ουσιαστικά η ευκαμψία δεν μας επιτρέπει να ακολουθήσουμε αυστηρούς κανόνες και διαμορφωμένες νόρμες, έτσι μέσα από μια αβέβαιη διαδρομή και μη ελεγχόμενη διαδικασία, αντιμετωπίζουμε προκλήσεις και βρισκόμαστε μπροστά σε απρόσμενα αποτελέσματα. Η Βασιλειάδου (2014) αναφέρει ότι «Η αμεσότητα που μπορεί να προσφέρει το υλικό με την κατευθείαν επαφή δια μέσου της αφής και η διαδικασία που επιβάλλεται για το χειρισμό του υλικού, προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εξασκήσουν δεξιότητες που δεν θα είχαν τη δυνατότητα με άλλο υλικό, όπως για παράδειγμα με τα χρωματιστά μολύβια». Κατά τη διαδικασία του σχηματισμού των μικρογλυπτών στο σχέδιο εργασίας (project) «Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου» τα παιδιά κρατούσαν στην παλάμη τους για πολύ ώρα τον πηλό και τον έπλαθαν χωρίς όμως να σχηματίζουν κάτι, ίσως επειδή οι οργανικές μορφές ήταν αφηρημένες και ειδικά τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να δημιουργήσουν κάτι το οποίο δεν έχει αναπαραστατικές αναφορές (Εικόνα 82).

«Στην αρχή τα δημιουργήματα του είναι ατελή (...) Θα δουλέψει όμως με το υλικό και αφού ασκηθεί και γίνει μάστορης στο δούλεμα της πρώτης ύλης θα προχωρήσει στη δημιουργία δικών του πρωτότυπων έργων. Ο πηλός θα είναι το πρώτο υλικό και το πιο σημαντικό. Με τον πηλό τα δάχτυλα δίνουν μορφή και έκφραση στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού» (Γέρου, 1984, σ. 53-54).



Εικόνα 82: Τα παιδιά πλάθουν τον πηλό, δίνοντας του μορφή

Στις δοκιμές τους τα παιδιά, ήταν σα να προσπαθούν να νιώσουν το υλικό και την επιρροή της κίνησης τους πάνω του. Οι οργανικές μορφές έχουν μια ελάχιστη μορφοποίηση και αυτό μπερδεύει τους/τις μαθητές/τριες που στερούνται της λεπτομερής παρατήρησης αλλά και των τόσο λεπτών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον χειρισμό του υλικού, ειδικά στον σύγχρονο κόσμο με την έντονη ψηφιακή απασχόληση. Ο Arp²³² ο οποίος θεωρούσε την απτικότητα το ίδιο σημαντική με την όραση, έδινε μεγάλη σημασία στην απτική επαφή με το υλικό. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και στην προσπάθεια τους να σχηματίσουν αυτά τα αόριστα και αφηρημένα ογκοπλαστικά γλυπτά, τα παιδιά άρχισαν να ανακαλύπτουν και να εκπλήσσονται από τις δυνατότητες του πηλού. Ο Arp²³³ προσθέτει ότι ενώ ότι ο δημιουργός πρέπει να καθορίσει τις προκαταρκτικές συνθήκες, στη συνέχεια το έργο θα δημιουργηθεί μέσω ενός «αυτορυθμιζόμενου συστήματος» που περιλαμβάνει επίσης τη δυνατότητα της τύχης. Το αυτορυθμιζόμενο σύστημα όπως αναφέρεται, ήταν αυτό έκανε τα παιδιά να βρουν το κάθε ένα τον δικό τους τρόπο για να μορφοποιήσουν τα γλυπτά.

«Ο τεχνίτης αισθάνεται δια της αφής την πρώτη ύλη, όπως ο αγγειοπλάστης τον πηλό και από αυτή τη διαδικασία αίσθησης αναδύεται η μορφή του αγγείου. Ομοίως ο μουσικός της ορχήστρας αισθάνεται τις χειρονομίες του μαέστρου και από αυτή την αίσθηση αναδύεται μια φράση υπό μορφή ήχου. Πρόκειται για το σχήμα που δημιουργείται από τη δική μας αντίληψη του κόσμου, η οποία καθοδηγείται από τις ευαισθησίες που έχουμε αποκτήσει κατά τη διάρκεια της αισθητήριας εκπαίδευσης μας» (Ingold, 2000, σ. 38).

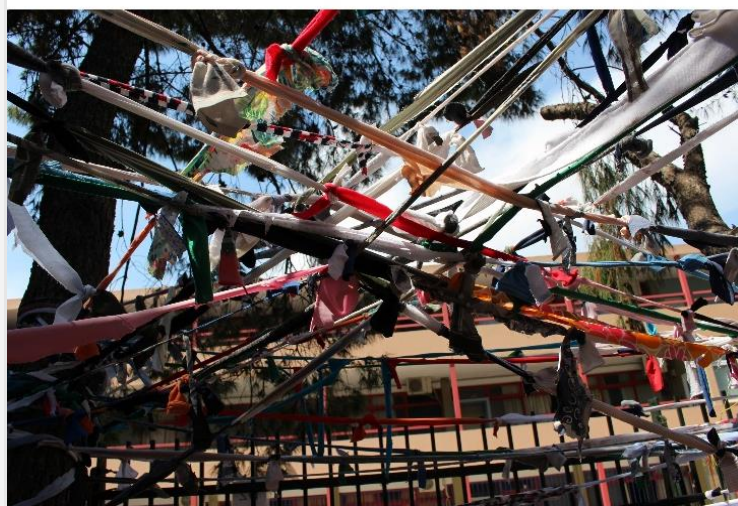
²³² Αναφέρεται στον Smolinska, 2018.

²³³ Ό.π.

Η αισθητηριακή φύση των παιδιών φάνηκε να καθοδηγεί την κατασκευή με έναν μοναδικό τρόπο, ο οποίος έβρισκε ρυθμό σύμφωνα με το εσωτερικό τους και κάποια στιγμή έφτασαν στην απόλυτη αρμονία. Ανακαλύπτουμε ότι τελικά δεν χρειάζονται προκαθορισμένα βήματα ή μακρόπνοες επιδεικτικές μέθοδοι για να μάθει ο/η μαθητής/τρια να χειρίζεται το υλικό, είναι κάτι που το έχει ανάγκη και μπορεί από μόνος/η του να το κάνει, αρκεί να του/της δώσουμε την ευκαιρία.

Οι μαθητές/τριες στο σχέδιο εργασίας (project) «Ο κήπος του Matisse στη σχολική βιβλιοθήκη» προτίμησαν τα μάλλινα φύλλα, λόγω της μαλακής τους υφής για να δημιουργήσουν τον εικονικό «κήπο» ουσιαστικά μόνο με κοψίματα. «Αισθάνεσαι κοιτάζοντας τα κοψίματα ότι το χρώμα και η υφή είναι εξίσου σημαντικά με την ιδέα, η οποία με τη σειρά της είναι εξίσου σημαντική με την ενέργεια του κοψίματος» αναφέρει η Lila Takahashi (2014) για την τεχνική των κοψιμάτων του Matisse. Ο Matisse αγαπούσε τη φύση των υλικών του, τα σημάδια του πινέλου και την υφή του κομμένου χαρτιού, γι' αυτόν όλα αυτά τα στοιχεία ήταν μέρη του έργου. Ήθελε αυτά τα χαρακτηριστικά να συμβάλλουν στην εμφάνιση των έργων του, χωρίς να κάνει καμία προσπάθεια να καλύψει αυτά που οι άλλοι θα μπορούσαν να θεωρούν ελαττώματα ή ατέλειες (Takahashi, 2014).

Τα παιδιά σε αυτή την έρευνα προσέγγισαν τον υλικό κόσμο αισθητηριακά σε ένα αμιγώς βιωματικό πλαίσιο. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Η καλύβα στο δασάκι» (Εικόνα 83) η κιναισθητική διάδραση των μαθητών/τριών με τα υφάσματα (παλιά ρούχα των παιδιών τα οποία έγιναν σχοινιά) και ο ρυθμός ο οποίος δημιουργήθηκε κατά τη δράση, έκανε το υλικό και τα πρόσωπα να μη διαφέρουν μεταξύ τους (Appadurai, 2006). Το αποτέλεσμα ήταν αυτή η διάδραση να οδηγήσει σε μια σωματοποίηση του υλικού, υποδεικνύοντας την ακούσια αποκάλυψη του νοήματος μέσω των αισθήσεων (Σερεμετάκη, 1997, σ. 41-42). Τα παιδιά βίωσαν την αισθητηριακή και σωματική εμπειρία του υλικού (Tilley, 2004) ενώ αυτή η ενσώματη παραστατική επιτέλεση δημιουργήθηκε από την επικοινωνία των αισθήσεων και των αντικειμένων «παραπέμποντας σε μια κοινωνική αισθητική που είναι πλεγμένη σε ένα αυτόνομο δίκτυο σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων» (Σερεμετάκη, 1997, σ. 41-42).



Εικόνα 83: Η δράση των παιδιών με τα σχοινιά από ρούχα στην κατασκευή της καλύβας στο δασάκι

1.4. ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Σύμφωνα με τις πολλαπλές θεωρίες και με τις εξατομικευμένες ευφυΐες του Gardner, η πολυτροπική μάθηση φαίνεται να είναι μια από τις πιο κατάλληλες μεθόδους για να επιτρέψει την έκφραση με τον τρόπο που ταιριάζει στον/στην κάθε μαθητή/τρια καλύτερα. Η έκφραση των παιδιών πρέπει να είναι προσωπική, γιατί το κάθε ένα προσεγγίζει την τέχνη με ξεχωριστούς τρόπους, αναφέρει ο Schirrmacher (1995, σ. 15). Στα σχέδια εργασίας τα οποία πραγματοποιήθηκαν, οι μαθητές/τριες μπορεί να εργάστηκαν με δυο ή τρία κείμενα, όπως σχεδιαστικό, κατασκευαστικό, γλωσσικό και τελικά έδωσαν έμφαση σε αυτό που τα ενδιέφερε περισσότερο. Όπως επίσης σε κάθε έργο υπήρχε εναλλαγή των κειμένων. Η διαφοροποίηση των εναλλακτικών τρόπων έκφρασης ήταν αναγκαία, έτσι ώστε τα παιδιά να διερευνήσουν και να γνωρίσουν άλλους τόσους τρόπους που δεν ήξεραν ή δεν γνώριζαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Κάθε παιδί μπορεί να εκφραστεί με τον δικό του τρόπο αρκεί να έχει καλλιεργηθεί αυτό το κλίμα «ανοικτότητας» στην καθημερινή του εμπλοκή με τα ζητήματα τα οποία διαπραγματεύεται (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020, σ. 121).

Ο Nelson Goodman αναφέρει (1976, σ. 23) ότι «Ο κόσμος υπάρχει με τόσους τρόπους, με όσους είναι δυνατόν να περιγραφεί». Τα όρια της αναπαραστατικής γλώσσας θέτουν και τα όρια του κόσμου των ιδεών των παιδιών, επομένως με όσα περισσότερα μέσα μπορούμε να τον περιγράψουμε, τόσες περισσότερες πληροφορίες μας δίνονται (Μπαζαίου & Νουκάκη, 2020, σ. 441). Η στρατηγική η οποία χρησιμοποιείται σε πολλά από τα σχολεία που θέτουν σε εφαρμογή το πρότυπο του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, στρέφεται γύρω από την αναγνώριση των φυσικών ικανοτήτων του παιδιού, καθώς και γύρω από την εκμετάλλευση των ισχυρών τους σημείων αλλά και την αντιμετώπιση των αδύναμων. Το παιδί κατευθύνεται προς τις περιοχές που το ενδιαφέρουν αυθόρμητα, αυτές δηλαδή που ουσιαστικά αγαπάει (Goleman, 2011, σ. 155).

1.4.1.Οπτικός γραμματισμός και δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση

Κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκε δυσκολία στα σχέδια εργασίας τα οποία περιείχαν γλωσσικά κείμενα και έκφραση. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Το κουτί των αισθήσεων» όταν ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να περιγράψουν τις αισθήσεις, τα συναισθήματα, τις εσωτερικές σκέψεις, με γραπτό λόγο μέσα στο έργο, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν. Ενώ πριν λίγο, το είχαν κάνει στον προφορικό λόγο, παίζοντας με κλειστά μάτια. Επιπλέον, στη γραπτή διατύπωση, τα περισσότερα παιδιά έμειναν σε μια επιφανειακή περιγραφή των αντικειμένων, εκτός από ένα μικρό ποσοστό που έδωσε κάποιο βάθος στις ερμηνείες. Η γλωσσική ερμηνεία των αισθήσεων και των συναισθημάτων όπως και η διαμόρφωση των μεταφορικών εννοιών ήταν αρκετά δύσκολη, γεγονός που υποδηλώνει ένα χάσμα μεταξύ οπτικού γραμματισμού και γλωσσικής έκφρασης. Στην Εικόνα 84, το παιδί αναφέρει στον αφηγηματικό χάρτη: «Δεν ξέρω τι είμαι». Το παιδί αναφέρεται στα αντικείμενα, πολύ πιθανόν όμως έμμεσα να υπονοεί ότι δεν ξέρει πως αλλιώς να τα περιγράψει ή να τα ερμηνεύσει.



Εικόνα 84: Μαθητής/τρια της Β΄ δημοτικού περιγράφει αισθητηριακά τα αντικείμενα του χάρτη, «Δεν ξέρω τι είμαι», «Ούτε εγώ ξέρω τι είμαι»

Στο τέλος του σχεδίου εργασίας (project) «Η καλύβα στο δασάκι» ζητήθηκε από τα παιδιά να διακοσμήσουν την καλύβα με κάρτες από ευχές και όνειρα τους. Τα παιδιά δεν ήξεραν τι να γράψουν στις κάρτες που ζωγράρισαν, οπότε η ερευνήτρια τους βοήθησε με ερωτήσεις, όπως: «Που αλλού θα θέλατε να ζείτε ή τι άλλο θα θέλατε να είστε αν δεν ήσασταν άνθρωποι;». Άλλωστε είχαμε μόλις δημιουργήσει κάτι που δεν πίστευαν ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί, οπότε το συναίσθημα ότι και κάποια άλλη επιθυμία τους θα μπορούσε στο μέλλον να συμβεί ήταν πολύ οικείο. Τα περισσότερα παιδιά επανέλαβαν στερεοτυπικά πρότυπα τα οποία έχουν να κάνουν με ταινίες, διάσημους αθλητές, ή μέρη και είπαν: «Εύχομαι να γίνω ποδοσφαιριστής της Αργεντινής», «Θέλω να γίνω η Ερμιόνη», «Εύχομαι να πάω στις Μαλδίβες». Επίσης παρατηρείται η αντιγραφή ιδεών μεταξύ των παιδιών, σα να μην είχαν προσωπικές επιθυμίες, όπως: «Κάποτε θα ήθελα να πάω στο Παρίσι στον Άιφελ και να δω ολόκληρο το Παρίσι από την κορυφή», γράφει ο/η μαθητής/τρια και μετά οι άλλοι/ες τον/την αντιγράφουν, «Θέλω να πάω στο Παρίσι να δω τον Άιφελ», «Θέλω να γίνω δασκάλα στο Παρίσι» και ο/η τελευταίος/α αντιγράφει τον/την προηγούμενη/προηγούμενο (που κι αυτός/η είχε αντιγράψει), «Θέλω να γίνω νηπιαγωγός στο Παρίσι». Εκτός από έναν/μία μαθητή/τρια ο/η οποίος/α γράφει «Θα ήθελα να πάω στη Βραζιλία επειδή έχει μεγάλη βιοπικιολότητα και μου δημιουργεί μια ελπίδα ότι όλα τα μέρη στη Γη θα μπορέσουν κάποτε να γίνουν έτσι όπως η Βραζιλία» (Εικόνα 85). Το παιδί φοιτάει στη Β΄ τάξη, είναι φανερά επηρεασμένος/η από το επαγγελματικό προφίλ κοντινού του ατόμου, συνδέει της επιθυμίες του/της με την ομορφιά του περιβάλλοντος και θαυμάζει κάποιο/α δικό του/της.



Εικόνα 85: Κάρτα με ευχή μαθητή/τριας της Β' τάξης

Διαπιστώνουμε ότι η έλλειψη οπτικού γραμματισμού στις διατροφικές εργασίες οφείλεται όχι τόσο στο ότι τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράζονται, αλλά στο ότι δεν γνωρίζουν τι να εκφράσουν. Ενώ στο κομμάτι του σχεδιασμού τα παιδιά είχαν πολλές ιδέες, όταν έπρεπε να εκφραστούν γλωσσικά, η δημιουργικότητα χανόταν και εμφανίζονταν εμπόδια. Σε άλλο σχέδιο εργασίας (project) που ακολούθησε, στα «Σημαντικά αντικείμενα» η έκφραση των μαθητών/τριών είχε μεγαλύτερη συνοχή με τις σκέψεις τους σχετικά το αντικείμενο που επεξεργάστηκαν. Βλέπουμε ότι όταν χρησιμοποιούνται εξωλεκτικά αντικείμενα, όπως προτείνεται και στις τεχνικές της ψυχολογικής θεραπείας (Salmon, 2001· Poole & Lamb, 1998· Bjorklund, 1987) και ειδικά όταν τα παιδιά έχουν ήδη μια προυπάρχουσα εμπειρία με αυτά τα υλικά στοιχεία, είναι πιο εύκολο να συλλέξουμε λεκτικές πληροφορίες και περιγραφές από το παιδί.

Συμπερασματικά, η πολυτροπική έκφραση δυστυχώς δεν έχει καλλιεργηθεί στα ελληνικά σχολεία. Τα παιδιά δεν έχουν μάθει να εκφράζονται ελεύθερα και με διαφορετικούς τρόπους, αντιθέτως προτιμούν την τυποποίηση γιατί έτσι έμαθαν να μαθαίνουν. Επίσης ο διαμερισματισμός της γνώσης εμποδίζει την ολιστική μάθηση, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο για τα παιδιά να κινούνται ανάμεσα σε διαφορετικά τροπικά κείμενα, επικοινωνώντας και εκφράζοντας τον εαυτό τους.

1.4.2.Οι πρακτικές της πολυτροπικότητας

Στην παρούσα έρευνα τα πολυτροπικά κείμενα εναλλάσσονταν, επιτρέποντας στα παιδιά να πειραματιστούν αλλά και να επιλέξουν αυτά τα κείμενα που ταίριαζαν καλύτερα. Κατά τη διάρκεια της εγκατάστασης των γλυπτών στο κηπάκι, τα παιδιά του Ομίλου πήραν άτυπες συνεντεύξεις από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα (κυρίως από τα παιδιά των Α' - Γ' τάξεων, τα οποία κάνουν διάλειμμα σε αυτό τον χώρο). Οι συμμαθητές/τριες των παιδιών είπαν ότι τα μικρο-γλυπτά έμοιαζαν με: «Αχινό», «Κουλούρι», «Μυρμηγκοφωλιά», «Μανιτάρια», «Μπισκότα», «Κόκκαλα», «Σκελετοί», «Θαλάσσια Πλάσματα», «Σαν να τα γέννησε η Γη», «Πράγματα της φύσης», «Πήλινα πράγματα που βγήκαν από το χώμα», «Πράγματα που δεν συγκρίνονται», «Πέτρες», «Διάφορα σχήματα», «Πλάσματα που ζουν κάτω

από το χώμα», «Σαν όργανα του σώματος μας», «Σα να είναι μια αφίσα», «Γλιτσερά», «Σαν πλανητάριο», «Σα να κάνουν μάχη» και τέλος ένας/μία μαθητής/τρια είπε ότι του άρεσε πολύ επειδή «Δεν ήταν κάτι συγκεκριμένο αλλά κάτι αφηρημένο». Τα παιδιά στον ελεύθερο προφορικό λόγο και ειδικά στους μεταξύ τους διαλόγους, έχουν πολύ πιο πλούσια και ευφάνταστη έκφραση από όταν καλούνται να συμμετέχουν σε μια οργανωμένη δράση. Πιθανώς όταν δουλεύουν στην τάξη «προγραμματίζονται» για έναν τυπικό και συμβατικό τρόπο μάθησης.

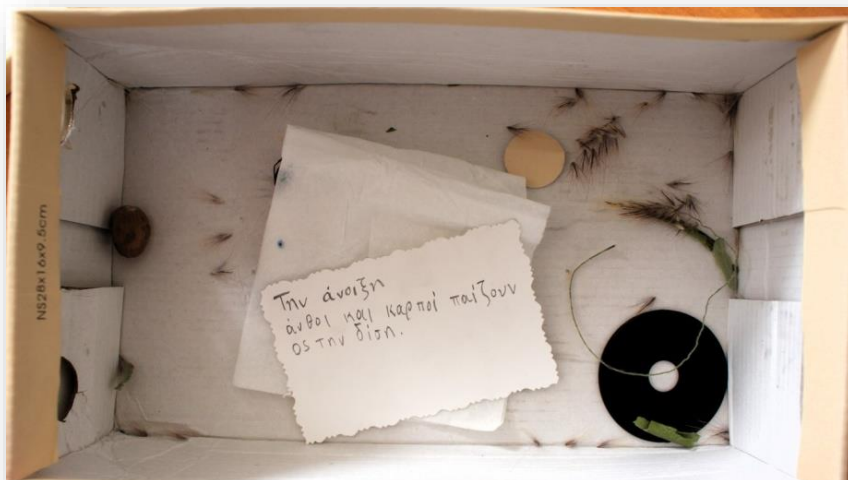
Στο σχέδιο εργασίας (project) «Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο» η ανάγκη των παιδιών να επικοινωνήσουν την ιδέα τους στη διάρκεια της παρουσίασης της μακέτας τους στην ομάδα, τα έκανε να ξεπεράσουν τα προβλήματα με τη γλωσσική ερμηνεία. Η δύναμη της ομάδας παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Παρατηρούμε ότι όσο περνάει ο καιρός οι μαθητές/τριες εκφράζονται περισσότερο πολυτροπικά. Σε αυτό το σχέδιο εργασίας τα παιδιά δεν κατασκεύασαν μόνο αλλά σχεδίασαν και έναν χάρτη, ερμηνεύοντας την τρισδιάστατη σκέψη σε δισδιάστατη απεικόνιση ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποίησαν τη λεκτική ερμηνεία, επεξηγώντας την κατασκευή τους. Τα αφηγηματικά κείμενα μπορεί να είναι λεκτικά ή μη λεκτικά ή και ένας συνδυασμός των δύο (Danesi, 2017, σ. 160). Στην Εικόνα 86, παρατηρείται η επιλογή των παιδιών στο κείμενο που τα ενδιαφέρει περισσότερο. Στην πρώτη μακέτα έχουμε ένα κείμενο κατασκευαστικό και ένα σχεδιαστικό, στη δεύτερη ένα κατασκευαστικό κι ένα γλωσσολογικό και στην τρίτη που μπορεί να μην τα κατάφερε το παιδί τόσο καλά στο κατασκευαστικό παρόλα αυτά βλέπουμε μια επαρκέστερη αντίληψη στο γλωσσικό.



Εικόνα 86: Η κατασκευή των οικότοπων (μακέτα και χάρτης), δίνοντας έμφαση στον τρόπο έκφρασης (κείμενο) που προτιμάει το κάθε παιδί

Στο σχέδιο εργασίας «Το κουτί των αισθήσεων» κάθε παιδί έδωσε περισσότερη έμφαση στο στάδιο και στον τρόπο που του ταίριαζε περισσότερο να εκφραστεί. Στην Εικόνα 87, βλέπουμε ότι ενώ πρόκειται για ένα σχεδόν άδειο κουτί, δηλαδή ο/η μαθητής/τρια δεν αλληλεπίδρασε πλήρως με τα αντικείμενα, παρόλα αυτά σχημάτισε ένα ποίημα haiku, συνεπώς εκφράστηκε καλύτερα μέσω της λεκτικής ερμηνείας

και της αισθητικής γραφής. Ενώ στην Εικόνα 88, παρότι το παιδί αλληλεπίδρασε πολύ καλά με τα αντικείμενα, όπως και με τα σχεδιαστικά κείμενα και τη λεκτική περιγραφή τους στον αφηγηματικό χάρτη, παρόλα αυτά δεν επιθυμούσε να προχωρήσει στο ποίημα haiku.



Εικόνα 87:
Μαθητής/τρια Δ' τάξης.
Συλλογή και ποίημα
haiku «Την άνοιξη,
ανθροί και καρποί
παίζουν ως τη δύση»



Εικόνα 88: Μαθητής/τρια Β' τάξης,
αισθητηριακός χάρτης μαζί με
αντικείμενα από τη συλλογή

Στην Εικόνα 89 βλέπουμε μια πολύ πετυχημένη αισθητηριακή απόκριση στη συνοχή των αντικειμένων, στην εικαστική απόδοση, στον γραπτό λόγο και στα μεταφορικά σχήματα στον αφηγηματικό χάρτη. Ταυτόχρονα το παιδί εκφράζεται ευφάνταστα στην ποιητική φόρμα, haiku. Εδώ πρόκειται για μια περίπτωση που κάποιο παιδί μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους.



Εικόνα 89: Μαθητής/τρια της Δ' τάξης περιγράφει στον αισθητηριακό χάρτη: «Η πέτρα καράβι», «Οικία Κογχυλίων», «Πίσια κογχυλίων». Στη συνέχεια γράφει το ποίημα haiku, το οποίο τοποθετεί μέσα στη συλλογή του/της: «Στην πέτρα καράβι, η οικία κογχυλίων αράζει στην πίσια μωβ κογχυλίων»

Στην Εικόνα 90, στο σχέδιο εργασίας «Τα οικιακά σκεύη αφηγούνται» βλέπουμε την πρωτοβουλία ενός/μιας μαθητή/τριας να υλοποιήσει τη δραστηριότητα με τα οικιακά σκεύη, με χαρτί αντί για πηλό. Ο λόγος, ήταν ότι είχε χάσει τη συνάντηση όπου η ομάδα μορφοποίησε με πηλό το έργο και έτσι δεν προλάβαινε να διαχειριστεί το αντικείμενο με αυτόν τον τρόπο. Ο/η μαθητής/τρια, πήρε την πρωτοβουλία να κατασκευάσει το αντικείμενο με χαρτί, εκπλήσσοντας την υπόλοιπη ομάδα με την κατασκευαστική του/της ικανότητα. Διαπιστώνεται περίπου στη μέση της έρευνας ότι οι μαθητές/τριες έχουν αρχίσει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αυτενεργούν, να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και να παίρνουν αποφάσεις που είναι συμβατές με τις δυνατότητές τους. Συμπεραίνουμε ότι καθώς τα παιδιά νιώθουν ελευθερία στην πολυτροπική έκφραση, φαίνεται να γνωρίζουν καλύτερα τι μπορούν να κάνουν και με ποιον τρόπο. Ακόμη και ο/η εκπαιδευτικός θα ήταν αδύνατο να βρει τον τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στο κάθε έναν/μια μαθητή/τρια, ενώ το σημαντικό είναι το ίδιο το παιδί να μπορέσει να ανακαλύψει τις δυνατότητές του.



Εικόνα 90: Εναλλακτική πρόταση των οικιακών σκευών από χαρτί

Αυτό που πέτυχε η έρευνα μέσα από την πολυτροπική μέθοδο εργασίας ήταν ότι όλα τα παιδιά έφευγαν ευχαριστημένα από το εργαστήριο. Έχει ήδη σημειωθεί ότι στην έρευνα δεν επιλέχτηκαν παιδιά σύμφωνα με τις δεξιότητες τους στο αντικείμενο των εικαστικών αλλά κυρίως για το ενδιαφέρον τους στην αισθητική, οπότε πολλά από αυτά δεν είχαν ανεπτυγμένες σχεδιαστικές ή κατασκευαστικές δεξιότητες. Ο διατροφικός χαρακτήρας των σχεδίων εργασίας βοήθησε όλα τα παιδιά να ανακαλύψουν πράγματα για τον εαυτό τους. Οι μαθητές/τριες ήταν πολλοί ευχαριστημένοι/νες ακόμη και με την ελάχιστη δράση τους, γιατί είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν λίγο ή πολύ, μετακινούμενοι μεταξύ διαφορετικών τρόπων και κειμένων. Τα παιδιά εκπλήσσονταν ευχάριστα με το γεγονός ότι κάθε φορά άλλαζαν οι τρόποι και διασκέδαζαν μέσα από τη διατροφική μετάβαση από κείμενο σε κείμενο. «Για να είναι πιο αποτελεσματική η διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να κινείται συνεχώς μεταξύ των αλληλοσχετιζόμενων νευρωσικών συστημάτων. Ο αποτελεσματικότερος τρόπος είναι να ασχοληθούμε πρώτα με μια νευρωσική περιοχή και υστέρα να μετακινηθούμε σε μια άλλη» αναφέρει ο Λιολιόπουλος (2004, σ. 559). Η Ellen Dissanayake (2000) λέει ότι τα μαθήματα πολλαπλών αισθήσεων στην τέχνη αποδεικνύονται πολύ χρήσιμα όταν διδάσκουμε ένα έργο με διεπιστημονικό τρόπο, ειδικά στα πρώτα χρόνια του σχολείου. Από την άλλη, κάθε παιδί αντιμετωπίζεται σαν μια ξεχωριστή οντότητα, με τα θέλω του και τις δυνατότητες του, όπως έχουν διαμορφωθεί ως εκείνη τη στιγμή. Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η συμβολή της πολλαπλής νοημοσύνης στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου εξατομικευμένης αγωγής είναι καθοριστική (Gardner, 2011) καθώς τα θετικά αποτελέσματα των πειραματικών εφαρμογών, δημιουργούν προσδοκίες για τη μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Armstrong, 2017).

1.4.3. Η διαμόρφωση μιας προσωπικής παιγνιώδους γλώσσας μέσα από την εικόνα

Οι μικροί/ες μαθητές/τριες του δημοτικού έχουν μια παιχνιδιάρικη σχέση με τα γλωσσικά στοιχεία. Τα πολύ μικρά παιδιά αγνοούν ότι οι εκφράσεις τους δεν είναι πολύ «σωστές» σε σχέση με τη συμβατικά διαμορφωμένη γλώσσα των ενηλίκων και σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα παιδιά που επιθυμούν να αποφεύγουν εκφραστικά λάθη στην προφορική και γραπτή προφορική επικοινωνία. Το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά δεν μιλάνε τυπικά σωστά, δηλαδή δεν έχουν βρει την κατάλληλη αντιστοιχία των λέξεων με τα γεγονότα, με τα στοιχεία της πραγματικότητας και με τα συναισθήματα, είναι πολύ ενδιαφέρον για την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση. Για παράδειγμα τα παιδιά στους αισθητηριακούς χάρτες έκαναν αναφορές όπως: «Η ταξιδιωτική καρφίτσα» (αναφέρεται σε μια πινέζα), «Το χωρισμένο ζευγάρι» (αναφέρεται σε δύο κοχύλια), «Μια πινέζα που ταξίδεψε τον κόσμο μέσα από τον χάρτη» (αναφέρεται σε μια οδοντογλυφίδα) (Εικόνα 91). Οι George Lakoff και Mark Johnson (1980) υποστηρίζουν ότι η μεταφορά βρίσκεται παντού στην καθημερινή ζωή, είναι διάχυτη όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά και στη σκέψη και στις πράξεις. Οι μεταφορές, αποτελούν νοητικές εντυπώσεις των αισθητηριακών μας εμπειριών και ως ασυνήθιστες μορφές σκέψης έχουν την ικανότητα να διεισδύουν στην καθημερινή γλώσσα και στην πορεία να μετασχηματίζονται σε σχήματα εικόνων (Lakoff & Johnson, 1980). Η μεταφορά προκύπτει αυθόρμητα και μπορεί να συνδέει τις εμπειρίες με λογικές αφαιρέσεις (Danesi, 2017, σ. 136-142). Τα παιδιά δεν είναι καν ανάγκη να έχουν εκτεθεί στις εννοιολογικές μεταφορές, για να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν στην κατανόηση του περιβάλλοντος τους. Για παράδειγμα, όταν αναφέρονται στον ήλιο ή στο φεγγάρι ως μια «μπάλα» το κάνουν χωρίς να έχουν ακούσει ποτέ να τα ονομάζουν έτσι (Danesi, 2017, σ. 148).



Εικόνα 91: Εννοιολογική μεταφορά με αφορμή το σχήμα εικόνας

Αυτά τα ιδιαίτερα γλωσσολογικά «λάθη» σε σχέση με την εικόνα, είναι που τελικά διαμορφώνουν τις πρώτες παιδικές μεταφορές, αλλά και την προσωπική γλώσσα του κάθε ατόμου. Στο έργο «La cle des

songes» (1930) του Rene Magritte, απεικονίζονται αντικείμενα όχι με τα πραγματικά τους ονόματα. Συγκεκριμένα κάτω από το αυγό υπάρχει η λέξη «ακακία», κάτω από το γυναικείο παπούτσι η λέξη «φεγγάρι», κάτω από το καπέλο η λέξη «χιόνι», κάτω από το κερί η λέξη «ταβάνι» και κάτω από τις εικόνες του ποτηριού και του σφυριού οι λέξεις «παιχνίδι» και «έρημος» αντίστοιχα (Εικόνα 92)²³⁴. Έτσι ο Magritte δηλώνει με το δικό του τρόπο την αυθαίρετη φύση του σημείου. Όπως υποστηρίζει και ο Saussure, η σχέση που ενώνει το σημαίνον με το σημαινόμενο είναι αυθαίρετη, κατά συνέπεια τα πράγματα θα μπορούσαν κάλλιστα να έχουν διαφορετικές ονομασίες (Χαλεβελάκη, 2010, σ. 31).



Εικόνα 92: «La cle des songes» (1930), Rene Magritte

Στη «Γραμματική της φαντασίας» του Gianni Rodari (2003)²³⁵ προτείνονται τύποι έρευνας της γλώσσας που στην πραγματικότητα αποτελούν παιχνίδια, με βασικό δομικό στοιχείο, τη λέξη. Όλη αυτή η φιλοσοφία, βασίζεται πάνω στην αντίληψη ότι τα σύμβολα, τα χρώματα, τα σχήματα, οι ήχοι, οι κινήσεις, αποκτούν αισθητικό ενδιαφέρον όταν κάποιος παράγοντας τα αναγκάζει να βγουν από τη συνηθισμένη τους τροχιά και έτσι προκύπτει η δυνατότητα να συμβαίνουν και άλλα πράγματα από αυτά που αρχικά φανερώθηκαν (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 81). Με αυτή τη νοοτροπία δημιουργούνται παιχνίδια όπου το σημαίνον, για παράδειγμα η λέξη, αποδεσμεύεται από το συμβατικό νόημα της, δηλαδή από αυτό που σημαίνει για τους πολλούς και αντιμετωπίζεται άλλοτε συνειρμικά, άλλοτε

²³⁴ Πηγή: <https://www.museumtv.art/artnews/oeuvres/la-clef-des-songes-rene-magritte-1930/> ©Musée du Comté de Los Angeles

²³⁵ Αναφέρεται στις Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 81.

ηχητικά, σε συνδυασμό με άλλες λέξεις, παράλογα, συσχετιστικά, μεταφορικά, οπτικά, υποθετικά, με στόχο τη σύνθεση πρωτότυπων γλωσσικών κειμένων (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2011, σ. 81).

Αναλογικά υπάρχουν απεριόριστα εν δυνάμει σημαινόμενα που δεν καλύπτονται από συγκεκριμένες γλώσσες (Danesi, 2017, σ. 59). Ωστόσο τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν αυτά τα κενά στο πολιτισμικό σύστημα ανά πάσα στιγμή, πολλές φορές εφευρίσκοντας νέα σημεία τα οποία μεταβάλλονται στα ήδη υπάρχοντα (Danesi, 2017, σ. 59). Όπως υποστηρίζει η Χαλεβελάκη (2010, σ. 34) τα σημεία που ενεργοποιούμε με την ομιλία μας, ανήκουν σε ένα σύστημα που υπήρχε πριν από εμάς, για τη σύσταση του οποίου δεν ζητήθηκε η γνώμη μας. Έτσι και τα παιδιά παίζουν με τα σημαινόμενα και κατασκευάζουν το δικό τους προσωπικό γλωσσολογικό προφίλ με μέσο την μεταφορά και με αφορμή το αντικείμενο. Πρόκειται για μια παιγνιώδη διαδικασία που κινείται μεταξύ γλώσσας και τέχνης, καλλιεργώντας ελευθερία στην έκφραση και δημιουργώντας αναφορές στα γλωσσικά στοιχεία της τέχνης αλλά και στην ποίηση. «Η γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένη με τη σωματική μας ύπαρξη, η γεωμετρία της γλώσσας μας οργανώνει, την ύπαρξη μας στον κόσμο» (Pallasmaa, 2020, σ.45). Παράλληλα «Η γλώσσα δεν αντανakλά απλώς την πραγματικότητα αλλά την κατασκευάζει κιάλας» αναφέρει η Χαλεβελάκη (2010, σ. 24) δείχνοντας τη σημασία που έχει η γλωσσολογική ερμηνεία των πραγμάτων στη ζωή μας.

1.4.4.Η συμβολή της ποίησης και της εννοιολογικής μεταφοράς στην εκφραστική αντίληψη. Η ποίηση Haiku στην παιδική ηλικία

Η ποίηση μπορεί να οριστεί, ως η χρήση λέξεων για την πρόκληση συναισθημάτων και την παροχή γνώσης για την εγγενή φύση των πραγμάτων (Danesi, 2017, σ. 133). Σε αυτή την έρευνα η συμβολή της ποίησης στον σχηματισμό μεταφορών βοήθησε τα παιδιά να συνδέσουν την αισθητηριακή αντίληψη με τη γλωσσική έκφραση.

Ο Jarkko Laine (1982, σ. 323-324)²³⁶ γράφει για τον ρόλο των καθημερινών αντικειμένων στο περβάζι του παραθύρου του «Μου αρέσει να χαζεύω αυτά τα πράγματα. Δεν αναζητώ αισθητική ευχαρίστηση σε αυτά (...) Ούτε θυμάμαι την προέλευση τους, αυτό δεν έχει σημασία. Αλλά ακόμη κι έτσι όλα ξυπνούν αναμνήσεις πραγματικές και φανταστικές (...) Ένα ποίημα είναι κάτι σαν αναμνήσεις (...) Τα πράγματα στο παράθυρο ενεργούν σαν ένα ποίημα. Είναι εικόνες που δεν αντανakλούν κάτι (...) Τραγουδώ για τα πράγματα στο παράθυρο».

Ο σκοπός της ποιητικής αποτύπωσης της προσωπικής επιλογής των παιδιών ήταν η ποίηση haiku να συνδέσει τη γλωσσική έκφραση και μεταφορά με τα αντικείμενα. Ενώ τα αντικείμενα των παιδιών αποδομήθηκαν σε γλωσσικές μεταφορές και σχεδιαστικά κείμενα στον αφηγηματικό χάρτη, ερχόμαστε και δημιουργούμε μια ποιητική αφήγηση η οποία επανασυνδέει τα πράγματα με τη συλλογή. Με αυτόν τον τρόπο το αντικείμενο αποκτά αξία, κυρίως μέσα από την εμπειρία που αντανakλάται στο παιδί μέσω των διαφορετικών κειμένων και της ποιητικής αλληγορίας. «Η ποιητική (...) εμπειρία επίσης ενεργοποιεί τη βαθύτερη συλλογική και βιολογική μνήμη μας» (Pallasmaa, 2020, σ. 341-342). Τα ποιήματα, για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι κάτι σαν τη συνέχεια των παραμυθιών που διάβαζαν ή εξακολουθούν να

²³⁶ Αναφέρεται στον Pallasmaa, 2020, σ. 163.

διαβάζουν. Ο Laine²³⁷ αναφέρει «τραγουδώ για τα πράγματα στο παράθυρο» κάτι παρόμοιο κάνουν και τα παιδιά «τραγουδούν για τα πράγματα της συλλογή τους» και κατ' επέκταση για τα πράγματα που κρύβουν εμπειρίες και βιώματα.

«Η καλλιτεχνική έκφραση συνδέεται με προλεκτικά νοήματα του κόσμου, νοήματα που περισσότερο σωματοποιούνται και βιώνονται παρά γίνονται κατανοητά μέσω του νου. Πιστεύω ότι η ποίηση έχει την ικανότητα να μας ταξιδεύει στιγμιαία πίσω στον προφορικό κόσμο, τον κόσμο που μας περιβάλλει. Ο λόγος της ποίησης ο οποίος ανακτά την προφορικότητα του, μας επαναφέρει στο κέντρο ενός εσωτερικού κόσμου» (Pallasma, 2022, σ. 44).

Το haiku, ως ποιητική μορφή έχει μια σχετική ευκολία ανάγνωσης, είναι σύντομο και απλό, ιδανικό για παιδική λογοτεχνία. Εκτός από την έντονη χρήση της μεταφοράς, περιγράφοντας με λίγες λέξεις τα πράγματα, οι μαθητές/τριες φτάνουν γρήγορα στο κεντρικό νόημα αυτού που θέλουν να πουν. Αφαιρώντας τα περιττά στοιχεία, τα παιδιά βλέπουν και λένε μόνο τα ουσιώδη. Στην ποίηση haiku, η εικόνα από μόνη της δεν μπορεί να εκφράσει το μήνυμα του κειμένου, οι λέξεις συμπληρώσουν το οπτικό μήνυμα, έτσι κι εδώ η παιγνιώδης δημιουργία ποιημάτων haiku φάνηκε να γεφυρώνει το κενό γλωσσικής έκφρασης. Τα περισσότερα παιδιά διασκέδασαν με τη δημιουργία ποιήματος haiku σε σχέση με τη συλλογή τους. Ενώ κάποια δεν αρκέστηκαν μόνο σε ένα ποίημα, για παράδειγμα ένας/μια μαθητής/τρια της Β' τάξης, σχημάτισε οκτώ ποιήματα με μεγάλη άνεση και ευχαρίστηση. Η σύνθεση της ποίησης haiku, μπορεί να γίνει μια διαδικασία αυτοανακάλυψης και αυτοπραγμάτωσης, καθώς πρόκειται για την απεικόνιση μιας άμεσης εμπειρίας και όχι για αόριστες ιδέες που σχετίζονται με αυτή την εμπειρία. Πολλοί ειδικοί θεωρούν ότι τα ποιήματα haiku είναι ένας εξαιρετικός τρόπος εξάσκησης της ενσυνειδητότητας. Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο το άτομο πρέπει να είναι ανοιχτό και δεκτικό στον αισθητηριακό κόσμο προκειμένου να συλλάβει τη στιγμή, όπως και να έχει επίγνωση του εσωτερικού του εαυτού (Sabater, 2021).

²³⁷ Ο.π.

1.5. Η ΘΕΜΕΛΙΩΔΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Σε αυτή την έρευνα διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση που προκαλείται από τη διάδραση των παιδιών με τον υλικό κόσμο και η οποία έχει άμεση απόκριση στο αισθητήριο σύστημα, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους. Η επίδραση του υλικού πολιτισμού στα παιδιά μελετήθηκε μέσα από τεχνικές αφήγησης και αναπαράστασης. Η τεχνική της αφήγησης βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να αποκαλύψουν την έντονα διαπροσωπική, συναισθηματική και ανιμιστική σχέση τους με το αντικείμενο. Μέσα από αγαπημένα πράγματα τα παιδιά εξέφρασαν συναισθήματα, ενδιαφέροντα, ανησυχίες, προβληματισμούς και ό,τι άλλο τα απασχολούσε. Ο υλικός πολιτισμός φαίνεται να επιδρά στα παιδιά βαθύτερα από αυτό που πιστεύεται, καθώς μπορούν με σχετική ευκολία να αναβιώνουν τη σχέση τους με τον υλικό κόσμο μέσα από φωτογραφικές ιστορίες και αυτοβιογραφικές αφηγήσεις. Επιπλέον, η τεχνική της αναπαράστασης με κατασκευές βοήθησε τα παιδιά να παρακολουθήσουν τη διάδραση των τεχνουργημάτων τους με το περιβάλλον και τα φαινόμενα της φύσης. Οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν μια νέα σχέση με τις υλικές ποιότητες του χώρου και των πραγμάτων η οποία χαρακτηρίζεται από διαπερατότητα, αμεσότητα και αφηγηματικότητα, μεταξύ ύλης και ανθρώπινων οντοτήτων.

1.5.1. Η συναισθηματική σημαντικότητα των πραγμάτων για τα παιδιά - Το ανθρώπινα επενδυμένο αφηγηματικό αντικείμενο

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Τα σημαντικά αντικείμενα» παρατηρήθηκε ότι τα πιο μικρά παιδιά επέλεξαν λούτρινα παιχνίδια, παραμύθια και διακοσμητικά, ενώ τα μεσαία και μεγάλα παιδιά, επέλεξαν πράγματα που σχετίζονταν με τα χόμπι τους (άθληση, μουσική, ζωγραφική) και με γνώσεις, όπως υδρόγειες σφαίρες (Πίνακας 10). Τα μεσαία και μεγάλα παιδιά επέλεξαν επίσης ως αγαπημένα αντικείμενα, tablet ή τηλεοράσεις, σε αντίθεση με τα μικρά παιδιά που δεν προτίμησαν καθόλου ψηφιακές συσκευές (Πίνακας 10). Κάτι άλλο που αποκαλύφτηκε, ήταν ότι πολύ λίγα παιδιά επέλεξαν σημαντικά αντικείμενα της καθημερινότητάς τους. Κάποια ελάχιστα παραδείγματα ήταν, ένα τζάκι, ένας καναπές, ένα κρεβάτι (Πίνακας 10). Με τα παιδιά είχαμε συζητήσει ότι θα επέλεγαν να φωτογραφίσουν σημαντικά πράγματα της καθημερινής τους ζωής. Στην αρχή της δραστηριότητας, η ερευνήτρια βλέποντας τις φωτογραφίες (που είχαν αποστείλει η γονείς) νόμιζε ότι οι μαθητές/τριες δεν είχαν καταλάβει τη διαφορά ανάμεσα στο αγαπημένο και το σημαντικό, στην πορεία όμως και σύμφωνα με τις επεξηγήσεις και τις περιγραφές τους, κατάλαβε ότι το «αγαπημένο» σε αυτή την ηλικία είναι και το «σημαντικό». Η σημαντικότητα έχει συναισθηματική χροιά για τα μικρά παιδιά. «Δεν έχει πολύ μεγάλη σημασία η χρηστικότητα για τα παιδιά σε ένα αντικείμενο, αλλά η συναισθηματική δέσμευση που έχουν αναπτύξει μαζί τους» αναφέρει ο Pallasmaa (2020, σ. 153) εξηγώντας ότι τελικά λίγα από τα αντικείμενα που διαθέτουμε είναι πραγματικά απαραίτητα για χρηστικούς σκοπούς, η λειτουργία τους είναι κυρίως κοινωνική και ψυχολογική. Ο Norman (2005) αναφέρει ότι τα αγαπημένα αντικείμενα είναι κάτι περισσότερο από χρηστικά για το άτομο, το καθένα μεταφέρει ένα προσωπικό νόημα και έχει τη δική του ιστορία.

Στην Εικόνα 93, ένας/μία μαθητής/τρια έφερε μια φωτογραφία με το κρεβάτι του/της, αναφέροντας ότι το επέλεξε, γιατί έδωσε σημασία στη σημαντικότητα του. Συνεχίζοντας όμως την αφήγηση του/της, προσπέρασε γρήγορα το γεγονός της άνεσης και του ύπνου που του/της προσφέρει και άρχισε να περιγράφει τη διακόσμηση με τους δεινόσαυρους, για τον/την οποία είχε πολύ περισσότερες ιστορίες

να αφηγηθεί, αφού παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή του. Ο/η ίδιος/α ζωγραφίζει, έχει βιβλία και πολλά αξεσουάρ με δεινόσαυρους «από πολύ μικρός/η» όπως λέει και ο/η ίδιος/α, ενώ είναι μόλις 7 ετών. Η σχέση αυτή, η σύνδεση του παιδιού με τον τροπικό κόσμο των δεινόσαυρων, παίρνει μια συναισθηματική αλλά και μια χρονική μορφή. Οι εμπειρίες, οι αναμνήσεις και τα βαθιά συναισθήματα του παιδιού επιμήκυναν τη χρονική διάρκεια της γνωριμίας του/της, με αυτή την ιδέα. Προφανώς το κρεβάτι για το παιδί δεν ήταν τόσο σημαντικό από μόνο του όσο η διακόσμηση του.



Εικόνα 93: Το αγαπημένο αντικείμενο μαθητή/τριας της Β΄τάξης. Το κρεβάτι του/της με τη διακόσμηση από δεινοσαύρους

Οι μαθητές/τριες είχαν πολλές ιστορίες να αφηγηθούν για τα αγαπημένα τους πράγματα. Πολλές φορές αυτά τα αντικείμενα ήταν το δώρο κάποιου κοντινού ατόμου ενώ κάποιες άλλες φορές τα παιδιά λάτρευαν ένα αντικείμενο-σουβενίρ από μια ξένη χώρα την οποία δεν είχαν επισκεφτεί, μόνο και μόνο επειδή είχε πάει κάποιο αγαπημένο τους πρόσωπο και τους είχε μιλήσει για τις εμπειρίες του εκεί. Η Catherine Garvey (1990, σ. 72) αναφέρει ότι αν ανατρέξουμε στις πρώτες μας παιδικές αναμνήσεις, θα δούμε ότι ορισμένα αντικείμενα είχαν πάνω μας μεγάλη συναισθηματική επιρροή. Ενώ, μέσα από αυτά τα πράγματα το παιδί μπορεί να αναπαραστήσει και να εκφράσει τα συναισθήματα του, τα ενδιαφέροντα του και ότι το απασχολεί (Garvey, 1990, σ. 72). Κάτι άλλο που διαπιστώθηκε στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, είναι ότι κάποιες φορές τα παιδιά προσωποποίησαν αντικείμενα (ανιμισμός), όπως ένα παιδί το οποίο ανέφερε ότι μιλούσε στο ρολόι που του έκανε συντροφιά «όταν δεν είχε κάποιον να μιλήσει», ενώ εντύπωση δημιούργησε το γεγονός ότι πρόκειται για μεγάλο/η μαθητή/τρια (11 ετών - ΣΤ΄ τάξη) (Εικόνα 94). Τα υπόλοιπα παιδιά όταν άκουσαν αυτή την αφήγηση, άρχισαν αυθόρμητα να εξιστορούν τις δικές τους ιστορίες και τους διαλόγους με τα αγαπημένα τους αντικείμενα. Αποδεικνύεται ότι τα παιδιά έχουν μια έντονη «διαπροσωπική» και «ανιμιστική» σχέση με

τα πράγματα που τα ενδιαφέρουν (Danesi, 2017, σ. 228). Οι σχέσεις είναι τόσο έντονες, που παρατηρείται ότι ορισμένα αντικείμενα προσλαμβάνονται ακόμα και ως επέκταση του εαυτού των παιδιών (Danesi, 2017, σ. 228). Έτσι «Όλα τα αντικείμενα που βρίσκονται γύρω μας είναι ζωντανά, μας καλούν να τα χρησιμοποιήσουμε, μας λένε τι πρέπει να τα κάνουμε και είναι ικανά να εμπλακούν σε ανθρώπινες σχέσεις» (Kyttä, 2002). Ο Σάββας Κονταράτος (1983) λέει ότι τα ανθρώπινα σώματα, τα άψυχα αντικείμενα, αλλά και οι απλές μορφές στον χώρο και στον χρόνο, αποκτούν εκφραστικότητα, όταν γίνονται φορείς δικών μας ψυχολογικών «εμβιώσεων» όταν δηλαδή βυθιζόμαστε κατά κάποιο τρόπο μέσα τους και ταυτιζόμαστε μαζί τους.



Εικόνα 94: Το αγαπημένο αντικείμενο μαθητή/τριας της ΣΤ΄ τάξης, ένα ρολόι με το οποίο συνομιλεί

Οι μαθητές/τριες ακόμη και όταν περιγράφανε μια ρακέτα, ένα μετάλλιο, ένα παραμύθι ή ένα διακοσμητικό αντικείμενο, υπήρχε μια ιστορία από πίσω. Ο Κορυτόφ (1986) υποστηρίζει ότι τα αντικείμενα του υλικού κόσμου διαθέτουν βιογραφίες όπως και τα άτομα και ο Gel (1992) σχολιάζει τον τρόπο με τον οποίο η προσωπικότητα των ατόμων διοχετεύεται μέσα από υλικά αντικείμενα. Ενώ κάποια άλλα παιδιά έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στους δεσμούς της οικογένειας, φέρνοντας την εικόνα από ένα καναπέ ή ένα τζάκι. Εντύπωση δημιούργησε το γεγονός ότι ένας/μία μαθητής/τρια περιγράφει το τζάκι ως «συλλεκτικό» ενώ ο/η ίδιος/α μας εξήγησε ότι το ονόμασε έτσι, επειδή μαζεύεται «συλλέγεται» γύρω από αυτό όλη η οικογένεια (Εικόνα 95).

«Η εικόνα της φωτιάς στο σπίτι συνδυάζει την πιο αρχαϊκή εμπειρία με τις πιο σύγχρονες ανάγκες. Η συμβολική δύναμη της εστίας προκύπτει από την ικανότητά της να συγκεράζει αρχαϊκές εικόνες της ζωτικής για τον πρωτόγονο φωτιάς. Άχρονες

εμπειρίες προσωπικής άνεσης με σύμβολα της συμβίωσης και της κοινωνικής θέσης» αναφέρει ο Pallasmaa (2020, σ. 143).



Εικόνα 95: Το αγαπημένο αντικείμενο μαθητή/τριας της Έ τάξης, το «συλλεκτικό τζάκι»

Ο υλικός πολιτισμός φαίνεται να επιδρά στα παιδιά βαθύτερα από αυτό που πιστεύεται, δίνοντας ανθρώπινα χαρακτηριστικά και συναισθηματικές προεκτάσεις σε αντικείμενα, αλλά και μεταφέροντας ακούσια τη δύναμη της πρωτογενής δύναμης των άυλων εντυπώσεων διαμέσου των υλικών τεχνουργημάτων.

1.5.2. Η θεραπευτική αφήγηση ιστοριών

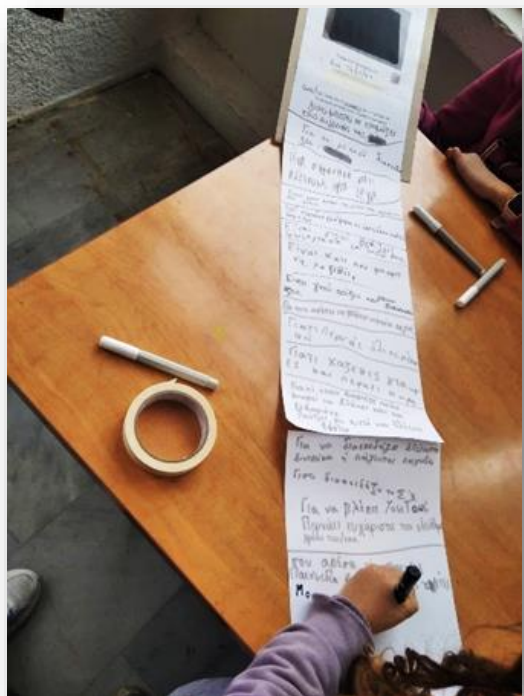
Το πρώτο και σημαντικό μέρος στο σχέδιο εργασίας (project) «Τα σημαντικά αντικείμενα και οι ιστορίες τους» ήταν τα παιδιά να ανακαλύψουν την ουσιαστική σχέση τους με τον υλικό πολιτισμό. Το δεύτερο μέρος είχε να κάνει με τη σημασία της αφήγησης. Τα παιδιά θέλουν πολύ να μιλήσουν για τον εαυτό τους σε όλες της ηλικίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικά μεγαλώνοντας, δίνουν πιο πολύ σημασία στη γλωσσική έκφραση και επικοινωνία και αυτό από μόνο του είναι ένας λόγος για να αξιοποιηθεί η αφήγηση στην αγωγή της αισθητικής. Οι μαθητές/τριες ήθελαν να πουν πράγματα προσωπικά. Μικρά, μεσαία και μεγάλα παιδιά τα οποία πρωταγωνίστησαν σε αυτές τις αφηγήσεις δεν είχαν κανένα ταμπού ή προκατάληψη γι' αυτό που ένιωθαν ή για τις εμπειρίες τους. Βέβαια, είχε ήδη δημιουργηθεί ένα ασφαλές κλίμα στην ομάδα για «προσωπικά μοιράσματα». Όλη αυτή η διαδικασία της αφήγησης μέσα από το παιχνίδι, τον διάλογο και τις προσωπικές αφηγήσεις έμοιαζε με μια θεραπευτική μορφή τέχνης για τα παιδιά αλλά και για την ίδια ερευνήτρια.

«Στην αφήγηση, παρακολουθούμε ένα μοίρασμα συναισθημάτων, ιδεών, εμπειριών, πράξεων από τον αφηγητή σε εκείνον που ακούει με στόχο την απόλαυση, τη γνώση, την ανταπόκριση, την αντανάκλαση. Και οι δυο απολαμβάνουν,

αλληλοκαθρεπτίζονται, αναγνωρίζουν και γνωρίζουν τον εαυτό τους. Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα τους, η αφήγηση πολλαπλασιάζεται, επαναδημιουργείται και αναδύεται μια νέα δυναμική που ξεπερνά τους συμμετέχοντες. Τα όρια ανάμεσα στον αφηγητή και σε εκείνον που ακούει συγχέονται, το συμβολικό υλικό δίνει τη θέση του στην πραγματικότητα και αντιστρόφως. Τούτη η παλίνδρομη, αμφίδρομη κίνηση, τούτη η διαπίστωση ότι η αφήγηση αποτελεί μια κατ' εξοχήν κοινωνική δραστηριότητα, διαπνέεται από την επιθυμία να επικοινωνήσουμε, από την ανάγκη όχι μόνο να δημιουργήσουμε και να βιώσουμε τις ιστορίες, αλλά κυρίως από την ανάγκη να τις αφηγηθούμε, να τις μοιραστούμε. Να έχουμε μάρτυρες για την ύπαρξη μας, επιβεβαίωση για την εσωτερική αρχιτεκτονική της σκέψης μας, για την οργάνωση του ψυχικού μας χάους» (Κρασανάκης).

Η θεραπεία αφήγησης, είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, γιατί αποτελεί μια φυσική δραστηριότητα των παιδιών που τους επιτρέπει να ακούσουν ιστορίες άλλων παιδιών, να ταυτιστούν ή να ανακαλύψουν κάτι που δεν ήξεραν, ακόμη και για τον ίδιο τους τον εαυτό. Η Alison Clark (2010) αναφέρει ότι το να ακούς τους άλλους, όσο σημαντικό είναι για την επικοινωνία άλλο τόσο είναι και για τη συμμετοχή. Οι Joyce Mills και Richard Crowley (2014) αναφέρουν ότι τα παιδιά σχεδόν πάντα απολαμβάνουν το άκουσμα των ιστοριών. Ο Lohndorf (2020, σ. 52-53) υποστηρίζει ότι η βιογραφική εργασία είναι ένα από τα πιο κλασικά εργαλεία στον κλάδο της ανάπτυξης της προσωπικότητας. «Λέγοντας ιστορίες για τη ζωή μας μπορούμε να την κατανοήσουμε καλύτερα (...) Όταν βιώνουμε μια κατάσταση συχνά μας φαίνονται όλα συγκεχυμένα και αδυνατούμε να διακρίνουμε το νόημά τους. Όταν τα επανεξετάζουμε εκ των υστέρων, είμαστε σε θέση να συνενώσουμε τις λεπτομέρειες και να σχηματίσουμε μια ιστορία και τότε ξάφνου διακρίνουμε ένα συσχετισμό που δεν είχαμε αντιληφθεί προηγουμένως, ξαφνικά όλα βγάζουν περισσότερο νόημα. Έτσι είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε όσα προηγουμένως μας φαίνονταν ακατανόητα» (Lohndorf, 2020, σ. 52-53). Το 1983 οι Kenneth Gergen και Mary Gergen επινόησαν τον όρο «αυτοαφήγηση» για να περιγράψουν τη διαδικασία με την οποία λέμε ιστορίες για τον εαυτό μας και έτσι γίνονται οι συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα της ζωής μας, όπως και αποκτούμε την αίσθηση μιας νοηματοδοτημένης συνέπειας, συνέχειας και διάρκειας. Μέσα από την αφηγηματική θεραπεία αποκτάμε πρόσβαση στη δυναμική του ασυνειδητού μυαλού μας. Είναι σαφές λοιπόν ότι η δημιουργία ιστοριών μπορεί να αποτελέσει κίνητρο μάθησης όταν τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αναστοχάζονται και να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους (Frazel, 2010).

Κατά τον σχολιασμό των φωτογραφιών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν αμφισβήτησαν την επιλογή των αντικειμένων των συμμαθητών/τριών τους και έμπαιναν στη θέση τους, προσπαθώντας να φανταστούν για πιο λόγο ήταν σημαντικό κάτι για εκείνους/ες. Επίσης κάποιες φορές σχολίαζαν τα αντικείμενα των άλλων παιδιών σε πρώτο πρόσωπο, σα να επρόκειτο για δικό τους αντικείμενο, δηλαδή με έναν τρόπο οικειοποιούνταν έντονα τις επιλογές των άλλων. Οι τοποθετήσεις ήταν τόσο πολλές που αναγκαστήκαμε να προσθέτουμε διαρκώς και άλλα χαρτιά (Εικόνα 96). Είναι σημαντικό ο/η παιδαγωγός να « (...) ενθαρρύνει τα παιδιά να αφηγούνται τις προσωπικές ιστορίες τους το ένα στο άλλο, όσο και στον εαυτό τους» (Λιολιόπουλος, 2004, σ. 560). Η αφήγηση από τη βάση της αποτελεί ένα διαλογικό επικοινωνιακό συμβάν (Πουρκός, 2009, σ. 421) και αυτό φαίνεται από την απόλαυση των παιδιών στο άκουσμα των ιστοριών των άλλων (Mills & Crowley, 2014) .

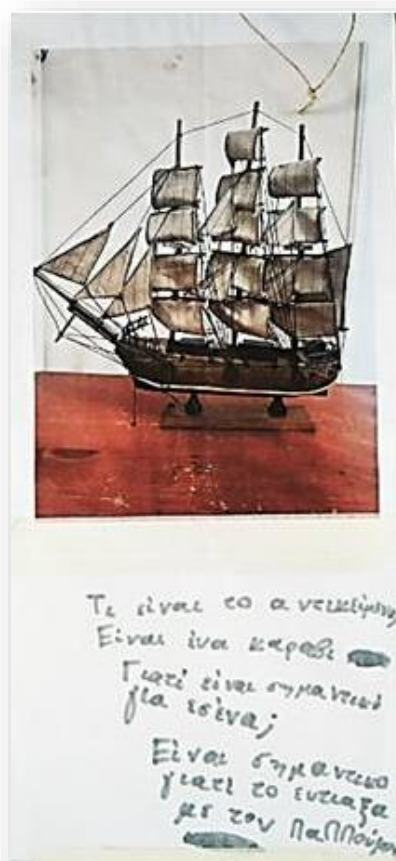


Εικόνα 96: Τα παιδιά σχολιάζουν τα αγαπημένα αντικείμενα των συμμαθητών/τριών τους

1.5.3. Προς έναν θεραπευτικό-αυτοβιογραφικό υλισμό. Καλλιεργώντας στα παιδιά την ομορφιά της ατέλειας

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Τα σημαντικά αντικείμενα», σε κάποιες από τις αφηγήσεις των μαθητών/τριών εμπλέκονταν άτομα και αναμνήσεις. Ένας/μία μαθητής/τρια έφερε την εικόνα μιας ξεφούσκωτης μπάλας και αιτιολόγησε την επιλογή του, γράφοντας «Επειδή είναι το τελευταίο πράγμα που έχω από έναν φίλο μου» (Εικόνα 97). Σχολιάζοντας στη συνέχεια, ότι με αυτόν τον φίλο χάθηκαν μετά το νηπιαγωγείο, όμως κράτησε τη μπάλα με την οποία έπαιζαν μαζί. Ενώ σε μια άλλη περίπτωση, ένας/μία μαθητής/τρια προσπαθώντας να εξηγήσει τη σημαντικότητα ενός ξύλινου καραβιού (Εικόνα 97) είπε ότι ήταν σημαντικό για εκείνον/η, επειδή παλαιότερα είχε σπάσει και το είχε συναρμολογήσει ξανά με κοντινό άτομο της οικογένειάς του/της. Ο/η μαθητής/τρια ρωτήθηκε από την ερευνήτρια, αν αυτό το άτομο βρισκόταν στη ζωή και τότε το παιδί ανέφερε στην ομάδα, αυτή τη σημαντική απώλεια. Το καράβι έγινε σημαντικό, γιατί ουσιαστικά συμβόλιζε τη σχέση του παιδιού με ένα πολύ δικό του άτομο.

«Η συναισθηματική δύναμη των ερειπίων ενός εγκαταλελειμμένου σπιτιού ή κάποιων πεταμένων αντικειμένων, απορρέει από το γεγονός ότι αυτά τα αντικείμενα μας κάνουν να φανταζόμαστε και να μοιραζόμαστε τη μοίρα των ιδιοκτητών τους» (Pallasmaa, 2020, σ. 89).



Εικόνα 97: Σημαντικά αντικείμενα μαθητών/τριών

Οι τελευταίες δύο ιστορίες και ειδικά η επανασυναρμολόγηση του καραβιού (επιπρόσθετα λόγω της τεχνικής της συγκόλλησης) δημιούργησαν έντονους συνειρμούς στην ερευνήτρια σε σχέση με τη γιαπωνέζικη τεχνική «Κιζούνγκι». Η ερευνήτρια σχημάτισε το επόμενο σχέδιο εργασίας «Τα θραύσματα» πάνω στην εννοιολογική ιδέα του Κιζούνγκι, όπου το σπασμένο αντικείμενο συναρμολογείται ξανά και οι ρωγμές του γεμίζουν με χρυσή συγκολλητική ουσία (Εικόνα 73). Αυτή η συμβολική χρυσή ρωγμή, συμβολίζει τις δύσκολες και επώδυνες στιγμές της ζωής αλλά και τον δρόμο που έχουμε διανύσει για να φτάσουμε έως εδώ. Αλώςτε η ζωή μας σχηματίζεται από θραύσματα. Συμπεραίνοντας, ότι η φιλοσοφία του Ζεν (Basho et al., 2013) φαίνεται να βρίσκεται πολύ κοντά σε θεραπευτικές μορφές τέχνης.

Στο επόμενο σχέδιο εργασίας (project) «Τα θραύσματα» τα παιδιά καλέστηκαν να φωτογραφήσουν ένα αγαπημένο τους αντικείμενο το οποίο είχε υποστεί φθορά. Αποκαλύφθηκε ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες είχαν κρατήσει ένα φθαρμένο αντικείμενο και γνώριζαν πολύ καλά τους λόγους που το κράτησαν, επιβάλλοντας κάποιες φορές στην οικογένειά τους να μην το πειράξουν. Παρατηρούμε ότι όπως και στο προηγούμενο σχέδιο εργασίας «Τα σημαντικά αντικείμενα» έτσι και εδώ τα μικρά και μεσαία παιδιά επέλεξαν χαλασμένα λούτρινα, παλιωμένα ρούχα, σπασμένα διακοσμητικά. Ενώ τα πιο μεγάλα παιδιά έφεραν φωτογραφίες από χρηστικά αντικείμενα όπως φθαρμένες κούπες, αξεσουάρ από χόμπι, όπως μια σπασμένη κιθάρα την οποία δεν αποχωρίζεται το παιδί γιατί ήταν η πρώτη του και άλλα αντικείμενα με συναισθηματική αξία, όπως μια σπασμένη καρέκλα στην οποία καθόταν κάποτε αγαπημένο μέλος της οικογένειας. «Ίχνος είναι το φαγωμένο μπράτσο της πολυθρόνας που διάβαζε ο πατέρας» αναφέρει ο Σταυρίδης (1990, σ. 179). Στην Εικόνα 98, παρατηρούμε στη φωτογραφία που έφερε ένας/μία μαθητής/τρια, μια καρέκλα στην οποία όπως ανέφερε καθόταν αγαπημένο μέλος της οικογένειας, το οποίο δεν βρίσκεται πια στη ζωή και δίπλα σε αυτή, τη θεραπευτική εικαστική του/της παρέμβαση.



Εικόνα 98: Φωτογραφία από αντικείμενο-θραύσμα και ζωγραφική παρέμβαση

Τα παιδιά θεράπευσαν τα αντικείμενα τους, με ιδιαίτερο και προσωπικό τρόπο το κάθε ένα. Κάποια στιγμή η ερευνήτρια πρότεινε σε ένα παιδί κατά τη διάρκεια του collage, να κολλήσει το χαλασμένο χέρι της κούκλας στο σώμα της, ώστε να γίνει όπως ήταν πριν. Το παιδί ακολούθησε αυτή συμβουλή, όμως στην πορεία η ερευνήτρια κατάλαβε ότι τελικά ο/η μαθητής/τρια δεν χρειαζόταν αυτή την παρέμβαση. Οι μαθητές/τριες στη συνέχεια ανέφεραν ότι προτιμούσαν τα αντικείμενα τους να παραμείνουν χαλασμένα στις θεραπευτικές τους εικόνες. Έτσι η χαλασμένη κιθάρα, η σπασμένη πολυθρόνα και άλλα αντικείμενα, παρέμειναν σπασμένα στις θεραπευτικές ζωγραφιές (Πίνακας 12). Τα παιδιά ήταν ψυχολογικά πιο ανθεκτικά από αυτό πίστευε η ερευνήτρια, από αυτό που πιστεύουν οι δάσκαλοι, ακόμη και οι γονείς τους. Τα παιδιά ήξεραν πολύ καλά ότι το αντικείμενο δεν θα γίνει όπως πριν και γι' αυτόν τον λόγο δεν χρειάζονταν ένα ψεύτικο τεχνούργημα το οποίο θα έδειχνε κάτι άλλο από την πραγματικότητα. Είχαν αποδεχτεί ότι το αγαπημένο πρόσωπο δεν θα επέστρεφε στην καρέκλα ή ότι

είχαν μεγαλώσει και δεν χωρούσαν στο παλιό φόρεμα, όμως αυτό δεν σήμαινε ότι δεν θα κρατούσαν τα πράγματα μέσα από τα οποία διατηρούσαν επαφή με τις μνήμες τους.

Σε μια άλλη περίπτωση, το ξεφτισμένο φόρεμα το οποίο φοράει ξανά ένα παιδί, ζωγραφίζεται μαζί με το ίδιο μέσα σε ένα φανταστικό περιβάλλον (Εικόνα 99). Από ότι φαίνεται, ένα απομονωμένο θραύσμα αρκεί για να προκαλέσει την εμπειρία ενός πλήρως κατασκευασμένου περιβάλλοντος (Pallasmaa, 2020, σ. 161). Από την άλλη μεριά, το παιδί πολύ πιθανόν να επηρεάστηκε από τη συζήτηση που έγινε παλιότερα πάνω στο έργο της Kusama. Παρατηρούμε στο έργο, ότι το περιβάλλον περιγράφεται από τυπώματα, γεγονός το οποίο μας παραπέμπει στο σχέδιο εργασίας με τα εικονικά ενδύματα, όπου τα παιδιά τύπωσαν μοτίβα εμπνευσμένα από την επανάληψη μοτίβων της Kusama. Εντωμεταξύ αναλύοντας και ερμηνεύοντας το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ανακαλείται στην ερευνήτρια το γεγονός ότι το παιδί αγαπούσε πολύ την Kusama και είχε φέρει στο παρελθόν ένα βιβλίο της στον Όμιλο. Είναι εκπληκτικό το γεγονός ότι ο/η μαθητής/τρια δημιούργησε ένα ονειρικό θεραπευτικό περιβάλλον, όπου ο/η ίδιος/α παρομοιάζει τον/την εαυτό του/της σαν καλλιτέχνη/ίδα, κοντά στο πρότυπο της Kusama (η οποία σχεδιάζει τα ενδύματα της). Ενώ, ταυτόχρονα έχει δημιουργήσει έναν χώρο σαν αυτόν που δημιουργήσαμε στο σχέδιο εργασίας με τα εικονικά ενδύματα, επενδυμένο με τυπωμένα από μοτίβα. Το παιδί δημιούργησε ένα δίκτυο σχέσεων με πράγματα προσωπικά, άτομα που θαυμάζει, τον εαυτό του, τον περιβάλλον χώρο και συνάμα με εμπειρίες από το εργαστήριο.



Εικόνα 99: Το θραύσμα (παλιωμένο φόρεμα) και η θεραπευτική εικόνα παιδιού της Β΄ τάξης σε αντιπαραβολή με το έργο της Kusama

Κάποιες φορές τα παιδιά έδωσαν στο θεραπευτικό τους έργο μια σχεδόν υπερβατική μορφή, όπως το διακοσμητικό δελφίνι που βγαίνει από ένα πρίσμα (Πίνακας 12) ή το μωρουδίστικο πανάκι (Πίνακας 12) σε ένα τεράστιο μέγεθος σε σχέση με το παιδικό δωμάτιο, υποδηλώνοντας το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει για το παιδί η συναισθηματική ανάμνηση της βρεφικής του ηλικίας, μέσα από ένα ύφασμα.

«Η εμπειρία δεν είναι η συνάντηση με ένα αντικείμενο που είναι έξω από εμάς. Αλλά μια συνύφανση του αντικειμένου και της συνείδησής μας. Η βίωση είναι ένα είδος ανταλλαγής. Προβάλλουμε τις συγκινήσεις και τις προθέσεις μας πάνω στο αντικείμενο, ενώ το αντικείμενο μας δανείζει την αυθεντία του, την αύρα του, γεννώντας μέσα μας μοναδικούς συνειρμούς και συναισθήματα. Μια δυνατή καλλιτεχνική εμπειρία είναι πρωταρχικά μια έντονη συνάντηση με τον εαυτό μας. Η τέχνη μας καθιστά ικανούς να αισθανθούμε και να ταυτοποιήσουμε αντιδράσεις και συγκινήσεις που είναι κρυμμένες από την καθημερινή μας συνείδηση. Από τους κώδικες της κουλτούρας ή από την προσωπική ασυνείδητη αίσθηση (...) Η καλλιτεχνική εμπειρία είναι μια πράξη ενσυναίσθησης που μας ανοίγει στον κόσμο» (Pallasmaa, 2020, σ. 191).

Τα παιδιά αντιμετώπισαν με τεράστια συναισθηματική ωριμότητα τα αυτοαναφορικά βιογραφικά project. Μέσα από τα «θραύματα» τα δικά τους και των άλλων, αναγνώρισαν μια πλευρά των συμμαθητών/τριών τους που ήταν άγνωστη, προσωπική, ευάλωτη και ευαίσθητη. Επιπλέον, τα παιδιά σχεδόν γνώριζαν από μόνα τους, τους τρόπους αυτοθεραπείας. Η συμπόνια για τον εαυτό²³⁸ και οι ατέλειες οι οποίες τον συνοδεύουν δεν είναι κάτι αμελητέο, σε καιρούς όπου κάτι λιγότερο από την τελειότητα είναι η πλήρης αποτυχία για τα νέα παιδιά. Ο Suzuki Nobuo (2000, σ. 40) μας λέει ότι στην κεντρική έννοια του ιαπωνικού Ουάμπι Σάμπι όσα υπάρχουν σε αυτό τον κόσμο είναι ατελή και εφήμερα. Το Ουάμπι Σάμπι είναι η ομορφιά του ανολοκλήρωτου, του πρόσκαιρου και του ατελούς. Η επίγνωση ότι δεν είμαστε τέλειοι μας χαρίζει ταπεινότητα όταν το αποδεχόμαστε και μας απελευθερώνει από την εμμονή σε μια τελειότητα που δεν υπάρχει στη φύση, επομένως ούτε και στα ανθρώπινα όντα (Nobuo, 2000, σ. 18-19). Από τη φιλοσοφία του Κιντσούγκι προέρχονται δυο σημαντικά εργαλεία, η αποδοχή και η αυτοσυμπόνια, που χαρίζουν συναισθηματική σταθερότητα και μας επιτρέπουν να υιοθετήσουμε στοργική στάση απέναντι στον εαυτό μας (Lohndorf, 2020, σ. 72). Το Κιντσούγκι διδάσκει να μην ενδίδουμε στην αντίσταση που γεννιέται αυθόρμητα μέσα μας σε καιρούς κρίσης και να αποδεχόμαστε την κατάσταση με ειλικρίνεια και συμπόνια. Επειδή πιστεύουμε ότι το συγκεκριμένο πλήγμα δεν είναι το τέλος, παρά μόνο μια στάση σε ένα πολύ σημαντικότερο ταξίδι. Σε τέτοιες καταστάσεις, η ζωή μας θέτει ερωτήματα που μας βοηθούν να χαράξουμε εκ νέου την περαιτέρω πορεία μας. Η κρυφή αξία των πληγμάτων δεν είναι άγνωστη στην ψυχολογία, μάλιστα ένας από τους πατέρες της ψυχολογίας, ο Καρλ Γιουνγκ ο οποίος ασχολήθηκε και με την ανατολική φιλοσοφία, υποστήριζε ότι η προσωπικότητα δεν αναπτύσσεται επειδή είναι ωφέλιμο για το άτομο αλλά από ανάγκη, χάρη στις δυσκολίες (Lohndorf, 2020, σ. 23-24).

Σύμφωνα με τη Saito (2007) η αισθητική μας ζωή δεν περιλαμβάνει μόνο ευχάριστες αλλά και δυσάρεστες εμπειρίες που χαρακτηρίζονται ως καταθλιπτικές ή θλιβερές. Η Saito σημειώνει ότι «Η συνήθης αντίδραση μας στα ερεπυωμένα κτίρια, τα σκουριασμένα αυτοκίνητα ή τα βρώμικα σεντόνια είναι να τα λυπούμαστε για την εμφάνισή τους, γεγονός που μας ωθεί να τα επισκευάσουμε, να τα καθαρίσουμε ή να τα πετάξουμε» (Saito, σ. 31). Η νέα αισθητικότητα της καθημερινής ζωής, εμπεριέχει δυσάρεστες προσωπικές στιγμές πάνω στις οποίες χτίζονται ολόκληρες φιλοσοφίες, όπως συνηθίζεται

²³⁸ Συμπόνια δεν είναι κάτι που στρέφεται αναγκαστικά προς τους άλλους αλλά μπορεί να στραφεί και προς τον εαυτό μας (Lohndorf, 2020, σ. 72)

άλλωστε στην ιστορία της τέχνης. Ποιος δεν θυμάται το φτωχό, παλιό, λιτό και μικρό δωμάτιο του Van Gogh, να αποτυπώνεται από τον ίδιο, στο έργο «Υπνοδωμάτιο στην Arl». Όπως εξηγεί ο Michele De Certeau (2010, σ. 295) «Οι καθημερινές ιστορίες μιλούν για όλα εκείνα τα χρήσιμα-άχρηστα που βρίσκει κανείς σε μια σοφίτα».

Ανακαλύπτοντας τη δύναμη αλλά και την αναγκαιότητα του υλικού πολιτισμού, μαθαίνουμε τα παιδιά να μιλούν για τα καθημερινά πράγματα και να συνδέονται με έναν τρόπο ουσιαστικό, συναισθηματικό, υπαρξιακό και οντολογικό, μαζί τους. Μέσα από τις διαδρομές των υλικών πραγμάτων που τα συνοδεύουν, τα διδάσκουμε να ερμηνεύουν τις καταστάσεις και τα συναισθήματα τους με έναν τρόπο προσωπικό και λυτρωτικό.

1.5.4. Η ανάπτυξη των μνημονικών-αντιληπτικών δικτύων μέσα από τη διάδραση με την ύλη και τα τεχνουργήματα

Οι μαθητές/τριες μέσα από το σχέδιο εργασίας (project) «Τα θραύσματα» ενθαρρύνθηκαν να μοιραστούν μια προσωπική ιστορία, αποκαλύπτοντας έτσι ένα μέρος της ζωής τους που είχε υποστεί πλήγμα, ακόμη και αν αυτό ήταν κάτι αμελητέο. Όπως στην επιφάνεια μιας αγαπημένης κούπας ενός παιδιού, όπου ενώ είχε ξεθωριάσει η τυπωμένη φωτογραφία στην οποία απεικονιζόταν το ίδιο μικρότερο, παρόλα αυτά συνέχιζε να τη χρησιμοποιεί (Β' τάξη). «Το βάθος κρύβεται στην επιφάνεια» έγραψε κάποτε ο αυστριακός ποιητής Hugo von Hofmannsthal²³⁹. Τα παιδιά άρχισαν να παρατηρούν τα αντικείμενα όλο και πιο βαθιά και με ένα περίεργο τρόπο άρχισαν να θυμούνται κι άλλες ιστορίες που είχαν συμβεί στη διάδραση τους με αυτά ή ταυτίζονταν με την ιστορία κάποιου άλλου παιδιού, μέσα από το δικό του αντικείμενο.

«Δεν μπορώ να θυμηθώ την όψη τις πόρτες στο αγροτόσπιτο τον παππού μου (...) μπορώ όμως να θυμηθώ την αντίσταση του βάρους της και την πατίνα στην ξύλινη επιφάνεια της να έχει σημάδια από δεκαετίες χρήσης και ανακαλώ με ιδιαίτερη ζωντάνια στη μνήμη, τη μυρωδιά του σπιτιού που με χτυπούσε στο πρόσωπο λες και πίσω από την πόρτα υπήρχε ένας αόρατος τοίχος» (Pallasmaa, 2022, σ. 86).

«Τα ερείπια και τα διαβρωμένα περιβάλλοντα φέρουν μια ξεχωριστή, υποβλητική και συναισθηματική δύναμη, μας αναγκάζουν να τα θυμόμαστε και να φανταζόμαστε. Η ατέλεια και ο κατακερματισμός έχουν μια ειδική υποβλητική δύναμη» (Pallasmaa, 2020, σ. 161).

«Σε κάθε ύλη υπάρχει μέσα το συνεχές του χρόνου. Η πατίνα της φθοράς και η δημιουργική εμπειρία του χρόνου» (Pallasmaa, 2022, σ. 53).

Τα τεχνουργήματα ως μορφές μνήμης, είναι περάσματα μέσα στις αυτόνομες διαπλοκές της καθημερινής υλικής εμπειρίας και μπορούν να σταματήσουν το συνηθισμένο ξετύλιγμα της καθημερινής ζωής, ενάντια στους κώδικες της κοινής λογικής που διέπουν την εμπειρία του καθημερινού, αναφέρει η Σερεμετάκη (1997, σ. 52-53). Σε αυτό το έργο συνέβη κάτι σαν σταμάτημα του χρόνου. Η μνήμη και η ανάμνηση, με αφορμή το αντικείμενο, ήταν τόσο δυνατές ώστε να κάνουν τα παιδιά να σταματήσουν

²³⁹ Αναφέρεται στον Lohndorf, 2020, σ. 41-42.

για λίγο τη δραστήρια ζωή τους, να θυμηθούν και να αναλογιστούν τη σχέση τους με τα φθαρμένα αντικείμενα. «Μέσω της μνημονικής αισθητικής εμπειρίας, αποκαλύπτεται ότι το τεχνούργημα φέρει μέσα του διαστρωματώσεις από κοινή ουσία και νοήματα, υλικές αμοιβαιότητες και ιστορίες, προκαλώντας την ανάδυση και την αφύπνιση των σωματοποιημένων μνημών και ως ετούτου των αισθήσεων που περιέχονται μέσα σε αυτό» αναφέρει η Σερεμετάκη (1997, σ. 49). «Η μνήμη και η φαντασία, η ανάμνηση και η φαντασιακή απεικόνιση συνδέονται μεταξύ τους και οι σχέσεις τους έχουν πάντα καταστασιακό και συγκεκριμένο περιεχόμενο. Κάποιος που δεν μπορεί να θυμηθεί, δύσκολα μπορεί να φανταστεί. Διότι το πεδίο της φαντασίας είναι η μνήμη. Είναι επίσης το πεδίο του αναπροσδιορισμού μας. Είμαστε ό,τι θυμόμαστε» προσθέτει ο Pallasmaa (2020, σ. 158). Παρατηρούμε ότι ο υλικός πολιτισμός, γίνεται η αφορμή για τον σχηματισμό πρακτικών και μεθόδων που αφορούν την καλλιέργεια μηχανισμών μνήμης σε ένα πολυδιάστατο επίπεδο, όπου εμπλέκονται οι αισθήσεις, οι εμπειρίες και η νόηση. Ο Pallasmaa (2020, σ. 171) αναφέρει ότι με την υλιγγιώδη επιτάχυνση της ταχύτητας του χρόνου σήμερα και τη συνεχή επιτάχυνση της βιωματικής πραγματικότητας, απειλούμαστε σοβαρά από μια γενική «πολιτισμική αμνησία» και συνεχίζει θέτοντας το ερώτημα, αν «Στη σημερινή επιταχυνόμενη ζωή, μπορούμε τελικά μόνο να αντιλαμβανόμαστε;» και όχι, απλά να θυμόμαστε. Πηγαίνοντας λίγο παραπέρα το ζήτημα της μνήμης και τοποθετώντας το σε ένα πιο προσωπικό πλαίσιο αντίληψης. Σε μια πιο προσωπική και ολιστική αντιληπτική έννοια της πραγματικότητας.

Σχετικά με τη μέθοδο της αυτοαφήγησης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να βρίσκουν σχέσεις μεταξύ τυχαίων και ασήμαντων γεγονότων μιας εμπειρίας της καθημερινής ζωής και στη συνέχεια να ελέγχουν τα μνημονικά τους δίκτυα μέσα από αυτές (Λιολιόπουλος, 2004, σ. 559). Η θεωρία και η ερευνά της μνήμης υποστηρίζουν ότι το καλύτερο μέσο για την ερευνά των σχέσεων είναι η αφήγηση (Λιολιόπουλος, 2004, σ. 559). Μέσα από την αυτοβιογραφική αφήγηση τα παιδιά μαθαίνουν να θυμούνται με έναν τρόπο προσωπικό και αφηγηματικό. Ο Στέλιος Κρασανάκης προσθέτει, ότι η αυτοαφήγηση μας εξυπηρετεί στην εξοικείωση με τον ίδιο μας τον εαυτό. Τον απομακρύνουμε για να τον αισθανθούμε πιο κοντά μας. Είναι σαν να προβάλλουμε τον εαυτό μας μέσα σε έναν άλλο χρόνο και χώρο. Η Alida Gersie (1997) υποστηρίζει ότι η επιθυμία μας να αφηγηθούμε, μας βοηθάει να αναπτυχθούμε και να γίνουμε τελικά αυτό που είμαστε, ο εαυτός μας, η προσωπικότητά μας.

1.5.5. Τα παιδιά ως συναισθηματικοί καταναλωτές του σύγχρονου υλικού κόσμου

Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να απολαμβάνουν και να συνδέονται με τα αντικείμενα, συναισθηματικά και αυτοβιογραφικά μέσα από προσωπικές ιστορίες, σε αντιδιαστολή με τον πλουραλισμό του υλισμού στις σύγχρονες κοινωνίες, του γρήγορου και εύκολου καταναλωτισμού, ειδικά στην αγορά των παιδικών προϊόντων και παιχνιδιών. Τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους, τις επιθυμίες και ανάγκες τους μέσω της ιδιοποίησης και της χρησιμοποίησης των αγαθών (Boden et al., 2004)²⁴⁰. Ο Buckingham (2011) αναφέρει ότι οι πολλαπλές ταυτότητες του παιδιού-καταναλωτή είναι οι ταυτότητες που τα ίδια τα παιδιά ενεργητικά κατασκευάζουν και επιτελούν στην καθημερινή τους ζωή. Ο Norman (2005) λέει ότι νιώθουμε υπερήφανοι για τα αντικείμενα όχι απαραίτητα επειδή

²⁴⁰ Όπως αναφέρεται στον Buckingham, 2012.

επιδεικνύουμε τον πλούτο ή την κοινωνική μας κατάσταση μέσα από αυτά, αλλά λόγω των νοημάτων που προσδίδουν στη ζωή μας. Τα πιο αγαπημένα αντικείμενα μπορεί κάλλιστα να είναι φθηνά διακοσμητικά, ξεφτισμένα έπιπλα ή φωτογραφίες και βιβλία, συχνά κουρελιασμένα, βρώμικα ή ξεθωριασμένα. Ένα αγαπημένο αντικείμενο είναι ένα σύμβολο, που δημιουργεί ένα θετικό πλαίσιο σκέψης, μια υπενθύμιση των ευχάριστων αναμνήσεων, ή μια έκφραση του εαυτού μας. Το αντικείμενο έχει πάντα μια ιστορία, μια ανάμνηση και κάτι που μας συνδέει προσωπικά μαζί του.

«Όλοι γνωρίζουμε αυτήν την οπτική, διότι έτσι βλέπουμε τα αντικείμενα που έχουν ιδιαίτερη αξία για μας, όπως μια δερμάτινη τσάντα που απέκτησε την ξεχωριστή της λάμψη μέσα από την πατίνα και τη φθορά και μας θυμίζει τα ταξίδια στα οποία μας συνόδευσε. Το χιλιοπαλωμένο αρκουδάκι που ήταν αγαπημένο σε όλη την παιδική μας ηλικία. Τα οικογενειακά κοσμήματα που μπορούν να έχουν φύγει χρόνια τώρα από τη μόδα αλλά είναι φορτωμένα με αναμνήσεις από τους αγαπημένους μας ανθρώπους. Όταν κοιτάζουμε αυτά τα πράγματα, δεν βλέπουμε μόνο την επιφάνεια τους, αλλά τις ιστορίες που κρύβονται πίσω τους και τα κάνουν πολύτιμα για εμάς. Είναι κυριολεκτικά τέλεια μέσα στην ατέλεια τους» (Lohndorf, 2020, σ. 41-42).

Όπως αναφέρει η Σερεμετάκη (1997, σ. 49) «η μνήμη των αισθήσεων, συγκρούεται με τα κοινωνικό-οικονομικά ρεύματα που μεταχειρίζονται τα τεχνουργήματα και τις προσωπικές εμπειρίες ως σκόνη (...) η οποία δημιουργήθηκε από αντιληπτικές θέσεις που διασχίζουν βιαστικά τον κόσμο των αντικειμένων χωρίς να ανακαλούν ιστορίες από το παρελθόν μας». Δυστυχώς, αυτό είναι ένα φαινόμενο που αντιμετωπίζουμε πολύ συχνά στα σύγχρονα υλιστικά παιδικά περιβάλλοντα, με τους τεράστιους όγκους παιγνιδιών, των «δώρων» που τελικά δεν έχουν καμία αξία, αλλά ξεχνιούνται κάπου πεταμένα. Έτσι τα παιδιά μεγαλώνουν δίπλα σε σωρούς μη νοηματοδοτημένων αντικειμένων, χωρίς ταυτότητα και γίνονται ενήλικες οι οποίοι πολλές φορές δρουν με μια παρόμοια διαχείριση των πραγμάτων. Η Σερεματάκη (1997, σ. 269-271) σημειώνει ότι οι εσωτερικές αντιληπτικές ποιότητες των αντικειμένων, εκφράζουν την αισθητήρια ιστορία τους και αυτή η προβολή μπορεί να κινητοποιήσει και να ζωογονήσει την ανταλλαγή και την κοινή κατανάλωση τους.

Τα παιδιά είχαν αρχίσει να γίνονται αντιληπτά ως καταναλωτές από τον 18ο αιώνα (Buckingham, 2012). Ο Πεχτελίδης (2015, σ. 130-131) αναφέρει ότι όσοι ασχολούνται με το παιδικό marketing, επεξεργάζονται όλο και πιο εκλεπτυσμένες στρατηγικές, προκειμένου να αποκτήσουν εμπορική πρόσβαση στα παιδιά. Το παιδί στο σύγχρονο περιβάλλον θεωρείται ως ένας συνειδητοποιημένος, απαιτητικός καταναλωτής, δεν χειραγωγείται εύκολα και έχει την ικανότητα ορθολογικής κρίσης, συνεπώς απαιτούνται ιδιαίτερες πρακτικές για την προσέγγισή του. Από την άλλη, πολλές φορές τα παιδιά γίνονται παθητικά και ανυπεράσπιστα απέναντι στους χειρισμούς της διαφήμισης. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή των παιδιών στην καταναλωτική κουλτούρα γίνεται ένα αμφίσημο φαινόμενο. Η προτεινόμενη νέα διεπιστημονική προσέγγιση της καταναλωτικής κουλτούρας αποσκοπεί στην ουσιαστική ενδυνάμωση της θέσης των παιδιών στην κοινωνία, με παρεμβάσεις σε διάφορα πεδία της ζωής τους (Πεχτελίδης, 2015, σ. 127-128). Ο David Buckingham (2011) υποστηρίζει ότι οι καταναλωτικές πρακτικές των παιδιών θα πρέπει να ιδωθούν ως μέρος της καθημερινής τους ζωής τους, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της παιδικής καταναλωτικής αγοράς. Αυτό απαιτεί τη διερεύνηση των καταναλωτικών πρακτικών των παιδιών στον κοινωνικό τους περίγυρο, αλλά και το αν η καταναλωτική κουλτούρα του παρέχει

πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο με κάποιον τρόπο «εξαργυρώνουν» κοινωνικά (Bourdieu & Passeron, 1990).

«Ελπίζουμε ότι τα μικρά παιδιά με αναπτυγμένη αισθητική θα εξελιχθούν σε σοφούς καταναλωτές και σχεδιαστές για ένα καλύτερο, ομορφότερο και ειρηνικό μέλλον» (Schirrmacher, 1995, σ. 154).

Η φράση του Schirrmacher εκφράζει αυτή την έρευνα, από την άποψη ότι μέσα από τις θεματικές σχετικά με τον υλικό πολιτισμό και σχεδιασμό, ουσιαστικά παίρνει θέση απέναντι του. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να διαχειρίζονται τα ζητήματα της κατανάλωσης όσο πιο δημιουργικά. Η Ανδρομάχη Οικονόμου (2014, σ. 39) δηλώνει ότι τα αντικείμενα-εμπορεύματα δεν έχουν μόνο αξία χρήσης και ανταλλακτική αξία αλλά και κοινωνική ζωή, όπως τα άτομα. Μέσα από τη χρήση των προϊόντων, από την ενδυμασία έως την τροφή, τα άτομα διαμορφώνουν τον εαυτό τους, κατασκευάζουν και επανακατασκευάζουν την ταυτότητα και τις σχέσεις τους με τον κόσμο (Buchly, 2012, σ. 61). Η κατανάλωση περιλαμβάνει μια εξαιρετικά παραγωγική και δημιουργική οικειοποίηση των υλικών αγαθών η οποία τα μεταμορφώνει με την πάροδο του χρόνου (Hebdige, 1988). Η καθημερινή ζωή είναι μια διαδικασία παραγωγικής κατανάλωσης, όπως αναφέρει ο De Certeau (2010). Ο Appadurai (2006) υποστηρίζει ότι όλα τα πράγματα μπορούν να κάνουν το ταξίδι από το εμπόρευμα στη μοναδικότητα και πίσω, αναδεικνύοντας αυτή την αμοιβαία σχέση που διαμορφώνεται στον σύγχρονο πολιτισμό. Ο Daniel Miller (2013) απενοχοποίησε την ιδέα της παραγωγικής όψης της κατανάλωσης από προγενέστερες προσεγγίσεις που τη χαρακτήριζαν ως μια παθητική διαδικασία ή ως μεμονωμένες στιγμές οικονομικής συναλλαγής και την ανέδειξε σε μια ενεργητική κοινωνική διαδικασία μέσα από πρακτικές. Είναι σημαντικό για τα παιδιά, ως πρωτοφυείς δημιουργικοί καταναλωτές, να ανακαλύπτουν τα μυστικά των πραγμάτων και ταυτόχρονα μέσα από την αισθητική παιδεία, να τους παρέχεται η καλλιέργεια για να κρίνουν, να επιλέγουν και να δημιουργούν τα αντικείμενα αλλά και την αισθητική που θα διαμορφώσει τον δικό τους κόσμο (Λιαμάδης et al., 2020, σελ 186-292).

1.5.6. Το αειφορικό Ουάμπι Σάμπι ως τρόπος της αισθητικής ζωής

Στην Ιαπωνία, η κούπα τσαγιού που θα εκτιμηθεί περισσότερο είναι συνήθως εκείνη που εμφανίζει ασυμμετρίες και είναι αυτό που την κάνει και μοναδική. Μπορεί να έχει βαθουλώματα, να είναι ραγισμένη ή να έχει ξανά κολληθεί με την τεχνική Κιζούνγκι. Είναι μοναδική μέσα από την αφήγηση της ιστορίας της και εκφράζει το ιαπωνικό πνεύμα του Ουάμπι-Σάμπι, το οποίο θεωρεί ότι όμορφο είναι αυτό που μοιάζει με τη φύση και μπορούμε να το συνοψίσουμε σε τρεις αρχές (Nobuo, 2000, σ. 18):

- Τίποτα δεν είναι τέλειο (η αποδοχή της ατελούς φύσης μας δείχνει τον δρόμο που μπορούμε να διατρέξουμε για να εξελιχθούμε ως ανθρώπινα όντα).
- Τίποτα δεν είναι ολοκληρωμένο (όπως και η φύση εξελίσσεται αέναα ακολουθώντας κύκλους γέννησης και θανάτου, έτσι και το ανθρώπινο ον είναι δυναμικό).
- Τίποτα δεν είναι παντοτινό (η αποδοχή ότι τίποτα δεν είναι παντοτινό, αντί να μας θλίβει θα πρέπει να μας ωθεί να εκτιμήσουμε την ομορφιά της στιγμής).

Η ιδέα του Ουάμπι Σάμπι εκφράζει απλότητα και μινιμαλισμό και υποστηρίζει ότι για να ζούμε σε αρμονία πρέπει να έχουμε μόνο όσα είναι πραγματικά ουσιώδη για μας. Επίσης, μας ενθαρρύνει να αποδεσμευτούμε από πράγματα και ιδέες που δεν χρειαζόμαστε στην πραγματικότητα, ωστόσο στην υπερπληθώρα προσφοράς προϊόντων της σύγχρονης κοινωνίας αισθανόμαστε ανεπαρκής και ωθούμαστε να συσσωρεύουμε περισσότερα υλικά αγαθά «καθώς και περισσότερες επιτυχίες» (Nobuo, 2000, σ. 172-173). Το Ουάμπι Σάμπι μας καλεί να δημιουργήσουμε κενό χώρο στη ζωή μας αντί να προσθέτουμε συνεχώς καινούργια πράγματα. Με αυτό τον τρόπο αντί να επιδιώκουμε στόχους που έχουν δημιουργηθεί τεχνητά από την καταναλωτική κοινωνία «ο νέος κενός χώρος θα γεμίσει σταδιακά μόνο με τα ορθά και ουσιώδη και όχι με θόρυβο και πιέσεις που μας προκαλούν άγχος» (Nobuo, 2000, σ. 172-173). Σύμφωνα με τις αρχές του Ουάμπι Σάμπι μπορούμε να επαναχρησιμοποιούμε παλιά αντικείμενα, να μαθαίνουμε να επιλέγουμε, να λέμε όχι, να αποφεύγουμε να εκνευριζόμαστε με τις δυσκολίες της ζωής και να συμβιβάζομαστε ζώντας με αρμονία με τον εαυτό μας και με ότι μας περιβάλλει (Nobuo, 2000, σ. 31). «Το ζήτημα δεν είναι η προφανής ομορφιά, αλλά η αποκάλυψη της κρυμμένης γοητείας. Σε ένα ροζιασμένο πεύκο, σε ένα ελαφρώς σκουριασμένο τσαγιερό, σε ένα ρυτιδιασμένο πρόσωπο» (Lohndorf, 2020, σ. 33).

Το Ουάμπι Σάμπι προέρχεται από τον βουδισμό του Ζεν, ο οποίος έφτασε τον 12 αιώνα από την Κίνα στην Ιαπωνία και γνώρισε τον 16^ο αιώνα εκπληκτική άνθηση. Καθώς οι μοναχοί ζούσαν μια ζωή πενίας, φρόντιζαν τα λιγοστά τους υπάρχοντα. Όταν κάτι πάθαινε ζημιά το επισκεύαζαν στοργικά, η αειφορία ήταν το ιδεώδες τους. Με την πάροδο του χρόνου το Ουάμπι Σάμπι επηρέασε σχεδόν όλους τους καλλιτεχνικούς τομείς στην Ιαπωνία, όπως την αρχιτεκτονική των κήπων, την ανθοδετική Ikebana, την ποίηση και την κεραμική τέχνη (Lohndorf, 2020, σ. 33-35). Η αισθητική του έχει στόχο να πετύχει τα βέλτιστα αποτελέσματα χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν λιγότερα, να απομακρύνει όλα όσα δεν έχουν σημασία και είναι επουσιώδη, για να αφήσει χώρο στα ουσιώδη (Nobuo, 2000, σ. 68-86).

1.5.7. Ανακαλύπτοντας τις έννοιες της αλλαγής, της φθοράς και της απώλειας μέσα από τον υλικό κόσμο

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου» μερικές ημέρες μετά την εγκατάσταση των γλυπτών στον κήπο, συνέβη κάτι απρογραμμάτιστο και έξω από τον έλεγχο μας, το οποίο έφερε την ομάδα γύρω από αυτή την εγκατάσταση και μάλιστα προσέλκυσε και τους υπόλοιπους μαθητές της σχολικής κοινότητας. Ήταν μια κομβική στιγμή, αφού υπέδειξε ότι το έργο σε ένα δημόσιο χώρο δεν παραμένει αναλλοίωτο και δεν ολοκληρώνεται μόνο από τους δημιουργούς του. Στην προκειμένη περίπτωση το έργο άλλαξε και μεταβλήθηκε από ένα απλό φυσικό φαινόμενο, τη βροχή. Μπαίνοντας στο σχολείο τα παιδιά έμειναν έκπληκτα βλέποντας όλα τα γλυπτά στον κήπο λευκά. Η φύση επέβαλε τους δικούς της κανόνες στην τελική εικόνα του έργου. «Η αίσθηση της βροχής, του αέρα, της καταιγίδας, η υπόκωφη βοή του σεισμού, έχουν τη δύναμη να εισβάλλουν στο τεχνητό περιβάλλον και να μεταφέρουν την απειλή τους ανεξάρτητα από το πόσο απόμακροι είναι στην πραγματικότητα. Στη διαλεκτική του φόβου και της αίσθησης ασφάλειας, δημιουργούνται μεταφορικές εικόνες αναμέτρησης με τα στοιχεία της φύσης» αναφέρει ο Σταυρίδης (1990, σ. 171) περιγράφοντας τα σιωπηλά συναισθήματα των παιδιών στη θέαση αυτής της εικόνας. Για τα παιδιά της πόλης, η αλληλεπίδραση με τα φυσικά φαινόμενα και η ερμηνεία των αποτυπωμάτων τους είναι κάτι άγνωστο και μη κατανοητό.

Σε αυτό το σχέδιο εργασίας, η ομάδα του Ομίλου βγήκε από το εργαστήριο και δούλεψε μια εγκατάσταση σε πραγματικό χώρο και χρόνο, τοποθέτησε τα αντικείμενα από πηλό στο χώμα, και ουσιαστικά σύνδεσε το υλικό με τη ίδια του τη φύση. Τα παιδιά διαπίστωσαν την τροποποίηση των αντικειμένων εξ' αιτίας των καιρικών φαινομένων και μπήκαν στη διαδικασία να παρατηρήσουν της αλλαγές της εποχής, τη θερμοκρασία, την υγρασία και στο τέλος να παρακολουθήσουν την ίδια τη φθορά των γλυπτών τους. Ο Froebel μέσα από τα «κηπαράκια» (αναλύεται στη βιβλιογραφία) αναφέρεται στη βαθιά επένδυση της οικολογικής συνείδησης, στο επίπεδο της κατανόησης της ύπαρξης μας σε σχέση με τη παντοδυναμία της φύσης. Έτσι λοιπόν αντιλαμβανόμαστε ότι η δύναμη μας δεν είναι τόσο ισχυρή και ότι είμαστε το μέρος ενός μεγάλου συνόλου, η σχέση μας με τον κόσμο στηρίζεται στην αλληλεπίδραση. Στη φύση, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κατανοούν τις έννοιες της αλλαγής, της κίνησης, της μεταβολής, τον κυκλικό χρόνο μέσω της εναλλαγής των εποχών, συνειδητοποιούν την έννοια του χρόνου (Μπάμπαλου-Νουκάκη, 2020, σ. 479). Ο Adam Procki²⁴¹ σε συνέντευξή είπε για τα γλυπτά του (Εικόνα 100)²⁴²:

«Γεννήθηκαν από την παρατήρηση της φύσης, από την εξέταση της ανθοφορίας της που ξεχειλίζει από χυμούς, από την ωρίμανση αυτού που είναι ζωντανό (...) Τα στρογγυλά, εκρηκτικά, βιολογικά, αισθησιακά γλυπτά (...) μεταδίδουν μόνο το πιο ουσιώδες, δηλαδή την ίδια τη διαδικασία της ζωής, του γίνεσθαι, της ανάπτυξης και του θανάτου»²⁴³.



Εικόνα 100: Οργανικό γλυπτό του Adam Procki, τοποθετημένο στη φύση

Η γέννηση, η αλλαγή, η τροποποίηση, η φθορά των μικρογλυπτών και ιδιαίτερα το χάσιμο τους μέσα στη Γη, συμβολοποίησε το ζήτημα της απώλειας που τόσο δύσκολα διδάσκεται σε μικρά παιδιά. Μια αγαπημένη δημιουργία που στην αρχή οι μαθητές/τριες αποχωρίστηκαν με δυσκολία για να διακοσμήσουν τον κήπο και να την προσφέρουν στην υπόλοιπη μαθητική κοινότητα, στη συνέχεια «χάλασε» και τα παιδιά μπορεί να απογοητευτήκαν κυρίως όμως ένωσαν έκπληξη από την τροποποίηση και μετά αφηγούνταν αυτή την ιστορία που είχε τη δική της πορεία και εξέλιξη, όπως όλα τα πράγματα στον κόσμο. Ήταν ένα μάθημα βαθιά αντί-εγωκεντρικό για τα παιδιά, γιατί τα αντικείμενα που με κόπο

²⁴¹ Ο Adam Procki ήταν γλύπτης ο οποίος επηρεάστηκε από το έργο του Jean Arp.

²⁴² Πηγή: <https://rzezba-oronsko.pl/artysci/adam-procki/>

²⁴³ Αναφέρεται στον <https://rzezba-oronsko.pl/artysci/adam-procki/>, 2018.

έφτιαξαν με τα χέρια τους, όχι μόνο δεν τα πήραν στο σπίτι τους αλλά χάθηκαν μέσα στο χώμα. Όπως αναφέρει ο Nobuo (2000, σ. 18-19) στη γιαπωνέζικη φιλοσοφία του Ουάμπι Σάμπι μαθαίνουμε να δεχόμαστε και να εκτιμάμε το γεγονός ότι ο κόσμος είναι παροδικός, αφήνουμε να μας συγκινήσουν πράγματα που συναντάμε καθημερινά αλλά είχαμε πάψει να τα βλέπουμε, παρατηρούμε χωρίς να θέλουμε να αλλάξουμε τα πάντα και δεχόμαστε τα πράγματα μέσα στη φυσικότητα τους. Τα παιδιά μέσα από την ιστορία αυτού του έργου έπρεπε να αποδεχτούν ότι είμαστε το μέρος ενός αλληλεξαρτώμενου συνόλου και μαζί του τροποποιούμε και εμείς. Ο Ingold (2000, σ. 187) αναφέρει ότι τα άτομα δεν δρουν πάνω στο τοπίο αλλά μάλλον εξελίσσονται μαζί του. Οι πράξεις μας δεν μεταμορφώνουν τον κόσμο, αλλά αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της ίδιας της μεταμόρφωσης του και αυτός είναι απλώς ένας άλλος τρόπος να πούμε ότι ανήκουν στον χρόνο, διότι σε τελική ανάλυση όλα βρίσκονται σε κίνηση. Τα τοπία αλλάζουν και η ίδια η αλλαγή αποτελεί εγγενή πλευρά της δικής μας εμπειρίας του τοπίου (Ingold, 2000, σ. 187).

Η φύση είναι πηγή έμπνευσης για την ομορφιά του ατελούς, του ανολοκλήρωτου και του φθαρτού, ένα αιώνιο «work in progress» όπως η ζωή ενός ανθρώπινου όντος στη διάρκεια της πορείας του σε αυτό τον κόσμο. Τίποτα δεν είναι άφθαρτο, αυτό που είναι αιώνιο είναι ο κύκλος γέννησης και θανάτου (Nobuo, 2000, σ. 68-86). Σε έρευνα που έγινε με μικρά παιδιά σε σχέση με την έννοια της απώλειας, αναφέρεται ότι «Η παρατήρηση (...) των σκουληκιών που βγαίνουν από τα σώματα των ζώων είναι (...) δραματικές απεικονίσεις της αναπόφευκτης μοίρας της οργανικής ύλης (...) Ο ίδιος ο θάνατος υπήρξε ταμπού και άβολο θέμα στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Harwood et al., 2018). Για τη δυτική σκέψη ο ανθρωποκεντρικός πολιτισμός έχει τη δυνατότητα να κυριαρχεί στη φύση και ο θάνατος διαταράσσει αυτή τη σχέση εξουσίας. Ωστόσο, το ανθρωποκεντρικό πλαίσιο αναφοράς έχει ως αποτέλεσμα να εμποδίζει την ευαισθησία και τη γνώση μας για τη φύση (Plumwood, 1999, σ. 109). Ο Lenz-Taguchi (2009, σ. 15) ολοκληρώνει τον παραπάνω συλλογισμό, εξηγώντας ότι «Πρέπει να υπερβούμε το ανθρώπινο/μη-ανθρώπινο χάσμα, καθώς αντιλαμβανόμαστε την ύπαρξη μας ως συνύπαρξη με τον υπόλοιπο κόσμο». Έτσι, δεν ζούμε ξεχωριστά αλλά είμαστε μπερδεμένοι και ενσωματωμένοι με τις ζωές των άλλων, τόσο των ανθρώπινων όσο και των μη ανθρώπινων. Ενώ αυτή η οντολογική ερμηνεία της ύπαρξης συμφωνεί με το πλαίσιο της βαθιάς οικολογίας (αναλύεται στη βιβλιογραφία) και τον μη διαχωρισμό ανθρώπινων και των υπόλοιπων οντοτήτων, ακόμη και των οικοσυστημάτων. Όπως επίσης συμφωνεί και με τη σύγχρονη τέχνη στην πλαισίωση και ερμηνεία των ζητημάτων της θνητότητας.

«Σε πολλά σύγχρονα είδη τέχνης και δράσης, performance art, installation art, body art κτλ. οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του αντικειμένου και του γεγονότος, είναι σκόπιμα θολές για την παραγωγή αποτελεσμάτων, αρνούμενες την ψευδαίσθηση της μονιμότητας στην τέχνη. Αυτές οι νεότερες μορφές επιδιώκουν να εκμεταλλευτούν την ευπάθεια των αντικειμένων στην αλλαγή, να εκμεταλλευτούν τις διαβρωτικές επιδράσεις της ιστορίας και του πλαισίου, και να ενσωματώσουν τη θνητότητα του καλλιτέχνη και του σώματος στον ιστό του ίδιου του έργου τέχνης» (Appadurai, 2006).

Στην Εικόνα 101, βλέπουμε σε μια φωτογραφία στο χέρι ενός παιδιού (το οποίο βρισκόταν στον κήπο για δουλειές) δύο πέτρες. Το παιδί χωρίς να πει κάτι, έδειξε τις δύο πέτρες στην ερευνήτρια κοιτάζοντας τη σα να έπρεπε να λύσει κάποιο γρίφο. Τελικά, η μια πέτρα ήταν ένα οργανικό γλυπτό και η άλλη ήταν μια πραγματική πέτρα του κήπου. Τελικά, ίσως οι μαθητές/τριες να είχαν κατανοήσει τα γεγονότα,

περισσότερο και σε μεγαλύτερο βαθμό απ' όσο φαινόταν. Ουσιαστικά το οργανικό γλυπτό έμοιαζε με μια φυσική πέτρα. Η τροποποίηση του όμως μέσα στο σύνολο του κήπου, έδωσε έναν φυσικό ρυθμό στο οργανικό γλυπτό, το οποίο τώρα έγινε και αυτό μέρος ενός νέου συνόλου. Τα παιδιά γνώρισαν την μορφοποίηση και αλληλοδιαπλοκή των ανθρώπινων, των έμβιων και άβιων όντων μέσα σε μια «γήινη» κατάσταση, με έναν τρόπο βιωματικό και ταυτόχρονα συμβολικό.



Εικόνα 101: Το παιδί κρατάει μια φυσική πέτρα στο αριστερό του χέρι και ένα οργανικό γλυπτό στο δεξί

Ο Arp πίστευε ότι το σχήμα «οβάλ» ήταν η απλούστερη μορφή που μοιράζονται όλα τα φυσικά στοιχεία και επιπλέον γι' αυτόν συμβόλιζε τον αιώνιο και οργανικό μετασχηματισμό. Ήθελε τα γλυπτά του να είναι συγκεκριμένα (concrete)²⁴⁴ και αισθησιακά όσο τα βότσαλα (Smolinska, 2018). Στην Εικόνα 102²⁴⁵, ο Le Corbusier στο «μικρό σπίτι»²⁴⁶ στην Κυανή Ακτή, κρατάει ένα βότσαλο το οποίο μοιάζει με ένα κομμάτι πετρώματος ή με έναν έρημο πλανήτη (Εικόνα 102). Ο Inglood (2000) ισχυρίζεται ότι το αν μια πέτρα είναι ζωντανή ή όχι, εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει τοποθετηθεί και έχει βιωθεί η εμπειρία της. «Ένα βότσαλο γυαλισμένο από τα κύματα, είναι απολαυστικό στο χέρι όχι μόνο εξαιτίας της λιασμένης μορφής του, αλλά επειδή εκφράζει την αργή διαδικασία του σχηματισμού του. Ένα τέλειο βότσαλο στην παλάμη πραγματώνει τη διάρκεια, είναι χρόνος που μετατράπηκε σε σχήμα» αναφέρει ο Pallasmaa (2022, σ. 90). Ο Heidegger (2006, σ. 34) αναφέρει ότι «Το γλυπτικό έργο είναι η χειροπιαστή εμφάνιση των αισθητών αλλά αναμφισβήτητα υπαρκτών όντων». Όταν η πέτρα γίνεται μια κοσμική μικρογραφία του σύμπαντος τότε καταλαβαίνουμε και νιώθουμε την εσωτερική δύναμη του πετρώματος, τη σύνδεση μας με τον κόσμο μέσω αυτού, απτικά και εννοιολογικά. Ο βιωματικός χρόνος που εφαρμόζεται πάνω στην ύλη, βοηθάει τις εννοιολογικές συνδέσεις αλλά και τις ασύνειδες συνδέσεις,

²⁴⁴ «Concrete» όπως τα ονόμαζε και ο Arp, δηλαδή συμπαγή, χειροπιαστά, απτά.

²⁴⁵ Φωτογραφία του Lucien Hervé. Πηγή: <https://www.timeout.fr/paris/art/lucien-herve-les-vacances-de-monsieur-le-corbusier> © Lucien Hervé / FLC-ADAGP / J. Paul Getty Trust

²⁴⁶ Ξύλινο καλύβι διακοπών (Cabanon de vacances). Αναφέρεται στο Lucien Hervé: Les vacances de Monsieur Le Corbusier

οι οποίες για τα μικρά παιδιά δεν χρειάζεται να ειπωθούν τόσο με λόγια, αλλά με παρατήρηση μέσα στην «ελευθερία που τους έχουμε επιτρέψει».



Εικόνα 102: Ο Le Corbusier κρατάει ένα βότσαλο

1.5.8. Η αισθητική της συνειδητότητας και η απελευθερωτική μελαγχολία μέσα από την παροδική φύση των πραγμάτων-Η φιλοσοφία του Ουάμπι Σάμπι στη μάθηση

Το Ουάμπι Σάμπι εκφράζει το μελαγχολικό συναίσθημα όπου συγκλίνουν η ομορφιά και ο εφήμερος χαρακτήρας της ζωής. Ο Nobuo (2000, σ. 95) αφηγείται μια προσωπική εμπειρία του.

«Θυμάμαι μια φορά που ταξίδεψα στο νησί Κο-Ταο στα νότια της Ταϊλάνδης. Αφού ξεκουράστηκα (...) πήρα το βραδινό καράβι για την ηπειρωτική χώρα απ' όπου θα ξεκινούσε το τραίνο μου για να επιστρέψω στην Bangkok (...) Στεκόμουν στο κατάστρωμα του φέριμποτ όταν περάσαμε μέσα από ένα κολλίσκο γεμάτο ψαρόβαρκες λίγο προτού φτάσουμε στο λιμάνι. Κάτω από το φως του σούρουπου, έμεινα εκστατικός μπροστά στη θέα αυτών των παραδοσιακών σκαφών που είχαν ανάψει τα καραβοφάναρο τους. Έβλεπα οικογένειες να δειπνούν στην κουβέρτα, νέους να κουβαλούν σακιά με προμήθειες ή δίχτυα που μόλις τα είχαν επισκευάσει, παιδιά με τα πόδια να κρέμονται πάνω στο νερό. Μέσα σε αυτή την γραφική εικόνα με κυρίευσε ένα μείγμα ευτυχίας και μιας κάποιας θλίψης. Βαθιά μέσα μου ήξερα ότι δεν θα ξαναπήγαινα ποτέ σε αυτό το μέρος, του οποίου σήμερα δεν θυμάμαι ούτε καν το όνομα. Δηλαδή την ίδια στιγμή που κέρδιζα εκείνη την εμπειρία, ετοιμαζόμουν να τη χάσω και αυτό ήταν που προκαλούσε τη μελαγχολία. Αυτό είναι ένα τυπικό συναίσθημα του Ουάμπι Σάμπι» (Nobuo, 2000, σ. 95).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Ουάμπι Σάμπι, υπάρχουν στιγμές που αισθανόμαστε ότι η ευτυχία μέσα από τις εμπειρίες είναι ένα δάνειο, κάτι που αργά ή γρήγορα θα το χάσουμε, γι' αυτό ποτέ δεν θα είναι πραγματικά δική μας και αυτό ενισχύει την αξία της (Nobuo, 2000, σ. 95). Η σημασία που δίνει η Ιαπωνική

φιλοσοφία στην εμπειρία είναι ταυτόσημη με τη βιωματική εμπειρία, με τη δράση και με τη συναισθηματική εμπλοκή που επιθυμείται να καλλιεργηθεί σε αυτή την έρευνα στα παιδιά, σαν μια παρακαταθήκη, περισσότερο ενός τρόπου ζωής παρά μάθησης.

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου» η Γη κατάπιε τα γλυπτά και οι μαθητές παρακολούθησαν σιωπηλά τη φθορά τους, με κάποια μικρά σχόλια. Τα παιδιά αντιμετώπισαν με ωριμότητα αυτό το αποτέλεσμα, χωρίς να παραπονιούνται για ότι είχε συμβεί. Τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τις έννοιες της φθοράς και της απώλειας, αν εμείς τους επιτρέψουμε να τις συνειδητοποιήσουν και τις πενήθσουν με τον δικό τους τρόπο. Αυτό που έχουμε να κάνουμε είναι να είμαστε συνοδοιπόροι διπλά τους σε όλες αυτές τις στιγμές. «Και η μελαγχολία σε τι χρησιμεύει;» θέτει το ερώτημα ο Nobuo (2000, σ. 189). Σε μια κοινωνία όπου είμαστε αναγκασμένοι να ζούμε σε μια κατάσταση διαρκούς ευτυχίας και η μελαγχολία οφείλει να καταπνίγεται, ίσως η απενοχοποίηση αυτού του συναισθήματος μας προσφέρει μια ευκαιρία να δούμε σε βάθος την πραγματικότητα που μας περιβάλλει, η οποία δεν είναι ούτε χαρούμενη ούτε θλιμμένη, αλλά περιλαμβάνει και τα δύο συναισθήματα ταυτόχρονα (Nobuo, 2000, σ. 100-105). Η μελαγχολία ίσως να προσφέρει κάποιες στιγμές:

- Μια πιο ουσιαστική οπτική της πραγματικότητας και καθώς συνειδητοποιούμε την εφήμερη φύση των πραγμάτων να τους δώσουμε μεγαλύτερη σημασία.
- Μπορεί να γίνει ένας δρόμος προς την αυτογνωσία, αφού ο στοχασμός παρέχει μια καλύτερη κατανόηση του κόσμου και ενισχύει την ενσυναίσθηση μας απέναντι στους άλλους.
- Όταν αποκτούμε συνείδηση της παροδικής και μεταβλητής φύσης της ζωής, της ευτυχίας και του πόνου, μπορούμε να κατανοήσουμε και να βοηθήσουμε καλύτερα όσους υποφέρουν καθώς και να μοιραστούμε με μεγαλύτερο πάθος και ηρεμία τις στιγμές γιορτής.

Ένα ουσιαστικό μάθημα, είναι ότι τα πράγματα είναι όπως είναι και όχι όπως θα θέλαμε να είναι. Για την ακρίβεια ούτε καν του τι είναι με απόλυτο τρόπο, αλλά η παρατήρηση της συνεχούς αλλαγής τους (Nobuo, 2000, σ. 100-105). Η βαθιά συνειδητοποίηση για το εφήμερο της ζωής δίνει έμφαση σε αυτό που ζούμε τώρα, ο χρόνος μας είναι ότι πολυτιμότερο έχουμε, κάθε στιγμή περιέχει την αιωνιότητα (Nobuo, 2000, σ. 189).

Αυτή η έρευνα προωθεί την αντίληψη ότι ο υλικός πολιτισμός μπορεί να γίνει η αφορμή για να συνειδητοποιήσουμε πολλά πράγματα για τη ζωή, γι' αυτό είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι ειλικρινείς με τα παιδιά. Ειδικά τα μικρά παιδιά στο δημοτικό σχολείο τα οποία διανύουν μια περίοδο έντονης δραστηριότητας, συνήθως έχουν μικρές απώλειες ακόμη και μέσα από το παιχνίδι τους, τις οποίες μπορούν να εκμεταλλευτούν οι παιδαγωγοί για να διδάξουν την ανθρώπινη πλευρά της ζωής. Τα παιδιά είναι ανθεκτικά όταν τους επιτρέπουμε να βιώνουν όλη τη γκάμα των συναισθημάτων και ταυτόχρονα προετοιμάζονται για την προ-εφηβεία, στην οποία θα πρέπει ήδη να έχουν σχηματίσει τη συναισθηματική τους προσωπικότητα.

1.5.9. Η οντολογία των νέων υλισμών. Η διαπερατότητα των ορίων μεταξύ ατόμων, τόπων και πραγμάτων

Τα τελευταία χρόνια στις κοινωνικές επιστήμες γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για τη λεγόμενη «οντολογική στροφή» όπου η σχεσιακότητα και η υλικότητα γίνονται κεντρικά χαρακτηριστικά στις

συνεχείς προσπάθειες κατανόησης του κόσμου και της θέσης μας σε αυτόν (Sprygu, 2019). Η οντολογική στροφή επιδιώκει να διατηρήσει τις κριτικές ιδέες της γλωσσικής στροφής και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, αλλά δηλώνει ταυτόχρονα ότι δεν μπορούμε να αγνοούμε (ή να υποβαθμίζουμε) την ύλη και τον ρόλο της στην παραγωγή των κόσμων μας (Alaimi & Hekman, 2008).

«Έννοιες και πράγματα δεν θεωρούνται διακριτά μεταξύ τους, στρέφοντας έτσι την έρευνα από μια επιστημολογική σε μια οντολογική προσέγγιση, στην οποία δεν αναζητούμε τις διαφορετικές ερμηνείες των υλικών αλλά τις διαφορετικές οντολογίες τους» (Γιαλούρη, 2012, σ. 48).

Προσεγγίζοντας αυτή την έννοια της οντολογικής στροφής, παρατηρείται μια προσέγγιση σε έναν μετα-ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Braidotti, 2013) που αμφισβητεί την κεντρικότητα του ανθρώπου και μετατοπίζει την εστίαση της ανάλυσης στα μεγαλύτερα δίκτυα δυνάμεων, τόσο υλικών όσο και διαλογικών, που συνθέτουν τον κόσμο όπως τον γνωρίζουμε. Πρόκειται για μια θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση της κοινωνικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία τα πάντα στον κοινωνικό και φυσικό κόσμο υπάρχουν σε συνεχώς μεταβαλλόμενα δίκτυα σχέσεων. Για την Θεωρία των Φορέων-Δικτύων (Actor Network Theory, ANT) οι σχέσεις συγκροτούνται μέσω των δράσεων τόσο των ανθρώπων όσο και των μη ανθρώπων (Hicks, 2010). Ο Dan Hicks (2010) αναφέρει ότι προκειμένου να αναδείξουμε τη διαπερατότητα των ορίων ανάμεσα σε άτομα και σε πράγματα, θα πρέπει να εκλάβουμε τα πράγματα ως συμβάντα και ως συνέπειες συλλογικών δράσεων και πρακτικών, στις οποίες εμπλέκονται ταυτόχρονα άτομα, πράγματα και τόποι.

Ο «νέος υλισμός» υπό το πρίσμα της οντολογικής στροφής, υποστηρίζει τον μετα-ανθρωπιστικό προσανατολισμό που είναι επικρίσιμος απέναντι σε δυαλισμούς, όπως η φύση-πολιτισμός (Coole & Froste, 2010· Alaimo & Hekman, 2008). Ο μετα-ανθρωπισμός εισάγει μια σχετικότητα που προκύπτει από τη συνάντηση μεταξύ ανθρώπινων και μη-ανθρώπινων οντοτήτων (Sprygu, 2019). Θεωρεί ότι η ύπαρξη είναι ενσωματωμένη σε κάποιο είδος υλικού υποστρώματος, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο υλικών αντικειμένων και σωμάτων αλλά και εννοιολογικών, διαλογιστικών και άυλων κατασκευών, ιδεών και προβολών (Coole & Froste, 2010). Ο νέος υλισμός έχει θέσει ως καθήκον του, τη δημιουργία νέων εννοιών που επιβεβαιώνουν την εγγενή ζωτικότητα της ύλης (Coole & Froste, 2010, σ. 8).

Αμφισβητώντας τη συνεχιζόμενη κυριαρχία των ανθρωπιστικών και ανθρωποκεντρικών οντολογιών και πρακτικών, αυτοί οι αναδυόμενοι υλισμοί επιδιώκουν να αναπτύξουν νέα εννοιολογικά εργαλεία που ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές, τεχνολογικές και περιβαλλοντικές συνθήκες του σύγχρονου κόσμου. Η νέα υλιστική θεωρία έχει επίδραση στις τέχνες, στις ανθρωπιστικές επιστήμες και γενικά στις επιστήμες, έχει επίσης επηρεάσει σημαντικά τον τομέα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των τομέων της περιβαλλοντικής και της τέχνης στην εκπαίδευση (Rousell & Fiona, 2018). Άλλωστε το έργο της τέχνης τα τελευταία χρόνια, επιτρέπει στο πεδίο της εκπροσώπησης να γίνει «εμπειρία» (Dezeuze, 1994) και οι περιβαλλοντικές παιδαγωγικές τέχνες που αγκαλιάζουν αυτούς τους ενδιαμέσους χώρους, μας κινούν προς μια πειραματική, προσωπική, κοινωνική και οικολογική συνύπαρξη.

1.5.10. Η μόδα χωρίς όρια και προκαταλήψεις

Η σημασία της εγκατάστασης του στούντιο μόδας στο σχέδιο εργασίας (project) «Εικονικά ενδύματα» ήταν τα παιδιά να ενεργοποιήσουν τα ενδύματα τους μέσα στον υλικό χώρο, σύμφωνα και με τα μοτίβα της σύνθεσης τα οποία ήταν ταυτόχρονα αποτυπωμένα στα εικονικά τους ρούχα. Χώρος, ένδυμα και άτομο έγιναν ένα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά έφτιαξαν έναν δικό τους μικρόκοσμο και με τη βοήθεια του συμβολικού παιχνιδιού, έγιναν σχεδιαστές μόδας, σκηνοθέτες και φωτογράφοι.

Οι μαθητές/τριες κατανόησαν τη σημασία της προσωπικής τους επιλογής στην ένδυση, έξω από στερεότυπα, συμβάσεις, συνήθειες και ρουτίνες. Οι υπερήρωες και ότι άλλο φαντάστηκαν, έγιναν το πραγματικό τους ρούχο και έτσι έφυγαν ντυμένοι εκείνη τη μέρα από το σχολείο, με περίσσιο ενθουσιασμό. Τα μικρά παιδιά έχουν πολύ λιγότερες προκαταλήψεις από τη φύση τους και τους αρέσει να γίνονται κάτι άλλο, μέσα από δραματοποιήσεις με στολές. Γι' αυτόν τον λόγο παρατηρήθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά (10-12 ετών, Ε'-ΣΤ' τάξη) δεν επιθυμούσαν να φύγουν φορώντας τα εικονικά ενδύματα σε αντίθεση με τα μικρότερα (7-9 ετών, Β'-Δ' τάξη). Ενώ, στο σχέδιο εργασίας «Εικονικά υποδήματα» ένας/μία μεγάλος/η μαθητής/τρια έφυγε από το σχολείο, φορώντας τις αυτοσχέδιες παντόφλες που κατασκεύασε (Εικόνα 103). Αυτό όμως, ίσως συνέβη γιατί σε αυτή την περίπτωση το παιδί δημιούργησε ένα σωματοποιημένο αντικείμενο το οποίο προσομοίωσε ρεαλιστικά και όχι φανταστικά. Διαπιστώνουμε ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά γίνονται πιο συμβατικά στις επιλογές τους και αυτό είναι φυσικό, σε ένα σύστημα εκπαίδευσης και σε ένα κοινωνικό σύνολο που μάλλον δεν είναι τόσο επιτρεπτικό στις εξατομικευμένες αισθητικές επιλογές. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά πλησιάζοντας την ηλικία της εφηβείας, θέλουν να γίνονται πιο ρεαλιστικά σε όλους τους τομείς. Κάτι απόλυτα φυσικό, το οποίο θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν οι εκπαιδευτικοί των εικαστικών μέσα από τον σχεδιασμό (design) της καθημερινής και εφαρμοσμένης τέχνης.



Εικόνα 103: Ο/η μαθητής/τρια φεύγει από το σχολείο φορώντας το εικονικό υπόδημα (παντόφλα) το οποίο κατασκεύασε ο/η ίδιος/α

«Θεωρείται ότι περίπου από την αρχή της ιστορίας, οι άνθρωποι φορούσαν ρούχα όχι μόνο για να προστατευτούν αλλά για να αναγνωρίζονται ανάμεσα σε άλλους ή για να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους (...) Η ένδυση δεν αποτελεί απλώς μια κάλυψη του σώματος αλλά ένα σύστημα σημείων το οποίο διασυνδέεται με άλλα σημειολογικά συστήματα της κοινωνίας, μέσω των οποίων μπορούμε να στέλνουμε μηνύματα για τις απόψεις μας, την κοινωνική μας θέση, τις πολιτικές μας πεποιθήσεις κ.α. (...) Τα ενδύματα μπορούν να οριστούν ως σημεία τα οποία επεκτείνουν το κύριο νόημα του σώματος σε πολιτισμικό πλαίσιο (...) Δηλαδή η μόδα μπορεί να αποτελέσει ιδεολογική τοποθέτηση (...) Τα ρούχα όσο και τα σώματα τα οποία καλύπτονται, είναι συνεπώς εμποτισμένα με ηθική, κοινωνική και αισθητική σημασία (...) ενώ καταλήγουμε να ερμηνεύουμε τα ρούχα και κάθε άλλο κοινό αντικείμενο ή τέχνηργο, ως σημείο το οποίο δηλώνει στοιχεία για την προσωπικότητα, την κοινωνική θέση και πάνω από όλα τον χαρακτήρα εκείνου που τα φορά» (Danesi, 2017, σ. 197-203).

Φαίνεται τελικά ότι η επέκταση του σώματος αναδεικνύει παρά καλύπτει τον εαυτό και ταυτόχρονα παρεμβαίνει στον τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει τον κόσμο (Buchli, 2002)²⁴⁷. Συνοψίζοντας, τα άτομα μπορούν να εκφράζουν τις αξίες τους μέσω της υλικής κουλτούρας που σχετίζονται, με τον τρόπο που ντύνονται και μέσω του στολισμού του σώματος (Blandy & Bolin, 2018).

Τα παιδιά υποστήριξαν τα εικονικά τους ενδύματα, εξηγώντας στους/στις συμμαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς που τα ρωτούσαν, πως τα δημιούργησαν. Εβδομάδες αργότερα, οι γονείς έλεγαν ότι τα παιδιά είχαν κρεμάσει το εικονικό ένδυμα στο δωμάτιο τους και όταν τους επισκεπτόταν κάποιος το παρουσίαζαν. Στο τέλος της σχολικής περιόδου, μια μητέρα είπε ότι ακόμη και κατά τη διάρκεια της μετακόμισης, το παιδί μετέφερε το εικονικό ένδυμα αυτούσιο και το τοποθέτησε στη νέα του ντουλάπα, σα να ήταν ένα από τα υπόλοιπα ρούχα.

²⁴⁷ Αναφέρεται στην Γιαλούρη, 2012, σ. 62.

1.6. Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Στην παρούσα έρευνα η αφήγηση χρησιμοποιείται ως μεθοδολογικό εργαλείο του σχεδιασμού αλλά και ως μέσω διερεύνησης του παιδικού πολιτισμικού πλαισίου. Τα παιδιά αφηγούνται με πολλούς τρόπους, όπως μέσα από την κατασκευή και την ταυτότητα που δίνουν στα αντικείμενα ή μιλώντας για τη σχέση τους με τα πράγματα και με τους χώρους. Η αφηγηματικότητα εμφανίζεται από πολύ νωρίς στη ζωή των παιδιών. Μέσα από τις σχεδιαστικές αφηγήσεις, μπορούμε να καταλάβουμε τι θέλουν να πουν, τι είναι σημαντικό γι' αυτά και ποιος είναι τελικά ο κόσμος τους.

Η δημιουργική αφήγηση, η οποία θεωρείται εδώ και καιρό εγγενές χαρακτηριστικό στη διαδικασία σχεδιασμού, έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την ιδέα και τη δημιουργικότητα. Η διαδικασία παραγωγής ιδεών στον σχεδιασμό είναι μια δημιουργική διαδικασία που δανείζεται διάφορες τεχνικές από τις τέχνες, συμπεριλαμβανομένης της λογοτεχνίας, του θεάτρου, των εικαστικών τεχνών, των κινηματογραφικών τεχνών, κλπ. Ενώ, κάποιες πρακτικές του δημιουργικού σχεδιασμού είναι, τα παιχνίδια (Vaajakallio & Mattelmäki, 2014), τα σενάρια (Carroll, 2000) και η αφήγηση ιστοριών (Kim & Lee, 2018). Η σχεδιαστική αφήγηση ορίζεται ως κάτι «(...) που μεταφέρει το νόημα μιας ιδέας, ενός προσώπου ή ενός γεγονότος μέσω της περιγραφής μιας μορφής, του χώρου, του φωτός, του χρώματος, της υφής ή της κλίμακας. Δεν είναι μια κυριολεκτική αναπαράσταση του τι είναι κάτι φυσικά αλλά μάλλον, αυτού που σημαίνει ότι είναι» (Blaylock, 2003).

Στον σχεδιασμό, ο όρος αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει την «αίσθηση» του αντικειμένου, τις ιδιότητές του ή την προέλευσή του, αυτή η αίσθηση του προσδίδει βάθος και ελκυστικότητα. Οι σχεδιαστές έχουν την ευκαιρία προσεγγίζουν καλύτερα τον χρήστη μέσα από τις ιστορίες και επομένως να αναπτύξουν ένα προϊόν ή σύστημα με μεγαλύτερη απήχηση (Childs et al, 2013), όπως και να κάνουν πιο συγκεκριμένες τις αφηρημένες έννοιες. Ο Robert Tully (2012) αναφέρει ότι «η αφήγηση μας επιτρέπει να κατανοήσουμε και να κατασκευάσουμε νόημα γύρω από τις ανάγκες μας».

1.6.1. Δίνοντας ταυτότητα μέσα από τις προσωπικές-βιωματικές αφηγήσεις του σχεδιασμού

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου» προτάθηκε στους/στις μαθητές/τριες να σχηματίσουν μια ιστορία για τη μακέτα που σχημάτισαν. Οι μικρότεροι/ες μαθητές/τριες εμπνεύστηκαν από τα προσωπικά τους βιώματα, όπως: Το «Ιατρείο μικρών ζώων», ο «Ζωολογικός κήπος», το «Κατάστημα με παιχνίδια», το «Νοσοκομείο για ζώα», το «Σινεμά». Λίγα παιδιά ξέφυγαν από τα συνήθης παιδικά ενδιαφέροντα, όπως ένα παιδί το οποίο δημιούργησε μια «δανειστική βιβλιοθήκη» στην Κίνα, του οποίου του αρέσει πολύ το διάβασμα και στην πραγματική του ζωή, όπως και να επισκέπτεται συχνά τη βιβλιοθήκη του σχολείου. Ο/η συγκεκριμένος/η μαθητής/τρια εργάστηκε με ένα όραμα, διαμόρφωσε τη μακέτα σύμφωνα με τη φαντασία του/της και σύμφωνα με κάποιες εικόνες που είχε δει σχετικά με την Κίνα, όπως η ιδέα με τα ιδεογράμματα τα οποία κοσμούν την ταμπέλα της μακέτας του/της (Εικόνα 104). Κάποια μικρά παιδιά έδωσαν ταυτότητα στον χώρο τους, σύμφωνα με το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν. Όπως ένας/μία μαθητής/τρια, ο/η όποιος/α έφτιαξε ένα αστυνομικό τμήμα και σύνδεσε την επιλογή του/της με το επιχείρημα ότι την ώρα που έφτιαχνε τη μακέτα, μια αράχνη εισέβαλε μέσα, οπότε αυτό το γεγονός επισφράγισε την ιδιότητα του χώρου, αφού η αράχνη ερμηνεύτηκε από τον/την μαθητή/τρια, ως ένας/μία αστυνομικός. «Το παιδί κάθε φορά που ξαναχτίζει μια ιστορία την εμπλουτίζει με την προσωπική του ερμηνεία» (Γκανάτσιου,

2020, σ. 89). Είναι πολύ πιθανόν οι μικροί/ες μαθητές/τριες να πήραν κάποιον ρόλο που αντιπροσώπευε τελικά τη μακέτα τους. Μπορεί να ήταν για παράδειγμα, ο/η «βιβλιοθηκονόμος», ή ο/η «αστυνομικός», ή ο/η «γιατρός ζώων» και είναι αλήθεια ότι οι ρόλοι αυτοί, ταίριαζαν με τις προσωπικότητες των ίδιων των παιδιών. Συνεπώς, τα παιδιά μέσα από την κατασκευή τους μπορεί να αυτοπραγματώνονται και να πραγματοποιούν εικονικά κάποια όνειρα τους. Η Παρασκευή Γκανάτσιου (2020, σ. 89) στην έρευνά της αναφέρει ότι «Η μάθηση επιτελείται με κεντρικό χαρακτήρα το βίωμα και τη νοηματοδότηση του περιβάλλοντα χώρου, ως ατομική διαδικασία υπό τη διαμόρφωση της ταυτότητας. Το βίωμα μετουσιώνεται σε αυτοαναφορικό λόγο, καθώς οι όψεις του εαυτού είναι οι όψεις της ταυτότητας μας και συνθέτουν τον παροδικό εαυτό μας στην ολότητα του σε συνδυασμό με τις εμπειρίες».



Εικόνα 104: Ταμπέλα με ιδιογράμματα σε μακέτα, η οποία προσομοιάζει μια βιβλιοθήκη στην Κίνα

Ωστόσο, στις μεσαίες τάξεις παρατηρήθηκε μια μικρή ανασφάλεια στην ταυτοποίηση των έργων, όπως επίσης και ότι τα περισσότερα παιδιά δεν έδωσαν όνομα ή τοποθεσία. Είναι φυσικό όμως να συμβαίνει αυτό στη μέση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όταν τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι πλέον είναι αρκετά μεγάλα για να μην έχουν υπόσταση οι παιδικές τους ιδέες, αλλά δεν είναι και τόσο μεγάλα ώστε να έχουν αρκετές εμπειρίες για να στηρίξουν μια πιο ισχυρή υπόθεση πάνω σε αυτά που δημιουργούν. Οι μεγαλύτεροι/ες μαθητές/τριες έκαναν πιο πολύπλοκες υποθέσεις για τις μακέτες τους, αλλά και πιο οξύμωρους συνδυασμούς ιδεών, χρησιμοποιώντας μεταφορικά στοιχεία, όπως το «Κάστρο σχήμα», εδώ έχουμε μια σχεδόν εννοιολογική ιδέα του κάστρου μέσα σε μια αφαιρετική φόρμα, ή το «Earth house» όπου αναφέρεται σε αιφροτικές αρχιτεκτονικές πρακτικές (Πίνακας 5). Κάτι άλλο το οποίο παρατηρήθηκε σε όλα τα παιδιά, ήταν ότι εκτός από τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες τους, χρησιμοποίησαν στοιχεία από τη ζωή των ατόμων της οικογένειάς τους, για μέρη που ζουν ή κατάγονται ή πρόκειται να πάνε ή πήγαν. Φάνηκε ότι τα παιδιά δελεάζονται από τόπους τους οποίους δεν γνωρίζουν και έχουν μόνο ακούσει, σχηματίζοντας την εικόνα τους στη φαντασία τους.

Πολλοί/ες ερευνητές/τριες, έχουν τονίσει τη σημασία των κοινωνικών σχέσεων για τον σχηματισμό ταυτότητας σε σχέση με το μέρος (Little & Derr, 2020· Derr, 2001· Chawla, 1992). Η κοινωνική διάσταση αποτελεί αναπόσπαστο σημείο των πρώιμων εμπειριών και δραστηριοτήτων του τόπου (Little & Derr, 2020). Η ανάπτυξη της ταυτότητας του χώρου από το παιδί, περιλαμβάνει τη γνώση και την κατανόηση για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που την αποκτά μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται τόσο με την εμπειρία από τη χρήση του χώρου και των αντικειμένων του, όσο και με τους άλλους χρήστες του χώρου αυτού (Τσακίρης, 2013).

1.6.2. Ο παιγνιώδης αφηγηματικός σχεδιασμός (design)

Στον επανασχεδιασμό των σχολικών καθισμάτων, προσπαθώντας να βρεθεί λύση σε μια ομάδα με αδύναμη προσπάθεια (είχαν φτιάξει κύματα θάλασσας αλλά δεν πέτυχαν) κάποια στιγμή προτάθηκε από την ερευνήτρια η επένδυση της καρέκλας με μια μπλούζα «Νέμο». Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά είδαν πως μπορούν να λύσουν ένα πρόβλημα με έναν εναλλακτικό τρόπο αλλά και να συνδέσουν την εικόνα με την ιδέα, δημιουργώντας ουσιαστικά μια αφήγηση. Η μπλούζα «Νέμο» κυριολεκτικά φορέθηκε επάνω στη σχολική καρέκλα, μια και τα σχολικά καθίσματα έχουν παιδικές διαστάσεις. Λίγο αργότερα ένας/μια μαθητής/τρια τοποθέτησε ένα λούτρινο «Νέμο» στο ίδιο κάθισμα, επιβεβαιώνοντας με την κίνηση του/της ότι ακολούθησε την πορεία αυτής της αφήγησης (Εικόνα 105). Μετά την ιδέα του «Νέμο» ακολούθησε ένας καταϊγισμός ιδεών, προσπαθώντας οι μαθητές/τριες να επινοήσουν μια ιστορία για την καρέκλα τους ή αν ήταν δυνατό να γεννήσουν μια ιστορία η οποία να συνδέεται με τον σχεδιασμό της. Άλλωστε τα παιδιά γνωρίζουν πολύ καλά τα αφηγηματικά σχήματα των κινουμένων σχεδίων, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν μια εξαιρετική αφορμή για τη δημιουργία μιας ιστορίας. Τα κινούμενα σχέδια διαμορφώνουν εν μέρη την αισθητική των παιδιών και αυτό δεν είναι κακό, ειδικά όταν έχουμε να κάνουμε με αφηγήσεις, οι οποίες μπορεί και να προσωποποιούνται ενδόμυχα. «Οι ιδέες των παιδιών δεν φιλτράρονται και δεν αποφεύγονται, για παράδειγμα οι κούκλες 'barbie' τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και οι φιγούρες των ηρώων κινούμενων σχεδίων, είναι ευπρόσδεκτα να παίξουν κυρίαρχο ρόλο στον σχεδιασμό και την κατεύθυνση των σχεδίων εργασίας» (New, 2017, σ. 354-355).



Εικόνα 105: Το αφηγηματικό κάθισμα «Νέμο»

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Τα οικιακά σκεύη αφηγούνται» τα παιδιά άκουσαν μια πραγματική ιστορία για τον σχεδιασμό ενός αντικειμένου: «Ο Philippe Starck εμπνεύστηκε τον λεμονοστύφτη 'Juicy Salif' κατά τη διάρκεια ενός γεύματος στο νησί Κάπρι, όταν έστυβε χυμό λεμονιού πάνω από καλαμάρια σε ένα ιταλικό εστιατόριο, γι' αυτόν τον λόγο σχεδιάστηκε και η χαρακτηριστική επιμήκης μορφή που μοιάζει με μακριά πόδια και ένα ανεστραμμένο, κρεμαστό σώμα. Ακόμη και η στιγμή της έμπνευσης αποδεικνύεται ότι έχει σημασία»²⁴⁸. Τα αντικείμενα μπορούν να έχουν την ιστορία τους. Ο σύγχρονος σχεδιασμός (design) δίνει πολλές αφορμές παιγνιώδους αφηγηματικού σχεδιασμού, τις οποίες μπορεί να εκμεταλλευτεί ένας/μία εκπαιδευτικός για να διδάξει την αφήγηση μέσα από λεκτικά, σχεδιαστικά ή αναπαραστατικά κείμενα.

Στο ίδιο σχέδιο εργασίας, τα παιδιά ανακάλυψαν ένα νέο είδος αφήγησης ιστορίας, αυτό του σχεδιασμού αντικειμένου από το προσχέδιο έως την τελική μορφή του, τη φωτογράφιση και τη συσκευασία του, δηλαδή την ολοκληρωμένη ιστορία ενός προϊόντος. Η διαφορά ήταν ότι η δραστηριότητα δεν παρουσιάστηκε στα παιδιά ως «σχεδιασμός προϊόντος» ούτε σαν εμπορική συσκευασία ή εμπορική φωτογράφιση. Για παράδειγμα σχετικά με τη συσκευασία, στα παιδιά ειπώθηκε ότι «Αφού φέραμε ένα κουτί από το σπίτι για να φυλάξουμε και να μετακινήσουμε με ασφάλεια τα πήλινα οικιακά σκεύη, γιατί να μην το ζωγραφίσουμε ανάλογα; Όστε να γίνει αποκλειστικά το αποθηκευτικό κουτί μόνο αυτών των πραγμάτων;». Αν στα παιδιά αναφερόταν η φράση «εμπορικό

²⁴⁸ Αναφέρεται στο, 'Juicy Salif' lemon squeezer by Philippe Starck for Alessi, <https://collection.maas.museum/object/9354>

προϊόν» τότε θα προσπαθούσαν να αντιγράψουν κάτι που ήδη γνώριζαν ή θα μπερδεύονταν και θα μπλόκαραν στο άκουσμα μιας ιδέας, όχι πολύ γνωστής για τις μικρότερες ηλικίες.

Ο/η εκπαιδευτικός γίνεται και ο/η ίδιος/α αφηγηματικός/η με την ιδέα την οποία προτείνει στην ομάδα. Είναι σημαντικό να πιστεύει στην αφήγηση του/της, παρασύροντας τα παιδιά σε ένα συμβάν για το οποίο δεν γνωρίζει την πορεία ή το αποτέλεσμα. Η αρχική ιδέα, η κατασκευή, η ζωγραφική, ο σχεδιασμός της συσκευασίας, σε μια συνέχεια και σε μια αλληλουχία έχει σκοπό να δημιουργήσει στους/στις μαθητές/τριες την αίσθηση της ενότητας και της ροής αλλά και τη σύνθεση μιας ιστορίας. «Όταν η αφήγηση γίνεται μέρος του σχεδιασμού του προϊόντος, αναγνωρίζεται μια συνεχής χρονική αίσθηση, που λαμβάνεται ως μεγαλύτερη αίσθηση πληρότητας» (Tully, 2012). Τα παιδιά με αυτή τη μέθοδο μαθαίνουν να αφηγούνται με πολλούς τρόπους, σε ένα εναλλακτικό και παιγνιώδες σχήμα μάθησης. Βλέπουν την εξέλιξη της ιδέας τους, μέσα από βήματα που τα οδηγούν σε ένα αποτέλεσμα, μέσα από μια περιπέτεια, η οποία στο τέλος θα ακούγεται σαν μια ιστορία που θα μπορούν να αφηγηθούν. Συνεπώς, το αντικείμενο νοηματοδοτείται όχι μόνο από την αρχική ιδέα, αλλά και από τη διαδρομή που έκανε το παιδί μέχρι να φτάσει στην υλοποίηση του έργου (Εικόνα 106).

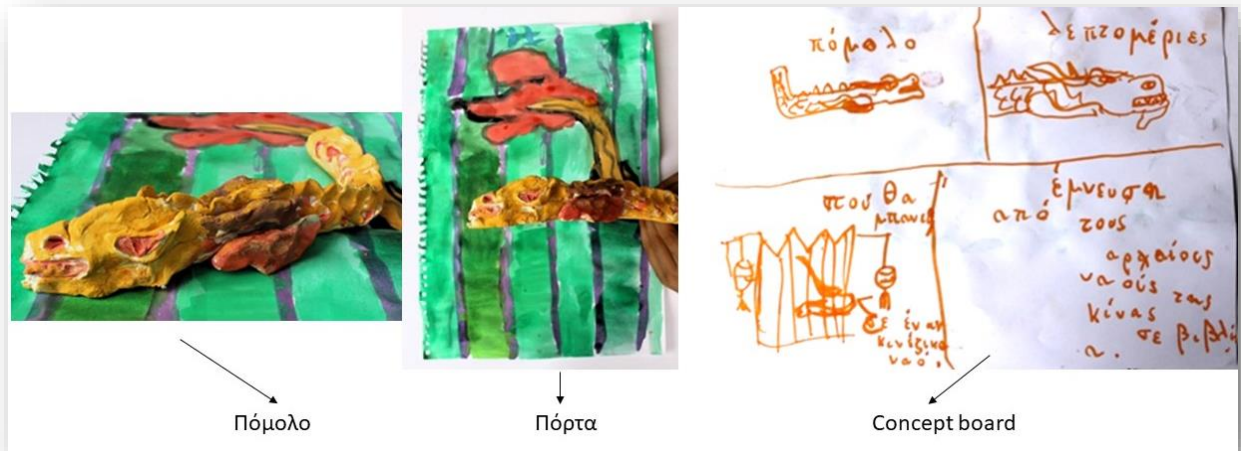
Εικόνα 106: Η ιστορία των οικιακών σκευών, από το προσχέδιο έως τη φωτογράφιση



(Μαθητής/τρια Β' τάξης)

Τα παιδιά αφηγήθηκαν επίσης μέσα από τις σχεδιαστικές τους προτιμήσεις, κατά τη διάρκεια των σχεδίων εργασίας. Πολλές από αυτές, ήταν κυρίως σχέδια τα οποία προσομοίαζαν ανθρώπους, ζώα ή κινούμενα σχέδια. Παρατηρήθηκε η έντονη τάση μεταφοράς ανθρωπίνων χαρακτηριστικών και εκφράσεων στα αντικείμενα, από τα μικρά παιδιά «(...) παρουσιάζοντάς τα με αυτό τον τρόπο ως κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση του ανθρώπου» (Χαλεβελάκη, 2010, σ. 82). Άλλωστε για τα μικρά και τα μεσαία παιδιά, έστω και η ελάχιστη αναπαράσταση έχει ζωτική σημασία για το έργο τους, κάτι το οποίο εξηγείται αφού βρίσκονται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού (Luquet, 2001). Ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά καθώς εγκαταλείπουν το παιδικό σχέδιο, ανακαλύπτουν τον ρεαλισμό και ακολουθούν τους νόμους του σχεδίου (Meredieu, 1981). Όσο όμως προχωρούσαν τα σχέδια εργασίας, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μεταφορικά και φανταστικά στοιχεία με μεγαλύτερη ευκολία από ότι στο παρελθόν. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Ένα αισθητηριακό πόμολο» τα παιδιά έγραψαν στους πίνακες αφήγησης (concept board) ότι εμπνευστήκαν από κτίρια, όπως: «Το παλάτι του Μπάκινγχαμ» ή από μνήμες, όπως «Η πρώτη φορά που μπήκα στην τάξη μου». Το ίδιο ισχύει και για τα μέρη που αποφάσισαν να τοποθετήσουν τις πόρτες με

τα πόμολα, όπως: «Ένα άνοιγμα στην άνοιξη», «Στον εθνικό κήπο», «Σε έναν κινέζικο ναό», «Είσοδος στα σύννεφα», «Σε ένα παλιό σπίτι». Όσο προχωρούσε ο καιρός, τα παιδιά άρχισαν να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες και τις μνήμες τους σε ένα νέο δημιουργικό πλαίσιο με υψηλότερη αντίληψη. Γίνονταν πιο δημιουργικά και είχαν πιο ευφάνταστες ιδέες πέρα από τυπικά πρότυπα (Εικόνα 107).



Εικόνα 107: Πόρτα με πόμολο «δράκο» σε κινέζικο ναό (Μαθητής/τρια Β' τάξης)

1.7. Ο ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η μεθοδολογία της σχεδιαστικής σκέψης στη έρευνα, προσφέρει ένα πρότυπο μιας σειράς σκέψεων και διεργασιών πάνω στο οποίο μπορούν να χτίσουν με ανοιχτότητα και δημιουργικότητα τα παιδιά (Lewis, 2005) αναπτύσσοντας ένα σημαντικό μέρος την νόησης και των δεξιοτήτων τους, της γνώσης τους για τον πολιτισμό αλλά και της ενσυναίσθησης τους για τις ανάγκες των άλλων. Ο Ulrich (2015, σ. 175) υποστηρίζοντας τον σχεδιαστικό γραμματισμό στην εκπαίδευση θέτει το ερώτημα «Πόσο δύσκολο μπορεί να είναι άλλωστε για τα παιδιά, να καλύψουν ένα μικρό κομμάτι λογικής διαδικασίας, πάνω σε αυτήν την εγγενώς συναρπαστική δραστηριότητα;». Έτσι και σε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες με άνεση και φυσικότητα εφάρμοσαν τη σχεδιαστική σκέψη, σα να επρόκειτο για μια στρατηγική η οποία προϋπήρχε και έπρεπε απλά να ενεργοποιηθεί μέσα τους.

Η σχεδιαστική σκέψη εφαρμόστηκε μέσα από τον σχεδιασμό και την κατασκευή, την ανακατασκευή και την ανακύκλωση αντικειμένων, επίπλων ή χώρων. Πολλές φορές τα επινοήματα που σχεδιάστηκαν και κατασκευάστηκαν ήταν η προσομοίωση πραγματικών αντικειμένων ή χώρων, σε πραγματικές διαστάσεις ή σε κλίμακα υπό τη μορφή μακέτας. Άλλες φορές οι κατασκευές έγιναν με πραγματικά αντικείμενα και σε πραγματικούς χώρους. Η ανάπτυξη του παιδιού συνδέεται άμεσα με τον υλικό χώρο των δραστηριοτήτων του και διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τα αντικείμενα που το περιτριγυρίζουν. Η αναζήτηση και η εξερεύνηση του κόσμου των αντικειμένων αποτελεί σημαντική διαδικασία για τη νοητική και αισθητηριακή αντίληψη. Ο χώρος στον οποίο κινείται το παιδί καθώς και τα αντικείμενα που τον περικλείουν, δίνουν σημαντικά ερεθίσματα για τον τρόπο που το ίδιο αντιλαμβάνεται και επιλέγει να τοποθετηθεί στον κόσμο (Piaget & Inhelder, 1950).

1.7.1. Η ολιστική πλευρά της σχεδιαστικής σκέψης όταν τα παιδιά σχεδιάζουν αντικείμενα για την πραγματική ζωή

Η έρευνα έρχεται να διαφωτίσει τις πλευρές με τις οποίες τα παιδιά προσεγγίζουν την καθημερινότητα του υλικού πολιτισμού. Το παιδί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενδιαφέρεται κυρίως για το κριτήριο του πραγματικού (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999) καθώς ηλικιακά βρίσκεται στο στάδιο των συγκεκριμένων λογικών-νοητικών ενεργειών και όχι της αφηρημένης σκέψης η οποία έπεται στην εφηβεία. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά μαθαίνουν τον κόσμο μέσα από την ύλη, τα αντικείμενα, τα παιχνίδια, τα σκεύη σίτισης και πολλά άλλα πράγματα. Οι πιο πρώιμες και ζωντανές αναμνήσεις των περισσότερων ανθρώπων σχετίζονται με κάποιο αντικείμενο παιχνίδι. Ο Garvey (1990, σ. 72) αναφέρει ότι αν ανατρέξουμε στις πρώτες μας παιδικές αναμνήσεις θα δούμε ότι ορισμένα αντικείμενα είχαν πάνω μας μεγάλη συναισθηματική επιρροή, ο ίδιος αναφέρει «Οι δικές μου έχουν σχέση με ένα σερβίτσιο που συμπληρώνονταν με μια παχιά καφετιά ψητή γαλοπούλα σε μια πιατέλα με σάλτσα από λαχανικά και ένα ανθοδοχείο με λουλούδια, όλα κομμάτια της επίπλωσης ενός κουκλόσπιτου» (Garvey, 1990, σ. 72). Τα άτομα διαμορφώνουν τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν και τα αντικείμενα διαμορφώνουν τα άτομα που τα χρησιμοποιούν, για τον λόγο αυτό είναι ωφέλιμο να εξερευνήσουμε τις σχέσεις που εμφανίζονται μεταξύ αντικειμένων και ανθρώπων (Blandy & Bolin, 2018).

«Τα καθημερινά χρηστικά αντικείμενα ανακαλούν εξίσου συγκινητικές εικόνες. Το αληθινό κάλλος αναδύεται από τα όρια με την αναγωγή στην απλότητα. Οι φιάλες, τα σκεύη και τα φλιτζάνια πάνω στο τραπέζι των λεπτομερών νεκρών φύσεων του

Giorgio Morandi, είναι εντυπωσιακοί μάρτυρες της δύναμης που έχει η καλλιτεχνική αγωγή. Απλά οικιακά αντικείμενα που έχουν γίνει ένα με την απαλή σιωπή τους, αρκούν για να αναπαραστήσουν όλο το σύμπαν της ανθρώπινης εμπειρίας. Αυτές οι εικόνες δεν αποτυπώνουν απλώς καθημερινά αντικείμενα, αναπαριστούν το μεταφυσικό αίνιγμα της ανθρώπινης ύπαρξης» (Pallasmaa, 2020, σ. 194-5).

Οι Massey και Turpin (2010) αναγνωρίζουν την αξία των ανθρώπινων προϊόντων του σχεδιασμού, ως πολιτιστικά, κοινωνικά, τεχνολογικά ή ιδεολογικά αντικείμενα. Αυτές οι εκδηλώσεις σε αντικείμενα και δραστηριότητες τείνουν να είναι μια εκδήλωση του χρόνου, των πολιτιστικών αξιών και των συστημάτων πεποιθήσεων, παίζουν κρίσιμο ρόλο στην κατασκευή της ταυτότητας, μιλούν για το «ποιοι είμαστε, ποιοι θέλουμε να είμαστε και, ενίοτε, ποιοι θα έπρεπε να είμαστε» (Massey & Turpin, 2010).

Τα παιδιά στα σχέδια εργασίας ασχολήθηκαν με πραγματικά αντικείμενα, με τον χώρο ή τη μόδα στην καθημερινή τους ζωή. Υλοποίησαν έργα σε πραγματική κλίμακα ή σε προσομοίωση μικρότερης κλίμακας σε προπλάσματα. Μέσω της μεθόδου της σχεδιαστικής σκέψης, ξεκαθάρισαν τις έννοιες και έβαλαν τη σκέψη τους σε τάξη. Ακολούθησαν μια στρατηγική δράση με σαφή βήματα και διακριτά στάδια, όπως η παρατήρηση, ο προβληματισμός, η δημιουργία ιδεών, η εφαρμογή και η δοκιμή. Αυτή η μέθοδος έκανε τα πράγματα απτά και κατανοητά για τα παιδιά. Οι μαθητές/τριες σε αυτή την ηλικία έχουν ανάγκη από μια στρατηγική και μια ρουτίνα, καθώς η αντίληψη τους για τον κόσμο είναι πραγματιστική. Οι μαθητές/τριες κατέκτησαν την εποπτεία των αποφάσεων τους σταδιακά, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι η σχεδιαστική σκέψη είναι δυνατό να καλλιεργηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα σε πολλαπλά επίπεδα. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα στάδια της σχεδιαστικής σκέψης που ακολουθήθηκαν ήταν τα εξής, όπως τα περιγράφουν και οι Thomas Cochrane και Joshua Munn (2016):

1. Ενσυναίσθηση και παρατήρηση.
2. Καθορισμός του προβλήματος.
3. Δημιουργία ιδεών.
4. Δημιουργία πρωτοτύπων.
5. Δοκιμή.

Σχετικά με την ηλικιακή διαφορά, παρατηρήθηκε ότι τα πιο μικρά παιδιά δημιούργησαν αυτοσχεδιαστικά, ενώ τα μεγαλύτερα κατασκεύασαν το έργο τους με ένα πλάνο στο μυαλό τους. Τα μικρά παιδιά έπλαθαν την ιδέα την ώρα που κατασκεύαζαν, ήταν μια διεργασία που γινόταν ταυτόχρονα. Ενώ τα μεσαία και μεγαλύτερα παιδιά πρώτα σκέφτονταν, έβρισκαν την ιδέα και μετά την επεξεργάζονταν. Τα μεσαία και μεγαλύτερα παιδιά (από Δ' έως ΣΤ' τάξη) φαίνεται ότι μπορούν να δουλέψουν με ένα σχεδιαστικό πλάνο, άρα βρίσκονται πιο κοντά στη σχεδιαστική σκέψη. Παρόλα αυτά είναι πολύ σημαντικό για τα μικρά παιδιά να μάθουν πως να χειρίζονται τα βήματα της διαδικασίας μέσα από τον σχεδιασμό της σκέψης που από μόνα τους θα σχηματίσουν, όπως επίσης πως να εκμεταλλευτούν τις εμπειρίες και τις δεξιότητες τους.

Η σχεδιαστική σκέψη διαπραγματεύεται συνεχώς θέματα από την καθημερινή ζωή (Rauth et al., 2010) και την πραγματικότητα, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μία ολιστική προσέγγιση μάθησης στην εκπαίδευση. Οι σχεδιαστές μέσα από το δικό τους σύστημα αξιών και τον ρόλο που διαδραματίζουν στη

διαδικασία σχεδιασμού, σχεδιάζουν καλύτερα στο πλαίσιο μιας πιο ολιστικής κοσμοθεωρίας (Irwin, et al., 2015). Η διαθεματική διάθεση του σχεδιασμού, σχετίζεται με ζητήματα και διαδικασίες προσανατολισμένες στο περιεχόμενο πραγματικών καταστάσεων, οι οποίες τελικά καταλήγουν σε τυπικές μορφές μάθησης. Η σχεδιαστική σκέψη χαρακτηρίζεται από διεπισημονικότητα, επιτρέπει στους/τις μαθητές/τριες να επεξεργάζονται πληροφορίες και στοιχεία από διάφορες επιστήμες και μαθησιακά πεδία. Είναι μια πολύπλευρη και σύνθετη διαδικασία (Brown & Wyatt, 2010· Dym et al., 2005).

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Τα εικονικά υποδήματα» τα παιδιά αντιλήφθηκαν τις έννοιες της ανθρωπομέτρησης και της εργονομίας μέσα από δυσκολίες, πειραματισμούς και αστοχίες. Στο ξεκίνημα των κατασκευών των υποδημάτων τα παιδιά δούλευαν με πολύ φαντασία, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τους την παράμετρο της λειτουργικότητας, έτσι τα παπούτσια δεν στέκονταν ή δεν έμοιαζαν με παπούτσια. Τα παιδιά θα έπρεπε να συνδυάσουν τη φαντασία και την καινοτομία, με τη λειτουργικότητα και την ανατομία. Οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν πολλές φορές τη δυσκολία που μπορεί να έχει η κατασκευή ενός πραγματικού αντικειμένου. Για παράδειγμα στην κατασκευή των οικιακών σκευών, τα παιδιά είδαν ότι για να κλείνει ένα βάζο με καπάκι, χρειάζεται να μετρηθεί η οπή του και να κατασκευαστεί το σωστό σχήμα σε καπάκι, προσέχοντας να μην είναι πιο μικρό ή πολύ βαρύ, γιατί δεν θα στέκεται. Με άλλα λόγια τα παιδιά κατάλαβαν τον τρόπο σκέψης που θα έπρεπε να ακολουθήσουν για να έχουν ένα λειτουργικό αποτέλεσμα.

Επίσης στα παιδιά αρέσει να εργάζονται με πραγματικά αντικείμενα και εργαλεία και γι' αυτόν τον λόγο σε πολλά σχέδια εργασίας συμπεριφέρθηκαν σχεδόν σαν επαγγελματίες. Για παράδειγμα στην ανακατασκευή της σχολικής καρέκλας, ενθουσιάστηκαν που έβαψαν με μεγάλα πινέλα, με τα οποία δεν είχαν ξαναδουλέψει. Ίσως αυτή η δράση να ήταν για εκείνα, ένα συμβολικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Vygotsky, τα παιδιά στο παιχνίδι τους αναπαριστούν τους ενήλικες, μπορεί λοιπόν να έπαιζαν ένα παιχνίδι αναπαράστασης του ενήλικου κόσμου. «Με την υποστήριξη του παιχνιδιού, το παιδί χρησιμοποιεί εργαλεία διαθέσιμα στο περιβάλλον, με τα οποία υποδύεται ρόλους και τα χρησιμοποιεί με τρόπους που εκτείνονται πέρα από τη δραστηριότητα του σε πραγματικές καταστάσεις» (Παπαδοπούλου, 2009, σ. 149-160).

Η δημιουργία πραγματικών αντικειμένων έγινε μια δραστηριότητα διασκέδασης σε ένα εργαστήριο μικρών παιδιών, τα οποία έδειχναν απόλυτη σοβαρότητα πάνω στα θέματα που προέκυπταν. Ο Andrew Watson (2001) περιέγραψε τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών στη σχεδιαστική σκέψη «Ακούω τους μαθητές να μιλούν για τη χρήση της σχεδιαστικής σκέψης, να δίνουν νόημα στην ασάφεια, να συμπάσχουν με τους άλλους, να σκέφτονται δημιουργικά, να επικοινωνούν ιδέες, να συνεργάζονται και να κάνουν τους ανθρώπους να γελούν». Στην Εικόνα 108, βλέπουμε τη συνεργασία μεταξύ δύο μαθητών/τριών στην κατασκευή των εικονικών ενδυμάτων. Οι μαθητές/τριες μετρώντας, σχεδιάζοντας, κατασκευάζοντας, βοηθώντας τον/την συνεργάτη τους, εφάρμοσαν τη σχεδιαστική σκέψη και δημιούργησαν διασκεδάζοντας. Η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες σχεδιαστικής σκέψης μπορεί να γίνει μια μετασχηματιστική εμπειρία έκπληξης, συντροφικότητας και χαρούμενης ανακάλυψης (Panke, 2019).



Εικόνα 108: Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο μετρώντας το σώμα τους για να κατασκευάσουν τα εικονικά ενδύματα

1.7.2. Στον δρόμο της αφαίρεσης

Τα παιδιά σε όλες τις ηλικίες και σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης τους, έλυσαν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης του υλικού κόσμου, μέσα από δεξιότητες σκέψης αλλά και με πρακτικό πειραματισμό. Συλλέγοντας πληροφορίες κατά τη διαδικασία, αποφάσιζαν τι θα κρατούσαν και τι θα τροποποιούσαν. Τα παιδιά είδαν κι έμαθαν τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει μια ενέργεια ή μια απόφαση και πως μπορούν να την αποφύγουν ή να την ελαχιστοποιήσουν. Ο λειτουργικός σχεδιασμός βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν ότι μπορούν να σκέφτονται περισσότερο δημιουργικά όταν έχουν στρατηγική στη σκέψη τους. Από ένα σημείο και μετά αντιλαμβάνονταν γρήγορα τις δυσκολίες μιας κατασκευής και ύστερα από διάφορους αποτυχημένους πειραματισμούς, εφάρμοζαν την έννοια της «απλοποίησης» μέσα από την αφαιρετική σκέψη.

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Τα οικιακά σκεύη αφηγούνται» παρατηρείται στην Εικόνα 109 ότι το παιδί χρειάστηκε να αλλάξει τη μορφολογία του αντικειμένου και του σχεδίου από το προσχέδιο στην υλοποίηση του, όμως κατάφερε να διατηρήσει τις χρωματικές επιλογές, εμμένοντας στην κεντρική ιδέα και φτάνοντας τελικά σε ένα πιο ενδιαφέρον αποτέλεσμα. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι το προσχέδιο εκφράζει τη κεντρική ιδέα αλλά όχι απαραίτητα και το τελικό προϊόν.



Εικόνα 109: Το προσχέδιο και η κατασκευή των οικιακών σκευών

Τα μεγαλύτερα παιδιά όταν κατάλαβαν την αδρότητα του υλικού του πηλού και τη δυσκολία της ζωγραφικής στα πήλινα σκεύη, αποφάσισαν να απλοποιήσουν τα σχέδια τους ή τις χρωματικές προτάσεις. Σε αντίθεση με τα μικρά και μεσαία παιδιά, για τα οποία η αδρότητα του υλικού δεν στάθηκε εμπόδιο στο να μεταφέρουν όσο το δυνατόν πιο πειστικά τα αναπαραστατικά σχέδια τους στα πήλινα αντικείμενα (Εικόνα 110). Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν εύκολα να αποχωριστούν την αρχική ιδέα ή να την τροποποιήσουν, βρίσκουν όμως ένα δικό τους τρόπο να την εφαρμόσουν. Ενώ οι μεγαλύτεροι/ες μαθητές/τριες, προσαρμόστηκαν και τροποποίησαν τις ιδέες τους στις οποίες δεν ήταν το ίδιο προσκολλημένοι όσο τα μικρά παιδιά (Εικόνα 111).



Εικόνα 110: Ακριβής μεταφορά των σχεδιαστικών μορφών και μοτίβων από το προσχέδιο στην κατασκευή με πηλό (Μαθητής/τρια Γ' τάξης)



Εικόνα 111: Τροποποίηση των σχεδιαστικών μορφών και απλοποίηση των χρωματικών μοτίβων από το προσχέδιο στην κατασκευή με πηλό (Μαθητής/τρια ΣΤ' τάξης)

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Ο κήπος του Matisse στη σχολική βιβλιοθήκη» κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στη βιβλιοθήκη, η ομάδα συναποφάσισε τη διαμόρφωση του χώρου με φυτικά σχέδια. Η ερευνήτρια πρότεινε στους/στις μαθητές/τριες τα φυτικά μοτίβα του Matisse. Ο Matisse είναι ένας καλλιτέχνης με τον οποίο δουλεύουν οι εικαστικοί για να εξηγήσουν με πιο εύκολο τρόπο στα παιδιά την έννοια της αφαίρεσης. Η διαδικασία της κατασκευής, χωρίς το άγχος της απεικόνισης έγινε πιο παιχνιδιάρικη και οι συμμετέχοντες απόλαυσαν το έργο. Καθώς η ζωγραφική απαιτεί από τα παιδιά να έχουν γνώσεις και δεξιότητες (Backett-Milburn & Mckie, 1999) η αφαιρετική διαδικασία γίνεται πιο συμπεριληπτική, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες που δεν έχουν αυτές τις ιδιαίτερες δυνατότητες (όπως και κάποια από τα παιδιά του Ομίλου) να τα καταφέρουν εξίσου καλά. Έτσι τα παιδιά αφοσιώθηκαν στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, απολαμβάνοντας τη συνεργασία (Takahashi, 2014). Η αφαίρεση και η απλοποίηση μπορεί να είναι μια έννοια αυτονόητη για τους σχεδιαστές, όμως για τα παιδιά είναι η αποκάλυψη ενός νέου κόσμου. Επίσης η έννοια της αφαίρεσης εισάγει τα παιδιά στον κόσμο των αφηρημένων εννοιών που ακολουθούν στην εφηβεία.

1.7.3. Ο πειραματισμός μέσα από τον σχεδιασμό

Τα παιδιά μέσα από την περιπέτεια του σχεδιασμού και του πειραματισμού είχαν κατά καιρούς πολλές αστοχίες, έτσι έπρεπε να επαναλάβουν μια διαδικασία με άλλον τρόπο ή να αλλάξουν το πλάνο τους. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να αγκαλιάσουν τις αποτυχίες, να μάθουν από τα λάθη τους και να επαναλάβουν τη διαδικασία με βάση το αποτέλεσμα, άλλωστε η πορεία της ανάπτυξης μιας λύσης σχεδιασμού επιτρέπει πολλές δοκιμές και λάθη (Von Thienen et al., 2016, σ. 5). Η σχεδιαστική σκέψη θέτει ερωτήσεις, εντοπίζει δυνατότητες και προοπτικές (Grots & Creuznacher, 2016) δίνει έμφαση στις επαναληπτικές διαδικασίες, τη συνεργασία, την ιδέα, τη μοντελοποίηση, τη δοκιμή μέσω της δημιουργίας πρωτοτύπων και την αλληλεπίδραση με τους χρήστες (Panke, 2019). Τα παιδιά είδαν ότι υπάρχουν περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις και περισσότερες από μία σωστές μέθοδοι για να φθάσει κανείς στη λύση (Γραμμένος, 2015).

Επιπρόσθετα, η χρήση των υλικών κατά την διάρκεια των σχεδίων εργασίας δεν έγινε τυχαία ή χωρίς μέθοδο. Τα υλικά στοιχεία παρείχαν πληροφορίες, τις οποίες έπρεπε τα παιδιά να διαχειριστούν με λειτουργικό και ευφάνταστο τρόπο, έτσι δόθηκαν τις κατάλληλες στιγμές και κάθε φορά που έμπαινε ένα νέο στοιχείο εμφανιζόταν ένας νέος προβληματισμός. Οι μαθητές/τριες έπρεπε να μάθουν τις ιδιότητες των υλικών και τη συμβατότητα μεταξύ τους. Γενικά τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να ενθουσιάζονται και να πειραματίζονται με τα νέα υλικά, χρειάζονται όμως χρόνο για να ανακαλύψουν τις ιδιότητες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε ενός αλλά και τη συνεισφορά τους στην κατασκευή. Όπως επίσης είναι πολύ σημαντικό, να παρατηρήσουν πως επεξεργάζεται κάποιος τα υλικά με τρόπο λειτουργικό ώστε να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες τους.

Για παράδειγμα, ένα εύρημα των μαθητών/τριών το οποίο αναδύθηκε μέσα από ένα πρόβλημα, ήταν οι διάφανες στέγες στο σχέδιο εργασίας (project) «Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου». Τα παιδιά ακολουθώντας τις «κλώστινες γραμμές» του συγκολλητικού υλικού, ανακάλυψαν τον σχηματισμό ενός διάφανου ιστού. Αυτός ο πειραματισμός ο οποίος είχε ως αποτέλεσμα την ανακάλυψη της «γυάλινης οροφής» όπως ονόμασαν τα ίδια τα παιδιά, πήρε μορφή μέσα από μια τεχνική αποτυχία (Εικόνα 112). Όπως λέει και η Carrie Leverenz (2014, σ. 9) «Πρέπει να βρείτε έναν τρόπο να μετατρέψετε τον φόβο των μαθητών για την αποτυχία σε ενθουσιασμό, με την ευκαιρία να πειραματιστούν».



Εικόνα 112: Τα παιδιά δημιουργούν «διάφανες οροφές»

1.7.4. Η σημασία του σχεδιασμού σε κλίμακα και η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης

Η παιγνιώδης δραστηριότητα των κατασκευών σε κλίμακα, προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να βιώσουν τα περιβάλλοντα με μια σχετική αυτονομία (Βουβουσίρα et al., 2020, σ. 269). Τα μικρά παιδιά λατρεύουν να «μικραίνουν τον κόσμο» και να τον προσομοιώνουν σε μικρή κλίμακα, όπως για παράδειγμα, τα κουκλόσπιτα, οι αυτοκινητόδρομοι, οι μικρές οικιακές κουζίνες κ.α. Η εισαγωγή της κλίμακας στον σχεδιασμό εμπλουτίζει τη συνθετική σκέψη των παιδιών, τόσο με μετρικά και τεχνικά μεγέθη όσο και με αισθητικά και ψυχολογικά (Τσουκαλά, 2014, 1015). Τα παιδιά φέρνουν τον κόσμο στα

μέτρα τους μικραίνοντας τον, αλλά ταυτόχρονα μπαίνουν κι αυτά με ένα συμβολικό και παιγνιώδη τρόπο μέσα σε αυτόν, παίζοντας ρόλους.

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Εικονική μόδα» και συγκεκριμένα στον σχεδιασμό εικονικών υφασμάτων, τα παιδιά εργάστηκαν επάνω στις αναλογίες και την κλίμακα, μεγεθύνοντας τα σχέδια της φωτοτυπιάς για να φτιάξουν τα δικά τους διάτρητα πρότυπα (stencil) με την επνάληψη των μοτίβων και την οριοθέτηση τους στο χαρτί (Εικόνες 65 & 66). Στη συνέχεια μετέφεραν τα σκίτσα στο εικονικό ένδυμα και τέλος προσπάθησαν να συνδέσουν το ρούχο με τον χώρο της φωτογράφισης. Έχει σημασία, η μαθηματική σκέψη να συνδέεται με την ανάπτυξη της χωρικής σκέψης, ως μια επεξεργασία που εμπλέκει τοποθετήσεις και κινήσεις στον χώρο με τις αντίστοιχες αναπαραστάσεις τους (Τζεκάκη, 2015). Τα παιδιά μέσα από αυτό το έργο δούλεψαν και εφάρμοσαν την κατασκευή σε πραγματικό σώμα και μάλιστα στο δικό τους. Ταυτόχρονα, παρατηρώντας την εφαρμογή στο ζευγάρι τους, κατανοούσαν τη δική τους σωματική διάσταση.

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο» οι μαθητές/τριες εργαζόμενοι στον τριδιάστατο χώρο της μακέτας και ταυτόχρονα στον σχεδιαστικά προβολικό χώρο της κάτοψης, έδειξαν να καταλαβαίνουν αρκετά καλά τη σύνδεση του σχεδίου με την κατασκευή. Όπως υποστηρίζει ο Hart (1987) η μοντελοποίηση σε μικροκλίμακα, βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τους χώρους και τη χρήση τους. Η χαρτογράφηση του κτήματος, βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να ξεκαθαρίσουν τι ακριβώς είχαν δημιουργήσει, να ολοκληρώσουν την κατασκευή τους και να κάνουν διακριτό ότι δεν ήταν αρκετά εμφανές ή ξεκάθαρο. Αργότερα, τα παιδιά ερμήνευσαν τις τρισδιάστατες μακέτες τους σε ένα δισδιάστατο σχέδιο, μια πολύ δύσκολη πρόκληση, ειδικά για τα μικρά παιδιά. Γενικά τα σχέδια εργασίας σε κλίμακα, ήταν αμφίβολο στην αρχή της έρευνας για το αν θα λειτουργήσουν καλά, τελικά και σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αναδείχθηκε η ιδέα ότι «Τα παιδιά αρέσκονται πολύ, να δημιουργούν τους δικούς τους κόσμους στη δική τους κλίμακα, σε οποιοδήποτε περιβάλλον μπορούν να χειριστούν ή να τροποποιήσουν» (Κακανά, 2020, σ. 149).

1.7.5. Η σχεδιαστική σκέψη βοηθά τα παιδιά να σκέφτονται τις ανάγκες των άλλων. Ο ανθρωποκεντρικός σχεδιασμός

Τα παιδιά μέσα από τα σχέδια εργασίας με πραγματικά αντικείμενα αλλά και με χώρους που προορίζονταν για τη μεγάλη σχολική κοινότητα, έπρεπε να λάβουν υπόψη τους πολλούς παράγοντες για την επιτυχία του έργου. Τα επινοήματα, οι κατασκευές και οι παρεμβάσεις στους φυσικούς χώρους δεν αρκούσαν να είναι απλά όμορφα, αλλά θα έπρεπε να είναι και χρηστικά για τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου. Έτσι τα παιδιά του Ομίλου έπρεπε πολλές φορές να διερευνήσουν αν τα αντικείμενα τους, πληρούν τις προδιαγραφές για να χρησιμοποιηθούν από τη μαθητική κοινότητα. Μέσα από τον ανθρωποκεντρικό σχεδιασμό τα παιδιά άρχισαν να σκέφτονται για τους άλλους αλλά και περισσότερο συμπεριληπτικά. Σύμφωνα με τον Paul Skaggs (2018) η παρατήρηση, η εμπειρία και η έρευνα επιτρέπουν στους σχεδιαστές να κατανοήσουν τις ανθρώπινες ανάγκες και να οδηγηθούν ανάλογα, στη δημιουργία προϊόντων και εμπειριών που δημιουργούν ανθρώπινες συνδέσεις μέσω της αισθητικής. Τα παιδιά έπρεπε για παράδειγμα να λάβουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε ηλικίας, τον ρόλο των μαθητών/τριών σε κάθε χώρο του σχολείου αλλά και τη χρήση των υλικών. Η σχεδιαστική σκέψη σταδιακά εξελίχθηκε σε μία ανθρωποκεντρική προσέγγιση σχεδιασμού, η οποία έθεσε το παιδί-

μαθητή/τρία-χρήστη στο επίκεντρο, προσπαθώντας να κατανοήσει και να μελετήσει εις βάθος τις ανάγκες του (Lor, 2017).

Ο Neil Anderson (2012) ισχυρίζεται ότι η σχεδιαστική σκέψη βοηθά στην προώθηση της ενσυναίσθησης και της βαθύτερης κατανόησης των άλλων (McDonagh & Thomas, 2010· Brown, 2008) όπως επίσης των ανθρώπινων αναγκών και κινήτρων στον καθημερινό κόσμο. Η σχεδιαστική σκέψη είναι μια προοπτική σκέψης που βασίζεται στη δημιουργική ανθρωποκεντρική διαδικασία, η οποία εμπλέκει τα άτομα από την αρχή του σχεδιασμού και σε όλη τη διάρκεια του (Calavia et al., 2022· Razzouk & Shute, 2012· Brown, 2008). Η ενσυναίσθηση μέσα από τη διαδικασία της σχεδιαστικής σκέψης μαθαίνει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν τις ανάγκες των άλλων ατόμων και κατ' επέκταση τις πραγματικότητες τους. Σε έρευνα που έγινε σε δημοτικό σχολείο της Σιγκαπούρης πάνω σε ένα σχεδιαστικό έργο, οι περισσότεροι/ες από τους/τις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι οι μαθητές/τριες έχουν γαλουχηθεί να βάζουν σε προτεραιότητα τις προσωπικές τους ανάγκες και βρήκαν τη σχεδιαστική μέθοδο ευεργετική για τη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και για την προσωπική τους εξέλιξη (Retna, 2016).

1.7.6. Τα παιδιά γνωρίζουν από τη φύση τους τον σχεδιασμό (design). Η σφαιρική διάσταση του σχεδιασμού μέσα από τη σύζευξη θεωρίας και πράξης, τέχνης και τεχνικής

Τα παιδιά από τα πρώτα τους χρόνια δημιουργούν πρωτόλειες, αυτοσχέδιες, τρισδιάστατες κατασκευές. Συνθέτουν και επινοούν τεχνουργήματα με τα αντικείμενα στον χώρο, με το φαγητό τους, με την άμμο στη θάλασσα, με το χώμα στο βουνό, με μικρά και άχρηστα πράγματα στο σπίτι. Τα μικρά παιδιά είναι από τη φύση τους κατασκευαστές, πειραματίζονται και δοκιμάζουν το βάρος, την ισορροπία, τις συναρμογές και άλλα πολλά υλικά και μεθόδους. Τα παιδιά δεν θα διαχωρίσουν ποτέ όσο είναι μικρά, την τέχνη από την τεχνική. Όσο σημαντικό είναι γι' αυτά να ζωγραφίζουν, άλλο τόσο είναι και να κατασκευάζουν. Γι' αυτόν τον λόγο μπορούν να κατανοήσουν και να εντάξουν εύκολα τον σχεδιασμό (design) στη ζωή τους.

Η Suzan Langers (1957) ισχυρίζεται ότι το νόημα της τέχνης πρέπει να αναζητηθεί στο ίδιο το αντικείμενο της τέχνης όπως αυτό παρουσιάζεται στην αντίληψη μας, αντί σε ό,τι αναπαριστά ή σημασιοδοτεί. Μια ιδέα που βρίσκει σύμφωνα τα παιδιά τα οποία αρκούνται στη φαινομενολογική, πλην οντολογική σημασία των πραγμάτων. Η ισορροπημένη ανάπτυξη του πολιτισμού σύμφωνα με τον Lewis Mumford (1952, σ. 160-163) είναι αποτέλεσμα τέχνης και τεχνικής (Λιαμάδης et al., 2020, σ. 181). Η παιδαγωγική αξία των χρηστικών αντικειμένων προσφέρεται για την προσέγγιση όχι μόνο των πραγματικών αλλά και των νοητικών εννοιών που βασίζονται στα πράγματα, συμβάλλοντας στην ισορροπη ανάπτυξη των δύο αξόνων, «σύμβολο» (τέχνη) και «εργαλείο» (τεχνική), που σύμφωνα με τον Mumford (1952) χαρακτηρίζουν τα ανώτερα στάδια ανάπτυξης ενός πολιτισμού.

«Ο σχεδιαστής και τεχνίτης χρειάζεται να αναπτύξει συγκεκριμένους δεσμούς ανάμεσα στη σκέψη και την πράξη. Την ιδέα, την εκτέλεση της δράσης και την ύλη, τη μάθηση και την επιτέλεση, την προσωπική ταυτότητα και την εργασία, την περηφάνια και την ταπεινοφροσύνη. Ο σχεδιαστής τεχνίτης χρειάζεται να ενσωματώσει το μέσο ή το εργαλείο για να εσωτερικεύσει τη φύση των χρησιμοποιούμενων υλικών και σε

τελική ανάλυση να διαπλάθεται ο ίδιος κατά την επεξεργασία του σχεδίου του προϊόντος (...)» (Pallasmaa, 2020, σ. 306).

Ο Deyan Sudjic (2009) αναφέρει ότι ο σχεδιαστής (designer) καλείται να σχεδιάσει από ένα κουτάλι μέχρι και μια πόλη. Με άλλα λόγια, με εργαλείο τον σχεδιασμό (design) η νοητική διαδικασία εμπλουτίζεται ώστε να πραγματώσει ιδέες σε κάθε κλίμακα και είδος, από τη μικρότερη, αυτή του χρηστικού αντικειμένου μέχρι τη μεγαλύτερη στη διαμόρφωση του χώρου (Λιαμάδης et al., 2020, σ. 184). Αλλά και να ικανοποιήσει κάθε παιδί που δεν οριοθετεί τη δημιουργία του σε πλαίσια, είδη και κουλτούρες. Η σύνδεση των εφαρμοσμένων τεχνών και της τέχνης, απελευθερώνοντας την ποικιλία των διαφορετικών πεδίων τα οποία μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, αποδεικνύει ότι δεν χρειάζεται να σκεφτόμαστε μονοδιάστατα και σύμφωνα με μια μας ιδιότητα. Η ολιστική σκέψη και η διαθεματική συνεργασία των πεδίων οδηγούν στη δημιουργικότητα, όπως συμβαίνει και στην πραγματική ζωή.

Η Γλυκοφρύδη-Λεοντση (2006, σ. 300-301) θέτει το ζήτημα της σπουδαιότητας και της χρησιμότητας της τέχνης στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της αισθητικής αγωγής. Αλλά και πως μπορεί να αναδειχθεί η αισθητική αγωγή στην καθημερινή μας ζωή μέσα από τον βιομηχανικό, χρηστικό και διακοσμητικό σχεδιασμό, τον σχεδιασμό της πόλης και των κτιρίων που μας περιβάλλουν, τον ρουχισμό και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούμε, τη διαφήμιση και τη διασκέδαση που επιλέγουμε. Η δημιουργική άλλωστε ενασχόληση με τις τέχνες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός από την καθαρά καλλιτεχνική ή αισθητική της αξία, υπηρετεί και ορισμένους στόχους της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την κατάρτιση και αξιολόγηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Γι' αυτόν τον λόγο οι πολλαπλές όψεις της τέχνης και καλλιτεχνικής έκφρασης πρέπει να συνδυάζουν θεωρία και πράξη (Γλυκοφρύδη-Λεοντση, 2006, σ. 300-301). Οι τέχνες σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία πρέπει να καταλαμβάνουν μια θέση στην εκπαίδευση η οποία να υπερβαίνει κατά πολύ την περιθωριοποιημένη θέση που τους αποδίδεται σήμερα και ενώ έχουν αναπτυχθεί νέες προοπτικές για τον εκπαιδευτικό ρόλο τους, τελικά δεν φαίνεται να επηρεάζουν αντίστοιχα την εφαρμοσμένη αισθητική (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020).

1.7.8. Η σύγχρονη παιγνιώδης τέχνη των παιδιών

Η τέχνη των παιδιών βρίσκεται πολύ κοντά σε σύγχρονες μορφές τέχνης, αφού αποδεικνύεται ότι τα παιδιά απολαμβάνουν εξίσου τη δράση της διαδικασίας με το αποτέλεσμα. Κάτι το οποίο δεν γίνεται εύκολα κατανοητό στις δυτικές κοινωνίες αφού έχουν συνηθίσει να θεωρούν ότι η τέχνη κατά κάποιον τρόπο θα πρέπει να αναπαριστά κάτι άλλο. Επίσης, για τους ενήλικες τα έργα τέχνης είναι πρωτίστως αντικείμενα που έχουν κατασκευαστεί για να προσφέρουν αισθητικές εμπειρίες, ενώ για τα παιδιά η τέχνη και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες γενικότερα έχουν το ίδιο νόημα και λειτουργία, είναι παιχνίδι, εκτόνωση, αναζήτηση, εξερεύνηση, αυθόρμητη ενέργεια και μάθηση (Χρηστίδης, 2009, σ. 229-230). Ο Dewey (1934) αναφέρει ότι συνήθως σκεφτόμαστε την τέχνη μέσα από τα αντικείμενα τέχνης, αλλά η πραγματική τέχνη είναι η εμπειρία της δημιουργίας, της συνάντησης ή της ανακάλυψης τελικά αυτού του αντικειμένου. Η ιδέα της εμπειρίας βρίσκεται στην καρδιά του πραγματισμού και η ανάπτυξη του πραγματισμού στηρίζεται στην ανάπτυξη του εμπειρισμού. Ο πραγματισμός του Dewey θεωρεί ότι η φύση της πραγματικότητας δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αφηρημένα, αλλά να εξετάζεται μέσα από την εμπειρία και τη δοκιμασία. Ο ίδιος αρνήθηκε να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στην εμπειρία και σε αυτό

που αποτελούσε το έργο τέχνης. Ο Dewey, θέτει τα θεμέλια στις αρχές του 20ού αιώνα για μία τέχνη ζωντανή, πηγαία από τα συναισθήματα και την άμεση εμπειρία, μια τέχνη που δεν αφορά μόνο τους λίγους αλλά το αποτέλεσμα ολόκληρης της εμπειρίας ζωής του καλλιτέχνη ως κοινωνικό όν.

1.7.9. Το παιδί ανακαλύπτει την πραγματικότητα ως κατασκευαστής των παιχνιδιών του

Για το παιδί η τέχνη πολλές φορές γεννιέται μέσα από την αλληλεπίδραση του με το παιχνίδι-αντικείμενο. Στην παιδαγωγική Waldorf²⁴⁹ η κατασκευή του παιχνιδιού-αντικειμένου θεωρείται ως μια καλλιτεχνική διαδικασία. Πολλοί θεωρητικοί και παιδαγωγοί υποστηρίζουν σθεναρά την αυτοσχέδια κατασκευή από τα ίδια τα παιδιά. Όταν το παιχνίδι αντικείμενο κατασκευάζεται από τα ίδια τα παιδιά τους δίνει την ευκαιρία να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους, όπως και να δημιουργήσουν μια ιδιαίτερη συναισθηματική σχέση μαζί τους (Πανταζής, 1997, σ. 30-31). Πέραν τούτου ισχυροποιείται και η σχέση του παιδιού με τους γονείς ή τους παιδαγωγούς, όταν συμμετέχουν και αυτοί στη διαδικασία της κατασκευής. Πολλοί από τους θεωρητικούς και παιδαγωγούς, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σε όλες τις εποχές, τα παιδιά ένιωθαν την ανάγκη να δοκιμάσουν τις υπό ανάπτυξη δυνάμεις τους και όταν χρειάζονταν ιδιαίτερα παιχνίδια-αντικείμενα τότε τα έφτιαχναν μόνο τους, είτε οι γονείς τους, είτε επιδέξιοι τεχνίτες (Fritz, 1965)²⁵⁰.

Ο Πανταζής (1997, σ. 30-31) υποστηρίζει ότι το παιδί μέσα από την κατασκευή των παιχνιδιών, συγχρόνως δημιουργεί μια σχέση με την πραγματικότητα. Όταν δημιουργεί ένα παιχνίδι-αντικείμενο δημιουργεί έναν κόσμο στον οποίο ανακαλύπτει τόσο την καθημερινή όσο και την φανταστική πραγματικότητα, δηλαδή επιτυγχάνεται η συνένωση του εξωτερικού με τον εσωτερικό κόσμο. Έτσι το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με ένα μέρος της πραγματικότητας και της κοινωνίας, απεικονίζοντας ουσιαστικά ένα πεδίο της μέσα από το παιχνίδι-αντικείμενο, καθώς για να το κατασκευάσει χρησιμοποιεί πράγματα της καθημερινής ζωής (Πανταζής, 1997, σ. 30-31). Το παιχνίδι του παιδιού όσο απλό κι αν φαίνεται με την πρώτη ματιά είναι ένας κόσμος γεμάτος σημασίες, λειτουργίες και γεγονότα. Για να δημιουργηθεί αυτός ο κόσμος, χρειάζονται αντικείμενα της καθημερινής ζωής, υλικά από το περιβάλλον, φυσικά υλικά ή παιχνίδια αντικείμενα (Πανταζής, 1997, σ. 35).

Παιδαγωγοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν το παιχνίδι-αντικείμενο, υποστηρίζουν την αυτοσχέδια κατασκευή τους από τα ίδια τα παιδιά με απλότητα, οικονομία και μέτρο στο πλήθος των παιχνιδιών-αντικειμένων. Όλα τα αντικείμενα, έπιπλα, σκεύη, υλικά, εργαλεία, χαρτιά, εφημερίδες, μπορούν να γίνουν μέσα του παιχνιδιού. Καθώς το παιδί κατασκευάζει παιχνίδια, του δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψει την χρήση εργαλείων και δεξιοτήτων (Πανταζής, 1997, σ. 3). Όπως, να κόβει με το ψαλίδι, να χρησιμοποιεί το σφυρί, να χρωματίζει (Πανταζής, 1997, σ. 30). Οι απόψεις του Locke για το παιδικό παιχνίδι-αντικείμενο είναι προσανατολισμένες στο πρότυπο του απλού και του φυσικού. Στην ίδια γραμμή ο Rousseau υποστηρίζει την απλότητα και τη φυσικότητα των παιχνιδιών όπως και ότι τα παιδιά πρέπει να κατασκευάζουν μόνο τους τα παιχνίδια τους²⁵¹. Ο Jean Paul (1936)²⁵² αναφέρει «Μην ξεχνάς ότι τα παιχνίδια των παιδιών με άψυχα παιχνίδια-αντικείμενα, είναι πολύ σημαντικά, γιατί για ένα παιδί έχουν ζωή. Ακόμη και μια κούκλα μπορεί να είναι ένας άνθρωπος (...) Η υπερβολική πραγματικότητα μαραίνει και φτωχαίνει τη

²⁴⁹ Waldorf education, <https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education>

²⁵⁰ Αναφέρεται στην Cutter-Mackenzie, 2009, σ. 53.

²⁵¹ Ο.π., σ. 56-57.

²⁵² Ο.π., σ. 60.

φαντασία». Κατά τον Jean Paul, δεν πρέπει να δίνεται έτοιμη η πραγματικότητα αλλά να παρέχεται η δυνατότητα στο παιδί να χτίσει με τη φαντασία του τη δική του πραγματικότητα, αυτό βέβαια είναι και το σημείο αναφοράς της θεωρίας του για την παιδαγωγική του παιχνιδιού, δηλαδή η ανάπτυξη της φαντασίας του παιδιού με τις δικές του δυνάμεις²⁵³. Ο Πανταζής (1997, σ. 61) υποστηρίζει ότι με το παιχνίδι-αντικείμενο, το παιδί δεν εισάγεται μόνο στον κόσμο της τέχνης αλλά το παιχνίδι γίνεται ταυτόχρονα ένας μυστικός παιδαγωγός, με τη βοήθεια του οποίου ενεργοποιούνται οι ικανότητες του που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση. Ο Garvey (1990, σ. 77) υποστηρίζει ότι καθώς το παιδί γίνεται πιο ικανό και έμπειρο, ο τρόπος που χρησιμοποιεί τα αντικείμενα στο παιχνίδι του γίνεται πιο ποικίλος και εκλεπτυσμένος. Τόσο η φαντασία όσο και η πνευματική περιέργεια, συντελούν στο παιχνίδι του. «Το παιδί όταν ασχολείται με τα παιχνίδια, ταυτίζεται ψυχικά και φυσικά με τη διαδικασία της εργασιακής και δημιουργικής ασχολίας» (Πανταζής, 2005, σ. 19) όπως και με την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες είναι σημαντικές για την εκπαίδευση του ατόμου.

Η ιστορία του παιχνιδιού-αντικειμένου είναι ένα μέρος της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού. Το παιχνίδι αντικείμενο αντανακλά σε κάθε εποχή την αντίστοιχη κοινωνική πραγματικότητα. Καθρεπτίζει το γίνεσθαι εκείνης της χρονικής στιγμής και των ιδεολογικών προτύπων που κυριαρχούν. Μας δίνει επίσης μια εικόνα της αντικειμενικής και πνευματικής ζωής της εποχής του (Πανταζής, 1997, σ. 55). «Είναι δύσκολο να πεις τι είναι το παιχνίδι αντικείμενο. Το παιχνίδι των ανθρώπων χρειάζεται παιχνίδια αντικείμενα. Ο άνθρωπος δεν μπορεί στις ουσιαστικές βασικές διαπραγματεύσεις να μείνει ελεύθερος από τα πράγματα και είναι εξαρτημένος από αυτά, κάθε παιχνίδι-αντικείμενο είναι η αντιπροσώπευση όλων γενικά των πραγμάτων. Το παίζει είναι πάντα μια αντιπαράθεση με την ύπαρξη» (Gobel, 1955)²⁵⁴.

1.7.10. Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές

Το έργο του/της εκπαιδευτικού δεν συνεπάγεται μόνο τη μετάδοση γνώσεων στους/στις μαθητές/τριες, αλλά και την υποστήριξη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν νέους ρόλους ως συντονιστές, πάροχοι πόρων και σχεδιαστές (Razzouk & Shute, 2012). Για να υποστηρίξουν τη διαδικασία της σχεδιαστικής σκέψης, θα πρέπει να εντοπίζουν προβλήματα και να αναπτύσσουν λύσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτή η σύνδεση μεταξύ διδασκαλίας και σχεδιασμού, ενισχύει την έννοια των εκπαιδευτικών ως σχεδιαστών (Bennett et al., 2017· Kirschner, 2015). Κατά τη διαδικασία της σχεδιαστικής σκέψης, οι παιδαγωγοί ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να βλέπουν τους περιορισμούς ως έμπνευση (Brown & Wyatt, 2010) ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τα πιθανά προβλήματα, αξιολογούν τα αποτελέσματα και τις εμπειρίες και αναπροσαρμόζουν τον σχεδιασμό του/της, με πρακτικές και ευελιξία. Όταν οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να σκέφτονται σαν σχεδιαστές και να επιλύουν σύνθετα προβλήματα τότε προετοιμάζονται καλύτερα για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις στη σταδιοδρομία τους και στη ζωή γενικότερα (Razzouk & Shute, 2012). Σύμφωνα με τον Rex Lor (2017) η σχεδιαστική σκέψη μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση μέσα από αυτές τις τρεις διαστάσεις:

- Η σχεδιαστική σκέψη στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών.
- Η σχεδιαστική σκέψη ως προσέγγιση διδασκαλίας-μάθησης.

²⁵³ Ο.π., σ. 60.

²⁵⁴ Αναφέρεται στον Πανταζή, 1997, σ. 10

- Η κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη σχεδιαστική σκέψη.

Παρόλα αυτά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα του σχεδιασμού δεν διαφαίνεται διότι τα προγράμματα δεν περιλαμβάνουν συνήθως αυτού του είδους τις πρακτικές μάθησης (Elwood et al., 2016). Η έλλειψη μακροπρόθεσμης εστίασης και ο ανεπαρκής χρόνος για την πλήρη και κριτική αξιολόγηση των ιδεών, αποτελούν γενικούς περιορισμούς της προσέγγισης του σχεδιασμού (Panke, 2019).

1.7.11. Δημιουργώντας το πλαίσιο για μια καθημερινή, δημιουργική, συμπεριληπτική και ολιστική μάθηση

Οφείλουμε να στραφούμε από μια «παιδαγωγική της δημιουργικότητας» σε μια «δημιουργική παιδαγωγική» γεγονός που προϋποθέτει την εισαγωγή της δημιουργικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα, με εφαρμογές πάνω στην καθημερινή διδασκαλία και πράξη και όχι μόνο με τη μορφή ειδικών μαθημάτων (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 77-79). Προσεγγίζοντας έτσι την ιδέα, ότι η δημιουργικότητα χαρακτηρίζει σε διαφορετικό βαθμό ολόκληρο το ανθρώπινο είδος (Hunsaker, 1992) και δεν εκδηλώνεται μόνο με αξιοσημείωτες και σπάνιες πράξεις, αλλά και μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες ως εγγενής τάση του οργανισμού. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να μετατοπίσει τους εκπαιδευτικούς στόχους, στην προβληματική μιας σφαιρικής δημιουργικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι (Ξανθάκου, 2011, σ. 80) αφού το ζητούμενο δεν είναι τόσο οι δεξιότητες, όσο η ικανότητα του να αποκτά κανείς δεξιότητες και να τις μετασχηματίζει.

Το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι στραμμένο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, έχει στόχο την εναρμονισμένη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του ατόμου καθολικά και όχι αποσπασματικά, με απώτερο στόχο τη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή, την ικανότητα για αυτοκαλλιέργεια και τη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η εκπαίδευση που ευνοεί τη δημιουργική σκέψη, είναι μια εκπαίδευση η οποία αναπροσαρμόζεται διαρκώς στα νέα δεδομένα, είναι ευέλικτη στον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης, των διδακτικών μεθόδων, της διαδικασίας αξιολόγησης, της στάσης απέναντι στη γνώση και τη μάθηση. Αποφεύγει την κατανάλωση στατικών μοντέλων και συνταγών. Στη φιλοσοφία του το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προβλέπει διαδικασίες σχετικές με τον πειραματισμό με το άγνωστο και όλα αυτά σε συνάρτηση με την εγγενή τάση του παιδιού να ερευνά και να μαθαίνει κυρίως πώς να σκέφτεται, παρά τι να σκέφτεται. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να στοχεύει στη διαμόρφωση ενός νέου προφίλ πολίτη, ο/η οποίος/α θα έχει την ικανότητα να συνεργάζεται δημιουργικά μέσα σε μια πραγματικότητα όλο και πιο ρευστή. Αξίζει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της δημιουργικής παραγωγής ερμηνεύτηκε στο παρελθόν ως σπάνια και εκ γενετής δωρεά, άποψη που παγιώθηκε μέσα από τον μύθο της ιδιοφυΐας, ωστόσο η δημιουργικότητα αφορά όλα τα άτομα και η εκπαίδευση οφείλει να τα αντιμετωπίσει ως δημιουργικά (Ξανθάκου et al., 2011, σ. 27-64) διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο συμπεριληπτικής και εξατομικευμένης μάθησης για κάθε διαφορετική προσωπικότητα μαθητή/τριας.

Ο Piaget θέτει το ερώτημα: «Ποιός είναι ο στόχος της εκπαίδευσης; Διαμορφώνουμε παιδιά που είναι ικανά να μάθουν μόνο ότι είναι ήδη γνωστό; Μήπως πρέπει να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε δημιουργικά και καινοτόμα μυαλά, ικανά να ανακαλύπτουν από την προσχολική ηλικία και σε όλη τους

τη ζωή;»²⁵⁵ υποστηρίζοντας την ιδέα, ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να κατανοήσουν τη μάθηση ως μια διαβίου διαδικασία ανακάλυψης και χαράς. Παρατηρούμε τους παιδαγωγούς και φιλοσόφους, να προσεγγίζουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, η οποία οδηγεί στην αποκάλυψη διασυνδέσεων μεταξύ διαφόρων πραγμάτων, καθοδηγώντας έτσι σε μια αληθινή γνώση για μια ολιστική μάθηση. Ο Vygotsky αναφέρει (1997, σ. 258-259) ότι «(...) ένα παιδί γράφει ποίηση και ζωγραφίζει, όχι επειδή ένας μελλοντικός ποιητής ή ένας ζωγράφος παλεύει να ξεπροβάλλει μέσα από αυτό, αλλά επειδή αυτές οι πράξεις δημιουργίας είναι απαραίτητες γι' αυτό το παιδί και ακόμη περισσότερο γιατί υπάρχουν κάποιες δημιουργικές δυνατότητες κρυμμένες μέσα στον καθένα μας».

²⁵⁵ Αναφέρεται στον Evans, 1981, σ. 22.

1.8. Ο ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΣ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΕΝΔΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

«Ο κοινωνικός σχεδιασμός ως όρος αναφέρεται στην εργασία μίας ομάδας η οποία προσπαθεί να επιλύσει κοινωνικά προβλήματα ή να βελτιώσει την ποιότητα ζωής της κοινότητας, μέσα από πολιτικές, στρατηγικές και πρακτικές. Ο κοινωνικός σχεδιασμός αναφέρεται όμως και στον σχεδιασμό (design) χώρων και αντικειμένων, ως σχεδιαστική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη της τον ρόλο του σχεδιαστή και την ευθύνη του στην κοινωνία, ώστε με τη δουλειά του να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή. Αν δεχτούμε την άποψη ότι η κοινωνία ερμηνεύεται εμπειρικά, τότε η κοινωνική έρευνα αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της κοινωνιολογίας, ειδικά εάν συνδυάζει οπτικές μελέτες και εξάγει συμπεράσματα τα οποία αφορούν και τον χωρικό σχεδιασμό» (Γεωργιάδου, 2022, σ.101).

Σε αυτήν την έρευνα μέσα από τον συμμετοχικό σχεδιασμό και τη μάθηση η οποία είναι βασισμένη στην κοινότητα, παρατηρείται η αλληλεπίδραση της ομάδας του Ομίλου με τη σχολική κοινότητα αμφίδρομα, με σκοπό και οι δύο πλευρές να νιώθουν συμμετοχοί και ενεργοί/ες δρώντες του χώρου τους. Τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα αναλαμβάνουν δράση μέσα από τον συμμετοχικό σχεδιασμό, λαμβάνοντας υπόψη το συμφέρον της μαθητικής κοινότητας και δραστηριοποιούνται σε χώρους του σχολείου αλληλεπιδρώντας με τα υπόλοιπα παιδιά και εκπαιδευτικούς του σχολείου. Μέσα από την εμπλοκή τους στον ανθρωποκεντρικό συμμετοχικό σχεδιασμό, μαθαίνουν για τις έννοιες της προσφοράς με στόχο το συμφέρον της ομάδας και του συνόλου, σκεπτόμενα λιγότερο εγωκεντρικά και περισσότερο συμμετοχικά. Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω των μαθητικών κοινοτήτων προβλέπει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία (Τρικαλίτη, 2014, 2015). Ενώ, αυτό που δημιουργεί την αίσθηση της κοινότητας, είναι η εκφορά της γνώμης των παιδιών, η κατάκτηση της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας του χώρου που ζουν, η εμπέδωση των δικαιωμάτων τους και η πολιτική αγωγή με τη μορφή δράσης σε τοπικό επίπεδο (Τρικαλίτη, 2014, 2015).

1.8.1. Το δημοκρατικό δικαίωμα των παιδιών στον συμμετοχικό σχεδιασμό για ένα αειφορικό σχολείο

Τα παιδιά μέσα από τις παρεμβάσεις στον καθημερινό χώρο, αποκτούν την αίσθηση του δημοκρατικού δικαιώματος της κριτικής, της παρέμβασης, των αποφάσεων και την αλλαγής στο δημόσιο περιβάλλον. Παράλληλα, το ιδανικό της δημοκρατίας συνδέεται στενά με την έννοια της συμμετοχής. Είναι φανερό ότι η δημοκρατία στο σχολείο δεν είναι απλά ένα μάθημα αγωγής του πολίτη, αλλά κυρίως εμπεριέχει πρακτική και άσκηση. Το σχολείο που προωθεί την αειφορία, στοχεύει στο να επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αποφασίζουν για τις επιλογές τους μέσα από την ελεύθερη επαφή τους με τα ίδια τα πράγματα και τον χώρο (Ζαχαρίου et al., 2008, σ. 272). Το αειφόρο σχολείο βλέπει το σχολείο ως κοινότητα που είναι οικεία για τα παιδιά, μπορεί να αποτελέσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την καλλιέργεια της δημοκρατίας, τη συμμετοχή, την ανάληψη ευθυνών, τη δημοκρατική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Τρικαλίτη, 2014, 2015). Για να μπορέσει το σχολείο να προωθήσει την αειφορία, ο προσανατολισμός της μαθησιακής του διαδικασίας θα πρέπει να βρίσκεται πέρα και έξω από τα όρια της σχολικής τάξης. Να

εδράζεται στην κοινότητα και στα ζητήματα της, με κεντρικούς άξονες τόσο την αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος όσο κι ενός πλήθους πηγών και μέσων που ενισχύουν τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τον βαθμό ενδιαφέροντος, συμμετοχής και της κινητοποίησης των μαθητών/τριών, ώστε να αντιληφθούν τον ρόλο και την ατομική τους ευθύνη σε ότι αφορά την βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Ζαχαρίου, 2015, σ. 9).

Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν τον χώρο σύμφωνα με τη δική τους κουλτούρα, το σχολείο άλλωστε ανήκει στα παιδιά και πρέπει να είναι ο κατεξοχήν χώρος που θα εκφράζει τον πολιτισμό τους. Η ενεργητική συμβολή των μαθητών/τριών είναι απαραίτητη ακόμη και στη διαμόρφωση των χώρων μάθησης, καθώς οι ίδιοι/ες γνωρίζουν αυτό που χρειάζονται (Clark & Moss, 2001). Στην παρούσα έρευνα, μέσα από το δημιουργικό-εικαστικό-παιχνίδι, τη δημιουργία τόπων και την αλληλοδιαπλοκή με την κοινότητα, οι μαθητές/τριες ανακάλυψαν τη δυνατότητά τους να συμμετέχουν στην αισθητική του χώρου τους. Τα παιδιά φάνηκε να αποκτούν αυτοπεποίθηση και δυναμισμό, αφού παρέμβηκαν στον χώρο τους σύμφωνα με τις δικές τους επιθυμίες και αποφάσεις.

«Το να αφήσουμε τα παιδιά να κατασκευάσουν τον δικό τους χώρο παιχνιδιού είναι μια ισχυρή πράξη, μια πράξη δράσης που συνήθως απαγορεύεται στην κοινωνία. Το παιχνίδι περιπέτειας επιτρέπει στα παιδιά να χειριστούν, να αποδομήσουν και να αλλάξουν τον χώρο, γεγονός που επιβεβαιώνει τα δικαιώματα τους ως ενεργών πολιτών και τη θέση τους στον δημόσιο χώρο. Δίνουμε αξία στην ύπαρξη των παιδιών και την ευκαιρία να αναπτύξουν τη φαντασία τους σε έναν κόσμο που κατασκευάζεται σε μεγάλο βαθμό από ενήλικες»²⁵⁶

Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι μαθητές/τριες, μεταμορφώθηκαν σε άτομα που μπορούν να συνεργαστούν και να αποφασίσουν την καλύτερη δυνατή λύση για την κοινότητα, αντιπροσωπεύοντας τα συμφέροντα της (Davidoff, 1965).

1.8.2. Η έννοια της προσφοράς στη κοινότητα με βάση τον ανθρωποκεντρικό-συμμετοχικό σχεδιασμό

Μια μεγάλη πρόκληση για την ερευνήτρια ήταν το κατά πόσο θα μπορούσαν και θα ήθελαν τα παιδιά, μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού να προσφέρουν τα έργα τους στην κοινότητα. Ένας από τους στόχους του σχολείου είναι η προετοιμασία των μαθητών/τριών να μάθουν να αλληλεπιδρούν με κατάλληλο τρόπο και να συνεισφέρουν στην εκάστοτε κοινωνική ομάδα (Elias et al., 2003). Μια τέτοια λογική, προϋποθέτει ότι τα παιδιά μπορούν να σκέφτονται έξω από τον εαυτό τους, ενώ σε αυτό το στάδιο της παιδικής ανάπτυξης προσπαθούν ακόμη να αφήσουν πίσω τον εγωκεντρισμό. Επιπρόσθετα, τα παιδιά ως καθρέπτης της ενήλικης κοινωνίας όπως αυτή διαμορφώνεται πολλές φορές, δύσκολα λειτουργούν υπό το πλαίσιο της προσφοράς.

Η πρώτη φορά, που η ομάδα του Ομίλου δημιούργησε κάτι για να το προσφέρει ήταν και η πιο δύσκολη, δηλαδή όταν τα παιδιά τοποθέτησαν τα μικρά γλυπτά στον κήπο. Οι μαθητές/τριες ρωτούσαν την

²⁵⁶ Αναφέρεται στο Woodland Trib, <https://www.woodlandtribe.org/>

ερευνήτρια αν θα πάρουν τα αντικείμενα που δημιούργησαν στο σπίτι τους. Γενικά τα μικρά παιδιά έχουν την ανάγκη να δεσμεύσουν τα δημιουργήματά τους στον χώρο τους, να τα οικειοποιηθούν, να τα δείξουν στην οικογένειά τους και να λάβουν επιβεβαιώσεις για το πόσο καλοί δημιουργοί είναι. Η Κουλούρη (2002) αναφέρει ότι οι παραγωγές των παιδιών δεν είναι μόνο διακοσμητικά προϊόντα για το σχολείο ή το σπίτι. Η ερευνήτρια υπενθύμισε στα παιδιά ότι όπως είχαν συζητήσει στην πρώτη συνάντηση του Ομίλου, ένας από τους στόχους της ομάδας τους ήταν να δημιουργήσουν κάποια αντικείμενα που θα τα μοιραστούν με τη σχολική κοινότητα. Να προσφέρουν στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος στον οποίο περνάνε πολλές ώρες της ημέρας τους και να παρατηρήσουν την αλληλεπίδραση των υπόλοιπων μαθητών/τριών και διδασκόντων με τις δημιουργίες τους. Εντέλει και ενώ αυτή η ιδέα φάνηκε να ενθουσιάζει τους/τις μαθητές/τριες, τελικά όταν ήρθε η ώρα να αφήσουν τα αντικείμενά τους στον κοινόχρηστο χώρο του σχολείου, υπήρξε μια απογοήτευση.

Ωστόσο, στην πορεία των σχεδίων εργασίας παρατηρήθηκε η σταδιακή κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, μέσα από τους ρόλους, τον σκοπό και την αλληλεπίδραση που είχε το έργο τους με την υπόλοιπη κοινότητα και φάνηκε ότι όλα αυτά τους έκαναν να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια σημαντική ομάδα, στον «Όμιλο» που έκανε πράγματα για το σχολείο. Στις κοινότητες πρακτικής τα άτομα μοιράζονται έναν προβληματισμό ή ένα πάθος για αυτό που κάνουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ώστε να μάθουν να το κάνουν καλύτερα (Wenger, 1998). Τα μέλη της κοινότητας πρακτικής συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες και διαμορφώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες επιτρέπουν τη μάθηση μέσα σε αυτό το δίκτυο. Με τον όρο πρακτική, υπονοείται μια δυναμική διαδικασία, δηλαδή μια δράση, μέσα από την οποία τα άτομα μαθαίνουν πώς να κάνουν τη δουλειά τους αλληλεπιδρώντας με άλλα άτομα. Η κατασκευή μιας «κοινής ιστορίας» συνέχει την ομάδα πρακτικής, εξομαλύνει τις σχέσεις, κινητοποιεί τη δημιουργικότητα, αναδεικνύει κοινούς στόχους και συμβάλλει στη συμπαραγωγή έργου. Η ολοκλήρωση μιας ιστορίας, αντιπροσωπεύει την απαρτίωση του εαυτού, τη συμφιλίωση των αντιθέτων, την υπέρβαση της ατομικότητας (Κρασανάκης).

Τα παιδιά όσο περνούσε ο καιρός, άρχισαν να χαίρονται τη διαδικασία της προσφοράς τους στο σχολείο. Σε επόμενο σχέδιο εργασίας, η ανακατασκευή των σχολικών καθισμάτων ήταν και η πιο καθοριστική για να αποδεσμεύσει τα παιδιά από τα δημιουργήματά τους. Σε αυτήν την περίπτωση το έργο δεν ήταν ατομικό, αλλά ούτε μπορούσε να χωριστεί στη μέση και να μοιραστεί, συνεπώς η ομαδοσυνεργατική εργασία βοήθησε στη συναισθηματική αποσυμφόρηση της ιδιοκτησίας του έργου. Στη συνέχεια κι επειδή τα αναμορφωμένα καθίσματα είχαν μεγάλη επιτυχία και έντονη χρήση από τη μαθητική κοινότητα, οι μαθητές/τριες του Ομίλου ένιωσαν ικανοποίηση, αποδοχή και αξίωση μέσα από το έργο και την προσφορά τους. Μετά από αυτή τη δράση, τα παιδιά κατανόησαν τον ρόλο τους ως διαμορφωτές του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και τη σημασία του να ανήκουν σε μια ομάδα-κοινότητα που έχει αναλάβει έναν ρόλο. Στην αναδιαμόρφωση της βιβλιοθήκης, τα παιδιά ένιωσαν επίσης μεγάλη ικανοποίηση από την αλληλεπίδραση του έργου τους με την κοινότητα. Η εγκατάσταση έμοιαζε με ένα μεγάλο παιχνίδι, χάρη στη κινητικότητα των μορφών. Οι μικροί/ές αναγνώστες/στρίες της βιβλιοθήκης θαύμαζαν το έργο και έπαιζαν με αυτό. Αντίστοιχα, στο σχέδιο εργασίας (project) «Παρεμβαίνοντας στις επιφάνειες σχολείου με χιούμορ» τα παιδιά ένιωθαν πολύ περήφανα που το έργο τους χαρακτήριζε εμφανώς τους υπαίθριους και ημιυπαίθριους χώρους του σχολείου. Οι επισκέπτες/τριες του σχολείου ρωτούσαν ποιος έφτιαξε αυτές τις τεράστιες συνθέσεις και τους φαινόταν απίστευτο που τις είχαν

δημιουργήσει παιδιά. Φτάνοντας στο σχέδιο εργασίας (project) «Η καλύβα στο δασάκι» το οποίο είχε και τη μεγαλύτερη απήχηση, καθώς τα παιδιά ήθελαν να μπαίνουν και να κάθονται μέσα, σα να επρόκειτο για ένα πραγματικό σπίτι. Χρησιμοποιήθηκε για τα υπαίθρια μαθήματα τάξεων, όπως επίσης έγινε και το σκηνικό μέσα και γύρω από το οποίο στήθηκε μέρος της γιορτής της Β' τάξης. Τα παιδιά του Ομίλου μέσα από την αποδοχή του έργου τους, κατάφεραν να ξεπεράσουν εγωκεντρικά κατάλοιπα της πιο πρώιμης ηλικίας και να ενισχύσουν την κοινωνική τους εικόνα μέσα από την έννοια της προσφοράς. Κάποιες φορές ίσως ένιωθαν και λίγο σαν ήρωες της νέας διαμόρφωσης του σχολείου τους.

1.8.3. Το τέλος του εγωκεντρισμού μέσα από την ομαδοσυνεργατική δράση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, στα πρώτα ομαδοσυνεργατικά έργα δεν έδειχναν ιδιαίτερη άνεση στη διάδρασή τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Γενικά, ένας λόγος που τα παιδιά χαίρονται λιγότερο μέσα από τη συλλογική εργασία και την προσφορά, σε σχέση με την ατομική, είναι γιατί δεν έχουν μάθει να λειτουργούν ομαδικά και να εισπράττουν τη χαρά και την απόλαυση των δημιουργικών σχέσεων και των αποτελεσμάτων τους. Οι σχεσιακές συνδέσεις σε ένα ομαδικό έργο έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν συναισθηματική κάλυψη και εκπλήρωση, την οποία δεν διδασκόμαστε και δεν βιώνουμε στο ελληνικό σχολείο και έτσι συνεχίζουμε να λειτουργούμε με ατομικά κριτήρια, κάτι το οποίο έχει προεκτάσεις αργότερα, στις κοινωνικές, επαγγελματικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Ο Piaget (1969, σ. 260-263) εξηγεί ότι «Η σχετικότητα, προϋποθέτει την αμοιβαιότητα των σκέψεων (...) Το άτομο προτού συνηθίσει την αμοιβαιότητα της σκέψης, μέσα από τις διαπροσωπικές ανταλλαγές του και τη συνεργασία, παραμένει φυλακισμένο στην ίδια του την άποψη, την οποία φυσικά θεωρεί απόλυτη». Όσο τα μικρά παιδιά προτιμούν το δικό τους τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων, αδυνατούν να επικεντρωθούν ή δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν τον συνδυασμό διαφορετικών οπτικών ή το να μπουν στη θέση ενός τρίτου προσώπου (Baudrit, 2007, σ. 24).

Παρατηρήθηκε στην έρευνα ότι καθώς οι μαθητές/τριες γνωρίζονταν μεταξύ τους, άλλαζε και η ατμόσφαιρα της ομάδας, δημιουργήθηκαν σχεσιακά δίκτυα και έγιναν πιο ξεκάθαροι οι στόχοι του Ομίλου. Ο Henri Pestalozzi υποστηρίζει ότι η συνεργασία κάνει την παιδική σκέψη λιγότερο εγωκεντρική²⁵⁷. Η εργασία σε ομάδες θεωρείται ότι αντισταθμίζει μια ψυχολογική δυσκολία, όπως «Την ανικανότητα να υιοθετήσει κανείς, απόψεις διαφορετικές από τη δική του» αναφέρει ο Piaget (1971, σ. 115). Οι γνώμες των μελών μια ομάδας λειτουργούν ως μέτρο σύγκρισης για την ορθότητα της προσωπικής άποψης (Baron, et al 1992). Επιπλέον, όταν τα άτομα διακρίνονται από την προθυμία να θυσιάσουν τα ατομικά τους συμφέροντα μπροστά στα κοινά, όταν κυριαρχεί η συνεκτικότητα, η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη, τότε αισθάνονται πως ανήκουν σε μια πραγματικά δυναμική ομάδα και όχι σε μια άμορφη μάζα ατόμων (Τσουρέκης, 1987, σ. 13). Ο Ritzer (2012) από τη πλευρά της συμβολικής διαντίδρασης, θέτει το ίδιο ζήτημα σε μια άλλη βάση.

«Μόνο στον βαθμό που το άτομο γίνεται φορέας των στάσεων της οργανωμένης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, αρχίζει να αναπτύσσει ολοκληρωμένο 'εαυτό'. Αναλαμβάνοντας τον ρόλο του 'γενικευμένου αλλου' (...) το άτομο αποκτά την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης, της κρίσης και της αντικειμενικότητας. Με άλλα

²⁵⁷ Αναφέρεται στον Πανταζή, 1997, σ. 24.

λόγια για να διαθέτει κανείς 'εαυτό' θα πρέπει να είναι μέλος μιας κοινότητας και να καθοδηγείται από τις κοινές συστάσεις αυτής της κοινότητας» (Ritzer, 2012, σ. 312).

Στην περίπτωση της έρευνας, τα παιδιά μπήκαν σε ένα σχήμα κοινότητας, το οποίο τους βοήθησε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να καταλάβουν περισσότερα για τον εαυτό τους μέσα από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση τους με τα υπόλοιπα μέλη.

1.8.4. Η αλληλεπίδραση του Ομίλου στον ανθρωπογενές σχολικό χώρο

Η σχολική κοινότητα δέχτηκε τις παρεμβάσεις της ομάδας πολλές φορές με περιέργεια και άλλες με ενθουσιασμό. Αυτό που παρατηρήθηκε, ήταν ότι όσο περνούσε ο καιρός οι μαθητές/τριες που δε συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούσαν φυσικό ότι υπεύθυνη για τις ξαφνικές παρεμβάσεις στον χώρο του σχολείου ήταν η ομάδα του Ομίλου. Η σχολική κοινότητα παρατηρούσε τις δράσεις και ευελπιστούμε ότι ένωσε την αίσθηση της πρωτοβουλίας και ανάληψης ευθύνης των συμμετεχόντων, σαν ένα στοιχείο που μπορεί να διέπει τον/την κάθε μαθητή/τρια, με απόλυτη φυσικότητα. «Τα δίκτυα σχέσεων που δημιουργούνται στο σχολείο μέσα από καθημερινές πρακτικές συνιστούν ένα πλούσιο σε εμπειρίες και βιώματα πεδίο ζωής για το παιδί, ενώ ταυτόχρονα το σχολείο ως κοινότητα συμμετέχει στη συγκρότηση της ταυτότητας του» (Copenna & Παπαδοπουλος, 2020, σ. 115).

Η διάδραση των επανασχεδιασμένων καθισμάτων με τη σχολική κοινότητα ήταν εντυπωσιακή (Εικόνα 113). Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα καθίσματα που βρήκαν στην αυλή τους και πολλές φορές όταν κάτι χαλούσε το έφεραν αμέσως πίσω, για επιδιόρθωση ή προσπαθούσαν να το επισκευάσουν με έναν δικό τους τρόπο. Σύμφωνα με τον Wenger (1998) η κοινότητα δεν έχει να κάνει μόνο με ατομικά ή συλλογικά αποτελέσματα, αλλά με έναν συνδυασμό και των δύο. Εξίσου μεγάλο ενθουσιασμό έδειξαν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σε μια άτυπη αποτίμηση των συμμετοχικών σχεδίων εργασίας του Ομίλου, περιέγραψαν το συγκεκριμένο έργο ως: «Ευφάνταστη διακόσμηση σε ένα χρηστικό αντικείμενο», «Αξιοποιήθηκαν οι καρτέλες που θα είχαν πεταχτεί», «Τα παιδιά ασχολήθηκαν με ένα μέρος της σχολικής τους καθημερινότητας, «Το ένιωθαν σα δικό τους και το προστάτευαν», «Έργα τέχνης στα οποία επιτρέπεται να καθίσσεις», «Ένα αδιάφορο έως τώρα αντικείμενο προκαλεί την προσοχή και το ενδιαφέρον», «Ένα χρηστικό αντικείμενο που ζωντανεύει μέσα από τα παιχνίδια». Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν πολύ σημαντικές για την υποστήριξη του έργου. Χωρίς τις ερμηνείες και τον θαυμασμό τους, τα έργα δεν θα είχαν την ίδια σημασία για τα παιδιά. Καθώς όταν τα άτομα «αλληλεπιδρούν με τα άλλα μέλη της κοινότητας δίνεται νόημα στις ενέργειες τους, μέσα από το ευρύτερο πλαίσιο» (Lave & Wenger, 2005).



Εικόνα 113: Τα σχολικά καθίσματα στον φυσικό χώρο του σχολείου

Η αλληλεπίδραση με την κοινότητα δεν συνέβη μόνο μέσα από τη διάδραση των μαθητών/τριών με τα αντικείμενα και τις κατασκευές στον χώρο, αλλά και μέσα από συζητήσεις που έγιναν με τη μαθητική κοινότητα. Όπως, κατά τη διάρκεια της εγκατάστασης με τα μικρο-γλυπτά στον κήπο, όπου οι μαθητές/τριες του Ομίλου πήραν μικρές άτυπες συνεντεύξεις από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα, καταγράφοντας τις ερμηνείες για την εγκατάσταση τους. Τα παιδιά διαπίστωσαν ότι ο/η κάθε ένας/μία από εμάς βλέπει και ερμηνεύει τα πράγματα διαφορετικά. Μέσα στον χώρο της σχολικής αυλής συμβαίνει μία συνεχής συναλλαγή εννοιών, νοημάτων και πληροφοριών, στοιχεία που προσφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην αίσθηση του χώρου, ενώ προβάλλουν εκφράσεις της ταυτότητας του και των ατόμων που τον χρησιμοποιούν (Holland et al., 2007)²⁵⁸. Η σχολική αυλή είναι τμήμα του ευρύτερου σχολικού χώρου και άπτεται μιας εκπαίδευσης που διατείνεται ότι στόχος της είναι η προετοιμασία πολιτών, ικανών να συμμετέχουν ισότιμα σε μια δημοκρατική κοινωνία που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη και την αειφορία (Agnew, 1987, σ. 44). Η έννοια της πολιτικής συμμετοχής στον χώρο της σχολικής αυλής περιλαμβάνει την άμεση, ατομική ή συλλογική, ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των χρηστών του χώρου (Τσακίρης, 2013) και η διαμόρφωση της μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια δημιουργίας ενός χώρου για εναλλακτικές πολιτιστικές πρακτικές, όπου η έννοια της ταυτότητας και η διαδικασία της μάθησης εμπλουτίζονται (Mannion, 2003)²⁵⁹.

1.8.5. Η σημασία της ομάδας στη κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Στα συνεργατικά σχέδια εργασίας ένας παράγοντας που έπρεπε να ληφθεί υπόψη για την κατανομή των ομάδων, ήταν ότι κάποια παιδιά είχαν ιδιαίτερη ανάγκη να δουλέψουν με κάποιον/α συμμαθητή/ριά τους, με τον/την οποίο/α ένιωθαν αρκετή οικειότητα. Ειδικά τα μικρά παιδιά ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια όταν εργάζονταν με τους/τις φίλους/ες τους (Baudrit, 2007· Newcomb et al, 1995· Ladd & Emerson, 1984· Bigelow, 1977· Schwartz, 1972). Πολλές φορές ήταν προτιμότερο να καλυφθεί η

²⁵⁸ Αναφέρεται στον Τσακίρη, 2013.

²⁵⁹ Ό.π.

συναισθηματική ανάγκη των παιδιών, εγκρίνοντας κάποια ζευγάρια τα οποία συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους, αφού το αποτέλεσμα σε αυτές τις περιπτώσεις ήταν θετικό, ιδίως για τα πολύ μικρά παιδιά (Baudrit, 2007, σ. 52). Όπως επίσης υπήρχαν και μαθητές/τριες που δεν έπρεπε να βρίσκονται συνεχώς μαζί, γιατί παρασύρονταν και τελικά δεν είχαν αποτέλεσμα στην εργασία τους.

Ένας άλλος προβληματισμός στην έρευνα ήταν σχετικά με τις ομάδες-ζευγάρια, αν θα έπρεπε να αποτελούνται από ένα μεγάλο παιδί το οποίο θα βοηθούσε ένα μικρότερο. Αυτό όμως που συμβαίνει πολλές φορές σε αυτή τη σύνθεση ομάδας, είναι, ο/η μικρός/η μαθητής/τρια να κάνει βοηθητικές εργασίες και να δέχεται εντολές, για να εξυπηρετήσει τις ιδέες του/της μεγαλύτερου/της μαθητή/τριας. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι τα μικρά παιδιά έπρεπε να κάνουν αυτό που μπορούσαν και στην πορεία θα διαχειρίζονταν τα ζητήματα που θα προέκυπταν με τη βοήθεια και την καθοδήγησή της. Επίσης τα μεγάλα παιδιά της Ε' και της ΣΤ' τάξης ήταν καλύτερο να μην είναι συνεχώς μαζί στις ομάδες, λόγω των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τις οποίες έχουν και υπερτερούν των μικρότερων με διαφορά. Αυτό που χρειαζόταν η κοινότητα-ομάδα του Ομίλου ήταν ισορροπίες στις σχέσεις συνεργασίας και στις δεξιότητες. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι πολλά από τα ζευγάρια που τα κατάφεραν καλύτερα μεταξύ τους δεν ήταν απαραίτητα ζευγάρια μεγάλων ηλικιών. Ζευγάρια της Β' τάξης πέτυχαν εξίσου τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Επίσης οι συνεργασίες με μικρούς και μεγάλους μαθητές πήγαν καλά, γεγονός πολύ ευχάριστο για το πόσο έχουν ωριμάσει οι μεγάλοι/ες μαθητές/τριες μέσα στην ομάδα και δεν «σκεπάζουν» τα μικρότερα παιδιά με τις ανεπτυγμένες ικανότητες τους. Ο Vygotsky (1978/1977) αναφερόμενος στην κοινωνική μάθηση προτείνει τη θεωρία που θέλει τα παιδιά να μαθαίνουν από τους πιο έμπειρους συμμαθητές τους. Έχοντας αυτήν την προσέγγιση κατά νου, μπορεί να προταθεί στο παιδί που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία να ζητήσει βοήθεια από κάποιο μεγαλύτερο παιδί. Όταν τα παιδιά δείχνουν το ένα στο άλλο αυτό που κάνουν ή βοηθούν μικρότερα παιδιά, δημιουργούν ένα πλαίσιο στήριξης, μια σκαλωσιά για τους/τις λιγότερο έμπειρους/ες συμμαθητές/τριές τους (Stacey, 2020, σ. 50).

Γενικά, ενώ το ζήτημα των διαφορετικών ηλικιών στις ομάδες απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι κάτι το οποίο δεν πρέπει να φοβούνται, καθώς αυτή η ποικιλία συνήθως προσθέτει, παρά αφαιρεί στη διαδικασία της μάθησης. Τα μικρά παιδιά φέρνουν στην ομάδα τη φρεσκάδα και τον αυθορμητισμό τους, ενώ τα μεγάλα, τη γνώση, την τεχνογνωσία και τους κοινωνικούς κώδικες. «Επιτυχημένες ομάδες είναι όσες έχουν (...) μικρά και μεγάλα παιδιά μαζί. Εκεί μέσα βρίσκει το κάθε παιδί τον τύπο του» αναφέρει ο Γέρου (1984, σ. 76-77). Ένα άλλο σημαντικό επίτευγμα μέσα από την ομαδική συνεργασία και τον συμμετοχικό σχεδιασμό, ήταν η απόρριψη του ανταγωνισμού και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Όσο η έρευνα προχωρούσε, το κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλεξάρτησης επικράτησε ανάμεσα στους μαθητές/τριες της ομάδας, σε αντίθεση με το ανταγωνιστικό πνεύμα και τον ατομικισμό της παραδοσιακής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στη μέθοδο σχεδίου εργασίας (project) ο/η εκπαιδευτικός είναι κυρίως συνεργάτης. Σε αυτή την έρευνα η συνεργασία μεταξύ των παιδιών στην ομάδα, φάνηκε να αντισταθμίζει τον ρόλο της ερευνήτριας (Piaget, 1969, σ. 262). Στη συνεργατική-βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης επικοινωνιακής σχέσης, αποτελεί ένα ισότιμο μέλος και η επικοινωνία είναι δυνατή προς όλες τις κατευθύνσεις (Χρυσάφιδης, 2000, σ. 68). Όσο περνούσε ο καιρός τα παιδιά έγιναν πιο υπεύθυνα, αντιμετώπιζαν τις δραστηριότητες πολύ σοβαρά, η τεχνογνωσία έγινε άρτια, η σκέψη τους ωρίμασε, απέκτησαν άποψη για τα πράγματα και λάμβαναν υπόψη την άποψη

και τη διάδραση της σχολικής κοινότητας. Τα παιδιά ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τα σχήματα συνεργασίας. Οι μαθητές/τριες δέχονταν τις ομάδες στις οποίες έμπαιναν χωρίς να αντιδρούν, αυτό συνέβαινε όμως γιατί εξηγούνταν πάντα τα κριτήρια για τη συγκρότηση της ομάδας. Τα παιδιά είχαν διάθεση να επικοινωνήσουν αμέσως με το ζευγάρι τους τις προθέσεις τους και να μοιραστούν στην ολομέλεια τις προτάσεις τους, οι οποίες γίνονταν όλο και πιο συγκροτημένες και με επιχειρήματα. Οι μαθητές/τριες όσο περνούσε ο καιρός ήθελαν να φαίνονται γνώστες και ώριμοι συνεργάτες.

Ο Alain Baudrit (2007, σ. 15-27) αναφέρει ότι όταν οι μαθητές παρακινούνται από ένα κοινό σχέδιο, παρατηρείται επίτευξη υψηλών επιπέδων αφομοίωσης γνώσεων και έντονη προσωπική ανάπτυξη, ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας, «(...) Ο συλλογικός σκοπός φαίνεται να είναι πιο δυνατός από την ανταμοιβή στη συνεργατική μάθηση». Όταν τα παιδιά βλέπουν χειροπιαστά τα αποτελέσματα της συλλογικής τους προσπάθειας, έχουν την τάση να θέλουν να συνεργάζονται ακόμη πιο στενά και είναι σημαντικό να θεωρούν ως πρόκληση ή ακόμη και ως αμοιβή, την αυτοβελτίωση. Οι μαθητές/τριες όσο τα σχέδια εργασίας προχωρούσαν, αντιμετώπιζαν τον εαυτό τους με αυτοπεποίθηση, αναγνώριζαν τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητες τους, όπως και των συμμαθητών/τριών τους. Με λίγα λόγια, οι μαθητές/τριες είχαν βελτιώσει την αυτοεικόνα τους μέσα από το πλαίσιο της ομάδας.

1.8.6. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός ως πρόταση μιας νέας μορφής συνεργατικής μάθησης

Ένας λόγος που δεν επιλέχτηκαν να γίνουν πολλά ομαδοσυνεργατικά σχέδια εργασίας, αλλά περισσότερα συμμετοχικά έργα, ήταν ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση πολλές φορές κουράζει τις ομάδες και ειδικά όταν στη σύσταση τους υπάρχουν τόσο μικρές ηλικίες. Επίσης είναι σημαντικό το παιδί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εκφράζεται αυτόνομα και αυθόρμητα μέσα από την προσωπική του άποψη, καθώς βρίσκεται στο στάδιο του σχηματισμού της προσωπικότητας του. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται μειονεκτήματα και περιορισμοί για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, όπως ότι περιορίζει τη δημιουργικότητα του ατόμου στον «βωμό» της ομάδας και ότι δεν ενδείκνυται για μαθήματα στα οποία απαιτείται έντονα η προσωπική επεξεργασία (Βρίζα & Καραδημητρίου, 2020).

Μια άλλη άποψη είναι ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση ακόμη και όταν δεν αναφέρεται, φαίνεται να είναι έμμεσα παρούσα (Baudrit, 2007, σ. 22). Ο Vygotsky (1971, σ. 249) θεωρούσε απλοϊκή και αφελή την προσέγγιση που αντιλαμβάνεται «(...) το κοινωνικό-συλλογικό ως μια συνάθροιση πολλών ανθρώπων» αντιθέτως πίστευε ότι «(...) το κοινωνικό υπάρχει επίσης όπου υπάρχει ένα μόνο πρόσωπο με τις ατομικές του εμπειρίες και δοκιμασίες» (Vygotsky, 1971, σ. 249). Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι ακόμη και στις ατομικές δραστηριότητες, τα παιδιά με έναν τρόπο ήταν σα να δούλευαν μαζί, με μια κοινή φιλοσοφία, ακόμη και αν διέφεραν τα αποτελέσματα τους. Με έναν παιγνιώδη τρόπο μοιράζονταν τις ιδέες, τις σκέψεις, τα υλικά. Μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη είναι ότι η παιδαγωγική μετατοπίζεται πλέον από τις αξίες του ατομικού και του συλλογικού, στην αξία της αλληλοσυσχέτισης αυτόνομων ατόμων (Shallcross & Robinson, 2008).

Παρόλα αυτά η ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν είναι αμφισβητήσιμη, όμως μέσα από αυτή την έρευνα υποστηρίζεται ότι ο συμμετοχικός σχεδιασμός, επιτρέπει στο άτομο να διατηρεί την αυτονομία του και ταυτόχρονα να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, ως μέρος του συνόλου. Ο συμμετοχικός σχεδιασμός μπορεί να πάρει πολλές διαστάσεις και μορφές στην παιδαγωγική και να προσφέρει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μεγαλώνοντας το παιδί, εντάσσεται όλο και σε πιο πολλές

ομάδες. Για να μπορεί να διαχειρίζεται αυτές τις σχέσεις που αναπτύσσονται, χρειάζεται να αναπτύξει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη και ο συμμετοχικός σχεδιασμός ως μέθοδος του επιτρέπει ταυτόχρονα την αυτονομία και του επιβάλει το μοίρασμα, την παρατήρηση και τον ηθικό δημιουργικό σχεδιασμό προς όφελος του συνόλου.

1.8.7. Ο κοινωνικός σχεδιασμός συναντά τις πρακτικές του κοινωνικού χαρακτήρα των τεχνών στην κοινότητα

Ο κοινωνικός σχεδιασμός ως όρος, αναφέρεται στην εργασία μίας ομάδας η οποία προσπαθεί να επιλύσει κοινωνικά προβλήματα ή να βελτιώσει την ποιότητα ζωής της κοινότητας, μέσα από πολιτικές, στρατηγικές και πρακτικές. Ο κοινωνικός σχεδιασμός, ο κοινωνικά υπεύθυνος σχεδιασμός, ο συνεργατικός σχεδιασμός, ο συν-δημιουργικός σχεδιασμός, η κοινωνική καινοτομία, ο σχεδιασμός μετάβασης, ο σχεδιαστικός ακτιβισμός, είναι όροι που αναδεικνύουν την έννοια του σχεδιασμού ως μέσο κοινωνικής αλλαγής μέσω συμμετοχικών προσεγγίσεων (Georgiadiou, 2019). Ο κοινωνικός σχεδιασμός αναφέρεται όμως και στον σχεδιασμό (design) χώρων και αντικειμένων, ως σχεδιαστική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη της τον ρόλο του σχεδιαστή και την ευθύνη του στην κοινωνία, ώστε με τη δουλειά του να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή. Η σκέψη του κοινωνικού σχεδιασμού μέσα στον κόσμο του σχεδιασμού, φαίνεται να ενώνει την ανάπτυξη του ατόμου και του κοινωνικού κεφαλαίου με νέους τρόπους, διαδικασίες και προϊόντα, ώστε να προσαρμόζεται στις σύνθετες αλλαγές, να επιλύει προβλήματα και να διατηρεί μια λογική ποιότητα καθημερινής ζωής (Georgiadiou, 2019).

Παράλληλα, στην πρακτική του καλλιτέχνη μπορούν να εμπεριέχονται πεδία όπως, αυτά της κοινοτικής οργάνωσης, του ακτιβισμού, της πολιτικής και της εθνογραφίας (Helguera, 2011, σ. 3). Επιπλέον, ένα χαρακτηριστικό της κοινωνικής πρακτικής, υποστηρίζει ο Pablo Helguera (2011) είναι η πραγματική και όχι η συμβολική εμπλοκή της με την κοινωνική πραγματικότητα. Αντιστοίχως σε αυτήν την έρευνα, σκοπός είναι τα παιδιά να ενεργήσουν στο πραγματικό και καθημερινό τους πεδίο, βιώνοντας τη διάδραση τους με την μεγάλη σχολική κοινότητα. Ένα σχέδιο εργασίας (project) κοινωνικής πρακτικής δεν αρκεί να απεικονίζει αλλά πρέπει να ταυτίζεται με την επικοινωνιακή πράξη. Προκειμένου να υλοποιηθεί η δράση κοινωνικής πρακτικής, πρέπει να διατηρεί κάποια χαρακτηριστικά, όπως μια διάρκεια, να περιλαμβάνει τον σχηματισμό μιας κοινότητας ή μιας προσωρινής κοινωνικής ομάδας μέσω μιας συλλογικής εμπειρίας, την ενεργό εμπλοκή των μελών της κοινότητας και την κατασκευή πολυεπίπεδων συμμετοχικών δομών (Μπεκιράκης, 2018, σ. 9-25, Helguera, 2011, σ. 5-9). Ο Jacques Ranciere (2013, σ. 29-33) περιγράφει αυτή την κοινότητα ως ένα σύνολο «χειραφετημένων θεατών» οι οποίοι παίζουν το ρόλο αφηγητών, ερμηνεύοντας μια εμπειρία με βάση τη δική τους διανοητική περιπέτεια, ενώ ο ίδιος δηλώνει ότι είναι θεμιτό το θόλωμα των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα σε εκείνους που δρουν και σε εκείνους που βλέπουν, ανάμεσα στα άτομα και στα μέλη ενός συλλογικού σώματος. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά του σχολείου να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι απλοί θεατές στα ζητήματα τις αισθητικής, αλλά συμμετοχοί στη διαμόρφωσή της. Τα παιδιά πρέπει να βλέπουν τον εαυτό τους, ως άτομο που μπορεί να αποφασίσει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις αποφάσεις του, να ελέγχει τις δραστηριότητές του και να αξιολογεί τα κατορθώματά του (Γκέσιου & Σακελαρίου, 2020, σ. 283).

Σε αυτήν την έρευνα, η ομάδα του Ομίλου μέσα από τον σχηματισμό κοινότητας και τις πρακτικές της του κοινωνικού χαρακτήρα της τέχνης, έπαιξε τον ρόλο του καλλιτέχνη, που προκάλεσε μέσα από

πράγματα και κατασκευές που μπορούσαν να διαχειριστούν, να ερευνηθούν, να ερμηνεύσουν και να παίξουν μαζί τους τα παιδιά της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας. Είναι σημαντικό η καλλιτεχνική εργασία να είναι το ίδιο μεταμορφωτική, τόσο για την κοινότητα πρακτικής όσο και για την υπόλοιπη κοινότητα. Ο τρόπος που προσεγγίζονται τα θέματα στην κοινότητα «(...) συχνά σχετίζεται με την κατανόηση, την ενσυναίσθηση, το παιχνίδι, τη συγκίνηση του εσωτερικού εαυτού κάθε ατόμου που αναγνωρίζει ότι ένα άλλο άτομο έχει έναν παρόμοιο εαυτό. Αυτό είναι η κοινότητα, είτε κυριολεκτική είτε μεταφορική. Αποτελεί βασικά τον πραγματικό δημόσιο χώρο, όπου εμείς ως καλλιτέχνες πρέπει να απευθυνθούμε» αναφέρει ο Allan Kaprow²⁶⁰. Σύμφωνα με τη Lacy (1994, σ. 34) η συνοχή του έργου ενός καλλιτέχνη κοινωνικής πρακτικής βασίζεται σε μια ενοποίηση των δικών του ιδεών με αυτές της κοινότητας. Σε αυτό το σημείο έχουμε την ταύτιση του κοινωνικού σχεδιασμού με ένα σχήμα κοινωνικής τέχνης, συνδέοντας έτσι τον κοινωνικό-συμμετοχικό σχεδιασμό, μέσα από τη μαθητική κοινότητα και την τέχνη που έχει έναν κοινωνικό σκοπό. Μια τέχνη διαδραστική, που μοιάζει με παιχνίδι και μαθαίνει στα παιδιά πως να είναι ενεργοί συμμετέχοντες, παρεμβαίνοντας, υποστηρίζοντας και προσφέροντας μέσα στον δικό τους κοινό χώρο.

²⁶⁰ Αναφέρεται στη Lacy, 1994, σ. 36.

1.9. Η ΑΝΑΓΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΠΩΝ. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΣΧΕΣΙΑΚΗ ΟΙΚΟΣΩΜΑΤΙΚΗ-ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σε αυτήν τη μελέτη η έρευνα της αντίληψης των παιδιών στον υλικό πολιτισμό, προεκτείνεται στον σχολικό χώρο, στο μικροτοπίο και στην εμπειρία του αστικού τοπίου. Μέσα από σχέδια εργασίας τα οποία είχαν έντονο το ύφος της παρέμβασης στον σχολικό χώρο, αποκαλύφθηκαν σχέσεις με τον περιβάλλον που δημιούργησαν τόπους οι οποίοι ορίστηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Η μεσαία παιδική ηλικία (μεταξύ 6-11 ετών) στη διεθνή βιβλιογραφία, έχει προσδιοριστεί ως ένα σημαντικό στάδιο που συνδέεται έντονα με τον τόπο (Sobel, 1993· Chawla, 1992· Hart, 1979). Ο Yi-Fu Tuan (1977) θεωρεί ότι μετά τα 6 με 8 έτη, οι εμπειρίες των τόπων συνοδεύουν σταθερά τα παιδιά μέχρι την ενηλικίωση, καθώς το ενδιαφέρον τους, εγκαταλείπει το εγωκεντρικό εσωτερικό πλαίσιο και αυξάνεται για το καθημερινό περιβάλλον. Ο τόπος σε αυτές τις ηλικίες βιώνεται από το παιδί με τη μέγιστη ένταση του και τα χωρικά στοιχεία όπως οι διαδρομές, οι κρυψώνες και άλλα ιδιαίτερα μέρη εμπλέκονται στην καθημερινή ζωή του, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ηλικιακή περίοδο (Ward, 1978, σ. 23).

Για τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, οι δράσεις στο πραγματικό πεδίο του σχολείου υπήρξαν έντονα αλληλεπιδραστικές. Οι μαθητές/τριες σπάνια βγαίνουν από τις τάξεις για να κάνουν κάτι στους χώρους του σχολείου. Έτσι και σε αυτή την έρευνα, τα παιδιά ήταν πρόθυμα να αναλάβουν οποιαδήποτε εργασία όσο απαιτητική μπορεί να ήταν, αρκεί να μεταφέρονταν και να δραστηριοποιούνταν σε έναν άλλο χώρο του σχολείου εκτός από τη συνηθισμένη τάξη. Σε αυτόν τον ενεργοποιημένο, διαλογικό, πολυφωνικό και παιγνιώδη χώρο, αναδύθηκε η συμμετοχική και η βιωματική μάθηση.

«Ο διαλογικός χώρος και ο παιγνιώδης χώρος δίνουν έμφαση στον ανολοκλήρωτο, ανοικτό, εν τω γίνεσθαι χώρο, στη ρευστότητα, την υλική και νοηματική-συμβολική του χώρου, ενώ ο ενεργοποιημένος χώρος δηλώνει την εμπρόθετη εμπλοκή του χώρου στις δραστηριότητες του παιδιού μέσα σε μία συνεργατική συνθήκη της σχολικής ζωής» (Τσουκαλά, 2015).

1.9.1. Ο συναισθηματικός τόπος. Το καταφύγιο ως προέκταση της κατοικίας

Το σχέδιο εργασίας (project) «Η καλύβα στο δασάκι» γεννήθηκε από την ανάγκη των παιδιών για ένα είδος παιδικής κατοικίας μέσα στο σχολείο. Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν έναν τόπο με τα ίδια τους τα χέρια, με τις ιδέες και τις σκέψεις τους, ακόμη και με την ανακύκλωση των ίδιων τους των ρούχων. «Η πλέον θεμελιώδης αποστολή της αρχιτεκτονικής είναι να δημιουργήσει την εμπειρία της τοπικότητας (...) Η εμπειρικοί τόποι του κόσμου, δομούν τη συνείδηση μας, όπως και την αυτεπίγνωση μας νοητικά. Δεν μπορούμε να υπάρξουμε σε έναν μη τόπο» αναφέρει ο Pallasmaa (2020, σ. 180). Για τα παιδιά, είναι πολύ σημαντικό από πολύ μικρά να δημιουργούν «τόπους» ενώ πολύ συχνά τους προσομοιάζουν με την εστία.

«Ο οικιακός χώρος δεν αποτελεί απλώς μια αρχιτεκτονική δομή από λάσπη και τούβλα» (Buchli)²⁶¹.

²⁶¹ Αναφέρεται στην Γιαλούρη, 2012, σ. 59.

«Το να εισέρχεσαι σε ένα σπίτι σημαίνει να εισχωρείς σε ένα σώμα, έναν νου, μια αισθητικότητα και αισθαντικότητα, σε έναν συγκεκριμένο τρόπο κατοίκησης και ύπαρξης στον κόσμο» (Tilley, 2001).

«Η κατοικία μας, ενσωματώνεται στην ταυτότητα του εαυτού μας, γίνεται μέρος του σώματος και του είναι μας» (Pallasmaa, 2022, σ. 111).

«Η εικόνα του σπιτιού φαίνεται να γίνεται μια τοπογραφία του εσώτερου είναι μας» (Bachelard, 1982, σ. 57).

Ίσως τα παιδιά, είχαν ανάγκη να μεταφέρουν την ατμόσφαιρα της εστίας στον σχολικό χώρο, αναπαριστώντας την οικογένεια μέσα από ένα παιχνίδι συμβολισμών. Ίσως πάλι αυτό το συμβολικό παιχνίδι να έπαιζε τον ρόλο του μεταβατικού χώρου. Του ψυχολογικού δηλαδή εκείνου ενδιάμεσου χώρου, ανάμεσα στην αντικειμενική πραγματικότητα και την υποκειμενική της θέαση, ένα περιβάλλον που υπάρχει τόσο μέσα, όσο και έξω από το σώμα, ένας χώρος συνθέσεως που κατοικείται πάντα ήδη από πολλούς άλλους (Winnicott, 1971). Αυτό το μεταβατικό και ασφαλές πλαίσιο σε συνδυασμό με το παιχνίδι, δίνει στα παιδιά την ελευθερία να εξερευνησουν και να μάθουν δημιουργικά μέσα από περιβάλλοντα που συνυπάρχουν μαζί με άλλους (Winnicott, 1971).

Αυτό που παρατηρήθηκε, ειδικά στα μικρά και μεσαία παιδιά ήταν ότι η «καλύβα» υπήρξε γι' αυτά ως ένα συναισθηματικό «καταφύγιο» στο οποίο μπορούσαν να απομονώνονται. «Σπίτι είναι εκεί που κρύβουμε τα μυστικά μας και εκφράζουμε τον ιδιωτικό μας εαυτό» (Pallasmaa, 2020, σ. 138). «Το σπίτι μοιάζει να είναι μια προέκταση και ένα καταφύγιο τόσο για το σώμα μας όσο και για τη συγκρότησή μας» (Pallasmaa, 2020, σ. 140). Ο Jay Appleton (1975) θεωρεί ότι η έννοια του καταφυγίου είναι υψίστης σημασίας και ότι αντιπροσωπεύει το «μέρος- φωλιά» συμβολίζοντας την προστασία, την ασφάλεια, την απομόνωση.

«Το σπίτι δεν είναι καθόλου, ίσως μια έννοια της αρχιτεκτονικής, αλλά της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της ψυχανάλυσης. Το σπίτι είναι ένα εξατομικευμένο κατάλυμα. Η κατοικία είναι το περιέχον. Το σπίτι είναι η έκφραση της προσωπικότητας του κατοίκου, συνεπώς η ουσία του σπιτιού, είναι πιο κοντά στην ίδια τη ζωή και όχι στο τέχνημα της κατοικίας. Το σπίτι είναι μια πολυδιάστατη εμπειρία που δύσκολα μπορείς να την περιγράψεις αντικειμενικά. Η ενδοσκοπική και φαινομενολογική έρευνα των εικόνων, των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αναμνήσεων που συνδέονται με το σπίτι, φαίνεται να είναι μια γόνιμη προσέγγιση στην ανάλυση αυτής της έννοιας» (Pallasmaa, 2020, σ. 132).

«Το οίκημα εκτός από τα μορφολογικά και ποσοτικά του χαρακτηριστικά, έχει επίσης τη δική του ψυχή και τη δική του καρδιά» (Pallasmaa, 2020, σ. 126).

«Η εμπειρία του σπιτιού είναι στην ουσία μια εμπειρία ζεστασιάς και βαθιάς οικειότητας» (Pallasmaa, 2022, σ. 92).

Από την άλλη, ο Gaston Bachelard (1982) υπό το πρίσμα της φαινομενολογίας μας εισάγει στην οικειότητα και τον ονειρισμό που προσφέρει η κατοικία στο άτομο και την παρομοιάζει ως καταφύγιο, αναφερόμενος στις «ποιητικές εικόνες» των πρωτόγονων καταφυγίων, όπως της καλύβας, του κελύφους και της σπηλιάς. «Το σπίτι όπου γεννηθήκαμε είναι κάτι περισσότερο από ένα σώμα κατοικίας, είναι ένα σώμα ονείρων. Καθένα από τα καταφύγια του, έχει στεγάσει και μια ονειροπόληση» (Bachelard, 1982, σ. 42). Επίσης ο Bachelard (1982) εισάγει την «τοπο-ανάλυση» ενσωματώνοντας έννοιες της περιγραφικής ψυχολογίας, της ψυχολογίας του βάθους, της ψυχανάλυσης και της φαινομενολογίας. Ενώ, σχετικά με την τοπο-ανάλυση η ψυχή εμπεριέχει εικόνες, παράγωγα της φαντασίας οι οποίες δεν ταυτίζονται απαραίτητα με τις αναμνήσεις, όπως το «σπίτι», το «συρτάρι», τη «φωλιά», το «κοχύλι-κέλυφος» (Bachelard, 1982). Έννοιες τις οποίες διαχειρίστηκε η ερευνήτρια χωρίς απαραίτητα να γνωρίζει ή να θέλει να κατευθύνει την έρευνα προς αυτά τα αποτελέσματα. Όμως ίσως δεν είναι τόσο τυχαίο το γεγονός ότι τα παιδιά παρομοίασαν με συρταροθήκη το Sugamo Shinkin Bank, αρχιτεκτονικό έργο της Emmanuelle Moureaux (Εικόνα 32) στο σχέδιο εργασίας «Το πρόπλασμα, η μικροκλίμακα και η ταυτότητα ενός αρχιτεκτονικού έργου» ή ότι δημιούργησαν και ονόμασαν ως «κέλυφος» πολλά από τα μικρο-γλυπτά στο σχέδιο εργασίας «Γλυπτική εγκατάσταση στον μικρό κήπο του σχολείου». Η έννοια του καταφύγιου φάνηκε να απασχόλησε τα παιδιά στην έρευνα σε μεγάλο βαθμό και ενδόμυχα εκφράστηκε μέσα από «ποιητικές εικόνες» και μορφές.

1.9.2. Προς μια σχεσιοκεντρική-βιωματική και οικοσωματική παιδαγωγική προσέγγιση

Τα παιδιά στη διάρκεια της δημιουργίας της «καλύβας» και ενώ έπλεκαν τα υφασμάτινα σχοινιά το ένα μέσα στο άλλο για να σχηματίσουν το περίβλημα της, έμοιαζαν σα να έχουν εφεύρει ένα κιναισθητικό παιχνίδι (Εικόνα 114). «Όταν βιώνουμε την εμπειρία μιας δομής μιμούμαστε ασυνείδητα τη διαμόρφωσή της με τα οστά και τους μυς μας» λέει ο Pallasmaa (2022, σ. 101). Οι μαθητές/τριες δεν χρειάστηκε να πουν πολλά μεταξύ τους, μίλησαν με τη γλώσσα του σώματος. «Είναι φανερό ότι η αρχιτεκτονική των παραδοσιακών πολιτισμών δεν κυριαρχείται από την όραση και την ενοποίηση, αλλά συνδέεται ουσιαστικά με την σιωπηρή σοφία του σώματος. Στους παραδοσιακούς πολιτισμούς την κατασκευή την καθοδηγεί το σώμα, ακριβώς όπως ένα πουλί δίνει μορφή στη φωλιά του με τις κινήσεις του σώματος του» (Pallasmaa, 2020, σ. 45). Τα παιδιά αφοσιώθηκαν σε αυτό το κιναισθητικό παιχνίδι και σχεδόν δεν χρειάστηκαν συντονισμό ή κάποια άλλη βοήθεια από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια, σε ένα αρκετά απαιτητικό έργο. Χειρίστηκαν με χωρική αντίληψη το περιβάλλον και εκμεταλλεύτηκαν κατάλληλα το υλικό τους απόθεμα. «Τα σώματα των παιδιών παίζουν και διαδρούν μεταξύ τους. Με την καταλυτική δυνατότητα της φαντασίας, τα συστατικά του παιχνιδιού αναδεύονται τελικά σε ένα ενιαίο μίγμα. Ο χώρος και το παιχνίδι είναι δεμένα με μια ιδιαίτερη σχέση που ενεργοποιεί τόσο τον χώρο όσο και το παιχνίδι μέσω της τέλεσης» (Διαμαντούλη & Φουστέρη, 2020, σ. 304). Αυτό που παρατηρείται είναι η ότι η αίσθηση της κίνησης δεν έδωσε μόνο ρυθμό στο έργο αλλά και μορφή στην κατασκευή. Με έναν τρόπο παιγνιώδη και κιναισθητικό τα παιδιά υλοποίησαν την κίνηση και τη μεταμόρφωσαν σε απτή και ταυτόχρονα διαπερατή υλική υπόσταση. Το σώμα των παιδιών στην προκειμένη περίπτωση ήταν το εργαλείο με το οποίο χειρίστηκαν το υλικό μέσο.

«Στη δημιουργική δουλειά τόσο οι καλλιτέχνες όσο και οι τεχνίτες συμμετέχουν άμεσα και ενεργά, περισσότερο με το σώμα και τα υπαρξιακά βιώματά τους, παρά εστιάζοντας σε εξωτερικά ενοποιημένα προβλήματα. Ένας σοφός αρχιτέκτονας

δουλεύει με ολόκληρο το σώμα του και την αντίληψη του εαυτού του. Με μια ανεστραμμένη προσέγγιση ο αρχιτέκτονας δουλεύει πάνω σε ένα κτίριο ή ένα αντικείμενο, συμμετέχει με τη δική του εικόνα του εαυτού ή πιο συγκεκριμένα με τα βιώματα του. Στη δημιουργική δουλειά συντελείται μια πολύ ισχυρή ταύτιση και προβολή. Ολόκληρη η σωματική και η πνευματική συγκρότηση του δημιουργού μετατρέπεται σε τόπο εργασίας. Η δράση και η σωματική αντίδραση, είναι αδιαχώριστες πτυχές της εμπειρίας της αρχιτεκτονικής» (Pallasmaa, 2022, σ. 17-26).

Παράλληλα, τα παιδιά κατά τη διάρκεια του σχηματισμού της καλύβας έμοιαζαν σα να εκτελούν μια χορογραφική κίνηση, αυτή η κιναισθητική δραστηριότητα έμοιαζε με ένα performance. «Η χορογραφική κίνηση προκύπτει ρυθμικά μέσω της επίδρασης της ενέργειας καθώς ρέει μεταξύ διαφόρων αισθητηριακών, χρονικών και υλικών παραγόντων» (Knight, 2016, σ. 19). Τα σώματα διαδρούν με τα υλικά στοιχεία και ταυτόχρονα και με τον φυσικό χώρο. Μήπως όμως είναι και η κίνηση υλική;



Εικόνα 114: Η κιναισθητική κατασκευή της καλύβας με τα ανακυκλωμένα ρούχα

«Βλέπουμε μια βαθιά σύνδεση μεταξύ κίνησης και υλικότητας ως πρωτόγονα στοιχεία των περιβαλλοντικών τεχνών, με την παιδαγωγική να αναδύεται ως χορογραφική δύναμη που φέρνει την κινητικότητα και την υλικότητα μαζί με τρόπους, που δημιουργούν μυθιστορήματα, περιβάλλοντα, γεγονότα, εμπειρίες και οικολογίες της μάθησης και της συμμετοχής» (Rousell et al., 2018).

«Η κίνηση, και η έκφραση μέσω της τέχνης του χορού, είναι μια ενσωματωμένη πρακτική που εμπλέκει τα σώματα ως ύλη» (Ulmer, 2015, p. 39).

«Η κίνηση είναι κατανοητή ως πανταχού παρούσα και παγκοσμίου φάσματος, όπως η ύλη» (Manning, 2013, σ. 13-14).

«Το σώμα έχει περιορισμούς μέσα του και εμπνέει τόσο την ύλη όσο και την κίνηση να παίξουν μέσα στα φανταστικά όρια (...) Ως σύνθεση χορογραφικής κίνησης, είναι εύλογο ότι το σώμα γίνεται οντολογικός τόπος ύπαρξης» (Ulmer, 2015, σ. 38).

Το σώμα γίνεται μέρος του βιώματος, μιλώντας πλέον για μια οικοσωματική-βιωματική προσέγγιση του τόπου. Η «οικοσωματική» είναι μια νέα ιδέα που αναγνωρίζει το ανθρώπινο σώμα ως αναπόσπαστο μέρος του παγκόσμιου οικοσυστήματος, ενώ η οικολογία του σώματος μας γίνεται πλέον μέρος της οικολογίας της γης. Πρόκειται για ένα νέο κίνημα που διερευνά, τη σωματική και αισθητηριακή εμπειρία σε σχέση με το περιβάλλον. Αν και η συμβατική δυτική σκέψη υποστηρίζει ότι ζούμε σύμφωνα με αναλυτικά και γραμμικά μοντέλα σκέψης, στην πραγματικότητα, το σώμα και ο ψυχισμός διαμορφώνονται σύμφωνα με αρχές που καθοδηγούν τις διαδικασίες αυτοεξισορρόπησης του φυσικού κόσμου (Beauvais, 2012). Προωθώντας την οικοσωματική προσέγγιση, η γνώση μπορεί να σχηματιστεί τόσο από τη ενσώματη και αισθητηριακή αντίληψη όσο και από την οικοψυχολογία (Beauvais, 2012).

Σε αυτό το σχέδιο εργασίας προσεγγίζεται ένα ολιστικό σχήμα εργασίας, όχι μόνο μέσω της ανθρώπινης συμμετοχικότητας αλλά και μέσω ενός συστήματος τόπων και αντικειμένων. Τα παιδιά δημιουργούν έναν τόπο με τα δικά τους ρούχα, μέσα σε έναν αγαπημένο χώρο του σχολείου, με έναν τρόπο παιγνιώδες και βιωματικό. Η βιωματική δραστηριότητα και το δημιουργικό παιχνίδι στη φύση, το κιναισθητικό παιχνίδι, η έννοια της αειφορίας, της βαθιάς οικολογίας και τη οικοσωματικής, συνδυάζονται σε μια δράση και ταυτόχρονα ανοίγουν τον δρόμο σε πολλαπλά διαθεματικά μαθησιακά πεδία. Την ίδια στιγμή αναπτύσσεται η αισθητική αντίληψη των παιδιών προς τον υλικό πολιτισμό, την αισθητική τους στάση στο φυσικό περιβάλλον αλλά και την σχεσιοκεντρική-συμμετοχική δράση. Βασικό χαρακτηριστικό της οικοσωματο-βιωματικής προσέγγισης είναι η εστίαση της προσοχής στις σχέσεις μεταξύ των οντοτήτων και πώς αυτές αμοιβαία αλληλοσυγκροτούνται στη διαδικασία των δυναμικών τους αλληλεπιδράσεων στην ανάπτυξη νοηματικών τόπων (Ουγγρίνης & Λιάπη, 2015). Αυτό σημαίνει ότι ένα φαινόμενο δεν μπορεί να μελετηθεί απομονωμένα αλλά μόνο σχεσιακά, δηλαδή σε σχέση με το πλαίσιο του, με τις προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντός του και τα αλληλεπιδρώντα με αυτό ενσώματα υποκείμενα (Ουγγρίνης & Λιάπη, 2015). Στην προοπτική αυτή, η προσοχή εστιάζεται όχι μόνο στο τι κάνουν τα υποκείμενα σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο δραστηριοτήτων αλλά και στο πώς ακριβώς το κάνουν, με ποιους και με τι αλληλεπιδρούν. Βασικές έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής είναι οι έννοιες του οίκου ή πλαισίου, του σώματος, της αντίληψης, του βιώματος και των διαμεσολαβητικών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας του βιώματος και της δράσης (Ουγγρίνης & Λιάπη, 2015).

Πηγαίνοντας τον συλλογισμό της βιωματικής μάθησης λίγο παρακάτω, η Τσουκαλά (2015) υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική μετατοπίζεται από τον ενεργητικό μαθητή και τη δυναμική των ομάδων στην καθολική επικοινωνία του παιδιού με ό,τι το περιβάλλει. Αυτή η επικοινωνιακή ένταση και έκταση, συμπυκνώνεται στον όρο σχεσιοκεντρική-βιωματική-παιδαγωγική, θέτοντας ως προϋπόθεση λειτουργίας, τη συγκινησιακή εμπλοκή του παιδιού με το περιβάλλον του, το πολιτισμικό και το φυσικό. Η σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους, δηλαδή ο αλληλοσυντονισμός, συναρθώνει το ενδοψυχικό με το διαψυχικό μέσω της συγκίνησης, δηλαδή του συγκινησιακού βιώματος που προκαλεί (Τσουκαλά, 2015). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο Μπακιρτζή (2000) η βιωματική εμπειρία ενεργοποιεί το άτομο, εγείρει το ενδιαφέρον του και το «συν-κινεί». Η μάθηση προκαλείται μέσα από τις συγκινήσεις του βιώματος. Το

συναίσθημα είναι αυτό που επηρεάζει τόσο την αφομοίωση της γνώσης όσο και τη συμπεριφορά. Η Τσουκαλά (2014, σ. 312) υποστηρίζει σχετικά με τη βιωματική εμπειρία, ότι πρόκειται για την έννοια του «involvement» που αναφέρεται στο εσωτερικό εκείνο βίωμα που χαρακτηρίζεται από αυτοσυγκέντρωση, έντονη εμπειρία, εσωτερικά κίνητρα, ενεργειακό ρεύμα, υψηλό βαθμό ικανοποίησης, την επαφή με την ανάδυση δημιουργικής ορμής, που οδηγεί σε ολοκληρωτική εμπλοκή του ατόμου και σε πλήρη ενεργοποίηση των ικανοτήτων του.

Η σχεσιοκεντρική-βιωματική-παιδαγωγική, προσεγγίζει την αλληλεπιδραστική δυναμική των προσώπων από την οπτική της συγκινησιακής εμπλοκής του αναπτυσσόμενου ατόμου με το περιβάλλον του (Τσουκαλά, 2015). Άτομο και περιβάλλον δεν συνιστούν δύο ξεχωριστές οντότητες οι οποίες συνδιαλέγονται, αλλά αποτελούν μία ενιαία συνθήκη ύπαρξης στον κόσμο (Τσουκαλά, 2015). Το άτομο μέσα στο περιβάλλον ενεργοποιεί στο έπακρο τις ικανότητες του και τη δημιουργική του ορμή (Μπακιρτζής, 2005). Αυτό που διαφαίνεται, είναι ότι η παιδαγωγική έρευνα καθώς επηρεάζεται από την κοινωνική ψυχολογία και την επιστήμη της επικοινωνίας προσανατολίζεται σε φαινόμενα της δυναμικής των ομάδων. Η σχεσιοκεντρική παιδαγωγική παραμερίζει τις συζητήσεις περί μαθητοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής παιδαγωγικής, μεταθέτοντας το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής πρακτικής στην επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική λειτουργία των μελών της σχολικής κοινότητας. Προσεγγίζοντας τις ποιότητες αυτές του διαλογικού, πολυφωνικού, παιγνιώδη, ενεργοποιημένου, διαδραστικού χώρου, συνεργαζόμενες με την υλικότητα και το φως, το τοπίο και το έδαφος, διαμορφώνεται μία νέα μορφή μαθησιακών εμπειριών (Τσουκαλά 2015).

1.9.3. Όταν τα παιδιά δημιουργούν τόπους

Ο τόπος ορίζεται ως η μικρότερη ανθρωποκεντρική μονάδα χώρου, περιλαμβάνοντας ένα σύνολο από υλικά στοιχεία, δηλαδή εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους, κατασκευές, αντικείμενα και ένα σύνολο από κοινωνικά στοιχεία, δηλαδή σχέσεις, πρακτικές, αναπαραστάσεις και βιώματα που συνδέουν το υποκείμενο με το άμεσο περιβάλλον του (Levy & Lussault, 2003²⁶². Γερμανός, 2014). Ο τόπος μπορεί να μετατραπεί σε βασικό εργαλείο σύνδεσης του χώρου με τη διαδικασία μάθησης, να αποτελέσει δηλαδή την υλική βάση μιας σύνθετης διαδικασίας αγωγής (Γερμανός, 2020, σ. 35). Ωστόσο η εκπαίδευση αδυνατεί να καλύψει τις αυθόρμητες και απρόβλεπτες διδακτικές καταστάσεις που αναδύονται από την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού. Στην πραγματικότητα οι καταστάσεις αυτές εμφανίζονται χάρη στην ελεύθερη σχέση που έχει το παιδί σε σχέση με τον χώρο να διαμορφώσει μικροπεριβάλλοντα συσχετισμένα με τα ενδιαφέροντα και τις τάσεις συμπεριφοράς του, να δημιουργεί δηλαδή «τόπους» (Γερμανός, 2014, σ. 2015). Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τη σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης τους, όπως και εμπλουτίζει τη σχεδιαστική τους ικανότητα, αναφέρει η Τσουκαλά (2005).

Ο Γερμανός (2014, 2015) υποστηρίζει ότι στο σχολείο μπορούν να υπάρξουν αυθόρμητοι τόποι που διαμορφώνονται από τα ίδια τα παιδιά καθώς παίζουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται ότι τα παιδιά συχνά βρίσκουν απρόβλεπτες χρήσεις για αντικείμενα ή χώρους και μπορούν να δημιουργούν τόπους που οι ενήλικες δεν είχαν προβλέψει (Κακανά, 2020, σ. 147). Με άλλα λόγια, ένας χώρος για παιδιά όταν

²⁶² Αναφέρεται στο Τσουκαλά & Γερμανός, 2020, σ. 44.

επενδύεται από αυτές καθαυτές τις δράσεις τους, προσφέροντας ευκαιρίες συνεργατικής αλληλεπίδρασης και δημιουργικές δράσεις που λειτουργούν ως μαθησιακές εμπειρίες, σταδιακά μπορεί να μετατρέπεται σε τόπο. Ειδικά όταν ακολουθούνται διαμορφώσεις που δημιουργούνται από τις τροποποιήσεις των υλικών στοιχείων ή και τις σημειολογικές μεταλλάξεις στο πλαίσιο των κινήσεων και περιπλανήσεων του σώματος αλλά και της προσωπικής εμπειρίας των παιδιών (Γερμανός, 1998). Η Alison Clark (2010) αναφέρει ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια ενός συνεργατικού τρόπου εργασίας αποκτούν μια περιβαλλοντική χωρική εγγραμματοσύνη, επειδή οι τόποι που δημιουργούνται από τα ίδια λειτουργούν ως υλικά πεδία αγωγής και περιβάλλοντα μάθησης και όχι ως κενοί χώροι που περιλαμβάνουν τυποποιημένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας, οι οποίες οδηγούν σε περιορισμένες, προκαθορισμένες και ανελαστικές εκπαιδευτικές πρακτικές²⁶³.

Όπως υποστηρίζει ο Henri Wallon (1984) η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους έχει άμεση σχέση με την κατασκευή του «προσωπικού» χώρου. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και από αυτήν την άποψη γίνεται πολύ σημαντική στην ανάπτυξη των παιδιών. Κατά την ανάληψη ευθύνης στο πλαίσιο μιας ομάδας για την οργάνωση του σχολικού χώρου, ο εμπρόθετος χαρακτήρας της χωρικής συνειδησιακής κατάστασης του παιδιού δείχνει ότι το χωρικό αναπαραστατικό φαινόμενο υπάρχει μέσω της κοινωνικό πρακτικής συσχέτισης του παιδιού με τον εν λόγω χώρο. Η χωρική τροπικότητα αυτής της συνείδησης αναδύεται ακριβώς στη βίωση της ευθύνης και συνιστά υπευθυνότητα έναντι των άλλων, δηλαδή το παιδί-υποκείμενο δεν παραμένει έγκλειστο στον εαυτό του, αλλά ανοίγεται στον χώρο και στον άλλον και μέσω αυτού διαστέλλει τον χώρο της συνείδησης του (Τσουκαλά, 2014, σ. 57). Η παιδαγωγική αυτή οικοδομεί τη συνειδητοποίηση του παιδιού, ως ατόμου μέλους μιας συλλογικότητας και την αναγνώριση για την ευθύνη των αποφάσεων του στις κοινωνικές-χωρικές πρακτικές. Ο χώρος ως δομικό στοιχείο της κοινωνικής πρακτικής, συμμετέχει στη διαμόρφωση ενός υποκειμένου με πρωτοβουλία και υπευθυνότητα, του οποίου «η ατομική πράξη ανοίγεται σε μια συλλογικότητα και κτίζεται πάνω σε συλλογικούς δεσμούς» αναφέρει η Τσουκαλά (2014, σ.57).

Το παιδί όταν λειτουργεί ως δρων υποκείμενο εξερευνά και παρεμβαίνει στον χώρο, μόνο του ή επικοινωνώντας και αλληλεπιδρώντας με άλλους (Γερμανός, 2020, σ. 33). Άλλωστε τα παιδιά προτιμούν περισσότερο χώρους που προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνική συνύπαρξη αλληλεπίδρασης και δημιουργική εξερεύνηση (Κακανά, 2020, σ. 147). Η Philippe Merieu²⁶⁴ αναφέρει ότι η καλλιέργεια και η ισχυροποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, στηρίζονται σημαντικά στην αλληλεπίδραση του με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός χώρος μετατρέπεται σε έναν τόπο συνάντησης και αλληλεπίδρασης θέτοντας το ζήτημα ότι τα σχολεία δεν είναι ουδέτεροι χώροι, αλλά περιβάλλοντα τα οποία εμπεριέχουν προσδοκίες. «Τα σχολεία είναι χώροι υπενδεδυμένοι με εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα» (Clark)²⁶⁵.

²⁶³ Αναφέρεται στους Γερμανός & Γκλούμπου, 2020, σ. 70.

²⁶⁴ Ο.π., σ. 35.

²⁶⁵ Αναφέρεται στο Γκλούμπου & Κακανά, 2020, σ. 100.

1.10. Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

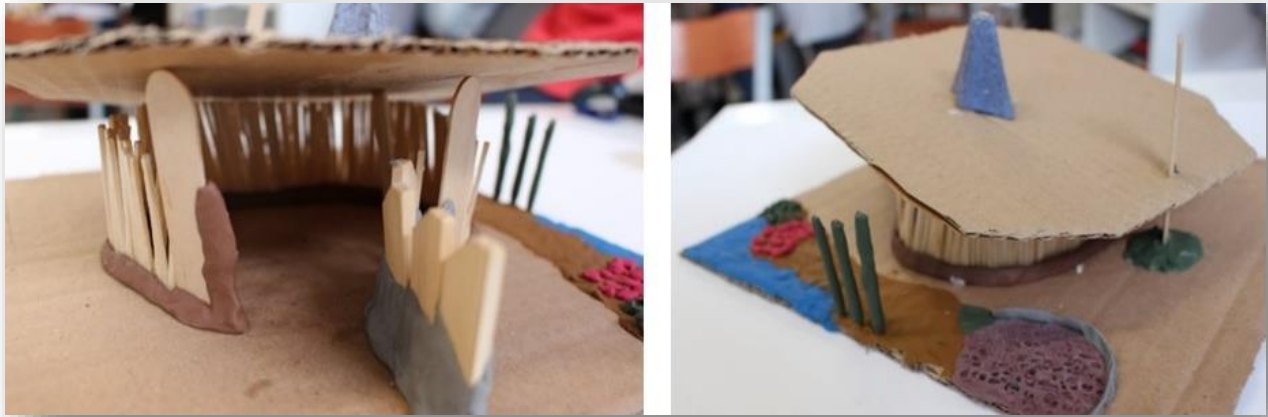
Σκοπός της περιβαλλοντικής τέχνης και αισθητικής, είναι να αποκατασταθεί η αρμονία του ατόμου με τη φύση και το περιβάλλον γενικότερα (Rader & Jessup, 1976). Αισθητική είναι μία συμπεριφορά και δραστηριότητα όχι μόνο σε σχέση με την τέχνη αλλά και σε σχέση με τη φύση. Ταυτόχρονα η αισθητική αγωγή στοχεύει στη συνειδητοποίηση του νοήματος στις καλλιτεχνικές δράσεις και την ένταξη της στον κόσμο (Κοκκίδου, 2010).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκε ότι στα σχέδια εργασίας που είχαν σχέση με το φυσικό περιβάλλον, είτε αυτά έγιναν σε επιτόπια μορφή είτε με προσομοίωση μέσα στο εργαστήριο, τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν ολόπλευρα μέσα από τον ενθουσιασμό που τους προκάλεσε η ανακάλυψη της φύσης. Τα παιδιά φαίνεται ότι είναι από τη φύση τους βαθιά οικολογικά και «βιοφιλικά» και αυτό διαπιστώνεται, από την έντονη ανάγκη τους να αναπαραστήσουν τη φύση με κάθε υλικό, να βρουν λύσεις, να παίξουν και να δημιουργήσουν στο υπαίθριο περιβάλλον. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να διδάσκονται βιωματικά τις αξίες του περιβάλλοντος, μέσα από ένα τρόπο παιγνιώδη και αποκαλυπτικό. Η συμμετοχή στον σχεδιασμό του χώρου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση της φροντίδας για τον πλανήτη και το περιβάλλον και να συμβάλλει στην αλλαγή κατεύθυνσης προς περισσότερες οικολογικές και αλληλέγγυες κοινωνίες.

1.10.1. Οικοφιλοσοφία και αρχιτεκτονική για μικρά παιδιά

Η οικοφιλοσοφία, υπήρξε η αφορμή για να δουν τα παιδιά μια εναλλακτική άποψη της αρχιτεκτονικής και της αρχιτεκτονικής του τοπίου, μέσα από την επανατοποθέτηση της ανθρώπινης παρέμβασης στο φυσικό περιβάλλον. «Χρειαζόμαστε μια αρχιτεκτονική που (...) να γεμίζει τον νου μας με θετικά συναισθήματα, όπως όταν μπαίνουμε σε μια αγροτική κατοικία» (Pallasmaa, 2022, σ. 129). Τα παιδιά μέσα από την οικοτοπία, κατανοούν και οικειοποιούνται την αρχιτεκτονική ως έναν τρόπο κατοίκησης των ατόμων επάνω στη γη και όχι ως ένα απλό καταφύγιο για την προστασία από τις καιρικές συνθήκες.

Στο σχέδιο εργασίας «Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο» στις δομές των φυσικών κατοικιών, σχεδόν κανένα παιδί δεν έμεινε σε μια απλή κατασκευαστική λύση. Οι αυτοσχέδιες μικρογραφίες κατοικιών ήταν σχεδόν όλες διαφορετικού σχήματος και μορφής. Στην Εικόνα 115, βλέπουμε έναν ιδιαίτερο σχεδιασμό στην κατοικία, παίζοντας με τα ύψη και τις κλήσεις στη μορφολογία της σκεπής. Με έναν τρόπο μινιμαλιστικό, ο/η μαθητής/τρια εμπνέεται από τα φυτικά στοιχεία της φύσης, υπάρχει όμως και η περίπτωση να επηρεάστηκε από το «Cob house in Nessonas» (Εικόνα 37) το οποίο προβλήθηκε στο ξεκίνημα της εργασίας και αυτό δεν είναι καθόλου κακό. Αντιθέτως βλέπουμε πόσο θετικά μπορεί να επηρεάζονται τα παιδιά από μια παιγνιώδη αρχιτεκτονική κατασκευή, να αντιλαμβάνονται τις οργανικές μορφές και να τις υιοθετούν στον σχεδιασμό τους με φυσικότητα. Έτσι τα παιδιά γνωρίζουν ότι η κατοικία μπορεί να πάρει και άλλες μορφές, ξεφεύγοντας από συμβατικές και αναμενόμενες λύσεις και βάζοντας στο αρχιτεκτονικό συντακτικό τους, επιπλέον μορφολογίες.



Εικόνα 115: Προσομοίωση κατοικίας με φυσική δόμηση σε μακέτα

Επίσης παρατηρούμε τις ευρηματικές ιδέες φυσικής δόμησης στην αποτύπωση των υλικών και κονιαμάτων. Στην Εικόνα 116, παρατηρούμε την προσομοίωση υλικών, όπως άχυρο, ξύλο, πέτρες, φύκια, κ.α.



Εικόνα 116: Προσομοίωση κονιαμάτων σε κατοικίες φυσικής δόμησης

Οι μαθητές/τριες διασκέδασαν με τις επιμέρους κατασκευές και τις λειτουργίες τους. Η κατασκευή αυτή υπήρξε κάτι σαν ένα μικρό playground για τα παιδιά, ένα ατελείωτο παιχνίδι πειραματισμού και ανακάλυψης. Η αρχιτεκτονική και η σχέση της με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον είναι δυνατόν να καταστούν πιο εύκολα κατανοητές στα παιδιά, μέσω της περιβαλλοντικής αισθητικής, η οποία ασχολείται με τον επαναπροσδιορισμό των αισθητικών ποιοτήτων του περιβάλλοντος και την προβολή της αξίας της φύσης (Γλυκοφρύδη-Λεοντση, 2006, σ. 313).

«Η αρχιτεκτονική ιστορία προσεγγίζεται συνήθως ως μια διαδοχή αριθμών και λογικών κανόνων, αλλά η σημερινή πρόκληση απαιτεί να την κατανοήσουμε με νέο πνεύμα, αλλά και εμάς τους ίδιους ως ιστορικά και βιολογικά όντα (...) Είναι σημαντικό να ξεπεράσουμε αυτή την κληρονομημένη πόλωση ανάμεσα στη φύση και στην ανθρώπινη σφαίρα. Τούτη η πρόκληση απαιτεί να κατανοήσουμε με νέο πνεύμα, στόχους και διαδικασίες, αισθητική και επιτέλεση, μορφή και λειτουργία, ορθολογισμό και ομορφιά, καλλιτεχνικούς στόχους και ηθική. Και τέλος εμάς τους ίδιους ως παιδιά της μητέρας γης (...) Αυτή η απαίτηση υποδηλώνει μια μη αυτόνομη αρχιτεκτονική, η οποία γίνεται μέρος των φυσικών διαδικασιών και των κύκλων της φύσης, αντί να εξελίσσεται μόνο στο πλαίσιο μιας αισθητικής παράδοσης (Pallasmaa, 2020, σ. 265-266).

1.10.2. Η οικολογική φύση των παιδιών, ο βιοφιλικός σχεδιασμός και η αυτοπραγμάτωση μέσα από την εμπλοκή με τη φύση

Αυτό που παρατηρήθηκε στον σχεδιασμό του οικότοπου, ήταν ότι σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν την ανάγκη να αναπαραστήσουν τα στοιχεία της φύσης, όπως τη φωτιά, το νερό που κυλάει, τα λουλούδια, τα χρώματα του αγρού (Εικόνα 117). Εκτός από τις δομικές εφευρέσεις τους, η αναπαραστάση των φυσικών στοιχείων ήταν επιτακτική σε κάθε μακέτα. Είναι γεγονός ότι σε αυτές τις μικρές ηλικίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα παιδιά ανακαλύπτουν τον κόσμο και τα φαινόμενα με έναν έντονο και αισθητηριακό τρόπο. Η φύση, τους προκαλεί μια συναισθηματική ανταπόκριση, ένα ενεργό ενδιαφέρον για τον κόσμο γύρω τους, μια επιθυμία να τον φέρουν πιο κοντά στον εαυτό τους, να τον εξετάσουν, να τον κατανοήσουν, να εκφράσουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους μέσω της δημιουργικής δραστηριότητας. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να βιώνουν το φυσικό περιβάλλον με ένα βαθύ και άμεσο τρόπο (Sebba, 1991).



Εικόνα 117: Τα παιδιά αναπαριστούν τα στοιχεία της φύσης στις μακέτες τους

«Τα παιδιά αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως μέρος της ευρύτερης οικογένειας της φύσης. Η μεταφορά της οικογένειας φαίνεται χρήσιμη από αυτή την άποψη. Καθώς όταν η φύση θεωρείται ως οικογένεια, τα παιδιά αναγνωρίζουν τη σημασία της φροντίδας, ακριβώς όπως θέλουν και τα ίδια να φροντίζονται, να έχουν φίλους και να

ανήκουν σε μια οικογένεια. Μας υπενθυμίζουν με αυτόν τον τρόπο, ότι μπορούμε να σκεφτούμε την μη ανθρώπινη φύση ως οικογένεια, γονέα και δάσκαλο. Έτσι, η παιδική φύση (...) είναι μέρος της φύσης, ανθρώπινης και μη-ανθρώπινης και η αναγνώριση του εαυτού ως φύση γίνεται μέσα στην ευρύτερη οικογένεια της φύσης» (Hacking et al., 2020).

Τα παιδιά φαίνεται να έχουν μια φυσική συγγένεια με την υπόλοιπη φύση (Hacking et al., 2020) και ιδιαίτερα ανεπτυγμένη τη βιοφιλία, αποκαλύπτοντας την έμφυτη σύνδεση τους με άλλους ζωντανούς οργανισμούς. Βιοφιλία αναφέρει ο Erich Fromm (1973, σ. 366) είναι η «(...) παθιασμένη αγάπη για τη ζωή και για ότι είναι ζωντανό (...) είτε σε ένα άτομο, ένα φυτό, μια ιδέα ή μια κοινωνική ομάδα». Αυτή η προδιάθεση των παιδιών για την προσέγγιση της φύσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο παιδαγωγικό πλαίσιο της εισαγωγής των εννοιών του οικολογικού και βιοφιλικού σχεδιασμού.

«Απαιτείται μια νοητική οικολογία, ώστε η ιδέα της οικολογίας να κερδίσει έδαφος στο διανοητικό κόσμο του ανθρώπου, καθώς τα πραγματικά ζητήματα της οικολογίας και της βιωσιμότητας δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν απλά και μόνο με τεχνικούς όρους. Η βιωσιμότητα θα πρέπει να μετατραπεί σε μια νέα έννοια του ωραίου, αυτή της βιο-φιλικής ομορφιάς» (Pallasmaa, 2020, σ. 276-7).

Είναι επιθυμητό τα παιδιά να διδάσκονται βιωματικά τις αξίες αλλά και τη ίδια τη διαδικασία της ζωής μέσα από ένα τρόπο παιγνιώδη και αποκαλυπτικό. Σύμφωνα με τον Ingold (2000, σ. 18) οι βιολογικές όπως και οι πολιτισμικές δεξιότητες, αναπτύσσονται και ενσωματώνονται στον ανθρώπινο οργανισμό μέσα από την πρακτική και την εκπαίδευση σε έναν περίγυρο. Ο Ingold συνεχίζει λέγοντας ότι για να εξηγήσουμε αυτή τη δυναμική της ανάπτυξης απαιτείται μια οικολογική προσέγγιση, η οποία εντάσσει τα άτομα στο πλαίσιο μιας ενεργητικής εμπλοκής με τα συστατικά του περιβάλλοντός τους, αποκαλώντας αυτή τη συνθήκη ως «προοπτική κατοίκησης». Η βιωματική εμπλοκή με το περιβάλλον φαίνεται να δημιουργεί ένα σχεσιακό οικολογικό πλαίσιο, στο οποίο η μάθηση συμβαίνει με έναν τρόπο φυσικό και υπαρξιακό. Έτσι ταυτιζόμενο το άτομο με τα υπόλοιπα όντα, έμψυχα και άψυχα, αντιλαμβάνεται πως τα συμφέροντα του περιβάλλοντος είναι και δικά του και αναλαμβάνει αυθόρμητα να τα προασπίσει, χωρίς αυτό να του επιβάλλεται από κάποια ηθική αρχή (Πρωτοπαπαδάκης, 2008, σ. 57-58).

Επιπλέον οι μαθητές/τριες, συνδέονται συναισθηματικά και σχεσιακά με τα γεγονότα του φυσικού περιβάλλοντος, δημιουργώντας μια βαθιά δέσμευση με το περιβάλλον τους. Η «αυτοπραγμάτωση» μια σημαντική έννοια της βαθιάς οικολογίας, είναι εκείνη η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους σε μια έντονη αλληλοδιαπλοκή με την υπόλοιπη φύση (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 309). Ενώ κάποιες φορές είναι πιθανό μέσα από την πορεία αυτοπραγμάτωσης να σταματήσει κάποιος να καταλαβαίνει τον εαυτό του ως ξεχωριστό και διακριτό «εγώ» και να αρχίσει να ταυτίζεται με τα άλλα άτομα, μέχρι τελικά να ταυτιστεί με όλο το ανθρώπινο είδος (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 309). Οι Bill Devall και George Sessions (1984, σελ.305) προχωρώντας παραπέρα αυτή την ιδέα, λένε ότι η βαθιά οικολογία απαιτεί μια πιο προωθημένη ωριμότητα που οδηγεί πέρα από την ταύτιση με την ανθρωπότητα, σε μια συνταύτιση και με τον μη ανθρώπινο κόσμο. Ταυτόχρονα, μελέτες σε μικρά παιδιά δείχνουν μια αίσθηση ενότητας με τον μη ανθρώπινο κόσμο, όπου τα όρια του εαυτού και των

άλλων αρχικά απουσιάζουν (Rochat, 2003). Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η οικοπαιδαγωγική συνάδει με τους σκοπούς της βαθιάς οικολογίας (Washington, 2018) της βιοφιλίας και της αυτοπραγμάτωσης, μαθαίνοντας στα παιδιά αυτά που ήδη λίγο ή πολύ γνωρίζουν από τη φύση τους. Συνεπώς σκοπός του/της εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν ή να ενεργοποιήσουν τα εγγενή τους ένστικτα και ανάγκες, τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα και τα συμφέροντα μιας νέας υπαρξιακής οικολογίας η οποία δεν διδάσκεται αλλά αποκαλύπτεται.

1.10.3. Το παιχνιδιάρικο ανακυκλώσιμο υλικό ως στοιχείο έμπνευσης και καινοτομίας

Τα ανακυκλώσιμα οικιακά προϊόντα που έφεραν οι γονείς κατά το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, τα παλιά ρούχα των παιδιών, οι κάλτσες και τα κουκλάκια, ταξινομήθηκαν στα ράφια του εργαστηρίου και ήταν πάντα εμφανή και διαθέσιμα στα παιδιά, για να μπορούν να τα προτείνουν σε όποια δραστηριότητα ήθελαν ή ακόμη και για να παίξουν ελεύθερα με αυτά. Τα παιδιά ήταν ευφάνταστα και ευφυής στις κατασκευές και χρησιμοποίησαν μέχρι και το τελευταίο μικρό αξεσουάρ μέσα από τις κούτες. Η ανακύκλωση μετατράπηκε σε εργαλείο και μέσο, σαν μια νέα γλώσσα. Όπως το σχέδιο και η ζωγραφική, έτσι και τώρα τα παιδιά έμαθαν να δημιουργούν, να σχεδιάζουν, να κατασκευάζουν και να επανακατασκευάζουν μέσα από την ανακύκλωση. Στα σχολεία Reggio Emilia γίνεται αναφορά στη «γραμματική των υλικών» υποστηρίζοντας την επικοινωνία που μπορεί να παραχθεί από τη δημιουργική χρήση τους, όταν τα παιδιά πειραματίζονται ενεργά και μετατρέπουν την επαφή μαζί τους σε σκέψη και σε πραγματική εμπειρία (Pound, 2016, σ. 52).

Στο σχέδιο εργασίας «Η καλύβα στο δασάκι» τα παιδιά κατασκεύασαν έναν τόπο από υλικά που είχαν τα ίδια ανακυκλώσει. Έδωσαν μια δεύτερη ζωή στα ρούχα τους κατασκευάζοντας μια «καλύβα» καλλιερμώντας την αειφορική υπευθυνότητα αλλά και την αισθητική του περιβάλλοντος. Όπως και στο σχέδιο εργασίας «Επανασχεδιάζοντας τα σχολικά καθίσματα» μέσω της μετατροπής των σχολικών καθισμάτων, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να κάνουν πρακτική στον βιώσιμο σχεδιασμό. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τα ρούχα τους και έτσι η επένδυση των καθισμάτων είχε κάτι από την προσωπική τους ζωή, ενώ οι υπόλοιποι χρήστες-μαθητές/τριες της σχολικής κοινότητας ταυτίστηκαν με τα ρούχα και τα αξεσουάρ, τα οποία έμοιαζαν με τα δικά τους (Εικόνα 118).

Τα παιδιά έμαθαν για τη βιωσιμότητα, με έναν τρόπο προσωπικό, άμεσο, βιωματικό και παιχνιδιάρικο. «Ανακυκλώνοντας μέσα από την τέχνη, επιδιώκουμε να μεταμορφώσουμε ένα αντικείμενο από την πρόσφατη του κατάσταση σε μια καινούργια δημιουργία με επινόηση και αισθητικά στοιχεία. Δημιουργούνται έτσι καταστάσεις μέσα από τις οποίες προσφέρονται στα παιδιά εμπειρίες για να δουν τον κόσμο ως οικοσύστημα και να αντιληφθούν τη σημαντικότητα του περιβάλλοντος και τη σχέση τους με αυτό» (Τρίμη, 2001).



Εικόνα 118: Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις κάλτσες τους για να δημιουργήσουν μαλακές πλάτες των καθισμάτων

Στο σχέδιο εργασίας «Σχεδιάζοντας έναν οικότοπο» τα παιδιά προσομοίωσαν τις λειτουργίες του κτήματος, όπως την βιώσιμη ενέργεια και την τεχνολογία, με ευφάνταστες λύσεις στη χρήση των υλικών (Εικόνα 41). Τα ανακυκλώσιμα στοιχεία υπήρξαν έμπνευση για τη δημιουργία και τη μορφή των κατασκευών. Κατά τη διαδικασία επιλογής των υλικών αποδείχτηκε ότι οι αισθητηριακές ιδιότητες τους είχαν μεγάλη σημασία για τον ρόλο που θα έπαιζαν στη λειτουργία του κτήματος. Για παράδειγμα, πολλά πλαστικά μπουκάλια έγιναν θερμοκήπια, προφανώς λόγω της διαφάνειάς τους (Εικόνα 41). Όπως αναφέρει η Βίκη Κερτεμελίδου (2020, σ. 404) « (...) Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν άχρηστα αντικείμενα συνειδητά μέσα από τα παιχνίδια και τις κατασκευές, εξερευνούν με όλες τους τις αισθήσεις τον κόσμο και με τη φαντασία τους τον δημιουργούν από μια άλλη οπτική». Με την ίδια επινοητικότητα και ευρηματικότητα, χειρίστηκαν τα παιδιά τα διαθέσιμα ανακυκλώσιμα υλικά στο σχέδιο εργασίας «Εικονικά υποδήματα» μετασχηματίζοντας και προσαρμόζοντας τα στοιχεία στην ιδέα τους. Παρατηρούμε, πώς δυο μικρές κονσέρβες έγιναν εικονικά παπουτσάκια για ένα μωρό. Ο/η μικρός/ή δημιουργός δημιούργησε αυτό το ζευγάρι υποδημάτων, για αγαπημένο μέλος της οικογένειάς του/της (Εικόνα 119).

«Τα μικρά παιδιά αυθόρμητα ενσωματώνουν στο παιχνίδι τους άχρηστα υλικά από το περιβάλλον, δίνοντας τους μια νέα ζωή σαν υλικά κατασκευών και ρόλων παιχνιδιού. Επειδή δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί ακόμη στις συμβατικές χρήσεις των αντικειμένων, τα χρησιμοποιούν με καινοτόμους τρόπους που συχνά ενθουσιάζουν ή και ξαφνιάζουν τους ενήλικες» (Erstein & Τριμη 2005, σ. 218-224).



Εικόνα 119: Δυο μικρές κονσέρβες έγιναν εικονικά παπούτσια για μωρό

1.10.4. Οι παιγνιώδεις εγκαταστάσεις τέχνης στον φυσικό χώρο. Η συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό του περιβάλλοντος

Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες στα φυσικά τοπία του σχολείου δημιούργησαν διάφορες κατασκευές που έμοιαζαν με παιχνίδια. Η κεντρική ιδέα ήταν ότι το φυσικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να στηρίξει ποικιλία διαφορετικών παιχνιδιών τα οποία προκαλούν και εξάπτουν τη φαντασία (Lindholm, 1995). Η παιγνιώδης εγκατάσταση των γλυπτών στο κηπάκι του σχολείου, ήταν μια αισθητική παρέμβαση με οικολογική χροιά, σημειώνοντας ταυτόχρονα τη δημιουργία ενός εικαστικού-τόπου από τα παιδιά. Ο Pallasmaa (2020, σ. 114-115) υποστηρίζει ότι «Ο ορισμός του τόπου, ως βασικό μέλημα της αρχιτεκτονικής, έχει γίνει κεντρικός στόχος στη σύγχρονη γλυπτική. Η γλυπτική έχει απορρίψει την παραδοσιακή πλαστική αναπαράσταση και προχωρώντας απευθύνεται σε ζητήματα τοπίου και αρχιτεκτονικής. Αντί για πλαστική αναπαράσταση, η γλυπτική στοχεύει σήμερα στο να προσδώσει ποιητική ή τελετουργική διάσταση στο τοπίο». Πιο συγκεκριμένα η Μπούκη Μπάμπαλου-Νουκάκη (2020, σ. 478) αναφέρει ότι «Η επίδραση της τέχνης στον αστικό σχεδιασμό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την εισαγωγή γλυπτικών έργων στον χώρο, όπως γλυπτά-παιχνίδια».

Την ίδια στιγμή, ο ενθουσιασμός και η συμμετοχή των παιδιών στις υπαίθριες κατασκευές-παιχνίδια απέκτησε μεγάλη δυναμική. Αναφέρεται ότι «Όταν τα παιδιά βγαίνουν έξω από την τάξη ένας ολόκληρος κόσμος με καινούργιες εμπειρίες ανοίγεται μπροστά τους» (Stacey, 2020, σ. 167). Κατά τη διάρκεια της κατασκευής της «καλύβας» τα υπόλοιπα παιδιά που τύχαινε να βρεθούν εκείνη την ώρα στο προαύλιο, ρωτούσαν αν μπορούσαν κι αυτά να μπουν στον χώρο που υλοποιούταν η κατασκευή, μέχρι που ένας/μία μαθητής/τρια ρώτησε: «Πόσο κοστίζει η είσοδος στον παιδότοπο; Θα πληρώσω όσο χρειάζεται για να μπω!». Από τις αντιδράσεις των παιδιών έγινε κατανοητό πόσο μεγάλη απήχηση είχε η κατασκευή της καλύβας στη σχολική κοινότητα (Εικόνα 120). Παρότι τα παιδιά είχαν επισκεφτεί φαντασμαγορικές

εγκαταστάσεις-παιδότοπους στη ζωή τους, επιθυμούσαν να μπουν στην καλύβα που δημιούργησαν οι συμμαθητές/τριές τους, σα να επρόκειτο για έναν μαγικό τόπο. Υπάρχει όμως μια εξήγηση σε όλο αυτό, καθώς οι προκατασκευασμένοι χώροι παιχνιδιού έχουν ένα σημαντικό μειονέκτημα στο να περιορίζουν δραματικά το εύρος και την εξέλιξη του παιχνιδιού (Shackell et al., 2008). Οι σταθερές παιχνιδοκατασκευές με τις προβλέψιμες και περιορισμένες επιλογές και οι προκαθορισμένοι όροι χρήσης του χώρου από τους ενήλικες, αφήνουν λίγα περιθώρια για την κινητικότητα και τη φαντασία των παιδιών. Οι χώροι παιχνιδιού που δεν επιτρέπουν τις μεταμορφώσεις που το παιδί επιφέρει, ουσιαστικά στερούν από τα ίδια την πρόσβαση στον κόσμο της φαντασίας (Γερμανός, 2004). Οι παιδικές χαρές αντί να προωθούν τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα, προσφέρουν μια διαμόρφωση από καθοδηγητικά αντικείμενα που εμποδίζουν τη φαντασία των παιδιών (Lefaivre & Döll, 2007). Αντιθέτως χώροι που μπολιάζονται με στοιχεία του κόσμου της φαντασίας και της προσωπικότητας του παιδιού, αλλά και τροποποιούνται για τις ανάγκες του παιχνιδιού, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για πραγματικά ελεύθερο παιχνίδι (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2020, σ. 494). Τα παιδιά που παρακολουθούσαν την κατασκευή της καλύβας, ίσως ήθελαν τόσο πολύ να συμμετέχουν, προφανώς γιατί καταλάβαιναν ότι θα μπορούσαν αν επέμβουν και αυτά στο έργο, όπως και οι συμμαθητές/τριές τους. Επιπλέον τα παιδιά προφανώς ταυτίζονται περισσότερο με την αισθητική δημιουργικότητα των συνομηλίκων τους απ' ότι των ενηλίκων. Συμπεραίνουμε, ότι χώροι οι οποίοι είναι κατασκευασμένοι και νοηματοδοτημένοι από τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη επίδραση σε αυτά από ότι οι κατασκευές των ενηλίκων.



Εικόνα 120: Η καλύβα ως «παιχνιδότοπος» στο δασάκι του σχολείου

Συμπερασματικά, στα σχέδια εργασίας τα οποία αναπτύχθηκαν στον κήπο και στο δασάκι του σχολείου τα παιδιά έδειξαν ότι είχαν μια έντονη διαπλοκή με το περιβάλλον και ειδικά στις επιτόπιες κατασκευές ή εγκαταστάσεις. Το υλικό περιβάλλον του σχολείου, είναι σκόπιμο να αποτελεί πεδίο έντονων εμπειριών που διεγείρουν τις επιθυμίες, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με στόχο την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των διανοητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δυνάμεων τους (Τσουκαλά, 2014, σ. 40-41). Τα σχέδια εργασίας που είχαν σχέση με το περιβάλλον και κυρίως με το

φυσικό περιβάλλον, εντυπωσίασαν την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Δάσκαλοι/ες και μαθητές/τριες, έλεγαν ότι δεν είχαν σκεφτεί ποτέ να κάνουν κάτι μέσα στο δασάκι, ενώ ήταν διαθέσιμο εδώ και χρόνια.

1.10.5. Το δημοκρατικό δικαίωμα των παιδιών στη διαμόρφωση του χώρου τους

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί σε μια αειφορική και συνάμα οικολογική τοποθέτηση της τέχνης σε σχέση με τη διαμόρφωση του χώρου και τη δημιουργία τόπων από τα παιδιά. Στις διεθνείς μελέτες, υποστηρίζεται ότι η εμπλοκή των παιδιών στο σχεδιασμό του περιβάλλοντος συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξή τους (Hart, 1997). Τα παιδιά μαθαίνοντας να ασκούν επιρροή στο περιβάλλον τους, μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ικανότητα της διαχείρισης του και να θέσουν τα θεμέλια για μία πιο ποιοτική και ισορροπημένη ζωή (Sutton & Kemp, 2002, σ. 172). Επίσης, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες έχει αναδειχθεί το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, όπως και η συμμετοχή ακόμη και των πολύ μικρών παιδιών, στη διαχείριση και βελτίωση του περιβάλλοντος τους (Κάτσεων & Φλογαίτη, 2020· Tsevreñi, 2011). Ο Hart (1997) αναφέρει ότι ακόμη και στην περίπτωση που τα παιδιά δεν έχουν αναλάβει στο παρελθόν αντίστοιχους ρόλους, είναι πιο εύκολο η ενεργός εμπλοκή γι'αυτά να ξεκινήσει μέσα από τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των χώρων στους οποίους ζουν και δρουν, αφού πρόκειται για μια δραστηριότητα η οποία έχει νόημα για τα ίδια. Τα παιδιά στις συμμετοχικές προσεγγίσεις, έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν την αυτονομία τους και να μειωθεί η ευπάθεια ή η παθητικότητά τους (Water, 2017).

Αντίστοιχα, τα σχολικά υπαίθρια περιβάλλοντα είναι πολύτιμα ως τοπολογικές περιπτώσεις μέσα στο σχολικό συγκρότημα. Οι σχολικές αυλές ενσωματώνουν το τοπικό και το ευρύτερο περιβάλλον, δημιουργώντας μια ολιστική αίσθηση του χώρου (Gustafson, 2001). Στην πραγματική ζωή οι μαθησιακές δραστηριότητες που βασίζονται σε πραγματικούς τόπους, πραγματικά ζητήματα και αυθεντικά καθήκοντα, ενεργοποιούν την αισθητηριακή εμπλοκή και παρέχουν ευκαιρίες για πρακτική εξερεύνηση και διερεύνηση (Lloyd & Gray, 2014). Οι μαθητές/τριες πρέπει να ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν και να διερευνήσουν τη δική τους αυλή (Tooth & Renshaw, 2009, σ. 4) ή ακόμη και μικρά κομμάτια γης τα οποία βρίσκονται μέσα στον σχολικό χώρο (Lloyd & Gray, 2014). Για τα παιδιά ο χώρος δεν χρειάζεται να είναι μεγάλος ή η λεγόμενη άγρια φύση, αρκεί να είναι προσβάσιμος για να μπορούν να μάθουν, να αναρωτιούνται, να παίζουν και να εξερευνούν (Lloyd, & Gray, 2014). Μια τέτοια παιδαγωγική που στηρίζεται στην ενίσχυση της φυσικής εμπειρίας και αντιμετωπίζει το σχολείο και τη κοινότητα ως έναν κοινό φυσικό βιότοπο, αναφέρεται και ως παιδαγωγική του χώρου (Lewicki, 1998). Ο χώρος της σχολικής αυλής αποτελεί έναν χώρο για την υλοποίηση της βασισμένης στο χώρο εκπαίδευσης αλλά και σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, που συμβάλλει στην ενίσχυση της εμπειρίας και της κατανόησης του φυσικού και κοινωνικού κόσμου (Carra, 1999)²⁶⁶.

Η δημιουργία χώρων παιχνιδιού περιπέτειας στο αστικό περιβάλλον είναι εφικτή χωρίς μεγάλο κόστος και χρονοβόρες ενέργειες. Ωστόσο μεγάλη πρόκληση παραμένει η εύρεση χώρων που μπορούν να φιλοξενήσουν τέτοιες δράσεις. Μια πρόταση είναι οι σχολικές αυλές και οι χώροι που ανήκουν στους δήμους και δεν χρησιμοποιούνται. Σχετικά με τις σχολικές αυλές η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι μπορούν να αξιοποιηθούν χωρίς μόνιμες ή μεγάλες αλλαγές (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2020, σελ.511). Από την

²⁶⁶ Αναφέρεται τον Τσακίρης, 2013.

άλλη, το εκπαιδευτικό προσωπικό στην Ελλάδα, δηλώνει ότι δεν αισθάνεται κατάλληλα και επαρκώς εκπαιδευμένο προκειμένου να υποστηρίξει τη διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού με τα παιδιά, όσον αφορά την παρέμβαση σε εξωτερικούς χώρους μάθησης και παιχνιδιού (Γκεσιου & Σακελαριου, 2016). Όπως εύστοχα παρατήρησε μια φοιτήτρια στο πεδίο έρευνας «(...) αν και φαίνεται κάτι απλό, δηλαδή ότι κάποιιοι μαζεύουν ορισμένα υλικά, τα βάζουν σε έναν χώρο και τα παιδιά ξεκινούν να παίζουν μαζί τους, στην πράξη δεν ήταν τόσο απλό» (Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2020, σ. 512). Παρόλα αυτά, ο Derr (2001, σ. 222) σημειώνει ότι ο τόπος και η φύση φαίνεται να είναι σημαντικά για τα παιδιά, όταν οι ενήλικες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση ή στην ενθάρρυνση της εμπειρίας μεταξύ τους.

1.11. Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΧΩΡΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Το επιστημονικό πεδίο «γεωγραφίες των παιδιών» εστιάζει στις καθημερινές πρακτικές και διαδρομές στους χώρους του σχολείου και στους αστικούς χώρους κατοίκησης και παιχνιδιού, αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα, που δεν διατρέχουν απλά μια μεταβατική περίοδο ενηλικίωσης, αλλά αντιλαμβάνονται, κατανοούν, οικειοποιούνται και συνδιαμορφώνουν τους καθημερινούς χώρους (Μίχα, 2020, σ. 425). Η σημασία της χαρτογράφησης των παιδιών ως μέθοδος, συμβάλει στην αντίληψη του καθημερινού περιβάλλοντος, της ερμηνείας και της αφήγησης μέσα από χωρικές, αισθητηριακές, ψυχολογικές και κοινωνικές ερμηνείες. Με τη χαρτογράφηση μιας γνωστής περιοχής, οι μαθητές/τριες θα ανακαλύψουν τα πράγματα που βρίσκονταν εκεί μπροστά τους, αλλά δεν τα είχαν παρατηρήσει ποτέ, αναφέρει ο Τσακίρης (2013, σ. 31). Τα παιδιά κατασκευάζοντας χάρτες, αναπτύσσουν δεξιότητες που αφορούν την ιδιοδεκτικότητα, τον συμβολισμό, την αποκωδικοποίηση και την ταξινόμηση, βασικά στοιχεία της αναπτυξιακής περιόδου της μέσης ηλικίας (το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών/νοητικών ενεργειών). Οι μαθητές/τριες σε αυτήν την έρευνα δημιούργησαν διάφορους τύπους από χάρτες, όπως, αισθητηριακούς μέσα από την ομαδική περιπλάνηση στους χώρους του σχολείου, αστικούς, τοπογραφικούς, και ψυχογεωγραφικούς, με τους βασικούς τύπους σηματοδότησης, δεκτικότητας, εικονισμού και συμβολισμού. Χρησιμοποίησαν το collage ως εικαστικό μέσο στη μέθοδο της βαθιάς χαρτογράφησης (deeper-mapping) μετά τη φωτογραφική περιπλάνηση τους στο σχολείο. Η χαρτογράφηση είναι μια μέθοδος προς ανακάλυψη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία δεν κοστίζει απολύτως τίποτα και χρειάζεται μόνο διάθεση και αυτενέργεια, κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς, αφού όσων αφορά τα παιδιά πρόκειται για μια περιπετειώδη διαδικασία.

1.11.1. Η σημασία της χαρτογράφησης στην ανάπτυξη της χωρικής αντίληψης του παιδιού

Παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής ανοιχτής συζήτησης στο σχέδιο εργασίας (project) «Πολυαισθητηριακή χαρτογράφηση του σχολείου» ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να διαβάσουν εύκολα τους συμβατικούς χάρτες. Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν τι προσφέρει ένας χάρτης και απάντησαν: «Δείχνει τη διαδρομή για να πας κάπου», «Σου δείχνει τι είναι εκεί που βρίσκεσαι ή που είσαι εσύ». Φαίνεται ότι τα παιδιά είχαν συνδέσει την έννοια του χάρτη με την ψηφιακή εφαρμογή πλοήγησης, GPS. Η ερευνήτρια ρώτησε τους/τις μαθητές/τριες τι δείχνει ένας γεωγραφικός χάρτης, αφού τα παιδιά χρησιμοποιούν καθημερινά στις τάξεις τους μεγάλους έντυπους παγκόσμιους, εθνικούς με νομούς ή γεωγραφικούς χάρτες και με μεγάλη έκπληξη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να κατηγοριοποιήσουν εύκολα και να διακρίνουν τις διαφορές των χαρτών. Όπως επίσης τα παιδιά δεν είχαν κατανοήσει τη διαφοροποίηση της κλίμακας στους χάρτες, έτσι, θεωρούσαν ότι σε έναν παγκόσμιο χάρτη μπορείς να βρεις μια εκκλησία.

«Σύμφωνα με το επίσημο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας, τα ζητήματα του χώρου, διδάσκονται αμήχανα και κατακερματισμένα, ενταγμένα σε άλλα μαθήματα, συχνά υπό το πρίσμα μιας παραδοσιακής εθνοκεντρικής γεωγραφίας, με ανασταλτικές αναφορές ενός ξεπερασμένου διδακτισμού. Στις πρώτες τάξεις μάλιστα, περιγράφονται αποσπασματικά χώροι και χρόνοι, υποχρεώνοντας τα μικρά παιδιά να αποστηθίσουν τοπωνύμια και γεγονότα που αδυνατούν να χαρτογραφήσουν» (Μίχα, 2020, σ. 423).

Οι συνηθέστερες δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά στους χάρτες, αφορούν τον εντοπισμό μιας τοποθεσίας στον χώρο σε σχέση με τη θέση τους στον χάρτη και γενικότερα το πέρασμα από τις δισδιάστατες αναπαραστάσεις στον τρισδιάστατο βιωμένο χώρο, όπως και τη νοηματοδότηση της κλίμακας, με τις περισσότερες γνωστικές προκλήσεις να εμφανίζονται σε περιπτώσεις αναπαράστασης μεγάλων επιφανειών (Frick & Newcombe, 2012). Οι καταστασιακοί, ασκούν κριτική στους συμβατικούς χάρτες χαρακτηρίζοντάς τους ως ομοιόμορφες, αυστηρές αναπαραστατικές δομές που δεν αφήνουν περιθώριο για την ιδιαιτερότητα της υποκειμενικής αντίληψης.

Ο Chris Kenny εικαστικός που ασχολείται με φαντασιακούς σουρεαλιστικούς χάρτες, αναφέρει «Από την άλλη πλευρά, δεν με ενδιαφέρουν πολύ οι τυποποιημένοι χάρτες. Αυτοί είναι συχνά βαρετοί, με πολύ λίγες αντιθέσεις χωρίς ισχυρές αισθητικές αξίες, χωρίς κανείς να παίρνει μια προσωπική απόφαση»²⁶⁷. Τα παιδιά στο σχέδιο εργασίας «Ψυχογεωγραφικοί χάρτες της πόλης και νέα σηματοδότηση» παρατήρησαν τον παιγνιώδη διάλογο των υψομετρικών επιπέδων στην παρουσίαση που έγινε με τους χάρτες του Kenny και θέλησαν να χρησιμοποιήσουν αυτή την υψομετρική διαφοροποίηση, ως εργαλείο προβολής των συμβάντων-σημάτων. Ο Sobel (1998, σ. 31) προτείνει ότι οι πρώτοι χάρτες ενός παιδιού πρέπει να είναι τρισδιάστατες αναπαραστάσεις ή πρότυπα μιας περιοχής. Άλλωστε για τα παιδιά τα οποία βρίσκονται στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού, οι προβολικές, ευκλείδειες και τοπολογικές σχέσεις, τώρα αρχίζουν να διαμορφώνονται. Για τα μικρότερα παιδιά πάλι είναι ακόμη πιο δύσκολο να ερμηνεύσουν τον δισδιάστατο χώρο που αναφέρεται στο τρισδιάστατο περιβάλλον και στο σύνολο του φαίνεται σαν ένα αφηρημένο τοπολογικό αποτύπωμα. Ο Kevin Lynch (1984) αναφέρει πως οι χάρτες διαθέτουν μια δισδιάστατη ποιότητα η οποία αδυνατεί να συσχετιστεί πλήρως με την πραγματική εμπειρία του χώρου. Ενώ, το πίσω πλάνο είναι το μέσο διάδοσης και ενεργοποίησης των αισθητών ιδιοτήτων του αντικειμένου που ευαισθητοποιούν το υποκείμενο να το αντιληφθεί με τον δικό του τρόπο (Παξινού, 2020). Έτσι τα παιδιά αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν επίπεδα στους χάρτες τους κάνοντας την εμπειρία τους πιο απτή και κατανοητή για εκείνα (Εικόνα 121).

«Το παιχνίδι στον δημόσιο χώρο αφορά στη δημιουργία ατμόσφαιρας και βασίζεται στη διαχείριση της σχέσης μεταξύ των αναδυόμενων συμβάντων που ενεργοποιούν την αντίληψη και του πρώτου πλάνου τους (...) Με τον τρόπο που εξελίσσονται τα μικροσυμβάντα της καθημερινότητας, μπορεί να αλλάξει η ένταση των διακυμάνσεων τους και να περάσουν σε πρώτο πλάνο, να γίνουν αξιοσημείωτα και να εντυπωσιάσουν» (Παξινού, 2020, σ. 517-518).

²⁶⁷ Αναφέρεται στο <https://www.chriskenny.co.uk/interview-with-guillaume-english>



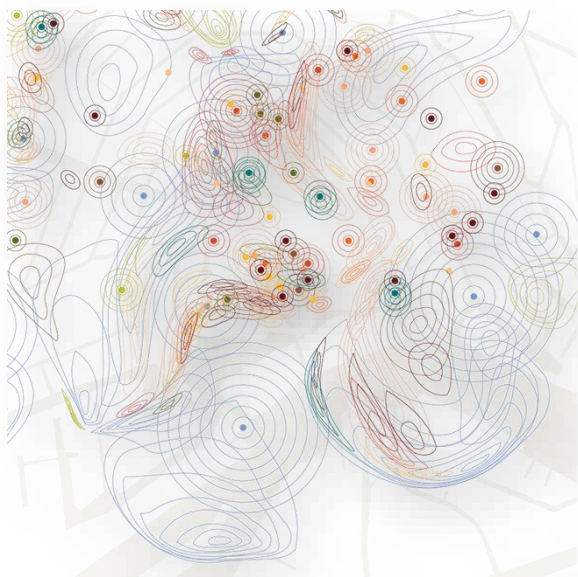
Εικόνα 121: Η πρωτοβουλία των παιδιών να δημιουργήσουν υψομετρικά επίπεδα στους χάρτες τους

1.11.2. Πολυτροπικές χαρτογραφικές εμπειρίες στο σχολείο

«Η χαρτογράφηση είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα άτομα προβληματίζονται και επικοινωνούν για τα περιβάλλοντα που τους περιβάλλουν (...) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενθάρρυνση πολυαισθητηριακών αναπαραστάσεων των περιβαλλόντων και του υλικού πολιτισμού που τα διαμορφώνει» (Blandy & Bolin, 2018).

Τα παιδιά μέσα από το σχέδιο εργασίας της αισθητηριακής χαρτογράφησης του σχολείου, δημιούργησαν οσφρητικούς και ακουστικούς χάρτες, αποδεικνύοντας τη δυνατότητα της συλλογικής αποτύπωσης του αισθητηριακά βιωμένου τόπου. Η Kate McLean (2014) αναφέρει με αφορμή τους οσφρητικούς χάρτες της ότι «(...) ως μια βιωμένη εμπειρία, ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σύνολο οσμών μεταφράζεται σε μια εμπειρία άπειρων δυνατοτήτων (...) Το τελικό έργο θέτει το ερώτημα αν ένα τοπίο οσμών μπορεί ποτέ να γίνει γνωστό και ταυτόχρονα να αμφισβητεί την οντολογική ασφάλεια του χάρτη» (Εικόνα 122)²⁶⁸.

²⁶⁸ Πηγή: <https://news.artnet.com/art-world/multisensory-artist-captures-new-york-citys-distinctive-scents-102485>



Εικόνα 122: Οσφρητικός χάρτης της Kate McLean στο Amsterdam

Οι μαθητές/τριες είναι πολύ πιθανόν να μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα έναν χάρτη όταν προκύπτει μέσα από μια διαδικασία κατασκευής νοήματος, καταγραφής και επικοινωνίας σωματοποιημένων γνώσεων, εμπειριών, συναισθημάτων και σχέσεων (Clark, 2011). Πάνω σε αυτή την άποψη ο Τσακίρης (2013, σ. 24) προσθέτει ότι το σχολείο είναι ένα προσφερόμενο περιβάλλον ως προς το περιεχόμενο του για την χαρτογράφηση από τα παιδιά. Οι χώροι τους οποίους χρησιμοποιούμε και βιώνουμε καθημερινά αποτελούν τα κέντρα της εμπειρίας μας, αφού μας διδάσκουν για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και για το πώς οι ζωές μας προσαρμόζονται σε αυτούς (Τσακίρης, 2013, σ. 55). Υπάρχει μια παράδοση στη γεωγραφική έρευνα που έχει ως αφετηρία τον συλλογισμό ότι όλοι είμαστε χαρτογράφοι στην καθημερινή ζωή και ότι χρησιμοποιούμε τα σώματά μας όπως ο τοπογράφος χρησιμοποιεί τα όργανα του, για να καταγράψουμε τα αισθητήρια εισαγόμενα στοιχεία από πολλά σημεία παρατήρησης. Τα ερεθίσματα αυτά στη συνέχεια υφίστανται επεξεργασία από τον νου μας, ώστε να διαμορφωθεί μια εικόνα την οποία μεταφέρουμε μαζί μας όπου και αν πηγαίνουμε (Ingold, 2000, σ. 173).

Σε συνέχεια των παραπάνω συλλογισμών και σε σχέση με την οικειοποίηση της χαρτογράφησης μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες, παρατίθεται το ερώτημα της Ελένης Καραϊσκού (2015) «Αν δεν γνωρίζεις την πόλη σου πώς θα την αγαπήσεις;». Το ίδιο ισχύει και για το σχολείο, αφού πρόκειται για ένα δαιδαλώδες χωρικό πλαίσιο για τα μικρά παιδιά, ο πρώτος χώρος τον οποίο θα ανακαλύψουν μόνα τους και μαζί με τα άλλα παιδιά. Οι μαθητές/τριες στις «Χώρο-Φωτογραφικές αφηγήσεις στο σχολείο» βίωσαν τη φωτογραφική περιήγηση διασκεδαστικά σαν μια εκδρομή μέσα στον χώρο που καθημερινά δραστηριοποιούνται. Ο Sobel (1998) προτείνει να επεκτείνουμε την φυσιοκρατική μάθηση των μνημονικών περιπάτων με την αναπαραστατική μέθοδο της «χαρτογράφησης» εστιάζοντας στο στενό πεδίο του άμεσου κόσμου στον οποίο ζει το παιδί. Τα παιδιά εξερεύνησαν τις εσωτερικές διαδρομές του σχολείου, τις συνηθισμένες και τις απροσδόκητες, που προέκυψαν από τη διάθεση των μαθητών/τριών να ανακαλύψουν τι βρίσκεται σε μέρη που δεν είχαν ξαναπάει (όπως ο ακάλυπτος στον τελευταίο

όροφο) αλλά και μέσα από την διερεύνηση στοιχείων που απαρτίζουν την καθημερινότητα τους και συνήθως δεν παρατηρούνται. Μετά την περιηγητική φωτογράφιση, οι μαθητές/τριες πέρασαν στην επεξεργασία των εικόνων τους. Οι αποσπασματικές οπτικές στιγμές της σχολικής ζωής που δημιούργησαν, αποτύπωσαν μια πτυχή της σχολικής κουλτούρας των παιδιών. Το μοντάζ ενεργοποιήθηκε μέσω της περιπλάνησης, που «(...) συναντά τυχαία, ανακαλύπτει, αποκτά, συλλέγει, αποθησαυρίζει» (Σταυρίδης, 1990). Τα παιδιά αφού επέλεξαν φωτογραφίες δικές τους αλλά και συμμαθητών/τριών τους, συμμετείχαν στον σχηματισμό μιας συλλογικής εικόνας που εμπεριείχε τα «απομυθοποιημένα» στοιχεία της πραγματικότητας τους, όπως τους κάδους απορριμμάτων, τους ακάλυπτους, χαμένα αντικείμενα, χώρους μεγεθυμένους και χώρους μακρινούς (Εικόνα 123).

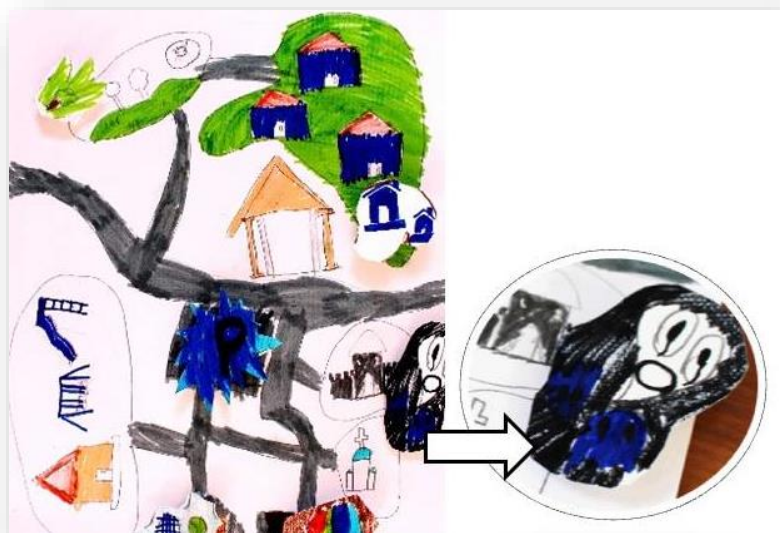


Εικόνα 123: Φωτογραφικό collage από εικόνες του σχολείου

Θεωρούμε την πόλη ως ένα παλίμψηστο, ένα «collage», ένα πεδίο συνύπαρξης πολλών ιχνών αλλά και επιπέδων, που ο σχεδιασμός οφείλει να αναγνωρίσει, να ερμηνεύσει και να μετασηματίσει, κάνοντας τις απαραίτητες μετατοπίσεις προκειμένου να συνδέσει τα στοιχεία με το παρόν και να τα νοηματοδοτήσει εκ νέου (Μπάμπαλου-Νουκάκη, 2020, σ. 480). Η χαρτογράφηση μπορεί να είναι μια ενεργητική διαδικασία που δεν περιορίζεται στην αμέτοχη καταγραφή και αποτύπωση των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του χώρου. Η χαρτογράφηση ενός σχολείου, ευελπιστούμε ότι μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία για τη διερεύνηση και εξέλιξη των εννοιολογήσεων των μαθητών/τριών, για την επικοινωνία της καθημερινότητας και της ιστορίας του χώρου, μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και προτεραιότητες, δίνοντας την ευκαιρία να αναδυθούν πρακτικές, αναπαραστάσεις και συμβολισμοί που σχετίζονται με τον χώρο του σχολείου (Τριανταφυλλίδης, 2015).

1.11.3. Η ψυχογεωγραφία των παιδιών

Η ψυχογεωγραφία φαίνεται να είναι η πιο κατάλληλη μαθησιακή μέθοδος για να ανιχνευτούν οι σχέσεις των παιδιών με το αστικό περιβάλλον. Ο Debord²⁶⁹ ανάμεσα στον φυσικό και τον ψυχικό χώρο εισάγει την έννοια της ψυχογεωγραφίας, η οποία ορίζεται ως η μελέτη των επιδράσεων του γεωγραφικού περιβάλλοντος (συνήθως αστικού ή προαστιακού) στην συναισθηματική συμπεριφορά των ατόμων. Έτσι και σε αυτήν την έρευνα παρατηρούμε το παιδί να ανακαλύπτει τον κόσμο, να μεγαλώνει μέσα και μαζί με αυτόν, να έχει άποψη μέσα από τη διερεύνηση και τον κριτικό αναστοχασμό για τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του²⁷⁰. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Ψυχογεωγραφικοί χάρτες της πόλης και νέα σηματοδότηση» ειδικά τα μικρά και μεσαία ηλικιακά παιδιά, είδαν τη σηματοδότηση της πόλης μέσα από ιστορίες που συμβαίνουν καθημερινά στη γειτονιά τους. «(...) η φόρμα δεν υφίσταται από μόνη της, αλλά μέσω των διαφόρων συμβάντων που την ενεργοποιούν και γίνεται αισθητή» (Gibson 1977). Όπως ένα παιδί το οποίο σχεδίασε ένα σπίτι με ένα φάντασμα (Εικόνα 124) περιγράφοντας με αυτόν τον τρόπο, τις εικασίες που κάνουν μεταξύ τους τα παιδιά για το ακατοίκητο σπίτι της γειτονιάς το οποίο μοιάζει με κάστρο. Σύμφωνα με τον Κονταράτο (1983) όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με συστήματα και δομές χώρων που ξεφεύγουν από τους αντιληπτικούς μας ορίζοντες, η άμεση σωματική εμπειρία συμπληρώνεται από τη μνήμη και τη φαντασία και τότε περνάμε στο επίπεδο όπου η αισθητή παρουσία και το άμεσο βίωμα έχουν σε μεγάλο βαθμό υποκατασταθεί από την παράσταση και τον αναστοχασμό.



Εικόνα 124: Μαθητής/τρια της Δ' τάξης σχεδιάζει ένα ακατοίκητο σπίτι της γειτονιάς με ένα φάντασμα

Ο De Certeau (2010, σ. 122-123) αναφέρει ότι κάθε τμήμα της πόλης αναπτύσσει συσχετισμούς με ατομικές ή συλλογικές καταστάσεις και μικρογεγονότα, τα οποία παράγουν τη χωρικότητα του. Ο Lefebvre (1977) υποστηρίζει ότι η καθημερινότητα συναθροίζεται σε πολλά πλέγματα, υλικά στοιχεία, πρόσωπα, έργα, αντιλήψεις, αναπαραστάσεις, σύμβολα και βιώματα που σημαίνει ότι στον χώρο της πόλης μπορούν κάθε στιγμή να εξελίσσονται πολλαπλές ιστορίες, ίσως ασήμαντες, ορατές ή αθέατες,

²⁶⁹ Αναφέρεται στο McDonough, 2004.

²⁷⁰ Αναφέρεται στο School of phytogeographic arts, <https://psychogeographicarts.com/>

τετριμμένες ή ανατρεπτικές, πραγματικές ή και φανταστικές (Μίχα, 2020, σ. 429). Η πόλη εξαρτάται ουσιαστικά από σχέσεις αμεσότητας, σχέσεις μεταξύ προσώπων και ομάδων που συνθέτουν την κοινωνία (Lefebvre, 1997, σ. 202). Ενώ ο Pallasmaa (1922 σ. 42) προσθέτει ότι «Διαβάζοντας κανείς τις επιφάνειες της πόλης μπορεί να αποκωδικοποιήσει πολλά πράγματα για την ιστορία της, τους ανθρώπους και την διάθεση τους».

Αυτό που παρατηρήθηκε στη χαρτογράφηση της πόλης ήταν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αντιμετώπισαν συμβατικά τη σηματοδότηση και την αποτύπωση της. Απέδωσαν με ρεαλιστικό τρόπο τις διαδρομές, τους τόπους και τα σήματα, ενώ τα μικρότερα έπαιξαν με τα σημαινόμενα, συμβολοποίησαν αγαπημένα μέρη και εικονογράφησαν αυτά που τους δημιούργησαν εντύπωση και ερωτηματικά (Πίνακας 4). Τα σχέδια των παιδιών μετά τα 9 έτη γίνονται όλο και πιο ρεαλιστικά όσον αφορά τις διαστάσεις και τις λεπτομέρειες, περνώντας στο στάδιο που ονομάζει ο Luquet «νοητικός ρεαλισμός» (Glyn & Silk, 1997, σ. 58). Από την άλλη, είναι σημαντικό ο χάρτης να μην αποκρύπτει την πολυπλοκότητα και την ετερογένεια, αλλά να αξιοποιεί και να ενεργοποιεί νέες δυνατότητες, αναφέρει ο De Certeau (2010). Όταν η περιγραφή δεν περιορίζεται στην επανάληψη αυτού που είναι ήδη γνωστό αλλά αναζητά νέους τρόπους αντίληψης της πραγματικότητας, αναδεικνύονται νέες πτυχές μέσα από τα φαινομενικά ασήμαντα χαρακτηριστικά του χώρου και τις κοινότυπες καθημερινές πρακτικές (De Certeau, 2010).

Ο αυθόρμητος συμβολισμός των μικρών παιδιών στη σηματοδότηση της πόλης, αποκαλύπτει μια αμεσότητα για τα συμβάντα, τα άτομα, τους ρόλους, την κίνηση μέσα στον χρόνο και σχηματίζει τη γενική ατμόσφαιρα της πόλης. «Η εμπειρία ενός τόπου ή χώρου είναι πάντοτε μια περίεργη ανταλλαγή. Καθώς εγκαθίσταται σε έναν χώρο, ο χώρος εγκαθίσταται μέσα μου (...) Αλληλεπιδρούμε διαρκώς με όλα όσα μας περιβάλλουν. Την ίδια στιγμή εσωτερικούμε τον περίγυρο και προβάλλουμε πάνω σε αυτό το δικό μας σώμα. Οι όψεις των σωματικών μας χαρακτηριστικών, η μνήμη και η πραγματικότητα, η αντίληψη και τα όνειρα συγχωνεύονται» αναφέρει ο Pallasmaa (2020, σ. 166). Η λειτουργία του χάρτη μπορεί να μετατρέπεται σε ένα συμβολικό παιδικό παιχνίδι, να αποτελεί τον μεταβατικό τόπο ανάμεσα στο πραγματικό και το φαντασιακό. Τα μικρότερα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν σε ένα παράλληλο επίπεδο μια άλλη πόλη, γεμάτη συμβάντα, σε αντίθεση με τα πιο μεγάλα παιδιά τα οποία λειτουργούν ήδη μέσα από φίλτρα κοινωνικών συμβάσεων.

«Ο χώρος παράγεται μέσα από την ερμηνεία και την επένδυση κοινωνικών αξιών. Με άλλα λόγια παράγεται από τον τρόπο που τον εννοεί και τον αξιοποιεί η κάθε κοινωνία. Η επένδυση κοινωνικών αξιών στο χώρο κινητοποιεί μια ιδιαίτερη πλευρά κοινωνικής εμπειρίας, τη συμβολική σχέση με τον χώρο. Η συμβολική σχέση ενός μέλους μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας ολόκληρης με τον χώρο, δημιουργείται όταν ο χώρος δρα σαν φορέας κοινωνικών αξιών τις οποίες ανάλογα με το είδος της σχέσης εκπέμπει, επιβάλλει, υπαινίσσεται και αναδεικνύει» (Σταυρίδης, 1990, σ. 18).

Μέσα από τη σηματοδότηση της πόλης, παρατηρούμε ότι τα μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν τον χώρο, βιωματικά και αισθητηριακά. Για τα μικρότερα παιδιά το σημείο που κάνουμε βόλτα ή ποδήλατο, παρουσιάζει μια σημαντικότητα ως κέντρο ενδιαφέροντος στη χαρτογραφική αποτύπωση (Εικόνα 125). Γενικά, η σωματική, κινητική και αισθητηριακή επαφή παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη ζωή ενός μικρού παιδιού το οποίο αντιλαμβάνεται τον χώρο κιναισθητικά και αισθητηριακά. «Η σωματοποιημένη μνήμη

επιτελεί ουσιαστικό ρόλο ως βάση για κάθε ανάμνηση ενός χώρου ή ενός τόπου. Μεταφέρουμε όλες τις μεγάλες και μικρές πόλεις που έχουμε επισκεφθεί, όλους τους τόπους που έχουμε αναγνωρίσει στην ένσαρκη μνήμη του σώματος μας» αναφέρει ο Pallasmaa (2022, σ. 111). «Σε οποιαδήποτε σημαντική εμπειρία τα στρώματα του χρόνου αλληλεπιδρούν. Αυτό που είναι αντιληπτό αλληλεπιδρά με ό,τι ανακαλείται στη μνήμη» (Pallasmaa, 2020, σ. 174). Για τα παιδιά, το σώμα και η ενέργεια, η πράξη, η δράση, προσδίδουν αξία σε ένα τόπο. Σε αντίθεση με κάποιον ενήλικα ο/η οποίος/α πολύ πιθανόν να αποτύπωνε σημαντικά σημεία σε ένα χάρτη τα οποία όμως μπορεί να μη σήμαιναν κάτι ιδιαίτερο για εκείνον/η, τα παιδιά σημειώνουν μόνο τους σημαντικούς χώρους για εκείνα και ορίζουν τη σημαντικότητα σε σχέση με τα βιώματα τους και όχι με άλλα κριτήρια.

«Ο χώρος αναδύεται από την αποσπασματική και τυχαία συρραφή μνημονικών καταστάσεων, απολαυστικών βιωμάτων, εύθυμων και δημιουργικών συμβάντων» (Lefavre & Döll, 2007).

«Το κέντρο των πόλεων αποτελεί πάντα για μικρούς και μεγάλους έναν ελκυστικό προορισμό καθώς αποτελείται από ζωή, ιστορίες, φαντασμαγορία, δρώμενα, τελετουργίες» (Μπάμπαλου-Νουκάκη, 2020, σ. 476).

«Αποκτώ μια εμπειρία στη πόλη και η πόλη υπάρχει μέσα από την ενσωματωμένη εμπειρία μου. Η πόλη και το σώμα μου αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοκαθορίζονται. Κατοικώ στη πόλη και η πόλη ζει μέσα μου» (Pallasmaa, 1996, σ. 40)



Εικόνα 125: Τυπική χαρτογράφηση μαθητή/τριας με κεντρικό ενδιαφέρον το πάρκο της γειτονιάς και το σύμβολο του ποδηλάτου να αποτυπώνεται στο ίδιο μέγεθος με τα κτίρια

1.11.4. Οι «διαδρομές» και η συμμετοχή του παιδιού στην πόλη

Μεγάλη σημασία στη βιβλιογραφία των γεωγραφιών δίνεται στις «διαδρομές» όπως και σε αυτή την έρευνα γίνεται αντιληπτή η σχέση των παιδιών με τις μετακινήσεις τους μέσα στην πόλη, αλλά και τις

εμπειρίες που φέρνουν μέσα από αυτές. Τα παιδιά γνωρίζουν τον κόσμο καθημερινά μέσα από διαδρομές ρουτίνας, με πρωτόγνωρα γι' αυτά επεισόδια. Μέσω των διαδρομών που ακολουθούμε τυχαία, ηθελημένα ή από συνήθεια για κάποιον προορισμό αναγνωρίζουμε την πόλη. Ο/η καθένας/μια διαμορφώνει το δικό του καταστασιακό χάρτη, ακολουθώντας κάποια συγκεκριμένα κανάλια και αποκτώντας τη βιωματική εμπειρία της πόλης (Μπάμπαλου-Νουκάκη, 2020, σ. 476). Ο δρόμος, αποτελεί το πραγματικό νόημα της πόλης στον χώρο της συνύπαρξης. Το παιδί αντιλαμβάνεται την πόλη και το περιβάλλον του μέσα από τις συνήθειες διαδρομές που ακολουθεί με επίκεντρο το σπίτι του. Μέσω αυτών των διαδρομών συλλαμβάνει τον χώρο, δημιουργεί τον κόσμο του, περπατώντας σε γνώριμους τόπους ή τοπόσημα που τον προσανατολίζουν. Το σχολείο και η διαδρομή γίνονται ορόσημο στη γεωγραφική και συναισθηματική τοπογραφία του παιδιού. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν έκαναν τόσο πολλές αναφορές σε καταστάσεις και γεγονότα που μπορεί να συναντούν σε διαδρομές, πάρα μόνο σε τοπόσημα. Ακόμη όμως και οι αναφορές τους στους τόπους δεν συνδέονταν απαραίτητα με κάποιες καταγεγραμμένες εμπειρίες, παρά μόνο από τα πολύ μικρά παιδιά.

Όπως αναφέρει και ο Δημήτρης Φατούρος (2008) το παιδί κινείται όλο και λιγότερο πεζό και μόνο του, γιατί συνοδεύεται διαρκώς στις μετακινήσεις του μέσα στην πόλη και αναρωτιέται, τι επίδραση θα έχει αυτό στην πορεία, όταν κάθε πρωί «το οδηγεί ο πατέρας του ή το σχολικό αυτοκίνητο χωρίς να χρησιμοποιεί τα δικά του μέσα, την κίνηση και τα μάτια, χωρίς να τρέξει για να προλάβει, χωρίς να το αγγίξει η βροχή, χωρίς να συναντήσει στη γωνιά τον συμμαθητή του, τον ξένο περιπατητή, τα κιτρινισμένα φύλλα να τρίζουν κάτω από το περπάτημά του, να διασχίσει τον μεγάλο δρόμο, να αλλάξει διαδρομή και να παίξει κρυφό σε μια γωνιά, να μεταμορφωθεί σε εξερευνητή της γης και των ανθρώπων, πουλί και θάλασσα και βράχος μέσα στον κόσμο του». Καταλήγοντας, ότι γι' αυτό το λόγο τα παιδιά δεν θυμούνται εικόνες από την πόλη.

Τα τελευταία χρόνια, αυξάνεται διαρκώς το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής για την επαφή του παιδιού με τα ζητήματα της πόλης και πως αυτό μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της συμμετοχής του σε ζητήματα της πολιτείας. Παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στη σπουδαιότητα της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που είναι σημαντικές για τη ζωή τους (Clark, 2005). Η ιδέα του παιδιού ως πολίτη, απασχολεί εξίσου τον κόσμο της εκπαίδευσης, της αρχιτεκτονικής και της πολεοδομίας. Ειδικότερα, υποστηρίζεται η ανάγκη για τη συστηματική καλλιέργεια μιας σχέσης με τον χώρο της πόλης μέσα από το σχολείο (Mularen, 2012)²⁷¹. Σημειώνοντας, ότι ο αστικός χώρος όσο και οι διαδικασίες σχεδιασμού του, μπορούν να αποτελέσουν για το παιδί, ευκαιρίες μάθησης και αγωγής (Διαμαντούλη & Φουστέρη, 2020, σ. 303). Η Διάσκεψη Habitat II²⁷² το 1966 διακηρύσσει ότι «Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις συμμετοχικές διαδικασίες για τον σχεδιασμό των πόλεων και των γειτονιών, ώστε να εξασφαλιστούν καλύτερες συνθήκες ζωής για τα

²⁷¹ Αναφέρεται στις Δίπλα & Μάρκου, 2020, σ. 319.

²⁷² United Nations Conference on Human Settlements: Habitat II
<https://www.un.org/en/conferences/habitat/istanbul1996>

παιδιά και τους νέους, αξιοποιώντας το βλέμμα, τη δημιουργικότητα και τις σκέψεις τους σχετικά με το περιβάλλον» (Δίπλα & Μάρκου, 2020, σ. 320).

1.11.5. Η σηματοδότηση ως έκφραση κουλτούρας μέσα στο σχολείο

Στο σχέδιο εργασίας (project) «Παρεμβαίνοντας στις επιφάνειες του σχολείου με χιούμορ» τα παιδιά σχημάτισαν τα σύμβολα της κουλτούρας τους μέσα από διαδιάστατες συνθέσεις (Εικόνα 126) σηματοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο εκ νέου το σχολείο τους. Τα παιδιά είναι σημαντικό να πραγματοποιούν τις επιθυμίες τους και να αυτοπραγματώνονται μέσα από αυτές.

«Όλοι οι άνθρωποι ζουν ανάμεσα σε σύμβολα τα οποία αναγνωρίζονται και χρησιμοποιούνται διαφορετικά. Κάποτε μάλιστα στη δική μας ματιά αυτά τα σύμβολα εμφανίζονται απολύτως αδιαφανή, αδιαπέραστα βουβά. Κάθε κοινωνία δημιουργεί το δικό της σύμπαν συμβόλων και τα μέλη της είναι εξοικειωμένα με αυτό. Ζουν χρησιμοποιώντας τα σύμβολα αλλά και υφίστανται τη δράση τους. Η συμβολική σχέση δημιουργείται όταν ένας άνθρωπος επενδύει με συμβολικό χαρακτήρα κάποια στιγμή της εμπειρίας του, η οποία έχει για τον άνθρωπο αυτό κάποια αξία» (Σταυρίδης, 1990, σ. 11-12).



Εικόνα 126: Τα παιδιά σχηματίζουν συνθέσεις από σχήματα-σύμβολα για τις επιφάνειες του σχολείου

1.12. Η ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ, ΕΝΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΧΩΡΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η φωτογραφική κάμερα είναι ένα εναλλακτικό και θελκτικό μαθησιακό εργαλείο για τους/τις μαθητές/τριες. Η φωτογραφικοί μέθοδοι μπορεί να αποτελέσουν κίνητρο για τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες αφού από νωρίς στη ζωή τους χειρίζονται φωτογραφικές κάμερες μέσω των κινητών τηλεφώνων των γονέων τους. Οι μαθητές/τριες στην έρευνα χειρίστηκαν την επαγγελματική ψηφιακή κάμερα, αλλά και την κάμερα μέσω κινητού τηλεφώνου. Η φωτογραφία ως μέθοδος εφαρμόστηκε με δύο τρόπους, μέσω της την αφήγησης με αφορμή φωτογραφίες και μέσω της χρήσης της κάμερας ως αφηγηματικό μέσο. Κάτι άλλο πολύ σημαντικό που διαπιστώθηκε ιδιαίτερα στις μεθόδους Photonoise και Photostories, ήταν ότι όταν τα παιδιά αποφασίζουν τι να φωτογραφίσουν το αποτέλεσμα μπορεί να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον «(...) αφού πολλές φορές επιλέγουν να καταγράψουν κάτι που εκ πρώτης όψεως μοιάζει ασήμαντο αλλά δίνει αφορμή για σκέψεις» (Stacey, 2020, σ. 196).

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά μέσα από τη φωτογραφική κάμερα μαθαίνουν με έναν εναλλακτικό και παιγνιώδη τρόπο να ανακαλύπτουν ξανά το περιβάλλον τους. Όπως έγινε στο σχέδιο εργασίας (project) «Χώρο-Φωτογραφικές αφηγήσεις στο σχολείο» δηλαδή να βλέπουν μακριά ή πολύ κοντά, να ανακαλύπτουν εκ νέου τον χώρο και άλλα νέα πράγματα. Επίσης όταν οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να φωτογραφίσουν τα έργα τους στο δασάκι του σχολείου, στο σχέδιο εργασίας «Τα οικιακά σκεύη αφηγούνται» συμπεριφέρθηκαν σαν επαγγελματίες φωτογράφοι. Πειραματίστηκαν και βρήκαν τον τρόπο που θα στήσουν τη σύνθεση τους, αφού δοκίμασαν διαφορετικά κάδρα και πλάνα (Εικόνα 127).



Εικόνα 127: Τα παιδιά συνθέτουν και φωτογραφίζουν τα οικιακά τους σκεύη στο δασάκι του σχολείου

Η οπτική αντίληψη των παιδιών καλλιεργήθηκε σταδιακά και τα σχεδιαστικά έργα που χρησιμοποιούσαν ως μέσο τη φωτογραφική κάμερα, βοήθησαν σε αυτό. Στο σχέδιο εργασίας (project) «Φωτογραφικές αφηγήσεις στο σχολείο» παρατηρήθηκε στην αρχή ότι τα παιδιά φωτογράφιζαν χωρίς να σκέφτονται τι ακριβώς περιείχε το κάδρο της φωτογραφίας τους. Κυρίως, φωτογράφιζαν επιλεκτικά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους, αδιαφορώντας για τα υπόλοιπα συμβάντα. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δεν κοιτούσαν μακριά κι έτσι δεν έκαναν μακρινά πλάνα. Συμπερασματικά, όταν τα παιδιά καλέστηκαν να ανακαλύψουν τον χώρο μέσα από την φωτογραφική κάμερα αποκαλύφθηκε ότι δεν είχαν ποτέ παρατηρήσει όλο το περιβάλλον τους. Τελικά μετά από πολλές προσπάθειες, άρχισαν να ανακαλύπτουν σημεία που σχολείου τα οποία παραμελούσαν στην καθημερινή τους ζωή, αλλά και λεπτομέρειες που έκαναν την παρατήρηση τους πιο οξυδερκή. Η οπτική αντίληψη, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία, με προκλήσεις οι οποίες ενισχύουν την αυτενέργεια και την περιπετειώδη ανακάλυψη μέσα στον χώρο και ειδικά μέσα από τη χρήση της φωτογραφικής κάμερας, η οποία αποτελεί για το παιδί ένα «παιχνίδι».

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες μέσα από τη φωτογραφική αφήγηση ανακάλυψαν ότι οι χώροι και τα αντικείμενα έχουν τις δικές τους ιστορίες, τη δική τους αύρα και ατμόσφαιρα. Τα παιδιά δημιούργησαν φωτοαφηγήσεις και τεκμηρίωσαν τις προσωπικές τους επιλογές αλλά και την πολιτιστική τους ζωή και κουλτούρα στο σχολείο. «Μέσα από τη φωτογράφιση τα παιδιά αποκτούν πρόσβαση σε γνώσεις και κάνουν προσωπικές εκτιμήσεις για το περιβάλλον τους» (Γκλούμπου & Κακανά, 2020, σ. 103). Ενώ σύμφωνα με τον Cartier-Bresson²⁷³ «Στην τέχνη άρα και στην φωτογραφική τέχνη ειδικότερα, αποτυπώνουμε και ανακαλύπτουμε την πραγματικότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος αλλά και μέσα από την τέχνη διαμορφώνουμε το περιβάλλον, δηλαδή είναι μια σχέση αμφίδρομη». Τα παιδιά στις «Χώρο-Φωτογραφικές αφηγήσεις στο σχολείο» είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τις εικόνες των άλλων παιδιών και να ανακαλύψουν σημεία τα οποία δεν είχαν δει την ώρα της φωτογράφισης ή τα οποία δεν επέλεξαν για να φωτογραφίσουν. Ουσιαστικά έβλεπαν με ένα τρόπο μέσα από τα μάτια των άλλων παιδιών (Εικόνα 26). Επίσης, το μαθητικό κοινό που δεν ήταν συμμετέχοντες στην έρευνα, παρατήρησε τη φωτογραφική παρέμβαση και σχολίασε τα φωτογραφικά collage τα οποία απλώνονταν στους τοίχους του σχολείου, βλέποντας πλέον από μια άλλη οπτική γωνία τα γεγονότα, τις τοποθεσίες και τα συμβάντα, στα οποία μπορεί να μην είχαν δώσει σημασία πιο πριν (Εικόνα 128).

1.12.1. Οι μέθοδοι Photovoice-Photostory στην προσωπική και κοινωνική εθνογραφική έρευνα των παιδιών

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι αφήγησης μέσω της φωτογραφίας. Η μέθοδος Photovoice, δηλαδή η αφηγηματική αναπαράσταση μιας κοινότητας η οποία ξενικά έναν διάλογο μεταξύ των μελών και η μέθοδος Photostory, δηλαδή οι προσωπικές φωτογραφικές αφηγήσεις που προκύπτουν από τον αναστοχασμό.

Η μέθοδος Photovoice είναι η συμμετοχική χαρτογράφηση με φωτογραφίες, αφηγηματικά και γεωγραφικά δεδομένα (Dennis et al., 2009) και συνδέεται με την κοινοτική και συμμετοχική έρευνα, με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών χώρων. Είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μπορούν να

²⁷³ Αναφέρεται στον Βασδόκα, 2019.

αναγνωρίσουν, να εκπροσωπήσουν και να ενισχύσουν την κοινότητα τους, μέσω της φωτογραφικής τεχνικής που χρησιμοποιεί την οπτική εικόνα για να παράσχει στοιχεία και να προωθήσει ένα αποτελεσματικό και συμμετοχικό μέσο ανταλλαγής γνώσεων (Wang & Burris, 1997, σ. 361). Σε αυτήν τη μορφή οπτικής εθνογραφίας οι συμμετέχοντες καλούνται να αναπαραστήσουν την κοινότητα τους μέσω φωτογραφιών, συνοδευόμενων από αφηγήσεις, για να ξεκινήσουν ένα διάλογο μεταξύ τους αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα (Delgado, 2015) ενθαρρύνοντας έτσι τη συμμετοχική δράση και την κριτική ανάλυση κοινωνικών συνθηκών (Γεωργιάδου, 2022, σ. 101). Το Photovoice δίνει έμφαση στη δημοκρατική ζωή της κοινότητας με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Wallerstein, 1992, σ. 198) και στοχεύει στην έκφραση των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων όπως και στη συμπερίληψη σε διαδικασίες δημοκρατικής λήψης αποφάσεων (Wang & Burris, 1997).

Η μέθοδος Photovoice μπορεί να εκφράσει τις απόψεις των παιδιών ή να εκπροσωπεί τις κοινότητες τους, όταν τα παιδιά φωτογραφίζουν οτιδήποτε σημαντικό για αυτά (Walker & Matheubula, 2020). Η δημοτικότητα της ως μέθοδος για τη συμμετοχή των παιδιών στη συμμετοχική έρευνα και την κοινωνική αλλαγή, αυξάνεται συνεχώς. Το Photovoice δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να φωτογραφίζουν ότι είναι σημαντικό για αυτά και στη συνέχεια να επιλέξουν τις πιο ουσιαστικές εικόνες για να διατυπώσουν την ιστορία τους. Αργότερα, μπορούν να εκθέσουν αυτές τις εικόνες ως προτροπή για περαιτέρω διάλογο. Αυτές οι φωτογραφίες λειτουργούν ως απτές αναπαραστάσεις των ενδιαφερόντων των παιδιών και ταυτόχρονα ως υπενθυμίσεις σημαντικών θεμάτων που επιφέρουν συζητήσεις (Cook & Hess, 2007). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ομάδα του Ομίλου ανέπτυξε ένα διερευνητικό φωτογραφικό διάλογο ο οποίος στη συνέχεια ως παρέμβαση στους τοίχους του σχολείου προκάλεσε την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα σε ένα διάλογο, με βάση τις οπτικές αφηγήσεις. Τα παιδιά της μαθητικής κοινότητας τα οποία αλληλεπίδρασαν με τη φωτογραφική παρέμβαση, συζητούσαν μεταξύ τους για χώρους, τοποθεσίες και αντικείμενα του σχολείου και γενικά σχολίαζαν τις εικόνες σα να έβλεπαν το σχολείο και τα συμβάντα από μια άλλη οπτική γωνία (Εικόνα 128). «Οι ιστορίες στις οπτικές αφηγήσεις είναι επιλεκτικές εκδιπλώσεις εμπειριών, περιγράφοντας οργανικές διαπλοκές μεταξύ του παρατηρητή και της φωτογραφίας» (Langmann & Pick, 2018). Ο Gray αναφέρει πως το να κάνουν τα παιδιά φωτογραφίες και να τις βλέπουν, τους παρέχει ένα επιπλέον μέσο ώστε να σκεφτούν ποια είναι τα ίδια και ποια τα αντικείμενα, οι τόποι και τα άτομα που τους είναι σημαντικά (Γκλούμπου & Κακανά, 2020, σ. 103). Στη μέθοδο Photovoice γίνεται αντιληπτή η αμοιβαιότητα μεταξύ ατόμων και αντικειμένων κατά τη διερεύνηση των αντικειμένων σε σχέση με τα άτομα και τις γύρω κοινότητες. Για τον λόγο αυτό είναι ωφέλιμο να εξερευνήσουμε τις σχέσεις μεταξύ τους, ως άτομα και ως ομάδες (Blandy & Bolin, 2018).

Το Photovoice θεωρείται φιλικό προς τα παιδιά επειδή είναι λιγότερο λεκτικά προσανατολισμένο από τις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας και έτσι ενισχύει τη δυνατότητα τους να εκφράσουν την άποψη τους και να συμμετέχουν πληρέστερα στην έρευνα. Θεωρείται επίσης μια ελκυστική μέθοδος, καθώς τα παιδιά είναι συχνά πρόθυμα να χρησιμοποιήσουν τα smartphone, τα tablet ή τις ψηφιακές κάμερες τους, καθώς είναι εξοικειωμένα με αυτές τις τεχνολογίες.



Εικόνα 128: Η μαθητική κοινότητα εμπλέκεται ενεργά στη διαδραστική φωτοαφήγηση του Ομίλου

Η μέθοδος Photostory είναι μια ερευνητική μεθοδολογία, με γνώμονα τον αναστοχασμό σε τρόπους εμπειρίας, μορφές επικοινωνίας και μέσα. Επικεντρώνεται γύρω από πράγματα που έχουν σημασία και φέρνει ομάδες ατόμων γύρω από αντικείμενα κοινού ενδιαφέροντος (Varvantakis & Nolas, 2021). Αντλώντας έμπνευση από τις κοινωνιολογικές μεθόδους (Lury & Wakefield, 2012) καθώς και από την πολιτισμική θεωρία (Campft, 2017) η μέθοδος Photostory προέκυψε από την πειραματική, πολυτροπική εθνογραφική πρακτική με παιδιά (Nolas & Varvantakis, 2020/2021· Varvantakis et al., 2019). Αυτή η μέθοδος αναμιγνύει τη φωτογραφία με την αφήγηση ιστοριών. Πρόκειται για μια μεθοδολογία που ενδείκνυται για τη συνεργασία με άτομα και ομάδες, αντλώντας από λεκτικά, οπτικά και αισθητηριακά «μητρώα» έκφρασης (Varvantakis & Nolas, 2021). Η μέθοδος ακολουθεί μια πορεία, όπως την επιλογή εικόνας, την εξερεύνηση της, την αφήγηση ιστοριών, τον αναστοχασμό και τη συζήτηση, την ανάλυση και την ερμηνεία. Στο τελευταίο στάδιο της ερμηνείας, ο/η διαμεσολαβητής/τρια μπορεί να ηγηθεί μιας βαθύτερης ανάλυσης των ιστοριών και να διερευνήσει κοινά θέματα, μοτίβα ή διαφορές μεταξύ των αφηγήσεων. Συνολικά, η μέθοδος της φωτογραφικής ιστορίας είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την αφήγηση ιστοριών, την αυτοέκφραση και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τις προοπτικές και τις εμπειρίες των ατόμων. Στόχοι αυτής της μεθοδολογίας είναι να παρέχει χώρους για προβληματισμό, την ανταλλαγή εμπειριών και προοπτικών σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος και να προβληματίσει τους συμμετέχοντες σχετικά με το πώς θα δημοσιοποιήσουν τα πράγματα που τους ενδιαφέρουν. Το αργό ξεδίπλωμα της μεθόδου και οι πολλές ευκαιρίες για συζήτηση και προβληματισμό, καθώς και οι υλικές καλλιτεχνικές πρακτικές της, φέρνουν την εικόνα σε επαφή με τη γλώσσα και τις λέξεις (Varvantakis & Nolas, 2021). Η μέθοδος Photostories εφαρμόστηκε σε αυτή την έρευνα στα σχέδια εργασίας (project), «Τα σημαντικά αντικείμενα» και «Τα θραύσματα» επιτρέποντας στα παιδιά να οπτικοποιήσουν και να μοιραστούν «εκείνες τις εμπειρίες που βρίσκονται πέρα από αυτά που μπορούν να εκφραστούν λεκτικά» (Varvantakis & Nolas, 2021). Στις φωτογραφικές αφηγήσεις τα παιδιά εξερεύνησαν και νοηματοδότησαν την εμπειρία τους με οπτικούς και αφηγηματικούς τρόπους (Bach, 2007) ενώ οι φωτογραφίες ως μέσο, βοήθησαν τα παιδιά να σκεφτούν βαθύτερα τις αντανάκλασεις των συναισθημάτων τους και να γίνουν ερμηνευτές τους, εξερευνώντας τις διαφορετικές υποκειμενικότητες και ταυτότητες (Ketelle, 2010).

«Μια εικόνα είναι περισσότερο από μια εικόνα. Οι ενθυμήσεις μας είναι καταστασιακές και χωροθετημένες αναμνήσεις, είναι μνήμες που συνδέονται με τόπους και γεγονότα. Είναι δύσκολο να θυμηθούμε, για παράδειγμα, μια οικεία ή εμβληματική φωτογραφία ως δισδιάστατη εικόνα σε φωτογραφικό χαρτί. Έχουμε την τάση να θυμόμαστε το απεικονιζόμενο αντικείμενο, πρόσωπο ή γεγονός, σε ολόκληρη τη χωρική του πραγματικότητα. Ο υπαρξιακός χώρος δεν είναι ποτέ ένας δισδιάστατος εικονογραφικός χώρος. Είναι μάλλον ένας ζωντανός και πολυαισθητηριακός χώρος, εμποτισμένος και δομημένος με αναμνήσεις και προθέσεις (...) Δεν θυμόμαστε την καρτ ποστάλ, αλλά το πραγματικό μέρος που απεικονίζεται σε αυτήν. Μια εικόνα που ανακαλείται στη μνήμη, είναι πάντα κάτι περισσότερο από την ίδια την εικόνα που κάποτε είδαμε (...) Εικόνες, αντικείμενα, θραύσματα, ασήμαντα πράγματα. Όλα χρησιμεύουν ως κέντρα συμπύκνωσης για τις αναμνήσεις μας» (Pallasmaa, 2020, σ. 162-163).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΑΝΤΩΝΤΑΣ ΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1^ο ερώτημα- Μπορούν να παιδιά να αναπτύξουν αισθητική στην καθημερινή τους ζωή μέσα από τον σύγχρονο υλικό πολιτισμό; Πως αναπτύσσεται και καλλιεργείται η αισθητική των παιδιών; Η μελέτη του σύγχρονου οπτικού και υλικού πολιτισμού μέσα από ενιαίες βιωματικές πρακτικές στο διδακτικό αντικείμενο των εικαστικών, μπορεί να διαμορφώσει μια κουλτούρα αισθητικού γραμματισμού στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Πως διαμορφώνεται η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) μέσα από την καλλιέργεια της αισθητικής της καθημερινότητας;

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει, πως τα παιδιά μπορούν να βιώσουν φυσικά την τέχνη στην καθημερινή τους ζωή. Η καθημερινότητα παρέχει πολλαπλά ερεθίσματα στην επαφή με τον κόσμο, τα οποία φαίνεται να παραμένουν αναξιοποίητα, ειδικά στον κορμό της βασικής εκπαίδευσης των μικρών παιδιών όπου χτίζονται πεποιθήσεις και σχηματίζονται ταυτότητες (Duncum, 1999). Στη μελέτη αυτή βασική προϋπόθεση είναι ότι η τέχνη και ο πολιτισμός δεν διαχωρίζονται από την καθημερινή ζωή, όπως και ότι «Η αισθητική αγωγή δεν αποκτάται μόνο μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και μέσα από την καθημερινότητα» (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2006, σ. 331-332). Η μάθηση δεν είναι δυνατό να συμβεί όταν διαχωρίζεται από την καθημερινή εμπειρία (Holt, 1981). Σύμφωνα με τις νέες θεωρήσεις, υποστηρίζεται σθεναρά ότι κατά την ενσωμάτωση των καθημερινών πολιτιστικών τύπων στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, οι συνηθισμένες, καθημερινές αισθητικές εμπειρίες, είναι πιο σημαντικές από τις εμπειρίες της υψηλής τέχνης, στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της άποψης του ατόμου για τον κόσμο (Duncum, 1999).

Η αισθητική της καθημερινής ζωής στην αισθητική αγωγή έχει τη δυνατότητα να διευρύνεται και να αφορά στάσεις απέναντι σε δομημένα και μη-δομημένα περιβάλλοντα, αντικείμενα και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που μπορεί ακόμη και να μην χαρακτηρίζονται ως καλλιτεχνικά (Κοκκίδου, 2006). Η αισθητική αγωγή δεν έχει λόγο να περιορίζεται στις τέχνες, καθώς, οι επιστημονικές, μαθηματικές, ιστορικές ή άλλες εμπειρίες, μπορεί να ειπωθεί ότι έχουν μια αισθητική ποιότητα (Plummeridge, 1998). Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία της σύνδεσης της τέχνης με την καθημερινή ζωή, δεν παίζει τόσο μεγάλο ρόλο η παραγωγή του αντικειμένου, όσο η εμπειρία που σχηματίζει το άτομο στην αλληλοδιαπλοκή του με τις εμπειρίες. Άλλωστε όταν το έργο δεν σηματοδοτείται από εμπειρίες, καταλήγει να διαχωρίζεται από την ίδια τη ζωή (Dewey, 1934). Σκοπός σε αυτό το παιδαγωγικό πρόγραμμα, είναι η καθημερινή ζωή να καλωσορίζεται ως μια συνεχή αναδόμηση από μετασχηματισμούς εμπειριών (Dewey, 1934).

Μέσα από τη διαπραγμάτευση με ζητήματα, τρόπους, συνθήκες και καταστάσεις της καθημερινής ζωής, αποκαλύφθηκε μια πληθώρα μεθόδων αλλά και θεματικών που συχνά κατέθεσαν οι μαθητές ότι τους απασχολούν. Αυτή η πλειάδα ζητημάτων ανάχθηκε σε ένα διαθεματικό, ολιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Η τέχνη, συχνά προέρχεται από μια προσωπική εμπειρία, μια ιδέα, ένα αντικείμενο με κάποια σημασία, ένα γεγονός, ένα συναίσθημα, έτσι και οι καθημερινές εμπειρίες των παιδιών συμπεριλήφθηκαν στα ζητήματα τέχνης (Schirrmacher, 1995, σ. 31) που απασχόλησαν την έρευνα. Εξίσου σημαντικό στην

έρευνα της αισθητικής αλληλεπίδρασης με το καθημερινό περιβάλλον, είναι η εκπαίδευση να προωθεί την εμπειρική μάθηση, μέσα στο ευρύτερο πεδίο της ζωής όπως την αισθάνονται και τη βιώνουν οι μαθητές/τριες. Σε αυτό το αισθητικό πλαίσιο, οι βιωματικές καταστάσεις, πηγάζουν από την καθημερινή ζωή, καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες του παιδιού που δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο που ζει και ενσωματώνεται (Χρυσάφιδης, 2000, σ. 17). Η ίδια η ζωή και οι εμπειρίες του παιδιού, είναι θεμιτό να μετατρέπονται σε ένα βιωματικό, παιγνιώδες, πολυτροπικό, ανοιχτό και αλληλεπιδραστικό πεδίο με την κοινότητα. Πολλές φορές μπορεί μια αισθητική δραστηριότητα να είναι κάτι σαν μια «πρόβα» της ενήλικης ζωής.

Η βιωματική μέθοδος είναι μια μέθοδος η οποία προτείνεται για τους/τις μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο ανακαλύπτουν και μαθαίνουν το κόσμο αισθητηριακά (Danko-McGhee, 2006· Schirrmacher, 2002) και συναισθηματικά. Η παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από μια δημιουργική διάθεση, που όλα τα στοιχεία του περιβάλλοντος ενσωματώνονται μέσω της παρατήρησης και εμπειρίας στο «είναι» του παιδιού (Μαγουλιώτης, 2002). Παράλληλα, καθώς το παιδί διανύει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το παιχνίδι βρίσκεται πολύ έντονα στη ζωή του. Αυτή η έρευνα στοχεύει στην ενεργό εμπλοκή και εξερεύνηση, για την κατανόηση του κόσμου (Mardell et al., 2016) με μέσο την παιγνιώδη αισθητική μάθηση, μέσα από κοινωνικές και συμμετοχικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν τα παιδιά εργάζονται με περισσότερη ελευθερία καθώς παίζουν και βιώνουν τις εμπειρίες μάθησης, μαθαίνουν πιο εύκολα, πιο δημιουργικά, πιο πολύπλοκα και διαμορφώνουν στάσεις και δεξιότητες ζωής. Σε αυτή την περίπτωση το σχήμα της μάθησης διευρύνεται σε ένα διαθεματικό και ολιστικό αισθητικό πλαίσιο μάθησης. Ο Dewey (2016, σ. 337) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η εργασία που συνεχίζει να διαποτίζεται από παιγνιώδη διάθεση, είναι τέχνη.

Η μελέτη της αισθητικής της καθημερινότητας και ταυτόχρονα η βιωματική αισθητική αγωγή, δηλαδή οι παράγοντες που συνδέουν την τέχνη και την αισθητική καθημερινή εμπειρία με την εκπαίδευση, πρέπει να αναζητηθούν στο πλαίσιο της κοινωνίας και της ζωής, όπως επίσης και στους παράγοντες της νόησης και των συναισθημάτων (Moore, 1994)²⁷⁴. Άλλωστε το παιδί είναι δημιουργικό όταν βρίσκεται σε αρμονία με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του περιβάλλοντος του (Lowenfeld & Brittain, 1975) καθώς η αισθητική αγωγή έχει την ικανότητα να ρυθμίζει των ψυχισμό του παιδιού (Vygotsky, 1933/1938), να ταυτίζεται με την ανθρωπιστική εκπαίδευση (Eisner, 1965) και να δομεί υγιέστερες κοινωνίες (Eaton, 1989). Γι' αυτόν τον λόγο, σε αυτή τη διατριβή υποστηρίζεται ένα ολιστικό αισθητικό πεδίο ανάπτυξης, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να διαμορφώνει την προσωπικότητά του σε αυτό που θέλει και μπορεί να είναι. Και αυτό είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί, όταν καταφέρει να γνωρίσει τον εαυτό του καλύτερα, να αποκτήσει ψυχική ανθεκτικότητα και δεξιότητες ζωής.

Με τη βιωματική μάθηση εισερχόμαστε σε έναν σφαιρικό-ολιστικό τρόπο της ανάπτυξης των παιδιών, όπου η βιολογική, κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, επηρεάζουν και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους (Schirrmacher, 1995, σ. 42). Τα παιδιά μέσα από τον κριτικό διάλογο και την αναστοχαστική σκέψη κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στα σχέδια εργασίας (project) έμαθαν να παρατηρούν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τα φαινόμενα της τέχνης, δομώντας τον οπτικό και

²⁷⁴ Αναφέρεται στην Κοκκίδου, 2010.

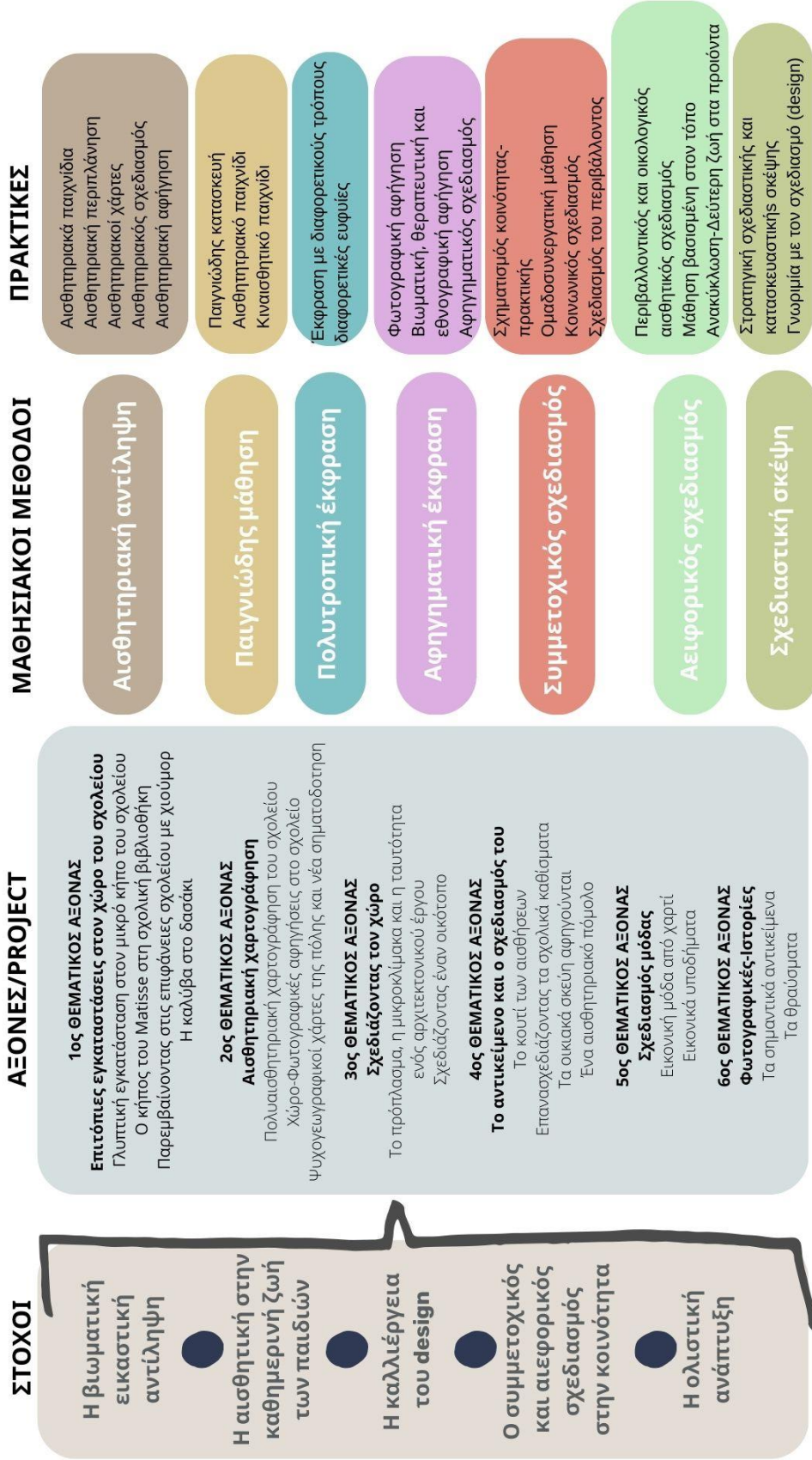
αισθητικό τους γραμματισμό, ως εφόδιο και παρακαταθήκη για την ενήλικη ζωή τους. Μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τον υλικό κόσμο και με εργαλείο την αφήγηση, αναγνώρισαν μέρη του εαυτού τους, αλλά και την ουσιαστική σύνδεση τους με τον καθημερινό υλικό πολιτισμό. Τα παιδιά ανέπτυξαν την αισθητηριακή τους αντίληψη, ανακαλύπτοντας τις κρυμμένες ιδιότητες των αισθήσεων τους μέσα από παιχνίδια και ανακάλυψαν νέους τρόπους αντίληψης του περιβάλλοντος μέσα από την τεχνική της περιπλάνησης και της χαρτογράφησης. Οι μαθητές/τριες απελευθερώθηκαν μέσα στο πολυτροπικό πλαίσιο έκφρασης, αναδεικνύοντας τις προσωπικές ευφυΐες τους, σε ένα εξατομικευμένο πλαίσιο δράσης και επικοινωνίας. Καλλιέργησαν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, μέσα από τον πειραματισμό, την επανάληψη, την τροποποίηση και τη μοντελοποίηση, σύμφωνα με τη σχεδιαστική σκέψη. Κατανόησαν τον αιφορικό σχεδιασμό και αναγνώρισαν τη βαθιά οικολογική τους φύση αλληλοεπιδρώντας στους φυσικούς χώρους του σχολείου. Τα παιδιά ανέλαβαν την ευθύνη του σχεδιασμού του περιβάλλοντός αλλά και των αποφάσεών τους, κυρίως ως συνεργάτες σε μια κοινότητα, παρά ως μαθητευόμενοι. Δημιούργησαν μια κοινότητα κουλτούρας και συνεργάστηκαν με ετερότητες για την επίτευξη ενός σκοπού, δημιουργώντας σχέσεις και φιλίες.

Οι δεξιότητες που αποκτά κανείς μέσα από τις εμπειρίες της ζωής²⁷⁵, στηρίζονται κυρίως σε αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη. Έτσι και σε αυτή την έρευνα η δόμηση ενός ισχυρού συναισθηματικού πλαισίου ήταν η βασική προϋπόθεση για την έκβαση της έρευνας. Η ενέργεια που χρειάστηκε για να κινητοποιήσει εικοσιπέντε παιδιά στον σχηματισμό μιας κοινότητας, ήταν η «σχεσιακή προσέγγιση». Δημιουργήθηκαν σχέσεις που χρειάστηκαν φροντίδα και εγγύτητα. Καθώς κτίζονταν οι σχέσεις εμπιστοσύνης, η έρευνα προχωρούσε στο σχεδιασμό και στην παραγωγή σχεδίων εργασίας (project) εμβαθύνοντας σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας.

Εικαστική-βιωματική μάθηση και μέθοδοι

Οι άξονες πάνω στους οποίους κτίστηκε η εικαστική βιωματική μάθηση στην έρευνα, ήταν η ανάπτυξη της αισθητηριακής αντίληψης, η παιγνιώδης μάθηση, η πολυτροπική και η αφηγηματική έκφραση, ο συμμετοχικός και ο αιφορικός σχεδιασμός με αντίκτυπο τη σχολική κοινότητα μέσω του σχεδιασμού του περιβάλλοντος και η σχεδιαστική σκέψη (Σχήμα 4).

²⁷⁵ δεξιότητες ζωής είναι οι οριζόντιες μαλακές δεξιότητες (soft skills) όπως κριτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, η διαχείριση άγχους και η προσαρμοστικότητα, αλλά και οι σύγχρονες προαπαιτούμενες δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (4CS) δηλαδή κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία.



Σχήμα 4: Άξονες εικαστικής-βιωματικής μάθησης, στρατηγικές και μέθοδοι

Συμπεράσματα από την ταξινόμηση Bloom

Μετά την ταξινόμηση Bloom, σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα στα διακριτά σχέδια εργασίας (project) και σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση, διαπιστώνονται οι παρακάτω μαθησιακοί στόχοι οι οποίοι καλύπτουν το τρίτο υποερώτημα του πρώτου και βασικού ερωτήματος της έρευνας, που αφορά την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) μέσα από την καλλιέργεια της αισθητικής της καθημερινότητας.

- Τα παιδιά έμαθαν να συζητούν αυθεντικά γύρω από τα ζητήματα της αισθητικής. Απόλαυσαν τον διάλογο χαίροντας την αποδοχή της γνώμης τους με τρόπο ισότιμο και δημοκρατικό. Αναδόμησαν και επαναπροσδιόρισαν τις απόψεις τους, καταρρίπτοντας συμβάσεις και στερεότυπα, ανακαλύπτοντας ελευθερίες που μπορεί να προσφέρει ο σχεδιασμός και η τέχνη. Μέσα από τις δημιουργικές ανοιχτές συζητήσεις, με κριτικό αναστοχασμό ανέπτυξαν συλλογισμούς, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Τα παιδιά ανακάλυψαν τον κόσμο με τις αισθήσεις τους και απόλαυσαν ποιότητες τις οποίες δεν γνώριζαν ή δεν είχαν εξασκηθεί. Απελευθέρωσαν τις δημιουργικές και εκφραστικές τους δυνατότητες μέσα από τον παιγνιώδη αφηγηματικό σχεδιασμό και την πολυτροπική έκφραση. Πειραματίστηκαν, μετασχηματίζοντας τη γνώση και ανακάλυψαν τρόπους, αναδεικνύοντας στρατηγικές μέσα από τη σχεδιαστική σκέψη, κατασκευάζοντας καθημερινά πράγματα. Εξασκήθηκαν σε μαθηματικές και χωρικές δεξιότητες.
- Τα παιδιά ανακάλυψαν την ουσιαστική τους σχέση με τον σύγχρονο υλικό πολιτισμό και τη διαπερατότητα των ανθρώπινων σχέσεων με τα αντικείμενα και τον χώρο. Ανέπτυξαν τα μνημονικά δίκτυα, αφηγήθηκαν αυτοβιογραφικά και σχημάτισαν την αυτοεικόνα τους μέσα από πρακτικές μάθησης βασισμένες στον υλικό πολιτισμό.
- Γνώρισαν τον εαυτό τους και τους άλλους, καλλιεργώντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ανέπτυξαν, ψυχική ανθεκτικότητα και ενσυναίσθηση, συνδιαλεγόμενοι με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και αλληλοεπιδρώντας με τη σχολική κοινότητα.
- Τα παιδιά είδαν τις ιδέες τους να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και να υλοποιούνται. Πήραν αποφάσεις για τα πράγματα που τους απασχολούν ή για το πως θα γίνουν. Ανέπτυξαν την έννοια της πολιτειότητας μέσα από της δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό του χώρου και τη συνδιαλλαγή τους με την κοινότητα.
- Τα παιδιά δραστηριοποιήθηκαν πάνω στον αειφορικό σχεδιασμό, υλοποίησαν ανακυκλώσιμα έργα και έδωσαν δεύτερη ζωή στα αντικείμενα. Συνδέθηκαν με το φυσικό περιβάλλον και τον συμμετοχικό σχεδιασμό, αποκτώντας αειφορική αντίληψη και ανακαλύπτοντας μια σχεσιακή βιωματική οικοπαιδαγωγική.

2^ο ερώτημα- Ποια είναι η σχέση των μικρών μαθητών με τον υλικό κόσμο; Η καθημερινή επαφή των μικρών παιδιών με το περιβάλλον και τον υλικό κόσμο μήπως είναι ικανότερη να διαμορφώσει αισθητική εμπειρία και να φέρει τα παιδιά πιο κοντά στην τέχνη και τα προϊόντα πολιτισμού, από ότι η συμβατική, αποπλαισιωμένη από την πραγματική ζωή εκπαίδευση της τέχνης;

Ένα από τα βασικά ερωτήματα αυτής την έρευνας, είναι αν η αισθητική καλλιέργεια των παιδιών μπορεί να έχει έναυσμα τον υλικό πολιτισμό, καθώς η συγκρότηση της αντίληψης τους για τον κόσμο προέρχεται από τις εμπράγματα εμπειρίες και τη διάδρασή τους με το άμεσο φυσικό περιβάλλον (Κατσαβουνίδου, 2023). Τα παιδιά περισσότερο από ποτέ μεγαλώνουν σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται έντονα από την υλικότητά του και αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί με θετικό πρόσημο, όταν καλλιεργηθεί η αισθητική της καθημερινότητας που συνδιαλέγεται γόνιμα με τον υλικό πολιτισμό. Η εμπλοκή των παιδιών στα ζητήματα του υλικού πολιτισμού, τα βοήθησε να ανακαλύψουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους, να θυμηθούν, να αισθανθούν και να αφηγηθούν, να εμπνευστούν, να βρουν ιδέες και λύσεις, να καλλιεργήσουν αντιλήψεις και να καταρρίψουν στερεότυπα. Η μελέτη του υλικού πολιτισμού, ασχολήθηκε με το αντικείμενο και τον χώρο, στο επίπεδο της αντίληψης, του σχεδιασμού και της αλληλεπίδρασης.

Σε σχέση με το αντικείμενο, μελετήθηκε η αισθητηριακή απόκριση των μαθητών/τριών στην ύλη, δεδομένου ότι τα παιδιά μαθαίνουν τον υλικό κόσμο αισθητηριακά και με στόχο να συνειδητοποιήσουν την ισχυρή επίδραση του στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Μέσα από τις μορφοπλαστικές κατασκευές και την εξερεύνηση των υλικών, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν τις λεπτές δεξιότητες, αναδεικνύοντας κρυφές ικανότητες, οι οποίες εκλείπουν καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν στον σύγχρονο κόσμο κυρίως ψηφιακά και τα μαθήματα τέχνης δεν είναι αρκετά για να αναπτυχθούν παρόμοιες δραστηριότητες στο σχολείο. «Η ανάπτυξη του ατόμου εξαρτάται από τη συνεχή υποστήριξη των αισθητήριων συστημάτων, από τη συνεργασία και από τον συντονισμό τους» υποστηρίζει η Δήμου (2011, σ. 7). «Οι δεξιότητες, ακόμη και οι πιο αφηρημένες, ξεκινούν ως σωματικές-πρακτικές» αναφέρει ο (Pallasmaa, 2020, σ.305). Τα παιδιά σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο προτιμούν να ασχολούνται με τον πραγματικό κόσμο από ότι με αφηρημένες έννοιες και γι' αυτό η υλική πραγματικότητα φαίνεται να είναι μια ιδανική αφορμή για να διδαχτούν αισθητικές φόρμες αλλά και βαθύτερες έννοιες της πραγματικότητας όπως και πιο αφηρημένες. «Η κατασκευή της πραγματικότητας στο παιδί συμβαίνει μέσω της σωματικής του διάδρασης με άλλα αντικείμενα» (Piaget & Inhelder, 1956, σ. 42).

Τα παιδιά, μέσα από δεξιότητες σκέψης όπως η σχεδιαστική σκέψη, έκαναν πρακτική με νέες στρατηγικές και έλυσαν προβλήματα, δραστηριοποιούμενα με την αγαπημένη τους ασχολία, τις κατασκευές. Σε αυτή την έρευνα προτιμήθηκαν οι πρακτικές των τεχνουργημάτων ως μέσω της μεταγνωστικής σκέψης και δημιουργίας εμπειριών. Μέσα από τις τρισδιάστατες κατασκευές έγινε φανερό, ότι η χωρική αντίληψη των παιδιών είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτό που πιστεύεται, όπως και η μαθηματική τους αντίληψη

τους σε σχέση με τις αναλογίες, τις κλίμακες και τις τεχνικές δεξιότητες. Οι μαθητές/τριες είχαν μια πολύ φυσική σχέση με τη σχεδιαστική σκέψη και γενικά με την κατασκευή και αυτό αποδείχτηκε στην υψηλή τους απόδοση στα ζητήματα σχεδιασμού (design). Κάτι άλλο που διαπιστώθηκε, ήταν ότι τα παιδιά σε αυτές τις μεσαίες ηλικίες δεν έχουν προκαταλήψεις μεταξύ των καλών τεχνών, των εφαρμοσμένων ή των καθαρά τεχνικών δραστηριοτήτων. Όλα αυτά έχουν την ίδια σημασία και σημαντικότητα για εκείνα, αρκεί να τους παρέχουν μια παιγνιώδη διάσταση δράσης. Έτσι, δημιουργήθηκαν θεματικές στις οποίες το αντικείμενο έγινε παιχνίδι ή κατασκευάστηκε από τα παιδιά ως παιχνίδι. Παιχνίδι κατασκευής, αφήγησης, ταυτότητας, εγκατάστασης και αλληλεπίδρασης. Το παιδιά μέσα από την κατασκευή των παιχνιδιών δημιούργησαν μια νέα σχέση με την πραγματικότητα (Πανταζής, 1997, σ. 30-31).

Επίσης διερευνήθηκε η συναισθηματική σχέση των παιδιών με τα αντικείμενα, ισχυροποιώντας την κομβική σημασία των πραγμάτων στην προσωπική τους ζωή, αλλά και πως μέσα από αυτή τη σχέση τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Τα παιδιά ανακάλυψαν ότι τα αντικείμενα κρύβουν ιστορίες αλλά και βιογραφίες, όπως και δικές τους αυτοβιογραφίες. Η σημαντικότητα των αντικείμενων για τα παιδιά αποκαλύφθηκε μέσα από την μέθοδο Photostories. Αποδείχτηκε μέσα από τη μέθοδο των φωτογραφικών αφηγήσεων ότι για τα παιδιά σημαντικό αντικείμενο είναι το αγαπημένο αντικείμενο. Συνεπώς τα παιδιά έχουν ήδη δημιουργήσει συναισθηματικούς δεσμούς με τα πράγματα κι αυτή η έρευνα έρχεται να δια φωτίσει αυτήν την πτυχή. Οι μαθητές/τριες ερμήνευσαν δύσκολες έννοιες μέσα από την ύλη, όπως την έννοια της απώλειας και τη σημαντικότητα των ατελών πραγμάτων. Αποκάλυψαν τραύματα και κρυφές συναισθηματικές πλευρές μέσα από πράγματα δικά τους ενώ έδειξαν να γνωρίζουν πολύ καλά μηχανισμούς αυτοθεραπείας μέσα από πρακτικές της τέχνης. Έτσι, η σύνδεση τους με τα αντικείμενα έγινε πιο ουσιαστική, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύφθηκε και μια συναισθηματική σχέση μεταξύ τους, που σε βάθος χρόνου και με ανάλογες πρακτικές θα μπορούσε να αντιστέκεται στον μη-σκεπτόμενο εμπορικό υλισμό.

Το πειραματικό ταξίδι των σχεδίων εργασίας, αποκάλυψε τη δύναμη του υλικού πολιτισμού όταν υπάρχει η δυνατότητα δημιουργικής διάδρασης μαζί του. Τα παιδιά, ανακάλυψαν εκ νέου την πραγματικότητά τους και συνειδητοποίησαν την έννοια της «εμπειρίας» καθότι η σημασία μεταβιβάστηκε από το αντικείμενο, στην προσωπικότητα και τη ζωή του/της κάθε ενός/μιας με έναν τρόπο βαθύ και ουσιαστικό. Άλλωστε, ο σκοπός της αισθητικής αγωγής δεν είναι απλώς η επαφή του παιδιού με τη συσσωρευμένη ανθρώπινη εμπειρία στο πεδίο της τέχνης, αλλά ο αισθητικός μετασχηματισμός της ίδιας της πραγματικότητας που το περιβάλλει (Vygotsky, 1934/1978).

Με αφορμή το υλικό, τα παιδιά άρχισαν να αντιλαμβάνονται το σχεσιακό δίκτυο μεταξύ ατόμων, περιβάλλοντος και ύλης. Σε αυτή την οντολογική μαθησιακή προσέγγιση του υλικού πολιτισμού ο τρόπος για να αναδείξουμε τη διαπερατότητα των ορίων ανάμεσα σε άτομα και σε πράγματα, ήταν να εκλάβουμε τα πράγματα ως συμβάντα, ως συνέπειες συλλογικών δράσεων και πρακτικών, στις οποίες μπλέχτηκαν ταυτόχρονα άτομα, πράγματα και τόποι (Hicks, 2010). Ο Pallasmaa (2020, σ. 189) αναφέρει ότι ο Ponty με την ποιητική του άποψη «Ζούμε στη σάρκα του κόσμου» υπονοεί ότι δεν είμαστε ξένοι στον κόσμο μας, ούτε και θεατές του, αλλά συστατικά αυτού του ίδιου του σύμπαντος. Ο κόσμος συγκροτείται μέσω ημών και εμείς πραγματωνόμαστε μέσα στον κόσμο. Όπως αναφέρει ο Ludwig

Wittgenstein²⁷⁶ «Είμαι ο Κόσμος μου». Η λέξη «σχέση» γίνεται ξανά η λέξη κλειδί, αυτή τη φορά όχι μόνο ανάμεσα σε άτομα, αλλά και ανάμεσα σε πράγματα και τόπους.

²⁷⁶ Αναφέρεται στον Pallasmaa, 2020, σ. 189.

3^ο ερώτημα - Το σχολείο είναι ήδη ο χώρος που καταναλώνουν τα παιδιά το 1/3 της ζωής τους. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου ως «χώρος» στην αισθητική διαμόρφωση των μαθητών; Μπορούν τα παιδιά μέσα από την εμπλοκή τους στον συμμετοχικό σχεδιασμό δημιουργώντας κοινωνικά και σχεσιακά δίκτυα, τα οποία αποβλέπουν σε συνεργατικού χαρακτήρα δραστηριότητες να συμμετέχουν στις αποφάσεις και στον σχεδιασμό του σχολείου; Πως συνδέεται ο συμμετοχικός σχεδιασμός με την αειφορία και την αισθητική, μέσα στους χώρους του σχολείου; Η αειφορική εκπαίδευση με αισθητικές προεκτάσεις, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τον ρόλο τους και την ευθύνη τους στο περιβάλλον, προσβλέποντας σε έναν/μια ενήλικα με αειφορικο-αισθητικό γραμματισμό;

Σε αυτή την έρευνα, τα παιδιά ως πρωταγωνιστές και ρυθμιστές της καθημερινής τους ζωής στο σχολείο, παίρνουν τα ίδια αποφάσεις για τον χώρο στο οποίο καταναλώνουν περίπου το 1/3 της ζωής τους. Ο Dewey (1907, σ. 44) διέβλεπε το σχολείο ως μια «εμβρυακή κοινότητα» η οποία αποτελεί την μικρογραφία της κοινωνίας και υποστήριζε ότι η εκπαίδευση πρέπει να συνδέεται με τις πραγματικές εμπειρίες και τις προκλήσεις της κοινότητας, παρέχοντας ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων. Αυτό που δημιουργεί την αίσθηση της κοινότητας, είναι η εκφορά της γνώμης των παιδιών, η οικειοποίηση του χώρου που ζουν και η εμπέδωση των δικαιωμάτων τους, με τη μορφή δράσης σε τοπικό επίπεδο (Τρικάλιτη, 2014, 2015). Ενεργοποιώντας έτσι, τον παιδικό σχολικό χώρο σε ένα προπαρασκευαστικό στάδιο της πραγματικής ζωής και προσβλέποντας ταυτόχρονα σε ένα μελλοντικά, πολιτισμικά ενημερωμένο και συνειδητό πολίτη (Charman, 1993). Η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια συνεργατική και συμμετοχική διαδικασία που εμπλέκει ενεργά την κοινότητα και επιτρέπει στα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν σε κοινές εμπειρίες (Dewey, 1907). Όταν η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στην εμπειρία και στην αλληλεπίδραση (Dewey, 1986) τότε μπορεί να μοιάζει με ένα εργαστήριο, όπου οι μαθητές/τριες εργάζονται ως ομάδα, μέσα σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα (Dottrents, 1974).

Στην παρούσα διατριβή η μελέτη των σχέσεων των παιδιών με τον υλικό χώρο, μελετήθηκε μέσα από τις παρεμβάσεις σε φυσικούς χώρους του σχολείου, σε μικροτοπία του σχολείου και με προεκτάσεις στον αστικό βιωμένο χώρο. Σκοπός μέσα από τις επιτόπιες έρευνες, παρεμβάσεις και εγκαταστάσεις, ήταν ο σχολικός χώρος να μετατραπεί σε έναν τόπο συνάντησης και αλληλεπίδρασης, επενδεδυμένος με εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα (Clark)²⁷⁷. Η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους για αυτά τα ίδια, έχει άμεση σχέση με την κατασκευή του «προσωπικού» χώρου (Wallon, 1984). Ωστόσο η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και από αυτήν την άποψη αναδεικνύεται πολύ σημαντική στην παιδική ανάπτυξη. Θωρείται ότι η μεσαία παιδική ηλικία ως αναπτυξιακό στάδιο συνδέεται άμεσα με τον τόπο (Sobel, 1993· Chawla, 1992· Hart, 1979) και αυτό επαληθεύτηκε κατά τη διάρκεια της έντονης εμπλοκής των παιδιών στις δραστηριότητες που έλαβαν μέρος στα περιβάλλοντα του σχολείου. Επανερχόμαστε και πάλι στο ζήτημα των σχέσεων και της σχεσιακής παιδαγωγικής, καθώς ο χώρος μπορεί να υπάρξει μόνο ως σύνολο σχέσεων μεταξύ πραγμάτων ή τόπων και υπό αυτή την

²⁷⁷ Αναφέρεται στο Γκλούμπου & Κακανά, 2020, σ. 100.

έννοια δεν υπάρχει χώρος που να μην είναι σχεσιακός. Η σχεσιακή σημασία του χώρου προκύπτει μέσα από τη σχέση μεταξύ ατόμων και τόπων (Lefebvre, 1977).

Μέσα από σχέδια εργασίας (project) τα οποία είχαν έντονο το ύφος της παρέμβασης στον σχολικό χώρο, δημιουργήθηκαν «τόποι» οριζόμενοι από τους/τις συμμετέχοντες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες έδρασαν με αυτενέργεια, αυτορρύθμιση και με ωριμότητα στις αποφάσεις. Τα παιδιά συχνά κατέθεταν την ανάγκη τους για δημιουργία «τόπων» με δημοκρατικές διαδικασίες, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την έντονη διάθεση τους για σύνδεση και οικειοποίηση με τον σχολικό χώρο. Είναι πολύ σημαντικό, για τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι απλοί θεατές στα ζητήματα της αισθητικής, αλλά συμμετοχοί στη διαμόρφωση τους. Το αειφόρο σχολείο είναι μια κοινότητα οικεία για τα παιδιά, μπορεί να αποτελέσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τη συμμετοχή, την ανάληψη ευθυνών και τη δημοκρατική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων (Τρικαλίτη, 2014, 2015). Το σχολείο που προωθεί την αειφορία, επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αποφασίζουν για τις επιλογές τους, μέσα από την ελεύθερη επαφή τους με τα ίδια τα πράγματα και τον χώρο (Ζαχαρίου et al., 2008, σ. 272). Άλλωστε η ενεργητική συμβολή των παιδιών είναι απαραίτητη στη διαμόρφωση χώρων μάθησης καθώς τα ίδια γνωρίζουν καλύτερα αυτό που χρειάζονται (Clark & Moss, 2001).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας και μέσα από πρακτικές μεθόδους του συμμετοχικού σχεδιασμού, οι μαθητές/τριες μεταμορφώθηκαν σε άτομα που μπορούσαν να αποφασίζουν την καλύτερη λύση για την κοινότητα, αντιπροσωπεύοντας τα συμφέροντα της (Davidoff, 2965). Τα κάθε παιδί είδε τον εαυτό του ως ικανό άτομο που μπορεί να αποφασίσει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις αποφάσεις του, να ελέγχει τις δραστηριότητες του και να αξιολογεί τα κατορθώματά του (Γκέσιου & Σακελαρίου, 2020, σ. 283). Μέσα από κοινωνικές πρακτικές οι μαθητές/τριες μύηθηκαν στην έννοια της προσφοράς, δωρίζοντας τα έργα τους στη σχολική κοινότητα και σημειώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης και την έξοδο από τον παιδικό εγωκεντρισμό. Ταυτόχρονα, τα παιδιά της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας ως ενεργοί θεατές, αλληλεπιδράσαν με έναν απολύτως φυσικό τρόπο με τα αντικείμενα και τις κατασκευές, όπως φαίνεται να συμβαίνει και στη σχεσιακή τέχνη (Bourgiaud, 1988/2002) αγκαλιάζοντας τις προσπάθειες των συμμαθητών/τριών τους και έκαναν χρήση των «αντικειμένων-παιχνιδιών» και των «τόπων-εγκαταστάσεων» μέχρι που αυτά καταστράφηκαν από τη φθορά. Ο σχεδιασμός αναπτύχθηκε μέσα από ένα συνδιασμό, σκέψων, πραγμάτων και σχέσεων (Georgiadiou, 2019).

Οι πρακτικές της κοινωνικής τέχνης φαίνεται να συμφωνούν με την κοινότητα πρακτικής και τη βασισμένη στην κοινότητα μάθηση, όταν η εκπαίδευση συμβαίνει στο πεδίο της αισθητικής αγωγής και συγκεκριμένα των εικαστικών. Η κοινωνική πρακτική, λόγω του διεπιστημονικού και ολιστικού της χαρακτήρα, συνάδει με την αισθητική της καθημερινότητας, καθώς μεταφέρει θέματα που ανήκουν σε τομείς εκτός της τέχνης εντός της, εξασφαλίζοντας ευρύτερη ορατότητα και μια ανανεωμένη αντίληψη στα θέματα αυτά (Μπεκιράκης, 2018, σ. 9-25). Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού χαρακτήρα της τέχνης το οποίο ενδιαφέρει αυτή την έρευνα, καθώς επένδυσε σε παρεμβάσεις στον σχολικό χώρο, είναι η πραγματική και όχι η συμβολική εμπλοκή με την κοινωνική πραγματικότητα (Helguera, 2011). Στην παρούσα διατριβή το πεδίο εργασίας μεταφέρθηκε αρκετές φορές στον πραγματικό χώρο δράσης και όχι στον απεικονιζόμενο, μετατρέποντας τη βιωματική μάθηση σε μάθηση της πραγματικής ζωής. Η κατασκευή της «καλύβας» μπορεί συμβολικά να σηματοδοτούσε την οικία,

όμως ταυτόχρονα έγινε πραγματικότητα μέσα από την υλική της διάσταση. Η κοινωνική πρακτική δεν απεικονίζει, αλλά ταυτίζεται με την «επικοινωνιακή πράξη» και υλοποιείται διαμέσου της ύλης που παράγεται ή βρίσκεται στην καθημερινή ζωή. Κάτι πολύ σημαντικό για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, τα οποία αντιλαμβάνονται τα πράγματα μέσα από την υλικότητα και την πραγματικότητά τους, καλύτερα απ' ό,τι μέσα από αφηρημένες έννοιες.

Την ίδια στιγμή η έρευνα αποσκοπεί σε μια αειφορική, οικολογική και οικοσωματική τοποθέτηση της τέχνης σε σχέση με τον χώρο και τη δημιουργία τόπων, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς τα σχολικά υπαίθρια περιβάλλοντα είναι πολύτιμα ως τοπολογικές περιπτώσεις μέσα στο σχολικό συγκρότημα. Τα παιδιά μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον, οδηγήθηκαν σε μια οικο-σωματική, σχεσιοκεντρική προσέγγιση και η έρευνα εστίασε την προσοχή στις σχέσεις μεταξύ των οντοτήτων, όπως και πώς αυτές αμοιβαία αλληλοσυγκροτήθηκαν στην ανάπτυξη νοηματικών τόπων (Ουγγρίνης & Λιάπη, 2015). Καθώς η σχεσιοκεντρική βιωματική παιδαγωγική θέτει ως προϋπόθεση τη συγκινησιακή εμπλοκή του παιδιού με το περιβάλλον του (Τσουκαλά, 2015), τα παιδιά μέσα από παιγνιώδης δραστηριότητες, στο ύφος του συμμετοχικού σχεδιασμού, σωματοποίησαν τον άυλο και υλικό χώρο, με κιναισθητικές πρακτικές, αυτενέργεια, αυτονομία και ρυθμικότητα. Σε αυτή την έρευνα, το παιδί προσεγγίζεται συναισθηματικά και σχεσιακά, καθώς όλα είναι σχέσεις, υλικά, άτομα και φύση. Ακόμη και η κίνηση, δηλαδή η εισαγωγή του άυλου στοιχείου ή τα στοιχεία και τα φαινόμενα της φύσης, παίζουν ρόλο στη διάδραση του παιδιού με το περιβάλλον και διαμορφώνουν τη ζωή του. «Ο χώρος ενεργοποιείται με την εμπλοκή των παιδιών σε μια σχεσιακή διαπλοκή επιτρέποντας στον διαλογικό, πολυφωνικό και παιγνιώδη χώρο να αναδεικνύεται» (Τσουκαλά, 2015). Παρατηρούμε τη βιωματική παιδαγωγική σε έναν ρόλο πιο ανθρώπινο, όχι απλά να θέτει τις βάσεις για τη σύνδεση του παιδιού με το πραγματικό, αλλά να του επιτρέπει τη βίωση της πραγματικής ζωής μέσα στο σχολείο.

Επιπλέον, η οικοφιλοσοφία υπήρξε η αφορμή για να δουν τα παιδιά μια εναλλακτική άποψη της αρχιτεκτονικής και της αρχιτεκτονικής του τοπίου μέσα από μια επανατοποθέτηση της ανθρώπινης παρέμβασης στο φυσικό περιβάλλον. Η οικοπαιδαγωγική η οποία συνάδει με τους σκοπούς της βαθιάς οικολογίας (Washington, 2018) καλλιεργεί βιωματικά τις αξίες αλλά και την ίδια τη διαδικασία της ζωής με έναν τρόπο παιγνιώδη και αποκαλυπτικό. Οι μαθητές/τριες, είναι σημαντικό να ενδιαφερθούν και να συνδεθούν με τρόπο συναισθηματικό με το φυσικό περιβάλλον, δημιουργώντας έτσι μια βαθιά δέσμευση μαζί του. Ενώ όπως αποδείχτηκε μέσα από τη δυναμική εμπλοκή τους στις υπαίθριες παρεμβάσεις, τα παιδιά αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως μέρος της ευρύτερης οικογένειας της φύσης (Hacking et al., 2020). Ο ενθουσιασμός και η συμμετοχή της ομάδας στις υπαίθριες κατασκευές-παιχνίδια ήταν έντονος σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό του περιβάλλοντος, συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξή τους (Hart) αφού τα παιδιά ανακαλύπτουν τη δυναμική της παρέμβασής τους στο περιβάλλον και θέτουν τα θεμέλια για μία ποιοτική και ισορροπημένη ζωή (Sutton & Kemp, 2002, σ. 172).

Σε αυτή τη διατριβή έγινε μια σύζευξη, εννοιών και θεωριών που υποστηρίζονται από θεωρητικούς, παιδαγωγούς αλλά και από κινήματα της τέχνης, της αισθητικής, της οικολογίας και της αειφόρας, από τον Δυτικό αλλά και τον Ανατολικό κόσμο. Για παράδειγμα η «ομορφιά της ατέλειας» ως έννοια του ιαπωνικού Ουάμπι-Σάμπι, έχει τη δυνατότητα να καλλιεργεί τη βαθύτερη σύνδεση μας με τον υλικό πολιτισμό, κόντρα στον βίαιο καπιταλισμό, με μια αειφορική αντιμετώπιση της ύλης, ενώ η

αυτοπραγμάτωση του κινήματος της βαθιάς οικολογίας επανασυνδέει το άτομο με τη φύση σαν μια ολότητα, στη βάση της ανάγκης του να αυτοπροσδιοριστεί. Βλέπουμε δυο θεωρίες από διαφορετικούς πολιτισμούς, οι οποίες συγκλίνουν και αποκλίνουν σε σημεία, ότι μπορούν τελικά να σχηματίσουν μια νέα παιδαγωγική του υλικού και φυσικού περιβάλλοντος, για τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνωριμία με τον εαυτό, σε μια ηλικία ευαίσθητη και ιδιαίτερα συναισθηματική.

Σε αυτή την έρευνα, όπως προσεγγίζονται οι θεωρίες, οι παιδαγωγικές, οι φιλοσοφίες και τα κινήματα σε έναν αλληλοσχετισμό μεταξύ τους, με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζονται και τα ζητήματα της εκπαίδευσης των παιδιών σε έναν σύγχρονο κόσμο, όπου οι γνώσεις και τα γεγονότα μπερδεύονται μέσα στην καθημερινή ζωή και με έναν τρόπο καλούμαστε να τα οικειοποιηθούμε. Επιθυμία και ελπίδα, είναι η αισθητική οικειοποίηση, αφού η αισθητική μπορεί να είναι πράγματα, χώρος, περιβάλλον, άτομα, συναισθήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abercrombie, M.L.J. (1986).** *Δημιουργική Διδασκαλία και Μάθηση* (Ε.Μπακαλάκη μτφρ.). Αθήνα. Gutenberg
- Adorno, T.W. (2002).** *Αισθητική Θεωρία* (Λ.Αναγνώστου μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασάκης, Μ.Α. (1996).** *Οικο-Περιβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Χρήστος Δαρδάνος.
- Αθανασέκου, Μ. (2000).** Μικρή Εισαγωγή στη Δύναμη της Εικόνας και των Συμβόλων. Στο Μ.Αθανασέκου, *Γιατί με Αφορά η Τέχνη; Οι πολλές διαστάσεις της και πώς αγιοποιείται στη ζωή μας* (σ. 18-30). Αθήνα: Ηδυέπεια.
- Ambler, F. (2020).** *Μπαουχάους μια Μεγάλη Σχολή* (Κ.Κακλαμάνη μτφρ., Κ.Τουρνικιώτης & Α.Καραστάθη επιμ.), Αθήνα, Μέλισσα.
- Arheim, R. (2007).** *Οπτική Σκέψη*. (Ι.Ποταμιανός μτφρ., Γ.Βρυώνη επιμ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ. (2011).** Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυγητίδου, Σ. (2001).** Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Barthes, R. (1998).** *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (Γ.Σπανός μτφρ., Λ.Ρινόπουλος επιμ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Βασδόκας, Κ. (2019).** Πως η Θεωρία της Φωτογραφίας Συνδέεται με Ανατρεπτικά Ρεύματα Σκέψης σε Σχέση με τον Ορθολογισμό και τι Επιτυγχάνεται με τη Χρήση της Φωτογραφίας στα Περιβαλλοντικά Προγράμματα? *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 18(63).
- Βασιλειάδου, Μ. (2014).** Η Συμβολή της Κεραμικής Τεχνης στην Ψυχοκινητική και Πνευματική Ανάπτυξη του Παιδιού. Στο *Διδακτική της Κεραμικής Τεχνης* (Ξ.Αραπάκη επιμ.), (σ. 216-270). Αθήνα: Ίων.
- Βασιλειάδου, Μ. (2002).** Εικαστική Δραστηριότητα ως Θεραπευτική Παρέμβαση-Θεραπεία μέσω Τέχνης, Στο Μ.Αθανασέκου, *Γιατί Με Αφορά Η Τέχνη; Οι πολλές διαστάσεις της και πώς αγιοποιείται στη ζωή μας*. Αθήνα: Ηδυέπεια.
- Baudrit, A. (2007).** *Η Ομάδοσυνεργατική Μάθηση* (Κ.Αγγελάκος, επιμ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Beardsley, M.C. (1989).** *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών. Από την Κλασική Αρχαιότητα Μέχρι Σήμερα* (Δ.Κούρτοβικ). Αθήνα: Νεφέλη
- Βενιέρη, Μ. (2013).** *Το πέπλο της Αντίληψης*. Αθήνα: Νήσος.
- Bertrand, Y. (1994).** *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες* (Α.Σιπητάνου μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bigge, M.L. & Shermis, S.S. (2014).** *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς* (Φ.Αρβανίτης μτφρ., Α.Ρέμος επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Blanchet, A. & Trognon, A. (1997).** *Ψυχολογία Ομάδων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εφαρμογές των Ομαδικών Μοντέλων* (Δ.Παπαδόπουλος μτφρ., Ν.Τσέργας επιμ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002).** *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Βιολογικές Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουβουσίρα Σ., Μπαμπούνης, Μ., & Φάκου, Α. (2020).** Προσχέδια: Η Αρχιτεκτονική Πάει Σχολείο. Ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Αρχιτεκτονικής για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 261-279). Αθήνα: Επίκεντρο.

- Bourriaud, N. (2014).** *Σχεσιακή Αισθητική* (Δ.Γκινοσάτης, μτφρ. & επιμ.). Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (2014).** *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία Έρευνα Και Πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (1992).** *Σκοποί Και Ιδεώδη Της Αγωγής. Παιδαγωγική Και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 8. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρίζα Χ., & Καραδημητρίου Κ. (2020).** Απόψεις εν Ενεργεία Εκπαιδευτικών για τα Οφέλη, τα Μειονεκτήματα και τους Περιορισμούς της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας και Μάθησης. *Education Sciences*, 1, 21-40.
<https://doi.org/10.26248/.v2020i1.767>
- Buckingham, D. (2012).** Παιδική Ηλικία και Καταναλωτική Κουλτούρα. Στο Ε.Κούρτη (επιμ.), *Παιδική Ηλικία και μέσα μαζικής Επικοινωνίας* (σ. 89-103). Αθήνα: Ηρόδοτος/Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Γερμανός, Δ. (2020).** Δημιουργώντας τον Χώρο του Παιδιού στο Σχολείο: Η Προσέγγιση από την Πλευρά του Χρήστη και ο Παιδαγωγικός Σχεδιασμός του Χώρου. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 31-55). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γερμανός, Δ. (2014).** Αναμορφώνοντας το Σχολικό Χώρο: Από τον Χώρο των Κανονισμών στον Χώρο για το Παιδί. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Ανα-Στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (Μ.Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη επιμ.) (σ. 448-467). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.
- Γερμανός, Δ. (2010).** Ο Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου: Μια Προσέγγιση της Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος μέσα από την Αλλαγή της Σχέσης του Παιδιού με τον Χώρο. Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ (Δ.Γερμανός & Μ.Κανατσούλη, επιμ.), (σ. 21-54). ΑΠΘ/University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (2004).** Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Π.Χατζηκαμάρη και Μ.Κοκκίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*, σ. 64-76. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γερμανός, Δ. (1997).** Το Υλικό Πεδίο Αγωγής: Μια Διδακτική Προσέγγιση που Στηρίζεται στην Παιδαγωγική Ποιότητα της Σχέσης του Παιδιού με τον Υλικό Χώρο. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. *Τάσεις και προοπτικές* (Μ.Ι.Βάμβουκας & Α.Γ.Χουρδάκης επιμ.), (Νοέμβριος 1995, Ρέθυμνο), (σ. 444-458). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ., & Γκλούμπου, Α. (2020).** Το Παιδί Δημιουργεί τον Χώρο του: Αρχιτεκτονικές Παιδαγωγικές και Ψυχοκοινωνικές Παράμετροι. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 53-72). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γέρου, Θ. (1984).** *Το Συμβολικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γεωργιάδου, Ζ. (2024).** *Χώρος και Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις. Μια Διεπιστημονική Οπτική στον Αρχιτεκτονικό Σχεδιασμό*. [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-305>
- Γεωργόπουλος, Α. (2002).** *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλούρη, Ε. (2012).** *Υλικός Πολιτισμός. Η Ανθρωπολογία στη Χώρα των Πραγμάτων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γιαμάλογλου, Ε. (2014).** Διδασκαλία της Ακουστικής Οικολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας, *Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση* (σ. 70-74), (28-30 Ιουνίου 2015, Αθήνα-Κέρκυρα). Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας.
- Γκέσιου Γ., & Σακελαρίου, Μ. (2020).** Ο Σχεδιασμός των Εξωτερικών Χώρων των Νηπιαγωγείων και η Συμμετοχή των Παιδιών. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 281-302). Αθήνα: Επίκεντρο.

Γκλόμπου, Α. & Κακανά, Δ.Μ. (2020). Τα Παιδιά Ανασχεδιάζουν το Χώρο της Τάξης τους: Μια Έρευνα Δράσης στο Νηπιαγωγείο με την Ένταξη του Μωσαικού. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 97-114). Αθήνα: Επίκεντρο.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2006). *Αισθητική και Τέχνη. Κριτικές Θεωρήσεις*. Αθήνα: Συμμετρία.

Γραϊκός, Ν. (2013). Προσεγγίσεις Πολυτροπικών Αφηγήσεων στο Σχολείο: Θεωρητικό, Παιδαγωγικό και Διδακτικό Πλαίσιο. Στο Τ.Τσιλιμένη, Α.Σμυρναίος & Ν.Γραϊκός (επιμ.), *Αφήγηση και Φιλαναγνωσία στην Εκπαίδευση* (σ. 94-120). Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας & Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης (ΠΟΦΑ).

Γραμμένος, Ν. (2015). Σχεδιαστές του Μέλλοντος: Εισάγοντας τη Δημιουργικότητα, τη Σχεδίαση και τη Σχεδιαστική Σκέψη σε Παιδιά Δημοτικού. Πρακτικά στο Συνέδριο, *Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου Αιώνα* (2-4 Οκτωβρίου 2015, Αθήνα).

Cattanach, A. (1994). *Θεραπεία Μέσω του Παιχνιδιού* (Φ.Μεγαλούδη μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή* (Α.Λαπούρτας, μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Chardonnet, E. (2003). Οι Καταστασιακοί και η Ψυχογεωγραφία στην Πολεοδομική Αντίληψη. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2024, από <https://parallhlografos.wordpress.com/2011/05/19/oi-katastasiakoi-kai-h-psychogeografia/>

Christopher-Tilley, C. (2012). Χώρος, Τόπος, Τοπίο: Φαινομενολογικές Προσεγγίσεις. Στο Ε.Γιαλούρη (Επιμ.), *Υλικός Πολιτισμός. Η Ανθρωπολογία στη Χώρα των Πραγμάτων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γκανάτσιου, Π. (2020). Η Επίδραση των Σχολικών Κτιρίων και του Αστικού Χώρου στην Ομαλή Ψυχοπνευματική Ανάπτυξη των Παιδιών. Η Κέρκυρα & Μελέτη Περίπτωσης. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 73-96). Αθήνα: Επίκεντρο.

Collins, Αγγλο-Ελληνικό Λεξικό Όρων της Εκπαίδευσης (2011). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Commetti, J.P., Morizot, J., & Poiivet, R. (2005). Ζητήματα Αισθητικής (Σ.Χρυσικού, μτφρ., Π.Πούλος επιμ.). Αθήνα: Νήσος.

Conenna, C., & Παπαδοπουλος, Α. (2020). Πέντε Σκέψεις για τον Σχεδιασμό ενός Σχολείου: New School Chýně - Prague / Czech Republic Διαγωνισμός 2015. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 115-52). Αθήνα: Επίκεντρο.

Cornell, J. (1978). *Ας Μοιραστούμε τη Φύση με τα Παιδιά* (Δ.Ασημακοπούλου επιμ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Danesi, M. (2017). *Μηνύματα, Σημεία και Σημασίες. Ένα Βασικό Εγχειρίδιο για τη Σημειωτική και τη Θεωρία της Επικοινωνίας* (Χ.Κοκκίνου μτφρ., Β.Δαλκαβούκης επιμ.). Θεσσαλονίκη-Αθήνα: University Studio Press.

Danto, A. (2014). *Τι Είναι Αυτό που το Λένε Τέχνη* (Α.Παππάς μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Δασκολιά Μ., Κέκερη Ε., & Τσεβρένη Ι. (2020). Τα Παιδιά ως Ερευνητές στο Πλαίσιο του Αειφόρου Σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 1-18. <https://doi.org/10.12681/ees.22975>

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, Ψυχολογικές, Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Δαφέρμος, Μ., & Μπαλή, Β. (2009). Η Σημασία της Βιωματικής Εμπειρίας μέσω του Παιχνιδιού στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Μερική ή Ολική Απώλεια Όρασης. Στο Μ.Α.Πουρκός (επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Προεκτάσεις* (σ. 297-308). Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο εκδοτική).

De Certeau, M. (2010). *Επινοώντας την Καθημερινή Πρακτική: Η Πολυτροπική Τέχνη του Πράττειν* (Κ.Καψαμπέλη μτφρ.). Αθήνα: Σμίλη.

- Δεδούλη, Μ. (2002).** Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δερβίσης, Σ. (1998).** *Οι Μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική Ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Derri, A. (2005).** Μάθηση για τη Βιωσιμότητα Βασισμένη στην Κοινότητα. Το Βίωμα και η Σημασία του. Στο Α.Δ.Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται* (726-861). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2016).** *Οι Νέοι Προσανατολισμοί στη Διδακτική Πράξη. Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21ου Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (2011).** *Η Αντίληψη. Από τη Θεωρητική Προέγγιση στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση*. Αθήνα: Αυτοέδοση, ISBN 9789609325653.
- Δημόπουλος, Κ. (2007).** Δημιουργική Σκέψη και Δημιουργικά Άτομα: Επιπτώσεις για την Πρακτική στη Σχολική Τάξη. Στο Β.Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 223-240). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείου. Gutenberg
- Διαμαντούλη, Ε. & Φουστέρη, Α. (2020).** Μια Π.Χ. απο Συμμετοχή: Χώροι παιχνιδιού στην Πόλη της Λάρισας. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 303-318). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δίπλα, Α., & Μάρκου, Μ. (2020).** Η Πόλη των Μικρών Παιδιών. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 319-334). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Διονυσίου, Ζ. (2019).** Εισαγωγή στη Μεθοδολογία για μία Δημιουργική και Κριτική Ακρόαση του Ηχοτοπίου. Στο Ι.Εκμέτζογλου, Ζ.Διονυσίου, & Α.Μνιέστρης, *Για μια Εκπαίδευση Βασισμένη στον Ήχο: Ακούγοντας, Κατανοώντας, Συνδημιουργώντας το Ηχοτοπίο στο Οποίο Ζούμε* (σ. 23-33). Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εργαστήριο Ηλεκτροακουστικής Μουσικής Έρευνας και Εφαρμογών.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2020).** Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση. Αθήνα: Gutenberg.
- Dolto, F. (2000).** *Το Παιδί στην Πόλη* (Ε.Κουκή μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη
- Dondis, D.A. (2002).** *Βασικές Αρχές Οπτικής Παιδείας* (Μ.Διακοδημητρίου μτφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Δουκουμετζίδη, Τ.Σ. (1996).** *Δημιουργική Φαντασία και Παιδική Τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Dottrents, R. (1974).** *Παιδαγωγώ και Διδάσκω. Η Σχολική Παιδαγωγική και η Ειδική Διδακτική* (Γ.Α.Βασδέκης μτφρ.). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Δρεμέτσικα, Β. (2018).** Συγκλίσεις και Αποκλίσεις των Θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη Γνωστική Ανάπτυξη των Παιδιών. Πρακτικά στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, ΕΚΤ.
- Edwards, C. (2017).** Συνεργάτης, Στοργικός Τροφός και Καθοδηγητής: Οι Ρόλοι του Δασκάλου του Reggio Emilia στην Πράξη. Στο C.Edwards, L.Gandini, & G.Forman, *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (σ. 255-282). Αθήνα: Πατάκης.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2017).** *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (Α.Βεργιοπούλου μτφρ., Ε.Κουτσουβάνου επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Epstein, A.W. & Τρίμη, Ε. (2005).** *Εικαστικές Τέχνες και Μικρά Παιδιά: Ενισχύοντας τους Μικρούς Καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2019).** Ηχοτοπία στα οποία Ζούμε: Ευρώπη 2019. Στο Ι.Εκμέτζογλου, Ζ.Διονυσίου, & Α.Μνιέστρης, *Για μια Εκπαίδευση Βασισμένη στον Ήχο: Ακούγοντας, Κατανοώντας, Συνδημιουργώντας το Ηχοτοπίο στο Οποίο Ζούμε* (σ. 1-9). Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Εργαστήριο Ηλεκτροακουστικής Μουσικής Έρευνας και Εφαρμογών.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2009).** Η Ακουστική Οικολογία στο Σχολείο: Το Δάσος ως Πηγή και Διαμορφωτής των Ήχων του Περιβάλλοντος. Πρακτικά στο 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Η τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο και την ανακύκλωση* (29-31 Μαΐου 2009, Αθήνα), (σ. 58-65) Ίδρυμα Ευγενίδου & Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.
- Freinet, C. (Σελεστέν Φρενέ) 1977.** Το Σχολείο του Λαού (Κ.Δεναξαβενιεράτου μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Freud, A. (1996).** *Εισαγωγή στη Ψυχανάλυση του Παιδιού* (Λ.Σακάλη μτφρ.). Αθήνα: Επίκουρος.
- Frey, K. (2010).** *Η «Μέθοδος Project». Μια Μορφή Συλλογικής Εργασίας στο Σχολείο ως Θεωρία και Πράξη* (Κ.Μάλλιου μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφοί Κυριακίδη.
- Forgas, E. (1999).** *Bauhaus. Ιδέες και Πραγματικότητα* (Β.Τομάνης μτφρ.). Αθήνα: Νησίδες.
- Forman, G., Moonja, L., Wrisley, L., & Langley, J. (2017).** «Η Πόλη στο Χιόνι»: Εφαρμόζοντας την Πολυσυμβολική Προσέγγιση στη Μασσαχουσέττη. Στο C.Edwards, L.Gandini, & G.Forman, *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (σ. 371-394). Αθήνα: Πατάκης.
- Ζαχαρίου, Α., Καίλα Μ., & Κατσικής Α., (2008).** Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(3), 269-288.
- Fromm, E. (1975).** *Η Ξεχασμένη Γλώσσα* (Δ.Θεοδωροκάτος μτφρ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Gandini, L. (2017).** Χώροι Εκπαίδευσης και Φροντίδας. Στο In C.Edwards, L.Gandini, & G.Forman (eds.), *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (σ. 233-254). Αθήνα: Πατάκης.
- Gardner, H. (2006).** *Πώς το παιδί αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού* (Σ.Πανταζής μτφρ., Ε.Κουτσουβάνου επιμ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Garvey, C. (1990).** *Το Παιχνίδι, η Επίδραση του στην Εξέλιξη του Παιδιού*. Αθήνα: Κουτσομπιός Α.Ε.
- Girard, X. (2005).** *Μπαουχάους* (Α.Τσέα μτφρ.). Αθήνα: Άγρα.
- Glyn, T. & Silk, A. (1997).** *Η Ψυχολογία του Παιδικού Σχεδίου* (Φ.Μπονώτη μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Goleman, D. (2011).** Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο Σημαντικό από το «IQ»; (Α.Παπασταύρου μτφρ., Ι.Ν.Νέστορος & Χ.Ξενακη επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Hart, A.R. (2011).** *Τα Παιδιά Συμμετέχουν. Θεωρία και Πρακτική της Εμπλοκής των Παιδιών στην Αναάπτυξη της Κοινότητας και τη Φροντίδα του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Heidegger, M. (2006).** *Η Τέχνη και ο Χώρος* (Γ.Τζαβάρας μτφρ., Π.Γιαρμενίτης επιμ.). Αθήνα: Ίνδικτος.
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007).** Κοινωνιολογία. Οι Βασικές Έννοιες (Θ. Χρηστίδης μτφρ, Θ.Ιωσιφίδης επιμ.) Αθήνα: Κριτική.
- Huizinga, J. (1938).** *Ο άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)*(Γ.Λυκιαρδόπουλος & Σ.Ροζάνης μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2008).** Φιλοσοφία, τα Παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 3, 5-18.

- Θεοχάρης, Α. (2020).** Ηχώ Περίπατοι και Τέχνη. Στο Μ.Αθανασέκου, *Γιατί με Αφορά η Τέχνη; Οι Πολλές Διαστάσεις της και πώς Αγιολοιείται στη Ζωή μας* (σ. 260-277). Αθήνα: Ηδυέπεια.
- Ingold, T. (2000).** *Η Αντίληψη του Περιβάλλοντος* (Α.Βρεττού μτφρ., Σ. Νανόγλου επιμ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Internationale Situationniste (1999).** *Το ξεπέραςμα της Τέχνης-Ανθολογία κειμένων της Καταστασιακής Διεθνούς*. Εκδόσεις Ύψιλον, 84.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015).** *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Κάλλιπος.
- Itten, J. (1975).** *Σύνθεση και Μορφή. Το Βασικό Μάθημα στο Bauhaus και Αργότερα* (Γ.Βρυώνη μτφρ., Ι.Ποταμιάνος επιμ.). Αθήνα: Αντιύλη.
- Ιωσιφίδης, Θ. (2003).** *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jacobsen D., Eggen, P., & Kauchak, D. (2009).** *Μέθοδοι διδασκαλίας: Ενίσχυση Παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο* (Μ.Σακελλαρίου & Μ.Κόνσολας επιμ.). Αθήνα: Διάδραση.
- Jimenez, M. (2014).** *Τι Είναι η Αισθητική;* (Μ.Καρρά μτφρ., Γ.Ράπτη επιμ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Jolley, R.P. (2018).** *Παιδί και Εικόνα. Σχεδίαση και Κατανόηση* (Φ.Μπονώτη μτφρ., Μ.Αποστολοπούλου επιμ.). Αθήνα: Τόπος.
- Κακανά, Δ.Μ. (2020).** Ο Χώρος του Νηπιαγωγείου ως «Τρίτος Παιδαγωγός». Στο Δ.Γερμανός & Κ.Τσουκαλά, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα: Πόλη-Παιχνίδι-Εκπαίδευση* (σ. 141-152). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (2006).** *Και όμως Ζωγραφίζουν*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (2013).** Το Αειφόρο Σχολείο. Δείκτες Αειφόρου Σχολείου και Μεθοδολογία Οργάνωσης, Aeiforum
- Καλλιμοπούλου, Ε. (2015).** Η «Εθνογραφία του Ήχου» ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο: Παρατηρήσεις από το Εργαστήρι «Ηχοτοπία Πόλεων: Ακούγοντας την Ιστορία μιας Γειτονιάς». Πρακτικά στο 3^ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας, *Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση* (28-30 Ιουνίου 2014, Αθήνα/Κέρκυρα), (σ. 164-172). Ελληνική Εταιρία Ακουστικής Οικολογίας.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999).** *Αισθητική Αγωγή*. Αθήνα: Έλλην.
- Καμαρινού, Δ. (2000).** *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kamii, C., & DeVries, R. (1979).** *Η Θεωρία του J.Piaget και η Προσχολική Αγωγή* (Ε.Βασιλειάδου μτφρ.). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καραϊσκού, Ε. (2015).** Γνωρίζω-Αγαπώ-Δρω! Σχέσεις Αλληλεπίδρασης Ανάμεσα στην Αρχιτεκτονική, τα Παιδιά και τους Πολίτες στον Αστικό Χώρο. *Αρχιτέκτονες*, 16.
- Κασιμάτη, Κ. (2003).** Η Δόμηση της Μαθηματικής Σκέψης στην Προσχολική Ηλικία. Πρακτικά 20^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας. Βέροια
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013).** *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Απόψεις για τις Διαδικασίες της Μάθησης και της Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καστορίνης, Α., Κωστάκη-Αποστολοπούλου, Μ., Μάμαλη-Μπαρώνα, & Φ., Περάκη, Β. (2015).** *Βιολογία Α΄ Λυκείου* (Λ.Μπουσουνη-Γκέσουρα). Αθήνα: ΟΕΔΒ, Υπουργείο Παιδείας-Ιτυε Διόφαντος.
- Κατσαβουνίδου, Γ. (2023).** *Παιδί, Πόλη και Σχεδιασμός. Το Spielraum*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαβουνίδου, Γ. (2020).** Το Παιχνίδι ως Σχισμή στο Χώρο της Πόλης: το Spielraum. Στο Δ.Γερμανός & Κ.Τσουκαλά, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα: Πόλη-Παιχνίδι-Εκπαίδευση* (361-382). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Κατσαρού, Ε. (2016).** *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική Διερεύνηση για Την Αναμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πράξης*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Κάτσενου, Χ., & Φλογαΐτη, Ε. (2020).** Διερευνώντας την Προοπτική της Αειφορίας στο Σύγχρονο Πανεπιστήμιο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 16-28.
- Καψάλης, Α.Γ. (2006).** *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κεδράκα, Κ. (2003).** *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2024 από, <https://aduldeduc.gr/>
- Κερτεμελίδου, Π. (2020).** Η Μετάλλαξη ενός Στρατιωτικού Χώρου σε Χώρο Εκπαίδευσης και Ψυχαγωγίας. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 339-410). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κερτεμελίδου, Π. (2023).** *Η ταυτότητα του βιομηχανικού χρηστικού αντικειμένου* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Άνοιχτες Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-237>
- Κιαμίλη, Φ., Νικολακάκη, Μ., & Σωφρονά, Ε. (2007).** *Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Κοκκίδου, Μ. (2010).** Περί Αισθητικής Αγωγής και Αισθητικού Γραμματισμού: Ιστορική Επισκόπηση και Ζητήματα Επικαιρότητας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 8, 5-25.
- Κοκκίδου, Μ. (2006).** Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Το ζήτημα της Αισθητικής Απόλαυσης της Μουσικής. Στο Λ.Καρτασίδου & Λ.Στάμου (επιμ.), *Μουσική Παιδαγωγική-Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή-Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σ. 25-34). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κοκκινάκη, Κ. (2022).** Η Σύνδεση της Προσχολικής Εκπαίδευσης του Froebel με το Προκαταρκτικό Μάθημα του Johanne's Itten στο Bauhaus. Οι Επιρροές της Διδακτικής του στη Μοντέρνα Τέχνη και Αρχιτεκτονική, *Journal of Culture in Tourism Art & Education*, (2)1, 56-55. <https://doi.org/10.26220/cul.4326>
- Κονταράτος, Σ. (1983).** *Η Εμπειρία του Αρχιτεκτονημένου Χώρου και το Σωματικό Σχήμα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόντος, Π. (2016).** Παρουσίαση για το, *Η φαινομενολογία της Αντίληψης*. Μ. Merleau-Ponty (Κ.Καψαμπέλη μτφρ.). Αθήνα: Νήσος. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου 2024 από, <https://www.youtube.com/watch?v=0iOMRoFN18M>
- Κοτιώνης, Ζ. (2004).** *Η Τρέλα του Τόπου*. Αρχιτεκτονική στο Ελληνικό Τοπίο. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Κουλούρη, Π. (2002).** Τα Σχέδια Εργασίας και το Αναδυόμενο Πρόγραμμα στα Νηπιαγωγεία: Βασικές Αρχές και Χαρακτηριστικά Στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-55.
- Κρασσανάκης, Σ. Η θεραπευτική Δύναμη της Αφήγησης**. Αποθετήριο Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών. Ανακτήθηκε 3 March 2023 από, <https://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/1721/1/M01.035.06.pdf>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2010).** *Η ανάγνωση των Εικόνων*, (Γ. Κουρμεντάλα-Νταμπαράκη μτφρ., Φ.Παπαδημητρίου, επιμ.), Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κρουσταλάκης, Γ. (2000).** *Διαπαιδαγώγηση, Πορεία Ζωής*. Αθήνα: Λυχνος ΕΠΕ.
- Κυριαζή, Ν., (2000).** *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005).** *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-Ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Landsheere, G. (1996).** *Η εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση* (Γ.Δίπλας μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λασκαρίδου, Ε., Λασκαρίδου, Α., & Εξαρχόπουλος, Ν. (1933).** *Πως να Μορφώσωμεν Ανθρώπους*. Αθήνα: Εστία.
- Lave, J., & Wenger, E. (2005).** *Κοινωνικές Όψεις της Μάθησης* (Ε.Γεωργιάδη μτφρ., Α.Παπαιάνου). Αθήνα: Σαββάλας.

- Λεβέντη, Ε. (2020).** Η Θεραπευτική Διάσταση της Τέχνης και της Φύσης στη Δυσλεξία. Η Σημαντικότητα της Ένταξής τους στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Στο Μ.Αθανασέκου, *Γιατί με Αφορά η Τέχνη; Οι Πολλές Διαστάσεις της και πώς Αγιολοιείται στη Ζωή μας* (σ. 88-81). Αθήνα: Ηδυέπεια.
- Lefebvre, H. (1997).** *Το Δικαίωμα στην Πόλη. Χώρος και Πολιτική* (Π.Τουρνικιώτης μτφρ., Ν.Καραχάλιος, επιμ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Λεοντάρη, Α. (1998).** Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λέπουρας Γ., Αντωνίου Α., Πλατής Ν., & Χαρίτος Δ., (2015).** *Ανάπτυξη Συστημάτων Εικονικής Πραγματικότητας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Κάλλιπος.
- Λιαμάδης, Γ., Καλτσά, Μ., Κορκοριάδου, Σ., & Μουστάκας, Κ. (2020).** Τροποί να Καθεσαι. Με Εργαλείο το Design τα Παιδιά Διευρύνουν τη Βιωματική Εμπειρία στην Αντίληψη του Χώρου. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 181-193). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2014).** *Η Ανάπτυξη των Παιδιών* (Μ. Κουλεντιανού μτφρ., Ζ. Μπαμπλεκού επιμ.). Αθήνα: Guttenberg.
- Λιθοξοΐδου, Λ. (2005).** Η Συναισθηματική Διάσταση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αδυναμίες, Προοπτικές, Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Στο Α.Δ.Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιολιόπουλος Θ. (2004).** *Ο Εγκέφαλος Και η Ανάπτυξη του Παιδιού. Οι Νευροεπιστήμες και η Κινητική, Συναισθηματική, Κοινωνική και Γνωστική Ανάπτυξη του Παιδιού*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΙΘ.
- Lohndorf, A. (2020).** *Κιντσουγκι. Η Ομορφία της Ατέλειας* (Δ.Κανελλοπούλου μτφρ., Φ.Μπουγιούκου επιμ.). Αθήνα: Διόπτρα.
- Λόης, Η. (2020).** Για τον Σχεδιασμό Σύγχρονων Ψυχογεωγραφικών Χαρτών. Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2024, από <https://aldebaran.photo/gia-ton-schediasmo-sygchronon-psychogeografikon-chartou/>
- Mackeith, P. (2022).** Ένα Χερούλι Πόρτας, μια Χειραφιά. Μια Εισαγωγή στον Pallasmaa και Το Έργο του. Στο Pallasmaa, J. (2022). *Τα Μάτια του Δέρματος. Η Αρχιτεκτονική και οι Αισθήσεις* (Γ.Τουρνικιώτης μτφρ., Π.Τουρνικιώτης επιμ.) (σ. 114-157). Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003).** *Δημιουργική Σκέψη: Θεωρία, Τεχνική, Ασκήσεις, Τεστ, Παιχνίδια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγνήσαλης, Κ. (1987).** *Δημιουργική: Θεωρία και Τεχνική για την Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαγουλιώτης, Ν.Α. (2002).** Εικαστικές Δημιουργίες μέσα από την Παρατήρηση. Ιδέες-Σκέψεις-Προτάσεις Δραστηριοτήτων. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Madaule, P. (1998).** *Με Ανοιχτά Αυτιά και Τότε Άκουσε* (Α.Λυκιαρδοπούλου μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maisonneuve, J. (1964).** *Κοινωνική Ψυχολογία* (Δ.Κατσαρδέλλου μτφρ.) Δαίδαλος (Ζαχαρόπουλος Ι.).
- Μακρυγιώτη, Δ. (1997)** (επιμ.). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Malaguzzi, L. (2017).** Ιστορία , Ιδεολογία και Βασική Φιλοσοφία. Στο C.Edwards, G.Gandini & G.Forman (επιμ.), *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (Α.Βεργιοπούλου μτφρ., Ε.Κουτσουβάνου επιμ.),(σ. 101-173). Αθήνα: Πατάκης.
- Μανιαδάκη, Κ. (2014).** *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας.

Μαυράκης, Χ. (2020). Η Χρήση του Παιδικού Ιχνογραφήματος ως Ψυχοδιαγνωστικό Εργαλείο Προσέγγισης της Ψυχολογίας Παιδιών και Εφήβων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 698-706.
<https://doi.org/10.12681/edusc.2715>

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1999). *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2011α). *Φάκελος Επιμορφωτικού Υλικού για τις Βιωματικές Δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα), Πιλοτική Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295379. Υπουργείο Παιδείας, Διαβίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ματσαγγούρας, Η. (2011β). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας* (Επίτομο). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι Οργάνωσης της Σχολικής Γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*, 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Στο Επιστημονικό Συμπόσιο, *Η Εφαρμογή της Ομαδοκεντρικής Διδασκαλίας-Τάσεις και Εφαρμογές*, (8-9 Δεκεμβρίου 2000, Θεσσαλονίκη).

Meredieu, F. (1974). *Το Παιδικό Σχέδιο*. (Δ.Ψυχογιός μτφρ., Μ.Μήτσου-Παππά επιμ.). Αθήνα: Υποδομή.

Μερλό-Ποντύ, Μ. (Merleau-Ponty, M.) (2016). *Φαινομενολογία της Αντίληψης* (Κ.Καψαμπέλη μτφρ.). Αθήνα: Νήσος.

Meyer, E. (1987). *Ομαδική Διδασκαλία. Θεμελίωση και Παραδείγματα* (Λ. Κουτσούκη μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μητροπούλου Β. (2005). *Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Λογισμικού για το Μάθημα των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Μίκα-Κακανά, Δ. (2018). Ο χώρος του Νηπιαγωγείου ως Τρίτος Παιδαγωγός. Πρακτικά Διεθνές Συνεδρίου, *Χώροι Για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η Συνθήκη Αγωγής και Εκπαίδευσης Τέμνεται με την Καθημερινότητα της Πόλης*, τ.1, (19-21 Μαΐου 2017, Θεσσαλονίκη), (σ. 60-71). ΑΠΘ

Μίχα, Ε. (2020). Συνομιλώντας για την Πόλη με τα Παιδιά. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 423-438). Αθήνα: Επίκεντρο.

Μιχελής, Π.Α. (2017). *Η Αρχιτεκτονική ως Τέχνη*. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη & Έφης Μιχελή.

Μοίρα, Μ., & Μακρής, Δ. (2024). *Χώρος και Αφήγηση - Αφήγηση και Χώρος* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-400>

Μπαζαίου, Ν., & Νουκάκη, Α. (2020). Μυθολογικές Τομές στην Πόλη της Αθήνας. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 439-454). Αθήνα: Επίκεντρο.

Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (2005). Το Βίωμα και η Σημασία του. Στο Α.Δ.Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται* (73-103). Αθήνα: Gutenberg.

Μπάμπαλου-Νουκάκη, Μ. (2020). Επινώντας Παιχνιώδη Στοιχεία στην Πόλη. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 473-492). Αθήνα: Επίκεντρο.

- Μπαλτάς, Χ. (2020).** Αρχιτεκτονική και Παιδαγωγική: Η Αποσχολειοποίηση, Σχολείο της Κοινότητας και τα Δικαιώματα των Παιδιών στη Γειτονιά των Εξαρχείων. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 453-471). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπάρτ, Ρ. (Barthes, R.) (1984).** *Η Επικράτεια των Σημείων* (Κ.Παπαϊακώβου μτφρ., Α.Σταύρου, επιμ.). Αθήνα: Ράππα.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008).** *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου: Η Σημασία και ο Ρόλος των Ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπιρμπίλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2020).** Δημιουργία Ανοιχτών Χώρων Παιχνιδιού στο Αστικό Περιβάλλον: Η Περίπτωση του 'Pop Up Adventure Play'. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 493-513). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Nancy, J.L. (2015).** Όψεις του Από-Κοινού, μια Συζήτηση με τους Αθηνά Αθανασίου/Γεράσιμο Κακολύρη/Απόστολο Λαμπρόπουλο. *Σύγχρονα Θέματα, (128-129)*, 26-34.
- Νάστου, Μ. (2023).** Αειφόρο Σχολείο και Κοινότητα. Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας. *Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 19(64)*.
- New, R. (2017).** Πολιτισμικές Διαφορές στην Κατάλληλη από Πλευράς Ανάπτυξης Πρακτική: Προκλήσεις στη Θεωρία και την Πράξη. Στο C.Edwards, L.Gandini, & G.Forman, *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (σ. 346-370). Αθήνα: Πατάκης.
- Νομπού Σ. (Nobuo, S.) (2000).** *Ουάμπι Σάμπι. Η Ομορφιά της Ατέλειας* (Τ.Σπεραλάκη μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Ντάφλος, Κ. (2015).** *Επιτελεστικές Πρακτικές Τέχνες*. Αθήνα: Σύνδεσμος ΕλληνικώνΑκαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ντινόπουλος, Θ. (2008).** *Αναζητώντας τον Χαμένο Χρόνο*. Αθήνα: Παρισιανού Α.Ε.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005).** Η Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία. Στο Α.Δ.Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται* (89-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθάκου, Γ. (2011).** *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία* (Γ. Ξανθάκου, F. Monks, Μ. Καίλα επιμ.). Αθήνα: Διάδραση.
- Οικονόμου, Α.Ι. (2014).** *Υλικός Πολιτισμός: Θεωρία, Μεθοδολογία, Αξιοποίηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ουγγρίνης, Κ.Α., & Λιάπη, Μ. (2015).** Εκπαιδóτοποι: Διατυπώνοντας το Δυναμικό Χωρικό Αποτύπωμα της Ευχάριστης Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Δ.Γερμανός & Μ.Λιάπη επιμ.), (9-10 Ιανουαρίου, Θεσσαλονίκη), (σ. 120-137). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.
- Pallasmaa, J. (2022).** *Τα Μάτια του Δέρματος. Η Αρχιτεκτονική και οι Αισθήσεις* (Γ.Τουρνικιώτης μτφρ., Π.Τουρνικιώτης επιμ.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Pallasmaa, J. (2020).** *Δωδεκα Δοκίμια για τον Ανθρώπο, την Τεχνη και την Αρχιτεκτονική 1980-2018* (Α.Σάσα Λαδά & Κ.Ξανθόπουλος μτφρ., Π.Σουλτάνης επιμ.). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Pallasmaa, J. (2009).** *Space, Place, Memory, and Imagination*. Routledge.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (2000).** *Παιδί Επιστήμη και Ψυχανάλυση. Οι Διαδρομές του Jean Piaget*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Πανταζής, Σ. (2003).** *Μια Προσέγγιση Μέσα από την Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Σ. (1997).** *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου. Ερευνητική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Β. (2012).** Εκπαίδευση Βασισμένη στον «Τόπο». *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 1(46).
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009).** *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παξινού, Ε. (2020).** Το Παιχνίδι με τις Ατμόσφαιρες στην Πόλη. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 515-528). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2008).** *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985).** *Εξελικτική Ψυχολογία. Η Ψυχική Ζωή από τη Σύλληψη ως την Ενηλικίωση. Τομοί 1,2,3&4*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πατσαρίκα, Μ. (2020).** Ο Συμμετοχικός Σχεδιασμός Παιδιών και Αρχιτεκτόνων στο Σχολείο ως Τόπος Διάλογου. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 195-214). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015).** Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας (Θ. Σαλτίδου επιμ.). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Κάλλιπος.
- Piaget, J. (1990).** Η Ψυχολογία του Παιδιού (Κ.Κίτσος μτφρ., Ε.Καρατζόλα επιμ.). Αθήνα: Δαίδαλος.
- Πλασιόδου, Μ. (2010).** *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πούλου, Μ.Σ. (2015).** Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες Εκπαιδευτικών, Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών και Μαθητική Συμπεριφορά: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of psychology*, 12, 129-155.
- Pound, L. (2014).** *Πως Μαθαίνουν τα Παιδιά* (Κ.Γεωργούλια & Χ.Γιαννακοπούλου μτφρ., Β.Νίκα επιμ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Πουρκός, Μ. (2011).** Ο Ρόλος της Μεταφοράς στη Γνώση και τη Μάθηση: Προς μια Βιωματική Ερευνητική και Διαλογική Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ.Πουρκός & Ε.Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση* (σ. 137-152). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Πουρκός, Μ. (2009)** (επιμ.). *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο εκδοτική).
- Πουρνάρη, Μ. (2006).** Ορισμένες Προβληματικές του Κλασσικού Εμπειρισμού. *Επιστημονική ημερίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Ιωαννίνων*, 19, 107-116.
- Πρωτοπαπαδάκης, Ε.Δ. (2008).** *Περιβαλλοντική ηθική. Ο Αρνε Νες και η βαθιά οικολογία*. Κομοτηνή: Σακούλα.
- Rainer, K.W. (1997).** Γιοχάννες Ίππεν. Η Εικαστική Παιδαγωγική ως Ολιστική Εκπαίδευση. *Κείμενα Εικαστικών Καλλιτεχνών (6)*, Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων.
- Rankin, B. (1995).** Curriculum Development in Reggio Emilia: A Long-Term Curriculum Project about Dinosaurs. Στο C.Edwards, I.Gandini, G.Forman, *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες Των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (σ. 309-342). Αθήνα: Πατάκης.
- Rankin, B., Cannon, N., Corsaro, P., Damian, B., Perry, E., Rollo, D., & Rochwarg, I. (2017).** Ένας Άλλος Τρόπος να Βλέπουμε τα Πράγματα: Ακόμη Μαθαίνουμε. Στο C.Edwards, L.Gandini, & G.Forman, *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (σ. 421-460). Αθήνα: Πατάκης.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α., (2001).** *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Α΄&Β΄τ.* Αθήνα.

- Ρίκου, Ε. (2013).** *Ανθρωπολογία και Σύγχρονη Τέχνη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ritzer, G. (2012).** *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία* (Ι. Καυτατζόγλου επιμ, Γ.Χρηστίδης μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ. & Τσιάρα, Μ. (2017).** Ενεργητική Συμμετοχή των Μαθητών στη Διαδικασία Μάθησης. Αίτημα των Εκπαιδευτικών για Επιμόρφωση Πάνω σε Μαθητοκεντρικές Στρατηγικές Διδακταλίας. Πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ., *Απο Εδώ και από Παντου Εκπαιδευτικές Αλλαγες και Παιδαγωγικές Πρακτικές για Ένα Ανοιχτο Σχολείο* (3-5 Νοεμβρίου 2017, Αθήνα).
- Sakellariou, M., Tsiara, E., & Gessiou, G. (2016).** Constructivist Strategies that Foster Preschoolers' Engagement. Στο 3^ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής, *Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδακταλία* (23-24 Απριλίου 2016, Κύπρος).
- Σερεμετάκη, Ν. (1997).** *Παλιννόστηση αισθήσεων. Αντίληψη και Μνήμη ως Υλική Κουλτούρα στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Schirmmacher, R. (1995).** *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών* (Τ.Γαζεριάν μτφρ., Ρ.Καλούρη, επιμ.). Αθήνα: Έλλην.
- Schneider, A.L. (2006).** *Τα Μηνύματα της Τέχνης* (Μ.Κωνσταντοπούλου μτφρ.). Αθήνα: Δίαυλος.
- Siegler, R. (2002).** *Πως Σκέφτονται τα Παιδιά* (Ζ.Κουλεντιάνου μτφρ., Σ.Βοσνιάδου επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Simmel, G. (2017).** *Μητροπολιτική Αίσθηση. Οι Μεγαλουπόλεις και η Διαμορφωση της Συνειδησης-Κοινωνιολογία των Αισθήσεων* (Ι.Μεϊτάνη επιμ., Σ.Πετσόπουλος επιμ.). Αθήνα: Άγρα
- Σκούλλος, Μ. (2009).** Η Τέχνη ως «εργαλείο» στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (29-31 Μαΐου 2009, Αθήνα).
- Stacey, S. (2020).** *Αναδυόμενο Πρόγραμμα και Παιδαγωγική Τεκμηρίωση στην Προσχολική Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη* (Κ.Καφετζή μτφρ., Δ.Ευαγγελάτου επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρίδης, Σ. (1990).** *Η Συμβολική Σχέση με τον Χώρο. Πως οι Κοινωνικές Αξίες Διαμορφώνουν και Ερμηνεύουν τον Χώρο*. Αθήνα: Κάλβος.
- Steinbeck, J. (1982).** *Ο Δρόμος με τις Φάμπρικες* (Κ.Πολίτης μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Στρατηγέα, Α. (2015).** *Θεωρία και Μέθοδοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2020).** *Ενσωματώνοντας τις Τέχνες στην Εκπαίδευση* (Χ. Ξενάκη επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2011).** *Κάθε Μέρα Πρεμιέρα. Αισθητική Προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2009).** Αισθητική Αγωγή και «Αισθητική Ευαισθητοποίηση» στην Προσχολική και Σχολική Τάξη. Στο Μ.Α.Πουρκός (επιμ.), *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Προεκτάσεις* (σ. 211-223). Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο εκδοτική).
- Ταμουσέλη, Κ., & Μητακίδου, Σ. (2006).** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση για την Αειφορία και Ολιστικό Σχολείο. Ανακοίνωση στο 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (15-17 Δεκεμβρίου 2006, Αθήνα). ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003).** *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη.
- Τατάκης, Ν.Β. (1966).** *Λογική*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τεντοκάλη-Σκούρτη, Ε. (1998). *Η Οργάνωση του Χώρου της Κατοικίας ως Έκφραση της Δομής της Οικογένειας. Η Περίπτωση της Οργάνης.* Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2024, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/0630#page/1/mode/2up>

Τζεκάκη, Μ. (2015). *Η Αντίληψη του Χώρου στο Πλαίσιο της Μαθηματικής Εκπαίδευσης.* Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Δ.Γερμανός & Μ.Λιάπη επιμ.),(9-10 Ιανουαρίου, Θεσσαλονίκη),(σ. 138-148). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά Παιδιά Μεγάλα Μαθηματικά Νοήματα.* Αθήνα: Gutenberg.

Τριαντάρη-Μαρά, Σ. (2012). *Η Φιλοσοφία του Πραγματισμού στην Εκπαίδευση. Επικαιροποίηση του Έργου του John Dewey* (Η.Νικολαΐδου μτφρ.). Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Τρικαλίτη, Α. (2015). *Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 1,* 125-129.

Τρικαλίτη, Α. (2014). *Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι Νοιαζόμαστε, Όλοι Συμμετέχουμε. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 5* (50).

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, Α΄&Β΄ τ.* Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας Πρακτικός Οδηγός για Εκπαιδευτικούς και Ψυχολόγους.* Αθήνα: Τόπος.

Τρίμη, Ε. (2005). *Τέχνη και Περιβάλλον: Εικαστικές Εφαρμογές σε Μικρά Παιδιά με τη Μέθοδο της «Εις Βάθος» Προσέγγισης.* Στο Α.Δ.Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται* (σ. 551-589). Αθήνα, Gutenberg.

Τρίμη, Ε. (2001). *Ανακυκλώνοντας Μέσα από Την Τέχνη. Εικαστική παιδεία, 17.* Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων.

Τσακίρης, Ι. (2013). *Η Σχολική Αυλή ως Χώρος Μάθησης. Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου.* Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 20224, από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29299#page/1/mode/2up>

Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ.Μ. (2007). *Τεχνικές για την Ανάπτυξη της Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης.* Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 95-120). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

Τσαλιγόπουλος, Α., Οικονόμου, Χ., & Ματσίνο, Ι. (2015). *Ακουστικός Περίπατος ως Εργαλείο Ενημέρωσης, Αξιολόγησης, Εκπαίδευσης.* Πρακτικά στο 3^ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας, *Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση* (28-30 Ιουνίου 2015, Αθήνα/Κέρκυρα) (σ. 22-26).

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί.* Αθήνα: Μεταίχιμο.

Τσιάντζη, Σ.Μ. (1998). *Αγωγή της Προσχολικής.* Αθήνα: Gutenberg.

Tournier, M. (1986). *Παρασκευάς ή στις Μονές του Ειρηνικού* (Χ.Δ.Λαζός μτφρ.). Αθήνα: Εξάντας.

Τουρνικιώτης, Κ. (2020). *Πρόλογος στο Μπαουχάους μια Μεγάλη Σχολή* (Κ.Κακλαμάνη μτφρ., Κ.Τουρνικιώτης & Α.Καραστάθη επιμ.), Αθήνα, Μέλισσα.

Τριανταφυλλίδης, Τ. (2015). *Χαρτογραφώντας το Χώρο Ενός Δημοτικού Σχολείου: Διαδρομές, Εικόνες, Αφηγήματα.* Πρακτικά Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Δ.Γερμανός & Μ.Λιάπη επιμ.),(σ. 188-197),(9-10 Ιανουαρίου 2015, Θεσσαλονίκη). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Διλήμματα, Δυνατότητες, Διαδικασίες. Στο Γ.Πυργιωτάκης & Χρ.Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην Επιστημολογική Θεωρία και την Ερευνητική Πράξη* (σ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Τσουκαλά, Κ. (2015). Αντίληψη, Σύλληψη και Κατάληψη του Σχολικού Χώρου. Στο Ε.Γουργιώτου & Κ.Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές & Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για τη Δημιουργία Τόπων Μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.

Τσουκαλά, Κ. (2014). *Ροϊκές Χωρογραφίες*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Τσουκαλά, Κ. & Γερμανός, Δ. σε συνεργασία με Γκλούμπου, Α., Κατσαβουνίδου, Γ., Παντελιάδου, Π., & Τόμπρου, Π. (2020). *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (Δ.Ασημακοπούλου επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Τσουρέκης, Δ. (1987). *Σύγχρονη Παιδαγωγική. Σύγχρονες Τάσεις από τις Αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι Σήμερα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φατούρος, Δ.Α. (2008). Το Παιδί και η Πόλη ή πώς το Δημοτικό Σχολείο Μπορεί να Κάνει Καλό ή Κακό. Στο Δ.Α. Φατούρος (Ε.Μαρτζούκου επιμ.) *Ίχνος Χρόνου. Αφηγήσεις για τη Νεώτερη Ελληνική Αρχιτεκτονική*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Φιλιππάκη, Α., & Καλαϊτζιάκη, Μ. (2021). Η “Αντίληψη του Τόπου” στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.12681/ees.28166>

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2009) (επιμ.). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. ΚΠΕ Αχαρνών, ENSI. Ανακτήθηκε 7 Μαρτίου 2014, από <http://www.env-edu.gr/Documents/Flogaiti-Liarakou.pdf>

Χαλεβελάκη, Μ. (2010). *Μια Εισαγωγή στη Σημειολογία. Θεωρία και εφαρμογές* (Α.Παπουτσά επιμ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Χαραλαμπόπουλος, Β.Ι. (1987). Η Ανάπτυξη της Προσωπικότητας. Η Εφαρμογή Επιστημονικών Αρχών στην Οικογενειακή και Σχολική Ζωή. Αθήνα: Guetemberg.

Χαραλάμπους, Ν., & Ψαθίτη, Χ. (2020). Θεωρητικό Πλαίσιο για τη Μελέτη και Κατανόηση Αποδοτικών Εκπαιδευτικών Περιβαλλόντων. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 229-241). Αθήνα: Επίκεντρο.

Χαρίτος, Χ.Γ. (1998). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες Του. Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2008). *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής. Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις. Πρακτικές ανατροφής. Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης, τ. Α΄*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χρησιτίδης, Κ. (2009). Εικαστική Παιδεία στις Προκλήσεις του Σύγχρονου Κόσμου: Ζητήματα Διδασκαλίας Καιμάθησης των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. Στο Μ.Α.Πουρκός (Επιμ.). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σ. 229-242). Αθήνα: Τόπος.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρήστου, Χ. (1993). *Ζωγραφική του 20^{ου} Αιώνα, τ.Γ΄*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χρονάκη, Μ. (2020). Τα Διαφορετικά Μοντέλα για την Εκπαίδευση. Η Αποϊδρυματοποίηση της Μόρφωσης και η Σχέση τους με τον Χώρο. Στο Κ.Τσουκαλά & Δ.Γερμανός, *Παιδική Χωρική Αφηγηματικότητα* (σ. 243-257). Αθήνα: Επίκεντρο.

Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Ulrich, L.T. (2015). *Design. Ο Σχεδιασμός των Αντικειμένων στη Σύγχρονη Κοινωνία* (Σ.Παπαντωνόπουλος, μτφρ.&επιμ.), Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Wadsworth, J.B. (2001). Η θεωρία του Ζαν Πιαζε για τη Γνωστική και τη Συναισθηματική Ανάπτυξη (Σ. Κανελλάκη μτφρ.&επιμ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Wallon, H. (1984). *Η Ψυχική ανάπτυξη του παιδιού* (Μ.Λώμη μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.

Ward, J. (2009). *Ο Βάτραχος που Κόαζε Μπλε* (Γ. Καλομοίρης μτφρ., Α.Βατάκη & Σ.Σαμαρτζή επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Winnicott, D. (1980). *Το Παιδί το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα* (Γ.Κωστόπουλος μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Woolhouse, S.R. (2003). *Φιλοσοφία της Επιστήμης. Οι Εμπειριστές* (Σ.Τσούρτη, μτφρ., Α.Χρύσης επιμ.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Vygotsky, L.S. (1978/1997). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (Α.Μπίμπου μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Zeki, S. (2002). *Εσωτερική Όραση. Μια Εξερεύνηση της Τέχνης και του Εγκεφάλου* (Θ.Ντινόπουλος μτφρ., Α.Καραμανλίδης επιμ.). Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, M.D., Bruce, N.S., Davies, W.J., Cain, R., Jennings, P., Carlyle, A., & Plack, C. (2008). Soundwalking as a Methodology for Understanding Soundscapes. Proceedings of the Institute of Acoustics, *Widening Horizons in Acoustics* (10-11 April 2008, Reading, UK).

Agnew, J.A. (1987). *Place and Politics: The Geographical Mediation of State And society. Progress in Human Geography*, 27 (5), 605-614, <https://doi.org/10.1191/0309132503ph451xx>

Ahmadi, N., Peter, L., Lubart, T., & Besançon, M. (2019). School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research? In C.A.Mullen (eds.), *Creativity Under Duress in Education?* (pp. 255-266). Springer http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_14

Aho J., & Aho K. (2008). *Body Matters: A Phenomenology of Sickness, Illness, and Disease.* Lanham, MD, US: Lexington Books.

Alaimi, S., & Hekman, S. (2008). *Material Feminisms.* Bloomington & Indianapolis, US: Indiana University Press.

Allen of Hurtwood, L. (1968). *Planning for Play.* Cambridge, MA, US: MIT Press.

Allport, F.H. (1920). The Influence of the Group upon Association and Thought. *Journal of Experimental Psychology*, 3(3), 159-182. <https://doi.org/10.1037/h0067891>

Altman, I., & Low, S.M. (1992). Place Attachment. *Human Behavior and Environment*, 12. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4_1

Amadio, M., Truong, N., & Tschurenev, J. (2006). *Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century.* Geneva, Italy: UNESCO-IBE.

- Anderson, N. (2012).** Design Thinking: Employing an Effective Multidisciplinary Pedagogical Framework to Foster Creativity and Innovation in Rural and Remote Education. *Australian & International Journal of Rural Education*, 22(2), 43-52.
- Appadurai, A. (2006).** The Thing Itself. *Public Culture*, 18(1), 15-22. <https://doi.org/10.1215/08992363-18-1-15>
- Appadurai, A. (1986).** *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspectives*. Cambridge University Press.
- Appleton J. (1975).** *The experience of Landscape*. London: John Wiley & Sons.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978).** *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA, US: Addison-Wesley.
- Arnheim, R. (1956).** *Art and Visual perception: A psychology of the Creativity Eye*. London, United Kingdom: Faber & Faber.
- Arnstein, S. (1969).** A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <http://dx.doi.org/10.1080/0194436690897722>
- Armstrong, T. (2017).** *Multiple Intelligence in the Classroom*. Alexandria, WA, US: Ascd.
- Asah, S.T., Bengston, D.N., Westphal, L.M., & Gowan, C.H. (2018).** Mechanisms of Children's Exposure to Nature: Predicting Adulthood Environmental Citizenship and Commitment to Nature-Based Activities. *Environment and Behavior*, 50(7), 807-836. <https://doi.org/10.1177/0013916517718021>
- Atkinson, R. (2011).** Ears have Walls: Thoughts on the Listening Body in Urban Space. *Aether: The Journal of Media Geography*, 7, 12-26.
- Augoyard, J.F., & Torgue, H. (2005).** *Sonic Experience: A Guide to Everyday Sounds* (A.McCartney & D.Paquette transl.). McGill-Queen's University Press/Montreal & Kingston/London/Ithaca.
- Ayres, R.U. (2008).** Sustainability Economics: Where Do We Stand? *Ecological Economics Review*, 67, 281-310.
- Bach, H. (2007).** Composing a Visual Narrative Inquiry. In D.J.Clandinin (eds.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (p. 280-307). London: Sage.
- Bachelard, G. (1983).** *Water and Dreams: An Essay on the Imagination of Matter*. Dallas, US: The Pegasus foundation.
- Bachelard G. (1982).** *Η ποιητική του χώρου* (Ε.Βέλτσου & Δ.Χατζηνικολή, μτφρ.). Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Backett-Milburn, K. & Mckie, L. (1999).** A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique. *Health Education Research*, 14, 387-398. [doi: 10.1093/her/14.3.387](https://doi.org/10.1093/her/14.3.387).
- Baker-Ward, L., Gordon, B., Ornstein, P.A., Larus, D.M. & Clubb, P.A. (1993).** Young Children's Long Term Retention of a Paediatric Examination. *Child development*, 64, 1519-1533. <https://doi.org/10.2307/1131550>
- Bar-On, R. (2006).** The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.
- Baron, R.A., Rea, M.S., & Daniels, S.G. (1992).** Effects of Indoor Lighting (Illuminance and Spectral Distribution) on the Performance of Cognitive Tasks and Interpersonal Behaviors: The Potential Mediating Role of Positive Affect. *Motivation and Emotion*, 16, 1-33. <https://doi.org/10.1007/BF00996485>

- Barratt Hacking, E., Cutter Mackenzie, A. & Barratt, R. (2013).** Children as Active Researchers. In R.Stevenson (eds.), *International Handbook of Environmental Education* (pp. 438-458). American Educational Research Association.
- Basset, K. (2004).** Walking as an Aesthetic Practice and a Critical Tool: Some Psychogeographic Experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(3), 397-410 <http://dx.doi.org/10.1080/0309826042000286965>
- Basho, M., Tsujimura, S., & Reichhold, J. (2013).** *Bashō - The complete Haiku*. Denmark: Kodanska International.
- Basit, T. (2003).** Manual or Electronic? The Role of Coding in Qualitative Data Analysis. *Educational Research*, 45, 143-154. <https://doi.org/10.1080/0013188032000133548>
- Basso, K. (1984).** Stalking With Stories: Names, Places and Moral Narratives Among the Western Apache. In E.Bruner (eds.), *Text, Play, and Story* (pp. 19-55). Washington DC, US: American Ethnological Society.
- Beaudot, A. (1971).** Research on Creativity in France. *J.Res.Developpt edduc.*, 4(3), (116-117).
- Beauvais, J. (2012).** Focusing on the Natural World: An Ecosomatic Approach to Attunement With an Ecological Facilitating Environment. *Body, Movement, and Dance in Psychotherapy*, 7(4). 277-291. <https://doi.org/10.1080/17432979.2012.716081>
- Bennett, S., Agostinho, S., & Lockyer, L. (2017).** The Process of Designing for Learning: Understanding University Teachers' Design Work. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), 125-145. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9469-y>
- Berger, J. (1972).** *Ways of Seeing*. Harmondsworth, London, United Kingdom: British Broadcasting Corporation Penguin.
- Berleant, A. (2005).** Ideas for a Social Aesthetic. In L.Andrew & J.M. Smith (eds.), *The Aesthetics of Everyday Life* (pp. 23-38). New York, US: Columbia University Press. <http://dx.doi.org/10.17613/M6M61BP65>
- Berthelot, R., & Salin, M.H. (1998).** The Role of Pupils' Spatial Knowledge in the Elementary Teaching of Geometry. In C.Mammanna & V.Villani (eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century. An ICMI Study*, (pp. 71-77). Kluwer Academic Publishers.
- Best, D. (1985).** *Feeling and Reason in the Arts*. Harpes Collins Publishers.
- Bjorklund, D.F. (1987).** How age Changes in Knowledge Base Contribute to the Development of Child's Memory: An Interpretative Review. *Developmental Review*, 7, 93-130.
- Bigelow, B.J. (1977).** Children's Friendship Expectation: A Cognitive Developmental Study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Bishop, C. (2006).** *Participation (Whitechapel Documents in Contemporary Art)*. Cambridge,Massachusetts: The MIT Press.
- Blandy, D., & Bolin, P.E. (2018).** *Material Culture in Art Education Paperback*. Columbia University, US: Teachers College Press.
- Blaylock, J. (2003).** Incorporating Narrative into Beginning Design Solutions, Unstaked Territory : Frontiers of Beginning Design. Proceedings of the 19th National Conference, *Beginning Design Student* (3-5 April 2003, State University, Oklahoma).
- Bjorklund, D.F. (1987).** How Age Changes in Knowledge Base Contribute to the Development of Child's Memory: An Interpretative Review. *Developmental Review*, 7, 93-130.
- Bloom, B.S. (1956).** *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. New York, US.: David McKay.

- Bloomer, K.C. & Moore, C.W. (1977).** *Memory and Architecture*. New Heaven & London: Yale University Press.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985).** *Promoting Reflection in Learning: A Model. Reflection: Turning Reflection into Learning*. London, United Kingdom: Routledge.
- Boughton, D. (2005).** From Fine Art to Visual Culture: Assessment and the Changing Role of Art Education. *International Journal of Education through Art*, 1(3), 211-223. <http://dx.doi.org/10.1386/etar.1.3.211/1>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990).** *Reproduction in Education, Society, and Culture* (R.Nice, trans.). Sage Publications, Inc.
- Bourriaud, N. (2002).** *Relational Aesthetics Collection Documents Sur l'art* (S.Pleasance transl., F.Woods & M.Copeland eds.). Retrieved 3 March 2024, from <https://oss.adm.ntu.edu.sg/20s1-dm3013-tut-g01/wp-content/uploads/sites/10328/2020/09/Nicolas-Bourriaud-1998-Relational-Aesthetics.pdf>
- Braidotti, R. (2013).** *The Posthuman*. Malden, MA, US: Polity Press.
- Bratton, S.C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005).** The Efficacy of Play Therapy with Children: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376-390. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.376>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012).** Thematic Analysis. In H.Cooper, P.M.Camic, D.L.Long, A.T.Panter, D.Rindskopf, & K.J.Sher (eds.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2. Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (p. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006).** Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, T. (2009).** *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York: Harper Collins.
- Bresler, L. (2004).** *Knowing Bodies, Moving Minds*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Brewster, C. & Fager, J. (2000).** *Increasing Student Engagement and Motivation: From Time-on-Task to Homework*. Portland, OR, US. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Brook, I. (2010).** Ronald Hepburn and the Humanising of Environmental Aesthetics. *Environmental Values*, 19(3), 265-271.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1993).** *The Case for Constructivist Classroom*. Alexandria, VA, US: ASCD.
- Broosterman, N. (2002).** *Inventing Kindergarten*. New York, US: Harry N. Abrams.
- Broudy, H.S. (1994).** *Enlightened Cherishing: An Essay in Aesthetic Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Brown, F. (1962).** Schools of tomorrow- today. *National Association of secondary schools principals*. 46(274), <https://doi.org/10.1177/019263656204627442>
- Brown, T. (2008).** Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- Brown, T., & Wyatt, J. (2010).** Design Thinking for Social Innovation. *Development Outreach*, 12(1), 29-43. https://doi.org/10.1596/1020-797X_12_1_29
- Bruce, B.C., & Bloch, N. (2012).** Learning by Doing. In N.M. Seel (eds.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_544

- Bruner, J. (1991).** The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
<http://dx.doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. (1990).** *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1977).** *The Process of Education*. Cambridge, Mass, US: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1966).** *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass, US: Harvard University Press.
- Buchanan, R. (1992).** Wicked Problems in Design Thinking. *Design Issues*, 8(2), 5-21.
- Buchly, R. (2012).** Sustainable Tourism. Research and Reality. *Annals of Tourism Research*, 39(2),
<http://dx.doi.org/10.1016/j.annals.2012.02.003>
- Buckingham, D. (2011).** *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture*. London, United Kingdom: Polity.
- Burkitt, I. (1999).** *Bodies of Thought: Embodiment, Identity and Modernity*. Sage Publications Ltd.
- Bullen, M., & Morgan, T. (2016).** Digital Learners not Digital Natives. *La Cuestion Universitaria*, 7, 60-68.
- Burchell, H. & Dyson, J. (2000).** Just a Little Story: The Use of Stories to Aid Reflection on Teaching in Education. *Educational Action Research*, 8(3), 435-450. <http://dx.doi.org/10.1080/09650790000200127>
- Buzzell, L., & Chalquist, C. (2009).** *Ecotherapy: Healing with Nature in Mind*. San Francisco, CA, US: Sierra Club Books.
- Calavia, M.B., Blanco, T., Casas, R., & Dieste, B. (2022).** Improving Design Project Management in Remote Learning. *Sustainability*, 14(17). <https://doi.org/10.3390/su141711025>
- Camacho, M. (2018).** An Integrative Model of Design Thinking. In *The 21st DMI, Academic Design Management Conference, Next Wave (p. 627), (1-2 August, London, United Kingdom)*. Ravensbourne University.
- Cameron, J., Mulligan, M., & Wheatley, V. (2004).** Building a Place-Responsive Society Through Inclusive Local Projects and Networks. *Local Environment*, 9(2), 147-161.
- Campan, C.V. (2010).** *The Hidden Sense: Synesthesia in Art and Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Campt, T. (2017).** *Listening to images*. Durham, United Kingdom: Duke University Press.
- Carlopio, J.R. (1998).** *Implementation: Making Workplace Innovation and Technical Change Happen*. Rosevill, NSW, Australia: McGraw-Hill.
- Caple, R.B. (1978).** The Sequential Stages of Group Development. *Small Group Behavior*, 9(4). 470-476.
- Carroll, J.M. (2000).** *Making Use: Scenario-Based Design of Human-Computer Interactions*. Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010).** Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37-53. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01632.x>
- Carter B. (2009).** Tick Box for Child? The Ethical Positioning of Children as Vulnerable, Researchers as Barbarians and Reviewers as Overly Cautious. *International Journal of Nursing Studies*, 46(6), 858-864.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.01.003>

- Carter, B., & Ford, K. (2013).** Researching Children's Health Experiences: The Place for Participatory, Child-Centered, Arts-Based Approaches. *Research in Nursing and Health*, 36(1), 95-107.
<https://doi.org/10.1002/nur.21517>
- Casey, E. (2000).** *Remembering: A Phenomenological Study*. Indianapolis University Press.
- Cefai, C., Bartolo, P.A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018).** Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curricular Area Across the EU. A Review of the International Evidence. *NESET II Report*, Luxembourg: Publications office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2766/664439>
- Chalquist, C. (2009).** A Look at the Ecotherapy Research Evidence. *Ecopsychology*, 1(2), 64-74.
<https://doi.org/10.1089/ECO.2009.0003>
- Chambers, R. (2006).** Participatory Mapping and Geographic Information Systems: Who's Map? Who is Empowered and who Disempowered? Who Gains and who loses? *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries*, 25(2), 1-11. <https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2006.tb00163.x>
- Chardonnet, E. (2003).** Examples and Comments of Contemporary Psychogeography (lecture notes for a conference in Riga Art + Communication Festival, May 2003). Retrieved 25 March 2024, from <https://theanarchistlibrary.org/library/ewen-chardonnet-the-history-of-unitary-urbanism-and-psychogeography-at-the-turn-of-the-sixties>
- Chaudhury, P., & Banerjee, D. (2020).** "Recovering With Nature": A Review of Ecotherapy and Implications for the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Public Health*, 8, 604440. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.604440>
- Chawla, L. (2002).** *Growing up in an Urbanizing World*. UNESCO/Earthscan.
- Chawla, L. (1992).** Childhood Place Attachments. In I.Altman & S.Low (eds.), *Place Attachment* (pp. 63–86). New York, US: Springer.
- Chawla, L. & Heft, H. (2002).** Children's Competence and the Ecology of Communities: A Functional Approach to the Evaluation of Participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1-2), 201 -216.
- Childs, P., Zhao, Y. & Grigg I. (2013).** Narrative in Design Development. International Conference of *Engineering and Product Design Education* (5-6 September 2013, Dublin, Ireland).
- Ching-Wen, C., Shan-Shan, C., I-Wen, C., Fong-Ruey, I., & Ching-Ching, C. (2021).** The Development of "Early Childhood Education and Care Curriculum Framework Implementation Scale". *Hungarian Educational Research Journal*, 11(4). <https://doi.org/10.1556/063.2021.00041>
- Christensen, P., & James, A. (2008)** (Eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cho, C.L, & Vitale, J.L. (2019).** Using the Arts to Develop a Pedagogy of Creativity, Innovation, and Risk-Taking (CIRT). *Journal for Learning through the Arts*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.21977/D915130132>
- Chou, M.J., & Lee, Y.T. (2016).** Research on Children's Learning Motivation and Creative Thinking in Aesthetic Learning. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(6).
- Çimer, A., Sabiha Odabaşı Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013).** How Does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International Journal of Educational Research*, 1, 133-149.
- Cimer, S.O., Cakir, I. & Cimer, A. (2010).** Teachers Views on the effectiveness of in-service course on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education* , 33 (1), 31-41.
<http://dx.doi.org/10.1080/02619760903506689>
- Citowic, R. (2017).** Interview with Ellen Lupton. In E.Lupton & A.Lipps (eds.), *The senses beyond vision*. New York, US: Princeton Architectural Press.

- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1990).** Narrative Experience and the Study of Curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 241-254.
- Clark, A. (2010).** *Transforming Children's Spaces: Children's and Adults Participation in Designing Learning Environments*. London, United Kingdom: Routledge.
- Clark, A. (2005).** Listening to and Involving Young Children: A Review of Research and Practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, R.E. (2003).** Fostering the Work Motivation of Individuals and Teams. *Performance Improvement*, 42, 21-29. <http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4930420305>
- Clark, A., & Moss, P. (2001).** *Listening to Young Children*. London, United Kingdom: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- Clements, R. (2004).** An Investigation of the Status of Outdoor Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Cochrane, T.D., & Munn, J. (2020).** Integrating Educational Design Research and Design Thinking to Enable Creative Pedagogies. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 2(2), (1-14). <https://doi.org/10.24135/pjtel.v2i2.58>
- Cole, L. (1994).** *Activating Aesthetic Dialogue with Young Children: A Multi-Response Approach*. *Ohio Art Education Journal*, 32(2), 12-25.
- Cole-Hamilton, I. (2012).** *Getting it Right for Play. The Power of Play: An Evidence Base*. Edinburgh: Play Scotland, Retrieved 20 March, from <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Power-of-Play-an-evidence-base.pdf>
- Collard, P., & Looney, J. (2014).** Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364. <https://doi.org/10.1111/EJED.12090>
- Conrad, C. (2015).** Social History. In J.Wright, *International Encyclopedia of Social & Behavioural Sciences*, 2(2). (pp. 307-312). Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Cook, T., & Hess, E. (2007).** What the Camera Sees and from whose Perspective: Fun Methodologies for Engaging Children in Enlightening Adults. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 14(1), 29-45. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568207068562>
- Coole, D., & Frost, S. (2010)** (eds.). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. Durham, NC, US: Duke University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000).** *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, United Kingdom: Routledge.
- Cox, M.V. (2005).** *The Pictorial World of the Child*. Cambridge University Press.
- Cox, M.V., & Rowlands, A. (2000).** The Effect of Three Different Educational Approaches on Children's Drawing Ability: Steiner, Montessori and Traditional. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 485-503. <https://doi.org/10.1348/000709900158263>
- Cross, D.R., & Paris, S.G. (1988).** Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.2.131>
- Cramer, K.M., & Castro-Olivo, S. (2016).** Effects of a Culturally Adapted Social-Emotional Learning Intervention Program on Students' Mental Health. *Contemporary School Psychology*, 20(2), 118-129. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0057-7>
- Csikszentmihalyi, M. (1975).** *Beyond Boredom and Anxiety*. Washington: Jossey-Bass Publishers.

- Cutter-Mackenzie, A. (2009).** Children as Researchers: Exploring the Possibilities and Challenges In Environmental Education. In the Fifth World Environmental Education Congress: *Earth, Our Common Home* (10-14 May 2009, Montreal).
- Danko-McGhee, K. (2006).** Nurturing Aesthetic Awareness in Young Children: Developmentally Appropriate Art Viewing Experiences. *Art Education*, (59)3, 20-35. <https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11651591>
- Danto, A. (2003).** *The Abuse of Beauty: Aesthetics and the Concept of Art*. Chicago, IL, US: Open Court.
- Davenport, M.A., & Anderson, D.H. (2005).** Getting From Sense of Place to Place-Based Management: An Interpretive Investigation of Place Meaning and Perceptions of Landscape Change. *Society and Natural Resources*, 18, 625-641. <http://dx.doi.org/10.1080/08941920590959613>
- Davidoff, A. (1965).** Advocacy and Pluralism in Planning. *Journal of the American institute of Planners*, 31(4), 331-338. <https://doi.org/10.1080/01944366508978187>
- Debord, K., Hestenes, L., Moore, R.C., Cosco, N.G., & McGinnis, J.R. (2005).** *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville, NC, US: Kaplan Early Learning.
- Delgado, M. (2015).** *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*. Oxford University. <https://doi.org/10.4324/9781315683485>
- Denham, S.A. Wyatt, T.M., Bassett, H.H., Echeverria, D., & Knox, S.S. (2009).** Assessing Social-Emotional Development in Children from a Longitudinal Perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, i37-i52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Dennis, S.F.Jr, Gaulocher, S., Carpiano, R.M., & Brown, D. (2009).** Participatory Photo Mapping (PPM): Exploring an Integrated Method for Health and Place Research with Young People. *Health & place*, 15(2), 466-473. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.08.004>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005).** *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., & Smith, L.T. (2008)** (eds.). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Sage Publications, Inc.
- Derr, V. (2001).** *Voices from the Mountains: Children's Sense of Place in Three Communities of Northern New Mexico*. Ann Arbor, MI, US: Bell Howell Learning Compan.
- DeWalt, K.M., & DeWalt, R. (2010).** *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Lanham, MD, US: Rowman Altamira.
- Devall, B. & Sessions, G. (1984).** The Development of Natural Resources and the Integrity Of Nature. *Environmental Ethics*, 6(4), 293-322.
- Dewey, J. (1910).** *How We Think?* Boston, MA, US: Heath.
- Dewey, J. (1907).** *The School and Social Progress*. Chicago, US: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1986).** Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dewey, J. (1934).** *Art as Experience*. New York: Minton, Balch.
- Dewey, J. (1933).** *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916).** *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy Of Education*. New York: MacMillan.

- Dezeuze, A. (2014).** Everyday Life, 'Relational Aesthetics' and the 'Transfiguration of The Commonplace'. *Journal of Visual Art Practice* 5(3), 143-152. https://doi.org/10.1386/jvap.5.3.143_1
- Dillon, P.J., Prosser, D. & Howe, T. (2004).** Design Transactions in Educational Multimedia. *The Design Journal*, 7(2), 54-63. <http://dx.doi.org/10.2752/146069204789354408>
- Dissanayake, H. (2000).** *Art and Intimacy. How the Arts Began*. Seattle, US, University of Washington.
- Dornyei, Z. (2001).** *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dorst, K. (2010).** The Nature of Design Thinking. Proceedings of the *8th Design Thinking Research Symposium* (pp. 131-139).
- Dolan, M.A. (2016).** Place-Based Curriculum Making: Devising a Synthesis between Primary Geography and Outdoor Learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1051563>
- Dowling, C. (2010).** *The Aesthetics of Daily Life*. *British Journal of Aesthetics* 50(3), 225-242. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayq021>
- Driscoll, A., & Nagel, N.G. (2005).** *Early Childhood Education, Birth-8. The World of Children, Families and Educators*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Druin, A., & Fast, C. (2002).** The Child as Learner, Critic, Inventor, and Technology Design Partner: An Analysis of Three Years of Swedish Student Journals. *International Journal of Technology and Design Education*, 12, 189-213. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1020255806645>
- Duncan, A.K. & Breslin, M.A. (2009).** Innovating Health Care Delivery: The Design of Health Services. *Journal of Business Strategy*, 30(2), 13-20. <http://dx.doi.org/10.1108/02756660910942427>
- Duncum, P. (2001).** Visual Culture: Developments, Definitions and directions for Art education. *Studies in art education*, 42(2), 101-112. <https://doi.org/10.2307/1321027>
- Duncum, P. (1999).** A Case for an Art Education of Everyday Aesthetic Experiences. *Studies in Art Education*, 40(4), 295-311. <https://doi.org/10.2307/1320551>
- Dunne, D., & Martin, R. (2006).** Design Thinking and how it will Change Management Education: An Interview and Discussion. *Academy of Management Learning and Education*, 5(4), 512-523. <https://psycnet.apa.org/doi/10.5465/AMLE.2006.23473212>
- Dym, C.L., Agogino, A.M., Eris, O., Frey, D.D., & Leifer, L.J. (2005).** Engineering Design Thinking, Teaching, and Learning. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 103-120. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00832.x>
- Eaton, M.M. (1989).** *Aesthetics and the Good Life*. Cranberry, NJ, US: Associated University Presses.
- Edward Read, H. (1985).** *A Concise History of Modern Painting (World of Art)*. London, United Kingdom: Thames and Hudson World of Art.
- Efland, A.D. (2004).** The Entwined Nature of the Aesthetic: A Discourse on Visual Culture. *Studies in Art Education*, 45(3), 234-251.
- Eisner, E. (2002).** *The Arts and the Creation Of Mind*. New Haven, US/London, United Kingdom: Yale University Press.
- Eisner, E. (1987).** The Role of Discipline-Based Art. *Journal of Education*, 40(5), 6-27.
- Eisner, E.W. (1972).** *Educating Artistic Vision*. London, United Kingdom/New York, US: Macmillan.
- Eisner, E.W. (1965).** Toward a new Era in Art Education. *Studies in Art Education*, 6(20), 54-62.

- Elias, M.J. (2004).** The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-53. <https://doi.org/10.2307/159363>
- Elias, M.J., & Haynes, N.M. (2008).** Social Competence, Social Support and Academic Achievement in Minority, Low-Income, Urban Elementary School Children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-475. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A., & Weissberg, R.P. (2003).** Implementation, Sustainability and Scaling up for Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School psychology review*, 32(3), 303-319. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2003.12086200>
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Fery, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shiver, T.P. (1997).** *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA, US: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elkins, J. (2003).** *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. London, United Kingdom. Routledge Inc.
- Elkonin, D. (1984/1998).** Epilogue. In R.W.Rieder (eds.), *Collected Works of L.S. Vygotsky, Child Psychology*, 5. New York, US: Plenum Press.
- Elwood, K., Savenye, W., Jordan, M.E., Larson, J., & Zapata, C. (2016).** Design Thinking: A New Construct for Educators. In *Proceedings of the Annual Convention of the Association of Educational Communications and Technology* (pp. 43-52).
- Epstein, A. (2007).** *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Erikson, E.H. (1994).** *Childhood and Society*. New York, US: WW Norton & Company.
- Erlmann, V. (2004).** But What of the Ethnographic Ear? Anthropology, Sound, and the Senses. In V.Erlmann (eds.) *Hearing Cultures: Essays on Sound, Listening, and Modernity*. Oxford, United Kingdom/New York, US: Berg.
- Erzen, J. (2005).** An Ecological Approach To Art Education: Environmental Aesthetics. *International Journal of Education through Art*, 1(2), 179-186. <http://dx.doi.org/10.1386/etar.1.2.179/1>
- Evans, R.I. (1981).** *Dialogue with Jean Piaget*. New York, US: Praeger.
- Featherstone, M. (1991).** *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage Publications.
- Feld, S., & Brenneis, D. (2004).** Doing Anthropology in Sound. *American Ethnologist* 31(4): 461-474. <https://doi.org/10.1525/AE.2004.31.4.461>
- Feinberg, P.P. (2016).** Towards a Walking-Based Pedagogy. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 14(1), 147-165. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40312>
- Ferguson, K.K., Rosario, Z., McElrath, T.F., Velez Vega, C., Cordero, J.F., Alshwabkeh, A., & Meeker, J.D. (2019).** Demographic Risk Factors for Adverse Birth Outcomes in Puerto Rico in the Protect Cohort. *Plos One*, 14(6), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217770>
- Fielding, M. (2004).** *New Wave Student Voice and the Renewal of Civic Society*. London, United Kingdom: Review of Education.
- Francis, M., & Lorenzo, R. (2002).** Seven Realms of Children's Participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157-169. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0248>
- Fraser, S. (2000).** *Authentic Childhood: Experiencing Reggio Emilia in the Classroom*. Albany, NY, US: Nelson Thomson Learning.

- Frazel, M. (2010).** *Digital Storytelling Guide for Educators*. Washington, DC, US: International Society for Technology in Education.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004).** Visual Culture: Broadening the Domain of Art Education. Conference Presentation: *Council for Policy Studies in Art Education*. New York, US.
- Freeman, N.H. (1980).** *Strategies of Representation in Young Children: Analysis of Spatial Skills and Drawing Processes*. London, United Kingdom: Academic Press.
- Freire, P. (2006).** *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York, US: Continuum International Publication Group Inc.
- Freudenthal, H. (1973).** *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht, Netherlands: Reidel.
- Frick, A., & Newcombe, N.S. (2012).** Getting the Big Picture: Development of Spatial Scaling Abilities. *Cognitive Development*, 27(3), 270-282. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.05.004>
- Fromm, E. (1973).** *The Anatomy of Human Creativeness*. New York, US: Fawcett Crest.
- Filippini, T. (1990).** *Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση Μικρών Παιδιών, Διάλεξη*, Washington, DC.
- Fisher, R. (1990).** *Teaching Children to Think*. Cheltenham, United Kingdom: Stanley Thornes.
- Fisher, K., & Phelps, R. (2006).** Recipe or Performing Art? Challenging Conventions for Writing Action Research Theses. *Action Research*, 4(2), 143-164. <http://dx.doi.org/10.1177/1476750306063989>
- Fivush, R. & Hammond, E. (1990).** Autobiographical Memory Across the Preschool Years: Towards Reconceptualizing Childhood Amnesia. In R.Fivush & J.Hudson (eds.), *Knowing and Remembering in Young Children* (p. 233-248). Cambridge University Press, MA.
- Fixson, S. K. & Rao, J. (2014).** Learning Emergent Strategies through Design Thinking. *Design Management Review*, 25(1), 46-53. <https://doi.org/10.1111/drev.10271>
- Forcey, J. (2013).** *The Aesthetics of Design*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1991).** *The New Meaning of Educational Change*. New York, US: Teachers' College Press.
- Gallese, V. (2005).** Embodied Simulation: From Neurons to Phenomenal Experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 23-48. <https://doi.org/10.1007/s11097-005-4737-z>
- Gandini, L. (1992).** Creativity and Learning. *Child Care Information Exchange*, 85, 25-40.
- Gandini, L., Cadwell, L., & Hill, L., (2015).** *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. Columbia University: Teachers College Press.
- Gardner, H. (2007).** *Five Minds for the Future*. Boston, MA, US: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2006).** *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York, US: Basic Books.
- Gardner, H. (1999).** *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (1980).** *Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings*. New York, US: Basic Books.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989).** Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gelineau, R.P. (2012).** *Integrating the Arts Across the Elementary School Curriculum*. Belmont, IA, US: Wadsworth Cengage.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1983).** Narratives of the Self. In T.R.Sarbin & K.E.Scheibe (eds.), *Studies in Social Identity* (pp. 255-273). New York, US: Praeger.

- Gersie, A. (1997).** *Reflections on Therapeutic Storymaking. The Use of Stories in Groups*. London, United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Giddens, A. (2002).** *Runaway World: How Globalization Is Reshaping Our Lives*. London, United Kingdom: Profile Books.
- Gracyk, T. (2008).** Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities by Mandoki Katya. Everyday Aesthetics by Saito Uriko. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 66(4), 422-424. https://doi.org/10.1111/j.1540-6245.2008.00321_12.x
- Gray, T., & Martin, P. (2012).** The role and place of outdoor education in the Australian National Curriculum. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 16, 39-50, <https://doi.org/10.1007/BF03400937>
- Gel, A. (1992).** The Technology of Enchantment and the Enchantment of Thechnology. In J.Coote & A.Shelton (eds.), *Anthropology Arts and Aesthetics* (pp. 232-254). Oxford, United Kingdom: Claredon Press.
- Gentry, J.W, & McGinnis, L.P. (2007).** Experiential Teaching may Lead to Experiential Learning. *Developments in Simulation and Experiential Learning*, 34(1).
- Georgiadou, Z. (2021).** Recontextualizing Design: Remains of a New Era-The Case of Greece. *The International Journal of Design Education*, 15(1), 253-277. [doi:10.18848/2325-128X/CGP/v15i01/253-277](https://doi.org/10.18848/2325-128X/CGP/v15i01/253-277)
- Georgiadou, Z. (2019).** Social Design: Designing for a Changing World. Keynote speech in *ARCHDESIGN, VI. International Architectural Design Conference Proceeding* (Özgür Öztürk & Dakam Yayinlari, eds), (March 2019, pp. 9-22). Istanbul, Turkey
- Gibson, J. (1979).** *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, US: Houghton Mifflin.
- Gibson, J.J. (1977).** The Theory of Affordances. In R.Shaw & J.Bransford (eds.), *Perceiving Acting And Knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-83).
- Gibson, J. (1966).** *The Senses Considered as Perceptual Systems*. New York, US: Cornell University.
- Gibson, E. & Pick, A.D. (2000).** *An Ecological Approach to Perceptual Leaning and Development*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Grave, D., & Wick, R. (1999).** *Teaching at the Bauhaus*. Germany: Hatje Cantz Publishers.
- Gökçen I.I., & Ahmetoğlu, E. (2018).** The Friedrich Froebel Approach. In E.Recep, I.Koleva, & E.Atasoy (eds.), *Recent Researches in Education*, 355-366. Cambridge Scholars Publishing.
- Goldman, S., Kabayadondo, Z., Royalty, A., Carroll, M.P., & Roth, B. (2014).** Student Teams in Search of Design Thinking. In H.Plattner, C.Meinel, L.Leifer (eds.), *Design Thinking Research. Building Innovation. Eco-Systems* (11-34). Switzerland: Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-01303-9>
- Goldman, S., Knudsen, J., & Latvala, M. (1998).** Engaging Middle Schoolers in and through Real World Mathematics. In L.Leutzinger (eds.), *Mathematics in the Middle* (pp. 129-140). Reston, VA, US: National Council of Teachers of Mathematics.
- Goodman, N. (1976).** *Languages of Art*. Indianapolis, IN, US: Hackett Publishing Company, Inc.
- Gowan, C.L., Demos, D.G., & Torrance, P.E. (1967).** *Creativity: It's Education Implications*. New York, CA: Hogn Wiley & Sons.
- Greene, M. (1981).** Aesthetic Literacy and General Education. In J.F.Soltis (eds.), *Philosophy and Education - 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. 1*, (pp. 115-141). Chicago, US: University of Chicago Press.

- Greenhalgh, C.A., & Rogers, M. (2006).** The Value of Innovation: The Interaction of Competition, R&D and IP. *Research Policy*, 35(4), 562-80. <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2006.02.002>
- Greenwood, J. (2012).** Arts-Based Research: Weaving Magic and Meaning. *International Journal of Education & the Arts*, 13 (Interlude 1).
- Gruenewald, D.A. (2003).** Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40, 619-654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Grots, A., & Creuznacher, I. (2016).** Design Thinking: Process or Culture? In W.Brenner & F.Uebernickel (eds.), *Design Thinking for Innovation*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26100-3_13
- Guilford, J.P. (1950).** Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
- Gustafson, P. (2001).** Meanings of Place: Everyday Experience and Theoretical Conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*, 21(1), 5-16. <http://dx.doi.org/10.1006/jevp.2000.0185>
- Haapala, A. (2005).** Familiarity Strangeness and the Meaning of Place. In L.Andrew & J.M.Smith (eds.), *The Aesthetics of Everyday Life* (p. 39-55). New York, US: Columbia University Press.
- Hacking, E.B., Flanders, D., & Barrat, R. (2020).** Exploring the Significant Life Experiences of Childhoodnature. In A.Cutter-Mackenzie, K.Malone & E.Barratt (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature Springer International Handbooks of Education*. Springer International Handbooks of Education <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1>
- Hall, E.T. (1959).** *The Silent Language*. New York, US: Doubleday.
- Hall, T.M., Kaduson, H.G., & Schaefer, C.E. (2002).** Fifteen Effective Play Therapy Techniques. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 515-522. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.33.6.515>
- Halliday, M.A.K. (1978).** *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, United Kingdom: Edward Arnold.
- Halpern, D.F. (1999).** Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74. <https://doi.org/10.1002/tl.8005>
- Hargreaves, A. (2003).** *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York, US: Teachers College Press.
- Hart, A.R. (2002).** Containing Children: Some Lessons of Planning for Play from New York City. *Environment and Urbanization*, 14(2), 135-148. <http://dx.doi.org/10.1630/095624702101286179>
- Hart, A.R. (1987).** Children's Participation in Planning and Design. Theory Research and Practice. In C.S. Weinstein & T.G. David (eds.), *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development* (pp. 217-239). New York, US/London, United Kingdom: Plenum Press.
- Hart, A.R. (1997).** *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London, United Kingdom: UNICEF.
- Hart, A.R. (1992).** Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essay,4*.
- Hart, A.R. (1979).** *Children's Experience of Place*. New York, US: Irvington Publishers.
- Hartup, W.W. (1992).** *Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Eric Digest.
- Harwood, D., Whitty, P., Eliot, E., & Sherry, R. (2018).** The Flat Weasel: Children and Adults Experiencing Death Through Nature/Culture Encounters. In A.Cutter-Mackenzie, K.Malone, E.Barratt Hacking, E. (eds.), *Research*

Handbook on Childhoodnature. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_95-1

Hebdige, D. (1988). *Hiding in the Light: On Images and Things (Comedia).* Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203358863>

Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook.* New York, US: Jorge Pinto Books.

Hewitt, J.P. (2003). *Self and Society.* Boston: Allyn and Bacon.

Hicks, D. (2010). The Material Culture Turn: Enent and Effect. In D.Hicks & M.C.Beaudry (Eds.), *The Oxford Handbook of Material Culture Studies* (pp. 25-98). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Hobbes, T. (1966). *Levithian.* London: J.Bohn.

Hobson, B. (2014). Philippe Starck's Juicy Salif was "the most controversial lemon squeezer of the century". Retrieved 15 April 2023 from, <https://www.dezeen.com/2014/07/09/movie-alberto-alesi-juicy-salif-controversial-lemon-squeezer-philippe-starck/>

Hodgin, R. & Nevel, P. (2008). *Child Participation and Children's Ombudsman Institutions within European Union.* European Network of Ombudspersons for Children. Retrieved 19 March 2024, from https://enoc.eu/wp-content/uploads/2015/01/ENOC_Child_Participation_Report_December2008.pdf

Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development: The Implications for Caring and Justice.* Cambridge University Press.

Holl, S. (1996). *Anchoring.* New York, US: Princeton Architectural Press.

Holt, J. (1981). *Teach your Own: A Hopeful Path for Education.* New York, US: Delacorte Press.

Howe M.L. & O'Sullivan, J.L. (1997). What Children's Memories Tell us about Recalling Our Childhoods: A Review of Storage and Retrieval Processes in The Development Of Long-Term Retention. *Developmental Review*, 17, 148-204.

Hughes, F.P. (1999). *Child, Play and Dvelopment.* Boston, MA, US: Allyn & Bacon.

Hughes, B., Melville, S., & Hughes, B. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types.* London, United Kingdom: Playlinks.

Hume, D. (1739). *A Treatise of Human Nature.* Oxford, United Kingdom: Clarendon Press.

Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal.* London, United Kingdom: Sage Publications Ltd.

Hymes Jr, J.L. (1991). *Twenty Years in Review: Early Childhood Education. A Look at 1971-1990.* Eric.

Ingold, T., & Vergunst, J. L. (2016). Introduction in T.Ingold & J.I.Vergunst (eds.), *Ways of walking: Ethnography and Practice on Foot.* London, United Kingdom/New York, US: Routledge.

Ioannidou, M. & Mitakidou, S. (2018). Jargon words, no words or visual words? Facing diversity in class through children's literature. In *EDULEARN18 Proceedings of 10th International Conference on Education and New Learning Technologies* (2-4 July, Palma, Mallorca, Spain) (pp. 5251-5258).

Irwin, T., Kossoff, G., Tonkinwise, C., & Scupelli, P. (2015). *Transition Design 2015: A new area of design research, practice and study that proposes design-led societal transition toward more sustainable futures.* School of Design, Carnegie Mellon University.

Isenberg, J. P., & Quisenberry, N. (2002). A Position Paper of the Association for Childhood Education International. *PLAY: Essential for All Children. Childhood Education*, 79, 33-39.

- Itten, J. (1963).** 'My Preliminary Course'. *Gestaltungs - Formenlehre*, 53.
- Ivancevic, V.G., & Aidman, E. (2007).** Life-Space Foam: A Medium for Motivational and Cognitive Dynamics. *Physica A-statistical Mechanics and Its Applications*, 382, 616-630.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.physa.2007.04.025>
- Jacobs, C. D. (2016).** "Making Is Thinking": The Design Practice of Crafting Strategy. *Design Thinking for Innovation* (pp. 131–140). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-26100-3_9
- James, A. & Prout, A. (1990)** (eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, United Kingdom: Falmer Press.
- Jewitt, C. (2009).** An Introduction to Multimodality. In C.Jewitt (eds.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 14-27). New York, US: Routledge.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1984).** *Structuring cooperative learning*. N. Brighton, United Kingdom: International Book Comp.
- Johnson, C.Y., & Zipperer, W.C. (2007).** Culture, Place and Urban Growth in the U.S. South. *Urban Ecosystems*, 10, 459-474.
- Jones, S.M., Bouffard, S.M., & Weissbourd, R. (2013).** Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan Magazine*, 94, 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jordan, P.W. (2005).** *Designing Pleasurable Products*. Florida, US: CRC Press.
- Kafai, Y., & Resnick, M. (1996).** *Constructionism in Practice: Design Thinking and Learning in A Digital World*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001).** *Transformations in Language and Learning: Perspectives in Multiliteracies*. Melbourne: Common Ground.
- Kamhi, M.M. (2003).** Where's the Art in Today's Art Education? *Arts Education Policy Review*, 104(4), 9-12.
- Kamitsis, I., & Simmonds, J.G. (2017).** Using Resources of Nature in the Counselling Room: Qualitative Research into Ecotherapy Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 39(1), 229-248.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10447-017-9294-y>
- Kaplan R., & Kaplan S. (1989).** *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. New York, US: Cambridge University Press.
- Katz, L., & Chard, S. (1993).** The Project Approach. In J.Roopnarine & J.Johnson (eds.), *Approaches to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ, US: Practice Hall Onc.
- Kellert, S.R. (2002).** Experiencing Nature: Affective, Cognitive and Evaluative Development in Children. In P.H.Kahn, Jr. & S.R.Kellert (eds.), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations* (pp. 117-151). MIT Press.
- Kellogg, R. (1970).** *Analysing Children's Art*. Palo Alto, Cal, US: National Press Books.
- Keniger, L.E., Gaston, K.J., Irvine, K.N., & Fuller, R.A. (2013).** What are the Benefits of Interacting with Nature? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(3), 913-935.
<https://doi.org/10.3390/ijerph10030913>
- Keough, N. (1998).** Participatory Development Principles and Practice: Reflections of a Western Development Worker. *Community Development*, 33(3), 187-19.
- Ketelle, D. (2010).** The Ground They Walk On: Photography and Narrative Inquiry. *The Qualitative Report*, 15(3), 535-568. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1164>

- Kilpatrick, W.H. (1918).** The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. New York, US: Teachers College, Columbia University.
- Kim, M., & Lee, Y. (2018).** Service Storytelling: Exploring Storytelling Models in the Context of the Service Design Process. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 790, 299-311. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94601-6_31
- Kirpatrick, S. (1984).** Bioregionalism: A New Way to Treat Land. *The Ecologist*, 14(4), 167-173
- Kirschner, P.A. (2015).** Do we need Teachers as Designers of Technology Enhanced Learning? *Instructional Science*, 43(2), 309-322. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-015-9346-9>
- Klein, M. (1977).** *The Psycho-analysis of Children*. United Kingdom: Vintage-Penguin.
- Knight, L. (2016).** Playgrounds as Sites of Radical Encounters: Mapping Material, Affective, Spatial and Pedagogical Collisions. In N. Snaza, D. Sonu, S.E. Truman, & Z. Zaliwska (eds.), *Pedagogical Matters: New Materialism and Curriculum Studies* (pp. 13-28). New York, US: Peter Lang.
- Knox, P.L. (2005).** Creating Ordinary Places: Slow Cities in a Fast World. *Journal of Urban Design*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/13574800500062221>
- Kolb, D. (1984).** *Experiential Learning*. New Jersey, NJ, US: Pentice Hall.
- Kolodner, J.L., Camp, P.J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., & Ryan, M. (2003).** Promoting Deep Science Learning Through Case-Based Reasoning: Rituals and Practices in Learning by Design Classrooms. In N.M. Steel (eds.), *Instructional Design: International Perspectives* (pp. 89-114). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum.
- Kolovsky, R. (2008).** [Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction](#). *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture Of Children*, 171-190.
- Kopnina, H. (2020).** Ecocentric Education: Introduction to a Special Collection of Essays. *Education Sciences*, 10(9), 217. <https://doi.org/10.3390/educsci10090217>
- Kopnina, H. (2013).** Evaluating Education for Sustainable Development (ESD): Using Ecocentric and Anthropocentric Attitudes toward the Sustainable Development (EAATSD) Scale. *Environment, Development and Sustainability*, 15(3), 607-623. <https://doi.org/10.1007/s10668-012-9395-z>
- Kopnina, H., & Cocis, A. (2017).** Environmental Education: Reflecting on Application of Environmental Attitudes Measuring Scale in Higher Education Students. *Education Sciences*, 7(3), 69-82. <https://doi.org/10.3390/educsci7030069>
- Koppitz, E. (1984).** *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings*. London, United Kingdom: Grune & Stratton.
- Kopytoff, I. (1986).** The Cultural Biography of Things: Commoditization Process. In A.Appadurai (eds.), *The Social Life Of Things: Commodities In Cultural Perspectives* (pp. 64-92). Cambridge University Press.
- Korhonen, R., & Helenius (2005).** Becoming a Cultural Personality through the Early Years. In P.Papoulia-Tzelepi, S.Hegstrup & A.Ross (eds.), *Emerging Identities among Young Children: European Issues in Children's Identity and Citizenship 5*, (pp. 45-53). United Kingdom: Trentham Books.
- Kortenkamp, K.V., & Moore, C.F. (2001).** Ecocentrism and Anthropocentrism: Moral Reasoning about Ecological Commons Dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 261-272. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0205>
- Krause, B. (2012).** *The Great Animal Orchestra: Finding the Origins of Music in the World's Wild Places*. New York, US: Little, Brown & co.

- Kress, G. (2002).** *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London, United Kingdom & New York, US: Continuum.
- Kress, G. (2000).** Multimodality. In B.Cope & M. Lantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 153-161). London, United Kingdom: Routledge.
- Kress, G. (1997).** *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. New York, US: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203992692>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001).** *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, UNITED KINGDOM:
- Kress, J.S., Norris, J.A., Schoeholz, D.A. Elias, M.J., & Seigle, P. (2004).** Bringing Together Educational Standards and Social and Emotional Learning: Making the Case for Educators. *American Journal of Education*, 111(1), 68-89.
<https://doi.org/10.1086/424720>
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. & Krasny, M. (2012).** Sense of Place in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 18, 229-250. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.609615>
- Kumar, S. (2008).** Comprehensive Essay on Froebel's Educational Philosophy. *Education*, 1 (10), 1-15.
- KV, L., & Sudhakar, V. (2021).** Art and Aesthetic Appreciation in Children. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 11(1). <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.11.01.2021.p10911>
- Kytta, M. (2002).** Affordances of Children's Environments in the Context of Cities, Small Towns, Suburbs and Rural Villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109-123. [doi:10.1006/jevp.2001.0249](https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0249)
- Kwon, M. (2004).** *One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. MIT Press.
- Lacy, S. (1994).** *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Seattle/Washington: Bay Press.
- Langer, S.K. (1957).** *Problems of Art*. London, United Kingdom: Macmillan Coll Div.
- Ladd, G. W., & Emerson, E. S. (1984).** Shared Knowledge in Children's Friendships. *Developmental Psychology*, 20(5), 932-940. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.5.932>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980).** *Metaphors We Live By*. Chicago, US: The University of Chicago Press.
- Langmann, S., & Pick, D. (2018).** *Photography as a Social Research Method*. Springer.
- Lash, M. (2004).** Multiple Intelligences and the Search for Creative Teaching. *Paths of Learning*, 22, 13-1.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991).** *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Leblanc, M., & Ritchie, M. (2001).** A Meta-Analysis of Play Therapy Outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2), 149-163. <https://doi.org/10.1080/09515070110059142>
- Lee, I. (2002).** Project Work Made Easy in the English Classroom. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 59.
- Lefavre, L. & Döll, H. (2007).** *Ground-up City: Play as a Design Tool*. Netherlands: 010 Publishers.
- Legat, A. (2016).** Walking Stories; Leaving Footprints. In T.Ingold & J.I.Vergunst (eds.), *Ways of Waliking: Ethnography and Practice on Foot* (pp. 35-49). London, United Kingdom/New York, US: Routledge.
- Lester, S., & Russell, W. (2008).** *Play for a Change. Play Policy and Practice: A Review of Contemporary Perspectives*. London, United Kingdom: National Children's Bureau & Play England.

- Leverenz, C. S. (2014).** Design Thinking and the Wicked Problem of Teaching Writing. *Computers and Composition*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2014.07.001>
- Lewicki, J. (1998).** *Cooperative Ecology & Place: Development of a Pedagogy of Place Curriculum*. ERIC, ED461461.
- Lewin, K. (1945).** *A Dynamic Theory of Personality*. New York, US: [McGraw-Hill Book Company](#).
- Lewis, T. (2005).** Creativity: A Framework for the Design/Problem Solving Discourse in Technology Education. *Journal of Technology Education*, 17(1), 35-52. <http://dx.doi.org/10.21061/jte.v17i1.a.3>
- Lester, S., & Russel, W. (2008).** *Play for a Change: Play, Policy And Practice: A Review of Contemporary Perspectives*. National Children's Bureau.
- Lewis, M. (2010).** The Emergence of Consciousness and it's Role in Human Development. In W.F. Overton & R.M. Lerner (eds.), *The Handbook of Life-Span Development, (1). Cognition, Biology and Methods* (pp. 628-670). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001018>
- Liamadis, G.D. (2003).** Design Art Lab. *Anniversary Catalogue: "10 Years Educational Programs in the Macedonian Museum of Contemporary Art"*, Macedonian Museum of Contemporary Art (MMCA), 219-234.
- Lindberg, T., Meinel, C., & Wagner, R. (2011).** Design Thinking: A Fruitful Concept for it Development? In H.Plattner, C.Meinel, & L.Leifer (eds.), *Design Thinking* (pp. 3-18).
- Lindholm, G. (1995).** Schoolyards the Significance of Place Properties to Outdoor Activities in Schools. *Environment and Behavior*, 27, 259-293. <https://doi.org/10.1177/0013916595273001>
- Lipman, C. (2006).** The Emotional Self. *Cultural Geographies*, 13(4), 617-624. <https://doi.org/10.1191/1474474006cgj378ra>
- Lipman, M. (1992).** Thinking in Education. *British Journal of Educational Studies*. 40(2), 187-189.
- Little, S., & Derr, V. (2020).** The Influence of Nature on a Child's Development: Connecting the Outcomes of Human Attachment and Place Attachment. In A.Cutter-Mackenzie-Knowles, K.Malone, E.Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_10
- Lloyd, A.M., & Gray, T. (2014).** Place-Based Outdoor Learning and Environmental Sustainability within Australian Primary Schools. *Journal of Sustainability Education*.
- Lockwood, T. (2009).** *Design Thinking: Integrating Innovation, Customer Experience and Brand Value*. New York, US: Design Management Institute/Allworth Press.
- Lor, R. (2017).** Design Thinking in Education: A Critical Review of Literature. *Proceedings of the International Academic Conference on Social Sciences and Management /Asian Conference on Education and Psychology* (pp. 37-68).
- Löw, M. (2016).** Toward a Sociological Concept of Space. In M.Low (eds.), *The Sociology of Space. Materiality, Social Structures, and Action*. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-69568-3_4
- Lowenfeld, V. (1954).** *Your Child and his Art*. New York, US: Macmillan.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W.L. (1975).** *Creative and Mental Growth*. New York, US: MacMillan.
- Luka, I. (2014).** Design Thinking in Pedagogy. *The Journal of Education*, 2, 63-74. <https://doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>
- Lury, C., & Wakefield, N. (2012).** *Inventive Methods: The Happening of the Social*. Routledge.

- Lupton, E., & Andrea, L. (2018).** Why Sensory Design. In E.Lupton & A.Lipps (eds.), *The Senses Beyond Vision* (pp. 9-19). New York, US: Princeton Architectural Press.
- Lupton, E., Jasper, A., & Wagner, N. (2018).** Notes on Touch, Sound, Smell, and Flavor. In E.Lupton & A.Lipps (eds.), *The Senses beyond Vision* (pp. 37-71). New York, US: Princeton Architectural Press.
- Luquet, G.H. (2001).** *Children's Drawings (Le Dessin Infantin)*, (A.Costall trans.). International Specialized Book Services.
- Lynch, K. (1984).** *Good City Form*. Cambridge, US: MIT Press.
- Lynch, K. (1977).** *Growing up in Cities*. Cambridge, US: MIT Press.
- Lynch, K. (1964).** *The Image of the City*. Cambridge, US: MIT Press.
- Macintyre Latta, M. (2008).** Aesthetic Education: The Task of Revisioning. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 687-698. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270802054083>
- Mackenzie, C. (1886).** Kindergartens: A History. Presentation at the *Thirteenth Annual Session of the National Conference of Charities and Correction* (St. Paul, Minn. Social Welfare). Retrieved February 27 2024, from <https://socialwelfare.library.vcu.edu/programs/education/kindergartens-a-history-1886/>
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017).** Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-By-Step Guide for Learning And Teaching Scholars. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3), 3351-3514.
- Mallgrave, H.F. (2013).** *The Implications of the New Sciences and Humanities for Design*. London: Imprint Routledge.
- Malnar, J.M., & Vodvarka, F. (2004).** *Sensory Design*. Minneapolis, US: University of Minnesota Press.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003).** Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87-137.
- Mandoki, K. (2007).** *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*. Ashgate.
- Manis, J. & Meltzer, B. (1978).** *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology*. Boston, MA, US: Allyn& Bacon.
- Manning, E. (2013).** *Always More than One: Individuation's Dance*. Durham, NC, United Kingdom: United Kingdome University Press.
- Mardell, B., Wilson, D., Ryan, J., Ertel, K., Krechevsky, M., & Baker, M. (2016).** *Towards a Pedagogy of Play, a Project Zero Working Paper*. Massachusetts: Harvard University.
- Markham, T. (2011).** Project Based Learning: A Bridge Just Far Enough. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.
- Marković, S. (2012).** Components of Aesthetic Experience: Aesthetic Fascination, Aesthetic Appraisal, and Aesthetic Emotion. *I-Perception*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1068/i0450aap>
- Martin, R. (2012).** Design Thinking: An Interview with Martin Roger. *Research Technology Management*, 55(3). <http://dx.doi.org/10.5437/08956308X5503003>
- Martin, R. (2009).** *The Design of Business: Why Design Thinking is the Next Competitive Advantage*. Boston, MA, US: Harvard Business Press.
- Massey, A., & Turpin, J. (2010).** Editorial Introduction. *Interiors* (1), 5-6. <https://doi.org/10.2752/204191210791602221>
- Mau, B. (2018).** Designing LIVE: A New Medium for the Senses. In E.Lupton & A.Lipps (eds.), *The Senses Beyond Vision* (pp. 20-23). New York, US: Princeton Architectural Press.

- Maurer, D., & Maurer, C. (1988).** *The World of The Newborn*. New York, US: Basic Books.
- Mavers, D. (2010).** *Children's Writing and Drawing: The Remarkable in the Unremarkable*. London, United Kingdom: Routledge Falmer.
- Maslow, A. (1962).** *Towards a Psychology of Being*. Princeton, NJ, US: Van Nostrand.
- Massumi, B. (2011).** *Semblance and Event: Activist Philosophy and the Occurrent Arts*. Cambridge, MA, US: Massachusetts Institute of Technology.
- Matthews, H. (1995).** Living on the Edge: Children as 'Outsiders'. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 86(5), 456-466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.1995.tb01867.x>
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007).** Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Peer-Rated Social Competence in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/026151006X118577>
- Maxwell, L., Mitchell, M., Evans, G., & Maxwell, L.E. (2008).** Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design Intervention. *Children Youth and Environments* 18(2), 36-63.
- Mayesky, M. (2014).** *Creative Activities and Curriculum for Young Children*. Massachusetts, US: Cengage Learning.
- McCullagh, K. (2010).** Stepping Up: Design Thinking Has Uncovered Real Opportunities. *Design Management Review*, 21(36-39). <https://doi.org/10.1111/j.1948-7169.2010.00076.x>
- McDonagh, D., & Thomas, J. (2010).** Rethinking Design Thinking: Empathy Supporting Innovation. *Australasian Medical Journal*, 3(8), 458-464.
- McDonough, T. (2004).** *Guy Debord and the Situationist International: Texts and Documents*. Cambridge, US: Mit Press.
- McLean, K. (2014).** *Smell Map Narratives of Place-Paris*. *New America Notes Online*, 6. Retrieved 8 April 2023, from <https://nanocrit.com/issues/issue6/smell-map-narratives-place-paris>
- McNiff, S. (2003).** *Creating with Others: The Practice of Imagination in Life, Art, and the Workplace*. Boston, US: Shambhala.
- McNiff, S. (1998).** *Art-Based Research*. London, United Kingdom: Jessica Kingsley Publisher.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2000).** *Action Research in Organisations*. Routledge.
- Melchionne, K. (2013).** The Definition of Everyday Aesthetics. *Contemporary Aesthetics*, 11, 35-51.
- Meltzer, B. (1964).** Mead's Social Psychology. In J. Manis & B. Meltzer (eds.), *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology* (pp. 15-27). Boston, MA, US: Allyn and Bacon.
- Mercer, N. (1995).** *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Merleau-Ponty, M. (2008).** *The world of perception*. London, United Kingdom/New York, US: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964).** *Sense and Non-Sense*. (Evanston, Ill.): Northwestern University Press.
- Meta, T. (2015).** The Contributions of Preschool Education on the First Cycle Primary School Students Learning Process and Academic Achievement: Implications to Curriculum Development. *Department of Curriculum and Teacher's Professional Development Studies*. Addis Ababa University School of Graduate Studies.
- Mialaret, G. (1966).** The Psychology of the Use of Audio-Visual Aids in Primary Education. *The Psychology of the Use of Audio-visual Aids in Primary Education*. George G. Harrap & UNESCO.

- Michalopoulou, A. (2014).** Creativity Expressed through Drawings in Early Childhood Education. *International Journal of Education*, 6(2), 69. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i2.5328>
- Michelino, F., Cammarano, A., Celone, A., & Caputo, M. (2019).** The Linkage between Sustainability and Innovation Performance in it. Hardware Sector. *Sustainability*, 11(16), 4275. <http://dx.doi.org/10.3390/su11164275>
- Miller, D. (2013).** The Perils of Consumption and the Gift Economy as the Solution Daniel Miller's Consumption and Its Consequences. *Electronic Green Journal*, 1(35). <http://dx.doi.org/10.5070/G313513450>
- Miller, D. (1987).** *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Mills, J.C., & Crowley, R.J. (2014).** *Therapeutic Metaphors for Children and the Child Within*. New York, US: Routledge.
- Mills, J.E., & Treagust, D.F. (2003).** Engineering Education-Is Problem-Based or Project-Based Learning the Answer? *Australasian Journal of Engineering Education*, 3.
- Milton, M. (2017).** *Inclusive Principles and Practices in literacy education. International Perspectives on Inclusive Education Book 11* (C.Forlin eds.). Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing Limited. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620170000011002>
- Mirzoeff, N. (1999).** *An Introduction to Visual Culture*. London, United Kingdom/New York, US: Routledge.
- Molenda, C. & Bhavnagri, N. (2009).** Cooperation through Movement Education and Children's Literature. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 153-159.
- Montagu, A. (1986).** *Touching: The Human Significance of the Skin*. William Morrow Paperbacks.
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006).** Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.
- Morgan, H. (2021).** Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory and his Ideas on Promoting Creativity. In F.Reisman (eds.), *Celebrating Giants and Trailblazers: A-Z of Who's Who in Creativity Research and Related Fields* (pp. 124-141). London, United Kingdom: KIE Publications.
- Morgan, J. (2000).** Critical Pedagogy: The Spaces that make the Difference. *Culture & Society*, 8(3), 273-289. <https://doi.org/10.1080/1468136000200099>
- Morrison, K. (1998).** *Management Theories for Educational Change*. Sage Publications Ltd.
- Mosely, G., Wright, N., & Wrigley, C. (2018).** Facilitating Design Thinking: A Comparison of Design Expertise. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 177-189. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2018.02.004>
- Mulherin M.A. (2001).** The Masterson Approach with Play Therapy: A Parallel Process between Mother and Child. *American journal of psychotherapy*, 55(2), 251-272. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2001.55.2.251>
- Mumford, L. (1952).** *The Culture of Cities*. San Diego. New York/US, London/United Kingdom: HBJ Book.
- Mustapa, Nor D., Mliki, Nor Z., & Aswati, H. (2015).** Repositionaing Children's Developmental Needs in Space Planning: A Review of Connection to Nature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 170, (330-339). <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.043>
- Naess, A. (1986).** The Deep Ecological Movement: Some Philosophical Aspects. *Philosophical Inquiry*, 8(1-2), 10-31.
- Naess, A. (1984).** A Defence of the Deep Ecological Movement. *Environmental Ethics*, 6(3), 265-270.

- Naess, A. (1973).** The Shallow and the Deep, Long Range Ecology Movement. *A Summary. Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 16(1-4), 95-100.
- Naumburg, M. (1958).** Art Therapy: Its Scope and Function. In E.F.Hammer, *The Clinical Application of Projective Drawings*. Springfield, IL, US: Charles C Thomas.
- Neill, P. (2013).** Open-Ended Materials Belong Outside Too! *High Scope*, 27(2), 1-8.
- Nelson, J., & Aboud, F.E. (1985).** The Resolution of Social Conflict Between Friends. *Child Development*, 56(4), 1009-1017. <https://doi.org/10.2307/1130112>
- Newcombe, N.S. (2010).** Picture This: Increasing Math and Science Learning by Improving Spatial Thinking. *American Educator*, 34(2), 29-35.
- Newcomb, A.F., & Bagwell, C.L. (1995).** Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Nicholson, S. (1972).** The Theory of Loose Parts, an Important Principle for Design Methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology* 4(2).
- Nicholson, S. (1971).** How not to Cheat Children. The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 62, 30-34.
- Norman, D.A. (2005).** *Emotional Design: Why we Love (or Hate) Everyday Things*. New York, US: Basic Books.
- Norton, B.G. (1987).** *Why Preserve Natural Variety*. New Jersey, US: Princeton University Press.
- Noweski, C., Scheer, A. Buttner, N., Thienen J., Erdmann, J. & Meinel, C. (2012).** Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking. In H.Plattner, C.Meinel, L.Leifer (eds.), *Design Thinking Research. Measuring Performance in Context* (pp. 71-94). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-31991-4_5
- Oberle, E., Domitrovicg, C.E. Meyers, D.C., & Weissberg, R.P. (2016).** Establishing Systemic Social and Emotional Learning Approaches in Schools: A Framework for Schoolwide Implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Oreck, B. (2000).** Artistic Choices: How and Why Teachers Use the Arts in the Classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 7(8).
- Osborn, A. (2012).** *Applied Imagination-Principles and Procedures of Creative Writing*. Reddich, United Kingdom: Read Books Ltd.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012).** Self, Self-Concept, and Identity. In M.R. Leary & J.P. Tangney (eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 69-104). New York, US: Guilford Press.
- Paine, G., Barclay, L., Feisst & S. Gilfillan, D. (2015).** The Listen Project: Acoustic Ecology as a Tool for Remediating Environmental Awareness. Proceedings of the 21st International Symposium on Electronic Art (ISEA 2015). Canada, Vancouver: Simon Fraser University.
- Pallasmaa, J. (2007).** Embodied Experience and Sensory Thought. *Educational Philosophy and Theory*, 39(7), 769-772.
- Palmberg, I.E. & Kuru, J. (2000).** Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Palmer, S., & Galina D. (2005).** Freedom of Thought (an introduction to Vygotsky). *The journal for Drama in Education*, 21(1).
- Pande, M., & Bharathi, S.V. (2020).** Theoretical Foundations of Design Thinking-A Constructivism Learning Approach to Design Thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100637.

- Panke, S. (2019).** Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. *Open Education Studies*, (1)1, 281-306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Papanek, V. (1995).** *The Green Imperative: Natural Design for the Real World*. New York, US: Thames & Hudson.
- Papanek, V. (1984).** *Design for the Real World*. Academy Chicago Publishers. Completely Revised Second Edition.
- Paquette, D., & McCartney, A. (2012).** Soundwalking and the Bodily Exploration of Places. *Canadian Journal of Communication*, 37(1), 135-145. <http://dxdoi.org/10.22230/cjc.2012v37n1a2543>
- Parsons, M. (1994).** Can Children Do Aesthetics? *Journal of Aesthetic Education, Special Issue: Aesthetics for Young People* 28(3), 33-45.
- Parsons, M. (2002).** Aesthetic Experience and the Construction of Meanings. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 24-37. <https://doi.org/10.2307/3333755>
- Parsons, M. (1987).** *How we Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge University Press.
- Paynter, J., & Aston, P. (1970).** *Sound and Silence*. London, United Kingdom: Cambridge University Press.
- PEEK (Positive Education Enhanced Curriculum) (2010).** *The Benefits of Place-Based Education: A Report from the Place-Based Education Evaluation Collaborative*. Retrieved 29 March 2023, from <https://promiseofplace.org/sites/default/files/2020-06/PEEC%2C%202010%20summary.pdf>
- Perkins, D. (1994).** *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica, CA, US: The Getty Center for Education in the Arts.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006).** Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537-547. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Philips, L. (2014).** Research with Children: Voice, Agency, and Transparency. *Echoes: Ethics and Issues Of Voice In Education Research*, 165-182. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-491-8_12
- Piaget, J. (1971).** The Theory of Stages in Cognitive Development. In D.Green, M.P.Ford, & G.B.Flamer (eds.), *Measurement and Piaget* (pp. 1-11). New York, US: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1962).** *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York, US: W.W .Norton & Co.
- Piaget, J., (1950).** *The Psychology of intelligence*. London, United Kingdom: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969).** *The Psychology of the Child*. New York, US: Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956).** *The child's Conception of Space*. London, United Kingdom: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1950).** *The Pshychology of the Child*. New York, US: Basic Books.
- Pine, S. (1975).** Fostering Growth through Art Education, at Therapy and Art in Psychotherapy. In E.Ulman& P.Dachinger (eds.), *Art Therapy in Theory and Practice*. New York, US: Fontana.
- Pink, D.H. (2006).** *A Whole New Mind: Why Right-Brainers will Rule the Future*. London: Penguin Group.
- Pike, A. (2011).** *Brands and Branding Geographies*. Cheltenham, United Kingdom: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9780857930842>
- Plummeridge, C. (1998).** Music Education and Aesthetic Education: Alternative Views, Interpretations and Implications. *Proceedings, First International Conference on Music Education*, (pp. 31-40). Nicosia: Cyprus Pedagogical Institute/Ministry of Education and Culture.

- Plumert, J.M. (1995).** Relations between Children's Overestimation of Their Physical Abilities and Accident Proneness. *Developmental Psychology*, 31, 866-876.
- Plumwood, Val. (1999).** Paths beyond human-centeredness: Lessons from liberationstruggles. In A.Weston (eds.), *An Invitation to Enviroment Philosophy* (pp.69-106). US: Oup.
- Pintrich, P.R. (2000).** The Role of Goal Orientation in Self-Regulation Learning. In M.Boekaerts, P.R.Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*. S.Diego, CA, US: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (1995).** Understanding Self-Regulated Learning. In P.R.Pintrich (eds.), *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco, CA, US: Jossey Bass.
- Ponomareva, I.N. (1998).** Environmental Education for Sustainable Development in Russia. *Ustainability* 12(18), 7742. <http://dx.doi.org/10.3390/su12187742>
- Poole, D.A., & Dickinson, J.J. (2013).** Investigative Interviews of Children. In R.E.Holliday & T.A.Marche (eds.), *Child Forensic Psychology: Victim and Eyewitness Memory* (pp. 157-178). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-137-29251-3_7
- Poole, D.A., & Lamb, M.E. (1998).** *Investigate Interviews of Children: A Guide for Helping Professionals*. Washington, US: American Psycho-logical association press.
- Popper, K. (1978).** *Three Worlds. The Tanner Lecture on Human Values*. Ann Arbor, MI, US: The University of Michigan.
- Porter, M.L., Hernandez-Reif, M., & Jessee, P. (2009).** Play Therapy: a Review. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1025-1040. <https://doi.org/10.1080/03004430701731613>
- Postman, L., (1975).** Tests of the Generality of the Principle of Encoding Specificity. *Memory & Cognition*, 3(6), 663-672. <https://doi.org/10.3758/BF03198232>
- Powers, A.L. (2004).** An Evaluation of Four Place Based Education Programs. *Journal of Environmental Education*, 35(4), 17-32. <http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.35.4.17-32>
- Proust, M. (1917–22) 2001.** *In Search of Lost Time (T.Kilmartin & C.K.S.Moncrieff)*. Northburgh, United Kingdom: Everyman's library.
- Provenzo, E.F. (2009).** Friedrich Froebel's Gifts: Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning. *American Journal of Play*, 2, 85-99.
- Prince, M.J. & Felder, R.M. (2006).** Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- Quellmalz, E.S. (1987).** Developing Reasoning Skills. In J.B. Aron & R.J.Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (p. 86-105). W.H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M.S. (2009) (eds.).** *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Rader, M., & Jessup, B. (1976).** *Art and Human Values*. Englewood Cliffs, NJ. US: Prentice Hall.
- Radović-Marković, M., Vučeković, M., Nikitović, Z., & Lapčević, G., (2020).** Learning Creativity among Entrepreneurship Students in Hogher Education through E-Learning. *International Journal of Entrepreneurship*, 24(5).
- Rauth, I., Köppen, E., Jobst, B., & Meinel, C. (2010).** Design Thinking: An Educational Model towards Creative Confidence. In *First International Conference on Design Creativity* (pp. 1-8). Kobe, Japan.

- Razzo, R., & Shute, V. (2012).** What is Design Thinking and why is it Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. [doi:10.3102/0034654312457429](https://doi.org/10.3102/0034654312457429)
- Ranciere, J. (2013).** *The Politics of Aesthetics. The Distribution of the Sensible.* Bloomsbury Academic.
- Randal, A.** Costa Magarakis' Surreal Shoes Tell the Most Imaginative Stories. Retrieved 16 April 2024, from <https://art-sheep.com/costa-magarakis-surreal-shoes-tell-the-most-imaginative-stories/>
- Reece, I., & Walker, S. (2000).** *Teaching, Training and Learning a Practical Guide.* Sunderland, United Kingdom. Business Education Publishers Limited.
- Reed, D., & Monk, A. (2011).** Inclusive Design: Beyond Capabilities towards Context of Use. *Univ Access Inf Soc* 10, 295-305. <https://doi.org/10.1007/s10209-010-0206-8>
- Reid, T., & Sir Hamilton, W. (1850).** *Essays on the Intellectual Powers of Man.* Cambridge, MA: Harvard College.
- Reitzes, L.B. (1998).** Review of the Book: Inventing Kindergarten by Norman Brosterman. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 57(4), 477-480.
- Renard, H. (2014).** Cultivating Design Thinking in Students through Material Inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26, 414-424.
- Retna, K.S. (2016).** Thinking about "Design Thinking": A Study of Teacher Experiences. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 5-19. [DOI: 10.1080/02188791.2015.1005049](https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1005049)
- Rinaldi, C. (2001).** The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International, Reggio Exchange* 8(4).
- Rilke, R.M. (2004).** *Auguste Rodin* (Slager, D. transl.). New York, US: Archipelago books.
- Rodway, P., Kirkham, J., Schepman, A., Lambert, J., & Locke, A. (2016).** The Development of Shared Liking of Representational but not Abstract Art in Primary School Children and Their Justifications for Liking. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10(21). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00021>
- Rodgers, C. (2002).** Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104, 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Rogers, C. (1951).** *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory.* London: Constable.
- Rogoff, B. (1990).** *Apprenticeship in Thinking.* New York: Oxford University Press.
- Rolheiser, C., & Bower, B., & Stevahn, L. (2000).** *The Portfolio Organizer: Succeeding with Portfolios in Your Classroom.* ASCD.
- Ronald, M. (1993).** Aesthetic Care Studies and Discipline-Based Art Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 27(3), 51-62. <https://doi.org/10.2307/3333247>
- Roth, W., & Jornet, A. (2014).** Towards a Theory of Experience. *Science Education*, 98(1), 106-126.
- Ruskin, J. (1857).** *The Elements of Drawing.* London, United Kingdom: Smith, Elder & Co.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004).** *A Review of Research on Outdoor Learning.* National Foundation for Educational Research and King's College London. Retrieved 8 March 2024, from: <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Rochat, P. (2003).** Five Levels of Self-Awareness as they Unfold Early in Life. *Consciousness and Cognition*, 12, 717-731. [http://dx.doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00081-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00081-3)

- Rousell, D., Cutcher, A.L., Cook, P.J., Irwin, R.L. (2018).** Propositions for an Environmental Arts Pedagogy: A/r/tographic Experimentations with Movement and Materiality. In A.Cutter-Mackenzie, K.Malone & E.Barratt (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature Springer International Handbooks of Education*. Springer International Handbooks of Education <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1>
- Rousell, D. & Fiona, F. (2018).** Becoming a Work of Art: Collaboration, Materiality and Posthumanism in Visual Arts Education. *International Journal of Education through Art*, 14(1), 91-110. http://dx.doi.org/10.1386/eta.14.1.91_1
- Saarni, C. (1997).** Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. In P.Salovey & D.J.Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Entelligence* (pp. 35-66). New York, US: Basic Books.
- Sabater, V. (2021).** *Haiku to Free your Emotions*. Retrieved 8 March 2014, from <https://exploringyourmind.com/haiku-free-emotions/>
- Sacks, O. (2007).** *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. New York, US: Random House.
- Said, E. (1993).** *Culture and Imperialism*. New York, US: Books.
- Saito, U. (2007).** *Everyday Aesthetics*. New York, US: Oxford University Press.
- Sagiv, N., Heer, J., & Robertson, L. (2006).** Does Binding of Synaesthetic Color to the Evoking Grapheme Require Attention? *Cortex*, 42(2), 232-242.
- Salmon, K. (2001).** Remembering and Reporting by Children. The Influence of Cues and Props. *Clinical Psychology Review*, 21, 267-300. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00048-3)
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D.R., Yoo, S.H. (2009).** The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In S.J.Lopez & C.R.Snyder (eds.), *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 137-148). New York, US: Oxford University Press.
- Sarama, J., & Clements, D. (2009).** *Early Childhood Mathematics Education Research. Learning Trajectories for Young Children*. New York, US: Taylor & Francis.
- Sartwell, C. (2005).** Aesthetics of the Everyday. In J. Levinson (eds.), *The Oxford Handbook of Aesthetics* (pp. 761-770). New York, US: Oxford University Press.
- Saussure, F. (1974).** *Course in General Linguistics*. London, United Kingdom: Peter Owen.
- Savin-Baden, M., & Wimpenny, K. (2014).** A Practical Guide to Arts-related Research. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-815-2>
- Schafer, M. (1977).** *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Vermont, US, Destiny Books.
- Schafer, M. (1994).** *Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Rochester, Vermont, US: Destiny Books.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1998).** *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York, US: Guilford Publications.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002).** Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Schultz, P.W. (2000).** Empathizing with Nature: The Effects of Perspective Taking on Concern for Environmental Issues. *Journal of Social Issues*, 56(3), 391-406. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/002-4537.00174>
- Schwarz, J.C. (1972).** Effects of Peer Familiarity on the Behavior of Preschoolers in a Novel Situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(2), 276-284. <https://doi.org/10.1037/h0033351>

- Scruton, R. (2007).** In Search of the Aesthetic. *British Journal of Aesthetics*, 47(3), 232–250.
- Scruton, R. (1983).** *The Aesthetic Understanding: Essays in the Philosophy of Art and Culture*. South Bend, Ind.: St. Augustine's Press.
- Sebba, R. (1991).** The Landscapes of Childhood: The Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and In Children's Attitudes. *Environment and Behavior*, 23(4), 395-422. <https://doi.org/10.1177/0013916591234001>
- Selfe, L. (1983).** *Normal and Anomalous Representational Drawing Ability in Children*. London, United Kingdom: Academic Press.
- Shackell, A., Butler, N., Doyle, P., & Ball, D., (2008).** *Design for Play: A Guide to Creating Successful Play Spaces*. Crown/Play England/Big Lottery Fund.
- Shallcross, T., & Robinson, J. (2008).** Sustainable Education, Whole School Approaches and Communities of Action. In, A.Reid, B.B.Jensen, J.Nikel, & V.Simovska (eds.), *Participation and Learning*. Dordrecht, Holland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_19
- Schirmacher, R. (2002).** *Art and creative development for young children*. Albany, NY, US: Delmar Thomson Learning.
- Shenewuly, B. (1994).** Contradiction and Development : Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, IX (4), 281-191.
- Sinclair, N., Moss, J., Hawes, Z., & Stephenson, C. (2018).** Learning Through and from Drawing in Early Years Geometry. In: Mix, K., Battista, M. (eds.) *Visualizing Mathematics. Research in Mathematics Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98767-5_11
- Skaggs, P. (2018).** Design Thinking: Empathy through Observation, Experience, and Inquiry. Proceedings in *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (26 Mar 2018, Washington, DC, US). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Slavin, R. (1982).** *Cooperative Learning: Student Teams*. US: National Education Association.
- Smolinska, M. (2018).** Organic Form, Hapticity and Space as a Primary Being. The Polish Neo-Avant-Garde and Hans Arp. Paper, *The Art of Hans Arp after 1945* (J.Teuscher. & L.Wurtenberger eds.), (p. 88-106). Stiftung Arp e.V. Papers
- Smith, R. (2005).** On reviewing: A response to Mary Ann Stankiewicz: *The Journal of Aesthetic Education*, 39(1), 93-99. <http://dx.doi.org/10.1353/jae.2005.0010>
- Sobel, D. (2004).** *Place-based education: Connecting classrooms and community*. Great Barrington, MA, US: Orion Nature and Culture.
- Sobel, D. (1998).** *Mapmaking with Children. Sense of Place Education for the Elementary Years*. New Hampshire, United Kingdom: Antioch New England Graduate School.
- Sobel, D. (1996).** *Beyond Ecophobia*. Great Barrington: The Orion Society.
- Sobel, D. (1993).** *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood*. Tucson, AZ, US: Zephyr Press.
- Spaid, S. (2002).** *Ecovention: Current Art to Transform Ecologies*. Greenmuseum.org/Contemporary Arts Center/Ecoartspace.
- Spencer, H. (1873).** *Psychological Principles*. New York, US: Appleton
- Spyrou, S. (2019).** An Ontological Turn for Childhood Studies? *Childern and Society*, 33(4), <https://doi.org/10.1111/chso.12292>

- Sudjic, D. (2009).** *The language of Things: Design, Luxury, Fashion, Art: how we are Seduced by the Objects around us.* London, United Kingdom: Penguin.
- Sutton-Smith, B. (1979).** *Play and Learning: The Johnson and Johnson Pediatric Round Table III.* New York, US: Gardner Press.
- Sutton, S.E., & Kemp, S. (2002).** Children as Partners in Neighborhood Placemaking: Lessons from Intergenerational Design Charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 172-189. <http://dx.doi.org/10.1006/jevp.2001.0251>
- Stephenson, A., (2009).** Horses in the sandpit: Photography, Prolonged Involvement and ‘Stepping Back’ as Strategies for Listening to Children’s Voices. *Early Child Development and Care*, 179(2), 131-141. <https://doi.org/10.1080/03004430802667047>
- Stedman, C. (2008).** What do we ‘Mean’ by Place Meanings? Implications of Place Meanings for Managers and Practitioners. In L.Kruger, T.Hall, & M.Stiefel (eds.), *Understanding Concepts of Place in Recreation Research and Management.* General Technical Report PNW-GTR-744 (pp. 61-81). Portland, OR: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Pacific Northwest Research Station.
- Stein, M. (1974).** *Stimulating Creativity.* New York, CA: Academic.
- Stenhouse, L. (1975).** *An Introduction to Curriculum Research and Development.* London, United Kingdom: Heinemann.
- Stevenson, R.J., & Tomiczek, C. (2007).** Olfactory-Induced Synesthesias: A Review and Model. *Psychological Bulletin*, 133(2), 294-309. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.133.2.294>
- Stringer, E.T. (1999).** *Action Research.* Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Summers, J.K., & Vivian, D.N. (2018).** Ecotherapy-A Forgotten Ecosystem Service: A Review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01389>
- Swanger, D. (1990).** *Essays in Aesthetic Education.* San Francisco: Mellon Research University Press.
- Takahashi, L. (2014).** Matisse’s Approach to his Cuts-Outs and what you Can Learn From it. Retrieved 8 March 2014, from <https://www.jacksonsart.com/blog/2014/09/04/matisses-approach-cut-outs-can-learn/>
- Taylor, C. (1972).** *Climate for Creativity: Report of the Seventh National Research Conference on Creativity.* New York, CA: Wiley & Sons.
- Taylor, S.P. (2017).** What is Innovation? A Study of The Definitions, Academic Models and Applicability of Innovation to an Example of Social Housing in England. *Open Journal of Social Sciences*, 5(11), 128-146.
- Taylor, A.F., & Kuo, F.E. (2009).** Children with Attention Deficits Concentrate Better after Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402-409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>
- Lenz-Taguchi, H. (2009).** *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education Introducing an Intra-Active Pedagogy.* Routledge.
- Tellegen, A., & Atkinson, G. (1974).** Openness to Absorbing and Self-Altering Experiences (Absorption) A Trait Related to Hypnotic Susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 83(3), 268-277. <https://doi.org/10.1037/h0036681>
- Thibaud, J.P. (2013).** Giving Voice to Urban Atmospheres. Carlyre, Angus and Lane, Cathy. *On listening, Uniform Books*, 77-78.
- Thomas, J.W. (2000).** *A Review of Research on Project-Based Learning.* California, US: The Autodesk Foundation. Retrieved 10 March 2024, from http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

- Tilley, C. (2012).** Walking the Past in the Present in Landscapes Beyond Land: Routes, Aesthetics, Narratives. In A. Arnason, N. Ellison, J. Vergunst, A. Whitehouse (eds.), *Landscapes Beyond Land*, Oxford, United Kingdom: Berghahn.
- Tilley, C. (2001).** *Ethnography and Material Culture*. In P. Atkinson (eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 258-271). London, United Kingdom: Sage.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2006).** *Artful Thinking. Stronger Thinking and Learning through the Power of Art*. Cambridge, US: Harvard University.
- Tonucci, F., & Rissoto, A. (2001).** Why do we Need Children's Participation? The Importance of Children's Participation in Changing the City. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 11(6), 407-419. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.641>
- Tooth, R., & Renshaw, P.D. (2009).** Reflections on Pedagogy and Place: A Journey into Learning for Sustainability through Environmental Narrative and Deep Attentive Reflection. *Australian Journal of Environmental Education*, 25, 95-104, <https://doi.org/10.1017/S0814062600000434>
- Torrance, E.P. (1963).** *Creativity*. Washington, US: National Education Association.
- Tuan, Y. F. (1977).** *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis, MN, US: University of Minnesota Press.
- Tudor, K. (2013).** Person-Centered psychology and therapy, ecopsychology and ecotherapy. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 12(4), 315-329.
- Tully R. (2012).** Narrative Imagination: A Design Imperative. *Irish Journal of Academic Practice*, 1(1).
- Tsevreni, I. (2011).** Towards an Environmental Education without Scientific Knowledge: An Attempt To Create An Action Model Based On Children's Experiences, Emotions And Perceptions About Their Environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67.
- Udvari-Solner, A., & ThoUSnd, J. (1999).** Effective Organizational, Instructional and Curricular Practices in the Inclusive Schools and Classrooms. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (eds.), *Towards Inclusive Schools?* (pp. 164-177). London: David Fulton.
- Ulmer, J. B. (2015).** Embodied Writing: Choreographic Composition as Methodology. *Research in Dance Education*, 16(1), 33-50. <http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2014.971230>
- UNESCO (2012).** Education for Sustainable Development, Source Book. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/926unesco9.pdf>
- Uprichard, E. (2008).** Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22, 303-313. <https://doi.org/10.1111/J.1099-0860.2007.00110.X>
- Urry, J. (2004).** Presence-Absence. *Special issue of Environment and Planning A: Society and Space (Michel Callon & John Law eds)*, 22.
- Vaajakallio, K. & Mattelmäki, T. (2014).** Design Games in Codesign: As a Tool, a Mindset and a Structure. *CoDesign* 2014, 10 (1), 63-77. <http://dx.doi.org/10.1080/15710882.2014.881886>
- Vail, D.A. (2007).** Preparatory Stage. In G. Ritzer (eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Van Manen, M. (2017).** But is it Phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779. <https://doi.org/10.1177/104973231769957>
- Van Leeuwen, T. (2015).** Multimodality in Education: Some Directions and Some Questions. *TESOL Quarterly*, 49(3), 582-589.

- Varvantakis, C. & Nolas, S. (2021).** Picturing what Really Matters: How 'Photo-Story' Research can help make the Personal, Invisible. *The Sociological Review*. <https://doi.org/10.51428/tsr.mtsg8567>
- Varvantakis, C. & Nolas, S. (2020).** Childrens as Photographers. In D.Cook (eds.), *Encyclopedia of Children and Childhood Studiew*. London, United Kingdom: Sage.
- Varvantakis, C., Nolas, M., & Aruldoss, V. (2019).** Photography, Politics and Childhood: Exploring Children's Multimodal Relations with the Public Sphere. *Visual Studies*, 34(1). <http://dx.doi.org/10.1080/1472586X.2019.1691049>
- Van der Kooij , R., & Posthumus Meyjes , H. (1986).** Research on Children's Play. *Prospects*, 16(1), 51-66.
- Van Eyck, A., Ligtelijn, V., & Strauven, F. (1962/2008).** *The Child, the City and the Artist: An Essay on Architecture; the in-between Realm*. Amsterdam, Netherlands: Sun Publishers.
- Vernon, M.D. (1952).** *A Further Study in Perception*. Cambridge University Press.
- Vink, P., Bazley, C., & Jacobs, K. (2016).** Modeling the Relationship between the Environment and Human Experiences. *Work (Reading, Mass.)*, 54(4), 765-771. <https://doi.org/10.3233/WOR-162374>
- Von Thienen, J.P.A., Ford, C. & Meinel, C. (2016).** The Emergence of Design Thinking in Californian Engineering Classes: Four Historic Concepts Worth Knowing. Presentation at the MIC Conference *From creative brains to creative societies*, Bologna, Italy.
- Vygotsky, L.S. (1934/1987).** Thinking and Speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Problems of general psychology*, 2. New York, US: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1933/1998).** Infancy. In R.W.Rieber, A.S. Carton (επιμ.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Child Psychology*, 5. New York, US: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1935/1994).** The Problem of the Environment. In R.VanDerVeer & J.Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.
- Walker, M., & Mathebula, M. (2020).** A Participatory Photovoice Project: Towards Capability Expansion of 'Invisible' Students in South Africa. In M.Walker & A.Bon (eds.), *Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56197-0_8
- Waller, T. (2006).** Don't come too Close to my Octopus Tree: Recoding and Evaluating Young Children's Perspectives of Outdoor Learning. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 75-104.
- Wallerstein, N. (1992).** Powerlessness, Empowerment, and Health: Implications for Health Promotion Programs. *American Journal of Health Promotion*, 6(3), 197-205. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-6.3.197>
- Walsh, M (2017).** Multiliteracies, Multimodality, New Literacies and... What do These Mean for Literacy Education? In M.Milton, *Inclusive Education Book 11* (C.Forlin eds.). Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing Limited.
- Wan, E.W., & Chen, R.P. (2021).** Anthropomorphism and Object Attachment. *Current Opinion in Psychology*, 39, 88-93. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.08.009>
- Wang, C.C., & Burris, M.A. (1997).** Photovoice: Concept, Methodology, and use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Ward, C. (1978).** *The Child in the City*. New York, US: Pantheon Books.
- Washington, H. (2018).** Education for Wonder. *Education Sciences*, 8(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci8030125>

- Water, T. (2017).** Ethical Issues in Participatory Research with Children and Young People. In Coyne, I. & B. Cartier, *Being Participatory: Researching with Children and Young People* (pp. 37-56). http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4_3
- Water, T. (2017).** Ethical Issues in Participatory Research with Children and Young People. *Being Participatory: Researching with Children and Young People*, 37-56. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4_3
- Waterman, H., Tillen, D., Dickson, R., & De Koning, K. (2001).** Action Research: A Systematic Review and Guidance for Assessment. *Health Technology Assessment*, (5)23, iii-157.
- Watson, A.D. (2015).** Design Thinking for Life. *Art Education*, 68(3), 12-18. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519317>
- Wattchow, B., & Brown, M. (2011).** *Pedagogy of Place*. Victoria, Melbourn, Australlia: Monash University Publishing.
- Wenger, E. (1998).** *Communities of Practice: Learning Meaning and Identity*. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6(2), 185-194. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023947624004>
- Westerkamp, H. (2001).** Speaking from Inside the Soundscape. In D. Rothenberg & M. Ulvaues (eds.), *The book of Music and Nature* (143-152). Middletown, Connecticut, US: Wesleyan University Press.
- Westerkamp, H. (1974).** Soundwalking. *Sound Heritage*, 3(4), 18-27.
- Wilson, R. (1994).** *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Washington, DC, US: North American Association for Environmental Education.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977).** An Iconoclastic View of the Imagery Sources in The Drawings Of Young People. *Art Education*, 30, 5-11. <https://doi.org/10.2307/3192209>
- Wiggins, J.A., Wiggins, B.B., & Vander Zanden, J.W (1994).** *Social Psychology*. New York, US: McGraw-Hill.
- Winkler, J. (2010).** Working on the Experience of Passing Environments: On Commented Walks. In H. Lepaa, *Space, Sound and Time. A Choice of Articles by Justin Winkler in Soundscape Studies and Aesthetics of Environment* (pp. 21-28). Switzerland: University of Basel.
- Winnicott, D.W. (1971).** *Playing and Reality*. London, United Kingdom: Tavistock.
- Wolfe, P., & Brandt, R. (1998).** What do we Know from Brain Research. *Educational Leadership*, 56, 8-13.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005).** *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London, United Kingdom: Paul Chapman Publishing.
- Woodhouse, J., & Knapp, C.E. (2000).** *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. ERIC Digest.
- Woolfolk, A. (2007).** *Educational Psychology*. Boston, MA, US: Allyn and Bacon.
- Wu, W.J. (2016).** An Exploration into the Changes of Sense of Beauty through Art Education. *Journal of Arts Education*, 211, 88-95. <http://dx.doi.org/10.1111/jade.12185>
- Xenakis, I., & Arnellos, A. (2014).** Aesthetic Perception and its Minimal Content: A Naturalistic Perspective. *Frontiers in Psychology*, 5 (1038). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01038>
- Zajonc, R.B. (2001).** Feeling and Thinking: Closing the Debate over The Independence Of Affect. In J.P. Forgas (eds.), *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition* (pp. 31-58). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Zimmerman, B.J. (1998).** Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. In D.H.Schunk & B.J.Zimmerman (eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Guilford Publications.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996).** *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, DC, US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2007).** The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.
- Zins, J.E. & Elias, M. (2007).** Social and Emotional Learning: Promoting the Development of all Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Lynne Solis, S., & Whitebread, D. (2017).** Learning Through Play: a Review of the Evidence. *White Paper*. The LEGO Foundation. Retrieved 27 March 2024, from https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf
- Zumthor, P. (2006).** *Atmospheres: Architectural Environments. Surrounding Objects*. Switzerland: Birkhauser.