

Αντώνης Βάος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών

Τριών Ναυάρχων 64, Τ.Κ. 26 222 Πάτρα

2610 321742 / 6976603514

vaos@upatras.gr

Διδασκαλία των εικαστικών τεχνών

Καραλής Θανάσης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών

Στελλάκης Νεκτάριος, Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών, Περιφερειακός Αντιπρόεδρος Ευρώπης της OMEP

Αποστόλου Ζωή, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών

Antonis Vaos, Associate Professor, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras

Karalis Thanassis, Associate Professor, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras

Stellakis Nektarios, Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras, Regional Vice President of OMEP Europe

Apostolou Zoe, Kindergarten teacher, PhD Student, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras

«ETRA project - Education Through Rehabilitative Outsider Art- Photo»: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την τέχνη της φωτογραφίας και την εικαστική επεξεργασία της ψηφιακής εικόνας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προγράμματος (ETRA project - Education Through Rehabilitative Outsider Art- Photo) για την τέχνη της φωτογραφίας και την εικαστική επεξεργασία της ψηφιακής εικόνας. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν οργανισμοί και φορείς από 6 ευρωπαϊκές χώρες (Δανία, Ελλάδα, Εσθονία, Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία). Για την Ελλάδα στο πρόγραμμα συμμετέχει το ΤΕΕΑΠΗ (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) του Πανεπιστημίου Πατρών εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές δράσεις σε ομάδες φοιτητών/ιών του αλλά και σε μαθητές νηπιαγωγείων της περιοχής. Η εφαρμογή των θεωρητικών αρχών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που υιοθετούνται από το πρόγραμμα αφορά εμπλεκόμενες και αλληλοτροφοδοτούμενες διαδικασίες με σκοπό τη σύνθεση μιας συνολικής και συνεκτικής εικόνας και τη συγκρότηση μιας πρότασης καινοτόμου, αλλά, κυρίως, αξιοποιήσιμης στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Για το λόγο αυτό δε συγκροτήσαμε ένα σώμα θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων που έπρεπε να διδαχθούν, αλλά ακολουθήθηκε μια έμμεση μορφή διδασκαλίας με εκπαιδευτικές δράσεις που βασίστηκαν στο δίπολο: προσέγγιση της τέχνης της φωτογραφίας και παραγωγή έργων βασισμένων στη φωτογραφία. Ως διαδικασία ακολουθήθηκαν τα στάδια: επιθυμία για καλλιτεχνική έκφραση – σύλληψη μιας γενικής ιδέας – διανοητική επεξεργασία και οπτικοποίηση, που αντιστοιχούν και στην κλιμάκωση μιας ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας: προετοιμασία – διερεύνηση και

εμπλουτισμός – δημιουργία οπτικών μορφών (Erstein & Τρίμη, 2005: 178). Συγκεκριμένα, οι 3 ομάδες φοιτητών/ιών (μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην προσχολική εκπαίδευση) σε μια προσπάθεια σύνδεσης της προετοιμασίας τους στην περιοχή της διδακτικής της τέχνης με τη σχολική πράξη ενεπλάκησαν σε περιοχές έρευνας, αφού παρακολούθησαν εθελοντικά σεμινάρια και εργάστηκαν από κοινού με καλλιτέχνες. Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε στις δράσεις που εφαρμόστηκαν σε νηπιαγωγεία της περιοχής σε μια προσπάθεια να αναδειχθούν αναλογίες και να επιχειρηθούν συνδέσεις. Μαζί με τα παιδιά εργάστηκαν επαγγελματίες καλλιτέχνες, ενώ οι φοιτητές παρακολουθούσαν τη δράση εκ περιτροπής και, κυρίως μέσα από μια ψηφιακή πλατφόρμα που δημιουργήθηκε στο facebook για την ενημέρωση και οριζόντια επικοινωνία μεταξύ των μελών όλων των ομάδων, την ανατροφοδότηση και διάχυση της διαδικασίας και των προϊόντων του προγράμματος. Η διαδικασία όπως σχεδιάστηκε αλλά και εφαρμόστηκε αφορούσε κυρίως την ενίσχυση ενός κλίματος αυθεντικής καλλιτεχνικής στάσης και διακριτικής καθοδήγησης φοιτητών/ιών και παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσω της εκφραστικής προσπάθειάς, σε μια συνεκτική εικόνα για την τέχνη. Κατά αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιήθηκαν «εκ των έσω» βασικά ζητήματα και έννοιες της τέχνης και κατακτήθηκαν βασικές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: *εικαστική εκπαίδευση, εικαστικές δραστηριότητες, φωτογραφία, ψηφιακή εικόνα.*

«ETRA project - Education Through Rehabilitative Outsider Art-Photo»: an educational program for the art of photography and the visual processing of digital images

Abstract

The present article presents a pilot educational program on the art of photography and the artistic possessing of the digital image. The project involved three groups of undergraduate students of the Department of Educational Sciences and Early Childhood Education of the University of Patras, in the context of their training in the field of the didactics of art. A crucial element of our approach was the attempt to connect this training of the students (future educators) with the educational reality. For this reason, parallel to the functioning of each group of students, similar activities were planned and applied in kindergartens of the region. Students followed up and observed these activities. Hence, two parallel but also linked areas of research were established, creating a total picture that lead to a proposal which is exploitable in the area of preschool education.

Key words: *art education, artistic activities, photography, digital image*

Εισαγωγή

Η ανταπόκριση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην ανάγκη για ουσιαστική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην περιοχή των τεχνών, αποτελεί ένα κορυφαίο ζήτημα, αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε σχετικές διεθνείς έρευνες (ενδεικτικά: Bamford, 2006, Mims και Lankford, 1995, Zimmerman, 1994) αναδεικνύεται ότι η ελλιπής εισαγωγική εκπαίδευση στο χώρο της διδακτικής των εικαστικών τεχνών έχει ως επακόλουθο την έλλειψη των απαιτούμενων δεξιοτήτων, αλλά και αυτοπεποίθησης στη διδασκαλία. Το αποτέλεσμα είναι η αναπαραγωγή και διαίωνιση στερεοτύπων και περιοριστικών προσεγγίσεων στο χώρο της εικαστικής αγωγής, που συρρικνώνουν ή και ακυρώνουν τις βασικές της επιδιώξεις.

Στις λίγες σχετικές έρευνες που αφορούν τον ελληνικό χώρο, παρουσιάζεται μια διάσταση ανάμεσα στις διακηρύξεις των αναλυτικών προγραμμάτων και την πραγματικότητα της σχολικής πράξης. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν «καθόλου» ή «λίγο» ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους στα Εικαστικά (65,8% των αποφοίτων Σχολών Νηπιαγωγών και 55,6% των αποφοίτων ΑΕΙ) ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι ελάχιστοι μόνο εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους «πολύ» ικανοποιημένους από τις εικαστικές τους σπουδές (Μαγουλιώτης, Λαμπίτση, Βάος και Ντάνης, 2010). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα, που οι ίδιοι τα συσχετίζουν πρωτίστως με τις περιορισμένες γνώσεις και εμπειρίες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στο πλαίσιο αυτό εγείρεται ένα επιτακτικό ζήτημα ανάπτυξης, εμπλουτισμού και αναπροσαρμογής των στόχων και του

περιεχομένου των μαθημάτων της διδακτικής των εικαστικών τεχνών που προσφέρονται στα παιδαγωγικά τμήματα.

Η βασική πρόκληση αφορά κυρίως τις δυνατότητες συντονισμού της διδακτικής πράξης με τις σύγχρονες καλλιτεχνικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Ήδη, από τη δεκαετία του 1970, ο Eisner, emphaticά αναφερόταν στην αυτονόητη ανάγκη συγχρονισμού της καλλιτεχνικής αγωγής με την αναδυόμενη σύγχρονη τέχνη (Eisner: 2004). Τι όμως σημαίνει αυτό όταν ο χώρος της τέχνης χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις και ριζικές μεταβολές που συνεχώς διευρύνουν τα όριά της, καθιστώντας την έννοιά της ολοένα και περισσότερο αβέβαιη και αμφίσημη; (Danto, 1997, 2003, Goodman, 2005). Το ερώτημα αυτό συνοδεύεται και από μια σειρά συνακόλουθων ερωτημάτων: Πώς θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε έναν νέο χάρτη του περιεχομένου της καλλιτεχνικής αγωγής ώστε να περιλαμβάνονται σε αυτόν οι νέες και ενδεχομένως αχαρτογράφητες ακόμη εκφάνσεις της τέχνης; Με ποιους τρόπους θα εντάσσαμε στα σχετικά προγράμματα τις ποικίλες προτάσεις της σύγχρονης τέχνης και, κυρίως, τι θα σήμαινε αυτό για τον τρόπο διδασκαλίας; Τα ερωτήματα αυτά τίθενται εξίσου επιτακτικά και στο χώρο της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την τέχνη της φωτογραφίας και την εικαστική επεξεργασία της ψηφιακής εικόνας, που εφαρμόστηκε διαδοχικά σε τρεις ομάδες φοιτητών-τριών του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών, στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους στην περιοχή της διδακτικής της τέχνης. Βασικό στοιχείο του όλου σχεδιασμού, υπήρξε μια προσπάθεια σύνδεσης με τη σχολική πράξη, καθώς δημιουργήθηκε και μια δεύτερη κατηγορία ομάδων σε νηπιαγωγεία της περιοχής, με ανάλογες δράσεις τις οποίες παρακολουθούσαν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο οι φοιτητές-τριες.

Οι δραστηριότητες, που περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν ως πιλοτικές δράσεις στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος E.T.R.A. - "Education through Rehabilitative Art – Photo", funding by the Education Audiovisual and Culture Executive Agency (E.A.C.E.A) in the frame of LL Programme, Grundvig Multilateral Project.

1. Αναζητώντας το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο χώρο της τέχνης

Η συγκρότηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ώστε να προσφέρουν δραστηριότητες τέχνης με ουσιαστικό τρόπο, δεν μπορεί να σταθεί μακριά από τις σύγχρονες καλλιτεχνικές αναζητήσεις και πρακτικές. Βασικό τους καθήκον αποτελεί να δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν στην καλλιτεχνική πράξη να αναδυθεί στο σχολικό χώρο, αλλά και να συνδέσουν τις καλλιτεχνικές εμπειρίες των μαθητών τους με ένα σύνολο ζητημάτων, στοχασμών, ερωτημάτων, πρακτικών και διερευνήσεων, που συνδέονται με την έννοια του καλλιτεχνικού και την οργανωμένη γνώση για την τέχνη (Goodman, 1983: 43, 44). Για τη δική μας οπτική τόσο το περιεχόμενο της εικαστικής αγωγής όσο και ο τρόπος διδασκαλίας, βασίζονται στην προσωπική εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει να συνειδητοποιηθούν «εκ των έσω» ζητήματα και ουσιαστικές έννοιες της τέχνης και να κατακτηθούν βασικές δεξιότητες, αλλά και να αναδειχθεί η αναλογική σχέση των διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με εκείνες των ενήλικων καλλιτεχνών. Από αυτή τη σκοπιά, έχει εξαιρετική σημασία, ο μελλοντικός εκπαιδευτικός πρώτα να ερευνήσει και να κατανοήσει ο ίδιος τη φύση της εικαστικής πράξης και στη συνέχεια να κατευθυνθεί προς τη διερεύνηση μιας συμβατής διδακτικής και όχι το αντίθετο, δηλαδή να προσαρμόσει την παρέμβασή

του με βάση κάποιες προκαθορισμένες, κανονιστικού τύπου, εκπαιδευτικές προδιαγραφές (Ardoin, 2000: 41). Η γνώση του για τις ποικίλες όψεις της εικαστικής δημιουργίας αφενός και η παιδαγωγική του επάρκεια αφετέρου αποτελούν το ασφαλέστερο υπόστρωμα πάνω στο οποίο θα συγκροτήσει μια συνειδητή στάση σχετικά με το τι, γιατί και σε ποιους προσφέρεται. Επομένως, έχει αποφασιστική σημασία να έχει εμπλακεί ο ίδιος κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του προετοιμασίας στις διαδικασίες στις οποίες στη συνέχεια καλείται να εμπλέξει τα παιδιά.

Η οπτική αυτή αποτέλεσε και το «κλειδί» στον σχεδιασμό των δράσεων που περιγράφονται στη συνέχεια. Στη βάση της προσπάθειάς μας τέθηκε η εμπλοκή των φοιτητών στην καλλιτεχνική διεργασία που υποστηρίχθηκε από ενεργούς εικαστικούς καλλιτέχνες. Ο ρόλος των καλλιτεχνών ήταν διττός: αφενός ενίσχυαν με τη συμμετοχή τους την αυθεντικότητα της αισθητικής εμπειρίας και αφετέρου αποκάλυπταν τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονταν και εργάζονταν κατά την όλη διαδικασία. Εξίσου, βασικό στοιχείο αποτέλεσε και μια προσπάθεια σύνδεσης των διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονταν οι φοιτητές-τριες με τη σχολική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε μια δεύτερη κατηγορία ομάδων με παιδιά νηπιαγωγείου της περιοχής, τα οποία εμπλέκονταν σε ανάλογες διαδικασίες. Οι φοιτητές παράλληλα με τη δική τους δράση, παρακολουθούσαν την δράση των παιδιών είτε με άμεση παρατήρηση είτε έμμεσα, μέσω μιας ειδικής ψηφιακής πλατφόρμας που δημιουργήθηκε. Διαμορφώθηκαν έτσι δύο εμπλεκόμενες και αλληλοτροφοδοτούμενες περιοχές έρευνας, με σκοπό τόσο τη σύνθεση μιας συνολικής και συνεκτικής εικόνας όσο και τη συγκρότηση μιας πρότασης αξιοποιήσιμης στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

Και στα δύο ηλικιακά επίπεδα, επιλέχθηκε η δημιουργία μιας έμμεσης και μη τυπικής διδακτικής συνθήκης, βασισμένης στην καλλιτεχνική εμπειρία. Πρόκειται για διαδικασία στην οποία επαγγελματίες καλλιτέχνες¹ και εκπαιδευόμενοι δημιουργούν συλλογικότητες με σκοπό την δημιουργία καλλιτεχνικού έργου. Η παρέμβαση των εκπαιδευτών – καλλιτεχνών επιτελείται κατά τη διαδικασία αυτή και με τρόπο έμμεσο, ώστε τα διάφορα ζητήματα να αναδύονται, ως αναγκαιότητα, που προκύπτει κατά τη δημιουργία των οπτικών μορφών και, για το λόγο αυτό, εμπεδώνονται ως κατάκτηση της συλλογικής και προσωπικής έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν οργανώνεται με βάση μια προκαθορισμένη «διδακτέα ύλη», αλλά ανακύπτει μέσα από την ίδια την προσπάθεια των εκπαιδευόμενων, τις ανάγκες, τα ερωτήματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν, στον πυρήνα της προσέγγισης που επιχειρείται εδώ, τέθηκε η ίδια η ουσία της καλλιτεχνικής πράξης, ως μιας κατεξοχήν εκφραστικής προσπάθειας, που αντανάκλα τη βαθιά ανάγκη του ανθρώπου να προσδιορίσει τη στάση του απέναντι στην πραγματικότητα, να δώσει το στίγμα του και να το παρουσιάσει στους άλλους (Merleau-Ponty, 1993: 68, Costantino, 2007). Υπακούοντας στην εκφραστική πρόθεση, η καλλιτεχνική πράξη δεν επιδέχεται κανέναν απολύτως μεθοδολογικό περιορισμό, μπορεί να υπερβαίνει όλες τις συμβάσεις και τους φραγμούς. Επομένως, διαφεύγει από την κωδικοποίηση, δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια και δεν μπορεί να προτυποποιηθεί, όπως εξίσου δεν μπορεί να προτυποποιηθεί η συνάντηση με την τέχνη, η αισθητική εμπειρία.

Ωστόσο, αν επιχειρήσουμε μια ανάλυση θα μπορούσαμε να διακρίνουμε διακρίναμε ορισμένες διανοητικές επεξεργασίες, διακριτές και ωστόσο εμπλεκόμενες, που θα μπορούσαμε να τις προσδιορίσουμε και ως στάδια της καλλιτεχνικής

¹ Συνεργάστηκαν οι εικαστικοί καλλιτέχνες: Μάκης Κυριακόπουλος, Ειρήνη Μπράτη, Ganaelle Bressout.

διαδικασίας: επιθυμία για καλλιτεχνική έκφραση – σύλληψη μιας γενικής ιδέας – διανοητική επεξεργασία και οπτικοποίηση (Charman, 1993: 45). Ανάλογες προτάσεις, με διαφορετική ορολογία και παραλλαγές ενσωματώνουν οι περισσότερες σύγχρονες προτάσεις στο χώρο της διδασκαλίας της τέχνης (βλ. γενικά Γκαγιώ, 2002, Σάλλα–Δοκουμετζίδη, 2005, Μαγουλιώτης, 2002). Τα στάδια αυτά μοιάζει να περιορίζουν το δίχως όρια ξεδίπλωμα της καλλιτεχνικής πράξης, ωστόσο αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια συντονισμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης με την καλλιτεχνική πράξη, καθώς αναδεικνύουν ότι προκειμένου να έχουμε εικαστικό αποτέλεσμα χρειάζονται μια σειρά από διανοητικές και πρακτικές επεξεργασίες, που κάθε μία αποτελεί προϋπόθεση για την επόμενη. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να αναζητηθεί μια μέθοδος διδασκαλίας ερευνητική ως προς την προσπάθεια προσέγγισης των διαφόρων ζητημάτων, συμμετοχική ως προς τους μαθητές και ικανή στο να συντονίζεται με την καλλιτεχνική διεργασία προκειμένου να την αποκαλύψει σε βάθος.

Για τον σχεδιασμό των δράσεων επιχειρήθηκε η αξιοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας, ως έναυσμα για τη συγκρότηση της εικόνας του εαυτού μας και των άλλων. Η τέχνη της φωτογραφίας προσεγγίστηκε ως μια μορφή τέχνης εξαιρετικά προνομιακή στην προσπάθεια να καταγράψει κάποιος την πραγματικότητα γύρω του και να αποκτήσει μια γόνιμη επαφή με αυτήν, αλλά και να σχολιάσει αυτή την πραγματικότητα, αναδεικνύοντας την προσωπική του ιδιαίτερη ταυτότητα, συναντώντας τον εαυτό του και συναντώντας τους άλλους. Ωστόσο, η σύνθεση μιας συνολικής εικόνας σχετικά με τις εκφραστικές αυτές δυνατότητες, συνυφαίνεται με ένα σύνολο ζητημάτων, ερωτημάτων, στάσεων και θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και προϋποθέτει την εξοικείωση τόσο με τις διεργασίες της δημιουργίας όσο και της πρόσληψης. Τα σκέλη αυτά θα πρέπει να θεωρηθούν ως απολύτως

εμπλεκόμενα. Καθώς αναπτύσσεται η ικανότητα δημιουργίας οπτικών μορφών, καθώς διευρύνεται η προσωπική εμπειρία σχετικά με τις δυνατότητες των εκφραστικών μέσων διευκολύνεται δυνατότητα πρόσληψης του έργου τέχνης και κατανόησης των εικαστικών μορφών. Αντιστρέφοντας τη διατύπωση, η επαφή με το έργο τέχνης τροφοδοτεί με νέα ερεθίσματα και δημιουργεί νέα κίνητρα και προϋποθέσεις, διευρύνοντας έτσι την εκφραστική - μορφοποιητική ικανότητα (Parsons, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός και στα δύο ηλικιακά επίπεδα περιλάμβανε δύο μέρη: την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για τις εκφραστικές δυνατότητες της τέχνης της φωτογραφίας και της εικαστικής επεξεργασίας της εικόνας και τη δημιουργία έργων βασισμένων στη φωτογραφία.

2. Περιγραφή των δράσεων

A. Η εφαρμογή της δράσης στις ομάδες των φοιτητών -τριων

Στην κάθε ομάδα, από τις τρεις που δημιουργήθηκαν, συμμετείχαν περίπου είκοσι φοιτητές-τριες, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην προσχολική εκπαίδευση. Οι φοιτητές-τριες επέλεξαν εθελοντικά να παρακολουθήσουν τα σεμινάρια και την όλη διαδικασία που είχε διάρκεια δύο μηνών. Κατά τη διαδικασία αυτή εργάστηκαν από κοινού με εικαστικούς καλλιτέχνες, ενώ παράλληλα παρακολουθούσαν τις αντίστοιχες εικαστικές δράσεις στα νηπιαγωγεία της περιοχής. Από τις πρώτες διερευνητικές συζητήσεις και τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν, αποκαλύφθηκε ότι κανείς από τους φοιτητές-τριες δεν είχε απασχοληθεί ιδιαίτερα με την φωτογραφία και την ψηφιακή επεξεργασία της εικόνας παρότι όλοι διέθεταν ορισμένες γενικές πληροφορίες και κάποια υποτυπώδη πρακτική εμπειρία. Εξίσου, κανείς δεν θεωρούσε ικανό τον εαυτό του να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μια ανάλογη δράση σε νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης.

Σύμφωνα με την απόφασή μας να εφαρμόσουμε μια έμμεση μορφή διδασκαλίας, δεν συγκροτήσαμε ένα σώμα θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων που έπρεπε να διδαχθούν, αλλά ακολουθήσαμε μια διαδρομή στην οποία βασιστήκαμε κυρίως στα όσα γνώριζαν ήδη οι φοιτητές-τριες και βοηθήσαμε να συγκροτηθούν και να εμπλουτιστούν με νέα στοιχεία, όταν όμως αυτά προέκυπταν ως αναγκαιότητα. Το πρόγραμμα χωρίστηκε σε ορισμένες φάσεις, σε αναλογία με τα στάδια της καλλιτεχνικής διεργασίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και με σταθερή αναφορά στη διπλή επιδίωξη που τέθηκε, την επαφή με την τέχνη και τη δημιουργία εικαστικών μορφών.

Η πρώτη φάση αφορούσε την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη μορφή τέχνης. Παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν έργα καλλιτεχνών που ασχολούνται με τη φωτογραφία και την ψηφιακή επεξεργασία της εικόνας. Δρομολογήθηκε έτσι μια εκτεταμένη και συμμετοχική συζήτηση στην οποία επιχειρήθηκε να ενεργοποιηθεί μια συνειδητή στάση απέναντι στις ποικίλες επικοινωνιακές και εκφραστικές δυνατότητες αυτών των εκφραστικών μέσων.

Στη δεύτερη φάση ζητήσαμε από τους φοιτητές να εξετάσουν με προσοχή και να χωρίσουν σε κατηγορίες το ψηφιακό φωτογραφικό υλικό που ήδη διέθεταν στο προσωπικό τους αρχείο. Οι κατηγορίες στις οποίες κατέληξαν ήταν οι εξής: φωτογραφίες που αποτύπωναν τυχαία στιγμιότυπα, ιδιαίτερα συμβάντα της ζωής τους, φωτογραφίες με μια κάποια μορφή σκηνοθεσίας και φωτογραφίες από το περιβάλλον στο οποίο κατοικούν ή έχουν επισκεφθεί. Ζητήσαμε από τους φοιτητές-τριες να δημιουργήσουν φακέλους στον υπολογιστή τους με χαρακτηριστικά δείγματα φωτογραφιών που θεωρούν ότι παρουσιάζουν την προσωπικότητά τους ή στοιχεία που έχουν έναν ιδιαίτερο και προσωπικό συμβολισμό. Οι φάκελοι ήταν δυνατό να ενισχυθούν και με λήψεις νέων φωτογραφιών.

Στην τρίτη φάση, που αφορούσε την κατεξοχήν εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία, ζητήθηκε να δημιουργήσουν ψηφιακά έργα, αξιοποιώντας το υλικό αυτό. Παρότι χρησιμοποιήθηκε το Photoshop, ως πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας, με το οποίο οι φοιτητές δεν είχαν καμία εξοικείωση, όλα τα τεχνικά ζητήματα τέθηκαν με τρόπο έμμεσο, στην προσπάθεια να επιλυθούν προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των έργων. Έτσι, πέρα από μια σύντομη επίδειξη των βασικών εργαλείων και τεχνικών, η κατανόηση των δυνατοτήτων του προγράμματος γινόταν μέσα από την αναγκαιότητα που καθόριζε η ίδια η εκφραστική προσπάθεια.

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων παράχθηκαν έργα γύρω από την ίδια θεματολογία, που αναπτύχθηκε σε δύο επίπεδα: η εικόνα του εαυτού μου – η εικόνα του άλλου. Βασικό στοιχείο που αναδείχθηκε ήταν ότι η εικόνες αυτές δεν είναι μια ουδέτερη απεικόνιση ενός προσώπου, αλλά μια προσπάθεια να αναδειχθούν τα ουσιώδη εκείνα στοιχεία που θεωρούμε ότι συνθέτουν την ταυτότητα μιας προσωπικότητας. Η επιλογή του θέματος δεν σήμαινε ότι οι φωτογραφήσεις είχαν προαποφασιστεί. Όπως σε κάθε μορφή τέχνης έτσι και στη φωτογραφία, μια ιδέα μπορεί να παραμένει αρκετά αόριστη ακόμη και στη διάρκεια της εργασίας και διαρκώς να τροποποιείται. Το τελικό έργο προκύπτει μέσα από μια συνεχή αναζήτηση, μοιάζει να αποκαλύπτεται σταδιακά: η σύλληψη και η επεξεργασία μιας ιδέας δεν ολοκληρώνονται πριν την εκτέλεση, αλλά μαζί με αυτήν.

B. Η παράλληλη εφαρμογή στα νηπιαγωγεία

Η τέχνη της φωτογραφίας χαρακτηρίζεται από ορισμένες πτυχές ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία, όταν το παιδί βρίσκεται στην αρχή μιας πορείας εξερεύνησης και προσδιορισμού του εαυτού του και των άλλων. Στην λακανική ψυχανάλυση υπάρχει μια θεμελιώδης έννοια για τον

τρόπο με τον οποίο το μικρό παιδί αντιλαμβάνεται σταδιακά τον εαυτό του: το στάδιο του καθρέφτη. Η πρώτη εικόνα την οποία σχηματίζει το βρέφος για τον εαυτό του είναι η εικόνα ενός σώματος συντιθεμένου από κομμάτια, από διάσπαρτα μέλη, καθώς δεν είναι ακόμη σε θέση να διαμορφώσει την έννοια του όλου. Και όταν το επιτύχει, η εικόνα την οποία σχηματίζει πλέον για τον εαυτό του είναι μια εικόνα σε καθρέφτη: νομίζει πως το σώμα το οποίο αντιλαμβάνεται δεν είναι το δικό του σώμα, είναι το σώμα ενός άλλου, ένα σώμα σε «αντιστροφή». Εδώ διαμορφώνεται η πρώτη συνείδηση της εικόνας του εαυτού, διαμορφωμένη μέσω της εικόνας του άλλου (Lacan, 1966: 93-100).

Οι πιλοτικές δράσεις που εφαρμόστηκαν σε νηπιαγωγεία της περιοχής, ακολούθησαν ακριβώς τη διαδικασία που αναφέρθηκε προηγουμένως, σε μια προσπάθεια να αναδειχθούν αναλογίες και να επιχειρηθούν συνδέσεις. Και εδώ μαζί με τα παιδιά εργάστηκαν επαγγελματίες καλλιτέχνες, ενώ οι φοιτητές παρακολουθούσαν τη δράση εκ περιτροπής και, κυρίως μέσα από την ειδική πλατφόρμα που δημιουργήθηκε στο facebook, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Και οι δραστηριότητες αυτές ακολούθησαν το βασικό δίπολο: προσέγγιση της τέχνης της φωτογραφίας και παραγωγή έργων βασισμένων στη φωτογραφία. Ως διαδικασία ακολουθήθηκαν τα στάδια: επιθυμία για καλλιτεχνική έκφραση – σύλληψη μιας γενικής ιδέας – διανοητική επεξεργασία και οπτικοποίηση, που αντιστοιχούν και στην κλιμάκωση μιας ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας: προετοιμασία – διερεύνηση και εμπλουτισμός – δημιουργία οπτικών μορφών (Erstein & Τρίμη, 2005: 178). Πιο συγκεκριμένα:

Κατά το πρώτο στάδιο θελήσαμε να ενεργοποιήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρει η τέχνη της φωτογραφίας. Έτσι, τους

δόθηκαν περιοδικά με φωτογραφίες τις οποίες παροτρύνθηκαν να επιλέξουν και να σχολιάσουν. Μέσα από τη συζήτηση αντιλήφθηκαν ότι η φωτογραφία ως καλλιτεχνική μορφή παρέχει ξεχωριστές ευκαιρίες να καταγραφούν και να αναδειχθούν διάφορα συμβάντα και καταστάσεις

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν τις αγαπημένες τους οικογενειακές φωτογραφίες, ώστε, μέσα από τη συζήτηση, να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από αυτές παρουσιάζονται πτυχές του εαυτού τους και αποκαλύπτεται το γεγονός ότι είναι ξεχωριστά και μοναδικά άτομα αλλά και το γεγονός ότι ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα και ζουν σε κάποιο συγκεκριμένο περιβάλλον. Παρουσιάστηκε επίσης στα παιδιά το έργο διαφόρων καλλιτεχνών που βασιζόταν στην τεχνική του φωτογραφικού κολλάζ με απλή ή ψηφιακή επεξεργασία. Η προσπάθεια ήταν να αναδειχθεί ότι διαφορετικοί καλλιτέχνες μπορεί να σταθούν με διαφορετικό τρόπο απέναντι σε κάποιο θέμα. Καθένας μπορεί να επιλέξει διαφορετικές όψεις της πραγματικότητας και να τις αναδείξει με ξεχωριστό τρόπο ενώ εξίσου μπορεί να σχολιάσει με μοναδικό τρόπο μια φωτογραφία, προσδίδοντας δικά του νοήματα και σημασίες.

Η οπτική εμπειρία θεωρήθηκε απαραίτητη. Η συνειδητή παρατήρηση, βασική προϋπόθεση στην φωτογραφική τέχνη, αποτελεί μια δημιουργική λειτουργία, η οποία απαιτεί εξοικείωση. Η φωτογραφία ως μορφή τέχνης βασίζεται στην επιλεκτική όραση, στην ικανότητα του καλλιτέχνη να απομονώνει λεπτομέρειες της πραγματικότητας μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και να αναδεικνύει τη σημασία τους. Χρησιμοποιώντας πλαίσια από χαρτόνι με μικρό κενό, που τα ζωγράφισαν ώστε να μοιάζουν με φωτογραφικές μηχανές, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να παρατηρήσουν λεπτομέρειες στον εαυτό τους, τους συμμαθητές τους και το χώρο του σχολείου τους. Ζητούμενο ήταν κυρίως να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ του να βλέπουν με γυμνό

μάτι και μέσα από το φακό μιας φωτογραφικής μηχανής, παρατηρώντας με μια «φωτογραφική» ματιά. Καθώς τα παιδιά ενθουσιάστηκαν εντοπίζοντας συνεχώς νέες λεπτομέρειες, ανέδειξαν την αρχική τους ιδέα: τα παιδιά αποφάσισαν να φωτογραφίσουν λεπτομέρειες από το σώμα τους και από τον περίγυρο του σχολείου. Η συζήτηση με τους καλλιτέχνες, που συμμετείχαν ως ισότιμα, αλλά περισσότερο έμπειρα μέλη της ομάδας, οδήγησε στην τελική απόφαση: οι φωτογραφίες αυτές μπορούν στη συνέχεια να τυπωθούν και το υλικό αυτό να αξιοποιηθεί με την τεχνική του κολλάζ.

Στο τελικό στάδιο τα παιδιά, χρησιμοποιώντας ψηφιακές μηχανές, φωτογράρισαν τόσο το ένα το άλλο όσο και τους χώρους του σχολείου, εστιάζοντας σε λεπτομέρειες. Μέσα από την εμπειρία τους συνειδητοποίησαν ότι η τέχνη της φωτογραφίας ξεκινάει από μια προσεκτική και εντατική ματιά απέναντι στα πράγματα του κόσμου. Η συνειδητή παρατήρηση, μέσα από το φωτογραφικό φακό, αποτελεί μια δημιουργική λειτουργία, που βοήθησε τα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερη σαφήνεια σχετικά με τα όσα βλέπουν. (Herrmann, 2005: 29 - 31, Costantino, 2007). Στη συνέχεια οι φωτογραφίες τους εκτυπώθηκαν σε έγχρωμη και ασπρόμαυρη εκδοχή και χρησιμοποιήθηκαν ως βασικό υλικό προκειμένου να δημιουργήσουν έργα με την τεχνική του κολλάζ. Οι καλλιτέχνες ενθάρρυναν τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στις συνθέσεις τους, προκειμένου να αναδείξουν ότι η χρήση μιας οποιασδήποτε τεχνικής δεν επιβάλλει μια υποχρεωτική πορεία.

3. Η χρήση δικτυακής πλατφόρμας

Στην προσπάθεια ανατροφοδότησης, αλλά και συνολικής αποτίμησης των δράσεων δημιουργήσαμε μια ειδική πλατφόρμα στο facebook. Η πλατφόρμα αυτή ήταν κλειστή και απευθύνθηκε αποκλειστικά στα μέλη των ομάδων των φοιτητών, τα

οποία σταδιακά την τροφοδοτούσαν με το παραγόμενο υλικό, αλλά και με σχόλια και παρατηρήσεις. Από την άλλη, στην πλατφόρμα παρουσιάστηκε η παράλληλη δράση στα νηπιαγωγεία. Έτσι ο σκοπός της πλατφόρμας ήταν πολλαπλός, καθώς προσέφερε: α. Διαρκή ενημέρωση και οριζόντια επικοινωνία μεταξύ των μελών όλων των ομάδων. β. Αξιοποίηση στη διδασκαλία, με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, παρατηρήσεις και σχόλια από την πλευρά των εκπαιδευτών. γ. Διάσωση και αξιοποίηση του παραγόμενου υλικού σε όλα τα στάδια ώστε να αποκαλύπτεται η όλη διαδικασία.

Δημιουργήθηκε έτσι μια «τράπεζα» εργασιών, που θεωρήθηκε ότι μπορεί να προσφέρει όλες τις πληροφορίες και τις διευκρινήσεις, αλλά και την ευκαιρία μιας συνολικής αποτίμησης της όλης δράσης. Εκείνο που θεωρήθηκε ότι έχει σημασία είναι να αναδειχθεί συνεκτικά ολόκληρο το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και δημιουργήθηκε, από τις αρχικές φωτογραφίες μέχρι τις επεξεργασμένες εικόνες, όλα όσα συνέβαλλαν στο να ξαναδιαβαστεί η καλλιτεχνική διαδικασία, από την σύλληψη και τη διανοητική επεξεργασία της αρχικής ιδέας μέχρι την πραγμάτωση. Από τη σκοπιά αυτή αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο για την αποτίμηση της όλης προσπάθειας, προσφέροντας την ευκαιρία ώστε οι φοιτητές, αναλογιζόμενοι τα όσα διαδραματίστηκαν, να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους, αναλύοντας και κατανοώντας το εγχείρημά τους. Το ζητούμενο ήταν να αποκτήσουν επίγνωση όλων εκείνων που έγιναν και αποκαλύφθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε μια ευκαιρία για μια τελική συζήτηση, για μια τελική συνεκτίμηση σκοπών, μέσων και αποτελεσμάτων.

Επίλογος

Ο χώρος της διδακτικής της τέχνης οφείλει να διαχειριστεί μια τεράστια ποικιλία πρακτικών, σκοπών, αξιών, στάσεων και μέσων, στο πλαίσιο της οποίας η ασφάλεια κάθε κανονιστικής προσέγγισης εύκολα θρυμματίζεται. Στο πλαίσιο αυτό αναζητούμε μια διδακτική παρέμβαση η οποία δεν μπορεί να βασιστεί στην προτυποποίηση του παραγόμενου προϊόντος, αλλά αποδέχεται και αναδεικνύει την πολυμορφία. Αυτό όμως συνεπάγεται ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και η επιμόρφωσή τους, καθορίζονται με βάση έναν διαρκώς ανανεούμενο σχεδιασμό, στον οποίο λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη τόσο ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της καλλιτεχνικής πράξης όσο και το τεράστιο εύρος και οι ποικίλες διαστάσεις της. Ένας σχεδιασμός επομένως που σταθερά επεκτείνεται σε νέες περιοχές, λαμβάνοντας ουσιαστικά υπόψη τις πολλαπλές προσεγγίσεις και τις ριζικές μεταβολές που έχουν αποτυπωθεί στο χώρο της τέχνης, καθώς και τις ραγδαίες εξελίξεις του σήμερα (Barcer, 2002: 14, 24, Eaton-Moore, 2002: 16, 17). Ένας σχεδιασμός των πολλών οπτικών, των πολλών διαδρομών, που να μπορεί να διαχειρίζεται την πολλαπλότητα των απόψεων, τη σχετικότητα, την υποκειμενικότητα, ακόμη και την αντίφαση (Γκαγιώ, 2002: 99, 100).

Η συνδρομή των ενεργών εικαστικών καλλιτεχνών διασφάλισε την ποιότητα της προσφερόμενης εμπειρίας. Η προσπάθεια των καλλιτεχνών που εργάστηκαν τόσο μαζί με τους φοιτητές-τριες όσο και με τα παιδιά ήταν να ενισχύουν ένα κλίμα αυθεντικής καλλιτεχνικής στάσης και να οδηγούν διακριτικά, μέσω της εκφραστικής προσπάθειάς, σε μια συνεκτική εικόνα για την τέχνη. Ο χαρακτήρας της παρέμβασής τους ήταν έμμεσος και οι γνώσεις ανέκυπταν ως αναγκαιότητα μέσα από τις συζητήσεις και την εμπλοκή στην καλλιτεχνική διαδικασία. Η διεργασία αυτή διευκόλυνε να συνειδητοποιηθούν «εκ των έσω» βασικά ζητήματα και έννοιες της τέχνης και να κατακτηθούν βασικές δεξιότητες. Στο πλαίσιο αυτό η ενίσχυση της

εργαστηριακής φύσης των μαθημάτων τέχνης στα παιδαγωγικά τμήματα και η παράλληλη παρακολούθηση της σχολικής πράξης μπορούν να δημιουργήσουν ευνοϊκότερους όρους για την αναβάθμιση της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικών που θα καταφέρνουν να αφυπνίζουν στους μαθητές τους ένα βαθύτερο ενδιαφέρον σχετικά με την τέχνη, βοηθώντας τους να βιώσουν βαθύτερα τη σχέση τους με τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Ardoin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxman.
- Barker, C. (2002). *Cultural studies. Theory and practice*. London: Sage Publications.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης- Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Costantino, T. (2007). Articulating Aesthetic Understanding Through Art Making. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (1). Retrieved 25 May 2010 from <http://ijea.asu.edu/v8n1/>.
- Γκαγιώ, Μπ.-Α. (2002). *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής – κριτικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Danto A. (1997). *After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History*. Princeton: Princeton University Press.
- (2003). *The Abuse of Beauty*. Illinois: Open Court.

Eaton, M. & Moore, R. (2002). Revival and relevance of aesthetic experience. *The Journal of Aesthetic Education*, 36 (2), 9-23.

Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4). Retrieved 25 May 2010 from <http://ijea.asu.edu/v5n4/>.

Goodman, N. (2005). *Γλώσσες της τέχνης*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Herrmann, R. (2005). The Disconnect Between Theory and Practice in a Visual Culture Approach to Art Education. *Art Education*, 58 (6), 41-46. Retrieved 6 Mar. 2010 from <http://www.highbeam.com>.

Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. *Écrits*, Paris.

Μαγουλιώτης, Α. - Λαμπίτση, Β., Βάος, Α.-Ντάνης, Α. (2010). Εικαστική αγωγή: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, στο Καλαφάτης Κ, Σακελαρίου Μ, Μπάκας Θ, (επιμέλεια), *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, τομ. 1, σελ. 641-651. Αθήνα: Διάδραση

Μερλώ-Ποντύ, Μ. (1991). *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*. (Α. Μουρίκη, Εισαγωγή-Μετάφραση). Αθήνα: Νεφέλη.

Mims, S. & Lankford, E. (1995). Time, Money and the New Art Education: A Nationwide Investigation. *Studies in Art Education*, 36, 84-95.

Parsons, M. (2002). Aesthetic Experience and the Construction of Meanings. *The Journal of Aesthetic Education*, 36 (2), 24-37.

Σάλλα – Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*, Αθήνα: Εξάντας.

Zimmerman, E. (1997). Concerns of pre-service art teachers and those who prepare them to teach. *Art Education*, 47 (1997), 9-67.