

«Μετασχηματίζουσα μάθηση
μέσα από την αισθητική εμπειρία.
Μια πρόκληση για τη διδακτική
πράξη»

Μαρία Ράντζου
Επ. Καθηγήτρια
Τμήμα Θεολογίας
Α.Π.Θ.



Αισθητική



- ▶ Η αισθητική αποτελεί αντικείμενο μελέτης φιλοσόφων και στοχαστών, ενώ η αισθητική εμπειρία και η αξιοποίησή της έχει απασχολήσει επιστημονικά ψυχολόγους και παιδαγωγούς κυρίως σε σχέση με τα οφέλη της.
- ▶ Ο όρος αισθητική πρωτοεμφανίζεται το 1750 από το Γερμανό φιλόσοφο Alexander Gottlieb Baumgarten, στο έργο του *Aesthetica*. Για τον φιλόσοφο, ο κλάδος της αισθητικής προσφέρει γνώσεις μέσω των αισθήσεων (αισθητήρια γνώση), τις οποίες χαρακτηρίζει κατώτερες, σε σχέση με τις λογικές γνώσεις (Jimenez, 2014, σ. 19).



Αισθητική



- ▶ Ο Immanuel Kant στο έργο του *Κριτική της κριτικής δύναμης* (1790) ιδρύει ένα νέο φιλοσοφικό κλάδο της Αισθητικής και κάνει λόγο για την αισθητική προτίμηση ή αλλιώς αξιολογική κρίση, η οποία αναφέρεται στη φυσική ομορφιά και στο καλλιτεχνικό κάλλος (Παπανούτσος, 2003, σσ. 30-38 και Μουρίκη, 2005, σσ. 32-46).
- ▶ Ο Friederich von Schlegel (1797) εισάγει τον όρο «φιλοσοφία της τέχνης», και υποστηρίζει: «*Η αισθητική κατά κάποιον τρόπο, νομιμοποιείται να στοχάζεται για την τέχνη και τα έργα τέχνης, πλάθοντας ένα εννοιολογικό σύμπαν το οποίο συνιστά μία γνώση*» (Jimenez, 2014, σσ. 17- 19).



Αισθητική



- ▶ Την εποχή του γερμανικού ιδεαλισμού ο Friedrich Schiller (1790-1805) θεωρεί την αισθητική κατάσταση συστατικό στοιχείο της ανώτατης κατάστασης του ανθρώπου. «Ο αισθητικός τρόπος αντίληψης διαπλάθει τον άνθρωπο σε αρμονικό όλο, γιατί για να γίνει αυτό πρέπει και οι δύο φύσεις του να βρίσκονται σε αρμονία» (Schiller, 2006, σ. 168).
- ▶ Ο Hegel υποστηρίζει: «Το κέντρο βάρους της αισθητικής μετατοπίζεται από το υποκείμενο, (το «γούστο του θεατή του ωραίου»), στο ίδιο το αντικείμενο, το καλλιτεχνικό έργο» (Χριστοδουλίδης, 1983, σσ. 15-40).



Αισθητική



- ▶ Στις αρχές του 20ου αιώνα η φιλοσοφία στρέφεται προς την αισθητική και συναντιούνται σε ζητήματα τέχνης. (Jimenez, σσ. 234-237).
- ▶ «Στον 21ο αιώνα ο όρος αισθητική, χρησιμοποιείται για να δηλώσει το φιλοσοφικό στοχασμό σχετικά με την τέχνη» (Jimenez, σσ. 234-237). Η αισθητική στοχεύει στον προσδιορισμό της φύσης των πραγμάτων που ανήκουν στο πεδίο της και το πλαίσιο της ανθρώπινης σχέσης με αυτά, δηλαδή «ταυτόχρονα όλες τις σχέσεις, τις οποίες έχουν αυτά με τον κόσμο, την ιστορία και τη δραστηριότητα μιας εποχής» (Starobinski 1970, όπ. αναφ. στο Jimenez, 2014, σ. 309).



Αισθητική



- ▶ Στη σύγχρονη εποχή η αισθητική επιδιώκει να **ερμηνεύσει, αποσαφηνίσει και νοηματοδοτήσει** το αισθητικό αντικείμενο.
- ▶ Ο φιλόσοφος Theodor Adorno υποστηρίζει, «όποιος δεν γνωρίζει τι βλέπει ή τι ακούει κάθε φορά που βρίσκεται μπρος σε ένα έργο τέχνης, δεν έχει το προνόμιο της άμεσης συμπεριφοράς απέναντι σε αυτό, αλλά είναι ανίκανος να το αντιληφθεί» (Adorno, 2000, σ. 568).
- ▶ Η αισθητική εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης λαμβάνει όλο και περισσότερη σημασία και αξία, καθώς βοηθά τους μαθητευόμενους να κατακτούν ολιστικά τη γνώση.



Αισθητική Εμπειρία



- Στις αρχές του 20ου αιώνα ο **John Dewey** στο έργο του *Art as Experience* (1936), υποστήριξε ότι **η αισθητική εμπειρία καλλιεργεί και αναπτύσσει τη φαντασία, η οποία είναι κομμάτι της διαδικασίας μάθησης**. Καλλιτέχνης και θεατής συναντιούνται μπροστά στο έργο τέχνης, όπου ο μεν πρώτος παρουσιάζει τη φαντασία του μέσα από το έργο του, ο δε δεύτερος με τη φαντασία του κατανοεί και ερμηνεύει το έργο (Dewey, 1980, σσ. 284-285).
- Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία υποστηρίζουν ότι η αισθητική εμπειρία βοηθά στη **γνωστική ανάπτυξη, στη δημιουργική ικανότητα** και ενισχύει τον **κριτικό στοχασμό** των εκπαιδευομένων.
- Η αισθητική εμπειρία απαιτεί **λεπτές διακρίσεις, συμβολική σκέψη, ερμηνεία και κρίση**.

Αισθητική Εμπειρία

- ▶ Ο Αμερικανός Ψυχολόγος Gardner (1990) ισχυρίζεται ότι «η αισθητική εμπειρία, βοηθά στην επεξεργασία πλήθους συμβόλων μέσω των οποίων ο άνθρωπος εκφράζει νοήματα, συναισθηματικές καταστάσεις και διάφορες όψεις της πραγματικότητας που μόνο με τον απλό ορθολογικό τρόπο σκέψης, δε θα μπορούσε» (Gardner, 1990, pp. 6-11 και Κόκκος, 2009, σ. 79).
- ▶ Σύμφωνα με τον Goodman (2005) «στην αισθητική εμπειρία τα συναισθήματα επιτρέπουν σε διακρίσεις και συσχετισμούς προκειμένου να εκτιμήσουμε ένα έργο τέχνης και να το εντάξουμε στο σύνολο των εμπειριών μας για τον κόσμο». (Goodman, 2005, σ. 333- 348).
- ▶ Κατ' αυτόν τον τρόπο «τα συναισθήματα λειτουργούν σε συνδυασμό μεταξύ τους και με άλλα γνωστικά μέσα, όπως είναι για παράδειγμα η αντίληψη» (Goodman, 2005, σ. 346).
- ▶ Η αισθητική εμπειρία είναι **δυναμική**, καθώς αναπτύσσεται μια αλληλεπίδραση μεταξύ του έργου και του θεατή. Η συνάντηση αυτή απαιτεί επιδέξιες ικανότητες και πολλαπλές εμπειρίες του ατόμου.



Αισθητική Εμπειρία

- ▶ Παρόμοιες σκέψεις εξέφρασαν και οι Eisner (1976, 1997²) , Broudy (1987) , Anderson (1988, 1993) , Perkins (1994) , Olson (2000) κ.ά.
- ▶ Παράλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως το Project Zero (Harvard Graduate School of Education, από το 1967) , το REAP (Rewing Education and Arts Project / USA, 2000) , το Creative Community Building through Cross – Sector Collaboration (Center for the Creative Communities, UK, 2004) κ.ά. επικεντρώθηκαν στην ανάδειξη και αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση.
- ▶ Ιδιαίτερα οι Perkins, Olson και Broudy συνέθεσαν και πρότειναν εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες οργάνωναν συστηματικά την παρατήρηση των παιδιών απέναντι στα έργα τέχνης, ώστε να τα ερμηνεύσουν με νόημα.



Αισθητική Εμπειρία



- ▶ Ο Efland (2002) υποστηρίζει ότι η αισθητική εμπειρία ενισχύει τον **κριτικό στοχασμό**. Οι συμβολισμοί στην τέχνη δεν υπόκεινται σε κανόνες, αντίθετα περιέχουν **ευέλικτη διάρθρωση και τα νοήματά τους απαιτούν ολιστική θεώρηση και πολλαπλή ερμηνεία**.
- ▶ Η επαφή με τα έργα τέχνης βοηθά να κατανοηθούν **τα συναισθήματά μας, ηθικές αξίες**, να κατανοήσουμε το **κοινωνικό και πολιτισμικό** περιβάλλον του έργου και το δικό μας, με τρόπο διαφορετικό ακόμη και να ξεκλειδώσουν όλα τα παραπάνω.
- ▶ Για τους λόγους αυτούς ίσως είναι σημαντικό στα εκπαιδευτικά προγράμματα να περιλαμβάνονται στόχοι που αναπτύσσουν τη στοχαστική διεργασία μέσα από την αισθητική εμπειρία (Efland, 2002, pp. 133-171).



Αισθητική Εμπειρία

- ▶ Ο Watzlawick (1986) και η ομάδα ερευνητών του βασίστηκαν σε έρευνες της **ανατομίας** και της **νευροφυσιολογίας**, και υποστήριξε ότι αφού το αριστερό ημισφαίριο προσφέρει τη λογική ερμηνεία της πραγματικότητας μονοδιάστατα και το δεξιό ημισφαίριο δίνει τη δυνατότητα πολυσύνθετης προσέγγισης των φαινομένων με εναλλακτικές οπτικές, τότε η λειτουργία των δύο ημισφαιρίων είναι αναγκαία, ώστε να πραγματώνεται ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων (Watzlawick, 1986, σ. 63 και 73).
- ▶ Η προσέγγιση των έργων τέχνης, η οποία απαιτεί σύνθετες και ανατρεπτικές πολλές φορές διεργασίες σκέψης επηρεάζει καταλυτικά, ενεργοποιεί και ενισχύει τη **μετασχηματική διεργασία** .



Αισθητική Εμπειρία



- ▶ Σύμφωνα με τον Theodor Adorno και Max Horkheimer, θεμελιωτές της κριτικής θεωρίας και εκπρόσωποι της «Σχολής της Φρανκφούρτης» υποστηρίζουν ότι η επαφή με την τέχνη **χειραφετεί τον άνθρωπο**, διότι στα έργα της εμπεριέχονται χαρακτηριστικά της κοινωνικής πραγματικότητας ενάντια στον ορθολογισμό και στον κομπορμισμό. Η κατανόηση ενός έργου τέχνης απαιτεί **την ενεργοποίηση διανοητικών, ψυχικών δυνάμεων, συνειδητή εμπλοκή στην έρευνα νοημάτων, αμφισβήτηση κοινωνικών δεδομένων και σχέσεων**, κλπ. (Adorno, 2000, σ. 381εξ. και Horkheimer & Adorno, 1984, σσ. 69-122).



Αισθητική Εμπειρία



- ▶ Συμπερασματικά η επαφή με την τέχνη και η αισθητική εμπειρία που αποκομίζει το άτομο προσφέρει **εναλλακτικές γνώσεις, καλλιεργεί τη στοχαστική διεργασία** και για τους λόγους αυτούς θεωρείται επωφελές να εντάσσεται στους στόχους κάθε μορφής αγωγής και εκπαίδευσης.



Αισθητική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση

- ▶ Ο **Freire** υπήρξε από τους πρώτους που ασχολήθηκε και έθεσε τις βάσεις για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία.
- ▶ Μάλιστα στην εκπαιδευτική μέθοδό του, εισήγαγε στο επίκεντρο «κωδικοποιήσεις» έργων τέχνης, που σχετίζονται με **τα βιώματα** των εκπαιδευομένων και οδηγούν σε κριτική της κοινωνικής πραγματικότητας.
- ▶ Πρότεινε την **ολιστική** αξιοποίηση έργων τέχνης με απώτερο στόχο την κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων.
- ▶ Στο έργο του «Μια Παιδαγωγική για την Απελευθέρωση» (1987), αναφέρεται ότι τα κλασσικά έργα πρέπει να τα «μελετούμε πραγματικά, να τα διαβάζουμε σοβαρά, κριτικά» και υπογραμμίζει τη σημασία του «να προσεγγίζουμε τα κλασσικά κείμενα, βαθιά, διαλεκτικά, με πλήρη ενεργοποίηση των δυνάμεών μας» (Freire, 1987, σσ. 83-85).

Αισθητική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση

- Ο Shor (1980,1992), συνεργάτης του Freire, αξιοποίησε περαιτέρω την ιδέα του Freire για την παραγωγή έργων τέχνης από τους εκπαιδευόμενους, καθώς μια τέτοια δραστηριότητα βοηθά τους εμπλεκόμενους να **αξιολογήσουν κριτικά κοινωνικές καταστάσεις, να αναπτύσσουν δεξιότητες που εντοπίζουν και απορρίπτουν επιρροές μιας μαζικής κουλτούρας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, καθώς δημιουργικά συνθέτουν τα δικά τους έργα** (Shor, 1992, pp. 152-156).
- Ο **Jack Mezirow** στηριζόμενος στη Φρεϊρική έννοια για την κριτική συνειδητοποίηση, ανέπτυξε από το 1978 τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, την οποία προσδιόρισε σαν τη «*διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε **προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) – δομές παραδοχών και προσδοκιών – έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή***» (Mezirow, 2009, p. 92).

Αισθητική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση

- ▶ Ένα **αποπροσανατολιστικό δίλημμα** μπορεί να προκύψει από μια συζήτηση, ένα έργο ζωγραφικής, ένα ποίημα ή ακόμα και από την προσπάθειά μας να προσεγγίσουμε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης που έρχεται σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις μας. Η αξιοπιστία και η τεκμηρίωση των παραδοχών **ελέγχεται μέσα από την κριτική διερεύνηση των έργων τέχνης**, καθώς είναι δυνατόν μέσω της διεργασίας αυτής να μετασχηματιστούν μαθησιακές εμπειρίες. **Η τέχνη, η μουσική, ο χορός, η ζωγραφική** νοηματοδοτούν με εναλλακτικούς τρόπους την πραγματικότητα (Mezirow, 2000, pp. 3-33).

Αισθητική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση

- Ο Robert Boyd (1991) και ο John Dirkx (2000, 2001, 2006) επεξεργαζόμενοι το μετασχηματιστικό δυναμικό της τέχνης υποστήριξαν ότι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων πραγματώνεται μέσα από την **επεξεργασία συναισθηματικά φορτισμένων εικόνων** που μπορούν να προσφέρουν διάφορες μορφές τέχνης όπως η ποίηση, το θέατρο κλπ., εστιάζοντας κυρίως στη μαθησιακή διεργασία που ενισχύεται μέσα από **τη συγκίνηση και τη φαντασία** (Boyd, 1989, pp. 459- 474 και Dirkx, 2001, pp. 63-73).
- Η Elizabeth Tisdell (2008) αξιοποιεί την παρατήρηση έργων της pop κουλτούρας και της μαζικής ψυχαγωγίας και πώς αυτά οδηγούν στη μετασχηματίζουσα μάθηση, αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις και τα κοινωνικά ζητήματα (Tisdell, 2008, pp. 48-67).
- Άλλοι ερευνητές αξιοποιούν την κριτική ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων για θέματα **φυλετικών διαφορών, ηθικών διλημμάτων, των σχέσεων των δύο φύλων, κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού, πεποιθήσεων για τη διδασκαλία** κ.ά..



Αισθητική εμπειρία και μετασχηματίζουσα μάθηση

- ▶ Στο ελληνικό επιστημονικό χώρο ο **καθηγητής Α. Κόκκος** υπήρξε από τους πρώτους που εισηγήθηκαν τη σύνδεση της αισθητικής εμπειρίας και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος και Συνεργάτες , 2011).
- ▶ Στηρίχθηκε στις θεωρητικές προσεγγίσεις της προαναφερθείσας θεωρίας, αξιοποίησε τις τεχνικές των Perkins, Olson, Broudy κ.ά. για την παρατήρηση των έργων τέχνης και μέσω αυτών την παραγωγή νοημάτων.

Μεθοδολογία- εφαρμογή

- Ο καθηγητής Α. Κόκκος ανέπτυξε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τεχνικές που διευκολύνουν την παραπάνω διεργασία. Η μέθοδος περιλαμβάνει έξι (6) στάδια, κατά τα οποία αξιοποιούνται έργα τέχνης με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Kokkos, 2010, pp. 153-177 και Kokkos, 2013, pp. 205-218).

Μεθοδολογία- εφαρμογή

- ▶ Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά β' Γυμνασίου (N=26) σε Πειραματικό Σχολείο της Θεσσαλονίκης, κατά τη διάρκεια του Μαθήματος των Θρησκευτικών, συνολικής διάρκειας **12 ωρών, διήρκεσε σχεδόν δύο μήνες καθώς κάθε εβδομάδα περιλάμβανε περίπου και ένα στάδιο βάση της μεθόδου.**
- ▶ Κεντρικό θέμα της πρότασης ήταν η **διαφορετικότητα.**
- ▶ **Στόχοι**
- ▶ **Σε επίπεδο γνώσεων:** να περιγράφουν την έννοια του διαφορετικού, προσεγγίζοντας και ερμηνεύοντας τα θετικά και αρνητικά δεδομένα στη ζωή ενός διαφορετικού ανθρώπου
- ▶ **Σε επίπεδο ικανοτήτων:** να είναι ικανοί, στοχαζόμενοι κριτικά, να διερευνούν και να εντοπίζουν τις παραδοχές/ στερεότυπα που κρύβονται πίσω από τις στάσεις των ανθρώπων για το διαφορετικό και τις συνέπειες αυτής της στάσης στη ζωή τους
- ▶ **Σε επίπεδο στάσεων:** να αμφισβητούν την εγκυρότητα αυτών των παραδοχών και να υιοθετούν νέες βελτιωμένες στάσεις και συμπεριφορές, που προτείνει η διδασκαλία του Χριστού για τον πλησίον .


Στάδιο 1: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

- Οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους μέσα από συζήτηση γύρω από το θέμα της διαφορετικότητας και απαντούν στο ερώτημα:
- **Τι σημαίνει για μένα να είναι κάποιος διαφορετικός;**
- Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις απόψεις τους γραπτώς και διαπιστώνει στάσεις/θέσεις που έδειχναν απέναντι στο διαφορετικό.
- Οι απαντήσεις των παιδιών ενδεικτικά αναφέρουν:
- «Να έχει κάτι ξεχωριστό στην εμφάνισή του», «Να συμπεριφέρεται διαφορετικά», «Να πιστεύει σε κάτι άλλο από εμένα», «Να έχει διαφορετική καταγωγή και χρώμα δέρματος»
- Οι θέσεις αυτές αποτελούν αφορμή για την έναρξη μιας διεργασίας μετασχηματίζουσας μάθησης σε σχέση με τις παραδοχές τους/πεποιθήσεις τους.

- Στη συνέχεια εισάγεται ένα **αποπροσανατολιστικό δίλημμα**. Παρουσιάζεται η εικόνα ενός μοντέλου με λεύκη, το οποίο έχει γίνει διάσημο και ζητείται να εκφράσουν αυθόρμητα σκέψεις και συναισθήματα (τεχνική ιδεοθύελλας).



- Ενδεικτικά οι μαθητές ανέφεραν:
- «είναι ξεχωριστή», «είναι τρομακτική», «θα ήθελα να γνωρίσω την προσωπικότητά της», «περίεργη», «άσχημη και παράξενη», «δεν μου αρέσει, διαφορετικότητα», «η εξωτερική εμφάνισή της είναι διαφορετική, αυτό όμως δε σημαίνει ότι θα κάνεις διακρίσεις εφόσον δεν ξέρεις τον εσωτερικό κόσμο της», «δεν μου αρέσει εμφανισιακά, γιατί απλά μου φαίνεται άσχημη και παράξενη», «είναι σαν εμάς», «αγκάλιασε την ιδιαιτερότητά της»,

- 
- ▶ Διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο σκέψης και στις πεποιθήσεις τους. Ο εκπαιδευτικός ρωτά, αν θέλουν να εμπλακούν στη διεργασία και να εμβαθύνουν στο θέμα. Η συγκατάθεσή τους βοηθά περισσότερο στο να αποδεχτούν τη διαδικασία έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων.
 - ▶ Έτσι απαντούν στις ερωτήσεις όπως:
 - ▶ **Για ποιους λόγους θέλεις να εξετάσεις βαθύτερα το να είναι κάποιος διαφορετικός;**
 - ▶ «έχω άγνοια και απορίες περί του θέματος», «είμαι περίεργος», «πώς το μειονέκτημα, μπορεί να γίνει προτέρημα», «να μάθω να αποδέχομαι το διαφορετικό»,





- ▶ **Πώς θα ένιωθες, αν εσύ ήσουν ο διαφορετικός σε μια ομάδα;**

- ▶ «άγχος για το πώς θα με αντιμετωπίσουν», «υπέροχα, γιατί θα με θυμόταν όλοι και θα με έδειχναν», «ντροπαλή, θα προσπαθούσα να το κρύψω αρχικά, στη συνέχεια θα το συνήθιζα, αφού είχα αποκτήσει φίλους», «θα ένιωθα πως δεν ανήκω σε μια συγκεκριμένη ομάδα», «θα ένιωθα άσχημη, αλλά στο τέλος θα μάθαινα να αγαπάω τον εαυτό μου όπως είναι», «κοινωνικά άβολα»,

- ▶ **Ποιες δυσκολίες πιστεύεις ότι θα αντιμετώπιζες;**

- ▶ «σχολικό εκφοβισμό», «δυσκολία προσαρμογής, αποδοχής, κοροϊδία, απομόνωση», «ρατσισμός, περιφρόνηση», «αποκλεισμός, δύσκολη ένταξη, διαχωρισμός, «δε θα είχα φίλους», «κακή ψυχολογία», «διακρίσεις, μοναξιά»

- 
- 
- Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τις απαντήσεις των μαθητών, τις ταξινομεί κατά θεματικές και περιπτώσεις και τις λαμβάνει υπόψη του στα επόμενα στάδια κυρίως κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης. **Διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο σκέψης και στις πεποιθήσεις τους.**

Στάδιο 2: Έκφραση απόψεων των συμμετεχόντων

- Οι μαθητές απαντούν γραπτά στην ερώτηση:
- **«Ποια είναι τα θετικά στοιχεία να είναι κάποιος διαφορετικός;**
- «μοναδικότητα, διαφέρεις, σέβεσαι το εαυτό σου, γίνεσαι ανοιχτόμυαλος, μπορεί κάποιος να γίνει διάσημος, ταύτιση με άλλους διαφορετικούς, ευνοϊκή αντιμετώπιση, έχει δική του προσωπικότητα, τον θυμούνται όλοι»
- **«Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει όταν είναι κάποιος διαφορετικός;»**
- «ρατσισμός, μοναχικότητα, εσωτερικότητα, αν κάποιος πιστεύει σε άλλη θρησκεία τότε αισθάνεται απομονωμένος, εκφοβισμός, προκατάληψη, φόβος, φόβος για το διαφορετικό, απομόνωση, δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον, δυσκολία να κάνει παρέες, κοροϊδία»
- Οι μαθητές συγκροτούνται σε ομάδες και μοιράζονται μεταξύ τους, όσα είχαν γράψει ατομικά. Στη συνέχεια εκπρόσωποι τους παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις απόψεις της ομάδας.
- Ο εκπαιδευτικός ζητά από την ευρύτερη ομάδα να ιεραρχήσει τις απόψεις και να προτείνει ποιες θα αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας.
- 1. Θρησκευτικά διαφορετικός
- 2. Εκφοβισμός
- 3. Ρατσισμός

Στάδιο 3ο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

- Εξετάστηκε ο πυρήνας του θέματος, δηλαδή τι σημαίνει να είναι **κάποιος θρησκευτικά διαφορετικός**. Επιμέρους θέματα ήταν:
- **Ποιος είναι ο τρόπος ζωής του;**
- Φοβάται να αποκαλύψει τη θρησκεία του, δυσκολεύεται να βρει τον τόπο λατρείας που αντιπροσωπεύει αυτό που πιστεύει, δε θα μπορεί να συμμετέχει σε διάφορες γιορτές, απομακρύνεται από τη θρησκεία του, αποφεύγει συζητήσεις θρησκευτικού περιεχομένου κ. ά.




- ▶ **Πώς νιώθει;**

- ▶ Άβολα σε θρησκευτικούς χώρους άλλης θρησκείας, φοβισμένος, παραγκωνισμένος, διαφορετικός, μειονεκτικά, καταπίεση, μη αποδεκτός, μόνος, δε θα πρέπει να σταματήσει να έχει δύναμη αφού ο Θεός βρίσκεται παντού και θα είναι δίπλα του, αποκλεισμένος

- ▶ **Ποιες στάσεις υιοθετεί απέναντι στους άλλους και στην κοινωνία;**

- ▶ Επιθετικός, οξύθυμος, προσπαθεί να ενταχθεί και να μην προκαλεί, απόμακρος, στάσεις μίσους, φόβος, αποστασιοποίηση, επιφυλακτικός, μυστικοπαθής κ. ά.

- 
- **Πώς είναι η καθημερινότητά του;**
 - Δε θα έχει κάποιον να γιορτάσει τις θρησκευτικές γιορτές, αποκλεισμένος από την κοινωνία γιατί θα βρίσκεται στη μειονότητα, εσωστρέφεια, καταπιέζεται
 - **Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει με φίλους, οικογένεια, εργασία, σχολείο κλπ.**
 - Στη δουλειά μπορεί να τον θεωρούν κατώτερο λόγω της θρησκείας του, στο σχολείο αποφεύγει το θεολογικό μάθημα και την πρωινή προσευχή και ίσως να στοχοποιείται, δυσκολία να κάνει φίλους, νηστεύει και δεν μπορεί να βγει με τους φίλους του, η οικογένειά του τον στηρίζει
 - Μπορεί όμως να μην αντιμετωπίσει και κανένα πρόβλημα, γιατί όλα τα παραπάνω εξαρτώνται από τον χαρακτήρα του ατόμου και το μέρος που μένει.



Στάδιο 4: Επιλογή έργων τέχνης

- Στο σημείο αυτό προτάθηκε η αξιοποίηση έργων ζωγραφικής και λογοτεχνίας, τα οποία αναδεικνύουν στοιχεία διαφορετικότητας. Ειδικότερα, επειδή αναφερόμαστε στο Μάθημα των Θρησκευτικών προτάθηκαν έργα με **Θεολογικό υπόβαθρο**. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές, αν έχουν υπόψη τους να προτείνουν και οι ίδιοι κάποιο έργο. Μετά από συζήτηση επιλέχθηκαν ο **Μυστικός Δείπνος, καθώς και το ποίημα του Ρωμανού Μελωδού για την Σαμαρείτιδα προσαρμοσμένο**. Τα έργα επιλέχθηκαν, γιατί προσφέρουν στοιχεία σχετικά με το διαφορετικό, ορισμένα εκ των οποίων βοηθούν στη διερεύνηση διλημάτων, συναισθημάτων κοινωνικών σχέσεων, συμπεριφορών, δίνουν έναυσμα για κριτικό και δημιουργικό στοχασμό, ενώ επιπλέον περιέχουν συμβολισμούς που ενισχύουν τη στοχαστική διαδικασία.

Εικαστικό έργο	
Τίτλος	Μυστικός Δείπνος
Ζωγράφος	<u>Tintoretto Jacopo</u>
Χαρακτηριστικά	Oil on canvas, 365 cm ×
Έτος	1592-1594
Πηγή	<u>https://el.wikipedia.org/</u> Κατάλογος έργων του
Μουσείο/ Γκαλερί	Βενετία, San Giorgio Ma





- 
- 
- ▶ Ο στόχος εδώ είναι να φανεί μέσα από τη διαφορετικότητα των προσώπων ότι ο Θεός περιχωρεί και ενώνει στο πρόσωπό Του. Η ένωση είναι προσφερόμενη από Εκείνον.



Στάδιο 5: Κριτικός στοχασμός μέσα από την αισθητική εμπειρία

- Στη συνέχεια συντονίζεται η διεργασία του και ως εργαλείο παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Perkins (1994).

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση

- Οι μαθητές:
- Α) Μέσα από τη δράση «**αυθόρμητη παρατήρηση**» ενεργοποιούν τον **εσωτερικό διάλογο** με το έργο, παρατηρούν το έργο για 2-3 λεπτά, σιωπηλά, χωρίς σχόλια, αφού προηγουμένως έχουν τεθεί ερωτήσεις προβληματισμού όπως τι σκέπτεστε, όταν βλέπετε για πρώτη φορά το έργο, ποια συναισθήματα σας δημιουργεί, είναι κάτι που προκαλεί το ενδιαφέρον σας;
- Β) Μέσα από τη δράση «**έκφραση πρώτων παρατηρήσεων**» γράφουν σε μικρές λεζάντες όσα παρατηρούν. Οι απαντήσεις των παιδιών επικεντρώθηκαν στη θέση του Ιησού στον πίνακα, η στάση των μαθητών, τα εδέσματα στο τραπέζι, η ενδυμασία, η έκφραση των προσώπων, δικά τους συναισθήματα κά.
- Γ) Μέσα από τη δράση «**έκφραση των πρώτων ερωτήσεων**» εφαρμόζοντας την τεχνική «καταιγισμός ιδεών» διατυπώνουν τις πρώτες ερωτήσεις τους και καταγράφονται σε ένα χαρτόνι με τίτλο: «Αρχικά Ερωτήματα». Οι ερωτήσεις που έθεσαν οι μαθητές επικεντρώθηκαν στο: «Γιατί ο Χριστός είναι στο κέντρο της εικόνας και στο βάθος; Για ποιο λόγο υπάρχουν συγκεκριμένα φαγητά στο τραπέζι; Οι μαθητές παρακολουθούν τον Χριστό; Γιατί υπάρχουν υπηρέτες και ζώα;

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση

- Δ) Μέσα από τη δράση **«χρήση οπτικής νοημοσύνης»** οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτά που ήδη γνωρίζουν για να αποδώσουν την παρατήρησή τους. Συγκεκριμένα: « Τα ρούχα παραπέμπουν σε άλλη εποχή. Τρώνε πατάτες, νηστεύουν, Ο Χριστός είναι στο κέντρο της εικόνας, έχει φωτοστέφανο, οι μαθητές γύρω του φωτίζονται από το φωτοστέφανο. Βρίσκονται σε κάποιο σπίτι, Είναι βράδυ, μόνο το φωτοστέφανο του Χριστού φωτίζει και η φλόγα από το ταβάνι, Οι μαθητές είναι 11, υπάρχουν κι άλλα πρόσωπα, όπως άγγελοι, ίσως δούλοι, γυναίκες, ίσως βρίσκονται σε σπήλαιο....».
- Ε) Μέσα από τη δράση **«εντοπισμός κεντρικών ερωτημάτων»** ο κάθε μαθητής εκφράζει ένα βασικό ερώτημα το οποίο μπορεί να απαντηθεί με την κοινή λογική, χωρίς να είναι η οριστική απάντηση. Π.χ. «Ποιο συναίσθημα αποπνέει το έργο; Γιατί οι μαθητές κάθονται γύρω από τον Ιησού; Γιατί υπάρχουν ζώα στο γεγονός;
- Στ) Οι μαθητές **απομακρύνουν την προσοχή** τους για λίγα λεπτά από το έργο, κάνουν ένα ολιγόλεπτο διάλειμμα.
- Ζ) Με τη δράση **«επάνοδος στην παρατήρηση»** οι μαθητές κυκλώνουν ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του έργου και διατυπώνουν απορίες. Π.χ. «Πίνουν κρασί και τρώνε ψωμί. Οι κινήσεις των χεριών τους είναι παραστατικές....»

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

A) Στην πρώτη δράση «**διέγερση της προσοχής**» οι μαθητές καλούνται να γράψουν, αν υπάρχει κάποιο σενάριο, κάποια ιστορία που προκύπτει από την παρατήρηση και απαντούν στις ερωτήσεις: «Τι συμβαίνει στον πίνακα; Περιέχει κάποιο αφήγημα - ιστορία για εσάς;». Τα παιδιά εργάζονται ατομικά: Η άποψη του καθενός γράφεται σε μικρά χαρτάκια, τα οποία κολλούν σε ειδική περιοχή της τάξης, στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει λευκό χαρτί με τίτλο: «Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση». Οι μαθητές εκφράστηκαν ακολούθως: «Είναι ο Μυστικός Δείπνος, Η τελευταία συνάντηση του Ιησού με τους μαθητές του....

B) Στη δράση «**Αναζήτηση εκπλήξεων**» καλούνται οι μαθητές να εντοπίσουν παράξενα αντικείμενα, χρωματικούς συνδυασμούς και ιδιαίτερες σχέσεις (ολομέλεια της τάξης). Οι μαθητές παρατηρούν και ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις εκπλήξεις σε ειδική περιοχή της λευκής αφίσας στην οποία υπάρχει ο τίτλος: «Εκπλήξεις». Οι μαθητές αναφέρουν την ιδιαίτερη στάση του σώματος κάποιων μαθητών, οι μαθητές φαίνονται να είναι αναστατωμένοι, επικρατεί μια ανησυχία, κάποια σημεία του πίνακα είναι πιο φωτεινά, κάποια είναι πιο σκοτεινά, το τραπέζι είναι διαγώνια, συμμετέχουν γυναίκες και προσφέρουν εδέσματα στους μαθητές, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι ως προς την ιδιότητα, πρώτη φορά βλέπουμε τον Μυστικό Δείπνο σε ταβέρνα, η γάτα και τα πτηνά παραβρίσκονται και συμμετέχουν, φαίνεται να βρίσκονται Άγγελοι και Δαίμονες μαζί, αν και είναι τόσο διαφορετικοί όλοι μεταξύ τους, λειτουργούν ομαδικά σαν σύνολο.

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

- ▶ Γ) Στη τρίτη δράση **«Αναζήτηση ψυχικής διάθεσης»** οι μαθητές εκφράζουν ποια ψυχική διάθεση προκαλεί το έργο (καταιγισμός ιδεών). Οι μαθητές ανέφεραν: Υπάρχει ένας πανικός γύρω από το τραπέζι, αλλά στο τραπέζι υπάρχει ηρεμία. Αναστάτωση, λύπη, αποπνικτική ατμόσφαιρα, αίσθηση φόβου, αλλά και ζεστασιάς και αγάπης. Σοβαρότητα, φόβος και συγκίνηση, αναστάτωση αλλά μαζί αγαλλίαση και αρμονία. Μυστικότητα.
- ▶ Δ) Στην τέταρτη δράση **«Αναζήτηση συμβόλων και νοημάτων»** οι μαθητές γράφουν ποιο νόημα αναδύεται μέσα από τους εντοπισμένους συμβολισμούς (ομάδες με καταιγισμό ιδεών). Στη λευκή αφίσα κολλιούνται τα μικρά χαρτάκια κάτω από τον τίτλο: «Σύμβολα-Μηνύματα». Τα παιδιά κατέγραψαν τα ακόλουθα: Το κόκκινο χρώμα στα ρούχα του Χριστού συμβολίζει τη βασιλεία του. Το σημείο του έργου που είναι φωτεινό συμβολίζει την παρουσία του καλού, ενώ η σκοτεινή πλευρά την παρουσία του κακού. Η ένταση που επικρατεί στο έργο προμηνύει το χάος μετά την Σταύρωση του Χριστού.....,
- ▶ Ε) Στην πέμπτη δράση **«Αναζήτηση κίνησης»** οι μαθητές περιγράφουν προφορικά την κίνηση στο έργο, π.χ. οι κινήσεις των χεριών εντοπίζονται και σημειώνονται σε φωτοτυπημένα αντίγραφα του έργου με μαρκαδόρο. Τα αντίγραφα κολλιούνται στη λευκή αφίσα κάτω από τον τίτλο: «Κίνηση». Ενδεικτικά καταγράφονται οι κινήσεις των χεριών ειδικά του Ιησού και των μαθητών, αλλά και των υπόλοιπων προσώπων που συμμετέχουν. Χαρακτηριστικές είναι και οι κινήσεις των αγγέλων. Γενικά το έργο αποπνέει μια κινητικότητα.

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

- ΣΤ) Στη έκτη δράση **«Αναζήτηση τεχνικών εικαστικών στοιχείων»** οι μαθητές αναγνωρίζουν συνδυασμούς χρωμάτων, ισορροπία σχημάτων, σχέσεις όγκων, χρήση της γραμμής ή της πινελιάς. Οι θέσεις των παιδιών καταγράφονται σε χαρτάκια και κολλιούνται στη λευκή αφίσα κάτω από τον τίτλο «Εικαστικά στοιχεία». Ενδεικτικά οι μαθητές απάντησαν Το πρόσωπο του Χριστού είναι φωτεινό....Υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις διαφορετικές μορφές των προσώπων.....
- Ζ) Στην έβδομη δράση **«Αλλαγή κλίμακας παρατήρησης»** οι μαθητές καλούνται να κυκλώσουν μια ειδική περιοχή, την οποία ο εκπαιδευτικός απομονώνει και φωτοτυπεί και στη συνέχεια τα παιδιά μελετούν αναλυτικά. Έτσι, εντοπίζουν το αναλυτικό θέμα σε αντιδιαστολή με το περιφερειακό. Ενδεικτικά τα παιδιά κύκλωσαν το πρόσωπο του Χριστού για το οποίο ανέφεραν ότι εκπέμπει αγάπη προς όλους, τους δαίμονες και τους αγγέλους, υποδεικνύοντας τον συνεχή αγώνα μεταξύ του καλού και του κακού, τα χέρια των μαθητών, τα οποία δείχνουν κινήσεις συμφωνίας με τα λόγια του Χριστού, κάποια παιδιά εντόπισαν και τις εκφράσεις των προσώπων στα οποία φαίνεται η ανησυχία και ο προβληματισμός των μαθητών.
- Η) Στην όγδοη δράση **«αναζήτηση υπερβολών»** οι μαθητές καταγράφουν, αν υπάρχει κάποιο στοιχείο υπερβολής στο έργο μέσα από καταιγισμό ιδεών και οι απόψεις αναγράφονται στην αφίσα κάτω από τον τίτλο «Υπερβολές». Τα παιδιά διερωτήθηκαν γιατί να υπάρχει μια συνεχής κίνηση απ' όλους; Πώς μπορεί να συνυπάρχει το ανθρώπινο με το θείο, το φυσικό με το μεταφυσικό;
- Θ) Τέλος στην ένατη δράση **«Χωροχρονική τοποθέτηση»**, ο εκπαιδευτικός ανέφερε τα πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία του έργου.

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και βαθιά παρατήρηση

- ▶ Α) Στη δράση **«επάνοδος στις εκπλήξεις και προσπάθεια ερμηνεία τους»** εστιάζουν σε αυτό που τους προκάλεσε έκπληξη και μελετούν, γιατί ο καλλιτέχνης δημιούργησε αυτή την έκπληξη. Μόνο για να προκαλέσει; Ή μήπως υπάρχει κάποιος λόγος για την παρουσία της; Υπάρχει κάποιο μήνυμα; Πώς εντάσσεται μέσα στο έργο; Χαρακτηριστική είναι η απάντηση των παιδιών ότι η έκπληξη που εκφράστηκε μέσα από τον αγώνα μεταξύ καλού και κακού ενδεχομένως να οφείλεται σε προσωπική μεταφυσική αναζήτηση του ζωγράφου. Επίσης, η συνύπαρξη τόσο έντονων και διαφορετικών στοιχείων και προσώπων δείχνει τη δυνατότητα συνύπαρξης και ένωσης σε ένα πρόσωπο, που στην περίπτωση αυτή είναι ο Χριστός.
- ▶ Β) Στη δράση **«επάνοδος στο κεντρικό ερώτημα»** οι μαθητές επανέρχονται σε ένα έντονο συναίσθημα, ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και εξηγούν πώς ο καλλιτέχνης μεταδίδει αυτό που τον ενδιαφέρει; Με ποια καλλιτεχνικά μέσα; Τα παιδιά εστίαστηκαν κυρίως στα αντιθετικά συναισθήματα που εντόπισαν στο έργο, δηλαδή απ' τη μια φόβο και συνάμα ηρεμία και γαλήνη. Υποστήριξαν ότι αυτό εκφράζεται και μεταφέρεται από τον ζωγράφο μέσα από τις σκιές, το σκοτάδι και τις αντιθέσεις με το φως. Επίσης, οι ακτίνες του φωτός κάνουν πιο δυνατή αυτή τη διαφορά και αντίθεση.
- ▶ Γ) Στη δράση **«Έντοπισμός και προσπάθεια απάντησης των αρχικών ερωτημάτων»**, οι μαθητές με προτροπή του εκπαιδευτικού αναζητούν αυτό που ακόμη δεν έχει απαντηθεί και προσπαθούν να απαντήσουν με βάση τις παρατηρήσεις και τα μέχρι τώρα στοιχεία. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούν συνδυαστικά διάφορες πηγές γνώσης, όπως τις παρατηρήσεις των άλλων μελών, τις δικές τους σημειώσεις, τις παρατηρήσεις και τα στοιχεία στα οποία έχει αναφερθεί ο εκπαιδευτικός. Οι απαντήσεις καταγράφονται σε γαλάζια χαρτιά και κολλούνται στην αφίσα της πρώτης φάσης στο αντίστοιχο σημείο όπου υπάρχει η αναφορά στα αρχικά ερωτήματα.

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και βαθιά παρατήρηση

- ▶ Δ) Στη δράση **«διανοητικές αλλαγές»** οι μαθητές βρίσκουν τα δυνατά σημεία του έργου σε σχέση με άλλα πιο αδύναμα. Για τον σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει ένα χρώμα, ένα υλικό, να μετακινεί ένα αντικείμενο, να χρησιμοποιεί το δάχτυλό του, για να κρύψει ένα αντικείμενο. Έτσι οδηγείται ο μαθητής στο συμπέρασμα για το τι είναι ουσιαστικό και τι όχι στο συγκεκριμένο έργο (τεχνική του καταγιγισμού ιδεών). Οι μαθητές στο σημείο αυτό εστιάστηκαν κυρίως στις αντιθέσεις που υπάρχουν μεταξύ των προσώπων που συμμετέχουν στο έργο, περιγράφοντας την ένδυσή τους, τη στάση του σώματος, καθώς και την αρμονία που μπορεί να εκπέμπει αυτή η διαφορετικότητα.
- ▶ Ε) Στη δράση **«αναζήτηση ενδυναμώσεων- ισορροπίας και λοιπών τεχνικών χαρακτηριστικών»** οι μαθητές ελέγχουν αν υπάρχει ισορροπία στο έργο, εντοπίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μέσα από τεχνικά στοιχεία που εντοπίστηκαν πριν. Μελετούν ποια μέρη είναι ενισχυμένα και με ποιον τρόπο έτσι ώστε να απαντηθεί το ερώτημα: Τι συμβαίνει εδώ. Επίσης ελέγχουν πώς το χρώμα, οι γραμμές, η σύνθεση προσελκύουν την παρατήρηση και τη σκέψη. Π.χ. απαντούν στις ερωτήσεις Αν απουσίαζε ο Ιούδας..... Αν απουσίαζε ο Χριστός..... Αν απουσίαζε ο άρτος και ο οίνος; Αν από το έργο απουσίαζε θα άλλαζε όλη η δομή; Αν φορούσαν άλλα ρούχα θα άλλαζε το μήνυμα;.... Τα σημεία σημειώνονται με μαρκαδόρο σε φωτοτυπημένα έργα και τοποθετούνται κάτω από τον τίτλο: «Ισορροπία». Σαφώς σ' αυτά τα ερωτήματα τα παιδιά ανέφεραν ότι δε θα υπήρχε σενάριο- ιστορία, αν απουσίαζαν τα βασικά πρόσωπα που έργο.
- ▶ Στ) Στη δράση **«απαντώ στην ερώτηση: Γιατί με εντυπωσιάζουν κάποια στοιχεία του έργου;»** οι μαθητές με προτροπή του εκπαιδευτικού τοποθετούν την παλάμη τους πάνω στην περιοχή του έργου που τους εντυπωσιάζει ή που είναι αδιευκρίνιστη ή που τους ενοχλεί ή που κατά τη γνώμη τους είναι δευτερεύον αντικείμενο στο έργο. Καλεί τους μαθητές να παρατηρήσουν τι θα συμβεί τότε ως προς την ποιότητα του έργου. Στην περίπτωση τη δική μας τα παιδιά τοποθέτησαν την παλάμη τους πάνω στους δούλους, εκφράζοντας μ' αυτόν τον τρόπο την αντίθεσή τους στο θεσμό της δουλείας, αλλά και στη διαφορετική μεταχείριση των ανθρώπων.

Τρίτη φάση: Ξεκάθαρη, αναλυτική και βαθιά παρατήρηση

- ▶ Ζ) Στη δράση **«χρήση άλλων πηγών»** οι μαθητές συγκρίνουν το έργο τέχνης με άλλα που ξέρουν ότι συνδέονται (είναι της ίδιας περιόδου, του ίδιου καλλιτέχνη, του ίδιου θέματος κτλ.), βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές και σκέφτονται, γιατί υπάρχουν αυτές οι ομοιότητες και διαφορές.
- ▶ Η) Στη δράση **«απάντηση ερωτημάτων, εντοπισμός αποδείξεων και συμπεράσματα»** οι μαθητές εξάγουν τα συμπεράσματά τους, λαμβάνοντας υπόψιν την εμπειρία από τις δύο προηγούμενες φάσεις. Ξεκαθαρίζουν τα βασικά τους ερωτήματα και διαμορφώνουν τις απαντήσεις τους, δίνοντας πιθανές λύσεις. Π.χ. Πώς συνδέονται τα διαφορετικά πρόσωπα μεταξύ τους; Η απάντηση που έδωσαν στηρίχθηκε στις προηγούμενες τοποθετήσεις τους, καθώς υποστήριξαν ότι η κοινή αναφορά τους είναι ο Χριστός. Οι αποδείξεις τους γι' αυτή την τοποθέτηση τους στηρίχθηκε στον τρόπο που τοποθετεί ο καλλιτέχνης τους μαθητές κοντά και γύρω από τον Χριστό, όλη η κίνηση του έργου πραγματώνεται γύρω απ' τον Ιησού και τέλος η δράση του έργου επικεντρώνεται στον μεγάλο Δάσκαλό τους. **Τέλος**, διατυπώνουν συμπεράσματα μέσα από συμβολισμούς- μηνύματα. Ο κάθε μαθητής απομονώνει το βασικό του ερώτημα και το απαντά γραπτά και τοποθετεί τις γραπτές απαντήσεις πλάι στο βασικό ερώτημα της αφίσας ή εναλλακτικά προτείνεται η συζήτηση στην ολομέλεια.

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

- ▶ Στη φάση αυτή οι μαθητές μέσα από τη δράση **«ολιστική προσέγγιση του έργου»** και την τεχνική walk gallery αναστοχάζονται επάνω στις δικές τους παραδοχές με βάση τις εμπειρίες τους από τις προηγούμενες φάσεις. Πρακτικά οι μαθητές ξαναβλέπουν τα στοιχεία που είχαν δημιουργήσει, σημειώσεις, μικρά κείμενα που έχουν αναρτηθεί στο ταμπλό της τάξης και αναφέρονται στο έργο.
- ▶ Καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση: **«Τελικά τι νιώθω βλέποντας αυτό το έργο τέχνης;»** και να παράγουν γραπτό κείμενο εκφράζοντας τις σκέψεις τους για το έργο σε δύο παραγράφους:


Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

- ▶ α' παράγραφος: **«Πριν παρατηρήσω το έργο νόμιζα ότι.....»**

Ο διαφορετικός δεν μπορεί να συνυπάρξει με τους άλλους, τρόμαξα και φοβήθηκα, όταν είδα το έργο, τόσο σκοτεινό και διαφορετικό, μου φάνηκε παντελώς άγνωστο το περιεχόμενο, σκόρπια στοιχεία που στην αρχή δεν μπορούσα να συνδέσω....κ.ά.

- ▶ και β' παράγραφος: **«Μετά τη συζήτησή μας νομίζω ότι.....»**



Η λεπτομερής και με τρόπο παρατήρηση του πίνακα με ηρέμησε. Είδα πράγματα που ούτε φανταζόμουν ότι υπήρχαν στο πίνακα. Άκουσα από τους συμμαθητές μου στοιχεία που δεν παρατήρησα, διαπίστωσα ότι τα σκόρπια στοιχεία μπορούν να ενωθούν σε ένα σύνολο, τα διαφορετικά πρόσωπα συνδέονται στο πρόσωπο του Δασκάλου.

- 
- Οι μαθητές κατάφεραν να ξεπεράσουν τη στερεότυπη άποψη ότι το διαφορετικό διασπά, χωρίζει και να προτείνουν μια πιο σφαιρική και διαφορετική άποψη, να ενωθούν διαφορετικά στοιχεία μεταξύ τους και να συνυπάρξουν αρμονικά μέσα από την ιδιαιτερότητά τους, στην περίπτωση του έργου αναφέρθηκαν στη δύναμη της ένωσης του Χριστού ως πρόσωπο αναφοράς στο έργο.



Στάδιο 6: Επαναξιολόγηση των ιδεών

- Στο σημείο αυτό και μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των έργων τέχνης μοιράζονται στους μαθητές οι αρχικές απόψεις τους που είχαν δώσει στο θέμα:
- **Τι σημαίνει να είναι κάποιος διαφορετικός;** Και ζητάμε από τους μαθητές να απαντήσουν: Μετά από τις συζητήσεις ποιες από τις αρχικές απόψεις θα διατηρούσατε, ποιες θα αλλάζατε και ποιες θα εμπλουτίζατε;
- Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιοι νοητικοί μετασχηματισμοί που επήλθαν από τη διεργασία:

- 
- 
- Τελικά δεν είναι τόσο δύσκολο να είσαι διαφορετικός
 - Θέλω να γίνω/παραμείνω διαφορετικός
 - Η πίστη μου δεν με διαφοροποιεί από τους άλλους, μάλλον ενώνει
 - Τελικά θα αποδεχθώ τον....., αν και διαφέρει πολύ με εμένα.
 - Θέλω να γνωρίσω κι άλλους ανθρώπους με διαφορετική πίστη
 - Ο Χριστός φαίνεται πως μάς επιτρέπει να δεχόμαστε τους άλλους όπως είναι...

Αντί επιλόγου

- ▶ Η αισθητική προσέγγιση του άλλου και μάλιστα του θρησκευτικά άλλου, εφαρμόζοντας τις προϋποθέσεις της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί μια **πρόκληση γνωστική, συναισθηματική, αναστοχασμού και ίσως αναπλαισίωσης ή και επαναπροσδιορισμού των ιδεών και στάσεων τόσο του παιδαγωγού όσο και των παιδαγωγούμενων.**
- ▶ Ένα πολυεπίπεδο ταξίδι ξεκινούν τα παιδιά μέσα από τις αισθήσεις τους που οδηγούν στη διαμόρφωση **ολιστικών νοημάτων και ερμηνειών.**
- ▶ Σ' αυτό το ταξίδι ο **αναστοχασμός** αποτελεί το βασικό εργαλείο στα χέρια των παιδιών, για να επαναξιολογήσουν ιδέες και απόψεις ατομικά και ομαδικά.
- ▶ Προορισμός του ταξιδιού είναι η προσέγγιση και η **ερμηνεία** του σημαίνον και του σημαινόμενου μέσα από ενεργό συμμετοχή και διάδραση με τους συνταξιδιώτες, τους συμμαθητές.
- ▶ Ωστόσο, ο κατεξοχήν υπεύθυνος και οδηγός της προσπάθειας αυτής, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος χρειάζεται **μεράκι** για τη δουλειά του, **προσωπική αναζήτηση, κατάρτιση** σε θέματα μεθοδολογίας της διδακτικής της τέχνης και κυρίως **αγάπη** για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών- μαθητών του.



➤ Σας ευχαριστώ!!!