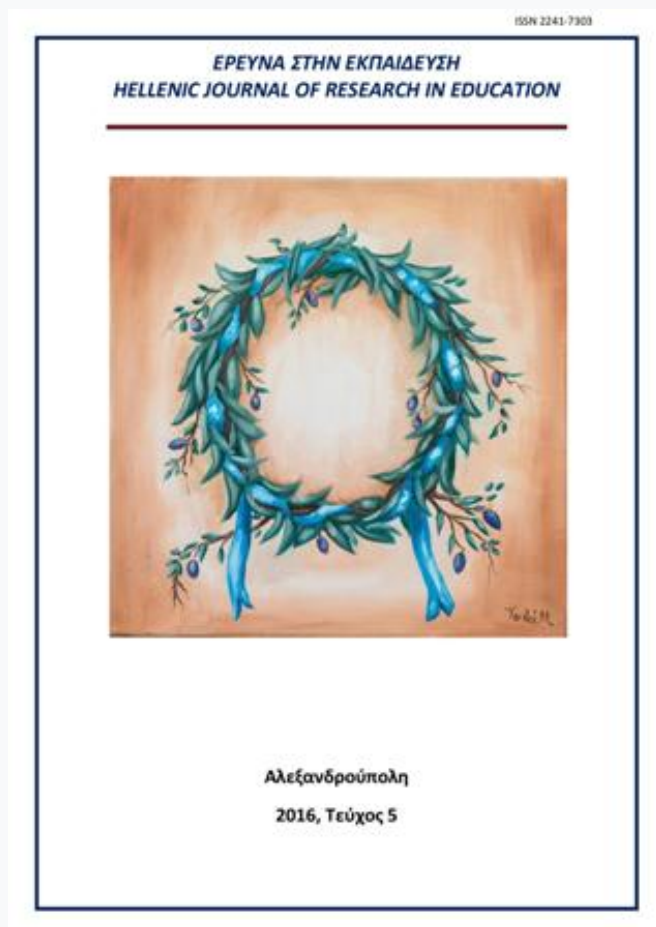


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2016)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



**Επιστημονικό Συμπόσιο με Διεθνή Συμμετοχή:
Άτυπη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων.
Αλεξανδρούπολη 20 - 21 Μαΐου 2016**

*Τεύχος Περιλήψεων και Πρακτικά Βιωματικών
Εργαστηρίων*

Copyright © 2016, ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πρακτικά Βιωματικών Εργαστηρίων Τ. Π. κ. (2016). Επιστημονικό Συμπόσιο με Διεθνή Συμμετοχή: Άτυπη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αλεξανδρούπολη 20 - 21 Μαΐου 2016. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 1-30. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10781>



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΡΑΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΤΣΕΠΗ

*Καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά
περιβάλλοντα*

Επιστημονικό Συμπόσιο με Διεθνή Συμμετοχή
Αλεξανδρούπολη, 20-21 Μαΐου 2016

Άτυπη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΤΕΥΧΟΣ ΠΕΡΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Άτυπη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Δια βίου εκπαίδευση, άτυπη μάθηση, αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του σχολείου, σχολική αποτυχία, ανεργία, κρίση αξιών και θεσμών.... Οι κοινωνίες μας βρίσκονται απέναντι σε νέες προκλήσεις στις οποίες καλούνται να απαντήσουν αποτελεσματικά και με σεβασμό στο άτομο και τις ανάγκες του, όπως και αυτές των συλλογικοτήτων. Η τυπική εκπαίδευση φαίνεται να αδυνατεί στην εύρεση λύσεων που να ανταποκρίνονται στις επείγουσες καταστάσεις του σήμερα και έχει ανάγκη την συνδρομή εναλλακτικών και συμπληρωματικών προτάσεων όσον αφορά τη λήψη πολιτικών αποφάσεων. Ταυτόχρονα, η απόκτηση δεξιοτήτων για πρόσβαση στην αγορά εργασίας και η ταυτόχρονη υιοθέτηση δημοκρατικών στάσεων απέναντι στα κρίσιμα κοινωνικά θέματα καταλαμβάνουν πάντα κυρίαρχη θέση στα επίσημα προγράμματα του σχολείου σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Η επάνοδος της 'άτυπης μάθησης', της 'δια βίου εκπαίδευσης' ή της 'εκπαίδευσης των ενηλίκων' στο προσκήνιο των πολιτικών για την εκπαίδευση στοχεύει σε μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης στο σύνολό της, πιο αποτελεσματική και καλύτερα προσαρμοσμένη στις σύγχρονες ανάγκες: απευθύνεται σε ένα πιο διαφοροποιημένο φάσμα ηλικιών και – χωρίς να καταργεί την τυπική εκπαίδευση – η επάνοδος αυτή αξιοποιεί ποικίλες καταστάσεις για να την εμπλουτίσει, αξιοποιώντας περισσότερο δυναμικά το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο που μαθαίνει. Η 'δια βίου εκπαίδευση' και η 'άτυπη μάθηση' προτείνουν ένα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών διαδικασιών και μέσων μάθησης, ανατρέποντας συχνά τις παραδοσιακές πρακτικές και αντιλήψεις για την εκπαίδευση.

Το συμπόσιο αυτό, μέσα από έναν διεπιστημονικό διάλογο και προτάσεις εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, επιδιώκει να προσφέρει στους φοιτητές του ΜΠΣ «καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» σύγχρονα ερωτήματα για την 'άτυπη μάθηση' και την 'εκπαίδευση ενηλίκων', νέες προοπτικές προβληματισμού, μέσα από αναφορές σε θεωρίες, μεθοδολογίες και βιωματικές πρακτικές που αμφισβητούν ή και συμπληρώνουν τις καθιερωμένες μορφές μάθησης της τυπικής εκπαίδευσης. Οι καλεσμένοι Καθηγητές και οι εμπυχωτές στο συμπόσιο έχουν διαφορετικές επιστημονικές προελεύσεις: Επιστήμες της Εκπαίδευσης – με εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα ο καθένας – και Κοινωνική Ανθρωπολογία στην πρώτη ομάδα (θεωρία/διδασκαλία), Τέχνες – Θέατρο, Καλές Τέχνες – και Μουσειακές Σπουδές στη δεύτερη (πρακτική/βιωματικά εργαστήρια). Η διττή αυτή διάσταση του συμποσίου θα συμβάλλει όχι μόνο σε ένα θεωρητικό 'άνοιγμα' στο θέμα που εξετάζει, αλλά θα αναδείξει τις προεκτάσεις του και τις εφαρμογές του στον εκπαιδευτικό χώρο. Συνεπώς, επιδίωξη του συμποσίου είναι οι φοιτητές να μπορέσουν να κατανοήσουν τις πολλαπλές πτυχές του εξεταζόμενου θέματος, να συμμετέχουν ενεργά στις εργασίες του, τόσο στο θεωρητικό μέρος (1^η μέρα), με ερωτήσεις και παρεμβάσεις, όσο και σε αυτό των βιωματικών δράσεων/εμπειριών (2^η μέρα), με το σώμα, τα χέρια, του νου, το συναίσθημα, σε μια λογική προσωπικής συνολικής ανέλιξης.

Η οργανωτική επιτροπή

Apprentissage informel et formation des adultes

Education tout au long de la vie, apprentissage informel, reproduction des inégalités inhérentes à une société de classe due à l'école, échec scolaire, chômage, crise des valeurs et des institutions.... Nos sociétés se trouvent face à des nouveaux défis auxquels doivent répondre efficacement, en respectant l'individu et ses besoins, comme celles des collectivités. L'enseignement formel paraît être dans l'impossibilité d'en trouver des solutions correspondant aux situations d'urgence d'aujourd'hui et a besoin des propositions alternatives et complémentaires dans la prise des décisions politiques. En même temps, l'acquisition des savoir-faire susceptibles de répondre aux exigences du marché du travail et l'adoption d'attitudes démocratiques face aux graves problèmes sociaux occupent toujours une place primordiale dans les programmes officiels des écoles aux niveaux national et international.

Le retour de l'apprentissage informel, de l'éducation tout au long de la vie ou de la formation des adultes à l'actualité des politiques pour l'éducation vise à une approche différente de l'enseignement dans son ensemble, plus efficace et mieux adaptée aux besoins contemporains ; il s'agit de s'adresser à des tranches d'âges plus diversifiées et – sans effacer l'enseignement formel – ce retour profite des situations différentes pour l'enrichir, mettant en valeur d'une manière plus dynamique les ressources de l'environnement social et naturel dans lequel se développe l'apprenant. L'éducation tout au long de la vie et l'apprentissage informel proposent une large palette des processus éducatifs et des moyens d'apprentissage, renversant souvent pratiques et conceptions traditionnelles sur l'enseignement.

Ce séminaire, à travers un dialogue interdisciplinaire et des propositions des pratiques éducatives alternatives, vise à offrir aux étudiants du master 1 et 2 « Approches pédagogiques innovantes en environnement multiculturels contemporains » des questionnements contemporains sur l'apprentissage informel et la formation des adultes, des nouvelles pistes de problématisation, proposant des références théoriques, des méthodologies et des ateliers, qui mettent en question et/ou complètent les formes d'apprentissages déjà établies de l'enseignement formel. Les Professeurs et les animateurs invités au séminaire sont des spécialistes qui ont des origines disciplinaires différentes : Sciences de l'Education – aux objets de connaissance spécifiques – et Anthropologie Sociale dans le premier groupe (théorie/enseignement), Arts – Théâtre et Beaux Arts – et Etudes muséales dans le second (pratique/ateliers). Cette double dimension va contribuer non seulement à une ouverture théorique sur la question examinée, mais aussi à une mise en évidence des ses implications dans le champ éducatif. Par conséquent, le but du séminaire est que les étudiants puissent comprendre les aspects multiples de la question étudiée, qu'ils participent activement à ses travaux, tant dans la partie théorique du premier jour – en posant des questions et en intervenant – que dans les ateliers du second jour, à travers le corps, les mains, l'intellect, l'affectif, le tout dans une logique d'évolution personnelle globale.

Le comité d'organisation

ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ¹ RESUMES ET CURRICULUM VITAE COURTS

ΕΝΟΤΗΤΑ: Μάθηση και αλληλεπιδράσεις στην εκπαίδευση

Apprentissages et interactions en éducation

Gilles BROUGÈRE

Ο Gilles Brougère είναι Καθηγητής Επιστημών της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Paris 13 – Sorbonne Paris Cité, Διευθυντής της Διδακτορικής Σχολής ERASME – που συγκεντρώνει το σύνολο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών του Πανεπιστημίου Paris 13 – και υπεύθυνος της ειδικότητας ‘Επιστήμες του Παιχνιδιού’ του Master στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ανήκει στο Κέντρο Διαπανεπιστημιακής Έρευνας ‘Εμπειρίες, Πολιτισμικοί Πόροι, Εκπαίδευση’ (EXPERICE) που διεύθυνε για δέκα χρόνια, στους κόλπους του οποίου αναπτύσσει έρευνες για το παιχνίδι, την παιδική κουλτούρα της μάζας, τις σχέσεις ανάμεσα σε παιχνίδι και εκπαίδευση, την συγκριτική προσχολική εκπαίδευση και τις γνώσεις σε άτυπη κατάσταση.

Ο Gilles Brougère δημοσίευσε, ανάμεσα στ’ άλλα, το *Jouets et compagnie* (Παιχνίδια και παρέα) (Stock, 2003), *Jouer/Apprendre* (Παίζω/Μαθαίνω) (Economica, 2005). Με την Anne-Lise Ulmann συντόνισε το συλλογικό έργο *Apprendre de la vie quotidienne* (Μαθαίνω από την καθημερινή ζωή) (PUF, 2009), με την Guilla Fabbiano, *Apprentissages en situation touristique* (Μαθαίνοντας μέσα από τον τουρισμό) (Septentrion, 2014), με τη Sylvie Rayna, *Petites enfances, migrations et diversités* (Παιδικές ηλικίες, μεταναστεύσεις και διαφορετικότητες) (PIE Lang, 2014). Τέλος, το *Le care dans l’éducation préscolaire* (Η φροντίδα στην προσχολική εκπαίδευση) (PIE Lang, 2015).



Οι έννοιες του άτυπου και του μη τυπικού στο πεδίο της εκπαίδευσης

Η ταυτόχρονη παρουσία των δύο αυτών όρων καταλήγει σε απαξίωση της επιστημονικής χρήσης του ενός ή του άλλου από αυτούς.

Θα αρχίσουμε από μια κριτική ανάλυση αυτών των δύο «εννοιών»: θα αναδείξουμε τη δυσκολία να χρησιμοποιηθούν στο πεδίο της μάθησης, τη σύγχυση ανάμεσα σε μάθηση και εκπαίδευση: τέλος, το γεγονός ότι αυτές ορίζουν με αρνητικό τρόπο τις πραγματικότητες στις οποίες χρησιμοποιούνται. Θα προτείνουμε να εγκαταλειφθούν οι όροι της ‘μη τυπικής μάθησης’ και της ‘μη τυπικής εκπαίδευσης’, καθώς αποτελούν πηγή σύγχυσης και είναι ιδιαίτερα ακατάλληλοι να περιγράψουν τις καταστάσεις που ορίζουν. Οι όροι αυτοί έχουν αναμφίβολα νόημα στο πλαίσιο των διεθνών γραφειοκρατικών ταξινομήσεων, ωστόσο είναι ανεπαρκείς για την επιστημονική ανάλυση. Αντίθετα, θα επιχειρήσουμε να «σώσουμε» ή να δώσουμε νόημα στις εκφράσεις της ‘άτυπης μάθησης’ και της ‘άτυπης εκπαίδευσης’, μολοντί θεωρούμε ότι δεν πρόκειται για έννοιες, αλλά το πολύ-πολύ για βολικές ετικέτες, που είναι δύσκολο να αντικατασταθούν από άλλες εκφράσεις.

¹ Ευχαριστούμε θερμά την Βασιλική Κοντογιάννη, Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλολογίας του ΔΠΘ, για την πολύτιμη συμβολή της στην μετάφραση των κειμένων από τα γαλλικά στα ελληνικά.

Ξεκινώντας, θα θεωρήσουμε ότι σε καμία περίπτωση η μάθηση δεν είναι άτυπη, αλλά άτυπη είναι η κατάσταση όπου μαθαίνει κανείς· αυτό μας οδηγεί να σκεφθούμε το ζήτημα της εκπαιδευτικής μορφοποίησης, ώστε να περάσουμε από μια διμερή (ή τριμερή) λογική σε μια λογική συνέχειας ανάμεσα σε τυπικές και άτυπες καταστάσεις. Αν μπορούμε να επικαλεσθούμε τυπικούς και άτυπους πόλους, είναι σημαντικό να είμαστε καταρχήν προσεκτικοί στην ποικιλομορφία της εκπαίδευσης· επίσης, στο γεγονός ότι υπάρχουν καταστάσεις όπου η μάθηση δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα διδασκαλίας ούτε εξαρτάται από τη θέληση του εκπαιδευόμενου, ο οποίος κάποιες φορές μάλιστα μπορεί να μην έχει καν συνείδηση ότι μαθαίνει. Αυτό παραπέμπει στην ιδέα ότι κάτω από την έκφραση ‘άτυπη μάθηση’ ή ‘μάθηση σε άτυπη κατάσταση’, βρίσκουμε καταστάσεις πολύ διαφορετικές που μπορούν να υπαχθούν στην αυτο-μόρφωση, στην τυχαία μάθηση, στην κοινωνικοποίηση (ή την σιωπηλή μάθηση).

Θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τι σημαίνει ‘μαθαίνω χωρίς εκπαιδευτικούς μηχανισμούς’, χρησιμοποιώντας παραδείγματα που προέρχονται από τον τουρισμό, το παιχνίδι, αλλά και τους γονεϊκούς (ή συνεταιριστικούς) παιδικούς σταθμούς. Θα απορρίψουμε την έννοια της άτυπης γνώσης, για να προβληματισθούμε πάνω στις σχέσεις ανάμεσα σε σιωπηλές ή υπόρρητες και ρητές γνώσεις. Δεν πρόκειται να συνδέσουμε μια κατάσταση μάθησης με έναν τύπο γνώσης, αποκλείοντας άλλους.

Τέλος, θα ολοκληρώσουμε την ανάλυσή μας θέτοντας ερωτήματα στον όρο της άτυπης εκπαίδευσης, που μπορεί να μοιάζει, στη βάση της προσέγγισής μας, οξύμωρο σχήμα. Αυτή η ανάλυση θα μας βοηθήσει να εξετάσουμε τις πιθανές σχέσεις ανάμεσα στις γνώσεις που αποκτώνται σε άτυπη κατάσταση και τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Δεν πρόκειται να απορρίψουμε το σχολείο προς όφελος του άτυπου ή να αγνοήσουμε τις άτυπες γνώσεις, αλλά θα θεωρήσουμε ότι η σύνδεσή τους είναι αναμφίβολα ουσιαστική, τόσο για την ποιότητα της εκπαίδευσης, όσο και για να ανοίξουν προοπτικές εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

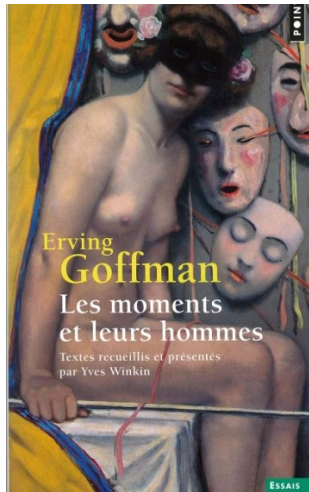
Yves WINKIN

Ο Yves Winkin είναι εκπαιδευτικός-ερευνητής βελγικής υπηκοότητας. Συνέβαλε στην εισαγωγή, στον γαλλόφωνο κόσμο, πολλών ρευμάτων ιδεών των αμερικανικών ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, τα οποία ενσωμάτωσε σε μια «Ανθρωπολογία της επικοινωνίας» που στηρίζεται σε εθνογραφική μέθοδο. Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Λιέγης (Βέλγιο), στη συνέχεια στην Ecole Normale Supérieure² της Λυών, είναι σήμερα καθηγητής στο Conservatoire National des Arts et Métiers³, Διευθυντής επιστημονικού και τεχνικού πολιτισμού του CNAM και διευθυντής του μουσείου των Arts et Métiers (Παρίσι).

² Η ENS της Λυον καταρτίζει τα στελέχη της Ανώτατης Εκπαίδευσης και της έρευνας στη Γαλλία και στον κόσμο. Είναι *Μεγάλη Πανεπιστημιακή Σχολή*, μέλος του Πανεπιστημίου της Λυών και συγκεντρώνει όλες τις Σχολές, εκτός της Νομικής και της Ιατρικής. Η έρευνα στην εκπαίδευση είναι στο κέντρο της δραστηριότητάς της. <http://www.ens-lyon.fr>

³ Το CNAM είναι το μόνο ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης στη Γαλλία με προορισμό την εκπαίδευση ενηλίκων και εποπτεύεται από το Υπουργείο για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Αποστολή του είναι η δια βίου εκπαίδευση, η έρευνα και η διάχυση του επιστημονικού και τεχνικού πολιτισμού. <http://www.cnam.fr>

Πολλά από τα βιβλία του Yves Winkin έχουν μεταφραστεί: Το *La Nouvelle Communication* (Η Νέα Επικοινωνία) (Le Seuil, 1981) στα ισπανικά, πορτογαλικά και ελληνικά· το *Les Moments et leurs hommes* (Οι Στιγμές και οι άνθρωποί τους) (Le Seuil, 1988) στα ισπανικά και ιαπωνικά· το *Gregory Bateson : premier état d'un héritage* (Gregory Bateson : πρώτη κατάσταση μιας κληρονομιάς) (Le Seuil, 1988) στα ισπανικά· το *Anthropologie de la communication* (Ανθρωπολογία της επικοινωνίας) (Le Seuil, 2001) στα πορτογαλικά και πολωνικά. Το τελευταίο του βιβλίο είναι το: *Erving Goffman : A Critical Introduction to Media and Communication* (Erving Goffman : Κριτική Εισαγωγή στα ΜΜΕ και την επικοινωνία) (με την W. Leeds-Hurwitz) (Νέα Υόρκη: Peter Lang 2013).



Η έννοια της αλληλεπίδρασης στον E. Goffman και η επίδρασή της στο πεδίο της εκπαίδευσης

Η έννοια της αλληλεπίδρασης στον E. Goffman είναι κατ' επίφαση απλή: αν ο κοινωνιολόγος αυτός αφιέρωσε όλη του την σταδιοδρομία για να οικοδομήσει ό,τι ονόμασε στο τελευταίο του άρθρο «ευταξία της αλληλεπίδρασης», είναι γιατί ήθελε να προσδώσει στην έννοια μιαν άλλη σημασία από αυτήν ενός συνώνυμου του όρου «πρόσωπο με πρόσωπο».

Στο πρώτο μέρος της εισήγησης θα παρουσιάσουμε την πορεία της έννοιας στο έργο του Goffman, επιμένοντας στην ιδιαίτερη σημασία της ως προς την γένεση της έννοιας στην διδακτορική του διατριβή (*Communication Conduct in an Island Community*, 1953). Αυτή περιελάμβανε δυνητικά το έργο που επρόκειτο να ακολουθήσει (για παράδειγμα, το τελευταίο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής που τιτλοφορείται « Η Ευταξία της αλληλεπίδρασης» (*L'ordre de l'interaction*), τίτλος ο οποίος ταυτίζεται ακριβώς με εκείνον του τελευταίου κειμένου του, που αποτελεί την επιστημονική του κληρονομιά, το 1980).

Στο δεύτερο μέρος θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε ορισμένες χρήσεις (ακόμα και άστοχες) της έννοιας (της αλληλεπίδρασης) στο πεδίο της εκπαίδευσης, τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες όσο και στη Γαλλία. Το βιβλίο της Shirley Brice Heath, *Ways with Words* (1983) θα χρησιμοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης για τον διάλογο ανάμεσα στους οπαδούς μιας «συνολικής» εθνογραφικής προσέγγισης και σε εκείνους που προτάσσουν την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-μαθητών στην τάξη. Χωρίς να κάνουν σε αυτόν τον διάλογο συστηματική και ρητή αναφορά στο έργο του Goffman, διαπιστώνουμε ότι αυτό δεν σταματά να τον επηρεάζει παράπλευρα. Σήμερα, οι εντάσεις έχουν υποχωρήσει, αλλά άφησαν τα σημάδια τους στη σημερινή γενιά, τόσο στις USA όσο και στη Γαλλία.

Τέλος, θα βασιστούμε στη διάκριση ανάμεσα στις χρήσεις της έννοιας της αλληλεπίδρασης στον Goffman και στις προεκτάσεις των σημασιών της, που δεν έχουν εντοπιστεί και αξιοποιηθεί. Θα υποδείξουμε πολλές προοπτικές, ή ξεκινώντας άμεσα από την έννοια της αλληλεπίδρασης, ή με αφετηρία συγγενείς έννοιες, όπως αυτές του *faulty person*, του *involvement* ή ακόμα του *working consensus*.

Στόχος είναι να δείξουμε ότι το έργο του Goffman αποτελεί αστείρευτο ορυχείο για τις επιστήμες της εκπαίδευσης, οι οποίες πολύ συχνά το περιόρισαν σε κάποιες απλουστευτικές μεταφορές (η σκηνή, τα παρασκήνια, κ.λπ.).

ΕΝΟΤΗΤΑ: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων

Approches méthodologiques de la recherche dans la formation des adultes

Jean-Michel BAUDOIN

Ο Jean-Michel Baudouin γεννήθηκε το 1954, ολοκλήρωσε την αρχική του εκπαίδευση στη γενική και γαλλική γλωσσολογία στο Πανεπιστήμιο Paris-X Nanterre (1972-1976) και στην εκπαίδευση ενηλίκων στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Εμπυχωτών-Συμβούλων Επιχείρησης, στο Παρίσι (Iface, 1977-1978). Ως σύμβουλος της Συνεχούς Εκπαίδευσης στο Ακαδημαϊκό Κέντρο Συνεχούς Κατάρτισης στο Paris-Sorbonne, ανέπτυξε δραστηριότητες μελέτης και έρευνας στο πεδίο της κατάρτισης στον τόπο εργασίας και ευρύτερα σε αυτόν της κατάρτισης των επιμορφωτών ενηλίκων (1981-1989). Από το 1989, οι δραστηριότητές του στην κατάρτιση και έρευνα συνεχίστηκαν στη Σχολή Ψυχολογίας και Επιστημών της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης (Ελβετία). Υπό την εποπτεία του Pierre Dominicé, υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή για την βιογραφική έρευνα στην κατάρτιση των ενηλίκων. Το 2003 ίδρυσε την επιστημονική σειρά *Raisons Educatives*, που διεύθυνε για 10 χρόνια, ενώ το 2006 εκλέχθηκε Καθηγητής των Επιστημών της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης.⁴

Οι δημοσιεύσεις του Jean-Michel Baudouin εστιάζουν στην ανάλυση των διαδικασιών κατάρτισης ενηλίκων, με βάση τις αφηγήσεις ζωής και τις βιογραφικές μαρτυρίες. Δημοσίευσε κυρίως *Théories de l'action et éducation* (Θεωρίες δράσης και εκπαίδευση) (De Boeck Supérieur, 2001) με την Janette



Friedrich, *De l'épreuve autobiographique* (Για την αυτοβιογραφική δοκιμασία) (Peter Lang, 2010) και διεύθυνε με την Natalia Leclerc *Temporalités et autobiographie* (Χρονικότητες και αυτοβιογραφία) (Temporalités, 2013). Οι πρόσφατες εργασίες του (κεφάλαια σε βιβλία και άρθρα) είναι πολυάριθμες και αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους αλλάζουν οι σύγχρονες διαδρομές ζωής που συνδέονται με την επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εργασίες του 2014 ως εξής: 1. Vers un nouvel ethos de la formation des adultes (Προς ένα νέο ήθος της κατάρτισης των ενηλίκων). In M. Beauvais Azzaro, A. Haudiquet & P. Miceli. (Ed.). *Ethique et formation. De la recherche à l'ingénierie* (Ηθική και κατάρτιση. Από την έρευνα στην μηχανική). Paris : L'Harmattan [με τον J. C. Pita]. 2. Recherche biographique en formation des adultes

et capabilité : la problématique des facteurs de conversion (Βιογραφική έρευνα στην κατάρτιση των ενηλίκων και εν δυνάμει ικανότητα: η προβληματική των παραγόντων της επαγγελματικής αλλαγής). Otto-von-Guericke—Universität de Magdeburg [με τον C. Parson]. 3. La « phrase qui tue ». La notion d'épreuve, de la dissémination à la conceptualisation (Η « φράση που σκοτώνει ». Η έννοια της δοκιμασίας, από τη διασπορά στην εννοιολόγηση). In J. Friedrich & J. C. Pita Castro (Eds). *Η έρευνα στην κατάρτιση των ενηλίκων, ένας διάλογος ανάμεσα σε έννοιες και πραγματικότητα*. Dijon: Raison et Passions.

⁴ Site της ερευνητικής ομάδας : <http://www.unige.ch/fapse/mimesis/index.html>

Κατάρτιση ενηλίκων, ιστορίες ζωής και μάθηση μέσα από την εμπειρία

Η παρουσίαση αυτή εγγράφεται στην βιογραφική έρευνα στην εκπαίδευση, που γεννήθηκε στο πλαίσιο του ρεύματος των ιστοριών ζωής στο πεδίο της κατάρτισης ενηλίκων, που άρχισε στο τέλος του 1970. Η θεωρία αυτού του ρεύματος έρευνας επιδιώκει να περιγράψει και να κατανοήσει πως ο ενήλικος διαμορφώνεται από τις εμπειρίες του και από τις μορφές της ζωής, μέσα στο γενικό πλαίσιο και τη συνολική δυναμική της προσωπικής του ζωής. Σε αυτήν, δίνεται έμφαση στις εμπειρίες μάθησης ή επίσης στην αξιοποίηση των γνώσεων μέσα από την εμπειρία. Σε έναν τέτοιο προσανατολισμό, ο ενήλικος θεωρείται εταίρος της έρευνας και η εμπλοκή και η κατανόηση των διακυβευμάτων των αιτημάτων του αποφασιστικής σημασίας.

Η παρουσίαση θα τονίσει διαδοχικά πέντε θέματα εργασίας:

1. Το ζήτημα της «βιογραφικής ικανότητας» του υποκειμένου.
2. Την προβολή της πολλαπλότητας των ερμηνειών στο επίπεδο των σημείων αναφοράς της ανάλυσης, που συνδέονται με την αφηγηματική συγκρότηση των μεθόδων εργασίας.
3. Την υπεροχή της εμπειρικής διάστασης στην έρευνα και στο επίπεδο των διακυβευμάτων αναγνώρισης⁵.
4. Τον υπολογισμό της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτεί η ανάλυση των εκπαιδευτικών φαινομένων.
5. Τα φαινόμενα αλλαγής των σύγχρονων διαδρομών ζωής που συνδέονται με έννοιες κατάρτισης και δοκιμασίας.

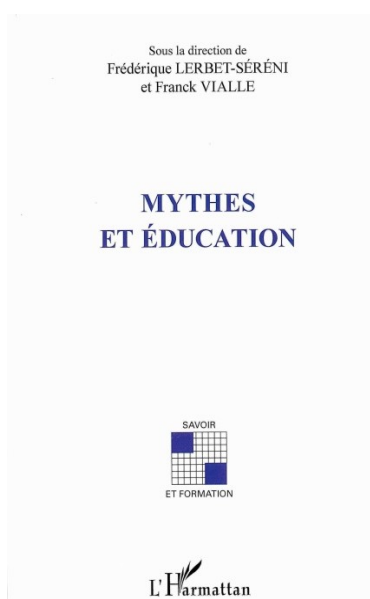
Frédérique LERBET-SERENI

Η Frédérique Lerbet-Sereni είναι καθηγήτρια των Επιστημών της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Pau και των Pays de l'Adour (Γαλλία), Αναπληρώτρια Διευθύντρια του Εργαστηρίου 'Εμπειρίες, Πολιτισμικοί Πόροι, Εκπαίδευση' (Expérience). Στο έργο της αναπτύσσει μια πολυσύνθετη προσέγγιση της εκπαίδευσης που στηρίζεται στις παράδοξες σχεσιακές δυναμικές που διακυβεύονται σε αυτήν. Οι εργασίες της κατατάσσονται σε μια εννοιολόγηση του «accompagnement»⁶ στην ίδια παραδειγματική προσέγγιση. Οι γνωστικές, φαντασιακές και αισθητές διαδικασίες, καθώς και οι συνδυασμοί τους, αναγνωρίζονται σε αυτήν την εννοιολόγηση, καθώς στηρίζουν την Εκπαίδευση και υποστηρίζονται από αυτήν σε όλη τη διάρκεια της ζωής ως συνεχής εμπειρία του εαυτού μας που μάς συνοδεύει. Οι πραξολογικοί, μεθοδολογικοί και επιστημολογικοί προβληματισμοί πασχίζουν να επανατοποθετήσουν την εργασία του ερευνητή σε έναν ανθρώπινο ορίζοντα των Επιστημών του ανθρώπου, στον ορίζοντα της αδυναμίας της να καταστεί η ίδια απόλυτα σαφής.

⁵ Ο όρος της αναγνώρισης εννοείται ως προσωπική αναγνώριση, δηλαδή ως άνοιγμα στον άλλον, υπολογίζοντας τις ιδιαιτερότητες και την ιστορία του και ό, τι τον διακρίνει από τον άλλον. Στην εκπαίδευση ενηλίκων (και στις ιστορίες ζωής), αυτός ο υπολογισμός του ατόμου ως προς την ταυτότητά του συνιστά βασική διάσταση της συμμετοχής στη μάθηση. Το ζήτημα της αναγνώρισης έγινε αντικείμενο φιλοσοφικών μελετών, ιδιαίτερα από τον Paul Ricoeur, και σήμερα κυρίως από τον Axel Honneth.

⁶ Ο όρος «accompagnement» δεν ταυτίζεται ούτε με το scaffolding/étayage ούτε με την υποστήριξη (soutien), αλλά έχει κάποια στοιχεία και από τα δυο, καθώς αυτές οι έννοιες έχουν ψυχολογική υποδήλωση, ενώ ο όρος «accompagnement» είναι πιο ανοιχτός. Στη Γαλλία είναι σχεδόν μια έννοια, έχει θεωρητικοποιηθεί και διδάσκεται: στην Tours, για παράδειγμα, υπάρχει μεταπτυχιακό με τίτλο «ingénierie et fonction d'accompagnement» (μηχανική και λειτουργία «συνοδείας»)- ταυτόχρονα, γι αυτό το επιστημονικό «αντικείμενο» εκδίδονται βιβλία, οργανώνονται συνέδρια και εμφανίζονται νέα επαγγέλματα που αναγνωρίζουν, για παράδειγμα, το επάγγελμα του "accompagnateur en insertion" («συνοδός στην ενσωμάτωση»). Σημείωση της μεταφράστριας: Στο παρόν κείμενο χρησιμοποιούμε τον όρο αυτούσιο, στην γαλλική, ελλείψει αντίστοιχης έννοιας στην ελληνική, τουλάχιστον εν γνώσει μας.

Η Frédérique Lerbet-Sereni δημοσίευσε, ανάμεσα στ' άλλα: *Mythes et éducation* (Μύθοι και εκπαίδευση) (L'Harmattan, 2012).



Les sciences de l'éducation à la croisée des chemins de l'auto-organisation (Οι επιστήμες της εκπαίδευσης στο σταυροδρόμι των οδών της αυτο-οργάνωσης) (L'Harmattan, 2006). *Les régulations de la relation pédagogique*, Préface d'André de Peretti (Οι ρυθμίσεις της παιδαγωγικής σχέσης), Πρόλογος του André de Peretti (L'Harmattan, 1997). *La relation duale. Complexité, autonomie et développement* (Η δυαδική σχέση. Πολυπλοκότητα, αυτονομία και ανάπτυξη) (L'Harmattan, 1994) και πολλά κεφάλαια και άρθρα, όπως τα: *Accompagnement et autonomie: un évident paradoxe?* (Συνοδεία και αυτονομία: ένα προφανές παράδοξο;), *Education Permanente*, 2015, n° 205, 2015/4 και *Accompagnement, réciprocité et agir collectif* (Συνοδεία, αμοιβαιότητα και συλλογική δράση), (31-40) και *Des paradoxes au paradoxe: la figure d'Antigone pour penser l'accompagnement* (Από τα παράδοξα στο παράδοξο: η μορφή της Αντιγόνης για να σκεφθούμε το accompagnement), in *Penser l'accompagnement adulte* (Penser l'accompagnement adulte), coord. par G. Pineau, J-P. Boutinet, N. Denoyel, J. Y. Robin (Paris : PUF, 2007).

Η εκπαιδευτική σχέση από την επαλήθευση στη δοκιμασία: έρευνα και πρακτική

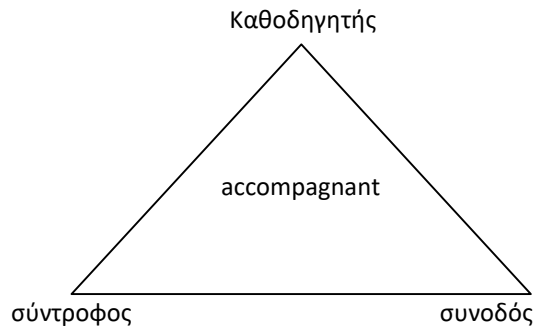
Η εκπαιδευτική σχέση θα προσεγγιστεί ως σχέση «συνοδείας» (rapport d'accompagnement): το διακύβευμα δεν είναι πλέον να εκπαιδεύουμε κάποιον, αλλά να «συνοδεύουμε» κάποιον που **εκπαιδύεται**⁷ μέσα από εμάς, ανοίγοντας έτσι σχέση αμοιβαιότητας. Εμείς οι εκπαιδευτές γινόμαστε ικανοί, με τη σειρά μας, να εκπαιδευτούμε μέσα σε αυτή τη σχέση, να γνωρίσουμε τον εαυτό μας μέσα σε αυτήν. Αναφερόμαστε σε ό,τι κατά βάθος συνιστά την προϋπόθεση της δια Βίου Μάθησης (Long Life Learning). Όποιος βρίσκεται στη θέση του επιμορφωτή στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, όποιος συνοδεύει άλλους πέραν του εαυτού του στην ίδια τους την « διαμόρφωση», εμπλέκεται και ο ίδιος στο έργο, με ορισμένες προϋποθέσεις, της δικής του μεταμόρφωσης.

Δεν πρόκειται λοιπόν για δράση **πάνω σε** άλλον του οποίου γνωρίζουμε τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τους τρόπους μάθησης, αλλά για το πώς, **με** αυτόν μπορούμε να κάνουμε ένα έργο σχέσης, από το οποίο θα αναδυθούν ατομικές και συλλογικές μεταμορφώσεις που θα δημιουργήσουν σχεσιακές δυναμικές που.... Αν, σε αυτό το πολυσύνθετο σύστημα, η σχέση τρέφεται με αλληλεπιδράσεις λίγο-πολύ μορφοποιήσιμες (formalisables) και αντιληπτές, ωστόσο δεν περιορίζεται σε αυτές. Οι αισθητές διαστάσεις, εγγεγραμμένες στο σώμα και γεμάτες από ιστορίες και φαντασιακά παράδοξα, τρέφουν τη σχέση, την καθιστούν δυνατή και την εμποδίζουν. Στην δοκιμασία με την αλληλεπίδραση προστίθεται και η δοκιμασία εαυτού μέσω του άλλου, καθώς χαρακτηρίζει τη σχέση.

Με όρους έρευνας, μια πρώτη μελέτη των διαλόγων στο πλαίσιο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (συνοδεία στην εκπόνηση μιας πτυχιακής επαγγελματικής εργασίας) επέτρεψε την ταυτοποίηση

⁷ Στο πρωτότυπο οι λέξεις με έντονους χαρακτήρες.

αντιφατικών και αλληλοσυμπληρούμενων μορφών συνοδείας, που μορφοποιούνται με τέτοιο τρόπο ώστε ο συνοδός (l'accompagnateur) να διαφοροποιείται από τον «accompagnant».⁸



Μορφές του «συνοδεύω» (accompagnement)

Μια μεταγενέστερη εργασία⁹ που στηρίζεται στην μορφή της Αντιγόνης (στον Σοφοκλή) και τίθεται ως παράδειγμα για τον «accompagnant», μετατόπισε το βλέμμα του ερευνητή με διπλό τρόπο:

- α. Μεθοδολογικά, ο ερευνητής υποβάλλει τον εαυτό του στη δοκιμασία του μύθου. Το ίδιο αυτό εγχείρημα ισοδυναμεί με μέθοδο έρευνας (για παράδειγμα, η επανάληψη και η αντίσταση υποδεικνύουν μετατοπίσεις νοημάτων που οδηγούν σε προβληματισμό).
- β. Θεωρητικά, ένα άνοιγμα σε μια πιο ριζοσπαστική αντίληψη του «accompagnant», όπου η τρέλα, η παρεξήγηση και η μη γνώση μετατρέπονται σε ισχυρά κίνητρα για τη μάθηση.

Από την οπτική της πράξης, το διακύβευμα είναι σχετικό με τις συνθήκες δυνατότητας της επαλήθευσης του εαυτού μας, συνθήκες κατά κάποιον τρόπο εσωτερικές, που παραπέμπουν ιδιαίτερα στη σχέση που ο «accompagnant» θεωρείται ικανός να διατηρεί με τη γνώση και τη μη γνώση, το τυπικό και το άτυπο, το αποτύπωμα και το εφήμερο, το σαφές και το ανείπωτο, το σχεσιακό και το φαντασιακό, τον κανόνα και την ασάφεια, το σώμα και το πνεύμα, την ειδικότητα και την αμφιβολία, την απάντηση και την ερώτηση, τον μύθο και τον λόγο....

⁸ Ο όρος «accompagnant» είναι νεολογισμός που τον έχει συλλάβει η F. Lerbet-Sereni, η οποία, προσδιορίζοντάς τον, τονίζει ότι πρέπει να φανταστούμε 3 μορφές, 3 τρόπους να βρίσκεται κανείς μέσα σε μια σχέση: ως καθοδηγητής (guide), αυτός που γνωρίζει, αυτός που βάζει σε μια πορεία, αυτός που είναι μπροστά · ως σύντροφος (compagnon), αυτός που μοιράζεται τις αντίστοιχες δικές του εμπειρίες, αυτός που είναι πλάι, ισοτίμα · ως συνοδός (accompagnateur), αυτός που είναι πίσω, που είναι παρών, δεν παρεμβαίνει, ενθαρρύνει την εξερεύνηση του ίδιου τους του εαυτού, αλλά προσέχει διακριτικά και σιωπηλά την πορεία μάθησης (όπως, για παράδειγμα στον Montaigne). Η σχέση συνοδείας (rapport d'accompagnement) είναι όλα αυτά ταυτόχρονα, μέσα σε ό,τι είναι αντιφατικό/παράδοξο (όπως εν μέρει οι 3 μορφές του Rogers, ασυμβίβαστες και αναγκαίες ταυτόχρονα). Συνεπώς, ο «accompagnant» είναι αυτός που ενσαρκώνει αυτές τις 3 παράδοξες μορφές, αυτός που τις εμπειρικλείει σε παιχνίδια ανάπτυξης δυνατοτήτων-παιχνίδια ικανά να ευνοήσουν καλύτερη ενσωμάτωση στη συγχρονία στο (σχεσιακό, θεσμικό, παράδοξο) πλαίσιο· είναι εκείνος που δεν παγώνεται ποτέ σε καμία από αυτές, αλλά ανταποδίδει/διατηρεί ζωντανή τη σχέση αυτού του παράδοξου δεσμού. Είναι συνεπώς μια μορφή πολύ πιο πολύπλοκη και ανθρώπινη σε σχέση με τον συνοδό (accompagnateur), γιατί τον εμπειρικλείει, αλλά και σε σχέση με τον καθοδηγητή (guide) και τον σύντροφο (compagnon). Ο «accompagnant» εμπειρικλείει όλα αυτά και όταν πραγματώνει, για παράδειγμα, την μορφή του accompagnateur (μολονότι κρατιέται στο περιθώριο και παραμένει σιωπηλός) στηρίζεται ταυτόχρονα πάνω σε αυτό που γνωρίζει (καθοδηγητής) και στις ίδιες του τις αντίστοιχες εμπειρίες (σύντροφος): γι' αυτό και η σιωπή του είναι ενεργή, καθώς αυτό που ακούει το επεξεργάζεται εσωτερικά, με βάση τις γνώσεις του ως καθοδηγητή, αλλά και τις επαγγελματικές του εμπειρίες. Το βασικό διακύβευμα της μορφής του «accompagnant» είναι η σχέση που αναπτύσσει με τη γνώση του και κυρίως με τη μη-γνώση. Όταν είναι επιμορφωτής, σκέφτεται ότι είναι πάντα ικανός να μαθαίνει κάτι καινούριο (όχι να διδάσκει, αλλά να μαθαίνει για τον εαυτό του) ή μοιράζεται την ειδικότητα που απέκτησε αλλού και προ πολλού, έτσι ώστε η επιμορφωτική κατάσταση να μην είναι παρά πρόφαση για να προσφέρει την ήδη υπάρχουσα γνώση.

⁹ <file:///C:/Users/ENSEIG~1/AppData/Local/Temp/8836-16614-1-SM.pdf>

Το άνοιγμα στο άγνωστο, ο εφησυχασμός απέναντι σε αυτό που μας διαφεύγει, η προσοχή σε αυτό που μας αγγίζει, η εμπιστοσύνη σε αυτό που αισθανόμαστε: αυτές οι ιδιότητες – χαρακτηριστικές μιας ενότητας σώματος/πνεύματος εξίσου έντονα αναγνωρισμένη και εφικτή, μεταβλητή και προσαρμόσιμη – συνιστούν τα χαρακτηριστικά ενός «*accompagnant*» που, με αυτούς που συνοδεύει και από αυτούς, δεν σταματά να μαθαίνει και ο ίδιος. Εν συντομία, κάνει αυτό που οι μηχανές επεξεργασίας πληροφοριών δεν γνωρίζουν (ακόμα) να κάνουν. Για τα υπόλοιπα, είναι ήδη καλύτερες από εμάς.

ΠΡΩΤΟ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: *Τεχνικές κίνησης και έκφρασης μέσα στο μουσείο*

Techniques de mouvement et d'expression dans le musée

Το βιωματικό αυτό εργαστήριο έχει στόχο να προτείνει στους συμμετέχοντες εναλλακτικές μεθόδους για να γνωρίσουν και να εξετάσουν εκθέματα που φιλοξενούνται σε μουσεία. Με τη χρήση της τεχνικής της κίνησης στο μουσείο, οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν μορφές και σώματα στον χωρο-χρόνο και να μνηθούν στην μουσειακή τέχνη με όποιο τρόπο κι αν αυτή απεικονίζεται.

Μέσα από κινητικό αυτοσχεδιασμό θα προσδιορίσουμε το χώρο και το χρόνο, την ιστορία και την δυναμική των εκθεμάτων. Θα επιχειρήσουμε την προσέγγιση των εσωτερικών δομών τους με μέσο το σώμα και το λόγο. Θα ανακαλύψουμε τις απεριόριστες δυνατότητες της έκφρασης με ατομικές και ομαδικές κινησιολογικές προτάσεις. Θα γνωρίσουμε την πολιτιστική κληρονομιά και την κουλτούρα που προσφέρει ο μουσειακός χώρος μέσα από την ευαισθησία και τη δημιουργικότητα της τέχνης του θεάτρου και του physical theatre. Με συνδετικό ιστό τη φαντασία και την ενεργοποίηση της λειτουργίας της ενσυναίσθησης και με την παράλληλη χρήση ρυθμού και μουσικής θα αναγνωρίσουμε την ένταση των μορφών και θα αποδώσουμε τον χαρακτήρα τους με την κίνηση. Αναπλάθοντας σωματικά αντικείμενα του χώρου, αναπαριστώντας ιστορίες, σχηματίζοντας εικόνες, οι τεχνικές της κίνησης και δραστηριοποίησης στο μουσείο αποτελούν μια δυναμική μέθοδο ενεργοποίησης του μυαλού, του σώματος και των συναισθημάτων, ενώ παράλληλα παρέχουν μια εναλλακτική διαδικασία εκπαίδευσης, γνώσης και ανακάλυψης του κόσμου του μουσείου.

It is an experiential workshop that aims to suggest alternative learning methods to participants in order to get to know and examine exhibits displaced in museums. By using the technique of motion in the museum, participants are invited to create shapes and bodies in space- time and get introduced to the museum art in any way or form this is shown.

We define the time and space as well as the history and dynamics of the exhibits through movement-kinetic improvisation. We attempt to approach their internal structures by using body language and speech. Through individual and group kinesiological actions, we discover the unlimited possibilities of expression. We get to know the heritage and culture offered in a museum through the sensitivity and creativity of drama in education techniques and physical theatre. By connecting imagination to emotional awareness while encouraging the use of rhythm and music we can recognise the intensity of different artistic styles and give life to their characteristics through movement. Methods like recreating artefacts in space, improvising stories and forming images show that the use of movement and expression techniques in a museum are a dynamic method of activating the mind, body and emotions while at the same time provides an alternative education process, in order to discover and understand the museum world.

Εμπυχωτές: Μ. Λαντζουράκη, Κ. Γιόφτσαλη, Κ. Καραδημητρίου, G. Brougère

Μυρσίνη Λαντζουράκη

Η Μυρσίνη Λαντζουράκη είναι απόφοιτη της Ανώτερης Σχολής Δραματικής Τέχνης «Βεάκη» (1996), απόφοιτη του ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ (2005) και του Royal Holloway University of London, MA in Applied Drama, Theatre in Community-Drama in Education (2006). Από το 1996 μέχρι το 2005 εργάστηκε ως ηθοποιός και συνεργάστηκε με σκηνοθέτες όπως Λ. Κομνηνός, Μιχ. Παπανικολάου, Π. Μιχαηλίδης, Ν. Αρμάου, Δημ. Παπασταμάτης. Από το 2000 αναλαμβάνει σκηνοθεσίες παραστάσεων έχοντας αποσπάσει επαινούς και βραβεία για τη δουλειά της. Από το ακαδημαϊκό έτος 2007-08 μέχρι το 2010 δίδαξε τα μαθήματα του Θεάτρου-Κουκλοθέατρου, Δραματοποίησης και Θεατρικού παιχνιδιού στο ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ, με το οποίο μέχρι σήμερα διατηρεί επιστημονική συνεργασία. Το έτος 2008 ίδρυσε το εργαστήριο θεατρικής τέχνης και αγωγής "Επί σκηνής", όπου διδάσκει σε παιδιά και ενήλικες τη θεατρική τέχνη συνεργαζόμενη ταυτόχρονα με φορείς από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Myrsini Lantzouraki graduated "Veaki" Higher School of Dramatic Art (1996). She is also a graduate of University of Education Sciences in Pre School Age of Democritus University of Thrace (2005) and a postgraduate of Royal Holloway University of London, MA in Applied Drama -Theatre in Community/Drama in Education (2006). From 1996 till 2005 she worked as an actress under the direction of L. Komninos, M. Papanikolaou, P. Michailidis, N. Armaou, D. Papastamatis. She has been directing plays since 2000 and got awarded for her work. From 2007-08 to 2010 she had been teaching the subjects of Theatre-Puppetry, Dramatization and Theatre Games in the University of Education Sciences in Pre School Age of Democretus University of Thrace. She is the owner of "On Stage" Drama Laboratory, where she has been teaching children and adults the art of theatre, since 2008.

Κατερίνα Γιόφτσαλη

Η Κατερίνα Γιόφτσαλη είναι νηπιαγωγός και εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος από το Τμήμα Μουσειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Leicester (Αγγλία). Διδάσκει μουσειοπαιδαγωγική στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα» στο ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ. Συνεργάζεται με μουσεία και φορείς εκπαίδευσης και πολιτισμού στο σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων και δραστηριοτήτων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν θέματα και πρακτικές επικοινωνίας και μάθησης σε πολιτισμικά περιβάλλοντα και δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού.

Katerina Gioftsali is a teacher in early childhood and works in the Primary Education. She has master and Phd diploma from the Department of Museum Studies at the University of Leicester. She teaches museum education at the postgraduate program "Innovative pedagogical approaches in multicultural learning environments" in the Department of Education Sciences in Early Childhood at the Democritus University of Thrace. She collaborates with educational and cultural institutions in the design and implementation of educational seminars and activities. Her research interests include communication and learning issues and practices in cultural environments and designing educational material.

Κωνσταντίνος Καραδημητρίου

Ο Καραδημητρίου Κωνσταντίνος αποφοίτησε από τη Σχολή Επιστημών της Αγωγής του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Κατέχει Διδακτορικό δίπλωμα από το ίδιο Τμήμα και Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικεύσεως στις Μουσειακές Σπουδές από Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αυτή τη στιγμή εργάζεται ως Επίκουρος Καθηγητής στο γνωστικό αντικείμενο «Παιδαγωγική και Εφαρμογές για την Τυπική και

την Άτυπη Εκπαίδευση», στο ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ και διδάσκει τα μαθήματα: «Ομαδοσυνεργατικές Μορφές Μάθησης στην Προσχολική Εκπαίδευση», «Παιδαγωγική και Παιχνίδι στην Προσχολική Εκπαίδευση», «Σύγχρονα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης» και σεμινάρια στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του Τμήματος.

Kostas Karadimitriou is an assistant professor in “Pedagogy and Applications for Formal and Informal Education” at the Department of Early Childhood Education in the Democritus University of Thrace. He graduated from the Department of Early Childhood Education at the University of Ioannina and holds a Phd from the same University and a Master's Degree in Museum Studies from the University of Athens. He teaches the following courses: “Collaborative Learning in Preschool Education”, “Pedagogy and Play in Preschool Education”, “Contemporary Programs of Preschool Education” and also courses in the Practicum Program of the Department.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Εκπαιδύοντας μέσα από τα κόμικς - Καλλιτεχνικό και εκπαιδευτικό εργαστήριο για ενήλικες

Eduquer à travers la bande dessinée-Atelier artistique et éducatif pour adultes

Στόχος του εργαστηρίου είναι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν την θετική επίδραση που μπορεί να έχει η αφήγηση ιστοριών στην συγκρότηση της σκέψης, στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και στην ενίσχυση της μνήμης και της φαντασίας.

Πρώτο μέρος: Γιατί να επιλέξουμε τα κόμικς;

Τα κόμικς είναι ένας ιδιαίτερα ενδιαφέρον τρόπος να αφηγούμαστε ιστορίες που συνδυάζουν εικόνες με κείμενο που παρουσιάζονται με μια λογική αλληλουχία και αντανακλούν τόσο πραγματικά συμβάντα της καθημερινής ζωής όσο και φανταστικά. Πιο συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν ως παραδείγματα επεξηγηματικά/ενημερωτικά φυλλάδια προϊόντων και υπηρεσιών, διαφημίσεις, σχολικά εγχειρίδια, γκράφιτι, ιστότοποι με χιουμοριστικό περιεχόμενο, εκδόσεις, ενώ θα προταθεί και μια σειρά βιωματικών ασκήσεων. Στόχος είναι να γίνει κατανοητό ότι τα κόμικς είναι μέρος της καθημερινότητάς μας και ένας από τους πιο δημοφιλείς και λαϊκούς τρόπους επικοινωνίας.

Βιωματική άσκηση: Χωριζόμαστε σε ομάδες των 3-6 ατόμων. Κάθε ομάδα διαθέτει 10 λεπτά για να στήσει μια σύντομη ιστορία που θα παρουσιάζεται σε τέσσερις παγωμένες εικόνες-καρέ. Τα καρέ θα τα στήνουν τα μέλη της ομάδας, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους και σύντομες φράσεις.

Δεύτερο μέρος: Οι μηχανισμοί των κόμικς (παραδείγματα από εκδόσεις).

Θα γίνει σύντομη αναφορά στην ποικιλία που παρουσιάζουν τα κόμικς: διαφορές στο σχεδιαστικό ύφος, την έκταση και τα σενάρια. Θα δοθεί έμφαση στο έργο του Charles M. Schulz (Peanuts) και παραδείγματα για την ανάλυση της δομής των ιστοριών του.

Βιωματική άσκηση 1: Σε κάθε φοιτητή μοιράζονται τέσσερα καρέ, ειδικά διαμορφωμένα, κάποια από τα οποία περιέχουν ζωγραφιές του Shultz. Ο κάθε φοιτητής αναλαμβάνει να δημιουργήσει μια πολύ σύντομη ιστορία, τοποθετώντας τα σε όποια σειρά θέλει, προσθέτοντας στοιχεία ή/και διαλόγους. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες τα στάδια της δημιουργίας ενός κόμικ.

Βιωματική άσκηση 2: Οι συμμετέχοντες παίζουν το παιχνίδι scrabble-comics. Σε μεγάλη προβολή, ξεκινάμε με μία εικόνα. Ο κάθε φοιτητής με τη σειρά του έρχεται και προσθέτει μια από τις εικόνες της ιστορίας του, δημιουργώντας μια λογική συνέχεια στο καρέ της προβολής. Στόχος: Να δημιουργηθεί μια απρόβλεπτη, αστεία ιστορία στην οποία να συμμετέχουν όλοι οι φοιτητές. Αποφόρτιση.

L'objectif principal de l'atelier est le suivant: Que les participants comprennent l'impact positif de la narration d'histoires sur la formation de la pensée, la capacité de concentration, le renforcement de la mémoire et de l'imagination et qu'ils se familiarisent à la bande dessinée en tant qu'outil d'apprentissage.

Première partie : Pourquoi choisir la bande dessinée?

La bande dessinée est une méthode narrative qui compose des images et du texte et qui les présente en une séquence logique· de plus, elle reflète les événements de la vie quotidienne, ainsi que de l'imaginaire. La bande dessinée reste très présente dans notre quotidien, souvent sous des formes dont on ne se rend pas compte (qui échappent à notre conscience) (p. ex. modes d'emploi, publicités, guides scolaires, graffiti, pages internet humoristiques, publications). Objectif : Montrer que la bande dessinée est un des moyens les plus populaires pour diffuser des idées.

Atelier

Les participants seront divisés en groupes de 3-6 personnes. Chaque groupe devra s'appuyer sur un thème précis, pour préparer ensuite une série d'images-figées ; afin de réaliser ces dernières les étudiants devront utiliser leurs corps ; de même ils seront invités à insérer des paroles aux scènes visuelles.

Seconde partie : les mécanismes de narration de la bande dessinée (exemples publiés).

Démontrer la complexité et la richesse visuelle de différents types de bandes dessinées en se focalisant sur l'œuvre de Charles M. Schulz.

Atelier 1

Chaque étudiant reçoit quatre carrés de bande dessinée, contenant des dessins de Schulz. Par la suite ils doivent créer une histoire courte en juxtaposant ces dessins selon l'ordre qu'ils souhaitent. Ils ont aussi la possibilité de dessiner sur les carrés et ajouter des dialogues. Objectif : Montrer aux étudiants les différentes étapes de création d'une bande dessinée.

Atelier 2 :

Les participants jouent au jeu de scrabble, version bande dessinée. On commence avec la projection sur écran d'une image de l'atelier précédent. Chaque participant doit ensuite poser à coté de cette image une des images qu'il a dessinées précédemment, afin de créer une suite logique et intéressante. L'objectif est de créer une histoire où chacun participe avec une image.

Εμπυχωτές: Ν. Καμπασελέ, J-M. Baudoin, F. Lerbet-Sereni, Y. Winkin

Νίκος Καμπασελέ

Ο Νίκος Καμπασελέ γεννήθηκε στην Αθήνα το 1986. Μεγάλωσε στην Αλεξανδρούπολη, όπου και παρακολούθησε τα πρώτα του μαθήματα ζωγραφικής με τη ζωγράφο Μαίρη Σιδηροπούλου. Σπούδασε ζωγραφική στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας, με δασκάλους τη Ρένα Παπασπύρου και τον Μάριο Σπηλιόπουλο, απ' όπου και αποφοίτησε με άριστα 9,46/10 το 2010. Στη

διάρκεια των σπουδών του φοίτησε με υποτροφία Erasmus για ένα ακαδημαϊκό έτος στην Ecole Supérieure de Beaux-Arts de Marseille (2007-2008). Ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές σπουδές (Master 1 και 2) στην Ecole Européenne Supérieure de l'Image (Angoulême, Γαλλία), με εξειδίκευση στα κόμικς (2011-2013). Για τις σπουδές του αυτές έλαβε υποτροφία του Ιδρύματος Βασίλη & Ελίζας Γουλανδρή (2011-2012), καθώς και της Νομαρχίας της Poitou-Charente (2012-2013).

Ο Νίκος Καμπασελέ εικονογράφησε βιβλία για τις Εκδόσεις της Εστίας και για το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης. Φιλοτέχνησε αφίσες για διάφορες εκδηλώσεις του ΔΠΘ και του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης. Δίδαξε ζωγραφική στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου Σπάτων (2006-2007) και κόμικς στο Εθνολογικό Μουσείο Θράκης (2013-σήμερα), καθώς και στην Φιλοπρόοδη Ένωση Ξάνθης (2014-σήμερα). Εργάζεται στα Παιδικά Χωριά SOS Θράκης, με σύμβαση έργου, ως εκπαιδευτής ζωγράφος (2014-σήμερα). Έχει συμμετάσχει σε ομαδικές εκθέσεις στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, το Γκάμπροβο (Βουλγαρία) και τη Μασσαλία, ενώ έχει παρουσιάσει έργα του σε ατομικές εκθέσεις στην Ξάνθη και την Αλεξανδρούπολη. Κόμικς του έχουν εκδοθεί σε συλλογικές εκδόσεις των ομάδων: Inkorrekt (Κατάλογος 12^{ης} και 14^{ης} έκθεσης, Θεσσαλονίκη) και Comixer (Τεύχος 7, Σόφια, Βουλγαρία).

Nikos Kabasele est né à Athènes en 1986. Il a grandi à Alexandroupolis, où il a suivi des cours de peinture auprès de l'artiste Maria Sidiropoulou. Il a étudié la peinture à l'Ecole Supérieure des Beaux-Arts d'Athènes, auprès de Rena Papaspyrou et de Marios Spiliopoulos (2004-2010). Il a obtenu son diplôme avec la mention 'Très bien' 9,46/10. Au cours de ces études, il a profité d'une bourse Erasmus pour étudier pendant une année académique à l'Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Marseille (2007-2008). Il a continué ses études au niveau Master 1 et 2 (2011-2013) à l'Ecole Européenne Supérieure de l'Image à Angoulême se spécialisant à la bande dessinée. Pour effectuer ces études il a obtenu une bourse de la Fondation Basil & Elise Goulandrakis (2011-2012) et par la suite une bourse de la Région Poitou-Charentes (2012-2013).

N. Kabasele Il a illustré des livres pour les éditions Hestia (Athènes) et pour le Musée Ethnologique de Thrace. De même, il a créé des affiches pour différentes rencontres scientifiques de l'Université Démocrite de Thrace. Durant l'année académique 2006-2007 il a enseigné la peinture à l'atelier artistique de la Mairie de Spata (Attique). Il enseigne la bande dessinée à l'atelier du Musée Ethnologique de Thrace à partir de 2013 et à l'atelier de l'Association culturelle de la ville de Xanthi) à partir de 2014. Il travaille en tant que peintre-éducateur avec un contrat DD au Village de l'enfance en danger de Thrace à partir de 2014. Il a participé à des expositions collectives à Athènes, Thessalonique, Gabrovo (Bulgarie) et Marseille. Deux expositions individuelles de son œuvre ont été organisées à Alexandroupoli et à Xanthi. Ses bandes dessinées ont été publiées dans le cadre des publications de deux groupes artistiques : Inkorrekt (catalogue de la 12^{ème} et 14^{ème} exposition, Thessalonique) et Comixer (n° 7, Sofia, Bulgarie).

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ¹⁰**Εκπαιδευοντας μέσα από τα κόμικς****Νίκος Καμπασελέ****Εισαγωγή**

Στόχος του εργαστηρίου ήταν σε πρώτη φάση να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες τα στάδια της δημιουργίας ενός κόμικ και σε δεύτερη φάση, να τα χρησιμοποιήσουν έτσι ώστε να επικοινωνήσουν με τρόπο αποτελεσματικό, ενδιαφέροντα και διασκεδαστικό, ιστορίες που να είναι προσιτές και χρήσιμες σε όλους. Η ιδέα που θελήσαμε να υποστηρίξουμε μέσα από αυτό είναι πως τα κόμικς μπορούν να γίνουν ένα πολύ χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο, τόσο για την συγκρότηση της εσωτερικής σκέψης, όσο και για την καλύτερη επικοινωνία σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Το πρώτο μέρος, που διήρκεσε περίπου σαράντα λεπτά, ήταν θεωρητικό και τοποθέτησε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινούταν η συνέχεια του εργαστηρίου. Σε αυτό μιλήσαμε για το τι ορίζουμε ως κόμικ, πού τοποθετείται χρονικά στον δυτικό κόσμο η δημιουργία του και πώς εξελίχθηκε μέσα στους αιώνες. Στην συνέχεια, αναλύσαμε την δομή ενός τυπικού κόμικ, μέσα από παραδείγματα συγκεκριμένων δημιουργιών.

Αφού διαθέσαμε πέντε λεπτά σε ερωτήσεις, περάσαμε στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου, που διήρκεσε περίπου μία ώρα και δεκαπέντε λεπτά. Σε αυτό, οι φοιτητές εργάστηκαν πάνω σε δύο σχεδιαστικές ασκήσεις, μέσα από τις οποίες έβαλαν σε εφαρμογή τα όσα είχαν ακούσει στο πρώτο μέρος του εργαστηρίου. Κατασκεύασαν λοιπόν δικές τους ιστορίες κόμικ με συγκεκριμένο θέμα. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, προβάλλονταν σε μεγάλη οθόνη οι δημιουργίες των φοιτητών και γινόταν συζήτηση με την ομάδα, γύρω από την ιστορία που παρουσιαζόταν κάθε φορά.

Πρώτο μέρος

Αρχικά θέσαμε τον ορισμό, του τι ακριβώς εννοούμε όταν λέμε «κόμικς». Συμφωνήσαμε ότι ως κόμικ, ορίζουμε έναν τρόπο αφήγησης ιστοριών, που χρησιμοποιεί εικόνες, συχνά συνδυασμένες με κείμενο, οι οποίες είναι τοποθετημένες σε μια λογική αλληλουχία.

¹⁰ Επιμέλεια Πρακτικών: Κώστας Καραδημητρίου

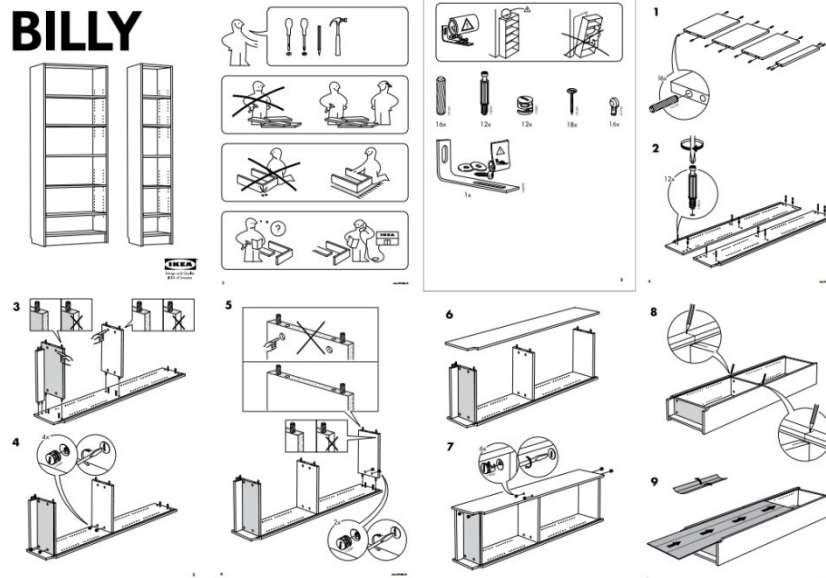


Αυτό όμως δεν έφτασε για να τα ορίσουμε. Άλλωστε η αφηγηματική μέθοδος που μόλις περιγράψαμε χρησιμοποιείται από την ανθρωπότητα εδώ και πολλές χιλιετίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι αρχαίοι μας πρόγονοι έκαναν κόμικς. Ποια είναι λοιπόν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που μας επιτρέπουν να αναγνωρίσουμε μια ιστορία ως κόμικς;

Καταρχήν έχει μεγάλη σημασία ο σκοπός για τον οποίο δημιουργείται η κάθε αφήγηση. Σκοπός των τοιχογραφιών στις πυραμίδες, στα γλυπτά της ζωφόρου του Παρθενώνα, στη στήλη του Τραϊανού και γενικότερα της μνημειακής τέχνης ήταν κυρίως η εξύμνηση της άρχουσας τάξης, μέσω της αφήγησης κατορθωμάτων. Αντίθετα, στα κόμικς, ο σκοπός είναι, αρχικά η διασκέδαση του αναγνώστη (να προσθέσουμε εδώ και την αγάπη του δημιουργού για το σκίτσο ή/και την αφήγηση ιστοριών) και κατ' επέκταση η επικοινωνία μιας νέας ιδέας ή εμπειρίας.

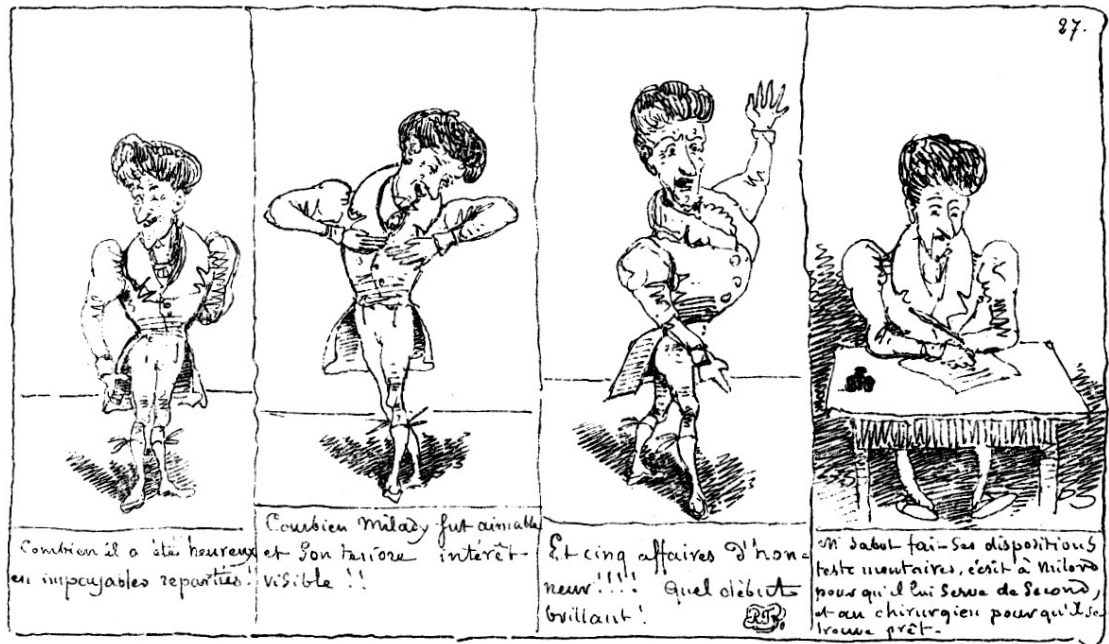
Επίσης ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που πρέπει να εξετάσουμε είναι το μέσο που χρησιμοποιούν τα κόμικς: Η τυπογραφία σε όλες τις μορφές της, δηλαδή εφημερίδες, βιβλία, διαφημιστικά ή ενημερωτικά φυλλάδια και διαδίκτυο. Όποια μορφή κι αν έχει, πρόκειται για ένα μέσο φτηνό και προσιτό σε όλους. Αυτό βρίσκεται άλλωστε και στον πυρήνα της επιτυχίας που γνωρίζουν τα κόμικς στις μέρες μας. Είναι μια τέχνη των πολλών για τους πολλούς. Επειδή ο καθένας από μας μπορεί να κάνει κόμικς. Γι αυτό άλλωστε και τα κόμικς είναι τόσο στενά δεμένα με την σύγχρονη ποπ κουλτούρα. Τόσο πολύ μάλιστα που συχνά τροφοδοτούν το ένα το άλλο: δείτε για παράδειγμα πώς δουλεύει η κινηματογραφική βιομηχανία, με την υπερπληθώρα ταινιών βασισμένων σε κόμικς. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει

έμμεσα και άλλους τομείς της καθημερινότητάς μας, όπως το ντύσιμο, τις εκφράσεις που χρησιμοποιούμε, ακόμη κάποιες φορές και τις τεχνολογικές έρευνες. Είδαμε ότι τα κόμικς αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Είναι μάλιστα τόσο παρόντα, που μερικές φορές δεν το αντιλαμβανόμαστε. Επάνω σε αυτό είδαμε παραδείγματα από διαφημίσεις, χιουμοριστικές ιστοσελίδες, οδηγίες χρήσης συσκευών και εγχειρίδια ασφαλείας του αεροπλάνου.



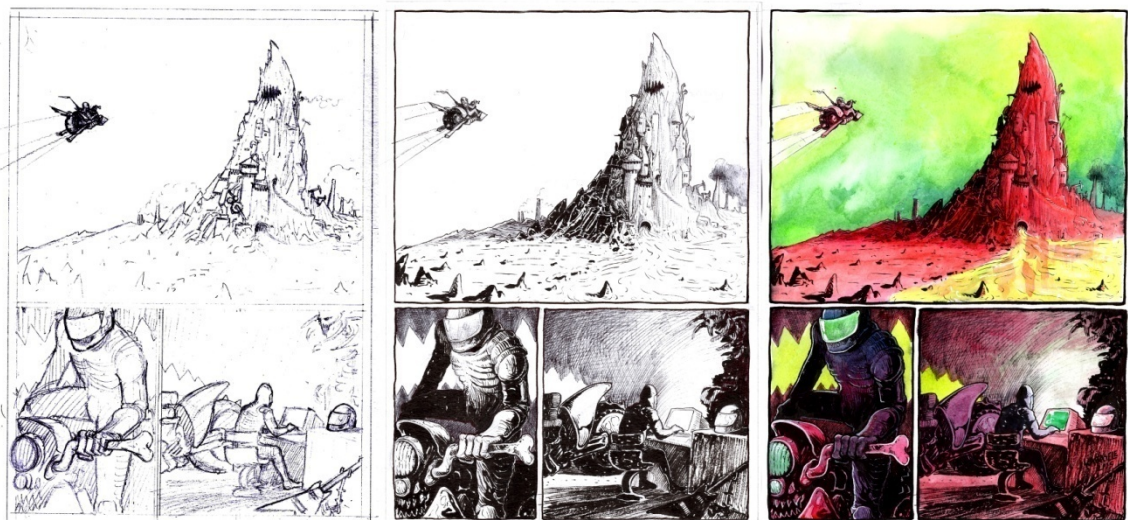
Ακόμη, αναφερθήκαμε στην τεράστια ποικιλία διαφορετικών ειδών κόμικς που μπορούμε να βρούμε στην αγορά, όπως χιουμοριστικά, περιπετειώδη, φιλοσοφικά, αισθηματικά, τρόμου, underground, εικονογραφημένα μυθιστορήματα και άλλα. Αυτή η ποικιλία όμως δημιουργήθηκε μέσα από πολλά χρόνια, επομένως στην συνέχεια χρειάστηκε να εξετάσουμε συνοπτικά την ιστορία των κόμικς στον δυτικό κόσμο:

Τα κόμικς πρωτοξεκίνησαν στην Ευρώπη το 1830, από τον Ελβετό Rodolphe Torpfer, ενώ στην συνέχεια αναπτύχθηκαν στην Αμερική κυρίως μέσα από εφημερίδες. Εκεί, παρουσιάζονταν στις τελευταίες σελίδες, ως διασκεδαστικό συμπλήρωμα των ειδήσεων. Πολλές εφημερίδες μάλιστα έβλεπαν αύξηση των πωλήσεών τους, ανάλογα με το ποια κόμικς εξέδιδαν μαζί με τα νέα τους. Αυτό οδήγησε λοιπόν προοδευτικά στην αυτονόμηση των κόμικς, που μπορούσαν να εκδίδονται πλέον ως αυτοτελείς ιστορίες, είτε σε μορφή φυλλαδίων, είτε αργότερα με τη μορφή συλλεκτικών τόμων.



Τα κόμικς, όπως φανερώνει και το όνομα, ήταν στην αρχή σατιρικές ιστορίες ανεκδοτολογικού χαρακτήρα και αργότερα προστέθηκε σε αυτά και η διάσταση της περιπέτειας. Στην Ελλάδα έγιναν γνωστά μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, ενώ το ευρύ κοινό τα γνώρισε μέσα από τα Κλασικά Εικονογραφημένα, που ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του '50. Ενώ λοιπόν, αρχικά, το περιεχόμενο των κόμικς συνδεόταν με την γελοιογραφία, προοδευτικά το είδος εξελίχθηκε έτσι ώστε να μπορεί να αποδώσει μεγάλη ποικιλία θεμάτων, από τη λογοτεχνία και την ιστορία, ως τη φιλοσοφία και την επιστήμη.

Ένα κόμικ για να δημιουργηθεί περνάει τυπικά από τρία στάδια: Το προσχέδιο με μολύβι, το μελάνωμα και το χρωματισμό. Το καθένα από αυτά τα στάδια μπορεί να περιέχει πολλά προσχέδια, προκειμένου να καταλήξει ο δημιουργός στην τελική εικόνα.



Κάθε σελίδα δουλεύεται ως μια ενιαία μεγάλη εικόνα, μέσα στην οποία τίποτε δεν τοποθετείται τυχαία. Υπάρχει μια ολόκληρη σημειολογία γύρω από το μέγεθος και το σχήμα των καρτέ, τη θέση των ηρώων και την τοποθέτηση του κειμένου, την οποία δυστυχώς δεν έχουμε εδώ το χρόνο να αναλύσουμε διεξοδικά. Όταν σχεδιάζουμε ένα κόμικ, πρέπει να μπαίνουμε συνεχώς στη θέση ενός μέσου αναγνώστη, ο οποίος χρειάζεται βοήθημα προκειμένου να παρακολουθήσει τον ειρμό της σκέψης μας. Και αυτά τα βοηθήματα του τα παρέχουμε εμείς, ως δημιουργοί, επειδή στόχος μας είναι να διαβάσει την ιστορία μας και να καταλάβει το μήνυμα που θέλουμε να του μεταδώσουμε. Αν μάλιστα αυτό το μήνυμα του αρέσει, τόσο το καλύτερο. Η συνεργασία δημιουργού και αναγνώστη βασίζεται όμως σε μερικούς κανόνες:

Ένας από τους βασικότερους είναι η σειρά της ανάγνωσης. Για τον δυτικό κόσμο, από επάνω και αριστερά, προς τα κάτω και δεξιά. Αυτό σημαίνει απλά ότι τοποθετούμε τα καρτέ και τους διαλόγους με τέτοιο τρόπο ώστε η σειρά με την οποία πρέπει να διαβαστούν να είναι προφανής. Άλλωστε κανείς δεν θέλει να διαβάσει κάτι μπερδεμένο, ασαφές και κουραστικό.

Για το παρόν εργαστήριο, επικεντρωθήκαμε στα κόμικ στριπς, επειδή είναι το παλαιότερο και ίσως πιο διαδεδομένο είδος κόμικ στην Ελλάδα. Η ιδιαιτερότητα των κόμικ στριπς βασίζεται στο ότι η ιστορία την οποία αφηγούνται πρέπει να είναι αυτοτελής και να ολοκληρώνεται μέσα σε τρία, τέσσερα ή πέντε καρτέ. Για τον λόγο αυτό, το συγκεκριμένο είδος επιλέγεται κατεξοχήν για ιστορίες ανεκδοτολογικού χαρακτήρα.



Σε ένα κλασικό κόμικ στριπ σαν το παραπάνω, το κάθε καρέ έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο:

Το πρώτο μας εισάγει στο αστείο, παρουσιάζοντας την κατάσταση μέσα στην οποία θα εξελιχθεί. Συνήθως βλέπουμε δηλαδή τον τόπο και τους πρωταγωνιστές. Σε αυτό το καρέ αρχίζει να ξεδιπλώνεται η ιστορία, ενώ παράλληλα βλέπουμε τον χαρακτήρα των πρωταγωνιστών και την κατάσταση που αντιμετωπίζουν. Αυτό μας εισάγει ομαλά στο δεύτερο καρέ, όπου παρακολουθούμε την κατάσταση που συναντήσαμε στο πρώτο καρέ να φτάνει σε μια κορύφωση, οδηγώντας τη λογική μας σε μια προφανή κατάληξη. Η κατάληξη αυτή όμως ανατρέπεται πλήρως στο τρίτο καρέ και η αναπάντεχη ανατροπή είναι που δημιουργεί το αστείο. Η επιτυχία του αστείου επομένως εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προετοιμασία που έχει γίνει στα δύο προηγούμενα καρέ.

Προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητοί οι μηχανισμοί με τους οποίους λειτουργούν τα κόμικς, και ειδικότερα τα κόμικ στρίπς, μελετήσαμε μερικά έργα του Charles Monroe Schultz. Ο Charles Monroe Schultz, που δραστηριοποιήθηκε στην Αμερική

από το 1950 έως και το 2000, ήταν ένας από τους σημαντικότερους δημιουργούς κόμικ στριπς. Δούλεψε σε διάφορες εφημερίδες και έργα του εκδόθηκαν, είτε αυτοτελή είτε σε συνέχειες, σε πάνω από εβδομήντα χώρες. Μέσα από την δουλειά του, ειδικά στους Peanuts, τα κόμικ στριπς εξελίχθηκαν από αστείες αφηγήσεις σε ιστορίες όπου ο δημιουργός εξέφραζε βαθύτερες ανησυχίες, γύρω από τον κόσμο και την φύση του ανθρώπου. Τα κόμικς δηλαδή άρχισαν από αυτό το σημείο και έπειτα να μετατρέπονται από μέσο διασκέδασης σε μέσο διάδοσης πιο πολύπλοκων ιδεών.



Ο Schultz χρησιμοποιεί μια σειρά από σχεδιαστικά και αφηγηματικά μοτίβα για να πετυχαίνουν οι ιστορίες του τον στόχο που εκείνος θέτει κάθε φορά:

Σχεδιάζει πάντα τους ήρωές του από την ίδια οπτική γωνία: το προφίλ, ενώ το μάτι του θεατή τοποθετείται πάντα στο ύψος ενός παιδιού (οι χαρακτήρες του βρίσκονται στο κέντρο του καρέ). Οι ήρωές του επίσης υιοθέτησαν με τα χρόνια μια σειρά από χαρακτηριστικές πόζες και χειρονομίες. Αυτό εκτός από το να τους κάνει πιο αναγνωρίσιμους, δίνει την ευκαιρία στον δημιουργό να παίξει με αναφορές σε προηγούμενες ιστορίες. Το μοτίβο της επανάληψης δίνει επιπλέον στον αναγνώστη και μια εντύπωση οικειότητας με το περιβάλλον της ιστορίας, κάτι που συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχία της. Οι ιστορίες του Schultz θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως μια σειρά από αποτυχίες και μικρούς εξευτελισμούς. Οι ήρωές του μονίμως παρασύρονται από καταστάσεις που νομίζουν ότι ελέγχουν, για να δουν τις ελπίδες τους να διαψεύδονται στο τελευταίο καρέ. Πολύ συχνά μάλιστα βιώνουν άβολες καταστάσεις που τους εκθέτουν στα μάτια των υπολοίπων, συμπεριλαμβανομένου φυσικά και του αναγνώστη.



Πολλά από τα αστεία προέρχονται από τις εντάσεις που δημιουργούνται μεταξύ των χαρακτήρων, οι οποίοι, αν και φανταστικοί, έχουν πολύ συγκεκριμένες και προσεκτικά δομημένες προσωπικότητες. Ίσως αυτό να συμβαίνει επειδή ο Shultz

τους εμπλουτίζει με στοιχεία από αληθινούς ανθρώπους. Η σύνδεση με το πραγματικό και το καθημερινό, δίνει στις ιστορίες του Schultz ιδιαίτερη ζωντάνια, καθώς επιτρέπουν στον αναγνώστη να προβάλλει τον εαυτό του μέσα σε αυτές. Όλα τα προηγούμενα ενισχύονται από το σχεδιαστικό ύφος του δημιουργού: απλές γραμμές και επαναλαμβανόμενα μοτίβα, δημιουργούν ένα περιβάλλον αρκετά αφαιρετικό, πράγμα που αφήνει χώρο στη φαντασία του αναγνώστη να συμπληρώσει τα κενά της ιστορίας.



Το περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται οι ήρωες του Schultz, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας παιδικός μικρόκοσμος, μιας και απουσιάζουν εντελώς οι ενήλικες. Παρόλα αυτά, οι προσδοκίες, οι ανησυχίες και η γενικότερη συμπεριφορά των ηρώων, έτσι όπως φανερώνεται από το λόγο τους, κάθε άλλο παρά παιδική είναι. Η εξωτερική επιφάνεια όμως των έργων του προκάλεσε την λανθασμένη εντύπωση σε αρκετούς εκδότες ανά τον κόσμο ότι οι ιστορίες του Schultz απευθύνονταν σε παιδιά. Αυτή η αντίληψη, όπως ίσως ήδη γνωρίζετε, ισχύει ακόμη και σήμερα στο ευρύτερο κοινό για τα κόμικς γενικότερα, παρόλη την συστηματική προσπάθεια που γίνεται ώστε να αποδειχθεί το αντίθετο.

Δεύτερο μέρος

Άσκηση πρώτη:

Εδώ δόθηκαν στους συμμετέχοντες ειδικά διαμορφωμένα κόμικ στριπς των τεσσάρων καρτέ. Από αυτά τα καρτέ, κάποια ήταν κενά, και άλλα περιείχαν εικόνες του Schultz. Οι φοιτητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια αστεία ιστορία, ελεύθερου θέματος, που να έχει αρχή, μέση και τέλος, συνδυάζοντας τις εικόνες που τους δόθηκαν τυχαία και συμπληρώνοντάς τες με δικά τους σκίτσα.

Οι ιστορίες που κατασκευάστηκαν στην συνέχεια παρουσιάστηκαν στην ομάδα μία-μία. Έγινε συζήτηση γύρω από τις τεχνικές αφήγησης που είχαν χρησιμοποιηθεί και το κατά πόσο οι επιλογές που είχαν γίνει βοηθούσαν αποτελεσματικά την μετάδοση μηνύματος της κάθε ιστορίας. Οι παρατηρήσεις που έγιναν σε αυτό το στάδιο δημιούργησαν τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκαν οι φοιτητές για να περάσουν στη δεύτερη άσκηση.

Άσκηση δεύτερη:

Σε αυτήν, οι συμμετέχοντες έλαβαν ένα κόμικ στριπ με τέσσερα κενά καρτέ. Τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν σε αυτά μια αληθινή ιστορία από την προσωπική τους ζωή. Πιο συγκεκριμένα, έπρεπε να δείξουν ένα στιγμιότυπο από το παρελθόν τους στο οποίο ένιωσαν άβολα, ή βίωσαν μια αστεία κατάσταση. Οι ιστορίες έπρεπε να έχουν αρχή, μέση και τέλος.

Αυτές οι ιστορίες παρουσίασαν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς οι φοιτητές, έχοντας κατανοήσει πλήρως τους κανόνες δημιουργίας των κόμικ στριπς, μπόρεσαν και οργάνωσαν ιστορίες που φάνηκαν να ενδιαφέρουν όλη την τάξη. Γενικότερα επικράτησε μέσα από αυτές τις ασκήσεις ένα γενικότερο αίσθημα ευθυμίας, καθώς οι συμμετέχοντες ένιωσαν να γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλο, ειδικότερα μέσα από τις προσωπικές ιστορίες.

Συμπεράσματα

Ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας για αυτό το βιωματικό εργαστήριο κύλισε πολύ γρήγορα. Είχαμε την εντύπωση, τόσο εγώ όσο και οι συμμετέχοντες, πως θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε την συζήτηση και τον πειραματισμό επάνω στα κόμικς για πολλή ώρα ακόμη. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε πως μέσα στο δίωρο που είχαμε στην διάθεσή μας, έγινε μια μικρή εισαγωγή στον κόσμο των κόμικς. Σε έναν κόσμο που, αρκετοί από τους συμμετέχοντες είχαν αρχικά την εντύπωση ότι αφορά μόνο τα παιδιά. Μέσα από το εργαστήριο, δόθηκαν οι απαραίτητες θεωρητικές και σχεδιαστικές βάσεις, για να μπορέσουν οι φοιτητές αργότερα να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το κόμικ σαν ένα χρήσιμο και διασκεδαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Παρόλο που οι συμμετέχοντες δεν ήταν εξοικειωμένοι με αυτό το μέσο, ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά στις προκλήσεις που τους τέθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Αυτό αποδεικνύουν και οι ιστορίες που δημιούργησαν: με πυκνό λόγο, πλούσιες σε χιούμορ και συναισθήματα.

Ήταν μεγάλη χαρά για μένα το ότι μπόρεσα να συμμετάσχω σε αυτό το εργαστήριο. Το ότι μπόρεσα να δουλέψω με μια τόσο καλή ομάδα, μου έδωσε την ευκαιρία να ανακαλύψω νέες δυνατότητες πειραματισμού και καλλιτεχνικής εξέλιξης μέσα από τα κόμικς.

Επιλεκτική βιβλιογραφία

Τα ελληνικά κόμικς-Αντανακλάσεις ιδεών στις σελίδες των κόμικς, Αντώνης Νικολόπουλος (Solour), Εκδόσεις Τόπος, 2012

La bande dessinée, son histoire et ses maîtres, Thierry Groensteen , ESFP Paris, Cité internationale de la bande dessinée et de l'image, 2009

Understanding comics, the invisible art, Scott Mc Cloud, HarperCollins Publishers, USA, 1994

Τεχνικές κίνησης και έκφρασης μέσα στο μουσείο

Μ. Λαντζουράκη, Κ. Γιόφτσαλη, Κ. Καραδημητρίου

Εισαγωγή

Τα μουσεία σήμερα έχουν αρχίσει να επανακαθορίζουν το ρόλο και την ταυτότητά τους ενσωματώνοντας επικοινωνιακές, βιωματικές και συμμετοχικές πρακτικές θέτοντας ως βασικό στόχο τη διά βίου μάθηση και την ψυχαγωγία του επισκέπτη. Η χρήση τεχνικών σωματικής κίνησης στο μουσείο αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο προσέγγισης των μουσειακών αντικειμένων και ένα παράδειγμα εφαρμογής της βιωματικής μάθησης σε χώρους άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης που μπορεί να απευθύνεται τόσο στο ενήλικο όσο και στο ανήλικο κοινό.

Στο παραπάνω πλαίσιο κινήθηκε και το βιωματικό εργαστήριο «Τεχνικές κίνησης και έκφρασης μέσα στο μουσείο» με σκοπό να προτείνει στους ενήλικους συμμετέχοντες (στην προκειμένη περίπτωση μεταπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία) εναλλακτικές μεθόδους ερμηνείας των εκθεμάτων και βιωματικής πρόσβασης στα μουσειακά περιεχόμενα (Νικονάνου, 2015). Συγκεκριμένα, δομήθηκε ένα πρόγραμμα βασισμένο τόσο στη δομή και την ενέργεια της κίνησης όσο και στη θεατρική πρακτική και τον κινητικό αυτοσχεδιασμό, ώστε οι συμμετέχοντες μέσα από τη σωματική τους έκφραση να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν και να γνωρίσουν συγκεκριμένα εκθέματα του μουσείου.

Το μουσείο που επιλέχτηκε για την υλοποίηση του εργαστηρίου ήταν το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης. Το συγκεκριμένο μουσείο λειτουργεί από τον Οκτώβριο του 2002 σ' ένα πέτρινο νεοκλασικό κτήριο του 1899 στην Αλεξανδρούπολη. Σκοπός της ίδρυσής του είναι η διατήρηση της ιστορικής μνήμης στην ευρύτερη γεωγραφική περιοχή της Θράκης¹¹. Το Μουσείο φιλοδοξεί μέσα από τον παραστατικό τρόπο έκθεσης των αντικειμένων, τη μουσική επένδυση, τη χρήση πολυμέσων, να αποτελέσει συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στην παράδοση και τη γνώση που εμπεριέχεται σε αυτήν, με τους προβληματισμούς της σύγχρονης κοινωνίας οργανώνοντας δραστηριότητες εκπαιδευτικού κυρίως χαρακτήρα (Γιαννακίδου, 2009: 31). Το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης σύμφωνα με την ιδρύτριά του δεν λειτουργεί ως ένας παραδοσιακός χώρος φύλαξης και ανάδειξης πολιτιστικών αγαθών, αλλά έχει αναλάβει από τον πρώτο χρόνο της λειτουργίας του έναν ενεργό ρόλο στην τοπική κοινωνία και την ανάπτυξή της μέσα από διάφορες παρεμβάσεις και δράσεις (Γιαννακίδου, 2009: 33).

¹¹ Βλ σχετικά <http://www.emthrace.org/mouseio/>

Οι θεματικές ενότητες καλύπτουν την εποχή από τα τέλη του 17ου αιώνα έως τις αρχές του 20^{ου} και το υλικό που εκτίθεται έχει οργανωθεί σε δύο χρονικούς άξονες: Τον γραμμικό εξελικτικό χρόνο της ιστορικής παρουσίας στη Θράκη και τον ακίνητο χρόνο της *μακράς διάρκειας* που ακολουθεί τον κύκλο της σποράς και του καρπού και είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις αγροτικές δραστηριότητες. Η περιήγηση με βάση τους δύο χρόνους γίνεται μέσα από την βιντεοσκοπημένη ξενάγηση, τα αντικείμενα, τους χάρτες, το φωτογραφικό υλικό την προβολή ψηφιακών ταινιών και το βοηθητικό ιστορικό υλικό.¹² Ο λόγος που επιλέχτηκε ήταν γιατί με την χρήση της τεχνικής της κίνησης στο μουσείο δόθηκε μια νέα διάσταση ερμηνείας των αντικειμένων, και συγκεκριμένα του αέναου κύκλου της σποράς και του καρπού όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δημιουργήσουν προσωπικές μορφές και σώματα στον χώρο-χρόνο και να μνηθούν στην μουσειακή τέχνη με όποιο τρόπο κι αν αυτή απεικονίζεται.

Οι στόχοι του βιωματικού εργαστηρίου για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές ήταν:

- ✓ να γνωρίσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με μουσειακά αντικείμενα
- ✓ να δημιουργήσουν μορφές και σώματα στον χώρο-χρόνο και να μνηθούν στην μουσειακή τέχνη μέσα από τον κινητικό αυτοσχεδιασμό
- ✓ να ανακαλύψουν τις απεριόριστες δυνατότητες της έκφρασης με ατομικές και ομαδικές κινησιολογικές προτάσεις
- ✓ να έρθουν σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά και την κουλτούρα που προσφέρει ο μουσειακός χώρος μέσα από την ευαισθησία και τη δημιουργικότητα της τέχνης του θεάτρου και του physical theatre
- ✓ να αναγνωρίσουν την ένταση των μορφών και να αποδώσουν τον χαρακτήρα τους με την κίνηση μέσω της φαντασίας, της ενεργοποίησης της λειτουργίας της ενσυναίσθησης και της παράλληλης χρήσης ρυθμού και μουσικής
- ✓ να αξιολογήσουν την εμπειρία τους
- ✓ να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης των τεχνικών που έμαθαν σε χώρους τυπικής και άτυπης μάθησης

Η χρήση τεχνικών δανεισμένων από τη θεατρική πρακτική, από το σύστημα καταγραφής της κίνησης του Rudolf von Laban, από την κινησιολογία της παντομίμας και από τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό έθεσαν τις βάσεις για τη δομή

¹² Βλ. σχετικά <http://www.emthrace.org/ekthemata/>

και την εξέλιξη του εργαστηρίου. Η επιλογή των δύο χώρων εργασίας στο μουσείο – μία από τις κάτω αίθουσες και η αυλή - και των συγκεκριμένων εκθεμάτων - η συλλογή που αφορά στην καλλιέργεια της γης και ο μύλος για την παραγωγή σησαμελαίου- έγινε με σκοπό οι συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερες τεχνικές έτσι ώστε στη συνέχεια να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στους δικούς τους σχεδιασμούς δράσεων. Η ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες οι οποίες εργάστηκαν παράλληλα και κυκλικά τόσο με το μύλο παραγωγής σησαμέλαιου όσο και με τα εργαλεία που χρησιμοποιούνταν στα μέσα του 20^{ου} αιώνα για τις αγροτικές εργασίες.

Η δομή του βιωματικού εργαστηρίου

Ενεργοποίηση

Αρχικός στόχος και για τις δύο ομάδες ήταν να προσδιοριστεί το σύνορο της κινητικής περιοχής των συμμετεχόντων, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, ώστε καθένας να ελέγχει υπεύθυνα την κίνησή του.

Δράσεις στην αίθουσα με τα γεωργικά εργαλεία

Στηριζόμενοι σε επιλεγμένες τεχνικές σωματικής κίνησης, οι συμμετέχοντες αναπαρέστησαν αγροτικές εργασίες του 20^{ου} αιώνα.

Δράσεις με το αντικείμενο «γιαχανάς» (μύλος παραγωγής σησαμέλαιου)

Στηριζόμενοι σε επιλεγμένες τεχνικές σωματικής κίνησης, οι συμμετέχοντες σχημάτισαν και αναπαρέστησαν τη δυναμική και την κίνηση ενός μύλου παραγωγής σησαμέλαιου, του ονομαζόμενου «γιαχανά».

Κλείσιμο του εργαστηρίου

Οι παραπάνω δράσεις ολοκληρώθηκαν με τις δυο ομάδες σε κύκλο να μοιράζονται στην ολομέλεια τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τους συμμετέχοντες διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία τους άφησε έντονα συναισθήματα καθώς για το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν μια καινούρια εμπειρία. Με γνώμονα τις βιωματικές δράσεις στις οποίες συμμετείχαν, ως ολοκλήρωση των εργασιών και υπό άτυπη μορφή αξιολόγησης, ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να πάρουν ο ένας μετά τον άλλο και καθένας στο δικό του χρόνο, μια θέση στο χώρο δημιουργώντας έτσι μια παγωμένη εικόνα συνόλου, με τα σώματα των περισσότερων συμμετεχόντων (όπως διαπιστώθηκε από τους εμπυχωτές) να βρίσκονται σε επαφή. Ο σχηματισμός αυτής της εικόνας λειτούργησε ως ένα είδος τελετουργίας που διευκόλυνε τον απολογισμό, εκτιμήθηκε η πορεία του καθένα στην ομάδα και βοήθησε στην επεξεργασία των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν μέσω της βιωματικής εμπειρίας (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2003: 72). Η εικόνα ολοκληρώθηκε και λεκτικά, όπου ένας-

ένας πρότεινε μια λέξη ή μια φράση που τη δεδομένη στιγμή εξέφραζε αυτό που ένοιωθε ή που απεκόμισε από τη διαδικασία. Η επαφή, η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση προϋποθέτουν την ενεργητική δράση, τη θετική στάση και τη συγκινησιακή ανταπόκριση των φοιτητών, τα οποία κατακτήθηκαν και εκφράστηκαν στην ομάδα μέσα από λέξεις όπως: ελευθερία, γνώση, αρμονία του σώματος, σκέψη και δράση.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Καστανιώτης: Αθήνα.

Γιαννακίδου, Α. (2009). Το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης και οι δράσεις του, *Μουσείο*,⁶ περιοδική έκδοση του Κέντρου Μουσειακών Ερευνών του Πανεπιστημίου Αθηνών, 30-33.

Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσεία και μαθησιακή εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα, www.kallipos.gr διαθέσιμο στο <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH442/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7/NIKONANOY.pdf>