

ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ

ΤΕΧΝΕΣ

ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

1. Εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση. Διερευνώντας μια προβληματική συνάντηση.

1.1. Η πρόσβαση στις εικαστικές τέχνες ως πολιτισμική ανάγκη και ως εκπαιδευτικό καθήκον.

1.2. Το εικαστικό εγχείρημα ως εκπαιδευτική πράξη. Η καλλιτεχνική εμπειρία ως προϋπόθεση και ως στόχος.

1.3. Το σχολείο ως χώρος υποδοχής.

1.4. Ακαδημαϊκή γνώση και εικαστική πράξη. Τα όρια μιας διδακτικής της τέχνης.

1.5. Η εικαστική αγωγή ως «μάθημα και ως περιοχή του σχολικού προγράμματος.

1.6. Στερεότυπα και μυθοποιήσεις.

1.6.1. Το πρόβλημα της πρόταξης εξωκαλλιτεχνικών στόχων. Μονομερείς αναπτυξιακές προσεγγίσεις της εικαστικής αγωγής.

1.6.2. Η εικαστική παιδεία ως μονοδιάστατη χειροτεχνική δραστηριότητα.

1.6.3. Η εικαστική παιδεία ως τόπος ενστάλαξης και αναπαραγωγής αισθητικών προτύπων.

1.6.4. Η εικαστική παιδεία ως τόπος «ελεύθερης» και «αδιαμεσολάβητης» έκφρασης.

2. Δημιουργία και πρόσληψη των εικαστικών μορφών στο σχολικό περιβάλλον.

2.1. Γενικές προϋποθέσεις.

2.1.1. Σε αναζήτηση της κατάλληλης διδακτικής συνθήκης.

2.1.2. Το ζήτημα της αναπτυξιακής καταλληλότητας.

2.1.3. Χαρακτηριστικά της παιδικής εικαστικής γραφής και της ικανότητας πρόσληψης των εικαστικών μορφών σε συνάρτηση με την ηλικία.

2.2. Οι εικαστικές δραστηριότητες ως επιμέρους στοιχεία της καλλιτεχνικής διεργασίας.

2.2.1. Επιθυμία για εικαστική δημιουργία, πηγές έμπνευσης, σύλληψη μιας γενικής ιδέας.

2.2.2. *Επεξεργασία της αρχικής ιδέας, προσδιορισμός του θέματος και διερεύνηση του τρόπου πραγμάτευσής του.*

2.2.3. *Η διαδικασία της οπτικοποίησης και η εξοικείωση με τα εκφραστικά μέσα.*

2.2.4. *Αποτιμώντας.*

2.3. *Διευκολύνοντας την προσέγγιση του εικαστικού έργου. Η συνάντηση με την τέχνη ως ένας διαρκής και δημιουργικός διάλογος.*

2.3.1. *Το ζήτημα της αναζήτησης αισθητικών κριτηρίων στην παιδαγωγική του διάσταση.*

2.3.2. *Μέθοδοι προσέγγισης του εικαστικού έργου.*

2.3.3. *Προσεγγίζοντας το θέμα και τον τρόπο πραγμάτευσής του.*

2.3.4. *Προσεγγίζοντας τα μορφικά στοιχεία.*

2.3.5. *Ένταξη σε μια εποχή, ένα πολιτισμό.*

2.3.6. *«Επικαιροποιώντας» το έργο τέχνης.*

Επίμετρο

1. Εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση. Διερευνώντας μια προβληματική συνάντηση.

1.1. Η πρόσβαση στις εικαστικές τέχνες ως πολιτισμική ανάγκη και ως εκπαιδευτικό καθήκον.

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν έναν ιδιαίτερο τόπο στο χώρο των επιτευγμάτων του ανθρώπου. Αντανακλούν τη βαθιά ανάγκη του να εξερευνήσει και να κατανοήσει την πραγματικότητα γύρω του, να προσδιορίσει τη στάση του απέναντι σε αυτή και να δώσει το στίγμα του, να συναντήσει τον εαυτό του και τους άλλους, να εκφράσει την ατομική και ομαδική του ταυτότητα. Συνδέονται με την ικανότητά του να στοχάζεται, να αισθάνεται και να δημιουργεί, αλλά και να μοιράζεται με ποικίλους τρόπους σκέψεις, συναισθήματα, βιώματα και ιδέες. Αποτελούν ταυτόχρονα έκφραση, δημιουργία, αναζήτηση, εμπάθунση, σχόλιο, ερμηνεία, αποκάλυψη, επικοινωνία, μαρτυρία (Camp J., 1982, σ. 32, Clement R., 1986).

Η εικαστική δημιουργία ανανεώνεται και επαναπροσδιορίζεται διαρκώς, κάτω από την επίδραση πολλαπλών επιρροών, που συνδέονται με διαφορετικές κοινωνικές αναγκαιότητες, προτεραιότητες και περιστάσεις. Είναι προφανές ότι δεν υπάρχει ένας ακλόνητος και διαχρονικός ορισμός για το καλλιτεχνικό φαινόμενο, στο βαθμό που αποτυπώνει τους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος έχει σταθεί απέναντι στον εαυτό του και τη σχέση του με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Κάθε προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησής του προϋποθέτει να ληφθεί υπόψη μια δυναμική πολυπλοκότητα που συνδέει την εικαστική έκφραση με συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Από αυτή την οπτική πρέπει να ιδωθεί η τεράστια και πολυποίκιλη παράδοση, που ξεκινά από τις απαρχές της ιστορίας και φτάνει μέχρι τις μέρες μας.

Οι εικαστικές μορφές δεν συνθέτουν έναν περικλειστο χώρο, μια πλαστή όαση έξω από την κανονική ζωή που αφορά λίγους μνημένους. Συμπυκνώνουν, με διάφορους και διαφορετικούς τρόπους, ιδέες και σημασίες, αξίες και στάσεις, τις απηγήσεις μιας εποχής και μιας προσωπικότητας, αποτελούν

δηλαδή πρωτίστως οπτική άρθρωση νοημάτων με το αισθητικό αίτημα υπό διαρκή αίρεση (Read, 1978, σ. 18, Στεφανίδης, 2001, τομ. Α', σ. 355). Καθώς συνδέονται με το σύνολο της κοινωνικής δραστηριότητας, συνιστούν ένα ουσιαστικό κομμάτι της καθημερινής μας εμπειρίας, που δεν μας απομακρύνει από την πραγματικότητα, αλλά αντίθετα μας επιτρέπει να ζούμε εντονότερα μέσα στα όριά της. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν και άλλες, όχι αμιγώς καλλιτεχνικές, μορφές. Αντικείμενα που καλύπτουν λειτουργικές ανάγκες διαθέτουν ταυτόχρονα μια εικαστική διάσταση. Απλά σκεύη καθημερινής χρήσης, καταναλωτικά είδη κάθε τύπου, εμβλήματα, λατρευτικά σκεύη, διαφημίσεις, συσκευασίες, συνδέονται με πολιτισμικές σημασίες οι οποίες δεν γίνονται πάντοτε συνειδητά αντιληπτές, ωστόσο αφορούν τη σχέση που διαμορφώνει ο άνθρωπος με την πραγματικότητα γύρω του. Τα άτομα που αδυνατούν να νοηματοδοτήσουν όλα αυτά, ιδιαίτερα στο σύγχρονο πολιτισμό που η εικόνα κυριαρχεί, μοιάζει να περιβάλλονται από δυνάμεις που δεν μπορούν να κατανοήσουν και συνεπώς να κρίνουν, να ελέγξουν ή, πολύ περισσότερο, να μεταβάλλουν (Chapman, 1993, σ. 117, 118, Eaton – Moore, 2002, σ. 16, 17).

Στο πλαίσιο αυτό, η εικαστική αγωγή θα πρέπει να εννοηθεί ως ευκαιρία μιας ευρύτερης καλλιέργειας του ανθρώπινου στοιχείου, ένας τόπος που βοηθά το άτομο να συγκροτηθεί ως υποκείμενο, κατανοώντας τον εαυτό του και τους άλλους, βιώνοντας βαθύτερα τη σχέση του με τον κόσμο. Η εκπαίδευση στην τέχνη και μέσω της τέχνης, αποκτά έτσι ένα βαθύ περιεχόμενο και μια ευρύτερη παιδαγωγική αξία, καθώς συνδέεται αναπόσπαστα με την κοινωνική συνείδηση και τη ζωή. Προσφέρει δυνατότητες που διευκολύνουν το αναπτυσσόμενο άτομο να μετατραπεί σε ευαίσθητο δέκτη, αλλά και πομπό εικαστικών μηνυμάτων, συνδέοντας την τέχνη και την αισθητική διάσταση του περιβάλλοντος στο οποίο ζει με την ποιότητα της ζωής του (Ρόμπινσον, 1999, σ. 43, Tritten, 1981). Ευρύτερη επιδίωξή της αποτελεί το άνοιγμα στον εξωτερικό κόσμο, το πέρασμα από την παθητική κατανάλωση εικόνων στην προσεκτική παρατήρηση, την πρόσβαση στη γνώση, την κατανόηση, την ερμηνεία, την κριτική στάση και από εκεί στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος για προσωπική δράση και δημιουργία.

Επομένως, αν προσβλέπουμε σε μια εκπαίδευση που αποσκοπεί στη δημιουργία ολόπλευρα καλλιεργημένων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων,

δηλαδή ανθρώπων που να είναι κοινωνοί και μέτοχοι όλων των πτυχών του πολιτισμού, επομένως και της τέχνης, η αναγκαιότητα της εικαστικής παιδείας θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη. Αποτελεί δικαίωμα κάθε ανθρώπου η ενεργή συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή και αυτό προσδιορίζει ένα βασικό εκπαιδευτικό καθήκον.

1.2. Το εικαστικό εγχείρημα ως εκπαιδευτική πράξη. Η καλλιτεχνική εμπειρία ως προϋπόθεση και ως στόχος.

Η εικαστική καλλιέργεια δεν αναβλύζει εσωτερικά με έναν αυθόρμητο, μαγικό και αδιαμεσολάβητο τρόπο. Συνιστά μια μορφή κοινωνικής συνείδησης και συνεπώς αναπτύσσεται μεθοδικά, στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος που διευκολύνει τη συνάντηση του παιδιού με τον κόσμο της τέχνης. Η εικαστική αγωγή αποτελεί συνεπώς εκείνη την περιοχή της παιδευτικής διαδικασίας που επιδιώκει τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων, ώστε το αναπτυσσόμενο άτομο να αποκτήσει καλλιτεχνικές εμπειρίες πλήρεις νοήματος, που θα του επιτρέψουν να κατανοήσει σταδιακά το φαινόμενο της τέχνης και να το εντάξει με ουσιαστικό τρόπο στην προσωπική του ζωή, αποκτώντας πρόσβαση σε αυτό το πεδίο καλλιέργειας, αποκτώντας δηλαδή εικαστική παιδεία. Ζητούμενο είναι να συνειδητοποιηθούν βαθύτερα τόσο οι τρόποι με τους οποίους παράγεται το εικαστικό έργο όσο και οι λόγοι για τους οποίους δημιουργείται, η σχέση του με τις ανάγκες που υπηρετεί, οι υποκειμενικές και κοινωνικές του συνιστώσες, ο ρόλος και η λειτουργία του.

Ο σκοπός αυτός δεν επιτυγχάνεται με την απλή πρακτική εξάσκηση ούτε μόνο με την μετάδοση ενός όγκου πληροφοριών. Αναδύεται μέσα από μια συστηματική πορεία, στην οποία η απόκτηση προσωπικών καλλιτεχνικών εμπειριών και η πρόσβαση στην οργανωμένη γνώση για την τέχνη πρέπει να θεωρηθούν στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα (Charman, 1993, σ. 10). Στο πολυπόικλο και πολυδιάστατο φαινόμενο της τέχνης μπορούμε να διακρίνουμε ως βασικές παραμέτρους τη διαδικασία της δημιουργίας, τη διαδικασία με την οποία το καλλιτεχνικό έργο γίνεται αντιληπτό, προσλαμβάνεται και αποτιμάται

και, φυσικά, το ίδιο το έργο τέχνης. Το έργο τέχνης όμως υπάρχει επειδή κάποιος το δημιούργησε και λειτουργεί απευθυνόμενο σε κάποιο κοινό. Επομένως, η σύνθεση μιας συνολικής εικόνας σχετικά με το φαινόμενο της τέχνης συνυφαίνεται με ένα σύνολο δράσεων, γνώσεων, ερωτημάτων, συμπεριφορών, στάσεων και στοχασμών και προϋποθέτει την εξοικείωση του παιδιού τόσο με τις διεργασίες της δημιουργίας όσο και της πρόσληψης.

Στο πλαίσιο αυτό η εικαστική αγωγή επεμβαίνει στο άτομο σε δύο κύριες και αναπόσπαστες κατευθύνσεις, βαθαινοντας και διευρύνοντας την ικανότητά του: α) να δημιουργεί εικαστικές μορφές, χειριζόμενο τα εκφραστικά μέσα, αποδίδοντας σε αυτές συγκεκριμένα νοήματα και σημασίες. β) να αντιλαμβάνεται το εικαστικό τέχνης στο περιβάλλον του, να διακρίνει μορφικά στοιχεία, αισθητικές ποιότητες και σημασίες μέσα σε διαφορετικά έργα, να μπορεί να τα εντάξει σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς, να κατανοεί το ρόλο και τις κοινωνικές τους συνιστώσες, να στοχάζεται, να κρίνει και να συγκροτεί σταδιακά μια προσωπική στάση απέναντι σε όλα αυτά.

Η πρώτη κατεύθυνση προσβλέπει στην κατανόηση των τρόπων, αλλά και των λόγων δημιουργίας των εικαστικών μορφών. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της επιθυμίας και της ικανότητας για εικαστική έκφραση, καθώς και την εξοικείωση με τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις των εκφραστικών μέσων. Το εικαστικό έργο είναι αποτέλεσμα μιας οργανωμένης μορφοποιητικής δραστηριότητας, δεν προκύπτει από έναν άσκοπο αυτοσχεδιασμό με την ύλη, ούτε είναι προϊόν μιας επίδειξης δεξιοτεχνίας. Προϋποθέτει γνώσεις, διανοητικές επεξεργασίες, αποκρυσταλλώνει και ενδυναμώνει ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες.

Οι σημασίες αυτές γίνονται κατανοητές στο παιδί όταν εμπλέκεται το ίδιο στην εικαστική διεργασία. Διευκολύνεται έτσι να συνειδητοποιήσει ότι οι εικαστικές μορφές που δημιουργεί το βοηθούν να προσδιορίσει τη στάση του απέναντι σε ένα βίωμα, μια σκέψη, ένα συναίσθημα, μια κατάσταση και ταυτόχρονα του επιτρέπουν να τη μοιραστεί με τους άλλους. Από την ίδια του την προσπάθεια πλουτίζει την προσωπικότητά του, καθώς εντείνει την παρατηρητικότητά του, αφομοιώνει βαθύτερα τις εμπειρίες του και επεξεργάζεται λεπτότερες αποχρώσεις της σκέψης και των συναισθημάτων του, ανακαλύπτοντας το ίδιο και αποκαλύπτοντας στους άλλους το γεγονός ότι είναι ένα ξεχωριστό άτομο με τη δική του ιδιαίτερη ταυτότητα.

Με τη δεύτερη κατεύθυνση του σκοπού της εικαστικής αγωγής το παιδί διευκολύνεται να αντιληφθεί ότι εμπλέκεται σε μια διαδικασία στην οποία και άλλοι άνθρωποι έχουν εμπλακεί, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι μπορεί να ανήκουν σε διαφορετική ηλικία, πολιτισμό ή εποχή και που ίσως εκφράζουν διαφορετικές εμπειρίες, στάσεις, αξίες ή θεώρηση της ζωής. Διαπιστώνει ότι υπάρχει στο περιβάλλον του μια μεγάλη ποικιλία εικαστικών μορφών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και λειτουργίες, που συνδέονται με διαφορετικές προσεγγίσεις και επιδιώξεις. Μπορεί να μάθει σταδιακά να εντοπίζει αυτές τις μορφές, να διακρίνει και να συγκρίνει μορφικά στοιχεία, αισθητικές ποιότητες, νοήματα και σημασίες μέσα σε διαφορετικά έργα τέχνης. Συνειδητοποιεί την εξέλιξη και τη συνέχεια της εικαστικής κληρονομιάς, τη σχέση της με το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας και τις κοινωνικές διαστάσεις της τέχνης (Charman, 1993, σ. 17). Μαθαίνει ακόμη ότι το εικαστικό έργο μπορεί να σχολιαστεί και ότι διαφορετικοί άνθρωποι ίσως τοποθετηθούν με διαφορετικό τρόπο απέναντι σε αυτό. Κατανοεί τη διαφορά ανάμεσα στην προσωπική προτίμηση και την κριτική στάση, αλλά και το γεγονός ότι κάθε καλλιτεχνική δημιουργία έχει διάφορα επίπεδα νοήματος που μπορούν να βιωθούν με διάφορους τρόπους.

Χωρίς τη συστηματοποιημένη και ουσιαστική σύνδεση αυτών των δύο πτυχών, υπάρχει ο κίνδυνος οι εικαστικές δραστηριότητες να παραμείνουν σε ένα πρακτικό και επιδερμικό επίπεδο. Η απόκτηση προσωπικής εμπειρίας σχετικά με τις δυνατότητες των εκφραστικών μέσων διευκολύνει την πρόσληψη του έργου τέχνης και την κατανόηση των εικαστικών μορφών. Αντιστρέφοντας, η επαφή με το έργο τέχνης τροφοδοτεί με νέα ερεθίσματα και δημιουργεί νέα κίνητρα και προϋποθέσεις, διευρύνοντας έτσι την εκφραστική - μορφοποιητική ικανότητα. Έτσι, μέσα από μια ενιαία και συνεχώς αλληλοτροφοδοτούμενη διαδικασία η καλλιτεχνική εμπειρία γίνεται πλήρης και ουσιαστική. Η εμπλοκή σε μια πρακτική νοηματοδοτείται με την ταυτόχρονη ανάλυση και εμπάθυνση αυτής της πρακτικής (Ρόμπινσον, 1999, σ. 108). Στην πορεία αυτή, αισθήσεις, συναισθήματα και γνωστικές διαδικασίες βρίσκονται οργανικά συνδεδεμένα σε μια ολότητα, η οποία επιτρέπει να βιωθεί κάθε νέα εμπειρία πολύπλευρα και σε όλο της το βάθος (Dewey, 1934, Σταματοπούλου, 1998, σ.15).

Επομένως ένα βασικό στοιχείο της προσέγγισης που προτείνεται είναι να μη θεωρηθεί το εικαστικό εγχείρημα ως καταληκτικό σημείο της εκπαιδευτικής

πράξης, αλλά ως σημείο εκκίνησης, που σταδιακά ενσωματώνει και αποκαλύπτει τις διάφορες όψεις και τις πτυχές του φαινομένου της τέχνης, οδηγώντας στο σύνολο της οργανωμένης γνώσης και στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης στάσης. Η μύηση του παιδιού στη διεργασία αυτή αποτελεί μια πράξη που έχει ταυτόχρονα γνωστικό και δημιουργικό χαρακτήρα και αυτονόητα θέτει στο σχολικό πλαίσιο έννοιες, πρακτικές και ζητήματα που απασχολούν τον καλλιτεχνικό χώρο.

1.3. Το σχολείο ως χώρος υποδοχής.

Το σχολείο αποτελεί τον θεσμοθετημένο εκείνο χώρο στον οποίο απολήγει οποιοσδήποτε παιδαγωγικός σχεδιασμός. Η μετάβαση από την οικογενειακή ζωή σε αυτό το διευρυμένο κοινωνικό πλαίσιο, σηματοδοτεί για το παιδί μια δυνατότητα γνωριμίας, αναζήτησης, κατανόησης και συμμετοχής σε ό,τι μπορεί να χαρακτηριστεί ανθρώπινος πολιτισμός, μια σημαντική πτυχή του οποίου είναι και η τέχνη. Προφανώς η δυνατότητα αυτή δεν παρέχεται αυτονόητα, αλλά ούτε και αποκλειστικά στον σχολικό χώρο. Τόσο το ευρύτερο κοινωνικό, όσο και το στενό οικογενειακό περιβάλλον τροφοδοτούν με έντονα ερεθίσματα το παιδί, που ορισμένες φορές ζει μέσα σε μια πολιτισμική παράδοση ενώ το σχολείο αντιπροσωπεύει μια άλλη. Η εκπαίδευση πάντως οφείλει να προσφέρει στο άτομο μια ξεχωριστή ευκαιρία προκειμένου να διευκολυνθεί ώστε να εγγραφεί ενσυνείδητα στην κοινωνία, αποκτώντας πρόσβαση στη γνώση, συγκροτώντας τον εαυτό του και συναντώντας τους άλλους.

Το ζήτημα βρίσκεται στο κατά πόσο και με ποιο τρόπο πραγματώνεται στο σχολικό χώρο η προσδοκία της συνάντησης με την τέχνη. Μια μεγάλη δυσκολία δημιουργεί το γεγονός ότι το σημερινό σχολείο, παρά τις όποιες διακηρύξεις και προσπάθειες, παραμένει προσηλωμένο κυρίως στη μετάδοση γνώσεων και μάλιστα ακολουθώντας ένα πρότυπο σύμφωνα με το οποίο η μάθηση υπαγορεύεται από μια στενή μελλοντική επαγγελματική χρησιμότητα και εστιάζεται στο τελικό «προϊόν», στη «χρήσιμη» γνώση, χωρίς ουσιαστικό ενδιαφέρον τόσο για τις υπόλοιπες περιοχές όσο και για την ποιότητα της προσφερόμενης εμπειρίας. Ακόμη και οι μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες φαίνεται να εγκλωβίζονται ολοένα και περισσότερο σε μια λογική που τις

υποτάσσει στους, συνεχώς ασφυκτικότερους, όρους της αγοράς εργασίας. Αυτή η μονομέρεια εμποδίζει τους μαθητές να αναπτύξουν συνολικά την προσωπικότητά τους, υποτιμώντας την κοινωνική, συναισθηματική και νοητική τους ανάπτυξη, αλλά και περιχαρακώνει το σχολείο από σημαντικές πτυχές του κοινωνικού περίγυρου.

Έτσι, η εκπαίδευση μοιάζει να εγκαταλείπει ένα γενικότερο και πολύπλευρο ανθρωπιστικό προσανατολισμό και παρουσιάζεται περισσότερο σαν μια χρησιμοθηρική κατάσταση που κανείς πρέπει να υφίσταται, περίπου ως καταναγκασμό, στο παρόν για χάρη του μέλλοντος. Ένα μεγάλο μέρος της γνώσης που συνδέεται με τις προκλήσεις της κοινωνικής ζωής παραμένει στο περιθώριο ή είναι υποτιμημένο. Ο απομονωτισμός αυτός δεν επιτρέπει στους μαθητές να πραγματευτούν θέματα που προέρχονται από την πραγματικότητα της ζωής τους, κάτι που είναι απόλυτα συνυφασμένο με τις εικαστικές τέχνες. Εκείνο που γίνεται είναι να τους προτείνονται απλώς ηθικές αξίες και στάσεις που ωστόσο απέχουν πολύ από τα ισχυρά πρότυπα με τα οποία κατακλύζονται καθημερινά. Καθώς τα ζητήματα αυτά δεν τίθενται σε κριτική εξέταση, οι μαθητές εγκαταλείπονται στο να ακολουθούν μοντέλα και απέναντι στα οποία δεν τους προσφέρεται η ευκαιρία να προβληματιστούν και δε μπορούν να αρθρώσουν ένα προσωπικό λόγο (Χρυσυφίδης, 2000, σ. 122). Η οπτική τους περιορίζεται καθώς αποκόβονται από εκείνες τις «θολές», αλλά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες περιοχές, που βρίσκονται στα όρια των συμβατικών τομέων της σχολικής ζωής (Σμωλ, 1983, σ. 274). Τα μαθήματα τέχνης και από αυτή τη σκοπιά περιθωριοποιούνται ή απονευρώνονται από τις πλέον γόνιμες πτυχές τους, ενώ και ο σχολικός χρόνος που διατίθεται σε αυτά είναι ελάχιστος.

Η συρρίκνωση του ζωντανού στοιχείου από τη διαδικασία της μάθησης οδηγεί στην τυποποίηση ενώ δημιουργείται ένα πλαίσιο στο οποίο περιχαρακώνονται τα διάφορα γνωστικά πεδία και οι πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ίδια η γνώση παρουσιάζεται σαν κάτι το σταθερό και αμετακίνητο, που υπάρχει έξω και πέρα από την εμπειρία και ανάγεται σε εκ των προτέρων προσδιορισμένα και επομένως ελέγξιμα περιεχόμενα. Ένα τμήμα της, αυθαίρετα επιλεγμένο, μετατρέπεται σε διδακτέα ύλη και ο μαθητής βρίσκεται παθητικά ακινητοποιημένος σε μια προσέγγιση, με βάση την οποία αξιολογείται με ένα σύστημα αλληπάληλων εξετάσεων, με αποκορύφωμα τη διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε εκπαιδευτική

παρέμβαση που δεν υπακούει σε αυτή τη λογική εύκολα απαξιώνεται από μαθητές, γονείς και διδάσκοντες. Έτσι, η προσαρμογή στο οργανωμένο περιβάλλον του σχολείου καλλιεργεί έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, αλλά και μια συγκεκριμένη «αποδεκτή» συμπεριφορά. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές καλούνται να τοποθετηθούν σε σχέση με κάποιο προκαθορισμένο ερώτημα, απέναντι στο οποίο υπάρχει μία και μοναδική «σωστή» απάντηση.

Το πλαίσιο αυτό δεν είναι ευνοϊκό για οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, ακόμη περισσότερο για τα μαθήματα τέχνης. Η εικαστική παιδεία δεν μπορεί να εννοηθεί μονομερώς ως μια συσσώρευση θεωρητικών και πρακτικών πληροφοριακών γνώσεων, αλλά ως μια δραστηριότητα που ενεργοποιεί όλες τις ανθρώπινες δυνάμεις και δυνατότητες: τη δράση, το στοχασμό, το συναίσθημα, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία. Δεν σημαίνει προσχώρηση σε μια προκαθορισμένη αντίληψη, αλλά συμμετοχή σε έναν διαρκώς ανοιχτό διάλογο που συνδέεται με τη ζωή, βασίζεται στην κατακτημένη γνώση, τη διευρύνει και προάγει την κριτική σκέψη.

Η καλλιτεχνική πράξη εννοείται ως δράση στο τώρα, προϋποθέτει να αισθανθεί κάποιος εξαιρετικά παρών στην παρούσα στιγμή, να βυθιστεί σε αυτή. Το γεγονός ότι τα παιδιά ζουν στον ενεστώτα χρόνο και σε αυτόν βιώνουν ελλείψεις, έχουν επιθυμίες, αντιμετωπίζουν προβλήματα, αντλούν ικανοποιήσεις, πρέπει να λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αυτό αποτελεί προϋπόθεση για την πραγμάτωση των στόχων της καλλιτεχνικής αγωγής (Ρόμπινσον, 1999, σ. 41). Η συνάντηση με την τέχνη, όχι ως επαγγελματική μαθητεία αλλά ως τόπος γενικής καλλιέργειας, ίσως δεν υπακούει σε μια προφανή χρησιμότητα με τη στενή έννοια, όμως έχει μια ιδιαίτερη αξία: προσβλέπει να βοηθήσει το αναπτυσσόμενο άτομο ώστε να διαμορφώσει μια αξιόλογη ζωή ως ενήλικας, ακριβώς γιατί το παρακινεί να ζήσει δημιουργικά το σήμερα, να το βιώσει αξιοποιώντας τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που προσφέρονται στο παρόν. Από τη σκοπιά αυτή η εικαστική παιδεία προϋποθέτει ένα περισσότερο ανοιχτό μοντέλο απ' όσο επιτρέπει η σημερινή σχολική εκπαίδευση (Πλειός, 2005, σ. 368).

Οι όψεις αυτές της εικαστικής παιδείας δεν αποτελούν μια ανεδαφική πολυτέλεια, αλλά ακριβώς το αντίθετο, αφορούν κάθε είδους μάθηση, κάθε γνώση. Οι διδακτικές παρεμβάσεις σε όλες τις περιοχές οφείλουν αφενός να δίνουν προσοχή στον πολύμορφο χαρακτήρα της εμπειρίας των παιδιών και

αφετέρου να ενσωματώνουν στις κατακτημένες γνώσεις αμφιβολίες, ερωτήματα και προβληματισμούς. Ολοένα και περισσότερο μοιάζει ανεδαφική μια στενή θεώρηση που αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση μόνο ως ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για την μελλοντική επαγγελματική απασχόληση. Μια τέτοια αντίληψη, εκτός του ότι διακυβεύει το δικαίωμα του παιδιού σε μια πολύπλευρη μελλοντική κοινωνική ζωή, οδηγεί αναπόφευκτα σε αδιέξοδο: όταν η γενική παιδεία τείνει στην εξειδίκευση, δεν δημιουργεί τελικά ένα γόνιμο έδαφος για οποιαδήποτε μελλοντική επιλογή.

Η ίδια η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από πολλαπλά και πολύσημα ερεθίσματα και από μια αλματώδη διεύρυνση των ορίων της επιστήμης, είναι εκείνη που ξεπερνά και καθιστά αναποτελεσματικό ένα σχολείο κλειστό στις προκλήσεις της ζωής, περιορισμένο στο να μεταδίδει βεβαιότητες και πληροφορίες, χωρίς να προετοιμάζει το αναπτυσσόμενο άτομο για τη μελλοντική του αυτόνομη και διαρκή πορεία προς τη γνώση. Μια πορεία που μοιάζει εξουθενωτική χωρίς την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, του στοχασμού, του συναισθήματος, της φαντασίας, της δημιουργικότητας.

Επομένως, η καλλιτεχνική παιδεία δεν αποτελεί μια απομονωμένη και ιδιόρρυθμη περιοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που διεκδικεί για λογαριασμό της έναν ιδιότυπο δρόμο. Συνδέεται όμως αναπόσπαστα με ένα αίτημα μιας αλλαγής στάσης, μιας ευρύτερης μεταρρύθμισης βασισμένης στην απλή θέση ότι η μάθηση δεν είναι μόνο μια προετοιμασία για την αυριανή επαγγελματική ζωή, αλλά μια ουσιαστική εμπειρία της ίδιας της ζωής (Σμωλ, 1983, σ. 307). Πρωταρχικό ζήτημα συνεπώς είναι η ανάδειξη του σχολείου σε χώρο που πραγματώνεται μια τέτοια πολύπλευρη εμπειρία και στον οποίο η γνώση φτάνει στα παιδιά με πολλούς τρόπους.

Η συνάντηση με την τέχνη, τουλάχιστον με την έννοια που επιχειρείται εδώ, μοιάζει περισσότερο εφικτή στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που υπερβαίνει τα στενά όρια της καταθλιπτικής συσσώρευσης ανεπεξέργαστων γνώσεων και ανταποκρίνεται σε όλες της περιοχές της αντίληψης και της δράσης, βοηθώντας το άτομο να αποκτήσει μια συνολική εικόνα του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Ενός σχεδιασμού που δεν επικεντρώνεται μόνο στη γνώση, αλλά προσβλέπει και σε εκείνους που μαθαίνουν, επιτρέποντας στο παιδί να βιώσει το φαινόμενο της τέχνης με έναν τρόπο που το χειραφετεί, ώστε να το εντάξει συνολικότερα στη ζωή του, εντός

και εκτός των ορίων του σχολείου, στο σήμερα και το αύριο, στον επαγγελματικό και τον προσωπικό του χώρο, στη διάρκεια των μαθητικών χρόνων και πέρα από αυτά.

1.4. Ακαδημαϊκή γνώση και εικαστική πράξη. Τα όρια μιας διδακτικής της τέχνης.

Με βάση τα ζητήματα που τέθηκαν πιο πάνω, αναδύεται ένας νέος χώρος προβληματισμού, σε σχέση με ό,τι έχει θεωρηθεί κατά καιρούς ως «διαιτερότητα» της καλλιτεχνικής παιδείας και τα σημεία εκείνα που ενδεχομένως τη διακρίνουν από άλλα γνωστικά αντικείμενα που συνδέονται με τους επιστημονικούς κλάδους. Ο διάλογος για τον χαρακτήρα και την κοινωνική σημασία της τέχνης και της επιστήμης είναι εξαιρετικά σύνθετος και διαρκώς ανανεούμενος. Οι δύο αυτές περιοχές, που η υπόστασή τους τελεί υπό διαρκή μεταμόρφωση, διαπλέκονται και διασυνδέονται δυναμικά μεταξύ τους, όπως και με άλλες εκφάνσεις της πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής (Αγραφιώτης, 2000, σ. 220, 221). Διαποτίζονται από την ίδια πρωταρχική προσπάθεια του ανθρώπου να διεισδύσει στην ουσία των πραγμάτων, που βρίσκεται πέρα από τη φαινομενική πραγματικότητα, να την εξερευνήσει, να τη νοηματοδοτήσει και να μορφοποιήσει αυτή την ερμηνευτική διαδικασία ώστε να την αναδείξει και να την καταστήσει κοινό κτήμα. Ωστόσο, αυτοί οι δύο τόποι αναπτύχθηκαν και διαμορφώθηκαν, μέχρι σήμερα, έχοντας διαφορετικούς στόχους και οδηγώντας σε διαφορετικά αποτελέσματα (βλ. και Κολιόπουλος – Αραπάκη, 2004, σ. 156).

Εκκινώντας από αυτόν τον προβληματισμό επιχειρήθηκε κατά καιρούς και από διάφορους στοχαστές να αναδειχθούν κοινά σημεία, αναλογίες, ισχυροί δεσμοί, όπως και κρίσιμες διαφοροποιήσεις, που ασφαλώς είναι δύσκολο να συνοψιστούν χωρίς τον κίνδυνο απλουστεύσεων ή ακόμη και παραμορφώσεων. Το ζήτημα αυτό τίθεται εκ των πραγμάτων στον εκπαιδευτικό χώρο με τη μορφή ενός διλήμματος: αποτελεί η εκπαίδευση έναν τόπο στον οποίο διαφοροποιούνται και περιχαρλώνονται τα διάφορα γνωστικά πεδία ή οφείλει

να βρει τρόπους δυναμικής σύνδεσης μεταξύ τους, αναδεικνύοντας παράλληλα τα όρια, το ρόλο και την ιδιαίτερη συνεισφορά; Η προσπάθεια αναζήτησης μιας διδακτικής της τέχνης δεν μπορεί να σταθεί έξω από ένα τέτοιο βασικό ερώτημα και επομένως δεν είναι δυνατό να παρακάμψει μια, έστω και παρακινδυνευμένη, συζήτηση σχετικά με το νοηματικό πλαίσιο που προσδιορίζει ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της εικαστικής πράξης.

Ένα πρώτο σημείο διαφοροποίησης έχει αναζητηθεί στην ίδια την προσέγγιση της τέχνης, που διαφοροποιείται από εκείνη της επιστήμης. Η επιστημονική προσέγγιση επιδιώκει τη λογική ορθότητα. Ακολουθεί μια αυστηρή πορεία και χρησιμοποιεί συγκεκριμένα εργαλεία, καθώς επιχειρεί να προσδώσει συνεκτικότητα και συγκεκριμένη μορφή στα παρατηρούμενα επιμέρους ζητήματα και να τα συσχετίσει με άλλα φαινόμενα (Salkind, 2003, σ. 21). Η επιστημονική έρευνα συνιστά μια απόπειρα να προταθεί μια λύση ή μια εξήγηση, ενώ κατόπιν ακολουθεί μια διαδικασία κριτικού ελέγχου. Προκειμένου να θεωρηθεί μια πρόταση επιστημονική, ώστε να συγκροτεί επιστημονικό λόγο, πρέπει να μπορεί να είναι υποκείμενη σε έλεγχο, μέσω του οποίου κρίνεται, διαψεύδεται ή επιβεβαιώνεται (Λαζαράτος, 2004, σ. 159, 167).

Αυτού του τύπου ο κριτικός έλεγχος, που συνιστά πρωταρχικό μέλημα για τον επιστήμονα, δεν αφορά με τον ίδιο τρόπο τον καλλιτέχνη. Η καλλιτεχνική πράξη μπορεί να ξεπερνά, χωρίς αυτούς τους μεθοδολογικούς φραγμούς, όλα τα όρια των «κανονικών» σχημάτων και των ιδεών, δημιουργώντας νέες απρόβλεπτες συνδέσεις και συνδυασμούς. Ως κατεξοχήν εκφραστική δραστηριότητα, σημασιοδοτεί την ανθρώπινη εμπειρία, συνιστώντας μια απόπειρα να δοθεί μορφή σε εκείνο το οποίο διαφορετικά ίσως παρέμενε εγκλωβισμένο μέσα στην ξεχωριστή ζωή της κάθε συνείδησης. Μπορεί να υποβάλλει με άμεσο τρόπο βιώματα και καταστάσεις, ενεργοποιώντας το στοχασμό και φέρνοντας στο προσκήνιο ιδέες. Αυτή η «αμεσότητα» στη μεταφορά της υποκειμενικής εμπειρίας, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που καθιστά την τέχνη ιδιαίτερο όσο και αναγκαίο χώρο (Μερλώ – Ποντύ, 1991, σ. 43).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται μια επισήμανση, προκειμένου να αποφευχθεί μια παρεξήγηση, στο βαθμό που τα όσα αναφέρθηκαν δεν σημαίνουν ότι η τέχνη αποτελεί έναν χώρο που κυριαρχείται από το συναίσθημα ενώ η λογική και μεθοδική σκέψη ανήκουν στο πεδίο της επιστήμης. Στην πραγματικότητα

υπάρχουν πολύ βαθύτερες συγγένειες: ο επιστήμονας χρησιμοποιεί τη δημιουργική του φαντασία και τη διαίσθησή του σε μέρη της εργασίας του, όπως ακριβώς και ο καλλιτέχνης εμπλέκεται σε διανοητικές επεξεργασίες και λαμβάνει υπόψη του τους περιορισμούς που επιβάλλουν ορισμένα στάδια της καλλιτεχνικής διεργασίας. Οι μεταλλάξεις στις καλλιτεχνικές πρακτικές δεν πραγματοποιούνται χωρίς σκέψη και μέθοδο. Η διαφορά βρίσκεται στο ότι έργο τέχνης «νομιμοποιείται» στο να υπερβαίνει οποιονδήποτε μεθοδολογικό φραγμό χωρίς να υπόκειται σε τέτοιου τύπου κριτικό έλεγχο.

Μια άλλη διαφοροποίηση, που εντοπίζεται από πολλούς θεωρητικούς (Gombrich, 1998, Salkind, 2003), συνδέεται με την έννοια της εξέλιξης στην τέχνη, που δεν είναι ίδια με εκείνη της προόδου στην επιστήμη. Η πορεία και των δύο χαρακτηρίζεται από μια αδιάκοπη μεταβολή, από τις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας μέχρι σήμερα. Όμως αυτή η συνεχής αλλαγή, για την τέχνη δεν αποτελεί μια εξελικτική πορεία στην οποία η πιο πρόσφατη προσέγγιση επιδιώκει να είναι η πλέον άρτια και φερέγγυα, κάτι που κυρίως αποτυπώνεται στις θετικές επιστήμες. Η επιστήμη χαρακτηρίζεται γενικά από μια «αυτοδιορθούμενη» διαδικασία, όπου οι καινούριες επιτεύξεις και οι αναθεωρήσεις παλαιότερων ερμηνειών συμβάλλουν στην τελειοποίηση των προσπαθειών για να απαντηθεί, ή και απλώς να τεθεί, κάποιο ερώτημα ή να γίνει κατανοητό ένα συγκεκριμένο πρόβλημα (Salkind, 2003, σ. 22).

Φυσικά οι απόλυτες βεβαιότητες και τα κλειστά σχήματα έχουν από καιρό παραχωρήσει τη θέση τους σε περισσότερο πολύπλοκες προσπάθειες διατύπωσης ερμηνευτικών σχημάτων στο πλαίσιο των οποίων οι επιστημονικές θεωρίες αντιμετωπίζονται ως προϊόντα μιας δεδομένης φάσης του ανθρώπινου πολιτισμού, ως κατασκευές που συγκροτούνται σε δεδομένες ιστορικές συνθήκες, ανοιχτές σε διάφορες προσεγγίσεις και ερμηνείες, με συμμετοχή όχι μόνο στην αλήθεια, αλλά και στο λάθος (Ραβάνης, 2002, σ. 35). Ωστόσο, αν και οι επιστημονικές θεωρίες ανατρέπονται και διαδέχονται η μία την άλλη, στο πλαίσιο του κριτικού ελέγχου, η συνολική πρόοδος των επιστημονικών γνώσεων, ως συνεχής διεύρυνση των ορίων, είναι δεδομένη.

Στην τέχνη αποτυπώνεται μια συνεχής όσο και ριζική μεταβολή σκοπών, αξιών και στάσεων. Οι καλλιτεχνικές μορφές δημιουργούνται στο πλαίσιο πολύ διαφορετικών αναγκών και συνυφαίνονται, σε κάθε ιστορική εποχή, με πολύ διαφορετικές προτεραιότητες, προθέσεις και μεθόδους, που ωστόσο

«νομιμοποιούνται» όλες εξίσου. Έτσι, ενώ οι παλαιότερες επιστημονικές προσεγγίσεις μπορεί να μην έχουν πλέον καμία πρακτική αξία, ένα έργο τέχνης, ακόμη και αν προέρχεται από την αρχαιότητα, μπορεί να προσλαμβάνεται, όχι φυσικά με τον ίδιο τρόπο, αλλά με την ίδια ένταση στο παρόν. Κάθε εικαστική παραγωγή, κάθε ενέργεια, κάθε νέα πρόταση που γίνεται καθόλου δεν ανασκευάζει ή αναιρεί τις προηγούμενες, αλλά διανοίγει μια επιπλέον οπτική, που προστίθεται ισότιμα σε μια τεράστια και πολύμορφη σύνθεση (Gombrich, 1998, σ. 15).

Ένα ακόμη σημείο διάκρισης βρίσκεται στο γεγονός ότι, στην περίπτωση της επιστήμης, στοχαστής και κοινό μοιράζονται το ίδιο μέσο διερεύνησης και επικοινωνίας και συνδιαλέγονται στο ίδιο ασφαλές επίπεδο: με τον επιστημονικό λόγο (βλ. και Τσαούσης, 1971). Το εικαστικό έργο όμως, δημιουργείται με τη δράση πάνω στην ύλη, και η προσέγγισή του αποτελεί μια σύνθετη εμπειρία, όχι μόνο γνωστικού αλλά και συγκινησιακού – βιωματικού χαρακτήρα, με σημείο εκκίνησης την όραση. Δημιουργός και κοινό εμπλέκονται λοιπόν σε διαφορετικού τύπου επεξεργασίες, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα. Η «επικοινωνία» τους επιτελείται με τρόπο έμμεσο και συνεπώς καθίσταται επισφαλής. Ο καλλιτέχνης δεν μπορεί να γνωρίζει αν το έργο του θα προκαλέσει την απόκριση εκείνη που σχετίζεται με το αποτέλεσμα των δικών του συναισθημάτων, στοχασμών και διερευνήσεων, όπως και το κοινό δεν είναι σε θέση να γνωρίζει αν η εμπειρία του ανταποκρίνεται προς εκείνο που αποτέλεσε πρόθεση στη διαδικασία της δημιουργίας.

Η εμπειρία που προκαλεί το καλλιτεχνικό έργο δεν καθορίζεται εκ των προτέρων με βάση προθέσεις ή ερμηνείες και δε συνεπάγεται μια και μόνη απόκριση. Με την υποβλητική της δύναμη η εικαστική μορφή διεγείρει την περιέργεια, τη διάθεση για ανακάλυψη και μεταφέρει σε ένα διευρυμένο πεδίο συγκίνησης και στοχασμού. Επιδέχεται πολλαπλές υποκειμενικές κρίσεις και ερμηνείες, προσκαλώντας το θεατή σε μια συμμετοχή που δεν είναι προσδιορισμένη εκ των προτέρων. Το έργο τέχνης λοιπόν ανθίσταται στη μονοσήμαντη σημασιодότηση, τουλάχιστον στη νεότερη και σύγχρονη εποχή. Αποτελεί ένα όχημα πολλών σημασιών διαφορετικών, ακόμη και αντινομικών μεταξύ τους, στην οποία κάθε άλλο παρά αποκλείεται η υποκειμενική ερμηνεία. Καθίσταται έτσι, ως προς το νόημά του μη εξαντλήσιμο. Δεν πρόκειται για μια επικοινωνιακή παρεξήγηση, κάτι που θα μπορούσε να συμβεί για παράδειγμα

με ένα ασαφώς διατυπωμένο επιστημονικό κείμενο, αλλά για τον ίδιο τον τρόπο λειτουργίας του (Λαζαράτος, 2004, σ. 226).

Από αυτή την πλευρά ίσως μοιάζει παράδοξο το γεγονός ότι μια εκπαιδευτική πράξη οργανώνεται γύρω από ένα γνωστικό αντικείμενο που φαίνεται να μην είναι «αντικειμενικά» δεδομένο εξαρχής, που ο προσδιορισμός του υπόκειται σε υποκειμενισμούς και μπορεί να ιδωθεί από πολλές οπτικές γωνίες. Τον προβληματισμό αυτόν συνοδεύουν ορισμένα πάγια ερωτήματα, τα οποία επανατίθενται διαρκώς με νέους τρόπους: στο πλαίσιο αυτής της υποκειμενικότητας και πολλαπλότητας είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι διδάσκεται η τέχνη; Και στην περίπτωση που απαντηθεί το ερώτημα αυτό καταφατικά, τι είναι εκείνο που μπορεί να μεταδοθεί, ποια ακριβώς προσέγγιση της τέχνης πρέπει να προκριθεί; Αν η δημιουργία και η πρόσληψη της τέχνης έχουν και έναν υποκειμενικό χαρακτήρα, τότε πώς είναι δυνατό να οργανωθεί μια διδακτική παρέμβαση χωρίς τον κίνδυνο της τυποποίησης; Στην αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή στη σχολική πράξη γίνει αναγκαστικά αποδεκτή μια ορισμένη τυποποίηση, προκειμένου να αποφευχθεί ο υποκειμενισμός, τότε η εξοικείωση με μια πρακτική και η μετάδοση μιας φορμαλιστικής γνώσης, έχουν κάποια ευρύτερη παιδαγωγική σημασία; Με λίγα λόγια, σε ένα πλαίσιο που μοιάζει να είναι τόσο θολό, νομιμοποιείται ο όρος «διδακτική της τέχνης»;

Η απάντηση στα εύλογα αυτά ερωτήματα πρέπει να στηριχθεί στον σύνθετο και ιδιαίτερο χαρακτήρα της καλλιτεχνικής πράξης και της αισθητικής εμπειρίας. Η εικαστική πράξη είναι μοναδική και ανεπανάληπτη (Κάλας, 1997, σ. 670). Η αισθητική εμπειρία είναι εξίσου ανεπανάληπτη, αφορά το βίωμα ενός συγκεκριμένου ατόμου απέναντι σε ένα συγκεκριμένο έργο, μια συγκεκριμένη στιγμή. Επομένως και οι δύο συνιστώσες της εικαστικής αγωγής, η εμπλοκή στο καλλιτεχνικό εγχείρημα και η πρόσληψη του έργου τέχνης, δεν περιγράφονται απόλυτα ούτε μεταδίδονται με ακρίβεια και από αυτή τη σκοπιά δεν διδάσκονται άμεσα. Είναι ωστόσο δυνατό να αναζητηθούν εκείνες οι συνθήκες που διευκολύνουν τέτοιου τύπου εμπειρίες στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικά σχεδιασμένου περιβάλλοντος. Επιπλέον η διαδικασία αυτή εγείρει ζητήματα τα οποία και μπορούν και πρέπει να προσεγγιστούν και να αποσαφηνιστούν. Στην τέχνη δεν υπάρχουν καθολικά αποδεκτοί και απαράβατοι κανόνες, όμως προϋπόθεση τόσο για τη δημιουργία όσο και για την κατανόηση είναι η ύπαρξη ενός πλούσιου γνωστικού υπόβαθρου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στους σκοπούς της εικαστικής αγωγής, η οργανωμένη γνώση σχετικά με το φαινόμενο της τέχνης δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιτεχνική κληρονομιά, δηλαδή το σύνολο των έργων που έχουν παραχθεί, αλλά επεκτείνεται και στη διαδικασία με την οποία δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές, τη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους παράγονται, τις ανάγκες που εξυπηρετούν, το ρόλο και τη λειτουργία τους, τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές, προσλαμβάνονται και αποτιμώνται. Συγκροτείται έτσι ένα σύνολο γνώσεων και πρακτικών, αλλά και στάσεων, συμπεριφορών, στοχασμών και ερωτημάτων που συνοδεύουν την καλλιτεχνική πράξη.

Ο όρος διδακτική της τέχνης επομένως νομιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο που συμβαίνει και στις υπόλοιπες διδακτικές: παραπέμποντας σε ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων, προϋποθέσεων, σχεδιασμών, τεχνικών και μεθόδων, που αφορούν τη συστηματική δραστηριότητα με την οποία μεταδίδεται ό,τι συνιστά οργανωμένη γνώση για την τέχνη, στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικά σχεδιασμένου χώρου, επιτρέποντας να γίνει εκπαιδευτική πράξη μια εκπαιδευτική πρόθεση (Αρντουέν, 2000, σ. 146). Με μια κρίσιμη επισήμανση: η πρόσβαση σε αυτό το πεδίο καλλιέργειας δεν σημαίνει προσχώρηση σε μια πάγια, ιστορικά ακλόνητη και καθολικού κύρους αντίληψη για την τέχνη που προϋπάρχει, αλλά ακριβώς το αντίθετο. Μέσα από αυτήν την καλλιέργεια είναι που παρέχεται η δυνατότητα στο αναπτυσσόμενο άτομο να ανακαλύψει το γεγονός ότι η πολυσημία και η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του καλλιτεχνικού φαινομένου.

Με βάση αυτή τη θεώρηση η συνάντηση με το καλλιτεχνικό φαινόμενο εγείρει συνεχώς νέα ερωτήματα και η πορεία προς την τέχνη μετατρέπεται σε συμμετοχή σε έναν διαρκή, ανοιχτό, δημιουργικό και κριτικό διάλογο. Η προσωπική εμπλοκή στο καλλιτεχνικό εγχείρημα προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να δράσει, αλλά ταυτόχρονα να εξετάσει και να αναλύσει τη δράση του, συναντώντας τον εαυτό του και τους άλλους, εξετάζοντας τον κόσμο με μια ερευνητική ματιά. Μπορούμε επομένως να δεχτούμε την άποψη σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της τέχνης συνεπάγεται τη δημιουργία μιας συνθήκης στην οποία καταδεικνύεται ότι τα όσα διαπιστώνονται δεν έχουν απαραίτητα έναν καθολικά παραδεκτό χαρακτήρα, προκειμένου ακριβώς να αποσαφηνιστεί ότι η καλλιτεχνική πράξη δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια και μόνο αντίληψη (Γκαγιώ, 2002, σ. 24). Στην προσέγγισή μας συνεπώς, η διδακτική των

εικαστικών τεχνών εννοείται ως μια διδακτική που παίρνει υπόψη της το μεταβαλλόμενο καθεστώς της έννοιας του καλλιτεχνικού, που μπορεί να διαχειρίζεται την πολυσημία του εικαστικού έργου και την πολλαπλότητα των απόψεων και, κυρίως, που είναι συντονισμένη με τα ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη καλλιτεχνική αναζήτηση.

1.5. Η εικαστική αγωγή ως «μάθημα» και ως περιοχή του σχολικού προγράμματος.

Η ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα ενός διδακτικού αντικειμένου προϋποθέτει έναν βαθύ προβληματισμό σχετικά με την ευρύτερη παιδαγωγική αξία της γνωστικής αυτής περιοχής, συνιστώντας μια διαδικασία αποσαφήνισης των εκπαιδευτικών στόχων και των μέσων πραγματοποίησής τους. Τα βασικά και αλληλένδετα ερωτήματα που τίθενται και στην περίπτωση της εικαστικής αγωγής, αφορούν τον λόγο για τον οποίο αυτή εισάγεται ως σχολικό μάθημα, τον προσδιορισμό του περιεχομένου της και του τρόπου με τον οποίο προσφέρεται.

Επομένως, θα πρέπει καταρχήν να αναδειχθεί η ιδιαίτερη παιδαγωγική συμβολή της εικαστικής αγωγής. Η προσέγγιση την οποία επιχειρούμε, προσβλέπει στη συνάντηση του παιδιού με την οργανωμένη γνώση για την τέχνη και εξαρχής στηρίχθηκε στον συντονισμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης με την καλλιτεχνική πράξη. Προσδιορίζει επομένως αφενός ένα διακριτό γνωστικό πεδίο και αφετέρου έναν τόπο στον οποίο προσφέρονται εμπειρίες ιδιαίτερου παιδαγωγικού χαρακτήρα. Από αυτή τη σκοπιά τα εικαστικά μαθήματα έχουν τη δική τους συνεισφορά, συμπληρωματική ως προς τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και επομένως συμβάλλουν με μοναδικό και αναντικατάστατο τρόπο στην εκπαιδευτική λειτουργία.

Φυσικά, η θέση και ο ρόλος της εικαστικής αγωγής δεν καθορίζεται μέσα από έναν αυτοπροσδιορισμό. Τα εικαστικά μαθήματα προσφέρονται στο πλαίσιο γενικότερων εκπαιδευτικών επιδιώξεων, που αντιστοιχούν σε διαφορετικές παραδοχές και προσεγγίσεις. Είναι προφανές ότι στο σημείο αυτό δεν υπάρχει μια καθολική συναίνεση, καθώς οι εκάστοτε εκπαιδευτικές προτεραιότητες συναρτώνται με επιλογές που είναι κατεξοχήν πολιτικές. Έτσι, η εικαστική αγωγή μπορεί να ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο με διαφορετικούς

τρόπους, σύμφωνα με τη γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία που κυριαρχεί, η οποία αποκρυσταλλώνεται και στον τύπο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Ο όρος αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να εννοηθεί με την ευρεία έννοια, στην οποία δεν περιγράφονται μόνο τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά περιλαμβάνονται και συσχετίζονται όλες οι συνιστάμενες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ επιπλέον θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το «άτυπο» πρόγραμμα, δηλαδή όλα εκείνα που αποκτούν οι μαθητές έμμεσα, μέσω του γενικότερου εκπαιδευτικού κλίματος (Simons, 2004, σ. 25). Τα αναλυτικά προγράμματα διαφοροποιούνται ως προς διάφορα σημεία, τα κυριότερα από τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) η επιλογή των προσφερόμενων γνώσεων, β) ο τρόπος μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης σε σχολική και οι διαδικασίες μετάδοσή της γ) ο τρόπος οργάνωσης και διαχείρισης των γνώσεων αυτών, καθώς και η διασφάλιση της εσωτερικής συνοχής του προγράμματος.

α) *Η επιλογή του περιεχομένου της εικαστικής αγωγής ως απόρροια του ρόλου και της θέσης της στο αναλυτικό πρόγραμμα:* Το ζήτημα της επιλογής των προσφερόμενων γνώσεων και στην περίπτωση των εικαστικών μαθημάτων, δεν συνιστά ένα απλό τεχνικό πρόβλημα. Συνδέεται αναπόσπαστα με τον όλο προβληματισμό για την ιδιαίτερη και ευρύτερη συνεισφορά της εικαστικής αγωγής στο πλαίσιο των διαφορετικών εκπαιδευτικών προταγμάτων, με βάση τα οποία σχεδιάζονται και τα αναλυτικά προγράμματα. Στο πλαίσιο αυτό κάθε γνωστικό αντικείμενο, προκειμένου να μετατραπεί σε σχολικό μάθημα, υφίσταται μια σειρά από επεξεργασίες και μετασχηματισμούς. Πριν από οτιδήποτε άλλο θα πρέπει να προσαρμόσει τους σκοπούς του στις γενικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης, που προωθούνται μέσα από την ποικιλία των διδακτικών αντικειμένων (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 139). Αυτές οι γενικές επιδιώξεις είναι που καθορίζουν το τι περιλαμβάνεται, τι αποκλείεται, ποια στοιχεία θεωρούνται σημαντικά, ποια ασήμαντα, κατά πόσο τελικά οι διάφορες πτυχές και όψεις της εικαστικής αγωγής περιορίζονται ή, αντίθετα διευκολύνονται να αναπτυχθούν πλήρως και προς ποια κατεύθυνση.

Έχει ήδη γίνει εκτενής αναφορά στις ασφυκτικές συνθήκες που δημιουργεί για την εικαστική παιδεία, όπως και για τις υπόλοιπες γνωστικές περιοχές, μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία το σχολείο αντιμετωπίζεται ως

τόπος μετάγγισης ορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων με κριτήριο κυρίως την μελλοντική επαγγελματική χρησιμότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό τα εικαστικά μαθήματα γίνονται αντιληπτά ως μια περιοχή προορισμένη στο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν πρωτίστως την ικανότητά τους να δημιουργούν οπτικές μορφές. Οι γνώσεις που προσφέρονται στην περίπτωση αυτή είναι κυρίως τεχνικής φύσης, που εμπλουτίζονται και με μερικές πληροφορίες από την ιστορία της τέχνης. Η εικαστική εκπαίδευση μετατρέπεται σε ένα κακέκτυπο ειδικής κατάρτισης που επιδιώκει να δημιουργήσει, στην καλύτερη περίπτωση, ένα φυτώριο ταλέντων. Μια τέτοια λογική περιορίζει την παιδαγωγική της αξία, αλλά και συρρικνώνει την απήχυσή της σε έναν μικρό κύκλο, κάτι που εύκολα την οδηγεί σε περιθωριοποίηση.

Αντίθετα, σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, που προσβλέπει στην ολόπλευρη καλλιέργεια και την ουσιαστική ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων και των δυνατοτήτων του μαθητή, τα εικαστικά μαθήματα μπορούν να έχουν μια συνολική συνεισφορά που να αφορά όλους εξίσου: τόσο εκείνους που ενδεχομένως πρόκειται να ακολουθήσουν μια επαγγελματική ενασχόληση με την τέχνη όσο και τους υπόλοιπους, που θα αποτελέσουν ένα ευαίσθητο και ενεργοποιημένο κοινό. Αυτό προϋποθέτει ότι η συστηματική μελέτη των οπτικών μορφών συνδέεται με την προσπάθεια να συνειδητοποιηθούν οι πολύπλευροι και ισχυροί δεσμοί της τέχνης με την προσωπική ζωή του κάθε ατόμου, τις διάφορες όψεις της πραγματικότητας και το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Οι προσφερόμενες γνώσεις δεν αφορούν στενά τη διαδικασία της δημιουργίας των εικαστικών μορφών και βασικές πληροφορίες από την ιστορία της τέχνης, αλλά συνδέονται με το σύνολο των ζητημάτων και των διερευνήσεων που συγκροτούν την οργανωμένη γνώση για την τέχνη. Στις συνθήκες αυτές η παιδαγωγική αξία της εικαστικής αγωγής διευρύνεται: καθώς ενισχύει τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να συγκροτήσουν την προσωπικότητά τους και να καλλιεργηθούν ευρύτερα, αποκτώντας συνείδηση της ατομικής και κοινωνικής τους ταυτότητας και επίγνωση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Chapman, 1993, σ.22, Αρντουέν, 2000, σ. 42, 60).

β) *Η οργανωμένη γνώση για την τέχνη ως σχολική γνώση:* Η πραγμάτωση της διευρυμένης αυτής επιδίωξης της εικαστικής αγωγής προσδιορίζει δύο

βασικά, όσο και αλληλένδετα, ζητήματα: το πρώτο αφορά τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατό να συστηματοποιηθούν και να οργανωθούν συνεκτικά όλα όσα ανήκουν σε αυτή την περιοχή, ώστε να συνιστούν το περιεχόμενο ενός μαθήματος και το δεύτερο τις διδακτικές διαδικασίες με τις οποίες μπορούν να μεταδοθούν. Οι γνώσεις που προσφέρονται στο σχολείο δεν αρκεί να αποτελούν απλώς μια συντομευμένη, απλοποιημένη και κωδικοποιημένη μορφή της οργανωμένης γνώσης σχετικά με κάποιο αντικείμενο. Μέσα από διαδικασίες τροποποιήσεων, μετασχηματισμών, εμπλουτισμών και συσχετίσεων πρέπει να μετατραπούν σε μια γνώση ειδικών προδιαγραφών, διδάξιμη, εύληπτη και ενδιαφέρουσα: να *αναπλαισιωθούν*, κατά την ορολογία του Bernstein (Λάμνιαν – Τσατσαρώνη, 1999).

Το κρίσιμο σημείο είναι να ληφθεί υπόψη η εμπειρικοβιωματική γνώση που κατέχουν τα παιδιά μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία, με τρόπο που να αποτελεί το σημείο εκκίνησης και σταθερής αναφοράς της μαθησιακής διαδικασίας. Ξεκινάει έτσι μια βιωματική πορεία στην οποία οι μαθητές, από τα απλά δεδομένα και την ανεπεξέργαστη πληροφορία, προχωρούν σε σύνθετες επεξεργασίες, συναντούν τη γνώση και την εμπλουτίζουν με εμπειρίες, στοχασμό και συναισθήματα οδηγούμενοι σε μια βαθύτερη κατανόηση. Μέσα από τους συνεχείς συσχετισμούς των δεδομένων της σχολικής με την εμπειρικοβιωματική γνώση διευκολύνονται να δημιουργήσουν ένα πλούσιο και στέρεο υπόβαθρο, που τους επιτρέπει να νοηματοδοτήσουν την πολύπλοκη πραγματικότητα (Perkins, 1992). Στο πλαίσιο αυτό, η προσωπική εμπλοκή των μαθητών στην καλλιτεχνική διεργασία, που τέθηκε εξ αρχής στη βάση της εικαστικής εκπαίδευσης, αποκτά μια διπλή διάσταση: αφενός καθορίζει τη διαδικασία της αναπλαισίωσης, δηλαδή του μετασχηματισμού της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη σε σχολική και αφετέρου προσδιορίζει τον τρόπο μετάδοσης αυτής της γνώσης.

Πρόκειται για την προϋπόθεση μιας διδακτικής παρέμβασης με πολλές πτυχές και γενικότερη παιδαγωγική σημασία. Εμπλεκόμενο το παιδί στο εικαστικό εγχείρημα, επεξεργάζεται βιώματα που σχετίζονται με την πραγματικότητα γύρω του, προσθέτοντας σε αυτήν το δικό του οπτικό σχόλιο. Εξερευνά το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, μαθαίνει για τα διάφορα εκφραστικά μέσα και τη λειτουργία τους, τα υλικά και τα φυσικά τους γνωρίσματα, αποκτά γνώσεις για την τέχνη σε διάφορους πολιτισμούς και

εποχές, αναπτύσσει την εκφραστική, αντιληπτική, κριτική και αναστοχαστική του ικανότητα. Αισθάνεται έτσι ότι μετέχει για τους δικούς του λόγους στην καλλιτεχνική εμπειρία. Διευκολύνεται με τον τρόπο αυτό να συναντήσει την τέχνη στα όρια των καθημερινών ενδιαφερόντων του, να στοχαστεί και να επικοινωνήσει με βάση τα θέματα που το απασχολούν, να γνωρίσει τη στάση που είχαν άλλοι άνθρωποι πάνω στα ζητήματα αυτά, τα ερωτήματα που έθεσαν, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, τις λύσεις που πρότειναν.

γ) *Η εικαστική αγωγή στα διαφορετικά πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης:* Με βάση τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να ταξινομηθούν σε: α) εκείνα τα οποία διατηρούν ένα πλαίσιο διακριτών μαθημάτων με ανεξάρτητα όσο και μη συσχετιζόμενα περιεχόμενα, β) σε εκείνα στα οποία διατηρείται η διάκριση των μαθημάτων, αλλά επιχειρείται η αλληλοσυσχέτιση των περιεχομένων και γ) σε εκείνα στα οποία τα διακριτά μαθήματα καταλύονται ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Έτσι, η εικαστική αγωγή μπορεί να εννοηθεί, ανάλογα, είτε ως μια αυτόνομη και διακριτή περιοχή, είτε ως μια διδακτική παρέμβαση με την οποία επιχειρείται η διασύνδεση της τέχνης με άλλες γνωστικές περιοχές, είτε ως συμβολή σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ενοποίησης της γνώσης.

Στα προγράμματα που οργανώνονται με βάση διακριτά, αυτοτελώς διδασκόμενα και μη συσχετιζόμενα γνωστικά αντικείμενα, τα μαθήματα διατηρούν μια αυτόνομη θέση και καθορίζονται σε αντιστοιχία με τους επιστημονικούς κλάδους. Αυτού του τύπου η οργάνωση της σχολικής γνώσης έχει δεχθεί μια έντονη κριτική από πολλούς παιδαγωγούς ως αποσπασματική και αναποτελεσματική. Φυσικά το γενικότερο εκπαιδευτικό κλίμα καθορίζεται από ένα πλήθος σύνθετων παραγόντων και όχι αποκλειστικά από τον τρόπο διάκρισης των γνωστικών αντικειμένων. Ωστόσο, στο παραδοσιακό, συγκεντρωτικό και δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης τέτοιου τύπου επιλογές συνδέονται, όχι μόνο με έναν κατακερματισμό των περιεχομένων, αλλά και με διαδικασίες μάθησης που δεν επιτρέπουν μαθητή να συνδέσει τις προσφερόμενες γνώσεις μεταξύ τους, καθώς και με την προσωπική του εμπειρία, ώστε να κατανοήσει την ενιαία πραγματικότητα (Elliott, 1998, Posch, 2004, σ. 44). Δημιουργείται έτσι ένα ασφυκτικό πλαίσιο για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ακόμη περισσότερο για την εικαστική αγωγή, στην οποία η

σύνδεση με όλες τις περιοχές της γνώσης και η ενεργή εμπλοκή του μαθητή αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις.

Η γενικότερη τάση για διεπιστημονικότητα, η αναγκαιότητα συσχέτισης και σύμπραξης των επιμέρους γνώσεων, αλλά και η σπουδαιότητα της συνολικής ενεργοποίησης του μαθητή και η σημασία της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης, οδήγησαν στη διαμόρφωση ολιστικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, στις οποίες αμφισβητείται η αποσπασματικότητα, ο κατακερματισμός και η αποπλαισίωση των γνώσεων (Χρυσafiίδης, 2000, σ. 20). Στα διεπιστημονικά προγράμματα επιχειρείται με ποικίλους τρόπους η διασύνδεση μεταξύ του περιεχομένου των διαφόρων μαθημάτων, σε μια προσπάθεια πληρέστερης και σφαιρικότερης μελέτης του περιεχομένου τους. Παρότι τα μαθήματα παραμένουν διακριτά, ανασυγκροτούνται στην προοπτική μιας ευρύτερης σύνθεσης. Στα διαθεματικά προγράμματα, τα διακριτά μαθήματα καταλύονται και επιχειρείται η ενοποίηση της σχολικής γνώσης γύρω από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων γενικότερου ενδιαφέροντος και σημασίας. Η προσέγγιση της γνώσης στην περίπτωση αυτή δεν γίνεται με βάση τις δομές, την αλληλουχία και τη γενικότερη λογική των επιστημονικών κλάδων, αλλά σύμφωνα με τις ανάγκες του υπό εξέταση θέματος (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 48).

Για την εικαστική αγωγή οι αντιλήψεις αυτές δημιουργούν μια νέα πρόκληση και ταυτόχρονα ένα νέο πεδίο αναζητήσεων. Εξάλλου πολλοί στοχαστές, ανάμεσα στους οποίους αρκετοί θεωρητικοί της τέχνης, είχαν θέσει από καιρό το πρόβλημα της αποξένωσης στην οποία απολήγει ο διαχωρισμός της επιστημονικής ανάλυσης από τη φιλοσοφική σκέψη, της τεχνολογίας από την επιστήμη, της επιστήμης από την τέχνη. Το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγεί το κατακερματισμένο αυτό πλαίσιο είναι η ανικανότητα του σημερινού ανθρώπου να συνδέσει το πνευματικό με το υλικό και να συλλάβει το σύνολο του κόσμου του (Read, 1978, σ. 355).

Η πραγμάτωση των επιδιώξεων της εικαστικής αγωγής επομένως, φαίνεται καταρχήν να είναι γενικά συμβατή με τις στοχεύσεις των διαφόρων μορφών διεπιστημονικότητας και διαθεματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η οργανωμένη γνώση σχετικά με την τέχνη δεν εμφανίζεται περιχαρακωμένη, αλλά «ενιαιοποιημένη» με άλλες γνωστικές περιοχές, συμβάλλοντας σε μια ολιστική προσέγγιση της ενιαίας πραγματικότητας. Το φαινόμενο της τέχνης είναι πολύπλευρο και η προσέγγισή του προϋποθέτει μια στάση που υπερβαίνει

τους οποιουσδήποτε τεχνικούς διαχωρισμούς στη γνώση. Το εικαστικό έργο σημαίνει δράση πάνω στην ύλη, συνδέεται με νοήματα και σημασίες, αποκρυσταλλώνει σκέψεις, ιδέες, βιώματα και εμπειρίες, αντανακλά μια εποχή και μια προσωπικότητα. Η δημιουργία και η πρόσληψη των εικαστικών μορφών προϋποθέτουν μια ουσιαστική σύμπραξη των γνωσιακών περιεχομένων πολλών και διαφορετικών περιοχών.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται μια ιδιαίτερη προσοχή: οποιοσδήποτε τύπος οργάνωσης και μετάδοσης της σχολικής γνώσης έχει έναν φορμαλιστικό χαρακτήρα αν δεν προσβλέπει πρώτα από όλα στη μετάδοση περιεχομένων. Η συνάντηση της εικαστικής αγωγής με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στο βαθμό που διασφαλίζεται πρώτα απ' όλα η ανάδειξη του δικού της περιεχομένου. Όμως εκείνο που πολύ συχνά συμβαίνει στη σχολική πρακτική, ιδιαίτερα στις διαθεματικές δράσεις, είναι η επικουρική συνδρομή των εικαστικών μορφών στην παρουσίαση ορισμένων πτυχών κάποιου εξεταζόμενου θέματος. Η παραγωγή διαφόρων τύπου χειροτεχνμάτων που χρησιμοποιούνται ως απλές οπτικές διασαφηνίσεις δίνει λανθασμένες εντυπώσεις για τις διαφορές όψεις του καλλιτεχνικού φαινομένου και συσκοτίζει την προσπάθεια διασύνδεσης της τέχνης με τις άλλες περιοχές. Η εικαστική διεργασία περιορίζεται στην περίπτωση αυτή σε ένα απλό διδακτικό εργαλείο, σε μια επιδερμική αισθητική επένδυση, που θεωρείται ως ένας ευχάριστος και προσιτός τρόπος εξοικείωσης με το περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όχι όμως και της ίδιας της τέχνης την οποία υποτίθεται ότι χρησιμοποιεί.

Αυτό συνεπάγεται την ακύρωση των σκοπών της εικαστικής αγωγής, αλλά και τον εκφυλισμό των εννοιών της διεπιστημονικότητας και διαθεματικότητας. Όταν θυσιάζεται το βάθος για χάρη της ποικιλίας, οποιαδήποτε δράση χαρακτηρίζεται από την ίδια ακαμψία που μπορεί να αποτυπώνεται στα συμβατικά προγράμματα. Η επιφανειακή και επιπόλαιη χρήση των εικαστικών μορφών στην ουσία σημαίνει την υποτίμηση της σημασίας τους. Επανέρχεται έτσι με άλλο τρόπο η λογική της ιεράρχησης των γνωστικών αντικειμένων και των διαφόρων πτυχών του πολιτισμού ανάλογα με τη «σπουδαιότητά» τους. Το γεγονός ότι η εικαστική αγωγή παρέχεται σε ένα νέο πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής γνώσης δεν συνεπάγεται ότι μεταβάλλεται ή εγκαταλείπεται το γνωσιακό της περιεχόμενο. Ζητούμενο δεν είναι να

μετατραπούν οι μαθητές σε απλούς χρήστες ορισμένων πτυχών της τέχνης, αλλά να την προσεγγίσουν σε βάθος και να αντιληφθούν τη διάχυτη παρουσία της στην καθημερινή ζωή (Sullivan, 1989). Χωρίς αυτή την προτεραιότητα τα μαθήματα τέχνης διδάσκονται εξίσου αποσπασματικά και στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Εδώ εντοπίζεται και ένας προβληματισμός σε σχέση με το πώς τα αμιγώς διαθεματικά προγράμματα σπουδών μπορούν να διασφαλίσουν τους όρους, την εσωτερική συνοχή και την ακολουθία της κάθε διακριτής γνωστικής περιοχής και κατά πόσο θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά, ως επιπλέον δράσεις, προσθέτοντας ένα νέο και δυναμικό στοιχείο.

Ένα μεγάλο ζήτημα λοιπόν είναι να δημιουργηθεί η συνθήκη για μια ολιστική προσέγγιση, που είτε διαχέει την τέχνη σε όλα τα μαθήματα στη λογική των διεπιστημονικών προγραμμάτων είτε προσφέρει ευκαιρίες για μια εσωτερική σύνδεση πολλών διαφορετικών γνωστικών περιοχών μέσω της τέχνης, γύρω από ερωτήματα, ζητήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Αυτό όμως σημαίνει τη διασφάλιση ορισμένων προϋποθέσεων: πρώτο ζητούμενο αποτελεί η ανάδειξη μιας συνολικής εικόνας για τις εικαστικές τέχνες, δεύτερο η προσπάθεια σύνθεσης των μεμονωμένων γνώσεων σε ολότητες, τρίτο η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εικαστική διεργασία και, τέταρτο, η ανάδειξη της ολότητας της προσωπικότητας του παιδιού, με την επιλογή προσεγγίσεων που το εμπλέκουν γνωστικά, συναισθηματικά και πραξιακά, ενθαρρύνοντας την πολυτροπικότητα στις μορφές έκφρασης της νέας γνώσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά θα πρέπει να θεωρηθούν ως ουσιώδη και αναφαίρετα στοιχεία της διδακτικής της τέχνης.

Η ένταξη της τέχνης στο πλαίσιο οποιουδήποτε προγράμματος αποτελεί μια ευκαιρία για τους μαθητές όχι μόνο να δημιουργήσουν εικαστικές μορφές, αλλά και να μάθουν σχετικά με αυτές. Είναι σημαντικό να αισθανθούν, όχι ότι εμπλουτίζουν μια σχολική δράση, αλλά ότι εμπλουτίζουν την ίδια τους την προσπάθεια προκειμένου να κατανοήσουν πτυχές και λειτουργίες της τέχνης. Αυτό επιτελείται όταν τίθενται απέναντι σε μια σειρά από ερωτήματα και ζητήματα που αφορούν την εικαστική πράξη και οδηγούν στην οργανωμένη γνώση για την τέχνη, διευκολύνοντας να συγκροτηθεί μια συνειδητή στάση: για ποιο λόγο χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν εικαστικές μορφές σε μια συγκεκριμένη δράση; Ποιες όψεις του πραγματευόμενου θέματος πρέπει να

αναδειχτούν με οπτικό τρόπο και γιατί; Ποιες οπτικές μορφές είναι κατάλληλες για το σκοπό αυτό και για ποιο λόγο; Ποια εκφραστικά μέσα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και πώς; Με ποιο τρόπο τα διάφορα υλικά συμβάλλουν στην ανάδειξη του θέματος και γιατί; Ποιες φυσικές ιδιότητες του κάθε χρησιμοποιούμενου υλικού του προσδίδουν μια ορισμένη μορφική προδιάθεση; Με ποιο τρόπο διαφορετικοί δημιουργοί, που ίσως ανήκουν σε άλλους πολιτισμούς ή εποχές, πραγματεύθηκαν ανάλογα θέματα και γιατί; Πώς οι εικαστικές μορφές συνδέονται με άλλες πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και της κοινωνικής ζωής;

Με αυτή τη σφαιρική και πολυδιάστατη μορφή θα πρέπει να εννοηθεί η συμβολή της τέχνης στο πλαίσιο κάθε αναλυτικού προγράμματος. Μόνο τότε οι εικαστικές δραστηριότητες δεν αποτελούν ένα μερικό και επιφανειακό στοιχείο, αλλά εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς. Συνθέτουν έτσι ολότητες, που παρέχουν τη δυνατότητα να κατανοηθούν στην πράξη ουσιώδεις έννοιες της τέχνης και να προβληθεί η λειτουργικότητα όλων αυτών σε άλλους τομείς της γνώσης, αλλά και σε πτυχές και καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό οποιαδήποτε καινοτομία, οποιαδήποτε νέα πρόταση που γίνεται για την οργάνωση της σχολικής γνώσης αποτελεί μια πρόκληση για την βελτίωση και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που πρέπει όμως κυρίως να κριθεί στην πράξη. Σε κάθε περίπτωση η συνάντηση με τις εικαστικές τέχνες προϋποθέτει μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι προσφερόμενες δραστηριότητες δεν αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες δράσεις που επενδύουν ένα πρόγραμμα, αλλά θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος ενός ευρύτερου προγραμματισμού που λαμβάνει ουσιαστικά υπόψη του τον χαρακτήρα, το περιεχόμενο και τις αρχές της εικαστικής αγωγής και δεν «ξεχνά» ούτε περιορίζει τον σκοπό της.

1.6. Στερεότυπα και μυθοποιήσεις.

Ένας πλούσιος διάλογος σημειώνεται διεθνώς στο χώρο της διδακτικής των εικαστικών τεχνών, ενώ παρατηρείται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον, όπως φανερώνει το πλήθος των επιστημονικών ανακοινώσεων και των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, παρά τα ενδιαφέροντα στοιχεία που προκύπτουν από την εφαρμογή ορισμένων πιλοτικών δράσεων, διατυπώνεται

συχνά από τους εκπαιδευτικούς τέχνης ένας προβληματισμός για τα πραγματικά αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας. Οι απηγήσεις όλων αυτών παραμένουν αποσπασματικές, καθώς εμπνέουν κυρίως ατομικές πρωτοβουλίες και αδυνατούν να διαποτίσουν συνολικά το σχολικό χώρο. Η έρευνα στη διδακτική της τέχνης και η εκπαιδευτική πραγματικότητα μοιάζει να αποτελούν δύο διακριτούς κόσμους. Οι διάφορες προτάσεις φαίνεται πολλές φορές ότι δεν αξιολογούν τις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, ενώ οι κεντρικοί εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί καθορίζονται κυρίως με βάση πολιτικές επιλογές και προτεραιότητες, που δεν εμπνέονται οπωσδήποτε από τις επιστημονικές αναζητήσεις ούτε αποκρυσταλλώνουν την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η διαπίστωση αυτή αφορά όλα τα γνωστικά πεδία και είναι ίσως αναμενόμενη (Ραβάνης, 2003, σ. 5), όμως μόνο ως ένα βαθμό μπορεί να ερμηνεύσει το ακόμη περισσότερο θολό τοπίο που εμφανίζεται στην περίπτωση της εικαστικής παιδείας. Μια γενικότερη παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η αρκετά συγκεχυμένη εικόνα για το ρόλο και τη λειτουργία της τέχνης και του καλλιτέχνη στη σύγχρονη κοινωνία, κάτι που δεν ισχύει, κατά τον ίδιο τρόπο τουλάχιστον, στην περίπτωση της επιστήμης και της τεχνολογίας. Ένα δεύτερο πρόβλημα δυστυχώς προέρχεται από την ίδια τη γοητεία που ασκεί ο χώρος της τέχνης και της διδασκαλίας της. Το ιδιαίτερο μορφοπλαστικό ιδίωμα που αποτυπώνεται στα εικαστικά έργα των παιδιών, περισσότερο εκείνων της προσχολικής ηλικίας, παρουσιάζει ενδιαφέρον για πολλούς χώρους. Ψυχολόγοι συσχετίζουν το παιδικό ιχνογράφημα με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού, παιδαγωγοί διερευνούν τις παιδαγωγικές διαστάσεις της ενασχόλησης με την τέχνη, εικαστικοί καλλιτέχνες εντοπίζουν μια ιδιαίτερη εικαστική γραφή με πρωτότυπες συνθετικές σχέσεις.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών προκάλεσαν έναν ενθουσιασμό, που με τη σειρά του στήριξε ένα πλήθος από μυθοποιητικές στάσεις. Η ψυχολογική προσέγγιση του παιδικού ιχνογραφήματος φτάνει να θεωρείται πολλές φορές ως μια σχεδόν μαγική ερμηνευτική για τη διάγνωση της προσωπικότητας, η εικαστική αγωγή συχνά προβάλλεται ως προπύργιο κατά της κυριαρχίας της νοησιαρχίας, ο άκριτος θαυμασμός για την «αυθόρμητη παιδική τέχνη» δεν αξιολογεί τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Καθώς οι εικαστικές δραστηριότητες θεωρούνται εξίσου ελκυστικές όσο και «εύκολες»,

συχνά χρησιμοποιούνται με έναν αβασάνιστο τρόπο από εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων με διαφορετικούς στόχους. Από την άλλη, καλλιτέχνες εκπαιδευτικοί χωρίς ειδική παιδαγωγική κατάρτιση αντιμετωπίζουν πολλές φορές το σχολείο όχι ως ένα τόπο γενικής παιδείας, αλλά ως ατελή μικρογραφία μιας επαγγελματικής καλλιτεχνικής σχολής. Ο αντίκτυπος όλων αυτών οδήγησε σε συγχύσεις και παρερμηνείες.

Έτσι, στην πραγματικότητα του σχολικού χώρου παρατηρείται μια αντίφαση: τα μαθήματα τέχνης συναντούν μια καθολική αποδοχή, ίσως τόσο υπερβολικά ενθουσιώδη ώστε να προκαλεί επιφυλάξεις, όμως η διδακτική πράξη καθορίζεται με βάση ένα συνονθύλευμα αντικρουόμενων επιδράσεων. Αναπαράγονται έτσι μια σειρά από στερεότυπα, που αποκρυσταλλώνουν εξαιρετικά ασαφείς ή περιοριστικές αντιλήψεις τόσο για το ρόλο και τη λειτουργία της τέχνης όσο και για τους σκοπούς της εικαστικής αγωγής. Σε αρκετές περιπτώσεις διακρίνονται επιβιώσεις παλαιότερων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της τέχνης (βλ. γενικά Βάος, 2000). Το πρόβλημα εντείνεται από τη συνάντηση αυτών των απόψεων με μια πάγια νοοτροπία κατάτμησης και ιεράρχησης της σχολικής γνώσης ανάλογα με τη «σπουδαιότητά» της και μάλιστα με κριτήρια που απολήγουν στην υποβάθμιση της καλλιτεχνικής αγωγής. Στην ενότητα αυτή επιχειρείται να κατηγοριοποιηθούν και να σχολιαστούν οι κυριότερες από αυτές τις προσεγγίσεις.

1.6.1. Το πρόβλημα της πρόταξης εξωκαλλιτεχνικών στόχων. Μονομερείς αναπτυξιακές προσεγγίσεις της εικαστικής αγωγής.

Το μικρό παιδί είναι ένα αναπτυσσόμενο άτομο που εξελίσσεται σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, νοητικά. Αυτοί οι τομείς είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους και η ανάπτυξη σε έναν τομέα επηρεάζεται από την ανάπτυξη στους υπόλοιπους (Ντολιοπούλου, 1999, σ. 131). Οι εικαστικές δραστηριότητες προσβλέπουν στην ολότητα της καλλιτεχνικής εμπειρίας, αλλά και στην ολότητα του παιδιού, καθώς εμπλέκουν και αναπτύσσουν όλες της πλευρές της προσωπικότητάς του (Ματσαγούρας, 2002, σ. 25, Γαβαλάς, 1998, σ. 34).

Αναμφισβήτητα η εικαστική αγωγή πρέπει να προσεγγίζεται και από μια τέτοια αναπτυξιακή σκοπιά. Το πρόβλημα παρουσιάζεται όταν η

επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητά της αναζητείται αποκλειστικά σε αυτό το πεδίο. Προκύπτει τότε μια σύγχυση αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς η συστηματική μελέτη και η προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου της τέχνης τίθενται ουσιαστικά στο περιθώριο. Το κενό επιχειρείται να καλυφθεί με την πρόταξη διαφορετικών παιδαγωγικών αιτιολογήσεων, όπως είναι η ανάπτυξη της επιδεξιότητας, της συναισθηματικής έκφρασης, της κοινωνικοποίησης, της μεθοδικότητας, της πειθαρχίας ή της οργανωτικότητας. Οι εξωκαλλιτεχνικοί αυτοί στόχοι φυσικά και δεν είναι άσχετοι με την εικαστική εκπαίδευση, όμως θα πρέπει να τεθούν στη σωστή τους διάσταση και να θεωρηθούν επιμέρους πτυχές της.

Πιο συγκεκριμένα, οι εικαστικές δραστηριότητες αποτελούν πράγματι ένα προνομιακό πεδίο από την άποψη της ανάπτυξης πολλών και διαφορετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων:

α) Στις εικαστικές δραστηριότητες το παιδί επιδρά πάνω στα υλικά, συμμετέχοντας με όλες τις αισθήσεις του στη διαδικασία αυτή. Χαράζει, μουτζουρώνει, πλάθει, κόβει, τρυπά, κολλά, καταστρέφει, αλλά και παρατηρεί, αγγίζει, οσφραίνεται, ακούει, ακόμη και δοκιμάζει με τη γεύση, καθώς εξερευνά και ανακαλύπτει τις φυσικές ιδιότητες των εκφραστικών μέσων. Με το χειρισμό των εργαλείων και τη διαμόρφωση των υλικών αντιλαμβάνεται τις δυνατότητές του και αποκτά επιδεξιότητα και συντονισμό της οπτικής αντίληψης με τους λεπτούς χειρισμούς των χεριών.

β) Η εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία αναπτύσσει την ικανότητα κατανόησης, επεξεργασίας και έκφρασης συναισθημάτων. Το παιδικό ιχνογράφημα είναι γεμάτο από προσωπικά νοήματα που αποκρυσταλώνουν συναισθήματα. Ένα παιδί που ζωγραφίζει τα πρόσωπα της οικογένειάς του ή το σπίτι του, μεταφέρει κάποιες φορές με αμεσότερο τρόπο πληροφορίες για το κοινωνικό του περιβάλλον από οποιαδήποτε αφήγηση. Η επιλογή των χρωμάτων, η θέση των μορφών σε μια επιφάνεια, η συχνή επανάληψη ορισμένων μοτίβων, ο υπερτονισμός ή, αντίθετα, η απάλειψη κάποιων προσώπων και αντικειμένων αποκαλύπτουν βιώματα και καταστάσεις. Οι εικαστικές δραστηριότητες, απαλλαγμένες από την έννοια του «σωστού» και του «λάθους», διευκολύνουν την αποσαφήνιση και την εξωτερίκευση με μη λεκτικό τρόπο εμπειριών οι οποίες ίσως έμεναν ασαφείς και απροσδιόριστες.

γ) Η επαφή με την τέχνη ενισχύει την αυτογνωσία και διευκολύνει τη συνάντηση με τους άλλους, συμβάλλοντας στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Το παιδί μέσα από την εικαστική του δράση προσεγγίζει το περιβάλλον στο οποίο ζει, συνενώνει σκέψεις, εμπειρίες και συναισθήματα, αντιλαμβάνεται ποιες είναι οι προτιμήσεις του και τι μπορεί να καταφέρει να κάνει, ενώ ταυτόχρονα δίνει το στίγμα του. Ανακαλύπτει ότι οι οπτικές μορφές του επιτρέπουν να μεταδώσει μηνύματα με τρόπους μη λεκτικούς, διευρύνοντας τις διόδους επικοινωνίας που έχει στη διάθεσή του (Erstein – Τρίμη, 2005, σ. 27). Βλέποντας τις δημιουργίες των συνομηλίκων του, συνειδητοποιεί ότι κάθε άνθρωπος αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα, που έχει ένα μοναδικό τρόπο να σκέπτεται, να αισθάνεται και να εκφράζεται καλλιτεχνικά. Με τις συλλογικές εικαστικές δραστηριότητες συνειδητοποιεί ακόμη περισσότερο την παρουσία του άλλου, συμπράττοντας μαζί του για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, αποδεχόμενο κοινούς στόχους και κανόνες. Η συνάντηση με την τέχνη των ενηλίκων ολοκληρώνει αυτή την επικοινωνία. Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το έργο τέχνης είναι προϊόν ανθρώπινου μόχθου και η δημιουργία του συνδέεται με κάποια ανθρώπινη ανάγκη. Μαθαίνοντας ότι κάθε εποχή και πολιτισμός έχουν τη δική τους ταυτότητα και εικαστική έκφραση, με ιδιαίτερα γνωρίσματα και χαρακτηριστικά, αναπτύσσει ένα θετικό πνεύμα απέναντι σε καλλιτεχνικά προϊόντα διαφορετικών λαών και πολιτισμών. Η αποδοχή της πολλαπλότητας στις μεθόδους, τα εκφραστικά μέσα και τις προσεγγίσεις, που συνεπάγεται η εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία, ανταποκρίνεται στην πολλαπλότητα των ατομικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και διευκολύνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι είναι πολίτες ενός ανομοιογενούς πολυπολιτισμικού κόσμου.

δ) Η μετατροπή μιας ιδέας σε εικαστική μορφή είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει και ενισχύει μια σειρά από νοητικές επεξεργασίες. Στηρίζεται στην οργάνωση, το σχεδιασμό, την προσαρμογή, την κρίση (Shirmahcer, 1998, σ. 73). Στην καλλιτεχνική διεργασία συνεχώς αναδύονται προβλήματα απέναντι στα οποία προκύπτει ένα πλήθος από στάσεις και λύσεις εξίσου ενδιαφέρουσες. Αυτή η συνεχής πορεία αναζήτησης, εντοπισμού, ανάδειξης ή επίλυσης προβλημάτων, παραγωγής προσεγγίσεων, ιδεών και μορφών, οι οποίες δε συγκλίνουν πάντοτε με τα «συνηθισμένα» και «κανονικά» μοντέλα, αποτελεί μια βασική καλλιτεχνική ικανότητα που διευρύνεται με την εξάσκηση. Στην

πορεία του προς την τέχνη το παιδί στοχάζεται αλλά και συναντά το στοχασμό των άλλων. Αναπτύσσει τη φαντασία του και ανακαλύπτει τη δύναμη της επινοητικότητάς του. Η δημιουργική πράξη βρίσκεται στο κέντρο της καλλιτεχνικής πράξης και επομένως στο κέντρο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Η εικαστική αγωγή αποτελεί έναν προνομιακό χώρο ανάπτυξης μιας στάσης στην οποία το αναπτυσσόμενο άτομο αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να ξεπερνά τις υπάρχουσες πληροφορίες, να συνδυάζει παλιές και νέες εμπειρίες, να αντιλαμβάνεται καταστάσεις με νέους τρόπους.

ε) Οι εικαστικές δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικές σχετικά με το τι αντιλαμβάνεται και γνωρίζει ένα παιδί, αλλά και διευρύνουν την αντίληψη και τις γνώσεις του. Καθώς έρχεται σε επαφή με την τέχνη παρατηρεί και εξερευνά το περιβάλλον του, γνωρίζει τα διάφορα εκφραστικά μέσα και τη λειτουργία τους, τα υλικά και τα φυσικά τους γνωρίσματα, αντλεί πληροφορίες για το φυσικό κόσμο, για άλλους ανθρώπους, πολιτισμούς και εποχές. Αποτιμώντας το έργο τέχνης μαθαίνει να ερμηνεύει, να εξωτερικεύει και να αξιολογεί την εμπειρία του. Το πλήθος των λεπτομερειών που αποτυπώνονται σε ένα παιδικό ιχνογράφημα συναρτάται και με ένα σύνολο πληροφοριών και προσωπικών εμπειριών γύρω από ένα θέμα. Η επαφή με την τέχνη εμπεριέχει γνώση και την εμπλουτίζει με έναν ευχάριστο και αβίαστο τρόπο, αναπτύσσοντας μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση.

στ) Πολλές είναι οι δυνατότητες σύνδεσης των εικαστικών δραστηριοτήτων με την ανάπτυξη της ικανότητας χειρισμού της γλώσσας. Η γλωσσική ανάπτυξη διευκολύνεται όταν βασίζεται σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας με λειτουργικούς στόχους (Κονδύλη, 2000, σ. 7) και οι εικαστικές δραστηριότητες προσφέρουν αυτή την ευκαιρία. Το παιδί συνήθως είναι πρόθυμο να μιλήσει για το δημιούργημά του, να το κάνει προσιτό συμπληρώνοντάς το με το λόγο. Θα ονομάσει ένα ίχνος που άφησε σε ένα χαρτί, ακόμη και όταν αυτό δεν είναι αναγνωρίσιμο στους άλλους. Επιστρατεύει τη γλώσσα προκειμένου να ανακοινώσει την ιδέα του, αλλά και για να αφηγηθεί μια μικρή ιστορία γύρω από κάτι που ζωγράφησε. Μπορεί να παρακινηθεί να εικονογραφήσει μια ιστορία, ένα μικρό ποίημα ή να αντικαταστήσει λέξεις με σχέδια σε μια φράση, αυτοσχεδιάζοντας ταυτόχρονα με το λόγο και την εικόνα (Αναγνωστόπουλος, 1988 - Κουκουλομάτης, 1993). Μαθαίνει να ακολουθεί και να μεταδίδει στους άλλους κάποιες τεχνικές οδηγίες

χρησιμοποιώντας συγκεκριμένη ορολογία, να περιγράφει και να σχολιάζει ένα έργο τέχνης, καθώς και να επιχειρηματολογεί στηρίζοντας τη στάση του. Μέσα από αυτές τις προσπάθειες οργανώνει τη λεκτική του έκφραση, πλουτίζει το λεξιλόγιό του και συνδέει τη γλώσσα με έναν άλλο τρόπο επικοινωνίας, που είναι οπτικός.

Τα όσα αναφέρθηκαν αποτελούν ουσιαστικά συστατικά στοιχεία της εικαστικής αγωγής, που πρέπει να ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα και να αποκρυσταλλώνονται στις εικαστικές δραστηριότητες. Η εικαστική παιδεία συμβάλλει έτσι ποικιλότροπα στη συνολική προσπάθεια δόμησης της προσωπικότητας του παιδιού και του ανοίγματός του στον κόσμο. Εξυπακούεται ότι ένα τέτοιο εγχείρημα προϋποθέτει ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο δεν διαχωρίζονται και, κυρίως, δεν ιεραρχούνται οι διάφοροι τομείς της ανάπτυξης και της γνώσης. Φυσικά αυτή η ολιστική οπτική δεν σημαίνει ότι συρρικνώνεται ο βασικός λόγος για τον οποίο προσφέρονται οι εικαστικές δραστηριότητες: σκοπός της εικαστικής αγωγής είναι η πλήρης νοήματος και ουσιαστική συνάντηση με το πολυδιάστατο φαινόμενο της τέχνης και όχι η μονομερής ανάπτυξη της χειροτεχνικής επιδεξιότητας, της γλωσσικής ικανότητας, η μετάγχιση γνώσεων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της δημιουργικότητας, της οργανωτικότητας, της συλλογικότητας, ή όποιου άλλου εξωκαλλιτεχνικού προτάγματος.

Οποιαδήποτε διόγκωση ή ανισοβαρής κυριαρχία μιας επιμέρους και παράπλευρης πτυχής οδηγεί σε συγχύσεις και παρερμηνείες: στην περίπτωση που προταχθεί μονομερώς η ανάπτυξη της χειροτεχνικής ικανότητας τότε το πρόγραμμα εστιάζεται στη μετάδοση κάποιων δεξιοτήτων που επιτυγχάνεται με την εξάσκηση. Αν η εικαστική αγωγή συνδεθεί αποκλειστικά με τη γνωστική ανάπτυξη τότε προκρίνονται κυρίως ορισμένες γνώσεις για τα εκφραστικά μέσα και την ιστορία της τέχνης. Στην περίπτωση, που προκρίνεται η σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης, η διαδικασία της δημιουργίας των οπτικών μορφών παρουσιάζεται ως ένας διαρκής αυτοσχεδιασμός. Αυτές οι μονομέρειες εμπεδώνουν περιοριστικές αντιλήψεις για την τέχνη με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή ορισμένων στερεοτύπων, που αναλύονται στη συνέχεια. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, οι εικαστικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται με έναν επιφανειακό τρόπο ή θεωρούνται ψυχαγωγικές απασχολήσεις

συναισθηματικής εκτόνωσης, κατάλληλες μόνο για τις ώρες της χαλάρωσης και για όσους μαθητές παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

1.6.2. Η εικαστική παιδεία ως μονοδιάστατη χειροτεχνική δραστηριότητα.

Η προσέγγιση αυτή εστιάζεται μονομερώς στην ανάπτυξη ορισμένων «χρήσιμων», χειροτεχνικού τύπου δεξιοτήτων των μαθητών. Αποκρυσταλλώνει κατάλοιπα των προγραμμάτων του 19^{ου} αιώνα και επιλεκτικές επιδράσεις της διδασκαλίας της χειροτεχνίας από το «σχολείο εργασίας», ωστόσο εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να επιβιώνει. Στη βάση της βρίσκεται μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία η τέχνη αποτελεί μια πτυχή του πολιτισμού που αφορά αποκλειστικά τους ενήλικες, στο βαθμό που μόνο αυτοί μπορούν να την κατανοήσουν. Η εμπλοκή των παιδιών σε μια αυθεντικού τύπου καλλιτεχνική διεργασία θεωρείται αδύνατη, όπως εξίσου αδύνατη θεωρείται και η γενικότερη επαφή τους με το φαινόμενο της τέχνης. Εμπεδώνεται έτσι μια συμβατική και περιοριστική λογική, για την οποία η εικαστική αγωγή είναι μια περιοχή της εκπαίδευσης καθαρά πρακτικού χαρακτήρα, χωρίς ιδιαίτερες διανοητικές απαιτήσεις, η οποία κατά συνέπεια κατέχει μια δευτερεύουσα θέση.

Η διδασκαλία, αποκομμένη από τις πιο ενδιαφέρουσες όψεις της τέχνης, περιορίζεται στην υπόδειξη μιας σειράς χειρισμών και απολήγει στη δημιουργία πανομοιότυπων αντικειμένων. Οι μαθητές κατακλύζονται από οδηγίες σχετικά με κάποιες τεχνικές και τον τρόπο χρήσης των υλικών, που παίρνουν ένα χαρακτήρα συνταγών. Αυτό που μαθαίνουν στην πραγματικότητα είναι να βασίζονται πάντοτε στις κατευθύνσεις αυτές, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να οδηγείται σε στειρότητα (Lloyd, 1998, σ. 64). Είναι γνωστά τα «τετράδια ιχνογραφίας» με τα έτοιμα υποδείγματα, που καθοδηγούν το χέρι του μαθητή προκειμένου να ενώσει κουκίδες ή να χρωματίσει προεπιλεγμένες επιφάνειες, ενθαρρύνοντας τη μίμηση και την αντιγραφή. Δεν είναι σπάνιο να συνδέονται οι απασχολήσεις αυτές με στερεότυπα και σε σχέση με το φύλο,

οπότε οι εικαστικές δραστηριότητες διαχωρίζονται σε «ανδρικές» και «γυναικείες».

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται και με ένα εξίσου περιοριστικό πλαίσιο πρόσληψης της τέχνης. Στο βαθμό που οι δυνατότητες των μαθητών υποτιμούνται, κάθε απόπειρα ουσιαστικής εμπειρίας και κατανόησης θεωρείται μάταιη. Οι μαθητές καλούνται απλώς να θαυμάσουν το έργο τέχνης ως άφθαστο υπόδειγμα τεχνικής αρτιότητας και να αποστηθίσουν μια σειρά επιδερμικών και επιλεκτικών πληροφοριών σχετικά με τη ζωή και το έργο ορισμένων καλλιτεχνών. Η δεξιοτεχνία, που αποτελεί το κυριότερο κριτήριο για την αποτίμηση του μαθητικού δημιουργήματος, προτείνεται συνήθως και ως βασική αρετή του εικαστικού έργου. Οι υπόλοιπες πτυχές περιθωριοποιούνται και μετατοπίζονται στο μέλλον, πέρα από τα μαθητικά χρόνια.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι και το εξωσχολικό περιβάλλον τροφοδοτεί και ενισχύει μια τέτοια στάση. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται συχνά να του ασκείται μια άτυπη πίεση στην κατεύθυνση της δημιουργίας αντικειμένων διακοσμητικού χαρακτήρα και της μετάδοσης εντυπωσιακών εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Δεν είναι σπάνιο μάλιστα να επεμβαίνει άμεσα στα έργα των παιδιών, προκειμένου να «βελτιώσει» το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Αυτή η παιδαγωγική πρακτική όχι μόνο συρρικνώνει δραματικά το σκοπό της εικαστικής αγωγής, αλλά και αποστασιοποιείται από το παιδί που μαθαίνει, τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τις ικανότητές του. Η ανάπτυξη της δεξιοτεχνίας και οι αποσπασματικές γνώσεις, δεν συνεπάγονται από μόνες τους πρόσβαση στην τέχνη. Αντίθετα, η μονομερής εμμονή σε αυτές τις δεξιότητες αποκόπτει την εικαστική αγωγή από τις πλέον ενδιαφέρουσες και γόνιμες πτυχές της.

Οι μαθητές απογοητεύονται, εφόσον αμφισβητούνται οι ικανότητές τους και χάνεται η δυνατότητα να αναζητήσουν ιδέες στηριζόμενοι στις προσωπικές τους εμπειρίες. Χωρίς ενθάρρυνση και ευκαιρίες για προσπάθεια προσωπικής έρευνας, αισθάνονται ότι κανείς δεν έχει πραγματική διάθεση να ακούσει τις ιστορίες τους και να δει τις ζωγραφιές τους. Η μόνη ευκαιρία που τους προσφέρεται είναι να διαπιστώσουν κατά πόσο κατάφεραν τελικά να πλησιάσουν το πρότυπο που τους δόθηκε και έτσι μαθαίνουν να εξαρτώνται απόλυτα από την καθοδήγηση και τις επεμβάσεις του παιδαγωγού. Με τον τρόπο αυτό οι εικαστικές δραστηριότητες μετατρέπονται σε πηγή άγχους και κόπωσης ή αντιμετωπίζονται με αδιαφορία, απονευρωμένες από την πιο

ουσιαστική πλευρά τους, εκείνη της απολαυστικής όσο και στοχαστικής αισθητικής εμπειρίας.

Το περίεργο είναι ότι συχνά προβάλλεται το πρόταγμα της ανάπτυξης της δημιουργικότητας, προκειμένου να αιτιολογηθεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας αυτής της πρακτικής. Όμως η στενή προσέγγιση της έννοιας της δημιουργικότητας, με βάση τη σημασία του τελικού αποτελέσματος και μόνο, τη στρεβλώνει και την περιορίζει σε ένα μικρό κύκλο «επιδέξιων» ανθρώπων. Εξάλλου, η τέχνη συνδέεται με τη δημιουργική πράξη και όχι γενικά και αόριστα με τη δημιουργικότητα. Η προσέγγιση αυτή εμπεριέχει και μια σημαντική αντίφαση καθώς, ενώ φαινομενικά είναι προσανατολισμένη στο τελικό προϊόν, στην πραγματικότητα το αποδυναμώνει με δύο τρόπους: αφενός αποκλείει τη δυνατότητα των παιδιών να αναδείξουν και να επεξεργαστούν τις δικές τους ιδέες και αφετέρου εμποδίζει να αποτυπωθεί το δικό τους ιδιαίτερο εικαστικό ιδίωμα. Εκείνο που αποτυπώνεται τελικά, είναι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός και όχι ο μαθητής αντιλαμβάνεται το κάθε θέμα. Επιπλέον, οι εικαστικές δραστηριότητες αποστερούνται από μια ιδιαίτερα αποκαλυπτική πτυχή εφόσον, στο βαθμό που τα παραγόμενα έργα είναι πανομοιότυπα, δεν προσφέρεται καμία δυνατότητα συζήτησης και σχολιασμού.

Η ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων ασφαλώς και αποτελεί ένα συστατικό στοιχείο της καλλιτεχνικής μαθητείας, όπως επίσης είναι απαραίτητη η αποδοχή κάποιων περιοριστικών οδηγιών, προκειμένου να κατακτηθούν καινούρια γνωστικά πεδία (Dorance, 1998, σ. 14). Ωστόσο, όταν αυτές οι πτυχές κυριαρχήσουν, αποκόβουν την εικαστική παιδεία από τις υπόλοιπες πλευρές της. Οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιούν, μέσα από την προσωπική τους εμπειρία, ότι το καλλιτεχνικό δημιούργημα δεν μπορεί παρά να είναι προϊόν μιας αυθεντικής και γνήσιας καλλιτεχνικής διαδικασίας και επομένως είναι τόσο ιδιαίτερο και μοναδικό όσο και εκείνος που το δημιούργησε. Η ικανοποίηση προκύπτει από τη συμμετοχή σε μια συνολική πορεία με την οποία επιχειρείται να παρουσιαστεί μια σκέψη ή να υλοποιηθεί μια ιδέα και όχι αποκλειστικά από το τελικό προϊόν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμεσολαβεί, αλλά με τρόπο που υποστηρίζει και διευρύνει τη μάθηση, εκεί όπου το παιδί πράγματι χρειάζεται τη βοήθειά του προκειμένου να αναπτύξει τις ικανότητές του και δεν επεμβαίνει άμεσα, με σκοπό να «βελτιώσει» ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Η καλλιτεχνική ικανότητα αναπτύσσεται με την εξάσκηση και στο πλαίσιο αυτό είναι χρήσιμη ακόμη και η αντιγραφή, όμως σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την έννοια του προτύπου και να μπορεί να αποστασιοποιείται από αυτό. Το ζήτημα είναι, μέσα από κάθε προσπάθεια, να συνειδητοποιεί τη σκοπιμότητα του όλου εγχειρήματος (Clement, 1986, σ. 32). Εδώ θα πρέπει να αναζητηθεί και η ουσία της εμπλοκής στις εικαστικές δραστηριότητες: κάθε τι που προσφέρεται έχει νόημα όταν προσφέρει μια ευκαιρία για δημιουργική εξερεύνηση, αποτελώντας μέρος μιας συνολικής πορείας προς την τέχνη. Από τη σκοπιά αυτή, ακόμη και οι πιο συγκεκριμένες χειροτεχνικές κατασκευές δεν εξοβελίζονται, θεωρείται όμως απαραίτητο να προτάσσονται προσωπικοί σχεδιασμοί και επινοήσεις, ώστε να αναδεικνύεται ότι η κάθε δημιουργία συνδέεται με το χαρακτήρα και τις ανάγκες της ειδικής περίπτωσης για την οποία προορίζεται.

1.6.3. Η εικαστική παιδεία ως τόπος ενστάλαξης και αναπαραγωγής αισθητικών προτύπων.

Στη βάση αυτής της προσέγγισης βρίσκεται μια φορμαλιστική αντίληψη για την τέχνη σύμφωνα με την οποία το καλλιτεχνικό έργο προσδιορίζεται ως τέτοιο με βάση τη μορφή του, που πρέπει να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια με καθολική ισχύ. Τα υλικά, οι φόρμες, οι χρωματικές σχέσεις, ο τρόπος οργάνωσης της σύνθεσης, θεωρούνται εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν την καλλιτεχνική ιδιότητα σε ένα αντικείμενο και επιτρέπουν μια συγκεκριμένη απόφαση σε σχέση με το τι είναι ή δεν είναι έργο τέχνης. Δημιουργείται έτσι μια «εικαστική γλώσσα» με ένα αυστηρό συντακτικό. Αυτούς τους «διαχρονικούς» κώδικες, θεωρείται ότι οφείλει να αναδείξει και να μεταδώσει η διδασκαλία. Ο παιδαγωγικός σκοπός της περιορίζεται στο να αποκτήσει ο μαθητής τη δυνατότητα να αναγνωρίζει αυτά τα πρότυπα, προκειμένου να αναπτύξει την «καλαισθησία» του.

Έτσι, η εικαστική αγωγή επιβάλλεται ως ένας θεσμός ενστάλαξης μιας συγκεκριμένης και κυρίαρχης αισθητικής αντίληψης μέσα από την αναπαραγωγή αισθητικών προτύπων. Το σχολικό εικαστικό δημιουργήμα

γίνεται αποδεκτό όταν ακολουθεί συγκεκριμένους μορφοπλαστικούς κανόνες. Εξίσου, στη διαδικασία της πρόσληψης, η ύπαρξη προαποφασισμένων και ασφαλών κριτηρίων οδηγεί αναγκαστικά σε μια και μόνο «σωστή» απάντηση. Οι μαθητές εθίζονται σε μια παθητική και μονοσήμαντη στάση στο βαθμό που καλούνται, όχι να δημιουργήσουν, να σχολιάσουν και να στοχαστούν, αλλά να αποκρυπτογραφήσουν. Αυτού του είδους η «γνώση» στην ουσία ισοδυναμεί με αποκλεισμό οποιασδήποτε καλλιτεχνικής μορφής δεν ανταποκρίνεται σε έναν αναγνωρίσιμο κώδικα (Αρντουέν, 2000, σ. 94, Burke, 2003, σ. 53). Φυσικά η μελέτη των μορφικών χαρακτηριστικών αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της εικαστικής αγωγής. Όμως αυτό συνεπάγεται μια ουσιαστική ερευνητική προσπάθεια και απέχει πολύ από μια αντιμετώπιση βασισμένη στην υιοθέτηση κάποιων σταθερών τυπικών αξιών, που οδηγούν στην προτυποποίηση τόσο του εικαστικού έργου όσο και της στάσης απέναντι σε αυτό.

Το χειρότερο είναι ότι παρουσιάζεται μια πλαστή γενίκευση, μια εξωπραγματική ομοιογενής εικόνα, που στέκεται μακριά από κάθε κοινωνική αναφορά εφόσον αποκρύπτει τις διαφορετικές οπτικές, τις ριζικές αλλαγές και τις αντικρουόμενες προσεγγίσεις που εμφανίζονται στο χώρο της τέχνης. Η ενδεχόμενη συνάντηση με άλλου τύπου εικαστικές προσεγγίσεις δημιουργεί μια προφανή αμηχανία. Οι μαθητές στην περίπτωση αυτή θα πρέπει ή να προσποιηθούν ότι θαυμάζουν το έργο τέχνης με τρόπους που δεν τους είναι κατανοητοί ή να το απορρίψουν. Αποκλεισμένοι από τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια αυτόνομη σχέση μαζί του, υιοθετούν συνήθως μια αμήχανα λατρευτική στάση, σύμφωνα με την οποία έργο τέχνης είναι ό,τι τους παρουσιάζεται ως τέτοιο ή, αλλιώς, ό,τι περιλαμβάνεται σε ένα μουσείο (Αρντουέν, 2000, σ.101).

Τέτοιες μονομερείς φορμαλιστικές προσεγγίσεις αποκόπτουν παντελώς το έργο τέχνης από τον ιστορικό και κοινωνικό περίγυρο, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκε. Όμως, οι καλλιτεχνικές μορφές δεν παράγονται όλες στις ίδιες συνθήκες και για τον ίδιο λόγο. Κάποιες μπορεί να δημιουργήθηκαν με πρόθεση να είναι ευχάριστες, να εξιδανικεύσουν ή να μιμηθούν τη φύση, κάποιες μπορεί να εκφράζουν μια άγρια ή τρομαχτική όψη της ζωής, ενώ άλλες να μην απεικονίζουν τον ορατό κόσμο. Υπήρξαν καλλιτέχνες που εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην απόδοση της κομψότητας και της ομορφιάς με εξαιρετικά αποτελέσματα, άλλοι ωστόσο απέρριψαν αυτή την καλλιέργεια καθώς

απορροφήθηκαν σε κάτι βαθύτερο. Ένα αναγεννησιακό γλυπτό, ένα εξπρεσιονιστικό έργο, μια βυζαντινή εικόνα, μια σύγχρονη κατασκευή ή μια πρωτόγονη βραχογραφία δεν είναι δυνατό να κριθούν με ενιαίο και απόλυτο τρόπο, χωρίς τον κίνδυνο κάποιες από αυτές τις μορφές να υποτιμηθούν εξαρχής. Ακόμη μεγαλύτερο πρόβλημα παρουσιάζει στην προσέγγιση της σύγχρονης πρωτοπορίας: μια εικαστική καινοτομία δεν μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση παλαιότερα και δεδομένα κριτήρια ανάλυσης, καθώς διανοίγει νέους ορίζοντες και συνεπώς δημιουργεί η ίδια νέες παραμέτρους.

Τα κριτήρια για την τέχνη ποικίλουν και συναρτώνται με το πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό που ορίζεται ως έργο τέχνης σήμερα δεν ήταν ίσως έργο τέχνης χθες. Δεν υπάρχει μια συναινετική αντίληψη για το καλλιτεχνικό δημιούργημα, δεν συμερίζονται όλοι οι πολιτισμοί, οι κοινωνίες, οι άνθρωποι τις ίδιες αξίες. Ο προσδιορισμός της τέχνης με βάση το πρότυπο του «ωραίου» έχει αναθεωρηθεί από καιρό από την αισθητική σκέψη (Cometi – Morizot – Rouviet, 2005, σ. 50). Για τον Danto, η όποια παραγωγή διαθέτει αισθητικές ποιότητες δεν αποτελεί οπωσδήποτε έργο τέχνης ούτε το έργο τέχνης προσδιορίζεται ως τέτοιο με βάση κάποιες ενδογενείς αισθητικές αξίες (Danto, 2004, σ. 98, 120).

Η τέχνη δεν είναι συνώνυμο του καλού γούστου, το οποίο σχετίζεται κάθε φορά με έναν στατικό τρόπο παρατήρησης, αλλά συνεχώς ανανεώνεται, αμφισβητώντας τα όποια συμβατικά πρότυπα (Preble, 2003, τομ. 1, σ. 23). Βασικό σημείο επομένως είναι να μη θεωρηθεί η εικαστική αγωγή ένας τόπος ενστάλαξης συγκεκριμένων αισθητικών αξιών και κριτηρίων, αλλά ένας χώρος που όχι απλώς δέχεται, αλλά και αναδεικνύει ότι η μεταβλητότητα και η ποικιλία αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του καλλιτεχνικού φαινομένου και προβάλλει την ιστορική και πολιτισμική τους διάσταση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό δεν είναι να προτυποποιήσει, αλλά να διευκολύνει τη δεκτικότητα απέναντι στις ποικίλες καλλιτεχνικές μορφές και να βοηθήσει στη συγκρότηση μιας κριτικής και ερευνητικής στάσης για το ρόλο και τη σημασία τους.

1.6.4. Η εικαστική παιδεία ως τόπος «ελεύθερης» και «αδιαμεσολάβητης» έκφρασης.

Η προσέγγιση αυτή αντλεί τις αναφορές της από μια, φαινομενικά, περισσότερο σύγχρονη αντίληψη για τη λειτουργία της τέχνης. Η αποδοχή της πολλαπλότητας στην εικαστική έκφραση, καθώς και το γεγονός ότι το εικαστικό έργο δεν προσδιορίζεται με βάση μια προτυποποίηση της φόρμας, αποτελούν πλέον κοινό τόπο. Η πραγματικότητα του χώρου της τέχνης άγγιξε επιφανειακά μόνο τη σχολική πρακτική και συναντήθηκε επιδερμικά με παιδαγωγικές αντιλήψεις που προσβλέπουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από τη δημιουργική αναζήτηση (Lowenfeld – Lambert, 1975). Από την πρόχειρη αυτή συνάντηση δημιουργήθηκε ο μύθος της «ελεύθερης αυτοέκφρασης», που αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια της καλλιτεχνικής εξέλιξης των παιδιών.

Στο πλαίσιο αυτό η καλλιτεχνική δημιουργία αναγνωρίζεται με βάση την επιθυμία για έκφραση και θεωρείται μια ελεύθερη αναζήτηση χωρίς κανόνες και περιορισμούς, που συνεπώς ούτε μπορεί, αλλά ούτε και χρειάζεται να διδαχτεί. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε αποστασιοποιημένο παρατηρητή και απλώς προσφέρει στους μαθητές τα κατάλληλα υλικά, περιμένοντας να αναδυθεί η «ελεύθερη» εικαστική τους έκφραση. Καλλιεργείται τελικά η ψευδαίσθηση ότι η αυθόρμητη δράση από μόνη της συνιστά ισοδύναμο της καλλιτεχνικής διεργασίας. Οι εικαστικές τέχνες παρουσιάζονται σαν ένας χώρος που ξεχειλίζει από αυθόρμητο και ανεπεξέργαστο συναίσθημα. Η αισθητική κρίση αντιμετωπίζεται ως ένα παιχνίδι ασύνδετων συνειρμών, στο οποίο η προσωπική προτίμηση συγχέεται με την στοχαστική συνάντηση με το καλλιτεχνικό έργο. Η καλλιτεχνική ιδιότητα μπορεί να αποδοθεί αβασάνιστα σε οποιοδήποτε αντικείμενο. Είναι προφανές ότι μια τέτοια προσέγγιση οδηγεί στον σχετικισμό και τον αγνωστικισμό. Τόσο η εικαστική πράξη όσο και η διαδικασία της πρόσληψης, προσδιορίζονται με μια αβασάνιστη υποκειμενική στάση, που μοιάζει με ταυτολογία, καθώς τέχνη θεωρείται ό,τι αποφασίζεται κάθε στιγμή ότι είναι τέχνη.

Έτσι η εικαστική αγωγή, επιδιώκοντας να ξεφύγει από την προτυποποίηση, αποσυνδέεται από τη συγκροτημένη σκέψη, προσβλέποντας μόνο σε μια συμπεριφορά: τον διαρκή και χωρίς νόημα αυτοσχεδιασμό. Για την εκπαιδευτική πράξη αυτή η άρνηση και της παραμικρής παρέμβασης σημαίνει

αυτοακύρωσή της (Αρντουέν, 2000, σ. 105). Η υποβάθμιση του ρόλου της μάθησης εμπεριέχει τον κίνδυνο μιας χαοτικής κατάστασης, στην οποία τίποτε δεν χρειάζεται να απολήγει κάπου και όλα γίνονται αποδεκτά. Η ευαισθητοποίηση απέναντι στην τέχνη διαχωρίζεται οριστικά από τη γνώση και, ακόμη χειρότερα, εμπεδώνεται η παρερμηνεία ότι η εικαστική αγωγή λειτουργεί αντισταθμιστικά σε σχέση με τα γνωστικά πεδία.

Η επαφή με την τέχνη είναι μια σαφώς ανοιχτή δραστηριότητα, όμως προϋποθέτει και εμπεριέχει τη γνώση. Αναγκαία συνθήκη ακόμη και για να ξεκινήσει να σχεδιάζει ένα παιδί είναι να το εφοδιάσει κάποιος με ένα μολύβι και ένα χαρτί και να του δείξει τη διαδικασία. Πολύ περισσότερο, πρέπει να βοηθηθεί προκρινόμενου να μάθει να κάνει τις δικές του έρευνες και ανακαλύψεις και να παίρνει τις δικές του αποφάσεις. Στην πορεία αυτή χρησιμοποιεί τον αυτοσχεδιασμό, πειραματίζεται ελεύθερα, αξιοποιεί το τυχαίο, όλα αυτά όμως αποκτούν σημασία μόνο όταν αξιοποιούνται από τη διδασκαλία. Διδακτική κατάσταση υπάρχει, όταν η δράση οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένα περιεχόμενα (Γκαγιώ, 2002, σ. 165). Ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να διαμεσολαβήσει, δημιουργώντας εκείνες τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις, ώστε ο μαθητής όχι μόνο να διδαχθεί για την τέχνη, αλλά και μέσω της τέχνης, αναπτύσσοντας τη δυνατότητά του να ερευνά, να εκφράζεται, να αντιλαμβάνεται, να κρίνει και να στοχάζεται.

Η αναγνώριση των ιδιαίτερων στοιχείων της προσωπικότητας κάθε παιδιού και η διακριτικότητα στην παρέμβαση του παιδαγωγού δεν ταυτίζονται με τον άκριτο υποκειμενισμό και τον αποκλεισμό της διδασκαλίας. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης θα συνιστούσε επιπλέον και μια υποκρισία, εφόσον δεν είναι δυνατό να υποτιμηθεί το γεγονός ότι το παιδί ούτως ή άλλως δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον του και μάλιστα πολύ ισχυρές. Η άρνηση για παιδαγωγική παρέμβαση σημαίνει ότι οι μαθητές εγκαταλείπονται στις επιφανειακές και αμφίβολες αντιλήψεις που διαμορφώνουν σχεδόν αποκλειστικά από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και το στενό κοινωνικό τους περίγυρο. Εμπεδώνουν έτσι μια παθητική στάση ώστε και αργότερα, ως ενήλικες, να αποδεχτούν ότι ένα σύνθετο θεσμικό περιβάλλον, με πολύ ισχυρά συμφέροντα, αναλαμβάνει ερήμην τους να ορίσει τη στάση που οφείλουν να έχουν απέναντι στην καλλιτεχνική πραγματικότητα.

Το νόημα της εικαστικής παιδείας βρίσκεται στη δημιουργία μιας συγκροτημένης όσο και κριτικής στάσης, που αντιπαρατίθεται στην παθητικότητα και τη σύγχυση. Στην κατεύθυνση αυτή τίποτε δεν αφήνεται στο περιθώριο. Όλες οι πτυχές και οι διαστάσεις του καλλιτεχνικού φαινομένου αναδεικνύονται και συνδέονται με νοήματα και σημασίες (Goodman, 1983, Davey 2000, σ. 107, 112). Η αισθητική εμπειρία είναι σύνθετη, με ιδιαίτερο γνωστικό χαρακτήρα, στην οποία επιτελούνται αναλύσεις, συγκρίσεις, κατηγοριοποιήσεις, αξιολογήσεις και συνθέσεις (Σταματοπούλου, 1998, σ. 44). Τόσο η δημιουργία όσο και η αποτίμηση των εικαστικών μορφών προϋποθέτουν τη γνώση, που προσφέρεται με μια διαδικασία αβίαστη, αλλά και μεθοδική.

Το εικαστικό έργο δεν προκύπτει μαγικά και τυχαία, με μια απλή έκχυση συναισθημάτων και συγκινήσεων, αλλά κατορθώνει να αναδεικνύει συναισθήματα και ιδέες μέσα από μια πειθαρχημένη και οργανωμένη διαδικασία πνευματικής αναζήτησης. Τα ποικίλα δημιουργήματα που παράγονται μέσα από αυθόρμητες συναισθηματικές διαδικασίες, έχουν πάντοτε την προσωπική ψυχολογική τους αξία, αλλά δεν βρίσκονται οπωσδήποτε στο χώρο της τέχνης. Μια διαφορετική στάση θα βρισκόταν πολύ μακριά από όσα δεχτήκαμε ως σκοπούς της εικαστικής αγωγής, ακριβώς στον αντίποδα της καλλιτεχνικής πράξης, καθώς η τέχνη συγκαταλέγεται στους δρόμους μέσω των οποίων ο άνθρωπος προχωρά από το να υφίσταται απλώς τα βιώματά του στο να τα κατανοεί, να τα επεξεργάζεται και να τα ελέγχει (Ρόμπινσον, 1999, σ. 54).

2. Δημιουργία και πρόσληψη των εικαστικών μορφών στο σχολικό περιβάλλον.

2.1. Γενικές προϋποθέσεις.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας προσδιορίστηκαν ο σκοπός, το περιεχόμενο και οι ευρύτερες παιδαγωγικές επιδιώξεις της εικαστικής παιδείας. Στις επόμενες ενότητες τίθενται ζητήματα που συνδέονται αφενός με την οργάνωση των προσφερόμενων γνώσεων και αφετέρου με την αναζήτηση των κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων με τις οποίες αυτές οι γνώσεις μεταδίδονται και μετατρέπονται σε κτήμα όλων των μαθητών. Πρόκειται για δύο αλληλένδετα σκέλη, καθώς η επιλογή σε σχέση με το τι συνιστά περιεχόμενο ενός μαθήματος υποβάλλει και τον τρόπο της διδασκαλίας ενώ, αντιστρέφοντας τη διατύπωση, διδασκαλία δεν υφίσταται χωρίς συγκεκριμένα περιεχόμενα.

Στην προσέγγιση που επιχειρείται εδώ, το περιεχόμενο της εικαστικής αγωγής, δηλαδή η οργανωμένη γνώση για την τέχνη, συγκροτείται και αποκαλύπτεται μέσω μιας διεργασίας που καθορίζει και τη διδακτική πράξη: την εμπλοκή στο εικαστικό εγχείρημα. Ζητούμενο της όλης διαδικασίας είναι να αποκτήσει ο μαθητής ένα υπόβαθρο, πλούσιο σε αισθητηριακά και γνωστικά ερεθίσματα, που θα του επιτρέψει να προσεγγίσει και να κατανοήσει τον κόσμο των εικαστικών τεχνών. Η πρόοδος θα πρέπει να εννοηθεί ως μια πορεία που βαθαίνει και πλαταίνει την καλλιτεχνική εμπειρία, τη συνδέει με άλλες μορφές βιωμάτων και περιοχές της γνώσης, οδηγώντας προς το αυθεντικό ενδιαφέρον και τη διαρκή αυτοδιαχειριζόμενη αναζήτηση, πέρα από τα όρια του σχολείου και των μαθητικών χρόνων (Charman, 1993, σ. 395).

Καθοριστικός συντελεστής αυτής της προσπάθειας είναι ο εκπαιδευτικός. Η γνώση του για το φαινόμενο της τέχνης συνιστά ασφαλώς την αναγκαία βάση και για τον λόγο αυτό τέτοιου τύπου ζητήματα θα αναπτυχθούν στις επόμενες ενότητες, ωστόσο η παιδαγωγική του επάρκεια και η επίγνωσή του σχετικά την πραγματικότητα της ομάδας στην οποία απευθύνεται αποτελούν εξίσου απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου να οργανώσει την παιδαγωγική παρέμβαση. Ο όποιος σχεδιασμός ακυρώνεται και δεν βρίσκει αποδέκτη χωρίς την ικανότητα του εκπαιδευτικού: α) να δημιουργεί ένα πρόσφορο παιδαγωγικό κλίμα και β) να λαμβάνει ουσιαστικά υπόψη το αναπτυξιακό επίπεδο και την πραγματικότητα της ομάδας στην οποία απευθύνεται.

2.1.1. Σε αναζήτηση της κατάλληλης διδακτικής συνθήκης.

Η μάθηση αποτελεί μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, που επιτελείται μέσα από τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του, τον κόσμο των ενηλίκων, τους συνομηλίκους του και την προσωπική εξερεύνηση. Για τον Bruner (Lloyd, 1988, σ. 64, 69), η γνωστική ανάπτυξη είναι στην ουσία μια συνεργατική δραστηριότητα. Εξίσου για τον Vigotsky (ο.π., σ. 65), στον οποίο οφείλεται η διατύπωση «συνεργατική επιτυχία», προκειμένου να περιγραφεί η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων από το παιδί με την καθοδήγηση των ενηλίκων και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους του. Για τον Piaget (ο.π. σ. 67), η αυτόνομη πράξη και η μάθηση μέσω της ανακάλυψης, αποτελούν το κλειδί για την απόκτηση της γνώσης. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις της γνωστικής ανάπτυξης δεν βρίσκονται σε διάσταση, καθώς και οι τρεις πλουτίζουν και διευρύνουν την κατανόηση των διεργασιών με τις οποίες τα παιδιά σκέπτονται και μαθαίνουν. Η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί ένα προσωπικό επίτευγμα, που ωστόσο επιτελείται στο πλαίσιο της ευρύτερης ανθρώπινης επικοινωνίας και της πολλαπλής επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων.

Η εμπλοκή του μαθητή στην εικαστική διεργασία, που τέθηκε ως προϋπόθεση για την πραγμάτωση των σκοπών της εικαστικής αγωγής σημαίνει ότι εξ αρχής λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη δύο πράγματα: α) ότι η γνώση δεν μεταγγίζεται έτοιμη, αλλά οικοδομείται σταδιακά τόσο με τη συστηματική επίδραση του περιβάλλοντος όσο και με ουσιαστικές εσωτερικές διεργασίες από το ίδιο το άτομο και β) ότι εφόσον πρόκειται να αποκαλυφθεί η εικαστική πράξη τότε θα πρέπει να αναδειχθεί ο χαρακτήρας της, που δεν είναι συμβατός με μια προκαθορισμένη πορεία με προσδιορισμένα και αναμενόμενα αποτελέσματα

Η αποδοχή αυτών των παραμέτρων δείχνει προς την κατεύθυνση της αναζήτησης μιας διδακτικής διαδικασίας που: α) δημιουργεί ένα ερευνητικό, συμμετοχικό και συλλογικό πλαίσιο, που προάγει τη βαθύτερη κατανόηση, β) αξιοποιεί την εμπειρικοβιωματική γνώση των παιδιών, γ) δημιουργεί ένα πρόσφορο, ανοιχτό και επί της ουσίας ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα, δ) ισορροπεί και συνδέει το τελικό αποτέλεσμα με ολόκληρη την πορεία της δημιουργίας.

α) *Δημιουργία ερευνητικού, συμμετοχικού και συλλογικού πλαισίου:* Το γεγονός ότι στα εικαστικά μαθήματα τα παιδιά εμπλέκονται ούτως ή άλλως σε

μια πρακτική, δεν σημαίνει ότι το μάθημα είναι εξορισμού συμμετοχικό. Έχουν ήδη αναλυθεί, στην ενότητα που αναφέρεται στις περιοριστικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της τέχνης, περιπτώσεις στις οποίες αν και το παιδί δρα τυπικά εικαστικά, ωστόσο παραμένει επί της ουσίας παθητικά ακινητοποιημένο και εξαρτημένο από τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού. Η εικαστική εκπαίδευση βασίζεται στη συμμετοχή και τη συλλογικότητα όταν πράγματι δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις που ενθαρρύνουν την προσωπική έρευνα, την πρωτοβουλία, την επικοινωνία και τη συνεργατικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να αναζητηθεί μια μέθοδος διδασκαλίας ερευνητική ως προς την προσπάθεια προσέγγισης των διαφόρων ζητημάτων, συμμετοχική ως προς τους μαθητές και ικανή να συντονίζεται με την καλλιτεχνική διεργασία προκειμένου να την αποκαλύψει σε βάθος. Ζητούμενο αποτελεί η ενεργοποίηση μιας διερευνητικής στάσης από την πλευρά του μαθητή. Στην ερευνητική του προσπάθεια συναντά δυσκολίες και αντιμετωπίζει εμπόδια, ενώ ταυτόχρονα γεννώνται μέσα του ερωτήματα και απορίες. Προκειμένου να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια, η συνάντηση με την οργανωμένη γνώση για την τέχνη αναδύεται ως αναγκαία προϋπόθεση. Έτσι, μέσα από αυτές τις συνεχείς υπερβάσεις, η γνώση μετατρέπεται σε βαθύτερη κατανόηση.

Μια τέτοια μέθοδος μπορεί να ακολουθεί τα στάδια: *προετοιμασία, διερεύνηση (ή εμπλουτισμός), προτάσεις, πραγμάτωση, αποτίμηση*. Ανάλογες προτάσεις, με διαφορετική ορολογία και παραλλαγές, ενσωματώνουν οι περισσότερες σύγχρονες προτάσεις στο χώρο της διδακτικής της τέχνης (βλ. γενικά, Γκαγιώ, 2002, Epstein – Τρίμη, 2005, Σάλλα, 1996). Η ακολουθία αυτή είναι ιδιαίτερα συμβατή και με τα στάδια της εικαστικής διεργασίας, τα οποία παρουσιάζονται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα. Εξυπακούεται ότι τα όρια των σταδίων είναι δυσδιάκριτα και ότι η διδασκαλία μπορεί να ακολουθήσει μια αμφίδρομη πορεία. Εξίσου ελαστική είναι και η χρονική διάρκειά τους, στο βαθμό που ένα στάδιο μπορεί να είναι πολύ σύντομο, ακόμη και να απαλειφθεί ή να διαρκέσει για αρκετά μαθήματα εφόσον διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Στο στάδιο της *προετοιμασίας* τίθεται ένα ζήτημα που εγείρει ερωτήματα, αναδεικνύοντας ένα χώρο προβληματισμού. Πρόκειται για ένα προκαταρκτικό στάδιο στο οποίο ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών σε σχέση με

κάποιο στοιχείο, έννοια ή επιμέρους πτυχή της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη. Αφορμή μπορεί να είναι οτιδήποτε, ένα υλικό, η επίδειξη μιας τεχνικής από τον εκπαιδευτικό, το έργο κάποιου καλλιτέχνη, η επίσκεψη σε ένα μουσείο. Ξεκινάει έτσι μια πορεία στην οποία διατυπώνονται υποθέσεις και οργανώνεται ένα σχέδιο έρευνας. Όλα αυτά προϋποθέτουν έναν ανοιχτό διάλογο, στον οποίο συμμετέχουν όλοι. Στο στάδιο της *διερεύνησης (εμπλουτισμού)*, συγκεντρώνονται και παρουσιάζονται στοιχεία από διάφορες πηγές και γίνονται προσπάθειες συνδυασμών, συγκρίσεις και δοκιμές. Ο πειραματισμός των ίδιων των παιδιών οδηγεί στην περαιτέρω εξοικείωση ενώ οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού επεκτείνουν την περιέργεια, ενισχύουν τις δεξιότητες και εμπλουτίζουν την όλη προσπάθεια με νέες γνώσεις (Erstein – Τρίμη, 2005, σ. 178, 179).

Οι πιθανές *προτάσεις* και ιδέες που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτή ίσως είναι περισσότερες από μία, καθώς τα προβλήματα που αναδύονται στην εικαστική πράξη επιδέχονται πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις. Με βάση όλα αυτά θα πρέπει να παρθεί μια τελική καλλιτεχνική απόφαση, συλλογική ή ατομική, αναφορικά με αυτό που πρόκειται να παραχθεί. Στο στάδιο της *πραγμάτωσης* οι μαθητές, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, εμπλέκονται στην κυρίως εικαστική διεργασία, παράγοντας οι ίδιοι εικαστικές μορφές ή οργανώνουν σε μια τελική σύνθεση όσα στοιχεία έχουν θεωρηθεί αξιόλογα. Η *αποτίμηση* της προσπάθειας, στην οποία θα γίνει εκτενής αναφορά στην επόμενη ενότητα, ολοκληρώνει τη διαδικασία αυτή. Πρόκειται για μια τελική συζήτηση στην οποία σχολιάζεται το αποτέλεσμα τόσο σε σχέση με την πορεία που ακολουθήθηκε όσο και σε σχέση με τις αρχικές γνώσεις, τις υποθέσεις και τις προτάσεις που είχαν διατυπωθεί.

β) *Αξιοποίηση της εμπειρικοβιωματικής γνώσης*: Θα πρέπει να συνυπολογιστεί από την αρχή ότι η συνάντηση του παιδιού με την τέχνη δεν επιτελείται αποκλειστικά στο σχολικό χώρο. Ζώντας σε ένα κόσμο που το κατακλύζει με οπτικές εμπειρίες κατέχει ήδη ορισμένες γνώσεις και έχει αναπτύξει κάποια στάση απέναντι στο φαινόμενο της τέχνης. Το στενό οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν επίσης παιδαγωγικούς παράγοντες. Η εμπειρικοβιωματική αυτή γνώση είναι πολύ ισχυρή, καθώς αναπτύσσεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από την καθημερινή εμπειρία και την πραγματικότητα της ζωής, στην οποία τα μέσα

μαζικής ενημέρωσης ασκούν έντονες επιδράσεις (Λάμνιαν – Τσατσαρώνη, 1999). Αυτές οι προϋπάρχουσες γνώσεις, ιδέες και στάσεις δεν μπορούν να αγνοηθούν, αλλά ούτε και να λογοκριθούν ή να επιτιμηθούν με αφοριστικό τρόπο ως «λαθεμένες». Η υιοθέτηση μιας στάσης σύμφωνα με την οποία το σχολείο, ως φορέας της «επίσημης» και «έγκυρης» γνώσης, οφείλει να απορρίπτει εκ των προτέρων αυτές τις αντιλήψεις δεν είναι ούτε εύκολη ούτε σκόπιμη. Αντίθετα, όλα αυτά πρέπει να συνυπολογίζονται από τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση της εκπαιδευτικής του παρέμβασης, ώστε να τεθούν κάτω από έναν εποικοδομητικό και κριτικό έλεγχο.

Έχει ήδη αναφερθεί ότι η επιβολή μιας και μοναδικής αντίληψης για την τέχνη, συνεπάγεται την ακύρωση μιας σημαντικής παιδαγωγικής πτυχής της εικαστικής αγωγής. Ζητούμενο δεν είναι η μετάγχιση μιας ορισμένης στάσης, αλλά η ενεργή οικοδόμησή της μέσα από συσχετίσεις της οργανωμένης γνώσης με την προσωπική εμπειρία. Στην κατεύθυνση αυτή, ο εκπαιδευτικός βασίζεται πρωτίστως στις διαδικασίες της σκέψης των μαθητών και επιχειρεί, μέσα από τη διερεύνηση, να τους στηρίξει στην πορεία της σταδιακής οικοδόμησης της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002, σ. 187). Η καθημερινή εμπειρία ωθεί το ενδιαφέρον για μάθηση και δράση και πρέπει να λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη. Το εξώφυλλο ενός περιοδικού, η μόδα, τα κόμικς, οι διαφημιστικές αφίσες, οι ήρωες των κινούμενων σχεδίων, αποτελούν εναύσματα για το διδακτικό έργο και μπορούν να τροφοδοτήσουν χρήσιμους διδακτικούς κύκλους, ως προβλήματα για μελέτη, διερεύνηση και επεξεργασία.

Η εμπειρικοβιωματική γνώση μπορεί και πρέπει να αξιοποιείται στη διδακτική διαδικασία, καθώς αφενός κινητοποιεί το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών και αφετέρου τους διευκολύνει να ανακαλύψουν οι ίδιοι συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στην τέχνη και την καθημερινή τους ζωή. Η εικαστική αγωγή προσβλέπει στο να βοηθήσει τα αναπτυσσόμενα άτομα να θέσουν σε συζήτηση τις αρχικές τους ιδέες, να τις επεξεργαστούν, να τις επανεξετάσουν και τελικά, ανάλογα, να τις αποδεχτούν συνειδητά, να τις ανασκευάσουν ή να τις απορρίψουν. Σε κάθε περίπτωση πάντως να σταθούν απέναντι σε αυτές με μια ερευνητική, κριτική και στοχαστική στάση.

γ) *Δημιουργία πρόσφορου παιδαγωγικού κλίματος*: Η διδασκαλία δεν είναι μόνο μεταβίβαση γνώσεων, αλλά και ανθρώπινη σχέση. Η ποιότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης εξαρτάται, ακόμη περισσότερο από άλλες περιοχές,

από την ποιότητα αυτής της σχέσης. Ζητούμενο είναι ένα παιδαγωγικό κλίμα που διευκολύνει τους μαθητές να εξωτερικεύουν απορίες, να θέτουν ερωτήματα, να ξεπερνούν αμηχανίες και που τους προσφέρει την ευκαιρία να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους και να ποικίλουν τις προτιμήσεις τους. Η επαφή με την τέχνη θα πρέπει να εγγραφεί στη συνείδησή τους ως μια διαδικασία που, σε κάθε περίπτωση, είναι επί της ουσίας απολαυστική. Αυτό δεν συνεπάγεται την απουσία καθοδήγησης ή την απόκρυψη των δυσκολιών, των περιορισμών και των ορίων, που έτσι κι αλλιώς υπάρχουν σε κάθε προσπάθεια. Όμως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα διάφορα ζητήματα που διερευνώνται, παρότι εξετάζονται στο πλαίσιο μιας μαθησιακής κατάστασης, τίθενται ταυτόχρονα και σε ένα άλλο πεδίο: εκείνο της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Από εδώ πηγάζει η πραγματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι μαθητές, καθώς βελτιώνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν και να αντιλαμβάνονται τις εικαστικές μορφές. Η εκδήλωση της εκτίμησης για τη δράση τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού, από την απλή επιδοκιμασία ως την αναλυτική κρίση, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και παροτρύνει στη συνέχιση της εργασίας.

Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος εμπνευστή και όχι εφαρμοστή έτοιμων συνταγών (βλ. γενικά Eisner, 1972). Ο παιδαγωγός οφείλει φυσικά να έχει καταστρώσει ένα σχέδιο πριν εμπλέξει τα παιδιά σε μια δραστηριότητα, έχοντας προσδιορίσει τους στόχους, το είδος της απασχόλησης, τις συνθήκες, καθώς και τις δεξιότητες και τις πληροφορίες που θα γίνουν αντικείμενο της μάθησης (Kazemi, 2000, σ. 17, 23). Πρέπει να έχει αποφασίσει από πριν τι, πού, πώς, γιατί και πότε θα προσφερθεί μια εικαστική δραστηριότητα, πόσο χρόνο θα διαρκέσει, αν θα είναι ομαδική ή ατομική, τι υλικά θα χρειαστούν, ακόμη και ποιες δυσκολίες ενδεχομένως μπορεί να προκύψουν. Όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι οι εικαστικές δράσεις είναι κλειστές, στενά προγραμματισμένες και αυστηρά δομημένες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στο σχεδιασμό, να κάνουν τις δικές τους προτάσεις, να επανακαθορίζουν ζητήματα, να θέτουν τα δικά τους προβλήματα, να αποφασίζουν αν θα εργαστούν ατομικά ή επιθυμούν να κάνουν συνεργασίες, να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις (Erstein – Τρίμη, 2005, σ. 152, 153). Κάθε έτοιμο υλικό, κάθε συνταγή και κάθε προτυποποίηση οδηγούν στην αποτυχία. Ο προγραμματισμός επομένως πρέπει να υπάρχει, αλλά οφείλει να είναι

ελαστικός και να επιτρέπει τη δυνατότητα αλλαγών και προσαρμογών, ώστε να συναρτάται με τους ατομικούς ρυθμούς της μάθησης και να αξιοποιεί όλα τα στοιχεία που συνδέουν την καλλιτεχνική πράξη με τα βιώματα των μαθητών.

δ) *Εξισορρόπηση της διαδικασίας με το αποτέλεσμα*: Μια αυστηρή και μονομερής εμμονή στην ποιότητα του τελικού αποτελέσματος μπορεί να δημιουργήσει συγχύσεις και παρερμηνείες, αλλά και να προκαλέσει άγχος και απογοητεύσεις. Το ενδιαφέρον των παιδιών, ιδιαίτερα της πρώτης σχολικής ηλικίας, ίσως στραφεί στο αποτέλεσμα, στη διαδικασία ή σε μια περισσότερο ελεύθερη εξερεύνηση. Όλες αυτές οι στάσεις καταρχήν είναι σεβαστές και αποδεκτές. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι εικαστικές δραστηριότητες δεν απολήγουν σε κάτι αισθητικά αξιόλογο, αλλά ότι δεν κρίνεται ως προς αυτό η σημασία τους. Ο σκοπός της εικαστικής αγωγής δεν είναι η μετατροπή του σχολείου σε εργαστήριο παραγωγής καλλιτεχνημάτων. Η εμπλοκή στην εικαστική διεργασία στο σχολείο έχει, κυρίως, έναν παιδαγωγικό χαρακτήρα και συνεπώς προσβλέπει, πρώτα απ' όλα, στη συγκρότηση υποκειμένων και όχι στη δημιουργία αντικειμένων.

Οι παραγωγές των παιδιών δεν αξιολογούνται μονοδιάστατα σε συνάρτηση με την καλλιτεχνική τους ποιότητα, αλλά εγγράφονται κυρίως στο πλαίσιο της εξοικείωσης με την εικαστική πράξη. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει σκοπό την ανάδειξη του περιεχομένου της διδασκαλίας και αυτό γίνεται μέσα από την πραγμάτευση των διαφόρων ζητημάτων με τα οποία οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι κατά την πορεία εκτέλεσης του έργου τους. Στο πλαίσιο αυτό, το σφάλμα δεν θεωρείται αποτυχία ούτε ο αυτοσχεδιασμός χαμένος χρόνος, αλλά ευκαιρίες που επιτρέπουν να κατανοηθούν «εκ των έσω» οι τρόποι με τους οποίους δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές και οι λόγοι για τους οποίους παράγονται. Η απόφαση σε σχέση με το κατά πόσο τα όσα παράγονται συνιστούν έργα τέχνης, αποτελεί μια συζήτηση εντελώς διαφορετικού επιπέδου, που αφορά ούτως ή άλλως οποιοδήποτε έργο από όποιον και αν δημιουργήθηκε και σχετίζεται εν μέρει με την προσωπική απόκριση του θεατή απέναντι σε αυτό. Τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι έχουν το ίδιο ακριβώς δικαίωμα σε μια τέτοια ανταπόκριση (Αρντουέν, 2000, σ. 177, Ρόμπινσον, 1999, σ. 121).

Το ζητούμενο είναι να αναδείξει η διδασκαλία τη σχέση μεταξύ διαδικασίας και αποτελέσματος, υπογραμμίζοντας ότι ένα αισθητικά αξιόλογο

αποτέλεσμα αποτελεί προϊόν μιας δημιουργικής διαδικασίας και δεν είναι εξαρχής προβλέψιμο. Σε κάθε περίπτωση, είναι λανθασμένη η άσκηση πίεσης προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναζητήσει, από τα πρώτα κιόλας βήματα του παιδιού προς την τέχνη, τη λεπτή ισορροπία μεταξύ της ελευθερίας και του ελέγχου της ελευθερίας αυτής, προκειμένου να βιωθεί ότι στην καλλιτεχνική εργασία μπορούν και συνυπάρχουν η αφοσίωση και η πειθαρχία με τους πιο ανοιχτούς και ελεύθερους δρόμους της σκέψης και της δράσης (Ρόμπινσον, 1999, σ. 97). Μια από τις σημαντικές ικανότητες που αναπτύσσει μέσα από την εμπειρία του είναι ακριβώς η δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να υποκινεί, χωρίς να επιβάλει, την ολοκλήρωση και την τελειοποίηση ενός έργου, συσχετίζοντας το τελικό αποτέλεσμα με ολόκληρη την πορεία της δημιουργίας.

2.1.2. Το ζήτημα της αναπτυξιακής καταλληλότητας.

Είναι αυτονόητο ότι ένα πρόγραμμα, οποιουδήποτε τύπου, δεν κατορθώνει να ανταποκριθεί στους στόχους του όταν δεν είναι συμβατό με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Στον όποιο σχεδιασμό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες των μαθητών, ώστε να τίθενται στόχοι που είναι προσπελάσιμοι, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να τις διευρύνουν. Αυτό δεν συνεπάγεται μια γενίκευση με βάση την ηλικία. Στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού θα πρέπει να συνυπολογιστούν μια σειρά από επιδράσεις και παράγοντες, όπως οικογενειακοί, εκπαιδευτικοί και γενικότεροι κοινωνικοί και πολιτισμικοί, που καθορίζουν τις δεξιότητες και το γνωστικό επίπεδο.

Αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες είναι εκείνες που επιλέγονται με βάση την παιδαγωγική αξία που έχουν για τους συγκεκριμένους μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου, διευκολύνοντάς τους στην πορεία τους προς την τέχνη. Εκείνες στις οποίες λαμβάνεται υπόψη, όχι στενά η ηλικία, αλλά γενικότερα η πραγματικότητα των παιδιών, το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, τα ερωτήματα, οι γνώσεις, οι ικανότητες, οι εμπειρίες, οι ελλείψεις τους. Τότε μπορούν να δημιουργηθούν μαθησιακές καταστάσεις που διευκολύνουν τους μαθητές να ξεπερνούν εμπόδια και δυσκολίες και τους θέτουν αντιμέτωπους με νέα ερωτήματα, γνώσεις και εμπειρίες, διευρύνοντας την ικανότητά τους να δημιουργούν και να αντιλαμβάνονται τις εικαστικές μορφές (Αρντουέν, 2000, σ. 193, Shirmacher, 1998, σ. 32, 33).

Η αναπτυξιακή καταλληλότητα συνυφαίνεται και με το δικαίωμα της συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των παιδιών. Κάθε μαθητής είναι μοναδικό και ξεχωριστό άτομο με διαφορετικά γνωστικά προαπαιτούμενα από το περιβάλλον του και συνεπώς με ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες, σκέψεις και επιθυμίες, αλλά και με διαφορετικές ελλείψεις και δυσκολίες. Στην πορεία του προς την τέχνη μπορεί να ακολουθήσει τη δική του διαδρομή, έχει ανάγκη από το δικό του χρόνο και τρόπο. Όλα αυτά αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της μορφωτικής διαδικασίας. Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του είναι εκείνο που του επιτρέπει να κρίνει τι είναι πράγματι συμβατό με το επίπεδο όχι μόνο της τάξης του, αλλά και του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι εικαστικές δράσεις επομένως πρέπει να μπορούν να εξατομικεύονται, με την προϋπόθεση φυσικά ότι στην προσπάθεια αυτή δεν εγκαταλείπονται οι γενικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, που αφορούν όλους εξίσου: η αποδοχή της ιδιαιτερότητας της κάθε προσωπικότητας δεν σημαίνει ότι το σχολείο εντείνει τις διαφορές. Από την άλλη, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι τα ενδιαφέροντα, όπως και οι ικανότητες δεν παραμένουν σταθερά. Το παιδί είναι ένα αναπτυσσόμενο άτομο και ακολουθεί μια δυναμική πορεία στην οποία διευρύνονται οι δυνατότητές του σε όλους τους τομείς, ενώ τα ενδιαφέροντά του ποικίλουν και μετατοπίζονται.

Η προσαρμογή των εικαστικών δραστηριοτήτων στην πραγματικότητα μιας ηλικιακά προσδιορισμένης ομάδας δεν συνεπάγεται την παραλλαγή ή τον εκφυλισμό των επιδιώξεων της εικαστικής αγωγής, κάτι που συχνά συμβαίνει, ιδιαίτερα στην πρώτη σχολική ηλικία. Οι επιδιώξεις αυτές δεν αλλάζουν ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα ίδια ζητήματα που αφορούν θεμελιώδεις έννοιες της τέχνης, μπορούν διαρκώς να επανατίθενται, να συσχετίζονται, να επαναπροσδιορίζονται και να διερευνώνται σε διάφορα επίπεδα διεξοδικότητας και πληρότητας. Φυσικά είναι αναγκαίο στις μικρότερες ηλικίες η γνώση να προσφέρεται με τρόπο εύληπτο, με μια αφηγηματική ή μυθοπλαστική επένδυση, προκειμένου να γίνεται κατανοητή και ελκυστική. Στα ηλικιακά στάδια που τα παιδιά σκέπτονται με συγκεκριμένο τρόπο και όχι με αφηρημένες έννοιες, δεν είναι σε θέση να συλλάβουν την ίδια την έννοια της τέχνης. Μπορούν ωστόσο να γίνουν κατανοητές επιμέρους όψεις και πτυχές του καλλιτεχνικού φαινομένου μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, όταν αυτά συνδέονται και με γεγονότα της καθημερινής εμπειρίας. Οι συνθετότερες έννοιες, με μεγαλύτερο βαθμό αφάιρσης,

κατακτώνται στο βάθος του χρόνου και μετά από πολλές βιωματικές εμπειρίες και γνωστικές διαδικασίες.

Η βασική πληροφορία όμως πρέπει να δίνεται, σε κάθε περίπτωση, και σταδιακά να εμπλουτίζεται και να ενσωματώνει νέα στοιχεία. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα της εικαστικής αγωγής αναπτύσσεται ακολουθώντας μια σπειροειδή πορεία, στην οποία παραμένει πάντα η ίδια ουσιαστική επιδίωξη (Αρντουέν, 2000, σ. 192). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύπτει τρόπους που είναι συμβατοί με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών του και ταυτόχρονα συνεπείς με τους στόχους και τις προϋποθέσεις της εικαστικής αγωγής. Το περιεχόμενο του προγράμματος της εικαστικής αγωγής, επομένως, δεν εννοείται ως ένα κλειστό σύστημα, ως ένα προκαθορισμένο σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων που προσφέρονται με μια αυστηρά προκαθορισμένη τάξη, ακολουθώντας πιστά ένα τυπικό αναπτυξιακό μοντέλο. Προσφέρει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων, που παρέχει τη δυνατότητα να ενσωματώνεται στον κάθε προγραμματισμό η πραγματικότητα του σχολείου και των μαθητών.

2.1.3. Χαρακτηριστικά της παιδικής εικαστικής γραφής και της ικανότητας πρόσληψης των εικαστικών μορφών σε συνάρτηση με την ηλικία.

Σύμφωνα με το σκεπτικό των όσων αναπτύχθηκαν πιο πάνω και με κάθε δυνατή επιφύλαξη, επιχειρείται η παρουσίαση μιας πολύ γενικής εικόνας για τη δυνατότητα των παιδιών να δημιουργούν και να αντιλαμβάνονται τις εικαστικές μορφές σε συνάρτηση με την αναπτυξιακή τους πορεία. Πολυάριθμες θεωρίες και ερμηνείες έχουν δοθεί στην προσπάθεια να διερευνηθούν και να μελετηθούν τα γνωρίσματα και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της εξέλιξης αυτών των δυνατοτήτων. Ψυχολόγοι, παιδαγωγοί και εικαστικοί καλλιτέχνες, ξεκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες, θεωρούν τις σχεδιαστικές παραγωγές του παιδιού ως μια θεμελιώδη και ιδιαίτερα αποκαλυπτική δραστηριότητα για τον τρόπο με τον οποίο βιώνει τον εαυτό του και τον κόσμο (Gardner, 1973, Goodnow, 1977, Milner, 1998).

Η ψυχολογική προσέγγιση μπορεί να αναφέρεται στο γνωστικό, στο συναισθηματικό ή στον ψυχοκινητικό τομέα. Σε σχετικές μελέτες το παιδικό σχέδιο έχει συσχετιστεί με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της

συναισθηματικής κατάστασης, ενώ χρησιμοποιείται επίσης ως διαγνωστικό ή θεραπευτικό μέσο. Η εικαστική προσέγγιση εστιάζεται στην αξιολόγηση και την προσέγγιση των μορφολογικών στοιχείων της παιδικής εικαστικής γραφής, που από τις αρχές του εικοστού αιώνα δεν θεωρείται ως μια αποτυχημένη προσπάθεια μίμησης της τέχνης των ενηλίκων, αλλά ως μια ιδιαίτερη μορφή εικαστικής έκφρασης με ενδιαφέρουσες συνθετικές σχέσεις. Τέλος, η παιδαγωγική προσέγγιση αφορά την επέμβαση των ενηλίκων στην παιδική εικαστική παραγωγή και θέτει το ερώτημα κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένα εικαστικά αποτελέσματα και πώς αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί.

Τα μικρά παιδιά είναι ανοιχτά απέναντι στη νέα εμπειρία, πολύ δεκτικά στο να απορροφούν νέα ερεθίσματα και η εξοικείωσή τους με τις εικαστικές τέχνες μπορεί να αρχίσει από τη νηπιακή ηλικία. Ίσως βλέπουν μόνο ένα μικρό τμήμα του κόσμου, αλλά διαθέτουν μια πολύ έντονη ματιά και οι εικαστικές δημιουργίες τους παρουσιάζουν χαρακτηριστικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με αυτές των ενηλίκων. Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την ιχνογραφική δεξιότητα του παιδιού, προσπαθώντας να οριοθετήσουν συγκεκριμένα στάδια σε παραλληλισμό με τα στάδια της ψυχοκινητικής, νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής του ανάπτυξης. Τα στάδια της εικαστικής ανάπτυξης στην ουσία αποτελούν εμπειριστατωμένες διαπιστώσεις ως προς το τι μπορούν να κάνουν τα περισσότερα παιδιά σε μια συγκεκριμένη ηλικία, σε συνάρτηση με τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα που δέχονται από το γενικότερο πολιτισμικό τους πλαίσιο (βλ. γενικά Μπέλλας, 2000, Τόμας, 1997).

Σημαντική απήχηση συνάντησε η ταξινόμηση του Luquet (Μερεντιέ, 1981, σ. 39, 40), ο οποίος καθόρισε τέσσερα στάδια: α) στο στάδιο του *τυχαίου ρεαλισμού* (2-3 ετών) το παιδί, χωρίς απεικονιστική πρόθεση, δημιουργεί τυχαία ίχνη και ανακαλύπτει εκ των υστέρων υποθετικές μορφικές σχέσεις ανάμεσα στο δημιούργημά του τον πραγματικό κόσμο, β) στο στάδιο του *άστοχου (ή αποτυχημένου) ρεαλισμού* (3-4 ετών) επιδιώκει να αναπαράγει μορφές, χωρίς να τα καταφέρνει, έχοντας όμως ανακαλύψει τη σχέση μορφής – αντικειμένου γ) στο στάδιο του *νοητικού ρεαλισμού* (4-10 ή και 12 ετών) αποδίδει τις μορφές όχι όπως είναι στην πραγματικότητα, αλλά σύμφωνα με ό,τι γνωρίζει σχετικά με αυτές, δ) στο στάδιο του *οπτικού ρεαλισμού* ολοκληρώνεται η εξέλιξη του

παιδικού σχεδίου με την προσπάθεια αναπαράστασης του ορατού κόσμου (10-12 ετών και μετά).

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Piaget, η ανάπτυξη του παιδιού δεν εννοείται ως μια γραμμική πορεία συσσώρευσης δεξιοτήτων, αλλά ως μια σειρά απότομων ποιοτικών αλλαγών, που συνιστούν στάδια. Κάθε στάδιο της νοητικής ανάπτυξης προκύπτει από το προηγούμενό του και αποτελεί μια αναδόμηση της προηγούμενης γνώσης, με αποτέλεσμα ένα νέο τρόπο θέασης του κόσμου (Lloyd, 1998, σ. 11, 13). Ο Piaget, για τον οποίο το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια σημαντική εξωτερική ένδειξη της γνωστικής κατάστασης του παιδιού, ενσωμάτωσε την προσέγγιση του Luquet, προτείνοντας τρία στάδια που στηρίζονται στον τρόπο απεικόνισης της έννοιας του χώρου: το στάδιο της *συνθετικής ανικανότητας*, το στάδιο του *νοητικού ρεαλισμού* και το στάδιο του *οπτικού ρεαλισμού*. Παρότι στηρίχθηκε στα ευρήματα του Luquet, επισήμανε τη δυσκολία της συγκρότησης σαφώς προσδιορισμένων ηλικιακών σταδίων στην παιδική εικαστική έκφραση. Τις ίδιες επισημάνσεις διατυπώνουν αρκετοί σύγχρονοι ερευνητές ενώ επιπλέον έχουν εκφραστεί επιφυλάξεις για όσες κατηγοριοποιήσεις στηρίζονται αποκλειστικά στην έννοια του ρεαλισμού.

Αντίστοιχες προσπάθειες έχουν επιχειρηθεί σχετικά με τη εξέλιξη της ικανότητας πρόσληψης της τέχνης (βλ. γενικά Σταματοπούλου, 1998, σ. 96-117). Η προσέγγιση του Parsons είναι επηρεασμένη από το μοντέλο του Piaget και προτείνει πέντε στάδια αισθητικής ανάπτυξης: στο στάδιο των *προτιμήσεων* (4-8 ετών), τα παιδιά συλλαμβάνουν τις αισθητικές ποιότητες με ένα τρόπο ιδιουσυγκρασιακό, προσηλωμένο στη δική τους οπτική γωνία και προτιμήσεις. Στο στάδιο της *ομορφιάς και του οπτικού ρεαλισμού* (8-12 ετών), η προτίμηση κλείνει προς εκείνα τα έργα που χαρακτηρίζονται κυρίως από την αναπαραστατική δεξιοτεχνία τους. Στο στάδιο της *εκφραστικότητα* (12-15 ετών) τα παιδιά ενδιαφέρονται για κάθε είδους θεματογραφία, όμως εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στην προσπάθεια συναισθηματικής έκφρασης και τις προθέσεις του καλλιτέχνη, αποδεχόμενα για το σκοπό αυτό παραμορφώσεις και αφαιρέσεις. Στο στάδιο του *στυλ και της φόρμας* (15-17 ετών) τα μορφικά στοιχεία αποτελούν το βασικότερο στοιχείο προτίμησης και στο στάδιο της αυτονομίας (μετά τα 17) προσωπικά κριτήρια χρησιμοποιούνται πλέον κατά την αξιολόγηση του έργου τέχνης. Όπως και στην περίπτωση της εξέλιξης της ιχνογραφικής ικανότητας και ανεξάρτητα από την όποια στάση δεχτεί κανείς,

είναι σαφές ότι τα όρια των παραπάνω σταδίων δεν πρέπει να θεωρηθούν σαφή και με γενική ισχύ.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι σκόπιμη η παρουσίαση μιας περισσότερο ανοιχτής και ευέλικτης θεώρησης της εξέλιξης της ικανότητας των παιδιών να δημιουργούν και να αντιλαμβάνονται τις εικαστικές μορφές. Σε τέτοιες προτάσεις κατέληξαν αρκετοί εκπαιδευτικοί της τέχνης, επιδιώκοντας μια προσέγγιση πρακτικού χαρακτήρα ώστε να είναι χρήσιμη στην εκπαιδευτική πράξη (Σάλλα, 1996, σ. 90 – 104, Shirmacher, 1998, σ. 45-51). Η επίγνωση αυτής της εξελικτικής πορείας επιτρέπει τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα τον Vigotsky, οι εμπειρίες και οι γνώσεις που προσφέρονται στους μαθητές πρέπει να ανήκουν στη ζώνη της «εγγύτερης ανάπτυξής τους», δηλαδή να αναφέρονται στο στάδιο στο οποίο θα αναπτυχθούν τα παιδιά στη συνέχεια, εφόσον δεχτούν τα κατάλληλα ερεθίσματα (Erstein – Τρίμη, 2005, σ. 78, 83). Επισημαίνεται πάλι ότι η όποια κατηγοριοποίηση σε ηλικιακές ομάδες δεν μπορεί να παραβλέπει το γεγονός ότι η ηλικία και το αναμενόμενο αναπτυξιακό επίπεδο δεν συμβαδίζουν πάντοτε και ότι κάθε παιδί έχει ένα δικό του ρυθμό ανάπτυξης.

Μια γενική παραδοχή είναι ότι η ιχνογραφική ικανότητα των παιδιών ακολουθεί μια σταδιακή εξελικτική πορεία από τις απλούστερες μορφές και τα πρωτογενή σχήματα προς τις συνθετότερες. Οι βελτιώσεις που παρατηρούνται συμβαδίζουν με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και να αποτυπώνουν τις διαθέσεις τους απέναντι στο περιβάλλον αυτό. Η εξέλιξη αυτή σημειώνεται αφενός προς την κατάκτηση μιας λεπτομερέστερης και περιγραφικότερης εικαστικής γραφής και αφετέρου προς την ατομική διαφοροποίηση με τη διατύπωση ενός ολοένα και περισσότερο προσωπικού ύφους, (Μπέλας, 2000, σ. 34).

Μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ή και πέντε χρόνων, οι παιδικές εικαστικές παραγωγές χαρακτηρίζονται περισσότερο από την απτική και την κιναισθητική δραστηριότητα παρά από την όραση. Πριν τη συμπλήρωση του πρώτου χρόνου της ζωής του το παιδί δεν είναι σε θέση να κατανοήσει ότι το μολύβι είναι ένα εργαλείο που αφήνει ίχνη. Οι πρώτες άτακτες γραμμές εμφανίζονται στην ηλικία των δώδεκα μηνών περίπου, εφόσον κάποιος τροφοδοτήσει το παιδί με μολύβι και χαρτί και του δείξει τη διαδικασία. Στις παραγωγές αυτές αποτυπώνεται η κίνηση με βάση την οποία δημιουργήθηκαν.

Το μουτζούρωμα εξελίσσεται καθώς το παιδί προοδευτικά αποκτά έλεγχο πάνω στην κινησιακή του δραστηριότητα, δημιουργώντας συνεχή κυκλικά γραμμικά ίχνη.

Από τα δύο χρόνια περίπου η γραμμή παύει να είναι συνεχής, ο ρυθμός επιβραδύνεται και το μολύβι ανασηκώνεται από το χαρτί ώστε αρχίζουν να εμφανίζονται απλές μεμονωμένες μορφές. Οι βασικές αυτές μορφές τοποθετούνται στη ζωγραφική επιφάνεια χωρίς εμφανή σχέση μεταξύ τους. Σταδιακά το παιδί συνδέει τα σχήματα που παράγει με αντικείμενα του περιβάλλοντός του και τα ονομάζει, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και αναγνωρίσιμα από το θεατή. Μπορεί να ονομάσει ένα κύκλο ή ένα σταυρό ως άνθρωπο, ελέφαντα ή δέντρο, ενώ η ονοματοδοσία αυτή μπορεί να αλλάξει κατά τη διαδικασία. Χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του για να δοκιμάσει τα υλικά, χωρίς να ενδιαφερθεί να κατασκευάσει κάτι με αυτά. Ξεκινάει ένα ταξίδι εξερεύνησης και είναι ανάγκη να μουτζουρώσει, να τσαλακώσει, να πασαλείψει, να μυρίσει, ακόμη και να δοκιμάσει τη γεύση των υλικών που του προσφέρονται. Απορροφημένο από το χειρισμό των εργαλείων και των υλικών, αντλεί χαρά περισσότερο από τη διαδικασία παρά από το τελικό αποτέλεσμα. Στο στάδιο αυτό παρατηρεί με προσοχή κάτι που μπορεί να δημιουργήσουν άλλοι και προσπαθεί να μιμηθεί τις κινήσεις τους. Παρατηρεί ακόμη προσεκτικά κάθε είδους εικόνα, ενδιαφέρεται για το χρώμα, το μέγεθος την υφή της, μπορεί να τη συνδέει με τον πραγματικό κόσμο, αν και το πραγματικό από το αναπαριστώμενο δεν διαχωρίζονται πάντα και ενθουσιάζεται να δίνει ονόματα, χρησιμοποιώντας τις αναδυόμενες γλωσσικές του ικανότητες.

Στα τρία με τέσσερα χρόνια κυριαρχούν τα κυκλικά σχήματα, που αρχίζουν να γίνονται αναγνωρίσιμα και να παίρνουν τη μορφή ανθρώπου ή ζώου. Γραμμές που προστίθενται σε ένα κύκλο μπορεί να γίνουν πόδια ή ακτίνες του ήλιου. Τώρα το παιδί είναι σε θέση να αντιγράψει απλά σχήματα και βελτιώνει την τεχνική του μέσα από μια επίμονη επαναληπτικότητα των μορφών που δημιουργεί. Αναπτύσσοντας τη διανοητική ικανότητα της παρατήρησης, ολοένα και περισσότερο αποκτά επίγνωση των οπτικών γνωρισμάτων των διαφόρων αντικειμένων και τα εντυπώνει στη μνήμη του. Καθώς εξελίσσει τη λεκτική του έκφραση, διανθίζει τα έργα του με επεξηγήσεις και μικρές αφηγήσεις. Προοδευτικά αποκτά την ικανότητα για συνθετότερα σχέδια και κατορθώνει, περίπου στα τέσσερα χρόνια, να συνδυάζει φιγούρες σε

στοιχειώδεις σκηνές, προχωρώντας από την τυχαία ανακάλυψη στη σκόπιμη αναπαράσταση. Οι μουτζούρες των πρώτων χρόνων εντάσσονται στη ζωγραφιά και γίνονται μαλλιά ή καπνός στην καμινάδα του σπιτιού. Καθώς δεν έχει σχηματίσει ακόμη αντίληψη του κόσμου της τέχνης θεωρεί ότι οι εικαστικές μορφές που βλέπει δημιουργούνται από κάποιους ανθρώπους ή μηχανές, με έναν τρόπο που δεν είναι κατανοητός. Τα έργα που ελκύουν το παιδί είναι μάλλον απλά, με ευχάριστο θέμα, έντονα χρώματα και καθαρά περιγράμματα απέναντι στα οποία αντιδρά διαισθητικά, συσχετίζοντας τα συναισθήματά του με εκείνα των χαρακτήρων που απεικονίζονται. Παρότι δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί τη λειτουργία της τέχνης, εντυπωσιάζεται και εμπνέεται από τις εικαστικές μορφές, προσφέροντας τις δικές του ιδιότυπες και απρόσμενες εξηγήσεις.

Σταδιακά το παιδί κατορθώνει να δημιουργήσει τα δικά του προσωπικά σχέδια - σύμβολα για να απεικονίσει σχεδόν οτιδήποτε. Χρησιμοποιεί παρόμοιες βασικές μορφές για όλους τους ανθρώπους, για όλα τα καράβια, για όλα τα σπίτια. Κάποιες φορές δηλώνει προκαταβολικά αυτό που πρόκειται να σχεδιάσει, μπορεί όμως και να μην ενδιαφερθεί καθόλου για το νόημα των μορφών που δημιουργεί. Επεξεργάζεται τα υλικά κόβοντας, χαράζοντας, τρυπώντας, ζυμώνοντας και ανακαλύπτει τις ιδιότητές τους. Αν και ακόμη το ενδιαφέρον του δεν εστιάζεται απαραίτητα στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, μπορεί να χρησιμοποιήσει εργαλεία προκειμένου να σχεδιάσει ή να πλάσει κάποιες απλές μορφές και να τις τελειοποιήσει με την επανάληψη της ίδιας διαδικασίας. Τα περισσότερα πεντάχρονα παιδιά, δημιουργούν αναγνωρίσιμες εικόνες. Στην ηλικία των πέντε ή έξι ετών συνδυάζουν τα σχήματα σε συνθετότερες και λεπτομερέστερες σκηνές, αντλώντας θέματα από το άμεσο περιβάλλον τους. Μια έντονη εικόνα ή μια εμπειρία μπορεί να γίνει αφορμή για μια μεγάλη σειρά ιχνογραφημάτων. Τώρα είναι σε θέση να επιλέξουν το θέμα τους από την αρχή. Μπορούν ακόμη να αντιγράψουν με σχετική πιστότητα απλά υποδείγματα, ενώ εκδηλώνουν και ένα πρώτο ενδιαφέρον για τη διαδικασία με την οποία μπορεί να επιτύχουν κάποιο αποτέλεσμα. Ωστόσο, βρίσκουν το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο προκειμένου να επιλύσουν ένα γραφικό πρόβλημα.

Η ιχνογραφική ικανότητα αποκτά έναν ολοένα και πιο προσωπικό χαρακτήρα σύμφωνα με «εσωτερικά πρότυπα». Η περίοδος αυτή

χαρακτηρίζεται από ορισμένους ερευνητές ως διανοητικός ρεαλισμός γιατί το παιδί πιστεύει ότι ζωγραφίζει την πραγματικότητα. Αν και οι ζωγραφίες του σε αυτή τη φάση είναι αρκετά αναγνωρίσιμες, είναι ωστόσο φανταστικές και περιλαμβάνουν πολλά μνημονικά στοιχεία που στηρίζονται στην έμμεση παρατήρηση (Σάλλα, 1996, σ. 96, 97). Τα παιδιά ζωγραφίζουν σύμφωνα με ό,τι αισθάνονται ή σκέπτονται σε σχέση με κάποιο αντικείμενο, εφευρίσκοντας εξαιρετικά ευφάνταστες και πρωτότυπες λύσεις. Μέχρι τα επτά ή και οκτώ τους χρόνια περιγράφουν τον κόσμο περισσότερο με συμβολικούς παρά με ρεαλιστικούς τρόπους. Οι εικόνες τους είναι περισσότερο νοητικές δημιουργίες και λιγότερο στοιχεία οπτικών παρατηρήσεων (Preble, 2003, τομ. 1, σ. 26). Ανάλογα με την προσωπική σημασία μπορεί να παραποιηθούν, να υπερτονιστούν ή να απαλειφθούν στοιχεία, ενώ το χρώμα χρησιμοποιείται με μη ρεαλιστικό τρόπο. Πρόσωπα και πράγματα απεικονίζονται μετωπικά με τονισμένες εκείνες τις λεπτομέρειες που θεωρούνται χαρακτηριστικές, χωρίς ενδιαφέρον για τις αναλογίες και την πραγματική σημασία τους. Ένα σπίτι ή ένα κουτί σχεδιάζονται με διαφάνεια, ώστε να φανεί το περιεχόμενό τους. Ένα αντικείμενο σχεδιάζεται ταυτόχρονα από πολλές οπτικές γωνίες ή, όταν βρίσκεται πίσω από κάποιο άλλο, μπορεί να τοποθετηθεί σχεδιαστικά πάνω από αυτό.

Τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας δημιουργούν με έναν άμεσο τρόπο που ανεξαρτοποιείται από το θέμα. Ενδιαφέρονται να μάθουν να ελέγχουν τα μέσα που χρησιμοποιούν. Μπορούν να κόβουν και να κολλούν υλικά και είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν μια απλή φωτογραφική μηχανή. Η φυσική τους ανάπτυξη δεν επιτρέπει μια αυστηρά λεπτομερειακή εργασία, καθώς αδυνατούν να επιτελέσουν ορισμένους λεπτούς χειρισμούς και κουράζονται όταν εστιάζουν το βλέμμα τους σε μικρή απόσταση για πολύ ώρα. Ενθουσιάζονται όμως χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά μέσα προκειμένου να δημιουργήσουν εικόνες ή αντικείμενα και αντλούν ικανοποίηση επαναλαμβάνοντας μοτίβα, ώστε να πετύχουν βελτιωμένα αποτελέσματα, ενώ νοιώθουν την ανάγκη να αναζητήσουν μοντέλα ανάμεσα στους συνομηλίκους τους ή από τον κόσμο των ενηλίκων. Κάποια μάλιστα ίσως ενδιαφερθούν περισσότερο να αναπτύξουν την τεχνική τους ζητώντας βοήθεια και αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να πετύχουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Με την προϋπόθεση της κατάλληλης παρακίνησης, υπεισέρχεται και ένας καινούριος παράγοντας, που

αφορά το καλλιτεχνικό πεδίο: η ανάδυση της ικανότητας της αισθητικής αντίληψης. Τα παιδιά μπορούν να ενδιαφερθούν για τις οπτικές ποιότητες των μορφών που δημιουργούν ενώ διαθέτουν τη διανοητική δυνατότητα να απολαμβάνουν τη θέαση έργων τέχνης, αλλά και να τα σχολιάζουν (Gardner, 1973, Epstein – Τρίμη, 2005, σ. 45, 46).

Αυτή η φυσική εξερευνητική στάση αποτελεί ένα ευνοϊκό υπόστρωμα για την εκπαιδευτική παρέμβαση και τη γνωριμία με τις ποικίλες δυνατότητες της εικαστικής γλώσσας. Χωρίς αυτήν την ευκαιρία τα παιδιά ενσωματώνουν στερεότυπες δομές και οργανώσεις. Είναι χαρακτηριστικές οι, σχεδόν πανομοιότυπες, συνθέσεις στις οποίες δύο οριζόντιες γραμμές στο πάνω και το κάτω μέρος του σχεδίου προσδιορίζουν τον ουρανό και τη γη ενώ στον ενδιάμεσο χώρο παρατίθενται σπίτια, δέντρα και άνθρωποι σε μια γραμμική σειρά. Από τα επτά ή οκτώ χρόνια και μετά αποτυπώνεται μια προσπάθεια φωτογραφικής απόδοσης του εξωτερικού κόσμου. Με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, ο υποκειμενισμός που χαρακτήριζε τις παιδικές παραγωγές υποχωρεί. Σχήματα και σύμβολα είναι πλέον απόλυτα αναγνωρίσιμα και το παιδί δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πώς φαίνονται οι σχεδιαστικές του προσπάθειες στους άλλους. Η ανθρώπινη φιγούρα αποτελείται από γεωμετρικά σχήματα, που συνεχώς τελειοποιούνται και εμπλουτίζονται με λεπτομέρειες. Οι προτιμήσεις κλίνουν προς τα ρεαλιστικά και αναπαραστατικά έργα και η προσοχή εστιάζεται κυρίως στο θέμα, μπορεί όμως να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον και για τα μορφικά στοιχεία με τη λεπτομερέστερη και προσεκτικότερη παρατήρηση. Τα παιδιά μπορούν να καταφέρουν να αναγνωρίζουν το ύφος και την τεχνοτροπία και να ενδιαφερθούν για τη ζωή του καλλιτέχνη, την εποχή που έζησε και τον τρόπο που δημιούργησε.

Η ένταξη στο σχολικό χώρο πάντως, συχνά μετατρέπει το σχέδιο και τη ζωγραφική από απλή ευχαρίστηση σε «σχολική δραστηριότητα», υποταγμένη σε κανόνες και περιορισμούς που προέρχονται από τον κόσμο των ενηλίκων. Στις συνθέσεις εμφανίζονται στοιχεία και επιρροές από εικονογραφήσεις περιοδικών ή την τηλεόραση. Εδώ βρίσκεται μια κρίσιμη καμπή: οι επιδράσεις του πολιτισμικού περιβάλλοντος ομογενοποιούν ολοένα και περισσότερο τα παιδικά ιχνογραφήματα ενώ η πρωτοτυπία, η συμβολική και η εκφραστική δύναμή τους τείνουν να μειωθούν. Επιδιώκοντας να δημιουργήσουν έργα ρεαλιστικού χαρακτήρα ή πιστά αντίγραφα τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας

οδηγούνται σε απογοητεύσεις. Καθώς αισθάνονται ότι δεν κατορθώνουν να αποτυπώσουν αυτά που έμαθαν να βλέπουν, συχνά εγκαταλείπουν την προσπάθεια αν δεν υπάρξει η κατάλληλη παιδαγωγική στρατηγική που διευκολύνει την καλλιτεχνική εξέλιξη.

2.2. Οι εικαστικές δραστηριότητες ως επιμέρους στοιχεία της καλλιτεχνικής διεργασίας.

Στις ενότητες που ακολουθούν, επιχειρείται να προσδιοριστεί το περιεχόμενο του προγράμματος της εικαστικής αγωγής με σταθερή αναφορά στην καλλιτεχνική πράξη. Το περιεχόμενο αυτό οργανώνεται με βάση την προσπάθεια ανάδειξης των της αναλογικής σχέσης των διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με εκείνες των καλλιτεχνών. Οι εικαστικές δραστηριότητες προσφέρουν την ευκαιρία να εφαρμοστούν στην πράξη οι επιδιώξεις της εικαστικής αγωγής. Σύμφωνα με τα όσα έχουν ήδη αναπτυχθεί, οφείλουν να διασφαλίζουν την εμπλοκή των μαθητών στην εικαστική διεργασία και, μέσα από αυτή, να αποκαλύπτουν σταδιακά την οργανωμένη γνώση για το φαινόμενο της τέχνης. Επομένως δεν αποτελούν μεμονωμένες δράσεις, δεν είναι θραύσματα μιας κατακερματισμένης εικόνας, αλλά μέρη ενός ευρύτερου προγραμματισμού. Μέσω αυτών παρέχεται η δυνατότητα να κατανοηθούν οι ουσιαστικές έννοιες της τέχνης, να αναπτυχθούν οι σχετικές δεξιότητες και να προβληθεί η λειτουργικότητα όλων αυτών σε άλλους τομείς, γνωστικές περιοχές, πτυχές και καταστάσεις της κοινωνικής ζωής.

Το εικαστικό εγχείρημα, προϋποθέτει και συνυπάρχει με μια σειρά από νοητικές και μορφοποιητικές επεξεργασίες: *Η επιθυμία για εικαστική έκφραση, η σύλληψη μιας ιδέας, η διανοητική της επεξεργασία και η πραγμάτωση (η οπτικοποίησή της)* αποτελούν τα εμπλεκόμενα όσο και διακριτά στάδια αυτής της διαδικασίας (Charman, 1993, σ. 45). Με μια σχεδόν ανάστροφη πορεία μπορεί να προσεγγιστεί το εικαστικό έργο. Συνεπώς, για την προσέγγισή μας, τα ίδια στοιχεία αξιολογούνται από τη διδασκαλία τόσο σε σχέση με τη δημιουργία όσο και με την πρόσληψη των εικαστικών μορφών.

Η ανάδειξη των παραπάνω σταδίων ίσως φαίνεται σαν προσπάθεια τυποποίησης, που περιορίζει το πολύπλοκο και χωρίς όρια ξεδίπλωμα της καλλιτεχνικής πράξης, ωστόσο αποτελεί μια σύμβαση αναγκαία για τη διδασκαλία. Εκείνο που κυρίως επιχειρείται είναι να προσδιοριστεί ένας βασικός άξονας, από τον οποίο εξακτινώνονται οι διάφορες πτυχές και όψεις του καλλιτεχνικού φαινομένου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλεί κάθε φορά εκείνα τα ιδιαίτερα στοιχεία που επιθυμεί να προβάλλει σε κάθε επιμέρους δραστηριότητα, ακολουθώντας ταυτόχρονα ένα νήμα που επιτρέπει την αναγωγή της κάθε δράσης στο σύνολο της καλλιτεχνικής πράξης και της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη. Όλα αυτά συγκροτούν ένα γνωσιακό πεδίο με ανεξάντλητες δυνατότητες. Από αυτή την οπτική των πολλαπλών επιλογών τίθεται εδώ το ζήτημα των εικαστικών δραστηριοτήτων.

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης με άξονα τα στάδια της καλλιτεχνικής διεργασίας, όπως αυτά προσδιορίστηκαν παραπάνω (*επιθυμία για εικαστική έκφραση, σύλληψη μιας ιδέας, διανοητική επεξεργασία και διαδικασία οπτικοποίησης*), παραπέμπει στα στάδια της δημιουργικής και ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας (*προετοιμασία, διερεύνηση, προτάσεις, πραγμάτωση*), στα οποία έγινε αναφορά στην προηγούμενη ενότητα. Από αυτή τη σκοπιά το στάδιο της καλλιτεχνικής διεργασίας που αφορά την επιθυμία για εικαστική δημιουργία, την αναζήτηση πηγών έμπνευσης και τη σύλληψη μιας γενικής ιδέας θα πρέπει να ιδωθεί σε αναλογία με το στάδιο της προετοιμασίας, η επεξεργασία της αρχικής ιδέας και ο περεταίρω προσδιορισμός του θέματος και του τρόπου πραγμάτευσής του να θεωρηθεί ανάλογο στάδιο με τη διερεύνηση, ενώ η διαδικασία της οπτικοποίησης ταυτίζεται με το στάδιο της πραγμάτωσης.

Η αποκάλυψη αυτής της πορείας εισάγει το παιδί σε μια λογική, σύμφωνα με την οποία προκειμένου να υπάρξει εικαστικό αποτέλεσμα πρέπει κάθε ενέργεια να προϋδεάζει για τις επόμενες. Μαθαίνει έτσι να επεξεργάζεται ένα προσωπικό σχέδιο εργασίας και να το φέρνει σε πέρας, ενώ ταυτόχρονα συγκρίνει τις μεθόδους που χρησιμοποίησε με εκείνες των καλλιτεχνών. Κάθε στάδιο είναι εξίσου σημαντικό και θα πρέπει να έχει το ίδιο ειδικό βάρος στην παιδαγωγική πράξη. Αναφορικά με τον διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται, εξυπακούεται ότι συναρτάται τόσο με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της κάθε δράσης όσο και με τις δυνατότητες των μαθητών. Για παράδειγμα, σε μια δράση ενδέχεται η συζήτηση για την επιλογή του θέματος να καλύψει

περισσότερο χρόνο από την οπτικοποίηση ή το αντίθετο. Το αναπτυξιακό επίπεδο επίσης λαμβάνεται υπόψη, καθώς τα μικρά παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες παρακολούθησης μακρόπνοων προγραμμάτων. Πάντως, ανεξάρτητα από την όποια ιδιομορφία, κάθε επιμέρους δραστηριότητα αποτελεί μια ολοκληρωμένη ενότητα, από τη διερεύνηση και το σχεδιασμό έως την πραγμάτωση.

Κρίσιμο σημείο αποτελεί η αποσαφήνιση του λόγου για τον οποίο ο εκπαιδευτικός εμπλέκει κάθε φορά τους μαθητές σε μια συγκεκριμένη δράση. Κάθε δραστηριότητα ανάγεται στο σύνολο της εικαστικής διεργασίας, όμως προσφέρει τη δυνατότητα να κατανοηθεί διεξοδικότερα ένα επιμέρους στοιχείο της. Έτσι, οι γενικές επιδιώξεις της εικαστικής αγωγής επιμερίζονται σε κάθε δράση, ώστε να σχηματίζονται ολόκληρες που απολήγουν σε μια τελική σύνθεση. Το σκεπτικό της συμμετοχικής εικαστικής διδασκαλίας στηρίζεται σε μια προσπάθεια συνολικής ενεργοποίησης του μαθητή δια μέσου της εικαστικής πράξης. Δραστηριότητες χωρίς εμφανείς στόχους προκαλούν έναν καταγισμό από πληροφοριακά δεδομένα τα οποία κανείς δεν μπορεί να διαχειριστεί, να συσχετίσει ή να ερμηνεύσει και δεν συμβάλουν στην ουσιαστική κατανόηση.

Ζητούμενο είναι μια διδακτική συνθήκη στην οποία διασφαλίζεται η συμμετοχή, όχι γενικά και αόριστα, αλλά επειδή ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι η ενεργή εμπλοκή του έχει νόημα για το λόγο ότι συνδέεται με την επίτευξη ενός σκοπού. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ένα σημαντικό ζήτημα: ο προσδιορισμός των στόχων στις εικαστικές δραστηριότητες δεν σημαίνει τον προκαθορισμό ενός συγκεκριμένου εικαστικού προϊόντος, που όταν επιτευχθεί αποτελεί απόδειξη επιτυχίας. Τέτοιου, κλειστού τύπου, εκπαιδευτικοί στόχοι αποτελούν πρόβλημα για την καλλιτεχνική παιδεία. Εκείνο που πρέπει να γίνει, είναι να τροφοδοτηθεί μια πορεία που οδηγεί προς τη διερεύνηση κάποιου ζητήματος και της οποίας τα εικαστικά αποτελέσματα δεν είναι εξαρχής προβλέψιμα (Γκαγιώ, 2002, σ. 99, 100). Η σημασία της όλης προσπάθειας δεν βρίσκεται σε ό,τι δημιουργούν κάθε φορά οι μαθητές, αλλά στην κατάκτηση μιας γενικότερης μεθόδου. Επομένως, η σαφήνεια των στόχων που τίθενται κάθε φορά δεν αφορά τον προσδιορισμό του αποτελέσματος από την αισθητική σκοπιά, αλλά τον προσδιορισμό του εκάστοτε πεδίου έρευνας, αλλιώς αγνοείται η ίδια η φύση των διεργασιών που υπεισέρχονται στην εικαστική πράξη.

2.2.1. Επιθυμία για εικαστική δημιουργία, πηγές έμπνευσης, σύλληψη μιας γενικής ιδέας.

Το πρώτο στάδιο του εικαστικού εγχειρήματος έχει μια πολύ πλατιά όσο και καθοριστική σημασία. Στην απαρχή της καλλιτεχνικής πράξης βρίσκεται μια γενική αίσθηση ενός σκοπού, μια ίσως ασαφής αρχικά συνειδησιακή κατάσταση, που μετασχηματίζεται σταδιακά σε πρόθεση δημιουργίας. Η ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και επικοινωνία με διάφορους τρόπους, άμεσους ή έμμεσους, λεκτικούς ή όχι, σαφείς ή υπαινικτικούς, υπαγορεύεται από μια φυσική και πρωτογενή εσωτερική παρόρμηση. Η εικαστική έκφραση συνδέεται με μια τέτοιου τύπου εσωτερική επιθυμία και όχι με μια εξωτερική επιβολή. Αυτή η πρόθεση μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο συγκεκριμένη και ίσως να μην είναι δυνατό να εξωτερικευτεί με λεκτικό τρόπο (Hobbs, 1993, σ. 38). Ο καλλιτέχνης αισθάνεται ότι θέλει να δώσει ένα νόημα σε αυτά που τον περιβάλλουν, να προσδιορίσει τη στάση του, αλλά και να την αποκαλύψει, μετατρέποντάς την από εσωτερική ροή σε υπαρκτή εικαστική οντότητα. Ένα έργο τέχνης ίσως δημιουργήθηκε προκειμένου να εξυπηρετήσει κάποιες συγκεκριμένες λειτουργικές ανάγκες, όμως δεν υποτάσσεται σε αυτές με απόλυτο τρόπο. Η εικαστική πράξη σχετίζεται με τη, συνειδητοποιημένη ή υποσυνείδητη, διάθεση μιας προσωπικότητας να υποδηλώσει την παρουσία της, καθιστώντας κάτι ορατό, που πλέον προσφέρεται προς θέαση, εξωτερικεύεται και παρουσιάζεται στους άλλους.

Ένας επακριβής και άκαμπτος προσδιορισμός του θέματος και του τρόπου πραγμάτευσής του αποστερεί τη δυνατότητα να κατανοηθούν οι βαθύτεροι λόγοι για τους οποίους δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές. Στη λογική αυτή, το θέμα μιας εικαστικής δραστηριότητας δεν ανασύρεται μέσα από ένα κανονιστικό πλαίσιο επιλογής τίτλων και έτοιμων ιδεών, αλλά προκύπτει ως προϊόν τόσο προσωπικής όσο και συλλογικής αναζήτησης. Οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή εκείνου που πρόκειται να δημιουργήσουν, συνειδητοποιώντας ότι συνδέεται με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Δεν έχει κανένα νόημα να κάνουν κάτι επειδή αισθάνονται υποχρεωμένοι ή προκειμένου να επιβραβευθούν, ικανοποιώντας κάποιον άλλο. Σημασία δεν έχει μόνο να εμπλακούν σε μια πρακτική, αλλά και

να συνειδητοποιήσουν ό,τι την υποκινεί. Ο εκπαιδευτικός επομένως δεν επιβάλλει μια δραστηριότητα, αλλά υποβάλλει την επιθυμία για εικαστική δράση γύρω από ζητήματα και καταστάσεις που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών και στην ουσία αποτελούν προτάσεις για εξερεύνηση και έναυσμα για δημιουργία. Αυτό προϋποθέτει ότι οι μαθητές ξεκινούν από την ίδια βάση με τους ενήλικους καλλιτέχνες.

Από αυτό το ουσιαστικό υπόβαθρο εκκινούν οι εικαστικές δραστηριότητες. Ο ρόλος του παιδαγωγικού περιβάλλοντος βρίσκεται στη διασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και προϋποθέσεων, ώστε η φυσική εξερευνητική και δημιουργική τάση που υπάρχει σε κάθε άνθρωπο, να αναδειχθεί, να καλλιεργηθεί, να συστηματοποιηθεί και να μεγιστοποιηθεί. Είναι σημαντικό να κατανοήσει το παιδί ότι, μέσω μιας πράξης που καλείται να κάνει, του προσφέρεται η ευκαιρία να προσδιορίσει το στίγμα του και το παρουσιάσει στους άλλους, συνειδητοποιώντας ότι, όπως ακριβώς κάθε καλλιτέχνης, πλουτίζει τη ζωή του από την ίδια του την προσπάθεια να δημιουργήσει εικαστικές μορφές. Από εδώ πηγάζει η βαθιά ικανοποίηση που συνοδεύει τη συμμετοχή στην καλλιτεχνική πράξη και επομένως προκύπτει το ισχυρότερο κίνητρο, που στηρίζει τις εικαστικές δράσεις και τις στρέφει προς την επιτυχία.

Μέσα σε αυτό το πρόσφορο κλίμα η συζήτηση στρέφεται προς τις πηγές εκείνες, από όπου μπορούν να αντληθούν συγκεκριμένες ιδέες. Η αναζήτηση μιας ιδέας αποτελεί ένα δομικό στοιχείο της καλλιτεχνικής πράξης, εξίσου σημαντικό με τα υπόλοιπα. Εκείνο που πρέπει να συνειδητοποιήσουν από την αρχή οι μαθητές, είναι ότι η εικαστική διεργασία ξεκινά, ως διανοητική επεξεργασία, πριν ακόμη αγγίξουν τα εργαλεία και τα υλικά που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν. Αυτό δεν σημαίνει ότι εγκαταλείπονται σε μια χαοτική προσπάθεια, που είναι φυσικό να οδηγηθεί σε αδιέξοδο και να προκαλέσει άγχος. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι και οι ενήλικοι καλλιτέχνες αισθάνονται συχνά την ίδια αμηχανία απέναντι σε μια λευκή επιφάνεια στην οποία πρόκειται να ζωγραφίσουν. Κανείς δεν εργάζεται με ένα μαγικό και αυτόματο τρόπο. Το έργο τέχνης έχει ένα σημείο εκκίνησης μέσα στη συνείδηση του δημιουργού του. Έναυσμα για δημιουργία μπορεί να αποτελέσει ένα συγκεκριμένο γεγονός με προσωπική ή γενικότερη σημασία, μια ψυχολογική διάθεση, μια φανταστική προέκταση ακατέργαστων ερεθισμάτων, ένα βίωμα, ένα συναίσθημα, μια

κατάσταση. Πάντοτε μια διάσταση του πραγματικού κόσμου, μια εσωτερική αντήχηση της πραγματικότητας, αποτελεί το άμεσο ή έμμεσο, εμφανές ή κρυφό σημείο εκκίνησης της καλλιτεχνικής πράξης.

Σε αυτή την άρρηκτη σχέση μεταξύ της εικαστικής έκφρασης και της ζωής αναζητούνται οι πηγές άντλησης θεματικού υλικού. Προϋπόθεση για την εμπλοκή των μαθητών σε μια αυθεντική καλλιτεχνική διεργασία είναι να αισθανθούν ότι σχετίζεται με τη δική τους πραγματικότητα και με την επιθυμία τους να τη μοιραστούν με τους άλλους. Όπως όλοι οι άνθρωποι, χρησιμοποιούν ό,τι τους είναι γνώριμο ως βάση για την τέχνη τους. Ο αυθορμητισμός, η απορία και ο θαυμασμός τους απέναντι σε καταστάσεις και πράγματα, που για τους ενήλικες συνήθως είναι δεδομένα, δημιουργούν ένα ιδιαίτερα πρόσφορο κλίμα. Οι εικαστικές τους παραγωγές γίνονται προσωπικές και ενδιαφέρουσες όταν η αντίληψη, τα συναισθήματα και οι σκέψεις τους ενεργοποιούνται από άμεσα βιώματα (Charman, 1993, σ. 142). Η οπτική εμπειρία είναι εξίσου απαραίτητη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να στρέψει τους μαθητές στην προσεκτική παρατήρηση και να τους βοηθήσει να ανακαλέσουν οπτικές μνήμες. Η συνειδητή παρατήρηση αποτελεί μια δημιουργική λειτουργία, η οποία απαιτεί προσπάθεια. Οι βαθμίδες της οπτικής αντίληψης προσδιορίζονται ως το πέρασμα από την επιδερμική ματιά στη διεισδυτική παρατήρηση (Preble, 2003, τομ. 1, σ. 18).

Η διαδικασία επιλογής του θέματος μιας εικαστικής δράσης συμβάλει σε αυτή την μεθοδική διασύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον. Από την άποψη αυτή κατάλληλο θέμα είναι εκείνο που παρακινεί τους μαθητές να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να μάθουν, να στοχαστούν. Οι αφορμές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αντληθούν ιδέες είναι άπειρες. Το ζωντανό σχολείο αποτελεί συνέχεια της οικογένειας, της συνοικίας, του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού (Αλμπέρτι, 1994, σ. 177). Η φύση, το κατασκευασμένο περιβάλλον, η ανθρώπινη δράση, συνιστούν πηγές έμπνευσης.

Ένα υπόστρωμα πλούσιο σε ερεθίσματα είναι απαραίτητο, προκειμένου να τροφοδοτηθεί μια συζήτηση και να ξεκινήσει μια εικαστική δραστηριότητα. Τέτοιες ευκαιρίες δημιουργούν μια επίσκεψη σε ένα μουσείο ή καλλιτεχνικό εργαστήριο, η αφήγηση μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού, ένας απλός περίπατος, η ανάγνωση κάποιου συμβάντος από μια εφημερίδα, ο σχολιασμός

ενός έργου τέχνης ή μιας διαφημιστικής αφίσας. Υπαρκτές ανάγκες, όπως η διακόσμηση της τάξης για μια γιορτή, τα σκηνικά μιας παράστασης, η κατασκευή ενός δώρου ή παιχνιδιού, προσφέρουν επίσης αφορμές για δημιουργία. Μια ιδέα μπορεί να αναδυθεί μέσα από μια χρονοβόρα διανοητική επεξεργασία, αλλά εξίσου μπορεί να παραχθεί ξαφνικά ή να προκύψει ως επιλογή μέσα από έναν καταγισμό πολλών και διαφορετικών προτάσεων. Το σημαντικό είναι πάντως να μη δοθεί στο μαθητή μια έτοιμη ιδέα, αλλά να διευκολυνθεί να την αναζητήσει ο ίδιος. Η ανάγκη ενός σαφέστερου προσδιορισμού της, του μετασχηματισμού της σε συγκεκριμένο θέμα οδηγεί την όλη πορεία στο επόμενο στάδιο.

2.2.2. Επεξεργασία της αρχικής ιδέας, προσδιορισμός του θέματος και διερεύνηση του τρόπου πραγμάτευσής του.

Σταδιακά και μέσα από μια νοητική επεξεργασία, η αρχική ιδέα γίνεται σαφέστερη, μετασχηματίζεται, ή, αντίθετα, τροποποιείται ριζικά. Η προσπάθεια αυτή, που οδηγεί στην αποσαφήνιση του θέματος, αποτελεί ένα δομικό στοιχείο τόσο της καλλιτεχνικής όσο και της εκπαιδευτικής πράξης. Ο μαθητής, όπως ακριβώς και ο καλλιτέχνης, επεξεργάζεται την αρχική του ιδέα, προσπαθεί να κατανοήσει τις διάφορες πτυχές της και να τοποθετηθεί σε σχέση με αυτή. Στην όλη διαδικασία είναι σημαντική η ανάκληση των εμπειριών και των γνώσεων που ήδη έχουν οι μαθητές γύρω από το θέμα που πρόκειται να πραγματευθούν. Με την ανταλλαγή πληροφοριών, σκέψεων και προσωπικών βιωμάτων δημιουργείται ένα συμμετοχικό και επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο τα αποσπασματικά στοιχεία αποκτούν μια εσωτερική συνοχή και μετατρέπονται σε κοινό κτήμα (Χρυσάφιδης, 2000, σ. 37).

Η περαιτέρω επεξεργασία της αρχικής ιδέας, προϋποθέτει τη συλλογή υλικού από διάφορες πηγές. Προσδιορίζεται έτσι ένα πεδίο έρευνας. Για παράδειγμα, μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει τη δημιουργία μάσκας, δεν σημαίνει έναν περιορισμό στην εκμάθηση της κατασκευαστικής διαδικασίας. Αποτελεί και μια ευκαιρία να αναδειχθεί η σχέση της ποικιλίας των καλλιτεχνικών παραγωγών που συνδέονται με το θέμα αυτό, με τις σημασίες της μεταμφίεσης σε πολιτισμούς του παρόντος και του παρελθόντος. Η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων οδηγεί τα παιδιά σε μια σφαιρική

προσέγγιση και εμπλουτίζει το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας τους. Κατά τον ίδιο τρόπο μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει την κατασκευή της μακέτας ενός κτιρίου, παραπέμπει στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους κτίζονται τα διάφορα οικοδομήματα, τις ανάγκες που εξυπηρετούν, τους αρχιτεκτονικούς ρυθμούς. Ακόμη και η απλή σχεδίαση ενός ζώου γίνεται πληρέστερη μέσα από πληροφορίες για το περιβάλλον στο οποίο ζει, τον τρόπο που αναζητά την τροφή του, τη σχέση του με τον άνθρωπο, τους τρόπους με τους οποίους έχει παρασταθεί στην τέχνη.

Η παρατήρηση, η ανάμνηση οικείων καταστάσεων, η φαντασία, ο στοχασμός και η επινόηση επιστρατεύονται στην κατεύθυνση αυτή, δημιουργώντας ένα υπόβαθρο πλούσιο σε γνωστικά και αισθητηριακά ερεθίσματα (Μουζάκης, 1987, σ. 23). Έτσι, μέσω της τέχνης, εντυπώσεις, σκέψεις, βιώματα και συναισθήματα ενδυναμώνονται, αποσαφηνίζονται και βαθαίνουν, ενώ εμπλουτίζονται με νέες γνώσεις. Οι διάφορες πληροφορίες αλληλοκαλύπτονται, αναμιγνύονται και συνδυάζονται. Μέσα από αυτή τη διεργασία γνωστά στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν σε μια εντελώς νέα σύνθεση (Daucher – Seitz, 2003, σ. 131, 132). Οι αρχικές ιδέες σταδιακά διευρύνονται με ζητήματα ευρύτερου ενδιαφέροντος. Κάθε θέμα εξακτινώνεται σε πολλές διαστάσεις, αποκαλύπτοντας μια θεματική ενότητα, όπως ο κύκλος της ζωής, η χρήση συμβόλων στους διάφορους πολιτισμούς ή οι κίνδυνοι που απειλούν το φυσικό περιβάλλον.

Για την πρώτη σχολική ηλικία, χρήσιμες τεχνικές εμπλουτισμού μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα από ένα παιχνίδι δημιουργικής φαντασίας (βλ. γενικά Rodari, 1985). Η χρήση λέξεων, χωρίς προφανή λογική σύνδεση, μέσα από τις οποίες ξεπηδάει μια φανταστική υπόθεση, κινητοποιεί δημιουργικές εικονογραφικές ικανότητες και διευκολύνει το παιδί να σταθεί με κριτικό πνεύμα απέναντι στο αυτονόητο. Για παράδειγμα, αν η αρχική ιδέα έχει την αφετηρία της στον κόσμο των ζώων, δύο λέξεις κλειδιά, μη αναμενόμενες, όπως αερόστατο και καμηλοπάρδαλη, μπορούν να οδηγήσουν σε απρόσμενες συνθέσεις. Μπορεί επίσης να επινοηθούν φανταστικά ζώα που προέρχονται από παράδοξους συνδυασμούς, όπως κουνουποδεινόσαυροι. Ανάλογο αποτέλεσμα έχουν ερωτήματα του τύπου «πώς θα ήταν ένα σπίτι από σύννεφα;», «πώς θα ήταν ένα δάσος χωρίς το πράσινο χρώμα;». Ένα μπέρδεμα των ηρώων από παραμύθια και κόμικς αποκαλύπτει στα παιδιά τι μπορεί να συμβεί, όταν μια

κανονικότητα που γνωρίζουν καλά, συναντιέται με τον κόσμο της φαντασίας. Το φανταστικό μπορεί να εισβάλει σε ολόκληρη την τάξη και να τη μεταμορφώσει, ανάλογα, σε βυθό, διάστημα ή λιβάδι. Τέτοιου τύπου ιδέες προσφέρουν την ευκαιρία για συλλογική δράση και συνεργασία.

Η πορεία που προτείνεται, κάθε άλλο παρά σημαίνει ότι επιβάλλει έναν συγκεκριμένο τρόπο επεξεργασίας και εμπλουτισμού των ιδεών. Στην τέχνη είναι αποδεκτοί διάφοροι τρόποι σκέψης και δράσης και το ίδιο ισχύει για τη διδασκαλία της. Κάθε μαθητής αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα και μπορεί να παράγει και να επεξεργάζεται ιδέες με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο. Αναφορικά με τα ίδια ζητήματα μπορούν να αναδειχτούν διαφορετικές στάσεις. Μέσα από αυτή την πολλαπλότητα των προσεγγίσεων τα παιδιά αντιλαμβάνονται το λόγο της ποικιλίας στην καλλιτεχνική έκφραση. Ακόμη και ένα «απλό» φαινομενικά θέμα μπορεί να προσεγγιστεί με πολλούς τρόπους: Απέναντι στο ίδιο τοπίο ένας καλλιτέχνης μπορεί να ανακαλύψει ηρεμία και γαλήνη, ενώ κάποιος άλλος να επιχειρήσει να αναδείξει τρομαχτικές όψεις. Η τέχνη δεν ομογενοποιεί την όψη του κόσμου, αλλά διεισδύει σε καταστάσεις, αναδεικνύει ερωτήματα, ζητήματα και προβλήματα και σχολιάζει τη ζωή από πολλές οπτικές γωνίες. Από τη σκοπιά αυτή κανένα θέμα δεν είναι απλοϊκό, κανένα δεν είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικό από μόνο του. Η σπουδαιότητά του κρίνεται με βάση τη σημασία που έχει για τον ίδιο το μαθητή και από τον τρόπο επεξεργασίας του.

2.2.3. Η διαδικασία της οπτικοποίησης και η εξοικείωση με τα εκφραστικά μέσα.

Στο στάδιο αυτό οι επεξεργασμένες ιδέες θα πρέπει να οπτικοποιηθούν, δηλαδή να αναδειχθούν με εικαστικό τρόπο. Αυτό δεν σημαίνει ότι ένα έργο υφίσταται ως μια προϋπάρχουσα νοητική εικόνα που υλοποιείται. Μια ιδέα μπορεί να παραμένει αρκετά αόριστη ακόμη και στη διάρκεια της εργασίας και διαρκώς να τροποποιείται. Το έργο προκύπτει μέσα από μια συνεχή αναζήτηση, μοιάζει να αποκαλύπτεται σταδιακά. Η εκφραστική προσπάθεια μπορεί να οδηγήσει στην επιλογή κάποιου υλικού, αλλά και ο πειραματισμός με τα υλικά μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης. Η σύλληψη και η επεξεργασία μιας ιδέας δεν ολοκληρώνονται πριν την εκτέλεση, αλλά μαζί με αυτήν. Η εικαστική

έκφραση δεν είναι η μετάφραση μιας ήδη απόλυτα ξεκαθαρισμένης σκέψης (Μερλώ – Ποντύ, 1991, σ. 45). Για τον Levi-Straus (1978, τ. 2, σ. 278) το πραγματικό πρόβλημα που θέτει η καλλιτεχνική δημιουργία βρίσκεται στην αδυναμία να σκεφτεί κανείς εκ των προτέρων τα αποτελέσματά της. Επομένως, είναι εξαιρετικά περιοριστικό η αρχική ιδέα να συνδέεται, συνειδητά ή ασυνειδητά, με ένα συγκεκριμένο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο τα όρια των σταδίων στη δημιουργία τέχνης είναι ρευστά και εμπλεκόμενα.

Η διαδικασία της οπτικοποίησης φέρνει το μαθητή αντιμέτωπο με ένα πλήθος από προβλήματα, καθώς δοκιμάζει τις δυνατότητες παρέμβασής του πάνω στα διάφορα υλικά και διαπιστώνει τα ποικίλα αποτελέσματα. Όλα αυτά αποτελούν αφορμές για τη διδακτική παρέμβαση. Η δημιουργία μιας οπτικής μορφής προϋποθέτει τη δράση. Η δράση αυτή μπορεί να είναι διαφόρων τύπων, από την απλή σκηνογραφική τοποθέτηση κάποιων αντικειμένων στο χώρο, την επέμβαση σε αυτά ώστε να αλλοιωθούν και να μεταμορφωθούν σε κάτι άλλο, μέχρι τη δημιουργία εντελώς νέων μορφών με τη χρήση των διαφόρων υλικών και τεχνικών. Οι μαθητές, μέσα από την προσωπική τους εμπειρία αποκτούν την ικανότητα να δρουν εικαστικά, αλλά και να δικαιολογούν και να επεξηγούν τις επιλογές τους (Dorance, 1998, σ. 11,14). Όπως ακριβώς οι καλλιτέχνες, πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν τα εκφραστικά μέσα, δηλαδή όλα εκείνα που συμβάλουν στην πραγμάτωση ενός καλλιτεχνικού έργου.

Ως εκφραστικά μέσα δεν θα πρέπει να εννοηθούν μόνο εκείνα τα υλικά που εγγράφονται σε μια εικαστική παράδοση, όπως οι διάφορες χρωστικές ύλες ή ο πηλός, αλλά οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να υπάρξει ένα εικαστικό αποτέλεσμα. Βασικό στοιχείο στην κατανόηση της λειτουργίας των εκφραστικών μέσων είναι η ανάδειξη της σχέσης τους με τον πλούτο και την ποικιλία των μορφών. Κάθε ένα προσφέρει ιδιαίτερες δυνατότητες, χωρίς αυτό να σημαίνει μια μονοσήμαντη και ρηχή σχέση των εκφραστικών μέσων με το νόημα των εικαστικών έργων. Η ίδια βασική ιδέα μπορεί να προσεγγιστεί καλλιτεχνικά με τη γλυπτική, τη ζωγραφική, τη χαρακτική ή με τη χρήση πολλών και διαφορετικών τεχνικών. Ακόμη, η διαδικασία της κατασκευής ενδέχεται να απουσιάζει, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα έτοιμο αντικείμενο. Από τη σκοπιά αυτή κάθε τι είναι δυνατόν να ιδωθεί με έναν

εικαστικό τρόπο και να ενσωματωθεί σε μια σύνθεση ή να αναδειχθεί το ίδιο, μέσα σε ένα αισθητικό πλαίσιο, ως εικαστικό αντικείμενο. Η έννοια του εκφραστικού μέσου δεν σχετίζεται δηλαδή με μια ειδική κατηγορία αντικειμένων και υλικών, αλλά συνδέεται με μια καλλιτεχνική απόφαση (βλ. γενικά, Κουμπής, 1997).

Η δημιουργία των οπτικών μορφών συνδέεται με ένα ευρύ και πολυεπίπεδο γνωστικό υπόβαθρο. Ακόμη και το πιο απλό μέσο έκφρασης έχει τις δικές του δυνατότητες και περιορισμούς. Η γνώση είναι εκείνη που βοηθάει να απελευθερωθούν οι προσωπικοί τρόποι χειρισμού, προκειμένου να διευκολυνθεί η προσωπική έκφραση. Όμως, αυτή η γνώση δεν έχει το νόημα μιας δοτής και προκαθορισμένης δεξιότητας, αλλά τη δημιουργία μιας συνθήκης που διευρύνει τον οπτικό ορίζοντα με την υιοθέτηση μιας διερευνητικής στάσης απέναντι σε κάθε αντικείμενο και υλικό. Η εμπλοκή στην εικαστική πράξη αποτελεί το εργαλείο με το οποίο αποκαλύπτονται όλα αυτά ώστε οι μαθητές να υπερβαίνουν τόσο τα διάφορα εμπόδια όσο και τα πολλά στερεότυπα και τις αγκυλώσεις. Εκείνο που αποκαλύπτεται μεθοδικά κατά τη διδασκαλία είναι ακριβώς οι ποικίλες δυνατότητες που υπάρχουν στη λήψη των καλλιτεχνικών αποφάσεων. Στη διαδικασία αυτή τα πάντα τίθενται στην υπηρεσία της εκφραστικής πρόθεσης. Οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί, να ανασκευαστεί, να προσαρμοστεί σε νέες εφαρμογές και απρόσμενες χρήσεις, ακόμη και να απορριφθεί. Πριν από όλα αυτά όμως, θα πρέπει να έχει κατακτηθεί ουσιαστικά.

Η συγκρότηση μιας συνειδητής στάσης για τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές, διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευτικός προσφέρει μια μεγάλη ποικιλία επιλογών και επιδιώκει τη σύνδεσή τους με άλλες περιοχές της εμπειρίας και της γνώσης. Ολόκληρη η πορεία της δημιουργίας συνδέεται με νοητικές επεξεργασίες, που δεν αφορούν στενά και μόνο το πεδίο των εικαστικών τεχνών. Ξεκινώντας από την επιφάνεια που πρόκειται να ζωγραφιστεί μέχρι το τελειωμένο έργο, από το ακατέργαστο υλικό μέχρι την ολοκληρωμένη γλυπτική μορφή, η δράση πάνω στα εκφραστικά μέσα οδηγεί το μαθητή σε μια πορεία εξερεύνησης, στην οποία βρίσκεται αντιμέτωπος με άπειρες δυνατότητες, αλλά και ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες. Οι έννοιες και οι λειτουργίες του σχήματος, του χρώματος, του όγκου, της υφής, τα χαρακτηριστικά των υλικών, αποτελούν πεδία έρευνας και

πειραματισμού. Αυτή η συστηματική μελέτη βοηθάει τους μαθητές να σταθούν με συνειδητό τρόπο απέναντι στα οπτικά ερεθίσματα και να αποκτήσουν περισσότερη σαφήνεια σχετικά με τα όσα βλέπουν. Ο τρόπος με τον οποίο παρατηρούν το περιβάλλον τους διευρύνεται με την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος, της ευαισθησίας και την εξάσκηση. Από αυτή τη σκοπιά ακόμη και η όρασή τους χρειάζεται τη μάθηση (Daucher – Seitz, 2003, σ. 42).

Με τα πρώτα σημάδια ή κηλίδες χρώματος που τοποθετούνται σε μια επιφάνεια και αποτελούν για την «εικαστική γλώσσα» σημεία, ξεκινά η μορφοπλαστική διεργασία. Η ανθρώπινη συνείδηση τείνει πάντα σε μια γλώσσα και μάλιστα σε ένα ύφος (Focillon, 1982, σ. 83). Ο φυσικός κόσμος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία για τη διδασκαλία, χωρίς αυτό να οδηγεί στην παρερμηνεία ότι η «εικαστική γλώσσα» έχει θεσπιστεί από τη φύση. Οι εικαστικές μορφές που δημιουργεί ο άνθρωπος δεν πρέπει να συγχέονται με τις φυσικές μορφές, καθώς εμπεριέχουν σημασίες και επιδέχονται ερμηνείες, αποτελώντας τα ίχνη μιας εσωτερικής διεργασίας. Η φύση δημιουργεί μορφές, αλλά από τη στιγμή που τα σχήματα αυτά υπεισέρχονται στο χώρο της τέχνης αποκτούν μια καινούρια αξία, γεννώντας νέα συστήματα. Θεμελιώνεται έτσι μια καινούρια τάξη: το ξύλο του αγάλματος δεν είναι πια το φυσικό ξύλο του δέντρου, το μάρμαρο του γλυπτού δεν είναι πλέον το ακατέργαστο μάρμαρο του λατομείου (ο.π., σ. 106). Ωστόσο, οι οπτικές μορφές που χρησιμοποιούνται στις εικαστικές τέχνες έχουν την αναφορά τους στη φύση, που αποτελεί την πρωταρχική πηγή των οπτικών ερεθισμάτων μας. Οι έννοιες του ρυθμού, της ισορροπίας, της συμμετρίας δεν δημιουργήθηκαν αυθαίρετα, αλλά με την παρατήρηση των φυσικών νόμων και επομένως μπορούν να εξεταστούν και να κατανοηθούν σε συνάρτηση με αυτούς.

Για παράδειγμα, η επιφάνεια βάσης φαίνεται να επενεργεί πάνω σε κάθε εικαστικό στοιχείο δυναμικά και να το υποτάσσει σε νόμους παρόμοιους με εκείνους της φύσης (βλ. γενικά, Kandinsky, 1996). Στο κέντρο μιας επιφάνειας ένα σημείο μοιάζει να ισορροπεί ανάμεσα σε ίσες δυνάμεις και φαίνεται στατικό, ενδοστρεφές, αμετακίνητο. Στο κάτω μέρος της μοιάζει να πέφτει, να αποκτά βάρος, να έλκεται από τις δυνάμεις της βαρύτητας, ενώ στο πάνω μοιάζει να ανασηκώνεται, να γίνεται ελαφρύτερο, να ανεβαίνει. Δύο ή περισσότερα σημεία σε μια επιφάνεια δημιουργούν σύνθετες σχέσεις και δίνουν

την αίσθηση ότι επικοινωνούν και αλληλοεπηρεάζονται. Όταν η απόσταση μεταξύ τους είναι μεγάλη μοιάζουν να αιωρούνται ή να απωθούνται, η σύνθεση φαίνεται χαλαρή και ανάλαφρη, ενώ στην αντίθετη περίπτωση πυκνώνει και βαραίνει.

Ανάλογες παρατηρήσεις και συνδέσεις με τον φυσικό κόσμο μπορούν να γίνουν για τη γραμμή, το σχήμα και τον όγκο (Βακαλό, 1988, σ. 45, 56). Μια οριζόντια γραμμή υποβάλει κυρίως μια αίσθηση ηρεμίας και χαλάρωσης. Η κατακόρυφη γραμμή μοιάζει να «παλεύει» ενάντια στη βαρύτητα, επομένως μοιάζει να δηλώνει προσπάθεια, θέση, ανάταση. Η διαγώνια μπορεί να μεταδώσει μεγαλύτερη συγκινησιακή διέγερση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει την κίνηση και την αστάθεια. Οι τεμνόμενες γραμμές μπορούν να υποβάλλουν τη σύγκρουση και την οξύτητα. Η τεθλασμένη μοιάζει να είναι αποτέλεσμα εναλλασσόμενων δυνάμεων και παράγει ένταση ανάλογη με το άνοιγμα των γωνιών της. Οι κλειστές γραμμές προσδιορίζουν τα διάφορα σχήματα, που προσλαμβάνουν χαρακτηριστικά συνυφασμένα με το είδος των γραμμών που τα αποτελούν. Ανάλογα με το είδος των πλευρών τους και την οξύτητα των γωνιών τους, παραπέμπουν λιγότερο ή περισσότερο, στη σταθερότητα την επιβλητικότητα ή την ισορροπία. Στη γλυπτική, που αναπτύσσεται στο χώρο, τα σχήματα ανάγονται στις τρεις διαστάσεις και μετατρέπονται σε στερεά σώματα με ανάλογη μορφική λειτουργία.

Το χρώμα επίσης δημιουργεί έντονες εντυπώσεις, που συνδέονται με τις φυσικές του ιδιότητες (βλ. γενικά, Ίττεν, 1998, Sargent, 1987). Η παράθεση των χρωμάτων σε μια εικαστική σύνθεση δημιουργεί ιδιαίτερα πολύπλοκες σχέσεις από την αρμονία μέχρι την αντίθεση. Οι σχέσεις αυτές εξετάζονται κατά τη διδασκαλία. Στην ίδια λογική και το κάθε υλικό που επιλέγεται έχει συγκεκριμένες φυσικές ιδιότητες και επιδρά στις αισθήσεις με χαρακτηριστικό τρόπο, προσφέροντας διαφορετικές δυνατότητες επεξεργασίας μιας ιδέας και πραγμάτευσης ενός θέματος. Μπορεί να είναι τραχύ ή λείο, γυαλιστερό ή θαμπό, απαλό ή σκληρό, διάφανο ή αδιαφανές. Αυτά τα χαρακτηριστικά του προσδίδουν μια ορισμένη μορφική προδιάθεση (Focillon, 1982, σ. 83). Σημαντική καλλιτεχνική ικανότητα είναι η προσαρμογή κάποιου υλικού σε μια συγκεκριμένη ιδέα και αντίστροφα, ο μετασχηματισμός μιας ιδέας με βάση τις ιδιότητες που αποδίδονται σε ένα υλικό.

Έχει σημασία εδώ να υπογραμμιστεί ότι η οπτική παρατήρηση δεν είναι «αντικειμενική». Η όραση είναι εξαιρετικά επιλεκτική και στην ουσία καθοδηγείται από αυτό που κάθε φορά ο παρατηρητής επιδιώκει να δει. Συνδέεται επομένως τόσο με την ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία όσο και με πολιτιστικούς όρους. Οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν να κατανοήσουν αυτή τη λειτουργία μέσα από την ίδια τους τη δράση, συνειδητοποιώντας ότι στην τέχνη δεν υφίστανται απόλυτες λύσεις και δεν ισχύουν απαράβατοι κανόνες (Ιττεν, 1998, σ. 152, Ματίς, 1997, σ. 34). Για παράδειγμα στη μελέτη του χρώματος εκείνο που αποκαλύπτεται είναι ότι οι ιδιότητές του είναι σχετικές, όχι μόνο ως προς τα άλλα χρώματα, το χώρο, το σχήμα, τον όγκο ή το φωτισμό, αλλά και ως προς τον παρατηρητή: ακόμη και ο διαχωρισμός των αποχρώσεων σε «θερμές» και «ψυχρές» είναι μια σύμβαση συγκινησιακή και συνειρμική και όχι μια διάκριση καθορισμένη από τη φύση, που αποτυπώνεται στο χρωματικό φάσμα ή το χρωματικό δίσκο (Βακαλό, 1988, σ. 178).

Ερωτήματα του τύπου: ποιο χρώμα θα επιλέγατε προκειμένου να εκφράσετε χαρά, λύπη ή φόβο, ποιοι χρωματικοί συνδυασμοί θεωρείτε ότι μεταδίδουν ηρεμία ή ποιες αποχρώσεις θα προτιμούσατε στη διακόσμηση της τάξης, συσχετίζουν τη χρήση των χρωμάτων με συγκεκριμένα συναισθήματα, πολιτισμικές συμβάσεις και ανάγκες. Όπως στην περίπτωση του χρώματος, έτσι και στη χρήση των υλικών δεν ισχύουν απόλυτα αξιώματα. Πολλές από τις ιδιότητες που αποδίδονται σε αυτά είναι πολιτισμικού χαρακτήρα: ένα υλικό μπορεί να είναι συνηθισμένο και διαθέσιμο σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ενώ σε κάποιο άλλο σπάνιο και πολύτιμο. Τα παιδιά μπορούν να φανταστούν να ζωντανεύουν μορφές από διάφορα υλικά: ένας ήρωας κατασκευασμένος από γυαλί θα φοβόταν τις πτώσεις, μια χάρτινη φιγούρα θα απέφευγε το νερό και τη φωτιά.

Η απόκτηση προσωπικών εμπειριών σχετικά με τα εκφραστικά μέσα αποβλέπει στο να δοθούν ευκαιρίες στο μαθητή να διευρύνει και να ποικίλει τη δυνατότητά του να δημιουργεί εικαστικές μορφές, αναπτύσσοντας την εκφραστική του ικανότητα. Αυτό δεν σημαίνει τη συμμόρφωσή του σε κανόνες, αλλά την εμπλοκή του σε μια διαδικασία στην οποία παρατηρεί, δοκιμάζει, πειραματίζεται, διορθώνει, αποφασίζει, επιλέγει και υλοποιεί, επιχειρώντας να δώσει οπτική μορφή σε μια ιδέα, μια εμπειρία, μια κατάσταση. Στην πορεία αυτή ο μαθητής λειτουργεί όπως και οι καλλιτέχνες, που ενσωματώνουν

στοιχεία και επιδράσεις από διάφορες πηγές, αλλά και επηρεάζονται τόσο από τους σύγχρονους όσο και τους προγενέστερους ομοτέχνους τους.

Η τέχνη δεν αποτελεί ένα πεπερασμένο και δεδομένο εκφραστικό σύστημα. Η αναζήτηση ενός προσωπικού ύφους δεν είναι για τον καλλιτέχνη αυτοσκοπός ούτε εκκεντρικότητα, αλλά μια προσπάθεια να βρεθεί ένας τρόπος προσωπικής διατύπωσης, μια οδός επικοινωνίας. Εκείνο που τον απασχολεί είναι να εκφράσει με τρόπο αποτελεσματικό την πρωταρχική και ανεξάντλητη εμπειρία της συνάντησής του με τον κόσμο. Τη στιγμή ακριβώς που έχει κατορθώσει να κατακτήσει μια ορισμένη δεξιότητα, αντιλαμβάνεται ότι έχει διανοίξει ένα άλλο πεδίο, στο πλαίσιο του οποίου οτιδήποτε είχε καταφέρει να εκφράσει προηγουμένως πρέπει τώρα να διατυπωθεί με διαφορετικό τρόπο. Με αυτή την έννοια κανένα έργο δεν ολοκληρώνεται ποτέ απόλυτα. Κάθε δημιουργία αλλάζει, αλλοιώνει, φωτίζει, εμβαθύνει, επιβεβαιώνει, εξαιρεί, αναδημιουργεί ή δημιουργεί εκ των προτέρων όλες τις άλλες (Μερλώ – Ποντύ, 1991, σ. 113, 115).

Η εκμάθηση μιας οποιασδήποτε τεχνικής επομένως δεν συνιστά μια πρακτική γνώση που επιβάλλει μια υποχρεωτική πορεία. Οι εικαστικοί καλλιτέχνες χρησιμοποιούν τα εκφραστικά τους μέσα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, συχνά ανατρεπτικούς, χωρίς συμβάσεις και υποταγή σε κανόνες, εφόσον στην τέχνη δεν υπάρχει κάποιος κανόνας που να μη μπορεί να ανατραπεί. Οι διάφορες τεχνικές δεν είναι κλειστά κωδικοποιημένα συστήματα με προσδιορισμένα εκφραστικά πλαίσια, σε μια λογική που συνοψίζει την τέχνη ως φόρμα. Αποτελούν ανθρώπινες επινοήσεις, που αναδύθηκαν σε μια συγκεκριμένη στιγμή για να υπηρετήσουν συγκεκριμένες ανάγκες και συνεπώς οι εκφραστικές τους δυνατότητες είναι πολλαπλές. Στην κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να αναδεικνύονται οι σχέσεις και οι επιδράσεις της τεχνολογίας στην καλλιτεχνική δημιουργία, όπως για παράδειγμα συνέβη στο παρελθόν με την τυπογραφία και στο παρόν με τις νέες τεχνολογίες. Ενδιαφέρον καλλιτεχνικό αποτέλεσμα μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο οποιουδήποτε ύφους, με τη συνεργασία διαφόρων υλικών και τεχνικών (Αρντουέν, 2000, σ. 184). Μέσα από την ενασχόληση και τον πειραματισμό αποκαλύπτονται συνεχώς απρόσμενες δυνατότητες, καθώς δοκιμάζονται νέες εφαρμογές και αξιοποιούνται τυχαία ευρήματα. Παρουσιάζονται έτσι νέες ανακαλύψεις, απροσδόκητα συμβάντα και καινοφανείς συνδυασμοί.

Σημασία έχει να ανακαλύψουν οι ίδιοι οι μαθητές τη νέα γνώση ώστε να την αφομοιώσουν ουσιαστικά και όχι να μιμηθούν ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Η πληροφορία σχετικά με μια τεχνική μετατρέπεται σε βαθύτερη κατανόηση όταν αυτή γίνεται απαραίτητη προκειμένου να λυθεί ένα συγκεκριμένο εκφραστικό πρόβλημα. Κατάκτηση των εκφραστικών μέσων σημαίνει άρση των περιορισμών και διεύρυνση της εκφραστικής δυνατότητας (ο.π., σ. 185). Είναι σημαντικό για τους μαθητές να κατανοήσουν, μέσα από τη δημιουργική τους δράση, ότι ο τρόπος με τον οποίο χειρίζονται τα εκφραστικά μέσα επιδρά και καθορίζει τις τελικές ποιότητες και τις αρετές του έργου τους. Η εξοικείωση με αυτά υποδηλώνεται από την ανάπτυξη της ικανότητας συσχετισμού της όλης διαδικασίας με το τελικό αποτέλεσμα: ακόμη και μια ανεπαίσθητη μεταβολή στην ταχύτητα ή στην πίεση που ασκείται στο πινέλο δημιουργεί αλλαγές στην ποιότητα μιας γραμμής.

Στην εικαστική πράξη ευνοείται η αξιοποίηση και των πιο ασυνήθιστων μορφών έρευνας. Ένα τυχαίο γεγονός, ακόμη και ένας κακός υπολογισμός μπορούν να οδηγήσουν σε μια ενδιαφέρουσα αποκάλυψη. Αυτό γίνεται κατανοητό μέσα από τον πειραματισμό και την παροχή πολλών δυνατοτήτων και επιλογών (Camp, 1982, σ. 22). Η επιφάνεια βάσης, για παράδειγμα, μπορεί να προσφέρεται σε αρκετές ποικιλίες, ελαφρά βρεγμένη ή στεγνή. Η διαδοχική χρήση απορροφητικού και γυαλιστερού χαρτιού επίσης βοηθάει στο να κατανοηθεί ότι η υφή της ζωγραφικής επιφάνειας επηρεάζει σημαντικά το τελικό προϊόν. Ο πειραματισμός φυσικά έχει νόημα, όταν δεν αντιμετωπίζεται ως ένα συνεχές παιχνίδι αυτοσχεδιασμών, αλλά προσβλέπει στην κατανόηση. Για το λόγο αυτό, δεν χρειάζεται να εμπεριέχει πολλές παραμέτρους ταυτόχρονα, αλλά να συνδέεται με συγκεκριμένα προβλήματα, τα οποία αναδύονται στα διάφορα στάδια της καλλιτεχνικής διεργασίας.

Πολυαισθητηριακές δραστηριότητες βαθαίνουν την εμπειρία των παιδιών και ενισχύουν την ικανότητά τους να διακρίνουν τα χρώματα, τα σχήματα, την υφή και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των υλικών και να τα συσχετίζουν με ήχους, φωτισμούς ή κινήσεις. Η δημιουργία μικρών συλλογών παρέχει τη δυνατότητα και να παρατηρηθούν προσεκτικά και να συγκριθούν διάφορα αντικείμενα και υλικά. Φωτογραφικό υλικό από καλλιτεχνικά εργαστήρια και ζωντανές επιδείξεις από καλλιτέχνες προσφέρουν μια εικόνα για τεχνικές οι οποίες δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν στην τάξη, όπως η χύτευση, η

λάξευση ή η δημιουργία τοιχογραφιών. Ο χώρος διαμορφώνεται με τρόπο που διευκολύνει την οπτική επαφή και την ελεύθερη πρόσβαση, ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται να αγγίζουν και να χειρίζονται τα διάφορα εργαλεία και υλικά, προκειμένου να εξοικειώνονται μαζί τους.

Χρήσιμη είναι η ενασχόληση με το ίδιο έργο, για όσο μεγαλύτερο διάστημα δεν γίνεται κουραστικό, ώστε η ικανότητα σύνδεσης του αποτελέσματος με τη διαδικασία να βελτιώνεται σταδιακά. Είναι σημαντικό να εξηγηθεί ότι και οι ενήλικοι καλλιτέχνες εξοικειώνονται με τα εκφραστικά τους μέσα ακολουθώντας μια μακρόχρονη και επίμονη πορεία. Κυρίως όμως έχει αξία να συνειδητοποιηθεί ότι η επιλογή μιας τεχνικής δεν γίνεται τυχαία, αλλά υπακούει σε μια συγκεκριμένη εκφραστική πρόθεση. Πολύ περισσότερο δεν είναι μια αυτάρεσκη επίδειξη δεξιοτεχνίας. Ο βαθμός δυσκολίας που παρουσιάζεται σε οποιαδήποτε κατασκευή δεν αποτελεί το στοιχείο που την καθιστά έργο τέχνης. Η τέχνη αρχίζει από το σημείο στο οποίο μια κατακτημένη τεχνική τίθεται στην υπηρεσία της εκφραστικής προσπάθειας και του στοχασμού. Πάνω απ' όλα ο καλλιτέχνης είναι ένας άνθρωπος που στοχάζεται, ερευνά και εκφράζεται. Το εικαστικό έργο είναι μια «εμπειρία αποκρυσταλλωμένη», γεμάτη νοήματα και σημασίες, καθώς η τέχνη αναζητά και εκφράζει τη βαθύτερη σχέση μεταξύ του ανθρώπου και του κόσμου, μεταμορφώνοντας την εμπειρία σε μνήμη, τη μνήμη σε έκφραση, την ύλη σε μορφή (Φίσερ 1977, σ. 8).

2.2.3. Αποτιμώντας.

Η αξιολόγηση θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια δυναμική διαδικασία, που υποστηρίζει τη παιδαγωγική πράξη και αποτελεί μέρος της. Πρόθεσή της είναι να ελέγξει κατά πόσο και με ποιο τρόπο πραγματοποιούνται οι στόχοι που έχουν τεθεί, ενώ αποτελεί ταυτόχρονα την αφετηρία για την επίτευξη και τη βελτίωσή τους (βλ. γενικά, Σολομών, 1999). Πρόκειται για μια συνεκτίμηση σκοπών, μέσων και αποτελεσμάτων. Από τη σκοπιά αυτή, η αξιολόγηση ξεκινά πριν από τη διδακτική πράξη, με τη διερεύνηση των γνώσεων και των

ικανοτήτων που ήδη κατέχουν οι μαθητές, ώστε να τεθούν στόχοι που θα τους επιτρέψουν να πορευθούν με επιτυχία. Εξίσου υπάρχει και στη διάρκεια κάθε δράσης, με τη μορφή κρίσεων, παραινήσεων και σχολιασμών. Εκπαιδευτικοί στόχοι, διδακτική μεθοδολογία και αποτίμηση του παιδαγωγικού έργου αποτελούν στοιχεία που συνδέονται αναπόσπαστα. Ολιστική προσέγγιση της γνώσης σημαίνει και ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης. Συνεπώς η αξιολόγηση απορρέει από τον τρόπο που μεθοδεύεται η διδασκαλία και οι τεχνικές της συναρτώνται και με τα χαρακτηριστικά του γνωστικού αντικειμένου.

Για τα εικαστικά μαθήματα, όπως και για άλλες περιοχές που σχετίζονται με την έκφραση, αποτελεί μια εξαιρετικά λεπτή πρακτική, στην οποία υπεισέρχονται πολλές μεταβλητές. Όμως στην πραγματικότητα, αυτή η σύνθετη διαδικασία έχει συρρικνωθεί σε μια επιφανειακή μέτρηση της «επίδοσης» του μαθητή και μάλιστα με κριτήρια που υποσκάπτουν τις αρχές της εικαστικής αγωγής, καθώς συνδέονται με περιοριστικές αντιλήψεις και στερεότυπα. Στη λογική αυτή διατυπώνεται συνήθως μια κρίση, που εξαρτάται από το κατά πόσο συμμορφώθηκε ο μαθητής στο επιθυμητό διδακτικό πρότυπο. Στις περιπτώσεις που προτάσσεται η δεξιοτεχνία ή η μετάδοση συγκεκριμένων αισθητικών προτύπων ως επιδίωξη της εικαστικής αγωγής, αξιολογούνται με θετικό τρόπο τα έργα που είναι πιστά στο πλαίσιο που έχει δοθεί. Χρησιμοποιούνται ακόμη αξιολογήσεις σε σχέση με την επιμέλεια των μαθητών, που προκύπτει από τον αριθμό των έργων και τη γνώση τους σε θεωρητικά ζητήματα της τέχνης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ωθούνται στο να αναπαράγουν πρότυπα και συμπεριφορές, καθιερώνοντας μια μανιέρα που είναι αρεστή.

Συχνά επίσης προβάλλεται ως κριτήριο η πρωτοτυπία, όμως η έννοια της πρωτοτυπίας στο εικαστικό δημιούργημα των μαθητών είναι προτιμότερο να προσδιορίζεται με βάση την προσωπική σημασία της και να εξατομικεύεται. Η αξία μιας προσωπικής ανακάλυψης δεν μειώνεται επειδή και κάποιος άλλος έφθασε σε παρόμοιο αποτέλεσμα. Αντίθετα διευρύνεται, στο βαθμό που γίνεται συνειδητό ότι ο πολιτισμός είναι αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας στην οποία ο κάθε ένας μετέχει με τη δική του, μικρή ή μεγάλη, συνεισφορά. Εξάλλου, θα ήταν εντελώς παράδοξη μια βαθμολογική κλίμακα για την πρωτοτυπία. Ακόμη θα πρέπει να θεωρηθεί δικαίωμα του παιδιού η μη

αξιολογούμενη εργασία που συνδέεται με την προσωπική του έρευνα, εξάσκηση ή ακόμη και τη φαινομενικά «άσκοπη» απόλαυση.

Τίποτε από τα παραπάνω λοιπόν δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο. Όλα όσα δημιουργούν οι μαθητές έχουν σημασία για την δική τους πορεία. Πραγματική αξία δεν έχουν μόνο αυτά που κατασκεύασαν ή απόκτησαν ως πληροφορίες, αλλά και η στοχαστική αναζήτηση που συνόδευσε αυτή τη διαδικασία, που δεν είναι μετρήσιμη. Μια επιφανειακή αξιολόγηση εστιασμένη στο τελικό αποτέλεσμα θα πρέπει να θεωρηθεί ασύμβατη με την εικαστική αγωγή, καθώς οδηγεί σε αδιέξοδο και βλάπτει τελικά αυτό που καλείται να εξυπηρετήσει. Πολύ περισσότερο η χρήση μιας βαθμολογικής κλίμακας εμπεριέχει τον κίνδυνο είτε να απαξιωθεί η όλη διαδικασία είτε να προκληθούν αναστολές. Εξίσου, η απλή αντικατάσταση του βαθμού με μια συνοπτική φραστική αξιολόγηση, δεν συνεπάγεται μια διαφορετική στάση. Οι άκαμπτες αποτιμήσεις δεν μπορούν να ισχύσουν στα εικαστικά μαθήματα, καθώς αυτό θα σήμαινε την αποδοχή μιας λογικής «σωστού – λάθους», που θα ακύρωνε την πολλαπλότητα στην έκφραση και θα οδηγούσε σε συμβατικά στερεότυπα.

Πρέπει επομένως να αναζητηθεί μια αξιολόγηση συμβατή με τη φύση των διεργασιών που υπεισέρχονται στο καλλιτεχνικό εγχείρημα, που παίρνει υπόψη τις αρχές και τους στόχους της εικαστικής αγωγής, καθώς και τη φύση της αισθητικής εμπειρίας. Προϋπόθεση της εμπλοκής στην καλλιτεχνική πράξη θεωρήθηκε η δημιουργία εκείνου του εκπαιδευτικού κλίματος, που κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ότι συμμετέχουν σε μια διαδικασία για τους δικούς τους αυθεντικούς λόγους και όχι εξαιτίας μιας εξωτερικής επιβολής. Το κλίμα αυτό δεν μπορεί να αίρεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να συνδεθεί με την ποιότητα της εμπειρίας που απέκτησαν οι μαθητές, δηλαδή με όλα όσα αποκόμισαν σε γνωστικό, αισθαντικό και μεθοδολογικό επίπεδο, που αφορούν ολόκληρη την πορεία της δημιουργίας και όχι μόνο το τελικό αποτέλεσμα (Αρντουέν, 2000, σ. 76, Γκαγιώ, 2002, σ. 87). Αποτελεί μια ευκαιρία να αναδειχθούν οι διαδικασίες στις οποίες συμμετείχαν, τα ερωτήματα που έθεσαν, τα εμπόδια που εντόπισαν και ξεπέρασαν σε αυτή τους την προσπάθεια. Το ζητούμενο δεν βρίσκεται μόνο στις ικανοποιητικές επιδόσεις, αλλά και στην ικανοποίηση των ίδιων των παιδιών, που προκύπτει καθώς διευρύνεται η ικανότητά τους να δημιουργούν και να κατανοούν τις εικαστικές μορφές.

Από τη σκοπιά αυτή η αξιολόγηση οφείλει πρωτίστως να προσφέρει μια ευκαιρία ώστε ο μαθητής, αναλογιζόμενος τα όσα διαδραματίστηκαν, να ενεργοποιήσει τη σκέψη του, αναλύοντας και κατανοώντας το εγχείρημά του. Το ζητούμενο είναι να αποκτήσει επίγνωση όλων εκείνων που έγιναν και αποκαλύφθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αυτών που είναι σε θέση να κάνει (Γκαγιώ, 2002, σ. 179, 183). Επομένως, συμβατές με τις αρχές της εικαστικής αγωγής είναι εκείνες οι μορφές αξιολόγησης που δεν περιορίζονται σε μια συμβατική διαδικασία ελέγχου, αλλά αντιστοιχούν σε μια δυναμική έννοια της διδασκαλίας και συνδέονται με έναν ευρύτερο απολογισμό, φωτίζοντας όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και την ποικιλία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Αρκετοί παιδαγωγοί προτείνουν μια περισσότερο σύνθετη μορφή αξιολόγησης, περιγραφικού χαρακτήρα, στην οποία υπόκειται σε κρίση όχι μόνο ο μαθητής, αλλά το σύνολο της διδακτικής διαδικασίας και βασίζεται στην τήρηση φακέλου εργασιών (Κουλουμπαρίτση – Μουρατιάν, 2004, σ. 157). Ο φάκελος μπορεί να περιλαμβάνει γενικό ημερολόγιο του μαθήματος και ειδικούς υποφακέλους με μαθητικά έργα και χαρακτηριστικούς σχολιασμούς. Η μέθοδος αυτή είναι περιγραφική, εφόσον δεν περιορίζεται σε ένα βαθμό ή μια κρίση και δεν αναφέρεται στενά στο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Συνοψίζει συνολικά την πρόοδο του μαθητή και τη συσχετίζει με διάφορα χαρακτηριστικά όπως είναι το ενδιαφέρον, η προσπάθεια που καταβάλλει, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η συνεργατικότητα. Στο ημερολόγιο του μαθήματος καταγράφονται οι δραστηριότητες, αλλά και διάφορες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, σχόλια, εντυπώσεις, θετικές και αρνητικές εμπειρίες. Το ατομικό δελτίο ή ατομικός φάκελος του μαθητή δεν αποτελεί μόνο μια συλλογή με δείγματα εργασιών, ως μια απλή πρακτική διάσωσης έργων. Συνιστά μια διαδικασία που αποτυπώνει τη συνολική πορεία προόδου και την παρακολουθεί με κριτικό και αναλυτικό τρόπο (Γιαλουρίδης 2002, σ. 123). Επομένως, από αυτή την άποψη και θεωρητικά τουλάχιστον, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην περίπτωση των εικαστικών μαθημάτων. Το πρόβλημα βρίσκεται στον κίνδυνο να εκφυλιστεί στην πράξη σε μια γραφειοκρατική και χρονοβόρα λειτουργία και να μετατραπεί σε μοχλό για την αξιολόγηση, όχι του εκπαιδευτικού έργου, αλλά του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, η διαδικασία της αξιολόγησης συνιστά για την εικαστική αγωγή ένα πολύπλοκο και δυσεπίλυτο πρόβλημα. Απέναντι σε αυτό και χωρίς να παραβλέπονται οι πράγματι ασφυκτικές εκπαιδευτικές συνθήκες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ορισμένες στρατηγικές ως εναλλακτικές λύσεις. Μια σημαντική ευκαιρία συνολικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, προσφέρουν οι παρουσιάσεις των εργασιών, με την ολοκλήρωση ενός κύκλου μαθημάτων ή της σχολικής χρονιάς. Τέτοιου τύπου εκδηλώσεις γίνονται, όμως με τις συνήθεις πρακτικές έχουν λάβει έναν επιφανειακό χαρακτήρα μικρών «σχολικών» εκθέσεων. Η προσπάθεια μεταβολής αυτού του χαρακτήρα αποτελεί μια πρόκληση.

Το κρίσιμο σημείο είναι να θεωρηθούν αυτές οι παρουσιάσεις ως προέκταση της διδασκαλίας και όχι απλές επιδείξεις, στις οποίες παρουσιάζονται μόνο τα τελικά έργα, ως διακοσμητικά στοιχεία στους τοίχους. Εξυπακούεται ότι η διεργασία αυτή δεν έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Βραβεύσεις έργων και διακρίσεις εργασιών δεν έχουν θέση εδώ. Εκείνο που έχει σημασία είναι να αναδειχθεί συνεκτικά ολόκληρο το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, φωτογραφίες, προσχέδια, κείμενα, μακέτες, όλα όσα συμβάλλουν στο να ξαναδιαβαστεί η καλλιτεχνική διαδικασία, από την σύλληψη και τη διανοητική επεξεργασία της αρχικής ιδέας μέχρι την πραγμάτωση. Στη λογική αυτή τα μεμονωμένα έργα συνδέονται με το σύνολο της δημιουργίας, ενεργοποιώντας έναν ευρύτερο σχολιασμό. Έτσι, προσφέρεται μια ορατή ανάμνηση των όσων έχουν γίνει και επιτυγχάνεται μια αναπαράσταση της όλης πορείας με πολύτιμη διδακτική σημασία, καθώς αποτελεί σημείο αναφοράς μιας συλλογικής προσπάθειας, αλλά και έναυσμα για περαιτέρω επεξεργασίες (Γκαγιώ, 2002, σ. 180, Ρόμπινσον, 1999, σ. 156).

Δημιουργείται έτσι ένα πλαίσιο στο οποίο συμμετέχουν όλοι. Οι μαθητές, ως άτομα και ως ομάδα, συμμετέχουν στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων της προσπάθειάς τους, εξετάζοντας κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί, κατά πόσο δηλαδή αυτό που παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ήταν εκείνο το ζητούμενο που αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη για την αναζήτησή τους. Ενθαρρύνονται να αυτοαξιολογούν την προσπάθειά τους και να τη συσχετίζουν με τις εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, καθώς και να εντοπίζουν θετικές και αρνητικές πτυχές που μπορούν να λάβουν υπόψη στις επόμενες απόπειρες. Ο εκπαιδευτικός επίσης αποκτά ένα εργαλείο έρευνας, που

του προσφέρει μια πλήρη εικόνα για την αποτελεσματικότητα της δικής του προσπάθειας: συνδέοντας τους στόχους που έθεσε με τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν, διευκολύνεται να προχωρήσει σε τροποποιήσεις, βελτιώσεις και επανασχεδιασμούς. Από την άλλη, τέτοιου τύπου παρουσιάσεις, όταν είναι ανοιχτές στο κοινό, βοηθούν στο να πληροφορηθούν οι γονείς σχετικά με τα όσα πραγματικά συμβαίνουν στη σχολική τάξη, κατανοώντας και υποστηρίζοντας την όλη προσπάθεια.

Η διεργασία αυτή προάγει τη συνεργασία δάσκαλου και μαθητή, τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, αλλά και τη διαφάνεια των διαδικασιών. Κινητοποιεί όλους σε μια προσπάθεια που προσβλέπει στη βελτίωση, συσχετίζοντας το αποτέλεσμα με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και τους στόχους που είχαν τεθεί. Η σημασία της δεν βρίσκεται στο να μετρηθεί, αλλά στο να οργανωθεί συνεκτικά και να ανατροφοδοτηθεί η εμπειρία που απέκτησαν οι μαθητές, με τρόπο που να τους διευκολύνει και αυτή, όπως όλες οι υπόλοιπες πτυχές της διδακτικής παρέμβασης, προς τη σταδιακή τους χειραφέτηση, προς την αυτόνομη πορεία τους προς την τέχνη.

2.3. Διευκολύνοντας την προσέγγιση του εικαστικού έργου. Η συνάντηση με την τέχνη ως ένας διαρκής και δημιουργικός διάλογος.

Η προσπάθεια προσέγγισης και κατανόησης των εικαστικών μορφών αποτελεί το δεύτερο σκέλος των επιδιώξεων της εικαστικής αγωγής, όπως αυτές διατυπώθηκαν στην πρώτη ενότητα της εργασίας. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές από την εμπλοκή τους στην καλλιτεχνική διεργασία συμπληρώνονται με μια ταυτόχρονη προσπάθεια διερεύνησης και κατανόησης της καλλιτεχνικής κληρονομιάς του παρόντος και του παρελθόντος. Το ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο μπορούν να διευκολυνθούν προκειμένου να αντιληφθούν την ποικιλία, τη σημασία, την εξέλιξη και τον κοινωνικό ρόλο των εικαστικών μορφών και την πολύπλευρη σχέση τους με τις διάφορες εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ανάδειξη αυτών των πτυχών απολήγει στην οργανωμένη γνώση για το φαινόμενο της τέχνης και τη σταδιακή συγκρότηση μιας προσωπικής στάσης.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, πρώτα απ' όλα, να προκαλέσει την αυθεντική επιθυμία στους μαθητές να συναντήσουν την τέχνη και, στη συνέχεια, να

μετατρέψει αυτή τη συνάντηση σε ένα διάλογο. Η ίδια η καλλιτεχνική δημιουργία είναι διάλογος. Η επαφή με αυτήν δεν είναι μια μοναχική απόλαυση, προσφέρει την ευκαιρία σε όλους να διατυπώσουν ερωτήματα και να τα μοιραστούν με τους άλλους. Εδώ βρίσκεται και ο λόγος για τον οποίο η εικαστική καλλιέργεια, αν και αποτελεί προσωπικό επίτευγμα, πραγματώνεται στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας. Οι εικαστικές μορφές δεν αποτελούν μια δεξιοτεχνία, ούτε είναι αποτέλεσμα μαγείας, αλλά ανθρώπινα έργα που απευθύνονται σε ανθρώπους. Από τη στιγμή που ένας δημιουργός ολοκληρώνει ένα έργο, αυτό είναι πλέον ένα αυτόνομο αντικείμενο που εντάσσεται στον κόσμο.

Η ιδιομορφία του, ως αντικειμένου, βρίσκεται στο γεγονός ότι αποτελεί συμπύκνωση της υποκειμενικής συνείδησης του καλλιτέχνη και αντανακλά την κοινωνική συνείδηση μιας εποχής, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί πηγή μιας καινούριας αισθητικής συγκίνησης, μπορεί εν δυνάμει να την υποβάλει (Hobbs, 1993, σ. 56). Για τον Ντάντο, το έργο τέχνης «αξιώνει» την ερμηνεία και με βάση το στοιχείο αυτό διαφοροποιείται τόσο από τα φυσικά αντικείμενα όσο και τα υπόλοιπα δημιουργήματα (Danto, 2004, σ. 223, 224). Σύμφωνα με τον Φίτσερ (1977, σ. 34) η τέχνη αποτελεί το απαραίτητο μέσο για το βύθισμα του ατόμου στο σύνολο. Αντανακλά την άπειρη ικανότητά του για συνένωση, την ανάγκη του να συμμερίζεται σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες και ιδέες.

Αυτή η θεώρηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας, ως μιας πρωταρχικής ανάγκης για επικοινωνία και συμμετοχή στα βιώματα των άλλων, μπορεί να αξιοποιηθεί από τη διδασκαλία, προσφέροντας ένα αυθεντικό και ισχυρό κίνητρο για τη συνάντηση με το έργο τέχνης στο σχολικό περιβάλλον. Το εικαστικό έργο, με οπτικό τρόπο, εγείρει ερωτήματα και αποτελεί σημείο αναφοράς που μας καλεί να επανεξετάσουμε ιδέες και να ανανεώσουμε συναισθήματα. Αποτελεί ένα δημιούργημα που φέρει τη σφραγίδα της παρουσίας ενός ανθρώπου, στο οποίο μπορεί κανείς να ανακαλύψει ίχνη από μια προσωπικότητα και από μια εποχή και ταυτόχρονα μπορεί να αναζητήσει σημασίες που έχουν αξία για τη δική του ζωή (Hobbs, 1993, σ. 68). Αυτό δεν σημαίνει ότι η εμπειρία της πρόσληψης είναι μια αναβίωση των εσωτερικών καταστάσεων του δημιουργού, που υπαγορεύονται από το έργο (Μουρίκη, 2004, σ. 119). Εκείνο που έχει σημασία είναι μια συνολική ενεργοποίηση με τη διατύπωση εντυπώσεων, υποθέσεων, σκέψεων και ερωτημάτων. Η διαδικασία

αυτή επομένως αποτελεί στην ουσία συμμετοχή σε έναν ανοιχτό και διαρκώς ανανεούμενο διάλογο.

Από αυτή την οπτική μπορεί να ιδωθεί και το πρόβλημα της επιλογής των έργων που προσεγγίζονται κάθε φορά στη σχολική τάξη. Η παρουσίαση μιας σειράς καλλιτεχνημάτων με τη μορφή μιας ανθολογίας θα άφηνε ασύνδετες εντυπώσεις και δε θα κέντριζε το ενδιαφέρον των παιδιών. Το ζητούμενο στα εικαστικά μαθήματα δεν είναι να παρατεθεί σε μια γραμμική και συνεπή συνέχεια η ιστορική εξέλιξη της τέχνης. Από την άλλη, η επιλογή ορισμένων φημισμένων εικαστικών δημιουργιών με μοναδικό κριτήριο τη σπουδαιότητά τους θα σήμαινε την εξαρχής απόδοση σε αυτά μιας αυταπόδεικτης αξίας, γεγονός που θα απέκλειε τις προϋποθέσεις για έναν ανοιχτό διάλογο. Εξίσου άστοχη θα ήταν η πρόκριση έργων με την αιτιολογία ότι θεωρούνται «απλά» και «χαρούμενα», επιλογή που οδηγεί σε μια μονομερή εικόνα, αλλά και που υποτιμά τις δυνατότητες των παιδιών.

Τα διλήμματα αυτά αίρονται, αν γίνει ξεκάθαρος ο ουσιαστικός λόγος για τον οποίο έχει σημασία η συνάντηση των μαθητών με το έργο τέχνης. Εκείνο που θα πρέπει να προταχθεί, είναι το ενδιαφέρον για εκείνους που μαθαίνουν, για την ποιότητα της αισθητικής εμπειρίας τους και δευτερευόντως για αυτή καθαυτή την αξία των έργων που επιλέγονται. Τα κριτήρια για την όποια επιλογή είναι επομένως περισσότερο παιδαγωγικού και λιγότερο καλλιτεχνικού χαρακτήρα. Στη λογική αυτή, κατάλληλα έργα πρέπει να θεωρηθούν εκείνα που οι μαθητές μπορούν να αισθανθούν ότι τους αφορούν πραγματικά, έργα που ενεργοποιούν και διευρύνουν την οπτική τους, απέναντι στα οποία μπορούν να θέσουν ερωτήματα, να εξωτερικεύσουν απορίες και να τα συνδέσουν με την προσωπική τους ζωή.

Η εμπειρικοβιωματική γνώση, που ήδη κατέχουν από την καθημερινή τους εμπειρία, μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση αυτή. Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, η καλή γνώση του για τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες, τα ερωτήματα, τις ελλείψεις και τις δυνατότητές τους είναι εκείνο που του επιτρέπει να επιλέγει τα κατάλληλα έργα που τους βοηθούν στην πορεία τους προς την τέχνη, προσφέροντας την ευκαιρία να καλλιεργήσουν την οπτική τους αντίληψη, να διευρύνουν τη γνώση και τη σκέψη τους και να ποικίλουν τις προτιμήσεις τους (Camp, 1982, σ. 12). Επομένως η όποια επιλογή είναι σωστή όταν αφυπνίζει το αυθεντικό

ενδιαφέρον και τροφοδοτεί τον ουσιαστικό διάλογο (Hagaman, 1990, σ. 35). Δικτυακοί τόποι, διαφάνειες, αντίγραφα, όλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ενημέρωση, πληροφόρηση και εξοικείωση, χωρίς όμως να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση ότι υποκαθιστούν την απευθείας επαφή με το έργο τέχνης. Αυτή η επαφή δεν είναι προαιρετική, αλλά συνιστά μια αναγκαιότητα. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρουν αρκετά μουσεία και πινακοθήκες προσφέρουν τέτοιες ευκαιρίες.

Απέναντι στο έργο τέχνης μπορεί να υπάρξουν πολλές ερμηνευτικές στάσεις, αξιολογικές κρίσεις και σχολιασμοί. Το βίωμα που έχει προκαλέσει τη δημιουργία μιας εικαστικής μορφής και αυτό που βιώνει ο κάθε θεατής δεν είναι ισοδύναμα και συμμετρικά. Δεν είναι απαραίτητο να προσχωρήσει κανείς στη γνώμη των ειδικών, ούτε και του ίδιου του καλλιτέχνη, προκειμένου να απολαύσει οπτικά και στοχαστικά ένα έργο. Οι προκατασκευασμένες και ανελαστικές νοηματοδοτήσεις του τύπου «συμβολίζει τη ζωή» ή «εκφράζει τον ανθρώπινο πόνο» και οι έτοιμες αξιολογικές κρίσεις, όπως «έργο εξαιρετικής ποιότητας», «θαυμάσια χρωματική απόδοση», δεν βοηθούν στην κατεύθυνση αυτή. Εξίσου δεν βοηθούν οι πολύ γενικοί και αφηρημένοι προσδιορισμοί, όπως «σπουδαία έμπνευση», «μαγική αίσθηση», που χρησιμοποιούνται συχνά προκειμένου να περιγράψουν την αφετηρία της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα είτε να απονευρώνουν την τέχνη είτε να τη μυθοποιούν, πάντως σε κάθε περίπτωση να την παρουσιάζουν ως μια διαδικασία απρόσιτη, ακατανόητη και εντελώς αποκομμένη από το θεατή. Όταν ένα έργο προβάλλεται αυτονόητα ως διάσημο αριστούργημα ή ως αντικείμενο κύρους με μεγάλη αγοραστική αξία δεν είναι δυνατό να αποτελέσει αντικείμενο σχολιασμού.

Κάθε σχολιασμός επομένως, είναι ελαστικός και ανοιχτός σε συζητήσεις και τροποποιήσεις, σε νέους συσχετισμούς, σε ξεπέραςμα των ορίων. Μέσα από μια δημιουργική διαδικασία, ο μαθητής - θεατής ενεργοποιεί το βλέμμα του, παράγει ιδέες, επαναπροσδιορίζει σημασίες, ανασυνθέτει, αναδημιουργεί, διατυπώνει ερωτήματα ίσως πολύ διαφορετικά από εκείνα του δημιουργού, ανοίγει νέα πεδία αναζήτησης. Οι λόγοι για τους οποίους ένα έργο μπορεί να αρέσει διαφέρουν ανάλογα με το θεατή και αυτό δεν έχει καμία σημασία. Εξάλλου και ο ίδιος ο παρατηρητής της τέχνης αλλάζει στη διάρκεια του χρόνου, η οπτική του, οι διαθέσεις του, τα ενδιαφέροντά του, οι προτιμήσεις

του μεταβάλλονται. Η δύναμη του έργου τέχνης, που βρίσκεται στο επίκεντρο της αισθητικής εμπειρίας, έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι σηματοδοτεί κάθε φορά μια καινούρια κατάσταση (Serota, 1995, σ. 12, 13). Εξυπακούεται ότι θα ήταν εξαιρετικά παραπλανητική μια στάση σύμφωνα με την οποία ένα έργο τέχνης μπορεί να ερμηνευθεί απολύτως με το λόγο (Haar, 1998, σ. 86, 87). Το πιο ενδιαφέρον και αυθεντικό κομμάτι της αισθητικής εμπειρίας ίσως βρίσκεται στο βύθισμα στη σιωπηλή απόλαυση. Ωστόσο, η συζήτηση βοηθάει την ανταλλαγή απόψεων, παρακινεί για μια προσεκτικότερη εξέταση, οξύνει το βλέμμα και αναπτύσσει την ευαισθησία.

Ο σχολιασμός της τέχνης εμπεριέχει συχνά πολύ εσωτερικές διανοητικές και προσωπικές αντιδράσεις. Αποκτά έτσι τον χαρακτήρα μιας εξαιρετικά προσωπικής δήλωσης κατά τον ίδιο τρόπο που μια εικαστική δημιουργία αποτελεί τη δημόσια έκφραση μιας προσωπικής διεργασίας (Epstein – Τρίμη, 2005, σ. 45). Συνεπώς μια τέτοια διαδικασία δεν είναι εύκολη. Η ενθάρρυνση και η επιβράβευση είναι προτιμότερο να αφορούν τη συμμετοχή στη συλλογική αυτή προσπάθεια. Τα παιδιά αισθάνονται ότι μέσω της δημιουργίας και του σχολιασμού των εικαστικών μορφών αποκαλύπτουν πτυχές της προσωπικότητάς τους. Θα πρέπει να νοιώσουν εμπιστοσύνη και άνεση προκειμένου να εκφράσουν κάτι είτε με οπτικό τρόπο είτε με το λόγο. Συνήθως επιθυμούν να συμμετέχουν στο διάλογο, κάποια όμως ίσως συναντήσουν μια μεγαλύτερη δυσκολία. Σε κάθε περίπτωση, είναι ευκολότερο να ξεκινήσουν μιλώντας για κάτι που τα ίδια έχουν δημιουργήσει. Μπορούν επομένως να αναφερθούν πρώτα στη δική τους προσπάθεια, τις δυσκολίες που συνάντησαν και την ικανοποίηση που άντλησαν, ως άσκηση που τα διευκολύνει να τοποθετηθούν στη συνέχεια για το έργο των καλλιτεχνών.

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να προσφέρει μόνο γνώσεις, αλλά κυρίως να διασφαλίσει εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν τον διάλογο και να τον τροφοδοτήσει συμμετέχοντας και ο ίδιος σε αυτόν. Αυτό σημαίνει ότι καλείται να διαχειριστεί δημιουργικά τη διαφορά, τη διαφωνία, την αβεβαιότητα, ακόμη και την αντίφαση ή την ασάφεια. Η ουσία της παρέμβασής του βρίσκεται στο να αναδειχθούν, να συγκριθούν, να τεθούν υπό κρίση και να συνδεθούν διαλεκτικά όλες οι εκδοχές, οι υποθέσεις, οι απόψεις και οι προσεγγίσεις. Μέσα από μια τέτοια σύνθεση η αισθητική εμπειρία μετατρέπεται σε φορέα γνώσης, αλλά και σε γέφυρα επικοινωνίας.

Έτσι ο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές του να ενεργοποιηθούν με αφορμή την τέχνη, μαθαίνοντας σταδιακά να ανιχνεύουν και να διερευνούν τις βαθύτερες δομές που βρίσκονται κάτω από την επιφανειακή όψη των πραγμάτων (Sullivan, 1989, σ. 98).

2.3.1. Το ζήτημα της αναζήτησης αισθητικών κριτηρίων στην παιδαγωγική του διάσταση.

Μια αξιολόγηση διατυπώνεται πάντοτε με τη μορφή μιας κρίσης, με την οποία προσδίδεται σε ένα αξιολογούμενο αντικείμενο μια αξία, μια ποιότητα. Η έννοια της αξίας προϋποθέτει ένα μέτρο σύγκρισης, ένα αξιολογικό κριτήριο, που χωρίς αυτό δεν μπορεί να υπάρξει. Η αναζήτηση ασφαλών και γενικά παραδεκτών αξιολογικών κριτηρίων στην τέχνη παρουσιάζεται σαν ένα πολύπλοκο και δυσεπίλυτο, αν όχι άλυτο, πρόβλημα. Κάθε γενιά αμφισβητεί κάποια στιγμή τα κριτήρια των παλαιότερων, αλλά και οι δικοί της εκπρόσωποι βρίσκονται σε διαφωνίες και αντιπαραθέσεις. Εικαστικά ρεύματα, καλλιτέχνες και έργα τέχνης απαξιώθηκαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα με βάση κάποια κριτήρια, για να αξιολογηθούν αργότερα με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Υπήρξαν βέβαια εποχές και κοινωνίες στις οποίες η αισθητική αξία καθοριζόταν με βάση μια κοινή αντίληψη για το ρόλο της τέχνης και τη λειτουργία της που στεκόταν πέρα και πάνω από τις ατομικές προτιμήσεις. Τα κριτήρια όμως αυτά είχαν ισχύ σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και δεν παρέμεναν σταθερά.

Αν θεωρηθεί επιτρεπτή μια γενική κατηγοριοποίηση των αισθητικών θεωριών που διατυπώθηκαν κατά καιρούς, θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο οριακές τάσεις, με πολλές ενδιάμεσες αποχρώσεις: α) εκείνες στις οποίες τα κριτήρια αποτίμησης αναζητούνται σε ιδιότητες που θεωρείται ότι ενυπάρχουν στο ίδιο το έργο τέχνης και καθορίζονται «αντικειμενικά» με βάση την ίδια την κατασκευή του και β) εκείνες στις οποίες θεωρείται ότι οι ιδιότητες αυτές αποδίδονται από το θεατή, με μια «υποκειμενική» απόφαση για το περιεχόμενο

και τη σημασία του έργου, με βάση την εκάστοτε πολιτισμική λογική που ορίζει την τέχνη και τη λειτουργία της (Preble, τομ. 1, 2003, σ. 24).

Η εκτενής παρουσίαση αυτών των θεωριών στο σχολικό χώρο θα οδηγούσε σε μια γενική σύγχυση, που θα οφειλόταν στο πλήθος των απόψεων από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας. Εκείνο που θα είχε αξία σε μια τέτοια προσπάθεια θα ήταν να αποκαλυφθεί η ρευστότητα και, κυρίως, η ιστορικότητα των αισθητικών κριτηρίων. Ωστόσο, οι θεωρίες αυτές αποτελούν ασφαλώς μέρος της οργανωμένης γνώσης για το φαινόμενο της τέχνης και συνεπώς εντάσσονται στο πεδίο του ενδιαφέροντος της εικαστικής αγωγής. Έτσι, αν και η μονομερής υιοθέτηση από την παιδαγωγική πράξη μιας συγκεκριμένης προσέγγισης ως αποκλειστικής, απόλυτης και διαχρονικής επιλογής θα ήταν εξαιρετικά επισφαλής, είναι ωστόσο σκόπιμος ένας προβληματισμός, κυρίως για την παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των στάσεων.

Η προσχώρηση σε μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία η προσέγγιση του εικαστικού έργου καθορίζεται με βάση «αντικειμενικά» κριτήρια θα ήταν ίσως μια εύκολη και σαφής λύση, όμως δεν θα μπορούσε να γίνει γενικά αποδεκτή. Η ίδια η φύση της τέχνης απέχει πολύ από μια τέτοια λειτουργία. Είναι αδύνατο έργα των διαφόρων εποχών και πολιτισμών, αλλά και της ίδιας εποχής, να θεωρηθούν συγκρίσιμα μεγέθη ως προς την αξία τους και να αξιολογηθούν με τα ίδια ακριβώς κριτήρια. Θα ήταν εντελώς αδιέξοδη η σύγκριση της αυστηρότητας και της ακρίβειας ενός κυβιστικού έργου με την απροσδιοριστία μιας μορφής ενός έργου του αφαιρετικού εξπρεσιονισμού. Σε κάθε εικαστική δημιουργία κυριαρχούν κάποια στοιχεία σε βάρος κάποιων άλλων. Για παράδειγμα, όταν ένας καλλιτέχνης επιδιώκει την απόδοση μιας φευγαλέας έκφρασης δεν θα επιμείνει στη σχεδιαστική ακρίβεια. Ακόμη, κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, όπως το μεγαλοπρεπές ύφος ή το δυνατό χρώμα, μπορεί σε κάποιο έργο να θεωρηθεί προτέρημα ενώ σε κάποιο άλλο αδυναμία.

Το έργο τέχνης εξωτερικεύει έναν τρόπο θέασης του κόσμου, εκφράζει την εσωτερική πλευρά μιας πολιτισμικής εποχής. Τα μορφικά χαρακτηριστικά του συνδέονται με τις ιδέες, τις σκέψεις και τις αξίες μιας προσωπικότητας που έζησε σε ένα συγκεκριμένο τόπο, μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Παλαιότερες δημιουργίες μπορεί να ξεπεράστηκαν ή να αμφισβητήθηκαν κατά καιρούς, αυτό όμως δεν μηδενίζει τη σημασία τους. Ακριβώς το αντίθετο πρόβλημα αναδύεται στην προσέγγιση της σύγχρονης εικαστικής παραγωγής:

απέναντι στο πραγματικά νέο συχνά είμαστε απορριπτικοί, καθώς αισθανόμαστε ότι διαφεύγει από τα κριτήριά μας. Για να κατανοηθεί μια νέα οπτική χρειάζεται η εκ των υστέρων γνώση (Κάλας, 1997, σ. 47).

Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να εφαρμοστούν τα ίδια κριτήρια για τη μορφή σε όλες τις περιπτώσεις. Εξάλλου, αν υποθεθεί ότι υφίστανται απόλυτα κριτήρια αξιολόγησης και μέτρησης της αξίας των έργων τέχνης, τότε θα πρέπει να θεωρηθεί επίσης ότι υπάρχουν απαράβατοι κανόνες, που μπορούν να εφαρμοστούν εκ των προτέρων στη δημιουργία τους. Η διαμεσολάβηση μιας τέτοιου τύπου συνταγής θα σήμαινε την εκμάθηση μιας μεθόδου χρήσιμης μόνο για καλόγουστες διευθετήσεις (Danto, 2004, σ. 320). Στο πλαίσιο αυτό η ερμηνεία μετατρέπεται σε αποκωδικοποίηση και ο σχολιασμός σε αποσαφήνιση. Η αισθητική κρίση όμως δεν συνίσταται στην απλή ταξινόμηση των διαφόρων αντικειμένων με βάση ένα ορισμένο γούστο. Επομένως, η εξοικείωση των μαθητών με μια τέτοιου τύπου προσέγγιση του εικαστικού έργου θα ήταν παραπλανητική και, το κυριότερο, θα συρρίκωνε σημαντικά τους σκοπούς της εικαστικής αγωγής.

Η ίδια η εικαστική παραγωγή είναι εκείνη που έχει ανατρέψει από καιρό έναν τρόπο πρόσληψης του έργου τέχνης βασισμένο στην υλική του υπόσταση. Ο Duchamp ήταν ο πρώτος που μεταμόρφωσε σε έργα τέχνης αντικείμενα της καθημερινής ζωής, δηλώνοντας ότι ένας πίνακας που δεν σοκάρει δεν αξίζει να γίνει (Caranne, 1989, σ. 131). Το ίδιο αντικείμενο μπορεί να είναι ταυτόχρονα μια κοινότοπη ρόδα ποδηλάτου, αλλά και, σε ένα άλλο πλαίσιο, καλλιτεχνική δημιουργία. Αυτού του τύπου οι μεταμορφώσεις υπογραμμίζουν ότι η ιδιαιτερότητα του εικαστικού έργου δεν προσδιορίζεται με βάση το σύνολο των υλικών ιδιοτήτων που γίνονται αντιληπτές με την άμεση παρατήρηση, χωρίς τον κίνδυνο του αποκλεισμού ενός σημαντικού μέρους της δημιουργίας (Danto, 2004, σ. 13). Το στοιχείο που προσδίδει ιδιαιτερότητα σε κάθε δημιουργία δεν είναι η τεχνική, αλλά οι ιδέες του καλλιτέχνη και της κοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας δημιουργήθηκε. Στο σημείο αυτό βρίσκεται το κλειδί για την προσέγγιση της τέχνης (Danto, 2004, σ. 319, Gombrich, 1998, σ. 374). Ανεξάρτητα από την όποια ερμηνεία δεχτεί κανείς για τον εαυτό του, η προσέγγιση του εικαστικού έργου ποικίλει, δεν μπορεί να βασίζεται σε μια κανονιστική σχέση, ούτε να περιορίζεται σε μια συναινετική εξήγηση με καθολική και διαχρονική ισχύ.

Οι εξελίξεις στη σύγχρονη τέχνη θρυμματίζουν ακόμη περισσότερο την ασφάλεια της προηγούμενης προσέγγισης. Περιβάλλοντα, εγκαταστάσεις και δράσεις διαφόρων τύπων και τάσεων, αποτελούν πολλές φορές έργα εφήμερα και σύνθετα, που ενσωματώνουν το χρόνο ως βασικό στοιχείο της δομής τους, ενώ χρησιμοποιούν και διάφορα στοιχεία, όπως οσφρητικά, απτικά, κινητικά ή ηχητικά, ακόμη και έμβια όντα. Επιπλέον, η τεχνολογία της ψηφιακής εικόνας, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για μια πλήρη «αποϋλοποίηση» του εικαστικού έργου. Οι περισσότερες δημιουργίες που παρουσιάζονται αποκλίνουν από τους παραδοσιακούς δρόμους και συχνά ζητούν από το θεατή να παρέμβει και να ενσωματώσει τη δράση του στο τελικό εικαστικό αποτέλεσμα. Αυτή η θεωρητική και υλική διεύρυνση της βάσης της τέχνης οδηγεί σε έναν επαναπροσδιορισμό της αισθητικής εμπειρίας και υποδεικνύει την αναγκαιότητα μιας αλλαγής στάσης. Στο βαθμό που κάθε αφοριστική τοποθέτηση σύντομα αποδεικνύεται αβάσιμη, εμφανίζεται ένα έντονο πρόβλημα μεθοδολογίας (Αδαμοπούλου, 2003, σ. 85, 101).

Στο πλαίσιο όλων αυτών, εκείνο που αναδεικνύεται είναι ότι η προσέγγισή του εικαστικού έργου δεν ταυτίζεται με τη λύση ενός μονοδιάστατου αισθητικού προβλήματος. Για τον Danto (2004, σ. 201, 207) δεν υπάρχει παρατήρηση χωρίς ερμηνεία, η «ουδέτερη» ματιά σημαίνει ότι το εικαστικό έργο προσεγγίζεται σα να πρόκειται για ένα απλό αντικείμενο. Η συνάντηση με το εικαστικό έργο υποδηλώνεται ως μια συνάντηση ανάμεσα σε ένα αντικείμενο, που φέρει τη σφραγίδα της παρουσίας ενός ανθρώπου και σε ένα υποκείμενο, που βλέπει και στοχάζεται. Η προσπάθεια να διερευνηθεί ο χαρακτήρας αυτής της συνάντησης συνδέεται με την απόπειρα να περιγραφεί η ουσία της εμπειρίας μιας συγκεκριμένης προσωπικότητας, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, τοπικό και χρονικό (Αρντουέν, 2000, σ. 87, 112).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται μια διευκρίνιση. Η παραπάνω διατύπωση δεν σημαίνει την απουσία κριτηρίων και την αποδοχή ενός σχετικισμού όπου όλα δικαιώνονται, καθώς ανάγονται σε θέμα γούστου και προσωπικής προτίμησης. Δυστυχώς αυτή η στάση είναι αρκετά διαδεδομένη και τροφοδοτείται και από το σύστημα της εμπορίας της τέχνης που, διαθέτοντας ένα τεράστιο δίκτυο, έχει την ισχύ να προσδίδει αξία στα πάντα ώστε να γίνονται αποδεκτά χωρίς ουσιαστικό αντίλογο. Η απουσία του κριτικού λόγου ακυρώνει κάθε

προσπάθεια παιδαγωγικής παρέμβασης και οδηγεί τελικά στην αδιαφορία. Το γεγονός ότι το υποκειμενικό στοιχείο υπάρχει και υπεισέρχεται καθοριστικά στη προσέγγιση της τέχνης δεν συνεπάγεται ότι κάθε άτομο έχει ένα τελείως αυθαίρετο και ιδιαίτερο κριτήριο.

Οι ατομικές διεργασίες δεν είναι τόσο συμπτωματικές και αυθαίρετες, έχουν μια εξωυποκειμενική βάση. Υπάρχει σε αυτές μια προέκταση ευρύτερων κοινωνικών διεργασιών, με τις οποίες συγκροτούνται στην κοινωνική συνείδηση ορισμένα κριτήρια αισθητικής αξιολόγησης με γενικότερη ισχύ, χωρίς να είναι πάντοτε συνειδητά ούτε και αποδεκτά από όλους. Οι ατομικές αντιδράσεις ενοποιούνται μερικά, εντάσσονται σε πλαίσια, θεωρίες και στάσεις. Η κοινωνική ζωή και η ανθρώπινη επικοινωνία γίνεται εφικτή, ακριβώς επειδή υπάρχουν πλατιές βάσεις παραδοχής ορισμένων βασικών νοημάτων και αξιών. Από αυτή την άποψη η υποκειμενική στάση έχει μια ευρύτερη σημασία, μια ισχυρότερη βάση από όσο φαίνεται αρχικά (Λαζαράτος, 2004, σ. 332).

Κριτική λοιπόν δεν σημαίνει ότι μπορεί να λεχθεί οτιδήποτε για ένα καλλιτεχνικό αντικείμενο. Εκείνο που δεν υπάρχει στην τέχνη, όπως δεν υπάρχει σε καμία ανθρώπινη, κοινωνική, πολιτιστική ή ηθική αξία, είναι τα απόλυτα κριτήρια, δηλαδή αξίες που ισχύουν αντικειμενικά, με καθολική αποδοχή και διαχρονική ισχύ. Στην τέχνη, όπως στην επιστήμη, όπως στην πραγματική ζωή, υπάρχουν σχέσεις πολύπλοκες, καταστάσεις ασαφείς και συγκεχυμένες, ζητήματα τα οποία δεν έχουν μια και μοναδική όψη, αλλά προκαλούν ποικίλες ερμηνείες, αποτιμήσεις και ιεραρχήσεις. Εκείνος που προσδίδει αξία σε κάτι είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, είτε ως θεατής είτε ως δημιουργός, αλλά αυτός, σε κάθε περίπτωση, έχει μια ορισμένη ιδιοσυγκρασία, ζει σε μια συγκεκριμένη εποχή, κατοικεί σε έναν τόπο, ανήκει σε μια κοινωνική τάξη. Έτσι, οποιαδήποτε στάση απέναντι στην τέχνη υποδηλώνει μια γενικότερη πολιτισμική, κοινωνική, πολιτική αντίληψη. Οι κριτικές αποτιμήσεις επομένως δεν συνιστούν τελεσίδικες και «αντικειμενικές» ερμηνείες, ωστόσο έχουν την οπτική τους γωνία, τη θεωρητική τους βάση και ως προς αυτό κρίνονται για την ορθότητα, τη σαφήνεια και τη συνέπειά τους (ο.π., σ. 334).

Η σύγχρονη κριτική της τέχνης θέτει το θεατή στο κέντρο της προσέγγισης του έργου. Στο πλαίσιο αυτό κανένας από τους παράγοντες που είναι απαραίτητοι για την καλλιτεχνική δημιουργία (καλλιτέχνης, έργο, κοινό)

δεν θεωρείται ότι έχει παθητικό ρόλο. Κάθε κριτική ξεκινά από το αξίωμα ότι αυτό που φαίνεται σε οποιοδήποτε έργο έχει ως αφετηρία κάτι άλλο, ουσιαδότερο, που πρέπει να αναζητηθεί τόσο στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον όσο και στις «προθέσεις» του καλλιτέχνη (Μαρτινίδης, 1997, σ. 52). Διάφορες οπτικές και θεωρήσεις δοκιμάζονται, κριτικάρονται και επανατίθενται με νέους όρους τροφοδοτώντας την αισθητική αναζήτηση. Η θεωρία της υποδοχής διερευνά την ανταπόκριση απέναντι στο καλλιτεχνικό έργο, την ειδική ή ευρύτερη απήχισή του, τις αλλαγές της «εγκυρότητάς» του στην εποχή που παρουσιάστηκε και στη συνέχεια. Από τη σκοπιά της θεωρίας της υποδοχής η μελέτη της τέχνης συμπεριλαμβάνει και τις αντιδράσεις του κοινού διαχρονικά, αλλά και τον αντίκτυπο αυτών των αντιδράσεων στην ίδια την καλλιτεχνική δημιουργία (βλ. και Κωτίδης, 1993, σ. 48, 54). Η θεωρία των προθέσεων στρέφεται στην προσπάθεια του κοινού να διεισδύσει στις σκέψεις και τα συναισθήματα του καλλιτέχνη, τις πραγματοποιημένες και τις απραγματοποίητες προθέσεις του, ακόμη και την αποτυχία του να πραγματώσει κάτι (Μουρίκη, 2003, σ. 173, 174). Με εφόδιο τη θεωρία των προθέσεων η ιστορία της τέχνης είναι η ιστορία της σκέψης των ανθρώπων που επέλεξαν να εκφραστούν μέσω της εικόνας. Αποτελεί μια προσπάθεια όχι να ταξινομηθούν οι εικαστικές μορφές στο χρόνο, αλλά να κατανοηθούν οι αντιλήψεις που τις διαφοροποιούν (βλ. και Κολοκοτρώνης, 1993, σ. 335).

Στο πλαίσιο αυτό προβάλλεται εκείνο το είδος ερμηνείας, που συνδέει την τέχνη με την ανθρώπινη κατάσταση και μετατρέπεται σε μια συνεχή πρόταση για αυτοεξέταση. Ερμηνεύω ένα έργο σημαίνει ότι προσφέρω ένα σχολιασμό σχετικά με αυτό στο οποίο αναφέρεται. Η κριτική της τέχνης έτσι αποκτά μια τεράστια ευρύτητα, θέτοντας στο κέντρο της το σχόλιο, αποτελώντας έναν τόπο στον οποίο «μιλά κανείς για το έργο, κάνοντάς το να μιλά κι αυτό με τη σειρά του» (Γκαγιώ, 2002, σ. 184, 185). Η ιστορική και κοινωνική διάσταση, η φιλοσοφία, τα σύγχρονα προβλήματα, η λογοτεχνία, η πολιτική, η φαντασία, το χιούμορ, όλα υπεισέρχονται και συνεισφέρουν στη διαδικασία αυτή, καθώς δε «διαβάζουμε» το ίδιο το έργο τέχνης, αλλά «διαβάζουμε» μέσα από αυτό. Εξυπακούεται ότι είναι απαραίτητο ένα ευρύ γνωστικό υπόβαθρο. Κανείς δεν μπορεί να σχολιάσει ένα μεμονωμένο έργο. Τα χαρακτηριστικά κάθε δημιουργίας αποτυπώνουν μια πορεία αναζήτησης, που εμφανίζεται και σε άλλα έργα και συνυφαίνεται τόσο με τους προσανατολισμούς και τις εξελίξεις

στην εικαστική παραγωγή όσο και με το γενικότερο κλίμα της περιόδου στην οποία εργάστηκε ένας καλλιτέχνης (Μαρτινίδης, 1997, σ. 20, 52).

Με το μοντέλο αυτό μπορεί να συντονιστεί η διδασκαλία. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει αναμφίβολα μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά και παιδαγωγική αξία, όταν αποδέχεται αυτή τη μορφή «υποκειμενικότητας». Όταν ξεκινά από την παραδοχή ότι η αισθητική αξία ενός αντικειμένου δεν αποτελεί μια φυσική του ιδιότητα, αλλά σχετίζεται με την απόδοση μιας σημασίας από το θεατή (Parsons, 2002, σ. 26, 27). Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυτός που θα «εξηγήσει» το έργο ή που θα αναδείξει σε αυτό μια «γενική αλήθεια». Η σημασία της διαμεσολάβησής του βρίσκεται στο να βοηθήσει το παιδί όχι να «καταλάβει» ένα συγκεκριμένο έργο, αλλά να αποκτήσει τα εργαλεία ώστε να σταθεί ερευνητικά μπροστά σε κάθε έργο τέχνης. Η ευρύτερη παιδαγωγική αξία της εικαστικής αγωγής βρίσκεται ακριβώς στη συγκρότηση μιας κριτικής και ερευνητικής στάσης απέναντι στην τέχνη και, κατ' επέκταση, απέναντι στο σύνολο της πραγματικότητας (McEvilley, 1993, σ. 36). Αυτό σημαίνει το πέρασμα από τον εγκλωβισμό σε μια εξαρχής άκριτη υιοθέτηση κάποιων αξιολογικών κριτηρίων, στην κριτική αναζήτησή τους. Το ζήτημα συνεπώς, δεν είναι η μετάγγιση ασφαλών κριτηρίων, αλλά η ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων των μαθητών γύρω από μια προσπάθεια διεύρυνσης και επαρκούς αιτιολόγησης της σημασίας της προσωπικής εμπειρίας τους και, μέσα από αυτήν, η συνάντησή τους με το φαινόμενο της τέχνης.

Το εικαστικό έργο σχολιάζεται και κρίνεται και αυτό μπορεί να γίνει σε διάφορα διαπλεκόμενα επίπεδα, αρχίζοντας από την απλή περιγραφή και απολήγοντας σε σύνθετες σημασιοδοτήσεις. Εξυπακούεται ότι είναι πιθανό και φυσιολογικό κάποιος να μην αισθανθεί κάτι ιδιαίτερο απέναντι σε ένα έργο που θεωρείται από άλλους ιδιαίτερα σημαντικό, παρά τις όποιες εξηγήσεις και γνωστικές πληροφορίες του δοθούν. Ωστόσο, όσο διευρύνονται οι εικαστικές γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, τόσο διευρύνεται η ικανότητά τους να θέτουν και να τίθενται απέναντι σε ερωτήματα, να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν τις καλλιτεχνικές μορφές. Ακόμη περισσότερο, όχι μόνο οι γνώσεις, αλλά όλες οι πτυχές της προσωπικότητάς τους: η φαντασία, η σκέψη, το συναίσθημα, η αντίληψη, όλα υπεισέρχονται και διασταυρώνονται στην εκτίμηση του εικαστικού έργου, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη διαδικασία της δημιουργίας του.

Η πρώτη αντίδραση των μαθητών, όπως και οποιουδήποτε θεατή απέναντι σε ένα έργο τέχνης, μοιάζει παρορμητική και συναισθηματική, όμως έχει μια βάση. Αξίες και στάσεις εμπεδωμένες από το στενό οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, γνώσεις, προσωπικά βιώματα, υπάρχουν και συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή με έναν αυτόματο τρόπο. Ο σχηματικός τρόπος σκέψης, αντίληψης και αντίδρασης στο περιβάλλον δεν αφορά μόνο μεμονωμένα άτομα, αλλά και μεγάλα κοινωνικά σύνολα, ακόμη και κοινωνίες συνολικά. Τα στερεότυπα αυτά σχήματα καλλιεργούνται με την επιρροή παραγόντων όπως είναι το έθιμο, η κοινή γνώμη, η δύναμη της συνήθειας, η θρησκεία, η εκπαίδευση ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Σάλλα, 1996, σ. 70). Κριτήρια αξιολόγησης, θετικής ή αρνητικής, υπάρχουν σε όλες τις περιπτώσεις, ανεξάρτητα αν κάποιες φορές δεν προβάλλονται καθαρά αλλά λειτουργούν ασυνείδητα και αθέατα. Φαίνονται να είναι προσωπικά γιατί είναι διάχυτα και ασαφή, γίνονται όμως σαφέστερα όταν τίθεται ένα ερώτημα, ένα δίλημμα, μια αμφιβολία, που κλονίζουν τη βολική στάση της αρέσκειας και της απαρέσκειας.

Το σημείο αυτό είναι καθοριστικό στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια κριτική σκέψη απέναντι στις διάφορες προκαταλήψεις, ώστε να μην καταδικάζουν εξαρχής έργα προτού τα εξετάσουν προσεκτικά. Η ποιότητα στην τέχνη πολύ λίγο έχει να κάνει με τη θελκτικότητα ή την αγριότητα του θέματος, την απλότητα ή την πολυπλοκότητα μιας τεχνικής. Εξίσου δεν σχετίζεται με την «συντηρητική» παραδοσιακή προσέγγιση ή την νεωτεριστική πρωτοτυπία: ένας καλλιτέχνης μπορεί να χρησιμοποιεί ένα παλαιότερο ύφος καινοτομώντας ενώ μοιάζει να επαναλαμβάνεται ή να επαναλαμβάνεται ενώ μοιάζει να καινοτομεί. Οι στερεότυπες αντιλήψεις περιορίζουν τις προτιμήσεις, με αποτέλεσμα να υποτιμούνται μεγάλες περιοχές της καλλιτεχνικής παράδοσης. Αυτή η απλούστευση της σκέψης εμποδίζει την αισθητική απόλαυση και καταλήγει σε μια αβασάνιστη ευκολία αυθαίρετης απόρριψης καλλιτεχνών, εικαστικών ρευμάτων, ακόμη και ολόκληρων κοινωνιών και πολιτισμών, στην οποία η μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση συνδυάζεται με τη λιγότερη γνώση.

Από αυτό το έλλειμμα ουσιαστικής αισθητικής παιδείας οφείλει να ξεκινήσει η διδασκαλία. Εκπαιδευτική παρέμβαση υπάρχει από τη στιγμή που δημιουργούνται πλαίσια στα οποία αναδύονται ζητήματα, με τρόπο που οι μαθητές από την «αυθόρμητη» αντίδραση οδηγούνται στην αναζήτηση της

βαθύτερης αιτίας της. Με τη συζήτηση και το σχολιασμό αναδύονται τα προβλήματα που δημιουργούν οι όποιες προκαταλήψεις. Σταδιακά και μέσα από το βάθος της εμπειρίας τους οι μαθητές μαθαίνουν να μην προσεγγίζουν ένα έργο με βάση στερεότυπα που έχουν για την τέχνη, αλλά και για την πραγματικότητα. Στην κατεύθυνση αυτή κάθε θεωρία μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Ακόμη και οι παλαιότερες «αντικειμενικές» μέθοδοι μπορούν να συνεισφέρουν προκειμένου να εξεταστούν έργα του παρελθόντος ή σύγχρονα έργα που ανακυκλώνουν παλαιότερα χαρακτηριστικά (Κολοκοτρώνης, 1993, σ. 334). Ο συγκεκρισμός όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω προσφέρει ένα ευρύ και ανοιχτό φάσμα δυνατοτήτων που οδηγεί, μέσα από πολλούς δρόμους, στην οργανωμένη γνώση για την τέχνη.

Σε αυτή την πορεία από το μερικό προς το γενικό οι μαθητές αποσαφηνίζουν, συγκροτούν, αλλά και τροποποιούν και διευρύνουν σταδιακά τα κριτήριά τους. Αντιλαμβάνονται ότι τα οποιαδήποτε κριτήρια δεν είναι μονοδιάστατα ούτε ανελαστικά και τίθενται συνεχώς υπό εξέταση. Αφορούν ένα πλήθος κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων, πολλές πτυχές και περιοχές της τέχνης, αλλά και του ίδιου τους του εαυτού. Με τη διαδικασία του σχολιασμού επιδιώκεται μια τελική σύνθεση όλων αυτών των στοιχείων με την οποία η προσωπική τους προτίμηση βαθαίνει και μετατρέπεται σε μια διεισδυτική ματιά, καθώς απολαμβάνουν, μελετούν, συγκρίνουν, συσχετίζουν, αντιπαραθέτουν και κατανοούν. Όσο περισσότερο απομακρύνονται από την ασφάλεια της ανεπεξέργαστης βεβαιότητας, τόσο περισσότερο πλησιάζουν την αμφιβολία και αντιλαμβάνονται την αμφισημία, θέτοντας ερωτήματα και διανοίγοντας νέες οπτικές. Ο σκοπός αυτής της αναζήτησης δεν είναι μια τελεσίδικη απόφαση για την αξία κάποιου εικαστικού έργου, αλλά η συγκρότηση μιας στάσης με ευρύτερη σημασία, και αυτό επιτυγχάνεται με την ανάδειξη ενός πλήθους ζητημάτων στα οποία γίνεται αναφορά στη συνέχεια.

2.3.2. Μέθοδοι προσέγγισης του εικαστικού έργου.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, ο σχολιασμός ενός έργου τέχνης δεν είναι μια διαδικασία προκαθορισμένη, αλλά περισσότερο αποτελεί μια εξερεύνηση. Συνιστά μια εμπειρία εξίσου απολαυστική και στοχαστική, που δεν έχει σκοπό

να αφήσει έκθαμβο το παιδί – θεατή μπροστά στο δημιούργημα μιας ιδιοφυούς προσωπικότητας, ούτε και να το μετατρέψει σε ατελή μικρογραφία κριτικού και εκτιμητή της τέχνης. Προσβλέπει στο να το βοηθήσει να συναντήσει τη σκέψη των άλλων ανθρώπων, τα ερωτήματα με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι ή έθεσαν, τις απαντήσεις έδωσαν και, στη συνέχεια, να συσχετίσει όλα αυτά με τη δική του προσπάθεια, με τα δικά του ερωτήματα, διερευνώντας την απήχηση που έχουν όλα αυτά για το ίδιο (Αρντουέν, 2000, σ. 44, 53). Στην κατεύθυνση αυτή είναι χρήσιμο να πληροφορηθούν οι μαθητές ότι ακόμη και οι ειδικοί θεωρητικοί και ιστορικοί της τέχνης, στους οποίους παραχωρείται ενίοτε το δικαίωμα όχι μόνο να σκέφτονται αλλά ακόμη και να αισθάνονται για λογαριασμό μας, δεν συμφωνούν πάντοτε μεταξύ τους στις αξιολογικές τους κρίσεις. Οι απόψεις επομένως μπορούν να διαφέρουν κι ωστόσο όλες νομιμοποιούνται ως αντικείμενο προβληματισμού.

Βασική προϋπόθεση στη διαδικασία της προσέγγισης και του σχολιασμού του εικαστικού έργου είναι η δυνατότητα έκφρασης μιας ειλικρινούς στάσης. Η συνάντηση με την τέχνη μπορεί να επιτελείται μόνο σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο που ενθαρρύνει τους μαθητές να ξεπερνούν τις όποιες φοβίες και αναστολές. Αν ένα έργο πραγματικά απωθεί κάποιους δεν υπάρχει κανένας λόγος να θεωρήσουν τον εαυτό τους υποχρεωμένο να προσποιηθεί για το αντίθετο. Έχει σημασία όμως να επιχειρήσουν να περιγράψουν τους λόγους αυτής τους της απόφασης. Σκοπός της προσπάθειας είναι να ταξινομηθούν και να οργανωθούν οι αρχικά ασαφείς εντυπώσεις. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η προσέγγιση της τέχνης, αν και δεν ανάγεται εύκολα και πάντοτε σε λέξεις, είναι λιγότερο «συναισθηματική» και «αυθόρμητη» από όσο νομίζουν. Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία υπεισέρχονται μια σειρά από νοητικές διεργασίες, όπως η ανάλυση, η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των επιμέρους στοιχείων και του όλου. Μαθαίνουν έτσι να συγκροτούν και να εκφράζουν συνειδητά τη στάση τους, κάνοντας συλλογισμούς και αποφασίζοντας για την αξία της εμπειρίας τους.

Η προσέγγιση ενός καλλιτεχνικού έργου μπορεί να γίνει με σημείο εκκίνησης την εποχή που δημιουργήθηκε, τις απηχήσεις που είχε στη εποχή του, τα μορφοπλαστικά του στοιχεία, το θεματολογικό του περιεχόμενο, τη ζωή του καλλιτέχνη, τις επιδράσεις που δέχτηκε κλπ. Το έργο τέχνης από τη φύση του είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη μορφή που καλεί σε μια σφαιρική

και συνολική εμπειρία. Η εξέταση των μορφικών στοιχείων του παραμένει λειψή χωρίς τη διερεύνηση των ιστορικών, των κοινωνικών και των γενικότερων πολιτισμικών δεδομένων. Η μορφική ανάλυση, η ταξινόμηση των εικαστικών μορφών στο χρόνο, οι συνθήκες και οι διαδικασίες της δημιουργίας τους, όλα αποτελούν παραμέτρους που συγκροτούν ένα πολυδιάστατο σώμα γνώσεων, ιστορικών, κοινωνικών, τεχνικών και άλλων και θα πρέπει να διερευνηθούν και να συσχετιστούν. Από αυτή τη σκοπιά τα όρια της ερμηνείας ισοδυναμούν με τα όρια της γνώσης (Danto, 2004, σ. 212).

Στο σημείο αυτό, για την παιδαγωγική πράξη, θα πρέπει να αναζητηθεί μια χρυσή τομή: η προσέγγιση της τέχνης προϋποθέτει τη γνώση, που διευρύνει την ικανότητα απόλαυσης, όμως μια σχολαστική εμμονή μπορεί να προκαλέσει αντίθετα αποτελέσματα. Η συνάντηση με το καλλιτεχνικό έργο δεν εννοείται ως μια δραστηριότητα αναγκαστικής συσσώρευσης εγκυκλοπαιδικών πληροφοριών, που εξάλλου δεν έχουν τέλος, αλλά ως μια στοχαστική δραστηριότητα που προσφέρει ένα μοναδικό συναίσθημα διέγερσης και ικανοποίησης. Η γνώση έχει νόημα όταν εντείνει την απόκριση. Το ζητούμενο είναι να ενεργοποιηθεί ο μαθητής μέσα από αυτήν, ώστε να κατορθώσει να απολαύσει και να βιώσει με πληρότητα το έργο τέχνης και να εντείνει την απόκρισή του συνολικά απέναντι στην τέχνη.

Στην τέχνη απαιτείται η ταυτόχρονη συνεργασία πολλών λειτουργιών και αυτό αφορά εξίσου τον δημιουργό και τον θεατή. Η αισθητική εμπειρία έχει έναν σύνθετο χαρακτήρα τόσο γνωστικό όσο και βιωματικό – συγκινησιακό. Δεν πρόκειται για δύο στάσεις που αλληλοαναιρούνται, αντίθετα το ένα στοιχείο δεν ολοκληρώνεται χωρίς το άλλο (Goodman, 1968, σ. 36, 45). Η συνάντηση με το εικαστικό έργο προκαλεί μια ιδιαίτερου τύπου συγκινησιακή αντίδραση, που ίσως δεν είναι σαφής αρχικά. Όμως, χάρη σε αυτόν τον «κραδασμό» έργο και θεατής παύουν να αποτελούν δύο αυτόνομους πόλους και δημιουργούν ένα «πλέγμα» (Cometi – Morizot – Rouviet, 2005, σ. 82, 83). Η διαδικασία αυτή δεν πρέπει να εννοηθεί ως γνωσιακή αποποίηση. Η αισθητική αξία είναι μια ποιότητα που αποδίδει ο θεατής σε αναφορά με τον χαρακτήρα του έργου και επομένως προϋποθέτει τη γνώση. Η γνώση αναδεικνύει τη συγκίνηση, την βαθαίνει και την εμπλουτίζει με μονιμότερα στοιχεία. Η συγκίνηση πάλι τροφοδοτεί τη γνώση με βιωματικό πλούτο. Πολύ προσωπικές εμπειρίες και αναφορές επηρεάζουν τις προτιμήσεις στην τέχνη και αυτό είναι

φυσικό. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε άτομο συγκροτεί μια κλίμακα αξιών αποκλειστικά με βάση τα προσωπικά του συναισθήματα. Στην κριτική προσέγγιση του εικαστικού έργου είναι απαραίτητος και ένας βαθμός «αποστασιοποίησης».

Η επαγωγική και η παραγωγική μέθοδος μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην προσέγγιση του έργου τέχνης, βοηθώντας το μαθητή να ανακαλύπτει σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική ταύτιση και την απεμπλοκή από αυτή (Charman, 1993, σ. 79). Στην επαγωγική μέθοδο, η συναγωγή του γενικού συμπεράσματος προκύπτει από το επιμέρους προς το όλο, από τα ειδικό προς το γενικό. Επιστημολογικά είναι η μέθοδος που κινείται από τα εμπειρικά δεδομένα προς τη συγκρότηση ενός ερμηνευτικού σχήματος. Στην περίπτωση της τέχνης περιλαμβάνει την απογραφή των οπτικών στοιχείων του έργου, την αναζήτηση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτά και τη σύνοψη των εντυπώσεων με τη σύνθεση μιας συνολικής εικόνας. Παραγωγική ή απαγωγική είναι η μέθοδος που προχωράει από τις γενικές κρίσεις προς τις μερικές, από το όλο προς το μέρος. Είναι η πορεία από τη θεωρία προς τα εμπειρικά δεδομένα, με τα οποία επαληθεύεται ή διαψεύδεται ή διορθώνεται η αρχική θεωρία. Ως διαδικασία προσέγγισης της τέχνης περιλαμβάνει έναν ευρύ προβληματισμό σχετικά με τα κριτήρια που θα πρέπει να επιλεγούν και στη συνέχεια την αναλυτική εξέταση του υπό κρίση έργου, προκειμένου να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό ικανοποιεί τα κριτήρια αυτά.

Αυτές οι μέθοδοι θα πρέπει να ιδωθούν με παιδαγωγικό τρόπο, ώστε να βοηθήσουν τον μαθητή να προσεγγίσει το έργο, εκλεπτύνοντας τα κριτήριά του και όχι να παρερμηνευθούν ως τρόποι εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων με απόλυτη ισχύ. Ταυτόχρονα με την εμπιστοσύνη στη δική τους κρίση, που είναι καλό να αποκτούν οι μαθητές, πρέπει να καλλιεργήσουν και ανοχή απέναντι στο διαφορετικό. Έτσι, όσο αφορά την τελική αξιολογική τους στάση, είναι βασικό να μη θεωρήσουν ότι συμερίζονται όλοι τις προσωπικές τους προτιμήσεις.

Στις επόμενες ενότητες προτείνεται ένας άξονας για το σχολιασμό των εικαστικών μορφών, που μπορεί να φανεί χρήσιμος στην παιδαγωγική πράξη. Οι μαθητές παρακινούνται να ακολουθήσουν την ίδια πορεία με την οποία έχουν εξοικειωθεί δημιουργώντας οι ίδιοι εικαστικές μορφές. Η σύλληψη μιας ιδέας, το θεματικό υλικό, η διανοητική επεξεργασία και η πραγματοποίηση

αυτής της ιδέας, η μετατροπή της σε οπτική μορφή με τη χρήση των εκφραστικών μέσων, στοιχεία που ήδη αναλύθηκαν ως στάδια της εικαστικής δημιουργίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως σημεία αναφοράς στην προσέγγιση του εικαστικού έργου. Με τον τρόπο αυτό η επαφή των μαθητών με την τέχνη μετατρέπεται σε μια ουσιαστική εμπειρία, που συνδέεται με τη δική τους καλλιτεχνική προσπάθεια, την επιβεβαιώνει και την ανατροφοδοτεί με νέες γνώσεις και ερεθίσματα. Η διαδικασία αυτή δεν αποτελεί μια προσπάθεια αναπαράστασης της δράσης του καλλιτέχνη από τη μεριά του θεατή. Επιδιώκει κυρίως να υπογραμμίσει δύο πράγματα: το πρώτο είναι ότι οι διαδικασίες πρόσληψης δεν βρίσκονται στον αντίποδα με τις διεργασίες της δημιουργίας, εξάλλου ο καλλιτέχνης είναι ο πρώτος θεατής του έργου του και, το δεύτερο, ότι στο έργο τέχνης υπάρχουν διάφορα επίπεδα και πτυχές, που έχουν ωστόσο μια λογική συνέπεια και τελικά συνυφαίνουν μια αδιάσπαστη οργανική ενότητα.

2.3.3. Προσεγγίζοντας το θέμα και τον τρόπο πραγμάτευσής του.

Η πρόσληψη της τέχνης ξεκινάει από τις αισθήσεις και απευθύνεται πρώτα σε αυτές. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλήσουν στην αρχή για ό,τι είναι ορατό, ακόμη και αν αυτό μοιάζει αυτονόητο. Το ξεκίνημα του σχολιασμού από το θέμα δημιουργεί ένα άνετο κλίμα, που διευκολύνει τη συμμετοχή όλων. Είναι χρήσιμο η περιγραφή να είναι σχετικά αναλυτική και να αφορά τόσο τη γενική εικόνα όσο και επιμέρους στοιχεία του έργου, ίσως όχι τόσο εμφανή αρχικά. Έτσι προσφέρεται και η χρονική δυνατότητα απόλαυσης του έργου τέχνης μέσα σε ένα χαλαρό πλαίσιο.

Σταδιακά, η συζήτηση προσανατολίζεται στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ο συγκεκριμένος καλλιτέχνης προσέγγισε το θέμα του. Το έργο τέχνης είναι κάτι που δημιουργήθηκε από ένα υποκείμενο, που δηλώνει με τον τρόπο αυτό την παρουσία του. Η προσέγγισή του συνδέεται και με μια προσπάθεια του θεατή να εισχωρήσει σε ό,τι νομίζει ότι ίσως απασχόλησε τον καλλιτέχνη, τις πηγές έμπνευσης, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Θα πρέπει να εξηγηθεί στους μαθητές ότι οποιαδήποτε βεβαιότητα είναι αδύνατη, όμως είναι

ιδιαίτερα χρήσιμο να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με ορισμένες προθέσεις του δημιουργού.

Το εικαστικό έργο δεν αποτελεί ένα αντικείμενο χωρίς σκοπό, έχει ένα έναυσμα, ένα ξεκίνημα στη συνείδηση του δημιουργού του. Η δημιουργία του, όπως συμβαίνει σε κάθε ανθρώπινη κατασκευή, συνδέεται με κάποια ανάγκη. Ο καλλιτέχνης δεν είναι ένας ψυχρός παρατηρητής που καταγράφει οπτικά δεδομένα, αλλά ένας άνθρωπος που συγκινείται, στοχάζεται, φαντάζεται, επιλέγει. Ζει σε μια πραγματικότητα την οποία είτε δέχεται και επιδοκιμάζει είτε αμφισβητεί και απορρίπτει. Το κεντρικό στοιχείο της προσπάθειάς του βρίσκεται στην εσωτερική του ανάγκη να προσδιορίσει τη θέση του απέναντι σε κάτι και να την αποκαλύψει στους άλλους, υποδηλώνοντας έτσι την παρουσία του. Με τρόπο συνειδητό ή ασυνειδητό, πάντοτε στο έργο του αποτυπώνεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τον κόσμο. Εδώ θα πρέπει να αναζητηθεί το νόημα του έργου τέχνης, που από τη σκοπιά αυτή είναι ένα σχόλιο, ένα μήνυμα του καλλιτέχνη προς το θεατή, που ωστόσο τον ωθεί να βρει νέους τρόπους προσέγγισης (Haar, 1998, σ. 91, 92).

Κάθε καλλιτέχνης πραγματεύεται το θέμα του με διαφορετικό τρόπο. Ίσως επιχειρήσει να προσεγγίσει την πραγματικότητα, να την εξιδανικεύσει, να αναδείξει μια τρομακτική της όψη, να θελήσει να τη μεταβάλει ή και να επινοήσει ένα εντελώς φανταστικό περιβάλλον. Μπορεί να εστιάσει το ενδιαφέρον του στην ανάδειξη της δομής ενός αντικειμένου, να του αλλάξει όψη, να το παραμορφώσει ή να το χρησιμοποιήσει με ένα συμβολικό τρόπο. Συγκρίσεις έργων που βασίζονται στο ίδιο θεματικό υλικό αναδεικνύουν αυτές τις ποικίλες ερμηνείες. Η σχέση του θέματος με το εκφραζόμενο βίωμα δεν είναι πάντοτε και τόσο πρόδηλη. Ένα έργο που εκφράζει μια αντιπολεμική θέση δεν είναι απαραίτητο να απεικονίζει τις καταστροφές μιας μάχης. Η προσπάθεια συναισθηματικής έκφρασης, αποτελεί το έναυσμα σε ορισμένες μόνο καλλιτεχνικές παραγωγές, σε κάποιες άλλες όμως μια τέτοιου τύπου προσέγγιση δεν έχει κανένα απολύτως νόημα. Σε πολλές περιπτώσεις το θέμα δεν είναι τίποτε άλλο από μια ευκαιρία για τον καλλιτέχνη να μελετήσει ένα μορφικό πρόβλημα που τον απασχολεί ή να αυτοσχεδιάσει με τις φόρμες και τα υλικά. Σε αρκετά εικαστικά ρεύματα και σχολές, όπως στην ανεικονική τέχνη, δεν υφίστανται τέτοιου είδους θέματα.

Σε κάθε περίπτωση το θέμα δεν αποτελεί παρά ένα στήριγμα του έργου. Καλλιτέχνες που εργάστηκαν πάνω στο ίδιο θέμα, δημιουργούν πολύ διαφορετικά έργα, που κατοπτρίζουν την προσωπικότητα και την εμπειρία τους. Κάθε έργο αποκαλύπτει μια διαφορετική ματιά και έχει τη δική του αυθεντικότητα, που είναι διαφορετική. Ο σχολιασμός του θέματος επομένως έχει σημασία κυρίως σε συσχετισμό με τη μορφή και το νόημα, το βαθύτερο περιεχόμενό του (Reid, 1969, σ. 23, 34). Μορφή είναι αυτό που είναι ορατό, περιεχόμενο είναι αυτό που ερμηνεύουμε ως έννοια των όσων βλέπουμε (Preble, 2003, τομ. 1, σ. 39). Τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν πολύ καλά αυτή τη σχέση μεταξύ του θέματος, της μορφής και του περιεχομένου, αν επιχειρήσουν να περιγράψουν αναλυτικά ένα έργο σε κάποιον που υποτίθεται ότι δεν μπορεί να δει. Ακόμη, μπορούν να επιχειρήσουν να βρουν δικούς τους τίτλους σε έργα. Μέσα από αυτές τις προσπάθειες ανακαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα στοιχεία αλληλεπιδρούν και συνδυάζονται, επηρεάζοντας το συνολικό αποτέλεσμα.

Η ποιότητα ενός έργου δεν καθορίζεται ανάλογα με τη σπουδαιότητα του θέματος, που ακόμη και όταν φαίνεται να είναι περιοριστικό υπάρχουν πολλοί τρόποι πραγμάτευσής του. Φυσικά η προσέγγιση ενός θέματος από τον καλλιτέχνη μπορεί να φαίνεται καταρχήν τόσο επιφανειακή ώστε να μην ξεπερνά την απλή καταγραφή. Αυτό θα ελαχιστοποιούσε και το νόημα εφόσον ο θεατής απλώς θα διαπίστωνε την ακρίβεια και το βαθμό ομοιότητας που έχει επιτευχθεί. Όμως, η αναπαράσταση με την έννοια της πιστής μίμησης και της απόλυτης ομοιότητας είναι στην πραγματικότητα αδύνατη. Το πώς αλλά και το τι βλέπουμε ρυθμίζεται από τις ανάγκες και τις προσχηματισμένες αντιλήψεις μας. Ενσυνείδητα ή όχι, η όραση επιλέγει, απορρίπτει, οργανώνει, ταξινομεί, αναλύει, κατασκευάζει. Δεν υπάρχει ένα απόλυτο αναπαραστασιακό σύστημα με καθολική και διαχρονική ισχύ. Το γεγονός ότι μια εικόνα μοιάζει περισσότερο «φυσική» από κάποια άλλη συχνά δεν σημαίνει τίποτε περισσότερο από το ότι μοιάζει με τον τρόπο που απεικονίζεται η φύση σε ένα συγκεκριμένο χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Goodman, 1976, σ. 8, Μουρίκη, 2002, σ. 26, 32).

Ο ρόλος της τέχνης δεν είναι η αντιγραφή, ανέφικτη έτσι κι' αλλιώς, αλλά η ερμηνεία, η ανάδειξη, η διείσδυση, η αποκάλυψη νοημάτων και σημασιών, η αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα στην ανθρώπινη σκέψη και φαντασία και την

αντικειμενική πραγματικότητα. Οι διάφοροι τρόποι εικαστικής έκφρασης μπορούν να θεωρηθούν και ως διαφορετικοί τρόποι κατανόησης της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας (Charman, 1993, σ. 41). Έτσι ένα «απλό» θέμα αποκτά διάφορα επίπεδα νοήματος. Το βαθύτερο περιεχόμενο του έργου τέχνης είναι κάτι ασύγκριτα ευρύτερο από το θέμα και αφορά ταυτόχρονα όχι μόνο το τι αλλά και το πώς προσεγγίζεται. Εδώ βρίσκεται και ο λόγος για τον οποίο έργα τέχνης με το ίδιο θέμα μοιάζουν εντελώς διαφορετικά, ενώ φαινομενικά ασύμβατα έργα μπορεί να χαρακτηρίζονται από κοινές ή παρόμοιες αναζητήσεις. Το θέμα λοιπόν δεν ταυτίζεται με το περιεχόμενο του έργου, δεν είναι το κεντρικό του στοιχείο, δεν αποτελεί το νόημά του. Αποτελεί περισσότερο ένα στήριγμα γύρω από το οποίο πλέκεται ένα νόημα. Από μόνο του μοιάζει να είναι ένα αδρανές στοιχείο, που ενεργοποιείται σε σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία του εικαστικού έργου.

2.3.4. Προσεγγίζοντας τα μορφικά στοιχεία.

Κάθε εικαστική δημιουργία, ανεξάρτητα από το μέσο, την τεχνική και τη θεματογραφία, στηρίζεται σε κάποια λιγότερο ή περισσότερο εμφανή διαδικασία δόμησης. Η μορφή αποτελεί το σημείο εκκίνησης της αισθητικής απόλαυσης, μιας διαδικασίας που ξεκινά καταρχήν από την όραση. Αναφέρεται στη συνολική επίδραση των οπτικών ποιοτήτων, που καθορίζεται από διάφορα στοιχεία, όπως το υλικό, το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος κλπ.. Τα μορφικά στοιχεία είναι εκείνα που δίνουν ορατή υπόσταση στο έργο. Καθώς έχουν τη δύναμη να υποβάλλουν μια ορισμένη αίσθηση, συνδέονται αναπόσπαστα με την ανάδειξη του βαθύτερου περιεχομένου του. Αυτή η υποβλητική δύναμη αποτελεί ένα από τα σημεία που διαχωρίζουν την τέχνη τόσο από την απλή εξωτερική όσο και από την τεχνική. Το περιεχόμενο αναφέρεται στην έννοια του έργου, σε ό,τι εκφράζει ο καλλιτέχνης και σε ό,τι αντιλαμβάνεται ο θεατής. Έτσι, το περιεχόμενο καθορίζει τη μορφή, αλλά και ταυτόχρονα εκφράζεται διά μέσου αυτής (Preble, 2003, τομ. 1, σ. 40). Για τον Reid (1969,

σ. 28), το περιεχόμενο και το μέσο στην τέχνη είναι αδιαχώριστα, μορφοποιώντας την ιδέα μιας «πλήρους νοήματος», ενσωματωμένης εμπειρίας.

Η εξέταση και η ανάλυση των μορφικών χαρακτηριστικών αποτελεί μια ευκαιρία για τους μαθητές να συναντήσουν ένα σημαντικό κομμάτι της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη. Κάθε εικαστική μορφή καθορίζεται από το χειρισμό και τη σύνθεση ορισμένων βασικών στοιχείων (Kandinsky, 1981). Πρόθεση του καλλιτέχνη είναι η συγκρότηση του καλλιτεχνικού υλικού με τρόπο που να υποβάλει μια καινούρια συγκίνηση, η οποία δεν βρίσκεται στα επιμέρους στοιχεία, αν ιδωθούν ασύνδετα και χωριστά μεταξύ τους. Σύνθεση είναι ακριβώς η οργανωμένη διάταξη όλων αυτών σε ένα ενιαίο εικαστικό σύνολο. Το ύφος είναι το ιδιαίτερο μορφοπλαστικό ιδίωμα, που συνδέεται με τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα εκφραστικά μέσα. Οι μαθητές πρέπει να πληροφορηθούν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι χειρισμού των εκφραστικών μέσων. Διαφορετικοί καλλιτέχνες μπορούν να ακολουθήσουν διαφορετικές τεχνοτροπίες, αλλά και ο ίδιος καλλιτέχνης να κάνει το ίδιο σε διαφορετικές στιγμές ή περιόδους.

Οι εντυπώσεις που υποβάλλει η μορφή δεν είναι η ίδια σε όλα τα έργα, ποικίλει σε ένταση και σε ποιότητα. Ένα δημιούργημα μπορεί να χαρακτηρίζεται από το μεγάλο του μέγεθος, που ξεπερνά την ανθρώπινη κλίμακα προκαλώντας αισθήματα δέους, κατάπληξης ή ανάτασης. Αντίθετα, μπορεί να είναι ένα μικρό κομψοτέχνημα και να προξενεί μια εντύπωση ελαφρότητας και χάρης. Ακόμη ένα εικαστικό έργο μπορεί να μην είναι ένα αντικείμενο αλλά κάτι πολύ ευρύτερο: τα εικαστικά περιβάλλοντα αποτελούν καλλιτεχνικά ενεργοποιημένους χώρους που περιβάλλουν το θεατή, ο οποίος αποτελεί μέρος της σύνθεσης, ενώ η περφόρμανς είναι μια χειρονομακή πράξη του καλλιτέχνη, μια μορφή θεατρικής δράσης με εικαστικό στόχο. Τα εκφραστικά μέσα στην περίπτωση αυτή περιλαμβάνουν κάθε είδους υλικά και αντικείμενα, φωτισμούς, ακόμη και ήχους ή οσφρητικά ερεθίσματα. Επομένως, δεν μπορούν να κρίνονται όλα τα έργα με το ίδιο μέτρο και με βάση αυτό να ταξινομούνται σε μια ενιαία αξιολογική σειρά ως προς την ποιότητα της κατασκευής τους. Η πολλαπλότητα στη χρήση των μέσων υπογραμμίζει, για άλλη μια φορά, ότι δεν είναι εφικτή η αναζήτηση κάποιων γενικών κριτηρίων με καθολική ισχύ. Εκείνο που μπορεί να επιχειρηθεί είναι να εξεταστούν οι λόγοι για τους οποίους ένας καλλιτέχνης επέλεξε ένα ύφος και τα

αποτελέσματα που είχε στο συγκεκριμένο αυτό πλαίσιο, δηλαδή κατά πόσο η επιλογή του διευκόλυνε τις επιδιώξεις του. Κυρίως όμως εκείνο που πρέπει να αναζητηθεί είναι ο λόγος για τον οποίο όλα αυτά έχουν νόημα και σημασία για τον ίδιο το θεατή.

Αυτά τα ζητήματα εγείρουν ερωτήματα, που τροφοδοτούν το διάλογο του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του: ποιο είναι το μέγεθος του έργου, το σχήμα του, ποια τεχνική χρησιμοποιήθηκε από τον καλλιτέχνη; Δημιουργήθηκε από μια διαδικασία που μοιάζει χρονοβόρα ή με ταχύτητα και γιατί; Ποια είναι η σημασία αυτών των επιλογών; Τι υλικά χρησιμοποιήθηκαν και πώς θα επιδρούσε στο τελικό αποτέλεσμα η χρήση κάποιου διαφορετικού υλικού ή χρώματος; Με ποιο τρόπο ο καλλιτέχνης χρησιμοποίησε τα εκφραστικά του μέσα, το σχέδιο, το χρώμα, την υφή, τον όγκο; Με ποιο τρόπο προσπάθησε να αποδώσει έννοιες, καταστάσεις ή συνθήκες, όπως για παράδειγμα το βάρος, την κίνηση ή τη θερμότητα; Ποια είναι τα ασυνήθιστα στοιχεία του έργου, ποια είναι περισσότερο τονισμένα ή παραμορφωμένα και για ποιο σκοπό; Τι αίσθηση υποβάλλουν όλα αυτά, τι εντυπώσεις, τι συναισθήματα προκαλούν;

Η προσέγγιση των μορφικών στοιχείων δεν πρέπει να εννοηθεί ως μια διαδικασία αποκωδικοποίησης, αναγωγής του εικαστικού έργου σε σχήματα και χρώματα. Το ίδιο το έργο τέχνης είναι που ανθίσταται σε έναν τέτοιο ρόλο. Τα μορφικά στοιχεία δεν αποτελούν ένα λεξιλόγιο που χρησιμεύει σε μια συναινετική πρόσληψη και απολήγει σε μια και μόνη αξιολογική κρίση. Δεν πρόκειται για μια ανατομία, αλλά για τη δομική ανάλυση μιας καλλιτεχνικής κατάθεσης (Κάλας, 1997, σ. 30). Η ύλη παίρνει μορφή και σχήμα μέσα από μια διαδικασία στην οποία συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Η επίπονη και μακρόχρονη προσπάθεια των καλλιτεχνών να αποκτήσουν τον έλεγχο των εκφραστικών τους μέσων δεν σημαίνει μια ρηχή αναζήτηση πάνω στη φόρμα προκειμένου να δημιουργήσουν κάτι κομψό ή ωραίο. Υποδηλώνει μια προσπάθεια διεξόδου και αποκάλυψης της ουσίας, πίσω από την επιφανειακή όψη των πραγμάτων. Σημαίνει την αναγνώριση και την έρευνα της επίδρασης και των συναισθηματικών εναλλαγών τις οποίες παράγουν οι μεταβολές της κλίμακας, των υλικών και των χρωμάτων (Scoffier, 1997, σ. 124). Η επιλογή μιας τεχνικής δεν είναι ποτέ «αθώα». Ακόμη και ένα αναπαραστατικό έργο δεν προσφέρει μια ουδέτερη θέαση του κόσμου, υπάρχει σε αυτό μια τάξη που επέβαλε ο δημιουργός του. Η

επιλογή των διαστάσεων και των αναλογιών της ζωγραφικής επιφάνειας αποτελεί την πρώτη, αλλά καθοριστική, απόφασή του. Κατά τον ίδιο τρόπο, η παράθεση όλων των μορφικών στοιχείων υπακούει σε μια σκοπιμότητα, που όλα τα μορφικά στοιχεία έχουν και από αυτή τη σκοπιά θα πρέπει να προσεγγιστούν (Βακαλό, 1988, σ. 68).

Μέσα από την εμπειρία που αποκόμισαν οι μαθητές από την εμπλοκή τους στην καλλιτεχνική διεργασία, έχουν ήδη συνειδητοποιήσει ότι σε κάθε φόρμα, ακόμη και σε μια απλή γραμμή, μπορούν να αποδοθούν ποιότητες και σημασίες. Οι αναφορές στα εκφραστικά μέσα, που έγιναν στην προηγούμενη ενότητα, είναι χρήσιμο να αξιοποιηθούν και εδώ. Είναι χρήσιμο να υποδεικνύονται οι σχέσεις μεταξύ των μορφικών στοιχείων και ο ρόλος τους στην όλη σύνθεση: μια χρωματική αντίθεση αναδεικνύει έντονα τους όγκους, ενώ ένα θερμό χρώμα μπορεί να φανεί εντονότερο ή θαμπότερο δίπλα σε κάποιο άλλο. Όλα αυτά μεταφέρουν χρήσιμες γνώσεις και πληροφορίες, καθώς αποτελούν την αποκρυστάλλωση μιας εμπειρίας αιώνων, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι υποδεικνύεται ένας τρόπος προσέγγισης με βάση πεπατημένες οδούς και σύμβολα του παρελθόντος (Κουμπής, 1997, σ. 96).

Οι τρόποι με τους οποίους λειτουργούν τα διάφορα μορφολογικά συστήματα γίνονται κατανοητοί όταν συνδέονται με τη διαδρομή της ιστορίας της τέχνης. Τα χαρακτηριστικά μιας σύνθεσης, ο ρυθμός, η ισορροπία, η συμμετρία, η κίνηση, η ηρεμία, η ένταση, η δυναμική, η ιεράρχηση των επιμέρους στοιχείων, αποτελούν έννοιες που εκφράζονται και υπονοούνται με διαφορετικούς τρόπους σε έργα διαφορετικών τεχνοτροπιών και εποχών. Η ίδια η προοπτική, η οποία φαίνεται τόσο οικεία στο σύγχρονο δυτικό κόσμο μπορεί να φανεί σε κάποιους άλλους λαούς ακατανόητη. Άνθρωποι με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές δεν υπόκεινται στις ίδιες οπτικές ψευδαισθήσεις ούτε κατανοούν τις ίδιες οπτικές συμβάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η παρουσία της ευθείας γραμμής μπορεί να υποδηλώνει ίσως την ταχύτητα σε ένα σύγχρονο έργο, όμως στην αιγυπτιακή τέχνη χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει τη σταθερότητα και την απόλυτη τάξη (Κοζάκου, 1988 σ. 27, 29). Η μινωική και μυκηναϊκή τέχνη έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά τους τη λατρεία για τη φύση και τη ζωή και εκφράζονται χρησιμοποιώντας την καμπύλη. Η ίδια γραμμή όμως έχει χρησιμοποιηθεί από τους εξπρεσιονιστές, προκειμένου να δώσει

ρευστότητα σε ένα αντικείμενο, που μπορεί να προσλάβει έτσι μια τρομακτική όψη.

Η αναφορά στις χρωματικές σχέσεις αποτελεί επίσης ευκαιρία για τη συνάντηση με αυτή τη, ρευστή και μεταβαλλόμενη στη διάρκεια του χρόνου, γνώση. Η σημασία και ο συμβολισμός των χρωμάτων συνδέονται με εμπειρίες που ο πρωτόγονος ακόμα άνθρωπος απέκτησε ερχόμενος σε επαφή με τη φύση και τα φυσικά φαινόμενα. Καθώς η φύση υπήρξε η βασική πηγή ζωής, το πράσινο της βλάστησης μπορεί να εκφράσει την ελπίδα για τη ζωή. Το γαλάζιο, χρώμα του ουρανού, ενδεχομένως να υποβάλλει μια αίσθηση ονειρική και, στην επικρατέστερη συμβολική του σημασία, εκφράζει την ήρεμη σκέψη και συμπεριφορά. Όμως οι σημασίες αυτές μεταβάλλονται σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η χρήση του μαύρου χρώματος παραπέμπει στο πένθος επειδή μεταφέρει τη σκέψη στο σκοτάδι, όμως σε ένα διαφορετικό πολιτισμό, στον οποίο ο θάνατος συνδέεται με την αναγέννηση, ανάλογο ρόλο μπορεί να παίξει ένα άλλο χρώμα, όπως για παράδειγμα το λευκό. Έτσι και εδώ είναι απαραίτητο το ξεπέραςμα των στερεοτύπων. Το κόκκινο μπορεί να εκφράσει τη χαρά, να συμβολίσει το πάθος αλλά και την αγριότητα και την οργή, ή τίποτε από όλα αυτά. Σε κάθε χρώμα μπορεί να δοθεί ένα πλήθος σημασιών που πολλές φορές είναι αντιθετικές. Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν αυτές τις πολλαπλές προσεγγίσεις, επιχειρώντας δικές τους ερμηνείες για τα χρώματα, μέσα από συνδέσεις με προσωπικά συναισθήματα και καταστάσεις.

Με ανάλογη διαδικασία αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους και τα διάφορα υλικά συμβάλλουν στην ανάδειξη του βαθύτερου νοήματος του καλλιτεχνικού έργου, προσφέροντας διαφορετικές δυνατότητες πραγμάτευσης ενός θέματος. Κάθε υλικό έχει μια ορισμένη μορφική προδιάθεση, που συνδέεται με τις φυσικές του ιδιότητες. Ακόμη και στις πιο απλές οπτικές μορφές χρηστικών αντικειμένων το υλικό συσχετίζεται με βαθύτερα νοήματα, σημασίες και συμβολισμούς: ένα πήλινο αγγείο μπορεί να υποδηλώνει την ταπεινότητα και την απλή ζωή, η χρήση όμως ενός σπάνιου και πολύτιμου υλικού μπορεί να συμβολίσει την εξουσία και τη δύναμη. Ένα γλυπτό από μάρμαρο παραπέμπει σε κάτι διαφορετικό από ό,τι μία κατασκευή από μέταλλο ή γυαλί, όμως οι συνδηλώσεις αυτές συναρτώνται πάντοτε με το πολιτισμικό πλαίσιο: το ξύλο ή το νερό ως υλικά σηματοδοτούν πολύ διαφορετικά πράγματα στον κάτοικο κάποιου τροπικού δάσους από ότι στο νομάδα που ζει

σε μια άνυδρη περιοχή. Επιπρόσθετα, η σύγχρονη τέχνη χρησιμοποιεί τα διάφορα υλικά με ένα τρόπο που συχνά αντιστρέφει τα πολιτισμικά αντανακλαστικά, ανατρέποντας τις όποιες συμβάσεις (Cometti – Morizot – Rouivet, 2005, σ. 108).

Επομένως, η μορφική προσέγγιση του εικαστικού έργου δεν είναι μια κριτική χειρισμού των εκφραστικών μέσων, μια στείρα διαδικασία αναγνώρισης των χαρακτηριστικών της φόρμας, αλλά ο δημιουργικός συγκερασμός όλων των στοιχείων. Το έργο τέχνης δεν αφορά μόνο την όραση, αποτελεί προϊόν σκέψης και δράσης. Η βαθύτερη ουσία του βρίσκεται στην εμπειρία που βιώνεται τόσο από το δημιουργό όσο και το θεατή. Ο σχολιασμός της τεχνικής και του ύφους αποκτά σημασία για τους μαθητές όταν με τη διαδικασία αυτή διευκολύνονται να κατανοήσουν την πορεία της δημιουργίας, προκειμένου αναπτύξουν τη δυνατότητα να νοηματοδοτούν όλα αυτά τα στοιχεία. Ζητούμενο για την εκπαιδευτική πράξη αποτελεί η κατανόηση και η στοχαστική απόλαυση της συνολικής παρουσίας κάθε δημιουργήματος, στο πλαίσιο μιας εμπειρίας στην οποία συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν τόσο το συναίσθημα όσο και οι γνωστικές – νοητικές διεργασίες.

2.3.5. Ένταξη σε μια εποχή, ένα πολιτισμό.

Η τέχνη γεννήθηκε και υπάρχει ως ιστορικό και κοινωνικό φαινόμενο και επομένως η συνολική προσέγγισή της θα πρέπει να τεθεί και στο πλαίσιο της ιστορικότητας, που συνεπάγεται τοποθέτηση μέσα στις συνθήκες μιας ορισμένης εποχής. Τα όρια αυτά καθορίζουν συγκεκριμένες δυνατότητες σκέψης και δράσης: ο ιμπρεσιονισμός δεν ήταν δυνατό να υπάρξει στην αρχαία Ελλάδα, όπως ένας καλλιτέχνης της Αναγέννησης δεν θα δημιουργούσε με τον ίδιο τρόπο στο Βυζάντιο. Επιστημονικές ανακαλύψεις και φιλοσοφικές θεωρήσεις επέδρασαν καθοριστικά, προσδιορίζοντας νέους προσανατολισμούς. Η τέχνη κάθε πολιτισμού έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά ακριβώς επειδή δίνει προτεραιότητα σε διαφορετικά στοιχεία (Gombrich, 1998, σ. 15, 16).

Ο καλλιτέχνης, ως δέκτης των εξωτερικών συμβάντων, απορροφά από την εξωτερική πραγματικότητα τα ερεθίσματα εκείνα που τον ωθούν στη δημιουργία. Ζώντας και δρώντας σε προσδιορισμένα χρονικά και πολιτισμικά όρια, οργανώνει τα στοιχεία του έργου του, όχι μόνο σύμφωνα με τις διαθέσεις

και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του, αλλά και σε αναφορά με τις καλλιτεχνικές πρακτικές της εποχής του (Μουρίκη, 2003, σ. 59). Κάθε εικαστική μορφή προσφέρει μια ξεχωριστή ευκαιρία προκειμένου να επιτευχθεί ένας εκφραστικός ή επικοινωνιακός σκοπός και να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένες ανάγκες, σε συγκεκριμένες συγκυρίες. Αποτελεί έτσι και μια μαρτυρία, ταυτόχρονα ατομική και συλλογική, στην οποία αποτυπώνεται το στίγμα μιας προσωπικότητας, αλλά και αποκρυσταλλώνονται όψεις και αξίες ενός πολιτισμού.

Ακόμη και όταν ένας καλλιτέχνης ακολουθεί μια πολύ ιδιαίτερη και προσωπική πορεία δεν δημιουργεί σε κενό χώρο. Ως δημιουργός βρίσκεται στο πρώτο πλάνο, όμως η προσωπικότητά του ζυμώνεται με τις ποικίλες και αντικρουόμενες επιδράσεις του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Focillon, 1982, σ. 58). Αυτό δεν σημαίνει ότι η πορεία της τέχνης είναι μια απλή μηχανιστική αντανάκλαση των κοινωνικών αλλαγών. Η σχέση της με την κοινωνική πραγματικότητα είναι σύνθετη και αμφίδρομη, καθώς έχει τη δύναμη να επιδρά και να κλονίζει το συνηθισμένο τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και αισθάνονται, αποκαλύπτοντας νέους τρόπους αντίληψης και αισθαντικότητας (Μερλώ – Ποντύ, 1991, σ. 43, 44).

Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιούν ότι το εικαστικό έργο δεν υπάρχει μόνο στα όρια των καλαισθητικών κριτηρίων και αξιών. Βρίσκεται στον ευρύτερο κύκλο των αξιών της ζωής και συνυφαίνεται, μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες, με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της κοινωνικής ζωής, τους υλικούς όρους, τα ήθη, τους θεσμούς, το στοχασμό, τις ιδέες. Συνάντηση με την τέχνη σημαίνει συνάντηση με αυτές τις αξίες και τοποθέτηση απέναντι σε αυτές. Πληροφορίες για τον τρόπο ζωής ή για σημαντικά ιστορικά γεγονότα που ίσως επηρέασαν τους καλλιτέχνες, θα πρέπει να αναφέρονται. Ακόμη, πληροφορίες για την προσωπική τους ζωή, την κοινωνική τους θέση, την υποδοχή που επιφύλαξε στο έργο τους το κοινό της εποχής του. Πολλές φορές μια εικαστική δημιουργία σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο περιστατικό που είναι σημαντικό να γίνει γνωστό. Μπορεί να δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις υποδείξεις κάποιου παραγγελιοδόχου ή με την απόφαση του καλλιτέχνη και μόνο. Ίσως να κοσμούσε ένα δημόσιο κτίριο, ένα λατρευτικό χώρο, μια ιδιωτική συλλογή, να αποτελούσε λειτουργικό στοιχείο μιας τελετής ή να ήταν περιφρονημένο για χρόνια. Σε κάθε περίπτωση, είναι αδύνατος ένας σφαιρικός

σχολιασμός χωρίς την αναφορά στο κοινωνικό πλαίσιο. Έξω από αυτό οι τελετουργικές μάσκες ίσως φανούν αστείες και η βυζαντινή εικονογραφία αδέξια. Είναι απαραίτητο να προσεγγίζονται αυτές οι διαστάσεις, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τους λόγους για τους οποίους οι καλλιτέχνες διαφορετικών εποχών και κοινωνιών επέλεξαν διαφορετικούς τρόπους εικαστικής έκφρασης, όπως και τις αιτίες για τις οποίες η κοινωνική σημασία της τέχνης δεν ήταν ίδια στις διάφορες κοινωνίες και εποχές.

Φυσικά, η γνώση σχετικά με την τέχνη μιας εποχής δεν αρκεί για να ξεπεραστούν όλα τα ερμηνευτικά προβλήματα (Burke, 2003, σ. 48). Εξάλλου, αυτή η γνώση είναι πάντοτε μερική, δεν είναι δυνατό να καλύψει την τεράστια πολυπλοκότητα του φαινομένου. Έτσι, ένα έργο δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό με τον ίδιο τρόπο που βιώθηκε στην εποχή του. Καλλιτεχνικές μορφές διαποτισμένες με βαθιά νοήματα σε μια συγκυρία, μπορούν να στερούνται παντελώς αξίας σε κάποια άλλη. Η ίδια η ιστορία της τέχνης, σε μεγάλο βαθμό, είναι επιλεκτική. Υπήρξαν καλλιτεχνικά έργα που αγνοήθηκαν, υποτιμήθηκαν ή υπερτιμήθηκαν κάποια εποχή για να αξιολογηθούν με διαφορετικό τρόπο σε κάποια άλλη. Συνεπώς, αυτό που αναγνωρίζεται ως καλλιτεχνική παράδοση είναι ανοιχτό σε αναθεωρήσεις και επανεκτιμήσεις, μπορεί να θεωρηθεί ως μια «διαρκής επιλογή και επανεπιλογή προγόνων» (Ρόμπινσον, 1999, σ. 106, 107). Η ιστορική προσέγγιση είναι απαραίτητη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποτελεί το μοναδικό κώδικα ερμηνείας. Το έργο τέχνης συνεχίζει να είναι παρόν ακόμη και όταν ο κόσμος που το δημιούργησε έχει χαθεί (Haag, 1998, σ. 99).

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν η ένταξη του καλλιτεχνικού έργου στο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο δημιουργήθηκε και ήταν κοινωνικά ενταγμένο, δεν έχει το νόημα της ανασύστασης μιας εποχής. Η παιδαγωγική αξία αυτής της προσπάθειας βρίσκεται στο να διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν την εξελικτική φύση του πολιτισμού, τη δυναμική της αλλαγής στην τέχνη, αλλά και γενικότερα. Διερευνώντας τις καλλιτεχνικές αξίες ενός πολιτισμού, ταυτόχρονα στέκονται διερευνητικά απέναντι στις δικές τους αντιλήψεις, αξίες και παραδοχές. Χρήσιμη για το σκοπό αυτό είναι η σύγκριση έργων διαφόρων εποχών και πολιτισμών, που πραγματεύτηκαν παρόμοια θέματα ή δημιουργήθηκαν προκειμένου να υπηρετήσουν ανάλογες ανάγκες. Ακόμη έργων που έχουν γίνει την ίδια χρονική στιγμή και στο ίδιο πλαίσιο, αλλά που μπορεί να έχουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και να εκφράζουν

αντιδιαμετρικές θεωρήσεις. Η εικαστική εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την ετερότητα, αλλά και τη σχετικότητα, τη ρευστότητα και την κινητικότητα της καλλιτεχνικής παράδοσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση αυτή, όχι με μια σχολαστική παράθεση εγκυκλοπαιδικού τύπου γνώσεων, αλλά αναδεικνύοντας πτυχές που διευκολύνουν να κατανοηθεί ο λόγος και ο τρόπος δημιουργίας ενός έργου, να προσδιοριστεί η θέση του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους η τέχνη επενεργεί στη ζωή των ανθρώπων. Έτσι όλα αυτά τα στοιχεία, οι γνώσεις και οι πληροφορίες μετασχηματίζονται και λειτουργούν ως συστατικά στοιχεία ενός αισθητικού νοήματος.

2.3.6. «Επικαιροποιώντας» το έργο τέχνης.

Η μορφολογική, κοινωνική και ιστορική προσέγγιση του έργου τέχνης δεν σημαίνει ότι ο μαθητής καλείται από τον εκπαιδευτικό να δει και να αισθανθεί εκείνο που του επιβάλλεται και είναι από τα πριν προσδιορισμένο. Με τέτοιου τύπου περιορισμούς κάθε έργο μοιάζει να ξεθωριάζει. Η τέχνη βασίζεται στον υπαινιγμό. Η πρόσβαση σε αυτή δεν προκύπτει από μια στενή ερμηνεία με βάση μια φόρμα ή τις κοινωνικές απηχήσεις μιας εποχής. Πάντοτε απαιτείται μια αλληλενέργεια με τον θεατή. Καθένας μπορεί να έχει διαφορετικές αντιδράσεις, ερμηνείες και παρατηρήσεις απέναντι σε ένα έργο, που δεν ταυτίζονται με ό,τι είδε, ανέδειξε και σχολίασε ο δημιουργός του. Έτσι, η αναζήτηση των προθέσεων του καλλιτέχνη είναι χρήσιμη κυρίως ως στοχαστικό παιχνίδι υποθέσεων, διαφορετικά είναι εξίσου μάταιη όσο και παραπλανητική. Μια τέτοια απόπειρα ίσως πηγάζει από την προσδοκία να ανακαλυφθούν όλα αυτά που παραμένουν κρυφά ή που δεν έγινε ποτέ δυνατό να πραγματοποιηθούν στο έργο και που είναι περισσότερα από τα όσα αποκαλύπτονται (Κάλας, 1997, σ. 40). Ίσως πάλι μπορεί να επισημανθεί κάποιο ίχνος από το στοχασμό του καλλιτέχνη στο έργο, αλλά, σε τελευταία ανάλυση, ο ίδιος ο θεατής είναι εκείνος που του δίνει ένα νόημα καθώς «βυθίζεται» μέσα σε αυτό.

Από τη σκοπιά αυτή, η καλλιτεχνική παράδοση δεν αποτελεί μια στατική ιστορική οντότητα αποκομμένη από το παρόν και τις συνθήκες του, αλλά συνδέεται με αυτό με μια διαλεκτική σχέση. Η επαφή με το έργο τέχνης επιτελείται πάντοτε στο παρόν, ακόμη και όταν η χρονική απόσταση μεταξύ του καλλιτέχνη και του θεατή είναι τεράστια. Στη διάρκεια του χρόνου οι παλιές σημασίες μπορεί να σβήσουν και να δώσουν τη θέση τους σε καινούρια νοήματα. Τότε σε προϋπάρχουσες μορφές είναι δυνατό να αποδοθεί ένα νέο περιεχόμενο. Έτσι, η ποικιλία της εικαστικής έκφρασης μπορεί να προσεγγιστεί είτε σαν την ποικιλία των μορφών πάνω στο ίδιο νόημα είτε σαν την ποικιλία των νοημάτων πάνω στην ίδια μορφή (Focillon, 1982, σ. 16). Ο τρόπος θέασης αλλάζει, η εξέλιξη της τέχνης συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να μεταβάλλει τον τρόπο θέασης του κόσμου, να αντιλαμβάνεται το παλιό με νέους όρους. Η άποψη για ένα έργο τέχνης, όπως συμβαίνει και σε κάθε ανθρώπινο βίωμα, μπορεί με την πάροδο του χρόνου να επανεξεταστεί και να επαναπροσδιοριστεί και ακριβώς αυτό το στοιχείο είναι που την κάνει σημαντική.

Η τέχνη δεν παράγεται για να υπάρχει στα μουσεία, τότε θα έχανε σύντομα όλη τη σημασία της. Ένας από τους τρόπους με τους οποίους ανανεώνεται, είναι ο διάλογος με την καθημερινή ζωή και την πραγματικότητα. Η ίδια καλλιτεχνική ύπαρξη των έργων τέχνης συναρτάται με τη δική μας απόκριση (Cometi – Morizot – Rouviet, 2005, σ. 50, 51). Ο θεατής είναι εκείνος που «ενεργοποιεί» ένα έργο. Αυτός το καθιστά «επίκαιρο» όταν θεωρήσει ότι αφορά τη δική του πραγματικότητα. Τότε αισθάνεται την επιθυμία να επιχειρήσει να το ερμηνεύσει και να το σχολιάσει με ένα προσωπικό και ελεύθερο τρόπο πέρα από τα τετριμμένα και συμβατικά πλαίσια, να δώσει το δικό του νόημα, επανεξετάζοντας τα ιδιαίτερα ζητήματα που έθεσε στην εποχή του και τις απηχήσεις τους στο σήμερα.

Η αξία της συνάντησης του μαθητή με το έργο τέχνης βρίσκεται στην ανακάλυψη της σημασίας που έχει γι' αυτόν τον ίδιο προσωπικά, στον αντίκτυπο που έχει μέσα του. Βρίσκεται στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να μοιράζεται ερωτήματα, συναντώντας τους άλλους, αλλά κυρίως στο να επανατοποθετεί και να επανεξετάζει αυτά τα ερωτήματα, να ανακαλύπτει τη σημασία που έχουν για τη δική του ζωή. Έτσι, μαθαίνοντας να ανταποκρίνεται στο έργο τέχνης, μαθαίνει να ανταποκρίνεται στον κόσμο. Εκείνο που τον κάνει

στο τέλος αυτής της συνάντησης να αποφασίσει ότι βίωσε μια γνήσια καλλιτεχνική εμπειρία είναι η αίσθηση μιας «εξαιρετικής παρουσίας», το γεγονός ότι θεώρησε εξαιρετικά παρόν το έργο και εξαιρετικά παρόντα τον εαυτό του σε αυτό (Αρντουέν, 2000, σ. 57).

Αυτό γίνεται εφικτό όταν οι μαθητές συνδέουν το έργο με προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα, συνειδητοποιώντας ότι σε κάθε εικαστική μορφή μπορούν να δοθούν νέες απρόσμενες ερμηνείες. Όταν ενθαρρύνονται να εκφράσουν αυτό που πραγματικά σκέφτονται, αλλά και αυτό που πραγματικά αισθάνονται. Όταν τους προσφέρεται η δυνατότητα να βιώσουν μια αυτόνομη σχέση με το έργο, αλλά και να κατανοήσουν ότι αυτή η σχέση έχει πολλά επίπεδα και, το κυριότερο, ότι μπορεί να αλλάξει. Όταν δεν δέχονται τις έτοιμες αξιολογικές κρίσεις των άλλων, αλλά αποφασίζουν οι ίδιοι για την αξία της εμπειρίας τους. Όταν οι ευαίσθητες ερωτήσεις του παιδαγωγού, που δεν επιδέχονται μία και μοναδική απάντηση, ενεργοποιούν αντιληπτικές δυνάμεις και ζωογονούν σκέψεις και συναισθήματα που ίσως παρέμεναν ασαφή και ανεξερευνήτα. Τότε κάθε συζήτηση για την τέχνη γίνεται τόσο ανεξάντλητη και απρόβλεπτη όσο και οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτήν. Μετατρέπεται σε μια συνεχή πορεία, σε ένα διαρκή και πάντοτε επίκαιρο διάλογο, γίνεται έναυσμα για προσωπική δράση και δημιουργία.

Επίμετρο

Η προσέγγιση που επιχειρήθηκε στην εργασία αυτή κάθε άλλο παρά εξάντλησε όλες τις όψεις του εξεταζόμενου θέματος, ωστόσο επιχείρησε να προσδιορίσει έναν ευρύ και πολυδιάστατο χώρο προβληματισμού. Εξαρχής υιοθετήθηκε μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία η γενική εκπαίδευση οφείλει να προσβλέπει στη δημιουργία ολόπλευρα καλλιεργημένων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, δηλαδή κοινωνών και μέτοχων όλων των πτυχών του ανθρώπινου πολιτισμού, μια από τις οποίες είναι και η τέχνη. Στο πλαίσιο αυτό η πρόσβαση στην καλλιτεχνική παιδεία θεωρήθηκε απαραίτητη

προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή και, συνεπώς, σημαντικό εκπαιδευτικό καθήκον, αλλά και δικαίωμα του αναπτυσσόμενου ατόμου.

Η εικαστική αγωγή αντιμετωπίστηκε ως ένας τρόπος δημιουργίας και κριτικού στοχασμού, που αποκαλύπτει την οργανωμένη γνώση για την τέχνη, αφυπνίζει το ενδιαφέρον για καλλιτεχνική δράση, αλλά και προσφέρει την ευκαιρία για μια ευρύτερη καλλιέργεια. Ζητούμενο αποτελεί όχι μόνο να βιωθούν οι τρόποι με τους οποίους παράγεται το εικαστικό έργο, αλλά και να κατανοηθούν βαθύτερα οι λόγοι για τους οποίους δημιουργείται, η σχέση του με τις ανάγκες που υπηρετεί, οι κοινωνικές του συνιστώσες, ο ρόλος και η λειτουργία του, οι τρόποι με τους οποίους αξιολογείται. Με την έννοια αυτή η καλλιτεχνική παιδεία δεν θεωρήθηκε ως προσχώρηση σε μια προϋπάρχουσα, καθολικού κύρους αντίληψη για την τέχνη, αλλά ως συμμετοχή σε έναν ανοιχτό, δημιουργικό, διερευνητικό και κριτικό διάλογο, που βοηθά το άτομο να συγκροτηθεί ως υποκείμενο και να βιώσει βαθύτερα τη σχέση του με τον εαυτό του και τον κόσμο. Το μεγάλο ζήτημα έγκειται στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει εκπαιδευτική πράξη αυτή η εκπαιδευτική πρόθεση και κατά πόσο στο σημερινό σχολικό χώρο είναι δυνατή η πραγμάτωση αυτής της προσδοκίας. Η συνάντηση με την τέχνη θεωρήθηκε περισσότερο εφικτή στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που υπερβαίνει τα στενά όρια της απλής μετάγγισης ακαδημαϊκών γνώσεων, προσβλέποντας στην ενεργοποίηση όλων των ανθρώπινων δυνάμεων και δυνατοτήτων: της φαντασίας, του στοχασμού, του συναισθήματος, της δημιουργικότητας.

Η πρόσβαση στην καλλιτεχνική παιδεία δεν μπορεί να επιτευχθεί μονομερώς με την πρακτική εξάσκηση ή με την απλή μετάδοση ορισμένων πληροφοριών. Αναδύεται μέσα από τη συστηματική και συνειδητή εμπλοκή σε μια διαδικασία που ωθεί το παιδί να συναντήσει την τέχνη στο πλαίσιο της προσωπικής του ζωής, αισθανόμενο ότι τα δικά του βιώματα, ερωτήματα, ενδιαφέροντα και συναισθήματα διαπλέκονται με αυτά των άλλων. Η προσωπική εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση. Αν και δεν ορίζεται και δεν εκλογικεύεται απόλυτα, προσφέρει ωστόσο τη δυνατότητα στο αναπτυσσόμενο άτομο να δράσει και ταυτόχρονα να στοχαστεί πάνω στη δράση του, συγκροτώντας μια ολοκληρωμένη στάση με βάση ένα σύνολο γνώσεων, πρακτικών και διερευνήσεων που συνοδεύουν την καλλιτεχνική πράξη.

Στη λογική αυτή η διδακτική της τέχνης δεν είναι συμβατή με μια κανονιστική πρόταση σχεδιασμού και εφαρμογής εικαστικών «δραστηριοτήτων». Αποτελεί έναν τόπο που δεν είναι εφικτό να σχηματοποιηθεί πάνω από κάποιον ορισμένο βαθμό, μοιάζοντας περισσότερο με πηλό που βρίσκεται ανά πάσα στιγμή στο στάδιο του πλασίματος χωρίς να πρέπει να μετατραπεί ποτέ σε κεραμικό. Αν η διαδικασία αυτή περιχαρακωθεί πλήρως, τότε χάνεται ένα μεγάλο μέρος της ουσίας της. Στο πλαίσιο αυτό υιοθετήθηκε ένα μοντέλο που δεν μεταδίδει και δεν αναπαράγει βεβαιότητες, αλλά που παίρνει υπόψη του τη ρευστότητα, τη σχετικότητα, την κινητικότητα και την πολυσημία που συνοδεύουν την έννοια του καλλιτεχνικού.

Το περιεχόμενο της εικαστικής αγωγής ως περιοχής του σχολικού προγράμματος θεωρήθηκε ως ένα σώμα που επιτρέπει πολλές επιλογές και διαδρομές, στο οποίο κάθε επιμέρους δράση ανάγεται στο σύνολο της καλλιτεχνικής πράξης και προσβλέπει σε μια σφαιρική και συνεκτική αντίληψη για την τέχνη. Δημιουργούνται έτσι πλαίσια που στηρίζουν τη σύνδεση της καλλιτεχνικής εμπειρίας με την ευρύτερη γνώση, αλλά και με βιώματα, εμπειρίες και αυθεντικές καταστάσεις, συμβάλλοντας σε μια ολιστική προσέγγιση της ενιαίας πραγματικότητας. Η εκπαιδευτική πράξη, συγκροτημένη με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του καλλιτεχνικού εγχειρήματος, συντονίζεται με την εικαστική αναζήτηση και τα καλλιτεχνικά δεδομένα, εγγράφοντας την όλη προσπάθεια σε μια συνέχεια και μια σχέση με όλες τις περιοχές του πολιτισμού και τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΓΡΑΦΙΩΤΗΣ, Δ., 2000, *Επιστήμη, τεχνολογία, κοινωνία. Σχήματα ανάλυσης και εφαρμογές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

ΑΔΑΜΟΠΟΥΛΟΥ, Α., 2003, «Στο πεδίο του εφήμερου. Σκέψεις για τη μεθοδολογία της έρευνας στην ελληνική εικαστική σκηνή μετά το 1960», στο:

- Ματθιόπουλος Ε. – Χατζηνικολάου Ν. (επιμέλεια), *Η ιστορία της τέχνης στην Ελλάδα*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- ΑΛΜΠΕΡΤΙ, Α., 1994, *Θέματα διδακτικής. Λεξικό βασικών όρων σύγχρονης διδακτικής*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Β., 1988, «Λίμερικ και παιχνιδόλεξα», *Διαδρομές*, τ. 11, Αθήνα.
- ΑΡΝΤΟΥΕΝ, Ι., 2000, *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα, Νεφέλη.
- ΒΑΚΑΛΟ, Γ., 1988, *Οπτική σύνταξη. Λειτουργία και παραγωγή μορφών*, Αθήνα, Νεφέλη.
- ΒΑΟΣ, Α., 2000, *Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή - προσεγγίσεις στη διδασκαλία της τέχνης*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- BARKER, C., 2002, *Cultural studies. Theory and practice*, Λονδίνο, Sage Publications.
- BARRET, C, 1970, *Op Art*, Λονδίνο, Studio Vista.
- BERGER, J., 1980, *About Looking*, Νέα Υόρκη, Pantheon Books.
- BURKE, P., 2003, *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΓΑΒΑΛΑΣ, Δ., 1998, «Εκπαίδευση, κοινωνία πληροφορίας και συστημική μέθοδος», *Τα Εκπαιδευτικά*, τευχ. 44 – 48.
- CABANNE, P., 1989, *Ο μηχανικός του χαμένου χρόνου. Συνεντεύξεις με τον Marcel Duchamp*, Αθήνα, Άγρα.
- ΓΕΩΡΓΙΟΥ, Θ., 2001, *Αισθητική θεωρία και μοντέρνα τέχνη*, Αθήνα, Futura.
- ΓΙΑΛΛΟΥΡΙΔΗΣ, Γ., 2002, «Φάκελος Επιτευγμάτων. Η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 124, σ. 122-124.
- ΓΚΑΓΙΩ, Μπ.- Α, 2002, *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής – κριτικής*, Αθήνα, Νεφέλη.
- CAMP, J., 1982, *Disegnare*, Ρώμη, Arnoldo Mondadori.
- COMETTI, J. P. – MORIZOT, J., POUVIET, R., 2005, *Ζητήματα αισθητικής*, Αθήνα, Νήσος.
- CHARMAN, L., 1993, *Διδακτική της τέχνης- Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη.
- CLEMENT, R., 1986, *The Art Teacher's Handbook*, Λονδίνο, Hutcinson.

- DANTO, A., 2004, *Η μεταμόρφωση του κοινότοπου. Μια φιλοσοφική θεώρηση της τέχνης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΔΑΣΚΑΛΟΘΑΝΑΣΗΣ, Ν., 2004, *Ο καλλιτέχνης ως ιστορικό υποκείμενο από τον 19^ο στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα, Άγρα.
- DAUCHER, H. – SEITZ, R., 2003, *Διδακτική των εικαστικών τεχνών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράματα.
- DAVEY, E., 2000, “The cognitive in aesthetic activity”, *Journal of Aesthetic Education*, τ. 32.
- DEWEY, J., 1934, *Art as Experience*, Νέα Υόρκη, Putnam.
- 1982, *Το σχολείο και η κοινωνία*, Αθήνα, Γλάρος.
- DORANCE, S., 1998, *Δημιουργικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- EATON, M. – MOORE, R., 2002, “Revival and relevance of aesthetic experience”, *The Journal of Aesthetic Education*, τ. 36, σ. 9-23.
- EISNER, E., 1972, *Educating artistic vision*, Νέα Υόρκη, Macmillan Publishing Co..
- ELLIOTT, J., 1998, *The Curriculum Experiment – Meeting the Challenge of Social Change*, Μπάκινγχαμ, Open University Press.
- EPSTEIN, A., - ΤΡΙΜΗ, Ε., 2005, *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- GARDNER, H., 1973, *The arts and human development*, Νέα Υόρκη, John Willey & Sons.
- GERRISTEN, F., 1975, *Theory and practice of color: A color theory based on laws of perception*, Νέα Υόρκη, Van Nostrand Reinhold.
- GOMBRICH, E. H., 1998, *Το χρονικό της τέχνης*, Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ..
- GOODMAN, N., 1968, *Languages of Art. An approach to a theory of symbols*, Λονδίνο, Oxford University Press.
- , 1983, “Notes from the underground”, *Art Education*, τ. 36.
- GOODNOW, J., 1977, *Children’s Drawings*, Λονδίνο, Fontana.
- HAAR, M., 1998, *Το έργο τέχνης. Δοκίμιο για την οντολογία των έργων*, Αθήνα, Scripta.
- HAGAMAN, S., 1990, “Philosophical aesthetics in art education: a further look toward implementation”, *Art Education*, τ. 43.

- HEPBURN, R., 2006, "Freedom and Receptivity in Aesthetic Experience", *Postgraduate Journal of Aesthetics*, τ. 3, σ. 1-14.
- HOBBS, J., 1993, "In defense of a theory for art education", *Studies in Art Education*, τ. 34.
- HOBSON, M., 1982, *The object of art: The theory of illusion*, Λονδίνο, Cambridge University Press.
- ΙΤΤΕΝ, Γ., 1998, *Τέχνη του χρώματος. Υποκειμενική εμπειρία και αντικειμενική γνώση σαν δρόμος προς την τέχνη*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Μ.
- ΚΑΚΙΣΗ - ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ Λ., 1989, *Στοιχεία εικαστικής αγωγής*, Αθήνα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- ΚΑΛΑΣ, Ν., 1997, *Η τέχνη την εποχή της διακύβευσης*, Αθήνα, Άγρα.
- ΚΑΛΕΡΓΗΣ, Η., 1995, *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- ΚΑΛΟΥΡΗ – ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ρ., 1985, *Αισθητική αγωγή του παιδιού*, Αθήνα, Δίπτυχο.
- ΚΑΝΔΙΝΣΚΥ, V., 1981, *Για το πνευματικό στην τέχνη*, Αθήνα, Νεφέλη.
- 1996, *Σημείο, γραμμή, επίπεδο. Συμβολή στην ανάλυση των ζωγραφικών στοιχείων*, Αθήνα, Δωδώνη.
- ΚΑΝΙΣΤΡΑ, Μ., 1991, *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα, Σμίλη.
- ΚΑΖΕΜΙ - VEISARI, E., 2000, *Ο ανοιχτός σχεδιασμός στο νηπιαγωγείο*, επιμ. Μ. Μερακλής, Αθήνα, Κορφή.
- ΚΟΛΙΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. – ΑΡΑΠΑΚΗ, Ξ., «Απόπειρες συνεύρεσης Τέχνης, Επιστήμης, και Τεχνολογίας στην προσχολική εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για το χρώμα», *Εικαστική Παιδεία*, τ. 20, σ. 156-162.
- ΚΟΛΟΚΟΤΡΩΝΗΣ, Γ., 2003, «Για μια συνολική πρόσληψη της τέχνης ή η θεωρία των προθέσεων ως δικλείδα ασφαλείας κάθε νέας προσέγγισης», στο: Ματθιόπουλος Ε. – Χατζηνικολάου Ν. (επιμέλεια), *Η ιστορία της τέχνης στην Ελλάδα*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- ΚΟΝΔΥΛΗ Μ., 2000, *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΛΑΙΡ, Ζ., 1993, *Σκέψεις για την κατάσταση των εικαστικών τεχνών. Κριτική της μοντερνικότητας*, Αθήνα, Σμίλη.
- ΚΛΕΕ, Π., 1989, *Τα μαθήματα στη σχολή Μπαουχάουζ*, Αθήνα, Μέλισσα.
- ΚΟΖΑΚΟΥ - ΤΣΙΑΡΑ Ο., 1988, *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*, Αθήνα,

Gutenberg.

ΚΟΥΚΟΥΛΟΜΑΤΗΣ Δ., 1993, *Λογοτεχνία και εικονογράφηση, η παιδευτική τους διάσταση*, Αθήνα, Βιλιογονία.

ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ, Α. – ΜΟΥΡΑΤΙΑΝ, Ζ., 2004, «Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα: Ο ατομικός φάκελος του μαθητή», στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 155- 164.

ΚΟΥΜΠΗΣ, Τ., 1997, «Η εμμονή της μορφής», *ARTI*, τευχ. 32, σ. 128-145.

ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ, Π., 2004, *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Βιβλιόραμα.

ΚΩΤΙΔΗΣ, Α., 1993, *Μοντερνισμός και «παράδοση» στην ελληνική τέχνη του μεσοπολέμου*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

ΛΑΖΑΡΑΤΟΣ, Γ., 2004, *Τέχνη και πολυσημία. «Συζητώντας» με τον Luciano Nanni*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ. – ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ Α., 1999, «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 102 – 104.

LEVI-STRAUS, C., 1978, *Structural Anthropology*, Peregrine Books, Penguin.

LLOYD, P., 1998, *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

LOWENFELD, V. – BRITTAIN, L., 1975, *Creative and mental growth*, Νέα Υόρκη, Macmillan.

ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ, Α., 2002, *Εικαστικές δημιουργίες μέσα από την παρατήρηση. Ιδέες, σκέψεις, προτάσεις δραστηριοτήτων* (τομ. II), Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.

ΜΑΡΤΙΝΙΔΗΣ, Π., 1997, *Μεσιτείες του ορατού. Ζητήματα θεωρίας και κριτικής στην αρχιτεκτονική και την τέχνη*, Αθήνα, Νεφέλη.

ΜΑΤΙΣ, Α., 1997, *Περί τέχνης*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Μ.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., 2002, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

McEVILLEY, T., 1993, *The Exile's Return: Toward a redefinition of painting for the postmodern era*, Λονδίνο, Cambridge University Press.

ΜΕΡΕΝΤΙΕ, Φ., 1981, *Το παιδικό σχέδιο*, Αθήνα, Υποδομή.

- ΜΕΡΛΩ - ΠΟΝΤΥ, Μ., 1991, *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*, Αθήνα, Νεφέλη.
- MILNER, M., 1998, *Όταν δεν μπορείς να ζωγραφίσεις, εμπόδια στην ψυχική δημιουργικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- MORGAN, M., 1988, *Art in the early years of schooling*, Λονδίνο, Stanley Thornes.
- ΜΟΥΖΑΚΗΣ, Τ., 1987, *Ειδική διδακτική ζωγραφικής*, Αθήνα.
- ΜΟΥΡΙΚΗ, Α., 1998, «Αισθητική της έκφρασης και επικοινωνία. Προβληματισμοί σχετικά με μια μουσική - αισθητική αγωγή», *Μουσικολογία*, τ. 10 -11, σσ. 97 – 123.
- 2003, *Μεταμορφώσεις της Αισθητικής*, Αθήνα, Νεφέλη.
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Γ., 2000, (επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- ΜΠΕΛΛΑΣ, Θ., 2000, *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ., 1990, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, Αθήνα.
- ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Ε., 1999, *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- PANOFISKY, E., 1993, *Meaning in the Visual Arts*, Peregrine Books Penguin.
- PARSONS, M., 2002, “Aesthetic experience and the construction of meanings”, *The Journal of Aesthetic Education*, τ. 36.
- PERKINS, D, 1992, *Smart Schools. Better thinking and learning for every child*, Νέα Υόρκη, Free Press.
- ΠΛΕΙΟΣ, Γ., 2005, *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*, Αθήνα, Πολύτροπον.
- POSCH, P., 2004, «Η κοινωνική αλλαγή και οι συνέπειές της για τη διδασκαλία και τη μάθηση», στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- PREBLE, D. – PREBLE, S., 2003, *Ιστορία και μορφές τέχνης*, Αθήνα, Έλλην (τομ. 2).
- ΠΡΕΣΣΑΣ, Χ., 2000, *Συνθέτοντας. Βασικές αρχές της εικονοποίησης*, Αθήνα, Των.
- PABANHS, K., 2002, *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

- PABANHS, K., 2003, *Εισαγωγή στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- REBLE, A., 1990, *Ιστορία της παιδαγωγικής*, Αθήνα, Παπαδήμας.
- READ, H., 1961, *Education through art*, Λονδίνο, Faber and Faber.
- , 1978, *Ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής*, Αθήνα, Υποδομή.
- REID, L.A., 1969, *Meaning in the Arts*, Λονδίνο, George Allen & Unwin Ltd.
- RODARI, J., 1985, *Η γραμματική της φαντασίας*, Αθήνα, Τεκμήριο.
- POMΠΙΝΣΟΝ, Κ., 1999, *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- SALKIND, N., 2003, *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, Αθήνα, Πατάκης.
- ΣΑΛΛΑ – ΔΟΚΟΥΜΕΤΖΙΔΗ, Τ., 1996, *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*, Αθήνα, Εξάντας.
- SEROTA, N., 1995, *Εμπειρία ή ερμηνεία. Το δίλημα των μουσείων της μοντέρνας τέχνης*, Αθήνα, Άγρα.
- SULLIVAN, G., 1989, “Curriculum in art education: The uncertainty principle”, *Studies in Art Education*, τ. 30.
- SARGENT, W., 1987, *Το χρώμα στη φύση και στην τέχνη*, Αθήνα, Κάλβος.
- ΣΓΟΡΔΟΣ, Στ, 1997, «Η προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς στο μάθημα της εικαστικής αγωγής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 96-97.
- SCOFFIER, R., 1997, «Μεταβάσεις. Γενεαλογία της σύγχρονης αρχιτεκτονικής», *ARTI*, τευχ. 33, Αθήνα.
- SCHIRRMACHER, R., 1998, *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*, Αθήνα, Ίων.
- ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ρ., 2003, *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές καταστάσεις*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΣΙΓΑΛΑΣ, Γ., 2001, «Η Ιστορία της Τέχνης ως σχολικό μάθημα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 120.
- SIDAWAY, J., 1996, *The Mixed Media Pocket Palette*, Λονδίνο, Quatro Publishing.
- SIMONS, H., 2004, «Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21^ο αιώνα», στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΣΜΩΛ, Κ., 1983, *Μουσική, κοινωνία, εκπαίδευση*, Αθήνα, Νεφέλη.

- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι., 1999, *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα αξιολόγησης.
- ΣΤΑΜΑΤΟΠΟΥΛΟΥ Δ., 1998, *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, Μ., 2001, *Ελληνομουσείον. Έξι αιώνες ελληνικής ζωγραφικής*, τόμοι 2, Αθήνα, Μίλητος.
- ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ, Λ., 1999, *Ανθρωπολογικές ταξιδιωτικές σημειώσεις*, Πάτρα, Αχαϊκές Εκδόσεις.
- ΤΟΜΑΣ Γ. - ΣΙΑΚ Α., 1997, *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- TRITTEN G., 1981, *Teaching Color and Form*, Νέα Υόρκη, Van Nostrand Reinhold.
- ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ., 1971, «*Η τέχνη στη σύγχρονη κοινωνία*», Αθήνα, *Χρονικό 1971*, Καλλιτεχνικό Πνευματικό Κέντρο Ώρα.
- ΦΙΣΕΡ Ε., 1977, *Η αναγκαιότητα της τέχνης*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- FOCILLON, E., 1982, *Η ζωή των μορφών*, Αθήνα, Νεφέλη.
- ΧΑΤΖΗΝΙΚΟΛΑΟΥ, Ν., 1994, *Νοήματα της εικόνας*, Ρέθυμνο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ., 2000, *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.