

Συνεδρία I

«Διδακτικής της Τέχνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Μοντέλα διδασκαλίας»

Συντονίστρια: Κλεοπάτρα Μουρσελά, Εικαστικός – Εκπαιδευτικός, Συντονίστρια της Μονάδας «Τέχνες» ΙΕΠ.

Εισήγηση 1^η: Παπαδόπουλος Ιορδάνης, (Εκπαιδευτικός, Ελληνοαμερικάνικο εκπαιδευτικό ίδρυμα, Κολλέγιο Ψυχικού).

«Η αισθητική αγωγή και η δημιουργικότητα ως αναπόσπαστα μέρη ενός ολιστικά παιδαγωγικού μοντέλου»

Εισήγηση 2^η: Παύλου Βικτωρία, (Επίκουρη καθηγήτρια Εικαστικής Παιδείας, Πανεπιστήμιο Frederick).

«Παιδαγωγική θέαση έργων τέχνης. Πώς να προετοιμάσουμε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν τέχνη μέσω έργων τέχνης»

Εισήγηση 3^η : Παναγιώτης Διαφιώτης, (Εκπαιδευτικός ΠΕ08).

«Η εικαστική πράξη ως μορφή έρευνας στη διδακτική της τέχνης»

Εισήγηση 4^η : Παπαδημητρόπουλος Παναγιώτης, (Επίκουρος Καθηγητής στη Σχολή Καλών τεχνών του τμήματος Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης του Παν/μίου Ιωαννίνων).

«Από την παιδαγωγική της βεβαιότητας στην παιδαγωγική της αβεβαιότητας: Η σημασία του ερωτήματος στη διδακτική της τέχνης και της φωτογραφίας ειδικότερα»

Εισήγηση 5^η: Εξάρχου Αθηνά, (Ιστορικός Τέχνης, Υπ. Διδάκτωρ στη διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης στο τμήμα Ιστορίας και Θεωρίας της Τέχνης ΑΣΚΤ).

«Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στη Γ' Λυκείου μέσα από το πρίσμα σύγχρονων μεθοδολογικών θεωριών»

Εισήγηση 6^η: Αντωνοπούλου – Τρέχλη Ζωή, (Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων).

«Διδάσκοντας φιλοσοφία με τη βοήθεια της τέχνης. Μια εφαρμογή στο κεφάλαιο της γνωσεολογίας»

Εισήγηση 7^η: Πρεβεδουράκη Κορίνα, (Εικαστικός, Υποδιευθύντρια Καλλιτεχνικών Μαθημάτων) & Μπολιεράκη Κων/να, (Εικαστικός, Εκπαιδευτικός).

«Ατομικό ίχνος. Συλλογικό πεδίο»

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 2η

«Παιδαγωγική και θέαση έργων τέχνης: πώς να προετοιμάσουμε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν τέχνη μέσω έργων τέχνης»

Βικτωρία Παύλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εικαστικής Παιδείας, Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Σε πολλές χώρες το μάθημα των εικαστικών τεχνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δε διδάσκεται από ειδικούς εκπαιδευτικούς εικαστικών τεχνών αλλά από γενικούς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Το κείμενο αυτό εστιάζει στις προκλήσεις που παρουσιάζονται στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να διδάξουν το μάθημα των εικαστικών τεχνών. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (με τις αρχές του εποικοδομισμού) στην κατανόηση, ερμηνεία και αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς διεθνώς εντοπίζεται αδυναμία στην ενσωμάτωση δραστηριοτήτων θέασης έργων τέχνης στη διδακτική τους πράξη. Η γνώση αυτή θεωρείται ότι μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις και στα σύγχρονα ρεύματα της εικαστικής παιδείας. Η ανάπτυξη αυτής της γνώσης προτείνεται μέσα από την υιοθέτηση ενός αισθητικού τρόπου διερεύνησης (την προσέγγιση Πραγματολογικές και Ερμηνευτικές Διερευνήσεις, ΠΕΔ) για την ουσιαστική εμπλοκή των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε εις βάθος παρατηρήσεις έργων τέχνης και στοχαστικές πρακτικές.

Το ερευνητικό μέρος του κειμένου επικεντρώνεται σε μέρος των αποτελεσμάτων δύο διαφορετικών ερευνών κατά τις οποίες υιοθετήθηκε η προσέγγιση ΠΕΔ ως το μέσο ανάπτυξης της εμπειρογνωμοσύνης της διδασκαλίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην εικαστική αγωγή. Το δείγμα των ερευνών αποτέλεσαν συνολικά 101 τριτοετείς φοιτητές Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης σε πανεπιστήμιο στην Κύπρο. Για την κάθε έρευνα χρησιμοποιήθηκε διαφορετική μεθοδολογία. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τα πλεονεκτήματα υιοθέτησης της συγκεκριμένης προσέγγισης στην ενθάρρυνση θετικών στάσεων των συμμετεχόντων προς την τέχνη, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους, στη διδασκαλία της τέχνης μέσω της τέχνης και στην

ανάπτυξη των δικών τους αισθητικών εκτιμήσεων. Ταυτόχρονα όμως αναδεικνύονται και περιορισμοί που υπάρχουν στην αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το πλαίσιο των σπουδών τους και προτείνεται η ανάγκη ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού ως του μέσου υπερπήδησης αυτών των περιορισμών.

Εισαγωγή

Η εικαστική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συχνά συνδέεται με την ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των παιδιών και την παροχή ευκαιριών έκφρασης των συναισθημάτων τους σε διάφορες μορφές τέχνης. Μια αρκετά παραμελημένη πτυχή της εικαστικής εκπαίδευσης – παρά τα πολλά επιχειρήματα που προβάλλονται από πολλούς ερευνητές και παιδαγωγούς των εικαστικών τεχνών – είναι η παροχή ευκαιριών για επαφή με έργα τέχνης, για συνομιλία με την τέχνη, καθώς και για αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με την κατανόηση, την ερμηνεία και τον κριτικό στοχασμό ως γνωστικές λειτουργίες¹. Για παράδειγμα, πολλοί παιδαγωγοί/ακαδημαϊκοί² υποστηρίζουν ότι η θέαση έργων τέχνης³ μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού αλφαριθμητισμού, να ενθαρρύνει την έρευνα, να προωθήσει τη φαντασία, να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και να παρακινήσει την κριτική και στοχαστική σκέψη. Ωστόσο, προκειμένου να εξασφαλιστούν τα πιθανά οφέλη από τη θέαση έργων τέχνης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που μπορεί να εξασφαλίσει την ανάπτυξη των προαναφερθεισών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ένα κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες των παιδιών για αισθητικές διερευνήσεις (ποιες ήδη κατέχουν και ποιες πρέπει να αναπτυχθούν περαιτέρω, σε ποιο αναπτυξιακό στάδιο βρίσκονται, κ.ά.), ακολουθεί κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και αξιοποιεί κατάλληλα έργα τέχνης. Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας καθώς ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καθορίζει το

¹ Eckhoff Angela, *The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: the exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences*, in *Early Childhood Education*, 2008, Volume 35, pp.463-472.

² Για παράδειγμα: α) Greene Maxime, *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995, 240p., β) Eisner Elliot, *Educating artistic vision*, New York & London, Collier-Macmillan, 1972, 308pp., και γ) Housen Abigail, *Art viewing and aesthetic development: designing for the viewer*, in Villeneuve Pat (ed), *From periphery to center: art museum education in the 21st century*. VA, NAEA, 2007, pp. 172-179.

³ Υπάρχουν πολλοί όροι στη βιβλιογραφία που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τι συμβαίνει όταν παιδιά (και ενήλικες) βλέπουν ένα έργο τέχνης, όπως η αισθητική εκτίμηση, η αισθητική κριτική, η μελέτη έργων, η ανταπόκριση σε έργα, η ενασχόληση με έργα τέχνης και η συζήτηση περί τέχνης. Στο παρόν κείμενο ο όρος δραστηριότητες θέασης έργων τέχνης χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τις δραστηριότητες που εμπιέρονται όταν βλέπουμε έργα τέχνης με παιδιά και οι οποίες περιλαμβάνουν προσεκτική παρατήρηση, διερώτηση, σκέψη και συζήτηση, απόδοση νοήματος και ερμηνεία.

μαθησιακό πλαίσιο των μαθημάτων των εικαστικών τεχνών και το είδος των μαθησιακών ευκαιριών που θα έχουν τα παιδιά⁴. Αν δεν πιστεύει στον ρόλο των έργων τέχνης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν πιο πάνω είτε γιατί έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση στις ικανότητές του να διδάξει το μάθημα είτε γιατί δε διάκειται θετικά προς τις τέχνες⁵, τότε τα παιδιά δε θα αναπτύξουν ποτέ τις δυνατότητές τους σε αυτούς τους τομείς.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί (εν ενεργεία και μελλοντικοί) και συγκεκριμένα οι στάσεις και γνώσεις τους για τον ρόλο των εικαστικών τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα είναι καθοριστικής σημασίας για τις ευκαιρίες που θα παρέχουν στα παιδιά. Αυτό είναι το πρώτο σημείο μελέτης του θεωρητικού πλαισίου του κειμένου. Το δεύτερο σημείο επικεντρώνεται σε σημαντικά ζητήματα που αφορούν την εμπειρογνωμοσύνη της διδασκαλίας ενώ το τρίτο σημείο παρουσιάζει μία διδακτική προσέγγιση για ανάπτυξη της εμπειρογνωμοσύνης των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών μέσω έργων τέχνης. Το ερευνητικό μέρος του κειμένου επικεντρώνεται στην παρουσίαση δύο ερευνών⁶ που καταπιάστηκαν με αυτά τα ζητήματα. Κοινή συνισταμένη είναι η μεθοδολογία που προτείνεται να ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς για να διδάσκουν το μάθημα και η οποία αξιοποιείται και κατά τη διάρκεια της δικής τους κατάρτισης. Μερικά από τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν αυτές τις έρευνες είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις/ στάσεις / πεποιθήσεις που έχουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για την τέχνη και το μάθημα των εικαστικών τεχνών;
- Με ποιους τρόπους μπορούμε να αναπτύξουμε την αυτοπεποίθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και να ενισχύσουμε θετικές στάσεις έναντι των εικαστικών τεχνών;
- Πώς μπορούμε να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη της ΠΠΠ σε θέματα θέασης έργων τέχνης;

⁴ Oreck Barry, *The artistic and professional development of teachers: a study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching*, in *Journal of Teacher Education*, 2004, Volume 55, Number 1, pp.55-69

⁵ Marzilli-Miraglia Kathy, *Attitudes of preservice general education teachers toward art*, in *Visual Arts Research*, 2008, Volume 34, Number 6, pp.53-62.

⁶ Pavlou Victoria, *Teaching art with artworks: pre-service primary teachers' aesthetic preferences*, in *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art*, 2013, Volume 2, Number 3, pp.149-164. /Pavlou Victoria, *Understanding Art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks*, in *International Journal of Art and Design Education*, 2015, Volume 34, Number 2, pp.38-51.

Οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, είναι γενικότερα παραδεκτό ότι η θέαση έργων τέχνης μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν ποικίλες ικανότητες, όπως είναι οι δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, καθώς η θέαση έργων τέχνης περιλαμβάνει διαδικασίες κατανόησης και ερμηνείας εικόνων⁷, οι ικανότητες κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά προσκαλούνται να διερευνήσουν αισθητικά έργα τέχνης και να κατανοήσουν τι βλέπουν⁸, και οι ικανότητες για φαντασία και δημιουργικότητα, καθώς η διαδικασία κατανόησης έργων τέχνης προϋποθέτει την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού μέσω της εξερεύνησης και του στοχασμού, οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη της φαντασίας και, κατ' επέκταση, της δημιουργικότητας⁹. Αποτελεί, λοιπόν, εύλογη απορία το γιατί ενώ υπάρχουν πολλαπλές ενδείξεις για τη σημαντικότητα και τον ρόλο της θέασης έργων τέχνης στα πλαίσια της εικαστικής παραγωγής, δραστηριότητες που την προάγουν απουσιάζουν από την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η απάντηση οφείλεται, εν μέρει, στο γεγονός ότι η εικαστική αγωγή στο δημοτικό σχολείο – η οποία στις πλείστες χώρες διδάσκεται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν γενικά μαθήματα, κι όχι από ειδικούς εκπαιδευτικούς – εξαρτάται από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο και το περιεχόμενο των εικαστικών τεχνών στο δημοτικό σχολείο. Έχει γενικά διαπιστωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν καλλιτεχνικά μαθήματα στην Ευρώπη δεν είχε την ευκαιρία παρακολούθησης ειδικού μαθήματος ιστορίας της τέχνης κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές ή άλλων σχετικών μαθημάτων με την αισθητική εκτίμηση¹⁰. Καθώς, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ειδικοί σε θέματα τέχνης, νιώθουν ανασφάλεια να προσεγγίζουν και να κατανοούν οι ίδιοι έργα τέχνης και, επομένως, αποφεύγουν να οργανώνουν δραστηριότητες γύρω από αυτά.

⁷ Arnheim Rodulf, *Οπτική σκέψη*, Θεσσαλονίκη, University studio press, 2007, 445σελ./ Winner Ellen, 1997, *Exceptional artistic development: the role of visual thinking*, Journal of Aesthetic Education, 27 (4), 31-44.

⁸ Acer Dilek and Ömerođlu Esra, *A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgment of six-year-old children*, in Early Childhood Education Journal, 2008, Volume 35, Issue 4, pp 335-342 / Eisner Elliot, *Educating artistic vision*, New York & London, Collier-Macmillan, 1972, 308pp. /Yenawine Phillip, *Jump starting visual literacy*, in Art Education, 2003, Volume 56, Number 1, pp.6-12 /

⁹ Greene Maxime, *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995, 240p./ Holzer Madeleine, *The arts and elementary education: shifting the paradigm*, in Teachers and Teaching: theory and practice, 2009, Volume 15, Number 3, pp. 377-389.

¹⁰ Eurydice, *Arts and cultural education at school in Europe*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009, 102p.

Έτσι, διεθνείς ανησυχίες που εκφράζονται για τον ρόλο και τη θέση (status) του μαθήματος των εικαστικών τεχνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εντοπίζουν ότι το περιεχόμενο και η θέση των εικαστικών τεχνών στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται άμεσα με τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των εικαστικών τεχνών και των σκοπών της εικαστικής παιδείας. Τα ζητήματα που αναδεικνύονται σε διεθνές επίπεδο εντοπίζονται από διάφορους ερευνητές σε διάφορες χώρες και καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση σε δραστηριότητες παραγωγής έργων και αγνοούν πτυχές που σχετίζονται με την ενασχόληση με έργα τέχνης¹¹, οι απόψεις τους αναφορικά με την αξία των εικαστικών τεχνών σχετίζονται μόνο με τη χρήση της τέχνης ως μέσου για αυτο-έκφραση¹², εκφράζουν ανησυχίες για τη γνώση περιεχομένου που κατέχουν και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις τους περί τέχνης¹³ και για τις δικές τους καλλιτεχνικές δεξιότητες¹⁴. Επίσης, έρευνες δείχνουν ότι δε θεωρούν τη θεωρία της τέχνης/ την ιστορία της τέχνης/ τη θέαση έργων τέχνης (χρησιμοποιούν ποικίλους ορισμούς) σημαντική για τα παιδιά δημοτικού σχολείου¹⁵ και αρκετοί εκφράζουν απάθεια ή αδιαφορία για το μάθημα των εικαστικών τεχνών¹⁶.

Παρόμοια ανησυχητική εικόνα παρουσιάζουν και έρευνες με δείγμα μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ερευνητές που μελέτησαν τις γνώσεις και στάσεις φοιτητών-εκπαιδευτικών εντόπισαν ότι έχουν μικρό ή μηδενικό καλλιτεχνικό υπόβαθρο, παρουσιάζουν φόβο προς τη δημιουργική ασάφεια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, βλέπουν την

¹¹ Hallam Jenny, Gupta Mani Das and Lee Helen, *An exploration of primary school teachers' understanding of art and the place of art in the primary school curriculum*, in *The curriculum Journal*, 2008, Volume 19, Number 4, pp.269-281.

¹² McKean Barbara, *Arts every day: Classroom teachers' orientations toward arts education*, in *Arts and Learning Research*, 1999, Volume 16, Number 1, pp.177-194.

¹³ Garvis Susan and Pendergast Donna, *An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education*, in *International Journal of Education and the Arts*, 2011, Volume 12, Number 9, available from: <http://www.ijea.org/v12n9> [accessed January 14, 2016]/ Oreck Barry, *The artistic and professional development of teachers: a study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching*, in *Journal of Teacher Education*, 2004, Volume 55, Number 1, pp.55-69.

¹⁴ Green Linda and Mitchell Robin, *The effectiveness of an initial teacher training partnership in preparing students to teach art in the primary school*, in *Journal of Art and Design Education*, 1998, Volume 17, Number 3, pp.245-254. / Metcalf Suesi and Smith-Shank Deborah, *The yellow brick road of art education*, in *Art education*, 2001, Volume 54, Number 5, pp.45-50./ Acer Dilek and Ömerođlu Esra, *A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgment of six-year-old children*, in *Early Childhood Education Journal*, 2008, Volume 35, Issue 4, pp 335-342

¹⁵ Pavlou Victoria, *Profiling primary school teachers in relation to art teaching*, in *Journal of Art and Design Education*, 2004, Volume 23, Number 1, pp.35-47. / Watts Robert, *Attitudes to making art in the primary school*, in *Journal of Art and Design Education*, 2005, Volume 24, Number 3, pp.243-253.

¹⁶ Δείτε τις περιγραφές του *Αδιάφορου* και του *Απογοητευμένου* προφίλ των εκπαιδευτικών στο Pavlou Victoria, *Profiling primary school teachers in relation to art teaching*, in *Journal of Art and Design Education*, 2004, Volume 23, Number 1, pp.35-47.

τέχνη απλώς ως μέσο έκφρασης και αντιστέκονται σε σύγχρονες ιδέες για ολοκληρωμένη εκπαίδευση στις εικαστικές τέχνες¹⁷. Τα ευρήματα αυτά είναι ανησυχητικά καθώς οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών είναι εκείνες που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις στάσεις και γνώσεις τους σχετικά με τον ρόλο της θέασης έργων τέχνης στο μάθημα των εικαστικών τεχνών στο δημοτικό σχολείο. Μελέτες δείχνουν ότι τα μαθήματα εικαστικής παιδείας στα πλαίσια της απόκτησης πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης μπορούν να αλλάξουν τις στάσεις των φοιτητών-εκπαιδευτικών προς τις εικαστικές τέχνες και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους στις ικανότητές τους να διδάσκουν το μάθημα καθώς καταγράφουν ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των φοιτητών στις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες μέσω εργαστηριακών εφαρμογών¹⁸. Δεν υπάρχουν έρευνες, όμως, που να αξιολογούν άμεσα την τυχόν αλλαγή στις στάσεις ή την ανάπτυξη των γνώσεών τους σε θέματα κατανόησης έργων τέχνης. Κι είναι εδώ που επικεντρώνεται το παρόν κείμενο.

Η εμπειρογνωμοσύνη της διδασκαλίας

Μια κοινή παρερμηνεία πολλών φοιτητών-εκπαιδευτικών είναι ότι η εμπειρογνωμοσύνη της διδασκαλίας περιλαμβάνει απλά τη μετάδοση της γνώσης του αντικειμένου στα παιδιά. Υπάρχει, προφανώς, η ανάγκη μετάδοσης της γνώσης του αντικειμένου αλλά και μία μεγαλύτερη ανάγκη, πώς οι εκπαιδευτικοί θα μεταδώσουν αυτήν τη γνώση. Δηλαδή, το πώς οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν τις γνώσεις του αντικειμένου που κατέχουν με τις γνώσεις περί διδασκαλίας (παιδαγωγική γνώση) και πώς η γνώση του αντικειμένου είναι μέρος της διαδικασίας της παιδαγωγικής συλλογιστικής¹⁹. Ο Lee Shulman ήταν αυτός που πρώτος είχε προτείνει ότι η εμπειρογνωμοσύνη της διδασκαλίας θα πρέπει να περιγράφεται και να αξιολογείται με τη βοήθεια μίας νέας έννοιας την οποία ονόμασε «Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΠΓΠ)» (Pedagogical Content Knowledge, PCK). Η έννοια αυτή βρήκε μεγάλη απήχηση στον εκπαιδευτικό και

¹⁷ Buffington Melani and Kushins Jodi, *Pre-service Possibilities: Reconsidering "Art for the Elementary Educator"*, in *The Journal of Social Theory in Art Education*, 2007, Volume 27, pp.13-32./ Gibson Robyn, *Learning to be an art educator: student teachers' attitudes to art and art education*, in *International Journal of Art and Design Education*, 2003, Volume 22, Number 1, pp.111-120 / Marzilli-Miraglia Kathy, *Attitudes of preservice general education teachers toward art*, in *Visual Arts Research*, 2008, Volume 34, Number 6, pp.53-62./ Tickle Lee (ed.), *Understanding Art in Primary Schools: cases from teachers' research*, London, Routledge, 1996, 270p.

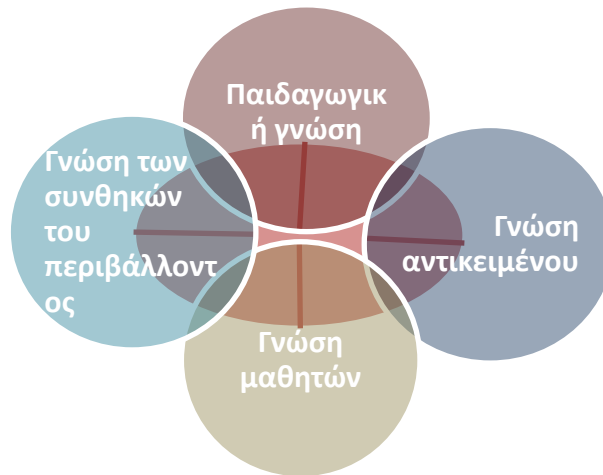
¹⁸ Hudson Peter and Hudson Sue, *Examining preservice teachers' preparedness for teaching art*, in *International Journal of Education & the Arts*, 2007, Volume 8, Number 5, available from <http://ijea.asu.edu/v8n5/> [accessed January 14, 2016] / Gibson Robyn, *Learning to be an art educator: student teachers' attitudes to art and art education*, in *International Journal of Art and Design Education*, 2003, Volume 22, Number 1, pp.111-120.

¹⁹ Shulman Lee, *Those who understand: Knowledge growth*, in *teaching in Educational Researcher*, 1986, Volume 15, Number 2, pp.4-14.

ακαδημαϊκό κόσμο και εξαπλώθηκε ραγδαία καθώς αναγνωρίστηκε ως μια πολύ σημαντική έννοια για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Έτσι τα συγγράμματα του Shulman επηρέασαν όχι μόνο τον τρόπο που αξιολογείται η διδασκαλία αλλά και τη δομή πολλών προγραμμάτων εκπαίδευσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου.

Οι Cochran, De Ruiter, και King²⁰ προτείνουν ένα μοντέλο για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών που βασίζεται στην έννοια που πρότεινε ο Lee Shulman το 1986 αλλά με μία σημαντική διαφοροποίηση. Επειδή το μοντέλο τους βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού αντικατέστησαν τον όρο «Γνώση» (knowledge) με τον όρο «Γνωρίζειν» (knowing) καθότι υποστηρίζουν ότι ο πρώτος όρος είναι πολύ στατικός για να είναι συμβατός με τις αρχές του εποικοδομισμού. Το μοντέλο που προτείνουν ονομάζεται «Pedagogical Content Knowing (PCKg)» κι η αγγλική σύντμηση θα χρησιμοποιείται από δω και πέρα για να διαχωρίζεται τότε αναφερόμαστε στο μοντέλο (PCKg) και τότε στην έννοια που εισήγαγε ο Shulman (ΠΓΠ). Το μοντέλο PCKg περιλαμβάνει τους δύο τομείς γνώσης που αναφέρει ο Shulman (τη γνώση του αντικειμένου και την παιδαγωγική γνώση) και δύο άλλους τομείς γνώσεων (που συνάδουν και με τις αρχές του εποικοδομισμού): τη γνώση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων και τη γνώση των περιβαλλοντικών συνθηκών (δείτε διάγραμμα 1). Ο συνδυασμός και η αλληλεπίδραση των τεσσάρων τομέων διαμορφώνουν την εμπειρογνωμοσύνη της διδασκαλίας. Σχηματικά η εμπειρογνωμοσύνη της διδασκαλίας τοποθετείται στο κέντρο του διαγράμματος 1. Η δε ταυτόχρονη ανάπτυξη των τεσσάρων τομέων είναι άκρως βοηθητική για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς καθώς τους προετοιμάζει καλύτερα για το επάγγελμά τους. Η ανάπτυξη του κάθε τομέα ξεχωριστά δε σημαίνει ότι θα είναι εύκολα ικανοί – ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους – να συνθέτουν τις διάφορες γνώσεις μαζί και να είναι αποτελεσματικοί δάσκαλοι.

²⁰ Cochran Kathryn, DeRuiter James and King Richard, *Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation*, in *Journal of Teacher Education*, 1993 Volume 44, Number 4, pp.263-272.



Διάγραμμα 1

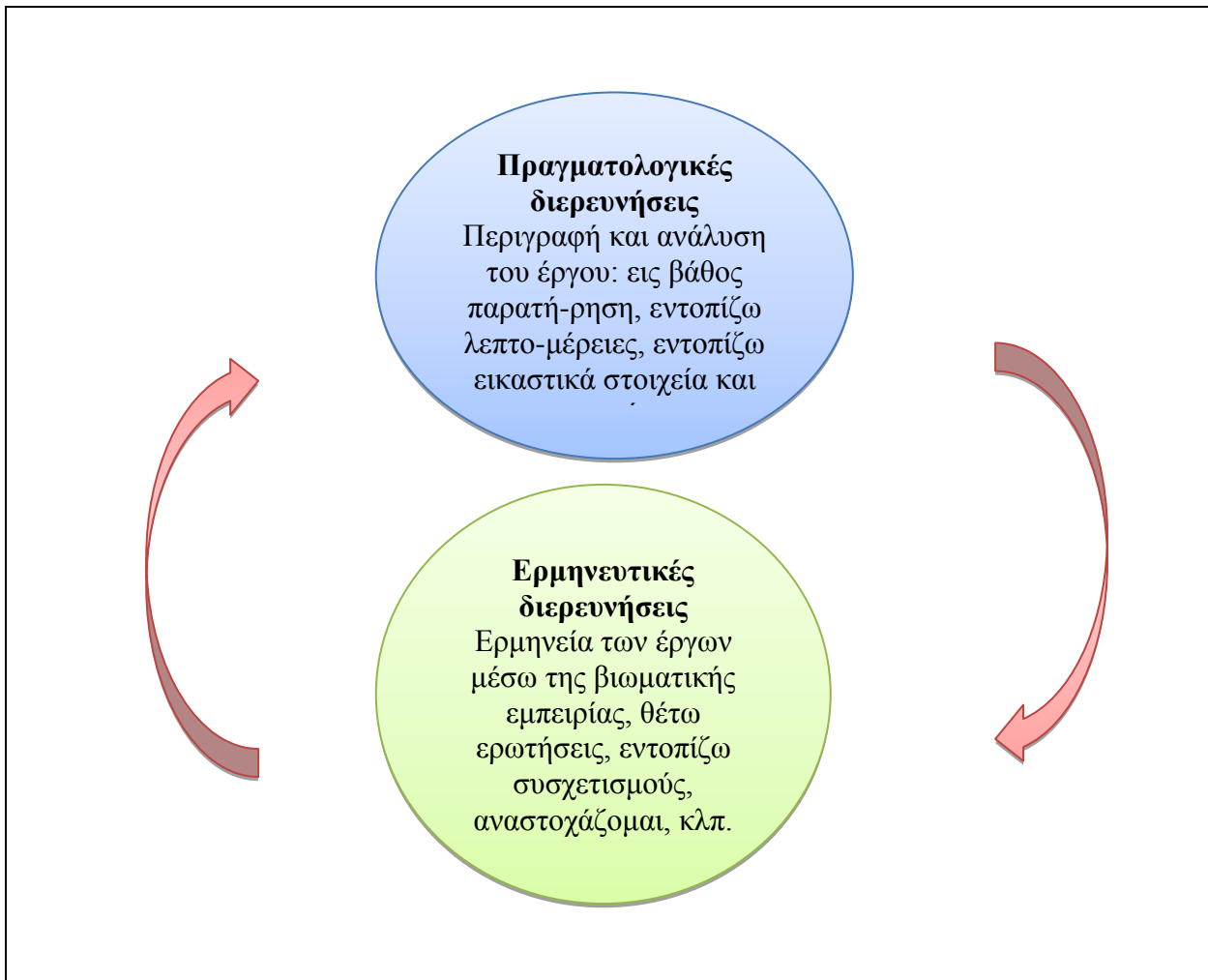
Για τα μαθήματα των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση απαιτούνται δύο κύριοι τύποι ΡCΚg: α) γνώσεις που σχετίζονται με τις δημιουργικές διαδικασίες κατασκευής έργων τέχνης, όπως για παράδειγμα γνώσεις υλικών, τεχνικών, σταδίων ανάπτυξης της παιδικής αναπαράστασης κ.λπ., και β) γνώσεις που σχετίζονται με τις διαδικασίες κατανόησης της τέχνης, όπως για παράδειγμα γνώσεις ερμηνείας έργων τέχνης, εικαστικής γλώσσας, σταδίων ανάπτυξης της αισθητικής κατανόησης έργων των παιδιών, διδακτικών προσεγγίσεων έργων τέχνης, καλλιτεχνών, κινημάτων τέχνης κ.λπ. Αυτές οι γνώσεις θα πρέπει να αναπτυχθούν λαμβάνοντας υπόψη τόσο τους περιορισμούς που υπάρχουν στα πλαίσια ενός πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης (διαθέσιμος χρόνος και θέση της εικαστικής παιδείας στο πτυχίο) όσο και τους ίδιους τους μαθητευόμενους (πρότερες γνώσεις, εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις). Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι φοιτητές θα χαρακτηρίζονται από θετικές στάσεις ή και συναισθήματα προς τις εικαστικές τέχνες, όπως πολύ σωστά υποθέτουμε για τους φοιτητές σχολών Καλών Τεχνών και ταυτόχρονα θα πρέπει να είμαστε πραγματιστές όσον αφορά τις δυνατότητες παροχής μαθημάτων ειδικών σε θέματα θέασης έργων τέχνης (π.χ. Ιστορία της Τέχνης, Αισθητική Εκτίμηση, κλπ.) τα οποία περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους σε σχολές Καλών Τεχνών. Με άλλα λόγια, οι διδάσκοντες σε Παιδαγωγικά Τμήματα δε θα πρέπει απλά να παρέχουν στους φοιτητές τους τις γνώσεις που

αναφέρονται στο μοντέλο PCKg αλλά θα πρέπει να τους διδάξουν υιοθετώντας το συγκεκριμένο μοντέλο (και επομένως να λάβουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των φοιτητών/μαθητευομένων) και να προσπαθήσουν να προσφέρουν γνώσεις που να βρίσκονται στην τομή των τεσσάρων ειδών γνώσεων που αναφέρονται στο μοντέλο. Έτσι, μέσω και του δικού τους παραδείγματος, θα βοηθήσουν τους φοιτητές τους να προετοιμαστούν καλύτερα για να εφαρμόσουν το μοντέλο αυτό και στη δική τους πράξη (διδασκαλία).

Μία διδακτική προσέγγιση για την ανταπόκριση σε έργα τέχνης: Η προσέγγιση Πραγματιστικές & Ερμηνευτικές Διερευνήσεις (ΠΕΔ)

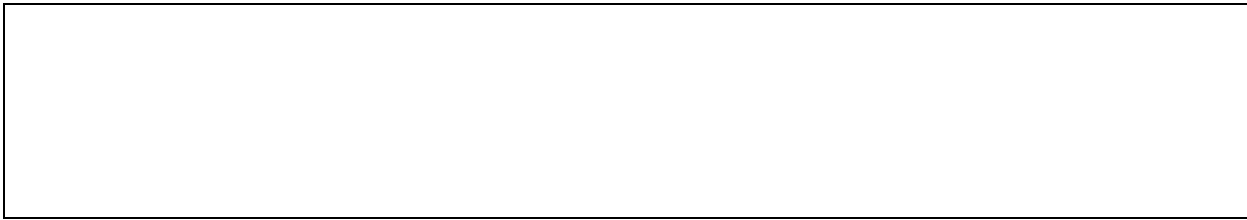
Έχοντας υπόψη τους περιορισμούς που υπάρχουν στα πλαίσια ενός πτυχίου Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο σημείο αυτό θα αναπτυχθεί μία διδακτική προσέγγιση για την ανταπόκριση σε έργα τέχνης, η οποία μπορεί να υποστηρίξει ταυτόχρονα την ανάπτυξη γνώσης που να τοποθετείται στην τομή των τεσσάρων ειδών γνώσεων του μοντέλου PCKg και να βοηθήσει στην προσωπική αισθητική ανάπτυξη των φοιτητών. Για να μπορέσουμε να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθηση των φοιτητών-εκπαιδευτικών στην κατανόηση έργων τέχνης θα πρέπει αρχικά να προσφέρουμε δραστηριότητες που να στοχεύουν στην κατανόηση των υπάρχουσών γνώσεων, προηγούμενων εμπειριών, στάσεων και αντιλήψεων προς την τέχνη. Όπως, για παράδειγμα, δραστηριότητες με ερωτήσεις που να τους καλούν να ορίσουν τι είναι τέχνη για τους ίδιους, πώς νιώθουν όταν βλέπουν ένα έργο τέχνης, τι κάνουν όταν (και αν) πηγαίνουν σε ένα μουσείο/ μία γκαλερί, τι εμπειρίες έχουν ή είχαν (κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής) για έργα τέχνης ή και με επισκέψεις σε γκαλερί/μουσεία κ.ά. Στη συνέχεια, θα πρέπει να προσφέρουμε δραστηριότητες που να στοχεύουν σε εις βάθος ενασχολήσεις με έργα τέχνης οι οποίες να βασίζονται στη φιλοσοφία της αισθητικού τρόπου διερεύνησης. Αισθητική διερεύνηση ονομάζουμε το είδος της διερεύνησης που ενεργοποιείται ειδικά για σκοπούς κατανόησης και παραγωγής έργων τέχνης και παρόλο που έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά με διερευνήσεις που γίνονται στις κοινωνικές και θετικές επιστήμες, έχει και πολλά διαφορετικά στοιχεία. Περιλαμβάνει γνωστικές διαδικασίες (αντίληψη, δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, φαντασία), τη χρήση των αισθήσεων, συναισθηματικές διαδικασίες (συναισθήματα) και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη των πιο κάτω ικανοτήτων: εις βάθος παρατήρηση, διερώτηση και διατύπωση ερωτημάτων, εντοπισμός συνδέσεων, αναγνώριση προτύπων/μοτίβων, ενσυναίσθηση, δημιουργία νοήματος, ανάληψη δράσης και αναστοχασμός /αξιολόγηση (Holzer, 2009). Για την αποτελεσματικότερη οργάνωση

δραστηριοτήτων αισθητικής διερεύνησης προτείνεται μία διδακτική προσέγγιση δύο σταδίων που εμπεριέχει πραγματολογικές και ερμηνευτικές διερευνήσεις κατά τη θέαση έργων τέχνης²¹. Η προσέγγιση ΠΕΔ προτείνεται για την αισθητική ανάπτυξη των φοιτητών αλλά και για την υιοθέτησή της από τους ίδιους κατά τη διδασκαλία τους. Η προτεινόμενη μεθοδολογία αποτελεί μια πρόταση που στοχεύει να παρέχει ένα πλαίσιο για την αρχή μιας δημιουργικής και στοχαστικής αναζήτησης και κατανόησης έργων τέχνης και δεν αποτελεί φυσικά τη μοναδική προσέγγιση που θα μπορούσε να εφαρμοστεί²².



²¹ Pavlou Victoria, *Understanding Art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks*, in *International Journal of Art and Design Education*, 2015, Volume 34, Number 2, pp.38-51.

²² Η παρουσίαση της προσέγγισης σε δύο διακριτά στάδια που το ένα διαδέχεται το άλλο είναι ουσιαστικά θεωρητική καθώς στην πράξη αυτά τα δύο στάδια είναι αλληλένδετα. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να παρουσιαστεί με αυτήν τη δομή για να ενδυναμώσει την κατανόηση των φοιτητών σε σχέση με τις διαδικασίες που αυτά περιλαμβάνουν.



Διάγραμμα 2

Κάθε στάδιο εμπεριέχει διαφορετικού είδους διερευνήσεις οι οποίες όμως είναι αλληλοεξαρτώμενες. Δηλαδή, οι πρώτες διερευνήσεις (πρώτο στάδιο), τις οποίες θα ονομάσουμε πραγματολογικές, εμπνέουν/εμφυσούν τις δεύτερες διερευνήσεις (δεύτερο στάδιο), τις οποίες θα ονομάσουμε ερμηνευτικές. Με τη σειρά τους, οι ερμηνευτικές διερευνήσεις εμφυσούν τις πραγματολογικές διερευνήσεις κ.λπ. Τα στάδια παρουσιάζονται ως διαδοχικά, το ένα μετά το άλλο, αλλά είναι αλληλοεξαρτώμενα (δείτε βέλη στο διάγραμμα 2), το ένα μπορεί να προκαλέσει το άλλο ή να έπεται του άλλου. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις, δεν μπορούμε με βεβαιότητα να καθορίσουμε εάν μια διερεύνηση είναι πραγματολογική ή ερμηνευτική και γι' αυτό υπάρχει μια μικρή επικάλυψη των δύο κύκλων που απεικονίζουν τα δύο στάδια στο διάγραμμα 2. Πραγματολογική διερεύνηση θα ονομάσουμε το είδος της διερεύνησης που αποσκοπεί στην ανακάλυψη πραγματικών στοιχείων, δεδομένων, δηλαδή, το τι ακριβώς υπάρχει στο έργο τέχνης. Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να διερευνήσουν το περιεχόμενο του έργου (θέμα, αντικείμενα, φιγούρες, και οτιδήποτε γενικά υπάρχει στο έργο) και τον τρόπο που αυτό το περιεχόμενο απεικονίζεται (χρήση των εικαστικών στοιχείων και αρχών). Με άλλα λόγια, να κάνουν μια εις βάθος και ενδελεχή παρατήρηση του έργου. Ερμηνευτική διερεύνηση θα ονομάσουμε το είδος της διερεύνησης που αποσκοπεί στη δόμηση ερμηνειών για ένα έργο τέχνης²³. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις, να πάρουν ρίσκα, να κάνουν συνδέσεις, να εισηγηθούν συσχετίσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στα δεδομένα που έχουν παρατηρήσει, να δουν κριτικά το έργο τέχνης και να προσπαθήσουν να δομήσουν νόημα χρησιμοποιώντας οπτική σκέψη και οπτικό συλλογισμό. Ταυτόχρονα, μπορούν να

²³ Hubbard Olga, *Illustrating Interpretive Inquiry: A Reflection for Art Museum Education*, in Curator The Museum Journal, 2011, Volume 54, Number 2, pp.165-179. / Pavlou Victoria, *Teaching art with artworks: pre-service primary teachers' aesthetic preferences*, in Visual Inquiry: Learning and Teaching Art, 2013, Volume 2, Number 3, pp.149-164.

ενθαρρύνουν τα παιδιά να προσπαθήσουν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους ερευνώντας όχι μόνο το ίδιο το έργο αλλά και τον καλλιτέχνη και την εποχή στην οποία έζησε (π.χ. κάνοντας έρευνες στο διαδίκτυο και εντοπίζοντας σχετικές πληροφορίες).

Ερευνητικά δεδομένα

Η διδακτική προσέγγιση ΠΕΔ εφαρμόστηκε σε φοιτητές ενός Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου στην Κύπρο για να αναπτύξουν την εμπειρογνωμοσύνη της διδασκαλίας του μαθήματος της τέχνης μέσω έργων τέχνης (PCKg). Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια αποτελούν μέρος δύο διαφορετικών ερευνών της υπογράφουσας με διαφορετικές ομάδες φοιτητών- εκπαιδευτικών. Μέρος των αποτελεσμάτων της κάθε έρευνας θα παρουσιαστεί ξεχωριστά μαζί με στοιχεία για τη μεθοδολογία της έρευνας και πληροφορίες που χαρακτηρίζουν την κάθε έρευνα ξεχωριστά.

Α' έρευνα²⁴:

Στην έρευνα αυτή, η οποία διεξήχθη στο τέλος του ακαδημαϊκού εξαμήνου, διερευνήθηκε η αυτοπεποίθηση των φοιτητών-εκπαιδευτικών να διδάξουν τέχνη με έργα τέχνης, παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των έργων τέχνης που θα αξιοποιούσαν, καθώς και οι δικές τους αισθητικές απόψεις/ εκτιμήσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ολοκλήρωση του δεύτερου και τελευταίου υποχρεωτικού μαθήματος που υπήρχε στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου πανεπιστημίου για να διαπιστωθεί από τη μια η ετοιμότητα των φοιτητών να σχεδιάζουν και να οργανώνουν ικανοποιητικά μαθήματα εικαστικών τεχνών με έργα τέχνης, οι στάσεις και απόψεις τους (αισθήματα αυτοπεποίθησης) και από την άλλη η επιτυχία της μεθοδολογίας που υιοθετείται στο μάθημα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 91 τριτοετείς φοιτητές (17 άντρες και 74 γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας 22,34 έτη). Δύο ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων: α) τα αποτελέσματα μίας υποχρεωτικής εργασίας που είχαν να ολοκληρώσουν στα πλαίσια του μαθήματος και η οποία τους καλούσε να επιλέξουν ένα έργο τέχνης και να οργανώσουν τρεις μαθησιακές δραστηριότητες γύρω από αυτό, β) ένα ερωτηματολόγιο που

²⁴ Για λεπτομερείς πληροφορίες για όλα τα στοιχεία αυτής της έρευνας δείτε το άρθρο Pavlou Victoria, *Teaching art with artworks: pre-service primary teachers' aesthetic preferences*, in *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art*, 2013, Volume 2, Number 3, pp.149-164.

περιείχε 12 δηλώσεις και 5 ανοικτές ερωτήσεις. Η κλίμακα ανταπόκρισης για τις 12 δηλώσεις κυμαινόταν από «διαφωνώ πολύ» μέχρι «συμφωνώ πολύ». Οι δηλώσεις αυτές διερευνούσαν τις στάσεις των συμμετεχόντων έναντι της χρησιμότητας της προσέγγισης ΠΕΔ, τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητές τους να κατανοούν/ερμηνεύουν έργα τέχνης και να τα αξιοποιούν για οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, τις απόψεις τους για τη διαδικασία επιλογής έργων τέχνης και τους λόγους επιλογής των έργων για την εργασία τους. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις στόχευαν στην κατανόηση των αισθητικών ρεπερτορίων των φοιτητών, με άλλα λόγια, τι είδους έργα τέχνης ήταν πιο πιθανόν να επιλέξουν για αξιοποίηση στην εκπαιδευτική πράξη (οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν να αναφέρουν τρία καλά στοιχεία/ γνωρίσματα του έργου που είχαν επιλέξει για την εργασία τους και να συμπληρώσουν τις ακόλουθες προτάσεις: «Μου αρέσουν τα έργα τέχνης που ...» και «Δε μου αρέσουν τα έργα τέχνης που ...»). Η εργασία διεκπεραιώθηκε κατά τη διάρκεια του εξαμήνου ενώ το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα με το τέλος του εξαμήνου.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στις 12 δηλώσεις. Οι δηλώσεις έχουν κατηγοριοποιηθεί σε θεματικές για σκοπούς παρουσίασης, δηλαδή στο ερωτηματολόγιο οι δηλώσεις ήταν ανακατεμένες και δεν υπήρχαν οι ονομασίες των θεματικών στις οποίες εμπίπτουν. Οι ανταποκρίσεις των συμμετεχόντων έχουν ομαδοποιηθεί σε θετικές (το άθροισμα των κατηγοριών «συμφωνώ πολύ» και «συμφωνώ») και σε αρνητικές (το άθροισμα των κατηγοριών «διαφωνώ πολύ» και «διαφωνώ»). «Ουδέτερη» ονομάστηκε η μέση τιμή που υπήρχε στην κλίμακα απάντησης. Ακολουθεί σχολιασμός των αποτελεσμάτων.

	Θετικές %	Ουδέτερες %	Αρνητικές %	Μ.Ο	Τ.Α
Στάσεις προς την προτεινόμενη προσέγγιση					
1α Η προσέγγιση ΠΕΔ με βοήθησε να κατανοήσω το έργο τέχνης που επέλεξα.	–	1.1	98.9	4.38	0.51
1β. Προσωπικά δε βρήκα χρήσιμη την προσέγγιση ΠΕΔ που προτάθηκε για κατανόηση έργων τέχνης.	90.1	4.4	5.5	1.58	0.86
Μελλοντική κατανόηση					
2α. Νομίζω ότι στο μέλλον θα μου είναι δύσκολο να επιλέγω έργα τέχνης για το μάθημα της τέχνης.	80.2	15.4	4.4	2.08	0.75
2β. Νομίζω ότι στο μέλλον θα μπορώ να κατανοώ καλύτερα τα έργα τέχνης που θα βλέπω.	3.3	4.4	92.3	4.20	0.72
Διαδικασία επιλογής					
3α. Η διαδικασία επιλογής του έργου ήταν, για μένα, μια χρήσιμη μαθησιακή εμπειρία	1.1	6.6	92.4	4.36	0.71
3β. Ήταν δύσκολο για μένα να επιλέξω ένα έργο τέχνης για την εργασία μου	69.2	15.4	15.4	2.27	0.98
3γ. Μου πήρε αρκετό χρόνο να επιλέξω το έργο τέχνης για την εργασία μου.	57.1	17.6	35.3	2.58	1.01
Λόγοι επιλογής – Εσωτερικοί/ προσωπικοί					
4α. Επέλεξα το έργο τέχνης γιατί μου αρέσει προσωπικά.	4.4	4.4	91.3	4.31	0.76
4β. Επέλεξα το έργο τέχνης γιατί πιστεύω ότι είναι ένα καλό έργο τέχνης.	1.1	5.5	93.4	4.23	0.60
Λόγοι επιλογής – Εξωτερικοί/ επαγγελματικοί					

5α. Επέλεξα το συγκεκριμένο έργο γιατί πιστεύω ότι έχει εκπαιδευτική σημασία.	7.7	12.1	80.3	4.04	0.87
5β. Επέλεξα το συγκεκριμένο έργο τέχνης γιατί βρήκα πληροφορίες για αυτό.	46.2	18.7	35.2	2.82	1.18
5γ. Οι πληροφορίες που βρήκα για το έργο με βοήθησαν να κατανοήσω το έργο τέχνης που επέλεξα.	19.8	24.2	56.1	3.40	1.11

Πίνακας 1

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές ένιωθαν αυτοπεποίθηση να διδάξουν τέχνη με έργα τέχνης, βρήκαν την προσέγγιση ΠΕΔ πολύ χρήσιμη²⁵ και πίστευαν ότι η διαδικασία επιλογής ενός έργου τέχνης για ανάπτυξη δραστηριοτήτων για παιδιά ήταν μία χρήσιμη μαθησιακή διαδικασία για τους ίδιους, αν και δεν ήταν για όλους εύκολο να αποφασίσουν ποιο έργο τέχνης να επιλέξουν (δείτε τα ποσοστά ανταποκρίσεων στις πρώτες τρεις θεματικές στον πίνακα 1 όπου παντού υπάρχει ξεκάθαρη τάση, εκτός από τη δήλωση 3γ).

Οι λόγοι επιλογής του έργου για την εργασία τους παρουσιάζονται στις θεματικές 4 και 5 (δείτε πίνακα 1). Οι συμμετέχοντες επέλεξαν έργα τέχνης γιατί πίστευαν ότι ήταν καλά έργα τέχνης και γιατί προσωπικά τους άρεσαν. Επίσης η πλειοψηφία επέλεξε τα συγκεκριμένα έργα γιατί πίστευαν ότι είχαν εκπαιδευτική αξία. Παρόλο που σχεδόν οι μισοί (46.2%) δεν επέλεξαν το συγκεκριμένο έργο λόγω των πληροφοριών που βρήκαν γι' αυτό, άλλοι τόσοι περίπου (56.1%) ανέφεραν ότι οι πληροφορίες που βρήκαν ήταν χρήσιμες για την κατανόηση του έργου. Οι προτάσεις 5β και 5γ πήραν ψηλά ποσοστά ουδέτερης ανταπόκρισης γιατί, όπως δήλωσαν αρκετοί συμμετέχοντες, δε βρήκαν πραγματικά λεπτομερείς πληροφορίες για τα έργα τέχνης που είχαν επιλέξει.

²⁵ Το αποτέλεσμα όμως αυτό θα πρέπει να το δούμε με σκεπτικισμό γιατί παρόλο που δύο άλλες προσεγγίσεις αναλύθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος αυτές δεν αξιοποιήθηκαν τόσο συχνά όσο η ΠΕΔ, κυρίως λόγω του διαθέσιμου χρόνου.

Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες επέλεξαν αντίγραφα έργων ζωγραφικής (96.7%). Η πλειοψηφία (71.43%) επέλεξαν έργα ευρωπαϊών καλλιτεχνών οι οποίοι ήταν όλοι άντρες, κυρίως του 19-20^{ου} αι. (π.χ., Van Gogh, Picasso, Miro, Renoir, etc.) και μερικοί του 15-16^{ου} αι. (π.χ., Da Vinci, Botticelli, Michelangelo, κ.λπ.). Ένα μικρό ποσοστό (15.38%) επέλεξαν Έλληνες άντρες καλλιτέχνες (κυρίως του 19ου-20ού αι.) και μόλις ένας στους δέκα (10.99%) επέλεξε Κύπριους καλλιτέχνες. Δε θα γίνει εδώ ιδιαίτερη ανάλυση των αισθητικών τους ρεπερτορίων αλλά οι επιλογές των έργων για την εργασία καθώς και τα αισθητικά ρεπερτόρια που εκδήλωσαν φανερώνουν ότι μπορεί, από τη μία, οι συμμετέχοντες να είχαν ποικίλα αισθητικά ρεπερτόρια αλλά, από την άλλη ότι, οι αισθητικές τους εκτιμήσεις επικεντρώνονται γύρω από δύο βασικές αισθητικές θέσεις /ιδέες που αφορούν το χρώμα, τη ρεαλιστική θεματολογία και την εκφραστικότητα των έργων²⁶.

Β' έρευνα²⁷:

Το δείγμα αυτής της έρευνας αποτέλεσαν 20 τριτοετείς φοιτητές (3 άντρες και 17 γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας 23,95 έτη). Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είχαν να κάνουν με την αυτοπεποίθηση των φοιτητών-εκπαιδευτικών να διδάξουν τέχνη με έργα τέχνης, τις στάσεις/απόψεις τους για το μάθημα της τέχνης, και τις αισθητικές τους εκτιμήσεις. Οι φοιτητές αυτοί παρακολουθούσαν δύο μαθήματα εικαστικής αγωγής: το δεύτερο και τελευταίο υποχρεωτικό μάθημα εικαστικής αγωγής που υπήρχε στο πρόγραμμα σπουδών τους αλλά και ένα επιλεγόμενο μάθημα εικαστικής αγωγής. Επομένως, θεωρήθηκε ομάδα με ειδικό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο αντικείμενο και θα μπορούσε να αναπτύξει τις απόψεις της κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων. Τα ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν δύο τύποι συνέντευξης, μία μη δομημένη και μία ημι-δομημένη. Η μη δομημένη αξιοποιήθηκε κατά την πρώτη συνάντηση της διδάσκουσας με όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και αποσκοπούσε στην αρχική καταγραφή των γνώσεων, στάσεων και αισθητικών τους εκτιμήσεων ενώ η ημι-δομημένη συνέντευξη αξιοποιήθηκε μετά το τέλος του εξαμήνου από ερευνήτρια που πραγματοποίησε 5 ομαδικές συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες. Ουσιαστικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε βασιζόταν στην υιοθέτηση του μοντέλου pre-test/post-test, που χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος. Στη

²⁶ Erickson Mary and Villeneuve Pat, *Bases of preservice art teachers' reflective art judgments*, in *Studies in Art Education*, 2009, Volume 50, Number 2, pp. 184–200.

²⁷ Για λεπτομερείς πληροφορίες για όλα τα στοιχεία αυτής της έρευνας δείτε το άρθρο Pavlou Victoria, *Understanding Art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks*, in *International Journal of Art and Design Education*, 2015, Volume 34, Number 2, pp.38-51.

συγκεκριμένη περίπτωση η αξιολόγηση πριν και μετά έγινε με συνεντεύξεις κι όχι με ερωτηματολόγια και το παρεμβατικό πρόγραμμα αφορούσε την εκπαίδευση των φοιτητών στα πλαίσια του ΡCΚg μοντέλου και την υιοθέτηση της ΠΕΔ προσέγγισης.

Η αρχική μη δομημένη συνέντευξη επιβεβαίωσε προηγούμενες έρευνες σχετικά με στενές αντιλήψεις που είχαν οι συμμετέχοντες για την τέχνη και τις περιορισμένες εμπειρίες που είχαν σε θέματα επαφής με έργα τέχνης. Όταν ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους για το τι είναι τέχνη, όλοι αναφέρθηκαν στη συναισθηματική πτυχή της τέχνης (π.χ. η τέχνη είναι έκφραση). Όλοι δήλωσαν ότι δεν είχαν έρθει σε επαφή με έργα τέχνης κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (ή τουλάχιστον δεν μπορούσαν να θυμηθούν σχετικές περιπτώσεις), ούτε πρόσφατα αφού δεν είχαν επισκεφθεί κάποιο μουσείο ή γκαλερί. Όταν είδαν ένα έργο τέχνης οι πρώτες τους ανταποκρίσεις είχαν να κάνουν με θέματα αρέσκειας (π.χ. μου αρέσει ή είναι όμορφο).

Κατά τη διάρκεια των ομαδικών συνεντεύξεων (τέλος εξαμήνου) οι φοιτητές δήλωσαν μεγάλη ετοιμότητα στη διδασκαλία του μαθήματος με τη χρήση έργων τέχνης. Υποστήριξαν έντονα τον σημαντικό ρόλο των δραστηριοτήτων θέασης έργων καθώς ανέφεραν ποικίλους σκοπούς που αυτές μπορούν να υποστηρίξουν: την παροχή έμπνευσης και κινήτρων για μάθηση, την εξερεύνηση σκέψεων και συναισθημάτων των παιδιών για διάφορα ζητήματα, την προώθηση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των παιδιών, τη διδασκαλία εικαστικών στοιχείων και εικαστικών αρχών, τη διδασκαλία τεχνικών, την επίδειξη παραδειγμάτων διαφορετικών μορφών τέχνης ή διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης μιας ιδέας, και τη μάθηση για καλλιτέχνες και κουλτούρες. Επίσης αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη διαφόρων γνωστικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα υποστήριξαν ότι κατά τη θέαση ενός έργου τέχνης τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν περισσότερο, να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να είναι ενεργοί και κριτικοί μαθητές. Μερικοί μάλιστα από τους συμμετέχοντες συνέδεσαν τη θέαση έργων τέχνης με την πρόκληση της δημιουργικότητας των παιδιών.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σχολιάσουν τις αντιλήψεις τους για τη δική τους αισθητική ανάπτυξη καθώς και να ανταποκριθούν σε τέσσερα έργα τέχνης (δύο από ευρωπαϊούς άντρες καλλιτέχνες που εμπίπτουν στην κατηγορία της μοντέρνας τέχνης, και δύο μετα-μοντέρνα τρισδιάστατα έργα από σύγχρονους καλλιτέχνες αμερικάνικης και αφρικανικής καταγωγής). Κατά τις ανταποκρίσεις τους οι ίδιοι ανέφεραν ότι διαπίστωσαν μία σημαντική ανάπτυξη της αισθητικής τους εκτίμησης, κάτι που απέδωσαν στα μαθήματα εικαστικής αγωγής που μόλις είχαν

ολοκληρώσει. Ανέφεραν ότι από αρχάριοι θεατές με μη στοχαστικές ανταποκρίσεις έγιναν πιο έμπειροι θεατές που δίνουν έμφαση στην έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών²⁸.

«Όταν ξεκινήσαμε αυτό το εξάμηνο δεν είχα ιδέα για το πώς να δω έναν πίνακα ζωγραφικής, τι μήνυμα θα μπορούσε να υπάρχει. Τώρα προσέχω τον εαυτό μου ότι όταν βλέπω ένα πίνακα, θα καθίσω και να τον μελετήσω. Θα τον δω σε βάθος και δε θα προσπαθήσω να βγάλω αμέσως ένα συμπέρασμα . [...] Είναι κάτι που έκανε το ενδιαφέρον μου! »

Επίσης ανέφεραν έντονα θετικά συναισθήματα κατά τη θέαση έργων τέχνης που είχαν να κάνουν με την ικανοποίηση και τον ενθουσιασμό τους γιατί μπορούσαν να αποδίδουν νόημα, να τα κατανοούν. Γενικότερα, κατά τις αισθητικές ανταποκρίσεις έδειξαν να μπορούν να παρατηρούν σε βάθος τα έργα και να δίνουν τις δικές τους ερμηνείες. Μπορούσαν να στοχάζονται και να δικαιολογούν τις ερμηνείες τους με την υιοθέτηση ενός αισθητικού τρόπου διερεύνησης (πραγματολογικές και ερμηνευτικές διερευνήσεις). Μιλούσαν με αυτοπεποίθηση και επέδειξαν ένα όλο και πιο περίπλοκο ιστό ιδεών και συνδέσεων. Παρόλο που μιλούσαν με αυτοπεποίθηση, προβληματιζόνταν, στοχάζονταν, διερωτώνται, ήταν δεκτικοί σε διάφορες ερμηνείες και επέδειξαν ευαισθησία στην ανάγκη να σέβονται την προοπτική των άλλων. Ουσιαστικά ανέπτυξαν τις δεξιότητες της παρατήρησης, του συλλογισμού, του στοχασμού και μία στάση διερώτησης ως προς την ίδια την τέχνη.

Παρά τη διαπίστωση της ανάπτυξης των ικανοτήτων τους για αισθητικές ανταποκρίσεις και την αυτοπεποίθηση που επέδειξαν στην υιοθέτηση της ΠΕΔ προσέγγισης κατά τη διάρκεια των προσωπικών τους επαφών με έργα και για οργάνωση μαθησιακών δεξιοτήτων για παιδιά, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανησυχία τους ως προς τις ικανότητές τους να κατευθύνουν τις συζητήσεις σχετικά με ένα έργο τέχνης που να μην είναι «άδिकες» για το έργο. Κι αυτό γιατί αναγνώρισαν ότι κάθε έργο τέχνης μπορεί να έχει έναν αριθμό διαφορετικών ερμηνειών και ταυτόχρονα μίλησαν για τη σημασία της απόκτησης εξειδικευμένης γνώσης στα εικαστικά έτσι ώστε να είναι καλλιεργημένοι θεατές αλλά και πεπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί.

²⁸ Συγκεκριμένα οι αισθητικές εκτιμήσεις μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν στο τρίτο στάδιο της αισθητικής εκτίμησης με βάση τους Erickson και Villeneuve, οι οποίοι βελτίωσαν τα γνωστά στάδια της αισθητικής ανάπτυξης της θεωρίας του Michael Parson./ Erickson Mary and Villeneuve Pat, *Bases of preservice art teachers' reflective art judgments*, in *Studies in Art Education*, 2009, Volume 50, Number 2, pp. 184–200.

Συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο επιχειρήθηκε να αναπτυχθεί μία επιχειρηματολογία για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου στη βάση του επικοδομισμού (PCKg) σε θέματα θέασης έργων τέχνης για την κατάλληλη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν το μάθημα των εικαστικών τεχνών. Η επιχειρηματολογία αυτή υποστηρίχθηκε τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά μέσα από την παράθεση μέρους των αποτελεσμάτων δύο ερευνών που υιοθέτησαν την προσέγγιση ΠΕΔ ως το μέσο για την ανάπτυξη της εμπειρογνωμοσύνης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν τόσο τα πλεονεκτήματα υιοθέτησης της συγκεκριμένης προσέγγισης όσο και περιορισμούς ή ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω μελέτης.

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη σημασία της επένδυσης στην ανάπτυξη των ιδίων των μελλοντικών εκπαιδευτικών με διαδραστικές εμπειρίες με έργα τέχνης σε θέματα αισθητικής εκτίμησης, αν πραγματικά θέλουμε να αναπτύξουμε την τεχνογνωσία της διδασκαλίας τέχνης με έργα τέχνης (PCKg). Η προσφορά ευκαιριών για εις βάθος συνομιλία με έργα τέχνης που βασίζεται στη φιλοσοφία της αισθητικής διερεύνησης στη βάση μίας προσέγγισης με δύο στάδια (πραγματολογικές και ερμηνευτικές διερευνήσεις) βοήθησε στην ενίσχυση θετικών στάσεων προς την τέχνη καθώς και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Ξεκινώντας από κάτι που ήταν λιγότερο ασαφές έθεσε το πλαίσιο για να αμφισβητήσουν τις πρότερες αντιλήψεις τους για την τέχνη και να επενδύσουν στις προσωπικές τους εμπειρίες και κατανοήσεις της τέχνης. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τα έργα τέχνης και η προσωπική βίωση των πλεονεκτημάτων που η ενασχόληση με έργα τέχνης έχει, βοήθησε τους συμμετέχοντες να υποστηρίζουν έντονα τη σημασία των δραστηριοτήτων θέασης έργων τέχνης στα πλαίσια του μαθήματος των εικαστικών τεχνών και να νιώθουν αυτοπεποίθηση. Εντονότεροι ήταν οι συμμετέχοντες που παρακολούθησαν το υποχρεωτικό και το επιλεγόμενο μάθημα (β' έρευνα). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως: α) στον τρόπο που συλλέχτηκαν τα δεδομένα (συνεντεύξεις αντί ερωτηματολογίου), β) στο ότι επέλεξαν ένα μάθημα εικαστικής αγωγής και επομένως αυτό δηλώνει ότι είχαν θετικά συναισθήματα προς το συγκεκριμένο μάθημα και γ) είχαν περισσότερες ευκαιρίες να αξιοποιήσουν την ΠΕΔ προσέγγιση καθώς ήρθαν σε επαφή με έργα τέχνης περισσότερες φορές.

Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες της β' έρευνας εξέφρασαν κάποιες ανησυχίες ως προς τις ικανότητές τους να καθοδηγούν συζητήσεις προς έργα τέχνης οι οποίες να μην είναι

παραπλανητικές (να μην αδικούν τα έργα), δε θεωρήθηκε ως αδυναμία των συμμετεχόντων αλλά μάλλον ως πλεονέκτημα, ως τεκμήριο του ότι είχαν αρχίσει να γίνονται στοχαστικοί εκπαιδευτικοί. Οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να αντιληφθούν ποιες είναι πραγματικά οι δυσκολίες της διδασκαλίας του μαθήματος των εικαστικών τεχνών και να στοχάζονται ουσιαστικά τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους με στόχο τη βελτίωσή της. Η στοχαστική πρακτική είναι εκείνη που θα βοηθήσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να είναι δεκτικοί σε διάφορες ερμηνείες, να σέβονται τις απόψεις των παιδιών και να δίνουν περιθώρια αυτονομίας στους μαθητές τους. Παράλληλα όμως, οι ανησυχίες που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες της β' έρευνας είναι δείγμα των προκλήσεων που υπάρχουν στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των προκλήσεων που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετωπίσουν όταν θα διδάξουν τέχνη με έργα τέχνης και θα προσπαθήσουν να προσφέρουν μαθήματα που θα έχουν νόημα για την καθημερινή ζωή των παιδιών.

Μία πρόκληση σχετίζεται και με τις επιλογές των έργων τέχνης που θα κάνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Οι επιλογές αυτές είναι σημαντικές γιατί καθορίζουν τις αντιλήψεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές για την τέχνη – είναι μέσω των κοινωνικών επαφών των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς που οι μαθητές μαθαίνουν τι είναι κοινωνικά αποδεκτό και αποκτούν τις προσδοκίες τους για τη φύση των εικαστικών τεχνών²⁹. Η καλλιτεχνική αντίληψη είναι άλλωστε μία λειτουργία προσδοκιών που μαθαίνεται κοινωνικά³⁰. Παρόλο που οι αισθητικές εκτιμήσεις των φοιτητών και στις δύο έρευνες ενθαρρύνθηκαν σημαντικά, με αποτέλεσμα να μη χαρακτηρίζονται πλέον ως αρχάριοι θεατές αλλά πιο έμπειροι (με αυτούς της β' έρευνας να είναι ακόμη πιο έμπειροι), η πλειοψηφία τους (και ιδιαίτερα αυτών που συμμετείχαν στην α' έρευνα), υπέδειξε ότι θα επέλεγαν κυρίως μοντέρνα έργα τέχνης ευρωπαϊών αντρών καλλιτεχνών που σχετίζονται ιδιαίτερα με τη δημοφιλή κουλτούρα και με ζητήματα ομορφιάς και ρεαλισμού, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην τοπική κουλτούρα και στην κυπριακή τέχνη. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να επιβεβαιώνει αποτελέσματα κι άλλων ερευνών³¹ που βρήκαν ότι μελλοντικοί καθηγητές εικαστικών τεχνών δήλωναν την πρόθεσή τους να επιλέγουν έργα τέχνης για μαθητές με βάση τη δημοφιλή κουλτούρα κι όχι άλλες επιρροές που είχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά

²⁹ Pavlou Victoria, *Art is.... understanding sixth grade pupils' perceptions of art*, in *Canadian Review of Art Education*, 2005, Volume 32, Number 2, pp.19-40.

³⁰ Jeffers Carol, *What happens when we ask 'what is art?'*, in *Art education*, 1999, Volume 52, Number 1, pp.40-44.

³¹ Όπως των Erickson Mary and Villeneuve Pat, *Bases of preservice art teachers' reflective art judgments*, in *Studies in Art Education*, 2009, Volume 50, Number 2, pp. 184–200.

εξακολουθεί να προβληματίζει για τις ικανότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών να καταπιάνονται με σύγχρονα ζητήματα της εικαστικής παιδείας. Οι προσωπικές τους προτιμήσεις φαίνονται να επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές τους επιλογές έστω κι όταν αυτές οι επιλογές γίνονται μετά από σοβαρή σκέψη για το πώς θα διαμορφώσουν μαθησιακές δραστηριότητες και επομένως έδειχναν στοχαστική διάθεση. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες είναι πιο πιθανόν να προωθήσουν μοντέρνες κι όχι μεταμοντέρνες ιδέες για την τέχνη και αυτό δείχνει ότι η υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος των εικαστικών τεχνών (στην Κύπρο αλλά και σε άλλες χώρες όπως υποδεικνύει κι ο Elliot Efland) κινείται σε δύο ρυθμούς: α) το αναλυτικό πρόγραμμα των εικαστικών τεχνών που στηρίζεται σημαντικά σε μεταμοντέρνες ιδέες και β) τις απόψεις των προ-υπηρεσίας και εν υπηρεσία εκπαιδευτικών που βασίζονται σε μοντέρνες ιδέες για την τέχνη και που συνεχίζουν να κυριαρχούν στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση³².

Η προτεινόμενη προσέγγιση (ΠΕΔ) δε φιλοδοξεί να αποτελέσει μια *συνταγή* για τον τρόπο με τον οποίο τα έργα τέχνης μπορούν να προσεγγιστούν και πώς η αισθητική κατανόηση μπορεί να καλλιεργηθεί, αλλά αποτελεί μία *πρόταση* για την αρχική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών έτσι ώστε να μπορούν να αναπτύξουν την τεχνογνωσία τους στη διδασκαλία της τέχνης με έργα τέχνης, να αμφισβητήσουν τις πρότερες στάσεις τους απέναντι στην τέχνη και να αποκτήσουν θετικές στάσεις. Τονίζει τη σημασία της κατανόησης των γνώσεων σε βάθος και θεωρεί τη γνώση και τη διαδικασία ως αναπόσπαστα στοιχεία της κατασκευής της γνώσης³³, δίνοντας έτσι έμφαση στην ενεργό διαδικασία της γνώσης και της κατανόησης³⁴. Η οικοδόμηση της απαραίτητης τεχνογνωσίας της διδασκαλίας της τέχνης μέσω έργων τέχνης των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα προωθήσει την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην τέχνη και θα λειτουργήσει ως κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση των ιδίων στον τομέα της τέχνης και της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

³² Efland, Arthur, *Problems confronting visual culture*, in *Art Education*, 2005, Volume 58, Number 6, pp. 35–40. / Bain Christina, Newton Connie, Kuster Deborah and Milbrandt Melody, *How do novice art teachers define and implement meaningful curriculum?*, in *Studies in Art Education*, 2010, Volume 51, Number 3, pp. 233–47.

³³ Hausfather Sam, *Where's the content? The role of content in constructivist teacher education*, in *Educational Horizons*, 2001, Volume 80, Number 1, pp.15-19

³⁴ Cochran Kathryn, DeRuiter James and King Richard, *Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation*, in *Journal of Teacher Education*, 1993 Volume 44, Number 4, pp.263-272.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν τα αποτελέσματα αξιοποίησης της συγκεκριμένης προσέγγισης (ΠΕΔ) μέσα σε συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο (PCKg) σε εννοιολογικό και πρακτικό επίπεδο. Σε εννοιολογικό επίπεδο, καταδεικνύουν ότι η προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά και να παρέχει κίνητρα για αναζήτηση περαιτέρω προσωπικής ανάπτυξης στην τέχνη και στη διδακτική της τέχνης και για ενίσχυση του κριτικού στοχασμού. Πρακτικά, επιβεβαιώνουν ότι η εικαστική αγωγή στα πλαίσια προπτυχιακών προγραμμάτων για το πτυχίο δημοτικής εκπαίδευσης δε θα μπορέσει ποτέ να καλύψει το εύρος και το βάθος που προσφέρουν εξειδικευμένα πτυχία. Δύσκολα, επομένως, θα μπορέσει να εξοικειώσει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε όλες τις σημαντικές σύγχρονες προσεγγίσεις στον χώρο της εικαστικής αγωγής. Γι' αυτό και η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της κατάρτισής τους. Μέσω του κριτικού στοχασμού θα μπορέσουν οι φοιτητές να διαπιστώσουν πώς οι στάσεις και οι απόψεις τους είχαν επηρεαστεί από τις εμπειρίες που οι ίδιοι είχαν κατά την εκπαίδευσή τους και πώς οι ίδιοι θα καθορίσουν με τις πράξεις τους όχι μόνο τις εμπειρίες αλλά και τις απόψεις και στάσεις των μελλοντικών μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

Acer Dilek and Ömerođlu Esra, *A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgment of six-year-old children*, in *Early Childhood Education Journal*, 2008, Volume 35, Issue 4, pp 335- 342.

Alter Frances, Hays Terrence and O'Hara Rebecca, *The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say*, in *Australian Journal of Early Childhood*, 2009, Volume 34, Number 4, pp.22–30.

Arnhein Rodulf, *Οπτική σκέψη*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2007, 445σελ.

Bain Christina, Newton Connie, Kuster Deborah and Milbrandt Melody, *How do novice art teachers define and implement meaningful curriculum?*, in *Studies in Art Education*, 2010, Volume 51, Number 3, pp. 233–47.

Buffington Melani and Kushins Jodi, *Pre-service Possibilities: Reconsidering “Art for the Elementary Educator”*, in *The Journal of Social Theory in Art Education*, 2007, Volume 27, pp.13-32.

Clement Robert, *The readiness of primary schools to teach the national curriculum in art and design*, in *Journal of Art and Design*, 1994, Volume13, Number1, pp.9-19.

Cochran Kathryn, DeRuiter James and King Richard, *Pedagogical Content Knowing: An integrative model for teacher preparation*, in *Journal of Teacher Education*, 1993 Volume 44, Number 4, pp.263-272.

Eckhoff Angela, *The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: the exploration of a master art teacher’s strategies for meaningful early arts experiences*, in *Early Childhood Education*, 2008, Volume 35, pp.463-472.

Efland, Arthur, *Problems confronting visual culture*, in *Art Education*, 2005, Volume 58, Number 6, pp. 35–40.

Eisner Elliot, *Educating artistic vision*, New York & London, Collier-Macmillan, 1972, 308pp.

Erickson Mary and Villeneuve Pat, *Bases of preservice art teachers’ reflective art judgments*, in *Studies in Art Education*, 2009, Volume 50, Number 2, pp. 184–200.

Eurydice, *Arts and cultural education at school in Europe*, Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009, 102p.

Garvis Susan and Pendergast Donna, *An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education*, in *International Journal of Education and the Arts*, 2011, Volume 12, Number 9, available from: <http://www.ijea.org/v12n9> [accessed January 14, 2016]

Gibson Robyn, *Learning to be an art educator: student teachers’ attitudes to art and art education*, in *International Journal of Art and Design Education*, 2003, Volume 22, Number 1, pp.111-120.

Green Linda and Mitchell Robin, *The effectiveness of an initial teacher training partnership in preparing students to teach art in the primary school*, in *Journal of Art and Design Education*, 1998, Volume 17, Number 3, pp.245-254.

Greene Maxime, *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995, 240p.

Hallam Jenny, Gupta Mani Das and Lee Helen, *An exploration of primary school teachers' understanding of art and the place of art in the primary school curriculum*, in *The curriculum Journal*, 2008, Volume 19, Number 4, pp.269-281.

Hausfather Sam, *Where's the content? The role of content in constructivist teacher education*, in *Educational Horizons*, 2001, Volume 80, Number 1, pp.15-19.

Holzer Madeleine, *The arts and elementary education: shifting the paradigm*, in *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2009, Volume 15, Number 3, pp. 377–389.

Housen Abigail, *Art viewing and aesthetic development: designing for the viewer*, in Villeneuve Pat (ed), *From periphery to center: art museum education in the 21st century*. VA, NAEA, 2007, pp. 172-179.

Hubard Olga, *Illustrating Interpretive Inquiry: A Reflection for Art Museum Education*, in *Curator The Museum Journal*, 2011, Volume 54, Number 2, pp.165-179.

Hudson Peter and Hudson Sue, *Examining preservice teachers' preparedness for teaching art*, in *International Journal of Education & the Arts*, 2007, Volume 8, Number 5, available from <http://ijea.asu.edu/v8n5/> [accessed January 14, 2016].

Jeffers Carol, *What happens when we ask 'what is art?'* in *Art education*, 1999, Volume 52, Number 1, pp.40-44.

Marzilli-Miraglia Kathy, *Attitudes of preservice general education teachers toward art*, in *Visual Arts Research*, 2008, Volume 34, Number 6, pp.53-62.

McKean Barbara, *Arts every day: Classroom teachers' orientations toward arts education*, in *Arts and Learning Research*, 1999, Volume 16, Number 1, pp.177-194.

Metcalf Suesi and Smith-Shank Deborah, *The yellow brick road of art education*, in *Art education*, 2001, Volume 54, Number 5, pp.45-50.

Oreck Barry, *The artistic and professional development of teachers: a study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching*, in *Journal of Teacher Education*, 2004, Volume 55, Number 1, pp.55-69.

Pavlou Victoria, *Profiling primary school teachers in relation to art teaching*, in *Journal of Art and Design Education*, 2004, Volume 23, Number 1, pp.35-47.

Pavlou Victoria, *Art is.... understanding sixth grade pupils' perceptions of art*, in *Canadian Review of Art Education*, 2005, Volume 32, Number 2, pp.19-40.

Pavlou Victoria, *Teaching art with artworks: pre-service primary teachers' aesthetic preferences*, in *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art*, 2013, Volume 2, Number 3, pp.149-164.

Pavlou Victoria, *Understanding Art: preparing generalist school teachers to teach art with artworks*, in *International Journal of Art and Design Education*, 2015, Volume 34, Number 2, pp.38-51.

Shulman Lee, *Those who understand: Knowledge growth, in teaching in Educational Researcher*, 1986, Volume 15, Number 2, pp.4-14.

Tickle Lee (ed.), *Understanding Art in Primary Schools: cases from teachers' research*, London, Routledge, 1996, 270p.

Watts Robert, *Attitudes to making art in the primary school*, in *Journal of Art and Design Education*, 2005, Volume 24, Number 3, pp.243-253.

Winner Ellen, 1997, *Exceptional artistic development: the role of visual thinking*, in *Journal of Aesthetic Education*, 27 (4), 31-44.

Yenawine Phillip, *Jump starting visual literacy*, in *Art Education*, 2003, Volume 56, Number 1, pp.6-12.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3η

«Η εικαστική πράξη ως μορφή έρευνας στη διδακτική της τέχνης»

Δρ. Δαφιώτης Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός τέχνης

Περίληψη

Η συγκεκριμένη παρουσίαση έχει ως άξονα αναφοράς τη διδακτορική έρευνα που διενήργησα στο Institute of Education, University of London/UCL και η οποία βασίζεται στην παραγωγή εικαστικού έργου (με τη μορφή εγκαταστάσεων) ως ισότιμο και αναπόσπαστο μέρος της διατριβής (practice-led PhD). Η έρευνα προσέγγισε τρόπους με τους οποίους μπορούν να συντεθούν μεθοδολογικά τα πεδία της διδακτικής της τέχνης και της ίδιας της σύγχρονης τέχνης. Ζητούμενο, το πώς μπορεί το μάθημα των Εικαστικών να χρησιμοποιεί μεθόδους από το ίδιο το πεδίο των εικαστικών τεχνών. Σε θεωρητικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα αντλεί τόσο από το πεδίο της διδακτικής των Εικαστικών, την αναλυτική λογική της πολυ-τροπικότητας (multimodality) καθώς και από τη φιλοσοφική προσέγγιση των Deleuze, Guattari, σε κάθε περίπτωση δίνοντας έμφαση σε ζητήματα αναπαράστασης και παραγωγής νοήματος. Τέλος, η έννοια του ριζωματικού πλέγματος (rhizome), όπως αυτή περιγράφεται από τους Deleuze, Guattari, αποτέλεσε το κύριο σημείο αναφοράς σε θεωρητικό επίπεδο καθώς οι εγκαταστάσεις που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας λειτούργησαν ως πραγμάτωση αυτής της φιλοσοφικής ιδέας/έννοιας στον πραγματικό χώρο – τόσο τον φυσικό, όσο και αυτόν του εικαστικού/παιδαγωγικού πεδίου.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική, φιλοσοφία, τέχνη, μεθοδολογία, έρευνα

1. ΤΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

1.1. Στόχοι, Ερωτήματα και Κίνητρα:

Πως μπορεί ο *διδάσκων καλλιτέχνης* να διασχίσει τα όρια μεταξύ τέχνης και εκπαίδευσης παράγοντας ένα υβριδικό πεδίο; Μέσα από την πρακτική μου αποπειράθηκα να θέσω τις βάσεις και να αναπτύξω το θεωρητικό /πρακτικό πλαίσιο ενός τέτοιου υβριδικού πεδίου.

Κίνητρο για την έρευνα αποτέλεσαν οι εξής προβληματικές **διχοτομίες** από τη μια μεριά αλλά και σημαντικές **συγκλίσεις** από την άλλη:

Διχοτομίες:

Οι εκπαιδευτικοί τέχνης βιώνουν, κατά κανόνα, μια σύγκρουση ταυτοτήτων (εικαστικός / παιδαγωγός). Αυτή η σύγκρουση που τείνει να προκαλεί μια παθολογική κατάσταση στους νέους εκπαιδευτικούς τέχνης που προέρχονται από Σχολές Καλών Τεχνών, σχετίζεται με μια σειρά δυαδικών αντιθέσεων που διακρίνουν και προκρίνουν ιεραρχικά τον γραπτό λόγο έναντι της εικόνας. Αναφέρω επιγραμματικά:

- Εικόνα/Λόγος,
- Τέχνη/Επιστήμη,
- εικαστική έρευνα η οποία βασίζεται στην ευρετική / ανακαλυπτική-heuristic λογική σε αντιδιαστολή με την έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες –ποιοτική έρευνα με έντονη επιρροή από μεθοδολογικά εργαλεία σχετιζόμενα με την ανθρωπολογία, ποσοτική έρευνα με έμφαση στην κωδικοποίηση κατηγοριών και τα στατιστικά.

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν όλο και περισσότερο και, κυρίως στον Αγγλοσαξονικό χώρο, σημαίνουσες και σημαντικές συγκλίσεις ανάμεσα στην τέχνη και την εκπαίδευση:

Συγκλίσεις:

- *Η Τέχνη ‘ανοίγεται’ προς το κοινωνικό πεδίο με αυξανόμενη έμφαση στην εκπαίδευση.*
- *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εικαστική παιδεία κινείται προς την Τέχνη και τις μεθόδους της.*

1.2. Σύγκλιση Τεχνών-εκπαίδευσης:

Η ‘εκπαιδευτική στροφή’

Αρχικά, ας στρέψουμε την προσοχή μας στο φαινόμενο της ‘εκπαιδευτικής στροφής’³⁵ στις εικαστικές τέχνες όπου οι εικαστικοί καλλιτέχνες, οι χώροι έκθεσης εικαστικών τεχνών και οι θεσμοί που σχετίζονται με την εκπαίδευση συγκλίνουν στο να εξερευνούν και να αναπτύσσουν πλαίσια, πρακτικές και υπόβαθρο για τη σύνδεση τέχνης και εκπαίδευσης στον βαθμό που λειτουργούν όχι απλά συμβιωτικά, αλλά υπάρχει συχνά συνειδητή προσπάθεια να συντεθούν σε έναν ενιαίο υβριδικό χώρο, όπου η διάκριση μεταξύ τέχνης και εκπαίδευσης χάνει τη λειτουργικότητα και, συνακόλουθα, τη σημασία της.

Το πνεύμα της εποχής από το 2005 και με ιδιαίτερη ένταση από το 2010 είναι τέτοιο, που φαίνεται σαν να υπάρχει μια ταυτόχρονη συνειδητοποίηση σε διαφορετικά μέρη της γης για τις δυνατότητες που δημιουργεί μια επαναδιατύπωση (ή και κατάργηση) των ορίων μεταξύ τέχνης και εκπαίδευσης, καθώς και προβληματισμός σε σχέση με τις στρεβλώσεις που συνδέονται πλέον με τις τεχνητές και όχι πλέον δόκιμες διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην τέχνη και την επιστήμη, τη γνώση που παράγεται από αυτές, τον λόγο και την εικόνα, τις εικαστικές τέχνες και την διδακτική τους.

Κρίνω σκόπιμο να παραθέσω μερικά πολύ σημαντικά συνέδρια, που έλαβαν χώρα την Άνοιξη του 2010, στο Λονδίνο, πράγμα που δείχνει και το μεγάλο ενδιαφέρον που υπάρχει κατά αυτήν την περίοδο και τα οποία αναζητούσαν και πραγματεύονταν ακριβώς το φαινόμενο της εκπαιδευτικής στροφής στις εικαστικές τέχνες με την ταυτόχρονη κίνηση των καλλιτεχνών προς την εκπαίδευση από τη μια και την αντίστοιχη, των θεωρητικών και λειτουργών της εικαστικής, κατά βάση, παιδείας προς τις εικαστικές τέχνες και τις μεθόδους τους από την άλλη. Μοιραία, η συνάντηση μπορεί να γίνει εν ‘μέση οδώ’, στον ενδιάμεσο

³⁵ Η Irit Rogoff (2008), σε ένα άρθρο το οποίο έχει ασκήσει έντονη επιρροή, συμπεραίνει: *όλο και πιο πολύ, νομίζω ότι η ‘εκπαίδευση’ και η ‘εκπαιδευτική στροφή’ μπορεί απλά να είναι ακριβώς αυτό: η στιγμή που παριστάμεθα στην παραγωγή και τη διατύπωση αληθειών-όχι με την έννοια της αλήθειας ως το σωστό, το αποδείξιμο, το δεδομένο, αλλά η αλήθεια ως αυτό το οποίο συλλέγει γύρω του υποκειμενικότητες που δεν έχουν συγκεντρωθεί ή αντανάκλαστέ από άλλες φωνές...[ως]Το να λέμε αλήθειες στους περιθωριακούς και ελάχιστα σχηματοποιημένους χώρους όπου οι (φιλο)περίεργοι συγκεντρώνονται. (Χωρίς αριθμό σελίδας, δική μου μετάφραση) [Increasingly, I think “education” and the “educational turn” might be just that: the moment when we attend to the production and articulation of truths—not truth as correct, as provable, as fact, but truth as that which collects around it subjectivities that are neither gathered nor reflected by other utterances... Telling truths in the marginal and barely-formed spaces in which the curious gather... (n.p.)]*

χώρο, όπου θα επαναδιατυπωθούν και θα επανακαθοριστούν, λαμβάνοντας νέο περιεχόμενο οι όροι τέχνη και εκπαίδευση σε ένα υβριδικό, μικτό πεδίο.

Συγκεκριμένα αναφέρομαι στα εξής συνέδρια:

- *'Deschooling Society Conference' at Hayward Gallery, London (29-30/4/2010),*
- *'Art and the Social: Exhibitions of Contemporary Art in the 1990s' at Tate Britain (again on 30/4/2010).*
- *'The Benefits of Risk: Shifts in Institutional Learning Practice': arts-led educational projects 'Visual Dialogues', managed by Tate Britain, and 'documenta 12 education' (3/3/2010).*

Ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από ένα βιβλίο όπου συμμετέχει μια εξέχουσα μορφή της διδακτικής της τέχνης από τις ΗΠΑ, ο Sullivan, αναφέρει:

Ένα κοινό κάλεσμα αντηχεί στις λίστες ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, στους διαδρόμους των συνεδρίων, μεταξύ ενός ολοένα αυξανόμενου αριθμού αποφοίτων: είναι το ερώτημα που ζητά απάντηση, πώς γίνεται να έχει αποξενωθεί η καλλιτεχνική πράξη από την έρευνα στην εικαστική παιδεία.

(Baxter, López, Serig and Sullivan, 2008, p. 4)

Αυτήν την αποξένωση καλούνται να υπερβούν καλλιτέχνες, εκπαιδευτικοί τέχνης και άλλα πρόσωπα ή φορείς που διαπιστώνουν σχεδόν ταυτόχρονα και παγκόσμια, την ανάγκη και τα πιθανά οφέλη μιας εκ νέου χαρτογράφησης των περιοχών τέχνης και εκπαίδευσης.

1.3. Σύγκλιση Εικαστικών Τεχνών και κοινωνικού πεδίου

Οι τρόποι με τους οποίους η σύγχρονη τέχνη συγκλίνει με τα όμορα πεδία της κοινωνίας και της παιδείας μπορούν να κωδικοποιηθούν επιγραμματικά, σε τρεις κύριους άξονες:

- έμφαση στον διάλογο (σχεσιακή αισθητική),
- έμφαση στην εκπαίδευση (παρεμβατικές- διαδραστικές εγκαταστάσεις),

- έμφαση στους θεσμικούς χώρους που διαπραγματεύονται πολιτισμικές αξίες όπως τα μουσεία (θεσμική κριτική).

Ας δούμε τις τρεις αυτές καθοριστικής σημασίας, κατά τη γνώμη μου, εικαστικές προσεγγίσεις για τη συσχέτιση και προσέγγιση τέχνης και μάθησης, ξεχωριστά:

1.3.1. Έμφαση στον διάλογο: Σχεσιακή Αισθητική -relational aesthetics³⁶.

Ο Καλλιτέχνης σε αυτήν την εικαστική προσέγγιση λειτουργεί ως δημιουργός πλαισίων για διάλογο και οι διάλογοι που προκύπτουν ως το 'πραγματικό' έργο.



Εικ 1. Rirkrit Tiravanija *Untitled (Still)* 303 Gallery, New York (1992). Image credits: Courtesy Gavin Brown's enterprise, New York. In Bishop, C. (2005, p.117).

Σε αυτήν την κατηγορία έργων ή ακόμα καλύτερα, κάτω από αυτήν την αντίληψη σχετικά με το εικαστικό έργο, οι καλλιτέχνες αποτελούν στην ουσία τους παρόχους-δημιουργούς πλαισίων, συνήθως με τη μορφή εγκαταστάσεων, οργάνωση συναντήσεων σε επιλεγμένους από αυτούς χώρους με ειδικό χαρακτήρα, ανθρώπων που ποικίλουν από επισκέπτες γκαλερί

³⁶ Βλ. Bourriaud (2002).

έως συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες. Το πραγματικό έργο είναι οι διάλογοι, οι συζητήσεις, οι διαλογικές συνενυρέσεις ανθρώπων που είτε δεν θα είχαν συναντηθεί είτε οι συζητήσεις τους δεν θα είχαν λάβει τη μορφή και το περιεχόμενο που έλαβαν, αν δεν υπήρχαν οι καλλιτέχνες να θέσουν το πλαίσιο με τον τρόπο που το έθεσαν/δημιούργησαν. Υπάρχει και δίκαια, σημαντική κριτική ως προς τις πραγματικές προθέσεις και το ανυστερόβουλο των καλλιτεχνών που δραστηριοποιούνται κάτω από αυτήν τη λογική, λαμβάνοντας υπόψη τα ποσά που διακινούνται μάλιστα και δεδομένης της συχνά ελάχιστα ουσιαστικής επίδρασης πολλών από αυτά τα έργα στην ποιότητα ή και την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν οι διάλογοι επισκεπτών σε σχεσιακής αισθητικής έργα που εμφανίζονται σε εμπορικές γκαλερί.



Εικ 2. Δαφιώτης Παναγιώτης. Έργο στα πλαίσια παιδαγωγικού πειράματος στο Institute of Education/UCL (2010), με έμφαση στη δημιουργία πλαισίου για διάλογο, με άξονα αναφοράς τη Σχεσιακή Αισθητική -relational aesthetics

Κρατώντας προς στιγμήν στην άκρη τις όποιες αντιρρήσεις, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναρωτηθεί κανείς, αν υπάρχουν πολλά καλύτερα παραδείγματα δημιουργίας δυναμικού πλαισίου για ουσιαστικούς διαλόγους από τις αίθουσες διδασκαλίας στα σχολεία. Αυτό που μπορεί κανείς να διακρίνει ανεξαρτήτως επιφυλάξεων, αντιρρήσεων ή θέσεων, σε σχέση με τη σχεσιακή αισθητική που προκρίνει ως ουσία του έργου τους διαλόγους που αυτό προ(σ)καλεί, είναι οι ευκαιρίες για επιλεκτική υιοθέτηση θεωρητικών στοιχείων από αυτήν την προσέγγιση που αφενός μπορούν να φανούν χρήσιμα σε ένα πλαίσιο υβριδοποίησης τέχνης και εκπαίδευσης, αφετέρου, απλά και μόνο το γεγονός ότι αν δεχτούμε a priori, (ή και de facto), τη νέα αυτή θεωρητική και καλλιτεχνική λογική που διευρύνει τα όρια του τι μπορεί να θεωρείται έργο τέχνης και πού μπορεί αυτό να στοχεύει, και σε αυτήν την περίπτωση, η σχεσιακή αισθητική καταδεικνύει την υπερ-απλούστευση ή και τη στρέβλωση που συνεπάγεται στο σημερινό εικαστικό-θεωρητικό πλαίσιο ένας διχοτομικός διαχωρισμός μεταξύ εικαστικών και διδακτικής της τέχνης.

1.3.2. Έμφαση στην εκπαίδευση (παρεμβατικές -διαδραστικές εγκαταστάσεις).

Εδώ κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά συγκεκριμένα στις εγκαταστάσεις (Installations) ως έργα τέχνης που αποπειράονται να παρέμβουν στο κοινωνικό πεδίο.

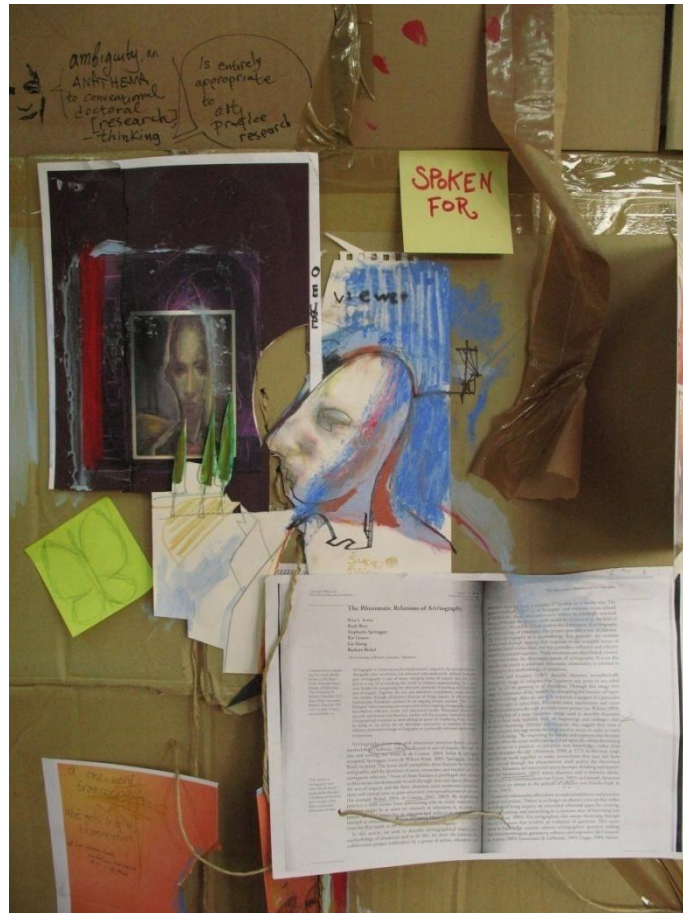
Στην περίπτωση των καλλιτεχνών που παρεμβαίνουν στο πεδίο της κοινωνίας με έργα/δράσεις, ως καταλύτες που έχουν στόχο να γνωρίσει το κοινό νέες ιδέες ή να προσεγγίσει θέματα με νέους τρόπους, η σχέση με τη μάθηση είναι προφανής. Ιδιαίτερα μάλιστα όταν οι εγκαταστάσεις που συχνά αποτελούν τον υλικό φορέα αυτών των καλλιτεχνικών παρεμβάσεων παίρνουν τη μορφή βιβλιοθηκών – άτυπων χώρων ανάγνωσης θεωρητικών κειμένων, η παιδαγωγική διάσταση είναι ξεκάθαρη και απτή. Η έκθεση των επισκεπτών σε πληροφορία και γνώση αποτελεί και ενσωματώνει, με την ευρεία έννοια του όρου, μια μαθησιακή λειτουργία, μια διαδικασία εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Οι χώροι ανάγνωσης αλλά και συνέντευξης/διαλόγου μελών των συχνά υποβαθμισμένων κοινοτήτων στις οποίες συχνά απευθύνονται (λ.χ. κάτοικοι εργατικών συνοικιών όπου διαμένουν πολλοί

μετανάστες, όπως στην περίπτωση του *Bataille Monument* που δημιούργησε ο Thomas Hirschhorn στα περίχωρα του Κάσσελ) ή και άλλων



Εικ. 3. Thomas Hirschhorn, *Bataille Monument*, Documenta 11, Kassel, June-September 2002.
Image credits: Courtesy Barbara Gladstone/Werner Maschman. In Bishop, C. (2005, p.127).

θεατών που μετέχουν, είναι στην ουσία χώροι εκπαίδευσης σε κυριολεκτικό επίπεδο, ενώ τα έργα αυτά ενέχουν και μια συμβολική διάσταση ως σαφείς υπαινικτικές αναφορές στο πώς θα μπορούσε να είναι μια, έξω από τα συνήθη θεσμικά πλαίσια, συνάντηση της παιδείας με την κοινωνία. Όπως κάθε εικαστικό έργο ουσίας, ανοίγουν αυτές οι εγκαταστάσεις-κατασκευές μία συζήτηση, προκαλούν σκέψη ή και προσφέρουν μια ένδειξη σε σχέση με αυτό που δεν υπάρχει ακόμα αλλά θα μπορούσε να έρθει: στη συγκεκριμένη περίπτωση, μια συνάντηση κοινωνίας, τέχνης, παιδείας σε ένα μικτό πεδίο.



Εικ. 4. Κείμενα αναφοράς για την διδακτική της τέχνης ενταγμένα στο ετερογενές πλέγμα εικαστικής εγκατάστασης στα πλαίσια έρευνας στο ΙοΕ.

Επιγραμματικά, αξίζει να αναφερθεί κανείς πιο συγκεκριμένα στην αναφορά εικαστικών εγκαταστάσεων σε αίθουσες διδασκαλίας. Καλλιτέχνες συχνά αναδημιουργούν μια αίθουσα με θρανία, έπιπλα και άλλα στοιχεία σχολικής αίθουσας, δημιουργώντας έργα με συμβολικό, αλληγορικό ή και ανατρεπτικό χαρακτήρα, όπου η συνηθισμένη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει τυπικά χώρα σε μια σχολική τάξη, διαμεσολαβείται από το έργο/αίθουσα, φωτίζοντας πλευρές και θέματα με τρόπους που δεν τολμά να κάνει η καθεστηκία λογική διδασκαλίας. Έτσι αναπóτρεπτα φέρνει ο/η καλλιτέχνης στο προσκήνιο την ίδια τη λογική και τις στοχεύσεις της σχολικής διδασκαλίας, εκθέτοντάς τες και σε έναν βαθμό από-νομιμοποιώντας τες, ως στρεβλές, μεροληπτικές και συχνά αναντίστοιχες με την πραγματικότητα. Μια τέτοια περίπτωση είναι το έργο του Sutee Kunavichayanont, ενός Ταϊλανδού εικαστικού καλλιτέχνη ο οποίος ανατρέπει σε αίθουσες μαθήματος της Ιστορίας, το επίσημο αφήγημα, τόσο ως δομή όσο και ως περιεχόμενο που αναφέρεται και συγκροτεί ως τέτοια την ιστορία της χώρας του. Οι επισκέπτες έρχονται σε επαφή με υλικό ειδικά

σχεδιασμένο και σε συνάρτηση με το πλαίσιο της εγκατάστασης/αίθουσας ώστε οι μετέχοντες να αναδομήσουν-ανασκευάσουν-επαναπροσδιορίσουν την τοπική τους ιστορία και να αναστοχαστούν πάνω στις παραμέτρους που δομούν το ιστορικό αφήγημα (της χώρας τους) ως τέτοιο.



Εικ. 5 Sutee Kunavichayanont (History class, 2005), n.d., Installation. Collection of Sutee Kunavichayanont.



Εικ. 6. Συνεργασία με μαθητές από Academy του Λονδίνου. Κατασκευή από κοινού εγκατάστασης.

ΙοΕ (2008).

1.3.3. Θεσμική κριτική – Institutional Critique.

Σε αυτού του είδους την εικαστική πρακτική το επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι η κριτική στους θεσμικούς χώρους που διαπραγματεύονται πολιτισμικές αξίες όπως τα μουσεία (θεσμική κριτική). Η καλλιτεχνική παρέμβαση αποσκοπεί καθαρά στην ανάδειξη και την αποκάλυψη, μπορεί να πει κανείς, κατεστημένων λογικών μέσα από την ανατροπή τους.

Μπορεί η συσχέτιση τέχνης και εκπαίδευσης να μην είναι προφανής σε ό,τι αφορά το εικαστικό πεδίο της θεσμικής κριτικής, όπου εγκαταστάσεις προσομοιώνουν ή παρεμβαίνουν σε μουσειακές συλλογές με ανατρεπτική διάθεση.



Εικ. 7. Marcel Broodthaers, *Musée d'Art Moderne, Département Des Aigles, Section des Figures*, Düsseldorf Kunsthalle, May 16- July 9, 1972.

Ίσως αναρωτηθεί λοιπόν κανείς γιατί γίνεται εδώ λόγος για την κριτική που ασκείται από καλλιτέχνες με το έργο τους, σε θεσμικούς χώρους όπως τα μουσεία. Η απάντηση είναι ότι στις αίθουσες διδασκαλίας με τρόπο ανάλογο/παρόμοιο με αυτόν των μουσείων, αναπαράγονται πολιτισμικές αξίες, πρότυπα και ιεραρχήσεις. Οι μαθητές στις τάξεις, θεατές όπως και το κοινό των μουσείων, βρίσκονται 'εκτεθειμένοι' σε οπτικό/πολυτροπικό³⁷ υλικό αναρτημένο/παρουσιασμένο με συγκεκριμένη λογική και τρόπους.

Οι Λογικές παρουσίασης, οργάνωσης, ταξινόμησης, ιεράρχησης υλικού σε χώρους με θεσμική υπόσταση (Modes of Display) και το πώς 'απευθύνονται' στους θεατές (Modes of Address) είναι κρίσιμης σημασίας ζητήματα είτε αναφερόμαστε σε μουσεία είτε σε σχολικούς χώρους.

³⁷ Οπτικό ή άλλο υλικό όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας (λ.χ. γραπτό κείμενο, σχέδια, φωτογραφίες) και οι οποίοι λειτουργούν συνδυαστικά για την παραγωγή νοήματος. Βλ. όρο *multimodality*).



Εικ. 8. Δαφιώτης Παναγιώτης Έργο στα πλαίσια εικαστικής/παιδαγωγικής έρευνας στο Institute of Education/UCL (2010). Photographer: Peter Thomas

Οι τρόποι παρουσίασης οπτικού υλικού καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το πώς θα οργανώσουν οι 'θεατές' (είτε είναι μαθητές σε αίθουσα είτε επισκέπτες μουσείου) τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα, σε επίπεδο αξίας, νοήματος, σημασίας. Έτσι, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό και οι τρόποι που αυτοί (μαθαίνουν να) αξιολογούν, να κρίνουν και να εκφέρουν γνώμη. Στην ουσία, οι τρόποι που τα εκθέματα μιας γκαλερί ή οι αφίσες σε μια αίθουσα είναι οργανωμένα σαν δομή, λογική παρουσίασης και περιεχόμενο, έμμεσα επηρεάζουν όχι μόνο τη γνώμη, τις πεποιθήσεις και τις αξιολογικές κρίσεις, αλλά και τον τρόπο που αυτές σχηματίζονται. Μέσα από τον σχεδιασμό τους, αυτοί οι χώροι καθορίζουν σημαντικά και τον ίδιο τον τρόπο και τη λογική με την οποία πρέπει να ειπωθούν και άρα τον τρόπο με τον οποίο οι θεατές 'βλέπουν', αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το προς θέαση υλικό. Ο τρόπος με τον οποίο απευθύνονται στους μαθητές/επισκέπτες αντίστοιχοι χώροι προσδιορίζει το πώς παράγεται νόημα μέσω της θέασης και άρα το τι είδους παραγωγό νοήματος γίνονται αυτοί μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνται να δουν το υλικό. Πραγματικά, για να δανειστώ την αποφαιτική ρήση του Dewey, 'Ποτέ δεν εκπαιδεύουμε άμεσα, αλλά έμμεσα μέσω του

περιβάλλοντος χώρου’ -We never educate directly, but indirectly by means of the environment (Dewey, 1914, p.19)³⁸.

2. ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ -ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

2.1 Ερευνητική πορεία και πρακτικές

Δημιούργησα - στην προσπάθειά μου να συνδέσω μεθόδους, εικαστικές τέχνες και, από τη θεωρητική/ποιοτική έρευνα στη διδακτική της τέχνης - μια σειρά πολυ-τροπικών εγκαταστάσεων που αμφισβητούν τη διχοτομία μεταξύ εικαστικών τεχνών και παιδαγωγικής.

Η προσέγγιση κατά τη δημιουργία αυτών των εγκαταστάσεων πήρε τις εξής μορφές:

- αρχικά **‘προσωπική’** με την έννοια της ατομικής δουλειάς,
- έπειτα **συνεργατική σε διάλογο** και αλληλεπίδραση με μαθητές
- και τελικά εξελίχθηκε σε **‘σχεσιακή’** όπου το ζητούμενο είναι η δημιουργία πλαισίου για διάλογο, προβληματισμό, μάθηση (με την ευρεία έννοια του όρου).

2.2.1. Η Προσωπική προσέγγιση:

Δημιουργία εγκαταστάσεων ως όχημα για την πραγμάτευση, επικοινωνία και ανάπτυξη σκέψεων, προβληματισμών και ιδεών πάνω στον ρόλο του καλλιτέχνη/εκπαιδευτικού.

Εδώ ως φοιτητές στο επίπεδο του MA (Master), μας ζητήθηκε να αποδώσουμε και να ενσωματώσουμε τους προβληματισμούς μας γύρω από ένα θέμα της διδακτικής της τέχνης με τις μεθόδους της ίδιας της τέχνης, σε παραλληλία με την επεξεργασία και συγγραφή κειμένων πάνω στο ίδιο θέμα. Το στοιχείο-κλειδί ήταν η ανάγκη εικόνα και λόγος να συμπορεύονται, αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλεπιδρούν με αμοιβαία ωφέλεια, σε μια λογική όπου η εικόνα δεν εικονογραφεί απλά το κείμενο, αλλά αποτελεί προϋπόθεση για την παραγωγή πλούσιων νοηματικά κειμένων. Αντίστοιχα, το γραπτό κείμενο δεν αποτελεί ένα είδος λεζάντας στο εικαστικό κομμάτι της έρευνας: εικόνα και λόγος αναπτύσσονται

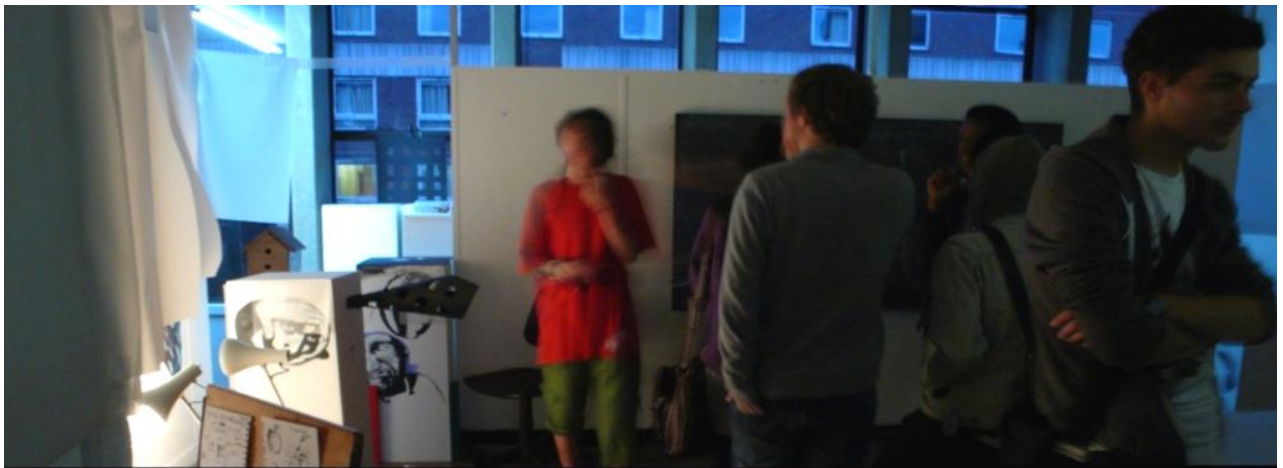
³⁸ Dewey J., *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1914

συμβιωτικά και παράλληλα, δημιουργώντας μια ετερογενή ενότητα μεθόδων και λογικών, που όμως εμπλουτίζονται αμοιβαία.

Συγκεκριμένα, η δική μου προσέγγιση ήταν να αναλάβω το ρίσκο να αλλάξω τρόπο εικαστικής λογικής σε επίπεδο τρόπου αναπαράστασης (από δύο διαστάσεων ζωγραφικά έργα στη site specific κατασκευή-εγκατάσταση) με σκοπό να αποδώσω, επεξεργαστώ και να επικοινωνήσω ένα είδος ετερόκλητου αστερισμού από σχέδια, αντικείμενα, κείμενα που αφορούν στο κείμενο θέμα της ταυτότητας εικαστικού/εκπαιδευτικού όπως και σε ζητήματα στόχευσης του ίδιου του μαθήματος των εικαστικών στην τυπική (μέση/άνωτερη) εκπαίδευση.

2.2.2. Η Διαλεκτική προσέγγιση:

Συνεργασία - Δημιουργία εγκατάστασης από κοινού με μαθητές από Academy (ηλικία αντίστοιχη της Γ΄ Λυκείου), Λονδίνο, ΙοΕ, 2009.



Εικ.9. Towards Dialogic Practice ‘Tunnel vision’_Έργο στα πλαίσια παιδαγωγικού πειράματος στο Institute of Education/University of London-UCL, με έμφαση στον διάλογο εικαστικών πρακτικών (2008). Photographer: Peter Thomas

Το επόμενο λογικό βήμα από το στάδιο στο οποίο ο εικαστικός/εκπαιδευτικός επεξεργάζεται μόνος του τις σκέψεις του πάνω στον ρόλο, την ιδιότητα και τις πρακτικές του, δεν μπορούσε να είναι άλλο από μια αντίστοιχη διαδικασία που να συμμετέχουν ισότιμα οι μαθητές. Δημιουργήθηκε ένας χώρος/εγκατάσταση από κοινού, όπου συνδιαλέγονται οι εμπειρίες, προσδοκίες και προβληματισμοί σε σχέση με την εικαστική παιδεία και τον ρόλο που έχουν σε αυτή διδάσκοντες/διδασκόμενοι. Η μη γραμμικότητα του χώρου και οι διαφορετικές

οπτικές γλώσσες, στοχεύσεις, ενδιαφέροντα, συντέιναν στην παραγωγή ενός σύνθετου διαλόγου, όπου σε αντίθεση με μια λογική έκθεσης έργων ενός εργαστηρίου, εκτέθηκε ως έργο ο ίδιος ο διάλογος έργων, λογικών, προσδοκιών, ενσωματώνοντας και τις συζητήσεις, ζυμώσεις και αναδιατυπώσεις που έλαβαν χώρα για να παραχθεί το εικαστικό αποτέλεσμα.

2.2.3. Η Σχεσιακή προσέγγιση:

Δημιουργία εγκαταστάσεων που λειτουργούν τόσο ως αυτόνομα έργα όσο και ως χώροι μάθησης- ένα είδος ‘αίθουσας διδασκαλίας’. Σύνδεση με τη σχεσιακή αισθητική με παράλληλη και συνειδητή επένδυση στην αποφυγή της απο-υλοποίησης του έργου (διατήρηση έμφασης στις εικαστικές ποιότητες)



Εικ. 10. The Benevolent Trap. 2010. Photographer: Peter Thomas

Το project ‘The Benevolent Trap’ (Μάιος, 2010) περιελάμβανε παρουσιάσεις και συνομιλίες με (συμ)φοιτητές/μαθητές. Η επίδραση (αισθητική/ συναισθηματική) μέσω της εικόνας γίνεται ο μοχλός για την έναρξη διαλόγων πάνω στη σχέση μεταξύ τέχνης και παραγωγής νοήματος.

2.3. Σύνοψη θεωρητικής θέσης, Συμπεράσματα.

Εν κατακλείδι, προσπάθησα να δημιουργήσω χώρο για μια εναλλακτική, παράλληλη πιθανότητα μέσα στην εικαστική εκπαίδευση. Αυτό σε θεωρητικό επίπεδο έγινε δυνατό αντλώντας από το έργο των Kester (2004) και Bourriaud (2002) που αναλύουν διαλογικά έργα τέχνης και τη σχεσιακή αισθητική αντίστοιχα. Σε θεωρητικό-φιλοσοφικό επίπεδο στηρίχθηκα στο έργο των Deleuze, Guattari³⁹ δίνοντας υλική μορφή μέσα στα πλαίσια της εικαστικής δημιουργίας αλλά και της εκπαιδευτικής έρευνας στη θεωρητική έννοια του ριζώματος (rhizome). Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, τα διάφορα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, οι επιστήμες και τομείς όπου δραστηριοποιείται το ανθρώπινο πνεύμα παράγοντας γνώση, είναι στην πραγματικότητα ένα συνεχές continuum, εκφάνσεις που μοιράζονται κοινές ρίζες, αλλά διαχωρίζονται και κατηγοριοποιούνται τεχνητά, για λόγους πρακτικής διαχείρισής τους. Αυτό δημιουργεί βαθιές στρεβλώσεις καθώς ο κατακερματισμός και οι ιεραρχίες που προκύπτουν, με κίνητρο πρακτικούς λόγους, εγγράφονται βαθιά στην κοινωνική συνείδηση παράγοντας διχοτομίες και αντιδιαστολές εκεί που θα μπορούσαν να υπάρχουν συνθέσεις και υβριδικά πεδία (λ.χ. τέχνης και θεωρίας).

Επιστρέφοντας στον χώρο της σχέσης τέχνης και παιδαγωγικής, αντιλαμβάνομαι και αντιμετωπίζω τα μαθήματα εικαστικών ως καλλιτεχνικά συμβάντα με τη σχεσιακή έννοια και τον χώρο όπου αυτές οι συνδιαλλαγές λαμβάνουν χώρα ως μια διαρκώς εξελισσόμενη εικαστική εγκατάσταση.

Κλείνω με μια σύντομη αναφορά στην Ελληνική πραγματικότητα:

Παρά τις τρέχουσες και δύσκολες συγκυρίες και συνθήκες υπάρχουν ευκαιρίες, δυνατότητες και προκλήσεις που μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία. Θεωρώ ότι κατά τεκμήριο οι εκπαιδευτικοί τέχνης στην Ελλάδα έχουν πολύ ισχυρό υπόβαθρο στις εικαστικές τέχνες. Αν επιλυθούν τα αυτονόητα για τις άλλες χώρες ζητήματα της οργάνωσης στοιχειωδώς επαρκών αιθουσών καλλιτεχνικής παιδείας στα σχολεία, με τα βασικά μέσα, τότε ανοίγει ο δρόμος για την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που μπορούν να καταστήσουν τη χώρα μας παραγωγό και όχι καταναλωτή μεθοδολογικών προσεγγίσεων γιατί το ανθρώπινο δυναμικό υπάρχει. Αρκεί να επιλυθούν βασικά πρακτικά ζητήματα και να

³⁹ Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο αναλύονται στο κεφάλαιο 'Art practice as a form of research in art education: towards a teaching artist practice'. Dafiotis, P. (2013) στο βιβλίο των Addison, N. & Burgess, L. (Eds.), *Debates in Art and Design Education*, London and New York: Routledge, pp. 141-156

αναπροσανατολιστούν μεθοδολογικά οι διδάσκοντες καλλιτέχνες, ώστε να βρεθεί η εικαστική παιδεία στη χώρα μας όχι απλά στον 21^ο αιώνα αλλά και στην πρωτοπορία των εξελίξεων διεθνώς.

Από εκπαιδευτικοί τέχνης σε διδάσκοντες εικαστικοί/εκπαιδευτικοί.

Θα εισαγάγω (και ‘επίσημα’) έναν νεολογισμό με την πεποίθηση ότι μπορεί να προσφέρει στη συζήτηση που ακολουθεί. Θα κάνω χρήση του όρου ‘διδάσκοντες εικαστικοί’ (teaching artists) αντί του ‘εκπαιδευτικοί τέχνης’ για να κάνω αρχικά έναν διαχωρισμό, καθώς στο εφεξής θα αναφέρομαι σε εκπαιδευτικούς με καλλιτεχνικό υπόβαθρο που έχουν κάνει σπουδές σε Σχολές Καλών Τεχνών. Ο λόγος που ξεκινάω με αυτήν την αναφορά είναι ότι θέλω να τραβήξω την προσοχή στο ζήτημα της αμφίσημης ιδιότητας/ταυτότητας των εικαστικών/καλλιτεχνών. Το να ενθαρρύνει κανείς εκπαιδευτικές ανταλλαγές μέσα από τις μεθόδους των εικαστικών τεχνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα ζητούμενο που καθορίζεται και εξαρτάται από την αμφισημία της αυτο-εικόνας των εικαστικών/καλλιτεχνών. Οι διδάσκοντες εικαστικοί στηρίζονται πρωτίστως σε ευρετικά (heuristic), δηλαδή βασισμένα στην ανακάλυψη, μοντέλα (ή παραδείγματα) για την παραγωγή και την επικοινωνία νοημάτων. Με άλλα λόγια, οι εικαστικοί κατά κανόνα δημιουργούν και επικοινωνούν νοήματα, ιδέες, καθώς και γνώση, μέσα από την ανακάλυψη, την προσωπική έρευνα και τον πειραματισμό σε διάφορα επίπεδα. Ενώ το μη θετικιστικό τους υπόβαθρο καλεί σε ανοιχτού τύπου προσεγγίσεις, η πραγματικότητα των κρατικών σχολείων υποβάλλει προσαρμογή στις τυπικές προσδοκίες που έχει ένα τέτοιο θεσμικό περιβάλλον, και προσαρμογή στις πρακτικές που έχουν ενσωματωθεί στην ‘πραγματικότητα’ αυτών των ιδρυμάτων ως συνήθειες, φυσιολογικές και νομιμοποιημένες (βλ. *habituated practices* – Bourdieu, 1977). Για αυτό οι εικαστικοί-εκπαιδευτικοί συχνά παίζουν τον ρόλο των νεοαποκτηθέντων ταυτοτήτων (των καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων) στις οποίες έχουν διαπαιδαγωγηθεί (από την καθεστηκία συνήθεια/τάξη των πραγμάτων), εκθέτοντας τους εαυτούς τους σε μια παθολογία (διανοητική, ψυχική, συναισθηματική) κατά τη διαδικασία της προσαρμογής τους (βλ. Dennis Atkinson, 2003 σ.189).

Όπως και πολλοί άλλοι καθηγητές καλλιτεχνικών που είχαν σπουδές σε Καλών Τεχνών, η εικαστική εκπαίδευση υπήρξε ένας αφιλόξενος χώρος. Σύμφωνα με την προσωπική εμπειρία μου, η εικαστική παιδεία βασιζόταν στην εκμάθηση δεξιοτήτων που ιστορικά καθιερώθηκαν ως σημαντικές και οι σχετικές πρακτικές στηρίζονταν σε κάπως ασαφή προγράμματα

σπουδών (ΠΣ) που ήταν συνεχώς πηγή εκνευρισμού και αίσθησης αδυναμίας για νέους συναδέλφους που προσπαθούσαν να βρουν τον προσανατολισμό και τον βηματισμό τους μέσα στο πεδίο. Από τη μια μεριά οι νέοι συνάδελφοι υποτίθεται ότι έπρεπε να βρουν τρόπους να διαπραγματευτούν μέσα από την πρακτική τους τα συχνά παράταιρα πλαίσια των ΠΣ, ενώ, ταυτόχρονα, θα έπρεπε να ενσωματωθούν σε μια εκπαιδευτική κουλτούρα όπου κυριαρχούν οι τυποποιημένες συνδιαλλαγές. Επιπλέον, το χαμηλό στάτους της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (βλ. όρο ‘δευτερεύον μάθημα’) μέσα στην άτυπη αλλά υπαρκτή ιεραρχία των μαθημάτων στη δευτεροβάθμια, αύξανε την πίεση στους συναδέλφους που είχαν να υπερασπιστούν και να επιβεβαιώσουν τη θέση τους.

Η σχέση μεταξύ τέχνης και μάθησης στον σύγχρονο πολιτισμό είναι συσχετισμένη με την ικανότητα της τέχνης να παρακινεί και να προκαλεί κριτική και αναστοχαστική σκέψη (βλ. Crowther, 1993, Van Alphen, 1992). Η έλλειψη ενός λειτουργικού πλαισίου που θα ενθαρρύνει αναστοχαστική σκέψη (μέσα από την πράξη) γίνεται ακόμα πιο επιβλαβής μέσα σε ένα εκπαιδευτικό κλίμα όπου υπερισχύουν μη-κριτικές, προσανατολισμένες στο αποτέλεσμα και εργαλειακού χαρακτήρα προσεγγίσεις (βλ. Usher and Edwards 1994, Abbs 2003). Οι καλλιτέχνες συχνά εισέρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αγνοώντας την πραγματικότητα και τις πολύπλοκες απαιτήσεις της αποστολής τους, προσκολλημένοι στις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες και τείνοντας να υποβαθμίσουν ή ακόμα και να αρνηθούν την παιδαγωγική πλευρά της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αυτή η ανισορροπία ανάμεσα στα δύο στοιχεία, κάνει ακόμα πιο δύσκολη τη δόμηση μιας υβριδικής ταυτότητας εικαστικού/καλλιτέχνη (βλ. Addison and Burgess 2005).

Το γεγονός ότι οι καθηγητές καλλιτεχνικών μαθημάτων στην Ελλάδα και την υπόλοιπη Ευρώπη συνήθως έχουν ένα πτυχίο από μια Σχολή Καλών Τεχνών έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς οι δεξιότητες που κερδήθηκαν μέσα από εργώδεις και κοπιαστικές σπουδές ετών, η γνώση πάνω στον χειρισμό του υλικού και, πάνω από όλα, ο τρόπος με τον οποίο έχουν αποκτηθεί αυτές οι γνώσεις και ικανότητες, καθιστά αδύνατον αυτές να εγκαταλειφθούν ή να αγνοηθούν. Ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο στηρίζεται στους τρόπους μέσα από τους οποίους οι ίδιοι οι καλλιτέχνες μαθαίνουν (να μαθαίνουν) και να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους, μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές μπορεί να δώσει καρπούς. Προτείνω ότι με το να εμπλακούν οι καθηγητές καλλιτεχνικών σε έρευνα μέσω της πράξης μπορούν να κινηθούν προς το να γίνουν εικαστικοί/εκπαιδευτικοί, μια διαδικασία που θα τους επιτρέψει να

διατηρήσουν την εικαστική τους πρακτική ενώ, ταυτόχρονα, να αναπτύξουν παιδαγωγική γνώση. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό οι διδάσκοντες εικαστικοί να αποφύγουν να οχυρωθούν πίσω από μια παιδαγωγική του τετριμμένου (βλ. L. Burgess ‘default pedagogy’)⁴⁰ και να δομήσουν την προσωπική τους ματιά και αντίληψη στην παιδαγωγική πρακτική (όπως πράττουν και με την εικαστική τους πρακτική) δημιουργώντας αυτό που η L. Burgess ονομάζει signature pedagogy, δηλαδή προσωπική παιδαγωγική- ή αν προτιμάτε, παιδαγωγική με προσωπικότητα που ενσωματώνει, αναγνωρίζει και επωφελείται από τη μοναδικότητα και την ιδιομορφία του εικαστικού/εκπαιδευτικού –με τρόπο όχι διάφορο από αυτόν που συμβαίνει και με την εικαστική πράξη. Η πρότασή μου είναι, το χτίσιμο αυτής της signature pedagogy, να γίνει μέσα από την υιοθέτηση πρακτικών απόκτησης και επικοινωνίας γνώσεων, ερεθισμάτων, αισθήσεων που προέρχονται από την εικαστική πρακτική καθεαυτή μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Εικαστική Πράξη ως Εκπαιδευτική Έρευνα

Η διεθνής συζήτηση σχετικά με ακαδημαϊκή έρευνα βασισμένη στην πρακτική/πράξη (practice-led research projects) στο πεδίο των εικαστικών τεχνών (βλ. Macleod and Holdridge 2006, Holly and Smith 2008) αντανakλάται στο πεδίο της εικαστικής παιδαγωγικής, στο οποίο νέες πιθανότητες για την πραγματοποίηση έρευνας εξερευνώνται όλο και πιο διεξοδικά (βλ. Eisner 1974, 1998, Sullivan 2005, Cole and Knowles 2008). Οι καλλιτεχνικές μέθοδοι έρευνας, αυτές δηλαδή που βασίζονται στην παράλληλη παραγωγή εικαστικού έργου ως μέρος της έρευνας και σε αλληλεπίδραση με τη θεωρητική/βιβλιογραφική ή άλλου τύπου ποιοτική (qualitative) έρευνα, κερδίζουν έδαφος στο πεδίο της διδακτικής της τέχνης, προσφέροντας μια εναλλακτική στις τυπικές για τις κοινωνικές επιστήμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Το βασικό χαρακτηριστικό των βασισμένων στην εικαστική πρακτική ερευνητικών μεθόδων είναι ότι δεν υποστηρίζουν με πειθώ και επιχειρηματολογία μια προσέγγιση, αλλά την πραγματώνουν. Η δύναμη μιας τέτοιας μεθόδου είναι ότι φέρνει στη ζωή, παρουσιάζει μια νέα πιθανότητα στον χώρο της εικαστικής παιδείας. Δεν υπονοώ ότι οι μεθοδολογικές λογικές (ποσοτικές ή ποιοτικές) που χαρακτηρίζουν την έρευνα στις λεγόμενες κοινωνικές επιστήμες στις οποίες η εκπαίδευση ανήκει, είναι κατώτερες από τις βασισμένες στην

⁴⁰ Οι όροι αναπτύχθηκαν στην εισήγηση της L. Burgess στο Διεθνές συνέδριο Τέχνη και Εκπαίδευση, Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα. 4/10/2015 (πρακτικά υπό έκδοση, συν-διοργάνωση ΑΣΚΤ, ΙΕΠ, ΣΓΚΤ).

πρακτική. Ωστόσο, στο πεδίο της εικαστικής παιδείας, υπάρχουν επιπλέον λόγοι για να δοθεί χώρος σε ερευνητικές μεθόδους που συμπεριλαμβάνουν εικαστική πράξη, ειδικά όταν αυτές ενέχουν αναδυόμενες μεθοδολογίες, αυτοσχεδιασμό και αναστοχαστικές προσεγγίσεις. Για πολλούς καλλιτέχνες και όλο και περισσότερο, παιδαγωγούς, είναι το έργο του Gilles Deleuze που έχει ανοίξει δρόμους για να προσεγγιστούν εννοιολογικά εκ νέου ή και πιθανώς να επανακαθοριστούν πρακτικές, σε σχέση με το πώς η τέχνη ή ένα εικαστικό έργο, λειτουργεί. Θα ήθελα να κοιτάξω σύντομα πλευρές της σκέψης του για να προτείνω τρόπους με τους οποίους οι εικαστικοί/εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από τις προσεγγίσεις του.

Η Τέχνη ως Υβριδικός Χώρος

Για τον Deleuze (2003 [1981]) η κατεξοχήν φιλοσοφία παράγει έννοιες, αλλά κατά την άποψή του, είναι δυνατόν να σκέπτεται κανείς χωρίς τη χρήση εννοιών –για παράδειγμα, οι εικαστικοί μπορούν να σκεφτούν χρησιμοποιώντας οπτικές κατασκευές/δομές. Υποστηρίζει ότι η φιλοσοφική σκέψη όχι απλά χρειάζεται την εμπλοκή εννοιών αλλά ιδανικά θα έπρεπε να τις δημιουργεί. Ωστόσο, πιστώνει τους εικαστικούς του εικοστού αιώνα με το ότι είναι, κατ' αυτόν, πιο μπροστά από τους αντίστοιχους φιλοσόφους στο να δημιουργούν έννοιες με το να διερευνούν το υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται η αναπαράσταση (Deleuze 2003 [1981]). Αυτό αποτελεί ένδειξη του ότι η αίσθηση και η συναισθηματική εμπλοκή μέσω αυτής, μπορούν να προσφέρουν τρόπους κατανόησης σε σχέση με το πώς λειτουργεί η αναπαράσταση και η παραγωγή νοήματος. Οι εικαστικοί δείχνουν να είναι σε καλύτερη θέση από τους θεωρητικούς καθώς μπορούν να αντλούν από αυτό που ο Bourdieu (1990) ονομάζει ενσώματη γνώση (embodied knowledge) στο βιβλίο του *Logic of Practice*, δηλαδή γνώση που έχει 'εγγραφεί στο σώμα' ή αυτό που ο Polanyi (1964) ονομάζει tacit knowledge [σιωπηλή/άφατη γνώση], δηλαδή τη γνώση που έχουμε πέρα από αυτή που μπορούμε να ρηματοποιήσουμε (ή και να συνειδητοποιήσουμε και η οποία ακριβώς μπορεί να εκδηλώνεται λ.χ. μέσα από την πράξη, καλλιτεχνική ή άλλη). Ο Deleuze (2003 [1981]) υποστηρίζει ότι οι φιλόσοφοι έχουν πολλά ακόμα να μάθουν από τους ζωγράφους. Ο Smith στην εισαγωγή του για το βιβλίο του Deleuze (2003 [1981]) για τον ζωγράφο Francis Bacon, αναφέρεται στην αποφαιτική φράση του Deleuze ότι 'η ζωγραφική είναι η ίδια της η γλώσσα και δεν είναι μεταφράσιμη σε λέξεις'. Οι εικαστικοί/εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν εικαστικά μέσα από τις λέξεις, τον προφορικό/γραπτό λόγο, αλλά δεν υπάρχει δυνατότητα να

διδάξουν τέχνη μέσα από την τέχνη και τη γλώσσα που αυτή αποτελεί; Αν και η ίδια η ερώτηση μπορεί να μοιάζει μια μάταιη άσκηση παιγνίων με τις λέξεις, είναι βασισμένη στην ιδέα ότι η τέχνη και η γλώσσα αποτελούν ένα ‘ρίζωμα’ (rhizome), (δηλαδή αναφύονται από την ίδια υπόγεια ρίζα, αν και φαίνονται ξεχωριστά, αποτελούν μέρος μιας συνέχειας) ή μια ‘πτύχωση’ (fold), με όρους του Deleuze (1993).

Το ‘rhizome’ και ‘fold’ δεν είναι εναλλάξιμοι όροι. Όμως και οι δύο υπογραμμίζουν την αλληλοσύνδεση των πραγμάτων ή των τομέων που σύμφωνα με τον Deleuze έχουν διαχωριστεί τεχνηέντως και στην πραγματικότητα σχηματίζουν ένα αδιάσπαστο continuum, μια συνέχεια, ένα ρίζωμα που έχει τη μορφή ενός απέραντου δικτύου-πλέγματος από όπου αναφύονται κατά τόπους τα ‘επιμέρους’ πράγματα, που εν τούτοις είναι συνδεδεμένα και αλληλένδετα σε ένα βαθύτερο και ίσως λιγότερο ορατό επίπεδο. Η ‘πτυχή’ (fold) ως όρος, αποδίδει ότι η διαφοροποίηση μεταξύ του τι είναι εσωτερικό και τι εξωτερικό, είναι εξίσου αυθαίρετη: Αυτό που είναι ‘έξω’ από κάτι, πτυχώνεται/διπλώνεται εντός του (π.χ. αυτά που η εκπαίδευση ή η τέχνη ομοίως, επεξεργάζεται, ενσωματώνει, αναπαράγει/ανατρέπει, δεν είναι στην πραγματικότητα εκτός τους).

Κάνω λοιπόν μια πρόταση για μια εικαστική παιδεία ως μια τριαδική πτυχή ('fold', Deleuze 1993), συμπύσσοντας/συγχωνεύοντας/ενώνοντας διαφορετικούς (αναπαραστατικούς) τρόπους, διαφορετικές φωνές σε διάλογο και τελικά διαφορετικά πεδία: αυτά της εικαστικής πρακτικής και της παιδαγωγικής θεωρίας. Η πρώτη πύχωση αφορά στην ταυτόχρονη χρήση διαφορετικών αναπαραστατικών τρόπων που σχετίζονται με τις εικαστικές τέχνες (π.χ. έργα δυο διαστάσεων και εγκατάσταση) όπου κανένας τρόπος δεν θεωρείται σημαντικότερος του άλλου. Στη συνδιαλλαγή έργων με σαφή όρια, όπως σχέδια, τελάρα με την αναπαραστατική λογική μιας εγκατάστασης, τα δισδιάστατα έργα καλούνται να λειτουργήσουν τόσο ως ανεξάρτητα στοιχεία όσο και ως μέρος της εγκατάστασης. Αυτό δε γίνεται για να περιπλεχθούν εικαστικά μέσα και είδη για τη δημιουργία ενός είδους φαντασμαγορίας αλλά για να συσχετιστούν οι τρόποι αντίληψης του έργου και η αντίστοιχη λογική θέασης που υποβάλλουν (ή και επιβάλλουν). Για παράδειγμα, έχουμε στατική θέαση και εστίαση για το σχέδιο, όπου οι θεατές λειτουργούν ως απο-σωματοποιημένοι κινητικά παρατηρητές, μπορεί να συσχετιστεί με την εικαστική εγκατάσταση που αποτελεί ένα μη γραμμικό πεδίο όπου καλείται να κινηθεί εντός του ο/η θεατής, να δημιουργήσει και να εξερευνήσει συνδέσεις, διαδρομές, πολλαπλές πιθανές θέσεις θέασης (βλ. Bishop 2005).

Η δεύτερη πτυχή αφορά διαλογικές και συμμετοχικές λογικές. Εδράζεται στη μη δυνατότητα να εργασθεί κανείς σε απομόνωση όταν ερευνά τον διάλογο και την διαπραγματευμένη παραγωγή νοημάτων, που πάντοτε βρίσκονται στη βάση της κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δύο αυτές πτυχές είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες καθώς κάθε μορφή διαλόγου και επικοινωνίας εν γένει, είναι πολυ-τροπικές (multimodal), δηλαδή συνδυάζουν διαφορετικούς τρόπους ή πλέγματα τρόπων αναπαράστασης –βλ. Kress and Van Leeuwen (2001).

Η τελική πτυχή αφορά στην αντιμετώπιση της θεωρίας και της τέχνης ως συμβιωτικές νοητικές κατηγορίες που αποκτούν νόημα σε σχέση η μια με την άλλη. Τέχνη και θεωρία αντλούν, η μια από την άλλη, για να αναπτυχθούν: Η θεωρία της τέχνης και η θεωρητική συζήτηση που η τέχνη ενσωματώνει σχηματίζουν μία συνέχεια – η τέχνη δε μορφοποιείται σε ένα κενό θεωρητικό/διανοητικό. Η τέχνη μπορεί να αποτελεί την οπτική απόδοση ενός συγκεκριμένου διανοητικού-εννοιακού πλαισίου το οποίο μπορεί να σωματοποιήσει ή και να αναδιαμορφώσει. Με τρόπο ανάλογο, οι εικαστικού χαρακτήρα μέθοδοι στην εικαστική εκπαίδευση απαραίτητα αντλούν από το σχετικό θεωρητικό πεδίο.

Στη βασισμένη στην παραγωγή εικαστικού έργου παιδαγωγική έρευνα, η σχέση μεταξύ του γραπτού κειμένου και του εικαστικού στοιχείου, είναι ένα σημείο που πρέπει να προσεγγιστεί με προσοχή: Ο ρόλος του γραπτού κειμένου είναι να συνοδεύει, ερμηνεύει, περιγράφει, εμπλουτίζει ή να συμπληρώνει τα παραχθέντα εικαστικά έργα; Η προσέγγιση που προκρίνεται είναι μια συμβιωτική σχέση αλληλεξάρτησης και αμοιβαίας ωφέλειας ανάμεσα στη λέξη και την εικόνα ή ομοίως, στη θεωρία και την τέχνη. Η ‘Θεωρεία’ (‘Theoria’)⁴¹ στα Αγγλικά, αντιστικτικά και σε αντιδιαστολή με τη λέξη ‘theory’) όπως εισάγεται και αναλύεται ως όρος από τον Nicholas Davey (στο βιβλίο των Macleod and Holdridge 2006) παρέχει ένα κατάλληλο και σχετικό όχημα: ‘Η Θεωρεία (Theoria) αντιπαράκειται στον θεωρητικό υπερ-καθορισμό της εικαστικής πράξης και αντιστέκεται στον όποιο θεωρητικό υπο-καθορισμό της τέχνης’ (σ.25). Ο Davey δηλώνει αποφαστικά ότι ‘αν οι ρίζες της μοντέρνας θεωρίας (theory) εντοπίζονται πίσω στην αρχαία Ελληνική εννοιακή σύλληψη της θεωρίας/theoria (ενατένισης) και του θεωρού/theoros (συμμετέχοντα), ένας δρόμος για να επαναδιατυπωθεί η θεωρία (theory) ως ένας τρόπος συμμετοχής στην πράξη ανοίγεται’ (σ.23). Η ιδέα του συμμετόχου που εμπλέκεται είναι κεντρική σε αυτήν την προσέγγιση. Σε αντιδιαστολή με τον Davey δεν προτείνω ένα συγκεκριμένο σχήμα, μια πιθανή σύμπτυξη θεωρίας και πράξης (μόνο) μέσω επιχειρηματολογίας αλλά (και) μέσα από τη δημιουργία διαλογικών και συμμετοχικών εικαστικών εγκαταστάσεων.

Περιπτώσεις έρευνας καθοδηγούμενης από την εικαστική πρακτική

*‘Tunnel Vision’*⁴²

Το 2009 αποφάσισα να χρησιμοποιήσω μια από τις εγκαταστάσεις μου, που ως τότε αποτελούσαν πεδίο επεξεργασίας και επικοινωνίας προβληματισμών πάνω στην εικαστική παιδεία, τη φύση της και τις πιθανές προοπτικές της, με έναν πιο ανοιχτό και διαλογικό τρόπο. Μπήκα στη διαδικασία να χρησιμοποιήσω, πιο συγκεκριμένα, την εγκατάσταση ως μαθησιακό βοήθημα/πόρο ή, με άλλα λόγια, μια παροχή πλαισίου για εκπαιδευτικές συν(δι)αλλαγές προσκαλώντας τέσσερις μαθητές αντίστοιχης με τη Γ΄ Λυκείου ηλικιακά βαθμίδας (sixth-form)⁴³ με εξειδίκευση στις γραφικές/εικαστικές τέχνες, να εργαστούμε μαζί

⁴¹ ‘Theoria’ στα Αγγλικά, αντιστικτικά ή και σε αντιδιαστολή με τον κυρίαρχο όρο ‘Theory’

⁴² *‘Βλέποντας (σαν) μέσα από τούνελ’*. Η φράση Tunnel vision έχει ιδιωματικό χαρακτήρα υπονοώντας όραση/αντίληψη με περιορισμένο εύρος.

⁴³ Αντιστοιχούν στον 12 και 13^ο χρόνο εκπαίδευσης (στην Αγγλία και άλλες χώρες) και αποτελούν κολλέγια που προσφέρουν εξειδίκευση και προετοιμασία για πιστοποιημένα κρατικά διαγωνίσματα σε συγκεκριμένα

στα εργαστήρια του Πανεπιστημίου (IoE). Αρχικά δημιούργησα μια εγκατάσταση, που όμως ήταν ατελής, για να ενθαρρύνω/προκαλέσω (εικαστικές) αποκρίσεις σε αυτήν και να δημιουργηθεί, έτσι, ένα περιβάλλον που υπήρχε η πρόθεση να είναι άτυπο, ασαφές/αμφίσημο και, ταυτόχρονα, αισθητηριακά ενδιαφέρον και διανοητικά ερεθιστικό. Οι μαθητές 'ενημερώθηκαν' ότι τα έργα τους (που θα προέκυπταν) δε θα έπρεπε να γινόταν αντιληπτά ως αντικείμενα που θα δείχνονταν σε μια 'έκθεση', αλλά μάλλον ως μέρη ενός χώρου που λειτουργεί ως εικαστική εγκατάσταση. Ο τρόπος που οι μαθητές/μαθήτριες κατανόησαν-ερμήνευσαν το σχετικά χαλαρά δοσμένο θέμα (τρόποι όρασης και η επίδραση της τεχνολογίας σε αυτούς), και ο τρόπος που έθεσαν σε λειτουργία τις δεξιότητές τους και τους σημειωτικούς τους πόρους (αποκτημένους τρόπους απόδοσης νοήματος, εδώ, μέσω της πράξης), έφεραν ως αποτέλεσμα ένα assemblage, μια ετερόκλητη συναρμογή και συνύπαρξη στοιχείων, μετατρέποντας την 'αίθουσα διδασκαλίας/εργαστήριο' σε έργο τέχνης με τη μορφή εγκατάστασης.

Σε μια χαρακτηριστική περίπτωση, ένας συμμετέχων μαθητής που έκανε χρήση του μέσου της βίντεο-εγκατάστασης, στην ουσία αποχώρησε από τη 'ζώνη ασφάλειας' της προηγούμενης και συνήθους πρακτικής του, που είχε υπάρξει αποκλειστικά δισδιάστατη (έργα δύο διαστάσεων, όπως σχέδια κυρίως). Αυτό αποτελεί και τη σημαντικότερη ανάληψη ρίσκου,⁴⁴ καθώς η αλλαγή τρόπου αναπαράστασης αποτελεί την, ως το πούμε τρίτη και ανώτερη βαθμίδα ρίσκου για τους μαθητές εικαστικών (ανάληψη ρίσκου αλλάζοντας αναπαραστατικό τρόπο), μετά την εξερεύνηση άγνωστων ως τότε δυνατοτήτων του όποιου υλικού ήδη χρησιμοποιούν (ρίσκο στο μέσο), και περαιτέρω, την απόδοση θεμάτων-περιεχομένου όπου θίγουν 'δύσκολα' ή ευαίσθητα θέματα (ρίσκο στο περιεχόμενο). Η πρόσκληση στην εξερεύνηση της τρίτης διάστασης (μέσω της χρήσης προβολής βίντεο που δημιούργησε ο μαθητής και που προέβαλε πάνω σε αντικείμενο που λειτούργησε ως 'οθόνη' σε έναν μικρό σκοτεινό χώρο) φαίνεται να σχετίζεται με τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της συνεργασίας αυτής. Το ότι τα πλαίσια αυτά, όπως ειπώθηκε, ενείχαν ένα στοιχείο ασάφειας ως προς τις προσδοκίες, τους στόχους και την όλη λογική του εγχειρήματος σε σχέση με τους αυστηρά καθορισμένους στόχους και τα πρωτόκολλα λειτουργίας που ρυθμίζουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής εμπειρίας, που είχαν τυπικά οι

μαθησιακά αντικείμενα πρακτικά και θεωρητικά, δίνοντας έτσι πρόσβαση στην καθεαυτό Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

⁴⁴βλ. Douglas G. Boughton, *Promoting Creativity in the Art Class through Assessment*:
<http://www.niu.edu/assessment/committees/CAN/PresentationsPapersArticles/boughton-2008.pdf>

μαθητές αυτοί, δεν αποτέλεσαν τροχοπέδη, αλλά αντίθετα στην περίπτωση του εν λόγω μαθητή φάνηκαν να δημιουργούν χώρο για να εξερευνηθούν νέες δυνατότητες και, μάλιστα, όπως περιγράφηκε, με ανάληψη υψηλού ρίσκου (αλλαγή αναπαραστατικού τρόπου). Η εμπλοκή του μαθητή με διαφορετικές μεθόδους, δείχνει να άνοιξε όχι μόνο μια (τεχνο)τροπική δυνατότητα αλλά, κυρίως, μια ευκαιρία να αποδοθούν και να επικοινωνηθούν σκέψεις και προβληματισμοί, για τους οποίους οι δεξιότητες που είχε στη διάθεσή του (βασικές ικανότητες σχεδίασης) δεν ήταν κατάλληλες ή σχετικές.

Μέσα στο διάστημα των τεσσάρων ημερών, ως διάρκεια της ερευνητικής αυτής δράσης, οι συνεισφορές των μαθητών υβριδοποιήθηκαν, παραλλάχθηκαν, έγιναν αντικείμενα διαπραγματεύσεων. Κατά τη διάρκεια του τελικού σταδίου, έλαβα κάποιες αυξημένες ελευθερίες στο να δημιουργήσω αλλά και να επέμβω (έχοντας λάβει την άδεια των συμμετεχόντων πρώτα για να κάνω κάτι τέτοιο). Αυτό έγινε όχι σε μια προσπάθεια να καλλωπίσω ή να ευπρεπίσω αισθητικά την εγκατάσταση, σε μια προσπάθεια να συμφωνήσει το έργο με κάποια αισθητικά (ή άλλα) κριτήρια, αλλά ως μια περαιτέρω επεξεργασία (μέσω της πράξης) επί των εκπαιδευτικών συνδιαλλαγών που έλαβαν χώρα μέσα στον δοσμένο χώρο - και χρόνο. Η επέμβασή μου ήταν μια προσπάθεια να χρησιμοποιήσω τις οπτικές τους συνεισφορές ως καμβά στον οποίο θα ενέγραφα τη δική μου αντίληψη του όλου εγχειρήματος/γεγονότος, μαζί με τα ζητήματα που έθετε, γινόμενος μέρος του, και με την ελπίδα να το ενισχύσω/εμπλουτίσω με την παρέμβασή μου.

Αυτή η παρέμβαση σχετίζεται οπωσδήποτε όμως με τις σχέσεις (και τις ισορροπίες) ισχύος που υπάρχουν ανάμεσα στους συμμετέχοντες σε μια δεδομένη εκπαιδευτικού χαρακτήρα συνδιαλλαγή.

Οι περιορισμοί και τα όρια της διαλογικής 'κριτικής' παιδαγωγικής πρακτικής έχουν ήδη τύχει ανάλυσης (βλ. Burbules in Trifonas 2000). Ανακύπτει πάντοτε το παράδοξο του διαλόγου ως μια συνάντηση που ενέχει εκ των πραγμάτων τρόπους 'απεύθυνσης', δηλαδή τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες απευθύνονται μεταξύ τους (βλ. όρο 'Modes of Address', Ellsworth 1997) και οι οποίοι καθορίζονται από (αλλά και αναπαράγουν) συσχετισμούς ισχύος μέσα στη δεδομένη κατάσταση.

Αυτό σημαίνει ότι ο όποιος διάλογος εξαρτάται από τους τρόπους με τους οποίους έχει πλαισιωθεί, ενώ ακόμα και 'ρίζοσπαστικές' ή κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις δεν είναι

δύσκολο να γίνουν περιοριστικές, αν όχι καταπιεστικές, παρόλη την περί του αντιθέτου ρητορική.

‘The Benevolent Trap’/ ‘Η καλοπροαίρετη παγίδα’

Η εγκατάσταση ‘The Benevolent Trap’ (Μάιος 2010), αποτέλεσε μια πειραματική στροφή προς τη σχεσιακή αισθητική. Έγινε ένα σημείο συνάντησης, όπου φοιτητές συζήτησαν, αντάλλασαν απόψεις ή απλά περνούσαν χρόνο. Αρχικά, ο χώρος αυτός είχε προβλεφτεί ως ένα υβρίδιο μεταξύ ενός σχεσιακού έργου και μιας συνεργατικής εγκατάστασης, όπου οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να παρέμβουν, να παραλλάξουν τον χώρο και να δώσουν νέες κατευθύνσεις στο όλο project. Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων που αναπτύσσονταν, η εγκατάσταση εξελίχθηκε σε έναν σχεσιακό χώρο –με την έννοια της σχεσιακής αισθητικής. Η πληθώρα των παρατιθέμενων οπτικών κειμένων λειτουργούσαν ως αφορμή για διάλογο μέσα σε έναν χώρο που λειτουργούσε ως ‘μηχανή συζητήσεων’. Ήταν ένας χώρος για του οποίου τη φύση, τους κανόνες λειτουργίας και τους ρόλους των συμμετεχόντων ήταν δύσκολο να είναι κανείς σίγουρος. Ως τέτοιος, προσκαλούσε τους συμμετέχοντες να επισκεφτούν ξανά, αναστοχαστικά τις μεθόδους, ρόλους και τελικά την ίδια την υποκειμενικότητά τους. Σε αυτό τον χώρο που ήταν ταυτόχρονα αμφίσημος αλλά και φιλικός, οι συμμετέχοντες έκαναν τις συνδέσεις τους ανάμεσα στα οπτικά κείμενα, ερμηνεύοντας, πραγματευόμενοι έννοιες και ιδέες, σε διάλογο ή ατομικά και παρήγαγαν νόημα. Συχνά άφηναν ένα προσωπικό ίχνος, μέσα από εικαστικές παρεμβάσεις είτε συνεισφέροντας στους διαλόγους.

Πολλές συζητήσεις έλαβαν χώρα μέσα σε αυτόν τον δύσκολο να οριστεί χώρο, που απλά δεν θα είχαν συμβεί αλλού, χωρίς την παρουσία του πλαισίου που αποτέλεσε αυτή η εγκατάσταση. Υπήρχε μια διαδεδομένη αίσθηση μεταξύ των χρηστών του χώρου ότι η ‘Benevolent Trap’ παρείχε αλλά και ενσωμάτωνε φυσικά, εννοιακά και θεσμικά έναν χώρο όπου τα πράγματα συνέβαιναν με διαφορετικό τρόπο. Ως ένας μη ταξινομήσιμος, ωστόσο, διανοητικά διεγερτικός και συναισθηματικά φορτισμένος χώρος, άφηνε ανοιχτή την ερώτηση του αν είναι τελικά ένα χάπενινγκ, ένα πρότυπο, μια εγκατάσταση/σχεσιακό έργο ή όλα αυτά μαζί ταυτόχρονα. Η ‘The Benevolent Trap’ επινοήθηκε ως ένας υβριδικός και αμφίβολου/αμφίσημος χώρος όπου τέχνη και παιδεία συναντώνται στα μισά της μεταξύ τους απόστασης. Καταλαμβάνει το ενδιάμεσο έδαφος, τον ‘άστατο χώρο’ (volatile space) για να

παραφράσω την Ellsworth (1997), ανάμεσα στους τρόπους παραγωγής και επικοινωνίας νοήματος που χρησιμοποιούν καλλιτέχνες και παιδαγωγοί.

Σε αυτό το project, ένα περιβάλλον δημιουργήθηκε που πήρε τη μορφή ενός υβριδίου μεταξύ αίθουσας διδασκαλίας, ενός ζεστού προσωπικού χώρου και μιας εικαστικής εγκατάστασης. Ο χώρος είχε σχεδιαστεί να λειτουργήσει ως ένα μέρος όπου μπορεί να επεξεργαστεί έννοιες, να ανταλλάξει απόψεις και να (ανα)στοχαστεί κανείς για τις εικαστικές τέχνες και τη σχέση τους με τη μάθηση και είχε προβλεφτεί ως χωρικό πλαίσιο για άτυπες συναντήσεις και διάλογο που λόγω της προδιάθεσης και της επιρροής που δημιουργεί ως περιβάλλον, θα σχετίζονταν με τα ζητήματα αυτά. Κρίσιμο σημείο ήταν το να διατηρήσει τη λειτουργία του ως εικαστικό έργο ώστε να μπορεί να (δι)εγείρει σκέψεις και αλληλεπιδράσεις κάτω από την οικονομία της συνάντησης με μια ενδιαφέρουσα αισθητικά και διανοητικά εγκατάσταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abbs P., *Against the flow: the arts, postmodern culture and education*, London: Routledge Falmer, 2003.

Addison N., *Researching education through embodied knowledge: MA students' practice-based dissertations*, UNESCO observatory E-Journal 1(3), 2008

Addison N. and Burgess L., *The Friendly Interventionist: Reflections on the relationship between critical practice and artist/ teachers in secondary schools*, 2005 In Atkinson D. and Dash P. (Eds), *Social and critical practices in art education*, London: Trentham Books.

Atkinson D., *Forming Teaching Identities in Initial Teacher Education*, 2003, In Addison N. & Burgess L. (Eds), *Issues in Art and Design*, London: Routledge Falmer.

Baxter K. López, H. O. Serig, D. and Sullivan G., *The Necessity of Studio Art as a Site and Source for Dissertation Research*, 2008, International Journal of Art and Design Education, 27(1), 4-18.

Bishop C., *Installation Art*, London : Tate Publishing, 2005.

Bourdieu P. *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications, 1977.

Bourdieu P. *The Logic of Practice*, Cambridge : Polity Press, 1990

Bourriaud N., *Relational Aesthetics*. Trans. Pleasance, S. & Woods, F., Dijon: Presses du Réel, 2002

Burbules P. P. *Technologies of Reason: Toward a Regrounding of Academic Responsibility*, 2000, in Trifonas, P. (Ed.) *Revolutionary Pedagogies*. London: Routledge.

Cole A.L. and Knowles, J.G. (Eds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. London: Sage, 2008

Crowther P. *Art and Embodiment; From aesthetics to Self-consciousness*, Oxford: Oxford University (Clarendon) Press, 1993

Dafiotis P., *Art practice as a form of research in art education: towards a teaching artist practice*, 2013. In Addison, N. & Burgess, L. (Eds.), *Debates in Art and Design Education*, London and New York: Routledge.

Deleuze G. and Guattari, F. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*, London : Athlone Press, 1988

Deleuze G., *The Fold: Leibniz and the Baroque*. London: Athlone, 1993

Deleuze G., *Francis Bacon: the logic of sensation*, translated by DW Smith. London and New York: Continuum. 2003 [1981].

Dewey J., *Democracy and Education*, New York: Macmillan, 1914.

Eisner E., *Is the artist in the school programme really effective?*, *Art education*, 27(7), 12-19, 1974.

Eisner E., *The Kind of Schools We Need*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1998.

Ellsworth E., *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*, New York: Teachers college, Columbia University, 1997.

Holly M. A. and Smith M. (Ed.), *What is Research in the Visual Arts? Obsession, Archive, Encounter*, New Haven and London: Yale University Press, 2008.

Kester G. H., *Conversation pieces: Community and communication in modern art*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2004.

Kress G. and van Leeuwen, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*, London: Arnold, 2001.

Macleod K. and Holdridge, L. (Ed.), *Thinking Through Art: Reflections on art as research*, New York: Routledge, 2006.

Polanyi M., *Personal Knowledge*, New York: Harper and Row, 1964.

Rogoff I., *The Educational Turn in Curating*, 2008, e flux Journal, 1 (1), Available at: <http://www.e-flux.com/journal/view/18>. [Last accessed on 30th September 2010.]

Sullivan G., *Art practice as research: inquiry in the visual arts*, 2005, Thousand Oaks, Calif.; London: SAGE.

Usher R. and Edwards, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1994

Van Alphen E., *Francis Bacon and the loss of self*, London: Reaktion Books, 1992

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 4η

«Από την “παιδαγωγική της βεβαιότητας” στην “παιδαγωγική της αβεβαιότητας”: η σημασία του ερωτήματος στη Διδακτική της τέχνης και της φωτογραφίας ειδικότερα».

Δρ. Παπαδημητρόπουλος Παναγιώτης, Επίκουρος καθηγητής στη Σχολή Καλών Τεχνών του τμήματος Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Όσα μπορούμε να μάθουμε από τα βιβλία ή τους δασκάλους μοιάζουν με ένα όχημα. Όμως, το όχημα είναι χρήσιμο, όσο χρόνο παραμένουμε στον δρόμο. Οποιος φτάνει στην άκρη του δρόμου, εγκαταλείπει το όχημα και συνεχίζει με τα πόδια.

Johannes Itten⁴⁵

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πώς να διδάξει κανείς τη φωτογραφία; Ποιο πνεύμα έρευνας επικρατούσε στη σχολή Καλών Τεχνών του New Bauhaus; Πώς δίδασκαν οι Moholy-Nagy και Otto Steinert; Πώς διδάσκεται η φωτογραφία στη Σχολή Καλών Τεχνών των Ιωαννίνων;

Βασιζόμενος αφενός στην προσωπική μου διαδρομή κι αφετέρου στο εγχειρίδιο *Un dossier d'enseignement de la photographie en France et à l'étranger* (Ένας φάκελος διδασκαλίας της φωτογραφίας στη Γαλλία και το εξωτερικό) από το οποίο έχω εμπνευστεί για τη διδασκαλία της φωτογραφίας, θα αναφερθώ σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης στο οποίο αρθρώνονται δύο αντιδιαμετρικές μέθοδοι διδασκαλίας: η «παιδαγωγική της βεβαιότητας» και η «παιδαγωγική της αβεβαιότητας». Η παιδαγωγική της βεβαιότητας συνίσταται στη διδασκαλία μιας κληρονομημένης γνώσης που αφορά την τεχνική και τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα

⁴⁵ Johannes Itten, *Art de la couleur, [Η τέχνη του χρώματος]*, Dessain et Tolra, Παρίσι, 1986, σελ. 7.

της εικόνας, ενώ η παιδαγωγική της αβεβαιότητας αφορά την ουσία της τέχνης και του καλλιτέχνη.

Εάν λάβουμε υπόψη ότι ο προορισμός του έργου τέχνης είναι η επαναδιαπραγμάτευση του οντολογικού ερωτήματος που αφορά τη φύση της τέχνης, θέτοντας υπό αμφισβήτηση κάθε φορά τις πεποιθήσεις μας ως προς το ερώτημα της τέχνης (Τι είναι τέχνη; Πότε ένα δημιούργημα είναι έργο τέχνης και πότε όχι;), αντιλαμβανόμαστε ότι όλη η εξέλιξη της Τέχνης εδράζεται στην παιδαγωγική της αβεβαιότητας, δηλαδή σε κάποια ερωτήματα-προβλήματα που επεξεργάζεται ο εκπαιδευόμενος, στα οποία η απάντηση δεν είναι άμεσα αποδεκτή όπως συμβαίνει με την απόδειξη ενός μαθηματικού θεωρήματος, αλλά παραμένει μία απόλυτα προσωπική υπόθεση.

Στη Διδακτική της τέχνης δεν γνωρίζουμε αν και πότε θα ανθίσει ο σπόρος της παιδαγωγικής της αβεβαιότητας, αν και πότε θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και το περιβάλλον που θα επιτρέψουν στο Εγώ του εκπαιδευόμενου να αφομοιώσει τις αντιξοότητες της καθημερινότητας ώστε να μπορέσει να εξελιχθεί σε ένα ανώτερο πνευματικά Εγώ με μόνη του μέριμνα την ποιητική της τέχνης, ανεξάρτητα από τις στρατηγικές αναγνώρισης και κανόνες που διέπουν το «καλλιτεχνικό χρηματιστήριο».

ΕΙΣΗΓΗΣΗ

Η σημερινή μου ανακοίνωση θα έχει ως αφετηρία το εγχειρίδιο *Un dossier d'enseignement de la photographie en France et à l'étranger* (Ένας φάκελος διδασκαλίας της φωτογραφίας στη Γαλλία και το εξωτερικό), το οποίο μελετούσα το 1985 στο Παρίσι, όταν ήμουν ακόμη φοιτητής και στις ιδέες του οποίου βασίστηκα για να διδάξω φωτογραφία στη Σχολή καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η ατμόσφαιρα με την οποία είναι εμποτισμένο το εν λόγω εγχειρίδιο παραμένει ακόμη ζωντανή μέσα μου και αυτήν προσπαθώ πάντα να μεταφέρω στους μαθητές μου. Τούτη η ατμόσφαιρα της διδασκαλίας της τέχνης αποτυπώνεται σε δύο σημαντικές μαρτυρίες των Ute Eskildsen και Nathan Lerner, οι οποίοι υπήρξαν μαθητές του Otto Steinert και του Moholy-Nagy.

Η Ute Eskildsen, μαθήτρια του Steinert και στη συνέχεια επιμελήτρια στο μουσείο Folkwang του Essen μέχρι το 2012, καταγράφει τις αναμνήσεις από τη διδασκαλία του δασκάλου της: «Για τον Steinert [αναφέρει η Eskildsen] η φωτογραφική εκπαίδευση ήταν πάνω απ' όλα μια *Werkausbildung*, εκπαίδευση δηλαδή με στόχο την επαγγελματική κατάρτιση του

εκπαιδευόμενου, η οποία θα χρησίμευε αργότερα ως βάση για την προσωπική του δημιουργία και έρευνα. Βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης συνιστούσε η κριτική των παραγόμενων εικόνων, η οποία επιτελούνταν εντός του γκρουπ. Οι φοιτητές που είχαν εντυφίσει σε ένα θέμα παρουσίαζαν τις εργασίες τους μπροστά στον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους. Ο Steinert είχε καταρτίσει μία τράπεζα εικόνων που τη χρησιμοποιούσε προκειμένου να καταστήσει κατανοητές τις απόψεις του. Βασίζονταν σ' αυτό που ονόμαζε *vision comparée*, δηλαδή στη σύγκριση των εικόνων μεταξύ τους⁴⁶.»

⁴⁶ *PHOTOGRAPHIES No 3, Un dossier d' enseignement de la photographie en France et à l' étranger, [Ένας φάκελος διδασκαλίας της φωτογραφίας στη Γαλλία και το εξωτερικό], Décembre 1983, σελ. 41.*



© Ute Eskildsen, *Otto Steinert*.

Είναι γεγονός ότι η τέχνη αποκαλύπτεται μέσα από αυτή τη σύγκριση. Πολλές φορές έχω προσωπικά διαπιστώσει, βαθμολογώντας εργασίες φοιτητών πώς τα εμπνευσμένα έργα ξεχωρίζουν από τα μέτρια, μέσω κάποιων μαγικών διεργασιών, τις οποίες, όσο και να προσπαθούμε, δεν μπορούμε να αναλύσουμε με τη λογική.

««Επίσης [συνεχίζει η Eskildsen] ο Steinert βασίζονταν στο προσωπικό του έργο, για να δώσει συμβουλές και οδηγίες κυρίως όταν επρόκειτο για πειραματικές φόρμες ή πορτρέτα, που ήταν η ειδικότητά του. “Πρωτίστως με το έργο του, όπως δήλωνε, ο καθηγητής μπορεί να παρουσιαστεί ως παράδειγμα στους μαθητές του”. Δυο φορές τον χρόνο γίνονταν

αξιολόγηση κι ο αριθμός των φοιτητών μειώνονταν κατά το ήμισυ. Έτσι υπήρχε άμιλλα ανάμεσά τους, αλλά και συνεργασία, εφόσον η τεχνική υποστήριξη ήταν περιορισμένη πράγμα που καθιστούσε αναγκαία τη συνεργασία μεταξύ τους⁴⁷.»»

Ο Nathan Lerner, ένας άλλος μαθητής, του Moholy-Nagy αυτή τη φορά στο New-Bauhaus, αφηγείται τα εξής ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του μαιτρ: «Το New-Bauhaus δεν ήταν μια συνηθισμένη Σχολή Καλών Τεχνών, γράφει ο Lerner. Μαθαίναμε πώς να γίνουμε ζωγράφοι, φωτογράφοι, υφαντουργοί. Δεν ζητούσαν από τους φοιτητές να μιμηθούν τους μαιτρ· η Σχολή ήταν ένα είδος λαμπορατουάρ που προσέφερε μία νέα μόρφωση με στόχο να καλλιεργήσει προσωπικότητες που θα είχαν την ευαισθησία, τη διαύγεια, την απαραίτητη αφοσίωση και ταλέντο για να επαναπροσδιορίσουν τις ανθρώπινες ανάγκες, που είχαν αλλοτριωθεί από έναν εκμηχανοποιημένο πολιτισμό. Συνάντησα τον Moholy-Nagy για πρώτη φορά το 1937, τη μέρα που άνοιξε τις πόρτες του στο Σικάγο το New-Bauhaus. Οι τοίχοι του γραφείου του ήταν καλυμμένοι με πίνακες από ανοιχτόχρωμα πλαστικά φύλλα που αιωρούνταν πάνω από λευκά πλαίσια. Υπήρχαν επίσης επιφάνειες καλυμμένες με καρφίτσες που πρόβαλλαν σκιές, οι οποίες προς μεγάλη μου έκπληξη ετίθεντο σε ελαφριά κίνηση καθώς μιλούσαμε. Πάνω από μας, κρεμασμένες από την οροφή, φόρμες που έστριβαν σαν κρόσσια από παχύ πλαστικό δέχονταν το φως και το αντανακλούσαν στο γραφείο. Τότε για πρώτη φορά, στη διάρκεια αυτής της συνάντησης αντιλήφτηκα ότι το φως μπορούσε να είναι ένα υλικό όπως ο άργιλος, ο μπρούντζος, το ξύλο, το μάρμαρο κ.λπ., το οποίο χρησιμοποιούμε για την επίτευξη εικαστικού έργου. Ως φοιτητές ήμασταν εμβαπτισμένοι σε ένα πλούσιο μίγμα γλυπτικής, σχεδίου, ποίησης, επιστημών, φωτογραφίας, ατελιέ μηχανικής, επεξεργασίας ξύλου, μαθηματικών ακόμη και μουσικής, αφού κατασκευάζαμε οι ίδιοι τα μουσικά μας όργανα και είχαμε τη δική μας ορχήστρα. Μας πρότειναν περίεργες ασκήσεις όπως να παίρνουμε αντικείμενα, να τα πασπατεύουμε, να τα σχεδιάζουμε, να κόβουμε, να ζαρώνουμε χαρτιά, να διαμορφώνουμε και αναπλάθουμε κομμάτια ξύλου έως ότου το σχήμα τους μας ικανοποιήσει. Όλα αυτά ήταν μυστήρια και περίεργα για μας και δεν τα κατασκευάζαμε για να κριθούν από τους δασκάλους μας. Κατασκευάζαμε αυτά τα αντικείμενα για να ανακαλύψουμε ό,τι μας συνέβαινε στη διάρκεια της επεξεργασίας, ό,τι είχαμε καταλάβει και πώς προοδεύαμε⁴⁸.»»

⁴⁷ ό.π.

⁴⁸ PHOTOGRAPHIES No 3, ό. π., σελ. 31.

Θα ήθελα σ' αυτό το σημείο να αναφέρω κάτι που αφορά τις επιστήμες του ανθρώπου και ειδικότερα το ερώτημα του ανθρώπου (τι είναι ο άνθρωπος;), έτσι όπως το θέτει ο Francis Ponge, όταν γράφει ότι «ο Άνθρωπος είναι το μέλλον του ανθρώπου⁴⁹». Την εποχή που ήμουν φοιτητής και μελετούσα το *Un dossier d'enseignement de la photographie en France et à l'étranger* δε γνώριζα τη συνέχεια της διαδρομής μου, το πώς θα εξελισσόμουν, αν θα κατάφερνα να επιζήσω ως καλλιτέχνης και, φυσικά, δε φανταζόμουν ότι μια μέρα θα γινόμουν καθηγητής σε μία Σχολή Καλών Τεχνών στην Ελλάδα. Το ίδιο υποθέτω ότι συνέβη και με τους δυο μαθητευόμενους του Steinert και Moholy-Nagy, οι οποίοι είχαν στη συνέχεια μια πολύ επιτυχημένη διαδρομή. Γιατί το αναφέρω αυτό; Θέλω να εστιάσω σε κάτι που συνήθως δε δίνουμε σημασία: θεωρούμε φυσιολογική τη διαδρομή ενός ανθρώπου όταν την εξετάζουμε αντικειμενικά, ως εξωτερικοί παρατηρητές, όμως αυτή η διαδρομή δεν είναι καθόλου προφανής ή προβλέψιμη για το ίδιο το υποκείμενο, του οποίου οι αποφάσεις και πράξεις συνοδεύονται από πολλές αμφιβολίες και αβεβαιότητα ως προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Έχει μεγάλη σημασία για το υποκείμενο, για την εσωτερική του αλήθεια, η στιγμή κατά την οποία ανακαλύπτει ότι υπήρχε τελικά νόημα σε πράξεις των οποίων αγνοούσε την τελική έκβαση. Σύμφωνα με τον Jean-Paul Sartre «δεν υπάρχει ούτε υποκείμενο, ούτε αντικείμενο. Ο άνθρωπος είναι πάνω απ' όλα ένα πρότζεκτ⁵⁰». Η επικέντρωση στην ιδέα ότι ο άνθρωπος μπορεί να οραματίζεται το συνεχές της ζωής του σαν ένα πρότζεκτ και δεν τη σπαταλά άσκοπα έχει πολύ ενδιαφέρον για κάθε δημιουργό.

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικές οι μαρτυρίες των δυο μαθητών του Steinert και του Moholy-Nagy. Έρχομαι, στη συνέχεια να αναφερθώ στη δική μου διδακτική εμπειρία που βασίζεται σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης, όπου αρθρώνονται δύο αντιδιαμετρικές μέθοδοι διδασκαλίας: η «παιδαγωγική της βεβαιότητας» και η «παιδαγωγική της αβεβαιότητας». Η παιδαγωγική της βεβαιότητας συνίσταται στη διδασκαλία μιας κληρονομημένης γνώσης που αφορά τόσο την ιστορία της τέχνης όσο και την τεχνική και τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα της εικόνας, ενώ η παιδαγωγική της αβεβαιότητας αφορά την ουσία της τέχνης και του καλλιτέχνη.

Η παιδαγωγική της βεβαιότητας συνίσταται στη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης και των έργων που έχουν δημιουργήσει οι καλλιτέχνες, αλλά και στη μελέτη των βιογραφιών τους,

⁴⁹ Αναφορά στο Jean-Paul Sartre, *L'Existentialisme est un humanisme*, [Ο υπαρξισμός είναι ένας ανθρωπισμός], εκδ. Nagel, Παρίσι, 1970, σελ. 38.

⁵⁰ Jean-Paul Sartre, ό.π., σελ. 55.

στον τρόπο που διαχειρίστηκαν τις ζωές τους. Αναφέρομαι κυρίως στο πραγμασιδές περιεχόμενο των έργων που είναι άμεσο και προσβάσιμο κι όχι στο συμβολικό. Τα έργα τέχνης, συγκεκριμένα αντικείμενα που στεγάζονται στα μουσεία, λειτουργούν ως σταθμοί και τρανταχτές αποδείξεις της ανθρώπινης δημιουργικότητας, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη του ανθρώπου για πνευματική ανάταση, για το πέρασμα από μία *anima secunda* σε μία *anima prima*. Κι αυτή η ανάγκη είναι από μόνη της μια βεβαιότητα, έστω κι αν στην εποχή του πνευματικού κενού την οποία βιώνουμε⁵¹ κάποιοι προσπαθούν να μας πείσουν ότι προτεραιότητα δεν είναι η πνευματικότητα, αλλά το προσωπικό συμφέρον, η εξουσία ή το χρήμα.

Σ' αυτό που αποκαλώ «παιδαγωγική της βεβαιότητας» συμπεριλαμβάνεται και η εκμάθηση της τεχνικής. Σε κάθε τέχνη αντιστοιχεί και μια ιδιαίτερη τεχνική. Στη μουσική, για παράδειγμα, κάθε όργανο (πιάνο, έγχορδο, πνευστό), απαιτεί τη δική του τεχνική. Και στη φωτογραφία είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τι σημαίνει το διάφραγμα του φακού, τι πετυχαίνουμε με την αλλαγή ταχυτήτων του φωτοφράχτη, τι σημαίνει ευαισθησία του φιλμ ή του αισθητήρα, τι είναι η εμφάνιση, η εκτύπωση, κ.λπ. Όλα αυτά συνιστούν αυτό που ονομάζω παιδαγωγική της βεβαιότητας και έχει σχέση με τη γνώση που έχουμε κληρονομήσει από τις προηγούμενες γενιές, με τους κανόνες που διέπουν την πρακτική, με την ορθογραφία της εικόνας, αν υποθέσουμε ότι υπάρχει μια τέτοια ορθογραφία.

Ωστόσο, κάποια στιγμή είναι θεμιτό να ανατρέπονται αυτοί οι κανόνες. Αυτό μας διδάσκει η ιστορία της τέχνης, η οποία μπορεί να διδαχθεί και ως μια ιστορία ανατροπών· η παιδαγωγική της βεβαιότητας λοιπόν δεν αρκεί. Η επιμονή σ' αυτό το μοντέλο, θα σηματοδοτούσε παρότρυνση στο πνεύμα της ευκολίας, της αποστήθισης, της παπαγαλίας. Όμως η εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει σχέση με την απλή μετάδοση της γνώσης ή της πληροφορίας. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει σχέση με την αποστήθιση γνώσεων, με την στείρα επανάληψη συνθημάτων. Η εκπαίδευση απαιτεί την καλλιέργεια της σκέψης, τα επιχειρήματα, τη γραφή κι όχι την αντιγραφή, απαιτεί την έρευνα. Ο Bachelard μας υπενθυμίζει ότι «γνωρίζουμε ενάντια σε μία προηγούμενη γνώση, ακυρώνοντας ό,τι μας δίδαξαν ή μάθαμε λάθος στο παρελθόν, υπερβαίνοντας ό,τι το ίδιο το πνεύμα ορθώνει ως εμπόδιο στη διαδικασία πνευματικής ανάβασης, διαδικασία πνευματικότητας (on connaît

⁵¹ Βλ. Gilles Lipovetsky, *L'ère du vide, essays sur l'individualisme contemporain*, [Η εποχή του κενού. Δοκίμια για τον σύγχρονο ατομικισμό], Folio, Gallimard, 1993.

contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation)⁵²».

Μεταβαίνοντας από το πεδίο της επιστήμης στον χώρο των τεχνών, θα αναφέρω το παράδειγμα του Joshua Reynolds, ο οποίος συμβούλευε στους μαθητές του την απομάθηση των κλασικών κανόνων. Εννοούσε τις ζωγραφικές τάσεις της εποχής, τις οποίες έπρεπε να σβήσει κάποιος από το μυαλό, διότι συνιστούσαν, όπως έλεγε, ένα εμπόδιο για τη γνώση και την αλήθεια⁵³. Με ανάλογους τόνους εκφράζεται και ο Foucault: «Με το που γεννιόμαστε, γράφει, βυζαίνουμε το λάθος με το γάλα της γκουβερνάντας μας⁵⁴», ενώ ο Cocteau διακηρύσσει: «Il faut insulter les habitudes» (Πρέπει να εξυβρίσουμε τις συνήθειες).

Δυστυχώς, η εμπειρία μου έχει δείξει ότι στην Ελλάδα το πνεύμα της παπαγαλίας έχει υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό το πνεύμα της έρευνας. Για να γίνω κατανοητός, θα αναφέρω το εξής παράδειγμα: όταν προτείνω ως θέμα «Τα δικά μου Γιάννενα», κάποιοι με ρωτούν: Δηλαδή, τι θέλετε; Τι πρέπει να κάνουμε; Αντί να ενεργοποιήσουν αυθόρμητα μια διαπορητική διαδικασία, εμπιστευόμενοι τις ιδέες τους και τα εσωτερικά μηνύματα που δέχονται από τα κατάβραθα του εαυτού, περιμένουν συγκεκριμένες οδηγίες από τον δάσκαλο ως προς το τι πρέπει να πράξουν.

Τι σημαίνει όμως έρευνα; Τι είναι η έρευνα; Είναι ο εντοπισμός ενός αγνώστου πεδίου, ενός ερωτήματος του οποίου αγνοούμε την απάντηση, ενός προβλήματος, με τη μαθηματική έννοια του όρου, που ζητά λύση. Είναι σημαντικό για τον ερευνητή – επιστήμονα ή καλλιτέχνη – να εντοπίζει τέτοιου είδους προβληματικές περιοχές, που γεννούν απορίες και μοιάζουν με ανεξερεύνητα πεδία. Αυτές ακριβώς είναι οι περιοχές που θα 'πρεπε να ενδιαφέρουν τον ερευνητή και να γίνονται αντικείμενα μελέτης. Όπως λέει ο Bachelard «η συνειδητοποίηση σε βάθος του προβλήματος δίνει το στίγμα του αληθινού επιστημονικού πνεύματος. Για τον επιστήμονα ερευνητή κάθε γνώση είναι μια απάντηση σε ένα προηγούμενο ερώτημα⁵⁵». Σύμφωνα με τον Bachelard «η επιστήμη είναι πριν απ' όλα

⁵² Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, [Η Διάπλαση του επιστημονικού πνεύματος], Παρίσι, εκδ. J. Vrin, 2004, σελ. 16.

⁵³ Βλ. Sir Joshua Reynolds, *Discours sur la peinture* [Πραγματεία περί ζωγραφικής], μτφρ. Louis Dimier, Παρίσι, εκδ. ENSB-A, 1991, σελ. 263.

⁵⁴ Michel Foucault, *L'Herméneutique du sujet* [Η ερμηνευτική του υποκειμένου], Paris, Gallimard / Seuil, 2001, σελ. 92.

⁵⁵ Gaston Bachelard, ό. π., σελ. 16.

επιστήμη του κρυμμένου». Αυτό που θα 'πρεπε να ενδιαφέρει λοιπόν τον ερευνητή, είναι κυρίως το σκοτεινό και το δυσνόητο. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο René Passeron, ο οποίος δηλώνει: «Δεν πιστεύω, ότι μια επιστήμη οφείλει να φοβάται μια ασαφή έννοια, όταν την καθιστά αντικείμενο μελέτης της⁵⁶.»

Βέβαια, ό,τι ισχύει για την επιστήμη ισχύει κατ' αναλογία και στις καλλιτεχνικές πρακτικές. Η εξέλιξη των πλαστικών φορμών που αντιλαμβανόμαστε, όταν ανατρέχουμε στην ιστορία της τέχνης είναι αποτέλεσμα αυτής της ερευνητικής διαδικασίας. Και ο καλλιτέχνης, λοιπόν, είναι ένας ερευνητής και, ως τέτοιος, είναι εργάτης του αγνώστου.

Έχοντας εισέλθει στο δεύτερο σκέλος της παιδαγωγικής διαδικασίας, που αφορά την αβεβαιότητα με την οποία συνοδεύεται η διδασκαλία, θα αναφέρω αυτό που περιγράφει ο Itten στο έξεργον που παραθέτω στην αρχή του κειμένου: «Όσα μπορούμε να μάθουμε από τα βιβλία ή τους δασκάλους μοιάζουν με ένα όχημα. Όμως, το όχημα είναι χρήσιμο όσο χρόνο παραμένουμε στον δρόμο. Όποιος φτάνει στην άκρη του δρόμου εγκαταλείπει το όχημα και συνεχίζει με τα πόδια.» Εκεί, όταν συνεχίζουμε με τα πόδια, καθένας χαράζει τον δρόμο του, οριοθετεί τους δικούς του προσωπικούς κανόνες και προβληματισμούς, εμπιστευόμενος τη διαίσθησή του, χωρίς τη βεβαιότητα ότι θα τον οδηγήσει, αυτή η διαίσθηση, σε έναν τόπο ασφάλειας και ολοκλήρωσης. Το υποκείμενο-δημιουργός στη μοναχική διαδρομή του, ενώπιος ενώπιω, θέτει κάποια προσωπικά ερωτήματα, των οποίων αγνοεί την απάντηση.

Προκειμένου να είμαι πιο συγκεκριμένος, θα αναφέρω τα παραδείγματα τριών δημιουργών (Roland Barthes, John Hilliard, Andrei Tarkovsky), οι οποίοι λειτουργούν με τον τρόπο που περιέγραψα, θέτοντας ερωτήματα στα οποία προσπαθούν να απαντήσουν, χωρίς να γνωρίζουν εκ των προτέρων εάν υπάρχει απάντηση.

α) «Τι είναι η “Φωτογραφία-για-μένα”;» διερωτάται ο Roland Barthes ως ερευνητής της φωτογραφίας: «Είχα καταληφθεί, σε σχέση με τη φωτογραφία, από μια “οντολογική” επιθυμία: ήθελα πάση θυσία να μάθω τι ήταν καθεαυτή, ποιο ουσιαστικό γνώρισμα τη διέκρινε από την κοινότητα των άλλων εικόνων... Δεν ήμουν σίγουρος ότι η φωτογραφία υπήρχε από μόνη της, ότι διέθετε τη δική της κατάλληλη ευφυΐα... Ποιος μπορούσε να με

⁵⁶ René Passeron, *Pour une philosophie de la création [Περί μιας φιλοσοφίας της δημιουργίας]*, Παρίσι, Klincksieck, 1989, σελ. 20.

καθοδηγήσει;⁵⁷».

Ο λόγος του Barthes επιβεβαιώνει τη μοναξιά του ερευνητή, στην οποία αναφέρεται και ο Kandinsky, όταν συγκρίνει την πνευματικότητα με μια πυραμίδα. «Ένα μεγάλο τρίγωνο, γράφει ο Kandinsky, αναπαριστά, σχηματικά αρκετά καλά την πνευματική ζωή. [...] Μερικές φορές, στην κορυφή, υπάρχει ένας άνθρωπος, ολομόναχος. Η ματιά του εκφράζει την απέραντη λύπη του. Κι αυτοί που βρίσκονται πιο κοντά του δεν τον καταλαβαίνουν. Στην αγανάκτησή τους τον αποκαλούν απατεώνα ή μισότρελο⁵⁸.» Στο συγκεκριμένο εδάφιο, ο Kandinsky, αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο καλλιτέχνη, τον Beethoven, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως προφήτης, ικανός να οραματίζεται πέρα από τα όρια του κοινού νου και των συμβάσεων που επικρατούν στην κοινωνία που ο ίδιος ανήκει.

β) Ο John Hilliard, γνωστός ερευνητής-φωτογράφος, θέτει ανάλογα ερωτήματα ως προς την πρακτική του: «Από την αρχή, όταν κατέστησα τη Φωτογραφία το κύριο μέσο της καλλιτεχνικής μου έκφρασης, άρχισα να ενδιαφέρομαι για τη φύση της φωτογραφίας [...]. Άρχισα να εξετάζω όλες τις χημικές και φυσικές ιδιότητες που αποτελούν τη βάση της φωτογραφίας και που επιτρέπουν την παραγωγή μιας εικόνας και προσπάθησα να αποσπάσω τη φωτογραφία από τις καθιερωμένες συμβάσεις της. Για παράδειγμα, δημιούργησα ένα έργο το 1970 που ονομάζεται "60 δευτερόλεπτα φωτός". Το έργο αυτό απαντά αποτελεσματικά στο ερώτημα: «Τι είναι η φωτογραφία;⁵⁹». Υπερθεματίζοντας, θα σημειώσω ότι αυτό είναι και το μείζον ερώτημα που θα 'πρεπε να διερευνά κάθε φωτογράφος, αλλά και καλλιτέχνης γενικότερα: Ποια είναι η φύση του εκφραστικού μου μέσου; Ποια είναι η ουσία της φωτογραφίας, της ζωγραφικής, του κινηματογράφου κ.λπ.;

γ) Ανάλογο είναι το ερώτημα που θέτει ο Ταρκόφσκι, όταν γράφει: «Όταν τελείωσα τα *Παιδικά χρόνια του Ιβάν*, ένιωσα ότι βρισκόμουν κάπου στο κατώφλι του κινηματογράφου [...]. Είχε γίνει το θαύμα, η ταινία πέτυχε. Και τώρα απαιτούσαν από μένα κάτι άλλο: να καταλάβω τι σημαίνει κινηματογράφος⁶⁰.»

⁵⁷ Roland Barthes, *La Chambre claire. Note sur la photographie [Ο φωτεινός Θάλαμος. Σημειώσεις για τη φωτογραφία]*, Étoile, Gallimard, Le Seuil, 1980, σσ. 13-14.

⁵⁸ Vassily Kandinsky, *Du Spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier [Το πνευματικό στην τέχνη και ιδιαιτέρως στη ζωγραφική]*, Παρίσι, Denoël, 1969, σελ. 43.

⁵⁹ John Hilliard on Vimeo Contacts, Vol. 3.

⁶⁰ Αντρέι Ταρκόφσκι, *Σμιλεύοντας το χρόνο*, Νεφέλη, Αθήνα, 1987, σελ. 130.

Ο δρόμος λοιπόν που χαράσσει ο καλλιτέχνης είναι αυτά τα προσωπικά ερωτήματα που απασχολούν το υποκείμενο, στα οποία δεν υπάρχουν έτοιμες απαντήσεις. Τούτα τα ερωτήματα θυμίζουν αυτό που γράφει ο Rilke: «Προσπαθήστε ν' αγαπήσετε τα ίδια σας τα ερωτήματα σα να 'ταν κλειστά δωμάτια ή βιβλία γραμμένα σε ξένη, άγνωστη γλώσσα. Μη γυρεύετε για την ώρα να πάρετε απαντήσεις [...]. Για την ώρα, να ζείτε τα ερωτήματά σας μόνο. Κι ίσως, έτσι, μπορέσετε να φτάσετε, μια μακρινή μέρα, χωρίς να το νιώσετε, στην απόκριση⁶¹.»

Το κλειδί λοιπόν είναι η εστίαση σε κάποια προσωπικά ερωτήματα. Γιατί έτσι κι όχι αλλιώς; Τι σημαίνει ζωγραφίζω, φωτογραφίζω, κινηματογραφώ; Τι μπορώ να διορθώσω σ' ό,τι μού δίδαξαν και μου φαίνεται λάθος; Τι λιθαράκι μπορώ να προσθέσω στο οικοδόμημα που ονομάζεται πολιτισμός;

Αναφερόμενος σ' εμένα τον ίδιο, ένα από τα ερωτήματα που με απασχόλησαν από τα φοιτητικά μου ακόμη χρόνια, ήταν το ερώτημα του θέματος. Τι σημαίνει επιλέγω ένα θέμα; Τι είναι το θέμα στη Φωτογραφία⁶²; Γιατί ο φωτογράφος πρέπει να επιλέξει ένα θέμα; Αιτία του ερωτήματος ήταν η αδυναμία μου να κατανοήσω την έννοια «θέμα» στο πλαίσιο της πρακτικής μου. Το κύριο πρόβλημά μου ήταν η δυσκολία να επιλέξω ένα θέμα. Μου άρεσε να τα δοκιμάζω όλα: τοπίο, πορτρέτο, νεκρή φύση, φωτογραφία δρόμου, όλα αυτά εξίσου σε έγχρωμη και σε ασπρόμαυρη εκδοχή. Το αποτέλεσμα όμως αυτής της άνευ ορίων ελευθερίας ήταν ότι βρισκόμουν διαρκώς σε έναν λαβύρινθο, απ' όπου δεν υπήρχε διέξοδος. Εργαζόμενοι ατελείωτα, είχα πολλά ημιτελή θέματα και ακόμη περισσότερα πρότζεκτ, όμως, δεν υπήρχε εν τέλει κάτι συγκεκριμένο, μια ολοκληρωμένη ενότητα που θα μπορούσε να παρουσιασθεί σε μια έκθεση ή να γίνει ένα βιβλίο. Έτσι ανέλαβα να κάνω το διδακτορικό μου επιλέγοντας ένα άγνωστο πεδίο: το Θέμα. Ξεκίνησε ως μικτή εργασία και στην πορεία εξελίχθηκε σε ένα αμιγώς θεωρητικό δοκίμιο. Ο τίτλος του διδακτορικού μου ήταν «Le sujet photographique et sa remise en question» (Το φωτογραφικό θέμα και η αναθεώρησή του) και για να μη χαθώ στην πληθώρα θεμάτων που έχουν φωτογραφηθεί από τις απαρχές της Φωτογραφίας μέχρι σήμερα, επικεντρώθηκα στα θέματα τεσσάρων φωτογράφων που εκτιμούσα: Alfred Stieglitz, Robert Frank, William Klein και Raymond Depardon.

⁶¹ Rainer Maria Rilke, *Γράμματα σ' ένα νέο ποιητή*, μτφρ. Μάριος Πλωρίτης, εκδ. Ικαρος, 2005, σελ. 43.

⁶² Βλ. Παναγιώτης Παπαδημητρόπουλος, *Το Θέμα και ... η Φωτογραφία*, εκδ. Μάτι, 2015.

Ένα άλλο ερώτημα που αφορά το υποκείμενο-δημιουργό, είναι αυτό που γεννιέται, όταν το έργο έχει περατωθεί: Τι είναι αυτό που παρήγαγα; Είναι τέχνη; Μήπως είναι κάτι που θα ξεχαστεί, όπως τόσα άλλα έργα; Η παιδαγωγική της αβεβαιότητας έχει λοιπόν σχέση και με το ερώτημα: Θα γίνει αποδεκτό το εύρημά μου; Ενώ στην επιστήμη το αποτέλεσμα της έρευνας είναι επαληθεύσιμο, στην τέχνη τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα αναγνωρίσιμα. Απαιτείται χρόνος έως ότου αποκαλυφθεί το αληθειακό περιεχόμενο των έργων. Καλλιτέχνες όπως οι Van Gogh, Cézanne, Gauguin άργησαν να αναγνωριστούν. Η δημιουργικότητα εμπεριέχει λοιπόν ένα ρίσκο. Ο κίνδυνος είναι συνθήκη *sine qua non* της εφευρετικότητας, της αποκάλυψης ενός Καινούργιου που έρχεται σε ρήξη με την παράδοση, με ό,τι έχει εγκατασταθεί στη συνείδηση του θεατή, με ό,τι θεωρείται αναμφισβήτητη αξία, *institution*, όπως λένε οι Γάλλοι.

Όμως, πέρα από τα ερωτήματα που αφορούν τις αμφιβολίες του υποκειμένου δημιουργού, η παιδαγωγική της αβεβαιότητας έχει σχέση και με την αβεβαιότητα που συνοδεύει το έργο τέχνης. Εάν λάβουμε υπόψη ότι ο προορισμός του έργου τέχνης είναι η επαναδιαπραγμάτευση του οντολογικού ερωτήματος που αφορά τη φύση της τέχνης, θέτοντας κάθε φορά υπό αμφισβήτηση τις πεποιθήσεις μας ως προς τα ερωτήματα «Τι είναι τέχνη; Πότε ένα δημιούργημα είναι έργο τέχνης και πότε όχι;», αντιλαμβανόμαστε τη σημασία που έχει, για την εξέλιξη της Τέχνης, η παιδαγωγική της αβεβαιότητας.

Προκειμένου να τεκμηριώσω αυτή την άποψη, θα αναφέρω αυτό που είχε ήδη διαιθανθεί ο Goethe, όταν έγραφε στον Schiller, στις 6 Ιανουαρίου του 1798: «Όσο ένα έργο τέχνης δεν είναι μπροστά μας, κανένας δεν μπορεί να έχει την παραμικρή ιδέα με τι είναι δυνατόν αυτό να μοιάζει», ενώ σύμφωνα με τον Adorno «η εικαστικότητα αντιπροσωπεύει μία ουτοπία που επενδύει στο γεγονός ότι κατασκευάζουμε πράγματα, τα οποία δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι ακριβώς είναι», αν είναι δηλαδή πραγματικά έργα τέχνης ή όχι.

Ως επακόλουθο της απροσδιοριστίας⁶³ που καταλογίζεται στον όρο «τέχνη» έχει αναπτυχθεί μία έντονη πολεμική από φιλοσόφους και κριτικούς της τέχνης, οι οποίοι καταγγέλλουν τη σύγχρονη τέχνη⁶⁴, αρχής γενομένης από το ουρητήριο του Duchamp⁶⁵ μέχρι τα

⁶³ Marc Himenez, *La querelle de l'art contemporain*, [Η φιλονικία στη σύγχρονη τέχνη], Gallimard, 2005, σελ. 31.

⁶⁴ Βλέπε: α) Jean Clair, *Χειμώνας στον πολιτισμό*, εκδ. Μικρή Αρκτος, 2012, β) Jean-Philippe Domecq (*Artistes sans art [Καλλιτέχνες χωρίς τέχνη]*, *Misère de l'art [Μιζέρια της Τέχνης]*) και γ) Yves Michaud, *La crise de l'art contemporain. Utopie, démocratie et comédie*, [Η κρίση στη σύγχρονη τέχνη. Ουτοπία, δημοκρατία και

ακριβοπληρωμένα έργα των Jeff Koons, Damien Hirst, Maurizio Cattelan, κ.ά., τα οποία είναι αντικείμενα οικονομικών χειρισμών και προϊόντα στρατηγικών μάρκετινγκ, όπως αποκαλύπτει ο Jean Clair στο βιβλίο του «Χειμώνας στον πολιτισμό». Ταυτόχρονα, αρκετοί φιλόσοφοι και ιστορικοί συνδέουν την κρίση της τέχνης με την κρίση της κριτικής, αφού δεν υπάρχουν πλέον κριτήρια ικανά να πιστοποιήσουν την πραγματική αξία και ποιότητα ενός έργου. Ο Rainer Rochlitz στο βιβλίο του *Subversion et Subvention* κάνει λόγο για την παραίτηση της κριτικής στην τέχνη.

Όμως, σ' αυτό το σημείο, ανεπαίσθητα, έχω υπερβεί το σύνορο της παιδαγωγικής της αβεβαιότητας και έχω εισέλθει στο πεδίο που κάποιος κριτικός θα μπορούσε κάλλιστα να ονομάσει «Η τέχνη ως απάτη» και επειδή δεν θέλω να ωθήσω περαιτέρω τον σκεπτικισμό μου, θα επανέλθω σε πιο χαρτογραφημένα νερά, στη Διδακτική της τέχνης και της φωτογραφίας ειδικότερα, με ένα παράδειγμα θέματος, υπό τη μορφή προβλήματος προς επίλυση, που δίνω στο τέλος του δευτέρου εξαμήνου της διδασκαλίας της φωτογραφίας.

Ο τίτλος είναι «Τα όρια ανάμεσα στο άσχημο και το ωραίο» και συνοδεύεται από το ακόλουθο επεξηγηματικό κείμενο: «Διερωτώμενοι για τις σχέσεις που διατηρεί το άσχημο με την τέχνη, γράφουν οι Rosen και Zerner: “Το άσχημο είναι ο κύριος παράγων των μετασχηματισμών που επισυμβαίνουν στην τέχνη. Αντιπροσωπεύει ό,τι της είναι ξένο σε μία δεδομένη στιγμή και χάρη σ' αυτό, η τέχνη μπορεί και διευρύνει όλο και περισσότερο τα σύνορά της⁶⁶.” Επίσης, σύμφωνα με τον Kandinsky υπάρχουν δύο είδη ομορφιάς: η εξωτερική και η εσωτερική ή υποκειμενική. “Η υποκειμενική ομορφιά, γράφει, είναι αυτή προς την οποία μας σπρώχνει μία εσωτερική αναγκαιότητα, όταν έχουμε απαρνηθεί τις συμβατικές φόρμες του ωραίου⁶⁷.” Όμως, μέχρι ποιο βαθμό μπορούμε να αποκηρύξουμε τη συμβατική ομορφιά; Μέχρι ποιο βαθμό μπορούμε να υιοθετήσουμε το άσχημο; Πού σταματά το ωραίο και πού αρχίζει το άσχημο; Πού σταματά το άσχημο και πού αρχίζει το ωραίο;⁶⁸ »

κωμωδία], P.U.F, 1997.

⁶⁵ Ο Thierry de Duve στο βιβλίο του *Au nom de l'art [Στο όνομα της τέχνης]* σημειώνει: ««Μετά το ουρητήριο του Duchamp, η φράση “αυτό είναι τέχνη” αντικατέστησε τη φράση “αυτό είναι ωραίο ή όχι”. Αναμφισβήτητα δεν είναι όλα έργα τέχνης, όμως το κάθε τι (n' importe quoi), το οποιοδήποτε τυχαίο αντικείμενο, μπορεί να ανυψωθεί στο επίπεδο του έργου τέχνης.»»

⁶⁶ Rosen Charles, Zerner Henri, *Romantisme et Réalisme, [Ρομαντισμός και ρεαλισμός]*, Παρίσι, Albin Michel, 1986, σελ. 20.

⁶⁷ Kandinsky Wassily, *Du Spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*, Παρίσι, Denoël, 1969, σελ. 66.

⁶⁸ <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1033>

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα δεν υπάρχει απλά ένα θέμα που προσδιορίζεται υπό την μορφή ενός τίτλου («Το άσχημο» ή «Το ωραίο» π.χ.), αλλά η λεκτική διατύπωση ενός σύνθετου ερωτήματος που ενέχει μια πολύπλοκη προβληματική διάσταση στην οποία καλείται ο φοιτητής να απαντήσει με την παραγωγή εικαστικού έργου. Το επεξηγηματικό κείμενο περιγράφει ένα πολύπλοκο ερώτημα με αμφίβολη απάντηση, μια σύνθετη «πλοκή» με αβέβαιο τέλος, της οποίας ένα εικονικό ισοδύναμο καλείται να αποτυπώσει ο φοιτητής.

Τέλος, η παιδαγωγική της αβεβαιότητας έχει σχέση και με το ότι ο δάσκαλος, εκ των πραγμάτων, δεν μπορεί να είναι σίγουρος αν ο σπόρος που έσπειρε θα φυτρώσει, αν θα βρει αποδέκτη. Τα αποτελέσματα δεν είναι ποτέ άμεσα. Χρειάζεται χρόνος για να επιτύχει η κυοφορία. Γι' αυτόν τον λόγο μπορούμε να πούμε ότι είναι άχαρο το έργο του δασκάλου. Ποτέ δεν είναι σίγουρος αν ο λόγος του ακούστηκε σωστά. Στη διδακτική της τέχνης δε γνωρίζουμε αν και πότε θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και τα περιβάλλοντα που θα επιτρέψουν στο Εγώ του εκπαιδευόμενου να αφομοιώσει τις αντιξοότητες της καθημερινότητας, ώστε να μπορέσει να εξελιχθεί σε ένα ανώτερο πνευματικά Εγώ, με μόνη του μέριμνα την ποιητική της τέχνης, ανεξάρτητα από τις στρατηγικές αναγνώρισης και συνταγές επιτυχίας που διέπουν το «καλλιτεχνικό χρηματιστήριο».

Ανακεφαλαιώνοντας, θα πω ότι έχοντας ως αφετηρία τη διδασκαλία της φωτογραφίας, έθεσα κάποιους προσωπικούς προβληματισμούς που βασίζονται στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε δύο βασικές έννοιες, την «παιδαγωγική της βεβαιότητας» και την «παιδαγωγική της αβεβαιότητας», αναγκαίες, κατά τη γνώμη μου, για μία σφαιρική, αφ' υψηλού, επισκόπηση της διδασκαλίας της τέχνης. Η παιδαγωγική της αβεβαιότητας αναδεικνύεται ως σημαντική έννοια που επιτρέπει τη διασύνδεση με την ερευνητική διαδικασία, με τη διαδικασία εντοπισμού και στη συνέχεια εξερεύνησης άγνωστων πεδίων, τα οποία επιλέγει ο ερευνητής ως αντικείμενα μελέτης. Το εργαλείο που, κατά τη γνώμη μου, επιτρέπει αυτή τη διεύρυνση της οπτικής είτε είναι επιστημονική είτε καλλιτεχνική μπορεί να είναι το πρόβλημα, με τη μαθηματική έννοια του όρου, στο οποίο καλείται να απαντήσει ο ερευνητής επιστήμων ή καλλιτέχνης.

Τέλος, θα σημειώσω ότι τα ερωτήματα που σχετίζονται με την Τέχνη (πότε ένα έργο είναι έργο τέχνης και πότε όχι;), επειδή διαπερνώνται από έντονη υποκειμενικότητα, όπου το λάθος και το σωστό δεν είναι καθόλου ευδιάκριτα, όπως συμβαίνει με την απόδειξη ενός μαθηματικού θεωρήματος, και επειδή, επιπλέον, υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες και

στρατηγικές μάρκετινγκ που επηρεάζουν την αντικειμενική κρίση –, συνοδεύονται από έντονη αβεβαιότητα. Ποτέ δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι αν τα έργα καλλιτεχνών που χαίρουν της εκτίμησης της αγοράς της τέχνης όπως αυτά των Jeff Koons, Damien Hirst, Maurizio Cattelan, κ.ά., θα αποτελέσουν σταθμούς σε μια ιστορία της τέχνης που εξακολουθεί να γράφεται. Στο ερώτημα «είναι αυτό έργο τέχνης;» ο υπέρτατος κριτής είναι ο Χρόνος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bachelard Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique [Η Διάπλαση του επιστημονικού πνεύματος]*, Παρίσι, εκδ. J. Vrin, 2004.

Barthes Roland, *La Chambre claire. Note sur la photographie [Ο φωτεινός Θάλαμος. Σημειώσεις για τη φωτογραφία]*, Étoile, Gallimard, Le Seuil, 1980.

Clair Jean, *Χειμώνας στον πολιτισμό*, μτφρ. Τιτίκα Δημητρούλια, εκδ. Μικρή Αρκτος, 2012.

De Duve Thierry, *Au nom de l'art [Στο όνομα της τέχνης]*, Les éditions de Minuit, 1989.

Domecq Jean-Philippe, *Artistes sans art? [Καλλιτέχνες χωρίς τέχνη;]*, Agora, 2009.

Domecq Jean-Philippe, *Misère de l'art [Μιζέρια της Τέχνης]*, Agora, 2009.

Foucault Michel, *L'Herméneutique du sujet, [Η ερμηνευτική του υποκειμένου]*, Paris, Gallimard/Seuil, 2001.

Hilliard John, *Vimeo, Contacts*, Vol. 3.

Himenez Marc, *La querelle de l'art contemporain [Η φιλονικία στη σύγχρονη τέχνη]*, Gallimard, 2005.

Itten Johannes, *Art de la couleur, [Η τέχνη του χρώματος]*, Dessain et Tolra, Παρίσι, 1986.

Kandinsky Vassily, *Du Spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier [Το πνευματικό στην τέχνη και ιδιαιτέρως στη ζωγραφική]*, Παρίσι, Denoël, 1969.

Lipovetsky Gilles, *L'ère du vide, essays sur l'individualisme contemporain [Η εποχή του κενού. Δοκίμια για τον σύγχρονο ατομικισμό]*, Folio, Gallimard, 1993.

Michaud Yves, *La crise de l'art contemporain. Utopie, démocratie et comédie, [Η κρίση στη σύγχρονη τέχνη. Ουτοπία, δημοκρατία και κωμωδία]*, P.U.F, 1997.

Παπαδημητρόπουλος Παναγιώτης, *Το Θέμα και ... η Φωτογραφία*, εκδ. Μάτι, 2015.

Passeron René, *Pour une philosophie de la création [Περί μιας φιλοσοφίας της δημιουργίας]*, Παρίσι, Klincksieck, 1989.

PHOTOGRAPHIES No 3, Un dossier d'enseignement de la photographie en France et à l'étranger, [Ένας φάκελος διδασκαλίας της φωτογραφίας στη Γαλλία και το εξωτερικό], Décembre 1983.

Reynolds Joshua, *Discours sur la peinture [Πραγματεία περί ζωγραφικής]*, μτφρ. Louis Dimier, Παρίσι, εκδ. ENSB-A, 1991.

Rilke Rainer Maria, *Γράμματα σ' ένα νέο ποιητή*, μτφρ. Μάριος Πλωρίτης, εκδ. Ικαρος, 2005.

Rosen Charles, Zerner Henri, *Romantisme et Réalisme [Ρομαντισμός και Ρεαλισμός]*, Παρίσι, Albin Michel, 1986.

Sartre Jean-Paul, *L'Existentialisme est un humanisme, [Ο υπαρξισμός είναι ένας ανθρωπισμός]*, εκδ. Nagel, Παρίσι, 1970.

Ταρκόφσκι Αντρέι, *Σμιλεύοντας το χρόνο*, Νεφέλη, Αθήνα, 1987, σελ. 130.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 5η

«Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στη Γ΄ λυκείου μέσα από το πρίσμα σύγχρονων μεθοδολογικών θεωριών».

Αθηνά Εξάρχου, Ιστορικός Τέχνης, Υπ. Διδάκτωρ στη Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης στο Τμήμα Ιστορίας και Θεωρίας της Τέχνης της ΑΣΚΤ

Περίληψη

Αντικείμενο της ανακοίνωσής μου είναι η χάραξη νέων προσεγγίσεων στο μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε συμφωνία με τις τρέχουσες εξελίξεις στον χώρο της διδακτικής. Έχοντας ως σημείο αναφοράς το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου, σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα που το συνοδεύει, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η Ιστορία της Τέχνης διδάσκεται ως μάθημα επιλογής στο Λύκειο σε σχέση, αφενός με τις κατευθυντήριες γραμμές που έχει χαράξει γι' αυτό η Πολιτεία και, αφετέρου με τα επιστημονικά δεδομένα που μελετά και παράγει τόσο η ακαδημαϊκή Ιστορία της Τέχνης όσο και η αντίστοιχη ειδική διδακτική. Οι άξονες γύρω από τους οποίους αναπτύσσονται οι προτεινόμενες διδακτικές καταστάσεις είναι αφενός τα ισχύοντα δεδομένα στην επιστήμη αναφοράς και αφετέρου οι νέες μέθοδοι που επεξεργάζεται η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης.

Πιο αναλυτικά, έχοντας ως βιβλιογραφική βάση τις παρατηρήσεις του James Elkins και άλλων σε σχέση με τα εγχειρίδια και τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης, αλλά και τη θεωρία που έχει παραχθεί στον χώρο της διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων, μελετάται η λειτουργία της διδακτικής μετατόπισης που έχει συντελεστεί από την ακαδημαϊκή έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση η δυνατότητα που δίνει το μάθημα να διερευνηθούν ζητήματα εκπροσώπησης, ταυτότητας, επιθυμίας, ταξικότητας, εμπορικότητας, πρόσληψης και ερμηνείας. Στο πλαίσιο αυτό και με αφορμή τα συμπεράσματα της έρευνας που διεξήγαγα σε σχολεία του νομού Αττικής, θα παρουσιαστούν εναλλακτικές προτάσεις προσέγγισης της ύλης ως αναλύσεις συγκεκριμένων διδακτικών καταστάσεων.

1. Εισαγωγή

Η ανακοίνωσή μου έχει ως αντικείμενο την εξέταση του τρόπου με τον οποίο η Ιστορία της Τέχνης διδάσκεται ως μάθημα επιλογής στη Γ' τάξη Γενικού Λυκείου σε σχέση αφενός με τις κατευθυντήριες γραμμές που έχει χαράξει γι' αυτό η Πολιτεία και αφετέρου με τα επιστημονικά δεδομένα που μελετά και παράγει τόσο η ακαδημαϊκή Ιστορία της Τέχνης όσο και η αντίστοιχη ειδική διδακτική. Η περιορισμένη ακαδημαϊκή παρουσία της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης στην Ελλάδα δικαιολογείται από την αργοπορημένη ένταξη του μαθήματος της Ιστορίας της Τέχνης στα δημόσια ελληνικά σχολεία. Το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα εκδόθηκε από το παιδαγωγικό ινστιτούτο το 1999, χωρίς παράλληλα να έχει συνταχθεί εγχειρίδιο διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να προτείνεται για το σκοπό αυτό η χρήση του βιβλίου Ιστορίας της Τέχνης των σχολείων της Κύπρου. Το 2004 διανεμήθηκε τελικά το επίσημο ελληνικό σχολικό βιβλίο, γραμμένο από τριμελή συγγραφική ομάδα (αποτελούμενη από μια ιστορικό τέχνης, μια ιστορικό αρχιτεκτονικής και μια καλλιτέχνη). Παρ' όλα αυτά, η εισαγωγή της Ιστορίας της Τέχνης στο πρόγραμμα ως μαθήματος επιλογής στη Γ' λυκείου την ωθεί αυτομάτως σε μειονεκτική θέση: έχοντας να «ανταγωνιστεί» άλλα 17 μαθήματα, ορισμένα εκ των οποίων υπόσχονται καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, καταδικάζεται πολύ συχνά στην αφάνεια και περνά στα «αζήτητα». Επιπλέον, η προσθήκη του νέου μαθήματος δε συνοδεύτηκε από την πρόσληψη ειδικευμένου προσωπικού, με αποτέλεσμα να ανατίθεται η διδασκαλία του σε καθηγητές «συναφών» ειδικοτήτων, κυρίως φιλόλογους.

Δεδομένης της «φαντασματικής» παρουσίας της Ιστορίας της Τέχνης στο σχολικό πρόγραμμα, μιας παρουσίας δηλαδή τόσο ελλιπούς που εξισώνεται με απουσία, η ανύσυστή της από το παρασκήνιο επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στον χειρισμό της κατάστασης από την πλευρά του πανεπιστημίου. Η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης δεν είναι παρακολούθημα της γενικής διδακτικής, ούτε και απλό αναμάρτημα της ακαδημαϊκής μητρικής επιστήμης. Προέρχεται από τον επιστημονικό κλάδο της Ιστορίας της Τέχνης και μελετά το διανοητικό και πρακτικό σύμπαν της διδασκαλίας της. Σκοπός της δεν είναι να δράσει προληπτικά, προκαθορίζοντας κάθε διδακτική παράμετρο, αλλά να μελετήσει το διδακτικό φαινόμενο, προτείνοντας ταυτόχρονα λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του. Καθώς τόσο η ιστορία της τέχνης όσο και το εκπαιδευτικό περιβάλλον συνιστούν τύπους διαρκών μεταβολών, η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης δεν θα μπορούσε παρά να είναι μια

επιστήμη σε επαγρύπνηση, έτοιμη να προσαρμόσει τα δεδομένα της, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και αφού διευκρινιστούν στο παρόν κείμενο οι «οντολογικές» παράμετροι της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης, δηλαδή το αντικείμενό της, ο σκοπός και η λειτουργία της, θα γίνει αναφορά στη διδακτική μετατόπιση ως μια από τις βασικές διαδικασίες που εξετάζει η επιστήμη της διδακτικής, προκειμένου να οδηγηθεί σε συμπεράσματα σχετικά με τις πηγές και κατευθύνσεις που καθορίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας της τέχνης στο σχολείο. Θα γίνουν επιπλέον σαφείς οι λόγοι για τους οποίους η επιλογή της ύλης και η διδασκαλία της δεν είναι αυτονόητες ενέργειες, αλλά συνδέονται αφενός με την πολυπλοκότητα της μητέρας-επιστήμης, δηλαδή της ακαδημαϊκής Ιστορίας της Τέχνης, και αφετέρου με τις ιδεολογικές θέσεις των εμπλεκομένων παραγόντων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, αλλά και τα συμπεράσματα που εξήγαγα από την έρευνά μου σε σχολεία της Αττικής το 2014, θα παρουσιαστούν εδώ τρεις υποθετικές διδακτικές καταστάσεις, ως σενάρια διαχείρισης συγκεκριμένων προβλημάτων της σχολικής τάξης, χωρίς να αγνοείται το γεγονός ότι ο διδάσκων εν μέρει δεσμεύεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και το εγχειρίδιο.

Παρ' όλο που η Ιστορία της Τέχνης διδάσκεται επίσης στα μουσικά και καλλιτεχνικά σχολεία, επέλεξα να αναφερθώ μόνο στο μάθημα της Γ' Λυκείου για τους εξής λόγους: η παρουσία της στο Γενικό Λύκειο, έστω και υπό αυτό το περιορισμένο καθεστώς, υποδηλώνει ότι η Ιστορία της Τέχνης δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε όσους μαθητές έχουν το προνόμιο της φοίτησης σε ειδικά γυμνάσια και λύκεια, αλλά είναι μάθημα που αφορά δυνητικά και ιδανικά ολόκληρο το φάσμα της μαθητικής κοινότητας. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι απόφοιτοι του τμήματος Ιστορίας και Θεωρίας της Τέχνης της ΑΣΚΤ αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό που είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο για να αναλάβει τη διδασκαλία του μαθήματος, δίνει ελπίδες ότι ίσως η Ιστορία της Τέχνης θα βγει κάποτε από το περιθώριο του προγράμματος μαθημάτων και θα αναδειχθεί ισότιμο με τα λοιπά γνωστικά αντικείμενα κορμού, όπως άλλωστε της αξίζει.

2. Ο ρόλος της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης

Επιστημονική αφετηρία για την ανακοίνωση αυτή είναι η έρευνά μου στο πλαίσιο της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης, που περιλαμβάνει τόσο την ανάλυση του

επιστημολογικού προφίλ της όσο και την ανάπτυξη προτάσεων που ανταποκρίνονται στα ζητούμενά της. Ένας συνοπτικός ορισμός του αντικειμένου της, που καθιστά σαφή και τον διαχωρισμό από την παιδαγωγική επιστήμη,⁶⁹ περιγράφει τη διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης ως την επιστήμη που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί η *συγκεκριμένη* γνώση, δηλαδή η Ιστορία της Τέχνης, καθώς και τους θεσμούς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Όπως όμως η Ιστορία της Τέχνης διεκδικεί το δικαίωμα της εννοιολόγησής της στον πληθυντικό (Ιστορίες της Τέχνης), έτσι και η διδακτική της μπορεί να εμφανίζεται με πολλαπλές ενσαρκώσεις, ανάλογα με τους εκάστοτε πομπούς και δέκτες της.

Για να περιγράψει κανείς το πεδίο αναφοράς και συγκρότησης της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης χρειάζεται να λάβει υπόψη μια πλειάδα παραγόντων, μερικούς από τους οποίους μπορούμε ενδεικτικά να ξεχωρίσουμε. Η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης, λοιπόν,

α) εξετάζει τη διαδικασία μετατροπής της ακαδημαϊκής Ιστορίας της Τέχνης σε σχολική (διδακτική μετατόπιση).

β) δανείζεται μεθόδους και γνωστικά πορίσματα από άλλες επιστήμες.

γ) παρατηρεί και ερμηνεύει την εξάρτηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από κοινωνικούς, ιδεολογικούς, θεσμικούς παράγοντες.

δ) παρατηρεί και ερμηνεύει τις αντιλήψεις των μαθητών για την Ιστορία της Τέχνης σε σχέση με το οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τη νοητική τους ωρίμανση.

ε) καταγράφει την επιρροή που ασκεί το έργο της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας της επιστήμης αναφοράς στη σχολική διδακτική πρακτική.

Η απαρίθμηση των λειτουργιών αυτών δε συνεπάγεται ότι παραγνωρίζεται η αξία των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών συμπερασμάτων που αφορούν τον μαθητή και ερευνά η παιδαγωγική. Τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού ως παράγοντας καθορισμού της αντιληπτικής του ικανότητας, η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ο μαθητής ως υπόστρωμα (background) της μάθησης, οι διάφορες στρατηγικές που μπορεί να ακολουθεί ο δάσκαλος

⁶⁹ Περισσότερα σχετικά με τη διαφορά ανάμεσα στην ειδική διδακτική και την παιδαγωγική στο Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (επιμ.), Δέσποινα Καρακατσάνη (μτφ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, σελ. 331 και 474.

κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και άλλα συναφή ζητήματα αποτελούν παραπληρωματικά αντικείμενα κάθε ειδικής διδακτικής. Ως μια εκ των ειδικών διδακτικών, όμως, η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης επικεντρώνεται πρωτίστως στη μελέτη του «διδασκτικού συστήματος», του «διδασκτικού συμβολαίου», της «διδασκτικής μετατόπισης» και των «διδασκτικών καταστάσεων», με άλλα λόγια, στη μελέτη του περιεχομένου των εννοιών που έχουν επινοηθεί ειδικά για την ανάλυση των διδακτικών διαδικασιών του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Στηριζόμενη σε έννοιες και μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί στις διδακτικές άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως τα μαθηματικά και η ιστορία, η διδακτική της ιστορίας της τέχνης ερευνά τα δεδομένα που συνδέονται με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας της τέχνης και αναπτύσσει δικά της μεθοδολογικά εργαλεία, δικές της έννοιες και δική της πρακτική.

3. Η διδακτική μετατόπιση ως κριτήριο αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου

Μέρος της πρακτικής της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης είναι η ανάλυση του προγράμματος σπουδών και του εγχειριδίου που συνοδεύουν τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας της τέχνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός είναι να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε κατά τη συγγραφή τους, αλλά και να προταθούν λύσεις σε τυχόν προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή και διδασκαλία τους. Μια από τις βασικότερες λειτουργίες που εξετάζει η ειδική διδακτική για τον λόγο αυτό είναι εκείνη της διδακτικής μετατόπισης.⁷⁰ Η διδακτική μετατόπιση αναφέρεται στη μετάβαση από την ακαδημαϊκή γνώση στη σχολική, η οποία διενεργείται μέσω μιας σειράς μετασχηματισμών και προσαρμογών. Ουσιαστικά πρόκειται για την εκρίζωση της γνώσης από το πλαίσιο από το οποίο προήλθε και τη μεταφύτευσή της σε ένα νέο πλαίσιο διαφορετικών απαιτήσεων και συσχετισμών.

Η μετατόπιση δεν είναι μια «ανώδυνη» διαδικασία, καθώς συνεπάγεται συνήθως την κατάτμηση, την αποσπασματικότητα και την αποπροσωποποίηση των πληροφοριών που εξάγονται από τις βιβλιογραφικές πηγές, αλλά και τον αποκλεισμό της ασυνέχειας, της αμφισβήτησης και της παρέκκλισης, κάθε δηλαδή πιθανότητας διάρρηξης του ιστού μιας

⁷⁰ Michel Verret, *Le temps des études*. Libr. Honoré Champion, Παρίσι, 1975 και Alain Beitone, Marie-Ange Decugie κ.ά., *Les Sciences Economiques et Sociales*, De Boeck, Βρυξέλλες, 2004, σελ. 57.

ενιαίας αφήγησης.⁷¹ Επιδιώκοντας να διέπεται το σχολικό κείμενο από φαινομενική ουδετερότητα, υιοθετείται μια κεντρική συνεκτική αφήγηση που αφήνει στην άκρη τόσο τις διαφορετικές απόψεις όσο και την επωνυμία των απόψεων. Αναγνωρίζοντας το πρόβλημα αυτό ο Chevallard επισημαίνει ότι, ενώ η κοινωνία προσδοκά από το εκπαιδευτικό σύστημα την παραγωγή γνώσης κοινής αποδοχής –την απόλυτη αλήθεια-, κάτι τέτοιο είναι πρακτικά αδύνατο: δεδομένου ότι οι διάφορες κοινωνικές ομάδες που εκφέρουν άποψη για τα εκπαιδευτικά πράγματα δεν ομοφωνούν, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι καταδικασμένο να διαψεύδει τις προσδοκίες τους.⁷² Το γεγονός ότι ο ομφάλιος λώρος της σχολικής Ιστορίας της Τέχνης αποκόπτεται από τη μητέρα-επιστήμη από τη στιγμή που η σχολική γνώση εντάσσεται σε ένα νέο καθεστώς, δε σημαίνει πάντως ότι ο μηχανισμός και οι αδυναμίες της διδακτικής μετατόπισης δεν κρίνονται με βάση τα αποτελέσματά τους. Τόσο το σχολικό εγχειρίδιο όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν τα απτά προϊόντα της μετατόπισης και ως τέτοια αξιολογούνται, προκειμένου να αναζητηθούν λύσεις και να εγερθούν γέφυρες στο τυχόν χάσμα που χωρίζει τη σχολική ιστορία της τέχνης από την επιστήμη αναφοράς.

Οι εν λόγω αξιολογήσεις δεν είναι αυτονόητες. Τόσο η διαδικασία της διδακτικής μετατόπισης όσο και τα αποτελέσματά της και η κριτική τους αποτίμηση υπαγορεύονται από ιδεολογικά κριτήρια και πεποιθήσεις ανάλογα με την ταυτότητα των εμπλεκόμενων παραγόντων. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, γίνεται κατανοητό ότι δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να υπάρξει ομοφωνία ως προς τις αποφάσεις, τις τοποθετήσεις και τις στρατηγικές που ακολουθούνται. Μπορεί όμως να ανοίξει η συζήτηση γύρω από το πώς οραματίζονται τόσο η Πολιτεία όσο και η Επιστήμη τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης στο σχολείο και βασικός συντονιστής αυτής της συζήτησης είναι εξ αντικειμένου η αντίστοιχη ειδική διδακτική.

3.1 Το αναλυτικό πρόγραμμα

Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών λαμβάνονται υπόψη τόσο ο χρηστικός χαρακτήρας του όσο και η πολιτική στόχευση που εξυπηρετεί. Από το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζονται οι διδακτικές ώρες, η διδακτέα ύλη, ο τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος και οι επιδιωκόμενοι στόχοι, ενώ παρέχονται συμβουλές και παραινήσεις προς τους καθηγητές σχετικά με την προσεγγιστική και διδακτική τους μέθοδο. Το πρόγραμμα ενδέχεται να είναι

⁷¹ Βλ. και Δώρα Κάββουρα, *Διδακτική της Ιστορίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011, σελ. 22, 26.

⁷² Yves Chevallard, *On didactic transposition theory: Some introductory notes*, 1988, σελ. 9.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf

περισσότερο ή λιγότερο ελαστικό απέναντι στον διδάσκοντα, πιο κοντά ή μακριά από την επιστήμη αναφοράς, πιο ευαίσθητο σε παιδαγωγικά ζητήματα ή επικεντρωμένο στην απλή μετάδοση γνώσης. Επηρεάζεται επίσης από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τοπική κουλτούρα, οι παραδόσεις και η ιστορία, καθώς και από το πολιτικό καθεστώς και την οικονομική κατάσταση της χώρας. Οι σκοποί, ειδικότερα, που επιδιώκει το αναλυτικό πρόγραμμα, συναρτώνται άμεσα με το ιδεολογικό υπόβαθρο του κράτους και «εκφράζουν γενικά τις απόψεις των ατόμων που κατέχουν την εξουσία, ως προς τη μορφή της κοινωνίας και το είδος ανάπτυξης που θέλουν να επιτευχθεί».⁷³ Δεδομένου ότι πίσω από τη χάραξη τους υπάρχουν πάντα ιδεολογικά κίνητρα, η αξιολόγησή τους είναι αντίστοιχα αδύνατον να είναι αντικειμενική και ουδέτερη.

Με επίγνωση αυτών των δεδομένων, η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης έχει τη διακριτική ευχέρεια να προβαίνει σε αξιολόγηση του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος για το αντίστοιχο σχολικό μάθημα, προκειμένου να μελετήσει τα σχέδια, τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις πίσω από τη σύνταξή του. Σταχυολογώντας και σχολιάζοντας τα σημεία που ενδεχομένως προβληματίζουν, επιδίωξη της είναι να διερευνήσει όχι απλώς αν το αναλυτικό πρόγραμμα επιτελεί τους σκοπούς του, αλλά και εάν υπάρχουν λόγοι που πιθανόν επιτάσσουν την αλλαγή κατεύθυνσης προς ένα μάθημα περισσότερο συνδεδεμένο και συγχρονισμένο με τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά δεδομένα, που, ούτως ή άλλως, διαρκώς μεταβάλλονται.

3.2 Το σχολικό εγχειρίδιο

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι προϊόν του αναλυτικού προγράμματος, στο βαθμό που το περιεχόμενό του είναι σύμφωνο με τις προδιαγραφές που έχει θέσει το πρόγραμμα και πραγματώνει τους τεθειμένους στόχους. Οι μελέτες γύρω από τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων θέτουν ως γενικούς όρους ότι το διδακτικό υλικό πρέπει: α) να δίνει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα των θεμάτων από τους ίδιους τους μαθητές, β) να μην ενθαρρύνει την απομνημόνευση και γ) να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και το επίπεδο δυνατοτήτων τους.⁷⁴ Πέραν της εκπλήρωσης αυτών των βασικών προϋποθέσεων, η διδακτική της ιστορίας της τέχνης ερευνά τον βαθμό στον οποίο το εγχειρίδιο ανταποκρίνεται στις εξελίξεις που έχουν συντελεστεί και συντελούνται στην επιστήμη

⁷³ Γιώργος Φλουρής, *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1983, σελ. 79.

⁷⁴ Φλουρής, σελ. 100, 101.

αναφοράς, καθώς και κατά πόσον είναι δυνατή η παρακολούθηση και ενσωμάτωση αυτών των εξελίξεων. Εάν, για παράδειγμα, το σχολικό βιβλίο ακολουθεί μια παραδοσιακή προσέγγιση στην Ιστορία Τέχνης, παρουσιάζοντάς την ως μια συνεκτική αφήγηση καλλιτεχνικών ρευμάτων και αριστουργημάτων, η διδακτική καλείται να εξετάσει εάν θα ήταν προτιμότερη μια διαφορετική οπτική, που θα σέβεται περισσότερο τη σύγχρονη επιστημονική τάση ανάδειξης έργων, καλλιτεχνών, κοινωνικών συνθηκών και περιοχών που μέχρι πρόσφατα έμεναν στο περιθώριο της ιστορίας, καθώς και αφηγήσεων που υποσκάπτουν τη συνηθισμένη χρονική αλληλουχία.

Η ανάλυση της διδακτικής μετατόπισης που έχει προηγηθεί της παραγωγής του εγχειριδίου και του προγράμματος έχει σκοπό να φέρει στην επιφάνεια ζητήματα όπως το προαναφερθέν. Εντοπίζοντας τις βιβλιογραφικές πηγές και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που βρίσκονται πίσω από κάθε εκπαιδευτικό πόνημα, η διδακτική είναι σε θέση να διαγνώσει την αποτελεσματικότητα, αλλά και τις αδυναμίες των επιλογών, καθώς και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης της διδασκόμενης ύλης.

4. Η πολυπλοκότητα του πεδίου αναφοράς

Εφόσον, λοιπόν, γίνεται δεκτό ότι ο ρόλος της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης είναι διαμεσολαβητικός και συνδέει την ακαδημαϊκή ιστορία της τέχνης με τη σχολική, εύλογα ανακύπτει το ερώτημα σε ποια ιστορία της τέχνης αναφερόμαστε, όταν εξετάζουμε τη μετάβαση από την πρώτη στη δεύτερη. Εάν εκληφθεί ως δεδομένο ότι οι βιβλιογραφικές πηγές για τη συγγραφή μιας σχολικής ιστορίας της τέχνης είναι κυρίως οι επίτομες Ιστορίες της Τέχνης, το πρόβλημα που συνοδεύει μια τέτοια επιλογή είναι η προσήλωση στον κανόνα και η ανάγνωση της ιστορίας ως αδιάσπαστης αλληλουχίας καλλιτεχνικών ρευμάτων. Αποκλείονται, με λίγα λόγια, οι περιπτώσεις εκείνες που δεν εντάσσονται σε μια αρμονική εξέλιξη, καθώς και οι πολλαπλές ερμηνείες τόσο του έργου τέχνης όσο και των συνθηκών παραγωγής του.

Οι ιστορίες της τέχνης: Επιλέγοντας να διδάσκεται η ιστορία της τέχνης ως συνεκτική αφήγηση διαδοχής μεγάλων καλλιτεχνών και ρευμάτων, αποσιωπάται ένας τεράστιος όγκος έρευνας που έχει γίνει στη μητέρα-επιστήμη για την ανάδειξη ζητημάτων πέραν του ύφους, των εικαστικών μέσων και της χρονολόγησης, την εξέταση δηλαδή ερωτημάτων όπως για ποιον σκοπό έχει φτιαχτεί ένα έργο, ποια ήταν η θέση του καλλιτέχνη την εκάστοτε χρονική

στιγμή, γιατί οι γυναίκες, οι φτωχοί, τα τοπία αναπαριστώνται όπως αναπαριστώνται κ.λπ.⁷⁵ Συχνά γίνεται λόγος για την αντιπαράθεση ανάμεσα στην «παραδοσιακή» και τη «νέα» ιστορία της τέχνης, αν και στην πράξη τα όρια δεν είναι πάντα εντελώς σαφή. Ως παραδοσιακή είθισται να εννοείται η προσέγγιση εκείνη της ιστορίας της τέχνης που δίνει έμφαση στις περιόδους, τα στυλ και τον δυτικό κανόνα, εκείνη δηλαδή που προωθεί μια συνεκτική αφήγηση διαδοχής μεγάλων ανδρών καλλιτεχνών και καλλιτεχνικών ρευμάτων του δυτικού κόσμου. Αντιθέτως, η νέα ιστορία της τέχνης βάλλει ενάντια στην κυριαρχία των μεγάλων αφηγημάτων και της υψηλής τέχνης, θέτοντας ερωτήματα που φωτίζουν πτυχές της Ιστορίας της Τέχνης επιμελώς παραμελημένες, όπως ποιος είναι ο οικονομικός και πολιτικός ρόλος της τέχνης σε δεδομένη χρονική στιγμή ή πώς εκμεταλλεύονται σύγχρονες εταιρίες και θεσμοί την τέχνη για να «ωραιοποιήσουν» την εικόνα τους.⁷⁶

Η σχέση της ιστορίας της τέχνης με τις άλλες επιστήμες: Η θεωρία που έχει ενσωματωθεί στο ερευνητικό και μεθοδολογικό πεδίο της Ιστορίας της Τέχνης προέρχεται από τον χώρο της φιλοσοφίας, της πολιτικής επιστήμης, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, της ψυχανάλυσης. Έτσι, δομικές έννοιες όπως το έργο τέχνης, ο καλλιτέχνης, η ιστορία, το νόημα, το πλαίσιο κ.λπ., γίνονται αντικείμενα συνεχούς διαπραγμάτευσης μέσα από διαφορετικά θεωρητικά πρίσματα και η διαπραγμάτευση αυτή καταλήγει να γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι του επιστημονικού της πεδίου. Είναι εύλογο, επομένως, να αναμένει κανείς ότι και η σχολική ιστορία της τέχνης θα θίγει, έστω και ακροθιγώς, κάποια από αυτά τα ζητήματα.

Το μουσείο/η γκαλερί: Η σύνδεση της ιστορίας της τέχνης με το μουσείο υπερβαίνει την απλή εξέταση της μετάβασης από τις συλλογές αξιοπερίεργων (cabinets of curiosities) στα σύγχρονα δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα. Στο πεδίο έρευνάς της περιλαμβάνονται και ζητήματα όπως οι όροι υπό τους οποίους βρέθηκαν αντικείμενα από τις αποικίες στα εθνικά και τα εθνογραφικά μουσεία, η συμβολή του μουσείου στην τροφοδότηση της εθνικής υπερηφάνειας, καθώς και η προσφυγή του μουσείου σε τακτικές μάρκετινγκ για την εξασφάλιση χορηγών. Παρομοίως, η συμβολή των γκαλερί στην ανάδειξη των καλλιτεχνών, την άνοδο της αγοραστικής τους αξίας και τη μετέπειτα είσοδό τους στο μουσείο αποτελεί ύλη προς συζήτηση που θα μπορούσε κάλλιστα να είναι και διδακτέα.

⁷⁵ A.L. Rees & Frances Borzello, *The New Art History*, Humanities Press International Inc, ΗΠΑ, 1988, σελ. 4.

⁷⁶ Rees & Borzello, σελ. 4.

Στόχοι: Από τον μαθητή αναμένεται, μέσα από την επαφή του με την ιστορία της τέχνης, να μπορεί με σχετική ευχέρεια, καταρχήν, να αναγνωρίζει, να περιγράφει και να ερμηνεύει το έργο τέχνης. Το πώς νοείται κάθε μία από αυτές τις ενέργειες ενδεχομένως ποικίλλει, ανάλογα με το ποιος αιτείται την πραγματοποίησή τους. Εφόσον, πάντως, δεχτούμε αυτόν ως βασικό στόχο της διδασκαλίας της Ιστορίας της Τέχνης, οφείλουμε να συνεξετάσουμε την πιθανή ύπαρξη επιπλέον προσδοκιών εκ μέρους της πολιτείας, που έχουν να κάνουν με την καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας, τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη διαμόρφωση ενός αξιακού συστήματος. Έτσι, η Ιστορία της Τέχνης στο σχολείο μπορεί να κληθεί να τοποθετηθεί επί «επικίνδυνων» ζητημάτων, όπως το εάν ο πολιτισμός (κάθε πολιτισμός) είναι ένα ομοιογενές φαινόμενο, τόσο από υφολογική όσο και από φυλετική άποψη,⁷⁷ καθώς και να επιλέξει τη στάση που θα κρατήσει απέναντι στην τέχνη και τον πολιτισμό άλλων χωρών. Εξίσου εύθραυστη είναι η ισορροπία, όταν η Ιστορία της Τέχνης εξετάζει π.χ. τις λεγόμενες υποκουλτούρες, τις κουλτούρες, δηλαδή, κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται στο περιθώριο με βάση τον κρατούντα κοινωνικό διαχωρισμό. Οι μαθησιακοί στόχοι, επομένως, που θέτει κάθε φορά ο διδάσκων, δεν είναι ουδέτεροι και ανεξάρτητοι από ιδεολογικές τοποθετήσεις, αλλά εμπεριέχουν συνειδητές ή υποσυνείδητες πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, δικές του ή του φορέα τον οποίο εκπροσωπεί.

Η πολυμορφία και πολυσημία της Ιστορίας της Τέχνης αποτελούν χαρακτηριστικά που η διδακτική της δεν μπορεί παρά να λάβει υπόψη. Το γεγονός ότι η μητρική επιστήμη αποτελεί πεδίο ιδεολογικών μαχών, αμφισβητήσεων και διεκδικήσεων, πεδίο σύγκλισης με άλλες επιστήμες, αλλά και τόπο διαμόρφωσης συλλογικής μνήμης και κοινής κουλτούρας, είναι μια παραδοχή που δε χρειάζεται να παραλείπεται, αλλά αντίθετα μάλλον να υπογραμμίζεται: όταν μιλάμε για την ιστορία της τέχνης, μιλάμε ουσιαστικά για ιστορίες της τέχνης, και κατ' επέκταση για πολλαπλότητα διδακτικών προσεγγίσεων.

5. Ζητήματα μεθοδολογίας και έρευνα στα σχολεία

Η μεθοδολογική πρακτική της διδακτικής της ιστορίας της τέχνης βασίζεται στην επιλογή ή την επινοήση διδακτικών καταστάσεων και την αξιολόγησή τους, την κριτική αποτίμηση αναλυτικών προγραμμάτων και λοιπού υλικού του curriculum, την εξέταση υπαρκτών προβλημάτων, την πρόταση πιθανών ασκήσεων και πρότζεκτ, την ανάλυση στατιστικών, τη «μοντελοποίηση» καταστάσεων. Το σημαντικό σε αυτήν την περίπτωση είναι η μετατόπιση

⁷⁷ Carlo Ginsburg, *Ξύλινα Μάτια*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2006, μτφ. Μπάμπης Λυκούδης, σελ. 213.

από το γενικό στο ειδικό, δηλαδή η προσαρμογή μεθόδων που είχαν αναπτυχθεί για να εφαρμόζονται παντού και πάντοτε, στις συγκεκριμένες συνθήκες και επιταγές της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου. Στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα ζητήματα που εξετάζει η διδακτική συμβάλλουν οι έρευνες που διεξάγονται στα σχολεία, καθώς τροφοδοτούν την επιστήμη με μαρτυρίες, γεγονότα και δεδομένα που επικαιροποιούν το έργο της. Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και η έρευνα που αναφέρεται εδώ, της οποίας σκοπός ήταν η σύνδεση των ζητημάτων που θέτει η διατριβή μου στο πλαίσιο της διδακτικής με την εγχώρια σχολική πραγματικότητα.

Κατά τη διάρκεια του έτους 2014 (σχολικό έτος 2013-14) διεξήγαγα έρευνα (με άδεια του ΙΕΠ) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής με τη μορφή συνέντευξης από 11 καθηγητές του μαθήματος «Ιστορία της Τέχνης». Οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να καλύπτουν τρεις κύριους θεματικούς άξονες, δηλαδή: α) τη χρήση του σχολικού βιβλίου β) τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και γ) την ανταπόκριση των μαθητών. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με κριτήριο τις υποθέσεις και παρατηρήσεις που είχαν καταγραφεί στη διατριβή μου σχετικά με τα προβλήματα που ενδεχομένως παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος με τον τρόπο που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα και το εγχειρίδιο. Επιδίωξή μου ήταν να διαπιστωθεί, όχι μόνο εάν η πραγματικότητα ανταποκρίνεται στις υποθέσεις, αλλά κυρίως, με ποιους τρόπους προσπαθούν οι ίδιοι οι διδάσκοντες να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και ποια είναι η αντίδραση των μαθητών.

Συνοπτικά, από τις απαντήσεις που συνελέγησαν μπορούν να εξαχθούν τα εξής συμπεράσματα: παρ' όλο που το αναλυτικό πρόγραμμα μεγαλόθυμα παραχωρεί στον διδάσκοντα τη δυνατότητα να εμπλουτίσει το μάθημα με υλικό της αρεσκείας του, οι καθηγητές της Ιστορίας της Τέχνης στο Λύκειο φαίνονται να ακολουθούν κατά πλειοψηφία την ακόλουθη τακτική: ενώ διδάσκουν το μάθημα χωρίς να χρησιμοποιούν το βιβλίο, εν τούτοις υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τη δομή και προσέγγισή του. Η αφήγηση που προτιμούν είναι γραμμική και επικεντρώνεται στην ανάλυση των μορφολογικών στοιχείων ώστε να μπορούν οι μαθητές απλώς να αναγνωρίζουν τα καλλιτεχνικά ρεύματα και να ξεχωρίζουν το ένα από το άλλο. Παρά τις καλές προθέσεις, οι περισσότεροι καθηγητές ανέφεραν ότι δυσκολεύονται να εισαγάγουν θέματα προς συζήτηση στην τάξη, γιατί οι προσπάθειές τους δε βρίσκουν ανταπόκριση: το μαθητικό κοινό είναι νωθρό.

Αν και οι καθηγητές θεωρούν ότι το οικογενειακό υπόβαθρο παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης του μαθητή απέναντι στην τέχνη, είναι πεπεισμένοι ότι την κύρια ευθύνη φέρει το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων, που απορροφά πλήρως την προσοχή των παιδιών. Οφείλει, ίσως, να παραδεχτεί κανείς ότι το γεγονός αυτό παρεμποδίζει τη διεξαγωγή του μαθήματος με εργασίες και ασκήσεις, δεν αποτελεί όμως ικανή δικαιολογία και για την αδυναμία έναρξης συζήτησης. Παρ' όλο, λοιπόν, που οι καλές προθέσεις υπάρχουν, στην πράξη εμφανίζονται προβλήματα τα οποία οι διδάσκοντες είτε αποδέχονται ως αναπόφευκτα είτε προσπαθούν να επιλύσουν με ανάμεικτα αποτελέσματα. Κατά την ανάλυση των έργων τέχνης, αναφορές σε κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις, ως επί το πλείστον, παραλείπονται. Οι επισκέψεις σε μουσεία είναι ελάχιστες και, όταν πραγματοποιούνται, ο καθηγητής κατά κανόνα επαφίεται στην ξενάγηση που οργανώνει ο υπάλληλος του Μουσείου, χωρίς ιδιαίτερη δική του συμμετοχή. Σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται ότι το ζήτημα της υπέρβασης των παραδοσιακών προσεγγίσεων δεν έχει απασχολήσει τους διδάσκοντες καθόλου. Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, οι καθηγητές του δείγματος, εκτός από τους εικαστικούς, δε διαθέτουν σπουδές στην Ιστορία της Τέχνης. Η επαναπροσέγγιση των έργων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, η ανάδειξη της σημασίας του ερμηνευτικού πλαισίου και η αναφορά σε άλλες κουλτούρες εκτός της κυρίαρχης δυτικής, φαίνεται ότι δεν έχουν ποτέ τεθεί στην τάξη από τους διδάσκοντες, κυρίως γιατί δεν έχουν οι ίδιοι προβληματιστεί αρκετά πάνω στα ζητήματα αυτά.

Λαμβάνοντας υπόψη τις εν λόγω διαπιστώσεις, σκοπός της ανακοίνωσής μου δεν είναι να ασκήσω κριτική στο αναλυτικό πρόγραμμα και το εγχειρίδιο, που είναι εξάλλου φύσει ευάλωτα σε επιθέσεις, αλλά να θέσω το ζήτημα της διδασκαλίας του μαθήματος με τρόπο που να χρησιμοποιεί το βιβλίο ως σημείο εκκίνησης και όχι ως αποκλειστική ύλη. Επιθυμητό σε αυτή την περίπτωση είναι να διαχειριστεί ο διδάσκων το επιπλέον υλικό όχι απλώς συμπληρωματικά προς το βιβλίο, αλλά με τρόπο που να ανταποκρίνεται σε προβλήματα που συνήθως πλήττουν τη σχολική τάξη.

6. Υποθετικές διδακτικές καταστάσεις

Ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία που διαθέτει η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης για να διαχειρίζεται προβλήματα όπως τα προαναφερθέντα είναι ο σχεδιασμός διδακτικών καταστάσεων. Οι διδακτικές καταστάσεις αποτελούν προτεινόμενες λύσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα που ανακύπτουν είτε σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας είτε υποθετικά, ως

ζητήματα θεωρητικής έρευνας. Δεν πρόκειται για απλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά για οργανωμένα πλάνα δράσης από τα οποία αναμένεται η επίτευξη μαθησιακών στόχων. Στη Θεωρία των Διδακτικών Καταστάσεων του Guy Brousseau κάθε κατάσταση ορίζεται από τα στάδια δράσης, επικοινωνίας-διατύπωσης, επικύρωσης και θεσμοποίησης.⁷⁸ Ο καθηγητής δηλαδή αναθέτει στους μαθητές μια άσκηση/εργασία/δραστηριότητα (στάδιο δράσης). Εξηγεί τα ζητούμενα και συζητά με τους μαθητές τα δεδομένα της άσκησης (στάδιο επικοινωνίας). Οι μαθητές επεξεργάζονται τα δεδομένα αυτά και εκφράζουν τις απόψεις τους, με τον καθηγητή να δρα ως συντονιστής της συζήτησης (στάδιο επικύρωσης). Τέλος, ο καθηγητής συνδέει την άσκηση και τα αποτελέσματά της με το πρόγραμμα σπουδών ή το σχολικό εγχειρίδιο, περιβάλλοντας τη δραστηριότητα με τον θεσμικό μανδύα (στάδιο θεσμοποίησης).

Με βάση τη θεωρία των διδακτικών καταστάσεων, αλλά και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα στα σχολεία, καθώς και τις θέσεις που αναπτύχθηκαν ανωτέρω ως προς τον σύνθετο χαρακτήρα του μαθήματος, θα εκτεθούν εδώ εν συντομία τρία διδακτικά σενάρια ως απαντήσεις στα προβλήματα της γραμμικής χρονολογικής αφήγησης, της παθητικής απομνημόνευσης πληροφοριών και της φαινομενικής ύπαρξης μιας και μοναδικής εκδοχής στην Ιστορία της Τέχνης. Οι εν λόγω προτάσεις δεν απαιτούν την αντικατάσταση του σχολικού βιβλίου με κάποιο άλλο, όμως, ενθαρρύνουν τον διδάσκοντα να επιχειρήσει διαφορετική χρήση του βιβλίου, δοκιμάζοντας τη θεματική προσέγγιση, την αναπλαισίωση και την πολυπρισματικότητα. Από τα στάδια που διέπουν τη διδακτική κατάσταση παρουσιάζονται, εν προκειμένω, συμπυκνμένα η δράση, η επικοινωνία και η θεσμοποίηση, δεδομένου ότι τα εν λόγω διδακτικά σενάρια είναι σχέδια διδασκαλίας και όχι εφαρμοσμένα μοντέλα.

⁷⁸ Ευγενία Κολέζα, *Θεωρία και Πράξη στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, 2009, σελ. 143-148 και Guy Brousseau, *Éléments pour une ingénierie didactique*, 1992.

<http://guy-brousseau.com/1678/elements-pour-une-ingenierie-didactique-1992/>



**Εικόνα 1: Jean Auguste Dominique Ingres, Η Λουόμενη, 1808,
Εικόνα 2: Willem de Kooning, Γυναίκα, 1949,
Εικόνα 3: John de Andrea, Γυναίκα πάνω σε σκαμνί, 1976**

Α) Η **θεματική προσέγγιση** στοχεύει αφενός στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος στο συγκεκριμένο έναντι του γενικού και αφετέρου στην άρση της πεποίθησης ότι υπάρχει αδιάσπαστη χρονική και στυλιστική συνέχεια και εξέλιξη. Το εξεταζόμενο θέμα είναι η απεικόνιση του γυμνού σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους από τρεις καλλιτέχνες, με παραδείγματα που αντλούνται από το σχολικό βιβλίο. Συγκεκριμένα, τίθενται σε αντιπαραβολή η «Λουόμενη» του Ingres (σελ. 189 στο σχολικό βιβλίο) με τη «Γυναίκα» στον πίνακα του De Kooning (σελ. 313) και τη «Γυναίκα πάνω σε σκαμνί» του John de Andrea (σελ. 339). Επιδιώκεται η ανάδειξη των διαφορών στον χειρισμό του ίδιου θέματος και κατ' επέκταση των διαφορών στα δεδομένα και στους θεατές κάθε εποχής.

Ενδεικτικές ερωτήσεις: πώς αποδίδεται σε κάθε περίπτωση η μορφή/η φόρμα, πώς διαχειρίζεται ο καλλιτέχνης το σχέδιο, το χρώμα, την ύλη; Ποιο είναι το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται κάθε έργο; Ποιος είναι ο ιδεατός θεατής κάθε έργου; Ποιος είναι ο ρόλος του γυναικείου γυμνού σε κάθε περίπτωση; Ποιο ρόλο παίζουν τα μέσα απεικόνισης και η τεχνική (σχέδιο, χρώμα, διαστάσεις, υλικό γλυπτού) στην πρόκληση έλξης ή απώθησης στον θεατή; Τι θα άλλαζε, αν το γυμνό δεν ήταν γυναικείο, αλλά ανδρικό;



Εικόνα 4: Βάζο celadon με κλωνάρια δαμασκηλιάς

Εικόνα 5: Grayson Perry, You are here, 2011

Β) **Αναπλαισίωση**: το γεγονός ότι το πλαίσιο (γεωγραφικό, κοινωνικό, εννοιολογικό) στο οποίο εντάσσεται το έργο τέχνης επηρεάζει τον τρόπο θέασής του δε θίγεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Επιλέγοντας παραδείγματα μέσα από το εγχειρίδιο, όμως, μπορεί κανείς να θέσει ερωτήσεις που φωτίζουν ακριβώς αυτήν την αποσιωπημένη διάσταση. Στη σελίδα 123 του βιβλίου, στο κεφάλαιο που αναφέρεται στην τέχνη της Κίνας, συναντάμε το «βάζο με κλωνάρια δαμασκηλιάς». Βαμμένο με το «μυστικό χρώμα» σελαντόν, ανήκε, διαβάζουμε, αρχικά σε κάποια κινεζική βασιλική οικογένεια. Ποιος ήταν ο ρόλος του στο κινεζικό παλάτι και πώς διαφοροποιείται η θέασή του, όταν τελικά γίνεται μουσειακό έκθεμα; Πώς αντιμετωπίζει κανείς ένα μαζικά παραγόμενο αντίγραφο του, αγορασμένο ως οικιακό διακοσμητικό; Και, εκτός βιβλίου προσθήκη, ποια είναι –εν συγκρίσει- η φόρμα, η χρήση και το νόημα του βάζου «You are here» του σύγχρονου καλλιτέχνη Grayson Perry;



Εικόνα 6: Γιώργος Ιακωβίδης, Παιδική συναυλία, 1900,

Εικόνα 7: Gustave Courbet, Εργάτες που σπάζουν πέτρες, 1850

Γ) **Πολυπρισματικότητα**: παρ' όλο που στο βιβλίο η παρουσίαση των έργων συνοδεύεται από την «επίσημη» ερμηνεία τους, αυτό δεν αποκλείει τη συνύπαρξη και άλλων,

εναλλακτικών εκδοχών που απηγούν διαφορετικές υποκειμενικότητες της θέασης. Στόχος εδώ είναι η ανάδειξη των διαφορετικών ερμηνειών ανάλογα με τους εκάστοτε θεατές. Η κοινωνική τάξη του θεατή του έργου «Παιδική συναυλία» του Ιακωβίδη (σελ. 217) παίζει διαμορφωτικό ρόλο στην αντίδρασή του απέναντι στον πίνακα, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με τον πίνακα «Εργάτες που σπάζουν πέτρες» (εκτός βιβλίου) του Courbet. Συνεπώς, η διδασκαλία θα διεξαχθεί με ερωτήσεις του τύπου, σε ποια κοινωνική τάξη ανήκει ο θεατής στον οποίο απευθύνεται το έργο του Ιακωβίδη; Τι θα άλλαζε στην πρόσληψή του, αν ο θεατής ανήκε σε κατώτερη τάξη; Συμβαίνει το ίδιο με τον πίνακα του Courbet; Ποια νομίζετε ότι ήταν η αντίδραση του κοινού, όταν ο πίνακας παρουσιάστηκε στο Salon; Η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα παραδείγματα, με διαφορετικές παραμέτρους.



Εικόνα 8: Gilbert & George, Shitty naked human world, 1994

Στη σελίδα 337 συναντάμε ένα έργο-περφόρμανς των Gilbert και George. Για τους σκοπούς της άσκησης, όμως, μπορεί να προτιμηθεί η ανάλυση ενός μεταγενέστερου έργου τους, π.χ. το «Shitty naked human world» (εκτός βιβλίου). Μιμούμενοι την τεχνική του βιτρώ, οι καλλιτέχνες κάνουν ένα καυστικό σχόλιο πάνω στη θρησκεία και την ερωτική επιθυμία ως αμάρτημα. Πώς αλλάζει το νόημα του έργου ανάλογα με τις σεξουαλικές προτιμήσεις και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του θεατή;

7. Επίλογος

Οι υποθετικές διδακτικές καταστάσεις που περιγράφηκαν εδώ αποτελούν παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο η διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης αντλεί υλικό από την επιστήμη αναφοράς για να προτείνει πιθανές λύσεις σε υπαρκτά ή εικαζόμενα ζητήματα της διδασκαλίας της Ιστορίας της Τέχνης στη σχολική τάξη. Η διδακτική επιχειρεί έτσι να καταδείξει ότι είναι δυνατή η επιστράτευση μεθόδων που, χωρίς να υποσκάπτουν εντελώς τις καθιερωμένες πρακτικές, πάντως αναθεωρούν και εμπλουτίζουν τη διδακτέα ύλη. Μέσω

αυτών, ο καθηγητής μπορεί να διευκολύνει τον μαθητή να κατανοήσει ότι η ιστορική αφήγηση δεν είναι μονοδιάστατη και ότι η ποικιλία απόψεων είναι μάλλον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση.

Μέσα από τη συνοπτική παρουσίαση των μεθόδων και πρακτικών της διδακτικής της Ιστορίας της Τέχνης επιχειρήθηκε στην ανακοίνωση αυτή να γίνουν κατανοητές οι διαδικασίες που ακολουθεί η επιστημονική έρευνα της διδασκαλίας του μαθήματος στο σχολείο, αλλά και να διαφανούν οι λόγοι για τους οποίους επεξεργάζεται εναλλακτικά διδακτικά σενάρια. Πράγματι, όπως υποστηρίζει και ο James Elkins στο βιβλίο του *Ιστορίες της τέχνης* (2002), η υπέρβαση της δομής των επίτομων Ιστοριών Τέχνης είναι δύσκολη στην πράξη και ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές. Εάν όμως επιδιώξουμε να διδάξουμε ένα μάθημα που θα κινεί το ενδιαφέρον τους και θα τους προσκαλεί να εκφέρουν κρίσεις, τότε η ιστορία της τέχνης όντως θα συμβάλει στη διαμόρφωση «στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, στοιχείων ουσιωδώς θεμελιωδών για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα», όπως διακηρύσσει και το πρόγραμμα του παρόντος συνεδρίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Beitone Alain, Decugie Marie-Ange κ.ά., *Les Sciences Economiques et Sociales*, De Boeck, Βρυξέλλες, 2004.

Brousseau Guy, *Éléments pour une ingénierie didactique*, 1992.

<http://guy-brousseau.com/1678/elements-pour-une-ingenierie-didactique-1992/>

Chevallard Yves, *On didactic transposition theory: Some introductory notes*, 1988.

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf

Elkins James, *Stories of Art*, Routledge, Λονδίνο-Νέα Υόρκη, 2002.

Ginsburg Carlo, *Ξύλινα Μάτια*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2006, μτφ. Μπάμπης Λυκούδης.

Hofstetter Rita & Schneuwly Bernard επιμ., *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, μτφ. Δέσποινα Καρακατσάνη.

Rees A.L. & Borzello Frances, *The New Art History*, Humanities Press International Inc, ΗΠΑ, 1988.

Verret Michel, *Le temps des études*. Libr. Honoré Champion, Παρίσι, 1975.

Ελληνική

Ζιρώ Όλγα, Μερτζάνη Ελένη, Πετρίδου Βασιλική, *Ιστορία της Τέχνης* (βιβλίο του μαθητή), Γ' τάξη Γενικού Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2007.

Κάββουρα Δώρα, *Διδακτική της Ιστορίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011.

Κολέζα Ευγενία, *Θεωρία και Πράξη στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, 2009.

Φλουρής Γιώργος, *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1983.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 6η

«Διδάσκοντας Φιλοσοφία με τη βοήθεια της τέχνης: μια εφαρμογή στο κεφάλαιο της Γνωσιολογίας».

**Ζωή Αντωνοπούλου - Τρέγλη, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
Ν. Αχαΐας (Αίγιο)**

Περίληψη

Στην εισήγηση αναδεικνύεται κατ' αρχάς η σημασία της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία κα παρατίθενται απόψεις στοχαστών και παιδαγωγών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η τέχνη καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική ικανότητα, ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και εμπλουτίζει την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Στη συνέχεια, επιχειρείται να συνδεθεί η τέχνη με το κατεξοχήν πεδίο στο οποίο κυριαρχεί η νομιμότητα του «λόγου», με τη φιλοσοφία, και μάλιστα με τον φιλοσοφικό κλάδο της γνωσιολογίας. Σημείο εκκίνησης είναι η παραδοχή ότι, παρά την απόσταση τέχνης και φιλοσοφίας σε επίπεδο αρχικής εστίασης και τελικής της απόβλεψης της καθεμιάς, συμβαίνει ο μεν καλλιτέχνης όχι μόνο να φροντίζει για το αισθητικό αποτέλεσμα της τέχνης του, αλλά και να φιλοσοφεί, επιλέγοντας ως θέμα ιδέες και θεωρίες από τον χώρο του καθαυτού εννοιολογικού στοχασμού, ενώ και ο φιλόσοφος, ο οποίος πρωτίστως επιθυμεί να διατυπώνει συνεκτικά επιχειρήματα και να θέτει υπό συζήτησιν τα πορίσματα των συλλογισμών του, να χρησιμοποιεί εικόνες που δεν είναι δυνατόν να ερμηνευθούν με αποκλειστικό εργαλείο τη λογική.

Τα παραπάνω εφαρμόστηκαν σε ένα εισαγωγικό μάθημα για τη διδασκαλία του σκεπτικισμού στη Β' Λυκείου. Ένας πίνακας του René Magritte αποτέλεσε το οπτικό υλικό και αξιοποιήθηκε η μέθοδος της «μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη».

Σκοπός ήταν, με τη βοήθεια της τέχνης, οι μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στην αντίληψή τους ότι μπορούμε να διατυπώσουμε γνωστικούς ισχυρισμούς με απόλυτη βεβαιότητα, η οποία αντλείται κυρίως από την εμπειρία μας, αλλά και από την πληροφόρηση που έχουμε μέσω άλλων ανθρώπων, μέσω των Μ.Μ.Ε., αλλά και μέσω της επιστήμης. Να ξεβουλευτούν, να επιφυλαχθούν, να αμφισβητήσουν και να υποβάλουν σε κριτικό έλεγχο ακόμα και όσα ως

τότε θεωρούσαν δεδομένα. Πειραματιζόμενοι οι ίδιοι με τα όρια της γνώσης τους για τον κόσμο, να είναι μαθησιακά διαθέσιμοι να προσεγγίσουν τον καρτεσιανό σκεπτικισμό (και ειδικότερα το επιχείρημα του Descartes για τον «μοχθηρό δαίμονα»), καθώς και τις ιδεαλιστικές και εμπειριστικές αντιλήψεις για την πηγή της γνώσης. Επί πλέον, σκοπός ήταν να επιτευχθούν και κάποιες γενικότερες επιδιώξεις του μαθήματος της Φιλοσοφίας: αυτοδύναμη κριτική σκέψη, πνευματική χειραφέτηση, επιχειρηματολογική ικανότητα, αναθεώρηση και εμπλουτισμός απόψεων, ανάδειξη της πρακτικής αξίας του πεδίου της.

Α. Εισαγωγή

Οι αμφιβολίες για τη δυνατότητα γνώσης βασάνιζαν τους φιλοσόφους από την αρχαιότητα⁷⁹. Στα νεότερα χρόνια ο René Descartes⁸⁰ διατύπωσε την πιο ριζική⁸¹ αμφιβολία (πρέπει να θέτουμε εν αμφιβόλω όλα όσα μπορούν να τεθούν εν αμφιβόλω), αυτήν που ονομάστηκε «μεθοδολογική», επειδή έγνοια του φιλοσόφου είναι τούτη η αμφιβολία να μην καταλήξει σε σκεπτικισμό⁸². Είναι πιθανόν ένας μοχθηρός δαίμονας⁸³ να μας εξαπατά για ό,τι είναι

⁷⁹ Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τους «πυρρώνειους» σκεπτικούς, δηλαδή τους οπαδούς του Πύρωνα του Ηλείου (3^{ος} αιώνας π.Χ.). Γνωστοί οι λεγόμενοι «τρόποι» τους που συνοψίζουν μια σειρά ισοδυνάμων (ισοσθενών) προτάσεων μεταξύ των οποίων αδυνατούμε να επιλέξουμε και, επομένως, είναι προτιμότερο να «επέχουμε». Ο αρχαίος σκεπτικισμός είχε πρακτικό κυρίως χαρακτήρα και επιδίωκε την αταραξία, την ψυχική γαλήνη που προέρχεται από την παραδοχή ότι η γνώση την οποία αναζητούν οι επιστημονικές και φιλοσοφικές θεωρίες είναι ανέφικτη.

⁸⁰ Για να καταλήξει στη φιλοσοφία του, ο Descartes μας προσφέρει τρεις αφηγήσεις στις οποίες περιγράφει τη μεταφυσική του μάχη με την αμφιβολία. Η πρώτη, υπερβολικά σύντομη, εκδόθηκε το 1637, έχει τίτλο *Discours de la méthode* (Λόγος περί της μεθόδου, εισαγωγή-μετάφραση σχόλια Χρ. Χρηστίδης, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση, 1976) και γράφτηκε σε κομψά γαλλικά ώστε να διαβαστεί από το πλατύ κοινό. Η δεύτερη αναπτύχθηκε σε έξι ημέρες (όσες και οι ημέρες δημιουργίας του κόσμου), κυκλοφόρησε σε πρώτη έκδοση το 1641, πήρε τον τίτλο *Meditationes de prima philosophia* (Στοχασμοί περί της πρώτης φιλοσοφίας, μετάφραση-σχόλια Ευ. Βανταράκης, Αθήνα, Εκκρεμές, 2009) και είναι γραμμένη στα λατινικά, γλώσσα που απευθύνεται σε πιο νοήμονα πνεύματα. Η τρίτη ήταν το πρώτο βιβλίο των *Principia Philosophiae* (Οι αρχές της Φιλοσοφίας, μετάφραση Ν. Μακρής, επιμέλεια Ζ. Μπενάρδος, Αθήνα, Δρόμων, 2008) εκδόθηκε το 1644 και αναφέρεται στη δεύτερη φιλοσοφία (δηλαδή, στη Φυσική).

⁸¹ Η καρτεσιανή αμφιβολία ονομάζεται «ριζική», επειδή δεν καταπιάνεται άμεσα με τις γνώμες αλλά με τις πηγές της γνώσης, ανερχόμενη από τις αισθήσεις στη νόηση, και μας κάνει να γνωρίσουμε «ακόμα πιο απλά και καθολικά πράγματα, που είναι αληθινά και υπάρχοντα».

⁸² Βλ. ενδεικτικά Alessio Fr., *Ιστορία της νεότερης φιλοσοφίας*, μετάφραση Δ. Θυμιπούλου, επιμέλεια Σ. Φουρνάρος-Ν. Χούνος, Αθήνα, Π. Τραυλός, 2012, σελ. 442-443.

εξωτερικό ως προς εμάς, είναι όμως αδύνατον να μας εξαπατά σε σχέση με την ύπαρξή μας, επειδή αυτή επιβεβαιώνεται από το γεγονός ακριβώς ότι αμφιβάλλουμε⁸⁴.

Ο Descartes είναι επίσης «υπεύθυνος» για την ιδέα που είναι κυρίαρχη στη δυτική κουλτούρα: δηλαδή, ότι η γνώση αποκτάται αποκλειστικά με νοητικές διεργασίες. Ενστάσεις διατυπώθηκαν από φιλοσόφους όπως ο Francis Bacon, ο John Locke, ο George Berkeley και ο David Hume⁸⁵, ενώ ο Immanuel Kant επιχείρησε να συγκεράσει τις δύο απόψεις⁸⁶. Πάντως, οι αντιρρήσεις, περισσότερο ή λιγότερο πειστικές, παρέμειναν στο θεωρητικό επίπεδο, διότι στο πεδίο της καθημερινότητας ο δυτικός άνθρωπος αυτάρεσκα αποδέχτηκε την ανωτερότητα της λογικής, η οποία, εξάλλου, υποστήριξε και ευνόησε από πολλές απόψεις τη θαυμαστή πρόοδο του δυτικού πολιτισμού.

Με συντομία, και κάποια απλούστευση συγχρόνως, θα έλεγα ότι αυτό το καρτεσιανό σχήμα κυριάρχησε και στην παιδαγωγική, και ότι μόνο κατά τον 20^ο αιώνα άρχισε να χάνει την παντοδυναμία του. Υπάρχουν περιορισμοί σε αυτό το σχήμα, υποστήριξαν ορισμένοι μελετητές και επανεξέτασαν τη συμμετοχή του σώματος στη γνωστική διαδικασία⁸⁷. Με τα

⁸³ Μια πλασματική παράσταση ολοκληρώνει την αμφιβολία του Descartes: η παράσταση του κακόβουλου πνεύματος, δόλιου και απατηλού όσο και ισχυρού. Υπό μία έννοια, αντιπροσωπεύει τη χειρότερη μεταφυσική δυνατότητα, την περίπτωση που ο δημιουργός μας θα ήταν παντοδύναμος και θα έβρισκε ευχαρίστηση στο να μας εξαπατά (και, επομένως, ο εξωτερικός κόσμος δεν θα ήταν πραγματικός, δεν θα υπήρχε). Εντούτοις, η δραστηριότητά του μπορεί να ασκηθεί μόνο πάνω στα αισθητά πράγματα, και ιδιαίτερα πάνω στο σώμα που πεισματικά εμείς το θεωρούμε ως εαυτό μας. Ο Descartes φτάνει σε αυτό το σημείο για να προετοιμάσει τα πνεύματα των αναγνωστών του να διακρίνουν τα νοητά πράγματα από τα σωματικά. Η καρτεσιανή ιδέα του «μοχθηρού δαίμονα» τροφοδότησε πολλαπλώς τη φιλοσοφία (βλ. χαρακτηριστικά το νοητικό σενάριο που είναι γνωστό ως brain in a vat ή ως brain in a jar), αλλά και την τέχνη, ιδίως του κινηματογράφου (βλ. χαρακτηριστικά την ταινία *The Matrix* των Αδελφών Wachowski).

⁸⁴ Είναι το περίφημο «cogito ergo sum».

⁸⁵ Πρόκειται για την αντίθεση των εμπειριστών φιλοσόφων στον ορθολογισμό. Οι εμπειριστές υποστηρίζουν πως όσα γνωρίζουμε για τον κόσμο είναι αυτά που οι αισθήσεις μας μάς επιτρέπουν να αντιληφθούμε και τα οποία είναι επαληθεύσιμα μέσω εμπειρικής απόδειξης. Η αντίληψή μας στηρίζεται, δηλαδή, στην a posteriori γνώση, στην ύπαρξη ύστερων κατακτήσιμων ιδεών που αντιδιαστέλλονται προς τις έμφυτες (a priori) ιδέες.

⁸⁶ Πρόκειται για τη συνθετική προσέγγιση, βάσει της οποίας ο Kant θεωρεί την εμπειρία χωρίς τη νόηση τυφλή και τη νόηση χωρίς την εμπειρία κενή.

⁸⁷ Βλ. χαρακτηριστικά Arnheim R., *Visual Thinking*, [Οπτική σκέψη], Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 2004/1969· Dall'Alba Gl. & Barnacle R., *Embodied Knowing in Online Environments*, [Ενσώματη γνώση σε online περιβάλλοντα], στο: Educational Philosophy and Theory, 2005, τεύχος 37 (5), σελ.

λόγια των G. Lakoff και M. Johnson: «η αίσθησή μας για το τι είναι αληθινό αρχίζει με- και εξαρτάται αποφασιστικά από το σώμα μας»⁸⁸. Το σώμα μας συλλαμβάνει τον κόσμο ως έναν κόσμο αντικειμένων, παρόλο που συχνά ούτε καν προσέχουμε αυτά τα αντικείμενα, ούτε βεβαίως αντιλαμβανόμαστε τη σχέση μας ή και την εξάρτησή μας από αυτά.

Μαθαίνουμε να κατανοούμε και να επεξεργαζόμαστε τα σύμβολα που συνθέτουν το γραπτό κείμενο, αναγνωρίζουμε τις λέξεις σε συντακτικές και παραδειγματικές δομές (print literacy). Μαθαίνουμε να κατανοούμε τους αριθμούς και να επεξεργαζόμαστε τις μεταξύ τους σχέσεις (number literacy). Αλλά έχουμε ελλείμματα στον οπτικό γραμματισμό (visual literacy) και, πάντως, μας λείπει αυτός ο νέος τύπος γραμματισμού –πολυγραμματισμός (multiliteracy) για την ακρίβεια-, ο οποίος μπορεί να μας βοηθήσει να αξιοποιήσουμε ολόκληρη την ποικιλία των σημειωτικών συστημάτων. Τα μάτια μας χρειάζεται να δούν, να παρατηρήσουν, τα χέρια μας να μάθουν να ψηλαφίζουν, το σώμα μας να μάθει να αποκρίνεται. Η νοητική προσέγγιση έρχεται, αλλά έρχεται ως συνέχεια⁸⁹, και είναι πιο ενεργοποιημένη επειδή υπάρχει κάτι από για να επικεντρωθεί σε αυτό.

Στην παρούσα εισήγηση επιλέξαμε να δείξουμε πώς είναι δυνατόν να κάνουμε τους μαθητές μας να επικεντρωθούν στα έργα τέχνης, ώστε να ενεργοποιηθεί η νοητική μαθησιακή διαδικασία. Και μάλιστα, επιλέξαμε αυτό να το κάνουμε στο μάθημα της φιλοσοφίας, δηλαδή, στο κατεξοχήν πεδίο όπου κυριαρχεί η «νομιμότητα του λόγου». Ακόμα

719-744· Hanna T., *Bodies in Revolt: A Primer in Somatic Thinking*, [Σώματα σε εξέγερση: ένα αλφαβητάρι για τη σωματική σκέψη], Novato, Freeperson Press, 1985· Lakoff G. & Johnson M., *Metaphors We Live by*, [Μεταφορές με τις οποίες ζούμε], Chicago, University of Chicago Press, 2003/1980 και *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, [Ένσαρκη φιλοσοφία: ο σωματοποιημένος νους και η αμφισβήτηση της δυτικής σκέψης], New York, Basic Books, 1999· Merleau-Ponty M., *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*, μετάφραση Α. Μουρίκη, Αθήνα, Νεφέλη, 1991· Thomas H., *The Body, Dance and Cultural Theory*, [Το σώμα, ο χορός και η πολιτισμική θεωρία], Palgrave, Macmillan, 2003.

⁸⁸ Lakoff G. & Johnson M., *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, [Ένσαρκη φιλοσοφία: ο σωματοποιημένος νους και η αμφισβήτηση της δυτικής σκέψης], New York, Basic Books, 1999, σελ. 17.

⁸⁹ Για περισσότερα βλ. Hooper-Greenhill E., *Objects and Interpretive Processes*, [Αντικείμενα και ερμηνευτικές διεργασίες], στο: E. Hooper-Greenhill (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, London, Routledge, 1999· Sontag S., *Against Interpretation and Other Essays*, [Ενάντια στην ερμηνεία και άλλα δοκίμια], New York, Picador, 2001/1966.

περισσότερο, επιλέξαμε τη γνωσιολογία (το 3^ο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου⁹⁰), τον φιλοσοφικό εκείνο κλάδο που σημαδεύεται από τον καρτεσιανό στοχασμό.

B. Η σημασία της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αναγνώριση της σημασίας της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε μια προϋποθετική παραδοχή: ότι ο γενικός σκοπός του σχολείου σήμερα είναι να εκπαιδεύσει πνευματικά αυτόνομα υποκείμενα, ενήμερα για την περιπλοκότητα του πραγματικού και ικανά στην αποτίμηση των παραμέτρων του σύγχρονου κόσμου. Και άρα, υποκείμενα με χαρίσματα όπως γνώση αλλά και ευαισθησία, κρίση και ανθρωπιά, εσωτερική καλλιέργεια και κοινωνική συνείδηση.

Μας ενδιαφέρει, λοιπόν, οι μαθητές μας να είναι σε θέση να γεννούν νέες ιδέες, να τις φιλτράρουν εφαρμόζοντας την κριτική ανάλυση και να τις χρησιμοποιούν, μέσω μιας διαδικασίας σχεδιασμού, ώστε να παράγουν ποιοτικά προϊόντα: προϊόντα υλικά ή προϊόντα αφηρημένα, δηλαδή ιδέες. Αυτές οι νέες επιδιώξεις καθιστούν ξεπερασμένες τις τυποποιημένες τεχνικές για τη διδασκαλία της ύλης και για την αξιολόγηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επίλυση προβλήματος είναι διδάξιμες δεξιότητες, μας λέει ο Th. Markham⁹¹. Προς αυτήν την κατεύθυνση ανανέωσης (και όχι υποχρεωτικά ανατροπής) των διδακτικών συνηθειών (routines) μπορεί να συμβάλει η ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών της αισθητικής εμπειρίας, όχι μόνον ως διακριτού γνωστικού αντικειμένου αλλά και ως αντικειμένου που, σε πλαίσιο διαθεματικό, θα διαπερνά τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η επαφή με κάθε μορφή τέχνης, πέραν του ότι αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία του ατόμου, καλλιεργεί τη δημιουργική και κριτική του ικανότητα⁹². Και μάλιστα, επειδή ένας ζωγραφικός πίνακας, μια καλλιτεχνική φωτογραφία, μια ταινία δεν απαιτούν από τον θεατή τους να βρίσκεται σε ένα ορισμένο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης:

⁹⁰ Βιρβιδάκης Στ., Καρασμάνης Β. & Τουρνά Χ., *Αρχές φιλοσοφίας Β' Γενικού Λυκείου*, Αθήνα, Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος», 2015/2007, σελ. 59-92.

⁹¹ Markham Th., *Inquiry Learning VS Standardized Content: Can They Coexist?*, [Διερευνητική μάθηση VS τυποποιημένο περιεχόμενο: μπορούν να συνυπάρχουν;], 2013. Ανακτήθηκε από: <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/05/inquiry-learning-vs-standardized-content-can-they-coexist/>.

⁹² Σημειώνεται ότι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού αποτελεί πρωταρχική στόχευση και του μαθήματος της Φιλοσοφίας.

κατά συνέπεια, μπορούν να αξιοποιηθούν με την ίδια επιτυχία από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και από τους μαθητές του Λυκείου. Σπουδαίοι παιδαγωγοί έχουν υπογραμμίσει τη σημασία των τεχνών στην ανάπτυξη του ατόμου⁹³. Ο John Dewey υποστήριξε ότι «η Τέχνη συνεισφέρει στην ανάπτυξη της φαντασίας, που αποτελεί θεμελιακό στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης, ενώ η συνάντηση παλιών αντιλήψεων με νέες, οι οποίες αναδύονται από την επαφή με την τέχνη, έχουν ως αποτέλεσμα την αναδόμηση του παρελθόντος και την ενίσχυση της ικανότητάς μας να αναπτύσσουμε νέους τρόπους κατανόησης»⁹⁴. Ο Arthur Efland⁹⁵ και ο Elliot Eisner⁹⁶ υποστήριξαν την αξία της τέχνης στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού. Ο Howard Gardner⁹⁷ τόνισε τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και υποστήριξε ότι, αν θέλουμε να μιλούμε για άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να καλλιεργεί όσο το δυνατόν περισσότερα από τα είδη νοημοσύνης που διαθέτει ο άνθρωπος. Οι στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης⁹⁸ υποστήριξαν τη συμβολή της τέχνης στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Χαρακτηριστικά, σε κάθε πρόγραμμα σπουδών αισθητικής αγωγής περιλαμβάνεται ως στόχος να αναπτυχθούν τρεις φυσικές λειτουργίες: οι αισθήσεις, η αντίληψη και η πράξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να καλύπτει ισόρροπα και τις τρεις αυτές λειτουργίες, καλλιεργώντας τα εκφραστικά μέσα και τη φαντασία του μαθητή, προάγοντας την αισθητική

⁹³ Για μια εμπειριστατομένη παρουσίαση της εκπαιδευτικής σημασίας των εικαστικών τεχνών βλ. Γραφάκου Ε. & Λαμπίτση Β., *Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση*, στο: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Β': ειδικό μέρος, *Η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Π.Ι., 2011, σελ. 62-110.

⁹⁴ Dewey J., *Art as Experience*, [Η τέχνη ως εμπειρία], USA, The Penguin Group, 1980/1934, σελ. 285.

⁹⁵ Efland A., *Changing Views of Children Artistic Development*, [Μεταβάλλοντας απόψεις για την καλλιτεχνική ανάπτυξη των παιδιών], στο: Eisner E. (επιμ.), *The Arts, Human Development and Education*, Berkeley, McCutchan, 2002, σελ. 65-86.

⁹⁶ Eisner E., *The Arts and the Creation of Mind*, [Οι τέχνες και η δημιουργία του νου], New Haven and London, Yale University Press, 2002, σελ. 35-42.

⁹⁷ Gardner H., *Art Education and Human Development*, [Αισθητική εκπαίδευση και ανθρώπινη ανάπτυξη], Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1990.

⁹⁸ Κυρίως ο Max Horkheimer, ο Theodore Adorno και ο Herbert Marcuse. Μπορεί κανείς να συμβουλευτεί σχετικά τα εξής βιβλία: Adorno Th., *Αισθητική θεωρία*, μετάφραση Λ. Αναγνώστου, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2000 και Adorno Th., Lowental L., Marcuse H. & Horkheimer M., *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*, μετάφραση Ζ. Σκαρίκας, Αθήνα, Ύψιλον, 2005.

του σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, φέρνοντάς τον σε επαφή με έργα τέχνης και με καλλιτέχνες, αλλά, προπάντων, παρακινώντας τον σε δημιουργικές, ατομικές και ομαδικές, δραστηριότητες.

Περιορίζοντας για τις ανάγκες της παρούσας εισήγησης την αισθητική αγωγή στα εικαστικά έργα⁹⁹, θεωρούμε ότι κάθε εικαστικό έργο εκφράζει σκέψεις, νοήματα και εμπειρίες, ενώ συγχρόνως, με το να παραπέμπει σε ορισμένα πλαίσια αναφοράς, γονιμοποιεί τη σκέψη. Διατυπώνοντας εντελώς συνοπτικά τη συμβολή της τέχνης στην αναπτυξιακή διαδικασία, θα λέγαμε ότι προσφέρει πολλαπλές αισθητηριακές εμπειρίες, τη δυνατότητα διάκρισης οπτικών ποιοτήτων, την ενδυνάμωση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την ενδυνάμωση της εφευρετικότητας, τη διεύρυνση της αντίληψης, αλλά επίσης διευκολύνει και ενθαρρύνει την απόκτηση νέων γνώσεων. Επιπλέον, συνεισφέρει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Ιδιαίτερος σε διαθεματικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζεται εδώ, συμβάλλει στην προσφορά υψηλής ποιότητας μάθησης¹⁰⁰, και μάλιστα δημιουργικής, καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική¹⁰¹.

Στην καρδιά, λοιπόν, μιας διδασκαλίας με αντικείμενο την τέχνη ή με εργαλείο την τέχνη (στην παρούσα εισήγηση επιμένουμε κυρίως στη δεύτερη παράμετρο)¹⁰² είναι μια προσπάθεια να συναντηθούν οι μαθητές και τα έργα τέχνης (με την ιδιαίτερη γλώσσα στην οποία εκείνη εκφράζεται) κατά τρόπο που να έχει νόημα. Και αυτή η συνάντηση σημαίνει ότι από τους μαθητές γίνεται αντιληπτός ένας διαφορετικός αναπαραστατικός κώδικας και ότι, κατά συνέπεια, η πραγματικότητα κατανοείται και ερμηνεύεται και μέσω άλλων, εναλλακτικών, οδών και όχι αποκλειστικά μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων.

⁹⁹ Στο εξής, όταν αναφερόμαστε στην τέχνη, μιλούμε για εικαστικά έργα. Κάθε διαφορετική περίπτωση διευκρινίζεται.

¹⁰⁰ Βλ. Bamford A. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, [Ο παράγοντας wow: επιτομή της παγκόσμιας έρευνας σχετικά με τον αντίκτυπο των τεχνών στην εκπαίδευση], New York, Waxmann, 2006.

¹⁰¹ Βλ. χαρακτηριστικά Green M., *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts and Social Change* [Απελευθερώνοντας τη φαντασία. Δοκίμια για την εκπαίδευση, τις τέχνες και την κοινωνική αλλαγή], San Francisco, Jossey-Bass, 2000.

¹⁰² Σημειώνοντας, ωστόσο, ότι δεν προσυπογράφουμε την απλώς εργαλειακή αξιοποίηση της τέχνης. Ακόμη κι όταν επιδιώξή μας είναι η κατανόηση και η διασάφηση πτυχών άλλων επιστημονικών περιοχών, υπάρχει πάντοτε έγνοια για την κατανόηση και την κριτική προσέγγιση του συγκεκριμένου έργου τέχνης και της τέχνης γενικότερα.

Γ. Φιλοσοφία και Τέχνη

Η φιλοσοφία, μάθημα με περιπετειώδη διαδρομή στην ελληνική εκπαίδευση¹⁰³, από το σχολικό έτος 2014-2015¹⁰⁴ διδάσκεται για 2 ώρες την εβδομάδα στη Β΄ Λυκείου, στους μαθητές όλων των ομάδων προσανατολισμού, ως μάθημα γενικής παιδείας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν εξαιρετικά περιορισμένη (και χρονική) δυνατότητα να εξοικειωθούν με τη φύση και τη μεθοδολογία του συγκεκριμένου μαθήματος. Ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στο μάθημα, βρίσκονται σε αμηχανία, διερωτώμενοι τόσο για τη χρησιμότητα της φιλοσοφίας στην καθημερινή ζωή (μολονότι όσοι διδάσκουμε το μάθημα τους επαναλαμβάνουμε αυτήν την καταστατική σύνδεση της φιλοσοφίας με τη νοηματοδότηση και την καθοδήγηση της πράξης ή/και με τη διαμόρφωση μιας τέχνης του βίου)¹⁰⁵ όσο και για τη σχέση της με άλλους τομείς της ανθρώπινης κουλτούρας (σχέση υπαρκτή παρά τη διανοητική δυσφορία που γεννιέται από την τάση της φιλοσοφίας όχι να απαντάει σε ερωτήματα, αλλά να θέτει ερωτήματα)¹⁰⁶.

¹⁰³ Βλ. ενδεικτικά Ζωγραφίδης Γ., *Το μάθημα της φιλοσοφίας στη μέση εκπαίδευση*, στο: Θαλλώ, 2002, τεύχος 13, σελ. 113-134· Δημητράκος Γ., *Η φιλοσοφία στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, 1993· Μοσχονάς Σπ., *Το σχολικό βιβλίο φιλοσοφίας*, στο: *Φιλοσοφία και Παιδεία*, Ιανουάριος 1996, τεύχος 4, σελ. 12-14 και *Το μάθημα της φιλοσοφίας και η περιπέτεια του βιβλίου του*, στο: *Φιλοσοφία και Παιδεία*, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2007, τεύχος 44-45, σελ. 3.

¹⁰⁴ Βλ. Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/2013), που αντικατέστησε την με αριθμ. πρωτ. 100837/Γ2/04.09.2012 εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, η οποία προέβλεπε δυνατότητα επιλογής των μαθητών της Β΄ Λυκείου θεωρητικής κατεύθυνσης (στην οποία μέχρι τότε αποκλειστικά διδασκόταν το μάθημα) μεταξύ του μαθήματος της Φιλοσοφίας και του μαθήματος Πολιτική και Δίκαιο.

¹⁰⁵ Βλ. χαρακτηριστικά Hadot P., *Η φιλοσοφία ως τρόπος ζωής*, μετάφραση Α. Μιχαήλ-Βεργοπούλου, Αθήνα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, 2009· Νεχαμάς Αλ., *Η τέχνη του βίου. Σωκρατικοί στοχασμοί από τον Πλάτωνα στον Φουκώ*, μετάφραση Β. Σπυροπούλου, επιμέλεια Στ. Βιρβιδάκης, Αθήνα, Νεφέλη, 2001· Cooper J., *Pursuits of Wisdom: Six Ways of Life in Ancient Philosophy from Socrates to Plotinus*, [Επιδίωξη της σοφίας: έξι τρόποι ζωής στην αρχαία φιλοσοφία από τον Πλάτωνα στον Πλωτίνο], Princeton, Princeton University Press, 2012. Αναφέρουμε, επίσης, έναν ορισμό της φιλοσοφίας προερχόμενο από διάσπαρτες διατυπώσεις του Γάλλου φιλοσόφου André Comte-Sponville: «Η Φιλοσοφία, από την πλευρά της, είναι μια δραστηριότητα που έχει τη ζωή ως αντικείμενο, την αλήθεια ως πρότυπο, χρησιμοποιεί τον λόγο ως μέσον, και έχει την ευτυχία ως στόχο».

¹⁰⁶ Συνοπτικά, πάντως, ανάμεσα στους επιμέρους βασικούς θεωρητικούς στόχους της φιλοσοφικής δραστηριότητας, μπορούν να αναφερθούν: η διατύπωση κατάλληλων ερωτημάτων (διερώτηση) η διασάφηση σημαντικών εννοιών (εννοιοποίηση), η δικαιολόγηση κεντρικών πεποιθήσεων και η διαμόρφωση μιας συνεκτικής εικόνας του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου μέσα σε αυτόν (επιχειρηματολογία).

Επιπλέον, σε επίπεδο μεθοδολογίας της διδασκαλίας, όπως, εξάλλου, συμβαίνει με τα περισσότερα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, η φιλοσοφία συνήθως διδάσκεται με τέτοιο τρόπο ώστε να απουσιάζει η περιπέτεια της σκέψης και η καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας του μαθητή.

Από την άλλη, στη φιλοσοφία –και στη διδασκαλία της– υπάρχει αφετηριακά μια ισορροπία γνώσης και μεταγνώσης, εφόσον, όπως μας διαβεβαιώνει ήδη ο Kant στο III κεφάλαιο της *Κριτικής του Καθαρού Λόγου*, δεν μπορεί κάποιος να μάθει φιλοσοφία, μπορεί μόνο να μάθει να φιλοσοφεί¹⁰⁷. Με άλλα λόγια, η φιλοσοφία ορίζεται ως δραστηριότητα και, κατ' επέκταση, το περιεχόμενο της μάθησης ταυτίζεται με τη διαδικασία.

Εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η σχολική εκπαίδευση, προσανατολισμένη στην εξειδίκευση, δεν δίνει έμφαση στη σύνδεση και στην αλληλεξάρτηση μεταξύ διαφορετικών γνωστικών πεδίων, αλλά εξαντλείται στο αυστηρά περιχαρακωμένο γνωστικό πλαίσιο καθενός από αυτά. Εξάλλου, ειδικώς μεταξύ φιλοσοφίας και τέχνης ανιχνεύεται μια σημαντική διαφορά ως προς την επιτέλεση της βασικής λειτουργίας της καθεμιάς¹⁰⁸. Τα εικαστικά έργα διακρίνονται για την κυρίως *αισθητική* τους λειτουργία, ενώ τα φιλοσοφικά για τον *γνωστικό* ή οιονεί γνωστικό τους προσανατολισμό. Εκ πρώτης όψεως, η στοιχειώδης διάκριση μεταξύ κυρίαρχων λειτουργιών επιτρέπει την αναγνώριση μιας διαφορετικής έμφασης, αντίστοιχα στην καθεμία από τις δύο περιπτώσεις. Για τη φιλοσοφία προέχει η διάρθρωση εννοιών και επιχειρημάτων· με άλλα λόγια, η παρουσίαση ενός περιεχομένου σύμφωνα με κανονιστικές αρχές ορθολογικής συγκρότησης της σκέψης και αναζήτησης της αλήθειας. Για την εικαστική δημιουργία, βασική –αν όχι και αποκλειστική– είναι η φροντίδα για την επίτευξη μιας οργανικής και κατά το δυνατόν πρωτότυπης σύνθεσης μορφής και

¹⁰⁷ Πρόκειται για την αντίθεση (η οποία μέχρι σήμερα συντηρείται) ανάμεσα: α) στην ιστορική προσέγγιση του μαθήματος, που έχει ως βασικό σκοπό να μάθουν τα παιδιά την ιστορία της φιλοσοφίας και τα μεγάλα φιλοσοφικά ρεύματα, αναγνωρίζοντάς τα ως κληρονομημένη στην ανθρωπότητα παράδοση γνώσεων και β) τη συστηματική προσέγγιση, η οποία προτείνει τη θεματική διδασκαλία του μαθήματος. Το ισχύον σχολικό βιβλίο προωθεί τη δεύτερη προσέγγιση, χωρίς, ωστόσο, να αγνοεί το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν οι φιλοσοφικές ιδέες.

¹⁰⁸ Η ανάλυση που επιχειρούμε σε αυτό το σημείο έχει ως πηγή της την εκτενή ανάλυση του Στ. Βιρβιδάκη (*Ποίηση και/ως φιλοσοφία*, στο: Ποιητική, Άνοιξη 2015, τεύχος 15, σελ. 31-81) για τη σχέση μεταξύ φιλοσοφίας και ποίησης. Βλ. Επίσης Βιρβιδάκης Στ., *On the Relations between Philosophy and Literature*, [Περί των σχέσεων μεταξύ φιλοσοφίας και λογοτεχνίας], στο: *Philosophical Inquiry*, 2003, τεύχος 25, σελ. 161-169 και *Φιλοσοφία και/ή/ως λογοτεχνία*, στο: *Cogito*, Ιούλιος 2005, τεύχος 3, σελ. 88-89.

περιεχομένου, η οποία διαθέτει αισθητική αξία. Ωστόσο, μία εις βάθος μελέτη μπορεί να αναδείξει τη σύγκλιση και τελικά τη δυνατότητα επιτυχούς συνδυασμού της φιλοσοφικής στόχευσης και της εικαστικής πραγμάτωσης.

Διερευνώντας, λοιπόν, πιθανές αναπτυσσόμενες σχέσεις μεταξύ φιλοσοφίας και εικαστικής δημιουργίας, μπορούμε να επισημάνουμε μια αντιστροφή της αρχικής εστίασης και της τελικής της απόβλεψης καθεμιάς, η οποία περιγράφεται, πρώτον, στα ακόλουθα λόγια του σπουδαίου Βέλγου ζωγράφου René Magritte: «Κάθε στιγμή είναι μια απρόοπτη ανακάλυψη, κάθε στιγμή φανερώνεται το απόλυτο μυστήριο του παρόντος. [...] Για μένα ο κόσμος είναι η αμφισβήτηση της κοινής γνώμης» και, δεύτερον, στα λόγια του Γάλλου φιλοσόφου René Descartes: «Το πνεύμα είναι ικανό να φανταστεί εικόνες που δεν μπορεί να τις εξηγήσει».

Τα παραπάνω αποσπάσματα καταδεικνύουν τη νομιμότητα του εικαστικού καλλιτέχνη όχι μόνο να μεριμνά για το αισθητικό αποτέλεσμα της τέχνης του, αλλά και να φιλοσοφεί, επιλέγοντας ως θέμα ιδέες και θεωρίες από τον χώρο του καθαυτού εννοιολογικού στοχασμού (εν προκειμένω της γνωσιολογίας). Το ίδιο και ο φιλόσοφος, ο οποίος πρωτίστως επιθυμεί να διατυπώνει συνεκτικά επιχειρήματα και να θέτει υπό συζήτησιν τα πορίσματα των συλλογισμών του, μπορεί να χρησιμοποιεί εικόνες που μάλιστα δεν είναι δυνατόν να ερμηνευθούν με αποκλειστικό εργαλείο τη λογική.

Ό, τι ακολουθεί στην εισήγησή μας έχει ως βασική πηγή έμπνευσης το εξής σχόλιο του Marcel Paquet στο έργο του Magritte: «Το ανατρεπτικό χιούμορ με το οποίο ο Μαγκρίτ καταστρέφει αυτά που συνήθως υποθέτουμε ότι είναι οι πιο σταθερές βεβαιότητές μας, κυριαρχεί και σε αυτό τον πίνακα (ενν. τη «Φιλοσοφική λυχνία»)¹⁰⁹, σύμφωνα με το πνεύμα του Νταντά, ή ακόμη και των αδελφών Μαρξ. Σκοπός του Μαγκρίτ ήταν απλώς να υπονομεύσει τα θεμέλια των πραγμάτων, να αμφισβητήσει με πολύ σοβαρό αλλά και απλό τρόπο αυτό που εμφανίζεται ως σοβαρό, δίχως να “θορυβεί” ιδιαίτερα»¹¹⁰. Εφόσον μια

¹⁰⁹ Πρόκειται για έργο στο οποίο ο ζωγράφος ξεκάθαρα συνομιλεί με τη φιλοσοφία. Για περισσότερα βλ. Αντωνοπούλου-Τρεχλή Ζ., *Object Based Inquiry ή η Δύναμη των αντικειμένων: μια εφαρμογή στο μάθημα της φιλοσοφίας*, στο: *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή: Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές συγκριτικές προσεγγίσεις*, Πάτρα, 2014, σελ. 49-57.

¹¹⁰ Paquet M., *Μαγκρίτ*, μετάφραση Π. Σωτήρης, Αθήνα, Taschen, 2004, σελ. 70-71. Εδώ πρέπει να προστεθεί και μια ευτυχής συγκυρία. Το σχολικό βιβλίο της Φιλοσοφίας, δηλαδή ένα «παραδοσιακό» μέσο διδασκαλίας, αν το συγκρίνουμε με τα πολυμεσικά λογισμικά τα οποία χρησιμοποιούνται πλέον ευρέως –ή θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν– στη διδασκαλία, πληροί μια προϋπόθεση η οποία δεν ήταν μόνο αναμενόμενη αλλά και

τέτοια διαπίστωση είναι σωστή, ο καλλιτέχνης, όπως και ο φιλόσοφος Descartes, επιδιώκει να απαλλαγεί από όλες τις προκαταλήψεις, να επανεξετάσει όλες τις βεβαιότητες. Η ζωγραφική του έχει μια βάση σκεπτικιστική, και γι' αυτό είναι απολύτως κατάλληλη για τη διδασκαλία του καρτεσιανού σκεπτικισμού.

Η αξιοποίηση της τέχνης στο μάθημα της φιλοσοφίας γίνεται με τρόπο δομημένο και βασίζεται στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση με την αξιοποίηση της τέχνης»¹¹¹. Η μέθοδος εκκινεί από την παραδοχή ότι οι κατασκευές της πραγματικότητας, τις οποίες οι άνθρωποι διαμορφώνουν υπό την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, είναι δυνατόν να μετασχηματιστούν εάν αποτιμηθούν ως προβληματικές, πράγμα που συμβαίνει όταν αρχίσουν να συγκρούονται με τις νέες εμπειρίες που οι άνθρωποι αποκτούν. Προϋπόθεση και εργαλείο μετασχηματισμού είναι ο κριτικός στοχασμός και αποτέλεσμα του μετασχηματισμού είναι να δημιουργηθεί ένα νέο, πιο λειτουργικό, πλαίσιο αναφοράς. Αυτή η προσέγγιση έχει θεωρητικά υποστηριχθεί από τον Paulo Freire¹¹², κυρίως όμως από τον Jack Mezirow¹¹³, αλλά και από άλλους στοχαστές, αρκετοί από τους οποίους εστίασαν στη χρήση της τέχνης στην υπηρεσία εκπαιδευτικών σκοπών.

επιθυμητή από όσους διδάσκουν το μάθημα: είναι σε μεγάλη έκταση πολυτροπικό. Με άλλα λόγια, εκφράζεται σε- και ενσωματώνει έναν νέο αφηγηματικό, μη λεκτικό, τρόπο, ανθολογώντας μεγάλο αριθμό εικόνων. Έτσι, το κείμενο ως διδακτικό υλικό έχει απωλέσει την αποκλειστικότητα της παραγωγής γνώσης, αφού δικαιώματα διεκδικούν και οι εικόνες, τις οποίες εμείς οι δάσκαλοι καλούμαστε να διαχειριστούμε· ωστόσο, συχνά αναλφάβητοι οπτικά. Το εικονιστικό αυτό υλικό δεν έχει χαρακτήρα απλώς διακοσμητικό ή πληροφοριακό, αλλά και λειτουργικό, με την έννοια ότι ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να ξεκινήσουν από τις εικόνες για να φτάσουν στο κείμενο ή από το κείμενο να καταλήξουν στις εικόνες, με σκοπό και στις δυο περιπτώσεις τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου της φιλοσοφίας, αλλά και της τέχνης.

¹¹¹ Βλ. κυρίως Κόκκος Αλ. & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011.

¹¹² Freire P., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετάφραση Γ. Κρητικός, Αθήνα, Κέδρος, 1977.

¹¹³ Βλ. Mezirow J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, [Αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη στην ενήλικη ζωή: οδηγός για τη μετασχηματιστική και χειραφετητική μάθηση], San Francisco, Jossey-Bass, 1990. Επίσης, Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, [Μετασχηματιστικές διαστάσεις της ενήλικης μάθησης], San Francisco, Jossey-Bass, 1991, *On Critical Reflection*, [Για τον κριτικό στοχασμό], στο: *Adult Education Quarterly*, 1998, τεύχος 48, σελ. 189-198 και *An Overview on Transformative Learning*, [Μια επισκόπηση σχετικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση], στο: K. Illeris (επιμ), *Contemporary Theories of Learning*, London/N. York, Routledge, 2009, σελ. 90-105.

Για την παρατήρηση των έργων τεχνών από τους μαθητές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά η μέθοδος Perkins¹¹⁴ και η τεχνική Visible Thinking¹¹⁵.

Ο David Perkins προτείνει έναν τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης, ο οποίος διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις, ως εξής:

- Πρώτη φάση: χρόνος για παρατήρηση. Ο παρατηρητής πρέπει να περιεργαστεί προσεκτικά το έργο και στη συνέχεια να εκφράσει αυθόρμητα και ανοιχτά τις πρώτες εντυπώσεις και τα πρώτα ερωτήματά του. Σκόπιμο είναι να αποστρέψει για λίγο το βλέμμα του και έπειτα να επιστρέψει στο έργο ανακαλύπτοντας ενδεχομένως νέα στοιχεία ή παρατηρώντας με μεγαλύτερη οικειότητα κάτι που είχε και προηγουμένως δει.
- Δεύτερη φάση: ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση. Ο παρατηρητής εντοπίζει ό,τι του προκαλεί έκπληξη και καταγράφει τις διαθέσεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί το έργο. Αναζητεί συμβολισμούς και νοήματα, αναγνωρίζει τα τεχνικά στοιχεία του έργου, εντοπίζει το κεντρικό και τα δευτερεύοντα θέματα, ανακαλύπτει πολιτιστικές και ιστορικές διασυνδέσεις.
- Τρίτη φάση: αναλυτική και βαθιά παρατήρηση. Η σκέψη γίνεται κριτική. Ο παρατηρητής εμβαθύνει, ερμηνεύει, αιτιολογεί και τεκμηριώνει τις απόψεις του. Επίσης, παρεμβαίνει στο έργο, τροποποιώντας στοιχεία ή συγκρίνοντάς το με άλλα έργα και εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές.
- Τέταρτη φάση: ανασκόπηση της διεργασίας. Ο παρατηρητής ερμηνεύει το έργο λαμβάνοντας υπόψη του όλη τη μέχρι τώρα εμπειρία της παρατήρησης.

Η τεχνική Visible Thinking, που αναπτύχθηκε και αυτή από τον Perkins και τους συνεργάτες του, αποτελεί έναν πιο «οικονομικό» τρόπο κριτικής προσέγγισης των έργων τέχνης, με επίκεντρο εκμαιοτικές ερωτήσεις του εμπυχωτή που διατυπώνονται με ευέλικτη σειρά.

¹¹⁴ Perkins D., *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*, [To έξυπνο μάτι. Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε κοιτώντας την τέχνη], Los Angeles, The J. Paul Getty Trust, 1994, κυρίως σελ. 36-65.

¹¹⁵ Βλ. κυρίως <http://www.visiblethinkingpz.org/>.

Δ. Εφαρμογή

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση με την αξιοποίηση της τέχνης» εφαρμόστηκε, όπως παραπάνω αναφέραμε, στο 3^ο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου Φιλοσοφίας Β΄ Λυκείου («Αναζητώντας τη γνώση»), του οποίου το διδακτέο περιεχόμενο είναι:

■ Ενότητα πρώτη: Το ερώτημα για τη δυνατότητα της γνώσης:

1. Η σκεπτικιστική πρόκληση – Διαφορετικά είδη σκεπτικισμού:

α. Αμφισβήτηση της δυνατότητας γνώσης και επιδίωξη της αταραξίας (αρχαίος σκεπτικισμός),

β. Νεότερες μορφές σκεπτικισμού (υποενότητα 1: Ακραία μεθοδολογική αμφιβολία: Υπάρχει κάτι για το οποίο δεν μπορώ να αμφιβάλω;)

■ Ενότητα τρίτη: Θεωρίες για την πηγή της γνώσης

Σκοπός της εφαρμογής ήταν οι μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στην αντίληψή τους ότι μπορούμε να διατυπώσουμε γνωστικούς ισχυρισμούς με απόλυτη βεβαιότητα, την οποία αντλούμε κυρίως από την εμπειρία μας, αλλά και από την πληροφόρηση που έχουμε μέσω άλλων ανθρώπων, μέσω των Μ.Μ.Ε., αλλά και μέσω της επιστήμης. Να ξεβουλευτούν, να επιφυλαχθούν, να αμφισβητήσουν και να υποβάλουν σε κριτικό έλεγχο ακόμα και όσα μέχρι τότε θεωρούσαν ως δεδομένα. Πειραματιζόμενοι οι ίδιοι με τα όρια της γνώσης τους για τον κόσμο, να είναι μαθησιακά διαθέσιμοι ώστε να προσεγγίσουν τον καρτεσιανό σκεπτικισμό (και ειδικότερα το επιχείρημα του Descartes για τον «μοχθηρό δαίμονα»), καθώς και τις ιδεαλιστικές και τις εμπειριστικές αντιλήψεις για την πηγή της γνώσης.

Στο ερώτημα, λοιπόν: «Νομίζετε ότι μπορούμε να είμαστε πραγματικά βέβαιοι για κάτι;», για το οποίο τους τονίστηκε ότι θα ήταν σκόπιμο να πλαισιώσουν τις απαντήσεις τους με παραδείγματα, οι απαντήσεις των μαθητών εξέφραζαν την παραδοχή ότι στα περισσότερα ζητήματα υπάρχει βέβαιη γνώση. Μπορούμε πρώτα-πρώτα να είμαστε βέβαιοι για την ύπαρξή μας. Για όσα όλοι οι λογικοί άνθρωποι αποδέχονται (*σήμερα είναι Πέμπτη, σήμερα έξω έχει ήλιο*)¹¹⁶. Μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για κάτι, όταν έχουμε γι' αυτό προσωπική εμπειρία: όταν βλέπουμε, ακούμε (*Τα Ημισκούμπρια γράφουν καταπληκτική μουσική*),

¹¹⁶ Όπου χρησιμοποιούνται πλάγιοι χαρακτήρες πρόκειται για τις ακριβείς διατυπώσεις των μαθητών.

μυρίζουμε (τα γαρύφαλλα μυρίζουν ωραία), αγγίζουμε (η ύλη) ή γευόμαστε (η καρμπονάρα είναι αηδιαστική) κάτι. Όταν κάποιος τον οποίο εμπιστευόμαστε μας διαβεβαιώνει γι' αυτό. Γνωρίζουμε με βεβαιότητα όσα πράγματα έχουμε επιδιώξει να μάθουμε (ποιος είναι ο προπονητής της ΑΕΚ, πώς λέμε στα γαλλικά «σ' αγαπώ») και εκείνα για τα οποία υπάρχουν επιστημονικές αποδείξεις (ο χημικός τύπος του νερού είναι H_2O , υπάρχουν οι πλανήτες και οι δορυφόροι τους). Φυσικά –υποστήριξαν– υπάρχουν πράγματα που δεν τα γνωρίζουμε με βεβαιότητα ή δεν τα γνωρίζουμε καθόλου. Για παράδειγμα, όσες πληροφορίες βρίσκουμε στο διαδίκτυο ή τις ακούμε στην τηλεόραση καλά θα κάνουμε να τις διασταυρώσουμε και να τις επιβεβαιώσουμε και μέσω άλλων πηγών. Τέλος, διατύπωσαν την άποψη ότι υπάρχουν και πράγματα για τα οποία δεν ξέρουμε ούτε μπορούμε να μάθουμε τίποτα. Τέτοια είναι, π.χ., το μέλλον μας, εκείνα για τα οποία η επιστήμη δεν έχει καταλήξει σε οριστικά συμπεράσματα (οι εξωγήινοι), επίσης ζητήματα μεταφυσικά (ο Θεός και η μετά θάνατον ζωή). Ακόμη, από τις απαντήσεις τους διαφάνηκε ότι εμπιστεύονται περισσότερο την εμπειρική γνώση εις βάρος της γνώσης που έρχεται ως αποτέλεσμα λογικής διεργασίας, και την επαγωγή αντί της παραγωγής ως μέθοδο απόκτησης της γνώσης. Επιπλέον, ενώ οι μαθητές διατύπωσαν επιφυλάξεις για κάποια από τα πράγματα που γνωρίζουμε, δεν αναφέρθηκαν καθόλου στην ανάγκη να επανεξετάζουμε ακόμα και εκείνα τα πράγματα για τα οποία πιστεύουμε ότι έχουμε βέβαιη γνώση.

Στη συνέχεια προσδιορίστηκαν τα κριτικά ερωτήματα ως εξής:

1. Ως ποιο σημείο μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για κάτι;
2. Οι αισθήσεις ή η λογική μάς εξασφαλίζει μεγαλύτερη γνωστική βεβαιότητα;

Ένα από τα έργα που επιλέχθηκε ήταν ο πίνακας του René Magritte, «La condition humaine»¹¹⁷.

¹¹⁷ Το έργο, λάδι σε καμβά (100 cm x 81 cm), φιλοτεχνήθηκε το 1933 και βρίσκεται στη Washington DC, στη National Gallery of Art. Πιο πάνω έχουμε εξηγήσει τον λόγο για τον οποίο σε αυτήν την εισήγηση παρουσιάζουμε τις παρατηρήσεις των μαθητών μόνο για το έργο του Magritte. Ενημερωτικά αναφέρουμε ότι τα υπόλοιπα έργα που εξετάστηκαν ήταν: α) René Magritte, «Le faux miroir», λάδι σε καμβά (54 cm x 80.9 cm), 1928, New York, Museum of Modern Art, β) δύο φωτογραφίες του Man Ray, «Noire et Blanche» και «Noire et Blanche (version négative)», Gelatin silver print, 1926, Ιδιωτική Συλλογή και γ) δύο σύντομα αποσπάσματα από την ταινία των Αδελφών Wachowski, *The Matrix*, 1999.



Εικόνα 1: René Magritte, «La condition humaine», λάδι σε καμβά, Washington DC, National Gallery of Art

Γι' αυτό το έργο οι μαθητές διατύπωσαν αμέσως την άποψη ότι ο πίνακας είναι συνέχεια του τοπίου, ότι ο πίνακας και το τοπίο συγχέονται, ότι πρόκειται για πίνακα μέσα στον πίνακα, ότι παράδοξως ξεχωρίζει μόνον η γωνία του καμβά. Διαπίστωσαν ότι το δέντρο, ακριβώς το αντικείμενο του οποίου αμφισβητείται η πραγματική ύπαρξη, (αφού βλέπουμε μόνο το ζωγραφισμένο δέντρο), είναι ζωγραφισμένο με μεγαλύτερη επιμέλεια από τα άλλα αντικείμενα, όμως παράδοξως δεν ρίχνει σκιά, πράγμα που περιορίζει την πραγματικότητά του. Παρατήρησαν ότι, ενώ παρουσιάζεται ένα ήρεμο τοπίο, τα συναισθήματα που προκαλεί στον θεατή είναι ταραχή και αβεβαιότητα. Πρόσεξαν ότι τα χρώματα είναι μουντά και γήινα, για να υπογραμμίσουν ίσως την αβεβαιότητα ακόμα και για τα πιο χειροπιαστά πράγματα. Είδαν τις σταθερές, γεμάτες πινελιές, και διατύπωσαν την άποψη ότι θέλουν να τονίσουν πόσο τα πιο ρεαλιστικά πράγματα μπορούν να μας εξαπατήσουν. Τόνισαν τη σημασία που έχει το παράθυρο: μόνον ένα μικρό μέρος της πραγματικότητας μπορούμε να «δούμε». Είπαν ότι οι κουρτίνες, στα δεξιά και στα αριστερά του πίνακα, κάνουν τη σκηνή να μοιάζει με θέατρο και στο θέατρο η πραγματικότητα και η μη πραγματικότητα μπερδεύονται ανησυχητικά. Πρόσεξαν τα πόδια του καβαλέτου για τα οποία δεν είναι σαφές πού στηρίζονται. Κατέληξαν ότι ο ζωγράφος μπορεί να κατασκευάζει μια ζωγραφική πλάνη, επιχειρώντας να μας εξαπατήσει, ή ίσως θέλει να μας υποδείξει ότι δεν είναι όλα όπως νομίζουμε, ότι υπάρχει ένα μυστήριο ακόμη και για τα πιο προφανή πράγματα. Αναρωτήθηκαν ακόμη αν οι αισθήσεις μάς προσφέρουν βέβαιη γνώση ή αν υπάρχει περίπτωση να μας εξαπατούν (μήπως τότε να επιστρατεύσουμε τη

λογική μας;). Όταν άκουσαν τον τίτλο του πίνακα, είπαν ότι επιβεβαιώνει την αδυναμία του ανθρώπου να γνωρίσει (*αυτή είναι η ανθρώπινη κατάσταση*). Ανησύχησαν, και είπαν ότι είχαν έντονα τη διάθεση να κλείσουν την κουρτίνα (*αν δεν βλέπουμε τίποτα, δεν θα είμαστε σε τέτοια αβεβαιότητα*).

Όταν, στο επόμενο στάδιο, οι ομάδες των μαθητών κλήθηκαν και πάλι να απαντήσουν γραπτώς στο αρχικό ερώτημα: «Νομίζετε ότι μπορούμε να είμαστε πραγματικά βέβαιοι για κάτι;», είχαν εμπλουτίσει τις απόψεις τους με τον προβληματισμό που προέκυψε από τη μελέτη του έργου και κατέληξαν: *«τελικά για τίποτα δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι. Ούτε για όσα νομίζουμε ότι τα ξέρουμε καλά. Ούτε για όσα μας λένε οι άλλοι. Μπορεί οι αισθήσεις μας να μας κοροϊδεύουν, μπορεί οι άλλοι να μας κοροϊδεύουν, μπορεί να έχουμε πάρει λάθος χάπι, μπορεί ακόμη και η λογική να μας ξεγελά. Μπορεί ούτε εμείς να είμαστε αυτοί που νομίζουμε ότι είμαστε. Μάλλον πρέπει να αμφιβάλλουμε για όλα, ακόμα και για μας τους ίδιους»*.

Από τις νέες απαντήσεις των μαθητών φάνηκε καθαρά ότι η προηγούμενη απόλυτη βεβαιότητά τους είχε πια υποχωρήσει και ότι στη σκέψη τους εισήλθε η ιδέα της αμφιβολίας, παράλληλα με την ιδέα ότι αντιλήψεις του ενός για τον κόσμο μπορεί να μην ταυτίζονται με τις αντιλήψεις του άλλου. Το ενδεχόμενο ότι «κάποιος» μπορεί να μας εξαπατά άρχισε να εισχωρεί στον προβληματισμό τους, ενώ κλονίστηκε και η βεβαιότητά τους για τη γνωστική παντοδυναμία των αισθήσεων. Τέλος, διατυπώθηκε η άποψη ότι απαιτείται εξονυχιστικός έλεγχος πριν καταλήξουμε ότι γνωρίζουμε κάτι και, πάντως, διαρκής αναστοχασμός επί των βεβαιοτήτων μας.

Η διδασκαλία, σε επόμενο μάθημα, της καρτεσιανής αμφιβολίας αποδείχτηκε μετά από την εμπειρία τους με την τέχνη πιο εύκολο εγχείρημα.

Ε. Συμπέρασμα

Η καλλιέργεια της σκέψης –είτε πρόκειται για κατανόηση του κόσμου, επιδίωξη της δικαιοσύνης, αναζήτηση της αλήθειας, είτε για παραγωγή δημιουργικών λύσεων- απαιτεί ορισμένο πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται πρότυπα συμπεριφοράς και σκέψης που γίνονται εντέλει κομμάτια της καθημερινότητάς μας.

Η ενασχόληση των μαθητών με την τέχνη, όπως και η ενασχόλησή τους με τη φιλοσοφία, καταλήγει στο να ενεργοποιεί τη σκέψη τους και να τους εξοικειώνει με το περιβάλλον, όχι όμως με τρόπο συμβατικό, αλλά ξεχωριστό: πιο ανοιχτό και πιο ευέλικτο. Βιώνουν έτσι το σχολείο ως έναν τόπο στον οποίο η σκέψη είναι παρούσα και έχει αξία, οι δάσκαλοί τους είναι εκείνοι που τους δείχνουν τον δρόμο και οι συμμαθητές τους είναι συνεργάτες τους στο ταξίδι. Εν τέλει, η φαντασία και η δημιουργικότητα, που έρχονται ως αποτέλεσμα, δεν αφορούν αποκλειστικά στην ερμηνεία των έργων τέχνης ούτε στην κατανόηση ακαδημαϊκών φιλοσοφικών προβλημάτων, αλλά στην αντιμετώπιση των περίπλοκων προβλημάτων της ατομικής και συλλογικής ζωής τους.

Βιβλιογραφία

Adorno Th., *Αισθητική θεωρία*, μετάφραση Λ. Αναγνώστου, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2000, 655 σελ.

Adorno Th., Lowental L., Marcuse H. & Horkheimer M., *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*, μετάφραση Ζ. Σκαρίκας, Αθήνα, Ύψιλον, 2005, 160 σελ.

Alessio Fr., *Ιστορία της νεότερης φιλοσοφίας*, μετάφραση Δ. Θυμιοπούλου, επιμέλεια Σ. Φουρνάρος-Ν. Χούνος, Αθήνα, Π. Τραυλός, 2012, 768 σελ.

Αντωνοπούλου-Τρεχλή Ζ., *Object Based Inquiry ή η Δύναμη των αντικειμένων: μια εφαρμογή στο μάθημα της φιλοσοφίας*, στο: *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή: Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές συγκριτικές προσεγγίσεις*, Πάτρα, 2014, σελ. 49-57.

Arnheim R., *Visual Thinking*, [Οπτική σκέψη], Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 2004/1969, 352 σελ.

Bamford A. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, [Ο παράγοντας wow: επιτομή της παγκόσμιας έρευνας σχετικά με τον αντίκτυπο των τεχνών στην εκπαίδευση], New York, Waxmann, 2006, 180 σελ.

Βιρβιδάκης Στ., Καρασμάνης Β. & Τουρνά Χ., *Αρχές φιλοσοφίας Β' Γενικού Λυκείου*, Αθήνα, Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος», 2015/2007, 287 σελ.

Βιρβιδάκης Στ., *Ποίηση και/ως φιλοσοφία*, στο: Ποιητική, Άνοιξη 2015, τεύχος 15, σελ. 31-81.

Βιρβιδάκης Στ., *Φιλοσοφία και/ή/ως λογοτεχνία*, στο: Cogito, Ιούλιος 2005, τεύχος 3, σελ. 88-89.

Βιρβιδάκης Στ., *On the Relations between Philosophy and Literature*, [Περί των σχέσεων μεταξύ φιλοσοφίας και λογοτεχνίας], στο: *Philosophical Inquiry*, 2003, τεύχος 25, σελ. 161-169.

Cooper J., *Pursuits of Wisdom: Six Ways of Life in Ancient Philosophy from Socrates to Plotinus*, [Επιδίωξη της σοφίας: έξι τρόποι ζωής στην αρχαία φιλοσοφία από τον Πλάτωνα στον Πλωτίνο], Princeton, Princeton University Press, 2012, 456 σελ.

Dall'Alba Gl. & Barnacle R., *Embodied Knowing in Online Environments*, [Ενσώματη γνώση σε online περιβάλλοντα], στο: *Educational Philosophy and Theory*, 2005, τεύχος 37 (5), σελ. 719-744.

Descartes R., *Λόγος περί της μεθόδου*, εισαγωγή-μετάφραση σχόλια Χρ. Χρηστίδης, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση, 1976, 117 σελ.

Descartes R., *Στοχασμοί περί της πρώτης φιλοσοφίας*, μετάφραση-σχόλια Ευ. Βανταράκης, Αθήνα, Εκκρεμές, 2009, 308 σελ.

Descartes R., *Οι αρχές της Φιλοσοφίας*, μετάφραση Ν. Μακρής, επιμέλεια Ζ. Μπενάρδος, Αθήνα, Δρόμων, 2008, 96 σελ.

Dewey J., *Art as Experience*, [Η τέχνη ως εμπειρία], USA, The Penguin Group, 1980/1934, 355 σελ.

Δημητράκος Γ., *Η φιλοσοφία στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, 1993, 373 σελ.

Efland A., *Changing Views of Children Artistic Development*, [Μεταβάλλοντας απόψεις για την καλλιτεχνική ανάπτυξη των παιδιών], στο: Eisner E. (επιμ.), *The Arts, Human Development and Education*, Berkeley, McCutchan, 2002, σελ. 65-86.

Eisner E., *The Arts and the Creation of Mind*, [Οι τέχνες και η δημιουργία του νου], New Haven and London, Yale University Press, 2002, 258 σελ.

Freire P., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετάφραση Γ. Κρητικός, Αθήνα, Κέδρος, 1977, 227 σελ.

Gardner H., *Art Education and Human Development*, [Αισθητική εκπαίδευση και ανθρώπινη ανάπτυξη], Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1990, 63 σελ.

Γραφάκου Ε. & Λαμπίτση Β., *Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση*, στο: Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τόμος Β': ειδικό μέρος, *Η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Π.Ι., 2011, σελ. 62-110.

Green M., *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts and Social Change* [Απελευθερώνοντας τη φαντασία. Δοκίμια για την εκπαίδευση, τις τέχνες και την κοινωνική αλλαγή], San Francisco, Jossey-Bass, 2000, 236 σελ.

Hadot P., *Η φιλοσοφία ως τρόπος ζωής*, μετάφραση Α. Μιχαήλ-Βεργοπούλου, Αθήνα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, 2009, 365 σελ.

Hanna T., *Bodies in Revolt: A Primer in Somatic Thinking*, [Σώματα σε εξέγερση: ένα αλφαβητάρι για τη σωματική σκέψη], Novato, Freeperson Press, 1985, 308 σελ.

Hooper-Greenhill E., *Objects and Interpretive Processes*, [Αντικείμενα και ερμηνευτικές διεργασίες], στο: E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Rote of the Museum*, London, Routledge, 1999, σελ. 44-52.

Κόκκος Αλ. & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011, 216 σελ.

Lakoff G. & Johnson M., *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, [Ένσαρκη φιλοσοφία: ο σωματοποιημένος νους και η αμφισβήτηση της δυτικής σκέψης], New York, Basic Books, 1999, σελ. 640.

Lakoff G. & Johnson M., *Metaphors We Live by*, [Μεταφορές με τις οποίες ζούμε], Chicago, University of Chicago Press, 2003/1980, σελ. 256.

Markham Th., *Inquiry Learning VS Standardized Content: Can They Coexist?*, [Διερευνητική μάθηση VS τυποποιημένο περιεχόμενο: μπορούν να συνυπάρξουν;], 2013. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2016 από <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/05/inquiry-learning-vs-standardized-content-can-they-coexist/>.

Merleau-Ponty M., *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*, μετάφραση Α. Μουρίκη, Αθήνα, Νεφέλη, 1991, σελ. 123.

Mezirow J., *An Overview on Transformative Learning*, [Μια επισκόπηση σχετικά με τη μετασχηματιζόσα μάθηση], στο: Κ. Illeris (επιμ), *Contemporary Theories of Learning*, London/N. York, Routledge, 2009, σελ. 90-105.

Mezirow J., *On Critical Reflection*, [Για τον κριτικό στοχασμό], στο: *Adult Education Quarterly*, 1998, τεύχος 48, σελ. 189-198.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, [Μετασχηματιστικές διαστάσεις της ενήλικης μάθησης], San Francisco, Jossey-Bass, 1991, 272 σελ.

Mezirow J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, [Αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη στην ενήλικη ζωή: οδηγός για τη μετασχηματιστική και χειραφετητική μάθηση], San Francisco, Jossey-Bass, 1990, 416 σελ.

Μοσχονάς Σπ., *Το σχολικό βιβλίο φιλοσοφίας*, στο: *Φιλοσοφία και Παιδεία*, Ιανουάριος 1996, τεύχος 4, σελ. 12-14

Μοσχονάς Σπ., *Το μάθημα της φιλοσοφίας και η περιπέτεια του βιβλίου του*, στο: *Φιλοσοφία και Παιδεία*, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2007, τεύχος 44-45, σελ. 3.

Νεχαμάς Αλ., *Η τέχνη του βίου. Σωκρατικοί στοχασμοί από τον Πλάτωνα στον Φουκώ*, μετάφραση Β. Σπυροπούλου, επιμέλεια Στ. Βιρβιδάκης, Αθήνα, Νεφέλη, 2001, 338 σελ.

Raquet M., *Μαγκρίτ*, μετάφραση Π. Σωτήρης, Αθήνα, Taschen, 2004, 96 σελ.

Perkins D., *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*, [Το έξυπνο μάτι. Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε κοιτώντας την τέχνη], Los Angeles, The J. Paul Getty Trust, 1994, 95 σελ.

Sontag S., *Against Interpretation and Other Essays*, [Ενάντια στην ερμηνεία και άλλα δοκίμια], New York, Picador, 2001/1966, σελ. 336.

Thomas H., *The Body, Dance and Cultural Theory*, [Το σώμα, ο χορός και η πολιτισμική θεωρία], Palgrave, Macmillan, 2003, σελ. 262.

Ζωγραφίδης Γ., *Το μάθημα της φιλοσοφίας στη μέση εκπαίδευση*, στο: *Θαλλώ*, 2002, τεύχος 13, σελ. 113-134.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 7η

«Ατομικό ίχνος, συλλογικό πεδίο»

Δρ. Κορίνα Πρεβεδουράκη, εικαστικός, καθηγήτρια Εικαστικής Αγωγής

Κωνσταντίνα Μπολιεράκη, March, εικαστικός, καθηγήτρια Εικαστικής Αγωγής

Περίληψη

Σε μια εποχή όπου η καινοτομία και η δημιουργικότητα αποτελούν καίριο αίτημα, η εκπαίδευση μέσω της Τέχνης και περί την τέχνη αναδεικνύεται σε πολυδιάστατο εργαλείο κινητοποίησης του παιδιού και του εφήβου προς τη λήψη αποφάσεων, την ανάπτυξη και τη διαχείριση ατομικών δεξιοτήτων, την έρευνα, τη γνώση και τη δράση. Το *Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα* συνδέει τη θεωρία με την πράξη, στοχεύοντας στην ενεργοποίηση της φαντασίας, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον και τον σεβασμό των μαθητών και των μαθητριών μας γύρω από έναν κοινό άξονα, έτσι ώστε ως μελλοντικοί πολίτες να φέρουν στη φαρέτρα τους γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες, για να μπορούν να παρατηρούν, να συσχετίζουν, να οραματίζονται, να επιχειρούν.

Στο πλαίσιο αυτό από τριετίας επιδιώκουμε την συστηματική προώθηση της «συνάντησης του Σχολείου με την κοινωνία μέσω του Πολιτισμού» και ως βάση θέσαμε την προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από διαφορετικές καλλιτεχνικές εφαρμογές και επιστημονικές προσεγγίσεις. Ως εκπαιδευτική πράξη συνδυάσαμε την πολιτισμική παιδεία και τις τέχνες μετασχηματίζοντας τη διδασκαλία σε πολύπλευρη εμπειρία ανάδειξης ερωτημάτων σχετικά με το θέμα: Σύγχρονη καλλιτεχνική παιδεία στην Αρχαία Αγορά και τίτλο: «Πόλις – Παιδεία – Πολιτισμός».

Η παρούσα εισήγηση αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτού του εγχειρήματος προβάλλοντας τη διετή ιχνηλάτηση του πολυδιάστατου τόπου της Αγοράς των Αθηνών. Το 2014, ως αφετηρία υπήρξε η μελέτη των προτομών και η σχεδιαστική αποτύπωσή τους, εμπλουτισμένη με αναφορές σε κοινωνικές δομές και αξίες διαφορετικών χρονικών περιόδων. Ακολούθως, το 2015, οδηγηθήκαμε σε εικαστική διαδραστική εγκατάσταση που περιλαμβάνει ανάγλυφα μέρη, αρχιτεκτονικές μακέτες φωτογραφίες, ενώ παράλληλα ο θεατής γίνεται μέρος του έργου το οποίο με τη εφαρμογή των ΤΠΕ αποκτάει παγκόσμια διάσταση Οι μαθητές/τριες

λειτούργησαν διττά, ως πρόσωπο, δημιουργός ή πολίτης, αλλά και ως δημιούργημα, ιχνηλατώντας τη μορφή μέσω της διαδικτυακής κωδικοποίησής.

Εισαγωγή

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/ριών ενός ανοικτού σχολείου και των πολιτών μιας πόλης θα μπορούσε να συνδέει τη θεωρία με την πράξη, αλλά και τους ανθρώπους μεταξύ τους; Είναι δυνατό να στοχεύουμε στην αειφόρο ανάπτυξη χωρίς να ενεργοποιούμε τη φαντασία, την καλλιέργεια της κριτική σκέψης, την περιβαλλοντική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση των νέων;

Το σχολικό έτος 2013-2014 συμφωνήθηκε συνεργασία μεταξύ του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα και της Α΄ Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων στον χώρο της Αρχαίας Αγοράς. Η αρχική σπουδή των μαθητών/τριών εικαστικής κατεύθυνσης επικεντρώθηκε στη σπουδή «Διερεύνηση της μορφής» μέσω των γλυπτών έργων που εκτίθενται στη Στοά του Αττάλου. Μελετώντας αυτές τις προτομές, τα παιδιά οδηγήθηκαν στην επισήμανση στοιχείων, τα οποία αντανakλούσαν τις κοινωνικές δομές και αξίες διαφορετικών χρονικών περιόδων. Με αφετηρία τις μαθητικές εργασίες, το επόμενο σχολικό έτος, 2014-2015, προτείναμε μια διαδραστική εικαστική εγκατάσταση με σκοπό την αισθητική και κοινωνική αγωγή των συμμετεχόντων. Στόχος της εικαστικής εγκατάστασης υπήρξε η βιωματική προσέγγιση κοινωνικών δομών σε τρεις διαφορετικές πολιτισμικές περιόδους από τους/τις μαθητές/τριες και κάθε μετέχοντα επισκέπτη. Με τον τρόπο αυτόν επιδιώκαμε τη διερεύνηση της μορφής στη σύγχρονη εποχή των εικόνων και του διαδικτυακού γίνεσθαι. Η εγκατάσταση αναπτύχθηκε σε μία κατακόρυφη στήλη χωρισμένη σε τρία επίπεδα, που αφορούσαν σε κομβικά χρονικά σημεία συγκεκριμένων κοινωνικών μοντέλων.

Το πρώτο επίπεδο μέσα από ένα καλειδοσκόπιο εικόνων αναφερόταν σε πρωταρχικές μορφές κοινωνίας. Το δεύτερο επικεντρωνόταν στην κλασική περίοδο της αρχαίας Αθήνας, όπου κυριαρχούσαν οι αρχές της ισοτιμίας και της ισονομίας για τους Αθηναίους πολίτες. Το τρίτο επίπεδο εστίαζε στη σχέση άτομο - σημερινή κοινωνική πραγματικότητα και προβαλλόταν ως αντικατοπτρισμός στη μακέτα της Αγοράς. Στο πλαίσιο της προτεινόμενης διάδρασης, ο θεατής καλείτο να καθρεπτιστεί στη μακέτα, ώστε να αποτυπωθεί η εικόνα του ψηφιακά. Στη συνέχεια λάμβανε ηλεκτρονικά τη φωτογραφία του στο e-mail επιλογής του. Επιπλέον σε

ένα ταμπλό, όπου εικονιζόταν ο παγκόσμιος χάρτης, τοποθετούσε μια ακίδα στη χώρα ή την πόλη του, συμβολίζοντας με αυτή την πράξη το διαχρονικά πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της Αρχαίας Αγοράς των Αθηνών. Συνεπώς με αφορμή τη μελέτη της αρχαιότητας και αξιοποιώντας τη διαδικτυακή επικοινωνία, οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέγγισαν γόνιμα και δημιουργικά τη σύγχρονη πραγματικότητα, η οποία εμπεριέχει και τον ψηφιακό χώρο.

Κριτήρια

Σύμφωνα με την κοινή πεποίθηση, ότι οι τέχνες αποτελούν ουσιώδες βίωμα, μέσον και αποτέλεσμα στο ανοιχτό και εν εξελίξει σύστημα, αυτό της ανθρώπινης διάνοιας, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, η σύζευξη αντίληψης και τέχνης ως μέρος του επιστητού επιβεβαιώνεται συνεχώς. Σε μια εποχή όπου η καινοτομία και η δημιουργικότητα αποτελούν καίριο αίτημα, η Τέχνη και η Παιδεία έχουν χρέος να οδηγούν τόσο τις αισθήσεις όσο και το μυαλό των νέων, συνεισφέροντας στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της ευφυΐας τους, δηλαδή στη νοηματοδότηση των γεγονότων και στη δημιουργική σκέψη. Τα περισσότερα εργαλεία που εξυπηρετούν τον παραπάνω σκοπό βρίσκονται ενσωματωμένα στις τέχνες και αποσκοπούν τόσο στην πρόοδο της αισθητικής αγωγής όσο και στην ανάπτυξη των ανθρώπινων ιδιοτήτων¹¹⁸. Πρώτιστα πρόκειται για την καλλιτεχνική δημιουργία ως έκφραση και εμπειρία, ως μνήμη και ανάγκη, ως γνώση και επιθυμία επικοινωνίας. Κατ' επέκταση, παιδεία και τέχνη λειτουργούν συμπληρωματικά, συμβάλλοντας με ιδιαίτερο τρόπο στη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας. Με την πάροδο του χρόνου, μάλιστα, αναδεικνύονται ως σημαντικοί αρωγοί στη διαδικασία εμπέδωσης της διδακτέας ύλης, συνδέοντας ουσιαστικά και αποτελεσματικά τα υποκείμενα και τα αντικείμενα μάθησης, καθορίζοντας την εκπαιδευτική λειτουργία, εμψυχώνοντας τους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευόμενους υπό το πρίσμα του πολιτισμού, με επακόλουθο η γνώση να αξιοποιείται στη διαμόρφωση του προσωπικού ήθους. Σε επιστημονικό επίπεδο, οι εν λόγω πρακτικές διερευνώνται από τη θεωρία περί πολλαπλών μορφών νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία¹¹⁹. Απαντώντας στον παραπάνω προβληματισμό, η παιδαγωγία επιδιώκει να μεταμορφώνει τα δομικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων: τις αισθήσεις και τη νοημοσύνη, την ευφυΐα και την εννοιακή γνώση, τη συναισθηματικότητα και τον ορθολογισμό. Επιπρόσθετα, οι «εξελικτικές θεωρήσεις» και η «δια βίου μάθηση» υποστηρίζουν το γνωστικό και το

¹¹⁸ Μουρέλου Γ. Ι., *Θέματα Αισθητικής και Φιλοσοφίας της Τέχνης*, Αθήνα, Νεφέλη, 1985, τόμ. Β', σελ. 169-171

¹¹⁹ Gardner H., *Multiple Intelligences in the Classroom*, London, Harvard University, 1998, p. 81

συναισθηματικό πεδίο ως εξελικτικούς παράγοντες της μάθησης¹²⁰. Η παιδεία, έτσι, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή και τη βιωματική πρόσληψη τόσο των θετικών και θεωρητικών εννοιών όσο και των έργων ή αφηγήσεων, οδηγώντας προς το είδος εκπαίδευσης η οποία συμπεριλαμβάνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως αισθήσεις, νοημοσύνη, ευφυΐα, εννοιακή γνώση, συναισθηματικότητα, ορθολογισμό, μαθηματικές έννοιες, ποίηση, αφήγηση, ενεργό συμμετοχή. Με γνώμονα την ιδέα της ολιστικής αντιμετώπισης της καθολικότητας της σκέψης και της γνώσης, δεν έχει καθορισθεί μόνο το πνεύμα της αναγέννησης αλλά κάθε διαδικασία σπουδής στις τέχνες¹²¹.

Στην ιδέα της ολιστικής αντιμετώπισης της γνώσης εξελίχθηκε η μελέτη και η εκπαιδευτική διαδικασία την οποία ακολουθήσαμε, συνδέοντας εργαστηριακή και θεωρητική εκπαίδευση, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια διετής εκπαιδευτική δράση με θέμα «Αρχαία Αγορά: Πόλις - Παιδεία - Πολιτισμός». Η ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση μέσα από την ομαδική ισότιμη συνεργασία των εκπαιδευόμενων ενίσχυσε την «ομαδική συνεκτικότητα»¹²² και την αγωγή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποίησαν ότι, ανεξάρτητα από τη γνώση, το παιδαγωγικά στοχευμένο βίωμα ανοίγει το νου προς αρετές απαραίτητες για την ενήλικη ζωή, διαμορφώνοντας το προσωπικό ήθος, είτε αυτό εκδηλώνεται ως συμπεριφορά είτε ως συναισθήματα που προκαλεί στους άλλους¹²³. Σε κάθε ανάλογη περίπτωση, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία συναντάται με την τέχνη εμπλουτίζει τους νέους ώστε να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, να συγκρατούν και να εφαρμόζουν ανάλογα όσα έχουν αποκομίσει, να ενδιαφέρονται για τη μάθηση και τη γνώση, έχοντας διαπιστώσει βιωματικά τη βελτίωσή τους και έχοντας νιώσει αισιοδοξία. Διότι η σύνδεση της διδασκαλίας με την τέχνη στο Σχολείο του 21ού αιώνα προάγει τη δημιουργική έκφραση και αναπτύσσει ένα «ζωντανό» νοητό άξονα σχολείου - κοινωνίας, ορίζοντας έναν κοινό τόπο όπου ανταλλάσσονται ιδέες, εμπειρίες, αναζητήσεις¹²⁴.

¹²⁰ Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives*, London, Longman, 1965, pp. 43-45

¹²¹ Alberti L. B., *Πραγματείες περί Ζωγραφικής Αλμπέρτι και Λεονάρντο*, Βικελαία Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο Κρήτης, 1988, σελ. 64-69

¹²² Meyer E., *Ομαδική διδασκαλία θεμελίωση και παραδείγματα*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1987, σελ. 54

¹²³ Παπαδόπουλος Γ., *Διά Παιδαγωγίας Κοινωνιών Αποτραγουχοποίησης*, Αθήνα, Εντός, 1999, σελ. 37

¹²⁴ Stathopoulou P., Bolieraki K., Maravelaki, M., *Teaching about Environment through Recycling Art and Trash Art*, *The International Journal of the Arts in Society*, 2006, vol. 2, issue 6, pp. 9-18
<http://artsinsociety.com/>



Η προσωπική ιστορία συνδέεται με την ιστορία των άλλων. Γι' αυτό σε όλες τις κουλτούρες, η ανάγκη αφομοίωσης της ομαδικής ταυτότητας είναι εξίσου ισχυρή με την εδραίωση ατομικής ταυτότητας, με την οποία απαραίτητα συνδέεται. Αναγνωρίζοντας τα σημεία του χρόνου, του τόπου και του ανήκειν, τα νεαρά άτομα αναπτύσσουν πιο ολοκληρωμένα την προσωπική τους ταυτότητα¹²⁵. Η διαδικασία συνειδητοποίησης του *εαυτού* ως ξεχωριστή οντότητα, ξεκινά από την παιδική (πρωτογενή) εμπειρία και, διανύοντας την απόσταση προς την ενήλικη ζωή, βασίζεται στην αξιοποίηση και τον εμπλουτισμό των βιωμάτων, στον πειραματισμό, την κατανόηση και τη δημιουργία. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια επιτυγχάνει τη σταδιακή προσαρμογή στο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό. Το πέρασμα που προαναφέρθηκε σηματοδοτείται από ένα είδος «συμβολικής αντίληψης»¹²⁶. Βάσει αυτής καθορίζεται η διάσταση που αποκτά πλέον η σχέση των νέων ανθρώπων με την πραγματικότητα, στη διαμόρφωση της οποίας συμβάλλουν με τα επιτεύγματά τους. Δηλαδή ο άνθρωπος δεν ζει πια σε έναν κόσμο ωμών γεγονότων ή άμεσων φυσικών αναγκών, αλλά διακρίνει και αναγνωρίζει τις διαφορές που προκύπτουν στη σχέση του εαυτού με τη φύση, διερωτάται για το άγνωστο, γνωστοποιεί αυτά που σκέπτεται, αυτά που τον συγκινούν ή αυτά που τον φοβίζουν. Διαπιστώνει ότι βιώνει συναισθήματα, ελπίδες και φόβους, ψευδαισθήσεις και απογοητεύσεις. Συμβολοποιεί αντικείμενα και ενέργειες προκειμένου να κατανοεί ή να «γητεύει», να μεταβάλλει, όπως αναφέρει ο γνωστός αρχαιολόγος Gordon Childe στην «Ιστορία των εργαλείων», ότι τον περιβάλλει. Προκειμένου να ξεπεράσει την εσωτερική του διάσπαση, για να άρει το διαχωρισμό του από

¹²⁵ Chapman, H. L., *Διδακτική της τέχνης*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σελ. 94

¹²⁶ Picasso P., *Thoughts about Art*, στο *The Arts*, New York, 1923

τη φύση, όπως αναφέρει ο Erich Fromm στον «Άνθρωπο για τον εαυτό του»¹²⁷, διαμορφώνει και επαναδιαμορφώνει τη γνώμη του για τα πράγματα, διότι, σύμφωνα με τον Επίκτητο, «δεν είναι τα πράγματα, αλλά οι γνώμες και οι φαντασίες του ανθρώπου για αυτά». Ως εκ τούτου η συμβολική διάσταση που έχουν οι μορφές της πολιτισμικής ζωής του ανθρώπου σε όλο τους τον πλούτο και την ποικιλία καθορίζουν τον καινούργιο δρόμο που ανοίγεται στον άνθρωπο, τον δρόμο του πολιτισμού¹²⁸.

Τα νεαρά άτομα έχουν την τάση του «ειδέναι», την περιέργεια να μαθαίνουν, την τάση να βιώνουν καθετί, να συγκρατούν γνώσεις, ιδέες, σύμβολα και εμπειρίες, δηλαδή να αποκτούν πείρα και γνώσεις ή, με άλλα λόγια, συνείδηση (συνειδέναι). Επομένως με το βιωματικό τρόπο που ακολουθεί η καλλιτεχνική παιδεία, επιδιώκεται ο εμπλουτισμός της γνώσης, η επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς, η αφύπνιση «του πάθους να καταλάβει», η εμπειρία «με προοπτική τον εμπλουτισμό της σχέσης των ατόμων με το κοινωνικό περιβάλλον, με τη ζωή»¹²⁹. Στο πλαίσιο αυτό, τα καλλιτεχνικά έργα και οι δράσεις αποτελούν την προϋπόθεση και το αποτέλεσμα ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, μέσω της οποίας επιδιώκεται ο περιορισμός των προκαταλήψεων και η ενίσχυση της «ομαδικής συνεκτικότητας»¹³⁰, ώστε να διασφαλίζονται ισοδύναμοι ρόλοι στην επικοινωνία και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους, να ενισχύεται η δυναμική και η συνοχή της ομάδας, να διευκολύνεται ο καταμερισμός εργασίας, να βελτιώνεται η αποδοχή και η ανοχή στις ιδιαιτερότητες των μελών της. Η επαφή και η ενασχόληση, η αφομοίωση των αιτίων και των αποτελεσμάτων της καλλιτεχνικής δημιουργίας ως μεθόδου διδασκαλίας διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων εκτός από μέσον απόκτησης της γνώσης και κατανόησης του εαυτού, συμβάλλουν στην καλύτερη εμπέδωση του περιεχομένου σπουδών και ταυτόχρονα ενισχύουν τα παιδιά, προετοιμάζοντάς τα για τα χρόνια που θα ακολουθήσουν μετά την αποφοίτησή τους. Καλλιεργούν εποικοδομητικές συνήθειες και πειθαρχία, ενώ επιδρούν βελτιωτικά στην κοινωνικοποίηση των νέων¹³¹. Οι κοινές δράσεις, οι τελετές, τα σύμβολα, τα ήθη και έθιμα συνθέτουν την παράδοση της κοινωνικής ομάδας¹³², και η παράδοση είναι

¹²⁷ Fromm E., *Ο Άνθρωπος για τον εαυτό του*, Αθήνα, Μπουκουμάνη, 1974, σελ. 210-215

¹²⁸ Cassirer E., *Δοκίμιο για τον Άνθρωπο*, Αθήνα, Κάλβος, 1985, σελ. 44-45

¹²⁹ Αυτόθι, σελ. 77-81

¹³⁰ Festinger L., Schachter S., Back K., *Social Pressures in Informal Groups*, New York, Harper & Brothers, 1959, p. 271

¹³¹ Rohrs H., *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1984, σελ. 62-65

¹³² Chapman, H. L., ό.π., σελ. 208 -213

κάτι το ολοζώντανο και εξαιρετικά μεταβλητό¹³³. Αναγνωρίζοντας αλλαγή στην προέκταση των ιδεολογικών αρχών του Διαφωτισμού και μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, το σχολείο μεταβίβαζε μοντέλα σκέψης και συμπεριφοράς, προσδίδοντας συνέχεια στο παρελθόν, παρά προκαλώντας ρήξη μαζί του. Μέσω του εκπαιδευτικού, η κουλτούρα ενσαρκωνόταν στην προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων και ξαναγεννιόταν. Σε αντίθεση, οι επικρατούσες συνθήκες ωθούν το σχολείο του 21ου αιώνα να αυτοπροσδιορίζεται ως τόπος συνάντησης διαφορετικών αντιλήψεων και μορφών κουλτούρας. Από τη μια πλευρά οι παραδοσιακές αρχές πολιτιστικής καλλιέργειας υπολειπόμενες, καθώς ισχύουν τύποις αλλά όχι ουσία¹³⁴. Από την άλλη πλευρά συνεχώς πληθαίνουν άλλοι τύποι κουλτούρας, γεγονός που οφείλεται στη βιομηχανία της κουλτούρας και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης¹³⁵. Παράλληλα ο υπολογιστής λειτουργεί ως μηχανή μνήμης, μάθησης, έκφρασης, πληροφορίας, ψυχαγωγίας. Συνεπώς οι έφηβοι δικαιούνται να αμφισβητούν την ισχύ της καλλιτεχνικής παιδείας, αν αυτή δεν εσωτερικεύεται βιωματικά, όχι ως διδακτικός λόγος αλλά ως δημιουργικός διάλογος.

Περιεχόμενο δράσης

Το Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα με άξονες την Τέχνη και την Εκπαίδευση προετοίμασε την εγκατάσταση, για την οποία θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια, με την ελπίδα να συμβάλει στη συνάντηση μαθητών/τριών, πολιτών και των περιηγητών της Αθήνας του σήμερα με την τέχνη, την παιδεία και την τεχνολογία. Η προσέγγιση που υιοθετούμε ως εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα εικαστικοί, ως δάσκαλοι και καλλιτέχνες, εμπεριέχει την παρατήρηση και το διάλογο, την αναζήτηση του νοήματος σε καθετί. Επιπλέον, όμως, εμπεριέχει και εργαλεία συμβολικής έκφρασης¹³⁶, δηλαδή καθιερωμένες μορφές της κουλτούρας, θεωρούμενη ως σύνθετη ολότητα η οποία περικλείει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, το δίκαιο και όλες τις ικανότητες που αποκτά ο κοινωνικός άνθρωπος με σκοπό την επικοινωνία¹³⁷.

¹³³ Benjamin W., *Δοκίμια για την Τέχνη*, Αθήνα, Κάλβος, 1978, σελ. 18

¹³⁴ Παπαδόπουλος Γ., *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία*, Αθήνα, Ψηφίδα, 2012, σελ. 81

¹³⁵ Macdonald D., *Theory of Mass Culture*, in *Mass Culture*, New York, The Free Press, 1957, p. 16

¹³⁶ Basin Y., *Σημειολογία Φιλοσοφία της Τέχνης* Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1991, σελ. 43

¹³⁷ Coomaraswamy A. K., *Τέχνη και Παράδοση*, Αθήνα, Πεμπτουσία, 1992, σελ. 13

Επιλέξαμε τον αρχαιολογικό χώρο της Αρχαίας Αγοράς, ο οποίος κοσμείται με τα εκθέματα του Μουσείου Στοάς του Αττάλου. Μέσα στο ιδιαίτερο αυτό το περιβάλλον εμπνεύσαμε τους μαθητές/ριες να ερευνήσουν τις έννοιες «περιεχόμενο» και «μορφή», ώστε να αποτιμήσουν τα καθαρά κριτήρια της τέχνης, που είναι ο ρυθμός και η αρμονία, η «ολόπρωτη αξία της ζωής και των πραγμάτων»¹³⁸. Η αρχή έγινε την ακαδημαϊκή χρονιά 2013-2014 στο πλαίσιο της συνεργασίας του σχολείου μας με το ΥΠΠΟ και την Εφορεία Αρχαιοτήτων Αθηνών, οπότε παρουσιάσαμε πάλι στη Στοά του Αττάλου τη «Διερεύνηση της Μορφής»¹³⁹. Πρόκειται για σειρά έργων με κάρβουνο και μολύβι, που βασιζόταν στη φυσιοκρατική απόδοση μορφών σε μαρμάρινες προτομές από την κλασική εποχή έως το 2ο μ.Χ. αιώνα, οι οποίες φιλοξενούνται στην Αρχαία Αγορά. Τα παιδιά μελέτησαν και επιδίωξαν να αποδώσουν τις μορφές ως πορτραίτα. Σε κάθε μορφή αναζητούσαν και εντόπιζαν τα στοιχεία που αποκάλυπταν τις συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και αξίες, οι οποίες επικρατούσαν κατά την περίοδο δημιουργίας του έργου. Ενδεικτικά, στο σημείο αυτό αναφέρονται χαρακτηριστικές σκέψεις παιδιών ως επισήμανση των συναισθημάτων που γεννήθηκαν από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Η Μ. Ρ., της Γ΄ Γυμνασίου, σημειώνει: «Με ένα μολύβι στο χέρι. Και όμως συνδέομαι ψυχικά, εγώ ένα ζωντανό ον, με μια άψυχη αλλά ταυτόχρονα 'ζωντανή' μορφή». Ο συμμαθητής της Γ. Σ., υποστηρίζει: «Διαφορετικές εκδοχές μιας περασμένης εποχής, άτομα άγνωστα μεταξύ τους 'επιστρέφουν' για μια στιγμή και συναντιούνται με μένα». Κατά κάποιο τρόπο, επομένως, διαπιστώνουμε ότι ως δημιουργοί οι μαθητές και οι μαθήτριες βρέθηκαν αντιμέτωποι με το αίνιγμα της παρουσίας του προσώπου που «επιστρέφει», επηρεάζει ως βίωμα, γίνεται πλέον ίχνος μνήμης και στοιχείο της σύγχρονης καθημερινότητας.

¹³⁸ Ανδρόνικος Μ., *Ο Πλάτων και η Τέχνη*, Αθήνα, Νεφέλη, 1986, σελ. 42-45

¹³⁹ <http://www.culturenow.gr/37879/diethnhs-hmera-moyseiwn-2015-me-symmetoxh-dekadwn->



Στη συνέχεια αυτής της παιδαγωγικής δράσης στον ίδιο χώρο και μετά τη διαδικασία διερεύνησης της μορφής (πορτραίτου), οι μαθητές/τριες ακολουθώντας την ερευνητική, εκπαιδευτική διαδικασία προέβησαν στη μελέτη και την κατασκευή μιας εικαστικής εγκατάστασης, στην οποία διερευνάται με διαφορετικό τρόπο η συμβολική μορφή του σύγχρονου ειδώλου, έτσι όπως αυτό προβάλλεται μέσω του διαδικτύου. Επιπλέον, η δημιουργική σκέψη των παιδιών κατακτώντας σύγχρονες καλλιτεχνικές συμβάσεις, οδηγήθηκε στη διαμόρφωση ενός «παρατηρητηρίου συλλογικότητας», αφού η διαδραστική εγκατάσταση που προτάθηκε και εκτέθηκε στην Αρχαία Αγορά έγινε σημείο αναφοράς για κάθε επισκέπτη, μαθητή ή περιηγητή, διότι η κοινωνική λειτουργία της τέχνης εκτείνεται στο σύνολο, δεν απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, αλλά σε μια συλλογικότητα, καταργώντας τα σύνορα και ενώνοντας τους ανθρώπους. Η υλοποίηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας εμπεριέχει διάφορες τεχνικές, ανάμεσά τους και την τεχνολογία της πληροφορικής, αναγνωρίζοντας σημεία σύνδεσης ανάμεσα στην κλασική αρχαιότητα και το σήμερα¹⁴⁰. Πάνω στις σκέψεις και τα ερεθίσματα που αποκομίσαμε από τον χώρο και το πολιτισμικό του περιεχόμενο, την επόμενη σχολική χρονιά, το 2014-2015, θεμελιώθηκε η

¹⁴⁰ Malraux A., *Το Φανταστικό Μουσείο* Αθήνα, Πλέθρον, 2007, σελ. 109

διαδραστική εγκατάσταση που προαναφέρθηκε. Βάσει αυτής επιδιώκαμε να γεφυρώσουμε τρεις από τις πλέον ουσιώδεις φάσεις μιας πολιτιστικής πορείας 25 αιώνων, διερευνώντας τη διαλεκτική ανάπτυξη του χωροχρονικού ίχνους, όταν η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η διαδικτυακά εξελιγμένη, συναντά -είτε ως «θέση» είτε ως «αντίθεση»- την άμεση επικοινωνία. Η εικαστική εγκατάσταση παρουσιάστηκε σε συλλογικές δράσεις μαθητών και μαθητριών του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα, που έφεραν τον τίτλο «Η Σύγχρονη Καλλιτεχνική Παιδεία στην Αρχαία Αγορά II, Πόλις - Παιδεία - Πολιτισμός». Η εγκατάσταση πρόσφερε τόσο στα παιδιά όσο και σε κάθε μετέχοντα -επισκέπτη της Αρχαίας Αγοράς- τη δυνατότητα διερεύνησης των υφιστάμενων κοινωνικών δομών σε διαφορετικές χαρακτηριστικές πολιτισμικές περιόδους, ιστορικές αλλά και προϊστορικές. Αξιοποίησε τις νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ) και μέσω του διαδικτύου προσέδωσε στη συγκεκριμένη δράση παγκόσμια διάσταση. Στην εικαστικοπαιδαγωγική θεωρία του, ο Johannes Itten αναφέρει ως στόχο τη σύνθεση πνεύματος, σώματος και ψυχής, τη σύνθεση σκέψης, αίσθησης και ενέργειας, τη σύνθεση όρασης, αναγνώρισης και βιώματος, προκειμένου να έχουμε «αληθινές» εργασίες εικαστικής δημιουργίας¹⁴¹. Αυτό είναι και το σημείο όπου η τέχνη συναντά την παιδαγωγία, αφού ο παιδαγωγός παραλαμβάνει αντικειμενικές αξίες με τη μορφή των μορφωτικών αγαθών και επιδιώκει τις αντικειμενικές αυτές αξίες να τις εμπνεύσει και στους διδασκόμενους¹⁴². Τότε κάθε διδασκαλία δυνάμει συμπίπτει με καλλιτέχνημα. Η δημιουργία του πρωτότυπου εικαστικού έργου, που σταδιακά διαμορφώθηκε μέσα από την εκπαιδευτική – ομαδοσυνεργατική διαδικασία, πρόσφερε τη χαρά της επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους, στο χωροχρονικά καθορισμένο σημείο παρουσίασης του έργου, δηλαδή στη Στοά του Αττάλου, στις 2 Μαΐου 2015. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές και οι μαθήτριες ως δημιουργοί μπόρεσαν να κοινωνήσουν κάτι που μελέτησαν και αγάπησαν. Η προσπάθεια των δύο συνεχόμενων εκδηλώσεων του Καλλιτεχνικού Σχολείου Γέρακα στην Αρχαία Αγορά επιδίωξε να εξετάσει τη μορφή - ουσία ως αιτία και αποτέλεσμα δημιουργίας που ανάγεται σε προγενέστερες πολιτιστικές σταθερές, βάσει της πόλης και της παιδείας, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το ίχνος - παρουσία, σύμφωνα με τη σύγχρονη κωδικοποίηση, η οποία υπηρετεί την παγκοσμιοποιημένη αντίληψη περί του πολιτισμού. Με δεδομένο ότι κάθε εποχή έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, έχει τις δικές της ανάγκες και τα δικά της

¹⁴¹ Rainer K. W., *Johannes Itten, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, Αθήνα, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, 2000, σελ. 25

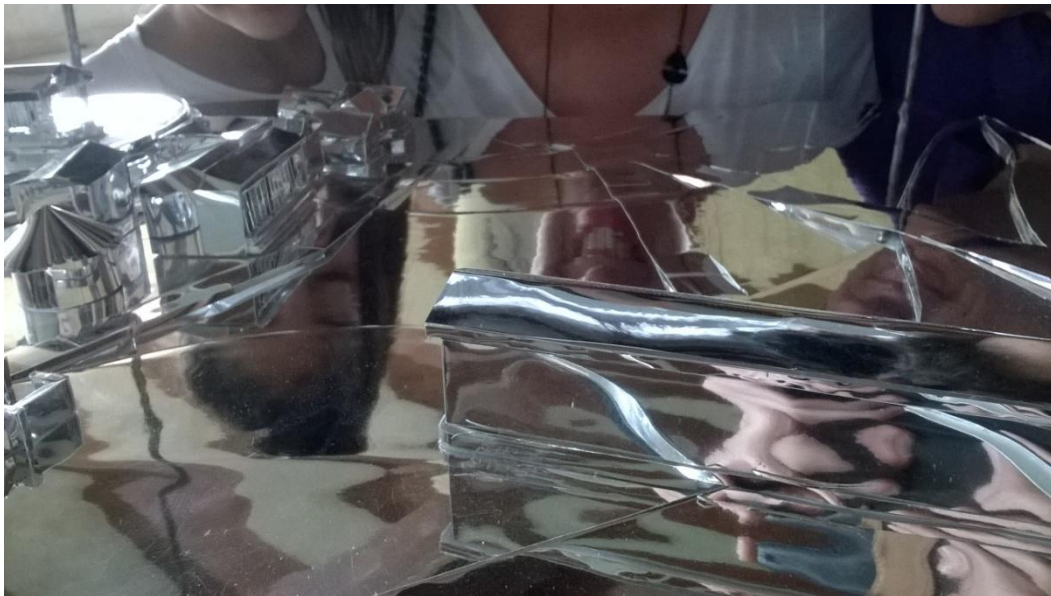
¹⁴² Καλοούρη - Αντωνοπούλου Ρ., *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, Έλλην, 1999, σελ. 27-29

αιτούμενα, οι νέοι και οι νέες του σήμερα, στην εποχή των εικόνων και του διαδικτυακού γίνεσθαι, καλούνται όχι μόνο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν έννοιες, αλλά επιπλέον να μπορέσουν να παράγουν νοήματα, μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ τους όσο και με το ευρύτερο περιβάλλον τους, κοινωνικό και σχολικό.



Η εννοιολογική ανάλυση της εικαστικής εγκατάστασης έχει ως εξής: η ενιαία στήλη ενσωμάτωνε μια χρονικά κάθετη ανασκόπηση, που αναφερόταν σε τρεις διαφορετικές μορφές κοινωνικής δομής. Κάθε επίπεδο αυτής της στήλης αφορούσε σε ουσιώδη πολιτιστικά πεδία, στα οποία αντιστοιχούσαν εξίσου θεμελιώδη κοινωνικά μοντέλα. Μέσα από ένα καλειδοσκόπιο λαξεμένων και ζωγραφισμένων εικόνων, το πρώτο επίπεδο αναφερόταν σε πρωταρχικές μορφές κοινωνικής συμβίωσης, όπως συνέβαινε κατά το μακρινό και σκοτεινό, σε πολλά σημεία ακόμα, παρελθόν του ανθρώπου, οπότε η ανάγκη του για επιβίωση τον οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων μορφών κοινωνίας, ώστε να αντιμετωπίσει τους φυσικούς εχθρούς του. Το δεύτερο επίπεδο εστίαζε στην κλασική περίοδο της δημοκρατικής πόλης και παρουσιαζόταν με μακέτα της Αρχαίας Αγοράς της Αθήνας σε κλίμακα 1:500. Η Αγορά αποτελούσε το πεδίο όπου οι Αθηναίοι πολίτες μπορούσαν να αγοράσουν και να αγοράζουν, μεριμνώντας για την προστασία των θεσμών της κοινωνίας και για τη βελτίωση

της συλλογικής ευημερίας. Ο χώρος οριζόταν γεωγραφικά και προσδιοριζόταν ιδεολογικά από τους «όρους», συγκεκριμένα και κομβικά σημεία τα οποία εντοπίζονταν πάνω σε σταυροδρόμια, προκειμένου να σηματοδοτούν τις κοινωνικά εγκεκριμένες δραστηριότητες. Κυριολεκτικά, οι όροι αναλογούσαν σε πύλες εισόδου, τις οποίες διέρχονταν αποκλειστικά και μόνο όσοι πληρούσαν τις θεμιτές και νόμιμες προϋποθέσεις. Συνεπώς, καθόριζαν το πεδίο κοινής δράσης των πολιτών, οι οποίοι συμμετείχαν στα κοινά. Το τρίτο επίπεδο αναφερόταν στη σύγχρονη πραγματικότητα. Παρουσιαζόταν σε μια νέα μακέτα της Αρχαίας Αγοράς, κατασκευασμένη αυτή τη φορά με κάτοπτρα, ώστε να παραπέμπει στην κατακερματισμένη εικόνα του σύγχρονου ανθρώπου μπροστά στα πολλαπλά παράθυρα της οθόνης του υπολογιστή. Πλησίον της στήλης τοποθετήθηκε ένα ταμπλό - παγκόσμιος χάρτης. Μέσα από τον ιδιότυπο αυτό καθρέπτη, κάθε επισκέπτης - θεατής πρόβαλε τον εαυτό του ως συνέχεια της πολυπολιτισμικής ταυτότητας.



Ο διαδικτυακός κόσμος που εμφανίζεται στην οθόνη του υπολογιστή αφορά σε έναν χώρο άορατο, πλην όμως υπαρκτό και κοστολογημένο (οι συχνότητες που καταλαμβάνει το διαδίκτυο αποτελούν εθνικό προϊόν). Πρόκειται για τον κυρίαρχο τόπο, όπου ο πολίτης του 21ου αιώνα μπορεί να αγοράσει, να πουλήσει, να ψηφίσει, να ενημερωθεί, να ψυχαγωγηθεί, να επηρεάσει, να επικοινωνήσει, να εργαστεί κ.ά., αρκεί να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο μέσα από πύλες που, ανάλογα με τους κλασικούς όρους, θα του εξασφαλίζουν αυτή τη δυνατότητα. Στο επίπεδο με τα κάτοπτρα καθρεπτίζεται η μορφή του επισκέπτη της

εγκατάστασης, αλλοιωμένη και παραμορφωμένη αλλά δεσπόζουσα, όπως ο ίδιος δεσπόζει και μπροστά στον υπολογιστή του. Όμως, καθώς αποδέχεται την πρόσκληση να στείλει τη φωτογραφία του ειδώλου του στο e-mail του, μετατρέπεται σε ένα «σημείο» πάνω στον παγκόσμιο χάρτη και, ενώ «αγοράζει» το προϊόν αυτής της υπηρεσίας (αφού διαθέτει δυνατότητα χρήσης και πρόσβασης στο διαδίκτυο), ο μετέχων στη δράση - επισκέπτη μετατρέπεται ο ίδιος τον εαυτό και τις επιλογές του σε προϊόν, καθορίζοντας νέο πρότυπο κοινωνικών δομών. Μέσω της δράσης το ατομικό ίχνος μνήμης μεταβάλλεται σε σημείο ενταγμένο στο συλλογικό πεδίο, υπερβαίνοντας τα χρονικά, τα γεωγραφικά ή πολιτικά σύνορα, συνδέοντας έφηβους - μαθητές με πολίτες - περιηγητές από όλο τον κόσμο. Επί πλέον, τοπο-θετώντας την ακίδα στο ταμπλό του παγκόσμιου χάρτη, κάθε επισκέπτης εντοπίζει τη χώρα ή την πόλη κατοικίας του. Ενδεικτικά, επισκέφθηκαν την εγκατάσταση άτομα από Χιλή, Κολομβία, Αργεντινή, Βραζιλία, Μεξικό, διάφορες πολιτείες των ΗΠΑ, Καναδά, Κούβα, Γαλλία, Πορτογαλία, Ισπανία, Ιρλανδία, Αγγλία, Σκανδιναβικές και Κάτω Χώρες, Πολωνία, Ιταλία, Κεντρική Ευρώπη, Βαλκανικές Χώρες, Ζιμπάμπουε, Ρωσία, Τουρκία, Ινδία, Κίνα, Ινδονησία, Καμπότζη, Κορέα, Φιλιππίνες, Ιαπωνία, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία.



Η συγκεκριμένη δράση βασίστηκε σε ποιοτικά δεδομένα, διερευνώντας αξίες και συμπεριφορές, τις οποίες στη συνέχεια μαθητές και μαθήτριες αξιολόγησαν αλλά και βιωματικά αφομοίωσαν, επικοινωνώντας τον αναστοχασμό τους με διαφορετικούς τρόπους έκφρασης.

Συμπεράσματα

Μέσα από την καλλιτεχνική παιδεία οι έφηβοι, αγόρια και κορίτσια, είχαν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να εμπεδώσουν την ατομική και ομαδική τους ταυτότητα. Κατ' επέκταση, τόσο τα μέλη της μαθητικής ομάδας όσο και οι επισκέπτες - περιηγητές της Αρχαίας Αγοράς των Αθηνών ενεπλάκησαν σε ένα πολιτιστικό «ταξίδι», με υπόβαθρο τις μεταβαλλόμενες δομές διαφορετικών μορφών κοινωνικής και τεχνολογικής οργάνωσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έμαθαν να επικοινωνούν τις απόψεις τους και να αποκτούν εμπειρίες προσαρμογής στα δεδομένα της ομάδας. Διέθεσαν χρόνο μέσα και έξω από την τάξη, δημιουργικά, προκειμένου να υλοποιήσουν την εικαστική εγκατάσταση και να κατανοήσουν τα σημεία του χρόνου, του τόπου και του ανήκειν. Προκάλεσαν το ενδιαφέρον και ενέπνευσαν τους μετέχοντες στην εικαστική εγκατάσταση, αφού τους ώθησαν να προβληματιστούν σχετικά με τις έννοιες Πόλις - Παιδεία - Πολιτισμός. Σε ένα μικρό ποσοστό προσπάθησαν να βρουν ουσιώδεις ψυχικές διασυνδέσεις, νοητικές και συναισθηματικές. Ενώ σε ποσοστό 80% στάθηκαν στην εντύπωση που εισέπραξαν μέσω της εικόνας, δηλαδή στη μορφή, στο σχήμα και τα χαρακτηριστικά της. Οι επισκέπτες ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή των παιδιών με αξιοσημείωτο ενθουσιασμό. Το γεγονός αποδεικνύεται με το εξής περιστατικό: όταν αποσύραμε τις ακίδες με τις οποίες μπορούσαν να αφήνουν το ίχνος τους πάνω στον παγκόσμιο χάρτη, έπαιρναν την ακίδα από άλλο σημείο του χάρτη για να αφήσουν και το δικό τους ίχνος.

Όταν η καλλιτεχνική παιδεία συνδυάζεται με την εκπαίδευση, παρέχει ένα δυναμικό εργαλείο και μπορεί να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, καλλιεργεί στους νέους ανθρώπους την ικανότητα της ολιστικής αντίληψης και της συμβολικής σκέψης¹⁴³. Άρα τόσο οι μαθητές/τριες όσο και κάθε μετέχων επισκέπτης βίωσαν την έννοια της μορφής μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο αξιών και αναζητήσεων από αυτό της κλασικής αρχαιότητας. Βίωσαν τη συμβολική μορφή σε σχέση

¹⁴³ Πρεβεδουράκη Κ., *Σκηνή και εικόνα, Αρχέτυπο και Παιδαγωγία*, διδακτορική διατριβή κατατεθειμένη στο κέντρο τεκμηρίωσης, 2008, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών (Σ.Α.Ε.), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου

με το διαδίκτυο, διερευνώντας το σύγχρονο είδωλο, δηλαδή τη μορφή μέσω της εικονικής πραγματικότητας. Αναπτύχθηκε μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά, τους πολίτες και τους περιηγητές μιας πόλης, στο πλαίσιο ενός ανοικτού σχολείου συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Η εγκατάσταση έγινε παρατηρητήριο, έγινε σημείο αναφοράς, αφορμή για ερωτήματα και σημείο εκκίνησης μιας νέας ιεράρχησης στοιχείων, όπως έρευνα, δράση, συμμετοχή.

Μέσω της γνώσης του πολιτισμού με εργαλείο προσέγγισης διαφορετικής αισθητικής, μιας αισθητικής που ως κριτήριο της θέτει τη διαδραστική αλλά και ατομική σχέση ανάμεσα στον θεατή και το έργο, τα παιδιά βίωσαν τη σχέση με τον εαυτό τους. Τελικά, μέσω της τέχνης μπορούν να υλοποιηθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τέτοιο τρόπο ώστε το σχολείο να διαδραματίζει έναν μετασχηματιστικό ρόλο, όπου η μάθηση εστιάζει στην καλλιέργεια των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης και στη σύνδεση των μαθησιακών δρώμενων με την κοινωνία, παρέχοντας ένα δυναμικό πεδίο για αειφόρο ανάπτυξη. Ταυτόχρονα μέσω της τέχνης εδραιώνονται, διαδίδονται και αφομοιώνονται οι πολιτιστικές αξίες, ο θεμελιώδης στόχος της παιδαγωγίας κατά τον Emil Durkheim, η κοινωνική συνοχή καθιερώνεται μέσα στον κοινό τόπο, την πόλη ή πόλη-κράτος και το έθνος, βάσει μιας «εξαιρετικής συνάντησης», κάθε άτομο κερδίζει την αυτογνωσία αλλά και «εισχωρεί σε ό, τι βλέπει ο άλλος»¹⁴⁴.

Βιβλιογραφία

Alberti L. B., *De Pictura*, [Πραγματείες περί Ζωγραφικής Αλμπέρτι και Λεονάρντο], Βικελαία Βιβλιοθήκη, Ηράκλειον Κρήτης, 1988.

Ανδρόνικος Μ., *Ο Πλάτων και η Τέχνη*, Αθήνα, Νεφέλη, 1986.

Ardouin I., *L' education artistique a l' école*, Αθήνα, Νεφέλη 2000.

Basin Y., [*Semantic Philosophy of Art*](#), Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1991.

Benjamin W., *Essays, The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, Αθήνα, Κάλβος, 1978.

¹⁴⁴ Ardouin I., *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στο Σχολείο*, Αθήνα, Νεφέλη 2000, σελ. 91-93

- Bloom B.S., *Taxonomy of Educational Objectives*, London, Longman, 1965.
- Cassirer E., *Δοκίμιο για τον Άνθρωπο*, Αθήνα, Κάλβος, 1985.
- Charman, H. L., *Διδακτική της τέχνης*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993.
- Coomaraswamy A. K., *Τέχνη και Παράδοση*, Αθήνα, Πεμπτουσία, 1992.
- Gardner H., *Multiple Intelligences in the Classroom*, London, Harvard University, 1998.
- Festinger L., Schachter S., Back K., *Social Pressures in Informal Groups*, New York, Harper & Brothers, 1959.
- Fromm E., *Ο Άνθρωπος για τον εαυτό του*, Αθήνα, Μπουκουμάνη.
- Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ., *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, Έλλην, 1999.
- Macdonald D., *Theory of Mass Culture*, in *Mass Culture*, New York, The Free Press, 1957
- Malraux A., *Le musée imaginaire*, Αθήνα, Πλέθρον, 2007.
- Meyer E., *Ομαδική διδασκαλία θεμελίωση και παραδείγματα*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1987.
- Μουρέλου Γ. Ι., *Θέματα Αισθητικής και Φιλοσοφίας της Τέχνης*, Αθήνα, Νεφέλη, 1985, τόμ. Β.
- Παπαδόπουλος Γ., *Διά Παιδαγωγίας Κοινωνών Αποτραγικοποιήσις*, Αθήνα, Εντός, 1999.
- Παπαδόπουλος Γ., *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία*, Αθήνα, Ψηφίδα, 2012.
- Picasso P., *Thoughts about Art*, στο *The Arts*, New York, 1923.
- Πρεβεδουράκη Κ., *Σκηνή και εικόνα, Αρχέτυπο και Παιδαγωγία*, διδακτορική διατριβή κατατεθειμένη στο κέντρο τεκμηρίωσης, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών (Σ.Α.Ε.), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Rainer K. W., *Johannes Itten, Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik, [Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, Αθήνα, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, 2000.

Rohrs H., *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1984.

Stathopoulou P., Bolieraki K., Maravelaki M., (*Teaching about Environment Through Recycling Art and Trash Art*, The International Journal of the Arts in Society, Article Electronic (PDF File; 1021.355KB). Εκδότες: Mary Kalantzis and Bill Cope, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA, 2006 <http://artsinsociety.com/>

<http://www.culturenow.gr/37879/diethnhs-hmera-moyseiwn-2015-me-symmetoxh-dekadwn->

ΤΕΛΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ Ι

