

Η «γλώσσα» των εικαστικών μορφών: ένας μεταβαλλόμενος τρόπος πολλαπλών σημασιοδοτήσεων

Βάος Αντώνης – Μουρίκη Αλεξάνδρα

Επίκουροι καθηγητές Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Παν/μίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Στην ανακοίνωση αυτή επιχειρούμε, βασιζόμενοι στην υπόθεση ότι η τέχνη (οι εικαστικές τέχνες εν προκειμένω) συνιστούν μια 'γλώσσα' στην εκφραστική-δημιουργική της διάσταση, να δείξουμε ότι, θεωρούμενες υπ' αυτήν ακριβώς τη διάστασή τους, μπορούν οι τέχνες να εισαχθούν στην εκπαίδευση και να συγκροτήσουν έναν προνομιούχο τρόπο για την ανάπτυξη της αισθητικής αγωγής.

Η κεντρική μας θέση είναι ότι η καλλιτεχνική δραστηριότητα είναι μία δραστηριότητα κατ' εξοχήν εκφραστική: εγκαθιδρύει νέες σημασίες, όπως ακριβώς και η γλώσσα στη δημιουργική της χρήση (ως πρωταρχική ή ομιλούσα ομιλία, σύμφωνα με την ορολογία του Μερλώ-Ποντύ, την προσέγγιση του οποίου υιοθετούμε). Χρησιμοποιεί σημεία ή συστήματα σημείων για να πει αυτό που δεν έχει ακόμα ειπωθεί, για να καταστήσει ορατά νέα ίχνη προσανατολισμού μέσα στον κόσμο και να επιτρέψει ταυτοχρόνως να αναδυθούν νέες δυνατότητες επικοινωνίας.

Επί τη βάση αυτής της παραδοχής, υποστηρίζουμε αφενός ότι οι εικαστικές τέχνες συνιστούν μία προσπάθεια οπτικής άρθρωσης νέων σημασιών, δημιουργίας πλήρους νοήματος μορφών, αφετέρου, δε, ότι η εικαστική αγωγή είναι η σύστοιχη προσπάθεια ανάπτυξης της ικανότητας των παιδιών να συλλαμβάνουν, κατανοούν και ανταποκρίνονται σε νοήματα αναδόμενα μέσα από τέτοιες εκφραστικές μορφές.

Επιχειρούμε να δείξουμε, τέλος, ότι η εικαστική αγωγή προσλαμβάνει την πλήρη σημασία της ως ένας χώρος που δέχεται και αναδεικνύει τη μεταβλητότητα, την ποικιλία και την πολυσημία ως εγγενή χαρακτηριστικά του φαινομένου της τέχνης. Ότι ο ρόλος της είναι να διευκολύνει τη δεκτικότητα απέναντι στις ποικίλες καλλιτεχνικές προσεγγίσεις και να βοηθά στη συγκρότηση μιας κριτικής και στοχαστικής στάσης για το ρόλο και τη σημασία τους ως πρωταρχικών γλωσσικών αναδύσεων (όπως τις περιγράψαμε πιο πάνω).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: γλώσσα, λαλιά, έκφραση, εικαστική αγωγή

ABSTRACT: *In this paper we propose that the arts constituent a kind of a 'language' in its expressive-creative dimension, and on the basis of this hypothesis, we try to show that they can fulfil the dimensions required to be addressed in comprehensive and meaningful school program and delineate a privileged place for the development of aesthetic education.*

Our central argument is that artistic activity is an expressive activity par excellence: it establishes new meanings, exactly as the language does in its creative use (i.e., as primordial or speaking language, according Merleau-Ponty, whose approach we adopt). It uses symbols or systems of symbols to say that which has not been said, to make visible new perspectives and to permit new possibilities of communication to emerge.

Given that, we claim that just as the arts are an attempt to visually articulate meanings, to create meaningful forms, correspondingly art education is an attempt to cultivate children's ability to grasp, understand and respond to such meanings available from art's expressive forms.

We finally argue that art education recognizes and puts forth diversity, variability and multiplicity of meanings as essential traits of the art phenomenon. We maintain that the role of art education is to facilitate access to various artistic approaches and to help to the development of a reflective attitude towards their significance as primordial expressive emergences (as described above).

KEY WORDS: language, parole, expression, visual education

Το 1929, ο Βέλγος καλλιτέχνης René Magritte ολοκληρώνει το έργο του *La trahison des images* (*Η προδοσία των εικόνων*). Το θέμα του πίνακα φαίνεται με τη πρώτη ματιά να είναι μια πίπα, που παρουσιάζεται με απόλυτα αναπαραστατικό τρόπο και σχεδιαστική ακρίβεια. Όμως, στο κάτω μέρος είναι γραμμένη η φράση: “ceci n’est pas une pipe” («αυτό δεν είναι μια πίπα»). Αυτό δεν είναι μία πίπα λέει το κείμενο που συνοδεύει την εικόνα, η οποία αναπαριστά αυτό ακριβώς που ο λόγος έρχεται να διαψεύσει ως περιεχόμενο της συγκεκριμένης αναπαράστασης και αυτή η σύντομη βεβαιωτική πρόταση ανατέμνει, κλονίζοντάς τες, ακόμα και τις ασφαλέστερες των βεβαιιοτήτων: αυτό που βλέπουμε δεν είναι αυτό που βλέπουμε. Έχουμε εδώ να κάνουμε με μία ανατροπή του προφανούς που γεννά ανησυχητικά ερωτήματα (για τι ακριβώς πρόκειται;) και οδηγεί σε διαπιστώσεις για πράγματα που συνήθως μας διαφεύγουν υπό συνθήκες συμβατικής προσέγγισης-ανάγνωσης των εικόνων: η ομοιότητα της αναπαράστασης με το αναπαριστάμενο δεν είναι παρά μόνον φαινομενική, ή μάλλον, δεν πρόκειται καν για ομοιότητα –ανάμεσα στα ‘πράγματα’ δεν υπάρχουν ομοιότητες, λέει ο ίδιος ο Magritte, μόνον αναλογίες (Foucault: 50)¹ – και, άρα, λειτουργεί με τρόπο ανάλογο προς αυτόν, ή αλλιώς, εγκαθιδρύει μια σχέση ανάλογη προς αυτήν που έχει η γλώσσα με αυτό το οποίο κατονομάζει, μια σχέση ανάλογη προς αυτήν που έχει το γλωσσικό σημείο προς το ανάφορό του.

Και το ερώτημα βρίσκει την απάντησή του (όσο και αν αυτή η απάντηση γεννά μια σειρά από άλλα ερωτήματα): αυτό περί του οποίου πρόκειται είναι ένα έργο τέχνης. Η γλώσσα το κατονομάζει χωρίς να του μοιάζει και το εγκαθιστά ταυτοχρόνως σε έναν τόπο όπου μπορεί να μας απευθύνεται και να διεκδικεί την κατανόησή μας· στο δικό της τόπο. Στον τόπο της γλώσσας. Εκεί όπου η τέχνη ενοικεί.

Διότι η έννοια της τέχνης δεν αποτελεί μία απόλυτη, καθολικά ισχύουσα αλήθεια ή μία καθαρή ιδέα που κατοικεί σε έναν υπεραισθητό κόσμο. Έχει εξελιχθεί και ριζώνει μέσα στη γλώσσα ως μέρος μιας κληρονομημένης πολιτισμικής παράδοσης, όπως επισημαίνεται συχνά. Η ίδια μας η αντίληψη για την τέχνη ως φορέα νοήματος είναι άλλωστε γλωσσο-κυριαρχούμενη, όπως κάποιοι το διατυπώνουν (Simpson, σ. 257). Γνωρίζουμε ότι δεν μπορούμε να μεταδώσουμε την εμπειρία που έχουμε από την επαφή μας με τα έργα τέχνης παρά μόνο μέσω της γλώσσας, μολονότι, όπως επίσης γνωρίζουμε, η μέσω της γλώσσας μετάδοση αυτής της εμπειρίας μας έχει όρια: το νόημα των έργων δεν προσεγγίζεται πλήρως μέσω της γλώσσας. Χρησιμοποιούμε συχνά μεταφορές και αναλογίες στην προσπάθειά μας να διαυγάσουμε το νόημα των έργων τέχνης, επιχειρώντας να περιγράψουμε την ανταπόκρισή μας στα έργα τέχνης, την επενέργειά τους ή τη συμβολική τους δύναμη· χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να πούμε αυτό που θεωρούμε ότι τα έργα δείχνουν και τον τρόπο που το δείχνουν. Μολαταύτα, το νόημα των έργων υπερβαίνει το χρησιμοποιούμενο γλωσσικό μέσον. Η γλώσσα δεν μπορεί να υποκαταστήσει ή να εξηγήσει πλήρως το έργο τέχνης· δεν μπορεί να το μεταγράψει στο δικό της κώδικα ή να το μεταφράσει. Από τη μια λοιπόν η τέχνη εμφανίζεται να εξαρτάται από τη γλώσσα εν αναφορά προς τη μετάδοση του νοήματος των έργων ενώ, από την άλλη, η γλώσσα αποδεικνύεται περιορισμένη ως προς την ικανότητά της να εξηγήσει αυτό το νόημα. Η τέχνη, επομένως, ενοικεί σ’ έναν τόπο του οποίου τα όρια υπερβαίνει; Η παρουσία της μας θέτει ενώπιον ενός παραδόξου και πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτό το παράδοξο;

Ας επανέλθουμε στο αρχικό μας παράδειγμα, που μπορεί ενδεχομένως να μας οδηγήσει σε μία άρση αυτού του φαινομενικού παράδοξου, τοποθετώντας το ζήτημα υπό την άλλη οπτική του: στο έργο του Magritte, η γλώσσα δεν εξηγεί εκ των υστέρων αλλά εισάγεται εξ αρχής μέσα στο έργο τέχνης: Αυτό δεν είναι μία πίπα, δηλώνει ο Magritte και έτσι φέρνει μέσα στο χώρο που, όπως λέει ο Foucault, «κάθε στοιχείο φαίνεται να υπακούει μόνο στην αρχή της εικαστικής αναπαράστασης και της ομοιότητας» (Foucault, σ. 37), τα γλωσσικά σημεία που υποτίθεται ότι δεν έχουν καμία θέση εκεί· εισάγει στην, στηριζόμενη στην ομοιότητα, τάξη της εικόνας μια αταξία [ή «μια τάξη που δεν ανήκει παρά μόνο σ’ αυτά» (Foucault, σ. 37)]. Μια δημιουργική αταξία, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, που οδηγεί στη δημιουργία νέων συσχετισμών ανάμεσα στην εικόνα και τα απεικονιζόμενα αντικείμενα αλλά και ανάμεσα στις λέξεις και τα αντικείμενα, επιτρέποντας, όπως το επιθυμούσε και ο Magritte, «να δι-ασαφηνίσουμε μερικούς χαρακτήρες της γλώσσας και των αντικειμένων, γενικά αγνοημένους στην καθημερινή ζωή» (Foucault, σ. 36). Η γλώσσα εδώ έγινε μέρος του έργου τέχνης και εισήγαγε την κρί-

¹ Αναφέρεται σε ένα γράμμα που ο Magritte απηύθυνε στον Michel Foucault με ημερομηνία 23 Μαΐου 1966. Η επιστολή παρατίθεται ως παράρτημα στην ελληνική μετάφραση του κειμένου που ο Foucault αφιέρωσε στην ανάλυση του συγκεκριμένου πίνακα του Magritte, με τίτλο «Ceci n’est pas une pipe». (Το συγκεκριμένο κείμενο περιέχεται σε τεύχος αφιέρωμα στον Magritte του περιοδικού *Les Cahiers du chemin*, αρ. 2, 15 Ιανουαρίου 1968, σ. 79-105).

σιμη εκείνη διάσταση της αταξίας ή της δημιουργικής απορίας που οδηγεί στην ανάδειξη αυτού που αγνοείται, που δεν αναγνωρίζεται, που δεν γίνεται ορατό στην καθημερινή ζωή και που συνιστά την κατ' εξοχήν λειτουργία της τέχνης. Ταυτοχρόνως ανέδειξε το γεγονός ότι το έργο τέχνης μιλάει και ότι αυτό που λέει δεν είναι το προφανές, αλλά εκείνο που καλεί σε σκέψη και επανεξέταση του τρόπου με τον οποίο βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα.

Μήπως επομένως θα ήταν ορθότερο να ισχυριστούμε όχι ότι η τέχνη σχετίζεται με τη γλώσσα, όχι ότι ενοικεί στον τόπο της γλώσσας, αλλά ότι είναι η ίδια γλώσσα; Συχνότατα άλλωστε οι τέχνες περιγράφονται ως γλώσσες, γίνεται λόγος για τις «γλώσσες της τέχνης», μέσω των οποίων εκφράζονται και κοινωνούνται νοήματα τα οποία άλλως θα παρέμεναν απροσπέλαστα. Τι είδους γλώσσα όμως είναι αυτή, σε ποιο βαθμό μπορεί να θεωρηθεί κατ' αναλογίαν προς τη γλώσσα στην κοινή της χρήση, στο βαθμό μάλιστα που έχουμε δεχτεί τους περιορισμούς αυτής της τελευταίας εν αναφορά προς την τέχνη; Δεν πρόκειται για γλώσσα ως κωδικοποιημένο σύστημα σημείων, όπως αυτή που μελετά η γλωσσολογία, δεν διαθέτει συντακτικό και λεξιλόγιο δομημένα επί συγκεκριμένων κανόνων. Πρόκειται για γλώσσα στην πρωταρχική της διάσταση ή την εκφραστική-δημιουργική της χρήση, θα ισχυριστούμε, ακολουθώντας ως προς αυτό την ανάλυση του Μερλώ-Ποντύ, για τον οποίο μάλιστα η γλώσσα σ' αυτήν της τη διάσταση ταυτίζεται με την ομιλία, με τη λαλιά (parole)².

Η λαλιά, όπως την εννοεί ο Μερλώ-Ποντύ, δεν απαρτίζεται από μονοσήμαντες, πλήρως αποσαφηνισμένες σημασίες· συνιστά ένα σύνολο συγκλινουσών γλωσσικών κινήσεων και επινόησης νέων εκφραστικών μέσων. Ενσαρκώνει σημασιακές αποβλέψεις που διευθετούν τα ήδη σημαίνοντα εργαλεία και τις διαθέσιμες σημασίες έτσι ώστε νέες, πρωτάκουστες σημασίες να έρθουν να ριζώσουν ανάμεσα στις ήδη διαθέσιμες, να ενσωματωθούν σ' έναν πολιτισμό και να τον διαμορφώσουν ταυτόχρονα, μεταμορφώνοντας το νόημα των πολιτιστικών εργαλείων (Μερλώ-Ποντύ, 2005, σ. 111). Ομοίως, ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί τα μέσα και τους συγκροτημένους κώδικες της τέχνης, μεταστρέφοντάς τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε νέα στοιχεία να παρεισφρήσουν μέσα στο ήδη δεδομένο σύστημα ισοδυναμιών που έχει στην κατοχή του, νέες διαστάσεις ή νέα πεδία να διανοιχθούν για την εμπειρία μας. Η περιγραφή της σημαίνουσας δύναμης της ομιλίας αλλά και της σημαίνουσας χειρονομίας του καλλιτέχνη, δείχνει ότι το προϊόν των εκφραστικών πράξεων δεν πραγματώνεται προκαταβολικά σε έναν ουρανό ιδεών, ότι κάθε πράξη έκφρασης συμβάλλει στην εκπλήρωση μιας επιθυμίας για επανάκτηση του κόσμου, η οποία εκφέρεται με την εμφάνιση μιας γλώσσας ή μιας καλλιτεχνικής μορφής. Κάθε εκφραστική πράξη πραγματοποιεί μέρος αυτού του σχεδίου διανοίγοντας ένα νέο πεδίο αληθειών (Μερλώ-Ποντύ, 2005, σ. 115). Η τέχνη λοιπόν διανοίγει προς τον κόσμο του οποίου δεν συνιστά απλώς την αναπαράσταση, όπως ακριβώς και η λαλιά δεν αποτελεί μετάφραση μιας προϋπάρχουσας σκέψης. Είναι προσπάθεια άρθρωσης και όπως κάθε εγχείρημα άρθρωσης δεν ταυτίζεται με αυτό στο οποίο επιχειρεί να δώσει λόγο, δεν αποτελεί έκφραση απόλυτης βεβαιότητας. Ο καλλιτέχνης δεν προσπαθεί να ξαναφτιάξει τον κόσμο όπως αυτός δίνεται στην κοινή αντίληψη· αυτό που τον απασχολεί είναι να καταστήσει ορατές όψεις των πραγμάτων που δεν γίνονται συνήθως ορατές στην καθημερινή πραγματικότητα, να συγκροτήσει έναν τρόπο έκφρασης μέσω του οποίου θα αναδυθούν νέες σημασίες και θα αναφανούν νέα σημεία προσανατολισμού στο διαρκώς μεταλλασσόμενο πεδίο του πραγματικού. Ανάμεσα σ' ένα ήδη εδώ κι ένα όχι ακόμα, ο τόπος της λαλιάς βρίσκεται σ' αυτό το 'μεταξύ', το οποίο αποτελεί επίσης γενέθλιο τόπο εκείνης της σκέψης που αποστασιοποιείται από κάθε είδους βεβαιότητες και απόλυτες αλήθειες, θέτοντές τες υπό ερώτηση. Οι τέχνες αποτελούν στιγμές του ατελείτου εκφραστικού εγχειρήματος το οποίο διατρέχει την ιστορία του πολιτισμού (Μερλώ-Ποντύ, 1991, σ. 21) και η αλήθεια τους δεν είναι αντανάκλαση μιας προϋπάρχουσας αλήθειας, αλλά μάλλον πραγματοποίηση μιας αλήθειας (Μερλώ-Ποντύ, 1945, σ. xv).

Η εικαστική πράξη συνδέεται με μια εσωτερική επιθυμία μιας προσωπικότητας να υποδηλώσει την παρουσία της, καθιστώντας κάτι ορατό, που πλέον προσφέρεται προς θέαση, εξωτερικεύεται και παρουσιάζεται στους άλλους. Αυτή η πρόθεση μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο συγκεκριμένη και ίσως να μην είναι δυνατό πάντοτε να περιγραφεί με λεκτικό τρόπο. Πρόκειται για μια, ίσως ασαφή αρχικά συνειδησιακή κατάσταση, που μετασχηματίζεται σταδιακά σε πρόθεση δημιουργίας. Στην απαρχή της εικαστικής πράξης λοιπόν βρίσκεται η, συνειδητοποιημένη ή υποσυνείδητη προσπάθεια για

² Ο Μερλώ-Ποντύ διακρίνει δύο χρήσεις της γλώσσας: α) τη δευτερεύουσα ή ομιλούσα ομιλία (parole parlée), η οποία αποτελεί την εμπειρική χρήση της γλώσσας (η γλώσσα εδώ λειτουργεί ως υπόμνηση ήδη εγκαθιδρυμένων σημείων)· β) την πρωταρχική ή ομιλούσα ομιλία (parole parlante), η οποία αποτελεί τη δημιουργική χρήση της γλώσσας, την εγκαθίδρυση δηλαδή νέων σημασιών μέσω μετατροπών ενός ήδη δεδομένου συστήματος σημασιών.

οπτική άρθρωση νοημάτων (Read, 1978, σ. 18, Στεφανίδης, 2001, τομ. Α', σ. 355), συνιστώντας μια απόπειρα να δοθεί μορφή σε εκείνο το οποίο διαφορετικά θα παρέμενε εγκλωβισμένο μέσα στην κάθε ξεχωριστή συνείδηση (Μερλώ-Ποντύ, 1991, σ. 43). Αυτή η «εκφραστική-επικοινωνιακή» διάσταση της εικαστικής δημιουργίας, δεν αποτελεί ασφαλώς τη μοναδική θεώρηση του καλλιτεχνικού φαινομένου, μπορεί ωστόσο να αξιοποιηθεί ως έναυσμα από τη διδασκαλία των εικαστικών μαθημάτων, προσφέροντας ένα αυθεντικό και ισχυρό κίνητρο για τη συνάντηση με την τέχνη στο σχολικό περιβάλλον. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές, όπως ακριβώς οι καλλιτέχνες, πρέπει να κατανοήσουν τη λειτουργία των εκφραστικών μέσων, δηλαδή όλων εκείνων που συμβάλουν στην πραγμάτωση ενός εικαστικού έργου. Για τον Focillon, (1982, σ. 83), η ανθρώπινη συνείδηση τείνει πάντοτε σε μια γλώσσα και μάλιστα σε ένα ύφος. Με τα πρώτα σημάδια ή κηλίδες χρώματος που τοποθετούνται σε μια επιφάνεια και αποτελούν για την «εικαστική γλώσσα» σημεία, ξεκινά η μορφοπλαστική διεργασία. Ποια όμως είναι η λειτουργία αυτών των σημείων; Ποια είναι τα όρια της παιδαγωγικής παρέμβασης; Αποτελεί η εικαστική παιδεία έναν τόπο ανάδειξης και εκμάθησης μιας ιδιαίτερης οπτικής «γλώσσας», με τους δικούς της κανόνες και το ιδιαίτερο «συντακτικό»;

Η προσχώρηση σε μια ακραία φορμαλιστική αντίληψη για την τέχνη συνεπάγεται την κυριαρχία μιας προσέγγισης σύμφωνα με την οποία το εικαστικό έργο προσδιορίζεται ως τέτοιο με βάση τη μορφή του, που θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Τα υλικά, οι φόρμες, οι χρωματικές σχέσεις, ο τρόπος οργάνωσης της σύνθεσης, θεωρούνται εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν την καλλιτεχνική ιδιότητα σε ένα αντικείμενο και επιτρέπουν μια συγκεκριμένη απόφαση σε σχέση με το αν είναι ή δεν είναι έργο τέχνης. Η ύπαρξη προαποφασισμένων και ασφαλών κριτηρίων οδηγεί αναγκαστικά σε μια και μόνη «σωστή» απάντηση, καθώς η διδασκαλία οφείλει να αναδείξει και να μεταδώσει αυτούς τους «ασφαλείς» κώδικες, κανόνες και «συντακτικό». Όμως, η ασφάλεια μιας τέτοιας προσέγγισης εύκολα θρυμματίζεται. Η ίδια η εικαστική παραγωγή είναι εκείνη που έχει ανατρέψει από καιρό έναν τρόπο πρόσληψης του έργου τέχνης βασισμένο στην υλική του υπόσταση. Ο Duchamp ήταν ο πρώτος που μεταμόρφωσε σε έργα τέχνης αντικείμενα της καθημερινής ζωής: το ίδιο αντικείμενο μπορεί να είναι, ανάλογα, μια κοινότοπη ρόδα ποδηλάτου, αλλά και καλλιτεχνική δημιουργία (Cabanne, 1989, σ. 131). Μετά από έναν τέτοιο κραδασμό καμία βεβαιότητα δεν θεωρείται αυτονόητη. Στη σύγχρονη τέχνη εικαστικά περιβάλλοντα, εγκαταστάσεις και δράσεις διάφορων τύπων και τάσεων, αποτελούν πολλές φορές έργα εφήμερα και σύνθετα, που ενσωματώνουν το χρόνο ως βασικό στοιχείο της δομής τους, ενώ χρησιμοποιούν διάφορα στοιχεία, όπως οσφρητικά, απτικά, κινητικά ή ηχητικά, ακόμη και έμβια όντα. Επιπλέον, η τεχνολογία της ψηφιακής εικόνας, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για μια πλήρη «απο-υλοποίηση» του εικαστικού έργου. Οι περισσότερες δημιουργίες που παρουσιάζονται αποκλίνουν από τους παραδοσιακούς δρόμους και συχνά ζητούν από το θεατή να παρεμβεί και να ενσωματώσει τη δράση του στο τελικό αποτέλεσμα. Αυτή η θεωρητική και υλική διεύρυνση της βάσης της τέχνης υπογραμμίζει ότι η ιδιαιτερότητα του εικαστικού έργου δεν μπορεί να προσδιορίζεται με βάση το σύνολο των υλικών ιδιοτήτων που γίνονται αντιληπτές με την άμεση παρατήρηση, χωρίς τον κίνδυνο του αποκλεισμού ενός σημαντικού μέρους της δημιουργίας (Danto, 2004, σ. 13). Στο πλαίσιο όλων αυτών, κάθε αφοριστική τοποθέτηση, κάθε προσπάθεια «κωδικοποίησης - αποκωδικοποίησης», σύντομα αποδεικνύεται αβάσιμη. Εκείνο που αναδεικνύεται είναι ότι η δημιουργία και η προσέγγιση του εικαστικού έργου δεν ταυτίζονται με τη λύση ενός μονοδιάστατου αισθητικού προβλήματος.

Στον αντίποδα της φορμαλιστικής αντίληψης για την τέχνη και τη διδασκαλία της, στην οποία αναφερθήκαμε, βρίσκεται μια άλλη προσέγγιση, στο πλαίσιο της οποίας η τέχνη, τόσο ως πράξη όσο και ως πρόσληψη, προσδιορίζεται με μια αβασάνιστα υποκειμενική στάση, που μοιάζει με ταυτολογία, καθώς τέχνη θεωρείται ό,τι αποφασίζεται κάθε στιγμή ότι είναι τέχνη. Η καλλιτεχνική δημιουργία αναγνωρίζεται με βάση την επιθυμία για έκφραση και θεωρείται μια ελεύθερη αναζήτηση, χωρίς κανόνες και περιορισμούς, που συνεπώς ούτε μπορεί, αλλά ούτε και χρειάζεται να διδαχτεί. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε αποστασιοποιημένο παρατηρητή που απλώς περιμένει από τους μαθητές να αναδυθεί η «ελεύθερη» εικαστική τους έκφραση. Οι εικαστικές τέχνες παρουσιάζονται σαν ένας χώρος που ξεχειλίζει από αυθόρμητο και ανεπεξέργαστο συναίσθημα. Η αισθητική κρίση αντιμετωπίζεται ως ένα παιχνίδι συνειρμών, στο οποίο η προσωπική προτίμηση συγχέεται με την στοχαστική συνάντηση με το καλλιτεχνικό έργο.

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

τοακύρωσή της (Αρντουέν, 2000, σ. 105). Η υποβάθμιση του ρόλου της μάθησης εμπεριέχει τον κίνδυνο μιας χαοτικής κατάστασης, στην οποία τίποτε δεν χρειάζεται να απολήγει κάπου και όλα γίνονται αποδεκτά. Ακόμη χειρότερα, εμπεδώνεται η παρερμηνεία ότι η εικαστική αγωγή λειτουργεί αντισταθμιστικά σε σχέση με τα γνωστικά πεδία.

Η επαφή με την τέχνη είναι μια σαφώς ανοιχτή δραστηριότητα, όμως προϋποθέτει τη συγκροτημένη γνώση. Η αισθητική εμπειρία είναι μια σύνθετη εμπειρία ιδιαίτερου γνωστικού χαρακτήρα, όπου επιτελούνται αναλύσεις, συγκρίσεις, κατηγοριοποιήσεις, αξιολογήσεις και συνθέσεις. Το εικαστικό έργο δεν προκύπτει με μια απλή έκχυση συναισθημάτων και συγκινήσεων, αλλά κατορθώνει να αναδεικνύει συναισθήματα και ιδέες μέσα από μια πειθαρχημένη και οργανωμένη διαδικασία πνευματικής αναζήτησης. Μια διαφορετική στάση θα βρισκόταν πολύ μακριά από τους σκοπούς της εικαστικής αγωγής, ακριβώς στον αντίποδα της καλλιτεχνικής πράξης, καθώς η τέχνη συγκαταλέγεται στους δρόμους μέσω των οποίων ο άνθρωπος προχωρά από το να υφίσταται απλώς τα βιώματά του στο να τα κατανοεί, να τα επεξεργάζεται και να τα ελέγχει (Ρόμπινσον, 1999, σ. 54).

Η διδασκαλία της τέχνης, ανάμεσα σ' αυτές τις δυο αντιλήψεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω, μοιάζει να αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα μεθοδολογίας, για το ξεπέραςμα του οποίου θα πρέπει να αναζητηθεί ένα κλειδί. Και το κλειδί αυτό μπορεί να ανευρεθεί στην παραπάνω πρότασή μας για τη θεώρηση της τέχνης ως λαλιάς· ως εκφραστικής-δημιουργικής δραστηριότητας, δηλαδή, η οποία επινοεί τα μέσα της και μεταβάλλει τις προοπτικές και τους προσανατολισμούς της στην επιδίωξή της να ανακτήσει τον κόσμο και να πραγματώσει την αλήθεια της συνάντησής της και της συνδιαλλαγής της με τον κόσμο. Βασικό σημείο, επομένως, είναι να μη θεωρηθεί η εικαστική αγωγή ένας τόπος κωδικοποίησης συγκεκριμένων αισθητικών αξιών και κριτηρίων, αλλά ένας χώρος που όχι απλώς δέχεται, αλλά και αναδεικνύει ότι η μεταβλητότητα, η ποικιλία και η πολυσημία αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του φαινομένου της τέχνης. Ο ρόλος της δεν είναι λοιπόν να δημιουργήσει ένα κανονιστικό πλαίσιο ούτε, αντιθέτως, να προκαλέσει σύγχυση, αλλά να διευκολύνει τη δεκτικότητα απέναντι στις ποικίλες καλλιτεχνικές προσεγγίσεις και να βοηθήσει στη συγκρότηση μιας κριτικής και στοχαστικής στάσης για το ρόλο και τη σημασία τους. Αυτό συνεπάγεται μια ουσιαστική ερευνητική προσπάθεια που βεβαίως απέχει πολύ από μια αντιμετώπιση που οδηγεί στην προτυποποίηση τόσο του εικαστικού έργου όσο και της στάσης απέναντι σε αυτό.

Το γεγονός ότι το εικαστικό έργο δημιουργείται από σημεία, το ότι αποτελεί το ίδιο ένα σημείο, όπως τα πάντα στο πολιτισμικό πεδίο, είναι κοινά αποδεκτά. Το έργο τέχνης όμως, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην εργαλειακή επικοινωνία, ανθίσταται στη μονοσήμαντη σημασιολογία, λειτουργώντας κατά τρόπο πολύσημο, τουλάχιστον στη νεότερη και σύγχρονη εποχή. Η σχέση του με την κριτική ερμηνεία δεν είναι σχέση μεταφραστικής ισοδυναμίας. Αποτελεί ένα όχημα πολλαπλών σημασιών διαφορετικών, ακόμη και αντινομικών μεταξύ τους, στην οποία κάθε άλλο παρά αποκλείεται η υποκειμενική ερμηνεία. Καθίσταται έτσι, ως προς το νόημά του μη εξαντλήσιμο. Δεν πρόκειται για μια επικοινωνιακή παρεξήγηση, αλλά για τον ίδιο τον τρόπο λειτουργίας του (Λαζαράτος, 2004, σ. 226). Δημιουργός και κοινό εμπλέκονται σε διαφορετικού τύπου επεξεργασίες, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα. Η «επικοινωνία» τους επιτελείται με τρόπο έμμεσο και συνεπώς καθίσταται «επισφαλής». Ο καλλιτέχνης δεν μπορεί να γνωρίζει αν το έργο του θα προκαλέσει την απόκριση εκείνη που σχετίζεται με το αποτέλεσμα των δικών του συναισθημάτων, στοχασμών και διερευνήσεων, όπως και το κοινό δεν είναι σε θέση να γνωρίζει αν η εμπειρία του ανταποκρίνεται προς εκείνο που αποτέλεσε πρόθεση στη διαδικασία της δημιουργίας. Η δύναμη του έργου τέχνης, που βρίσκεται στο επίκεντρο της αισθητικής εμπειρίας, έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι μπορεί να σημασιοδοτεί κάθε φορά μια καινούρια κατάσταση. Η εικαστική εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της αυτή την πολλαπλότητα, αναδεικνύοντας όχι μόνο την ετερότητα, αλλά και τη σχετικότητα, τη ρευστότητα, και την κινητικότητα της καλλιτεχνικής παράδοσης. Η παιδαγωγική αξία αυτής της προσπάθειας βρίσκεται στο να διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν την εξελικτική φύση του πολιτισμού, τη δυναμική της αλλαγής στην τέχνη αλλά και γενικότερα.

Η εικαστική αγωγή δεν μπορεί να επιβάλλεται ως ένας θεσμός ενστάλαξης μιας συγκεκριμένης αισθητικής αντίληψης μέσα από την αναπαραγωγή αισθητικών προτύπων. Αυτού του είδους η «γνώση» για την τέχνη ισοδυναμεί με αποκλεισμό οποιασδήποτε οπτικής μορφής δεν ανταποκρίνεται σ' αυτόν τον αναγνωρίσιμο κώδικα. Από την άλλη, δεν θα πρέπει να καλλιεργείται η ψευδαισθηση ότι η αυθόρμητη δράση από μόνη της συνιστά ισοδύναμο της καλλιτεχνικής διεργασίας. Εκείνο που οφείλει να αναδείξει η διδασκαλία είναι ότι η δημιουργία και η πρόσληψη των εικαστικών μορφών προϋπο-

θέτουν ένα ευρύ και πολυεπίπεδο γνωστικό υπόβαθρο. Όμως, αυτή η γνώση δεν έχει το νόημα μιας δοτής και προκαθορισμένης δεξιότητας, αλλά τη δημιουργία μιας συνθήκης που διευρύνει τον οπτικό ορίζοντα. Η πρόσβαση σε αυτό το πεδίο καλλιέργειας δεν σημαίνει προσχώρηση σε μια πάγια, μονοδιάστατη και καθολικού κύρους αντίληψη για την τέχνη που προϋπάρχει, αλλά ακριβώς το αντίθετο. Μέσα από αυτήν την καλλιέργεια είναι που παρέχεται η δυνατότητα στο άτομο να ανακαλύψει ότι η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του καλλιτεχνικού φαινομένου.

Μπορούμε επομένως να δεχτούμε την άποψη σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της τέχνης συνεπάγεται τη δημιουργία μιας συνθήκης στην οποία καταδεικνύεται ότι τα όσα διαπιστώνονται κάθε φορά δεν έχουν απαραίτητα έναν καθολικά παραδεκτό χαρακτήρα, προκειμένου ακριβώς να αποσαφηνιστεί ότι η καλλιτεχνική πράξη δε μπορεί να περιοριστεί σε μια και μόνο αντίληψη (Γκαγιώ, 2002, σ. 24). Από αυτή τη σκοπιά η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών εννοείται ως μια παρέμβαση που παίρνει υπόψη της το μεταβαλλόμενο καθεστώς της έννοιας του καλλιτεχνικού, που μπορεί να διαχειρίζεται την πολυσημία του εικαστικού έργου και την πολλαπλότητα των απόψεων και, φυσικά, που είναι συντονισμένη με τα ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη καλλιτεχνική αναζήτηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cabanne, P. (1989). *Ο μηχανικός του χαμένου χρόνου. Συνεντεύξεις με τον Marcel Duchamp*. Αθήνα: Άγρα.
- Crowther, P. (2004). Defining Art, Defending the Canon, Contesting Culture. *British Journal of Aesthetics*, 44, 4, 361-377.
- Focillon, E. (1982). *Η ζωή των μορφών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Foucault, M. (1998). *Αυτό δεν είναι τίποα*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης.
- Read, H., (1978). *Ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής*. Αθήνα: Υποδομή.
- Simpson, A. (1991). Language, Literature and Art. In R. Smith & A. Simpson (Επιμ.), *Aesthetics and Arts Education*, 256-263, Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Γκαγιώ, Μπ.- Α. (2002). *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής – κριτικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Λαζαράτος, Γ. (2004). *Τέχνη και πολυσημία. Συζητώντας» με τον Luciano Nanni*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μερλώ-Ποντύ, Μ. (1991). *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μερλώ-Ποντύ, Μ. (2005). *Σημεία*. Αθήνα: Εστία.

Μουρίκη Αλεξάνδρα
mouriki@upatras.gr