

Η εικαστική αγωγή ως σχολικό μάθημα. Τα όρια της διδακτικής της τέχνης

Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ στην εκπαίδευση συνοδεύτηκε κατά καιρούς από αρκετά διαφορετικά προτάγματα: ενίσχυση της εκφραστικής ικανότητας, επαφή με την καλλιτεχνική κληρονομιά, ενστάλαξη αισθητικών αξιών, κοινωνικοποίηση μέσω της τέχνης, καλλιέργεια της ευαισθησίας, ενίσχυση της δημιουργικότητας. Η πολλαπλότητα ή και η αντιφατικότητα των στόχων αυτών είναι φυσική ή, τουλάχιστον, αναμενόμενη. Το σχολείο, ως χώρος γενικής παιδείας και καλλιέργειας, δεν αποτελεί καλλιτεχνική σχολή, πρακτική ή θεωρητική, με συγκεκριμένο επαγγελματικό προσανατολισμό· συνιστά ένα ιδιαίτερο πλαίσιο, όπου επιτελείται η συνάντηση του παιδιού, στο εξής και μαθητή, με την τέχνη.

Θα πρέπει να αναφερθεί εξ αρχής ότι η ανάδειξη μιας προσέγγισης της διδακτικής της τέχνης, ως επικρατέστερης ή και μοναδικής επιλογής, οδηγεί αυτονόητα σε ένα αδιέξοδο. Η τέχνη αποτελεί έναν ιδιαίτερο χώρο ανάμεσα στα επιτεύγματα του ανθρώπου. Ο προσδιορισμός αυτής της έννοιας συνιστά ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, όπου θα πρέπει να ληφθεί υπόψη μια πλούσια θεωρητική κληρονομιά και συζήτηση. Η παρουσίαση αυτών των αναζητήσεων και των σχετικών θεωριών που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς θα υπερέβαινε τα όρια αυτής της εργασίας, αλλά και θα την απομάκρυνε από τους σκοπούς της. Ίσως μάλιστα, το μοναδικό συμπέρασμα στο οποίο θα απέληγε μια τέτοια προσπάθεια, θα ήταν να υπογραμμιστεί, για μια ακόμα φορά, ότι δεν

είναι δυνατή μια διαχρονική, συναινετική και απόλυτου κύρους θεωρία για το φαινόμενο της τέχνης.

Από αυτή την οπτική γωνία μοιάζει παράδοξο το γεγονός ότι μια εκπαιδευτική πράξη οργανώνεται γύρω από ένα γνωστικό αντικείμενο που δεν είναι δεδομένο εξαρχής, ο προσδιορισμός του υπόκειται σε διαρκή αναπροσαρμογή και υφίσταται συνεχείς αναθεωρήσεις. Η διερεύνηση ενός τέτοιου τύπου ζητήματος, πολύ δύσκολα, επιτελείται, στο πλαίσιο μιας γενικής παιδαγωγικής θεώρησης, που καλύπτει με ομοιογενή τρόπο όλο το φάσμα της σχολικής γνώσης και των σχετικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, καθώς αποτελεί ένα βασικό και διαρκώς ανοιχτό πεδίο έρευνας των ειδικών διδακτικών των μαθημάτων τέχνης.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

Με τη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο διευρυμένο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου το αναπτυσσόμενο άτομο ξεκινά μια πορεία αναζήτησης, κατανόησης και συμμετοχής στον ανθρώπινο πολιτισμό, μια σημαντική πτυχή του οποίου είναι η τέχνη. Φυσικά η συνάντηση με την τέχνη δεν επιτελείται αποκλειστικά στο σχολικό χώρο. Τόσο το ευρύτερο κοινωνικό όσο και το στενό οικογενειακό περιβάλλον τροφοδοτούν με έντονα ερεθίσματα το παιδί, το οποίο, ορισμένες φορές, ζει μέσα σε μια πολιτισμική παράδοση ενώ το σχολείο αντιπροσωπεύει μια άλλη. Η εκπαίδευση, πάντως, αποτελεί για το άτομο μια ευκαιρία να υπερβεί τον οικογενειακό κομφορμισμό και τη μιμητική αναπαραγωγή του στενού κοινωνικού του περιγύρου, έτσι ώστε να μπορέσει να ενσωματωθεί σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα, συγκροτώντας τον εαυτό του και συναντώντας τους άλλους μέσω της πρόσβασης στις γνώσεις.

Ανεξάρτητα από την όποια προσέγγιση για την τέχνη δεχτεί κανείς, οι μορφές της τέχνης αντανακλούν την ικανότητα του ανθρώπου να αισθάνεται, να στοχάζεται και να δημιουργεί, αλλά και να μοιράζεται με ποικίλους τρόπους βιώματα και ιδέες και, ταυτόχρονα, αποτελούν αναζή-

είναι δυνατή μια διαχρονική, συναινετική και απόλυτου κύρους θεωρία για το φαινόμενο της τέχνης.

Από αυτή την οπτική γωνία μοιάζει παράδοξο το γεγονός ότι μια εκπαιδευτική πράξη οργανώνεται γύρω από ένα γνωστικό αντικείμενο που δεν είναι δεδομένο εξ αρχής, ο προσδιορισμός του υπόκειται σε διαρκή αναπροσαρμογή και υφίσταται συνεχείς αναθεωρήσεις. Η διερεύνηση ενός τέτοιου τύπου ζητήματος, πολύ δύσκολα, επιτελείται, στο πλαίσιο μιας γενικής παιδαγωγικής θεώρησης, που καλύπτει με ομοιογενή τρόπο όλο το φάσμα της σχολικής γνώσης και των σχετικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, καθώς αποτελεί ένα βασικό και διαρκώς ανοιχτό πεδίο έρευνας των ειδικών διδακτικών των μαθημάτων τέχνης.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

Με τη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο διευρυμένο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου το αναπτυσσόμενο άτομο ξεκινά μια πορεία αναζήτησης, κατανόησης και συμμετοχής στον ανθρώπινο πολιτισμό, μια σημαντική πτυχή του οποίου είναι η τέχνη. Φυσικά η συνάντηση με την τέχνη δεν επιτελείται αποκλειστικά στο σχολικό χώρο. Τόσο το ευρύτερο κοινωνικό όσο και το στενό οικογενειακό περιβάλλον τροφοδοτούν με έντονα ερεθίσματα το παιδί, το οποίο, ορισμένες φορές, ζει μέσα σε μια πολιτισμική παράδοση ενώ το σχολείο αντιπροσωπεύει μια άλλη. Η εκπαίδευση, πάντως, αποτελεί για το άτομο μια ευκαιρία να υπερβεί τον οικογενειακό κομορμισμό και τη μιμητική αναπαραγωγή του στενού κοινωνικού του περιγύρου, έτσι ώστε να μπορέσει να ενσωματωθεί σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα, συγκροτώντας τον εαυτό του και συναντώντας τους άλλους μέσω της πρόσβασης στις γνώσεις.

Ανεξάρτητα από την όποια προσέγγιση για την τέχνη δεχτεί κανείς, οι μορφές της τέχνης αντανακλούν την ικανότητα του ανθρώπου να αισθάνεται, να στοχάζεται και να δημιουργεί, αλλά και να μοιράζεται με ποικίλους τρόπους βιώματα και ιδέες και, ταυτόχρονα, αποτελούν αναζή-

τηση, εμφάνιση, έκφραση, δημιουργία, σχόλιο, ερμηνεία, αποκάλυψη, επικοινωνία, μαρτυρία.¹ Για μια εκπαίδευση, που προσβλέπει στη δημιουργία ολόπλευρα καλλιεργημένων και ολοκληρωμένων ανθρώπων, με πρόσβαση σε όλες τις πτυχές του πολιτισμού, η σημασία της καλλιτεχνικής παιδείας είναι αυτονόητη, ή, με άλλα λόγια, αντιστρέφοντας τη διατύπωση, θα πρέπει να θεωρηθεί δικαίωμα κάθε ανθρώπου να εμπλουτίσει την προσωπικότητά του, συμμετέχοντας στην πολιτιστική ζωή και αυτό αποτελεί ένα βασικό εκπαιδευτικό καθήκον. Η πρόσβαση στην καλλιτεχνική παιδεία προσφέρει δυνατότητες που διευκολύνουν το αναπτυσσόμενο άτομο να μετατραπεί σε ευαίσθητο δέκτη αλλά και ποιμπό αισθητικών μηνυμάτων, συνδέοντας την τέχνη και την αισθητική διάσταση του περιβάλλοντος στο οποίο ζει με την ποιότητα της ζωής του.

Το ζήτημα είναι αν στο σχολείο πραγματώνεται αυτή η προσδοκία της συνάντησης του μαθητή με την τέχνη. Μια βασική δυσκολία είναι ότι το σχολείο είναι στραμμένο στο μέλλον, στην προετοιμασία του αριανού ενήλικα. Στη λογική αυτή εστιάζει περισσότερο στο τελικό «προϊόν» και λιγότερο στην ποιότητα της εμπειρίας, ενώ το παρόν παρουσιάζεται σαν κάτι που κανείς πρέπει να υφίσταται. Όμως, η καλλιτεχνική πράξη εννοείται ως δράση στο τώρα, προϋποθέτει να αισθανθεί κάποιος εξαιρετικά παρών στην παρούσα στιγμή. Αυτό δεν σημαίνει ότι η εικαστική αγωγή δεν προσβλέπει και στο μέλλον. Το γεγονός, όμως, ότι τα παιδιά ζουν στο παρόν, πρέπει να λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη.²

Μια δεύτερη δυσχέρεια συνίσταται στο γεγονός ότι οι γνώσεις που μεταδίδονται στο σχολείο ακολουθούν ένα πρότυπο, σύμφωνα με το οποίο η μάθηση ανάγεται σε, εκ των προτέρων, προσδιορισμένα και, επομένως, ελέγξιμα περιεχόμενα. Ένα μόνο τμήμα της γνώσης, αυθαί-

1. R. Clement, *The Art Teacher's Handbook*, Hutchinson, Λονδίνο 1986, σσ. 12-13.

2. Κ. Ρόμπινσον, *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, Καστανιώτης, Αθήνα 1999, σ. 43.

ρετα επιλεγμένο, μετατρέπεται σε διδακτέα ύλη, με αποτέλεσμα ο μαθητής να βρίσκεται παθητικά ακινητοποιημένος σε μία και μόνο προσέγγιση, με βάση την οποία αξιολογείται. Διαιωνίζεται έτσι μια στάση, σύμφωνα με την οποία η γνώση παρουσιάζεται σαν κάτι το σταθερό και αμετακίνητο, που υπάρχει έξω και πέρα από την εμπειρία και είναι μετρήσιμο με μια εξεταστική διαδικασία, καθόλου συμβατή με την καλλιτεχνική αγωγή. Αυτή η επιλογή οδηγεί στην τυποποίηση και ουσιαστικά στην υποβάθμιση της αυτενέργειας και δημιουργικότητας του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης και όχι μόνο στενεύει την οπτική του μαθητή, αλλά και τον αποκόβει από εκείνες τις «θολές» περιοχές που βρίσκονται στα όρια των συμβατικών τομέων της σχολικής γνώσης και που, ενδεχομένως, είναι οι πιο ενδιαφέρουσες και πιο γόνιμες.³ Όμως, καλλιτεχνική παιδεία δεν σημαίνει προσχώρηση σε μια καθολικά παραδεκτή αντίληψη για την τέχνη που προϋπάρχει, αλλά συμμετοχή σε ένα διαρκώς ανοιχτό και στοχαστικό διάλογο.

Ο παραπάνω προβληματισμός αφορά εξίσου και άλλα γνωστικά αντικείμενα και, γενικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτός ο προβληματισμός τίθεται από την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από πολλαπλά και πολύσημα ερεθίσματα και από μια αλματώδη διεύρυνση των ορίων της επιστήμης, η οποία καθιστά αναποτελεσματικό ένα σχολείο που στηρίζεται και μεταδίδει βεβαιότητες χωρίς να προετοιμάζει το αναπτυσσόμενο άτομο για μια αυτόνομη και διαρκή πορεία. Ο αγώνας αφομοίωσης της ακαδημαϊκής γνώσης, που ανανεώνεται με ταχύτατους ρυθμούς, μοιάζει εξουθενωτικός χωρίς την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, του στοχασμού, του συναισθήματος, της φαντασίας, της δημιουργικότητας. Η υπέρβαση των χαρακτηριστικών ενός εκπαιδευτικού συστήματος — που λειτουργεί στενά ως ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για τη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση, οδηγεί σε στρέβλωση της ανθρώπινης προσωπικότητας αποκόπτοντάς την από τη δυνατότητα ισόρροπης ανάπτυξης και υπο-

3. Κ. Σμωλ, *Μουσική, κοινωνία, εκπαίδευση*, Νεφέλη, Αθήνα 1983, σ. 274.

βαθμίζει την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης— αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της συνάντησης των μαθητών με την τέχνη στο χώρο του σχολείου.

Ο ίδιος στοχαστικός και δημιουργικός διάλογος πρέπει να συνοδεύει κάθε είδους γνώση. Οι διδακτικές παρεμβάσεις σε όλες τις γνωστικές περιοχές οφείλουν να ενσωματώνουν εξίσου αμφιβολίες, ερωτήματα και προβληματισμούς. Οι απόλυτες βεβαιότητες και τα κλειστά σχήματα της νευτώνειας και καρτεσιανής λογικής, που οδηγούσαν σε μια μηχανιστική αντίληψη του κόσμου, έχουν από καιρό παραχωρήσει τη θέση τους σε πιο πολύπλοκες ερμηνείες. Την αναζήτηση της αντικειμενικότητας και της απόλυτης αλήθειας αντικατέστησαν η δι-υποκειμενικότητα και η προσπάθεια διατύπωσης ερμηνευτικών σχημάτων που διευκολύνουν την ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας.⁴ Στο πλαίσιο αυτό, η επιστημονική γνώση και οι επιστημονικές θεωρίες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως προϊόντα μιας δεδομένης φάσης του ανθρώπινου πολιτισμού, ως κατασκευές που συγκροτούνται σε δεδομένες ιστορικές συνθήκες, ανοιχτές σε διάφορες προσεγγίσεις και ερμηνείες, με συμμετοχή όχι μόνο στην αλήθεια αλλά και στο λάθος.⁵

Σύμφωνα με τον παραπάνω προβληματισμό, η καλλιτεχνική αγωγή εισάγει στο σχολείο μια αλλαγή στάσης, που συνδέεται με ένα αίτημα ευρύτερης αναμόρφωσης βασισμένης στην απλή θέση ότι η μάθηση δεν είναι μια προετοιμασία για τη ζωή αλλά μια ουσιαστική εμπειρία της ίδιας της ζωής.⁶ Η συνάντηση με την τέχνη μοιάζει περισσότερο εφικτή στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού που υπερβαίνει τα στενά όρια της άσκοπης συσσώρευσης ακαδημαϊκών γνώσεων και ανταποκρίνεται σε όλες τις περιοχές της αντίληψης και της δράσης, συμπεριλαμ-

4. Δ. Γαβαλάς, «Εκπαίδευση, κοινωνία πληροφορίας και συστημική μέθοδος», *Τα Εκπαιδευτικά*, τευχ. 44-48 (1998), σ. 33.

5. Κ. Ραβάνης, *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*, Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2002, σ. 35.

6. Σμωλ, *ό.π.*, σ. 307.

βανομένων μορφών που, ίσως, δεν ανταποκρίνονται σε μια προφανή επαγγελματική χρησιμότητα· ενός σχεδιασμού που δεν επικεντρώνεται μόνο στη γνώση, αλλά, κυρίως, σε εκείνους που μαθαίνουν, επιτρέποντας στο παιδί να βιώσει το φαινόμενο της τέχνης με έναν τρόπο που το χειραφετεί ώστε να το εντάξει συνολικότερα στις διάφορες εμπειρίες της ζωής του, στη διάρκεια των μαθητικών χρόνων και των ορίων του σχολείου αλλά και πέρα από αυτά.

ΣΕ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Με βάση τα ζητήματα που τέθηκαν πιο πάνω, αναδύεται ένας νέος χώρος προβληματισμού σε σχέση με την ιδιαιτερότητα της καλλιτεχνικής παιδείας και τα σημεία εκείνα που την διακρίνουν από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Τέχνη και επιστήμη διαποτίζονται από την ίδια προσπάθεια του ανθρώπου να διεισδύσει στην ουσία των πραγμάτων, να την αναδείξει και να την καταστήσει κοινό κτήμα. Ωστόσο η τέχνη υπερβαίνει ορισμένα όρια, τα οποία η γλώσσα της επιστήμης δεν μπορεί να ξεπεράσει, κυρίως, όταν πρόκειται όχι να αναλυθούν και να ερμηνευτούν αλλά να εκφραστούν βιωματικές καταστάσεις. Ως κατεξοχήν εκφραστική δραστηριότητα, η τέχνη συνιστά μια απόπειρα να αναδειχθεί η βαθύτερη ουσία των πραγμάτων που βρίσκεται πίσω από τις όποιες φαινομενικότητες, δίνοντας μορφή σε εκείνο το οποίο διαφορετικά θα παρέμενε εγκλωβισμένο μέσα στην ξεχωριστή ζωή της κάθε συνείδησης.⁷ Αυτή η αμεσότητα στη μεταφορά της εμπειρίας συνιστά ένα σημείο διάκρισης της τέχνης από την επιστήμη και, ταυτόχρονα, καθιστά την τέχνη όχι μόνο επιτρεπτό αλλά και αναγκαίο τρόπο έκφρασης.

Ένα ακόμη σημείο διάκρισης βρίσκεται στο γεγονός ότι, στην περίπτωση της επιστήμης, στοχαστής και κοινό μοιράζονται το ίδιο μέσο

7. Μ. Μερλώ - Ποντύ, *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα*, Νεφέλη, Αθήνα 1991, σ. 43.

διερεύνησης, ανάλυσης και επικοινωνίας και συνδιαλέγονται στο ίδιο επίπεδο. Στην τέχνη δημιουργός και κοινό εμπλέκονται σε διαφορετικού τύπου επεξεργασίες, χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα. Η «επικοινωνία» τους επιτελείται με τρόπο έμμεσο, μέσω του έργου, 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.⁸ Η συγκινησιακή εμπειρία που προκαλεί το καλλιτεχνικό έργο δεν καθορίζεται εκ των προτέρων με βάση προθέσεις ή ερμηνείες και δεν συνεπάγεται μία και μόνη απόκριση. Η υποβλητικότητα και η ρευστότητα αποτελούν χαρακτηριστικά της καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Στο σημείο αυτό αναδύονται ορισμένα πάγια ερωτήματα, τα οποία επανατίθενται διαρκώς με νέους τρόπους: στο πλαίσιο αυτής της αμφισημίας και της πολλαπλότητας είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι διδάσκεται η τέχνη; Στην περίπτωση που απαντηθεί το ερώτημα αυτό καταφατικά, τι είναι εκείνο που μπορεί να μεταδοθεί, ποια ακριβώς προσέγγιση της τέχνης πρέπει να προκριθεί; Αν η δημιουργία και η πρόσληψη της τέχνης έχουν έναν προσωπικό χαρακτήρα, τότε πώς είναι δυνατό να οργανωθεί μια διδακτική παρέμβαση, χωρίς τον κίνδυνο της τυποποίησης; Στην αντίθετη περίπτωση, η εξοικείωση με μια πρακτική ή η μετάδοση μιας τυποποιημένης γνώσης έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα; Με λίγα λόγια, νομιμοποιείται ο όρος διδακτική της τέχνης;

Αναμφισβήτητα η καλλιτεχνική εμπειρία είναι υποκειμενική, ανεπανάληπτη, τις περισσότερες φορές μη μεταδύσιμη και, από αυτή τη σκοπιά, δεν διδάσκεται. Μπορούν, ωστόσο, να προσεγγισθούν και να

8. D. Best, *Feeling and reason in the arts*, Allen & Unwin, Λονδίνο 1985, σ. 34. Δ. Τσαούσης, 1971, «Η τέχνη στη σύγχρονη κοινωνία», *Χρονικό 1971*, Καλλιτεχνικό Πνευματικό Κέντρο Ώρα, Αθήνα 1971, σ. 54.

κατανοηθούν τα ερωτήματα, ο στοχασμός και τα προβλήματα που συνοδεύουν αυτή τη διαδικασία. Στην τέχνη δεν υπάρχουν अपαραβάτα κανόνες, όμως, προϋπόθεση, για τη δημιουργία και την αποτίμηση ενός έργου τέχνης, είναι η ύπαρξη ενός σώματος γνώσεων. Ο όρος διδακτική της τέχνης παραπέμπει σε ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων, προϋποθέσεων, σχεδιασμών, τεχνικών και μεθόδων που αφορούν τη συστηματική δραστηριότητα με την οποία μεταδίδεται ό,τι συνιστά οργανωμένη γνώση για την τέχνη, στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικά σχεδιασμένου χώρου, επιτρέποντας να γίνει εκπαιδευτική πράξη μια εκπαιδευτική πρόθεση.⁹

Η οργανωμένη γνώση, σχετικά με το φαινόμενο της τέχνης δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιτεχνική κληρονομιά, δηλαδή στο σύνολο των έργων που έχουν παραχθεί και στη διαδικασία με την οποία δημιουργήθηκαν, αλλά επεκτείνεται και στη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους παράγεται το εικαστικό έργο, στις ανάγκες που εξυπηρετεί, στο ρόλο και στη σημασία του, στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό, προσλαμβάνεται και αποτιμάται. Επομένως, συγκροτείται με βάση ένα σύνολο γνώσεων, πρακτικών, συμπεριφορών, στοχασμών, ερωτημάτων και αποτελεσμάτων που συνοδεύουν την καλλιτεχνική πράξη. Τίποτε απ' όλα αυτά δεν είναι πάγιο και στατικό. Κάθε νέα δημιουργία, κάθε εικαστική ενέργεια, κάθε νέα πρόταση που γίνεται στο χώρο της τέχνης προστίθεται σ' αυτή την τεράστια σύνθεση.

Έτσι, η πρόσβαση σε αυτή τη γνώση δεν σημαίνει προσχώρηση σε μια καθολική αντίληψη για την τέχνη που προϋπάρχει αλλά ακριβώς το αντίθετο. Διαμέσου αυτής της γνώσης παρέχεται η δυνατότητα στο αναπτυσσόμενο άτομο να αποφύγει τη μακάρια συναίνεση, ανακαλύπτοντας το γεγονός ότι η ρευστότητα, η αμφισημία και η πολλαπλότητα των προσεγγίσεων αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του καλλιτεχνικού φαινομένου. Τέχνη δεν σημαίνει αποτύπωση της ευαισθησίας ή

9. Ι. Αρντουέν, *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, Νεφέλη, Αθήνα 2000, σ. 146.

Η ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΣΧΟΛΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

καλλιτέπεια της εικόνας, αλλά, πρωτίστως, οπτική άρθρωση νοημάτων με το αισθητικό αίτημα υπό διαρκή αίρεση.¹⁰

Θα πρέπει να αναζητηθεί, επομένως, μια διδακτική που παίρνει υπόψη αυτή τη ρευστότητα, αυτό το «αινιγματικό» καθεστώς της έννοιας του καλλιτεχνικού, μια διδακτική, λοιπόν, των πολλαπλών και μεταβαλλόμενων απόψεων, μια διδακτική του αινιγματικού, του ρευστού, η οποία θα μπορεί να είναι συντονισμένη με τα ζητήματα που απασχολούν την καλλιτεχνική αναζήτηση. Η προσωπική εμπλοκή στο καλλιτεχνικό εγχείρημα προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να δράσει και, ταυτόχρονα, να στοχαστεί πάνω στη δράση του, συναντώντας τον εαυτό του και τους άλλους, εξετάζοντας τον κόσμο με μια ερευνητική ματιά. Διδάσκω πλαστικές τέχνες σημαίνει καθιερώνω μια κατάσταση πρακτικής, η οποία εγείρει ένα ερώτημα και στη συνέχεια παραδέχομαι τον μη καθολικό χαρακτήρα εκείνου που θα διαπιστωθεί στο τέλος, καταδεικνύοντας ότι τα έργα τέχνης δεν μπορούν να περιοριστούν σε μία άποψη.¹¹ Με τον τρόπο αυτό η πορεία προς την τέχνη μετατρέπεται σε συμμετοχή σε ένα διαρκή και στοχαστικό διάλογο.

Η ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΣΧΟΛΙΚΟ «ΜΑΘΗΜΑ»

Η ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα ενός διδακτικού αντικειμένου συνιστά μια διαδικασία προβληματισμού και αιτιολόγησης σχετικά με το τι διδάσκεται, γιατί, και πώς αυτό επιτελείται. Προϋποθέτει την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων και των μέσων πραγματοποίησής τους. Το μεγάλο ζήτημα που τίθεται έχει δύο σκέλη: το πρώτο αφορά τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατό να συστηματοποιηθούν και να ορ-

10. Μ. Στεφανίδης, *Ελληνομουσειον. Έξι αιώνες ελληνικής ζωγραφικής*, Μίλητος, Αθήνα 2001, τόμ. Α', σ. 355.

11. Μ. Γκαγιώ, *Πλαστικές τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής - κριτικής*, Νεφέλη, Αθήνα 2002, σ. 24.

γανώθουν συνεκτικά όλα όσα ανήκουν σε αυτή την περιοχή της γνώσης, ώστε να συνιστούν το περιεχόμενο ενός μαθήματος και το δεύτερο τις διδακτικές διαδικασίες με τις οποίες μπορούν να μεταδοθούν. Το σχολείο είναι ένας τόπος γενικής καλλιέργειας που δεν αποτελεί επαγγελματική καλλιτεχνική σχολή, πρακτική ή θεωρητική. Συνεπώς, συνιστά ένα ιδιόμορφο πλαίσιο στο οποίο επιτελείται η επαφή του παιδιού με το φαινόμενο της τέχνης. Η εξοικείωση με μια τεχνική ή η άθροιση πληροφοροριακών δεδομένων δεν έχουν από μόνα τους παιδαγωγικό χαρακτήρα. Σκοπός της εικαστικής αγωγής δεν είναι η μετατροπή του παιδιού σε δημιουργό ή εκτιμητή καλλιτεχνικών έργων αλλά κάτι πολύ ευρύτερο. Εικαστική αγωγή σημαίνει συνάντηση με την τέχνη και όχι καλλιτεχνική μαθητεία.

Κάθε γνωστικό αντικείμενο που μεταφέρεται στο σχολικό χώρο, αποτελώντας μέρος του αναλυτικού προγράμματος, συνδέει τους σκοπούς του με τις γενικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης που προωθούνται μέσα από την ποικιλία των διδακτικών αντικειμένων.¹² Σε μια ανθρωπιστική εκπαίδευση, οι επιδιώξεις αυτές οφείλουν να συνδέονται με την καλλιέργεια του ανθρώπινου στοιχείου, προσβλέποντας στη δημιουργία ολοκληρωμένων και ολόπλευρα καλλιεργημένων ανθρώπων, με επίγνωση της πολιτιστικής τους κληρονομιάς και συνείδηση της ατομικής και κοινωνικής τους ταυτότητας.¹³ Η εικαστική αγωγή συνεισφέρει στην προσωπική πλήρωση του αναπτυσσόμενου ατόμου μέσα από διαδικασίες που αποκαλύπτουν την καλλιτεχνική διεργασία, μεταβιβάζουν την οργανωμένη γνώση για την τέχνη και την καλλιτεχνική κληρονομιά του παρόντος και του παρελθόντος και αναπτύσσουν τη συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης.

12. Η. Ματσαγγούρας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002, σ. 139.

13. L. Chapman, *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, Νεφέλη, Αθήνα 1993, σ. 22· S. Hagaman, «Philosophical aesthetics in art education: a further look toward implementation», *Art Education*, τ. 43 (1990).

Συνεπώς, θα πρέπει να προσεγγίσουμε την εικαστική αγωγή ως έναν τόπο που προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να μελετήσει συστηματικά το φαινόμενο της τέχνης, αποκτώντας σταδιακά πλήρους νοήματος εμπειρίες και, μέσω αυτών των γνώσεων και των εμπειριών, την ευκαιρία μιας ευρύτερης καλλιέργειας του ανθρώπινου στοιχείου. Καλλιτεχνική αγωγή υπάρχει από τη στιγμή που ο μαθητής όχι απλώς μαθαίνει για την τέχνη, αλλά μαθαίνει και από την τέχνη και η μάθηση αυτή του επιτρέπει να θέσει ερωτήματα και να επιλύσει προβλήματα, εμπλεκόμενος σε μια διαδικασία που προάγει το στοχασμό. Η καλλιτεχνική παιδεία στο σχολείο είναι ακριβώς η ικανότητα στοχασμού του φαινομένου της τέχνης, μέσω ενός σχολικού μαθήματος. Η διδακτική της τέχνης από τη σκοπιά αυτή εννοείται όχι ως διδασκαλία της τέχνης αλλά ως μια πορεία προς την τέχνη.¹⁴

Οι γνώσεις που ο μαθητής συναντά στην πορεία αυτή δεν αρκεί να αποτελούν απλώς μια συντομευμένη, απλοποιημένη και κωδικοποιημένη μορφή της οργανωμένης γνώσης σχετικά με την τέχνη. Μέσα από διαδικασίες τροποποιήσεων, μετασχηματισμών, εμπλουτισμών και συσχετίσεων πρέπει να μετατραπούν σε μια γνώση ειδικών προδιαγραφών, διδάξιμη, εύληπτη και ενδιαφέρουσα στους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη και την εμπειρικο-βιωματική γνώση που κατέχουν μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία: να αναπλαισιωθούν, κατά την ορολογία του Bernstein.¹⁵ Η εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία αποτελεί τη βάση, το μέσο με το οποίο επιτελείται αυτή η επιδίωξη και ταυτόχρονα την αφορμή μιας στοχαστικής αναζήτησης με ευρύτερη παιδαγωγική σημασία.

Βιώνοντας το παιδί ένα καλλιτεχνικό εγχείρημα, αισθάνεται ότι μετέχει στην καλλιτεχνική εμπειρία, κατανοώντας «εκ των έσω» τόσο

14. Αρντουέν, ό.π., σ. 42, σ. 60.

15. Κ. Λάμνιαν. - Α. Τσατσαρώνη, «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 102-104 (1999), σ. 127.

τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές όσο και τους λόγους για τους οποίους δημιουργούνται. Διευκολύνεται έτσι να συναντήσει την τέχνη στα όρια των καθημερινών ενδιαφερόντων του, να στοχαστεί και να επικοινωνήσει πάνω στα θέματα που τον απασχολούν, να γνωρίσει τι έχουν να πουν οι άλλοι σχετικά με τα θέματα αυτά. Στην πορεία αυτή θέτει, αλλά και τίθεται απέναντι σε σκέψεις, ζητήματα και ερωτήματα, κάνοντας τους δικούς του συσχετισμούς. Δημιουργούνται πλαίσια που στηρίζουν τη σύνδεση της καλλιτεχνικής εμπειρίας με την ευρύτερη γνώση, αλλά και με βιώματα, εμπειρίες και καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Έτσι, με σημείο εκκίνησης την εμπλοκή σε μια πρακτική, οδηγείται σε μια ταυτόχρονη ανάλυση αυτής της διαδικασίας και στην εγγραφή της όλης προσπάθειας σε μια συνέχεια και μια σχέση με τον ανθρώπινο πολιτισμό και την κοινωνική ζωή. Με τον τρόπο αυτό οι εικαστικές δράσεις δεν αποτελούν ψηφίδες και θραύσματα ενός κατακερματισμένου μωσαϊκού, αλλά εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς, συνθέτοντας ολότητες που οδηγούν σε μια συνολική εικόνα.

Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΚΑΙ ΩΣ ΣΤΟΧΟΣ

Η καλλιτεχνική καλλιέργεια δεν ανακύπτει με έναν αυθόρμητο και αδιαμεσολάβητο τρόπο. Αναπτύσσεται μεθοδικά, στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος που διευκολύνει τη συνάντηση του παιδιού με τον κόσμο της τέχνης. Η εικαστική αγωγή αποτελεί την περιοχή της παιδευτικής διαδικασίας που επιδιώκει τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων και την παροχή των απαραίτητων ευκαιριών ώστε το αναπτυσσόμενο άτομο να κατανοήσει σταδιακά το φαινόμενο της τέχνης και να το εντάξει με ουσιαστικό τρόπο στην προσωπική του ζωή, αποκτώντας πρόσβαση σε αυτό το πεδίο καλλιέργειας, αποκτώντας καλλιτεχνική παιδεία. Ζητούμενο είναι να συνειδητοποιηθούν βαθύτερα τόσο οι τρό-

ποι με τους οποίους παράγεται το εικαστικό έργο όσο και οι λόγοι για τους οποίους δημιουργείται, η σχέση του με τις ανάγκες που υπηρετεί, οι κοινωνικές του συνιστώσες, ο ρόλος και η λειτουργία του.

Ο σκοπός αυτός δεν επιτυγχάνεται με την απλή πρακτική εξάσκηση, ούτε με τη μετάδοση ενός όγκου πληροφοριών, αλλά μέσα από την απόκτηση προσωπικών εμπειριών γύρω από ένα σύνολο γνώσεων, στάσεων, ερωτημάτων, συμπεριφορών και πρακτικών που οδηγούν το παιδί προς την τέχνη. Η καλλιτεχνική καλλιέργεια αναδύεται μέσα από τη συστηματική και συνειδητή εμπλοκή σε μια διαδικασία στην οποία η εικαστική έκφραση και η απόκριση απέναντι στο εικαστικό έργο πρέπει να θεωρηθούν ως στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα. Στην πορεία αυτή, αισθήσεις, συναισθήματα και γνωστικές διαδικασίες βρίσκονται οργανικά συνδεδεμένα σε μια ολότητα, η οποία επιτρέπει να βιωθεί κάθε νέα εμπειρία πολύπλευρα και σε όλο της το βάθος.¹⁶

Στο πολυπόικιλο και πολυδιάστατο φαινόμενο της τέχνης μπορούμε να διακρίνουμε ως βασικές παραμέτρους τη διαδικασία της δημιουργίας, τη διαδικασία με την οποία το καλλιτεχνικό έργο γίνεται αντιληπτό, προσλαμβάνεται και αποτιμάται και, φυσικά, το ίδιο το έργο τέχνης. Το έργο τέχνης, όμως, υπάρχει επειδή κάποιος το δημιούργησε και λειτουργεί απευθυνόμενο σε κάποιο κοινό. Επομένως, η σύνθεση μιας συνολικής εικόνας, σχετικά με το φαινόμενο της τέχνης, προϋποθέτει την εξοικείωση τόσο με τις πρακτικές της δημιουργίας όσο και της θέασης. Στο πλαίσιο αυτό η εικαστική αγωγή επεμβαίνει στο αναπτυσσόμενο άτομο σε δύο κύριες, αλλά και αναπόσπαστα ενωμένες κατευθύνσεις, βαθαίνοντας και διευρύνοντας την ικανότητά του: α) να δημιουργεί εικαστικές μορφές, χειριζόμενο τα εκφραστικά μέσα, αποδίδοντας σε αυτές συγκεκριμένα νοήματα και σημασίες, β) να αντιλαμβάνεται το έργο τέχνης στο περιβάλλον του, να διακρίνει μορφικά στοιχεία, ποιότητες και σημασίες μέσα σε διαφορετικά έργα τέχνης, να μπορεί να τα ε-

16. Δ. Σταματοπούλου, *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Καστανιώτης, Αθήνα 1998, σ. 15.

ντάξει σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς, να κατανοεί το ρόλο, τη σημασία τους και τις κοινωνικές τους διαστάσεις, να στοχάζεται και να συγκροτεί μια προσωπική στάση απέναντι σε αυτά.

Οι σημασίες αυτές γίνονται κατανοητές στους μαθητές όταν εμπλέκονται σε διεργασίες που, ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιομορφίες, δεν είναι διαφορετικές από εκείνες στις οποίες εμπλέκονται οι ενήλικες καλλιτέχνες. Η παρατήρηση, η έρευνα, ο στοχασμός, η προσπάθεια έκφρασης αποτελούν κοινά στοιχεία. Η ανάδυση μιας ιδέας, η διανοητική επεξεργασία της και η οπτικοποίησή της αποτελούν διακριτά όσο και εμπλεκόμενα στάδια. Η εκπαιδευτική πράξη εκκινώντας από το καλλιτεχνικό εγχείρημα, ενσωματώνει τα καλλιτεχνικά δεδομένα και προχωράει στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης στάσης. Το παιδί επιβεβαιώνει τη γνησιότητα της δικής του καλλιτεχνικής προσπάθειας, αλλά και την ανατροφοδοτεί, καθώς εμπλέκεται σε μια ενιαία διαδικασία παρατήρησης, ανάλυσης και αξιολόγησης των προσωπικών του εμπειριών σε σχέση με τις εμπειρίες των άλλων.¹⁷

Μέσα από αυτή τη συνεχώς αλληλοτροφοδοτούμενη διαδικασία, η εμπειρία σχετικά με την τέχνη νοσηματοδοτείται, γίνεται πλήρης και ουσιαστική. Αυτό δεν σημαίνει την υιοθέτηση μιας επιφανειακής συμπεριφοράς, στην οποία εναλλάσσονται ρόλοι παρόμοιοι με εκείνους των καλλιτεχνών και των κριτικών τέχνης αλλά την εμπλοκή σε μια πρακτική και ταυτόχρονα την ανάλυση και την εμβάθυνση αυτής της πρακτικής και την εγγραφή της όλης προσπάθειας σε μια συνέχεια και μια σχέση με τον ανθρώπινο πολιτισμό. Η παιδαγωγική διάσταση της συνάντησης του αναπτυσσόμενου ατόμου με το φαινόμενο της τέχνης βρίσκεται στο στοχασμό, στη στοχαστική και δημιουργική αναζήτηση, που αναδύεται μέσα από τη συστηματική εμπλοκή σε μια διαδικασία στην οποία η εικαστική έκφραση και η απόκριση απέναντι στο έργο τέχνης πρέπει να θεωρηθούν ως στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα. Η διαδικασία αυτή οφείλει να ενσωματώνει, αλλά και ταυτόχρονα να αποκαλύ-

17. Ρόμπινσον, ό.π., σ. 108.

πτει, όλα τα στοιχεία, τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις ενός καλλιτεχνικού εγχειρήματος.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των εικαστικών δράσεων μας φέρνει αντιμέτωπους με ερωτήματα που αφορούν αφενός την επιλογή και την οργάνωση των γνώσεων που πρέπει να προσφερθούν και αφετέρου την αναζήτηση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, με τις οποίες αυτές οι γνώσεις μεταδίδονται. Η διδασκαλία προσβλέπει στη μάθηση και αυτή θα πρέπει να εννοηθεί ως μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία που επιτελείται μέσα από τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του, τον κόσμο των ενηλίκων, τους συνομηλίκους του και την προσωπική εξερεύνηση. Σκοπός των εικαστικών δραστηριοτήτων είναι η συμμετοχή σε ένα καλλιτεχνικό εγχείρημα και, μέσω αυτού, η σύνδεση της προσωπικής εμπειρίας με το σύνολο της εικαστικής πράξης και της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη.

Προϋπόθεση για την εμπλοκή των μαθητών στην καλλιτεχνική διεργασία είναι να αισθανθούν ότι όλα αυτά τους αφορούν, ότι σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Θα πρέπει να συνυπολογιστεί από την αρχή ότι η συνάντηση του παιδιού με την τέχνη δεν επιτελείται αποκλειστικά στο σχολικό χώρο. Το στενό οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν ισχυρούς παιδαγωγικούς παράγοντες. Ζώντας σε ένα κόσμο που κατακλύζεται από οπτικές μορφές, το παιδί κατέχει ήδη ορισμένες γνώσεις και έχει αναπτύξει ήδη στάσεις απέναντι στο φαινόμενο της τέχνης. Αυτή η εμπειρικο-βιωματική γνώση είναι πολύ ισχυρή, καθώς αναπτύσσεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από την καθημερινή εμπειρία και την πραγματικότητα της ζωής, στην οποία τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ασκούν έντονες επιδράσεις.

Αυτές οι προϋπάρχουσες γνώσεις, ιδέες και στάσεις δεν μπορούν να αγνοηθούν ούτε να θεωρηθούν, εξ αρχής, «σωστές» ή «λαθεμένες», αντίθετα, πρέπει να συνυπολογίζονται από τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση της εκπαιδευτικής του παρέμβασης. Αυτό δεν σημαίνει την υιοθέτηση μιας στάσης σύμφωνα με την οποία το σχολείο, ως φορέας έ-

γκυρης γνώσης, οφείλει να απορρίψει αυτές τις αντιλήψεις. Κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο αλλά ούτε και σκόπιμο. Έχει ήδη αναφερθεί ότι η υιοθέτηση μιας και μοναδικής αντίληψης για την τέχνη συνεπάγεται την ακύρωση μιας σημαντικής παιδαγωγικής πτυχής της εικαστικής αγωγής. Ζητούμενο δεν είναι η μετάγγιση μιας στάσης απέναντι στην τέχνη, αλλά η ενεργή οικοδόμησή της μέσα από συσχετίσεις της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη με την προσωπική εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός βασίζεται πρωτίστως στις διαδικασίες της σκέψης των μαθητών και επιχειρεί, μέσα από διαδικασίες διερεύνησης, να τους στηρίξει στην πορεία της σταδιακής οικοδόμησης της γνώσης.¹⁸ Η εμπλοκή στην καλλιτεχνική διαδικασία έχει σκοπό να βοηθήσει τα αναπτυσσόμενα άτομα να επανεξετάσουν τις αρχικές τους ιδέες, να τις επεξεργαστούν και, τελικά, είτε να τις αποδεχτούν συνειδητά είτε να τις ανασκευάσουν ή ακόμα και να τις απορρίψουν. Η εμπειρικο-βιωματική γνώση μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί στη διδακτική διαδικασία, κινητοποιώντας το προσωπικό ενδιαφέρον των παιδιών. Τα ίδια τα βιώματά τους, η καθημερινή τους εμπειρία, τα προσωπικά τους ερωτήματα θα πρέπει να θεωρηθούν ως το σημείο εκκίνησης κάθε εικαστικής δραστηριότητας.

Σκοπός της εικαστικής παιδείας δεν είναι η μετατροπή του παιδιού της σχολικής ηλικίας σε καλλιτέχνη, επειδή χρησιμοποιεί τα ίδια ή παρόμοια εκφραστικά μέσα. Σημασία, όμως, έχει να καταστεί ικανό να λειτουργήσει ως καλλιτέχνης, όχι με την έννοια της μίμησης ή του τελικού αποτελέσματος αλλά της συμμετοχής σε μια διαδικασία που του επιτρέπει να αποκτήσει ουσιαστικές καλλιτεχνικές εμπειρίες, κατανοώντας «εκ των έσω» τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές και τους λόγους για τους οποίους δημιουργούνται. Θα πρέπει, επομένως, να γίνει εξ αρχής διάκριση μεταξύ της καλλιτεχνικής διαδικασίας και του τελικού αποτελέσματος. Το παραγόμενο έργο δεν εγγράφεται στο πλαίσιο της ομοιότητάς του με το έργο των καλλιτε-

18. Ματσαγγούρας, ό.π., σ. 187.

χνών, αλλά στο πλαίσιο της απόκτησης μιας οικειότητας. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας αυτής της διαδικασίας βρίσκεται περισσότερο στην ολοκλήρωση του υποκειμένου παρά στην πραγμάτωση ενός αντικειμένου. Η τελική αξιολόγηση του αποτελέσματος, η απόφαση αν τελικά αυτό συνιστά έργο τέχνης, αποτελεί μια διαφορετική συζήτηση, που αφορά, ούτως ή άλλως, οποιοδήποτε έργο από όποιον και αν δημιουργήθηκε και σχετίζεται, εν μέρει, με την προσωπική μας ανταπόκριση απέναντι σ' αυτό. Τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι έχουν το ίδιο ακριβώς δικαίωμα σε μια τέτοια ανταπόκριση.¹⁹

Οι γενικές εμπειρίες που βιώνουν στην καλλιτεχνική τους προσπάθεια δεν διαφέρουν, δυνητικά τουλάχιστον, από εκείνες των ενήλικων καλλιτεχνών. Η καλλιτεχνική διεργασία προϋποθέτει και συνυπάρχει με μια σειρά από νοητικές και μορφοποιητικές επεξεργασίες. Η επιθυμία για καλλιτεχνική δημιουργία, η σύλληψη, η διανοητική επεξεργασία και η οπτικοποίηση μιας ιδέας αποτελούν εμπλεκόμενα αλλά, ωστόσο, διακριτά στάδια αυτής της πορείας. Η προσωπική εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία ίσως δεν ορίζεται και δεν εκλογικεύεται απόλυτα, προσφέρει, όμως, τη δυνατότητα στο αναπτυσσόμενο άτομο να δράσει και ταυτόχρονα να στοχαστεί πάνω στη δράση του, συγκροτώντας μια στάση με βάση ένα σύνολο γνώσεων, ζητημάτων, πρακτικών, διερευνήσεων, αξιών, συμπεριφορών και ερωτημάτων που συνοδεύουν την καλλιτεχνική πράξη.

Στη λογική αυτή, η διδακτική της τέχνης δεν είναι συμβατή με μια κανονιστική πρόταση σχεδιασμού και εφαρμογής εικαστικών «δραστηριοτήτων», αλλά μοιάζει περισσότερο με πηλό που βρίσκεται ανά πάσα στιγμή στο στάδιο του πλασίματος χωρίς να πρέπει να μετατραπεί ποτέ σε κεραμικό. Αποτελεί έναν τόπο που δεν είναι εφικτό να οριστεί πλήρως, που διαχειρίζεται τη ρευστότητα, ακόμη και την ασάφεια και στον οποίο το απρόβλεπτο μπορεί πάντα να συμβεί. Αν η διαδικασία αυτή περιχαρακωθεί, αν σχηματοποιηθεί πάνω από κάποιον ορισμένο

19. Αρντουέν, ό.π., σ. 177· Ρόμπινσον, ό.π., σ. 121.

βαθμό, τότε χάνεται ένα μεγάλο μέρος της ουσίας της. Το περιεχόμενο της εικαστικής αγωγής, ως περιοχής του σχολικού προγράμματος, θα πρέπει να εννοηθεί ως ένα σώμα ρευστό από επιλογές, στο οποίο κάθε επιμέρους δράση ανάγεται στο σύνολο της καλλιτεχνικής πράξης και προσβλέπει σε μια σφαιρική και συνεκτική αντίληψη για την τέχνη. Δημιουργούνται, έτσι, πλαίσια που στηρίζουν τη σύνδεση της καλλιτεχνικής εμπειρίας με την ευρύτερη γνώση αλλά και με βιώματα, εμπειρίες και αυθεντικές καταστάσεις, συμβάλλοντας σε μια ολιστική προσέγγιση της ενιαίας πραγματικότητας. Η εκπαιδευτική πράξη, συγκροτημένη με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του καλλιτεχνικού εγχειρήματος, συντονίζεται με την εικαστική αναζήτηση και τα καλλιτεχνικά δεδομένα, εγγράφοντας την όλη προσπάθεια σε μια συνέχεια και μια σχέση με τον ανθρώπινο πολιτισμό.