

Πρόσληψη και αποτίμηση των εικαστικών μορφών στο σχολικό περιβάλλον.

*Από την αναζήτηση ασφαλών κριτηρίων στη συμμετοχή
σ' ένα διαρκώς ανοιχτό διάλογο*

Αντώνης ΒΑΟΣ*

α) Το αδιέξοδο της αναζήτησης ασφαλών κριτηρίων.

β) Το αδιέξοδο του σχετικισμού.

Η συνάντηση με την τέχνη ως ένας διαρκής και στοχα-

στικός διάλογος.

Αποφασίζοντας για τη σημασία της εμπειρίας – καθι-
στώντας το έργο τέχνης «επίκαιρο».

Βιβλιογραφία

Αν μπορεί να αναζητηθεί ένα «κλειδί» στην οποιαδήποτε αφήγηση για την τέχνη, αυτό είναι μια αδιάκοπη αλλαγή από τις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας μέχρι τις μέρες μας. Αυτή η συνεχής αλλαγή δε σημαίνει μια γραμμική πορεία προόδου προς την κατάκτηση μιας τελειότητας. Πρόκειται για μια αλλαγή προθέσεων, μεθόδων, ιδεών, αξιών και στάσεων (Gombrich, 1998, σ. 15).

Έτσι, το πρόβλημα της αναζήτησης ασφαλών και γενικά παραδεκτών κριτηρίων στην τέχνη παρουσιάζεται σαν ένα πολύπλοκο και δυσεπίλυτο, αν όχι άλυτο, πρόβλημα. Κάθε γενιά αμφισβητεί κάποια στιγμή τα κριτήρια των παλαιότερων. Καλλιτεχνικά ρεύματα, καλλιτέχνες και έργα τέχνης αμφισβητήθηκαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα με βάση κάποια κριτήρια, για να αξιολογηθούν αργότερα με εντελώς διαφορετικό τρόπο.

Από τη σκοπιά αυτή η καλλιτεχνική παιδεία δε μπορεί να θεωρηθεί ως προ-

σώρηση σε μια προϋπάρχουσα, καθολικού κύρους αντίληψη για την τέχνη, αλλά ως συμμετοχή σε ένα διαρκή, διερευνητικό και στοχαστικό διάλογο.

Θα πρέπει επομένως να αναζητηθεί μια διδακτική παρέμβαση που δε μεταδίδει και δεν αναπαράγει βεβαιότητες, αλλά που παίρνει υπόψη τη ρευστότητα, τη σχετικότητα, την κινητικότητα και την αμφισημία που συνοδεύουν την έννοια του καλλιτεχνικού.

Όμως αντί της αναζήτησης μιας περισσότερο «ανοιχτής» διαδικασίας, στη σχολική πρακτική παρατηρείται μια επισφαλής προσπάθεια, που κινείται ανάμεσα σε

* Ο Αντώνης Βάος είναι λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών όπου διδάσκει το αντικείμενο Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών. Σπούδασε Καλές Τέχνες στη Ρώμη και είναι διδάκτορας του Παντείου Πανεπιστημίου. Έχει παρουσιάσει το εικαστικό του έργο σε ατομικές και ομαδικές εκθέσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

δύο οριακές τάσεις, με κάποιες ενδιάμεσες αποχρώσεις: α) Εκείνες στις οποίες τα κριτήρια αποτίμησης αναζητούνται σε ιδιότητες που θεωρείται ότι ενυπάρχουν στο ίδιο το έργο τέχνης και καθορίζονται «αντικειμενικά» με βάση τη μορφή του και β) σε εκείνες στις οποίες θεωρείται ότι οι ιδιότητες αυτές αποδίδονται από το θεατή, με βάση μια υποκειμενική απόφαση για το περιεχόμενο και τη σημασία του έργου.

α) Το αδιέξοδο της αναζήτησης ασφαλών κριτηρίων.

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε μια φορμαλιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία το έργο τέχνης πρέπει να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια με καθολική ισχύ.

Έτσι, η καλλιτεχνική παιδεία επιβάλλεται ως ένας θεσμός ενστάλαξης αισθητικών αξιών, μέσα από την αναπαραγωγή αισθητικών προτύπων. Τα υλικά, οι φόρμες, οι χρωματικές σχέσεις, ο τρόπος οργάνωσης της σύνθεσης, θεωρούνται εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν την καλλιτεχνική ιδιότητα σ' ένα αντικείμενο.

Με τον τρόπο αυτό, το έργο τέχνης προτυποποιείται καθώς η προσέγγισή του προϋποθέτει την αποδοχή ορισμένων κανόνων με τους οποίους αποκαλύπτεται η αξία του. Ενθαρρύνεται έτσι μια στάση βασισμένη στην υιοθέτηση κάποιων σταθερών τυπικών αξιών για τη φόρμα, που επιτρέπουν μια συγκεκριμένη απόφαση: είναι ή δεν είναι έργο τέχνης. Η ύπαρξη προαποφασισμένων και ασφαλών κριτηρίων οδηγεί αναγκαστικά σε μια «σωστή» απάντηση. Με τον τρόπο αυτό προτυποποιείται και η στάση απέναντι στο έργο τέχνης (Γιωρν, 2001, σ. 53).

Αυτού του είδους η «γνώση» για την τέχνη είναι ισοδύναμη του αποκλεισμού και δε διευκολύνει τη δεκτικότητα απέναντι στις διάφορες καλλιτεχνικές μορφές με τη συγκρότηση μιας κριτικής και στοχαστικής στάσης για τη σημασία τους.

Οι μαθητές εθίζονται σε μια παθητική ανάγνωση στο βαθμό που καλούνται, όχι να σχολιάσουν και να στοχαστούν, αλλά να αποκρυπτογραφήσουν: έργο τέχνης είναι ό,τι ανταποκρίνεται σ' αυτόν τον αναγνωρίσιμο κώδικα. Η αμηχανία που συνοδεύει την συνάντηση με άλλου τύπου εικαστικές προσεγγίσεις, στις οποίες δεν ισχύει η εξίσωση «ωραίο ίσον τέχνη», είναι εμφανής. Οι μαθητές στην περίπτωση αυτή ή θα πρέπει να θαυμάσουν το έργο τέχνης με τρόπους που δεν τους είναι κατανοητοί ή να το απορρίψουν. Αποκλεισμένοι από τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια αυτόνομη σχέση μαζί του εμπειδώνουν συνήθως μια αμήχανα λατρευτική στάση: έργο τέχνης είναι ό,τι περιλαμβάνεται σε ένα μουσείο.

Όμως η τέχνη ακολουθεί μια ελεύθερη πορεία γεμάτη ανατροπές, αλλιώς απονεκρώνεται. Αυτό που ορίζεται ως έργο τέχνης σήμερα δεν ήταν ίσως έργο τέχνης χθες. Δεν υπάρχει μια συναινετική αντίληψη για το καλλιτεχνικό δημιουργήμα, δε συμερίζονται όλοι οι πολιτισμοί, οι κοινωνίες, οι άνθρωποι τις ίδιες αξίες για το ωραίο. Η προσχώρηση σε μια συγκεκριμένη στάση ίσως θα ήταν αποτελεσματική ως προς τη σαφήνεια των κριτηρίων, δε θα μπορούσε όμως να γίνει γενικά αποδεκτή. Εξάλλου η σύγχρονη τέχνη απέχει πολύ από μια τέτοια λειτουργία.

Επομένως η εξοικείωση των μαθητών με μια και μοναδική προσέγγιση με την οποία αξιολογείται το εικαστικό έργο θα

ήταν άχρηστη ή παραπλανητική, στο βαθμό που είναι αδύνατο έργα των διαφόρων εποχών και πολιτισμών, αλλά και της ίδιας εποχής, να θεωρηθούν συγκρίσιμα μεγέθη ως προς την αξία τους και να αξιολογηθούν με τα ίδια ακριβώς κριτήρια. Κυρίως όμως μια τέτοια πρακτική δε θα είχε παιδαγωγική αξία, δε θα ήταν συμβατή με τους σκοπούς της εικαστικής αγωγής. Η προσέγγιση της τέχνης δε σημαίνει την προσχώρηση και τον εγκλωβισμό σε μια ορισμένη αντίληψη.

Ανεξάρτητα από την όποια ερμηνεία για την τέχνη δεχτεί κανείς, η προσέγγιση του καλλιτεχνικού έργου ποικίλει, δε μπορεί να βασίζεται σε μια κανονιστική σχέση, ούτε να περιορίζεται σε μια εξήγηση με καθολική ισχύ. Απέναντι στην τέχνη δεν υπάρχει και δεν είναι δυνατό να υπάρξει μια απόλυτα συναινετική στάση. Αν θεωρηθεί ότι υπάρχουν απόλυτα κριτήρια με τα οποία μπορούν να βαθμολογηθούν εκ των υστέρων τα έργα τέχνης, τότε θα πρέπει να θεωρηθεί επίσης ότι υπάρχουν κανόνες, που μπορούν να εφαρμοστούν εκ των προτέρων στη δημιουργία τους.

β) Το αδιέξοδο του σχετικισμού.

Στον αντίποδα της προηγούμενης βρίσκεται η προσέγγιση σύμφωνα με την οποία όλα ανάγονται στην υποκειμενική απόφαση του θεατή. Η καλλιτεχνική ιδιότητα μπορεί να αποδοθεί σε οποιοδήποτε αντικείμενο. Η τέχνη, τόσο ως πράξη όσο και ως πρόσληψη, προσδιορίζεται με μια υποκειμενική απόφαση: τέχνη είναι ό,τι αποφασίζεται κάθε στιγμή ότι είναι τέχνη. Έτσι, η πρόσληψη της τέχνης στο σχολικό χώρο αντιμετωπίζεται ως ένα παιχνίδι ελεύθερων συνειρμών. Με τη λογική αυτή

η εικαστική αγωγή, επιδιώκοντας να ξεφύγει από την προτυποποίηση, αποσυνδέεται από τη συστηματοποιημένη γνώση σχετικά με την τέχνη, προσβλέποντας μόνο σε μια συμπεριφορά: το διαρκή αυτοσχεδιασμό.

Ο σχετικισμός στον οποίο οδηγεί αυτή η προσέγγιση είναι εμφανής. Καλλιεργείται τελικά η ψευδαίσθηση ότι η αυθόρμητη δράση από μόνη της συνιστά ισοδύναμο της καλλιτεχνικής διεργασίας, ενώ η προσωπική προτίμηση συγχέεται με την στοχαστική συνάντηση με το καλλιτεχνικό έργο.

Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε αποστασιοποιημένο παρατηρητή. Για την εκπαιδευτική πράξη αυτή η άρνηση και της παραμικρής επέμβασης σημαίνει αυτοακύρωση. Όμως ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να διαμεσολαβήσει δημιουργώντας εκείνες τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις, ώστε ο μαθητής να διδαχθεί για την τέχνη και μέσω της τέχνης να αναπτύξει τη δυνατότητά του να ερευνά, να εκφράζεται, να αντιλαμβάνεται, να κρίνει και να στοχάζεται. Εξάλλου, δεν είναι δυνατό να υποτιμηθεί το γεγονός ότι το παιδί ούτως ή άλλως δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον του και μάλιστα πολύ ισχυρές. Η άρνηση για παιδαγωγική παρέμβαση σημαίνει ότι οι μαθητές παραμένουν με τις αντιλήψεις για την τέχνη που διαμορφώνουν σχεδόν αποκλειστικά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το στενό κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η επαφή με την τέχνη είναι μια ανοιχτή και ελεύθερη δραστηριότητα, όμως προϋποθέτει τη συγκροτημένη γνώση. Το εικαστικό έργο δεν προκύπτει τυχαία με ένα μαγικό τρόπο, με μια έκχυση συναισθημάτων και συγκινήσεων. Όλα τα στοιχεία που το αποτελούν συνδέονται με νοή-

ματα και σημασίες (Davey, 2000, σ. 107, 112). Τόσο η δημιουργία του όσο και η αποτίμησή του προϋποθέτουν διανοητικές επεξεργασίες, εμπειριέχουν γνώση και την αναπτύσσουν με έναν αβίαστο, αλλά μεθοδικό τρόπο. 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). Το φαινόμενο της τέχνης έχει ιστορικές και κοινωνικές διαστάσεις, που δεν πρέπει να τίθενται στο περιθώριο.

Η υποβάθμιση του ρόλου της μάθησης εμπειριέχει τον κίνδυνο μιας χαοτικής στάσης όπου όλα γίνονται αποδεκτά για χάρη του πειραματισμού. Με τον τρόπο αυτό η ευαισθητοποίηση απέναντι στην τέχνη διαχωρίζεται οριστικά από τη γνώση και, ακόμη χειρότερα, εμποδώνεται η παρερμηνεία ότι η εικαστική αγωγή λειτουργεί αντισταθμιστικά σε σχέση με τα γνωστικά πεδία (Μουρίκη, 2003, σ. 122 – 123).

Απόλυτα κριτήρια, δηλαδή αισθητικές αξίες που ισχύουν αντικειμενικά, με καθολική αποδοχή και διαχρονική ισχύ, δεν υπάρχουν στην τέχνη, όπως δεν υπάρχουν σε καμία ανθρώπινη, κοινωνική, πολιτιστική ή ηθική αξία. Εκείνος που προσδίδει αξία σε κάτι είναι ο ίδιος ο άνθρωπος. Η απόδοση αισθητικής αξίας σε ένα αντικείμενο δεν αποτελεί μια διαδικασία εντοπισμού και ανάδειξης μιας φυσικής του ιδιότητας που υπάρχει ανεξάρτητα από το θεατή, αλλά η απόδοση μιας σημασίας σε σχέση με αυτόν (Parsons, 2002, σ. 26, 27).

Αυτό δε σημαίνει την απουσία κριτηρίων και την αποδοχή μιας σχετικιστικής

στάσης όπου όλα ανάγονται στην προσωπική προτίμηση. Το γεγονός ότι το υποκειμενικό στοιχείο υπάρχει και υλεισέρχεται καθοριστικά στη προσέγγιση της τέχνης δε σημαίνει ότι κάθε άτομο έχει ένα τελείως ιδιαίτερο κριτήριο. Οι ατομικές διεργασίες δεν είναι τόσο συμπτωματικές, αυθαίρετες και τυχαίες, έχουν μια εξωϋποκειμενική βάση. Υπάρχει σ' αυτές μια προέκταση ευρύτερων κοινωνικών διεργασιών με τις οποίες συγκροτούνται στην κοινωνική συνείδηση ορισμένα κριτήρια αισθητικής αξιολόγησης με γενικότερη ισχύ, χωρίς να είναι πάντοτε συνειδητά ούτε και αποδεκτά απ' όλους. Οι ατομικές αντιδράσεις ενοποιούνται μερικά, εντάσσονται σε πλαίσια, θεωρίες και στάσεις. Η κοινωνική ζωή και η ανθρώπινη επικοινωνία γίνεται εφικτή ακριβώς επειδή υπάρχουν πλατειές βάσεις παραδοχής ορισμένων βασικών νοημάτων και αξιών. Από αυτή την άποψη η υποκειμενική στάση έχει μια ευρύτερη σημασία, μια ισχυρότερη βάση απ' όσο φαίνεται αρχικά.

Στο πλαίσιο αυτό, η πρώτη αντίδραση των μαθητών, όπως και οποιουδήποτε θεατή απέναντι σε ένα έργο τέχνης, μοιάζει παρορμητική και συναισθηματική, όμως έχει ένα υπόβαθρο. Αξίες και στάσεις εμποδωμένες από το στενό οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, γνώσεις, προσωπικά βιώματα, υπάρχουν και συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή με έναν αυτόματο τρόπο. Κριτήρια αξιολόγησης, θετικής ή αρνητικής, υπάρχουν σε όλες τις περιπτώσεις, ανεξάρτητα αν κάποιες φορές δεν προβάλλονται καθαρά αλλά λειτουργούν ασυνείδητα και αθέατα. Φαίνονται να είναι προσωπικά γιατί είναι διάχυτα και ασαφή, γίνονται

όμως σαφέστερα όταν τίθεται ένα ερώτημα, ένα δίλημμα, μια αμφιβολία, που κλονίζουν τη βολική στάση «μου αρέσει – δε μου αρέσει». Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού βρίσκεται στην ικανότητά του να δημιουργεί πλαίσια στα οποία αναδύονται αυτά τα ερωτήματα με τρόπο που ο μαθητής από την αυθόρμητη προτίμηση οδηγείται στην αναζήτηση της βαθύτερης αιτίας της και από εκεί στη γνώση.

Η συνάντηση με την τέχνη ως ένας διαρκής και στοχαστικός διάλογος.

Η συνάντηση με το εικαστικό έργο υποδηλώνει μια συνάντηση ανάμεσα σε ένα αντικείμενο, που φέρει τη σφραγίδα της παρουσίας ενός ανθρώπου και σε ένα υποκείμενο, που βλέπει και στοχάζεται. Η προσπάθεια να διερευνηθεί ο χαρακτήρας αυτής της συνάντησης συνδέεται με την απόπειρα να περιγραφεί η ουσία της εμπειρίας μιας συγκεκριμένης προσωπικότητας, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο πολιτισμικό, τοπικό και χρονικό (Αρντουέν, 2000, σ. 87, 112).

Από τη στιγμή που ένας δημιουργός ολοκληρώνει ένα έργο, αυτό αποτελεί πλέον ένα αυτόνομο αντικείμενο, που εντάσσεται στον κόσμο. Η ιδιομορφία του βρίσκεται στο γεγονός ότι, ενώ είναι ένα αντικείμενο, αποτελεί συμπύκνωση της υποκειμενικής συνείδησης του καλλιτέχνη και ταυτόχρονα αντανακλά μια κοινωνία, έναν πολιτισμό, ενώ συχνά αποκρυσταλλώνει την κοινωνική συνείδηση μιας εποχής. Ταυτόχρονα αποτελεί πηγή μιας καινούριας αισθητικής συγκίνησης, μπορεί εν δυνάμει να την υποβάλει.

Πριν από οτιδήποτε άλλο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προκαλέσει την

αυθεντική επιθυμία στους μαθητές να συναντήσουν την τέχνη και, μέσω αυτής, τον εαυτό τους και τους άλλους. Να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους προβάλλοντας το έργο τέχνης, όχι ως ένα αντικείμενο κύρους, αλλά ως ένα δημιουργήμα που φέρει τη σφραγίδα της παρουσίας ενός ανθρώπου, στο οποίο μπορεί κανείς να ανακαλύψει ίχνη από μια προσωπικότητα, από ένα στοχασμό, από μια εποχή και ταυτόχρονα μπορεί να αναζητήσει σημασίες που έχουν αξία για τη δική του ζωή (Hobbs, 1993). Ζητούμενο είναι η ενεργοποίηση του στοχασμού με τη διατύπωση υποθέσεων, σκέψεων και ερωτημάτων.

Προϋπόθεση γι' αυτό είναι η επαφή με έργα που οι μαθητές αισθάνονται ότι τους αφορούν, απέναντι στα οποία μπορούν να θέσουν ερωτήματα, να εξωτερικεύσουν απορίες και να τα συνδέσουν με την προσωπική τους ζωή. Η εμπειρικο-βιωματική γνώση, που ήδη κατέχουν από την καθημερινή τους εμπειρία, μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση αυτή. Κατάλληλα για το σκοπό αυτό δεν είναι «απλά» και «χαρούμενα» έργα, επιλογή που ίσως υποτιμά τις δυνατότητές τους, αλλά εκείνα που μπορούν τους βοηθήσουν στην πορεία τους προς την τέχνη, προσφέροντας την ευκαιρία να διευρύνουν τη γνώση τους, να καλλιεργήσουν τη σκέψη τους και να ποικίλουν τις προτιμήσεις τους. Ερωτήματα και απόψεις που σχετίζονται με συγκεκριμένες αντιλήψεις για την τέχνη, όπως για παράδειγμα η συνηθισμένη παρατήρηση ότι οι καλλιτέχνες που ακολουθούν αφαιρετικές τάσεις «δεν ξέρουν να ζωγραφίζουν», μπορούν να θεωρηθούν ως χώρος αναζήτησης διδακτικών θεμάτων και να απασχολήσουν

την τάξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παίρνει υπόψη του αυτά τα ερωτήματα στον προγραμματισμό των μαθημάτων.

Η επαφή την τέχνη δεν είναι μια μοναχική απόλαυση, αποτελεί μια ευκαιρία για τους μαθητές να διατυπώσουν ερωτήματα και να τα μοιραστούν με τους άλλους (Hagaman, 1990, σ. 35). Απέναντι στο έργο τέχνης μπορεί να υπάρξουν πολλές ερμηνευτικές στάσεις, αξιολογικές κρίσεις και σχολιασμοί. Δεν είναι απαραίτητο να προσχωρήσει κανείς στη γνώμη των ειδικών, ούτε και του ίδιου του καλλιτέχνη προκειμένου να απολαύσει στοχαστικά ένα έργο.

Στην κατεύθυνση αυτή είναι χρήσιμο να πληροφορηθούν οι μαθητές ότι ακόμη και οι ειδικοί θεωρητικοί και ιστορικοί της τέχνης, στους οποίους παραχωρούμε συνήθως το δικαίωμα όχι μόνο να σκέφτονται αλλά και να αισθάνονται για λογαριασμό μας, δε συμφωνούν πάντοτε στις αξιολογικές τους κρίσεις. Η άποψή τους επομένως μπορεί να διαφέρει από κάποιου άλλου κι ωστόσο να γίνεται αποδεκτή. Σημασία έχει να εκφραστεί μια ειλικρινής στάση.

Συνεπώς η συνάντηση με το έργο τέχνης πρέπει να επιτελείται σε ένα ψυχολογικό πλαίσιο που ενθαρρύνει τους μαθητές να ξεπερνούν τις όποιες φοβίες και αναστολές. Κάθε σχολιασμός είναι ελαστικός και ανοιχτός σε συζητήσεις και τροποποιήσεις, σε νέους συσχετισμούς, σε ξεπέραςμα των ορίων. Μέσα από μια δημιουργική διαδικασία, ο μαθητής - θεατής παράγει ιδέες, επαναπροσδιορίζει σημασίες, ανασυνθέτει, αναδημιουργεί, θέτει ερωτήματα ίσως πολύ διαφορετικά από εκείνα του δημιουργού, ανοίγει νέα πεδία αναζήτησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διασφαλίσει συνθήκες έκφρασης, αλλά

και διαλεκτικής σύνδεσης όλων των διαφορετικών ή ακόμη και αντίθετων απόψεων, λαμβάνοντας υπόψη και την εμπειρικοβιωματική γνώση που κατέχουν τα παιδιά από την καθημερινή τους εμπειρία (Λάμνιαν, Κ. – Τσατσαρώνη, Α., 1999). Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να ενεργοποιηθούν με αφορμή την τέχνη, ανακαλύπτοντας και αναδεικνύοντας τις βαθύτερες δομές που βρίσκονται κάτω από την επιφανειακή όψη των πραγμάτων, διαχειριζόμενοι δημιουργικά τη διαφορά, τη διαφωνία, ακόμη και την ασάφεια ή την αβεβαιότητα (Sullivan, 1989).

Το έργο τέχνης λοιπόν σχολιάζεται σε διάφορα διαπλεκόμενα επίπεδα, αρχίζοντας από την απλή αρέσκεια και προχωρώντας σε σύνθετες σημασιοδοτήσεις, στις οποίες είναι αναγκαίο ένα πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο. Φυσικά, είναι πιθανό και φυσιολογικό ένας θεατής να μην αισθανθεί κάτι ιδιαίτερο απέναντι σε κάποιο έργο τέχνης που θεωρείται από άλλους ιδιαίτερα σημαντικό, παρά τις όποιες εξηγήσεις και γνωστικές πληροφορίες του δοθούν. Ωστόσο, όσο διευρύνονται οι καλλιτεχνικές γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών τόσο διευρύνεται η ικανότητά τους να θέτουν και να τίθενται απέναντι σε ερωτήματα, να συναισθάνονται, να συγκινούνται, να αντιλαμβάνονται και να εκτιμούν τις καλλιτεχνικές μορφές. Όχι μόνο οι γνώσεις, αλλά όλες οι πτυχές της προσωπικότητάς τους, η φαντασία, η σκέψη, το συναίσθημα, η αντίληψη, υπεισέρχονται και διασταυρώνονται στην εκτίμηση του εικαστικού έργου, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη διαδικασία της δημιουργίας του.

Αποφασίζοντας για τη σημασία της εμπειρίας – καθιστώντας το έργο τέχνης «επίκαιρο».

Η σύγχρονη κριτική της τέχνης υιοθετεί ένα μοντέλο, που στέκεται πέρα από τις προηγούμενες προσεγγίσεις, θέτοντας ως στόχο το σχόλιο, αποτελώντας έναν τόπο στον οποίο «μιλά κανείς για το έργο, κάνοντάς το να μιλά κι αυτό με τη σειρά του» (Γκαγιώ, 2002, σ. 184, 185). Έτσι, η βασική ρήξη είναι να θεωρηθούν η τέχνη και η διδασκαλία της όχι ως τόποι του ωραίου ή της συναισθηματικής αυτοέκφρασης, αλλά του στοχασμού και της δημιουργίας (Αρντουέν, 2000, σ.101). Η πρόσβαση στην καλλιτεχνική παιδεία συνδέεται με την συγκρότηση μιας στοχαστικής και ερευνητικής στάσης απέναντι σε κάθε έργο τέχνης.

Το ζήτημα επομένως, δεν είναι η αναζήτηση ασφαλών κριτηρίων, αλλά η ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων των μαθητών γύρω από μια προσπάθεια διεύρυνσης και επαρκούς αιτιολόγησης της σημασίας της προσωπικής εμπειρίας τους και, μέσα από αυτήν, η συνάντησή τους με το φαινόμενο της τέχνης.

Σε αυτή την πορεία από το μερικό προς το γενικό αποσαφηνίζουν, συγκροτούν, αλλά και τροποποιούν και διευρύνουν σταδιακά τα κριτήριά τους. Αντιλαμβάνονται ότι τα κριτήρια αυτά δεν είναι μονοδιάστατα ούτε ανελαστικά. Αφορούν ένα πλήθος παραγόντων, πολλές πτυχές και περιοχές της τέχνης, αλλά και του ίδιου τους του εαυτού. Με τη διαδικασία του σχολιασμού επιδιώκεται μια τελική σύνθεση όλων αυτών των στοιχείων με την οποία η προσωπική προτίμηση βαθαίνει και μετατρέπεται σε μια στοχαστική στάση.

Η προσέγγιση ενός έργου τέχνης δεν είναι μια διαδικασία προκαθορισμένη. Μοιάζει με ένα εξερευνητικό ταξίδι, από το οποίο κανείς δεν ξέρει από πριν τι θα αποκομίσει. Αποτελεί μια εμπειρία εξίσου απολαυστική και στοχαστική και προϋποθέτει μια ενεργή στάση όπως ακριβώς και η δημιουργία του. Στην τέχνη, όπως στην επιστήμη, όπως στην πραγματική ζωή, υπάρχουν σχέσεις πολύπλοκες, καταστάσεις ασαφείς και συγκεχυμένες, ζητήματα τα οποία δεν έχουν μια και μοναδική όψη, αλλά προκαλούν ποικίλες ερμηνείες, αξίες, αποτιμήσεις και ιεραρχήσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι αυτός που θα «εξηγήσει» το έργο ή που θα αναδείξει σε αυτό μια «γενική αλήθεια». Η αξία της διαμεσολάβησής του είναι να βοηθήσει το παιδί όχι να «καταλάβει» ένα συγκεκριμένο έργο, αλλά να αποκτήσει τα εργαλεία ώστε να σταθεί στοχαστικά μπροστά σε κάθε έργο τέχνης (Γκαγιώ, 2002, σ. 165).

Αν ένα έργο πραγματικά απωθεί κάποιους δεν υπάρχει κανένας λόγος να θεωρήσουν τον εαυτό τους υποχρεωμένο να προσποιηθεί για το αντίθετο. Έχει σημασία όμως να προσπαθήσουν να περιγράψουν τους λόγους αυτής τους της απόφασης. Σκοπός της προσπάθειάς τους είναι να ταξινομηθούν και να οργανωθούν οι αρχικά ασαφείς εντυπώσεις. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν ότι η κριτική αποτίμηση είναι μια διαδικασία λιγότερο συναισθηματική, στην οποία υπεισέρχονται μια σειρά από νοητικές διεργασίες, όπως η ανάλυση, η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των επιμέρους στοιχείων και του όλου. Μαθαίνουν έτσι να συγκροτούν και να εκφράζουν συνειδητά τη στάση τους κάνο-

ντας συλλογισμούς, αποφασίζοντας για την αξία της εμπειρίας τους, αλλά και κατανοώντας ταυτόχρονα ότι η αισθητική εμπειρία δεν ανάγεται πάντοτε σε λέξεις.

Η προσέγγιση ενός καλλιτεχνικού έργου μπορεί να γίνει με σημείο εκκίνησης την εποχή που δημιουργήθηκε, τα μορφολογικά του στοιχεία, το θεματολογικό του περιεχόμενο ή τη ζωή του καλλιτέχνη. Όλες αυτές οι πτυχές πρέπει να διερευνηθούν και στην πορεία να συσχετιστούν. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναζητηθεί μια χρυσή τομή. Η συνάντηση με το καλλιτεχνικό έργο δεν εννοείται ως μια δραστηριότητα αναγκαστικής συσσώρευσης πληροφοριακών γνώσεων, που εξάλλου δεν έχουν τέλος, αλλά ως μια στοχαστική δραστηριότητα που προσφέρει ένα μοναδικό συναίσθημα διεγερσης και ικανοποίησης.

Η γνώση έχει νόημα όταν εντείνει την απόκριση. Το ζητούμενο δεν είναι να δεχθεί ο μαθητής την έτοιμη γνώση, αλλά να ενεργοποιηθεί μέσα από αυτήν, ώστε να κατορθώσει να απολαύσει με κριτικό τρόπο και να βιώσει με πληρότητα το έργο τέχνης. Η προσέγγιση του εικαστικού έργου δεν έχει σκοπό να αφήσει έκθαμβο το παιδί – θεατή μπροστά στο δημιούργημα μιας ιδιοφυούς προσωπικότητας, ούτε και να το μετατρέψει σε ατελή μικρογραφία κριτικού και εκτιμητή της τέχνης. Προσβλέπει στο να το βοηθήσει να συναντήσει τη σκέψη των άλλων ανθρώπων, τα ερωτήματα με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι ή έθεσαν, τις λύσεις που έδωσαν απέναντι σε προβλήματα και, στη συνέχεια, να τα συσχετίσει με τη δική του προσπάθεια, με τα δικά του ερωτήματα, διερευνώντας την απήχηση που έχουν όλα αυτά για το ίδιο.

Η μορφολογική, κοινωνική και ιστορική προσέγγιση του έργου τέχνης δε σημαίνει ότι ο μαθητής καλείται από τον εκπαιδευτικό να δει και να αισθανθεί εκείνο που του επιβάλλεται και είναι από τα πριν προσδιορισμένο. Η προσέγγιση της τέχνης δεν προκύπτει από μια στενή ερμηνεία με βάση μια φόρμα ή τις κοινωνικές αντανάκλασεις μιας εποχής. Στη διάρκεια του χρόνου οι παλιές σημασίες μπορεί να σβήσουν και να δώσουν τη θέση τους σε καινούρια νοήματα. Τότε σε προϋπάρχουσες μορφές μπορεί να αποδοθεί ένα νέο περιεχόμενο. Έτσι, η ποικιλία της εικαστικής έκφρασης μπορεί να προσεγγιστεί, είτε σαν την ποικιλία των μορφών πάνω στο ίδιο νόημα, είτε σαν την ποικιλία των νοημάτων πάνω στην ίδια μορφή (Focillon, 1982, σ. 16).

Ο τρόπος θέασης αλλάζει, η εξέλιξη της τέχνης συνδέεται με την ικανότητα του ανθρώπου να μεταβάλει τον τρόπο θέασης του κόσμου. Η άποψη για ένα έργο τέχνης, όπως συμβαίνει και σε κάθε ανθρώπινο βίωμα, μπορεί με την πάροδο του χρόνου να επανεξεταστεί και να επαναπροσδιοριστεί και ακριβώς αυτό το στοιχείο είναι που την κάνει σημαντική. Η καλλιτεχνική παράδοση με την έννοια αυτή δεν αποτελεί μια στατική ιστορική οντότητα αποκομμένη από το παρόν και τις συνθήκες του, αλλά συνδέεται με αυτό με μια διαλεκτική σχέση.

Οι λόγοι για τους οποίους ένα έργο μπορεί να αρέσει διαφέρουν ανάλογα με το θεατή και αυτό δεν έχει καμία σημασία. Εξάλλου και ο ίδιος ο παρατηρητής της τέχνης αλλάζει στη διάρκεια του χρόνου, οι διαθέσεις του, τα ενδιαφέροντά του, οι προτιμήσεις του μεταβάλλονται. Η δύνα-

μη του έργου τέχνης, που βρίσκεται στο επίκεντρο της αισθητικής εμπειρίας, έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι σηματοδοτεί κάθε φορά μια καινούρια κατάσταση.

Η προσέγγιση του εικαστικού έργου είναι μια εμπειρία εξίσου απολαυστική και στοχαστική και προϋποθέτει μια ενεργή στάση όπως ακριβώς και η δημιουργία του. Πάντοτε απαιτείται μια αλληλεπίδραση με τον θεατή. Κάθε ένας μπορεί να έχει διαφορετικές αντιδράσεις, ερμηνείες και παρατηρήσεις απέναντι σ' ένα έργο, που δεν ταυτίζονται με ό,τι είδε, ανέδειξε και σχολίασε ο δημιουργός του.

Η αναζήτηση των προθέσεων του καλλιτέχνη, χρήσιμη ως στοχαστικό παιχνίδι υποθέσεων, είναι εξίσου μάταιη όσο και παραπλανητική. Ίσως μπορεί να επισημανθεί κάποιο ίχνος από το στοχασμό του καλλιτέχνη στο έργο, αλλά ο ίδιος ο θεατής είναι εκείνος που του δίνει τελικά ένα νόημα καθώς «βυθίζεται» μέσα σ' αυτό.

Ο θεατής καθιστά ένα έργο επίκαιρο, όταν θεωρήσει ότι τον αφορά, όταν επιχειρήσει να δώσει το δικό του νόημα, επανεξετάζοντας τα ιδιαίτερα ζητήματα που έθεσε ένα έργο στην εποχή του και τις απηχήσεις τους στο σήμερα.

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

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

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

Βιβλιογραφία

- Αρντουέν, Ι., 2000, *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα, Νεφέλη.
 Γιорг, Α., 2001, *Περί μορφής*, Αθήνα, Νησίδες.
 Γιαγιώ, Μπ.- Α, 2002, *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής – κριτικής*, Αθήνα, Νεφέλη.
 Davey, E., 2000, "The cognitive in aesthetic activity", *Journal of Aesthetic Education*, τ. 32.

- Gombrich, E. H., 1998, *Το χρονικό της τέχνης*, Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.
- Hagaman, S., 1990, "Philosophical aesthetics in art education: a further look toward implementation", *Art Education*, τ. 43.
- Hobbs, J., 1993, "In defense of a theory for art education", *Studies in Art Education*, τ. 34.
- Κουμπής, Τ., 1997, «Η εμμονή της μορφής», *ARTI*, τεύχ. 32,
- Λάμνιαν, Κ. – Τσατσαρώνη, Α., 1999, «Οι διαδικασίες αναπλασιώσεως στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 102 – 104.
- Μουρίκη, Α., 2003, *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Panofsky, E., 1993, *Meaning in the Visual Arts*, Penguin Books.
- Parsons, M., 2002, "Aesthetic experience and the construction of meanings", *The Journal of Aesthetic Education*, τ. 36.
- Ρόμπινσον, Κ., 1999, *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Scoffier, R., 1997, «Μεταβάσεις. Γενεαλογία της σύγχρονης αρχιτεκτονικής», *ARTI*, τεύχ. 33, Αθήνα.
- Focillon, E., 1982, *Η ζωή των μορφών*, Αθήνα, Νεφέλη.

Οδός Βιβλίου

Τετράδια Πολιτικού Διαλόγου, Έρευνας και Κριτικής,

τεύχος 49, χειμώνας 2004-05

ΑΡΘΡΑ

Σταύρος Αυγερός: Η προοπτική ένταξης της Τουρκίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρόκληση με πολλούς αποδέκτες

Αχιλλέας Αιμιλιανίδης: Λειτουργικότητα και Ασφάλεια στο σχέδιο Ανάν

Θεοφάνης Μαλκίδης: Κοινωνία, οικογένεια και γυναίκα στις μουσουλμανικές μειονότητες της ελληνικής Θράκης

Umberto Giomine: Επιχείρηση Πολύκαστρον. Μια απόπειρα ανταρτοπόλεμου εναντίον της χούντας. Μια μαρτυρία δοσμένη στον Δημήτρη Δελιολάνη

Ρένος Ουγαλιώτης: Για τη μυστική σοβιετική διείσδυση στη δικτατορική Ελλάδα. Από το Αρχείο Βασίλι Μιτροχίν

Ανδριάς Στεργίου: Η οικονομική εκμετάλλευση της κατεχόμενης Ελλάδας από τους Ναζί

Jacqueline Faure Aprosio: Το ημερολόγιο ταξιδιού του Κωνσταντίνου Ζαφειρόπουλου. Από τον Βόσπορο στις θάλασσες της Νοτίου Αμερικής

Γάσος Π. Καραντής: Λάμπρος Π. Σκλαβούνος. Ένας ανένταχος και διορατικός διανοούμενος της Αριστεράς.

Διεύθυνση: Λουκάς Αξελός.

Συντακτική Επιτροπή:

Λουκάς Αξελός,

Δημήτρης Δελιολάνης,

Σταύρος Αυγερός

Εκδόσεις Στοχαστής, Μαυρομυχάλη

39, τηλ. 2103601956,

www.stochastis.gr,

email: Tetradi@stochastis.gr

4ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών
με θέμα

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ
Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης "Δημήτρης Γληνός"

Σάββατο 19 & Κυριακή 20 Μαρτίου 2005 — Θεσσαλονίκη
Αμφιθέατρο Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης "Δημήτρης Γληνός"