

10^η ΣΥΝΕΔΡΙΑ: «ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Συντονίστρια : Ουρανία Κούβου (Δρ Διδακτικής της Τέχνης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών)

Εισήγηση 1^η: Kerry Freedman, Professor Art & Design Education, Northern Illinois University

«The Future of Art Education: Reflections on Visual Learning and Liberty»

Εισήγηση 2^η : Δρ. Όλγα Ζιρώ, Ζωγράφος-Γλύπτρια,

«Κρίνε το έργο τέχνης. Από τη δημιουργία στη γνώση».

Εισήγηση 3^η: Lesley Burgess, Senior Lecturer – Art, Design & Museology, Institute of Education, University of London.

«Artist – teachers as agents of change: new initiatives in Initial teacher Education»

Εισήγηση 4^η: Αιμιλία Μπαντούνα (Εικαστικός, Δασκάλα Εικαστικής Αγωγής)

«Ο καλλιτέχνης – Δάσκαλος»

Εισήγηση 5^η: Νίνα Αλκαλάη, Χορογράφος – Χοροθεραπεύτρια.

«Τέχνη και Κοινωνία: Εξερευνώντας το παρελθόν και διαμορφώνοντας το παρόν μέσω της δημιουργικής διαδικασίας».

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 1^η

«The Future of Art Education: Reflections on Visual Learning and Liberty»

Kerry Freedman, Professor Art & Design Education, Northern Illinois University

As part of my previous talk at the Onassis Cultural Center, I mentioned that the Constitution of Greece might be the only constitution in the world that mandates art education. Although the U.S. Constitution does not mandate art education as the Greek Constitution does, the second paragraph of it states that “Life, Liberty, and the Pursuit of Happiness” are inalienable rights, which I would argue means that the opportunity to study and create art is a human right.

If we are to ensure students’ right to art education, we must make a distinction between advocacy and leadership (Freedman, 2011). Advocacy *restates* the many uses and benefits of art in education, the needs that art has met for centuries of human existence, and the particular advantages of art for young people. In contrast, *leadership focuses on change*. American education is in a continual state of reform; that is our educational culture. In art education, leaders translate new research in the field, find new ways to keep the field relevant, and continually work to develop forward-looking curriculum and instruction. Leadership can open up new alternatives; it can liberate teachers and students.

In the following, I discuss four directions of art education, which have roots in successful current practice, and lead to a future of inspired action in the field. These four directions are:

1. Visual culture curriculum
2. Liberating pedagogies

3. Evidence of art learning
4. Creative social action

1) Visual Culture Curriculum

The basic content of art education has moved beyond the formal technical qualities of art and an emphasis on historical fine art. Of course, these are important as they enable people to create visual form, but what is truly basic to art education has not just about *what art is* and *how people make art*. What is basic to art education also has to do with questions of *why people make art*, *how we use art*, and *what we value about art*. Current art education emphasizes criticality, student interests, sociocultural conditions, and the broad range of the visual arts (Freedman, 2003).

Future curriculum content will be based on at least five major tenants. First, curriculum integrates fine and popular art and design concepts and skills. Second, it attaches contemporary studies of art and design to their histories. Third, curriculum responds to research, for example, that demonstrating that creativity emerges through social interaction. Fourth, curriculum represents art as inherently interdisciplinary. Fifth, technology is infused throughout the curriculum.

Let me clarify something with regards to popular art forms in art education. Theorizing across fine art and popular culture has provided not only an increasingly comprehensive picture of art and the art ecosystem, but it has also allowed educators to see the wider implications of our work. Art is expansive, it touches every aspect of life, and particularly in times of crisis, its relevance is felt through all of its forms. So, I want to make this very clear: we do **not** teach visual culture to “lead” to fine art. Fine art is just one part of visual culture, as are tribal arts, comics, fashion design, architecture, folk art, game design, film, television, and so on. Obviously, fine art has a special place in visual culture (and in our hearts as teachers), but it is no more important to a **contemporary** art education, which must prepare people for **work** as well as appreciation and critique, than

any other visual culture form. Further, we must remember that, what is considered popular at one time in history has become thought of as “fine” later on.

In the US, about 10% of secondary students will go into the arts as a profession. That is a substantial number of people who will be contributing directly the creative economy. From an art education perspective, this means that about 90% of students will need to *support* the arts, and in a democracy, *critique* the various forms of visual culture. To support the arts requires an appreciation of fine art, but it also requires that people understand and criticize the arts they encounter they experience every day.

The Greek National curriculum has begun to respond to this international change in the focus of art education. According to Vasiliki Labitsi (2008):

The current Greek National Curriculum and the new art textbooks introduced in 2003 and 2007 respectively (M.N.E.R.A., 2003; 2007 a,b,c) suggest that the Greek Ministry of Education is starting to react to some recent international art education trends (Sharp and Dust, 1997; Kindler, 1999; Freedman and Stuhr, 2004; Anning and Ring, 2004; Wilson, 2003). For example, it suggests the range of subject matter should be extended to include a diversity of art forms and conceptualises art as a form of visual communication.

In the future, and internationally, curriculum will change to an even greater extent to include various ways of looking at and criticizing the wide range of visual culture forms people see every day, the integration of art and design for work, and provisions for students to develop the concepts and skills needed for a lifetime of support of the arts.

2) Liberating Pedagogies: Splash Instruction

It is no longer the case that only people with special training can make objects considered aesthetic. In part, as a result of newer technologies, anyone can make highly sophisticated art now without much training. People see hundreds of images every day, which create iconic stores in people’s memories, and images are inherently didactic (at a

low level, they teach people how to see and read them). It has become surprisingly easy to make something beautiful and visually complex.

In order to facilitate these changes, we will see an increase in implementing what I refer to as *splash instruction*. Splash instruction promotes auto-didactic learning, which will become increasingly relevant in the future of all school subjects. Splash instruction is a metaphor for throwing a stone (learning stimulus) into a pond (social classroom) with the idea of allowing students to create their own pathways to learning. Just as pond splashes up in somewhat unpredictable ways in response to a stone, students who are motivated will seek knowledge along their own lines of learning. In the future, increasingly complex instructional tools, such as advanced digital technologies, will enable students to follow their own paths to learning based on a common stimulus and assessment strategy.

Pedagogies that draw on critical theory and constructivism lead us to this more complex art instruction, which will facilitate a greater emphasis on differentiated learning, including support of unique and creative responses to learning objectives. Alternative school cultures illustrate the point. I teach a “blended” course on comics in education, which is taught mainly online, but also uses “flipped classroom” instructional strategies, liberating students to learn at flexible times and in their own environments.

3) Evidence of Learning:

Freeing Art Learning from the Confines of Tacit knowledge

One of the top priorities of art education in the future will be clearly demonstrating to various stakeholders the important learning gained in art classes. Historically, art has been one of the few school subjects that have not been required to demonstrate student progress toward set learning goals. However, evidence of learning is becoming increasingly important in all school subjects as accountability demands increase and greater emphasis is placed on standardized testing and other assessment strategies inappropriate to the arts. As a result, we must work toward an increased transparency of

art teaching and learning so that administrators, policy makers and other stakeholders can better understand our value.

Much learning in the visual arts is visual-to-visual, that is, learning that depends on visual inputs and can only be revealed through visual outputs. Visual-to visual learning depends heavily on tacit knowledge (not latent knowledge). So, it is important to remember that *art educators are all, in a sense, bi-lingual*; that is, visual arts educators understand the complexities of both the visual and textual. Most people are mono-lingual in this regard, so we need to translate for stakeholders who do not have expert knowledge in the visual arts. Ignoring this very serious problem in the past has caused art programs to be eliminated, students to be forced out of the field, and children to complete their education without the many benefits of an art background.

To demonstrate learning in the visual arts requires two major shifts in teaching: a) tacit concepts and skills must be taught simultaneously so that conceptual learning can be revealed in visual ways, and b) the assessment of art learning must be based on a community of agreement about what actually demonstrates art learning. As a field, we have shied away from these practices. Instead, art educators have often separated skills from concepts and assessed what can be easily be assessed.

In the future, we will need to refine our practices concerning demonstrations of learning through research and development. This means that we will not only be assessing, for example, the aesthetic quality of the finished work. We will need to determine what learning took place as part of the process of creation. This will involve greater use of language as students reflect on their process and describe their work. However, it will also depend on increasing our ability to articulate about tacit knowledge to those who do not know the visual ‘language’.

In this regard, in the future, it will be important to remember that we are experts. Our judgments about the quality of student work is not just personal opinion, it is expert opinion. It is based in part on a virtual benchmarking system in the iconic store each of

us have developed in our memory over years of seeing, analyzing, and classifying student work and other visual culture. Expert opinion is valid in a court of law, so it is certainly valid in judgments of learning.

4) Creative Work as Social Action

The idea of addressing social issues in art education is not new. We have a long history of social reconstruction in the field. And, social justice and cultural responsiveness are directions of the fine art community and other visual culture communities, as well as art education. Contemporary students often come to know about social and cultural conditions through their viewing and making of various forms of visual culture. They criticize contemporary art and media, make visual commentaries on cultural conditions, and visually realize ideas difficult to explain.

Much of school age development focuses on the establishment of identity, and students' artwork and use of popular art forms are often an identity-defining response to social and cultural conditions. In this way, rather than thinking of student creation of art as merely a process of freely emoting what is inside them, contemporary student creativity is seen as a socially complex and coordinated response to external conditions. This was demonstrated by the large-scale, international research project that studied self-generated, youth visual culture learning communities (Freedman, Heijnen, Kallio-Tavin, Karpati, & Papp, 2013; Karpati, Freedman, Kallio-Tavin, Heijnen, Castro, in press).

However, it was not until recently that the aim of art education as *creative work for social action* has been openly expressed (Freedman, 2007). What is particularly new about this conception of creativity is that it is seen as an inherently auto-didactic and peer teaching experience. Contemporary art and many other forms of newer visual culture now promote creativity as a social endeavor, not only for cultural critique, but also as a constructive contribution to cultural conditions. This perspective of art education is grounded in theories of creativity based on social contexts and connections, which

emphasize the crucial role of collaboration and real-world conditions in the creative process (Csikszentmihalyi, 1997; Sawyer, 2006).

For example, a new emphasis on creativity with regards to work and economy is being widely discussed. What is variously called the creative sector, creative industries, and the creative class, includes producers of a wide range of visual arts. The recent popular and renewed interest in the creative arts and design as a cultural force is changing conceptions of social, political, and economic development. Economic and public policy experts are becoming increasingly aware that a strong, creative labor force is not only essential for developing the knowledge necessary to succeed in “creative economies,” but also that strong social structures (such as educational opportunities in the arts) are required to ensure the development and distribution of that knowledge (e.g. Florida, 2002). The future of art education will be tied to how well we contribute to these economies and the leadership we provide as part of them.

Conclusion

A visual culture curriculum and splash pedagogy can liberate students to learn while being directed by their interests and social concerns. These forward-looking strategies liberate students to construct art knowledge creatively. They provide vehicles for students to establish their own creative work patterns and processes and can prompt students to generate their own pathways to making and using art. The future of art education will lead to new vehicles for student identity formation, professional development, and social change.

References

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York. Harper Collins.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Perseus Book Group

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Freedman, K. (2007). Art making/trouble making: Creativity, policy, and leadership in art education. *Studies in Art Education*.

Freedman, K. (2011). Leadership in art education: Taking action in schools and communities. *Art Education*, 64(2), 39-45.

Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Karpati, A., & Papp, L. (2013). Visual culture learning communities: How and what students come to know in informal art groups. *Studies in Art Education*, 53(2), 103-115.

Karpati, A., Freedman, K., Kallio-Tavin, M. Heijnen, E. & Castro, J. C. (in press). Collaboration in visual culture learning communities: Towards a synergy of individual and collective creative practice," *International Journal of Art and Design Education*.

Sawyer, K. (2006). *Explaining Creativity: the science of human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΕΙΣΗΓΗΣΗ 2η

«Κρίνε το Έργο Τέχνης, Από τη δημιουργία στη γνώση»

Όλγα Ζιρώ, Ζωγράφος-Γλύπτρια, Σχολική Σύμβουλος Εικαστικών

Περίληψη

Η Μέθοδος «Κρίνε το Έργο Τέχνης» είναι μία διδακτική βιοματική προσέγγιση των Έργων Τέχνης. Η Μέθοδος ακολουθεί 6 βήματα: εκκινεί από την κρίση (στερεότυπη σκέψη), στέκεται στην παρατήρηση, προχωράει στο βίωμα (αισθητηριακή ενσυναίσθηση), επιστρατεύει την κριτική σκέψη (αναίρεση των στερεοτύπων), κορυφώνεται στη σύνθεση και στη δημιουργία (επινοητική δράση) και καταλήγει στην αναζήτηση της γνώσης, που αναδύεται στον εκπαιδευόμενο ως εσωτερική ανάγκη και ως αναστοχασμός.

Η Μέθοδος αναπτύσσεται σε 6 βήματα τα οποία στο παρόν κείμενο θα παρουσιαστούν, θα αναλυθούν ένα προς ένα και τέλος, θα δοθεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από τα πολλά που σταχυολογήθηκαν κατά την μακρόχρονη εφαρμογή της Μεθόδου στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευόμενος:

- Κρίνει χωρίς αυτο-λογοκρισία το Έργο Τέχνης (στο εξής Ε.Τ.), αιτιολογώντας την προτίμηση ή την απαρésκειά του (Βήμα πρώτο).
- Παρατηρεί το Ε.Τ. και ονομάζει κάθε μορφική λεπτομέρεια, οδηγούμενος από ερωτήσεις οπτικού εγγραμματισμού (Βήμα δεύτερο).
- Περιγράφει τι θα αισθανόταν αν βρισκόταν «μέσα στο έργο», επιστρατεύοντας τη φαντασία του (Βήμα τρίτο).

- Συνηγορεί υπέρ του Ε.Τ. (ανεξάρτητα από την αρχική θετική ή αρνητική του κρίση) και το συνδέει με τη σύγχρονη εποχή (Βήμα τέταρτο).
- Δημιουργεί ένα δικό του έργο παρεμβαίνοντας ή παραλλάσσοντας το Ε.Τ. και δίνει νέο τίτλο, που τώρα εκφράζει τις δικές του ιδέες (Βήμα πέμπτο).
- Αναστοχάζεται πάνω στο βίωμά του και με αφυπνισμένη περιέργεια διερωτάται και τέλος, αναζητά ο ίδιος τις πληροφορίες και τις γνώσεις που του χρειάζονται (Βήμα έκτο).

Εισαγωγή

Η Μέθοδος επινοήθηκε από την γράφουσα και διδάχτηκε για 30 και πλέον χρόνια, στο πλαίσιο της διδακτικής του μαθήματος Εικαστικά. Η Μέθοδος σχεδιάστηκε αναζητώντας ένα τρόπο ώστε το μάθημα της τέχνης στο σχολείο να προσφέρει στο μαθητή μία ολιστική αισθητικά δημιουργική εμπειρία που να εμπλέκει όλες τις αισθήσεις. τη δυνατότητα να διευρύνει την οπτική του αντίληψη.

Αφορμή υπήρξε η συνηθέστερη κρίση που εκφράζει ο θεατής, κυρίως μπροστά στα έργα Τέχνης του 20ού αιώνα, λέγοντας «μα είναι αυτό τέχνη; -αυτό μπορώ να το κάνω κι εγώ».

Η Μέθοδος έχει σκοπό την ανατροπή ανάλογων στερεότυπων κρίσεων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Επιδιώκει μέσα από τη δημιουργική διερεύνηση της Τέχνης να οδηγήσει στην κατανόησή της αλλά και στη διεύρυνση της αντίληψης του μαθητή. Κινείται στους τρεις υψηλότερους μαθησιακούς στόχους των έξι αναβαθμών¹ της ταξινόμιας του Bloom (Bloom, 1956) όπως διαμορφώθηκαν αργότερα από τον Anderson (Anderson and Krathwohl, 2001) ως Αναλύω, Αξιολογώ, Δημιουργώ.

Πρόκειται για μία διδακτική μέθοδο που κάνει το μαθητή μέσα από το βίωμα της τέχνης, να ενεργοποιηθεί συναισθηματικά, να εμπλακεί κιναισθητικά και δημιουργικά και τέλος

¹ Οι έξι αναβαθμοί των εκπαιδευτικών στόχων της ταξινόμιας του Bloom ως γνωστόν είναι Μάθηση, Κατανόηση, Εφαρμογή, Ανάλυση, Σύθεση, Αξιολόγηση

να θέσει τα ερωτήματα και να αναζητήσει ο ίδιος τις πληροφορίες και τα στοιχεία που θα του δώσουν τις απαντήσεις και θα τον οδηγήσουν στη γνώση.

Μία μέθοδος τέτοιας προσέγγισης, η οποία κάνει το μαθητή ενεργητικά να διερωτηθεί και να αναζητήσει ο ίδιος απαντήσεις σε ερωτήματα που του γεννήθηκαν αφ ενός είναι διαμετρικά αντίθετη με την παθητική προσφορά της γνώσης, η οποία εξ ορισμού αντιλαμβάνεται το μαθητή ως παθητικό υποδοχέα της πληροφορίας και δεν απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του, αφ ετέρου δίνει τη χαρά και την ικανοποίηση που προσφέρει η βιωματική μέθεξι με τη δημιουργικότητα. Ταυτόχρονα προσφέρεται και ως διδακτικό εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο καθηγητής της Τέχνης μέσα στην τάξη είναι ότι οι μαθητές του δεν ενδιαφέρονται για την τέχνη. Και αν ενδιαφέρονται, περισσότερο τους νοιάζει «να κάνουν» παρά να ακούσουν έναν ακόμη δάσκαλο να μιλάει. Ήδη, από την ώρα που το μάθημα ονομάζεται «Εικαστικά» ή «Καλλιτεχνικά» οι μαθητές γνωρίζουν ότι η ώρα αυτή είναι αφιερωμένη στο να «κάνουν» ενεργητικά και όχι στο να «μάθουν» παθητικά. Η αλήθεια είναι ότι ούτε εμείς, οι δάσκαλοι καλλιτέχνες έχουμε αυτή την επιθυμία, γιατί ξέρουμε ότι οι μαθητές μας δεν έχουν άλλη ώρα εκτός της δικής μας στην οποία να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους και παράλληλα να αναπτύξουν το αισθητικό τους κριτήριο. Το μάθημα διδάσκεται για μία ώρα την εβδομάδα στο Γυμνάσιο, πραγματική «σφήνα» ανάμεσα στα Μαθηματικά, στα Φιλολογικά, στη Φυσική, στη Βιολογία, στην Ιστορία κλπ κ.λπ

Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να εμπλέξει τους μαθητές του και να τον ακούσουν; Πώς μπορεί να τους κάνει αυριανούς φιλότεχνους; Πώς μπορεί να κάνει τους μαθητές του μέτοχους της τέχνης; Πώς μπορεί να βελτιώσει μέσα από την τέχνη την κριτική σκέψη του
μαθητή;

Μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της τέχνης, όπου το λάθος μπορεί και να είναι σωστό (ως πρωτοτυπία, ως ανατροπή, ως αποκλίνουσα σκέψη) ο μαθητής μπορεί να συνηθίσει στη δοκιμασία να επιτρέπει στη σκέψη του να βγαίνει «έξω από το κουτί», να επιτρέπει στον

εαυτό του να προτείνει κάτι καινούργιο, να τολμά να πει τη γνώμη του και να γεύεται τη γοητεία της διερεύνησης πρωτότυπων ιδεών.

Η αντίρρηση που μπορεί να εγερθεί μπροστά στη διδακτική Μέθοδο «κρίνε το έργο τέχνης» είναι εκείνη που προβάλλει το επιχείρημα ότι πρώτα πρέπει κάποιος να ξέρει όλα τα στοιχεία για το Ε.Τ. ώστε μετά, μετά βεβαιότητας, να μπορέσει να εκφράσει την κρίση και την γνώμη του. Αυτή η προσέγγιση υποχρεώνει το μαθητή σε μία περίοδο παθητικής αφομοίωσης της γνώσης από το δάσκαλο, μία περίοδο που μπορεί να γίνει ανιαρή, αν ο δάσκαλος δεν έχει τη ρητορική δεινότητα να μεταδώσει τη γνώση στους μαθητές του, εμπλέκοντάς τους συναισθηματικά. Αυτή η ικανότητα του διδάσκοντα ενώ ισχύει για όλα τα μαθήματα, ισχύει πολλώ μάλλον για την τέχνη, η οποία ως μάθημα είναι ανάδελφο μέσα στο σχολικό curriculum, διδάσκεται ελάχιστες ώρες και παρουσιάζεται χωρίς ιδιαίτερες «σχολικές» απαιτήσεις (δεν είναι πρωτεύον μάθημα, δεν απαιτείται στις πανελλαδικές εξετάσεις κλπ). Παράλληλα όμως, το Ε.Τ. επιδέχεται ερμηνείες, όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω, κάτι που δεν μπορεί να συμβεί σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Φυσικά, Ιστορία, Γεωγραφία κλπ.) και είναι πάντα διαθέσιμο και ανοιχτό στην κρίση και εμβάθυνση του θεατή.

Τα 6 βήματα της μεθόδου

“ΚΡΙΝΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ”

Η Μέθοδος ζητάει πρώτα την κριτική του εκπαιδευόμενου. Θετική ή αρνητική, χωρίς ενδοιασμούς ή καθωσπρεπισμούς. Κατόπιν του ζητάει τη βιωματική μέθεξη με το έργο, τη βιωματική κατανόησή του σε αντιληπτικό και σε συναισθηματικό επίπεδο. Ύστερα, επιστρατεύει τη λογική του: ζητάει να υποστηρίξει το έργο με δικά του επιχειρήματα. Τέλος, και μετά από την προσωπική βιωματική-συναισθηματική-λογική περιήγηση, του ζητάει να ψάξει εκείνος/η για τις γνωστικές πληροφορίες, που θα γεννηθούν από τη δική του/της περιέργεια (Εικ. 1).

Το ξύπνημα της περιέργειας θα γίνει το κίνητρο, η προσωπική επιθυμία για διερεύνηση και θα τον/την οδηγήσει να αναζητήσει το υλικό, που θα του/της δώσει στοιχεία για τα γεγονότα, ιστορικά και μορφολογικά, που σχετίζονται με το έργο, τον καλλιτέχνη, την εποχή του, το ρόλο της τέχνης, τη γλώσσα της τέχνης.

Πιο αναλυτικά η Μέθοδος ξεκινάει από την πρώτη επαφή μεταξύ θεατή και έργου της τέχνης. Πρόκειται γι αυτή την επαφή που γεννάει διαφορετικές αντιδράσεις. Απο τη μία ο θεατής κατά την επίσκεψή του σε ένα Μουσείο «βλέπει» το έργο της τέχνης ως φετίχ² το οποίο δεν μπορεί καν να πλησιάσει καθώς φρουρείται και προστατεύεται ως πολιτισμικό κειμήλιο αμύθητης αξίας ή το «βλέπει» όπως του το έχει περιγράψει κάποιος ιστορικός της τέχνης, στα συνοδευτικά έντυπα των εκθεμάτων του Μουσείου. Από την άλλη, μπροστά σε έργα της σύγχρονης εποχής, με την αιρετική εικαστική τους γλώσσα, εκθεμένα άλλοτε σε ένα εγκαταλειμμένο



Εικόνα 1 Η Μέθοδος «κρίνε το έργο τέχνης» με μια ματιά

εργοστάσιο, άλλοτε σε μία αίθουσα τέχνης, διερωτάται: «μα είναι αυτό τέχνη; Αυτό το κάνω κι εγώ!» Και οι δύο αντιδράσεις είναι εύλογες είναι όμως και στερεότυπες και δεν είναι αυθεντικές.

Διότι ο θεατής δεν έχει διερευνήσει πραγματικά το Έργο Τέχνης.

² Gombrich, E., Ιστορία της Τέχνης (The Story of Art, 1989, 15^η εκδ.), μετφρ. Κ.Σκαλιόρας, Μ. και Λ. Κάσδαγλη, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα:1994, σ. 3

Ο θεατής έχει συνηθίσει να βλέπει το έργο της Τέχνης όχι καθαυτό, αλλά με το νόημα που κάθε φορά αυτό αποκτά όταν βρίσκεται: - Ανάμεσα σε άλλες εικόνες, - Μέσα σε μία νέα σύμφραση, - Μέσα σε ένα νέο πλαίσιο αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, πρώτος ο Walter Benjamin³ διερωτήθηκε για το πόσο έχει αλλάξει ο τρόπος που βλέπουμε τα έργα τέχνης από την εποχή της τεχνικής τους αναπαραγωγιμότητας. Σύμφωνα με τον Benjamin κάποτε το έργο τέχνης ανήκε στον τόπο για τον οποίο προοριζόταν. Σήμερα το Ε.Τ. έχει χάσει την αίγλη του⁴ καθώς μπορεί να το συναντήσουμε παντού ως φωτογραφία, ως μέρος διαφημιστικής εκστρατείας, ως τύπωμα πάνω σε οποιαδήποτε επιφάνεια (ακόμα και πάνω σε μία τούρτα γενεθλίων).

Τις περισσότερες φορές ο θεατής έχει συνηθίσει να βλέπει το Έ.Τ. παρουσιασμένο σε ένα ντοκιμαντέρ, όπως προβάλλεται στην τηλεόραση. Ανάλογα με το σκηνοθέτη και τη σκηνοθετική του άποψη το νόημα του έργου αλλάζει. Το αξίωμα που πρώτος διατύπωσε ο Friedrich Engels ότι όταν κάτι αλλάζει ποσοτικά αλλάζει και ποιοτικά, στο υπερκαταναλωμένο και αποσπασμένο από την αρχική του θέση Ε.Τ., βρίσκει εφαρμογή: άλλαξε σε νόημα και η ανάγκη διερεύνησης του νοήματός του μειώθηκε.

Σύμφωνα με αυτά η ερμηνεία ενός έργου της τέχνης δεν είναι μία και απαρασάλευτη. Το Ε.Τ. προσφέρει ένα ανοιχτό πεδίο έρευνας και οι ιστορικοί της τέχνης με ανανεωμένο ενδιαφέρον σκύβουν από πάνω του για να το διαβάσουν διαφορετικά, κάτω από το φως καινούριων ιστορικών ή μορφολογικών στοιχείων. Παράλληλα σκηνοθέτες, συγγραφείς, ποιητές, ζωγράφοι ξαναδιαβάζουν και επανερμηνεύουν το έργο της τέχνης με τη δική τους αισθητική ματιά. Με την ίδια έννοια και κάθε θεατής, φορέας ενός ολόκληρου κόσμου, πλησιάζοντας το έργο της τέχνης δίνει τις δικές του ερμηνείες με την έννοια που και ο Ρόλαντ Μπάρτ αναφέρθηκε στο θάνατο του καλλιτέχνη και στην κυριαρχία του

³ Benjamin, W. „Το έργο τέχνης στην εποχή της τεχνικής αναπαραγωγιμότητάς του (Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, 1936) στο *Δοκίμια για την Τέχνη*, μετφρ. Κάλβος, Αθήνα:1978, σ. 11-46

⁴ Στο ίδιο, σ. 18

θεατή.⁵ Η πραγματικότητα όμως είναι μία και αναμφισβήτητη: το Ε.Τ. στέκει ακίνητο και μάλιστα σε πλήρη αντίθεση με ότι και με όσα σχετίζονται στο σύγχρονο κόσμο με την εικόνα (γρήγορη κίνηση, μουσική επένδυση, ψηφιακά εφέ, κινηματογραφικός ή διαφημιστικός χρόνος). Η παρατήρηση του Ε.Τ. απαιτεί την απορρόφηση όλης της προσοχής μας και μάλιστα της εναργούς προσοχής μας, γιατί αλλιώς οι εικόνες πέφτουν σε «νάρκωση» όπως γίνεται με τις εικόνες της καθημερινότητάς μας. Η παρατήρηση που οδηγεί στην επίγνωση είναι μία ικανότητα που πρέπει κανείς να την επιδιώξει, μαζί με την απαραίτητη ευαισθησία, μία ικανότητα που διδάσκεται και καλλιεργείται. Το Ε.Τ. προσφέρεται ως εξαιρετικό εργαλείο για να εκπαιδεύσει στην εμβάθυνση της αλήθειας και στην καθαρή ματιά, που είναι αυθεντική γιατί υπερβαίνει τις μικρολεπτομέρειες της καθημερινότητας. Το Ε.Τ. προσφέρεται ως ολότητα αξιών και κρίσεων, ως πλήρης γλώσσα, που στρέφεται γύρω από τις μορφές, τις οποίες μπορεί κανείς να μάθει να αναγνωρίζει ως τέτοιες πρώτα και ως σημαίνοντα σημεία ύστερα.

Τούτων δοθέντων η Μέθοδος θέτει ως πρώτο στόχο να φέρει το Ε.Τ. στο προσκήνιο και να οδηγήσει το θεατή να το δει όπως είναι, με τη μόνη σταθερά που το έργο διαθέτει: τη μορφή του. Η Μέθοδος ζητάει από το θεατή να σταθεί μπροστά στο Ε.Τ. και να το παρατηρήσει παρατηρώντας ταυτόχρονα τα συναισθήματα που αναδύονται εντός του καθώς το παρατηρεί. Ζητάει από το θεατή να ησυχάσει την ανησυχία, να καθυστερήσει το βλέμμα, να περιεργαστεί τα «γεγονότα» στο έργο, να διερωτηθεί γιατί φεύγει η ματιά του από το ένα σχήμα, χρώμα ή πράγμα και προχωρά γρήγορα στο επόμενο. Ως συναισθήματα εννοούνται η γρήγορη ματιά, το στριφογύρισμα του βλέμματος στην επιφάνεια του έργου, η ανησυχία, η επιθυμία να δει ένα άλλο έργο, η βαρεμάρα, το έντονο ενδιαφέρον, η αίσθηση του «εντάξει κατάλαβα», η ανυπομονησία.

Οι ερωτήσεις που προτείνονται με τα βήματα της Μεθόδου «κρίνε το έργο τέχνης» επιτρέπουν – και προτρέπουν τον εκπαιδευόμενο να κρίνει πρώτα, γιατί έτσι κι αλλιώς

⁵ Barthes, R., Ο θάνατος του συγγραφέα (*la mort de l' auteur*, 1968), στο *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο, μετφρ.* Πλέθρον, Αθήνα: 2007, σ. 143.

αυτό κάνει. Κατόπιν τον οδηγούν στη διερεύνηση του Ε.Τ. Οι ερωτήσεις είναι προσωπικές, εσωτερικές, που απαντιούνται μέσα από την παρατήρηση του έργου και των συναισθημάτων που εγείρονται εντός του.

Στο τέλος της διαδικασίας, είτε του άρεσε το έργο αρχικά είτε όχι, δεν θα του ζητηθεί να αλλάξει γνώμη. Θα έχει δει όμως το έργο χωρίς την εσωτερική θολή σκέψη, που ενδεχομένως έχει προκύψει από στερεότυπα και προτιμήσεις ή αποκλεισμούς, που ούτε κι εκείνος ξέρει πώς δημιουργήθηκαν. Προφανώς η δήλωση «το διερεύνησα και μου αρέσει/δεν μου αρέσει» είναι προτιμότερη από τη δήλωση «μου αρέσει/δεν μου αρέσει αλλά δεν ξέρω γιατί».

Ο σκοπός της μεθόδου είναι διπλός: α. είναι ο οπτικός εγγραμματοτισμός και β. είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εκείνος που θα μπει στη διαδικασία της διερεύνησης της τέχνης, θα διερευνήσει ταυτόχρονα και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται για τα πράγματα, για τη ζωή γενικά και θα κατανοήσει διαφορετικά τα καθημερινά γεγονότα.

Κατανόηση σημαίνει αφ ενός ότι τη γνώση που απόκτησε από τη διερεύνηση της τέχνης μπορεί να τη μεταφέρει, να τη χρησιμοποιήσει στην πραγματική του ζωή και δεύτερον ότι μπορεί, με δικά του λόγια, να την εξηγήσει, αφηγηθεί, ή μεταδώσει σε κάποιον άλλον.

ΒΗΜΑ 1

κρίνε το έργο τέχνης

Από τον εκπαιδευόμενο ζητείται να επιλέξει ένα έργο τέχνης.
Ύστερα του ζητείται να απαντήσει: Μου αρέσει το έργο, διότι... ή
Δεν μου αρέσει το έργο, διότι...

Πιο αναλυτικά, η Μέθοδος αρχίζει ζητώντας του να κρίνει το έργο.

Του ζητάει να πει χωρίς ενδοιασμό ό, τι νομίζει για το έργο της τέχνης, που το επέλεξε είτε γιατί του αρέσει είτε γιατί δεν του αρέσει. Ο διδάσκων εξηγεί ότι αυτό κάνουμε όλοι



πάντα, κρίνουμε. Τώρα όμως καλεί το μαθητή να το κάνει συνειδητά. Κανείς δεν τον/την λογοκρίνει. Του εξηγεί ότι επιτρέπεται να εκφράσει την κρίση του όσο κακή ή όσο καλή του αρέσει και τον ικανοποιεί. Δεν ενδιαφέρει να σκεφτεί ή να αξιολογήσει αν έχει δίκιο ή άδικο. Του ζητάει να γράψει τη γνώμη του για το έργο (ή να την πει προφορικά) με θάρρος, ελεύθερα, χωρίς να σκεφτεί αν ξέρει ή αν δεν ξέρει περισσότερα για αυτό, χωρίς να σκεφτεί αν δικαιούται να το κρίνει επειδή δεν έχει περισσότερες γνώσεις ιστορικές ή μορφολογικές.

ΒΗΜΑ 2

παρατήρησε το έργο

Σε αυτή την προτροπή η Μέθοδος ζητάει από τον εκπαιδευόμενο να ξαναγυρίσει στο έργο με την τριπλή προτροπή: στάσου-**παρατήρησε**-περίγραψε. Το είδε όλο; Του ζητάει να το παρατηρήσει με την ησυχία του, να δει όλα όσα συμβαίνουν στο έργο. Του ζητιέται να διαθέσει χρόνο και να αφήσει το βλέμμα του να το περιεργαστεί, ενάντια στους γρήγορους ρυθμούς στους οποίους μας έχει συνηθίσει η «κινηματογραφική ταχύτητα» της εποχής μας. Τι τραβά περισσότερο την προσοχή του; Γιατί;



ΟΠΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ: Οι εικόνες γίνονται λέξεις

Ύστερα, ο μαθητής προτρέπεται να περιγράψει με λόγια κάθε συμβάν, κάθε σχέση, κάθε λεπτομέρεια, που είναι εκεί και περιμένει από το θεατή να την παρατηρήσει. Τίποτα μέσα

στο έργο δεν είναι περιττό ή τυχαίο. Μπορεί να περιγράψει ό, τι βλέπει με όλες τις λεπτομέρειες (άνθρωποι, σχέσεις μεταξύ τους, σχέσεις με το θεατή, τοπίο, εποχή, ώρα της μέρας. Γραμμές, σχήματα, επιφάνειες, επίπεδα, υφές, φώτα-σκιές, χρώματα, ισορροπία, κίνηση, χώρος βαθύς ή επίπεδος);

Η μέθοδος δεν κάνει διάκριση ανάμεσα σε παραστατικά και μη αναπαραστατικά έργα. Την ίδια προσοχή και τον ίδιο χρόνο απαιτούν τόσο τα μεν όσο και τα δε. Πιο αναλυτικά θα δώσουμε αμέσως ενδεικτικά παραδείγματα.

Παρατηρώντας τα αναπαραστατικά ζωγραφικά έργα

Τα έργα της τέχνης είναι είτε αναπαραστατικά είτε μη αναπαραστατικά ή αφαιρετικά.⁶ Τα αναπαραστατικά είναι εκείνα τα έργα στα οποία ό,τι απεικονίζεται είναι αναγνωρίσιμο (άνθρωποι, αντικείμενα, τοπία).

Με ερευνητικό εργαλείο τις 5 + 1 ερωτήσεις της ρητορικής και κάθε επιστημονικής διερευνητικής προσέγγισης *Ποιός, Πού, Πότε, Πώς, Τι* και *Γιατί*, αναδύονται ερωτήσεις μπροστά σε αναπαραστατικά έργα τέχνης, οι οποίες μπορεί να είναι:

Ποιός; - Οι εικονιζόμενοι. Εικονίζεται ένας άνθρωπος ή περισσότεροι;

Πού; - Πού βρίσκεται ή πού βρίσκονται; Σε εξωτερικό ή σε εσωτερικό χώρο; Υπάρχουν αντικείμενα γύρω τριγύρω;

Τι; - Κρατάει ή κρατάνε κάτι; Τι φοράνε; Από τι ύφασμα; Είναι καθημερινοί ή τυπικοί, χαρακτηριστικοί του αξιώματός τους; Πώς το καταλαβαίνει κανείς αυτό; Κοιτάζει εμάς ή κάπου αλλού; Τι φαίνεται να αισθάνεται; Πώς συνδέεται η ματιά του με τη δική μας που τον κοιτάμε, ή με τη ματιά των άλλων που απεικονίζονται μέσα στο έργο; Συνδέονται οι χειρονομίες τους; Είναι σαν να μιλάνε; Τι θέλουν να μας πουν; Τι είδους άνθρωποι μπορεί είναι;

⁶ Όταν ο καλλιτέχνης ζωγραφίζει στην εικονιστική επιφάνεια σχήματα και χρώματα, χωρίς να μπορούμε, εμείς ως θεατές να αναγνωρίσουμε ανθρώπους ή πράγματα, τότε λέμε ότι έχει δημιουργήσει ένα έργο αφαιρετικό. Έχει δηλαδή αφαιρέσει κάθε αναπαραστατικό στοιχείο από τη ζωγραφική επιφάνεια, και έχει δημιουργήσει ένα έργο, μία σύνθεση, με τα πρωταρχικά στοιχεία της ζωγραφικής. Αυτά που ονομάζουμε πρωταρχικά στοιχεία της ζωγραφικής είναι αυτά με τα οποία ο καλλιτέχνης δημιουργεί ένα έργο, μία σύνθεση. Αυτά είναι τα σημεία, οι γραμμές, τα σχήματα, οι κατευθύνσεις, η κίνηση, τα χρώματα, οι τόνοι, οι υφές ή ματιέρες. Η αφαιρετική σύνθεση μπορεί να έχει ή να μην έχει το πρωταγωνιστικό της στοιχείο.

Παρατηρώντας τα αναπαραστατικά γλυπτά

Ποιός; - Εικονίζεται το γλυπτό ενός ανθρώπου ή είναι περισσότεροι; Μήπως είναι ζώο ή αντικείμενο;

Πού; - Στηρίζονται σε βάθρο; Πού βρίσκεται ή που βρίσκονται; Σε εξωτερικό ή σε εσωτερικό χώρο; Είναι μάρμαρο ή ορειχάλκινο (μπρούτζινο) έργο;

Πώς; - Είναι αναγνωρίσιμο αυτό που αναπαριστά ή μήπως είναι μία εκδοχή του καλλιτέχνη; Μπορούμε να διακρίνουμε όλα τα χαρακτηριστικά από το σημείο που στεκόμαστε που φωτογραφήθηκε το έργο ή μήπως θα έπρεπε να πάμε ολόγυρά του για να δούμε όλα όσα συμβαίνουν στην αναπαράσταση;

Γενικές ερωτήσεις που αφορούν στον καλλιτέχνη:

Τι; - Τι επιλογές είχε; Τι μπορεί να σκεφτόταν ο καλλιτέχνης την ώρα που δημιουργούσε; Τι μπορεί να αισθανόταν;

Γιατί; - Γιατί επέλεξε αυτή τη στάση; Τους είπε πώς να κοιτάνε; Τους σκηνοθέτησε; Τους πρότεινε πώς να ντυθούν; Γιατί επέλεξε αυτό το δωμάτιο, αυτό το τοπίο, αυτό το χώρο πίσω από τον εικονιζόμενο ή τους εικονιζόμενους;

Πώς; - Πώς ζούσε ο καλλιτέχνης; Τι θα έκανε μετά το «μεροκάματο»; Θα σχολούσε; Θα συνέχιζε να δουλεύει πάνω στο ίδιο έργο μόνος του ή θα δούλευε άλλο έργο; Ή θα πήγαινε να συνεχίσει να δουλεύει στο εργαστήριό του; Θα ετοίμαζε τα χρώματά του για την επόμενη ημέρα; *Πόσο;* - Πόσην ώρα μπορεί να του πήρε για να ολοκληρώσει το έργο; Πόσο πληρωνόταν;

Παρατηρώντας τα μη αναπαραστατικά ζωγραφικά έργα

Με ερευνητικό εργαλείο και πάλι τις 5 + 1 ερωτήσεις της ρητορικής και κάθε επιστημονικής διερευνητικής προσέγγισης, Ποιός, Πού, Πότε, Πώς, Τι και Γιατί αναδύονται ερωτήσεις μπροστά σε μη αναπαραστατικά έργα τέχνης που μπορεί να είναι:

Ποιός; - (Τα εικονιζόμενα στοιχεία), εικονίζονται κηλίδες και χρώματα; Υπάρχουν σημεία; Μικρά ή μεγάλα; Γραμμές; Σχήματα; Έχουν κανονικό περίγραμμα που μπορείς να τα αναγνωρίσεις ως τρίγωνα, τετράγωνα ή κύκλους ή έχουν ακανόνιστο περίγραμμα; Υπάρχει κάποιο στοιχείο που τραβά περισσότερο την προσοχή σου; Ποιο στοιχείο θα μπορούσες να χαρακτηρίσεις ως πρωταγωνιστικό;

Πού; - Τα σχήματα που αναγνωρίζεις βρίσκονται ψηλά στη ζωγραφική επιφάνεια ή χαμηλά; Είναι μόνα στο χώρο ή μπλέκονται σαν σε διάλογο; Αριστερά ή δεξιά; Περιστρέφονται κυκλικά, ή μήπως διατάσσονται κάθετα, οριζόντια ή διαγώνια; Τα σχήματα ή οι γραμμές μοιάζει να έχουν κατεύθυνση, κίνηση, ένταση;

Πώς; - Μοιάζει να έχουν ρυθμό ή φαίνονται τυχαία; Έχουν διαφορετική μορφή ή είναι όμοια; Οι γραμμές είναι ευθείες, διαγώνιες, ή καμπύλες, κυματιστές, ή τεθλασμένες, συνεχόμενες ή διακεκομμένες; Τα σχήματα είναι σύνθετα ή απλά; Κλειστά ή ανοιχτά; Υπερτερεί κάποιο χρώμα σε μέγεθος; Μήπως κάποιο χρώμα ή σχήμα επαναλαμβάνεται; Μήπως τα χρώματα ή τα σχήματα μπερδεύονται και δεν υπερτερεί κανένα; Οι αποχρώσεις τείνουν προς το κόκκινο και το κίτρινο ή τείνουν προς το μπλε; Είναι ζωηρά ή θαμπά;

Τι; - Τι χρώματα παρατηρείς; Απλά ή σύνθετα; Μπορείς να εντοπίσεις και να ονοματίσεις το πράσινο, το κόκκινο, το κίτρινο, το μπλε κλπ; Τι επιφάνειες δημιουργούνται; Αδρές ή λείες; Απαλές ή άγριες; Σκληρές ή μαλακές; Γυαλιστερές ή θαμπές; Υπάρχουν στοιχεία που εξέχουν, χαρτιά ή άλλα αντικείμενα; Τι χαρακτηρισμό θα έδινες στη σύνθεση, απλή ή πολύπλοκη; Ισορροπημένη ή έκκεντρη;

Παρατηρώντας τα μη αναπαραστατικά γλυπτά

Ποιός; - Εικονίζεται ένα γλυπτό στο χώρο. Πού βρίσκεται; Σε εξωτερικό ή σε εσωτερικό χώρο; Είναι μάρμαρο ή ορειχάλκινο (μπρούτζινο) έργο;

Πού; - Βρίσκεται πάνω σε βάση; Ισορροπεί κάθετα προς το έδαφος ή μήπως η σχέση του με το έδαφος είναι διαγώνια ή παράλληλη; Ψηλώνει προς τα επάνω ή σταματάει σύντομα;

Πώς; - Στέκεται ορθό; Είναι ξαπλωμένο; Ευθύ ή κυματιστό; Η ματιά σου κυλάει απρόσκοπτα και μαλακά πάνω στην επιφάνεια του γλυπτού ή μήπως διακόπτεται από εγκοπές, σπασίματα, σκούρες εσοχές και σκαλίσματα, απότομες αλλαγές της επιφάνειας; Πώς θα χαρακτήριζες τις επιφάνειες, αδρές ή λείες, άγριες ή λειασμένες, θαμπές ή γυαλιστερές; Οι επιφάνειες αντανακλούν το φως ή το απορροφούν;

Τι; - Τι επίπεδα παρατηρείς; Έχουν παρόμοια μορφή ή διαφορετική; Είναι απομονωμένα στο χώρο ή μπλέκονται σαν σε διάλογο; Μοιάζει να δημιουργείται ένας ρυθμός ή είναι τυχαία; Είναι απλά σχήματα ή σύνθετα; Κλειστά ή ανοιχτά; Έχουν κανονικό περίγραμμα και τα αναγνωρίζεις ως κανονικά σχήματα, παραλληλεπίπεδα, κυλίνδρους, κώνους, πολύεδρα ή μήπως έχουν ακανόνιστο περίγραμμα.

Αν παρατηρείς ένα γλυπτό από κοντά, παρατήρησε αν το θέμα του ή το σχήμα του γίνεται άμεσα κατανοητό από την πλευρά που στέκεσαι ή μήπως υπάρχουν στοιχεία που δεν φαίνονται και θα έπρεπε να πας και πίσω, να το περιτριγυρίσεις, για να το δεις. Αν παρατηρείς ένα γλυπτό από φωτογραφία που στο παρουσιάζει, φαίνεται όλο από την πλευρά που έχει «τραβηχτεί» η φωτογραφία, ή μήπως θα έπρεπε να έχει φωτογραφηθεί και από άλλες πλευρές για να γίνει πλήρως ορατό και κατανοητό;

Γενικές ερωτήσεις που αφορούν στον καλλιτέχνη:

Άραγε διάλεξε ο ίδιος ο καλλιτέχνης το θέμα ή του το παρήγγειλαν; Γιατί να ήθελε ένα τέτοιο έργο κάποιος παραγγελιοδότης; Γιατί διάλεξε να ζωγραφίσει/δημιουργήσει με αυτό τον τρόπο ο καλλιτέχνης; Γιατί δεν επέλεξε να ζωγραφίσει/δημιουργήσει αναγνωρίσιμα πράγματα π.χ. ανθρώπους, τοπία, αντικείμενα; Σε ποιους απευθυνόταν; Τι ήθελε να δείξει;

Τι μήνυμα μπορεί να ήθελε να στείλει στο θεατή; Σε βοηθάει ο τίτλος του έργου; Η χρονολογία του έργου; Τι συμβαίνει στην εποχή που δημιουργήθηκε το έργο; Τι συνέβαινε στην πολιτική, στη λογοτεχνία, στη μουσική; Είχε ανακαλυφθεί η φωτογραφική μηχανή, υπήρχε ο κινηματογράφος;

Ποιός άραγε έχει αγοράσει το έργο αυτό; Τι ήθελε να του θυμίζει; Τι θα ήθελε να δηλώνει στους επισκέπτες του; Αν ήταν δικό σου το έργο, πού θα το τοποθετούσες στο σπίτι σου; Τι θα ήθελες να σημαίνει για σένα, τι θα ήθελες να δηλώνει στους επισκέπτες σου;

Ο καλλιτέχνης παίρνει άραγε παραγγελίες ή φτιάχνει έργα τα οποία δεν ξέρει αν θα αγοραστούν; Αν δεν αγοραστούν πώς ζει; Πώς προβάλλει τα έργα του; Είναι αποδεκτός από την κοινωνία ή όχι; Ποιός είναι ο κοινωνικός ρόλος του; Είναι «εργάτης» ή διανοούμενος;

Τι σκέφτεσαι όταν ακούς ότι κάποιος είναι καλλιτέχνης; Τι νομίζεις ότι χαρακτηρίζει κάποιον ο τίτλος του καλλιτέχνη; Τι περιμένεις να είναι; Πώς περιμένεις να είναι; Ποιους ονομάζεις εσύ καλλιτέχνες;

ΒΗΜΑ 3

παρατήρησε τα συναισθήματά σου

Η Μέθοδος σε αυτή την προτροπή ζητάει από τον εκπαιδευόμενο να παρατηρήσει τα συναισθήματά του.

Του ζητάει να αφήσει τη φαντασία του να τον οδηγήσει και να βιώσει το έργο από μέσα, σαν να ήταν μέσα στο έργο. Η Μέθοδος ζητάει από τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί.



ΕΝ-ΑΙΣΘΗΣΗ: Οι εικόνες γίνονται συναισθήματα

Το έργο τέχνης προσφέρει την ευκαιρία, με τη βοήθεια της φαντασίας μας, να βαθύνουμε στα συναισθήματά μας. Η μέθοδος προτρέπει να χρησιμοποιήσει κανείς τη φαντασία του και να κάνει ένα νοερό ταξίδι στον κόσμο που ανοίγεται στον πίνακα της ζωγραφικής ή στο χώρο του γλυπτού που αναπαράγεται στη φωτογραφία (δοθέντος ότι ο εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να βρίσκεται πραγματικά δίπλα σε κάποιο γλυπτό, όπως δεν μπορεί να βρίσκεται πραγματικά μπροστά σε κάποιο πίνακα μέσα στη σχολική τάξη). Να φανταστεί πώς θα ήταν αν βρισκόταν εκεί. Μέσα στον πίνακα ή δίπλα στο γλυπτό. Να φανταστεί ότι ακουμπά τις επιφάνειες των πραγμάτων. Να αισθανθεί τις μυρωδιές του χώρου. Να ακούσει πιθανούς ήχους. Να νιώσει κρύο ή ζέστη. Νοερά καλείται να ταξιδέψει μέσα στον πίνακα ή μέσα στο χώρο του γλυπτού.

Πιο αναλυτικά:

Πώς; - Του ζητιέται να φανταστεί τον εαυτό του μέσα στο έργο, και να φανταστεί πώς θα αισθανόταν για τους ανθρώπους, για το περιβάλλον, για τα αντικείμενα, για τις γραμμές, για τα σχήματα, για τα επίπεδα, τις επιφάνειες, για τα χρώματα, για τα φώτα και τις σκιές;

Ποιές μυρωδιές θα μύριζε; *Ποιους* ήχους θα άκουγε; Θα κρύωνε ή θα ζεσταινόταν; *Ποιά* αίσθηση θα είχε αν άγγιζε τα ρούχα, τους τοίχους, τα αντικείμενα, τις επιφάνειες των σχημάτων; Του ζητιέται να δώσει χρόνο στον εαυτό του και να περιγράψει με λέξεις, στο χαρτί ή προφορικά, με όσες λεπτομέρειες μπορεί.

ΒΗΜΑ 4

υποστήριξε το έργο

Η Μέθοδος ζητάει από τον

εκπαιδευόμενο Α. να υποστηρίξει το έργο με 3 επιχειρήματα σαν να ήταν το μοναδικό έργο τέχνης στον κόσμο και Β. να βρει τη σχέση του έργου με τη σημερινή εποχή και να την υποστηρίξει με 3 επιχειρήματα.



Πιο αναλυτικά:

Α. Η μέθοδος ζητάει από το μαθητή να υποστηρίξει το Ε.Τ. σαν ο όρος *Τέχνη* να κρεμόταν από αυτό εδώ το έργο που διάλεξε. Αφού το έχει παρατηρήσει και αφού έχει αισθανθεί σα να ήταν μέρος του, τώρα μπορεί να το υποστηρίξει με επιχειρήματα. Αν μπορεί να βρει ένα, μπορεί να βρει και δεύτερο. Αν μπορεί να βρει δύο, μπορεί να βρει και τρίτο επιχειρήματα.

Του ζητείται να υποστηρίξει με λογικά επιχειρήματα το έργο σαν να ήταν το μοναδικό στον κόσμο. Σε αυτό το σημείο δεν έχει σημασία αν στην αρχή είχε κρίνει ότι δεν του άρεσε.

Τώρα ξέρει περισσότερα πράγματα γι αυτό και μάλιστα από μέσα. Του ζητείται να υποστηρίξει το έργο με όλη τη δύναμη της ψυχής του με τη λογική. Να επιστρατεύσει τα επιχειρήματά του. Να υπερασπιστεί με λογικά επιχειρήματα το έργο, ακόμα κι αν εξακολουθεί να μην του αρέσει. Μέσα από την τέχνη, μπορεί να συνειδητοποιήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο έχει διαμορφώσει τη γνώμη που έχει για τα πράγματα, εκείνα τα απόλυτα «έτσι πιστεύω», «έτσι είναι», «αυτό είναι απαράδεκτο» κλπ κλπ που μας κλειδώνουν τους ανθρώπους σε μονόδρομους, στερώντας μας την ελευθερία να βλέπουμε με ανοιχτή ματιά και με ανοιχτό μυαλό τη ζωή μας, τα πράγματα, τους ανθρώπους γύρω μας.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ: οι εικόνες ως αφορμή για την αναίρεση των στερεοτύπων
Επιχειρηματολογώντας θετικά για το έργο είτε του άρεσε αρχικά είτε όχι θα έρθει έρθει αντιμέτωπος και θα αντιπαρατεθεί με όλα τα στερεότυπά του. Η μέθοδος του ζητάει να γίνει συνήγορος του έργου που δεν του άρεσε. Και μάλιστα να το κάνει με ενθουσιασμό. Θα συναντήσει τις εμμονές και τις πεποιθήσεις του. Γιατί τις είχε; Ο ίδιος θα απαντήσει στον εαυτό του. Μάλιστα μπορεί να αναδυθούν κι άλλες σκέψεις, κι άλλες περιοχές πεποιθήσεων και να εξετάσει την πιθανότητα ότι αυτές, οι πεποιθήσεις του, του έχουν στερήσει τη δυνατότητα να δει την ομορφιά ή την ελευθερία κάποιων πραγμάτων. Αν του άρεσε αρχικά, τώρα έχει παρατηρήσει προσεχτικά το έργο, έχει αισθανθεί το έργο

άρα τα επιχειρήματά σου θα αναδυθούν από το βίωμά σου. Θα τονίσουμε εδώ για άλλη μία φορά, πως αν δεν του άρεσε το έργο αρχικά, τώρα τα επιχειρήματα που θα βρει θα έρθουν ενάντια στην αρχική του κρίση. Ζητούμενο είναι να επιστρατεύσει τη λογική του: να δει μόνος ότι στερεότυπες αντιλήψεις και αντανακλαστικές αντιδράσεις τον έκαναν να κρίνει το έργο αρχικά.

Προσοχή, εδώ δεν του ζητιέται να αλλάξει γνώμη για το έργο αλλά να διερευνήσει και την «άλλη» άποψη, πιέζοντας τον εαυτό του να επιχειρηματολογήσει ενάντια στην αρνητική αρχική του εκτίμηση. Τώρα ξέρει περισσότερα πράγματα γι αυτό και μάλιστα από μέσα.

Το έργο της τέχνης είναι μία ευκαιρία για να σκεφτεί πάνω στα πράγματα που απορρίπτει ή αποδέχεται και στο μηχανισμό της σκέψης που βρίσκεται πίσω από την απόρριψη ή την αποδοχή. Η προσωπική εξέταση του έργου τον έκαναν να εμβαθύνει στο έργο και τώρα η επιχειρηματολογία του θα προάγει την κριτική του σκέψη.

Β. Στο δεύτερο σκέλος του 4^{ου} βήματος ζητιέται από το μαθητή να υποστηρίξει τη σχέση του έργου με τη ζωή γύρω του. Του ζητιέται να βρει τρία επιχειρήματα που να συσχετίζουν τα περιεχόμενα του έργου, όπως αναδύθηκαν από την βιοματική εμπειρία του, με την εποχή, τη ζωή γύρω του, την κοινωνία. Του ζητιέται να συνδέσει αυτά που σκέφτηκε για το έργο, με την εποχή και τα πράγματα της καθημερινής του ζωής, μικρά ή μεγάλα, σημαντικά ή ασήμαντα.

Αν μπορεί να βρει ένα επιχειρήμα, μπορεί να βρει και δεύτερο. Αν μπορεί να βρει δύο επιχειρήματα, μπορεί να βρει και τρίτο. Του ζητιέται να συσχετίσει το έργο με την εποχή, με την πόλη, με την κοινωνία, με την πολιτική, με την εξουσία, με την οικονομία, με την παγκοσμιοποίηση, με την προστασία του περιβάλλοντος, με τον πλανήτη, με τους ανθρώπους, με την αδελφοσύνη, με το ρατσισμό, με τη φιλία, με την παιδεία, με την φτώχεια, με τον πλούτο, με τους ισχυρούς και τους ανίσχυρους.

Του ζητιέται να συσχετίσει το έργο με ό,τι συνειρμικά νιώθει ότι συνδέεται. Να φτιάξει τη δική του δήλωση, να διατυπώσει το δικό του μήνυμα. Να δώσει τρία επιχειρήματα. Το έργο έτσι, ζωντανεύει και γίνεται αντιληπτή η διαχρονικότητά του, συνδέεται δε η Τέχνη με τη Ζωή.

ΒΗΜΑ 5

Δράση - Δημιούργηση

Στο 5^ο βήμα η Μέθοδος ζητάει από τον εκπαιδευόμενο να σκεφτεί τι θα πρόσθετε ή τι θα αφαιρούσε από το έργο για να εκφράσει τις δικές του σκέψεις και τα δικά του συναισθήματα.

ΕΠΙΝΟΗΣΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ: η οπτικοποίηση των σκέψεων



5. Δράση

Ο εκπαιδευόμενος τώρα πρέπει να πάρει ενεργή θέση απέναντι στο έργο και στα περιεχόμενά του.

Πιο αναλυτικά η Μέθοδος τον προτρέπει:

A. Να βάλει τίτλο στο έργο, μετά το βίωμά του και τη βαθύτερη κατανόηση του έργου.

Αν ο αρχικός τίτλος του έργου δεν τον καλύπτει μπορεί να τον αλλάξει προσθέτοντας ή αφαιρώντας λέξεις. Ο τίτλος που θα δώσει θα ταιριάζει περισσότερο στη δική του κατανόηση του έργου.

Β. Να δημιουργήσει το δικό σου έργο. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να φωτοτυπήσει το έργο και πάνω σε αυτό να κάνει όποια παρέμβαση θέλει. Παροτρύνεται να πάρει μολύβια, μαρκαδόρους, λαδοπαστέλ, τέμπερες. Παροτρύνεται να κόψει εικόνες από περιοδικά και να τις κολλήσει στα σημεία που θέλει να αλλάξει. Να σχεδιάσει να κόψει να χρωματίσει να τσαλακώσει να σβήσει. Να κάνει όποια παρέμβαση θέλει. Να σχεδιάσει, να κόψει, να χρωματίσει, να τσαλακώσει, να σβήσει, να προσθέσει ή να αφαιρέσει. Ο εκπαιδευόμενος φτιάχνει ένα νέο έργο και είναι δικό του. Καλείται να ελέγξει τον τίτλο ξανά και να γράψει για την εμπειρία του.

ΒΗΜΑ 6

σκέψου ξανά

Ο εκπαιδευόμενος ερωτάται για τα ερωτηματικά που του δημιουργήθηκαν. Τι θα ήθελε να διερευνήσει τώρα για το έργο/για το θέμα/για τον καλλιτέχνη/για την εποχή/για άλλους καλλιτέχνες/για άλλα έργα;

Επιστρέφουν οι ερωτήσεις: *-Ποιός* (καλλιτέχνης); *-Πότε* (η εποχή του); *-Πού* (χώρα); *-Τι* (άλλο ζωγράφισε); *-Πώς* (με ποια τεχνική, με ποιο μορφοπλαστικό ιδίωμα); *-Γιατί* (επέλεξε αυτό τον τρόπο αναπαράστασης ή μη αναπαράστασης);



ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ: από το βίωμα στην αναζήτηση της γνώσης

Σε αυτή την προτροπή ζητείται από τον εκπαιδευόμενο να σκεφτεί πάνω στις σκέψεις που του γεννήθηκαν και να **αναζητήσει** τη γνώση ο ίδιος ως ανάγκη που γεννήθηκε εκ των έσω. Του ζητείται να σκεφτεί για τομείς του έργου, που κίνησαν την περιέργειά του.

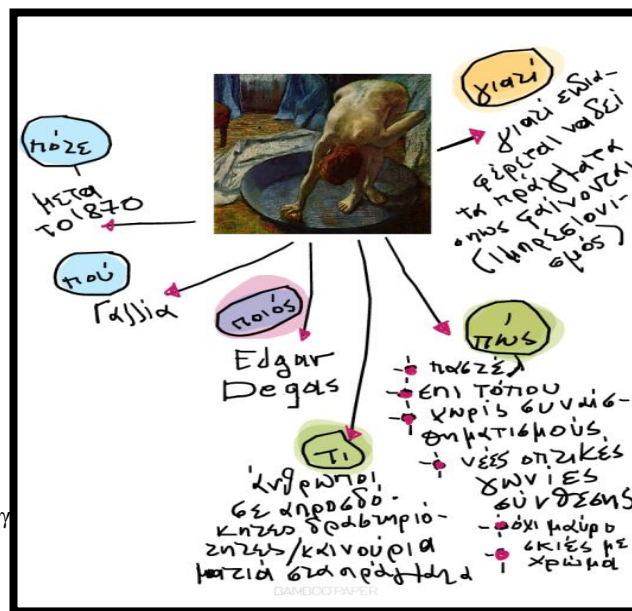
Σε αυτούς τους τομείς χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο και να κάνει ο ίδιος μία διερεύνηση σε βιβλία και σε ιστοσελίδες (ψάχνει με λέξεις-κλειδιά).

Πιο αναλυτικά:

Αφού οικειοποιήθηκε στα προηγούμενα βήματα το έργο, τώρα η μέθοδος του ζητάει να ξανασκεφτεί. Ποιες ερωτήσεις του γεννήθηκαν; Τι θέλει να διερευνήσει; Τι θέλει να διερευνήσει για τα οπτικά μηνύματα; Τι θέλει να μάθει για τα οπτικά σύμβολα; Μήπως θέλει να μάθει για το συμβολισμό των χρωμάτων;

Παροτρύνεται να ξεκινήσει **με αυτό που του κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον**: Μπορεί να αφορά στη μορφή του έργου, στο θέμα ή στη βιογραφία του καλλιτέχνη και στην εποχή του. Για πολλούς καλλιτέχνες υπάρχει πέρα από την βιβλιογραφία και η κινηματογραφική μεταφορά της ζωής τους. Όσο κι αν είναι δραματοποιημένη σύμφωνα με τη ματιά του σκηνοθέτη, θα πάρει άμεσα μία γεύση της εποχής, του περίγυρου και κάποιων πτυχών της ζωής του. Μπορεί να αφορά στην τέχνη, στο ρόλο της τέχνης στην κοινωνία, στο ρόλο του καλλιτέχνη στην κοινωνία, στη δημιουργικότητα και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, στη σχέση της τέχνης με την πολιτική, στη σχέση της τέχνης με την οικονομία. Πεδία όλα ανοιχτά για διερεύνηση και ήδη μελετημένα από θεωρητικούς και καλλιτέχνες, βιβλία των οποίων κυκλοφορούν στα βιβλιοπωλεία και στο διαδίκτυο.

Ο εκπαιδευόμενος παροτρύνεται να αρχίσει να πληκτρολογεί λέξεις στη μηχανή αναζήτησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή: καλλιτέχνης, όνομα, τίτλος του έργου, κοινωνική ιστορία της τέχνης, ιστορία της τέχνης, για τη δημιουργικότητα, για την έμπνευση, για τις μορφές, τα μορφικά στοιχεία, τα σύμβολα στην τέχνη κλπ κλπ., και να



Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγ

Εικόνα 2 ΚΑΡΤΕΛΛΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΕΡΓΟ

φτιάξει καρτέλες είτε για τον καλλιτέχνη, είτε για το έργο, είτε για το κίνημα, είτε για την εποχή που διερεύνησε αξιοποιώντας τις 5+1 ερωτήσεις που ήδη αναφέραμε (Εικ.2).

Παροτρύνεται να ψάξει για βιβλία, να εντοπίσει λέξεις που κέντρισαν το ενδιαφέρον του σε τίτλους βιβλίων, και ύστερα, να βρει μία βιβλιοθήκη ή ένα βιβλιοπωλείο για να τα πάρει στα χέρια του. Παροτρύνεται να αναζητήσει χώρους τέχνης: Μουσεία, Γκαλερί, Εκθεσιακά κέντρα. Παροτρύνεται να πάει να δει έργα από κοντά. Αν τον κέντρισε ένα έργο από την αναπαραγωγή του στο χαρτί ή στον υπολογιστή του, η ικανοποίηση που θα πάρει όταν το δει από κοντά θα είναι πολλαπλάσια.

ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Στο σχολείο

Η Μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί και ως διερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο των PROJECTs (Α και Β Λυκείου) ή των Βιοματικών Δράσεων (Α, Β και Γ Γυμνασίου). Να γίνει η αφορμή για τη μελέτη ενός θέματος, μιας κοινωνικής σύμβασης, μιας εποχής, ενός κινήματος, ενός καλλιτέχνη. Αναλόγως, ο διδάσκων, μπορεί να προτείνει έργα τέχνης για να διδάξει: έργα από την ίδια/διαφορετική εποχή, το ίδιο/διαφορετικό κίνημα, τον ίδιο/ διαφορετικούς καλλιτέχνη-ες, το ίδιο θέμα σε διαφορετικές εποχές

Στη ζωή

Ο σκοπός της μεθόδου είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εκείνος που θα μπει στη διαδικασία της διερεύνησης της τέχνης θα διερευνήσει ταυτόχρονα και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται. Θα συναντήσει τις εμμονές και τις πεποιθήσεις του. Γιατί τις είχε; Θα απαντήσει με επιχειρήματα στον ίδιο του τον εαυτό. Μπορεί να αναδυθούν κι άλλες σκέψεις από άλλες περιοχές πεποιθήσεων και θα εξετάσει την πιθανότητα οι πεποιθήσεις του, να του έχουν στερήσει τη δυνατότητα να δει την ομορφιά ή την ελευθερία των πραγμάτων.

Μέσα από την τέχνη, μπορεί να συνειδητοποιήσει τον τρόπο που έχει διαμορφώσει τη

γνώμη του για τα πράγματα, εκείνα τα απόλυτα «έτσι πιστεύω», «έτσι είναι», «αυτό είναι απαράδεκτο» κλπ. που μας κλειδώνουν σε μονόδρομους σκέψης, στερώντας μας την ελευθερία να βλέπουμε με ανοιχτή ματιά και με ανοιχτό μυαλό τη ζωή μας. Το ζύπνημα της περιέργειας θα γίνει προσωπική επιθυμία για διερεύνηση και αναζήτηση της αυθεντικής γνώσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν κατά την πολυετή έρευνα και εφαρμογή της μεθόδου στο σχολείο, τα σημαντικότερα είναι: α. οι μαθητές εμπλέκονται εξ αρχής στη διαδικασία ανάγνωσης της εικόνας και στην επιθυμία να γνωρίσουν περισσότερα γι' αυτήν.

β. μέσα από το βίωμα και την προσωπική τους μέθεξη με την τέχνη κατανοούν «εκ των ένδον» το πώς και το γιατί ο καλλιτέχνης συνέλαβε την ιδέα και την υλοποίησε. γ. ενεργούν και μαθαίνουν να σκέφτονται, κάνοντας ορθότερες ερωτήσεις, τις οποίες απαντούν επεξεργαζόμενοι με λογική τα επιχειρήματά τους. δ. η εμπλοκή τους στη διαδικασία της αναζήτησης της γνώσης είτε για επαλήθευση των εικασιών τους είτε για περαιτέρω εμπάθυνση, κάνει τη γνώση διαρκέστερη και την εμπειρία αξιοποιήσιμη σε άλλα μαθήματα. ε. η γνώση δημιουργείται ως εσωτερική ανάγκη και ο τρόπος αναζήτησης και διερεύνησής της γίνεται οικείο εργαλείο για τη δια βίου μάθηση. στ. Η ασφάλεια του «δεν υπάρχει σωστό και λάθος» δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες ώστε στο μάθημα των εικαστικών να ασκείται ο μαθητής να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του. ζ. Η ελευθερία να εκφράσει κανείς τη γνώμη του διανοίγει το πεδίο και στους μαθητές εκείνους που ως «αναχωρητές» της τάξης, συνήθως δεν συμμετέχουν στο διάλογο και σιωπούν.

ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

«κρίνε το έργο τέχνης»

Ο ΑΝΤΙΧΕΙΡΑΣ (Εικ.3)

César (Σεζάρ, 1921-1998)

Απαντήσεις μαθητή Γ΄ Τάξης Γυμνασίου



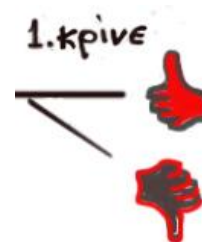
Βήμα 1ο

κρίνε το έργο τέχνης

Μου αρέσει το έργο γιατί.....

ή

Δεν μου αρέσει το έργο γιατί.....



Απάντηση:

Δεν μου αρέσει το έργο γιατί δείχνει έναν αντίχειρα. Δεν καταλαβαίνω τι θέλει να πει.
Δεν καταλαβαίνω αν θέλει να σατιρίσει κάτι ή απλώς να κοροϊδέψει.

Βήμα 2ο

παρατήρησε το έργο τέχνης

Μπορείς να περιγράψεις ό,τι βλέπεις με όλες τις λεπτομέρειες; (άνθρωποι, σχέσεις μεταξύ τους, σχέσεις με το θεατή, τοπίο, εποχή, ώρα της μέρας. Γραμμές, σχήματα, επιφάνειες, επίπεδα, υφές, φώτα-σκιάς, χρώματα, ισορροπία, κίνηση, χώρος βαθύς ή επίπεδος). Τι τραβά περισσότερο την προσοχή σου; Γιατί;



Απάντηση:

Εικονίζεται ένας αντίχειρας, είναι ρεαλιστικός σε όλες τις λεπτομέρειες. Το μέγεθός του είναι υπερφυσικό. Είναι τοποθετημένος σε ένα πολυσύχναστο σημείο μιάς πόλης, όπου περνούν κανονικά άνθρωποι και παρκάρουν αυτοκίνητα. Κάποιοι περαστικοί το παρατηρούν με προσοχή ή με περιέργεια, όπως θα παρατηρούσαν ή θα θαύμαζαν ένα κλασικό γλυπτό, π.χ. έναν ανδριάντα στην πλατεία της πόλης.

Βήμα 3ο

παρατήρησε τα συναισθήματά σου

Αν μπορούσες να φανταστείς τον εαυτό σου μέσα στο έργο, τι θα αισθανόσουν για τους ανθρώπους, για το περιβάλλον, για τα αντικείμενα, για τις γραμμές, για τα σχήματα, για τα επίπεδα, τις επιφάνειες, για τα χρώματα, για τα φώτα και τις σκιές; Τι μυρωδιές θα μύριζες; Ποιους ήχους θα άκουγες;



Θα κρύωνες ή θα ζεσταινόσουν; Τι αίσθηση θα είχες αν άγγιζες τα ρούχα, τα αντικείμενα, τις επιφάνειες των σχημάτων;

Απάντηση:

Αν βρισκόμουν δίπλα στο έργο θα ένιωθα πολύ μικρή μπροστά του, γιατί έχει κολοσσιαίο μέγεθος. Θα μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση η αποτύπωση των λεπτομερειών και η φυσική αναπαράσταση της σάρκας, των πόρων του δέρματος, το νύχι. Θα κοιτούσα το δικό μου αντίχειρα να δω πώς μοιάζει. Θα μύριζα τη μυρωδιά της πόλης, ώρα της μέρας, θα άκουγα τα κλάξον των αυτοκινήτων και τη βοή των ανθρώπων της πόλης. Αν το άγγιζα θα ένιωθα το τραχύ σκληρό δέρμα του υλικού, ίσως πλαστικό, από το οποίο νομίζω ότι είναι φτιαγμένος ο αντίχειρας.

Βήμα 4ο

υποστήριξε το έργο

A. Υποστήριξε το έργο με 3 επιχειρήματα σαν να ήταν το μοναδικό έργο τέχνης στον κόσμο.

Το έργο είναι σημαντικό γιατί.....

Το έργο είναι σημαντικό γιατί.....

Το έργο είναι σημαντικό γιατί.....



B. Βρες τη σχέση του έργου με τη σημερινή εποχή και υποστήριξέ τη με 3 επιχειρήματα.

Η σύγχρονη εποχή/ Ο σύγχρονος άνθρωπος.....

Η σύγχρονη εποχή/ Ο σύγχρονος άνθρωπος.....

Η σύγχρονη εποχή/ Ο σύγχρονος άνθρωπος.....

Απάντηση:

A. Επιχείρημα 1. Το έργο είναι σημαντικό γιατί λειτουργεί ως σύμβολο, καθώς ο αντίχειρας είναι το σύμβολο του εργαζόμενου ανθρώπου, του εργάτη, του ανθρώπου που μοχθεί για την επιβίωσή του.

Επιχείρημα 2. Το έργο είναι σημαντικό γιατί συμβολίζει το πρωταρχικό προσόν με το οποίο γεννιέται κάθε ανθρώπινο όν και εξ αυτού δημιουργεί κάθε ανθρώπινο επίτευγμα και έργο. Αν ο άνθρωπος δεν είχε αντίχειρα δε θα μπορούσε να πιάσει κανένα εργαλείο και δεν θα μπορούσε να κάνει καμία εργασία, δεν θα μπορούσε να οργώσει τη γη, να φτιάξει μηχανήματα, ούτε να δημιουργήσει πολιτισμό και έργα της τέχνης.

Επιχείρημα 3. Το έργο είναι σημαντικό γιατί υπονοεί ότι ο άνθρωπος πρέπει πάντα να δημιουργεί και να κατασκευάζει με τα χέρια του πράγματα. Είναι ένας ύμνος στην ανθρώπινη δημιουργικότητα, επινοητικότητα και εργατικότητα.

Β. Επιχείρημα 1. Η σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας πρέπει να ξαναδεί και να επανεκτιμήσει την ανθρώπινη δημιουργία.

Επιχείρημα 2. Η σύγχρονη πόλη πρέπει να τιμήσει ξανά το χειρώνακτα, τον άνθρωπο που φτιάχνει με τα χέρια του πράγματα.

Επιχείρημα 3. Η σύγχρονη εποχή πρέπει να ευαισθητοποιηθεί και να επανεκτιμήσει την αξία της ανθρώπινης εργασίας έναντι της τεχνολογίας.

Βήμα 5ο

Δράση

Δώσε ένα δικό σου τίτλο στο έργο

Σκέψου τι θα πρόσθετες ή τι θα αφαιρούσες από το έργο για να εκφράσει τις δικές σου σκέψεις και τα δικά σου συναισθήματα.



Απάντηση:

Στο έργο θα έδινα τον τίτλο «ανθρώπινο εργαλείο».

Θα πρόσθετα δίπλα στον αντίχειρα ένα μπρούτζινο στάχυ, σε υπερφυσικό μέγεθος.

Δημιούργησε

Φτιάξε ένα δικό σου έργο παραλλάσσοντας ή παρεμβαίνοντας στην ίδια μορφή του έργου ή πρότεινε μία δική σου μορφή. Δώσε τίτλο στο έργο σου.

Βήμα 6ο

σκέψου ξανά

Σου δημιουργήθηκαν ερωτηματικά; Τι θα ήθελες να διερευνήσεις τώρα για το έργο / για το θέμα / για τον καλλιτέχνη / για την εποχή / για άλλους καλλιτέχνες / για άλλα έργα τέχνης;

Απάντηση:

Θα ήθελα να διερευνήσω αν ο ίδιος καλλιτέχνης έχει δημιουργήσει άλλα έργα παρόμοια και σε ποιες πόλεις του κόσμου.

Θα ήθελα να διαβάσω κείμενα για το ζήτημα του αντίχειρα ως σύμβολο του εργαζόμενου ανθρώπου.

Θυμάμαι ότι είχα κάποτε διαβάσει σε κάποιο κείμενο του Ένγκελς, ότι «το χέρι δεν είναι μονάχα όργανο για τη δουλειά, είναι επίσης προϊόν της δουλειάς».

Θα ήθελα να διερευνήσω τι έχει πει ο ίδιος ο καλλιτέχνης για το έργο του. Θα ήθελα να μάθω για το υλικό και την τεχνική με την οποία δημιούργησε το έργο.

Βιβλιογραφία

Anderson, L. a. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.

Barthes, R. (2007). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.

Benjamin, W. (1978). *Δοκίμια για την Τέχνη*. Αθήνα: Κάλβος.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: david McKay Co Inc.

Gombrich, E. (1994). *Ιστορία της Τέχνης (The Story of Art, 1989, 15η εκδ.)*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.





ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΕΙΣΗΓΗΣΗ 4η

«Ο Καλλιτέχνης δάσκαλος»

Αιμιλία Μπαντούνα, Εικαστικός, Δασκάλα Εικαστικής Αγωγής

Περίληψη

Θεωρώντας δεδομένο ότι η διδασκαλία της τέχνης συνεισφέρει στο όραμα για μια πιο ανθρωπιστική εκπαίδευση και συμβάλει στην οικοδόμηση ενός καλύτερου σχολικού πολιτισμού, επιχειρώ να σκιαγραφήσω τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού καλλιτέχνη-δάσκαλου μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

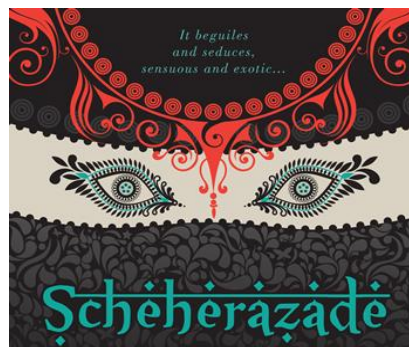
Αν δεχτούμε ότι στα έξι χρόνια που διαρκεί η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, στοχεύουμε τόσο στην απόκτηση γνώσεων όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση, η αριθμητική και άλλες, όσο και στην συγκρότηση μελλοντικά ολοκληρωμένων πολιτών, με κοινωνική συνείδηση, δημιουργικό πνεύμα, ασκημένους στην πολύπλευρη θέαση του κόσμου, τότε ο ίδιος ο καλλιτέχνης δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτει ως χαρακτηριστικό ,το σταθερό και ασφαλές αυτό κέντρο εντός του, που θα του επιτρέπει να βλέπει την ίδια την σχολική ζωή σαν ένα θαυμαστό «παιχνίδι», με τους κανόνες του, αλλά και τις άπειρες εκδοχές εξέλιξης του.

Όπως στο βιβλίο της άμμου του Μπόρχες «...γιατί ούτε η άμμος, ούτε το βιβλίο αυτό έχουν αρχή και τέλος. Ο αριθμός των σελίδων, είναι ακριβώς άπειρο. Καμιά δεν είναι πρώτη, καμιά τελευταία.»

Όμως το πρώτο και το τελευταίο, στην σχολική ζωή, τόσο των μαθητών ,όσο και των δασκάλων, νομίζω πως είναι , να νιώθουν ευτυχείς που είναι εκεί και ζουν το κομμάτι αυτό της ζωής τους ακριβώς έτσι. Σαν μια μοναδική πρόκληση για κάτι που καθημερινά μπορεί να εξελίσσεται σε όλο και πιο γοητευτικό...

Εισήγηση

Στα τριάντα δύο χρόνια που διδάσκω εικαστικά αναρωτιέμαι συχνά τι είναι αυτό που οι μαθητές αναζητούν από μένα, διαμέσου της γνώσης του εικαστικού αλφάβητου. Έχοντας την τύχη να διδάξω σε μαθητές καλών και ακριβών σχολείων, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε φτωχογειτονιές, σε δήμους όπως της Αθήνας, αλλά και της επαρχίας, στην Ελλάδα και στο Παρίσι, άλλοτε σε τμήματα ενηλίκων καλλιτεχνών και άλλοτε σε παιδιά μειονοτήτων και με λίγα λόγια ,τελικά σε παιδιά του κόσμου όλου, στο επίμονο αυτό ερώτημα, δηλαδή ποιος είναι ο ρόλος που μου ζητείται να παίξω, βρήκα την κοντινότερη απάντηση στα χαρακτηριστικά του συνδυασμού δύο προσώπων, μιας γυναίκας και ενός άνδρα. Η γυναίκα είναι η Σεχραζάντ.



Με την εξυπνάδα, την ευαισθησία και την γοητεία της καταφέρνει ,για χίλιες και μία νύχτες ,να διηγείται ιστορίες και με αυτές να σώσει όχι μόνο το κεφάλι της , αλλά και την ζωή των υπόλοιπων γυναικών του βασιλείου.



Ο άντρας είναι ο Σίσυφος.

Ξέρω πως ο Νίτσε γράφει:

«Φαίνεται καλά πως το σπουδαιότερο πράγμα στον ουρανό και στην γη

είναι να υπακούς συνεχώς προς την ίδια κατεύθυνση:

Τελικά βγαίνει κάτι όπως π.χ. η αρετή, η τέχνη, η μουσική, ο χορός, η δικαιοσύνη, το πνεύμα, κάτι που μεταμορφώνει, κάτι ευγενικό, τρελό ή θείο

Που γι' αυτό αξίζει τον κόπο να ζεις πάνω στην γη».

Γνωρίζω πως ο Albert Camus, σχολιάζει στο βιβλίο του ο μύθος του Σίσυφου:

«Αυτό δίνει τον κανόνα μιας σπουδαίας ηθικής. Συγχρόνως όμως χαράζει τον δρόμο του παράλογου ανθρώπου».

Τελικά επιθυμώ να φαντάζομαι τον ευτυχισμένο αυτό Σίσυφο, που αν και τιμωρημένος από τους θεούς παραβάτης, αποδέχεται το βάρος της ευθύνης του και αγόγγυστα την μεταφέρει τόσο στον κατήφορο όσο και στον ανήφορο, γιατί έτσι επέλεξε να ζήσει.

Αυτός που συνάντησα να μεταφέρει επί σκηνης τόσο ποιητικά ο Δημήτρης Παπαϊωάννου στο Still Life.

Θεωρώντας δεδομένο ότι η ίδια η διδασκαλία είναι τέχνη, πόσο μάλλον η διδασκαλία της τέχνης και δανειζόμενη την άποψη του Peter Brook στο βιβλίο του 'Ο άδειος χώρος' που λέει πως μπορείς να κάνεις θέατρο χωρίς κουρτίνες, χωρίς κοστούμια, χωρίς σκηνικό, χωρίς καθίσματα, χωρίς φώτα, τελικά ίσως και χωρίς τον χώρο του θεάτρου, όμως ένα πράγμα δεν μπορείς να ακυρώσεις, την σχέση μεταξύ ηθοποιού και θεατή, θα τολμήσω να πω το ίδιο ως προς την σχέση του δάσκαλου και του μαθητή.

Είναι το πιο ισχυρό στοιχείο που δεν μπορεί να ακυρωθεί. Φυσικά το σχολείο και η υποδομή του είναι απαραίτητα. Ισχυρίζομαι μόνο ότι η σχέση δάσκαλου και μαθητή είναι υπερέχει της υποδομής.

Η υποδομή είναι στην υπηρεσία της ουσίας της διδασκαλίας.

Θα προσπαθήσω λοιπόν να αναφερθώ επιγραμματικά σε τίτλους κάποιων βασικών μαθημάτων, χρησιμοποιώντας φωτογραφίες, κυρίως από έργα μαθητών που εικονογραφούν το περιεχόμενο της κατάστασης των πραγμάτων.

Γιατί η κατάσταση των πραγμάτων χαρακτηρίζετε κυρίως από τους περιορισμούς.

Στην εισήγησή μου ο περιορισμός ήταν να μιλήσω 15'.

Στο γραπτό κείμενο, ο περιορισμός είναι να γράψω με ανώτερο και κατώτερο αριθμό λέξεων.

Οι περιορισμοί ...με ενοχλούν, όμως, γίνονται ταυτόχρονα προσωπική πρόκληση, να προσελκύσω για λίγο το ενδιαφέρον σας. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στο σχολείο, τόσο για τους δασκάλους, όσο και για τους μαθητές.

Κατά κανόνα, χιλιάδες παιδιά, πρέπει να κάθονται σε μια θέση, χωρίς να χασμουριούνται, ακούγοντας και απαντώντας, εκδηλώνοντας ζωηρό ενδιαφέρον. Ακόμα και στο μάθημα των εικαστικών, συνήθως ζωγραφίζουν πάνω σε ένα τραπέζι. Σε συγκεκριμένη συνθήκη στάσης του σώματος!

Θα σας ζητήσω να σκεφτείτε, πώς μπορεί να νιώθει ένας δημιουργός, την στιγμή της δημιουργίας.

Πως νιώθει, ας πούμε, τη στιγμή που αποφασίζει να κάνει μια χειρονομία πάνω σε έναν λευκό χαρτί;

Πως κάνει αυτήν την πρώτη κίνηση, που μπορεί τόσο να σκέφτηκε, να ανέλυσε και ζύγισε για καιρό;

Πως πράττει, απελευθερωμένος πια από την σκέψη;

Υποταγμένος στο νόμο της αντίθεσης, της δημιουργικής ισορροπίας μεταξύ συνειδητού και ασυνειδήτου, μεταξύ της έμπνευσης και της τεχνικής, της μέθης και της νηφαλιότητας.

Δηλαδή εντός των ορίων του νόμου που είναι ελεύθερος. Είναι επαγγελματίας, άρα μνημένος, θα μου πείτε!

Πράξη σχεδόν ερωτικής έντασης, ακρίβειας και βεβαιότητας για το πλέον αβέβαιο!

Μιλώ για αυτό που ο Μπαλζάκ περιγράφει στο «Άγνωστο Αριστούργημα» έτσι:

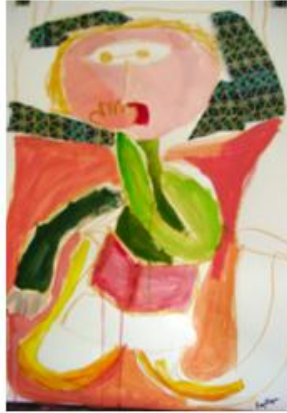
Η «ομορφιά» (που θα την βάλω μέσα σε εισαγωγικά, γιατί αλλάζει μορφή όπως γνωρίζουμε) είναι κάτι το σοβαρό και το δύσκολο, που δεν σ' αφήνει να το φτάσεις με την πρώτη, χρειάζεται να περιμένεις να' ρθει η ώρα της, χρειάζεται να την κατασκοπεύσεις, να την πιέσεις και να την σφίξεις δυνατά στην αγκαλιά σου για να την αναγκάσεις να σου παραδοθεί».

Άντε τώρα να κατακτήσεις την «ομορφιά», σκλαβωμένος στην ακινησία... αμήτοος αβέβαιος και πιτσιρικάς!

Κατάσταση πρώτη: Χασμουριέμαι ή παρακολουθώ με ενδιαφέρον;

Η Σεχραζάντ αναλαμβάνει να σας κάνει να σκεφτείτε ας πούμε... πώς να φυτέψετε τον τοίχο σας.

χασμουριέμαι - παρακολουθώ με ενδιαφέρον



Κατάσταση δεύτερη: Καθιστοί μαθητές ζωγραφίζουν στο τραπέζι .

η στάση του σώματος: καθιστός σε τραπέζι



Είναι δυο, δυο ή σχηματίζουν κύκλο, άρα κοιτούν τους απέναντι; Μήπως ζωγραφίζουν ο κάθε ένας το δικό του έργο, όρθιοι σε καβαλέτα;

η στάση του σώματος: όρθιοι σε καβαλέτα

- Οι κανόνες που μου επιβάλλουν το πώς και πού στέκομαι.



6

Μήπως όρθιοι στο τοίχο όλοι μαζί; Ή ξαπλωμένοι στο πάτωμα

η στάση του σώματος: ξαπλωμένος στο πάτωμα



7

ή μήπως όρθιοι ζωγραφίζουν στο πάτωμα ή ακόμα και στο χώμα;

η στάση του σώματος: στο πάτωμα με φυσικά υλικά



8

Για να δούμε μερικές στάσεις σώματος διάσημων καλλιτεχνών.

η στάση του σώματος Διάσημοι καλλιτέχνες



9

Ο Ρ.Ρicasso πάνω σε σκάλα, ο Η.Matisse πάνω σε ένα κασόνι, κρατά ένα μακρύ καλάμι που καταλήγει σε πινέλο. Ο J.Pollock ρίχνει όρθιος μπογιές στο πάτωμα



και ο Keith Jarrett παίζει πιάνο σχεδόν όρθιος.

η στάση του σώματος

- **Keith Jarrett:**

- Παίζει όρθιος.
- Σχεδόν χωρίς να κάθεται



Γιατί ο μεγάλος δάσκαλος Johannes Itten στο Bauhaus, κάνει στους μαθητές ασκήσεις προθέρμανσης και λυσίματος του σώματος, πριν ξεκινήσουν να ζωγραφίζουν; Τι στάσεις παίρνει το σώμα όταν εστιάζω την προσοχή μου στο να παρακολουθώ τις σκιές που δημιουργούνται καθώς παίζω με άλλα σώματα και όταν ο ήλιος ή ένα σποτάκι με βοηθούν; Πως εμπλέκεται στο εικαστικό παιχνίδι το μάθημα της φυσικής;

η στάση του σώματος: παίζοντας με τις σκιές



12

Κατάσταση τρίτη: Αν το ταξίδι μέσω της τέχνης δεν είναι ένα μέσον αυτογνωσίας και αυτοπροσδιορισμού, τότε τι είναι; Προτείνω μερικά θέματα που μπορούν να μας απασχολήσουν: «Εγώ και ο εαυτός μου» - «Εγώ και ο κόσμος».

- Πως με βλέπω; Ισότιμα, αφ υψηλού, από κάτω προς τα πάνω;

Εγώ και ο Εαυτός μου



- Τι αγκαλιάζω με τα χέρια μου;

τι αγκαλιάζω



14

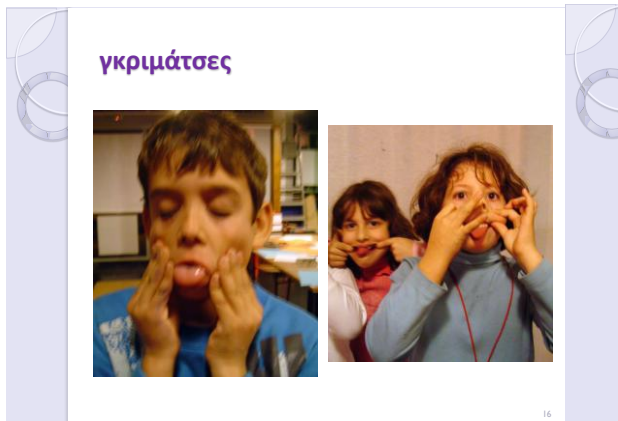
- Κάθομαι ευπρεπώς χαμογελαστή ή θυμωμένη;

ευπρεπώς - θυμωμένα



15

- Τι γκριμάτσες κάνω;



γκριμάτσες



17

- Τι φαγητά τρώω;

το φαγητό



18

- Τι χωνεύω;

τι χωνεύω



19

Μια και μιλάμε για φαγητό, μήπως θα θέλατε την καλή την συνταγή;

Αυτή που έπιασε τόσο στον Γιαννάκη, αλλά δυστυχώς όχι και στον Γιωργάκη....

Δεν έχω συνταγή για να σας δώσω.

Μια και μιλάμε για φαγητό, ένα από τα ωραιότερα μαθήματα το πήρα τρώγοντας σε σχολική τραπεζαρία συνοδεύοντας παιδιά, παρατηρώντας και μαθαίνοντας πως βιώνουν το θέμα τρώω στο τραπέζι μόνος στο σπίτι... γιατί τόσο συχνά οι γονείς απουσιάζουν. Ποιος θα αναλάβει τελικά να μάθει τα παιδιά να ανιχνεύουν τις άπειρες γεύσεις της ζωής;

Το σχολείο δεν δίνει μόνον γνώσεις.

Δίνει τα εργαλεία αναζήτησης της γνώσης, όμως πρέπει να δίνει και τα εργαλεία διαχείρισής της.

Τι την κάνω την γνώση;

Ας πούμε μεταφορικά πως ξέρω να φτιάξω ένα φαγητό.

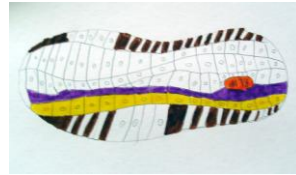
Αρκούμαι στο να το φτιάξω και να το φάω μόνη;

Μήπως πολιτισμός είναι, κατά την διάρκεια του φαγητού, να ανταλλάξω με τους συνδαιτυμόνες μου κάτι ουσιαστικό;

Είτε τρώω με τα χέρια, είτε με όλους τους τύπους και τα διπλά μαχαιροπήρουνα (Παραλλαγές και Ασκήσεις ύφους είναι, στις ατέλειωτη ποικιλία της φόρμας, του στυλ, όπως αναφέρει ο Reymond Queneau).

- Τι διαδρομές κάνω; Που πηγαίνω; Που μου αρέσει να είμαι; Τι ίχνη αφήνω;

που πάω



20

- Τι με κάνει να ανατριχιάζω;

ανατριχιάζω



21

- Τι σκέψεις κάνω μέσα στο κεφάλι μου;

σκέψεις



22

- Τι μυστικά έχω και δεν θέλω να τα πω; Μήπως μπορώ να τα γράψω με μυστικό κώδικα;

μυστικά



23

- Τι ονειρεύομαι και πόσο κρύβομαι;

ονειρεύομαι - κρύβομαι



24

- Τι κάνω με τα χέρια μου; Κρατώ μια φωτογραφική μηχανή και φωτογραφίζω τον κόσμο; Πως τον καδράρω; Η μήπως αρέσκομαι στο να μαζεύω δροσοσταλίδες, πράγμα ανέφικτο, εφικτό όμως στον χώρο της τέχνης;

με τα χέρια μου



25

Κεντώ και γράφω ιστορίες για μένα, αλλά μπορώ, αν θέλω, να πλέκω στα νήματα και τις ζωές άλλων ανθρώπων;

με τα χέρια μου



26

Κρατώ την τσάντα μου που περιέχει τι; Τι κουβαλάω μαζί μου; Ποιά τα απαραίτητα και ποιά τα επιπλέον εφόδια ή βάρη;

στην τσάντα μου



27

- Πως χαλαρώνω; Χαλαρώνω; Σε ποια δραστηριότητα και πόσο το έχω ανάγκη;

χαλάρωση



28

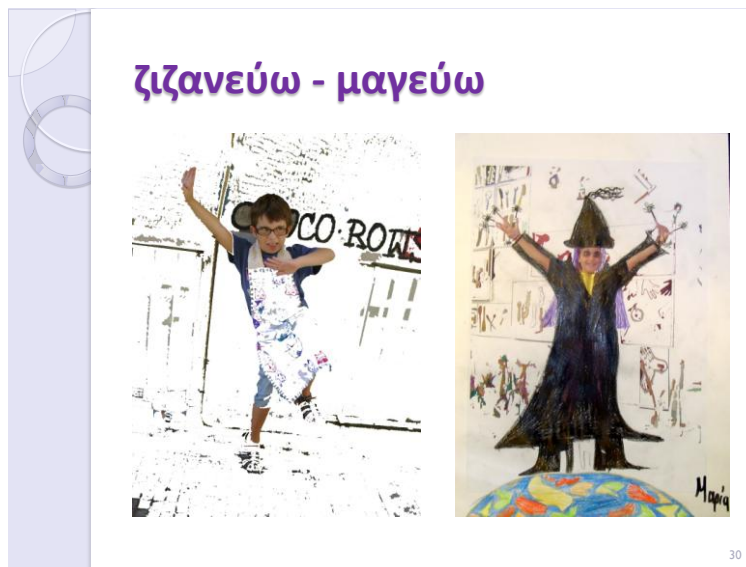
- Πως βρίσκω τρόπους να ισορροπώ δύσκολες καταστάσεις και να χρησιμοποιώ τους νόμους της βαρύτητας;

ισοροπώ - χαίρομαι

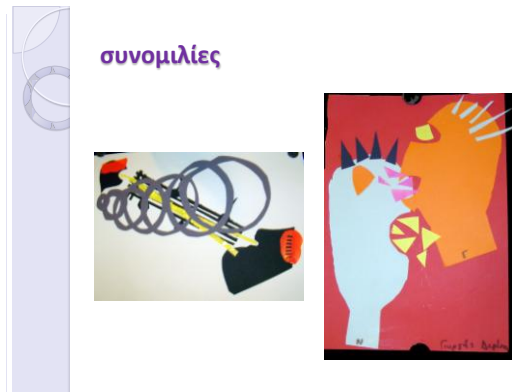


29

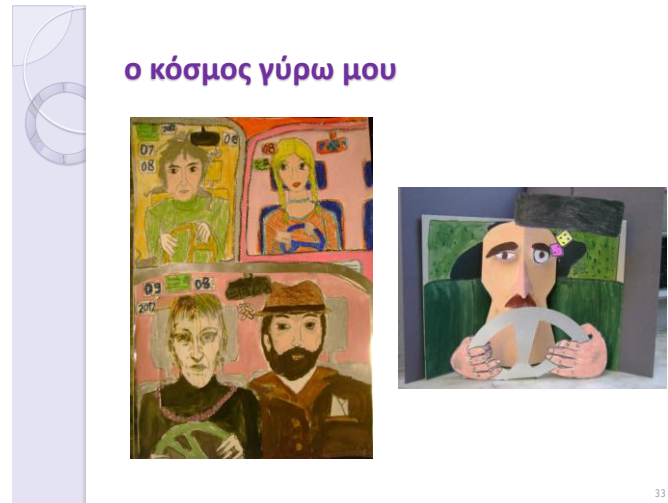
- Με τι τρόπο εκφράζω το ζιζάνιο που έχω μέσα μου και πότε αυτό γίνεται μαγικό και αποκαλυπτικό; Πότε καταστροφικό και ενοχλητικό;



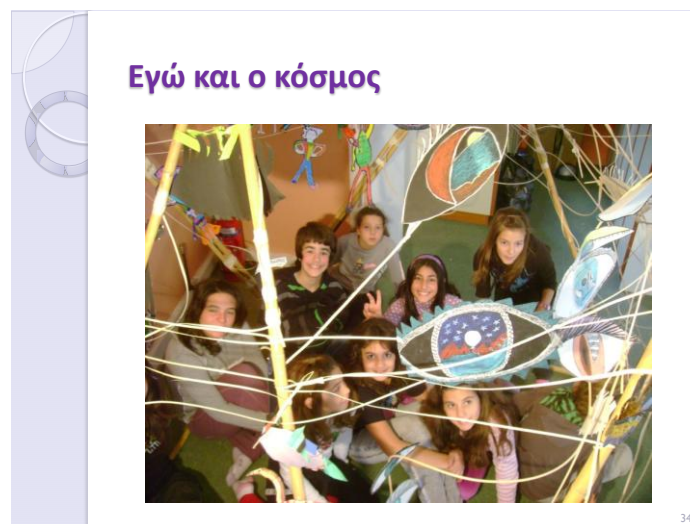
- Πως συνομιλώ με τους άλλους, σε τι τόνο φωνής μου μιλούν και απαντώ; Πόσο μεγάλη γκάμα ήχων έχω στην διάθεση μου κι αν οι ήχοι ήταν γραμμές, τι είδους γραμμές θα έδειχναν ας πούμε έναν μεγάλο καβγά;



- Πως είναι ο κόσμος γύρω μου; Πως οδηγά; Ποιος οδηγά; Τι σύμβολα χρησιμοποιεί;



- Πως τελικά βλέπω τον κόσμο, από ποια οπτική γωνία θέασης; Κι άλλοι πως τον βλέπουν; Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορώ να ακούσω την ίδια ιστορία;



Και πόσο σημαντική ,συναρπαστική ή αδιάφορη είναι για μένα η ιστορία των ανθρώπων και των πολιτισμών;

Γνωρίζω τον κόσμο



35

- Σε τι συνεργάζομαι με τους άλλους και τι αποτέλεσμα έχω όταν δένομαι μαζί τους σαν σε μια γραμμή μονοκονδυλιάς ,που δεν θέλω να σπάσει; Πότε κόβω την γραμμή και που αφήνομαι να ακολουθήσω τον ρυθμό των άλλων; Τι είδους μουσική προκύπτει από την συγχορδία και τι από μονοφωνικό σχήμα;

συνεργάζομαι



36

- Επιθυμώ να γίνω «πολίτης του κόσμου»;

Πολίτης του Κόσμου

Ο σουρεαλισμός
είναι τρόπος ζωής



37

Ποιανού κόσμου; Πόσα μοντέλα γνωρίζω; Πως έχουν αποτυπωθεί οι στάσεις ζωής και οι χαρακτήρες στην ιστορία της τέχνης;

Πολίτες του κόσμου



38

Τι διαβάζω πίσω από τις γραμμές; Πόσο δεινός αναγνώστης είμαι ή θέλω να είμαι;

Πόσο παρατηρώ; Τι ανακαλύπτω και γνωρίζω παρατηρώντας;

Εν ολίγοις η βασική θεματολογία που προτείνω, τουλάχιστον για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι:

A. Γνωρίζω τον εαυτό μου, ανακαλύπτω τις δεξιότητες μου ,εκτιμώ τον εαυτό μου.

B. Γνωρίζω τους άλλους, αποδέχομαι την άλλη ματιά.

Γ. Γεύομαι προσωρινές θέσεις, παίζω ρόλους, συνεργάζομαι, μοιράζομαι, χτίζω την ουσία μου, συμβάλλω στην καλύτερη οργάνωση του συνόλου.

Οργανώνω σε ατομικό επίπεδο και μετά σε συλλογικό, το σώμα, το μυαλό, τις γνώσεις, το συναίσθημα, κατανοώ τις διαφορές μου από τους άλλους , συνθέτω, συμπλέω άλλοτε οδηγώντας κι άλλοτε ακολουθώντας οδηγίες, αποκτώ πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες θέασης,

γίνομαι δηλαδή **πολίτης του κόσμου** και κύριος του εαυτού μου.

Εγώ και ο εαυτός μου. Εγώ και ο κόσμος

- I. Γνωρίζω τον **εαυτό μου**, ανακαλύπτω τις δεξιότητές μου, εκτιμώ τον εαυτό μου.
- II. Γνωρίζω **τους άλλους**, αποδέχομαι την άλλη ματιά.
- III. Γεύομαι προσωρινές θέσεις, **παίζω ρόλους, συνεργάζομαι**, μοιράζομαι, χτίζω την ουσία μου, συμβάλλω στην καλύτερη οργάνωση του συνόλου.

39

Σχολείο = Κοινωνικοποίηση

40

Άρα ΣΧΟΛΕΙΟ= ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Ακριβώς αυτός είναι ο λόγος που προσωπικά δεν συμφωνώ και τόσο με τα ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές δημοτικού, διότι όταν δεν υπάρχει ομάδα, δεν λειτουργεί αυτό το σύστημα.

Θυμάμαι τον εμπνευσμένο εκπαιδευτικό Μάρκο Κυνηγό, να αθροίζει τα χρόνια που ένας άνθρωπος περνάει εκπαιδευόμενος.

Δύο, τρία στο νηπιαγωγείο, έξι στο δημοτικό, τρία στο γυμνάσιο, τρία στο λύκειο, να και το Πανεπιστήμιο, συν ίσως το μεταπτυχιακό, μπορεί και ένα διδακτορικό ...

Δραματικά πολύς χρόνος ζωής, για να μην είναι κανείς ευτυχισμένος!

Πόσοι από εμάς θυμούνται το σχολείο σαν ευτυχισμένη περίοδο;

Ας μην ρωτήσω πόσοι από μας, σαν δάσκαλοι, περνάμε μια ευτυχισμένη εργασιακή ζωή, μέχρι την σύνταξη...

Και ποιος είναι ο δάσκαλος που μπορεί ταυτόχρονα να είναι ευαίσθητος, συγκεντρωμένος, αποστασιοποιημένος, καλλιτέχνης, ήρεμος, μα παθιασμένος,

μορφωμένος, ανοικτός, εξελισσόμενος, αυστηρός, έντιμος, χτίστης, Σεχραζάντ, Σίσυφος, οραματιστής, λογικός, με χιούμορ, καπετάνιος, γοητευτικός, δίκαιος;

Άνθρωπος ορχήστρα! Τουλάχιστον ας έχει μουσική εντός του!

Ας ξεχωρίσω όμως μερικά από αυτά που θεωρώ πολύ ουσιαστικά πράγματα για τις τάξεις του δημοτικού σχολείου:

1^ο Μαθαίνουμε να παίζουμε τηρώντας τους εκάστοτε κανόνες του παιχνιδιού.

(Παιχνίδι by the rules και with the rules)

2^ο Το παιχνίδι έχει στόχο να πάρουμε σημαντικές γνώσεις, περνώντας ευχάριστα, για να ξαναπαίζουμε.

3^ο Στο δικό μας παιχνίδι ως μέσον χρησιμοποιείται το εικαστικό αλφάβητο.

4^ο Το ίδιο το εικαστικό αλφάβητο δεν είναι « Η σημαντική γνώση», αλλά η μετάφραση της.



7 αρχές για την ουσία του μαθήματος των καλλιτεχνικών στο Δημοτικό Σχολείο: 1-4

1. Μαθαίνουμε να παίζουμε τηρώντας τους **κανόνες του παιχνιδιού**.
2. Στόχος να πάρουμε **σημαντικές γνώσεις**, περνώντας **ευχάριστα**.
3. Στο δικό μας παιχνίδι ως μέσον χρησιμοποιείται το **εικαστικό αλφάβητο**.
4. Το ίδιο το αλφάβητο **δεν** είναι «**η σημαντική γνώση**», αλλά η μετάφραση της.

41

5^ο Οι σημαντικές γνώσεις αφορούν στην ζωή, σε ένα σύστημα δυνατοτήτων για μια λίγο καλύτερη ζωή.

6^ο Οι δυνατότητες αυτές έχουν να κάνουν με τις άπειρες εκδοχές οργάνωσης ενός χώρου, είτε αυτός είναι χαρτί συγκεκριμένων διαστάσεων, είτε τελάρο, είτε βαλίτσα, είτε δωμάτιο, είτε χωράφι ή χώρα.

7 αρχές για την ουσία του μαθήματος των καλλιτεχνικών στο Δημοτικό Σχολείο: 5-6

5. Οι σημαντικές γνώσεις **αφορούν στην ζωή**, Σε σύστημα δυνατοτήτων για μια λίγο καλύτερη ζωή.
6. Οι δυνατότητες αυτές έχουν να κάνουν με **τις άπειρες εκδοχές οργάνωσης ενός χώρου**, *Είτε είναι χαρτί, είτε τελάρο, είτε βαλίτσα, είτε δωμάτιο, είτε χωράφι ή χώρα.*

42

Ένα απόσπασμα από το «Βιβλίο της άμμου» του Μπόρχες, στον «Δημιουργό» για να χαλαρώσουμε.

«...γιατί ούτε η άμμος, ούτε το βιβλίο αυτό έχουν αρχή και τέλος. Ο αριθμός των σελίδων, είναι ακριβώς άπειρο. Καμιά δεν είναι πρώτη, καμιά τελευταία»

6^ο Η οργάνωση του χώρου, μια και αναφερόμαστε σε παιχνίδι, μας δίνει την δυνατότητα να δούμε τις σχέσεις που δημιουργούνται, αν δηλαδή έχουμε παύσεις και κενά, αν είναι πυκνές, αν αναπνέουν, αν αναπτύσσονται σε ύψος, σε βάθος, αν τέμνονται, αν συμπίπτουν, αν είναι αρμονικές ή δημιουργούν αντίθεση.



7 αρχές για την ουσία του μαθήματος των καλλιτεχνικών στο Δημοτικό Σχολείο: 7

7. Η οργάνωση του χώρου, μας δίνει την δυνατότητα να δούμε τις σχέσεις που δημιουργούνται.

Αν έχουμε **παύσεις και κενά**, αν είναι **πυκνές**, αν **αναπνέουν**, αν **αναπτύσσονται σε ύψος**, **σε βάθος**, αν **τέμνονται**, αν **συμπίπτουν**, αν είναι **αρμονικές** ή δημιουργούν **αντίθεση**.

43

Το καλλιτεχνικό μάθημα είναι συχνότατα υποτιμημένο.

Όμως εργαζόμαστε, ως προς το περιεχόμενο, εξίσου εντατικά με την δασκάλα.

Ενώ εκείνη στο διάλειμμα συνήθως διορθώνει γραπτά, εγώ ας πούμε, σαν δασκάλα καλλιτεχνικών, μπορώ να παρατηρώ τα παιδιά, που παίζουν ελεύθερα, άρα βλέπω τι συνηθίζουν εκτός πλαισίου μαθήματος, αλλά εντός πλαισίου σχολείου. Αποκτώ την δυνατότητα αν θέλω, να χρησιμοποιήσω την ανάγκη τους για κίνηση και παιχνίδι, φτιάχνοντας ένα άλλο παιχνίδι που θα το παίξουμε σε έναν ενδιάμεσο χρόνο, ας πούμε συνοδεύοντας τα παιδιά από την τάξη στο εργαστήριο.

Χρησιμοποιώ την υποχρεωτική διαδρομή που έχουμε να διανύσουμε, κάνοντας μάθημα εικαστικών στον χώρο, ένα μάθημα που δεν μπορώ να κάνω εντός εργαστηρίου.

Τηρώ ταυτόχρονα ,κανόνες για την μεγαλύτερη ασφάλεια των παιδιών, τροποποιώ κανόνες, Μεταφέρω σωματικά, την έννοια της γραμμής, της ευθείας, της καμπύλης ή τεθλασμένης.

Ο χρόνος είναι πάντα χρήσιμος χρόνος.

‘Αλλωστε αναρωτιέμαι, υπάρχει άχρηστος χρόνος;

Ο χρόνος είναι ένας, περιορισμένος και απειρίοριστος!

Είτε πρόκειται για μάθημα γλώσσας, είτε για μουσική, είτε για εικαστικά, ή γυμναστική, αλλάζει μόνον η φρασεολογία, η μετάφραση,

όχι όμως και το περιεχόμενο που είναι το ίδιο και το αυτό σε όλο το δημοτικό.

Ο Stefan Zweig λέει: «Η διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, δεν συνίσταται καθαρά και μόνο στην έμπνευση, αλλά είναι μια πράξη μετάφρασης, που επιτρέπει το πέρασμα από τον κόσμο του πνεύματος στον κόσμο των αισθήσεων, από το όραμα στην πραγματικότητα. Αυτή η πράξη που συντελείται κυρίως επί του αισθητικού υλικού, είναι κατάσταση απόλυτης εσωτερικής συγκέντρωσης».

Μιας και λοιπόν σας προτείνω ως άξονα διερεύνησης το Εγώ και ο Εαυτός μου, ας θέσουμε πρώτα από όλα υπό έρευνα το δικό μας Εγώ, αν δηλαδή μπορούμε να τηρούμε αυτό που διδάσκουμε. Αν μπορούμε να γεννάμε λύσεις, με σεβασμό, υπομονή, εμπάθυνση και αγάπη για μας, τον κόσμο, το περιβάλλον, αν μπορούμε να μετατρέπουμε το όραμα σε πραγματικότητα.

Ο Albert Camus λέει: «Σκέφτομαι σημαίνει ξαναμαθαίνω να βλέπω, να παρατηρώ, σημαίνει ότι κατευθύνω την συνείδησή μου, σημαίνει ότι από κάθε ιδέα και εικόνα, δημιουργώ όπως ο Προυστ, ένα προνομιούχο τόπο».

Αν εμείς, οι εκπαιδευμένοι καλλιτέχνες δεν δούμε την εκπαίδευση μέσω της τέχνης ως προνομιούχο τόπο, υπερβαίνοντας οποιαδήποτε δύσκολη ή απρόβλεπτη συνθήκη, τότε ποιος θα το κάνει;

Ο Fabio Gambaro στην εφημερίδα Le Monde γράφει για το μυθιστόρημα του Antonio Scurati 'Δάσκαλος και μαθητής'

«Ο Σκουράτι σκιαγραφεί ένα οξυδερκές πορτρέτο μιας αποπροσανατολισμένης νεολαίας, η οποία απεχθάνεται το κενό και γι' αυτό δημιουργεί γύρω της κενό, μιας νεολαίας που φέρει το άγχος και την απόγνωση. Απέναντί της η στρατιά των καθηγητών που, συχνά,

ενώ αδυνατούν να αναλάβουν τον ρόλο τους ως ενήλικες, επιμένουν να διεξάγουν έναν χαμένο αγώνα».

Αν εμείς, οι εκπαιδευμένοι στην αντιμετώπιση του κενού καλλιτέχνες, οι εκπαιδευμένοι στην παρατήρηση και στην ιχνηλασία κυνηγοί των ονείρων, δεν μπορούμε, τότε ποιος θα το κάνει;

Ίσως ένα από τα ωραιότερα μαθήματα της ζωής μου το έκανα, αλλά και το πήρα, τυχαία, σε μια παραλία στην Τζια, εντελώς μουγκή. Ήμουν σε εσωτερική συγκέντρωση, ισορροπώντας πετρούλες για την προσωπική μου χαρά, όταν ξαφνικά κατέφθασε ένα τσούρμο παιδιά, που με παρατήρησαν και χωρίς λόγια, βάλθηκαν να κάνουν ότι έκανα. Αυτό κράτησε περίπου 15' και λίγο πριν φύγουν ρώτησαν, αύριο κυρία, θα είστε εδώ την ίδια ώρα;



Δυστυχώς την επομένη, έφευγα γιατί ήταν 1^η Σεπτέμβρη και παρουσιαζόμουν στο σχολείο που εργάζομαι. Κατανόησα όμως την αναγκαιότητα της επανάληψης και της σιγουριάς που όλοι έχουμε ανάγκη για να σταθούμε στα πόδια μας... μέχρι τη στιγμή που τα φτερά μας θα είναι δυνατά για να πετάξουμε σε άλλα ενδιαφέρουσες ισορροπίες τρόμου. Έτσι αυθόρμητα ήρθε και στο νου μου ο ευτυχισμένος Σίσυφος και μετά ...τα παραμύθια της Χαλιμάς.

Τέχνη και Κοινωνία

Εξερευνώντας το παρελθόν και διαμορφώνοντας το παρόν μέσω της δημιουργικής διαδικασίας.

Η εισήγηση περιγράφει την εκπαιδευτική προσέγγιση και την εμπειρία από σεμινάρια μέσω των Τεχνών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα σεμινάρια που απευθύνονται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές υλοποιούνται τα τελευταία δέκα χρόνια από το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στόχος των σεμιναρίων πέραν της γνώσης του Ολοκαυτώματος,

είναι η ευρύτερη ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στη διάρκεια των βιωματικών αυτών σεμιναρίων και με σημείο εκκίνησης εικαστικά, ποιητικά, λογοτεχνικά και μουσικά έργα, οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν μέσα από καλλιτεχνική διαδικασία, σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες πάνω στα θέματα της προκατάληψης, του μίσους, του πολέμου και του ρατσισμού.



ΤΕΛΟΣ 10^{ης} ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ