

11^η ΣΥΝΕΔΡΙΑ: «ΤΕΧΝΗ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Συντονίστρια: Αλεξάνδρα Μουρίκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Εισήγηση 1^η: Ειρήνη Τσιμπουκίδου, Ζωγράφος, καθηγήτρια Εικαστικών Δ.Ε

«Μοντέλα Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης και Θεωρίες Μάθησης τον 20^ο αιώνα»

Εισήγηση 2^η: Yaroslava Shekera, Assistant Professor, Institute of Philology, University of Kyiv.

«Oriental Special Course “fundamentals of Etymological Analysis for Masters Degree and the Art of Interpretation of Poetic Hieroglyphic Text»

Εισήγηση 3^η: Αβαγιανού Ρένα, Ζωγράφος, Αρχιτέκτονας, εκπαιδευτικός Δ.Ε

«Διδακτική του σχεδίου: Ασυνέχειες στην σύγχρονη ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Το σημερινό παράδειγμα του Βέλγικου δημόσιου καλλιτεχνικού σχολείου ARBA».

Εισήγηση 4^η: Παγουρτζή Μαρία, Φιλολόγος Εκπαιδευτικός.

«Η ΟΥΝΕΣΚΟ και η Τέχνη στη διεθνή Εκπαιδευτική πράξη»

Εισήγηση 5^η: Nisha Nair Founder & Director, Art Sparks Foundation

«Changing current conceptions regarding the arts in education»

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 1^η

«Μοντέλα Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης και Θεωρίες Μάθησης τον 20^ο αιώνα»

Ειρήνη Τσιμπουκίδου, Ζωγράφος, καθηγήτρια Εικαστικών Μ.Ε.

Περίληψη

«Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης αποτελεί, από το 1985, έναν από τους πέντε βασικούς στόχους της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί την παρουσίαση των βασικών μοντέλων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν τα τελευταία εκατό χρόνια στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σε σχέση με τις θεωρίες μάθησης. Στην παρουσίαση των μοντέλων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης θα αποτυπωθούν οι διαφορετικές θέσεις του κάθε μοντέλου σχετικά με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, τη διαδικασία μάθησης και τις διδακτικές μεθόδους. Η παρουσίαση αυτή αποβλέπει στην καλύτερη κατανόηση αφενός των κυβερνητικών αποφάσεων σχετικά με τη καλλιτεχνική εκπαίδευση, και αφετέρου των αποφάσεων που λαμβάνονται από τους καθηγητές των εικαστικών τεχνών για τη διδασκαλία του μαθήματος. »

Εισαγωγή: Η καλλιτεχνική εκπαίδευση στον μοντερνισμό

«Η καλλιτεχνική εκπαίδευση, τον εικοστό (20^ο) αιώνα έως και σήμερα τα δεκαπέντε (15) πρώτα χρόνια του εικοστού πρώτου (21^{ου}) αιώνα αναπτύχθηκε κυρίως κάτω από την ισχυρή επιρροή του

μοντερνισμού και των θεωριών που άσκησαν κριτική σε αυτόν, οι οποίες ανήκουν στην περίοδο του μεταμοντερνισμού¹.

Οι απόψεις του μοντερνισμού για την αισθητική, συχνά αντικρουόμενες, πηγάζουν από τον Immanuel Kant και τον ισχυρισμό ότι η καλλιτεχνική διαδικασία διαχωρίζεται από κάθε γνωστική διαδικασία. Για τον μοντερνισμό, η μάθηση βρίσκεται στο μυαλό του υποκειμένου, απομονωμένο. Η μάθηση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο μοντερνισμό προωθεί την ατομικότητα². Τα αναλυτικά προγράμματα, μονοφωνικά εστιάζουν: άλλοτε στην αναπαραγωγή³, στην αποσπασματικότητα και στο προκαθορισμένο αποτέλεσμα, και άλλοτε στην απλαισίωτη κοινωνικά δράση⁴.

Σ' αυτό το πλαίσιο, στη Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική, αναπτύχθηκαν έξι (6) μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης τα τελευταία εκατό (100) χρόνια με διαφορετικές κατευθύνσεις σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης, τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τις διδακτικές μεθόδους. Τα έξι (6) αυτά μοντέλα είναι το θέμα του κειμένου.

Χρονικά τα τέσσερα (4) πρώτα μοντέλα, με διαφορετικές κατευθύνσεις, βρίσκονται στενά συνδεδεμένα με τις ιδέες του μοντερνισμού. Από την τελευταία δεκαετία του εικοστού (20^{ου}) αιώνα έως και σήμερα, αναπτύχθηκαν δύο ακόμα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης τα οποία ασκώντας κριτική στο μοντερνισμό μας εισάγουν στα ζητούμενα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στον μεταμοντερνισμό.

Η κατηγοριοποίηση των μοντέλων βασίζεται στην έρευνα των Arthur Efland⁵, Leslie Cunliffe⁶, Kerry Freedman⁷».

¹ Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

² Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

³ Addison Nicholas & Burgess Leslie, *Learning to teach art and design in the secondary school*, [Addison Nicholas & Burgess Leslie, *Μαθαίνοντας την διδασκαλία των καλλιτεχνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*], New York: Routledge Falmer, (2004).

⁴ Gombrich Ernst, Hans, *Art & Illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. [Gombrich Ernst, *Τέχνη και ψευδαίσθηση: Μία μελέτη στη ψυχολογία της αναπαράστασης*], London: Phaidon, (2002).

⁵ Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

Μοντέλο 1^ο: Η καλλιτεχνική εκπαίδευση με στόχο την αυτοέκφραση

«Η καλλιτεχνική εκπαίδευση με στόχο την αυτοέκφραση αποτέλεσε στις αρχές του εικοστού (20^{ου}) αιώνα ένα παιδοκεντρικό μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, το οποίο υποστήριζε την ελεύθερη και ανεμπόδιστη αυτοέκφραση. Οι ρίζες του μοντέλου βρίσκονται στο ρεύμα του ρομαντισμού του δεκάτου-ενάτου (19^{ου}) αιώνα και στο έργο του Jean Jacques Rousseau, όπου η ιδέα της ελευθερίας και της φύσης έρχονται σε αντίθεση με την κοινωνία και τον πολιτισμό. Ο Rousseau πίστευε πως πρέπει να απελευθερωθεί η φαντασία για να εκφράσουν τα συναισθήματα τους τα παιδιά⁸. Αυτό το μοντέλο επηρέασε την Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική, κυριαρχικά, το πρώτο μισό του εικοστού (20^{ου}) αιώνα. Το 1920 ενισχύθηκε περαιτέρω αφού η αυτοέκφραση θεωρήθηκε μια θεραπευτική διαδικασία για την εποχή μετά τον πρώτο (1^ο) Παγκόσμιο Πόλεμο.⁹ Η επιρροή του μοντέλου ήταν τεράστια και τις δεκαετίες του 1950 και του 1960. Στους κόλπους του μοντέλου εντάχθηκαν σπουδαίοι εκπαιδευτικοί όπως ο Frank Cizek στη Βιέννη, η Marion Richardson στην Αγγλία, ο Victor D' Amico και ο Viktor Lowenfeld στην Αμερική¹⁰. Χαρακτηριστικές θέσεις του Cizek υπογραμμίζουν ότι: τα παιδιά έχουν τους δικούς τους νόμους στους οποίους πρέπει να υπακούουν και ότι η παιδική τέχνη είναι τελείως αυτόνομη διαδικασία. Το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρεί το σχέδιο ως μια υποκειμενική διαδικασία, μια προσωπική αντίδραση, αντίφωνο του κάθε παιδιού στη ζωή του. Ο στόχος είναι η απελευθέρωση των συναισθημάτων και της φαντασίας τα οποία συρρικνώνονται και εμποδίζονται με τους κανόνες και την πειθαρχία. Η πρόοδος του μαθητή είναι μία έμφυτη ικανότητα. Η δημιουργικότητα πρέπει να προφυλάσσεται από τις επιρροές του κοινωνικού πλαισίου και από κάθε παιδαγωγική παρέμβαση. Ο καθηγητής πρέπει να προσφέρει

⁶ Cunliffe Leslie, *Learning how to learn, art education and the "background"*, *Journal of Art and Design Education*, [Cunliffe Leslie, *Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουμε, καλλιτεχνική εκπαίδευση και το πλαίσιο*], 1999, 18 (1), p.p. 115-121.

⁷ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

⁸ Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

⁹ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

¹⁰ Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

στον μαθητή ένα περιβάλλον καταφυγίου¹¹. Στα εργαστήρια του μοντέλου βρίσκονται συνήθως άφθονα λαμπερά χρώματα τέμπερας, πλατιά πινέλα χαρτιά σε μεγάλο μέγεθος.

Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο το οποίο ακολουθείται έως και σήμερα ήταν σφοδρή. Έτσι, ενώ θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ένα πλούσιο ρεπερτόριο μαθησιακών στόχων, συμπεριλαμβανομένης της καλλιέργειας της φαντασίας, επιτυγχάνεται σε αυτό το μοντέλο κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Ο ισχυρισμός αυτός απορρίπτεται, αφού είναι γνωστό ότι η επινοητική σκέψη καλλιεργείται με γνωστικές διαδικασίες μάθησης άρα απαιτείτε η καθοδήγηση του μεγάλου¹². Οι ερευνητές George Lakoff και Mark Johnson ο Kieran Egan και ο Efland, οι οποίοι έχουν μελετήσει τους τρόπους που καλλιεργείται η επινοητική σκέψη, έχουν υποστηρίξει ότι η καλλιέργεια της φαντασίας περιλαμβάνει απαιτητικές διανοητικές διεργασίες όπως: η κατηγοριοποίηση, η μεταφορά, η σκέψη της πιθανότητας, η ερμηνευτική σκέψη η αιτιολόγηση, η συγκεκριμένη και αφηρημένη σκέψη. Ένα άλλο πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι η καλλιτεχνική εμπειρία επικεντρώνεται στη προσωπική έκφραση, απομακρυσμένη όμως από κάθε πολιτιστική και κοινωνική επιρροή, γεγονός που καθιστά τη μάθηση στο μοντέλο ανεπαρκή σε σχέση με τη πλήρη χρήση των μορφών γνώσης¹³. Έτσι ενώ διαδικαστικές μορφές γνώσης καλλιεργούνται, απουσιάζει οποιαδήποτε εμπειρία σε δηλωτικής μορφής γνώση¹⁴».

Μοντέλο 2^ο: Ο φορμαλισμός στην καλλιτεχνική εκπαίδευση

«Το μοντέλο των βασικών στοιχείων του σχεδίου που προτείνει μια αισθητική έννοια, την σύνθεση, σαν αντιπρόταση στη μηχανιστική μίμηση της εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή τέχνη, εμφανίζεται στις αρχές του εικοστού (20^{ου}) αιώνα¹⁵. Είναι μία προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ανάλυση του έργου τέχνης μέσα από τα στοιχεία της εικαστικής γλώσσας. Η αισθητική του φορμαλισμού,

¹¹ Addison Nicholas & Burgess Leslie, *Learning to teach art and design in the secondary school*, [Addison Nicholas & Burgess Leslie, *Μαθαίνοντας την διδασκαλία των καλλιτεχνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*], New York: Routledge Falmer, (2004).

¹² Τσιμποκίδου Ειρήνη, *Μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και θεωρίες μάθησης τον 20^ο και τον 21^ο αιώνα*, Εικαστική Παιδεία, Αθήνα, Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων, 2015, τεύχος 31, ISSN:2241-6757.

¹³ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

¹⁴ Cunliffe Leslie, *The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary education*, [Cunliffe Leslie, *Η προβληματική σχέση της διαδικαστικής και της δηλωτικής γνώσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*], Oxford Review of Education, 31 (4), 2005a, p.p.547-556.

¹⁵ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

όπως την χαρακτηρίζει ο Efland¹⁶, αναδύχθηκε στην καλλιτεχνική εκπαίδευση από την παιδαγωγική του Wesley Dow¹⁷ ο οποίος υποστήριξε την έκφραση της ομορφιάς και όχι της αναπαράστασης. Σε αυτό το μοντέλο ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος είναι να διδαχθούν οι μαθητές μια εικαστική αλφάβητο¹⁸ μέσα από τη σπουδή έτοιμων, απλουστευμένων, προκατασκευασμένων εικόνων. Η γραμμή, ο τόνος και το χρώμα, αποτελούν τα τρία βασικά στοιχεία της αλφαβήτου. Η αντίθεση, η αλλαγή, η επανάληψη, η συμμετρία, η υποταγή αποτελούν τις πέντε βασικές αρχές.¹⁹ Οι δραστηριότητες χτίζονται σε μία βήμα προς βήμα ανάπτυξη²⁰. Η διαδικασία μάθησης σε αυτό το μοντέλο συμπίπτει με τον συμπεριφορισμό και τις αρχές του λογικού θετικισμού, που κυριάρχησε στις θεωρίες μάθησης το πρώτο (1^ο) μισό του εικοστού (20^{ου}) αιώνα²¹. Ο John Watson,²² ο Edward Thorndike²³, ο Burrhus Frederic Skinner²⁴ είναι οι βασικοί θεωρητικοί του συμπεριφορισμού.

Οι αρχές του Dow για την καλλιτεχνική εκπαίδευση επιχειρήθηκε να συνδυαστούν με τη παιδαγωγική προσέγγιση του Bauhaus. Ωστόσο, η οργάνωση και η ταξινόμηση των στοιχείων της εικαστικής γλώσσας για τον Dow αποσκοπεί στο να κατανοήσουν οι μαθητές την έκφραση της ομορφιάς. Αντίθετα, στο Bauhaus η εκμάθηση των βασικών στοιχείων του σχεδίου αποτελεί την αναζήτηση για να αποκαλυφθεί η βάση, η ουσία των οπτικών τεχνών.

¹⁶ Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

¹⁷ Dow Arthur Wesley, *Composition*, [Dow Arthur Wesley, *Σύνθεση*], Doubleday Doran, New York, (1913).

¹⁸ Cunliffe Leslie, *Forms of knowledge in art education and the corollary of authenticity in the teaching and assessment of such forms of knowledge*, *International Journal of Art and Design Education*, [Cunliffe Leslie, *Μορφές γνώσης στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και συσχετισμός τους με την αυθεντικότητα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση*], 2005b, 25 (2), p.p. 199-208.

¹⁹ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

²⁰ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

²¹ Efland Arthur, *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*, [Efland Arthur, *Τέχνη και γνωστικισμός: Ενσωματώνοντας τα καλλιτεχνικά στο πρόγραμμα σπουδών*], New York: Teachers College Press/ Reston, Virginia: National Art Education Association, (2002).

²² Watson John, *Psychology as the behaviourist views it*, [Watson John, *Η ψυχολογία από τη θεώρηση των συμπεριφοριστών*], *Psychological Review*, 20, (1913), p.p.158-177.

²³ Thorndike Edward Lee, *Elements of psychology*, [Thorndike Edward Lee, *Στοιχεία κοινωνιολογίας*], New York: A. G. Seiler, (1905).

²⁴ Skinner Burrhus Frederic, *The behaviour of organisms: An experimental analysis*, [Skinner Burrhus Frederic, *Η συμπεριφορά των οργανισμών*] New York: Appleton – Century, (1938).

Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτό το μοντέλο αφορά στον ισχυρισμό ότι η μάθηση απομονωμένη από κάθε κοινωνικοπολιτιστική σημασία θεωρείται, περιορισμένη, ατομικιστική, απλαισιώτη, απολυταρχική, αντικοινωνική διαδικασία αφού οι μαθητές δεν διδάσκονται τον ρόλο της τέχνης μέσα στην ιστορία του ανθρώπου.^{25,26} Συνεπώς απουσιάζει κάθε είδος δηλωτικής μορφής γνώσης²⁷. Για παράδειγμα κάποιος μπορεί να ξέρει να ζωγραφίζει σαν τον Harmenszoon van Rijn Rembrandt αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι κατανοεί αυτόματα και μπορεί να ερμηνεύσει τη δουλειά του Rembrandt όπως αυτή επηρεάστηκε από την Ολλανδία του δεκάτου-εβδόμου (17^{ου}) αιώνα²⁸».

Μοντέλο 3^ο: Το μοντέλο θεμελιωμένο στις ανάγκες της καθημερινότητας

«Το μοντέλο θεμελιωμένο στις ανάγκες της καθημερινότητας βασίζεται στην ιδέα του κατά πόσο μπορεί η τέχνη να διευκολύνει πρακτικά την καθημερινή ζωή. Γεννήθηκε στην Βόρεια Αμερική και κυριάρχησε μεταξύ των δεκαετιών 1930-1960 κυρίως την περίοδο του οικονομικού κραχ. Ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος επικεντρώνεται στην αναζήτηση της πρακτικότητας στη καθημερινή ζωή μέσα από την τέχνη^{29,30}. Η καλλιτεχνική αξία στο κοινωνικό πλαίσιο αναγνωρίζεται σε ότι αποδεικνύεται χρηστικό στην καθημερινή ζωή³¹.

²⁵ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

²⁶ Dobbs Stephen, *Discipline-based art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Dobbs Stephen, *Καλλιτεχνική εκπαίδευση βασισμένη στις επιστήμες*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 701-724.

²⁷ Cunliffe Leslie, *The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary education*, [Cunliffe Leslie, *Η προβληματική σχέση της διαδικαστικής και της δηλωτικής γνώσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*], Oxford Review of Education, 31 (4), 2005a, p.p.547-556.

²⁸ Cunliffe Leslie, *The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary education*, [Cunliffe Leslie, *Η προβληματική σχέση της διαδικαστικής και της δηλωτικής γνώσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*], Oxford Review of Education, 31 (4), 2005a, p.p.547-556.

²⁹ Winslow Leon, *The integrated school art program*, [Winslow Leon, *Το ενσωματωμένο πρόγραμμα σπουδών των καλλιτεχνικών μαθημάτων*], New York, Mr Graw – Hill, (1939).

³⁰ Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

³¹ Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

Σχολικά εγχειρίδια τυπώθηκαν και απέκτησαν μεγάλη απήχηση όπως το Art today και το Exploring Art. Στα εργαστήρια του μοντέλου γίνεται συστηματική χρήση ανακυκλώσιμων υλικών. Ο δάσκαλος που έπρεπε να σχεδιάσει το μάθημά του σύμφωνα με τους άλλους δασκάλους άλλων μαθημάτων καλούνταν να πρακτικοποιήσει την καλλιτεχνική αναζήτηση στο δρόμο της εξυπηρέτησης της καθημερινής ζωής. Έτσι, στο πρόγραμμα αναζητούνταν έξυπνες λύσεις που αφορούσαν θέματα όπως: η εμφάνιση των παιδικών δωματίων, η σχεδίαση επίπλων από ανακυκλώσιμα υλικά, ο συνδυασμός ρούχων, κ.α.. Η προσέγγιση αυτού του παραδείγματος ως προς τη διαδικασία της μάθησης ανήκει στο πλαίσιο των αρχών του συμπεριφορισμού.

Αν και η απήχηση αυτού του μοντέλου στη Βόρεια Αμερική ήταν τεράστια εκφράστηκαν επικριτικές απόψεις που ισχυρίζονταν ότι οι δραστηριότητες σε αυτό το μοντέλο βασίζονται σε υπεραπλουστευμένες, διανοητικά φτωχές, περιορισμένες και πρακτικές ασκήσεις, που έχουν μόνο χρηστική αξία χωρίς κανένα ενδιαφέρον πνευματικής εμπλοκής στην καλλιτεχνική αναζήτηση³²».

Μοντέλο 4^ο: Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες

«Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες, ήταν μία προσέγγιση που τροφοδοτήθηκε από την έρευνα στη γνωστική ψυχολογία. Αν και οι αρχές του μοντέλου διαμορφώθηκαν τις δεκαετίες 1950 και 1960, πρακτικά το 1980 ενσωματώθηκε με ευρύτητα στην καλλιτεχνική εκπαίδευση³³. Το μοντέλο υποστήριζε ότι η σχολική καλλιτεχνική εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί τη διαδρομή της καλλιτεχνικής αναζήτησης των ενηλίκων καλλιτεχνών, στην οποία συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν η δημιουργία τέχνης με την κατανόηση της τέχνης. Η διαδρομή αυτή περιλαμβάνει: -δράση στο εργαστήριο, αναζήτηση στην ιστορία της τέχνης, στη αισθητική αξιολόγηση, στη κριτική της τέχνης³⁴. Στο αναλυτικό πρόγραμμα του μοντέλου οι μαθητές δημιουργούν τέχνη, ερμηνεύουν και αξιολογούν έργα τέχνης (κριτική), αναζητούν την αξία του

³² Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

³³ Cunliffe Leslie, *Learning how to learn, art education and the “background”*, *Journal of Art and Design Education*, [Cunliffe Leslie, *Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουμε, καλλιτεχνική εκπαίδευση και το πλαίσιο*], 1999, 18 (1), p.p. 115-121.

³⁴ Dobbs Stephen, *The Kettering project: Memoir of a paradigm*, in: P. Amburgy D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson, & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the Second Penn State Conference*, [Dobbs Stephen, *Το σχέδιο κέτερινγκ: Αναφορές σε ένα παράδειγμα*]. Reston. Virginia: National Art Education Association, (1992), p.p. 186-190.

έργου μέσα στο ιστορικό πλαίσιο (art history) και σε σχέση με άλλα διανοητικά φαινόμενα (aesthetics)^{35,36}.

Σε αντίθεση με τα μοντέλα της αυτοέκφρασης και του φορμαλισμού, σε αυτό το μοντέλο η διδασκαλία της τέχνης αναπτύσσεται με τη γνώση να αναζητείται μέσα σε ένα φόρουμ κοινωνικών και πολιτιστικών ερμηνειών και εκτιμήσεων. Γι αυτό το σκοπό απαιτείται ένα ρεπερτόριο μαθησιακών ικανοτήτων, που περιλαμβάνει το συνδυασμό της δηλωτικής με τη διαδικαστική γνώση^{37,38}. Έτσι οι μαθητές μετέχουν σε αυτό που ονομάζεται κριτική μάθηση. Τα εργαστήρια του μοντέλου δημιουργούν εποπτικό υλικό με αναπαραγωγές έργων, εργασίες στην αξιολόγηση, στην εκτίμηση και την ιστορία της τέχνης.

Η προσέγγιση στη διαδικασία μάθησης βασίζεται στη θεωρία της γνωσιακής μάθησης. Η κεντρική ιδέα υπογραμμίζει τη σημασία της δημιουργίας νοήματος, εκ μέρους του μαθητή, ώστε να επέλθει η γνώση. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη διαδρομή μάθησης: ερέθισμα – αντίδραση του συμπεριφορισμού. Η θεωρία της γνωσιακής μάθησης αναπτύχθηκε με δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση βασίστηκε στην έρευνα του Jean Piaget³⁹. Η δεύτερη προσέγγιση στην έρευνα του Lev Vygotsky⁴⁰. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση η μάθηση είναι μια διεργασία που συντελείται στο μυαλό του μαθητή. Για τη δεύτερη προσέγγιση η μάθηση έχει σαν πεδίο δράσης τη σχέση του μαθητή με το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσετε.

³⁵ Tapajos Ricardo, *HIV/AIDS in the visual arts: applying discipline-based art education to medical humanities*, [Tapajos Ricardo, *EITZ και εικαστικά: Εφαρμόζοντας το παράδειγμα της εικαστικής εκπαίδευσης βασισμένης στις επιστήμες στις επιστήμες υγείας*], *Medical Education*, 37 (6), 2003, p.p.563-570.

³⁶ Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

³⁷ Ryle Gilbert., *The concept of mind*, [Ryle Gilbert, *Η έννοια του μυαλού*], London: Hutchinson, (1949).

³⁸ Cunliffe Leslie, *Forms of knowledge in art education and the corollary of authenticity in the teaching and assessment of such forms of knowledge*, *International Journal of Art and Design Education*, [Cunliffe Leslie, *Μορφές γνώσης στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και συσχετισμός τους με την αυθεντικότητα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση*], 2005b, 25 (2), p.p. 199-208.

³⁹ Piaget Jean, *The origins of intelligence in children*, [Piaget Jean, *Οι ρίζες της ευφυΐας στα παιδιά*], Trans. M. Cook. New York: Norton, (1963).

⁴⁰ Vygotsky Lev, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, [Vygotsky Lev, *Η νόηση στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*], Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, (1978).

Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με βάση τις επιστήμες δέχθηκε κριτική παρόλη την επαναστατικότητα του περιεχομένου του σε σχέση με ότι υπήρχε έως αυτό. Έτσι η Judith Burton⁴¹ κατηγορήσε το μοντέλο για τη παθητική μάθηση που καλλιεργεί και για τη συντηρητική σκέψη που προωθεί. Και αυτό γιατί η προσέγγιση βασίζεται αποκλειστικά σε Δυτικού κανόνα περιεχόμενα σπουδής. Η Burton πίστευε επίσης ότι απαξιώνεται σε αυτό το μοντέλο η τέχνη του περιθωρίου, οι εκτός κατεστημένου αντιλήψεις, και οι αδύναμες (κοινωνικά και πολιτιστικά) φωνές».

Μοντέλο 5^ο: Το μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο μεταμοντερνισμό

«Το μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο μεταμοντερνισμό παρουσιάστηκε στο τέλος του εικοστού (20^{ου}) αιώνα⁴². Επικεντρώνει τη σπουδή στην ιδέα της διαφορετικότητας που περιλαμβάνει όλες τις φωνές που ήταν περιθωριοποιημένες στα μοντέλα που αναπτύχθηκαν τη διάρκεια του εικοστού (20^{ου}) αιώνα. Όλα τα προηγούμενα μοντέλα θεωρήθηκαν ελιτιστικά, μονοφωνικά, μονόπλευρα⁴³. Σύμφωνα με το μοντέλο του μεταμοντερνισμού το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ουδέτερο σε σχέση με τις αξίες, τις αντιλήψεις, το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του μαθητή⁴⁴. Η μέχρι τότε κυριαρχία του προγράμματος βασισμένου στη δυτική τέχνη, αντικαθίσταται από ένα πρόγραμμα που είναι πλουραλιστικό σε μορφές εικαστικής δημιουργίας. Εκτός από τη ζωγραφική, και τη γλυπτική στα αναλυτικά προγράμματα σημαντικό ρόλο παίζουν οι νέες τεχνολογίες, η pop κουλτούρα⁴⁵. Σε αυτή τη προσέγγιση, θεωρείται δεοντολογικά ορθό και επιτακτικό το άνοιγμα σε ένα πλουραλιστικό πεδίο καλλιτεχνικής θεματολογίας. Η ιδέα της διαφορετικότητας οδηγεί στη μελέτη της διαφορετικής πολιτιστικής ταυτότητας, κοινωνικής τάξης, φυλής, φίλου.

⁴¹ Burton Judith, *The practice of teaching in K-12 schools: Devices and desires*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Burton Judith, *Η διδακτική της Α' γυμνασίου στην πράξη: Οδηγίες και αντιλήψεις*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, 2004, p.p. 553-575.

⁴² Efland Arthur, Freedman Kerry, & Stuhr Patricia, *Postmodern art education: An approach to curriculum*, [Efland Arthur, Freedman Kerry, & Stuhr Patricia, *Ο μεταμοντερνισμός στην καλλιτεχνική εκπαίδευση: Μια προσέγγιση στο αναλυτικό πρόγραμμα*]. Virginia: National Art Education Association, Reston, (1996).

⁴³ Tsimboukidou Irene, *Models of art education in the twentieth century*, [Tsimboukidou Irene, *Μοντέλα καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης τον εικοστό αιώνα*], *Theory and Research in the Sciences of Education*, (2015), 4/2015, p. p.141-158. ISSN:2407-9669.

⁴⁴ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

⁴⁵ Efland Arthur, Freedman Kerry, & Stuhr Patricia, *Postmodern art education: An approach to curriculum*, [Efland Arthur, Freedman Kerry, & Stuhr Patricia, *Ο μεταμοντερνισμός στην καλλιτεχνική εκπαίδευση: Μια προσέγγιση στο αναλυτικό πρόγραμμα*]. Virginia: National Art Education Association, Reston, (1996).

Τα θέματα προσεγγίζονται με πολυφωνία και διαθεματικότητα. Η γνώση βρίσκεται στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του μαθητή, ιδέα βασισμένη στον Vygotsky⁴⁶. Η κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση θεωρεί πως ο μαθητής είναι ενεργός, υπεύθυνος για την προσωπική του ανάπτυξη. Οι θεωρητικοί της γνωσιακής θεωρίας της μάθησης υπογράμμισαν τη σημασία της προϋπάρχουσας αντίληψης στη δόμηση της νέας γνώσης^{47,48,49}. Το εργαστήριο θεωρείται ως μέρος διαπραγματεύσεων μεταξύ μαθητών, καθηγητών με τη σχέση τους να είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης^{50,51,52}. Αυτό απαιτεί δάσκαλο ευαισθητοποιημένο σχετικά με το πλαίσιο που ανήκει ο μαθητής. Η κριτική στο μοντέλο υποστηρίζει ότι η μάθηση εδώ περιορίζεται και εγκλωβίζεται στο πολιτιστικό πλαίσιο που ανήκει ο μαθητής^{53,54,55}. Ο Cunliffe⁵⁶ πιστεύει πως υπάρχει ο κίνδυνος του μηδενισμού και της ισοπέδωσης αφού η πολυφωνία πολλές φορές φιλοξενεί θέσεις χωρίς αξία».

⁴⁶ Efland Arthur, *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*, [Efland Arthur, *Τέχνη και γνωστικισμός: Ενσωματώνοντας τα καλλιτεχνικά στο πρόγραμμα σπουδών*], New York: Teachers College Press/Reston, Virginia: National Art Education Association, (2002).

⁴⁷ Joyce Bruce R, & Weil Marsha, *Models of teaching*, [Joyce Bruce R, & Weil Marsha, *Μοντέλα διδασκαλίας*], Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, (1986).

⁴⁸ Marzano Robert J., *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*, [Marzano Robert J., *Ένας διαφορετικός τύπος τάξης διδασκαλίας*] Virginia: Association for Curriculum and Supervision, Alexandria, (1992).

⁴⁹ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

⁵⁰ Freire Paolo, *The politics of education: Culture, power and liberation*. [Freire Paolo, *Η πολιτική της εκπαίδευση: Πολιτισμός, Δυναμικές χειραφέτησης*], (1985), Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.

⁵¹ Giroux Henry, Armand, *Border Crossings*, [Giroux Henry, *Διασχίζοντας οριογραμμές*], New York, London: Routledge, (1992).

⁵² Addison Nicholas & Burgess Leslie, *Learning to teach art and design in the secondary school*, [Addison Nicholas & Burgess Leslie, *Μαθαίνοντας την διδασκαλία των καλλιτεχνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*], New York: Routledge Falmer, (2004).

⁵³ Joyce Bruce R, & Weil Marsha, *Models of teaching*, [Joyce Bruce R, & Weil Marsha, *Μοντέλα διδασκαλίας*], Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, (1986).

⁵⁴ Marzano Robert J., *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*, [Marzano Robert J., *Ένας διαφορετικός τύπος τάξης διδασκαλίας*] Virginia: Association for Curriculum and Supervision, Alexandria, (1992).

⁵⁵ Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

⁵⁶ Cunliffe Leslie, *Postgraduate certificate in education art handbook*, [Cunliffe Leslie. *Διδακτικό εγχειρίδιο σπουδαστή στο μεταπτυχιακό τμήμα διδακτικής της τέχνης*], Exeter, UK: University of Exeter, (2006).

⁵⁷ Cunliffe Leslie, *Postgraduate certificate in education art handbook*, [Cunliffe Leslie. *Διδακτικό εγχειρίδιο σπουδαστή στο μεταπτυχιακό τμήμα διδακτικής της τέχνης*], Exeter, UK: University of Exeter, (2006).

Μοντέλο 6^ο: Το μοντέλο των αναθεωρητών του εποικοδομισμού

«Στην εκπνοή του εικοστού (20^{ου}) αιώνα ασκείται κριτική τόσο στην καλλιτεχνική εκπαίδευση του μοντερνισμού όσο και του μεταμοντερνισμού. Όπως υποστηρίζεται, όσο αφορά στο μοντερνισμό, τα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, διαιωνίζουν την ιδέα της αυτοέκφρασης και της κατά αποκλειστικότητα χειρονακτικής εξάσκησης. Όσο αφορά στα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στον μεταμοντερνισμό, αναπτύσσουν μια θέση στη οποία όλες οι αξίες είναι ίδιας σημαντικότητας, κάτι που προωθεί την ισοπέδωση των αξιών και τον μηδενισμό, όπου όλα είναι αποδεκτά⁵⁷.

Αναθεωρείται έτσι από θεωρητικούς το μοντέλο του μεταμοντερνισμού ως προς τα ακόλουθα. Σε αντίθεση με το μοντέλο του μεταμοντερνισμού που προωθεί την έκφραση μέσα από τις νέες τεχνολογίες, εκτιμάται στην καλλιτεχνική διαδικασία, το προσωπικό ίχνος γραφής του καλλιτέχνη, ως ποιοτικότερο μέσο έκφρασης⁵⁸. Μελετάται η σχέση της παράδοσης με την καινοτομία, της συντήρησης με την πρόοδο, με το δεύτερο από τα παραπάνω να μην εκτιμάται αυτόματα ως θετικότερα, αφού η ιδέες και οι έννοιες εξετάζονται αξιακά⁵⁹. Η γνώση βρίσκεται στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που βρίσκεται ο μαθητής. Ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης όπως περιγράφεται από τον Reuven Feuerstein. Ο Feuerstein δίνει έμφαση στην ποιότητα της πολιτιστικής σκέψης και τη ψυχική (με σχεδόν γεμάτη πάθος) δέσμευση του μεσολαβητή (του δάσκαλου δηλαδή) στη διαδικασία της μάθησης, και στην ώθηση που θα δώσει ο δάσκαλος στον μαθητή, θεωρώντας ότι το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που βρίσκεται ο δάσκαλος καθορίζει και την ποιότητα της διδασκαλίας του⁶⁰. Επιπλέον, οι μαθητές και οι καθηγητές δεσμεύονται σε μια υπεύθυνη στάση απέναντι στη μάθηση. Αυτό περιλαμβάνει: ευκρινή σχέδια μαθημάτων, με απαιτητικούς και ρητούς στόχους, καλά προετοιμασμένο και οργανωμένο καθηγητή, σε ένα καλά δομημένο μάθημα. Η χρήση των ευρημάτων από την ανατροφοδότηση και κυρίως η ιεράρχηση των αξιών απομακρύνει αυτό το σχήμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από τις παραδοχές του μοντέλου στο μεταμοντερνισμό».

⁵⁸ Cunliffe Leslie, *Postgraduate certificate in education art handbook*. [Cunliffe Leslie. Διδακτικό εγχειρίδιο σπουδαστή στο μεταπτυχιακό τμήμα διδακτικής της τέχνης], Exeter, UK: University of Exeter, (2009/2006).

⁵⁹ Tsimboukidou Irene, *Pupils' and teachers' perceptions of visual art education: A case study based on one of Greece's new secondary arts schools*. [Tsimboukidou Irene, *Οι αντιλήψεις των μαθητών και των καθηγητών για την καλλιτεχνική εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε ένα από τα νεοϊδρυθέντα καλλιτεχνικά σχολεία της Ελλάδας*], Athens, Arnaoutis, (2014)

⁶⁰ Cunliffe Leslie, *Using assessment to nurture knowledge-rich creativity*, [Cunliffe Leslie, *Η χρήση της αξιολόγησης για την ενίσχυση της γνωσιακής δημιουργικότητας*], Innovations in Education and Teaching International, 2008, 45 (3), 309-317.

Επίλογος

«Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι ο εικοστός αιώνας (20^{ος}) χαρακτηρίστηκε από δύο εποχές καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Στην πρώτη εποχή ανήκουν τα μοντέλα της αυτοέκφρασης, του φορμαλισμού, και της πρακτικότητας στην καθημερινή ζωή, τα οποία βρίσκονται κάτω από την επιρροή του μοντερνισμού. Αν και έχουν διαφορετική ανάπτυξη, μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, ειδικά αυτά που αφορούν στην ιδέα της απομόνωσης και της αυτονομίας. Η ιδέα της απομόνωσης χαρακτηριστική σε προσωπικό επίπεδο αλλά και κοινωνικό επίπεδο, κυριαρχεί στα μοντέλα της αυτοέκφρασης όσο και του φορμαλισμού όπου όπως ειπώθηκε η μάθηση θεωρείται μια ποιότητα διαισθητική ενστικτώδης και απλαισίσωτη. Όσο αφορά το μοντέλο που αναπτύχθηκε στη Βόρεια Αμερική, αυτό βασίστηκε στον Αμερικανικό πραγματισμό, όπου η γνώση αποκτά μια πρακτική χρησιμότητα και γίνεται αντιληπτή ως ένα προϊόν που μπορεί με τη γενίκευση να αναπαραχθεί παντού το ίδιο. Το μοντέλο όμως στερείται της πνευματικής αναζήτησης και έτσι απομακρύνεται από ζητούμενα της καλλιτεχνικής εμπειρίας.

Στην δεύτερη εποχή της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης του εικοστού αιώνα (20^{ου}) η μάθηση εμπλέκει σύνθετες μορφές της νόησης όπως είναι η χρήση της επινοητικής σκέψης, η ερμηνευτική ικανότητα και άλλες γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες όχι μόνο διευκρινίζουν τη διαδικασία μάθησης στην καλλιτεχνική εκπαίδευση αλλά συμβάλλουν στην κατανόηση και τον προσδιορισμό της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων της. Σε αυτή τη δεύτερη φάση ανήκουν τα μοντέλα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες και τα μοντέλα του μεταμοντερνισμού. Ειδικότερα, στο μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες, το οποίο είναι και μια ιδιαίτερη περίπτωση, οι σπουδές σε αυτό πλαισιωμένες σε κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο δικαιολογούν ότι το μοντέλο ανήκει σε ένα ερμηνευτικό παράδειγμα του μεταμοντερνισμού. Ωστόσο τα θέματα προς μελέτη που αφορούν μόνο σε αυτά του δυτικού κανόνα, αποκλείουν το μοντέλο από τον πλουραλισμό του μεταμοντερνισμού. Τα μοντέλα του μεταμοντερνισμού τέλος, έχουν να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο της ισοπέδωσης των αξιών και του μηδενισμού.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω την ελπίδα ότι τόσο η παρουσίαση των διαφορετικών μοντέλων όσο και η μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας των εικαστικών στο διαπολιτισμικό γυμνάσιο θα βοηθήσει στις μελλοντικές αποφάσεις μας, σχετικά με το τι και πως διδάσκουμε το μάθημα της τέχνης στα σχολεία μας σήμερα».

Βιβλιογραφία

Addison Nicholas & Burgess Leslie, *Learning to teach art and design in the secondary school*, [Addison Nicholas & Burgess Leslie, *Μαθαίνοντας την διδασκαλία των καλλιτεχνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*], New York: Routledge Falmer, (2004).

Burton Judith, *The practice of teaching in K-12 schools: Devices and desires*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Burton Judith, *Η διδακτική της Α΄ γυμνασίου στην πράξη: Οδηγίες και αντιλήψεις*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, 2004, p.p. 553-575.

Cunliffe Leslie, *Postgraduate certificate in education art handbook*. [Cunliffe Leslie, *Διδακτικό εγχειρίδιο σπουδαστή στο μεταπτυχιακό τμήμα διδακτικής της τέχνης*], Exeter, UK: University of Exeter, (2009/2006).

Cunliffe Leslie, *Forms of knowledge in art education and the corollary of authenticity in the teaching and assessment of such forms of knowledge*, *International Journal of Art and Design Education*, [Cunliffe Leslie, *Μορφές γνώσης στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και συσχετισμός τους με την αυθεντικότητα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση*], 2005b, 25 (2), p.p. 199-208.

Cunliffe Leslie, *Learning how to learn, art education and the “background”*, *Journal of Art and Design Education*, [Cunliffe Leslie, *Μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουμε, καλλιτεχνική εκπαίδευση και το πλαίσιο*], 1999, 18 (1), p.p. 115-121.

Cunliffe Leslie, *Postgraduate certificate in education art handbook*, [Cunliffe Leslie, *Διδακτικό εγχειρίδιο σπουδαστή στο μεταπτυχιακό τμήμα διδακτικής της τέχνης*], Exeter, UK: University of Exeter, (2006).

Cunliffe Leslie, *The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary education*, [Cunliffe Leslie, *Η προβληματική σχέση της διαδικαστικής και της δηλωτικής γνώσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*], *Oxford Review of Education*, 31 (4), 2005a, p.p.547-556.

Cunliffe Leslie, *Using assessment to nurture knowledge-rich creativity*, [Cunliffe Leslie, *Η χρήση της αξιολόγησης για την ενίσχυση της γνωσιακής δημιουργικότητας*], *Innovations in Education and Teaching International*, 2008, 45 (3), 309-317.

Dobbs Stephen, *Discipline-based art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Dobbs Stephen, *Καλλιτεχνική εκπαίδευση βασισμένη στις επιστήμες*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 701-724.

Dobbs Stephen, *The Kettering project: Memoir of a paradigm*, in: P. Amburgy D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson, & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the Second Penn State Conference*, [Dobbs Stephen, *Το σχέδιο κέτερινγκ: Αναφορές σε ένα παράδειγμα*]. Reston. Virginia: National Art Education Association, (1992), p.p. 186-190.

Dow Arthur Wesley, *Composition*, [Dow Arthur Wesley, *Σύνθεση*], Doubleday Doran, New York, (1913).

Efland Arthur, *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*, [Efland Arthur, *Τέχνη και γνωστικισμός: Ενσωματώνοντας τα καλλιτεχνικά στο πρόγραμμα σπουδών*], New York: Teachers College Press/ Reston, Virginia: National Art Education Association, (2002).

Efland Arthur, *Emerging visions of art education*, in: Michael D. Day & Elliot W. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, [Efland Arthur, *Θεωρίες μάθησης και διδακτικής στη καλλιτεχνική εκπαίδευση*], Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the National Art Education Association, (2004), p.p. 691-700.

Efland Arthur, Freedman Kerry, & Stuhr Patricia, *Postmodern art education: An approach to curriculum*, [Efland Arthur, Freedman Kerry, & Stuhr Patricia, *Ο μεταμοντερνισμός στην καλλιτεχνική εκπαίδευση: Μια προσέγγιση στο αναλυτικό πρόγραμμα*]. Virginia: National Art Education Association, Reston, (1996).

Freedman Kerry, *Teaching visual culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art*, [Freedman Kerry, *Διδάσκοντας τον οπτικό πολιτισμό*], New York: Teachers College Press. (2003).

Freire Paolo, *The politics of education: Culture, power and liberation*. [Freire Paolo, *Η πολιτική της εκπαίδευση: Πολιτισμός, Δυναμικές χειραφέτηση*], (1985), Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.

Giroux Henry, Armand, *Border Crossings*, [Giroux Henry, *Διασχίζοντας οριογραμμές*], New York, London: Routledge, (1992).

Gombrich Ernst, *Art & Illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. [Gombrich Ernst, Hans, *Τέχνη και ψευδαίσθηση: Μία μελέτη στη ψυχολογία της αναπαράστασης*], London: Phaidon, (2002).

Joyce Bruce R, & Weil Marsha, *Models of teaching*, [Joyce Bruce R, & Weil Marsha, *Μοντέλα διδασκαλίας*], Englewood, New Jersey: Prentice-Hall, (1986).

Marzano Robert J., *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*, [Marzano Robert J., *Ένας διαφορετικός τύπος τάξης διδασκαλίας*] Virginia: Association for Curriculum and Supervision, Alexandria, (1992).

Piaget Jean, *The origins of intelligence in children*, [Piaget Jean, *Οι ρίζες της ευφυΐας στα παιδιά*], Trans. M. Cook. New York: Norton, (1963).

Ryle Gilbert, *The concept of mind*, [Ryle Gilbert, *Η έννοια του μυαλού*], London: Hutchinson, (1949).

Skinner Burrhus Frederic, *About behaviourism*, [Skinner Burrhus Frederic, *Σχετικά με τον συμπεριφορισμό*], New York: Knopf, (1974).

Skinner Burrhus Frederic, *The behaviour of organisms: An experimental analysis*, [Skinner Burrhus Frederic, *Η συμπεριφορά των οργανισμών*] New York: Appleton – Century, (1938).

Tapajos Ricardo, *HIV/AIDS in the visual arts: applying discipline-based art education to medical humanities*, [Tapajos Ricardo, *EITZ και εικαστικά: Εφαρμόζοντας το παράδειγμα της εικαστικής εκπαίδευσης βασισμένης στις επιστήμες στις επιστήμες υγείας*], *Medical Education*, 37 (6), 2003, p.p.563-570.

Thorndike Edward Lee, *Elements of psychology*, [Thorndike Edward Lee, *Στοιχεία κοινωνιολογίας*], New York: A. G. Seiler, (1905).

Tsimboukidou Irene, *Models of art education in the twentieth century*, [Tsimboukidou Irene, *Μοντέλα καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης τον εικοστό αιώνα*], *Theory and Research in the Sciences of Education*, (2015), 4/2015, p. p.141-158. ISSN:2407-9669.

Tsimboukidou Irene, *Pupils' and teachers' perceptions of visual art education: A case study based on one of Greece's new secondary arts schools*. [Tsimboukidou Irene, *Οι αντιλήψεις των μαθητών και των καθηγητών για την καλλιτεχνική εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε ένα από τα νεοϊδρυθέντα καλλιτεχνικά σχολεία της Ελλάδας*], Athens, Arnaoutis, (2014)

Τσιμπουκίδου Ειρήνη, *Μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και θεωρίες μάθησης τον 20ο και τον 21ο αιώνα*, *Εικαστική Παιδεία*, Αθήνα, Ένωση Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων, (2015), τεύχος 31, ISSN:2241-6757.

Vygotsky Lev, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, [Vygotsky Lev, *Η νόηση στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*], Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, (1978).

Watson John, *Psychology as the behaviourist views it*, [Watson John, *Η ψυχολογία από τη θεώρηση των συμπεριφοριστών*], *Psychological Review*, 20, (1913), p.p.158-177.

Winslow Leon, *The integrated school art program*, [Winslow Leon, *Το ενσωματωμένο πρόγραμμα σπουδών των καλλιτεχνικών μαθημάτων*], New York, Mr Graw – Hill, (1939).

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3η

«Διδακτική του σχεδίου: Ασυνέχειες στην σύγχρονη ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Το σημερινό παράδειγμα του Βέλγικου δημόσιου καλλιτεχνικού σχολείου ARBA».

Αββαγιανού Ρένα, Ζωγράφος, Αρχιτέκτονας, εκπαιδευτικός Δ.Ε

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη παρούσα εισήγηση προσεγγίζεται το σχέδιο ως σημαντικό εργαλείο εκμάθησης, οπτικής καλλιέργειας, και σφαιρικής ανάπτυξης του μαθητή. Το σχέδιο αναπτύσσει την παρατηρητικότητα, την αναλυτική και την συνθετική του σκέψη και κατά συνέπεια την κριτική του ικανότητα.

Είναι απαραίτητο να γίνονται μαθήματα σχεδίου σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ανεξαρτήτως σπουδών και επαγγέλματος που θα διαλέξει να εξασκήσει ο κάθε μελλοντικός πολίτης, η εκμάθηση του σχεδίου είναι εφόδιο για την ζωή του. Στην πράξη όμως οι παραπάνω ανάγκες υποτιμούνται με αποτέλεσμα να πιστεύουμε ότι επικρατούν ασυνέχειες στην διδακτική του σχεδίου στην σύγχρονη ελληνική δημόσια εκπαίδευση παρόλη την διαπίστωση ότι υπήρξε μία θετική εξέλιξη με την επαναφορά του σχεδίου ως μάθημα επιλογής στην Γ' Λυκείου την τρέχουσα χρονιά.

Θα γίνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή στους σταθμούς της διδακτικής του σχεδίου όπως στην σχολή του Μπάουχαους, η οποία θεωρείται το πρώτο οργανωμένο μοντέρνο σύστημα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20^{ου} αι. Στην παραπάνω σχολή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διδακτική του σχεδίου και η διδασκαλία της στηρίζεται σε πρωτοποριακές για την εποχή ιδέες, ιδέες οι οποίες συνεχίζουν να μας απασχολούν ως σήμερα, όπως η χρήση της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς, το έργο τέχνης την εποχή της δυνατότητας τεχνικής αναπαραγωγής του (φωτογραφία, τυπογραφικές τέχνες, φωτογράμματα κ.λπ.), την μη διάκριση για την «αξία» μεταξύ καλών και εφαρμοσμένων τεχνών και στην αναγκαιότητα της σφαιρικής διδασκαλίας τους.

Θα γίνει μία προσπάθεια σύνδεσης της διδακτικής του σχεδίου μέσα από τις τρέχουσες παιδαγωγικές αντιλήψεις όπως η θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης η οποία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κριτική προσέγγιση της γνώσης και στην ενσυναίσθηση. Μία άλλη μεγάλη έλλειψη

της ελληνικής σύγχρονης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είναι ότι δεν υπάρχουν αρκετά καλλιτεχνικά γυμνάσια.

Θα γίνει αναφορά ως παράδειγμα το σύγχρονο καλλιτεχνικό δημόσιο σχολείο των Βρυξελλών ARBA (Academie Royale des Beau-Arts), το οποίο είναι ένα από τα δύο δημόσια καλλιτεχνικά σχολεία των Βρυξελλών, στα οποία εισάγεται ο ενδιαφερόμενος χωρίς εξετάσεις υψηλό. Έχει διάρκεια 4 χρόνια, και ξεκινά από την γ' Γυμνασίου. Περιλαμβάνει 3 κατευθύνσεις: Επιστήμες της Τέχνης, Πλαστικές Τέχνες και Χορός. Η εισήγηση θα τελειώσει με φωτογραφίες μαθητικών έργων με διαθεματικό χαρακτήρα και σχεδίων.

Εισήγηση

«Στη παρούσα εισήγηση προσεγγίζεται το σχέδιο ως σημαντικό εργαλείο εκμάθησης, οπτικής καλλιέργειας, και σφαιρικής ανάπτυξης του μαθητή.

Το σχέδιο αποτελείται από γραμμές, σημεία, σχήματα, τα βασικά δηλαδή στοιχεία της εικαστικής αλφαβήτου. Η έννοια σχέδιο ετυμολογικά προέρχεται από το λατινικό *projicere* που σημαίνει σκέφτομαι να κάνω κάτι, ή κάνω την οργάνωση ενεργειών, ή και υλικού. Γενικότερα υπάρχουν πολλά είδη σχεδίου στις εικαστικές τέχνες. Ένα σχέδιο μπορεί να προταθεί ως αυτόνομο έργο, ή να αποτελεί προσχέδιο του έργου, ή ενός άλλου έργου. Το σχέδιο είναι ή έκφραση μίας σκέψης, μίας ιδέας. Ένα σχέδιο κρύβεται πίσω από ένα κτίριο, από μία διακόσμηση, από μία τσάντα, από μία οποιαδήποτε κατασκευή ή εγκατάσταση.

Βασικές κατηγορίες του είναι, το **ελεύθερο σχέδιο**, το σχέδιο δηλαδή φτιαγμένο με ελεύθερο χέρι, το οποίο συνίσταται στη μελέτη από το φυσικό, με μετρήσεις των αναλογιών, και απόδοση του φωτός και των όγκων, με τονικές διαβαθμίσεις του άσπρου και του μαύρου, και που συνήθως γίνεται με μολύβι ή με το κάρβουνο. Οι μετρήσεις των αναλογιών γίνονται κατόπιν παρατήρησης, και συχνά με την χρήση βελόνας μετρήματος.

Το **γραμμικό σχέδιο** γίνεται χρησιμοποιώντας γεωμετρικά όργανα ή με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, και η γνώση του χρειάζεται για την παραγωγή όλων των έργων που αφορούν εικαστικές, εφαρμοσμένες τέχνες αλλά και μερικά είδη επιστημών.

Η εξέλιξη της καλλιτεχνικής διδακτικής σκέψης, μέσα στα παιδαγωγικά συστήματα δείχνει ότι η καλλιτεχνική παιδεία και ο τρόπος που εντάσσεται η διδακτική του σχεδίου μέσα σε αυτήν,

εξαρτάται κυρίως από τις κοινωνικό-οικονομικές, πολιτικές, πολιτιστικές, φιλοσοφικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε εποχή.

Η διδακτική του σχεδίου είναι απαραίτητη μέσα στη δημόσια καλλιτεχνική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της ακόμα και στο νηπιαγωγείο. Το σχέδιο αναπτύσσει την παρατηρητικότητα του μαθητή, την αναλυτική και την συνθετική του σκέψη, και κατά συνέπεια την κριτική του ικανότητα.

Στην εποχή μας, «εποχή των εικόνων και της πληροφόρησης», ο τρόπος μάθησης έχει αλλάξει ριζικά. Η εύκολη αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο δεν συνεπάγεται αυτόματα και την απόκτηση γνώσεων, ενώ οι ευκολίες της σχεδίασης μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, ομοίως δεν εξασφαλίζουν την παραγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Ως αντίβαρο, η κριτική σκέψη είναι ένα μέσο αντίστασης στον επιφανειακό τρόπο μάθησης, και της χειραγώγησης από τον βομβαρδισμό διαφημίσεων, προτύπων, στερεοτύπων, πλασματικών ειδήσεων κ.λπ.

Η σύγχρονη εποχή έχει κάποια χαρακτηριστικά που πρέπει να τα λάβουμε υπόψη μας όπως: η έκθεση των μαθητών στην εικονική πραγματικότητα (virtual reality) του υπολογιστή και των παιχνιδιών του, ο καταγιγισμός των εικόνων μέσω των διαφημίσεων της τηλεόρασης του βίντεο των καρτούν κ.ά..

Η αίσθηση του χώρου και του χρόνου αλλοιώνεται μέσα από την εικονική πραγματικότητα των τρισδιάστατων παιχνιδιών. Οι μαθητές όμως εξοικειώνονται με την έννοια της προοπτικής και του χώρου όταν ο εκπαιδευτής είναι διατεθειμένος να τους την εξηγήσει. Έχουν ενδιαφέρον να μάθουν πώς κατασκευάζεται η εικονική πραγματικότητα. Κατόπιν, είναι αναμενόμενο να καταλάβουν ότι η ψευδαίσθηση της τρίτης διάστασης στο ζωγραφικό έργο είναι κάτι που μαθαίνεται και αντιλαμβάνονται τις επιδιώξεις των ζωγράφων πέρα από την αναπαράσταση, αλλά και της τέχνης γενικότερα. Μαθαίνουν να αναλύουν τις οπτικές δομές του κόσμου μέσα στον οποίο ζούνε κατανοώντας τους τρόπους μετασχηματισμού του.

Ο ρόλος του εικαστικού δασκάλου αναμορφώνεται ως καθοδηγητή-συνοδοιπόρου αλλά χρεώνεται και μία παραπάνω ευθύνη: να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα φίλτρο του οπτικού κόσμου που τους περιβάλλει. Να μπορούν να ξεχωρίσουν μία ενδιαφέρουσα μορφή από μία αδιάφορη, με τα δικά τους επιχειρήματα, ένα έργο τέχνης από μία ωραία διαφημιστική εικόνα.

Μία κριτική προσέγγιση της διδασκαλίας του σχεδίου σημαίνει ότι επικεντρώνεται όχι στην μηχανική αποτύπωση αντικειμένων φωτογραφιών κ.λπ., ή απλή εκμάθηση της μεθοδολογίας του ελεύθερου και γραμμικού σχεδίου, ούτε στην εκμάθηση της φόρμας αποσπασματικά, και στην γνώση τεχνικών, αλλά ότι πραγματοποιείται σε συνδυασμό με τις προσωπικές αναζητήσεις και ικανότητες του κάθε μαθητή και φοιτητή, και συντελεί στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ελεύθερης και μη παρεμβατικής όσο γίνεται ανάπτυξης του. Συνολικά παίζει σημαντικό ρόλο στη σφαιρική πνευματική ανάπτυξη του, και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, με αποτέλεσμα να έχει μερικά εφόδια έκφρασης και δεξιοτήτων περισσότερα, άσχετα με το επάγγελμα που θα θελήσει να ακολουθήσει μελλοντικά. Οι μεταγνωστικές διαδικασίες που θεωρούνται αποτελεσματικές στην σύγχρονη εκπαίδευση, θεωρούνται προϋπόθεση για την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Ο μαθητής ή ο φοιτητής χρειάζεται να κατανοεί ποια είναι η υπάρχουσα γνώση του, εάν αυτή επαρκεί για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατάστασης-προβλήματος- ή πρέπει να σχεδιάσει διαφορετικές στρατηγικές για την εκτέλεση ενεργειών που θα τον οδηγήσουν στο ζητούμενο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, τί γνώσεις χρειάζονται για να σχεδιαστεί ένα βιομηχανικό σχέδιο.

Από την στιγμή που ένας σημαντικός στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι το να κατανοήσει ο μαθητευόμενος πώς να μαθαίνει και να αναπτύξει μία γκάμα διαδικασιών σκέψης τις οποίες θα μπορεί να ανακαλεί για τη λύση προβλημάτων, στην διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων και στα μαθήματα του σχεδίου ειδικότερα, είναι σημαντικό η σκέψη των μαθητών να κατευθύνεται στη διαδικασία η οποία χρειάζεται να έχει μέσα το στοιχείο της απόλαυσης και όχι μονάχα την επίτευξη αξιόλογου αποτελέσματος.

Θεωρώ ότι η διδασκαλία του σχεδίου και γενικότερα της τέχνης είναι σκόπιμο να συνδέεται με σύγχρονες θεωρίες και με την ψυχολογία της εκπαίδευσης, όπως την σύγχρονη θεωρία της **μετασχηματίζουσας μάθησης**, που βασίζεται στην κριτική προσέγγιση (κριτικός στοχασμός, παρατήρηση) και την ενσυναίσθηση. Δεν θα επεκταθώ πολύ διότι είχαμε την ευκαιρία να ακούσουμε σε προηγούμενες εισηγήσεις για την θεωρία του Mezirow και πώς συνδέονται με την αισθητική εμπειρία. Θυμίζω ότι η κεντρική ιδέα της θεωρίας αυτής είναι, ότι μία μαθησιακή πράξη μπορεί να χαρακτηριστεί μετασχηματίζουσα όταν εμπεριέχει θεμελιώδη αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο κάποιος σκέφτεται ή πράττει, κάτι που από την φύση του συμβαίνει μέσα στην διαδικασία παραγωγής τέχνης και του σχεδιασμού. Ενσυναίσθηση. Να μπαίνεις στη θέση του άλλου. Να επικοινωνείς. Να κρίνεις όσα υπάρχουν μέσα σε ένα σύστημα και είναι άκριτα αποδεκτά.

Συνδέεται με την θεωρία των δομών του Piaget. Αναφέρω μία σκέψη του Piaget που σχετίζεται με την παρατήρηση που απαιτεί το σχέδιο. 'Το αντικείμενο είναι ένα όριο με την μαθηματική του σημασία: προσεγγίζουμε αδιάκοπα την αντικειμενικότητα, μα ποτέ δεν φτάνουμε το ίδιο το αντικείμενο. Το αντικείμενο που νομίζουμε ότι φτάνουμε, είναι πάντα το αντικείμενο που αναπαριστά και ερμηνεύει η νόηση του υποκειμένου (...) Το αντικείμενο υπάρχει, αλλά τις ιδιότητες του τις ανακαλύπτουμε μόνο με διαδοχικές προσεγγίσεις (...) Όταν το παιδί προχωρήσει και αναπαραστήσει τον κόσμο γύρω του, όταν δηλαδή αποκτήσει νέες δομές, τότε αρχίζει να καταλαβαίνει πράγματα που προηγουμένως του διέφευγαν τελείως.'⁶¹

Στην Ελλάδα και όσον αφορά το ελληνικό δημόσιο σχολείο η διδασκαλία του σχεδίου που λαμβάνει χώρα στην δημόσια εκπαίδευση θεωρώ ότι δεν είναι επαρκής.

Στο Δημοτικό εν γένει υπάρχει πρόβλημα διότι συνολικότερα υποτιμάται το μάθημα των εικαστικών. Συνήθως δεν διδάσκεται από εκπαιδευτικούς εικαστικών, και οι δάσκαλοι πολύ συχνά το αγνοούν παρόλο που βαθμολογείται ή ασχολούνται μονάχα με την χειροτεχνία. Συχνά επίσης διαπιστώνουμε ότι μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού που το παιδί είναι σε θέση να μάθει να σχεδιάζει και του αρέσει, του δίνουν φωτοτυπίες με σχήματα για να τις γεμίσει με μηχανικό τρόπο.

Στο γενικό γυμνάσιο μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και γενικότερα στην φιλοσοφία που διέπει το πρόγραμμα σπουδών δεν δίνεται η απαιτούμενη βαρύτητα στο σχέδιο και στα είδη του. Στο λύκειο γενικής παιδείας κατά καιρούς διδάσκονται τα παραπάνω μαθήματα ως μαθήματα επιλογής με μεγάλες όμως δυσκολίες εφαρμογής, ενώ κατά καιρούς αποσύρονται, παρόλο που από την μία είναι απαραίτητα για την σφαιρική ανάπτυξη του μαθητή, και από την άλλη καλλιεργούν την οπτική του αντίληψη. Ανεξαρτήτως σπουδών και επαγγέλματος που θα διαλέξει να εξασκήσει ο κάθε μελλοντικός πολίτης, η εκμάθηση του σχεδίου είναι εφόδιο για την ζωή του και αν θελήσει να συνεχίσει προχωρώντας σε καλλιτεχνικές σχολές αποκτά εφόδια για τις εξετάσεις που απαιτούνται στις καλλιτεχνικές σχολές του Πολυτεχνείου όπως η Αρχιτεκτονική και οι Ανώτατες σχολές Καλών Τεχνών καθώς και οι καλλιτεχνικές σχολές των ΑΤΕΙ κ.λπ. χωρίς την ανάγκη φροντιστηρίου.

Στην πράξη όμως οι παραπάνω ανάγκες διδακτικής του σχεδίου κατά καιρούς υποτιμούνται με αποτέλεσμα να πιστεύουμε ότι επικρατούν ασυνέχειες στην διδακτική του σχεδίου στην σύγχρονη

⁶¹ Δανασσής-Αφεντάκης Α. *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*, Τ.Β'., Αθήνα, Μαυρομάτη Δ., 1993, σελίδα168

ελληνική δημόσια εκπαίδευση, παρόλη την διαπίστωση ότι υπήρξε μία θετική εξέλιξη με την επαναφορά του σχεδίου ως μάθημα επιλογής στην Γ' Λυκείου την τρέχουσα χρονιά (2015-16).

Ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις Ανώτατες Σχολές Καλών Τεχνών μαθήματα εφαρμοσμένων τεχνών διδάσκονται ελάχιστα. Ένας φοιτητής των σχολών αυτών δεν έχει την δυνατότητα να διδαχθεί βιομηχανικό σχέδιο ή ταπισερί ή κεραμική, παρά μονάχα αν φοιτήσει στις σχολές διακοσμητικής των ΑΤΕΙ και σε ιδιωτικές σχολές. Ούτε μεταπτυχιακά στον βιομηχανικό σχεδιασμό και συνολικά στις εφαρμοσμένες τέχνες υπάρχουν.

Επιχειρώντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή της διδακτικής του σχεδίου θα ξεκινήσω από τον Pestalozzi (1746-1841). Ο Ελβετός παιδαγωγός Pestalozzi πρότεινε διδακτικές μεθόδους που μπορούσαν να αναπτύξουν τις δυνατότητες όλων των παιδιών. Πρότεινε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ήταν κατά της μηχανιστικής γνώσης. Ως τότε το σχέδιο σχεδόν επιβάλλονταν με μια άκαμπτη μέθοδο, που εστίαζε στην απεικόνιση γεωμετρικών μοτίβων ή γεωμετρικών σχημάτων, αγαλμάτων ή αναπαραγωγές προτύπων σχεδίων, με ελεύθερο ή γραμμικό τρόπο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της, τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες τους.

Ο Pestalozzi προωθούσε την παρατήρηση αλλά και την αυτενέργεια του μαθητή μέσα στην σχολική κοινότητα. Πίστευε ότι τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας την φύση, είτε πρόκειται για ήχους, μιλώντας ή τραγουδώντας, είτε πρόκειται για την μελέτη και την μέτρηση της φόρμας που οδηγούσε στην γεωμετρία και το σχέδιο. Για το σχέδιο πίστευε ότι έπαιζε σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της αισθητικής και κριτικής στάσης.

Η σχεδιαστική μέθοδος του Pestalozzi συνίσταται στις μετρήσεις των αναλογιών των αντικειμένων. Ξεκινούσε από απλές φόρμες και στη συνέχεια προχωρούσε σε ποιο σύνθετες. Οι παραπάνω αρχές είναι η ουσία της διδασκαλίας του ελεύθερου σχεδίου που επικρατούν ως και σήμερα

Στο βιβλίο του *How Gertrude teaches her children*, (*Πως η Γερτρούδη διδάσκει τα παιδιά της*, 1898)⁶², αναφέρεται σχετικά με την διδασκαλία του **ελεύθερου σχεδίου**, ότι ο Pestalozzi προτείνει 'να αποφεύγεται η μέθοδος δοκιμή και πλάνη (...) Τα συνηθισμένα μαθήματα της εικαστικής αγωγής αρχίζουν με μία ασαφή παρατήρηση και μία ψευδο-οργάνωση, μετά ότι φτιάχνεται καταστρέφεται, για να ξαναφτιαχθεί με δέκα φορές πιο επιπόλαιο τρόπο, μέχρις όπου

⁶² Σάλλα Τ., *Καλλιτεχνική παιδεία και παιδαγωγικά συστήματα*, Νήσος, Αθήνα, 2008, σελίδα 118

στο τέλος η αίσθηση της αναλογίας να έχει ωριμάσει. Και φτάνουμε τελικά σε αυτό με το οποίο θα έπρεπε από την αρχή να είχαμε ξεκινήσει, τις μετρήσεις’

Ο Spencer (1820-1903), ήταν Άγγλος στοχαστής και παιδαγωγός, και πίστευε ότι η παιδική τέχνη χρειάζεται για να αναπτυχθεί ο νους, και διατύπωνε ότι το ερώτημα που πρέπει να μας απασχολεί δεν είναι αν τα παιδιά παράγουν καλές ζωγραφιές, αλλά πως θα αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Πίστευε ότι κατά την πρώιμη παιδική περίοδο τα παιδιά δεν χρειάζονται κανένα τυπικό μάθημα, αυτό θα χρειασθεί έλεγε όταν φτάσουν στην ηλικία για τα μαθήματα σχεδίου, και τότε θα υπάρχει μία ευκολία που αλλιώς θα απουσίαζε.

Ο Dow (1857-1922), Αμερικάνος καλλιτέχνης, δίδαξε στο παιδαγωγικό τμήμα του πανεπιστημίου Κολούμπια της Νέας Υόρκης, αρνήθηκε την μηχανιστική μίμηση που επικρατούσε ως τότε, και πρότεινε την έννοια της σύνθεσης. Στο βιβλίο του *Composition*, εστίαζε την ανάλυση ενός έργου τέχνης μέσα από τα στοιχεία της εικαστικής γλώσσας όπως τη γραμμή, το χώρο, το σημείο, και τον τόνο. Εξέφρασε την ανάγκη για ομορφιά όχι για αναπαράσταση.

Ο Kerschensteiner (Κέρσενστάινερ) (1854-1932), προώθησε τα ‘Σχολεία Εργασίας’ και τα ‘Σχολεία Μετεκπαίδευσης’ στην Γερμανία. Τα ‘Σχολεία Εργασίας’ είχε ιδρύσει ο **Dewey** στην Αμερική το 1896. Επιθεωρητής των σχολείων του Μονάχου, ο Κέρσενστάινερ ερεύνησε την παιδική τέχνη και είδε ένα σύνολο αρχών στις οποίες έπρεπε να στηρίζεται και η διδασκαλία του σχεδίου για τα παιδιά. ‘Μέσα από μία τεράστια συλλογή σχεδίων που είχε αποκτήσει από παιδιά που δεν είχαν διδαχθεί σχέδιο, και τα οποία είχε ταξινομήσει με βάση την ηλικία, το φύλο, και την κοινωνική τάξη αυτών που τα έφτιαξαν, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών αναπτύσσεται φυσικά και μεθοδικά με μια πορεία προς την οπτική πραγματικότητα στο χώρο. Αυτό που καταδείχθηκε από τους πρώτους ερευνητές ήταν ότι η σχεδιαστική ικανότητα υπόκειται σε διαδικασία νομοτελειακής ανάπτυξης όχι διαφορετικής από την γλωσσική ικανότητα ή αυτή της γραφής’.⁶³

Είναι σημαντικό γίνει αναφορά σε δύο σημαντικούς πρωτοπόρους παιδαγωγούς, τον **Γληνό** και τον **Δελμούζο**, που μετέφεραν τις ιδέες του ‘Σχολείου Εργασίας’ στην Ελλάδα

Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου. (1908-1911)

⁶³ Σάλλα Τ. *Καλλιτεχνική παιδεία και καλλιτεχνικά συστήματα*, Αθήνα, Νήσος, 2008, σελίδα 144

Ουσιαστικές όμως διαφοροποιήσεις επηρεασμένες από το σχολείο εργασίας παρατηρούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1977 όπου ενθαρρύνεται η προσωπική έκφραση του μαθητή με διακριτική αλλά οργανωμένη καθοδήγηση του δασκάλου.

Στις αρχές του 20^{ου} αι., στην Ευρώπη και την Αμερική επικρατούν οι θέσεις των εκφραστών του ‘Σχολείου Εργασίας’ όπως και του **Froebel** (1782-1852) ο οποίος τόνισε την σημασία του νηπιαγωγείου, το παιχνίδι ως τρόπο μάθησης, και την ενοποίηση ζωής με την εργασία. Οι παραπάνω θέσεις τροφοδοτούν την παιδαγωγική πρόταση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης. Στόχος της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και της σοσιαλιστικής πρότασης, ήταν η θεωρητική και η πρακτική κατάρτιση. Επίσης, οι αρχές της βιωματικής παιδαγωγικής, της αυτενέργειας, των δραστηριοτήτων, να δοθούν δηλαδή τα εφόδια στον μαθητή για μία δημιουργική ζωή, η οποία θα αποσκοπεί στο κοινό καλό.

Το σχέδιο και η διδακτική του θεωρήθηκε το εργαλείο, βάση του οποίου θα μπορούσε να αναβαθμιστεί αισθητικά αλλά και λειτουργικά η ποιότητα της καθημερινής ζωής, για όλους και όχι μονάχα για τους προνομιούχους. Επίσης οι οικονομίες των χωρών θα μπορούσαν αν γίνουν πιο ανταγωνιστικές βάσει των βιομηχανικών προϊόντων που θα εξήγαν.

Στην προεπαναστατική Ρωσία ιδρύεται το ‘Σχολείο Εργασίας’ από τον Makarenko, ενώ οι παραπάνω παιδαγωγικές αντιλήψεις επηρέασαν και την ανώτατη εκπαίδευση. Έγιναν οι συγχωνεύσεις των σχολών των καλών και εφαρμοσμένων τεχνών. Η σχολή της Ρώσικης πρωτοπορίας στάθηκε σταθμός στην ιστορία της μοντέρνας τέχνης, έχοντας σαν όραμα το κτίσιμο μίας νέας κοινωνίας με υψηλό πολιτιστικό επίπεδο.

Το γεφύρωμα της τέχνης με την θεωρία και την πρακτική και την τεχνική κατάρτιση ήδη είχε προταθεί από το κίνημα **Arts and Crafts** και τον **William Morris** (1834-1896), τέλη του 19^{ου} αι.

Μέσα σε ένα ανάλογο κλίμα κοινωνικού αναβρασμού και ανακατατάξεων μετά από την οικονομική συντριβή του Α’ Παγκοσμίου πολέμου γεννιέται η **Σχολή του Μπάουχαους** 1919 από τον αρχιτέκτονα **Gropius** στην Βαϊμάρη της Γερμανίας, παράλληλα με την ανάληψη εξουσίας από το κόμμα της ‘Δημοκρατίας της Βαϊμάρης’ το 1918. Φάνηκε κατά πολλούς ως το πιο προοδευτικό και ριζοσπαστικό πολίτευμα που θα μπορούσε να γεννήσει η εποχή, συνδυάζοντας κεντρώες και αριστερές δυνάμεις. Προσπάθησε να γίνει ένα κράτος πρόνοιας και να επενδύσει στην παιδεία και τον πολιτισμό, καθώς και να πολεμήσει τις κοινωνικές ανισότητες της εποχής.

Η σχολή του Μπάουχαους ήταν σύνθεση της υπάρχουσας πρώην Ακαδημίας Καλών Τεχνών και της σχολής Εικαστικών Επαγγελματιών. Ήταν η πρώτη φορά που επιχειρείται να δημιουργηθεί μία τόσο συστηματική μέθοδος διδασκαλίας της τέχνης δίνοντας μεγάλη σημασία στην διδακτική του σχεδίου, και που δεν βασίζεται αποκλειστικά στην μίμηση της φύσης αλλά στην εκμάθηση της πλαστικής γλώσσας της μοντέρνας τέχνης. Διδάσκεται το σχέδιο με αφαιρετική αντίληψη και δημιουργείται ένα καινούργιο μάθημα για όσους θέλουν να σπουδάσουν εικαστικές ή εφαρμοσμένες τέχνες, και Αρχιτεκτονική το οποίο ονομάζεται **‘Βασικό σχέδιο’**.

Η διδασκαλία της παραπάνω σχολής στηρίχτηκε σε πρωτοποριακές για την εποχή ιδέες, ιδέες οι οποίες συνεχίζουν να μας απασχολούν ως σήμερα, όπως: η χρήση της τεχνολογίας και με ποιόν τρόπο για εκπαιδευτικούς και καλλιτεχνικούς σκοπούς, το έργο τέχνης την εποχή της δυνατότητας τεχνικής αναπαραγωγής του (φωτογραφία, τυπογραφικές τέχνες, φωτογράμματα, φιλμ κ.α.), την μη διάκριση όσον αφορά την «αξία» μεταξύ καλών και εφαρμοσμένων τεχνών και στην αναγκαιότητα της σφαιρικής διδασκαλίας των εικαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών κ.α.

Να επισημάνουμε ότι στην πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αι. υπήρξε έντονη η υποστήριξη της διάκρισης της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από την βιομηχανική και την επαγγελματική.

Οι παραπάνω λοιπόν θέσεις , πρωτοποριακές για την εποχή ήταν ενάντια στον διαχωρισμό καλλιτέχνη και τεχνίτη και αποσκοπούσαν στο υψηλό επίπεδο, και στην πνευματική ανάπτυξη του σπουδαστή, εισάγοντας τον κυρίως στην αρχαιοελληνική φιλοσοφία και στην άποψη ότι ένας νους υγιής βρίσκεται μέσα σε ένα υγιές σώμα.

Εισηγητής του προπαρασκευαστικού τμήματος ο ζωγράφος Itten, πίστευε ότι η ισορροπία στην ζωή εξασφαλίζεται με την ισορροπία των αντιθέσεων. Το ίδιο πίστευε και για την τέχνη. Ο σπουδαστής έπρεπε να μάθει να ξεχωρίζει τις διαφορές στις αποχρώσεις, στους τόνους, στις υφές των υλικών, στο φως και στη σκιά, στα μεγέθη, στα σχήματα κ.α. και για αυτόν τον λόγο έδινε μεγάλη έμφαση στις σχεδιαστικές σπουδές.

Ο Klee, ο Itten, ο Kandinsky, σημαντικοί ζωγράφοι, και δάσκαλοι της σχολής, γράφουν βιβλία και προσπαθούν να αναλύσουν και να εκφράσουν καινούργιες σχέσεις που ανακαλύπτονται μεταξύ υφής, υλικών, κ.α. και που οδηγούν σε μία αφαιρετική αντίληψη του σχεδίου.

Επίσης η τέχνη της ζωγραφικής συνδέθηκε με την μουσική. Ήταν η εποχή που παράλληλα με την αφηρημένη τέχνη προτείνεται και η ατονική μουσική. Ο Arnold Schönberg (1874-1951), ήταν

Αυστριακός συνθέτης που η δράση του συνδέθηκε κυρίως με τον μουσικό εξπρεσιονισμό, και η κύρια συνεισφορά του ήταν η επέκταση των ορίων της τονικότητας και κυρίως η εισαγωγή της ατονικότητας. Ο Kandinsky ζωγράφος και μουσικός μετέφραζε νότες αξίες παύσεις σε χρώματα, σχήματα, γραμμές.

Η σχολή του Μπάουχαους έκλεισε με την επικράτηση του ναζισμού στην Γερμανία το 1933. Στη συνέχεια ξαναλειτούργησε με την ονομασία Νέο Μπάουχαους στο Σικάγο υπό την διεύθυνση του γνωστού Ούγγρου ζωγράφου και φωτογράφου Laslo Mogoly Nagy, ο οποίος διεύθυνε την σχολή ως τον θάνατό του το 1946. (Από την δεκαετία του 1950 συγχωνεύτηκε σταδιακά με το Ινστιτούτο Τεχνολογίας του Ιλινόι.)

Θεωρώ ότι στο σύγχρονο δυτικό πολιτισμό και όσον αφορά την διδακτική της τέχνης και του σχεδίου πολλές από τις θέσεις και τις αξίες που τέθηκαν στα παραπάνω κινήματα είναι επίκαιρες και σκόπιμο θα ήταν να αναφερόμαστε σε αυτές χωρίς να τις χρησιμοποιούμε ως 'μοντέλα εφαρμογής'. Η σχολή άλλωστε του Μπάουχαους κατηγορήθηκε για μονοφωνία, έντονο φορμαλισμό και ισοπέδωση κατά κάποιον τρόπο της προσωπικότητας και της ελεύθερης έκφρασης του σπουδαστή.

Από την αυστηρή διδασκαλία της φόρμας, και της μοντέρνας αντίληψης για την διδασκαλία των πλαστικών αξιών στην διδακτική της τέχνης, ερχόμαστε στο σήμερα, όπου τα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που κατά κάποιο τρόπο επικρατούν στην εποχή μας -ως απόηχοι του κινήματος του μεταμοντερνισμού έχουν ως αφετηρία τους την προσωπική έκφραση, την πολυφωνία, την ανάδειξη της διαφορετικότητας, το σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή και αποσκοπούν να τον μυήσουν στην ελευθερία της έκφρασης μέσω της τέχνης και να τον ευαισθητοποιήσουν όσον αφορά την δημοκρατία, τα οικολογικά προβλήματα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, και γενικά τα φλέγοντα κοινωνικό-οικονομικά ζητήματα.

Θα χρειασθεί όμως να επισημάνουμε ότι κατηγορούνται για ελιτισμό, πολυφωνία, αποσπασματικότητα, και μη επαρκή διδασκαλία των πλαστικών αξιών και της φόρμας.

Ίσως το παραπάνω να οφείλεται στον απόηχο της 'μεταμοντέρνας συνθήκης' την οποία ακόμα ζούμε, στην οποία η διδασκαλία της φόρμας δεν θεωρείται σημαντική. Ίσως να θεωρείται η εκμάθηση του σχεδίου πολυτέλεια αφού ο σύγχρονος άνθρωπος έχει απομακρυνθεί κατά πολύ από την έννοια του πολυτεχνίτη. Από την άλλη όμως, σε εποχές που επικρατούν απόψεις όπως οι

παραπάνω, οι μαθητές που διαθέτουν τα οικονομικά μέσα αναπτύσσονται ποικιλοτρόπως και τελικά να καταφέρνουν να φοιτήσουν στις δημόσιες και ιδιωτικές καλλιτεχνικές σχολές, να κάνουν μεταπτυχιακά, και να αποκτήσουν αρκετές δεξιότητες. Επίσης, κυριαρχεί η λανθασμένη αντίληψη ότι όσοι μόνο όσοι έχουν ταλέντο, μία ιδιαίτερη κλίση δηλαδή, είναι ικανοί να σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν, ενώ σχεδόν όλα τα παιδιά έχουν ανεπτυγμένη αυτήν την ικανότητα και σταδιακά μεγαλώνοντας την χάνουν.

Πολλοί ερευνητές λοιπόν υποστηρίζουν ότι έχει ενθαρρυνθεί η αυθόρμητη έκφραση των παιδιών σε βάρος της μελέτης των μορφών. Ανάμεσα σε αυτούς είναι και ο Α. Βάος, όπου στο βιβλίο του *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών* υποστηρίζει ότι αυτή είναι μία γενικότερη στροφή που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες όχι μονάχα στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη και την Αμερική.

Να επισημάνω ότι μία άλλη μεγάλη έλλειψη της ελληνικής σύγχρονης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης είναι ότι δεν υπάρχουν αρκετά καλλιτεχνικά γυμνάσια. Υπάρχει μονάχα ένα στην Αττική και αυτό είναι εκτός Αθήνας, στον Γέρακα! Είναι λοιπόν ζητούμενο να δημιουργηθούν ή να μετατραπούν 1-2 γυμνάσια της Αθήνας σε σχολεία όπου η κατεύθυνση θα είναι καλές και εφαρμοσμένες τέχνες και θα διδάσκονται θέατρο, κινηματογράφος, χορός ως μαθήματα επιλογής.

Θα αναφερθώ ως παράδειγμα στο σύγχρονο Βέλγικο δημόσιο καλλιτεχνικό σχολείο ARBA

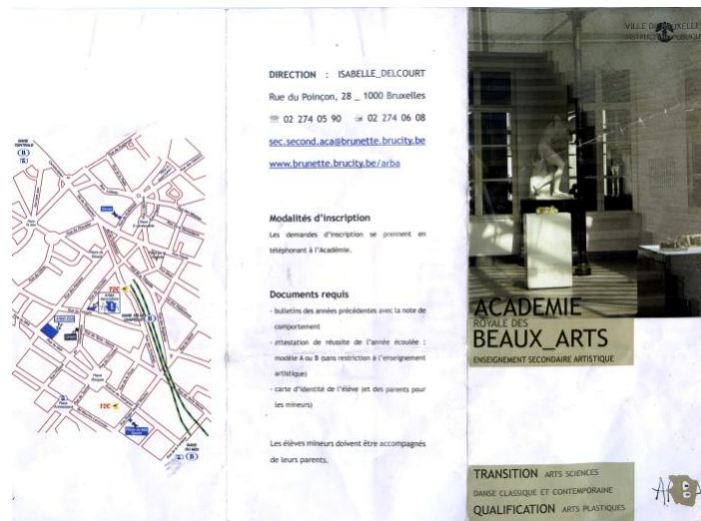


(εικόνα 1)

Αισθάνομαι την ανάγκη να διευκρινίσω ότι με τον όρο 'παράδειγμα', σε καμιά περίπτωση δεν θεωρώ ότι το σχολείο που διαλέγω να παρουσιάσω έχει 'αξία' σε όλα -πώς θα μπορούσα άραγε να το πω αυτό, δεδομένου ότι αυτό απαιτεί μία εις βάθος ανάλυση, και άλλωστε ό,τι μοιάζει ιδανικό για μία χώρα, είναι σπάνιο να είναι ιδανικό για μία άλλη, ακόμα και αν έχουν κάποια κοινή κουλτούρα και πολλές ομοιότητες. Θα το παρουσιάσω λοιπόν διότι έχει κατά την γνώμη μου ένα

πολύ υψηλό επίπεδο μαθητικών έργων όσον αφορά την ζωγραφική και το σχέδιο, και είναι ο τομέας που εστίασα την έρευνα μου. Είναι ένα από τα δύο τα καλλιτεχνικά σχολεία στην πόλη των Βρυξελλών και αυτό που έχει την μεγαλύτερη παράδοση. Η συγκεκριμένη σχολή μπορεί να απορροφήσει περίπου διακόσιους μαθητές, και για την εισαγωγή στο σχολείο αυτό, δεν χρειάζονται εξετάσεις. Επίσης μέσα στο πρόγραμμά του εντάσσεται και μία κατεύθυνση χορού, κάτι που απουσιάζει από την σύγχρονη ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια καλλιτεχνική εκπαίδευση.

Η φοίτηση ξεκινά στην Γ' Γυμνασίου και διαρκεί τέσσερα χρόνια, και το όνομα της σχολής **ARBA**



προκύπτει από τα αρχικά της Academie Royale des Beaux-Arts (Βασιλική Ακαδημία των Καλών Τεχνών) και Δευτεροβάθμιας καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Στο πρόγραμμα υπάρχουν δύο κατευθύνσεις: **1.** Επιστήμες της τέχνης **2.** Χορός κλασικός και σύγχρονος, και **3.** Προορισμός: Πλαστικές Τέχνες

ΤΟ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟ ΒΕΛΓΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

A.R.B.A.

(Academie Royale des Beaux Arts)

- Enseignement Secondaire Artistique
- **TRANSITION:** **1.**Arts Sciences, **2.**Danse Classique et Contemporaine.
- **QUALIFICATION:** **3.**Arts Plastiques.
- **DIPLOME:** **C.E.S.S.** (Certificat d' Enseignement Secondaire Supérieur).

Όλες περιλαμβάνουν τις ώρες των γενικών μαθημάτων που διδάσκονται στα γενικής παιδείας λύκεια και στο τέλος των σπουδών λαμβάνεται ένα Ανώτατο δίπλωμα Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ονομάζεται C.E.S.S. (Certificat Etude Secondaire Supérieur).

Η πρώτη κατεύθυνση (Επιστημών της Τέχνης)

C. E. S. S.
Certificat Etude
secondaire Supérieure

TRANSITION _ ARTS SCIENCES					TRANSITION _ DANSE					QUALIFICATION _ ARTS PLASTIQUES				
	3e	4e	5e	6e		3e	4e	5e	6e		3e	4e	5e	6e
Morale - Religion	2	2	2	2	Morale - Religion	2	2	2	2	Morale - Religion	2	2	2	2
Education physique	2	2	2	2	Français	5	5	5	5	Education physique	2	2	2	2
Français	5	5	5	5	Mathématique	4	4	4	4	Français	4	4	4	4
Mathématique	4	4	4/6	4/6	Néerlandais	4	4	4	4	Mathématique	2	2	2	2
Néerlandais	4	4	4	4	Anglais	2	2	2	2	Néerlandais	2	2	2	2
Anglais	2	2	2/-	2/-	Histoire	2	2	2	2	Anglais	-	-	2	2
Histoire	2	2	2	2	Géographie	1	1	1	1	Histoire	1	1	1	1
Géographie	1	1	1	1	Physique	1	1	-	-	Géographie	1	1	1	1
Physique	1	1	1	1	Chimie	1	1	-	-	Ed. scient. et tech.	1	1	1	1
Chimie	1	1	1	1	Biologie	1	1	-	-	Ed. écon. et sociale	1	1	1	1
Biologie	1	1	1	1	Ed. scientifique	-	-	2	2	Histoire de l'art	2	2	2	2
Histoire de l'art	2	2	2	2	Danse classique	10	10	9-5	6-8	Initiation esthétique	-	-	1	1
Initiation esthétique	-	-	1	1	Danse contemporaine	3	3	6-8	5-9	Dessin	8	8	6	6
Dessin	5	5	4	4						Couleur	4	4	4	4
Couleur	2	2	2	2						Volume	4	4	3	3
Volume	2	2	2	2						Graphisme	-	-	2	2
	36	36	36	36		36	36	36	36		34	34	36	36

Obtention du C.E.S.S.
(certificat d'enseignement secondaire supérieur)
Accès à l'enseignement supérieur.

οδηγεί και στις επιστήμες του χώρου στο Πανεπιστήμιο (Αρχιτεκτονική εσωτερικού χώρου, Αστικός σχεδιασμός κ.α.). Όπως φαίνεται και με την διαχωριστική γραμμή στην στήλη αρχικά υπάρχει ο κορμός των γενικών μαθημάτων και από κάτω φαίνονται τα μαθήματα κατεύθυνσης (Ιστορία της Τέχνης, Εισαγωγή στην Αισθητική, Σχέδιο, Χρώμα, Όγκος), ταυτόχρονα φαίνονται και τα έτη σπουδών. Τέλος, φαίνονται οι 36 ώρες εβδομαδιαίως που διδάσκονται οι μαθητές σε κάθε χρονιά.

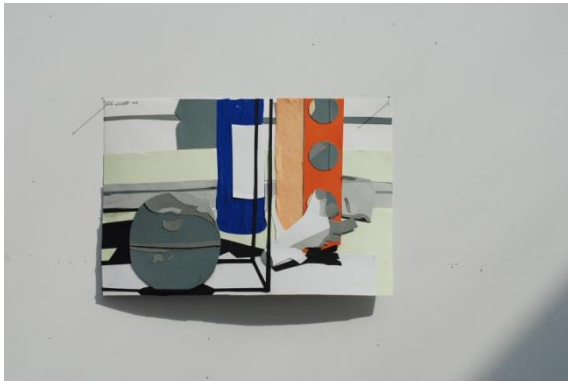
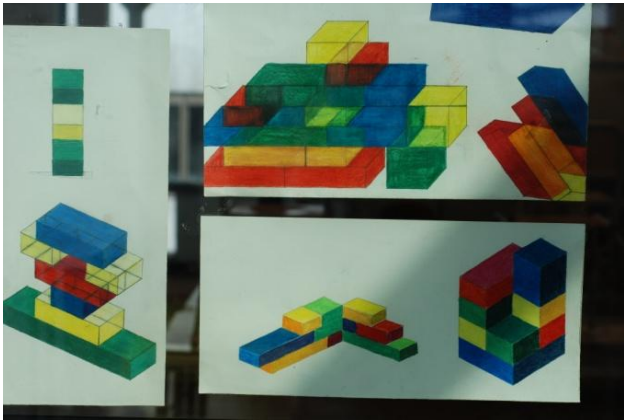
Η δεύτερη κατεύθυνση (Χορός), περιλαμβάνει ως μαθήματα κατεύθυνσης το μάθημα επιστημονική εκπαίδευση που διδάσκεται στην Β' και Γ' Λυκείου και μαθήματα κλασσικού και σύγχρονου χορού.

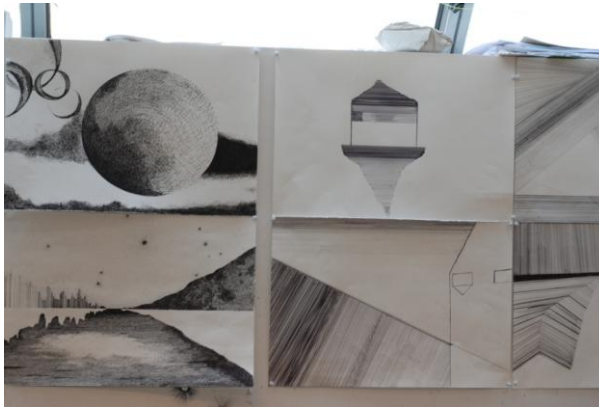
Ο προορισμός: Πλαστικές Τέχνες, έχει ως μαθήματα κατεύθυνσης τα: επιστημονική και τεχνική εκπαίδευση, οικονομική και κοινωνική εκπαίδευση, ιστορία της τέχνης, εισαγωγή στην αισθητική, σχέδιο, χρώμα, όγκος, γραφιστική.

Διαπιστώνουμε ότι τα μαθήματα γενικής παιδείας μεταξύ της κατεύθυνσης των Επιστημών της Τέχνης και του προορισμού Πλαστικές Τέχνες έχουν διαφορετικά μαθήματα γενικής παιδείας. Η κατεύθυνση των Επιστημών της Τέχνης περιλαμβάνει μαθήματα όπως φυσική, χημεία, βιολογία επιπλέον. Η κατεύθυνση: Επιστημών των Τεχνών και ο προορισμός: Πλαστικές Τέχνες έχουν μερικά κοινά μαθήματα όπως: Σχέδιο, Ιστορία της τέχνης, Εισαγωγή στην Αισθητική, Χρώμα.

Το επίπεδο είναι υψηλό, η έμφαση που δίνουν στον σχεδιασμό μεγάλη και θυμίζει τα πρώτα χρόνια ανώτατων καλλιτεχνικών σχολών στην Ελλάδα.







Φυσικά, να τονίσω ότι δεν η ανάγκη φροντιστηρίων σχεδίου και γενικής παιδείας δεν είναι επιτακτική όπως στην Ελλάδα. Οι απόφοιτοι όλων των λυκείων μπορούν να εισαχθούν στα πανεπιστήμια χωρίς εξετάσεις. Περνούν εξετάσεις για έναν ολόκληρο χρόνο στην σχολή της αρεσκείας τους και όσοι τα καταφέρουν προχωρούν και στην επόμενη χρονιά (περίπου οι μισοί).

Για όσους επιθυμούν να συνεχίσουν σε πανεπιστημιακή σχολή Καλών Τεχνών μετά το καλλιτεχνικό γυμνάσιο A.R.B.A. υπάρχει και η αντίστοιχη σχολή Ανώτατου επιπέδου που ονομάζεται **ARBA-ESA** (Académie Royale des Beaux de Bruxelles, Ecole Supérieure des Arts) που σημαίνει Βασιλική Ακαδημία Καλών Τεχνών των Βρυξελλών, Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.

A.R.B.A-E.S.A.

(Académie Royale des Beaux-Arts
Ecole Supérieure des Arts, 1711)

- Ο βασικός κορμός της σχολής διαρκεί 3 έτη (Bachelors)
- **DESIGN.** Ο ΒΑΣΙΚΟΣ ΚΟΡΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ:
1. Architecture d'intérieur 2. Design Textile 3. Urban Design.
- **ART.** Ο ΒΑΣΙΚΟΣ ΚΟΡΜΟΣ ΤΕΧΝΗΣ: 1. Dessin 2. Gravure 3. Lithographie 4. Peinture 5. Photographie 6. Sculpture 7. Art-Séigraphie 8. Tapiserie.
- **MEDIA.** Ο ΒΑΣΙΚΟΣ ΚΟΡΜΟΣ ΤΩΝ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ: 1. Art dans l'espace public 2. Communication visuelle 3. Illustration.

Στην συνέχεια υπάρχουν διάφορα **μεταπτυχιακά** 2 επιπέδων: Master 1, Master 2 διάρκειας από έναν χρόνο.

Τέλος δίνεται η δυνατότητα στον σπουδαστή, κάτοχο του Master 2 να εκπονήσει **διδακτορικό**.

Η παραπάνω σχολή είναι από τις πιο παλιές της Ευρώπης, και χωρίζεται σε τρεις τομείς 1. Dessin (Σχέδιο), 2. Arts (Τέχνες), 3. Media (Μέσα). Περιλαμβάνει στην διδασκαλία της, την θεωρία κατανεμημένη με την πράξη.

A. Ο βασικός κορμός του Σχεδίου (Dessin) που χωρίζεται σε 3 κατευθύνσεις: 1. Architecture d'Intérieur 2. Design Textile 3. Design Urbain. **B. Ο βασικός κορμός της Τέχνης (Art)** χωρίζεται σε 8 κατευθύνσεις: 1. Dessin 2. Gravure 3. Lithographie 4. Peinture 5. Photographie 6. Sculpture 7.

Art-Sérigraphie 8. Tapisserie. Τέλος, Γ. Ο βασικός κορμός των Πολυμέσων (Media) χωρίζεται σε 3 κατευθύνσεις: 1. Art dans l'espace public 2. Communication visuelle 3. Illustration. Η συνολική διάρκεια του βασικού κορμού σπουδών στη σχολή είναι τρία χρόνια.

UNE FORMATION PROFESSIONNELLE INTERNATIONALE DE HAUT NIVEAU Design - Arts - Media

L'EMPE, QU'EST-CE QUE C'EST ?

L'Executive Master Pratiques de l'Exposition est un programme construit en partenariat avec la CENTRALE for contemporary art, centre d'art contemporain dans le cadre de Central ART et Essai (CARE).

La formation vise à créer des synergies entre les établissements engagés, qui se rencontrent à mi-chemin de leurs missions respectives :

- pour les lieux de monstration, il est, à l'instar d'un département Recherche et Développement, un département « Recherche et Création », dont l'objectif est de renouveler les manières d'exposer, sous toutes leurs formes, et de construire de nouvelles modalités de relations aux publics, à la diffusion et à la valorisation ;
- pour l'ARBA-ESA, il est un lieu de création, de recherche et de production concourant à ses objectifs d'excellence dans le cadre de l'enseignement supérieur et de la valorisation artistique.

UNE FORMATION RELEVANT DE LA CRÉATION

L'EMPE construit un programme de formation, de recherche et de production qui se concrétise par la réalisation d'un projet d'art contemporain à l'échelle réelle dans un lieu professionnel en dispensant des enseignements visant à une maîtrise des différents outils (artistiques, pratiques et techniques) nécessaires à sa réalisation.

Elle s'attache à former aux nombreux métiers de l'exposition et de la médiation qui conduisent à la fois à gérer un projet, à expérimenter de nouvelles formes de monstration et de rapports aux publics et à assurer un rôle de responsable de haut niveau.

UNE FORMATION ASSURÉE PAR DES PROFESSIONNELS

Pensée et conçue en étroite collaboration avec des artistes et des professionnels des métiers de l'exposition, la formation repose sur les fondamentaux suivants :

- un aller-retour entre enseignements théoriques et immersion pratique en grandeur réelle
- un corpus de cours, un réseau de professionnels impliqués dans la formation
- des conférences hebdomadaires données par professionnels et acteurs du monde culturel, des stages et des workshops de création dispensés par des artistes de renommée nationale ou internationale.

Les enseignements théoriques sont dès lors complétés par des journées ou demi journées thématiques afin d'inhiber concrètement les étudiants aux problématiques professionnelles.

Le tout prolongé par des visites de sites (musées, centres culturels, galeries, ...), des projets personnels encadrés, des immersions sur site, un voyage d'étude ainsi qu'un stage.



Στην συνέχεια, ο φοιτητής μπορεί να ακολουθήσει δύο επίπεδα μεταπτυχιακών Master 1 και Master 2 στις τρεις γενικές κατευθύνσεις από ένα χρόνο το καθένα και επίσης του δίνεται η δυνατότητα στην συνέχεια να εκπονήσει διδακτορικό.

Ξαναγυρνώντας στην διδασκαλία των εικαστικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα παρουσιάσω κάποιες φωτογραφίες από το μάθημα των εικαστικών ενός απλού δημόσιου σχολείου στις Βρυξέλλες που ονομάζεται **Robert Cateau**.



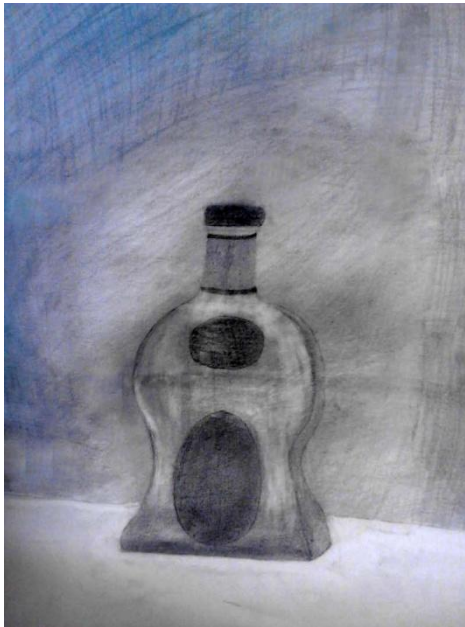
Οι μαθητές στο γυμνάσιο διδάσκονται μόνο δύο ώρες εικαστικά στις Α' και Β' Γυμνασίου, και δύο ώρες τεχνολογία. Το μάθημα των Εικαστικών ονομάζεται 'Σχέδιο' (Dessin) και ως ύλη αλληλοσυμπληρώνεται με την Τεχνολογία. Έτσι εξηγείται εν μέρει το υψηλό επίπεδο σχεδιασμού όσον αφορά την αντίληψη του γραμμικού σχεδίου, της μακέτας.



Στο μάθημα του σχεδίου δεν απουσιάζει η διδασκαλία του χρώματος, διάφορες σχεδιαστικές ασκήσεις καθώς και διάφορα διαθεματικά θέματα με την Αρχαία Ελληνική Ιστορία, την Γεωγραφία κ.α. Η αίθουσα διδασκαλίας είναι ευρύχωρη, διαθέτει νεροχύτη και βρύση.

Συγγράμματα δεν δίνονται στους μαθητές παρά μόνο κάποιες σημειώσεις κοινές με το μάθημα της τεχνολογίας. Και φυσικά υπάρχει βιβλιοθήκη με αρκετά βιβλία που αφορούν την τέχνη. Θα κλείσω την εισήγηση μου παρουσιάζοντας κάποια έργα μαθητών μου.

Θα ξεκινήσω από το γενικό λύκειο παρουσιάζοντας μερικά μαθητικά έργα του μαθήματος επιλογής της Β' Λυκείου Ελεύθερου Σχέδιου (8^ο Λύκειο, 2012-2013). Το παραπάνω μάθημα τώρα διδάσκεται στην Γ' Λυκείου ως μάθημα επιλογής. Ξεκινώ με ένα ελεύθερο σχέδιο μπουκαλιού.



Και στην συνέχεια δείχνω ένα πιο σύνθετο θέμα, μία σύνθεση με καρέκλα.



Στο γυμνάσιο κάνω μία εισαγωγή στα μαθήματα ελεύθερου και γραμμικού σχεδίου στην Β' και στην Γ' Γυμνασίου. Δεν διδάσκω στα ίδια σχολεία κάθε χρόνο λόγω των αποσπάσεων και κατά αυτόν τον τρόπο δεν είναι οι ίδιοι μαθητές κάθε χρονιά. Θα δείξω ένα ελεύθερο σχέδιο μπουκαλιού μαθητή της Γ' Γυμνασίου (41^ο Γυμνάσιο, 2012-13). Στην συνέχεια θα δείξω ένα έργο με ανθρώπινο μοντέλο



Τους ζήτησα να αποδώσουν τους γενικούς όγκους και να αποδοθεί ο χώρος και η γυναικεία φιγούρα. Σε αυτό το σημείο θα κάνω μία **αναφορά στην Charman** η οποία αναφέρει: ‘Τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας μπορούν να καταλάβουν τις λεπτές και σύνθετες αποχρώσεις των συναισθημάτων και των ιδεών τους, και μπορούν να αντιληφθούν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε μία οπτική ποιότητα (π.χ. μια ‘νωθρή γραμμή’). Αυτή η ευαισθησία πρέπει να αξιοποιηθεί εις το έπακρο ώστε να προσφέρει στο μαθητή το σταθερό θεμέλιο που θα του επιτρέψει να καταλάβει την εκφραστική δύναμη των γραμμών, των χρωμάτων, των σχημάτων και ως υποπροϊόν, να αναπτύξει μία εκφραστικότερη προσέγγιση στο σχέδιο. Είναι σκόπιμο να γίνει εισαγωγή στα παιδιά στο σχέδιο του περιγράμματος και στο χειρονομιακό σχέδιο, καθώς και στο σχέδιο εκ του φυσικού που έχει διάρκεια (δέκα λεπτά ή περισσότερο)’⁶⁴. Θα δείξω στην συνέχεια κάποια μαθητικά έργα με διαθεματικό χαρακτήρα όπως η απόδοση ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος του Ν. Εγγονόπουλου, *Ταξίδι στο Ελμπασσάν*, μαθητή της Γ’ Γυμνασίου, (6^ο Γυμνάσιο Ζωγράφου, 2014-15).



⁶⁴ Charman L. , *Διδακτική της τέχνης*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σελίδα 186

Στην συνέχεια ένα σχέδιο με χρώμα και με θέμα την *Μολυσμένη θάλασσα*,



που δημιουργήθηκε από μία μαθήτρια της Γ' Γυμνασίου (1^ο Γυμνάσιο Αιγίου, 2003-2004). Είχαμε ήδη μιλήσει για την Βυζαντινή τέχνη, για την σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος. Ζήτησα από τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, να ζωγραφίσουν λογότυπα της τάξης,



41^ο Γυμνάσιο Αθηνών, 2014-15. Τους ζήτησα να αποδώσουν με μία ιδέα κάποια στοιχεία της 'ταυτότητας' της τάξης. Στην συνέχεια σε κάθε τάξη διαλέξαμε το έργο που άρεσε στους περισσότερους και το κρεμάσαμε στην πόρτα της αίθουσας.



Σχέδια για τις τοιχογραφίες της αίθουσας Μουσικής από μαθητές διαφόρων τάξεων γυμνασίου (6^ο Γυμνάσιο Ζωγράφου, 2014-15).



Αρχικά έγινε η επεξεργασία της ιδέας με προσχέδια και ύστερα προχωρήσαμε στην πράξη. Θα συνεχίσω δείχνοντας ελεύθερα σχέδια που δημιουργήθηκαν από επίσκεψη των μαθητών της Β' Γυμνασίου στην βίλα Ζωγράφου (4^ο Γυμνάσιο Ζωγράφου, 2013-2014).



Κλείνοντας την παρουσίαση μου θα δείξω ένα ελεύθερο σχέδιο μαθήτριας της Α' Δημοτικού,



Το θέμα ήταν η ελεύθερη απόδοση του νεοκλασικού σχολείου, σχέδιο που δημιουργήθηκε εκ του φυσικού, (165^ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών, 2013-14). Τέλος παρουσιάζεται και ένα σχέδιο κοριτσιού προσχολικής ηλικίας. Σε αυτό το σημείο να πω ότι δεν υπήρχε καμία καθοδήγηση απλά μία επίσκεψη στο Αττικό ζωολογικό πάρκο.»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Chapman L., *Διδακτική της τέχνης*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993

Efland D.A., *A History of Art Education*, Νέα Υόρκη, Columbia U, Λονδίνο, Teachers College Press, 1990

Hauser A., *Κοινωνική ιστορία της τέχνης*, Κάλβος, Αθήνα, 1951

Mezirow J. και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007

Βάος Α. *Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000

Βάος Α. *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*, Αθήνα, Τόπος, 2008

Βικ Ρ., *Γιοχάνες Ίπτεν: Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, Αθήνα, Ένωση καθηγητών καλλιτεχνικών μαθημάτων, 2000

Γκραίη Κ. *Η Ρώσικη Πρωτοπορία*, Αθήνα, Υποδομή, 1987

Δανασσής-Αφεντάκης Α., *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*, τ. Β', Αθήνα, Μαυρομάτη Δ., 1993

Δανασσής-Αφεντάκης Α., *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*, τ. Γ', Μαυρομάτη Δ., Αθήνα, Αθήνα, Μαυρομάτη Δ., 1995

Ίπτεν Γ. *Θεωρία της μορφής και της Μορφοπλαστικής διαδικασίας: Τα μαθήματα στην σχολή του Μπάουχαους*, Αθήνα, Μέλισσα, 1989

Καλαμάρα-Μοσχονά Α. *Θεωρία και η Διδακτική της τέχνης, Μορφολογία*, Αθήνα, Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, 1986

Κλεέ Πάουλ, *Η εικαστική σκέψη. Τα μαθήματα στη σχολή Μπάουχαουζ*, τόμοι II, μετάφραση-επιμέλεια, Μοσχονά Α., Αθήνα, Μέλισσα, 1989

Κοκκινίδης Δ., *Κείμενα για την τέχνη*, Αθήνα, Astra, 2000

Μανωλεδάκη-Λαζαρίδη Ι., *Το σχέδιο: Θεωρία και πρακτικές*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2007

Σάλλα Τ.(επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Αθήνα, Νήσος, 2011

Σάλλα Τ., *Καλλιτεχνική παιδεία και καλλιτεχνικά συστήματα*, Αθήνα, Μέλισσα, 2008

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 5^η

“Changing current conceptions regarding the arts in education”

Nisha Nair, Founder & Director, Art Sparks Foundation

Summary

Art impacts children’s growth and development in deep and meaningful ways. Proponents for the arts in children’s education speak to the role that the arts play in shaping children minds—their ability to think as well as their attitudes. The capacity to think critically, solve problems creatively, entertain multiple solutions, exercise choice and thoughtful decision-making, and embrace uncertainty, are just some of many skills and attitudes that are nurtured through sustained engagements with art. Studies also indicate that art fosters the development of creativity, which has been lauded across diverse circles as an integral skill necessary for the 21st century.

Despite its many contributions, art continues to hold a marginal position within many schools across India. And, terms such as co-curricular, co-scholastic, and in some policy documents, “non-cognitive” activity, attributed to the arts diminish its value and ensure its marginal position. This is especially true in light of the fact that schools see a major part of their mission as nurturing children’s capacity to think, as well as shape their attitudes and behaviours. Under such conditions, art is often seen as an extra perk as opposed to a core subject—a space within which skill is imparted to those students who display an inclination for the arts. Or, it’s seen as a means to relieve stress from the more rigorous curriculum—time allotted during the school day where children are free to do as they please.

How we talk about the arts in education plays a significant role in how the arts are viewed and treated within the school system, and beyond. Popular perceptions held regarding the arts in education are often shaped by narrow beliefs: an artist is someone who is skilled in drawing and painting; creativity is synonymous with technical skill; not everyone can draw well, and as such, not everyone is creative; the arts are affective, not cognitive; “teaching” the arts can stifle expression, and as such, art should not be taught; the arts are most useful as a tool in supporting learning in

other (more important) subject areas. How art is taught is often shaped by these perceptions that society holds, which in turn continue to marginalize the arts within and across schools.

While advocacy for the arts, amongst certain circles, is on a rise in India, a sole focus on the intrinsic value of the arts (enabling expression, developing aesthetic appreciation, etc.), while important, is not enough. To ensure the inclusion of art within the school curriculum, and elevate it to a more prominent position, it's important to recognize and value the arts for its contributions to the development of 21st century learning skills and attitudes. It's also important to understand how to teach the arts in a way that fosters development of creativity and other core 21st century skills and attitudes in children. Being more strategic in communicating the value of the arts in education can go a long way in bringing it from the periphery to the core of the school day curriculum.

Changing Current Perceptions Regarding the Arts in Education

Creativity has been promoted by many as a key skill that determines future success, both in life and in work. A 2010 IBM survey⁶⁵ conducted with over 1500 CEOs from 60 countries and 33 industries revealed that creativity is considered the most important skill necessary to navigate the complexities and demands of work. Sir Ken Robinson⁶⁶ in his Ted talks makes an impassioned case for creativity, and why we should nurture it in our children, and uphold it in our schools. While a strong correlation exists between developing children's creative capacities and their creative accomplishments in the future, Newsweek⁶⁷ published a telling article that indicated creativity scores amongst children are on the decline. The renewed push to provide opportunities that nurture creativity within schools, especially in the U.S., one could say is a result of this perceived decline in light of its tremendous value.

21st century learning skills has been another important buzzword within certain education circles. They encompass a range of skills and attitudes such as creative thinking, critical thinking, problem solving, collaboration, communication, flexible thinking, and much more. The Partnership for 21st

⁶⁵ IBM, *Global CEO study: Creativity selected as most crucial factor for future success* (<http://www-03.ibm.com/press/us/en/pressrelease/31670.wss>), 2010

⁶⁶ Ken Robinson, *Do schools kill creativity?* (https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en), TED, 2006

⁶⁷ Po Bronson and Ashley Merryman, *The creativity crisis* (<http://www.newsweek.com/creativity-crisis-74665>), Newsweek, 2010

Century Learning⁶⁸ defines 21st century learning skills as, “The skills and knowledge students need to succeed in work, life [in the 21st century], and citizenship.” A growing recognition of the value that these skills (and attitudes) offer in developing individual capacity has resulted in many educators seeking various opportunities to nurture 21st century learning skills in children as an important and necessary outcome of education.

There also exists a whole body of research that indicates a correlation between art and the development of creativity and 21st century learning skills. According to the President’s Committee on the Arts and the Humanities (PCAH)⁶⁹, “Education in the arts is more important than ever.... To succeed today and in the future, children will need to be inventive, resourceful, and imaginative. The best way to foster that creativity is through arts education.” The Partnership for 21st Century Learning, similarly, points out that, “The arts are amongst society’s most compelling and effective paths for developing 21st Century skills in students.” And, a study conducted by Wallace Foundation⁷⁰ in conjunction with Harvard’s Project Zero states, “One of the important purposes of arts education is to foster broad dispositions and habits of mind, especially the capacity to think creatively, and the capacity to make connections.”

While all of these studies and most of these conversations that point to the value that the arts offer education—its impact on creativity development, the development of 21st century learning skills, and its role in shaping key behaviors and attitudes in children—have occurred primarily in the U.S., in India these conversations are relatively new, if they’re being had at all. Instead, popular perceptions held regarding art and art education within Indian society are often shaped by a range of beliefs that include: an artist is someone who is naturally skilled and possesses inborn talent in drawing and/or painting; teaching art is about teaching technical skill; a creative person is someone who draws well; not everyone can draw well, and as such, not everyone is creative; art cannot be taught as teaching art stifles expression; art making is about feeling, emotions, unrestrained expression—not analyzing, reasoning, evaluating.

⁶⁸ The Partnership for 21st Century Learning, *P21 framework definitions* (<http://www.p21.org/>), Washington, DC, 2015

⁶⁹ President’s Committee on the Arts and the Humanities, *Reinvesting in arts education: Winning America’s future through creative schools*, Washington, DC, 2011. 1

⁷⁰ Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland, and Patricia Palmer, *The qualities of quality: Understanding excellence in arts education*, Massachusetts, Project Zero, Harvard Graduate School of Education, 2008. IV

It is important to recognize that these beliefs, based on narrow conceptions of art and its role in education, can be problematic. They often result in art programs that follow a rigid teacher-driven model for student's to emulate—models that are focused on imparting technical skill to students deemed talented in art. Or, they result in programs that adopt a more laissez faire approach to art making, marked by what Elliott Eisner⁷¹ identified as pedagogical neglect. Occasionally they result in programs that justify the inclusion of art within schools for the sole purpose of helping support learning in what is deemed more important subjects such as math and science. And, many times they result in art programs that comprise activities that follow a template (e.g. coloring in a template drawing), where art making becomes nothing more than busywork. The range of art programs described above play a significant role in perpetuating the narrow beliefs that society holds—beliefs that continue to marginalize and suppress art within the school curriculum, viewing it as less important in children's learning. This becomes even more apparent when one considers how schools view a major part of their mission as shaping children's minds, their capacity to think, as well as their capacity to compete in higher education settings and the workforce.

Recent attempts to advocate for the inclusion of art within schools across India, by those who support it, have emphasized the role that art plays in developing children's expressive capacities, their capacity for aesthetic appreciation, their understanding of cultural heritage and diversity, as well as their understanding of formal art techniques such as the principles and elements of design. However, recommendations to make art a compulsory subject in every school up to the 10th Grade have not been fully realized. While advocacy efforts that point to the inherent value of art are necessary and need to continue, in light of the larger goals of education, these discussions are not enough. Any conversation about the value of art in education and its presence in schools must include the important contributions that art makes to the development of creativity as well as essential 21st century learning skills—skills that impact children in deep and meaningful ways, and whose benefits extend well beyond the art classroom.

About Art Sparks Foundation

Art Sparks Foundation (Art Sparks) is an art education organization based in Bangalore, India. The organization was founded in January 2015 on the belief that art is essential for the holistic development of a child. Through its work, Arts parks is committed to supporting the creative,

⁷¹ Elliott Eisner, *The arts and the creation of mind*, New Haven, Yale University Press, 2004

cognitive, social, and emotional growth and development of children through provision of quality, age-appropriate visual arts programming. Our programs are geared towards Grades 6-10 since schools often lay less emphasis on the visual arts and the development of creativity and other core 21st century learning skills during these grades. Instead, schools tend to focus more heavily on test taking. We, however, strongly believe that children of this age group can benefit greatly from exposure to arts-based programs that develop their capacities to think creatively, as well as develop problem solving, flexible thinking, communication, collaboration, and other such key competencies.

Program offerings also include professional development opportunities that allow classroom teachers to explore the creative process, reflect on their teaching practice, and re-envision student learning through the lens of art. Furthermore, advocacy is a cornerstone of the organizations efforts. Through its programs, Art Sparks has been working towards raising awareness and changing the popular perceptions held regarding the role of art in education, as well as its impact on children's learning. Some of the key principles that inform all of the work that Art Sparks undertakes, include:

(i) 21st century learning skills are not optional, but are a necessity.

Art Sparks believes that there often exists a gap between the knowledge and skills children acquire in schools, and the knowledge and skills that they need in order to succeed in life and in work in the 21st century. There is also a growing consensus that it is not enough for children to just master content knowledge. 21st century learning and life skills that encompass critical thinking, creative problem solving, communication, and collaboration skills, amongst others, have a profound positive impact on children's participation in school, life, and work. We believe that the development of these key skills must be given a more prominent position within the school curriculum, and they must be more intentionally taught to all children. The visual arts offer a wonderful space within which to foster these skills and attitudes in children.

(ii) Creativity is a critical 21st century skill with far reaching benefits.

As the research indicates, creativity has been identified, across industries, as the most important skill necessary for future success, especially in the 21st century. A creative individual is one who has the capacity to use imagination, come up with original ideas that have the potential to create impact, and fundamentally innovate the way things are. It is a skill that prepares individuals to imaginatively navigate complex situations and tasks, especially in this increasingly complex world

we live in. Yet, creativity is on the decline, and many children lose their instinctive creative capacities over time. We believe that schools must find numerous ways to embed, within their curriculum, sustained opportunities to develop this invaluable skill in their students.

(iii) Art provides rich and varied opportunities for meaningful learning.

The ability to pose questions, test ideas, take creative risks, solve problems, thinking flexibly, deal with ambiguity, collaborate effectively, are just some of the many skills and attitudes that are developed and strengthened through engagements with art. Art also fosters the development of creativity. Regular experiences with art help develop in children an active inquisitive mind, awakening their desire to ask questions, dig deep, tinker with and manipulate materials, test ideas, discover possibilities, and much more. It is imperative to recognize art for the richness in learning that it offers, and for the sake of our children's holistic growth and development, ensure that vibrant art experiences are abundantly made available to them.

School-Based Programs

Our journey within schools has been marked by our conviction in the value of art—specifically the visual arts — on children's learning. Art Sparks is intent on revealing this impact and value through thoughtful delivery and implementation of programming, as well as dissemination of programme outcomes. Our early stage partner schools are defined by their openness to constantly finding new and innovative ways of engaging their students and teachers, as well as their openness to embracing new ideas.

Through its programs, Art Sparks aims to provide a diverse range of experiences in all of the visual arts that include: drawing, painting, collage, sculpture, printmaking, graphic design, photography, and, when resources are available, animation. And, our focus is to deliver arts-based programming that is keen on developing children's creative thinking capacities, as well as helping develop essential 21st century learning skills.

Art programs in India, those that focus on the visual arts, predominantly favour drawing and painting. Craft-based activities are also very often integrated into visual arts classes (e.g. creating paper lanterns). And, occasionally, puppet making, as a form of art, makes an appearance. The focus of many of these programs is either acquiring skill (e.g. learning how to draw and paint), or self-expression (i.e. expressing spontaneously on a piece of paper), or creating a product (e.g. the

example provided above of a paper lantern). Graphic design is often seen as an outlier in school-based art programs in India. Design, however, offers numerous and rich opportunities to develop creativity and 21st century learning skills and attitudes by engaging children in design thinking.

When Art Sparks embarked on working with a group of 6th grade students through a multi-session program, keeping in mind the organization's mission and vision, we were keen on providing the students with a unique visual arts experience—one that would introduce them to poster design as a rich mode of communication. Students were also introduced to artistic and design thinking as valuable ways of expanding and actively engaging their minds.

By pulling apart and critiquing existing posters, within small group settings, students engaged with concepts such as target audience, messaging, and use of symbols. Working within a group setting also allowed students the opportunity to hear different points of view, come to a consensus, and collectively formulate an argument for why they chose a particular poster to be the most effective. Having identified the larger topic of raising awareness about world issues, the student's brainstormed ideas regarding the various issues confronting their world and their communities—issues that mattered to them such as global warming, deforestation, lack of education, child labour, and poverty and hunger, to name just a few. Students engaged with concepts such as symbolism in design, and explored and experimented with numerous ways of symbolically representing their chosen issue. For example, a student representing the issue of the girl child, through a series of explorations, recognized that she could represent growth by creating a simple graphic representation of a girl whose body was replaced with the trunk of a tree. She also recognized that by replacing the branches of the tree with a hand-like form, she could represent the idea of lending a helping hand. And finally, by adding a beak-like form to the thumb of the hand the student recognized that she could transform the hand into a bird to represent the idea of freedom. In addition, the students sketched their ideas, understanding that sketching is a form of rough prototyping, as opposed to a finished drawing. They also came up with several ideas, recognizing that a single problem can often have multiple solutions. Student's conducted research to gain more insights into their issue of choice. And, they maintained a journal to document their research and to ideate.



Throughout the process, the 6th grade students that participated in the Arts parks program pushed the boundaries of abstract thinking. They also exhibited strong decision-making skills. For example, they each chose the direction they wanted to follow, as well as continually made choices, through a process of self-reflection, on what to modify and what to improve upon. Students also thought about and developed an effective tagline that would catch the attention of their target audience, and help bring awareness to their issue of choice. Process being an integral part of Art Sparks' programs, the students were given sufficient opportunities to explore and experiment with the collage materials that they would eventually be working with when constructing their final posters. Through the process of exploration, student's gained valuable insights about the material. For instance, they realized that you can cut paper, tear paper, overlap and layer paper, make big shapes and small shapes, make a big shape with smaller shapes, create geometric and organic shapes, create positive and negative shapes, use color for emphasis, and much more. But, moreover, student's understood that one can gain more insights about anything through a process of exploration and experimentation.

By working incrementally using a multi-step process, the participating students learned how to delay gratification, step back from their work periodically and look at it objectively, come back to their work with new insights, and see an idea through from concept to completion. In addition to self-assessing their work, students also engaged in peer assessment, learning to give constructive

feedback to one another. And, finally, through their participation in the programme, students learned to take ownership of their work, and communicate and present their ideas to an outside audience through their active participation in exhibitions.

Expanding Our Reach

Art Sparks' commitment to providing quality educational programming, rooted in the visual arts, that fosters the development of essential 21st century skills and attitudes, extends to all children from varying backgrounds. We strongly believe that all children can benefit from such experiences. To this end, we are also interested in actively engaging with children from lower socio-economic backgrounds, often first generation school goers, as well children from rural communities, attending low-cost, affordable private schools as well as Government-aided schools.

In an effort to show that our approach to arts education works with diverse populations, during our initial pilot phase, Art Sparks conducted programming at a low-cost, affordable private school in a rural village, Addagal, in the Kolar District situated in the outskirts of Bangalore. Keeping in mind the fact that the participating 6th grade students were all English language learners, transitioning from learning in the local language (Kannada) in the 5th grade, to English in the 6th, the Art Sparks curriculum was designed to introduce puppet-making as a way to connect to language use and development. Puppet-making, we found, provided for a particularly effective sequence of lessons for English language learners with several opportunities to engage with language through strategic introduction of vocabulary, group discussions, critiques, and reflections, as well as opportunities to engage in writing and performing. Participation in exhibitions also allowed the students to communicate their ideas and present their work to an audience, further enabling language development.

Through their participation in a 12-session program, the 6th grade students that we worked with were tasked with creating their own imaginary hybrid animal puppets. And, along the way, the students were made to actively engage, through exploration and experimentation, with a variety of concepts and processes that were critical to the development of their final puppet characters. For example, observational drawing helped develop and hone student's observational skills. It also enabled the students to connect their understanding of geometric and organic shapes to drawing, building awareness that all forms were made up of a combination of simple shapes. Students were also able to explore sketching as a form of prototyping ideas. They exercised imagination to come

up with a variety of solutions for their hybrid animals. And, they exercised choice and decision-making, as well as exhibited perseverance as they worked through multiple solutions and a multi-step process that increased in complexity from one lesson to the next. The concept of an imaginary hybrid animal lent itself to the development of simple written character sketches, often showing evidence of student’s retention of vocabulary words introduced. For example, one student in describing her hybrid animal wrote:

“My hybrid animal character has a tortoise body, zebra’s head, leopard’s tail and rooster’s legs. The tortoise body is smooth and hard and it has many patterns. It protects my character. The leopard’s tail helps me if I want to scare someone. My character runs fast and it can eat all types of food. Totally my character is good and kind. My animal character can live on land and also in water.”

Another student chose to describe her hybrid animal as:

“My imaginary animal has a frog body, buffalo head, and cheetah tail

The frog has a slippery body

The frogs color is green

The frog is beautiful

The frog’s legs helps my animal jump far

The buffalo has strong horns

It lives in the village

The buffalo is very fat and strong

It is black in color

It eats grass

The buffalo is a domestic animal

The buffalo’s horns help protect my imaginary animal

The cheetah is a wild animal

Its color is yellow

It also helps protect my animal”

The final puppets too lent themselves to the creation of simple narratives, which the students developed and performed collaboratively within small groups. Collaborative learning and teamwork was also an important outcome, as students learned to share ideas, listen to one another, and successfully bring together the varied perspectives of their team members.



Since the pilot phase, we have expanded our reach, continuing our work with the children in the rural village school, as well as serving children at other low-cost, affordable private schools and Government-aided schools, both rural and urban. Through a variety of carefully developed arts-based experiences, we continue to strive to develop children’s creative, cognitive, social, and emotional capacities. And, we continue to document and share the outcomes of the student’s participation, and the learning goals achieved, in an effort to build more widespread awareness.

Professional Development of Teachers

In an effort to promote a deeper understanding of the value of art on children’s growth and development, Art Sparks has been reaching out to, and engaging, an important stakeholder in the teaching and learning process—teachers. We believe a teacher is a valuable conduit for learning. Art Sparks’ professional development efforts have therefore been focused on expanding teacher capacity, and empowering them to create more inclusive and vibrant learning environments that enable all of their students to learn more effectively. By introducing teachers to strategies that are embedded in art, the aim is to help them consider the challenges that their students face in the classroom, re-envision how their students learn, and explore new ways of engaging their students.

Professional development has been approached in two distinct ways. Art Sparks offers professional development workshops for groups of teachers—workshops that focus on a diverse range of topics such as inquiry in the classroom, visual literacy, design thinking, and more. It also offers immersive experiences for select teachers, providing them with a more in-depth professional development experience and opportunity to participate in our in-school programs. Through their participation in the in-school program, select teachers have the chance to work alongside their students, have a hands-on experience with an arts-based program, and engage with several concepts that their students are engaging with—concepts such as exploration and experimentation, problem solving, brainstorming and ideation, use of imagination/innovation, independent vs. collaborative thinking, and much more. Teachers have emerged from these immersive experiences with a more nuanced understanding of the impact that art has on student learning. Feedback from our participating teachers (as well as Principal’s) has served as evidence of this growing understanding:

“Understanding content by providing reading material is only half way done for anyone to learn anything. Wholesome learning happens when you do it as a hands-on activity. This is the most valuable learning experience I got through the visual art program. Art may be a simple 3-letter word. But the science behind making an art piece is amazing. It is actually an interdisciplinary activity and combines cognitive, kinesthetic and visual skills by striking a balance.”

—Grade 7 Teacher

“The most valuable experience that the program has offered is that it has helped the children learn how to consider various perspectives, narrow down to a few things, and consider their points of emphasis that can help them put across their points powerfully. To see how willingly each student gave and received feedback was great.” —Grade 6 Teacher

“The whole idea of working collaboratively, in terms of sharing resources and helping each other with completion has been a great learning to all. Children have become more responsible in handling materials, and they are able to concentrate on a particular thing for a longer period of time. The joy of doing something creatively has also been an admirable outcome of the programme.”
—Grade 6 Teacher

“The confidence of the students to express their thoughts seems to have really been enhanced by the program. The program has created a space for engaging meaningfully and giving shape to ideas and beliefs. The integration and application of a range of skills in everything the students do, the conviction with which students state a point of view, validating them with reasons, are all discernible since their participation.” —Principal

Furthermore, teachers who have participated in our immersive professional development through in-school programming have gone on to implement arts-based curricula, informed by their experiences, with other grades and groups of students within their respective schools. Participating teachers have also gone on to train other teachers to experience and implement arts-based curricula in their own classrooms. In this way, the immersive professional development experiences offered have helped develop teachers into strong advocates for art, who believe in its impact on student learning and development.



Engaging Partners and the Public

Since our inception, Art Sparks has been working towards changing the current and popular perceptions held by many regarding art that run deep within Indian society. We have been seeking out numerous opportunities to expand the reach of our message that art is an indispensable part of children education. The motivations for what we do stem from this unwavering belief in the value of art and its impact on children’s learning. And, we strongly believe and advocate that meaningful art making contributes to the development of valuable thinking skills and attitudes whose impact extends well beyond the art classroom.

In our continued efforts to expand the reach of our message and programs, we have started embarking on strategic partnerships with other organizations that work with children, specifically those from underprivileged backgrounds. Through our first partnership with a child rights

organization, we have trained and mobilized a group of citizen volunteers to conduct our programs and engage children in four low-cost, affordable private and Government-aided schools across Bangalore.

The series of in-depth, hands-on trainings offered to the volunteers is intended to expand their understanding of art (i.e. the visual arts), its role in education, and the discernible impact of arts learning on children growth and development. Trainings also offer volunteers the opportunity to experience and understand how to execute a quality art program that is impactful. These volunteers in turn, through their participation in the trainings, and through implementation of the programs, become more likely to go on to advocate for the inclusion of art in children’s education and learning.



Public exhibitions that we seek to organize, at least once every school year, allow us to bring together the general public, as well as students, teachers, and Principals from the different schools that have partnered with us and participated in our programs. Exhibitions enable students to actively engage with the audience and communicate their ideas and intent. Exhibitions also allow the audience to understand the student’s process, revealing their thinking behind their ideas. And, by

presenting the work of the students, exhibitions enable the audience to question their assumptions regarding the role of art in education, and consider how the visual arts have profound implications for learning. Most importantly, exhibitions offer an opportunity to celebrate children and their immense efforts. Comments received from those that attended the first ArtSparks exhibition conducted in June 2015 revealed a growing understanding of the value of art, and the important role that it plays in children’s education:



“I was struck and moved by the powerful messages and expressive power of these artworks. Art seems to be a most effective way to encourage critical thought and problem solving.”

“I am deeply impressed by the approach and outcome of Art Sparks Foundation's work with schools. I believe this program should run in schools both private and government, pan-India.”

“Creative thinking is an essential life skill, which most of us have had to struggle with later in life—all children deserve this opportunity to make more of themselves and their lives.”

“It has been a learning experience for me. I am sure that the sparks in the minds of these creative and articulate children can become brighter and can help them attain greater heights.”

In addition to the public exhibitions, every program conducted within schools ends with a school-based exhibition, attended by the schools teachers, Principal, students, as well as parents and guardians—yet another important stakeholder that Art Sparks seeks to influence.

Concluding Thoughts

Meaningful art education offers numerous opportunities for learning that positively impact children’s overall growth and development. Yet, the presence of art in schools across India has varied widely. And, children in many schools receive no sustained art programming. Art is often viewed as an occasional fun activity assigned to school day celebrations, and other such special events. Or as an extra-curricular hobby class offered to those interested and deemed as possessing natural talent. For the most part, art is seen as secondary to all other school-based learning. Given the valuable contributions that art makes to children’s learning, and given its spotty presence in the school curriculum, it has become necessary to consider: How can we more effectively ensure that art is included in all schools, serving all children? How can we ensure the widespread acceptance of art in education? How can we change popular perceptions held regarding the role of art in education?

Understanding the value of what art offers to children’s learning, and being able to speak about it knowledgeably, is the first step we can take to ensure that art is included as part of the core curriculum within schools, and elevated to a more prominent position. Recognizing the challenges to implementing art programming is essential in order to develop concrete strategies that can help us overcome these very challenges. It is also important for us to acknowledge that some art experiences accomplish the goals of art education better than others. This in turn requires us to understand, identify, and implement those impactful strategies that best support meaningful learning through art. Keeping all of the above in mind, those of us who advocate for the inclusion of art within schools need to be more strategic with our conversations and actions regarding art and its role in education. Fundamentally changing how we communicate the value of art in education can go a long way in bringing art from the periphery to the core of the school curriculum.

Bibliography

IBM, *Global CEO study: Creativity selected as most crucial factor for future success* (<http://www-03.ibm.com/press/us/en/pressrelease/31670.wss>), 2010.

Ken Robinson, *Do schools kill creativity?* (https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en), TED, 2006.

Po Bronson and Ashley Merryman, *The creativity crisis* (<http://www.newsweek.com/creativity-crisis-74665>), Newsweek, 2010.

The Partnership for 21st Century Learning, *P21 framework definitions* (<http://www.p21.org/>), Washington, DC, 2015.

President's Committee on the Arts and the Humanities, *Reinvesting in arts education: Winning America's future through creative schools*, Washington, DC, 2011. 1.

Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland, and Patricia Palmer, *The qualities of quality: Understanding excellence in arts education*, Massachusetts, Project Zero, Harvard Graduate School of Education, 2008. IV.

Elliott Eisner, *The arts and the creation of mind*, New Haven, Yale University Press, 2004.

ΤΕΛΟΣ 11^{ης} ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ