

4^η Συνεδρία: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Συντονιστής/στρια: Όλγα Ζιρώ (Σχολική Σύμβουλος Εικαστικών)

Εισήγηση 1η: Αλεξάνδρα Μουρίκη, (Αν. Καθηγήτρια Τμ. Επιστημών Εκπ/σης και Αγωγής στην Προσχ. Ηλικία, Παν/μιο Πατρών).

«Γνώση για την Τέχνη, γνώση μέσα από την τέχνη, γι' αυτό το περισσότερο που μπορεί να είναι η Τέχνη στην Εκπαίδευση»

Εισήγηση 2^η: G Boughton, (Professor of Art and Education Northern Illinois University)

«Risk Taking and the Future of Assessment in Art and Design Education»

Εισήγηση 3^η: Θανάσης Νευροκοπλής, (θεολόγος καθηγητής, ΜTh Θεολογίας, Διευθυντής Γυμνασίου Αρσακείου Θεσσαλονίκης της Φ.Ε).

«Η τέχνη στην εκπαίδευση: πνευματικές και πραγματικές διαστάσεις μιας δυναμικής σχέσης».

Εισήγηση 4η: Καλούρη Ουρανία [Ράνυ], (Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Τσέργας Νικόλαος, Λέκτορας ΔΠΘ, Μπότου Αναστασία, Σχολική Σύμβουλος, Επιστ. Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε).

«Αισθητική Αγωγή και Εικαστική Θεραπεία: η Τέχνη ως πηγή μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης».

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 1η

«Γνώση για την Τέχνη, γνώση μέσα από την τέχνη, γι' αυτό το περισσότερο που μπορεί να είναι η Τέχνη στην Εκπαίδευση»

Αλεξάνδρα Μουρίκη, Αν. Καθηγήτρια Τμ. Επιστημών Εκπ/σης και Αγωγής στην Προσχ. Ηλικία, Παν/μιο Πατρών.

Περίληψη

Η επαφή με την τέχνη δεν θα πρέπει να συλλαμβάνεται ως σχετιζόμενη αποκλειστικά με τις αισθήσεις, αλλά ως μία συνάντηση που επίσης διεγείρει τη σκέψη και διανοίγει σε μη συμβατικούς τρόπους σύλληψης νοημάτων. Αποτελεί αυτό το είδος της εμπειρίας που μπορεί να οδηγήσει προς μία κατανόηση της δυνατότητας για μια διαφορετική, συνολική, τόσο μέσω του θυμικού όσο και μέσω της σκέψης, σχέση με τον κόσμο και τα πράγματα. Όπως το έχει θέσει ο Μερλώ-Ποντύ, ένα έργο τέχνης δεν είναι απλώς ένα μέσον απόλαυσης αλλά ένα όργανο του πνεύματος που μας μαθαίνει να βλέπουμε και προκαλεί τη σκέψη μας τόσο όσο κανένα αναλυτικό έργο δεν μπορεί να το κάνει. Μια επανανάγνωση επίσης της καντιανής θεωρίας για την τέχνη θα επέτρεπε να διαπιστωθεί το πώς αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητα της αισθητικής ευαρέσκειας ως βασιζόμενης όχι αποκλειστικά στις αισθήσεις αλλά στην αναστοχαστική κριτική ικανότητα (συνδεδεμένη με τις Ιδέες). Αν, λοιπόν, όπως θα υποστηρίξουμε, η αισθητική εμπειρία κινητοποιεί τη σκέψη, αν μέσω των καλλιτεχνικών αναπαραστάσεων προκαλείται «τόσο πολλή σκέψη, ώστε δεν μπορεί ποτέ να συλληφθεί σε μια καθορισμένη έννοια» ή να εκφραστεί σε μια έννοια προσδιορισμένη σε λέξεις (Καντ, *Κριτική της κριτικής δύναμης*, §49, 5:315), τότε, η διδασκαλία της τέχνης αποκτά κεφαλαιώδη σημασία για την εκπαίδευση. Μέσα από την επαφή με την τέχνη, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται μορφές γνώσης που επιτρέπουν να γίνει κατανοητό στους μαθητές ότι υπάρχει ένας άλλος τρόπος να ζουν και να σκέπτονται. Μέσα από την εμπλοκή με την καλλιτεχνική διαδικασία και τη γνώση της τέχνης, τα παιδιά οδηγούνται σε νέα πεδία νοηματικών αναζητήσεων και μέσω αυτών, σε μια στοχαστική και κριτική κατανόηση του κόσμου και της πραγματικότητας.



ΕΙΣΗΓΗΣΗ 2^η

«Risk Taking and the Future of Assessment in Art and Design Education»

G Boughton, Professor of Art and Education, Northern Illinois University

This is an interim report of an international research project which is currently still underway. The focus of the investigation is upon the role and nature of risk taking employed by senior high school art students in the course of art making in the high school curriculum in Chicago, Dublin, Ireland, and the Netherlands,. It appears the implications of these findings will have significant implications for assessment of student art learning. The findings reported here are based upon the first phase of the study which took place in the Republic of Ireland.

Why focus on risk-taking? Accountability in education has reached an all-time high in terms of expectations for teachers of all disciplines to demonstrate the effect of their instruction. There appears to be a fundamental contradiction between the need for predictable outcomes demanded by education authorities and the expectation for students to flirt with failure in the art class in an attempt to create novel solutions to visual problems. To engage with risky new art forms or content not likely to be approved by peers, teachers and parents is, for students, not a likely scenario when certainty of outcome is required of teachers by their superiors, and, indeed by the students themselves in the context of high-stakes examinations

Risk taking has long been taken for granted as a necessary condition for creative performance in the arts. The production of something new requires a risk to be taken because the outcome is not predictable. Eisner (2005, p160) argued that in order to create an original idea one has to work on the edge of incompetence, an intellectual activity that requires great courage, since one is attempting to do achieve an outcome that is unknown. And because the outcome cannot be predicted in advance there exists the constant risk of failure. Consequently those engaged in the arts must live with the perennial risk that their attempts to create new artistic forms may result in failure and disappointment.

The logic of the argument that risk taking is an essential part of learning in the arts is so taken for granted that it regularly appears as part of the discourse in curriculum documents and professional meetings. Art curriculums almost inevitably claim that one of the benefits of learning is that students in the art or design class will learn how to exercise risk taking to arrive at creative solutions to visual problems. A recent edition of the journal *Art Education* address the notion of risk-taking through multiple perspectives in several of its articles. Editor James Rolling Jr. pointed out that art matters because it “creates an active threshold between risk and reward” (Rolling, 2016, p.4).

However, little research exists that investigates either the nature or benefit of risk taking in arts education. As one might expect considerable energy has been invested by researchers in psychology, business, and advertising on this topic, particularly when the investment in risk is likely to bring financial reward. Virtually no research exists in the literature of art education that addresses fundamental questions about the students' interpretation of the idea of risk taking and how teachers promote student engagement in image making tasks that pushes them beyond safe solutions to problems of creation and expression.

Research Questions:

These were the motivating questions underpinning the study.

1. Is the idea of risk taking in fact understood and employed by students as part of creative problem solving in the process of art making in and out of school?
2. What motivates students to take a risk with their art work?
3. What kinds of risks do students take (eg with media, content, form, etc.)
4. Are there certain conditions under which students might be more likely to take a risk than others?
5. What are the reasons students give for taking risks in art making?

6. What is at stake for students who are being encouraged to take a risk with their art pieces by their teachers?
7. What do students see as a risk in art making?
8. What do students learn from risk taking?
9. How do students feel about a failure following the choice to take a risk?
10. How likely are students to risk again after a failure?

Mode of Inquiry:

Students selected for the study were 10-20 senior high school students and their teachers in each of nine schools (three schools in each country) currently taking a senior art class. Students were identified by their teachers as those who have previously attempted to take risks with their art work. Teachers and schools were selected by snowball sampling using professional contacts who recommended teachers known to encourage students to explore creative solutions to visual art making problems. Two public schools and one private (International Baccalaureate) school were selected by the researcher in the Chicago area. Three schools were identified for the study in Dublin Ireland (a boys school, a girls school and a co-ed school) by a research associate at the National College of Art and Design (NCAD). Three schools were selected in the Netherlands by a research associate conducting a parallel study in Dutch language.

The data reported in this paper reflects the findings derived from schools in the Republic of Ireland.

Data Collection

1. Teachers administered student questionnaire to selected students.
2. Five students from each school selected for a follow up interview during which they were invited to discuss risk taking in their work.

3. Photographs of relevant student work were taken to illustrate risk taking discussion.
5. Teachers were interviewed about their views of student risk taking in the art making process.

Analysis:

This research project is still underway. Further analysis of both qualitative and quantitative data derived from student and teacher responses is being undertaken at the time of writing. Questionnaire responses have been coded and will be analyzed for frequency comparing differences between countries and individual schools. However preliminary findings from Ireland have already revealed interesting insights into issues such as the lack of relationship between risk taking and grades, the conditions likely to promote risk taking by students, the nature of risks students are willing to take, the relationship between risk taking and creative outcomes, and the influence of institutionalized examination structures upon risk taking. Data collection has been completed in the Netherlands but coding and analysis is still underway.

In-depth coding and analysis of data for the US and Irish schools is not yet fully completed but it is possible to identify some significant, and sometimes unexpected trends in the data.

Is the idea of risk taking understood by students?

It is clear that students get the point about risk-taking in a general sense, but the majority of the responses seems to be limited to risks taken with media and the potential for risky behavior to ruin the work. Some samples of comments by students include these:

“It is when you do something in art and are completely unaware of what the outcome will be. It is exciting and exhilarating as you may, even if it is unplanned, create something amazing.”

“Stepping out of your comfort zone is really the only way to create purely unique pieces of art. If no one ever pushes the boundaries of what they know, developments will never be made.”

Not all students focused on media experimentation as a way of explaining risk. A low proportion of subjects commented that risks need to be taken to achieve a creative outcome, that expression of controversial opinions can be risky, or the risk of the grade being determined by the chance of failing or succeeding.

What motivates students to take a risk?

Students seem to be motivated to take risks in the hope to achieve something unusual or new, and that the overall work will be improved. Some were interested in improving the quality of the projects that caused their work to stand out from the rest. The reason for this desire appears to be motivated by the teacher given that most students indicated that the teacher encourages them to take risks. See these comments from students:

“In fashion class after viewing previous years when as we gained some inspiration and came to the realization that the most unusual and creative pieces of clothing were most successful” (Ireland)

“I hoped I would discover new and interesting textures for my portfolio. I wanted to use unique mediums to create 3-D textures that were very interactive.”
(Ireland)

What kinds of risks do students take?

Students generally referred to the use of unfamiliar media or technique as the major conception of risk in their practice. Some talked about expanding ideas or concepts or changing perspective. Here are some comments:

“I was exploring decay so therefore I experimented with different materials and techniques to create new textures and patterns. It was all a game of chance and I experimented using unusual domestic items such as sand, tree, stones, PVA and salt.” (Ireland)

“In portfolio class, my teacher encouraged me to paint on a huge sheet of paper completely freehand with a large jagged brush and large amount of paint. This for me was a huge risk as I’d consider myself to be a perfectionist.” (Ireland)

Interestingly, some students indicated that, for them, a risk was working beyond their sense of completion of a successful project. In this context teachers were encouraging students to push further in the development of the idea after they had decided the work was done.

Are there certain conditions under which students are more likely to take a risk?

Overwhelmingly students indicated that they were more likely to take risks when out of school and at home. Typically the reason given to support this behavior was that the artwork will not be graded, or that nobody else will see it. Some students indicated that they would be motivated to experiment with risk-taking with new materials in advance of a new school project in order to practice the technique before engaging in public art making in the classroom. This happens only when teachers give advance notice of the new media, or project.

Another condition under which students indicated they would be likely take risks was if they made a mistake with their work and needed to take a risk in the hope of salvaging it. Few students indicated that they were more inclined to take a risk if they had previously found success with the previous risk-taking effort.

The condition under which students were highly unlikely to take a risk was in the context of high stake exams in Ireland. Students typically undertake national examinations (the Intermediate and Leaving Certificate) in the visual arts. However outside of the examination setting all students indicated that personal satisfaction with their work was more important than the grade.

In interview students were given two scenarios. First scenario: you take a chance with your artwork and it turns out badly but you still get a good grade. Second scenario: you take a chance with your artwork and it turns out really well but you get a bad grade. Which is more important? The good grade or the satisfaction with your work? Every one of the Irish subjects chose satisfaction over grade. Most said how they felt about the work was far more important than what the teacher thought about it. One student said the teacher might be wrong.

Finally, students during interview indicated they were far more likely to be persuaded to take a risk at the beginning, or early stages, of a project and much less likely to risk when the piece was nearing completion. This is largely because of the fear of loss of time, or ruining a piece that appeared to be reaching a satisfactory conclusion.

What do students see as a risk in art making?

Surprisingly a bad grade was not the most common perception of the potential consequence of risk-taking. Students were more concerned about ruined artwork, or work that does not look like it was intended to be. One student said she likes her work to “be perfect”, and if she takes a risk this is not likely to happen. The possibility of having to start over is another potential consequence of risk-taking. And significantly others may not appreciate the work.

When students were asked if the risk is still the same level of risk when encouraged by the teacher the responses were mixed. As noted above, some said that it was less of a risk if the teacher encouraged it because if the experiment failed the teacher could be blamed. On the other hand, some said that if the teacher encourages the risk then a greater responsibility falls upon the student because the teacher expects an interesting outcome. Others said that a positive outcome from risk encouraged by the teacher did not carry the same significance as if the risk was taken by the student independently.

What is learned from risk taking?

Students provided a range of insights regarding what is learned from risk taking in the creative process. Some observed in various ways that risk-taking is necessary to achieve growth as an artist. Others said it was necessary to take a risk in order to develop the ability in the use of a new medium, or conversely, to avoid a particular medium with which they could find no satisfactory connection. Some commented that it was more satisfying to take risks or that there is no reason to make art like others before you. One student observed that they learned risk-taking is not always understood by others. On the whole students generally seem to understand that risk-taking, and failure, is necessary to learn to problem solve, “expand your mind, and grow as an artist.

How likely are students to risk again after failure?

Student opinion was split on this question. The most common condition under which a student would be willing to take another risk was if the previous risk produced positive outcomes. If the previous risk was a failure at least half of the students were reluctant to try again. Some students indicated that they are more likely to take a similar risk if the work was not to be graded, or that there were no strict time constraint to provide opportunity to experiment. Many said they were secure with familiar media that produced reliable results and were uncomfortable to undertake more than one risk.

How should the value of a risk taken by students in the art making process be assessed?

Roughly half the subjects believe that risk-taking can be assessed by the teacher they indicated that the teacher should be able to monitor the creation of the work and take account of pre-and post risk efforts. If they explain the risk they have taken to the teacher then the teacher should be able to take account of this in the assessment process. Another student observed that since nothing is improved in the art making process without risk-taking it is logical that failure resulting from a risk should not result in a diminished grade.

Some interesting perspectives about the methodology for grading risk was offered by student responses. One opinion was that risk-taking should be graded and a separate recognition from the overall grade given for that effort. Others felt risk-taking assessment should be included as part of the final project grade.

Conclusions

A number of preliminary conclusions can be drawn at this point of the study. First senior high school students do understand and accept the need to take risks in art making in

order to achieve innovative outcomes. Many extremely insightful comments were offered by students regarding the value of risk-taking and the learning that takes place as a consequence of both failure and success following a risk in production.

Second, almost all student description of the nature of risk taken by them in their art production related to media or technique. Many spoke of the need to step outside of the comfort zone in relation to working with unfamiliar media. Virtually no comment was made by any subjects of the notion of new forms or expressive paradigms. A small minority made reference to risky content.

Third, from the teacher's perspective, the best time to encourage risk-taking is early in the project rather than after the student has invested considerable time in their piece. The condition under which almost all students indicated willingness to engage in risk-taking behavior was at home when the work is not on public view and there is no grade consequence for failure.

Fourth students generally value satisfaction with their work above grades following a risk taken in production except if the context for art making is a high-stakes examination. This provides an interesting possibility for an argument in support of high-stakes tests since, in the Irish context, students are less likely to be concerned about grade consequence in the lead up work to the examination and therefore are more willing to undertake risk and experiment in preparation.

Fifth, in relation to the above finding, the pedagogical implications for art teachers are that teachers may need to rethink their view of student motivation in their art making processes. Students are more motivated to achieve their own vision than they are driven by the need to achieve a good grade, except, of course, in the context of high-stakes exams. In other words, teachers need to remember the poignancy of students feelings that underpin their visual ambitions and direct their instruction to address these feelings rather than to assume students will be likely to respond positively to the promise of a good grade or threat of a bad one.

Sixth, despite student willingness to engage in risk-taking and experimentation during the major part of the school year the Irish high-stakes tests actively discourage any form of risk-taking during the studio component of this assessment. This is an interesting dilemma in that it appears, on the one hand, that lack of systematic assessment prior to high-stakes test provides better conditions for experimentation but on the other hand high-stakes tests do not value risk-taking in the assessment process itself.

Finally, some students believe that the value of risk-taking behavior in the art making process could be effectively assessed by teachers who consider the process data gathered, for example, in portfolios or face-to-face discussion. The intellectual footsteps recorded in diary notes, developing sketches, and even student interactions with the teacher could serve as valid data for risk assessment.

Implications

Probably one of the most significant outcomes of the study to this point is what has not been found in the data. The fact that most students conceptualize risk-taking as experimentation with unfamiliar media does little to indicate that they understand the nature of creative behavior. Risk for these students is almost entirely their concern about being perceived as incompetent. Very little indication about larger creative questions associated with risk have been seen. For example experimentation with risky content was notably absent. Attempts to experiment with new forms of representation remains largely invisible in the discussions and questionnaire data.

Eisner's (1972) typology explicating levels of creative performance including "boundary pushing", "inventing", and "boundary breaking" as ascending categories of creative behavior come to mind with respect to this issue. Students wrestling with unfamiliar media represents a relatively low level of creative engagement. Clearly, students do not understand the nature of intellectual effort required to pursue purposive creative pathways.

For the purposes of assessment it seems that a hierarchy of risks taken by students may be developed to assist in the judgment of value gained by students through the risk-taking process. For example experimentation with media could be regarded as representing a low level of risk since all humans engage with unfamiliar techniques and processes in almost every field of endeavor. In the art room such experimentation becomes more poignant and personal given that art making in such a public process and the students thinking and skill is on public display. Nevertheless learning a new art medium is equivalent to the risk level of learning to drive a car. Of more importance to artistic expression is the content and form of representation.

It would seem reasonable to argue that developing artwork that engages with controversial content offers a higher level of risk than simply learning to work with new media. Finding novel forms of representation in the creation of artwork is even more difficult, and consequently of more value. The level of risk, consequently, is higher because the outcome is less predictable.

The clear implication for teaching is that the nature and purpose of risk in the art making process needs to be taught to students so that they can move beyond the simple conception of “getting outside their comfort zone” with media. Further, it makes sense to design assessment processes that reward risk-taking in terms of the level of risk taken. If assessment protocols do not expect or reward risk it is not likely to be found in the work of students.

Should assessments be designed to reward the levels of risk taken by students it is clear that assessment data that is capable of revealing risk needs to be collected. Such processes are available, particularly using electronic portfolio techniques, or simple interview processes, such as those used in the past by the International Baccalaureate.

The findings from this research should provide insight for teachers working in the creative fields of education since risk taking is assumed to play a fundamental part in any creative endeavor. Guidance may well be provided to teachers to assist with the

identification of types of risk (eg content, form, and skill), the conditions under which students may be assisted to undertake purposive risk taking, and most importantly ways in which the value of intellectual or skill based risk taking in the creative process may be assessed.

References:

Eisner, E.W. (2005) *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot Eisner*. NY: Routledge.

Eisner, E. W. (1972) *Educating Artistic Vision*. NY: The Macmillan Company.

Rolling, J.H. (2016) Risk, Response and Responsibility: Artistic Interventions. *Art Education*, Reston, VA. (January), 69 (1), 4-5.

Note: Thanks are recorded for the research associates who are working with me on this project:

Dr. Patsey Bodkin, Lecturer, National College of Art and Design, Dublin, Ireland.

Dr Marjo van Hoorn, Independent Researcher, the Netherlands

Nicholas Leonard, Graduate Teaching Assistant, PhD student, Northern Illinois University

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3η

«Αισθητική Αγωγή και Εικαστική Θεραπεία: η τέχνη ως πηγή μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης»

Καλούρη Ουρανία [Ράνυ], Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.,

Τσέργας Νικόλαος, Λέκτορας ΔΠΘ,

Μπότου Αναστασία, Σχολική Σύμβουλος, Επιστ. Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Περίληψη

Ο Herbert Read πιστεύει ότι η «τέχνη είναι απαραίτητη για την φυσιολογική νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, δημιουργώντας έτσι μια σταθερή και παραγωγική κοινωνία»¹. Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση του ιστορικού συνδέσμου ανάμεσα στην αισθητική αγωγή, και ειδικότερα την εικαστική αγωγή και την εικαστική θεραπεία, όπως αυτός θεμελιώνεται μέσα από την ιστορική εξέλιξη τους και την ανίχνευση συνδυαστικών εφαρμογών των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων. Εξετάζονται οι θεραπευτικές δυνάμεις της τέχνης, καθώς και νεώτερες θεωρήσεις και μοντέλα τα οποία προτείνουν την ενίσχυση των θεραπευτικών δυνατοτήτων της αισθητικής αγωγής και την αξιοποίηση της ενσυναισθητικής συζήτησης από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της εικαστικής αγωγής. Παρουσιάζονται η εικαστική θεραπεία και η συμβουλευτική ως δύο μορφές παρέμβασης που στηρίζονται στην εικαστική τέχνη και οι οποίες εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών.

¹ Barchana-Lorand Dorit, Art Conquers All? Herbert Read's Education through Art. *International Journal of Art & Design Education*, 2015, 34, 169–179.

Εισαγωγή

Ήδη από το 1963 ο Maurice Debesse² τόνιζε την αναγκαιότητα της αισθητικής αγωγής χαρακτηρίζοντάς την ως αντίβαρο στην επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη της εποχής και στον ενδεχόμενο απάνθρωπο χαρακτήρα της. Από τότε, αν και έχει περάσει μισός αιώνας, η αισθητική αγωγή εξακολουθεί να κατέχει μια περιορισμένη θέση στο όλο εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που μελέτες έχουν αναδείξει την αξία της και τον ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων, καθώς επίσης και στη συμβουλευτική και τη θεραπευτική πρακτική. Όπως σημειώνει ο Herbert Read³ «η τέχνη δεν είναι για την τέχνη, αλλά για την ζωή», και αυτός είναι ο πιο σημαντικός λόγος που η εκπαίδευση μέσω της τέχνης, η αισθητική δηλαδή αγωγή, έχει καταστεί πεδίο ιδιαίτερης επιστημονικής αναζήτησης και διδασκαλίας.

Τόσο στις ΗΠΑ και την Αγγλία κατά τη δεκαετία του 1940, όσο και με τα προοδευτικά εκπαιδευτικά κινήματα στη Γαλλία και τη Γερμανία, θεμελιώνεται η εικαστική θεραπεία ως μια μορφή θεραπείας η οποία στηρίζεται στη χρήση των εικαστικών τεχνών για θεραπευτικούς σκοπούς. Η Margaret Naumburg⁴, η οποία θεμελίωσε την εικαστική θεραπεία, ως ιδιαίτερη μορφή θεραπείας, ανακάλυψε τις θεραπευτικές δυνατότητες των εικαστικών τεχνών, διδάσκοντας τέχνη σε σχολεία για παιδιά με προβλήματα μάθησης και προσαρμογής⁵. Ο Andrian Hill⁶ ως καλλιτέχνης, κατά τη διάρκεια της νοσηλείας του, αναγνώρισε τις θεραπευτικές δυνατότητες της ζωγραφικής και των εικαστικών στο νοσοκομείο⁷, και στη συνέχεια χρησιμοποίησε την εικαστική τέχνη για θεραπευτικούς σκοπούς στο χώρο της υγείας⁸. Ο Arno

² Debesse Maurice, *L'éducation esthétique*, *Bulletin de psychologie*, Paris, 1963.

³ Read Herbert, *Education through Art*, London, Faber & Faber, 1958.

⁴ Naumburg Margaret, *Dynamically oriented art therapy: Its principles and practices, illustrated with three case studies*, Chicago, Magnolia Street Pub., 1966.

⁵ Naumburg Margaret, *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*, New York and London, Teachers College Press, Columbia University, 1973.

⁶ Hill Andrian, *Art versus illness: a story of art therapy*, London, Allen & Unwin, 1945.

⁷ Hill Adrian, *Painting Out Illness*, London, Williams and Norgate, 1951.

⁸ Hill Adrian, *Art in hospitals*. *Studio*, 1947, 133, 54-55.

Stern⁹ αναδεικνύει τη σημασία της αισθητικής αγωγής στην ανάπτυξη του παιδιού και προσδιορίζει τα στάδια της παιδικής ζωγραφικής τεκμηριώνοντας παράλληλα τις δυνατότητες παρέμβασης σε συμβουλευτικό και θεραπευτικό επίπεδο μέσω της καλλιτεχνικής παιδικής δημιουργίας.

Την περίοδο αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης, της υγείας και της θεραπείας, η τέχνη και οι εικαστικές δραστηριότητες συνδυάζονται με τις αρχές και τις μεθόδους διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων, όπως είναι η ψυχαναλυτική θεωρία, η αναλυτική ψυχολογία, η θεραπεία gestalt και η υπαρξιακή-ανθρωπιστική ψυχολογία, χωρίς όμως να αποτελούν ακόμη «παγιωμένη» μορφή παρέμβασης. Στα μέσα του προηγούμενου αιώνα αναπτύσσεται ένα ισχυρό ρεύμα για την αισθητική αγωγή και τη σχολική εικαστική θεραπεία, το οποίο όμως γρήγορα «εξανεμίζεται», για να αποτελέσει στη συνέχεια αντικείμενο μεμονωμένων ερευνών και εφαρμογών, χωρίς όμως παράλληλα, στο «επίσημο» επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής να αρνείται κανείς τη σημασία τους¹⁰. Άλλωστε, σε αυτό το επιστημολογικό και ιστορικό πλαίσιο συναντώνται αρχές και τάσεις που προέρχονται από την τέχνη, τις επιστήμες της αγωγής καθώς και την ψυχολογία και την ψυχοθεραπεία.

Η αξία των Αισθητικών Εμπειριών

Η τέχνη διαμορφώνει ευνοϊκούς όρους για την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και παρέχει ευκαιρίες, για στοχασμό και αισθητική καλλιέργεια, όπως μας διδάσκουν οι Victor Lowenfeld και Lambert Brittain¹¹. Εάν επιδιωκόμενος στόχος στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πολιτικών είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, τότε επιστημονικές μελέτες¹² μπορούν άριστα να τεκμηριώσουν την συμβολή της αισθητικής αγωγής, της αισθητικής απόλαυσης, της αισθητικής εμπειρίας και της αισθητικής δημιουργίας, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας όχι μόνο του παιδιού, αλλά και κάθε ατόμου¹³. Η τέχνη έχει ιδιαίτερη αξία ως

⁹ Stern Arno, *Aspects et technique de la peinture d'enfants*, Neuchâtel, ed. Delâchaux-Niestlé, 1959.

¹⁰ Καλούρη Ουρανία, *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και το μουσείο*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, 1985

¹¹ Lowenfeld Victor & Brittain Lambert, *Creative and mental growth (8th ed.)*, New York, Macmillan, 1987.

¹² Lowenfeld Victor, *The nature of creative activity*, London, Routledge Kegan Paul, 1939.

Beaudot Alain, *Recherches sur la créativité*, Univ. De Caen, thèse, 1971.

¹³ Καλούρη Ουρανία, *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, εκδ. ΙΩΝ, 1999

μορφή επικοινωνίας, ως εργαλείο για την αυτοδιερεύνηση, την κατανόηση και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η αισθητική εμπειρία επιδρά θετικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, μέσα από τις μαθησιακές και επικοινωνιακές εμπειρίες τις οποίες παρέχει, καλύπτοντας τα αναπτυξιακά, κοινωνικά και μαθησιακά κενά¹⁴. Η αξία της τέχνης έγκειται στη σύνδεση της με τις δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου, οι οποίες αντιπαραβάλλονται με την εργαλειακή λογική¹⁵. Άλλωστε, ο John Dewey¹⁶ υπογράμμισε την εκφραστική αξία της τέχνης σημειώνοντας ότι, "για να είναι το παιδί ικανό να ενεργήσει προς όφελος της κοινωνίας, θα πρέπει να ανατραφεί μέσα στην επιστήμη, στην ιστορία και την τέχνη", ενώ αντιλαμβάνεται την «έκφραση» ως μια μορφή δράσης¹⁷.

Ο ρόλος της Αισθητικής Αγωγής στην ανάπτυξη του ατόμου

Η αισθητική αγωγή είναι η προσπάθεια καλλιέργειας του αισθητικού και καλαισθητικού συναισθήματος του παιδιού¹⁸ και παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Σύμφωνα με το πρόγραμμα της INSEA: «η Αισθητική Αγωγή είναι για κάθε άτομο ένα φυσικό μέσο μόρφωσης σε όλα τα στάδια της ανάπτυξής του, γιατί το διδάσκει τις ουσιαστικές αξίες για την πλήρη πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική του αποδοχή στους κόλπους της κοινωνίας». Το παιδί προσεγγίζει την τέχνη είτε ως θεατής είτε ως δημιουργός, καθώς η τέχνη αποτελεί μέσο αγωγής και διαμόρφωσης της αντίληψης που έχει για τον κόσμο¹⁹.

Ο Howard Gardner²⁰ στη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης αναδεικνύει τον καλλιτεχνικό και αισθητικό τρόπο σκέψης, ως μια διακριτική μορφή νοητικής δραστηριότητας. Ο Jean Piaget²¹ εξάλλου, θεωρεί ότι η αισθητική αγωγή πρέπει πρωταρχικά να είναι μια αγωγή

14 Williams Geraldine & Wood Mary, *Developmental art therapy*, Baltimore, University Park Press, 1977.

15 Tubbs Nigel, The Value of the Arts, *Journal of Philosophy of Education*, 2013, 47(3), 441-456.

16 Dewey John, *Liberté et civilisation*, 1955.

17 Stroud Scott, The art of experience Dewey on the aesthetic. In W. Malecki, (Ed.), *Practicing Pragmatist Aesthetics: Critical Perspectives on the Arts* (pp.33-46), Amsterdam, Rodopi, 2014.

18 Καλούρη Ράνυ, Η αισθητική αγωγή στο σχολείο: Μύθος ή πραγματικότητα; Αθήνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1995, τ.76.

19 Καλούρη Ράνυ, Η αισθητική αγωγή στο σχολείο: Μύθος ή πραγματικότητα; Αθήνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1995, τ.76.

20 Gardner Howard, *Frames of mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*, μετάφραση Γεωργίου, Π. Αθήνα, Μαραθιά, 2010.

21 Piaget Jean, *La construction du réel chez l' enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestle, 1950.

του δημιουργικού αυθορμητισμού του παιδιού και των αναγκών προσαρμογής του, έτσι ώστε να αισθάνεται ικανοποίηση από την κοινωνική του ζωή. Η Irena Wojnar²², ήδη από τη δεκαετία του 60 αναδεικνύει συνεχώς τον ουσιαστικό ρόλο της τέχνης στη διαμόρφωση του ατόμου, και συχνά μάλιστα, στην διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, του πολίτη της ειρήνης. Η τέχνη και ειδικότερα η αισθητική αγωγή ενισχύει βασικές δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, η φαντασία, η λύση προβλημάτων, η ανάληψη ρίσκου, η ελευθερία έκφρασης και η κριτική σκέψη. Ευνοώντας η τέχνη, ως θέαση αλλά και ως δημιουργία, την αισθησιοκινητική ανάπτυξη, συντελεί αποτελεσματικά στη γένεση, εμφάνιση και ανάπτυξη των νοητικών δομών²³, στοιχείο που αποτελεί επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και κάθε εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Κατά τον Herbert Read²⁴ οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ελευθερίας της έκφρασης απαιτούν στενή και αποδοτική σύνδεση ανάμεσα στην αισθητική αγωγή και την παιδαγωγική. Άλλωστε η αισθητική αγωγή ανήκει στη «σφαίρα» της παιδαγωγικής, της παιδαγωγικής ψυχολογίας²⁵ και μπορεί κάλλιστα να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα κάθε βαθμίδας είτε αυτόνομα, είτε, περισσότερο αποτελεσματικά, διαθεματικά. Η αισθητική αγωγή συντελεί όχι μόνον στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικοποίησης παιδιού, αλλά και στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης, της παρατηρητικότητας, της αριθμητικής, της γλωσσικής και εκφραστικής ικανότητας²⁶.

Η τέχνη ως πηγή μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης

Η τέχνη ως πηγή μάθησης, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης επιτυγχάνει την μύηση του νέου ανθρώπου στη δημιουργική διαδικασία μέσα από την εικαστική πράξη. Μέσω της εικαστικής δημιουργίας το παιδί συλλαμβάνει πολυδιάστατα τον κόσμο που το περιβάλλει μέσω της μορφής, του σχήματος, του χώρου και της κίνησης. Κάθε παιδί που δημιουργεί, αισθάνεται τον ενθουσιασμό της ελεύθερης έκφρασης, ενεργοποιεί τη φαντασία του, αποκτά γνώσεις και

²² Wojnar Irena, *Esthétique et pédagogie*, Paris, PUF, 1963.

Wojnar Irena, Peace as a humanistic value, *Research studies*, 1988, vol.1, n.1.

²³ Wallon Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Colin, 1947. Wallon Henri, Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, *ENFANCE*, no2, 1966.

²⁴ Read Herbert, *Education through Art*, London, Faber & Faber, 1943.

²⁵ Wojnar Irena, *Esthétique et pédagogie*, Paris, PUF, 1963.

²⁶ Kalouri Ourania, *Étude du développement de la mémoire, de l'imagination et de la sensibilité esthétique à travers les beaux arts*, Un. De Caen, 1990.

αναπτύσσει νέες δεξιότητες. Ταυτόχρονα, η διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες και ξεπερνά τον ατομικισμό, αφού αποκλείει το στοιχείο της απόρριψης και ενισχύει την ενεργή συμμετοχή και συνεργασία²⁷. Επιπλέον, η καλλιτεχνική δημιουργία, προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση, καθιστώντας την μάθηση μια διαδικασία ευχάριστη, συμμετοχική, αποτελεσματική.

Η Laura Charman²⁸, υποστηρίζει ότι με την Αισθητική Αγωγή το παιδί πετυχαίνει: α) την προσωπική εκπλήρωση, χρησιμοποιώντας την τέχνη ως εκφραστικό μέσο, β) την εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και γ) τη συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης, αφού μέσα από τις δημιουργίες του εκφράζει την ταυτότητά του και κατανοεί ότι ανήκει σε μια ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα, ο Elliot Eisner²⁹ αναφέρει τα δέκα «μαθήματα» που παίρνουν τα παιδιά μέσω της τέχνης:

- *Μαθαίνουν να κρίνουν ποιοτικές σχέσεις.*
- *Μαθαίνουν ότι τα προβλήματα δεν έχουν πάντα μόνο μία λύση.*
- *Μαθαίνουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύσει κανείς τον κόσμο.*
- *Μαθαίνουν να εξοικειώνονται με τη ρευστότητα των πραγμάτων, αφού παραδίνονται στις απροσδόκητες πιθανότητες του έργου, καθώς αυτό ξεδιπλώνεται.*
- *Μαθαίνουν ότι τα όρια της γλώσσας μας δεν είναι τα όρια της γνώσης μας.*
- *Μαθαίνουν ότι μικρές διαφορές μπορούν να προκαλέσουν μεγάλες επιπτώσεις.*
- *Μαθαίνουν τρόπους να λένε τα ανείπωτα.*

²⁷ Δανασσής-Αφεντάκης Αντώνιος, *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*, Αθήνα, Γκελμπέσης, 1997.

²⁸ Charman Laura, *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993.

²⁹ Eisner Elliot, *The Mythology of art education. Curriculum Theory Network*, 1974, 4(2-3), 89-100.

<http://www.arteducators.org/advocacy/10-lessons-the-art-teach>.

- *Μαθαίνουν να σκέφτονται μέσω των υλικών, ώστε να κάνουν τις εικόνες πραγματικότητα.*
- *Μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους να ανακαλύπτουν το εύρος και την ποικιλία των συναισθημάτων τους.*
- *Μαθαίνουν από τη θέση των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα αυτό που οι ενήλικες πιστεύουν ότι είναι σημαντικό.*

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αισθητική αγωγή και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να ενισχύσουν όχι μόνο τη στενή δημιουργία του παιδιού στο χώρο της τέχνης, αλλά και τη μεταβίβαση μάθησης³⁰. Ταυτόχρονα αποτελούν μια ισχυρή δέσμη παραγόντων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών³¹ και των επιπτώσεων που αυτές έχουν στο ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Η εικαστική έκφραση, ως μία μορφή της αισθητικής αγωγής και έκφρασης, έρχεται τις περισσότερες φορές να συμπληρώσει την ελλιπή προφορική έκφραση, επειδή, όταν το παιδί ζωγραφίζει, αποτυπώνει τις σκέψεις, τα όνειρα, τις ανάγκες και τα συναισθήματά του. Μέσα από τα παιδικά σχέδια πολλές φορές γίνονται αντιληπτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, οι συναισθηματικές του ανάγκες και η συγκινησιακή κατάσταση στην οποία βρίσκεται, την οποία δεν μπορεί εκφράσει με διαφορετικό τρόπο επειδή δεν κατέχει άλλα πιο αποτελεσματικά εκφραστικά μέσα.

Ο πολυπολιτισμικός, άλλωστε, χαρακτήρας της Αισθητικής Αγωγής βοηθάει το παιδί να γνωρίσει άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες³², να αποδεχτεί την διαφορετικότητα, να συνειδητοποιήσει την εικόνα του εαυτού του και ταυτόχρονα να μάθει να αποδέχεται την εικόνα των άλλων³³. Η αισθητική αγωγή μπορεί να διευκολύνει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση του παιδιού και κάθε ατόμου, και για αυτό το λόγο θεωρούμε ότι θα έπρεπε να αποτελεί μέρος του σχεδιασμού της εκπαίδευσης σχεδόν σε όλες τις βαθμίδες της.

³⁰ Catterall James, The arts and the transfer of learning. In R. J Deasy (eds), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp.151-157), Washington, National Endowment for the Arts (NFAH), 2002.

³¹ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ουρανία, Η αισθητική αγωγή στο μεταμοντέρνο κόσμο. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ.17, εκδόσεις Πατάκη, 1997.

³² Adejumo Christopher, Considering multicultural art education, *Art Education*, 2002, 5 (2),33-39.

³³ Zimmerman Enid, Intercultural art education offers a means to promote tolerance and understanding, *Journal of Cultural Research in Art Education*, 2001,19/20,68-80.

Αισθητική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η Αισθητική Αγωγή επειδή συμβάλλει στην ανάπτυξη των κινητικών, αισθητικών, συναισθηματικών, εκφραστικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών συμπεριλαμβάνεται στα Προγράμματα Σπουδών, κυρίως για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και στη συνέχεια και πολύ πιο περιορισμένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα. Παιδαγωγικά αξιοποιείται για τη σύνθεση του ενδιαφέροντος και της προσπάθειας, της σκέψης και της πράξης, της παρατήρησης, της ελεύθερης έκφρασης, της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικοποίησης. Προσφέρει αγωγή της ευαισθησίας, του συναισθήματος, της καλαισθησίας και της νοημοσύνης³⁴. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική έχει εντάξει στην υποχρεωτική εκπαίδευση το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής. Όπως αναφέρεται, «ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας των Εικαστικών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο είναι να γνωρίσει ο μαθητής τις Εικαστικές Τέχνες, να εμβαθύνει σε αυτές και να τις απολαύσει μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων, αλλά και μέσα από τη γνώση και την κατανόηση του φαινομένου της τέχνης, ώστε να καλλιεργηθεί ως δημιουργός και ως φιλότεχνος θεατής.

«Η Τέχνη είναι πρόσφορο μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η διαθεματικότητα ως επεξεργασία κοινών θεμάτων μάθησης και διδασκαλίας των Εικαστικών σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα του σχολείου περιλαμβάνεται οπωσδήποτε στον ετήσιο προγραμματισμό του μαθήματος των Εικαστικών σε μια έκταση 10% περίπου του ετήσιου Προγράμματος Σπουδών»³⁵. Επισημαίνεται ότι η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της Αισθητικής Αγωγής συνάδει με τις αρχές των σύγχρονων θεωριών μάθησης και κάνει τη μάθηση ελκυστική, συνεργατική και βιωματική.

Μια διευρυμένη και αναλυτική διάσταση του σκοπού του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής, η οποία ενυπάρχει στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγισή της δίνεται ως ακολούθως:

³⁴ Καλούρη -Αντωνοπούλου Ράνυ, *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, Έλλην, 1999.

³⁵ ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303β/13-03-2003

- Η ελεύθερη και αβίαστη έκφραση κάθε προσωπικού προβληματισμού.
- Η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων του ατόμου σχετικά τη χρήση των εικαστικών μέσων.
- Η καλλιέργεια των αισθήσεων και των αντιληπτικών ικανοτήτων.
- Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για όλη την μετέπειτα επαγγελματική ζωή.
- Ο εθισμός στην έρευνα και τον πειραματισμό.
- Η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων για την διασφάλιση και προώθηση της εξέλιξης και της καταξίωσης των ατομικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων.
- Η ενίσχυση της ευαισθησίας απέναντι στα πράγματα και τις μεταβολές τους.
- Η κοινωνικοποίηση μέσα από τη συνεργατικότητα και τις ομαδικές και συλλογικές εργασίες³⁶.

Αισθητική Αγωγή και εικαστική θεραπεία: επικαλύψεις και σημεία σύνδεσης

Αρκετοί σπουδαίοι θεραπευτές, παιδαγωγοί και καλλιτέχνες έχουν γράψει για τη σχέση και τις επικαλύψεις ανάμεσα στην αισθητική αγωγή και την εικαστική θεραπεία³⁷. Δύο είναι οι βασικές πηγές από τις οποίες αναδύθηκε η εικαστική θεραπεία, η αισθητική αγωγή και η ιατρική, δηλαδή το νοσοκομείο ως πλαίσιο νοσηλείας και θεραπείας. Η Margaret Naumburg, διδάσκοντας αισθητική αγωγή σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και διάφορα ψυχολογικά προβλήματα, ανακάλυψε τις θεραπευτικές δυνατότητες της τέχνης. Ο Andrian Hill ανακάλυψε τις θεραπευτικές δυνατότητες της τέχνης ζωγραφίζοντας κατά τη διάρκεια της νοσηλείας του στο νοσοκομείο. Το 1939 οι γιατροί του νοσοκομείου αναγνωρίζοντας και οι ίδιοι πλέον τις

³⁶ Kalouri-Antonopoulou Ourania, Rola i funkcja pedagogiczna dzieła sztuki (Analiza psychologiczna i poznawcza oraz oddziaływanie pedagogiczne dzieła sztuki w muzeum), *Plastyka i wychowanie*, Varsovie, 1, 1995, 282.

³⁷ Kramer Edith, Art Therapy and Art Education: Overlapping Functions, *Art Education*, 1980, 33(4), 16-17.
Kramer Edith, *Art therapy in a children's community: A study of art therapy in the treatment program of Wiltwyck School for Boys*, Springfield, Charles C. Thomas, 1958.

θεραπευτικές δυνάμεις της ζωγραφικής τέχνης, προσκάλεσαν τον Hill μετά την αποθεραπεία του, να διδάξει ζωγραφική στους ασθενείς του σανατόριου που είχε νοσηλευθεί και ο ίδιος³⁸.

Έκτοτε, η εικαστική θεραπεία αναπτύχθηκε σε ιδιαίτερη μορφή θεραπείας, η οποία έχει έντονη σχέση με την αισθητική αγωγή, από την οποία κυρίως εκπήγασε. Η Elinor Ulman³⁹ παρατηρεί σχετικά ότι «ο λόγος για την αναπόφευκτη αλληλοεπικάλυψη της αισθητικής αγωγής και της εικαστικής θεραπείας έγκειται [...] στη στενή σχέση των τεχνών με τις ανάγκες της εξέλιξης της προσωπικότητας. Αυτή η φυσική σύνδεση εξηγεί γιατί η χρήση της τέχνης μπορεί να βοηθήσει στην θεραπεία των συναισθηματικών διαταραχών και να αντισταθμίσει τις ελλείψεις της ανάπτυξης».

Μέσα από την ιστορία της αισθητικής αγωγής έχει καταδειχθεί ότι η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες βοηθά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η Judith Rubin γράφει χαρακτηριστικά ότι η εικαστική θεραπεία χρησιμοποιεί τα εικαστικά εκφραστικά μέσα για θεραπευτικούς σκοπούς, ενώ από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής χρησιμοποιούν τα καλλιτεχνικά μέσα για τους σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης⁴⁰.

Πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τις θεραπευτικές πλευρές της Αισθητικής Αγωγής.

Οι Cathy Malchiodi και Mariagnese Cattaneo στο άρθρο τους *Creative process /therapeutic process parallels and interfaces*, επισημαίνουν ότι υπάρχουν εγγενώς κοινά στοιχεία ανάμεσα στην αισθητική αγωγή και την εικαστική θεραπεία, τα οποία αξιοποιούνται για ποικίλους στόχους⁴¹. Ορισμένα από αυτά τα κοινά στοιχεία είναι :

1.Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την καλλιτεχνική διαδικασία, τις εμπειρίες αλλά και το καλλιτεχνικό έργο με περισσότερη ενσυναίσθηση.

³⁸ Hill Andrian, 1945, op.cit.

³⁹ Ulman Ellinor, Art education for the emotionally disturbed, *American Journal of Art Therapy*, 30(3), 101, 1992.

⁴⁰ Rubin Judith, *Art therapy: An introduction*, Philadelphia, Brunner/Mazel, 1999.

⁴¹ Malchiodi Cathy & Cattaneo Mariagnese, *Creative process/therapeutic process: Parallels and interfaces*, *Art Therapy*, 1988, 5(2), 52-58.

2. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται με τους σχολικούς ψυχολόγους, τους εικαστικούς θεραπευτές σε projects ή σε παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός και η βία, η αγωγή υγείας, τα προβλήματα συμπεριφοράς, επικοινωνίας και οι μαθησιακές δυσκολίες.

Η τέχνη προσφέρει εναλλακτικές διεξόδους για την έκφραση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, την υποστήριξη παιδιών που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, όπως ο πόλεμος⁴², η προσφυγιά, η φτώχεια⁴³. Οι Cathy Malchiodi και Mariagnese Cattaneo⁴⁴ προτείνουν ένα μοντέλο που αφενός επισημαίνει τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στην αισθητική αγωγή και την εικαστική θεραπεία και αφετέρου καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να ενισχύσει τα θεραπευτικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της αισθητικής αγωγής στην τάξη. Στο μοντέλο αυτό διακρίνονται τα ακόλουθα τρία στάδια :

α. Το στάδιο της Συνάντησης. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική ψυχολογία και ιδιαίτερα τη θεωρία του Rollo May, ο άνθρωπος κατά τη δημιουργική αλλά και την θεραπευτική εικαστική διαδικασία προσέρχεται σε μια συνάντηση με τα προβλήματα, τις ιδέες, τα εμπόδια, τις καταστάσεις⁴⁵. Μέσα από αυτή τη συνάντηση γεννιέται το έργο τέχνης. Ο μαθητής μέσα από την καλλιτεχνική διαδικασία δεσμεύεται σε μια δημιουργική συνάντηση αλλά και αναζήτηση λύσεων και διεξόδων σε προβλήματα. Επιπλέον κατά τη δημιουργική καλλιτεχνική διαδικασία, στο μάθημα των καλλιτεχνικών, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει λεκτικά όσα αισθάνεται και σκέφτεται απέναντι σε αυτό που δημιούργησε, ή αντίστροφα να εκφράσει εικαστικά όσα δεν μπορούν λεκτικά να εκφραστούν. Ακόμη, μπορεί να προβεί σε μια αισθητική αποτίμηση και αξιολόγηση του έργου του, στοιχείο το οποίο προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη.

⁴² Tolfree David, *Restoring playfulness: different approaches to assisting children who are psychologically affected by war or displacement*, Stockholm, Radda Barnen/ Save the Children Sweden, 1996.

⁴³ Rousseau Cecile, Drapeau Aline, Lacroix Louise, Bagilishya Deogratias & Heusch Nicole, Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005, 46(2), 180-185.

⁴⁴ Malchiodi Cathy & Cattaneo Mariagnese, op.cit.

⁴⁵ May Rollo, *The courage to create*, N.York, WW Norton & Company, 1994.

β. Το στάδιο της *Αποδόμησης*. Κατά το στάδιο αυτό νέες μορφές ενόρασης και κατανόησης του κόσμου της εμπειρίας, των ιδεών και των προβλημάτων αναδύονται. Ο μαθητής αρχίζει να συνειδητοποιεί τους περιορισμούς στη σκέψη, τα συναισθηματικά του εμπόδια, και δεσμεύεται σε μια διαδικασία ανάπτυξης νέων αρχών και ιδεών. Η διαδικασία της αποδόμησης στην αισθητική αγωγή και την εικαστική θεραπεία ξεδιπλώνεται παράλληλα με την έναρξη του επόμενου σταδίου της αναδόμησης και της απαρτίωσης.

γ. Το στάδιο της *Αναδόμησης*. Μέσα από την οπτική έκφραση το άτομο απελευθερώνεται και κινητοποιείται σε νέες αναζητήσεις, ενοράσεις και ωθείται στην παραγωγή νέων ιδεών. Οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν την ενόραση για να δημιουργήσουν νέες καλλιτεχνικές μορφές στη θέση όσων έχουν αποδομηθεί. Το άτομο καταλήγει στην αναδιοργάνωση πεποιθήσεων, στάσεων, μορφών συμπεριφοράς ως συνέπεια αυτής της σταδιακής πορείας⁴⁶.

Θεραπευτικές πλευρές της Αισθητικής Αγωγής

Ο Viktor Lowenfeld στο άρθρο του *Therapeutic Aspects of art education*, υποστηρίζει ότι η αισθητική αγωγή και ειδικότερα η διδασκαλία της τέχνης έχει θεραπευτικές διαστάσεις και ασκεί θετική αντισταθμιστική επίδραση στα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, όπως είναι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες⁴⁷. Η αισθητική αγωγή περιορίζει την απομόνωση τους και παρέχει πολλαπλές κοινωνικοποιητικές εμπειρίες, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους ως μορφή ενδυνάμωσης απέναντι στις ελλείψεις και τα κενά της ανάπτυξης και της αγωγής. Η διδασκαλία της τέχνης εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς, κατά τον Elliot Eisner, μεταξύ των οποίων είναι:

-Η καλλιέργεια της αντίληψης και της αισθητικής κατανόησης του κόσμου και των ανθρώπινων εμπειριών.

-Η επεξεργασία των συναισθημάτων, των βιωμάτων και των ιδεών με στόχο τον μετασχηματισμό τους.

⁴⁶ Malchiodi Cathy & Cattaneo Mariagnese, op.cit.

⁴⁷ Lowenfeld Victor, *Therapeutic aspects of art education*, *American journal of art therapy*, 1987, 25(4), 112-146.

-Ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης ανάμεσα στον πολιτισμό και την καλλιτεχνική δημιουργία.

Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο εικαστικός θεραπευτής συχνά κατά την εικαστική, δραστηριότητα έρχονται αντιμέτωποι με την μη τέχνη, την αντι-τέχνη και με εκδηλώσεις που συνιστούν πρόδρομες μορφές έκφρασης πριν ακόμη λάβουν κάποια αισθητική μορφή, καθώς το παιδί διερευνά τη χρήση των υλικών και πειραματίζεται με αυτά. Ακόμη, χαοτικές εκδηλώσεις και στερεότυπα σχέδια έρχονται να προστεθούν σε όσα μπορεί να συναντήσει στην εμπειρία του αυτή τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο θεραπευτής⁴⁸. Στην εικαστική θεραπεία δίνεται λιγότερη έμφαση στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και περισσότερο στη δημιουργική έκφραση και την ενίσχυση της διεργασίας της μετουσίωσης⁴⁹.

Ενσυναισθητική Συζήτηση με τους Μαθητές σχετικά με τα εικαστικά έργα τους: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση

Σε αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δώσει θεραπευτικές προεκτάσεις στην εικαστική διαδικασία μέσα από την συζήτηση με τους μαθητές και την ενσυναισθητική κατανόηση του έργου τους. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν για το θέμα του έργου τους, τον τρόπο προσέγγισης του, χωρίς ο ίδιος να προσπαθεί να προβάλλει τις δικές του ερμηνείες ή εκτιμήσεις για το έργο του μαθητή.

Αυτή η επικοινωνία με τους μαθητές αποτελεί και μια σημαντική ένδειξη ενδιαφέροντος για την εργασία των μαθητών και παράλληλα μια μορφή αναγνώρισης της αξίας του στοχασμού, των συναισθημάτων, των προβληματισμών τους, έτσι όπως αυτά εκφράζονται στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Στο διάλογο που αναπτύσσεται με τον μαθητή και το εικαστικό έργο οι Peggy Dunn-Snow και Georgette D'Amelio⁵⁰ διακρίνουν τρία επίπεδα:

⁴⁸ Kramer Edith, op.cit.

⁴⁹ Kramer Edith, op.cit.

⁵⁰ Dunn-Snow Peggy & D'Amelio Georgette, How art teachers can enhance art making as a therapeutic experience: Art therapy and art education, *Art Education*, 2000, 53(3), 46-54.

1. Το *εμφανές επίπεδο*, κατά το οποίο γίνεται περιγραφή όσων είναι άμεσα προσιτά, το εικαστικό έργο και τα χαρακτηριστικά του.

2. Το *Συνειρμικό επίπεδο*, όπου με αφορμή το έργο του μαθητή διερευνώνται οι συνειρμοί που ενδεχομένως σχετίζονται με τα όνειρα, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα του.

3. Το *Λανθάνον ή Αδηλο επίπεδο*, όπου, σε αυτό το επίπεδο διαλόγου, ένας εικαστικός θεραπευτής θα διερευνούσε περιεχόμενα του ασυνειδήτου και θα σχεδίαζε αντίστοιχες παρεμβάσεις, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί απλά να απευθύνει ερωτήματα και να επιδιώξει μια συζήτηση εστιασμένη στην ενσυναισθητική κατανόηση έχοντας ως στόχο την επιδίωξη της αυτογνωσίας.

Οι Peggy Dunn-Snow και Georgette D'Amelio αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία ανάμεσα στις παρεμβάσεις ενός εικαστικού θεραπευτή και ενός εκπαιδευτικού αισθητικής αγωγής. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συστηματική εικαστική θεραπευτική παρέμβαση προϋποθέτει ειδική εκπαίδευση, με άλλα λόγια υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις δύο ειδικότητες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη⁵¹.

Οι εικαστικές τέχνες στην επίλυση συγκρούσεων στην τάξη

Η αισθητική αγωγή αλλά και η εικαστική θεραπεία χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου γενικότερα⁵².

Οι συγκρούσεις είναι αρκετά συχνό φαινόμενο στο σχολείο, τη σχολική τάξη και στις ημέρες μας, μπορεί να εκδηλώνονται στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων ή σε διομαδικό επίπεδο, δηλαδή συγκρούσεις μεταξύ ομάδων⁵³. Για το λόγο αυτό έχουν αναπτυχθεί σε αρκετές χώρες προγράμματα εκπαίδευσης των παιδιών στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων⁵⁴. Η

⁵¹ Dunn-Snow Peggy & D'Amelio Georgette, op.cit.

⁵² Wadson Harriet & Wirtz Gail, The hockey/art alliance, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 2005, 22(3), 155–160.

⁵³ Bodine Richard & Crawford Donna, *The Handbook of Conflict Resolution Education. A Guide to Building Quality Programs in Schools*, Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, 1998.

⁵⁴ Johnson David & Johnson Roger, Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research, *Review of Educational Research*, 1996, 66(4), 459-506 .

αμερικανική εταιρία για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων συνιστά την διδασκαλία στρατηγικών και την παροχή μαθησιακών εμπειριών για την επίλυση συγκρούσεων σε συνδυασμό με τη χρήση συνεργατικών μεθόδων μάθησης⁵⁵.

Στα προγράμματα εκπαίδευσης για την επίλυση των συγκρούσεων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εισαγωγή εικαστικών δραστηριοτήτων, δραματικών παιχνιδιών και του παιχνιδιού ρόλων, της δημιουργικής γραφής και άλλων μορφών τέχνης. Προς αυτή την κατεύθυνση για την επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο αξιοποιούνται δραστηριότητες αισθητικής αγωγής και τεχνικές ή μέθοδοι που προέρχονται από την εικαστική θεραπεία⁵⁶.

Οι εικαστικές δραστηριότητες βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει τα αίτια της σύγκρουσης, να αναπτύξει δεξιότητες αντιμετώπισης, αλλά και επίλυσης των συγκρούσεων με δημιουργικό τρόπο. Με άλλα λόγια, οι εικαστικές τέχνες παρέχουν τη δυνατότητα για μια συναισθηματική εκπαίδευση, αλλά και για αναστοχασμό επάνω στις ανθρώπινες σχέσεις. Επιπλέον, οι μαθητές βοηθούνται να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα μιας σύγκρουσης⁵⁷ και να αξιοποιήσουν ευκαιρίες και δυνατότητες για την επίλυσή τους μέσα από εικαστικές δημιουργικές δραστηριότητες⁵⁸. Οι εικαστικοί θεραπευτές αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευέλικτοι στην δημιουργία διεπιστημονικών ή διακαλλιτεχνικών προγραμμάτων εστιασμένων στην εκπαίδευση ή την αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Η τέχνη βοηθά στην ενεργοποίηση ολόκληρης της σχολικής τάξης και της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ενώ παράλληλα αλλάζει το κλίμα και την ατμόσφαιρα στην τάξη, εισάγοντας την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και το σεβασμό στους άλλους και δημιουργώντας μια αίσθηση ασφάλειας⁵⁹, απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

⁵⁵ <https://www.imis100us2.com/>, 9/2015.

⁵⁶ Bush Janet, The development of school art therapy in Dade county public schools: Implications for future change, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 1997, 14(1),9–14.

⁵⁷ Bickmore Kathy, Elementary curriculum about conflict resolution: Can children handle global politics? *Theory and Research in Social Education*, 1999, 27(1), 45–69.

⁵⁸ Bush Janet, op.cit.

⁵⁹ Henley David, Expressive arts therapy as alternative education: Devising a therapeutic curriculum, *Art Therapy*, 1997, 14(1), 15-22.

Σχολική Εικαστική Θεραπεία

Μια ιδιαίτερη εξειδίκευση της εικαστικής θεραπείας έχει αναδυθεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, στην Αμερική και σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης, η Σχολική Εικαστική Θεραπεία. Η εφαρμογή της εικαστικής θεραπείας στην εκπαίδευση έχει μακρά προϊστορία⁶⁰, καθώς η αισθητική αγωγή, το σχολείο και το νοσοκομείο είναι οι χώροι στους οποίους γεννήθηκε η εικαστική θεραπεία. Η Αμερικάνικη Εταιρία Εικαστικής Θεραπείας⁶¹, θεωρεί ότι πρόκειται για μια ξεχωριστή εξειδίκευση, στην οποία ο εικαστικός θεραπευτής, πρέπει να έχει, εκτός από την εκπαίδευση στην εικαστική θεραπεία και αντίστοιχη παιδαγωγική κατάρτιση. Η εικαστική θεραπεία τείνει να εφαρμόζεται και να χρησιμοποιείται στο σχολείο, ως αποτέλεσμα δύο ευρύτερων τάσεων οι οποίες είναι η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στο χώρο της εκπαίδευσης⁶² και η εφαρμογή των θεραπειών μέσω της τέχνης στο χώρο της εκπαίδευσης⁶³. Σαφώς η δεύτερη αυτή τάση θα μπορούσε ίσως κανείς να παρατηρήσει ότι είναι προέκταση ή εξειδίκευση της πρώτης και γενικότερης τάσης, εντός της οποίας κατά μια έννοια εντάσσεται.

Οι Βασικοί στόχοι της Σχολικής Εικαστικής Θεραπείας, όπως προσδιορίζονται από την Αμερικανική Εταιρία Εικαστικής Θεραπείας είναι :

A. Η διαγνωστική αξιολόγηση των ψυχολογικών λειτουργιών, της προσωπικότητας και της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού.

B. Η πρόληψη μέσω της δημιουργίας προγραμμάτων για την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και τη διαμόρφωση στάσεων γύρω από προβλήματα ψυχικής και σωματικής υγείας.

Γ. Η θεραπευτική αντιμετώπιση συναισθηματικών διαταραχών, δυσκολιών προσαρμογής και μάθησης.

⁶⁰ D'Amico Viktor, Art Therapy in Education, *The Bulletin of the Museum of Modern Art*, 1943, 10(3), 9–12.

⁶¹ <http://arttherapy.org/>, 09/2015.

⁶² Prout Susan & Prout Thompson, A meta-analysis of school-based studies of counseling and psychotherapy: An update, *Journal of School Psychology*, 1998, 36(2), 121-136.

⁶³ Karkou Vicky, *Arts therapies in schools: Research and practice*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2010.

Δ. Η ενδυνάμωση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων μέσω εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων που διοργανώνουν και υλοποιούν οι σχολικοί εικαστικοί θεραπευτές. Κυρίως οι εικαστικοί θεραπευτές υποστηρίζουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς στο ρόλο τους, στην περίπτωση αυτή.

Ε. Διεξαγωγή ερευνών με στόχο την προώθηση της επιστημονικής γνώσης για το παιδί και τις θεραπευτικές διαστάσεις τις τέχνης⁶⁴.

Η εικαστική θεραπεία με παιδιά είναι ένας τομέας με μεγάλη παράδοση και τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα. Η εικαστική θεραπεία χρησιμοποιείται ως μορφή παρέμβασης για την πρόληψη της σχολικής διαρροής, την αντιμετώπιση προβλημάτων επίδοσης, δυσκολιών προσαρμογής στο σχολείο και την οικογένεια, την ενίσχυση μιας αυθεντικής και θετικής σχέσης με τον εαυτό και τους άλλους⁶⁵.

Η συμβουλευτική μέσω τέχνης

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται και να συγκροτείται η συμβουλευτική μέσω της τέχνης⁶⁶, ενώ αναφορές για τη χρήση της τέχνης στη συμβουλευτική καταγράφονται από τη δεκαετία του 1950. Η συμβουλευτική μέσω της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον έχει αρχίσει να εφαρμόζεται από πολλούς συμβούλους που εργάζονται στο πλαίσιο του σχολείου. Η συνεισφορά της συμβουλευτικής είναι σημαντική, διευκολύνει την φυσιολογική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση, την ενσωμάτωση των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου, ενώ ενισχύει τη σύνδεση του παιδιού με τις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές, μαθησιακές διαδικασίες του σχολείου⁶⁷. Η εικαστική τέχνη βοηθά στην οικοδόμηση της

⁶⁴ Τσέργας Νικόλαος, *Θεραπευτικές προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης*, Αθήνα, Τόπος, 2014.

⁶⁵ Rosal Marcia, McCulloch-Visliser Sue & Neece Susan, Keeping students in school: An art therapy program to benefit ninth-grade students, *Art Therapy*, 1997, 14(1), 30-36.

⁶⁶ Καλούρη Ουρανία, Τσέργας Νικόλαος και Μπότου Αναστασία, Συμβουλευτική μέσω τέχνης στην Εκπαίδευση: μορφή συλλογικής και συνεργατικής δράσης. Στο Λ.Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ.Μαύρου, Λ. Συμεού, Ε.Φτιάκα & Ι. Ηλία, *Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση, Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ.105-114), Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2014.

⁶⁷ Sutherland Judy, Waldman Gwenn & Collins Caroly, op.cit.

σχολικής κοινότητας, διευρύνει τα όρια της παρέμβασης μέσα από τη διερεύνηση των οπτικών μεταφορών και των φιλοσοφικών και πραγματικών προεκτάσεων τους⁶⁸.

Η συμβουλευτική μέσω της τέχνης συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας θετικής εικόνας εαυτού⁶⁹ και στη διαμόρφωση ενός πλέγματος προστατευτικών παραγόντων για τα παιδιά και τους εφήβους που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο να εκδηλώσουν ψυχικές διαταραχές ή παραβατική συμπεριφορά⁷⁰. Αρκετά σχολεία στον κόσμο έχουν αναπτύξει προγράμματα συμβουλευτικής, ορισμένα από τα οποία εφαρμόζονται στο επίπεδο της σχολικής τάξης, με αρκετά υψηλό βαθμό επιτυχίας, καθώς επαυξάνουν την ανθεκτικότητα των μαθητών σε αντίξοες συνθήκες, στο στρες ή όταν έρχονται αντιμέτωποι με τραυματικές εμπειρίες.

Η τέχνη στην πρόληψη

Οι καλλιτέχνες, οι εκπαιδευτικοί και οι εικαστικοί θεραπευτές συνεργάζονται σε διάφορα προγράμματα προκειμένου να προσφέρουν υπηρεσίες πρόληψης, στον τομέα της εκπαίδευσης, της υγείας, και στο πλαίσιο διαφόρων δράσεων στην κοινότητα⁷¹. Ο σύνδεσμος ανάμεσα στην καλλιτεχνική δημιουργία και την υγεία, θεωρείται ότι είναι μια ιδιαίτερη κοινωνική διαδικασία, η οποία πρέπει να μελετηθεί⁷².

Στη βιβλιογραφία διακρίνει κανείς ένα μεγάλο εύρος δράσεων που αφορούν την πρόληψη με βάση τις εικαστικές τέχνες και την εικαστική θεραπεία, ορισμένες από τις οποίες είναι :

1. Καλλιτεχνικά κοινωνικά projects που έχουν ως στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων, που με τη σειρά τους επιδρούν θετικά στην υγεία και την πορεία της ανάπτυξης του ατόμου.
2. Προγράμματα τα οποία αποσκοπούν στην βελτίωση της ευημερίας των ατόμων μέσα από καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες.

⁶⁸ Knill Paolo, Levine Ellen & Levine Stephen, *Principles and practice of expressive arts therapy: Toward a therapeutic aesthetics*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2005.

⁶⁹ Tibbetts Terry & Stone Beth, Short-term art therapy with seriously emotionally disturbed adolescents, *The Arts in Psychotherapy*, 1990, 17(2), 139-146.

⁷⁰ Kahn Beverly, Art therapy with adolescents: Making it work for school counselors, *Professional School Counseling*, 1999, 2(4), 291-298.

⁷¹ Randall Paula, *Art works! Prevention programs for youth and communities*, Rockville, DIANE Publishing, 1977.

⁷² Phillips Robin, *Arts, health and well-being*, London, The Nuffield Trust, 2002.

3. Προγράμματα που εστιάζονται στην ενίσχυση των υπηρεσιών υγείας σε κρίσιμες καταστάσεις στις οποίες οι υπηρεσίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν.

4. Προγράμματα πρόληψης στην κοινότητα τα οποία αποβλέπουν στην προώθηση μηνυμάτων σχετικά με την υγεία, τις ανθρώπινες σχέσεις και την κοινωνική ευημερία⁷³. Πολύ υψηλός είναι ο δείκτης αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων για την πρόληψη της σχολικής διαρροής⁷⁴ και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας⁷⁵.

Οι Linda Charmaraman και Georgia Hall⁷⁶ αναφέρουν ότι τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες του σχολείου αλλά και την κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η Milbrey McLaughlin⁷⁷ παρατηρεί ότι η τέχνη και ο πολιτισμός, σε προγράμματα στο πλαίσιο της κοινότητας, διαμορφώνουν μια ατμόσφαιρα που επιδρά ευεργετικά σε άτομα και ομάδες υψηλού κινδύνου, που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά οικονομικά στρώματα. Η τέχνη συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, την καλλιέργεια των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών, τη συμμετοχή όχι μόνον στις μαθησιακές αλλά και τις κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου.

Μουσειοπαιδαγωγική, Αισθητική Αγωγή και Εικαστική Θεραπεία: ένα αναδυόμενο πεδίο δημιουργικού διαλόγου

Σημαντική προέκταση του διαλόγου και ένα ακόμη σημείο δημιουργικής συνάντησης είναι η σύνδεση ανάμεσα στη την αισθητική αγωγή, τη μουσειοπαιδαγωγική και την εικαστική

⁷³ Noemí Ávila, Ana Orellana, Marta G. Cano, Noelia Antúnez y Dolores Claver, op.cit.

⁷⁴ Charmaraman Linda & Hall Georgia, School dropout prevention: What arts-based community and out-of-school-time programs can contribute, *New Directions For Youth Development*, 2011, S1, 9-27.

⁷⁵ Τσέργας Νικόλαος, Μπότου Αναστασία & Αντωνοπούλου Αλίκη, Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και προτάσεων. Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος, *Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού* (σελ.592-611), Αθήνα, Το Χαμόγελο του Παιδιού, 2015.

⁷⁶ Charmaraman, Linda & Georgia Hall, op.cit.

⁷⁷ McLaughlin Milbrey, *Community counts: How youth organizations matter for youth development*, Washington, DC, Public Education Network, 2000.

θεραπεία⁷⁸. Η ενσωμάτωση της εικαστικής θεραπείας και των θεραπευτικών εικαστικών δραστηριοτήτων σε μουσεία, αν και ελάχιστα έχει ερευνηθεί, έχει αρχίσει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα⁷⁹. Η επίσκεψη σε ένα μουσείο τέχνης και η θέαση έργων τέχνης ως μια θεραπευτική δραστηριότητα, ως μορφή ενδυνάμωσης και άντλησης ικανοποίησης για τα άτομα⁸⁰. Η πρακτική αυτή συνδέεται με την ανάπτυξη υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε δομές και ζώνες της καθημερινής ανθρώπινης εμπειρίας⁸¹. Η σύνθεση της εικαστικής θεραπείας με την μουσειοπαιδαγωγική, συνοδεύεται από την χρήση και άλλων μορφών τέχνης όπως είναι ο κινηματογράφος, η φωτογραφία, η ποίηση και η λογοτεχνία, η μουσική, η τέχνη του βίντεο και η δημιουργική γραφή.

Η ένταξη των εικαστικών θεραπευτικών δραστηριοτήτων στα προγράμματα και τις δραστηριότητες των μουσείων αποτελεί μια πρόκληση για ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των μουσείων και διεύρυνση των αποδεκτών της εικαστικής θεραπείας και συμβουλευτικής. Μέσα σε αυτή την προοπτική, οργανώνονται και εκθέσεις θεραπευτικής τέχνης που απευθύνονται σε παιδιά, ενήλικες και οικογένειες⁸².

Η εικαστική θεραπεία μέσω της σύζευξης της με την μουσειοπαιδαγωγική προσλαμβάνει διαστάσεις μιας κοινοτικής εικαστικής θεραπευτικής⁸³ παρέμβασης ή μιας κοινοτικής παιδαγωγικής δράσης. Ωστόσο, στην παρούσα φάση όλες αυτές οι προσπάθειες κινούνται στο επίπεδο των καινοτόμων δράσεων που συνήθως σχεδιάζονται και πραγματοποιούνται στο επίπεδο πιλοτικών ερευνητικών προγραμμάτων. Ο επωφελής αυτός συνδυασμός εικαστικής θεραπείας, αισθητικής αγωγής και μουσειοπαιδαγωγικής παρέχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικές, θεραπευτικές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε άτομα που έχουν αναπηρίες, τελούν υπό

⁷⁸ Colbert Susannah, Cooke Anne, Camic Paul & Springham Neil, The art-gallery as a resource for recovery for people who have experienced psychosis, *The Arts in Psychotherapy*, 2013, 40(2), 250-256.

⁷⁹ Peacock Karen, Museum education and art therapy: Exploring an innovative partnership, *Art Therapy*, 2012, 29(3), 133-137.

⁸⁰ Roberts Samantha, Camic Paul & Springham Neil, New roles for art galleries: Art-viewing as a community intervention for family carers of people with mental health problems, *Arts & Health*, 2011, 3(2), 146-159.

⁸¹ Levine Murray, Perkins Douglas & Perkins David, *Principles of community psychology: Perspectives and applications*, New York, Oxford University Press, 2005.

⁸² Silverman Lois, Johnny showed us the butterflies: The museum as a family therapy tool, *Marriage & family review*, 1989, 13(3-4), 131-150.

⁸³ Salom Andree, Reinventing the setting: Art therapy in museums, *The Arts in Psychotherapy*, 2011, 38(2), 81-85.

κράτηση, είναι φυλακισμένοι κτλ⁸⁴ ή διαφέρουν ως προς την θρησκεία, την εθνική προέλευση και άλλα χαρακτηριστικά, διευκολύνοντας την ένταξη και την αύξηση της κοινωνικής συμμετοχής τους⁸⁵.

Συμπεράσματα

Η συμβολή της αισθητικής αγωγής και της τέχνης στη ζωή των παιδιών είναι εξαιρετικά πολύτιμη, όπως δείχνουν μελέτες και έρευνες σε όλον τον κόσμο⁸⁶. Οι Εικαστικές τέχνες μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως μορφή εκπαίδευσης, προσωπικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και γενικότερα για κάθε άνθρωπο. Σημαντική είναι επίσης η συμβολή τους στην επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας⁸⁷, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την πρόληψη στον τομέα της ψυχικής υγείας⁸⁸.

Νέες τάσεις καταγράφονται για την αξιοποίηση των θεραπευτικών διαστάσεων της εικαστικής αγωγής, επειδή η τέχνη μπορεί να συμβάλλει στην κάλυψη των αναγκών των παιδιών κατά την πορεία ανάπτυξης τους. Σε αυτή την άποψη θα μπορούσε να προσθέσει κανείς και τις δυνατότητες που έχει η ίδια η τέχνη για την επίτευξη της θεραπευτικής αλλαγής. Ως ένα βαθμό η αισθητική αγωγή και η τέχνη από μόνη της⁸⁹ μπορεί να έχει αντισταθμιστικά θεραπευτικά αποτελέσματα. Μπορεί με άλλα λόγια να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά των ατόμων και να αποτελέσει εργαλείο για την επίλυση των προβλημάτων. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην αισθητική αγωγή και την εικαστική θεραπεία: Η αισθητική αγωγή χωρίς να παραβλέπει τη δημιουργική διαδικασία δίνει έμφαση στο αισθητικό αποτέλεσμα, την ποιότητα και αρτιότητα του καλλιτεχνικού έργου, ενώ η εικαστική θεραπεία εστιάζεται στην δημιουργική διαδικασία και τις δυνατότητες της εικαστικής τέχνης για

⁸⁴ Peacock Karen, op.cit,

⁸⁵ Sandell Ricahard, Museums as agents of social inclusion, *Museum management and curatorship*, 1998,17(4), 401-418.

⁸⁶ Iwai Kaori, The contribution of arts education to children's lives, *Prospects*, 2002,32(4), 407-420.

⁸⁷ White Tabitha & Hede, Anne Marie, Using narrative inquiry to explore the impact of art on individuals. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 2008, 38(1), 19-36.

⁸⁸ Randall Paula, op.cit.

⁸⁹ Kramer Edith, *Art as therapy with children*, Chicago, Magnolia Street Pub, 1993.

αυτοέκφραση. Η άσκηση της εικαστικής θεραπείας σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να διακρίνεται ως μια ξεχωριστή μορφή θεραπείας που απαιτεί προηγούμενη εμπειρία και εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, παραδοσιακά στο χώρο της ψυχικής υγείας εργάζονται καλλιτέχνες, όχι για να προσφέρουν εξειδικευμένες θεραπευτικές υπηρεσίες αλλά επειδή η τέχνη από μόνη της είναι θεραπευτική και ενισχύει τις φυσιολογικές αναπτυξιακές λειτουργίες.

Όπως γίνεται κατανοητό η αισθητική αγωγή μοιράζεται αρκετούς κοινούς στόχους με την εικαστική θεραπεία και τη συμβουλευτική, και για αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί ο διάλογος με στόχο την εγκαθίδρυση της επαγγελματικής συνεργασίας, της ανταλλαγής και της κατανόησης μεταξύ εκπαιδευτικών της εικαστικής αγωγής και εικαστικών θεραπευτών⁹⁰. Η ειδική αγωγή είναι μέχρι τώρα το πεδίο στο οποίο έχει επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό αυτή η συνεργασία⁹¹.

Επιπλέον μια νεώτερη τάση στην επιστημονική έρευνα προβάλλει τον συνδυασμό της εικαστικής θεραπείας, της μουσειοπαιδαγωγικής και της αισθητικής αγωγής. Ο συνδυασμός αυτός δημιουργεί θετικές προοπτικές για συνεργασία, επαναπροσδιορίζει την αποστολή και την λειτουργία του μουσείου τέχνης αλλά και την ίδια την συνδεδεμένη παιδαγωγική, συμβουλευτική ή θεραπευτική πρακτική. Η σύζευξη αυτή αναζωογονεί τη συλλογική μνήμη και ενεργοποιεί νέες λειτουργίες για την τέχνη και την αποστολή των μουσείων τέχνης ως πολυδύναμων μορφωτικών, κοινωνικών οργανισμών, που μπορεί να συμμετέχουν στην παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και θεραπείας.

Η προώθηση της εικαστικής αγωγής συνδέεται με την καταπολέμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων για τη χρησιμότητα και τη μορφωτική αξία της τέχνης. Ο Pierre Guiraud⁹² σε ένα σημειολογικό θεωρητικό επίπεδο διακρίνει σε επιστημονικούς και αισθητικούς κώδικες ως διαφορετικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας, που στηρίζονται αντίστοιχα στην λογική και την αισθητική /συναισθηματική εμπειρία του ατόμου. Νέες αντιλήψεις επαναφέρουν πλέον την ανάγκη για άρση της φαινομενολογικής αντινομίας ανάμεσα στους επιστημονικούς και

⁹⁰ Barlow Gary, Commentary: Art Therapy Today, *Art Education*, 1980, 33 (4), 8.

⁹¹ Dalke Connie, There are no cows here: Art and special education together at last, *Art Education*, 1984, 37(6), 5-9.

⁹² Guiraud Pierre, *Σημειολογία*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, 1989, σελ.73.

καλλιτεχνικούς κώδικες, οι οποίοι στην ουσία αλληλοσυμπληρώνονται και προάγουν την ολόπλευρη προσέγγιση του ανθρώπου και της εμπειρίας του κόσμου. Μονόπλευρες αντιλήψεις που οδήγησαν στο να αποκλειστεί εν πολλοίς η τέχνη από τα αναλυτικά προγράμματα ως περιττή πολυτέλεια και την υπερεκτίμηση του επιστημονικού θετικιστικού πνεύματος έχουν προ πολλού ανατραπεί⁹³. Απομένει στην παρούσα φάση να μελετηθεί και να ερευνηθεί ο τρόπος ενίσχυσης ή ένταξης της τέχνης στην εκπαίδευση στις περιπτώσεις όπου απουσιάζει. Είναι αναγκαίο να επανασχεδιασθεί η ένταξη αλλά και η διάχυση της τέχνης στη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων όπως είναι τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, το μάθημα της λογοτεχνίας κτλ με βάση τα δεδομένα της διεθνούς εμπειρίας, της επιστημονικής έρευνας και των αναγκών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αισθητική αγωγή ως μια εμπειρία ενδυνάμωσης των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, αναμένεται να επηρεάσει θετικά τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τον τρόπο υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η ενίσχυση της αισθητικής αγωγής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων στην εκπαίδευση ισοδυναμεί με βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικότερα, προωθεί τους στόχους της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης⁹⁴.

Η τέχνη με τη μορφή της αισθητικής αγωγής αλλά και της εικαστικής θεραπείας ή συμβουλευτικής αποτελεί πηγή μάθησης για τον εαυτό και τον κόσμο, μορφή ενδυνάμωσης για την αντιμετώπιση και την επίλυση προβλημάτων ζωής. Η τέχνη δίνει ιδιαίτερη ώθηση στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, βελτιώνει τη συμμετοχή, την επίδοση των μαθητών και ενθαρρύνει την κοινωνικοποίηση τους⁹⁵. Η τέχνη εμβαθύνει τη μαθησιακή-διδασκτική εμπειρία και τη θεραπευτική πράξη, εμπλουτίζει την προσωπικότητα, ενώ η αισθητική αγωγή τείνει να λάβει ένα αναπτυξιακό προσανατολισμό τις τελευταίες δεκαετίες⁹⁶ αναδεικνύοντας την αξία της

⁹³ Matarasso Francois, *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*, Stroud, England, Comedia, 1997.

⁹⁴ Iwai Kaori, op.cit., Ourania Kalouri, op.cit.

⁹⁵ McCarthy Kevin, Ondaatje Elizabeth, Zakaras Laura & Brooks Arthur, *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*, Santa Monica, Rand Corporation, 2001.

⁹⁶ Ross Malcolm (Ed.), *The Arts and Personal Growth: Curriculum Issues in Arts Education*, Oxford, Pergamon Pres, 1980.

τέχνης των παιδιών και το παιδί ως καλλιτέχνη⁹⁷. Οι καλλιτεχνικές δεξιότητες διευκολύνουν την επίτευξη της αυτογνωσίας, την επιδίωξη της αυτοπραγμάτωσης και αναπτύσσουν την δημιουργικότητα⁹⁸ και τον κριτικό στοχασμό⁹⁹ με στόχο την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων της ζωής. Στην επιστημονική βιβλιογραφία γίνεται πλέον λόγος για μια αισθητική αγωγή για τη ζωή, επειδή η τέχνη είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωση, την ανάπτυξη των ατόμων και τη δημιουργία κοινοτήτων¹⁰⁰. Για αυτούς τους λόγους θεωρούμε ότι η τέχνη και η αισθητική αγωγή θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης κάθε βαθμίδας.

Βιβλιογραφία

- Adejumo Christopher ,Considering multicultural art education, *Art Education*, 2002 ,5 (2),33-39.
- Anderson Tom, Art education for life, *International Journal of Art & Design Education*, 2003, 22(1), 58-66.
- Barchana-Lorand Dorit, Art Conquers All? Herbert Read's Education through Art. *International Journal of Art & Design Education*, 2015, 34, 169–179.
- Barlow Gary , Commentary: Art Therapy Today, *Art Education*, 1980, 33 (4), 8.
- Beaudot Alain, *Recherches sur la créativité*, Univ. De Caen, thèse, 1971.
- Bickmore Kathy, Elementary curriculum about conflict resolution: Can children handle global politics? *Theory and Research in Social Education*, 1999, 27(1), 45–69.
- Bodine Richard & Crawford Donna, *The Handbook of Conflict Resolution Education. A Guide to Building Quality Programs in Schools*, Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, 1998.

⁹⁷ Gardner Howard, Entering the world of the arts: The child as artist, *Journal of Communication*, 1979, 29(4), 146-156.

⁹⁸ Dobbs Stephen Mark, *Learning in and through art: A guide to discipline-based art education*, Los Angeles, Getty Publications, 1998.

⁹⁹ Lampert Nancy, Critical thinking dispositions as an outcome of art education, *Studies in Art Education*, 2006, 47(3), 215-228.

¹⁰⁰ Anderson Tom, Art education for life, *International Journal of Art & Design Education*, 2003, 22(1), 58-66.

Bush Janet, The development of school art therapy in Dade county public schools: Implications for future change, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 1997, 14(1), 9–14.

Catterall James, The arts and the transfer of learning. In R. J Deasy (eds), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp.151-157), Washington, National Endowment for the Arts (NFAH), 2002.

Chapman Laura, *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993.

Charmaraman Linda & Hall Georgia, School dropout prevention: What arts-based community and out-of-school-time programs can contribute, *New Directions For Youth Development*, 2011, S1, 9-27.

Colbert Susannah, Cooke Anne, Camic Paul & Springham Neil, The art-gallery as a resource for recovery for people who have experienced psychosis, *The Arts in Psychotherapy*, 2013, 40(2), 250-256.

Dalke Connie, There are no cows here: Art and special education together at last, *Art Education*, 1984, 37(6), 5-9.

D'Amico Viktor, Art Therapy in Education, *The Bulletin of the Museum of Modern Art*, 1943, 10(3), 9–12.

Debesse Maurice, L'éducation esthétique, *Bulletin de psychologie*, Paris, 1963.

Dewey John, *Liberté et civilisation*, 1955.

Dobbs Stephen Mark, *Learning in and through art: A guide to discipline-based art education*, Los Angeles, Getty Publications, 1998.

Dunn-Snow Peggy & D'Amelio Georgette, How art teachers can enhance art making as a therapeutic experience: Art therapy and art education, *Art Education*, 2000, 53(3), 46-54.

Eisner Elliot, The Mythology of art education. *Curriculum Theory Network*, 1974, 4(2-3), 89-100.

Gardner Howard, Entering the world of the arts: The child as artist, *Journal of Communication*, 1979, 29(4), 146-156.

Gardner Howard, *Frames of mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*, μετάφραση Γεωργίου, Π. Αθήνα, Μαραθιά, 2010.

Guiraud Pierre, *Σημειολογία*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, 1989, σελ.73.

Henley David, Expressive arts therapy as alternative education: Devising a therapeutic curriculum, *Art Therapy*, 1997, 14(1), 15-22.

Hill Adrian, Art in hospitals. *Studio*, 1947, 133, 54-55.

Hill Adrian, *Painting Out Illness*, London, Williams and Norgate, 1951.

Hill Andrian, *Art versus illness: a story of art therapy*, London, Allen & Unwin, 1945.

<http://arttherapy.org/>, 09/2015.

<http://www.arteducators.org/advocacy/10-lessons-the-art-teach>.

<https://www.imis100us2.com/>, 9/2015.

Iwai Kaori, The contribution of arts education to children's lives, *Prospects*, 2002, 32(4), 407-420.

Johnson David & Johnson Roger, Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research, *Review of Educational Research*, 1996, 66(4), 459-506 .

Kahn Beverly, Art therapy with adolescents: Making it work for school counselors, *Professional School Counseling*, 1999, 2(4), 291-298.

Kalouri Ourania, *Étude du développement de la mémoire, de l'imagination et de la sensibilité esthétique à travers les beaux arts*, 1990.

Kalouri-Antonopoulou Ourania, Rola i funkcja pedagogiczna dzieła sztuki (Analiza psychologiczna i poznawcza oraz oddziaływanie pedagogiczne dzieła sztuki w muzeum), *Plastyka i wychowanie*, Varsovie, 1, 1995, 282.

Karkou Vicky, *Arts therapies in schools: Research and practice*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2010.

Knill Paolo, Levine Ellen & Levine Stephen, *Principles and practice of expressive arts therapy: Toward a therapeutic aesthetics*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2005.

Kramer Edith, *Art as therapy with children*, Chicago, Magnolia Street Pub, 1993.

Kramer Edith, Art Therapy and Art Education: Overlapping Functions, *Art Education*, 1980, 33(4), 16-17.

Kramer Edith, *Art therapy in a children's community: A study of art therapy in the treatment program of Wiltwyck School for Boys*, Springfield, Charles C. Thomas, 1958.

Lampert Nancy, Critical thinking dispositions as an outcome of art education, *Studies in Art Education*, 2006, 47(3), 215-228.

Levine Murray, Perkins Douglas & Perkins David, *Principles of community psychology: Perspectives and applications*, New York, Oxford University Press, 2005.

Lowenfeld Victor & Brittain Lambert, *Creative and mental growth (8th ed.)*, New York, Macmillan, 1987.

Lowenfeld Victor, *The nature of creative activity*, London, Routledge Kegan Paul, 1939.

Lowenfeld Victor, Therapeutic aspects of art education, *American journal of art therapy*, 1987, 25(4), 112-146.

Malchiodi Cathy & Cattaneo Mariagnese, Creative process/therapeutic process: Parallels and interfaces, *Art Therapy*, 1988, 5(2), 52-58.

Matarasso Francois, *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*, Stroud, May Rollo, *The courage to create*, N.York, WW Norton & Company, 1994.

McCarthy Kevin, Ondaatje Elizabeth, Zakaras Laura & Brooks Arthur, *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*, Santa Monica, Rand Corporation, 2001.

McLaughlin Milbrey, *Community counts: How youth organizations matter for youth development*, Washington, DC, Public Education Network, 2000.

Naumburg Margaret , *Dynamically oriented art therapy: Its principles and practices, illustrated with three case studies*, Chicago, Magnolia Street Pub., 1966.

Naumburg Margaret, *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*, New York and London, Teachers College Press, Columbia University, 1973.

Noemí Ávila , Ana Orellana, Marta G. Cano, Noelia Antúnez y Dolores Claver, Arte, salud y prevención: primeras colaboraciones / Art, health and prevention: initial collaborations, *Gaceta Sanitaria*, 2014, 28(6), 501–504.

Noemí Ávila , Ana Orellana, Marta G. Cano, Noelia Antúnez y Dolores Claver, op.cit.

Peacock Karen, Museum education and art therapy: Exploring an innovative partnership, *Art Therapy*, 2012, 29(3), 133-137.

Phillips Robin, *Arts, health and well-being* ,London, The Nuffield Trust, 2002.

Piaget Jean, *La construction du réel chez l' enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestle, 1950.

Prout Susan & Prout Thompson, A meta-analysis of school-based studies of counseling and psychotherapy: An update, *Journal of School Psychology*, 1998, 36(2), 121-136.

Randall Paula, *Art works! Prevention programs for youth and communities*, Rockville, DIANE Publishing, 1977.

Read Herbert, *Education through Art*, London, Faber & Faber, 1958.

Roberts Samantha, Camic Paul & Springham Neil, New roles for art galleries: Art-viewing as a community intervention for family carers of people with mental health problems, *Arts & Health*, 2011, 3(2), 146-159.

Rosal Marcia, McCulloch-Vislislis Sue & Neece Susan, Keeping students in school: An art therapy program to benefit ninth-grade students, *Art Therapy*, 1997, 14(1), 30-36.

Ross Malcolm (Ed.), *The Arts and Personal Growth: Curriculum Issues in Arts Education*, Oxford, Pergamon Press, 1980.

Rousseau Cecile, Drapeau Aline, Lacroix Louise, Bagilishya Deogratias & Heusch Nicole, Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005, 46(2), 180-185.

Rubin Judith, *Art therapy: An introduction*, Philadelphia, Brunner/Mazel, 1999.

Salom Andree, Reinventing the setting: Art therapy in museums, *The Arts in Psychotherapy*, 2011, 38(2), 81-85.

Sandell Ricahard, Museums as agents of social inclusion, *Museum management and curatorship*, 1998, 17(4), 401-418.

Silverman Lois, Johnny showed us the butterflies: The museum as a family therapy tool, *Marriage & family review*, 1989, 13(3-4), 131-150.

Stern Arno, *Aspects et technique de la peinture d'enfants*, Neuchâtel, ed. Delâchaux-Niestlé, 1959.

Stroud Scott, The art of experience Dewey on the aesthetic. In W. Malecki, (Ed.), *Practicing Pragmatist Aesthetics: Critical Perspectives on the Arts* (pp.33-46), Amsterdam, Rodopi, 2014.

Tibbetts Terry & Stone Beth, Short-term art therapy with seriously emotionally disturbed adolescents, *The Arts in Psychotherapy*, 1990, 17(2), 139-146.

Tolfree David, *Restoring playfulness: different approaches to assisting children who are psychologically affected by war or displacement*, Stockholm, Radda Barnen/ Save the Children Sweden, 1996.

Tubbs Nigel, The Value of the Arts, *Journal of Philosophy of Education*, 2013, 47(3), 441-456.

Ulman Ellinor, Art education for the emotionally disturbed, *American Journal of Art Therapy*, 30(3), 101, 1992.

Wadeson Harriet & Wirtz Gail, The hockey/art alliance, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 2005, 22(3), 155–160.

Wallon Henri, Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, *ENFANCE*, no2, 1966.

Wallon Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Colin, 1947.

White Tabitha & Hede, Anne Marie, Using narrative inquiry to explore the impact of art on individuals. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 2008, 38(1), 19-36.

Williams Geraldine & Wood Mary, *Developmental art therapy*, Baltimore, University Park Press, 1977.

Wojnar Irena, Peace as a humanistic value, *Research studies*, 1988, vol.1, n.1.

Wojnar Irena, *Esthétique et pédagogie*, Paris, PUF, 1963.

Zimmerman Enid, Intercultural art education offers a means to promote tolerance and understanding, *Journal of Cultural Research in Art Education*, 2001, 19/20, 68-80.

ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 303β/13-03-2003

Δανασής-Αφεντάκης Αντώνιος, *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*, Αθήνα, Γκελμπέσης, 1997.

Καλούρη -Αντωνοπούλου Ράνυ, *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, Έλλην, 1999.

Καλούρη Ουρανία, *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και το μουσείο*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, 1985

Καλούρη Ουρανία, Τσέργας Νικόλαος και Μπότου Αναστασία, Συμβουλευτική μέσω τέχνης στην Εκπαίδευση: μορφή συλλογικής και συνεργατικής δράσης. Στο Λ.Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ., Μαύρου, Λ. Συμεού, Ε.Φτιάκα & Ι. Ηλία, *Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση, Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ.105-114), Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2014.

Καλούρη Ράνυ, *Η αισθητική αγωγή στο σχολείο: Μύθος ή πραγματικότητα*, Αθήνα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1995, τ.76 .

Καλούρη-Αντωνοπούλου Ουρανία, *Η αισθητική αγωγή στο μεταμοντέρνο κόσμο. Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ.17, εκδόσεις Πατάκη, 1997.

Τσέργας Νικόλαος, Μπότου Αναστασία & Αντωνοπούλου Αλίκη, *Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες στην πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying): Κριτική επισκόπηση βιβλιογραφίας και διατύπωση αρχών και προτάσεων*. Στο Π. Σαλίχος & Σ. Αλεβίζος, *Το Φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Σχολικό και Διαδικτυακό περιβάλλον: Με το βλέμμα στη Ευρώπη, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού* (σελ.592-611), Αθήνα, Το Χαμόγελο του Παιδιού, 2015.

Τσέργας Νικόλαος, *Θεραπευτικές προσεγγίσεις μέσω της Τέχνης*, Αθήνα, Τόπος, 2014.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 4η

«Η τέχνη στην εκπαίδευση: πνευματικές και πραγματικές διαστάσεις μιας δυναμικής σχέσης.»

Θανάσης Νευροκοπλής, θεολόγος καθηγητής, MTh Θεολογίας, Διευθυντής Γυμνασίου Αρσακείου Θεσσαλονίκης της Φ.Ε.

«Με λογισμό και μ' όνειρο, τὶ χάρ' ἔχουν τὰ μάτια»,

Διονύσιος Σολωμός, *Σχεδιάσμα Γ'*

Εισαγωγή



Μακρή Τέτα, Πολιτείες -από τον Simone Martini στον Κυριάκο Κρόκο, 2000]

Τέχνη και εκπαίδευση αποτελούν δύο πολιτισμικές σταθερές, στις οποίες αποτυπώνονται οι ρητές και άρρητες παραδοχές, προτεραιότητες και προσδοκίες κάθε κοινωνίας. Μελετώντας αυτά τα κοινωνικά προτάγματα τόσο στις καλλιτεχνικές όσο και στις εκπαιδευτικές εκφάνσεις τους, μπορεί να αποτιμηθεί με ασφάλεια το ποιοτικό κεφάλαιο που καλείται να αναμετρηθεί με τα παρόντα αλλά και η προοπτική επιβίωσης της κοινωνίας στα μελλούμενα.

Τέχνη και εκπαίδευση μπορούν να κινούνται παράλληλα, να διασταυρώνονται επιλεκτικά ή αποσπασματικά, ακόμα και να τραβούν εκ διαμέτρου αντίθετες πορείες. Μπορούν, όμως, να ταυτίζονται; Έχω την εντύπωση ότι αυτό ακριβώς το ερώτημα είναι που απασχολεί τη συγκεκριμένη συνεδρία. Η διερεύνηση, δηλαδή, μιας νέας δυναμικής σχέσης –και, επομένως, μιας νέας ταυτότητας– που διαφαίνεται στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό μας. Κι αυτός δεν είναι άλλος από την τέχνη **στην** εκπαίδευση· την παρουσία, τον ρόλο και τις δυνατότητες, της τέχνης μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σε μια τέτοια προοπτική, γεννιούνται αβίαστα σε όλους μας συνειρμοί αλλά και προβληματισμοί –είτε αυτοί αφορούν τους τρόπους υλοποίησης αυτής της προοπτικής στη δική μας πραγματικότητα είτε αφορούν ενστάσεις και διαφωνίες. Μέσα σε αυτό το δίπολο (των συνειρμών από τη μια και των κάθε λογής προβληματισμών) θα εξετάσουμε αυτήν την προοπτική, επιδιώκοντας να αναδειχθούν οι εξής τρεις πνευματικές και πραγματικές διαστάσεις αυτής της δυναμικής σχέσης: η δημιουργικότητα, η συμφιλίωση και η παιδικότητα.

Πτυχές συγγένειας ανάμεσα στην τέχνη και την εκπαίδευση

α. το παιδί



[Μακρή Τέτα, Πολιτείες -από τον Simone Martini στον Κυριάκο Κρόκο, 2000]

«Τέχνη» και «Εκπαίδευση» είναι δύο λέξεις με βαθιά εννοιολογική συγγένεια, η οποία όχι μόνο αναδεικνύει τη νομιμότητα της συναρμογής τους αλλά και οριοθετεί το πλαίσιο της συλλειτουργίας τους προς όφελος του αποδέκτη τους, που δεν είναι άλλος από το παιδί (ή αλλιώς τέκνο). Σύμφωνα με το *Έπιτομον Λεξικόν τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γλώσσης* του Παναγιώτη Χ. Δορμπαράκη, η ετυμολογία της λέξης «τέχνη» πιθανολογείται από το ρήμα «τίκτω» (: φέρω εἰς τὸν κόσμον, γεννῶ, παράγω), εξού και το ουσιαστικόν «τέκνον»¹⁰¹. Η δε λέξη «ἐκπαίδευσις» – από το ρήμα «ἐκπαιδεύω» (τινά τι)– μας οδηγεί στο ρήμα «παιδεύω» (τινά τι ἢ εἰς τι, δηλ. κάποιον σε κάτι) και στο παράγωγό της, την «παιδεία». Όλα αυτά σημαίνουν το ίδιο πράγμα: ἀνατρέφω ἐκ παιδικῆς ἡλικίας, διδάσκω ἢ ἐντυπώνω διὰ τῆς διδασκαλίας τινί τι¹⁰², δηλ. κάτι στο παιδί. Αυτό, το «παιδεύμα» ή αλλιώς «παιδί», βρίσκεται στον πυρήνα των λέξεων «ἐκπαίδευση» και «παιδεία» κι αυτό είναι κάτι που... ίσως διαφεύγει κάποιες φορές από τους παιδαγωγούς. Ότι, δηλαδή, η όποια «εκπαιδευτική πολιτική και στοχοθεσία ή μέθοδος διδασκαλίας» εφαρμόζεται, οφείλει να είναι –στο ένα τουλάχιστον σκέλος της– «παιδική» (: ἀνήκουσα ἢ ἀρμόζουσα εἰς παιδίον, ὅμοια μὲ παιδί, παιγνιώδης και διασκεδαστική¹⁰³).

το παιγνίδι

Αυτή ακριβώς, η “παιχνιδιάρικη” πλευρά της εκπαίδευσης, είναι το δεύτερο σημείο συνάντησής της με την τέχνη. Τέχνη και εκπαίδευση, παρότι προϋποθέτουν –κατά την περίοδο της κυοφορίας τους– μακρά ασκητική προεργασία και αυστηρή ακρίβεια μέχρι την τελική τους διατύπωση, αρέσκονται και επιζητούν το «παιχνίδι»¹⁰⁴ με το βλέμμα του θεατή¹⁰⁵ ή του μαθητή αντίστοιχα.

¹⁰¹ Δορμπαράκης Παναγιώτης, *Έπιτομον (έτυμολογικόν – ἐρμηνευτικόν) Λεξικόν τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γλώσσης*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ι. Δ. Κολλάρου & Σιας Α. Ε., 1998/1971, σελ. 804 και 807.

¹⁰² Δορμπαράκης Παναγιώτης, *Έπιτομον...*, ό.π., σελ. 269 και 599.

¹⁰³ Δορμπαράκης Παναγιώτης, *Έπιτομον...*, ό.π., σελ. 599.

¹⁰⁴ Η τέχνη αρέσκεται και επιζητεί το «παιχνίδι» με το βλέμμα του θεατή, γιατί χωρίς αυτό το βλέμμα, δεν πρέπει να το ξεχνούμε, τέχνη δεν υπάρχει!

¹⁰⁵ Heidegger Martin, *Η προέλευση του έργου τέχνης, [Der Ursprung des Kunstwerkes-Holzwege]*, μετάφραση Γιάννη Τζαβάρα, Αθήνα, Δωδώνη, 1986, σελ. 125: «Ένα καλλιτέχνημα είναι ως καλλιτέχνημα πραγματικό, μόνο όταν εμείς οι ίδιοι απαγόμαστε [*entrücken*] από τη βολή μας και εισαγόμαστε [*eintrücken*] σ' αυτό που μας ξανοίχτηκε χάρη στο έργο τέχνης, για να σταθεροποιήσουμε έτσι αυτή τούτη την ουσία μας μέσα στην αλήθεια των όντων.» Υπ' αυτήν την έννοια, ποιητής δεν είναι μόνο ο δημιουργός, αλλά και αυτός που αληθεύει –

Μέρος της γοητείας που ασκεί διαχρονικά το έργο της τέχνης, οφείλεται σε κάτι τι το οποίο εξεπλήθηδες άφησε ο καλλιτέχνης να αιωρείται σε μια ασάφεια –λίγο πιο πέρα από το προφανές και το ορισμένο. Η τέχνη συγκινεί, γιατί κινείται πιο πέρα από το κόμμα και την τελεία· αφήνει πάντα ένα παράθυρο ανοικτό προς τη μεριά του θαυμαστικού, του ερωτηματικού ή του αποσιωπητικού, προσκαλώντας σε μέρη αδιάβα[σ]τα¹⁰⁶ για τον συντελεσμένο λόγο και την κατακτημένη βεβαιότητα της γνώσης. Σε μέρη και μονοπάτια αινιγματικά, που τα διαβαίνει κανείς με απορία και κάποια έκ-πληξη, καθώς ξανοίγεται σε αυτά και τα ανακαλύπτει συνεπαρμένος! Όπως ακριβώς, δηλαδή, πράττει και μια εμπνευσμένη διδασκαλία, που αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως ανακάλυψη και όχι σαν μια στείρα μεταβίβαση γνώσης.

η συνύπαρξη ως διαλληλία και συναλληλία

Το τρίτο σημείο που η τέχνη συναντιέται με την εκπαίδευση, δεν είναι άλλο από αυτό το οποίο συμβαίνει κατά τη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού, που συστήνεται ανάμεσα στο βλέμμα και το έργο της τέχνης, και αποτελεί την πιο αναγκαία προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρώτο στοίχημα που πρέπει να κερδίσει ο δάσκαλος στο μάθημά του, είναι να καταφέρει να συναρμόσει τους μαθητές του, βγάζοντάς τους από την όποια ατομικότητά τους, ώστε να συγκροτηθεί μία κοινότητα. Αυτό το στοίχημα της ουσιαστικής –όχι μόνο φυσικής αλλά και ψυχικής– συνύπαρξης φαίνεται πως μπορεί να το κερδίσει η τέχνη. Σημειώνει σχετικά ο Χάιντεγκερ: «Η αλήθεια του έργου τέχνης δεν απομονώνει τους ανθρώπους μέσα στα βιώματά τους, αλλά τους εισάγει στη συνύπαρξη με την –μέσα στο έργο συμβαίνουσα– αλήθεια και έτσι θεμελιώνει τη διαλληλία (: δι' ἀλλήλους [füreinandersein] δηλ. να μπορούν οι άνθρωποι να

διαφυλάσσει και περιφρουρεί– την αλήθεια του καλλιτεχνήματος. _ Δες και ό.π. σελ. 119: «Το έργο τέχνης [...] χρειάζεται τους αληθεύοντες.» Και λίγο παρακάτω: «Η αλήθεια μέσα στο έργο τέχνης [...] μπορεί να συμβαίνει, μόνο εφόσον την αληθεύουν, και άρα τη διαφυλάσσουν αληθινή, όσοι στέκονται εκστατικά εμμένοντας μέσα στην αλήθεια της».

¹⁰⁶ Σύμφωνα με τον Γιάννη Τζαβάρα, μεταφραστή του Heidegger Martin, *Η προέλευση...*, ό.π., σελ. 11-13 και υποσημειώσεις 3 και 4, «ο τίτλος [του βιβλίου του Χάιντεγκερ] *Holzwege* [όπου περιέχεται και η περί τέχνης πραγματεία του] μπορεί να μεταφραστεί: *Δρόμοι του δάσους*. Ο Χάιντεγκερ τον εξηγεί στο μόττο του βιβλίου ως εξής: 'Μέσα στο δάσος υπάρχουν δρόμοι που, κατά το πλείστον χορταριασμένοι, σταματούν ξαφνικά στο άβατο.' (...) Πρόκειται για το φιλοσοφικό άβατο και γι' αυτό οι δρόμοι του Χάιντεγκερ είναι *δρόμοι απορίας*, μέσω της οποίας φτάνει ο οδοιπόρος στον πορισμό και την ευπορία.»

υπάρχουν ο ένας **για** τον άλλον) και τη συναλληλία (: σὺν ἀλλήλοις [miteinandersein] δηλ. να υπάρχουν ο ένας **με** τον άλλον)»¹⁰⁷.

η αποκάλυψη της αλήθειας

Το τέταρτο σημείο συνάντησης της τέχνης με την εκπαίδευση δεν είναι άλλο από το περιεχόμενο αυτού του παιχνιδιού, το οποίο συστήνεται μέσα από την τέχνη κι αποτελεί την πεμπτούσια της εκπαίδευσης: η αποκάλυψη της αλήθειας ως γεγονός¹⁰⁸. Ο απώτερος σκοπός της τέχνης δεν είναι απλώς να μιμηθεί τα εξωτερικά φαινόμενα· ο υψηλός της προορισμός και η μεγάλη της δύναμη είναι ο αποκαλυπτικός χαρακτήρας της. Η τέχνη, εν ονόματι αυτού του υψηλού προορισμού της, λειτουργεί προς δύο κατευθύνσεις: άλλοτε μνημονικά –ως ανάμνηση, δηλαδή, και αναβίωση της αλήθειας και του λόγου για τον οποίο υπάρχουν– και άλλοτε οραματικά –ως αποκατάσταση, δηλαδή, του τρόπου με τον οποίο θα έπρεπε να υπάρχουν ή ελπίζεται πως θα υπάρξουν στο μέλλον. Έτσι, ανάλογα με την περίπτωση, η τέχνη άλλοτε καθίσταται μυθοπλαστική –ανασύροντας κι ενοποιώντας, χάρη στη μνήμη, το κατακερματισμένο παρελθόν σε ενιαία και στιβαρή αφήγηση– κι άλλοτε μεταμορφωτική –διασώζοντας, χάρη στο όραμα, την ελπίδα και την προσδοκία μιας άλλης ζωής σε πείσμα αυτής εδώ της ζωής¹⁰⁹. Και στις δύο, όμως, περιπτώσεις –είτε ενθυμούμενη το παρελθόν είτε ατενίζοντας το μέλλον– η τέχνη έχει αυτό το μοναδικό προνόμιο: να κάνει την αλήθεια να συμβαίνει!

Ενστάσεις. Η αντινομία(;) τέχνης και εκπαίδευσης

¹⁰⁷ Heidegger Martin, *Η προέλευση...*, ό.π., σελ. 113 - 114. [οι υπογραμμίσεις δικές μου]

¹⁰⁸ Heidegger Martin, *Η προέλευση...*, ό.π., σελ. 65: «Το έργο τέχνης με τον τρόπο του ξανοίγει το Είναι των όντων. Αυτό το ξάνοιγμα, δηλαδή η αποκάλυψη, δηλαδή η αλήθεια των όντων, συμβαίνει μέσα στο έργο τέχνης. Μέσα σ' αυτό το έργο έχει τεθεί εν έργω [: έχει ενεργοποιηθεί και σταθεροποιηθεί] η αλήθεια των όντων. Η τέχνη είναι το εν έργω τίθεσθαι [: η ενεργοποίηση και σταθεροποίηση] της αλήθειας.»

¹⁰⁹ Για μια μόνο στιγμή ας σκεφτούμε, πώς αυτές οι δύο λειτουργίες (της μυθοπλασίας και της μεταμόρφωσης) χαρακτηρίζουν την παιδικότητα –αν και, καθώς λεν, τα παιδιά δεν έχουν μνήμη συνειδητή· πόσο αβίαστα τα παιδιά «φτιάχνουν τον δικό τους κόσμο» από το τίποτε, αγνοώντας επιδεικτικά πολλές φορές όλα τα «σοβαρά» προβλήματα που απασχολούν τους μεγάλους.



[Tarkovsky Andrei, *Stalker*, 1979]

Την ίδια στιγμή, όμως, που επισημαίνουμε πτυχές συγγένειας ανάμεσα στην τέχνη και την εκπαίδευση, δεν πρέπει να παραβλέψουμε και κάποιες ενστάσεις –όχι εντελώς άδικες– για τη νομιμότητα της συνύπαρξής τους. Για πολλούς η διδασκαλία¹¹⁰ οφείλει κάπως να κατασταλάζει, ώστε να γίνει κτήμα του μαθητή. Σχετίζεται επίσης με την υιοθέτηση στάσεων και αξιών· με μια απαίτηση για παραδοχή και πειθαρχία σε νόμους βεβαιωμένους και μεθόδους δοκιμασμένες. Πώς αλήθεια, αναρωτιούνται αρκετοί, μπορεί να συνυπάρξει η αοριστία της τέχνης με την απαίτηση για ορισμό της γνώσης; Ο μετωρισμός της μιας¹¹¹ με τον αγώνα για κατοχή και βεβαιότητα της άλλης; Η προσωπική και συχνά αινιγματική καλλιτεχνική ερμηνεία με την αντικειμενική παρατήρηση, το πείραμα και την απόδειξη της επιστήμης;

Η σημαντική αυτή διαφωνία ανάμεσα στην τέχνη –που είναι μια αλογική (*irrationnelle*) ποιητική– και στη γνώση –που θεμελιώνεται, εκφράζεται και προάγεται μέσω του λόγου (*ratio*)– μας οδηγεί στη διατύπωση ενός κρίσιμου ερωτήματος: «Έχει η τέχνη λόγο και γλώσσα που να μπορούν να γίνουν κατανοητά;» Πράγματι, «Η τέχνη» σύμφωνα με τον Παναγιώτη Μιχαηλί, «μιλεί σαν να

¹¹⁰ Δορμπαράκης Παναγιώτης, *Έπιτομον Λεξικόν...*, ό.π., σελ. 207 και 227: από το ρήμα «διδάσκω» (αναδιπλούμενος τύπος του έχοντος ιαπετική ρίζα ρήματος «δάω», που σημαίνει μανθάνω, γνωρίζω, κατέχω. Εξού και το παράγωγο «δαήμων» ή κοινώς ειδήμων.)

¹¹¹ Μιχαηλής Παναγιώτης, *Η αισθητική κρίση*, στο: *Αισθητικά Θεωρήματα*, τόμος Α', Αθήνα, Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχαηλί, 1989/1962, σελ. 76: «Τὸ ἔργο τέχνης μοιάζει διηπετές, σαν νὰ ἦλθε ἀπὸ ἕναν ἄλλο κόσμον κι ἐνῶ μένει ἐδῶ, μᾶς ὠθεῖ πρὸς ἐκεῖνον.»

ήταν γλώσσα, αν και η τέχνη δεν είναι γλώσσα. Όμως, «αν και δεν διαθέτη λόγια, δεν είναι βουβή. Τα έργα τέχνης είναι τραγούδια χωρίς λόγια. Μεγάλο μέρος της καλλιτεχνικής δημιουργίας είναι ο *ονοματισμός* των αντικειμένων ή μάλλον η μόρφωση σημείων που σημαίνουν κάτι. Η τέχνη λοιπόν δεν είναι μιὰ γλώσσα, αλλά είναι δημιουργός γλωσσών κάθε φορά πρωτότυπων, ώστε να μπορή να εκφράση τις προθέσεις της.»¹¹²

Αξίζει να θυμηθούμε ότι αυτό, που στα μάτια πολλών σήμερα φαντάζει σαν μια αντινομική συνύπαρξη, για τον αρχαίο ελληνικό αλλά και τον χριστιανικό πολιτισμό ήταν κοινός τόπος. Και δεν είναι τυχαίο, ότι μέσα από παρόμοιους συλλογισμούς η ομάδα των Nelson Goodman, Howard Gardner και David Perkins, πρότεινε το 1972 στο Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. την οργανική συναρμογή της τέχνης με την εκπαίδευση, μέσα από το Harvard Project Zero ή αλλιώς Artful Thinking Program¹¹³ (Εντεχνος συλλογισμός ή Συλλογισμός μέσω της τέχνης), ως μέθοδο καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης και της παραγωγικής πράξης των μαθητών στο πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών.

Δ. Δημιουργικότητα και Δημιουργία – δεξιοτεχνία και συμφιλίωση



[Σπανός Θεωδωρής και μαθητές Αρσακείου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, *Με αφορμή την καρέκλα του Vincent Van Gogh, εγκατάσταση σε τοίχο του Σχολείου, 2015*]

¹¹² Μιχαήλ Παναγιώτης, *Είναι η τέχνη γλώσσα;*, στο: *Αίσθητικά Θεωρήματα*, τόμος Γ', Αθήνα, Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχαήλ, 1972, σελ. 30-32. – Ο Γρηγόριος Νύσης, επίσης, ονομάζει τις εικόνες «βιβλία γλωττοφόρα».

¹¹³ Περισσότερα για το Project Zero δες στον ιστότοπο <http://www.pz.harvard.edu>

Καθώς η έννοια της «δημιουργικότητας» εγκαθίσταται στο επίκεντρο του προβληματισμού μας, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι στον δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό έχει κατακτήσει μια υπεροχή σε σχέση με άλλες αξίες: θεωρείται η σπουδαιότερη ικανότητα που διαθέτει ο άνθρωπος, και έχει συνδεθεί με τον νεωτερισμό, την αριστεία και την πρωτοτυπία¹¹⁴. Πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι η έμφαση δίνεται πάντα στην υποκειμενική ερμηνεία της δημιουργικότητας. Αναφέρεται, δηλαδή, στο ατομικό επίτευγμα και γι' αυτό είναι συνυφασμένη με την εκδοχή της «αδιοφύους δεξιοτεχνίας ενός εξαιρετικά προικισμένου ατόμου»¹¹⁵. Αξίζει τον κόπο, όμως, να θυμηθούμε ποιο είναι το αρχικό περιεχόμενο της λέξης «δημιουργία»¹¹⁶. Αξίζει, δηλαδή, να θυμηθούμε ότι οποιαδήποτε δημιουργία οφείλει να έχει κοινωνιοκεντρική αναφορά: να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες και να αντικατοπτρίζει τις βαθύτερες επιθυμίες της κοινωνίας στην οποία αναφέρεται. Όντας στο κρίσιμο σταυροδρόμι της ύστερης νεωτερικότητας, το ερώτημα μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: ποια είναι η αναφορά της δημιουργικότητας και τι είναι αυτό που τη δικαιώνει; Υπάρχει χάριν του «δήμου»¹¹⁷ κι εργάζεται για να ικανοποιήσει ανάγκες του πραγματικές ή γίνεται το δόλωμα μιας συλλογικής αποπλάνησης στο ψεύτισμα και τον κερματισμό μιας –κατ' όνομα μόνο– κοινωνίας; Μιλώντας για τις πραγματικές ανάγκες ενός σημερινού μαθητή κι αυριανού πολίτη του 21ου αιώνα, θα μπορούσαμε πούμε ότι η συμβολή της δημιουργικότητας –τόσο στην τέχνη όσο και στην εκπαίδευση– συνοψίζεται σε μία φράση: στη

¹¹⁴ Μιχαήλ Παναγιώτης, *Πρωτοτυπία και Νεωτερισμός στην τέχνη σήμερα*, στο: *Αίσθητικά Θεωρήματα*, τόμος Γ', Αθήνα, Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχαήλ, 1972, σελ. 61: «Ο σημερινός κόσμος νεάζει, σαν να βγαίνει για πρώτη φορά από το αυγό της δημιουργίας, θέλει ν' ανακαλύψει τα πάντα εκ νέου με άλλη μορφή από εκείνη που βλέπει στα έργα των παρελθουσών γενεών.»

¹¹⁵ Πρώμος Κωνσταντίνος, *Μεταξύ αισθητικής και ανθρωπολογίας. Μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της έννοιας της δημιουργικότητας*, στο: Αριάδνη – Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 2007, τόμος 13, σελ. 159-167

¹¹⁶ Σταματάκος Ιωάννης, *Λεξικόν τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς γλώσσης*, Αθήνα, Ο Φοίνιξ, 1972, σελ. 255: «**δημι-ουργός**, ποιητ. **δημι-οεργός**, **όν** (**δήμος** + **ἔργω**, **ἔργον**): ὁ ἐργαζόμενος (μετερχόμενος ἔργον [**δημιουργία**] ἄφελιμον) διὰ τὸν λαόν» και «**λειτ-ουργός**, **όν** (**λείτος ἢ λείτος** + **ἔργον**): ὁ ἐπιτελῶν δημόσιαν ὑπηρεσίαν (**λειτουργίαν**), ὁ ὑπηρετῶν τὴν Πολιτείαν». _ Στο Λεξικό Liddell & Scott ο **δημιουργός** ορίζεται «κατ' ἀντίθεσιν πρὸς τὸ **ἰδιώτης**, βλ. *Πλάτωνος Πολιτεία* 298C, Πρωτ. 327C, Ἴωνι 531C».

¹¹⁷ Λειβαδίτης Τάσος, *Οι γυναίκες με τ' αλογίσια μάτια*, Αθήνα, Κέδρος, 2005: «...γι αυτό και μέσα σε κάθε ζωή υπάρχει πάντα κάτι πιὸ βαθύ ἀπ' τὸν ἑαυτό της· ἢ ζωὴ τῶν ἄλλων.»

συμφιλίωση με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του· στο άνοιγμα αλλά και την ενοποίηση με το αλλού και το τότε, το εδώ και το τώρα, το εκεί και το μετά.

Στη συνέχεια, φορτίζοντας τη λέξη «συμφιλίωση» με υπαρξιακό περιεχόμενο, θα παρουσιαστούν συνοπτικά τρία παραδείγματα μέσα από τις τρεις μεγάλες πολιτισμικές παραδόσεις που τροφοδοτούν τη σκέψη, το αίσθημα και την κατανόησή μας: την αρχαιοελληνική, τη χριστιανική και τη νεότερη. Σκοπός αυτής της τριπλής παράθεσης είναι –σε πείσμα των, βίαιων πολλές φορές, ιστορικών τους συγκρούσεων– να αναδειχθεί η ανάγκη αυτής της νέας σύνθεσης, χωρίς αποκλεισμούς και δογματικές απαιτήσεις μονοπώλησης της αλήθειας. Ο δρόμος που πρόκειται να βαδίσουν οι σημερινοί μαθητές κι αυριανοί πολίτες του 21ου αιώνα είναι, έτσι κι αλλιώς, αδιάβαστος. Χρέος δικό μας είναι να τους προπέμψουμε σε αυτό το ταξίδι, αν όχι διαβασμένους, τουλάχιστον υποψιασμένους σε αυτή την αναμέτρηση με το «ἴσα καὶ τὸ μηδὲν» του ανθρώπινου βίου, κατά τον λόγο του Σοφοκλή¹¹⁸. στην αναμέτρηση με αυτό που αριστουργηματικά έχει διατυπωθεί στον Πινδαρικό στίχο «Τί δέ τις; τί δ' οὔτις; σκιᾶς ὄναρ ἄνθρωπος»¹¹⁹. Χρέος της εκπαίδευσης σήμερα είναι, αντί της βίας και της σύγκρουσης των πολιτισμών, να εργάζεται για τη σύνθεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον, συμφιλιώνοντας τη μνήμη με τη ζωή και τη ζωή με την ελπίδα.

το αρχαιοελληνικό παράδειγμα

Η συμφιλίωση με το παρελθόν - το αλλού & τότε: η ανάμνηση της αλήθειας (το παρελθόν ως παρόν) και η εναρμόνιση με τον λόγο (Δημοκρατία)

¹¹⁸ *Οἱ δίπλους Τύραννος*, στ. 1187 _ Παράβαλε Ταρκόφσκι Άντρέι, *Σμιλεύοντας τὸ χρόνο*, μετάφραση Σεραφεὶ μ Βελέντζας, Ἀθήνα, Νεφέλη, 1987, σελ 61: «Ἡ διαίτερη λειτουργία τῆς τέχνης δὲν εἶ ναι, ὅπως διατείνονται συχνά, νὰ διαδίδει ἰ δέες, νὰ μεταδίδει σκέψεις, νὰ χρησιμεύει γιὰ παράδειγμα. Σκοπὸς τῆς τέχνης εἶ ναι νὰ ἔτοιμάσει τὸν ἄνθρωπο γιὰ τὸ θάνατο.»

¹¹⁹ Πίνδαρος, *Πυθιόνικος 8 Ἀριστομένει Αἰ γινήτη παλαιστῆ*, στ. 95: «Τί ἕνας, τί κανένας· Ἐνα ὄνειρο σκιᾶς εἶ ναι ὁ ἄνθρωπος».



[Ίκτινος - Καλλικράτης - Φειδίας, Παρθενώνας, 433 π. Χ.]

Η τέχνη στην αρχαία ελληνική αντίληψη αποτελεί έκφραση του ιερού, πάνω στο οποίο (ιερό) θεμελιώνεται η πόλις. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι αυτό ακριβώς το ιερό – υποστασιαζόμενο μέσα από την τέχνη– αποτελεί ιδρυτικό θεμέλιο της πόλεως¹²⁰, αλλά και σταθερό σημείο αναφοράς: «εστιακό κέντρο του συλλογικού αισθήματος»¹²¹ των πολιτών στην καθημερινή τους ζωή. Πέρα από τις καθαρά θρησκευτικές και λατρευτικές πράξεις, ο Παρθενώνας, για παράδειγμα, θα στέκει πάντα εκεί στο πιο κεντρικό, στο πιο υψηλό σημείο της πόλης (Ακρόπολη), ακριβώς για να θυμίζει και να υποβάλλει με τη γλώσσα της αρχιτεκτονικής στους πολίτες της αρχαίας Αθήνας τις πανάρχαιες κοσμικές αρχές (τάξη, αρμονία, μέτρο) πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η πόλις και η δημοκρατία. Γι' αυτό άλλωστε, όπως ορθά παρατηρεί ο Παναγιώτης Μιχελής¹²², είναι «χτισμένος πρὸς τὰ ἔξω» όχι για να φιλοξενήσει τους πιστούς

¹²⁰ Όπως τόσο όμορφα περιγράφεται στον μύθο του Αμφίωνος! Δες Μιχελής Παναγιώτης, *Θρύλοι για την Αρχαία Ελληνική Αρχιτεκτονική*, στο: *Αισθητικά Θεωρήματα*, τόμος Γ', Αθήνα, 1972, σελ. 194. Δες και Παισαυτιάδης 9. 5. 6-7. Έτσι χτίσθησαν, σύμφωνα με τον θρύλο, τα περίφημα τείχη της Θήβας με τις επτά πύλες, όσες και οι χορδές της λύρας του Αμφίωνος .

¹²¹ Κατά την έκφραση του Brown Peter, *Η κοινωνία και το Άγιο στην ύστερη Αρχαιότητα [Society and the Holy in Late Antiquity]*, μετάφραση Αλεξάνδρα Παπαθανασοπούλου, Αθήνα, Άρτος Ζωής, 2000, σελ. 269-280, όπου αναφέρεται σε έναν βαθιά ριζωμένο μηχανισμό, που τον αποκαλεί «μηχανισμό εστιασμού».

¹²² Μιχελής Παναγιώτης, *Αισθητική θεώρησης Βυζαντινής τέχνης*, Αθήνα, 1978/1946, σελ. 49-55. Αντίθετα με τον αρχαιοελληνικό, ο χριστιανικός ναός είναι «χτισμένος προς τα έσω».

εντός του, αλλά για να θεάται από τους εκτός αυτού πολίτες, επιτελώντας κατ' ουσίαν λειτουργία ηθική και κατ' επέκταση πολιτική¹²³.

Έτσι, η τέχνη αναλαμβάνει ένα ρόλο φανέρωσης και ανάμνησης του ιερού ως παρελθόν, το οποίο πρέπει να παραμείνει «έν ζωῆ καὶ ἀληθείᾳ»· να μην καταποθεί, δηλαδή, από τη λήθη¹²⁴. Γι' αυτό, και σύμφωνα με τον μύθο¹²⁵, οι Μούσες¹²⁶ έχουν θεϊκή καταγωγή από την πλευρά του πατέρα¹²⁷

¹²³ Heidegger Martin, *Η προέλευση...*, ό.π., σελ. 66-94: «Ένα οικοδόμημα, ένας αρχαιοελληνικός ναός, δεν αναπαριστά τίποτε. Απλώς στέκεται στη ρημαγμένη πετρώδη κοιλάδα. Το οικοδόμημα περικλείνει τη μορφή του θεού και της επιτρέπει να εκτίθεται μέσα σ' αυτό το κρύψιμο. Χάρη στον ναό παρίσταται ο θεός μέσα στο ναό. [...] Ιστάμενο το οικοδόμημα, υποφέρει τη θύελλα που μαίνεται επάνω του, κι έτσι πρωτοφανερώνει την ίδια τη θύελλα μέσα στη βία της. Ορθωνόμενος με σιγουριά ο ναός, καθιστά ορατό τον αόρατο χώρο της ατμόσφαιρας. Ο ακλόνητος χαρακτήρας του έργου τέχνης ορθώνεται ενάντια στον σάλο της φουσκοθαλασσιάς, και με την ηρεμία του επιτρέπει να φανερωθεί η μανία της. Το δέντρο, η χλόη, ο αετός και ο ταύρος, το φίδι και ο τζιτζικας εισδύουν ολόπρωτα μέσα στην ξεχωριστή τους μορφή, κι έτσι πρωτοαναδύονται ως αυτά που είναι. [...] Ο ναός ιστάμενος πρωτοπαρέχει στα πράγματα το πρόσωπό τους και στους ανθρώπους τη θέαση του εαυτού τους. Αυτή η όψη παραμένει ανοιχτή, όσο το έργο τέχνης είναι έργο τέχνης, όσο ο θεός δεν έφυγε από αυτό. Έτσι συμβαίνει και με το άγαλμα του θεού, που τάζει ο νικητής μέσα στον αγώνα. Δεν πρόκειται για ομοίωμα, για να μαθαίνει κανείς απ' αυτό ευκολότερα ποια όψη έχει ο θεός, αλλά είναι ένα έργο τέχνης που επιτρέπει στον ίδιο τον θεό να παρίσταται κι έτσι να είναι θεός.» _ Σύμφωνα με τον καθηγητή Γιανναρά Χρήστο, *Δεκαπενταυγούστου τα αποσβεσμένα*, στο: *Καθημερινή*, 16.08.2015: «το ερώτημα των Ελλήνων αφορούσε το 'πώς' της πραγματικότητας, όχι το 'γιατί'. Και αιτία για το 'πώς' ήταν ο ανερμήνευτα δεδομένος 'ξυνός (κοινός) λόγος' που διέπει τα πάντα: μια λογική αναγκαιότητα που καθορίζει τον 'τρόπο' της ύπαρξης κάθε υπαρκτού, τον 'τρόπο' και της συνολικής συνύπαρξης –τη συμπαντική αρμονία και κοσμιότητα. Κάτι σαν ειμαρμένη.» _ Η αναμέτρηση της ιστορίας με την ύλη προϋποθέτει και ισχυροποιεί μια συγκεκριμένη στάση του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Γιανναρά Χρήστο, *Ή έλευθρία του ἦθους*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1979, σελ. 300-344, αυτή η στάση σημαίνει: είτε «τὴν ἔνταξή του στὴν καθολικὴ ἐνότητα τοῦ κόσμου, τὴν ὑποταγή του στοὺς νόμους τῆς κοσμικῆς ἁρμονίας καὶ τάξης» [αρχαιοελληνικό παράδειγμα], είτε την προσπάθειά του «νὰ ὑποτάξει τὸ ὑλικὸ σὲ δεδομένες μορφές» αλλά και την ίδια «τὴν ἀλήθεια στὴν ἀτομικὴ διάνοια, (...) τιθασσεύοντάς την μὲ μιὰ ὑπέροχη βία» [γοθτικό παράδειγμα], είτε, τέλος, μέσα από μια «προσωπικὴ καὶ ἐλεύθερη σπουδὴ τοῦ 'λόγου' τῆς ὕλης (...) νὰ τὴν 'ἐκκλησιάσει', ποὺ θὰ πεί : νὰ τὴν ὀδηγήσει στὸ 'τέλος' ἢ σκοπὸ τῆς ὕπαρξής της, νὰ ἀποτελεῖ ἡ ὕλη σάρκα τοῦ Θεοῦ Λόγου.» [βυζαντινό παράδειγμα].

¹²⁴ Σύμφωνα με τον Δορμπαράκη Π., *Ἐπίτομον Λεξικόν...*, ό.π. σελ. 49: ἀληθής, ἔς, δωρ. ἀλαθής, ἔς (α στ. + λήθω, λανθάνω): μὴ κεκρυμμένος, μὴ ἀποκρυπτόμενος, πραγματικός (αντίθ. τοῦ ψευδῆς ἢ φαινομενικός).

¹²⁵ Ησίοδος, *Θεογονία* 53-80.

¹²⁶ Κλειώ (προστάτιδα της ιστορίας), Εὐτέρπη (προστάτιδα της μουσικής), Θάλεια (προστάτιδα της κωμωδίας), Μελπομένη (προστάτιδα της τραγωδίας), Τερψιχόρη (προστάτιδα του χορού), Ἐρατώ (προστάτιδα της λυρικής ποίησης), Πολύμνια (προστάτιδα των ὕμνων), Οὐρανίη (προστάτιδα της αστρονομίας) και Καλλιόπη (προστάτιδα της επικής ποίησης).

και μάνα τους, σύμφωνα και με τον Ορφικό Ύμνο «Θυμίαμα λίβανον», είναι η Μνημοσύνη¹²⁸. Αυτήν άλλωστε, τη μάνα των Μουσών, επικαλείται ο Ορφικός Ύμνος «Μνημοσύνην καλέω», για να ξορκίσει τη λησμονιά και να φανερωθεί η αλήθεια ως ανάμνηση¹²⁹. Αν, επομένως, από κάτι κινδυνεύει το αρχαιοελληνικό οικοδόμημα, αυτό δεν είναι άλλο από τη λησμονιά του λόγου που συνέχει τον κόσμο. Αυτόν τον λόγο υπηρετούν οι τέχνες κι όχι απλώς την τέρψη των αισθήσεων¹³⁰.

¹²⁷ «Ἰούμπια δώματ' ἔχουσαι, ἑννέα θυγατέρες μεγάλου Διὸς ἐκγεγαυῖαι (οἱ Μούσες που στα Ολύμπια κατοικούνε δώματα, οἱ εννέα κόρες που γεννήθηκαν ἀπ' το μεγάλο Δία).»

¹²⁸ «Ζηνὸς σύλλεκτρος, ἄνασσα, ἡ Μούσας τέκνωσ' ἰεράς, ὅσι' ας, λιγυφώνους, ἐκτὸς ἐοῦσα κακῆς λήθης βλαψί φρονος αἰεὶ, πάντα νόον συνέχουσα βροτῶν ψυχαῖσι σύνοικον, εὐδύνατον κρατερὸν θνητῶν αὔξουσα λογιισμόν, ἡδυτάτη, φιλάγρυπνος ὑπομνήσκουσά τε πάντα, ὣν ἂν ἕκαστος ἀεὶ στέρνοις γνύμην κατάθῃται, οὔτι παρεκβαί νουσ', ἐπεγείρουσα φρένα πᾶσιν.» (Σύζυγος του Δία και βασίλισσα, η οποία εγέννησε τις ιερές, ὅσιες και λιγυρόφωνες Μούσες. Αυτή που εκτοπίζει τη φρενοβλαβή λησμονιά και συγκρατεῖ το μυαλό των ανθρώπων να μη φύγει ἀπὸ την ψυχή τους, δυναμώνοντας τον στέρεο και ρωμαλέο λογιισμό· αυτή που είναι γλυκύτατη και αγαπά την αγρυπνία, υπενθυμίζοντας ὅλα ὅσα γνωρίζει ο καθένας, χωρίς να παρεκτρέπεται, παρά μόνο ξεσηκώνοντας σε ὅλους τη σκέψη.)

¹²⁹ «ἀλλά, μάκαιρα θεά, μύσταῖς μνήμην ἐπέγειρε εὐιέρου τελετῆς, λήθην δ' ἀπὸ τῶν δ' ἀπόπεμπε.» (Αλλά μακαρία θεά, ξεσήκωσε τη μνήμη στους μύστες της ιεράς αυτής τελετουργίας και ἀπόδωξε ἀπὸ αὐτοὺς τη λησμοσύνη.)

¹³⁰ Ενδεικτικὴ αὐτῆς της διαπίστωσης, εἶναι η επιμέλεια την οποία ἔδειχναν στη βιωματικὴ μάθηση μέσα ἀπὸ το θέατρο, καθὼς και στη μουσικὴ ἐκπαίδευση των νέων. Ἀπὸ την πλούσια βιβλιογραφία δεσ Πλούταχος, *Περὶ Μουσικῆς* 1140 B-C, 26: «διὰ τῆς μουσικῆς πλάττειν τε καὶ ρυθμίζειν ἐπὶ τὸ εὔσχημον». _ Ἐπίσης Πλάτων, *Πρωταγόρας* 326 A-B: «πᾶς γὰρ ὁ βίος τοῦ ἀνθρώπου εὐρυθμίας τε καὶ εὐαρμοστίας δεῖται». _ Ἐπίσης Ασπιώτης Νικόλαος, *Ἡράρχαι α' Ἑλληνικὴ Μουσικὴ*, στο: Δαυλός, τεύχος 160, Ἀπρίλιος 1995: «Διὰ τοὺς ἀρχαίους Ἕλληνας ἡ μουσικὴ ἦτο τὸ ἀσφαλέστερον μέσον, διὰ νὰ ἐγχαράξουν εἰς τὸ ἀνθρώπινον πνεῦμα τὰς ἀρχὰς τῆς ἠθικῆς και τῆς ἀρετῆς, νὰ ἐπηρεάσουν δὲ τὴν ψυχὴν πρὸς τὸ ἀγαθόν. Ἦσαν οἱ πρῶτοι, οἱ ὅποιοι ἔδωσαν εἰς αὐτὴν ἰδιαιτέραν σημασίαν και ἀνάπτυξιν. Ἐθεώρουν τὴν προέλευσίν της οὐρανίαν και ἀπέδιδον εἰς αὐτὴν και μαγικὴν ἀκόμη δύναμιν, ἰκανὴν νὰ ἐπιτέλεση θαύματα. Ἔσι εἰς τὸν Ὀμηρον βλέπομεν τὸν Ἕλληνα νὰ ψάλλῃ ἄσμα, διὰ νὰ σταματήσῃ τὸ αἶμα τῆς πληγῆς του.» _ Για την ἀναστάτωση που προκλήθηκε στην ἀρχαία Αθήνα, ὅταν η εἰσβολὴ του αὐλοῦ στις μουσικὲς συνήθειες των νέων κατήργησε μοιραία την ὄρχηση και το τραγούδι, δεσ και Πλάτων, *Νόμοι* Β', 670 A: «κιθαρίσει πλὴν ὅσον ὑπὸ ὄρχησιν τε και ᾠδῆν, ψιλῶδ' ἐκατέρωπᾶσά τις ἀμουσία και θαυματουργία γίνονται ἂν τῆς χρήσεως.» (η αὐλήση και η κιθάριση, χωρίς ὄρχηση και τραγούδι, δείχνει ἔλλειψη μουσικῆς καλλιέργειας και θαυματοποιία).

Το χριστιανικό παράδειγμα

Η συμφιλίωση με το μέλλον - το εκεί και το μετά: η ενατένιση (το μέλλον ως παρόν) και η προσδοκία (η Βασιλεία του Θεού)



[Μαστερόπουλος Νικόλαος, *Αποκάλυψη*, μέρος από σύνθεση σε σμάλτο, Ιερά Μονή Διονυσίου, Άγιον Όρος, 2001]

Αντίθετα με την αρχαιοελληνική κατανόηση της αλήθειας ως άσκηση μνήμης διά των τεχνών και τη θεμελίωση της πόλης με κέντρο ένα ιερό παρελθόν ή ως πρωτολογία, η χριστιανική αντίληψη για την αλήθεια είναι εσχατολογική, συνδέεται με την προσδοκία μιας μεταμόρφωσης που έχει εγκαθιδρυθεί στην ιστορία από το μέλλον. Η σύνδεση της αλήθειας με το μέλλον –σε αντιδιαστολή με το παρελθόν ή το παρόν– γίνεται στην Πρὸς Ἑβραίους Ἐπιστολή (Ἑβρ. 10:1), όπου ο Μωσαϊκὸς νόμος περιορίζεται ως «σκιάν ἔχων τῶν μελλόντων ἀγαθῶν, οὐκ αὐτὴν τὴν εἰκόνα τῶν πραγμάτων»¹³¹, για να ἔλθει ο Μάξιμος ο Ομολογητὴς και να σημειώσει ἀκόμη ευκρινέστερα ὅτι «σκιά τὰ τῆς Παλαιᾶς, εἰκὼν τὰ τῆς Νέας Διαθήκης, ἀλήθεια δὲ ἡ τῶν μελλόντων κατάστασις»¹³². Μέσα ἀπὸ μια τέτοια ἀντιστροφή, πόλις των Χριστιανῶν δεν εἶναι ἡ

¹³¹ Δάλκος Κωνσταντῖνος, *Σκιά, εἰκόνα καὶ ἀλήθεια*, στο: *Εἰ κονοστάσιον* 4/2013, σελ. 28, «Ἡλέξη πραγμάτων ἐκεῖ ἐρμηνεύεται ὡς 'ἀλήθεια' ἢ ὡς 'τῶν πραγμάτων ἀλήθεια' (Ἑβρ. 10, 1). Ὁλόγος αὐτὸς ἐπικουρεῖται ἀπὸ τὴν σχετικὴ ἐπισήμανση τῆς Α' Πρὸς Κορινθίους ἐπιστολῆς, ὅτι 'βλέπομεν ὄρτι δι' ἐσόπτρου ἐν αἰ νίγματι, τότε δὲ πρόσωπον πρὸς πρόσωπον'.» (Α' Κορ. 13, 12). _ Δες καὶ Ἰωάννης Χρυσόστομος, *Ἐρμηνεία εἰς τὴν πρὸς Ἑβραίους ἐπιστολήν*, 17, 2, PG 63, 130, 8.

¹³² Μάξιμος ὁ Ὁμολογητὴς, *Σχόλια εἰς τὸ Περὶ τῆς Ἐκκλησιαστικῆς Ἱεραρχίας Διονυσίου τοῦ Ἀρεοπαγίτου*, κεφ. Γ' III, παρ. 2, PG4, 137D. _ Δες ἐπίσης Μέγας Φώτιος, *Βιβλιοθήκη* (312a,3, PG 103, 1173B): «Ὁμὲν νόμος τύπος ἐστὶ

ἐπίγεια Ἱερουσαλήμ, ἀλλά ἢ οὐράνια. Ακριβῶς γι' αὐτό, θα ἐπισημανθεῖ λίγο πιο κάτω στην ἴδια ἐπιστολή (Ἐβρ. 13:14) πρὸς τοὺς χριστιανούς, ὅτι «οὐ γὰρ ἔχομεν ὧδε μένουσαν πόλιν, ἀλλὰ τὴν μέλλουσαν ἐπιζητοῦμεν».¹³³ Αἰζίζει, τέλος, να εἰπωθεῖ ὅτι και σε πολιτειακό ἐπίπεδο συστήνεται μια μετάβαση: ἀπὸ τὴ Δημοκρατία τῶν ἰσῶν πολιτῶν στη Βασιλεία τοῦ Θεοῦ. Με μια, ὁμως, σημαντικὴ ἀνατροπὴ: ἀναγνωρίζεται ἀπὸ τὸν λαό ως «βασιλέας τῶν ὄλων»¹³⁴ ὄχι χάρις στην ηγεμονικὴ δύναμή του ἀλλὰ χάρις στην εθελούσια ἀπέκδυσή του ἀπὸ αὐτὴν και τὴν προθυμία του να κατέλθει στην ἐσχάτη ταπείνωση και να θυσιαστῆί –«ἄκακος ὢν ὡς ἄμνος»¹³⁵ – «ὕπὲρ τῆς τοῦ κόσμου ζωῆς»¹³⁶ (για να ζήσῃ ο κόσμος). Μέσα ἀπὸ αὐτὴν, τὴν ἀνέλπιστη πράξη, καθίσταται «βάσις λαοῦ» κι αὐτό σημαίνει, τώρα πια, ἡ λέξη «βασιλέας»¹³⁷.

καὶ σκιὰ τῆς εἰς κόνος, τουτέστι τοῦ εὐαγγελίου, ἢ δὲ εἰς κῶν τὸ εὐαγγέλιον αὐτῆς τῆς ἀληθείας, τῆς ἐσομένης ἐν τῇ δευτέρᾳ τοῦ Κυρίου παρουσίᾳ».

¹³³ Ἡ περιφνημὴ *Πρὸς Διόγνητον Ἐπιστολή 5*, 5 περιγράφοντας αὐτὴν τὴν «θαυμαστὴν καὶ ὁμολογουμένως παράδοξον κατάστασιν τῆς πολιτείας» τῶν Χριστιανῶν, σημειώνει: «πατρίδας οἱ κοῦσιν ἰ δίας, ἀλλ' ὡς πάροικοι μετέχουσι πάντων ὡς πολῖται, καὶ πάνθ' ὑπομένουσιν ὡς ξένοι· πᾶσα ξένη πατρίς ἐστὶν αὐτῶν, καὶ πᾶσα πατρίς ὡς ξένη.» (Πατρίδα τοὺς ἔχουν κι αὐτοὶ ἓνα ὀρισμένο τόπο, ἀλλὰ ὡς πάροικοι. Μετέχουν σε ὅλα ὡς πολῖτες και ὅλα τα ὑπομένουσιν ὡς ξένοι. Κάθε ξένος τόπος εἶναι πατρίδα τοὺς και κάθε πατρίδα ξένος τόπος.)

¹³⁴ Ὅπως ἀναγνωρίζεται στὸν Χερουβικό ὕμνο τῆς Θείας Λειτουργίας τοῦ Ἰωάννου Χρυσοστόμου.

¹³⁵ Ἀκολουθία τῶν Ὁρῶν τῆς Ἁγίας και Μεγάλῃς Παρασκευῆς, ποίημα Κυρίλλου Ἀρχιεπισκόπου Ἀλεξανδρείας, Ὁρα Α': «Ὡς πρόβατον ἐπὶ σφαγὴν, ἤχθης Χριστὲ Βασιλεῦ, καὶ ὡς ἄμνος ἄκακος, προσηλύθης τῷ στυγαυρῷ ὑπὸ τῶν παρανόμων ἀνδρῶν...» _ Σχετικὰ με τὴ σύνθεσιν σε σμάλτο τοῦ Νικόλαου Μαστερόπουλου και θέμα τὴν *Ἀποκάλυψη*, δεξ Μαστερόπουλος Νικολάου Ἰωάννης, *Ἀπὸ τὴν ἀφαίρεσιν τὴν ἁγία μορφή - Νικόλαος Μαστερόπουλος*, στὸ: *Ἀναλόγιον 5*, Καλοκαίρι 2003, Τριμηνιαία ἐκδοσὴ Ἱεράς Μητροπόλεως Σερβίων και Κοζάνης, σελ. 149-153.

¹³⁶ Ἰω 6, 51.

¹³⁷ Δορμπαράκης Π., *Ἐπίτομον Λεξικόν...*, ὁ.π., σελ. 175-176. _ Για τὴν πολιτειακὴ προέκτασιν και ἐφαρμογὴ αὐτῆς τῆς θεολογικῆς ἀναστροφῆς στὸ Βυζάντιο, δεξ και τὸ πολιτικὸ δοκίμιο τοῦ Νικηφόρου Βλεμμύδη «Βασιλικὸς ἀνδριάς», λόγος σταλμένος σταλμένος στὸν μαθητὴ του και αυτοκράτορα Θεόδωρο Β' Λάσκαρη Βατάτζη (1222 - 1258), ὅπου του ζητᾶ να γίνῃ «καὶ αὐτοῦ τοῦ Χριστοῦ μιμητής» ὡστε να ἀνταποκριθεῖ σε αὐτό που ο Θεός τον ἔχει τάξει να εἶναι: «βάσις λαοῦ», ἢ σε ἄλλο σημείο, «λαοῦ στηριγμός ἀμετακίνητος». (Ἡ ἀναφορὰ στὸν Κανελλόπουλο Παναγιώτη, *Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Πνεύματος*, Ἀθήνα, Βῆμα, 1966/2010, τόμος 1, σελ. 147-149. Ἐκεῖ και ἡ ἀντιπαραβολὴ με τὸ ἀντιστρόφως ἀνάλογο δοκίμιο, αὐτό τῆς πολιτικῆς ἰσχύος, τὸν «Ἡγεμόνα» τοῦ Ἰταλοῦ Μακιαβέλι.)



[Μαστερόπουλος Νικόλαος, *Αποκάλυψη*, μέρος από σύνθεση σε σμάλτο, Ιερά Μονή Διονυσίου, Άγιον Όρος, 2001]

Συνοψίζοντας, αν στον αρχαίο ελληνικό κόσμο η τέχνη λειτουργεί ως ανάμνηση της αλήθειας – και, επομένως, συνδέεται με κάτι που προϋπήρξε σε κάποια ιδεατή μορφή–, στον χριστιανικό κόσμο η τέχνη λειτουργεί ως άνοιγμα στο επερχόμενο, δεξίωση και εικονισμός μιας αλήθειας που, αν και θα υπάρξει ολοκληρωτικά στο μέλλον («πρόσωπον πρὸς πρόσωπον»), είναι ήδη εδώ (έστω και «δι' ἐσόπτρου ἐν αἰνίγματι»¹³⁸).

Το νεωτερικό παράδειγμα

Η συμφιλίωση με το παρόν - το εδώ και το τώρα: η ένταση της ιστορίας



[Witz Conrad, *The Miraculous Draught of Fish - Το θαυμαστό ψάρεμα*, φύλλο τέμπλου στον ναό του αγίου Πέτρου, Γενεύη, 1444]

¹³⁸ Α' Κορ 13,12: «βλέπομεν γὰρ ἄρτι δι' ἐσόπτρου ἐν αἰνίγματι, τότε δὲ πρόσωπον πρὸς πρόσωπον» (Διότι τώρα βλέπομε ὅπως σε ἓνα κάτοπτρο θαμπά και μας μένουσιν ανεξήγητα αἰνίγματα. Ὅταν ὁμως ἔλθει το τέλειο, θα δοῦμε φανερά και καθαρά, πρόσωπο με πρόσωπο).

Το νεωτερικό παράδειγμα, που θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε εικονοκλαστικό ή ριζοσπαστικό, είναι αυτό που διαρρηγγύνει κάθε σχέση με το παραδεδομένο, αυτό που με νεανικό θάρρος -ή και θράσος, κάποιος θα πει- τολμά και στη θέση της ιστορικής μνήμης τοποθετεί μια *tabula rasa*, ώστε να αναθεωρηθούν τα πάντα και να αρχίσουν από την αρχή¹³⁹.

Ένα από τα κρίσιμα σημεία καμπής και μετάβασης στη νεωτερικότητα είναι και ο πίνακας του Conrad Witz, Το θαυμαστό ψάρεμα - The Miraculous Draught of Fish, ζωγραφισμένος σε φύλλο τέμπλου στον ναό του αγίου Πέτρου στη Γενεύη, το 1444. Ο Witz δεν φαίνεται να αγνοεί τα διδάγματα της χριστιανικής ζωγραφικής παράδοσης του Μεσαίωνα. Απόδειξη, η εκμετάλλευση του τεχνάσματος του συμπυκνωμένου χρόνου, ώστε να υπηρετηθεί με δυναμισμό η εικονογραφήγηση του βιβλικού χωρίου¹⁴⁰, όπως αποτυπώνεται στον διπλό εικονισμό του αποστόλου Πέτρου στον πίνακα. Προχωρά όμως και σε μια ακόμη πιο αξιοπρόσεχτη καινοτομία¹⁴¹. Ο Ελβετός Witz κάνει κάτι συναρπαστικά απλό! Ανασύρει το περιστατικό από το ιστορικό παρελθόν, μεταφέροντάς το στο παρόν. Στη θέση της Τιβεριάδας, βάζει την ίδια τη λίμνη της Γενεύης (Lake Geneva) σαν μια «πραγματική τοπιογραφία»: με τους ορεινούς όγκους Petit Salève, Môle Pointu και Voirons να απλώνονται κατά μήκος της και τη βουνοκορφή του Montblanc να ξεχωρίζει επιβλητικά στο βάθος. Φτιάχνει, δηλαδή, μια εικόνα οικεία στους κατοίκους της Γενεύης, που όλοι μπορούν να αναγνωρίσουν, γιατί είναι η δική τους λίμνη. Σε αυτήν την πραγματική και γνώριμη λίμνη, ο Ελβετός ζωγράφος απεικονίζει εξίσου πραγματικούς και γνώριμους ψαράδες. Δεν είναι οι σεβάσμιμοι και απόμακροι Απόστολοι των παλαιών

¹³⁹ Καθώς παρατηρεί και παροτρύνει ο Cezanne: «Ένα λεπτό στη ζωή του κόσμου περνά! Ας το ζωγραφίσουμε στην πραγματικότητά του και ας ξεχάσουμε οτιδήποτε γι' αυτό! Το να γίνουμε αυτό το λεπτό, το να γίνουμε η ευαίσθητη πλάκα... να δώσουμε την εικόνα αυτού που βλέπουμε, ξεχνώντας οτιδήποτε έχει εμφανιστεί στην εποχή μας...» (Από το βιβλίο του Berger John, *Η εικόνα και το βλέμμα*, μετάφραση Ζαν Κονταράτου, Οδυσσέας 1986, σελ. 31.)

¹⁴⁰ Ιω 21, 1-8.

¹⁴¹ Gombrich Ernst, *Τò χρονικό της Τέχνης*, μετάφραση Λίνα Κάσδαγλη, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2009/1998, σελ. 245. Δεν περιορίζεται σε μια συμβατική παράσταση της Τιβεριάδας λίμνης «με μερικές συμβατικές σειρές κυματιστών γραμμών», όπως θα έκανε κάθε ζωγράφος του Μεσαίωνα, ακόμα και του ύστερου σαν τον *Duccio*. Ούτε πάλι κατασκευάζει ένα φανταστικό και «εξιδανικευμένο τοπίο», όπως ο Ραφαήλ.

παραστάσεων, αλλά οι απλοί και καθημερινοί ψαράδες που ο καθένας μπορούσε να αντικρίσει στη Γενεύη. «Θά ήταν», σημειώνει ο Gombrich, «άναμφίβολα μιὰ συγκινητική έμπειρία για τούς πιστούς τῆς Γενεύης, ὅταν είδαν για πρώτη φορά τὴ σύνθεση, ὅπου οἱ Απόστολοι ἦταν ἴδιοι μ' αὐτούς καὶ ψάρευαν στὴ δική τους λίμνη, μὲ τὸν ἀναστημένο Χριστὸ νὰ ἐμφανίζεται σὰν σὲ θαῦμα στὴ γνωστή τους ἀκτὴ, γιὰ νὰ τούς βοηθήσει καὶ νὰ τούς παρηγορήσει.»¹⁴²

Γνωρίζουμε πως ἔκτοτε ἡ δυτικὴ ἢ ἀλλιῶς «μοντέρνα» τέχνη, ἔχοντας ἀπορρίψει οποιαδήποτε σχέση με τὸ παρελθόν¹⁴³ (αὐτὸ που ονοματίζεται «παράδοση») ἀλλὰ καὶ τὸ μέλλον (αὐτὸ που ονοματίζεται «μεταφυσική»), παρουσιάζεται σαν νὰ ζεῖ τὴν πρώτη μέρα τῆς Δημιουργίας. Ὁ νεωτερικὸς ἄνθρωπος, ἀν μὴ τι ἄλλο, διεκδικεῖ καὶ ἀνακτᾷ τὴν ἀτομικότητα καὶ τὴν ἐνθαδικότητά του¹⁴⁴. Γεγονὸς που, σὲ πολιτειακὸ ἐπίπεδο, σημαίνει ὅτι ἡ πόλις θεμελιώνεται στὴν ἀπάρνηση ἢ ἀπουσία σχέσης με ὅ,τι συνηθίσαμε νὰ ἀποκαλοῦμε ἱερό. Θεμέλιό τῆς γίνεται ὁ πόνος¹⁴⁵.

¹⁴² Gombrich Ernst, *Τὸ χρονικὸ τῆς Τέχνης*, ὁ.π., σελ. 245.

¹⁴³ Στὸ βαθμὸ που ἡ ἱστορικὴ μνήμη καθίσταται κυρίαρχη πραγματικότητα στὴν κοινωνικὴ ζωὴ, συμβαίνει νὰ ἀγνοεῖται ἡ ἴδια ἡ ζωὴ, νὰ παρασιωπῶνται οἱ ἀνάγκες τοῦ παρόντος καὶ «τὸ πιο τρομακτικὸ γεγονός», κατὰ τὸν Παναγιώτη Μιχαήλ, *Νεωτερισμὸς καὶ Παράδοση*, στὸ: *Αἰσθητικὰ Θεωρήματα*, τόμος Γ', ὁ.π., σελ. 53-54: «ὅτι μέτρο κρίσεως τοῦ παρόντος καθίσταται τὸ παρελθόν καὶ ὄχι τὸ μέλλον.» _ Σὲ ἄλλο σημεῖο τοῦ ἴδιου ἀρθροῦ [σελ. 57] ὁ Μιχαήλ διαπιστώνει: «Ἡ ὑπερφόρτωση τῆς μνήμης παρουσιάζεται καὶ ὑπὸ ἄλλῃ μορφῇ: τὸν ἱστορισμὸ. Οἱ ἱστορικὲς γνώσεις μᾶς κατακλύζουν καὶ χάνουμε ἔτσι τὸ ὄραμα τοῦ μέλλοντος. Ζοῦμε περισσότερο στὸ παρελθόν παρὰ στὸ παρόν. (...) Ὅπισθοχωροῦμε μπροστὰ στὸ μέλλον· προτιμοῦμε νὰ τρεφώμεθα ἀπὸ τὸ παρελθόν καὶ νὰ ὄνειρωμέθα τὸ παρελθόν. Ζοῦμε μέσα στὰ Μουσεῖα.»

¹⁴⁴ Ἀπὸ τὴ μοναρχία τῶν θεῶν μεταβαίνει στὴ δημοκρατία τῶν ἀτόμων, μέχρις ὅτου αὐτὴ παρακάσει καὶ μεταβληθεῖ σὲ τυραννίδα. Για νὰ ανεχθοῦν τὸν τύραννο οἱ ὑποτακτικοὶ τὸν θεοποιοῦν, ὅπως ἔκαναν με τοὺς Ρωμαίους αυτοκράτορες καὶ τοὺς Πάπες. Ἡ μεταστροφή τότε ἀπὸ τὸν ἐπίγειο στὸν υπερκόσμιο ἄρχοντα, εἶναι ἀπλῶς θέμα χρόνου. Διαφωτιστικὴ, γιὰ το ποιο εἶναι οἱ σύγχρονοι «αὐτοκράτορες» καὶ «Πάπες» καὶ σὲ ποιο πεδίο συντελεῖται ἡ νεωτερικὴ θεοποίηση, εἶναι ἡ φράση τοῦ Camus Albert, *Ἡ ἐξορία τῆς Ἑλένης*, μετάφραση Χριστόφορος Λιοντάκης, Αθήνα, Ἄγρα, 1983, [*L' Exil d' Hélène*, 1948, στὸ: *L' Été του Albert Camus*, Gallimard, 1954], σελ. 4 & 6: «Τοποθετήσαμε τὴν ἱστορία στὸ θρόνο τοῦ Θεοῦ καὶ βαδίζουμε πρὸς τὴ θεοκρατία. (...) Ὁ Θεὸς πέθανε, μένει ἡ ἱστορία καὶ ἡ ἐξουσία.»

¹⁴⁵ Δημητριάδης Δημήτρης, *Ὁ πόνος ὡς πόλη*, Θεσσαλονίκη, Σαϊζπηρικόν, 2011. Ὁ Δημήτρης Δημητριάδης μιλάει γιὰ τὸν πόνον ὡς προεξάρχουσα ἀνθρώπινη ἐκφραση καὶ γιὰ τὸ πὼς μπορεῖ νὰ μεταβληθεῖ σὲ κινητήριο μοχλὸ ἀλλαγῆς τῆς ἀνθρώπινης κατάστασης.

Το ξαναπλάσιμο του κόσμου από την παιδικότητα



[Μακρή Τέτα, *Πολιτείες* -από τον Simone Martini στον Κυριάκο Κρόκο, 2000]

Κλείνοντας αυτή την απόπειρα ανάδειξης του δυναμισμού που μπορεί να πυροδοτήσει η τέχνη στην εκπαίδευση, θα ήθελα έστω και σύντομα να αναφερθώ και σε μια τρίτη –μετά τη δημιουργικότητα και τη συμφιλίωση– εξίσου δυναμική έννοια, η οποία και αυτή μπορεί να απελευθερωθεί μέσα από τη σύμπραξη τέχνης και εκπαίδευσης. Κι αυτή δεν είναι άλλη από την παιδικότητα.

Όταν οι μαθητές ρώτησαν τον Χριστό «Ποιος είναι άραγε μεγαλύτερος στη βασιλεία των ουρανών;», εκείνος φώναξε ένα παιδάκι να σταθεί ανάμεσά τους και είπε: «Αλήθεια σας λέω, αν δεν στραφείτε και δεν γίνετε σαν τα παιδιά, δεν θα εισέλθετε στη βασιλεία των ουρανών. Όποιος, λοιπόν, ταπεινώσει τον εαυτό του σαν τούτο το παιδάκι, αυτός είναι ο μεγαλύτερος στη βασιλεία των ουρανών.»¹⁴⁶

¹⁴⁶ Μτ 18, 1-4: «Ἐν ἐκεί νη τῇ ἄφ᾽ προσῆλθον οἱ μαθηταὶ τῷ Ἰησοῦ λέγοντες· τίς ἄρα μείζων ἐστὶν ἐν τῇ βασιλείᾳ τῶν οὐρανῶν; καὶ προσκαλεσάμενος ὁ Ἰησοῦς παιδίον ἔστησεν αὐτὸ ἐν μέσσοις αὐτῶν καὶ εἶπεν· ἀμὴν λέγω ὑμῖν, ἐὰν μὴ στραφῆτε καὶ γένησθε ὡς τὰ παιδία, οὐ μὴ εἰσέλθητε εἰς τὴν βασιλείαν τῶν οὐρανῶν. ὅστις οὖν ταπεινώσῃ ἑαυτὸν ὡς τὸ παιδίον τοῦτο, οὗτός ἐστιν ὁ μείζων ἐν τῇ βασιλείᾳ τῶν οὐρανῶν.»

Δίπλα στην έμφυτη δημιουργικότητα και την προθυμία για συμφιλίωση (όχι μόνο με τον χρόνο, αλλά και με κάθε τι που τα έχει πικράνει) που χαρακτηρίζει τα παιδιά, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε αρκετά ακόμη χαρακτηριστικά της παιδικότητας: την ανεμελιά, την αθωότητα, την έκπληξη και τη χαρά της ανακάλυψης, την ανεξικακία κ.ά. Ο Χριστός, όμως, ταυτίζει την παιδικότητα με την ταπείνωση –την επίγνωση, δηλαδή, της μικρότητάς μας. Στα παιδιά, αυτή η επίγνωση δεν είναι προϊόν συνειδητής διεργασίας, αλλά έκφραση της ευθραυστότητάς τους.



[Μακρή Τέτα, *Δύσκολες συναντήσεις (lambda prints)*, 2007]

Το ίδιο εύθραυστος και ταπεινός με τα παιδιά προσέρχεται κανείς στο αδιάβα[σ]το δάσος της τέχνης –είτε ως θεατής είτε ως μαθητής· το ίδιο εύθραυστος και ταπεινός στέκεται και ο καλλιτέχνης στην αναμέτρησή του με την ύλη, καθώς αγωνίζεται να την μεταπλάσει σε έργο της τέχνης. Και οι δυο γνωρίζουν τα όριά τους και γι' αυτό μπορούν να πλάσουν τον κόσμο, χωρίς να τον ισοπεδώσουν με τη μεγαλομανία τους, χωρίς να τον μολύνουν με τη θλίψη τους. Μα, θα αντιτείνει κάποιος, η δημιουργία και το πλάσιμο του κόσμου είναι έργο της πολιτικής και της ιστορίας, όχι της τέχνης! Μόνο που, όπως πικρά αποδείχθηκε, δεν ήταν λίγες οι φορές που αυτό το πλάσιμο απ' τη μεριά της πολιτικής και της ιστορίας ήταν καταστροφικό για τον κόσμο. Τη διάκριση αυτή και την οδυνηρή διαπίστωση έκανε στα μέσα του αιώνα που μας πέρασε, ο Albert Camus: «Ο ιστορικός νοῦς και ο καλλιτέχνης θέλουν νὰ ξαναπλάσουν τὸν κόσμο. Ἀλλὰ ὁ καλλιτέχνης, ἀναγκασμένος ἀπὸ τὴ φύση του, ἀναγνωρίζει τὰ ὅριά του, ἐνῶ ὁ ιστορικός νοῦς τὰ παρανοεῖ. Γι' αὐτὸ ὁ δεύτερος καταλήγει στὴν τυραννία, ἐνῶ τὸ πάθος τοῦ πρώτου εἶναι ἡ

έλευθερία. Όσοι πολεμοῦν σήμερα για τὴν ἐλευθερία, σὲ τελευταία ἀνάλυση ἀγωνίζονται για τὸ ὠραῖο. Ἐννοεῖται ὅτι δὲν ὑπερασπίζονται τὸ ὠραῖο καθ' ἑαυτό. Τὸ ὠραῖο δὲν μπορεῖ νὰ ὑπάρξει χωρὶς τὸν ἄνθρωπο, καὶ μόνο ἂν συμπαρασταθοῦμε στὴν ἀνθρώπινη δυστυχία θὰ ἀποδώσουμε στὴν ἐποχὴ μας τὸ μεγαλεῖο καὶ τὴ γαλήνη της. Δὲν μπορούμε πιά νὰ εἶμαστε μοναχικοί»¹⁴⁷. Για νὰ καταλήξει προφητικά: «Τὸ νόημα τῆς αὐριανῆς ἱστορίας δὲν εἶναι –ἀπὸ μιὰν ἄποψη– αὐτὸ ποὺ νομίζουμε. Βρίσκεται στὴν ἀναμέτρηση τῆς δημιουργίας καὶ τοῦ σκοταδισμού. Μπορούμε νὰ ἐλπίζουμε πὼς οἱ ἄοπλοι καλλιτέχνες θὰ νικήσουν, παρὰ τὸ τίμημα ποὺ θὰ καταβάλουν. Για μιὰ ἀκόμη φορὰ ἡ φιλοσοφία τοῦ ἐρέβους θὰ διαλυθεῖ πάνω στὴ λαμπρὴ θάλασσα. (...) Ἀκόμη μιὰ φορὰ θὰ πέσουν τὰ φοβερὰ τεῖχη τῆς σύγχρονης πόλης για νὰ παραδώσουν, *ψυχὴ ἀτάραχη σὰν τὴ γαλήνια θάλασσα*, τὴν ὁμορφιά τῆς Ἑλένης»¹⁴⁸.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berger John, *Ἡ εἰκόνα καὶ τὸ βλέμμα*, μετάφραση Ζαν Κονταράτου, Αθήνα, Οδυσσεύς, 1986

Brown Peter, *Ἡ κοινωνία καὶ τὸ Ἅγιο στὴν ὕστερη Αρχαιότητα* [*Society and the Holy in Late Antiquity*], μετάφραση Αλεξάνδρα Παπαθανασοπούλου, Αθήνα, Ἄρτος Ζωῆς, 2000

Camus Albert, *Ἡ ἐξορία τῆς Ἑλένης*, μετάφραση Χριστόφορου Λιοντάκη, Αθήνα, Ἄγρα, 1983, [*L' Exil d' Hélène*, 1948, δημοσιεύθηκε στο: *L' Été* του Albert Camus, Gallimard, 1954]

Gombrich Ernst, *Τὸ χρονικὸ τῆς Τέχνης*, μετάφραση Λίνα Κάσδαγλη, Αθήνα, Μορφωτικὸ Ἴδρυμα Ἐθνικῆς Τραπεζῆς, 2009/1998, σελ. 245.

Heidegger Martin, *Ἡ προέλευση τοῦ ἔργου τέχνης*, [*Der Ursprung des Kunstwerkes-Holzwege*], μετάφραση Γιάννη Τζαβάρρα, Αθήνα, Δωδώνη, 1986

¹⁴⁷ Camus Albert, *Ἡ ἐξορία τῆς Ἑλένης*, μετάφραση Χριστόφορου Λιοντάκη, Αθήνα, Ἄγρα, 1983, [*L' Exil d' Hélène*, 1948, δημοσιεύθηκε στο: *L' Été* του Albert Camus, Gallimard, 1954]

¹⁴⁸ Camus Albert, *Ἡ ἐξορία...*, ὁ.π., σελ. 10.

Ασπιώτης Νικόλαος, *Ἡ ἀρχαῖα Ἑλληνικὴ Μουσικὴ*, στο: *Δαυλός*, τεύχος 160, Απρίλιος 1995

Γιανναράς Χρήστος, *Δεκαπενταγούστου τα αποσβεσμένα*, στο: *Καθημερινή*, 16.08.2015

Γιανναράς Χρήστος, *Ἡ ἐλευθερία τοῦ ἥθους*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1979

Δάλκος Κωνσταντίνος, *Σκιά, εἰκόνα καὶ ἀλήθεια*, στο: *Εἰκονοστάσιον* 4/2013

Δημητριάδης Δημήτρης, *Ὁ πόνος ὡς πόλη*, Θεσσαλονίκη, Σαιξπηρικόν, 2011

Δορμπαράκης Παναγιώτης, *Ἐπίτομον (ἐτυμολογικόν – ἐρμηνευτικόν) Λεξικόν τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γλώσσης*, Αθήνα, Βιβλιοπωλεῖον τῆς «Εστίας», Ι. Δ. Κολλάρου & Σίας Α. Ε., 1998/1971

ΗΣίοδος, *Θεογονία* 53-80

Ἰωάννης Χρυσόστομος, *Ἑρμηνεία εἰς τὴν πρὸς Ἑβραίους ἐπιστολήν*, 17, 2, PG 63, 130, 8

Κανελλόπουλος Παναγιώτης, *Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Πνεύματος*, Αθήνα, Βήμα, 1966/2010, τόμος 1

Λειβαδίτης Τάσος, *Οἱ γυναῖκες με τ' αλογίσια μάτια*, Αθήνα, Κέδρος, 2005

Μάξιμος ὁ Ὁμολογητής, *Σχόλια εἰς τὸ Περὶ τῆς Ἐκκλησιαστικῆς Ἱεραρχίας Διονυσίου τοῦ Ἀρεοπαγίτου*, κεφ. Γ' III, παρ. 2, PG4, 137D

Μέγας Φώτιος, *Βιβλιοθήκη* (312a,3, PG 103, 1173B)

Μιχελῆς Παναγιώτης, *Αἰσθητικὴ θεώρηση τῆς Βυζαντινῆς τέχνης*, Αθήνα, 1978/1946

Μιχελῆς Παναγιώτης, *Εἶναι ἡ τέχνη γλῶσσα;*, στο: *Αἰσθητικὰ Θεωρήματα*, τόμος Γ', Αθήνα, Ἴδρυμα Παναγιώτη καὶ Ἔφης Μιχελῆ, 1972

Μιχελῆς Παναγιώτης, *Ἡ αἰσθητικὴ κρίση*, στο: *Αἰσθητικὰ Θεωρήματα*, τόμος Α', Αθήνα, Ἴδρυμα Παναγιώτη καὶ Ἔφης Μιχελῆ, 1989/1962

Μιχελής Παναγιώτης, *Θρύλοι για την αρχαία ελληνική αρχιτεκτονική*, στο: *Αισθητικά Θεωρήματα*, τόμος Γ', Αθήνα, 1972

Μιχελής Παναγιώτης, *Νεωτερισμός και Παράδοση*, στο: *Αισθητικά Θεωρήματα*, τόμος Γ', ό.π.,

Μιχελής Παναγιώτης, *Πρωτοτυπία και Νεωτερισμός στην τέχνη σήμερα*, στο: *Αισθητικά Θεωρήματα*, τόμος Γ', Αθήνα, Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή, 1972

Πίνδαρος, *Πυθιονικός 8 Άριστομένει Αίγινήτη παλαιστή*,

Πλάτων, *Νόμοι Β'*, 670 Α

Πλάτων, *Πρωταγόρας* 326 Α-Β

Πλούταχος, *Περὶ Μουσικῆς* 1140 Β-С, 26

Πρὸς Διόγνητον Ἐπιστολή 5, 5

Πρώμος Κωνσταντίνος, *Μεταξύ αισθητικής και ανθρωπολογίας. Μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της έννοιας της δημιουργικότητας*, στο: *Αριάδνη – Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο 2007, τόμος 13

Σταματάκος Ιωάννης, *Λεξικόν τῆς Αρχαίας Ἑλληνικῆς γλώσσης*, Αθήνα, Ο Φοίνιξ, 1972

Ταρκόφσκι Αντρέι, *Σμιλεύοντας τὸ χρόνο*, μετάφραση Σεραφεὶμ Βελέντζας, Αθήνα, Νεφέλη, 1987

ΤΕΛΟΣ 4^{ης} ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ

