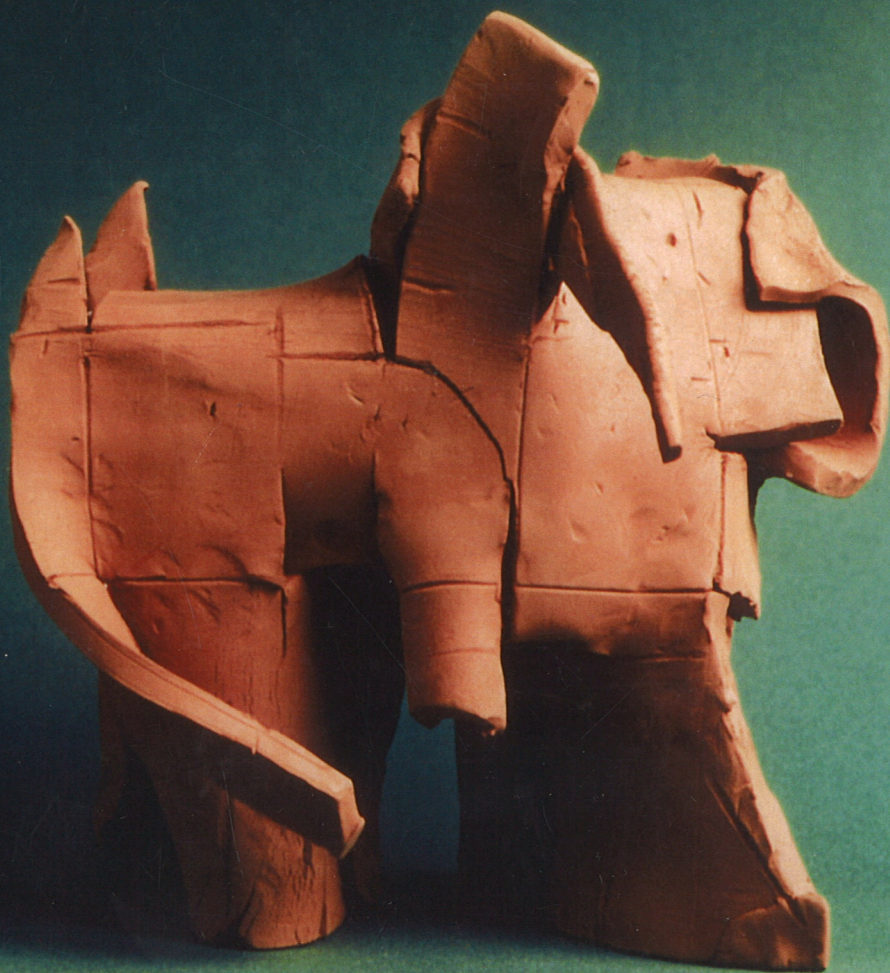


ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ



ΕΚΔΙΔΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ Δ.Σ. ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΤΙΜΗ 12 ΕΥΡΩ

**Επιμέλεια έκδοσης -
Καλλιτεχνική επιμέλεια:**

Ζωή Χατζή
Παπαναστασίου 49
104 45 ΑΘΗΝΑ
τηλ. 210 8321783
e-mail: enoshkkm@otenet.gr
web: www.art-teachers.com

**Συντακτική Επιτροπή
του περιοδικού:**

Ζωή Χατζή
Νότα Παληοκώστα
Κώστας Ευαγγελίου

Παραγωγή:

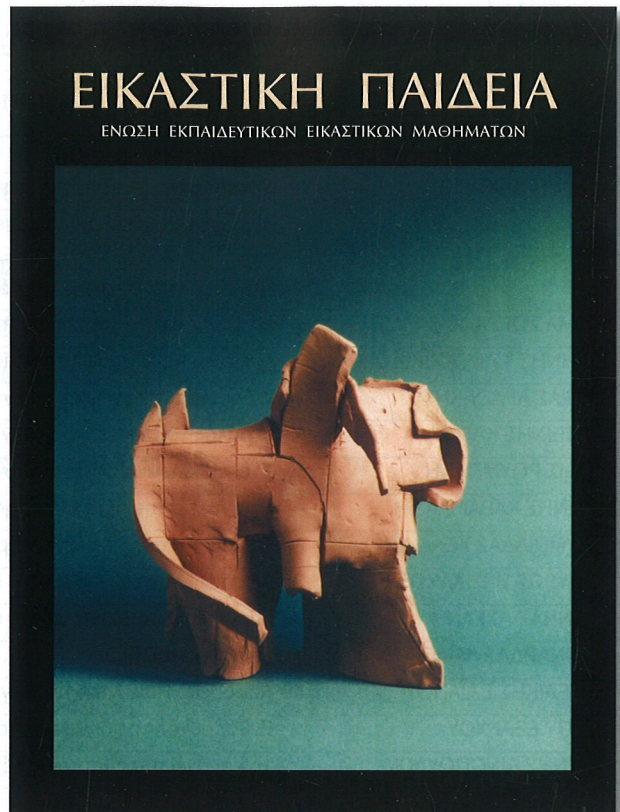
ΓΡΑΦΟΠΡΙΝΤ Α.Β.Ε.Ε.
Αίμωνος 71 & Κρέοντος - Ακαδημία Πλάτωνος
Τηλ.: 210 5144160

Εξώφυλλο:

Δημήτρης Καλαμάρας: Σπουδή για έναν έφιππο,
τερρακόττα, 1995

Οπισθόφυλλο:

Κεφάλια αλόγων. Κεραμικό επισμαλτωμένο, 1993



Τα κείμενα της «Εικαστικής Παιδείας»

Στο περιοδικό μας, δημοσιεύονται με ευθύνη του Δ.Σ., μετά από έγκριση της συντακτικής επιτροπής, τα κείμενα που έχουν κατατεθεί και τα οποία έχουν γραφεί από συναδέλφους μέλη της Ένωσής μας.

Δημοσιεύονται επίσης κείμενα, που αναφέρονται στην Τέχνη και την Εκπαίδευση Τέχνης ή σε Παιδαγωγικά κ.ά. θέματα, που έχουν γραφεί από μη καλλιτέχνες, επιστήμονες άλλων κλάδων κ.λπ., οι οποίοι συνήθως έχουν προσκληθεί και μιλήσει σχετικά στα ετήσια σεμινάρια μας.

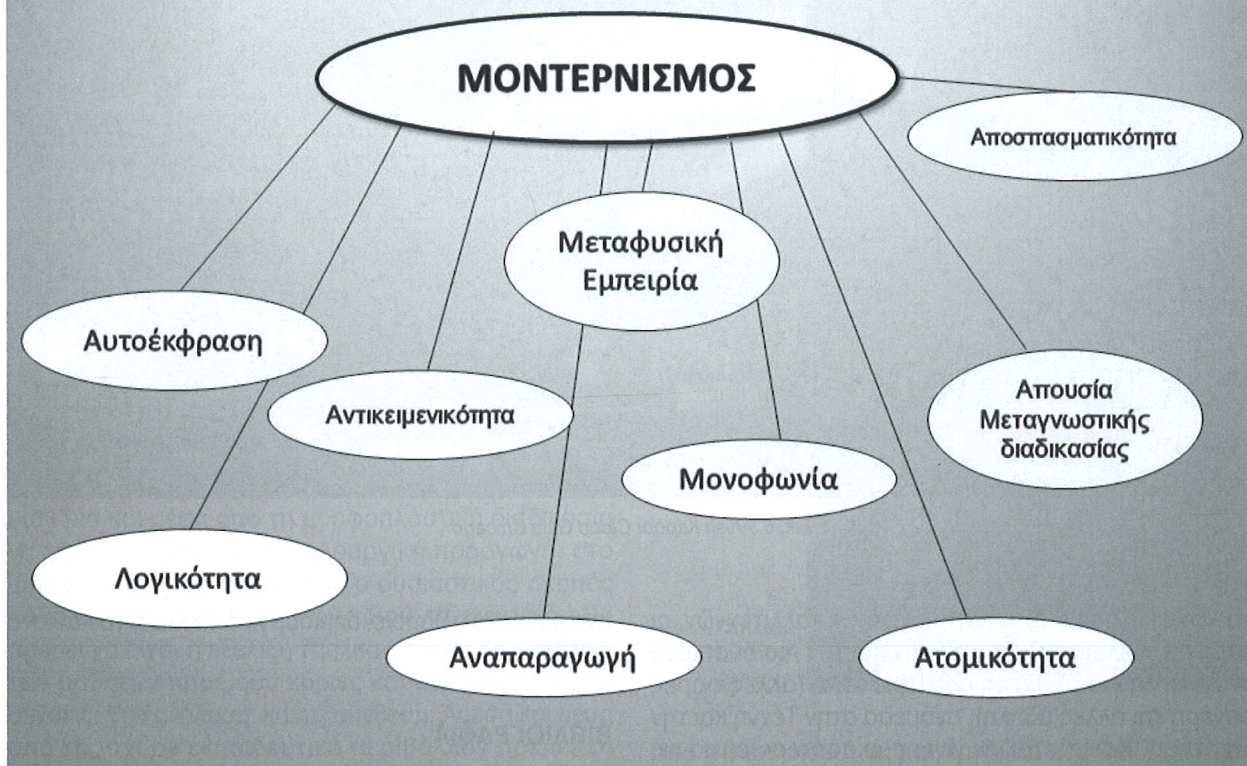
Είναι αυτονόητο ότι οι απόψεις που διατυπώνονται σ' αυτά και ειδικά οι προτάσεις που αφορούν ζητήματα τα οποία εμπίπτουν στον κύκλο συνδικαλιστικού τύπου διεκδικήσεων, δεν εκφράζουν απαραίτητα την Ένωσή μας, την άποψη δηλ. και τη θέση την οποία έχουμε διαμορφώσει **συλλογικά** στις αποφάσεις, συνελεύσεις μας κ.ο.κ. Εκφράζουν αποκλειστικά το συγγραφέα τους.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Λαμπρό αμαύρωμα		3
Ετήσιο Πανελλαδικό Συνέδριο 2014		4-7
Μικροκατασκευές από απλά και ανακυκλώσιμα υλικά		8-12
Εικαστικό Παιδαγωγικό Σεμινάριο για την Πρωτοβάθμια		13-17
Τριήμερο σεμινάριο Β. Ελλάδας στην Καλαμαριά		18-20
Δωρεάν διανομή Εικαστικής Παιδείας στα μέλη της Ένωσης		21
Για την ενίσχυση της συλλογικής δράσης		22-23
Το «ιστορικό» του αγώνα της Ένωσης για το Ελεύθερο και Γραμμικό Σχέδιο στο Λύκειο		24-41
«Σκέψεις πάνω στην τέχνη»	ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ ΧΑΛΕΠΑΣ	42-51
	ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΑΛΑΜΑΡΑΣ	52-73
ΜΙΧΑΗΛ ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗ	Ηπειρώτικα λιθόγλυπτα	74-79
ΓΙΑΝΝΗ ΚΑΣΤΡΙΤΣΗ	Ο φόβος της υλικότητας, η ακουαρέλα ως καλλιτεχνικό και διδακτικό μέσο	80-81
ΧΡΗΣΤΟΥ ΑΛΑΒΕΡΑ	Μια ερώτηση απέναντι σε άπειρα ερωτήματα και μια απάντηση	82-84
ΧΑΡΗ ΚΟΝΤΟΣΦΥΡΗ	Πάντα πρέπει να υπάρχει ο χρόνος για άλλον ένα διάλογο, Πάντα πρέπει να υπάρχει χρόνος για άλλο ένα μάθημα	85-87
ΘΩΜΑ ΖΩΓΡΑΦΟΥ	Η αναγκαιότητα και χρησιμότητα των μαθημάτων Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία	88-95
ΕΙΡΗΝΗΣ ΤΣΙΜΠΟΥΚΙΔΟΥ	Μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και θεωρίες μάθησης τον 20ο και τον 21ο αιώνα	96-100
ΞΕΝΙΑΣ ΑΡΑΠΑΚΗ	Διδακτικές προσεγγίσεις των εικαστικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	101-107
ΦΩΤΕΙΝΗΣ ΚΑΦΙΔΑ	Ο ρόλος του εικαστικού στην Πρωτοβάθμια	108-112
ΝΙΚΗΣ ΡΟΥΜΠΑΝΗ	Σχολείο όπου υπάρχει συνεργασία, είναι σχολείο χωρίς βία	113-117
ΕΛΕΝΗΣ ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ	Το σχολείο της τέχνης και της αποδοχής	118-120
ΟΛΥΜΠΙΑΔΑΣ ΚΕΛΑΪΔΗ	Το μάθημα των βιωματικών δράσεων. Μια συνέχεια της εικαστικής διδακτικής εμπειρίας	121-125
ΑΡΓΥΡΩΣ ΒΑΣΙΛΑΚΟΥ	Αξιοποιώντας τον πηλό στην Πρωτοβάθμια	126-128
ΙΩΑΝΝΑΣ ΑΣΣΑΝΗ	Συμμετρίες-ασυμμετρίες και η ιδέα της επαλληλίας	129-131
ΛΕΟΝΑΡΔΑΣ ΛΑΜΠΡΙΑΝΙΔΟΥ	Στη χώρα του βυθού	132-134
ΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΒΑΪΑΝΟΥ	Αμφορείς: Παίζοντας με τις γραμμές σε φόντο κόκκινο και μαύρο	135-136
ΝΙΚΟΥ ΕΞΑΡΧΟΥ	Ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και καλλιέργεια της φαντασίας	137-139
ΕΛΕΝΗΣ ΔΙΝΟΠΟΥΛΟΥ	Το χαμόγελο της Ιστορίας Τέχνης – Το χαμόγελό μας σήμερα	140-141
ΜΑΡΓΑΡΙΤΑΣ ΣΠΗΛΙΩΤΑΚΗ ΣΤΑΥΡΟΥ ΤΡΙΠΟΛΙΤΗ	Απλές κατασκευές με χαρτί οντουλέ	142-143
ΜΑΝΩΛΗ ΦΡΑΓΓΙΔΗ	Τα Comics στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια	144-150
ΚΑΛΛΙΑΣ ΠΑΠΑΘΕΟΔΩΡΟΥ	Πολιτιστικά Προγράμματα στο Λύκειο	151-153
ΚΩΣΤΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΟΥ	Ομορφαίνοντας το σχολείο μας	154-155
ΓΙΑΝΝΗ ΖΩΓΑΚΗ	Οι κιθάρες του Πικάσο και οι κιθάρες μας	156-159
ΣΟΦΙΑΣ ΕΝΓΚΕΛΜΑΝ	Ένα άλλο θέατρο σκιών	160-163
ΝΙΚΟΥ ΤΟΛΗ	Το Δημοτικό βρίσκεται μέσα στο Γυμνάσιο	164-167
ΕΛΕΝΗΣ ΡΗΓΑ - ΑΔΑΜ ΧΑΡΒΑΤΗ	Μεθοδολογία για υποστηρικτική εργασία σε ομάδες με παιδιά και ενήλικες	168-170
ΜΑΓΔΑΛΗΝΗΣ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ	Εικαστική πρόταση για τη σχολική γιορτή της 17ης Νοέμβρη με αφορμή την έξαρση του φασισμού	171-176
ΝΙΚΟΥ ΤΑΜΟΥΤΣΕΛΗ	Ήταν δεν ήτανε (17 Φλωρινιώτικα Παραμύθια)	177-184
ΔΗΜΗΤΡΗ ΠΑΠΠΟΥ	Η χρήση των νέων τεχνολογιών και η εισαγωγή των νέων μέσων	185-189
	Με τα προσφυγόπουλα στο Πεδίο του Άρεως	190-191
	Στη μνήμη της Άριας Κομανού	192

Οι ατομικές και ομαδικές εκθέσεις των μελών της Ένωσης, καθώς επίσης και οι ανταποκρίσεις από τις δραστηριότητες στα σχολεία, που παρουσιάζονταν στις τελευταίες σελίδες της Εικαστικής Παιδείας, αναστέλλονται και γι' αυτήν τη χρονιά. Η ανάγκη παρουσιάσής τους με χρώμα ανεβάζει το κόστος του περιοδικού, γεγονός το οποίο αδυνατούμε να αντιμετωπίσουμε. Ωστόσο αυτές οι δραστηριότητες καλύπτονται ηλεκτρονικά στο face-book και την ιστοσελίδα της Ένωσης πολύ πιο ζωντανά, σε μεγαλύτερη έκταση και προ πάντων με την άμεση και επίκαιρη ενημέρωση του φιλότεχνου κοινού.

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ 20^ο και 21^ο αιώνα



ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ 20 ΚΑΙ ΤΩΝ 21 ΑΙΩΝΑ

ΕΙΡΗΝΗ ΤΣΙΜΠΟΥΚΙΔΟΥ

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

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση, τον 20^ο αιώνα έως και σήμερα τα δεκαπέντε πρώτα χρόνια του 21^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε κυρίως κάτω από την ισχυρή επιρροή του ΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΥ και των θεωριών που άσκησαν κριτική σε αυτόν, οι οποίες ανήκουν στην περίοδο του μεταμοντερνισμού. Στα κύρια χαρακτηριστικά του μοντερνισμού για την καλλιτεχνική εκπαίδευση θεωρούμε:

1. την αντίληψη αυτού που αποκαλείται ως «Αυτοέκφραση»
2. τη μονοφωνία
3. την αντίληψη ότι η τέχνη μπορεί να ορίζεται από μια διαδικασία κανονιστική.

Οι απόψεις του μοντερνισμού για την αισθητική, συχνά αντικρουόμενες, πηγάζουν από τον Καντ και τον ισχυρισμό ότι η καλλιτεχνική διαδικασία διαχωρίζεται από κάθε γνωστική διαδικασία. Για το Μοντερνισμό η δημιουργικότητα και η μάθηση βρίσκονται στο μυαλό του υποκειμένου, απομονωμένα και εγκλωβισμένα. Η μάθηση στην καλλιτεχνική εκπαίδευση στο μοντερνισμό προωθεί την ατομικότητα. Τα αναλυτικά προγράμματα, μονοφωνικά εστιάζουν: άλλοτε στην αναπαραγωγή, στην αποσπασματικότητα και στο προκαθορισμένο αποτέλεσμα, και άλλοτε στην απλαισίσωτη κοινωνικά δράση. Συνήθως απουσιάζει η οργανωμένη μεταγνωστική διαδικασία.

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

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

Η κατηγοριοποίηση των μοντέλων βασίζεται στην έρευνα των Efland, Cunliffe, Freedman.

Μοντέλο 1ο. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση με στόχο την αυτοέκφραση

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση με στόχο την αυτοέκφραση αποτέλεσε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ένα παιδοκεντρικό μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, το οποίο ερχόταν σε αντίθεση με τα ακαδημαϊκά ζητούμενα, αφού υποστήριζε την «ελεύθερη και ανεμπόδιστη αυτοέκφραση». Οι ρίζες του μοντέλου βρίσκονται στο ρεύμα του ρομαντισμού του 19^{ου} αιώνα και στο έργο του Ρουσώ, όπου η ιδέα της ελευθερίας και της φύσης έρχονται σε αντίθεση με την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Ο Ρουσώ πίστευε πως πρέπει να απελευθερωθεί η φαντασία για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους τα παιδιά. Η άποψη αυτή έρχεται να ταυτιστεί με τη φροϋδική άποψη όπου η τέχνη είναι μία έκφραση των βαθύων συναισθημάτων σε εξιδανικευμένη και συμβολική μορφή.

Αυτό το μοντέλο επηρέασε την Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, κυριαρχικά, το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Το 1920 δε, ενισχύθηκε περαιτέρω αφού η αυτοέκφραση θεωρήθηκε μια θεραπευτική διαδικασία για την εποχή μετά τον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η επιρροή του μοντέλου ήταν τεράστια και τις δεκαετίες του 1950 και του 1960. Στους κόλπους του μοντέλου εντάχθηκαν σπουδαίοι εκπαιδευτικοί όπως ο Cizek στη Βιέννη, η Richardson στην Αγγλία, ο Victor D' Amico και ο Lowenfeld στην Αμερική. Χαρακτηριστικές θέσεις του Cizek υπογραμμίζουν ότι: τα παιδιά έχουν τους δικούς τους νόμους στους οποίους πρέπει να υπακούουν και ότι η παιδική τέχνη είναι τελείως αυτόνομη διαδικασία. Το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρεί το σχέδιο ως μια υποκειμενική διαδικασία, μια προσωπική αντίδραση, αντίφωνο του κάθε παιδιού στη ζωή του. Ο στόχος είναι η απελευθέρωση των συναισθημάτων και της φαντασίας τα οποία συρρικνώνονται και εμποδίζονται με τους κανόνες και την πειθαρχία. Η πρόοδος του μαθητή είναι μία έμφυτη ικανότητα. Η δημιουργικότητα πρέπει να προφυλάσσεται από τις επιρροές του κοινωνικού πλαισίου και από κάθε παιδαγωγική παρέμβαση. Ο καθηγητής πρέπει να προσφέρει στο μαθητή ένα περιβάλλον καταφυγίου. Στα εργαστήρια του μοντέλου βρίσκονται συνήθως άφθονα λαμπερά χρώματα τέμπερας, πλατιά πινέλα, χαρτιά σε μεγάλο μέγεθος.

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

δικαστικές μορφές γνώσης καλλιεργούνται, απουσιάζει οποιαδήποτε εμπειρία σε δηλωτικής μορφής γνώση.

Μοντέλο 2ο. Ο φορμαλισμός στην καλλιτεχνική εκπαίδευση

Το μοντέλο των βασικών στοιχείων του σχεδίου που προτείνει μια αισθητική έννοια, τη σύνθεση, σαν αντιπρόταση στη μηχανιστική μίμηση της εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή τέχνη, εμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Είναι μία προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ανάλυση του έργου τέχνης μέσα από τα στοιχεία της εικαστικής γλώσσας. Η αισθητική του φορμαλισμού, όπως τη χαρακτηρίζει ο Efland, αναδείχθηκε στην καλλιτεχνική εκπαίδευση από την παιδαγωγική του Dow ο οποίος υποστήριξε την έκφραση της ομορφιάς και όχι της αναπαράστασης. Σε αυτό το μοντέλο ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος είναι να διδαχθούν οι μαθητές μια «εικαστική αλφάβητο». Η γραμμή, ο τόνος και το χρώμα, αποτελούν τα τρία βασικά στοιχεία της αλφαβήτου. Η αντίθεση, η αλλαγή, η επανάληψη, η συμμετρία, η υποταγή αποτελούν τις πέντε βασικές αρχές. Οι δραστηριότητες χτίζονται σε μία βήμα προς βήμα ανάπτυξη. Η διαδικασία μάθησης σε αυτό το μοντέλο συμπίπτει με το συμπεριφορισμό που κυριάρχησε στις θεωρίες μάθησης το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Ο Watson, ο Thorndike, ο Skinner είναι οι βασικοί θεωρητικοί του συμπεριφορισμού.

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

Η κριτική που ασκήθηκε σ' αυτό το μοντέλο αφορά στον ισχυρισμό ότι η μάθηση απομονωμένη από κάθε κοινωνικοπολιτιστική σημασία θεωρείται, περιορισμένη, ατομικιστική, απλαισιώτη, απολυταρχική, αντικοινωνική διαδικασία αφού οι μαθητές δεν διδάσκονται το ρόλο της τέχνης μέσα στην ιστορία του ανθρώπου. Συνεπώς απουσιάζει κάθε είδος δηλωτικής μορφής γνώσης. Για παράδειγμα κάποιος μπορεί να ξέρει να ζωγραφίζει σαν τον Ρεμπράντ αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι κατανοεί αυτόματα και μπορεί να ερμηνεύσει τη δουλειά του Ρεμπράντ όπως αυτή επηρεάστηκε από την Ολλανδία του 17^{ου} αιώνα.

Μοντέλο 3ο. Το μοντέλο θεμελιωμένο στις ανάγκες της καθημερινότητας

Το μοντέλο θεμελιωμένο στις ανάγκες της καθημερινότητας βασίζεται στην ιδέα του κατά πόσο μπορεί η

τέχνη να διευκολύνει πρακτικά την καθημερινή ζωή. Γεννήθηκε στην Β. Αμερική και κυριάρχησε μεταξύ των δεκαετιών 1930-1960 κυρίως την περίοδο του οικονομικού κραχ. Ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος επικεντρώνεται στην αναζήτηση της πρακτικότητας στην καθημερινή ζωή μέσα από την τέχνη. Η καλλιτεχνική αξία στο κοινωνικό πλαίσιο αναγνωρίζεται σε ότι αποδεικνύεται χρηστικό στην καθημερινή ζωή.

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

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

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

Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες, ήταν μία προσέγγιση που τροποδοτήθηκε από την έρευνα στη γνωστική ψυχολογία. Αν και οι αρχές του μοντέλου διαμορφώθηκαν τις δεκαετίες 1950 και 1960, πρακτικά το 1980 ενσωματώθηκε με ευρύτητα στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Το μοντέλο υποστήριζε ότι η σχολική καλλιτεχνική εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί τη διαδρομή της καλλιτεχνικής αναζήτησης των ενηλίκων καλλιτεχνών, στην οποία συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν η δημιουργία τέχνης με την κατανόηση της τέχνης. Η διαδρομή αυτή περιλαμβάνει: -δράση στο εργαστήριο, αναζήτηση στην ιστορία της τέχνης, στην αισθητική αξιολόγηση, στην κριτική της τέχνης.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του μοντέλου, οι μαθητές δημιουργούν τέχνη, ερμηνεύουν και αξιολογούν έργα τέχνης (κριτική), αναζητούν την αξία του έργου μέσα στο ιστορικό πλαίσιο (art history) και σε σχέση με άλλα διανοητικά φαινόμενα (aesthetics).

Σε αντίθεση με τα μοντέλα της αυτοέκφρασης και του φορμαλισμού, σε αυτό το μοντέλο η διδασκαλία της τέχνης αναπτύσσεται με τη γνώση να αναζητείται μέσα

σ' ένα φόρουμ κοινωνικών και πολιτιστικών ερμηνειών και εκτιμήσεων. Γι' αυτό το σκοπό απαιτείται ένα ρεπερτόριο μαθησιακών ικανοτήτων, που περιλαμβάνει το συνδυασμό της δηλωτικής με τη διαδικαστική γνώση. Έτσι οι μαθητές μετέχουν σε αυτό που ονομάζεται κριτική μάθηση. Τα εργαστήρια του μοντέλου δημιουργούν εποπτικό υλικό με αναπαραγωγές έργων, εργασίες στην αξιολόγηση, στην εκτίμηση και την ιστορία της τέχνης.

Η προσέγγιση στη διαδικασία μάθησης βασίζεται στη θεωρία της γνωσιακής μάθησης. Η κεντρική ιδέα υπογραμμίζει τη σημασία της «δημιουργίας νοήματος» εκ μέρους του μαθητή ώστε να επέλθει η γνώση. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη διαδρομή μάθησης «ερέθισμα – αντίδραση» του συμπεριφορισμού (Bruner 1990). Η θεωρία της γνωσιακής μάθησης αναπτύχθηκε με δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση βασίστηκε στην έρευνα του Piaget (1963). Η δεύτερη προσέγγιση στην έρευνα του Vygotsky. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση η μάθηση είναι μια διεργασία που συντελείται στο μυαλό του μαθητή. Για τη δεύτερη προσέγγιση η μάθηση έχει σαν φόντο, σαν πεδίο δράσης το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που αναπτύσσεται.

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

Μοντέλο 5ο. Το μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο μεταμοντερνισμό

Το μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο μεταμοντερνισμό παρουσιάστηκε στο τέλος του 20^{ου} αιώνα. Επικεντρώνει τη σπουδή στην ιδέα της διαφορετικότητας που περιλαμβάνει όλες τις φωνές που ήταν περιθωριοποιημένες στα μοντέλα που αναπτύχθηκαν τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Όλα τα προηγούμενα μοντέλα θεωρήθηκαν ελιτιστικά, μονοφωνικά, μονόπλευρα. Σύμφωνα με το μοντέλο του μεταμοντερνισμού το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι «ουδέτερο» σε σχέση με τις αξίες, τις αντιλήψεις, το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του μαθητή. Η μέχρι τότε κυριαρχία του προγράμματος βασισμένου στη δυτική τέχνη, αντικαθίσταται από ένα πρόγραμμα που είναι πλουραλιστικό σε μορφές εικαστικής δημιουργίας. Εκτός από τη ζωγραφική και τη γλυπτική στα αναλυτικά προγράμματα, σημαντικό ρόλο παίζουν οι νέες τεχνολογίες, η pop κουλτούρα. Σε αυτή την προσέγγιση, θεωρείται δεο-

ντολογικά ορθό και επιτακτικό το άνοιγμα σε ένα πλουραλιστικό πεδίο καλλιτεχνικής θεματολογίας. Η ιδέα της διαφορετικότητας οδηγεί στη μελέτη της διαφορετικής πολιτιστικής ταυτότητας, κοινωνικής τάξης, φυλής, φύλου.

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

Μοντέλο 6ο. Το μοντέλο των αναθεωρητών του εποικοδομισμού

Στην εκπονή του 20^{ου} αιώνα ασκείται κριτική τόσο στην καλλιτεχνική εκπαίδευση του μοντερνισμού όσο και του μεταμοντερνισμού. Όπως υποστηρίζεται, όσο αφορά στο μοντερνισμό, τα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, διαιωνίζουν την ιδέα της αυτοέκφρασης και της κατά αποκλειστικότητα χειρωνακτικής εξάσκησης. Όσον αφορά στα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο μεταμοντερνισμό, αναπτύσσουν μια θέση στην οποία όλες οι αξίες είναι ίδιας σημαντικότητας, κάτι που προωθεί την ισοπέδωση των αξιών και το μηδενισμό, όπου όλα είναι αποδεκτά.

Αναθεωρείται έτσι από θεωρητικούς το μοντέλο του μεταμοντερνισμού ως προς τα ακόλουθα: Σε αντίθεση με το μοντέλο του μεταμοντερνισμού που προωθεί την έκφραση μέσα από τις νέες τεχνολογίες, εκτιμάται στην καλλιτεχνική διαδικασία ως ποιοτικότερος ο προσωπικός, ο «γραφικός χαρακτήρας του καλλιτέχνη». Μελετάται η σχέση της παράδοσης με την καινοτομία, της συντήρησης με την πρόοδο, με το δεύτερο από τα παραπάνω να μην εκτιμάται αυτόματα ως θετικότερα, αφού οι ιδέες και οι έννοιες εξετάζονται αξιακά. Η γνώση βρίσκεται στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που βρίσκεται ο μαθητής. Ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης όπως περιγράφεται από τον Feuerstein (1981). Ο Feuerstein δίνει έμφαση στην ποιότητα της πολιτιστικής σκέψης και την ψυχική (με σχεδόν γεμάτη πάθος) δέσμευση του μεσολαβητή (του δάσκαλου δηλαδή) στη

διαδικασία της μάθησης, και στην ώθηση που θα δώσει ο δάσκαλος στο μαθητή, θεωρώντας ότι το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που βρίσκεται ο δάσκαλος καθορίζει και την ποιότητα της διδασκαλίας του. Επιπλέον, οι μαθητές και οι καθηγητές δεσμεύονται σε μια υπεύθυνη στάση απέναντι στη μάθηση. Αυτό περιλαμβάνει: ευκρινή σχέδια μαθημάτων, με απαιτητικούς και ρητούς στόχους, καλά προετοιμασμένο και οργανωμένο καθηγητή, σε ένα καλά δομημένο μάθημα. Η χρήση των ευρημάτων από την ανατροφοδότηση και κυρίως η ιεράρχηση των αξιών απομακρύνει αυτό το σχήμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από τις παραδοχές του μοντέλου στο μεταμοντερνισμό.

Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι τα μοντέλα της αυτοέκφρασης, του φορμαλισμού, και της πρακτικότητας στην καθημερινή ζωή βρίσκονται στην επιρροή του μοντερνισμού. Αν και έχουν διαφορετική ανάπτυξη, μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, ειδικά αυτά που αφορούν στην ιδέα της απομόνωσης και της αυτονομίας. Ο Posnock το 1991 γράφει ότι η αυτονομία και η χρησιμότητα είναι συγγενικές ποιότητες του μοντερνισμού. Η ιδέα της απομόνωσης χαρακτηριστική σε προσωπικό επίπεδο αλλά και κοινωνικό επίπεδο κυριαρχεί στα μοντέλα της αυτοέκφρασης όσο και του φορμαλισμού όπου όπως ειπώθηκε η μάθηση θεωρείται μια ποιότητα διαισθητικής ενστικτώδης και απλαισώτης.

Όσον αφορά το μοντέλο που αναπτύχθηκε στη Β. Αμερική, αυτό βασίστηκε στον Αμερικανικό πραγματισμό, όπου η γνώση αποκτά μια πρακτική χρησιμότητα και γίνεται αντιληπτή ως ένα προϊόν που μπορεί με τη γένικευση να αναπαραχθεί παντού το ίδιο. Το μοντέλο όμως στερείται της πνευματικής αναζήτησης και έτσι απομακρύνεται από ζητούμενα της καλλιτεχνικής εμπειρίας.

Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες, είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση. Οι σπουδές σε αυτό πλαίσιο δικαιολογούν ότι το μοντέλο ανήκει σε ένα ερμηνευτικό παράδειγμα του μεταμοντερνισμού. Ωστόσο τα θέματα προς μελέτη που αφορούν μόνο σε αυτά του δυτικού κανόνα, αποκλείουν το μοντέλο από τον πλουραλισμό του μεταμοντερνισμού. Τα μοντέλα του μεταμοντερνισμού τέλος, έχουν να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο της ισοπέδωσης των αξιών και του μηδενισμού.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω την ελπίδα ότι η παρουσίαση των διαφορετικών μοντέλων θα βοηθήσει στις μελλοντικές αποφάσεις μας, σχετικά με το τι και πώς διδάσκουμε το μάθημα της τέχνης στα σχολεία μας σήμερα.

Βιβλιογραφία

- Addison, N., & Burgess, L. (2004), *Learning to teach art and design in the secondary school*. New York: Routledge Falmer.
- Cunliffe, L. (1998), Gombrich on Art: A social – constructivist interpretation of his work and its relevance to education. *Journal of Aesthetic Education*, 32 (4), 66-77.
- Cunliffe, L. (2010), Wittgenstein's and Gombrich's parallel therapeutic projects from modernity and art education. *British journal of philosophy of Education*.
- Efland, D.A. (1979), Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, 32 (4): 21-33.
- Efland, D. A. (2004), Emerging visions of art education. In: M.D. Day & E.W.N.J. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the NAEA, pp 691-700.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996), *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Erickson, M. (2004), *Interaction of teachers and curriculum*. In: M.D. Day & E.W.N.J. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the NAEA, pp. 467-486.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004), Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In: M.D. Day & E.W.N.J. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*.
- Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the NAEA, (pp. 815-828).
- Haggerty, M. (1935), *Art a way of life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Harre, R. (2001), Norms in life: Problems in the representations of rules. In: D. Bakhurst, D. & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self*. London: Sage, (pp. 150-166).
- Tsimboukidou, I. (2014), *Pupils' and teachers' perceptions of visual art education: A case study based on one of Greece's new secondary arts schools*. Athens: Arnaoutis.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1913), *Psychology as the behaviourist views it*. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Winslow, L. (1939), *The intergrated school art program*. New York: Mr Graw – Hill.

Δρ Ειρήνη Τσιμπουκίδου:
Ζωγράφος, Εκπαιδευτικός



«Εγώ, είμαι ένας γλύπτης του καιρού μου.

*Παρά την βιασύνη της εποχής μας, προσπάθησα να διακρίνω
την εσωτερική διασύνδεση με τον μεγάλο κόσμο του παρελθόντος,
και να ερευνήσω τις αιώνιες και αναλλοίωτες αξίες της τέχνης.*

*Ελπίζω ο προσεκτικός θεατής που θα σταθεί στο έργο μου,
να καταλάβει την παιδεία μου για τη Φύση, την προσήλωσή μου στις
αισθητικές και φιλοσοφικές αρχές των ομοτέχνων μου της αρχαϊκής
περιόδου της τέχνης της Μεσογείου, που ερμήνευσαν το ζύμπαν μέσα
από την καθαρή και σταθερή σχέση της αιδέτου και της οριζοντίου.»*

Δημήτρης Καλαμάρας

ISSN 2241-6757



9 772241 675002