



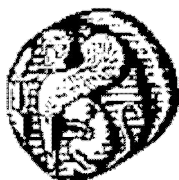
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΤΟΥ ΚΑΝΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

«Η Γένεση της Μοντέρνας Τέχνης (Αρχές του 20^{ου} αιώνα): Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές των αισθητικών και καλλιτεχνικών αντιλήψεων τους»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ
Σπυροβασίλης Φιοραβάντες	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Μιλτιάδης Παπανικολάου	Καθηγητής	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Ιωάννης Λαζαράτος	Καθηγητής	Ιόνιο Πανεπιστήμιο	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Δημήτριος Μπέσσας	Ομότιμος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Αντώνιος Βάος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πατρών	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Μαίρη Καμπουροπούλου	Επίκουρη καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Νικόλαος Παπαδημητρίου	Επίκουρος Καθηγητής	Ιόνιο Πανεπιστήμιο	Μέλος εξεταστικής επιτροπής



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΤΟΥ ΚΑΝΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

«Η Γένεση της Μοντέρνας Τέχνης (Αρχές του 20^{ου} αιώνα): Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές των αισθητικών και καλλιτεχνικών αντιλήψεων τους»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ
Σπυροβασίλης Φιοραβάντες	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Μιλτιάδης Παπανικολάου	Καθηγητής	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Ιωάννης Λαζαράτος	Καθηγητής	Ιόνιο Πανεπιστήμιο	Μέλος συμβουλευτικής επιτροπής
Δημήτριος Μπέσσας	Ομότιμος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Αντώνιος Βάος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πατρών	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Μαίρη Καμπουροπούλου	Επίκουρη καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος εξεταστικής επιτροπής
Νικόλαος Παπαδημητρίου	Επίκουρος Καθηγητής	Ιόνιο Πανεπιστήμιο	Μέλος εξεταστικής επιτροπής

ΡΟΔΟΣ 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου, κ. Σπυροβασίλη Φιοραβάντε για την αμέριστη υποστήριξη του, σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής. Ως εμβριθής γνώστης του αντικειμένου, προσέφερε την πρωτότυπη και εμπνευσμένη καθοδήγησή του, για την εμπειριστατωμένη και ολοκληρωμένη παρουσίαση της παρούσας διατριβής.

Παράλληλα να ευχαριστήσω τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής τους καθηγητές κ. Μιλτιάδη Παπανικολάου και κ, Ιωάννη Λαζαράτο ,για την ουσιαστική υποστήριξή τους. Τέλος ευχαριστώ θερμά όλους τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων στα οποία διεξήχθη η έρευνα της εφαρμογής των εικαστικών.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική προσέγγιση.....	6
1.1. Πολιτισμός και κουλτούρα.....	6
1.2. Τέχνη.....	13
1.3. Ο μοντερνισμός.....	15
1.4. Η κοινωνική και αισθητική διάσταση της τέχνης.....	23
Κεφάλαιο 2: Η γένεση της μοντέρνας τέχνης- Τα κινήματα στις αρχές του 20 ^{ου} αιώνα και μεταπολεμικά.....	38
Κεφάλαιο 3: Η παιδαγωγική εφαρμογή της τέχνης.....	98
3.1. Η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού.....	98
3.2. Η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού.....	100
3.3. Η διαμόρφωση της σκέψης των παιδιών.....	101
3.4. Εικόνα και παιδαγωγική διάσταση.....	101
3.5. Ανάπτυξη του παιδιού και καλλιτεχνικές δραστηριότητες.....	107
Κεφάλαιο 4: Η εκπαιδευτική εφαρμογή της τέχνης.....	134
4.1. Η σύγχρονη εκπαίδευση και σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι.....	134
4.2. Η διδακτική λειτουργία της εικόνας στην εκπαίδευση.....	169
4.3. Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο. Η περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας.....	173
4.4. Η αποκωδικοποίηση και η ανάγνωση της εικόνας.....	179
4.5. Εικαστική αγωγή στην εκπαίδευση.....	181
Κεφάλαιο 5: Μάθηση, εκπαίδευση και χρήση της πληροφορικής.....	216
5.1. ΜΜΕ και εκπαίδευση.....	216
5.2. Επικοινωνία, μάθηση και νέες τεχνολογίες.....	233
5.3. Εκπαιδευτικά λογισμικά.....	249
Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία.....	295
6.1. Εισαγωγή.....	295
6.2. Στόχος και σκοπός της έρευνας.....	295
6.3. Η επιλογή ερευνητικής μεθόδου και αιτιολόγηση της.....	295
6.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας- Ζητήματα δεοντολογίας.....	297
6.5. Η συλλογή δεδομένων.....	299
6.6. Επιλογή δείγματος.....	300
6.7. Ερευνητικές υποθέσεις.....	301
Κεφάλαιο 7: Ερευνητικά ευρήματα.....	302
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	370
Βιβλιογραφία.....	373

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Η διδακτορική διατριβή εξέτασε τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές και εφαρμογές των αισθητικών και καλλιτεχνικών αντιλήψεων της μοντέρνας τέχνης. Εξετάστηκε πως με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργήσουν έργα που διέπονται από τις αρχές της μοντέρνας τέχνης και κατά πόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης έχουν αφομοιώσει τις αισθητικές και καλλιτεχνικές αντιλήψεις της μοντέρνας τέχνης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 180 παιδιά δημοτικών σχολείων από την περιοχή της Ρόδου και τα συμπεράσματα ανέδειξαν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τα έχει εξοικειώσει γενικότερα με τα εικαστικά αλλά και με τη μοντέρνα τέχνη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ

This doctoral thesis examined the pedagogical and educational applications of the aesthetic and artistic concepts of modern art. In addition it examined how children are able to create artworks using educational software that are governed by the principles of modern art, and whether they have assimilated the aesthetic and artistic concepts of modern art during their school education. The research sample consisted of 180 elementary school children from the area of Rhodes and the findings revealed that the education of the children has generally familiarized them with the visual arts and also with modern art.

Εισαγωγή

Η παρούσα διατριβή διαρθρώνεται σε 8 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από την εννοιολογική προσέγγιση των εννοιών πολιτισμού, κουλτούρα, τέχνη και μοντερνισμός. Εξετάζει επίσης την κοινωνική και αισθητική διάσταση που έχει η τέχνη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η γένεση της μοντέρνας τέχνης και τα κινήματα που αναπτύχθηκαν τόσο στις αρχές του 20^{ου} αιώνα όσο και μεταπολεμικά. Τα κινήματα προσεγγίζονται μέσω των βασικών αρχών τους αλλά και με παραδείγματα συγκεκριμένων καλλιτεχνών και του έργου τους, καλλιτεχνών που χαρακτηρίζονται ως εκπρόσωποί τους, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η παιδαγωγική εφαρμογή της τέχνης και ειδικότερα η διανοητική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, ο τρόπος που η σκέψη των παιδιών διαμορφώνεται καθώς και η παιδαγωγική διάσταση που έχει η εικόνα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζεται η εκπαιδευτική εφαρμογή της τέχνης και ειδικότερα , η σύγχρονη εκπαίδευση και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι, η διδακτική λειτουργία της εικόνας στην εκπαίδευση, τον τρόπο που η εικόνα λειτουργεί στο σχολικό εγχειρίδιο με παράδειγμα το μάθημα της ιστορίας, πως γίνεται η αποκωδικοποίηση και η ανάγνωση της εικόνας και τέλος τις βασικές αρχές και στόχους που διέπουν την εικαστική αγωγή στην εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο εξετάζεται η μάθηση και η εκπαίδευση με τη χρήση της πληροφορικής, δηλαδή η σχέση ΜΜΕ και εκπαίδευσης, η μάθηση, η επικοινωνία και οι νέες τεχνολογίες και παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό μέρος, ενώ στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα της έρευνας και τέλος, ακολουθεί το όγδοο κεφάλαιο που είναι τα συμπεράσματα και η συζήτηση.

Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική προσέγγιση

1.1. Πολιτισμός και κουλτούρα

Ο πολιτισμός είναι μία έννοια που δεν είναι εύκολο να οριστεί με σαφήνεια γιατί διαφοροποιείται ανά την υφήλιο. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο πολιτισμός είναι παράγωγο της συγκέντρωσης των ανθρώπων και της συμβίωσης τους καθώς και των δεσμών που αναπτύσσονται ανάμεσά τους (Holdforth, 2009).

Ένας γενικός ορισμός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον πολιτισμό αποτυπώνει τόσο την στενή όσο και την ευρεία ανθρωπολογική του έννοια. Με την ευρεία έννοια, ο

πολιτισμός είναι τα πνευματικά, υλικά, διανοητικά και συναισθηματικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία ή μία ομάδα της. Τέτοιου είδους στοιχεία αποτελούν τα γράμματα, οι τέχνες, οι αξίες, οι παραδόσεις, τα δόγματα, τα δικαιώματα του ανθρώπου, κ.ά. Ως πολιτισμός με την στενή έννοια, νοούνται οι αξίες και οι συνήθειες μίας κοινωνίας ή μίας κοινότητας και η πολιτισμική τους κληρονομιά όπως οι τέχνες, τα γράμματα και η σκέψη (Unesco, 1982).

Ο πολιτισμός γίνεται ορατός στον άνθρωπο μέσα από διάφορες εκδηλώσεις οι οποίες μπορεί να μην έχουν καμία σχέση μεταξύ τους αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικές λόγω της χρονικής τους διάρκειας και των συχνών τους εναλλαγών. Σε όποιο τομέα και αν εκδηλώνεται ο πολιτισμός, καλλιτεχνικό, φιλοσοφικό, κ.ά., η κάθε εκδήλωση χαρακτηρίζει μία χρονική περίοδο, δημιουργώντας έτσι διάφορες εποχές. Για να γίνει πιο κατανοητό τι σημαίνει ο όρος εποχή, εννοείται μία χρονική περίοδο με συγκεκριμένες πολιτισμικές εκδηλώσεις όπως για παράδειγμα η Αναγέννηση που είχε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, και που η οποία αργότερα αντικαταστάθηκε με μία άλλη.

Οι εκδηλώσεις όμως που φανερώνουν τον πολιτισμό στην ανθρωπότητα δεν συνάδουν με την ιστορία του που έχει πολλά στοιχεία διαχρονικά, αφού δημιουργούσαν εποχές που δεν διατηρούνται μέχρι σήμερα. Αυτό σημαίνει ότι πίσω από τις ορατές εκδηλώσεις που εμφανίζονται και εξαφανίζονται, υπάρχει κάποιο διαχρονικό στοιχείο, μία άλλη πραγματικότητα από την ορατή η οποία δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή. Αυτή η πραγματικότητα δεν είναι εύκολα διακριτή και ειδικά από τους ανθρώπους της εποχής που την βιώνουν γιατί θεωρείται αυτονόητη και κατά συνέπεια δεν της δίνεται η πρέπουσα σημασία. Σήμερα η ονομασία που αποδίδεται σε αυτή την πραγματικότητα είναι η «δομή» και αυτή είναι που αποτελεί την βάση του πολιτισμού. Η δομή δεν έχει σύντομη χρονική διάρκεια όπως οι εκδηλώσεις του πολιτισμού αλλά αντίθετα μεγάλη, και είναι αυτή που διαμορφώνει την φυσιογνωμία ενός πολιτισμού. Βέβαια, τις περισσότερες φορές η δομή είναι ασυνείδητη στον άνθρωπο αλλά τόσο ισχυρή που προσκολλάται σε αυτή και δεν δέχεται άλλες πολιτισμικές επιδράσεις εύκολα.

Ενώ οι ορατές εκδηλώσεις του πολιτισμού χαρακτηρίζονται από τη γρήγορη εναλλαγή, αντίθετα η διαδικασία του δανεισμού άλλων πολιτιστικών στοιχείων, είτε αυτός γίνει τελικώς είτε όχι, είναι μία πολύ αργή διαδικασία και ασυνείδητη τις περισσότερες φορές λόγω της μεγάλης επίδρασης των δομών του πολιτισμού. Όταν λοιπόν κάποιος αρνείται κάτι ως μη συμβατό στον πολιτισμό του, το κάνει γιατί έχει δεχτεί μεγάλη και μακροχρόνια επίδραση από την δομή του πολιτισμού του και απορρίπτει οτιδήποτε διαφορετικό.

Σύμφωνα με τον Braudel (2007), για να γίνει κατανοητό το παρόν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το παρελθόν, δηλαδή η διαδρομή που υπάρχει μέχρι το σήμερα. Αυτή την άποψη την προεκτείνει και στον πολιτισμό, δηλαδή ότι για να μπορέσει κάποιος να καταλάβει έναν πολιτισμό δεν μπορεί να εξετάσει μόνο την μορφή με την οποία εκφράζεται στο παρόν αλλά θα πρέπει να εξεταστεί και όλη του η πορεία από το παρελθόν. Αυτό σημαίνει ότι μόνο ο συνδυασμός παρελθόντος και παρόντος μπορούν να εξηγήσουν απόλυτα τον πολιτισμό.

Ο πολιτισμός εκφράζεται μέσω διαφόρων εκδηλώσεων που είναι εύκολα αντιληπτές στον άνθρωπο όπως ένα έργο τέχνης, μία θεωρία της φιλοσοφίας, κ.ά. Οι εκδηλώσεις αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ανά χρονικές περιόδους (εποχές) αφού σε κάθε χρονικό διάστημα επικρατεί και μία άλλη τάση, είτε φιλοσοφική είτε καλλιτεχνική, με αποτελέσματα να υπάρχουν και διαφορετικά παράγωγα αυτής, που μπορεί να μοιάζει με την προηγούμενη της ή να διαφέρει εντελώς και η οποία δεν διαρκεί και πάρα πολύ. Έτσι, σε κάθε πολιτισμικό τομέα που αποτελείται από εκδηλώσεις, δεν υπάρχει αλληλουχία και ομοιογένεια αλλά αντίθετα μεγάλη ποικιλία και εναλλαγή της μίας τάσης από την άλλη (Braudel, 2007).

Η ιστορία λοιπόν ενός πολιτισμού αποτελείται από διαφορετικές εποχές που σε πολλές περιπτώσεις είναι εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους. Αυτή η σύνθεση δημιουργεί το ερώτημα με ποιο τρόπο τότε, αφού υπάρχει ακόμα και το ενδεχόμενο να υπάρχουν κενά ανάμεσα στις εποχές μπορεί να εξεταστεί το παρελθόν ενός πολιτισμού για να γίνει κατανοητό το παρόν του;

Αφού ο πολιτισμός μπορεί να γίνεται αντιληπτός στον άνθρωπο μέσω των εκδηλώσεων του, άρα δεν είναι αυτό στην ουσία. Πίσω από κάθε πολιτισμική εκδήλωση υπάρχει μία διαφορετική πραγματικότητα που μπορεί να μην είναι εύκολα αντιληπτή στον άνθρωπο γιατί η μετακίνηση τους μπορεί να είναι πολύ αργή και γιατί μπορεί να υπάρχουν μέχρι το παρόν χωρίς σημαντικές αλλαγές με αποτέλεσμα να θεωρείται δεδομένη (Braudel, 2007).

Αυτή την πραγματικότητα ή πραγματικότητες, γιατί διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, ο Braudel τις ονομάζει δομές και θεωρεί ότι αυτές αποτελούν στην ουσία τη βάση των πολιτισμών. Οι δομές αυτές συνήθως δεν είναι σύντομες αλλά αντίθετα έχουν μεγάλη χρονική διάρκεια στο παρελθόν και είναι αυτές που έχουν διαμορφώσει την φυσιογνωμία και την ύπαρξη ενός πολιτισμού και είναι εδραιωμένες σε τόσο μεγάλο βαθμό που σπανίως αμφισβητούνται ή αλλάζονται. Μία τέτοια δομή για παράδειγμα μπορεί να είναι η θρησκεία ενός πολιτισμού που συνήθως είναι ευρέως αποδεκτή, δεδομένη και αδιαμφισβήτητη. Αυτού του είδους οι δομές για πολλούς ανθρώπους δεν αποτελούν συνειδητή επιλογή, αλλά αντίθετα είναι μία πραγματικότητα που μεταφέρεται ασυνείδητα μέσα στον χρόνο. Έτσι, ένας άνθρωπος για να μπορέσει να εξετάσει την συνέχεια του πολιτισμού που ανήκει και

αυτός, θα πρέπει να αποστασιοποιηθεί από αυτόν για να τον δει αντικειμενικά ειδικά θα παίρνει ως δεδομένα πραγματικότητες που σε άλλους πολιτισμούς δεν υπάρχουν. Αν για παράδειγμα σε έναν πολιτισμό υπάρχει συγκεκριμένη αντίληψη για την θρησκεία, για τον άνθρωπο που βρίσκεται μέσα σε αυτόν θεωρείται δεδομένο αλλά για κάποιον άλλο που ασπάζεται μία διαφορετική θρησκεία, όχι (Braudel, 2007).

Αυτό σημαίνει ότι οι δομές ενός πολιτισμού ούτε αμφισβητούνται αλλά ούτε αντικαθιστούνται από άλλες διαφορετικών πολιτισμών. Για να γίνει αντιληπτό πόσο ισχυρή είναι αυτή η επικράτηση των δομών μέσα στον χρόνο και πως δεν τίθεται σχεδόν καθόλου αντικατάστασης τους από άλλες, θα χρησιμοποιηθεί το εξής παράδειγμα: μία από τις κυρίαρχες δομές στον ελληνικό πολιτισμό είναι το ορθόδοξο θρήσκευμα που θεωρείται αυτονόητο και δεδομένο να το έχουν οι Έλληνες, οι οποίοι ποτέ δεν θα το άλλαζαν για το μουσουλμανισμό γιατί θα θεωρούσαν ότι με αυτό τον τρόπο θα αλλοιωθεί η πολιτισμική τους ταυτότητα. Η επικράτηση αυτής της δομής είναι τόσο ισχυρή που οι Έλληνες την υποστήριζαν ακόμα και σε μακροχρόνιες αλληλεπιδράσεις με τους μουσουλμάνους όπως η περίοδος της τουρκοκρατίας γιατί η υιοθέτηση του μουσουλμανισμού θεωρούνταν πολιτισμική αλλοίωση.

Σχέση του πολιτισμού με την ιστορία εντοπίζει και ο Raymond Williams (1994). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της θεώρησης του Williams είναι ότι αναφέρεται στην κουλτούρα, την οποία εννοεί, πέρα από οποιαδήποτε άλλη έννοια έχει και δεν είναι της παρούσης να αναλυθεί, ως το σύστημα αξιών του ανθρώπου συνδυαστικά με την οικονομία και την κοινωνία και όχι ως την εκδήλωση της πνευματικής ζωής, μία έννοια που επικρατεί σήμερα. Για τον Williams, η κουλτούρα είναι μέρος της κοινωνίας και της καθημερινότητας και δεν είναι αποκομμένη από αυτά τα στοιχεία (Williams, 1994).

Η πραγματικότητα σε σχέση με την κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για τον Williams και αυτό διαφαίνεται και μέσα από την έννοια της δομής της αίσθησης που διατύπωσε. Η πραγματική διατύπωση αυτής της έννοιας είναι δομή του αισθάνεσθαι αλλά γλωσσικά ζητήματα κατέληξαν στην υιοθέτηση της λέξης αίσθησης. Η έννοια αυτή εστιάζεται στο πως ο άνθρωπος αισθάνεται την πραγματικότητα που βιώνει.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για τον Williams η κουλτούρα συνδέεται με την καθημερινότητα. Αυτό σημαίνει ότι η τέχνη που αποτελεί μία από τις κύριες μορφές έκφρασης της αποτελεί σημείο αναφοράς γι' αυτή αλλά και η καθημερινότητα παράλληλα. Είναι όμως σύνηθες η κουλτούρα να εξετάζεται κυρίως μέσα από την τέχνη και να μην υπολογίζεται σε αυτή η καθημερινότητα και οι συνθήκες που επικρατούσαν την εποχή που μία συγκεκριμένη μορφή τέχνης παραγόταν. Αυτό δεν σημαίνει πως η κοινωνική οργάνωση

μίας εποχής δεν αναπαριστάται στα έργα τέχνης που δημιουργήθηκαν εκείνη την εποχή αλλά αυτή εντοπίζεται εύκολα μέσα από τα στοιχεία του έργου. Αυτό που δεν εντοπίζεται είναι συγκεκριμένα στοιχεία που δεν μπορούν να ερμηνευτούν βάση των γνωστών στοιχείων των συγκεκριμένων εποχών (Williams, 1994).

Αυτό που ονομάζει δομή της αίσθησης ο Williams δεν σχετίζεται απόλυτα με την κοινωνία. Η κοινωνία συλλογικά συνήθως προσπαθεί να επιτύχει αυτό που θεωρείται ως επιτυχημένο από τους κανόνες της. Η δομή της αίσθησης όμως δεν μπορεί να ανήκει στην κοινωνία γιατί είναι ένα χαρακτηριστικό σε εξέλιξη, δηλαδή δεν έχει διαμορφωθεί πλήρως ώστε να επιβληθεί στην κοινωνία ως κανόνας. Επιπλέον, η δομή της αίσθησης δεν είναι συλλογικό στοιχείο αλλά μεμονωμένο, όχι απαραίτητα ατομικό, γιατί εκφράζει συναισθήματα και τον συγκεκριμένο τρόπο ζωής σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο. Εξάλλου, η τέχνη ειδικά δεν μπορούμε να πούμε ότι σε όλες τις εκφράσεις ταυτιζόταν με την κοινωνία γιατί πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας του καλλιτέχνη. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις καλλιτεχνών που θεωρούνταν αντισυμβατικοί γιατί με το έργο τους εξέφραζαν την προσωπική τους αίσθηση απομακρυσμένοι εντελώς από τις κοινωνικές συμβάσεις και πρότυπα (Williams, 1994).

Η διαφοροποίηση της δομής της αίσθησης από τον κοινωνικό χαρακτήρα είναι αυτή που καθορίζει και την μεταβλητή της διάσταση. Σαν στοιχείο διαφοροποιείται αλλά όχι ανάλογα με την κοινωνική τάξη αλλά από γενιά σε γενιά τονίζοντας το στοιχείο του χρόνου. Αυτό συμβαίνει γιατί η δομή της αίσθησης δεν μπορεί να αναδυθεί μέσα από την κοινωνία αλλά από την ιδιαιτερότητα και έτσι κάθε γενιά που έρχεται, φέρει το καινούργιο και αμφισβητεί την παλαιότερη. Είναι συνήθως χαρακτηριστικό της νέας γενιάς κυρίως γιατί αυτή είναι που αμφισβητεί τις κοινωνικές απόψεις που επικρατούν.

Λόγω του ότι η δομή της αίσθησης εμπεριέχεται συνήθως στο νέο είναι εξελίξιμη και κατά συνέπεια όχι ολοκληρωμένη. Μπορεί όμως να βοηθήσει ουσιαστικά στην εξήγηση των στοιχείων που εμφανίζονται σε ένα έργο και που δεν ερμηνεύονται βάση της κοινωνικής πραγματικότητας που επικρατούσε την εποχή παραγωγής του. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί λόγω του ότι η δομή της αίσθησης είναι χαρακτηριστικό του νέου και ανολοκλήρωτη, η ομάδα που το εξέφραζε δεν βρήκε τρόπους επίσημους κοινωνικά, να το εκφράσει και να το εδραιώσει, με αποτέλεσμα να μην καταγράφεται ιστορικά και να είναι συνυφασμένο με την αλλαγή και την εξέλιξη την οποία προσπαθεί να περιγράψει μέσα στην ιστορία.

Η μη κοινωνική εδραίωση της δομής της αίσθησης μπορεί να εξηγήσει γιατί δεν είναι αναγνωρίσιμη στο παρόν ως μέρος μίας κουλτούρας. Κάθε εποχή της κουλτούρας γίνεται αναγνωρίσιμη βάση κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που έχουν αναγνωριστεί

κοινωνικά. Υπάρχουν όμως και κάποια που κατά την διάρκεια της ιστορίας έχουν αποκλειστεί. Αυτά τα στοιχεία είναι που αποτελούν την δομή της αίσθησης και που δεν είναι αντιληπτά στο παρόν γιατί στην διάρκεια της ιστορίας γίνεται επιλεκτική παράδοση, δηλαδή αποκλείονται στοιχεία που είτε είχαν μία νέα διάσταση, είτε αντιτίθονταν στις παραδοσιακές και κοινωνικές εδραιωμένες αξίες (Williams, 1994).

Οι ομοιότητες που παρουσιάζουν και οι δύο θεωρήσεις ανάμεσα τους είναι ότι σχετίζουν τον πολιτισμό με την ιστορία. Η ιστορία είναι χρόνος, και πιο συγκεκριμένα η ιστορία είναι διαχωρισμένη σε διάφορες χρονικές περιόδους που θεωρούνται σημαντικές για την πολιτισμική εξέλιξη και ονομάζονται εποχές (Braudel, 2007).

Ένα άλλο κοινό σημείο που έχουν οι δύο θεωρήσεις είναι ότι θεωρούν ότι υπάρχουν στοιχεία που δεν είναι ορατά στον πολιτισμό, διαφωνούν όμως με τον τρόπο εμφάνισής τους. Αναφορικά όμως με την πρόσληψη του χρόνου, οι δύο θεωρήσεις είναι εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους, ασχέτως το γεγονός ότι και οι δύο χρησιμοποιούν την έννοια της δομής. Ο Braudel θεωρεί ότι οι εκφράσεις του πολιτισμού δεν αποδίδουν την πραγματική διάσταση του, η οποία δεν είναι εύκολα ορατή. Αυτή τη μη διακριτή πραγματικότητα, που ο Braudel την ονομάζει δομή, την θεωρεί ως βάση του πολιτισμού. Η βάση λοιπόν του πολιτισμού και κατά συνέπεια και ο πολιτισμός, διαμορφώνονται, σύμφωνα με τον Braudel όχι σύμφωνα με τις εποχές αλλά είναι μακρόχρονες διαδικασίες και τις περισσότερες φορές ασυνείδητες. Η χρονική τους διάρκεια είναι τόσο μεγάλη που ίχνη των στοιχείων που έχουν διαμορφώσει το παρελθόν ενός πολιτισμού εντοπίζονται και στο παρόν. Η μεγάλη χρονική διάρκεια αυτής της διαδικασίας συντελεί στην διατήρηση των προτύπων του συγκεκριμένου πολιτισμού αλλά και στην μεγάλη επίδραση σε τέτοιο βαθμό που δεν γίνονται εύκολα αποδεκτά δάνεια από άλλα πολιτισμούς, όχι γιατί είναι χειρότερα αλλά γιατί ασυνείδητα φαίνονται στους ανθρώπους «ξένα» (Braudel, 2007).

Ο Williams στην δική του θεώρηση αποτυπώνει την εντελώς αντίθετη άποψη. Πρώτα απ' όλα, τις ορατές εκφράσεις του πολιτισμού που απορρίπτει ως μη πραγματικές ο Braudel, ο Williams τις αποδέχεται ως την μόνη μορφή έκφρασης της διαφορετικής πραγματικότητας. Για τον Williams δεν είναι το παρελθόν που διαμορφώνει το πολιτισμό αλλά το παρόν. Ενώ ο Braudel αναφέρει ότι ο πολιτισμός διαμορφώνεται βάση μίας μεγάλης και μακροχρόνιας επίδρασης του παρελθόντος, ο Williams θεωρεί ότι διαμορφώνεται και μεταβάλλεται ανά εποχή βάση του εκάστοτε παρόντος, δηλαδή ότι τις αλλαγές τις επιφέρει στον πολιτισμό η νέα οπτική του παρόντος και το αιτιολογεί φέρνοντας ως παράδειγμα ότι αν ο πολιτισμός μπορούσε να ερμηνευτεί βάσει του παρελθόντος γιατί υπάρχουν καλλιτεχνικά έργα που δεν ταυτίζονται με τα κοινωνικά δρώμενα της εποχής τους; (Williams, 1994).

Και οι δύο θεωρήσεις αναγνωρίζουν την σχέση του πολιτισμού και της κουλτούρας με τον χρόνο και μάλιστα παρουσιάζουν την σύνδεση ανάμεσα στα δύο στοιχεία μέσω της ιστορίας που αποτελεί την μετάβαση ενός πολιτισμού από το παρελθόν στο μέλλον αφού παρουσιάζουν και οι δύο συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα σε έναν πολιτισμό, τις εποχές του και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που αυτές έχουν (Braudel, 2007).

Επιπλέον, και οι δύο θεωρήσεις συμφωνούν ως προς την ύπαρξη μίας πραγματικότητας που δεν είναι ορατή και την οποία και οι δύο ονομάζουν ως δομή. Ο Braudel όμως θεωρεί ότι η πραγματικότητα αυτή είναι κοινωνική και ότι και με αυτό τον τρόπο εκφράζεται. Ασχέτως αν η πραγματικότητα αυτή είναι ασυνείδητη ή συνειδητή, βιώνεται από το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας και αποτελεί κοινή συνισταμένη των μελών της. Η κοινωνική αυτή αποδοχή είναι αυτή που μετατρέπει την πραγματικότητα σε διαχρονική αξία και την μεταφέρει από το παρελθόν στο παρόν και πιθανότατα θα επικρατήσει και στο μέλλον παρόλο που μπορεί να μην είναι ορατή γιατί θεωρείται δεδομένη λόγω της επικράτησης της (Braudel, 2007).

Σε πραγματικότητα αναφέρεται και ο Williams, αλλά αντίθετα από τον Braudel η δική του δεν είναι κοινωνικά και ευρέως αποδεκτή. Είναι η διαφορετικότητα σε μία επικρατούσα κοινωνική άποψη και καθημερινότητα. Για να ερμηνευτεί λοιπόν σωστά το παρελθόν θα πρέπει να εντοπιστεί το διαφορετικό και όχι αυτό που επικρατούσε γιατί αυτό είναι που εξηγεί και τις αλλαγές στην χρονική συνέχεια. Ενώ λοιπόν ο Braudel αναφέρεται σε μία χρονική συνέχεια του πολιτισμού βάση των κυρίαρχων στοιχείων του, ο Williams αναφέρεται σε μία χρονική διαφοροποίηση των στοιχείων μίας κουλτούρας από το διαφορετικό στην κοινωνία που επικρατεί και που στην επόμενη εποχή θα μετατραπεί αυτό σε επικράτηση και θα έλθει ένα νέο στοιχείο που θα το αμφισβητήσει (Williams, 1994).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κουλτούρα εμπεριέχει όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και όχι μόνο τις καλλιτεχνικές. Αναφερόμενοι λοιπόν στην ιστορία της κουλτούρας, όσο και αν κυρίως βασίζομαστε στην τέχνη και τις εκφράσεις της, για να είναι ολοκληρωμένη η προσέγγιση θα πρέπει να μελετάται η υπόλοιπη ζωή της εκάστοτε κοινωνίας.

Η κουλτούρα μετά τον μεταμοντερνισμό έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές. Κάποιοι θεωρητικοί αναφέρονται σε αυτήν ως λογική του ύστερου καπιταλισμού σχετίζοντας την με την οικονομική ανάπτυξη (McRobbie, 1999). Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι τέχνες υποστηρίζονταν από τις ανώτερες τάξεις και από την αναδυόμενη αστική στο παρελθόν (Hauser, γ).

Σήμερα, η κουλτούρα αποτελείται από μία ομάδα ανθρώπων που οι άλλοι, αλλά και οι ίδιοι, θεωρούν ότι συνιστούν μία ομάδα λόγω του ότι μοιράζονται κοινές αξίες, πεποιθήσεις

και πρακτικές, έχουν κοινή πρόσβαση στους πόρους και προσπαθούν να μεταβιβάσουν αυτές τις αξίες, πεποιθήσεις και πρακτικές στα νεότερα μέλη της ομάδας. Ο ορισμός αυτός αποσαφηνίζει ότι οι πολιτισμικές ομάδες είναι διακριτές όχι μόνο λόγω της ύπαρξης τους σε διαφορετικές κοινωνίες αλλά και σαν ομάδες που υπάρχουν σε συγκεκριμένες κοινωνίες, λόγω των διαφοροποιήσεων που μπορεί να υπάρχουν στην περιοχή, στη φυλή, στην εθνικότητα και στην κοινωνικό-οικονομική κατάσταση (Tudge et al., 2000).

Οι γνωστικοί ανθρωπολόγοι και οι πολιτισμικοί ψυχολόγοι αναφέρονται σε «πολιτισμικό πρότυπο» υποστηρίζοντας ότι η κουλτούρα μπορεί να γίνει ορατή όχι στις συμπεριφορές και στις πρακτικές που υπάρχουν σε μία κοινότητα αλλά και στις κοινές σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις των μελών της. Κάθε κουλτούρα, με πηγές τις δικές της συμβολικές παραδόσεις, παρέχει πρότυπα για τη γονική συμπεριφορά που όταν υλοποιούνται στο πλαίσιο των τοπικών συνθηκών, μετατρέπονται σε συγκεκριμένες πολιτισμικές μορφές γονικής δέσμευσης. Τα πρότυπα αυτά αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των συστημάτων ανατροφής. Άλλα τμήματα των συστημάτων αυτών είναι οι καθολικοί περιορισμοί και οι πληθυσμιακές κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες (Suizzo, 2002).

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τα μέλη μίας κουλτούρας δεν αποτελούν μόνο τα παράγωγα της αλλά και τα ίδια είναι παραγωγοί αυτής της κουλτούρας. Εντούτοις, τα στοιχεία των πολιτισμικών ομάδων όπως η κοινωνική τάξη, δεν καθορίζουν από μόνα τους τις πρακτικές ανατροφής. Τις πρακτικές αυτές τις καθορίζουν οι γονείς ανάλογα με τις επιλογές που έχουν κάνει και τις αποφάσεις που παίρνουν βάσει των γνώσεων τους (Tudge et al., 2000).

1.2. Τέχνη

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της τέχνης θα πρέπει αρχικώς να διατυπωθούν κάποιες αρχές που τη διέπουν. Πρώτα απ' όλα η τέχνη πρέπει να είναι ελεύθερη και δεν χρειάζεται να υπακούει σε κάποιο κανόνα. Δεύτερον η τέχνη είναι μορφή επικοινωνίας και έκφρασης και γι' αυτό η ύπαρξη της καταγράφεται από την εποχή που καταγράφεται και η ύπαρξη του ανθρώπου (Κοζάκου-Τσιάρα, 2006).

Για τον Ερνστ Φίσερ «η τέχνη είναι το απαραίτητο μέσο της συγχώνευσης του ξεχωριστού ατόμου με το σύνολο, της άπειρης κοινωνικοποίησης του, της συμμετοχής του στα βιώματα, τις εμπειρίες και τις ιδέες όλου του ανθρώπινου γένους» (Κοζάκου-Τσιάρα, 2006:11).

Ο Πλάτωνας διατυπώνει την άποψή του για μία τέχνη που δεν επιθυμεί την ανανέωση και το καινούργιο, που προτιμά το κλασικό. Αυτό είναι παράγωγο της διαίσθησης του ότι η

νεοτερικότητα υποκρύπτει αταξία και παρακμή (Hauser, α). Για τον Hauser (β:241), το κλασικό διέπονταν από αρχές όπως «η πειθαρχία, ο περιορισμός, η αρχή της συγκέντρωσης και της ένταξης στο σύνολο».

Ο Αριστοτέλης με τη σειρά του υποστήριξε ότι ο «στόχος της τέχνης είναι να παραστήσει όχι την εξωτερική εμφάνιση των πραγμάτων αλλά την εσωτερική σημασία τους» (Κοζάκου-Τσιάρα, 2006:12).

Για τον Χέγκελ, «η τέχνη και η θρησκεία είναι αξίες απόλυτες, που υπερβαίνουν την αξία του αντικειμενικού πνεύματος» (Κοζάκου-Τσιάρα, 2006:12).

Για τον Χέρμπερτ Ρηντ «σ' αυτό τον κατακερματισμένο κόσμο μας, η τέχνη παραμένει μια λειτουργία χωρίς προκαθορισμένα όρια. Αν αυτός ο χαρακτήρας της γίνει μια πρόκληση για αγώνα, θα μπορέσει ίσως να σφυρηλατήσει μια διευρυμένη έννοια της τέχνης, που γεφυρώνει πεδία γνώσης και ενώνει τους δύο πόλους του ανθρώπου: τη διαίσθηση με την νόηση. Το χάος με την τάξη» (Κοζάκου-Τσιάρα, 2006:16).

Στην τέχνη δεν υπάρχει λάθος και σωστό. Αυτό που για κάποιον θεωρείται λάθος για κάποιον άλλο θεωρείται σωστό. Ένα τέτοιο παράδειγμα παραθέτει και ο Ι. Ν. Παρασκευόπουλος (2004:107):

«Η νηπιαγωγός εφοδιάζει τα παιδιά με τα απαραίτητα υλικά και τους ζητεί να ζωγραφίσουν «το ουράνιο τόξο».

Ένας μαθητής πήρε έναν μαρκαδόρο και, σε όλη σχεδόν την επιφάνεια του χαρτιού, σχεδίασε κάτι σαν το σχέδιο στο παρακείμενο περιθώριο.

Η νηπιαγωγός επιστράτευσε τις γνωστές παιδαγωγικές «τεχνικές» να πείσει τον μαθητή να εκτελέσει σωστά την εντολή της: τον παρότρυνε να μιμηθεί τον διπλανό του· να της πιάσει το χέρι και να ζωγραφίσουν μαζί· να βάλει, πρώτα, στη γνωστή σειρά τα χρώματα και, στη συνέχεια, να τα παίρνει και να τα χρησιμοποιεί, ένα-ένα, τηρώντας τη σειρά τους κ.τ.ό. Όλες οι προσπάθειες αυτές έγιναν, ομολογουμένως, με ζηλευτό ψυχοπαιδαγωγικό τρόπο, χωρίς όμως θετικό αποτέλεσμα. Ο μαθητής, σιωπηρός, κοίταξε το σχέδιάσμα του και φαινόταν σαν να το θαύμαζε.

Η δύσμοιρη νηπιαγωγός προσπαθούσε να κάνει τον μαθητή να δώσει την απάντηση που εκείνη είχε στο μυαλό της: **τα επτά χρώματα της ίριδας στη συγκεκριμένη ακολουθία.**

Ο μαθητής όμως είχε δώσει στο άκουσμα «ουράνιο τόξο» τη δική του, πρωτότυπη, εκδοχή, «ένα τόξο (ένα ἴβελος) να πηγαίνει προς τον ουρανό».

1.3. Ο μοντερνισμός

Ο μοντερνισμός μπορεί να θεωρηθεί από τη φύση του απελευθερωτικός γιατί διέπεται από συγκεκριμένες αρχές. Η ρήξη που κάνει με το παρελθόν σε όλα τα επίπεδα, πνευματικά, καλλιτεχνικά και κοινωνικά αλλά και ο έντονος πειραματισμός του, μπορούν να οδηγήσουν τον άνθρωπο σε μία νέα κατεύθυνση και διαδρομή η οποία δεν περιορίζεται από πρότυπα και περιορισμούς.

Η απελευθέρωση που μπορεί να προσφέρει ο μοντερνισμός ίσως είναι πιο εύκολο να γίνει κατανοητός σε καλλιτεχνικό επίπεδο. Εντούτοις, έχει και κοινωνικές διαστάσεις λόγω των πρωτοποριών του οι οποίες προσπαθούν έντονα να ξεπεράσουν την αλλοτρίωση που επικρατεί (Φιοραβάντες, 1989).

Σε καλλιτεχνικό επίπεδο ο μοντερνισμός, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αμφισβήτησε πολλά ιδεώδη του παρελθόντος. Ένα από αυτά ήταν η ομορφιά. Από την περίοδο της Αναγέννησης και έπειτα, η ομορφιά κυριαρχούσε στα έργα τέχνης. Στον μοντερνισμό όμως η ασχήμια έγινε πλέον το νέο αισθητικό ζητούμενο για κάποια κινήματα όπως ο φουτουρισμός που στα μανιφέστα του διατυπώνονταν η προτροπή για τη δημιουργία άσχημων έργων ως απάντηση στη νατουραλιστική ομορφιά που θεωρούνταν ότι το μόνο που έκανε ήταν να παρηγορεί τον κόσμο (Δαφέρμου, 2007).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι το όμορφο και το άσχημο κρίθηκε ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο της τέχνης. Σε κάθε κοινωνία διαμορφώνονταν αξίες οι οποίες επηρεάζουν την αξιολόγηση της τέχνης βάση της σύγκρισης που τη διέπει. Για να οριστεί κάτι ως άσχημο, πρέπει να υπάρχει το όμορφο για να συγκριθεί μαζί του. Υπό αυτή την έννοια, και το άσχημο είναι απαραίτητο για να βρίσκεται σε αντίθεση με το όμορφο (Eco, 2007). Η τέχνη παρουσιάζει και μία ακόμα ιδιομορφία όπως διαφάνηκε. Κάνει το άσχημο όχι μόνο αποδεκτό αλλά στην ουσία το μετατρέπει σε όμορφο μέσω του κύρους της (Eco, 2004).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ανατροπή και η απελευθέρωση του ανθρώπου έγινε μεν στην τέχνη αλλά και πνευματικά και κοινωνικά, σε ένα συνδυασμό των τριών αυτών τομέων που εκφράστηκε μέσω του μοντερνισμού. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της πνευματικής προσπάθειας απελευθέρωσης του ανθρώπου που έγινε ήταν αυτό της Σχολής της Φραγκφούρτης¹.

Οι περισσότερες αναλύσεις της Σχολής της Φραγκφούρτης, βασίζονταν κυρίως στο έργο του Μαρξ και ειδικότερα στην έννοια του περί αλλοτρίωσης. Ένα από τα θέματα με τα

¹ Η Σχολή της Φραγκφούρτης αποτελούνταν από Γερμανούς διανοούμενους οι οποίοι λόγω του ναζισμού αναγκάστηκαν να καταφύγουν στις Η.Π.Α.

οποία ασχολήθηκαν οι θεωρητικοί της αριστερής αυτής κριτικής ήταν κυρίως οι θεωρίες για την «πολιτιστική βιομηχανία» ή «βιομηχανία της κουλτούρας». Σε αυτές τις θεωρίες τόνιζαν ότι οι βιομηχανίες της κουλτούρας είχαν ως πρώτιστο καθήκον να νομιμοποιούν ιδεολογικά τον καπιταλισμό και να ενσωματώνουν την κοινωνία στα πρότυπά του μέσω των μηνυμάτων τους (Τσακίρης).

Πιο συγκεκριμένα, δύο από τους εκπροσώπους της Σχολής, ο Theodore Adorno και ο Max Horkheimer, μέσα από την διαλεκτική του διαφωτισμού που ανέπτυξαν, υποστήριζαν ότι η πολιτιστική παραγωγή της κοινωνίας ήταν ελεγχόμενη. Το σύστημα ελέγχου υπαγορευόταν από τις διαφημιστικές και εμπορικές επιταγές που υπήρχαν και που προσπαθούσαν μέσω της παραγωγής του πολιτισμού να υποτάξουν την κοινωνία στον καταναλωτικό καπιταλισμό. Αυτό οδήγησε σταδιακά στην μετατροπή της κουλτούρας σε ψυχαγωγία για τη μάζα αλλά και σε ένα μέσο μαζικής χειραγώγησης και εξαπάτησης (Τσακίρης).

Οι ψεύτικες ανάγκες που δημιουργεί ο καπιταλισμός στην κοινωνία αναφέρονται και στην θεωρία του Herbert Marcuse για τον μονοδιάστατο άνθρωπο. Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία αυτή, οι επιβολές της καπιταλιστικής βιομηχανίας οδηγούν τον άνθρωπο στο να δρα και να σκέφτεται μονοδιάστατα σύμφωνα με τον τρόπο που οι επιβολές αυτές διαμορφώνουν. Το αποτέλεσμα αυτού του τρόπου λειτουργίας είναι να αγνοούνται σημαντικά θέματα για την κοινωνία όπως το φύλο και η σεξουαλικότητα και αντίθετα, να αναπτύσσονται λανθασμένες συμπεριφορές όπως ο σεξισμός (Τσακίρης).

Έχει υποστηριχθεί ότι η μαζική κουλτούρα λόγω της ποσοτικής αποδοχής της είναι και λαϊκή κουλτούρα. Οι διανοούμενοι της Σχολής της Φραγκφούρτης απέρριπταν κατηγορηματικά αυτή την άποψη θεωρώντας ότι η μαζική κουλτούρα δεν μπορούσε να είναι λαϊκή γιατί δεν ήταν αυθόρμητη. Δεν παράγονταν δηλαδή αυθόρμητα από τον ίδιο τον λαό αλλά αντίθετα παράγονταν από την πολιτισμική βιομηχανία με αποτέλεσμα όλα τα παράγωγα της να μην είναι τίποτε άλλο από προϊόντα, με την εμπορική έννοια. Η πολιτισμική λοιπόν βιομηχανία για τους Γερμανούς διανοούμενους δεν είναι τίποτε άλλο από μία παραγωγή πολιτισμικών αγαθών η οποία όμως καθοδηγείται από συγκεκριμένα κριτήρια και κανόνες, όπως μία εμπορική βιομηχανία, και κύριο στόχο έχει το εμπορικό και οικονομικό κέρδος (Πασχαλίδης, 2002).

Στην άποψη ότι ναι μεν τα παράγωγα της πολιτισμικής βιομηχανίας έχουν και εμπορική διάσταση αλλά παράλληλα και καλλιτεχνική, οι διανοούμενοι της Σχολής της Φραγκφούρτης ήταν κατηγορηματικά αντίθετοι αφού υποστήριζαν ότι ήταν αποκλειστικά και μόνο εμπορικά προϊόντα. Ναι μεν σε αυτή τη βιομηχανία συμμετείχαν καλλιτέχνες όπως σκηνοθέτες,

σεναριογράφοι, συνθέτες, κ.α., αλλά αυτοί δεν ήταν ελεύθεροι να πράξουν ανάλογα με το καλλιτεχνικό τους κριτήριο και ένστικτο. Αντίθετα, έπρεπε να υπακούσουν στους βιομηχανικούς κανόνες παραγωγής με σκοπό τα έργα τους να είναι όσο πιο εμπορικά γίνεται. Αυτό οδήγησε σταδιακά και στη τυποποίηση των προϊόντων γιατί αφού μόνος σκοπός ήταν το εμπορικό κέρδος ήταν λογικό να ακολουθούνται οι «συνταγές» που είχαν ήδη αποδειχθεί επιτυχημένες δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο στερεότυπα.

Τα παραπάνω βέβαια δεν σημαίνουν ότι όλα τα προϊόντα της πολιτισμικής βιομηχανίας είναι απολύτως όμοια γιατί και το κοινό της δεν είναι ομοιογενές. Κάθε κοινωνική ομάδα φέρει διαφορετικά χαρακτηριστικά και εκφράζει διαφορετικές ανάγκες. Η πολιτισμική βιομηχανία λοιπόν προσαρμόζει τα προϊόντα στις ανάγκες αυτές παρουσιάζοντας σε κάθε ομάδα το προϊόν που είναι πιο κατάλληλο για αυτή. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται ότι κανένας μελλοντικός καταναλωτής δεν θα διαφύγει από την ομάδα επιρροής της. Έτσι, από τη μία ο καταναλωτής θεωρεί ότι μπορεί να επιλέξει το προϊόν που προτιμά από μία μεγάλη ποικιλία ενώ στη πραγματικότητα έχει καθοδηγηθεί ώστε να επιλέξει το προϊόν που αντιστοιχεί στα στερεότυπα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει (Πασχαλίδης, 2002).

Θετικό στοιχείο δεν εντοπίζει η Σχολή της Φραγκφούρτης ούτε στη κάλυψη των αναγκών του κοινού. Ένα σημαντικό επιχείρημα της πολιτισμικής βιομηχανίας, μέχρι και σήμερα, είναι ότι η πολιτισμική παραγωγή της είναι ανάλογη με τις απαιτήσεις του κοινού, δηλαδή αυτό ζητάει το κοινό και αυτό του προσφέρεται. Καλύπτει δηλαδή τις ανάγκες του κοινού και τίποτα άλλο. Η πραγματικότητα βέβαια είναι εντελώς διαφορετική. Ναι μεν τα προϊόντα της πολιτισμικής βιομηχανίας είναι δημοφιλή αλλά όχι γιατί καλύπτουν τις ανάγκες του κοινού αλλά γιατί το κοινό έχει προσανατολιστεί και καθοδηγηθεί να τα αποζητά. Η πολιτισμική βιομηχανία δημιουργεί τα προϊόντα που αυτή θεωρεί πιο κατάλληλα και μετέπειτα τα επιβάλλει στο κοινό λόγω της μεγάλης εξουσίας που έχει αποκτήσει. Κατακλύζει λοιπόν την αγορά με τα δικά της προϊόντα με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν άλλες επιλογές και η εδραίωση τους γίνεται συνήθεια στον καταναλωτή. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται τεχνητές ανάγκες τις οποίες μετά η πολιτισμική βιομηχανία καλείται να «καλύψει».

Εκτός όμως από την εμπορική διάσταση, η μαζική κουλτούρα που δημιουργεί η πολιτισμική βιομηχανία έχει και ιδεολογική. Τα παράγωγα της καλύπτουν τα κενά της ζωής του ανθρώπου ανάμεσα στην εργασία του μην επιτρέποντας του να διαλογιστεί και να σκεφθεί δημιουργώντας επαναστατικές και ανατρεπτικές σκέψεις. Αντίθετα, του παρουσιάζονται ιδανικές καταστάσεις οι οποίες όμως είναι σύμφωνες με τη ζωή που ήδη έχει

ώστε να μην αναζητήσει κάτι άλλο και διαφορετικό. Έχοντας καθαρά ψυχαγωγικό χαρακτήρα οδηγεί τον άνθρωπο να αναζητά μόνο τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία και τίποτε άλλο, κάνοντας τον με αυτό τον τρόπο να υπακούει στη κυρίαρχη τάξη πραγμάτων που επικρατεί σε όλους τους τομείς και να μην αντιδρά σε κανένα είδος καταπίεσης και χειραγώγησης (Πασχαλίδης, 2002).

Ενώ η πολιτισμική βιομηχανία φέρει το επικάλυμμα της τέχνης, στη πραγματικότητα όχι μόνο δεν έχει καμία σχέση μαζί της αλλά ιδεολογικά έρχονται και σε πλήρη αντίθεση. Η τέχνη αποτελεί μορφή έκφρασης αισθητικά και ιδεολογικά σε προσωπικό επίπεδο. Ο κάθε άνθρωπος μπορεί μέσω της τέχνης να εκφράσει τις δικές του σκέψεις και απόψεις ακόμα και αν αυτές είναι διαφορετικές από των υπολοίπων. Στη μαζική κουλτούρα όμως που παράγει η πολιτισμική βιομηχανία συμβαίνει το εντελώς αντίθετο. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το αυθόρμητο καταργείται αφού οι ανάγκες του ανθρώπου υπαγορεύονται και ο άνθρωπος υποτάσσεται στη κουλτούρα που θεωρείται κυρίαρχη αντί να αναπτύσσει τη δικιά του. Επίσης, και η αισθητική καταργείται μέσω της μαζικής κουλτούρας αφού ο άνθρωπος σταματά να αναζητά το ιδανικό και το ωραίο αλλά περιορίζεται στο ιδανικό και το κυρίαρχο που τον διασκεδάζουν μεν αλλά δεν τον προβληματίζουν. Τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργούν μία τάση, εντελώς αντίθετη από τα ιδεώδη του Διαφωτισμού, μία τάση που χαρακτηρίζεται ως αντί- διαφωτισμός (Πασχαλίδης, 2002).

Σύμφωνα λοιπόν με αυτή την τάση η κοινωνία αλλά και το άτομο δεν μπορεί να προοδεύουν γιατί δεν είναι σε θέση να δουν και να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα και τα προβλήματα της ώστε να θέλουν να κάνουν αλλαγές και να βελτιώσουν την ζωή τους. Για να γίνουν όμως αλλαγές σε μία κοινωνία και να υπάρξει πρόοδος θα πρέπει ο άνθρωπος πρώτα ατομικά και έπειτα συλλογικά, να κρίνει συνειδητά και να αποφασίζει το μέλλον, την πορεία του και τις αλλαγές που θέλει να διαπράξει. Η μαζική κουλτούρα όμως που προάγεται μέσω της πολιτισμικής βιομηχανίας αποτελεί εμπόδιο σε αυτό γιατί καθησυχάζει τον άνθρωπο, τον ξεγελά μέσω της μαζικότητας, τον κάνει να πιστεύει και να σκέφτεται σύμφωνα με την μάζα μην επιτρέποντας τη διάκριση κανενός ανθρώπου σε ατομικό αλλά και καμίας ομάδας σε συλλογικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, η διαφορετικότητα στη περίπτωση της μαζικής κουλτούρας αφομοιώνεται από τη μαζικότητα και δεν επιτρέπει την πρόοδο και τη συνέχιση της δημοκρατίας που απαιτεί την διαφορετικότητα.

Στην αρνητική κριτική απέναντι στην μαζική κουλτούρα και στα πρότυπα που αυτή θέλει να διαμορφώσει, αντιδρούν οι θεωρητικοί του προοδευτικού εξελικτισμού περί πλουραλιστικής κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Shills θεωρεί ότι η μαζική κουλτούρα που της ασκείται τόσο αρνητική κριτική, δεν αντικατέστησε κάποια ανώτερη κουλτούρα αλλά

απλώς διαδόθηκε σε μεγάλες μάζες και σε ομάδες οι οποίες πριν δεν είχαν καμία πρόσβαση ούτε στον πολιτισμό αλλά ούτε και στην παιδεία (Eco, 1994).

Με την αρνητική κριτική στην μαζική κουλτούρα διαφωνεί και ο Bernard Rosenberg. Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη του, η μαζική κουλτούρα δεν αναπτύσσεται μόνο μέσω του καπιταλισμού αλλά και μέσω της πλουραλιστικής κοινωνίας. Σε μία κοινωνία που όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν σε όλους τους τομείς και με τα ίδια δικαιώματα, η προσπάθεια επικοινωνίας του οποιουδήποτε με την πλειοψηφία των πολιτών πρέπει να γίνεται σύμφωνα με όρους που είναι κατανοητοί σε αυτούς, δηλαδή η επικοινωνία να προσαρμοστεί στα δικά τους πρότυπα (Eco, 1994).

Ο Eco παρατηρεί ότι είναι γεγονός ότι η διάδοση των πολιτιστικών αγαθών, ασχέτως την αξία τους, μπορεί να οδηγήσει στην επιφανειακή πρόσληψη τους. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μειώνεται η αξία τους αλλά ότι η πρόσληψη αυτή έχει διαμορφωθεί από τις συνθήκες της προσφοράς της σημερινής κοινωνίας. Αυτό δεν σχετίζεται με τις προσληπτικές ικανότητες του κάθε ανθρώπου αφού αν κάποιος για παράδειγμα δει για πολλές φορές ένα έργο κάποια στιγμή θα το προσλάβει και επιφανειακά. Το γεγονός ότι η επιφανειακή πρόσληψη είναι πιο έντονη στις σύγχρονες κοινωνίες οφείλεται στο γεγονός ότι και η παιδεία είναι μαζικότερη. Ο Eco μάλιστα τονίζει ότι η μαζική παιδεία αποδεικνύει ότι ακόμα και οι επικρίσεις που υπάρχουν γι' αυτήν, μέσω αυτής γίνονται γνωστές στην κοινωνία (Eco, 1994).

Σε άλλες περιπτώσεις η αντίδραση προς τη μαζική κουλτούρα εκφράστηκε αρχικώς με την προβολή κουλτούρων και πολιτισμικής παραγωγής που δεν ήταν η κυρίαρχη αλλά ανήκε σε μειονοτικές ομάδες. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η ραπ μουσική. Η ραπ μουσική αναπτύχθηκε και αυτή στις Η.Π.Α. και αρχικώς αποτελούσε μία δυναμική αντίδραση της μαύρης μειονότητας. Εντελώς διαφορετική σε μουσική δομή, πρωτόγνωρη και με στίχους οργισμένους και γεμάτους βία, ήταν μία μορφή αντίδρασης των περιθωριοποιημένων αμερικάνικων γειτονιών των μαύρων στη κοινωνική καταπίεση που υφίσταντο. Η ανάπτυξη των παγκόσμιων μέσων επικοινωνίας επέτρεψε στη ραπ μουσική να μετατραπεί σε σύμβολο αντίστασης και να υιοθετηθεί και από άλλες χώρες με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά συστήματα λόγω της πρόσβασης που υπήρχε σε αυτή.

Υπό αυτή την έννοια, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η χειραγώγηση που ασκείται μέσα από τη μαζική κουλτούρα και τη πολιτισμική βιομηχανία δεν ισχύει αφού πλέον υπάρχει η δυνατότητα το κοινό να επιλέξει μουσική που δεν του επιβάλλεται. Ειδικά πλέον, μέσω του διαδικτύου, οι καλλιτέχνες που το έργο τους δεν εντάσσεται στο πλαίσιο της πολιτισμικής βιομηχανίας μπορούν να το προωθήσουν στο κοινό και να επιλεγεί από αυτό χωρίς τους κανόνες και τα κριτήρια της πολιτισμικής βιομηχανίας.

Θεωρητικά λοιπόν, οι μεταβολές που έχουν υπάρξει, έχουν οδηγήσει στην ελεύθερη επιλογή και στην απελευθέρωση του ανθρώπου και κατά συνέπεια, η σημασία που η Σχολή της Φραγκφούρτης είχε αποδώσει στην έννοια της πολιτισμικής βιομηχανίας δεν υφίσταται πλέον. Πρακτικά, όμως η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η παραγωγή της ραπ μουσικής αρχικώς ήταν αυθόρμητη και ανεξάρτητη. Η μεγάλη επικράτηση της όμως οδήγησε στην ένταξη της πολιτισμικής βιομηχανίας και στη χειραγώγηση των μαζών εκ νέου, με διαφορετικό όμως τρόπο. Οι περιθωριακοί καλλιτέχνες της ραπ μουσικής έχουν πλέον ενταχθεί στο κατεστημένο της μουσικής βιοτεχνίας και αποτελούν πλέον και αυτοί και το έργο τους παράγωγα της πολιτισμικής βιομηχανίας. Από αντίσταση λοιπόν μετουσιώθηκαν και αυτοί σε ψυχαγωγία αφού η πολιτισμική βιομηχανία είδε την κατανάλωση που υπήρχε στο συγκεκριμένο είδος και αντί να το πολεμήσει, καθόρισε τη μαζική καταναλωτική μουσική πάνω σε αυτό (Eco, 1994).

Η αφομοίωση αυτής της διαφορετικής μουσικής από τη πολιτισμική βιομηχανία και η χειραγώγηση της από αυτή, οδήγησε σε μία σειρά νέων φαινομένων που καταδεικνύουν ότι οι αρνητικές διαστάσεις της μαζικής κουλτούρας που επισήμανε η Σχολή της Φραγκφούρτης όχι μόνο δεν απαλείφθηκαν αλλά έχουν γίνει ακόμα πιο έντονες παρά την μεταβολή του γενικότερου πλαισίου. Πρώτα απ' όλα, η ραπ μουσική σήμερα φαίνεται ότι έχει τόσο μαζική κατανάλωση που χρησιμοποιείται παντού και από όλους. Έτσι σε όλα τα είδη της μουσικής πλέον, χρησιμοποιείται και η ραπ μουσική και παρατηρείται το φαινόμενο ένα τραγούδι διαφορετικού είδους και ύφους, όπως για παράδειγμα ένα ελληνικό λαϊκό τραγούδι, να εμπεριέχει και ραπ κομμάτια. Αυτό σημαίνει ότι το ζητούμενο δεν είναι η αισθητική απόλαυση αλλά η κατανάλωση εκ μέρους του κοινού. Έτσι, το ραπ τραγούδι πλέον χρησιμοποιείται στη πλειοψηφία του καταναλωτικά και μόνο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί γνωστό ελληνικό μουσικό συγκρότημα ραπ που ενώ αρχικώς είχε εμφανιστεί ως η έκφραση των νέων, σήμερα διαφημίζει μεγάλο αριθμό καταναλωτικών ειδών και η συμπεριφορά του και ο τρόπος ζωής των μελών του προβάλλεται σαν πρότυπο ζωής στη νεολαία.

Η επικράτηση της ραπ μουσικής και η διάδοση της ενισχύει τη σημασία που η Σχολή της Φραγκφούρτης αποδίδει στην πολιτισμική βιομηχανία και με έναν άλλο τρόπο. Σήμερα είναι μία εποχή που θεωρείται ότι οι κοινωνικές αδικίες του παρελθόντος έχουν ιδεολογικά τουλάχιστον αποκατασταθεί. Θεωρείται επίσης ότι υπάρχει αντίδραση και αμφισβήτηση στα κακώς κείμενα καθώς επίσης και κριτική σκέψη και ιδεολογία. Στην ουσία, θεωρείται ότι πλέον ο άνθρωπος είναι απόλυτα απελευθερωμένος και μπορεί να επιλέξει ότι θέλει, όποτε το θέλει. Η αφομοίωση όμως εκ μέρους του κοινού των παραγώγων της πολιτιστικής

βιομηχανίας καταδεικνύει ότι κάτι τέτοιο δεν υφίσταται για μεγάλη μερίδα του κοινού. Για παράδειγμα, ένα χαρακτηριστικό της αμερικάνικης ραπ μουσικής είναι η χρήση υποτιμητικών εκφράσεων για τις γυναίκες αλλά και ο χαρακτηρισμός «νέγρος» (nigger) για τους αφροαμερικάνους, ένας όρος που δεν θεωρείται πλέον πολιτικά ορθός. Σήμερα λοιπόν που θεωρείται ότι οι γυναίκες και οι άνθρωποι διαφορετικής φυλής και εθνικότητας, αντιμετωπίζονται ισότιμα, αναπαράγονται τραγούδια που εμπεριέχουν μειονοτικές εκφράσεις και γίνονται ευρέως αποδεκτά. Αυτό δεν σημαίνει ότι η αποδοχή εκ μέρους του κοινού γίνεται γιατί θεωρούν ότι οι γυναίκες ή οι μαύροι θεωρούνται αντάξιοι τέτοιων χαρακτηρισμών. Απλά το συγκεκριμένο είδος της μουσικής αναπαράγεται ψυχαγωγικά και μόνο χωρίς να αποδίδεται σημασία στους στίχους του ή χωρίς εύκολα να γίνονται κατανοητοί οι στίχοι. Για παράδειγμα, μία γυναίκα στην Ελλάδα που δεν γνωρίζει αγγλικά αλλά ακούει ραπ μουσική για την ψυχαγωγία της μπορεί να αναπαράγει ανάλογους στίχους χωρίς να γνωρίζει ότι το κάνει απλά και μόνο γιατί είναι «μόδα».

Η μαζική χειραγώγηση λοιπόν που η Σχολή της Φραγκφούρτης πρεσβεύει ότι υπάρχει μέσω της πολιτισμικής βιομηχανίας συνεχίζει να υπάρχει και σήμερα που η κοινωνία έχει υποστεί πολλές μεταβολές. Η μοναδική αλλαγή είναι ότι ενώ στο παρελθόν η βιομηχανία ήταν αυτή που καθόριζε τις προτιμήσεις του κοινού, σήμερα το κάνει με ένα διαφορετικό τρόπο αφομοιώνοντας τις μορφές αντίδρασης που μπορεί να υπάρχουν και μετατρέποντας τις σε εργαλεία χειραγώγησης. Αντί λοιπόν να αντιμάχεται την αντίδραση την αφομοιώνει και τη χρησιμοποιεί με τον δικό της τρόπο μετατρέποντας την σε «ψυχαγωγία» και σε είδος μαζικής κατανάλωσης

Η έννοια του μοντερνισμού παραδοσιακά παραπέμπει σε μία μετά-παραδοσιακά και μετά-μεσαιωνική περίοδο της ιστορίας. Η περίοδος αυτή σηματοδεύτηκε από την εξέλιξη που υπήρχε από το φεουδαλισμό στον καπιταλισμό, στην εκβιομηχάνιση, στην εκκοσμίκευση, στον εξορθολογισμό, στην έννοια του έθνους κράτους και των θεσμών τους (Barker, 2005).

Παρά τις έντονες κοινωνικές και οικονομικές του διαστάσεις, ο μοντερνισμός συνδέθηκε και με τη λογοτεχνία μέσω του Baudelaire. Ο Baudelaire (1821-1867), εκτός από σημαντικός ποιητής, ήταν μεταφραστής, κριτικός της τέχνης και δοκιμογράφος. Το πιο γνωστό έργο του ήταν «Τα άνθη του κακού» (Les fleurs du mal) του οποίου κύριο θέμα ήταν η μεταλλασσόμενη φύση της ομορφιάς στο εκβιομηχανισμένο και μοντέρνο Παρίσι τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Στον Baudelaire αποδόθηκε η επινόηση του όρου «μοντερνισμός» (modernite) ως ορισμού για τη φευγαλέα και εφήμερη εμπειρία της ζωής σε μία αστική μητρόπολη και την ευθύνη που η τέχνη έχει να συλλάβει και να αποθανατίσει αυτή την εμπειρία. Στο δοκίμιο του «Ο ζωγράφος της μοντέρνας ζωής», ο Baudelaire προσφέρει ένα

λογοτεχνικό ορισμό: «Με τον μοντερνισμό εννοώ το παροδικό, το φυγόδικο, το ενδεχόμενο» (Baudelaire, 1964:13).

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι ο Baudelaire αναφέρεται σε έναν αισθητικό μοντερνισμό. Ο Baudelaire θεωρούσε πως ο ρομαντισμός αποτελούσε τη πιο σύγχρονη έκφραση της ομορφιάς που αποτελούσε την υπόσχεση για την ευτυχία. Ως αντίληψη, ο ρομαντισμός είναι αντίστοιχος με την ηθική της περιόδου. Στην ταύτιση του ρομαντισμού με τη σύγχρονη τέχνη, ο Baudelaire εντοπίζει στοιχεία όπως η οικειότητα, η πνευματικότητα, το χρώμα, η φιλοδοξία προς το άπειρο. Ο ρομαντισμός είναι ουσιαστικά διαφορετικός από οτιδήποτε έχει συμβεί στο παρελθόν αφού αποτελεί την αναζήτηση για την καινοτομία. Σύμφωνα με τον ορισμό του Baudelaire για το παροδικό, το φυγόδικο και το ενδεχόμενο, ο μοντερνισμός δεν μπορεί να συγκριθεί με το παρελθόν γιατί ότι έχει επιβιώσει από αυτό είναι απλώς μία ποικιλία διαδοχικών νεοτερικότητων που δεν συνδέονται μεταξύ τους και έτσι καθιστούν κάθε σύγκριση αδύνατη. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με αυτή την οπτική, ο καλλιτέχνης δεν μπορεί να διδαχθεί από το παρελθόν και η τέχνη οφείλει να είναι μοντέρνα (Calinescu, 1987).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το θέμα της ομορφιάς κατέχει βασική θέση στο έργο του Baudelaire. Γι' αυτόν υπάρχουν δύο είδη ομορφιάς, η αιώνια και η μοντέρνα, αναδεικνύοντας μία σύγκρουση ανάμεσα στον μοντερνισμό και στην ιστορία. Θεωρεί την ομορφιά ως κάτι ένθερμο μεν αλλά λυπημένο, λίγο ασαφές που η αίσθηση που αποπνέει είναι αυτή του παράξενου και του μυστηριώδους. Περιλαμβάνει επίσης την αίσθηση της δυστυχίας. Ο μοντερνισμός όμως είναι μία πνευματική περιπέτεια που εξερευνά το βασίλειο του κακού που είναι απαγορευμένο (Calinescu, 1987).

Ο Baudelaire θεωρείται ως ποιητής του αστικού μοντερνισμού και κυρίαρχη μορφή στον αισθητικό μοντερνισμό. Η συμβολή του είναι τόσο σημαντική που μία επισκόπηση καταδεικνύει ότι οι καθιερωμένες προσεγγίσεις στην λογοτεχνία έχουν διαμορφωθεί μέσω του Baudelaire. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν η στρουκτουραλιστική ποιητική του Jacobson και του Levi-Straus, οι ψυχαναλυτικές έρευνες του Maugon και του Bersani, η αποδομητική ανάγνωση των de Man, Derrida και Johnson, καθώς και οι ιστορικές προσεγγίσεις των Benjamin, Oehler, Burton, Chambers, Terdiman, κ.ά. (Ward, 2001).

Για τον Baudelaire η νεοτερικότητα ήταν ταυτισμένη με την εμπορευματοποίηση της τέχνης, και κατά συνέπεια αποτελούσε ένα τραγικό φαινόμενο, μία συμφορά για την τέχνη. Το νέο ισοδυναμεί με το θάνατο αφού αποτελεί την αρνητική διάσταση που έχει η κοινωνική κατάσταση (Adorno, 2000).

Ο νεοτερισμός αισθητικά θεωρείται ότι διέπεται από τον καταναλωτισμό και τα αγαθά του. Κάθε τι νέο πρέπει να προσφέρει καινούργια ερεθίσματα ειδάλλως δεν μπορεί να είναι ανταγωνιστικό. Η αύξηση της αναπαραγωγής που επιβάλλει ο καταναλωτισμός και η αφθονία πρέπει αισθητικά να εμπεριέχει το χαρακτηριστικό του νέου. Ο Baudelaire μέσω της ποίησης του εκφράζει την άποψη ότι η τέχνη δεν μπορεί να κάνει τίποτα μπροστά στην εμπορευματοποίηση. Για να μπορέσει η τέχνη να υπερβεί αυτό το εμπόδιο, στην αντιπαράθεση με την αγορά και τους διαφορετικούς κανόνες που αυτή έχει, θα πρέπει να παράγει τις δικές της αγοραίες εικόνες (imagerie) (Adorno, 2000).

Ο Baudelaire διαφωνεί και αντιδρά στην εμπειρία των αρχέτυπων της εκπραγμάτισης και στη χρήση της ποίησης από αυτή την εμπειρία. Αυτό τον κάνει να μην ασπάζεται τη συναισθηματικότητα αλλά αντίθετα το έργο του χαρακτηρίζεται από την προβολή της αντικειμενικής διάστασης της εμπορευματικότητας που απορροφά τον άνθρωπο (Adorno, 2000).

Για τον Baudelaire, η μοντέρνα τέχνη δεν μπορούσε να ευδοκιμήσει μακριά από την κοινωνία των εμπορευμάτων αλλά πρέπει να χρησιμοποιήσει την εμπειρία που αυτή παρέχει για να αναπτυχθεί. Αυτό έρχεται σε αντίποδα με την κλασικότητα η οποία πιστεύει ότι είναι κατάλληλη μόνο για διακόσμηση (Adorno, 2000).

1.4. Η κοινωνική και αισθητική διάσταση της τέχνης

Υπάρχει μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αισθητική και στη φιλοσοφία της τέχνης παρόλο που σε κάποιες περιπτώσεις οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η αισθητική ασχολείται κυρίως με ένα συγκεκριμένο τύπο εμπειρίας αναλύοντας διαστάσεις όπως η φύση, η αξία και η ιδιαιτερότητα των έργων τέχνης που εντάσσονται σε αυτόν. Από την άλλη, η φιλοσοφία της τέχνης εξετάζει μεν και αυτή με τη σειρά της έργα τέχνης αλλά εστιάζει κυρίως στον τρόπο που αυτά παράχθηκαν, την αξία που αυτά έχουν καθώς και την ίδια την ύπαρξη της τέχνης ως φαινομένου. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι οι δύο τομείς συνδέονται στο πεδίο εξέτασή τους (Cometti et al., 2005).

Μία σημαντική έννοια της αισθητικής είναι η κριτική θεωρία. Η προοπτική της κριτικής θεωρίας είναι να εξετάσει τις υποβόσκουσες αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων και να αναλύσει τις δομές εξουσίας στην κοινωνία. Στόχος της κριτικής θεωρίας είναι να διαλευκανθούν οι διαδικασίες με τις οποίες η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα ασκεί πολιτικό έλεγχο μέσω της διαμόρφωσης της ανθρώπινης συνείδησης των μελών μιας κοινωνίας.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή της προσέγγιση, η θεωρία αποτελείται από κάποιες προτάσεις οι οποίες θεωρούνται αληθείς μετά την ερευνητική τεκμηρίωσή τους. Αυτό

σημαίνει ότι οι προτάσεις αυτές που συνιστούν την θεωρία αποτελούν και επιβεβαιωμένη γνώση. Οι προτάσεις βέβαια αυτές καθώς και η επιβεβαίωση τους, δεν περιορίζονται σε ένα μόνο αλλά σε όλα τα πεδία της επιστήμης (Χορκχάϊμερ, 1984).

Η παραδοσιακή θεωρία, υπό την έννοια που αναφέρθηκε παραπάνω, προέρχεται από την νεότερη φιλοσοφία και παρόλο που αρχικώς βασίστηκε στην πρακτική που χρησιμοποιείται στις θετικές επιστήμες, όπως για παράδειγμα στα μαθηματικά, εντούτοις επεκτάθηκε και στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Χορκχάϊμερ, 1984).

Η παραδοσιακή θεωρία στον τομέα των κοινωνικών επιστημών λειτούργησε μέσω της αφαίρεσης. Αυτό που συνέβη δηλαδή ότι ενώ η θεωρία παραγόταν με τον τρόπο που έχει αναφερθεί, δηλαδή με την διαδικασία που χρησιμοποιείται στις επιστήμες, εξετάζοντας όμως μία συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική βαθμίδα ανάλογα με το ερώτημα που είχε τεθεί, και όχι μεμονωμένες περιπτώσεις. Με αυτό τον τρόπο όμως τα συμπεράσματα που προέκυπταν ήταν γενικά και όχι συγκεκριμένα.

Σε αυτό το σημείο λοιπόν εντοπίζεται μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιστήμες και πιο συγκεκριμένα ένα έλλειμμα στις κοινωνικές. Στις θετικές επιστήμες η ερευνητική δραστηριότητα κατευθύνεται συνήθως σε φαινόμενα όπως τα φυσικά που θα δείξουν αν κάτι είναι αλήθεια ή όχι. Οι μηχανισμοί όμως που διέπουν την κοινωνία και τις μορφές δεν είναι τόσο απλοί ώστε μέσω της παρατήρησης τους ή της έρευνας τους να επιβεβαιωθούν ή όχι προτάσεις (Χορκχάϊμερ, 1984).

Οι φυσικές και θετικές επιστήμες επίσης έχουν και μία άλλη σημαντική αναφορά αναφορικά με τις κοινωνικές. Ο επιστημονικός τρόπος που εξετάζουν την θεωρία οδηγεί σε αντικειμενικά αποτελέσματα από την άποψη ότι ένα πείραμα ή μία παρατήρηση θα οδηγήσει σε ένα συμπέρασμα που δεν θα επιδέχεται αμφισβήτηση λόγω της πραγματικής του διάστασης που είναι ορατή και μετρήσιμη μέσω των ανθρώπινων αισθήσεων. Αυτό όμως δεν μπορεί να συμβεί στις κοινωνικές επιστήμες διότι οι άνθρωποι που αποτελούν τις κοινωνίες είναι πιο περίπλοκοι και δεν μπορούν να εξεταστούν μόνο μέσω των αισθήσεων (Χορκχάϊμερ, 1984).

Έτσι, ενώ στις θετικές και τις φυσικές επιστήμες μπορούμε να πούμε ότι η παραδοσιακή θεωρία χαρακτηρίζεται από την αντικειμενική γνώση, αυτό δεν ισχύει και στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών.

Άλλο ένα πρόβλημα που εντοπίζεται στις κοινωνικές επιστήμες είναι ότι δεν μπορούν να είναι ορατές οι τυχόν επιδράσεις που μπορεί να υπάρχουν. Αυτό που εννοούμε είναι ότι ο άνθρωπος ζώντας σε μία κοινωνία έχει υιοθετήσει τις πρακτικές της σε τέτοιο βαθμό που μετά τις εφαρμόζει ασυνείδητα. Αυτό σημαίνει λοιπόν ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να

διακρίνει ποιες ενέργειες του είναι ασυνείδητες και ποιες προέρχονται από την κοινωνική πρακτική (Χορκχάϊμερ, 1984).

Αυτό βέβαια δεν ισχύει μόνο για το άτομο που συμμετέχει σε ένα κοινωνικό σύστημα και κατά συνέπεια αποτελεί μέρος εξέτασης και εφαρμογής της θεωρίας, αλλά και για τον ίδιο τον ερευνητή που και αυτός είναι μέλος κάποιας κοινωνίας και συνεπώς δέχεται και αυτός κάποιες επιρροές. Το ζήτημα λοιπόν που δημιουργείται σε αυτή την περίπτωση είναι πως μπορεί να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της γνώσης σύμφωνα με την παραδοσιακή θεωρία από την στιγμή που ο ερευνητής δεν μπορεί να βασιστεί ούτε στις αισθήσεις του γιατί η κοινωνία δεν είναι σε όλους τους τομείς της μετρήσιμη και παρατηρήσιμη αλλά ούτε και στην εμπειρία του γιατί μπορεί να έχει δεχτεί επιδράσεις και να είναι εκ των πραγμάτων προκατειλημμένη προς μία συγκεκριμένη κοινωνική θεώρηση;

Το πώς καθορίζονται κοινωνικά τα γεγονότα είναι ένα στοιχείο που εμπεριέχεται στην κριτική θεωρία και το οποίο όχι μόνο μπορεί να αποτελέσει μέρος μίας έρευνας αλλά ένα ολόκληρο ερευνητικό πεδίο σε πολλές περιπτώσεις. Κάποιες προσπάθειες όμως που θεωρούνται εξειδικευμένες όπως για παράδειγμα η έρευνα των ιδεολογιών και η κοινωνιολογία της γνώσης δεν συμπεριλαμβάνονται μέσα στην κριτική θεωρία αλλά αποτελούν ιδιαίτερους επιστημονικούς τομείς (Χορκχάϊμερ, 1984).

Η κριτική θεωρία λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη και τον κοινωνικό παράγοντα, μελετά τόσο τις διανοητικές αντιλήψεις που επικρατούν αλλά και τις κοινωνικές βάσεις από τις οποίες αυτές προέρχονται.

Η κύρια διαφορά ανάμεσα στην παραδοσιακή και την κριτική θεωρία δεν προέρχεται από το αντικείμενο τους αλλά από το υποκείμενο τους, δηλαδή τους ερευνητές της. Οι ερευνητές που ασχολούνται με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και έχουν ειδίκευση επί αυτού, στην παραδοσιακή θεωρία αυτό που θέλουν να κάνουν είναι να αναδιοργανώσουν τον τρόπο που εργάζονται αλλά και την μορφή της εργασίας τους. Από την άλλη αυτός που ασχολείται με την κριτική θεωρία αντιμετωπίζει τα γεγονότα, παρόλο που είναι υπαρκτά και πραγματικά, μέσα από μία νέα οπτική: δεν τα θεωρούν καθαρά δεδομένα όπως τα παράγωγα της παραδοσιακής θεωρίας γιατί επειδή εκτός από πραγματικά είναι και κοινωνικά και κατά συνέπεια με αυτή την οπτική θα τα ελέγξει και ο άνθρωπος (Χορκχάϊμερ, 1984).

Στην παραδοσιακή θεωρία, ο ερευνητής έχει διαχωρισμένες την επιστημονική του και την κοινωνική του ιδιότητα και δεν τις εμπλέκει λόγω της διαφορετικής λειτουργίας και της διαφορετικής αντίληψης που έχει γι' αυτές. Για την κριτική θεωρία όμως η μη σύνδεση αυτών των ιδιοτήτων δεν οδηγεί τον άνθρωπο πουθενά αλλού εκτός από την αντίφαση και μάλιστα στον ίδιο του τον εαυτό.

Αυτό που στην ουσία η κριτική θεωρία πιστεύει είναι ότι όλες οι δραστηριότητες και οι ιδιότητες ενός ερευνητή έχουν κοινωνικές επιρροές και αυτός με την σειρά του επηρεάζει την κοινωνία. Βέβαια, στον επιστημονικό και ερευνητικό τομέα υπάρχει και ένας παράγοντας που θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η κοινωνία δεν έχει επιδράσει σε αυτόν, αυτός της φύσης με την έννοια της εξωτερικής πραγματικότητας. Υπάρχουν όμως μέρη αυτής της πραγματικότητας όμως και ειδικά αυτά που σχετίζονται με τους ανθρώπους που έχουν δεχτεί και αυτά τις επιδράσεις τους (Χορκχάϊμερ, 1984).

Η αστική σκέψη αναγνωρίζει σαν επίκεντρο της τον άνθρωπο μέσω λογικών διαδικασιών, τον οποίο μάλιστα τον θεωρεί όπως και αυτή, αυτόνομο. Κατά συνέπεια, η αστική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ατομικότητα. Από την άλλη, η αντίθετη της αστικής σκέψης είναι αυτή που θεωρεί ότι στην κοινωνία μπορούν να υπάρχουν ενεργές συλλογικότητες τόσο ιδεολογικά, όσο και πρακτικά. Βέβαια, μία τέτοια σκέψη στην κοινωνία που έχει διαμορφωθεί με συγκεκριμένο τρόπο δεν είναι αρκετά ρεαλιστική.

Η κριτική θεωρία διαφωνεί και με τις δύο παραπάνω θεωρήσεις αφού ως υποκείμενο της ορίζει τον άνθρωπο αλλά και τις ομάδες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα τους, τις πραγματικές όμως, τόσο μεταξύ τους όσο με την κοινωνία όχι μόνο σαν σχηματισμό αλλά και σαν μέρος της φύσης (Χορκχάϊμερ, 1984).

Άλλη μία σημαντική διαφορά της κριτικής με την παραδοσιακή θεωρία είναι ότι τα εξεταζόμενα δεδομένα δεν ερευνούνται αυτόνομα αλλά και ότι η έρευνα που γίνεται σε αυτά δεν αποσκοπεί μόνο στην κατανόηση τους αλλά και στην παρότρυνση για αλλαγή ή εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική θεωρία δεν περιορίζεται στην ανάλυση των χαρακτηριστικών μίας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης αλλά εξετάζει το πώς αυτή διαμορφώθηκε σε σχέση και άλλες και τα αποτελέσματα της παρέχουν την απαραίτητη ευσυνειδησία στην κοινωνική τάξη να απελευθερωθεί από τις κοινωνικές πεποιθήσεις που επικρατούν (Χορκχάϊμερ, 1984).

Ενώ λοιπόν η παραδοσιακή θεωρία περιορίζεται στο να εξετάζει και να επαληθεύει την πραγματικότητα, μέσω της λογικής κυρίως, η κριτική θεωρία προσπαθεί να αποκαλύψει τα μυστικά αυτής μην λαμβάνοντας τίποτα ως δεδομένο ή αυτόνομο γιατί σε αυτή την περίπτωση δεν θα έκανε τίποτα άλλο από το να υπηρετεί στην ουσία την πραγματικότητα και αυτά που αυτή διαμορφώνει (Χορκχάϊμερ, 1984).

Μία τέτοια διαδικασία θα λειτουργήσει ουσιαστικά για το μέλλον αφού η αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας και του παρόντος θα οδηγήσει αργότερα σε μία πορεία πραγμάτων που μπορεί εν μέρει να φαίνεται φανταστική αλλά υπάρχει η πιθανότητα επίτευξης της.

Βέβαια, υπάρχει μία σειρά δυσκολιών για τον ερευνητή της κριτικής σκέψης, ειδικά όταν αυτά που προαναγγέλλει αλλά και ο ίδιος, δεν ανήκουν στην ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης. Τότε, τόσο οι υποθέσεις του όσο και το έργο του αντιμετωπίζεται ως αντιδραστικό προς την κυρίαρχη πραγματικότητα σε σημείο που να χαρακτηρίζεται εχθρικό, ή στην καλύτερη των περιπτώσεων ουτοπικό, κάτι που το απαξιώνει και του στερεί την απαραίτητη σημασία που χρειάζεται (Χορκχάϊμερ, 1984).

Η κριτική θεωρία δεν αποδέχεται διαφορετικές πνευματικές αντιλήψεις για κατηγορήματα που θεωρούνται θετικά όπως για παράδειγμα η ελευθερία και η ευτυχία. Η αλήθεια των κοινωνιών και των κατηγορημάτων αυτών, η κριτική θεωρία πιστεύει ότι πρέπει να κρίνονται στην πράξη και όχι να αξιολογούνται μέσω της σκέψης γιατί και αυτή δεν είναι ανεπηρέαστη αφού υπάρχουν διάφορα πολιτικά συμφέροντα που επιδρούν πάνω της.

Μάλιστα, η κριτική θεωρία πιστεύει ότι το πνεύμα από μόνο του δεν μπορεί να οδηγήσει σε καμία ουσιαστική αλλαγή ούτε στην επανάσταση αφού μπορεί να συμβάλλει αλλά η πραγμάτωση της θα γίνει μέσα στην κοινωνία ενεργά και πρακτικά. Έτσι, η κριτική θεωρία αρνείται την υπόσταση της ιεραποστολικής λειτουργίας σύμφωνα με την οποία θα χαράξει την πορεία η οποία θα πρέπει να ακολουθηθεί (Χορκχάϊμερ, 1984).

Όπως είδαμε λοιπόν, η παραδοσιακή και η κριτική θεωρία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο λειτουργίας. Αυτό οδηγεί και σε μία άλλη διαφοροποίηση ανάμεσα τους που είναι αυτής της λογικής δομής. Ενώ η παραδοσιακή θεωρία θέτει συγκεκριμένες υποθέσεις και η ανάπτυξη της γίνεται μέσα στα όρια αυτών, η κριτική θεωρία λειτουργεί με πιο αφηρημένους καθορισμούς στην αρχή και έπειτα εντάσσει ειδικά στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για την συνέχεια της. Στην ουσία, αρχικά υιοθετεί κάποιες γενικές έννοιες και έπειτα λαμβάνει υπόψη της και τις ιδιότητες που έχουν τα πράγματα και οι άνθρωποι, εξωτερικά όμως αλλά και τις επιδράσεις που αυτά έχουν δεχτεί για να παρουσιάζουν αυτή την εικόνα (Χορκχάϊμερ, 1984).

Βέβαια η διαφοροποίηση της λογικής δομής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το διαφορετικό αντικείμενο των δύο θεωριών. Η παραδοσιακή θεωρία μπορεί να καθορίζει συγκεκριμένες υποθέσεις και να εξετάζει αν αυτές θα επιβεβαιωθούν ή όχι, διότι το αντικείμενο της είναι η φύση και τις εκφράσεις αυτής τις θεωρεί δεδομένες και αληθινές. Η κριτική θεωρία όμως εξετάζει τον άνθρωπο και τις σχέσεις που αυτός δημιουργεί και κατά συνέπεια πρέπει να λάβει υπόψη της και τις αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτές καθώς και στην ανθρώπινη δραστηριότητα (Χορκχάϊμερ, 1984).

Σχέσεις με τους ανθρώπους όμως έχουν και οι δύο θεωρίες αλλά εντελώς θεωρητικές. Για την κοινωνία, η παραδοσιακή θεωρία είναι αποκομμένη στον επιστημονικό της ρόλο. Η

απομόνωση της παραδοσιακής θεωρίας όμως συνεχίζεται και σε σχέση με τις άλλες επιστήμες αφού τις χρειάζεται για την επιβεβαίωση των υποθέσεων της. Η κριτική θεωρία όμως σχετίζεται απόλυτα με τον άνθρωπο αφού λόγω του ενδιαφέροντος της για αυτόν, οι υποθέσεις της στην πραγματικότητα καθορίζονται ή μεταβάλλονται ανάλογα με τον τρόπο που αυτός δραστηριοποιείται. Παρακολουθώντας λοιπόν την ανθρώπινη δραστηριότητα, η κριτική θεωρία διακρίνει ποιο είναι το συμφέρον του ανθρώπου και αυτό αποσαφηνίζει. Έτσι, δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να προκαθορίσει στόχους αφού ο άνθρωπος, για του οποίου το συμφέρον ενδιαφέρεται, θα τους καθορίσει μόνος του μέσα από την δραστηριότητα του (Χορκχάϊμερ, 1984).

Και με τις επιστήμες όμως η κριτική θεωρία σχετίζεται και μάλιστα η σχέση αυτή είναι ουσιαστική και σημαντική για το αποτέλεσμα της. Η πρόοδος που γίνεται στις επιστήμες σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό τόσο με την ανθρώπινη δραστηριότητα όσο και με την εξέλιξη της αφού η εξέλιξη της επιστήμης γενικότερα καθορίζει νέα δεδομένα για τον άνθρωπο και την κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι η κριτική θεωρία θα πρέπει να λάβει υπόψη της την επίδραση που ασκεί η εξέλιξη της επιστήμης στον άνθρωπο, γιατί αυτή θα επιφέρει σίγουρα κάποιες αλλαγές, από την στιγμή που εξετάζει την δραστηριότητα του (Χορκχάϊμερ, 1984).

Το ότι η κριτική θεωρία όμως ενδιαφέρεται για τον άνθρωπο δεν σημαίνει ότι τον καθοδηγεί κιόλας, δηλαδή δεν τον εξετάζει προκειμένου να αναπτύξει κάποιες αρχές τις οποίες ο άνθρωπος θα πρέπει να ακολουθήσει για να ελευθερωθεί ή να εξελιχθεί. Αντίθετα, η κριτική θεωρία επισημαίνει τα σημεία που θεωρεί σημαντικά και περιμένει ώστε η πρακτική εφαρμογή αυτών να γίνει τυχαία ή από κάποιον άλλο και με αυτό τον τρόπο επικυρώνεται και η δύναμη της γνώσης γιατί είναι συνειδητή. Αυτό που εννοούμε είναι ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων η παραδοσιακή θεωρία παράγει γνώση η οποία μπορεί να είναι η κυρίαρχη θεωρητικά αλλά πρακτικά να μην έχει καμία εφαρμογή, κάτι που σε κοινωνικό επίπεδο την καθιστά περιττή. Η κριτική θεωρία όμως επισημαίνει τα στοιχεία που αυτή θεωρεί σημαντικά για το συμφέρον του ανθρώπου και αφήνει η εφαρμογή τους να γίνει τυχαία ή από τον άνθρωπο, κάτι που επιβεβαιώνει τόσο την πρακτική εφαρμογή αφού είναι αβίαστη αλλά και τη χρησιμότητα της γνώσης από την στιγμή που η χρήση της δεν είναι επιβεβλημένη στον άνθρωπο αλλά αυτός την χρησιμοποιεί όταν την θεωρεί αναγκαία (Χορκχάϊμερ, 1984).

Μπορούμε να πούμε ότι σε ένα βαθμό η κριτική θεωρία ανατρέπει τα ιδεολογικά και γνωστικά κατασκευάσματα που η παραδοσιακή θεωρία επέτρεψε να εδραιωθούν. Διάφορες θεωρίες οι οποίες αναπτύχθηκαν μέσω της παραδοσιακής θεωρίας και θεωρούνταν ότι αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις και πρακτικές, και στην ουσία υπηρετούσαν την κυρίαρχη ιδεολογία και εξουσία και λειτουργούσαν σαν επικαλύμματα της,

μέσα από την κριτική θεωρία ανατράπηκαν. Αυτό έγινε γιατί η κριτική θεωρία έχει και πρακτική εφαρμογή, διαδικασία που από μόνη της αναδεικνύει τις κατασκευές και την ιδεολογική και πνευματική καθοδήγηση που προσπαθεί να γίνει μέσω συγκεκριμένων θεωρήσεων. Αν για παράδειγμα, η παραδοσιακή θεωρία αποδίδει θεωρητικά κάποια χαρακτηριστικά σε μία κοινωνική τάξη, η κριτική θεωρία που ερευνά τον τρόπο που οι άνθρωποι αυτής της τάξης δρουν μπορεί να επιβεβαιώσει ή να καταρρίψει την ύπαρξη αυτών των χαρακτηριστικών στην πραγματικότητα (Χορκχάϊμερ, 1984).

Η κριτική θεωρία έχει μία σχετιστική τάση και αυτή προκύπτει κυρίως από την αμφισβήτηση της παραδοσιακής θεωρίας. Η παραδοσιακή θεωρία επιβάλλει την γνώση που εξάγει ως αληθινή και πραγματική. Αυτό συμβαίνει γιατί όντως η γνώση αυτή είναι αντικειμενικά αληθής λόγω των μεθόδων και του πλαισίου έρευνας που χρησιμοποιεί. Η γνώση που εξάγει η επιστημονική θεωρία προκύπτει μέσα από την εξέταση συγκεκριμένων υποθέσεων που καθορίζει ο ερευνητής. Κατά συνέπεια, για τον ερευνητή της παραδοσιακής θεωρίας αυτά ισχύουν γιατί αυτά επιβεβαιώθηκαν, άρα είναι αληθινά.

Η κριτική θεωρία όμως αμφισβητεί την αντικειμενικότητα της παραδοσιακής θεωρίας γιατί οι υποθέσεις αυτής μπορούν να είναι αντικειμενικές μόνο για τον ερευνητή που και αυτός με την σειρά του όμως έχει δεχτεί επιδράσεις. Έτσι η πρώτη αντικειμενικότητα που αμφισβητείται είναι αυτή του ερευνητή που οι υποθέσεις που θέτει μπορούν ακόμα και να είναι καθοδηγούμενες σε κάποιες περιπτώσεις.

Αυτό καταδεικνύει σύμφωνα με την κριτική θεωρία ότι η γνώση που παρέχεται μέσω της παραδοσιακής θεωρία είναι σχετική καθώς και η αλήθεια της αφού δεν επιβεβαιώνονται πρακτικά, όχι μέσω πειραματισμών, αλλά μέσω της πρακτικής κοινωνικής εφαρμογής τους.

Σύμφωνα λοιπόν με την κριτική θεωρία, η γνώση που παράγεται μέσω της παραδοσιακής, όχι μόνο είναι σχετική αλλά και περιττή σε πολλές περιπτώσεις, στους ανθρώπους. Αυτό επιβεβαιώνει την υποκειμενικότητα γιατί αν η γνώση αυτή ήταν αντικειμενική και αληθινή, τότε οι άνθρωποι όχι μόνο θα την αποδέχονταν αλλά θα την χρησιμοποιούσαν κιόλας. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η κριτική θεωρία δεν αποδέχεται την γνώση και την αλήθεια αλλά ότι αναζητεί ένα διαφορετικό τρόπο επιβεβαίωσης της.

Η διαπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση είναι δύο φαινόμενα ιδιαίτερα έντονα σήμερα. Στην Ελλάδα, θεωρούνται από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού ως φορείς δεινών. Η οικονομική κρίση που υπάρχει έχει οδηγήσει και σε κρίση αξιών και πολιτισμού αλλά και σε έλλειμμα δημοκρατίας σε πολλούς τομείς. Όλα αυτά έχουν δημιουργήσει μία έκρυθμη κατάσταση και μία σύγχυση που επιτρέπει να ευδοκιμήσουν πεποιθήσεις που δεν συνάδουν με την έννοια της δημοκρατίας και του σεβασμού. Και το πιο γόνιμο έδαφος για αυτές τις

πεποιθήσεις είναι τα νέα παιδιά τα οποία από τη μία δεν έχουν τις κοινωνικές αντιστάσεις των ενηλίκων και από την άλλη, ζουν σε μία ταραγμένη εποχή. Η τέχνη σε αυτή την περίπτωση καλείται να αποτελέσει το διαμεσολαβητή επαναφοράς αξιών και διαμόρφωσης νέων ιδεών.

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο μοντερνισμός χαρακτήρισε κυρίως τον 20ο αιώνα και η εμφάνιση του τοποθετείται στις πρώτες δεκαετίες του. Εντούτοις, οι βάσεις που οδήγησαν στην διαμόρφωση του μοντερνισμού είχαν ξεκινήσει αρκετές δεκαετίες νωρίτερα και πιο συγκεκριμένα, περίπου στα μισά του 19ου αιώνα. Τότε έκαναν την εμφάνιση τους καλλιτεχνικές τάσεις όπως ο ρεαλισμός αλλά εκφράστηκαν και κοινωνικές απόψεις που εδραίωναν έναν σύγχρονο τρόπο ζωής, αντίθετο από τις παραδοσιακές αντιλήψεις που επικρατούσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Στην τέχνη, οι νέες αυτές απόψεις απέρριπταν διακρίσεις και κατηγοριοποιήσεις της τέχνης όπως «υψηλή» και «κατώτερη» αλλά δεν περιορίζονταν στη καλλιτεχνική και αισθητική της διάσταση μόνο αφού προσπαθούσαν να εντοπίσουν κοινούς στόχους και με πρωτοπόρα πολιτικά κινήματα (Στάγκος, 2010).

Ο ρεαλισμός λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ως σημείο έναρξης και αφετηρίας για μία πρωτοπόρα και σύγχρονη αναζήτηση στην τέχνη που διήρκησε για δεκαετίες και εξέφρασε διαφορετικές και πολλές φορές αντικρουόμενες τάσεις. Τα κύρια σημεία που άρχισαν να αμφισβητούνται στην τέχνη καθ' όλη την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ήταν η αναπαράσταση, οι μηχανισμοί της, το περιεχόμενο, το νόημα και η μορφή.

Η έλευση του 20^{ου} αιώνα επιτάχυνε τις εξελίξεις και τις αλλαγές στον μοντερνισμό. Η τέχνη ακολούθησε την ευρύτερη κοινωνική αμφισβήτηση που άρχισε να αναπτύσσεται. Οι αρχές του 20^{ου} αιώνα παρουσίασαν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, φιλοσοφικές και επιστημονικές), οδηγώντας τις παραδοσιακές αξίες σε υποχώρηση και περιθωριοποίηση, κυρίως λόγω της μακροχρόνιας εδραίωσης τους.

Η ίδια αμφισβήτηση επικράτησε και στη τέχνη παρόλο που δεν εκφράστηκε ομοιόμορφα. Κοινό χαρακτηριστικό των τάσεων ήταν ότι όλες χαρακτηρίστηκαν ως πρωτοπόρες γιατί απέρριπταν το παρελθόν και γιατί προσπαθούσαν να καταρρίψουν κάθε όριο που μέχρι εκείνη τη στιγμή η τέχνη είχε θέσει. Τα νέα αυτά κινήματα λοιπόν προσπαθούσαν να καταρρίψουν και να καταστρέψουν το καλλιτεχνικό πλαίσιο που είχε εκπορευθεί από την παράδοση αλλά και την αυτονομία της τέχνης συνδέοντας την εκ νέου με την κοινωνία (Στάγκος, 2010).

Οι αρχές του 20^{ου} αιώνα σηματοδότησαν στην ουσία την απελευθέρωση της κοινωνίας αλλά και της τέχνης από τα εδραιωμένα συστήματα και τους κανόνες που αυτά έθεταν. Η ροή

της ιστορίας ανατράπηκε μέσω πολλαπλώς, διαφορετικών και σε κάποιες περιπτώσεις σύντομων, ξεσπασμάτων.

Ενώ μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι τάσεις στην τέχνη χαρακτηρίζονταν ως τεχνοτροπίες, από εκείνη την περίοδο και έπειτα έκαναν την εμφάνιση τους τα κινήματα. Τα καλλιτεχνικά κινήματα εναλλάσσονταν διαδοχικά και γρήγορα και τα έργα τους καθορίζονταν κυρίως από τις ιδέες, τις θεωρίες και τις έννοιες που τα χαρακτήριζαν. Τα κινήματα αυτά είχαν θέσεις και στόχους που εκτός από τα έργα τέχνης εκφράζονταν και μέσα από διακηρύξεις και μανιφέστα εκ μέρους των καλλιτεχνών. Στην ανάπτυξη των κινήματων συνέβαλλαν όχι μόνο οι καλλιτέχνες αλλά και οι κριτικοί και οι θεωρητικοί της τέχνης που απέδιδαν κύρος σε αυτές και στις δημιουργίες τους. Παρόλο βέβαια που από τα κινήματα αυτά προέκυψαν ιδιαίτερα σημαντικοί καλλιτέχνες, υπήρχαν και σπουδαίοι καλλιτέχνες που δεν εντάχθηκαν μόνο σε ένα κίνημα όπως ο Πικάσσο που ακολούθησε διαφορετικά κινήματα κατά την διάρκεια της καλλιτεχνικής του πορείας και σε κάποιες περιπτώσεις, τα υπερέβη κιάλας (Στάγκος, 2010).

Τα πρωτοπόρα κινήματα που εμφανίστηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα προσέδωσαν καινούργια χαρακτηριστικά στην μοντέρνα τέχνη. Η σύνδεση τους με την κοινωνία οδήγησε στη διατύπωση ιδεολογικών μορφών που κύριο ζητούμενο τους ήταν η απελευθέρωση από το παραδοσιακό που θεωρούνταν περιοριστικό (Φιοραβάντες, 1999).

Η ρήξη με το παρελθόν και την παράδοση που επιδιώκουν τα πρωτοπόρα κινήματα εκφράζεται μέσω μιας ριζοσπαστικής ιδεολογίας η οποία ένωσε δύο διαφορετικά πεδία, την τέχνη με την κοινωνία όπως ήδη αναφέρθηκε. Αυτό προέκυψε κυρίως από την ανάπτυξη ενός κοινωνικού μοντερνισμού παράλληλα με του καλλιτεχνικού. Ο κοινωνικός μοντερνισμός επιτεύχθηκε στην άρχουσα τάξη η οποία υιοθέτησε νέες, καπιταλιστικές και ιμπεριαλιστικές δομές, κυρίως στην οικονομία. Με επίκεντρο την οικονομία, η κοινωνία των αρχών του 20^{ου} αιώνα, δημιουργήθηκε εκ νέου ασκώντας καταλυτική επιρροή και στον ιδεολογικό και πολιτικό τομέα.

Οι ριζικές αυτές αλλαγές δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την τέχνη η οποία συνέβαλλε και αυτή με την σειρά στην κοινωνική αλλαγή. Οι ιδεολογικές μορφές της κοινωνίας συμπεριλάμβαναν και την τέχνη και η εμφάνιση και δράση των μοντέρνων κινήματων προσανατολίζονταν προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή προς την αναδόμηση των ιδεολογικών μορφών. Υπό αυτή την έννοια, η εμφάνιση των μοντέρνων κινήματων συνδέθηκε με κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα όπως η επικράτηση της αστικής τάξης, η βιομηχανική και τεχνολογική επανάσταση, κ.ά. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι ταυτίστηκαν απόλυτα με τις επιδιώξεις της αστικής τάξης που είχε μετατραπεί σε άρχουσα αφού σε

πολλές περιπτώσεις η τέχνη ήταν αυτή που ξεπέρασε τον μοντερνισμό των αστών αλλά και του αντιστάθηκε σθεναρά. Εντούτοις, ακόμα και η προσπάθεια αντίστασης στον μοντερνισμό της αστικής τάξης καταδεικνύει μία σύνδεση αφού η ύπαρξη του ενός ήταν προϋπόθεση για την αντίσταση (Φιοραβάντες, 1999).

Ο μοντερνισμός λοιπόν στην κοινωνία επέφερε σημαντικές αλλαγές τεχνολογικά, οικονομικά, κοινωνικά αλλά και ιδεολογικά, ένα πεδίο κοινό με αυτό της τέχνης. Τα πρωτοπόρα κινήματα του μοντερνισμού με την σειρά τους επέφεραν και αυτά καταλυτικές αλλαγές στον τρόπο σύλληψης και απόδοσης της τέχνης. Λόγω των διαφορετικών και αντικρουόμενων σε κάποιες περιπτώσεις μεθόδων και απόψεων που διατυπώθηκαν από αυτά τα κινήματα, θεωρείται ότι τα νέα δεδομένα που προέκυψαν στην τέχνη προέρχονταν από την ευρηματικότητα των καλλιτεχνών. Αυτό ισχύει ως ένα βαθμό αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ο μοναδικός παράγοντας αφού η ευρηματικότητα χαρακτήριζε πάντα τις ανακαλύψεις και τις καινοτομίες και κατά συνέπεια, είναι μία διαδικασία με την οποία το ανθρώπινο πνεύμα είναι εξοικειωμένο από το παρελθόν του (Φιοραβάντες, 2004).

Εντούτοις, η ευρηματικότητα ήταν αυτή που διασφάλισε και «προστάτευσε» την μοντέρνα τέχνη την περίοδο της εμφάνισης της από την αποδόμηση, την καταστροφή και την απορρόφηση. Τα πρωτοπόρα κινήματα αναζητούσαν το νέο και το σύγχρονο, αυτό που θα μπορούσε να επιφέρει την οριστική ρήξη με το παρελθόν. Και όντως οι καλλιτέχνες αυτής της εποχής υπήρχαν ιδιαίτερα καινοτόμοι σε όλα τα επίπεδα. Η ευρηματικότητα τους όμως ήταν αυτή που προστάτευσε την μοντέρνα τέχνη από το χάος που δημιουργούνταν και από τις πολλές καλλιτεχνικές πρακτικές αλλά και από την σύγκρουση της τέχνης με το σύστημα. Η ευρηματικότητα λοιπόν ήταν αυτή που συγκέντρωσε όλα τα διάσπαρτα στοιχεία με τα οποία ερχόταν σε επαφή ένας καλλιτέχνης, τα μετέτρεψε σε μοντέλα και δημιούργησε νέες αισθητικές και καλλιτεχνικές αξίες και πρότυπα. Το χάος λοιπόν, που ήταν απαραίτητο για τους καλλιτέχνες προκειμένου να λειτουργήσει ως μοχλός αντίστασης στην οργάνωση της κοινωνίας, μέσα από την ευρηματικότητα μετατράπηκε σε πηγή έμπνευσης και δημιουργίας νέων αισθητικών, πολιτισμικών και καλλιτεχνικών οντοτήτων (Φιοραβάντες, 2004).

Μία αναφορά στα πρωτοπόρα κινήματα της μοντέρνας τέχνης δεν θα μπορούσε να παραβλέψει ότι εκτός της καινοτομίας, της ευρηματικότητας και της ιδεολογικής και καλλιτεχνικής αντίστασης, συνέβαλλαν αισθητά στην δημιουργία μίας μοντέρνας διαδικασίας γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, οι πρωτοπόροι καλλιτέχνες των αρχών του 20^{ου} αιώνα, παρόλο που λειτουργούσαν στην πλειοψηφία τους ατομικά καλλιτεχνικά, μπόρεσαν να δημιουργήσουν ένα κίνημα άμεσα συνδεδεμένο με τις κινήσεις της κοινωνίας. Οι κοινωνικές επιδράσεις αποτέλεσαν βασικό στοιχείο της τέχνης τους και συνέβαλλαν στην πρωτοπορία

διότι στην αντίθετη περίπτωση, οι αλλαγές και οι καινοτομίες στην τέχνη θα αφορούσαν αποκλειστικά και μόνο τους καλλιτέχνες και κανέναν άλλο.

Κατά συνέπεια, οι πρωτοπόροι καλλιτέχνες δημιούργησαν νέες μορφές, πρακτικές και μεθόδους στην τέχνη οι οποίες ήταν απόλυτα συνδεδεμένες με τις κοινωνικές αντιλήψεις και αλλαγές μετατρέποντας με αυτό τον τρόπο την τέχνη σε αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας αλλά και μέρος μίας γενετικής διαδικασίας που οδήγησε στον μοντερνισμό λόγω του συγκεκριμένου κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου. Αυτό σημαίνει ότι η μελέτη των συγκεκριμένων κινήματων αλλά και η πρωτοπόρα συμβολή τους εξαρτάται απόλυτα και από τα κοινωνικά κινήματα και τάσεις της εποχής. (Φιοραβάντες, 2004).

Το πως η τέχνη μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή κοινωνικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων διαφαίνεται και από τη χρήση της από άλλες επιστήμες. Η επιστήμη της ανθρωπολογίας έχει ως επίκεντρο της τη διαφορετικότητα. Ο ανθρωπολόγος ασχολείται σταθερά με τον «άλλο», τον διαφορετικό. Αυτή η ετερότητα που διατρέχει την ανθρωπολογία θέτει ως προϋπόθεση την ύπαρξη του αναστοχασμού σε αυτά που μέσω της ανθρωπολογίας γίνονται αντιληπτά ως αυτονόητα. Η τέχνη αποτελεί ένα μέσο για την κατανόηση του διαφορετικού και την αμφισβήτηση του οικείου. Αυτός είναι και ο λόγος που μετά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, η τέχνη εξελίχθηκε παράλληλα με την ανθρωπολογία και ανέδειξαν μορφές τέχνης όπως η πρωτόγονη που συνέβαλλε στην ανατροπή των αυτονόητων και δεδομένων και παρουσίασε εναλλακτικές πολιτισμικές προσεγγίσεις (Ρίκου, 2011).

Η πρωτόγονη τέχνη αποτέλεσε ένα σημαντικό μέσο και για τον ανθρωπολόγο Franz Boas στην προσπάθεια να υποστηρίξει μία άποψη για τις φυλές που ανατρέπει τη θεωρία της εξέλιξης. Ο Boas (1858-1942) είχε ένα πολύ διευρυμένο επιστημονικό πεδίο ενασχόλησης. Με σπουδές στη ψυχολογία και στη γεωγραφία, μελέτησε τον πολιτισμό και τη γλώσσα των Ινουίτ της Νήσου Μπάφιν. Μελέτησε επίσης τους πολιτισμούς του βορειοδυτικού Ειρηνικού. Η μετανάστευση του στην Αμερική το 1887, τον οδήγησε στην κατάληψη της θέσης του εφόρου στο Μουσείο Smithsonian. Δώδεκα χρόνια μετά έγινε καθηγητής της ανθρωπολογίας στο Columbia (Moore, 2009).

Ο Boas ήταν πολέμιος του ρατσισμού που είχε «επιστημονική» επικάλυψη, δηλαδή των διάφορων θεωριών που υποστήριζαν ότι η φυλή είναι βιολογική έννοια και ότι από τα βιολογικά χαρακτηριστικά καθορίζεται η συμπεριφορά (Gossett, 1997).

Ο Boas διεξήγαγε μία σειρά μελετών, ιδιαίτερα πρωτοποριακές για την εποχή τους, που απέδειξαν τη μεταβλητότητα του σχήματος και το μέγεθος των κρανίων, λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων. Η ανακάλυψη αυτή αποτέλεσε ένα σημαντικό χτύπημα στις

ρατσιστικές ανθρωπολογικές θεωρίες που αναπτύσσονταν και υποστήριζαν ότι το μέγεθος του κρανίου εξαρτάται από τη φυλή του ανθρώπου. Εργάστηκε όμως και στο θέμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς απορρίπτοντας τη βιολογική προδιάθεση και αποδεικνύοντας ότι η συμπεριφορά καθορίζεται από την κοινωνική μάθηση η οποία μεταφέρει στον άνθρωπο τον πολιτισμό του. Η έρευνα του Boas καθόρισε τον πολιτισμό ως σημαντικό παράγοντα των διαφορών συμπεριφορά και ως βασική ανθρωπολογική έννοια ανάλυσης (Moore, 2009).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Boas απέρριψε τη θεωρία της εξέλιξης σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη της κοινωνίας γίνονται μέσω μία σειράς φάσεων, τεχνολογικών και πολιτισμικών, και ο δυτικοευρωπαϊκός πολιτισμός είναι αυτός που κυριαρχεί. Κατέδειξε την ιστορική ανάπτυξη του πολιτισμού που επιτελείται μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ανθρώπους που έχει ως αποτέλεσμα τη διασπορά των ιδεών τους. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κάποιες εξελικτικές διαδικασίες που διακρίνουν τις κοινωνίες σε ανώτερες και χαμηλότερες πολιτισμικά. Η αντίθεση του Boaz σε τέτοιου είδους διακρίσεις αποδείχθηκε και από το γεγονός ότι απέρριψε τον τρόπο που ήταν οργανωμένα τα εθνολογικά μουσεία ανάλογα με πολιτισμικές φάσεις και αντιπρότεινε την οργάνωση σύμφωνα με τη συγγένεια των πολιτισμών (Moore, 2009).

Ο Boaz ήταν επίσης ο εμπνευστής του πολιτισμικού σχετικισμού, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει κάποιο αντικειμενικό κριτήριο κατηγοριοποίησης των πολιτισμών ως ανώτερους και κατώτερους. Κάθε άνθρωπος κρίνει υποκειμενικά το δικό του πολιτισμό γιατί έτσι έχει μάθει μέσα από τις κοινωνικές νόρμες που έχει υιοθετήσει. Η ανθρωπολογία είναι το μέσο με το οποίο ο άνθρωπος μπορεί να καταλάβει τον τρόπο που λειτουργούν οι πολιτισμοί άλλων κοινωνικών και να αποκτήσει μία νέα προσέγγιση του κόσμου μέσα από τους διαφορετικούς τρόπους των άλλων πολιτισμών. Αυτό σημαίνει ότι η ανθρωπολογία πρέπει να εστιάζει στην εξέταση της γλώσσας και των πρακτικών άλλων πολιτισμών και κοινωνιών (Moore, 2009).

Ο Boaz δημιούργησε μία ανθρωπολογία που περιλαμβάνει τέσσερα διαφορετικά επιστημονικά πεδία: την αρχαιολογία, τη φυσική ανθρωπολογία, την εθνολογία και τη γλωσσολογία. Με αυτό τον τρόπο η εξέταση ενός πολιτισμού εστιάζει στην ιστορία του, στην ανθρώπινη ανατομία, στην πολιτισμική ποικιλία αλλά και στη γλώσσα, προφορική ή γραπτή. Έτσι, η προσέγγιση ενός πολιτισμού ανθρωπολογικά όχι μόνο είναι ολοκληρωμένη αλλά λαμβάνει υπόψη της και όλους τους παράγοντες που επηρέασαν την εξέλιξη του (Moore, 2009).

Αντίστοιχη παρέμβαση με του Boaz έκανε και ένας σύγχρονος καλλιτέχνης, ο Kendell Geers. Ο Kendell Geers είναι μία ιδιαίτερη περίπτωση καλλιτέχνη. Γεννήθηκε σε μία οικογένεια λευκών Αφρικανών στο Γιοχάνεσμπουργκ την περίοδο του aparτχάιντ. Το

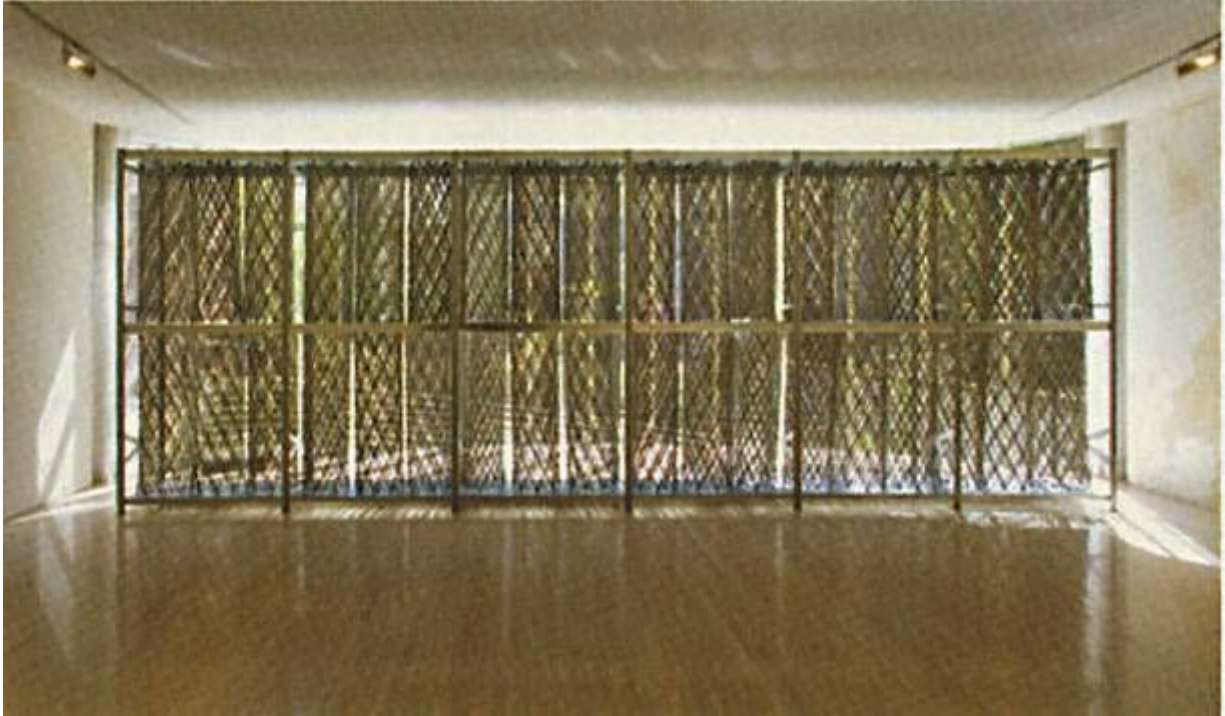
πραγματικό του όνομα ήταν Jacobus Hermanus Pieters Geers. Το άλλαξε το 1993 μαζί με την ημερομηνία γέννησης του που την έκανε Μάιος του 1968 ως πολιτική πράξη. Ο Geers απέρριψε την ιδεολογία της λευκής οικογένειας του και της κοινότητας του και στην ηλικία των 15 ετών έφυγε από το σπίτι του για να συμμετέχει στο κίνημα εναντίον του απαρτχάιντ. Το 1988 ήταν ένας από τους 143 άνδρες που αρνήθηκαν να συμμετέχουν στο στρατό της Νότιας Αφρικής και ήρθε αντιμέτωπος με την επιλογή της εξορίας ή των έξι χρόνων φυλάκισης (Switzer, 2000). Το 1989 έφυγε από τη Νότια Αφρική και έζησε για ένα χρονικό διάστημα αυτοεξόριστος στην Αγγλία και στη Νέα Υόρκη δουλεύοντας ως βοηθός του καλλιτέχνη Richard Prince (Kellner, 2012).

Ο Geers επέστρεψε στη Νότια Αφρική μετά την αποφυλάκιση του Nelson Mandela και άλλων πολιτικών κρατουμένων. Το πρώτο έργο που δημιούργησε στην Αφρική ήταν το «Ματωμένη κόλαση», ένα τελετουργικό πλύσιμο του λευκού αφρικάνικου κορμιού του με το δικό του αίμα. Πλέον, ο Geers ζει και εργάζεται στις Βρυξέλλες.



«Ματωμένη κόλαση»

Το 2013 ο Geers συμμετείχε στην έκθεση «Heart of darkness» (Η καρδιά του σκοταδιού), που παρουσιάστηκε στο Φεστιβάλ Αθηνών ως παράλληλη δράση. Τον ίδιο τίτλο με την έκθεση έχει και μία νουβέλα του Τζόζεφ Κόνραντ. Το έργο αποτελείται από μεταλλικά στοιχεία και αγκαθωτό πλέγμα (Στάμος, 2013).



«Acropolis Now»

Το αγκαθωτό συρματόπλεγμα που ο Geers περιλαμβάνει στο έργο του, χρησιμοποιούνταν την εποχή του απαρτχάιντ και είχε ως στόχο να ξεσκίζουν τα σώματα τους αυτοί που προσπαθούσαν να ξεφύγουν από τον εγκλεισμό τους σε στρατόπεδα συγκέντρωσης. Ο Geers εμπνεύστηκε το έργο του κατά τη διάρκεια μίας επίσκεψης στην Ακρόπολη, το ναό που αποτελεί το κορυφαίο μνημείο του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Αντίστοιχα, δημιούργησε και αυτός ένα δικό του ναό φτιαγμένο από συρματόπλεγμα που αποτυπώνει το μίσος και τη βαρβαρότητα που ο ρατσισμός δημιουργεί. Με αυτό τον τρόπο ο καλλιτέχνης συγκρίνει το ανώτερο καλλιτεχνικά με το κατώτερο που δημιουργεί ο ρατσισμός (Σακαλής, 2013).

Ο καλλιτέχνης στην ουσία αποτυπώνει τη σύγκρουση που ο ίδιος βίωσε ως λευκός Αφρικανός. Ο δυτικός πολιτισμός που θεωρείται ως ο κορυφαίος εκφράζει μέσω της Ακρόπολης το αρχαίο ελληνικό ιδεώδες του κάλλους, ένα στοιχείο που επικράτησε στη δυτική τέχνη. Αντίθετα, το καθεστώς του απαρτχάιντ χρησιμοποίησε ένα άσχημο και πολύ σκληρό υλικό που αποπνέει σκληρότητα και βαρβαρότητα (Στάμος, 2013).

Κάθε μέλος ενός πολιτισμού είναι στενά συνδεδεμένο μ' αυτόν. Από τη γέννηση του ανθρώπου, το περιβάλλον διεισδύει μέσα του με τρόπους ασυνείδητους ή συνειδητούς, ένα

περίπλοκο σύστημα αναφοράς το οποίο αποτελείται από αξιολογικές κρίσεις, κίνητρα, επίκεντρα ενδιαφέροντος αλλά και από την άποψη που έχει ο άνθρωπος μέσω της εκπαίδευσης και της παράδοσης για το ιστορικό γίνεσθαι του πολιτισμού του. Όσες πολιτισμικές πραγματικότητες βρίσκονται έξω από αυτό το σύστημα αναφοράς γίνονται αντιληπτές μόνο μέσα από παραμορφώσεις που επιβάλλει το σύστημα και σε πολλές περιπτώσεις καθόλου.

Ο πολιτισμός του κάθε λαού διαφέρει και η απάντηση εντοπίζεται στην ίδια τη φύση και τη λειτουργία του πολιτισμού, αφού διαφέρουν πολλές φορές, από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή, η αντίληψη και η κατανόηση ίδιων πραγμάτων που τον αποτελούν. Παρ' όλο που ο πολιτισμός θεωρείται σύστημα ανεξάρτητο από τα υποκείμενα και τους φορείς του, αποκτά υποκειμενική διάσταση γιατί χρειάζεται τους φορείς του για να επιβιώσει. Γι' αυτό ο πολιτισμός αποκτά νόημα και περιεχόμενο πάντα σε σχέση με την ανθρώπινη εμπειρία και τα ανθρώπινα βιώματα και συνδέεται με την αξία και την ανάγκη του ανθρώπου να συνδέεται με την εκάστοτε πραγματικότητα.

Η έννοια της φυλής χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν με κριτήριο χαρακτηριστικά που αποδίδονταν ως φυλετικά, με σκοπό τη διάκριση σε κατώτερους και ανώτερους. Αυτό οδήγησε οι άνθρωποι όχι μόνο να υπόκεινται σε διακρίσεις αλλά να υπάρχει μία σαφής προσπάθεια προσδιορισμού φυλετικής ανωτερότητας και κατωτερότητας.

Τη διάκριση αυτή, που δυστυχώς ψήγματα αναβίωσης της εντοπίζονται και σήμερα, απορρίπτουν με κριτήριο τον πολιτισμό ο Boaz και ο Geers. Ο Boaz κατέρριψε τη φυλετική ταξινόμηση των ανθρώπων αλλά και την πολιτισμική κατηγοριοποίηση των φυλών σε ανώτερες και κατώτερες. Υποστήριξε ότι η κατηγοριοποίηση αυτή είναι υποκειμενική σύμφωνα με τις κοινωνικές νόρμες που ο κάθε άνθρωπος διαθέτει.

Αυτό εκφράζει και ο Geers. Μεγαλωμένος σε ένα περιβάλλον που διέκρινε τους ανθρώπους με κριτήριο του χρώματος, απέρριψε αυτή τη διάκριση παρ' όλο που ο ίδιος ανήκε στην ομάδα αυτών που αυτοχαρακτηρίζονταν ως «ανώτεροι» λόγω χρώματος. Χρησιμοποιώντας ένα μεγαλειώδες μνημείο που δημιούργησαν οι λευκοί του δυτικού πολιτισμού, αντιπαρατάσσει ένα άλλο μνημείο, μίσους και βαρβαρότητας αυτή τη φορά, που δημιουργήθηκε από τους ίδιους ανθρώπους, τους απόγονους των λευκών δυτικών αποίκων της Αφρικής.

Με το έργο του ο Geers αποδεικνύει ότι οι ίδιοι άνθρωποι μπορούν να λειτουργήσουν με εντελώς διαφορετικό τρόπο και μπορούν παράλληλα να είναι πολιτισμικά «ανώτεροι» αλλά και «βάρβαροι» αίροντας έτσι κάθε διάκριση που ταξινομεί τους ανθρώπους και αποτελεί εφιαλτήριο του ρατσισμού και του μίσους.

Κεφάλαιο 2: Η γένεση της μοντέρνας τέχνης- Τα κινήματα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και μεταπολεμικά

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται κινήματα της μοντέρνας τέχνης των αρχών του 20^{ου} αιώνα αλλά και μεταπολεμικά. Ο λόγος που αυτή η ενότητα επεκτείνεται χρονικά πέρα των αρχών του αιώνα είναι ότι κάποια κινήματα εμφανίστηκαν εκ νέου με παραλλαγές ή νέα κινήματα έκαναν την εμφάνιση τους βασισμένα στα πρώτα κινήματα.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αναπτύχθηκε μία σειρά κινήματων που εκπροσωπούσαν κοινωνικές τάσεις, στην πλειοψηφία τους ανατρεπτικές και αντισυμβατικές. Ένα από αυτά τα κινήματα ήταν το Νταντά. Το Νταντά έκανε την εμφάνιση του σε μία εποχή, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπου σε όλους σχεδόν τους τομείς υπήρχε μία ανατρεπτική τάση για την παράδοση. Είχε ήδη προηγηθεί η βιομηχανική επανάσταση του 19^{ου} αιώνα και ο Α΄ παγκόσμιος πόλεμος, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη του κινήματος. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα έχει αρχίσει γενικότερα η επικράτηση μίας αμφισβήτησης προς τον ορθολογισμό και τον ρεαλιστικό κόσμο και πραγματικότητα. Αυτή η τάση έχει μεταφερθεί και στην τέχνη που επικρατεί η αμφισβήτηση για τον τρόπο που αναπαριστάται καλλιτεχνικά το πραγματικό.

Όλα αυτά έχουν προκύψει από τα αποτελέσματα του Α΄ παγκοσμίου πολέμου. Πριν από αυτόν, όλη σχεδόν η Ευρώπη έχει ζήσει λόγω της βιομηχανικής επανάστασης, μία περίοδο ευημερίας με κύρια χαρακτηριστικά την μεγάλη άνοδο των αστικών στρωμάτων και την συνέχεια των χαρακτηριστικών και των ιδεών πάνω στα οποία δομήθηκε όλος ο δυτικός πολιτισμός και κοινωνία, όπως ο φιλελευθερισμός, η δημοκρατία, ο ανθρωπισμός, κ.ά. (Berstein & Milza, 1997).

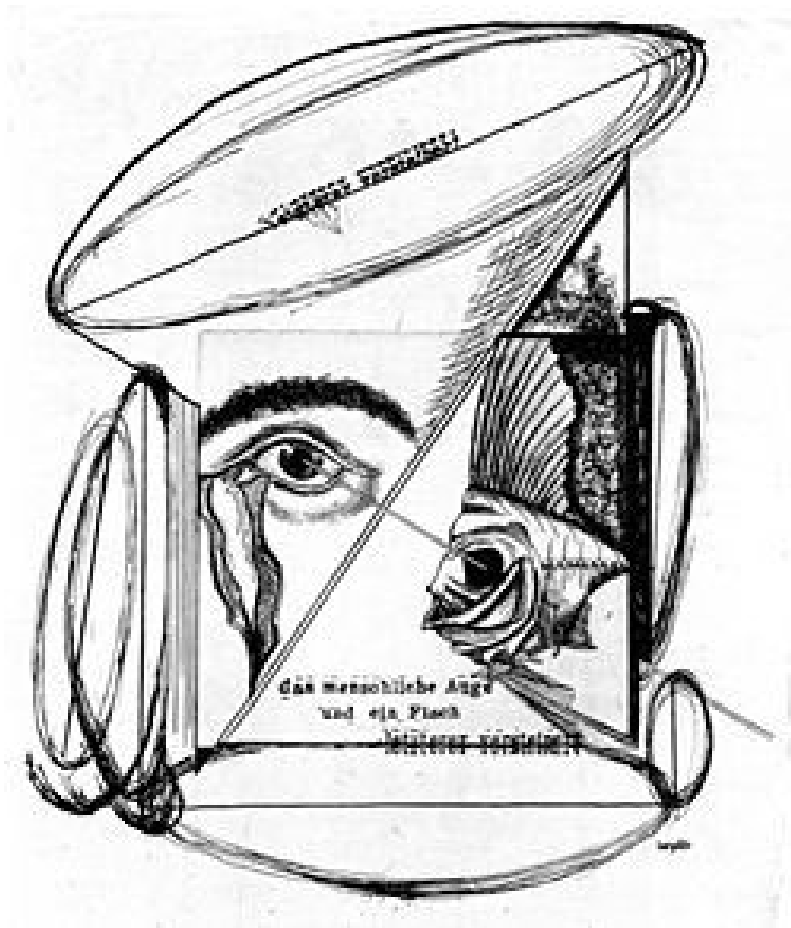
Ο Α΄ παγκόσμιος πόλεμος όμως έρχεται να ανατρέψει τα πάντα και κυρίως υπεύθυνοι αυτής της τραγωδίας που επιτελέστηκε ανάμεσα στα ευρωπαϊκά κράτη θεωρήθηκαν οι αστοί και η κοινωνία και η κουλτούρα που αυτοί δημιούργησαν. Το τέλος του πολέμου κατέδειξε ότι όλα τα ιδεώδη που επικρατούσαν για αρκετές δεκαετίες δεν ήταν τίποτε άλλο από παραλογισμός και υποκρισία που κατέρρευσαν μέσα στη δίνη του πολέμου (Hauser, δ).

Η αστική όμως υποκρισία και η βιομηχανική αλλοτρίωση έχουν αρχίσει να γίνονται αντιληπτές πριν το τέλος του πολέμου. Το 1916 στη Ζυρίχη είχε δημιουργηθεί ένας κύκλος από πολιτικούς εξόριστους διαφορετικής εθνικής προελεύσεως. Επικεφαλής αυτού του κύκλου ήταν ο συγγραφέας Τριστάν Τζαρά, ο ζωγράφος Μαρσέλ Ντυσάν και ο ζωγράφος Φρανσίς Πικαμπιά. Από αυτό τον κύκλο ξεκίνησε το καλλιτεχνικό κίνημα του Νταντά που έμελλε να χαρακτηριστεί, κάτι που ισχύει μέχρι σήμερα, ως ένα από τα πιο ριζοσπαστικά καλλιτεχνικά κινήματα.



Μαξ Ερνστ «Habakuk», Κέντρο Τεχνών Ντύσσελντορφ

Παρόλο που το Νταντά θεωρείται καλλιτεχνικό κίνημα είχε και μία σημαντική πολιτική διάσταση. Αυτό διαφαίνεται και μέσα από το όνομα του. Οι καλλιτέχνες που το δημιούργησαν εμπνεύστηκαν από τις λεξούλες που ψελλίζει το μωρό κατά την βρεφική του ηλικία διότι αυτό θεωρούσαν πως πρέπει να συμβεί στον άνθρωπο, δηλαδή η τέχνη να βοηθήσει τον άνθρωπο να βρει και πάλι τον αρχέγονο αυθορμητισμό που έχουν τα βρέφη ο οποίος καταστράφηκε από τον βιομηχανικό πολιτισμό που είχε αναπτυχθεί. Βέβαια, για το πώς πήρε το όνομα του το κίνημα υπάρχουν και άλλες εκδοχές. Ο Ρίχτερ υπέθετε ότι το όνομα προήλθε από το ντα, ντα που χρησιμοποιούσαν οι Σλάβοι ως κατάφαση, δηλαδή σήμαινε ναι, ναι και θεωρούσε ότι ήταν ένα όνομα τελείως ταιριαστό για το κίνημα αφού οι ντανταϊστές ήταν καταφατικοί απέναντι στην ζωή (Ρίχτερ, 1983).



Γιόχαν Μπάαντερ «Das menschliche Auge und ein Fisch, letzterer versteinert», 1920

Οι Ντανταϊστές θεωρούσαν πως για να γίνει αυτό μόνο ένας τρόπος υπήρχε, έπρεπε να εξαφανιστεί η κουλτούρα που είχε επιβληθεί από την αστική τάξη. Θεώρησαν επίσης πως ο καλύτερος τρόπος για να εξαφανίσουν αυτή την κουλτούρα ήταν να την χλευάσουν και να απομυθοποιήσουν τις συμβάσεις της μέσα από την πρόκληση και την αμφισβήτηση των πάντων (Berstein & Milza, 1997).



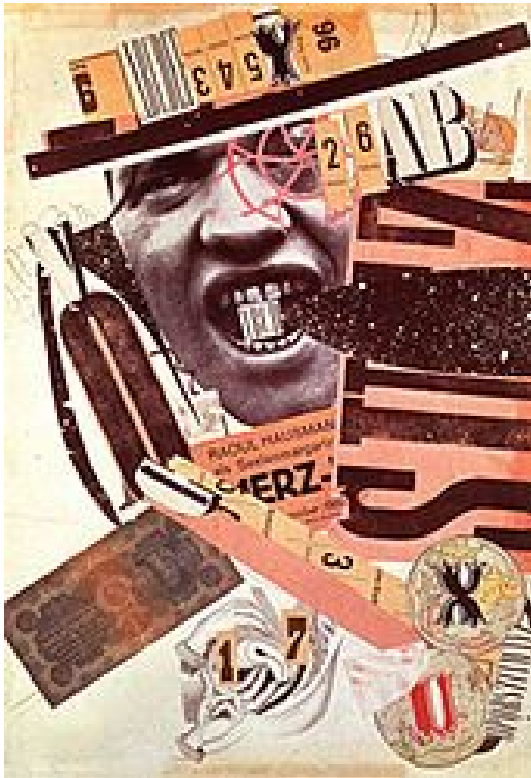
Hannah Hoch, *Cut with the Dada Kitchen Knife through the Last Weimar Beer-Belly Cultural Epoch in Germany*, 1919, collage of pasted papers, 90×144 cm, Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin

Οι Ντανταϊστές της Ζυρίχης ήταν αντίθετοι σε κάθε μορφή τέχνης με οργανωμένο πρόγραμμα, ή σε κάθε κίνημα που θα μπορούσε να εκφράζει τα κοινά στοιχεία του στίλ μιας ομοιογενούς ομάδας καλλιτεχνών. Παρ' όλα αυτά, τα παραπάνω στοιχεία δημιούργησαν και για τους Ντανταϊστές ένα είδος κοινού παρανομαστή, που διαμόρφωσε τις δημιουργικές τους προσπάθειες. Τα κύρια χαρακτηριστικά τους ήταν η πρόκληση θορύβου, το ταυτόχρονο και το τυχαίο. Οι τρεις αυτές αρχές, σύντομα ξεπέρασαν την αρχική αρνητική διάθεση των Ντανταϊστών και αποτέλεσαν τη βάση για μια θετική και επαναστατική προσέγγιση της δημιουργικής τέχνης, μια προσέγγιση που εξακολουθεί να υπάρχει μέχρι και σήμερα στην ποίηση, τη μουσική, το θέατρο και τη ζωγραφική.



Μαρσέλ Γιανκό «Café concert», Λάδι σε καμβά

Το Νταντά δεν παρέμεινε απομονωμένο στην Ζυρίχη όπου και γεννήθηκε. Από εκεί μεταφέρθηκε στο Βερολίνο, έπειτα στην Κολωνία, στο Άμστερνταμ, στην Νέα Υόρκη, και κυρίως στο Παρίσι όπου ήταν συγκεντρωμένοι περισσότεροι καλλιτέχνες με τις ίδιες απόψεις και αντιλήψεις του κινήματος. Εκεί όμως που το κίνημα θα λάβει πιο πολιτική διάσταση παρά καλλιτεχνική είναι στην Γερμανία και ειδικά στο Βερολίνο. Μέχρι εκείνη την στιγμή η αμφισβήτηση των αστών εκδηλώνονταν θεωρητικά και μόνο. Οι Ντανταϊστές του Βερολίνου όμως ζούσαν μία πολύ διαφορετική κατάσταση από τους συναδέλφους τους στην Ζυρίχη και την Νέα Υόρκη. Συμμετείχαν και αυτοί εθελοντικά στην επανάσταση που είχε ξεκινήσει και όσο έπεφταν διάφορα σημεία της πόλης, αυτοί θεωρούσαν ότι έπρεπε να συμμετέχουν ώστε να υποστηρίξουν το γκρέμισμα της παλιάς εποχής με την προοπτική μίας νέας. Ο Ούντο Ρούκσερ θεωρούσε ότι το Νταντά ήταν το μέσο του καλλιτέχνη για να μεταδώσει την ανάγκη για επανάσταση στον πολίτη και σημείωνε χαρακτηριστικά: «Ο Ντανταϊσμός είναι ένα στρατήγημα με το οποίο ο καλλιτέχνης μπορεί να μεταδώσει στον πολίτη κάτι από την εσωτερική ανησυχία που εμποδίζει τον ίδιο να νανουρίζεται με τη συνήθεια και τη ρουτίνα. Μέσω εξωτερικών ερεθισμάτων, ο καλλιτέχνης μπορεί να αναπληρώσει την έλλειψη εσωτερικής εγρήγορσης και ζωντάνιας του πολίτη και να τον συνταράξει οδηγώντας τον σε μία νέα ζωή» (Ρίχτερ, 1983:153-154).



Raoul Hausmann «Φωτομοντάζ», 1929-34

Οι Ντανταϊστές επεδείκνυαν όχι μόνο με την τέχνη τους αλλά και με τον τρόπο ζωής τους, μία αμφισβήτηση στα πάντα. Αυτό απεικονίζεται και μέσα από το μανιφέστο του που ορίζει και τι είναι αυτό το κίνημα: «η λέξη Νταντά συμβολίζει την πιο πρωτόγονη σχέση με την πραγματικότητα του περιβάλλοντος, με τον Ντανταϊσμό, μία νέα πραγματικότητα αποκτά τα δικαιώματά της. Η ζωή παρουσιάζεται σαν ένα ταυτόχρονο ανακάτεμα από θορύβους, χρώματα και πνευματικούς ρυθμούς, το οποίο και περιλαμβάνεται χωρίς καμία τροποποίηση στην ντανταϊστική τέχνη, με όλες τις συγκλονιστικές κραυγές και τον πυρετό της ατρόμητης καθημερινής ψυχής του και με όλη την κτηνώδη πραγματικότητά του [...] Ανατινάξτε τους λογοτεχνικούς κουφιοκέφαλους και τις θεωρίες τους για καλύτερευση του κόσμου! Για τον Ντανταϊσμό στο λόγο και στην εικόνα, για όλα τα πράγματα Νταντά που γίνονται σήμερα σ' αυτόν τον κόσμο! Το να εναντιώνεσαι σ' αυτό το μανιφέστο σημαίνει να είσαι Ντανταϊστής!» (Ρίχτερ, 1983:158-161).



Raoul Hausmann «Μηχανικό κεφάλι (το πνεύμα του αγγέλου μας)», 1920

Ο Φουτουρισμός σαν κίνημα προϋπήρξε του Νταντά. Τα κύρια χαρακτηριστικά του καλλιτεχνικού αυτού κινήματος ήταν ότι εξαπλώθηκε σε όλες τις μορφές τέχνης και ότι έδειχνε μία τάση προσαρμοστικότητας με την σύγχρονη κοινωνία και τις συνθήκες της. Οι βάσεις του κινήματος αναπτύχθηκαν στην Ιταλία και ονομάστηκε έτσι από την ιταλική λέξη *futuro* που σημαίνει μέλλον.

Όπως και το Νταντά, έτσι και ο Φουτουρισμός είχε σαν κίνημα, πέρα από τις καλλιτεχνικές, κοινωνικές και ιδεολογικές διαστάσεις. Η Ιταλία σαν χώρα στο τέλος του 19^{ου} αιώνα αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα, κοινωνικής κυρίως φύσεως. Οι Ιταλοί μέσα από το κλίμα αβεβαιότητας και ανασφάλειας που ένιωθαν αφού η κρατική εξουσία ενδιαφερόταν μόνο για την επεκτατική πολιτική της θεωρούσαν ότι η επανάσταση ήταν η μόνη κατάλληλη για την χώρα λύση (Burns, 1983).

Παρόλο την νικηφόρα εμπλοκή της Ιταλίας στον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, η κατάσταση στο εσωτερικό της χώρας δεν άλλαξε. Οι Ιταλοί συνέχισαν να εξαθλιώνονται τόσο οικονομικά και κοινωνικά και επιπλέον άρχισε και η επικράτηση του φασιστικού κινήματος. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε ο φουτουρισμός. Το κίνημα αυτό ήταν περισσότερο ιδεολογικό παρά καλλιτεχνικό. Ο Ιταλός ποιητής Φίλιππο Τομάζο Μαρινέτι που συνέγραψε και το μανιφέστο του φουτουρισμού προέβαλε την βασική αρχή του κινήματος που και τον πόλεμο θεωρούσε ως κινητήρια και δημιουργική δύναμη αλλά και τις τεχνολογικές εξελίξεις

που είχαν επιτευχθεί. Σε κάποιο σημείο λέει χαρακτηριστικά: «[...] Θέλουμε να δοξάσουμε τον πόλεμο, μοναδική υγιεινή του κόσμου, το μιλιταρισμό, τον πατριωτισμό, την καταστροφική δράση των αναρχικών, τις ωραίες ιδέες για τις οποίες πεθαίνει κανείς, την περιφρόνηση στις γυναίκες. Θέλουμε να καταστρέψουμε τα μουσεία, τις βιβλιοθήκες, τις κάθε είδους ακαδημίες, να πολεμήσουμε την ηθικολογία, τον φεμινισμό, κάθε καιροσκοπική και ωφελμιστική χυδαιότητα» (Lynton, 2010:144).



Natalia Goncharova, «Ο ποδηλάτης», 1913

Ο Φουτουρισμός είχε τις ίδιες θορυβώδεις εκδηλώσεις με τον Ντανταϊσμό και θεωρείται ότι ο δεύτερος επηρεάστηκε από τον πρώτο. Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στον Φουτουρισμό και το Νταντά ήταν στην ιδεολογία τους. Το Νταντά αρνούνταν καθολικά και αμφισβητούσε τα πάντα, ακόμα και την ίδια την ύπαρξή του. Οι Ντανταϊστές ήταν απογοητευμένοι από την πορεία και την κατάληξη της κοινωνίας τους και θέλανε μέσα από την άρνηση να την αποδομήσουν. Απορρίπτοντας στην ουσία όλη την κληρονομιά της ευρωπαϊκής ιδεολογίας επιζητούν να γνωρίσουν απο την αρχή τον κόσμο.



Giacomo Balla «Αφηρημένη ταχύτητα και ήχος», 1913-14

Από την άλλη, ο Φουτουρισμός εκλαμβάνει όλη την καταστροφή που έχει αφήσει τους Ντανταϊστές ως δημιουργική δύναμη, ως αυτό που θα καταστρέψει μεν τα πάντα αλλά με αυτό τον τρόπο θα ανοίξει ο δρόμος για την έλευση της βιομηχανικής επανάστασης.



Umberto Boccioni «Η πόλη αναδύεται», 1910

Το πώς έπρεπε να είναι ειδικότερα η φουτουριστική ζωγραφική κατέγραψε στο «Τεχνικό Μανιφέστο της Φουτουριστικής Ζωγραφικής» ο Ουμπέρτο Μποτσόνι:

«Τα πάντα κινούνται, τα πάντα τρέχουν, τα πάντα αλλάζουν με γοργό ρυθμό. Μια μορφή δεν μένει ποτέ ακίνητη μπροστά στα μάτια μας, αλλά εμφανίζεται και εξαφανίζεται ασταμάτητα. Επειδή το είδωλο διατηρείται στον αμφιβληστροειδή, τα κινούμενα αντικείμενα πολλαπλασιάζονται και παραμορφώνονται· το ένα διαδέχεται το άλλο, σαν δονήσεις στον χώρο όπου κινούνται. Έτσι, ένα άλογο που καλπάζει δεν έχει τέσσερα πόδια: έχει είκοσι και η κίνηση τους είναι τριγωνική... Πόσες φορές δεν βλέπουμε στο μάγουλο του συνομιλητή μας

το άλογο που περνά στο βάθος του δρόμου. Τα σώματα μας διεισδύουν στους καναπέδες όπου καθόμαστε και οι καναπέδες διεισδύουν στα σώματα μας· το τραμ εισβάλλει στα σπίτια μπροστά από τα οποία περνά, ενώ με τη σειρά τους τα σπίτια ορμούν στο τραμ και γίνονται ένα μαζί του....Θέλουμε να ξαναγυρίσουμε στη ζωή. Απαρνούμενη το παρελθόν της, η σημερινή επιστήμη ανταποκρίνεται στις υλικές ανάγκες της εποχής μας. Έτσι ακριβώς και η τέχνη, αποκηρύσσοντας το παρελθόν της, οφείλει να αντιστοιχεί στις πνευματικές ανάγκες της εποχής μας» (Lynton, 2003:145-146).

Το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου υπήρξε μία πολύ σημαντική ιστορική στιγμή σε όλους τους τομείς και κυρίως στην τέχνη αφού αποτέλεσε την έναρξη μίας νέας περιόδου. Ήδη από την περίοδο του πολέμου πολλοί καλλιτέχνες θέλοντας να διαφύγουν τόσο από τον ίδιο τον πόλεμο όσο και από τους Ναζί έφυγαν από την Ευρώπη πηγαίνοντας στην Αμερική. Το αποτέλεσμα ήταν να συγκεντρωθούν, κυρίως στην Νέα Υόρκη, πολλοί Ευρωπαίοι καλλιτέχνες οι οποίοι μαζί με τους Αμερικάνους δημιούργησαν νέες καλλιτεχνικές τάσεις οι οποίες είχαν παγκόσμια εμβέλεια και απήχηση.

Η τέχνη μετά το 1945, γνωστή και ως μεταπολεμική τέχνη, χαρακτηρίστηκε από νέα στοιχεία και πιο συγκεκριμένα, από τη προσπάθεια των καλλιτεχνών να εξαυλώσουν το υλικό τους την ίδια στιγμή που ήθελαν παράλληλα να μετατρέψουν σε οπτικό το πνευματικό. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργήθηκαν τα αφηρημένα ρεύματα στα οποία δεν υπήρχε καμία σχέση με τη ρεαλιστική πραγματικότητα, κάτι λογικό αν αναλογισθεί κανείς την κοινωνική κατάσταση που επικρατούσε. Μόλις είχε τελειώσει ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος, ένας πόλεμος καταστροφικός και θανατηφόρος που είχε μεν τερματιστεί αλλά οι συνέπειες του ήταν οδυνηρές και η τέχνη τις αντανακλούσε σε σημαντικό βαθμό καθώς επίσης και τις αναζητήσεις του νέου κόσμου για μία νέα αρχή και ένα καλύτερο μέλλον.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οι καλλιτέχνες προσπαθούσαν όπως και οι υπόλοιποι άνθρωποι να κάνουν μία νέα αρχή αναζητώντας ένα νέο καλλιτεχνικό είδος. Σημείο αφετηρίας αυτής της αναζήτησης ήταν η απόρριψη της εικονιστικής τέχνης. Χωρίς ιδιαίτερο συλλογισμό είναι αλήθεια, η εικονιστική τέχνη ταυτίστηκε με τη θηριωδία του πολέμου και τους Ναζί και απορρίφθηκε, επιτρέποντας να επικρατήσει κατά τη δεκαετία του 1950 η Αφαίρεση (Ιστορία της Ζωγραφικής, 2006).

Η τέχνη πλέον είχε αποκτήσει νέο νόημα για όλους και το αντικείμενο της έπρεπε να προσδιοριστεί εκ νέου. Τον χαρακτήρα αυτού του νέου προσδιορισμού διατύπωσε το 1941 ο

Μπάρνερτ Νιούμαν λέγοντας ότι: «.....ο κόσμος έφτανε στο τέλος του. Ταυτόχρονα, η τέχνη έχανε κάθε νόημα και κάθε λόγο ύπαρξης. Μου ήταν αδύνατον να συνεχίσω να

ζωγραφίζω λουλούδια και ανθρώπινες μορφές. Το ερώτημα ήταν τι θα μπορούσε κανείς να ζωγραφίζει;» (Ιστορία της Ζωγραφικής, 2006:108).

Το πρώτο στοιχείο που άλλαξε στη νέα αυτή αναζήτηση ήταν το υλικό. Οι καλλιτέχνες άρχισαν πλέον να μην το χρησιμοποιούν με το παραδοσιακό τρόπο και χωρίς να το επεξεργάζονται ιδιαίτερα, του επέτρεπαν να αναδείξει τη δική του αξία. Η αφηρημένη τέχνη όμως εκείνης της περιόδου είχε μία σημαντική διαφορά από τις προγενέστερες φορές που είχε επικρατήσει. Αυτή τη φορά οι καλλιτέχνες δεν εξέφραζαν μέσω αυτής νέες ιδέες και σύμβολα για όλο τον κόσμο αλλά αντίθετα, ο καθένας τη χρησιμοποιούσε ως μέσο προσωπικής έκφρασης. Αυτός ήταν και ο λόγος που στην αφηρημένη ζωγραφική δημιουργήθηκαν πολλές τάσεις, κάτι απολύτως λογικό αφού δεν υπήρχε πλέον κανένας κανόνας και πρότυπο που ο καλλιτέχνης έπρεπε να ακολουθήσει.

Το μόνο στοιχείο που επικρατούσε τη δεκαετία του 1950 στη τέχνη ήταν η υποκειμενικότητα του καλλιτέχνη. Αυτό σήμαινε ότι ο τρόπος που το έργο θα δημιουργούνταν αφορούσε αποκλειστικά τον καλλιτέχνη σε ένα πρώτο επίπεδο και σε ένα δεύτερο επίπεδο τον θεατή που και αυτός με τη σειρά του όμως έπρεπε να προβάλλει την δική του υποκειμενικότητα για να κατανοήσει ένα έργο ή να δεχτεί ένα μήνυμα από αυτό αφού αυτό δεν είχε κανένα ορατό στοιχείο που θα οδηγούσε τον θεατή σε κάποια κατεύθυνση (Ιστορία της Ζωγραφικής, 2006).

Για πολλούς η αφηρημένη τέχνη δεν ήταν τίποτε άλλο από ακαταλαβίστικα πασαλείμματα που δεν είχαν καμία σχέση με τη πραγματικότητα. Για τους καλλιτέχνες ήταν ένας τρόπος να διεγείρουν το μυαλό και τη φαντασία των θεατών χωρίς να την κατευθύνουν επιτρέποντας τους με αυτό τον τρόπο να στοχαστούν αυτό που οι ίδιοι επιθυμούσαν αφού στα ίδια έργα ο καθένας έβλεπε διαφορετικά στοιχεία και εικόνες.

Η Αμερική με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου είχε επικρατήσει ως υπερδύναμη γιατί θεωρούνταν η χώρα που είχε γλιτώσει όλο τον κόσμο από τον φασισμό. Επιπλέον, η συσσώρευση κόσμου σε αυτή για να ξεφύγουν από τον πόλεμο την έκανε πολύ ισχυρή χώρα οικονομικά ενώ όλες οι υπόλοιπες χώρες που είχαν εμπλακεί στον πόλεμο είχαν καταστραφεί οικονομικά. Το αποτέλεσμα ήταν η Αμερική να έχει τα πρωτεία της βιομηχανικής παραγωγής παγκοσμίως (Χαραλαμπίδης, 1995).

Με την έναρξη της μεταπολεμικής περιόδου η αμερικάνικη τέχνη έκανε πολύ δυναμική εμφάνιση συγκριτικά με την ευρωπαϊκή. Αυτό βασιζόταν σε δύο κυρίως παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας ήταν ότι οι Αμερικάνοι καλλιτέχνες μπορούσαν να δράσουν πιο ελεύθερα γιατί δεν είχαν την ίδια πολιτιστική κληρονομιά με τους Ευρωπαίους που θα μπορούσε να τους περιορίσει σε συγκεκριμένα πρότυπα. Ο δεύτερος παράγοντας ήταν ότι οι

Αμερικάνοι καλλιτέχνες δεν έζησαν τόσο έντονα την επίδραση του πολέμου όσο οι Ευρωπαίοι και κατά συνέπεια είχαν λιγότερες τραυματικές εμπειρίες.

Η αμερικάνικη τέχνη δεν γεννήθηκε απότομα και ξαφνικά. Είχε τις βάσεις της σε προγενέστερα κινήματα που είχαν ξεκινήσει στις αρχές του 20^{ου} αιώνα που είχαν όμως πιο ορθολογιστικά πρότυπα. Τα πρότυπα αυτά μεταπολεμικά καλλιεργήθηκαν σε υπερβολικό βαθμό. Τα κύρια στοιχεία της αμερικάνικης τέχνης ήταν η υπέρβαση των ορίων της τέχνης, δηλαδή ο συνδυασμός διαφόρων μορφής τέχνης, η προσπάθεια των καλλιτεχνών να συνδεθούν με το κοινό και την ζωή και τέλος, η εστίαση στην προσωπικότητα του καλλιτέχνη και όχι μόνο στο έργο του. Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί και κάτι άλλο σχετικά με την αμερικάνικη τέχνη. Η ευρεία αποδοχής της οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό και στην συναίνεση του κοινού που είτε ήταν εκείνη την εποχή πιο ενημερωμένο για τα καλλιτεχνικά τεκταινόμενα, είτε απλώς την αποδεχόταν ασχέτως αν συμφωνούσε με αυτή ή όχι (Εμμανουήλ κ.ά., 2008).

Μέσα λοιπόν σε αυτό το πνεύμα της παγκόσμιας αμερικάνικης αποδοχής γεννήθηκε το κίνημα του Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού, γνωστού και ως Σχολή της Νέας Υόρκης λόγω της εμφάνισης του εκεί. Η χρονολογία δημιουργίας του ήταν το 1942 και ξεκίνησε από μία ομάδα καλλιτεχνών με διαφορετικές αφετηρίες και κατευθύνσεις. Αυτό όμως που είχαν κοινό μεταξύ τους ήταν ότι τα έργα τους ήταν μεγάλα σε κλίμακα και ήταν αφηρημένης έκφρασης. Ο όρος Αφηρημένος Εξπρεσιονισμός αποδόθηκε από τον κριτικό του περιοδικού New Yorker, Robert Coates και όχι από τους ίδιους τους καλλιτέχνες. Περίπου το 1950 ο Αφηρημένος Εξπρεσιονισμός διαχωρίστηκε σε δύο τάσεις ανεξάρτητες μεταξύ τους. Η πρώτη τάση ήταν η Δυναμική Ζωγραφική που το έργο ταυτιζόταν με την προσπάθεια του καλλιτέχνη να το δημιουργήσει, στην ουσία ένα είδος performance και η δεύτερη τάση ήταν η Χρωματική Αφαίρεση (Χαραλαμπίδης, 1995).

Ένας από τους πιο σημαντικούς εκπροσώπους αυτής της κίνησης ήταν ο Jackson Pollock (1912-1956). Οι επιρροές που δέχτηκε σαν καλλιτέχνης ήταν πολλές αφού επηρεάστηκε από τους Αμερικάνους ζωγράφους του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα αλλά και από τους Ευρωπαίους όπως τον Picasso και τους σουρεαλιστές. Η διαφοροποίηση όμως του Pollock από τους καλλιτέχνες και τα κινήματα από τα οποία επηρεάστηκε εστιαζόταν πρώτα στην προσωπικότητα του. Λόγω της ανάγκης του να εκφράσει το άγχος και τα εσωτερικά του προβλήματα οδηγήθηκε σε ένα εκρηκτικό τρόπο δημιουργίας κατά το οποίο ζωγράφιζε στο πάτωμα με την τεχνική της ελεύθερης αφαίρεσης την οποία προέκτεινε με μία άλλη χρήση του χρώματος το οποίο έσταζε, άλειφε ή πασάλειβε στον πίνακα. Επιπλέον, δεν χρησιμοποιούσε τα παραδοσιακά εργαλεία των ζωγράφων αλλά διάφορα υλικά και μέσα

δημιουργώντας τεράστια έργα που επηρέασαν μεταγενέστερα την αμερικάνικη αλλά και την ευρωπαϊκή ζωγραφική (Εμμανουήλ κ.ά., 2008).



Ο Pollock τη στιγμή που ζωγράφιζε

Ο Pollock δεν είχε κανένα περιορισμό στο έργο του και δεν αποδέχονταν καμία σύμβαση της παραδοσιακής ζωγραφικής, ούτε καν το πώς έπρεπε να τοποθετούνται οι πίνακες ή το πώς πρέπει να χρησιμοποιείται το χρώμα. Ο τρόπος που ο Pollock δημιουργούσε τα έργα του ήταν τόσο ζωντανή και ενεργητική που ούτε ο ίδιος δεν γνώριζε όταν ξεκινούσε ένα έργο το πώς ακριβώς θα το τελειώσει και ο καλλιτέχνης κατέρριπτε κάθε είδους δέσμευση που μπορεί να υπήρχε, από τον τίτλο μέχρι τα όρια του πίνακα. Η απόλυτη αυτή ελευθερία του Pollock που μεταδιδόταν και στη θέαση από τον θεατή ήταν και η σύνδεση των έργων αυτών με τη πραγματικότητα. Τη σύνδεση αυτή θα την έκανε ο ίδιος ο θεατής που ο Pollock τον άφηνε ελεύθερο να την οραματιστεί με τον τρόπο που ο ίδιος ήθελε (Ιστορία της Ζωγραφικής, 2006:109).



Jackson Pollock, «Eyes in the heat», 1946



Jackson Pollock, «No 5», 1948

Ένα άλλο παράδειγμα εκπροσώπου του είδους με επιρροές από άλλα κινήματα ήταν ο Mark Rothko (1903-1970). Με ευρωπαϊκή καταγωγή, από την Ρωσία, οι αρχικές του επιρροές ως καλλιτέχνη ήταν αυτές του εξπρεσιονισμού. Αργότερα επηρεάστηκε από τον βιομορφικό σουρεαλισμό. Η εξέλιξη όμως της τεχνικής του οδήγησε το 1950 στην πλήρη αφαίρεση των παραστατικών στοιχείων και στην χρήση του χρώματος με τέτοιο τρόπο ώστε ο θεατής πρώτον να αδυνατεί να εστιάσει σε ένα σημείο και δεύτερον, να προσδίδει στο έργο του έντονη διαλογιστική ατμόσφαιρα και μυστήριο (Εμμανουήλ κ.ά., 2008).



Mark Rothko «Χωρίς τίτλο», 1949

Ο όρος αφηρημένος εξπρεσιονισμός δεν ήταν νέος. Είχε χρησιμοποιηθεί τόσο το 1920 όσο και το 1929 για να περιγράψει κάποια έργα του γερμανικού εξπρεσιονισμού και πιο συγκεκριμένα, κάποια έργα του Kandisky. Εξάλλου, όλη η καλλιτεχνική κίνηση που αναπτύχθηκε μεταπολεμικά στην Αμερική δεν ήταν μία νέα ανακάλυψη αλλά βασιζόταν κυρίως στις σχέσεις που είχαν αναπτυχθεί με κινήματα που είχαν αναπτυχθεί κατά την διάρκεια των πρώτων χρόνων του 20^{ου} αιώνα παρόλο που υπήρχαν διαφορές από τις αρχικές κινήσεις (Εμμανουήλ κ.ά., 2008).

Μία τέτοια περίπτωση ήταν η περίπτωση του Arshile Gorky (1905-1948) που συνέδεσε τον ευρωπαϊκό σουρεαλισμό με τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό. Ο Gorky ήταν ένας καλλιτέχνης που βρισκόταν στην Αμερική από το 1920 και ο οποίος αφού ασχολήθηκε με διάφορα καλλιτεχνικά κινήματα, κατέληξε στον σουρεαλισμό. Αυτό όμως που διαφοροποιούσε την τέχνη του από το σουρεαλιστικό κίνημα και τον ενέταξε στον αφηρημένο εξπρεσιονισμό ήταν ο ελεύθερος τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούσε τα υλικά του (Εμμανουήλ κ.ά., 2008).



Arshile Gorky, «Ο καλλιτέχνης και η μητέρα του», 1926-1936

Παρόλο που ο Gorky συνέδεσε τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό με τον σουρεαλισμό, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις. Η σημαντικότερη από αυτές είναι ότι ενώ ο Gorky έχει στοιχεία της αμερικάνικης τέχνης, λόγω των προσωπικών του βιωμάτων και της προσφυγιάς που είχε ζήσει, η δική του οπτική επικρατούσε, δηλαδή αποτυπώνει αυτά που νιώθει σε ένα νέο έδαφος. Ο Gorky απεικόνιζε τα δικά του οράματα και τις μνήμες του και καλούσε τον θεατή να μπει σε αυτά και να τα κατανοήσει. Αντιθέτως, οι γνήσιοι εκπρόσωποι του αφηρημένου εξπρεσιονισμού δημιουργούσαν τόσο δυναμικά έργα που δεν καλούσαν τον θεατή να διεισδύσει σε αυτά αλλά αυτά διείσδυαν στον κόσμο των θεατών (Εμμανουήλ κ.ά., 2008).

Μία άλλη τέτοια περίπτωση ήταν η περίπτωση του Γερμανού Hans Hoffman (1880-1966), που βρισκόταν στην Αμερική από το 1930. Ο Hoffman διέφερε από τους υπόλοιπους αφηρημένους εξπρεσιονιστές λόγω της μεγάλης ευρωπαϊκής εμπειρίας που είχε. Παρόλο που είχε στα έργα του στοιχεία της αμερικάνικης τέχνης διατηρούσε μία προσήλωση σε ακαδημαϊκά στοιχεία. Η μεγάλη σημασία που έδινε στην τοποθέτηση του χρώματος και η ισορροπία που διατηρούσε τόσο χρωματικά όσο και άποψη σύνθεσης τον έκανε να διαφέρει από τους αφηρημένους εξπρεσιονιστές που εστίαζαν στην ελευθερία (Χαραλαμπίδης, 1995).



Hans Hoffman, «Η πύλη», 1959-1960

Εκτός από τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό, την ίδια περίοδο αναπτύχθηκαν και άλλα αφηρημένα ρεύματα όπως η γεωμετρική αφαίρεση της οποίας τα έργα χαρακτηρίζονταν από χρώματα και γεωμετρικά σχήματα. Οι πίνακες των καλλιτεχνών αυτής της τάσης, αντίθετα από τη κίνηση των εξπρεσιονιστών, χαρακτηρίζονταν από έντονη στατικότητα, η οποία όμως και αυτή λειτουργούσε με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή έδινε την απόλυτη ελευθερία στον καλλιτέχνη να στοχαστεί βάση των προσωπικών του σκέψεων και αναζητήσεων (Ιστορία της Ζωγραφικής, 2006).

Τις δεκαετίες 1950-1960, στη τέχνη επικρατούσαν κυρίως τα αφηρημένα ρεύματα και οι εκπρόσωποι αυτών είχαν πλέον καθιερωθεί. Κάποιοι νεότεροι καλλιτέχνες όμως είχαν αρχίσει να ασχολούνται με τη παραστατική τέχνη. Η ενασχόληση αυτή με τη παραστατική τέχνη ξεκινούσε από μία νέα αφετηρία και αυτός ήταν και ο λόγος που έλαβε την ονομασία «νεοπαραστατική τέχνη» (Χρήστου, 1993).

Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της νέας καλλιτεχνικής τάσης ήταν η υποκειμενική βάση που είχε αλλά και η αποκοπή της ως ένα βαθμό, από το ρεαλισμό και τη παραστατικότητα του παρελθόντος. Η νέα αυτή τάση συνδέονταν μεν με την οπτική πραγματικότητα αλλά χωρίς να αναπτύσσει σχέση εξάρτησης μαζί της αφού αυτή χρησίμευε κυρίως για την υποκειμενική και ελεύθερη ερμηνεία (Χρήστου, 1993).

Η νεοπαραστατική τέχνη παρουσιάστηκε κυρίως σαν την ανατομία της σύγχρονης πραγματικότητας και βάση αυτής της οπτικής σε αυτή εντασσόταν και το κίνημα της Ποπ Αρτ. Το κίνημα αυτό χαρακτήριζε κυρίως την αμερικάνικη και την αγγλική μεταπολεμική

τέχνη και σταδιακά συνδέθηκε με τομείς και εκτός τέχνης όπως η διαφήμιση και τα Μ.Μ.Ε. Εξάλλου, η Ποπ Αρτ πέρα από καλλιτεχνική είχε και κοινωνική διάσταση. Η λέξη Ποπ παρόλο που δεν ήταν αυτός ο αρχικός σκοπός, συνδέθηκε τη δεκαετία του 1960 με τη λέξη «popular» δίνοντας στον όρο Ποπ Αρτ την έννοια της λαϊκής τέχνης. Ένας λοιπόν από τους κύριους στόχους του κινήματος ήταν να καταδείξει τις οπτικές προβολές που είχε η καταναλωτική κοινωνία καθώς και ο πολιτισμός της μάζας (Χρήστου, 1993).

Η Ποπ Αρτ δεν ήταν απλώς ένα καλλιτεχνικό ρεύμα. Όπως σημειώνει και ο Horst Richter «καμία στιλιστική έννοια του εικοστού αιώνα δεν έχει διαδοθεί παγκόσμια τόσο όσο η ονομασία «Ποπ Αρτ». Η Ποπ ξεκίνησε από τις πλαστικές τέχνες, πέρασε στην μουσική και τη λογοτεχνία, επικράτησε στο φιλμ, τη μόδα, τις γραφικές τέχνες και τη διαφήμιση και έγινε τέλος συνώνυμη με την ιδέα της ύπαρξης μισής γενιάς, των ετών αυτών που μεγάλωσαν μετά το 1950 κάτω από την επίδραση των μέσων ενημέρωσης και του καταναλωτικού πολιτισμού της βιομηχανικής εποχής μας» (Χρήστου, 1993:240-241).

Ο όρος Ποπ Αρτ αποδίδεται στον τεχνοκρίτη Lawrence Alloway που τον χρησιμοποίησε για να περιγράψει τις αναζητήσεις και τις συζητήσεις της «Ανεξάρτητης Ομάδας», μίας ομάδας καλλιτεχνών της οποίας και ο ίδιος ήταν μέλος. Ο ίδιος επίσης σημειώνει ότι ο όρος αρχικώς δεν χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την καλλιτεχνική έκφραση αλλά με σκοπό τον χαρακτηρισμό των οπτικών προβολών που είχε η καταναλωτική κοινωνία και ο μαζικός πολιτισμός (Χρήστου, 1993).

Η επικράτηση όμως της Ποπ Αρτ ήταν διαφορετική στην Αμερική απ' ό,τι στην Αγγλία. Ενώ στην Αγγλία θεωρούνταν μία μορφή αντίδρασης των καλλιτεχνών προς την μόδα, την κατανάλωση και τον τρόπο που μέσω αυτών εξουθενώνεται ο άνθρωπος, στην Αμερική η κοινωνική διάσταση του ρεύματος δεν εκφράστηκε τόσο έντονα και αντιμετωπίστηκε περισσότερο σαν ένα καλλιτεχνικό ρεύμα και ως αποδοχή του τρόπου ζωής των Αμερικάνων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Alan Solomon, που είναι Αμερικάνος κριτικός «οι Αμερικάνοι ζωγράφοι παίρνουν την ζωή απλά, όπως είναι, και αντί να υποτιμούν και να απορρίπτουν τον κοινό πολιτισμό μας, αφιερώνονται με αισιοδοξία και με τον τρόπο τους στην εξύμνηση του» (Χρήστου, 1993:243).

Εντούτοις, ήταν οι Αμερικάνοι καλλιτέχνες που κατάφεραν να αναπτύξουν και να επιβάλλουν την Ποπ Αρτ και ειδικά αυτοί της Νέας Υόρκης. Οι περισσότεροι δε από αυτούς εκτός από καλλιτέχνες ήταν και εργαζόμενοι στις εφαρμοσμένες τέχνες, στην εμπορική διαφήμιση, στα εικονογραφημένα περιοδικά και στις εφημερίδες.

Την δεκαετία 1956-1966, η Ποπ Αρτ καταφέρνει να διαδοθεί όχι μόνο στις δύο χώρες που έχουν αναφερθεί αλλά σε όλο τον κόσμο. Η αποδοχή του ρεύματος έγινε κυρίως γιατί

κατάφερε να συνδεθεί με την κοινωνία όχι αποτελώντας έκφραση της δημιουργικότητας αλλά προβάλλοντας τις ανάγκες που η κατανάλωση δημιουργούσε στην κοινωνία.

Για να καταφέρουν αυτή την προβολή και απεικόνιση, οι καλλιτέχνες της Ποπ Αρτ χρησιμοποιούσαν καθημερινά αντικείμενα μαζικής αποδοχής όπως μπουκάλια Κόκα Κόλας, κούτες τσιγάρων, σωληνάρια κέτσαπ, διαφημίσεις αυτοκινήτων και ότι άλλο θέμα μπορούσε να εκδηλώσει την σύγχρονη βιομηχανοποιημένη και μηχανοποιημένη κοινωνία (Χρήστου, 1993).

Μία από τις πιο σημαντικές φυσιογνωμίες του ρεύματος ήταν και ο Andy Warhol. Ο Warhol γεννήθηκε το 1930 στην Φιλαδέλφεια, και την περίοδο 1945-1949 σπούδασε ιστορία της τέχνης, κοινωνιολογία και ψυχολογία στο Carnegie Institute of Technology. Από το 1949 και ύστερα ο Warhol εγκαταστάθηκε και εργαζόταν στην Νέα Υόρκη. Ήδη από το 1950 δούλευε στην διαφήμιση ως σχεδιαστής και σκηνογράφος κάνοντας την πρώτη ατομική του έκθεση το 1952. Από το 1962 και ύστερα αρχίζει να κάνει έργα για τον κινηματογράφο.

Ο Warhol ήταν ένας αμφιλεγόμενος αλλά και εξίσου διάσημος καλλιτέχνης για το έργο του που δεν περιορίζονταν όμως στην ζωγραφική με τους συμβατικούς όρους αφού μεγάλο ρόλο στην φήμη του έπαιξε και το γεγονός ότι έκανε κινηματογραφικές ταινίες και είχε μία επιχείρηση με νυχτερινά κέντρα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η φήμη του ήταν τόσο μεγάλη όσο και των αστέρων του κινηματογράφου (Χρήστου, 1993).

Η βάση για το έργο του Warhol ήταν οι γραφικές τέχνες και η επιθυμία του να εκφράσει την καταναλωτική κοινωνία και τον κόσμο της διαφήμισης απ' όπου και ο ίδιος προερχόταν. Για να το καταφέρει αυτό επιλέγει θέματα όπως πασίγνωστα αντικείμενα σαν τις σούπες Κάμπελ και την Κόκα Κόλα αλλά και διάσημους ανθρώπους όπως η Μαίριλυν Μονρόε, ο Έλβις Πρίσλεϋ, κα., θέματα που είναι ιδιαίτερα αγαπητά στην αμερικάνικη κοινωνία. Ακόμα και όταν χρησιμοποιεί θέματα που δεν είναι αγαπητά όπως για παράδειγμα οι ηλεκτρικές καρέκλες, το κάνει γιατί τη στιγμή που τα χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα έχουν κάνει γνωστά στο κοινό (Χρήστου, 1993).



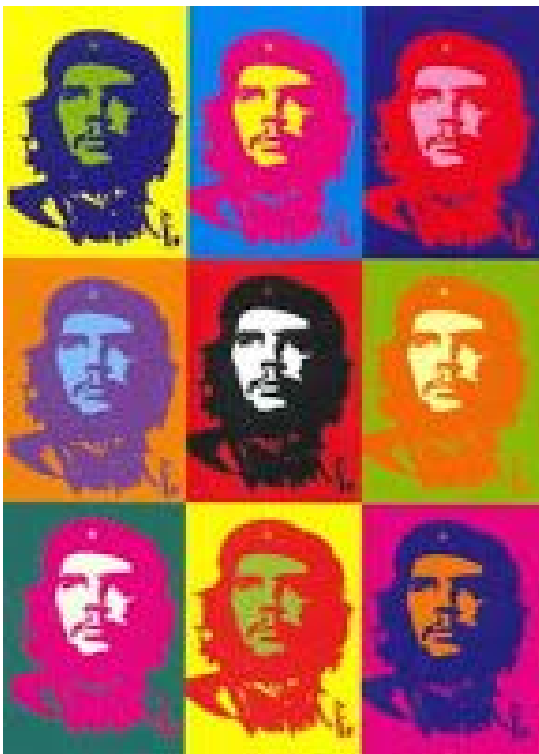
Andy Warhol «Τιρκουάζ Μέριλιν»



Andy Warhol «Σούπες Campbell»



Andy Warhol «Elvis Presley»



Andy Warhol «Che Guevara»



Andy Warhol «Audrey Hepburn»

Ο Warhol ανάμεσα στα άλλα καταναλωτικά είδη που επέλεξε ήταν και το video. Την εποχή που αυτό ανακαλύφθηκε, αποτέλεσε για τον κόσμο ένα μέσο πολύ αγαπητό, μαζικής κατανάλωσης τόσο σαν μηχανήμα όσο και τα παράγωγα του. Και για τους καλλιτέχνες όμως αποτέλεσε ένα μέσο με το οποίο μπορούσαν να δημιουργήσουν με λιγότερο κόστος αφού το γύρισμα σε video ήταν πολύ πιο φθηνό από το αμιγώς κινηματογραφικό γύρισμα λόγω του μεγάλου κόστους του κινηματογραφικού φιλμ.

Η video art δεν είχε σταθερά χαρακτηριστικά και στοιχεία έκφρασης. Ο κάθε καλλιτέχνης το χρησιμοποίησε με διαφορετικό τρόπο για να αφηγηθεί κάτι διότι ήταν πολύ εύκολη τόσο η πρόσβαση στο video όσο και ο χειρισμός του ως μέσο.

Οι διαφορετικοί τρόποι έκφρασης που έδινε αυτός ο τρόπος κινηματογράφησης φαίνονται μέσα από τη μεγάλη ποικιλία που είχαν τα έργα του κύριου εκπροσώπου του, του Warhol. Ο Warhol δημιουργούσε έργα τα οποία βασίζονταν στην επανάληψη χωρίς να υπάρχει κάποια ουσιαστική δράση αφού για πολλά λεπτά βιντεοσκοπούσε συγκεκριμένες σκηνές όπως κάποιον που κοιμόταν στο Sleep όπου βιντεοσκοπείται ο ποιητής Τζον Τζιόρνο για έξι ώρες να κοιμάται. Αντιστοίχως, στο Eat, ένας άνδρας βιντεοσκοπείται για 45 λεπτά να τρώει ένα μανιτάρι ενώ στο Empire για 8 ώρες βιντεοσκοπεί το κτίριο Empire State (<http://jigiart.blogspot.com/2010/11/blog-post.html>).

Στους καλλιτέχνες της Pop Art που έκανε χρήση περίεργων αντικειμένων ανήκε και ο Robert Rauschenberg. Ήδη από την αρχή της δεκαετίας του 1950, ο Αμερικάνος καλλιτέχνης είχε αρχίσει να τοποθετεί διάφορα αληθινά αντικείμενα στους πίνακες του όπως φαίνεται από

το παρακάτω πίνακα όπου έχει τοποθετήσει μία κατσίκα στην οποία είναι περασμένο ένα πλαστικό λάστιχο σαν φούστα του μπαλέτου (Johnson, 1976):



Robert Rauschenberg «Monogram», 1955–1959

Ο ίδιος ο Rauschenberg είχε αναφέρει για την τέχνη του, ότι λειτουργούσε στο χάσμα ανάμεσα στη τέχνη και τη ζωή. Αυτό το χάσμα ο καλλιτέχνης προσπαθούσε να το γεφυρώσει προσκομίζοντας την καθημερινή ζωή μέσα στις τέχνες και τις θεωρίες της μέσω των αντικειμένων που υπάρχουν στη καθημερινή ζωή (Johnson, 1976).

Αυτός είναι και ο λόγος που σε ένα πίνακα ζωγραφικής ο Rauschenberg τοποθετεί πάνω του μία κατσίκα και ένα λάστιχο αυτοκινήτου, δηλαδή δύο καθημερινά αντικείμενα, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο μία σύζευξη ανάμεσα στη τέχνη και τη καθημερινότητα μέσω αυτών.

Ένας άλλος καλλιτέχνης, που ανήκε και αυτός στο κίνημα της Ποπ Αρτ και έκανε και αυτός χρήση των αντικειμένων ήταν ο Daniel Spoerri. Ο Spoerri δημιουργούσε πίνακες γνωστούς ως «παγίδες», πάνω στους οποίους τοποθετούσε αντικείμενα τυχαία και αφού τα στερέωνε, κρέμαγε τα έργα του στο τοίχο. Αυτού του είδους η τέχνη ήταν γνωστή ως assemblage (Λίπαρντ κ.ά., 1984).

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και το παρακάτω έργο:



Daniel Spoerri «Kichka's Breakfast I», 1960

Τη συγκεκριμένη σύνθεση ο καλλιτέχνης την κατασκεύασε από τα απομεινάρια του πρωινού της κοπέλας του, της Kichka, καθώς περίμενε για κάποιους επισκέπτες. Έτσι, ο καλλιτέχνης συγκέντρωσε όλα τα αντικείμενα τα οποία βρέθηκαν μπροστά του κατά τύχη, γιατί υπήρχε πάντα η πιθανότητα να έχει περισσέψει κάτι άλλο, δημιούργησε αυτή τη σύνθεση και τη κρέμασε στο τοίχο. Το κρέμασμα στο τοίχο από τον Spoerri γινόταν με σκοπό να αφηφιστούν οι νόμοι της βαρύτητας καθώς και η όψη που οι άνθρωποι έχουν συνηθίσει να βλέπουν.

Τα έργα του είδους που έκανε ο Spoerri θεωρούνταν ως «γεγονότα» και εντοπίζονταν σε αυτά στοιχεία που υπήρχαν και στο Νταντά παραπέμποντας και προς αυτό το καλλιτεχνικό κίνημα.

Χαρακτηριστικός εκπρόσωπος της Ποπ Αρτ θεωρείται και ο Ed Kienholz. Αμερικάνος και αυτός όπως πολλοί άλλοι χαρακτηριστικοί εκπρόσωποι του κινήματος, από τα μέσα της δεκαετίας του 1950, χρησιμοποιούσε διάφορα αντικείμενα τα οποία και μετασχημάτιζε προκειμένου να διατυπώσει τις απόψεις του για τη σύγχρονη κοινωνία. Τα αντικείμενα, καθώς και τα θέματα του, ο Kienholz τα συγκέντρωνε από το αμερικάνικο αστικό φολκλόρ.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και το παρακάτω έργο του καλλιτέχνη:



Edward Kienholz, «Back Seat '38», 1964

Το συγκεκριμένο έργο απεικονίζει το κάθισμα ενός κλασικού αμερικάνικου αυτοκινήτου, της *Dodge*, το οποίο όμως ο καλλιτέχνης βλέπει ως χώρο πάθους για ένα ζευγάρι. Ο τρόπος όμως που ο καλλιτέχνης έχει κάνει τη σύνθεση καταδεικνύει εγκατάλειψη και η γυναίκα που βρίσκεται στο εσωτερικό μοιάζει περισσότερο σαν κακοποιημένη. Με αυτό τον τρόπο, ο Kienholz καταφέρνει μέσα από ένα κλασικό αμερικάνικο θέμα και αντικείμενο να προβάλλει θέματα όπως οι ψυχικές διαταραχές, των οποίων πιθανόν έχει πέσει θύμα η γυναίκα, που κρύβεται όμως μέσα σε κάτι πολύ κοινότυπο.

Άλλος ένας καλλιτέχνης που χρησιμοποιούσε τα αντικείμενα περίπου με τον ίδιο τρόπο είναι ο Arman ο οποίος όμως κατατάσσεται στο κίνημα του νεορεαλισμού. Παρόλα αυτά όμως και αυτός συγκεντρώνει διάφορα αντικείμενα και τα τοποθετεί με τη μορφή πίνακα στο τοίχο όπως στο παρακάτω έργο:



Arman, «Πανομοιότυπο πορτρέτο της Ιρίς Κλερτ», 1960

Όπως μαρτυρά και ο τίτλος, τα αντικείμενα που είναι συγκεντρωμένα σε αυτή τη σύνθεση, ήταν τα προσωπικά της Ιρίς Κλερτ η οποία το 1960 ζήτησε από 41 καλλιτέχνες να φιλοτεχνήσουν το πορτρέτο της προκειμένου να κάνει μία έκθεση. Μέσω του έργου αυτού, ο καλλιτέχνης θέλει να επιδείξει και μία άλλη ιδιότητα του, αυτή του συλλέκτη και μάλιστα αυτού που φτάνει σε παθολογικό σημείο χρησιμοποιώντας αντικείμενα που παραπέμπουν και σε ψυχολογικές καταστάσεις όπως ο φετιχισμός που καταδεικνύεται μέσα από το παπούτσι με το ψηλό τακούνι.

Επιδράσεις από την Pop Art όμως είχαν δεχτεί και οι καλλιτέχνες των environments (περιβάλλοντα). Ένας ορισμός της συγκεκριμένης τάσης δίνεται από τον Allan Kaprow: «Ο όρος «Environment» (Περιβάλλον) αναφέρεται σε μια μορφή τέχνης που γεμίζει μια ολόκληρη αίθουσα (ή εξωτερικό χώρο, περιβάλλει το θεατή και αποτελείται από παντοειδή υλικά. Σ' αυτά συμπεριλαμβάνονται το φως, οι ήχοι και τα χρώματα» (Χαραλαμπίδης, 2007:94).

Μέσω αυτής της τάσης οι καλλιτέχνες εξέφραζαν προσωπικές και κοινωνικές ανησυχίες όπως ο φόβος της μοναξιάς και της αλλοτρίωσης, κοινωνικά ζητήματα όπως η έκτρωση και κυρίως τον φόβο και τον τρόμο για διάφορα φαινόμενα. Ο τρόμος ήταν και αυτός που

αποσύνδεσε σε μεγάλο βαθμό τα έργα του George Segal από την Pop Art δημιουργώντας μία νέα τάση στα environments, την Funk Art, δηλαδή την τέχνη του τρόμου (Χαραλαμπίδης, 2007).



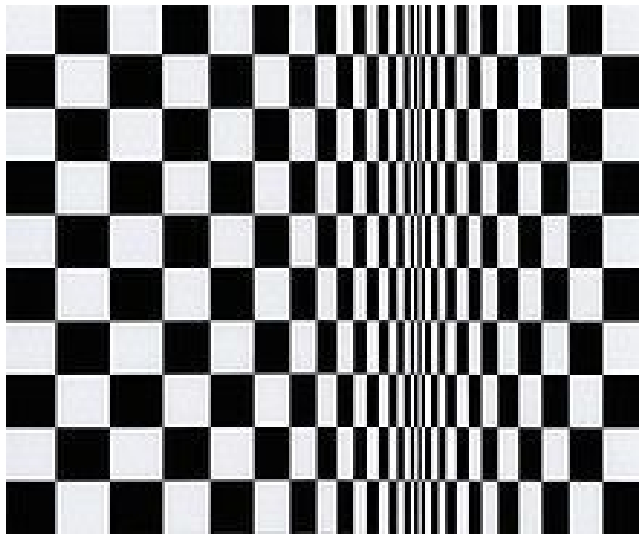
George Segal «Street crossing», 1992

Μετεξέλιξη των environments, αποτέλεσε το Happening, ένα είδος θεατρικής παράστασης από την άποψη ότι γινόταν σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο χωρίς όμως τους περιορισμούς μίας γκαλερί. Τα κοινά στοιχεία που είχε το Happening, με τα environments, ήταν η δομή αλλά και το περιεχόμενο του (Χαραλαμπίδης, 2007).

Το Happening θεωρούνταν μέρος της γενικότερης τάσης που ονομάστηκε performance, δηλαδή παράσταση ή επιτέλεση. Ως performance ονομάζονταν κάθε μορφή θεατρικής δράσης που όμως ο στόχος τους δεν ήταν θεατρικός αλλά εικαστικός χωρίς όμως ο θεατής να έχει ενεργό ρόλο σε αυτή. Η συγκεκριμένη καλλιτεχνική τάση, απέκτησε πολύ γρήγορα πολιτικό χαρακτήρα λόγω της περιοχής στην οποία γεννήθηκε και του χρόνου. Στην Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1960 αναπτύχθηκαν διάφορα κοινωνικά και πολιτικά κινήματα όπως το φεμινιστικό, το ειρηνιστικό, κα., και το performance αποτέλεσε μέσο έκφρασης γι' αυτά, κυρίως για γυναίκες που χρησιμοποιούσαν ως κύριο υλικό της τέχνης τους το ίδιο τους το σώμα (Χαραλαμπίδης, 2007).

Μέχρι και τη δεκαετία του 1970 επικράτησαν άλλες τάσεις στη τέχνη. Η μία από αυτές ήταν η συγκεκριμένη αφαίρεση ή αλλιώς η Οπ Αρτ, συντομογραφία του Οπτική Τέχνη. Το κύριο στοιχείο αυτής της τάσης ήταν το χρώμα το οποίο χρησιμοποιούνταν με τέτοιους

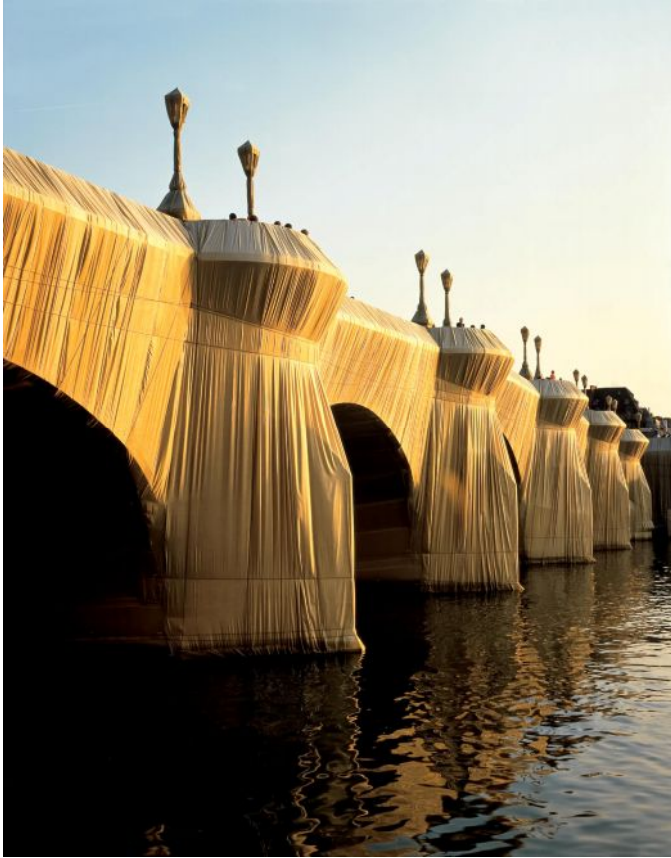
σηματισμούς ώστε να δημιουργεί κινητικά εφέ στον θεατή. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν υπήρχαν κρυφά σύμβολα και νοήματα αλλά ο καλλιτέχνης έδινε στον θεατή την εικόνα απλή και κατανοητή από την αρχή μέσω της κίνησης (Ιστορία της Ζωγραφικής, 2006).



Bridget Riley, «Κίνηση σε τετράγωνα», 1961

Η δεύτερη τάση ήταν ο ρεαλισμός. Ο ρεαλισμός των έργων των καλλιτεχνών που έδρασαν στις αρχές της δεκαετίας του 1960 αποτελούσε μία ισορροπία ανάμεσα στη πραγματικότητα και στη τέχνη. Τα αντικείμενα δεν απεικονίζονταν αλλά χρησιμοποιούνταν ως μέρος της διαδικασίας της δημιουργίας του έργου. Έτσι, μαχαίρια, σφουγγάρια και άλλα αντικείμενα χρησιμοποιούνταν για να τοποθετηθεί το χρώμα στους πίνακες επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο στη πραγματικότητα να αποτελέσει μέρος της τέχνης (Ιστορία της Ζωγραφικής, 2006).

Ένα άλλο καλλιτεχνικό ρεύμα που γεννήθηκε τη δεκαετία του 1970 αλλά ευδοκίμησε τη δεκαετία του 1980 ήταν η Land Art. Οι καλλιτέχνες του συγκεκριμένου ρεύματος χρησιμοποιούσαν τη γη ως μέσο έκφρασης και όπως ήταν φυσικό τα έργα αυτά δεν παρουσιάζονταν σε συμβατικούς χώρους τέχνης. Τη δεκαετία του 1980, οι ίδιοι καλλιτέχνες άρχισαν να χρησιμοποιούν ως νέο υλικό τη θάλασσα, δημιουργώντας ένα είδος happening αλλά και άλλα μέρη. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά έργα αυτού του ρεύματος ήταν η κίνηση που έκανε ο Christo το 1985 να τυλίξει τη γέφυρα Pont- Neuf στο Παρίσι θέλοντας με αυτό τον τρόπο να καταδείξει την *ανταλλαξιμότητα των πραγμάτων* (Χαραλαμπίδης, 2007).



Christo, «Τύλιγμα της γέφυρας Pont-Neuf», 1985

Τη δεκαετία του 1980 οι καλλιτέχνες στην Αμερική αποπειράθηκαν να εγκαταλείψουν τα πειραματικά ρεύματα και να επιστρέψουν στη ζωγραφική του καβαλέτου χωρίς όμως να υιοθετήσουν ένα ξεκάθαρο ρεύμα. Τη δεκαετία του 1990 η τέχνη στην Αμερική χαρακτηρίστηκε από το ρεύμα του installation (εγκατάσταση) του οποίου η πιο χαρακτηριστική εκπρόσωπος ήταν η Jenny Holzer. Στα έργα της έκανε χρήση ηλεκτρονικών και ψηφιακών μέσων σε μία προσπάθεια να καταγγείλει αλλά και να καταγράψει τις σύγχρονες ανησυχίες (Χαραλαμπίδης, 2007).



Jenny Holzer, «Για την πόλη- Τρίτη φάση», 2005

Στη πλειοψηφία τους τα παραπάνω κινήματα αναπτύχθηκαν στην Αμερική η οποία αποτέλεσε το τόπο συγκέντρωσης αρκετών καλλιτεχνών. Και στην Ευρώπη όμως υπήρχαν επιδράσεις αυτής της τέχνης και ειδικά της αφαιρετικής, αν και υπήρχαν και κάποια μεμονωμένα κινήματα.

Ένα από τα κινήματα που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1960, στη Γαλλία κυρίως ήταν το Op Art. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το Op ήταν συντομογραφία του Optical που σήμαινε οπτικός και το κύριο στοιχείο αυτής της τάσης ήταν η αποκλειστικά οπτική προσέγγιση του θεατή. Την ίδια δεκαετία κάνει την εμφάνιση του στη Γαλλία και ο νέος ρεαλισμός. Σκοπός των καλλιτεχνών του κινήματος ήταν μία νέα προσέγγιση του ρεαλιστικού και μία νέα προσέγγιση της καταγραφής της πραγματικότητας χωρίς όμως σκοπό αμφισβήτησης. Ο τρόπος που κάθε καλλιτέχνης αποπειράθηκε να κάνει αυτή τη προσέγγιση ήταν διαφορετικός και υπήρχαν και κάποιες ομοιότητες με την Op Art, κάτι που δικαιολογείται ως ένα βαθμό από τη παράλληλη χρονική ύπαρξη των δύο κινήματων (Χαραλαμπίδης, 2007).

Τα πιο πολλά αμερικάνικα ρεύματα που αναφέρθηκαν, εκφράστηκαν στην Ευρώπη μέσω του Fluxus που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 και είχε δεχτεί μεταξύ άλλων, και επιρροές από το κίνημα του ντανταϊσμού. Όπως και ο ντανταϊσμός, έτσι και το Fluxus, εστίαζε σε μία καλύτερη σχέση της ζωής με την τέχνης και προς αυτή την κατεύθυνση οι καλλιτέχνες αυτού του κινήματος ήθελαν να αποδομήσουν την κλασική έννοια που είχε το έργο τέχνης μέχρι εκείνη την στιγμή.

Το Fluxus δεν ήταν μόνο ένα καλλιτεχνικό κίνημα αλλά και μία στάση ζωής απέναντι στη τέχνη την οποία θεωρούσαν ότι έχει μετατραπεί σε εμπόρευμα. Για να αντισταθούν λοιπόν σε

αυτή την εμπορευματοποίηση οι καλλιτέχνες αυτοί υιοθέτησαν μία διαφορετική μορφή έκφρασης που συμπεριλάμβανε και την καθημερινότητα, από αντικείμενα που χρησιμοποιούνται σε αυτή μέχρι happenings που συνέβαιναν στον δρόμο (Χαραλαμπίδης, 2007).



Μία performance fluxus από την Yoko Ono το 1965 που ζητούσε από τους θεατές της να κόβουν τα ρούχα της

Ο Ben Vautier είναι ένας από τους βασικούς εκπροσώπους του κινήματος Fluxus. Στην κατηγορία των happenings που συνέβαιναν στον δρόμο ανήκουν και οι δύο επόμενες φωτογραφίες του Ben Vautier. Ο Vautier φωτογράφιζε ανθρώπους στο δρόμο που κρατούσαν πινακίδες στα χέρια τους οι οποίες έγραφαν διάφορα μηνύματα. Τα κύρια στοιχεία που προκύπτουν από αυτές τις δύο φωτογραφίες είναι δύο. Το πρώτο από αυτά είναι ότι η τέχνη δεν έχει τη μορφή του καλλιτεχνικού έργου που ήταν γνωστό μέχρι εκείνη την εποχή. Ο άνθρωπος που ποζάρει δεν έχει πάρει κάποια καλλιτεχνική πόζα αλλά απλώς κρατά μία πινακίδα στα χέρια του όπως θα μπορούσε να κάνει ο κάθε άνθρωπος. Με αυτό τον τρόπο η τέχνη έρχεται πιο κοντά στον καθημερινό άνθρωπο αφού στην ουσία του δείχνει ότι μπορεί να είναι όπως αυτός. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι αυτή η μορφή τέχνης λαμβάνει χώρα στον δρόμο μίας πόλης, ένα σημείο όπου περνάνε καθημερινά πολλοί άνθρωποι και αυτό το κάνει πιο οικείο στον θεατή αφού τόσο η τέχνη όσο και αυτός μπορούν να συνυπάρχουν στους ίδιους δρόμους.



Φωτογράφος όμως είναι και ο Philip –Lorca Di Corsia του οποίου η τέχνη κυμαίνεται ανάμεσα στην μεταμοντέρνα φαντασία και την πραγματικότητα και τον ρεαλισμό που προκύπτει από την φωτογραφία τύπου ντοκιμαντέρ. Οι φωτογραφίες του Philip –Lorca Di Corsia έχουν πολύ δυνατό συναισθηματικό περιεχόμενο προσφέροντας την μελαγχολία ανθρώπων που θεωρούνται περιθωριακοί μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία διαβιώνουν παρόλο που αυτή τους αρνείται. Με αυτό τον τρόπο οι φωτογραφίες του Philip –Lorca Di Corsia έχουν μία έντονη ψυχολογική επίδραση στον θεατή (/www.marielisegoulene.com).

Ένα από τα θέματα που χρησιμοποιεί συνήθως ο Philip –Lorca Di Corsia είναι αρσενικές πόρνες τις οποίες τοποθετεί μέσα σε αστικά φόντα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει και η παρακάτω φωτογραφία που απεικονίζει μία νεαρή αρσενική πόρνη που φωτογραφίζεται σε μία λεωφόρο. Ο νεαρός βρίσκεται στο κέντρο της φωτογραφίας, γυμνός τουλάχιστον από την μέση και πάνω που απεικονίζεται, κοιτώντας χαμηλά στο πάτωμα σαν να ντρέπεται ή να είναι μελαγχολικός. Πίσω του απεικονίζεται η λεωφόρος και η πόλη με έντονα φώτα και μεγάλα κτίρια ενώ πίσω από τον νεαρό υπάρχει μία σιδερένια κατασκευή που είναι σαν τον χωρίζει από την πόλη. Με αυτό τον τρόπο είναι σαν ο ζωγράφος προσπαθεί να ορίσει το περιθώριο που η κοινωνία δημιουργεί γι' αυτόν τον άντρα και τι μπορεί αυτό να του προκαλέσει.



Τη δεκαετία 1970 επικράτησε στην Ευρώπη το κίνημα της *Arte Povera*. Ένας από τους πιο χαρακτηριστικούς εκπρόσωπους της *Arte Povera* ήταν ο Γιάννης Κουνέλης, ο οποίος δημιουργούσε στη Ρώμη. *Arte Povera* στα ιταλικά σημαίνει «φτωχή τέχνη». Οι καλλιτέχνες που ανήκαν σε αυτό το κίνημα ήθελαν να αποδείξουν ότι τέχνη μπορεί να γίνει ακόμα και με κοινά υλικά όπως καθημερινά αντικείμενα. Είχαν όμως μία βασική διαφορά από τους εκπρόσωπους *Pop Art*. Ενώ οι πρώτοι με τη χρήση των αντικειμένων σκόπευαν στην απομυθοποίηση αυτών, οι καλλιτέχνες της *Arte Povera* στόχευαν στη μυθοποίηση των αντικειμένων αποδίδοντας ποιητική διάσταση σε αυτά (Γκρόντφρεν, 2003).



Mario Merz, «Αδιάβροχο», 1967



Michelangelo Pistoletto, «Άντρας ιδωμένος από πίσω», 1962

Ο ποιητικός τρόπος που η Arte Povera διαχειριζόταν τα αντικείμενα διαφαίνεται και στο παρακάτω έργο:



Γιάννης Κουνέλης, «Χωρίς Τίτλο», 1969

Στο συγκεκριμένο έργο, ο Κουνέλης έχει τοποθετήσει μέσα σε μία γκαλερί 12 άλογα. Τα ζωντανά αντικείμενα πλέον, τα οποία δημιουργούν μία θεατρική αντίθεση με την άσπρη ψυχρή αίθουσα, μεταδίδουν στο θεατή όχι μόνο εικόνα, αλλά οσμή και ήχο καθώς κινούνται και αναπνέουν. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται τα φυσικά αντικείμενα και ο τρόπος που

αυτά λειτουργούν αλλά ο Κουνέλλης δεν επεδίωκε μόνο αυτό. Ορίζοντας τα άλογα ως λογική και την αίθουσα ως δομή, δημιούργησε μία ισορροπία ανάμεσα τους. Με την παράθεση λοιπόν των αλόγων ο Κουνέλλης, δίνει έμφαση στην ίδια τη ζωή της οποίας μέρος αποτελούν και τα συγκεκριμένα ζώα (Γκρόντφρεν, 2003).

Στην Ελλάδα, λόγω του πολέμου, τη δεκαετία του 1940, οι καλλιτέχνες δεν μπορούσαν να έχουν επαφή με τις διεθνείς εξελίξεις στη τέχνη. Κατά τη δεκαετία του 1950 η απόσταση αυτή από τα κέντρα των διεθνών εξελίξεων εξαλείφθηκε με τη μετάβαση αρκετών Ελλήνων καλλιτεχνών στην Ευρώπη.

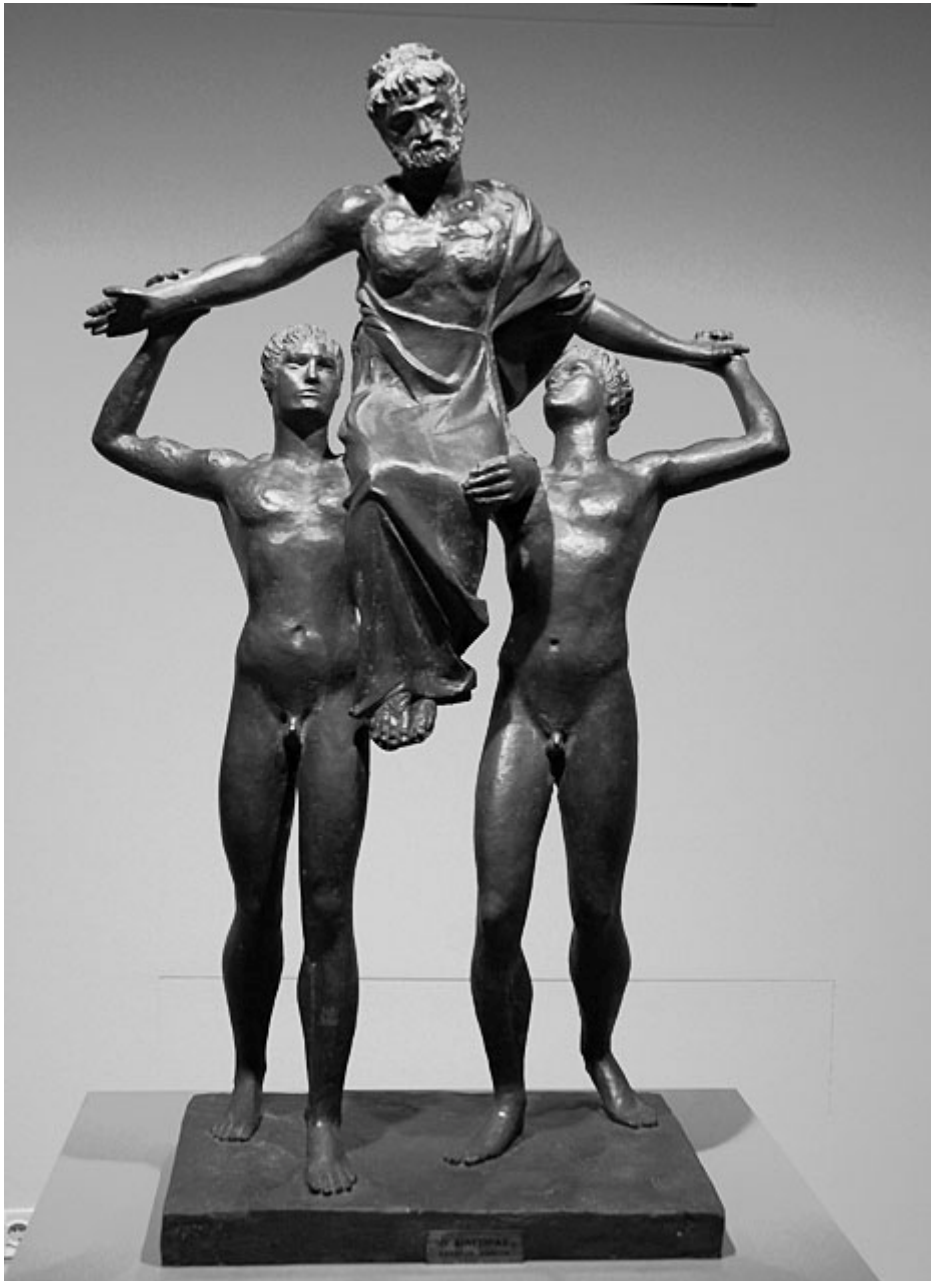
Η Ευρώπη όμως είχε χάσει τα πρωτεία της λόγω πολέμου και αυτά τα πρωτεία τα είχε αποκτήσει η Αμερική λόγω του ρόλου που διαδραμάτισε στο πόλεμο. Εκεί γεννήθηκε και άκμασε ο αμερικάνικος εξπρεσιονισμός ο οποίος αργότερα μεταφέρθηκε στο Παρίσι, το κέντρο της ευρωπαϊκής τέχνης στην εκδοχή της Άμορφης τέχνης. Στην Ελλάδα ήρθε με έργα αφηρημένα που η σχέση τους με την αναπαράσταση είναι δυσδιάκριτη.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και οι Έλληνες καλλιτέχνες άρχισαν να ασχολούνται με την αφαιρετική τέχνη. Από τη προηγούμενη ήδη δεκαετία υπήρχαν μεμονωμένες προσπάθειες καλλιτεχνών στο πεδίο της αφαίρεσης. Το 1948, στη Πανελλήνια Έκθεση που έγινε, ο Μαλτέζος και ο Βογιατζής παρουσίασαν τις συνθέσεις τους που ήταν γεωμετρικά αφαιρετικές. Στη συνέχεια, ακολούθησε ο Κοντόπουλος το 1951 και το 1955 τα έργα αφηρημένης τέχνης άρχισαν να παρουσιάζονται στο κοινό.

Η επίσημη καθιέρωση του αφαιρετικού κινήματος στην Ελλάδα έγινε το 1958 όταν τέσσερις Έλληνες καλλιτέχνες αυτού του κινήματος καλέστηκαν επίσημα στη Μπιενάλε της Βενετίας. Οι καλλιτέχνες αυτοί ήταν οι ζωγράφοι Κοντόπουλος και Σπυρόπουλος και οι γλύπτες Λαμέρας και Μυλωνάς. Στην ίδια εκδήλωση, απονεμήθηκε στην Ελλάδα για πρώτη φορά ένα διεθνές βραβείο αφού ο Σπυρόπουλος κέρδισε το βραβείο της ΟΥΝΕΣΚΟ (Ελληνική Ζωγραφική, 2007).



Αλέκος Κοντόπουλος, «Σύνθεση», 1962



Λάζαρος Λαμέρας, «Ο Διαγόρας»



Γιάννης Σπυρόπουλος, «Κόσμος», 1977

Τη βίωση του έργου του Σπυρόπουλου και όχι την θέαση του, τόνισε και ο Frank Edebeau σχολιάζοντας μία έκθεση που έκανε ο καλλιτέχνης το 1961 στην Οστάνδη: «Ο Γιάννης Σπυρόπουλος είναι ένας από τους πιο χαρακτηριστικούς, τους πιο καθαρούς και τους πιο γνήσιους εκπροσώπους της σύγχρονης τέχνης. Το έργο του πρέπει πιο πολύ να το ζεις παρά να το παρατηρείς...Μην αναζητάτε στον Σπυρόπουλο νεκρές φύσεις, τοπία ή την απεικόνιση της εικαστικής ομορφιάς της Αθήνας, της πόλης όπου αυτός ζει. Δεν χρησιμοποιεί τη φύση παρά μονάχα για να την εναρμονίσει με την απεραντοσύνη και με τους κοσμικούς θησαυρούς. Ψάχνει να βρει την ουσία των πραγμάτων. Και έτσι δημιουργεί έργα ανεξάρτητα από τον χρόνο γιατί πηγάζουν από τις κρυφές πηγές της ίδιας της ζωής και από τα βάθη των μυστικών της που αυτός φέρνει στην επιφάνεια» (Χαραλαμπίδης, 2007:184).

Ενώ στη ζωγραφική οι καλλιτέχνες αφομοίωσαν πιο εύκολα τις ευρωπαϊκές τάσεις, δεν συνέβη το ίδιο και με τους γλύπτες αφού στη γλυπτική ήταν πολύ έντονη η κληρονομιά του παρελθόντος. Το αποτέλεσμα ήταν οι γλύπτες, και ιδιαίτερα οι παραστατικοί, να ακολουθούν ο καθένας μια δική του πορεία εντάσσοντας μεν σύγχρονα στοιχεία αλλά συνδυάζοντας τα με το παρελθόν όπως στην περίπτωση της Νάτας Κωνσταντινίδη- Μελά η

οποία ανανέωνε τα έργα της μέσω της χρήσης νέων υλικών αλλά παράλληλα είχαν και ένα παραδοσιακό στοιχείο (Ελληνική Ζωγραφική, 2007).



Ναταλία Μελά «Οικογένεια Αίγας»

Υπήρχε όμως και μια γενιά καλλιτεχνών που ακολούθησαν μία διαφορετική αντίληψη στα έργα τους από την παραστατική. Στους καλλιτέχνες αυτούς υπήρχαν στοιχεία όπως η αφαιρετικότητα, η γεωμετρική αντίληψη και η χρήση σύγχρονων υλικών δημιουργώντας με αυτό το νέο τρόπο μία νέα παραστατικότητα (Ελληνική Ζωγραφική, 2007).

Τη δεκαετία του 1960 και του 1970, μία εποχή έντονης πολιτικής αναταραχής, οι καλλιτέχνες στην Ελλάδα άρχισαν να πειραματίζονται με νέες μεθόδους παραγωγής έργων όπως τη χρήση των νέων τεχνολογιών καθώς και τη συμμετοχή του κοινού μαζί με το καλλιτέχνη στη διαδικασία της δημιουργίας (Ελληνική Ζωγραφική, 2007).

Στην περίπτωση της Ελλάδας δεν μπορούμε να αναφερθούμε σε κινήματα με τους μαζικούς όρους της Ευρώπης και της Αμερικής αλλά σίγουρα υπήρχαν εκφραστές των κινήματων που επικρατούσαν σε αυτές τις περιοχές. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι οι σύγχρονες καλλιτεχνικές τάσεις στην Ελλάδα δεν αναπτύχθηκαν χρονικά την ίδια περίοδο με την Ευρώπη και την Αμερική αλλά μεταγενέστερα.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της video art και της ψηφιακής τέχνης. Ενώ στην Αμερική η video art έκανε την εμφάνισή της από τη δεκαετία του 1960, στην Ελλάδα εμφανίστηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1970. Η χρήση του video από τους Έλληνες καλλιτέχνες έγινε κυρίως με σκοπό τη καταγραφή της δράσης προκειμένου να

αποτελέσει πηγή και υλικό για κάποιο έργο τέχνης ή με σκοπό τη κριτική των τηλεοπτικών μέσων που λειτουργούσαν με κύριο σκοπό το εμπορικό κέρδος (Αδαμοπούλου, 2005).

Η διαφορά όμως με την Ευρώπη και την Αμερική δεν ήταν μόνο χρονική αλλά και ουσιαστική. Η δεκαετία του 1980 στην οποία άρχισε να αναπτύσσεται η video art στην Ελλάδα ήταν η περίοδος που ιδιωτικά κανάλια δεν υπήρχαν ακόμα με αποτέλεσμα να υπάρχει μόνο η κρατική τηλεόραση η οποία δεν είχε επικρατήσει στο βαθμό που η τηλεόραση έχει επικρατήσει σήμερα. Κατά συνέπεια, οι καλλιτέχνες της video art δεν μπορούσαν να ασκήσουν έντονη κριτική ή να καταγγείλουν την τηλεόραση και έτσι, το video χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ως μέσο καταγραφής και παρουσίασης εικαστικών έργων που είχαν την μορφή της εγκατάστασης (Installation) (Αδαμοπούλου, 2005).

Με διαφορετικούς τρόπους, μία σειρά καλλιτεχνών όπως ο Δημήτρης Αληθινός, ο Αρης Προδρομίδης, η Λήδα Παπακωνσταντίνου, ο Κώστας Τσόκλης, ο Θόδωρος και η Μαριάννα Στραπατσάκη χρησιμοποίησαν το video. Και μία σειρά νεότερων καλλιτεχνών όμως όπως η Μαρία Παπαδημητρίου, ο Μίλτος Μανέτας, ο Αλέξανδρος Ψυχούλης, η Σοφία Κοσμάογλου χρησιμοποίησαν το video αργότερα με σκοπό τη δημιουργία ταινιών που συνέβαλλαν στα έργα τέχνης τους (Αδαμοπούλου, 2005).

Υπήρχαν βέβαια και οι Έλληνες καλλιτέχνες που βίωσαν στην Ευρώπη κυρίως τα καλλιτεχνικά κινήματα που αναπτύχθηκαν και τα μετέφεραν στην Ελλάδα. Μία από αυτές τις περιπτώσεις ήταν ο Βλάσσης Κανιάρης που μετέφερε το environment στην Ελλάδα από το εξωτερικό. Το 1980 δημιούργησε ένα environment στο παλιό παγοποιείο του Φιξ στην Αθήνα με ομοιώματα ανθρώπων που ουρούσαν μπροστά σε ένα τοίχο με συνθήματα, περιφέρονταν και τσακώνονταν στον χώρο. Ο ίδιος ο Κανιάρης έλεγε για το συγκεκριμένο έργο: «Οι λερωμένοι τοίχοι είναι η ιστορία μας. Όχι μόνον η πολιτική μας ιστορία. Τον τοίχο τον βλέπω και σαν σύμβολο., όπου ακουμπάμε, στηριζόμαστε, εναποθέτουμε τις ελπίδες μας. Είναι μια στέρεη επιφάνεια, που κρατάει το οικοδόμημα, την ιστορία μας όλη. Και σ' αυτή την υπόθεση, σ' αυτό το οικοδόμημα, θεωρώ ότι όλοι, όλος ο κόσμος «κατουράει» απάνω.....Ναι, κάτω η κόλαση, μετά, πιο πάνω, αυτό το «στέγαστρο» των σεντονιών, που είναι έτοιμα να ανακυκλωθούν, να ξαναχρησιμοποιηθούν, είτε είναι σημαίες, είτε λάβαρα, είτε πουκάμισα, και, τέλος, από πάνω, ψηλά, τα τρία πρόσωπα που παρακολουθούν αμήχανα, χωρίς καμιά συμμετοχή» (Χαραλαμπίδης, 2007:254).



Βλάσσης Κανιάρης, «Coctail»

Άλλοι πάλι, δέχτηκαν επιρροές από κινήματα του εξωτερικού αλλά κατάφεραν να διατηρήσουν έντονο το ελληνικό στοιχείο όπως ο Γιάννης Μόραλης. Ο Γιάννης Μόραλης (1916-2009), γεννήθηκε στην Άρτα αλλά το 1922 η οικογένεια του πήγε στην Πρέβεζα όπου μετατέθηκε ο πατέρας του, φιλόλογος και γυμνασιάρχης, Κωνσταντίνος. Εκεί παρέμειναν μέχρι και το 1927 και στη συνέχεια η οικογένεια πήγε στην Αθήνα όπου και παρέμεινε μόνιμα. Όντας ακόμα μαθητής, ο Γιάννης Μόραλης, μαζί με τον πατέρα του, παρακολουθεί κάθε Κυριακή τις παραδόσεις που γίνονται στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών αφού είχε πάρει ήδη την απόφαση να ασχοληθεί με τη ζωγραφική. Αυτός είναι και ο λόγος που εγγράφεται στην σχολή μόλις 15 ετών το 1931, την οποία τελείωσε το 1936. Στο προπαρασκευαστικό τμήμα της σχολής έχει καθηγητή το Δημήτριο Γερασιώτη. Για ένα χρονικό διάστημα μόλις ενός μηνός παρακολουθεί μαθήματα ζωγραφικής στο εργαστήριο του Κ. Παρθένη και στη συνέχεια, πηγαίνει σε δύο τμήματα μαζί: στο εργαστήριο του Ουμβέρτου Αργυρού για μαθήματα ζωγραφικής και στο εργαστήριο του Γιάννη Κεφαλληνού για μαθήματα χαρακτικής (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Η πορεία του στη σχολή χαρακτηρίζεται από καλές επιδόσεις και διακρίσεις και στους δύο τομείς. Πριν ακόμα αποφοιτήσει, το 1933, κάνει την πρώτη έκθεση προσωπικών του έργων στο «Στούντιο» Ν. Ρωκ στην Αθήνα. Το 1936 γίνεται ο νεότερος καλλιτέχνης που συμμετείχε στην Έκθεση της Ελληνικής Χαρακτικής στην Τσεχοσλοβακία. Οι ξυλογραφίες του γίνονται αποδεκτές με ενθουσιασμό από τους κριτικούς της χώρας χαρακτηρίζοντας τον καλλιτέχνη με πολύ θερμά λόγια.

Το 1937 συμβαίνουν δύο πολύ σημαντικά αλλά αντικρουόμενα γεγονότα στη ζωή του καλλιτέχνη. Το ένα είναι ο θάνατος του πατέρα του από τον οποίο είχε δεχτεί μεγάλες επιρροές ως άνθρωπος και καλλιτέχνης. Το άλλο ήταν η ανάδειξη του ως νικητή σε ένα διαγωνισμό του οποίου έπαθλο ήταν μία υποτροφία της Ακαδημίας Αθηνών από το κληροδότημα της Ουρανίας Κωνσταντινίδου. Η υποτροφία αυτή ήταν το έναυσμα των σπουδών του στο εξωτερικό. Μετά από μία μικρή στάση στη Ρώμη, ο Μόραλης πήγε στο Παρίσι και γράφτηκε στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (Ecole Supérieure des Beaux Arts) αλλά και στη Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων (Ecole des Arts et Metiers). Στην πρώτη σχολή έχει ως καθηγητές τον Σαρλ Γκερέν στη ζωγραφική και τον Ντυκό ντε Άιγ στην τοιχογραφία ενώ στη δεύτερη, τον Μανν στα μωσαϊκά και στη ψηφοθετική (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Στο εξωτερικό όμως ο Μόραλης είχε και άλλες ευκαιρίες εκτός από τις εκπαιδευτικές. Το πέραςμα του από την Ρώμη τον βοήθησε να γνωρίσει από κοντά τα πιο σημαντικά έργα της Αναγέννησης ενώ η διαμονή του στο Παρίσι, ένα από τα σημαντικά παγκόσμια καλλιτεχνικά κέντρα, τον έφερε σε επαφή με τις σύγχρονες τάσεις που υπήρχαν στη ζωγραφική. Εντούτοις, ο Μόραλης δεν επηρεάστηκε τόσο άμεσα ώστε να υιοθετήσει κάποιες από τις νέες τάσεις αλλά αντίθετα, συνέχισε να διατηρεί στα έργα του τη παράδοση του ελληνικού ρεαλισμού.

Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος δεν επέτρεψε στον Μόραλη να ολοκληρώσει τις σπουδές του στο Παρίσι και τον έφερε εσπευσμένα πίσω στην Ελλάδα. Πριν ακόμα ξεσπάσει ο πόλεμος στην Ελλάδα, το 1940, ο Μόραλης πήρε μέρος στην τελευταία Πανελλήνια Έκθεση πριν τον πόλεμο όπου και βραβεύτηκε. Το 1941 παντρεύτηκε με τη Μαρία Ρουσσέν αλλά ο γάμος αυτός κράτησε μόνο τέσσερα χρόνια (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Ο Μόραλης κατά τη διάρκεια της Κατοχής βίωσε τις ίδιες δυσκολίες με τους υπόλοιπους Έλληνες. Εντούτοις, όχι μόνο δεν σταμάτησε να δημιουργεί αλλά κατάφερε να γίνεται όλο και καλύτερος στο αντικείμενο του. Την περίοδο αυτή επίσης, ο Μόραλης άρχισε να δημιουργεί πορτρέτα προκειμένου να συντηρηθεί οικονομικά. Παρόλο που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «προσωπογράφος», τίτλος που του αποδόθηκε λανθασμένα από ένα μέρος της κριτικής, εντούτοις τα έργα αυτής της περιόδου είναι έντονα συγκινησιακά αλλά παράλληλα εκφράζουν την ενδιαφέρον του καλλιτέχνη για την ανθρώπινη μορφή.

Μετά τον πόλεμο, ο Μόραλης εκθέτει έργα του στις Πανελλήνιες Εκθέσεις Ζωγραφικής που έγιναν στην Αθήνα και το 1947 παντρεύτηκε τη γλύπτρια Αγλαΐα (Μπούμπα) Λυμπεράκη. Καρπός αυτού του γάμου ήταν ο γιος του Κωνσταντίνος. Ο γάμος αυτός τελείωσε το 1955 (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Το 1947 ο Μόραλης εκλέχθηκε τακτικός καθηγητής της προπαρασκευαστικής τάξης στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας και αργότερα, το 1957, έγινε τακτικός καθηγητής εργαστηρίου ζωγραφικής στην ίδια σχολή, μία θέση που διατήρησε για αρκετά χρόνια.

Το 1949 γίνεται μία σημαντική κίνηση στο κόσμο της ελληνικής τέχνης, η δημιουργία του καλλιτεχνικού ομίλου «ΑΡΜΟ». Συνιδρυτές του ομίλου είναι ο Γιάννης Μόραλης μαζί με σημαντικούς καλλιτέχνες της γενιάς του '30 (Νίκος Χατζηκυριάκος- Γκίκας, Γιάννης Τσαρούχης, Νίκος Νικολάου, Νίκος Εγγονόπουλος, Γιώργος Μανουσάκης, Λιλή Αρλιώτη, Ανδρέας Βουρλούμης, Έλλη Βοϊλά), αλλά και πιο νέους καλλιτέχνες (Κοσμάς Ξενάκης, Νίκος Γεωργιάδης, Παναγιώτης Τέτσης, Μίνως Αργυράκης, Νέλλη Ανδρικοπούλου, Καίτη Αντύπα, Μαριλένα Αραβαντινού, Ευγένιο Σπαθάρη, Κλέαρχο Λουκόπουλο, Μπούμπα Λυμπεράκη- Μόραλη, Ναταλία Μελά και Γιώργο Αργυρίου) (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Οι καλλιτέχνες που συμμετέχουν στον όμιλο έχουν μία κοινή αισθητική κατεύθυνση και αυτός είναι ο λόγος που εκθέτουν μαζί τα έργα τους τόσο στην Αθήνα, όσο και στη Θεσσαλονίκη. Το 1958, ο Γιάννης Μόραλης μαζί με το Γιάννη Τσαρούχη και τον Αντώνιο Σώχο συμμετείχαν στην Μπιενάλε της Βενετίας. Ο Μόραλης εξέθεσε συνολικά 47 έργα (24 πίνακες λάδι, 5 προσχέδια για σκηνικά και κοστούμια θεάτρου, 4 λιθογραφίες και 14 σχέδια). Εκτός από την πολύ θετική κριτική που έλαβε ο Μόραλης, η σύνθεση του «Εσωτερικό» αγοράστηκε από το Μουσείο του Τορίνου για την πινακοθήκη του (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).



Γιάννης Μόραλης, «Ερωτικό», 1990

Το 1959 ο Μόραλης κάνει μία ατομική έκθεση στην αίθουσα «ΑΡΜΟΣ». Μεγάλο μέρος της έκθεσης αποτελούν έργα που είχαν παρουσιαστεί στη Μπιενάλε αλλά και νέα, κυρίως ολόσωμες γυναίκες και γυμνά. Τα επόμενα τέσσερα χρόνια ο καλλιτέχνης απασχολήθηκε με τη διακόσμηση του ξενοδοχείου «Χίλτον» και άλλα έργα σχετικά με την αρχιτεκτονική και το 1963 επανήλθε παρουσιάζοντας στη γκαλερί του ξενοδοχείου μία σειρά έργων που στην ουσία είναι η ίδια μορφή σε διαφορετικές παραλλαγές με το όνομα «Σύνθεση Α, Β, Γ, Δ, Ε και Ζ (Επιτύμβια)», καθώς επίσης και 10 πίνακες ακόμα και προσχέδια τοιχογραφιών.

Το 1972 έκανε άλλη μία έκθεση στην αίθουσα εκθέσεων «Ιόλας- Ζουμπουλάκης». Η έκθεση περιλαμβάνει μονοτυπίες, διακοσμητικά γλυπτά από μπρούτζο αλλά και μεγάλες συνθέσεις, τα «Επιθαλάμια» που είναι δίπτυχα και τρίπτυχα.

Ο Γιάννης Μόραλης επέκτεινε τη τέχνη του και σε άλλους τομείς όπως τα θεατρικά σκηνικά και κουστούμια, η εικονογράφηση βιβλίων, ποιητικών συλλογών και δίσκων, η διακόσμηση κτηρίων, τα υφάσματα, τα κεραμικά, κ.ά.

Ανάλογες με τη μεγάλη του προσφορά ήταν και οι διακρίσεις που έλαβε. Το 1965 του απενεμήθη ο Ταξιάρχης του Φοίνικα ενώ το 1979 έλαβε το Αριστείο Τεχνών της Ακαδημίας Αθηνών. Το 1998 η Εθνική Πινακοθήκη διοργάνωσε μία αναδρομική έκθεση παρουσιάζοντας όλα τα έργα του Μόραλη και το 1999 του απενεμήθη το μετάλλιο του Ταξιάρχη της Τιμής. Η τελευταία, δέκατη στη σειρά, έκθεση του Μόραλη έγινε το 2006 στη γκαλερί της Πέγκυ Ζουμπουλάκη. Ο Γιάννης Μόραλης πέθανε στις 20 Δεκεμβρίου του 2009 σε ηλικία 93 ετών (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Γιάννης Μόραλης είχε την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με πολλά καλλιτεχνικά ρεύματα και τάσεις, τόσο κλασικά όσο και σύγχρονα. Αντίθετα όμως με άλλους καλλιτέχνες στους οποίους οι επιρροές αυτές ήταν καταλυτικές, ο Μόραλης κατάφερε να διατηρήσει ζωντανό το ελληνικό στοιχείο.

Ο Μόραλης ακολούθησε τις σύγχρονες τάσεις αλλά όχι ως λύση στις δικές του ζωγραφικές αναζητήσεις. Διατηρεί τις τεχνικές τους και τα επιτεύγματα τους αλλά προσαρμόζοντας τα στην ελληνική καλλιτεχνική παράδοση της οποίας κατέχει τη γνώση αλλά και τη μνήμη. Καταφέρνει με αυτό τον τρόπο να ενσωματώσει και να προβάλλει με το δικό του, ιδιαίτερο τρόπο, τα διαφορετικά στοιχεία της ελληνικής τέχνης, από την πειθαρχία του Βυζαντίου μέχρι το αυθόρμητο της λαϊκής τέχνης (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του έργου του Γιάννη Μόραλη ήταν η απεικόνιση της γυναικείας μορφής. Αυτή κυριαρχεί και στο έργο του «Στον υπαίθριο φωτογράφο» που δημιούργησε το 1934. Το έργο είναι λάδι σε μουσαμά, διαστάσεων 70x55 εκ. και βρίσκεται

στην Εθνική Πινακοθήκη- Μουσείο Αλέξανδρου Σούτζου μετά από δωρεά του ίδιου του καλλιτέχνη.



«Στον υπαίθριο φωτογράφο»

Όντας ακόμα φοιτητής της σχολής των Καλών Τεχνών όταν δημιούργησε το συγκεκριμένο έργο, ο Μόραλης έδωσε από πολύ νωρίς το στίγμα της προσωπικής του τεχνοτροπίας αλλά και της ιδεολογίας του. Το έργο απεικονίζει τρεις γυναικείες μορφές, δύο ενήλικες και μία παιδική που ποζάρουν, όπως μαρτυρά και ο τίτλος, σε έναν υπαίθριο φωτογράφο. Αυτός είναι και ο λόγος που οι τρεις μορφές κοιτούν μπροστά. Το έργο έχει πολύ έντονα και διακριτά στοιχεία. Πρώτα απ' όλα, είναι έντονα αποτυπωμένη κάθε λεπτομέρεια, από την ελιά πάνω από το στόμα της μίας γυναίκας μέχρι τις δίπλες που κάνει το φόρεμα τους στο στήθος και στη κοιλιά. Επίσης, έντονα και κυρίαρχα είναι τα χρώματα που χρησιμοποιούνται στα φορέματα των γυναικών με έναν τρόπο όμως που το ένα δεν υποσκελίζει το άλλο αλλά αντίθετα βρίσκονται σε μία ισορροπημένη αρμονία. Τα χρώματα τονίζονται ακόμα περισσότερο από το απαλό χρωματικά φόντο, το οποίο είναι ένα γαλάζιο πανό με απεικονίσεις από την ελληνική ζωή, την ακρόπολη, ένα άσπρο σπίτι, πουλιά και γλάστρες, στοιχεία δηλαδή που εντοπίζονται στην ελληνική λαϊκή τέχνη (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Το έργο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό λόγω της χρονικής στιγμής της δημιουργίας του. Ο Μόραλης ήταν ακόμα φοιτητής και δεν είχε πάει ακόμα στο εξωτερικό ώστε να έλθει σε επαφή με τα σύγχρονα ρεύματα. Εντούτοις, η προσέγγιση του είναι σύγχρονη, ρεαλιστική και έντονη αλλά με τα στοιχεία ελληνικότητας που περιλαμβάνει η λαϊκή τέχνη. Αλλά αντί για τον αυθορμητισμό της, το έργο αποπνέει μελετημένη δομή και τεχνοτροπία, που μόνος ένας γνώστης του χειρισμού του σχεδίου και του χρώματος μπορεί να έχει. Στην ουσία, με το έργο

αυτό ο Μόραλης αποδεικνύει, έστω και πρώιμα, ότι η ελληνική παράδοση τον επηρεάζει μεν λόγω βιωμάτων αλλά δεν τον αφομοιώνει. Αντίθετα, ο ίδιος τη μετουσιώνει μέσα από τη δική του προσέγγιση σε ένα προσωπικό ύφος αφού καταφέρνει να πάρει μία καθημερινή σκηνή της μεσοπολεμικής Ελλάδας και να τη μετατρέψει σε ένα έργο της σύγχρονης ζωγραφικής.

Το ελληνικό στοιχείο ο Μόραλης κατάφερε να το ενσωματώσει και στις άλλες μορφές τέχνης με τις οποίες ασχολήθηκε, όπως την αρχιτεκτονική. Το 1959, οι αρχιτέκτονες Πρ. Βασιλειάδης, Ε. Βουρέκας και Σ. Στάικος, αναθέτουν στον Μόραλη να διακοσμήσει το βορειοδυτικό και νοτιανατολικό εξωτερικό τοίχο του ξενοδοχείου «Χίλτον».

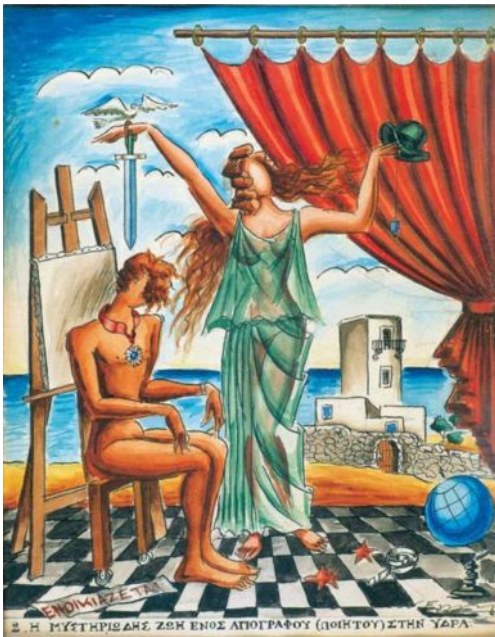
Το έργο αυτό ήταν μία μεγάλη πρόκληση για τον Μόραλη όχι μόνο γιατί ήταν παρέμβαση που δεν ήταν αμιγώς ζωγραφική αλλά και λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών που παρουσίαζε αφού η κάθε πλευρά ήταν 626 τ.μ., ο καλλιτέχνης έπρεπε να χειριστεί ένα πρωτόγνωρο υλικό, το μάρμαρο, και η θεματική ήταν καθορισμένη από τους εντολείς του, δηλαδή έπρεπε να απεικονίζεται η κλασική παράδοση. Το αποτέλεσμα της κοπιαστικής εργασίας του καλλιτέχνη ήταν ένα έργο που προκύπτει όντως από τη κλασική παράδοση αλλά παράλληλα συνεργάζεται και αναδεικνύεται μέσω της ελληνικής φύσης. Το έργο είναι λιτό, γραμμικό και γεωμετρικό και το ρόλο του χρώματος της σύνθεσης ο καλλιτέχνης αφήνει να το επιτελέσει το φως του ελληνικού ήλιου (Τζάνες-Ξηρουχάκη, 1976).

Για άλλη μία φορά, αν και σε διαφορετική περίπτωση, ο καλλιτέχνης καταφέρνει να ενσωματώσει την ελληνική παράδοση με το δικό του προσωπικό ύφος. Δημιούργησε μία σύνθεση που είναι παράλληλα εξαιρετικά σύγχρονη αλλά και κλασική. Χωρίς εξάρσεις, με λιτότητα και προσοχή, δημιουργεί ένα έργο που είναι σεμνό και όχι κραυγαλέο αλλά παράλληλα αποσπά άμεσα την προσοχή.

Η ενασχόληση του Μόραλη με την αρχιτεκτονική δεν ήταν τυχαία και η περίπτωση του «Χίλτον» δεν ήταν η μοναδική αφού ο καλλιτέχνης ασχολήθηκε με αρχιτεκτονικές παρεμβάσεις για άλλα 40 χρόνια. Ο Μόραλης επέλεξε να παρέμβει αρχιτεκτονικά σε μία περίοδο που η Αθήνα ανοικοδομούνταν. Τα νέα κτίρια που δημιουργούνταν ήταν μεν σύγχρονα αλλά υπήρχε πλήρης έλλειψη αισθητικής. Το κενό αυτό προσπάθησε ο Μόραλης να καλύψει με τις παρεμβάσεις του όχι όμως μόνο αισθητικά αλλά και κοινωνικά. Το κτίριο του ξενοδοχείου είναι αρχιτεκτονικά πολύ επιβλητικό. Η διακόσμηση του Μόραλη όμως δεν είναι ένα απλό στολίδι σε αυτό. Είναι η σύγχρονη Ελλάδα που απεικονίζεται. Ο καλλιτέχνης ξεφεύγει από την παραδοσιακή ελληνική τέχνη που παρουσιάζεται φολκλόρ σε πολλές περιπτώσεις, και ειδικά για τους τουρίστες πελάτες του ξενοδοχείου, και αποδεικνύει πως η ελληνική ζωγραφική μπορεί να είναι επίκαιρη, σύγχρονη και σε σχέση με τη κοινωνική πραγματικότητα και όχι απλή απεικόνιση ενός ένδοξου παρελθόντος (Παπαδόπουλος, 2011).

Ο Έλληνας ζωγράφος που θεωρείται ότι επηρεάστηκε από το σουρεαλισμό είναι ο Νίκος Εγγονόπουλος. Ενώ το έργο του όμως παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με το συγκεκριμένο καλλιτεχνικό κίνημα, έχει μία σημαντική διαφορά που μετατρέπει τη τεχνοτροπία του Εγγονόπουλου σε αυτόνομο είδος στην ουσία. Αυτή είναι η εστίαση στην ανθρώπινη μορφή που έχει ο Έλληνας ζωγράφος ενώ ο σουρεαλισμός έτσι όπως αναπτύχθηκε στην Ευρώπη εστίαζε κυρίως στο χώρο και όχι στις μορφές.

Ο Εγγονόπουλος επίσης κατάφερε να υιοθετήσει το παράλογο του σουρεαλισμού αλλά να το προσαρμόσει στα ελληνικά πρότυπα και στοιχεία όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα:



«Ποιητής και η μούσα του», Υδατογραφία και μελάνι σε χαρτί 26 x 21 εκ.

Τα στοιχεία που κάνουν τον Εγγονόπουλο να διαφέρει από τα ευρωπαϊκά πρότυπα του σουρεαλισμού απεικονίζονται σε αυτό το έργο. Πρώτα απ' όλα, όπως και στα άλλα έργα του ζωγράφου, το θέμα του είναι ελληνικό, κάτι που συνήθιζε ο Εγγονόπουλος που επέλεγε τα θέματα του μέσα από την αρχαία Ελλάδα, το Βυζάντιο αλλά και τη σύγχρονη ελληνική ιστορία. Οι δύο μορφές είναι τοποθετημένες μπροστά από ένα φόντο που θυμίζει ελληνικό νησί, με τη θάλασσα και το λευκό σπίτι στα δεξιά. Δεν υπάρχουν λοιπόν οι τεράστιοι αχανείς χώροι των σουρεαλιστικών έργων που έχουν αντικατασταθεί από συγκεκριμένα τοπία τα οποία μάλιστα είναι ζωγραφισμένα και με έντονα χρώματα.

Το συγκεκριμένο πλαίσιο επιτρέπει την εστίαση ακόμα περισσότερο στις κεντρικές μορφές. Ο ποιητής είναι εντελώς γυμνός και η μούσα ντυμένη με ελαφριά ρούχα που επιτρέπουν να αναδεικνύεται το σώμα της και οι γραμμές τους. Τα σώματα και των δύο είναι

απολύτως συμμετρικά και οι κινήσεις τους γεμίζουν όλο το χώρο. Στην ουσία ο καλλιτέχνης αναδεικνύει αυτά τα σώματα όχι μόνο μέσω της τεχνοτροπίας με την οποία τα ζωγραφίζει αλλά και με την απουσία του προσώπου που επιτρέπει την αποκλειστική εστίαση στο σώμα και μόνο.

Ο παραλογισμός που εκπέμπει γενικά ο σουρεαλισμός σαν κίνημα εντοπίζεται κυρίως στο κάτω μέρος της σύνθεσης όπου είναι συγκεντρωμένα ετερόκλητα αντικείμενα που βάση λογικής δεν έχουν καμία θέση εκεί, δημιουργώντας μία παράταιρη σύνθεση η οποία ενώ αρχικά μοιάζει παράλογη υποκρύπτει διάφορους συμβολισμούς του ζωγράφου.

Στη πραγματικότητα, ο Εγγονόπουλος σε γενικές γραμμές ακολουθεί τις αρχές του σουρεαλισμού όχι όμως υπακούοντας σε τυφλά αλλά ενσωματώνοντας τις στις δικές του αρχές και στη προσωπική του αισθητική και αναζήτηση.

Η περίπτωση του Ν. Εγγονόπουλου είναι μία από τις χαρακτηριστικές των καλλιτεχνών που το έργο τους έχει ιστορικές διαστάσεις. Το κίνημα του σουρεαλισμού που επικράτησε στην Ευρώπη την δεκαετία του 1930, ήταν ένα κίνημα το οποίο πρέσβευε ότι η τέχνη έπρεπε να κινείται αυτόνομη χωρίς να έχει καμία εξάρτηση από την σκέψη και τις τυχόν ιδεολογίες που αυτή διαμορφώνει και δημιουργεί.

Η έννοια του έθνους ή της εθνικής ταυτότητας δεν ήταν κάτι που απασχόλησε τον σουρεαλισμό ή πιο ορθά, τους εκπρόσωπους του οι οποίοι αντιτίθονταν σε κάθε μορφής ιδεολογικό περιορισμό και κυρίως σε ιδεολογίες όπως ο πατριωτισμός, ο милитарισμός, κα., προκειμένου ο εαυτός και ότι άλλοι μοιάζει σε αυτόν να μπορεί να απελευθερωθεί (Φραντζή, 2007).

Υπήρχε όμως και μία άλλη διάσταση του σουρεαλισμού και αυτή προκύπτει από την σχέση που είχε με την ψυχανάλυση. Ψυχαναλυτικά λοιπόν οι σουρεαλιστές θεωρούσαν πως η μνήμη δεν ανακαλεί ένα γεγονός ακριβώς όπως αυτό συνέβη αλλά όπως αυτό ορίζεται κατά την διάρκεια της ανάκλησης του. Αυτό σημαίνει ότι ο τόπος και ο χρόνος όχι μόνο δεν είναι αντικειμενικές έννοιες αφού εξαρτώνται από την διαφορετική ανάκληση του κάθε ανθρώπου αλλά υφίστανται και αλλαγές λόγω αυτού του λόγου. Αυτό ισχύει κατ' επέκταση και για την παράδοση αφού εμπεριέχει τον τόπο στον οποίο αυτή αναπτύσσεται αλλά και τον χρόνο που είναι αυτός που την διατηρεί.

Τα παραπάνω όμως ίσχυσαν κυρίως σε χώρες που ανήκαν στην Δύση. Σε άλλες χώρες και κυρίως μεσογειακές όπως η Ελλάδα, οι άνθρωποι του πνεύματος και της τέχνης πραγματοποίησαν στα έργα τους ένα συνδυασμό του σουρεαλισμού με εθνικά χαρακτηριστικά της χώρας τους. Αυτή η κίνηση δεν ήταν τυχαία και έγινε κυρίως ώστε μέσα από αυτό τον συνδυασμό να μπορέσουν να αναδείξουν τους κοινωνικούς και πολιτικούς

προβληματισμούς που υπήρχαν στην χώρα τους καθώς και την παράδοση της (Φραντζή, 2007).

Η ανάπτυξη εθνικών χαρακτηριστικών στην ελληνική τέχνη δεν ήταν ένα φαινόμενο που παρουσιάστηκε στην αρχή του 20^{ου} αιώνα αλλά αντίθετα, εκείνη την περίοδο φαίνεται ότι η εφαρμογή τους βρίσκονταν σε πιο ήπια μορφή. Είχε προηγηθεί κατά την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η έντονη ανάπτυξη εθνικών χαρακτηριστικών στην ελληνική τέχνη. Αυτό δεν σημαίνει ότι η Ελλάδα ήταν απομονωμένη καλλιτεχνικά και βασιζόταν μόνο στην δική της παράδοση. Αντίθετα, η ελληνική τέχνη από τον 19^ο αιώνα δεχόταν ισχυρές επιδράσεις από δυτικά καλλιτεχνικά κέντρα όπως το Μόναχο και αργότερα το Παρίσι.

Ειδικά η αποκαλούμενη γενιά του 30 στην ελληνική ζωγραφική, όπως ο Τσαρούχης, ο Μόραλης, ο Χατζηκυριάκος Γκίκας, ο Βασιλείου και ο Παπαλουκάς, συνδύαζαν τις ευρωπαϊκές επιδράσεις, και πιο συγκεκριμένα τις γαλλικές, με την ελληνική παράδοση που αναμφισβήτητα ήταν ένα εθνικό στοιχείο. Ο συνδυασμός λοιπόν του μοντερνισμού με την ελληνικότητα ήταν ένα βασικό στοιχείο της ζωγραφικής της γενιάς του 30 στην Ελλάδα, κάτι που επεξηγείται ως ένα βαθμό από την υπόσταση της ελληνικής τέχνης εκείνη την εποχή. Οι νεοέλληνες καλλιτέχνες που ούτως ή άλλως ήταν εξαρτημένοι από την Δύση και τα πρότυπα της, κατάφεραν να τα υιοθετήσουν όντας επίκαιροι αλλά παράλληλα να προσδιορίσουν και την εθνική ταυτότητα της τέχνης τους. Με αυτό τον τρόπο επικράτησε στην γενιά του 30 στην ζωγραφική το κράμα της ελληνικότητας με τον σουρεαλισμό, αν και στην Ελλάδα οι σουρεαλιστές δεν έχαιραν τόσο μεγάλης αποδοχής όσο οι Ευρωπαίοι συνάδελφοι τους (Φραντζή, 2007).



Γιάννης Τσαρούχης, «Αυτοπροσωπογραφία», 1926



Νίκος Χατζηκυριάκος- Γκίκας, «Νεκρή φύση με σύκα», 1935



Σπύρος Παπαλουκάς, «Αγόρι με τιράντες», 1925



Σπύρος Βασιλείου, «Εξάρχεια», 1930

Ο Νίκος Εγγονόπουλος ήταν ένας από τους καλλιτέχνες που ανήκαν στην γενιά του 30 και εκτός από ζωγράφος ήταν και ποιητής. Ο Εγγονόπουλος χρησιμοποιούσε συνειδητά και αυτός το κράμα του σουρεαλισμού με την ελληνικότητα και μάλιστα είχε και τεκμηριωμένη άποψη επί του θέματος.

Ο Εγγονόπουλος ήταν ανθρωπιστής και την ιδιότητα του αυτή την μετέφερε και στην τέχνη του. Πίστευε λοιπόν ότι η τέχνη πρέπει να έχει μία πανανθρώπινη σημασία αφού για τον άνθρωπο την προορίζε και από τον άνθρωπο αντλούσε την έμπνευση του. Και ο ελληνισμός όμως θεωρούσε ότι είχε ως επίκεντρο του τον άνθρωπο. Όπως έλεγε και ο ίδιος χαρακτηριστικά: «ο άνθρωπος είναι το θέμα του Ελληνισμού» (Διονυσόπουλος, 2004:328).

Πιο συγκεκριμένα, ο Εγγονόπουλος θεωρούσε πως η αρχαία ελληνική και βυζαντινή τέχνη ήταν τέχνες που ασχολούνταν κυρίως με τον άνθρωπο και προσέφεραν σε αυτόν ανθρωπιά, εξαγνισμό, ανεμελιά και λεβεντιά.

Ο Εγγονόπουλος δεν ασπαζόταν τον σουρεαλισμό αλλά θεωρούσε ότι του ταίριαζε. Θεωρούσε όμως ότι ο σουρεαλισμός είχε περιοριστεί από τους Δυτικούς και ότι τον είχαν μετατρέψει σε μορφασμό ενώ ο ίδιος τον είχε ανανεώσει προσθέτοντας του ελληνικά στοιχεία. Κατά την άποψη του η σουρεαλιστική τεχνοτροπία σε συνδυασμό με τα ελληνικά στοιχεία που αυτός της προσέθετε, αποκτούσε μία γενικότερη έννοια και ταυτιζόταν με το πάθος που κάποιος αντιμετωπίζει τα πράγματα.

Την προτίμηση του προς τον σουρεαλισμό, ο Εγγονόπουλος την αιτιολογούσε και με ένα άλλο τρόπο αφού θεωρούσε ότι προϋπήρχε στην ελληνική πνευματική παράδοση πριν την ανακαλύψουν οι Δυτικοί. Έλεγε μάλιστα ότι τους σουρεαλιστές ποιητές τους θεωρεί τους καλύτερους που υπάρχουν αλλά ότι σε αυτή την κατηγορία ανήκε και ο Όμηρος, ο Πίνδαρος και ο Σολωμός (Διονυσόπουλος, 2004).

Η ελληνικότητα που υποστήριζε ο Εγγονόπουλος φαίνεται έντονα και μέσα από το ζωγραφικό του έργο, τόσο από την θεματολογία των έργων τους όσο και από τους τίτλους των έργων του σε πολλές περιπτώσεις. Για να διαφανεί πως αποτυπώνεται η ελληνικότητα στο έργο του Νίκου Εγγονόπουλου θα παρατεθούν κάποιοι από τους πίνακες του:



«Ποιητής και Ήρωας»

Θεματικά, το έργο αυτό απεικονίζει την συνολική ελληνική παράδοση έτσι όπως την φανταζόταν ο Εγγονόπουλος αφού οι δύο βασικές μορφές που απεικονίζονται σε αυτό τον πίνακα είναι ο αρχαίος Έλληνας ποιητής όπως φαίνεται από το ρούχο του και από την λύρα που κρατάει και ένας ήρωας με πολεμική στολή που θα μπορούσε κάλλιστα να ανήκει τόσο στην αρχαιότητα όσο και στο Βυζάντιο. Στην ουσία, ο πίνακας αυτός θεματικά αποτελεί το ένδοξο παρελθόν της Ελλάδας μέσα από τις δύο περιόδους που το σηματοδότησαν, την αρχαιότητα και το Βυζάντιο.

Το σουρεαλιστικό στοιχείο σε αυτό τον πίνακα βρίσκεται στις μορφές και στην φόρμα αυτών. Οι φιγούρες του πίνακα δεν ακολουθούν καμία από τις κλασικές καλλιτεχνικές φόρμες και φαίνονται σχεδόν σαν παραμορφωμένες και μεταφυσικές, σαν μορφές που ξεπηδούν μέσα από το ασυνείδητο.

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο στο συγκεκριμένο πίνακα και που υπάρχει και στους υπόλοιπους είναι το κενό πρόσωπο των φιγούρων. Ο Εγγονόπουλος το έκανε αυτό γιατί θεωρούσε πως με αυτό τον τρόπο ο κάθε άνθρωπος που έβλεπε τον πίνακα του θα μπορούσε να τοποθετήσει στη φιγούρα το δικό του πρόσωπο (Φραντζή, 2007).



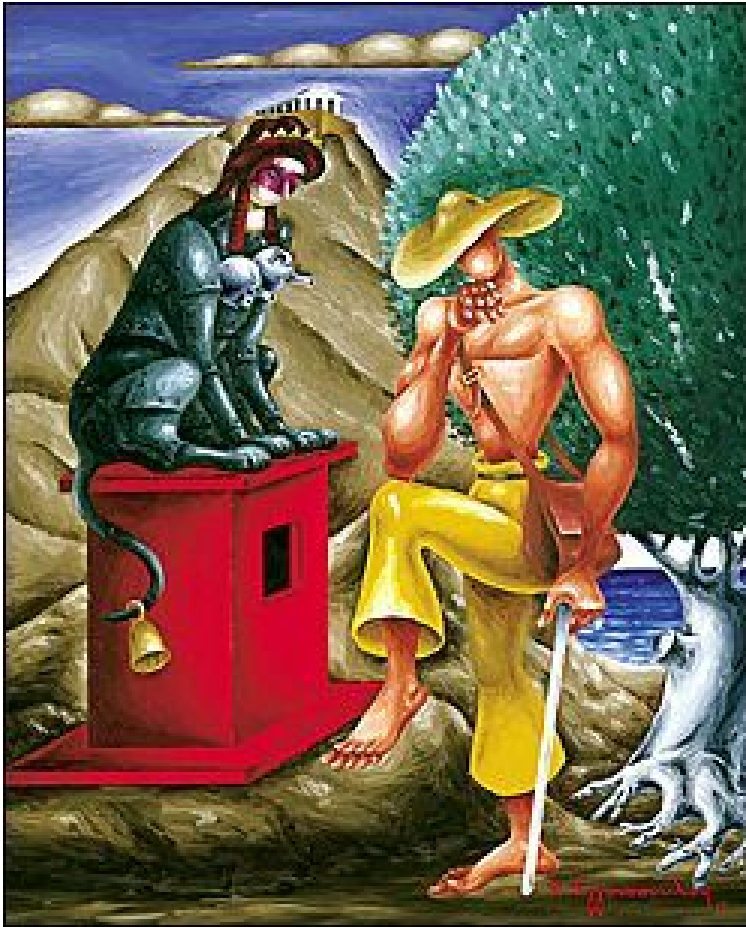
«Εμφύλιος πόλεμος»

Ο πίνακας αυτός έχει ως θέμα του ένα γεγονός από την πιο πρόσφατη ιστορία της Ελλάδος, τον εμφύλιο πόλεμο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σουρεαλισμός χρησιμοποιήθηκε από τους καλλιτέχνες για να αποτυπώσει και τις πολιτικές τους και τις κοινωνικές τους ανησυχίες και αυτό συμβαίνει σε αυτή την περίπτωση. Σε αυτό τον πίνακα σε ένα εφιαλτικό τοπίο απεικονίζονται δύο γυναικείες μορφές που συμβολίζουν τις δύο εμπλεκόμενες και αντιμαχόμενες πολιτικές παρατάξεις του εμφυλίου. Το μπλε και το κόκκινο χρώμα συμβολίζουν την πολιτική ιδεολογία της κάθε μίας που όμως υπάρχει και στις δύο μορφές. Το χρώμα είναι ένα στοιχείο που το χρησιμοποιεί έντονα ο Εγγονόπουλος στους πίνακες του. Το γεγονός ότι σε αυτό τον πίνακα οι δύο αντιμαχόμενες μορφές φορούν και τα δύο χρώματα είναι ένας τρόπος, κατά την άποψη μας, να δείξει ο ζωγράφος ότι και οι δύο μορφές έχουν μία κοινή εθνική ταυτότητα και ότι μόνο αυτό το χρώμα, δηλαδή η πολιτικής ιδεολογία τις ξεχωρίζει, ή ότι το χρώμα, δηλαδή η ιδεολογία δεν έχουν κανένα νόημα όταν επέρχεται ένας εθνικός σπαραγμός. Ο σπαραγμός αυτός φαίνεται έντονος στην μορφή που γέρνει το κεφάλι της που παρόλο ότι το πρόσωπο της δεν φαίνεται εντούτοις αποπνέει τραγικότητα.

Ένα άλλο στοιχείο που εντοπίζεται συχνά στους πίνακες του Εγγονόπουλου όπως και στον συγκεκριμένο, είναι τα γυμνά σώματα των μορφών. Και αυτό είναι ένα στοιχείο που παραπέμπει σε αρχέγονες μορφές. Και σε αυτό τον πίνακα, όπως και στον προηγούμενο

υπάρχουν κενά πρόσωπα και τα σώματα είναι τοποθετημένα με ένα τρόπο που αποπνέει έντονη θεατρικότητα (Φραντζή, 2007).

Ένα άλλο στοιχείο του πίνακα που αναδεικνύει τον πολιτικό προβληματισμό του Εγγονόπουλου, είναι το στρατιωτικό καπέλο που βρίσκεται στην αριστερά κάτω άκρη του πίνακα, ένα καπέλο που από τα αρχικά που φέρει επάνω του φαίνεται ότι είναι ξένο. Με αυτό τον τρόπο προφανώς ο Εγγονόπουλος ήθελε να επισημάνει την εμπλοκή και τα συμφέροντα ξένων δυνάμεων από έναν πόλεμο που χώρισε την Ελλάδα στα δύο.



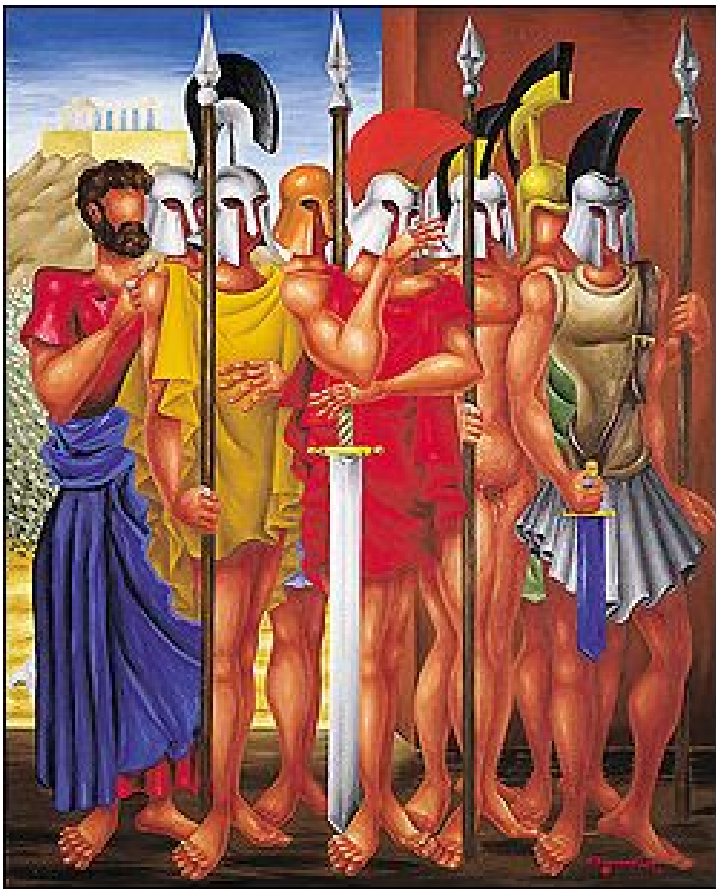
«Τίποτα στην ζωή δεν είναι αίνιγμα»

Ο πίνακας αυτός θεματικά προέρχεται από τον μύθο του Οιδίποδα και της Σφίγγας, επιβεβαιώνοντας την προτίμηση του Εγγονόπουλου σε ελληνικά θέματα. Η μορφή του ήρωα σε αυτή την σύνθεση φέρει ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά με τους προηγούμενους πίνακες, δηλαδή ίδια αρχετυπική μορφή, γυμνή από τη μέση και πάνω με έντονα χρώματα. Σε αυτό τον πίνακα παρόλο που ο Οιδίποδας έχει το χέρι του κάτω από το πηγούνι του σαν να σκέφτεται κάτι, ο Εγγονόπουλος με τον τίτλο του έργου δίνει παράλληλα και την συνέχεια αλλά και ένα μήνυμα για την ζωή.

Ο συγκεκριμένος πίνακας δημιουργεί μία αίσθηση που ταιριάζει με την άποψη που αποτύπωνε ο Εγγονόπουλος για τους Έλληνες. Ο ίδιος θεωρούσε ότι η ελληνική φυλή είχε

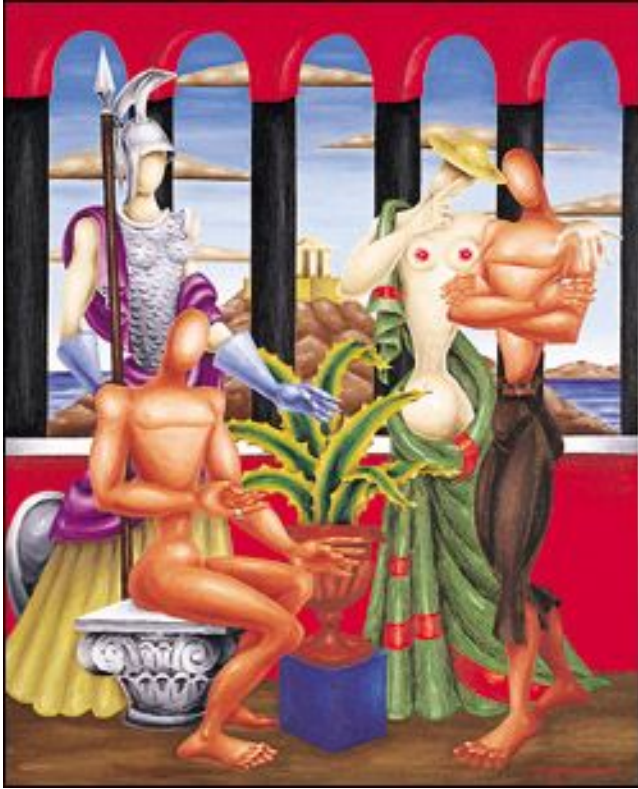
μεγάλες αρετές και ότι ο καλός Έλληνας πρέπει να είναι δυνατός για να μην τον αφανίσουν οι κακοί (Διονυσόπουλος, 2004).

Ο ήρωας του πίνακα είναι λοιπόν δυνατός. Ενώ ο μύθος παρουσιάζει τη Σφίγγα σαν ένα τεράστιο μυθικό τέρας που έτρωγε όσους έδιναν λάθος απάντηση, ο Οιδίποδας σε αυτό τον πίνακα φαντάζει γερός και δυνατός και κυριαρχεί στη σύνθεση ενώ η Σφίγγα φαίνεται μεν σαν σιδερένια αλλά παράλληλα φαίνεται σαν εκτοπισμένη, σαν να μην μπορεί να αντέξει την έλευση του δυνατού Έλληνα.



«Αλέξανδρος Φιλίππου και οι Έλληνες πλην Λακεδαιμονίων»

Και αυτός ο πίνακας έχει ελληνικό θέμα και οι στρατιώτες φέρουν ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά που έχουν και οι μορφές στους άλλους πίνακες, δηλαδή γυμνά σώματα, έντονα χρώματα στα ρούχα, κενά πρόσωπα και παραμορφωμένα σώματα όπως για παράδειγμα τα πόδια των στρατιωτών που έχουν δύο σειρές δακτύλων αντί για μία.



«Η ιστορία των Αθηνών»

Ο παραπάνω πίνακας έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον θεματικά. Προσπαθώντας ο Εγγονόπουλος να καταγράψει την ιστορία των Αθηνών, παρουσιάζει μορφές οι οποίες έχουν την μεγαλύτερη παραμόρφωση και στρέβλωση από κάθε πίνακα που είδαμε μέχρι τώρα. Στην αριστερή μεριά του πίνακα υπάρχει ένας γυμνός άντρας καθισμένος που η γυμνή μορφή του είναι σαν αυτές των προηγούμενων συνθέσεων. Ο άντρας όμως που στέκεται πίσω του είναι ένα περίεργο κράμα και δεν είναι καν ορατό αν είναι άντρας από την στιγμή που δεν βλέπουμε το πρόσωπό του. Από την μέση και πάνω είναι ντυμένος σαν αρχαίος στρατιώτης ενώ από τη μέση και κάτω φοράει γυναικεία ρούχα και μάλιστα που είναι μεταγενέστερης εποχής και με δυτικές επιρροές. Το ίδιο περίεργη είναι και η μορφή που βρίσκεται στα δεξιά της σύνθεσης. Πιθανόν να είναι γυναίκα και λέμε πιθανόν γιατί το συμπεραίνουμε από το φόρεμα και το στήθος αφού δεν υπάρχει κάποιο άλλο στοιχείο. Το μεγαλύτερο μέρος του σώματος είναι γυμνό και παρουσιάζει μία εξαιρετική παραμόρφωση. Από την μέση και κάτω βλέπουμε την γυναίκα από πίσω ενώ από την μέση και πάνω από μπροστά σαν να είναι κολλημένα δύο μέρη δύο διαφορετικών σωμάτων. Το μόνο συμπέρασμα που μπορούμε να εξαχθεί από το συγκεκριμένο πίνακα είναι ότι πιθανόν ο Εγγονόπουλος θεωρούσε ότι κατά την διάρκεια της ιστορίας της η Αθήνα είχε δεχτεί πολλές επιδράσεις, γι' αυτό και περιγράφονται και διαφορετικές εποχές, οι οποίες πιθανότατα κάποιες από αυτές να ήταν και καταστροφικές λόγω της τερατομορφίας κάποιων από τις φιγούρες.

Ο Χατζηκυριάκος –Γκίκας θεωρείται ο Έλληνας καλλιτέχνης που ασπάστηκε το καλλιτεχνικό κίνημα του κυβισμού. Βασική αρχή του συγκεκριμένου κινήματος ήταν η γεωμετρική αφαίρεση όπως φαίνεται και στον κάτωθι πίνακα του:



«Αθηναϊκό μπαλκόνι», 1955

Το παραπάνω έργο που έχει σαν θέμα το μπαλκόνι ενός κτηρίου που βρίσκεται στη πόλη των Αθηνών είναι γεμάτο από γεωμετρικά σχήματα τα οποία ο καλλιτέχνης συνθέτει μεταξύ τους σαν να είναι είδος κολάζ μέχρι να προκύψει η τελική εικόνα. Και αυτή η επιρροή όμως φαίνεται ότι προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα, τόσο από την επιλογή του θέματος που είναι αμιγώς ελληνικό όσο και από τη χρήση των έντονων χρωμάτων και ειδικά του έντονου μπλε που προσδίδει στη σύνθεση φως.

Ο Έλληνας ζωγράφος που θεωρείται ότι ανήκει στο κίνημα του εξπρεσιονισμού είναι ο Γιώργος Μπουζιάνης, στον οποίο ανήκει το παρακάτω έργο:



«Το καθιστό κορίτσι», 1914

Και ο Γιώργος Μπουζιάνης ανήκει σε αυτή τη γενιά καλλιτεχνών που ναι μεν οι επιρροές των κινημάτων που ακολούθησαν είναι έντονες αλλά παράλληλα προσαρμοσμένες στη δική τους προσωπικότητα της οποίας χαρακτηριστικά φαίνονται στο έργο τους. Ο Μπουζιάνης απεικόνιζε συχνά στο έργο του μορφές ανθρώπων και ειδικά γυναικών όπως και στο πίνακα που μελετάμε. Η κοπέλα που είναι το θέμα του έργου κάθεται έχοντας τα χέρια της στα γόνατα και το κεφάλι της γεμμένο ελαφρά. Ο τρόπος τοποθέτησης της μορφής της κάνει να φαντάζει ονειροπόλα και εκτός πραγματικότητας. Τα χρώματα του έργου είναι απαλά αλλά η επίδραση του εξπρεσιονισμού αποτυπώνεται στις σχεδιαστικές γραμμές της μορφής. Οι γραμμές είναι έντονες και ακαθόριστες με αποτέλεσμα και οι λεπτομέρειες να μην φαίνονται αλλά και να φαντάζει σαν παραμορφωμένη.

Κεφάλαιο 3: Η παιδαγωγική εφαρμογή της τέχνης

3.1. Η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού

Η παιδική ηλικία χωρίζεται σε τρεις περιόδους. Η πρώτη ξεκινά από το 4^ο χρόνο του παιδιού και τελειώνει στο 6^ο και είναι η επονομαζόμενη «προσχολική» (Κοσμόπουλος, 1990). Η δεύτερη, από το 6^ο έως το 9^ο της ηλικίας του παιδιού, είναι ουσιαστικά η περίοδος του μαθητή, αφού το παιδί αρχίζει τη σχολική του ζωή. Η τρίτη (9-12), αντιπροσωπεύει το τέλος της παιδικής ηλικίας και είναι η πλέον ώριμη ηλικία του παιδιού.

Η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού γίνεται σε τέσσερα στάδια: στη περίοδο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης, στη περίοδο της προ-συλλογιστικής σκέψης που χωρίζεται στο στάδιο της προ-εννοιακής σκέψης και στο στάδιο της διαισθητικής σκέψης και στη περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών.

Η περίοδος της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης υπάρχει στα βρέφη, τα οποία η σκέψη τους βασίζεται αποκλειστικά σε αισθητήριες δραστηριότητες, οι οποίες επαναλαμβάνονται συχνά κινητικά. Αργότερα τα δεδομένα που αποτελούν τη σκέψη γίνονται πιο σύνθετα και πολύπλοκα. Πιο συγκεκριμένα:

α) 1^{ος} μήνας: άσκηση αντανάκλαστικών.

β) 2^{ος} και 3^{ος} μήνας: Η αποκτώμενη εμπειρία επιτρέπει την τροποποίηση των ενδογενών προτύπων συμπεριφοράς. Από την τυχαία κίνηση περνάμε στην αναπαραγόμενη κίνηση χωρίς σκοπό (π.χ. το μηχανικό ανοιγοκλείσιμο της παλάμης).

γ) 4^{ος}-6^{ος} μήνας: Η σχέση με το περιβάλλον αναπτύχθηκε και το βρέφος επαναλαμβάνει κινήσεις σκόπιμα.

δ) 7^{ος}-10^{ος} μήνας: Τώρα παρατηρείται σκόπιμος συντονισμός ανακυκλωτικών ενεργειών, για να λυθούν προβλήματα.

ε) 11^{ος}-18^{ος} μήνας: Το βρέφος εμφανίζει ποικίλες αντιδράσεις προς το ίδιο αντικείμενο και έχει ξεχωρίσει σκοπούς και μέσα.

στ) 19^{ος}-24^{ος} μήνας: Το βρέφος δε δρα πλέον με τη μέθοδο της δοκιμής και πλάνης, αλλά παρουσιάζει στοιχειώδη ικανότητα εσωτερικής αναπαραστάσης και πειραματισμού. Πρόκειται για την κορυφαία στιγμή της αισθησιοκινητικής σκέψης, δηλ. τη στιγμή κατά την οποία εκτελούνται κινητικές πράξεις στο νου και φανερώνονται μέσα από τη δράση στο περιβάλλον» (Κοσμόπουλος, 1990).

Η περίοδος της προ-συλλογιστικής σκέψης, διακρίνεται σε δύο στάδια:

α) στο στάδιο της προ-εννοιακής σκέψης (2-4 χρόνων), κατά τη διάρκεια του οποίου, το νήπιο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιεί, και του οποίου τα βασικά χαρακτηριστικά είναι:

- Η μεταγωγική (αναλογική) σκέψη.
- Η συμβολική σκέψη.
- Η σκέψη που δεν αποκεντρώνεται, σκέψη συγκρητιστική.
- Η εγωκεντρική σκέψη (Κοσμόπουλος, 1990).

β) στο στάδιο της διαισθητικής σκέψης (4-7 χρόνων), κατά τη διάρκεια του οποίου, το παιδί λειτουργεί απέναντι στα προβλήματα του με τη διαίσθηση και όχι με τη λογική. Σε αυτό το στάδιο αρχίζει και η κοινωνικοποίηση του παιδιού αφού αρχίζει η επαφή του με τα άλλα παιδιά, και μέσω του παιχνιδιού η σκέψη του διαμορφώνεται και γίνεται πιο κοινοτική. Ο εγωκεντρισμός του σταματά και αρχίζει να αντιλαμβάνεται πως η αντίληψη του και η σκέψη του πρέπει να τροποποιηθούν για να έχουν γενική αποδοχή και κύρος. Κατά συνέπεια οι νοητικές του πράξεις γίνονται πιο εύκαμπτες και πιο συντονισμένες με τη πίεση του περιβάλλοντος που του ασκείται.

Οι κύριες νοητικές ικανότητες που αποκτά το παιδί σε αυτή την ηλικία είναι οι εξής:

- Η ικανότητα σχηματισμού λογικών κατηγοριών, η ικανότητα για αριθμητικές έννοιες και η ικανότητα διάκρισης σχέσεων.
- Η ικανότητα να ταξινομεί πάνω στη βάση κάποιων κοινών χαρακτηριστικών.
- Η ικανότητα να παραβλέπει μερικά εξωτερικά στοιχεία των πραγμάτων και να συλλαμβάνει την έννοια της ποσότητας και της αριθμητικής τάξης ή σχέσης.
- Τέλος, το παιδί μπορεί τώρα να διακρίνει σχέσεις ομοιότητας ή διαφοράς. Το πιο εντυπωσιακό χαρακτηριστικό της διαισθητικής σκέψης είναι η αποτυχία να αναπτύξει τη διατήρηση των αντικειμένων, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του παιδιού να συνειδητοποιεί πως ο αριθμός, το μήκος, η ουσία και η έκταση παραμένουν σταθερές, έστω κι αν τα αντικείμενα παρουσιάζονται με άλλη οπτική (Κοσμόπουλος, 1990)

Στην περίοδο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, το παιδί, εκτός της ικανότητας να διατηρεί, να ταξινομεί και να αριθμεί, προσανατολίζει τη σκέψη του σε πραγματικά αντικείμενα και γεγονότα (Κοσμόπουλος, 1990).

Συμπερασματικά, στο νοητικό τομέα, το παιδί από τον εγωκεντρισμό και τη λογική που λειτουργεί βάση της διαίσθησης, χαρακτηριστικά ιδιαίτερα ανεπτυγμένα κατά τη νηπιακή ηλικία, οδηγείται στη συνέπεια και στη σταθερή λογική μέσω της αποκέντρωσης της αντίληψης. Παρά το γεγονός ότι η σκέψη σε αυτή την ηλικία παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες στη λειτουργία λόγω της προσήλωσης στη πραγματικότητα, εν τούτοις η διαφορά του κάθε παιδιού νοητικά γίνεται εύκολα αντιληπτή, κυρίως μέσα από την επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου (Παρασκευόπουλος).

3.2. Η ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού

Η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται, σύμφωνα με τον Erik Erikson, μέσα από τέσσερα στάδια, στα οποία υπάρχουν μαζί το αρνητικό και το θετικό στοιχείο και καθορίζουν τη πιθανή κατεύθυνση της:

α) Εμπιστοσύνη-Δυσπιστία

Το παιδί της βρεφικής ηλικίας είναι εντελώς εξαρτημένο από τη στάση και τη συμπεριφορά του περιβάλλοντος και μάλιστα της μητέρας. Το παιδί είναι όλο ανάγκες και από την αντιμετώπιση του περιβάλλοντος και την ανταπόκριση του στις εκκλήσεις του για ασφάλεια και αγάπη εξαρτάται η απόκτηση του συναισθήματος της εμπιστοσύνης (προς εαυτόν και προς το περιβάλλον) ή δυσπιστίας. Η εξέλιξη του εξαρτάται από την απόκτηση του βασικού αυτού συναισθήματος της εμπιστοσύνης.

β) Αυτονομία-Αμφιβολία

Το παιδί είναι δύο και πλέον χρόνων (ομιλία-κίνηση-έλεγχος σφιγκτήρων-ανάδυση του Εγώ). Η στάση των γονέων προς αυτό θα εμπνεύσει στο παιδί την αυτονομία ή το συναίσθημα της αμφιβολίας (προς τον εαυτό) και της δειλίας ή ντροπής.

γ) Πρωτοβουλία-Ενοχή

3-6 χρόνων. Από τη στάση του περιβάλλοντος προς την εκούσια αναζήτηση από το παιδί του παιχνιδιού και της ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης της φαντασίας του, εξαρτάται η απόκτηση των συναισθημάτων της πρωτοβουλίας ή, αντίθετα, της ενοχής και των τύψεων, ακόμα και για αυτή την ύπαρξή του.

δ) Φιλοπονία-Κατωτερότητα

Σχολική ηλικία, λανθάνουσα σεξουαλική ηλικία.

Το παιδί της περιόδου αυτής θέλει να μάθει, να είναι παραγωγικό. Έχει ανάγκη να πετύχει και η πρωτοβουλία, μέσα στην τάξη, θα του δώσει αυτό το συναίσθημα. Το παιδί ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατασκευής και λειτουργίας των αντικειμένων (βιομηχανικό συναίσθημα). Αδέξια αντιμετώπιση του παιδιού μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα κατωτερότητας ή ανικανότητας με δυνατότητες επεκτάσεως.» (Κοσμόπουλος, 1990).

Συμπερασματικά, στο τομέα της προσωπικότητας, εάν το παιδί έχει ψυχική υγεία, η φυσιολογική του πορεία είναι να περάσει από την αυτονομία και τη πρωτοβουλία, που λογικά πρέπει να έχει κατακτήσει, στη φιλοπονία και στη παραγωγικότητα. Στη προηγούμενη περίοδο της ζωής του, το παιδί αντλούσε χαρά από τη πρωτοβουλία που ανέπτυξε για την επιλογή δραστηριοτήτων, χωρίς όμως η ολοκλήρωσή τους να αποτελεί τελικό στόχο. Στο στάδιο της σχολικής ηλικίας, η χαρά βιώνεται από το παιδί όχι κατά την επιλογή αλλά κατά

την ολοκλήρωση, διότι αρχίζει να συνειδητοποιεί την αίσθηση του καθήκοντος και να βιώνει την ανάγκη για την επίτευξη στόχων. Αν η φιλοπονία και η παραγωγικότητα δεν ικανοποιηθούν ως ανάγκες, το παιδί αρχίζει, στη σχολική ηλικία, να αναπτύσσει συναισθήματα κατωτερότητας και ανεπάρκειας (Παρασκευόπουλος, 1990).

3.3. Η διαμόρφωση της σκέψης των παιδιών

Η ανθρώπινη διαίσθηση λειτουργεί ως βασικός παράγοντας ακόμα και στη συναλλαγή άμεσων στόχων και οικείων γεγονότων. Η απάλειψή της οδηγεί στη «τυπική» σκέψη, από την οποία απουσιάζουν παντελώς τα συστήματα αξιών και όταν υπάρχουν αντιλαμβάνονται ως υποβαθμισμένα.

Η υποβάθμιση αυτής της διάνοησης δεν επιτρέπει στο παιδί να αντιληφθεί σημαντικές κοινωνικές αξίες, αφού είναι επικεντρωμένο σε άλλους στόχους που ο σχολικός κόσμος θεωρεί πιο σημαντικά (Donaldson, 2001).

Τον εξωτερικό κόσμο και τα προβλήματά του, το παιδί τον αντιλαμβάνεται αλλά δεν θεωρεί τον εαυτό του ως παράγοντα αυτού του κόσμου ή των προβλημάτων του. Παρόλα αυτά όμως, συνειδητοποιεί, σε πολύ μικρό βαθμό βέβαια, τα μέσα που χρειάζονται για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων. Αυτό συμβαίνει γιατί, οι δεξιότητες που χρησιμοποιεί το παιδί για την επίλυση προβλημάτων είναι ασυνείδητες, και κατά συνέπεια δεν μπορεί να εκτιμήσει ότι είναι αναγκαίες και για περαιτέρω καταστάσεις αφού δεν είναι οικείες σε αυτό και δεν υπάρχει άμεση επιτακτική ανάγκη ώστε η συνείδηση του να τις ανακαλέσει.

Είναι απαραίτητο λοιπόν, ο γονέας ή ο δάσκαλος, να βοηθήσουν και να καθοδηγήσουν το παιδί ώστε να αποκτήσει συνείδηση των ικανοτήτων του και των δυνάμεων του και να αποφασίσει μόνο του πως θα τις χρησιμοποιήσει. Με αυτό τον τρόπο η εξέλιξη του θα έχει πολλές διαφορετικές προοπτικές και θα αναπτύξει τις δυνατότητες αυτοκαθοδήγησης, που ήδη ασυνείδητα κατέχει (Donaldson, 2001).

3.4. Εικόνα και παιδαγωγική διάσταση

Η τελική υπόσταση ενός βιβλίου που περιέχει εικόνες και κείμενο προσδιορίζεται από τη ποσοτική αναλογία τους μέσα σε αυτό. Όταν το κείμενο υπερισχύει, οι εικόνες πρέπει να το ακολουθούν ισορροπημένα, με κύριο σκοπό την ενίσχυση του. Οφείλουν δε να αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο κατά το οποίο οι εικόνες είναι η προέκταση του γραπτού λόγου αφού το επεξηγούν ή προκύπτουν από τα συμφραζόμενα.

Όταν οι εικόνες υπερισχύουν οι ρόλοι αντιστρέφονται. Το κείμενο υποτάσσεται στην εικόνα αφού προκύπτει από αυτή. Στη περίπτωση που το κείμενο απουσιάζει εντελώς και η αφήγηση του μύθου γίνεται μέσω εικόνων αναφερόμαστε στο «σιωπηλό βιβλίο». Στο «σιωπηλό βιβλίο», η αφήγηση του μύθου, συνήθως παραμυθιού, γίνεται με έντονους εκφραστικούς τρόπους και η εικόνα ακολουθεί μία υπερβολή εμπορευόμενη από τη κλασική τέχνη (Κάνιστρα, 1990).

Η εικόνα και το κείμενο αποτελούν μία μορφή τέχνης και όπως κάθε μορφή τέχνης επιδιώκουν την εξέλιξη τους. Στο εικονογραφημένο βιβλίο υπάρχει σύζευξη των δύο τεχνών, εντελώς διαφορετικών μεταξύ τους, με μοναδική δυσκολία το γεγονός ότι η μία από αυτές είναι ήδη έτοιμη και διαμορφωμένη.

Αν δεχτούμε το γενικό κανόνα που επικρατεί σε αυτή την κατηγορία βιβλίων, δηλαδή σε αυτά που εμπεριέχουν εικόνες, ότι δηλαδή η εικονογράφηση γίνεται πάνω στο ήδη ολοκληρωμένο κείμενο, αντιλαμβανόμαστε πολύ εύκολα την ιδιαίτερη σημασία που έχει η σύζευξη τους. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες η αρτιότητα ενός κειμένου μπορεί να επηρεαστεί από την εικονογράφηση. Η φαντασίωση που δημιουργούν τα συμφοραζόμενα μπορεί να έχει διαφοροποιήσεις από την εικόνα που θα ξεπροβάλει μέσα από τις σελίδες του βιβλίου αφού αυτή συνήθως είναι συγκεκριμένη και δεν αφήνει τέτοια περιθώρια (Βλαχόπουλος, 1990).

Το γεγονός ότι είναι αποδεκτή πια η διαφοροποίηση των δύο αυτών τεχνών, έχει απελευθερώσει τη διαδικασία της εικονογράφησης και των εγχειρημάτων που πραγματοποιούνται μέσω αυτής. Σήμερα, έχει φτάσει στο επίπεδο να ορίζεται, σε σχέση πάντα με το κείμενο, σε «ερμηνευτική», «αφηγηματική» και «απλή γραφική διακόσμηση».

Εκτός όμως του διαχωρισμού που γίνεται σε σχέση καθαρά με το κείμενο, υπάρχει και διαχωρισμός της εικόνας σε ψυχολογικό επίπεδο. Σε αυτή τη περίπτωση αναφερόμαστε στην «ενσαρκωμένη» εικονογράφηση, η οποία εμπεριέχει περισσότερα συναισθηματικά στοιχεία στην εικόνα, τα οποία προκαλούν διάφορες νοητικές διεργασίες στο παιδί και στην «σχηματική» εικονογράφηση, η οποία είναι πιστή απεικόνιση της αφήγησης χωρίς επιπρόσθετα συναισθηματικά στοιχεία (Ασωνίτης, 2001).

Η λειτουργία της εικόνας προτιμάται από το σύνολο των παιδιών σήμερα, αφού αποτελεί έναν από πιο γρήγορους και ευχάριστους τρόπους για να αποκτήσει κάποιος γνώσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί οι κανόνες της διαφοροποιούνται αρκετά από τους κανόνες της γλώσσας, αφού:

- α) δεν επιβάλλει την επεξεργασία των εννοιών που απαιτεί η γλώσσα για την κατανόηση της,
- β) έχει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας στην «ανάγνωσή» της,

γ) παρέχει στο θεατή τη δυνατότητα συμμετοχής κυρίως μέσω του εικονιστικού κώδικα ανάγνωσης, και

δ) ο αναγνώστης δεν αναγκάζεται για τη προσέγγισή της σε γλωσσικές συσχετίσεις (γραμματική, συντακτικό, ετυμολογία) που επιβάλλονται από το επίσημο σχολείο, εφόσον ο εικονιστικός κώδικας ανάγνωσης στηρίζεται σε μια λιγότερο αυστηρή από ότι η γλώσσα, σύνταξη (Ασωνίτης, 2001:42).

Σημαντικό ρόλο στην εικονογράφηση διαδραματίζουν και τα χρώματα. Ειδικότερα στις μικρότερες ηλικίες πρέπει να είναι φωτεινά αλλά όχι κραυγαλέα για να μπορεί το παιδί να αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ ζωντάνιας και επίθεσης. Οι επιρροές των χρωμάτων είναι οι εξής: «Τα χρώματα μας επηρεάζουν πνευματικά και ψυχοσωματικά. Το κίτρινο, το πορτοκαλί, το κόκκινο, είναι χρώματα που προωθούν, δίνουν ευφορία, αισιοδοξία, ενθάρρυνση. Ότι και ένα κείμενο γραμμένο για αυτή την ηλικία επιδιώκει. Τα σκούρα, τα μαύρα πρέπει να δίνονται σε μικρές ποσότητες γιατί δημιουργούν κατάθλιψη» (Βακάλη-Συρογιαννοπούλου, 1990:30).

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι υπάρχουν «απαγορευμένα» χρώματα για την παιδική εικονογράφηση αφού αποτελεί μία καλλιτεχνική έκφραση και όπως και οι υπόλοιπες και αυτή αναζητεί καινούργια στοιχεία μέσω του πειραματισμού και της απόδρασης από τις κλασικές συνταγές (Ασωνίτης, 2001).

Ειδικά στα παιδιά μικρής ηλικίας, ο ρόλος της εικόνας είναι να βοηθά το παιδί να συλλάβει καταστάσεις που η φαντασία του θα αδυνατούσε από μόνη της. Ειδικότερα στα παραμύθια που η φαντασία είναι παράλληλη με τη πραγματικότητα, το παιδί μέσα από την εικονογράφηση αντιλαμβάνεται πράγματα που του είναι παντελώς άγνωστα και δεν έχει δει ή παρατηρήσει στο περιβάλλον του, όπως π.χ. οι δράκοι (Μπενέτος, 1990).

Το πόσο μεγάλη σημασία έχει για το παιδί η εικονογράφηση καταδεικνύεται στη περίπτωση του παραμυθιού. Το παραμύθι δεν απεικονίζει την πραγματικότητα αλλά μία μεταφορά του παιδιού σε ένα φανταστικό κόσμο, μέσα από τον οποίο το παιδί μπορεί να παρέμβει με τη φαντασία του και να αναλύσει τις διεργασίες που τον διέπουν. Για τη δημιουργία αυτού του φανταστικού χώρου υπάρχουν κάποιες τυπικές μορφές οι οποίες είναι οι εξής:

-Η παραμόρφωση των τυπικών σχημάτων απεικόνισης των πραγμάτων, είτε ως προοπτική παραμόρφωση των σχημάτων από σημεία όρασης που δε συναντάμε στην καθημερινή μας κίνηση, είτε ως υπερβολική σαφήνεια των ορίων των σχημάτων. Τα σχήματα, τότε, κρυσταλλώνουν σε ένα πεδίο όπου στη πραγματικότητα τα αντιλαμβανόμαστε με διαφορετικό βαθμό σαφήνειας ανάλογα με τις διαφορετικές αποστάσεις τους από εμάς.

Κρυσταλλώνει η στιγμή, και μορφές που γίνονται αντιληπτές με ασάφειες κατά την καθημερινή εμπειρία, ξαφνιάζουν με τη συγκεκριμένη συμμετοχή τους στην εικόνα, ή αντίστροφα, κρυσταλλώνουν σχήματα των οποίων είναι ασαφής η αναφορά στο κόσμο των πραγμάτων. Ή ακόμα, παραμόρφωση μπορεί να θεωρηθεί η σχεδίαση αποσπασμάτων από σχήματα, σαν αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας εντύπωσης, μιας πρωτόλειας εμπειρίας, που η καταγραφή της δηλώνει μια παρθένα ματιά που δεν έχει «τακτοποιηθεί» μέσα από νοητικές αφαιρέσεις.

-Ο επαναπροσδιορισμός της υλικής υπόστασης των πραγμάτων, είτε με την επεξεργασία των υφών, ώστε να επαναπροσδιορισθούν οι σχέσεις των πραγμάτων ως προς ιεραρχίες και διαφοροποιήσεις της υλικής επιδερμίδας τους, είτε με τη σύνθεση των χρωμάτων, που οι σχέσεις τους επιτρέπουν αναγνώσεις της εικόνας διαφορετικές από αυτές που επιτρέπουν τα σχήματα.

-Η αλλοίωση των μεγεθών, και έτσι των κλιμάκων μέτρησης των πραγμάτων, οξύνοντας αντιθέσεις, ή δημιουργώντας απρόσμενες σχέσεις μεταξύ πραγμάτων που αλλιώς ποτέ δε θα συμβρίσκονταν, και που η «συμβίωσή» τους υποδηλώνει την υπέρβαση της πραγματικότητας.

Τα μέσα με τα οποία ο φανταστικός χώρος εικονογραφείται είναι χειρισμοί στην προσομοίωση του πραγματικού χώρου. Η εικονογράφηση του φανταστικού κόσμου έχει ως αφετηρία της την πραγματικότητα. Αυτό είναι το υλικό που μεταπλάθει ο εικονογράφος μέσα από διαδικασίες αφαίρεσης ή ανασύνταξης. Και οι δύο αυτές νοητικές διεργασίες έχουν σαν αποτέλεσμα τη δόμηση της πραγματικότητας διαφορετικά από ότι τη γνωρίζουμε μέσα από τη καθημερινή εμπειρία. Εξάλλου, καθοδηγούν τον εικονογράφο στην ανάπτυξη, αντίστοιχα, συγκεκριμένων μορφογενετικών συστημάτων, όπως είναι:

-Η αναπαράσταση του αντικειμενικού κόσμου, όπου δηλαδή οι εικόνες έχουν προέλθει από τη προβολή ενός πλαισίου αφαίρεσης στην αντικειμενική πραγματικότητα. Όλη η εικόνα συγκροτείται διατηρώντας τις συντακτικές σχέσεις της πραγματικότητας, τις οικείες σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της πραγματικότητας, αλλά προβάλλοντας ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των στοιχείων της, σύμφωνα με τις εσωτερικές σχέσεις του επιλεγμένου αφαιρετικού πλαισίου. Τα πλαίσια αφαίρεσης μπορεί να είναι, παράδειγμα, η γεωμετρική ανάλυση της πραγματικότητας, ή η κατασκευαστική ανάλυση της πραγματικότητας όπου οι συγκεκριμένες ιδιότητες και δυνατότητες του εργαλείου γραφής, της μεταλλικής ή καλαμένιας πένας, του πινέλου, ή των υλικών χρωματισμού, του νεροχρώματος, μελανιού, καθοδηγούν τη σύλληψη και διατύπωση των πραγμάτων. Ο κόσμος αναπαρίσταται μέσα από αφαιρέσεις-επιλογές από τις πολλαπλές αναγνώσεις του υπαρκτού χώρου/κόσμου. Και σε

αυτόν το χώρο, η έννοια του χρόνου δηλώνεται στο έργο ως χρόνος γραφής του θέματος, ο οποίος ακριβώς υποδηλώνει τη παρέμβαση του εικονογράφου μεταξύ του θεατή και της πραγματικότητας.

-Η απεικόνιση του φανταστικού κόσμου, δηλαδή εικόνες που παρουσιάζονται με πιστότητα τα στοιχεία της πραγματικότητας ως προς τα οικεία χαρακτηριστικά τους, αλλά συνθέμενα με μη-πραγματικές συντάξεις, σε φανταστικές μεταξύ τους σχέσεις. Αν στην προηγούμενη κατηγορία κυρίαρχες σημασίες της εικόνας εκφέρονται από τον τρόπο γραφής της εικόνας, στις απεικονίσεις του φανταστικού χώρου κυρίαρχες σημασίες εκφέρονται από την αντιπαράθεση τυπικών μορφών. Κυριαρχεί η αίσθηση του αντιφατικού, που προκαλείται από τη συνένωση στοιχείων που το καθένα φέρει σαφείς αναφορές σε συγκεκριμένο φυσικό ή κοινωνικό, λειτουργικοτεχνικό-μορφολογικό, περίγυρο. Η σύνθεση αυτών των αποσπασμάτων σε ενιαίο σύνολο επιτρέπει τη χωρική και χρονική μετάπλαση της πραγματικότητας. Απεικονίζεται ένας χώρος/κόσμος που δεν υπάρχει, αλλά προβάλλονται λεπτομέρειες του που του δίνουν τον χαρακτήρα του βιωμένου χώρου/τόπου. Και σε αυτόν το χώρο η έννοια του χρόνου δηλώνεται στο έργο ως χρόνος που έχει επενδυθεί κατά την τεχνική επεξεργασία του έργου, καθώς ένα μεγάλο ποσό επενδυμένου χρόνου ευνοεί την πιστότητα και πειστικότητα της απεικόνισης του φανταστικού κόσμου.

Βέβαια, μετά από αυτή τη διάκριση των μορφογενετικών συστημάτων της εικόνας του φανταστικού χώρου σε δύο βασικές κατηγορίες, έχει ενδιαφέρον να διακρίνουμε και χαρακτηριστικές επικαλύψεις των κατηγοριών αυτών, που είναι:

-Η απεικόνιση του χώρου της αναπαράστασης, όπου αποστασιοποιείται ο θεατής από την απεικονιζόμενη πραγματικότητα με την οργάνωση των στοιχείων σύνθεσης της εικόνας σύμφωνα με τη λογική της προβολικής γεωμετρίας, ή τη λογική του εντύπου λόγου, ή των μέσων επικοινωνίας, κ.τ.λ.

-Η αναπαράσταση απεικονισμένων φανταστικών χώρων, όπου οι προβαλλόμενες αφαιρέσεις γίνονται όχι στον πραγματικό κόσμο, αλλά σε ήδη γνωστούς φανταστικούς χώρους.» (Παρμενίδης & Χαραλαμπίδου-Διβάνη, 1989:56-57).

Ο φανταστικός χώρος που πρεσβεύει το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο, και κυρίως το παραμύθι, αντιπροσωπεύεται κυρίως από την εικονογράφηση που ισορροπεί ανάμεσα στη μοντέρνα τέχνη και τα παιδικά σχέδια. Μέσω του παιδικού σχεδίου που είναι πιο προσιτό στα παιδιά, τα παιδιά μούνται στη μοντέρνα τέχνη. Τα περισσότερα από αυτά τα βιβλία, μέσω των γραμμών και του χρώματος, και μέσω της οπτικής και του θέματος, θυμίζουν πολλές φορές ζωγραφιές παιδιών που βρίσκονται σε μικρή ηλικία (Ασωνίτης, 2001).

Η ανάπτυξη του παιδικού εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου λειτούργησε παράλληλα με τη σημασία που δόθηκε στις ανάγκες των παιδιών.

Σήμερα, η εικονογράφηση υπάρχει κυρίως στα παιδικά βιβλία και ιδιαίτερα σε αυτά που απευθύνονται στη πρώτη παιδική ηλικία. Σε αυτή τη κατηγορία βιβλίων η εικόνα υπερτερεί έντονα έναντι του κειμένου. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι υπάρχει ανακολουθία με το κείμενο. Το ακολουθεί πιστά άσχετα από την έκταση και το μέγεθος του.

Ο ρόλος της εικονογράφησης στα βιβλία για παιδιά μικρής ηλικίας είναι να τα ανακουφίζει και να τα καλλιεργεί αισθητικά. Μέσα από την εικόνα του βιβλίου το παιδί, επίσης, θα μάθει για πράγματα και καταστάσεις που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν γνώριζε. Αυτός είναι και ο λόγος που η απόδοση των εικόνων πρέπει να είναι ρεαλιστική αφού ότι είναι άγνωστο σε αυτό πρέπει να αποδίδεται όσο γίνεται πιο κοντά στην πραγματικότητα (Βακάλη-Συρογιαννοπούλου, 1990).

Ο ρόλος της εικονογράφησης στο παιδικό βιβλίο ποικίλλει. Μέσα από αυτή τη ποικιλία προκύπτουν και οι εξής κατηγορίες βιβλίων:

α) Είναι βιβλία όπου οι εικόνες συνοδεύουν απλώς το λόγο και η εικονογράφηση παίζει ρόλο καθαρά διακοσμητικό με σκοπό να ξεκουράζει το μάτι, να ευχαριστεί τον αναγνώστη και να κάνει το βιβλίο πιο ελκυστικό για το παιδί.

β) Σε άλλα βιβλία η εικόνα τοποθετημένη εδώ ή εκεί, έχει σκοπό να τονίσει ένα γεγονός, να χαρακτηρίσει πρόσωπα και πράγματα ή να εξηγήσει ένα σημαντικό περιστατικό.

γ) Σε μία άλλη κατηγορία ο λόγος και η εικόνα έχουν απόλυτη ισοτιμία και η απόδοση της ιστορίας είναι το αποτέλεσμα της στενής συνεργασίας συγγραφέα και ζωγράφου (Μενδρινού, 1988:146).

Όσο μικρότερη είναι η ηλικία του παιδιού τόσο μεγαλύτερη θέση κατέχει η εικόνα. Ειδικότερα στα παιδιά που δεν γνωρίζουν ανάγνωση η εικόνα αναλαμβάνει αποκλειστικά την αφήγηση και το κείμενο είτε απουσιάζει είτε έχει πολύ μικρή θέση. Όπως προαναφέραμε και στη προηγούμενη ενότητα, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο εικονογραφημένο βιβλίο και στο βιβλίο με εικόνες.

Το εικονογραφημένο βιβλίο έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- α) αποτελεί περισσότερο το μέσο έκφρασης του εικονογράφου,
- β) παρουσιάζει αφηγηματική δομή εικόνων με συνεχή χαρακτήρα,
- γ) τονίζεται η ακολουθία των εικόνων και όχι ο αριθμός τους,
- δ) τα κείμενα είναι σαφή και χωρίς περιττές λεπτομέρειες και, τέλος,
- ε) αποτελεί ένα ενιαίο οπτικό και νοηματικό σύνολο (Ασωνίτης, 2001:47)

Το βιβλίο με εικόνες έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- α) αποτελεί περισσότερο το μέσο έκφρασης του συγγραφέα,
- β) δεν παρουσιάζει ενιαία και συνεχή αφηγηματική δομή εικόνων,
- γ) οι εικόνες υπενθυμίζουν ή τονίζουν κάποια καίρια σημεία του κειμένου,
- δ) κυρίαρχη είναι η διακοσμητική παρά η αφηγηματική λειτουργία της εικόνας και, τέλος,
- ε) κείμενο και εικονογράφηση δεν αποτελούν ένα ομοιογενές οπτικό και αφηγηματικό σύνολο (Ασωνίτης, 2001:47-48).

3.5. Ανάπτυξη του παιδιού και καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Η ανθρώπινη ανάπτυξη έχει πολλές διαστάσεις. Αυτός είναι και ο λόγος που η μελέτη της έχει γίνει και γίνεται μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων, θεωρητικών και ερευνητικών, που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Στην αναπτυξιακή ψυχολογία, οι διαφορετικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από θέσεις σχετικά με τη φύση και τους μηχανισμούς της ανάπτυξης, την αναπτυξιακή αλλαγή και τη δυναμική της και τη φύση των ατομικών διαφορών. Εκπορεύονται δε από τέσσερα γενικά θεωρητικά πλαίσια, της βιολογίας/ ωρίμανσης, του περιβάλλοντος/ μάθησης, τον κονστρουβιστικό και το πολιτισμικό (Cole & Cole, A, 2002), καθώς και από την ψυχαναλυτική προσέγγιση του S. Freud.

Για να μελετηθεί η ανάπτυξη δεν αρκεί μόνο η συγκέντρωση στοιχείων. Τα στοιχεία από μόνα τους δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν αν δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο ιδεών και αρχών που θα βοηθήσει στην ερμηνεία τους. Στην πραγματικότητα, υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στα στοιχεία και το θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο (Cole & Cole, A, 2002).

Στο παρελθόν, οι βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες σε σχέση με την ανθρώπινη ανάπτυξη, μελετούνταν διακριτά. Η παράδοση αυτή όμως έχει μεταβληθεί ως ένα βαθμό γιατί είναι πλέον κατανοητό ότι και οι δύο παράγοντες αποτελούν βασική αναγκαιότητα της ανθρώπινης ανάπτυξης. Παρόλα αυτά όμως, στις περισσότερες εκ των θεωριών, συνήθως η εστίαση γίνεται στη μία συνιστώσα με ταυτόχρονη παραδοχή της σημασίας της άλλης.

Στο πλαίσιο των θεωριών της βιολογικής ωρίμανσης ως κύριου μηχανισμού της ανάπτυξης, υπάρχει η θέση ότι η ανάπτυξη καθορίζεται κυρίως από τους βιολογικούς παράγοντες, με την προϋπόθεση ενός «κατάλληλου περιβάλλοντος». Εφόσον λοιπόν η ανάπτυξη προσδιορίζεται βιολογικά με την ελάχιστη συμβολή του περιβάλλοντος, θα έπρεπε όλοι οι άνθρωποι να έχουν κοινή αναπτυξιακή πορεία χωρίς διαφοροποιήσεις, αφού παραβλέπεται στην ουσία ο κοινωνικός της χαρακτήρας, κάτι που ως γνωστό δε συμβαίνει.

Η επικράτηση της οικουμενικής διάστασης της ανάπτυξης δεν αποφεύχθηκε και σε θεωρίες που ως στόχο είχαν την εισαγωγή και των περιβαλλοντικών παραγόντων στη μελέτη της όπως αυτή του Piaget. Ενώ ο Piaget αναφέρει την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον ως το βασικό μηχανισμό της ανάπτυξης, παραθέτει παράλληλα μία σειρά οικουμενικών σταδίων στο πλαίσιο των οποίων οικοδομείται η ανάπτυξη του παιδιού. Ο τρόπος όμως που τα στάδια είναι αποτυπωμένα, δηλαδή οικουμενικά, με κοινές κατακτήσεις και στόχους για όλους τους ανθρώπους, αφήνει να εννοηθεί ότι αυτή η εξέλιξη μέσω των σταδίων πραγματοποιείται ανεξάρτητα από το είδος των εμπειριών του παιδιού. Υπαινίσσεται επομένως, έναν μηχανισμό της ανάπτυξης ο οποίος δεν ενσωματώνει κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες, παραπέμποντας έμμεσα σε μια «βιολογική» διάσταση της ανάπτυξης.

Οι εξελίξεις όμως που υπήρξαν στην αναπτυξιακή ψυχολογία, κατέδειξαν ότι η ανάπτυξη δεν μπορεί να εξεταστεί, να μελετηθεί και να γίνει κατανοητή χωρίς να ληφθούν υπόψη κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι. Η αναγκαιότητα αυτή αναδείχτηκε και από θεωρίες όπως αυτή του Piaget, όπως ο οποίος ανέπτυξε τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων για σημαντικά αναπτυξιακά επιτεύγματα όπως το ξεπέραςμα του εγωκεντρισμού.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στην μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνει και αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους. Η επίδραση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού είναι ένα ερώτημα που έχει τεθεί εδώ και μερικές δεκαετίες στην αναπτυξιακή ψυχολογία της Δύσης. Αυτός είναι και ο λόγος που μία σειρά μελετών εστίασαν στην μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού στο πλαίσιο της κοινωνίας και του πολιτισμού στον οποίο λαμβάνει χώρα. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι ψυχολογικές διεργασίες συνδέονται και γίνονται κατανοητές εντός του πλαισίου στο οποίο διαμορφώνονται. Αφετηρία τέτοιων μελετών αποτέλεσαν θεωρίες σχετικές με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο οι οποίες, με διαφορετική έμφαση και με εστίαση σε διαφορετικούς μηχανισμούς, επικεντρώνονται στη σύνδεση της ανάπτυξης των παιδιών με την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, όπως αυτό των καθημερινών δραστηριοτήτων (Παπαδοπούλου, 2009).

Στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης της ανάπτυξης, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη σημασία της μελέτης της συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες (π.χ., Bronfenbrenner, 1994, Rogoff et al., 2005, Vygotsky, 1978, 1987, 1994).

Μία από τις προσεγγίσεις που διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο για την ένταξη του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στη μελέτη της ανάπτυξης των παιδιών ήταν αυτή του L.S. Vygotsky η οποία έγινε γνωστή στο δυτικό κόσμο κατά τη δεκαετία του '70 και εδραιώθηκε σταδιακά μετά από αυτό. Η σπουδαιότητα της θεωρίας του αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι αποτέλεσε τη βάση για την προσπάθεια εντοπισμού νέων προσεγγίσεων και ερμηνειών αναφορικά με το πώς ο άνθρωπος αναπτύσσεται, μαθαίνει και συμπεριφέρεται. Κύριο χαρακτηριστικό της θεωρίας του είναι ότι οι ψυχικές λειτουργίες έχουν κοινωνική προέλευση, η έμφαση δηλαδή στην κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική επιρροή που υπάρχει σε διάφορες διαστάσεις της ανάπτυξης (Παπαδοπούλου, 2009).

Ο L. Vygotsky, τοποθέτησε την ανάπτυξη στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και υποστήριξε ότι βιολογικοί (π.χ. ωρίμανση) και περιβαλλοντικοί (π.χ. εμπειρία) παράγοντες αλληλεπιδρούν με τρόπους που προσδιορίζονται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες (Christensen, 2010). Θεώρησε την ανάπτυξη των ψυχολογικών λειτουργιών άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική εμπειρία, η οποία διαμεσολαβεί την ανάπτυξη των ατομικών λειτουργιών. Σ' αυτό το πνεύμα, υποστήριξε ότι η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης. Η μάθηση για τον Vygotsky είναι μία κοινωνική διαδικασία στην οποία οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, άλλοι ενήλικοι αλλά και τα άλλα παιδιά, σχηματίζουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο πάνω στο οποίο το κάθε παιδί δημιουργεί και ελέγχει τις νέες δεξιότητες που αποκτά (Christensen, 2010).

Η ανάπτυξη για τον Vygotsky πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής σε κοινή δράση με άλλους, πολιτισμικά πιο έμπειρους, κατά την οποία τα παιδιά επιλύουν προβλήματα μαζί με συντρόφους που έχουν περισσότερες δεξιότητες και εμπειρία από εκείνα. Τα παιδιά λειτουργούν μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης που γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο επίπεδο που παίζουν ή δρουν μόνα τους και το υψηλότερο δυνατό επίπεδο των ικανοτήτων που μπορούν να επιτύχουν με τη βοήθεια της καθοδήγησης ενός πιο έμπειρου από εκείνα, ενήλικου ή συνομήλικου. Η συμμετοχή σε κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους, προσφέρει στα παιδιά τα κοινωνικά νοητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν στην ανάπτυξή τους (Kazemeini & Pajoheshgar, 2013, Rogoff et al., 1999).

Ο Vygotsky αναγνωρίζει έτσι τη μεγάλη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη. Υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι ατομική αλλά κοινωνική στη φύση της αφού βασίζεται στη μεταφορά εμπειριών προς τα παιδιά από αυτούς που τα φροντίζουν. Όπως διατυπώνεται στο Γενικό Γενετικό Νόμο Πολιτισμικής Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978, 1987, 1994), κάθε λειτουργία στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών

γίνεται σε δύο επίπεδα, πρώτα κοινωνικά και μετά ψυχολογικά-ατομικά (Παπαδοπούλου, 2008). Αρχικά δηλαδή, πραγματοποιείται με τη συνδρομή των πιο έμπειρων στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για να μπορέσει στη συνέχεια να πραγματοποιηθεί σε καθαρά ατομικό επίπεδο, ως ατομική ψυχολογική λειτουργία, όταν το παιδί αναλάβει σταδιακά τον έλεγχο της λειτουργίας. Παρά την αρχική εξάρτηση από τον έλεγχο και τις εμπειρίες των άλλων, τα παιδιά στη συνέχεια αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθησή τους και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Steiner & Mahn, 1996), κάτι που βρίσκεται σε αδιάσπαστη ενότητα με την ψυχολογική τους ανάπτυξη.

Η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι επομένως μία περίπλοκη διαδικασία που για να γίνει κατανοητή θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή καθώς και ο τρόπος που οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ο Vygotsky, δεν μίλησε ευθέως για την ανάπτυξη σε σχέση με τη συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες. Ανέπτυξε όμως τη σημασία συμμετοχής σε πολιτισμικές πρακτικές, όπως η επίσημη, τυπική εκπαίδευση, την οποία συνέδεσε με ριζικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης, τη θεώρησε δηλαδή απαραίτητη για την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης. Προς το τέλος της ζωής του, ανέπτυξε επίσης την καταλυτική συμβολή του συμβολικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Το οικολογικό σύστημα του Bronfenbrenner αποτελείται από πέντε κοινωνικά οργανωμένα υποσυστήματα τα οποία βοηθούν, υποστηρίζουν και καθοδηγούν την ανθρώπινη ανάπτυξη (Bronfenbrenner, 1994). Το οικολογικό σύστημα του Bronfenbrenner αποτελείται από δομές που συνδέονται και η μία είναι ενταγμένη μέσα στην άλλη. Η πιο εσωτερική δομή είναι το μικροσύστημα που αποτελεί το πρότυπο των δραστηριοτήτων, των κοινωνικών ρόλων και των διαπροσωπικών σχέσεων που το αναπτυσσόμενο άτομο βιώνει. Στο μικροσύστημα, οι αλληλεπιδράσεις γίνονται πρόσωπο με πρόσωπο και με συγκεκριμένα συμβολικά, σωματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν τη συμμετοχή των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε όλο και πιο περίπλοκες αλληλεπιδράσεις. Παραδείγματα μικροσυστήματος αποτελούν η οικογένεια, το σχολείο, η ομάδα συνομηλίκων, κ.λπ. (Bronfenbrenner, 1994).

Ακολουθεί το μεσοσύστημα που περιλαμβάνει τις διασυνδέσεις και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα μικροσυστήματα και περιλαμβάνουν τα αναπτυσσόμενα άτομα. Για παράδειγμα, μεσοσύστημα αποτελούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια που αποτελούν δύο διαφορετικά μικροσυστήματα σε σχέση όμως πάντα με την ανάπτυξη του παιδιού (Bronfenbrenner, 1994).

Το εξωσύστημα με τη σειρά του, περιλαμβάνει και αυτό τις διασυνδέσεις και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα μικροσυστήματα. Η διαφορά όμως είναι ότι σε αυτή τη δομή υπάρχει και κάποιο μικροσύστημα που δεν αφορά άμεσα την ανάπτυξη του παιδιού. Στο μικροσύστημα αυτό όμως λαμβάνουν χώρα άλλα τεκταινόμενα που την επηρεάζουν. Για παράδειγμα, εξωσύστημα αποτελεί η σχέση του σπιτιού ενός παιδιού και η εργασία του πατέρα του. Παρόλο που το παιδί δεν συμμετέχει στην εργασία του πατέρα του, εντούτοις αυτά που συμβαίνουν σε αυτή μπορούν να επηρεάσουν έμμεσα την ανάπτυξη του (Bronfenbrenner, 1994). Αν ο πατέρας για παράδειγμα, βιώνει άσχημες συνθήκες και προβλήματα στην εργασία, τότε υπάρχει το ενδεχόμενο να μην είναι σε θέση να ασχοληθεί με δραστηριότητες που αφορούν το παιδί του. Επίσης, η απώλεια της εργασίας του πατέρα μπορεί να φέρει το άλλο μικροσύστημα με το οποίο συνδέεται, το σπίτι, σε άσχημη θέση (οικονομικές δυσκολίες, ψυχολογικά προβλήματα, ένταση στις σχέσεις της οικογένειας, κ.ά.) και να δεχτεί επιρροές η ανάπτυξη του παιδιού (σταμάτημα δραστηριοτήτων του παιδιού λόγω οικονομικής αδυναμίας, αδιαφορία προς το ίδιο και τις δραστηριότητες του, κ.ά.).

Το μακροσύστημα αποτελείται από τα πρωταρχικά πρότυπα των προηγούμενων συστημάτων στα πλαίσια ενός πολιτισμού ή πολιτισμικής ομάδας (Bronfenbrenner, 1994). Τα πρότυπα αυτά είναι οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι πρακτικές, οι φορείς της γνώσης, οι υλικοί πόροι, τα έθιμα, ο τρόπος ζωής, οι κίνδυνοι, κ.ά. τα οποία μοιράζονται τα μέλη της πολιτισμικής ομάδας και μεταβιβάζουν στα νεότερα μέλη της ομάδας. Οι πολιτισμικές ομάδες είναι διακριτές όχι μόνο λόγω της ύπαρξής τους σε διαφορετικές κοινωνίες αλλά και σαν ομάδες που υπάρχουν σε συγκεκριμένες κοινωνίες, λόγω των διαφοροποιήσεων που μπορεί να υπάρχουν στην περιοχή, στη φυλή, στην εθνικότητα και στην κοινωνικό-οικονομική κατάσταση (Tudge et al., 2000). Βέβαια, τέτοια πρότυπα δεν αναπαράγονται απλώς από τα μέλη μιας πολιτισμικής ή κοινωνικής ομάδας αλλά και διαμορφώνονται και τροποποιούνται από αυτά. Έτσι, οι πρακτικές ανατροφής για παράδειγμα, δεν καθορίζονται μονοσήμαντα από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, αλλά προσδιορίζονται από τους ίδιους τους γονείς ανάλογα με τις επιλογές που έχουν κάνει και τις αποφάσεις που παίρνουν βάσει των γνώσεων, των απόψεων και των εμπειριών τους (Tudge et al., 2000).

Τέλος, ένα ακόμη σύστημα που χρησιμοποιεί ο Bronfenbrenner επεκτείνει το περιβάλλον σε μία τρίτη διάσταση. Παραδοσιακά, στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης το πέρασμα του χρόνου αντιμετωπιζόταν ως συνώνυμο με τη χρονολογική ηλικία. Πλέον όμως, ο χρόνος αντιμετωπίζεται και ως ιδιότητα του περιβάλλοντος ανάπτυξης. Το χρονosύστημα λοιπόν περικλείει τις αλλαγές ή τη συνοχή τους, στα χαρακτηριστικά του

ανθρώπου με το πέρασμα του χρόνου αλλά και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το άτομο αυτό ζει όπως για παράδειγμα οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, κ.ά. (Bronfenbrenner, 1994).

Για τον Bronfenbrenner, οι καθημερινές δραστηριότητες αποτελούν στην ουσία «τις μηχανές της ανάπτυξης». Όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν σε αυτές, κατανοούν τι αναμένεται από αυτούς, ποιες δραστηριότητες θεωρούνται σωστές και κατάλληλες και ποιες όχι, ποιος είναι ο αναμενόμενος τρόπος ενασχόλησης με αυτές. Κατανοούν επίσης τον τρόπο και το είδος αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, τα παιδιά δοκιμάζουν τα ίδια αλλά επίσης αποκομίζουν οφέλη και από την παρατήρηση των άλλων κοινωνικών ρόλων (Tudge et al., 2006).

Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία των δραστηριοτήτων τόσο στη μάθηση όσο και στην ανάπτυξη των παιδιών. Το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιών και αναπτύσσονται, θέτει λόγω του συστήματος αξιών του, συγκεκριμένους κανόνες και πρότυπα για την ανάπτυξή τους. Οι καθημερινές δραστηριότητες αποτελούν στην ουσία έναν «οδηγό» για τα παιδιά αφού μέσα σε αυτές και με την αλληλεπίδραση που δημιουργείται με άλλους, παιδιά και ενήλικες, κατανοούν τι αναμένεται από εκείνα να πράττουν, τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να το κάνουν, καθώς και ποιες πρέπει να είναι οι επαφές και οι σχέσεις τους με τους υπόλοιπους. Ως παραδείγματα των επαφών αυτών καθώς και των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούν, ο Bronfenbrenner αναφέρει τη σχέση γονέα-παιδιού και τη σχέση παιδιού-παιδιού στις δραστηριότητες, κ.ά. (Tudge et al., 2000). Για παράδειγμα, στη σχέση γονέα-παιδιού, συνήθως ο γονέας υποδεικνύει πως πρέπει να συμμετέχει το παιδί στις δραστηριότητες καθώς και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διεξάγονται. Το ίδιο ισχύει και για τη σχέση παιδιού-παιδιού που κάποιο αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή στην ουσία.

Οι καθημερινές τυπικές δραστηριότητες περικλείουν κοινωνικές πρακτικές διότι αποτελούν την ουσία της καθημερινότητας. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες μαζί με άλλους που έχουν περισσότερες δεξιότητες, τα παιδιά κατανοούν μέσω αυτής της επαφής και της αλληλεπίδρασης τι θεωρείται κατάλληλο και τι σωστό μέσα στο πλαίσιο της κουλτούρας στην οποία αναπτύσσονται. Για να γίνει λοιπόν κατανοητή η σημασία των δραστηριοτήτων απαιτείται η προσέγγιση τους μέσω του πολιτισμικού πλαισίου, του οποίου αποτελούν μέρος (Tudge et al., 2000).

Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα πολιτισμικά πλαίσια έχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα τους όχι μόνο σε διαφορετικές κοινωνίες αλλά και μέσα στην ίδια κοινωνία. Η δραστηριότητα μπορεί να παραμένει η ίδια, όπως για παράδειγμα το φαγητό αλλά να

ποικίλλει ο τρόπος διεξαγωγής της από γενιά σε γενιά ακόμα και στην ίδια κοινωνία (Cole & Cole, B, 2002).

Τα συστήματα του Bronfenbrenner που αναφέρθηκαν παραπάνω, συνιστούν και συνθέτουν το πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα. Οι καθημερινές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα στο μικροσύστημα (οικογένεια, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων κλπ.) σε αλληλεπίδραση με τα άλλα συστήματα όπως εξηγήθηκε παραπάνω. Ο Bronfenbrenner αποσαφηνίζει ότι η ανάπτυξη του παιδιού δεν λαμβάνει χώρα μόνο σε ένα μικροσύστημα αλλά σε ποικίλα και καθοριστική σημασία έχει η σύνδεση ανάμεσα τους καθώς και με τα υπόλοιπα συστήματα του οικολογικού πλαισίου (Tudge et al., 2000).

Συμπερασματικά, η αναπτυξιακή θεωρία του Bronfenbrenner επικεντρώνεται στο μοντέλο PPCT (ΔΑΠΧ)/ Process-Person-Context-Time (Δραστηριότητα-Ατομο-Περιεχόμενο-Χρόνος). Η δραστηριότητα αποτελεί την πιο σημαντική έννοια. Η ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων και συντελείται από τις αλληλοεπιδράσεις ανάμεσα στο άτομο και τους ανθρώπους, τα αντικείμενα και τα σύμβολα που υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον του. Στην περίπτωση των παιδιών αυτό περιλαμβάνει τους γονείς του, τις δραστηριότητες του παιδιού, τις ομάδες παιχνιδιού, κ.ά. Οι άμεσες δραστηριότητες του παιδιού είναι το επίκεντρο των καθημερινών του δραστηριοτήτων, κατά τη διάρκεια των οποίων το παιδί εμπλέκεται με άλλα παιδιά και αποτελεί μέρος της ανάπτυξής του. Η ανάμειξη και η αλληλεπίδραση του παιδιού με άλλα άτομα κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων, και ειδικότερα με αυτά που έχουν αναπτύξει μεγαλύτερες δεξιότητες, βοηθούν το παιδί να κατανοήσει τι θεωρείται αποδεκτό και τι όχι στο πολιτισμικό πλαίσιο που διαβιεί και αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης (Tudge et al., 2000).

Η συμμετοχή των παιδιών σε καθημερινές δραστηριότητες έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Η συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες με την καθοδήγηση αυτού άλλων οι οποίοι έχουν περισσότερη εμπειρία από τα ίδια τα παιδιά, παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία για την ανάπτυξη τους. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, οι καθημερινές δραστηριότητες είναι αυτές που μεταδίδουν στα παιδιά την εμπειρία αυτών που έχουν περισσότερες δεξιότητες αλλά παράλληλα προβάλλουν τους κώδικες, τις αρχές και τις αξίες του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο οι δραστηριότητες διεξάγονται αλλά και τα παιδιά περιλαμβάνονται. Μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων όμως, μαζί με άλλες ομάδες, είναι και οι γονείς με τους οποίους τα παιδιά περνούν τον περισσότερο από το χρόνο τους. Οι γονείς αποτελούν παράλληλα και μέρος του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι καθημερινές δραστηριότητες αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα κατανόησης, του τι είναι πολιτισμικά αποδεκτό σε κάθε κοινότητα και κοινωνία αλλά παράλληλα εκφράζουν και τις απόψεις των γονέων. Αυτός είναι και ο λόγος που αρκετοί ερευνητές εστιάζουν στο τι κάνουν οι άνθρωποι και όχι στο τι λένε για να εντοπίσουν τις πολιτισμικές διαφορές. Η έννοια των δραστηριοτήτων εκφράζεται συνήθως από τους ερευνητές με την έννοια «πολιτισμική πρακτική». Ειδικότερα, η μελέτη της πρακτικής περιλαμβάνει την εστίαση στο τι κάνουν οι άνθρωποι σε καθημερινή βάση. Οι πρακτικές που επαναλαμβάνονται συχνά, είναι διαποτισμένες με πολιτισμική σημασία και αξία και όποιος δεν τις ακολουθεί διαφοροποιείται από αυτό που θεωρείται κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτό. Οι πρακτικές είναι επίσης πιθανόν να διαφέρουν ανάλογα με τους στόχους που θέτουν οι γονείς και η διαφοροποίηση αυτή είναι πιο φανερή στην εξέταση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, των οποίων οι στόχοι για τα παιδιά καθορίζονται από περιβαλλοντικούς ή κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες (Tudge et al., 1999).

Η μεγάλη σημασία των καθημερινών δραστηριοτήτων έχει αναδειχθεί ερευνητικά κυρίως σε σχέση με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγονται. Οι δραστηριότητες παρέχουν καθημερινά στα παιδιά την ευκαιρία, να εμπλέκονται σε αλληλεπιδράσεις με άλλους ανθρώπους και έτσι να αποκτούν σημαντικά εργαλεία για την ανάπτυξή τους και τη μάθησή τους (Petrogiannis et al., 2013).

Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της καθημερινότητας σε διαφορετικά περιβάλλοντα αποτελούν το κλειδί για την κατανόηση των κοινωνικών κατασκευών των γονέων για την παιδική ζωή και ανάπτυξη. Οι δραστηριότητες αυτές εμπλέκουν στην ανατροφή των παιδιών πολιτισμικά ζητήματα που είναι σημαντικά για τους γονείς. Στην πραγματικότητα, μέσα από τις δραστηριότητες που επιλέγουν οι γονείς να συμμετέχουν τα παιδιά τους μπορεί να γίνουν αντιληπτές οι απόψεις τόσο για πολιτισμικά και κοινωνικά ζητήματα όσο και για αναπτυξιακά (Tudge et al., 2000).

Η εστίαση στους γονείς δεν γίνεται γιατί θεωρείται ότι είναι οι μοναδικοί άνθρωποι που είναι σημαντικοί για τη ζωή ενός παιδιού. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και άλλα άτομα, όπως τα αδέρφια τους, οι δάσκαλοί τους, άλλα μέλη της οικογένειάς τους και οι συνομήλικοί τους. Όμως, οι βασικοί άνθρωποι με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν καθημερινά για μεγάλα χρονικά διαστήματα είναι οι γονείς και αυτοί είναι που παρέχουν στα παιδιά το πρώτο πλαίσιο ανάπτυξης τους. Είναι οι άνθρωποι που στα πρώιμα χρόνια του το παιδί περνά τις περισσότερες ώρες μαζί, αλληλεπιδρά μαζί τους και δέχεται τη καθοδήγησή τους αφού οι γονείς κάνουν συνήθως τις επιλογές γι' αυτό (Tudge et al., 2000, Petrogiannis et al., 2013).

Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν αφήνει ευκαιρίες στον μαθητή να εξελίξει και να αναπτύξει πλευρές που είναι απαραίτητες για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, όπως η φαντασία, η δημιουργικότητα, η αισθητική ευαισθησία, γενικότερα δηλαδή η ελεύθερη έκφραση (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Η εποχή μας με τον υλιστικό της χαρακτήρα, τη τυποποίηση, τον αυτοματισμό, και τα προϊόντα αμφισβητήσιμης αισθητικής αξίας με την οποία τροφοδοτούνται τα παιδιά συνεχώς, αποδυναμώνουν τη φαντασία των παιδιών ωθώντας τα στην παθητικότητα.

Η παιδαγωγική επιστήμη αντιπαραθέτει απέναντι στη μονόπλευρη εκπαίδευση, την αισθητική αγωγή, δηλαδή την αγωγή που φέρνει σε επαφή τα παιδιά με τις αισθητικές μορφές, αναπτύσσει το αισθητικό τους κριτήριο και είναι βάση για μία πιο ολοκληρωμένη καλλιέργεια (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Ο παιδαγωγικός ρόλος της αισθητικής αγωγής είναι ότι ωθεί το παιδί στη δημιουργική διαδικασία ανοίγοντας του έτσι νέες διαστάσεις στη νοητική δραστηριότητα. Του παρέχει τον ενθουσιασμό της ελεύθερης έκφρασης και της δημιουργίας γονιμοποιώντας συγχρόνως τη φαντασία του, το ψυχισμό του και τις δεξιότητες του αλλά και την κοινωνικότητα του. Δημιουργεί σχέσεις μέσω της δημιουργίας και της τέχνης, οι οποίες είναι ισχυρές λόγω της ελευθερίας της έκφρασης που παρέχεται μέσω αυτών (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Τα δημιουργικά άτομα έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι:

- Η ευαισθησία για αυτά που συμβαίνουν γύρω τους.
- Η εποικοδομητική δυσαρέσκεια.
- Η σχετική αδιαφορία σε αυτό που αποδέχονται όλοι.
- Ο ανεξάντλητος ενθουσιασμός και η αφέλεια.
- Το πηγαίο χιούμορ (Παρασκευόπουλος, 2004).

Το μεγάλο πρόβλημα με τη δημιουργικότητα δεν είναι η ανάπτυξή της αλλά το να μπορεί κάποιος να την χρησιμοποιεί αφού υπάρχει μία σειρά ανασταλτικών παραγόντων που την περιορίζουν. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι:

- Οι προηγούμενες συνήθειες.
- Η απόλυτη κυριαρχία της λογικής.
- Η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημιουργικές μας ικανότητες.
- Ο φόβος του λάθους και της γελοιοποίησης.
- Οι κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση (Παρασκευόπουλος, 2004).

Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση είναι να εισάγει τον μαθητή στην ομορφιά, τροφοδοτούμενης όμως από την απελευθέρωση και την εξάσκηση των δικών του φυσικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα διαφορετικό τρόπο αγωγής αφού οδηγούν την σκέψη να επεξεργάζεται τις αντιλήψεις και τα πλαίσια που αυτές δημιουργούν και με αυτό τον τρόπο δημιουργούν αλλαγές στον τρόπο της εργασίας που γίνεται στο σχολείο (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Αυτό διαφαίνεται και από τη χρήση και άλλων τεχνών στην εκπαίδευση όπως το θέατρο και ο χορός. Ο χορός σαν έννοια δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια. Αυτά που μπορούν να προσεγγιστούν, προκειμένου η έννοια του χορού να γίνει κατανοητή, είναι κάποια χαρακτηριστικά του αλλά και κάποιες αντιθέσεις που εμπεριέχει.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του χορού είναι η κίνηση. Η κίνηση εντοπίζεται και σε άλλες δραστηριότητες που είναι σχετικές με τα παιδιά όπως για παράδειγμα η αισθητική αγωγή. Είναι όμως δύο διαφορετικές μορφές κίνησης γιατί ενώ της φυσικής αγωγής είναι καθαρά σωματικά, η κίνηση του χορού έχει και αισθητική διάσταση. Η κίνηση στον χορό χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης και αποτελεί ένα είδος επικοινωνίας αφού μέσω του χορού ο άνθρωπος εκφράζει αυτό που αισθάνεται και αυτό που θέλει να πει και να μεταδώσει σε αυτούς που τον βλέπουν (Smith- Autard, 1994).

Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει σύγχυση στο τι ονομάζεται χορός αφού δεν αποτελεί απλώς κινήσεις αλλά αυτές πρέπει να συνειδητές, να εκφράζουν την εσωτερική ευαισθησία του ατόμου που τις πραγματοποιεί, καθώς επίσης να είναι συνειδητό ότι αποτελεί τέχνη, δηλαδή μία δημιουργία που πραγματώνεται μέσω των κινήσεων και έχει δική της υπόσταση. Κατά συνέπεια, μία σειρά κινήσεων και μόνο δεν μπορούν να ονομαστούν χορός (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι ο χορός δεν μπορεί αν εφαρμοστεί απλώς από κάποιον εκπαιδευτικό, ούτε ότι τα παιδιά χορεύουν αν απλώς αρχίσουν να κινούνται. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποκτήσει και έπειτα να μεταφέρει στα παιδιά κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως:

- Ένα βασικό τουλάχιστον, λεξιλόγιο κίνησης, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πρέπει να κινούνται.
- Ένα λεξιλόγιο αισθητικών αρχών και στοιχείων ώστε τα παιδιά να μπορούν να επενδύσουν τις κινήσεις τους κάνοντας τις να αποκτήσουν και αισθητική διάσταση.
- Τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα μπορούν να αναζητήσουν και να εντοπίσουν τις σωματικές και κινητικές δυνατότητες που έχουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Τα παραπάνω στοιχεία καθιστούν ορατό ότι για να μπορούν τα παιδιά να λειτουργήσουν αποτελεσματικά με τον χορό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός που διοργανώνει τις σχετικές δραστηριότητες να έχει γνώση του αντικειμένου αλλά παράλληλα και την ικανότητα να εμπνεύσει στους μαθητές το κίνητρο να συμμετέχουν. Υπάρχει δηλαδή η ανάγκη μίας διδακτικής της τέχνης γενικότερα η οποία θα περιλαμβάνει όλες τις διαφορετικές αντιλήψεις που υπάρχουν ώστε να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος στη τέχνη του χορού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Για να μπορεί το παιδί να αναπτύξει μία καλλιτεχνική και αισθητική επαφή με τον χορό δεν αρκεί στο να χορεύει απλώς αφού θα πρέπει να έχει προηγηθεί η γνώση του αντικειμένου. Για να επιτευχθεί η γνώση θα πρέπει πρώτα απ' όλα το παιδί να γνωρίζει τι είναι ο χορός ιστορικά, ξεκινώντας από τους χορούς της αρχαιότητας και φτάνοντας μέχρι τους πιο σύγχρονους που είναι πιο οικείοι στα παιδιά και τα ενδιαφέρουν περισσότερο. Την γνώση αυτή τα παιδιά μπορούν να την αποκτήσουν μέσω της παροχής γνώσεων από το διαδίκτυο και την εξοικείωση με τη χορευτική ορολογία.

Εκτός όμως από την θεωρητική γνώση, το παιδί πρέπει να αποκτήσει και ενεργητική γνώση. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Ο ένας τρόπος είναι το παιδί να παρακολουθήσει σημαντικές παραστάσεις χορού μέσω των αρχείων τους. Με αυτό τον τρόπο το παιδί θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τις σύνθετες εργασίες που εμπεριέχουν αυτές οι παραστάσεις, την κινητική τους σύνθεση την οποία μπορεί να αντιγράψει αρχικώς αλλά μετά να την αλλάξει και να την εξελίξει. Ο δεύτερος τρόπος είναι το παιδί να παρακολουθήσει τη δράση σημαντικών χορευτών και χορογράφων, των σχολών που αυτοί εκπροσωπούν καθώς και τα ρεύματα και τις τεχνικές του σύγχρονου χορού. Για πολλούς θεωρείται ότι ο μόνος κατάλληλος χορός που υπάρχει για τα παιδιά είναι ο παραδοσιακός γιατί τους επιτρέπει να έρθουν σε επαφή με τις ρίζες τους. Το να παρακολουθούν όμως τα παιδιά διαφορετικούς χορούς και τεχνικές τα βοηθά να τις αναγνωρίζουν και σταδιακά να τις ενσωματώσουν στο δικό τους χορό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Για να μπορεί ένα παιδί να κατανοήσει τη τέχνη του χορού θα πρέπει να υπάρχει και το ανάλογο περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει το παιδί να αποβάλλει κάποιες από τις συνήθειες που έχει κατά τη διάρκεια άλλων κοινωνικών επαφών όπως για παράδειγμα το παιχνίδι. Το παιδί θα πρέπει να μπαίνει με ησυχία στο μάθημα, να είναι ξυπόλητο και να έχουν ληφθεί όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε η κίνηση του παιδιού να είναι ελεύθερη μεν αλλά με ασφάλεια.

Πριν ξεκινήσει η χορευτική δραστηριότητα θα πρέπει να υπάρχουν βασικές υποδείξεις αλλά και το θέμα της δραστηριότητας, οι στόχοι της, το πόσο θα διαρκέσει και ότι άλλο θεωρείται αναγκαίο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η δομή ενός μαθήματος χορού και κίνησης αποτελείται από πέντε φάσεις κυρίως. Υπάρχουν βέβαια και άλλες τεχνικές αλλά αυτή είναι μία τεχνική που έχει δοκιμαστεί και θεωρείται αποτελεσματική.

Η πρώτη φάση είναι το λεγόμενο ζέσταμα. Αρχικώς, το παιδί έρχεται σε επαφή με το σκοπό της δραστηριότητας αφού συγκεντρώνεται στο θέμα της δραστηριότητας, μαθαίνει πληροφορίες γι' αυτό, εκφράζει τις επιθυμίες και τις προσδοκίες που το ίδιο έχει από την δραστηριότητα. Στη συνέχεια γίνεται η απαραίτητη σωματική προθέρμανση ώστε το σώμα του και οι αισθήσεις να βρεθούν στο κατάλληλο στάδιο και να αποδώσουν. Σε αυτή τη φάση το παιδί μπορεί να μιμηθεί κάποιες από τις κινήσεις που του υποδεικνύονται.

Η δεύτερη φάση είναι η εισαγωγή στο θέμα της δραστηριότητας. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως τα παιδιά να συζητήσουν γι' αυτό, να δουν σχετικές εικόνες, να ακούσουν ένα μουσικό θέμα, κ.α. Η χρήση ερωτήσεων προς τα παιδιά θεωρείται σημαντική γιατί με αυτό τον τρόπο ενεργοποιείται η φαντασία τους και θα εκφραστεί μέσω της κίνησης και της δράσης. Η ίδια η ερώτηση λειτουργεί καταλυτικά και προετοιμάζει το παιδί διανοητικά για την επερχόμενη δραστηριότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η τρίτη φάση είναι η ανάπτυξη του θέματος. Σε αυτή τη φάση πρώτα απ' όλα τα παιδιά συνειδητοποιούν τι είναι κίνηση και ειδικά η χορευτική αφού εστιάζουν σε αυτή. Στη συνέχεια προσπαθούν να διερευνήσουν τις δυνατότητες κίνησης που έχουν. Είτε εργάζονται μόνο τους, είτε σε ομάδες δημιουργούν μικρές συνθέσεις κίνησης οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να ενωθούν με αυτές των άλλων παιδιών και να αποτελέσουν μία ομαδική χορογραφία με τα ίδια τα παιδιά στη θέση του δασκάλου πλέον αφού το ένα θα πρέπει να δείχνει στο άλλο τη κίνηση που συνέθεσε.

Η τέταρτη φάση είναι η εκτέλεση. Αφού τα παιδιά έχουν συνεργαστεί μεταξύ τους και ενώσουν τις κινήσεις παρουσιάζουν το τελικό αποτέλεσμα, είτε όλα μαζί, είτε εναλλάξ με κάποια από αυτά να χορεύουν και κάποια άλλα να τα παρακολουθούν.

Τέλος, η πέμπτη φάση είναι αυτή της αποτίμησης της δραστηριότητας και της ανατροφοδότησης. Αν τα παιδιά έχουν κουραστεί ιδιαίτερα σωματικά κατά την διάρκεια της δραστηριότητας θα πρέπει στο τέλος να υπάρχει χαλάρωση ή ασκήσεις αποθεραπείας ώστε να μπορούν ο οργανισμός τους να λειτουργήσει κανονικά αλλά και να αποφορτιστεί η συναισθηματική τους ένταση. Στη συνέχεια, η επαινετική ανατροφοδότηση θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν πως λειτούργησαν και να διορθώσουν αυτά που έγιναν λάθος.

Υπάρχει η περίπτωση να τηρηθούν όλες οι φάσεις και τα στάδια μίας δραστηριότητας αλλά υπάρχει και περίπτωση κάποια από αυτά να παρακαμφθούν. Οι στόχοι επίσης είναι δυνατό να επιτευχθούν όλοι αλλά ίσως και κάποιοι από αυτούς να παρακαμφθούν. Στις χορευτικές δραστηριότητες που συμμετέχουν ομάδες παιδιών υπάρχει ρευστότητα στην εξέλιξη τους, κάτι που συμβαίνει εξάλλου σε όλες τις ομάδες με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατός ο καθορισμός αποτελεσμάτων από πριν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ένα παράδειγμα μίας τέτοιας δραστηριότητας σύγχρονου χορού είναι αυτή του contact improvisation, δηλαδή του αυτοσχεδιασμού με θέμα την επαφή και το άγγιγμα ανάμεσα στα παιδιά. Αφού γίνει το απαραίτητο ζέσταμα, το παιδί πρέπει να γνωρίσει και να επιλέξει το άλλο παιδί που θα συνεργαστεί μαζί του. Σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες που απαιτούν ντουέτα, τα παιδιά πρέπει να νιώθουν εμπιστοσύνη και συναισθηματική ασφάλεια μεταξύ τους αλλά και ευθύνη το ένα για το άλλο ώστε να μπορούν να αποδώσουν και να είναι δημιουργικά μαζί. Για να μπορέσουν τα παιδιά να συνεργαστούν αρμονικά, υπάρχουν μία σειρά δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τα απαραίτητα στοιχεία. Ενδεικτικά, κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες είναι:

- **Στο τρένο.** Όλη στην ομάδα, ο ένας πίσω από τον άλλον, πιάνονται γερά απ' την μέση και κλείνουν τα μάτια, εκτός από τον πρώτο και τελευταίο, σχηματίζοντας ένα τρένο. Αρχίζουν να μετακινούνται στο χώρο αργά στην αρχή, πιο γρήγορα αργότερα με εναλλαγές της ταχύτητας. Κάθε που πρόκειται να αλλάξει κατεύθυνση το τρένο, ο οδηγός σφουρίζει.

- **Λίκνισμα σε τρεις πλάτες.** Τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων. Οι τρεις στηρίζονται σε γόνατα και χέρια και κάθονται στα τέσσερα γονατιστοί, ο ένας δίπλα και κοντά στον άλλον σχηματίζοντας μια πλάτη. Καλό είναι να έχουν κάτω από τα γόνατα τους ένα μικρό μαξιλάρι, ώστε να αποφύγουν κάκωση στην άρθρωση του γονάτου. Ο τέταρτος ξαπλώνει μπρούμυτα πάνω στην πλάτη, η οποία αρχίζει να κινείται συγχρονισμένα και αργά, αριστερά - δεξιά στο ρυθμό μιας μουσικής π.χ. Bolero του Ravel. Με την σειρά του ένας - ένας ξαπλώνει στην πλάτη των άλλων. Ενθαρρύνετε την ομάδα να βρει τρόπο να «ξεφορτωθεί» τον τέταρτο, π.χ. όλοι ξαπλώνουν, ώστε να κυλήσει από πάνω τους.

- **Πλάτη με πλάτη.** Δυο - δυο κάθονται πλάτη με πλάτη. Ο ένας ακουμπά στην πλάτη του άλλου, κλείνει τα μάτια, ενώ ο άλλος τα έχει ανοιχτά και αρχίζουν να λικνίζονται μπρος - πίσω. Πιάνονται από τα χέρια και προσπαθούν να συγχρονιστούν, ώστε να σηκωθούν όρθιοι πάντα πλάτη με πλάτη. Αυτός που έχει μάτια ανοιχτά οδηγεί το ταίρι του σε διάφορες κατευθύνσεις μέσα στο χώρο.

- **Λίκνισμα σε κύκλο.** Κάθε μέλος της ομάδας με τη σειρά του μπαίνει στο κέντρο ενός κλειστού κύκλου που σχηματίζουν τα υπόλοιπα μέλη, που σφίγγονται ώμο με ώμο ή είναι γερά πιασμένοι από τα χέρια. Τα μέλη του κύκλου ωθούν μαλακά αυτόν που είναι στο κέντρο χαλαρός και αφημένος να ταλαντεύεται από τον έναν στον άλλον. (Παραλλαγή. Τα μέλη της ομάδας φτιάχνουν ένα "κρεβάτι" πιάνοντας σταυρωτά τα χέρια τους. Ένα μέλος ζαπλώνει πάνω τους και ο κύκλος αρχίζει μαλακά να τον ανεβοκατεβάζει).

- **Πήδημα στα χέρια των άλλων.** Τα μέλη στέκονται σε δύο ευθείες γραμμές ο ένας απέναντι στον άλλον, απλώνουν τα χέρια και πιάνονται. Ένας που δεν συμμετέχει στις γραμμές τρέχει ελαφρά, πηδά και ζαπλώνει μπρούμυτα πάνω στα χέρια τους. Αρχίζουν να κινούνται συντονισμένα πάνω - κάτω.

- **Πέταγμα ψηλά.** Χωρίζονται σε ομάδες των 5 ατόμων. Ο ένας ζαπλώνει ανάσκελα χαλαρά στο πάτωμα και οι άλλοι 4 ψάχνουν τρόπους να τον σηκώσουν. Προτείνουμε οι δύο να πιάσουν πόδια, ένας κεφάλι κι ο άλλος λεκάνη, τον σηκώνουν και μαλακά με προσοχή τον ωθούν προς τα πάνω και τον πιάνουν πάλι.

- **Εμπιστοσύνη στο βάδισμα.** Όταν σταματήσουν κάπου, το 1 περιγράφει στο 2 πού πιστεύει πως βρίσκεται. Μετά βγάζει το μαντήλι και διαπιστώνει πού πραγματικά βρίσκεται. Δίνεται 1 λεπτό για να πουν πώς ένοιωσαν ως οδηγοί και ως οδηγούμενοι.

- **Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια.** Σε ζευγάρια στα οποία ο ένας κλείνει τα μάτια. Τα παιδιά κρατούν επαφή με τα χέρια και αυτοσχεδιάζουν σε μουσική. Όταν η επικοινωνία στο ζευγάρι είναι ικανοποιητική, μπορούν να χάνουν την επαφή και να την βρίσκουν πάλι όχι μόνο με χέρια αλλά με διάφορα σημεία του σώματος.

- **Μάρτυρας και δράστης.** Χωρίζονται δυο - δυο κάθονται. Ο ένας κλείνει τα μάτια, είναι ο «δράστης» ενώ ο άλλος τα έχει ανοιχτά, είναι ο «μάρτυρας». Ακούγεται μουσική ο «δράστης» αρχίζει να χορεύει αυτοσχεδιάζοντας πάνω στη μουσική καθώς ο «μάρτυρας» τον προσέχει και τον προστατεύει.

- **Οδηγός και οδηγούμενος.** Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Το ένα μέλος της ομάδας κλείνει τα μάτια (τυφλός) και αφήνεται στον συμπαίκτη του (οδηγητή) να τον μετακινήσει με προσοχή και ασφάλεια στο χώρο κρατώντας τον από το χέρι. Όταν σταματήσουν ο «τυφλός» χωρίς να ανοίξει τα μάτια του δείχνει με το δείκτη του χεριού του / απαντά στην ερώτηση του «οδηγητή» δείξε μου που πιστεύεις ότι βρίσκεται η έξοδος της αίθουσας.

- **Το σφουγγάρι και ο στίφτης.** Ο Α και ο Β στέκονται απέναντι ξεκινά ο ένας και στίβει το σώμα του άλλου (χέρια, πόδια, πρόσωπο, κορμό) με τα χέρια του στην αρχή μετά χρησιμοποιεί όλο το σώμα (όσο του επιτρέπει η εξοικείωση του με την σωματική επαφή).

• **Το ζετύλιγμα του εμβρύου.** Ο Α βρίσκεται χαλαρά ξαπλωμένος στο πλάι. Τα πόδια είναι μαζεμένα στο στήθος σε στάση εμβρύου. Ο Β τον «ζετυλίγει και τον φέρνει αργά στην ύπτια θέση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:20-22).

Ένα από τα είδη χορού που αναπτύσσουν έντονα την δημιουργικότητα των παιδιών είναι ο πρωτόγονος χορός. Το πλεονέκτημα αυτού του χορού είναι ότι είναι αρκετά προσιτός στα παιδιά που μπορούν σχετικά εύκολα να τον επιτελέσουν. Ο πρωτόγονος χορός έχει ρυθμό αλλά και ξαφνικές παύσεις που οδηγεί το σώμα σε μία εκστατική ακινησία και απότομες επιταχύνσεις. Το αποτέλεσμα είναι το παιδί να γίνει μέρος ενός ρυθμού που του δραστηριοποιεί και πάλι την αίσθηση που είχε όταν ήταν έμβρυο και τα κρουστά του θυμίζουν τους δικούς του χτύπους της καρδιάς και της μητέρας του.

Επίσης, οι κινήσεις των πρωτόγονων χορών είναι δεδομένες και επαναλαμβάνονται δυναμικά και τελετουργικά επιτρέποντας στο παιδί να της μάθει εύκολα αλλά παράλληλα και να εξασκήσει διάφορες μυϊκές ομάδες του σώματος του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ένα προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας για το πρωτόγονο χορό είναι το κάτωθι:

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΧΟΡΟΥ – ΚΙΝΗΣΗΣ Γ + Δ του Δημοτικού Σχολείου

Τίτλος: «Ιεροτελεστία της βροχής».

Από τα βασικά εργαλεία: Ρυθμός - κίνηση – φωνή.

Ενότητα: Πρωτόγονη έκφραση – πρωτόγονος χορός.

Θέμα: Έννοιες ρυθμού και κίνησης / δυναμική - ένταση και ταχύτητα. Αξιοποίηση της πρωτόγονης έκφρασης (κίνηση, φωνή, ρυθμός) για εκτόνωση, απόλαυση και δημιουργία. Τα παιδιά αυτής της σχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αναπαράγουν κινήσεις στη σειρά, με τη μορφή της σύντομης κινητικής συνέχειας ωστόσο ακόμη δίνεται σημασία στην εξερεύνηση και τη δημιουργική εμπειρία. Αγαπούν να αναπαριστούν την πρωτόγονη ζωή γιατί όλα σε αυτήν είναι απλά, δυνατά και δυναμικά, ικανά να εκτονώνουν την παιδική ενέργεια.

Στόχοι:

- Να συνδυάζουν τη φωνή και την κίνηση τους πάνω σε δεδομένη ρυθμική βάση/ αργό και το γρήγορο παλμό.
- Να αυτοσχεδιάσουν ατομικά και ομαδικά σε ρυθμό, κίνηση και φωνή πάνω στον δεδομένο ρυθμό τυμπάνου.

Επιμέρους στόχος

- Να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους (κυρίως μέσω του stop της «ζωντανής ακινησίας» που χρησιμοποιεί η πρωτόγονη έκφραση).

Χώρος: Ο χώρος δεν αποτελεί περιοριστική συνθήκη καθώς η πρωτόγονη έκφραση μπορεί να λειτουργήσει θαυμάσια σε αίθουσα χορού, στον αύλειο χώρο του σχολείου, σε ανοιχτό χώρο κατά τον περίπατο στην ημερήσια εκδρομή κ.α.

Υλικά:

Τραγούδι: *Ayub Ogada – Kothiboro*

και μουσική: *Guem - Le Serpent*

Προτεινόμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Τεχνική ανάπτυξης Φάση Α: α. **ζέσταμα** Σωματικό: (δυναμικές κινήσεις για τις μεγάλες μυϊκές ομάδες, κινήσεις λικνίσματος, ισχυροποίηση της σχέσης πέλματος γης, κλπ) Παλμού: αργό, γρήγορο βήμα επιτόπου και στο χώρο. Φωνής: στα βασικά φωνήματα «α» «ε» «ι» «ου» (δυνατά – σιγανά, συνεχές – διακεκομμένο, ανοδικό – καθοδικό/ως προς την ένταση κλπ). β) **Συγκέντρωση και προσοχή ανάπτυξη ρυθμού μέσα από παιχνίδια κίνησης ρυθμού και φωνής.** Οι μετέχοντες σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. μαθαίνουν με ρυθμικά παλαμάκια να κτυπούν όλοι μαζί ένα ρυθμικό σχήμα π.χ. Κατόπιν περπατούν με κοινό βήμα και «χτυπούν» (ο έξω κύκλος κινείται προς τα δεξιά και «χτυπάει παλαμάκια» στο πάτημα με δεξί πόδι τα τέταρτα ενώ ο μέσα κύκλος κινείται προς τα αριστερά και «χτυπά παλαμάκια» στο πάτημα με το αριστερό πόδι ρυθμικά τα όγδοα). Στέκονται σε κύκλο. Ένα ζευγάρι στο κέντρο του κύκλου «συνομιλεί» με κινήσεις και ήχους (φωνήματα, ακαταλαβίστικες λέξεις).

Φάση Β: α. εισαγωγή στο τυπικό της πρωτόγονης έκφρασης

1. Χαιρετισμός στην κοινότητα

Χέι Για («κρατείται» στα πόδια ο αργός παλμός) το ρυθμικό σχήμα με παλαμάκια, τη φωνή «χέι για» συνοδεύει κίνηση /τα χέρια από το θώρακα τεντώνουν μπροστά).

2. Χαιρετισμός στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα

Παλμός: αργός **Φωνή:** Έγια Χα **Κίνηση:** κατά την μετακίνηση μπροστά ο κορμός είναι στην όρια θέση χέρια τεντώνουν ψηλά (ουρανό) κατά την μετακίνηση πίσω ο κορμός κάμπτεται από τα ισχία εμπρός ελαφρά, τα γόνατα κάνουν μεγαλύτερο πλιε και τα χέρια ωθούν προς τα κάτω (γη).

3. Επίκληση

Φωνή: « ι) όσα όσα όσα χέι οσαμαγια οσαμαγια (2 φορές) ιι) χέι για γιαγια για» **Κίνηση:** ι) τα χέρια κινούμενα κυκλικά φτάνουν στη έκταση ψηλά και ο κορμός καταλήγει σε υπερέκταση ιι) τα χέρια ωθούν τη γη καθώς ο κορμός γέρνει μπροστά σε δίπλωση προς τα κάτω.

4. Δυνατά φωνήματα «Α» «Ε» «Ι» «ΟΥ»

Παλμός: αργός **Κίνηση:** μεγάλες μυϊκές ομάδες – δυνατές κινήσεις.

5. Δυναμικές κινήσεις του κνηγού

Φωνή: «ουμπα σα χέι εγιά» Παλμός: αργός Κίνηση: μεγάλες μυϊκές ομάδες

6. Κινήσεις του καρποσυλλέκτη

Φωνή: «ούγια χο» Παλμός: αργός Κίνηση: χέρια από δεξιά ψηλά συλλέγουν και τοποθετούν αριστερά στο ύψος του στήθους

7. Φωνήματα «α» «ε» «ι» «ου»

Παλμός: γρήγορος Κίνηση: χειρονομίες

8. Ο χορός των δερβίσηδων

Κίνηση: στροφές Οδηγίες: συγκέντρωση στο ρυθμό για καλή ισορροπία και ασφάλεια, ίσος καταμερισμός των δεξιόστροφων και αριστερόστροφων πχ ένα οχτάρι δεξιά ένα οχτάρι αριστερά, απόλυτη πειθαρχία στο σινιάλο για στοπ, στο κλείσιμο εστίαση σε σταθερό σημείο.

Παλμός: γρήγορος Κίνηση χεριών : ανοιχτά στο πλάι (χαλαρά ενεργά) β. αναζήτηση νέων λύσεων σε κινητικά προβλήματα

- Η ομάδα κινείται σε ανοιχτό κύκλο ο πρώτος οδηγεί για 12 βήματα, τους υπόλοιπους οι οποίοι μιμούνται την κίνησή του, που έχει σχέση με τη γεωργία και την αλιεία. Μετά από τα 12 βήματα πάει στο τέλος για να δώσει τη θέση του στον επόμενο (έτσι δημιουργεί και αναγνωρίζει πως λειτουργεί η επανάληψη, η εξέλιξη και η παραλλαγή).

- Ομαδικός αυτοσχεδιασμός στο θέμα: εξασφάλιση τροφής στην πρωτόγονη ζωή. Οι μετέχοντες με αργό παλμό «μετακινούν» στο χώρο κινήσεις που αναπαριστούν στιγμές από κυνήγι, σπορά, θερισμό, συλλογή καρπών, βολβών, αλιεία κλπ (αλλάζουν κίνηση κάθε 8 ή περισσότερους χρόνους).

Φάση Γ: Ανάπτυξη του θέματος

- Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανά τέσσερις για τη δημιουργία και σύνθεση κινητικής συνέχειας στο θέμα ξηρασία – επίκληση στη βροχή.

Φάση Δ: Το θέμα/ χορός

- Εκτέλεση του χορού «επίκληση στη βροχή» με παρουσίαση: σε ρόμβο
- Όλοι οι μετέχοντες εκτελούν έναν τελικό χορό με ελεύθερο αυτοσχεδιασμό με ρυθμό από αφρικάνικα djembe.

Φάση Ε: Κλείσιμο

- Έρχονται σε κύκλο με τον αργό παλμό, συνεχίζουν επιτόπου βήμα, απλώνουν το χέρι στη φύση παίρνουν κάτι (ο καθένας σκέφτεται τί) και το προσφέρουν σε κάποιον (ο καθένας σκέφτεται σε ποιόν).

- Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο μιλούν για το «δώρο» μετά στρέφουν το ένα πίσω απ' το άλλο, ακουμπάνε τα χέρια στην πλάτη του μπροστινού του και του «δίνουν» ένα ρυθμό, αυτός

προσπαθεί να τον μεταδώσει με ακρίβεια ίδια στον μπροστινό του κοκ. Ο τελευταίος «χτυπάει» τον ρυθμό δυνατά παλαμάκια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:50-54).

Και το παιχνίδι όμως θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό γιατί εκτός από το ψυχαγωγικό του χαρακτήρα, βοηθά το παιδί να αποκτήσει διάφορες δεξιότητες και το προετοιμάζει για τη μετάβαση σε νέα περιβάλλοντα.

Ένας από τους ορισμούς που δίνονται στο παιχνίδι είναι ότι αποτελεί τη πρόθυμη εμπλοκή σε μία ευχάριστη σωματική ή πνευματική προσπάθεια με την οποία αποκτάται συναισθηματική ικανοποίηση (Sheridan, 1999).

Ο Johan Huizinga δε, υποστηρίζει ότι *το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό, διότι ο πολιτισμός προϋποθέτει πάντα την ανθρώπινη κοινωνία και τα ζώα δεν περίμεναν να έρθει ο άνθρωπος για να μάθουν να παίζουν* (Τσιαντζή, 1996:65-66).

Ο Bernstein με τη σειρά του θεωρεί ότι στο παιχνίδι υπάρχει μία αόρατη παιδαγωγική διάσταση και το καθορίζει ως *το μέσο με το οποίο το παιδί εξωτερικεύει τον εαυτό του στο δάσκαλο. Όσο περισσότερο παίζει και όσο περισσότερες δραστηριότητες γίνονται με τον τρόπο αυτό, τόσο το παιδί γίνεται πιο προσιτό και αποκαλύπτεται στην οθόνη του δασκάλου* (Κοντογιάννη, 2000:33).

Ο Erikson με τη σειρά του θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι ο τρόπος που έχει το παιδί για να εξομοιώνει τον κόσμο και να τον κατανοεί και να τα συνειδητοποιεί μέσα από τις δικές του εμπειρίες. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί φαντάζεται αλλά παράλληλα εξασκείται στο να έχει τον έλεγχο σε μία ενδιάμεση πραγματικότητα ανάμεσα στη φαντασία και τον ρεαλισμό (McMahon, 1992).

Οι ορισμοί που υπάρχουν για το παιχνίδι διαφέρουν ανάλογα με την οπτική που αυτό μελετάται. Εντούτοις, υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που περιγράφονται από τους περισσότερους από τους μελετητές του και έχουν μεγάλη σημασία για τους ορισμούς του. Αυτά είναι:

- 1. Το παιχνίδι είναι ευχάριστο, διασκεδαστικό. Ακόμα κι όταν στη πραγματικότητα δεν παρουσιάζει σημάδια φαιδρότητας, εξακολουθεί να εκτιμάται θετικά απ' αυτόν που παίζει.*
- 2. Το παιχνίδι δεν έχει καθόλου άσχετους στόχους. Τα κίνητρα του είναι ουσιαστικά και δεν εξυπηρετούν κανέναν άλλο αντικειμενικό σκοπό. Στην πραγματικότητα, πρόκειται περισσότερο για απόλαυση που διαρκεί όσο και το παιχνίδι, παρά για προσπάθεια αφιερωμένη σε κάποιον ιδιαίτερο στόχο. Με λίγα λόγια, και πρακτικά το παιχνίδι είναι από τη φύση του μη παραγωγικό.*
- 3. Το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και εθελοντικό. Δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά επιλέγεται ελεύθερα από τον παίχτη.*

4. Το παιχνίδι απαιτεί αρκετή δραστηριότητα απ' την πλευρά του παίχτη (Garvey, 1990:13).

Κατά συνέπεια, το παιχνίδι όχι μόνο θεωρείται σημαντικό σε όλες τις ηλικίες του παιδιού αλλά επίσης υποστηρίζεται ότι στην περίπτωση που αυτό απουσιάζει ολοκληρωτικά, τότε η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού μπορεί να έχει πολύ σοβαρές επιπτώσεις (Χατζηχρήστου, 2008).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι αποτελεί μία πολύ ειδική και μοναδική διάσταση στην ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω αυτού το παιδί επιτυγχάνει την ικανοποίηση κάποιων ιδιαίτερων αναγκών, αλλά καθαρά σε φαντασιακό επίπεδο αφού δεν έχει καμία σχέση με την εργασία. Η φαντασία αποτελεί το κυριότερο στοιχείο του παιχνιδιού αλλά δεν είναι απεριόριστη αφού και αυτή όπως και το παιχνίδι από την φύση του διέπεται από κανόνες. Οι κανόνες αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο τόσο της φύσης του παιχνιδιού όσο και την καταστάσεων που θα διαμορφωθούν μέσα από αυτό (Vygotsky, 1997).

Παρόλο που η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού ήταν γνωστή από πολύ νωρίς, μόνο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, διαφάνηκε η ανάγκη για την ένταξη του στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά παράλληλα φάνηκε και η οργανωτική ανάγκη που υπήρχε για τον νέο κλάδο της παιδαγωγικής που είχε ως αντικείμενο του το παιχνίδι. Το παιχνίδι μέσα από αυτό τον νέο κλάδο προτείνεται ως μέσο αγωγής αλλά και ως μέσο διδασκαλίας του παιδιού. Και οι δύο τρόποι χρησιμοποίησης του παιχνιδιού, δεν εμπεριέχουν κανένα περιορισμό αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής του. Γίνεται όμως ένας διαχωρισμός ανάμεσα τους από την άποψη ότι το παιχνίδι ως μέσο αγωγής θα πρέπει να γίνεται αυθόρμητα από τα παιδιά ενώ το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας είναι πιο οργανωμένο και κατευθύνει τα παιδιά προς την απόκτηση συγκεκριμένων εμπειριών και γνώσεων (Πανταζής, 1999).

Ο πολιτισμός σαν έννοια και σαν σημασία είναι πιο πρόσφατος από το παιχνίδι, αφού ο πολιτισμός για να ορισθεί προϋποθέτει την ύπαρξη του ανθρώπου και της κοινωνίας ενώ το παιχνίδι όχι. Όπως ήδη αναφέρθηκε, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα ζώα που έπαιζαν πολύ πριν την έλευση του ανθρώπου.

Ακόμα και μετά την έλευση του πολιτισμού, η γενική έννοια του παιχνιδιού δεν επηρεάστηκε σε κάτι αφού ακόμα και σήμερα αν παρατηρήσουμε τον τρόπο που παίζουν τα ζώα θα δούμε ότι δεν διαφέρει με τον τρόπο που παίζουν οι άνθρωποι (Χουϊζίνγκα, 1989).

Ακόμα και στον τρόπο που παίζουν τα είδη που απαρτίζουν το ζωικό βασίλειο, μπορεί να εντοπιστεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την σημασία και τον ρόλο του παιχνιδιού. Το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς μία αντίδραση προερχόμενη από την φύση ή την βιολογική ανάγκη του οργανισμού αλλά είναι μία λειτουργία η οποία έχει νόημα και

σημασία. Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε παιχνίδι έχει την σημασία του και προσδίδει κάτι στην δράση.

Τόσο η ψυχολογία όσο και η φυσιολογία ασχολούνται με το παιχνίδι με σκοπό την εξήγηση της φύσης και της σημασίας του αλλά και με την τοποθέτηση του στις υπόλοιπες δραστηριότητες που επιτελεί ένας οργανισμός κατά την διάρκεια της ζωής του (Χουϊζίνγκα, 1989).

Οι βιολογικές θεωρίες που υπάρχουν αναφορικά με τον παιχνίδι είναι εντυπωσιακά πολλές αλλά δεν θα επεκταθούμε σε αυτές αφού η εστίαση τους γίνεται τόσο στον άνθρωπο όσο και σε άλλους οργανισμούς. Αυτό που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι η θέση του παιχνιδιού στον πολιτισμό που είναι ανθρώπινο δημιούργημα και ποια είναι η έννοια του στην ανθρώπινη ζωή.

Η σύγχρονη αντίληψη της κοινωνίας μας θεωρεί ότι το παιχνίδι, ασχέτως το ποιος συμμετέχει σε αυτό, δεν είναι μία σοβαρή δραστηριότητα. Το μη σοβαρό συνήθως συνδέεται με το γέλιο αλλά αυτό όμως δεν παράγεται σε όλες τις μορφές παιχνιδιών. Όταν τα παιδιά παίζουν παιχνίδια ρόλων που κάνουν τον γιατρό ή κάτι άλλο, ή ένα παιχνίδι σαν το σκάκι, τότε το αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά και κανένας δεν γελάει με αυτό (Χουϊζίνγκα, 1989).

Για να μπορέσουμε να προσδιορίζουμε την σχέση του παιχνιδιού με τον πολιτισμό, πρέπει να αποσαφηνίσουμε ότι αποτελεί μία ακούσια δραστηριότητα. Το αντίθετο, δηλαδή μία υποχρεωτική συμμετοχή σε ένα παιχνίδι, από μόνο του καταργεί την έννοια του και πλέον δεν αποτελεί παιχνίδι. Άρα το παιχνίδι προϋποθέτει και ενσωματώνει την έννοια και την αίσθηση της ελευθερίας. Η ελευθερία αυτή δεν αναιρείται ούτε στις περιπτώσεις των μικρών παιδιών που θεωρείται ότι δεν έχουν την νοητική ανάπτυξη για να το αντιληφθούν και θεωρείται ότι παίζουν λόγω ενστίκτου. Και σε αυτές τις περιπτώσεις όμως υπάρχει η έννοια της ελευθερίας αφού το παιδί παίζει για την απόλαυση του και η απόλαυση υπερέχει όλων των κοινωνικών κανόνων που μπορεί να υπάρχουν (Χουϊζίνγκα, 1989).

Το πρώτο κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι λοιπόν η ελευθερία. Το δεύτερο χαρακτηριστικό του είναι ότι το παιχνίδι ξεφεύγει από τους κανόνες της «κανονικής» ζωής. Το παιχνίδι αποτελεί μία προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας με δικές του προσωπικές διατάξεις που ξεφεύγουν από τις κανονικές. Το παιδί όταν παίζει και δημιουργεί και μία άλλη πραγματικότητα γνωρίζει ότι αυτή δεν είναι αληθινή αλλά αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν το αντιμετωπίζει με σοβαρότητα όπως ήδη αναφέραμε (Χουϊζίνγκα, 1989).

Ένα από τα τυπικά χαρακτηριστικά που έχει το παιχνίδι είναι αυτό της ανιδιοτέλειας. Η ανιδιοτέλεια συνδέεται με την διάσταση που έχει το παιχνίδι έξω από την φυσιολογική ζωή.

Η φυσιολογική ζωή χαρακτηρίζεται από την άμεση ικανοποίηση των αναγκών και των ορέξεων και το παιχνίδι την διακόπτει, άρα η ανάγκη ύπαρξης του για την κάλυψη της ψυχαγωγίας είναι ουσιαστική και όχι πλασματική (Χουϊζίνγκα, 1989).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι η χρονική του διάρκεια. Δεν μπορεί κάποιος να παίζει συνεχώς και ειδικά τα παιδιά και η χρονική διάρκεια του παιχνιδιού κατά κανόνα καθορίζεται. Το παιχνίδι επίσης χαρακτηρίζεται από τάξη. Η τάξη αυτή είναι τόσο απόλυτη όσο και ιδιόρρυθμη και διαφέρει από την έννοια της τάξης που υπάρχει στην υπόλοιπη ζωή. Η τάξη αυτή είναι που αποδίδει στο παιχνίδι την αισθητική του ιδιότητα. Αν υπάρχει παρέκκλιση από την τάξη που έχει καθοριστεί για την μορφή του παιχνιδιού, τότε αυτό θα χαλάσει, θα πάψει να είναι ωραίο (Χουϊζίνγκα, 1989).

Όλα τα είδη παιχνιδιών έχουν κανόνες, είτε αυτοί είναι καθορισμένοι από πριν, είτε αυτοσχεδιαστικοί. Οι κανόνες είναι πολύ σημαντικοί στον ιδιαίτερο κόσμο του παιχνιδιού. Όποιος δεν ακολουθεί του κανόνες, αρνείται το ίδιο το παιχνίδι και τις τυχόν προεκτάσεις που μπορεί να έχει. Σε αυτό το σημείο θα εντοπίσουμε την διαφορά ανάμεσα σε αυτόν που αρνείται το παιχνίδι και σε αυτόν που είναι «ζαβολιάρης». Ο «ζαβολιάρης» δεν αρνείται τους κανόνες του παιχνιδιού αλλά προσποιείται ότι τους ακολουθεί. Η κοινωνία του παιχνιδιού αποδέχεται τον δεύτερο διότι ο αρνητής των κανόνων του μπορεί να το καταστρέψει (Χουϊζίνγκα, 1989).

Τα παιδιά δεν παίζουν τα ίδια παιχνίδια σε όλες τις ηλικίες γιατί δεν έχουν ανεπτυγμένες όλες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες. Όταν είναι μωρά και σε πολύ μικρά ηλικία τα παιδιά παίζουν μόνα τους χωρίς να ενδιαφέρονται για τους υπόλοιπους που βρίσκονται γύρω τους και συνήθως απασχολούνται με το υλικό με το οποίο είναι κατασκευασμένο το παιχνίδι. Μόλις συμπληρώσουν το ένα έτος τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν και μία τάση συνεργασίας η οποία εκφράζεται με τη μορφή πετάγματος ενός παιχνιδιού και αναμονή για την επιστροφή του, κ.λ.π. (Ουίν & Πόστερ, 1980).

Στην ηλικία των δύο ετών τα παιδιά αρχίζουν να επιθυμούν και τη συντροφιά άλλων παιδιών στο παιχνίδι τους παρόλο που ακόμα δεν παίζουν ομαδικά αφού μπορεί να παίζουν μαζί αλλά το καθένα από αυτά να παίζει ένα ξεχωριστό παιχνίδι. Στην ηλικία των τριών χρονών αρχίζει το ομαδικό παιχνίδι όπου τα παιδιά παίζουν είτε σε ζευγάρια είτε σε μικρές ομάδες (Ουίν & Πόστερ, 1980).

Στη προσχολική ηλικία τα παιχνίδια που απευθύνονται στα παιδιά, έχουν σκοπό την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μέσω των παιχνιδιών και διασκεδάζοντας τα παιδιά μπορούν να μάθουν βασικές έννοιες οι οποίες αργότερα θα τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες

κατά τη μετάβαση τους στο σχολείο αφού θα τους βοηθήσουν καλύτερα στη μάθηση όπως η κινητικότητα, ο προσανατολισμός στο χώρο και το χρόνο, κ.λ.π. (Ντωγιόν, 1981).

Για παράδειγμα, ένα από τα παιχνίδια που απευθύνονται σε αυτή την ηλικία έχει ως στόχο τα παιδιά να κάνουν ισορροπία με κλειστά μάτια ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη το ένα με το άλλο και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Δύο άλλα παιχνίδια σχεδιασμένα γι' αυτή την ηλικία έχουν ως στόχο τη χαλάρωση του σώματος μέσω της χρήσης μουσικής ενώ ένα άλλο που ονομάζεται Μαριονέτες έχει ως στόχο τα παιδιά να αποκτήσουν έννοιες προσανατολισμού όπως μπροστά, πίσω, αριστερά, δεξιά, κ.λ.π. (Τζόπε- Στένγκλε, 1997).

Το ομαδικό παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

- Το ενεργητικό παιχνίδι
- Το μιμητικό παιχνίδι
- Το παιχνίδι με τις λέξεις (Ουίν & Πόστερ, 1980).

Μία άλλη ταξινόμηση των παιχνιδιών που κάνει ο Θεόφραστος Γέρος (1984) είναι η κάτωθι:

1. Κληρονομικά παιχνίδια (κυνήγι, πόλεμος περιπέτεια)
2. Μιμητικά παιχνίδια (παιχνίδια κοινωνικής επιβίωσης, μεταμορφώσεις πραγμάτων, μετεμψύχωση παιχνιδιών, δημιουργία φανταστικών παιχνιδιών (δραματοποίηση).

Ο Piaget με την σειρά του κάνει μία άλλη κατηγοριοποίηση η οποία είναι η εξής:

1. Πρακτικά παιχνίδια χωρίς σύμβολα (κινητικοαισθητικά, μαζεύω και καταστρέφω διάφορα αντικείμενα, μίμηση περπατησιάς, ερωτήσεις για διάφορα πράγματα χωρίς σκοπό, λειτουργικές ασκήσεις)
2. Συμβολικά παιχνίδια (αναπαράσταση αντικειμένων, δραματοποίηση)
3. Παιχνίδια με κανόνες (προϋπόθεση η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων και η επαφή με τα άλλα παιδιά) (Γέρος, 1984).

Ανάλογα λοιπόν με την ηλικία τους, τα παιδιά παίζουν και διαφορετικά παιχνίδια όπως διαφαίνεται και στον κάτωθι πίνακα (Sigafoos, 1999):

Ηλικίες	Παιχνίδια
Βρέφη- 1έτους	Κουδουνίστρες Μαλακά ζωάκια Υφασμάτινες μπάλες Παιχνίδια που παράγουν ήχους Κρεμαστά φωτεινά παιχνίδια

	Βιβλία από ύφασμα με έντονα χρώματα Μουσικά παιχνίδια
1 - 2 ετών	Βιβλία με μουσική και χρωματιστές εικόνες από ύφασμα/ πλαστικό Πάνινες κούκλες Μουσικά παιχνίδια Παιδικά τηλέφωνα
2- 5 ετών	Παζλ με λίγα κομμάτια (ως 50) Πλαστελίνη, πηλός, μπογιές μη τοξικές Κούκλες Τουβλάκια Εύλινες κατασκευές Παιχνίδια - αντικείμενα καθημερινότητας : κουζινικά, εργαλεία για μαστορέματα, αυτοκινητάκια
5-10 ετών	Ψαλίδια, κόλες Μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, νερομπογιές Μπάλες Μαριονέτες Κούκλες Αυτοκινητάκια Παζλ (60 κομμάτια +) Επιτραπέζια παιχνίδια Εκπαιδευτικά παιχνίδια σε υπολογιστές
10- 13 ετών	Επιτραπέζια παιχνίδια Εκπαιδευτικά παιχνίδια σε υπολογιστές Συλλογές Αθλητικά ομαδικά παιχνίδια

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το παιχνίδι δεν είναι κοινωνικά αποκομμένο και διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες. Ποια είναι όμως τα είδη των παιχνιδιών που παίζουν τα παιδιά και γιατί;

Σύμφωνα με έρευνα που έκαναν τέσσερις μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΠΤΝ, ΠΔΜ, σε κείμενα 270 μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, τα παιχνίδια χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες: τα ομαδικά και τα ατομικά (Ηλιάδου κ.ά.).

Τα ομαδικά παιχνίδια διαχωρίζονται σε παραδοσιακά, αθλητικές δραστηριότητες και πνευματικά παιχνίδια. Παραδοσιακά ομαδικά παιχνίδια είναι το κρυφτό, το κυνηγητό, τα μύλα, κα. Στις αθλητικές δραστηριότητες εμπεριέχονται παιχνίδια όπως το ποδόσφαιρο, το βόλεϊ, το μπάσκετ, κα. Τέλος, στα πνευματικά ομαδικά παιχνίδια εμπεριέχονται παιχνίδια όπως το σκάκι, τα επιτραπέζια, κ.ά.

Τα ατομικά παιχνίδια χωρίζονται σε παραδοσιακά, ηλεκτρονικά και παιχνίδια με κατοικίδια ζώα. Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι τόσο αυτά τύπου Play station που το παιδί παίζει τελείως μόνο του απέναντι σε μία οθόνη αλλά και αυτά που παίζονται μέσω διαδικτύου που το παιδί έχει έναν απομακρυσμένο συμπαίκτη αλλά ουσιαστικά παίζει μόνο του αφού το άλλο παιδί μπορεί να βρίσκεται ακόμα και σε άλλη χώρα. Τα παραδοσιακά ατομικά παιχνίδια είναι οι κούκλες, τα στρατιωτάκια, τα λούτρινα ζωάκια, κ.ά. (Ηλιάδου κ.ά.).

Μία από τις μορφές παιδαγωγικού παιχνιδιού είναι το θεατρικό παιχνίδι. Το θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι είναι ο συνδυασμός της θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας με το παιχνίδι. Είναι παιχνίδι και κατά συνέπεια το κάθε παιδί που συμμετέχει πρέπει να αισθάνεται τη χαρά του να παίζει. Αυτή είναι και η επιβεβαίωση του όρου. Αν σε κάποιον από τους συμμετέχοντες παύει να λειτουργεί το στοιχείο της ευχαρίστησης τότε η διαδικασία διακόπτεται (Faure & Lascar, 2001).

Όπως και σε κάθε παιχνίδι άλλωστε, το θεατρικό παιχνίδι εμπεριέχει κάποιους κανόνες. Από το θέατρο δανείζεται την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου. Ο χώρος πρέπει να είναι συγκεκριμένος και το παιδί να κατανοεί ποιες ώρες πρέπει να παίζει και ποιες ώρες πρέπει να παρακολουθεί. Από το θέατρο προέρχεται επίσης και ο κανόνας που υποχρεώνει το παιδί να παίζει για τους άλλους, τους συμπαίχτες του και το κοινό των θεατών (Faure & Lascar, 2001).

Το θεατρικό παιχνίδι δεν στηρίζεται σε συγκεκριμένο κείμενο αλλά στον αυτοσχεδιασμό προτεινόμενων καταστάσεων. Σε αυτούς τους αυτοσχεδιασμούς κυρίαρχο ρόλο παίζουν το θέμα, η κίνηση, ο μορφασμός και λιγότερο ο λόγος. Με αυτό τον τρόπο το παιδί μέσα από την απελευθέρωση της φαντασίας του, την αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα και την ευαισθητοποίηση που ακολουθεί τις προηγούμενες διαδικασίες, μπορεί να ανακαλύψει τις δυνατότητες έκφρασης που έχει και να τις αξιοποιήσει. Το παιδί μέσα από τη δυναμική της ομάδας ανακαλύπτει μόνο του τις ανάγκες του και, χωρίς να δέχεται αυταρχικούς περιορισμούς από τους ενήλικες, το αποτέλεσμα έρχεται αβίαστα. Το παιδί έχει διπλό ρόλο μέσα σε αυτή τη διαδικασία. Ο ένας ρόλος είναι ότι κατανοεί τους άλλους και να οικειοποιείται τον κόσμο. Ο άλλος ρόλος έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί με τη βοήθεια

της φαντασίας του και της έκφρασης του, αφού πρωταρχικά αναπλάθει την πραγματικότητα, παρεμβαίνει μέσω της δημιουργίας του σε καταστάσεις, οριοθετώντας τις με το δικό του προσωπικό στοιχείο, χωρίς να συντρέχει ο κίνδυνος της αξιολόγησης, της κριτικής και της απόρριψης λόγω του περιβάλλοντος του οποίου βρίσκεται και λόγω έλλειψης ανταγωνισμού (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Το παιδί έρχεται σε επαφή με τους συνομηλίκους του και κατανοεί τόσο το ρόλο του όσο και τον δικό τους. Αναγνωρίζει καταστάσεις και λειτουργίες πρωτόγνωρες όπως την άμιλλα, τη συνεργασία, τη χρήση, τη στήριξη και τη συντροφικότητα καθώς και θετικά και αρνητικά παραδείγματα. Αν και σε πολλές περιπτώσεις αδέξια γιατί δεν έχει την απαραίτητη ωριμότητα ώστε να αντιληφθεί εγκαίρως τους κανόνες του παιχνιδιού, το παιδί εισέρχεται στην ομάδα, και διατηρώντας την ατομικότητά του, αναπτύσσει το δικό του ρόλο με τα στοιχεία της δικής του προσωπικότητας.

Με τη γλώσσα του σώματος που χρησιμοποιεί αναπτύσσει αυτογνωσία, αυτοέλεγχο, αυτοπεποίθηση, αυτοκυριαρχία, πρωτοβουλία και όλα αυτά αβίαστα αφού η δημιουργική ενεργητικότητα του είναι αυθόρμητη και όχι τεχνητή και συμβιβασμένη σε αυστηρούς κανόνες (Γιάνναρης, 1994).

Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο μύησης για το παιδί στην τέχνη και πιο συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι είναι ο τρόπος για να μυηθεί το παιδί στην θεατρική τέχνη. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το παιδί παίζει με το θέατρο αλλά παίζει δια του θεάτρου και ούτε ότι το αντικείμενο του είναι να μάθει στα παιδιά θέατρο ή υποκριτική. Αν ο στόχος του θεατρικού παιχνιδιού ήταν να μετατρέψει τα παιδιά σε ηθοποιούς, τότε θα απευθυνόταν σε παιδιά με ιδιαίτερο ταλέντο και σε ανάλογους εκπαιδευτικούς.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία μέθοδο, ιδιαίτερα αποτελεσματική, ώστε το παιδί να μπορεί να εκφράσει την έμφυτη μιμητική τάση που έχει σαν άνθρωπος ακολουθώντας την διαδικασία σύμφωνα με την οποία όσο πιο πολύ παιχνίδι εμπεριέχει η εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο εύκολο και ουσιαστικό είναι για το παιδί να μαθαίνει. Το παιδί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι βιώνει μία κατάσταση που το ωθεί να ανακαλύπτει πράγματα πρωτόγνωρα γι' αυτό. Χρησιμοποιώντας δε και θεατρικά στοιχεία και σύμβολα μέσω του παιχνιδιού του εξοικειώνεται με το θέατρο, διαμορφώνει θεατρική παιδεία και αντιλαμβάνεται γενικότερα το ρόλο της τέχνης στη ζωή των ανθρώπων (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Γενικότερα, το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει βιωματικά και όχι θεωρητικά τη σύνδεση των τεχνών μεταξύ τους καθώς και του σχολείου με την κοινωνία, τις

σχέσεις της και τα προβλήματα της. Τα παιδιά που ασχολούνται με το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σε θέση να:

- Να ανακαλύψουν πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής και ύπαρξης όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε παγκόσμιο
- Να αντιληφθούν μέσω της θεατρικής τέχνης που σταματά η φαντασία και που αρχίζει η πραγματικότητα
- Να μάθουν χωρίς τις συνηθισμένες διαδικασίες της εκπαίδευσης όπως η αποστήθιση και η παπαγαλία
- Να καλύψουν τις τυχόν υπαρξιακές ανάγκες που μπορεί να έχουν καθώς επίσης να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους και την αυτοσυνείδηση τους (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Εκτός όμως από τη θεατρική αγωγή που προσφέρει στον μαθητή, συμβάλει ουσιαστικά στη γλωσσική του εξέλιξη, αφού η βελτίωση της γίνεται μέσω της ίδιας της δραστηριότητας του ατόμου, χωρίς εξωτερικές πιέσεις, και με αυτό τον τρόπο η άρθρωση του και το λεξιλόγιο του βελτιώνονται αβίαστα. Στο θέμα της γλώσσας, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει το παιδί να :

- Ξεπεράσει γλωσσικές δυσκολίες που μπορεί να έχει τόσο στην επικοινωνία όσο και στον προφορικό λόγο
- Κατανοήσει τους ανθρώπινους χαρακτήρες, τον ψυχισμό τους καθώς και τα συναισθήματα τους
- Ασκηθεί στο πως μπορεί να παράγει προφορικά κείμενα (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Όλα αυτά επιτελούνται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού διότι το παιδί είναι υποχρεωμένο να επικοινωνήσει, να εκφραστεί με λέξεις και να εκφράσει τα συναισθήματα του, τις γνώσεις του, τις κινήσεις του, καθώς επίσης να γνωρίσει καλύτερα το σώμα του και να μάθει να λειτουργεί στο χώρο σε σχέση με αυτό. Του δίνεται επίσης η ευκαιρία να ασκηθεί στην παραγωγή κειμένων, προφορικών και γραπτών.

Συνοπτικά, το θεατρικό παιχνίδι ενταγμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτύχει τους κάτωθι στόχους:

- Την αυτοσυνειδητότητα και την αυτογνωσία
- Την επεξεργασία και την διαχείριση των συναισθημάτων
- Την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων
- Την αποδοχή της διαφορετικότητας

- Την λήψη αποφάσεων
- Την επικοινωνία (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Για την διεξαγωγή ενός επιτυχημένου θεατρικού παιχνιδιού χρειάζεται ένας εμπνευστής-εκπαιδευτικός που να πιστεύει και να αποδέχεται το παιχνίδι ως στοιχείο απαραίτητο για την ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να δρα σε πολλά επίπεδα. Στο παιδαγωγικό, επινοώντας διάφορους τρόπους ώστε τα παιδιά να κινητοποιηθούν και να ανακαλύψουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας και έκφρασης. Στο θεατρικό, βοηθώντας τα παιδιά να ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων. Στο ψυχολογικό, βοηθώντας τα να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Στο εκφραστικό, με δράσεις ατομικές και συλλογικές (Faure & Lascar, 2001).

Ο εκπαιδευτικός την ώρα του θεατρικού παιχνιδιού γίνεται εκπαιδευτής και διαιτητής. Καθορίζει και υπενθυμίζει τους κανόνες. Δίνει τα υλικά, οργανώνει τον χώρο του παιχνιδιού, ψάχνει μαζί με τα παιδιά τα κοστουμια, παρακολουθεί και προωθεί την ανάπτυξη του παιχνιδιού, επαναφέρει τα παιδιά σε μία ήρεμη κατάσταση αν τυχόν εκνευριστούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, και στο τέλος πρέπει να συζητήσει μαζί τους για ότι ξεχάστηκε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, για ότι έγινε σωστά και για ότι θα μπορούσε να γίνει αλλιώς. Πρέπει λοιπόν να είναι μέσα στο παιχνίδι και συγχρόνως να κρατά αποστάσεις, να είναι διορατικός, εμπνευστής, εμπνευστής και κριτικός. Αυτά είναι τα εφόδια που ούτως ή άλλως, ασχέτως του θεατρικού παιχνιδιού, πρέπει να έχει ένας παιδαγωγός για να εμπνεύσει τους μαθητές του (Faure & Lascar, 2001).

Ο εκπαιδευτικός, κατά συνέπεια, πρέπει να συμμετέχει με τα παιδιά και όχι να τα εξουσιάζει. Να τα ακολουθεί και όχι να τα ελέγχει. Να παίζει μαζί τους και όχι να τα διδάσκει και κυρίως να μην μένει αμέτοχος στις συγκινήσεις και στα δρώμενα. Ο ρόλος του, λοιπόν, είναι καθοριστικός αφού είναι συμπαίκτης και συνδημιουργός του παιχνιδιού.

Υπάρχει, βέβαια, ο κίνδυνος για τα παιδιά, αν δεν προσέξει ο δάσκαλος, να μετατραπούν σε γελοιοποιούς, πράγμα που το παιδί θα το υιοθετούσε πολύ εύκολα προκειμένου να κάνει τους άλλους να γελάσουν. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί πρόβλημα και στα υπόλοιπα παιδιά αφού τα περιορίζει σε ρόλο θεατή. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, πρέπει να μην πιέζει ποτέ ένα παιδί να παίζει και να έχει σαν στόχο του τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο παιχνίδι και να προβλέπει την επιλογή και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων (Faure & Lascar, 2001).

Κεφάλαιο 4: Η εκπαιδευτική εφαρμογή της τέχνης

4.1. Η σύγχρονη εκπαίδευση και σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι

Το σχολικό περιβάλλον απαρτίζεται από το φυσικό χώρο του σχολείου και από το ψυχολογικό-κοινωνικό περιβάλλον το οποίο δημιουργείται μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Διακριτικά στοιχεία του ψυχολογικό-κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου αποτελούν η γενικότερη κουλτούρα που διέπει το σχολείο, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και η σχέση των μαθητών με τον εαυτό τους. Οι μαθητές και το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας στο σύνολο τους, απαρτίζουν το ψυχολογικό κοινωνικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας το οποίο, σε μεγάλο βαθμό επηρεάζει τις λειτουργίες της.

Στη διδακτική πράξη, συχνά, η προσοχή των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στις μεθοδολογικές παρεμβάσεις και όχι στις επιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο, να αναφερθεί ότι το άμεσο σχολικό περιβάλλον δημιουργεί κίνητρα, αναπτύσσει στάσεις και αξίες που ενισχύουν ή αναιρούν τις επιδιώξεις του σχολείου, ασκεί τις κοινωνικογνωστικές δεξιότητες των μαθητών και συμβάλλει στο ρυθμό και στον προσανατολισμό της ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2003).

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης περιλαμβάνει τους τομείς ανάπτυξης, μέσα από το πλαίσιο των ψυχολογικών και κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, του εκπαιδευτικού και των μαθητών, μεταξύ των μαθητών και των διδακτικών αντικειμένων και των μεθόδων διδασκαλίας και μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των υπηρεσιακών και κοινωνικών παραγόντων. Τα πιο σημαντικά από τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα είναι: ο συναισθηματικός τομέας, ο τομέας κοινωνικής οργάνωσης και ο τομέας εργασίας.

Στο συναισθηματικό τομέα εντάσσονται η συνοχή, η διενεκτικότητα και η διάσπαση που βιώνει ο εκπαιδευόμενος μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη. Ταυτόχρονα στον ίδιο τομέα συνεπάγονται η ικανοποίηση και η αδιαφορία που προκαλεί στον εκπαιδευόμενο η εργασία. Στον τομέα κοινωνικής οργάνωσης εντάσσονται η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η ευνοιοκρατία που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης και η ανομοιογένεια της σύνθεσής της. Τέλος, ο τομέας της εργασίας περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, την υλική υποδομή, την καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, την δυσκολία του έργου, την ταχύτητα εργασίας και την αποδιοργάνωση (Ματσαγγούρας, 2003).

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης απαρτίζεται από πέντε στοιχεία τα οποία έχουν σχέση με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Ικανοποίηση. Αναφέρεται στον βαθμό ικανοποίησης του μαθητή που εξαρτάται από τα αντικείμενα που διδάσκονται και αν ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα του και δικαιώνουν τις προσδοκίες του. Ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης ενεργοποιεί το μαθητή και κατά συνέπεια μεγιστοποιεί το βαθμό της σχολικής επίδοσης.

- Διενεκτικότητα. Αποτελεί τα αντίθετο της συνεκτικότητας και αναφέρεται στην ύπαρξη διαφωνιών, συγκρούσεων και ανταγωνισμού μεταξύ των μελών μιας σχολικής τάξης. Μεγάλος βαθμός διενεκτικότητα παρουσιάζεται στις τάξεις που περιέχουν περισσότερα αγόρια από ότι κορίτσια και στις σχολικές τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το ανταγωνιστικό σύστημα οργάνωσης της τάξης. Μεταξύ διενεκτικότητας και μάθησης υπάρχει αρνητική συνάφεια, εξαιτίας του ότι μεγάλο μέρος της δυναμικότητας των μαθητών καταναλώνεται στην αλληλοεξόντωση.

- Ανταγωνιστικότητα. Συναντάται σε όλες περίπου τις σχολικές τάξεις. Ο βαθμός και το είδος του ανταγωνισμού εξαρτώνται από τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εργασίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Η σύγχρονη τάση είναι να συνδυάζουμε συνεργατικότητα με ήπιο ανταγωνισμό.

- Δυσκολία. Αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική εργασία. Η έρευνα έχει εντοπίσει θετική συνάφεια βαθμού δυσκολίας και σχολικής μάθησης.

- Συνεκτικότητα. Είναι το συναίσθημα συμμετοχής στην ομάδα που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται για ένα επαρκή χρονικό διάστημα. Η συνεκτικότητα ενοποιεί τα μέλη της ομάδας και τα ξεχωρίζει από τα μη μέλη. Ο βαθμός συνεκτικότητας μιας τάξης εξαρτάται από τη φύση της διδακτικής μεθόδου, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ομάδας, όπως είναι το πλήθος, το φύλο και η ηλικία των μελών της τάξης. Η έρευνα έχει εντοπίσει θετική συνάφεια μεταξύ συνεκτικότητας και ακαδημαϊκής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2003).

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που η αυξημένη συνοχή της τάξης αποβαίνει προβληματική για τον δάσκαλο και τη διεξαγωγή του σχολικού έργου. Πρόκειται κυρίως για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες συνεκτικές τάξεις στρέφονται για διάφορους λόγους κατά

του δασκάλου ή απορρίπτον το σύστημα αξιών του σχολείου, επειδή έχουν αποδεχτεί διαφορετικές από αυτό αξίες.

Ακόμη μια συνεκτική τάξη απορρίπτει με μεγαλύτερη ευκολία καινούργια άτομα που είναι ή κατώτερα ή απλώς διαφορετικά. Αυτό βέβαια συμβαίνει αρκετά συχνά και με παιδιά μειονοτήτων ή με προβλήματα νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η εφηβική ηλικία είναι η ηλικία στην οποία παρατηρείται η αντιπαράθεση της τάξης με τον δάσκαλο ή με το σχολείο. Είναι η ηλικία η οποία γενικότερα αποτελεί την εποχή αντιπαράθεσης και ρήξης του ατόμου με κάθε μορφή εξουσίας.

Για να είναι θετικό το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, και να μην υπάρχουν προβλήματα πειθαρχίας, ο δάσκαλος οφείλει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ❖ Να στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους
- ❖ Να εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές
- ❖ Να επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης
- ❖ Να παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις στους μαθητές
- ❖ Να δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα
- ❖ Να ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία
- ❖ Να αποτιμά θετικά την επιτυχία
- ❖ Να διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς
- ❖ Να προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία
- ❖ Να εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές

(Ματσαγγούρας, 2003).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνθέτουν το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, το οποίο επηρεάζει αποφασιστικά τόσο την μάθηση όσο και τη συμπεριφορά του μαθητή. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση γιατί ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά και παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης της συλλογικής δράσης, καθώς και δυνατότητα πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές καθώς και διακινδυνεύσεις του λάθους (Ματσαγγούρας, 2003).

Τα μέσα που βελτιώνουν τις δασκαλο-μαθητικές και τις διαμαθητικές σχέσεις και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, είναι η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή ως σημαντικού προσώπου από τον δάσκαλο που εκφράζει το ενδιαφέρον, το φυσικό πλησίασμα, οι άτυπες επικοινωνίες και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η διδασκαλία είναι καλό να βασίζεται στην εξατομίκευση, την συνεργατική μάθηση και την εκμάθηση στρατηγικών. Με την συνεργασία η μάθηση ενισχύεται και γίνεται μια εμπράγματο εμπειρία (Ματσαγγούρας, 2003).

Οι μαθητές διατηρούν τις διάφορες πληροφορίες, δεν κάθονται απλώς ακούγοντας, αλλά κάνουν και αυτοί κάτι. Όταν όλοι οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες μπορούν να μιλήσουν μεταξύ τους και ξέρουν τις προσδοκίες τους. Η πιο σημαντική προσφορά που έχει άμεση σχέση με την κοινωνική εκμάθηση ήταν ότι η συνεργατική μάθηση βοηθά τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται και να εκτιμούν τη συνεργασία. Οι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι η συνεργατική μάθηση οδηγεί σε αύξηση της αυτοεκτίμησης της ασφάλειας του ποσοστού επιτυχίας και ολοκλήρωσης των εργασιών. Το σημαντικότερο όφελος είναι η ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησης. Το παιδί μαθαίνει την επιτυχία επειδή το έργο του ολοκληρώνεται μέσα στην ομάδα. Επίσης η συνεργατική μάθηση παρέχει ένα λιγότερο αγχωτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ο δάσκαλος επίσης πρέπει να διαδραματίσει έναν αρκετά σημαντικό ρόλο στην λειτουργικότητα των μαθητών. Περιμένει κανείς από αυτόν να παρέχει την πρώτη γραμμή υποστήριξης, να προσαρμόζει και να τροποποιεί τις οδηγίες, ώστε όλοι οι μαθητές στη σχολική τάξη να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά. Αυτός είναι και ο λόγος που ο τρόπος δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στηρίζεται σε παιδαγωγικές δεξιότητες και πρακτικές, ικανές να δημιουργήσουν κατάλληλο πνευματικο-συναισθηματικό περιβάλλον και να εξασφαλίσουν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, όπως:

Επικοινωνία

Είναι μια ευρεία έννοια που καλύπτει όλα τα επίπεδα, στα οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα: περιλαμβάνει τις πληροφορίες που λαμβάνουν και μεταδίδουν και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι πληροφορίες αυτές. Κατά συνέπεια, η επιτυχημένη ή μη επικοινωνία, αποτελεί ίσως τον καθοριστικότερο παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός, το βαθμό στον οποίο θα καταφέρει να αναπτύξει την προσωπικότητα του και τελικά το βαθμό προσαρμογής και λειτουργικότητας του μέσα στην κοινωνία. Μπορεί δε να είναι λεκτική ή μη λεκτική και θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια.

Η διεργασία της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, παρά τη σημασία της, συχνά παραμελείται από την παιδαγωγική πρακτική ή αντιμετωπίζεται με στερεότυπους κανόνες, οι οποίοι αδυνατούν να καλύψουν όλες τις επικοινωνιακές ανάγκες του σχολικού συστήματος και εξελίσσεται δυναμικά μαζί με τους σκοπούς του εκπαιδευτικού

συστήματος. Αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, αφενός, διότι αφορά τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλών προσώπων σε διαφορετικούς ρόλους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντές κ.ά.) και, αφετέρου, διότι το σχολικό σύστημα αποσκοπεί στην κάλυψη πολλών και διαφορετικών σκοπών (μάθηση, ανάπτυξη προσωπικότητας, κοινωνική προσαρμογή κ.ά.). (Ματσαγγούρας, 2004).

Ενεργητική παρουσία και προσεκτική ακρόαση

Η ενεργητική παρουσία εκφράζεται κυρίως από μη λεκτικούς και λεκτικούς τρόπους όπως η επαφή με το βλέμμα, το χαμόγελο, μικρές ενθαρρύνσεις, νεύματα του κεφαλιού ή άλλες μικρές εκφραστικές ή λεκτικές νύξεις, που δείχνουν ότι ο δάσκαλος παρακολουθεί και προτρέπει τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες.

Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού

Η αυτοαντίληψη είναι ένα είδος αξιολόγησης που κάνει, και συνήθως διατηρεί, το άτομο κυρίως για τον εαυτό του. Εκφράζει την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία του προς τον εαυτό του και φανερώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και αξιόλογο. Ο εκπαιδευτικός με υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη βοηθά τους μαθητές να καλλιεργήσουν τις εν λόγω δεξιότητες και να αποκτήσουν αυτογνωσία (Χατζηχρήστου).

Κλίμα

Η συναισθηματική διάθεση ή το πνεύμα επικοινωνίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός για το μαθητή, συχνά μεταδίδεται με μη λεκτικό τρόπο π. χ. χαμογελώντας πιο συχνά στο συγκεκριμένο μαθητή, έχοντας πιο συχνή οπτική επαφή κ.ά.

Επανατροφοδότηση

Η ενισχυτική πληροφόρηση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πιο συχνά επαινεί παρά επικρίνει τους μαθητές από τους οποίους έχει μεγαλύτερες επιδιώξεις.

Ενίσχυση

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν περισσότερο τη συμμετοχή των μαθητών από τους οποίους έχουν μεγάλες προσδοκίες μέσα από τη λεκτική ή μη λεκτική συμπεριφορά τους (Χατζηχρήστου).

Υπάρχουν και οι περιπτώσεις στις οποίες μπορούν να παρουσιαστούν μαθησιακά προβλήματα καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας του φόβου που επικρατεί στην τάξη και που πνίγει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές. Ένας δάσκαλος δεν είναι δυνατό να οδηγήσει τους μαθητές στη μάθηση καταστρέφοντας την αυτοεκτίμηση των

μαθητών. Οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν να είναι υπομονετικοί, να ελέγχουν το θυμό και τη απογοήτευσή τους με τρόπο που να είναι προς όφελος των μαθητών.

Η αντικειμενική πραγματικότητα της τάξης πολλές φορές έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα της τάξης όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης είναι κρίσιμες γιατί οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα της τάξης με διαφορετικό τρόπο. Αντίθετα οι προσδοκίες των δασκάλων επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

Ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει προσοχή στη δημιουργία του καλύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα επέτρεπε και την καλύτερη προσαρμοστικότητα του εκπαιδευόμενου. Σημαντικό επίσης είναι το ότι η αποκατάσταση του ψυχολογικού κλίματος εξαρτάται από παράγοντες που επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα ο εκπαιδευτικός όπως η συμπεριφορά του προς τους μαθητές, η μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης και η θεσμοθέτηση διαδικασιών εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση της τάξης και την αντιμετώπιση προβλημάτων. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της βελτίωσης του ψυχολογικού κλίματος ο δάσκαλος έχει μια άριστη δυνατότητα παρέμβασης και διαμόρφωσης προς το επιθυμητό της τάξης του.

Αν και το περιβάλλον του σχολείου είναι διαφορετικό από αυτό της οικογένειας, εντούτοις η αξία του δασκάλου δεν είναι λιγότερο σημαντική και παρατηρούνται σ' αυτή οι εξής λειτουργίες:

Στην κοινωνική αποδοχή των μαθητών από τους άλλους συμμαθητές τους συνήθως έχει θετική επίδραση η παρέμβαση του δασκάλου. Η συστηματική προσοχή του δασκάλου και γενικότερα της εκπαιδευτικής κοινότητας, στους τρόπους υποστήριξης των μαθητών έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη από την πλευρά των μαθητών της αίσθησης ότι ανήκουν σε μια ομάδα και ότι εκτιμώνται από τους άλλους, ότι έχουν ικανότητες και ότι έχουν δικαιώματα, αλλά και ευθύνες μέσα στην τάξη (Χατζηχρήστου).

Σύμφωνα με τον Bandura ο άνθρωπος μαθαίνει πώς να συμπεριφέρεται και ποια είναι τα πρότυπα που πρέπει να ακολουθεί μέσα από την επαφή με το περιβάλλον του. Επίσης, θεωρεί ότι η συμπεριφορά που αποκτά ο άνθρωπος είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του με άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον του και δεν είναι μία αυτόνομη διαδικασία (Morris, 2000).

Οι επιστήμονες όμως δεν συμφωνούν όλοι στο πως αυτοί οι δύο παράγοντες, οι οποίοι είναι γενετικοί, μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και έτσι να καθορίζουν την συμπεριφορά. Η αλληλεπίδραση αυτή δεν έχει μόνο μία μορφή αλλά πολλές και αυτές είναι οι κάτωθι:

1. Η αλληλεπίδραση μονής κατεύθυνσης. Αυτού του είδους η αλληλεπίδραση συμβαίνει ότι οι άνθρωποι και οι καταστάσεις που δημιουργούνται στο περιβάλλον είναι ανεξάρτητες και αυτόνομες αλλά συνδυαστικά μπορούν να δημιουργήσουν συμπεριφορά. Αυτού του είδους η αλληλεπίδραση δεν συμβαίνει σε όλους τους ανθρώπους και όλες τις χρονικές στιγμές. Συμβαίνει όταν μία συγκεκριμένη κατάσταση επιδρά πάνω σε ένα συγκεκριμένο άτομο. Όταν γίνεται αυτό, το άτομο δέχεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του οποίου μέρος είναι και αυτό, και το άτομο απαντά μέσω του αποτελέσματος της συμπεριφοράς (Morris, 2000).

2. Η αλληλεπίδραση διπλής κατεύθυνσης. Σε αυτού του είδους την αλληλεπίδραση τόσο τα άτομα όσο και το περιβάλλον αποτελούν αλληλοεξαρτημένα αιτία της συμπεριφοράς αλλά παράλληλα μεμονωμένα διατηρούν και ένα χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης της μονής κατεύθυνσης. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται στην ουσία μία σειρά επιδράσεων αφού το άτομο επιδρά πάνω στο περιβάλλον και το περιβάλλον πάνω στο άτομο (Morris, 2000).

3. Η αμοιβαία αλληλεπίδραση. Ο Bandura θεωρεί ότι στην αμοιβαία αλληλεπίδραση λειτουργούν συνδυασμένα μαζί συμπεριφορές που είναι αλληλοεξαρτώμενες αλλά και προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Και οι τρεις αυτοί παράγοντες είναι ανεξάρτητοι και οι επιδράσεις που δημιουργούνται από αυτούς ποικίλλουν ανάλογα με τον τρόπο ζεύξης που έχουν ανάμεσα τους καθώς και από τις διάφορες συμπεριφορές. Κατά την διάρκεια της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης οι άνθρωποι είναι σε θέση να προβλέπουν τα γεγονότα που θα συμβούν καθώς και την αντίδραση τους σε αυτά. Παρόλο που αυτή η συμπεριφορά φαίνεται ίδια και λογικό θα ήταν ίδια να ήταν και τα αποτελέσματα της, αυτά ποικίλλουν ανάλογα με τον χρόνο, τον τόπο και τα πρόσωπα που είναι εμπλεκόμενα σε αυτή. Επιπλέον, το γεγονός που εμπεριέχεται μέσα στην αμοιβαία αλληλεπίδραση ανάλογα με τη θέση που έχει στην διαδικασία μπορεί να αποτελεί ερέθισμα, απάντηση ή ενίσχυση του περιβάλλοντος (Morris, 2000).

4. Η συμβολική αλληλεπίδραση. Ο Bandura θεωρεί ότι αν ο άνθρωπος μπορούσε να δημιουργήσει εναλλακτικές πράξεις για κάθε γεγονός της ζωής του και να αποδέχεται τις συνέπειες των πράξεων αυτών, τότε οι ανθρώπινες δραστηριότητες θα ήταν εξαιρετικά βαρετές. Ο άνθρωπος όμως έχει ανώτερες νοητικές ικανότητες και έτσι είναι σε θέση αντί να πράττει να σκέφτεται όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα. Έτσι, πριν διαπράξει την πράξη ο άνθρωπος είναι σε θέση να κάνει συμβολικές διερευνήσεις και να υπολογίσει το ενδεχόμενο αποτέλεσμα. Ανάλογα με το αποτέλεσμα που θα υπολογίσει ο άνθρωπος θα διαμορφώσει και τις πράξεις του και την συμπεριφορά του (Morris, 2000).

Στο σχολικό περιβάλλον, που σκοπό του έχει την δημιουργία μάθησης, η διδασκαλία, δηλαδή η διαδικασία που επιφέρει το αποτέλεσμα, ορίζεται ως εξής: *η διδασκαλία είναι σύστημα μεθοδικών και προγραμματισμένων ενεργειών που γίνονται μέσα σε πλαίσιο άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κι έχουν σκοπό να επιφέρουν μάθηση στους τελευταίους* (Ματσαγγούρας, 2002:137).

Ο παραπάνω ορισμός δεν είναι διαμορφωμένος ώστε να ορίζει την διδασκαλία αλλά προσπαθεί να ορίσει τα στοιχεία που απαρτίζουν την διδασκαλία και την σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα τους. Τα στοιχεία αυτά είναι ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής, το διδακτικό αντικείμενο, καθώς και η διδακτική διάσταση της επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μαθητή και τον καθηγητή (Ματσαγγούρας, 2004).

Βλέπουμε λοιπόν ότι η επικοινωνία είναι ένα βασικό στοιχείο της ανάπτυξης της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Η επικοινωνία γενικότερα είναι μια ευρεία έννοια που καλύπτει όλα τα επίπεδα, στα οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα: περιλαμβάνει τις πληροφορίες που λαμβάνουν και μεταδίδουν και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι πληροφορίες αυτές. Κατά συνέπεια, η επιτυχημένη ή μη επικοινωνία, αποτελεί ίσως τον καθοριστικότερο παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, τον βαθμό στον οποίο θα καταφέρει να αναπτύξει την προσωπικότητα του και τελικά το βαθμό προσαρμογής και λειτουργικότητας του μέσα στην σχολική τάξη.. Μπορεί δε να είναι λεκτική ή μη λεκτική.

Η διεργασία της επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, παρά τη μεγάλη σημασία της, συχνά παραμελείται από την παιδαγωγική πρακτική ή αντιμετωπίζεται με στερεότυπους κανόνες, οι οποίοι αδυνατούν να καλύψουν όλες τις επικοινωνιακές ανάγκες του σχολικού συστήματος και εξελίσσεται δυναμικά μαζί με τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, αφενός, διότι αφορά τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλών προσώπων σε διαφορετικούς ρόλους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντές κ.ά.) και, αφετέρου, διότι το σχολικό σύστημα αποσκοπεί στην κάλυψη πολλών και διαφορετικών σκοπών (μάθηση, ανάπτυξη προσωπικότητας, κοινωνική προσαρμογή κ.ά.) (Ματσαγγούρας, 2004).

Ο λόγος είναι ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της θεσμοθετημένης διδακτικής διαδικασίας και χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας. Ο λόγος είναι αυτός που θα συντελέσει για να διεκπεραιωθούν οι δύο βασικοί φορείς της παιδαγωγικής διδασκαλίας που είναι η διδασκαλία και οι διαπροσωπικές σχέσεις.

Το σχολείο κάνει χρήση του λόγου και της γλώσσας για να μεταφέρει στην διάρκεια της διδασκαλίας καταστάσεις και γεγονότα που οι μαθητές λόγω χρονικών και γεωγραφικών περιορισμών δεν είναι σε θέση να γνωρίσουν αλλιώς. Βέβαια τα γεγονότα και οι καταστάσεις μεταδίδονται στους μαθητές ανάλογα με τον τρόπο που τα αντιλαμβάνεται αυτός που χρησιμοποιεί την γλώσσα. Με αυτή την μορφή επικοινωνίας η απλή πληροφορία μεταβάλλεται σε γνώση (Ματσαγγούρας, 2002).

Πέρα όμως από αυτή την διαδικασία, η γλώσσα χρησιμοποιείται στην σχολική κοινότητα και για τη διαπροσωπική επικοινωνία και κατά συνέπεια και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Η γλώσσα χρησιμεύει ως μέσο και όργανο για αυτούς που συμμετέχουν στην διαπροσωπική επικοινωνία ώστε να οριστεί το κοινωνικό πλαίσιο της επικοινωνίας αυτής, να οριοθετηθούν οι ρόλοι που θα αναλάβει ο καθένας καθώς και να ερμηνευτούν, να ανακοινωθούν, περιγραφούν και αξιολογηθούν οι κοινωνικές δραστηριότητες, να οριοθετηθούν οι έννοιες για να είναι αποδεκτές στην επικοινωνία και να προσδιορισθούν τα τυχόν προβλήματα που υπάρχουν (Ματσαγγούρας, 2002).

Με αυτό τον τρόπο η μάθηση δεν είναι πλέον ένα γεγονός που συντελείται στην ζωή του ανθρώπου αλλά μετασχηματίζεται σε κοινωνικό γεγονός και παράλληλα θέτονται οι βάσεις για την «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης». Για να ενεργοποιηθεί αυτή η ζώνη και να είναι αναπτυξιακή χρειάζεται η λεκτική επικοινωνία των μαθητών με άλλους μαθητές που είναι πιο προχωρημένοι από αυτούς καθώς επίσης και με τον δάσκαλο τους. Βέβαια η μεγάλη σημασία της χρήσης του λόγου ενέχει και κινδύνους. Εάν ο λόγος χρησιμοποιείται μόνο και μόνο για να μεταφέρει στα παιδιά λεκτικές απεικονίσεις που δεν εμπεριέχουν όμως προσωπικά βιώματα και εμπειρίες, τότε είναι πολύ πιθανό ότι τόσο τα γεγονότα όσο και οι σχέσεις που εμπεριέχουν, να μην γίνουν κατανοητά από τα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2002).

Η λεκτική επικοινωνία θεωρείται το πιο σημαντικό μέσο για τον εκπαιδευτικό ώστε να διεκπεραιώσει το έργο του και μάλιστα το 90% του διδακτικού του χρόνου το καλύπτει μέσω αυτής. Με τον προφορικό λόγο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει πληροφορίες στους μαθητές του, να τους καθοδηγεί, να τους ελέγχει και να τους αξιολογεί, να θέτει προβληματισμούς, να κάνει περιγραφές, να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις και συνολικά να εκτελεί τους περισσότερους από τους ρόλους που πρέπει να έχει. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τους μαθητές.

Μέσα από την έρευνα που εστίασε στην λεκτική επικοινωνία, αναδείχθηκαν τα κάτωθι σημαντικά θέματα:

- Η αναλογία του λόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερο σημαντικό θέμα γιατί μέσα αυτό μπορεί να αναδειχτεί εάν η επικοινωνία

είναι αμφίδρομη ή μονόδρομη, δηλαδή αν συμβαίνει μόνο εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή αν συμμετέχουν και οι μαθητές. Εννοείται βέβαια ότι πιο αποτελεσματική διδακτικά θεωρείται η αμφίδρομη αφού καταδεικνύει μεγαλύτερη κατανόηση εκ μέρους των μαθητών. Πρακτικά, το μεγαλύτερο ποσοστό της λεκτικής επικοινωνίας το καλύπτει ο εκπαιδευτικός σε ποσοστό 55-75%. Η βιβλιογραφία της διδακτικής συνιστά ότι αυτό το ποσοστό πρέπει να πέφτει κάτω του 50% και προτείνει τρόπους κάποιους από τους οποίους θα παραθέσουμε παρακάτω (Ματσαγγούρας, 2002).

- Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι η σχέση που έχει ο άμεσος και ο έμμεσος λόγος του εκπαιδευτικού. Ο άμεσος λόγος είναι αυτός που ξεκινά κατόπιν πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού ενώ ο έμμεσος είναι αυτός που είναι απαντητικός στο λόγο των μαθητών. Ο Flanders θεωρεί ότι ο έμμεσος λόγος υπερέχει του άμεσου αλλά κάτι τέτοιο δεν έχει καταδειχθεί από άλλους παιδαγωγούς. Παρόλα αυτά όμως θεωρείται δεδομένο ότι η επικοινωνία εκ μέρους των μαθητών θεωρείται απαραίτητη διότι ειδάλλως η σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών απαρτίζεται από αρνητικά στοιχεία όπως ο αυταρχισμός, η καταπίεση και η παθητικότητα (Ματσαγγούρας, 2002).

- Ένα άλλο θέμα είναι η χρήση της ερώτησης. Στην προσπάθεια του ο εκπαιδευτικός να μειώσει τον μονόλογο του και να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν χρησιμοποιεί πολλές ερωτήσεις. Αυτός είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεγάλο αριθμό ερωτήσεων που σε πολλές περιπτώσεις φτάνει και τις σαράντα ερωτήσεις την διδακτική ώρα (Ματσαγγούρας, 2002).

- Ο λόγος του μαθητή είναι ένα πολύ σοβαρό θέμα της λεκτικής επικοινωνίας. Έχει μεγάλη σημασία αν ο λόγος του μαθητή είναι αυθόρμητος ή αν αποτελεί απάντηση στον λόγο του εκπαιδευτικού. Παρατηρείται, ότι τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, ο λόγος των μαθητών είναι αρκετά υποβαθμισμένος γιατί κινείται μέσα στο πλαίσιο των απαντήσεων σε ερωτήσεις. Επίσης, προκύπτει και το ερώτημα αν ο λόγος των μαθητών αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ισότιμης επικοινωνίας ή υπό την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2002).

- Ένα άλλο σημαντικό θέμα της λεκτικής επικοινωνίας είναι ποιοι είναι οι παράγοντες της, οι συνθήκες της και οι επιπτώσεις της. Θεωρείται απαραίτητο ότι πρέπει να διερευνηθούν οι παράγοντες που συντελούν στην λεκτική επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα ποιες είναι αυτές οι κατηγορίες των μαθητών που συμμετέχουν στην λεκτική επικοινωνία, σε ποιες κατηγορίες σχολικής μάθησης απευθύνεται και μέσα σε ποιες μορφές παιδαγωγικής σχέσης βιώνεται (Ματσαγγούρας, 2002).

- Τέλος, σημαντικά θεωρούνται επίσης το περιεχόμενο και το ύφος της επικοινωνίας αφού είναι μία συνειδητή διεργασία και διαμορφώνεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που αυτός δημιουργεί το κυρίαρχο ύφος της. Έτσι, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και την προσωπικότητα που αυτός έχει η λεκτική επικοινωνία μπορεί να είναι πληροφοριακή, καθοδηγητική, επιτιμητική, χιουμοριστική, κ.ά. (Ματσαγούρας, 2002).

Όπως είδαμε παραπάνω, η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μέσα σε μία σχολική τάξη εξαρτάται κυρίως από την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτή, και ειδικά την λεκτική. Ο Flanders κατηγοριοποίησε την λεκτική συμπεριφορά σε άμεση και έμμεση, θεωρώντας ότι η δεύτερη συμβάλλει περισσότερο τόσο στην διαδικασία της μάθησης όσο και στην αγωγή του μαθητή. Επίσης, υποστηρίζει ότι την λεκτική συμπεριφορά δεν την έχει μόνο ο εκπαιδευτικός αλλά και ο μαθητής.

Ο Flanders δημιούργησε ένα σύστημα κωδικοποίησης της λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικών το οποίο έχει δέκα κατηγορίες. Οι πρώτες τέσσερις κατηγορίες αφορούν την λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και έχουν άμεση επιρροή στους μαθητές και είναι οι κάτωθι:

1. Η αποδοχή συναισθημάτων: δέχεται και διευκρινίζει το συναισθηματικό τόνο των μαθητών με ήπιο τρόπο. Τα συναισθήματα ενδέχεται να είναι θετικά ή αρνητικά και περιέχεται πρόβλεψη ή ανάκληση συναισθημάτων.

2. Η επιβράβευση ή ενθάρρυνση: επαινεί ή ενθαρρύνει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των μαθητών. Αστεία που εκτονώνουν από την ένταση, όχι όμως σε βάρος άλλων μαθητών. Περιέχονται: κίνηση του κεφαλιού, ή «Α,Α» ή «συνέχισε» κ.λ.π.

3. Η χρησιμοποίηση ιδεών των μαθητών: Περιέχονται αποσαφήνιση, θεμελίωση ή ανάπτυξη ιδεών που προβάλλονται από τους μαθητές.

4. Ερωτήσεις: Υποβολή ερωτήσεων γύρω από το περιεχόμενο ή τη μέθοδο με πρόθεση ν' απαντήσει ο μαθητής (Παπάς, 1990:16-17).

Οι επόμενες τρεις κατηγορίες αφορούν και αυτές την λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά έχουν άμεση επιρροή στους μαθητές:

1. Ο μονόλογος: μονόλογος του εκπαιδευτικού με γνώμες, απόψεις, γεγονότα γύρω από το περιεχόμενο ή τη μέθοδο. Έκφραση ιδεών, υποβολή ρητορικών ερωτήσεων.

2. Οι οδηγίες: δίνει οδηγίες, κατευθύνσεις, προσταγές ή εντολές και περιμένει συμμόρφωση του μαθητή.

3. **Η κριτική:** εκφράσεις που επιδιώκουν τη μετατροπή της συμπεριφοράς του μαθητή από μη παραδεκτή, σε παραδεκτή. Αιτιολόγηση της συμπεριφοράς του και υπερβολική αυτοαναφορά (Παπάς, 1990:17).

Οι επόμενες δύο κατηγορίες αφορούν την λεκτική συμπεριφορά των μαθητών ενώ η τρίτη και τις δύο ομάδες:

1. **Η απάντηση των μαθητών:** ο εκπαιδευτικός αρχίζει την επαφή ή οριοθετεί το περιεχόμενο της ομιλίας του μαθητή.
2. **Η πρωτοβουλία των μαθητών:** αρχίζουν οι ίδιοι την λεκτική επικοινωνία.
3. **Η ησυχία ή σύγχυση:** παύσεις, περίοδοι σιωπής ή σύγχυση (Παπάς, 1990: 17).

Χώρος για αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, μπορεί να θεωρηθεί, επίσης, η σχολική αίθουσα, αλλά και το προαύλιο του σχολείου. Η συνεργατική μάθηση, μάλιστα, αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σπουδαίο παράγοντα στη διαδικασία της αγωγής. Εκείνοι που συνεργάζονται, βέβαια, κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, δεν είναι απαραίτητα φίλοι. Είναι πολύ πιθανό όμως να γίνουν φίλοι, καθώς οι κοινές δραστηριότητες δημιουργούν φιλίες.

Αυτός είναι και ο λόγος που η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, φαίνεται να κερδίζει έδαφος στην ελληνική σχολική τάξη, διότι, δίνει προτεραιότητα στη συνεργασία της τάξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αναιρείται ο ρόλος του δασκάλου. Ο δάσκαλος διατηρεί τις εξουσίες του, αφού αυτός είναι ο ουσιαστικός καθοδηγητής αλλά η συνεργασία του δασκάλου με τη τάξη γίνεται μέσω της ομάδας και όχι ατομικά με κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο η διδασκαλία γίνεται μέσω της ομάδας, η οποία δεν είναι μόνο ο τελικός αποδέκτης της γνώσης αλλά και ένα από τα στοιχεία που οργανώνουν τη παροχή της (Ματσαγγούρας, 2004).

Ο τρόπος λειτουργίας της φαίνεται από τα παρακάτω παραδείγματα:

«Ιστορία: Πέμπτη τάξη δημοτικού, περίοδος Ιουστινιανού

A. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΧΩΡΟΥ

1. *Ηλικία/τάξη:* Πέμπτη δημοτικού σχολείου.
2. *Αριθμός μελών ομάδας:* Τέσσερα μέλη σε κάθε ομάδα.
3. *Σύνθεση ομάδας:* Δημιουργούνται ανομοιογενείς, αλλά ισοδύναμες ομάδες.
4. *Διευθέτηση θρανίων:* Τοποθετούνται ανά δύο, αντικριστά.

B. ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΥΛΙΚΟΥ.

1. *Διδακτικοί στόχοι:* Οι μαθητές πρέπει να καταστούν ικανοί:

α. να ανακαλούν στη μνήμη τους και να περιγράφουν τα σημαντικότερα γεγονότα και έργα του Ιουστινιανού, και

β. να συσχετίζουν τα στρατιωτικά, κοινωνικά και οικονομικά γεγονότα

2. Αναμενόμενες μορφές συνεργατικής συμπεριφοράς: Οι μαθητές αναμένεται:

α. να αλληλοσυμπληρώνουν τις πληροφορίες και τις ιδέες τους,

β. να αντιπαραβάλουν απόψεις, και

γ. να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων.

3. Εξήγηση έργου στους μαθητές: Μετά την παρουσίαση σε κοινή διδασκαλία των βασικών πληροφοριών για την περίοδο του Ιουστινιανού από το δάσκαλο, γίνεται ο χωρισμός της ομάδας σε δύο υποομάδες και στη συνέχεια η ανάθεση των εργασιών. Υπενθυμίζουμε ότι οι υποομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς, οπότε γίνεται εξατομίκευση του βαθμού δυσκολίας των εργασιών που ανατίθεται σε κάθε υποομάδα, ή ανομοιογενείς, οπότε ο βαθμός δυσκολίας όλων των εργασιών πρέπει να είναι ο ίδιος.

Πρώτη υποομάδα

-Από πού ξεκίνησε η στάση του «νίκα», ποια ήταν τα αίτια της και γιατί ονομάστηκε έτσι;

-Γιατί οι αθλητικοί σύλλογοι είχαν μετατραπεί τότε σε πολιτικά κόμματα; Σήμερα γιατί δεν παίζουν τον ίδιο πολιτικό ρόλο;

-Ποιος γειτονικός λαός αποτελούσε τότε τη μεγαλύτερη απειλή για τη βυζαντινή αυτοκρατορία και πως τον αντιμετώπισε ο Ιουστινιανός;

-Ονομάστε τα τρία μεγαλύτερα ειρηνικά έργα του Ιουστινιανού.

-Ποιους από τους πολέμους του Ιουστινιανού θεωρείτε αμυντικούς;

Δεύτερη υποομάδα

-Οι στρατιωτικές επιχειρήσεις, το εμπόριο, η φορολογία, η ναυσιπλοΐα και η ανάκτηση των δυτικών επαρχιών συνδέονται μεταξύ τους. Μπορείτε να εξηγήσετε πως;

-Θεωρείτε την ανάκτηση των δυτικών επαρχιών ορθή ενέργεια ή όχι;

-Γιατί ο Ιουστινιανός και οι λοιποί αυτοκράτορες προσπάθησαν να εκχριστιανίσουν τους γειτονικούς λαούς; Σε τι βοήθουσε αυτό τη βυζαντινή αυτοκρατορία;

-Οι αιρέσεις εξασθένηζαν την αυτοκρατορία. Πως γινόταν αυτό;

Μετά το τέλος της εργασίας του οι δύο υποομάδες παρουσιάζουν την εργασία τους στην ολομέλεια της ομάδας, γίνονται οι αναγκαίες τροποποιήσεις, βελτιώσεις κτλ. και διαμορφώνεται η εργασία των υποομάδων σε κοινή εργασία της ομάδας.

Κατά τη παράδοση του νέου μαθήματος ο δάσκαλος πρέπει να περιορίζεται στην απλή παρουσίαση των δεδομένων, χωρίς να δίνει για όλα τα γεγονότα εξηγήσεις, αναλύσεις, αιτιολογήσεις. Έτσι, και χρόνο κερδίζει αλλά, κυρίως, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να κάνουν τις ανωτέρω διεργασίες μέσα στα πλαίσια της εργαζόμενης ομάδας. Αν προηγούνται οι αναλύσεις και αξιολογήσεις του δασκάλου, οι λεγόμενες κριτικές ερωτήσεις χάνουν τη

παιδευτική τους αξία και μετατρέπονται σε απλές ερωτήσεις ανάκλησης των κρίσεων και των αιτιολογήσεων του δασκάλου.

Η επεξεργασία γίνεται στο τέλος της ενότητας και διαρκεί μία ώρα.

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. *Θετική αλληλεξάρτηση στην εργασία: Το γεγονός ότι η σύνθεση και η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας βασίζονται στην εργασία όλων των μελών έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχέσεων αλληλεξάρτησης. Φυσική συνέπεια της αλληλεξάρτησης είναι η δημιουργία διάθεσης για αλληλοβοήθεια και αλληλοενθάρρυνση.*

2. *Οργάνωση υλικού εργασίας: Σε κάθε υποομάδα δίνεται ένα φυλλάδιο με τις ερωτήσεις της υποομάδας. Για κάθε υποομάδα υπάρχει ένα βιβλίο ιστορίας και άλλες βοηθητικές πηγές. Η τελική απάντηση της ομάδας δίνεται σε ξεχωριστή κόλλα χαρτιού.*

Δ. ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

1. *Ρόλος του δασκάλου: Ο δάσκαλος δημιουργεί και τις ομάδες και τις υποομάδες. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας καθοδηγεί, βοηθάει, ενισχύει και ανατροφοδοτεί τη συμπεριφορά των μαθητών.*

2. *Ρόλος των μαθητών: Στους μαθητές ανατίθενται οι ρόλοι (α) του συντονιστή, (β) του υπεύθυνου εργασίας, (γ) του γραμματέα, και (δ) του ακαδημαϊκού βοηθού.*

Ε. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. *Αξιολόγηση ακαδημαϊκής εργασίας: Γίνεται με κοινά κριτήρια για όλες τις ομάδες. Αν υπάρχει χρόνος, οι ομάδες μπορούν να παρουσιάσουν τις θέσεις τους και να συζητήσουν τις διαφορές που θα διαπιστωθούν.*

2. *Αξιολόγηση λειτουργικότητας της ομάδας: Γίνεται προφορικά από το δάσκαλο, κατά την πορεία της εργασίας, και από τους μαθητές, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου που αναφέρεται στην ατομική συμβολή του καθενός στην ομαδική συνεργασία.*

Ο δάσκαλος προσθέτει στους βαθμούς της ακαδημαϊκής επίδοσης και τους βαθμούς της λειτουργικότητας. Η τελευταία προέρχεται από τη συνεκτίμησης και των τεσσάρων ατομικών ερωτηματολογίων» (Ματσαγγούρας, 2004:246-248).

Είναι κατανοητό ότι με τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές έρχονται σε άμεση και στενή επαφή, όχι μόνο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά και κατά τη διάρκεια του σχολικού μαθήματος, αφού μόνο με τη στενή και άμεση συνεργασία τους θα επέλθει το ικανοποιητικό αποτέλεσμα σχολικής επιδόσεως.

Με αυτό το σύστημα δημιουργούνται κατάλληλες ψυχολογικές προδιαγραφές στο σχολικό κλίμα με αποτέλεσμα να στηρίζεται η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και γενικότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών. Όλες αυτές οι

συνισταμένες οδηγούν, εκτός από τη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, και στην επίτευξη του στόχου της σχολικής τάξης που είναι η καλή σχολική επίδοση.

Το παιδί αναπτύσσει, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, η οποία επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική του ζωή και τη ψυχική του υγεία. Περιορίζει τις δυσκολίες ένταξης, που τυχόν αντιμετωπίζει το παιδί, στο κοινωνικό σύνολο και κατά συνέπεια, ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη, αφού όλα τα παιδιά αποδίδουν με αυτή και κανένα δεν νιώθει ανένταχτο ή περιθωριοποιημένο. Είναι μία από τις εκπαιδευτικές τάσεις που ενισχύουν το θετικό συναίσθημα των διαπροσωπικών σχέσεων, λόγω του ότι το παιδί δεν λειτουργεί αυτόνομα σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω παραδείγματα λειτουργίας της, αλλά βασίζεται στα άλλα παιδιά για να επιτελέσει του έργο του, όπως και τα άλλα παιδιά σε αυτό. Η αίσθηση δικαιοσύνης που αποπνέει αυτή η διαδικασία, αφού οι μαθητές είναι ισότιμοι και δεν είναι άλλος καλύτερος ή άλλος χειρότερος, βοηθάει την εξομάλυνση ανάμεσα στις σχέσεις των παιδιών γιατί η σχολική επίδοση είναι ίση από όλους, άρα δεν υπάρχουν κίνητρα τα οποία θα μπορούσαν να δημιουργήσουν αντιζηλίες ή ανταγωνισμούς. Αυτά τα στοιχεία ενισχύουν θετικά το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού ως προς τη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι βασικές μορφές εργασίας και συνεργασίας που υπάρχουν είναι:

1. Η εξατομικευμένη. Σε αυτή κάθε μαθητής εργάζεται ατομικά και για τον εαυτό του.
2. Η εταιρική. Σε αυτή οι μαθητές εργάζονται ανά δύο.
3. Η ομαδοκεντρική. Σε αυτή οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες που αποτελούνται από τρία έως έξι άτομα.
4. Η ολομελής, μετωπική. Σε αυτή όλη η τάξη μαζί εργάζεται σαν ομάδα (Κοσσυβάκη, 2006).

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στις μορφές αυτές αναπτύσσουν διαφορετικές σχέσεις. Η κάθε μορφή επίσης έχει και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως:

- *Ολομελής- μετωπική εργασία:* Όλες οι δραστηριότητες πηγάζουν από τον εκπαιδευτικό ή από το μαθητή, ενώ οι υπόλοιποι ακολουθούν την εκάστοτε προσφορά. Όλοι έρχονται όμως σε επικοινωνία, όπως για παράδειγμα με το παιχνίδι, τη δράση, τον ανταγωνισμό. Η επικοινωνία γίνεται σε δύο κατευθύνσεις, όπως, άμεσα μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών και έμμεσα μεταξύ μαθητών- μαθητών ή συλλογικά όπως επικοινωνία όλων με όλους. Το μάθημα όμως στηρίζεται στο ερέθισμα, δηλαδή στην ερώτηση του εκπαιδευτικού ή των μαθητών, και στις απαντήσεις.

- *Εξατομικευμένη εργασία:* Ο μαθητής εργάζεται σε ατομικό ρυθμό με ίδιες ή διαφορετικές απαιτήσεις από πλευράς εκπαιδευτικού. Οι οδηγίες εργασίας, τα μέσα και τα υλικά παρέχονται από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές έχουν συνηθίσει στην αυτόνομη εργασία. Μεταξύ μαθητών δεν υπάρχει τουλάχιστον άμεση επικοινωνία.

- *Εταιρική εργασία:* Δύο μαθητές συνεργάζονται. Οι οδηγίες, τα μέσα και τα υλικά παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, ενώ μεταξύ των δύο υπάρχει επικοινωνία.

5. *Ομαδοκεντρική εργασία:* Οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες αυτόνομα, οι οδηγίες, τα μέσα και τα υλικά παρέχονται από τον εκπαιδευτικό ή αναζητώνται από τους ίδιους τους μαθητές, οι εργασίες είναι ίδιες ή διαφορετικές, ο εκπαιδευτικός στηρίζει και βοηθάει. Μεταξύ της ομάδας υπάρχει επικοινωνία. Ωστόσο οι εργασίες μπορεί να αναλαμβάνονται και να διεκπεραιώνονται εντελώς αυτόνομα από τους ίδιους τους μαθητές (Κοσσυβάκη, 2006:205).

Η διαδικασία εκμάθησης των μορφών εργασίας και συνεργασίας εμπεριέχει τρία στάδια όπως απεικονίζονται και στο παρακάτω πίνακα (Κοσσυβάκη, 2006:207):

Στάδια	Εξατομικευμένη εργασία	Εταιρική εργασία	Ομαδοκεντρική εργασία
<p><i>Στάδιο 1</i></p> <p>Εμπειρία</p> <p>Ο μαθητής μπορεί να εργάζεται μόνος ή ανά δύο.</p>	<p>Κάθε μαθητής επιλέγει μία δραστηριότητα που θέλει να την διεκπεραιώσει μόνος του. ο εκπαιδευτικός βοηθάει στην επιλογή ή στην απόφαση (δεν είναι όλα δυνατά στην αίθουσα αυτή τη στιγμή). Αυτή η μορφή επαναλαμβάνεται στην αρχή πολλές φορές.</p>	<p>Ο μαθητής αναζητάει το συνεργάτη του. από κοινού αναζητούν μία δραστηριότητα που θέλουν ευχάριστα να κάνουν και οι δύο. Ο εκπαιδευτικός βοηθάει και στην επιλογή και στην απόφαση. Συχνή επανάληψη αυτής της μορφής στην αρχή.</p>	<p>Ελεύθερη ομαδοποίηση μέχρι έξι μαθητές. Επιλογή από ομάδα μιας κοινής δραστηριότητας. Εκπαιδευτικός βοηθάει. Συχνή επανάληψη αυτής της φάσης.</p>

<p>Στάδιο 2</p> <p>Εμπειρία</p> <p>Ο μαθητής θέλει να εργαστεί μόνος του, ανά δύο ή σε ομάδες, αλλά δεν μπορεί.</p>	<p>Ο μαθητής αναζητάει μία δραστηριότητα που θέλει να κάνει. όμως άλλος μαθητής τον εμποδίζει ή το κάνει καλύτερα. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει επίσης.</p> <p>Στόχος: Να συνειδητοποιήσει ο μαθητής την ενόχληση από άλλους ή αυτή που προκαλεί ο ίδιος.</p>	<p>Οι μαθητές αναζητούν το συνεργάτη τους για μία κοινή δραστηριότητα.</p> <p>Οι μαθητές καταγράφουν τις παρενοχλήσεις που προέρχονται από εκπαιδευτικό και μαθητές την ώρα που προβαίνουν σ' αυτή τη δραστηριότητα.</p> <p>Στόχος: Οι ενοχλητικοί παράγοντες να γίνουν συνειδητοί και να ξεπεραστούν.</p>	<p>Οι ομάδες συνεργάζονται. Ο εκπαιδευτικός ή οι άλλες ομάδες ενοχλούν. Κάθε ομάδα καταγράφει τους ενοχλητικούς παράγοντες.</p> <p>Στόχος: Να επεξεργαστούν μέτρα και δυνατότητες που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση αυτών των ενοχλητικών παραγόντων.</p>
<p>Στάδιο 3</p> <p>Εμπειρία</p> <p>Ο μαθητής δεν θέλει ούτε μπορεί μόνος, ανά δύο ή σε ομάδες.</p>	<p>Και για τις τρεις μορφές ο εκπαιδευτικός προσφέρει δυνατότητες για να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι το σχολείο δεν είναι ο χώρος που μπορούν να κάνουν ότι θέλουν, αλλά υπάρχουν όροι, συνθήκες και αναγκαιότητες που πρέπει ως ένα βαθμό να αποδεχθούν για συνεργατική και παραγωγική συμβίωση. Έτσι ο εκπαιδευτικός:-δίνει εργασίες που γνωρίζει ότι δεν τις κάνουν ευχάριστα,</p> <ul style="list-style-type: none"> -βοηθάει, ενθαρρύνει, προωθεί, - συζητεί, εκφράζει και ο ίδιος και οι μαθητές τα συναισθήματα, τις προϋποθέσεις, τις δυσκολίες, τον τρόπο αντιμετώπισης, την απαίτηση για ανοχή και αντοχή. 		

Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί σήμερα περισσότερο από ποτέ την ανάπτυξη της έννοιας της συνεργασίας. Οι ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί είναι τέτοιες που μόνο με την συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων υπάρχει η πιθανότητα καλύτερων αποτελεσμάτων.

Κατά συνέπεια, η ομαδική εργασία μεταξύ των ανθρώπων, θεωρείται κάτι παραπάνω από αναγκαία. Ο κάθε άνθρωπος, προκειμένου να επιτελεστεί ο τελικός στόχος ή εργασία, θα πρέπει να συνεισφέρει τις ικανότητες του, έτσι ώστε να υπάρχουν ελάχιστες πιθανότητες αποτυχίας και ταυτόχρονα να επιτυγχάνεται και η κοινωνικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας (Dottrens, 1974).

Όταν η παραγωγή οργανώνεται με ορθολογιστικό τρόπο, τότε είναι αναγκαία η συχνή επαφή και ανταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους δεν είναι μόνο απαραίτητες αλλά και μεγάλης σημασίας. Με τον ίδιο τρόπο και νοοτροπία πρέπει να λειτουργεί και το σχολείο και μάλιστα να πρωτοστατεί στην ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας των ανθρώπων.

Στις χώρες όμως που στο παρελθόν τους είχαν ελληνολατινικό πολιτισμό, οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να αναπτύσσουν σχέσεις πάνω στον ανταγωνισμό και τον συναγωνισμό. Και όλο όμως το εκπαιδευτικό σύστημα αυτών των χωρών είναι κατασκευασμένο να ενισχύουν αυτά τα χαρακτηριστικά αφού έχουν σχολικούς βαθμούς, εξετάσεις, προαγωγή, ανταμοιβές, κ.λ.π. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά να μαθαίνουν να είναι ανταγωνιστικά στο σχολείο και έτσι να συνεχίσουν να είναι και στην ενήλικη ζωή τους (Dottrens, 1974).

Σαν μοντέλο διδασκαλίας η συνεργατική μάθηση έχει κοινά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά. Όλες οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης που υπάρχουν έχουν δύο κύρια συνθετικά, την συνεργατική δομή κινήτρου και την συνεργατική δομή καθήκοντος. Το πρώτο συνθετικό αφορά δύο άτομα, που είναι αλληλοεξαρτώμενα μεταξύ τους, και εργάζονται για μία αμοιβή που αν πετύχουν το σκοπό τους θα την μοιραστούν ανάμεσα τους. Το δεύτερο συνθετικό αφορά την άδεια, την ενθάρρυνση ή ακόμα και την απαίτηση για συνεργασία δύο ατόμων προκειμένου να εκτελέσουν κάποιο καθήκον συνεργαζόμενοι και συντονισμένοι μεταξύ τους για την επίτευξη του (Παπανδρέου, 1993).

Ο ανταγωνισμός είναι κυρίαρχο στοιχείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λόγω του ότι όλη του η δομή βασίζεται πάνω στο στοιχείο της επίδοσης. Για να υπάρχουν λοιπόν επιδόσεις από τους μαθητές, ο ανταγωνισμός καλλιεργείται από το ίδιο το σχολείο και κατά συνέπεια καλλιεργούνται και οι ατομικές δεξιότητες και ικανότητες.

Η έννοια ανταγωνισμός όπως και η έννοια επίδοση με την οποία συνδέεται, έχει πολλές έννοιες. Αυτός είναι και ο λόγος που έχει τόσα συνώνυμα όπως συναγωνισμός, διαγωνισμός,

άμιλλα, κ.λπ. Συνήθως ο όρος που χρησιμοποιείται είναι αυτός του συναγωνισμού. Για να υπάρχει ο συναγωνισμός ανάμεσα σε ανθρώπους ή ομάδες πρέπει να ισχύουν τα παρακάτω:

1. *Οι ανταγωνιστές επιδιώκουν τον ίδιο στόχο ή επιθυμούν το ίδιο αντικείμενο.*
2. *Η επιτυχία του στόχου ή η κατάκτηση του επιθυμητού αντικειμένου από τον έναν εμποδίζει την επιτυχία του ή την κατάκτηση του από τον άλλον.*
3. *Έχοντας επίγνωση των παραπάνω, καταβάλλουν και οι δύο ιδιαίτερη προσπάθεια να επιτύχουν τον στόχο ή να κατακτήσουν το επιθυμητό αντικείμενο (Καψάλης, 1998:59).*

Το σχολικό περιβάλλον έτσι όπως είναι διαμορφωμένο σήμερα ενισχύει την ανταγωνιστική συμπεριφορά και μάλιστα συνεισφέρει ώστε ένα μικρό μέρος των μαθητών να επιτυγχάνει υψηλές επιδόσεις ενώ οι περισσότεροι μαθητές να μην το καταφέρνουν. Έτσι, υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές ο οποίος παρουσιάζει τα εξής τρία στοιχεία:

1. *Την πρόθεση του μαθητή να κερδίσει απέναντι σε έναν ή περισσότερους αντιπάλους.*
2. *Την εμμονή του στην πρόθεση αυτή καθ' όλην την διάρκεια της ανταγωνιστικής περιστάσεως.*
3. *Την βίωση θετικών συναισθημάτων σε περίπτωση επιτεύξεως του στόχου (Καψάλης, 1998:60-61).*

Από την άλλη, όταν στο σχολείο επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταφέρεται στους μαθητές η αντίληψη ότι μπορούν να πετύχουν τους στόχους όταν τους πετύχουν και οι υπόλοιποι μαθητές. Βέβαια, ότι και να διδάξει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές για την συνεργασία και τον ανταγωνισμό, και οι δύο συμπεριφορές αποτελούν εν μέρει σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας κάποιων μαθητών (Καψάλης, 1998).

Η ομάδα σαν έννοια έχει κάποια πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Κάποια από αυτά είναι η δυναμικότητα της, η κοινωνική ζωντάνια που έχει σαν σύστημα, η δομή του που ορίζεται σε όλες τις περιπτώσεις και ο καθορισμένος σκοπός της ενέργειας της. Τα μέλη που αποτελούν την ομάδα είναι περισσότερα από δύο και η επικοινωνία της ομάδας πρέπει να είναι ελεύθερη και να υπάρχει προσωπική, κατά μέτωπο επαφή ανάμεσα τους. Σε κάποιες περιπτώσεις, όχι όλες κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη ενός αρχηγού ή ενός ομαδάρχη. Σε περίπτωση που υπάρχει, η θέση αυτή δεν πρέπει να ανήκει αποκλειστικά σε κάποιον αλλά να την καταλαμβάνουν όλα τα άτομα εκ περιτροπής.

Πέρα όμως από αυτά τα χαρακτηριστικά που μπορεί να υπάρχουν αλλά μπορεί και όχι σε όλες τις περιπτώσεις, η αναφορά τους στην προσπάθεια καθορισμού της έννοιας της ομάδας, καταδεικνύει τρία βασικά χαρακτηριστικά που υπάρχουν σε όλες τις περιπτώσεις. Το πρώτο από αυτά είναι ότι τα μέλη μίας ομάδας έχουν αλληλεξάρτηση προκειμένου να

μπορέσουν να πετύχουν τον σκοπό τους. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της περίπτωσης μπορεί να αναφερθεί μία ομάδα εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα. Όσο καλοί και αποδοτικοί και αν είναι στην εργασία τους αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν υπάρχει περίπτωση να πετύχουν τους γενικότερους στόχους του σχολείου εάν δεν συνεργάζονται μεταξύ τους (Τριλιανός, 2003).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της ομάδας είναι η σκοπιμότητα. Αναφερόμενοι στην σκοπιμότητα εννοούμε τους κοινούς στόχους που έχει μία ομάδα, και κυρίως αποτελούν και το λόγο ύπαρξης τους, και τους οποίους πρέπει να ασπάζονται όλα τα μέλη της όσο αποδοτικά και αν είναι το καθένα ξεχωριστά αφού οι ατομικές επιδόσεις συνηγορούν υπέρ της επίτευξης του στόχου.

Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η συχνή και ανεμπόδιστη επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδος ώστε να αναπτυχθεί αρκετή αγάπη και εμπιστοσύνη ανάμεσα τους. Αναπτύσσοντας τα μέλη της ομάδας τέτοιου είδους συναισθήματα ανάμεσα τους και η ροή των πληροφοριών ανάμεσα τους θα γίνεται πιο εύκολα αλλά και η κοινή τους προσπάθεια θα ενδυναμώνει.

Αυτά τα τρία βασικά χαρακτηριστικά αποτελούν τον πυρήνα δημιουργίας και άλλων όπως η φιλική διάθεση, η δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων και η αλληλεπίδραση. Τα νέα αυτά χαρακτηριστικά είναι και αυτά εξίσου βασικά με τα αρχικά διότι και αυτά με την σειρά τους ενδυναμώνουν την συλλογική προσπάθεια της ομάδας (Τριλιανός, 2003).

Ενώ μέχρι πρόσφάτως το επίκεντρο της διδασκαλίας ήταν ο μαθητής, πλέον υπάρχει μία διαφορετική εξέλιξη. Ο μαθητής συνεχίζει να είναι ο κύριος στόχος της διδασκαλίας αλλά όχι μεμονωμένα πια αλλά σαν μέλος μία συγκροτημένης μικρό- ομάδας. Η εξέλιξη αυτή υπαγορεύτηκε από την θεωρία ότι η γνώση δεν αποτελεί μία ατομική υπόθεση μόνο αλλά έχει και κοινωνική διάσταση. Για να μπορέσει ο κάθε μαθητής να την κατακτήσει σε ατομικό επίπεδο θα πρέπει πρώτα να τη δεχτεί μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα από μορφές αλληλοεπικοινωνίας που θα είναι συλλογικές.

Οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο. Υπάρχουν στην εκπαίδευση έναν αιώνα περίπου και το θετικό με αυτές τις μορφές είναι ότι επιλέχθηκαν παιδαγωγικά να χρησιμοποιηθούν και δεν χρησιμοποιήθηκαν ως λύση ανάγκης όπως σε άλλες περιπτώσεις (Ματσαγγούρας, 2003).

Η καθιέρωση των ομαδοκεντρικών μορφών διδασκαλίας έγινε, σύμφωνα με τον Piaget, λόγω των ικανοποιητικών αποτελεσμάτων που είχαν σε δύο τομείς. Ο πρώτος τομέας είναι η στροφή που έγινε κατά την διάρκεια της εποχής των πολιτικών και κοινωνικών ιδεολογιών

προς το συλλογικό γενικότερα. Σε αυτό τον τομέα ο Piaget και ο Vugotsky πρόσθεσαν και τον ψυχολογικό λόγο λόγω της απόδειξης που κατέδειξαν μέσα από την μελέτη τους, δηλαδή ότι τόσο η σκέψη όσο και η γνώση έχουν κοινωνική βάση.

Ο άλλος τομέας ήταν η επιδίωξη εκ μέρους των παιδαγωγών να προτρέψουν τα παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά αλλά κυρίως αυθόρμητα στη μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγούρας, 2003).

Η διδασκαλία- μάθηση με ομάδες εργασίας, πέρα από μοντέλο διδασκαλίας αποτελεί και μορφή κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής τάξης με διδακτικό πάντα στόχο αφού οι μαθητές μίας τάξης, που είναι ήδη ένα είδος ομάδας, σχηματίζουν μικρότερες ομάδες προκειμένου να εκτελέσουν μία δραστηριότητα διδακτικής μορφής.

Η ομάδα ορίζεται στην κοινωνική ψυχολογία ως *ένα οργανωμένο υποσύνολο με περισσότερα από δύο μέλη, που συνδέονται με κοινά ενδιαφέροντα, βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία, αναπτύσσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις, έχουν «εμείς»- συνείδηση, αναγνωρίζουν ορισμένους, δεσμευτικούς κανόνες συμπεριφοράς κι επιδιώκουν με προθυμία και συνεργασία κοινούς σκοπούς* (Κανάκης, 2001:69-70).

Αν ο ορισμός της κοινωνικής ψυχολογίας μεταφερθεί σε επίπεδο μαθητών των οποίων στόχος είναι η καλή επίδοση και η μάθηση, τότε για να μπορέσει αυτή η ομάδα να έχει θετικά αποτελέσματα και αποδοτικότητα, θα πρέπει:

1. Τα μέλη της να κατανοούν το ένα το άλλο και να σέβονται το ένα το άλλο.
2. Τα μέλη της ομάδας να έχουν προσωπική και άμεση σχέση μεταξύ τους, να θεωρούν την συμμετοχή τους δεδομένη και να μην έχουν δυσκολία στο να παρακολουθούν και να συμμετέχουν στα τεκταινόμενα της ομάδας.
3. Τα μέλη της ομάδας να μπορούν να συζητούν όλα μαζί, να καθορίζουν και να συγκεκριμενοποιούν τους κοινούς στόχους της ομάδας.
4. Το κάθε μέλος της ομάδας αλλά και όλοι μαζί από κοινού, να μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την λειτουργία της ομάδας, να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, να προγραμματίζουν τις δραστηριότητες που θα επιτελέσουν μαζί, να λύνουν τις συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ τους αλλά και εκτός ομάδας και να καθορίζουν από κοινού τους κανόνες συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθεί το κάθε μέλος της ομάδας αναφορικά με την ατομική του δράση προκειμένου να μην ενοχλεί τα υπόλοιπα μέλη και το συνολικό έργο.
5. Τα μέλη της ομάδας να προσπαθούν όλα τα μέλη να έχουν δραστηριότητες και ρόλους προκειμένου να υπάρχει ισότητα στο εσωτερικό της ομάδας.

6. Τα μέλη της ομάδας να μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει αποδοτικότητα αλλά παράλληλα να μπορούν να έχουν θετικά συναισθήματα ο ένας για τον άλλο, να έχουν συλλογική συνείδηση και όχι ατομική και εγωιστική και να επωμίζονται την ευθύνη που μπορεί να προκύπτει μετά το τέλος της εργασίας τους καθώς και να απολαμβάνουν από κοινού τα θετικά οφέλη (Κανάκης, 2001).

Οι κύριοι σκοποί της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας έχουν κοινωνική διάσταση. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της ομαδικής εργασίας οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τις δεξιότητες που θα χρειαστούν για να λειτουργούν δημοκρατικά, σεβόμενοι παράλληλα και τα χαρακτηριστικά της ατομικότητας.

Εκτός όμως από τον κοινωνικό τομέα, ο οποίος έχει αναφερθεί πολλάκις στην μελέτη μας, η μέθοδος της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας συμβάλλει και σε άλλους τομείς του μαθητή όπως ο διανοητικός, ο συναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός (Κανάκης, 2001).

Στο διανοητικό τομέα, η μέθοδος της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας βοηθάει τους μαθητές να αντιμετωπίζουν χωρίς να αποφεύγουν δυσκολίες και προβλήματα, να έχουν δημιουργικές ενέργειες, να πειραματίζονται, να κριτικάρουν, να συζητούν, και σκέφτονται λογικά, και να εξελίσσονται πνευματικά.

Στον συναισθηματικό τομέα, η μέθοδος της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας βοηθάει τους μαθητές να είναι ευσυνείδητοι και υπεύθυνοι, να εργάζονται συντονισμένα, να παρέχουν βοήθεια ο ένας στον άλλο, να δέχονται και να ασκούν κριτική, να μην είναι εγωιστές και να αναγνωρίζουν τα λάθη τους, να είναι πειθαρχημένοι και να ερευνούν.

Στον ψυχοκινητικό τομέα, η μέθοδος της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας βοηθά τους μαθητές να κυκλοφορήσουν στην τάξη ελεύθεροι αφού θα έχουν σηκωθεί πλέον από τα θρανία, να αναπτύξουν τις χειροτεχνικές τους δεξιότητες και να μπορούν να πετυχαίνουν με τους μαθητές μία αποτελεσματική μη γλωσσική επικοινωνία (Κανάκης, 2001).

Η διδασκαλία – μάθηση με ομάδες εργασίας είναι η μόνη μέθοδος στην οποία προωθείται η συνεργασία. Ο μαθητής, όχι μόνο τύπο και να έχει επωφελείται πολύ από την συμμετοχή του σε μία ομάδα. Αν ο μαθητής για παράδειγμα είναι δειλός και αδέξιος το να βρίσκεται δίπλα σε έναν καλό και ικανό μαθητή θα τον βοηθήσει να συμμετέχει και αυτός και να μάθει καινούργια πράγματα. Αλλά και ο ικανός μαθητής βγαίνει ωφελημένος από μία τέτοια συνεργασία αφού μπορεί να διδάξει στους άλλους μαθητές αλλά να διδαχθεί και ο ίδιος πως πρέπει να συνεργάζεται.

Το πιο σημαντικό στοιχείο όμως είναι ότι οι μαθητές καταλαβαίνουν ότι παρόλο ότι είναι διαφορετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων μπορεί να συνεργαστούν αρμονικά και αποτελεσματικά, πειθαρχούν μπροστά στο κοινό καλό και αντιλαμβάνονται την μεγάλη σημασία της ανταλλαγής απόψεων, του διαλόγου, της συνεννόησης και της συνεργασίας (Κανάκης, 2001).

Ο τρόπος που γίνεται σήμερα ο διαχωρισμός των μαθητών στις τάξεις και ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού που συνήθως είναι η διάλεξη, θεωρούνται ότι δεν είναι αρκετά και κατά συνέπεια και όχι απόλυτα αποτελεσματικά. Ένας από τους κύριους λόγους της αναποτελεσματικότητας αυτής είναι ότι τόσο η μέθοδος διδασκαλίας, όσο και ο διάλογος που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη και όχι σε όλες τις περιπτώσεις, είναι κατευθυνόμενος από τους εκπαιδευτικούς.

Η μέθοδος εργασίας με ομάδες υποστηρίζεται απ' όλο και περισσότερους παιδαγωγούς για την οικονομική αλλά και ουσιαστική συμβολή της. Η οικονομική συμβολή προκύπτει από το γεγονός ότι σαν μέθοδος, η εργασία με ομάδες δεν έχει καμία ιδιαίτερη χρηματική επιβάρυνση. Η ουσιαστική συμβολή προκύπτει ότι πέρα από την μάθηση που αποκτούν οι μαθητές αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και αντιλήψεις που θα τους χρειαστούν και στην ζωή τους εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τριλιανός, 2003).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες και κριτήρια για την δημιουργία των σχολικών μονάδων, όπως η ηλικία των μαθητών, το είδος της εργασίας, τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα, το μέγεθος της σχολικής αίθουσας, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, ο χρόνος που υπάρχει, κα. Κάποιες από τις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν εκ μέρους τους εκπαιδευτικού προκύπτουν από τις γνώσεις που πρέπει να έχει όπως για παράδειγμα ότι όσο μεγαλώνει ο αριθμός των μελών μίας ομάδας, τόσο μεγαλώνει και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή. Αντίθετα όμως, η αύξηση του αριθμού των μελών μίας ομάδας μειώνει τον διαθέσιμο χρόνο που υπάρχει για κάθε μέλος για να εκφράσει την προσωπική του γνώμη ή άποψη. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι ομάδες δεν μπορούν να είναι μεγάλες και να φτάνουν σε τέτοιο επίπεδο ώστε μία ολόκληρη τάξη ή ακόμα και δύο τάξεις μαζί να αποτελούν μία ομάδα.

Ο ρόλος του δασκάλου όμως πέρα από την κατοχή γνώσεων για τον τρόπο λειτουργία της μεθόδου, συνίσταται και προς τις αρχές που πρέπει να μεταδώσει στους μαθητές. Αυτός είναι που θα εξηγήσει και θα μεταδώσει στα παιδιά τις αρχές της ομαδικής συνεργασίας και την πρέπουσα συμπεριφορά ανάλογα με την σύνθεση της ομάδας (Τριλιανός, 2003).

Εκτός από το να εργάζονται οι μαθητές μόνοι τους μέσα στην τάξη, σε κάποιες εργασίες μαθημάτων ή σε κάποιες άλλες δραστηριότητες είναι απαραίτητη να υπάρχει η συνεργασία

μεταξύ των μαθητών σε σχηματισμό μικρών ομάδων. Οι ομάδες αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

1. Ομάδες που σχετίζονται με την διδασκαλία. Υπάρχουν κάποιες μέθοδοι διδασκαλίας στις οποίες είναι απαραίτητη η συμμετοχή των μαθητών υπό την μορφή ομάδας. Οι ομάδες μαθητών όμως μπορούν να υπάρχουν και κατά την διάρκεια της κοινής διδασκαλίας. Οι ομάδες αυτές είναι μπορεί να είναι σταθερές κατά την διάρκεια όλης της διδασκαλίας ή προσωρινές για την εκπόνηση μίας εργασίας. Σταθερές είναι συνήθως οι ομάδες που αποτελούνται από μαθητές των ίδιων ικανοτήτων. Αναφορικά με τους δύο τύπους ομάδων, θεωρούνται καλύτερες οι προσωρινές διότι συνήθως η συγκρότηση τους γίνεται για συγκεκριμένο σκοπό και μετά την τέλεση αυτού διαλύονται. Κάποιοι από τους κύριους λόγους για την συγκρότηση προσωρινών ομάδων είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη ή περιπτώσεις εκπόνησης εργασιών ή δραστηριοτήτων που απαιτούν κοινή προσπάθεια (Μάνος, 1977).

2. Ομάδες έξω από την διδασκαλία. Οι ομάδες έξω από την διδασκαλία, μπορούν να δημιουργηθούν για την αντιμετώπιση καταστάσεων και προβλημάτων που δεν σχετίζονται με την διδασκαλία αλλά και που σχετίζονται. Για παράδειγμα, αυτές οι ομάδες μπορούν να δημιουργηθούν γιατί πρέπει να διοργανώσουν μία γιορτή ή μία εκδρομή, μία δραστηριότητα εκτός διδασκαλίας δηλαδή, αλλά να προετοιμάσουν μία εργασία που πρέπει να γίνει εκτός σχολείου, στο σπίτι δηλαδή, μία δραστηριότητα που σχετίζεται άμεσα με την διδασκαλία. Οι ομάδες που εργάζονται στο σπίτι για μία εργασία που έχει προκύψει από την διδασκαλία θα πρέπει να αποφεύγονται γιατί υπάρχει η πιθανότητα αν δεν ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα να εργάζονται μόνο κάποια μέλη της ομάδας για λογαριασμό όλων. Αλλά και στις ομάδες εργασίας που δεν σχετίζονται με την διδασκαλία πρέπει να υπάρχει μεγάλη προσοχή γιατί υπάρχει η πιθανότητα πρόκλησης προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά συνήθως δημιουργούνται από τον καταμερισμό ευθυνών γιατί υπάρχει η πιθανότητα κάποια παιδιά να έχουν μεγαλύτερες και κάποια μικρότερες, και από τους αρχηγούς των ομάδων αυτών σε περίπτωση που αναπτύξουν εξουσιαστικές και εγωιστικές τάσεις έναντι των υπολοίπων μελών της ομάδας (Μάνος, 1977).

Υπάρχουν αρκετά κριτήρια σχηματισμού ομάδων εργασίας. Το να επιλεγθεί κάποιο από αυτά ως βασικό δεν είναι όμως κάτι εύκολο αφού κάθε τρόπος έχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Τα κριτήρια τα οποία αντιμετωπίζονται με την πιο σοβαρή επιφύλαξη είναι αυτά της νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης (Κανάκης, 2001).

Ένα πολύ σημαντικό ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τον σχηματισμό των ομάδων είναι το ποιος είναι ο υπεύθυνος για την δημιουργία τους, δηλαδή αν πρέπει να τις σχηματίζει ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές.

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δεν μπορεί να είναι ίδια για όλες τις περιπτώσεις. Κατά την διάρκεια της αρχής της σχολικής ζωής, οι μαθητές δεν γνωρίζονται καλά μεταξύ τους. Σε αυτή την περίοδο ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους αφήσει να σχηματίσουν ομάδες μόνοι τους προκειμένου να γνωριστούν. Όταν οι μαθητές θα έχουν γνωριστεί μεταξύ τους, θα έχουν δημιουργηθεί και κάποιες σχέσεις ανάμεσα τους αλλά και θα έχει αρχίσει να διαφαίνεται η επίδοση του καθενός. Σε αυτή την περίοδο ο υπεύθυνος για τον σχηματισμό της ομάδας θα ποικίλλει ανάλογα με την περίπτωση και μπορεί να είναι ο δάσκαλος, οι μαθητές ή και οι δύο μαζί.

Συνήθως, οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες μόνοι τους κατά την διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ανάλογα με τις συμπάθειες τους και τις φιλίες τους. Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας όμως συνήθως οι ομάδες σχηματίζονται από τον δάσκαλο γιατί αυτός γνωρίζει τι κενά έχει ο κάθε μαθητής. Κατά την διάρκεια όμως που η τάξη πρέπει να επεξεργαστεί νέα θέματα οι ομάδες μπορούν να σχηματιστούν από κοινού (Κανάκης, 2001).

Το πρώτο που πρέπει να ληφθεί υπόψη εκ μέρους του εκπαιδευτικού, πριν αρχίσει να σχηματίζει ομάδες εργασίας είναι ότι πρέπει πρώτα να γνωρίζει καλά τους μαθητές του, δηλαδή να γνωρίζει τι χρειάζονται οι μαθητές, τι ικανότητες έχουν, ποιες είναι οι κλίσεις τους, κα. Επίσης, αν οι μαθητές δεν έχουν μνηθεί στις συλλογικές διαδικασίες, δεν μπορούν άμεσα να σχηματίσουν ομάδες εργασίας και να αρχίσουν να συνεργάζονται.

Έχουμε αναφέρει πολλάκις ότι για να δημιουργηθούν οι ομάδες εργασίας πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Μία από αυτές είναι οι κοινωνικές τάσεις που έχει το παιδί κατά την φοίτηση του στο σχολείο. Γενικότερα δεν μπορούν να προσδιοριστούν οι κοινωνικές τάσεις βάση της ηλικιακής ανάπτυξης.

Κάποια γενικά χαρακτηριστικά που ισχύουν είναι ότι το παιδί από τα πέντε μέχρι τα επτά του χρόνια είναι εγωκεντρικό. Από την ηλικία των έξι μέχρι τα οχτώ συνήθως όμως είναι ικανά για απασχόληση σε ομάδες (Ράλλης, χ.χ.).

Ένας τρόπος προκειμένου να αρχίσουν οι μαθητές να συνηθίζουν στην συλλογική εργασία είναι η δημιουργία μικροομάδων ανάλογα με τον τρόπο που κάθονται οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ομάδες ανάμεσα στους δύο μαθητές που κάθονται στο ίδιο θρανίο ή σε μαθητές που κάθονται σε διπλανά θρανία (Τριλιανός, 2003).

Αυτού του είδους οι συνεργασίες θεωρούνται ως προετοιμασία στην συνεργατική μάθηση. Αφού λοιπόν τις κάνει ο εκπαιδευτικός, έπειτα μπορεί να ομαδοποιεί τους μαθητές

του πιο συστηματικά. Ένας από τους τρόπους που μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει επιτυχημένα αποτελέσματα ομαδοποίησης είναι τα κάποια τυποποιημένα τεστ που υπάρχουν για την επίδοση τους στα μαθήματα καθώς και οι προσωπικές του παρατηρήσεις προκειμένου να εκτιμήσει τις προσωπικές ικανότητες του κάθε μαθητή.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός πριν προχωρήσει σε ομαδοποίηση των μαθητών είναι οι στόχοι που επιθυμεί να πετύχει από αυτή την ενέργεια. Θα πρέπει δηλαδή, να καθορίσει τι και πως ακριβώς θα διδάξει καθώς επίσης και τι περιμένει μαθησιακά από την συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας (Τριλιανός, 2003).

Αφού λοιπόν εκπληρώσει τις προϋποθέσεις που αναφέραμε, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεχίσει με την δημιουργία ομάδων, διαφόρων μορφών ανάλογα με το σκοπό που θέλει να πετύχει. Εκτός όμως από τον εκπαιδευτικό, ομαδοποίηση μπορούν να κάνουν και οι ίδιοι οι μαθητές βάση των δικών τους επιλογών όπου αυτό δεν πρόκειται να δημιουργήσει πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα κύρια κριτήρια με τα οποία συνήθως οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες είναι τα εξής:

- Η ηλικία. Η ηλικία ως κριτήριο για τον διαχωρισμό των μαθητών δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο αφού από τον 19^ο αιώνα χρησιμοποιούνταν προκειμένου να κατατάσσονται οι μαθητές σε τάξεις. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε τάξη υπάρχουν παιδιά περίπου της ίδιας ηλικίας. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι όλα τα παιδιά λόγω της κοινής ηλικίας είναι ίδια μεταξύ τους αφού έχει διαπιστωθεί ότι ασχέτως της πραγματικής ηλικίας, η διανοητική διαφορά που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά κυμαίνεται από ένα έως τέσσερα χρόνια (Τριλιανός, 2003).

- Η νοητική ικανότητα και επίδοση. Ενώ παλαιότερα ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) χρησιμοποιούνταν ως κριτήριο ομαδοποίησης, αυτό δεν ισχύει σήμερα διότι: α) δεν εξασφαλίζει ομοιογένεια στην ομάδα, β) βγαίνει από τεστ που θεωρούνται αναξιόπιστα, γ) δεν είναι γενικά αποδεκτός, αφού δεν υπάρχει συμφωνία για το περιεχόμενο της νοημοσύνης, και δ) δεν ευνοεί τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, επειδή στηρίζεται σε αξίες της μεσαίας κοινωνικής τάξης (Τριλιανός, 2003:59). Το αποτέλεσμα είναι σήμερα αναφορικά με την νοητική ικανότητα να μην θεωρείται απόλυτα κριτήριο και αντί αυτής να χρησιμοποιείται το κριτήριο της επίδοσης των μαθητών στα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Τριλιανός, 2003).

- Η ψυχοκινητική ανάπτυξη. Αυτό το κριτήριο λαμβάνεται κυρίως υπόψη σε παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά μπορεί να ληφθεί και στην περίπτωση των υπολοίπων παιδιών. Σε περίπτωση που υπάρχουν ψυχοκινητικές διαφορές ή διαφορές στην σωματική ανάπτυξη και

διάπλαση, ο δάσκαλος θα πρέπει να προσέχει ώστε αυτά τα παιδιά να γίνονται αποδεκτά και από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Τριλιανός, 2003).

- Το πολιτιστικό υπόβαθρο. Αυτό το κριτήριο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την γενικότερη πορεία του παιδιού στο σχολείο και κατά συνέπεια και για την ένταξη του στην ομάδα. Αν το σχολείο δεν έχει τις ίδιες αρχές που το παιδί δέχεται από το πολιτιστικό του υπόβαθρο, τότε υπάρχει περίπτωση αυτό το παιδί να νιώθει απομονωμένο. Ο δάσκαλος θα πρέπει να φροντίζει ώστε τα παιδιά αυτά και αποδεκτά γίνονται αλλά και να επωφελούνται περισσότερο σε περίπτωση που λιγότερες ευκαιρίες από τα υπόλοιπα παιδιά (Τριλιανός, 2003).

Δυστυχώς, δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες για τον ρόλο του μαθητή στην ομαδική διδασκαλία. Από αυτές που υπάρχουν διακρίνονται κάποια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο μαθητής προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στην ομάδα.

Πρώτα απ' όλα ο μαθητής πρέπει να επιδεικνύει προθυμία και φιλότιμο για την διεκπεραίωση της εργασίας. Επίσης, πρέπει να κατανοεί την σημασία της αλληλεξάρτησης, της συνύπαρξης χωρίς προβλήματα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καθώς και της αμοιβαίας υποχώρησης (Τριλιανός, 2003).

Όσο συμμετέχει στην ομάδα θα πρέπει ο βασικός του στόχος να είναι η ομάδα να λειτουργεί σωστά και αν τυχόν προκύψουν προβλήματα, να βοηθάει με προτάσεις στην επίλυση τους. Αν τυχόν έχει απορίες θα πρέπει να ρωτάει χωρίς δισταγμό προκειμένου να τις λύσει. Εάν δεν καταλαβαίνει κάτι από τις προτάσεις των άλλων θα πρέπει να ζητά διευκρινίσεις για να μην δημιουργηθούν παρεξηγήσεις και θα πρέπει επίσης, και τις δικές του προτάσεις να τις εξηγεί αναλυτικά προκειμένου να γίνουν κατανοητές. Θα πρέπει επίσης να γνωρίζει καλά τους στόχους της ομάδας και να παρακινεί και τα υπόλοιπα μέλη για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Τριλιανός, 2003).

Για να μπορέσει να διατηρηθεί το πνεύμα ομαδικότητας που πρέπει να υπάρχει στην ομάδα του, ο μαθητής θα πρέπει να επαινεί, να συναινεί και να δέχεται τις ομάδες των άλλων μελών και αν τυχόν υπάρχουν τσακωμοί να επεμβαίνει κατευναστικά. Εάν τα μέλη της ομάδας συγκρούονται μεταξύ τους θα πρέπει να είναι κατευναστικός και λογικός (Τριλιανός, 2003).

Για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία- μάθηση με ομάδες εργασίας πρέπει να υπάρχουν απαραίτητα, πέρα από τις κοινωνικές, και κάποιες εξωτερικές –αντικειμενικές προϋποθέσεις. Οι δύο κυριότερες από αυτές που αφορούν και τα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα είναι:

- Η αίθουσα διδασκαλίας. Σε αυτό τον χώρο εργάζονται και οι μαθητές και ο δάσκαλος. Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερες είναι οι συνθήκες τόσο πιο αποτελεσματικά θα μπορούν να εργάζονται και οι δύο. Κατά συνέπεια, η αίθουσα διδασκαλίας θα πρέπει να είναι μεγάλη και ευρύχωρη, να έχει καλή θέρμανση, καλό φωτισμό, να αερίζεται και γενικά να έχει όλα τα στοιχεία που θα την καθιστούν ένα υγιές περιβάλλον με ευχάριστες ψυχικές επιδράσεις στους μαθητές. Επίσης, αν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συμφωνούν η αίθουσα μπορεί να είναι διακοσμημένη με δικά τους έργα ή με φυτά (Κανάκης, 2001).

- Τα εποπτικά μέσα, όργανα και υλικά. Αυτά είναι απαραίτητα για την σωστή και αποτελεσματική εργασία και δεν είναι καθορισμένα εξαρχής αφού εξαρτώνται από το είδος του μαθήματος. Άλλα είναι στην περίπτωση της γεωγραφίας για παράδειγμα και άλλα στην περίπτωση εφαρμογής ενός πειράματος (Κανάκης, 2001).

Για να επιτύχει η διδασκαλία- μάθηση με ομάδες εργασίας απαιτείται ο σωστός προγραμματισμός και οργάνωση εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί απλώς να αλλάξει τον σχηματισμό των θρανίων και να ζητήσει από τους μαθητές να εργαστούν ομαδικά χωρίς να έχει εξασφαλίσει κάποιες συνθήκες γιατί η προσπάθεια του θα είναι αποτυχημένη.

Κατά την διάρκεια εφαρμογής των ομαδικών εργασιών, ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει ανάλογα με το είδος και την φάση της εργασίας. στην πρώτη φάση, που είναι η προετοιμασία, ο δάσκαλος, μόνος του ή μαζί με τους μαθητές, πρέπει να προγραμματίσει και να οργανώσει τις δραστηριότητες ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους και τα κριτήρια που πρέπει να λάβει υπόψη του.

Στις προγραμματισμένες ομαδικές εργασίες όλη η ευθύνη της οργάνωσης ανήκει στον δάσκαλο, από την επιλογή του θέματος μέχρι και την πρόβλεψη των τελικών αποτελεσμάτων. Στις ημιπρογραμματισμένες ομαδικές εργασίες η προετοιμασία ανήκει και πάλι στον δάσκαλο αλλά οι μαθητές παίρνουν μεγαλύτερες πρωτοβουλίες με την βοήθεια πάντα του δασκάλου και σε πολλές περιπτώσεις συναποφασίζουν. Στις ελεύθερες ομαδικές εργασίες, την οργάνωση την κάνουν οι μαθητές και ο δάσκαλος παρεμβαίνει μόνο όταν του το ζητήσουν (Κανάκης, 2001).

Όταν η διδασκαλία περάσει στην δεύτερη φάση, δηλαδή οι μαθητές αρχίσουν να εργάζονται, τότε ο δάσκαλος πρέπει να καθοδηγεί, συμβουλεύει και βοηθάει τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι ούτε πρέπει να παρεμβαίνει έντονα αλλά ούτε και να παραμένει αδρανής. Επίσης, πρέπει να δίνει την απαραίτητη βοήθεια σε όποιον την χρειάζεται και να φροντίζει ώστε το κλίμα της τάξης να παραμένει ήρεμο και ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν.

Στην τρίτη φάση ο δάσκαλος γίνεται ο συντονιστής της συζήτησης. Οργανώνει τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας και φροντίζει οι μαθητές να ολοκληρώνουν την άποψη τους με σειρά και χωρίς να διακόπτονται. Λειτουργεί συμπληρωματικά και καθ' όλη την διάρκεια της συζήτησης αφού θα πρέπει να προσέχει ώστε οι μαθητές να μην την χαλούν, να μην ξεφεύγουν από το θέμα, να επαινεί τις καλές ιδέες και στο τέλος να συνοψίζει τα συμπεράσματα (Κανάκης, 2001).

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης ο δάσκαλος πρέπει να ενημερώσει τους μαθητές κατά πόσο πέτυχαν τον αρχικό τους σκοπό. Πρέπει όμως να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να μην δημιουργήσει προβλήματα μέσα στην ομάδα, μην στοχοποιήσει κάποιον μαθητή αλλά και να δώσει στους μαθητές να καταλάβουν ότι πρέπει να δέχονται την εποικοδομητική κριτική αποτελώντας σε αυτό πρότυπο αφού και αυτός πρέπει να δέχεται καλόπιστα την κριτική των μαθητών του.

Αναφορικά με την ατομική αξιολόγηση ο δάσκαλος μπορεί να την κάνει βάση κάποιων άτυπων αντικειμενικών τεστ αφού πρώτα όμως εξηγήσει στους μαθητές ότι αυτό δεν γίνεται προκειμένου να τους βαθμολογήσει αλλά για να μπορέσει να καταλάβει ποιες είναι οι ελλείψεις που έχουν και να τις διορθώσει (Κανάκης, 2001).

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης ο δάσκαλος θα πρέπει να αποφεύγει να μονοπωλεί την συζήτηση. Θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να συμμετέχουν και αυτοί και κυρίως για τον τρόπο οργάνωσης, για το αν είχαν κάποιες δυσκολίες, για την συμπεριφορά των συμμαθητών τους και την δική του. Πέρα όμως από την κριτική τόσο ο δάσκαλος, όσο και οι μαθητές θα πρέπει να αναζητήσουν λύσεις και να διατυπώσουν προτάσεις για την αποφυγή κάποιων λαθών στο μέλλον.

Από τα παραπάνω είναι κατανοητό ότι την διδασκαλία με ομάδες εργασίας δεν μπορεί να την εφαρμόσει ένας δάσκαλος που είναι αδιάφορος ή καταπιεστικός και αυταρχικός προς τους μαθητές του. ο δάσκαλος που μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε μία τέτοια διαδικασία θα πρέπει να σέβεται τα δημοκρατικά ιδεώδη και να αποτελεί για τους μαθητές τους, ισότιμο μέλος στην συζήτηση και την έρευνα αλλά και συντονιστής, σύμβουλος, συμπαραστάτης και βοηθός τους κατά την διάρκεια όλης της προσπάθειας (Κανάκης, 2001).

Οι φάσεις διδασκαλίας με ομάδες μαθητών φαίνονται από τα παρακάτω παραδείγματα:

«Μαθηματικά: Έκτη τάξη δημοτικού, λύση προβλήματος.»

A. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΧΩΡΟΥ

1. Ηλικία/τάξη: Έκτη δημοτικού σχολείου

2. Σύνθεση ομάδας: Ανομοιογενείς ομάδες με τρία ή τέσσερα μέλη

B. ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Διδακτικοί στόχοι: Να καταστούν οι μαθητές ικανοί να επιλύουν προβλήματα αναλογιών.

2. Αναμενόμενες μορφές συνεργατικής συμπεριφοράς: Οι μαθητές αναμένεται να υποβάλλουν ερωτήσεις και ενστάσεις, και να παρέχουν βοήθεια, επεξηγήσεις και ενίσχυση.

3. Εξήγηση έργου στους μαθητές: Μετά την κοινή διδασκαλία και τα παραδείγματα του δασκάλου η ομαδική εργασία γίνεται σε τρεις φάσεις:

Πρώτη φάση: Οι ομάδες απαντούν στις αρχικές ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου των μαθηματικών και, στη συνέχεια, επιλύουν τις πρώτες ασκήσεις που αναφέρονται στην εύρεση του άγνωστου όρου αναλογιών.

Δεύτερη φάση: Όταν όλα τα μέλη καταστούν ικανά να επιλύουν αυτού του είδους ασκήσεις, η ομάδα συνεχίζει με την επίλυση των προβλημάτων που βασίζονται στις αναλογίες. Κατά την επίλυση γίνεται ομαδικά η κατάταξη των δεδομένων, δηλ. ο σχηματισμός της εξίσωσης, και ατομικά, χωρίς αλληλοβοήθεια, η επίλυση της εξίσωσης. Συγκρίνονται τα ατομικά αποτελέσματα των μελών της ομάδας και γίνονται οι αναγκαίες διευκρινίσεις και διορθώσεις. Σε αυτή τη φάση υπάρχει αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της ομάδας.

Τρίτη φάση: Στην τελευταία φάση της ατομικής εργασίας τα μέλη επιλύουν ατομικά (σχηματισμός και επίλυση εξίσωσης) τις τελευταίες ασκήσεις του βιβλίου ή του φυλλαδίου ασκήσεων που έχει ετοιμάσει ο δάσκαλος, οι οποίες, βέβαια, είναι και δυσκολότερες.

Στις ασκήσεις αυτές βασίζεται η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης της ομάδας. Υπενθυμίζουμε ότι, όταν πρόκειται για αναγνωστικές, μαθηματικές και άλλες δεξιότητες, η ομαδική εργασία αποσκοπεί στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επιτελούν ατομικά δραστηριότητες που βασίζονται στις δεξιότητες αυτές. Γι' αυτό και η ομαδική εργασία πρέπει πάντοτε να τελειώνει με ατομική εργασία.

Με παρόμοιο τρόπο μπορεί ο δάσκαλος να διδάξει συνεργατικά και άλλα κεφάλαια των μαθηματικών, της ίδιας ή και άλλων τάξεων. Αν οι ασκήσεις και τα προβλήματα του βιβλίου δεν προσφέρονται, μπορεί ο δάσκαλος να παρεμβάλει στις εργασίες του βιβλίου άλλες, που θα ετοιμάσει ο ίδιος.

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Θετική αλληλεξάρτηση εργασίας: Τονίζεται από τον τρόπο αξιολόγησης της ομάδας.

Δ. ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Ρόλος του δασκάλου: Σχηματίζει τις ομάδες, εποπτεύει και κατευθύνει τις συνεργατικές δραστηριότητες των ομάδων, ενθαρρύνει τις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και βοηθάει στην εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα που παρουσιάζονται, χωρίς να τα επιλύει ο ίδιος.

2. Ρόλοι των μαθητών: Δεν ανατίθενται ειδικοί ρόλοι, αλλά επισημαίνονται οι μορφές συμπεριφοράς που αναμένονται. Τέτοιες είναι η υποβολή ερωτήσεων και η προσφορά ιδεών, βοήθειας και ενθάρρυνσης των συνεργατών.

E. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Αξιολόγηση ακαδημαϊκής εργασίας: Παρέχεται κοινός βαθμός στην ομάδα, που προέρχεται από τη συνεκτίμηση των ατομικών εργασιών της τρίτης φάσης. Αυτό, όπως σημειώσαμε, δημιουργεί σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών.

2. Αξιολόγηση της λειτουργικότητας της ομάδας: Βασίζεται σε δελτία συμπεριφοράς, που συμπληρώνουν οι μαθητές. Η συμπλήρωση, βέβαια, των δελτίων δεν είναι πάντοτε αντικειμενική, αλλά τα δελτία επισημαίνουν στους μαθητές τα σημεία που επιθυμεί ο δάσκαλος να προσέξουν ιδιαίτερα κατά τη συνεργασία τους. Έτσι λειτουργούν ως μηχανισμοί ανατροφοδότησης της συνεργατικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2004:252-253).

«Ιστορία: Πέμπτη τάξη δημοτικού, περίοδος Ιουστινιανού

A. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΙ ΧΩΡΟΥ

1. Ηλικία/τάξη: Πέμπτη δημοτικού σχολείου.

2. Αριθμός μελών ομάδας: Τέσσερα μέλη σε κάθε ομάδα.

3. Σύνθεση ομάδας: Δημιουργούνται ανομοιογενείς, αλλά ισοδύναμες ομάδες.

4. Διευθέτηση θρανίων: Τοποθετούνται ανά δύο, αντικριστά.

B. ΣΤΟΧΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΥΛΙΚΟΥ.

1. Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές πρέπει να καταστούν ικανοί:

α. να ανακαλούν στη μνήμη τους και να περιγράφουν τα σημαντικότερα γεγονότα και έργα του Ιουστινιανού, και

β. να συσχετίζουν τα στρατιωτικά, κοινωνικά και οικονομικά γεγονότα

2. Αναμενόμενες μορφές συνεργατικής συμπεριφοράς: Οι μαθητές αναμένεται:

α. να αλληλοσυμπληρώνουν τις πληροφορίες και τις ιδέες τους,

β. να αντιπαραβάλουν απόψεις, και

γ. να ενισχύουν και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων.

3. Εξήγηση έργου στους μαθητές: Μετά την παρουσίαση σε κοινή διδασκαλία των βασικών πληροφοριών για την περίοδο του Ιουστινιανού από το δάσκαλο, γίνεται ο χωρισμός της ομάδας σε δύο υποομάδες και στη συνέχεια η ανάθεση των εργασιών. Υπενθυμίζουμε ότι οι υποομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς, οπότε γίνεται εξατομίκευση του βαθμού δυσκολίας των εργασιών που ανατίθεται σε κάθε υποομάδα, ή ανομοιογενείς, οπότε ο βαθμός δυσκολίας όλων των εργασιών πρέπει να είναι ο ίδιος.

Πρώτη υποομάδα

- Από πού ξεκίνησε η στάση του «νίκα», ποια ήταν τα αίτια της και γιατί ονομάστηκε έτσι;
 - Γιατί οι αθλητικοί σύλλογοι είχαν μετατραπεί τότε σε πολιτικά κόμματα; Σήμερα γιατί δεν παίζουν τον ίδιο πολιτικό ρόλο;
 - Ποιος γειτονικός λαός αποτελούσε τότε τη μεγαλύτερη απειλή για τη βυζαντινή αυτοκρατορία και πώς τον αντιμετώπισε ο Ιουστινιανός;
 - Ονομάστε τα τρία μεγαλύτερα ειρηνικά έργα του Ιουστινιανού.
 - Ποιους από τους πολέμους του Ιουστινιανού θεωρείτε αμυντικούς;
- Δεύτερη υποομάδα

- Οι στρατιωτικές επιχειρήσεις, το εμπόριο, η φορολογία, η ναυσιπλοΐα και η ανάκτηση των δυτικών επαρχιών συνδέονται μεταξύ τους. Μπορείτε να εξηγήσετε πώς;
- Θεωρείτε την ανάκτηση των δυτικών επαρχιών ορθή ενέργεια ή όχι;
- Γιατί ο Ιουστινιανός και οι λοιποί αυτοκράτορες προσπάθησαν να εκχριστιανίσουν τους γειτονικούς λαούς; Σε τι βοήθησε αυτό τη βυζαντινή αυτοκρατορία;
- Οι αιρέσεις εξασθένιζαν την αυτοκρατορία. Πώς γινόταν αυτό;

Μετά το τέλος της εργασίας του οι δύο υποομάδες παρουσιάζουν την εργασία τους στην ολομέλεια της ομάδας, γίνονται οι αναγκαίες τροποποιήσεις, βελτιώσεις κτλ. και διαμορφώνεται η εργασία των υποομάδων σε κοινή εργασία της ομάδας.

Κατά τη παράδοση του νέου μαθήματος ο δάσκαλος πρέπει να περιορίζεται στην απλή παρουσίαση των δεδομένων, χωρίς να δίνει για όλα τα γεγονότα εξηγήσεις, αναλύσεις, αιτιολογήσεις. Έτσι, και χρόνο κερδίζει αλλά, κυρίως, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να κάνουν τις ανωτέρω διεργασίες μέσα στα πλαίσια της εργαζόμενης ομάδας. Αν προηγούνται οι αναλύσεις και αξιολογήσεις του δασκάλου, οι λεγόμενες κριτικές ερωτήσεις χάνουν τη παιδευτική τους αξία και μετατρέπονται σε απλές ερωτήσεις ανάκλησης των κρίσεων και των αιτιολογήσεων του δασκάλου.

Η επεξεργασία γίνεται στο τέλος της ενότητας και διαρκεί μία ώρα.

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Θετική αλληλεξάρτηση στην εργασία: Το γεγονός ότι η σύνθεση και η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας βασίζονται στην εργασία όλων των μελών έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχέσεων αλληλεξάρτησης. Φυσική συνέπεια της αλληλεξάρτησης είναι η δημιουργία διάθεσης για αλληλοβοήθεια και αλληλοενθάρρυνση.
2. Οργάνωση υλικού εργασίας: Σε κάθε υποομάδα δίνεται ένα φυλλάδιο με τις ερωτήσεις της υποομάδας. Για κάθε υποομάδα υπάρχει ένα βιβλίο ιστορίας και άλλες βοηθητικές πηγές. Η τελική απάντηση της ομάδας δίνεται σε ξεχωριστή κόλλα χαρτιού.

Δ. ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

1. Ρόλος του δασκάλου: Ο δάσκαλος δημιουργεί και τις ομάδες και τις υποομάδες. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας καθοδηγεί, βοηθάει, ενισχύει και ανατροφοδοτεί τη συμπεριφορά των μαθητών.

2. Ρόλος των μαθητών: Στους μαθητές ανατίθενται οι ρόλοι (α) του συντονιστή, (β) του υπεύθυνου εργασίας, (γ) του γραμματέα, και (δ) του ακαδημαϊκού βοηθού.

E. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Αξιολόγηση ακαδημαϊκής εργασίας: Γίνεται με κοινά κριτήρια για όλες τις ομάδες. Αν υπάρχει χρόνος, οι ομάδες μπορούν να παρουσιάσουν τις θέσεις τους και να συζητήσουν τις διαφορές που θα διαπιστωθούν.

2. Αξιολόγηση λειτουργικότητας της ομάδας: Γίνεται προφορικά από το δάσκαλο, κατά την πορεία της εργασίας, και από τους μαθητές, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου που αναφέρεται στην ατομική συμβολή του καθενός στην ομαδική συνεργασία.

Ο δάσκαλος προσθέτει στους βαθμούς της ακαδημαϊκής επίδοσης και τους βαθμούς της λειτουργικότητας. Η τελευταία προέρχεται από τη συνεκτίμησης και των τεσσάρων ατομικών ερωτηματολογίων» (Ματσαγγούρας, 2004:246-248).

Σε αυτό το σημείο θα παραθέσουμε κάποιες απόψεις μαθητών που έχουν εξαχθεί από έρευνες για τη διδασκαλία- μάθηση με ομάδες εργασίας για το αν την προτιμούν ή όχι. Η πρώτη ομάδα μαθητών είναι από μία έρευνα του 1935 σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου: Προτιμώ να αναλαμβάνω και εκτελώ μόνος ή με άλλους εργασίας τινάς λόγω του χαρακτήρος μου: είμαι ολίγον εγωιστής.

Διότι, όταν κανείς εργάζεται μόνος του, ευχαριστείται περισσότερο.

....διότι θέλω να έχω ιδικήν μου πρωτοβουλίαν άνευ βοήθειας ετέρου τινός.

Όταν είναι πολλοί μαζί προβάλλονται αντιρρήσεις και χρονοτριβούμεν.

Μόνος. Διότι συνήθως δεν υπάρχει συνεννόησις μεταξύ μας. Όταν μαζερόμεθα πολλοί, είμεθα τέτοιοι που δεν μπορούμε να συνεργασθούμε. Ο ένας φωνάζει, ο άλλος γελά, ο άλλος παίζει και βάλει συνέχεια.

Όπου λαλούν πολλά κοκόρια αργεί να ξημερώσει. Να, διατί μου αρέσει να εργάζωμαι μόνος μου.

Προτιμώ να αναλαμβάνω με άλλους, διότι πολλές φορές πέφτω σε σφάλματα, τα οποία μου τα διορθώνει ο συνεργάτης μου.

Προτιμώ να εργάζομαι μαζί με άλλους, διότι μου αρέσει η συνεργασία.

Προτιμώ να αναλαμβάνω με άλλους, διότι οι πολλοί που είμεθα δίδομεν πολλάς σκέψεις και γνώσεις και έτσι πλουτίζεται η εργασία.

Προτιμώ με άλλους, διότι....θα δύνamai να λάβω και άλλας γνώμας και να τα συζητήσωμεν μαζί, ευρίσκοντες την ορθήν (Κανάκης, 2001:156-157).

Ανάλογη έρευνα έγινε και την περίοδο 1955-1959 και οι απαντήσεις των μαθητών ήταν: Μου αρέσει η ομαδική εργασία, γιατί μπορώ να συνεργάζωμαι με τους φίλους μου και εξοικονομώ χρόνο. Έπειτα εκεί συμφωνούμε ευκολώτερα για ένα ζήτημα. Η κοινή εργασία μαζί με όλη την τάξη αργεί πολύ. Εκτός αυτού έχει το μεγάλο πλεονέκτημα ότι πολλές ιστορίες ακούγονται για πρώτη φορά. Έχει όμως και το μειονέκτημα, ότι η μία ομάδα δεν γνωρίζει αυτό, που η άλλη ομάδα επεξεργάσθηκε. Έχει ακόμη το πλεονέκτημα, ότι ο ικανός μπορεί να βοηθήση τον ανικανότερο στην ορθογραφία και σε άλλα πράγματα (Γ. Γερασίμου).

Αγαπώ την ομαδική εργασία, γιατί μαθαίνω από κάθε μέλος της ομάδας κάτι καινούριο. Αυτό το παρατηρούμε ιδιαίτερα στις παρατηρήσεις που κάνομε έξω στη φύση. Καθένας από την ομάδα ανακαλύπτει κάτι διαφορετικό, που δεν θα μπορούσε να ανακαλύψη ο άλλος μόνος του. Στην ορθογραφία επίσης παρατηρούμε το ίδιο. Καθένας ξέρει κάτι άλλο. Εκείνο που δεν μ' αρέσει στην ομαδική εργασία είναι, ότι μόνο 2 ή 3 από την ομάδα μιλούν και κάνουν τους σπουδαίους. Ότι πει ένας άλλος, είναι ανοησία, και αν ακόμη η πρόταση του είναι ωραιότερη (Δ. Νομικός).

Η ομαδική εργασία είναι ωραία και μου αρέσει. Όταν π.χ. για μία ιστορία ζητώ καλές εκφράσεις, μπορώ να σκέπτομαι πολύ καλά, χωρίς να χρειάζεται να γράφω. Έπειτα βλέπομε τα σφάλματα των άλλων καλύτερα από τα δικά μας. Όταν ένα μέλος μία μέρα δεν μπορεί να γράψη αναθέτει το γράψιμο σε έναν άλλο. Επίσης μιλούμε ελεύθερα, ως ότου τελειώση ο καθένας. Υπάρχουν όμως και μειονεκτήματα. Αυτά, φυσικά, δεν είναι τόσο πολλά, όσο τα πλεονεκτήματα. Πρώτα- πρώτα πρέπει να παρατηρήσω, ότι μόνο δύο εργάζονται πάντοτε και οι άλλοι τεμπελεύουν. Έπειτα αποδοκιμάζω κάτι άλλο: Ένας π.χ. γράφει μία φράση και ο άλλος κάνει το σπουδαίο γι' αυτό (Ε. Μιχαηλίδου) (Κανάκης, 2001:158-159).

Το μοντέλο διδασκαλίας συνεργατικής μάθησης δημιουργήθηκε προκειμένου να επιτευχθούν τουλάχιστον τρεις διδακτικοί στόχοι. Ο πρώτος στόχος από αυτούς είναι η ακαδημαϊκή επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργατική μάθηση στοχεύει στο να βελτιώνουν οι μαθητές την επίδοση τους αλλά όχι με τον παραδοσιακό τρόπο και κριτήρια των άλλων μοντέλων διδασκαλίας. Στην συνεργατική μάθηση αξιολογείται θετικά ο μαθητής ο οποίος με την προσπάθεια του και την επίδοση του θα μπορέσει να οδηγήσει στο θετικό αποτέλεσμα όλης της ομάδας (Παπανδρέου, 1993).

Οι δύο άλλοι διδακτικοί στόχοι είναι οι βελτιωμένες ομαδικές σχέσεις και οι κοινωνικές σχέσεις. Αυτοί οι δύο στόχοι συνδέονται και με την ακαδημαϊκή επίδοση. Προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη επίδοση για όλους τους μαθητές, μέσω της συνεργατικής μάθησης, οι

καλοί μαθητές βοηθούν τους πιο αδύνατους μαθητές αφού συνεργάζονται μαζί τους. Αυτή η αλληλοδιδασκτική τεχνική, βοηθά και τους δύο τύπους μαθητών αφού οι αδύνατοι μαθητές λαμβάνουν επιπλέον βοήθεια και προσοχή ενώ οι πιο καλοί μαθητές μέσω της βοήθειας που παρέχουν κατανοούν και σκέφτονται καλύτερα το θέμα των σχέσεων.

Ένα άλλο πολύ θετικό στοιχείο της συνεργατικής μάθησης είναι ότι μέσα από την συνεργασία οι μαθητές αρχίζουν να αποδέχονται τους υπόλοιπους μαθητές ακόμα κι αν αυτοί ανήκουν σε άλλες κοινωνικές ομάδες (Παπανδρέου, 1993).

Αυτοί που υποστηρίζουν την διδασκαλία- μάθηση με ομάδες εργασίας θεωρούν ως κυριότερα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου τα κάτωθι:

1. Οι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι να παραμένουν ακίνητοι και παθητικοί και αναπτύσσουν ιδιαίτερα την πρωτοβουλία τους.
2. Οδηγεί στην ανάπτυξη των διανοητικών λειτουργιών των μαθητών αφού για να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους πρέπει να έχουν σωστή κρίση και παράλληλα να είναι γρήγοροι και εύστροφοι.
3. Ενισχύει την αυτογνωσία τους και την αυτοκριτική τους λόγω της σύγκρισης που υπάρχει με τα υπόλοιπα μέλη και γίνονται λιγότερο εγωιστές.
4. Αναπτύσσει τις κοινωνικές αρετές που θα χρειαστούν και μεταγενέστερα στην ζωή τους όπως την συνεργασία, τον αμοιβαίο σεβασμό, κα.
5. Τους κάνει πιο ενεργητικούς και δεν αφήνει περιθώρια σκηνηρίας αφού ακόμα και αυτοί που δεν ενδιαφέρονται σε κάποιο στάδιο θα παρασυρθούν από τους άλλους.
6. Εξαφανίζει τα προβλήματα πειθαρχίας γιατί λόγω της λειτουργίας της ομάδας δεν μπορεί ο καθένας να λειτουργήσει ατομικά και έτσι περιορίζονται από μόνοι τους.
7. Εξοπλίζει τους μαθητές με τις κατάλληλες τεχνικές απόκτησης γνώσης και τους διδάσκει την λειτουργία της δημοκρατίας (Κανάκης, 2001).

Αντίθετα, οι επικριτές της συγκεκριμένης μεθόδου τονίζουν ως μειονεκτήματα της τα κάτωθι:

1. Τον περιορισμό της έκφρασης και της δημιουργίας των μαθητών σε προσωπικό επίπεδο λόγω της συλλογικής εργασίας.
2. Τον περιορισμό της ατομικής δραστηριότητας διότι θεωρείται ότι δεν εργάζεται όλη η ομάδα αλλά συνήθως κάποια μέλη και οι υπόλοιποι απλώς καρπώνονται την εργασία των άλλων.
3. Δεν είναι η κατάλληλη μέθοδος για διδακτικά αντικείμενα που απαιτούν προσωπική και ατομική επεξεργασία όπως η έκθεση για παράδειγμα.

4. Όταν η ύλη ενός μαθήματος χωρίζεται σε εργασία για ομάδες, τότε υπάρχει πιθανότητα κατακερματισμού της ενότητας της ύλης και οι μαθητές να ασχοληθούν μόνο με ένα μέρος της.

5. Δεν γίνεται αποδεκτή απ' όλους τους μαθητές αφού υπάρχουν και οι ατομιστές αλλά και αυτοί που λόγω των προσόντων τους επιθυμούν να εργάζονται μόνοι τους.

6. Ο ανταγωνισμός που θεωρείται ότι υπάρχει μόνο σε ατομικό επίπεδο, μπορεί να μετατραπεί σε ομαδικό και οι μαθητές αντί να ενδιαφέρονται για την γνώση να θέλουν απλώς να νικήσουν την άλλη ομάδα.

7. Το σχολείο πρέπει να πληροί όλες τις υλικές προϋποθέσεις.

8. Χρειάζεται αρκετός χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών της ομάδας με κίνδυνο να μην υπάρχει αρκετός χρόνος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης (Κανάκης, 2001).

Οι έρευνες που έχουν υπάρξει για την διδασκαλία- μάθηση με ομάδες εργασίας έχουν καταδείξει κυρίως θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές όπως:

- Την αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων και την κοινή επεξεργασία πληροφοριών.
- Την αλληλοβοήθεια των μαθητών.
- Την αμοιβαία παρότρυνση κι ανατροφοδότηση.
- Την φωνακτή σκέψη.
- Την πνευματική δραστηριοποίηση.
- Την κοινωνική και συναισθηματική επαφή με άλλα πρόσωπα (Κανάκης, 2001:163-164).

4.2.Η διδακτική λειτουργία της εικόνας στην εκπαίδευση

Η εικόνα είναι ένα μέσο που ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια κυριαρχεί τόσο στο τομέα της πληροφόρησης όσο και στον ψυχαγωγικό. Αν και σε κάποιους είναι αρεστή ως μέσο ενώ σε κάποιους άλλους η κυριαρχία της θεωρείται υπερβολική και τάση της εποχής, εντούτοις η επικράτηση της αποτελεί μία πραγματικότητα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Η εικόνα δεν θα μπορούσε να μην εισέλθει και στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο δημοτικό όπου η χρήση της ως διδακτικό μέσο είναι πιο έντονη κυρίως λόγω της ηλικίας των μαθητών αλλά και για λόγους που θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω (Χριστιάς, 1990).

Για την χρήση της εικόνας ως διδακτικό μέσο υπεύθυνοι είναι μία σειρά παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με διάφορους τρόπους με την διδασκαλία. Οι πιο σημαντικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι οι κάτωθι:

- Η τεχνολογία σήμερα έχει εξελιχθεί σημαντικά και έχει φτάσει σε τέτοιο βαθμό που επιτρέπει η εικόνα να αναπαράγεται και γρήγορα αλλά και με χαμηλό κόστος. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της τεχνολογίας η εικόνα έχει μετατραπεί σε ένα μέσο που υπάρχει σε αφθονία και εξοικονομεί χρήματα και χρόνο.
- Ακόμα και αν η εικόνα δεν υπήρχε στην εκπαίδευση, οι μαθητές θα ήταν και πάλι εξοικειωμένοι μαζί της διότι κυριαρχεί στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ψυχαγωγίας που τα παιδιά έρχονται σε επαφή σε άλλα περιβάλλοντα.
- Τα παιδιά όμως έρχονται σε επαφή με την εικόνα από πολύ μικρή ηλικία μέσω των εικονογραφημένων βιβλίων και κυρίως των παραμυθιών που τα ελκύουν ιδιαίτερα (Χριστιάς, 1990).

Η εικόνα σαν μέσο γενικότερα έχει πολλούς ορισμούς αλλά στη περίπτωση της διδασκαλίας ο Χριστιάς σημειώνει ότι: «Με τον όρο εικόνα εννοούμε την πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας (πράγματα, έμβια όντα, καταστάσεις, λειτουργίες, διαδικασίες, σχέσεις, μεγέθη, γεγονότα, κτλ.). Στους τρόπους απεικόνισης και αναπαράστασης ανήκουν όλα τα είδη φωτογραφίας και ζωγραφικής αναπαράστασης, τα σχέδια, τα σκίτσα, οι αναπαραστάσεις χώρου, οι γραφικές παραστάσεις και τα μοντέλα. Δεν εξετάζονται [εδώ] ως διδακτικό υλικό οι απεικονίσεις των έργων τέχνης, τα φιλμς, οι βιντεοκασέτες, τα κινούμενα σχέδια, τα σχέδια και οι εικόνες που παράγονται τους κομπιούτερ και οι χάρτες. Τα μέσα αυτά υπάγονται σε άλλες κατηγορίες, εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο στη διδασκαλία και για το λόγο αυτό χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση» (Χριστιάς, 1990:100).

Η εικόνα στη διδασκαλία έχει άμεση σύνδεση με την εποπτεία. Ως εποπτεία γενικά νοείται ο τρόπος που κάποιος αντιλαμβάνεται κάποιο πράγμα ή την απεικόνιση του όταν ο ίδιος δεν έχει άμεση αντίληψη αυτού. Παρατηρώντας το όμως μπορεί να το γνωρίσει και σε ένα δεύτερο στάδιο, να κατανοήσει τον τρόπο που αυτό λειτουργεί. Σε επίπεδο διδακτικής, αναφερόμενοι στην εποπτεία εννοούμε τον τρόπο που οι γνωστικές λειτουργίες ενός μαθητή ενεργοποιούνται καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούνται προς αυτό το σκοπό οι διαδικασίες μάθησης (Χριστιάς, 1990).

Στη διδασκαλία, η εικόνα λειτουργεί συνολικά και συμβολικά ως ένα βαθμό. Μία εικόνα στη διδασκαλία δεν χρησιμοποιείται προκειμένου το παιδί να γνωρίσει τις λεπτομέρειες του αντικείμενου ή του περιστατικού που απεικονίζεται. Η χρήση της γίνεται

ώστε το παιδί να κατανοήσει τις σχέσεις και τις διαδικασίες που υπάρχουν και αναπαρίστανται μέσω της εικόνας.

Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν λαμβάνουν απευθείας διδακτικά μηνύματα από την εικόνα αλλά μέσω αυτής προβληματίζονται και λαμβάνουν τις κατάλληλες πληροφορίες και ερεθίσματα ώστε να μπορούν μόνο τους να σκεφτούν και να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα (Χριστιάς, 1990).

Στα παραπάνω συντελούν σε μεγάλο βαθμό και τα μέσα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία τα οποία είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένα λόγω των τεχνολογικών δυνατοτήτων που υπάρχουν. Οι δυνατότητες που προκύπτουν μέσα από αυτά τα μέσα είναι:

1. Οι φωτογραφίες οι οποίες έχουν διαφορετική μορφή και πολλούς τύπους και οι οποίες μπορούν να έχουν ληφθεί με ποικίλους τρόπους όπως με μικροσκόπιο, με δορυφόρο, με τηλεσκόπιο, κα.

2. Οι φωτογραφίες που αναπαριστούν γεγονότα, φαινόμενα και διαδικασίες που λόγω της ταχύτητας, είτε πολύ γρήγορα, είτε πολύ αργά, δεν είναι δυνατόν να παρακολουθηθούν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια που συμβαίνουν. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η διαδικασία με την οποία αναπαράγονται τα φυτά και τα στάδια αυτής.

3. Οι διαδικασίες οι οποίες και πάλι δεν μπορούν να παρακολουθηθούν λόγω του ότι τα στάδια της συμβαίνουν σε διαδοχική σειρά μεν αλλά σε διαφορετικούς χώρους. Ένα τέτοιο παράδειγμα μπορεί να είναι η παρακολούθηση μίας υπηρεσίας όπως τα Ελληνικά Ταχυδρομεία όπου τα στάδια είναι πολλά και λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικά σημεία αφού αλλού γίνεται η μεταφορά, αλλού η διαλογή, κα.

4. Οι μαθητές επίσης δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν και σαφώς δεν έχουν παρακολουθήσει, τα συμβάντα που έχουν συμβεί στο παρελθόν. Με την αναπαράσταση έργων μέσω εικόνων έρχονται σε επαφή με αυτά και γνωρίζουν τις διαδικασίες και τις σχέσεις που εμπεριέχονταν σε αυτά (Χριστιάς, 1990).

Σύμφωνα με τον Γ. Βρεττό, ο φιλόσοφος ο οποίος ανέφερε πολλά από τα θέματα που σχετίζονται με την χρήση της εικόνας στη διδασκαλία είναι ο Πλάτωνας. Πιο συγκεκριμένα, με το μύθο του σπηλαίου που περιγράφει την ανθρώπινη πορεία προς την παιδεία, ο Πλάτωνας σημειώνει ότι: «Σκέψου τώρα τι θα συνέβαινε αν τους έλυνε κανείς και προσπαθούσε να τους θεραπεύσει από την πλάνη και την άγνοια τους.....Όταν λοιπόν θα λυνόταν κάποιος από αυτούς και αναγκαζόταν.....να βαδίζει προς το μέρος του φωτός.....από το εκθαμβωτικό φως δεν θα μπορούσε να διακρίνει καθαρά τα αντικείμενα.....και θα ενόμιζε ότι εκείνα που έβλεπε πριν ήσαν πιο αληθινά. Και να κάποιος τον ανέβαζε με τη βία από τον τραχύ εκείνο και ανηφορικό δρόμο στο φως του ήλιου, τι

μαρτύριο θα ήταν.....και όταν θα έφθανε τέλος στο φως, πλημμυρισμένα τα μάτια του από την άπλετη λάμψη της ημέρας, θα μπορούσαν να δουν κανένα από τα αντικείμενα.....; Θα χρειαζόταν βέβαια να συνηθίσει πρώτα, για να κατορθώσει να τα διακρίνει. Και στην αρχή θα έβλεπε ευκολότερα τις σκιές, έπειτα στην επιφάνεια των υδάτων τα είδωλα των ανθρώπων και των άλλων αντικειμένων, και τελευταία αυτά τα ίδια.....Και τέλος θα μπορούσε να ατενίσει όχι μόνον την εικόνα του ήλιου αλλά και αυτόν τον ίδιο.....Και όταν θα θυμόταν την πρώτη του κατοικία, θα μακάριζε τον εαυτό του και θα ελεεινολογούσε τους άλλους....Αν κατέβαινε πάλι εκεί κάτω στη σπηλιά.....από την ξαφνική μετάβαση από το φως στο σκοτάδι δεν θα γινόταν πάλι σαν τυφλός; ...Και αν διαγωνιζόταν με τους άλλους και έλεγε τη γνώμη του για τις σκιές που περνούν, δεν θα τους προκαλούσε πολύ γέλιο, και δεν θα έλεγαν ότι επέστρεψε με χαλασμένα τα μάτια και ότι δεν θα άξιζε τον κόπο να θελήσει κανείς να ανεβεί στον επάνω κόσμο; Και αν κανείς επιχειρούσε να τους λύσει και να τους ανεβάσει, δεν θα ήσαν ικανοί και να τον σκοτώσουν;Το υπόγειο δεσμοτήριο είναι αυτός ο κόσμος που βλέπουμε με την όραση. Το φως από το οποίο φωτίζεται το σπήλαιο είναι ο ήλιος μας. Εάν τώρα δεχθείς ότι ο «δεσμώτης» εκείνος που ανεβαίνει εδώ πάνω και βλέπει.....είναι η ψυχή που ανεβαίνει από τον ορατό στον νοητό κόσμο θα καταλάβεις τι εννοώ.....Πρέπει λοιπόν, αν αυτά είναι αληθινά, να συμπεράνουμε ότι η παιδεία δεν είναι αυτή που ισχυρίζονται κάποιοι πως την έχουν επάγγελμα τους. Λένε δηλαδή ότι, ενώ δεν υπάρχει στην ψυχή επιστήμη, αυτοί την εισάγουν, καθώς περίπου θα έγερναν την όραση σε μάτια τυφλά....Ο καθένας έχει στην ψυχή του την δύναμη να μαθαίνει και ακόμα το όργανο το κατάλληλο για αυτόν τον σκοπό.....Όλη η τέχνη συνίσταται σε αυτό, να βρεθεί μέσον όχι για να βάλει στην ψυχή την όραση, αλλά για να διορθώσει την διεύθυνση αυτής της όρασης, η οποία είναι στραμμένη όχι εκεί προς την ορθή κατεύθυνση και δεν βλέπει προς τα εκεί που πρέπει» (Βρεττός, 1999:22).

Ο Πλάτωνας σε αυτό το απόσπασμά του προσφέρει εξηγήσεις σε πολλά ερωτήματα που σχετίζονται με την χρήση της εικόνας στη διδασκαλία και πως αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί.

Σήμερα, η άποψη ότι η εικόνα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη διδασκαλία είναι πλέον εδραιωμένη αν και η εδραίωση της στηρίζεται περισσότερο σε δεδομένα που προκύπτουν από έρευνες και σε παρατηρήσεις της καθημερινότητας. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις έρευνες χαρακτηρίζονται από μία αντίφαση μεταξύ τους αφού για παράδειγμα υπάρχει η πεποίθηση ότι η εικόνα είναι ένα εργαλείο που μπορεί να προσφέρει την μάθηση εύκολα στα παιδιά ενώ έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά για να

μπορέσουν να μάθουν μέσω της εικόνας πρέπει να έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες όπως η ανάγνωση αυτής και η αποκωδικοποίησή της (Βρεττός, 1999).

Τις περισσότερες φορές στη διδασκαλία η χρήση της εικόνας είναι συνοδευτική του κειμένου η απλώς περιγράφει το κείμενο το οποίο συνοδεύει. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εικόνα δεν έχει ουσιαστική συμβολή στη διδασκαλία. Οι εικόνες όμως που σχετίζονται με το κείμενο απόλυτα και μάλιστα προκαλούν τον μαθητή να κάνει σκέψεις προκειμένου να τις αναλύσει και να τις αποκωδικοποιήσει, συμβάλλουν ουσιαστικά και προκαλούν στην ουσία τον μαθητή να σκεφτεί δημιουργικά και να αποκτήσει κριτική σκέψη (Βρεττός, 1999).

4.3. Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο. Η περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας

Ο Ferró στο βιβλίο του, *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, αναφέρει ότι «η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς ή και για εμάς τους ίδιους, συνδέεται με την Ιστορία που μας είχαν αφηγηθεί όταν ήμασταν παιδιά. Η Ιστορία αυτή μας σημαδεύει σε ολόκληρη τη ζωή μας. Επίσης, μέσα από τούτες τις αναπαραστάσεις ανακαλύπτουμε τον κόσμο και το παρελθόν, ενώ εκεί μπολιάζονται κατόπιν οι γνώμες και οι ιδέες μας, άλλοτε φευγαλέες και άλλοτε σταθερές» (Ferró, 1992:9).

Επομένως η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, επιφορτίζεται με μια τεράστια αποστολή (Αβδελά, 1998), την οποία το σχολείο καλείται να φέρει εις πέρας. Πολλά είναι όμως τα ερωτήματα που εγείρονται από την πλευρά της επιστημονικής κοινότητας αναφορικά με την διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος και ποικίλες οι προβληματικές.

Έντονο προβληματισμό έχει προκαλέσει στην επιστημονική κοινότητα το ότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είναι ένα μάθημα απομνημόνευσης, του οποίου η διδασκαλία, βασίζεται στην μακροσκελή αφήγηση του εκπαιδευτικού. Το μάθημα της Ιστορίας δηλαδή διδάσκεται με όρους «μεταβίβασης» και όχι μάθησης (Moniot, 2000). Βασικό γνώρισμα και της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης αποτελεί ο «εγκυκλοπαιδισμός», οπότε η διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος στηρίζεται στην αφήγηση των γεγονότων και στην αποστήθιση (Κόκκινος, 2002), με αποτέλεσμα στόχοι, όπως η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών ή η εξοικείωση τους με τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας, να μην πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι το μάθημα της Ιστορίας καλείται να εξυπηρετήσει, όχι μόνο ιστορικούς, αλλά και φρονηματιστικούς σκοπούς (Αβδελά, 1998).

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Ελλάδα, λόγω του ότι προαγάγει την εθνική ταυτοποίηση, ακολουθεί μια αυταρχική διδακτική πρακτική, η οποία βασίζεται στην αναπαραγωγή ιδεολογικών και εθνικιστικών αντιλήψεων. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι η

σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας με τη συγκρότηση αλλά και με την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, δεν αφήνει περιθώρια για μια κριτική προσέγγιση της ιστορίας στο πλαίσιο του σχολείου (Κόκκινος, 1998). Επίσης, ότι «ο σχολικός λόγος αγνοεί την κοινωνική ετερογένεια και παρουσιάζει έμμεσα το ελληνικό έθνος ως κοινωνικά και ταξικά αδιαφοροποίητο. Η εθνική ταυτότητα λοιπόν προβάλλεται ως η ισχυρότερη ορίζουσα της ύπαρξης των ατόμων, η οποία καλύπτει και περιθωριοποιεί άλλες θεμελιώδεις όψεις της κοινωνικής τους υπόστασης, όπως το φύλο ή η ταξική τοποθέτηση» (Ασκούνη, 2001: 80). Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα της Νέλλης Ασκούνη, η οποία διενεργήθηκε σε πληθυσμό 1.724 μαθητών εφηβικής ηλικίας, στο πλαίσιο του πανευρωπαϊκού προγράμματος «Youth and History», το σημαντικότερο πρόβλημα που παρουσιάζει η ιστορική κουλτούρα των μαθητών στην Ελλάδα δεν είναι η έλλειψη ιστορικών γνώσεων, αλλά η ανιστορικότητα με την οποία προσεγγίζεται το παρόν και η εξιδανίκευση του παρελθόντος (Κόκκινος, 2002).

Μέσω της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος, μεταβιβάζεται η εθνική μνήμη στις γενιές και διαμορφώνονται οι μελλοντικοί πολίτες (Μονιότ, 2000). Η προώθηση της εθνικής ταυτοποίησης μέσω της διδασκαλίας της ιστορίας αποτελεί εκπαιδευτική πρακτική της Ελλάδας αλλά και πολλών άλλων χωρών (Κόκκινος, 1998). Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα της Ιστορίας σε αυτές τις χώρες, μέσω της εθνοκεντρικής του αφήγησης, αποκρύπτει την πολυμέρεια και τις αντιφάσεις του παρελθόντος, με αποτέλεσμα να ομοιογενοποιεί την ιστορική συνείδηση των μελλοντικών πολιτών. Συνεπώς ο λόγος της ταυτότητας ακυρώνει τον κριτικό λόγο της ιστορίας (Κόκκινος, 1998).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ιδιαίτερα, όπως επισημαίνεται «η εσωτερίκευση των εθνικών, κοινωνικο-πολιτικών και παιδαγωγικών σκοπιμοτήτων όχι μόνο γίνεται η δεύτερη φύση του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά, πολύ συχνά, υποκαθιστά [...] το γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, η ιστορία μετατρέπεται σε θεραπευτίδα της εξουσίας και σε προνομιακό πεδίο άρθρωσης της κυρίαρχης ιδεολογίας» (Κόκκινος, 1998:338). Φαίνεται λοιπόν ότι «η διδασκαλία της Ελληνικής Ιστορίας, παραμένει εγκλωβισμένη στην εθνική ιδέα, αντιμετωπίζεται ως εργαλείο διάχυσης της εθνικής ιδεολογίας και συγκρότησης ταυτότητας και εξακολουθεί να παρέχει ιστορικές γνώσεις για τη διαχρονική παρουσία του έθνους καλλιεργώντας μια εθνική συνείδηση εν τέλει «επίπλαστη» (Βούρη, 2010:33).

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι το μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, προωθεί την πολιτισμική ομοιογένεια της εθνικής ομάδας, την εθνική υπερηφάνεια και την εθνική ενότητα (Αβδελά, 1998) και αποκλείει από την ιστορική μνήμη τις μειονότητες, παραγράφοντας την ιστορική τους παρουσία (Κόκκινος, 2010). Μάλιστα, στη βασική δωδεκάχρονη εκπαίδευση στην Ελλάδα, οι μαθητές δεν πληροφορούνται ότι στην χώρα τους

ζουν και ζούσαν Εβραίοι, Αρβανίτες, Σλαβόφωνοι και μουσουλμάνοι, Έλληνες πολίτες δηλαδή, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται στο εθνικό στερεότυπο της γλωσσικής, θρησκευτικής και εθνοπολιτισμικής ομοιογένειας. Φυσικά δεν γίνεται καθόλου λόγος για τους πολιτικούς πρόσφυγες ή για τους οικονομικούς μετανάστες, τις αιτίες της έλευσης τους στην Ελλάδα και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Βούρη, 2010). Η ιστορία λοιπόν που διδάσκει το ελληνικό σχολείο είναι η εθνική ιστορία, η οποία μάλιστα είτε αναπαράγει είτε όχι αρνητικά στερεότυπα αναφορικά με τους άλλους λαούς, δεν αφήνει πάντως τα περιθώρια για μια ισότιμη διαπραγμάτευση της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας (Ρεπούση, 2010).

Το μάθημα λοιπόν της Ιστορίας στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, λόγω της στενής σχέσης του με τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας, χαρακτηρίζεται από εθνοκεντρισμό, ο οποίος αποτυπώνεται έντονα στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. (Ρεπούση, 2010). Το φαινόμενο μάλιστα του εθνοκεντρισμού που διέπει το μάθημα της Ιστορίας εντοπίζεται στην θέση που κατέχει η εθνική Ιστορία στα αναλυτικά προγράμματα. Στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, η εθνική Ιστορία έχει κεντρική θέση και πολύ πιο ευρεία ύλη, συγκριτικά με την Ιστορία των εθνικών «άλλων». Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας, διαρθρώνονται σε τρίχρονους επάλληλους κύκλους. Η πρώτη βαθμίδα των κύκλων αυτών, εστιάζεται στην Αρχαιότητα, η δεύτερη στο Βυζάντιο και η τρίτη στα Νεότερα χρόνια του «Ελληνισμού», γεγονός που προϋποθέτει τη συνέχεια και την υπεροχή του «Ελληνισμού» (Κόκκινος, 1998).

Η εικόνα στην διδασκαλία της ιστορίας δεν χρησιμοποιείται μόνο μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια της ιστορίας. Δηλαδή, η ιστορία μπορεί να διδαχτεί και μέσα από την μελέτη των έργων τέχνης αυτόνομα αλλά και μέσω της ιστορίας της τέχνης.

Ο τρόπος που τα έργα τέχνης προσεγγίζονται μέσω της ιστορίας της τέχνης είναι τριπλός. Η προσέγγιση γίνεται μέσω της μορφής του έργου, του περιεχομένου του και του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου αναφοράς του (Τσάβαλος, 2000).

Το περιεχόμενο ενός έργου καθώς και το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς του βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει πολλά πράγματα εκτός των προφανών που απεικονίζονται. Πρώτα απ' όλα, επειδή τα έργα τέχνης αποτελούν τη δημιουργία κυρίως ενός καλλιτέχνη, απεικονίζεται μέσα από αυτά η προσωπικότητα αυτού αλλά και οι ιδιαίτερες κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο ίδιος ο καλλιτέχνης ζούσε (Τσάβαλος, 2000).

Όπως αναφέρει και η Μαρίζα Ντεκάστρο, στα βιβλία της ιστορίας η εικόνα κυριαρχεί ειδικά στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Η ίδια χαρακτηριστικά αναφέρει ότι μέχρι και την τρίτη τάξη του δημοτικού οι εικόνες που επικρατούν είναι ζωγραφικής. Έπειτα, όσο μεγαλώνει η τάξη ελαττώνονται και οι εικόνες ζωγραφικής μέχρι που στην έκτη τάξη αρχίζει η χρήση πιο πρωτότυπων εικόνων που το παιδί είναι σε κατάλληλη ηλικία για να αποκωδικοποιήσει (Ντεκάστρο, 1999).

Ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική πολιτική των καιρών της νεοελληνικής εποχής είναι και η εικονογράφηση όπως αυτή βοηθά στην ολοκλήρωση μιας οπτικής που επιδρά θετικά στην αντιληπτική ικανότητα των μαθητών όσον αφορά την ιστορική μελέτη.

Στα εγχειρίδια της δικτατορικής περιόδου, διακρίνουμε τη συντριπτικά μεγαλύτερη διάθεση ζωγραφικών πορτραίτων των πιο επιφανών θρησκευτικών, πολιτικών, λογίων και στρατιωτικών προσωπικοτήτων. Οι μόνες παραστάσεις που παρουσιάζονται έξω από αυτά τα φιλοτεχνημένα θεματικά πλαίσια είναι η «Σύλληψις των Μπαρμπερίνων πειρατών», ο «Χορός του Ζαλόγγου» και η αναπαράσταση της «Μονής Αγ. Λαύρας» και η «μονή Αρκαδίου», όλες ζωγραφικές παραστάσεις. Μετά την ενότητα που περιέχει την έξωση του Όθωνα και με την αρχή της ενότητας που αφορά την βασιλεία του Γεωργίου του Α΄, ο Φώτο-ρεαλισμός κάνει τα βήματά του στα πλαίσια της εικονογράφησης των εγχειριδίων της εποχής.

Και πάλι δεσπόζουν τα πορτραίτα χωρίς να υπάρχει άλλη θεματολογία από την πλευρά των φωτογραφικών εικόνων, με κατακλείδα την ολοσέλιδη φωτογραφία του Γ. Παπαδόπουλου (Σακκαδάκη, 1972-1973).

Η εικονογράφηση που χρησιμοποιούν τα εγχειρίδια της περιόδου 1974-1981 υποδηλώνεται και μέσω της έκτασης τους – είναι η μικρότερη του συνόλου των εγχειριδίων – και στοχοποιείται γύρω από ολιγάριθμες ζωγραφικές εικόνες σημαντικών προσωπικοτήτων της νεοελληνικής ιστορίας της Ελλάδος, ακόμα λιγότερες φωτογραφικές (Γεώργιος Α΄, Κωνσταντίνος Α΄ και Ελ. Βενιζέλος) καθώς και, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο, χάρτες όπως αυτόν της περιφέρειας Τριπόλεως κατά την ακμή του Κολοκοτρώνη, και χαρτών που προέκυπταν ύστερα από τις αλληπάλληλες εδαφικές προσαρτήσεις που βίωσε η Ελλάδα και η επικράτειά της.

Παραστάσεις που ξεχωρίζουν είναι αυτές ενός σπετσιώτικου караβιού, της καταστροφής της Χίου και της άφιξης του λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι. Εικονογραφική αναφορά στην δικτατορική περίοδο και τους πρωταγωνιστές της δεν υπάρχει σε αυτά τα εγχειρίδια (Καφεντζή, 1975-1978, Βουγιούκας, 1979).

Ερχόμενοι στο εγχειρίδιο της περιόδου 1982-1984, ο μαθητής εισάγεται στην εικονογραφημένη εκδοχή των γεγονότων με το χάρτη της Τουρκικής Αυτοκρατορίας στην δεκάτη τρίτη σελίδα. Ξεπερνώντας τον προσωπογραφικό χαρακτήρα των εικονογραφήσεων των προηγούμενων εγχειριδίων, το συγκεκριμένο εγχειρίδιο βρήκει εικονογραφημένων πληροφοριών ποικίλης ύλης και θεματολογίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι:

- Λαογραφικές απεικονίσεις της εποχής (λαϊκές φιγούρες, αγορές κλπ.)
- Χάρτες διοικητικών και οικονομικών κέντρων του Ελληνικού χώρου
- Πίνακες Ελληνικών μνημείων σε ξένα κράτη
- Εικόνα της πρώτης τυπογραφημένης σελίδας Ελληνικού τυπογραφείου (Βενετία)
- Λιθογραφίες στρατηγικών σημείων - τοπίων της Ελληνικής επικράτειας
- Θρησκευτικές εικόνες
- Χάρτης Ελληνικών ανώτερων σχολών στα χρόνια της Τουρκοκρατίας.
- Επώνυμους πίνακες («Το κρυφό σχολειό» Ν. Γύζη)



"Το Κρυφό Σχολειό " π. 1880, Γύζης Νικόλαος, Ελαιογραφία σε μουσαμά, 58 x 74 εκ.

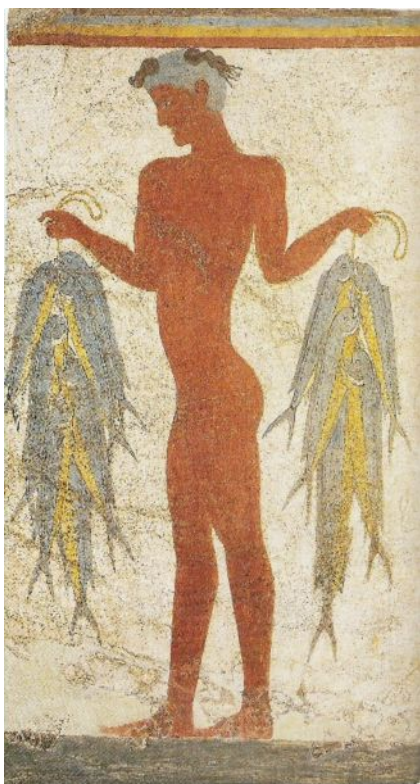
- Εικόνα πρωτοσέλιδου της πρώτης Ελληνικής εφημερίδας στη Βιέννη
- Εικόνες από λεπτομέρειες χειροτεχνημάτων (γλυπτά, κεντήματα κλπ.)
- Εικόνες κειμηλίων της επανάστασης (όπλα, λάβαρα, σημαίες κλπ)
- Φανταστικές ανώνυμες και επώνυμες εικονογραφικές συνθέσεις
- Την Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα

Μία πληθώρα άλλων εικόνων, χαρτών και φωτογραφιών συντάσσει ένα υποστηρικτικό κάδρο πληροφόρησης των μαθητών γύρω από την αέναη επαφή των Ελλήνων με τη νεότερη ιστορία τους μέσω των κειμηλίων που η τελευταία φιλοτέχνησε ή κληροδότησε στον Ελληνικό λαό. Σκοπίμως, για λόγους εκπαιδευτικής ευαισθησίας και

αντικειμενικότητας, τα συγγράμματα παρουσιάζουν άπαντες τις εικονογραφήσεις τους υπό το ρεύμα του ρεαλισμού, κάνοντας το συγκεκριμένο εγχειρίδιο το πιο πλούσιο από αυτήν την άποψη, όπως μαρτυρά και η μεγαλύτερη, συγκριτικά, έκτασή του.

Με μεγαλύτερη ευαισθησία στα τελευταία χρόνια της νεότερης ιστορίας του Ελληνικού έθνους, τα εγχειρίδια ακολουθούν την μέση οδό όσον αφορά τις εικονογραφήσεις της προ-επαναστατικής, επαναστατικής, και μετά- επαναστατικής περιόδου. Σε αυτά υπάρχει και η πρώτη εικονογράφιση των σημαντικότερων θηλυκών προσωπικοτήτων, γυναικών που διέπρεψαν με τα, κυριολεκτικά, «ανδραγαθήματά» τους και τον ηρωισμό της φύσης τους (Μπουμπουλίνα, Μαντώ Μαυρογένους).

Ξεκινώντας την φωτογραφική απεικόνιση με μία φωτογραφία του Παύλου Μελά, η εποχή των πολέμων των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα στην Ελλάδα σκιαγραφεί άκρως ρεαλιστικά την κατάσταση του Ελληνικού λαού κατά τα χρόνια των κατοχών, αγώνων, πείνας και εξαθλίωσης. Μία αμεσότερη και ίσως ωμότερη προσέγγιση των χρόνων αυτών γίνεται ορατή για λόγους, ίσως, αναβάθμισης της κριτικής και αντικειμενικής ματιάς από



την πλευρά των μαθητών, έστω και με τίμημα την μερική άρση του ρομαντισμού όπως αυτός σκιαγραφείται στην γενικότερη έκταση των εγχειριδίων (Διαμαντοπούλου & Κυριαζοπούλου, 1982-1984).

Τα εγχειρίδια που διδάσκονται σήμερα στο δημοτικό σχολείο είναι τέσσερα: της Γ΄, της Δ΄, της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης. Στα τρία πρώτα εγχειρίδια οι εικόνες είναι ανάλογες με την εποχή που μελετάται. Για παράδειγμα στο εγχειρίδιο της Γ΄ δημοτικού που εξετάζεται η μυθολογία και η προϊστορία, στο κεφάλαιο που αναφέρεται στο κυκλαδικό πολιτισμό υπάρχουν εικόνες από τοιχογραφίες της Θύρας. Οι τοιχογραφίες αυτές παρουσιάζουν δύο πυγμάχους και έναν ψαρά:

«Ο ψαράς»

4.4. Η αποκωδικοποίηση και η ανάγνωση της εικόνας

Σύμφωνα με τον Hebdige, η δημιουργία και η ανάγνωση των οπτικών απεικονίσεων έχει ιδιαίτερη πολιτισμική σημασία και αντίκτυπο. Η έμφαση δε δίνεται μόνο στην οπτική απεικόνιση, αλλά και στην αλληλεπίδρασή της με τον θεατή. Ο Hebdige υποστηρίζει ότι μια αναλυτική μελέτη ιδιαίτερων οπτικών αντικειμένων μέσα στον πολιτισμό (σε αυτά εντάσσει όλα τα συστήματα οπτικής σηματοδότησης όπως: χειρονομίες, εικόνες, κοινωνικές συνήθειες) μπορεί να μας οδηγήσει πέρα από τους περιορισμούς της σημειωτικής. Αυτό σημαίνει ότι το κυριολεκτικό και το μεταφορικό νόημα συνδυάζονται για να διαμορφώσουν την κοινωνική ανάγνωση ενός αντικειμένου ή μιας εικόνας. Με άλλα λόγια, το κυριολεκτικό νόημα (δηλ. το δηλωτικό νόημα, αυτό που παρατηρούμε φαινομενικά), συνυφάνεται με το μεταφορικό για να δημιουργήσουν το κοινωνικό νόημα της εικόνας (Hebdige, 1988).

Ο Hall με την σειρά του υποβάλλει μια ερώτηση κλειδί: «η οπτική γλώσσα αντανακλά μια αλήθεια για τον κόσμο που είναι ήδη εκεί ή παράγει νοήματα για τον κόσμο μέσω της αναπαράστασης του;» (Hall, 1997:7).

Η απάντηση έρχεται από τον Turner ο οποίος θεωρεί ότι «ο πολιτισμός, ως χώρος στον οποίο παράγεται και βιώνεται το νόημα, γίνεται ένα καθοριστικό, παραγωγικό πεδίο μέσω του οποίου οι κοινωνικές πραγματικότητες δομούνται, βιώνονται, και ερμηνεύονται» (Turner, 1996:14). Επομένως, η οπτική γλώσσα αντανακλά και παράγει ταυτόχρονα το νόημα το κόσμου (Storey, 1996).

Ο Barthes (1977) με την σειρά του υποστηρίζει ότι το νόημα δομείται ή κατασκευάζεται μέσα από ένα διάλογο μεταξύ της μορφής τέχνης και του θεατή. Επομένως, ο αναγνώστης, ο θεατής, ο ακροατής κλπ., είναι εξίσου σημαντικοί με το δημιουργό στην παραγωγή του νοήματος. Σε κάθε σημαίνον που δίνεται ή που κωδικοποιείται σε νόημα από το δημιουργό πρέπει επίσης να αποδοθεί νόημα και από τον ίδιο το δέκτη-θεατή.

Εάν οι θεατές αφουγκράζονται παθητικά το νόημα που παράγεται από τις οπτικές απεικονίσεις, δέχονται την προτιμητέα ανάγνωση τους. Εάν οι θεατές διατηρούν κάποιο επίπεδο αλληλεπίδρασης με τις οπτικές απεικονίσεις, δέχονται ένα διαπραγματευόμενο νόημα αυτού που βλέπουν. Το αντιπολιτευτικό νόημα απαιτεί τη συνειδητή προσοχή και ερμηνεία του θεατή, ώστε να πραγματοποιηθεί ένας διάλογος. Ο διάλογος με τη σειρά του, απαιτεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μελών. Απαιτεί, επίσης, αμοιβαίες παραχωρήσεις μεταξύ των συμβαλλόμενων μελών, ή μεταξύ του προσώπου και του μηνύματος της οπτικής απεικόνισης.

Η οπτική απεικόνιση είναι η αναπαράσταση του συμβολικού νοήματος που δίδεται στο θεατή. Ο θεατής αντιδρά και αλληλεπιδρά με τα μηνύματα μιας απεικόνισης. Η ταυτότητα του θεατή επηρεάζεται από το σημαίνον της εικόνας που αντικρίζει. Η ταυτότητα του θεατή επηρεάζεται, επίσης, από την ανταπόκριση του στο σημαίνον, η οποία κυμαίνεται μεταξύ της αποδοχής, της μερικής αποδοχής, και της απόρριψης των μηνυμάτων. Στην περίπτωση της αποδοχής, την αλληλεπίδραση του θεατή με τα μηνύματα της εικόνας ελέγχει απόλυτα ο δημιουργός των οπτικών απεικονίσεων. Εάν, αντίθετα, ο θεατής απορρίπτει τις οπτικές απεικονίσεις, ή τις αποδέχεται μερικώς, η αλληλεπίδραση του θεατή με τα μηνύματα της εικόνας αποτελούν προϊόν διαπραγματεύσεως μεταξύ του δημιουργού και το θεατή. Τέλος, η μη αποδοχή της αναπαράστασης μετατοπίζει τον έλεγχο στο θεατή.

Οι οπτικές απεικονίσεις στη σύγχρονη εποχή είναι τόσες πολλές που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή του θεατή σε σημείο που να αποδεχτεί απλά την εικόνα και να μην αντισταθεί στο σύστημα. Η ενεργός συμμετοχή ενός άτομου στη ζωή και στο περιβάλλον είναι ο στόχος, ώστε καθώς ενεργοποιούνται οι αισθήσεις των θεατών να ενδιαφερθούν να υποκινηθούν και να θελήσουν να σκεφτούν και να αλληλεπιδράσουν με τα νοήματα των οπτικών απεικονίσεων (Greene, 1995).

Αυτό εξηγεί γιατί ο κάθε άνθρωπος βλέπει με διαφορετικό τρόπο μία εικόνα: «Η ματιά είναι πάντα πεπειραμένη, προσκολλημένη πάντα στο παρελθόν της, καθώς και σε παλαιότερες και νεότερες παρεμβολές της ακοής, της όσφρησης, της γεύσης, της αφής, της καρδιάς και του μυαλού. Δεν λειτουργεί ως αυτοδύναμο και αυτόνομο όργανο, αλλά ως πειθήνιο μέλος ενός πολύπλοκου και ιδιότροπου οργανισμού. Όχι μόνο το πώς, αλλά και το τι βλέπει, ρυθμίζεται από την ανάγκη και την προκατάληψη. Επιλέγει, απορρίπτει, οργανώνει, διαφοροποιεί, συνδέει, ταξινομεί, αναλύει, κατασκευάζει. Περισσότερο παίρνει και φτιάχνει παρά καθρεφτίζει. Αυτά που παίρνει και φτιάχνει δεν τα βλέπει γυμνά, ως αντικείμενα χωρίς ιδιότητες. Βλέπει πράγματα, φαγητό, ανθρώπους, εχθρούς, αστέρια, όπλα. Δεν υπάρχει τίποτε που απλώς το βλέπει και τίποτε δεν βλέπει απλό» (Γκούντμαν, 2005: 25-26).

«Υπάρχει κάτι κίβδηλο στην ίδια την ιδέα της αντιγραφής κάποιου από τους τρόπους ύπαρξης ενός αντικειμένου, μιας οποιασδήποτε όψης του. Καθότι μια όψη δεν είναι απλώς το αντικείμενο-ιδωμένο-σε-μια-δεδομένη-απόσταση-και-υπό-δεδομένη-οπτική-γωνία-και-φως·είναι το αντικείμενο όπως το κοιτάζουμε και το αντιλαμβανόμαστε, μια εκδοχή ή μια ερμηνεία του αντικειμένου [...]. Μία εικόνα ποτέ δεν παριστάνει απλώς το x· παριστάνει το x σαν άνθρωπο ή παριστάνει το x σαν βουνό ή παριστάνει το γεγονός ότι το x είναι ένα πεπόνι», Γκούντμαν (Commeti κ.ά, 2005:89).

4.5. Εικαστική αγωγή στην εκπαίδευση

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναφέρει σχετικά με την εικαστική αγωγή:

«Το φαινόμενο της Τέχνης έχει τρεις ουσιαστικές παραμέτρους: α) το δημιουργό του έργου, β) το ίδιο το έργο της τέχνης και γ) το κοινό (θεατή, ακροατή και αναγνώστη).

Αυτές οι παράμετροι είναι αλληλένδετες και αυτονόητες. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει έργο τέχνης χωρίς το δημιουργό του αλλά ούτε και να λειτουργήσει ως τέτοιο χωρίς κοινό.

Το παιδί, ως μαθητής, πρέπει να γίνεται κοινωνός στο φαινόμενο της Τέχνης σφαιρικά. Πρέπει δηλαδή να μάθει να είναι τόσο δημιουργός όσο και θεατής και να ασχοληθεί ισόρροπα και αμφίδρομα με τη θεωρία και την πρακτική των τεχνών. Ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης της Τέχνης είναι η δημιουργία και η απόλαυση της αισθητικής εμπειρίας, δηλαδή η πρόκληση ευγενικών συναισθημάτων και σκέψεων, που γεννούν οι Καλές Τέχνες. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και στις ανάγκες της εκάστοτε ηλικίας των παιδιών.

Προκειμένου να είναι ευαίσθητος θεατής, το παιδί πρέπει να ασχοληθεί με τη θεωρία της τέχνης αλλά και με την πρακτική του θεατή. Η θεωρία της τέχνης αφορά στην επαφή με το έργο τέχνης διαισθητικά και βιωματικά, με παιγνιώδη χαρακτήρα στις μικρότερες ηλικίες, και στην ανάλυση και στην κατανόηση έργων τέχνης αλλά και στοιχείων από την ιστορία της Τέχνης, στην αισθητική, στην κριτική, στη σημειολογία, στην κοινωνιολογία, στην ψυχολογία και σε άλλες θεωρίες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το φαινόμενο της Τέχνης, στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Η πρακτική του θεατή είναι η θέαση. Ο θεατής πρέπει να σταθεί μπροστά στο αυθεντικό έργο της τέχνης σε μουσεία, σε γκαλερί, σε συλλογές, σε εκθέσεις, σε γλυπτά δημόσιων χώρων, καθώς και σε αίθουσες συναυλιών και θεάτρου. Με τον όρο «θεατής» εδώ εννοούμε και τον ακροατή και τον αναγνώστη, ανάλογα με το μέσο που ο κάθε δημιουργός χρησιμοποιεί: εικόνα ακίνητη ή κινητή σε δυο ή τρεις διαστάσεις, μουσικούς ήχους ή γραπτό και προφορικό λόγο.

Όσον αφορά τη μουσική πρέπει να ακούσει έργα μουσικής διαφορετικών τόπων, χρόνων και αντιλήψεων, όσον αφορά το θέατρο, να παρακολουθήσει παραστάσεις θεατρικών έργων, χορευτικές παραστάσεις, όσον αφορά το χορό, να διαβάσει ποίηση και λογοτεχνία, όσον αφορά το λόγο.

Πρέπει να έρθει, επίσης, σε επαφή με όλες τις υπόλοιπες καλές τέχνες, παλαιότερες και σύγχρονες, όπως αρχιτεκτονική, φωτογραφία, κινηματογράφος, βίντεο, συνθετικές εικόνες και άλλες.

Προκειμένου να είναι δημιουργός, το παιδί πρέπει να παράγει καλλιτεχνικό έργο. Πρέπει να αποκτήσει τις κατάλληλες ικανότητες να δημιουργεί βασιζόμενο σε νέες ιδέες, οι οποίες να είναι όσο το δυνατόν αυθεντικές αλλά και πραγματοποιήσιμες. Πρέπει να αποκτήσει τέτοιες δεξιότητες, ώστε τα έργα του να είναι εκφραστικά και να βασίζονται στην αισθητική οργάνωση μορφής και περιεχομένου.

Το παιδί πρέπει να γνωρίσει διάφορες μεθόδους, τρόπους και τεχνικές, να ασχοληθεί με τα υλικά, τα μέσα, τα εργαλεία ή τα όργανα και τις δυνατότητές τους, να πειραματιστεί, να ελέγξει και να αξιολογήσει την ιδέα, την πράξη και το προϊόν του. Όλα αυτά μαζί, τα οποία συντελούν στην διαδικασία παραγωγής του έργου, υποστηρίζονται με θεωρίες, με γνώσεις και με πληροφορίες.

Όπως, δηλαδή, στη διαδικασία της θέασης παρουσιάζεται η ανάγκη θεωρίας και πράξης προκειμένου να εκλεπτύνουμε την αισθητική εμπειρία, το ίδιο και στη διαδικασία της καλλιτεχνικής πράξης παρουσιάζεται η ανάγκη γνώσεων και υποστηρικτικής θεωρίας.

Στις εικαστικές τέχνες, για παράδειγμα, πέρα από τις γνώσεις για τους τρόπους, τις manières, τη χρήση μέσων και υλικών, που είτε αποκτώνται, κυρίως εμπειρικά, είτε διδάσκονται, υπάρχουν θεωρίες για τα μορφικά στοιχεία του έργου, όπως είναι οι γραμμές, τα σχήματα, ο χώρος, η σύνθεση, το χρώμα, η ισορροπία, η δυναμική και άλλα.

Κάθε δημιουργός τις εφαρμόζει στο έργο του, άλλοτε από ένστικτο, άλλοτε συνειδητά, στην προσπάθειά του να υποτάξει την ύλη και να μορφοποιήσει τις ιδέες και τις προθέσεις του σε έργο τέχνης.

Αυτές οι θεωρίες και οι γνώσεις πρέπει να είναι αντιληπτές ως ένα σημείο και στο θεατή, γιατί τον βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση του έργου.

Στο σχολείο η Αισθητική Αγωγή καλλιεργεί τρεις φυσικές λειτουργίες:

- α) τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω, κινούμαι, αισθάνομαι),
- β) την αντίληψη (αποκρίνομαι, επεξεργάζομαι νοητικά, ερευνώ, επικοινωνώ και άλλα,
- γ) την πράξη (πράττω, δημιουργώ, παράγω, δρω και άλλα).

Χωρίζουμε μόνο για λόγους ταξινόμησης αυτές τις λειτουργίες, οι οποίες, ως γνωστόν, στην πραγματικότητα είναι πολυπλοκότερες, συνδέονται και διαπλέκονται μεταξύ τους αλλά και με τα συναισθήματα, τις συγκινήσεις, τις ιδέες, τη φαντασία, τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Επίσης, σ' αυτά επιδρούν οι γνωστικοί, οι ψυχοκινητικοί και οι

συναισθηματικοί σκοποί καθώς και οι αντίστοιχες δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία και στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής ο προγραμματισμός πρέπει να καλύπτει ισόρροπα και αμφίδρομα αυτές τις φυσικές λειτουργίες με αντίστοιχες μεθοδολογικές αρχές, οι οποίες να αναπτύσσονται σε κάθε ενότητα της διδακτέας ύλης, ώστε:

- να έρχεται το παιδί σε επαφή με τα έργα της τέχνης και το φαινόμενο της Τέχνης συνολικότερα,
- να γίνεται αισθητική και θεωρητική επεξεργασία και έρευνα,
- να παράγονται έργα,
- το παιδί να συμμετέχει σε σχετικές παράλληλες δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου.

Το φαινόμενο της Τέχνης έχει βεβαίως έναν ενιαίο χαρακτήρα, που δεν μπορούμε να τον παραβλέψουμε. Ο καλλιτέχνης είναι αδύνατο να μην είναι και θεατής. Αντιστοίχως, η φύση κάθε θεατή είναι εν δυνάμει καλλιτεχνική, κάθε άνθρωπος δηλαδή είναι εν δυνάμει καλλιτέχνης. Είναι γνωστό ότι η βαθύτερη ουσία της τέχνης δε διδάσκεται αλλά βιώνεται, όμως υπάρχει τεράστιο πεδίο αγωγής και σ' αυτό το σημείο θα επικεντρωθούν τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό και το εποπτικό υλικό, που θα παραχθεί.

Ειδικότερα το πρόγραμμα σπουδών Εικαστικής Αγωγής πρέπει να βοηθά το μαθητή ώστε:

- Να γίνει ικανός να εργάζεται ευέλικτα, να εθιστεί στην έρευνα, στον πειραματισμό, στη διαπίστωση προβλημάτων, να δίνει ποικίλες λύσεις με αναφορά στην οπτική, απτική και χωρική εμπειρία αλλά και στην παρατήρηση του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος,
 - να αναπτύξει εμπιστοσύνη στις ιδέες, στις αποφάσεις, στις ικανότητές του αλλά και να εκτιμήσει τις αντίστοιχες των άλλων,
 - να αναπτύξει ικανότητα στην ελεύθερη έκφραση των ιδεών, των συναισθημάτων και των βιωμάτων του μέσω της κατανόησης και της δημιουργίας διςδιάστατων και τριςδιάστατων εικόνων,
 - να ερευνήσει και να γνωρίσει την εικαστική γλώσσα, τις μορφές, τα στοιχεία, τα σύμβολα, το περιεχόμενο, τη δομή, τη λειτουργία, τα υλικά, τα μέσα και τις τεχνικές και

να ασκηθεί, παράλληλα, στην κατάλληλη χρήση και την οργάνωσή τους σε έργα προσωπικής καλλιτεχνικής δημιουργίας,

- να καλλιεργήσει τις δεξιότητες του χεριού, να εκτιμήσει την καλλιτεχνική και τη χειρωνακτική εργασία και να γνωρίσει ότι δεκάδες επαγγέλματα έχουν σχέση με την τέχνη,
- να περιγράφει, να αναλύει, να αξιολογεί, να κρίνει, να ερμηνεύει και να εκτιμά τα έργα της τέχνης, γνωρίζοντας και χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ορολογία,
- να αντιληφθεί ότι οι ιδέες, τα συναισθήματα και οι εμπειρίες μπορούν να ερμηνευθούν με ποικίλους τρόπους και να πάρουν ποικίλες εικαστικές μορφές,
- να κατανοήσει την ιστορική συνέχεια αλλά και τις αλλαγές στην τέχνη, οι οποίες σχετίζονται με διαφορετικές προσεγγίσεις λόγω ατομικών ή ομαδικών αντιλήψεων, παραδόσεων, διαφορετικών εποχών, κοινωνικών και πολιτιστικών επιδράσεων,
- να εκτιμήσει τη συμβολή της τέχνης στην προσωπική του ολοκλήρωση αλλά και συνολικότερα στην κοινωνία και στον πολιτισμό,
- να προσεγγίσει με ποικίλους τρόπους το νόημα και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα των μορφών και των θεμάτων της τέχνης και να τη συνδέει με τις άλλες δραστηριότητες του ανθρώπου.

Το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής έχει επίσης ως σκοπό τη σφαιρική αντιμετώπιση των εικαστικών δραστηριοτήτων του παιδιού από την νηπιακή ως την εφηβική ηλικία. Πρέπει να υπάρχουν ενιαίοι σκοποί, αλλά να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και τα ιδιαίτερα χαρίσματα κάθε παιδιού.

Η τέχνη είναι μια παγκόσμια γλώσσα και ως τέτοια μπορεί να διαδραματίσει ειρηνοποιό ρόλο στο σύγχρονο κόσμο. Ως μέσο όμως επικοινωνίας έχει τα δικά της σύμβολα και τους δικούς της κώδικες με τους οποίους πρέπει να εξοικειωθούν τα παιδιά. Πρέπει τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν το περιεχόμενο του έργου τέχνης, καθώς και το μήνυμα που εμπεριέχεται σ' αυτό. Σ' αυτή τη διαδικασία είναι απαραίτητο τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με τα υλικά και τις τεχνικές που είναι οικεία στους καλλιτέχνες και να τα χρησιμοποιήσουν για να εκφραστούν και να δημιουργήσουν και παράλληλα για να ευαισθητοποιηθούν και να κατανοήσουν. Με την πάροδο του χρόνου και την άσκηση οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη εκφραστική ικανότητα και μπορούν να κατανοούν και να προσεγγίζουν ευκολότερα τα έργα της πολιτιστικής και της παγκόσμιας κληρονομιάς» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Η εικαστική αγωγή θεωρείται απαραίτητη γιατί:

- ✓ «Μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα μεταξύ της καθημερινής ζωής και της διά βίου μάθησης, συνδέοντας την προσωπική ευαισθησία και εμπειρία με τις κοινωνικές και τις πολιτιστικές αξίες, καλλιεργώντας τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τα ήθη και δίνοντας στους μαθητές αυτοπεποίθηση και κίνητρα για καλύτερη ζωή και για μάθηση.
- ✓ Αναγνωρίζοντας την εθνική πολιτιστική κληρονομιά ως αφετηρία, τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να ξεπεράσουν τα σύνορα του τόπου τους και τα γλωσσικά εμπόδια και να οδηγηθούν σε μια επικοινωνία με πανανθρώπινους προβληματισμούς και ιδέες, ιδιαίτερα με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.
- ✓ Ζούμε στην εποχή που η εικόνα κυριαρχεί, διεκδικώντας όλο και περισσότερο χώρο στον τομέα της επικοινωνίας και της γνώσης.

Μέσα από την ανάλυση και τη δημιουργία της εικόνας η Εικαστική Αγωγή αφυπνίζει και διατηρεί τη δημιουργικότητα και τον κριτικό τρόπο προσέγγισης της ζωής και της γνώσης και καλλιεργεί την αυτογνωσία και την έκφραση του ατόμου.

Μέσω της φυσικής περιέργειας του παιδιού η Εικαστική Αγωγή προσφέρει διόδους για την εύρεση όχι μόνο νέων μορφών και δομών αλλά και μεθόδων προσέγγισης της γνώσης. Οι εικαστικές δραστηριότητες βοηθούν το παιδί από την ηλικία του Νηπιαγωγείου να έρχεται σε επαφή με την εικόνα, να τη διερευνά, να την αναπαράγει με το δικό του τρόπο, να την ερμηνεύει, να την κρίνει και να επικοινωνεί με το περιβάλλον του χρησιμοποιώντας αυτή την παγκόσμια γλώσσα, πριν ακόμα κατακτήσει τη γραφή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Αναφορικά με τον πολιτισμό, την ανάπτυξη, τη διδακτική μεθοδολογία και την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναφέρει:

«Από την παιδική ηλικία ως την επαγγελματική τους κατάρτιση οι νέοι μας είναι αναγκαίο να έχουν συνείδηση του πολιτιστικού ρόλου της εκπαίδευσης Τέχνης, καθώς και της συμβολής των πολιτιστικών στοιχείων στην κοινωνική ανάπτυξη. Η χώρα μας, ως κοιτίδα του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, διαθέτει μνημεία πανανθρώπινης σημασίας, των οποίων η διατήρηση και η ανάδειξη αποτελούν πόλο έλξης των ενδιαφερόντων πολλών νέων μας και αφετηρία για τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Πρέπει να αξιοποιηθούν τα ταλέντα που υπάρχουν στον τόπο μας για την ανάπτυξη, αλλά και την προβολή της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ιδιαίτερα οι βιοτεχνίες και οι βιομηχανίες έχουν μεγάλη ανάγκη από βιομηχανικό σχέδιο. Η προώθηση όλων των προϊόντων, επίσης, έχει ανάγκη από προβολή και αυτή η προβολή, σήμερα, γίνεται κυρίως μέσω της εικόνας. Τα μνημεία του τόπου μας χρειάζονται συντήρηση και ανάδειξη. Το φυσικό περιβάλλον, απαιτεί σεβασμό

στη διαχείριση και την αξιοποίησή του και ιδιαίτερη προσοχή στη δόμηση, που συχνά το αλλοιώνει.

Θα πρέπει να προβάλλονται τα κοινά αλλά και τα διαφορετικά στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς μας από την αρχαιότητα ως σήμερα και να αναδεικνύονται τα κοινά στοιχεία με άλλους μεγάλους πολιτισμούς, ώστε να αναγνωρίζουν τα παιδιά τα πλεονεκτήματα της συνάντησης Δύσης και Ανατολής. Η αρχαία τέχνη, η βυζαντινή αγιογραφία με τα σύμβολά της, η λαϊκή τέχνη των διάφορων περιοχών και η σύγχρονη τέχνη συνθέτουν έναν πλούτο, που τα παιδιά πρέπει να γνωρίσουν επισκεπτόμενα αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, βυζαντινές εκκλησίες και μοναστήρια, τοπικούς καλλιτέχνες, εκθέσεις αλλά και τοπία με φυσική ή με αρχιτεκτονική ομορφιά και εργαστήρια τεχνιτών, όπως αργυροχρυσοχοΐας, κεραμικής, ξυλογλυπτικής και άλλα.

Η Εικαστική Αγωγή πρέπει να προάγει τον αλληλοσεβασμό των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να λειτουργούν έξω από προκαταλήψεις.

Είναι απαραίτητο να προσφέρουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίζουν τα αισθητικά αντικείμενα μέσα από την ιστορία της Τέχνης και την αισθητική παράλληλα και ισόρροπα με την εμπειρία της δημιουργίας έργων. Αυτή η κατανόηση θα συμβάλλει επίσης στο να αγαπήσουν οι μαθητές τα έργα τους και να μην έχουν προκατάληψη απέναντι σε έργα πολύ διαφορετικά από τα δικά τους.

Η διδασκαλία των εικαστικών στα σχολεία πρέπει να έχει ως αρχή της ότι η Τέχνη και ο Πολιτισμός αποτελούν αναγκαιότητα και όχι πολυτέλεια, πρέπει να είναι αντιαυταρχική, να προάγει τον αυτοσεβασμό και την αυτοαξιολόγηση παράλληλα με το σεβασμό στο κοινωνικό σύνολο.

Η ανάγκη βελτιστοποίησης του προγράμματος Εικαστικής Αγωγής προβάλλει επιτακτική. Τα κατάλληλα μέσα, ο διαθέσιμος χρόνος και η επιμόρφωση των καθηγητών Τέχνης, καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης κάθε σχολείου στις νέες τεχνολογίες είναι απαραίτητες παράμετροι στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η περιορισμένη διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών μέσα στην εβδομάδα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό κατανομής της ύλης, ώστε κάθε παιδί να μπορεί να προσαρμόσει την εργασία που θα κάνει στο σχολείο και στο σπίτι στις χρονικές συνθήκες που υπάρχουν. Ένα καλά οργανωμένο σχολικό εργαστήριο αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την καλύτερη χρήση αυτού του χρόνου, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να αποκτήσουν τη μεγαλύτερη δυνατή εμπειρία σε ποικίλους τρόπους προσέγγισης και υλικά.

Οι αισθητικές αξίες μεταβάλλονται με εξαίρεση εκείνες που θεωρούνται κλασικές μαζί όμως με την υποκειμενική αισθητική, συχνά, μεταβάλλεται και η αισθητική του

περιβάλλοντος. Τα μαθήματα δεν πρέπει να οδηγούν σε στερεότυπα, που εμποδίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου. Αντίθετα, για να συγκροτήσουν τα παιδιά τις δικές τους αισθητικές αξίες θα πρέπει να προσεγγίζονται με ποικίλους τρόπους διδασκαλίας, ώστε να αποκαλύπτονται και να αξιοποιούνται οι διαφορετικές απόψεις των καλλιτεχνών σήμερα αλλά και στις διάφορες στιγμές της ιστορίας.

Για την καλύτερη κατανόηση της βαθύτερης ουσίας της τέχνης πρέπει να φέρουμε σε επαφή τα παιδιά με αυθεντικά έργα τέχνης. Η επαφή αυτή γίνεται με ποικίλους τρόπους και μεθόδους προσέγγισης και ερμηνείας ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Η σφαιρική αντιμετώπιση της τέχνης όμως σημαίνει ότι σε κάθε ενότητα μαθημάτων θεωρία και πράξη θα είναι ισόρροπα κατανεμημένες, εάν δηλαδή ξεκινήσουμε με πρακτική, θα ολοκληρώσουμε, με κατάλληλες θεωρητικές προσεγγίσεις και το αντίστροφο.

Καλό θα είναι, γενικά, να αποφεύγεται η μονοτονία του τρόπου επεξεργασίας των θεμάτων, αφού η διαφορετική οργάνωση και μέθοδος μπορούν να εξυπηρετήσουν κάθε φορά άλλους στόχους.

Η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή και την κοινωνία είναι ουσιαστική παράμετρος στην εκπαίδευση Τέχνης. Τα θέματα των εργασιών και των έργων λαμβάνουν υπόψη αυτή την παράμετρο.

Η ακόλουθη πρόταση δίνει τις γενικές κατευθύνσεις για το σχεδιασμό ενότητας μαθημάτων.

1. Αποφασίζουμε σε πόσες ώρες θα διδαχτεί η ενότητα συνδέοντάς την με τις υπόλοιπες ενότητες του προγράμματος.
2. Προσδιορίζουμε τους συγκεκριμένους στόχους των μαθημάτων, όπως δεξιότητες, γνώσεις, ορολογία και άλλα, σε σχέση με την επιδίωξη της ενότητας.
3. Προσδιορίζουμε τις διάφορες φάσεις της διδακτικής πορείας και τις διαδικασίες προσέγγισης της ενότητας και του κάθε μαθήματος. Συνήθως οι φάσεις είναι οι εξής: δίνουμε κίνητρα στα παιδιά, παρουσιάζουμε το θέμα, προσδιορίζουμε τη δυσκολία του, το αναλύουμε, βρίσκουμε λύσεις μαζί με τα παιδιά, συνθέτουμε, συγκρίνουμε, γενικεύουμε και αξιολογούμε.
4. Καθορίζουμε: α) τα διδακτικά και τα εποπτικά μέσα, όπως τις πηγές, τα κείμενα, τα μέσα και τα υλικά που θα χρειαστεί ο διδάσκων στη διδασκαλία του, β) τις πηγές, τα υλικά και τα μέσα που θα χρειαστούν τα παιδιά.
5. Καθορίζουμε τους τρόπους και τα κριτήρια της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή αλλά και της επίτευξης των στόχων μας.

Όταν πραγματοποιηθεί η ενότητα των μαθημάτων, συζητάμε τα αποτελέσματα

και καθορίζουμε τους επόμενους στόχους.

Οι προτεραιότητες στους στόχους διαφοροποιούνται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία των παιδιών, το επίπεδο εκπαίδευσης, οι τοπικές συνθήκες και άλλους. Το μάθημα των εικαστικών βασίζεται στην εικόνα και την επεξεργασία της και γι' αυτό το διδακτικό και το εποπτικό υλικό θα πρέπει να είναι ανάλογο και πλούσιο σε ερεθίσματα.

Για να εφαρμοστούν αποτελεσματικά το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Εικαστικής Αγωγής και τα νέα Προγράμματα Σπουδών χρειάζεται οι διδάσκοντες να έχουν εκπαιδευτεί και να έχουν καταρτιστεί κατάλληλα και επαρκώς στις σχολές των βασικών σπουδών τους, αλλά και να επιμορφώνονται σε τακτά διαστήματα.

Η δυναμική των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Ενιαίου Λυκείου απαιτεί τη δια βίου επιμόρφωση των διδασκόντων στα εικαστικά μαθήματα.

Στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών Εικαστικής Αγωγής, θα πρέπει να επιλέξουμε κύριες και ουσιαστικές ενότητες ύλης, όπου με ισορροπία μεταξύ της θεωρίας και της πράξης θα αξιοποιηθεί ο περιορισμένος χρόνος του μαθήματος.

Από το σύνολο της γνώσης, που είναι τεράστια, θα πρέπει να επιλέγεται ό,τι είναι απαραίτητο για τη διαμόρφωση ατόμων που θα μπορούν να αντλούν μεγάλη χαρά και ωφέλεια από την επαφή τους με την τέχνη, ως δημιουργοί και ως ευαίσθητοι και φιλότεχνοι θεατές. Οι διδακτικές ενότητες πρέπει να περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ενημέρωσης και εμπειρίας. Η επιλογή των ενοτήτων θα γίνεται από τους διδάσκοντες ανάλογα με το άμεσο περιβάλλον του σχολείου, το φυσικό και το δομημένο, τα μουσεία και τα μνημεία της περιοχής, τη λαϊκή τέχνη και τη σύγχρονη τοπικά παραγόμενη αλλά και διεθνή τέχνη. Μεταξύ των πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων, υλικών και τεχνικών οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να επιλέγουν τις πιο κατάλληλες για τους μαθητές τους, έχοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες και ανάγκες, ώστε να καλλιεργηθούν ως δημιουργοί και ως φιλότεχνοι θεατές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Οι γενικές αρχές στις οποίες στοχεύουν τα προγράμματα εικαστικής αγωγής είναι:

- | | |
|-----------------------------|--|
| Δημιουργία αξιών | να στοχεύει στη διαμόρφωση αισθητικών και πολιτιστικών αξιών, που είναι απαραίτητες στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των παιδιών, |
| Συνέχεια της διδακτέας ύλης | να εξασφαλίζει στο παιδί τη συνέχεια και τη σύνδεση της διδακτέας ύλης από το Νηπιαγωγείο μέχρι και την τελευταία τάξη του Λυκείου λαμβάνοντας υπόψη τη νοητική εξέλιξή του, |

Ανανέωση	με την πάροδο του χρόνου να διευρύνει τα όρια της προτεινόμενης ύλης και να εκσυγχρονίζει διαρκώς τη μεθοδολογία προσέγγισής της,
Ολοκληρωμένη προσέγγιση	να προωθεί θεωρία και πράξη ισόρροπα και αμφίδρομα ως αδιάσπαστη ενότητα της δημιουργίας σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης,
Διαθεματική προσέγγιση	να συσχετίζει και να συνδέει τη θεματολογία των εικαστικών με τα γνωστικά αντικείμενα των άλλων μαθημάτων,
Ευελιξία	να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό και στο παιδί τη δημιουργική και ευέλικτη χρήση του προγράμματος σπουδών, που θα διαμορφώνεται ανάλογα με τις γνώσεις τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών,
Ενθάρρυνση του πειραματισμού	να προτρέπει για πειραματισμό και έρευνα στα υλικά και στις τεχνικές των εικαστικών τεχνών, καθώς και στους δρόμους της εικαστικής έκφρασης διεγείροντας τη δημιουργική φαντασία,
Βιωματική προσέγγιση	να δίνει στο παιδί την ευκαιρία να βιώσει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης στην τέχνη, συμμετέχοντας με διαφορετικούς ρόλους, με εργασίες ατομικές, ομαδικές ή με συμμετοχή όλης της τάξης εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος,
Κατανόηση μορφικών στοιχείων	να μάθει στο παιδί να αναγνωρίζει τη συμβολή των μορφικών στοιχείων στην απόδοση ιδεών, συναισθημάτων και νοήματος,
Αξιοποίηση τεχνολογίας	να στοχεύει στη σύνδεση των δραστηριοτήτων τέχνης και τεχνολογίας,
Κοινωνική ενεργοποίηση	να ενεργοποιεί το παιδί, ώστε να αναπτύσσει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται οπτικά, απτικά και χωρικά το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, τα φαινόμενα, τα πράγματα και τις μεταβολές τους, συνδέοντας την τέχνη με τη ζωή και προβάλλοντας τον κοινωνικό ρόλο της,
Αναγωγή της γνώσης από το απλό στο σύνθετο	να δίνει κίνητρα στο παιδί να εμβαθύνει στη γνώση από το απλό στο σύνθετο και να εμπεδώνει τις γνώσεις του μέσα από τη δημιουργία, την κριτική σκέψη και το διάλογο με τα άλλα μέλη της μαθητικής

Αυτογνωσία	κοινότητας, επιτρέποντας στο παιδί να εκφράζεται και να δικαιολογεί τις προτιμήσεις και τις προθέσεις του, να δημιουργεί ελεύθερες συνειδήσεις με κριτική σκέψη και θετική στάση απέναντι στη ζωή και την κοινωνία,
Επικοινωνία	ως επικοινωνιακό εργαλείο να προωθεί την κοινωνικότητα και τις καλές σχέσεις όλων των μελών του σχολείου, εκπαιδευτικών και παιδιών, προάγοντας την ουσιαστική ιδέα του πολιτισμού και όχι μια απλή παραγωγή αισθητικών αντικειμένων,
Γνώση και κατανόησή της ιστορίας και του πολιτισμού	να δώσει την ευκαιρία στο παιδί να γνωρίσει και να εκτιμήσει τα μεγάλα έργα της ελληνικής εικαστικής και της παγκόσμιας τέχνης στις προηγούμενες χρονικές περιόδους μέχρι και σήμερα σε μια πολύ-πολιτισμική διάσταση,
Κίνητρα για ειρηνική συνύπαρξη	να ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα των ανθρώπων και την κατανόηση των λαών μεταξύ τους,
Επαγγελματικός προσανατολισμός	να κάνει γνωστά τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τις καλές και τις εφαρμοσμένες τέχνες.

Οι σκοποί και οι ενότητες της εικαστικής αγωγής διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία του. Αυτά είναι τα κάτωθι:

ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Σκοποί:

- «να παρατηρεί, να ερευνά, να πειραματίζεται και να αξιοποιεί τις δυνατότητές του στο χειρισμό απλών υλικών και μέσων δημιουργώντας εικαστικά έργα,
- να γνωρίσει διάφορες τεχνικές και τρόπους, για να εκφράζεται με δημιουργικό τρόπο και να μεταβιβάζει απόψεις, συναισθήματα και βιώματα,
- να γνωρίσει την ορολογία, τα σύμβολα, τα μορφικά στοιχεία και τις μορφές που χρησιμοποιούν οι εικαστικοί καλλιτέχνες και να εξοικειωθεί με αυτά,
- να προσεγγίζει, να κατανοεί και να απολαμβάνει το φαινόμενο της Τέχνης και να έχει θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα έργα τέχνης,

– να έρθει σε επαφή με εικαστικά έργα τέχνης ποικίλων μορφών, να τα κατανοήσει, να τα αναλύσει, να τα ερμηνεύσει, να τα κρίνει και να εκτιμήσει την ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Ενότητες:

α) Υλικά - Μέσα - Τεχνικές

β) Μορφικά στοιχεία

γ) Θέμα - Περιεχόμενο - Νόημα

δ) Μορφές εικαστικών τεχνών

ε) Ιστορία τέχνης - Καλλιτέχνες

στ) Αισθητική – Κριτική» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ - Α΄ και Β΄ τάξη του ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

«Στο Νηπιαγωγείο η Εικαστική Αγωγή και ανάπτυξη έχει ως γενικό σκοπό να φέρει το νήπιο σε επαφή με τα έργα της τέχνης και την καλλιτεχνική δημιουργία, για να καλλιεργήσει την οπτική αντίληψη, την έκφραση, τις δεξιότητες, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία του και να το εισαγάγει στην καλαισθησία και την αισθητική κρίση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Επιμέρους σκοποί:

«Ειδικότερα:

- μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση και τη δημιουργία το νήπιο ευαισθητοποιείται και κατανοεί τις πολλαπλές όψεις των αντικειμένων και των καταστάσεων, και εκφράζει τις δικές του εμπειρίες και τα συναισθήματα.
- μέσα από τη χρήση υλικών και μέσων αποκτά δεξιότητες που συμβάλλουν στην ψυχοκινητική του ανάπτυξη, στη δημιουργικότητα και την ωρίμανση του όχι μόνο στο επίπεδο πράξης αλλά της σκέψης και της συμπεριφοράς• μέσα από την ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες το νήπιο αντιλαμβάνεται διαισθητικά ότι η τέχνη είναι τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας όλων των ανθρώπων και υιοθετεί θετικές στάσεις απέναντι στα έργα της τέχνης.
- μέσα από την καλλιέργεια της καλαισθησίας και μέσα από την καλλιτεχνική αγωγή το νήπιο μαθαίνει διαισθητικά να διακρίνει το ωραίο και να το απολαμβάνει στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα της τέχνης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Δημοτικό

«Να γνωρίσει και να απολαύσει ο μαθητής τις εικαστικές τέχνες μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων, αλλά και απόκτησης γνώσεων και κατανόησης του φαινομένου της Τέχνης, για να καλλιεργηθεί ως δημιουργός και ως φιλότεχνος θεατής» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Επιμέρους σκοποί:

«Ειδικότερα το παιδί πρέπει:

- να παρατηρεί, να ερευνά, να πειραματίζεται και να αξιοποιεί τις δυνατότητές του στο χειρισμό απλών υλικών και μέσων δημιουργώντας εικαστικά έργα,
- να γνωρίσει διάφορες τεχνικές και τρόπους, για να εκφράζεται με δημιουργικό τρόπο και να μεταβιβάζει απόψεις, συναισθήματα και βιώματα,

- να γνωρίσει την ορολογία, τα σύμβολα, τα μορφικά στοιχεία και τις μορφές που χρησιμοποιούν οι εικαστικοί καλλιτέχνες και να εξοικειωθεί με αυτά,
- να προσεγγίζει, να κατανοεί και να απολαμβάνει το φαινόμενο της Τέχνης και να έχει θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στα έργα τέχνης,
- να έρθει σε επαφή με εικαστικά έργα τέχνης ποικίλων μορφών, να τα κατανοήσει, να τα αναλύσει, να τα ερμηνεύσει, να τα κρίνει και να εκτιμήσει την ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Επιδιώξεις:

«Νηπιαγωγείο - Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού

Στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής επιδιώκεται το παιδί να:

- ερευνά και να πειραματίζεται με διάφορα υλικά δημιουργώντας εικαστικά έργα,
- εκφράζει ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα μέσα από τα έργα του,
- αποκτά γνώσεις και πληροφορίες για τις εικαστικές τέχνες,
- ανακαλύπτει ότι η τέχνη είναι σπουδαίος τρόπος έκφρασης,
- χρησιμοποιεί ορολογία, για να εκφράσει τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά του για τα έργα της τέχνης,
- χρησιμοποιεί την τέχνη, για να συμπληρώνει άλλα μαθήματα,
- αναπτύσσει εκτίμηση και ενδιαφέρον για την Τέχνη και επιθυμία να συμμετέχει σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες,
- αναγνωρίζει βασικά εικαστικά επαγγέλματα.

Γ΄ και Δ΄ τάξη του Δημοτικού

Στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής επιδιώκεται το παιδί να:

- ερευνά και να χρησιμοποιεί υλικά, τεχνικές και τρόπους για τη δημιουργία έργων και να αποκτά δεξιότητες,
- αναπτύσσει ιδέες και να εκφράζει συναισθήματα μέσα από την πορεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας του,
- αναπτύσσει κατανόηση ότι τα έργα τέχνης εκφράζουν απόψεις, αξίες και ιδέες του πολιτισμού μας και άλλων πολιτισμών,
- χρησιμοποιεί πηγές και πληροφορίες για απλές και ύστερα για πιο σύνθετες καλλιτεχνικές εργασίες,
- αναγνωρίζει το περιεχόμενο, τη μορφή και τον τρόπο παρουσίασης του έργου τέχνης,

- χρησιμοποιεί τις εικαστικές τέχνες διαθεματικά με τα άλλα μαθήματα,
- αναγνωρίζει ορισμένα μορφικά στοιχεία σε έργα τέχνης και αργότερα να τα ερμηνεύει απλά,
- εκφράζει ενθουσιασμό για τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες,
- επιδεικνύει τις ικανότητές του σε ατομικές και σε ομαδικές καλλιτεχνικές εργασίες,
- αναγνωρίζει διάφορα εικαστικά επαγγέλματα και αργότερα τις ικανότητες των ανθρώπων που ασχολούνται με αυτά» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1	Απλά υλικά - Μέσα -Τεχνικές	απλά εύχρηστα και ποικίλα υλικά, όπως χαρτί, χαρτόνι, κουτιά, δαχτυλομπογιές, νερομπογιές, κραγιόνια, κάρβουνα, μαρκαδόροι, πηλός, ζυμάρι, πλαστελίνη και άλλα, φυτικά υλικά, ανακυκλώσιμα υλικά, κατάλληλες τεχνικές για μικρά παιδιά, πειραματισμοί.
2	Απλά μορφικά στοιχεία	χρώμα, γραμμή, υφή, σχήματα, μορφές.
3	Θέμα	θέματα από παρατήρηση, μνήμη, φαντασία, συναισθήματα, περιβάλλον, ζώα, φυτά, οικογένεια, γιορτές, εποχές, επαγγέλματα αλλά και από άλλες σχολικές δραστηριότητες, συλλογές, διακοσμήσεις και άλλα, παραλλαγές, επεξεργασίες, αφηρημένα, παιχνίδια με χρώματα και άλλα υλικά.
4	Μορφές εικαστικών τεχνών	σχέδιο, ζωγραφική, πηλοπλαστική, υφαντική, μικροκατασκευές, χειροτεχνίες, κούκλες, στένσιλινγκ, κολάζ, μομπίλς (έργα δύο και τριών διαστάσεων)
5	Έργα τέχνης	παιγνιώδη επαφή με κατάλληλα έργα τέχνης από την ελληνική παραδοσιακή τέχνη, την τοπική τέχνη αλλά και τη μοντέρνα, σύνδεση της τέχνης με παραμύθια, διηγήσεις και άλλα.
6	Εισαγωγή στην καλαισθησία	χρήση απλών όρων τέχνης, προφορική έκφραση προτιμήσεων, σκέψεων, και απόψεων, συναισθηματική προσέγγιση έργων τέχνης, απλή περιγραφή έργων τέχνης

Γ' και Δ' τάξη του ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1	Μέσα, Τεχνικές	απλά και εύχρηστα υλικά, αργότερα σύνθετα, όπως νερομπογιές, μαρκαδόροι, παστέλ, πηλός, πλαστελίνη, χαρτιά, χαρτόνια, κόντρα πλακέ, τα απαραίτητα εργαλεία, στοιχειώδης οργάνωση της πορείας της κατασκευής.
2	Μορφικά στοιχεία	σημεία, γραμμές, χρώμα (συνδυασμοί, αποχρώσεις), ρυθμικές επαναλήψεις, σχήματα, υφή.
3	Θέμα - Περιεχόμενο	θέματα από παρατήρηση του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος, από σχολικές εορτές, από άλλα μαθήματα, από ιστορίες, παραμύθια, παροιμίες, αντιθέσεις, όπως μεγάλο - μικρό, μέρα - νύχτα, παιδιά - γονείς.
4	Μορφές εικαστικών τεχνών	σχέδιο, ζωγραφική, κολάζ, πηλός, εικονογραφήσεις, χαλκοπλαστική, τυπώματα, υφαντική, μακέτες, μικροκατασκευές, χειροτεχνίες, (έργα δύο και τριών διαστάσεων),
5	Έργα τέχνης, Καλλιτέχνες	Σύντομες παρουσιάσεις λίγων έργων από την αρχαία ελληνική, βυζαντινή και σύγχρονη τέχνη, παραστατική και μη παραστατική τέχνη από Ευρώπη και εξωευρωπαϊκούς πολιτισμούς, σύνδεση των έργων με δραστηριότητες και παιχνίδια, γνωριμία με βασικά καλλιτεχνικά επαγγέλματα, όπως ζωγράφος, γλύπτης, αγιογράφος.

6	Εισαγωγή στις αισθητικές αξίες	χρήση απλών όρων τέχνης, προφορική έκφραση προτιμήσεων σκέψεων, γνωμών, συναισθηματική προσέγγιση έργου τέχνης, συζήτηση για έργα τέχνης, απλή περιγραφή έργων τέχνης.
---	--------------------------------	--

Ε' και ΣΤ' τάξη του ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

«Στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής επιδιώκεται το παιδί να:

- κάνει επιτυχημένη χρήση υλικών και τεχνικών στα έργα του,
- χρησιμοποιεί και να δημιουργεί εικόνες δύο και τριών διαστάσεων, για να εκφράσει ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες και αργότερα να χρησιμοποιεί σύμβολα,
- αναγνωρίζει μορφές και μορφικά στοιχεία, που εκφράζουν ιδέες, αξίες, απόψεις, σε έργα διαφορετικών πολιτισμών,
- δέχεται τις νέες πληροφορίες και να τις μετουσιώνει, για να εμπλουτίζει τα έργα του,
- συζητά για τις προθέσεις του καλλιτέχνη, για μεθόδους και για έννοιες τέχνης,
- εκφράζει, να ερμηνεύει και να αξιολογεί τις καλλιτεχνικές επιλογές σχετικά με το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο παρουσίασής τους,
- χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για τις εικαστικές τέχνες στα άλλα μαθήματα,
- εκφράζει ενθουσιασμό για συμμετοχή σε σύνθετες καλλιτεχνικές εργασίες,
- χρησιμοποιεί τους τρόπους λύσης προβλημάτων από το χώρο των εικαστικών σε άλλες γνωστικές περιοχές.
- δραστηριοποιείται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο,
- κατανοεί διάφορα καλλιτεχνικά επαγγέλματα συγκρίνοντας μεθόδους, μέσα και έργα και αργότερα να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των ικανοτήτων που απαιτούνται γι' αυτά.

Επιπλέον στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού επιδιώκεται το παιδί να:

- κατανοεί τις ιστορικές παραμέτρους των τεχνών,
- αναγνωρίζει ότι υπάρχουν διάφορες απόψεις για ένα καλλιτεχνικό θέμα και ότι μπορούν να δοθούν διαφορετικές λύσεις,
- αξιολογεί τις ιδέες, τις ικανότητες και τις εργασίες του και αργότερα να αξιολογεί προσιτά έργα τέχνης,
- χρησιμοποιεί πηγές και γνώσεις για καλλιτέχνες, για τις προθέσεις των καλλιτεχνών και για το κοινωνικό περιεχόμενο προσιτών έργων τέχνης,
- αναγνωρίζει τη σημασία και τη σπουδαιότητα της τέχνης σε διάφορους πολιτισμούς,

- αναγνωρίζει ορισμένες χαρακτηριστικές τεχνοτροπίες στην Ιστορία της Τέχνης,
- έρχεται σε προσωπική επαφή με καλλιτέχνες» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1	Υλικά - Μέσα - Τεχνικές	Επιλογές κατάλληλων υλικών για τις προτεινόμενες μορφές εικαστικών τεχνών, μολύβια, ξυλομπογιές, νερομπογιές, χαρτόνια, σύρμα, πηλός, εργαλεία, γεωμετρικά όργανα, Η/Υπολογιστής πειραματισμοί.
2	Μορφικά στοιχεία	σημεία, γραμμές, χρώματα, επίπεδα, απλές συνθέσεις, χώρος, όγκος
3	Θέμα - Περιεχόμενο - Νόημα	θέματα από τη φύση, από την πόλη και το χωριό, από έργα τέχνης, από άλλα μαθήματα, από ιδέες και ιδανικά, από εμπειρίες, από εορτές από τη φαντασία, ελεύθερα θέματα
4	Μορφές εικαστικών τεχνών	σχέδιο, ζωγραφική, κολάζ, ασαμπλάζ, ξυλοκοπτική-ξύλινες μικροκατασκευές, μακέτες, γελοιογραφία, κόμικ, φωτογραφία, εικονογραφήσεις, ψηφιακή εικόνα. (έργα δύο και τριών διαστάσεων),
5	Ιστορία Τέχνης - Καλλιτέχνες	σύντομες παρουσιάσεις ενός - δυο έργων από ιμπρεσιονισμό, ποπ αρτ, εξπρεσιονισμό, έργα ρεαλιστικά, αφηρημένα, εξπρεσιονιστικά, συμβολικά, γνωριμία με βασικά καλλιτεχνικά επαγγέλματα, (αρχιτέκτονας, φωτογράφος, σχεδιαστής, γελοιογράφος),
6	Απλά στοιχεία αισθητικής, κριτικής και ανάλυσης έργου	εμπλουτισμός του λεξιλογίου με νέους όρους, προτιμήσεις, απλές κρίσεις, γνώμες, συζήτηση για έργα τέχνης και για παιδικά έργα, αυτοαξιολόγηση, περιγραφή και περιεχόμενο έργου.

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Σκοποί:

- «η δημιουργικότητα και η δράση του μαθητή, η παραγωγή καλλιτεχνικού έργου, η συμμετοχή του στις εικαστικές τέχνες,
- η γνώση και η χρήση των υλικών, των μέσων, των εργαλείων και των πηγών σε ποικίλες εικαστικές μορφές,
- η ευαίσθητη ανταπόκριση, η κατανόηση, η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση του εικαστικού έργου αλλά και του φαινομένου της Τέχνης γενικότερα,
- η κατανόηση της πολιτιστικής διάστασης και η συμβολή των τεχνών διαχρονικά και συγχρονικά.
- να αντλήσουν ιδέες από την άμεση οπτική και απτική εμπειρία, τη μνήμη και τη φαντασία,
- να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες έκφρασης που προκύπτουν από τον πειραματισμό με κάθε είδους υλικά, τεχνικές και μέσα, σε όλες τις διαστάσεις (επίπεδο, όγκος, χώρος, χρόνος),
- να πειραματισθούν και να εκφραστούν με κάθε είδους οπτικό και εποπτικό υλικό (βιβλία, φωτογραφίες, σλάιτς, φωτοτυπίες, αφίσες και άλλα) διαφορετικών πηγών (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, αίθουσες τέχνης, σύγχρονη τεχνολογία και άλλα), ώστε να καταλήξουν σε ιδέες που να ωθούν στην παραγωγή προσωπικών δημιουργιών,
- να βελτιώσουν τις δεξιότητες, καθώς και τις ικανότητες καταγραφής, επιλογής και ανάλυσης ερεθισμάτων μέσα από την παρατήρηση που θα βοηθήσει στην οργάνωση και την παραγωγή του έργου τους,
- να κατανοήσουν τη σημασία της εκ νέου επεξεργασίας και εξέλιξης ενός έργου τους κάτω από το πρίσμα της τροποποίησης της αρχικής ιδέας από τον ίδιο και από τους άλλους ως αποτέλεσμα συζήτησης, κριτικής και επιρροής,
- να μεταφέρουν και να προσαρμόζουν την εμπειρία και τη γνώση από τα έργα καλλιτεχνών για την παραγωγή των έργων τους,
- να προσεγγίζουν αισθητικά τα έργα της ελληνικής, της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας τέχνης διαφορετικών εποχών, ανακαλύπτοντας και αναγνωρίζοντας τις μεταξύ τους σχέσεις,
- να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μεθόδους και προσεγγίσεις των καλλιτεχνών σε μια ιδέα και να τις συσχετίσουν με το νόημα του έργου, κατανοώντας ότι οι αντιλήψεις σε διαφορετικές εποχές επιδρούν στη μορφή, στο περιεχόμενο και στον επικοινωνιακό του χαρακτήρα,

- να αναγνωρίζουν τις αισθητικές αξίες του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος, να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στις ενέργειες που τα επηρεάζουν, αλλά και να μπορούν να προσδιορίσουν τη μεταξύ τους σχέση,
- να επικοινωνούν με τα έργα των εικαστικών τεχνών αλλά και με κάθε εικόνα, ώστε να αισθανθούν και να αξιολογήσουν την εντύπωση και την επίδραση που αυτά ασκούν στην προσωπικότητά τους,
- να εκφράζονται και να επικοινωνούν λεκτικά χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ορολογία πάνω σε θέματα τέχνης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Ενότητες:

Α΄ τάξη Γυμνασίου

	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1	Υλικά - Μέσα - Τεχνικές	υλικά και εργαλεία για τις προτεινόμενες μορφές εικαστικών τεχνών χρώματα, μαρκαδόροι, γεωμετρικά όργανα, φύλλο χαλκού, λινόλευμο, πηλός πηγές, όπως βιβλία, κατάλογοι, αφίσες, έρευνες, Πειραματισμοί, οργάνωση, μέθοδος.
2	Μορφικά στοιχεία	χρώμα (θερμά-ψυχρά, συμπληρωματικά, βασικά), μορφές, σχήματα, ρυθμοί, σύνθεση, άξονες, κλίσεις, προοπτική ενός σημείου φυγής.
3	Θέμα - Περιεχόμενο -Νόημα	θέματα από ιδέες, ιδανικά, αισθήματα, μηνύματα, εκ του φυσικού, από έργα τέχνης, διακοσμητικά με γεωμετρικά, φυτικά, παραδοσιακά μοτίβα, ελεύθερα θέματα.
4	Μορφές Εικαστικών Τεχνών	σχέδιο, σκίτσο, ζωγραφική, πλαστική, γλυπτική, στοιχεία γραμμικού σχεδίου, κινούμενο σχέδιο, χαλκοπλαστική, διακοσμητική, χαρακτηριστική,

		εικονογράφηση,
5	Ιστορία Τέχνης - Καλλιτέχνες	σύντομες αναφορές με λίγα έργα από την αρχαία ελληνική τέχνη, και άλλων αρχαίων πολιτισμών, απλές συγκρίσεις, ομοιότητες και διάφορες με αναφορά σε λίγα έργα από την Αναγέννηση αλλά και σύγχρονα, θεματική ιστορία Τέχνης: ο χώρος, η προσωπογραφία.
6	Αισθητική - Κριτική - Ανάλυση έργου	ορολογία τέχνης, ανάλυση έργου, περιγραφική, μορφολογική, περιεχομένου, νοήματος, κοινωνικών επιδράσεων, προτιμήσεις, κρίσεις, αυτοαξιολόγηση, εκτίμηση, συζητήσεις για τέχνη και μίμηση, τέχνη και σύμβολα, το ωραίο, οι αισθητικές αξίες.

Β΄ τάξη Γυμνασίου

	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1	Υλικά - Μέσα - Τεχνικές	υλικά και εργαλεία για τις προτεινόμενες μορφές εικαστικών τεχνών, μολύβια, χρώματα, γεωμετρικά όργανα, ψηφίδες, πηλός, ξύλο, χαρτόνια. υλικά για μοντέρνα έργα, πηγές, όπως βιβλία, κατάλογοι, αφίσες, καρτ-ποστάλ, οργάνωση μεθόδων και τεχνικών,
2	Μορφικά στοιχεία	φως, φωτοσκιάσεις, όγκος, υφή, χώρος, κλίμακες,

		<p>άξονες, κλίσεις, αναλογίες, μεγέθη συνοχή, ενότητα, ποικιλία, δομή, σύνθεση προοπτική δύο σημείων, σχεδιαστική - χρωματική χώρος.</p>
3	Θέμα - Περιεχόμενο - Νόημα	<p>θέματα από ιστορία, κοινωνία (προβλήματα, ιδανικά, σχέσεις), από ελληνική παράδοση, από εξωευρωπαϊκούς πολιτισμούς, από επισκέψεις σε μουσεία , συμβολισμοί, αλληγορίες, διαθεματικά με άλλα μαθήματα, ελεύθερα θέματα,</p>
4	Μορφές εικαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών	<p>σχέδιο, ζωγραφική, αγιογραφία, πλαστική, ψηφιδωτό κεραμική, ξυλογλυπτική, διακόσμηση εσωτερικού χώρου, σκηνικά, εξώφυλλα δίσκων,</p>
5	Ιστορία τέχνης - Τεχνοτροπίες - Καλλιτέχνες	<p>μερικά χαρακτηριστικά έργα από: βυζαντινή, αναγεννησιακή, προκολομβιανή, Ιαπωνική Τέχνη. αναφορά στη σύγχρονη τέχνη θεματική ιστορία τέχνης: το τοπίο, το ανθρώπινο σώμα, οι νεκρές φύσεις,</p>
6	Αισθητική - Κριτική - Ανάλυση έργου,	<p>ορολογία τέχνης, ανάλυση έργου, περιγραφική ,μορφολογική, περιεχόμενο, νόημα, πολιτιστικές και κοινωνικές επιδράσεις, προτιμήσεις, κρίσεις, αυτοαξιολόγηση κριτικά κείμενα, η σπουδαιότητα της τέχνης, τέχνη και θρησκεία, τέχνη και ηθική,</p>

Γ' τάξη Γυμνασίου

	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1	Σύνθετα υλικά και μέσα - Τεχνικές	υλικά και εργαλεία για τις προτεινόμενες μορφές εικαστικών τεχνών, υλικά σχεδίου, ζωγραφικής, γεωμετρικά όργανα, χαρτιά. φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, P.C., ποικίλα υλικά και εργαλεία οργάνωση και γνώση μεθόδων και τεχνικών, πηγές
2	Μορφικά στοιχεία	ένταση, κίνηση, δυναμική, όγκος, βάθος, φωτοσκιάσεις, χώρος, σύνθεση, μορφικά στοιχεία του κινηματογράφου και της φωτογραφίας.
3	Θέμα - Περιεχόμενο - Νόημα	θέματα από φωτογραφίες, στιγμές, συναισθήματα, τοπία, αυτοκίνητα, αθλητισμό, προσωπικές ιστορίες, μύθους, σενάρια, συνθέσεις αντικειμένων θέματα από μόδα αφίσες κινηματογράφου, προϊόντων, ελεύθερα θέματα, ρομαντικά, ιμπρεσιονιστικά, υπερεαλιστικά, ανεικονικά γράμματα, αριθμοί, στήσιμο σελίδας.
4	Μορφές εικαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών	ζωγραφική, φωτογραφία, βίντεο, γραφίστικο σχέδιο , σχεδιασμός ρούχων, αφίσες συνθετική εικόνα, έντυπο, κόσμημα , βιομηχανικό σχέδιο, σχέδιο μόδας. ασσαμπλάζ, παρεμβάσεις στο χώρο
5	Ιστορία Τέχνης και Πολιτισμού, Τεχνοτροπίες - Καλλιτέχνες	λίγα χαρακτηριστικά έργα από το 18 ^ο , 19 ^ο , 20 ^ο αιώνα (μέχρι το 1930) ζωγραφικής, γλυπτικής, αρχιτεκτονικής, ντιζάιν

		θεματική ιστορία Τέχνης: το περιβάλλον, τα αφηρημένα έργα.
6	Αισθητική - Κριτική, Θεωρία τέχνης - Ανάλυση έργου,	ορολογία τέχνης ανάλυση και ερμηνεία έργου τέχνης, συγκριτική, κριτική, αισθητικές αξίες και ποιότητες, δημιουργός - έργο - θεατής, ομοιότητες και διαφορές των καλών τεχνών, σχέση τέχνης και εποχής, τέχνης και καθημερινής ζωής, τέχνης και ιδεολογίας.

ΛΥΚΕΙΟ

Σκοποί:

- «να αντλήσει ο μαθητής ιδέες από την άμεση οπτική και απτική εμπειρία, τη μνήμη και τη φαντασία,
- να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες έκφρασης, που προκύπτουν από τον πειραματισμό με κάθε είδους υλικά, τεχνικές και μέσα σε όλες τις διαστάσεις (επίπεδο, όγκος, χώρος, χρόνος),
- να πειραματιστεί και να εκφραστεί με κάθε είδους οπτικό και εποπτικό υλικό (βιβλία, φωτογραφίες, σλάιτς, φωτοτυπίες, αφίσες και άλλα) διαφορετικών πηγών (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, αίθουσες τέχνης, σύγχρονη τεχνολογία και άλλα), ώστε να καταλήξει σε ιδέες, που να ωθούν στην παραγωγή προσωπικών δημιουργιών,
- να βελτιώσει τις δεξιότητες, καθώς και τις ικανότητες καταγραφής, επιλογής και ανάλυσης ερεθισμάτων μέσα από την παρατήρηση, που θα βοηθήσει στην οργάνωση και την παραγωγή του έργου του,
- να κατανοήσει τη σημασία της εκ νέου επεξεργασίας και εξέλιξης ενός έργου του κάτω από το πρίσμα της τροποποιημένης αρχικής ιδέας από τον ίδιο και από τους άλλους ως αποτέλεσμα συζήτησης, κριτικής και επιρροής,
- να μεταφέρει και να προσαρμόζει την εμπειρία και τη γνώση από τα έργα καλλιτεχνών για την παραγωγή των έργων τους,

- να προσεγγίζει αισθητικά τα έργα της ελληνικής, της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας τέχνης παλαιότερων εποχών αλλά και σύγχρονα, ανακαλύπτοντας και αναγνωρίζοντας τις μεταξύ τους σχέσεις,
- να αναγνωρίζει τις διαφορετικές μεθόδους και προσεγγίσεις των καλλιτεχνών σε μια ιδέα και να τις ερμηνεύει ανάλογα με το νόημα του έργου, κατανοώντας ότι οι αντιλήψεις σε διαφορετικές εποχές επιδρούν στη μορφή, στο περιεχόμενο και στον επικοινωνιακό του χαρακτήρα,
- να αναγνωρίζει τις αισθητικές αξίες του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος και να αναπτύσσει κριτική στάση απέναντι στις ενέργειες που τα επηρεάζουν, αλλά και να είναι σε θέση να προσδιορίσει τη μεταξύ τους σχέση,
- να επικοινωνεί με τα έργα των εικαστικών τεχνών αλλά και με κάθε εικόνα ώστε να αισθανθεί και να αξιολογεί την εντύπωση και την επίδραση που ασκούν στην προσωπικότητά του,
- να μπορεί να εκφράζεται και να επικοινωνεί λεκτικά, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ορολογία πάνω σε θέματα Τέχνης,
- να αντιληφθεί ότι οι τέχνες και οι εφαρμογές τους σχετίζονται με δεκάδες επαγγέλματα,
- να προσεγγίζει το πολύπλοκο φαινόμενο της Τέχνης σφαιρικά και να αντιλαμβάνεται την αμφίδρομη σχέση και επίδραση θεωρίας και πράξης,
- να εντοπίζει τις σχέσεις των εικαστικών έργων με τα έργα των υπόλοιπων τεχνών και των Επιστημών και ευρύτερα με θέματα και προβλήματα του ανθρώπου, της κοινωνίας και της φύσης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Ενότητες:

Α΄ τάξη Ενιαίου Λυκείου

	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
1	Υλικά, Σύνθετα Μέσα, Τεχνικές	υλικά και εργαλεία για τις προτεινόμενες μορφές των εικαστικών τεχνών, αρτιότητα εργαστηρίου, παραδοσιακές και σύγχρονες τεχνικές, φωτογραφική μηχανή, βίντεο, Η/Υ πηγές έρευνας, πειραματισμοί, ποικίλα υλικά.
2	Μορφικά στοιχεία	χρώμα, φως, όγκος, χώρος, υφή, σύνθεση, δομή, ρυθμός, δυναμική, κλήσεις, μορφικά στοιχεία,

		φωτογραφίες, κινηματογράφου
3	Θέμα - Περιεχόμενο - Νόημα	εκ του φυσικού, παρεμβάσεις, μετατροπές, ιδέες, σχέσεις, κοινωνικά μηνύματα, χρηστικά προϊόντα - διαφήμιση, θέματα παραδοσιακής τέχνης, όπως ρούχο, κόσμημα, έπιπλο, σειρές έργων με έρευνα για το ίδιο θέμα. ελεύθερα θέματα σύγχρονη τέχνη
4	Μορφές εικαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών	σχέδιο, ζωγραφική αρχιτεκτονική, βιομηχανικό σχέδιο, κόμικ, φωτογραφία, κινηματογράφος, βίντεο, βιομηχανικό σχέδιο, διαφήμιση, σύγχρονες μορφές εικαστικών τεχνών,
5	Ιστορία Τέχνης και Πολιτισμού - Τεχνοτροπίες - Καλλιτέχνες.	20ός αιώνας, σύγχρονα ρεύματα (1930 μέχρι σήμερα), Μπιενάλε Βενετίας, Ντοκουμέντα Κάσελ, μοντέρνοι και σύγχρονοι καλλιτέχνες θεματική ιστορία: το αντικείμενο χρήσης και το βιομηχανικό σχέδιο.
6	Αισθητική - Κριτική - Θεωρία τέχνης - Ανάλυση έργου	ορολογία τέχνης ανάλυση και ερμηνεία έργου τέχνης, βαθύτερο νόημα, πολύπλευρη προσέγγιση, κριτική, συγκριτική έργων και τεχνοτροπιών, τέχνη και ιδέα, τέχνη και περιβάλλον, τέχνη και απόψεις.

Αναφορικά με την αξιολόγηση, τα διδακτικά και εποπτικά μέσα καθώς και το εργαστήριο εικαστικών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναφέρει:

«Στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής οι μαθητές θα πρέπει να αντλούν γνώσεις και εμπειρίες μέσα από διάφορες πηγές και με διάφορους τρόπους. Παρατηρήσεις και πειραματισμοί, αναζήτηση πληροφοριών από πολλές πηγές, όπως δάσκαλοι, γονείς,

καλλιτέχνες, επαγγελματίες αλλά και από έργα τέχνης, βιβλία, μουσεία, ΜΜΕ, πλουτίζουν το μάθημα και το μετατρέπουν σε εμπειρία ζωής.

Θα πρέπει να γίνεται συνειδητή προσπάθεια, όπου αυτό είναι δυνατόν, ώστε η εικόνα του κόσμου να παρουσιάζεται ενιαία και όχι κατακερματισμένη, ανάλογα με το περιεχόμενο του μαθήματος. Η εκπαίδευση τέχνης δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης σε πολλά επίπεδα.

Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να συνδέει με κατάλληλα παραδείγματα ερεθίσματα κίνητρα και μεθόδους των εικαστικών τεχνών με τις άλλες Καλές Τέχνες, τα άλλα μαθήματα του σχολείου και τη γύρω πραγματικότητα.

Θα πρέπει να επιχειρείται αναγωγή της εμπειρίας σε γνώση, ώστε να αποκτά το παιδί αυτοπεποίθηση. Επίσης, θα πρέπει οι γνώσεις που αποκτώνται από επισκέψεις σε καλλιτεχνικούς χώρους, παρουσιάσεις έργων τέχνης ή επισκέψεις σε χώρους φυσικού κάλλους να αποτελούν βάση για δημιουργία εικαστικού έργου, για ανάλυση για αισθητική προσέγγιση και για κατανόηση σε βάθος.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τη σταδιακή ωρίμανση των παιδιών αλλά και τη διαφορετικότητά τους. Πρέπει να αρχίζει με δραστηριότητες απλές και οικείες σ' αυτά και με την πάροδο του χρόνου να προχωρά σε δραστηριότητες περισσότερο σύνθετες. Η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στην επικοινωνία των παιδιών με το δάσκαλο και στην εξατομικευμένη διδασκαλία.

Η αισθητική προσέγγιση των έργων της τέχνης και η θεωρητική ενασχόληση των μαθητών με αυτά δεν πρέπει να έχουν γνωσιολογικό χαρακτήρα, αλλά να συνδέονται με τη δημιουργία καλλιτεχνικών έργων. Η βιωματική προσέγγιση της Τέχνης είναι σημαντική μέθοδος Εικαστικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο.

Σε όλες τις τάξεις καλό είναι να οργανώνονται παράλληλα δραστηριότητες όπως επισκέψεις σε μουσεία, γκαλερί, χώρους δημιουργίας, να διοργανώνονται εκθέσεις, εκδηλώσεις και συζητήσεις, που θα ανεβάζουν το επίπεδο του μαθήματος και θα τονώσουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Οι εργασίες στο σπίτι για μια ή δυο ώρες εβδομαδιαία, ως συνέχεια της εργασίας στο σχολείο αναβαθμίζουν την ποιότητα της διδασκομένης ύλης.

Η προετοιμασία, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό είναι απαραίτητα για την αποτελεσματικότητα του έργου του, αλλά θα πρέπει παράλληλα αυτός να αφήνει δυνατότητα του αυτοσχεδιασμού, του τυχαίου και του αυθόρμητου, που είναι σημαντικοί παράγοντες στη δημιουργία των έργων της Τέχνης.

Οι γενικές ενότητες είναι ταξινομημένες στο ΔΕΠΠΣ ενδεικτικά από το γενικό στο ειδικό και από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Αυτές δεν διδάσκονται συνήθως ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Σε κάθε θέμα διδασκαλίας διαπλέκονται πολλά από τα περιεχόμενα και τους στόχους άλλων ενοτήτων, και έτσι επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διδάξει τις γενικές ενότητες με τη σειρά που εκείνος επιλέγει. Ορισμένες ενότητες μπορούν να μη διδάσκονται αυτόνομα όπως τα «υλικά» και η «αισθητική» αλλά να διαχέονται στις άλλες.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και πρέπει να αποτελεί για το παιδί αφετηρία για την επίτευξη των στόχων και μέσο ενθάρρυνσης στη μαθησιακή πορεία του.

Αξιολογούμε με πρόσφορες και ποικίλες μεθόδους (συζήτηση, σχόλια και τα λοιπά) τόσο την καθημερινή προσπάθειά του, την απόδοση, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του παιδιού αλλά και τη συνολική του επίδοση σε σχέση με τη διδαχθείσα ύλη, ώστε η αξιολόγηση να έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Ενθαρρύνουμε το παιδί στην αυτοαξιολόγηση όχι μόνο των αποτελεσμάτων των έργων του αλλά κυρίως της προσπάθειάς του.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει ακόμη να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας του, το βαθμό επίτευξης των στόχων του, την καταλληλότητα του διδακτικού και του εποπτικού υλικού και τη αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών.

Διδακτικά και εποπτικά μέσα

Η διδασκαλία των εικαστικών πρέπει να στηρίζεται σε σύγχρονα μέσα, αφού βεβαίως δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Το διδακτικό και το εποπτικό υλικό θα πρέπει να είναι υψηλών προδιαγραφών.

Προκειμένου ο δάσκαλος Τέχνης να διαμορφώσει σφαιρική αντίληψη του προγράμματος μέσα στο οποίο εντάσσεται η δική του διδασκαλία, πρέπει να έχει στη διάθεσή του:

- Το Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών κάθε βαθμίδας.
- Βιβλίο οδηγιών για τον εκπαιδευτικό:

Στο βιβλίο οδηγιών του εκπαιδευτικού τέχνης, είτε αυτός είναι απόφοιτος ΑΣΚΤ είτε είναι δάσκαλος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να υπάρχουν οδηγίες παιδαγωγικού χαρακτήρα και διδακτικής της τέχνης, τεχνικές, αισθητικές, προσεγγίσεις τρόποι διαθεματικής προσέγγισης, ανάλυσης έργων και άλλα.

Το βιβλίο πρέπει να περιλαμβάνει επίσης σχέδια μαθημάτων, παραδείγματα εικαστικών και άλλων σχετικών δραστηριοτήτων, πληροφορίες για υλικά και μέσα και να δίνει επεξηγηματικές οδηγίες για τα κεφάλαια του βιβλίου του μαθητή.

- Βιβλίο μαθητή:

Το βιβλίο του μαθητή πρέπει να είναι πλούσιο σε εικονογράφηση, να βασίζεται στο πρόγραμμα σπουδών και ανάλογα με την ηλικία των παιδιών να έχει πληροφορίες, δραστηριότητες, ερωτήσεις, ασκήσεις, οδηγίες και άλλα πάνω στην πράξη και τη θεωρία των εικαστικών τεχνών απευθυνόμενο σε ενεργητικούς και δημιουργικούς μαθητές.

Εκτός από τα βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό συνιστούν τα ακόλουθα:

- Αφίσες πλαστικοποιημένες με αντιπροσωπευτικά έργα από όλο το φάσμα των εικαστικών τεχνών, με επεξηγήσεις για τον τρόπο χρήσης του υλικού και στοιχεία για το κάθε έργο και την εποχή του.
- Εκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή, σλάιτς και κασέτες βίντεο για τα παιδιά και για τον εκπαιδευτικό με θέματα:
 - προτάσεις για συνθετικές εργασίες (projects) μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας,
 - τα γνωστότερα έργα τέχνης από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης και της αισθητικής στους τομείς της ζωγραφικής, της γλυπτικής, της χαρακτικής, της αρχιτεκτονικής, του βιομηχανικού σχεδίου (design), της γραφιστικής και άλλων τομέων, που άπτονται των εικαστικών τεχνών,
 - θεωρίες προσέγγισης, ανάλυσης και κριτικής έργων τέχνης και εφαρμογές σύνθεσης, μορφολογίας και χρωματολογίας για να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά.
- Οπτικοακουστικός δίσκος (CD-ROM, CD Interactive) για υπολογιστή με γνωστικά αντικείμενα όμοια με αυτά που προαναφέρθηκαν για τη διεύρυνση του μαθήματος.

Για το Δημοτικό άλλα και για τις άλλες βαθμίδες πρέπει να δημιουργηθούν βίντεο-μαθήματα με πρότυπους τρόπους διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό το υλικό θα υποδεικνύεται η διδακτική μεθοδολογία των εικαστικών δραστηριοτήτων με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης.

Το μάθημα δεν πρέπει να χάνει το δημιουργικό του χαρακτήρα και να γίνει βιβλιοκεντρικό. Το διδακτικό και το εποπτικό υλικό δημιουργείται, για να ενισχυθεί ο δημιουργικός ρόλος του μαθήματος. Το ίδιο ισχύει και για τις επισκέψεις στα μουσεία και τις άλλες δραστηριότητες, που κύριο στόχο έχουν την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών.

Εργαστήριο εικαστικών

Η φύση του μαθήματος των εικαστικών απαιτεί τη χρήση ιδιαίτερης αίθουσας, που θα χρησιμεύει ως εργαστήριο εικαστικών για την ορθή παρουσίαση και εκμάθηση των προβλεπόμενων τεχνικών και ως αποθηκευτικός χώρος των υλικών και των ημιτελών έργων των μαθητών. Αν το εργαστήριο αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη λειτουργία του μαθήματος των εικαστικών, η έλλειψη του στην πλειονότητα

των δημοτικών σχολείων δε δικαιολογεί την εγκατάλειψη των εικαστικών δραστηριοτήτων, η οποία παρατηρείται σήμερα. Τα παιδιά συχνά αισθάνονται να ασφυκτιούν μέσα στα στενά για την ηλικία τους πλαίσια της γνώσης, ενώ έχουν ανάγκη να εκφράσουν με διάφορους τρόπους και μέσω της τέχνης τον εσωτερικό τους κόσμο και την εμπειρία τους από το περιβάλλον.

Το εργαστήριο εικαστικών είναι απαραίτητο σε κάθε σχολείο, γιατί από την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και την αναβάθμιση της πολιτιστικής ζωής της μαθητικής κοινότητας μπορεί να καλλιεργηθεί η αγάπη για τη γνώση, για την τέχνη και για την ίδια τη ζωή.

Περιγραφή εργαστηρίου

Το εργαστήριο εικαστικών πρέπει ως ελάχιστες προϋποθέσεις να έχει:

- ευρυχωρία, καλό φωτισμό, παροχή νερού με κατάλληλη αποχέτευση, σωστό αερισμό του χώρου,
- ράφια, ντουλάπια, βιτρίνες και ιδιαίτερο αποθηκευτικό χώρο για τη φύλαξη έργων, υλικών και εργαλείων,
- Τα απαραίτητα μέσα για να εξυπηρετούνται οι πολλαπλές ανάγκες εργασίας των παιδιών, όπως μεγάλα τραπέζια για εργασία ατομική ή ομαδική, καβαλέτα, επίπεδες επιφάνειες έκθεσης έργων,
- δυνατότητες προβολής (προβολέα σλάιτς, οθόνη, κουρτίνες συσκότισης και άλλα), τηλεόραση, βίντεο και μαγνητόφωνο,
- υλικά και εργαλεία ανάλογα με την ηλικία των παιδιών,
- βιβλιοθήκη, αρχείο εποπτικού υλικού και βιντεοθήκη,
- πλήρη ειδικό εξοπλισμό για διάφορα είδη εικαστικών τεχνών, ώστε να μπορούν να δημιουργηθούν επιμέρους εργαστήρια - γωνίες, π.χ. για πλαστική, για κεραμική, για υφαντική, για φωτογραφία και άλλα. Όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα μόνιμου και εξοπλισμένου εργαστηρίου, δημιουργούμε συνθήκες εργαστηρίου μεταφέροντας, στο μέτρο του δυνατού, τα απαραίτητα μέσα και υλικά, στις κοινές αίθουσες» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Η Ιζ. Αρντουέν προτείνει κάποιες ιδέες εργασίας που μπορούν να μνήσουν τους μαθητές στην καλλιτεχνική αγωγή και στις εικαστικές τέχνες, ανάλογα με την ηλικία τους. Μία από τις ιδέες αυτές αφορά την στροφή της προσοχής του μαθητή στα μέσα και στα υλικά που χρησιμοποιεί και σε αυτό που αναπαριστά:

«Σε μία τάξη της Δ΄ δημοτικού ο δάσκαλος φέρνει στους μαθητές ένα κομμάτι πηλό. Οι μαθητές ξαφνιάζονται και αναρωτιούνται γιατί τους δείχνει αυτό το άμορφο κομμάτι από χώμα. Οι μαθητές αυτής της τάξης προετοιμάζουν μία χορευτική παράσταση. Ο δάσκαλος τους προτείνει, λοιπόν, να ‘‘δώσουν κίνηση στο χώμα, αναπαριστώντας χορευτές’’.

Ο δάσκαλος έχει διπλό στόχο: να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το υλικό ‘‘χώμα’’, ενώ την ίδια στιγμή θα μπορούν να παρατηρήσουν πως μεταβάλλεται η αναπαράσταση της κίνησης με τη χρήση ενός τέτοιου υλικού. Οι μαθητές στρώνονται στη δουλειά και οι ερωτήσεις που κάνουν είναι οι εξής: ‘‘Όταν αναπαριστούμε έναν άνθρωπο σε κίνηση με τα χέρια όρθια και με τα πόδια ανοικτά, θα έλεγε κανείς ότι είναι ακίνητος! Τι να κάνουμε για να φαίνεται ότι χορεύει;’’. Έγιναν διάφορες προτάσεις: ‘‘Μήπως πρέπει να δείξουμε ότι είναι έτοιμος να πέσει;’’. Οι μαθητές υιοθετούν αυτή την ιδέα: πράγματι, παρατηρούν ότι πρέπει να επεξεργαστούν το θέμα της ισορροπίας και να δώσουν την εντύπωση της αστάθειας.

Το μάθημα εδώ δεν επιδιώκει να δώσει ένα τυπικό πρόπλασμα ενός ανθρώπου που χορεύει. Οι μαθητές θα κάνουν τα δικά τους ανθρωπάκια, όπως τα θέλουν, αλλά θα έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στην έννοια της κίνησης. εδώ δεν υπάρχει λοιπόν συμμόρφωση, προτυποποίηση ενός αποτελέσματος, ακαδημαϊσμός» (Αρντουέν, 2000:183-184).

Μία άλλη ιδέα εργασίας αφορά τη στάση ενός καλλιτέχνη που όταν υιοθετείται δεν σημαίνει ότι πρέπει και ο μαθητής να τη μιμηθεί:

«Μπορούμε να πάρουμε ως παράδειγμα τον πίνακα του Μουνχ, «Η Κραυγή».

Ο δάσκαλος συνειδητοποιεί ότι ο μαθητής της Ε΄ δημοτικού δεν γνωρίζει ότι ένας πίνακας είναι ο τόπος εκδήλωσης της πρόθεσης, της πρόθεσης της χειρονομίας, της μετατροπής των υλικών, της αναπαράστασης και της χρήσης των μέσων. Για τον μαθητή ο πίνακας είναι μία εικόνα, αυτονόητη, μαγική, καμωμένη με μία μόνο χειρονομία, εύκολα.

Ο δάσκαλος θα επιλέξει να ενδιαφερθεί περισσότερο για το ζήτημα της αναπαράστασης σε σχέση με τη στάση του ζωγράφου, με τις υποτιθέμενες προθέσεις του. Θέτει, λοιπόν, ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με τον τρόπο που βλέπουν το έργο του Μουνχ. Όλοι οι μαθητές εκφράζουν την άποψη τους. Και από τον τρόπο που βλέπουν το έργο προκύπτει μία εντύπωση φόβου, αγωνίας, εφιάλτη. Άλλοι πάλι δεν αισθάνονται τίποτα ιδιαίτερο, εκτός από τη διάθεση να γελάσουν.

Ο δάσκαλος θα ρωτήσει τους μαθητές, αφού πρώτα τους ζητήσει να παρατηρήσουν λεπτομερώς τον πίνακα, τι είναι αυτό που τους φέρνει στο μυαλό ή που δημιουργεί αυτές τις εντυπώσεις (ή την απουσία εντυπώσεων).

Πρόκειται λοιπόν για την αναπαράσταση ενός ασυνήθιστου ανθρώπου. Μπορεί να διαφανεί η υπόθεση ότι ο Μουνχ ήθελε να αναπαραστήσει μία στιγμή αγωνίας και να αναδείξει όλα τα παραμορφωμένα ή ασυνήθιστα στοιχεία στον πίνακα. Όμως, αυτό το φαινόμενο είναι κάτι που συνήθως ενδιέφερε το ζωγράφο; Και στην εποχή του οι ζωγράφοι ενδιαφέρονταν επίσης γι' αυτό το θέμα; Είναι αντιπροσωπευτικό μίας εποχής ή περιθωριακό; Πως υποδέχθηκε το κοινό το έργο του; Υπάρχουν σήμερα έργα που θα μπορούσαν να μοιάζουν με αυτό;

Τα ερωτήματα αυτά θα αποτελέσουν την ευκαιρία για μία έρευνα όσον αφορά τα εξωτερικά στοιχεία του έργου, το περιβάλλον του, το πλαίσιο του. Θα μπορούσαμε να αρκεστούμε σε αυτή την ερμηνεία. Όμως, το πέρασμα στην πρακτική εφαρμογή θα μας δώσει τη δυνατότητα να παγιώσουμε την ιδέα της παραμόρφωσης. Το ζήτημα δεν είναι να βελτιώσουμε το σχέδιο του μαθητή σε συνάρτηση με το έργο του Μουνχ, με σκοπό να εκφραστούν καλύτερα οι μαθητές, αλλά να τους δώσουμε την ευκαιρία να καταλάβουν ποια είναι αυτή η ιδέα της παραμόρφωσης και τα μέσα που χρησιμοποίησε ο Μουνχ για να την επιτύχει. Δηλαδή, να ανακαλύψουν τα προβλήματα με τα οποία ήρθε αντιμέτωπος ο ζωγράφος και τις λύσεις που υιοθέτησε για να τα επιλύσει. Και ίσως να ακολουθήσουν μία στάση ανάλογη μ' εκείνη ενός καλλιτέχνη.

Η παραμόρφωση είναι ένα μέσον αναπαράστασης, αλλά θέτει ένα πρόβλημα: μέχρι ποίου σημείου μπορούμε να παραμορφώσουμε, έτσι ώστε να εξακολουθούμε να αναγνωρίζουμε ένα πρόσωπο; Πρέπει να παραμορφώσουμε και το περιβάλλον;

Μήπως αυτό που φαίνεται παραμορφωμένο τρομάζει επειδή εξακολουθεί να είναι αληθοφανές;

Θα μπορούσαμε λοιπόν να ζητήσουμε από τους μαθητές να δουλέψουν πάνω στην παραμόρφωση μίας εικόνας και να διαπιστώσουν σε ποιο σημείο παύουν να αναγνωρίζουν αυτό από το οποίο ξεκίνησε η παραμόρφωση. Μπορούν να ανακύψουν λοιπόν οι έννοιες του στερεότυπου, του φαντασιακού, του αρχέτυπου, κ.λπ. Και τότε ενεργοποιούνται όλες οι παράμετροι; το χρώμα, η αληθοφάνεια, το πρόβλημα του ρεαλισμού, κλπ.

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν κάτι που θα επιχειρούσε να επιλύσει αυτά τα προβλήματα. Όχι για να κάνουν ότι έκανε ο Μουνχ, ούτε για να μάθουν να αποδίδουν την εντύπωση του φόβου, αλλά για να προσπαθήσουν να λύσουν ένα πρόβλημα που θα μπορούσαν να συναντήσουν αλλού.

Θα μπορούσαμε να πάρουμε και άλλα παραδείγματα και να εργαστούμε πάνω στους δύο αυτούς άξονες: πρακτική και υποδοχή του έργου.

Θα μπορούσαμε να πάρουμε επίσης ως παράδειγμα έναν κυβιστικό πίνακα, προκειμένου να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τι συντελείται στην παραμόρφωση του ορατού, στην παραμόρφωση της αναπαράστασης ενός προσώπου. Μπορούμε στην πραγματικότητα να αναπαραστήσουμε ταυτόχρονα εκείνο που βλέπουμε και εκείνο που γνωρίζουμε; Μπορούμε να αναμείξουμε διαφορετικές απόψεις του ίδιου θέματος; Αυτό είναι κάτι συνηθισμένο στην οπτική μας πρόσληψη;

Θα μπορούσαμε επίσης να πάρουμε ως αφετηρία τον Σεζάν: τι έκανε ο Σεζάν για να αποδώσει, όχι εκείνο που νόμιζε ότι βλέπει, αλλά εκείνο που πραγματικά έβλεπε;

Μπορούμε πάντα να αναπαραστήσουμε αυτό που βλέπουμε; Γιατί επινοήσαμε την προοπτική; Πρέπει να αναπαριστούμε πάντα έναν χώρο με την προοπτική; Και οι Αιγύπτιοι τι έκαναν; Και γιατί; Επειδή δεν ήξεραν να σχεδιάζουν, ή μπορούμε να διατυπώσουμε και άλλες υποθέσεις; Κλπ.» (Αρντουέν, 2000:187-18).

Κεφάλαιο 5: Μάθηση, εκπαίδευση και χρήση της πληροφορικής

5.1. ΜΜΕ και εκπαίδευση

Σαν μέσα δεν προσδιορίζονται αυτά που ήδη γνωρίζουμε. Μέσο μπορεί να είναι ακόμα και το ηλεκτρικό φως το οποίο είναι καθαρή πληροφορία. Δεν μεταδίδει κάποιο μήνυμα εκτός αν χρησιμοποιηθεί σε κάποιο άλλο μέσο. Το που αλλού χρησιμοποιείται δεν μας ενδιαφέρει στην παρούσα φάση. Μας ενδιαφέρει όμως ότι αποτελεί ένα μήνυμα χωρίς περιεχόμενο, γιατί το μέσο είναι το μήνυμα. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν το θεωρούμε μέσο επικοινωνίας. Αυτό συμβαίνει μόνο όταν χρησιμοποιείται για να μας πει το όνομα αυτού που προβάλλει. Αλλά σε αυτή τη περίπτωση δεν προσέχουμε το φως αλλά το περιεχόμενο που διαφημίζει.

Το παράδειγμα του φωτός είναι χαρακτηριστικό για το ρόλο και την επίδραση που έχουν τα μέσα επικοινωνίας. Το μήνυμα του ηλεκτρικού φωτός είναι ιδιαίτερα ριζοσπαστικό γιατί είναι εντελώς χωριστά από την χρήση του, όπως και η ηλεκτρική ενέργεια, αλλά παράλληλα εξαφανίζουν το χώρο και τον χρόνο στην κοινωνία, όπως επίσης το ραδιόφωνο, ο τηλεγράφος, το τηλέφωνο και η τηλεόραση (Μακλούαν, 1990).

Τα μέσα που εκπέμπουν μαζικές πληροφορίες είναι αυτά που σήμερα ορίζονται ως Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (ΜΜΕ). Υπάρχουν βέβαια και θεωρητικοί που τα ορίζουν αποκλειστικά ως μέσα επικοινωνίας όπως ο F. Balle, ο οποίος κάνει και ένα διαχωρισμό τους σε αυτά που δεν εκπέμπουν σε ευρύ δίκτυο όπως για παράδειγμα το βίντεο, σε αυτά που εκπέμπουν όπως η τηλεόραση και τέλος σε αυτά που είναι καθαρά επικοινωνιακά όπως το τηλέφωνο (Carrier & Ασλανίδου, 2004).

Τα μέσα υποστηρίζουν ότι καθρεφτίζουν τα δρώμενα της κοινωνίας μας και τίποτα άλλο. Αυτή η θεωρία παραείναι απλοϊκή. Το δεδομένο είναι ότι η πληροφορία είναι χρήσιμη όταν είναι προσβάσιμη και αυτό από μόνο του δημιουργεί περιορισμούς. Σύμφωνα με στοιχεία της εθνικής ανάπτυξης, η πρόσβαση στις πληροφορίες είναι άμεσα συνδυασμένη με τις γνώσεις. Στην αντίθετη περίπτωση το άτομο καταλήγει φυσικά και ψυχολογικά απομονωμένο (ΜακΚομπς κ.ά., 1996).

Η κοινωνία των πληροφοριών έχει εξισώσει την πληροφόρηση με την εξουσία και όσα άτομα δεν έχουν πρόσβαση σε αυτή νιώθουν πιο μειονεκτικά, απ' τη θέση που μπορεί να βρίσκονται. Ειδικότερα στις δημόσιες υποθέσεις, ο βαθμός γνώσης που έχει ο άνθρωπος προσδιορίζει την πραγματικότητα της κοινωνίας μας.

Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό αυτών που έχουν πρόσβαση στη πληροφορία από αυτούς που δεν έχουν. Η επίδραση των Μ.Μ.Ε. στη γνώση εξαρτάται από τους περιορισμούς που υφίστανται αναφορικά με τη πρόσβαση, την ποικιλία και το περιεχόμενο της πληροφορίας (ΜακΚομπς κ.ά., 1996).

Από τη στιγμή που ένα θέμα βγαίνει στην κοινωνία της πληροφορίας, οι άνθρωποι ενδιαφέρονται και προβληματίζονται σχετικά με αυτό. Σ' αυτή την φάση κάποιοι αξιολογούν την σκέψη τους και ελέγχουν των άλλων. Αν δουν ότι οι άλλοι συμφωνούν μαζί τους η άποψη τους ενδυναμώνει. Αν η άποψη τους έχει και άλλους υποστηρικτές τότε δεν διστάζουν να τις εκφράσουν δημόσια και αντιστρόφως. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μία κυρίαρχη άποψη που εκφράζεται από τους περισσότερους αφού οι λιγότεροι διστάζουν να εκφράσουν την δική τους. Βέβαια αυτό δεν είναι απόλυτο γιατί υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται την τάση της κοινής γνώμης (ΜακΚουέιλ, 2002).

Φυσικά αυτή η θεωρία δεν ισχύει για όλους. Υπάρχουν αρκετοί άνθρωποι που εκφράζουν την άποψη τους σε λίγα άτομα αν θεωρούν ότι αυτοί ανήκουν στη δική τους ομάδα., και τη χρησιμοποιούν ως βάση για μία γενικότερη εκτίμηση απόψεων. Σημασία ιδιαίτερη έχει και το θέμα για το οποίο εκφράζονται απόψεις. Στα προσωπικά θέματα δεν υπάρχει τόσο μεγάλη έκφραση απόψεων. Υπάρχει επίσης η τάση οι άνθρωποι να ελέγχουν τη γνώμη του κοινωνικού τους περιβάλλοντος για να προσανατολιστούν προς την άποψη που εκφράζει (ΜακΚομπς κ.ά., 1996).

Τα Μ.Μ.Ε και ιδιαίτερα η τηλεόραση παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση των εικόνων. Ο άνθρωπος ενδιαφέρεται περισσότερο για την εικόνα ενός ανθρώπου που διαδραματίζει κάποιο ρόλο σε ένα θέμα, παρά για την άποψη του. Τη διαμόρφωση των εικόνων επηρεάζει πολύ και η γλώσσα των Μ.Μ.Ε. Με συναισθηματικούς συμβολισμούς τα Μ.Μ.Ε. ασκούν στους ανθρώπους επίδραση και ιδιαίτερα σε θέματα εξωτερικής πολιτικής, που οι άνθρωποι δεν έχουν μεγάλες εμπειρίες για τις κοινωνίες που τους προβάλλονται. Αν η τηλεόραση τους προβάλλει τις αρνητικές εικόνες ενός λαού, οι άνθρωποι δεν μπορούν να μαντέψουν ότι υπάρχουν και θετικές, αφού γνωρίζουν ελάχιστα για τις κοινωνικές συνήθειες αυτού του λαού (ΜακΚομπς κ.ά., 1996).

Οι άνθρωποι εξαρτιούνται από τις εικόνες όταν βλέπουν δείγματα από κοινωνικές σχέσεις με τις οποίες νιώθουν οικειότητα. Μεταφέρουν τις απαιτήσεις τους σε ανθρώπους που τους δίνουν την εντύπωση ότι έχουν χαρακτηριστικά από το οικείο περιβάλλον τους.

Οι εικόνες επίσης, προσφέρουν ένα άλλοθι ψυχολογικής ασφάλειας. Αν βλέπει ότι ο κόσμος μέσα από τις εικόνες που του παρέχονται είναι όπως τον προσδοκεί και τον φαντάζεται νιώθει ασφάλεια και ησυχία (ΜακΚομπς κ.ά., 1996).

Η εξέλιξη των ΜΜΕ έχει εστιάσει το θεωρητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια στα νέα μέσα, δηλαδή στις τεχνολογικές εξελίξεις του τομέα αναφορικά με την επικοινωνία, μία ραγδαία εξελισσόμενη διαδικασία που δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί και που δεν υπάρχει σαφής πρόβλεψη για το μέγεθός της.

Τα νέα μέσα μπορούμε να πούμε ότι παρουσιάζουν μία ελαφριά απόκλιση από το στερεότυπο των παλαιότερων μέσων. Για παράδειγμα, το διαδίκτυο δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις και πληροφορίες, αλλά επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων καθώς και την αποθήκευση και την επεξεργασία των μηνυμάτων που διανέμει.

Επιπλέον, η ραγδαία εξέλιξη τους έχουν επιτρέψει τη πρόσβαση σχεδόν σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, δημόσιο και ιδιωτικό, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον άνθρωπο-πολίτη, σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον, να έχει πρόσβαση, ενημέρωση και άποψη, για όλα τα θέματα που τον απασχολούν (ΜακΚουέιλ, 2002).

Ενσωματώνοντας πολλά από τα παλαιότερα μέσα, το διαδίκτυο ως επικοινωνιακό μέσο ανατρέπει το παλαιότερο επικοινωνιακό κατεστημένο και επιτρέπει στον μέχρι σήμερα δέκτη να έχει και το ρόλο του παραγωγού και του διανομέα, κάτι που οι παλαιότερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές δεν του επέτρεπαν. Για παράδειγμα, αν κάποιος έχει συγγράψει κάτι και επιθυμεί να δημοσιεύσει το έργο του, μέχρι σήμερα υπήρχαν συγκεκριμένοι τρόποι για να το κάνει. Αυτό ανατρέπεται με το διαδίκτυο αφού το έργο του όχι μόνο μπορεί να δημοσιευτεί αλλά να έχει αναγνώστες και από απομακρυσμένες γεωγραφικές περιοχές, κάτι που οι παραδοσιακοί τρόποι μέχρι τώρα πιθανόν να μην του το επέτρεπαν (ΜακΚουέιλ, 2002).

Σύμφωνα με την επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης που πραγματοποίησε το 2007, μελέτη για τα ρεύματα και τις προσεγγίσεις του αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ, μέσω της μελέτης πολλών διαφορετικών πηγών προέκυψαν τέσσερα στάδια αλφαριθμητισμού:

1. Το πρώτο στάδιο είναι ο κλασικός αλφαριθμητισμός, δηλαδή η ανάγνωση, η γραφή και η κατανόηση ο οποίος επικράτησε για αιώνες ως αντίδραση στη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης και κατά τον οποίο το δημοτικό σχολείο έχει σημαντικό ρόλο.

2. Το δεύτερο στάδιο είναι ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός, ο οποίος συνδέει τα ηλεκτρονικά μέσα όπως το φιλμ και η τηλεόραση. Αυτού του είδους ο αλφαριθμητισμός επικεντρώνεται στην εικόνα και στις συνεχόμενες εικόνες. Το συγκεκριμένο στάδιο ήταν η έναρξη αρκετών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών οι οποίες ξεκίνησαν αρκετά νωρίς αλλά δε στηρίχθηκαν ικανοποιητικά από κάποια πραγματική πολιτική.

3. Ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός ή αλλιώς πληροφοριακός αλφαριθμητισμός διαφοροποιήθηκε από τα ψηφιακά μέσα τα οποία καθιστούσαν απαραίτητη την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Αυτός ο αλφαριθμητισμός είναι ένα πολύ πρόσφατο σχέδιο και πολύ συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της αναφοράς σε τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται για τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία.

4. Ο αλφαριθμητισμός στα μέσα, ο οποίος είναι αναγκαίος ως αποτέλεσμα της σύγκλισης των μέσων. Η σύγκλιση στην οποία αναφερόμαστε είναι η συγχώνευση των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας και των ψηφιακών μέσων η οποία συμβαίνει στις προηγμένες φάσεις της ανάπτυξης της κοινωνίας της πληροφορίας (europa.eu).

Και στα τέσσερα στάδια αλφαριθμητισμού υπάρχουν τρεις διακριτοί τύποι ανάμιξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων:

➤ Η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση: κάθε διαδικασία του αλφαριθμητισμού απαιτεί τη κατοχή μίας ικανότητας ώστε να συνδέονται συγκεκριμένα σημάδια και σύμβολα με σκοπό την απόδοση εννοιών.

➤ Τεχνική- εργαλειακή: σε όλες τις διαδικασίες αλφαριθμητισμού, απαιτείται μία συγκεκριμένη ικανότητα στη χρήση συγκεκριμένων για την ανάγνωση και την παραγωγή της ανάγνωσης.

➤ Ερμηνευτική και πολιτιστική: εκτός από την χρήση των εργαλείων ή την αποκωδικοποίηση συγκεκριμένων σημάτων, ο αλφαριθμητισμός σε όλα του τα στάδια, απαιτεί ικανότητες που θα εξασφαλίσουν την σχέση της ανάγνωσης και της γραφής με πολύ ανοιχτά σημειωτικά και πραγματικά περιεχόμενα. Ειδική αναφορά γίνεται στα πολιτιστικά περιεχόμενα και στα περιεχόμενα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (europa.eu).

Με αυτή την έννοια, μπορούμε να πούμε ότι κάποιο άτομο έχει υποστεί τη κατάλληλη διαδικασία αλφαριθμητισμού, όταν αυτός ή αυτή, αναπτύσσει μία τεχνική και εργαλειακή ικανότητα για τη κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση πραγματοποιώντας παράλληλα τη δική τους ερμηνεία.

Ο αλφαριθμητισμός στα μέσα περιλαμβάνει την εντολή προηγούμενων μορφών αλφαριθμητισμού: ανάγνωση και γραφή, οπτικοακουστική, ψηφιακή καθώς επίσης και τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται στο κλίμα της συγχώνευσης των μέσων.

Από αυτή την άποψη, ο αλφαριθμητισμός στα μέσα, σαν ένα σύνολο αυτόνομων και κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα πολύ μεγάλο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπου μεταφέρει τις λειτουργίες του, τόσο προσωπικές όσο και συλλογικές.

Παραδοσιακά στην Ευρώπη, ο κλασικός αλφαριθμητισμός (ανάγνωση – γραφή – κατανόηση) στόχευε κυρίως στα σχολεία και στα εκπαιδευτικά κέντρα και αποτέλεσε το επίκεντρο πολλών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Από την άλλη, ο οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός ήταν γενικά μετά μία ανεπίσημη διαδικασία και σχετιζόταν με τα οπτικοακουστικά μέσα. Πολύ λίγη παιδαγωγική εργασία έχει γίνει σε αυτόν τον τομέα και έχουν υπάρξει λίγες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Αναφορικά με τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό, ο οποίος αναδύθηκε από τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας, προσφάτως έχει γίνει ένα πολύ σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής κουλτούρας και των πολιτικών της. Επίσης, πρέπει να ειπωθεί ότι ο αλφαριθμητισμός στα μέσα βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο και σταδιακά αναβαθμίζεται. Όλο και περισσότεροι νέοι παράγοντες έχουν αρχίσει να εμπλέκονται σε αυτό το πεδίο μαζί με αυτούς που σχετίζονται με τα μέσα και η ανάπτυξη τους γίνεται σε καινούργια πεδία όπως η οικογένεια, το σπίτι, η δημόσια σφαίρα, κ.α. Ο αλφαριθμητισμός των μέσων στην Ευρώπη έχει πολύ δυναμικές προοπτικές με άνοιγμα στις πρωτοβουλίες και στις στρατηγικές οι οποίες διαφέρουν από χώρα σε χώρα (europa.eu).

Οι νέες τάσεις που προκύπτουν βάση των παραπάνω, στον ευρωπαϊκό χώρο, συνοψίζονται ως:

1. Η συγχώνευση των μέσων: νέα έρευνα, νέες εμπειρίες. Η συγχώνευση των μέσων έχει γίνει μία άποψη –κλειδί για τον αλφαριθμητισμό των μέσων. Η σημερινή νεολαία είναι η πρώτη που θα ζήσει σε ένα περιβάλλον συγχώνευσης των πολυμέσων και θα μπορεί εύκολα να μεταφερθεί ουσιαστικά από τη μία σκηνή στην άλλη: τηλεόραση, υπολογιστής, κονσόλα παιχνιδιών, κ.α. Αυτή η κατάσταση ανοίγει το δρόμο για νέα έρευνα επικεντρωμένη στο περιβάλλον των μέσων των νέων ανθρώπων.

2. Μετατόπιση της εστίασης στην προστασία στην εστίαση της προώθησης: μοιρασμένες ευθύνες. Από την πολιτική για την προστασία από συγκεκριμένα περιεχόμενα και επιδράσεις των μέσων, σε όλη σχεδόν την Ευρώπη, εμφανίζονται αναπτύσσονται πολιτικές που προωθούν την δράση ανάμεσα στους χρήστες. Το αντικείμενο αυτών των πολιτικών είναι η ενδυνάμωση, η αυτονομία και η συμμετοχή των πολιτών.

3. Αναπτυσσόμενη ευαισθησία των πολιτών στην εμπορική επικοινωνία. Οι πολίτες έχουν αρχίσει να γίνονται ιδιαίτερα ευαίσθητοι στις επιδράσεις της εμπορικής επικοινωνίας, στις μεθόδους της και στις επιρροές της. Αυτό οδηγεί στην κριτική, στον ανταγωνισμό, κ.α. Την ίδια στιγμή, αρχίζουν να γίνονται ευρέως κοινές και γνωστές, προοπτικές αυτό-κανονισμών. Αυτό το γεγονός προκαλεί στην ευρωπαϊκή κοινότητα σκέψεις για το εάν η εμπορική επικοινωνία είναι μία αξιόλογη περιοχή για να βασιστούν μελέτες και δραστηριότητες.

4. Αύξηση της παρουσίας του αλφαριθμητισμού των μέσων στην εκπαίδευση. Η ανάγκη για ανάπτυξη των δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες έχει γίνει σε όλη σχεδόν την Ευρώπη, επιτακτική, και ο αλφαριθμητισμός στα μέσα εμφανίζεται ως ένα ευρύ πεδίο το οποίο σχετίζεται με το φαινόμενο της αύξησης της επικοινωνίας και της συγχώνευσης των μέσων.

5. Τα μέσα στα σχολεία: η παραγωγή των δεξιοτήτων στα μέσα και στις νέες τεχνολογίες καθώς και η χρήση τους στα σχολεία έχει επιφέρει μία ανάπτυξη στα εκπαιδευτικά μέσα στα σχολεία καθώς και στα κοντινά τους περιβάλλοντα, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες.

6. Η βιομηχανία των μέσων πιο προσεκτική στον αλφαριθμητισμό των μέσων. Η βιομηχανία των μέσων έχει αρχίσει να επιδεικνύει όλο και περισσότερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού των μέσων. Οι εκδότες των εφημερίδων προωθούν τους δεσμούς ανάμεσα στην εκπαίδευση και τον τύπο καθώς επίσης και την διαδικτυακή δημοσιογραφία στα σχολεία. Υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός φεστιβάλ ταινιών τα οποία εμπεριέχουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα μέσα και το ίδιο συμβαίνει και με τα τηλεοπτικά κανάλια, κυρίως τα δημόσια, καθώς και με τις εταιρίες που παράγουν ηλεκτρονικά μηχανήματα και λογισμικά.

7. Έχει αρχίσει επίσης να υπάρχει συμμετοχή πιο ενεργά των ευρωπαϊκών οργανισμών όπως για παράδειγμα η UNESCO, των αρχών των κρατών, της κοινωνίας των πολιτών, της βιομηχανίας των μέσων και όλων των άλλων εμπλεκόμενων τμημάτων.

8. Υπάρχει επίσης, μία αύξηση του ενδιαφέροντος των κρατικών αρχών στις συμμετοχή και στην προώθηση του αλφαριθμητισμού των μέσων (europa.eu).

Σαφώς, εκτός από τις αναπτυσσόμενες τάσεις και τα πλεονεκτήματα, το πεδίο του αλφαριθμητισμού στα μέσα υπάρχουν και κάποιες δυσκολίες και μειονεκτήματα όπως:

- ✓ Έλλειψη ενός κοινού οράματος που θα εμπεριέχει σχεδιασμούς, μεθόδους, πηγές, έρευνες, αξιολόγηση συμπερασμάτων, κ.α.
- ✓ Πολιτιστικές παρεμβάσεις απέναντι στις καινοτομίες
- ✓ Κακή ευρωπαϊκή ορατότητα στις καινοτομίες σε εθνικό και τοπικό επίπεδο
- ✓ Έλλειψη ευρωπαϊκών δικτύων
- ✓ Κακός συντονισμός ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη (europa.eu).

Στο επίπεδο της έντονης καινοτομίας στα μέσα και των πολύ γρήγορων τεχνολογικών αλλαγών καθώς επίσης και στην αναπτυσσόμενη δύναμη της επιρροής και της αντανάκλασης του περιβάλλοντος της επικοινωνίας, η σημασία των δυσκολιών που υπάρχουν αντιδρούν στην αύξηση του αλφαριθμητισμού των μέσων και λαμβάνουν μία συγκεκριμένη σημασία. Για την ανάπτυξη μίας δυναμικής και ενεργής πολιτικής για τον αλφαριθμητισμό στα μέσα υπάρχουν οι κάτωθι παράγοντες κλειδιά που πρέπει να υπάρχουν:

1. Η πραγμάτωση του αλφαριθμητισμού στα μέσα στην εκπαιδευτική κουλτούρα της κάθε χώρας
2. Η πολιτική των δασκάλων που θα είναι εκπαιδευμένοι στο αντικείμενο
3. Η πολιτική του προσδιορισμού του αλφαριθμητισμού στα μέσα
4. Η ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού για το αντικείμενο
5. Η ύπαρξη συστημάτων για τη βοήθεια και τον προσδιορισμό σε αυτό το πεδίο
6. Η ύπαρξη δημοσίων εκστρατειών για το κοινό αναφορικά με τον αλφαριθμητισμό στα μέσα
7. Η ύπαρξη σταθερών τμημάτων κοινού για την προώθηση του αλφαριθμητισμού στα μέσα
8. Η δραστηριότητα τμημάτων πολιτών σε αυτόν τον τομέα
9. Η συμμετοχή των μέσων σε δραστηριότητες του αλφαριθμητισμού των μέσων όπως γενικά αλλά και συγκεκριμένα προγράμματα
10. Η συμμετοχή της βιομηχανίας των μέσων σε αυτό τον τομέα
11. Ορατότητα και πρόβλεψη των ερωτήσεων που θα αναπτυχθούν από το κοινό για τον αλφαριθμητισμό στα μέσα

12. Η ύπαρξη πρωτοβουλιών και πολιτικών προώθησης για την παραγωγή των μέσων από το κοινό
13. Πεδία έρευνας
14. Συμμετοχή σε δίκτυα διεθνούς συνεργασίας
15. Οικογενειακή συμμετοχή
16. Καινοτομίες αλφαριθμητισμού στα μέσα σχετιζόμενες με την εμπορική επικοινωνία (europa.eu).

Η Sonia Livingstone (2004) ορίζει την εκπαίδευση στα ΜΜΕ ως «την ικανότητα πρόσβασης, ανάλυσης, αξιολόγησης και δημιουργίας μηνυμάτων μέσα σε μία ποικιλία περιεχομένων».

Αυτό το μοντέλο που αποτελείται ουσιαστικά από τέσσερα συστατικά έχει το πλεονέκτημα της εφαρμογής σε πολλά μέσα όπως ο τύπος, τα μέσα που εκπέμπουν όπως η τηλεόραση καθώς και στο διαδίκτυο. Ειδικά για τον τύπο και τα μέσα που εκπέμπουν το πεδίο της εκπαίδευσης στα μέσα είναι αρκετά οικείο και αποτέλεσε αντικείμενο για πολλές καινοτόμες πολιτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Η πρόσβαση βασίζεται σε μία δυναμική και κοινωνική διαδικασία, και όχι στη πρόβλεψη. Από τη στιγμή που η αρχική πρόσβαση ορισθεί, η ανάπτυξη της εκπαίδευσης οδηγεί τους χρήστες να μεταβάλλουν σημαντικά και συνεχόμενα τις συνθήκες της, όπως για παράδειγμα η αναβάθμιση και η επέκταση των μέσων που χρησιμοποιούνται γι' αυτήν καθώς και τα λογισμικά τους.

Παρά το γεγονός ότι στο θέμα επιδρούν πολλές κοινωνικές και δημογραφικές ανισότητες καθώς και κοινωνικές και συμβολικές πηγές στη προσπάθεια πρόσβασης στη γνώση, η επικοινωνία και η συμμετοχή διαφαίνεται ότι θα συνεχιστεί (Livingstone, 2004).

Ο δεσμός των ανθρώπων με τα έντυπα και τα οπτικοακουστικά μέσα έχει δείξει ότι βασίζεται σε μία ανάπτυξη των αναλυτικών ικανοτήτων. Στο οπτικοακουστικό πεδίο αυτό εμπεριέχει και την κατανόηση της δράσης, των κατηγοριών, των τεχνολογιών, των γλωσσών, των αναπαραστάσεων και των κοινών για τα μέσα. Στη παρούσα φάση, δεν είναι μόνο ένας παράλληλος λογαριασμός από τις αναλυτικές δεξιότητες που σχετίζονται με το διαδίκτυο οι οποίες δεν αναπτύσσονται ορατά, αλλά το κοινό πρέπει επιπλέον να αναπτύξει τέτοιες δεξιότητες ώστε να μπορέσει να επωφεληθεί από τις ευκαιρίες που του δίνονται (Livingstone, 2004).

Υπάρχει ένα μικρό σημείο αναφοράς στην πρόσβαση ή την ανάλυση χωρίς κριτική αλλά αυξάνεται συνεχώς το άγχος για τη σωστή αξιολόγηση με τη χρήση

κάποιων δύσκολων ερωτήσεων πολιτικής που προσδιορίζουν και νομιμοποιούν τις σωστές βάσεις της κριτικής εκπαίδευσης με στοιχεία όπως τα αισθητικά, τα πολιτικά, τα ιδεολογικά και τα οικονομικά. Ο σκοπός και ο στόχος της αξιολόγησης βρίσκεται επίσης υπό το καθεστώς συζητήσεων. Το κύριο ερώτημα που προκύπτει από αυτές είναι εάν η εκπαίδευση στα μέσα σκοπεύει να προωθήσει μία δημοκρατική, αντί-ελιτίστικη και διαφορετική προσέγγιση ή εάν θα ακολουθήσει μία πιο παραδοσιακή και ιεραρχική διάκριση του καλού από το κακό και του εγκεκριμένου από το μη εγκεκριμένο, τόσο σε επίπεδο πληροφορίας όσο και σε επικοινωνίας (Livinstone, 2004).

Παρόλο που δεν εμπεριέχεται σε όλους τους ορισμούς της εκπαίδευσης στα μέσα, η προϋπόθεση της δημιουργίας και της παραγωγής συμβολικών κειμένων, έχει συμφωνηθεί ότι οι άνθρωποι πραγματοποιούν πρώτα μία βαθύτερη κατανόηση των συνθηκών και των αξιών του υλικού που παράγεται επαγγελματικά εάν έχουν απευθείας εμπειρία της παραγωγής περιεχομένου και επιπλέον ότι το διαδίκτυο, κατ' εξαίρεση, είναι ένα μέσο το οποίο προσφέρει στους ανθρώπους ευκαιρίες ώστε να δημιουργούν και οι ίδιοι διαδικτυακά περιεχόμενο.

Η εικόνα των ΜΜΕ σήμερα έχει αλλάξει αισθητά από αυτή που υπήρχε πριν λίγες δεκαετίες. Τα ΜΜΕ, δηλαδή τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης σήμερα εμπεριέχουν και το συστατικό της επικοινωνίας.

Τα ΜΜΕ λειτουργούσαν κυρίως ως φορείς πληροφοριών οι οποίες μεταδίδονταν στο κοινό αποδίδοντας τους μία εξουσιαστική δύναμη που έγκειται κυρίως σε δύο συνισταμένες. Η πρώτη συνισταμένη είναι ότι κυρίως μέσω της τηλεόρασης, η δύναμη της εικόνας διοχέτευε πληροφορίες για περιοχές, λαούς και γεγονότα που ήταν αδύνατο να υπάρχει προσωπική εμπειρία με αποτέλεσμα τα ΜΜΕ να είναι σε θέση να δημιουργούν μία μεγάλη και κοινή γνώμη για πολλά θέματα. Η δεύτερη συνισταμένη είναι ότι μέσω αυτών των πληροφοριών ο άνθρωπος λάμβανε πολλά στοιχεία για την δική του διαμόρφωση με τους ίδιους κινδύνους όμως που υπήρχαν και στη προηγούμενη περίπτωση.

Σήμερα, τα νέα μέσα έχουν αποκαλύψει και το παράγοντα της επικοινωνίας που σε ένα μεγάλο σημείο ελέγχει και περιορίζει αυτόν της ενημέρωσης. Η επικοινωνία που επιτελείται μέσω των νέων ΜΜΕ είναι πολλές φορές σε παγκόσμιο επίπεδο και παρέχει δυνατότητες που παλαιότερα μόνο σαν σκέψη μπορούσαν να υπάρχουν.

Η μεγάλη διαφοροποίηση των παλαιών και νέων ΜΜΕ επέφερε αλλαγές και στον κλασικό αλφαριθμητισμό. Αναπτύχθηκαν άλλα τρία στάδια μετά από αυτόν και

τον οποίων η πορεία είναι ανάλογη με την πορεία της εξέλιξης των μέσων. Το τελευταίο στάδιο του αλφαριθμητισμού είναι αυτό που καλύπτει τη σύγκλιση όλων των μέσων.

Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ θεωρείται πλέον αναγκαία λόγω της μεγάλης εξέλιξης τους και αυτό είναι κάτι στο οποίο συμφωνούν τόσο οι επιστήμονες του είδους όσο και αυτοί που είναι αρμόδιοι για όλων των ειδών τις πολιτικές εστιάζοντας κυρίως στην αφύπνιση και την ενεργοποίηση του κοινού.

Οι αντιλήψεις του ανθρώπου είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί ιδιαίτερα από ιστορικούς και ανθρωπολόγους. Οι ιστορικοί πράττουν την έρευνα τους με στόχο απελευθερωτικό, σκεπτόμενοι ότι αν μπορούσε να κατανοήσουμε γιατί μεταβάλλονται οι δυτικές πεποιθήσεις για το άτομο, θα ανακουφιστούμε από την τρέχουσα αντίληψη που θεωρείται ως δεδομένη. Αν αυτά που θεωρούμε ως δεδομένα για τον άνθρωπο και τη φύση του, αποδειχθεί ότι είναι παράγωγα μίας συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης, τότε μπορεί να θεωρηθούν μη αληθή, υποκειμενικές γνώμες, ή μύθοι. Γνωρίζοντας και αποκτώντας συνείδηση για την ιστορία και το παρελθόν απαλλασσόμαστε από τις αντιληπτικές συμβάσεις που έχουμε αποκτήσει σήμερα (Gergen, 1997).

Η έρευνα για το ξεχωριστό άτομο θεωρείται από αρκετούς ιστορικούς αποτέλεσμα της νεωτερικότητας και η εφαρμογή της άρχισε στο τέλος του 18^{ου} αιώνα. Σε προηγούμενες κοινωνικές δομές, οι άνθρωποι θεωρούσαν τον εαυτό τους πρότυπα και μέλη γενικότερων κατηγοριών, όπως η θρησκεία, η τάξη και το επάγγελμα. Σύμφωνα με τον John Lyons ακόμα και η ψυχή δεν ανήκε στον άνθρωπο απλώς το σώμα φιλοξενούσε τη κατασκευή και ιδιοκτησία του Θεού για ένα χρονικό διάστημα (Gergen, 1997).

Η αλλαγή που έγινε στο κοινό νου που έγινε στο τέλος του 18^{ου} αιώνα καταγράφεται σε διάφορες πηγές και ταυτίζεται με την επικοινωνία και τη μετάδοση πληροφοριών, σε μία πρώτη μορφή των ΜΜΕ. Υπάρχουν διάφορα παραδείγματα για τις αλλαγές που επιτελέστηκαν όπως για παράδειγμα οι ταξιδιώτες που ενώ για αιώνες μετέδιδαν πληροφορίες που αφορούσαν τους πάντες με τρόπο που ήταν κοινός για όλους, στα τέλη του 18^{ου} αιώνα αρχίζουμε να έχουμε μετάδοση πληροφοριών με υποκειμενικό τρόπο, ανάλογα με τι έχει εντυπωσιάσει προσωπικά το ταξιδευτή (Gergen, 1997).

Με το πέρασμα των αιώνων έχουν αλλάξει και τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε πολλές περιπτώσεις όπως π.χ. στο παιδί. Στο Δυτικό πολιτισμό

σήμερα, πιστεύουμε ότι το μυαλό του παιδιού πρέπει να «ωριμάσει» και κατά συνέπεια δεν έχει αναπτύξει τις ικανότητες και τις δεξιότητες που χρειάζονται για την λογική σκέψη. Μέχρι τον 17^ο αιώνα όμως η παιδική ηλικία δεν θεωρούταν περίοδος διανοητικής ανωριμότητας και δεν την ξεχώριζαν από την ενήλικη περίοδο. Αντιθέτως, θεωρούσαν το παιδί ως μία μικρογραφία του ενήλικα και το μόνο που του έλειπε για να συμπεριφερθεί ως ενήλικας, ήταν η εμπειρία για να διαχειριστεί αυτές τις ικανότητες. Δεν θεωρείτο λοιπόν παράξενο τα παιδιά σε ηλικία πολύ μικρή, σύμφωνα με τις σημερινές δυτικές αντιλήψεις, λαμβάνανε γραμματικές γνώσεις και εκπαίδευση πριν την ηλικία των τεσσάρων χρονών (Gergen, 1997).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα για τις αλλαγές των χαρακτηριστικών είναι η περίπτωση των πεποιθήσεων για την μητρότητα. Οι σημερινές πολιτισμικές αντιλήψεις θεωρούν την μητρότητα ως μία γενετήσια αρχή του συναισθήματος και ως μία βασική πλευρά της ανθρώπινης φύσης. Μία γυναίκα που δεν φροντίζει ή εγκαταλείπει τα παιδιά της, φαντάζει στα μάτια μας «τερατώδης» και μη ανθρώπινη. Στο 17^ο και στο 18^ο αιώνα όμως, η κατάσταση ήταν διαφορετική. Τα παιδιά αντιμετωπίζονταν σαν προϊόντα αμαρτίας και ενόχληση, χωρίς να γίνεται καμία προσπάθεια απόκρυψης της αντιπάθειας προς αυτά, και στις καλύτερες περιπτώσεις ως πιθανός εργάτης για επιπλέον οικογενειακό εισόδημα ασχέτου ηλικίας. Η εγκατάλειψη ενός παιδιού ήταν σύνηθες πράξη, ειδικότερα για τους φτωχούς που δεν είχαν τα κατάλληλα βιοποριστικά μέσα, και το μητρικό ένστικτο φάνταζε σαν κάτι άγνωστο. Αλλά και για τους πλούσιους η φροντίδα ενός παιδιού δεν ήταν στα άμεσα ενδιαφέροντα τους. Τα ανέθεταν σε παραμάνες, δεν τα θήλαζαν γιατί το θεωρούσαν σπατάλη χρόνου, και ο θάνατος τους αντιμετωπίζονταν σαν κάτι συνηθισμένο (Gergen, 1997).

Σε αυτή τη διαδικασία που καταγράφεται παραπάνω, τα μέσα επικοινωνίας καθώς και η ανάπτυξη τους παίζουν μεγάλο και σημαντικό ρόλο. Πριν από την εμφάνιση τους, το συμβολικό υλικό που χρησιμοποιούσε ο άνθρωπος το αποκτούσε μέσα από την αλληλεπίδραση του με άλλα άτομα. Η αυτό-διαμόρφωση του λοιπόν ήταν άμεσα συνυφασμένη με τις εντοπιότητες αφού εκεί γίνονταν οι αλληλεπιδράσεις τους. Η γνώση που κατείχαν και λάμβαναν ήταν σε κλειστά τοπικά όρια, προερχόμενη από το παρελθόν, λόγω παραδόσεων, αλλά μερικώς προσαρμοσμένη στην καθημερινότητα (Thompson, 1998).

Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις που οι πληροφορίες που λάμβαναν «ξέφευγαν» από το τοπικό επίπεδο. Και σε αυτές όμως τις περιπτώσεις υπήρχε η επίδραση των ατόμων με κύρος της τοπικής κοινωνίας (Thompson, 1998).

Αυτά όλα όμως άλλαξαν με την ανάπτυξη των μέσων επικοινωνίας. Ο άνθρωπος κάνει την αυτό-διαμόρφωση του μέσω των πληροφοριών και της γνώσης που του παρέχεται από όλο τον κόσμο, συμπληρώνοντας και σταδιακά αντικαθιστώντας τη τοπική γνώση που έπαιζε κυρίαρχο ρόλο μέχρι εκείνη τη στιγμή. Αυτού του είδους η γνώση δεν έχει καμιάς μορφής εξάρτηση από κέντρα εξουσίας, δεν είναι ελεγχόμενη, διευρύνει το γνωστικό επίπεδο των ανθρώπων κάνοντας τους συγχρόνως πιο διαλλακτικούς και ανοιχτόμυαλους, και τους επιτρέπει να κατέχουν πληροφορίες αντικαθιστώντας τα ταξίδια, αλλά βοηθώντας τους ταυτοχρόνως να ανεξαρτητοποιηθούν και να αποστασιοποιηθούν από τις εντοπιότητες της καθημερινότητας τους (Thompson, 1998).

Ο άνθρωπος λαμβάνοντας παγκόσμια γνώση, έχει την ευχέρεια να έχει επιλογή ανάμεσα στα συμβολικά θέματα που θα διαλέξει για να διαμορφώσει τον εαυτό του. Με αυτό τον τρόπο η αυτό-διαμόρφωση του ανθρώπου δεν είναι ομοίμορφη με όλους τους άλλους, αφού οι επιλογές είναι πολλές και διαφορετικές, και είναι πολύ δύσκολο να μείνει κάποιος προσκολλημένος στην εντοπιότητες και στις παραδόσεις που εμπεριέχουν. Αυτό δημιουργεί πολλές φορές προβλήματα, αφού ο άνθρωπος βλέποντας εναλλακτικούς τρόπους ζωής, αρχίζει να κρίνει και να διερωτάται για τις πραγματικές συνθήκες στις οποίες ζει (Thompson, 1998).

Η γοητεία που ασκούν τα ΜΜΕ στον άνθρωπο χρονολογείται από παλαιότερα αφού το αμερικάνικο κοινό από τις ημέρες του ραδιοφώνου ήδη φαινόταν να επηρεάζεται ιδιαίτερα από τα ηλεκτρονικά μέσα. Τον Απρίλιο του 1939, ένας εκδότης του αμερικάνικου περιοδικού «Ladies Home Journal» έλαβε από έναν διαμαρτυρόμενο γονέα, μία επιστολή σύμφωνα με την οποία εξέφραζε τις αντιρρήσεις του και τις ενστάσεις του για το γεγονός ότι τα παιδικά ραδιοφωνικά προγράμματα «προωθούσαν το έγκλημα και τη βία καθώς και την ανυπακοή στα παιδιά». Ο συγγραφέας της επιστολής κατέληγε στο ότι ο μόνος τρόπος για να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα ήταν «να γνωστοποιήσουν στον διαφημιστή τι θέλουν» (Davis, 1992).

Τέτοιου είδους αναφορές καταδεικνύουν περίτρανα τις προσπάθειες του κοινού να ελέγξει τα ηλεκτρονικά μέσα, ένα παρελθόν ταυτισμένο και παράλληλο με αυτό της δημιουργίας των ηλεκτρονικών μέσων.

Οι ιστορικές ανησυχίες για την επιρροή των μέσων έχει οδηγήσει τουλάχιστον σε τρεις διακριτές στρατηγικές για την προστασία ή την ενδυνάμωση του κοινού:

- Τη διαμόρφωση κανόνων
- Πίεση στους διαφημιστές και σε αυτούς που είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία των ΜΜΕ
- Εκπαίδευση στα Μέσα (Davis, 1992).

Και οι τρεις αυτές στρατηγικές έχουν ενωθεί υπό την κοινή παραδοχή ότι υπάρχει κάτι προβληματικό στο περιβάλλον των ΜΜΕ. Το κοινό έπρεπε είτε να προστατευθεί από αυτά είτε να ενδυναμώσει ώστε οι αρνητικές επιρροές τους να μειωθούν και να αυξηθούν οι θετικές τους.

Η άποψη που υπάρχει για την προστασία του κοινού υποθέτει ότι το κοινό δεν είναι ικανό να αποφύγει τις επιδράσεις των ΜΜΕ. Οι πολίτες θεωρούνται ως κενά δοχεία τα οποία περιμένουν να γεμίσουν με ότι κυλά ανάμεσα τους. Οι πρώτοι εκπαιδευτές στα μέσα όπως και εκείνοι που μάχονται για τη δημιουργία κανονισμών και την πίεση στους δημιουργούς των ΜΜΕ, κλίνουν προς αυτή την άποψη.

Η άποψη της ενδυνάμωσης αντιθέτως βλέπει τους πολίτες να διαπραγματεύονται συνεχόμενα υπό την έννοια ότι παρακολουθούν, ακούν ή διαβάζουν. Αυτή η άποψη βλέπει τους πολίτες να μοιράζονται μαζί με τα ΜΜΕ τη δύναμη να καθορίζουν την επιρροή τους (Davis, 1992).

Ο David Buckingham έχει αναγνωρίσει τρεις πηγές αιτιολόγησης που έχουν συντελέσει στο να εξαπλωθεί η ανησυχία για τις επιδράσεις των ΜΜΕ και αυτές είναι:

- ✓ Οι ηθικοί πανικοί
- ✓ The plug-in drug
- ✓ Οι βιομηχανίες συνειδήσεως

Κάθε μία από αυτές τις πηγές οι οποίες αφορούν μεγάλες ομάδες ανθρώπων βλέπουν το κοινό ως ανίσχυρο απέναντι στα μηνύματα των ΜΜΕ και γι' αυτό προκύπτει η ανάγκη προστασίας από αυτά.

Μιλώντας για ηθικούς πανικούς εννοούμε τις προοπτικές που υπάρχουν ώστε τα ΜΜΕ να συνεισφέρουν στην απαλοιφή των ηθικών αξιών. Οι αρχικές ανησυχίες σε αυτό το θέμα αφορούσαν τη βία, τη σεξουαλικότητα αλλά οι έρευνες για την τηλεόραση και σε άλλα δημοφιλή ηλεκτρονικά μέσα κατέδειξαν αντικρουόμενα

αποτελέσματα. Παρόλα αυτά υπάρχει ένα κοινό αίσθημα ότι τα ΜΜΕ επηρεάζουν αρνητικά τις ηθικές αξίες.

Μιλώντας για το *The plug-in drug* εννοούμε το ομώνυμο βιβλίο της Marie Winn στο οποίο εκφράζει τις ανησυχίες της όχι τόσο για το περιεχόμενο των προγραμμάτων της τηλεόρασης όσο για τους τρόπους που η παρακολούθηση της τηλεόρασης επηρεάζει τη δυναμική των οικογενειών και κρατά τα παιδιά προσηλωμένα αντί να κάνουν πιο σημαντικά πράγματα. Στο ίδιο βιβλίο παρέχεται μία σειρά ανεκδότων σύμφωνα με τα οποία φαίνονται οι τρόποι που η τηλεόραση προωθεί την τεμπελιά, χαμηλώνει την νοητική ικανότητα και καταστρατηγεί τα συναισθήματα.

Τέλος, οι βιομηχανίες συνειδήσεως αναφέρονται από τον Βρετανό εκπαιδευτή στα μέσα Len Masterman και στη θεωρία του ότι η τηλεόραση προετοιμάζει το κοινό για να είναι καταναλωτές μέσα από τη συνεχόμενη επανάληψη των διαφημίσεων και των λοιπών εμπορικών μηνυμάτων (Davis, 1992).

Ο Buckingham προεκτείνει την παραπάνω θεωρία συμπεριλαμβάνοντας και τις ιδέες όπως η προώθηση του ανδρικού κυρίαρχου φύλου και τις ρατσιστικές συμπεριφορές. Μέσω αυτού, προκύπτει το γενικό συμπέρασμα ότι τα ΜΜΕ συνεισφέρουν στο να πείθεται το κοινό για έναν αριθμό μη αντικειμενικών ιδεολογιών.

Όσο η τεχνολογία της επικοινωνίας και τη πληροφορίας γίνεται όλο και περισσότερο, κεντρικό στοιχείο της μοντέρνας κοινωνίας, τόσο μεγαλύτερη γίνεται η απαίτηση για την αναγνώριση και τη σωστή διαχείριση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για τη χρήση της. Τόσο μαζί με τις ακαδημαϊκές πηγές όσο και με αυτές που προκύπτουν από τις διάφορες πολιτικές, το σχέδιο του αλφαριθμητισμού στα μέσα επεκτείνεται από την παραδοσιακή του εστίαση στα έντυπα και οπτικοακουστικά μέσα, στο διαδίκτυο και στα υπόλοιπα νέα μέσα που δημιουργούνται.

Αυτός είναι και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μία μεγάλη συζήτηση αναφορικά με το εάν πρέπει να υπάρξουν νέες μορφές αλφαριθμητισμού όπως ο αλφαριθμητισμός στους υπολογιστές, στο διαδίκτυο, ο κυβερνό-αλφαριθμητισμός, κ.α. (Livingstone, 2003).

Το σχέδιο του αλφαριθμητισμού στα μέσα, όπως και ο ίδιος ο αλφαριθμητισμός, έχει αποδειχθεί διαμφισβητούμενος. Οι πολύ σημαντικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής έχουν αυξηθεί από την επίσης σημαντική δεξιότητα της «ανάγνωσης»

του οπτικοακουστικού υλικού από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Σήμερα, καθώς είμαστε μάρτυρες μίας μεγάλης μεταβολής στην τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας, μία νέα μορφή αλφαριθμητισμού απαιτείται. Οι περισσότερες δυτικές χώρες κάνουν αξιοσημείωτες προσπάθειες να αναπτύξουν αλφαριθμητισμούς βασισμένους στους υπολογιστές και το διαδίκτυο ανάμεσα στον πληθυσμό (Livingstone, 2003).

Αυτή η νέα μορφή αλφαριθμητισμού έχει γίνει το επίκεντρο μίας μεγάλης συζήτησης αλλά επίσης και μίας σύγχυσης σε τρία διακριτά αλλά σχετικά μεταξύ τους πεδία:

- Ανάμεσα στο κοινό καθώς βρίσκουν νέες δεξιότητες που απαιτούνται από αυτούς στην εργασία, στην εκπαίδευση και στο σπίτι τους, η ιδέα του αλφαριθμητισμού στους υπολογιστές συζητιέται ιδιαίτερα ακόμα και όταν δεν κατονομάζεται ως τέτοια. Ποιες είναι λοιπόν οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται; Πως χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες; ποιες καινούργιες ευκαιρίες εμφανίζονται και πως μπορούν αν μεγιστοποιηθούν; Τι πρέπει να γνωρίζει κάποιος για να αποφύγει τους κινδύνους; Που, πως και από ποιους πρέπει τα παιδιά να διδαχθούν; Πως εμπλέκονται οι μεγαλύτεροι των οποίων οι δεξιότητες έχουν αναπτυχθεί με τον αλφαριθμητισμό των έντυπων μέσων;

- Παράλληλα με αυτούς τους καθημερινούς αγώνες, οι διαμορφωτές των πολιτικών αντιμάχονται το καθημερινό πλαίσιο που απαιτείται για να τροφοδοτηθεί ένα δημοφιλές στο κοινό, αλφαριθμητισμός στις νέες τεχνολογίες. Μέχρι τώρα ο έντυπος αλφαριθμητισμός ήταν για πάρα πολύ καιρό το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ τώρα απαιτείται μία πιο περίπλοκη εκπαιδευτική πολιτική μετά τη συγχώνευση των έντυπων, των οπτικοακουστικών και αυτών που είναι βασισμένα στους υπολογιστές, μέσων.

- Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τα ερωτήματα του αλφαριθμητισμού έχουν γίνει πιο κεντρικά αναφορικά με την έρευνα απαιτώντας μία σύνθεση επιστημόνων διαφόρων τομέων όπως της λογοτεχνίας (λογοτεχνία, ιστορία), του πολιτισμού (πολιτιστικές σπουδές, ανθρωπολογία, κοινωνιολογία), της εκπαίδευσης στα μέσα, της πληροφορικής, της ψυχολογίας, και των νέων τεχνολογιών όπως οι κοινωνικές σπουδές τους (Livingstone, 2003).

Όσο οι δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες γίνονται πιο ζωτικές για τη συμμετοχή στη σύγχρονη κοινωνία- στο εργατικό δυναμικό, τη δημόσια σφαίρα, τις κοινωνικές

σχέσεις, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό- τόσο ποιο σημαντικό είναι να μπορέσουν να διευκρινιστούν τα θέματα που διακυβεύονται.

Πολλές φορές προκύπτει το ερώτημα εάν ο αλφαριθμητισμός που απαιτείται σήμερα για το σύγχρονο περιβάλλον της επικοινωνίας και της πληροφορίας είναι μία λογική συνέχεια ή αποτελεί μία ριζοσπαστική αποκοπή από τις παραδόσεις του παρελθόντος αναφορικά με τη γνώση και τη μάθηση. Προκύπτει επίσης το ερώτημα αν όταν αναφερόμαστε στον αλφαριθμητισμό μιλάμε για πολλές μορφές ή για μία. Ιστορικά καταδεικνύεται ότι ακόμα η απλοϊκή μορφή του, δηλαδή η ικανότητα του να γράφεις και να διαβάζεις, δεν ήταν τίποτε άλλο από μία επικάλυψη μίας σύνθετης ιστορίας αμφισβήτησης της δύναμης και της ευχέρειας στην πρόσβαση, στην ερμηνεία και στη παραγωγή κειμένων (Livingstone, 2003).

Αυτό συμβαίνει γιατί ο όρος αλφαριθμητισμός συνδεόταν στο παρελθόν με τα βιβλία και στιγμάτιζε τους ανθρώπους που είχαν έλλειψη από αυτά. Η γένεση των νέων αλφαριθμητισμών και οι διαφωνίες που προέκυψαν από αυτό, έδειχναν αδέξιες αφού σήμερα έχουμε ήδη αλφαριθμητισμό των υπολογιστών, κυβερνό- αλφαριθμητισμό, διαδικτυακό αλφαριθμητισμό, δικτυακό αλφαριθμητισμό, ψηφιακό αλφαριθμητισμό και πληροφοριακό αλφαριθμητισμό.

Η ασάφεια πως αυτά τα είδη αλφαριθμητισμού συνδέονται ή αποκλίνουν από τις προηγούμενες μορφές αλφαριθμητισμού αλλά και η απόρριψη της οπτικής ότι πραγματικός αλφαριθμητισμός είναι μόνο η γραφή και η ανάγνωση, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο αλφαριθμητισμός γενικότερα αναφέρεται στην ερμηνεία οποιουδήποτε και όλων των συμβολικών κειμένων.

Λόγω του ότι το κεντρικό σημείο του αλφαριθμητισμού σχετίζεται με την επικοινωνία των μέσων, πολλοί άλλοι όροι είχαν προταθεί στη θέση του όπως ανθρώπινο κεφάλαιο, γνωσιακή δεξιότητα κ.α., αλλά κανένας από αυτούς δεν ήταν επαρκής λόγω του ότι αμελούσαν το θέμα του κειμένου και την τεχνολογία που απαιτεί η επικοινωνία. Επιπλέον, αυτοί οι όροι ενθάρρυναν ένα παγκόσμιο πλαίσιο το οποίο αμελούσε την ιστορική και πολιτιστική σημασία τόσο των μέσων όσο και την γνωσιακή και κοινωνική διαδικασία γνώσης που τους ερμήνευε (Livingstone, 2003).

Είκοσι χρόνια πριν, το να μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει τους υπολογιστές θεωρούνταν δεξιότητα και σε πολλές φορές μία πηγή περηφάνιας υπό την έννοια ότι είχε την ικανότητα να το κάνει αλλά σε καμία περίπτωση δεν θεωρούνταν να μην μπορεί να τον χρησιμοποιήσει όπως σήμερα. Με το πέρασμα του χρόνου, που η

χρήση των υπολογιστών δεν είναι πλέον πολυτέλεια αλλά περισσότερο μία καθημερινή αναγκαιότητα, η ανικανότητα της χρήσης των υπολογιστών ή της εύρεσης πληροφοριών στο διαδίκτυο σήμερα αποτελεί ευκαιρία για στιγματισμό και κοινωνική εξαίρεση. Η εξέλιξη αυτού του φαινομένου όχι μόνο αλλάζει τις κοινωνικές νόρμες αλλά επίσης αναπτύσσει και την χρήση των υπολογιστών ως κεντρικό στοιχείο στην εργασία, την εκπαίδευση και στην πολιτική (Livingstone, 2003).

Τα ΜΜΕ από το παρελθόν παρείχαν γνώση στους δέκτες τους δίνοντας τους την επιλογή να επιλέξουν το κατάλληλο συμβολικό γι' αυτούς. Αυτό βοήθησε τους ανθρώπους να απαλλαγθούν από τις κοινωνικές επιρροές και επιδράσεις των κοινωνικών τους περιβαλλόντων και να απεγκλωβιστούν από αυτές.

Εκτός όμως όλων των θετικών στοιχείων, καιρό πριν τη μεγάλη τους ανάπτυξη, ήδη από την εποχή του ραδιοφώνου, άρχισαν να κάνουν την εμφάνιση τους έντονοι προβληματισμοί για τα αρνητικά τους στοιχεία. Το κύριο στοιχείο των προβληματισμών και των αντιρρήσεων ήταν η επικράτηση μίας άποψης ότι τα μέσα μεταφέρουν και εγκαθιδρύουν αρνητικές κοινωνικές και ιδεολογικές αντιλήψεις μέσω της μεγάλης ισχύος που έχουν στο κοινό.

Από αυτά τα προβλήματα και τον αρνητικό αντίκτυπο των ΜΜΕ προέκυψαν η άποψη ότι πλέον ήταν αναγκαία η επιβολή κανόνων στο τρόπο λειτουργίας τους, η πίεση στους δημιουργούς τους και σε αυτούς που εργάζονται σε αυτό το επίπεδο καθώς και η εκπαίδευση στα μέσα.

Σήμερα είναι απόλυτα αποδεκτό στην κοινή αντίληψη ότι τα ΜΜΕ είναι συνυφασμένα με την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Ο αλφαριθμητισμός σε αυτά είναι απόλυτα αναγκαίος γιατί ο συνδυασμός των μέσων με τις νέες τεχνολογίες είναι πλέον όχι μία επιπλέον δεξιότητα για τον άνθρωπο αλλά απόλυτη καθημερινή αναγκαιότητα.

Χαρακτηριστικό των παραπάνω είναι η αντίληψη ότι πλέον ο άνθρωπος που είναι αναλφάβητος στη χρήση των μέσων και των νέων τεχνολογιών σήμερα φέρει ένα κοινωνικό στίγμα ανάλογο με του ανθρώπου που δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση, δηλαδή δεν αποτελεί μία επιπλέον δεξιότητα αλλά μία βασική ανάγκη σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας.

5.2. Επικοινωνία, μάθηση και νέες τεχνολογίες

Η μάθηση είναι μία διαδικασία που ενώ έχει ταυτιστεί απόλυτα με την εκπαίδευση, εντούτοις επεκτείνεται σε όλη την ανθρώπινη δραστηριότητα. Αυτός είναι και ο λόγος που αναφορές για τη μάθηση εντοπίζονται στην Ομηρική εποχή, ως μία διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος αποκτά περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Η έντονη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη μάθηση και τον άνθρωπο, αναδεικνύεται και από την ετυμολογική τους σχέση αφού και οι δύο έννοιες, προέρχονται από τη λέξη «μενθήρη» που σημαίνει φροντίδα-μέριμνα. Οι μεταλλαγές που υπέστη η λέξη οδήγησαν από το μενθ-, στο μανθ- του μανθάνω και το ανθ- του ανθρώπου (Ματσαγγούρας, 2002).

Ο Bigge (2000), παραθέτει έναν ορισμό της μάθησης που αφορά την επίδραση της στις γνωστικές διαδικασίες του ανθρώπου: «Η μάθηση είναι βασική για την ανάπτυξη των αθλητικών ικανοτήτων, των αρεσκειών στη διατροφή και την ένδυση, καθώς και για την εκτίμηση της μουσικής και της τέχνης. Συντελεί στη δημιουργία προκαταλήψεων απέναντι στις εθνικές μειονότητες, στον εθισμό στα ναρκωτικά, στο φόβο και στην παθολογική δυσπροσαρμοστικότητα. Δημιουργεί το φιλάργυρο και το φιλάνθρωπο, το φανατικό και τον πατριώτη. Με λίγα λόγια επηρεάζει τη ζωή μας σε κάθε καμπή, ευθύνεται εν μέρει για την ύπαρξη των καλύτερων και των χειρότερων ανθρώπων, για ότι καλύτερο και ό,τι χειρότερο υπάρχει μέσα στον καθένα μας» (Bigge, 2000:15-16).

Λόγω της πολυπλοκότητας της, η μάθηση έχει μία σειρά ορισμών, για το τι είναι και το πώς επιτελείται, που εξαρτώνται από τη σχολή και τη θεωρία μάθησης που πρεσβεύει. Οι τρεις βασικότερες θεωρίες μάθησης που αναπτύχθηκαν ήταν «της εξάρτησης E-A (Ερέθισμα- Απάντηση)», της συμπεριφοριστικής και της γνωστικής. Οι θεωρητικοί της εξάρτησης E-A και οι συμπεριφοριστές, υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι «η μεταβολή στην παρατηρούμενη συμπεριφορά, η οποία επισυμβαίνει μέσα από τη συσχέτιση ερεθισμάτων και απαντήσεων σύμφωνα με ορισμένες μηχανιστικές αρχές. Κατ' αυτό τον τρόπο η μάθηση εμπεριέχει τη διαμόρφωση κάποιου είδους σχέσης ανάμεσα σε σειρές ερεθισμάτων και σειρές απαντήσεων. Τα ερεθίσματα – τα αίτια της μάθησης- είναι περιβαλλοντικοί παράγοντες που επιδρούν πάνω στον οργανισμό με τέτοιο τρόπο, ώστε είτε τον κάνουν να ανταποκρίνεται είτε αυξάνουν την πιθανότητα κάποιου είδους απάντησης. Οι απαντήσεις- τα αποτελέσματα- είναι οι φυσικές αντιδράσεις ενός οργανισμού σε έναν εξωτερικό ή εσωτερικό ερεθισμό» (Bigge, 2000:26).

Οι γνωστικές θεωρίες από την άλλη, αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μία «διαδικασία απόκτησης ή μεταβολής διαισθήσεων, απόψεων, προσμονών ή προτύπων σκέψης» (Bigge, 2000:26).

Σήμερα, οι αντιλήψεις και οι θεωρίες που υπάρχουν για τη μάθηση τονίζουν τον ενεργητικό χαρακτήρα της. Από αυτές, προκύπτουν κάποια χαρακτηριστικά που όλα μαζί συνδυαστικά, αποτελούν ένα ευρύ ορισμό της μάθησης:

1. Υπάρχει μία νευροφυσιολογική υποδομή στη μάθηση.
2. Ο άνθρωπος έχει έμφυτη τη τάση για μάθηση.
3. Η μάθηση προκύπτει από μία εσωτερική διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων που ο άνθρωπος λαμβάνει.
4. Η μάθηση δέχεται επιρροές από εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες.
5. Η ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων διευκολύνει τη μάθηση.
6. Η μάθηση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη.
7. Η μάθηση επιφέρει αποτελέσματα που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2002).

Η μάθηση σήμερα θεωρείται ότι πρέπει να επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Η τυπική εκπαίδευση δεν θεωρείται πλέον αρκετή για την κάλυψη των αναγκών του ανθρώπου σε όλα τα επίπεδα. Οι νέες παγκόσμιες, οικονομικές και κοινωνικές, συνθήκες, έχουν δημιουργήσει την ανάγκη της απόκτησης διαρκούς γνώσης από τον άνθρωπο ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει σε αυτές. Την ανάγκη αυτή καλύπτει η δια βίου μάθηση, μία έννοια η οποία επεκτείνεται πέρα του εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει τόσο την τυπική (στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος), αλλά και την άτυπη μάθηση (στα πλαίσια άλλων περιβαλλόντων), που λαμβάνει ένας άνθρωπος (Faure et al., 1996, Ξωχέλλης, 2007).

Η δια βίου μάθηση δεν είναι μία νέα ιδέα αλλά έκανε την εμφάνισή της στο τέλος της δεκαετίας του 1960 σε μία διάσκεψη της UNESCO η οποία αφορούσε την εκπαίδευση ενηλίκων. Την ιδέα παρουσίασε ο Paul Lengrand σε εισήγηση που έκανε για τον ρόλο και τη φύση που έχει η εκπαίδευση. Το 1970, η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης υιοθετήθηκε επίσημα από την UNESCO στο πλαίσιο της άρσης της διάκρισης που υπήρχε για την εκπαίδευση, δηλαδή ότι αυτή αφορούσε μόνο άτομα παιδικής ηλικίας. Το 1972, η UNESCO δημοσίευσε μία έκθεση στην οποία συμπεριλαμβανόταν ότι η εκπαίδευση είναι δικαίωμα και ανάγκη του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και όχι μόνο στην παιδική του ηλικία (Tight, 1998).

Η τυπική μάθηση ή αλλιώς επίσημη, είναι η εκπαίδευση που λαμβάνει ο άνθρωπος μέσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και η οποία αρχίζει από τη νηπιακή του ηλικία και τελειώνει, όταν αποκτά κάποιο δίπλωμα ή πτυχίο. Μη τυπική μάθηση είναι αυτή που ο άνθρωπος αποκτά από μη επίσημα συστήματα εκπαίδευσης και δεν του παρέχει κάποιο επίσημο πιστοποιητικό γνώσης. Τέλος, άτυπη μάθηση είναι αυτή που ο άνθρωπος λαμβάνει από όλες τις καθημερινές του δραστηριότητες (Eurostat, 2004).

Η διά βίου μάθηση απευθύνεται στην ουσία σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην μάθηση των παιδιών και των ενηλίκων οι οποίες προκύπτουν κυρίως από τις διαφορετικές ανάγκες και συνθήκες που επικρατούν στις δύο ομάδες:

- Οι ενήλικες έχουν πιο καθορισμένες ανάγκες. Γνωρίζουν ακριβώς τι θέλουν να μάθουν και γιατί ενώ τα παιδιά λαμβάνουν μία γενικότερη μόρφωση που θα τους χρειαστεί μακροπρόθεσμα. Οι ενήλικες συνήθως δεν έχουν το χρονικό περιθώριο λόγω της καθημερινότητας τους να μαθαίνουν γενικά. Αυτό σημαίνει ότι για να λάβουν μέρος σε μία μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να τους είναι άμεσα και πρακτικά χρήσιμο.

- Οι ενήλικες επίσης, αντίθετα από τα παιδιά, έχουν πολλές εμπειρίες. Αυτό που μαθαίνουν λοιπόν θέλουν να είναι σχετικό με τις εμπειρίες τους και να μην έρχεται σε σύγκρουση με αυτές (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Η μάθηση των παιδιών και των ενηλίκων όμως έχει και ομοιότητες:

- Ο άνθρωπος, σε όποια ηλικία και να βρίσκεται έχει την ανάγκη της μάθησης αφού ποτέ δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι γνωρίζει τα πάντα.

- Ο τρόπος μάθησης είναι διαφορετικός για τον κάθε άνθρωπο, κάτι που εξαρτάται από τον ίδιο και τα χαρακτηριστικά του αλλά και από το είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνει.

- Είτε παιδί, είτε ενήλικας, για να μάθει κάποιος θα πρέπει να το θέλει. Για να ενδιαφέρεται κάποιος να μάθει κάτι, αυτό θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του και στα προβλήματα του.

- Η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική αν εκτός από θεωρητική, μπορεί να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευόμενο.

- Τέλος, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική αν ο μαθητής έχει ενεργή συμμετοχή σε αυτή (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Η διά βίου μάθηση είναι μία έννοια που συχνά ταυτίζεται με την διά βίου εκπαίδευση. Το 1976 όμως, η UNESCO αποφάηηνισε τις δύο έννοιες με τον εξής ορισμό: «ο όρος δια βίου εκπαίδευση και δια βίου μάθηση δηλώνει ένα σχήμα δίχως όρια, το οποίο αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω απ' αυτό· συντελεστές του σχήματος είναι όλοι οι άντρες και γυναίκες· η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται μόνο στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, αλλά σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους· οι εκπαιδευτικές και οι μαθησιακές διαδικασίες, στις οποίες οι άνθρωποι όλων των ηλικιών εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους και σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρούνται ως ένα σύνολο» (UNESCO, 1976:2).

Η διά βίου εκπαίδευση είναι μία έννοια που συμπεριλαμβάνει και άλλους όρους όπως η εκπαίδευση εξ αποστάσεως, η επιμόρφωση και η εκπαίδευση. Θεωρείται επίσης ως συνεχιζόμενη εκπαίδευση γιατί παρέχει μάθηση πέρα από αυτή που θεωρείται υποχρεωτική (Κόκκος, 1999).

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, θεωρείται ένα σύγχρονο επίτευγμα που έχει προσφέρει απεριόριστες ευκαιρίες λόγω της σχέσης που έχει με τη τεχνολογία και τη μεγάλη ανάπτυξη που αυτή παρουσιάζει. Εντούτοις, ήδη από τον 18ο αιώνα, η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είχε αρχίσει να εφαρμόζεται με τη μέθοδο της ταχυδρομικής αλληλογραφίας. Στα μέσα του 19ου αιώνα, η εκπαίδευση διά αλληλογραφίας εξαπλώθηκε στην Ευρώπη και ο πρώτος που διεξήγαγε μαθήματα διά αλληλογραφίας ήταν ο Άγγλος Isaac Pitman που ανακάλυψε και την στενογραφία (Kamatra & Singh, 2006).

Αναμφισβήτητα, η περίοδος που διαμόρφωσε καταλυτικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και οι αρχές της δεκαετίας του 1970. Αυτή ήταν η περίοδος που αναπτύχθηκαν νέες τεχνολογίες που διευκόλυναν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία ανάμεσα σε αυτούς που προσέφεραν την εκπαίδευση και στους δέκτες της. Η ολοκληρωμένη μορφή εκπαίδευσης που μπορούσε πλέον να παρασχεθεί στους εκπαιδευόμενους, οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία πανεπιστημιακών ιδρυμάτων βασισμένων αποκλειστικά στη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με πρώτο το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας (Kamatra & Singh, 2006).

Ο σύγχρονος όρος που χρησιμοποιείται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι «ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση». Με τον όρο αυτό νοείται η εκπαίδευση που παρέχεται χωρίς τους πρακτικούς περιορισμούς που θέτει ο χρόνος και ο χώρος, κάτι που ισχύει στις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης. Η άρση των περιορισμών αυτών παρέχει στον εκπαιδευόμενο ευελιξία, η απουσία της οποίας καθιστά, για διάφορους παράγοντες, απαγορευτική την πρόσβαση του στην εκπαίδευση. Γενικότερα, ο όρος «ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση» καθώς και ο όρος «εξ αποστάσεως μάθηση», περιλαμβάνουν κάθε εκπαιδευτική διαδικασία και κατάσταση που δεν προϋποθέτει τη ταυτόχρονη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου στο ίδιο μέρος. Ειδικότερα, η «ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση» είναι ένας γενικός όρος που καλύπτει πολλές και διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης ανάλογα με την περίπτωση (Kamatra & Singh, 2006).

Μία από τις σημαντικές μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το e-learning. Με τον όρο e-learning (ηλεκτρονική μάθηση), νοείται η οργάνωση και η διανομή των εκπαιδευτικών οδηγιών μέσω δικτύων υπολογιστών και το διαδίκτυο (Stahl et al., 2006).

Το e-learning είναι ένα πεδίο που αποτελείται από πολλές κατηγορίες:

1. *Μαθήματα (Courses)*. Μία διαδικασία με μεγάλες ομοιότητες με την παραδοσιακή διδασκαλία εντός εκπαιδευτικής τάξης. Στα μαθήματα, τόσο ο εκπαιδευτής όσο και ο εκπαιδευόμενος βασίζονται στη δομή και στον τρόπο εξέλιξης και ανάπτυξης του μαθήματος (Siemens, 2004).

2. *Ανεπίσημη μάθηση (Informal learning)*. Αυτού του είδους η μάθηση θεωρείται ως μία από τις πιο διαδομένες αφού όλοι οι άνθρωποι παρουσιάζουν μία τάση προς την αναζήτηση πληροφοριών. Σε αυτού του είδους τη μάθηση, οι πληροφορίες που αναζητά κάποιος σε μία βάση δεδομένων, του παρέχουν γνώση εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά σε άλλους τομείς της καθημερινότητας του όπως η εργασία για παράδειγμα (Siemens, 2004).

3. *Μικτή μάθηση (Blended learning)*. Σε αυτή τη μέθοδο συνδυάζονται η online μάθηση με την παραδοσιακή ενισχύοντας κυρίως τη δεύτερη με τις πληροφορίες και τη γνώση που παρέχει η πρώτη (Siemens, 2004).

4. *Κοινότητες (Communities)*. Με αυτή τη μέθοδο αναπτύσσεται ιδιαίτερα η επικοινωνία ανάμεσα στους χρήστες αφού οι γνώσεις και πληροφορίες παρέχονται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και διάλογο μεταξύ των χρηστών (Siemens, 2004).

5. *Δικτυακή μάθηση (Networked learning)*. Μία μέθοδος ανάλογη με τις κοινότητες με τη διαφορά ότι ενώ σε αυτές η συζήτηση διεξάγεται εστιασμένη σε ένα συγκεκριμένο θέμα, στα δίκτυα τα θέματα είναι πιο πολλά και εστιάζει περισσότερο στη δικτύωση και όχι στην πληροφορία (Siemens, 2004).

Παρ' όλες τις αλλαγές που έχουν γίνει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στο e-learning, είναι ορατά και σαφή τα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν αυτές τις μεθόδους καθώς και οι αρχές που τις διέπουν επιτρέποντας να ορίζονται με σαφήνεια. Δεν ισχύει όμως το ίδιο και για την online μάθηση, δηλαδή τη μάθηση με τη χρήση του διαδικτύου για την οποία υπάρχει πληθώρα ορισμών. Κάποιοι από τους ορισμούς εστιάζουν στη τεχνολογική παράμετρο ενώ κάποιοι άλλοι στο θέμα της μάθησης. Ο ορισμός όμως που υιοθετεί ένας μεγάλος αριθμός μελετητών είναι ότι η online μάθηση είναι «η πρόσβαση στην μαθησιακή εμπειρία μέσω της χρήσης της τεχνολογίας» (Moore et al., 2011:130). Συνεχίζοντας, οι Moore et al. (2011) επισημαίνουν ότι στην πραγματικότητα η online μάθηση αποτελεί τη σύγχρονη εκδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους μαθητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης, να έχουν ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση μέσω της ευελιξίας αλλά και της επικοινωνίας που προωθεί αφού επιτρέπει μία σειρά αλληλεπιδράσεων που και ποικίλη μορφή έχουν αλλά και δεν υπάρχουν στην παραδοσιακή εκπαίδευση.

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά που διακρίνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τις υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης είναι η γεωγραφική απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Απόσταση υπάρχει επίσης ανάμεσα και στην ομάδα των εκπαιδευόμενων που μετέχουν σε μία τάξη ή μάθημα. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται στον εκπαιδευόμενο το πλεονέκτημα να μην έχει φυσική παρουσία στη τάξη (Keegan, 2001).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η χρήση της τεχνολογίας. Για να μπορέσουν, λόγω της απόστασης, οι συμμετέχοντες να επικοινωνήσουν, γίνεται χρήση εξελιγμένων τεχνολογικών (Keegan, 2001).

Η σύγκριση ανάμεσα στα διαδικτυακά και παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα έχει καταδείξει ότι τα δεύτερα περιλαμβάνουν τον περιορισμό της γεωγραφικής θέσης και της φυσικής παρουσίας, έχουν τον περιορισμό της παρουσίας τους σε πραγματικό χρόνο, ελέγχονται και διαμορφώνονται από τον εκπαιδευτή και τέλος, ακολουθούν γραμμικές μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα, τα

διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα λόγω της άρσης των περιορισμών που επιτρέπει η ανάπτυξη της τεχνολογίας, εστιάζουν περισσότερο στον εκπαιδευόμενο και επιτρέπουν την εφαρμογή πληθώρας παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και μαθησιακών τεχνικών (Keegwe & Kidd, 2010).

Το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο ο καθένας αλλά και οι διαφορετικοί περιορισμοί που ο καθένας υφίσταται στη ζωή του, εξηγεί την ποικιλία των ηλεκτρονικών μαθησιακών εφαρμογών. Η αρχή της εστίασης στον εκπαιδευόμενο εξάλλου προϋποθέτει ότι η διαδικασία θα πρέπει να κινείται σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και όχι αντιστρόφως. Η επιλογή της τεχνολογίας συνεπώς γίνεται από εκπαιδευόμενο ανάλογα με τις ανάγκες του, τις προτιμήσεις του, τις εμπειρίες του και τον βαθμό εμπλοκής του. Ο βαθμός εμπλοκής του εκπαιδευόμενου αποτελεί και ένα σημαντικό δείκτη για τη μαθησιακή του επίδοση αλλά και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μίας διαδικτυακής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gillingham & Molinari, 2012).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει όμως ότι εκτός από την τεχνολογία και τη μέθοδο που επιλέγεται, εξίσου σημαντικό ρόλο έχει και ο εκπαιδευτής και η ανατροφοδότηση που αυτός παρέχει στους εκπαιδευόμενους. Η σωστή ανατροφοδότηση εκ μέρους του εκπαιδευόμενου δεν παρέχει μόνο μαθησιακά αλλά και επικοινωνιακά οφέλη. Ένα από τα μειονεκτήματα που αναφέρονται για παράδειγμα, στην online μάθηση είναι η μη ύπαρξη επαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σωστή ανατροφοδότηση όμως μπορεί να καλύψει αυτό το κενό αφού οι εκπαιδευτής μπορεί να μην είναι φυσικά παρών η εκπαιδευτική του «παρουσία» εξασφαλίζεται μέσω του τρόπου που διευκολύνει τη μάθηση (Gillingham & Molinari, 2012).

Όπως διαφαίνεται και από τη δυσκολία ορισμού της, η online μάθηση δεν έχει ένα μόνο τρόπο εφαρμογής. Σε αυτή συμπεριλαμβάνεται μεν κάθε είδους εκπαίδευση που σχετίζεται με το διαδίκτυο αλλά μπορεί να έχει εφαρμογές όπως οι πλατφόρμες μάθησης, οι προσομοιώσεις, κ.ά. Επιπλέον, εστιάζει ιδιαίτερα σε ένα χαρακτηριστικό που δεν εντοπίζεται στην παραδοσιακή εκπαίδευση και αυτό είναι η οργανωμένη μάθηση. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι η μάθηση που παρέχεται διαδικτυακά είναι ανοργάνωτη αλλά ότι επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να καθορίσει μόνος του τον τρόπο και την μορφή με την οποία αυτός θέλει να μάθει (Keegwe & Kidd, 2010).

Συνοπτικά, μπορεί να ειπωθεί ότι τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι:

- Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα.
- Άρει τις γεωγραφικές αποστάσεις διατηρώντας όμως την υποστήριξη, με διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, του εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο (Βεργίδης κ.ά 1998).
- Ο εκπαιδευτής έχει διαφορετικό ρόλο από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό.
- Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι ειδικά σχεδιασμένο γι' αυτή τη μορφή εκπαίδευσης.
- Χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες τόσο για επικοινωνία, όσο και για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού και την εύρεση πηγών και πληροφοριών (Lionarakis et al., 2005).

Το κυριότερο εργαλείο που απαιτείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το εκπαιδευτικό υλικό. Η σημασία του είναι πολύ μεγάλη και απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή κατά το σχεδιασμό του και την παραγωγή του, ειδάλως μπορεί να δημιουργηθούν σοβαρά προβλήματα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Ένα ακατάλληλο υλικό δεν θα συμβάλλει ούτε στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων αλλά επίσης υπάρχει το ενδεχόμενο να ακυρώσει την όλη διαδικασία.

Επειδή δεν υπάρχει η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία, θα πρέπει το εκπαιδευτικό υλικό να είναι απόλυτα κατανοητό ώστε να μη δημιουργεί απορίες. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι δεν θα χρειάζεται να ανατρέχουν συνέχεια στον εκπαιδευτή για να τους επιλύει τυχόν απορίες και προβλήματα. Θα πρέπει επίσης να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε ο εκπαιδευόμενος να καθορίζει μόνος του το πλαίσιο μελέτης του (Βεργίδης κ.ά, 1998).

Η επικοινωνία είναι ουσιαστικό στοιχείο για κάθε κοινωνία ανθρώπων. Γι' αυτό το φαινόμενο υπάρχει και βιολογική εξήγηση αφού ο άνθρωπος όπως και τα ζώα που έχουν οργανικά πολλά κύτταρα, ειδικεύουν κάποια από αυτά ώστε να αντιδρούν στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχονται (Lasswell, 1991).

Σε παγκόσμιο επίπεδο σήμερα, όλες οι κοινωνίες έχουν τρεις κύριες πηγές επικοινωνίας. Η πρώτη πηγή είναι το συνολικό πολιτικό περιβάλλον που δημιουργείται από το κράτος. Η δεύτερη πηγή είναι το περιβάλλον προς το κράτος και η τρίτη πηγή είναι οι παλαιότερες γενεές προς τις νεότερες.

Ο τρόπος που η επικοινωνία λειτουργεί στους ανθρώπους παρουσιάζει μεγάλες ομοιότητες με τον τρόπο που λειτουργούν βιολογικά τόσο οι φυσικοί οργανισμοί όσο και τα ζώα. Το σχήμα που ακολουθεί η επικοινωνία είναι το εξής: αρχικά αυτός που εκπέμπει το μήνυμα είναι ένας που το μεταδίδει σε λίγους, οι λίγοι σε περισσότερους, οι περισσότεροι σε ακόμα περισσότερους και ούτω καθεξής. Με αυτό τον τρόπο τελικά το μήνυμα που θα έχει ξεκινήσει από έναν πομπό θα έχει φτάσει σε εκατομμύρια ανθρώπους.

Η επανάσταση στο χώρο των νέων τεχνολογιών και της πληροφόρησης, ξεκίνησε από την εφεύρεση του τηλέγραφου, του τηλεφώνου και του ραδιοφώνου. Αυτές οι εφευρέσεις προετοίμασαν το πεδίο για την έλευση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ηλεκτρονικός υπολογιστής ονομάζεται η συσκευή, «η οποία επιλύει προβλήματα με την εφαρμογή προκαθορισμένων λειτουργιών πάνω σε στοιχεία πληροφορίας ή δεδομένα τα οποία εισάγονται σε αυτήν, δεδομένα τα οποία αυτή επεξεργάζεται με απόλυτη ακρίβεια και ταχύτητα, χωρίς την ανάγκη ανθρώπινης παρέμβασης» (Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα, 1996:442).

Μετά την ανακάλυψη του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η επόμενη μεγαλύτερη τεχνολογική επανάσταση ήταν η εμφάνιση του διαδικτύου (internet). Το διαδίκτυο πρόσφερε μεγαλύτερη πρόσβαση σε υλικό, σε ανθρώπους και σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Επέτρεψε μεγαλύτερη δυνατότητα παγκόσμιας μετάδοσης και διάδοσης πληροφοριών και ανέπτυξε περισσότερο τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους και υπολογιστές, ανεξαρτήτως γεωγραφικής τοποθέτησης ή χρόνου (Παπαδήμα- Σοφοκλέους, 2004).

Το διαδίκτυο αποτελεί μία πρωτόγνωρη επανάσταση στο χώρο της πληροφορικής και της επικοινωνίας. Υπήρχαν σαφώς και στο παρελθόν ανακαλύψεις που έθεσαν τις βάσεις για την ανάπτυξη ιδιαίτερων επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως ο τηλέγραφος, το τηλέφωνο, το ραδιόφωνο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Εντούτοις, το διαδίκτυο αποτελεί ένα πρωτόγνωρο επίτευγμα γιατί μπορεί να λειτουργήσει παγκοσμίως, να διαδώσει σειρά πληροφοριών και παράλληλα, να συμβάλλει στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους και τους υπολογιστές τους, ασχέτως τη γεωγραφική τους τοποθέτηση.

Το διαδίκτυο είναι ένα από τα πιο πετυχημένα και αποτελεσματικά παραδείγματα των πλεονεκτημάτων που μπορούν να προκύψουν από την έρευνα και την ανάπτυξη στον τομέα της πληροφορικής. Είναι ένα επίτευγμα το οποίο δεν αποτελεί μονοπώλιο και είναι χρήσιμο μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες αλλά

χρησιμοποιείται από τις κυβερνήσεις, την παραγωγή, την επιστήμη, την εκπαίδευση ενώ παράλληλα, έχει ενσωματωθεί και στη καθημερινότητα του ανθρώπου.

Είναι πλέον δεδομένο ότι η μεγάλη ανάπτυξη και διάδοση του διαδικτύου έχει επιφέρει νέες μορφές και πρότυπα επικοινωνίας παγκοσμίως. Παράλληλα με την πραγματική κοινωνία, έχει δημιουργηθεί και μία διαδικτυακή κοινωνία η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένες παραμέτρους.

Μία από αυτές είναι οι τεχνολογίες της πληροφόρησης. Η τεχνολογία που παράγεται καθώς και οι ανακαλύψεις που προσφέρει στη κοινωνία και στην ανθρωπότητα, δεν είναι κάτι αποκομμένο από αυτήν. Η τεχνολογία που παράγεται είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας και του πολιτισμού της εκάστοτε κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι αφού οι τεχνολογίες εκπορεύονται από την ίδια την κοινωνία, αυτή θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τα πλεονεκτήματα που της προσφέρει προς όφελος της (Τάτσης, 2004). Για παράδειγμα, το διαδίκτυο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για την κυβερνητική όσο και για την κοινωνική οργάνωση, επιτρέποντας στον πολίτη να συμμετέχει σε διαδικασίες που στο παρελθόν δεν είχε εύκολη πρόσβαση ή σε υπηρεσίες.

Μία άλλη παράμετρος είναι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης το οποίο είναι ιδιαίτερα σύνθετο και έχει ταυτιστεί σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Είναι σαφές ότι το διαδίκτυο λόγω της μεγάλης ευκολίας μετάδοσης πληροφοριών που παρέχει, μπορεί το τοπικό να το μετατρέψει σε παγκόσμιο και αντιστρόφως χωρίς να υπάρχει κανένας περιορισμός απολύτως (Τάτσης, 2004).

Αυτό ισχύει για πολλούς τομείς και μεταξύ αυτών και για την εργασία. Η παγκοσμιοποίηση έχει συσχετιστεί με την ευελιξία και τη κινητικότητα αλλά παράλληλα και με τη γνώση. Οι νέες ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί στο εργασιακό περιβάλλον λόγω της παγκοσμιοποίησης, υποστηρίζεται ότι μπορούν να καλυφθούν από την παγκοσμιοποίηση που έχει εφαρμοστεί και στο πεδίο της γνώσης, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο και νέες ανάγκες στο τομέα της γνώσης και κατά συνέπεια, και της εκπαίδευσης (Μαράκη, 2006).

Μία άλλη παράμετρος που θα πρέπει να εξεταστεί είναι αυτή των ηλεκτρονικών σχέσεων που δημιουργούνται. Ο αριθμός τους όλο και μεγαλώνει αφού πλέον χρήστες του διαδικτύου είναι και άτομα που προέρχονται από ομάδες που στο παρελθόν η συμμετοχή τους στην διαδικτυακή κοινωνία θεωρούνταν ιδιαίτερα δύσκολη. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι μεγαλύτερες ηλικίες που σταδιακά έχουν αρχίσει να εισέρχονται στην κοινωνία του διαδικτύου. Το ίδιο ισχύει και για

διαφορετικούς πολιτισμούς, λόγω της άρσης των γεωγραφικών περιορισμών, οι οποίοι μέσω του διαδικτύου μπορούν να δεχτούν επιρροές και να αναπτύξουν αλληλεπιδράσεις (Τάτσης, 2004). Ένα τέτοιο παράδειγμα, είναι οι μουσουλμανικές κοινότητες της Ανατολής. Μέχρι πρόσφατα, υπήρχαν γεωγραφικά εμπόδια για την επαφή, την κατανόηση και την αλληλεπίδραση με πολιτισμούς που ήταν εντελώς διαφορετικοί από τον ελληνικό ή άλλους δυτικούς πολιτισμούς. Εντούτοις, η επαφή μέσω του διαδικτύου έχει οδηγήσει στη διάδοση πληροφοριών που μπορούν ακόμα και αν δεν συμβάλλουν θετικά σε κάποιες περιπτώσεις, μπορούν τουλάχιστον να εμποδίσουν φαινόμενα που επιβάλλονται λόγω θρησκευτικών ή πολιτισμικών αιτιών όπως παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή εκτελέσεις ανθρώπων.

Μία άλλη παράμετρος είναι η υπερκέραση του κράτους. Η επικοινωνία που έχει επιτρέψει το διαδίκτυο να έχουν οι άνθρωποι, μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση εξουσιών, κοινωνικών δομών και θεσμών σε περιοχές που επικρατούν καθεστώτα. Αυτό συμβαίνει γιατί το τοπικό μετατρέπεται σε παγκόσμιο και οι μορφές αμφισβήτησης που υπάρχουν γίνονται παγκοσμίως γνωστές λαμβάνοντας και την κατάλληλη υποστήριξη (Τάτσης, 2004). Δεν είναι τυχαίο εξάλλου ότι σε περιοχές που υπάρχουν καθεστώτα που δημιουργούν αντιδράσεις και αμφισβητήσεις, ένα από τα βήματα που γίνονται είναι η διακοπή του διαδικτύου για να μην υπάρχει παγκόσμια συμπαράσταση.

Σε μία σειρά χωρών όπως η Τυνησία, η Αίγυπτος και η Λιβύη, οι ιδέες που διοχετεύθηκαν μέσω του διαδικτύου στους πολίτες, λόγω της λογοκρισίας σε άλλα μέσα, οδήγησαν σε λαϊκές επαναστάσεις, συγκρούσεις και ανατροπή καθεστώτων. Αυτό έχει οδηγήσει σε μία σειρά άλλων περιπτώσεων επιβολής λογοκρισίας στο διαδίκτυο. Στην Τουρκία, δημιουργήθηκε νομοθεσία η οποία επέβαλλε με διάφορες προφάσεις, το κλείσιμο 9.000 ιστοσελίδων και 600.000 ιστολογίων προκαλώντας λαϊκή αντίδραση. Το ίδιο συνέβη και στην Κίνα όπου η κυβέρνηση μπλοκάρισε την πρόσβαση των πολιτών της σε έναν αμερικάνικο ιστότοπο επαγγελματικής κοινωνικής δικτύωσης, τον LinkedIn, λόγω του ότι διεξήγαγε μία εκστρατεία υπέρ της δημοκρατίας που ήταν εμπνευσμένη από την Επανάσταση του Γιασεμιού στη Τυνησία. Επίσης, επέβαλλε λογοκρισία στους ιδιώτες και στις επιχειρήσεις κατά τη διάρκεια της πρόσβασης τους στο διαδίκτυο με την πρόφαση διαρροής κρατικών μυστικών (Μητροπούλου, 2011).

Οι Κεκές & Μυλωνάκου- Κεκέ (2001) υποστηρίζουν ότι η μάθηση μέσω του διαδικτύου έχει τέσσερις διαστάσεις: την τεχνολογική, την εμπορική, την επικοινωνιακή και την ανθρώπινη.

Ο άνθρωπος λειτουργεί μέσω της μεταφοράς προκειμένου να μπορέσει να αντιληφθεί πολύπλοκα θέματα και να επικοινωνήσει. Αυτός είναι και ο λόγος που το διαδίκτυο δεν αντιμετωπίζεται το ίδιο από όλους τους ανθρώπους αφού άλλοι το υποστηρίζουν με θέρμη ενώ άλλοι το θεωρούν επιζήμιο για πολλά θέματα. Έχει αναφερθεί πολλάκις ότι το διαδίκτυο αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών που μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση. Η ελευθερία όμως που υπάρχει στο διαδίκτυο όπου ο καθένας μπορεί να ανεβάσει και να γράψει ότι θέλει, θέτει σε σημαντική αμφισβήτηση την αξιοπιστία των πληροφοριών. Δεν υπάρχει κανένας έλεγχος αν αυτά που δημοσιεύονται είναι ορθά και αξιόπιστα και αν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Κεκές & Μυλωνάκου- Κεκέ, 2001). Αυτό σημαίνει ότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση αλλά δεν είναι εγγυημένο ότι αυτή θα είναι η σωστή, κάτι που εξαρτάται απόλυτα από το προσωπικό κριτήριο του χρήστη και μόνο.

Ένα άλλο θέμα που εγείρεται στη τεχνολογική διάσταση του διαδικτύου είναι αυτό της επικοινωνίας και του ελέγχου. Ενώ στην πραγματική κοινωνία, ο έλεγχος εδραιώθηκε πρώτα και στη συνέχεια αναπτύχθηκε η επικοινωνία, στο διαδίκτυο η επικοινωνία ήταν το πρώτο ζητούμενο. Ακολούθησε όμως και η προσπάθεια ελέγχου και ειδικά στο τομέα της εκπαίδευσης υπάρχει μία συνεχόμενη προσπάθεια εντοπισμού της ισορροπίας ανάμεσα στις δύο διαστάσεις (Κεκές & Μυλωνάκου- Κεκέ, 2001).

Η εμπορική διάσταση του διαδικτύου είναι ευρέως γνωστή αφού αποτελεί πεδίο για πολλές δραστηριότητες αυτού του είδους. Ανάλογη λογική με την επιχειρηματική δραστηριότητα εντοπίζεται και στην περίπτωση της παραγωγής και διάθεσης του εκπαιδευτικού υλικού που είναι απαραίτητο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό δεν παύει να είναι και αυτό ένα προϊόν και να φέρει τα χαρακτηριστικά αυτού, ακόμα και αν δεν υπάρχει ο παράγοντας κερδοσκοπία. Υπάρχουν «ιδιοκτήτες», «πελάτες», «σημεία διάθεσης» και φυσικά, μεγάλη ποικιλία όπως συμβαίνει και στα εμπορικά προϊόντα. Η διαδικασία αυτή δημιουργεί θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία. Τα θετικά είναι ότι σαφώς υπάρχει ποικιλία και ότι το υλικό που παράγεται έχει λάβει υπόψη τις ανάγκες αυτού που θα

το χρησιμοποιήσει. Τα αρνητικά είναι ότι δεν ελέγχονται οι σκοποί και οι προθέσεις των «ιδιοκτητών» του υλικού (Κεκέ & Μυλωνάκου- Κεκέ, 2001).

Η επικοινωνιακή διάσταση του διαδικτύου έχει αναλυθεί γενικότερα και στο θέμα της εκπαίδευσης είναι ότι άρει τους τυχόν περιορισμούς που υπάρχουν. Παρατηρείται όμως ότι υπάρχει ένα ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Ενώ οι μαθητές που είναι νεαρότερης ηλικίας έχουν μεγάλη εξοικείωση με το διαδίκτυο λόγω της χρήσης του στην καθημερινότητα δεν συμβαίνει το ίδιο και με τους εκπαιδευτικούς (Κεκέ & Μυλωνάκου- Κεκέ, 2001).

Τέλος, η τέταρτη διάσταση είναι η ανθρώπινη. Η παραδοσιακή διαδικασία της διδασκαλίας που απαιτούσε δύο μέρη, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή με τον πρώτο να μεταδίδει στον δεύτερο, μεταλλάσσεται και περιλαμβάνει εκτός από τα δύο μέρη που αναφέρθηκαν και ένα τρίτο, τη τεχνολογία. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής πρέπει να φροντίσει για την αυτοοργάνωση του αφού ο ίδιος γνωρίζει με ποιον τρόπο μαθαίνει καλύτερα, που δεν είναι ο ίδιος για όλους. Αλλά και κατά το σχεδιασμό της διαδικασίας θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και να συμπεριληφθούν όλες οι παράμετροι που τον αφορούν (Κεκέ & Μυλωνάκου- Κεκέ, 2001).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το θέμα των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τουλάχιστον στην παραδοσιακή εκπαίδευση, δεν έγινε αποδεκτό με ιδιαίτερη θερμότητα. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν τους υπολογιστές ως ένα αντιπαιδαγωγικό και αντεκπαιδευτικό μέσο υπό την έννοια ότι δημιουργεί πολλαπλά προβλήματα όπως για παράδειγμα η αντικοινωνικοποίηση αυτών που ασχολούνται μαζί τους. Επίσης, με αφορμή τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, πολλές φορές εκφράζεται και η τεχνολογική αντίθεση που υπάρχει, ως προς την απαλοιφή της ανθρώπινης επικοινωνίας (Stahl et al., 2006).

Υπήρχε όμως και μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που υποδέχτηκε με ενθουσιασμό τις νέες τεχνολογίες και κατά συνέπεια και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στην εκπαίδευση. Οι προοπτικές που δημιουργούσε το μέσο αυτό καθώς και το διαδίκτυο, τόσο στην μάθηση όσο και στην επικοινωνία, ήταν τεράστιες και δημιούργησαν ερευνητικά ερεθίσματα σε όλους τους τομείς που συνδέονται με τα μέσα αλλά και με την εκπαίδευση μετασχηματίζοντας με αυτό τον τρόπο τις παραδοσιακές έννοιες αλλά και μεθόδους της μάθησης.

Όπως συμβαίνει όμως παραδοσιακά σε όλους τους τομείς της ζωής, η σημασία και η αξία κάποιου εργαλείου ή μέσου, εξαρτάται από τον τρόπο χειρισμού του. Το ίδιο συνέβη και με το e- learning. Όντως οι προοπτικές που δημιούργησε ήταν μεγάλες και ένας μεγάλος αριθμός ανθρώπων κατάφερε με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου να αποκτήσει εκπαιδευτικές ευκαιρίες που στο παρελθόν ήταν ανέφικτες. Εντούτοις, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο να γίνεται χρήση του e- learning με σκοπό τη μείωση του εργατικού κόστους, μία λογική ανάλογη με αυτή που χρησιμοποιείται στη βιομηχανική παραγωγή. Η λογική αυτή όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Πρώτα απ' όλα, η διανομή και μόνο εκπαιδευτικού υλικού δεν μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση αλλά απαιτείται και ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθοδήγησης και υποστήριξης του εκπαιδευόμενου. Επιπλέον, το θέμα της μείωσης του εργατικού δυναμικού ή των εργατικών ωρών δεν υφίσταται διότι ο εκπαιδευτής που διδάσκει μέσω διαδικτύου κάνει την ίδια προσπάθεια με έναν καθηγητή που έχει φυσική παρουσία αφού πρέπει εκτός της προετοιμασίας και της διανομής του υλικού, να ασχοληθεί και με τη καθοδήγηση και την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων (Stahl et al., 2006).

Εκτός από τις εκπαιδευτικές, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει και κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις. Ένα από τα πλεονεκτήματα που έχει είναι ότι ο εκπαιδευόμενος δεν είναι υποχρεωμένος να παρίσταται με τη φυσική του παρουσία στο μάθημα. Με αυτό τον τρόπο εξοικονομούνται οικονομικοί πόροι που χρειάζονται στην παραδοσιακή εκπαίδευση όπως για παράδειγμα το ενοίκιο που πρέπει να πληρώσει κάποιος φοιτητής για να σπουδάσει σε μία άλλη πόλη ή οι μισθοί που πρέπει να απολέσει κάποιος για να παρακολουθήσει κάποια μαθήματα (Lionarakis et al. 2005).

Συνεπώς, ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η ευελιξία που προκύπτει από τη χρήση του διαδικτύου αφού οι φοιτητές δεν περιορίζονται από παράγοντες όπως ο χρόνος και η γεωγραφική τοποθεσία, δηλαδή δεν είναι υποχρεωμένοι να βρίσκονται σε συγκεκριμένο μέρος, συγκεκριμένη ώρα (McGorry, 2003). Αυτό παρέχει στο φοιτητή πολλαπλές ευκολίες αφού μπορεί να συνδυάσει τις σπουδές του με την εργασία του και άλλες υποχρεώσεις του όπως η οικογένεια του. Παράλληλα, η φοίτηση για κάποιους που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές θα ήταν απαγορευτική λόγω του μεγάλου κόστους της μετακίνησης, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους παρέχει την ευκαιρία να σπουδάσουν με μόνο κόστος την αγορά του κατάλληλου εξοπλισμού.

Όντως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει σε ανθρώπους που εργάζονται ή που δεν είχαν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους στο παρελθόν, να σπουδάσουν. Εντούτοις, αυτό δεν σημαίνει ότι και σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες. Είναι γνωστό ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι δωρεάν για τα παιδιά. Το ίδιο ισχύει και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση των νέων. Στην περίπτωση των ενηλίκων όμως που εργάζονται η κατάσταση είναι διαφορετική. Στην πλειοψηφία τους είναι αυτοί που καταβάλλουν το κόστος διαβίωσης και στέγασης τους, κάτι που σημαίνει ότι ήδη είναι επιβαρυνμένοι οικονομικά. Σε αυτά θα πρέπει να προστεθεί και το κόστος των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των συνδέσεων των δικτύων καθώς και των διδασκτρων που τυχόν υπάρχουν όπως στην περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.). Βέβαια, υπάρχουν και οι περιπτώσεις των υποτροφιών με κοινωνικά κριτήρια (www.eap.gr), αλλά είναι κατανοητό ότι σήμερα υπάρχουν άνθρωποι που παρόλο που δεν εντάσσονται στα παραπάνω κριτήρια, αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα.

Μία δεύτερη ανισότητα που εντοπίζεται είναι αυτή του ηλεκτρονικού αναλφαριθμητισμού. Σήμερα, τα παιδιά και οι νεαρότερες ηλικίες παρουσιάζουν μία πολύ μεγάλη εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο. Δεν ισχύει όμως το ίδιο και με τις μεγαλύτερες ηλικίες. Υπάρχουν άνθρωποι που δεν γνωρίζουν να χειρίζονται ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς και το διαδίκτυο. Οι άνθρωποι αυτοί είναι αποκλεισμένοι από αυτού του είδους την εκπαίδευση εκτός αν φροντίσουν να εκπαιδευτούν στη χρήση τους, κάτι που αποτελεί επιπλέον κόστος.

Προβληματισμοί υπάρχουν και στο θέμα της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Οι φοιτητές και μαθητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης, εκτός από την επαφή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχουν και κοινωνική επαφή μεταξύ τους. Αυτό δεν ισχύει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που οι εκπαιδευόμενοι είναι απομονωμένοι και μπορεί να έχουν σποραδικές ή καθόλου επαφές με τους άλλους συμμετέχοντες (Lionarakis et al., 2005).

Τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απευθύνονται σε ενήλικες φοιτητές. Αυτό σημαίνει ότι μεγάλο μέρος των φοιτητών που είναι μεγαλύτερης ηλικίας, έχουν χάσει την επαφή τους με την μάθηση και την διαδικασία που αυτή απαιτεί καθώς επίσης πάσχουν και από έλλειψη πειθαρχίας λόγω αυτής της απόστασης (Hillesheim, 1998). Για κάποιους, έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε που ήταν στα θρανία και είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποκτήσουν αυτή την

ικανότητα όταν μάλιστα δεν έρχονται σε άμεση επαφή με τους υπόλοιπους φοιτητές και με τον εκπαιδευτή.

Οι ενήλικοι φοιτητές επίσης, έχουν ανάγκη μίας μεγαλύτερης ανατροφοδότησης εκ μέρους του καθηγητή (Hillesheim, 1998). Αυτό δεν είναι εφικτό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπό την έννοια ότι ο φοιτητής δεν είναι σε θέση να λύσει τις απορίες του άμεσα με την μελέτη του υλικού του. Θα πρέπει να περιμένει να απαντήσει σε αυτόν ο καθηγητής και όσο περιμένει την απάντηση, χάνει και την άμεση επαφή που έχει με το αντικείμενο. Όσο άμεση και να είναι μία απάντηση, ο χρόνος δύο διαφορετικών ανθρώπων δεν μπορεί να συμβαδίζει απόλυτα λόγω των διαφορετικών τους υποχρεώσεων. Αν για παράδειγμα, οι φοιτητές έχουν διαφορετικά ωράρια εργασίας, ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να απαντά άμεσα σε όλους όλο το 24ωρο.

Ο φοιτητής επίσης μπορεί να μην είναι σε θέση να κατανοήσει μόνος του την ικανότητα του να μαθαίνει. Μην λαμβάνοντας άμεσες απαντήσεις και άμεση καθοδήγηση υπάρχει το ενδεχόμενο κάποιες πληροφορίες και γνώσεις να τις κατανοεί και να τις απορροφά λάθος.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να παρέχει ευελιξία αλλά στερεί τη προσωπική επαφή ανάμεσα στους φοιτητές και τους εκπαιδευτές (Hillesheim, 1998). Σε αυτή τη περίπτωση υπάρχει το ενδεχόμενο ο φοιτητής να αποξενωθεί από τον εκπαιδευτή του και να μην του έχει εμπιστοσύνη στη καθοδήγηση που του προσφέρει. Η έλλειψη σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στο φοιτητή και τον εκπαιδευτή μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στη μαθησιακή διαδικασία και ο πρώτος να μην νιώθει άνετα να εκφράσει τις απορίες και τα προβλήματα που τυχόν έχει. Με αυτό τον τρόπο όμως ούτε ο φοιτητής θα μπορέσει να μάθει αλλά και ούτε ο εκπαιδευτής να κατανοήσει τα κενά και τα προβλήματα του. Ένας φοιτητής που δεν νιώθει άνετα να εκφράσει τις απορίες του θεωρώντας ότι για κάποιο λόγο δεν πρέπει να το κάνει όπως για παράδειγμα αν ντρέπεται, δεν παρέχει στον εκπαιδευτή του την ευκαιρία να κατανοήσει τι ακριβώς πρόβλημα υπάρχει. Επίσης, αν ο φοιτητής έχει κάποιο πρόβλημα που δεν του επιτρέπει να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του και παράλληλα, δεν έχει αναπτύξει μία σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτή του ώστε να τον ενημερώσει, τότε ο εκπαιδευτής του θα είναι λογικό να θεωρήσει ότι είναι απλώς αμελής. Η έλλειψη σχέσης εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλα προβλήματα στη μάθηση υπό την έννοια ότι ο φοιτητής δεν θα αναφέρει τις πραγματικές αιτίες που δημιουργούν

προβλήματα στην επίδοση του ενώ ο εκπαιδευτής δεν θα είναι σε θέση να κατανοήσει τι ακριβώς συμβαίνει αφού δεν θα έχει καμία ενημέρωση.

5.3. Εκπαιδευτικά λογισμικά

Tux Paint

(<http://www.tuxpaint.org/stamps/>)

Το *Tux Paint* είναι ένα ελεύθερο, [βραβευμένο](#) πρόγραμμα ζωγραφικής για παιδιά ηλικίας από 3 έως 12 (για παράδειγμα, παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά δημοτικού). Συνδυάζει μια εύχρηστη διεπαφή, διασκεδαστικά εφέ ήχου, και μια ενθαρρυντική μασκότ κινούμενων σχεδίων η οποία καθοδηγεί τα παιδιά καθώς χρησιμοποιούν το πρόγραμμα. Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους ένα κενό καμβά και μια ποικιλία εργαλείων σχεδίασης που βοηθούν τη δημιουργικότητά τους.

Χαρακτηριστικά

Πολλαπλής πλατφόρμας

Works on Mac OS X (Intel and PPC, 10.4 through 10.9), Windows (Windows95 through Windows 8), Linux and other systems.

Απλή Διεπαφή

- Διατίθεται ένας μεγάλος αριθμός χρήσιμων εργαλείων σχεδίασης.
- Ο καμβάς σχεδίασης έχει καθορισμένο μέγεθος κι έτσι ο χρήστης δε χρειάζεται ν' ανησυχεί για τα pixels ή τις ίντσες όταν φτιάχνει μία καινούρια ζωγραφιά.
- Ολόκληρο το πρόγραμμα 'χωράει' σε πολύ μικρή οθόνη 640x480 και μπορεί να εμφανίζεται σε κατάσταση πλήρους οθόνης, για να κρύβει τη διεπαφή της υποκείμενης 'επιφάνειας εργασίας' του υπολογιστή. (Το προκαθορισμένο μέγεθος είναι 800x600, αλλά μπορεί να τρέξει σε μεγαλύτερα μεγέθη καθώς επίσης και σε κατακόρυφο ή οριζόντιο προσανατολισμό.)
- Η φόρτωση και η αποθήκευση εικόνων γίνεται με τη χρήση μικρογραφιών (*thumbnails*), έτσι ώστε να μην απαιτείται γνώση της δομής του συστήματος αρχείων του υποκείμενου λειτουργικού συστήματος. Ακόμα και τα ονόματα αρχείων είναι περιττά.

Διασκεδαστική Διεπαφή

- Γίνεται αναπαραγωγή αστείων ηχητικών εφέ κατά την επιλογή και χρησιμοποίηση των εργαλείων.
- Με τη μορφή ήρωα κινούμενων σχεδίων, ο Tux ο πιγκουίνος της Linux, εμφανίζονται στο κάτω μέρος για να δίνει συμβουλές, υποδείξεις και πληροφορίες.

Εργαλεία σχεδίασης

- *Πινέλο ζωγραφικής*
 - *Ποικίλα διαθέσιμα πινέλα.*
 - *Γονείς/εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέσουν περισσότερα πινέλα*
 - *Στα πινέλα μπορεί να δοθεί κίνηση.*
 - *Τα πινέλα μπορούν να αλλάζουν σχήμα ανάλογα με την κατεύθυνση προς την οποία είναι σχεδιασμένα.*
 - *Υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας και χρησιμοποίησης εναλλακτικών παλετών χρωμάτων.*
- *Σφραγίδα*
 - *Εκατοντάδες στάμπες από φωτογραφίες και κινούμενα σχέδια είναι διαθέσιμες*
 - *Γονείς/εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέσουν περισσότερες στάμπες και να δημιουργήσουν κατηγορίες.*
 - *Οι στάμπες μπορεί να συνοδεύονται από περιγραφικό κείμενο και δείγματα ήχου (ονόματα, γεγονότα, κλπ.) και/ή εφέ ήχου.*
 - *Οι στάμπες μπορούν να αλλάζουν μέγεθος, να αναστραφούν και να περιστραφούν (δημιουργία ειδώλου).*
 - *Ψηφιογραφικά γραφικά (Φορητά Γραφικά Δικτύου - Portable Network Graphics ("PNG")) με υποστήριξη πλήρους χρώματος και μεταβλητής διαφάνειας εικόνας (κανάλι alpha) (32bpp RGBA)*
 - *Υποστηρίζονται διανυσματικά Γραφικά (Διανυσματικά Γραφικά μεταβαλλόμενης κλίμακας-Scalable Vector Graphics ("SVG"))*
- *Εργαλείο γραμμής*
 - *Χρησιμοποιεί τα πινέλα του εργαλείου ' Πινέλο Σχεδίασης'*
 - *Καθώς κινείτε το ποντίκι, ένα 'ίχνος' από τη σφραγίδα δείχνει που θα σχεδιαστεί η γραμμή*
- *Εργαλείο σχήματος*
 - *Σχεδιάστε ποικίλα πολυγωνικά σχήματα με ή χωρίς γέμισμα.*
 - *Περιστρέψτε τα σχήματα (αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να απενεργοποιηθεί για τα πιο μικρά παιδιά)*
- *Text and Label tools*
 - *Οι χαρακτήρες μπορούν ν' αλλάζουν ως προς μέγεθος, να γίνουν έντονοι και πλάγιοι*

- Γονείς/εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέσουν περισσότερες γραμματοσειρές
- Υποστηρίζει μεγάλο αριθμό γλωσσών.
- Εργαλείο "Μαγικά" (Ειδικά εφέ)
 - Κομματάκια - μετατρέψτε τμήματα της ζωγραφιάς σε πολύ μικρά κομματάκια
 - Θάμπωμα - θαμπώστε τμήματα της ζωγραφιάς με τη χρήση του ποντικιού
 - Τούβλα - ζωγραφίστε ρεαλιστικά μοτίβα μεγάλων και μικρών τούβλων
 - Καλλιγραφία - μια απαλή βούρτσα που αλλάζει πάχος ανάλογα με πόσο γρήγορα την κινείτε
 - Κινούμενα σχέδια - κάνετε τμήματα της ζωγραφιάς να μοιάζουν με σκίτσο κινουμένων σχεδίων
 - Κιμωλία - κάνετε μέρη της ζωγραφιάς να μοιάζουν με σχέδιο από κιμωλία
 - Darken - κάντε τα χρώματα σε μέρη της ζωγραφιάς σας πιο σκούρα
 - Παραμόρφωση - αλλάζει ελαφρά τη θέση της εικόνας κάτω από τη βούρτσα
 - Στάξιμο - κάντε μέρη της ζωγραφιάς να φαίνονται σα να στάζουν
 - Ανάγλυφη σφραγίδα - τονίζει και σκιάζει τις ακμές της εικόνας
 - Γέμισμα - γεμίζει μια περιοχή με ένα συγκεκριμένο χρώμα
 - Αναστροφή - Αναστρέψτε τη ζωγραφιά κατακόρυφα
 - Λουλούδι - σχεδιάζει λουλούδια με καμπυλωτά κοτσάνια
 - Αφρός - ζωγραφίζει αφρώδεις φούσκες που μεγαλώνουν καθώς κινείτε το ποντίκι
 - Υαλότουβλο - δείτε το σχέδιό σας μέσω υαλότουβλων
 - Γρασίδι - ζωγραφίστε ρεαλιστικές συστάδες γρασιδιού στην οθόνη και σε απόσταση
 - Καλειδοσκόπιο - τέσσερις συμμετρικές βούρτσες
 - Φως - σχεδιάστε ακτίνες λαμπερού φωτός στη ζωγραφιά σας
 - Lighten - φωτίζει, ξεθωριάζει τα χρώματα σε τμήματα της ζωγραφιάς
 - Μεταλλική μπογιά - ζωγραφίζει με λαμπερά μεταλλικά χρώματα
 - Καθρέφτης - περιστρέψτε την εικόνα οριζόντια
 - Αρνητικό - αντιστρέψτε τα χρώματα σε τμήματα της ζωγραφιάς

- Ουράνιο τόξο - σχεδιάστε χρησιμοποιώντας ένα πινέλο που βάφει με όλα τα χρώματα του ουράνιου τόξου
- Κυματάκια - ελαφρά κυματάκια σε διάφορα σημεία της εικόνας σας
- Μετατόπιση - κινήστε ολόκληρη την εικόνα τριγύρω
- Μουτζούρα - τραβήξτε τα χρώματα τριγύρω σα να μουτζουρώνετε υγρή μπογιά
- Απόχρωση - αλλάζτε το χρώμα σε τμήματα της ζωγραφιάς
- Σβηστήρας
- Αναίρεση
- Πολλαπλά επίπεδα αναίρεσης
- Οι υπηρεσίες αναίρεσης μπορούν αυτόματα να ανακληθούν με το κουμπί "Επανάληψη"

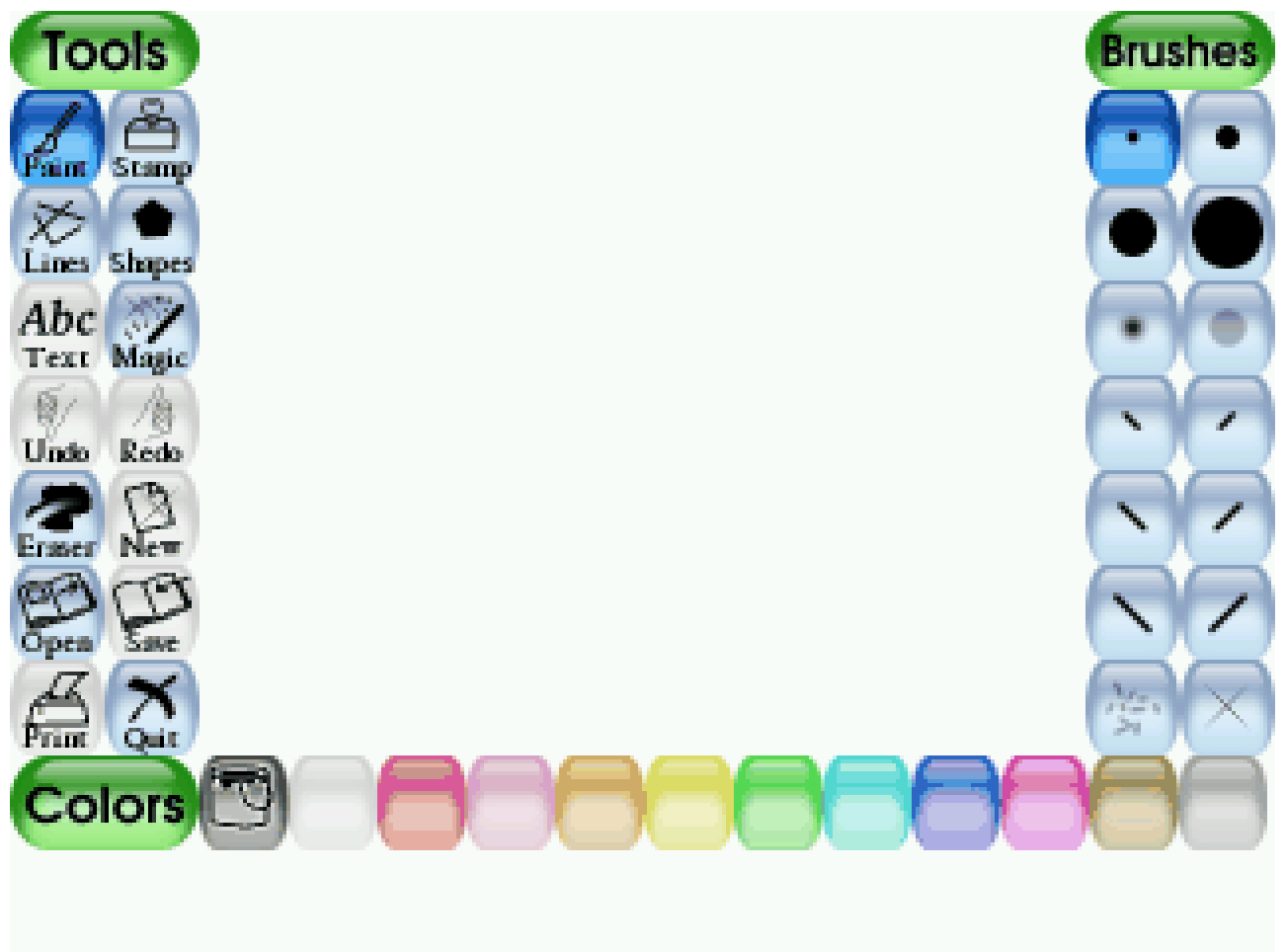
Εντολές

- Αποθήκευση
- Αποθηκεύστε μια ζωγραφιά στο εικονικό "βιβλίο ζωγραφιών"
- Αποθήκευση με ένα κλικ: Δεν εμφανίζεται το πλαίσιο διαλόγου για περιήγηση στα αρχεία ούτε προτροπή για όνομα αρχείου.
- Αν αποθηκεύσετε μία ανοιχτή εικόνα, επιλέξτε να την αποθηκεύσετε αντικαθιστώντας την προηγούμενη έκδοση (όπως λειτουργεί η 'Αποθήκευση' στα προγράμματα γραφείου), ή να την αποθηκεύσετε ως νέα ζωγραφιά (όπως λειτουργεί η 'Αποθήκευση ως')
- Άνοιγμα
- Ανοίξτε ένα προηγούμενο σχέδιο επιλέγοντάς τη μικρογραφία του (thumbnail) σε ένα εικονικό 'βιβλίο ζωγραφιών'
- Διαγραφή προηγούμενων αποθηκευμένων εικόνων
- Διαφάνειες
- Δείτε μία προβολή διαφανειών (slideshow) από πολλαπλά αποθηκευμένα σχέδια.
- Ελέγξτε την ταχύτητα της αναπαραγωγής: δημιουργήστε παρουσιάσεις για τάξεις ή απλά κινούμενα σχέδια που επαναλαμβάνονται
- Πηγαίνετε προς τα εμπρός ή προς τα πίσω χρησιμοποιώντας τα πλήκτρα-βέλη ή το ποντίκι
- Έτοιμες εικόνες για να ξεκινήσετε μια καινούρια ζωγραφιά

- Συμπεριλαμβάνονται διάφορες εικόνες που μοιάζουν με προτυπωμένες εικόνες των βιβλίων χρωματισμού.
- Συμπεριλαμβάνονται φωτογραφικές σκηνές, με στοιχεία πρώτου πλάνου και φόντου μεταξύ των οποίων μπορείτε να σχεδιάσετε
- Υποστηρίζονται διανυσματικά Γραφικά (Διανυσματικά Γραφικά μεταβαλλόμενης κλίμακας-Scalable Vector Graphics ("SVG"))
- Εκτύπωση
- Εκτυπώστε ζωγραφιές σε έναν εκτυπωτή

Χειριστήρια ελέγχου για Γονείς και Εκπαιδευτικούς

- Τρέξτε το *Tux Paint* σε κατάσταση πλήρους οθόνης, ή ρυθμίστε το να περιορίζει το δείκτη του ποντικιού στο παράθυρο εκτέλεσης του *Tux Paint*, ώστε να εμποδίζει τα παιδιά να προσπελάσουν κατά λάθος άλλα προγράμματα ή αρχεία στην επιφάνεια εργασίας.
 - Τα εφέ ήχου μπορούν να απενεργοποιηθούν.
 - Οι επιλογές της Εκτύπωσης και της Εξόδου μπορούν να απενεργοποιηθούν.
 - Εναλλακτικά, η επιλογή Εκτύπωσης μπορεί να περιοριστεί ώστε να επιτρέπει μόνο μια εκτύπωση κάθε λεπτό .
- Προκειμένου να αποτραπεί η κατά λάθος εκκίνηση πολλαπλών αντιγράφων του, που μπορεί να οφείλεται σε ανυπόμονα πολλαπλά κλικ του ποντικιού, το *Tux Paint* δεν μπορεί να ξεκινήσει περισσότερες από μία φορές κάθε 30 δευτερόλεπτα,
- Ο κατάλογος/φάκελος όπου αποθηκεύονται τα αρχεία *Tux Paint* μπορεί να αλλάξει. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποθήκευση εικόνων στον αρχικό κατάλογο των μαθητών σε ένα δίσκο δικτύου ή σε ένα διαμοιραζόμενο δίσκο, παρά τοπικά σε έναν συγκεκριμένο σταθμό εργασίας.
- Οι σφραγίδες, οι έτοιμες εικόνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για μια νέα ζωγραφιά και τα πινέλα είναι αποθηκευμένα με τη χρήση δημοφιλών ανοιχτών μορφοποιήσεων (PNG, SVG, Ogg Vorbis, κλπ.) που επιτρέπουν σε γονείς και εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν το δικό τους περιεχόμενο για χρήση στο σπίτι ή στην τάξη - ακόμη και αν χρησιμοποιούν τελείως ελεύθερα εργαλεία.
- Το πρόγραμμα '*Tux Paint Config*.' επιτρέπει σε γονείς, εκπαιδευτικούς και τεχνικούς των σχολείων να τροποποιούν τη 'συμπεριφορά' του *Tux Paint* χρησιμοποιώντας μια απλή, εύκολη στη χρήση γραφική διεπαφή. (Είναι ξεχωριστό πρόγραμμα από το *Tux Paint*, για να μην μπορούν τα παιδιά να κάνουν αλλαγές.)

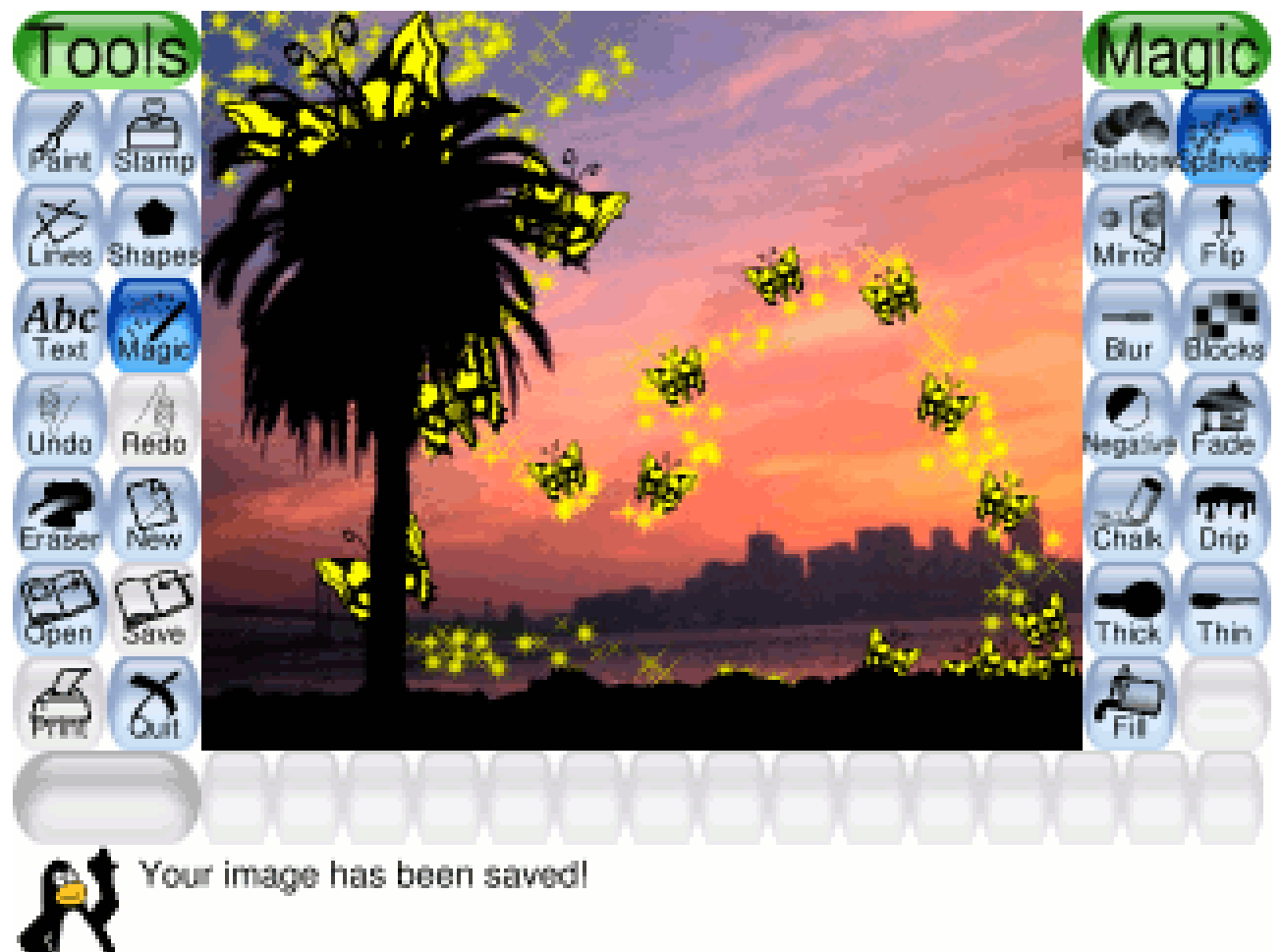


Το Tux Paint ξεκινάει με έναν κενό καμβά, έτοιμο για σχεδίαση.



Βιβλίο χρωματισμού εικόνων.

Μπορείτε επίσης να φορτώσετε έτοιμες εικόνες, όπως αυτό το κοτόπουλο του βιβλίου χρωματισμού, που θα αποτελέσουν τη βάση μιας νέας ζωγραφιάς.



Σκηνή «Εκκίνησης σχεδίου»

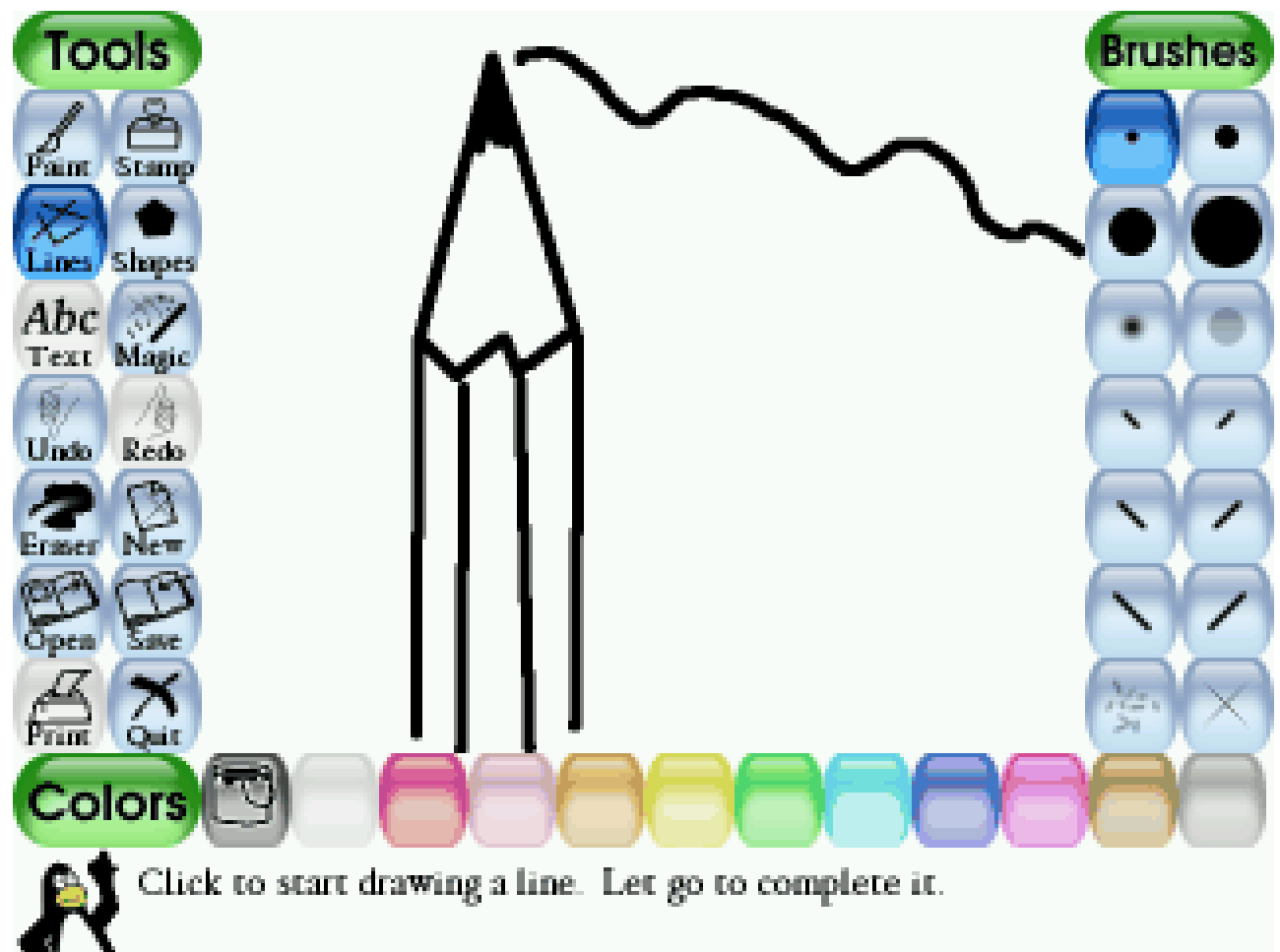
Μερικές από τις έτοιμες εικόνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για μια καινούρια ζωγραφιά, περιλαμβάνουν και πρώτο πλάνο (πάνω από το οποίο δε μπορείτε να ζωγραφίσετε), και φόντο.

Εργαλεία



Απλό σχέδιο

Φτιάξτε ελεύθερα σχέδια χρησιμοποιώντας τα διάφορα πινέλα.



Το εργαλείο Γραμμών

Με το εργαλείο γραμμών μπορείτε να σχεδιάσετε τέλειες ευθείες.

The image shows a drawing application interface with a central canvas. On the left, a 'Tools' panel contains icons for Paint, Stamp, Lines, Shapes, Text, Magic, Undo, Redo, Eraser, New, Open, Save, Print, and Quit. On the right, a 'Shapes' panel contains icons for Square, Rectangle, Circle, Oval, Triangle, Pentagon, and Diamond. At the bottom, a 'Colors' panel shows a row of color swatches. The central canvas features a yellow circle with a green outline, a blue rectangle, and a pink pentagon. A small black penguin icon is located at the bottom left of the canvas area.

Tools

Paint Stamp
Lines Shapes
Text Magic
Undo Redo
Eraser New
Open Save
Print Quit

Shapes

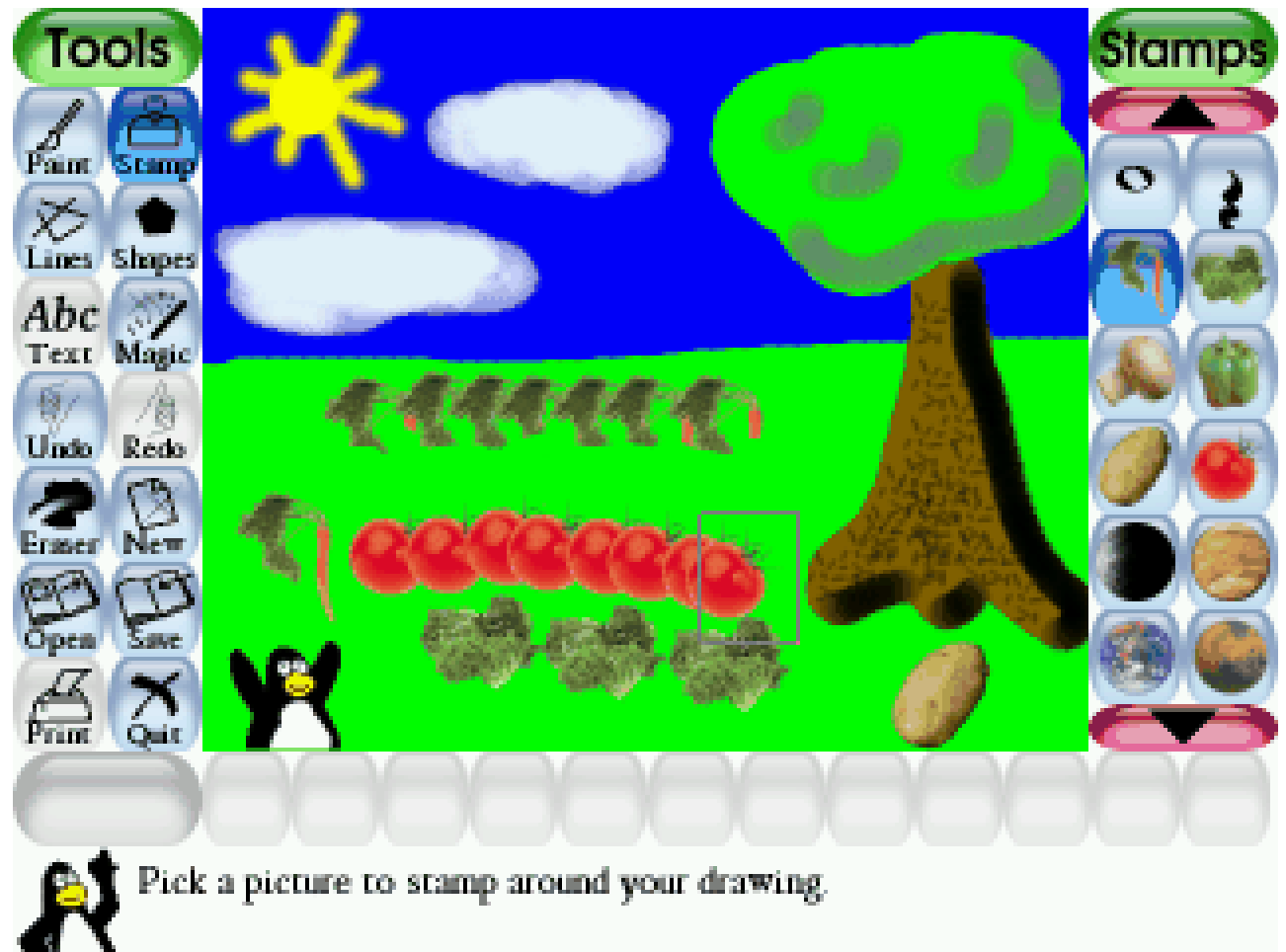
Square Square
Rectangle Rectangle
Circle Circle
Oval Oval
Triangle Triangle
Pentagon Pentagon
Diamond Diamond

Colors

 Pick a shape to draw. Click once to pick the center of the shape, click again to draw it.

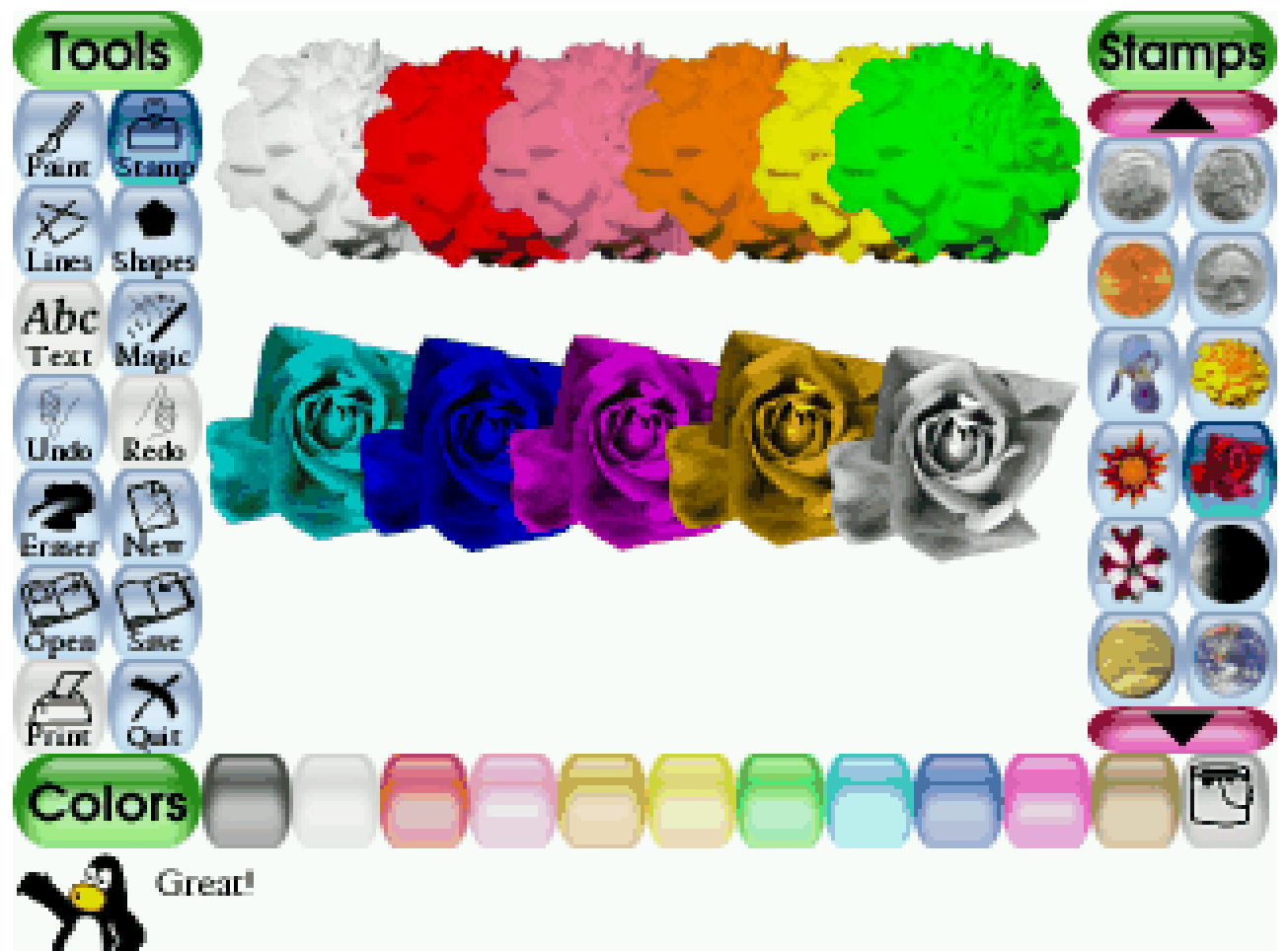
Το εργαλείο Σχημάτων

Μπορείτε να σχεδιάσετε σχήματα με ή χωρίς γέμισμα χρώματος, σε διάφορα χρώματα και σε διαφορετικές γωνίες χρησιμοποιώντας εργαλείο σχημάτων.



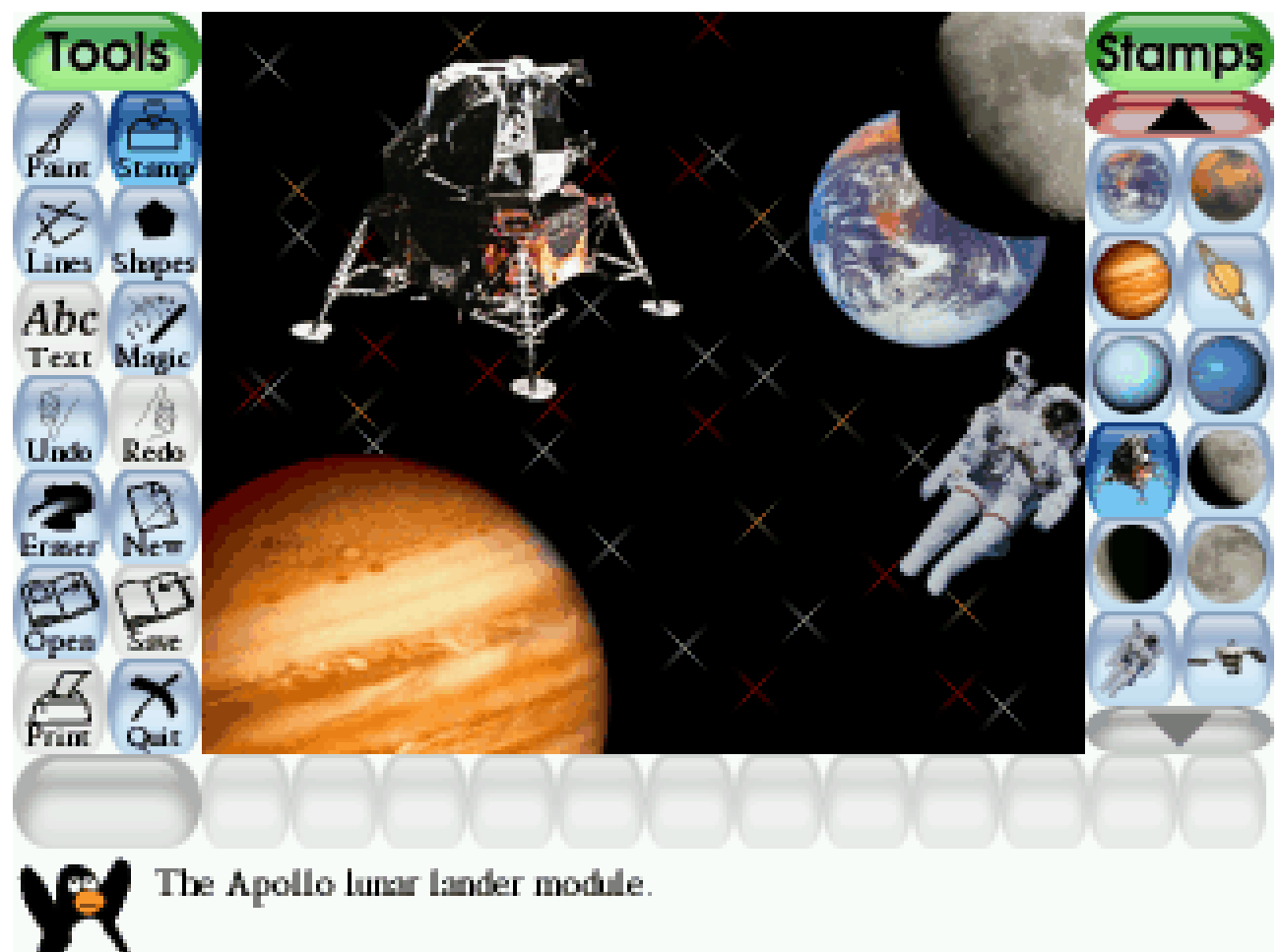
Σφραγίδες

Το εργαλείο σφραγίδων επιτρέπει να προστεθούν σε ένα σχέδιο εικόνες από μία ευρεία γκάμα προσχεδιασμένων και φωτο-ρεαλιστικών εικόνων.



Ελαφρά χρωματισμένες εικόνες Σφραγίδων

Οι περισσότερες στάμπες μπορούν να περιστραφούν οριζόντια (παραγωγή ειδώλου), να αναστραφούν (άνω-κάτω), να συρρικνωθούν και να μεγαλώσουν. Κάποιες στάμπες μπορούν να χρωματιστούν ή να πάρουν μία απόχρωση, όπως αυτά τα λουλούδια.



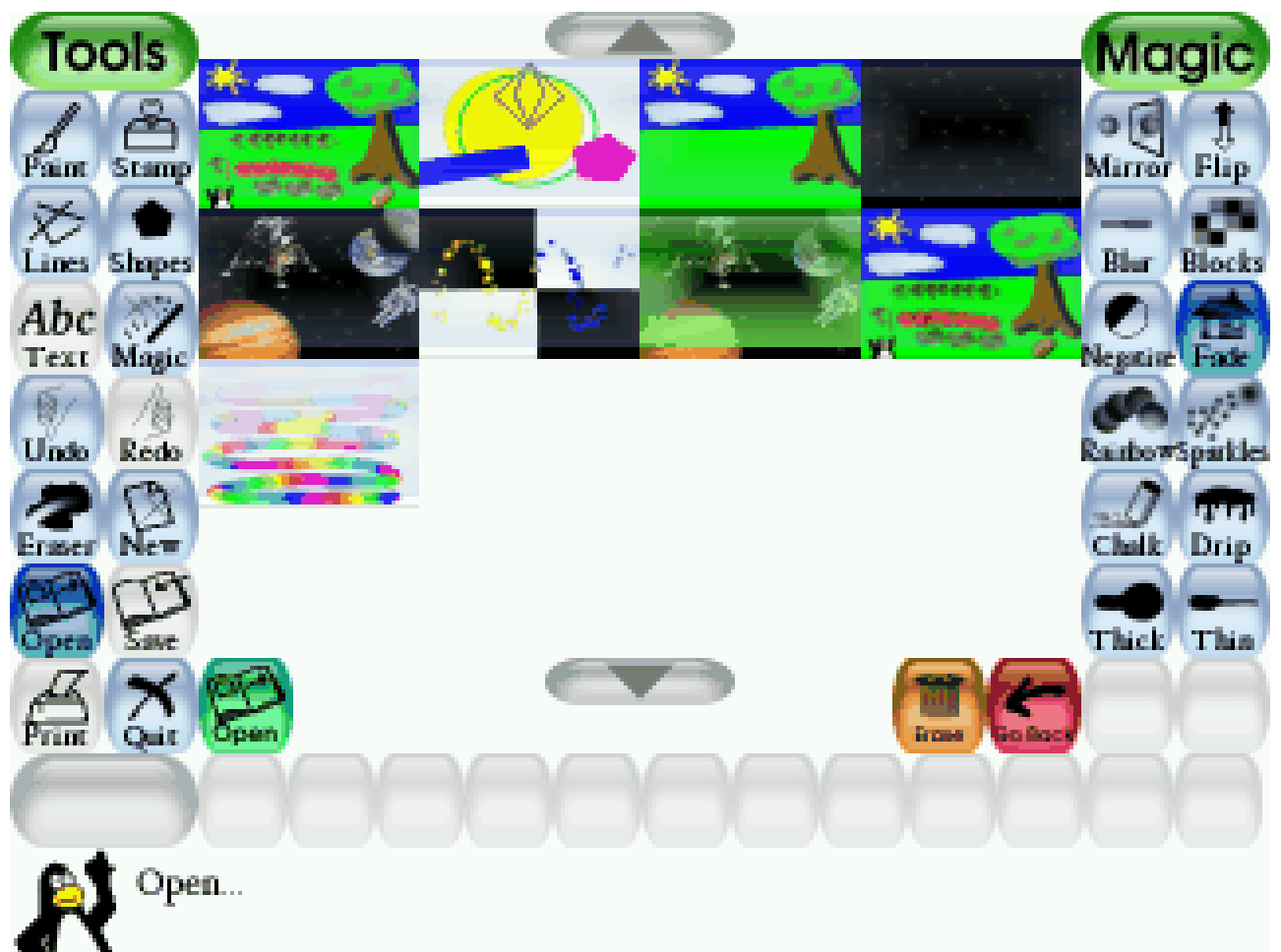
Σφραγίδες με εικόνες από το διάστημα

Το Tux :Paint περιλαμβάνει πολλά θέματα σφραγίδων. Μπορείτε επίσης να προσθέσετε τα δικά σας.



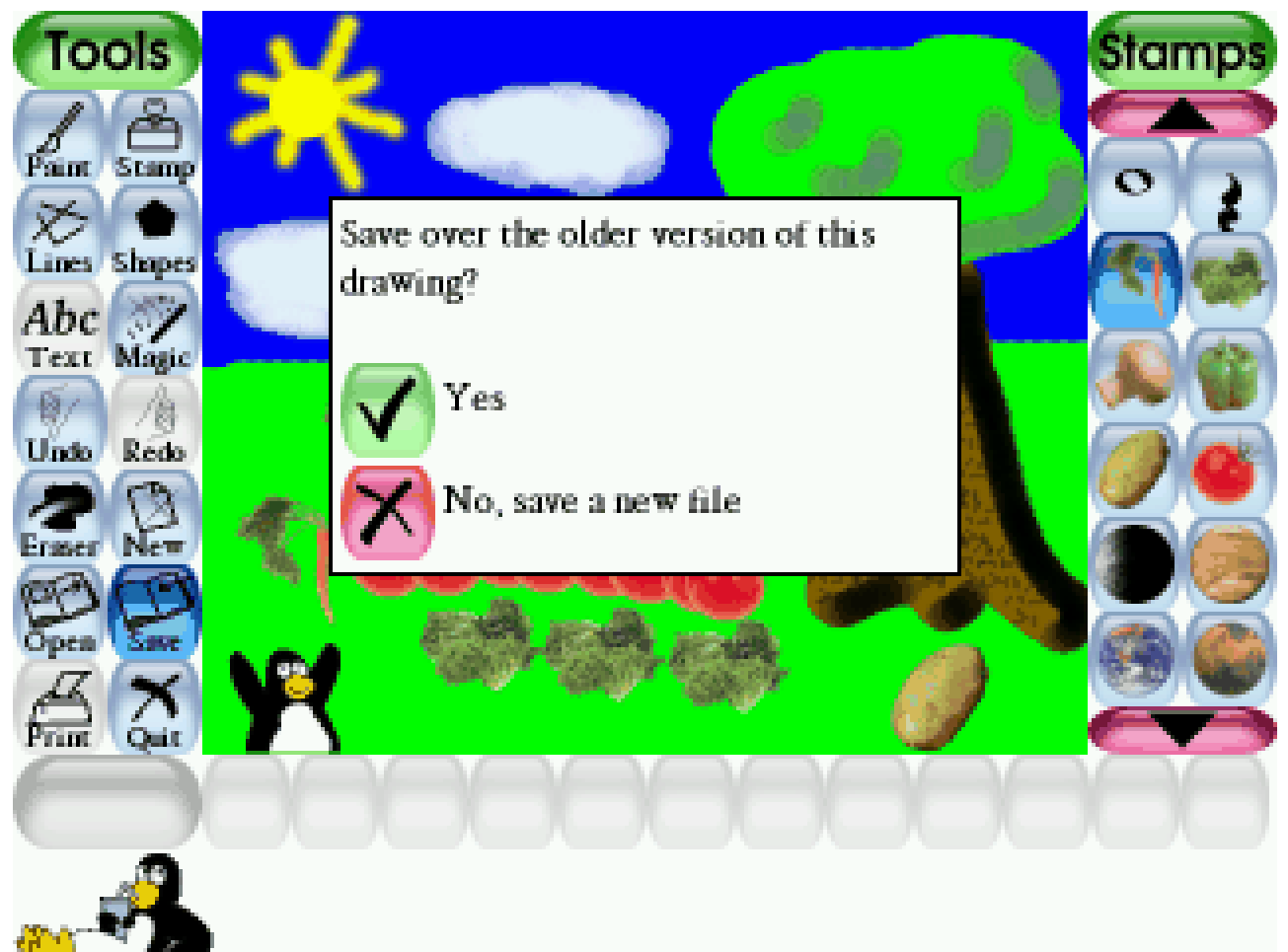
Το εργαλείο κειμένου

Ένα απλό εργαλείο κειμένου επιτρέπει στα παιδιά να σχολιάσουν τις εικόνες τους ή να δημιουργήσουν ευχετήριες κάρτες. Βοηθά επίσης στην εξοικείωση με τη χρήση του πληκτρολογίου.



Ανοίγοντας μια ζωγραφιά

Οι αποθηκευμένες εικόνες προσπελάζονται με τη χρήση ενός εργαλείου περιήγησης στις μικρογραφίες εικόνων (thumbnails) .




Αποθηκεύοντας μία εικόνα

Τα παιδιά ποτέ δεν βλέπουν τίποτα περισσότερο από απλούς διαλόγους Ναι/Όχι.



Το εργαλείο μαγικών 'κομματάκια'

Κάντε τις ζωγραφιές να εμφανίζονται με ψηφίδες με το μαγικό εργαλείο "κομματάκια".



Tools

- Paint
- Stamp
- Lines
- Shapes
- Abc Text
- Magic
- Undo
- Redo
- Eraser
- New
- Open
- Save
- Print
- Quit

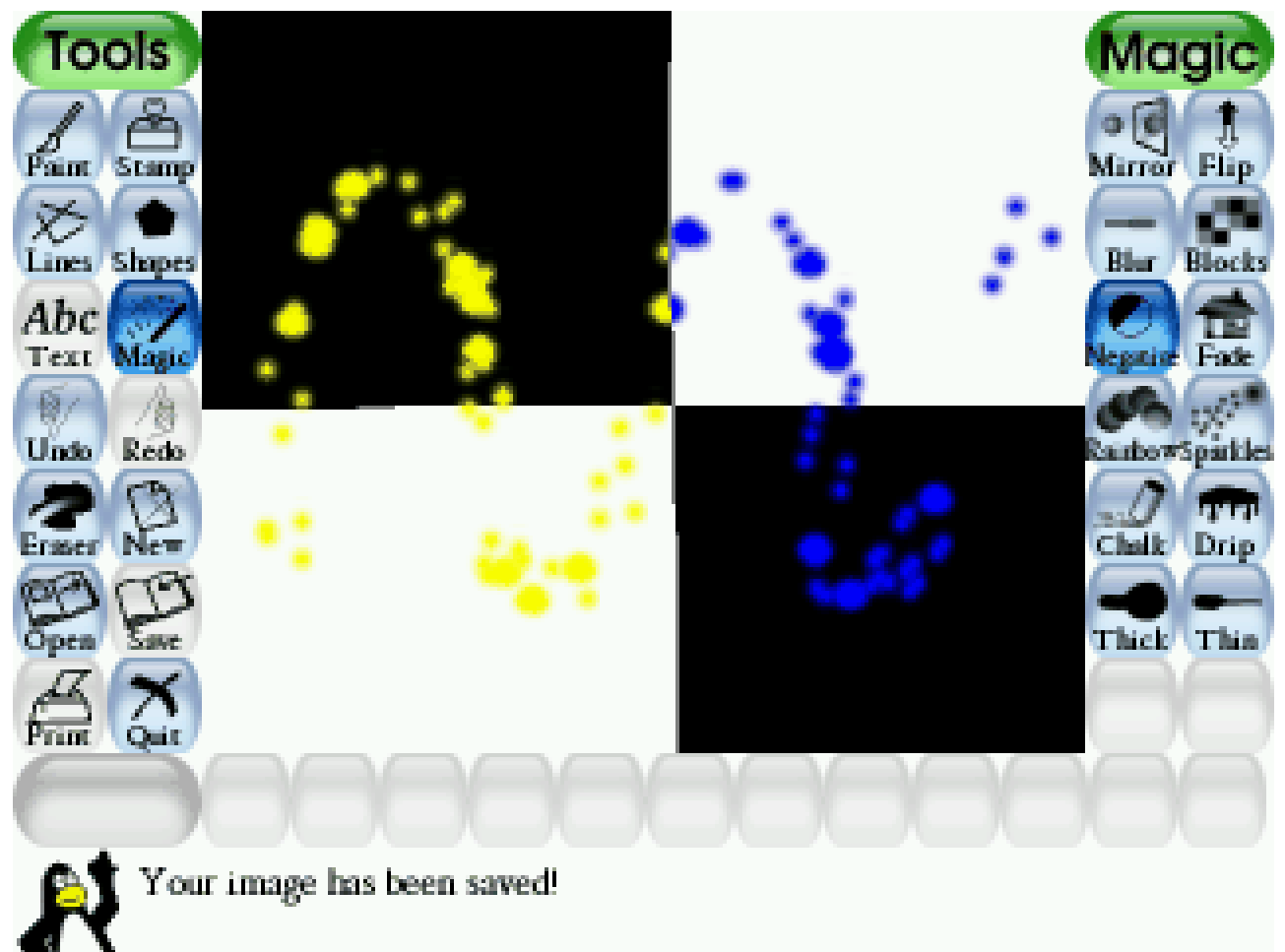
Magic

- Mirror
- Flip
- Blur
- Blocks
- Negative
- Fade
- Rainbow
- Sparkles
- Chalk
- Drip
- Thick
- Thin

Click and move the mouse around to turn the picture into a chalk drawing.

Τα μαγικά εργαλεία τη 'κιμωλία' και 'θάμπωμα'

Μετατρέψτε μια ζωγραφιά σε σχέδιο με κιμωλία ή θαμπώστε τμήματά της.



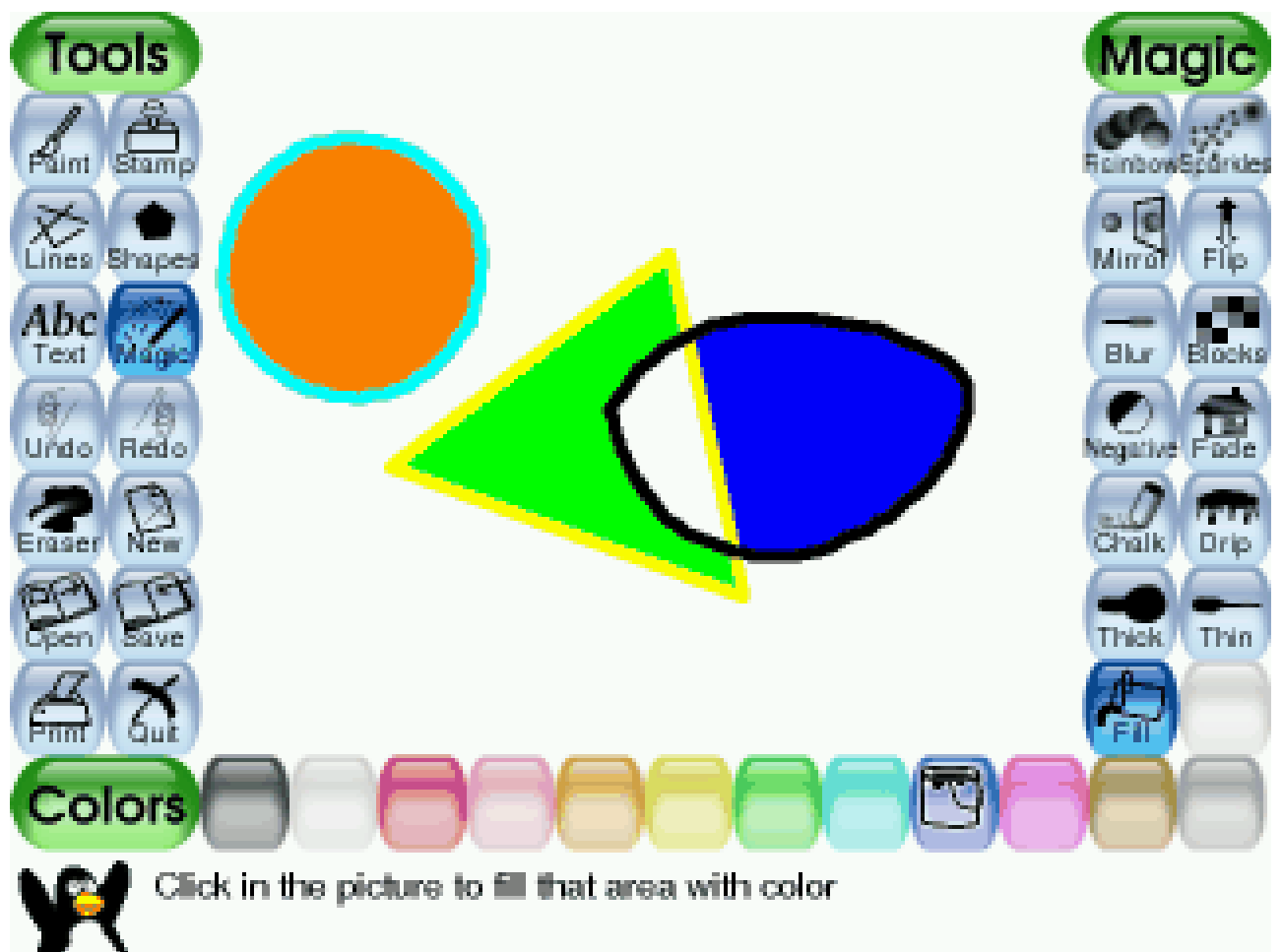
Τα μαγικά εργαλεία 'λάμπεις' και 'αρνητικό'

Προσθέστε λάμπεις στη ζωγραφιά, ή αντιστρέψτε τα χρώματα.

The image shows a screenshot of a drawing application interface. On the left, there is a 'Tools' panel with icons for Paint, Stamp, Lines, Shapes, Text, Magic, Undo, Redo, Eraser, New, Open, Save, Print, and Quit. On the right, there is a 'Magic' panel with icons for Mirror, Flip, Blur, Blocks, Negative, Fade, Rainbow, Sparkles, Chalk, Drip, Thick, and Thin. The central canvas displays a drawing of a colorful snake with a rainbow pattern. Below the drawing, there is a row of 15 empty buttons. At the bottom left, there is a penguin icon and the text 'Click and move to fade the colors.'

Τα εργαλεία μαγικών 'ουράνιο τόξο' και 'θάμπος'

Μπορείτε με ευκολία να σχεδιάσετε ένα ουράνιο τόξο χρωμάτων και να το ξεθωριάσετε στη συνέχεια.



Το εργαλείο γεμίσματος

Μεγάλες λωρίδες εικόνας μπορούν να γεμίσουν με διάφορα χρώματα.

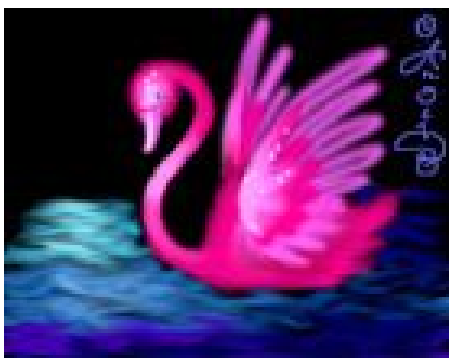
Οι παρακάτω εικόνες δημιουργήθηκαν από παιδιά με τη χρήση του tux paint.



Βάρκα και πάπια



Λιοντάρι και ποντίκι



Κύκνος



Παλάκι



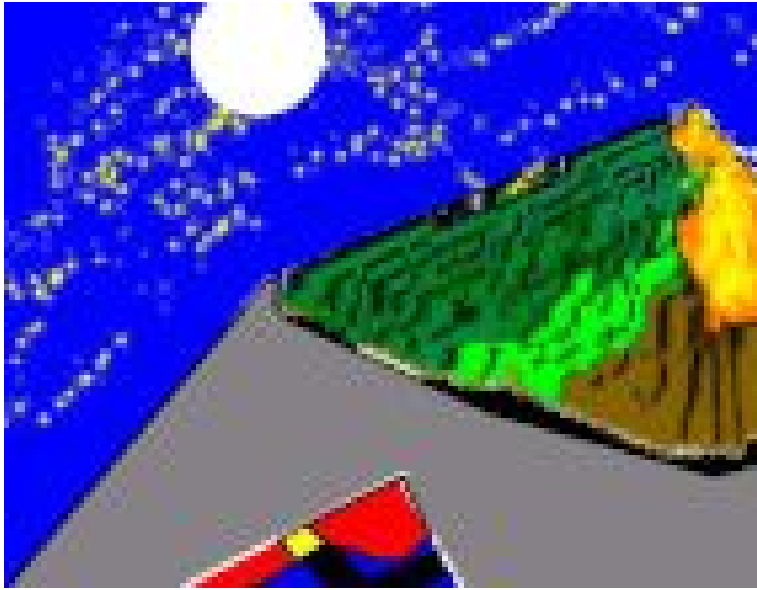
Νύχτα



Αγάπη



Πύραυλος του ουράνιου τόξου



Ηφαίστειο



Σήματα stop



Πόλη



Δεινόσαυρος

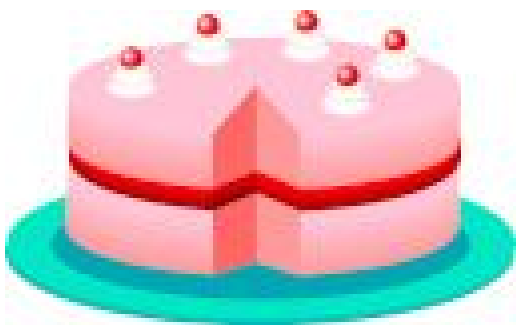
Οι σφραγίδες που συνοδεύουν το πρόγραμμα περιλαμβάνουν τις εξής κατηγορίες
Ζώα



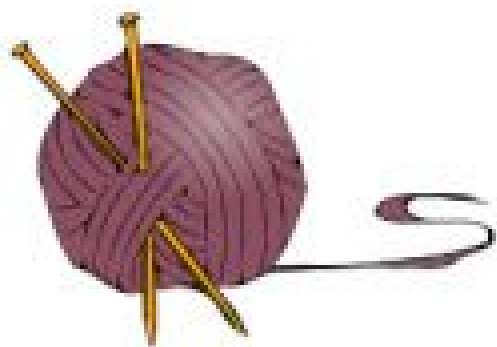
Ρούχα



Φαγητό



Χόμπι



Νοικοκυριό



Ιατρικά



Στρατιωτικά



Φυσικές δυνάμεις



Άνθρωποι



Φυτό



Εποχικά



Χώρος



Αθλήματα



Σύμβολα



Πόλη

Οχήματα

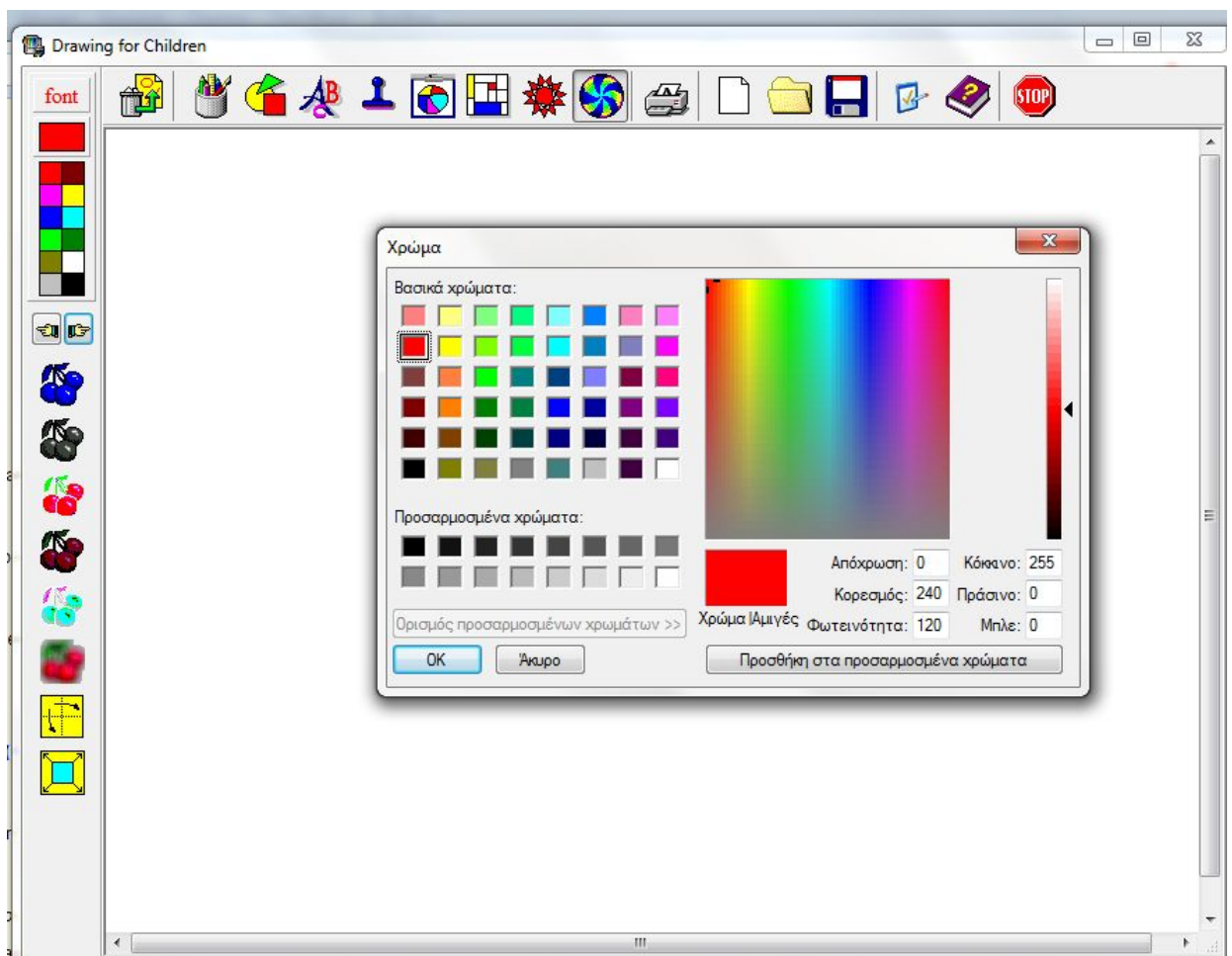


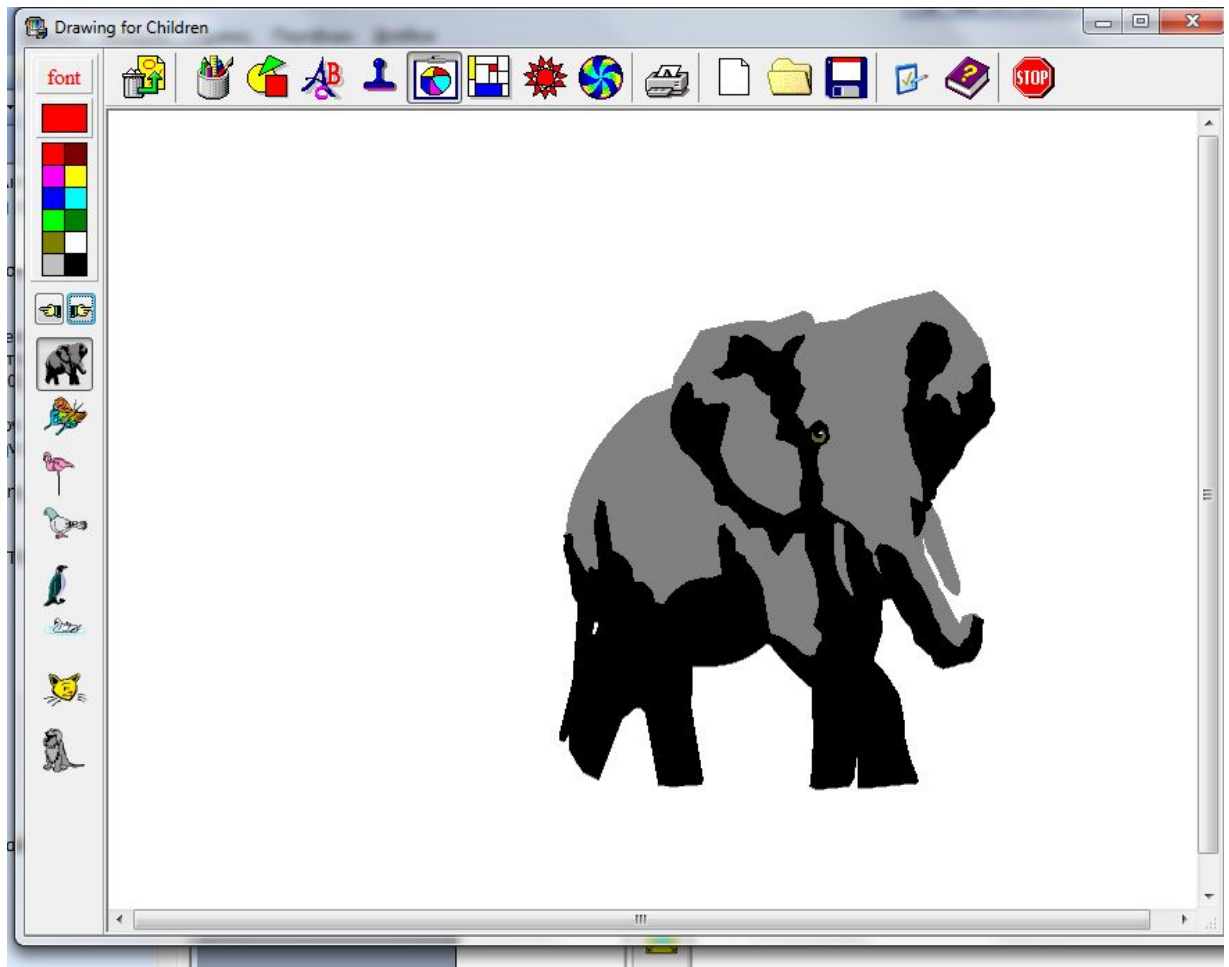
Drawing For Children

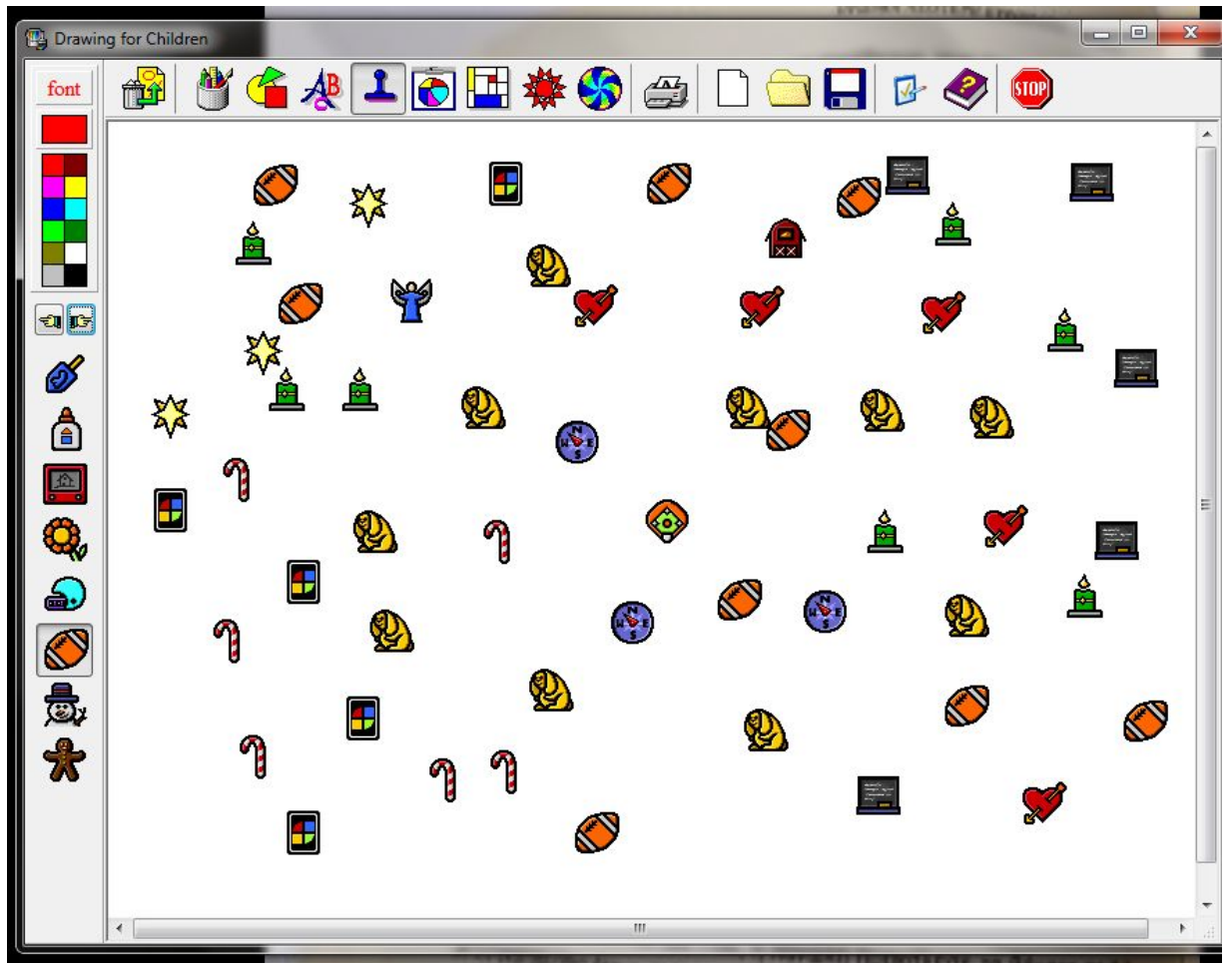
(<http://drawing.gamemaker.nl/>)

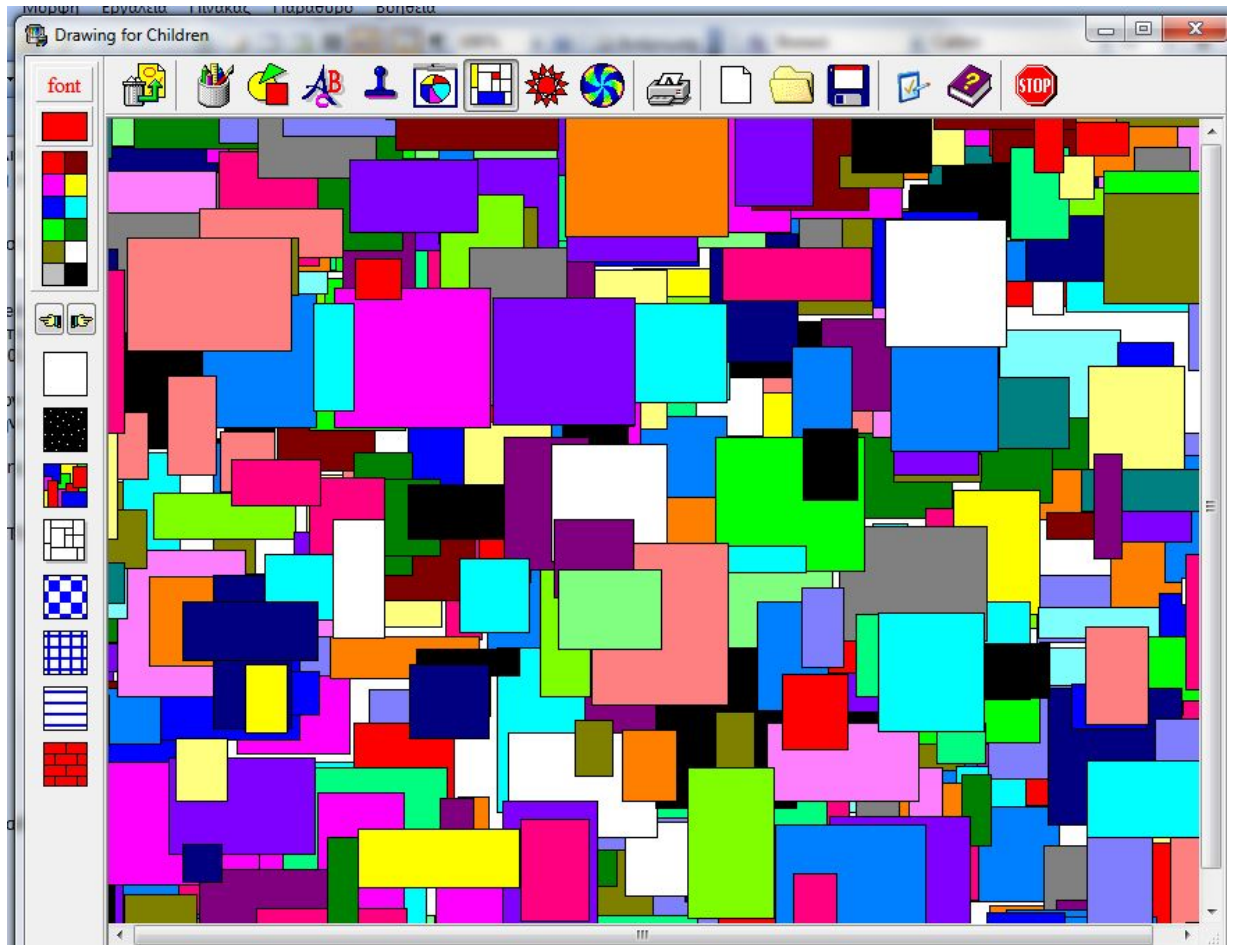
Το πρόγραμμα αυτό έχει πολλές επιλογές αφού το παιδί μπορεί να σχεδιάσει με διαφορετικά μολύβια, να βάλει σφραγίδες στις ζωγραφιές του, να δημιουργήσει εφέ και άλλα.

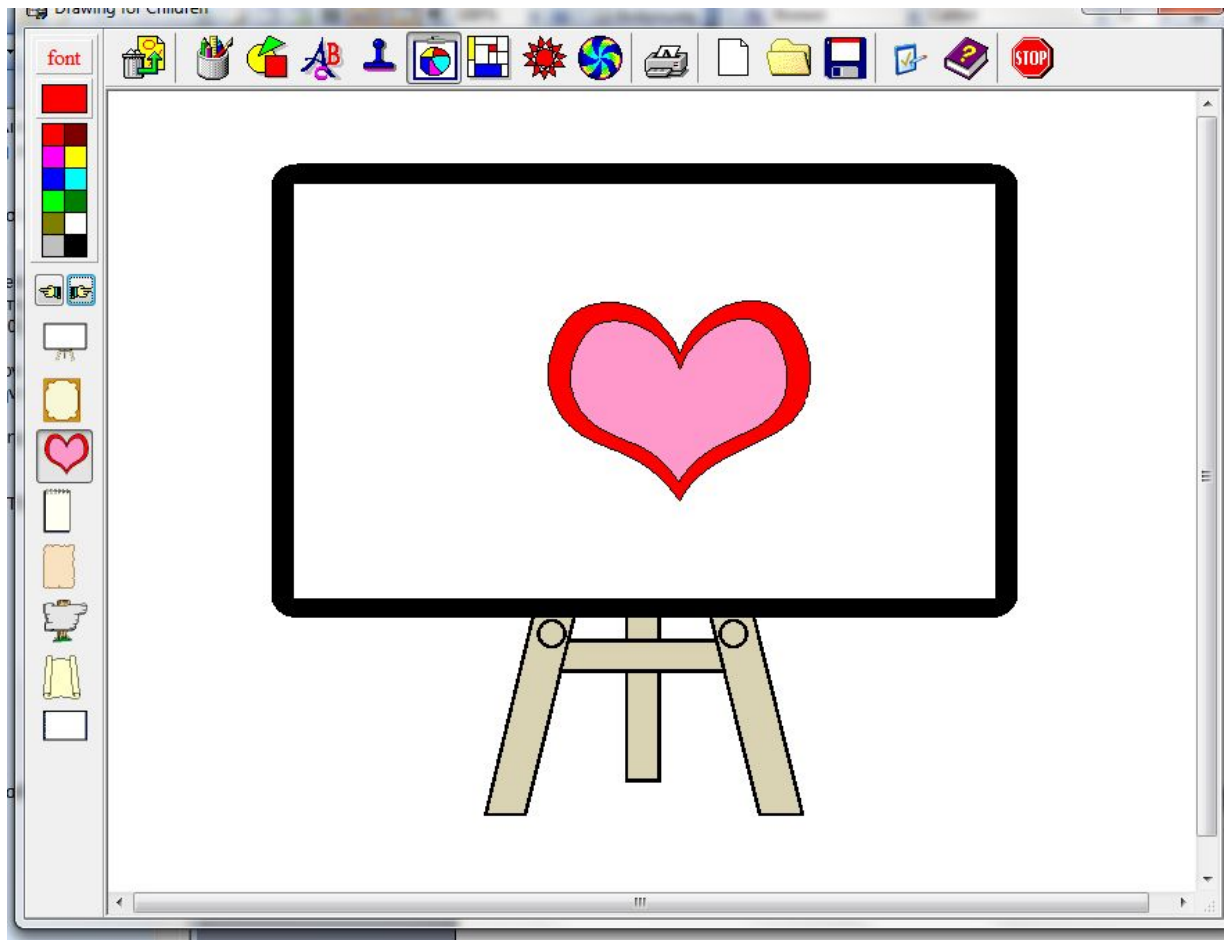


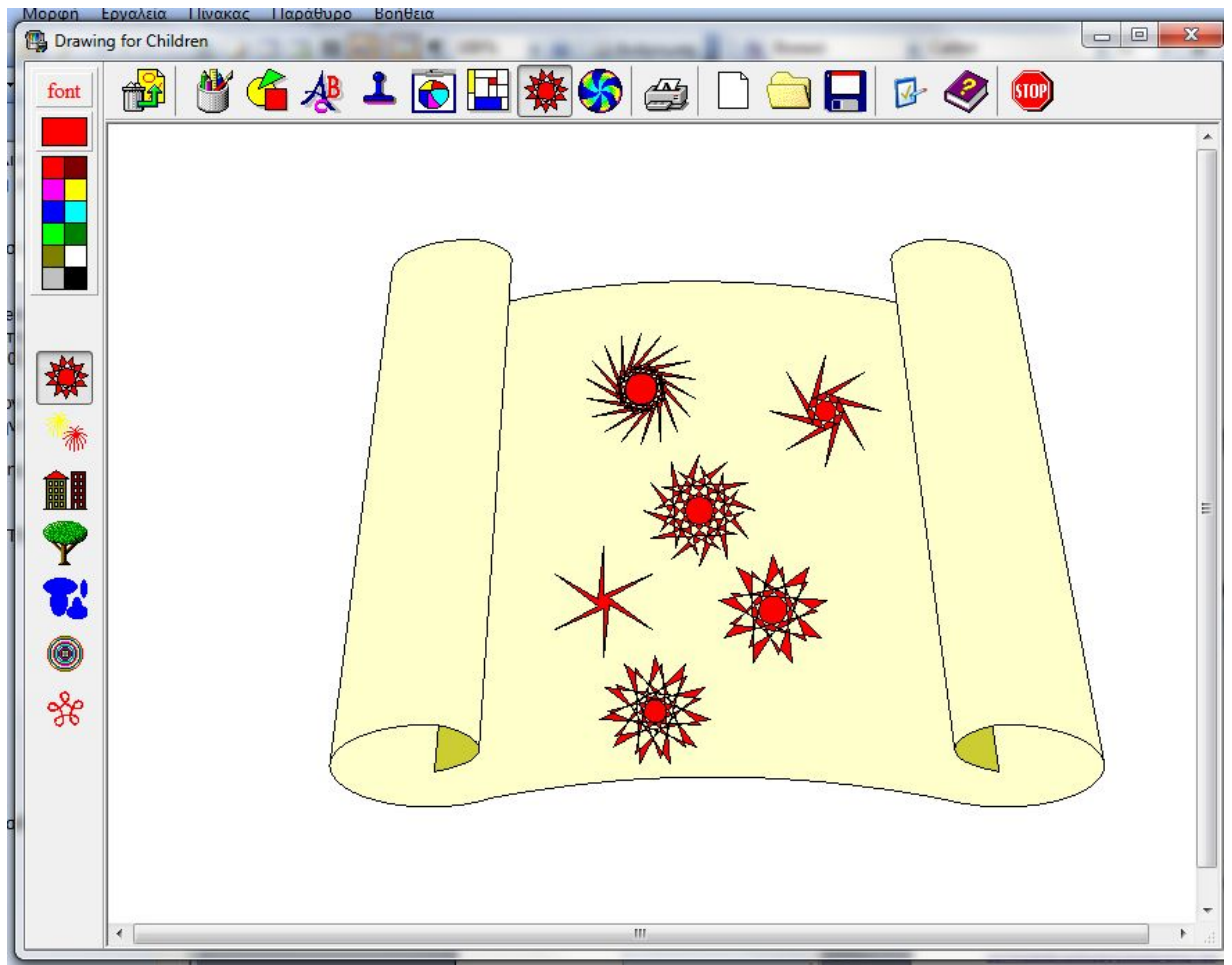


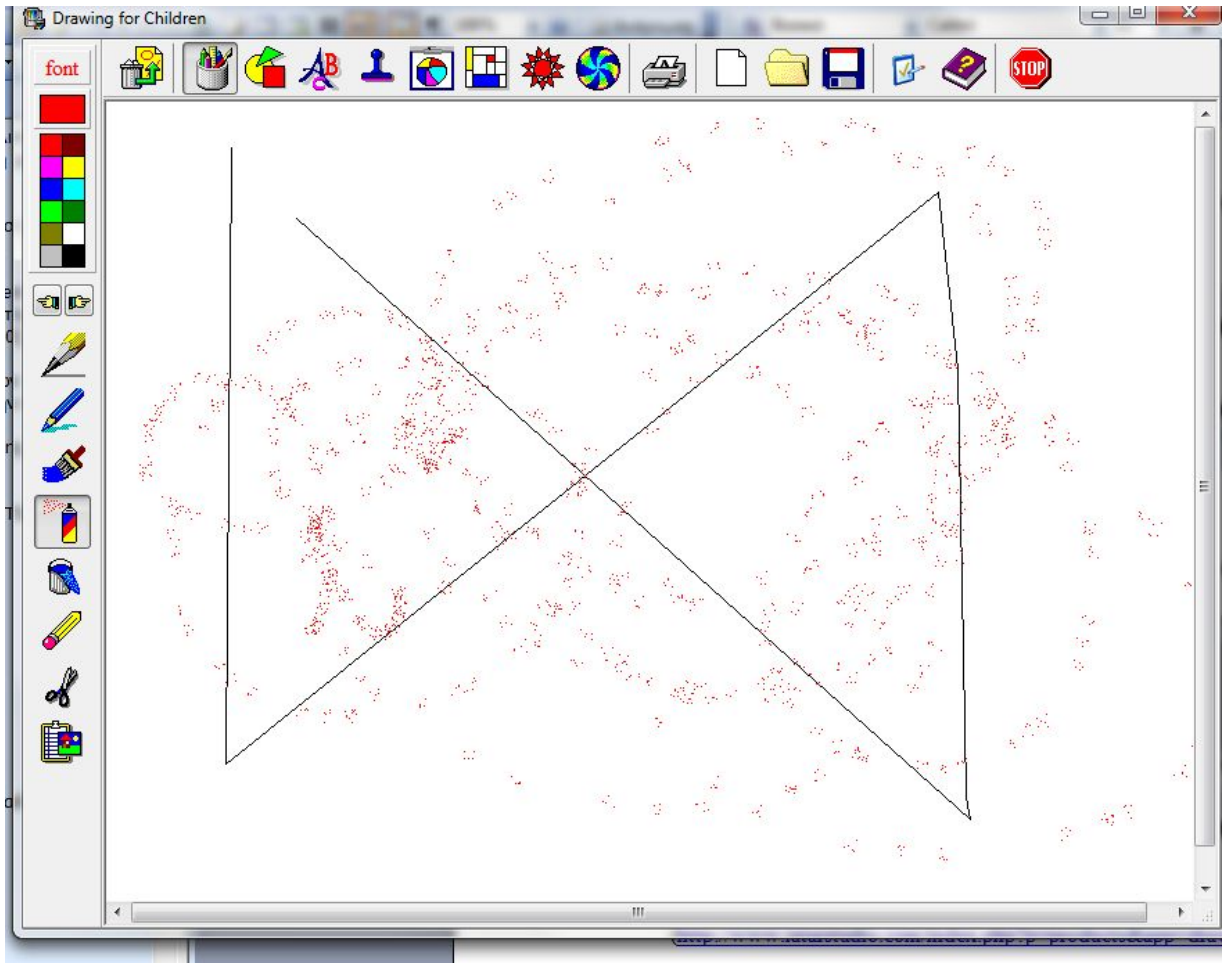


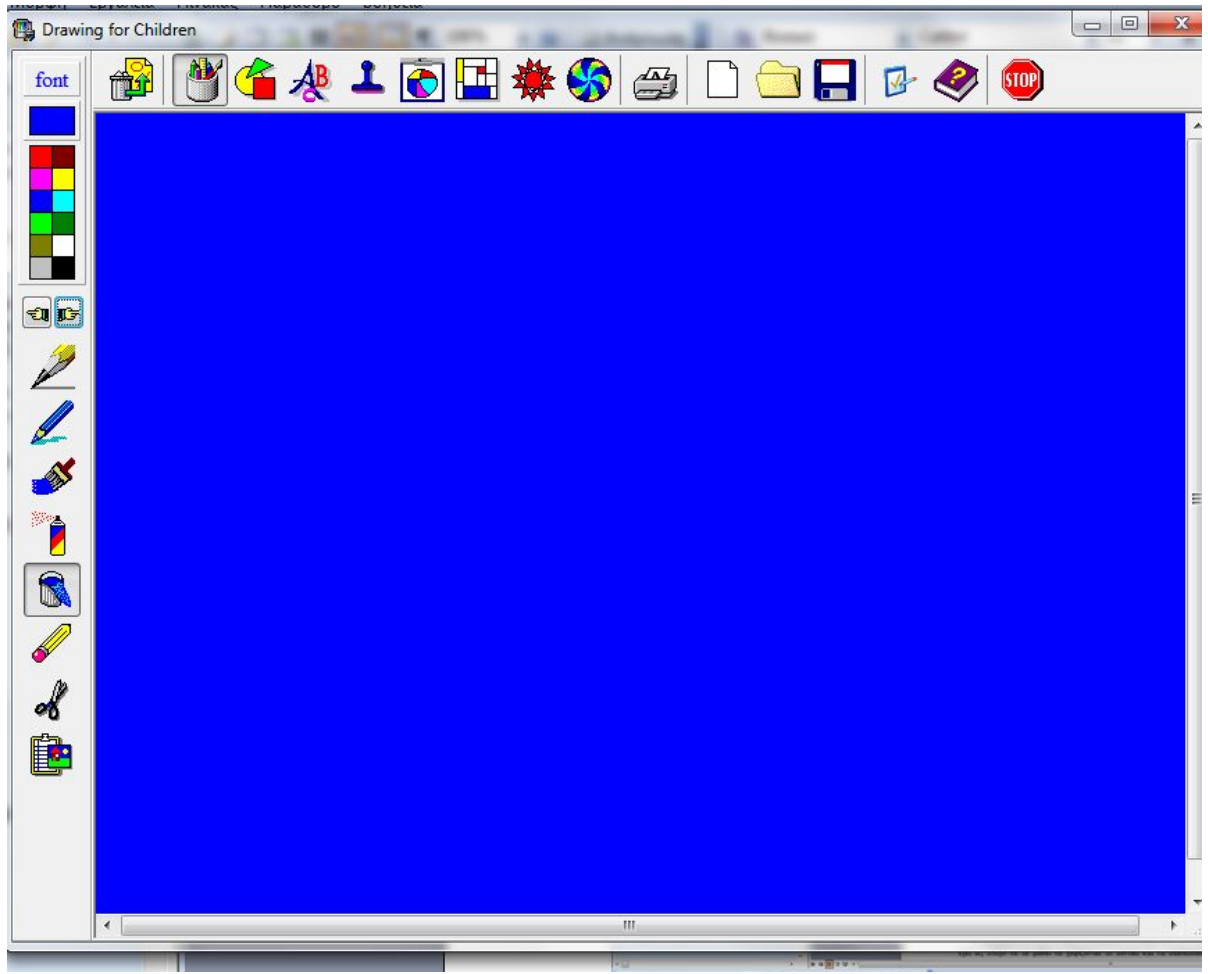


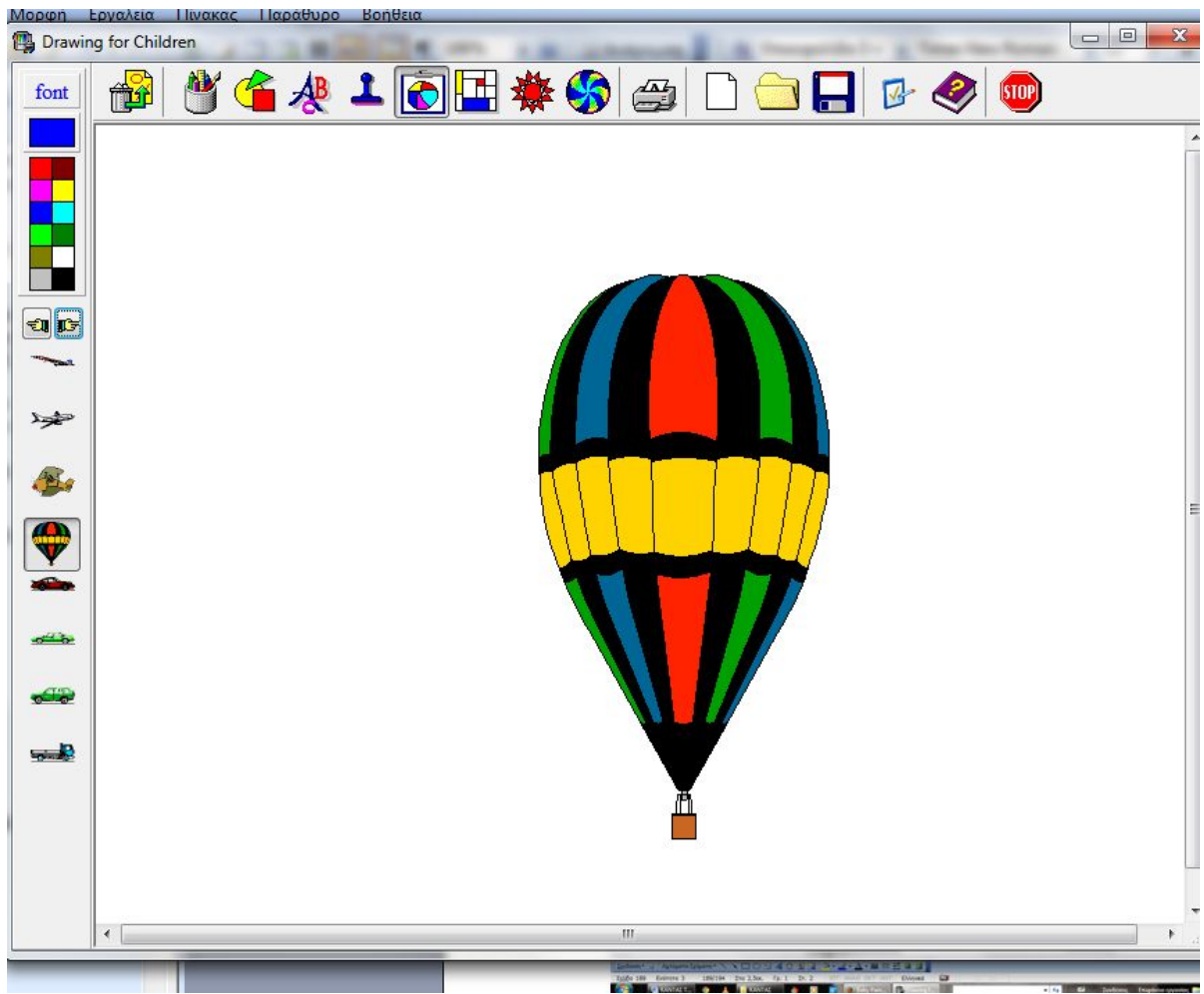












Drawing 4 kids

(http://www.iatarstudio.com/index.php?p=products&app=drawing_4_kids)

Το πρόγραμμα αποτελεί ένα βιβλίο ζωγραφικής για παιδιά άνω των 3 ετών και έχει ως στόχο να τα μάθει να χειρίζονται το ποντίκι και να διασκεδάσουν με χρώματα, σχήματα και ήχους.

Χαρακτηριστικά

- ✓ Κάθε παιδί μπορεί να επιλέξει σχέδια που είναι μαυρόασπρα και να τα χρωματίσει.
- ✓ Κάθε παιδί μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε 24 χρώματα και κάθε χρώμα έχει μία σκάλα σύμφωνα με τις νότες του πιάνου το οποίο το παιδί πρέπει να παίζει. Είναι διαθέσιμα επίσης 3 τραγούδια που μαθαίνουν στο παιδί πώς να τα παίζει με τη χρήση των χρωμάτων.









Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία

6.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία της διδακτορικής διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος και ο σκοπός της έρευνας, η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και η αιτιολόγηση της επιλογής της, τα μεθοδολογικά εργαλεία, η διαδικασία της έρευνας, η τεχνική δειγματοληψίας και η επιλογή του δείγματος, τα ζητήματα δεοντολογίας και οι ηθικοί προβληματισμοί που προέκυψαν από τη διαδικασία της έρευνας, οι δυσκολίες και οι περιορισμοί, η προβληματική της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα.

6.2. Στόχος και σκοπός της έρευνας

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εξετάζει τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές εφαρμογές των αισθητικών και καλλιτεχνικών αντιλήψεων της μοντέρνας τέχνης. Σκοπός είναι να εντοπίσει προσεγγίσεις που μπορούν να τις μεταφέρουν στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τα οφέλη που αυτοί αποκομίζουν. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να εξετασθεί πως με τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργήσουν έργα που διέπονται από τις αρχές της μοντέρνας τέχνης και κατά πόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης έχουν αφομοιώσει τις αισθητικές και καλλιτεχνικές αντιλήψεις της μοντέρνας τέχνης.

6.3. Η επιλογή ερευνητικής μεθόδου και αιτιολόγησή της

Η γενικότερη αίσθηση που υπάρχει για την ποιοτική έρευνα είναι ότι διαφέρει από την ποσοτική διότι η δεύτερη χρησιμοποιεί αριθμούς ενώ η πρώτη όχι. Και η ποιοτική έρευνα όμως περιλαμβάνει κάποιες σημαντικές και βασικές αρχές που υποδηλώνουν τη μεγάλη σημασία που έχει ως ερευνητική μέθοδος. Η έννοια ποιοτική στην ουσία υποδηλώνει τα αξιώματα που περιλαμβάνει η συγκεκριμένη μέθοδος. Αυτού του είδους η έρευνα χρησιμοποιείται, αντίθετα από την ποσοτική η οποία καταγράφει, σε φαινόμενα τα οποία χρειάζονται επεξήγηση ή ερμηνεία, πάντα όμως σε φυσικό πλαίσιο, στοιχείο που της αποδίδει και την έννοια της νατουραλιστικής. Στην περίπτωση που η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μία

ρεαλιστική προσέγγιση, τότε είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία υπάρχουν και στη ποσοτική μέθοδο, όπως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

Για να μπορεί μία έρευνα να αξιολογηθεί θα πρέπει να περιλαμβάνει στο σχεδιασμό της, την προβλεπόμενη διαδικασία και να μην αποτελεί μία κριτική εκ των υστέρων. Επίσης, θα πρέπει και η ίδια η αξιολόγηση να προέρχεται από την συνολική εξέταση των επιλογών που πρέπει οι ερευνητές αλλά και ευρύτερα η κοινωνία, να κάνουν σε όλα τα επίπεδα.

Η θεωρητική λογική που χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα είναι και αυτή που την διαφοροποιεί κυρίως από την ποσοτική. Αυτό όμως δεν μεταβάλλει το γεγονός ότι ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει πως ανακάλυψε κάτι ή τον τρόπο με τον οποίο το έμαθε. Ο μόνος τρόπος για να μπορέσει ο ερευνητής να αποδείξει ότι η γνώση που παρήγαγε είναι έγκριτη, είναι παραθέτοντας στο κοινό τον τρόπο και την μεθοδολογία με την οποία διεξήγαγε την έρευνά του και αυτό πράττει και ο γράφων. Με αυτό τον τρόπο διαφαίνεται ότι το αποτέλεσμα της έρευνας όντως αποτελεί επιστημονική γνώση και δεν είναι για παράδειγμα, αποτέλεσμα της εμπειρίας του.

Ένας άλλος λόγος που απαιτείται η παράθεση της μεθοδολογίας είναι για να διασφαλιστεί ότι δεν υπήρχε παρέμβαση στο αποτέλεσμα του ερευνητή. Στις ποσοτικές μεθόδους είναι εξαιρετικά δύσκολο ο ερευνητής να παρέμβει, έστω και ασυνείδητα γιατί, το δείγμα είναι τυχαίο τις περισσότερες φορές ενώ και τα στοιχεία που εξετάζονται είναι επιμέρους. Αντίθετα, στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας το δείγμα επιλέγεται από τον ίδιο τον ερευνητή ο οποίος αλληλεπιδρά και ο ίδιος με το ερευνητικό περιβάλλον επιτρέποντας το ενδεχόμενο οι προσωπικές του αντιλήψεις να ασκήσουν κάποιου είδους επίδραση στην έρευνα.

Το κύριο μεθοδολογικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα μελέτη είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Η συστηματική συμμετοχική παρατήρηση είναι η βασική μέθοδος της επιτόπιας ποιοτικής έρευνας. Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι η επιτόπου αυθόρμητη συμπεριφορά του άλλου καταγράφεται τη στιγμή που διεξάγεται η έρευνα. Σ' αυτή την περίπτωση ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία (Λυδάκη, 2010).

Η Λυδάκη Α. επίσης επισημαίνει ότι «η συμμετοχική παρατήρηση συχνά απαιτεί ενεργή δράση μέσα στην κοινότητα και ανάληψη σχετικού ρόλου παράλληλου με αυτού του ερευνητή. Απαιτείται μεγάλη προσοχή για να αποφύγει

αυτή την ταύτιση που δημιουργείται μέσα από τις διαρκείς συναλλαγές και τον συγχρωτισμό» (Λυδάκη, 2010:146-147).

Επίσης, επισημαίνει ότι η συμμετοχική παρατήρηση εμπεριέχει το κίνδυνο της «ετεροπαρατηρησίας» και «αυτοπαρατηρησίας», δύο ενέργειες που μέσω αυτών επαναπροσδιορίζεται η ύπαρξη του ερευνητή. Η συγκροτημένη ταυτότητα του κινδυνεύει από την ανακάλυψη έτερων στοιχείων, και πρέπει να προχωρήσει σε μία ενδοσκόπηση, να γνωρίσει τον εαυτό του έτσι ώστε να μην μεταφέρει συνειδητά ή ασυνειδητά, πραγματικότητες δικές του σε αυτόν που εξετάζει ή συμμετέχει στην έρευνα (Λυδάκη, 2010).

Η συμμετοχική παρατήρηση εστιάζεται σε δύο μεγάλους άξονες (θεματικές). Ο ένας αφορά παρατηρήσεις –ευρήματα μέσα στο προσκήνιο και ο δεύτερος στο παρασκήνιο. Αυτά τα δύο πεδία διαπλέκονται συνεχώς, αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο, δίνοντας μια σύνθετη αλλά ολοκληρωμένη εικόνα των αλληλεπιδράσεων που εντοπίζονται στο υπό εξέταση φαινόμενο (Λυδάκη, 2010).

Η ποιοτική έρευνα είναι μία μέθοδος που δεν περιορίζει τον ερευνητή όπως η ποσοτική και του επιτρέπει να εξάγει πολλαπλά συμπεράσματα από την μελέτη ενός κοινού φαινομένου ανάλογα με την οπτική που το εξετάζει. Η «ελευθερία» όμως που του προσδίδει θα πρέπει να παράλληλα να υπόκειται σε κάποιες κανόνες ώστε να είναι βέβαιο ότι η γνώση που παράγεται είναι έγκριτη και επιστημονική και δεν πρόκειται για αυθαίρετες ερμηνείες ή για αποτελέσματα που έχουν δεχτεί επιδράσεις από τις προσωπικές αντιλήψεις ή την αμεροληψία του ερευνητή. Μία σειρά μεθόδων και τεχνικών εξασφαλίζουν τόσο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας και των αποτελεσμάτων όσο και της τήρησης της δεοντολογίας. Εάν ο ερευνητής τις συμπεριλάβει στην έρευνα του, εξασφαλίζει στο μέγιστο βαθμό ότι η έρευνα του δεν θα αμφισβητηθεί και ότι όντως τα αποτελέσματα της είναι έγκριτα.

6.4.Αξιοπιστία και εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας- Ζητήματα δεοντολογίας

Τα κριτήρια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας εφαρμόζονται με συγκεκριμένο τρόπο στις ποσοτικές μεθόδους. Δεν συμβαίνει το ίδιο και στις ποιοτικές μεθόδους αν και υπάρχει συνεχόμενη συζήτηση αν υπάρχει ένα κοινό κριτήριο για όλα τα είδη των ποιοτικών ερευνών.

Η αξιοπιστία αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο της ποιοτικής έρευνας γιατί όπως ήδη αναφέρθηκε, παρέχει εγκυρότητα τόσο στην ίδια την έρευνα όσο και στα αποτελέσματα της (Κυριαζή, 2003). Για να αυξηθεί η αξιοπιστία μίας έρευνας θα πρέπει η ποιοτική έρευνα να περιέχει τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία καθώς

επίσης και οι ερευνητές να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να εντοπίσουν ή να παρατηρήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες (Robson, 2007).

Η εγκυρότητα επίσης σχετίζεται με τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από την έρευνα καθώς επίσης και με την θεωρία που συντέλεσε στη δημιουργία του οργάνου μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε (Κυριαζή, 2003).

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα μίας έρευνας θα πρέπει ο ερευνητής να υιοθετεί συγκεκριμένους μεθόδους. Μία από αυτές είναι ο ερευνητής να ασχολείται με το περιβάλλον που ερευνά μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε να μειωθούν τυχόν αντιδράσεις και μεροληψία εκ μέρους του αλλά και εκ μέρους των ανθρώπων που συμμετέχουν στην έρευνα. Όσο μεγαλύτερο είναι το χρονικό διάστημα, τόσο πιο πιθανό είναι να αμβλυνθεί η τυχόν καχυποψία που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα τους και ο συμμετέχοντας να νιώσει πιο οικεία και πιο ειλικρινής με τον ερευνητή (Robson, 2007).

Σε μία έρευνα τα ζητήματα δεοντολογίας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά. Για την J. Mason (2011), η σωστή δεοντολογική προσέγγιση είναι το ίδιο σημαντική με την έρευνα καθαυτή.

Για να εξασφαλιστεί η διατήρηση της δεοντολογίας σε μία ποιοτική έρευνα ο ερευνητής θα πρέπει να εστιάσει σε συγκεκριμένα ζητήματα όπως:

1. Να είναι σε θέση να διατηρήσει την εμπιστοσύνη που του επέδειξαν αυτοί που συμμετείχαν στην έρευνα όπως για παράδειγμα να διατηρήσει την ανωνυμία τους ή να τους προστατέψει από τυχόν κινδύνους που μπορεί να προκύψουν.
2. Να είναι έντιμος απέναντι στους συμμετέχοντες ώστε να δημιουργήσει μαζί τους σχέσεις εμπιστοσύνης που θα του προσδώσουν σημαντικά στοιχεία για την έρευνα του (Punch, 1986).
3. Να φροντίζει ώστε οι συμμετέχοντες να είναι επαρκώς πληροφορημένοι για το τι ακριβώς αναζητά η έρευνα καθώς επίσης και το πώς θα διεξαχθεί αυτή ακριβώς ώστε όταν δώσουν τη συναίνεση τους ώστε να είναι πραγματική και να μην έχουν πέσει θύματα παραπληροφόρησης.
4. Να ενημερώσει επίσης τους συμμετέχοντες για ποια οφέλη θα προκύψουν από την έρευνα ώστε να μην έχουν επιφυλάξεις για τις συμμετοχές τους. Η ενημέρωση για τα οφέλη θα πρέπει να είναι ρεαλιστική και να μην περιλαμβάνει υπερβολές με σκοπό να συμμετέχουν χωρίς επιφυλάξεις (Huderman & Miles, 1994).
5. Να φροντίζει ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να έχουν συμμετοχή τόσο στην διαδικασία όσο και στα αποτελέσματα της έρευνας. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει

ότι αυτό μπορεί να γίνεται αυθαίρετα αλλά μπορεί να υπάρχει μία ειδική συμφωνία ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες αναφορικά με τη ποσότητα και την ποιότητα της πρόσβασης.

6. Τέλος, θα πρέπει οι συμμετέχοντες να ενημερώνονται για πως θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας ειδάλλως υπάρχει το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες να μην επιθυμούσαν να λάβουν μέρος σε αυτή ή να προκληθεί σε αυτούς κάποια ζημία από την λανθασμένη χρήση τους (Huderman & Miles, 1994).

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η παρούσα έχει να αντιμετωπίσει κάποια θέματα δεοντολογίας. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής προσπάθησε να τηρηθούν τα κάτωθι:

- Να διατηρήσει την επιστημονική του αντικειμενικότητα.
- Αρνήθηκε να διεξάγει την έρευνα σε θέματα τα οποία ξεπερνούν τα γνωστικά του αντικείμενα.
- Σεβάστηκε τα δικαιώματα των ερευνητικών αντικειμένων, ιδιαίτερα σε ότι είχε να κάνει με τον ιδιωτικό τους βίο.
- Ήταν ιδιαίτερα προσεκτικός σε θέματα που άπτονται της τιμής και της αξιοπρέπειας των ερευνητικών υποκειμένων.
- Διαφύλαξε τις πληροφορίες που του εμπιστεύθηκαν οι πληροφοριοδότες της, εφόσον δεν υπήρχε νομικό ζήτημα και δεν παραβιαζόντουσαν θεμελιακοί ηθικοί κανόνες .
- Προσπάθησε να παρουσιάσει τα ερευνητικά αποτελέσματα με τιμιότητα και χωρίς παραποιήσεις.
- Ανέφερε όλα τα πρόσωπα τα οποία συνεργάστηκαν στην διεξαγωγή της έρευνας (Γάτσης, 2004)

6.5.Η συλλογή δεδομένων

Οι μελέτες που περιέχουν έρευνα, συνεπάγονται και τη συλλογή δεδομένων. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο σημαντική που σε πολλές περιπτώσεις, ταυτίζεται απόλυτα με την ίδια την έρευνα, αφού από τη συλλογή θα εξαρτηθούν και οι πληροφορίες που θα προκύψουν. Υπάρχουν κάποια στάδια που είναι βασικά και απαιτούμενα σε όλα τα είδη έρευνας. Ένα από αυτά είναι να εντοπίσει τα δεδομένα του, κάτι που μπορεί ίσως να αποτελέσει και το πιο δύσκολο σημείο της έρευνας. Ένα άλλο στάδιο είναι η συλλογή δεδομένων η οποία είναι συνήθως ιδιαίτερα χρονοβόρα και απαιτεί μεγάλη προσπάθεια. Ο χρόνος λοιπόν θεωρείται ως ένα

στοιχείο απαραίτητο για τη συλλογή των δεδομένων αφού ο ερευνητής θα πρέπει να τον διαθέτει ώστε να εντοπίσει τους συμμετέχοντες, να τους πείσει να συμμετέχουν κάμπτοντας τις όποιες αντιρρήσεις τους και τέλος, να προσπαθήσει ώστε να συλλέξει όσο το πιο δυνατόν χρήσιμες και ποιοτικές πληροφορίες (Howard & Sharp, 2001).

Στην παρούσα έρευνα η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της παρατήρησης των κινήσεων των παιδιών καθώς και των καλλιτεχνικών έργων που αυτά παρήγαγαν μέσω της χρήσης των εκπαιδευτικών λογισμικών που περιγράφηκαν στο κεφάλαιο 5.

6.6.Επιλογή δείγματος

Η δειγματοληψία αναφέρεται στη λήψη ενός τμήματος του πληθυσμού από κάποιο ευρύτερο σύνολο. Όσο αναφορά τις μεθόδους δειγματοληψίας αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στην δειγματοληψία με πιθανότητες και στην δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες. Όπως φαίνεται και από την λέξη η δειγματοληψία με πιθανότητες γίνεται σύμφωνα με τους νόμους των πιθανοτήτων, είναι ελεγχόμενη ως προς τις παραμέτρους και δίνει την δυνατότητα της γενίκευσης καθώς και του σφάλματος της εκτίμησης. Από την άλλη πλευρά, η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες δεν στηρίζεται σε στατιστικές μεθόδους αλλά κυρίως στην κρίση του ερευνητή.

Αυτό έγινε και στην παρούσα έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν οι μαθητές που οι ίδιοι επιθυμούσαν αλλά και που οι γονείς τους έδωσαν τη σχετική άδεια. Από την αρχή της έρευνας, είχε τεθεί ως προϋπόθεση ότι θα συμμετείχαν το ανώτερο δέκα μαθητές ανά τάξη προκειμένου τα ευρήματα να είναι διαχειρίσιμα. Ειδικότερα, επειδή η πρόσληψη και η εφαρμογή της τέχνης είναι υποκειμενική, και δεν υπήρχε κάποιο τυποποιημένο ερευνητικό εργαλείο προκειμένου να ομαδοποιηθούν οι απαντήσεις των μαθητών, κάτι που σημαίνει ότι κάθε παιδί θα μπορούσε να παράγει διαφορετικές απαντήσεις, ένας τεράστιος αριθμός μαθητών θα δημιουργούσε μία χαοτική κατάσταση. Αντίστοιχα, εάν επιλέγονταν ένα παιδί από μία τάξη, τότε τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να κριθούν ως μη ασφαλή και συμπτωματικά.

Οι μαθητές που συμμετείχαν συνολικά στην έρευνα ήταν 180. Προέρχονταν από τρία δημοτικά σχολεία που βρίσκονται στην πόλη της Ρόδου (2^ο ολοήμερο, 6^ο ολοήμερο και 7^ο ολοήμερο). Επιλέχτηκαν συνολικά 10 παιδιά από κάθε τάξη. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με τη σύμφωνη γνώμη μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και μετά από ειδική άδεια από τη διεύθυνση του σχολείου. Η έρευνα

διεξήχθη κατά τη διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών προς το τέλος της σχολικής χρονιάς όταν είχε καλυφθεί το σύνολο της σχολικής ύλης.

6.7. Ερευνητικές υποθέσεις

Η διαμόρφωση και η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων είναι επίσης μία ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία γιατί στην ουσία μέσω αυτών αποκαλύπτονται και οι ειδικοί στόχοι της έρευνας. Ενώ θεωρητικά, η κάθε υπόθεση εμπεριέχει μία ανεξάρτητη μεταβλητή, εντούτοις θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει το ενδεχόμενο να περιλαμβάνονται σε αυτή και άλλες μεταβλητές οι οποίες δεν καθορίζονται εξ αρχής αλλά αποκαλύπτονται κατά τη διάρκεια της ανάλυσης της (Μπέλλας, 1998).

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας είναι οι κάτωθι:

1. Αν η μοντέρνα τέχνη ελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών.
2. Ποια είναι τα κριτήρια που οδηγούν τα παιδιά να επιλέξουν ένα έργο τέχνης έναντι ενός άλλου.
3. Αν τα παιδιά αντιλαμβάνονται βασικές αρχές και τεχνικές της μοντέρνας τέχνης.
4. Αν τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευκολία από τα παιδιά.
5. Αν τα εκπαιδευτικά λογισμικά συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να αφομοιώσουν τα παιδιά τη μοντέρνα τέχνη και τις αντιλήψεις της.
6. Αν εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και γιατί.

Κεφάλαιο 7: Ερευνητικά ευρήματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε στη μεθοδολογία, η έρευνα έγινε στους μαθητές προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αυτό έγινε γιατί η χρήση των σχολικών εγχειριδίων τους απαιτούσε τα παιδιά να έχουν ολοκληρώσει την ύλη του σχολικού προγράμματος.

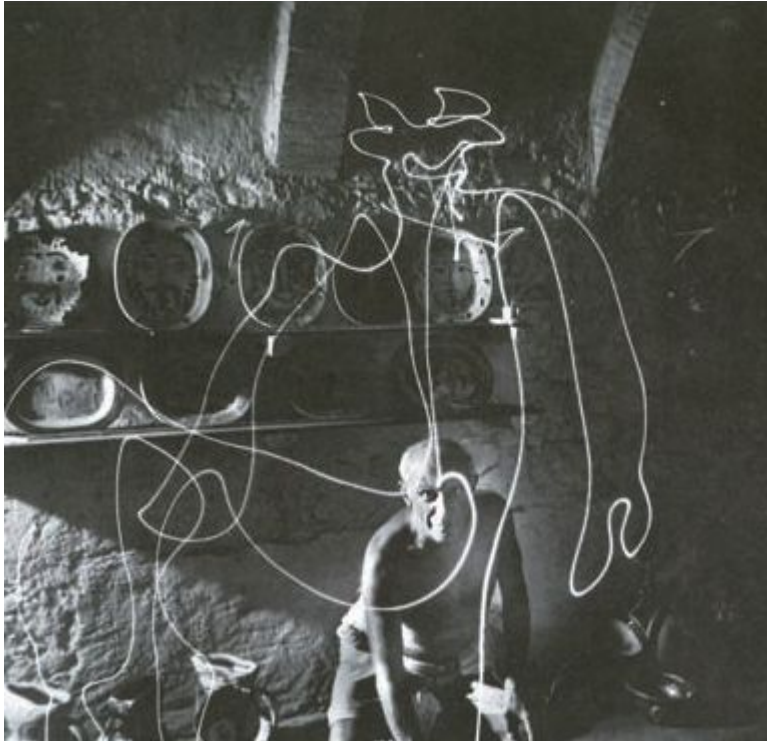
Ειδικότερα, τα παιδιά συγκεντρώθηκαν σε κάθε σχολική μονάδα σύμφωνα σε ομάδες βάσει του σχολικού προγράμματος. Δηλαδή, σε κάθε σχολείο έγιναν τρεις ομάδες των 20 παιδιών που αποτελούνταν αντίστοιχα από μαθητές της Α & Β τάξης, της Γ & Δ τάξης και της Ε και ΣΤ τάξης.

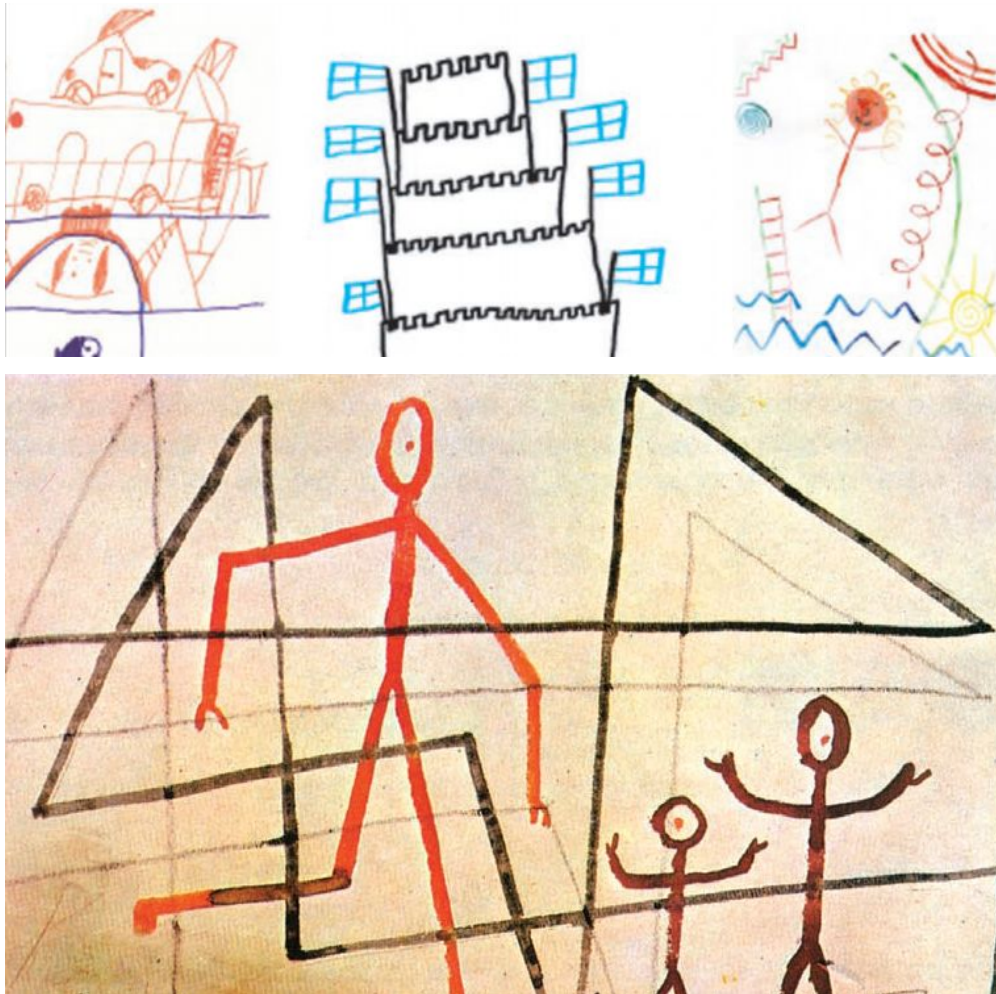
Στα παιδιά επιδείχτηκαν τα εκπαιδευτικά λογισμικά και τους δόθηκε μία ώρα να τα εξερευνήσουν και να ρωτήσουν τυχόν απορίες που είχαν οι οποίες απαντήθηκαν από τον ερευνητή. Οι περισσότερες απορίες ήταν χρηστικής φύσεως, δηλαδή αφορούσαν τον τρόπο χρήσης του προγράμματος. Στη συνέχεια, τους δόθηκε μισή ώρα να δοκιμάσουν το εκπαιδευτικό λογισμικό που αυτά επέλεξαν, ζωγραφίζοντας ελεύθερα. Μετά τους δόθηκε μία ώρα, ζητώντας από τα παιδιά να αναπαραστήσουν στο εκπαιδευτικό λογισμικό όποια εικόνα αυτά ήθελαν από το σχολικό εγχειρίδιο των εικαστικών. Αφού ολοκλήρωσαν το σχέδιο τους, ζητήθηκε από τα παιδιά να αιτιολογήσουν για ποιο λόγο επέλεξαν τη συγκεκριμένη εικόνα.

Οι εικόνες που τα παιδιά αναπαράστησαν μέσω των εκπαιδευτικών λογισμικών είναι οι κάτωθι:

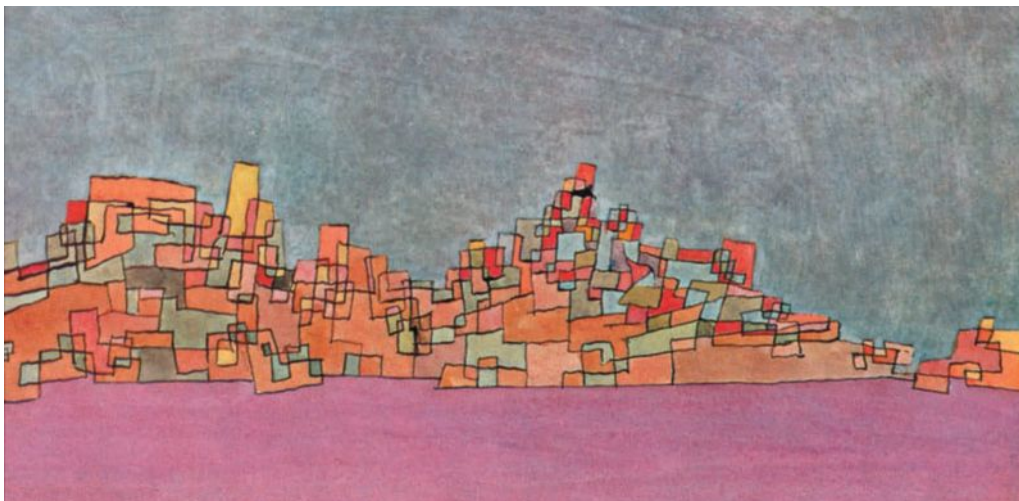
A & B Τάξη







Τα παιδιά που επέλεξαν τις παραπάνω εικόνες χρειάστηκε μετά να τις δείξουν στο βιβλίο των εικαστικών τους για να γίνει κατανοητό ότι ήταν αυτές. Τα παιδιά αυτά χρησιμοποίησαν περισσότερο τα βασικά εργαλεία των εκπαιδευτικών λογισμικών προκειμένου να κάνουν μία σειρά διαφορετικών γραμμών με διαφορετικό πάχος. Τα σχέδια των παιδιών διακρίνονται σε δύο ομάδες. Στη μία ομάδα οι γραμμές ήταν εξαιρετικά απλές, σχεδόν δοκιμαστικές. Κύκλοι, ζιγκ-ζαγκ, ευθείες, κ.ά., με διαφορετικά χρώματα και μέγεθος γραμμής. Στη δεύτερη ομάδα τα σχέδια των γραμμών ήταν εξίσου απλά αλλά τα παιδιά πρόσθεσαν διαφορετικό φόντο και εφέ πίσω από αυτές δημιουργώντας πιο περίπλοκες συνθέσεις. Η απλότητα των σχεδίων επιτρέπει να υπάρχει αμφιβολία κατά πόσο τα παιδιά όντως θυμούνταν κάποια εικόνα από το εγχειρίδιο τους ή απλώς έπαιζαν με τις γραμμές και το πρόγραμμα και μετά υπέδειξαν στο εγχειρίδιο τις συγκεκριμένες εικόνες γιατί θεώρησαν ότι έτσι έπρεπε να κάνουν. Ως βασικό κριτήριο της επιλογής των συγκεκριμένων εικόνων τα παιδιά διατύπωσαν τις γραμμές και τα χρώματα.



Τα παιδιά που επέλεξαν τις συγκεκριμένες εικόνες τοποθέτησαν στις δικές τους περισσότερα σχήματα. Επίσης, δεν σχεδίασαν σχεδόν καθόλου τα ίδια αλλά αντίθετα χρησιμοποίησαν τα εργαλεία με τις εικόνες και τα σχήματα εμπλουτίζοντας τις εικόνες τους. Οι εικόνες και τα σχήματα που χρησιμοποίησαν ήταν σε διαφορετικά μεγέθη και όπως είναι φυσικό τα παιδιά δήλωσαν ότι τους άρεσαν τα περίπλοκα σχέδια. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά δημιούργησαν σύνθετα σχήματα με τη σύνθεση μικρότερων σχημάτων όπως τα τρίγωνα.



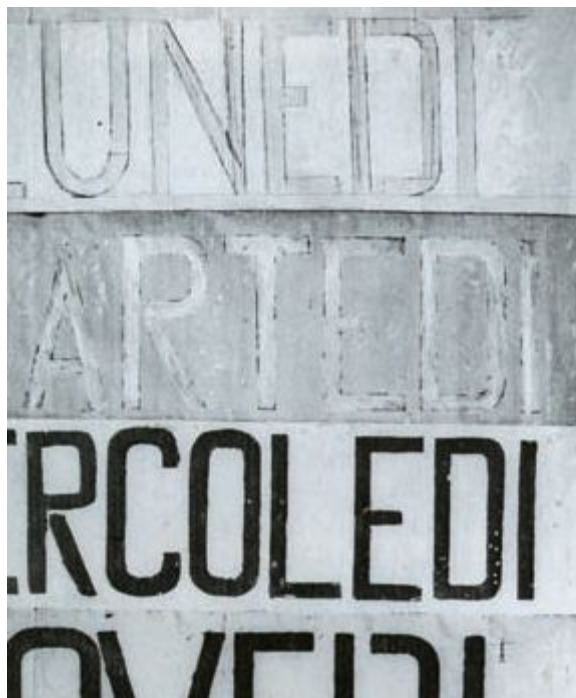




Τα παιδιά που επέλεξαν τις παραπάνω εικόνες είχαν ως κριτήριο τη χρήση του χρώματος. Το γεγονός ότι οι εικόνες ποικίλουν, άλλες είναι πιο απλές και άλλες πιο σύνθετες, πιθανώς οφείλεται στην καλύτερη εξοικείωση με το εκπαιδευτικό λογισμικό. Τα παιδιά που χρησιμοποίησαν τις συγκεκριμένες εικόνες όμως δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν αν ήταν έργο κάποιου καλλιτέχνη και ποιου συγκεκριμένα.





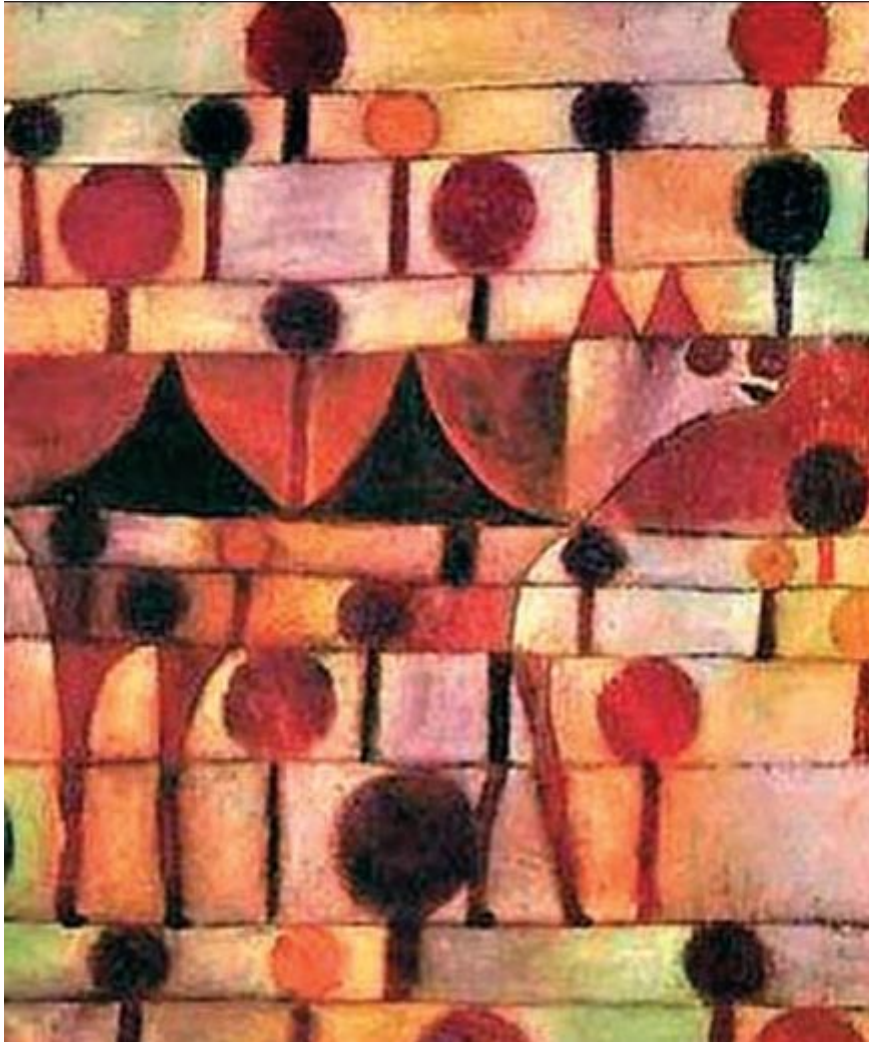






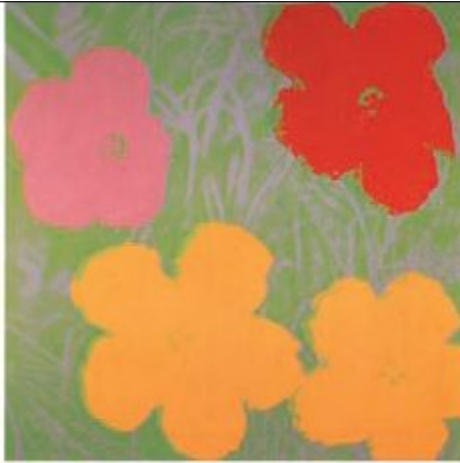






Τα παιδιά που επέλεξαν τα παραπάνω σχέδια δήλωσαν ότι τους άρεσαν γιατί ήταν κολάζ. Παρόλο που αυτό δεν ισχύει για όλα τα έργα, φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν ταυτίσει στο μυαλό τους τη σύνθεση διαφορετικών σχεδίων και χρωμάτων με τη συγκεκριμένη τεχνική. Διαφορετικός είναι επίσης και ο βαθμός περιπλοκότητας που τα παιδιά επέλεξαν. Κάποια σχέδια είναι πιο απλά με λιγότερα σχέδια και χρώματα ενώ κάποια πολύ πιο περίπλοκα και όπως τα παιδιά τα χαρακτήρισαν πιο εντυπωσιακά.









Τα παιδιά που επέλεξαν τα παραπάνω έργα το έκαναν συνειδητά γιατί όπως ανέφεραν τους άρεσαν. Γνώριζαν τους καλλιτέχνες που τα δημιούργησαν ονομαστικά και ήταν σε θέση να περιγράψουν ένα- δύο στοιχεία της τεχνοτροπίας τους. Στην ερώτηση όμως αν τους άρεσει ο πίνακας ή ο καλλιτέχνης καθώς και εάν ξέρουν και άλλα έργα του συγκεκριμένου καλλιτέχνη, οι απαντήσεις τους ήταν αντιφατικές και διαφάνηκε ότι τους άρεσε περισσότερο ο πίνακας αλλά λόγω του μαθήματος των εικαστικών γνώριζαν και τον καλλιτέχνη.

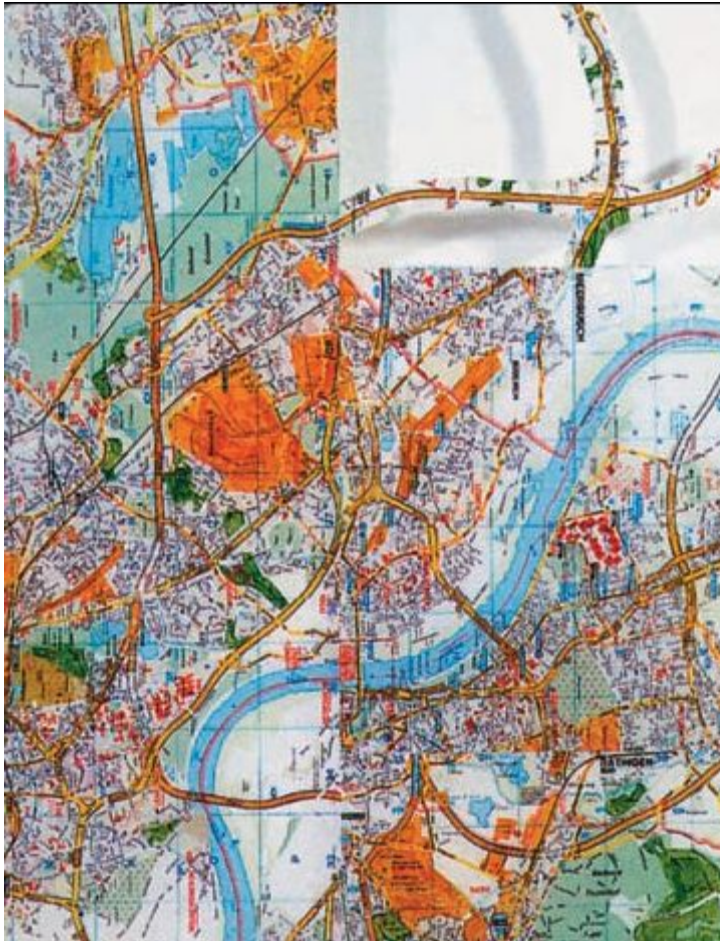


Ο συγκεκριμένος πίνακας επιλέχτηκε από ένα παιδί μόνο. Απάντησε ότι τον επέλεξε διότι του άρεσε που δεν είχε χρώμα και όπως τον χαρακτήρισε ήταν «σκοτεινός» και διαφορετικός από τα πραγματικά δέντρα. Στην ερώτηση γιατί δεν

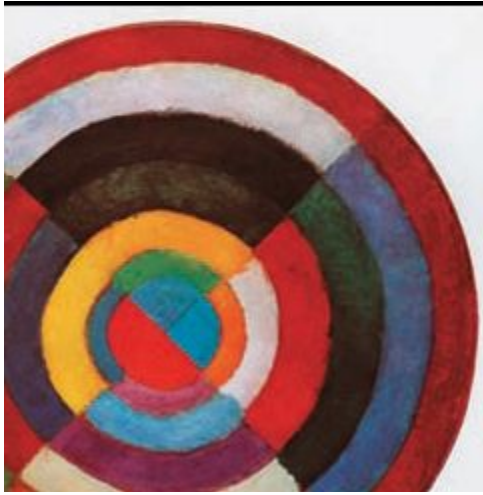
επέλεξε ένα έργο με έντονα χρώματα, το παιδί απάντησε ότι το ζαλίζουν ενώ αυτό είναι όμορφο και σπάνιο.

Γ & Δ Τάξη

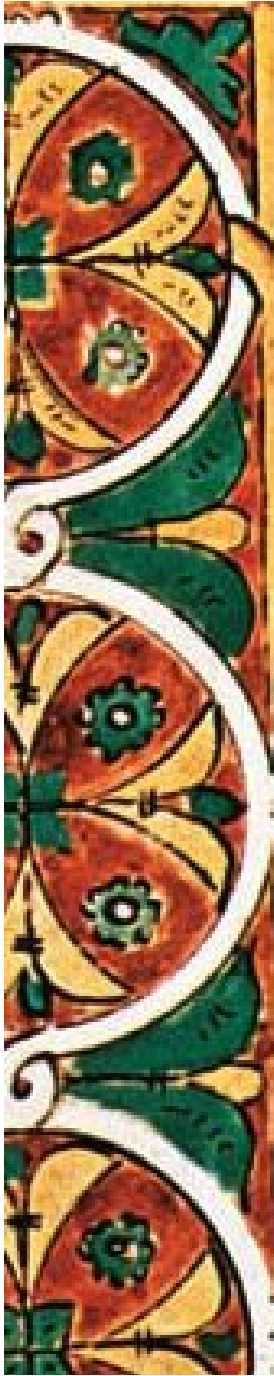






















Τα παιδιά που επέλεξαν τους παραπάνω πίνακες αιτιολόγησαν την επιλογή τους με τη τεχνοτροπία. Αναγνώρισαν την τεχνοτροπία του πίνακα αλλά όχι ακριβώς. Για παράδειγμα, στους δύο πρώτους πίνακες που η τεχνοτροπία είναι ο πουαντιγισμός τα παιδιά ανέφεραν ότι τους άρεσαν οι πίνακες με τις τελίτσες. Και σε αυτά τα παιδιά όπως και στα παιδιά των μικρότερων τάξεων, οι ετερόκλητες συνθέσεις χαρακτηρίστηκαν ως κολάζ. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί και να εξηγηθεί ότι οι εικόνες που σχεδίασαν τα παιδιά θυμίζουν σε μεγάλο βαθμό τους πίνακες αλλά όπως είναι λογικό, δεν ήταν πιστά αντίγραφα λόγω της ηλικίας των παιδιών.











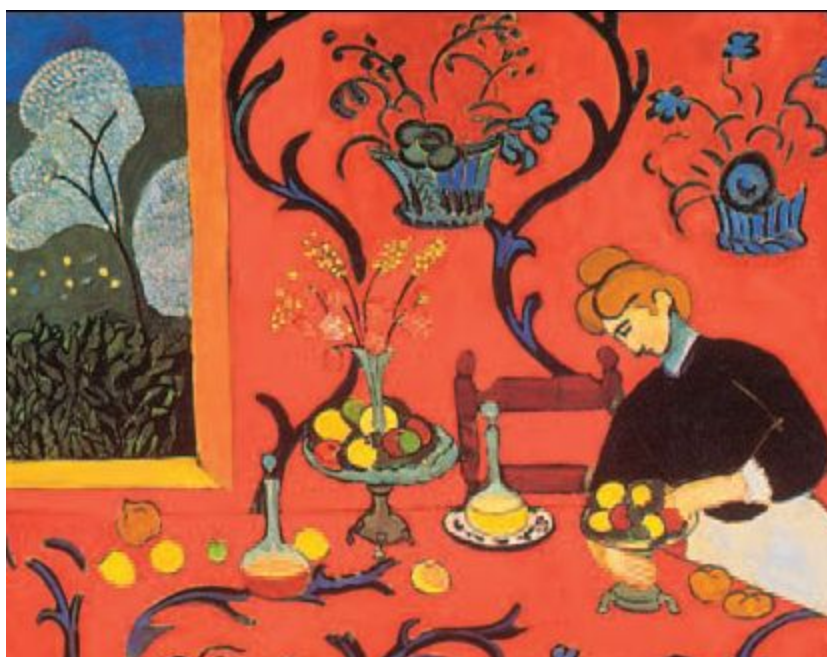
Τα παιδιά που επέλεξαν τα παραπάνω έργα αιτιολόγησαν τις απαντήσεις με το θέμα του πίνακα. Σε κάποιες περιπτώσεις το κριτήριο ήταν στοιχεία του θέματος αφού πολλά παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσαν τα άλογα, οι άγγελοι, κ.ά. Η πλειοψηφία των παιδιών ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τους καλλιτέχνες και ειδικά τους Έλληνες αλλά ελάχιστα από αυτά ήταν σε θέση να δώσουν το τίτλο και άλλου έργου.





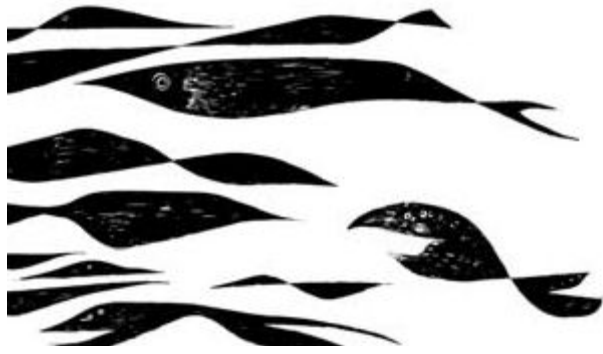
Τα παιδιά που επέλεξαν αυτούς τους πίνακες γνώριζαν τους καλλιτέχνες και παράλληλα αιτιολόγησαν τη προτίμησή τους λέγοντας ότι τους αρέσει η αφηρημένη τέχνη την οποία ταυτίζουν με την μοντέρνα τέχνη. Διαφαίνεται ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν σε γενικές γραμμές την αφηρημένη τέχνη την οποία όμως προσδιόριζαν ως τέχνη χωρίς συγκεκριμένο θέμα αλλά δεν ήταν σε θέση να παρέχουν περισσότερες πληροφορίες.

Ε & ΣΤ Τάξη



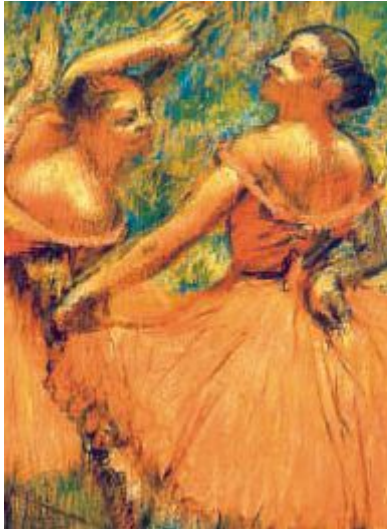


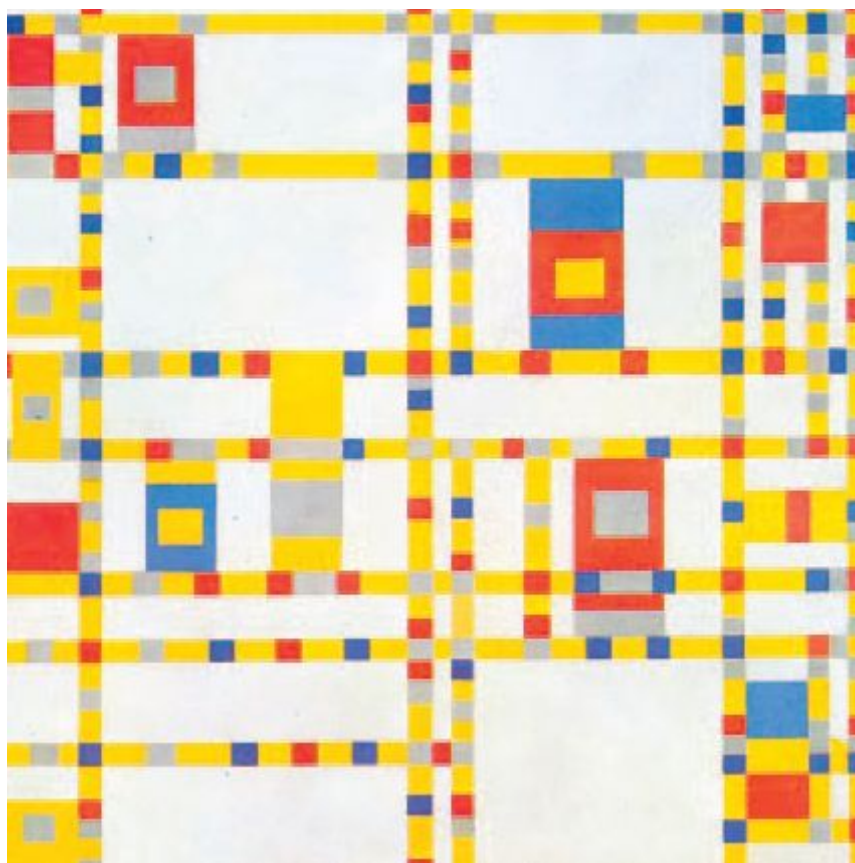










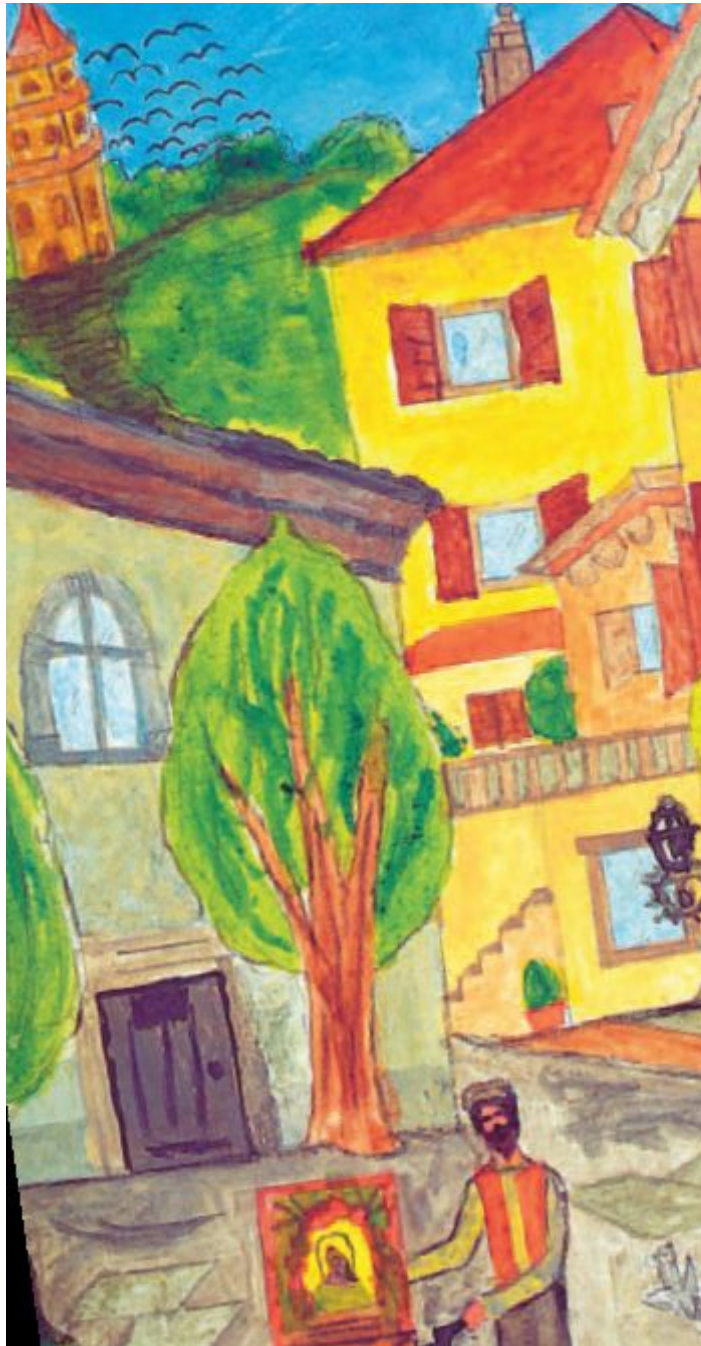


Τα παιδιά που επέλεξαν τους συγκεκριμένους πίνακες ήταν πολύ καλά πληροφορημένα. Όχι μόνο αναγνώρισαν τους καλλιτέχνες αλλά παράλληλα έδωσαν και περισσότερες λεπτομέρειες ως κριτήριο για την επιλογή τους όπως το χρώμα, τη μορφή, το θέμα, κ.ά. Η ομορφιά είναι ένα νέο κριτήριο που προέκυψε σε αυτή την περίπτωση αφού πολλά παιδιά επέλεξαν πίνακες που τους θεωρούσαν όμορφους.

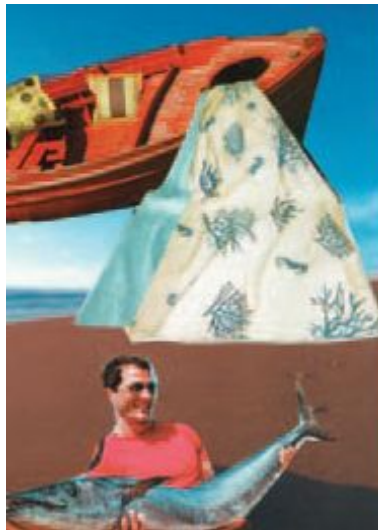




Τα παιδιά που επέλεξαν τα παραπάνω σχέδια είχαν ως κριτήριο το θέμα τους. Όπως ανέφεραν τους άρεσαν γιατί είναι οικολόγοι και δεν τους αρέσουν τα μεταλλαγμένα τρόφιμα αλλά επίσης τους άρεσαν γιατί έχουν γίνει από παιδιά όπως είναι και αυτά. Υπήρχαν και άλλες περιπτώσεις που τα παιδιά επέλεξαν πίνακες γιατί τους θεώρησαν παιδικούς όπως τους χαρακτήρισαν όπως οι παρακάτω:



Τα παιδιά που επέλεξαν τους παρακάτω πίνακες, το αιτιολόγησαν βάσει του καλλιτεχνικού ρεύματος. Δηλαδή είπαν ότι τους άρεσαν γιατί ήταν πίνακες όπ αρτ. Αξιοσημείωτο είναι ότι στο ρεύμα αυτό ενέταξαν και τους δύο παρακάτω που δεν είναι όντως πίνακες της οπ αρτ αλλά όπως είπαν τα ίδια χαρακτηριστικά ότι αφού είναι η σούπα, τότε και το γάλα είναι οπ αρτ καθώς και ότι το κολάζ είναι οπ αρτ. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά είχαν κατανοήσει τις βασικές αρχές του συγκεκριμένου κινήματος και κατέταξαν σε αυτό με βάση αυτές τις αρχές και αντικείμενα και τεχνικές που δεν ανήκουν σε συγκεκριμένους καλλιτέχνες.







Ένα αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι κάποια παιδιά επέλεξαν πίνακες εκτός του εγχειρίδιου των εικαστικών ή από εγχειρίδιο μεγαλύτερης τάξης. Όπως διαφαίνεται παρακάτω επιλέχτηκαν ένα έργο του Σεζάν που δεν βρίσκεται σε κανένα εγχειρίδιο από αρκετά παιδιά της Γ Τάξης καθώς και ένα έργο του Κλέε από παιδιά και πάλι της Γ Τάξης που υπάρχει όμως στο εγχειρίδιο εικαστικών της Ε & ΣΤ τάξης. Όπως είπαν τα παιδιά γνώριζαν τους πίνακες αυτούς γιατί τους είχαν δει στην τάξη από το δάσκαλο τους και είχαν συζητήσει γι' αυτούς. Φαίνεται ότι στα παιδιά είχαν κάνει ιδιαίτερη εντύπωση γιατί όπως φαίνεται και από τις απεικονίσεις τους τα σχέδια τους θυμίζουν πολύ τον αρχικό πίνακα και όπως είπαν τους επέλεξαν λόγω του θέματος τους. Το παιδί όμως που σχεδίασε ένα πίνακα του Ντεκά το αιτιολόγησε ότι το γνωρίζει από την οικογένεια του, ότι είναι ο αγαπημένος του πίνακας και ότι του αρέσει γιατί απεικονίζει μπαλαρίνες. Επίσης επισημίναμε στα παιδιά να χρησιμοποιούν έτοιμα σχέδια όπως παρακάτω αλλά να εκφράζονται καλύτερα σε τελείως λευκό χαρτί.

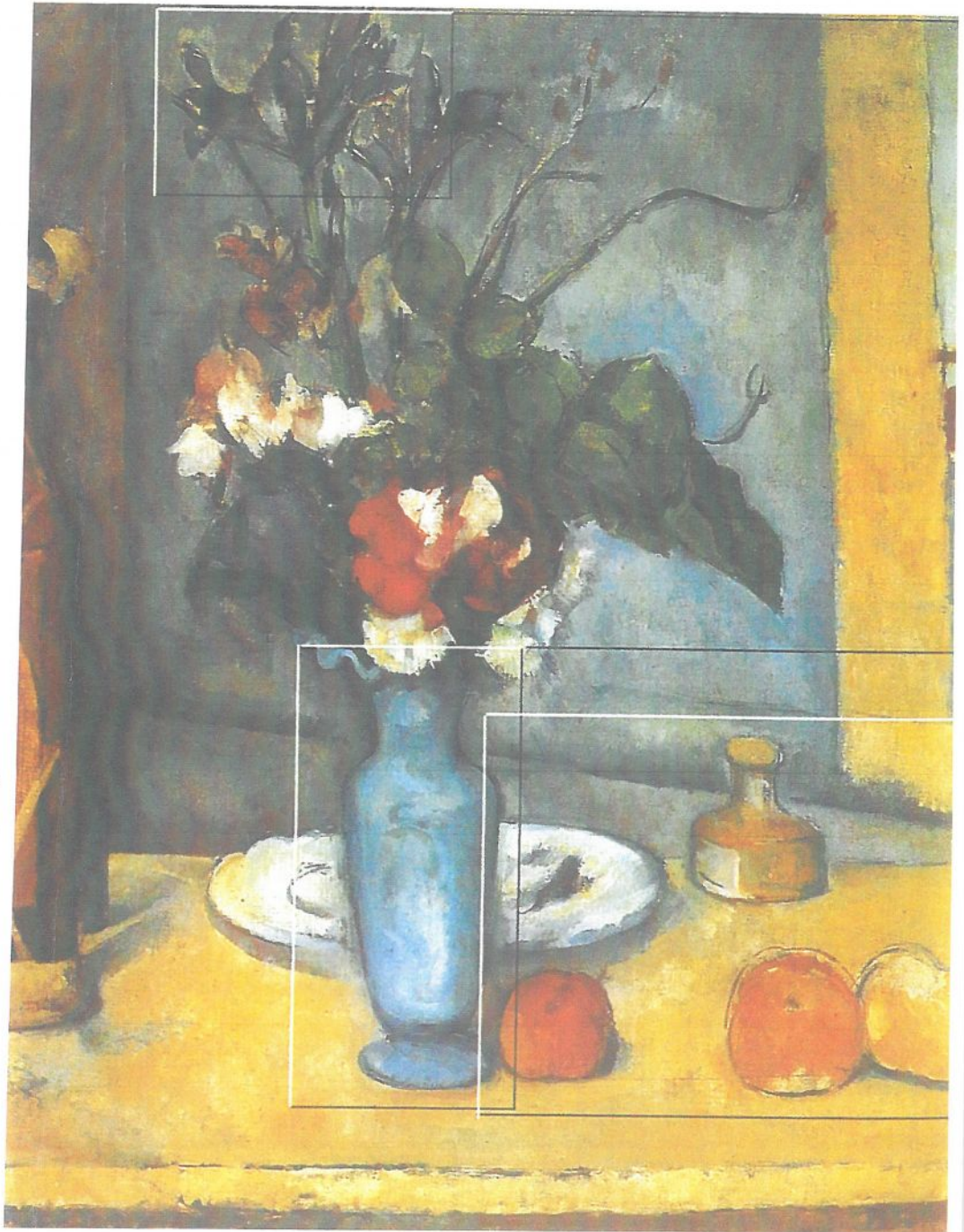








έργο βρίσκεται σήμερα στο Μουσείο Ορσέ, στο Παρίσι. Ανήκει στις πιο αυθεντικές νεκρές φύσεις του Σεζάν και είναι ένα από τα πιο γνωστά έργα του.





ATELA - SEBANG KOTA MITRE BANGUN

SeSuu

КАПН Г2



АТЭЛ - СЕУАН «ТА МПЛЕ ВАРД»



ΓΕ ΣΟΦΙΑ ΝΙΚΗΤΑ
ΑΤΕΛΕΣ ΠΑΝ ΚΤΑ ΜΠΕ ΒΑΝΥ



~~Μαριάννα Κοσσού~~
Μαριάννα Κοσσού 19'
ΑΤΕΛ - ΣΕΥΑΝ <ΤΑ ΜΠΛΕ ΒΑΖΟΝ>



ATEA - SEYAN «TA MITE BAZII»

Πανηγύρη Παρτή Γ2



ΑΤΕΛ - ΣΕΥΑΝ «ΤΑ ΜΠΛΕ ΒΑΖΟΝ»



Маріса Г'ю
АТЕЛ - 54 АЛ «ТА МПЛЕ ВАРД»



ATLANTA - GEORGIA - KITA MUMIE BAZAR





Ntka

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα-Συζήτηση

Γενικότερα, μπορεί να ειπωθεί ότι τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τα εικαστικά αλλά και ειδικότερα με τη μοντέρνα τέχνη. Τα παιδιά από την Γ' τάξη και έπειτα ήταν σε θέση να θυμούνται έργα μοντέρνας τέχνης και να τα αποτυπώνουν με μεγάλη πιστότητα. Αυτό σημαίνει ότι τα έργα τους είχαν εντυπωθεί και ότι τους είχαν κάνει ιδιαίτερη εντύπωση.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι τα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ένα σημαντικό αριθμό ζωγράφων (Ντελονέ, Πικάσο, Ντιμπιφέ, Μποέτι, Κουνέλλης, Βαν Γκογκ, Γουόρχολ, Μυταράς, Χατζηκυριάκος-Γκίκας, Ακριθάκης, Νόλντε, Γαίτης, Κλέε, Σερά, Σινιάκ, Μολφέσης, Ρωμανού, Αντωνάκος, Νανούτσι, Κόσουθ, Κεσσανλής, Άλμπερς, Ίπεν, Κάλντερ, Γκραγκ, Ματίς, Οικονόμου, Τσόκλης, Μοντριάν, Καντίνσκι, Λίττη, Μπουρζουά, Νάουμαν, Ούστερ, Τζιακομέτι, Ρίτσος, Τσαρούχης, Μόραλης, Ντε Κίρικο, Μαρκ, Θεοτοκόπουλος, Λύτρας, Μιλλέ, Ιωακωβίδης, Κουρμπέ, Μονέ, Ντεγκά, κ.ά.), τόσο κλασικών όσο και του μοντέρνου κινήματος. Από αυτό προκύπτει ότι όντως η τέχνη γενικότερα αλλά και η μοντέρνα τέχνη ειδικότερα, ελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Τα κριτήρια σύμφωνα με τα παιδιά επέλεξαν τα έργα ήταν διαφορετικά (γραμμές, χρώματα, σχήματα, θεματικές, τεχνοτροπίες, καλλιτεχνικά ρεύματα, ομορφιά, διαφήμιση, καλλιτέχνης, κ.ά). Από τα κριτήρια αυτά αλλά και από την επιλογή των έργων, διαφαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους, τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν και να κατανοήσουν βασικές αρχές και τεχνικές της μοντέρνας τέχνης.

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα παιδιά τα χειρίστηκαν με ευκολία αλλά και τους άρεσαν ιδιαίτερα γιατί τους έδωσαν την ευκαιρία να αποτυπώσουν τεχνικές που δεν θα ήταν εύκολο να το κάνουν με το χέρι τους όπως τη σύνθεση χρωμάτων και σχημάτων. Τα βοήθησαν ώστε να επιλέξουν δυσκολότερους πίνακες αφού τους παρείχαν περισσότερα μέσα και εφαρμογές που ταιριάζουν με τις τεχνικές και τις τεχνοτροπίες της μοντέρνας τέχνης.

Τέλος, ανάμεσα στα παιδιά εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές τόσο στην αποτύπωση των σχεδίων όσο και στην επιλογή των έργων. Αυτό οφείλεται κυρίως στην ηλικία των παιδιών που όσο μικρότερα ήταν τόσο περισσότερο δυσκολεύονταν.

Τα εκπαιδευτικά λογισμικά δεν δημιούργησαν ιδιαίτερα προβλήματα στα παιδιά και αυτό οφείλεται κυρίως στη μεγάλη εξοικείωση που έχουν με τη τεχνολογία

πλέον από πολύ νωρίς τα παιδιά. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εικαστική αγωγή που εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσματα στα παιδιά αφού η πλειοψηφία τους ήταν σε θέση να θυμηθεί πίνακες που έχει διδαχτεί καθώς και τους καλλιτέχνες που τα έχουν δημιουργήσει καθώς και το καλλιτεχνικό ρεύμα στο οποίο ανήκουν.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένα με τη μοντέρνα τέχνη και τις τεχνολογίες της και ότι τα εκπαιδευτικά λογισμικά μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη γνώση και εξοικείωση μαζί της και να λειτουργήσουν επικουρικά ως προς τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια της εικαστικής αγωγής

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά Ε. (1998), *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα: Νήσος
- Adorno T.W. (2000), *Αισθητική θεωρία*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Αρντουέν Ι. (2000), *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα: Νεφέλη
- Ασκούνη Ν. (2001), *Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, στο Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση)*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ασωνίτης Π. (2001), *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Βακάλη-Συρογιαννοπούλου Φ. (1990) *Η σχέση της εικόνας με το κείμενο και ο εικονογράφος*, Διαβάζω, Τεύχος 248
- Barker C. (2005), *Cultural Studies: Theory and practice*, London: Sage
- Barthes, R. (1977), *Image, music, text*, NY: Hill and Wang
- Baudelaire C. (1964), *The painter of modern life and other essays*, London: Phaidon Press
- Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματράλης Χ. (1998), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: θεσμοί και λειτουργίες, τόμος Α*, Πάτρα: ΕΑΠ
- Keegan D. (2001), *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Berstein S., Milza P. (1997), *Ιστορία της Ευρώπης, τόμος 3, Διάσπαση και ανοικοδόμηση της Ευρώπης – 1919 έως σήμερα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Bigge L. M. (2000), *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Πατάκη
- Βλαχόπουλος Β. (1990), *Το εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο*, Διαβάζω, Τεύχος 248
- Βουγιούκας Α. (1979), *Η Ελλάδα στην Νεώτερη Εποχή*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών
- Βρεττός Γ. (1999), *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο. Επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*, Αθήνα
- Braudel F. (2007), *Γραμματική των πολιτισμών*, μτφ. Άρης Αλεξιάκης, ε' ανατύπωση, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Bronfenbrenner U. (1994), *Ecological models of human development*, in *International Encyclopedia of Education*, Vol.3, Oxford: Elsevier. Reprinted in Gauvain, M., Cole, M. (eds.), *Readings on the development of the children*, NY: Freeman
- Burns E. (1983), *Ευρωπαϊκή Ιστορία, τόμος δεύτερος*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

- Γέρος Θ. (1984), Το συμβολικό παιχνίδι. Βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο, Αθήνα: Δίπτυχο
- Γιάνναρης Γ. (1994), Θεατρική αγωγή και παιχνίδι, Αθήνα: Γρηγόρης
- Γκόντφρεντ Τ. (2003), Εννοιολογική τέχνη, Αθήνα: Καστανιώτης
- Γκούντμαν Ν. (2005), Γλώσσες της τέχνης, Αθήνα: Εκκρεμές
- Calinescu M. (1987), Five faces of modernity: modernism, avant-garde, decadence, kitsch, postmodernism, Durham: Duke University Press
- Carrier J.P., Ασλανίδου Σ. (2004), Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάλυση των ΜΜΕ, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος
- Christensen J. (2010), Proposed enhancement of Bronfenbrenner's development ecology model, Education Inquiry, 1 (2)
- Cole M., Cole S. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών, Τόμος Α. Η αρχή της ζωής: Εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Cole M., Cole S. (2002), Η ανάπτυξη των παιδιών, Τόμος Β. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Cometti J.P., Morizot J., Pouivet R. (2005), Ζητήματα αισθητικής, Αθήνα: Νήσος
- Δαφέρμου Κατερίνα (2007), Η ασχήμια βρίσκεται στο μάτι του παρατηρητή, Το Βήμα, 21/10.
- Διαμαντόπουλου Ν., Α. Κυριαζοπούλου Α. (1982-1984), Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων, Αθήνα: ΟΕΒΔ
- Δανασσής- Αφεντάκης Α. Κ. (1997), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική- Σύγχρονες τάσεις της αγωγής, Αθήνα
- Διονυσόπουλος Ν. (2004), Σημειώσεις στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας: Από τη γενιά του 1880 στη γενιά του 1930, Πανεπιστήμιο Βελιγραδίου, Φιλολογική Σχολή, Έδρα Νεοελληνικών Σπουδών, στο <http://www.greeklanguage.gr/fryktories/downloads/apo-ti-genia-toy-1880-sti-genia-toy-1930>
- Davis F. (1992), Media Literacy: From activism to exploration, Background Paper for the National Leadership Conference on Media Literacy
- Donalson M. (2001), Η σκέψη των παιδιών, Αθήνα: Gutenberg
- Dottrens R. (1974), Παιδαγωγώ και διδάσκω- Η σχολική παιδαγωγική και η ειδική διδακτική του σύγχρονου δημοτικού σχολείου, Αθήνα: Δίπτυχο –Unesco
- Eco U. (1994), Κήνσορες και θεράποντες, Αθήνα: Γνώση
- Eco U. (2004), Η Ιστορία της Ομορφιάς, Αθήνα: Καστανιώτης

- Eco U. (2007), Η Ιστορία της Ασχήμιας, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Εμμανουήλ Μ., Πετρίδου Β., Τουρνικιώτης Π. (2008), Η ιστορία των τεχνών στην Ευρώπη, τόμος Β, Εικαστικές τέχνες στην Ευρώπη από τον 18ο ως τον 20ο αιώνα, Πάτρα: ΕΑΠ
- Eurostat (2004), Eurostat Task Force on Adult Education Survey, Final Report
- Faure G., Lascar S. (2001), Το θεατρικό παιχνίδι, Αθήνα: Gutenberg
- Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Lopes H., Petrovsky A., Rahnema M., Ward F.C. (1996), Learning to be, Paris: Unesco
- Ferro M. (1992), Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζωγράφος Θ., Μπέσσας Δ., Μπέσσα Ε., Εικαστικά Α & Β Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Ζωγράφος Θ., Αξαοπούλου Α., Μπέσσας Δ., Μπέσσα Ε., Εικαστικά Γ & Δ Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΒΔ
- Garvey C. (1990), Το παιχνίδι: η επίδραση του στην εξέλιξη του παιχιδιού, Αθήνα: Κουτσούμπος
- Gergen K.J. (1997), Ο κορεσμένος εαυτός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gillingham M., Molinari C. (2012), Online courses: student preferences survey, Internet Learning, Vol.1, No 1
- Gossett T. (1997), Race: The history of an idea in America, New York, Oxford: Oxford University Press
- Greene, M. (1995), Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Ηλιάδου Μ., Κομοδρόμου Χ., Μούζα Θ., Τσιάμης Δ., Τα παιδιά γράφουν για το παιχνίδι, στο www.nured.uowm.gr
- Hall, S. (Ed.) (1997), Representation: Cultural representations and signifying practice, London: Sage Publications
- Hauser A. (α), Κοινωνική ιστορία της τέχνης, τόμος 1, Προϊστορικοί χρόνοι, Αρχαία Ανατολή, Ελλάδα, Ρώμη, Μεσαίωνας, Αθήνα: Κάλβος
- Hauser A. (β), Κοινωνική ιστορία της τέχνης, τόμος 2, Αναγέννηση, Μανιερισμός, Μπαρόκ, Αθήνα: Κάλβος
- Hauser A. (γ), Κοινωνική ιστορία της τέχνης, τόμος 3, Ροκοκό, Κλασικισμός, Ρομαντισμός, Αθήνα: Κάλβος
- Hebdige, D. (1988), Hiding in the light: On images and things, NY: Routledge
- Hillesheim G. (1998), Distance Learning: Barriers and Strategies for Students and Faculty, Internet and Higher Education 1 (1)

- Holdforth L. (2009), *Why manners matter: The case for civilized behavior in a barbarous world*, Putnam: Amy Einhorn
- Howard K., Sharp J.A. (2001), *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Huderman, A. M. & Miles, M. B, (1994), *Data management and analysis*, Denzin, N. K and Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Johnson H. E. (1976), *Modern art and the object*, London : Thames and Hudson
- Kamatra P.S., Singh N.K. (2006), *E- learning in Lis education in India*, in C. Khoo, D. Singh, A.S. Chaudhry (eds.), *Proceedings of the Asia- Pacific conference on library and information education and practice 2006 (A- LIEP 2006)*, Singapore 3-6 April 2006, Singapore: School of communication and information, Nanyang technological university.
- Κανάκης Ι.Ν. (2001), *Η οργάνωση της διδασκαλίας –μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Κάνιστρα Μ. (1990), *Το βιβλίο ως αισθητικό αντικείμενο και η λειτουργία της εικόνας*, *Διαβάζω*, Τεύχος 248
- Καφεντζή Ε. (1975-1978), *Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων, Τάξη ΣΤ' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καψάλης Γ. Αχ. (1998), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
- Kazemeini T., Pajoheshgar M. (2013), *Children's play in the context of culture: Parental ethnotheories*, *Journal of Science and Today's World*, 2 (3)
- Κεκές Ι., Μυλωνάκου-Κεκέ Η. (2001), *Διαδίκτυο (Internet) και μάθηση: Οι στρατηγικές για την «πλοήγηση» και η διδακτική τους αξία.*, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5
- Kellner C. (2012), *Kendell Geers 1988-2012*, Prestel
- Keengwe J. Kidd T. (2010), *Towards best practices in online learning and teaching in higher education*, MERLOT, *Journal of Online Learning and Teaching*, Vol.6, No 2
- McGorry Y. S. (2003), *Measuring quality in online programs*, *Internet and Higher Education* 6
- Κοζάκου- Τσιάρα Ο. (2006), *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg

- Κόκκινος Γ. (1998), Από την ιστορία στις ιστορίες-Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κόκκινος Γ. (2002), Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα-Το μάθημα της ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος Α., Λιοναράκης Α. (1998), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: σχέσεις διδασκόντων- διδασκόμενων, Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόκκος Α. (1999), Εκπαίδευση ενηλίκων, τόμος Α, Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές, Πάτρα: ΕΑΠ
- Κοντογιάννη Άλ. (2000), Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοσμόπουλος Α. (1990), Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας, Πάτρα: Γρηγόρης
- Κοσσυβάκη Φ. (2006), Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία- Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης, Αθήνα: Gutenberg
- Κυριαζή Ν. (2003), Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lasswell, D.H. (1991), Η δομή και η λειτουργία της επικοινωνίας στην κοινωνία, στο Το μήνυμα του μέσου- Η έκρηξη της μαζικής επικοινωνίας – Συνθέσεις, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Livingstone S. (2003) The changing nature and uses of media literacy. Media@LSE electronic working papers, 4, Media@lse, London School of Economics and Political Science.
- Livingstone S. (2004), What is media literacy?, Intermedia, 32 (3)
- Lionarakis C. Panagiotakopoulos M., Xenos (2005), Open and Distance Learning: tools of information and communication technologies for effective learning, στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές, τόμος Δ, Πάτρα: ΕΑΠ
- Λίπαρντ Λ., Αλλογουαίη Λ., Μάρμερ Ν., Κάλας Ν. (1984), Ποπ Αρτ, Αθήνα: Υποδομή
- Λυδάκη Α. (2010), Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lynton R. (2010), Φουτουρισμός, στο Στάγκος Ν. (επιμ.), Έννοιες της μοντέρνας τέχνης, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Μαγουλιώτης Α.Ν., Τσιπλητάρης Α., Παρατηρώ και δημιουργώ. Εικαστικά Ε & Στ τάξη δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΒΔ-Ελληνικά Γράμματα.

- ΜακΚομπς Μ., Εϊνσιντέλ Ε., Ουίβερ Ν. (1996), Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η διαμόρφωση της κοινής γνώμης, Αθήνα: Καστανιώτης
- ΜακΚουέιλ Ν. (2002), Η θεωρία της μαζικής επικοινωνίας για τον 21ο αιώνα, Αθήνα: Καστανιώτης
- Μακλούαν Μ. (1990), Media οι προεκτάσεις του ανθρώπου, Αθήνα: Κάλβος
- McMahon L. (1992), The handbook of play therapy, Routledge
- Μάνος Γ. Κ. (1977), Μέθοδοι διδασκαλίας, Αθήνα: Π. Λιαλιώτη
- Μαράκη Ε. (2006), Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στη ζήτηση και την προσφορά εργασίας και στη διαμόρφωση των μισθών, Επιστημονικό Βήμα, τχ.6,
- Mason J. (2011), Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας Η. (2002), Θεωρία της διδασκαλίας –Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό- κριτικής ανάλυσης, τόμος Α, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας Η. (2003), Η σχολική τάξη, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας Η. (2004), Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Αθήνα: Γρηγόρης
- McRobbie A. (1999), In the culture society. Art, fashion and popular music, London-New York: Routledge
- Μενδρινού Ά. (1988), Η σημασία της εικονογράφησης και ο ρόλος του εικονογράφου στο παιδικό βιβλίο, στο Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί, Εισηγήσεις στο Β΄ Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Αθήνα: Καστανιώτης
- Μητροπούλου Ε. (2011), Φιμώνουν ΜΜΕ και internet από τον φόβο εξαγωγής της επανάστασης του γίαισεμιού, Το Βήμα, 05/03
- Μπέλλας Θ. (1998), Δομή και γραφή της επιστημονικής εργασίας. Με βάση την εμπειρική παιδαγωγική έρευνα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπενέτος Α. (1990), Παιδευτικές λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου: αναζητήσεις, διακρίσεις, αξιολογήσεις, Διαβάζω, Τεύχος 24
- Moniot H. (2000), Η διδακτική της ιστορίας, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Moore J. D. (2009), Franz Boas: Culture in context. visions of culture: an Introduction to anthropological theories and theorists, Walnut Creek, California: Altamira
- Moore L.J., Dickson-Deane C., Galyen K. (2011), E- learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?, Internet and Higher Education, 14
- Ντεκάστρο Μ. (1999), Εικόνες και ανάγνωση, Εφημερίδα Το Βήμα, 13/06
- Ντωγιόν Ρ.Α. (1981), Προετοιμάστε το παιδί σας για το σχολείο, Αθήνα: Καστανιώτης

- Ουίν Μ., Πόστερ Μ.Α. (1980), Ένας παιδότοπος στο σπίτι σας. Πώς να απασχολήσετε δημιουργικά μία παιδική συντροφιά, Θεραπευτική Κοινότητα Ιθάκη
- Ξωχέλλης Π. (2007), Λεξικό της παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), Οδηγός εκπαιδευτικού για το χορό- κίνηση, Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης
- Πανταζής Σ. (1999), Η παιδαγωγική και το παιχνίδι- αντικείμενο στον χώρο του νηπιαγωγείου- Ερευνητική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg
- Παπαδήμα-Σοφοκλέους Σ. (2004), Εκπαίδευση του μέλλοντος και γλωσσική διδασκαλία: Νέες τεχνολογίες και νέα μαθησιακά περιβάλλοντα για μία γλωσσική διδασκαλία του μέλλοντος, στο Αγγελίδης Π., Μαυροειδής Γ. (επιμ.), Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος, τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπαδοπούλου Κ. (2008), Η θεωρία του L.S. Vygotsky, στο Τσιαντής, Ι. (επιμ.), Παιδοψυχιατρική της προσχολικής ηλικίας, Αθήνα: Καστανιώτης
- Παπαδοπούλου Κ. (2009), Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky, Αθήνα: Gutenberg-Γ. & Κ. Δαρδανός
- Παπαδόπουλος Παναγιώτης (2011), Οι αρχιτεκτονικές συνθέσεις του Γιάννη Μόραλη, Αυγή, 23/02, <http://www.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=600987>
- Παπανδρέου Αν. (1993), Μεθοδολογία της διδασκαλίας, Λευκωσία
- Παπάς Ε. Α. (1990), Μαθητοκεντρική διδασκαλία, τόμος 2, Το παιδαγωγικό κλίμα στο ανοιχτό σχολείο- Διδακτικά και μαθησιακά μοντέλα, Αθήνα: Βιβλία για Όλους
- Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, τ.59, 1996, Αθήνα: Πάπυρος
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Εξελικτική ψυχολογία-Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, τόμος 3, Σχολική ηλικία, Αθήνα
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (2004), Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια, Αθήνα
- Παρμενίδης Γ., Χαραλαμπίδου-Διβάνη Σ., (1989), Η μορφή του σχεδιασμένου αντικειμένου, Αθήνα: Παρατηρητής
- Πασχαλίδης Γρ. (2002), Μαζική κουλτούρα και υψηλή τέχνη, στο Πασχαλίδης Γρ., Χαμπούρη- Ιωαννίδου Αικ. (επιμ.), Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων, τόμος Α, Εισαγωγή στον πολιτισμό, Πάτρα: ΕΑΠ
- Petrogiannis K., Papadopoulou K., Papoudi D. (2013), Measuring parental beliefs about the developmental significance of preschool children's daily activities: The children's daily activities-parental beliefs scale, Journal of Educational and Developmental Psychology, 3 (2)

- Punch, M. (1986), *The politics and Ethics of Fiedwork* Beverly Hills, Sage Publications.
- Ράλλης Δ.Σ. (χ.χ.), *Σύγχρονη παιδαγωγική- Η κατά ομάδες σχολική εργασία*, Αθήνα: Νικόδημος
- Ρίκου Ε. (2011), *Τέχνες του αναστοχασμού στην ανθρωπολογία*, Αυγή, 04/12, <http://archive.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=655211>
- Ρίχτερ Χ. (1983), *Νταντά*, Αθήνα: Υποδομή
- Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg
- Rogoff B., Mosier C., Mistry J., Goncu A. (1999), *Η καθοδηγούμενη συμμετοχή των νηπίων με τους κηδεμόνες τους στην πολιτισμική δραστηριότητα*, στο Wodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.), *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*, 1, Πάτρα: ΕΑΠ
- Rogoff B., Moore L., Najafi B., Dexter A., Correa-Chavez M., Solis J. (2005), *Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices*, in Grusec, J. Hastings, P. (eds), *Handbook of socialization*, New York: Guilford
- Σακκαδάκη Κ. (1972-1973), *Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων*, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Σακαλής Φ. (2013), *Εικαστικό πρόγραμμα με πικρή επίγευση*, 16/02, <http://www.elculture.gr/elcblog/article/festival-athinon-605504>
- Sheridan D. M. (1999), *Spontaneous play in early childhood. From birth to six years*, Routledge
- Sigafoos, J. (1999), The wages of playing are fun and learning, International Journal of Disability, Development and Education; 46(3)*
- Siemens G. (2004), *Categories of e-learning*, in <http://www.elearnspace.org/Articles/elearningcategories.htm>
- Smith –Autard J. (1994), *The art of dance in education*, London: Black Publishers
- Στάγκος Ν. (επιμ.), (2010), *Έννοιες της μοντέρνας τέχνης*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
- Stahl G., Koschmann T., Suthers D. (2006), *Computer- supported collaborative learning: an historical perspective*, in R.K. Sawyer (eds.), *Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Στάμος Γ. (2013), *Κάθαρση μέσω της τέχνης*, *Ελευθεροτυπία*, 07/06, <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=368459>
- Steiner J.V., Mahn H. (1996), *Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework*, *Educational Psychologist*, 31 (3/4)

- Storey, J. (1996), *Cultural studies and the study of popular culture : Theories and methods*. Athens, GA,:University of Georgia Press
- Suizzo M. A. (2002), French parents' cultural models and childrearing beliefs, *International Journal of Behavioral Development*, 26(4)
- Switzer L., Adhikari M. (2000), *South Africa's resistance*, Ohio University Press
- Τάτσης Ν. (2004), *Κοινωνιολογία, ιστορική εισαγωγή και θεωρητικές θεμελιώσεις*, Τόμος πρώτος, Αθήνα: Οδυσσέας
- Τάτσης Ν. (2004), *Νεωτερικότητα και κοινωνική αλλαγή- Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Νήσος
- Τζάννης- Ξηρουχάκη Α. (1976), Γιάννης Μόραλης, στο *Οι Έλληνες ζωγράφοι- 20ος Αι.*, Αθήνα: Μέλισσα
- Τζόπε – Στένγκλε Ίν. (1997), *Παιχνίδια για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, μτφ. Μαρία Μούγιαννη, Αθήνα: Καστανιώτης
- Thompson J.B. (1998), *Νεωτερικότητα και μέσα επικοινωνίας*, Αθήνα: Παπαζήση
- Tight M. (1998), Lifelong Learning: opportunity or compulsion, *British Journal of Educational Studies*, 46 (3)
- Τριλιανός, Α.Θ. (2003), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμος Β, *Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Αθήνα
- Τσάβαλος Π. (2000), *Η διδακτική της ιστορίας της τέχνης*, *Εικαστική Παιδεία*, Νο16
- Τσακίρης Θ., *Η Σχολή της Φρανκφούρτης και η κριτική θεωρία*, στο http://tsakthan.blogspot.com/2009/01/blog-post_20.html-127k-
- Τσιαντζή Μ. Σ. (1996), *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Gutenberg
- Tudge J., Hogan D., Lee S., Tammeveski P., Meltsas M., Kulakova N., Snezhkova I., Putnam S. (1999), Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschooler's activities in the United States, South Korea, Russia and Estonia, in Goncu A. (ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, Cambridge: CUP
- Tudge J.R.H., Hogan D.M., Snezhkova I.A., Kulakova N.N., Etz K.E. (2000), Parent's child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class, *Infant and Child Development*, 9
- Tudge J., Hayes S., Doucet F., Odero D., Kulakova N., Tammeveski P., Meltsas M., Lee S. (2000), Parents' participation in cultural practices with their preschoolers, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (1)

- Tudge J.R.H., Odero D., Piccinini C., Doucet F., Sperb T., Lopes R. (2006), A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil and Kenya, *Child Development*, 77 (5)
- Φιοραβάντες Β. (1989), Μοντερνισμός και μεταμοντερνισμός, ή προς μια ριζοσπαστική κριτική του μεταμοντερνισμού, *Θέσεις*, Τεύχος 27, Απρίλιος – Ιούνιος, στο http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=249&Itemid=29.
- Φιοραβάντες Β. (1999), Κοινωνική θεωρία και αισθητική, Αθήνα: Αρμός
- Φιοραβάντες Β. (2004), Θεωρία πολιτισμού II. Τέχνη, κουλτούρα, αισθητική. Ο άνθρωπος αντιμέτωπος με την παγκοσμιοποίηση, Αθήνα: Ψηφίδα
- Φραντζή Κ. (2007), «...και σ' αγαπώ παράφορα»: Απηχήσεις του εθνικού σε έργα πρώιμων σουρρεαλιστών στην Ελλάδα και στις χώρες του εγγύς Νότου/ Early Greek and Mesoamerican *Surrealists*, in E. Close, M. Tsianikas and G. Couvalis (eds.), *Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies*, Flinders University June 2005, Flinders University Department of Languages- Modern Greek: Adelaide, archived at Flinders University: dspace.flinders.edu.au
- Χαραλαμπίδης Ά. (1995), Η τέχνη του 20ου αιώνα, τόμος III, Η μεταπολεμική περίοδος, Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Χατζηχρήστου Χρυσή (επιμ.) (2008), Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Χορκχάιμερ Μ. (1984), Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική, Αθήνα: Ύψιλον
- Χουζίνγκα Γ. (1989), Ο άνθρωπος και το παιχνίδι- Homo ludens, Αθήνα: Γνώση
- Χρήστου Χ. (1993), Η ζωγραφική του 20ου αιώνα, τόμος Γ, Η τέχνη τα μεταπολεμικά χρόνια από το 1945 στο 1980, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Χριστιάς Ι. (1990), Η διδακτική λειτουργία της εικόνας στο δημοτικό σχολείο, Τα Εκπαιδευτικά, Τεύχος 17
- UNESCO (1976), Recommendation on the Development of Adult Education, In 19th General Conference, Nairobi
- Unesco (1982), Conférence mondiale sur les politiques culturelles. Rapport final, Paris
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes* Harvard University Press
- Vygotsky L.S. (1987), *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology*, NY: Plenum Press

Vygotsky L.S. (1994), The development of thinking and concept formation in adolescence, in R. van der Veer, J. Valsiner (eds.), The Vygotsky reader, Cambridge, Massachusetts: Blackwell

Vygotsky L.S. (1997), Νους στην κοινωνία, Αθήνα: Gutenberg

Ward P.A. (2001), Baudelaire and the poetics of modernity, Nashville: Vanderbilt University Press

Williams R. (1994) Κουλτούρα και ιστορία, εισαγωγή-μτφ. Βενετία Αποστολίδου, Αθήνα: Γνώση

<http://jigiart.blogspot.com/2010/11/blog-post.html>

www.marielisegoulene.com

<http://www.tuxpaint.org/stamps/>

<http://drawing.gamemaker.nl>

http://www.iatarstudio.com/index.php?p=products&app=drawing_4_kids

http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs