

**ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ Μ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ**

**Τίτλος διατριβής:**

# **Η ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**



**Η μέθοδος αναλύεται ως Συνδυαστική Δημιουργική Προσέγγιση (Σ.Δ.Π.) ως προς την ταυτότητα και τη λειτουργία της στο γλωσσικό μάθημα, σε αναφορά με τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης.**



Αν και η διατριβή αυτή αναφέρεται στο ειδικό θέμα της εικονογράφησης, στο οποίο προσδίδει μια διαφορετική ταυτότητα και λειτουργία, εντούτοις το πραγματικό της θέμα σε μια ευρύτερη διάσταση αφορά γενικότερα την τέχνη και τη δημιουργικότητα ως θεμελιακούς παράγοντες της διδασκαλίας της γλώσσας και κάθε γνωστικού αντικειμένου. Στον πυρήνα αυτής της προσέγγισης βρίσκεται το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη, καθώς και μια ομάδα εννοιών, που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για την ανάλυση των θέσεων και των αρχών της. Η Σ.Δ.Π. αναλύεται και παρουσιάζεται ως παράδειγμα εφαρμογής μιας διαφορετικής αντίληψης για τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, στηριγμένη πάνω στον εθνικό και πανανθρώπινο πολιτισμό, τις ανθρωπιστικές αξίες και την ανθρώπινη δημιουργικότητα, με στόχους τη δημιουργική μάθηση και έκφραση, την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να πραγματωθεί η ολοκλήρωση και να εκφραστεί η πληρότητα της ύπαρξής του.

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ  
ΤΟΥ  
ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ Μ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ**

με τίτλο:

**Η Συνδυαστική Δημιουργική Προσέγγιση της εικονογράφησης των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας για το δημοτικό σχολείο, η ταυτότητα και η λειτουργία της.**

(Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, με στόχους τη δημιουργική μάθηση, τη δημιουργική έκφραση, την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή).



**ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:**

**Κωνσταντίνος Μηνάς – επιβλέπων καθηγητής  
Αλεξάνδρα Ζερβού, καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου  
Σπυροβασίλης Φιοραβάντες, αναπλ. καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου**

**ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:**

**Μιλτιάδης Παπανικολάου, καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλονίκης,  
Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας  
Χριστόφορος Χαραλαμπάκης, καθηγητής Παν/μίου Αθηνών  
Αλεξάνδρα Ζερβού, καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου  
Σπυροβασίλης Φιοραβάντες, αναπλ. καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου  
Ιωάννης Παπαδόπουλος, επίκ. καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου  
Μαριάνθη Καπλάνογλου, επίκ. καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου  
Γεώργιος Παπαντωνάκης, λέκτορας Παν/μίου Αιγαίου**

Μετά από επιτυχή υποστήριξη ενώπιον της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής την 19<sup>η</sup> Απριλίου 2005, η διατριβή εγκρίθηκε παμψηφεί με βαθμό ΑΡΙΣΤΑ.





## Ο συμβολισμός της εικόνας του εξωφύλλου

Η σύνθεση του εξωφύλλου είναι ένα κολλάζ από εικόνες της Δυτικής τέχνης, που πλαισιώνεται από τη συμβατική παρουσία του γλωσσικού συστήματος. Οι συνδυασμοί που προκύπτουν ανάμεσα στις εικόνες και στο λόγο εκφράζουν τον κύριο πυρήνα και την πεμπτούσια αυτής της προσέγγισης, η οποία θεμελιώνεται πάνω στους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, διαμέσου του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος.

Οι συνδυασμοί που προκύπτουν αφορούν εικόνες, κείμενα, ιδέες, παράγοντες, συστήματα, ατομικές και συλλογικές δράσεις κ.ά., έτσι ώστε να αποκτούν συνέργεια και συναλληλία, με στόχους τη δημιουργική μάθηση της γλώσσας, τη δημιουργική έκφραση μαθητή και δασκάλου, την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη, ως εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράγει ένα μεγάλο φάσμα συνδυασμών, το οποίο εκτείνεται από την απλή και χαλαρή συνέργεια, έως την πλήρη ενσωμάτωση δύο ή περισσότερων εικόνων, γλωσσικών εκφράσεων, ιδεών κλπ., με επιδιωκόμενο αποτέλεσμα την πρωτοτυπία, ακόμη και στις πιο ασύμβατες ή κοινότοπες συσχετίσεις τους.

Σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί να αξιοποιηθεί ολόκληρος ο γλωσσικός, καλλιτεχνικός και επιστημονικός πλούτος της ανθρωπότητας και να αναδειχθεί η συμβολή σ' αυτόν των διαφόρων εθνών και δημιουργικών τους εκπροσώπων. Μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να παραχθεί από την προηγούμενη γνώση και εμπειρία ένα νέο καινοτόμο έργο.

Στη σύνθεση του εξωφύλλου καταγράφονται με πυκνό και συμβολικό τρόπο αυτά που προαναφέρθηκαν. Αρχίζοντας από τα γενικότερα σχήματα της σύνθεσης, που συμβολίζουν το χώρο και το περιβάλλον της δράσης, ο κύκλος, ως προέκταση της καμπύλης, εκφράζει περιστροφική κίνηση, ολότητα και πληρότητα. Το καμπύλο του σχήμα υποδηλώνει τη συνδυαστική δράση περισσότερων δυνάμεων, την κίνηση, την έννοια του ατέρμονου, την ελευθερία, την οικειότητα, τη ζεστασιά, την ανθρώπινη διάσταση, τα ολοκληρωμένα συναισθήματα, όλα όσα δηλαδή θα πρέπει να εκδηλώνει ο μαθητής κατά τη διδασκαλία και να εκπροσωπεί ο χώρος της εκπαίδευσης.

Το τετράγωνο, που περικλείει τη σύνθεση των εικόνων, εκφράζει την κάθετη και οριζόντια διεύθυνση, που παραπέμπουν στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Ο συνδυασμός τους υποβάλλει σταθερότητα, ψυχολογική ασφάλεια και σωματική προστασία, ισορροπία, συγκέντρωση, ηρεμία, όλα όσα δηλαδή απαιτούνται για να μπορέσει να εκφράσει το παιδί τη δημιουργικότητά του και να εκδηλώσει τις αρετές του στο χώρο του σχολείου.

Τα μέρη ανάμεσα στο τετράγωνο και τον κύκλο της σύνθεσης, με τριγωνική περίπου μορφή και κίτρινο χρώμα, υποβάλλουν ανοιχτή δράση, κίνηση, αβεβαιότητα και σύγκρουση και εκφράζουν ένταση και συγκίνηση, στοιχεία απαραίτητα για την ελευθερία της δημιουργικής διεργασίας, κατά την οποία το ασύμμετρο και η κίνηση έξω από κανόνες και στερεότυπα συμβάλλουν αποφασιστικά στην καινοτομία και στη χαρά της μάθησης και έκφρασης.

Οι εικόνες ανά ζεύγη στο κέντρο της σύνθεσης, μέσω των ερωτικών μορφών των παραστάσεων, εκφράζουν τους εξής δυναμικούς συνδυασμούς:

Η αρχαιοελληνική γλυπτική σύνθεση της Αριάδνης και του Διόνυσου εκφράζει μια σχέση συνύπαρξης αρκετά χαλαρή και ανεξάρτητη, καθώς υπάρχει κενό και αντίστροφες κατευθύνσεις ανάμεσα στις μορφές.

Αντίθετα, στην αντίστοιχη ζωγραφική σύνθεση του Σαγκάλ με θέμα τον Οδυσσέα και την Πηνελόπη, εκφράζεται μια πιο στενή σχέση, καθώς η μια μορφή τείνει να ταυτιστεί με την άλλη, κάτι που τελικά δεν γίνεται.

Οι δυο γλυπτικές συνθέσεις του Ροντέν στο μεσαίο χώρο της σύνθεσης διέπονται από μια ελκτική τάση μη συμβατική, υποδηλώνοντας ένα ελεύθερο συσχετισμό μορφών και ιδεών μ' έναν παιγνιώδη ερωτισμό στην πρώτη και με μια περισσότερο σταθερή σχέση στη δεύτερη, χωρίς να γίνεται ποτέ πλήρης ενσωμάτωση και ταύτιση της μιας μορφής και ιδέας μέσα στην άλλη.

Τέλος, στα έργα του Μπρανκούζι προβάλλονται με μεγαλύτερη σαφήνεια και πληρότητα οι δυο αυτές πλευρές των συνδυασμών στα δύο άκρα του φάσματος. Στην πρώτη οι μορφές κινούνται η μια προς την άλλη σε μια δυναμική συναυτουργία, ωστόσο, η έλξη αυτή ανάμεσά τους είναι αρκετά ελεγχόμενη και οι μορφές -ιδέες διατηρούν φανερά ένα ποσοστό αυτοτέλειας. Στη δεύτερη έχουμε την πλήρη συνδυαστική λειτουργία, με την αρμονική σύζευξή τους και ενσωμάτωση της μιας μέσα στην άλλη. Ο συμβολισμός των χρωμάτων ακολουθεί και υποστηρίζει το συμβολισμό της σύνθεσης. Το κόκκινο χρώμα στα αριστερά της κυκλικής σύνθεσης αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική περιοχή -όλα τα συναισθήματα, το μπλε στα δεξιά τη νοητική περιοχή -όλες τις πλευρές της νοητικής λειτουργίας, το κίτρινο γύρω από τον κύκλο την ψυχική λειτουργία και όλα αυτά μαζί την πλήρη νοητική, συναισθηματική και ψυχοκινητική λειτουργία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αριστερή σειρά των εικόνων εκφράζει την αρχή του φάσματος των συνδυαστικών δράσεων και η δεξιά την ολοκλήρωσή τους. Ανάμεσα στα δυο αυτά άκρα υπάρχει μεγάλη ποικιλία συνδυασμών, που πρακτικά οδηγούν σε ποικιλία ανατροφοδοτήσεων και αναδράσεων .

Ο ερωτισμός των θεμάτων και της συνολικής σύνθεσης υποδηλώνει την πλήρη ψυχοσωματική και νοητική διέγερση που φέρνει κοντά σε μια κοινή δράση δύο ή περισσότερες εικονογραφικές και γλωσσικές εκφράσεις, ιδέες και συστήματα ή ένα μόνο άτομο σε σχέση με ολόκληρη την υπόστασή του.

Η τέχνη και η δημιουργικότητα με την παρουσία τους, ως κύριες συμβαλλόμενες δυνάμεις στο διευρυμένο πλαίσιο της εικονογραφικής λειτουργίας, εκφράζουν την ανάγκη αυτές να γίνουν οι βάσεις ολόκληρης της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας.

Μέσα από τη γενική σύνθεση προκύπτει το μήνυμα: Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα αντιστρατεύεται τη μονομέρεια και αναδεικνύει την εκφραστική ποικιλία σε κάθε τομέα. Ενεργός δύναμη γίνεται ο πολιτιστικός πλουραλισμός και οι διάυλοι για την έκφραση της δημιουργικότητας, που με πληρότητα οδηγούν στην κατάκτηση μιας περισσότερο ολοκληρωμένης πολύπτυχης, γνωστικής και αισθητικής εμπειρίας, με προσωπική και κοινωνική διάσταση.

Αυτό συνεπάγεται μια διαφορετική αντίληψη για την εικονογραφική ταυτότητα και λειτουργία, για την έννοια του διδακτικού εγχειριδίου και της διδασκαλίας της γλώσσας και κάθε γνωστικού αντικειμένου και ευρύτερα για την έννοια του σχολικού συστήματος.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην πολύμοχθη και πολύχρονη προσπάθειά μου για τη συγγραφή της διατριβής αυτής παρακινήθηκα από το ενδιαφέρον μου να συμβάλω με τον τρόπο μου στη βελτίωση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θεμελιώνοντας τις θέσεις μου, ως προς αυτό το στόχο, στους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, οι οποίοι εν πολλοίς είναι απόντες απ' αυτό το σύστημα. Γι' αυτό το λόγο, πέρα από το ειδικό θέμα που πραγματεύεται η εργασία αυτή, την εικονογράφηση στο γλωσσικό μάθημα, θέτει και γενικότερα προβλήματα προσανατολισμού των στόχων, των μέσων και των πρακτικών του. Σε μια εποχή που όλοι αντιλαμβανόμαστε ότι ο δρόμος για την πρόοδο και την ανάπτυξη των ανθρώπων και των κοινωνιών περνάει μέσα από το δρόμο της παιδείας, θα πρέπει όλοι να καταλάβουμε ότι σε όλα τα επίπεδα αυτού του συστήματος είναι ανάγκη να προσφέρει ό,τι μπορεί ο καθένας, ανάλογα με τις δυνατότητές του, για την αναβάθμισή του με όρους ποιότητας, πολιτισμού και ανθρωπισμού, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι ο κόσμος ολόκληρος μεταβάλλεται και εξελίσσεται με γοργά βήματα και υπάρχει η ελπίδα να διαμορφωθεί μέρα με τη μέρα ένα πραγματικό «παγκόσμιο χωριό» για την οικογένεια του ανθρώπου, στο οποίο ο πολιτισμός όλων των εθνών θα είναι ο πλούτος του.

Είμαι βέβαιος από την πλευρά μου ότι στα χρόνια που έρχονται, στις πολυπολιτισμικές και ανοιχτές κοινωνίες που αρχίζουν να διαμορφώνονται, θα αναδύονται και θα προκύπτουν όλο και πιο επιτακτικά οι θέσεις και οι αρχές που αναπτύσσονται σ' αυτή την εργασία, ώστε η πολιτισμική συνιστώσα και η ανθρώπινη δημιουργικότητα στις επιστήμες, στη γλώσσα ή όπου αλλού αυτή εκδηλώνεται, να γίνει το θεμέλιο όλων των προσπαθειών, για να μπορέσει κάποτε η ανθρωπότητα να γίνει πιο δίκαιη απέναντι σε όλους τους ανθρώπους και να αντικρίζει με αισιοδοξία το παρόν και το μέλλον της.

Οφείλω να ομολογήσω ότι η δυσκολία του εγχειρήματός μου μπορεί να περιγραφεί με το ομηρικό «πολλά δ' άναντα κάταντα πάραντά τε δόχμια τ' ήλθον», πολλές ανηφορίες, κατηφορίες, λοξοδρομήματα και αντιξοότητες βρέθηκαν μπροστά μου.

Κατά τη συγγραφή της, που κράτησε μια οκταετία περίπου, χρειάστηκε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες αυτές κι αυτό δεν ήταν εύκολο.

Η εργασία αυτή, αναμφίβολα, είναι προϊόν της ιδιότητάς μου ως ζωγράφου, δασκάλου τέχνης και δασκάλου όλων των μαθημάτων, που προσέφερε τις υπηρεσίες του στη δημόσια παιδεία (πρωτοβάθμια και τριτοβάθμια). Κατά μεγάλο μέρος, επίσης, παρακινήθηκα σ' αυτήν από την ιδιότητά μου ως εικονογράφου της νέας γενιάς εγχειριδίων μετά από επιλογή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθώς και από τα πλατιά μου ενδιαφέροντα και τη δραστηριότητά μου στους χώρους των εικαστικών τεχνών (Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης, Οργανισμός Πολιτιστικής Ανάπτυξης Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Δωδεκανήσου (ΟΠΑΔ) κ.ά.).

Ιδιαίτερα ευχαριστίες οφείλω στη σύζυγό μου Σταματία Αναστασιάδη για την ουσιαστική υποστήριξη των προσπαθειών μου και στον καθηγητή μου και λαμπρό επιστήμονα κ. Κωνσταντίνο Μηνά.

Ρόδος, Μάιος 2006

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### **1. Χαρτογράφηση και γενική ανάλυση του θέματος, όπως παρουσιάζεται σήμερα στη μορφή και τη λειτουργία του.**

#### **1.1. Εισαγωγή**

Η εικόνα υπήρξε από τις αρχαιότερες εκφράσεις της ανθρώπινης δημιουργικότητας, διατηρώντας πάντα ένα πολυσήμαντο και πολυδιάστατο ρόλο. Χρησιμοποιήθηκε για να αναπαραστήσει τη δράση, να μεταβιβάσει τη πληροφορία, να υποβάλει, να διακοσμήσει, να εξηγήσει, να διδάξει, να προσφέρει αισθητική απόλαυση και κοινωνικό κύρος. Μέσα σε όλες τις εποχές έγινε εκφραστής των σκέψεων, των συναισθημάτων και της φαντασίας του δημιουργικού καλλιτέχνη, αναπαράγοντας ή υπερβαίνοντας κάποιες φορές τις κοινωνικές και αισθητικές αντιλήψεις, διαμορφώνοντας έτσι μια νέα πρωτοποριακή αισθητική. Μέσα από τη διαδρομή της εξέλιξής της στο χώρο των εικαστικών τεχνών, η εικόνα προσδιόρισε την ταυτότητα της τέχνης (τεχνοτροπίες, κινήματα και τάσεις), μπήκε στην υπηρεσία της εξουσίας, παραπλάνησε σκόπιμα ή μίλησε με ειλικρίνεια, έγινε σημείο αναφοράς και ιστορικό τεκμήριο και προσδιόρισε γενικότερα την πολιτισμική συνιστώσα. Στη σύγχρονη εικονολατρική εποχή μας η επιρροή της εικόνας μεγάλωσε, απέκτησε σχεδόν εξουσιαστικό ρόλο με τα Μ.Μ.Ε., διαμόρφωσε τη μοντέρνα αισθητική και έγινε εκφραστής της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας, ασκώντας εξουσία σε άτομα, ομάδες, επιχειρήσεις, κυβερνήσεις, κράτη και εθνότητες με τους συμβολισμούς και τις νοηματοδοτήσεις της, που αλλάζουν από εποχή σε εποχή. Δεν είναι λίγες οι φορές, μάλιστα, που, μέσα από έναν ανεξέλεγκτο εικονικό βερμπαλισμό, κυρώνει τη μετριότητα και την ασημαντότητα, παραπλανά και υποτάσσει τη σκέψη και το συναίσθημα του ανθρώπου, επιβάλλοντας τη δική της εικονική πραγματικότητα.

Στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας, η εικόνα απέκτησε, μέσω της εικονογράφησης, ένα συγκεκριμένο διδακτικό και παιδαγωγικό ρόλο, ο οποίος ακολουθεί τις εξελίξεις που συντελούνται στον κόσμο μας.

Όπως έδειξε η έρευνά μας, παρά τις προόδους που έχουν συντελεστεί στο θέμα, σε αρκετό ακόμη βαθμό η εικονογράφηση εξακολουθεί και σήμερα, στην εποχή του εικονικού πλουραλισμού και βερμπαλισμού, να εκλαμβάνεται ως μονοδιάστατη έννοια, προπάντων στα σχολικά εγχειρίδια και λιγότερο στα εξωσχολικά βιβλία. Μονοδιάστατες αντιλήψεις επίσης εξακολουθούν εν πολλοίς ακόμη να υπάρχουν για το ρόλο και τη λειτουργία γενικότερα του εγχειριδίου γλώσσας ως διδακτικού και παιδαγωγικού μέσου. Θα μπορούσαμε να πούμε, επομένως, ότι η εικονογράφηση, ως θεωρητική και πρακτική συνιστώσα της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, εξακολουθεί να βρίσκεται εγκλωβισμένη στα ευρύτερα πλαίσια των δομών και των αντιλήψεων μιας τυπικής εκπαίδευσης, που έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση της σημερινής της ταυτότητας, με τα θετικά και τα αρνητικά της χαρακτηριστικά.

Είναι γεγονός πράγματι ότι η εικονογράφηση σήμερα διαθέτει αξιοπρόσεκτη πολυμορφία, αλλά και αντιφάσεις στη λειτουργία της, που οδηγούν στις προόδους αλλά και στις καθηλώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μέτρο που της αναλογεί. Διαπιστώσεις και συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι η ανάγκη μιας διαφορετικής προσέγγισης του θέματος, που θα του προσδώσει ένα ευρύτερο πλαίσιο διαλόγου με τις σύγχρονες αντιλήψεις και εξελίξεις για το παιδί, την αγωγή και τη συνολική έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας στην τέχνη και σε όλους τους άλλους τομείς. Μέσα από την πρότασή μας επιχειρείται ένας ριζικός επαναπροσδιορισμός του θέματος, με στόχο να οδηγηθεί η εικονογράφηση στην αναγκαία ποιοτική αναβάθμιση της μορφής και της λειτουργίας της, ώστε να συμβάλει στην αλλαγή των



καθιερωμένων μοντέλων σκέψης και πρακτικών της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, όπως άλλωστε απαιτούν οι εξελίξεις του σύγχρονου κόσμου.

Όπως είναι γνωστό, στην εποχή μας έχει συντελεστεί μεγάλη τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος, ενώ ταυτόχρονα οι παγκόσμιες εξελίξεις διαμορφώνουν ένα πολυσύνθετο διεθνοποιημένο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο οι τομείς του πολιτισμού και της κουλτούρας, της επικοινωνίας και της προσωπικής έκφρασης τείνουν να καταλάβουν κυρίαρχη θέση. Κρίσιμο ρόλο σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα καλείται να παίξει το σχολείο προς την πλευρά μιας πολύπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, που θα τον οδηγήσει σε μια πραγματική κοινωνική πρόοδο και ποιότητα ζωής. Θεμελιακό ρόλο σ' αυτό πρέπει να παίξει, μέσα από την παιδεία και την εκπαίδευση, η τέχνη και η δημιουργικότητα του ανθρώπου. Είναι οι θεμελιακοί ποιοτικοί παράγοντες, που μπορούν πράγματι να τοποθετήσουν όλα τα προβλήματα του σύγχρονου σχολείου σε μια άλλη βάση.

Η επιλογή του μαθήματος της γλώσσας μέσα από την πρότασή μας, αν και παραδειγματική, αφού αυτή μπορεί να τύχει μιας γενικότερης εφαρμογής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα στις κύριες θέσεις της, δεν έγινε τυχαία, επειδή, όπως είναι γνωστό, η γλώσσα είναι ένας εξαιρετικά κρίσιμος τομέας της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας και, γενικότερα, ένας χώρος όχι μόνο επικοινωνιακός, αλλά προπάντων πολιτισμικός, μέσα από τον οποίο βρίσκει την έκφρασή της η ατομική και κοινωνική συνείδηση του ανθρώπου, ο στοχασμός, ο συναισθηματικός του κόσμος, ο ψυχισμός και η δημιουργική του δράση. Όσα, επομένως, συντελούνται σ' αυτό το χώρο από την πλευρά του σχολείου, μπορεί να έχουν βαρύνουσα σημασία στη διατήρηση και αναδιαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού και ενός έθνους. Εκτός αυτού, η γλώσσα είναι ένας κρίσιμος διαμεσολαβητικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να μπορέσει ο μαθητής να αποκτήσει πρόσβαση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αυτό επαυξάνει τη σημασία του.

Όλα τα παραπάνω εκτιμήθηκαν περισσότερο στη εποχή μας, μέσα από τις καινοφανείς θέσεις και αναλύσεις της μοντέρνας γλωσσολογίας και τείνουν να γίνουν καθοριστικοί ποιοτικοί παράγοντες στη διδασκαλία της γλώσσας. Δημιουργικές ποιοτικές συναρτήσεις λόγου και εικόνας στο εγχειρίδιο, όπως είναι φυσικό, θέτουν ευνοϊκές προϋποθέσεις για δημιουργικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας. Δεν πρέπει όμως να μας παραπλανά η αφθονία των μέσων εικαστικής αναπαράστασης και συμβολισμού του γραπτού λόγου στο εγχειρίδιο. Όπως επισημαίνεται από την έρευνά μας, δεν αρκεί η αυξημένη παρουσία της εικόνας στο σχολικό εγχειρίδιο γλώσσας, ούτε και η παράλληλη χρήση ποικίλων γραφικών μέσων που προσφέρουν πληροφορίες, αποδείξεις και δεδομένα για την υποστήριξη της μάθησης, για να εξασφαλιστεί ο στόχος μιας ουσιαστικής αναβάθμισης σ' αυτό το χώρο. Απαραίτητο πάνω απ' όλα είναι να διέπει και να καθορίζει το ευρύ φάσμα των πολυδύναμων σχέσεων λόγου και εικόνας το δημιουργικό πνεύμα. Ωστόσο, αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο να επιτευχθεί στα πλαίσια μιας φορμαλιστικής και τυπολατρικής εκπαίδευσης και σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο ελάχιστα δημιουργικό.

Ένας προφανής κίνδυνος στην εποχή μας είναι η πληθωρική παρουσία της εικόνας, όταν αυτή παίξει ένα ρόλο ρητορικό ή διακοσμητικό, επομένως, όταν στερείται μιας βαθύτερης έκφρασης και λειτουργίας σε σχέση με τη γλώσσα, όταν με την εξωστρέφειά της, μέσα από ένα στραφταλιστό ένδυμα, εκφράζει κοινοτυπίες, ψέματα ή μισές αλήθειες, όπως πολύ συχνά κάνει η εικόνα στην εποχή μας. (βλ. U. Eco, 1992,57). Η ψυχρή τεχνοκρατική εποχή μας θα μπορούσε τότε να μετατρέψει και την εικονογράφηση σ' ένα τυποποιημένο προϊόν, για να καταναλωθεί από μαθητές - απρόσωπους και παθητικούς καταναλωτές της μαζικής κουλτούρας, που συνήθως παράγει ετεροκατευθυνόμενα ανθρώπινα πρότυπα.

Το πνεύμα της τυπικής εκπαίδευσης στην τεχνοκρατική εποχή μας καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να εκπαιδεύει υπηκόους και όχι ελεύθερους πολίτες, δηλαδή να εκπαιδεύει άτομα που να διαθέτουν ορισμένες μόνο δεξιότητες και προσανατολισμούς χρήσιμες στην αγορά εργασίας και στα κυρίαρχα συστήματα. Γι' αυτό συχνά οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται ως «ανθρώπινο κεφάλαιο» και στερούνται μιας γενικότερης παιδείας, η οποία θα μπορούσε να διαμορφώσει το στοχαστικό και ευαίσθητο άνθρωπο και το συνειδητοποιημένο πολίτη, δηλαδή τον καθολικό άνθρωπο που έχει ανάγκη η εποχή μας. Οι λάθος στρατηγικές επιλο-

γές, όπως αναφέραμε, οδηγούν εκτός των άλλων και σ' έναν ιδιότυπο «λειτουργικό αναλφαβητισμό», όπου επικρατεί η αποσπασματική και μηχανική γνώση, η οποία δεν μπορεί να οργανωθεί ακόμη και μετά την τριτοβάθμια εκπαίδευση.<sup>1</sup>

Κατά την άποψή μας, κύριος λόγος για όλο αυτό το αρνητικό κλίμα είναι η απουσία της δημιουργικότητας και της τέχνης από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Αν και μπορούμε να δεχθούμε ότι έχουν γίνει κάποια μικρά βήματα προόδου πάνω σ' αυτό το θέμα, εντούτοις, λόγω άλλων προτεραιοτήτων και ενός σχεδόν ψυχρού πρακτικισμού που επικρατεί στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, το όλο σύστημα τελικά μετατρέπεται σ' ένα μοντέλο παροχής γνώσεων τυπικό, ατελέσφορο και αναποτελεσματικό.

Μέσα από το επίστρωμα ενός παραπλανητικού εικονικού βερμπαλισμού και μιας σαγηνευτικής στίλβης μπορεί να μας διαφύγει η ουσία του θέματος και γι' αυτό οι κίνδυνοι των αγκυλώσεων και των καθηλώσεων του διαρκώς παραμονεύουν.

Η εργασία αυτή, επιδιώκοντας να αποτρέψει αυτούς τους κινδύνους και ταυτόχρονα, έχοντας πρόθεση να επαναφέρει ανανεωμένο στην επικαιρότητα το παλιό αίτημα «εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και με την τέχνη», επιχειρεί έναν άλλο προσδιορισμό του θέματος, θεμελιωμένο πάνω στις πολύπλευρες αλληλοδιαπλεκόμενες και αλληλενεργές σχέσεις λόγου και εικόνας. Προς το σκοπό αυτό θεωρήσαμε απαραίτητο, όχι μόνο να λάβουμε υπόψη μας τα σχετικά πορίσματα των διεθνών ερευνών, τις σκέψεις και παρατηρήσεις των ειδικών σε σχέση με το θέμα (παιδαγωγών, εικονογράφων, παραγωγών κλπ.) και την προσωπική μας γνώση και εμπειρία, αλλά να διεξαγάγουμε και τη δική μας έρευνα, η οποία πράγματι μας αποκάλυψε πώς παρουσιάζεται σήμερα το πρόβλημα στις βασικές του συνιστώσες και έθεσε τα βασικά ερωτήματα στα οποία απαντά η πρότασή μας.

Μπορούμε να αναφέρουμε πολύ συνοπτικά ότι η μορφολογία και η λειτουργικότητα της εικονογράφησης των εγχειριδίων γλώσσας παίρνει κάθε φορά ένα διαφορετικό παιδαγωγικό και αισθητικό συμβολισμό και εκφράζει ανάλογα μια ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό γίνεται φανερό από τη συγκριτική μελέτη της έρευνάς μας ανάμεσα στις παλιές και τις νέες αντιλήψεις και πρακτικές πάνω στο θέμα.

Στην εποχή μας, από τον παραδοσιακό ηθοπλαστικό διδακτισμό, όπου η εικονογράφηση είχε, κυρίως, μέσα από μια απρόσωπη έκφραση, διακοσμητική και τυπική εφαρμογή και λειτουργία, εξαντλώντας το ρόλο της σε απλουστευτικές και ταυτολογικές επαναληπτικότητες προς το γραπτό λόγο, έχουμε περάσει σε νέες ερμηνευτικές και προσωπικές προσεγγίσεις.

Τα μορφολογικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά αυτών των νέων προσεγγίσεων διαμορφώνονται από μια ποικιλία παραγόντων και στόχος τους είναι να υπάρξει περισσότερη ανταπόκριση από το παιδικό κοινό στο οποίο απευθύνονται. Γι' αυτό στις νέες εικονογραφικές προσεγγίσεις παρατηρούνται συχνά επιρροές από την παιδική τέχνη, την πρωτόγονη και τη λαϊκή τέχνη, την αισθητική των κόμικς και τη μοντέρνα αισθητική. Πίσω απ' όλα αυτά υποδηλώνεται η προοδευτική αλλαγή που έχει συντελεστεί στις αντιλήψεις για το παιδί και την αγωγή του, οι αλλαγές στην τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία, στην επιστήμη και τις κοινωνικές αντιλήψεις, που συνιστούν το πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, όπως εκτενώς αναλύσαμε στην έρευνά μας.

Και ενώ έχει συντελεστεί στο συγκεκριμένο θέμα μια αναμφισβήτητη πρόοδος, μερικά κρίσιμα στοιχεία του εξακολουθούν ακόμη να παραμένουν δέσμια παλιών αντιλήψεων και προκαταλήψεων απέναντι στις δυνατότητες του παιδιού, τη γνώση και το ρόλο του δασκάλου και του βιβλίου, με αποτέλεσμα, να υπονομεύονται συχνά πολλές προοδευτικές κατακτήσεις που έχουν επιτευχθεί. Έτσι παρατηρούμε το σύνθημα φαινόμενο στη συγγραφή των εγχειριδίων γλώσσας της εμμονής στην αυθεντία του δασκάλου και του βιβλίου, στις κλειστές τυπικές διαδικασίες, στη μονοδιάσταση αντίληψη χωρίς εναλλακτικές θεωρήσεις, στην παθητική αποδοχή και τη στερεότυπη εφαρμογή. Για παράδειγμα, πολλή λίγη πρόοδος έχει συντελεστεί σε δυο στοιχεία του θέματος, κρίσιμα για την ποιοτική του εξέλιξη, που χαρακτηρίζουν την προοδευτικότητα των προσεγγίσεων συνολικά.

---

<sup>1</sup> Αποκαλυπτική είναι η σχετική πρόσφατη έρευνα του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση, στην οποία έχουμε αναφερθεί στην έρευνά μας (βλ. εφ. «Ελευθεροτυπία», 31.10.2002).

Το πρώτο αφορά την ουσιαστική συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση, ώστε αυτός να πάψει να παίζει το ρόλο του παθητικού αποδέκτη.

Το δεύτερο αφορά τον διπλά μονοδιάστατο αισθητικό και λειτουργικό ρόλο της εικονογράφησης, που τον χαρακτηρίζει μια στατική και μονόπλευρη θεώρηση και μια εσωστρεφής πορεία και αποσπασματικότητα στην εφαρμογή της ως διδακτικού μέσου. Αυτό, όπως είναι φυσικό, οδηγεί την εικονογράφηση σ' ένα περικλειστο χώρο και έναν υποτιμημένο ρόλο, κυρίως στο ρόλο της αφόρμησης, δηλαδή την οδηγεί να λειτουργεί πρακτικά ως έννοια μονοδιάστατη, στατική και μικρής σημασίας, πράγμα που αντίκειται στις προοδευτικές απαιτήσεις της εποχής μας.

Με τον τρόπο αυτό υπονομεύεται επί της ουσίας η δημιουργική της προσέγγιση, που θα είχε στόχο, όχι μόνο μια ευχάριστη και αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας, αλλά και, μέσω αυτής, την αισθητική και ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή, που θα τον καθιστά ικανό να εκφράζεται δημιουργικά σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα από ολόκληρη την ύπαρξή του, νοητική, συναισθηματική και ψυχοκινητική.

Συνεπώς, η αλλαγή της μορφής του περιεχομένου και της λειτουργίας της εικονογράφησης σ' αυτήν την κατεύθυνση θα σημάνει ποιοτική αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών με διαφορετικό αισθητικό και παιδαγωγικό συμβολισμό. Μέσα από αυτόν θα υποδηλώνεται ότι το σχολείο οφείλει να προχωρήσει πέρα από την απλή μεταβίβαση γνώσεων, από τη μετάδοση τεχνικών και την εκμάθηση δεξιοτήτων ή ακόμη και από τη προσπάθεια διαίωξης των αξιών της δοσμένης κουλτούρας ή την προσπάθεια προσαρμογής του μαθητή στο περιβάλλον του, σε μια προσπάθεια για ευρύτερη καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξή του, που θα του δώσει δυνατότητες να εκφράσει δημιουργικά και συνολικά το στοχασμό, τον ψυχικό και το συναισθηματικό του κόσμο, τη φαντασία και τη μοναδικότητά του. Τότε ίσως η παιδεία, όπως διακήρυξε ο Πάουλο Φρέιρε, μπορεί να γίνει άσκηση ελευθερίας, που θα λυτρώσει το μαθητή και το δάσκαλο από τη δίδυμη υποδούλωση της σιωπής και του μονολόγου (βλ. Π. Φρέιρε, 1974 και 1977).

Κατά συνέπεια, το να ξεφύγει η εικονογράφηση από τις καθηλώσεις και τη μονομέρεια, το να αποκτήσει ένα ουσιαστικό περιεχόμενο, το να αποκτήσει ευρύτερες εσωτερικές σχέσεις και διασυνδέσεις με τη σύγχρονη εικαστική δημιουργία και την παράδοση θα σημάνει να κατακτήσει μια θέση σε ευρύτερες δομές προόδου, που θα μπορούν να προάγουν το δημιουργικό ρόλο του σχολείου, όπως απαιτεί η εποχή μας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η εικονογράφηση μπορεί να αποκτήσει ένα νέο δυναμισμό, να συνδεθεί με το μεγάλο σώμα της πανανθρώπινης τέχνης, από την αρχέγονη έκφρασή της ως τη σύγχρονη, σε συσχετισμό με τη πολύμορφη γλωσσική έκφραση.

Επίσης, σ' αυτό το πλαίσιο η ελληνική πολιτιστική κληρονομιά στο χώρο της τέχνης και της γλώσσας, όπως και κάθε αυθεντικής εθνικής κουλτούρας, μπορεί να βρει τη δικαίωσή της και να κατακτήσει δυναμική θέση στα πλαίσια μιας σύγχρονης και δημιουργικής διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Από τους δυναμικούς συνδυασμούς που θα προκύψουν από μια τέτοια προοπτική, είναι δυνατόν να αμβλυνθεί και να ανατραπεί η εθνική και διεθνής τάση προς ομοιογενοποίηση της τέχνης, της γλώσσας και της κουλτούρας, που, ως γνωστό, χρησιμοποιείται από μερικά ισχυρά κράτη και οικονομικές τάξεις ως όργανο ισχύος και επιβολής.

Η Συνδυαστική Δημιουργική Προσέγγιση, ως πρόταση που αντιτίθεται σε όλο αυτό το κλίμα, επιδιώκει, διαμέσου των παραγόντων της δημιουργικότητας και της τέχνης, να εισαγάγει και να καθιερώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία το ανοιχτό πνεύμα, την πολυμορφία και την ευκαμψία της σκέψης, τη φαντασία και τον πλουραλισμό, με στόχο την ολόπλευρη πνευματική, συναισθηματική και ψυχοσωματική έκφραση, τη δημιουργική μάθηση, την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Στην κυρίαρχη «παιδαγωγική της παράκαμψης», όπου λόγω της έλλειψης ερευνών, το σχολείο δεν παίρνει υπόψη του αυτά που προτιμούν, που μπορούν να κατανοούν και να εκφράζουν τα παιδιά, η πρόταση αυτή απαντά με την επιδίωξη να θέσει το παιδί ουσιαστικά στο κέντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν και μια τέτοια θέση φαίνεται να έχει υπερκαταναλωθεί μέσα στις συχνές διακηρύξεις περί παιδοκεντρισμού.

Η πρότασή μας, μέσα από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη, επιδιώκει να καθιερώσει τη συνδυαστική, ολιστική, αισθητική και δημιουργική αντίληψη, χωρίς αποκλεισμούς και μονόπλευρες προσεγγίσεις.

Είναι προφανές ότι θέτουμε ένα γενικότερο στόχο της παιδείας και ότι το θέμα της εικονογράφησης είναι, όπως αναφέραμε, απλώς παραδειγματικό, αφού αυτή συνυφαίνεται με το γενικότερο πρόβλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Η Σ.Δ.Π. έχει συνταχθεί για να υπηρετήσει αυτούς τους κύριους στόχους. Όπως αναλύεται στη συνέχεια, στη δομή και στο περιεχόμενό της λαμβάνεται υπόψη, εκτός των άλλων που προαναφέραμε, και η ανάγκη υπέρβασης μιας επίπλαστης ασυμβατότητας, που παρουσιάζεται ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το «παιδικό» εικονογραφημένο «εξωσχολικό» βιβλίο, καθώς υποδηλώνουν οι συγκεκριμένοι όροι, ώστε αυτά, στο επίπεδο της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, να αποκτήσουν μια βαθύτερη λειτουργική σχέση και όχι περιστασιακή και αποσπασματική. Με την πρότασή μας επιχειρούμε μια δυναμική συνύπαρξη του συνόλου της παραγωγής σ' αυτό το χώρο, μέσα από τα κριτήρια της ποιότητας και της λειτουργικότητας, που συνιστούν την έννοια της πληρότητας. Δηλαδή επιχειρούμε την ένταξη με άλλη ταυτότητα και λειτουργία της εικονογράφησης στις ευρύτερες δομές μιας πραγματικά προοδευτικής εκπαίδευσης και παιδείας.

Η Σ.Δ.Π. έχει επεξεργαστεί τη δική της πρόταση, που, σύμφωνα με τις αρχές της, συνοψίζεται περίπου στην εξής θέση:

Θεωρούμε απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν οργανωμένα, με συνδυαστικό και δημιουργικό πνεύμα όλες οι κατακτήσεις, η ποικιλία των εκφράσεων και οι καινοτομίες πάνω στο θέμα της εικονογράφησης, τις πιο αξιόλογες από τις οποίες ανέδειξε η έρευνά μας.

Θεωρούμε απαραίτητο επίσης η εικονογράφηση να διαθέτει την αναγκαία ευελιξία, ώστε να μπορεί να αλλάζει μορφή, περιεχόμενο και πλαίσιο λειτουργίας και να διευρύνεται στο χώρο των εικαστικών τεχνών και της πολύτεχνης έκφρασης, με στόχο, όχι μόνο τη δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και ευρύτερους αισθητικούς, εκφραστικούς και παιδαγωγικούς στόχους.

Η εικονογράφηση έτσι μπορεί να λειτουργεί ως γέφυρα για τις τέχνες και μέσα από τις τέχνες, ως μέσο έκφρασης της δημιουργικότητας. Ένας τέτοιος διευρυμένος ρόλος της εικονογράφησης μπορεί να την απελευθερώσει από το στατικό, απομονωτικό, περιθωριακό και εσωστρεφή της ρόλο και να της ανοίξει νέες προοπτικές.

Ο ρόλος αυτός μπορεί να φέρει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί, το οποίο, παρά τις συχνές διακηρύξεις περί παιδοκεντρισμού, εξακολουθεί να είναι θύμα της τυπολατρίας και των τυπικών και κλειστών διαδικασιών, που ασκούν συνήθως όλοι οι παράγοντες της αγωγής.

Σύμφωνα με την πρότασή μας, η δημιουργική χρήση της τέχνης γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει συνεκτικό και δημιουργικό παράγοντα, που θα καταλύσει τα όρια ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία, όπως εκφράζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργούν κλειστές περιοχές και συμβάλλουν στη μονοδιάστατη αντίληψη του κόσμου, η οποία αντίκειται στο διεπιστημονικό πνεύμα.

Η Σ.Δ.Π., όπως αναφέραμε, στηρίζει την πρότασή της στους θεμελιακούς παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, επειδή θεωρεί ότι είναι οι ικανοί να συμβάλουν στη δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου για να εκφραστεί συνολικά η ανθρώπινη διάσταση της παιδείας. Η δημιουργικότητα απελευθερώνει τις εσωτερικές δυνάμεις του ανθρώπου, ενώ η τέχνη εξευγενίζει, εκλεπτύνει, ευαισθητοποιεί και ανυψώνει τον άνθρωπο. Στην εποχή μας έχουμε ανάγκη και τις δυο, για να εκφραστεί μέσα σε μια υπό διαμόρφωση πολυπολιτισμική, πλουραλιστική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία ο συνολικός άνθρωπος.

Ο κίνδυνος της επιβολής ενός κυρίαρχου πολιτιστικού προτύπου και μιας κυρίαρχης κουλτούρας στην εποχή μας είναι φανερός. Μέσα σ' αυτήν ένα ισχυρότατο σύστημα συμφερόντων επιβάλλει τα πρότυπά του και αντιμάχεται επί της ουσίας τον πολιτιστικό πλουραλισμό. Η Σ.Δ.Π. αντιστρατεύεται σθεναρά αυτή την πολιτική και γι' αυτό το λόγο θέτει στις απόλυτες προτεραιότητές της την επαφή με μια ποικιλία από διαφορετικά είδη εικονογραφικών εκφράσεων και διαφορετικά είδη τέχνης (πολύτεχνη έκφραση), ως μέσο για να αποκτηθεί



μια οποιαδήποτε ατομική οπτική και αισθητική εμπειρία και αντίληψη των πραγμάτων (βλ. και P. Nodelman, 1996, 217), αντίστοιχα όπως και η επαφή με μια ποικιλία επιστημονικών περιοχών, ως μέσο για να αποκτηθεί μια συνολική γνωστική εμπειρία. Η πρότασή μας υποστηρίζει ότι αυτό μπορεί να γίνει μόνο μέσα από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη, για να επιτευχθεί η αποφυγή της μονομέρειας και της μονόπλευρης αντίληψης. Είναι γνωστό ότι η μερικότητα των προσεγγίσεων δίνει ένα μόνο μέρος της αλήθειας, μια μόνο όψη της πραγματικότητας. Όμως ποτέ δεν κοιτάμε ένα και μόνο πράγμα, αλλά τις σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα και τον εαυτό μας. Για το λόγο αυτό αναπτύσσουμε διάλογο με τα πράγματα. Μέσα απ' αυτό το διάλογο επιχειρούμε να εκφραστούμε λεκτικά, να εξηγήσουμε κυριολεκτικά ή μεταφορικά πώς τα βλέπουμε και να ανακαλύψουμε πώς ο άλλος τα βλέπει (βλ. και R. Zazzo, 1980, 55, τ. 4 και J. Berger κ.ά., 1993, 9). Αυτό μας κάνει πιο κοινωνικούς, πιο ανοιχτούς και δημιουργικούς.

Είναι γνωστό ότι το αίτημα του πολιτιστικού πλουραλισμού εκφράζει τη μεταμοντέρνα αισθητική. Είναι γνωστό επίσης ότι διάφοροι ερευνητές, όπως π.χ. η Maria Diamond, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανότητα του ανθρώπινου γένους να επικοινωνεί με πολλές και διαφορετικές μορφές (π.χ. με ομιλία, γραφή, εικόνες, τραγούδια, ρυθμούς, συναισθήματα κλπ.). Αυτό κάνει τον άνθρωπο να ξεχωρίζει από όλα τα άλλα έμβια όντα. Είναι γνωστό τέλος ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες, είναι ένα εξαιρετικά δυναμικό σύστημα - ο πολυπλοκότερος μηχανισμός που υπάρχει στη φύση και αναπτύσσεται κυρίως μέχρι την κρίσιμη σχολική ηλικία των 10-12 χρόνων, όταν με την παρεμβολή ερεθισμάτων διαμορφώνονται οι διαδρομές ανάμεσα στα αισθητήρια όργανα και τα εγκεφαλικά κέντρα (δενδρίτες - νευρώνες). Πάνω σ' αυτές τις διαδρομές αργότερα θα στηριχθεί ολόκληρη η μελλοντική μάθηση (βλ. G. Dryden, J. Vos ό.π., 173 - 417).

Η μάθηση, συνεπώς, θα πρέπει να θεωρείται πολυαισθητηριακή γνωστική εμπειρία, την οποία η τέχνη και η επιστήμη με τον πλούτο των ερεθισμάτων τους μπορούν σε μεγάλη κλίμακα να προσφέρουν.

Εξάλλου, στην πραγματικότητα, όλοι μπορούμε να διαθέτουμε διάφορα κρυφά ταλέντα, που απαιτούν μελέτη, εξάσκηση και σκληρή δουλειά για ν' αναδειχθούν. Αν θέλουμε ν' απελευθερώσουμε πλήρως τη δύναμη της διάνοιας και του ταλέντου μας, θα πρέπει να βρούμε εκείνο τον καθοριστικό τρόπο και μέσο, εκείνο τον καταλύτη και την τεχνική, που θα μπορέσει να βοηθήσει να συγκλίνουν απόλυτα το σώμα μας, οι αισθήσεις και το μυαλό μας στο στόχο που επιδιώκουμε.

Είναι γνωστό ότι η συμβατική παιδεία σε όλες της τις βαθμίδες και μορφές επιδρά πολύ αρνητικά ως προς αυτό, συνθλίβοντας με πολύ αποτελεσματικό τρόπο την αυτοπεποίθησή μας και καταστέλλοντας τις πιο ευφυείς μας σκέψεις, τις οποίες δυστυχώς μαθαίνουμε να καταπνίγουμε και μάλιστα, όταν κοιταζόμαστε στον καθρέφτη, να βλέπουμε μόνο απέναντί μας έναν ηλίθιο, επιτρέποντας στους άλλους να μας υποτιμούν, όπως στην περίπτωση του νεαρού Τόμας Έντισον. (βλ. Ου. Ουένγκερ - Ρ. Πο, 2004, 35-36).

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι τέχνη και επιστήμη είναι το ίδιο απαραίτητες για την ανάπτυξή μας, όχι όμως μόνο σε σχέση με τη μάθηση που μπορούν να μας προσφέρουν, ως ανεξάρτητες περιοχές, αλλά και για κάτι βαθύτερο που αφορά τις συνάψεις και τις διασυνδέσεις τους, επειδή, όπως φάνηκε από τις εξελίξεις, σ' αυτούς τους δυο τομείς, το συνδυαστικό πνεύμα μπορεί να καταστήσει την αισθητική, βάση για την επιστημονική ανάπτυξη<sup>2</sup> και μέσο για την καθολική πρόοδο του ανθρώπου.

---

<sup>2</sup> Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της θέσης είναι η θεωρία της σχετικότητας του Αϊνστάιν και οι «Δεσποινίδες της Αβινιόν» του Πικάσο, όπως τις συσχετίζει και τις αναλύει ο Άρθουρ Μίλλερ (βλ. A. Miller, 2002). Σ' αυτή την ανάλυση γίνεται φανερό ότι στα δυο αυτά αριστουργήματα, που εισήγαγαν την επιστήμη και την τέχνη στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, κυρίαρχη γίνεται η αισθητική. Αϊνστάιν και Πικάσο δίνουν μιαν εντελώς νέα ερμηνεία στο χωρικό ταυτόχρονο, καθιερώνοντας μιαν άλλη αντίληψη του χωροχρόνου. Δέχονται και οι δυο ότι δεν υπάρχουν προνομιακές οπτικές γωνίες. Αυτό το επιτυγχάνουν μέσα από την υιοθέτηση της νεωτερικής γεωμετρίας.

Εξάλλου, ο παράγοντας του συνδυαστικού πνεύματος, που αποτελεί λυδία λίθο για την πρότασή μας, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος ως παράγοντας διαλόγου. Μέσα από αυτόν όλα τείνουν διαρκώς να συνομιλούν και παύουν να μονολογούν. Αυτός ο ανοιχτός διάλογος, που εκφράζεται με συνδυασμούς, αντιστρατεύεται σθεναρά το πνεύμα του απομονωτισμού και του μονόλογου, που κυριαρχεί συνήθως στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.

Σύμφωνα με την άποψη που εξέφρασε ο Άλμπερτ Αϊνστάιν, δεν υπάρχουν νέα στοιχεία, αλλά μόνο οι νέοι συνδυασμοί τους (βλ. G. Dryden, J. Vos, ό.π. 241 και A. Craft, 2000, 6-7). Αυτό υποδηλώνει ότι είναι επιτακτική ανάγκη να αξιοποιούμε δημιουργικά και συνδυαστικά τη γνώση μας για τον κόσμο και να βρίσκουμε νέες και πρωτότυπες λύσεις στα προβλήματά μας.

Για την έκφραση της δημιουργικής σκέψης και δράσης είναι απαραίτητος ο συνδυασμός διαφόρων στοιχείων σε συντάξεις, έτσι ώστε αυτά να προσλαμβάνουν ένα ευρύ, ευέλικτο και πρωτότυπο περιεχόμενο. Σε περίπτωση ανασύνταξης ιδεών ή πραγμάτων απαιτείται αναδόμηση, δηλαδή διάλυση των παλαιών δομών, ώστε να διαμορφωθούν νέες. Αυτό προϋποθέτει μια ποικιλία νέων συνδυασμών, με στόχο να επιτευχθεί βελτιωμένη συνθετική ποιότητα. Η οργάνωση και ο συνδυασμός της προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης οδηγεί στη συνδυαστική δημιουργική πράξη, όπως έχουν διακηρύξει κατά καιρούς διάφοροι ερευνητές (Guilford, Bruner, Arnold, Kubie κ.ά.).

Επομένως, το ζητούμενο είναι το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη, που δίνουν έμφαση στην ποιότητα των συνδυασμών. Αυτό είναι ένα θέμα γενικότερο που αποτελεί νομοτέλεια της ίδιας της ζωής. Πράγματι, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες στο χώρο της γενετικής, η ίδια η ύπαρξη και διαμόρφωση του ανθρώπινου γένους είναι αποτέλεσμα της ποιότητας των συνδυασμών στο ανθρώπινο γονιδίωμα. Η εξέλιξη όλων των ειδών γίνεται με την αναδόμηση και αναδιάταξη του γενετικού υλικού και όχι με την αύξησή του. Φυσικά, η εξέλιξη προς την πρόοδο του ατόμου περιλαμβάνει ακόμη το περιβάλλον, την αγωγή, την ελευθερία της βούλησής και άλλους παράγοντες.

Η Σ.Δ.Π. χαράζει την προοπτική της αμφισβητώντας τις καθιερωμένες αντιλήψεις πάνω στα θέματα που διαπραγματεύεται, αφού κανένας τρόπος εξέτασης των πραγμάτων δεν είναι τόσο ιερός, ώστε να μη μπορεί να αναθεωρηθεί με στόχο να αλλάξει και να βελτιωθεί (βλ. G. Dryden, J. Vos, ό.π., 241-245 και E. De Bono, ό.π., σ. 97, Α'). Θέτει ένα όραμα, με βάση την έρευνα το περιγράφει, το αναλύει και το οργανώνει ως πρόταση και επιχειρεί ένα άλμα προς αυτό. Στην πορεία της χαράζει στρατηγικούς άξονες και στρατηγικούς στόχους. Η πρότασή μας συνιστά ένα ανοιχτό σύστημα σκέψης και πρακτικών προσέγγισης, και όχι μια κλειστή μεθοδολογία με αυστηρή πορεία και προκαθορισμένες λύσεις. Γι' αυτό πρέπει να την εκλάβουμε ως συνεκτική και ανοιχτή πρόταση διαλόγου που επιδέχεται περαιτέρω ανάπτυξη, με κύριο στόχο να εκφράσει τις δημιουργικές δυνάμεις των δρώντων προσώπων. Αυτό συνεπάγεται μια ακολουθία με ευκαμψία και ευρύτητα πνεύματος ως έκφραση των αρχών που τη διέπουν (βλ. και O. Batschmann, 1995, 273-275).

Προκειμένου να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε τις θέσεις μας, χρησιμοποιούμε μια σειρά από όρους, έννοιες και αρχές. Έτσι, εκτός από τις έννοιες *συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα* και *συνδυαστική δημιουργική πράξη* χρησιμοποιούμε ακόμη τις έννοιες της *σφαιρικής αντίληψης*, της *ολότητας*, της *ενότητας*, της *λειτουργικότητας*, της *πληρότητας*, της *ποικιλίας* και του *πολιτιστικού πλουραλισμού*, της *απλότητας μέσα στην πολυπλοκότητα* και της *ενότητας μέσα στην ποικιλία*. Επιπλέον χρησιμοποιούμε τους όρους *στοχαστική*, *ανοιχτή* και *κινητική* *εικονογράφηση* και τη γενική αρχή *εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και με την τέχνη*. Τέλος, ακολουθούμε τις αρχές, τις τεχνικές και τις μεθόδους της δημιουργικής έκφρασης (μέθοδοι της ιδεοθύελλας – *brainstorming*, της *Συνεκτικής*, της *Πλάγιας σκέψης*, της *Σύναψης*, της *Ταχείας σκέψης*, της *Συνεργατικής κλπ.*), καθώς και τους διαύλους της δημιουργικής έκφρασης, που δίνουν προτεραιότητα στη δημιουργική σκέψη και την αρμονική λειτουργία του γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα (*φαντασία*, *εναλλακτική σκέψη*, *ενόραση*, *αυθορητισμός*, *παιχνίδι*, *χιούμορ*, *ανακάλυψη*, *κριτικό πνεύμα κλπ.*).

Η πρότασή μας έχει δυο μέρη:

Στο πρώτο χαρτογραφείται και αναλύεται το θέμα όπως παρουσιάζεται σήμερα, σε μια προσπάθεια καταγραφής των κύριων αντιλήψεων και πρακτικών εφαρμογών του θέματος.

Στο δεύτερο παρουσιάζονται και αναλύονται οι βασικές συνιστώσες και θέσεις της πρότασής μας.

Η λειτουργία της θεμελιώνεται πάνω σε δυο βασικούς αλληλενεργούς, αλληλοτροφοδοτούμενους, αλληλοσυμπληρούμενους και αλληλοπροσδιοριζόμενους άξονες: Ο πρώτος έχει ως αρχική αφετηρία την εικονογράφηση που προεκτείνεται στον ευρύτερο χώρο της εικαστικής δημιουργίας και της πολύτεχνης έκφρασης και ο δεύτερος, αντίστροφα, έχει ως αρχική αφετηρία το χώρο της εικαστικής δημιουργίας και της πολύτεχνης έκφρασης, για να ολοκληρωθεί στην εικονογράφηση και τη γλωσσική έκφραση.

Ο λειτουργικός συνδυασμός των δυο αξόνων οδηγεί δυναμικά σε πιο δυναμικές, πιο ευέλικτες και πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις του θέματος.

Μέσα από αυτούς τους δυο στρατηγικούς άξονες, όπως είπαμε, η Σ.Δ.Π. επαναφέρει αναγεωμένο, με νέο περιεχόμενο και πλαίσιο λειτουργίας, το παλιό αίτημα «εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και με την τέχνη». Αυτό που προτείνει επί της ουσίας είναι ένα νέο πλαίσιο, το οποίο αφορά όλα τα πρόσωπα, τα περιβάλλοντα και τις διαδικασίες της διδασκαλίας της γλώσσας που μπορεί να συμβάλει στον απεγκλωβισμό του θέματος από τις καθηλώσεις και τις αναχρονιστικές αντιλήψεις του παρελθόντος και να οδηγήσει σε μια νέα προοπτική πρόοδου, όπου θα παίρνουν μέρος δημιουργικά και συνδυαστικά όλοι οι δίαυλοι της ανθρώπινης έκφρασης και επικοινωνίας. Μια πλούσια εικονογραφική αντίληψη μπορεί έτσι να αναδυθεί και ένα νέο περιεχόμενο και πλαίσιο λειτουργίας στους όρους της «εικονογράφησης» του «εγχειριδίου της γλώσσας» και της «διδασκαλίας της γλώσσας» μπορεί να εδραιωθεί.

Σε κάθε περίπτωση, βαθύτερος στόχος της πρότασής μας είναι ο απεγκλωβισμός της εικονογράφησης από τις καθηλώσεις και τη μονομέρεια, ώστε οι πολυδύναμες σχέσεις εικονογράφησης – κειμένων να οδηγούν σε μια ανοιχτή, πολύσημη και δημιουργική προσέγγισή τους, που θα αποκαλύπτει τα πολλά στρώματα ανάγνωσής τους. Μέσα από το συνδυαστικό πνεύμα η τέχνη και η δημιουργικότητα μπορούν να αναπτύξουν ανοικτούς διαύλους επικοινωνίας στο χώρο της γλώσσας και κάθε άλλου γνωστικού αντικειμένου.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται και αναλύονται συστηματικά οι θέσεις και η φιλοσοφία της πρότασής μας. Συγκεκριμένα, σε αναφορά με τους θεμελιακούς παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, αναλύονται οι δυο κύριοι άξονές της ή, όπως αλλιώς χαρακτηρίζονται, οι δυο «πύλες εισόδου» της τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας. Ο πρώτος αφορά το περιεχόμενο του όρου εικονογράφηση ως τέχνη «στοχαστική», κινητική, ανοιχτή και αναδυόμενη και ο δεύτερος την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία στις εικαστικές τέχνες και την πολύτεχνη έκφραση σε σχέση με την εικονογράφηση.

Καταλήγοντας, η Σ.Δ.Π. επιδιώκει να καθιερώσει ευρύτερα ένα κλίμα δημιουργικής απελευθέρωσης, με στόχο την πρόοδο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, χωρίς την οποία δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική πρόοδος της ανθρωπότητας μέσα στη δυναμική των εξελίξεων του σύγχρονου κόσμου. Αυτό συνεπάγεται το θρίαμβο της αισθητικής, την ανάδειξη του πολιτιστικού πλουραλισμού στη διαχρονικότητα και την παγκοσμιότητά του, την κυριαρχία του ανθρώπου πάνω στα συστήματα και την επικράτηση του σεβασμού ολόκληρης της ανθρώπινης ύπαρξης στο χώρο του σχολείου.

Η πρότασή μας είναι μια ανοιχτή πρόταση διαλόγου πάνω σ' αυτούς τους θεμελιώδεις στόχους για την επίτευξη μιας νέας αρμονίας συνόλου.

## **1.2 Η εικονογράφηση και το «σύμπαν της εικονόσφαιρας» στο σύγχρονο κόσμο.**

Ποτέ όσο στην εποχή μας ο κόσμος δεν υπήρξε τόσο αχόρταγος και τόσο γενναιόδωρος σε εικόνες. Ολόκληρος ο τεχνολογικο-οργανικός μηχανισμός της οικονομίας δεν περιορίζει, αλλά ενισχύει τη λειτουργία της εικόνας. Υπάρχουν μάλιστα μεγάλες βιομηχανίες και οργανισμοί που δεν παράγουν και δεν πουλούν τίποτε άλλο σχεδόν εκτός από εικόνες, όπως π.χ. τα Μ.Μ.Ε., ο κινηματογράφος, ο διαφημιστικός τομέας κλπ. Η έννοια της μαζικής κουλτούρας δεν θα υπήρχε, όπως την ξέρουμε σήμερα, δίχως την εικονική πληροφορία.

Η εικονοποιητική δύναμη των σύγχρονων μέσων αντιστοιχεί μ' εκείνη της ζωγραφικής, όπως η ταχύτητα του αυτοκινήτου με την ταχύτητα του αλόγου (βλ. Τ. Αργκάν, 1998, 559).

Ανάμεσα λοιπόν σ' εμάς και στην πραγματική εμπειρία φουσκώνει διαρκώς ένα ποτάμι από εικόνες, που έρχονται προς το μέρος μας με κάθε μέσο. Μια εικόνα ήταν κάποτε ένα σπάνιο είδος συμβόλου, αρκετά σπάνιο μάλιστα για να προκαλέσει την προσοχή. Σήμερα είναι σπάνια η πραγματική εμπειρία και πανταχού παρούσα η εικόνα.

Κοινή διαπίστωση πολλών μελετητών, αλλά και του καθημερινού ανθρώπου της εποχής μας, είναι ότι αυτή η εικονική πραγματικότητα συνιστά «το βιολογικό μας πλαγκτόν» (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 159 κ.ε.), τον «πολιτισμό της εικόνας» και το «σύμπαν της εικονόσφαιρας» στο σύγχρονο κόσμο (βλ. U. Eco, 1994, 20-21).

Αναμφίβολα, η εικονική πραγματικότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, τόσο ως προς τη διαμόρφωση της συγκινησιακής, όσο και της βιωματικής σχέσης μας με τον κόσμο. Ο οπτικός πολιτισμός στην εικονολατρική του διάσταση μπορεί να ασκήσει θετικές και αρνητικές επιρροές σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, να διαμορφώσει την αισθητική, να τονώσει τη φαντασία και το συναίσθημα, μπορεί όμως παράλληλα και να δημιουργήσει τον παθητικό καταναλωτή εικόνων, να παραπλανήσει και γενικά να επηρεάσει αρνητικά την ανθρώπινη σκέψη και συμπεριφορά. Όλα θα εξαρτηθούν, τόσο από την ποιότητα της εικόνας, όσο και από τον τρόπο που αυτή λειτουργεί απέναντι στο θεατή. Αυτό είναι ένα δυσεπίλυτο πολυσύνθετο πρόβλημα, το οποίο, ως προς ένα σημαντικό μέρος του, που αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, αναλύεται σ' αυτή την εργασία.

Ο εξαιρετικά ευαίσθητος και κρίσιμος αυτός χώρος δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από τη μοντέρνα εποχή, που, όπως τονίσαμε, έχει μια από τις κύριες δραστηριότητές της την παραγωγή και κατανάλωση εικόνων, που διαθέτουν την υπερβολική δύναμη να καθορίζουν τις απαιτήσεις μας από την πραγματικότητα, να λειτουργούν ως αχόρταγα υποκατάστατα της άμεσης εμπειρίας και να γίνονται απαραίτητα μέσα για την υγεία της οικονομίας, τη σταθερότητα του καθεστώτος και την επιδίωξη της ιδιωτικής επιτυχίας. Μια μοντέρνα εποχή που δυνάμωσε την πίστη μας στις εικόνες, προτιμώντας, όπως παρατήρησε ο Φόουρεμπαχ, «την εικόνα από το αντικείμενο, το αντίγραφο από το πρωτότυπο, την αναπαράσταση από την πραγματικότητα, την εμφάνιση από την ύπαρξη» (βλ. S. Sontag, 1993, 145).

Από καιρό η εικόνα και στο χώρο της εκπαίδευσης ασκεί την ιδιότυπη εξουσία της, διευκολύνοντας με πολλούς τρόπους τις ανάγκες της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Ωστόσο, και εδώ παραμονεύουν οι κίνδυνοι του βερμπαλισμού και της παραπλανητικής μεγαλοστομίας. Και δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετικά τα πράγματα από ό,τι στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο ως προς αυτό το θέμα, αφού συχνά η ψεύτικη ρητορεία της εικονικής πραγματικότητας, η άσκοπη φλυαρία και τα ηχηρά και εντυπωσιακά εκφραστικά σχήματα περνούν άμεσα ή έμμεσα στις εικόνες των εγχειριδίων και των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, υποστηρίζοντας αρκετά συχνά όχι μια ουσιαστική και δημιουργική επαφή με τη γνώση και τον κόσμο της επιστήμης και της τέχνης, αλλά μια τυπική, παραπλανητική και επιδερμική πλευρά τους.

Συνεπώς, σ' αυτές τις περιπτώσεις ολόκληρο το εικονικό περιβάλλον που δημιουργούν τα Μ.Μ.Ε. και τα εικονογραφημένα βιβλία μπορεί να λειτουργήσει για το μαθητή στην αρνητική του πλευρά, ως ένας μηχανισμός που επιβάλλει ένα κύμα από ψεύτικες εικόνες (βλ. U. Eco, 1992, 57 και Α. Ματίς, 1992, 294). Και, φυσικά, όπως ακριβώς γίνεται και με τους ενήλικους καταναλωτές εικόνων, ένας από τους μεγαλύτερους κινδύνους αυτού του μηχανισμού είναι η δημιουργία μαθητών – παθητικών καταναλωτών εικόνων κατευθυνόμενης συμπεριφοράς, με κίνδυνο να εδραιώνεται σ' αυτούς μια στάση άκριτης θεώρησης του κόσμου και να τους επιβάλλονται, χωρίς τη δική τους συμμετοχή, τα νέα ηθικά και παιδαγωγικά πρότυπα που διαμορφώνονται. Αυτό επισημαίνεται ήδη με έμφαση από ορισμένους διανοητές και ερευνητές, που δηλώνουν ότι η εικονική πραγματικότητα της εποχής μας εμφανίζεται ως ένα ισχυρό εκπαιδευτικό όργανο που παράγει ετεροκατευθυνόμενα άτομα και μάζες, διαμορφώνοντας ένα νέο ανθρώπινο πρότυπο.

Για την ανάσχεση αυτών των αρνητικών συνεπειών απαιτείται από την πλευρά του θεατή αυτής της εικονικής πραγματικότητας μια κριτική και όχι μαγική εξάσκηση στο «διάβασμα» των εικόνων, που μπορούν να πληροφορούν, να ευαισθητοποιούν αλλά και να παραπλανούν. Αυτό ακριβώς δεν είναι εύκολο, αφού η ίδια η φύση της οπτικής πληροφορίας τείνει να υπο-



βάλλει τη δική της πραγματικότητα μέσα από μια μορφή οπτικής επικοινωνίας, που προκαλεί στις μάζες των προσλαμβανόντων ψυχολογικές μεταβολές, οι οποίες δεν μπορούν παρά να έχουν τα αντίστοιχά τους στο κοινωνιολογικό πεδίο, δημιουργώντας τη νέα μορφή πολιτισμού, μεταβάλλοντας ριζικά τις σχέσεις των ανθρώπων με τον κόσμο που τους περιβάλλει, με τους συνανθρώπους τους και με το «σύμπαν της παιδείας» (βλ. U. Eco, 1994, 53 κ.ε.).

Παρ' όλα αυτά, δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η λύση αυτών των θεμάτων μπορεί να είναι για άλλη μια φορά αποκλειστικά η ορθολογική τους προσέγγιση και ότι η διαισθητική ή συναισθηματική τους προσέγγιση στερείται σημασίας (βλ. και B. Croce, 1976).

Η εικονογράφηση στη μορφή και τη λειτουργία της ως τέχνη με συγκεκριμένους στόχους και οι εικαστικές τέχνες που στηρίζουν τη λειτουργία τους στις εικόνες, καθώς και ολόκληρος ο τομέας της τέχνης ως έκφρασης της ανθρώπινης δημιουργικότητας, σε μια εποχή του πολιτισμού της εικόνας εξακολουθεί δυστυχώς να είναι παραγνωρισμένος και υποτιμημένος στον εκπαιδευτικό χώρο, αν και, όπως πιστεύουμε, αποτελεί τον κρισιμότερο παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου. Άλλωστε, στην εποχή μας η ανάγκη επαφής μέσα και έξω από το σχολικό θεσμό με όλες τις μορφές τέχνης και ειδικότερα με τις εικαστικές τέχνες, επιβάλλεται πειστικά από τα ίδια τα πράγματα, όπως εξελίσσονται (βλ. X. Χρήστου, 1970, 12-13).

Είναι γεγονός, πάντως, ότι γενικά στην εποχή μας η εικόνα που κυριαρχεί στα μέσα της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας προσφέρεται σε διάφορες ποιότητες και λειτουργίες και μπορεί να έχει οπωσδήποτε καταλυτική επίδραση στη μάθηση, την έκφραση, την αισθητική και την ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή. Η επίδραση αυτή μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, ανάλογα με τους όρους και τις προϋποθέσεις που δημιουργούνται, όπως διεξοδικά έχουμε αναλύσει στην έρευνά μας (νομοθετικό πλαίσιο, κοινωνικές, παιδαγωγικές και αισθητικές συνιστώσες, προσωπικός παράγοντας κλπ.).

Ασφαλώς, η εικονογράφηση του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας, ειδικότερα εξαιτίας της εξαιρετικά σημαντικής θέσης του γλωσσικού μαθήματος σε ολόκληρο το φάσμα της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, ασκεί πολύπλευρες λειτουργίες και συμβάλλει με πολλούς τρόπους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτό λειτουργεί σ' ένα περιβάλλον, όπου η ανθρωπότητα έχει πάψει πια από καιρό να αποτελεί θέαμα για τους θεούς του Ολύμπου και έχει γίνει θέαμα για τον εαυτό της (βλ. W. Benjamin, 1978, 38), καθώς μέσα από ένα κύμα εικόνων που μας κατακλύζει, αντί για τα πράγματα συναντούμε τα σημεία τους, σχηματίζοντας έτσι μιαν ιδέα της πραγματικότητας με τρόπο που να μας εδραιώνεται η εντύπωση ότι η εικόνα μας για τον κόσμο έχει προδιαγραφεί (βλ. R. Duroy – G. Kerner, 1995, 351).

Σ' αυτό το περιβάλλον της εικονικής πραγματικότητας, που επιβάλλεται πάνω στην ίδια την πραγματικότητα, πρέπει να διερευνήσουμε απαραίτητως νέους δρόμους για τη δημιουργική χρήση της εικόνας στο χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να αποτραπεί κάθε κοινότυπη, παθητική, επιδερμική, ρητορική και μονόπλευρη αντιμετώπισή της, που δεν προάγει τη δημιουργική μάθηση και έκφραση και την ευρύτερη καλλιέργεια του μαθητή. Τούτο, όπως αναφέραμε, αποτελεί πειστική ανάγκη της ίδιας της πραγματικότητας όπως εξελίσσεται, αφού βρισκόμαστε ήδη, από μιαν άποψη, στην εποχή που πρόβλεψε ο Johannes Molrach όταν δήλωνε προφητικά: «Ξέχνα το διάβασμα! Κοίταζε! Αυτό θα είναι το έμβλημα της εκπαίδευσης στα χρόνια που έρχονται!» (βλ. P. Κράους, 1991, 31-35).

### **1.3. Το θέμα της εικονογράφησης στην ιστορική του διαδρομή**

Εικονογράφηση (illustration), σύμφωνα με την καθιερωμένη άποψη, είναι ο εμπλουτισμός ενός κειμένου με εικόνες και άλλα γραφικά μέσα, όπως σκίτσα, γραφήματα, φωτογραφίες, χάρτες κλπ., με απώτερο στόχο την πιο ευχάριστη παρουσίασή του, την τεκμηρίωσή του ή την ελεύθερη και προσωπική έκφρασή του από την πλευρά του εικονογράφου. Θα μπορούσαμε να πούμε ακόμη γενικεύοντας περισσότερο, ότι εικονογράφηση «είναι η τέχνη της διασαφήνισης και της μεταβίβασης μιας ιδέας, διάθεσης ή ιστορίας με οπτικά μέσα» (βλ. L. Charman, 1993, 29), ένας αναπαραστατικός κώδικας και ένας κώδικας για την ερμηνεία του

κόσμου ή του πνευματικού του ειδώλου. Προς αυτή τη κατεύθυνση η εικονογράφηση, όπως και κάθε άλλη εικαστική δημιουργία, μπορεί να θεωρηθεί ως πρόθεση δήλωσης από την πλευρά του εικονογράφου (βλ. R. Arnheim, 1969, 297).

Ιστορικά, η εικονογράφηση, άλλες φορές έχει αναγνωριστεί ως δημιουργική τέχνη και άλλες ως τυπική έκφραση και απλή αναπαράσταση της περιγραφής του γραπτού λόγου, χωρίς καμιά προσπάθεια προσωπικής ερμηνείας του.

Στη δημιουργική της έκφραση η εικονογράφηση απομακρύνεται από την απλή και στατική εξωτερική ερμηνεία ή το μονοδιάστατο εικονικό σχολιασμό και παίρνει όλα τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού έργου (πρωτοτυπία, ευελιξία, πολυσημία κλπ.). Σ' αυτή την περίπτωση η εικονογράφηση δεν υφίσταται μόνο ως πρωτότυπη αισθητική έκφραση του κειμένου, αλλά και ως μέσο που παρέχει στη φαντασία του αναγνώστη τη δυνατότητα να αποκαλύπτει τα πολλά στρώματα ανάγνωσής του.

Η εικονογράφηση, με άλλα λόγια, επιτελεί γενικά δυο κύριες ξεχωριστές λειτουργίες: τη διακοσμητική και τη σημασιολογική. Η διακοσμητική αποβλέπει κατά κύριο λόγο στην αισθητική παρουσίαση του κειμένου, ενώ η σημασιολογική στην υπογράμμιση, διασαφήνιση, εμβάθυνση και προέκταση της σημασίας του (κριτική και ερμηνευτική προσέγγιση).

Η εικονογράφηση στο χώρο της εκπαίδευσης και παιδείας, ιστορικά, είναι συνυφασμένη για μεγάλο χρονικό διάστημα με τον ηθοπλαστικό διδακτισμό. Αναμφίβολα, ολόκληρη η παρουσία του εικονογραφημένου γραπτού λόγου κατά ιστορικές περιόδους αντικαθρεφτίζει τις αντιλήψεις της κάθε εποχής. Στο χώρο της εκπαίδευσης η εικονογράφηση, όπως τονίζουν και διάφοροι ερευνητές (R. Karnick, K. Franz, Meier κ.ά.), αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις που επικρατούν κάθε φορά για τους στόχους της αγωγής. Οι στόχοι αυτοί μπορούμε να πούμε ότι διαμορφώνουν τις τρεις κύριες ιστορικές περιόδους της εξέλιξης του εικονογραφημένου βιβλίου, που εκπληρώνει παιδαγωγικές και διδακτικές λειτουργίες:

α) Τη θρησκευτική και λογοτεχνική διδασκαλία του μεσαίωνα.

β) την επεξηγηματική διδασκαλία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, και

γ) την ιστορικοκριτική, πολιτικά προσανατολισμένη, διδασκαλία του καιρού μας (βλ. Γ. Κιτσαράς, 1993, 30).

Ας δούμε, όμως, το θέμα στην εξέλιξη του κατά την ιστορική του διαδρομή.

Η εικονογράφηση σχετίζεται άμεσα με τη γραφή, με την οποία σ' ένα αρχικό στάδιο ταυτίζεται. Έτσι έχουμε τα πρωτόγονα συστήματα των ιδεογραμμμάτων, όπου τα γράμματα προέρχονται από αρχετυπικές εικόνες μέσα από υψηλή αφαίρεση.

Στην εξέλιξή τους το γλωσσικό και εικονικό σύστημα σημειογραφίας κάποιες φορές εμφανίζονται ανάμεικτα ή σε συνδυασμό, όπως π.χ. στα ιδεογράμματα, στα καλλιγραφήματα ή στα αρχικά διακοσμητικά γράμματα.

Φυσικά, η εικονογράφηση στη μορφολογία και τη σημασιολογία της επηρεαζόταν πάντοτε από τις πολιτισμικές και τεχνολογικές συνιστώσες της κάθε εποχής. Ξεχωριστή θέση σ' αυτό έχει η συμβολή μεγάλων καλλιτεχνών, οι διάφορες τεχνολογικές ανακαλύψεις και η προοδευτική αλλαγή των ιδεών.

Από τεχνολογική άποψη η εικονογράφηση δημιουργείται με τη χρήση διάφορων τεχνικών, αρχικά πάνω στους βράχους ενός σπηλαίου, αργότερα σε πάπυρο, περγαμηνή και χαρτί και στη συνέχεια στην οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Σταθμοί για την εικονογράφηση, ασφαλώς, υπήρξαν η εφεύρεση της χαρακτηριστικής και της τυπογραφίας (15<sup>ος</sup> αιώνας), και στη νεότερη εποχή η εφεύρεση της φωτογραφίας και των σύγχρονων ηλεκτρονικών συστημάτων, που επιτρέπουν την πολλαπλή αναπαραγωγή και επεξεργασία της εικόνας και του κειμένου.

Σταθμοί επίσης από καλλιτεχνική άποψη υπήρξαν η συμμετοχή στην εκφραστική τέχνη της εικονογράφησης μεγάλων καλλιτεχνών, όπως του Ντύρερ, του Ντελακρουά, του Ντωμιέ, του Ντορέ, του Πικάσο κ.ά., οι οποίοι την εμπλούτισαν με νέες τεχνικές και εκφραστικές κατακτήσεις ύφους, ιδεών και περιεχομένου (χαρακτική, λιθογραφία, ρομαντική ή σατιρική διάθεση, μοντέρνα αισθητική κλπ.).

Όσον αφορά την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, από την αρχαιότητα ο παλιότερος εικονογραφημένος ελληνικός πάπυρος που διασώζεται είναι ένα κείμενο αστρονομίας του 2<sup>ου</sup>

π.Χ. αιώνα, που βρίσκεται στο Λούβρο. Περιώνυμα επίσης ελληνικά κείμενα, όπως η Ιλιάδα και η Οδύσσεια, οι Μύθοι του Αισώπου κ.ά., εικονογραφούνται σε όλες τις ιστορικές περιόδους μέχρι τις μέρες μας.

Η εικονογράφηση χρησιμοποιείται από την αρχαιότητα, όχι μόνο σε λογοτεχνικά, αλλά και σε επιστημονικά κείμενα (μηχανικής, ιατρικής κ.ά.), καθώς και σε θρησκευτικά ιερά κείμενα. Όσον αφορά ιδιαίτερα το χριστιανικό κόσμο, η εικονογράφηση παρουσιάζεται, εκτός των κωδίκων, στη διακόσμηση των ναών, όπου ιστορούνται βίοι αγίων, άγγελοι και προπάτων ο ίδιος ο Χριστός. Σύμφωνα με την ψυχολογική και παιδαγωγική σημασιολογία αυτών των εικονικών αναπαραστάσεων, οι εκκλησιαστικές εικόνες θεωρούνται «ως τα παραστατικά και κατά κάποιο τρόπο ζωντανά μέσα», με τα οποία ο πιστός θυμάται και ενατενίζει το βίο και την προσωπικότητα των εικονιζόμενων ιερών προσώπων (βλ. Ι. Καρμίρης, 1986, 163).

Οι ανάλογες θρησκευτικές διακοσμήσεις, που υπάρχουν στα βυζαντινά χειρόγραφα, στα ευαγγελιστήρια, σε μινιατούρες, σε διακοσμητικά αρχικά γράμματα και σε άλλα διακοσμητικά στοιχεία των κωδίκων και των ναών, έχουν στόχο τη «λάμπρυνση» (enluminure) των ιερών κειμένων. Στη θρησκευτική παράδοση των χωρών του δυτικού κόσμου και της Ανατολής, η εικονογράφηση γενικά αναπτύσσεται στα πλαίσια θρησκευτικών αναγκών, ως «μια μορφή μεγάλυνσης του λόγου του Θεού». Τα εικονογραφημένα βυζαντινά χειρόγραφα κατά τον 9<sup>ο</sup> και 10<sup>ο</sup> αιώνα ιδιαίτερα, όπου τα έργα της μνημειακής ζωγραφικής είναι σχετικά λίγα, αποκτούν ξεχωριστή σημασία. Είναι συνήθως έργα υψηλής ποιότητας, καθώς προέρχονται από το Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης και επηρεάζουν την εξέλιξη της ζωγραφικής και της εικονογραφίας στους επόμενους αιώνες.

Στα λεγόμενα «μοναστικά» ψαλτήρια εικονογραφείται στο περιθώριο η δύσκολη αλληγορική και ποιητική γλώσσα των ψαλμών, που συνδυάζεται με τη πιο εύληπτη γλώσσα της Καινής Διαθήκης. Μικρογραφίες εξαιρετικής ποιότητας με γρήγορες πινελιές, ελαφρούς διάφανους τόνους και ζωντανό και έντονο ρεαλισμό, επαναφέρουν την αξία της εικονογράφησης των ιερών κειμένων λίγα χρόνια μετά την αναστήλωση των εικόνων στο Βυζάντιο (βλ. Ν. Πανσέληνου, 2000, 153-154).

Αξίζει να υπενθυμίσουμε στο σημείο αυτό την τρομερή δύναμη που προσέλαβε ο συμβολισμός της εικόνας σε ορισμένες ιστορικές περιόδους, όπως έγινε στο βυζαντινό κόσμο κατά την περίοδο της εικονομαχίας (727-843) μ.Χ.).

Λόγω των συνθηκών που επικρατούσαν στο Μεσαίωνα, η θρησκευτική διακόσμηση των ναών λειτούργησε ως «βιβλίο των αναλφάβητων» (βλ. Μ. Warnke, 1995, 44-45). Σύμφωνα με μια θεωρία, αυτός είναι ο λόγος που δημιούργησε την αρνητική στάση των ουμανιστών της Αναγέννησης για την εικονογράφηση των βιβλίων. Μια άλλη άποψη στο θέμα είναι ότι, η υφέρπουσα εχθρότητα προς την εικόνα προκύπτει ως απόρροια πανάρχαιων εβραϊκών παραδόσεων, σύμφωνα με τις οποίες «η λέξη χαίρει μεγαλύτερης εμπιστοσύνης από την δημιουργία ορατών μορφών» (βλ. Η. Bauer, 1995, 195).

Η προκατάληψη αυτή συνεχίστηκε εν πολλοίς και στην περίοδο του Διαφωτισμού και της βιομηχανικής επανάστασης, όπου δεν ήταν λίγοι εκείνοι, σε μια εποχή μαζικής αγραμματοσύνης, που αντιμετώπισαν την εικονογράφηση βιβλίων και εφημερίδων ως ένα φανερό «σύμπτωμα πολιτιστικής παρακμής» και «εκβαρβαρισμού της κουλτούρας» ή ακόμη και ως επιστροφή στις μέρες του ανθρώπου των σπηλαίων (βλ. Ρ. Brantlinger, 1999, 260).

Από το άλλο μέρος, γενική είναι η παραδοχή ότι κανένα άλλο είδος από το παρελθόν εκτός από την εικόνα δεν μπορεί να προσφέρει τόσο άμεσες μαρτυρίες για τον κόσμο που περιβάλλει τους ανθρώπους σε άλλους καιρούς. Από αυτή την άποψη οι εικόνες εμπεριέχουν ακριβέστερες και πλουσιότερες πληροφορίες από το γραπτό λόγο και συγκεκριμένα από τη λογοτεχνία. (βλ. J. Berger κ.ά., 1993, 10).

Με τη διάδοση των έργων της μη θρησκευτικής φιλολογίας, οι μινιατούρες που είχαν χρησιμοποιηθεί στη θρησκευτική τέχνη κάνουν την εμφάνισή τους και σ' αυτά τα έργα. Οι αντιγραφείς διακοσμούν τα χειρόγραφα μερικές φορές με ελεύθερη φαντασία και σατιρική διάθεση (12<sup>ος</sup> – 14<sup>ος</sup> αιώνας). Αλλά και στις καλύτερες των περιπτώσεων, όπου καλλιτέχνες αναλαμβάνουν το έργο της διακόσμησης, ασφαλώς δεν πρέπει να υπερεκτιμούμε τη συμβολή της εικονογράφησης στη διαμόρφωση του προσωπικού εικονογραφικού τους ύφους, αν και

μπορούμε να βρούμε μερικές φορές ορισμένες πρωτότυπες εικονογραφικές παραστάσεις με προσωπικά υφολογικά χαρακτηριστικά. (βλ. M. Warnke, ό.π., 44-45).

Με την εφεύρεση της τυπογραφίας η εικονογράφηση γίνεται μέρος του ξυλογραφικού βιβλίου πριν από την εφεύρεση των κινητών τυπογραφικών στοιχείων. Κάποιες φορές παρουσιάζεται εκλαϊκευμένη και με απλή μορφή σε κείμενα με διάφορα λαϊκά θέματα (καλεντάρια).

Κατά την Αναγέννηση οι λόγιοι επιδίωξαν μια νέα ποιότητα εικονογραφικής έκφρασης, με στόχο να γίνονται πιο εύληπτα και κατανοητά τα νοήματα των κειμένων, κωδικοποιώντας τις συνάψεις ανάμεσα στα κείμενα και στις εικόνες με τη χρήση εμβλημάτων, αλληγοριών, εικονολογιών κλπ. Αυτή τη χρονική περίοδο, όπως αναφέραμε, κυριαρχούν αντιλήψεις και φιλολογικές θεωρίες που υποτιμούν την εικόνα σε σχέση με το λόγο. Η εικονογράφηση κατά κανόνα περιορίζεται σε καθορισμένα πλαίσια, κυρίως στις προμετωπίδες ή σε διάφορες διακοσμητικές απεικονίσεις εκτός κειμένου.

Αντίθετα, κατά την περίοδο του Διαφωτισμού (18<sup>ος</sup> αιώνας), παρά τις όποιες προκαταλήψεις, επικρατούν ηδονιστικές κυρίως αντιλήψεις, με αποτέλεσμα η εικονογράφηση να αυτονομείται και να αποκτά βαθμιαία ξεχωριστό κύρος και παρουσία.

Παράλληλα με τα εικονογραφημένα βιβλία, αρχίζουν να κυκλοφορούν πολλά και διαφορετικά εικονογραφημένα έντυπα, όπως λευκώματα με ολοσέλιδες εικόνες από τους μύθους του Αισώπου ή του Λα Φονταίν και άλλα με πληθώρα από βινιέτες, που δεν ήταν τίποτε άλλο από απλά εικονογραφημένα ερεθίσματα για τον αναγνώστη. Μερικά παραδείγματα είναι τα άλμανακ στη Γερμανία με τον τύπο του «εγκόλπιου ημερολόγιου», τα «ενθυμητάρια» στην Αγγλία κ.ά.

Ανάλογες προσπάθειες κατά τον 15<sup>ο</sup> αιώνα είχαν κυρίως θρησκευτικό περιεχόμενο (horn-books), ενώ στα μέσα του 17<sup>ου</sup> αιώνα είχαν κυρίως παιδευτικό και ψυχαγωγικό (charbooks), παρουσιάζοντας χαμηλή ποιότητα.

Αναμφίβολα, παρά τις όποιες προκαταλήψεις και τα προβλήματα, ευεργετική επίδραση από πολλές πλευρές για τη διαμόρφωση της ποιότητας του εικονογραφημένου βιβλίου για παιδιά άσκησε συνολικά η περίοδος της Αναγέννησης, τόσο με το πνεύμα του ανθρωπισμού της όσο και με τις τεχνολογικές ανακαλύψεις της και την αισθητική της.

Φυσικά, αυτή την περίοδο, λόγω των ιστορικοκοινωνικών συνθηκών, αποδέκτης των πρώτων εικονογραφημένων βιβλίων ήταν κυρίως τα παιδιά της αριστοκρατίας, τόσο εξαιτίας του υψηλού κόστους όσο και εξαιτίας των αποκλειστικών προνομίων που διατηρούσαν οι εύπορες τάξεις στο δικαίωμα της μόρφωσης ως μέσο ισχύος, αίγλης και επιβολής.

Εξάλλου, ολόκληρη αυτή την περίοδο μέχρι τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, η παιδική ηλικία αντιμετωπιζόταν, όπως είναι γνωστό, διαχωρισμένη από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο με τρόπο πολύ υποτιμητικό για το παιδί. Ως εκ τούτου, τα αναγνώσματα που προορίζονταν για τα παιδιά δεν ήταν άλλα από αυτά που απευθύνονταν και στους ενήλικες, με περιεχόμενο κυρίως αστείες ιστορίες με ζώα και ιστορίες νόστιμες, ερωτικές ή άσεμνες και κάποιες φορές ιστορίες με κρυμμένο πολιτικό περιεχόμενο (βλ. Α. Ζερβού, 1993, 49).

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία χρειάζεται στις εξελίξεις των δύο τελευταίων αιώνων μέχρι τις μέρες μας, που διαμόρφωσαν μια νέα εκφραστική ποιότητα και λειτουργία για την εικονογράφηση.

Από την περίοδο που εισήγαγε ο διαφωτισμός, η οποία χαρακτηρίζεται ως περίοδος της νεωτερικότητας, παρακολουθούμε ιστορικά να μετατοπίζεται το ενδιαφέρον από τον εγκυκλοπαιδισμό, τη νοησιαρχία και τον ηθοπλαστικό διδακτισμό, προς μια εκπαίδευση που επιδιώκει το σεβασμό στη φύση της παιδικής ηλικίας, με ορατό το ανθρώπινο πρόσωπο της αγωγής και το σεβασμό της ανθρώπινης υπόστασης του παιδιού. Στα πλαίσια αυτά, διαπιστώνεται πολύ νωρίς η μεγάλη χρησιμότητα που μπορεί να έχει η εικόνα και τα οπτικά μέσα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ήδη μια μεγάλη παράδοση αποτελεί σ' αυτό το θέμα το «Orbis sensualium Pictus» του Johann Amos Comenius (1657), που συνεχίστηκε με τις προσπάθειες άλλων μεγάλων παιδαγωγών, όπως των Rousseau, Dewey, Kerschensteiner, Claparede, Decroly, Montessori κ.ά. σύγχρονων.

Ως συνέπεια όλων αυτών των εξελίξεων, η εικόνα, εκτός από τον παιδευτικό της ρόλο, αναλαμβάνει σταδιακά ενεργότερο ρόλο στην προσπάθεια εποπτικότητας της διδασκαλίας, στην

καλλιέργεια της μνήμης, των αισθήσεων, της φαντασίας και του εσωτερικού συναισθηματικού κόσμου του παιδιού. Αναμφίβολη, ως προς το τελευταίο, είναι η συμβολή των ψυχολογικών θεωριών του Freud και του κινήματος του σουρεαλισμού που τις εξέφρασε στην τέχνη.

Όσον αφορά ιδιαίτερα την εικονογράφηση των λογοτεχνικών κειμένων, μεγάλες εξελίξεις σημειώνονται από τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα με τους Edward Lear, John Tenniel κ. ά., που συνεχίζονται μέχρι τις μέρες μας με μια πληθώρα εξαιρετών εικονογράφων (βλ. S. Meyer, 1997).

Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα η εικονογράφηση από μεγάλους καλλιτέχνες και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, συμβάλλουν στη θεαματική διάδοση των λογοτεχνικών κειμένων. Ο Ντελακρουά με τη λιθογραφική μέθοδο φιλοτεχνεί γκραβούρες για τη γαλλική μετάφραση του «Φάουστ» και άλλοι καλλιτέχνες όπως οι Γκραντβίλ, Γκαβαρνί και Μοννιέ εικονογραφούν τους μύθους του Λα Φονταίν, το Ροβινσώνα Κρούσο, τα ταξίδια του Γκιούλιβερ και τα έργα του Ιουλίου Βερν. Η εικονογράφηση διαμορφώνει μια συμπληρωματική δυναμική σχέση με τα κείμενα, εικονοποιεί τις αφηγήσεις και σταθεροποιεί τις ρευστές, φευγαλέες και ακαθόριστες πολλές φορές μορφές των ηρώων των αφηγηματικών ή περιγραφικών κειμένων και μύθων.

Εκτός από την ευρεία διάδοση των εικονογραφημένων βιβλίων, αυτή την περίοδο στις αστικές κοινωνίες των ευρωπαϊκών χωρών της Γαλλίας και της Αγγλίας κυρίως αρχίζουν να κάνουν δυναμικά την εμφάνισή τους τα πρώτα έντυπα φύλλα των περιοδικών και των εφημερίδων, που χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο την εικονογράφηση για να αισθητοποιήσουν τα συμβάντα, να προσελκύσουν αναγνώστες ή απλά να διακοσμήσουν, δηλαδή για λόγους καθαρά αισθητικούς. Σ' αυτό το κλίμα, με έντονα σκωπτικό περιεχόμενο για πρόσωπα και καταστάσεις, αρχίζει να κάνει την εμφάνισή της μέσα από αυτά τα έντυπα η καρικατούρα και μεγάλοι καλλιτέχνες του είδους, όπως ο Ντομιέ και ο Ντορέ την υπηρετούν.

Όπως είναι γνωστό, τα χρόνια της βιομηχανικής επανάστασης η κοινωνία ολόκληρη αρχίζει να μεταβάλλεται δραματικά και αποκτά μεγάλη κινητικότητα, νέες δομές και διαστρωμάτωση. Στις νέες αστικές βιομηχανικές κοινωνίες οι κοινωνικές σχέσεις διαφοροποιούνται και η ατομικότητα των ανθρώπων αρχίζει να υπολογίζεται διαφορετικά. Το παιδί αντιμετωπίζεται όλο και με μεγαλύτερο σεβασμό και ευνοϊκότερο τρόπο ως προς τη φροντίδα και τη μόρφωσή του.

Στις νέες συνθήκες αποδέκτες των ειδικών εικονογραφημένων περιοδικών για παιδιά γίνονται τώρα οι μεσοαστικές τάξεις. Τα περιοδικά αυτά είναι συνήθως εβδομαδιαία, με θέματα περιπετειώδεις ιστορίες ιπποτών, κουρσάρων ή ναυαγών και συνοδεύονται από πλούσια εικονογράφηση. Αρκεί να αναφέρουμε ότι στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα μόνο στη Γαλλία και στο Βέλγιο κυκλοφορούν 50 περίπου τέτοια περιοδικά.

Με την πάροδο του χρόνου, όπως βλέπουμε, σταδιακά αλλά σταθερά η εικονογράφηση σε κάθε είδους έντυπο με προορισμό το παιδί αρχίζει να γίνεται το κυριότερο στοιχείο έλξης και ψυχαγωγίας για το νεαρό αναγνώστη.

Η σημαντική αλλαγή στις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και όλες οι άλλες βαθιές τομές που οδήγησαν στη μοντέρνα κοινωνία, είχαν άμεσες και θεαματικές επιπτώσεις στον τρόπο που αντιμετώπιζαν μέχρι τότε το θέμα του εικονογραφημένου βιβλίου για παιδιά, ως μέρος του παιδαγωγικού, διδακτικού και μορφωτικού προβλήματος και της διεύρυνσης της εκπαίδευσης προς τα λαϊκά στρώματα (μαζική κουλτούρα). Αυτό εντείνεται ολόκληρο τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, όπου το παιδί εδραιώνεται στην ύπατη θέση μέσα στην αστική ή μικροαστική οικογένεια και γίνεται το «μέλλον» και η «ελπίδα» της, απολαμβάνοντας τις ιδιαίτερες φροντίδες της στη διαπαιδαγώγηση, την ανατροφή και την ψυχαγωγία του. (βλ. και Π. Μαρτινίδης, 1991, 92-93 και 121-122).

Εντείνεται ακόμη από το γεγονός ότι διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα (σοσιαλισμός, υπαρξισμός, πραγματισμός κ.ά.) δίνουν μεγαλύτερη διάσταση στην τρέχουσα κοινωνική πραγματικότητα και στην ατομικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης. Αυτά όλα φυσικά έρχονται να ενισχύσουν και να διαμορφώσουν τις προοδευτικές ιδέες που κυριαρχούν στις μέρες μας, ως προς την ελευθερία του προσώπου, μέσα στις ανοιχτές, πολυπολιτισμικές, παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες μας, που καθορίζουν περαιτέρω και την πορεία εξέλιξης στο θέμα που μας απασχολεί.

Οι σχετικές εξελίξεις στο θέμα αυτό μέσα στην ιστορική πραγματικότητα του νέου ελληνισμού (1771-2004) έγιναν αντικείμενο της έρευνάς μας, η οποία μας προσκόμισε χρήσιμα συμπεράσματα. Εκτός των διεθνών εξελίξεων, ιστορικοί, κοινωνικοί και ιδεολογικοί κυρίως λόγοι διαμόρφωσαν το νεοελληνικό κράτος και, ως υποσύστημά του, το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό σύστημα με τις αξίες, τα πρόσωπα, το νομοθετικό πλαίσιο, τα διδακτικά μέσα και τις μεθόδους του.

Φυσικά, άμεση αντανάκλαση όλων αυτών βρίσκεται στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας και τα εικονογραφημένα παιδικά εξωσχολικά βιβλία, που αμφιρρέπουν ανάμεσα στην πρόοδο και τη συντήρηση, ανάλογα με τις συγκυρίες της εποχής. Ωστόσο, συνολικά έχει συντελεστεί πρόοδος στην ελληνική κοινωνία και ως αποτέλεσμα αυτής της προόδου και στο θέμα μας.

Εξάλλου, η συγκριτική μελέτη στα πλαίσια της έρευνάς μας ανάμεσα στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας και τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία τεσσάρων χωρών του δυτικού κόσμου (Ελλάδα, Η.Π.Α., Γαλλία και Γερμανία) επιβεβαιώνει αυτή τη θέση σε διεθνές πεδίο.<sup>3</sup>

Ως απότοκος των εξελίξεων της εποχής μας, η εικονογράφηση μέχρι τις μέρες μας οδεύει σταδιακά σε μια περισσότερο προσωπική, κριτική και ερμηνευτική προσέγγιση, αυτονομούμενη από στατικές, και τυπικά ρεαλιστικές αναπαραστάσεις (βλ. και B. Hurlimann, 1997, 68). Πίσω από τις νέες αντιλήψεις, βαθύτερος στόχος είναι να γίνουν τα παιδιά ικανά να δίνουν τις δικές τους ερμηνείες στα ποικίλα οπτικά ισοδύναμα που χρησιμοποιεί ο σύγχρονος πολιτισμός της εικόνας και, πέραν αυτού, να ενστερνιστούν κάτι πολύ φιλόδοξο: ότι ο κόσμος αυτός μπορεί να μετασχηματιστεί και να μεταμορφωθεί προς το καλύτερο (βλ. J. Goodnow, 1998, 35).

Συνάμα, η σύγχρονη εικονογράφηση φαίνεται να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη φαντασία και στο δυναμικό τρόπο αντιμετώπισης του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, επιδιώκοντας να προβάλλει την αληθινή όψη παρά τον εξωραϊσμό της πραγματικότητας.

Αναμφίβολα, οι εξελίξεις αυτές παρέχουν ένα ευνοϊκότερο περιβάλλον για τη δημιουργική προσέγγιση του θέματος, που μπορεί να απελευθερώσει όλους τους συντελεστές του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου (κειμενογράφους, εικονογράφους, επιστημονικούς συνεργάτες κλπ.) από προκαταλήψεις, δεσμεύσεις και στερεότυπα, ώστε να διατηρούν το πνεύμα τους ανοιχτό και δημιουργικό, για να εκφράζουν όσο γίνεται πιο πρωτότυπα, μέσα από την εικονογράφηση και τα κείμενα, την πλουραλιστική κοινωνία στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο μας, την ακεραιότητα του ανθρώπινου προσώπου, την ελεύθερη σκέψη, το συναίσθημα, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, τη συνείδηση και γενικά τη συνολική υπόσταση του παιδιού.<sup>4</sup>

#### **1.4. Λόγος και εικόνα: Γενικά για τους τρόπους συνάρτησης, διαπλοκής και συλλειτουργίας λόγου και εικόνας στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου.**

##### **1.4.1. Γενική θεώρηση**

Αναλύοντας περαιτέρω το προηγούμενο θέμα, αναφερόμαστε ιδιαίτερα σε ορισμένα στοιχεία των συναρτήσεων λόγου και εικόνας. Όπως ξέρουμε, η εικόνα και ο λόγος υπήρξαν από την αρχαιότητα δυο θεμελιώδεις τρόποι έκφρασης. Πρώτα ο άνθρωπος έμαθε να εκφράζεται με εικόνες και αργότερα βρήκε τον τρόπο να εκφραστεί με το λόγο, του οποίου οι αρχέγονες εμφανίσεις δεν είναι προγενέστερες της 4<sup>ης</sup> χιλιετίας π.Χ. Ο γραπτός λόγος γεννήθηκε από την κοινωνική ανάγκη να καταγράφονται τα περίφημα «έπεα πτερόνετα», εφήμερα εξ ορισμού.

<sup>3</sup> Βλ. διεξοδικότερη ανάλυση του θέματος που έχει γίνει στην έρευνά μας.

<sup>4</sup> Διάφορα επιμέρους στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με την ιστορική πλευρά του θέματος της εικονογράφησης έχουν αντληθεί από τα εξής έντυπα, άρθρα ή βιβλία: «Πάπυρος – Larus – Britannika» τ. 22, σσ. 165-166, S. Sontag «Περί φωτογραφίας» 1993, A. Cole, «Αναγέννηση», 1994, A. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, 1997, Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1990, Ε. Κεφαλληνάου, 1995, Γ. Κιτσαράς, 1993, Ν. Ζίας, 1998, 17, Π. Ασωνίτης, 2001 κ.ά.



Οι πρώτες γραφές ήταν εικονογραφικές. Οι ιδεογραφικοί κώδικες ανακαλύπτονται μέσα από μια αργή εξέλιξη, ώσπου να φτάσουμε στη φωνητική γραφή που χρησιμοποιούμε σήμερα (βλ. G. Jean, 1991, 134).

Για τον άνθρωπο, η εικόνα και ο λόγος δεν είναι τίποτε άλλο από δυο διαφορετικά μέσα για τον ίδιο σκοπό, ενώ παράλληλα παραμένουν και οι μόνες κατακτήσεις που τον διαφοροποιούν από τα άλλα έμβια όντα. Είναι οι δυνατότητές του να καταλάβει και να κυριαρχήσει στη ζωή, τα μέσα που του επιτρέπουν να συλλάβει, να ερμηνεύσει και να εκφράσει τον κόσμο κι ακόμη περισσότερο να τον καταστήσει βιώσιμο και ανθρώπινο (βλ. Χ. Χρήστου, 1970, 78-79).

Αναφερόμενοι στην εικόνα και το λόγο, αναφερόμαστε ουσιαστικά σε δυο συμβολικά συστήματα με διαφορετική φύση (βλ. P. Nodelman, 1996, 216) και, ως εκ τούτου, πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στη μεταφορά και χρήση αναλογιών από το ένα σύστημα στο άλλο. Τα συστήματα αυτά μεμονωμένα και στις αλληλεπιδράσεις τους θα πρέπει να τα επεξεργαστεί ο αναγνώστης, ώστε να κατανοήσει τη φύση και τα βαθύτερα νοήματά τους στο επίπεδο του εικονογραφημένου βιβλίου.

Ο Πικάσο, σχετικά με τη φύση των δυο αυτών συμβολικών συστημάτων, παρατηρεί: Οι εικόνες της ζωγραφικής που αναπαριστούν τις εικόνες των φυσικών μορφών δεν είναι παρά σύμβολα. Έχουμε συμφωνήσει πως ένα σύμβολο απεικονίζει το δέντρο, ένα άλλο το σπίτι, τον άντρα ή τη γυναίκα, ακριβώς όπως στο σύστημα της γλώσσας η λέξη άνθρωπος ή σπίτι φέρνουν στο μυαλό την εικόνα του ανθρώπου ή του σπιτιού, κι αυτό συμβαίνει σε όλες τις γλώσσες, μόνο που οι λέξεις αλλάζουν. (βλ. Μ. Ντε Μικέλι, χ.χ., 91-92).

Όπως αναφέραμε, από την πλευρά του ο Arhheim δηλώνει ότι οι απεικονίσεις μπορούν να λειτουργούν ως εικόνες, ως σύμβολα ή ως απλά σήματα, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό. Ως εικόνες λειτουργούν στο βαθμό κατά τον οποίο σχηματοποιούν τα αντικείμενα σ' ένα επίπεδο αφαίρεσης μεγαλύτερο απ' ότι τα ίδια τα αντικείμενα. Ως σύμβολα, όταν συμπυκνώνουν και υπονοούν άλλες έννοιες, που εκφράζονται μ' ένα υψηλότερο βαθμό αφαίρεσης απ' ότι η μορφή ή το αντικείμενο. Τέλος, ως απλά σήματα, όταν έχει συμφωνηθεί κάτι τέτοιο με κάποια σύμβαση ή παραδοχή. Γι' αυτό στην περίπτωση αυτή οι εικόνες δεν μοιάζουν καθόλου με τα πράγματα ή τις έννοιες στις οποίες αναφέρονται. (βλ. R. Arhheim, 1969, 135-139).

Υπενθυμίζοντας σχετικές αναφορές της έρευνάς μας, διακρίνουμε δυο κύριες περιπτώσεις στις σχέσεις των εικόνων με τα κείμενα: εκείνη της έντονης και στενής σχέσης, όταν το σύνολο σχεδόν των πληροφοριακών στοιχείων της εικόνας αναφέρονται στο περιεχόμενο των κειμένων και εκείνη της μέτριας έως και μηδενικής σχέσης, όταν οι εικόνες επιτελούν κυρίως μια ασύμβατη και ουδέτερη διακοσμητική λειτουργία και όχι ασφαλώς μιαν οποιασδήποτε μορφής μεταφορική έκφραση, ερμηνεία ή αναδιάπλαση των κειμένων.

Ο Rierce ήδη από το 1955 διακρίνει τις εξής κατηγορίες οπτικών σημείων – απεικονίσεων:

α) εικόνες – απεικονίσεις, όταν οι εικόνες αναφέρονται στις απλές ιδιότητες των αναπαριστώμενων πραγμάτων.

β) διαγράμματα, όταν φανερώνουν τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων μερών τους και

γ) μεταφορές, όταν αποκαλύπτουν ένα παραλληλισμό με κάτι άλλο ( βλ. Peirce, 1981, 173 – 204).

Μια άλλη επιπλέον διάκριση γίνεται, προκειμένου να αποδοθεί ποσοτικά και ποιοτικά η σχέση των εικόνων με το περιεχόμενο των κειμένων. Διακρίνουμε δυο κύριες κατηγορίες εικόνων:

α) τις πιστά αναπαραστασιακές (ρεαλιστική ή φωτογραφική απεικόνιση), και

β) τις σχηματικές (αφαιρετικές ή συμβολικές απεικονίσεις). Σ' αυτή την περίπτωση δεν απεικονίζεται η πραγματικότητα πιστά, αλλά με κάποιο βαθμό αφαίρεσης και τονίζονται τα στοιχεία που θεωρούνται βασικά και κυριαρχικά. Εφόσον η οργάνωση της δομής των σχηματικών εικόνων συνίσταται από τον εγκλεισμό και την παρουσίαση των αξονικών (κεντρικών) πληροφοριακών σημείων, τότε η γνωστική διαδικασία μέσω των εικόνων μπορεί να γίνει εύκολη και γρήγορη.

Τέλος, η εικόνα σε αναφορά με τα κείμενα μπορεί να έχει προγνωστικό ρόλο, αναγγέλλοντας αυτό που πρόκειται να συμβεί, επιβεβαιωτικό και αναμνηστικό, προβάλλοντας αυτό που έχει ήδη συμβεί, και διαγνωστικό, προβάλλοντας αυτό που βρίσκεται σε εξέλιξη και πρόκειται να επέλθει.

Γενικά, οι εικόνες από τη φύση τους λειτουργούν διαφορετικά από τις λέξεις και ανακοινώνουν διαφορετικά είδη πληροφορίας με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, οι εικόνες που αναφέρονται περισσότερο στο χώρο χωρίς να κάνουν αναφορές στο χρόνο στερούνται την εύκολη νοηματοδότηση που εκφράζει η χρονική σχέση αιτίας και αποτελέσματος, πιθανότητας και πραγματικότητας, υπεροχής και υποβάθμισης, στερούνται δηλαδή αυτό που η γλώσσα τόσο άμεσα μπορεί να εκφράσει. Η εικόνα δηλαδή δεν μπορεί από μόνη της εύκολα να μεταβιβάσει ό,τι συνέβη χρονικά στο παρελθόν ή να παρουσιάσει τις σκέψεις, τα όνειρα, τις υποθέσεις ή τις φαντασιώσεις κάποιου στη ροή του χρόνου.

Από το άλλο μέρος, οι λέξεις δεν μπορούν εύκολα να ανακοινώσουν μια πληροφορία για την όψη των φυσικών αντικειμένων με την αμεσότητα και παραστατικότητα που οι εικόνες μπορούν να το κάνουν (αναφορές στη μορφή και το χώρο). Ακόμη και μια πλήρης λεκτική περιγραφή ενός προσώπου ή μιας κατάστασης επικεντρώνεται περισσότερο σε υπαινιγμούς των ιδιαίτερων λεπτομερειών τους και αδυνατεί να παρουσιάσει με τη σαφήνεια που μπορεί να κάνει μια απλή καρικατούρα, που μεταβιβάζει άμεσα την αίσθηση του οπτικού όλου. Μια μοναδική ευχαρίστηση προκύπτει από τον τρόπο που οι εικονογράφοι χρησιμοποιούν αυτές τις διαφορές ανάμεσα στο λόγο και στις εικόνες, αλλάζοντας τη νοηματοδότηση των κειμένων μέσω των εικόνων και, παράλληλα, διεισδύοντας στον οπτικό μπρεσιονισμό των εικόνων μέσω των νοηματοδοτήσεων του λόγου. Οι εικόνες έτσι αλληλοδιαπλέκονται μέσα από τη μορφολογία τους με το λόγο. Σχήμα, στυλ, σύνθεση, σε αναφορά με το λόγο καθορίζουν το ρυθμό και τον τρόπο που θα ανταποκριθούμε στην αφήγηση. (βλ. P. Nodelman, 1996, 218-219).

Σε κάθε περίπτωση, ο εικαστικός κώδικας με τις συμβάσεις του σε σχέση με το γλωσσικό είναι περισσότερο πολύσημος, έχει δηλαδή από τη φύση του μεγαλύτερη ελευθερία και δυνατότητα να περιέχει και να εκπέμπει πολλών ειδών μηνύματα, περισσότερα απ' ό,τι ο γλωσσικός κώδικας και το σύστημα της κοινής γλώσσας, που είναι πολύ πιο περιοριστικός και δηλωτικός ενός νοήματος ή μηνύματος. Αυτό δεν αφορά τη λογοτεχνική γλώσσα, της οποίας ο κώδικας αποκτά πολύ μεγαλύτερη αμφισημία και ελευθερία (γι' αυτό λέμε την έκφραση «ποιητική αδεία»).

Γενικά όμως, οι κώδικες των τεχνών δεν είναι κλειστοί και μονοσήμαντοι, αν και στηρίζονται πάνω σε συμβάσεις. Η τέχνη, άλλωστε, προχωρεί και αναπτύσσεται, στρεφόμενη κυρίως εναντίον των καθιερωμένων τύπων και συμβάσεων. Φυσικά, ο ωμός ρεαλισμός της τέχνης περιορίζει και αναστέλλει σε μεγάλο βαθμό την αμφισημία του έργου τέχνης, προσανατολίζοντας με τη σαφήνεια των μορφών και των νοημάτων του σε ορισμένες μόνο ερμηνείες. Εδώ δεν αναφερόμαστε στις περιπτώσεις όπου οι ρεαλιστικές μορφές φορτίζονται με συμβολικά μηνύματα και αποκτούν πολυσημία. Σ' αυτές τις περιπτώσεις μπορεί μια ρεαλιστική μορφή να λειτουργήσει ως άκρως σουρεαλιστική ή αντινατουραλιστική<sup>5</sup>.

Τα έργα που έχουν κρύψει τις μορφές τους και παρουσιάζουν κάποια ασάφεια προσφέρονται για περισσότερες ερμηνείες, καθώς ρέπουν προς την αμφισημία. Εξάλλου, από αυτή την αιτία,

---

<sup>5</sup> Ένα τέτοιο παράδειγμα αναφέρει ο Σαλβατόρ Νταλί στο σχόλιο που ακολουθεί: «Ήμουν ο μόνος που, την εποχή που βασιλευε ο σουρεαλισμός, είπα: Η ζωγραφική είναι η φωτογραφία έγχρωμη, καμωμένη με πινέλο. Τίποτε πιο σουρεαλιστικό από την πραγματικότητα. Η ύπαρξη της πραγματικότητας είναι το πιο μυστηριώδες, το πιο υπέροχο, το πιο σουρεαλιστικό πράγμα. Δυο φορές στη ζωή μου ζωγράφισα καλάθια με ψωμιά. Νόμισα ότι ήταν τα λιγότερο σουρεαλιστικά έργα μου, αφού μόνο καλάθια και ψωμιά ήταν. Προ ολίγου όμως ανακάλυψα, διαβάζοντας το Μισέλ Φουκώ, το βαθύτερο νόημα του καλάθιού. Οι δυο αυτές νεκρές φύσεις, που δεν είχαν τότε που τις ζωγράφισα κανένα υπερβατικό νόημα, για μένα είναι ίσως τα πιο σουρεαλιστικά μου έργα». Βλ. Σ. Νταλί, 1993, 166.

Δες και τη σχετική ανάλυση του Rudolf Arnheim για το έργο του Ingres «La Source» (Η πηγή), μέσα από την οποία ανατρέπεται η εντύπωση μιας κοινότυπης έκφρασης δουλεμένης με μια τυποποιημένη νατουραλιστική νοοτροπία (βλ. R. Arnheim, ό.π., 172- 176).

τέτοιου είδους έργα αποκτούν τη γοητεία τους και μπορούν να κινητοποιούν τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία του θεατή. Άρα, η πολυσημία του έργου τέχνης ποικίλλει ανάλογα με την εκφραστική γλώσσα που εκφράζεται, το κίνημα ή τη σχολή στην οποία ανήκει κλπ. Άλλωστε, δεν υπάρχει στατικότητα στις ερμηνείες του έργου τέχνης, καθώς εξελίσσονται στο χώρο και το χρόνο τόσο η τέχνη όσο και οι ιδέες γύρω από την τέχνη και τη ζωή.

Το ίδιο μπορούμε να πούμε ότι γίνεται και στο γλωσσικό κώδικα που αφορά τη λογοτεχνία. Περισσότερο σταθερά είναι τα πράγματα στην κοινή γλώσσα, χωρίς ποτέ η γλώσσα να παύει να εμπλουτίζεται, να μετασχηματίζεται και να εξελίσσεται ως όργανο επικοινωνίας και έκφρασης (οι λέξεις αποκτούν νέες σημασίες, φθείρονται και πεθαίνουν, δημιουργούνται νέες λέξεις, νέες γλωσσικές δομές). Όλα τα παραπάνω φυσικά σχετίζονται με τις λειτουργίες εικόνων και κειμένων στα εγχειρίδια γλώσσας.

Όπως αναφέραμε, ιστορικά, η εικόνα χρησιμοποιήθηκε από πολύ παλιά σε μια πλατιά χρήση, ασκώντας μια ποικιλία λειτουργιών, άλλοτε για να αναπαραστήσει και να μεταβιβάσει νοήματα, για να διδάξει, να επεξηγήσει και να διακοσμήσει και άλλοτε για να εκφράσει συναισθήματα και ιδέες ατομικές και συλλογικές. Με την παρουσία της σφράγισε εποχές, τάσεις και τεχνοτροπίες και αν κάποτε απέκτησε τεράστια αίγλη και μαγική δύναμη απεριόριστη, γνώρισε και περιόδους παρακμής. Όταν οι τεχνικές προϋποθέσεις το επέτρεψαν, η εικόνα κατέκτησε μια θέση στα εικονογραφημένα έντυπα και βιβλία, αν και η συνύπαρξη και συνέργειά της με το γραπτό λόγο έχει πολύ μεγαλύτερη χρονική διάρκεια. Στα εικονογραφημένα βιβλία συνυπάρχει αισθητικά και νοηματικά με τα κείμενα και διαπλέκεται με αυτά μέσα από λειτουργικές σχέσεις σε διάφορες ποιοτικές συναρτήσεις. Έφτασε μάλιστα να συνδεθεί τόσο πολύ με το γραπτό λόγο του βιβλίου, ώστε η ηρωίδα του Lewis Carroll «Η Αλίκα στη χώρα των θαυμάτων» ν' αναρωτηθεί «σε τι θα μπορούσε να χρησιμεύει ένα βιβλίο χωρίς εικόνες και διαλόγους» (βλ. L. Carroll, 1988, 9).

Αναφερόμαστε, βέβαια, στην εικαστική διερμηνευση του λόγου και στην έννοια της εικονογράφησης (βλ. H. Dilly, 1995, 15).

Στην εποχή μας, όπου η δύναμη της εικόνας είναι εξαιρετικά σημαντική, η εικονική πραγματικότητα τείνει να κυριαρχήσει σε κάθε πηγή πληροφορίας, γνώσης και έκφρασης. Η κατακλυσμιαία επίδραση εικονικών ερεθισμάτων, με τα οποία ενδύεται η πραγματικότητα που προσφέρεται, προκαλεί εθισμό και στις πιο μικρές ακόμη ηλικίες σ' αυτού του είδους τη πληροφόρηση και επικοινωνία. Η εμπειρία αυτή μεταφέρεται από τα ΜΜΕ στα εικονογραφημένα έντυπα και είναι αναγκαίο όλο αυτό το πολυδύναμη σύστημα να μπορεί να ελεγχθεί και να ερμηνευθεί από το θεατή ή τον αναγνώστη. Σε διαφορετική περίπτωση, το σύστημα θα επιβάλλεται άκριτα και εξουσιαστικά στη συνείδησή του. Ως εκ τούτου, δεν είναι αρκετή μια διαισθητική αντιμετώπιση του θέματος και απαιτείται γνώση των σχετικών κωδίκων και των λειτουργιών τους, ώστε να αποκαλύπτεται όλο το βάθος και εύρος των δυνατοτήτων των συστημάτων λόγου και εικόνας στη συναυτουργία τους.

Θα συμπέρανε κανείς, σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι η εικόνα είναι ένα σχεδόν αυτοδύναμο μέσο για να μεταφέρεται κάθε είδους πληροφορία και γνώση, ακόμη και τα πιο λεπτά ανθρώπινα συναισθήματα και οι πιο δυσερμηνευτές έννοιες. Σ' αυτό φυσικά δεν υπάρχει μια γενική παραδοχή και οι γλωσσολόγοι δεν είναι οι μόνοι που δυσπιστούν στη γλωσσική φύση της εικόνας, όπως επισημαίνει και ο R. Barthes, ο οποίος τονίζει ότι η κοινή γνώμη θεωρεί, κατά τρόπο συγκεχυμένο, την εικόνα ως ένα χώρο που αντιστέκεται στην έννοια, χάριν «μιας ορισμένης μυθικής ιδέας της ζωής: η εικόνα είναι αναπαράσταση, δηλαδή, σε τελευταία ανάλυση, ανάσταση, και ξέρουμε ότι το κατανοητό θεωρείται ασυμβίβαστο με το βιωμένο». Έτσι, συμπεραίνει, η αναλογία και στις δυο πλευρές, εκλαμβάνεται ως μια έννοια πενιχρή. Δηλαδή, άλλοι θεωρούν ότι «η εικόνα είναι ένα σύστημα πρωτόλειο σε σχέση με τη γλώσσα» και άλλοι ότι «η σημασία του λόγου με κανένα τρόπο δεν μπορεί να εξαντλήσει τον άφατο πλούτο της εικόνας». (βλ. R. Barthes, 1988, 41).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι σχέσεις των δυο συστημάτων λόγου και εικόνας δεν παρουσιάζονται τόσο απλές και μονοδιάστατες, όσο φαίνονται αρχικά σε κάθε ανυποψίαστο. Μερικοί μάλιστα κάποιες φορές αναρωτιούνται αν ορισμένες αφηγήσεις εικονογραφούνται και κατά πόσον μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να ερμηνευτεί και να συσχετιστεί δημιουργικά με το μάθημα

της γλώσσας. Αν αυτό γίνει με εξωτερικές, επιδερμικές ή επίπλαστες σχέσεις, τότε προφανώς ούτε η αφήγηση ερμηνεύεται ούτε μια οποιαδήποτε δημιουργική γνωστική εμπειρία πραγματοποιείται μέσω αυτής της σχέσης. Μια πραγματική και ενδιαφέρουσα σχέση ανάμεσα σε δυο στοιχεία δεν επιτυγχάνεται με μια συγκόλληση από τα έξω, παρά μόνο όταν δημιουργηθεί μεταξύ τους μια ουσιαστική, εσωτερική σχέση. (βλ. και V. Lowenfeld – W. Lambert Brittain, 1964, 49-50).

Αυτό προϋποθέτει ότι η σχέση ανάμεσα στην εικόνα και το κείμενο γίνεται πολυεπίπεδη και αμφίδρομη και όχι μονοδιάστατη και μονόδρομη. Σχετίζεται δηλαδή με το αν και κατά πόσο η εικόνα ακολουθεί στενά και τυπικά το ύφος και τη σημασιολογία των κειμένων αναπαράγοντάς τα, ή αν σκόπιμα τα προεκτείνει, τα ερμηνεύει, τα αναπλάθει και τα αναδιατάσσει. Καθένας από αυτούς τους δρόμους, προφανώς, οδηγεί τον αναγνώστη σε διαφορετικές στάσεις και προσεγγίσεις του κειμένου: άλλοτε να μένει στην προτεινόμενη αναγνωστική θέση μέσα από μια στάση παθητική, που εκτρέφει τη μονολιθικότητα και το δογματισμό και άλλοτε να υιοθετεί μια στάση ανοιχτής ενεργητικής και δημιουργικής προσέγγισης, όπου κυριαρχούν ο στοχασμός, η φαντασία, ο συναισθηματικός κόσμος, το δημιουργικό πνεύμα και ολόκληρη η ύπαρξη, για να αποκαλυφθεί το βάθος, η πολυσημία και οι πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου.

Φυσικά, θα πρέπει να τονίσουμε ότι όλα αυτά εξαρτώνται από τον τρόπο που κάποιος προσεγγίζει τη στατική εικόνα ενός βιβλίου, η φύση της οποίας είναι διαφορετική από την τηλεοπτική. Παραδόξως, η στατική εικόνα, σε μια εποχή ολοκληρωτικής σχεδόν κυριαρχίας της τηλεοπτικής εικόνας που τρέχει με καταγιγιστικούς ρυθμούς, φαίνεται να υπερέχει σε βάθος, διάρκεια και ποιότητα, αφού μας προδιαθέτει να εντείνουμε την παρατηρητικότητα και την προσοχή μας με ατομικούς ρυθμούς, να δώσουμε περισσότερο χρόνο στη σκέψη και τα συναισθήματά μας και να σπάσουμε με το δικό μας τρόπο το κέλυφος των πραγμάτων, ώστε να διεισδύσουμε στο εσωτερικό, στο αληθινό πρόσωπο του κόσμου που εκφράζουν τα κείμενα.

#### **1.4.2. Γενικά για το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας και το εικονογραφημένο εξωσχολικό βιβλίο: Η διαμόρφωση μιας διαφορετικής δομής, περιεχομένου και λειτουργίας και μιας επίπλαστης μεταξύ τους ασυμβατότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

Παρά την πληθώρα των μέσων της σύγχρονης τεχνολογίας, το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί στις μέρες μας να θεωρείται το σημαντικότερο μέσο διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα, με ένα σύστημα εκπαίδευσης κυρίως βιβλιοκεντρικό. Αυτό προκύπτει, τόσο από το ποσοστό του χρόνου που καταλαμβάνει η χρήση του μέσα στην τάξη, όσο και από τις λειτουργίες που ασκεί, οι οποίες στηρίζουν τις γενικότερες λειτουργίες του σχολείου. Ο ρόλος του εγχειριδίου διεθνώς αυξάνεται διαρκώς λόγω της γενίκευσης της παιδείας και επηρεάζεται από τη ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών, της επιστημονικής έρευνας, τις εξελίξεις στο χώρο της γλωσσολογίας και τις εξελίξεις που αλλάζουν το χαρακτήρα της αγωγής και το πρόσωπο του σύγχρονου κόσμου. Οι εξελίξεις στο χώρο της διακίνησης των γνώσεων και πληροφοριών μέσω της εικόνας βρίσκουν άμεση ή έμμεση εφαρμογή στο εγχειρίδιο.

Το σχολικό εγχειρίδιο γλώσσας υπηρετεί διδακτικές και παιδαγωγικές ανάγκες και στόχους. Στο γνωστικό τομέα ταξινομεί, κωδικοποιεί, αναλύει, ερμηνεύει, συμπυκνώνει και δομεί με το κειμενικό και εικονογραφικό του περιεχόμενο τη γνώση και την πληροφορία και καθίσταται έτσι απαραίτητο μέσο διδασκαλίας και μάθησης. Στον παιδαγωγικό τομέα και στον τομέα της μόρφωσης παρουσιάζει την πραγματικότητα με ορισμένο τρόπο, υποβάλλει κοινωνικές, ατομικές και αισθητικές αξίες και παρωθεί σε στάσεις ζωής απέναντι στα φαινόμενα, τα προβλήματα και τα γεγονότα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Επομένως, λειτουργεί ταυτόχρονα ως πηγή γνώσης, ως μορφωτικό αγαθό, ως μέσο καλλιέργειας και ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας, ενώ συμβάλλει μακροπρόθεσμα σε μια γενικότερη και μονιμότερη αγάπη του παιδιού για το βιβλίο.

Ο κεντρικός ρόλος του ως βασικού παράγοντα αγωγής, αλλά και ως φορέα πολιτισμού και μόρφωσης του ανθρώπου στη διδακτική διαδικασία, όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνη-

τές (S. Edem, 1984, D. Weiss, 1988, J. Becker, 1978 κ.ά.) εξηγείται με βάση τους παρακάτω λόγους:

α) Από ιστορική πλευρά, το σχολικό εγχειρίδιο είναι το παλιότερο μέσο διδασκαλίας, έτσι ώστε η χρήση του να θεωρείται απολύτως αυτονόητη, σε βαθμό μάλιστα να πιστεύεται από πολλούς ότι σχολείο χωρίς εγχειρίδια είναι αδιανόητο.

β) Το σχολικό εγχειρίδιο, αντλεί εν μέρει την αυθεντία του από την αυθεντία που ασκεί σε πολλούς ο γραπτός λόγος, καθώς ταυτίζεται με την αλήθεια. Αυτό ενδυναμώνεται, καθώς ο γραπτός λόγος μιας επιστημονικής περιοχής παρουσιάζεται στις σελίδες του με σύστημα, οργάνωση και διάρθρωση.

γ) Το σχολικό εγχειρίδιο στον πολύ κόσμο προκαλεί συνειρμικά την έννοια «μόρφωση». Αυτό για κάποιες ιδιαίτερες κατηγορίες πληθυσμού σε όλο τον κόσμο μπορεί να πάρει απόλυτη μορφή, καθώς το εγχειρίδιο μπορεί να αποτελέσει σε ολόκληρη τη ζωή αυτών των ανθρώπων την πρώτη και τελευταία τους επαφή με τον πνευματικό κόσμο που εκπροσωπεί αυτό το είδος του βιβλίου.

δ) Το σχολικό εγχειρίδιο παίζει σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση μιας ειδικής μορφής επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, η οποία, κατά τις νεότερες αντιλήψεις, συνιστά τη διδασκαλία. Αρκεί να αναφέρουμε εκείνο που υποστηρίζει ο D. Weiss (1998), ότι περίπου το 70% όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και άλλο συναφές διδακτικό υλικό. (πρβλ. Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 113-115).

Διάφορες εξελίξεις στο χώρο της νέας γλωσσολογίας και των κοινωνικών επιστημών, που απηχούν τις γενικότερες εξελίξεις στις αντιλήψεις του φαινομένου της γλώσσας (στρουκτουραλιστική, επικοινωνιακή, νοηματική και λειτουργική διάσταση του φαινομένου της γλώσσας), ώθησαν στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου εγχειριδίου με διαφορετική δομή, περιεχόμενο και λειτουργία. Κείμενα με ποικίλο υφολογικό και εννοιολογικό περιεχόμενο, διάφορες ασκήσεις για την επεξεργασία και κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων, εικονογράφηση και κατάλληλοι χώροι για τη γλωσσική έκφραση των μαθητών δομούνται με τρόπο που να διευκολύνουν την ενοποιημένη μορφή διδασκαλίας. Διαμορφώθηκαν σ' αυτό το πλαίσιο τα εγχειρίδια «εργαστηριακού τύπου», σε μια προσπάθεια συστηματικής αντιμετώπισης της ανάγκης της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Σ' αυτά υπάρχει ένας κοινός πυρήνας, όπου κειμενικό και εικονογραφικό περιεχόμενο υπηρετούν τον ίδιο στόχο, προσφέροντας ταυτόχρονα χώρο για τις γραπτές εργασίες του μαθητή.

Η συγκριτική μελέτη ανάμεσα στα ελληνικά και τα ξενόγλωσσα εγχειρίδια, που έγινε στα πλαίσια της έρευνάς μας, έδειξε ότι τα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας, χωρίς να ταυτίζονται με αυτά των άλλων χωρών, παρουσιάζουν ανάλογες τάσεις και κινούνται προς τον ίδιο περίπου στόχο. Ειδικά στο θέμα της μορφολογίας και της λειτουργικότητας της εικονογράφησης, διαπιστώθηκε ότι, παρά τις βελτιώσεις, εξακολουθούν να παραμένουν άλυτα πολλά προβλήματα. Αυτά έχουν κυρίως τις αιτίες τους στις στενές αντιλήψεις των παραγωγών για το θέμα και στην ίδια τη φύση της εικονογραφικής λειτουργίας, που προκύπτει στα συγκεκριμένα πλαίσια της δομής και του περιεχομένου των εγχειριδίων.

Παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος μπορούν να παίξουν και άλλα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, όσα ακόμη μέχρι τώρα αποκαλούνται «εξωσχολικά». Αυτός είναι και ο λόγος που αφιερώσαμε ένα μεγάλο μέρος της έρευνάς μας στην εικονογραφική έκφραση αυτών των βιβλίων. Όπως διαπιστώσαμε, τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία στο θέμα μας παρουσιάζονται σ' αυτή την κατηγορία βιβλίων, όπου εκτυλίσσεται μια πλουραλιστική και δυναμική αναζήτηση. Τα βιβλία αυτά παρουσιάζουν διαφορετικό θεματολογικό και εικονογραφικό περιεχόμενο, μεγαλύτερη ελευθερία στην έκφραση των κειμένων και μεγαλύτερη πρωτοτυπία και επινοητικότητα σε λύσεις πιο προσωπικές και ερμηνευτικές.

Ως εκ τούτου, η ασυμβατότητα που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στα διδακτικά εγχειρίδια και τα εξωσχολικά βιβλία, που αφορά συγκεκριμένα την οργανωμένη λειτουργική και όχι περιστασιακή και απρογραμμάτιστη ένταξη των τελευταίων στα πλαίσια της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, είναι αδιανόητη. Άλλωστε, ο προκλητικός όρος «εξωσχολικό»

βιβλίο, τι άλλο κάνει από το να υπονοεί αυτή την επίπλαστη ασυμβατότητα που παρουσιάζεται με όρια και διαχωρισμούς χωρίς νόημα, πράγμα που στερεί το σχολείο ουσιαστικά από ένα μέσο εκσυγχρονισμού και ποιοτικής αναβάθμισής του σ' αυτό τον τομέα.

### 1.4.3. Η δομή και το περιεχόμενο του εγχειριδίου γλώσσας

Τα τελευταία χρόνια, όπως διαπιστώσαμε από την έρευνά μας, γίνονται πολλές και σημαντικές αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια σε σχέση με τα εγχειρίδια παλιότερων εποχών. Οι αλλαγές αυτές, κατά κύριο λόγο, έχουν στόχο να υπηρετήσουν μια περισσότερο μαθητοκεντρική εκπαίδευση και αγωγή, που απαιτεί τα μέσα διδασκαλίας να είναι, ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία τους πιο ευχάριστα και πιο αποτελεσματικά. Από αυτή την ανάγκη προέκυψαν τα εγχειρίδια γλώσσας «εργαστηριακού τύπου», στα οποία αναφερθήκαμε, ώστε, εκτός από ευχάριστα να είναι και χρήσιμα, τόσο για την άσκηση, την εμπέδωση και την αυτοαξιολόγηση, όσο και για την αυτενεργό συμμετοχή του μαθητή γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι αλλαγές αυτές, ασφαλώς, αφορούν και την εικονογράφηση. Από την πλευρά των συντελεστών και παραγωγών των εγχειριδίων γίνονται προσπάθειες βελτίωσης της αισθητικής ποιότητας και λειτουργικότητας της εικονογράφησης και του συνόλου των βιβλίων και έχουν σημειωθεί ορισμένες ποιοτικές μεταβολές που αναβαθμίζουν το ρόλο της, όπως έδειξε και η έρευνά μας. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το θέμα της εικονογράφησης δεν αφορά μόνο τον εικονογράφο, αλλά είναι μέρος ενός σύνθετου και πολύπλοκου προβλήματος, στο κέντρο του οποίου βρίσκεται από τη μια ο μαθητής με τα ατομικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά υπό διαμόρφωση, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του, και από την άλλη το «σχολικό σύστημα»<sup>6</sup> και οι προσπάθειες που αυτό καταβάλλει με τους φορείς, τα πρόσωπα, τα μέσα, τις διαδικασίες και τα περιβάλλοντα που δημιουργεί.

Πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι στο θέμα που μας απασχολεί, αλλά και γενικότερα στον τρόπο που λειτουργεί αυτό το σύστημα, πρόβλημα εξακολουθεί να υπάρχει από την έλλειψη εμπειρικών και επιστημονικών ερευνών σε σχέση με το νοητικό και συναισθηματικό κόσμο του μαθητή, τις προτιμήσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του, με αποτέλεσμα σε πολλά θέματα να στηριζόμαστε σε εικασίες και στερεότυπες αντιλήψεις, που υποτιμούν τις πραγματικές δυνατότητες και τον κόσμο του παιδιού<sup>7</sup>. Από αυτόν κυρίως το λόγο, όπως πιστεύουμε, εξακολουθούν να γράφονται εγχειρίδια κλειστού τύπου, που στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην ορθολογική γνώση, στη μονοδιάστατη αντίληψη και την εξωτερική αυθεντία του εκπαιδευτικού και, στο θέμα της εικονογράφησης που μας απασχολεί, εξακολουθεί εν πολλοίς να επικρατεί η υποκατάστατη και απλοϊκή έκφραση με τη μίμηση της παιδικής κυρίως τέχνης.

Το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας έχει ως κύριο στόχο να μεταδώσει στο μαθητή γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με τη γλώσσα και διάφορα θέματα από τον κόσμο που τον περιβάλλει ή από τον κόσμο της φαντασίας, της παράδοσης, της λογοτεχνίας, της επιστήμης κλπ. Με άλλα λόγια, το εγχειρίδιο αποτελεί τον κύριο φορέα ύλης της διδασκαλίας, η οποία πηγάζει από τον πραγματικό ή τον προσωπικό κόσμο του συγγραφέα και από το χώρο της επιστήμης, του πολιτισμού και της κουλτούρας, δηλαδή από μια σύνθετη πραγματικότητα, που το εγχειρίδιο στις σελίδες του παρουσιάζει με ορισμένο τρόπο. Στα πλαίσια αυτά, το περιεχόμενο των κειμένων εκτείνεται σ' ένα ευρύ φάσμα, που περιλαμβάνει διηγήματα, ποιήματα, μύθους, παραδόσεις, βιογραφίες, θεατρικά έργα, επιστημονικά δοκίμια κ.ά. Η αμεσότητα και αποτελεσματικότητα αυτής της παρουσίασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση κατάλληλων μέσων με ποικιλία λειτουργιών, όπως είναι οι εικόνες και τα άλλα γραφικά μέσα, που παρα-

<sup>6</sup> Η έκφραση «εκπαιδευτικό σύστημα» χρησιμοποιείται στην πιο πλατιά και γενική της σημασία που είναι και η αρχική, για να δηλώσει το σύνολο των παιδαγωγικών γεγονότων που συμβαίνουν σ' αυτό το χώρο κι αυτό που τους δίνει μια πυκνότητα, μια κάποια συνοχή, κι όχι ένα αυστηρό «συστηματικό» πλαίσιο. Βλ. M. Debesse, 1984, τ. 3, σ. 24.

<sup>7</sup> Βλ. G. Thomas – A. Silk, 1997, 224-225, Φ. Μπονότη 1992, 308-314, Α. Καψάλης – Δ. Χαράλαμπος, ό.π., 160.

πέμπουν, όχι μόνο στην έννοια της «εποπτικότητας», αλλά και της «έμμεσης εμπειρίας». Σε σχέση μ' αυτό, η προσπάθεια που γίνεται είναι, όχι απλά να μεταφερθεί η ζωή και ο κόσμος στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά αυτό να γίνει με τέτοιο τρόπο, που να εξασφαλίζει παράλληλα τη δυνατότητα οι σχετικές πληροφορίες να δομούνται και να οργανώνονται κατάλληλα από το μαθητή, ώστε να του παρέχεται μια βαθύτερη, αλληλοσυσχετιζόμενη και σταθερότερη γνώση της πραγματικότητας. Η ανάγκη αυτή τονίστηκε ιδιαίτερα από τον Jerom Bruner (βλ. J. Bruner, 1996, 10 κ.ε.)<sup>8</sup>.

Η παρουσίαση της ύλης αποτελεί το κυριότερο στοιχείο της δομής του εγχειριδίου, επειδή μέσα από αυτήν ο μαθητής, με ποικίλους τρόπους, έρχεται σ' επαφή μ' ένα σώμα γνώσεων, δεξιοτήτων, τρόπων εργασίας, στάσεων και αξιών, που θα αποτελέσουν υλικό αυτόνομης δραστηριότητας από μέρους του, με κάποια μορφή καθοδήγηση, συνεργασία ή εμπνύχωση εκ μέρους του δασκάλου. Επομένως, η παρουσίαση της ύλης αποτελεί ουσιαστικά το διδακτικό και παιδαγωγικό υπόστρωμα της διδασκαλίας, δηλαδή το μέσο καθορισμού της σχολικής εργασίας και ταυτόχρονα το μέσο μάθησης, μόρφωσης και καλλιέργειας του μαθητή.

Από άποψη μορφής της σχολικής εργασίας διακρίνουμε τρεις κύριους τύπους εγχειριδίων.

α) Τα εγχειρίδια που ευνοούν τη μετωπική διδασκαλία και το παραδοσιακό περιγραφικό και διδακτικό μοντέλο της. Στην περίπτωση αυτή η οργάνωση και η δομή του εγχειριδίου υποπηρετούν την αυθεντία του δασκάλου, του βιβλίου και της γνώσης και κάνουν το μαθητή υποχρεωτικά παθητικό αποδέκτη έτοιμων μοντέλων ετεροκατευθυνόμενων διαδικασιών.

β) Τα εγχειρίδια με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Στην περίπτωση αυτή η δομή, το περιεχόμενο, η παρουσίαση και η επεξεργασία της ύλης σέβονται την προσωπικότητα και τον κόσμο του μαθητή σε μεγαλύτερο βαθμό και στηρίζουν την αυτενεργό προσπάθειά του.

γ) Τα εγχειρίδια που προκύπτουν ως μεικτό μοντέλο των δύο προηγούμενων. Στην περίπτωση αυτή, άλλοτε δίνεται έμφαση προς τη μια και άλλοτε προς την άλλη πλευρά, ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο και την ηλικία των μαθητών. Ο τύπος αυτός των εγχειριδίων είναι ο συνηθέστερος (βλ. και Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 128-178).

Γενικά, ένα εγχειρίδιο πρέπει να είναι καλά δομημένο, επειδή έχει ως στόχο να κάνει το μαθητή να κατανοεί, να σκέφτεται και να οργανώνει. Παράλληλα, ένα εγχειρίδιο πρέπει να είναι καλά εικονογραφημένο, καθώς το αισθητικό, εννοιολογικό και λειτουργικό δυναμικό της εικονογράφησης, σε συσχέτισμό με την ποιότητα των κειμένων, καθορίζουν την ποιότητά του εγχειριδίου ως διδακτικού και παιδαγωγικού μέσο.

Όσον αφορά την αισθητική των κειμένων, χρησιμοποιούνται διάφορες μορφές γραφής, με διαφοροποιήσεις στα μεγέθη, στους τονισμούς, στη χρωματολογία και στη μορφολογία, με απώτερο στόχο, όχι μόνο την αισθητική παρουσίαση των κειμένων, αλλά και τη σημασιολογική, με τη διάκριση ορισμένων πληροφοριών (αποσαφήνιση – τονισμός), την ταξινόμηση, τη δόμηση εννοιών κλπ. (βλ. και Μ. Βάμβουκας, 1984, 23-26).

Όσον αφορά το σημασιολογικό περιεχόμενο των κειμένων, έμφαση πρέπει να δίνεται στη γνησιότητα, την αυθεντικότητα και τη λογοτεχνικότητα του λόγου και όχι στην αποσπασματικότητα ή τα υποκατάστατά του, όπως π.χ. γίνεται συχνά με μερικά παραλογοτεχνικά κείμενα. Έμφαση πρέπει να δίνεται ακόμη στο δυναμισμό της γλωσσικής έκφρασης, στο πολιτισμικό της υπόστρωμα, στη σχέση της με τον κόσμο του παιδιού, με τα εθνικά και πανανθρώπινα προβλήματα κλπ.

Τέλος, όσον αφορά το θέμα της εικονογράφησης, σήμερα γίνεται ευρύτερα αποδεκτό ότι αυτή έχει την ίδια ή και περισσότερη αξία από το γραπτό λόγο, αν σκεφτούμε ότι ασκεί μίαν άμεση και πολυεπίπεδη επίδραση στον αναγνώστη. Οι εικόνες, τα σκίτσα, τα σχήματα, τα γραφήματα, οι γραφικές παραστάσεις, οι φωτογραφίες, οι χάρτες κλπ., που συνιστούν την έννοια της σύγχρονης εικονογραφικής αντίληψης, στην πραγματικότητα επιτελούν μια πολύ-

---

<sup>8</sup> Ο Rousseau υπογράμμισε με τις διακηρύξεις του τη σπουδαιότητα της άμεσης εμπειρίας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, του διέφυγε όμως το γεγονός ότι αυτό είναι συχνά ανεπαρκές, επειδή δεν μας αποκαλύπτει την εσωτερική λειτουργία των πραγμάτων. Αντίθετα, η έμμεση εμπειρία με τη χρήση βοηθητικών μέσων διδασκαλίας, όπως εικόνων, σκίτσων, διαγραμμάτων, ταινιών κινηματογράφου κλπ., μπορεί να ερμηνεύσει και να δομήσει βαθύτερα και αποτελεσματικότερα το φάσμα των εμπειριών που δεχόμαστε με την άμεση εμπειρία μας. (βλ. και Τ. Σπινκ, 1990, 41 και Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π. 1995, 128-129).



πλοκή και πολύπλευρη λειτουργία. Μπορούν να δομούν ή να αναδομούν το λόγο, να αισθητοποιούν και να ευαισθητοποιούν, να αναλύουν, να παρέχουν οργανωτικά στηρίγματα και να επιτελούν γνωστικές και μνημονικές λειτουργίες, να διαμεσολαβούν ανάμεσα στην πραγματικότητα και τις γνωστικές δομές του μαθητή, να συγκεκριμενοποιούν, να αφηγούνται, να εποπτικοποιούν με μεγάλη ακρίβεια και διεισδυτικότητα την πραγματικότητα, να οργανώνουν, να ερμηνεύουν, να κινητοποιούν τη δημιουργική τους σκέψη, τη φαντασία κλπ. Ιδιαίτερης σημασίας θέμα, που πολλοί θέλουν να το υποτιμούν, είναι η αισθητική και συναισθηματική λειτουργία της εικονογράφησης, που μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στη χαλάρωση της έντασης, την οποία προκαλούν τα κείμενα, στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, στην αισθητική καλλιέργεια κλπ.

Ως εκ τούτου θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη λειτουργική ενότητα μορφής και περιεχομένου των εικόνων στη σύνθεση και ιδιαίτερα στη χρωματολογία τους, επειδή αυτή έχει κυρίως συναισθηματική λειτουργία και συμβάλλει με μοναδικό τρόπο στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας και στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης.

Κύρια αίτια των αλλαγών στη δομή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία του εγχειριδίου γλώσσας, ως προς το κειμενικό μέρος, υπήρξαν οι αρχές της νεότερης γλωσσολογίας και, ως προς το εικονογραφικό, οι ποικίλες εξελίξεις στο χώρο των εικαστικών τεχνών.

Υπενθυμίζουμε ότι οι αρχές της μοντέρνας γλωσσολογίας παρουσιάζουν μερικά ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τις αρχές της γενικής γλωσσολογίας, ως προς την ανάλυση των γλωσσικών φαινομένων, όπως αναλυτικά αναφέραμε στην έρευνά μας. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, έμφαση δίνεται στον προφορικό λόγο και τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, δηλαδή στη λειτουργική πολυμορφία της ζωντανής γλώσσας, που υποδηλώνει ότι η γλώσσα δεν είναι στατική και ομοιογενής, αλλά εξελίσσεται διαχρονικά και διαφοροποιείται ανάλογα με το πού, το πώς και το γιατί χρησιμοποιείται, για να υπηρετήσει, κατά ιστορικές περιόδους, επικοινωνιακές, εκφραστικές και πολιτισμικές ανάγκες.

Συνεπώς, το σχολείο έχει χρέος να κάνει ικανούς τους μαθητές στη χρήση της κατάλληλης γλωσσικής έκφρασης, ανάλογα με τις ανάγκες σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Είναι μονόπλευρη, ωστόσο, η θέση που υποστηρίζεται από πολλούς επικοινωνιολόγους, ότι η γλώσσα είναι κυρίως επικοινωνιακή δεξιότητα, επειδή η γλώσσα πρώτα και κύρια είναι πολιτισμική, προσωπική, κοινωνική, εθνική, διαχρονική και διανθρώπινη έκφραση του ψυχισμού, του στοχασμού και του συναισθηματικού κόσμου αυτού που την χρησιμοποιεί<sup>9</sup>.

Άμεση και πρακτική συνέπεια στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος των παραπάνω αρχών είναι η ενοποιημένη μορφή διδασκαλίας, στην οποία παύει ο διαχωρισμός της γλώσσας σε ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα (γραμματική, έκθεση κλπ.) που ενοποιούνται σε ένα κοινό πυρήνα.

Από αυτό προέκυψε η δομή, το περιεχόμενο και η λειτουργία του εγχειριδίου «Η γλώσσα μου», που μελετήσαμε διεξοδικά στην έρευνά μας. Σ' αυτό ανά διδακτική ενότητα, υπάρχει το βασικό κείμενο που συνοδεύεται από την κύρια εικονογράφηση και ακολουθούν οι δομικές ασκήσεις και οι ασκήσεις επεξεργασίας, που εισάγουν, αναλύουν και δομούν το γραμματικό φαινόμενο, αναδεικνύουν τις λεκτικές συντάξεις κλπ. Οι ασκήσεις επίσης κατά ένα μέρος εικονογραφούνται, η έρευνά μας έδειξε, ωστόσο, ότι στα εγχειρίδια αυτά δεν δίνεται η πρόπουσα σημασία σε σχέση με τα ξενόγλωσσα πάνω σ' αυτό το θέμα.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Βλ. Α. Χαραλαμπίδης, 1992, Α. Χαραλαμπίδης, 1993, Α. Χαραλαμπίδης, 1994, 25, Α. Αβδάλη, 1986, 18-19, Α. Βουγιούκας, 1994, 23-24, Χ. Παπαρίζος, 1993, 26-88, J. Boutet, 1984, Ν. Chomsky, 1969-1970, σσ. 49-68, F. De Saussure, 1969 – 1979 σσ. 1-14 και 1979, Β. Τοκατλίδου, 1986, Ν. Μήτσης, 1993, 1996, R. H. Robins 1989, Γ. Μπαμινιώτης, «Νέα σχολικά βιβλία προς ένα καλύτερο ελληνικό σχολείο» στο «Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα», Αθήνα, Gutenberg, χ.χ.

<sup>10</sup> Οι ασκήσεις επεξεργασίας ακολουθούν τις αρχές της γλωσσολογίας και διακρίνονται κυρίως σε ασκήσεις:

α) αντικατάσταση: γίνονται με απλή αντικατάσταση βάσει μιας παραδειγματικής πρότασης

β) ανάπτυξης: γίνονται με απλή ανάπτυξη της πρότασης με τη συμπερίληψη και άλλων όρων εκτός του υποκειμένου, αντικειμένου και ρήματος.

γ) μετασχηματισμού: σ' αυτές μετασχηματίζεται ο τρόπος διατύπωσης του μηνύματος (βλ. και Χ. Παπαρίζος, 1993, 15-16).

Στα εγχειρίδια «Η γλώσσα μου», μετά τις ασκήσεις υπάρχει η στήλη του «σκέφτομαι και γράφω» για τη γλωσσική έκφραση του μαθητή.

Διαπιστώσεις της έρευνάς μας είναι ότι η δομή του εγχειριδίου, εκ των πραγμάτων, δημιουργεί μια τυπολογία ρουτίνας, την οποία ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί καθημερινά σε κάθε διδακτική ενότητα, άρα είναι υποχρεωμένος να υποτάσσεται στο ρυθμό και την πορεία που επιβάλλονται, για να φτάσει στους अपαρασάλευτους στόχους της διδασκαλίας. Είναι φανερό ότι ο κίνδυνος να γίνει ο μαθητής, χωρίς καμιά δυνατότητα διαφυγής, παθητικός αποδέκτης έτοιμων στόχων και πρακτικών, που άλλοι έχουν αποφασίσει και καθορίσει είναι άμεσος. Είναι συνήθης η ασφυκτική καθοδήγηση στον τρόπο εργασίας κατά τη διδασκαλία, τόσο από το εγχειρίδιο, όσο και από το δάσκαλο, χωρίς να δίνονται στο μαθητή δυνατότητες πρωτοβουλιών να επιχειρηματολογήσει, να ανακαλύψει, να εκφράσει ερωτήματα, να αμφισβητήσει και, σε τελική ανάλυση, να κατακτήσει μια προσωπική βιοματική γνωστική εμπειρία στο γλωσσικό μάθημα.

Τα τελευταία χρόνια σημαντικό πρόβλημα που επισημαίνει η νεότερη θεώρηση της γλωσσολογίας, ως διεπιστημονική περιοχή (ψυχογλωσσολογία, κοινωνιογλωσσολογία, εθνολογία, κοινωνική ανθρωπολογία κλπ.), που έχει επιπτώσεις στο επίπεδο εφαρμογής της στη διδασκαλία της γλώσσας, είναι ο περιορισμός της ευρύτερης σημασιολογίας του λόγου (αποσπασματικότητα του λόγου κυρίως γύρω από μια μικρή νοητική ενότητα, όπως παλιότερα γύρω από τη λέξη κατά την περίοδο της γενικής γλωσσολογίας). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παραμένουμε προσκολλημένοι συχνά σε μια πρακτική διαστρεβλωτικής συρρίκνωσης του νοηματικού περιεχομένου των κειμένων, που εμποδίζει την ευρύτερη κατανόηση της λειτουργίας της γλώσσας ως πολιτισμικής αξίας και προσωπικής έκφρασης.

Τέλος, αναφέρουμε ότι η εικονογράφηση, ακολουθώντας τη δομή και το περιεχόμενο του εγχειριδίου, αν και παρουσιάζει μια σχετική πολυμορφία ύφους, όπως έδειξε η έρευνά μας, λίγες πραγματικά σ' αυτόν τον τομέα είναι οι προσπάθειες με πρωτοτυπία και έμπνευση, αισθητική ποιότητα και λειτουργικότητα στην υπηρεσία μιας σύγχρονης αισθητικής και παιδαγωγικής αντίληψης για τη δημιουργική διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας.

Επομένως, η δομή και το περιεχόμενο του εγχειριδίου έχουν ως στόχο να υπηρετήσουν τη σημερινή πραγματικότητα και τις ανάγκες της, το θέμα της ποιότητάς τους, ωστόσο, πρέπει να μπει σε μίαν άλλη βάση.

#### **1.4.4. Η λειτουργία του εγχειριδίου γλώσσας.**

Η σημασία του εικονογραφημένου βιβλίου για τα παιδιά θεωρείται γενικά μεγάλη. Παρά τις σαφείς διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια και τα «εξωσχολικά» εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, μπορούμε να θεωρήσουμε εξ αρχής, τουλάχιστον δυνητικά, ότι θα ήταν δυνατόν τα πρώτα να ασκούν την ίδια έλξη με τα δεύτερα κάτω από προϋποθέσεις και να παρουσιάζουν όλα τα θετικά τους χαρακτηριστικά. Αποφασιστικό ρόλο σ' αυτό θα μπορούσαν να παίξουν η δημιουργική προσέγγιση της εικονογράφησης, η ευέλικτη δομή και το πλούσιο και ανοιχτό προς τον κόσμο του παιδιού περιεχόμενό τους.

Τόσο από άποψη δομής και περιεχομένου, όσο και από άποψη διδακτική και μεθοδολογική, το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας, πρακτικά, αποτελεί ενιαίο όλο που διαρθρώνεται με ορισμένο τρόπο. Τα μέρη επιτελούν ορισμένες λειτουργίες, ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί.

Ο δάσκαλος που δεν θέλει να ακολουθήσει την τυπολογία του εγχειριδίου παθητικά, συνήθως επιλέγει, διαφοροποιεί, δίνει προτεραιότητα και έμφαση σε ορισμένα μέρη του κατά την πορεία της διδασκαλίας. Χρησιμοποιεί δηλαδή το εγχειρίδιο ως διδακτικό μέσο, με ελεύθερη αναζήτηση της δημιουργικής προσέγγισης της διδασκαλίας. Ασφαλώς, αυτή η ελεύθερη αναζήτηση μπορεί να έχει γόνιμα αποτελέσματα, αλλά σε ένα βιβλιοκεντρικό σύστημα, όπως το ελληνικό, δεν βρίσκει εύκολη εφαρμογή.

Τα εγχειρίδια «εργαστηριακού τύπου» που έγιναν για να είναι χρηστικά και λειτουργικά για το μαθητή, έχουν αποφασιστική συμβολή στον τρόπο καθορισμού της σχολικής εργασίας. Μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι, όσο καλύτερα είναι διαρθρωμένο ένα εγχειρίδιο, τό-

σο περισσότερο επιτρέπει μια ποικιλία χρήσεων και λειτουργιών προς την πλευρά της δημιουργικής διδασκαλίας. Φυσικά, οι χρήσεις και λειτουργίες αλλάζουν ανάλογα με τις εποχές, που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις, τους στόχους και τις προτεραιότητες της διδασκαλίας και παρουσιάζουν θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά.

Τα θετικά χαρακτηριστικά των εγχειριδίων ωθούν τους μαθητές να σκέφτονται, να στοχάζονται και να θέτουν ερωτήματα, τους παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη και τους ενθαρρύνουν να πειραματίζονται με ιδέες, να εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να τα χρησιμοποιούν ως μορφωτικά εργαλεία, που κάνουν τη μάθηση πιο εύκολη, πιο ευχάριστη και πιο αποτελεσματική.

Αντίθετα, τα αρνητικά χαρακτηριστικά δημιουργούν εντυπώσεις αυθεντικής πηγής γνώσεων, που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση από το δάσκαλο και τους μαθητές, εμποδίζοντάς τους έτσι να σκέφτονται, να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν, αγνοώντας τις ψυχολογικές τους ανάγκες, αλλοτριώνοντάς τους σε τελική ανάλυση ουσιαστικά και περιορίζοντάς τους σε ρόλο παθητικό, καθιστώντας έτσι τη μάθηση μια δύσκολη και βαρετή αγγαρεία (βλ. και Π. Πολυχρονόπουλος, 1980, 424-425).

Οι θετικές λειτουργίες συνεπάγονται, με άλλα λόγια, ότι το εγχειρίδιο διαθέτει παιδαγωγική, διδακτική, ψυχολογική και κοινωνική επάρκεια και λειτουργικότητα. Αυτό είναι φυσικό, αφού το εγχειρίδιο αποτελεί προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών και ταυτόχρονα μέσο πολιτισμικό, πληροφοριακό και παιδαγωγικό.

Ως μέσο διδασκαλίας το εγχειρίδιο ασκεί τις λειτουργίες της ενημέρωσης, της παρουσίας της πραγματικότητας, της διαφοροποίησης, της άσκησης και της εμπέδωσης, της καθοδήγησης, της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης μπορούμε να πούμε ότι είναι από τις σημαντικότερες, επειδή απευθύνεται στη συναισθηματική σφαίρα των μαθητών και διαμορφώνει τις στάσεις και τις διαθέσεις τους (βλ. Κ. Μπονίδης – Ε. Χοντολίδου, 1997, 190).

Το εγχειρίδιο, όπως και κάθε άλλο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, μέσα από το κειμενικό και εικονογραφικό του περιεχόμενο, από πολύ νωρίς μπορεί να οδηγεί το παιδί στην ανακάλυψη λογικών σχέσεων και αναλογιών ανάμεσα στα αντικείμενα και στο χώρο, σε αναφορά με το γνωστικό σχήμα (νοητική εικόνα) του σώματος του.

Για να υπάρχει βάση στο φάσμα των θετικών λειτουργιών του εγχειριδίου, όπως τονίζει ο Κ. Maier, θα πρέπει ανάμεσα στα άλλα να οδηγεί το παιδί στην ανακάλυψη του κόσμου, για τον οποίο σχηματίζει το ίδιο μια εικόνα, να επιτελεί ένα ρόλο πνευματικής άσκησης και παρότρυνσης και να είναι αισθητικά σημαντικό (βλ. Δ. Κιτσαράς, 1993, 71-72).

Τέλος, θετική λειτουργία του εγχειριδίου σημαίνει υποστήριξη της φαντασίας, του στοχασμού και των συναισθημάτων του μαθητή, χαρά της ανακάλυψης και της μάθησης, διαφοροποίηση και εξατομίκευση της εργασίας και παράλληλη ώθηση στη γνωριμία και την αρμονική δράση με τον άλλο, με απώτερο στόχο την ευρύτερη καλλιέργεια και την καλλιέργεια της αγάπης του παιδιού για το βιβλίο, που θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ικανοποιητικής πνευματικής ζωής για το παιδί.

Φυσικά, το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας, εκτός από την ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη και αισθητική καλλιέργεια που παρέχει, κύριο στόχο του έχει την εκμάθηση της μορφής και της λειτουργίας της γλώσσας, την απόκτηση δεξιοτήτων στη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου κλπ. Αποφασιστική συμμετοχή σ' αυτό έχει, ασφαλώς, η εικονογράφηση, της οποίας ο ρόλος, όπως αναφέραμε, είναι περισσότερο αποτελεσματικός και άμεσος από τα κείμενα.

Τονίζουμε ξανά ότι η εικονογράφηση επιτελεί ένα φάσμα θετικών και αρνητικών λειτουργιών νοητικού, συναισθηματικού, διδακτικού, παιδαγωγικού και αισθητικού χαρακτήρα. Μερικές από τις θετικές της λειτουργίες, στις οποίες αναφερθήκαμε, είναι η παρουσίαση της πραγματικότητας με παραστατικότητα, αναλυτικότητα και διεισδυτικότητα. Έτσι μπορεί να ερμηνεύει τις δομές και τις λειτουργίες αυτής της πραγματικότητας που παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο, συμβάλλοντας σε μια βαθύτερη κατανόησή της.

Η εικονογράφηση μπορεί παράλληλα να αλλάζει αυτή την πραγματικότητα, να τη μετασχηματίζει με αναδιατάξεις, μεταφορές, και μεταμορφώσεις, διαφοροποιώντας μ' αυτό τον

τρόπο τη σημασιολογία και τις αφηγηματικές δομές του κειμένου. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις αναλαμβάνει πλήρως την αφήγηση πολύ αποτελεσματικά και με πληρότητα, όπως φάνηκε από τις σχετικές αναλύσεις της έρευνάς μας. (« Ce jour la... », σε εικονογράφηση Α. Αππο). Ειδικά, η εικονογράφηση του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας στη σύνθετη μορφή της υποβάλλει συγκεκριμένες δράσεις διδακτικού χαρακτήρα, καθορίζοντας το είδος και την ποιότητα της σχολικής εργασίας. Συνάμα, η εικόνα μπορεί να γίνει πολύ αποτελεσματικό μέσο γλωσσοπλαστικής διαδικασίας και να έχει μεγάλη συμβολή στην αφύπνιση του παιδιού, στην άσκησή του να παρατηρεί, να συγκρίνει, να κρίνει καταστάσεις του περιβάλλοντός του, να συνειδητοποιεί ιδέες και έννοιες, να διευρύνει και να εμπλουτίζει τις παραστάσεις του. Ταυτόχρονα, η εικόνα δίνει δυνατότητες στο παιδί να αναπτύσσει τη νόηση, τα συναισθήματα και τη φαντασία του, να ανακαλύπτει περισσότερο πολύπλοκες σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα και στις ιδέες, να προκαλεί όχι μόνο πρόσκαιρα και στιγμιαία ενδιαφέροντα, αλλά και μονιμότερα, ανοίγοντας νέους δρόμους στη σκέψη, την κρίση και τη φαντασία του, ώστε μέσω αυτών να προβαίνει ευχάριστα και αποτελεσματικά στην προσπέλαση και τη βίωση της πραγματικότητας. Μια νέα διάσταση της πραγματικότητας επίσης μπορεί να αναδυθεί και να βιωθεί από το παιδί μέσω της εικόνας, ένα σπουδαίο στοιχείο που μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της εσωτερικής του ζωής. (βλ. και Μ. Κασσωτάκης, 1979, 58, Δ. Κιτσάρης, ό.π. 48-72, Τ. Σπινκ, ό.π., 106, Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 139-145).

Συνεπώς, η εικονογράφηση μπορεί να συμβάλει θετικά και αποτελεσματικά στην πληρέστερη κατανόηση και αφομοίωση του κειμένου, συμβάλλοντας στις πολύπλευρες και σε βάθος προσεγγίσεις του, επεκτείνοντας το περιεχόμενό του και εμπλουτίζοντάς το. Ωστόσο, εξαιρετικά σημαντική είναι και η συμβολή της στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας, ασκώντας μια λεπτή συναισθηματική λειτουργία, που σε σχέση με μερικά κείμενα, όπως τα λογοτεχνικά, έχει ξεχωριστή βαρύτητα.

Εξαιρετικά σημαντική, επίσης, θεωρούμε προς τη θετική κατεύθυνση, την αισθητική λειτουργία της εικονογράφησης, μέσα από την οποία τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να εκτιμούν και ν' απολαμβάνουν την τέχνη, να αναπτύσσουν το καλαισθητικό τους κριτήριο και να αποκτούν πλούσιες οπτικές και αισθητικές εμπειρίες.

Ασκώντας μια τέτοια σύνθετη λειτουργία, η εικονογράφηση μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη μάθηση της γλώσσας, στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και στη μόνιμη αγάπη του παιδιού για το βιβλίο.

Όπως αναφέραμε, αρνητικές λειτουργίες της εικονογράφησης, ασφαλώς, υπάρχουν και έχουν να κάνουν εκτός των άλλων με την εξωτερική διακοσμητική ερμηνεία των κειμένων, και κυρίως με την εικονογραφική έκφραση μιας μονοδιάστατης αντίληψης, που έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της σκέψης και της φαντασίας του παιδιού σε μια άποψη και σε μια εκδοχή ενός θέματος. Αυτό, όπως διαπιστώσαμε και στην έρευνά μας, είναι ένα φαινόμενο πολύ συχνό στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας.

Οι αρνητικές λειτουργίες της εικονογράφησης έχουν να κάνουν επίσης με τη στατική αντίληψη γύρω από την έννοια αυτή, η οποία παρουσιάζεται ως παγιωμένη και ολοκληρωμένη πραγματικότητα στο εγχειρίδιο και δεν επιδέχεται καμιά μεταβολή στη μορφή και τη λειτουργία της.

Πράγματι, δεν είναι λίγες οι φορές που, στα πλαίσια μιας τυπικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται πλήρως μονοδιάστατες αντιλήψεις τόσο στα κείμενα όσο και στην εικονογράφηση, έτσι ώστε μερικοί ερευνητές, όπως οι Bettelheim και Zelan να τα χαρακτηρίζουν ως «ασκήσεις καμουφλαρισμένες σε ιστορίες... που συνοδεύονται από εικόνες, οι οποίες παρουσιάζουν καταστάσεις, για την περιγραφή των οποίων το παιδί γνωρίζει ότι πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα ευρύ λεξιλόγιο και μια μάλλον περίπλοκη συντακτική πρόταση, ένα λεξιλόγιο δηλαδή και ένα συντακτικό πολύ διαφορετικό από τα χρησιμοποιούμενα και από τους ίδιους τους συγγραφείς» (πρβλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 85).

Στον παιδαγωγικό τομέα, επίσης, η εικονογράφηση έχει ασκήσει κατά το παρελθόν καταλυτική αρνητική λειτουργία μέσα από ένα δογματικό ηθοπλαστικό διδακτισμό, όπως σχολιάσαμε στην έρευνά μας.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η εικονογράφηση επηρεάζει αποφασιστικά την ποιότητα του εγχειριδίου γλώσσας ως διδακτικού και παιδαγωγικού μέσου και ως μέσου αισθητικής και ολόπλευρης καλλιέργειας του μαθητή, παίζοντας ανάλογα προωθητικό ή περιοριστικό ρόλο στη σκέψη, τη συναισθηματική έκφραση και την ψυχοσωματική δραστηριοποίησή του και, ως εκ τούτου, η διαπλαστική – καθοδηγητική λειτουργία του εικονογράφου στο ρόλο που αναλαμβάνει είναι αυτονόητη και γι' αυτό κρίσιμη.

Σκόπιμο είναι να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι σε μερικά από τα θέματα που προαναφέραμε υπάρχει φυσικά μια σχετικότητα, αφού ο καθένας μπορεί να έχει μια προσωπική αντίληψη για το τι είναι ποιοτικό (βλ. και R. Cianciolo, 1997, 25). Ωστόσο, αυτό δεν αναιρεί θεμελιώδεις αρχές που οδηγούν σε μια ανοιχτή και προοδευτική θεώρηση των προβλημάτων, με απώτερο στόχο τη δημιουργική μάθηση, έκφραση και καλλιέργεια του μαθητή, που πολλές φορές τα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας αντί να προωθούν, αναστέλλουν.

Τέλος, υπενθυμίζουμε ότι αρνητικό ρόλο σ' αυτό παίζει οπωσδήποτε και η ασυμβατότητα, που, σε θέματα στρατηγικής και καθημερινής πρακτικής της διδασκαλίας, παρουσιάζεται ανάμεσα στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας και τα εικονογραφημένα «εξωσχολικά» βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά. Αυτό αναμφίβολα είναι ένα σοβαρό θέμα, που πολλές φορές αναφέρεται αόριστα και δεν φαίνεται να υφίσταται ως πρόβλημα, αφού ο δάσκαλος, θεωρητικά, είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει το «εξωσχολικό» βιβλίο, όταν και όπως αυτός κρίνει, στα πλαίσια της διδασκαλίας. Αυτό που θέλουμε να τονίσουμε για άλλη μια φορά είναι ότι δεν αναφερόμαστε σε μια περιστασιακή, αποσπασματική και απρογραμματίστη χρήση του «εξωσχολικού» βιβλίου, αλλά σε μια δομημένη και λειτουργική χρήση, που θα προσφέρει ένα μεγάλο πλούτο εικαστικής και γλωσσικής έκφρασης με υψηλά κριτήρια ποιότητας, όπως φάνηκε και από τις αναλύσεις της έρευνάς μας. Αυτό φυσικά θα προσθέσει ένα νέο περιεχόμενο στον όρο εγχειρίδιο και μια νέα διάσταση στον όρο εικονογράφηση, που μπορεί να ανατρέψει πολλές από τις καθιερωμένες αντιλήψεις πάνω στα θέματα που μας απασχολούν.

#### **1.4.5. Η ποιότητα του εικονογραφημένου βιβλίου μέσα από το αισθητικό, το κειμενικό και εικονογραφικό του περιεχόμενο.**

Το εικονογραφημένο βιβλίο παρουσιάζεται ως σύνολο των μερών του, συνιστώντας μια δομική ενότητα, ποιότητα και λειτουργία, που επηρεάζει τη σχέση του με τον αναγνώστη. Οι πρώτες οπτικές πληροφορίες που παίρνουμε από ένα εικονογραφημένο βιβλίο πριν ακόμη το ανοίξουμε μας δημιουργούν διάφορες προσδοκίες. Οι προσδοκίες αυτές στηρίζονται σε μια σειρά από παράγοντες, όπως το μέγεθος, το σχήμα, ακόμη και το είδος του χαρτιού που χρησιμοποιήθηκε για την εκτύπωσή του (βλ. και P. Nodelman, 1996, 219). Η ποιότητά του, ωστόσο, μετά από τις πρώτες εντυπώσεις, καθορίζεται από παράγοντες που έχουν να κάνουν περισσότερο με το περιεχόμενο, το πνεύμα και την αισθητική του, καθώς και την ανταπόκρισή του στους στόχους που υπηρετεί.

Η Patricia Cianciolo (1997) αναφέρει τέσσερα γενικά κριτήρια που καθοδηγούν την αξιολόγηση των εικονογραφημένων βιβλίων: Το γλωσσικό περιεχόμενο, την εικονογραφική ερμηνεία του κειμένου, τον τρόπο παρουσίασης της ύλης του σε σχέση με τον αναγνώστη, στον οποίο την ηλικία θα πρέπει να ανταποκρίνεται, και τη γενικότερη αισθητική του. (βλ. και N. Moebius, 1990).

Εξάλλου, διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO (1989) και διάφοροι ειδικοί (K.P. Fritzsche, 1992) αποδέχονται ορισμένα κριτήρια ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων. Μερικά από τα κριτήρια αυτά, αν και δεν είναι πλήρως ασφαλή και αφήνουν πολλά περιθώρια για διαφορετικές εκτιμήσεις πάνω στο θέμα, είναι: Η επιστημονική εγκυρότητα, η κοινωνική εγκυρότητα, που συνδέεται με το βαθμό ανταπόκρισής τους στην αντιφατική κοινωνική πραγματικότητα, η διαφάνεια της αφετηρίας και των προθέσεων των συγγραφέων τους, μέσα από τις οποίες κατανοείται και ερμηνεύεται από την πλευρά τους η πραγματικότητα, η παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, η συμφωνία με το αναλυτικό πρόγραμμα, η καλαισθητή εμφάνιση κ.ά. (πρβλ. Α. Καυάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 225-237).

Εξάλλου, τα παρακάτω ειδικά κριτήρια που αναφέρει η Cianciolo για την εικονογράφηση που αφορούν ειδικά τα λογοτεχνικά κείμενα, μπορούν να αντιστοιχούν όμως σε κάθε εικονογραφική έκφραση κειμένου.

α) Οι εικόνες που εκφράζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να αναπτύσσουν και να ανυψώνουν τα νοήματα του συγγραφέα, τις ιδέες και τον απόηχο που αφήνει. Πέρα από την απλή φιλολογική προσέγγιση, σημασία έχει η οπτική επικοινωνία και πώς αυτή διεγείρει και ενθαρρύνει την ατομικότητα και τη φαντασία του αναγνώστη,

β) Οι εικόνες πρέπει να παρουσιάζουν και να αποκαλύπτουν την ατομικότητα και το προσωπικό στυλ του εικονογράφου.

Φυσικά, όπως τονίζει η Cianciolo, η ποιότητα του εικονογραφημένου βιβλίου προϋποθέτει μιαν άκρως ενδιαφέρουσα συνύπαρξη μεταξύ συγγραφέα και εικονογράφου, σαν τους συντρόφους ενός γάμου. Αυτό αποτελεί κατά κάποιο τρόπο μονόδρομο και μπορεί να λειτουργεί προς αντίθετες κατευθύνσεις: είτε ως αποτέλεσμα συμφωνίας και ομοιοτήτων είτε ως αποτέλεσμα υγιών αντιθέσεων. Όποιος συνδυασμός και αν υπάρξει, πρέπει να καταλήγει σε μια ολοκληρωμένη, ισορροπημένη και ενδιαφέρουσα ενότητα.

Η χρήση αυτών των κριτηρίων δεν μπορεί να τύχει μιας γενικής εφαρμογής, ώστε να είναι πλήρως αντικειμενική, επειδή στην ουσία τα κριτήρια είναι τελικά προσωπικά και υποκειμενικά (βλ. P. Cianciolo, 1997, 25).

Αν και αυτό είναι μια αναμφισβήτητη αλήθεια, εντούτοις τα πιο πάνω κριτήρια πιστεύουμε ότι θέτουν μερικές βασικές συνιστώσες της ποιότητας του εικονογραφημένου βιβλίου, που πρέπει πάντοτε να παίρνουμε υπόψη μας. (βλ. και R. Duvoisin, 1973).

Ως αναγνώστης, το παιδί είναι ο διαχειριστής του φυσικού αντικείμενου, του βιβλίου, που έχει στα χέρια του, το οποίο αντίστροφα διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, προκαλώντας και ικανοποιώντας την περιέργειά του. Το παιδί είναι ο αναγνώστης των λέξεων που λένε τη δική τους ιστορία. Επειδή, όμως, αυτό που έχει στα χέρια του είναι ένα εικονογραφημένο βιβλίο, δεν έχει την απαίτηση να φτιάξει μέσα από το κείμενο την αποκλειστικά δική του εικόνα του φανταστικού κόσμου, αφού δεσμεύεται και επηρεάζεται ταυτόχρονα και από τις εικόνες και από το πώς αυτές συνυφαίνονται με το κείμενο. Επομένως, το παιδί αποκτά μια σύνθετη εμπειρία στην επαφή του με το εικονογραφημένο βιβλίο, που συναπαρτίζεται από τα κείμενα και τις εικόνες του βιβλίου και είναι ταυτόχρονα κάτι που δημιουργείται με ξεχωριστό τρόπο μόνο στο μυαλό του. (βλ. J. Doonan, 1993, 9). Αυτό, φυσικά, συσχετίζεται απόλυτα με την ποιότητα των στοιχείων του εικονογραφημένου βιβλίου με το οποίο έρχεται σε επαφή ο αναγνώστης και με τη βιωματική του εμπειρία, τις αντιλήψεις και τη φαντασία του.

Επιμέρους θέματα που συναπαρτίζουν τη συνολική ποιότητα του εικονογραφημένου βιβλίου μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

Το εικονογραφημένο βιβλίο ως είδος, με τη γενική του παρουσία και υπόσταση, δηλαδή με το σχήμα, το μέγεθος, το βάρος, την υφή, το χρώμα, την ατμόσφαιρα που αποπνέει, τα μηνύματα που εκπέμπει, την αισθητική που προβάλλει κλπ., γίνεται ένα αισθητικό και λειτουργικό αντικείμενο μέσα από ολόκληρο το περιεχόμενό του, από την πρώτη μέχρι την τελευταία σελίδα. Η ποιότητα της αισθητικής και της λειτουργίας του οικοδομείται από σελίδα σε σελίδα με τις εναλλαγές του ενδιαφέροντος, την αλληλουχία των εντυπώσεων και το ρυθμό που δημιουργεί. Ήρεμες μεταβολές υποβάλλουν αργό ρυθμό, ενώ, αντίθετα, έντονες δυναμικό. Πλήθος εναλλαγές μπορούν να προκύψουν από διάφορες προσμίξεις, που μπορούν να προκαλούν ταυτόχρονα αλλαγή των συναισθημάτων, της αφηγηματικής ροής κλπ. (βλ. και R. Lukens, 1995, 203).

Αν και δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μια στερεότυπη συνταγή για το άνοιγμα και το κλείσιμο ενός εικονογραφημένου βιβλίου, μια συνήθης πρακτική υιοθετεί ένα σταδιακό, αργό άνοιγμα με κενές σελίδες στην αρχή και λίγες γενικές πληροφορίες, κάτι που με ανάλογο τρόπο επαναλαμβάνεται και στο τέλος του βιβλίου ως διαδικασία κλεισίματος. Ιδιαίτερο βάρος, ως προς αυτό, αποκτά το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο, που συνοψίζουν τρόπον τινά την ουσία, τα μηνύματα και την αισθητική του βιβλίου.

Η εικονογράφηση αποτελεί μια ξεχωριστή ποιότητα, όμως ενώνεται και συναυτουργεί με τα κείμενα εννοιολογικά και αισθητικά, συνιστώντας μ' αυτά ευρύτερα σύνολα μιας αφηρη-

μένης τάξης, που παραπέμπουν, σε αναφορά με τα κείμενα, από τη μια εικόνα σε μια δεύτερη και στο σύνολο, δηλαδή σε μιαν άλλη τάξη και αλληλουχία, η οποία επανασυνθέτει τα επιμέρους ποικιλόμορφα, διάσπαρτα στοιχεία σ' ένα συνεκτικό όλο, επανανοηματοδοτώντας τα συμφραζόμενα σε μια νέα δομή και μια ευρύτερη σύνθεση των μερών.

Στο διδακτικό εγχειρίδιο, όμως, σύμφωνα και με την έρευνά μας, επαναλαμβάνονται με ιδιαιτερότητες που υπαγορεύονται από τις διδακτικές ανάγκες και σκοπιμότητες, όλα όσα αναφέραμε πιο πάνω. Σε κάθε περίπτωση η ποιότητα του εγχειριδίου και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, όπως αυτή διαμορφώνεται συνολικά μέσα από την αισθητική και το περιεχόμενό του, είναι ένας εξαιρετικά δημιουργικός και λειτουργικός παράγοντας για τους συντελεστές και τους αποδέκτες του.

Σε τελική ανάλυση, το διδακτικό εγχειρίδιο και το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο καθορίζονται ποιοτικά από το συνολικό ύφος και τη λειτουργία που διαμορφώνουν ο λόγος, η εικονογράφηση, η δομή, το περιεχόμενο και η γενικότερη εναρμόνιση όλων των συνθετικών τους στοιχείων ως μερών ενός οργανικού, λειτουργικού και αισθητικού συνόλου.

#### **1.4.6. Οι σχέσεις εικόνων – κειμένων ως ποιοτικό μέγεθος στα πλαίσια του εικονογραφημένου βιβλίου.**

Το κύριο πρόβλημα που αφορά στις σχέσεις εικόνων – κειμένων είναι κυρίως το θέμα της ποιότητας. Συνήθως παρουσιάζονται μονοδιάστατες ή πολυδιάστατες σχέσεις, λειτουργικά δημιουργικές και λειτουργικά τυπικές.

Στις συναρτήσεις εικόνων – κειμένων δεν μπορεί να υπάρξει κάποιο σταθερό μοντέλο για το τι ακριβώς πρέπει να εκφράζουν οι εικόνες από το νοηματικό, συναισθηματικό και αισθητικό περιεχόμενο των κειμένων και, όταν πρόκειται για διδακτικά εγχειρίδια, πώς οικοδομούνται και λειτουργούν αυτές οι συναρτήσεις σε σχέση με την κύρια λειτουργία τους που αφορά τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία. Το πρόβλημα αυτό είναι αρκετά σύνθετο και παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες, για να δεχθεί φορμαλιστικές εφαρμογές. Μια από τις κύριες δυσκολίες πηγάζει από την ιδιαίτερη φύση των συστημάτων της γλωσσικής και της εικαστικής έκφρασης, οι οποίες είναι συμβολικές γλώσσες που εκφράζουν με διαφορετικό τρόπο το νοηματικό, συναισθηματικό, επικοινωνιακό και πολιτισμικό τους περιεχόμενο. Τα γλωσσικά και οπτικά σύμβολα δημιουργούν τη δική τους ξεχωριστή απεικόνιση της πραγματικότητας, διαφορετική από την πραγματικότητα που ξέρουμε, χρησιμοποιώντας μεταφορικά τεχνάσματα και επινοήσεις όλων των ειδών, ανοίγοντας για χάρη μας μια φανταστική οπτική κι ένα όραμα του κόσμου, που συχνά μας απομακρύνει από το γνωστό μελαγχολικό μας κόσμο. Ουσιαστικά μας αναγκάζουν να αντιμετωπίσουμε τα μύχια των κρυφών μας εαυτών (βλ. και J. H. Schwarcz, 1982, 169).

Φυσικά, το πρόβλημα σχετίζεται άμεσα τόσο με τις προσωπικές αντιλήψεις των εικονογράφων, των συντακτών και των παραγωγών των βιβλίων, όσο και με τους στόχους και τις λειτουργίες που αυτά αναλαμβάνουν να πραγματώσουν (ψυχαγωγικές, διδακτικές, παιδαγωγικές κλπ.).

Όπως τονίσαμε και στην έρευνά μας, όσον αφορά συγκεκριμένα τα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας, η ποιότητα των σχέσεων εικονογράφησης – κειμένων είναι καίριας σημασίας θέμα για τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία. Αν θα θέλαμε να προχωρήσουμε σε μια κατηγοριοποίηση των σχέσεων αυτών, θα έπρεπε να καταφύγουμε σε έννοιες όπως «διακοσμητική ουδετερότητα», «στατικότητα», «επιστροφή στο γνωστό και προφανές», «τυπική έκφραση», «εικονογραφικός βερμπαλισμός» κλπ., για να προσδιορίσουμε τις μονοδιάστατες σχέσεις και λειτουργίες εικονογράφησης – κειμένων, και θα έπρεπε να καταφύγουμε σε έννοιες όπως «δυναμική εκφραστικότητα», «υπαινικτικότητα» και «υπερβολή», «κινητικότητα», «έκφραση του φαντασιακού» κλπ., που κινούνται πέρα από το γνωστό και το προφανές, για να προσδιορίσουμε τις πολυδιάστατες σχέσεις.

Γενικά, η ποικιλία των εικονογραφικών προσεγγίσεων, όπως αναδείχτηκε από την έρευνά μας, είναι μεγάλη σε όλες, όμως, τις περιπτώσεις ακολουθείται κατά βάση ένα τριπολικό



σχήμα, όπως αναφέρει και η Selma G. Lanes στη μελέτη της για τον εικονογράφο Maurice Sendak, η οποία κάνει λόγο για:

α) ερμηνευτική εικονογράφιση

β) εικονογράφιση που προεκτείνει το κείμενο και του προσθέτει νέο εννοιολογικό πλούτο.

γ) αφηγηματική εικονογράφιση, που απλώς αντανακλά τις λέξεις του συγγραφέα, ακόμη πιο πολύ απ' ό,τι κάνει η γραφική διακόσμηση, γι' αυτό και συχνά αυτού του είδους η εικονογράφιση δέχεται σκληρή κριτική στην εποχή μας (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 102-103).

Ο ίδιος ο Sendak, στον οποίο έχουμε πολλές φορές αναφερθεί στην έρευνά μας, πιστεύει ότι ο εικονογράφος θα πρέπει να έχει κι αυτός να πει κάτι εξίσου σπουδαίο με το συγγραφέα, κάποτε μάλιστα ακόμη σπουδαιότερα πράγματα, ποτέ όμως σίγουρα τον αντίλαλό του.

Γι' αυτό οι εικόνες πρέπει να προσφέρουν αυτό που δεν έκανε ή δεν μπορεί να κάνει το κείμενο. Δηλαδή, ο εικονογράφος δεν πρέπει να εικονογραφεί ό,τι ήδη έχει ειπωθεί, αλλά να βρίσκει μέσα στο κείμενο ένα τρόπο που θα κάνει τις εικόνες του να δουλέψουν και μετά να αφήσει τις λέξεις να κάνουν τη δική τους δουλειά όπως μπορούν καλύτερα. Υπάρχουν όμως κείμενα, που δεν αφήνουν περιθώρια στον εικονογράφο να εκφραστεί, αφού αυτό το κάνει περίσσεια μέσα από τη γλώσσα του ο ίδιος ο συγγραφέας.

Ο Ardizzone, εξάλλου, στον οποίον επίσης έχουμε αναφερθεί στην έρευνά μας, υποστηρίζει ότι η εικονογράφιση έχει την ίδια ή ακόμη και περισσότερη σπουδαιότητα απ' ό,τι τα κείμενα, τα οποία πρέπει να είναι σύντομα και να δίνουν κυρίως τη ραχοκοκαλιά της ιστορίας. Οι εικόνες θα πρέπει, όχι απλώς να εικονογραφούν την ιστορία, αλλά να την αναδημιουργούν εικονογραφικά, κάτι που δεν μπορεί με τόση άνεση να κάνει το κείμενο. Εκτός από τις σκηνικές απεικονίσεις και την έκφραση της δράσης των ηρώων, η εικονογράφιση θα πρέπει να συμβάλλει και στη δημιουργία της ατμόσφαιρας της κάθε συγκεκριμένης χρονικής στιγμής στην εξέλιξη της αφήγησης (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 102-104).

Αν και ο Sendak και ο Ardizzone αναφέρονται ειδικά στα λογοτεχνικά και αφηγηματικά κείμενα, με τα οποία οι ίδιοι έχουν ασχοληθεί ως συγγραφείς και εικονογράφοι ταυτόχρονα, οι απαιτήσεις που υπάρχουν γενικά για την εικονογράφιση του εγχειριδίου γλώσσας, παρά τις ιδιαιτερότητες, δεν διαφέρουν και πολύ σε σχέση με τις αρχές αυτές. Η κατηγοριοποίηση της εικονογράφισης ακολουθεί σε κάθε περίπτωση ένα τριπολικό σχήμα, που απετέλεσε και έναν από τους βασικούς πυρήνες της έρευνάς μας με διαφορετική διατύπωση. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι η εξής:

α) Η εικονογράφιση δεν έχει λόγο ύπαρξης, επειδή το κείμενο έχει πλήρη περιγραφική και αναλυτική περιεκτικότητα (όπως στην περίπτωση του Τολστόι) και δεν αφήνει καθόλου χώρο («αποκαλυπτικά κενά» κατά τον Henry James) για τον εικονογράφο (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 34). Στην περίπτωση αυτή, μια διακοσμητική εικονογράφιση πιθανότατα να καταστεί περιττή και φλύαρη, αν και μπορούμε να πούμε ότι, σε ορισμένες τέτοιες περιπτώσεις, ο εικονογραφικός εμπλουτισμός του κειμένου δεν είναι εντελώς απορριπτός, με την προϋπόθεση να χρησιμοποιηθεί σαν βάση για παρατήρηση ή σαν παράδειγμα εικαστικής έκφρασης νοητικών εικόνων ή ακόμη και σαν απλή αισθητική παρουσία με ποιοτικά χαρακτηριστικά.

β) Η εικονογράφιση ακολουθεί πλήρως και χωρίς οποιεσδήποτε ερμηνείες, προεκτάσεις και αναδιαπλάσεις την αφήγηση ή το περιεχόμενο του κειμένου, εκφράζοντας λίγο-πολύ πιστά το ύφος, την αισθητική και τη σημασιολογία του, σε μια «ήσσοнос σημασίας επιστροφή στην καταδήλωση», κατά την έκφραση του R. Barthes (βλ. B. Barthes, 1988, 35). Στην περίπτωση αυτή η εικονογράφιση είναι κατά βάση μιμητική και διασαφηνίζει, αισθητοποιεί και προβάλλει με την εικαστική γλώσσα παραστατικά όσα αναφέρει το κείμενο.

Με ανάλογο τρόπο λειτουργεί και ένα κείμενο που συνοδεύει μια εικονική αναπαράσταση, όπως π.χ. η λεζάντα σε μια φωτογραφία, η οποία στην καλύτερη των περιπτώσεων μπορεί να διευρύνει απλά ένα σύνολο συμπαραδηλώσεων που εμπεριέχονται ήδη στην εικόνα (βλ. R. Barthes, ό.π., 36).

Αυτού του είδους η προσέγγιση της εικονογράφισης οικοδομεί κατά κανόνα στενές, αλλά μονοδιάστατες σχέσεις εικόνων – κειμένων, επιχειρώντας ένα στατικό εκφραστικό συμβιβασμό.

γ) Η εικονογράφηση ανακαλύπτει και προβάλλει νέα σημαινόμενα στα κείμενα με διάφορους τρόπους, προεκτείνοντας, ερμηνεύοντας με κριτική διάθεση ή και ανατρέποντας την ευθύγραμμη πορεία της αφήγησης, επεμβαίνοντας στις αφηγηματικές δομές, τοποθετώντας τη δράση σ' ένα χωροχρονικό αλλού, με επιπτώσεις στην ατμόσφαιρα της αφήγησης, στους χαρακτήρες, στον αφηγηματικό της ρυθμό κλπ. Μπορεί μέσα από αυτό να λειτουργήσει η εικονογράφηση ως παράλληλη αφηγηματική γλώσσα με ανατρεπτικές προθέσεις, ώστε να παράγει νέες αντισταθμιστικές συμπαραδηλώσεις από την πλευρά της.

Τα πράγματα, ωστόσο, μπορεί να έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις αντίστροφη ισχύ, όταν προηγείται η εικόνα και έπεται το κείμενο. Σε κάθε περίπτωση δεν πρέπει να ξεχνάμε την ιδιαίτερη φύση των συστημάτων της γλώσσας και της εικόνας. Στην περίπτωση της γλώσσας π.χ. η σχέση της σημαίνουσας λέξης και του σημαινόμενου πράγματος είναι αυθαίρετη, ενώ αντίθετα, στην περίπτωση της εικόνας και συγκεκριμένα της εικόνας που εκφράζει μια ρεαλιστική αναπαράσταση, είναι σχεδόν ταυτολογική (R. Barthes, ό.π., 36,44). Στην περίπτωση της υπερρεαλιστικής έκφρασης, αντίθετα, αυτό δεν ισχύει, αφού η εικόνα μπορεί με μεγάλη δόση δημιουργικής φαντασίας, να ερμηνεύει τα κείμενα κατά το δοκούν μέσα από ελεύθερους συνειρμούς.

Μια εικόνα μπορεί με ευφείς και ευρηματικούς τρόπους να προεκτείνει και όχι να καταβυθίζει τα κείμενα, προσθέτοντάς τους νέα περιεχόμενα, περιπέτεια, ζωντάνια, χαρακτήρες, ψυχολογικές καταστάσεις, λεπτομερείς περιγραφές κ.ά. (βλ. J. Graham, 1995, 78). Ιδιαίτερη αξία σε σχέση με αυτό έχει η γλώσσα των υπαινιγμών και των υποδηλώσεων, που αφήνει χώρο στη φαντασία του αναγνώστη. Από το δρόμο αυτό μπορούμε να φτάσουμε σε μια τρίτη διάσταση της γλωσσικής έκφρασης μέσω της εικόνας, που να αφήνει ανοιχτό κάθε ενδεχόμενο και είναι δουλειά του κάθε αναγνώστη να το ανακαλύψει με το δικό του τρόπο. Στηρίγματα του μπορεί να γίνουν το ύφος, τα συμφραζόμενα, η ατμόσφαιρα της αφήγησης, οι υπαινιγμοί, τα υπονοούμενα και η δυναμική που υποβάλλουν, η σύνθεση και η μορφολογία της εικόνας σε σχέση με το λόγο και αντιστρόφως. Στην περίπτωση αυτή μπορούν να δημιουργούνται προσδοκίες στον αναγνώστη, σε μια περιπέτεια αναζήτησης και ανακάλυψης κρυφών νοημάτων που τον έλκουν και τον οδηγούν με τον τρόπο που έχει πει ο Ελύτης: «Λάμπει μέσα μου εκείνο που αγνώω».

Η εικονογράφηση του φαντασιακού χώρου είναι κοντά σε μια τέτοιου είδους προοπτική. Ο φαντασιακός χώρος μπορεί να αποδοθεί μέσα από την παραμόρφωση των στοιχείων της πραγματικότητας, από την αλλοίωση των μεγεθών, την προοπτική, την υφή, την χρωματολογία, τη σχηματική – γεωμετρική απόδοση, την αφαίρεση και τη σύνθεση των στοιχείων της πραγματικότητας μέσα από μη ρεαλιστικές συντάξεις κ.τ.ο. (βλ. και Γ. Παρμενίδης, 1988, 233-236).

Η μετάθεση των στοιχείων της πραγματικότητας μπορεί να μας μεταφέρει σε άλλο χωρόχρονο, πράγμα που σημαίνει το πέρασμα στο χώρο της φαντασίας μέσα από μια διάθεση αναδιάπλασης του αφηγηματικού λόγου. Σε μια τέτοια περίπτωση η εικονογράφηση μπορεί να αρθρώσει το δικό της λόγο, κινούμενη ως παράλληλη αφηγηματική γλώσσα, αναπλάθοντας με διακυμάνσεις βάθους, ποιότητας και σημασίας τον αφηγηματικό λόγο, τη δράση των ηρώων και τους χαρακτήρες, τις αφηγηματικές δομές κλπ.

Μπορούμε επίσης να προβούμε σε κατηγοριοποιήσεις του τρόπου με τον οποίο η εικονογράφηση εκφράζει την πορεία της αφήγησης και την εξέλιξη της δράσης. Αυτό μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους:

α) Η εικονοποίηση της δράσης γίνεται μέσα από μια σειρά εικόνων χωρίς ιδιαίτερες επιλογές, με στόχο να προβληθούν εικονογραφικά οι εξάρσεις, παλινδρομήσεις, προωθήσεις ή συμπυκνώσεις της μέσα από μια εικονογραφική αλληλουχία που ακολουθεί πιστά τον αφηγηματικό λόγο. Αυτό γίνεται συχνά παρά τις διαφορές στο εικονογραφικό ύφος, τόσο στη συμβατική γλώσσα των κόμικς, όσο και παλιότερα στα κλασικά εικονογραφημένα.

β) Η εικονοποίηση της δράσης γίνεται μέσα από το «κορύφωμα», δηλαδή η εικονογράφηση εκφράζει τις κορυφαίες στιγμές της δράσης και τις εξάρσεις του αφηγηματικού λόγου.

γ) Η εικονοποίηση της δράσης γίνεται μέσα από τη «συναίρεση» της χρονικής αλληλουχίας, δηλαδή μέσα από τη συγχώνευση στην ίδια εικόνα πολλών επεισοδίων που εκτυλίχθη-

καν σε άλλο χωρόχρονο. Στην περίπτωση αυτή έχουμε υπέρβαση και συμπύκνωση της χρονικής αλληλουχίας και ανατροπή της γραμμικής φοράς του χρόνου. (βλ. και Φ. Κακριδής, 1990).

Τέλος, υπενθυμίζουμε αυτό που έχουμε ήδη αναφέρει, ότι η εικονογράφηση μπορεί να έχει προγνωστικό ρόλο, αναγγέλλοντας αυτό που πρόκειται να συμβεί, επιβεβαιωτικό και αναμνηστικό, προβάλλοντας αυτό που έχει ήδη συμβεί και διαγνωστικό, προβάλλοντας αυτό που βρίσκεται σε εξέλιξη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε συνοπτικά ότι η εικονογράφηση μπορεί να αναπτύξει ένα μεγάλο εύρος ποιοτικών συναρτήσεων με τα κείμενα, παρέχοντας γνώσεις μέσα από την ανάλυση των δομών και των λειτουργιών της πραγματικότητας (επιστημονικά κείμενα), μπορεί να απευθύνεται στη φαντασία του αναγνώστη προεκτείνοντας και αναδιατάσσοντας τον κόσμο που προβάλλουν τα κείμενα ή μπορεί απλά να τον αναπαράγει. Σε μια προσωπική ερμηνευτική και εκφραστική εικονογραφική έκφραση των κειμένων, έχει σημασία να μην παραμείνει ο εικονογράφος στις εξωτερικές σχέσεις με τα κείμενα, αλλά να εισχωρεί στην εσωτερική ζωή των προσώπων και των πραγμάτων, στις βαθύτερες δομές, στους συμβολισμούς και τις λειτουργίες των κειμένων, με άλλα λόγια να μπαίνει στη βαθύτερη και αθέατη όψη του κόσμου που προβάλλουν τα κείμενα. Γίνεται φανερό ότι στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε σε μια ελεύθερη έκφραση της εικονογράφησης, με σημεία αναφοράς το υποβόσκον και μεταφορικό στοιχείο, το κρυμμένο και όχι το προφανές. Η ερμηνευτική και αποκαλυπτική διάθεση του εικονογράφου αντιπροσωπεύει τη έφεσή του για δημιουργία.

Φυσικά, σύμφωνα με την έρευνά μας, διαφοροποιήσεις της εικονογράφησης επιβάλλονται από το είδος των κειμένων και των βιβλίων στα οποία εντάσσονται τα κείμενα. Έτσι, η λειτουργική χρήση της γλώσσας, που οδηγεί στη συμπερίληψη στο διδακτικό εγχειρίδιο μιας μεγάλης κατηγορίας γλωσσικών εκφράσεων, επιβάλλει διαφορετική εικονογραφική προσέγγιση σε κάθε ξεχωριστό είδος γλωσσικής έκφρασης. Αυτό διευκολύνεται από τη σύνθετη μορφή εικονογράφησης που επικρατεί σήμερα. Για παράδειγμα, τα επιστημονικά κείμενα προσφέρονται περισσότερο για μια αναλυτική εικονογράφηση, με στόχο την ορθολογική γνώση, τη βαθύτερη κατανόηση, την απομνημόνευση, τη κριτική σκέψη κλπ., ενώ τα λογοτεχνικά θέτουν άλλες προτεραιότητες, όπως η έκφραση της μουσικότητας, της ποιητικότητας ή λογοτεχνικότητας του λόγου, του εσωτερικού μονόλογου μιας πρόζας κλπ. Τότε η εικονογράφηση μπορεί να γίνει το πλαστικό ισοδύναμο του λογοτεχνικού λόγου, πεζού ή ποιητικού. Αυτό μπορεί να γίνει με τον τρόπο που αναφέρει χαριτολογώντας ο Ανρί Ματίς, δηλαδή όχι ως πρώτο βιολί ή δεύτερο, αλλά ως αρμονικό μέρος ενός νέου συνόλου (βλ. Α. Ματίς, ό.π., 188).

Συμπερασματικά, οι σχέσεις εικονογράφησης – κειμένων είναι ένα σύνθετο, με εγγενείς δυσκολίες πρόβλημα, που επιζητά τη δημιουργική θέληση του εικονογράφου, για να βρει τις κατάλληλες κάθε φορά λύσεις, ώστε ο αναγνώστης να οδηγηθεί στην προσωπική και δημιουργική προσέγγιση του κειμένου και στις πολλαπλές αναγνώσεις του.

#### 1.4.7. Η λειτουργία εικόνων – κειμένων στο χώρο του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου.

Ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών ασκείται από την εικόνα και το λόγο στη συναυτουργία τους στο χώρο του εγχειριδίου και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. Οι λειτουργίες αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του κειμένου και τους στόχους του βιβλίου. Διαπιστώσεις της έρευνάς μας είναι ότι στα σχολικά εγχειρίδια, όπου για την εκμάθηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας συμπεριλαμβάνονται κείμενα ποικίλου ύφους και περιεχομένου, έμφαση συνήθως δίνεται στο γνωστικό τομέα και φυσικά κυριαρχούν οι γνωστικές λειτουργίες των εικόνων και όλες οι άλλες τείνουν να παραγνωρίζονται. Αυτό φυσικά επιβάλλει μια στενή αντίληψη για τη χρήση της εικονογράφησης στο μάθημα της γλώσσας.

Αντίθετα, στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που χαρακτηρίζονται ως εξωσχολικά, όπου μέσα από λογοτεχνικά ή αφηγηματικά κυρίως κείμενα, προτάσσεται η ελεύθερη έκφραση του συγγραφέα, η εικονογράφηση επιζητά κυρίως την ερμηνευτική, αναπλαστική και αισθητική έκφραση του κειμένου.

Όσον αφορά την εικονογράφηση των εγχειριδίων, πολλά προβλήματα για τις μονομέρειες που παρατηρούνται στην έκφραση και τη χρήση της έχουν τις ρίζες τους σε διδακτικές σκοπιμότητες ή σε στενές αντιλήψεις πάνω στο θέμα.

Μπορούμε να πούμε, ωστόσο, ότι οι σύγχρονες εικονογραφικές αντιλήψεις διαφοροποιούν ποιοτικά το θέμα σε σχέση με τις παλιές. Μερικά σημεία που πρέπει να προσέξουμε σχετικά με αυτό είναι τα εξής:

α) Η αλλαγή της παραδοσιακής αντίληψης που υποστήριζε ότι οι εικόνες και οι λέξεις λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο είχε άμεσες επιπτώσεις πάνω στο θέμα. Σήμερα αναγνωρίζεται γενικότερα ότι ο λόγος και η εικόνα λειτουργούν διαφορετικά, εκφράζοντας και περιγράφοντας με ιδιαίτερο τρόπο το χώρο και το χρόνο. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την απελευθέρωση της εικονογραφικής έκφρασης καθ' αυτής και στις ποιοτικές συναρτήσεις της με τα κείμενα, με αποτέλεσμα να έχει συντελεστεί ένα ποιοτικό άλμα από την ηθοπλαστική αφηγηματική, περιγραφική και σχεδόν απρόσωπη εικονογράφηση, στην ερμηνευτική, εκφραστική και περισσότερο προσωπική. Όπως τονίσαμε και προηγούμενα, στην πρώτη περίπτωση λίγο-πολύ η εικονογράφηση διατηρεί μια διακοσμητική ουδετερότητα, επαναλαμβάνοντας με τη μέθοδο του πλεονασμού το πνεύμα του συγγραφέα, ενώ στη δεύτερη η εικονογράφηση επιδιώκει να επεκτείνει και να εκφράσει το κείμενο, προσθέτοντάς του νέο εννοιολογικό και αισθητικό πλούτο.

β) Η έμφαση που δίνεται σήμερα στην ψυχολογική διάσταση του φαινομένου αλλάζει την ποιότητα της εικονογραφικής έκφρασης σε σχέση με το παρελθόν. Παρατηρείται σχετικά ότι η παλιά αντίληψη της σχηματικής εικονοποίησης λειτουργεί μονοδιάστατα και δεν μπορεί να ασκεί ιδιαίτερη επίδραση στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, λόγω του ότι επαναλαμβάνει χωρίς εκπλήξεις και διαφοροποιήσεις το κείμενο με τα δικά της μέσα. Αυτό έχει ως συνέπεια την παθητική στάση και την πλήξη του αναγνώστη. Αντίθετα, στις σύγχρονες αντιλήψεις επενδύεται περισσότερο συναίσθημα, δημιουργείται επομένως συναισθηματική ατμόσφαιρα, δράση και ένταση από την πλευρά της εικονογράφησης και προκαλείται το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ταυτόχρονα, υποχωρούν οι διακοσμητικοί εξωραϊσμοί, που υπονομεύουν την αναζήτηση της εικονογραφικής έκφρασης και της βαθύτερης ουσίας των πραγμάτων μέσω αυτής. Μια τέτοια προσέγγιση με εκφραστικό και λειτουργικό χαρακτήρα στο μάθημα της γλώσσας, μπορεί να παρακινήσει το παιδί σ' ένα διαφορετικό τρόπο ενεργητικής μάθησης και έκφρασης, με χαρακτήρα σαφώς προσωπικό και δημιουργικό (βλ. και J. Peck, 1989).

γ) Η έμφαση που δίνεται σήμερα σε μια ποικιλία εικονογραφικής έκφρασης διευρύνει την έννοια της εικονογράφησης και, επομένως, ενισχύει την πολυεπίπεδη λειτουργία της, τη δυνατότητά της δηλαδή να εκφράζει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες των κειμένων.

δ) Ούτως ή άλλως η εικόνα φέρει σε κάποιο βαθμό από τη φύση της πολλαπλές ερμηνείες, που μπορεί να τις μεταδώσει άμεσα ακόμη και σ' αυτούς που στερούνται κάποιας ειδικής γνώσης του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων του εικαστικού έργου. Σ' αυτό διαφέρει από τη γλώσσα, για την κατανόηση της οποίας είναι απαραίτητη η γνώση του γλωσσικού κώ-

δικα, της γραμματικής, του συντακτικού κλπ. Μια σύγχρονη παραδοχή είναι ότι ο αισθητικός κώδικας οργανώνει μηνύματα πολυσημικά και, φυσικά, η αναγνωσιμότητα της εικόνας είναι κυμαινόμενη, ανάλογα με την ξεχωριστή προσωπικότητα του αναγνώστη, που επηρεάζεται από διάφορες προσωπικές εμπειρίες και αισθητικές αντιλήψεις, ψυχολογικές και άλλες συνιστώσες. Ως εκ τούτου, ο αναγνώστης από την κυμαινόμενη αλυσίδα των σημειομένων της εικόνας, ανάλογα με τον προσωπικό του κόσμο, μπορεί να επιλέξει ορισμένα από αυτά και άλλα να τα αγνοήσει (βλ. R. Barthes, 1988, 47). Αυτό φυσικά έχει ως συνέπεια η εικόνα να απελευθερώνει περισσότερο απ' ό,τι ο λόγος τον αναγνώστη, προκαλώντας του το ενδιαφέρον μέσα από μια περισσότερο προσωπική, επικοινωνιακή, μορφωτική και αισθητική λειτουργία που του ασκεί.

Όλο αυτό το πλαίσιο που προαναφέραμε συνιστά το δυναμισμό των μεταβολών στις αντιλήψεις για την έκφραση και τη λειτουργία της εικονογράφησης στο χώρο του εγχειριδίου και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. Άρα ο όρος λειτουργία στην περίπτωση αυτή παίρνει ένα ευρύ και προσωπικό περιεχόμενο. Αυτό όμως σχετίζεται αρνητικά με έναν επιπλέον λόγο: Η εικονογράφηση είναι μια μορφή εφαρμοσμένης τέχνης, που υπακούει σε σκοπιμότητες διδακτικές και παιδαγωγικές. Πολλές φορές αυτό υλοποιεί, δυστυχώς, μια πολύ στενή αντίληψη των σχετικών θεμάτων, που καταλήγουν σε τελεματώσεις και αδιέξοδα.

Ως μορφή εφαρμοσμένης τέχνης, παρά τις ιδιαιτερότητές της, η εικονογράφηση ακολουθεί, κατά την άποψή μας, με κάποια σχετική αναλογικότητα τη λειτουργία των έργων τέχνης, έτσι όπως αυτή περιγράφεται από τον Oskar Batschmann. Ο Batschmann, εξερευνώντας τις σχέσεις ανάμεσα στη μορφή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία του έργου τέχνης, που στον τομέα της ιστορίας της τέχνης βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της έρευνας, διατυπώνει τη θέση ότι η λειτουργία του έργου τέχνης συνάγεται από τους όρους του εντολέα, το χώρο όπου εκτίθεται και τη χρήση του (βλ. O. Batschmann, 1995, 272).

Αν θα θέλαμε, παίρνοντας υπόψη και τις σχετικές αναλύσεις της έρευνάς μας, να κάνουμε αναγωγή των συγκεκριμένων όρων του Batschmann στην εικονογράφηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτοί έχουν μια σχεδόν απόλυτη εφαρμογή στο εγχειρίδιο. Οι όροι του εντολέα, είτε πρόκειται για απευθείας ανάθεση συγγραφής είτε για ελεύθερη συγγραφική δραστηριότητα, περιγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ή στις σχετικές οδηγίες από τους αρμόδιους επιστημονικούς φορείς, όπως π.χ. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Ελλάδα. Όπως διαπιστώσαμε, οι όροι αυτοί δεν είναι τόσο αναλυτικοί και περιοριστικοί, ώστε να στερούν από τον εικονογράφο τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης, αλλά συνήθως τείνουν να περιγράφουν τις γενικές αρχές και κατευθύνσεις που διέπουν πρωτίστως τη συγγραφή και σπανιότερα την εικονογράφηση των εγχειριδίων.

Εξάλλου, ο χώρος όπου εκτίθεται η εικονογράφηση και ο τρόπος χρήσης της, υπηρετούν άλλοτε με στενό και άλλοτε με ανοιχτό πνεύμα τους στόχους της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας.

Σε σχέση με τη λειτουργία του έργου τέχνης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναφορές για την έννοια του όρου λειτουργία στο φονξιοναλισμό, όπου υποστηρίζεται η άποψη ότι η μορφή απορρέει με ποικίλους τρόπους από την αναγκαιότητα, από τη φύση και τους νόμους της ή από τη χρηστικότητα του έργου. Η θεωρία αυτή έφτασε στην κορύφωσή της με τον Le Corbusier, που καταφέρθηκε ξεκάθαρα και έμπρακτα κατά της στείρας διακόσμησης και του ιστορισμού, έχοντας ως κύριο σύνθημά του το «form follows function» (η μορφή ακολουθεί τη λειτουργία).

Ενδιαφέρον επίσης στο θέμα αυτό παρουσιάζουν οι σχετικές αναφορές του Hans Belting, που ερμηνεύει την τέχνη ιστορικά, μέσα από τις μεταβολές της θρησκευτικής, αισθητικής, πολιτικής και αναπαραστατικής της λειτουργίας. Αυτό το σχήμα στηρίζεται όχι στη χρονική αλληλουχία, αλλά σε μια περίπλοκη σειρά λειτουργιών, οι οποίες αλληλοδιαπλέκονται και συχνά συγχωνεύονται η μια μέσα στην άλλη. Ιδιαίτερα σημαντική σ' αυτή τη κατεύθυνση της έρευνας είναι η θέση να μη λαμβάνεται η τέχνη ως δεδομένη, αλλά η απαρχή της να συνδέεται με τις συγκεκριμένες λειτουργίες που τη σηματοδοτούν (βλ. H. Belting, 1995, 282-293).

Κατά συνέπεια, όσον αφορά ιδιαίτερα την αισθητική λειτουργία του έργου τέχνης και της εικονογράφησης, ως μιας μορφής εφαρμοσμένης τέχνης, τα πράγματα έχουν γίνει εξαιρετικά

περίπλοκα, όχι μόνο εξαιτίας της πολυπλοκότητας της ίδιας της αισθητικής λειτουργίας, αλλά και εξαιτίας των αλληλοδιαπλοκών της με άλλες λειτουργίες, που συχνά, όπως αναφέραμε, συγχωνεύονται μεταξύ τους (βλ. H. Belting, ό.π., 282,-299). Τούτο σημαίνει ότι θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί όταν απομονώνουμε, κατηγοριοποιούμε και εξετάζουμε αποσπασματικά τις λειτουργίες των εικόνων, επειδή υπάρχει ο κίνδυνος να αφαιρέσουμε από την εικονογράφηση τη συνοχή και τη δυναμική της, να μη την αντιμετωπίσουμε δηλαδή ως μορφολογική και λειτουργική ενότητα.

Ειδικά στο μάθημα της γλώσσας επικρατεί, όπως αναφέραμε, ο στόχος της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Σε πρακτικό επίπεδο, στο διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας εφαρμόζεται ένα είδος ενοποιημένης μορφής διδασκαλίας και μια σύνθετη εικονογραφική έκφραση με ποικιλία λειτουργιών, ενταγμένη στη δομή του εγχειριδίου. Αρα, οι διδακτικές ανάγκες επιβάλλουν ορισμένες σκοπιμότητες στην εικονογραφική έκφραση και λειτουργία.

Αντίθετα, στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που χαρακτηρίζονται ως «εξωσχολικά», οι ανάγκες αυτές δεν υπάρχουν και επομένως δεν επιβάλλονται και οι σκοπιμότητες που κυριαρχούν στα εγχειρίδια. Ωστόσο, και στη μια και στην άλλη περίπτωση, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η εικονογράφηση λειτουργεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο ψυχολογικά προς τον αναγνώστη του εικονογραφημένου βιβλίου. Η θέση, η μορφή, το μέγεθος, η αλληλουχία των εικόνων κλπ., σε συσχετισμό με τα κείμενα, υποβάλλουν στάσεις, ξυπνούν συναισθήματα και διαμορφώνουν για το συγκεκριμένο αναγνώστη συνολικά την πολύπλευρη λειτουργία του εικονογραφημένου βιβλίου.

Ολοκληρώνοντας, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία γενικά μπορούν να προσφέρουν στο παιδί κάτι που δεν είναι σε θέση να προσφέρουν άλλα μέσα. Γι' αυτό μπορεί να έχουν μεγαλύτερη ψυχολογική σημασία για το παιδί, δημιουργώντας του αισθήματα οικειότητας και εξουσιασμού (κατοχής και ιδιοκτησίας), σιγουριάς και άνεσης (ευκολία στη χρήση). Μπορούν επίσης να κινητοποιούν το πνεύμα και τη φαντασία του και να ανταποκρίνονται περισσότερο στην ανάγκη του να απολαμβάνει το βιβλίο σύμφωνα με τον ατομικό του ρυθμό, αφού αυτό μπορεί να το απολαμβάνει την ώρα που θέλει και όσες φορές θέλει.<sup>1</sup>

Τέλος, υπενθυμίζουμε ότι παρατηρείται γενικότερα από τον τρόπο εφαρμογής στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας, ότι το κύριο βάρος πέφτει στη γνωστική λειτουργία των εικόνων και συχνά υποβαθμίζονται οι άλλες λειτουργίες, παρά τα επιφανόμενα. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και σ' αυτό το είδος των βιβλίων, όπου επικρατούν σκοπιμότητες και κυριαρχούν περιορισμένοι στόχοι, η εικονογράφηση δεν παύει να ασκεί μια ποικιλία λειτουργιών που υπερβαίνουν τους περιορισμένους στόχους της διδασκαλίας και μπορεί να έχουν διαχρονικότερη αξία. Τέτοιες λειτουργίες δεν σχετίζονται μόνο με το μαθησιακό, το ψυχαγωγικό, το συναισθηματικό, το ηθικό και αισθητικό περιεχόμενο των κειμένων, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό, μορφωτικό και πολιτισμικό.

## **1. 5. Η συνήθης χρήση της εικονογράφησης στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος.**

### **1.5.1. Γενική θεώρηση**

Ο ρόλος και η λειτουργία του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας μπορεί να είναι μονόδρομος και μονοδιάστατος είτε πολυαμφίδρομος και πολυδιάστατος, ανάλογα με το περιεχόμενό του και τους τρόπους και τις συνθήκες χρήσης του. Όπως εκτενώς αναλύθηκε στην έρευνά μας, το εγχειρίδιο γλώσσας έχει συγκεκριμένες χωροχρονικές, αντικειμενικές και προσωπικές αναφορές. Δηλαδή διαθέτει ένα πλαίσιο παρουσίας και λειτουργίας ιστορικό, θεσμικό, κοινωνικό, ατομικό, αισθητικό, επιστημονικό, θεσμικό κλπ. Το εγχειρίδιο διαμορφώνει με συγκεκριμένο τρόπο το ρόλο του μόνο όταν αντιμετωπισθεί ως εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό

---

<sup>1</sup> Βλ. και σχετικές απόψεις της Cecilia von Feilitzen στο 21<sup>ο</sup> συνέδριο της IBBY στο Όσλο της Σουηδίας (1988). βλ. Α. Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, 1993, 32.

μέσο στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου, κάτω από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και χρησιμοποιηθεί από συγκεκριμένους δασκάλους και μαθητές. (βλ. και Β. Τοκαλίδου, 1986, 34).

Αν και οι εκάστοτε αντιλήψεις που επικρατούν, το περιβάλλον, οι θεσμοί, τα πρόσωπα και οι διαδικασίες θέτουν τις προϋποθέσεις λειτουργίας του εγχειριδίου, ωστόσο αυτό δεν πρέπει να οδηγεί πρακτικά σε μηχανική εφαρμογή κανόνων και τυποποίηση της διδακτικής διαδικασίας.

Η εικονογράφηση του εγχειριδίου γλώσσας στην εποχή του πολιτισμού της εικόνας προσλαμβάνει, όπως είναι φυσικό, ιδιαίτερη σημασία, καθώς μάλιστα λειτουργεί, όπως τονίσαμε, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, ενός μαθήματος που αποτελεί κεντρικό άξονα της μαθησιακής διαδικασίας και της παιδαγωγικής λειτουργίας. Όπως τονίσαμε, η γλώσσα δεν έχει μόνο επικοινωνιακό χαρακτήρα, αλλά πάνω απ' όλα έχει πολιτισμική διάσταση και προσωπικό περιεχόμενο. Μέσα από τη γλώσσα ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει τον πολιτισμό και την ιστορία του, τον ψυχισμό, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, να επικοινωνήσει με τους άλλους και τον εαυτό του και να γνωρίσει καλύτερα τον περιβάλλον του.

Η εικονογράφηση στο εγχειρίδιο γλώσσας και σε κάθε εικονογραφημένο βιβλίο, καθώς στηρίζεται στις πολυδύναμες σχέσεις λόγου και εικόνας, εκ των πραγμάτων προσλαμβάνει μια ιδιαίτερη βαρύτητα, αφού γλώσσα και εικόνα στις συνέργειές τους διαμορφώνουν μια νέα γλώσσα, μια σύνθετη έκφραση, μια πολυδιάστατη λειτουργία και, για τους επικοινωνιολόγους, ένα συνολικό κωδικοποιημένο μήνυμα, που πρέπει να αποκωδικοποιηθεί. Σχετικοί με τα παραπάνω είναι οι όροι «αναγνωσιμότητα του κειμένου και της εικόνας» και «εικονικός αλφαριθμητισμός».

Όπως σημειώνει ο Samuels, η διαδικασία αποκωδικοποίησης των γραπτών συνόλων δεν είναι μονοδιάστατη και μονοσήμαντη, αλλά μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τη μάθηση βάσει των νόμων της αντίληψης, της οπτικής και ακουστικής μνήμης και, ταυτόχρονα, απαιτεί επιμέρους γνωστικές διαδικασίες, όπως για παράδειγμα την προσοχή, η οποία είναι απαραίτητη για τη διάκριση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, που διαφοροποιούν μεταξύ τους τα γραπτά σύμβολα στην οπτική μνήμη (βλ. J. Samuels, 1971, 7).

Γενικά, η διαδικασία αποκωδικοποίησης ενός κειμένου είναι αποτέλεσμα εσωτερικών διεργασιών επεξεργασίας και κατανόησης πληροφοριών γύρω από τα γραπτά σύμβολα, στις οποίες συμμετέχουν ανώτερες πνευματικές λειτουργίες.

Ανάλογα ισχύουν και για την αποκωδικοποίηση της εικονογράφησης. Λόγω του ότι όμως αυτή εκφράζεται μέσα από ένα συμβολικό σύστημα με πολυσημία και διαφορετική λειτουργία, απαραίτητη σ' αυτή την περίπτωση είναι η γνώση του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων του εικαστικού έργου. Φυσικά, επιμέρους διαφοροποιήσεις στους τρόπους αποκωδικοποίησης των εικονιστικών συμβόλων υπάρχουν από άτομο σε άτομο και από πολιτισμό σε πολιτισμό και το ίδιο μπορούμε να πούμε ότι ισχύει και για τη γλώσσα, (περισσότερο για τη γλώσσα της λογοτεχνίας), αφού και αυτή, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, μπορεί να παίρνει λόγω προσωπικών βιωμάτων και διαφορών στην κουλτούρα, άλλο εννοιολογικό και συναισθηματικό περιεχόμενο από άνθρωπο σε άνθρωπο και από κοινωνία σε κοινωνία.

Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης κατά τη διδασκαλία γίνεται περισσότερο σύνθετη και πολύπλοκη από την ανάγκη συσχετισμού των συμβόλων της γλώσσας και της εικόνας, μέσω του οποίου προκύπτει το σύνθετο και πολυδύναμο μήνυμα, στο οποίο αναφερθήκαμε. Αυτή η ταυτόχρονη επεξεργασία, αν και δεν είναι εύκολη υπόθεση, προσλαμβάνει, ωστόσο, για το μαθητή μια ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς το κωδικοποιημένο μήνυμα απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις, στην ενόραση και συνολικά τον ψυχικό, πνευματικό και συναισθηματικό του κόσμο.

Σχετικά με την αποκωδικοποίηση της εικόνας υπάρχουν, όπως προαναφέραμε, οι όροι «αναγνωσιμότητα της εικόνας» και «εικονικός αλφαριθμητισμός».

Ο πρώτος όρος αναφέρεται στις ζωτικές πλευρές της εικονογράφησης, που καθορίζουν την προσπελασιμότητά της, τους συνειρμούς και τις σχέσεις της με το κείμενο, σύμφωνα με τον συγκεκριμένο Αμερικανό εικονογράφο Shulevitz. Ο Shulevitz παρατηρεί ότι «η αναγνωσιμότητα μιας εικόνας εξαρτάται από την άνεση και το ενδιαφέρον με το οποίο ο θεατής πρέπει να είναι σε



θέση να ξεχωρίζει με ευκολία τα στατικά και τα δυναμικά της στοιχεία, τις σημαντικές και τις ασήμαντες λεπτομέρειές της, τα θέματα και το φόντο». Ωστόσο «αναγνωσιμότητα δεν σημαίνει ότι η εικόνα πρέπει να μοιάζει με αφίσα, γεμάτη έντονα στοιχεία δια μιας απορροφήσιμα». Η αναγνωσιμότητα της εικόνας, τονίζει, πρέπει να είναι διακριτική και να έχει λεπτότητα. Όποιος κοιτάζει την εικόνα πρέπει να ανακαλύπτει σιγά-σιγά τις λεπτομέρειες οι οποίες αποτυπώνονται στο μυαλό. (πρβλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 107-109).

Προϋπόθεση, βέβαια, όπως σχολιάζεται, είναι να υπάρχει ένα συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό με οπτική, συγκινησιακή και νοητική εμπειρία, το οποίο να κατανοεί τι γίνεται στην εικόνα και πέρα από τα εικονιζόμενα, τι προβάλλει μια πληροφοριακή εικόνα, ποια ατμόσφαιρα και ποιες ψυχολογικές καταστάσεις υπάρχουν, με άλλα λόγια να καταλαβαίνει τη λειτουργία των εικόνων στο σύνολο του βιβλίου σε σχέση με το κείμενο.

Θα πρέπει να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι ο όρος αναγνωσιμότητα στο επίπεδο του εγχειριδίου και του εικονογραφημένου βιβλίου, σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, παίρνει ευρύτερες διαστάσεις, επειδή εξαρτάται από παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση και τα κίνητρα. Θα πρέπει π.χ. να έχουμε υπόψη μας ότι αναγνωσιμότητα ενός βιβλίου ή ενός τυπωμένου κειμένου, κατά τους E. Dale και J. S. Chall, ορίζεται ως ένα συνολικό άθροισμα, μέσα στο οποίο πρέπει να συμπεριλάβουμε την αλληλεπίδραση αναγνώστη κειμένου, όλων εκείνων των στοιχείων που υπάρχουν στο τυπωμένο υλικό, που επηρεάζουν την επιτυχία των λειτουργιών του. Επιτυχία είναι η έκταση κατανόησης, η ταχύτητα ανάγνωσης και το ενδιαφέρον που προκαλεί το βιβλίο. Θα πρέπει ακόμα να έχουμε υπόψη μας ότι η ανάγνωση είναι μια δυναμική πράξη, που συσχετίζεται με τις διαδικασίες της σκέψης. Σ' αυτή τη δυναμική πράξη ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργητικά με ολόκληρο το είναι του, γι' αυτό και η ιδέα της ουδετερότητάς του δεν ευσταθεί (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 24 κ.ε.).

Μια άλλη πτυχή του θέματος θέτει η ψυχολογία, που διακρίνει δυο τύπους αναγνωσιμότητας. Σύμφωνα με τον F. Richaudeau (1979), αναγνωσιμότητα είναι η ιδιότητα ενός κειμένου να διαβάζεται εύκολα, να κατανοείται και να απομνημονεύεται σε ικανοποιητικό βαθμό. Αυτός ο τύπος αναγνωσιμότητας είναι συνάρτηση των λέξεων, του μήκους των φράσεων και της συντακτικής δομής του κειμένου και δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με το επίπεδο του αναγνώστη και τα κοινωνιοπολιτιστικά του χαρακτηριστικά.

Η τυπολατρική αναγνωσιμότητα, ανεξάρτητα από το γλωσσολογικό περιεχόμενο του βιβλίου, είναι συνάρτηση του μεγέθους και της μορφής των τυπογραφικών στοιχείων, του διαστήματος μεταξύ των λέξεων και των σειρών, του μήκους των σειρών, του χρώματος, του είδους της γραφής, του χαρτιού κλπ. Ωστόσο, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι το μήκος και η πολυπλοκότητα μιας φράσης μπορεί να είναι ενδείξεις ενός πολύπλοκου σημασιολογικού περιεχομένου και δεν σημαίνει, όπως παρατηρεί ο D. P. Pearson, ότι βελτιώνοντας αυτές τις συνάψεις μειώνουμε τις δυσκολίες. Αυτό που συνήθως γίνεται κατά τη μέτρηση της αναγνωσιμότητας είναι ότι τα κείμενα εκλαμβάνονται ως σύνολα λέξεων ή φράσεων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μεταξύ τους σχέσεις, δηλαδή η δομή του κειμένου και ο επικοινωνιακός του χαρακτήρας.

Τέλος, σε σχέση με τα παραπάνω, οι συγγραφείς και παραγωγοί των εγχειριδίων και των παιδικών βιβλίων είναι απαραίτητο να παίρνουν υπόψη, ως προς τα λεξιλογικά τους χαρακτηριστικά, τη δομή του κειμένου και τον παράγοντα μαθητή, γι' αυτό απαιτείται πειραματική εφαρμογή, ώστε να διαπιστώνονται τα σημεία που δυσχεραίνουν την αναγνωσιμότητα του βιβλίου (βλ. Μ. Βάμβουκας, 1991, 3-28).

Ο δεύτερος όρος «εικονικός αλφαριθμητισμός» αναφέρεται στην ικανότητα που αποκτούν τα άτομα να κατανοούν οπτικά σύμβολα και εικόνες. Στο δικό μας πολιτισμό αυτή την ικανότητα την αποκτούν πολύ νωρίς τα παιδιά και σχεδόν ασυνείδητα στα πλαίσια εμπειριών κοινωνικοποίησης.

Αναμφίβολα, οι εικόνες αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα αναγνωσιμότητας και κατανόησης του κειμένου. Μια καλή εικονογράφηση φωτίζει τη σημασία των λέξεων, δυναμώνει μια περιγραφή με το να της δίνει συγκεκριμένη μορφή, εμπλουτίζει γενικά το πνεύμα του αναγνώστη και επιπλέον, μπορεί να συνδέει σε ενιαίο όλο τα διάφορα μέρη του κειμένου. Αυτό είναι ένα θέμα πρωταρχικής σημασίας, για να μπορέσει ο αναγνώστης να κατανοήσει

και να διατηρήσει στη μνήμη του το εννοιολογικό περιεχόμενο του κειμένου (βλ. Μ. Βάμβουκας, 1984, 20, 56 αρ. 1).

Σε κάθε περίπτωση, αποφασιστικής σημασίας θέμα είναι η ποιότητα της εικονογραφικής έκφρασης. Στην εποχή μας, από την παλιότερη αφηγηματική, ηθοπλαστική, περιγραφική, δι-ακοσμητική και μονοδιάστατη εικονογράφηση, έχουμε περάσει σε μια εικονογράφηση πε-ρισσότερο ερμηνευτική, προσωπική, εκφραστική και πολυδιάστατη. Η μεταβολή αυτή, που συμβαδίζει με τις εξελίξεις, σε ψυχολογικό επίπεδο έχει επιπτώσεις στην αναγνωσιμότητα της εικονογράφησης και των κειμένων για το μαθητή. Ο μαθητής μπορεί να επενδύσει πάνω σ' αυτήν σε μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη βιωματική του εμπειρία και ολόκληρο τον εσωτερικό του κόσμο, ώστε να αποκαλύψει συνολικά τις πολλαπλές νοηματο-δοτήσεις και αναγνώσεις των εικόνων και των κειμένων στις αλληλεξαρτήσεις και συναυ-τουργίες τους (βλ. και Μ. Αναστασιάδης, 1994, 87-90).

Τέλος, η δομή του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας και η διάταξη της ύλης σ' αυτό είναι σημαντικό θέμα, δεδομένου ότι προδιαγράφει ήδη την πορεία που θα ακολουθήσει η διδα-σκαλία. Επίμαχο σημείο, εν προκειμένω, είναι ο κλειστός ή ανοιχτός χαρακτήρας του εγχει-ριδίου και ο βαθμός διαμόρφωσής του ως προς αυτό, δηλαδή ο βαθμός προσδιορισμού των όσων πρέπει να αποκομίσουν οι μαθητές με συγκεκριμένους τρόπους από τη διδακτική διαδι-κασία, επειδή αυτός επηρεάζει άμεσα την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού και τη δημιουργική αυτενέργεια του μαθητή, όπως τονίζουν διάφοροι ερευνητές (Η. Hacker, 1980, 21 κ.ε., D. Marenbach, 1980, 82 κ.ε., Γ. Σπανός, 1991, 383). Θα πρέπει να ξανατονίσουμε στο σημείο αυτό ότι στις μέρες μας, όπως έδειξε και η έρευνά μας, εξακολουθούν εν πολλοίς να γράφονται εγχειρίδια κλειστού τύπου, παρά τις περί παιδοκεντρισμού διακηρύξεις, κάτι που ευνοεί τη μετωπική διδασκαλία και απωθεί την ανοιχτή και δημιουργική (βλ. και Α. Καψάλης – Δ. Χαράλαμπος, ό.π., 135).

### **1.5.2. Η μορφή, το περιεχόμενο και η δομή του εγχειριδίου γλώσσας ως στοιχεία κα-θορισμού της μορφής, του περιεχομένου, της δομής και της ποιότητας της διδασκαλίας.**

Το διδακτικό εγχειρίδιο, τόσο από άποψη μορφής και περιεχομένου, όσο και από άποψη διδακτική και μεθοδολογική, αποτελεί ένα ενιαίο όλο, στα πλαίσια όμως της διδασκαλίας χρησιμοποιείται κάθε φορά στα διάφορα μέρη του με τρόπο που να εξυπηρετείται η πορεία και οι στόχοι της. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο δάσκαλος μπορεί να δίνει έμφαση ή προτε-ραιότητα στα σημεία που αυτός κρίνει, να τροποποιεί τον αρχικό σχεδιασμό και το ρυθμό της διδασκαλίας, τη σειρά και την ποιότητα των εργασιών κλπ. Όπως τονίσαμε και στην έρευνά μας, αυτό γίνεται εύκολα και με καλά αποτελέσματα σε συστήματα όπου οι πρωτοβουλίες ανατίθενται στο δάσκαλο και όχι στο εγχειρίδιο, όπως π.χ. στο γερμανικό. Σε συστήματα βι-βλιοκεντρικά, όμως, όπως το ελληνικό, αυτό δεν είναι εύκολο και δεν επιχειρείται συχνά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνήθως ακολουθεί τυπικά τη δομή και το ρυθμό που επιβάλλεται από το εγχειρίδιο.

Ως εκ τούτου, σ' αυτές τις περιπτώσεις η δομή και παράλληλα η μορφή και το περιεχόμε-νο του εγχειριδίου παίζει αποφασιστικό ρόλο στη μορφή, το περιεχόμενο και την ποιότητα της διδασκαλίας. Εκείνο που πρέπει αν τονίσουμε ιδιαίτερα είναι ότι όσο καλύτερα είναι δο-μημένα και διαρθρωμένα τα μέρη του εγχειριδίου, τόσο αυτό μπορεί να επιτρέπει νέες και ποικίλες χρήσεις στο δάσκαλο και στο μαθητή.

Σ' αυτά τα πλαίσια, η αισθητική ποιότητα και λειτουργικότητα της εικονογράφησης, ως δομικού και λειτουργικού στοιχείου του εγχειριδίου, συμβάλλει αποφασιστικά στον καθορι-σμό της μορφής, του περιεχομένου και της ποιότητας της διδασκαλίας, αφού, σύμφωνα και με τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας, η εικονογράφηση αναγνωρίζεται για ορισμένες λειτουργίες της, ως στοιχείο ιδιαίτερης σημασίας, που μπορεί να επηρεάζει όσο κανένα άλλο το συναι-σθηματικό κόσμο του μαθητή και επομένως τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησής του, να συμβάλλει στην εμπάθυνση της γνώσης, στην αισθητική καλλιέργεια του μαθητή κλπ.

Αναλυτικότερα, η δομή και η διάρθρωση του εγχειριδίου και παράλληλα το πνεύμα που διαποτίζει τις προτεινόμενες εργασίες, θέτουν εξαρχής ορισμένες προϋποθέσεις για τον κα-

θορισμό της ποιότητας των διδακτικών διαδικασιών, και συγκεκριμένα για τις διδακτικές ενέργειες του δασκάλου, το είδος του προβληματισμού και της δράσης που θα αναπτυχθεί από την πλευρά του μαθητή κλπ.

Έχουμε αναφέρει ότι η δομή που υπάρχει στο νέο τύπο εγχειριδίου της ελληνικής γλώσσας, κάτω από το βάρος των εξελίξεων, διαμόρφωσε τα εγχειρίδια εργαστηριακού τύπου, που έχουν τη μορφή βιβλιοτετραδίων για τον καταμερισμό και την εκτέλεση των εργασιών των διδακτικών ενοτήτων. Φυσικά, ο κίνδυνος σ' αυτή την περίπτωση προέρχεται από την επιβολή ενός πλήρως καθορισμένου και κλειστού χαρακτήρα πλάνου εργασιών, που θα αντιμετωπίζει ομοιόμορφα και αδιαφοροποίητα τα προβλήματα που προκύπτουν, ισοπεδώνοντας ζωτικά στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή, όπως π.χ. ο ατομικός ρυθμός, η βιομαθητική εμπειρία, η φαντασία, η ενεργητικότητα κλπ.

Άρα, αν και η διάρθρωση και η δομή του εγχειριδίου θέτει ορισμένες προϋποθέσεις, ο ρόλος του δασκάλου και των διαδικασιών που ακολουθεί είναι και θα παραμείνει κρίσιμος, προκειμένου να αντιμετωπισθεί ο κίνδυνος της τυποποίησης και της μηχανικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας και της μάθησης.

Το ίδιο κρίσιμος εξακολουθεί να είναι και ο ρόλος του περιβάλλοντος.

Συνεπώς, μια πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα δομή εγχειριδίου, αν και μπορεί να εμπλουτίσει συνολικά την εργασία του μαθητή και τις διαδικασίες της διδασκαλίας, δεν εξασφαλίζει, ωστόσο, από μόνη της την πιο ευχάριστη και δημιουργική μάθηση, αφού αυτό εξαρτάται και από άλλους παράγοντες. Η προτεινόμενη και πιθανολογούμενη καθέρωση του πολλαπλού εγχειριδίου αυξάνει πιθανόν τις δυνατότητες, δεν εξαλείφει όμως τους κινδύνους αυτούς.

Η συμβολή της εικονογράφησης, εκτός των όσων προαναφέραμε, που αφορούν την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει επιπλέον βαρύνουσα σημασία, επειδή εισάγει ευρύτερα και μακροπρόθεσμα την αισθητική και τον πολιτισμικό παράγοντα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Αν και όλα αυτά θα έπρεπε να αναβαθμίσουν τη θέση και τη λειτουργία της εικονογράφησης ως δομικού και λειτουργικού στοιχείου του εγχειριδίου, συνηθισμένο εξακολουθεί να είναι το φαινόμενο να αντιμετωπίζεται ως απλή διακόσμηση σε ένα υποβαθμισμένο συμπληρωματικό ρόλο ως προς τα κείμενα, δηλαδή, ως απλή αφόρμηση της διδασκαλίας ή, όπως τονίζει ο Colin Harisson (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 108-109) ως παράγοντας για τους αδύναμους μαθητές ή ακόμη χειρότερα ως αρνητικός παράγοντας που διασπά την προσοχή των μαθητών, όπως υποστήριξε από τους πρώτους ο Αμερικανός ερευνητής S. Samuels κατά τη δεκαετία του '70.

Συμπερασματικά, θα πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη μας ότι τα δομικά και μορφολογικά στοιχεία του εγχειριδίου, ως στοιχεία καθορισμού της μορφής και της ποιότητας της διδασκαλίας, λειτουργούν αποφασιστικά μέσα σ' ένα πλαίσιο, που περιλαμβάνει πρόσωπα, περιβάλλοντα, διαδικασίες, αντιλήψεις κλπ. Σ' αυτό το πλαίσιο παρέχουν θετικές ή αρνητικές προϋποθέσεις, ανάλογα με τις πρακτικές χρήσης τους και τους τρόπους που εμπλέκονται οι συγκεκριμένοι παράγοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.5. 3. Η αποκωδικοποίηση των εικόνων και των κειμένων του εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στα πλαίσια της διδασκαλίας.**

Λέξεις και εικόνες δεν μεταφέρουν κανένα σπουδαίο μήνυμα, αν δεν ξέρουμε τους κώδικες μέσα από τους οποίους εκφράζονται. Οι εικόνες, εξάλλου, είναι το ίδιο αφηρημένες όπως και οι λέξεις και διαποτίζονται από ιδεολογικές πλευρές της κουλτούρας. Φυσικό, λοιπόν, είναι να απαιτείται κάποια αντίληψη αυτής της κουλτούρας, προκειμένου να κατανοήσουμε το περιεχόμενο των εικόνων. Συνάμα, όπως παρατηρεί ο E. H. Gombrich, επειδή οι εικόνες δημιουργούνται με όρους που προσκομίζει η καλλιτεχνική παράδοση, είναι απαραίτητη η γνώση της γλώσσας της τέχνης. Η γλώσσα αυτή είναι κάτι περισσότερο από μια απλή και χωρίς περιορισμούς μεταφορά του οπτικού κόσμου μέσω του εικαστικού κώδικα, γι' αυτό έχουμε ανάγκη από ένα αναπτυγμένο σύστημα με ποικίλα σχήματα για να την κατανοήσουμε. Πολύ αποτελεσματικά συμβάλλει σ' αυτό η επαφή με μια ποικιλία εικονικής έκφρασης (βλ.

P. Nodelman, 1996, 216-217). Απαραίτητη επίσης θεωρείται η ανάπτυξη δημιουργικών στρατηγικών για την ανάγνωση των εικόνων.

Η εμπειρία του να κοιτάς μια εικόνα είναι παρεμφερής με την εμπειρία του να κοιτάς τον οπτικό μας κόσμο στην πραγματική μας ζωή. Πολλά μπορείς να διδαχθείς από μια εικόνα στο σύνολο, στις λεπτομέρειές της και στα εκφραστικά της μέσα. Για παράδειγμα, μια γραμμή που φεύγει και λεπταίνει, ένα φως που φωτίζει τα πρόσωπα, το σχήμα μιας τρισδιάστατης φόρμας, το κοντράστ μιας σύνθεσης κ.ά. σου προσθέτουν μια ποικιλία ερμηνειών και σε πληροφορούν, ενώ ταυτόχρονα σου προκαλούν ευχαρίστηση, προσφέροντάς σου γνώσεις, καλλιτεχνική εμπειρία, υποθέσεις για την κουλτούρα, ευαισθητοποίηση κ.ά. Ταυτόχρονα, η εικόνα μπορεί να σου μαθαίνει τρόπους να εκφράζεις μεταφορικά ό,τι δεν μπορείς να εκφράζεις άμεσα, π.χ. ιδέες, συναισθήματα, διαθέσεις, διάφορες ποιότητες κλπ.

Γενικά, κάθε σημείο της εικόνας είναι ένας εν δυνάμει φορέας νοήματος σε σχέση με τα συστατικά και τους συμβολισμούς της εικονικής τέχνης (βλ. J. Doonan, 1993, 7-71).

Η αφηγηματική γλώσσα των εικονογραφημένων βιβλίων δομείται πάνω σε μια αλληλουχία εικόνων σε συνάρτηση με κάποιο κείμενο, Στις διατυπώσεις του για τις οπτικές αλληλουχίες, ο Eisner τις παραβάλλει με τη γραμματική μιας πρότασης. Η τακτοποίηση και η σύνταξη των εικόνων μέσα στη σύνθεση (πρόταση) είναι η βασική γραμματική πάνω στην οποία δομείται η αφήγηση και νοηματοδοτούνται τα στοιχεία της εικαστικής γλώσσας μπαίνοντας σ' ένα πλαίσιο.

Μέσα από την αποκωδικοποίηση των εικόνων ο αναγνώστης φτάνει σ' ένα ολοκληρωμένο νόημα. Στα αφηγηματικά κείμενα οι εικόνες διαμέσου μιας σειράς φατνωμάτων βοηθούν τον αναγνώστη να καταλάβει τα νοήματα και να νιώσει τη δράση, τους χαρακτήρες και τις ψυχολογικές καταστάσεις της αφήγησης. Για όσους είναι εθισμένοι στη συνήθη αφηγηματική γλώσσα του λόγου, μια τέτοια μετατόπιση της αφήγησης είναι μάλλον ριζοσπαστική (βλ. E. B. Donovan, 1998-99, 196-197).

Στα εικονογραφημένα βιβλία γενικά οι εικόνες σε συνάρτηση με το λόγο δομούν την αφήγηση και τη δράση. Στην αλληλοδιδασδυτική όσμωση εικόνας και λόγου μπορεί η αφήγηση και η δράση να αναδομηθεί και να αναδιαπλαστεί.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αποκωδικοποίηση της αφηγηματικής γλώσσας του εικονογραφημένου βιβλίου δεν εξαρτάται μόνο από την αποκωδικοποίηση εκείνων των σημείων των εικόνων και του περιεχομένου των κειμένων που μπορούν να πέσουν στην αντίληψή μας. Ειδικά, όσον αφορά τις εικόνες, η απόκρισή μας στις οπτικές μορφές είναι μια περίπλοκη και άκρως δημιουργική διαδικασία, περίπου όσο και η διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Αυτή σχετίζεται με τη γνώση και την εμπειρία μας και, ως εκ τούτου, είναι μια προδιάθεση που οικοδομείται από τα πρώτα χρόνια της νεαρής μας ηλικίας μέσα στη ζωή και φυσικά μπορεί να καλλιεργηθεί με τη διδασκαλία (βλ. L. Chapman, 1993, 63, M. Aberchombie, 1986, 46-47).

Φυσικά, όλα τα παραπάνω αφορούν άμεσα τη λειτουργία του εγχειριδίου γλώσσας κατά τη διδασκαλία του μαθήματος και κατά συνέπεια ισχύουν όλα όσα αναφέραμε για την αναγνωσιμότητα των εικόνων και των κειμένων, τις συμβάσεις κλπ.

Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τις οπτικές μορφές, όπως και στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τον κόσμο, παρεμβαίνουν ορισμένα εμπόδια. Τα συνήθη εμπόδια στην αντίληψη των οπτικών μορφών και της απόκρισής μας σ' αυτές είναι οι αντιληπτικές σταθερότητες, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, η γνώση και η άγνοια, ο τρόπος παρουσίασης της πληροφορίας κ.ά.

Αντιληπτικές σταθερότητες είναι οι γενικές εντυπώσεις που σχηματίζουμε για τις ιδιότητες των πραγμάτων. Αυτές λειτουργούν κατά κάποιο τρόπο ως συμπυκνώσεις των ιδιοτήτων των πραγμάτων και μορφοποιούν σταθερά σημεία αναφοράς γι' αυτά. Κάτι τέτοιο, αν και είναι αναγκαίο για την καθημερινή μας επιβίωση, αναμφίβολα μας εμποδίζει να διακρίνουμε τις λεπτές οπτικές και ποιοτικές διαφορές των πραγμάτων, που μας είναι απαραίτητες για να διαμορφώσουμε και να εκδηλώσουμε τη γνώση και τα συναισθήματά μας σχετικά με τις μορφές και να αντιληφθούμε σε μεγαλύτερο βάθος, διεισδυτικότητα και οξύτητα την πολυπλοκότητα και σύνθετη πραγματικότητα που μας περιβάλλει.

Στερεότυπα είναι οι συχνές και μηχανιστικές επαναλήψεις μιας εικόνας, μιας ιδέας ή μιας συμπεριφοράς, που μας οδηγούν να προδικάζουμε διάφορα πράγματα, απλουστεύοντας τις αποκρίσεις μας σε ερεθίσματα των αισθήσεών μας. Τα στερεότυπα, ως εκ τούτου, καθηλώνουν τη σκέψη μας, αναστέλλουν την κρίση μας και μας ωθούν να μην ανεχόμαστε την αμφισημία και να παραμερίζουμε τους συνειρμούς μας. Τα στερεότυπα είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση που φανερώνει ξεκάθαρα πως η προηγούμενη γνώση και εμπειρία μας μπορούν να σταθούν εμπόδιο για να κατανοήσουμε βαθύτερα την ποικιλομορφία και τις γρήγορες μεταλλαγές του κόσμου μας, όπως αντίστοιχα και στις ιδιαιτερότητές τους τις εικόνες και τα έργα τέχνης. Αυτό, φυσικά, δεν σημαίνει ότι οι γνώσεις και οι εμπειρίες μας δεν μπορούν να μας βοηθήσουν στη βαθύτερη κατανόηση του κόσμου μας και των οπτικών μορφών, αν χρησιμοποιηθούν διαφορετικά. Συνήθως, συνειδητοποιούμε τα στερεότυπά μας όταν τεθούν υπό αμφισβήτηση από νέες εμπειρίες.

Στην αντίληψη και κατανόηση των οπτικών μορφών μεγάλο ρόλο παίζει η προσωπικότητα του παρατηρητή, η κατάσταση και η διάθεσή του τη δεδομένη χρονική στιγμή κ.ά. Για παράδειγμα, ακόμη και ο ίδιος παρατηρητής σε διαφορετικές χρονικές στιγμές μπορεί να δεχθεί διαφορετικές πληροφορίες από μια εικόνα, συνεισφέροντας με τις δικές του ιδέες, τα συναισθήματα και τη φαντασία του, ανάλογα με τα σχήματα που λειτουργούν μέσα του εκείνη τη στιγμή. Η στάση του επίσης να βλέπει συνειδητά μια μόνο ή περισσότερες πλευρές των οπτικών μορφών, δίνοντας εναλλακτικές ερμηνείες, έχει ιδιαίτερη σημασία.

Όλα αυτά ισχύουν και στην επαφή μας με τα έργα τέχνης, αφού συσχετίζονται με το φυσικό και ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παρατηρούμε. Από αυτό εξαρτάται ποιες από τις ιδιότητες της μορφής τους θα είναι διαθέσιμες για την αντίληψή μας κάθε φορά.

Τρεις είναι οι κύριες φάσεις της απόκρισής μας στις εικόνες ή τα έργα τέχνης: Η αντίληψη των εμφανών και λεπτών ποιοτήτων τους, η ερμηνεία αυτών των ποιοτήτων ως πηγών νοήματος και συναισθήματος και η κρίση πάνω στη σημασία της εμπειρίας μας.

Μπορούμε να διευρύνουμε την αντιληπτική μας ικανότητα, αν προσπαθήσουμε να αντιληφθούμε συνειδητά όχι μόνο τις εμφανείς αλλά και τις λεπτές ποιότητες των πραγμάτων. Για παράδειγμα, οι παρακάτω προσεγγίσεις μπορούν να οξύνουν την αντίληψή μας: Η διάκριση των βασικών ιδιοτήτων των πραγμάτων, ο σχηματισμός συνειρμών που προέρχονται μέσα από πολλές αισθήσεις, η διεύρυνση του συμβολισμού και των συνδηλώσεων και η συνειδητοποίηση του πλαισίου αναφοράς, δηλαδή του υπόβαθρου μιας κατάστασης ή ενός συμβάντος σε σχέση με το χώρο και το χρόνο, με τις διάφορες αντιλήψεις που επικρατούν κλπ. (βλ. L. Charman, ό.π., 63-69).

Φυσικά, την απόκρισή μας στις εικόνες την επηρεάζουν ακόμη ο τρόπος που μας παρουσιάζεται (π.χ. ως μέρος του εικονογραφημένου βιβλίου, ως προβολή από διαφάνεια ή ως έργο τέχνης σ' ένα μουσείο κλπ.) και η ποιότητα της εικόνας (ως τυπωμένη εικόνα στο βιβλίο, σε σχέση με την τεχνική της επεξεργασία, ως πρωτότυπο έργο τέχνης σε σχέση με τα εκφραστικά του χαρακτηριστικά κ.ά.) Σημαντικό επίσης ρόλο παίζει το ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μας προσφέρεται η εικόνα, ο αρχιτεκτονικός χώρος, οι συνθήκες φωτισμού κλπ.

Ως εκ τούτου, κακοτυπωμένες εικόνες στο εγχειρίδιο, κακό ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης, ακατάλληλος χώρος και ακατάλληλος φωτισμός ενός μουσείου κλπ. είναι αρνητικοί παράγοντες για τη δημιουργική επαφή του παιδιού με την εικόνα στο σύνολο του εικονογραφημένου βιβλίου ή με τα έργα τέχνης. Εξαιτίας όλων αυτών των παραγόντων δημιουργούνται με ανάλογο τρόπο τάσεις για παρεμπόδιση της πληροφορίας από ένα εικονογραφημένο βιβλίο (βλ. και J. Peck, 1989).

Δεν θα πρέπει, τέλος, να ξεχνάμε τον βασικό παράγοντα που δεν είναι άλλος από τον παρατηρητή των οπτικών μορφών ή τον αναγνώστη του εικονογραφημένου βιβλίου με τα ιδιαίτερα ποιοτικά του χαρακτηριστικά. Ως προς το τελευταίο, υπενθυμίζουμε ότι η αναγνωσιμότητα ενός εικονογραφημένου βιβλίου μπορεί να οριστεί ως συνολικό άθροισμα της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το σύνολο του βιβλίου. Ουδετερότητα του αναγνώστη, όπως ίσως θα επιθυμούσαν μερικοί συγγραφείς, προφανώς δεν υπάρχει. Το ανθρώπινο μυαλό συνήθως είναι αρκετά ενεργητικό, ώστε να κινητοποιεί ένα ολόκληρο σύστημα ιδεών, αξιών, συναφών αντιλήψεων, συναισθημάτων, ερωτημάτων που ζητούν απάντηση κλπ., ως αποτέλεσμα ε-

μπειριών και εσωτερικών παρορμήσεων, τα οποία αλληλεπιδρούν με όσα αποκομίζει στην επαφή του με το εικονογραφημένο βιβλίο. Αναδύονται έτσι και αφυπνίζονται προσωπικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί συνειρμοί.

Με άλλα λόγια, η ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου είναι μια δυναμική πράξη, στην οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται ενεργητικά και αυτό έχει άμεση σχέση με τις διαδικασίες της σκέψης. Σύμφωνα με τον Wolfgang Iser, όταν διαβάζουμε «κοιτάμε κατά μπρος, προς τα πίσω, αποφασίζουμε, αλλάζουμε αποφάσεις, σχηματίζουμε προσδοκίες, συνταραζόμαστε όταν δεν εκπληρωθούν, αναρωτιόμαστε, ονειροπολούμε, αποδεχόμαστε, απορρίπτουμε» (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 24-25).

Η επαφή μας με το εικονογραφημένο βιβλίο μας προσκομίζει γνώσεις και απόψεις, που μας υποχρεώνουν να αλλάζουμε τις δικές μας, μας παρακινεί επίσης να προβούμε σε διάφορες δραστηριότητες και μας επηρεάζει ακόμη και στον τρόπο ζωής μας κάποιες φορές.

Η συμβολή της εικονογράφησης στη διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου στο παρελθόν αναφερόταν κυρίως στην εποπτικότητα μέσα από την εικονική (συνήθως στενή, εξωτερική και μονοδιάστατη) αναπαράσταση του κειμένου. Ακόμη και ο Πλάτωνας υποστήριξε την αρχή της εποπτείας για μια αποτελεσματική διδασκαλία, έκανε μάλιστα και συγκεκριμένες υποδείξεις για κάθε μάθημα ξεχωριστά (Πλάτωνος Πολιτεία, VII, 515 a5, 521 c10 και Νόμοι VII, 804 c2). Εκείνος πάντως που χρησιμοποίησε συστηματικά την αρχή της εποπτείας ήταν ο J. A. Comenius στο «Orbis sensualium pictus».

Δυστυχώς, ο συνήθης ρόλος της εικονογράφησης ακόμη και σήμερα είναι μια χλωμή συμπληρωματικότητα του κειμένου και η χρήση της η αφόρμηση της διδασκαλίας. Όπως έδειξε και η έρευνά μας, στις περισσότερες των περιπτώσεων η εικονογράφηση των εγχειριδίων γλώσσας δεν έχει ουσιαστική εμπλοκή στην πορεία της διδασκαλίας, πολύ δε περισσότερο δεν προωθεί τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά, τις πολλαπλές αναγνώσεις ή τη λογοτεχνικότητα του κειμένου, τη δημιουργική σκέψη, την αισθητική κλπ., και μέσα απ' όλα αυτά, τη δημιουργική μάθηση και έκφραση στο μάθημα της γλώσσας και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Κάτι ανάλογο μπορούμε να πούμε ότι συμβαίνει με τη χρήση της εικόνας και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα.<sup>2</sup>

Μερικά στοιχεία στα οποία πρέπει να σταθούμε περισσότερο, προκειμένου να φωτίσουμε τους τρόπους αποκωδικοποίησης και γενικότερα τους τρόπους χρήσης των εικόνων και των κειμένων του εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου βιβλίου κατά τη διδασκαλία, είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές των γλωσσικών και εικαστικών συμβόλων, που συνιστούν δυο διαφορετικές γλώσσες, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και διαβάζουμε αυτά τα σύμβολα στη συνέργειά τους, ο ρόλος της προσωπικότητας του αναγνώστη σ' αυτή τη διαδικασία κλπ. Σε σχέση με τα παραπάνω αναφέρουμε τα εξής:

Για τον Paul Klee «το γράψιμο και η ζωγραφική είναι όμοια στο βάθος τους». Τα μηνύματα που αναλαμβάνουν να μεταφέρουν φορτίζονται με όλη τη δύναμη της αίσθησης. Ωστόσο, ο Klee επισημαίνει τις μεγάλες διαφορές ανάμεσα στην ανάγνωση ενός κειμένου και ενός σχεδίου. Το βλέμμα που διατρέχει τις γραμμένες αράδες πρέπει να ακολουθεί υποχρεωτικά μια διαδρομή καθορισμένη από ένα κώδικα. Υποκείμενο σ' αυτούς τους καταναγκασμούς το σώμα που διαβάζει παραιτείται από τις ευτυχίες της φαντασίας και από τις ριψοκίνδυνες πρωτοβουλίες, Μερικές φορές ξαναβρίσκει την ελευθερία του πηδώντας από τη μια λέξη στην άλλη με πλάγιους τρόπους διαγώνιας ανάγνωσης. Αντίθετα, η περιπλάνηση του βλέμματος

---

<sup>2</sup> Για παράδειγμα, στο μάθημα της ιστορίας παρατηρείται σχετικά ότι η εικόνα εξακολουθεί να χρησιμοποιείται σε πολύ περιορισμένο βαθμό, με αποτέλεσμα να παίζει έναν εντελώς δευτερεύοντα ρόλο στη διδασκαλία. Στην καλύτερη περίπτωση αντιμετωπίζεται ως αποδεικτικό υλικό και στη χειρότερη ως διακοσμητικό. Επισημαίνονται επίσης στα εγχειρίδια ιστορίας πολλά προβλήματα που η έρευνά μας έχει επισημάνει στα εγχειρίδια γλώσσας, όπως π.χ. η μειωμένη αισθητική, ο τυχαίος εμπλουτισμός του εγχειριδίου με εικόνες, ο περιορισμένος βαθμός ανταπόκρισης στα ψυχολογικά και παιδαγωγικά δεδομένα, η κακή τεχνική επεξεργασία των εικόνων κ.ά. Τέλος, τονίζεται ότι είναι αναγκαίο η εικόνα να πάψει να αντιμετωπίζεται και σ' αυτό το γνωστικό αντικείμενο ως εποπτική επανάληψη αυτών που ήδη έχουν λεχθεί, και να αρχίσει να αντιμετωπίζεται ως αφετηρία δημιουργικού προβληματισμού και μέσο για τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και για την πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή (βλ. Γ. Βρεττός, 1994, 7-8).

που καταβροχθίζει την εικόνα επιτείνεται από στοιχεία έκπληξης, περνάει από την περιπέτεια του ενός σημείου σ' εκείνη του άλλου κι αυτό είναι κανόνας μπροστά σε κάθε εικονική αναπαράσταση. Αυτή η ελευθερία που δίνεται στην όραση από το κοίταγμα της εικόνας μεταβιβάζεται σ' ολόκληρο το σώμα (πρβλ. G. Jean, 1991, 134-135).

Παρεμφερείς με τις απόψεις του Klee για την ανάγνωση του κειμένου είναι οι απόψεις του Ronald Barthes στο βιβλίο του «Η απόλαυση του κειμένου». Ο Barthes αναφέρεται στη θεωρία του κειμένου, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα ανακατανέμεται πάντα μέσα από τομές. Χαράζονται δυο πλευρές: Η μια μιμητική, συνετή και ομοιόμορφη, με σκοπό ν' αντιγράφεται η γλώσσα μέσα στην κανονιστική της κατάσταση, όπως την καθιερώνει το σχολείο, η κοινή χρήση, η κουλτούρα και η λογοτεχνία. Η άλλη κινητική, ικανή να πάρει οποιοδήποτε περίγραμμα και γι' αυτό άδεια, ώστε να μην ερμηνεύεται παρά ο χώρος της ενέργειάς της, εκεί όπου «αχνοφαίνεται ο θάνατος της λαλιάς», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει. Ο Barthes θεωρεί απαραίτητο το συμβιβασμό ανάμεσα στην κουλτούρα και την καταστροφή της, που προκαλεί το ράγισμά τους, ένα ράγισμα που γίνεται ερωτικό και οδηγεί στην απόλαυση του κειμένου. Τα μοντέρνα έργα τέχνης στηρίζουν την αξία τους κυρίως σ' αυτή την αμφισημία και διπλοπροσωπία τους ανάμεσα στη κουλτούρα και το χαμό της. (βλ. R. Barthes, 1973, 13-14).

Κάνει επίσης πολύ ενδιαφέρουσες επισημάνσεις ειδικά για την εικόνα και το αμφίσημο περιεχόμενό της. Η εικόνα προσφέρει ένα κυριολεκτικό κι ένα συμβολικό μήνυμα. Το κυριολεκτικό παρουσιάζεται με γραμμές, σχήματα και χρώματα. Οποιοσδήποτε όμως, προερχόμενος από μια πραγματική κοινωνία, είναι σε θέση να έχει μια γνώση ανώτερη από το ανθρωπολογικό γινώσκειν και να αντιλαμβάνεται περισσότερο από την κυριολεξία. Όλες οι εικόνες, εκτός ίσως από τη φωτογραφία (εννοεί στη ρεαλιστική της έκφραση), η οποία λόγω της απόλυτα αναλογικής φύσης της με την πραγματικότητα εκπέμπει ένα κυριολεκτικό μήνυμα, κωδικοποιούν και μετατρέπουν το μήνυμά τους για να το μεταδώσουν. Αυτό σημαίνει ότι μετατρέπουν το μήνυμά τους σε συμβολικό και μεταφορικό.

Επίσης κάνει ξεχωριστή αναφορά στην ασυμβατότητα ανάμεσα στη γραφική και την εικονική γλώσσα, τονίζοντας ότι δεν υπάρχει ποτέ αληθινή ενσωμάτωση της μιας δομής μέσα στην άλλη, αφού οι ουσίες τους είναι διαφορετικές. Πιθανόν όμως, υπάρχουν διαβαθμίσεις στο αμάλγαμα που προκύπτει. Πολύ συχνά η εικόνα λειτουργεί, σε σχέση με το λόγο, ως «μια ήσσοнос σημασίας επιστροφή στην καταδήλωση» με στόχο να διασαφηνίσει και να πραγματώσει το λόγο. Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως, όπως π.χ. στην περίπτωση των διαφημιστικών εικόνων, η εικόνα δεν εικονογραφεί πια το λόγο, όπως ξέραμε μέχρι τώρα, αλλά, αντίθετα, ο λόγος που προστίθεται (λεζάντα ή σχόλιο) λειτουργεί δραστικά και παρασιτικά, για να εξαρσιώσει, να δραματοποιήσει ή να ορθολογικοποιήσει την εικόνα, προσθέτοντάς της δεύτερα και τρίτα σημαινόμενα (βλ. R. Barthes, 1988, 35-50).

Σύμφωνα με τις θέσεις του Barthes, οφείλουμε να αποκαλύπτουμε το κυριολεκτικό και συμβολικό μήνυμα της εικόνας, όπως και την αμφισημία και τις πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου, που, στο επίπεδο του εικονογραφημένου βιβλίου, αποκαλύπτουν πολύπλοκους αλληλοσυσχετισμούς, αλληλενέργειες και διαστρωματώσεις. Σ' αυτό μπορεί να μας βοηθήσει η γνώση που αποκτούμε πάνω στη φύση των δυο συστημάτων, καθώς και η δημιουργική μας φαντασία. Θα πρέπει όμως να μην ξεχνάμε αυτό που έχουμε αναφέρει ξανά, ότι συχνά ο σημερινός άνθρωπος αποκτά ασυνείδητα σχεδόν ένα εθισμό στο γρήγορο διάβασμα και στην άκριτη παραδοχή της εικονικής πραγματικότητας, δηλαδή υιοθετεί μια επιπόλαιη μηχανιστική ανάγνωση κειμένων και εικόνων. Ας μη ξεχνάμε ακόμη το ρόλο που παίζει στην αποκωδικοποίηση των γλωσσικών και εικονικών μηνυμάτων η ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου, ο οποίος διαθέτει την οπτική, νοητική και συγκινησιακή εμπειρία να καταλαβαίνει τι συμβαίνει στα γραπτά μηνύματα και τα εικονιζόμενα και τι πέρα από αυτά (ατμόσφαιρα, ψυχολογικές καταστάσεις κλπ.). Η δεκτικότητα του αναγνώστη επηρεάζεται άμεσα από το βαθμό της γνωστικής του επάρκειας, από τις συνθήκες ανάγνωσης, από τις σχέσεις του αναγνώστη με το συγγραφέα και τον εικονογράφο, από την πνευματική του συγκρότηση και υποδομή, από τις προσδοκίες, τις εμπειρίες, τους συνειρμούς του κλπ.

Σχετικά με το πόσο διαφορετικά βλέπει ο κάθε άνθρωπος το κάθε πράγμα και, επομένως, με τον τρόπο που αποκωδικοποιεί τα μηνύματα του γραπτού λόγου και της εικόνας στο εγ-

χειρίδιο ή το εικονογραφημένο βιβλίο, ο Rene Margitte αναφέρει χαρακτηριστικά: «Κάθε πράγμα μπορεί να γίνει αντιληπτό με τόσους διαφορετικούς τρόπους, όσες είναι και οι επισημονικές ειδικότητες. Αυτές οι διαφορετικές οπτικές δεν αντιστοιχούν σε διαφορετικές όψεις των πραγμάτων, αλλά χρησιμοποιούν τα πράγματα ανάλογα με τις διαφορετικές προτιμήσεις (βλ. R. Margitte, 1989, 54).

Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέραμε, η αποκωδικοποίηση των εικόνων και των κειμένων του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου βιβλίου στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας είναι ταυτόχρονα μια περίπλοκη, ενδιαφέρουσα, προσωπική και δυναμική πράξη, που απαιτεί ανάπτυξη στρατηγικών, γνώσεις, φαντασία και απελευθέρωση από στερεότυπες συμπεριφορές, τόσο από την πλευρά του δασκάλου όσο και από την πλευρά του μαθητή. Ξεπερνώντας τις δυσκολίες των συμβάσεων να παιδιά μπορούν να απολαύσουν με συνειδητή εκτίμηση και με μεγάλη ζωτικότητα και ορμή το βιβλίο που τους προσφέρεται μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες (βλ. P. Nodelman, 1988).

Ιδιαίτερα, η εικονογράφηση έχει αναγνωριστεί ως ένας βασικός παράγοντας της αναγνωσιμότητας και κατανόησης του κειμένου, με μεγάλη συμβολή στην πολύσημη και δυναμική προσέγγισή του. Επομένως, δεν θα πρέπει να μας απασχολεί αν τα παιδιά χρειάζονται εικόνες, μια και οι πιο καλές είναι μέσα στο ίδιο τους το κεφάλι, όπως υποστήριξε η S. Hughes (βλ. S. Hughes, 1985, 72-80). Αυτό που κυρίως πρέπει να μας απασχολεί είναι το ερώτημα ποιας ποιότητας εικόνες του προσφέρουμε στο εγχειρίδιο ή το εικονογραφημένο βιβλίο, με ποιες συναρτήσεις προς το γραπτό λόγο, με ποια χρήση κατά τη διδασκαλία. Έχει γίνει παραδεκτό πια ότι μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά, ακόμη και εκείνα που έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα να σχηματίζουν νοερές εικόνες, έχουν ανάγκη από τα ερεθίσματα που τους προσφέρουν οι εικόνες, γιατί μέσα από αυτά νέες οπτικές ιδέες τους δημιουργούνται, που τους ανοίγουν νέους τρόπους να βλέπουν και να κατανοούν. Το να μάθεις να βλέπεις και να θυμάσαι, να κοιτάξεις και να παρατηρείς, όπως ισχύει αντίστοιχα και για τη δουλειά του καλλιτέχνη, είναι μια διαδικασία που μπορεί να καλλιεργηθεί πολύ αποτελεσματικά μέσα από την εικονογράφηση (βλ. T. Σπινκ, ό.π., 112).

Παράλληλα, μέσα από την εικονογράφηση, ως παράγοντα αναγνωσιμότητας και κατανόησης του κειμένου, επιτυγχάνεται η γρήγορη αναγνώριση των λέξεων και φωτίζεται η σημασία τους, δυναμώνονται οι περιγραφές του κειμένου και παίρνουν συγκεκριμένη μορφή και ωθείται η φαντασία να κάνει τις προεκτάσεις και αναδιαπλάσεις της.

Μέσα από την εικονογράφηση ακόμη μπορούν να κατανοηθούν τα γραμματικά φαινόμενα, οι συντάξεις των λέξεων, να αποκτήσουν συνεκτικότητα τα διάφορα μέρη του κειμένου και, παράλληλα, να εμπλουτισθεί το πνεύμα του αναγνώστη, να καλλιεργεί αισθητικά και να ασκηθεί γλωσσικά, παίρνοντας μια πλατιά γνώση στη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Ειδικά πάνω σ' αυτό το θέμα αξίζει να αναφέρουμε ότι στο παρελθόν η εικονογράφηση του εγχειριδίου γλώσσας έβρισκε κυρίως τη χρησιμότητά της στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, κάτι φυσικά πολύ στενό και περιοριστικό, σύμφωνα με τις σημερινές αντιλήψεις, αφού η κατάκτηση και η ανάπτυξη της γλώσσας (μέσα από την εικονογράφηση και τα κείμενα) είναι μια πολύ πιο σημαντική υπόθεση από την απομνημόνευση λέξεων, πράγμα που σημαίνει βελτίωση της σκέψης και μεγαλύτερο άπλωμα του παιδιού στον κόσμο, επομένως και διεύρυνση των δυνατοτήτων του για να τον εξερευνήσει και να τον χαρεί περισσότερο. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη της γλώσσας εξωραΐζει την έκφραση και τις ιδέες των ανθρώπων και συμβάλλει στη διάδοσή τους, καλυτερεύοντας μ' αυτό τον τρόπο τον κόσμο (βλ. T. Σπινκ, ό.π. 28-65). Ας μην ξεχνάμε ακόμη ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο επικοινωνία αλλά και πολιτισμός, στοχαστική και συναισθηματική έκφραση της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Τέλος, μεγάλης σημασίας θέμα είναι η αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης, η οποία ασκεί τόσο προς τα παιδιά όσο και προς τους ενήλικους αναγνώστες εξίσου μια μαγική έλξη, αφού δεν έχουμε κάποιο λόγο να πιστεύουμε ότι τα παιδιά έχουν περισσότερη οπτική φαντασία από τους μεγάλους, που να τους προσδίδει μεγαλύτερη διαισθητική ικανότητα στην αντίληψη της εικονικής πληροφορίας (βλ. P. Nodelman, 1996, 216).

Ταυτόχρονα, κρίσιμη, όπως έδειξε η έρευνά μας, είναι η σχέση της εικονογράφησης με το γραπτό λόγο. Επομένως, η αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης και οι πρωτότυπες συ-



ναρτήσεις της με το γραπτό λόγο προσφέρουν ένα πλαίσιο δημιουργικής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας. Αντίθετα, μια συνήθης τυπολογία σ' αυτά τα θεμελιώδη θέματα, π.χ. υψηλή εικονικότητα, μονοδιάστατες σχέσεις κειμένων – εικόνων κλπ. οδηγούν κατά κανόνα σε μια τυπική, μετωπική, απομνημονευτική και παθητική διδασκαλία της γλώσσας, όπου απουσιάζουν η φαντασία, η κριτική σκέψη, η αισθητική και η έκφραση της δημιουργικότητας του ανθρώπινου μυαλού και των συναισθημάτων.

## **1.6. Μερικές αντιλήψεις και πρακτικές που επηρεάζουν αρνητικά το θέμα της εικονογράφησης.**

### **1.6.1. Γενική θεώρηση**

Η διαμόρφωση του σύγχρονου εγχειριδίου γλώσσας έχει στόχο να υπηρετεί κυρίως τις ανάγκες της άσκησης, της εμπέδωσης, της αυτοαξιολόγησης και της αυτενεργού συμμετοχής του μαθητή. Αυτό, παρά το γεγονός ότι φαίνεται να επιλύει ορισμένα προβλήματα πρακτικής φύσης, δημιουργεί, ωστόσο, τον κίνδυνο μιας τυπικής αντιμετώπισης του θέματος της εικονογράφησης, που θα έβαζε σε δεύτερη μοίρα κεφαλαιώδη θέματα όπως η αισθητική, η δημιουργική προσέγγιση, η προσωπική άποψη, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή κλπ. Έτσι, δεν είναι καθόλου παράδοξο το γεγονός ότι βλέπουμε πολύ συχνά, παρά το φαινομενικό πλουραλισμό και τη φιλελεύθερη αντίληψη στις προσεγγίσεις του θέματος, να κυριαρχεί η μονοδιάστατη αντίληψη και πρακτική και σχεδόν αποκλειστικά ο ορθολογικός τρόπος σκέψης. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές και όπως διαπιστώσαμε επίσης από την έρευνα του θέματος, υπάρχει παγκοσμίως μια γενικότερη συντηρητική τάση στη συγγραφή των εγχειριδίων. Εξακολουθούν να γράφονται εγχειρίδια «κλειστού τύπου», τα οποία στηρίζονται στην εξωτερική αυθεντία του εκπαιδευτικού, πράγμα που έχει ως συνέπεια να παραγνωρίζεται η ανάγκη συμμετοχής του μαθητή, ως εταίρου της όλης προσπάθειας, η οποία αφορά πρώτα και κύρια τον ίδιο, με τις εμπειρίες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν όσοι παίρνουν αποφάσεις τι πραγματικά θέλουν οι μαθητές στα σχετικά θέματα που αναλύουμε, γι' αυτό και οι μαθητές γίνονται υποκείμενα που είναι υποχρεωμένα να δεχτούν μια μηχανική και τυπική γνώση, όπως παρουσιάζεται, κατανέμεται και διαρθρώνεται στο εγχειρίδιο (βλ. και Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 182).

Ο τομέας της εικονογράφησης έχει αντίστοιχη αντιμετώπιση στο εγχειρίδιο όπως και τα κείμενα. Αντιμετωπίζεται ως «κλειστού τύπου» διαμορφωμένη πραγματικότητα, που δεν επιτρέπει οποιαδήποτε βελτιωτική προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή, με δυσμενείς επιπτώσεις στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας από τους κύριους λόγους ειδικά γι' αυτό είναι η άγνοια που εξακολουθεί να υπάρχει για το τι πραγματικά θέλουν και μπορούν τα παιδιά σε θέματα τέχνης και προσωπικής δημιουργίας, δηλαδή για το τι σκέφτονται για τα δικά τους σχέδια και τα σχέδια των άλλων, σε μια εποχή μάλιστα που πληθαίνουν οι έρευνες γύρω από το παιδικό σχέδιο.<sup>3</sup>

Αποτέλεσμα όμως της άγνοιας είναι να γίνονται διάφορες εικασίες από την πλευρά των συντελεστών (εικονογράφων και παραγωγών) των εγχειριδίων για το πώς θα ήθελαν τα παιδιά την εικονογράφηση. Διαμορφώνονται με αυτό τον τρόπο ορισμένες αντιλήψεις, που παίρνουν τη μορφή στερεότυπου και έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την προσπάθεια πρόκλησης του ενδιαφέροντος του παιδιού μέσα από την προσκόλληση στη ρεαλιστική έκφραση, στον «παιδισμό» και σ' έναν ιδιότυπο πριμιτιβισμό και ναϊβισμό της εικονογράφησης, δηλαδή μέσα από την απομίμηση της παιδικής, της πρωτόγονης και της λαϊκής τέχνης και την αποφυγή της γνήσιας σύγχρονης καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

### **1.6.2. Οι αντιλήψεις για τα μικρότερα και τα μεγαλύτερα παιδιά.**

---

<sup>3</sup> Βλ. Φ. Μπονώτη, 1992, 308-314, Α. Καψάλης-Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 160, G. Thomas-A. Silk, 1997, 224-225.

Στην εποχή μας, αναμφισβήτητα, έχει γίνει αποδεκτή η ιδιαιτερότητα της φύσης και του κόσμου του παιδιού. Το παιδί δεν θεωρείται πια ένα πρόπλασμα ώριμου ανθρώπου και αναγνωρίζεται η ιδιαίτερη ψυχοσύνθεσή του και η εξελικτική πορεία της νοητικής και ψυχοσωματικής του ανάπτυξης. Από την πλευρά του σχολείου, φυσικά, γίνονται προσπάθειες να ανταποκριθεί στον ιδιαίτερο κόσμο του παιδιού, στα ενδιαφέροντα και στις επιθυμίες του. Είναι γεγονός παρ' όλα αυτά ότι πολλές αντιλήψεις από το παρελθόν εξακολουθούν ακόμη να επηρεάζουν αρνητικά τις θέσεις και τις πρακτικές του σχολείου απέναντι στο παιδί σε όλα τα θέματα.

Ιδιαίτερα σε σχέση με το θέμα που αναλύουμε, το παράδειγμα του παιδικού σχεδίου είναι διαφωτιστικό. Όπως επισημαίνει η Florence de Meredieu, ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε μέχρι σήμερα το θέμα του παιδικού σχεδίου βρίσκεται μονόπλευρα προσανατολισμένος προς την τέχνη των ενηλίκων. Συγκεκριμένα, εκ μέρους των ερευνητών γίνεται λόγος για αποτυχημένο ή τυχαίο ρεαλισμό και για μια διαδρομή στην καλλιτεχνική παραγωγή του παιδιού μέσα από στάδια, που προετοιμάζουν τη θεώρηση του κόσμου από τον μελλοντικό ενήλικο. Αυτές οι αντιλήψεις, όπως είναι γνωστό, συγκροτούν μια θεωρία για την εξέλιξη του παιδικού σχεδίου που, όπως θα αναφέρουμε αναλυτικά στη συνέχεια, πρώτος εισήγαγε ο Luguët. Όπως εύστοχα σχολιάζει η Meredieu, πρόκειται για απόψεις που οφείλονται σε μια λανθασμένη θεωρία της αντίληψης, αφού στην πραγματικότητα δεν υπάρχει αληθής όραση και η όραση του ενήλικου δεν μπορεί να αποτελέσει μέσο σύγκρισης με την όραση του παιδιού. Γι' αυτό δεν θα πρέπει να υποβαθμίζονται οι παιδικές μέθοδοι και να θεωρούνται «παιδισμοί», επειδή το παιδί είναι τόσο κοντά στα πράγματα όσο και ο ενήλικος, ο πριμιτίφ, ο ρεαλιστής ή ο αφηρημένος ζωγράφος. (βλ. F. De Meredieu, 1981, 14-40).

Ιδιαίτερα, η διάκριση των σταδίων, το καθένα από τα οποία προετοιμάζει το επόμενο, σε μια διαδρομή προς την «τελειοποίηση» του οπτικού ρεαλισμού, δηλαδή της όρασης του ενήλικου, κρίνεται σήμερα ελλιπής και αμφισβητήσιμη και φαντάζει μια προβληματική υπεραπλούστευση του θέματος. Νεότερες έρευνες επισημαίνουν π.χ. ότι, εκτός των άλλων, δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαδικασίες δημιουργίας των σχεδίων, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε λανθασμένες εκτιμήσεις για τις δυνατότητες του παιδιού σ' αυτό τον τομέα (βλ. F. de Meredieu, ό.π., 6-40, G. Thomas – A. Silk, ό.π. 49, 157).

Ανάλογες λανθασμένες εκτιμήσεις εξακολουθούν να υπάρχουν και σε όσους μιλούν για «ηδονοκρατική» και «λυτρωτική» ηλικία (3,5 - 7 και 7-14 χρόνων αντίστοιχα) και προτείνουν τα βιβλία που απευθύνονται στις μικρότερες ηλικίες να έχουν λίγο κείμενο και πλούσια εικονογράφηση, αντίστροφα προς τα βιβλία που απευθύνονται στις μεγαλύτερες ηλικίες.<sup>4</sup> Αυτή είναι μια θέση που εκφράζει στερεότυπες και οπισθοδρομικές αντιλήψεις και οδηγεί σε λανθασμένες εκτιμήσεις, όπως επιβεβαίωσε και η έρευνά μας.

Σε σχέση με το παραπάνω θέμα, ο Σπινκ, ξεκινώντας από την υπόθεση της Shirley Hughes ότι, αφού «οι καλύτερες εικόνες που βλέπει το παιδί βρίσκονται στο κεφάλι του, η ανάγκη για εικόνες στα βιβλία των μεγαλύτερων παιδιών θα πρέπει να είναι μικρή», σχολιάζει ότι μ' αυτό «είναι σαν να θέλουμε να υποστηρίξουμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά δεν μπορούν να ωφεληθούν από μια συγκλονιστική εικόνα ή από την αφοπλιστική απεικόνιση ενός επεισοδίου μιας ιστορίας και ότι η εικονογράφηση δεν προσφέρει οπτικές ευκαιρίες (βλ. T. Σπινκ, 1990, 111).

Ο Matis από την πλευρά του αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου να βλέπει διαρκώς εικόνες και να ονειρεύεται. Η ονειροπόληση του ανθρώπου που έχει ταξιδέψει και έχει δει πολλές εικόνες είναι διαφορετική από την ονειροπόληση εκείνου που δεν έχει ταξιδέψει ποτέ (πρβλ. Τεριάντ, 1991, 50). Η ιδέα ότι τα μεγαλύτερα παιδιά δεν χρειάζονται τόσο πολύ να σχεδιάζουν και να βλέπουν εικόνες στηρίχθηκε πάνω στο επιχείρημα ότι τα παιδιά μ' αυτό τον τρόπο υποχρεώνονται, παραμελώντας το σχέδιο, να το αντικαθιστούν με το λόγο ως μέσο αυτοέκφρασης και στο επιχείρημα ότι «ο αυξανόμενος οπτικός ρεαλισμός των σχεδίων των

---

<sup>4</sup> Βλ. Βακάλη – Συρογιαννοπούλου, ό.π., 1990, σ. 30, όπου αναφέρεται σε απόψεις του Γ. Δρακουλίδη στο άρθρο του «Ψυχαναλυτική ερμηνεία της τέχνης» στο Ψυχολογικό σχήμα, τχ. 2 (1981), σ. 14.

μεγαλύτερων παιδιών ίσως κάνει το σχέδιο ένα λιγότερο ικανοποιητικό μέσο για την έκφραση των συναισθημάτων τους» (H. Gardner, 1980).

Ο Arnheim όμως (1969) παρατήρησε σχετικά ότι σε γενικές γραμμές στις δυτικές χώρες το σχέδιο δεν θεωρείται βασική δραστηριότητα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος των μεγαλύτερων παιδιών και αυτός μπορούμε να πούμε ότι είναι ένας από τους βασικότερους λόγους που τα παιδιά το παραμελούν.

Ο Deregowski από την πλευρά του (1970 και 1980) δίνει τις δικές του απαντήσεις πάνω σ' αυτό το θέμα, υποστηρίζοντας τη θέση ότι αυτό συμβαίνει επειδή στα μεγαλύτερα παιδιά καταστέλλεται η φυσική τάση να εκφράζουν, μέσω των σχεδίων τους, τυπικές απόψεις, δηλαδή απόψεις που δεν κυριαρχούν στην καθημερινή αντιληπτική μας εμπειρία για τον κόσμο και θεωρούνται ως διαστροφή.<sup>5</sup>

Τέλος, η Kellogg (1970) τονίζει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά παραμελούν το σχέδιο και χάνουν το ενδιαφέρον τους γι' αυτό, επειδή οι ενήλικες, συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων, στην πραγματικότητα υποτιμούν το σχέδιό τους, αντιμετωπίζοντάς το ως μια ανώριμη και παιδαριώδη δραστηριότητα.

Εξυπακούεται ότι οι απόψεις για τα μικρότερα παιδιά διαμορφώνονται ανάλογα.

Ιδιαίτερη σημασία, επίσης, έχουν οι επιστημάνσεις των ειδικών, ότι οι πραγματικοί λόγοι που εγκαταλείπουν τα παιδιά το σχέδιο στην ουσία είναι πολιτισμικοί και κοινωνικοί και όχι τόσο εξελικτικοί και βιολογικοί, χωρίς να αποκλείεται η πιθανότητα να υπάρχει ένα πρωταρχικό εσωτερικό κίνητρο γι' αυτό (βλ. G. Thomas – A. Silk, ό.π. 102-103).

Από το παράδειγμα του παιδικού σχεδίου που προαναφέραμε, γίνεται φανερό ότι επικρατούν στα σχετικά θέματα πολλές δοξασίες, στερεότυπα και απλοϊκές σχηματοποιήσεις, σε σχέση με τις ικανότητες και τις επιθυμίες του παιδιού, που έχουν άμεσες αρνητικές επιπτώσεις πάνω στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται το θέμα της εικονογράφησης κατά ηλικίες, επιμέρους και στο σύνολό του στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας και γενικότερα της παιδικής τέχνης εντός και εκτός του σχολείου.<sup>6</sup>

### 1.6. 3. Η αντίληψη για τη ρεαλιστική έκφραση της εικονογράφησης.

Η αντίληψη αυτή είναι μέχρι σήμερα η πιο διαδεδομένη από όλες όσες επικρατούν και έχει τις μεγαλύτερες συνέπειες για τη μορφή που παίρνει η εικονογράφηση στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας και τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Μια μακρά και ισχυρή παράδοση ρεαλισμού στην τέχνη του δυτικού κόσμου, με αφετηρία την ελληνική τέχνη, βαραίνει πάνω σ' αυτό. (βλ. H. Χάμιλτον, 1993, 89-102).

Παράλληλα, σ' αυτό το θέμα βαραίνει και η αντίληψη για την καλλιτεχνική παραγωγή του παιδιού, η οποία φανερώνει εμμονή στη ρεαλιστική της έκφραση, γι' αυτό συσχετίζεται με την τέχνη των ενηλίκων. Αυτή η αντίληψη οδήγησε τον Luguët να διατυπώσει τη θεωρία των σταδίων του, για να εξηγήσει την εξέλιξη του παιδικού σχεδίου. Στη συνέχεια ο J. Piaget υποστήριξε μια ανάλογη θεωρία για να εξηγήσει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (βλ. J.

---

<sup>5</sup> Ο Deregowski αναφέρει ότι υπάρχουν κάποιες «διαστροφές», δηλαδή απομακρύνσεις από τις επικεντρωμένες στο θεατή εικόνες προοπτικής, που παρατηρούνται τόσο στα παιδικά σχέδια όσο και στην τέχνη των ενηλίκων ορισμένων πολιτισμών. Αναφέρει συγκεκριμένα τρία παραδείγματα τέτοιων «διαστροφών» α) Η παρουσία τυπικών απόψεων: Για παράδειγμα, η παρουσίαση της πρωτόγονης τέχνης στα σπήλαια του Lascaux, όπου τα ζώα είναι σχεδόν πάντα σχεδιασμένα σε κατατομή, ενώ οι ανθρώπινες φιγούρες σχεδιασμένες σε πρόσοψη. β) Οι αντιπαράθεσεις των τοπικών απόψεων: Για παράδειγμα, στην τέχνη της Αιγύπτου, το πρόσωπο της ανθρώπινης μορφής συνήθως παρουσιάζεται σε κατατομή, αλλά τα μάτια σε πρόσοψη. γ) Εικόνες ακτινογραφίες (διαφάνειες): Για παράδειγμα, κάποια παιδικά σχέδια δείχνουν το κρυμμένο περιεχόμενο του σώματος (π.χ. η μαμά με το έμβρυο στην κοιλιά της).

Ο Deregowski πιστεύει ότι το παιδί, όπως και οι ενήλικοι άλλων πολιτισμών, έχει τη φυσική τάση παρουσίασης τέτοιων τυπικών απόψεων (σχισματικών, όπως χαρακτηρίζονται), αλλά αυτό στις δικές μας κοινωνίες καταστέλλεται ως διαστροφή. Πρβλ. G. Thomas – A. Silk, ό.π., 59-60, 212, 214 κ.ε.).

<sup>6</sup> Σχετική με το θέμα είναι μια διαφήμιση της Νέας Ελληνικής Τηλεόρασης (NET, 2000) σε ζώνη παιδικών εκπομπών, όπου παροτρύνεται το παιδί να εγκαταλείψει τον «πρωτόγονο» δικό του τρόπο σχεδίασης και να υιοθετήσει έναν άλλο που του προτείνεται (διάφορες σχηματοποιήσεις κυρίως από τα comics).

Piaget - B. Inhelder, 1990). Από πολλές πλευρές επισημαίνεται σήμερα ότι οι θεωρίες αυτές σχηματοποιούν και οριοθετούν με μεγάλη δόση αυθαιρεσίας την εξελικτική πορεία του παιδιού στα θέματα της καλλιτεχνικής έκφρασης και νοητικής ανάπτυξης.

Σχετικά με τη θεωρία του Luguët επισημαίνεται ότι η χωριστή οροθεσία της εξέλιξης σε στάδια είναι τελικά ανεπαρκής και παραπλανητική. Διαπολιτισμικές συγκρίσεις ερευνητών αμφισβήτησαν ανοιχτά την έννοια της παγκοσμιότητας των σταδίων της σχεδιαστικής ανάπτυξης του παιδιού (Deregowski, 1980 και Alland, 1983) και πειραματικοί ψυχολόγοι αμφισβήτησαν την έμφαση που δίνεται στην έννοια των βιολογικά προκαθορισμένων εξελικτικών σταδίων, επειδή αυτή παραβλέπει σημαντικές πλευρές του θέματος, όπως π.χ. τη συμβολή των στρατηγικών προγραμματισμού και άλλων χαρακτηριστικών της σχεδιαστικής διαδικασίας (Freeman, 1980). Η παραμονή στην επιφανειακή δομή των παιδικών σχεδίων, που παραγνωρίζει το ρόλο της διαδικασίας, οδήγησε συχνά στην υποτίμηση της γνώσης και των ικανοτήτων του παιδιού στον τρόπο που εκφράζεται μέσα από το παιδικό σχέδιο (βλ. G. Thomas – A. Silk, ό.π., 49, 93-94) και φυσικά στον τρόπο που κατανοεί και προτιμά τις καλλιτεχνικές μορφές.

Εξάλλου, σχετικά με τη θεωρία του Piaget, που τόσο πολύ επηρεάζει μέχρι σήμερα τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου, έντονες αμφισβητήσεις έχουν διατυπωθεί για την ομαλή και συμπαγή εξέλιξη που οριοθετούν τα στάδια, δηλαδή για την ίδια την έννοια και το περιεχόμενό τους. Οι αμφισβητήσεις αυτές υπήρξαν εκτός των άλλων και από τους ίδιους τους υποστηρικτές ψυχολόγους αυτής της θεωρίας.

Μια από τις πρώτες έντονες αμφισβητήσεις, που έμελλε να έχει αρνητικές επιπτώσεις για τη θεωρία, προήλθε από το φυσιολόγο J. Janner (1955) και αφορούσε το υποτιθέμενο οργανικό υπόστρωμα, που έπρεπε να υπάρχει για την ψυχική ανάπτυξη του ατόμου.<sup>7</sup> Άλλωστε, ο ίδιος ο Piaget αναγκάστηκε στο τέλος να ανασκευάσει εν μέρει τη θεωρία του στα σημεία που του έγινε έντονη κριτική.

Ο πυρήνας αυτής τη θεωρίας κατατάσσει το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ηλικίας (7 έως 11 με 12 ετών) στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, πράγμα που σημαίνει προσκόλληση του παιδιού στα απλά, απτά και λογικά, στα εξωτερικά και συγκεκριμένα και όχι στα βαθύτερα, γενικά στοιχεία και τις λειτουργίες τους.

Στο θέμα που εξετάζουμε, δυο βασικές σχετικές θέσεις του Piaget έχουν σημασία και πρέπει να τις σχολιάσουμε. Η πρώτη είναι η θέση του για τη «συμβολική λειτουργία» που, σύμφωνα με τη θεωρία του, αναπτύσσεται στην ηλικία των 1,5 με 2 χρόνων και η δεύτερη για την αφηρημένη σκέψη, που αναπτύσσεται κυρίως στην εφηβεία, δηλαδή εκτός της σχολικής ηλικίας που εξετάζουμε. Η πρώτη πιστοποιεί την πρόωμη ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί σημεία και σύμβολα, για να κατανοεί και να ερμηνεύει την πραγματικότητα που του παρουσιάζεται και η δεύτερη την ικανότητά του να σκέπτεται αφηρημένα. Έχει σημασία πάντως το γεγονός ότι ο Piaget δεν δέχεται την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ηλικίας (7 έως 11 με 12 χρόνων), αμφισβητώντας ουσιαστικά την ικανότητα του παιδιού να υπερβαίνει την εξωτερική, ρεαλιστική και συγκεκριμένη όψη των φαινομένων και τις επιφανειακές τους δομές. Ωστόσο, η δημιουργική διδακτική διαδικασία του σχολείου μπορεί αυτό να το διανεύδει καθημερινά, όπως το έχουμε διαπιστώσει προσωπικά.

Άλλωστε, η ικανότητα του παιδιού, μέσω της συμβολικής λειτουργίας, να δημιουργεί σημαίνοντα και σημαινόμενα σε τόσο μικρή ηλικία, τι άλλο δείχνει από το ότι μπορεί με τον

---

<sup>7</sup> Ο J. Janner έκανε στην εξής δήλωση προς τον Piaget: «Στηρίζετε τις περί ψυχολογικών σταδίων θεωρίες σας στην ύπαρξη σωματικών σταδίων, αλλά είναι ανάγκη να βρείτε άλλες εξηγήσεις, γιατί, όσον αφορά τη σωματική ανάπτυξη, δεν υπάρχουν στάδια ή, τουλάχιστον, δεν τα γνωρίζουμε». Τότε όλοι οι ψυχολόγοι που ήταν υποστηρικτές της θεωρίας του Piaget συναντήθηκαν στη Γενεύη για ένα συσχετισμό των αποσπασματικών τους απόψεων πάνω στο θέμα. Τελικά, αυτό το συνέδριο έγινε ένα είδος πύργου της Βαβέλ. Συμφωνία δεν υπήρξε για τη θεωρία των σταδίων, σύμφωνα όμως με τις απόψεις 18 από τους επιφανέστερους ψυχολόγους του συνεδρίου, έγινε λόγος για 52 τομές στην εξέλιξη της παιδικής ηλικίας από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία. Μπορούμε να πούμε ότι το γεγονός αυτό, ως απολογισμός του συνεδρίου, υπήρξε μια πραγματική συντριβή για τη θεωρία του Piaget (βλ. R. Zazzo, 1980, 55, τ. 4).

τρόπο του να κατανοεί και να αφομοιώνει περίπλοκα θέματα, διεισδύοντας πρωτότυπα στη βαθιά τους δομή. Έτσι π.χ. μπορεί να διατυπώνει προτάσεις, που δεν άκουσε ποτέ, διεισδύοντας στη βαθιά δομή της γλώσσας, όπως παρατήρησε ο Chomsky, και, όπως έδειξαν οι σχετικές έρευνες, (Haber, 1980), να εκφράζει παράλληλα στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία την προτίμησή του για έργα αφηρημένης τέχνης και όχι για έργα οπτικού ρεαλισμού (βλ. G. Thomas – A. Silk, ό.π., 218), μιας τέχνης ασφαλώς πιο απαιτητικής και δύσκολης. Το γεγονός ότι αυτό ανατρέπεται στη μεγαλύτερη ηλικία, στην ηλικία των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, όπου σύμφωνα με τις ίδιες έρευνες, το παιδί παρουσιάζει προτίμηση στον οπτικό ρεαλισμό, συνδέεται άμεσα με πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες ή παιδαγωγικές πρακτικές, παρά με οποιοσδήποτε άλλες συνιστώσες εξελικτικής φύσης (βιολογικές).

Συγκεκριμένα, η έκθεση του παιδιού σε ορισμένα είδη τέχνης από την πλευρά του σχολείου, των Μ.Μ.Ε. κλπ., είναι φυσικό να επηρεάζει τις προτιμήσεις του σε θέματα τέχνης. Αυτό μπορεί να εξηγήσει απλά και πειστικά γιατί στο δικό μας πολιτισμό προτιμούνται από τα παιδιά αυτής της ηλικίας οι οπτικά ρεαλιστικές εικόνες, αφού αυτές παρουσιάζονται ως ο επιθυμητός τρόπος απεικόνισης (Deregowski, 1970, 1980 και G. Thomas – A. Silk, ό.π., 213).

Επομένως, σ' αυτό το θέμα καθοριστικό ρόλο παίζει το πολιτισμικό περιβάλλον που δημιουργούμε. Άλλωστε, το γεγονός ότι πολλά από τα οπτικά στοιχεία του δικού μας πολιτισμού δεν κατανοούνται από άτομα άλλων πολιτισμών επιβεβαιώνει αυτή τη θέση.

Ο Perry Nodelman σχολιάζοντας εύστοχα τις θέσεις του Deregowski για τη διαμόρφωση της ρεαλιστικής αντίληψης στο δυτικό κόσμο, έφερε σαν παράδειγμα την προοπτική που αναπτύχθηκε με τον τρόπο που την ξέρουμε (κεντρική προοπτική) μόνο στην Ευρώπη και μάλιστα τα τελευταία 400 χρόνια. (βλ. P. Nodelman, 1996, 217). Διαφορετικές όμως αντιλήψεις έχουν αναπτυχθεί από άλλους λαούς σε άλλες ιστορικές περιόδους ακόμη και στην ίδια την Ευρώπη. (βλ. R. Arnheim, 1999, 302-330).

Οι νεότερες έρευνες εξάλλου (A. και R. Tausch, 1979) διαψεύδουν τη θεωρία του ρεαλισμού, που μέχρι σήμερα βρίσκει τόσους ένθερμους υποστηρικτές στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στη χώρα μας.<sup>9</sup> Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, οι αφηρημένες μορφές ενός θέματος, όταν είναι διεισδυτικές και αναλυτικές, όπως π.χ. τα σκίτσα, τα γραφήματα κλπ., μπορεί να αποδειχτούν πολύ πιο αποτελεσματικά μέσα στην κατανόηση της πραγματικότητας και στη διαδικασία της μάθησης απ' ό,τι οι απόλυτα ρεαλιστικές μορφές (φωτογραφίες, προπλάσματα κλπ.), περισσότερο μάλιστα κι από την ίδια την πραγματικότητα. Η μάθηση που επιτυγχάνεται μ' αυτό τον τρόπο δεν είναι μόνο βαθύτερη αλλά και διαρκέστερη (G. Kunz, 1992).

Επομένως, διαψεύδεται η θέση ότι μια εικόνα ανταποκρίνεται καλύτερα στη διδακτική αρχή της εποπτικότητας όσο πιο πιστά αποδίδει την πραγματικότητα, δηλαδή διαψεύδεται η βασική αρχή του ρεαλισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. (βλ. Α. Καυάλη – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 161-167).

Οι εικονικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας στον Jerom Bruner ασκούν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην πραγματικότητα και τις γνωστικές δομές του μαθητή. Όσο ο βαθμός αφαίρεσής τους αυξάνει, τόσο απομακρύνονται από την εικονική κατηγορία και

---

<sup>8</sup> Βλ. Μπινώτη Φ., 1992, 308-314, όπου αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών στο σχέδιο. Για παράδειγμα, σχετικά με την προοπτική, αναφέρει ότι είναι ένας τρόπος αντίληψης του δυτικού πολιτισμού, μη κατανοητός από αυτούς που ανήκουν σε άλλους πολιτισμούς. Για το ίδιο θέμα γενικότερα βλ. H. Amsden, 1960, J. Mangan, 1978, 245-276, P. Nodelman, 1996, 217 και A. Cole, 1992, 9.

<sup>9</sup> Ο πιο ένθερμος υποστηρικτής της θεωρίας του ρεαλισμού στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης με επιρροή στα κέντρα λήψης αποφάσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και στην εκπαιδευτική κοινότητα που απασχολήθηκε με το θέμα είναι ο Α. Μπενέκος. Σε επανειλημμένα δημοσιεύματά του (1984, 1990, 1995 κ.ά.) διατυπώνει θέσεις που επαναλαμβάνονται πανομοιότυπα σχεδόν από αρκετούς άλλους (Κιτσαράς, 1993, Ασωνίτης, 2001 κ.ά.). Οι θέσεις αυτές εκφράζουν πολλές προκαταλήψεις για τη χρησιμότητα της σύγχρονης τέχνης στην εικονογράφηση, για τη θέση του παιδιού στη διαδικασία της, για τις αντιληπτικές ικανότητες του παιδιού σε θέματα τέχνης κλπ. Εκφράζουν δηλαδή μια γενικότερη συντηρητική αντίληψη με πολλές προκαταλήψεις μέσα από μια αστήριχτη εμμονή στο ρεαλισμό των οπτικών μορφών, αν και υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις των θέσεων αυτών σε ορισμένες πλευρές τους στα διάφορα δημοσιεύματά του. Οι θέσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και από το γεγονός ότι στη χώρα μας γύρω από το θέμα της εικονογράφησης έχει αναπτυχθεί πολύ περιορισμένος προβληματισμός και η έρευνα μέχρι τώρα είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

πλησιάζουν τη συμβολική. Μέσα από την υψηλή αφαίρεση λειτουργούν όπως τα γράμματα, που έχουν ένα απόλυτα συμβατικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η προσκόλληση στη θεωρία του ρεαλισμού στο θέμα της εικονογράφησης δε βρίσκει στήριξη στην επιστημονική έρευνα, αλλά περισσότερο σε προκαταλήψεις και εσφαλμένες πρακτικές πάνω στο θέμα. Κοινωνικές και πολιτισμικές και όχι βιολογικές ή άλλες συνιστώσες είναι κυρίως αυτές που επηρεάζουν το θέμα της ανάπτυξης του μαθητή και τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν όλοι όσοι ασχολούνται με το θέμα, όπως έχουμε τονίσει και επομένως πολλά θα εξαρτηθούν κατά ένα μέρος από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα θέματα των οπτικών μορφών και της τέχνης στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, ένας από τους σοβαρούς λόγους των καθηλώσεων του σχολείου γενικότερα οφείλεται σ' ένα θέμα συναφές προς το θέμα του ρεαλισμού, το οποίο είναι η μονόπλευρη υποστήριξη του ορθολογικού τρόπου σκέψης. Η προσκόλληση, μέσα από αυτό τον τρόπο σκέψης, στη μιμητική λειτουργία του αυστηρού ρεαλισμού είχε ως αποτέλεσμα τον εξοβελισμό από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες της δημιουργικής φαντασίας, μιας δύναμης χωρίς την οποία δεν υπάρχει ουσιαστική καλλιτεχνική δημιουργία. (βλ. E. Cassirer, 1985, 288) και οποιαδήποτε γνήσια δημιουργική προσπάθεια σε όλους τους τομείς. Στο θέμα της εικονογράφησης, χάρη στη δημιουργική φαντασία, επιτυγχάνεται η απομάκρυνση από τις τυπικές ρεαλιστικές μορφές και η μετάπλαση και αναδιάπλαση της ρεαλιστικής εικόνας του κόσμου, δηλαδή η μετατροπή του οικείου, του δεδομένου, του καθημερινού και του συμβατικού σε μια νέα πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα πραγματικότητα. Αυτό μπορούμε να πούμε ότι στην εκπαίδευση γενικότερα παραμένει ένας ανεκπλήρωτος αισθητικός, ηθικός και εκπαιδευτικός στόχος (βλ. και Γ. Παρμενίδης, 1990, 55).

#### **1.6.4 «Παιδισμός», «πριμιτιβισμός», «ναϊβισμός» και αφελής απλοϊκότητα της εικονογράφησης.**

Ένας από τους λόγους των καθηλώσεων στο θέμα που μας απασχολεί πιστεύουμε ότι είναι η απουσία της αυθεντικής έκφρασης, ιδιαίτερα της παιδικής αλλά όχι μόνον αυτής, και η υποκατάστασή της εκ μέρους του εικονογράφου με απομιμήσεις, συγκερασμούς και απλουστεύσεις, μια πρακτική που στηρίζεται κυρίως σε εικασίες για το τι θέλουν και είναι ικανά να κατανοήσουν τα παιδιά. Στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας αλλά και σε πλήθος λογοτεχνικών βιβλίων που απευθύνονται στο μικρό αναγνώστη, μπορούμε, πράγματι, να διακρίνουμε μια σαφή κατηγορία, που βασίζει αποκλειστικά την ποιότητα της εικονογραφικής της έκφρασης στο συμβολισμό της παιδικότητας. Σ' αυτή την κατηγορία η επιλογή των κανόνων χειρισμού των εικονικών στοιχείων, των σχημάτων και των χρωμάτων, καθοδηγείται από αναπαραστάσεις της παιδικής εκφραστικής γλώσσας. Έτσι, μπορούμε να συναντήσουμε εικόνες που έγιναν από τον εικονογράφο με στόχο να ανταποκριθούν στην παιδική αφέλεια μέσα από τη μίμηση του παιδικού σχεδίου, υιοθετώντας έναν έκδηλο «πριμιτιβισμό», «ναϊβισμό» ή την τυπολογία των κόμικς κλπ. Σ' αυτού του είδους την εικονογραφική έκφραση προτάσσεται κυρίως η αμεσότητα της ανταπόκρισης και όχι η ουσιαστική εκφραστική προσέγγιση με στόχους ποιοτικούς (βλ. Γ. Παρμενίδης, 1995, 175-178).

Ο συσχετισμός που γίνεται σ' αυτές τις προσπάθειες ανάμεσα στην παιδική, την πρωτόγονη και τη λαϊκή τέχνη, εκ πρώτης όψεως τουλάχιστον έχει κάποια βάση, αφού όλες αυτές οι τέχνες παρουσιάζουν αφέλεια, φρεσκάδα και συχνά συγκινούν και γοητεύουν, ενώ παράλληλα δίνουν την εντύπωση, εξωτερικά τουλάχιστον, ότι έχουν κοινές συνθετικές ιδιότητες, δεν είναι όμως αλήθεια ότι έχουν και τις ίδιες εκφραστικές συνιστώσες. Αν και στις συγκρίσεις τέτοιου είδους υποβόσκει η υπόθεση ότι μερικά σχήματα, παραστάσεις και τεχνικές κατασκευής έχουν γενικά για τα ανθρώπινα όντα μια φυσική εσωτερική γοητεία, εντούτοις θα πρέπει πάντοτε να εξετάζονται οι διαφορετικές λειτουργίες που επιτελούν.

Για παράδειγμα, μερικοί από τους λόγους που σχεδιάζουν τα παιδιά είναι η ευχαρίστηση από μια δραστηριότητα που οδηγεί στη δημιουργία ενός συμβολικού κόσμου, πάνω στον οποίο μπορούν να ασκήσουν ένα έλεγχο που τους λείπει στην πραγματική τους ζωή ή οι εκ-

φραστικές ανάγκες της συναισθηματικής εμπειρίας τους, που είναι άκρως απολαυστική και ως δραστηριότητα απαραίτητη για τη συναισθηματική τους υγεία.

Σε σχέση με τα παραπάνω, μερικοί ερευνητές επισημαίνουν την ικανοποίηση που μπορεί να προσφέρει στα παιδιά το σχέδιο ως κίνητρο για δημιουργία. Η Kellogg (1970) αναφέρεται συγκεκριμένα στην «κινητική ευχαρίστηση» του παιδιού κατά το μουντζουρογράφημα και στην «οπτική ευχαρίστηση» που αντλεί από το σχέδιο.

Ο Arnheim υποστήριξε ήδη από το 1956 ότι η οπτική ισορροπία σε ένα σχέδιο είναι με τρόπο φυσικό παγκόσμια ικανοποιητική, ενώ πολλοί άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά σχεδιάζουν για αναπαραστασιακούς λόγους και βρίσκουν ικανοποίηση στην παραγωγή εικόνων, ιδιαίτερα μάλιστα εικόνων που συμβολίζουν και εκφράζουν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Ο Lowenfeld συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι η αυτοέκφραση των συναισθημάτων και των συγκινήσεων παρέχει στα παιδιά μεγάλη ικανοποίηση και γι' αυτό αποτελεί σημαντικό λόγο για το σχέδιο. (βλ. G. Thomas – A. Silk, ό.π., 96-215 και F. de Meredieu, ό.π., 18-20).

Αντίθετα από την τέχνη των παιδιών, πολλές μορφές πρωτόγονης τέχνης δημιουργούνται για κάποιο μαγικό, θρησκευτικό ή κοινωνικό σκοπό. Οι ενήλικοι πρωτόγονοι καλλιτέχνες, κατά κανόνα, υπηρετούν στόχους που βρίσκονται στο πνεύμα του πολιτισμού και της κουλτούρας τους και, παρά τη φαινομενική συγγένειά της τέχνης τους με την τέχνη των παιδιών, οι δυο τέχνες δεν πρέπει να συγχέονται. Εξάλλου, οι λαϊκοί (ναίφ) καλλιτέχνες, όπως αναφέραμε και στην έρευνά μας, έχουν σε σχέση με τους πριμιτίφ περιορισμένες συναρτήσεις στο έργο τους και μικρή πολιτισμική εμβέλεια (βλ. C. Lonzi, 1977, 211-213).

Επομένως, οι βαθιές διαφορές της πρωτόγονης και της λαϊκής τέχνης με την τέχνη των παιδιών θα πρέπει να μας κάνει πιο προσεκτικούς, ώστε να αποφεύγουμε αυθαίρετες ταυτίσεις που δεν ανταποκρίνονται στην αλήθεια. Αυτό φαίνεται να μην το παίρνουν υπόψη τους πολλοί εικονογράφοι.

Πιστεύουμε, όμως, ότι οι ταυτίσεις που γίνονται υποκρύπτουν κάτι ακόμη χειρότερο: Αν δεν γίνεται υπερεκτίμηση του βαθμού ομοιότητας ανάμεσα σ' αυτές τις διαφορετικές τέχνες, η ανάγκη που σπρώχνει τους εικονογράφους να τις ομαδοποιούν και να φτάνουν στην απλοϊκότητα και την εκφραστική πενία, καθιερώνοντας μια «παιδιάστικη» και όχι γνήσια «παιδική» αντίληψη για την εικονογράφιση<sup>10</sup>, φοβούμαστε ότι έχει τη βάση της στην υποτίμηση των πραγματικών δυνατοτήτων των παιδιών.

Με άλλα λόγια, μέσα από την έκφραση του αφελούς «παιδισμού», του «πριμιτιβισμού» και του έκδηλου «ναϊβισμού», κατά πάσα πιθανότητα, υποβόσκει η αντίληψη ότι το παιδί δεν είναι ικανό να καταλάβει και να χαρεί κάτι πιο σύνθετο και ποιοτικό, πιο σύγχρονο και αυθεντικό και γι' αυτό καταφεύγουν στα υποκατάστατά του. Αλλά, όπως συχνά γίνεται με τα υποκατάστατα, η εικονογράφιση, όπως έδειξε και η έρευνά μας, περιορίζεται σ' ένα τυπικό ρόλο, παρέχοντας απλοϊκά και μηχανικά ερεθίσματα στην αναγνώστη, χωρίς να ενεργοποιεί τις δημιουργικές του πλευρές. Οι λύσεις που κυριαρχούν σ' αυτά τα πλαίσια είναι συνήθως κοινότοπες, συμβατικές και με υψηλή εικονικότητα και στοχεύουν μέσα από το «παιδικοφάνες» και το «επιτηδευμένα αφελές» κυρίως σε μια άμεση και εύκολη ανταπόκριση και όχι σε μια βαθύτερη επαφή με κάποια πρωτότυπη εικονογραφική έκφραση.<sup>11</sup>

### 1.6.5. Η σύγχρονη τέχνη στην εικονογραφική έκφραση

Η σύγχρονη τέχνη στην αυθεντική της έκφραση είναι απύσχα ή έχει περιορισμένη συμμετοχή στα περισσότερα εγχειρίδια και εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, όπως φάνηκε και από την έρευνά μας. Αυτό που συνήθως επικρατεί, εκτός από όσα προαναφέραμε, είναι διάφορες παραλλαγές ή προσμίξεις της ρεαλιστικής αναπαραστάσης με ιμπρεσιονιστικά ή εξπρεσιονιστικά στοιχεία ή με στοιχεία από τον κώδικα των κόμικς. Η εικονογράφιση συχνά, παρά τις βελτιώσεις, εξακολουθεί να βρίσκεται εγκλωβισμένη στις γνωστές στερεότυπες πρακτικές, διατηρώντας συχνά μια μονοδιάστατη σχέση με το λόγο, που βάζει φραγμούς σε κάθε δημιουργική προσπά-

<sup>10</sup> Βλ. Α. Μπενέκος, 1984, 39-40 και 1998, 24 και Τ. Παρμενίδης, 1995, 175-178.

<sup>11</sup> Βλ. και Π. Ασωνίτης, 2001, 199 κ.ε., όπου γίνονται ανάλογες διαπιστώσεις.

θεια. Όπως διαπιστώσαμε και από την έρευνά μας, αν και υπάρχει γενικότερα μια τάση βελτίωσης σε όλα τα είδη του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου και κάποιες φορές βλέπουμε ενδιαφέρουσες προσπάθειες προς αυτή τη κατεύθυνση, πολλά πρέπει να γίνουν ακόμη για ένα ριζικό εκσυγχρονισμό και μια ουσιαστική πρόοδο πάνω στο θέμα.

Ένας από τους κύριους λόγους που εμποδίζει την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η απουσία ή η περιορισμένη συμμετοχή στην εικονογράφηση της σύγχρονης τέχνης και της εκφραστικής της γλώσσας, τουλάχιστον στις γνήσιες και αυθεντικές της μορφές. Αυτό το γεγονός πιστεύουμε ότι έχει τις ρίζες του στην άγνοια και την προκατάληψη, που προκάλεσε την προσκόλληση στο ρεαλισμό και στους καθιερωμένους τρόπους εικονογραφικής έκφρασης, όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ανάλυσή μας.

Η αντίληψη ότι η σύγχρονη τέχνη δεν μπορεί να επικοινωνήσει με το παιδί και, επομένως, η χρήση της στο εγχειρίδιο και το εικονογραφημένο βιβλίο μάλλον περιπλέκει το πρόβλημα, εξακολουθεί να έχει απήχηση σε ορισμένους κύκλους στην Ελλάδα που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά πράγματα. Ένα από τα βασικά επιχειρήματα των υποστηριχτών αυτής της θέσης είναι ότι η σύγχρονη τέχνη «δεν είναι μια αντικειμενική πραγματικότητα που το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει με ένα ορισμένο είδος μάθησης», αλλά «μια αναδημιουργία της πραγματικότητας μέσα από υποκειμενικές αναδιατάξεις που συντελούνται πρώτα στο εγώ του καλλιτέχνη και που το παιδί έρχεται να την ανακαλύψει με ένα είδος αυτοϋπέμβασης και προβολής στο εγώ του δημιουργού και για μια τέτοια κατάκτηση δεν είναι καθόλου έτοιμο». Ο λόγος γι' αυτό τον ισχυρισμό είναι ότι το παιδί «πριν από την εφηβεία του διακατέχεται από μια πραγματοκεντρική και ρεαλιστική αντίληψη: το κάθε πράγμα είναι αυτό που είναι ή αυτό που φαίνεται ότι είναι. Δεν είναι λοιπόν καθόλου παράδοξο ότι και απέναντι στις καλλιτεχνικές μορφές αντιδρά με τον ίδιο τρόπο: αναζητά γνώριμα αντικείμενα και γεγονότα» (Α. Μπενέκος, 1981).

Περαιτέρω στήριξη α' αυτό το επιχειρήμα δίνει ο ισχυρισμός ότι δήθεν το παιδί της σχολικής ηλικίας «έχει περιορισμένη καλλιτεχνική αγωγιμότητα και αποκρυπτογραφική ικανότητα της εικόνας και του κόσμου». Επομένως, μπορεί να δέχεται καλλιτεχνικά μηνύματα μόνο από τη σφαίρα του συγκεκριμένου και σ' αυτή την έκφραση πρέπει να καταφεύγουμε, μια και ο κίνδυνος της μη παραστατικής έκφρασης, δηλαδή της μοντέρνας και αφηρημένης, είναι πάντοτε υπαρκτός (Γ. Κιτσαράς, 1993).

Αυτή η επιχειρηματολογία πιστεύουμε ότι εκφράζει με σαφήνεια το πρόβλημα της άγνοιας και της προκατάληψης, τόσο για τη σύγχρονη τέχνη όσο και για την παιδική ηλικία και πιστοποιεί τη βαθιά ριζωμένη αντίληψη που θεωρεί τη ρεαλιστική έκφραση της εικονογράφησης ως την πιο αντικειμενική και αξιόπιστη, άρα και την πιο κατάλληλη για να επωμισθεί αισθητικό, διδακτικό και παιδαγωγικό ρόλο στα πλαίσια της εικονογράφησης. Αυτές οι αστήριχτες θέσεις, που υποτιμούν τις ικανότητες και δυνατότητες των παιδιών, βρίσκουν άμεση εφαρμογή τόσο στο εγχειρίδιο όσο και στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένα πρώτο επιχειρήμα για να αντικρούσουμε αυτές τις απόψεις είναι ότι τα υποτιθέμενα μειονεκτήματα της νέας εκφραστικότητας στην τέχνη (υποκειμενικότητα, αναδημιουργία, αυτοϋπέμβαση του δημιουργού, για να φτάσει στην ελευθερία της έκφρασης κλπ.) δεν είναι παρά οι ουσιαστικές αρετές της έκφρασής του και στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στη δημιουργική προσέγγιση του θέματος. Άρα, προκύπτει θέμα μη κατανόησης των αρχών του μοντερνισμού και της σύγχρονης έκφρασης, που αντιστρέφει τα πλεονεκτήματα σε μειονεκτήματα. Αυτός ο κίνδυνος είχε επισημανθεί ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα από τον Ortega Y Gasset, ο οποίος θα σχολιάσει εύστοχα: «Η μη κατανόηση της νέας τέχνης από την πλειοψηφία είναι η κύρια αιτία για τη διάθεση του κοινού απέναντι στην τέχνη» (βλ. Ο. Y Gasset, 1963, 46).

Είναι γεγονός ότι η διάθεση του κοινού δημιουργεί θέμα προκατάληψης, στερεοτύπων και αρνητικού ψυχολογικού κλίματος, μέσα στο οποίο παίρνονται οι αποφάσεις και επιβάλλονται οι λύσεις. Και συνήθως, αυτός που είναι εθισμένος στις καθιερωμένες, κοινότοπες και εύκολες λύσεις, μένει σ' αυτές. Ο Walter Benjamin τονίζει σχετικά ότι «το συμβατικό απολαμβάνεται άκριτα, το πραγματικά καινούργιο κριτικάρεται με αντιπάθεια». Κατά μεγάλες



χρονικές περιόδους «μαζί με τον τρόπο ύπαρξης των ανθρώπινων κοινωνιών, αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο οι αισθήσεις των ανθρώπων αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η αισθητηριακή αντίληψη του ανθρώπου –το μέσο με το οποίο γίνεται– δεν καθορίζεται μόνον από φυσικούς, αλλά και από ιστορικούς παράγοντες» (βλ. W. Benjamin, 1978, 16, 29).

Φυσικά, ιστορικοί παράγοντες καθόρισαν και τις δομές της σύγχρονης κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα: Έκρηξη της γνώσης, διεθνοποίηση οικονομιών, κυριαρχία των Μ.Μ.Ε., αλλαγή του τρόπου σκέψης, αλλαγή της τέχνης, των κοινωνικών δομών, των ιδεών, του ρόλου του σχολείου, της αντίληψης για το παιδί και την αγωγή κλπ. Αλλά, επειδή συχνά εξακολουθεί να κατηγορείται ο μοντερνισμός και η σύγχρονη τέχνη, είτε από άγνοια είτε από προκατάληψη, χρήσιμο είναι να αναφέρουμε στο σημείο αυτό λίγα σχόλια για την έννοια και το περιεχόμενό του, μιας και θα κάνουμε αναλυτικότερη αναφορά στη συνέχεια πάνω σ' αυτό το θέμα.

Με τον όρο «μοντερνισμός», αναφέρει ο Αργκάν, «συνοψίζονται τα καλλιτεχνικά ρεύματα τα οποία κατά την τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> και την πρώτη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, είχαν στόχο να ερμηνεύσουν, να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν την αναπτυξιακή, οικονομικο-τεχνολογική προσπάθεια του βιομηχανικού πολιτισμού (βλ. Τ. Αργκάν, 1998, 212).

Ο βιομηχανικός κόσμος ζητούσε μια νέα έκφραση και την βρήκε στη μοντέρνα τέχνη. Αυτό φυσικά προκύπτει ως διαχρονικό φαινόμενο. Στην εποχή του ο Τάκιτος σ' ένα διάλογό του περί ρητορικής αναφέρει: «Οι καιροί αλλάζουν και μαζί τους αλλάζουν και τ' αυτιά μας. Απαιτούμε νέο ύφος για τους λόγους που εκφωνούμε». (πρβλ. E. Gombrich, 1995, 22).

Πρέπει να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι η σύγχρονη έκφραση στην τέχνη παρουσιάζει ένα πλουραλισμό εκφραστικού ύφους και περιεχομένου, λόγω των πολλών αναζητήσεών της. Παρ' όλα αυτά, δυο κύρια ρεύματα την χαρακτηρίζουν, όπως παρατηρεί ο U. Eco: «Από τη μια πλευρά έχουμε δραστηριότητες μιας πρωτοποριακής τέχνης, που δεν διατείνεται και ούτε πρέπει να διατείνεται ότι είναι άμεσα κατανοητή και λειτουργεί πειραματικά ως προς τις δυνατές μορφές... Από την άλλη έχουμε ένα σύστημα μεταφράσεων, συχνά με χάσματα δεκαετιών, που μορφοποιεί με τρόπους (με συστήματα συναφών αξιών), οι οποίοι βρίσκονται στο ευρύτερο δυνατό επίπεδο κατανόησης, αφομοιωμένοι πλέον από την κοινή ευαισθησία. (βλ. U. Eco, 1994, 87).

Πάνω σ' αυτά τα δυο ρεύματα ουσιαστικά αναπτύσσεται η εικαστική εκφραστική πολυμορφία της εποχής μας, ως έκφραση ενός κατακερματισμένου κόσμου, στον οποίον καταλύεται η κυριαρχία του ενιαίου συστήματος και επικρατεί η συνύπαρξη πολλών διαφορετικών συστημάτων, ακόμη και αντιθετικών μεταξύ τους. (βλ. και E. Μαυρομμάτης, 1993).

Φυσικά, το σχολείο, αν θέλει να είναι ζωντανό και επίκαιρο, δεν θα πρέπει να βρίσκεται έξω από την ουσία αυτού του προβλήματος και έχει χρέος να φέρνει σε επαφή το παιδί με την τέχνη που εκφράζει την εποχή του.

Το επιχείρημα ότι το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει τη σύγχρονη τέχνη δεν ευσταθεί και για άλλους ουσιαστικούς λόγους. Από τις έρευνες των Gardner και Winner (1976) και αργότερα του Haber (1980) προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα παιδιά 7 έως 10 χρόνων κατανοούν βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης τέχνης, όπως τα διάφορα στυλ και πολλούς από τους συμβολισμούς και τους τρόπους έκφρασης που χρησιμοποιεί. Οι όποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στα μικρότερα παιδιά κάτω των 7 ετών, πιστεύουμε προσωπικά, έχοντας αρκετή εμπειρία πάνω στο θέμα της διδασκαλίας της τέχνης, ότι κατά κύριο λόγο οφείλονται στον τρόπο επαφής των παιδιών με την τέχνη, δηλαδή σε λόγους διδακτικούς και παιδαγωγικούς.

Πρέπει επίσης να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι ο τρόπος που γίνονται πολλές φορές οι έρευνες αυτού του θέματος είναι στατικός και μονόπλευρα προσανατολισμένος κυρίως γύρω από τη γνώση και την παρατήρηση. Για άλλη μια φορά δηλαδή προτάσσεται ο ορθολογισμός και ο γνωσιοκρατισμός και παραγνωρίζεται η επιρροή που ασκούν τα πολιτισμικά πρότυπα, η κοινωνική μάθηση, ο τρόπος διδασκαλίας της τέχνης και η αλληλεπίδραση που όλα τα παραπάνω ασκούν στη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και την καλλιτεχνική δημιουργία της εποχής μας (βλ. και G. Thomas – A. Silk, ό.π., 218-219).

Σχετικά με τις έρευνες του Haber ιδιαίτερα (1980), που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα μικρότερα παιδιά προτιμούν περισσότερο την αφηρημένη τέχνη και τα μεγαλύτερα τον οπτικό ρεαλισμό, τις αιτίες, όπως αναφέραμε, πρέπει να τις αναζητούμε σε κοινωνικούς, πο-

λιτισμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες και όχι σε βιολογικούς. Άλλωστε, οι έρευνες των A. & R. Tausch (1979), στις οποίες έχουμε αναφερθεί, επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοούν αφηρημένα σχήματα, διαψεύδοντας έτσι τη θεωρία του ρεαλισμού, πίσω από την οποία βρίσκουν την κύρια επιχειρηματολογία τους οι πολέμιοι κάθε εκσυγχρονιστικής προσπάθειας σ' αυτό το χώρο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η απουσία ή η πολύ περιορισμένη συμμετοχή της σύγχρονης τέχνης στην εικονογράφηση, που υποκρύπτει εμμονές σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, είναι ένα κρίσιμο ποιοτικό στοιχείο, ερήμην του οποίου δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστικός εκσυγχρονισμός πάνω στο θέμα.

#### **1.6.6. Η συμμετοχή του παιδιού στην εικονογράφηση.**

Δεν είναι μόνο η γνώση του αισθητικού κώδικα που είναι απαραίτητη για να κατανοηθεί η εικόνα και να ασκήσει τις λειτουργίες της, δεν είναι αρκετή ίσως η λογική και η ενόραση γι' αυτό, ούτε και η αισθητική ποιότητα της εικόνας μπορεί διαρκώς να προκαλεί και να ανανεώνει το ενδιαφέρον του μαθητή στη διδακτική διαδικασία, όταν η εικόνα είναι ήδη από πριν μια πραγματικότητα στο εγχειρίδιο και υπάρχει εκεί, επειδή κάποιος την σκέφτηκε και την απέδωσε με ορισμένο τρόπο. Χρειάζεται και η ίδια η συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση, δηλαδή είναι απαραίτητο η εικονογράφηση να πάψει να αποτελεί μια στατική και παγιωμένη εικονιστική πραγματικότητα και να μεταβληθεί σε μια διαμορφούμενη και εξελισσόμενη διαδικασία, που θα εκφράζει και την ενεργό προσπάθεια του μαθητή για δημιουργική μάθηση και έκφραση.

Αυτή η στατική και παγιωμένη πραγματικότητα της εικονογράφησης, όπως υπάρχει στο εγχειρίδιο, διαμορφώνει κατά ένα μέρος από την πλευρά της και τον κλειστό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μοντέλου, όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας, που στηρίζεται ακόμη, παρά τα φαινόμενα, στην αυθεντία του δασκάλου, του βιβλίου και της γνώσης, και στις προεπιλημμένες αποφάσεις, με λίγα δειλά ανοίγματα στη συμμετοχή και την πρωτοβουλία του μαθητή.

Το θέμα της συμμετοχής του μαθητή στην εικονογράφηση έχει απασχολήσει κατά καιρούς στη χώρα μας διάφορους ειδικούς (εκπαιδευτικούς, συγγραφείς, εικονογράφους κλπ.). Ο Κιτσαράς γράφει σχετικά: «Παρουσιάζουν οι εικόνες τη σχετική παιδικότητα ή θα έπρεπε να μετέχουν τα ίδια τα παιδιά στην εικονογράφηση, για να αρέσκονται στη συνέχεια στη δική τους έκφραση;» Η θέση που εκφράζει παρακάτω έχει ιδιαίτερη σημασία: «Σχετικά με το ερώτημα θα πρέπει κανείς, κατ' αρχάς, να αντιδιαστείλει δυο εντελώς διαφορετικά πράγματα: το ρόλο του παρατηρητή ενός εικονογραφημένου βιβλίου από εκείνον του διαμορφωτή της εικόνας, γιατί», όπως ισχυρίζεται στηριζόμενος στον Binder, «η αντιληπτική ικανότητα των παιδιών βρίσκεται σε ένα άλλο επίπεδο εξελικτικό από ό,τι η ικανότητα διαμόρφωσης» (βλ. Γ. Κιτσαράς, 1993, 82).

Η θέση αυτή που θεωρεί το μαθητή ικανό να καταλαβαίνει και μη ικανό να δημιουργεί ανάλογες εικόνες, διατυπώνεται χωρίς αξιόπιστη στήριξη ερευνών. Θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ξανά στο σημείο αυτό ότι σε πλήθος ζητήματα που αφορούν καθαρά τις προτιμήσεις, τις σκέψεις και τις δυνατότητες των παιδιών, εξακολουθεί να υπάρχει άγνοια και γι' αυτό οι υπεύθυνοι που χειρίζονται τα εκπαιδευτικά θέματα καταφεύγουν σε εικασίες, σε λάθος συμπεράσματα και φυσικά σε λάθος επιλογές. Επίσης, συχνά γίνεται το λάθος να αντιμετωπίζονται στατικά και απομονωμένα τα διάφορα προβλήματα, να ομογενοποιούνται οι καταστάσεις που χρήζουν διάκρισης ή αντίθετα, να κατακερματίζονται ενιαίοι χώροι. Δεν θα πρέπει ποτέ να μας διαφεύγει ότι υπάρχει πάντοτε χώρος για το καλύτερο, αν δούμε τα πράγματα διαφορετικά. Επίσης, απαραίτητο για τη λύση ενός προβλήματος είναι να υπολογίζουμε την αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων που το συνιστούν, η οποία μπορεί με προϋποθέσεις, να δημιουργήσει μια διαφορετική δυναμική και να αλλάξει ευεργετικά όλα τα δεδομένα του προβλήματος.

Όταν υποστηρίζουμε π.χ. απόψεις που θεωρούν το μαθητή ένα πρόσωπο ικανό να δέχεται παθητικά προϊόντα γνώσης και δημιουργίας άλλων και όχι συμμετοχο και εταίρο σε μια διαδικασία έρευνας, ανακάλυψης της γνώσης και δημιουργίας, που θα του δώσει το ενδιαφέρον

και τη χαρά της ίδιας της προσπάθειάς του, τότε πρέπει να γνωρίζουμε εξ αρχής ότι πλησιάζουμε αρνητικά τη βάση του όλου προβλήματος. Κύριο ζητούμενό μας θα πρέπει να είναι γενικά η ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή του μαθητή στις διαδικασίες που τον αφορούν άμεσα στη μόρφωση, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του.

Το θέμα των συμμετοχικών διαδικασιών έχει τεθεί κατά καιρούς από διάφορες πλευρές και το θέτουμε κι εμείς από την πλευρά μας. Χαρακτηριστική περίπτωση προβληματισμού σε σχέση με το θέμα είναι αυτή του Henry James, που διατύπωσε τη θεωρία του, για τα «αποκαλυπτικά κενά», τα κενά που ο συγγραφέας συνειδητά ή μη αφήνει για να συμπληρωθούν τόσο από τον αναγνώστη όσο και από τον εικονογράφο (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π. 230).

Ολοκληρώνοντας, συνοψίζουμε ότι διάφορες στερεότυπες αντιλήψεις και δοξασίες, που φανερώνουν προκατάληψη και άγνοια για τις ικανότητες και τις επιθυμίες των παιδιών στο θέμα της εικονογράφησης και η άγνοια και οι προκαταλήψεις για τη σύγχρονη τέχνη, είναι οι βασικές αιτίες για τις αρνητικές πλευρές που παίρνουν στα εγχειρίδια γλώσσας και τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία οι μορφές και οι λειτουργίες της εικονογραφικής έκφρασης κατά τη διδασκαλία της γλώσσας.

Εδώ πρωτίστως πρέπει να αναζητήσουμε τις αιτίες που κρατούν αρκετά συχνά την εικονογραφική έκφραση σε προβληματικές και υποτιμητικές λύσεις και διαδικασίες, όπου απουσιάζει το αληθινό και το αυθεντικό και παίρνει τη θέση τους το υποκατάστατο και το τυπικό. Εξαιτίας της άγνοιας υπάρχει προσφυγή στην εικασία και ως συνέπεια καταφυγή στη στατική αντίληψη, στην απομονωτική πρακτική, στην ισοπεδωτική ομοιογενοποίηση και την αυταρχική και αστήριχτη επιβολή έτοιμων προαποφασισμένων λύσεων.

## **1. 7. Η εικονογράφηση εγκλωβισμένη στα πλαίσια μιας τυπικής εκπαίδευσης**

Από την πρώτη μέρα που πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο ακολουθούν μια τυπική εκπαίδευση με συμβατικές και στερεότυπες συμπεριφορές, που απωθούν τις ευχάριστες και δημιουργικές προσεγγίσεις. Αυτή η τακτική από την πλευρά του σχολείου επιβάλλει προαποφασισμένες και ψυχρές διαδικασίες και στερεί από τα παιδιά τη χαρά της μάθησης, της ανακάλυψης και της δημιουργίας.

Η παραδοσιακή τυπική εκπαίδευση θεωρεί ως κύρια αποστολή της τον εφοδιασμό των παιδιών με πληθώρα εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, ώστε μ' αυτές τις αποθηκευμένες γνώσεις να δίνουν λύσεις στα προβλήματά τους. Αντίθετα, μια σύγχρονη προοδευτική παιδαγωγική θεωρεί ένα τέτοιο στόχο ανέφικτο και μάταιο, αφού οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται με γρήγορους ρυθμούς και, αν δεν αποκτηθούν σωστά και δεν χρησιμοποιούνται με κατάλληλο τρόπο την ώρα που πρέπει, γρήγορα θα ξεχαστούν. Επομένως, θα πρέπει ο μαθητής να μαθαίνει κυρίως τον τρόπο που αποχτιέται και χρησιμοποιείται η γνώση, δηλαδή να ασκεί τις ικανότητές του να σκέφτεται, να οργανώνει, να αναπτύσσει την αφαιρετική του ικανότητα, να συνδυάζει καινοτόμα και να δημιουργεί με πρωτοτυπία για την επίτευξη μιας βαθύτερης γνωστικής εμπειρίας, όπως έχουν κατά καιρούς τονίσει προοδευτικοί διανοητές και επιστήμονες, στους οποίους έχουμε επανειλημμένα αναφερθεί.

Ένα χαρακτηριστικό της παραδοσιακής τυπικής εκπαίδευσης σε σχέση με την εμπάθυνση στη γνώση, σύμφωνα με τις δικές μας εκτιμήσεις, που επιβεβαιώνονται και από τις σχετικές έρευνες (Bennet, 1984), είναι ότι οι τυπικές διαδικασίες του σχολείου έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά γενικότερα να μη καταλαβαίνουν τη βαθύτερη και ευρύτερη σημασία των γνώσεων που αποκτούν σε βασικά μαθήματα, όπως είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά. Στην καλύτερη περίπτωση τα παιδιά θεωρούν απλώς ότι έχουν υποχρέωση να αναπαράγουν αυτό που μαθαίνουν από το δάσκαλό τους και δεν προσπαθούν να επεκτείνουν τις ικανότητές τους σε διεργασίες, οι οποίες να βρίσκονται σε υψηλότερη στάθμη μάθησης.

Η απαραίτητη συμμετοχή του παιδιού με πράξεις και εκφραστικές δραστηριότητες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται κάτι βασικό που δεν γίνεται σεβαστό στην τυπική εκπαίδευση. Κάποιες θεωρίες, που αναφέρονται στην ανάπτυξη του παιδιού, υποστηρίζουν ότι μια πλούσια σε ερεθίσματα αγωγή αρκεί για να ενισχυθεί η νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Όμως, η πειραματική έρευνα στο εργαστήριο (Μάριαν Ντάιαμοντ) έχει δείξει ότι η τροφοδό-

τηση αυτή από μόνη της δεν ωφελεί. Είναι απαραίτητη πάνω απ' όλα η ενεργός συμμετοχή του ατόμου (νοητική, ψυχοσωματική κλπ.) σ' αυτή την προσπάθεια και μάλιστα μέσω της εκφραστικής δραστηριότητας του παιχνιδιού (συμμετοχή με πράξεις και με ευχάριστο τρόπο). Όσο πιο πολύ τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον που τους προσφέρεται, τόσο πιο πολύ το περιβάλλον προσφέρει περισσότερα ερεθίσματα στον κύκλο ανατροφοδότησης που δημιουργείται, με αποτέλεσμα την εγκεφαλική τους ανάπτυξη. Εκείνο που η Ντάι-αμοντ υπογράμμισε είναι αυτό που οι νευρολόγοι γνωρίζουν εδώ και ογδόντα χρόνια, ότι δηλαδή ένα μεγάλο μέρος της βιολογικής ανάπτυξης του εγκεφάλου δεν οφείλεται τόσο στην κληρονομικότητα και στα εξωτερικά ερεθίσματα, όσο κυρίως στην ανατροφοδότηση η οποία προέρχεται από τη δική μας αυθόρμητη και εκφραστική ικανότητα, ένα φαινόμενο που εμπίπτει στον κύκλο έκφρασης.

Ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρήθηκε ότι η ανάπτυξη των μικρονευρώνων της παρεγκεφαλίδας έχει άμεση σύνδεση με τις δραστηριότητες στη βρεφική ηλικία (Σαντιάγκο Ρ. Υ Καγιάλ, 1911), ενώ πιο πρόσφατα διαπιστώθηκε ότι το 90% των νευρώνων σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου δημιουργούνται μετά τη γέννηση, ο δε αριθμός και η δομή τους σχετίζονται άμεσα με τις αισθητηριακές πληροφορίες που παίρνουμε από το περιβάλλον (Χοσέ Μ. Ρ. Ντελγκάδο).

Παρ' όλα αυτά, αν και η ύπαρξη αυτού του πανίσχυρου κύκλου ανατροφοδότησης έχει αναγνωρισθεί εδώ και σχεδόν ένα αιώνα, η σημασία του ως προς την επιταχυνόμενη μάθηση δεν αναγνωρίστηκε για πολύ καιρό.

Ως συμπέρασμα προκύπτει ότι αν ελεγχθεί η δύναμη της αυτοέκφρασης και της αισθητηριακής ανατροφοδότησης, είναι δυνατό να μεταβάλουμε τη βιολογική μορφή του εγκεφάλου μας. Σ' αυτό τεράστια σημασία έχει η πολύπλευρη ενεργός συμμετοχή στον κύκλο ανατροφοδότησης με τα χέρια, το σώμα και όλες μας τις αισθήσεις, από την πρώτη κιόλας βρεφική ηλικία που το παιδί κινείται «έρποντας και μπουσουλώντας», όπως απέδειξαν διάφορες ανθρωπολογικές μελέτες (π.χ. οι μελέτες του δόκτορα Ρέιμοντ Γ. Νταρτ στη Φιλαδέλφεια από το «Ίδρυμα για τον άνθρωπο» και άλλες που προηγήθηκαν).

Φυσικά, η κακή ανατροφοδότηση μέσω του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα (βλ. Ου. Ουένγκερ – Ρ. Πο, 2004, 87-89 και 96).

Ειδικά στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, στη διδακτική πρακτική όλων των μαθημάτων και ιδιαίτερα της γλώσσας που μας ενδιαφέρει, παρατηρούνται τα αρνητικά φαινόμενα της απομόνωσης και της αποσπασματικότητας των γνώσεων, με αποτέλεσμα οι γνώσεις να μη μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά από το μαθητή. Αυτό φυσικά αποδεικνύεται μια καταστροφική πρακτική για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα του ΟΟΣΑ, που αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα των 27 χωρών του Οργανισμού (βλ. εφ. «Ελευθεροτυπία», 31.10.2002), οι Έλληνες μαθητές βρίσκονται ανάμεσα στις χαμηλότερες θέσεις της κατάταξης στις επιδόσεις τους ως προς την κατανόηση, αφομοίωση και διαχείριση των γνώσεων που αποκτούν και, αντίθετα, στις υψηλότερες ως προς τον φόρτο σχολικής εργασίας (διδακτικές ώρες στο σχολείο και σχετική απασχόληση στο σπίτι). Οι Έλληνες μαθητές, όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνει η έρευνα, παρουσιάζουν ένα από τα υψηλότερα ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ, καθώς οι επιδόσεις τους περιορίζονται κυρίως στην ικανότητα ανάγνωσης και λείπουν οι ικανότητες της αναλυτικής κατανόησης των κειμένων, της διαχείρισης των πληροφοριών, της διατύπωσης υποθέσεων εργασίας κλπ.

Στην έρευνα επισημαίνονται ακόμη τα εξής ανησυχητικά στοιχεία: Οι Έλληνες μαθητές των 15 ετών θεωρούνται λειτουργικά αναλφάβητοι σε ποσοστό άνω του 20%. Μόνο το 5% από αυτούς φτάνει σε υψηλό επίπεδο μαθησιακών ικανοτήτων. Οι μαθητές που θεωρούνται λειτουργικά αναλφάβητοι ίσως δεν θα αποκτήσουν ποτέ στην υπόλοιπη ζωή τους τα απαραίτητα μαθησιακά εφόδια, που θα τους επιτρέψουν να επωφεληθούν από τις διευρυμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θα τους παρουσιαστούν.

Αξίζει να αναφερθεί ακόμη η υπεροχή της ποσότητας έναντι της ποιότητας στη σημερινή ελληνική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά επισημαίνεται ο φόρτος εργασίας και ο χρόνος υπερασχόλησης των μαθητών στο σχολείο και στο σπίτι (Τα παιδιά ηλικίας 9-11 χρόνων έχουν στο σχολείο κατά μέσο όρο ετήσια απασχόληση 928 ώρες και τα παιδιά ηλικίας 12-14 χρόνων 1.064 ώρες, από τα υψηλότερα ποσοστά ανάμεσα στις 27 χώρες του ΟΟΣΑ. Ταυτόχρονα, οι Έλληνες μαθητές ηλικίας 15 χρόνων βρίσκονται στην υψηλότερη θέση ως προς τον φόρτο εργασίας στο σπίτι (7 ώρες καθημερινά κατά μέσον όρο έναντι 4–6 ωρών των χωρών του ΟΟΣΑ).

Από την έρευνα αυτή προκύπτουν πολλά από τα σύνδρομα που οδηγούν την ελληνική εκπαίδευση στο να παρέχει κυρίως μια τυπική και μηχανική μάθηση.

Αλλά, διαχρονικά και διεθνικά στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα προβληματική θεωρείται γενικότερα η προσκόλληση του σχολείου, σχεδόν αποκλειστικά, στο νοητικό τομέα και ειδικά στον ορθολογικό τρόπο σκέψης, επειδή αυτό αφήνει απέξω ένα μεγάλο μέρος της πνευματικής και ψυχοσωματικής υπόστασης του μαθητή. Σχετικά ο Bruner έχει παρατηρήσει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα που υπάρχει σήμερα αμείβει μόνο τις «σωστές» απαντήσεις και τιμωρεί τις «λανθασμένες». Αυτό φυσικά έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά από το φόβο του λάθους να μην εκδηλώνουν καμιά διάθεση να διερευνήσουν και να δοκιμάσουν κάποιες νέες και πρωτότυπες λύσεις στα διάφορα προβλήματα, κάτι που αναπόφευκτα συνεπάγεται απόληξη των δημιουργικών διαδικασιών. Έτσι προτιμούνται οι πεπατημένες λύσεις, για να αποφεύγονται τα «λάθη» που τιμωρούνται.

Γνωρίζουμε όμως ότι αναπόσπαστο στοιχείο της δημιουργικότητας είναι το άλμα της φαντασίας πέρα από το συμβατικό, πέρα από το γνωστό και καθιερωμένο. Εξάλλου, η σχετική έρευνα ήδη από τη δεκαετία του '60 (J. Getzels – P. Jackson, 1962) έδειξε ότι οι δάσκαλοι προτιμούν μαθητές με συγκλίνουσα σκέψη και τα δεδομένα που ισχύουν σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούν και πολύ αυτή την αντίληψη. Οι κανόνες, οι μέθοδοι λειτουργίας και γενικά η νοοτροπία που κυριαρχεί στην τυπική μαζική εκπαίδευση δεν ευνοεί δυστυχώς την ενασχόληση με τα δύσκολα δημιουργικά παιδιά και γενικά αποθαρρύνει τη δημιουργικότητα.

Απαιτείται, επομένως, μεγαλύτερη προσπάθεια και ριζική αλλαγή νοοτροπίας από την πλευρά του δασκάλου, για να ασχοληθεί με το μαθητή που εκδηλώνει ζωνή φαντασία και εκφράζει παράξενες ιδέες και στη συνέχεια να εκτιμήσει ποιες από αυτές είναι πραγματικά πρωτότυπες και δημιουργικές. (βλ. και D. Fontana, 1995, 171).

Όπως σχετικά παρατηρεί και ο De Bono, το σχολείο θέτει ως κύριο στόχο του να διαδώσει πλατιά τη γνώση που φαίνεται να είναι χρήσιμη με τα κοινώς αποδεκτά και όχι να αναπτύξει την ανθρώπινη δημιουργικότητα. Κάτω απ' αυτή την έννοια μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο δεν νοιάζεται αληθινά για την πρόοδο (βλ. E. De Bono, χ.χ., 30-31, Α').

Η αποτυχία της σύγχρονης τυπικής εκπαίδευσης, που επισημαίνεται από πολλές πλευρές, κατά την άποψή μας έχει τις ρίζες της στις επιδιώξεις και τις πρακτικές που εφαρμόζει. Σ' αυτές τις πρακτικές, όπως είναι γνωστό, χρησιμοποιεί συνήθως ένα ψυχρό οπτικοακουστικό τρόπο μάθησης, με αποτέλεσμα λίγα μόνο παιδιά να μαθαίνουν και μάλιστα περιορισμένα και επιφανειακά, χωρίς εσωτερικά κίνητρα και ενδιαφέρον προσωπικό. Γ' αυτό δεν είναι παράξενο που τα περισσότερα παιδιά αισθάνονται παραμελημένα, αποθαρρημένα και αρκετά συχνά φοβισμένα και ταπεινωμένα. Οι στρατηγικές που εφαρμόζει το σχολείο είναι αυτοπεριοριστικές και αυτοκαταστροφικές, αφού αποθαρρύνουν την πρωτοβουλία, υποτιμώντας τις πραγματικές ικανότητες του παιδιού, στερώντας του έτσι τη δυνατότητα να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. (βλ. και T. Χολτ, 1995, 10-16).

Εξάλλου, το σχολείο δεν αρκείται μόνο σε ένα τυπικό ρόλο αναπαραγωγής των γνώσεων, αλλά φυσικά ασκεί και ένα τυπικό ρόλο αναπαραγωγής των κυριαρχικών κοινωνικών δομών και ιδεολογικών προτύπων συμπεριφοράς. Αυτός ο τυπικός ρόλος συνιστά το «κοινωνικό a priori» του σχολείου, που αντιστρατεύεται, παρά τις διακηρύξεις περί του αντιθέτου, την πρόοδο και την ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Είναι γνωστό ότι η διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του ατόμου, σε ολόκληρη την παιδική ηλικία μέχρι την ωριμότητα, κάτω από την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος και ορισμένων εσωτερικών παραγόντων, ως τάση ενισχύεται, αποδυναμώνε-

ται ή υφίσταται τροποποιήσεις, ανάλογα με την επιρροή αυτών των παραγόντων. Το σχολείο, παράλληλα με την οικογένεια, με τα Μ.Μ.Ε., τα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και μερικούς επιπλέον παράγοντες, διαμορφώνουν σε τελική ανάλυση την ξεχωριστή ποιότητα του σύγχρονου ανθρώπου και ολόκληρης της κοινωνίας. Ειδικά η σωστή λειτουργία της δημοτικής εκπαίδευσης είναι κεφαλαιώδους σημασίας, καθώς σ' αυτήν τίθενται οι βάσεις για τη γνωστική ανάπτυξη και την κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, το σχολείο ως θεσμός χαρακτηρίζεται από μια συνεχή αντίθεση κινήτρων και διαθέσεων. Αυτό φυσικά αντανακλά τον αντιφατικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας στο σύνολό της. Το «κοινωνικό a priori του σχολείου» κρύβεται πίσω από την κυρίαρχη παιδαγωγική ιδεολογία, η οποία τείνει διαρκώς να αναπαράγει τα καθιερωμένα κοινωνικά πρότυπα, τις ατομικές συμπεριφορές, και τις κοινωνικές δομές (βλ. Π. Φυρστενός, 1979, 241-245).

Όλα τα παραπάνω σημαίνουν ότι, παρά τις αναμφισβήτητες βελτιώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη σ' αυτό σοβαρά προβλήματα διδακτικού, παιδαγωγικού, δομικού και θεσμικού χαρακτήρα, αποτέλεσμα των οποίων είναι η χαμηλή ποιότητά της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στους τομείς που συνδέονται με τη δημιουργικότητα και την τέχνη, πράγμα που έχει άμεσες επιπτώσεις στο γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα που οικοδομείται στον κρίσιμο αυτό χώρο για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη του παιδιού. Δεν είναι λοιπόν παράδοξο αυτό που κατά κανόνα συμβαίνει μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, το παιδί να μαθαίνει να μη μαθαίνει, να φοβάται την αποτυχία και γενικότερα να απεχθάνεται το σχολείο (βλ. και D. Dryden – J. Vos, 1999, 345). Συνακόλουθα, να αποστερείται τη χαρά της μάθησης, την εμβάθυνση στη γνώση, την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση, την αισθητική και την ολόπλευρη καλλιέργεια.

Το ερώτημα που τίθεται από ορισμένους στοχαστές σε σχέση με αυτό το θέμα, είναι αν θα πρέπει να στρέψουμε την κριτική μας εναντίον ολόκληρου του σχολικού συστήματος μέχρι και το θεσμικό του πυρήνα, που αποτελεί και το κέντρο των αντιφάσεων και των προβλημάτων του συστήματος ή αν θα πρέπει να αρκεστούμε απλά σε προτάσεις για μικρής εμβέλειας και σημασίας περιφερειακές μεταρρυθμίσεις του σχολικού θεσμού, οργανωτικής κυρίως φύσης, που διαιωνίζουν όμως τα περισσότερα από τα αρνητικά του χαρακτηριστικά.

Όπως τονίζεται από αυτούς τους στοχαστές, είναι μια συνήθης πρακτική στις κοινωνίες μας να επιλέγεται το δεύτερο. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές καταδικάζονται κατά κανόνα σε αποτυχία, επειδή συναντούν απέναντί τους τη λειτουργική ενεργό δομή του σχολείου και της σχολικής πραγματικότητας, που δρα προς την αντίθετη κατεύθυνση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.

Αρνητικός παράγοντας επίσης είναι ότι το σχολείο έχει ένα κοινωνικό αυτοπεριοριστικό ρόλο, με το να μη διαθέτει ένα δικό του κοινωνικό εκπαιδευτικό χώρο αντάξιο του ονόματός του, δηλαδή «ένα πεδίο κοινωνικής δραστηριότητας σχετικά ευρύ». Άλλωστε, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα από τη δομή του έχει «τα πιο πανάρχαια τελετουργικά χαρακτηριστικά, μερικά από τα οποία μοιάζουν μαγικά και το κάνουν να συγγενεύει με τους με τους ελιγμούς άμυνας και εξορκισμού». Σ' αυτά τα πλαίσια το σχολείο από πολλές πλευρές αποτελεί «ένα παράδειγμα αρχαϊκής χειραγώγησης του ανθρώπου» και επομένως χρειάζεται εκτεταμένες και βαθιές ανατροπές στη δομή, τους στόχους και τα μέσα του, δηλαδή στην οντότητά και τη λειτουργία του ως θεσμού. (βλ. Π. Φυρστενός, ό.π., 241-245).

Αντίθετα, όπως υποστηρίζουν άλλοι στοχαστές, οι αλλαγές σ' αυτό τον ευαίσθητο χώρο δεν πρέπει να επιδιώκονται μέσω της καταστροφής, της διάλυσης, της μετωπικής αντιπαράθεσης κλπ., αλλά κυρίως μέσω του προσανατολισμού σε νέες και καλύτερες ιδέες. Απαιτείται δηλαδή μια εσωτερική στροφή από ένα παλιό και ξεπερασμένο πρότυπο σ' ένα άλλο καλύτερο και όχι η καταστροφή και το χάος, μέσα από τα οποία θα περιμένουμε να αναδυθούν καινούργιες καταστάσεις. (βλ. E. De Bono, χ.χ., 189, Β').

Πιστεύουμε ότι και στις δύο αυτές θέσεις υπάρχουν αλήθειες. Αναμφίβολα, απαιτούνται βαθιές τομές και ποιοτικές αλλαγές με καινοτομίες και ανατροπές στο χώρο της παιδείας, επειδή η αλλαγή είναι η εξέλιξη και η ίδια η ζωή. Αλλά η ανεξέλεγκτη αλλαγή, η ακαθοδήγητη και ασυγκράτητη αλλαγή, η επιταχυνόμενη αλλαγή που συντρίβει όχι μόνο τη φυσική ά-

μυνα του ανθρώπου, αλλά και τις διεργασίες του για τη λήψη αποφάσεων –αυτή η αλλαγή συχνά είναι εχθρός της ζωής. Αν χρησιμοποιήσουμε την αλλαγή με φαντασία, για να την οδηγήσουμε προς την επιθυμητή κατεύθυνση, θα είμαστε σε θέση, όχι απλώς να γλιτώσουμε από μια τραυματική εμπειρία, δηλαδή από το σοκ του μέλλοντος, αλλά και να αγγίξουμε και να εξανθρωπίσουμε το μακρινό αύριο. (βλ. Α. Τόφλερ, 1991, 481-482).

Ασφαλώς, για να οικοδομήσουμε το μέλλον πρέπει να σκεφτόμαστε διαρκώς το παρόν. Αν ειδικά ο χώρος της παιδείας εκπροσωπεί ένα ποιοτικό μέγεθος και μια κατεξοχήν δυναμική έννοια, αφού υπόκειται σε συνεχή εξέλιξη, βελτίωση και προσαρμογή στις ανάγκες των εκάστοτε κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών συνθηκών, τότε η εκπαίδευση που υπηρετεί την παιδεία θα πρέπει να έχει εξίσου δυναμικό χαρακτήρα και να υπόκειται στις ίδιες αναπροσαρμογές, βελτιώσεις και εξελίξεις.

Επιβάλλονται, επομένως, ουσιαστικές ποιοτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, για να ανανεώνεται ο παιδαγωγικός λόγος, οι πρακτικές, οι στόχοι και τα μέσα του σχολείου, ώστε να υπάρχει πρόοδος. Όμως, το κυρίαρχο κλίμα που αφορά τις κοινωνικές αξίες και την ανάπτυξη της οικονομίας και της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια τείνει να επιβάλλει στην εκπαίδευση μια γενικευμένη τάση πρακτικισμού, ωφελιμοθηρίας και στενού επαγγελματισμού, προς όφελος κυρίως της παραγωγικής διαδικασίας και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Αυτό το πνεύμα όλο και περισσότερο κινδυνεύει να αποτελέσει την κυρίαρχη εκπαιδευτική φιλοσοφία, με χαρακτήρα κατά κύριο λόγο τεχνοκρατικό και διαχειριστικό.

Φυσικά, κάτι τέτοιο θα έχει άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της παιδείας και της εκπαίδευσης. Η μονόπλευρη προσκόλληση στην εφαρμοσμένη γνώση απέτυχε να συμβάλει θετικά σε μια ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια και ευαισθητοποίηση του ατόμου, ώστε αυτό να εξασφαλίσει τη δυνατότητα ευέλικτων προσαρμογών στη γνωστική και επαγγελματική του κατάρτιση, οδηγώντας το περισσότερο στην προσήλωσή του σε άκαμπτα γνωστικά πρότυπα ή πνευματικά και ιδεολογικά δόγματα. Η τυπική εκπαίδευση στενεύει πολύ το ρόλο της παιδείας. Αυτό έχει επιπτώσεις τόσο στο εύρος και την ποιότητα της μάθησης όσο και στην δημιουργική έκφραση, την ατομική, κοινωνική, αισθητική και ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Οι ανάγκες του εκσυγχρονισμού των στόχων και των μέσων της σύγχρονης εκπαίδευσης επιβάλλουν να ανατραπεί ο τυπικός χαρακτήρας της και να υπάρξει ο προσανατολισμός της σ' ένα νέο ανθρωπισμό, μέσα στον οποίο οι πολιτισμικές και ανθρωπιστικές αξίες, το πνεύμα και το συναίσθημα, η γνώση και η πράξη θα βρίσκει διαρκώς δημιουργική έκφραση, με τρόπο που ο άνθρωπος να μπορεί να ολοκληρώνεται και ταυτόχρονα να αποκτά πανανθρώπινη συνείδηση. Έτσι η τεχνολογία θα παραμένει μια δυνατότητα προόδου, χωρίς τον κίνδυνο να αλλοτριώνει συνειδήσεις, η τέχνη και η επιστήμη μια βαθύτερη ανάγκη κάθε ανθρώπου για να εκφράζεται ελεύθερα ως καθολικός άνθρωπος και η ατομική και κοινωνική συνείδηση η μόνη δυνατότητά του να παραμείνει φιλικός προς τον εαυτό του, τους άλλους και το περιβάλλον του.

Με άλλα λόγια, για την ανατροπή της τυπικής εκπαίδευσης, απαιτείται μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία. Η φιλοσοφία αυτή, προς την οποία κινείται η πρότασή μας, είναι η μόνη που μπορεί να απελευθερώσει τις δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου σε όλους τους τομείς όπου δραστηριοποιείται. Αυτό είναι επιτακτική ανάγκη στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ. Μόνο έτσι μπορεί να ανατραπεί το τυπικό και κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα, που, κατά κανόνα οδηγεί σε δυσαρμονία με τις προοδευτικές κοινωνικές εξελίξεις. Να διαμορφώσει ένα σύστημα, που κατά κύριο λόγο ευθύνεται για την αποτυχία των παιδιών με τους στόχους και τις στρατηγικές που εφαρμόζει, μέσα από την αποσπασματική γνώση, την παθητική συμμετοχή και τις πληκτικές διαδικασίες μάθησης (βλ. και Τ. Χολτ, 1995, 10-11).

Όπως είναι φυσικό, η εικονογράφηση βρίσκεται εγκλωβισμένη στο πλαίσιο αυτής της τυπικής εκπαίδευσης, αφού, ό,τι προγραμματίζεται και ό,τι γίνεται στη μικροκοινωνία του σχολείου και ευρύτερα του εκπαιδευτικού χώρου, αντανακλά άμεσα ή έμμεσα ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα με τις δομές, τη φιλοσοφία και τις πρακτικές του. Η εικονογράφηση, όπως υπάρχει ως πραγματικότητα στο εγχειρίδιο και, όπως χρησιμοποιείται στην καθημερινή διδακτική και παιδαγωγική πρακτική, είναι μέρος του συνολικού προβλήματος της τυπικής

εκπαίδευσης και έχει ανάγκη καινοτομιών και ανατροπών, που θα αλλάξουν τις συνιστώσες, το πλαίσιο λειτουργίας, την ταυτότητα και το συνολικό πνεύμα που την διέπει.

Η έρευνά μας πιστεύουμε ότι ρίχνει φως σε πολλά θέματα που αφορούν τον πλούτο και την αισθητική ποιότητα των εικονογραφικών προσεγγίσεων σε αναφορά με τα κείμενα στο διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας και το εικονογραφημένο «παιδικό» «εξωσχολικό» βιβλίο. Ταυτόχρονα, θέτει ορισμένα καίρια ζητήματα που περιμένουν απάντηση για μια ουσιαστικό πρόοδο πάνω στο θέμα, που συνδέονται με την ανάγκη ανατροπής του πνεύματος της τυπικής εκπαίδευσης.

Αυτό που θέλουμε να τονίσουμε ιδιαίτερα είναι ότι αισθητικές, κοινωνικές, παιδαγωγικές, επιστημονικές, γλωσσικές, τεχνολογικές και άλλες εξελίξεις επηρεάζουν άμεσα το θέμα, όπως φυσικά και ολόκληρο το πνεύμα και τις προοπτικές του εκπαιδευτικού συστήματος. Με την τηλεόραση, τις κινηματογραφικές ταινίες, το video, τη σύγχρονη τέχνη κλπ., άλλαξαν φυσικά τα τελευταία χρόνια η αισθητική και οι οπτικές συνήθειες των ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων. Στο γεγονός αυτό ασφαλώς οφείλεται και το αυξημένο ποσοστό των εικόνων και άλλου εποπτικού υλικού στα εγχειρίδια. Αυτό το υλικό εξασφαλίζει μεγαλύτερη ελκυστικότητα και αισθητική ποικιλία και, αναμφίβολα, επηρεάζει με διάφορους τρόπους τα κίνητρα μάθησης του μαθητή.

Ωστόσο, η πλημμυρίδα των εικόνων που κατακλύζει την εποχή μας και συνέβαλε στην καθιέρωση της εύκολης χρήσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέτει νέα προβλήματα, που σχετίζονται τόσο με την ποιότητα όσο και τη λειτουργικότητα της εικονογράφησης. Ούτε η αφθονία των εικόνων ούτε η απλή παρουσία τους χάριν διακόσμησης, όπως επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές, εξασφαλίζουν καλύτερη πληροφόρηση και παρουσίαση της πραγματικότητας. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητο η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων να αποτελεί εξίσου σημαντικό μέλημα των ειδικών και των παραγωγών όσο και η επιλογή και η σύνταξη των κειμένων στα οποία αναφέρεται (βλ. και Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 130, 160).

Η τεράστια δύναμη της εικόνας στην εποχή μας πάνω απ' όλα κρύβει κινδύνους επειδή μπορεί να μιλήσει με ψέματα ή ακόμη χειρότερα με μισές αλήθειες, να περιορίσει τον ορίζοντα των ανθρώπων, να διαμορφώσει χαμηλή αισθητική, να καθηλώσει τη σκέψη, να κυρώσει τη μετριότητα, να οδηγήσει στην παθητική αποδοχή, να δώσει αξιοπιστία σε ό,τι υποτιμά την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, να υποτάξει με άλλα λόγια με την επιρροή της το πνεύμα και το συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων μέσα από τη δύναμη ενός ανεξέλεγκτου εικονικού βερμπαλισμού με το επίστρωμα μιας παραπλανητικής στίλβης. Όλα αυτά σημαίνουν ότι παρά τα θετικά στοιχεία της εικόνας, παρά τον πλούτο των εικονογραφικών προσεγγίσεων που αποκάλυψε η έρευνά μας, το υπάρχον πλαίσιο και οι καθιερωμένες αντιλήψεις και πρακτικές που επικρατούν στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης πάνω σ' αυτό το θέμα, περιορίζουν σαφώς την εικονογράφηση σε ρόλο μονοδιάστατο, υποβαθμισμένο, αναιμικό, περιθωριακό και στατικό. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές, η εικονογράφηση ως αισθητικό γεγονός και μέσο διδασκαλίας βρίσκεται συχνά εγκλωβισμένη σε μια απλή και εξωτερική διακοσμητικότητα μιας προκατασκευασμένης πραγματικότητας, που προδιαγράφει με τρόπο σχεδόν αναπότρεπτο, τις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες που εφαρμόζονται.

Εξακολουθεί συγκεκριμένα στην καθημερινή πρακτική να χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά στο αρχικό στάδιο της αφόρμησης και πολύ λιγότερο στις ασκήσεις επεξεργασίας του κειμένου. Με άλλα λόγια, η εικονογράφηση στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης περιορίζεται σε μια μικρής σημασίας παρουσία, που δεν μπορεί να συμβάλει στη δημιουργική προσέγγιση του κειμένου, δηλαδή στις πολλαπλές αναγνώσεις του για τη διαμόρφωση μιας ενδιαφέρουσας προσωπικής γλωσσικής εμπειρίας. Δεν μπορεί, δηλαδή, να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του μαθητή, στην απελευθέρωση της φαντασίας και της ευαισθησίας του και τελικά στη διαμόρφωση της δημιουργικής γλωσσικής του ικανότητας, διατηρώντας κυρίως ένα αρνητικό στοιχείο «αγκύρωσης», (για να χρησιμοποιήσουμε έναν όρο του Ronalt Barthes), δηλαδή ένα



ρόλο περιοριστικού καθορισμού της εξερεύνησης του κειμένου<sup>12</sup> με επιπτώσεις στη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή.

Ο ρόλος της εικονογράφησης στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης είναι επίσης περιθωριακός και διπλά μονοδιάστατος για έναν επιπλέον λόγο: Η εικονογράφηση, έτσι όπως υπάρχει και λειτουργεί στο εγχειρίδιο, είναι κατά κανόνα στραμμένη προς το κείμενο από το οποίο ξεκινά και στο οποίο επιστρέφει, χωρίς να παρακινεί σε παράπλευρες δραστηριότητες στο χώρο των τεχνών ή χωρίς να προτείνει άλλες αναγνώσεις του κειμένου μέσω της εικόνας, προεκτεινόμενη π.χ. σε άλλες εικονογραφικές εκφράσεις. Δηλαδή, η εικονογράφηση διατηρεί μια ταυτότητα μονοδιάστατη, κλειστή και εσωστρεφή, που τείνει διαρκώς να απομονώνει, να στενεύει, να απολυτοποιεί, να περιορίζει, να βάζει όρια. Αυτό σημαίνει και περιορισμό, στα πλαίσια της γλωσσικής έκφρασης, της σκέψης και της δράσης του μαθητή και αποκλεισμό του από το συναρπαστικό χώρο της τέχνης, που θα μπορούσε να συμβάλει αποφασιστικά σε μια προσωπική, βιωματική, ενεργητική και δημιουργική γνωστική εμπειρία της γλώσσας, δηλαδή σε μια ευχάριστη, ενδιαφέρουσα, αποτελεσματική και δημιουργική γλωσσική μάθηση και έκφραση.

Η εικονογράφηση στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης έχει περιοριστικό ρόλο για έναν επιπλέον λόγο: Υποστηρίζει, ως προϋπάρχουσα πραγματικότητα στο εγχειρίδιο μια τυπική και μονόδρομη προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία θεμέλιο και κύριος εκφραστής της είναι το γλωσσικό κείμενο και συμπληρωματικό μέσο με αναμικτή συχνά παρουσία το εικονογραφικό και άλλο εποπτικό υλικό που περιλαμβάνεται στο εγχειρίδιο. Αυτό το υλικό ως έργο κάποιου εικονογράφου, αν και διευκολύνει, φυσικά, τον άμεσο και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής και του αναλυτικού προγράμματος, εντούτοις δεν διευκολύνει την ανοιχτή, ερευνητική και δημιουργική μάθηση.

Τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για την ελληνική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται εκτός των άλλων και από το γνωστό βιβλιοκεντρισμό και κειμενοκεντρισμό. Αυτή η πρακτική της μονόδρομης προσέγγισης της εικονογράφησης την καθιστά εκ των προτέρων παγιωμένη πραγματικότητα και προδιαγεγραμμένη διαδικασία, που αφορά αποκλειστικά τον εικονογράφο, μια διαδικασία κλειστή που αρχίζει και τελειώνει πριν από τη διδασκαλία.

Εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε την μικρή διδακτική και παιδαγωγική αξία και σημασία αυτής της διαδικασίας, που οδηγεί εκ των πραγμάτων σε μια μονόδρομη επιβολή της αυθεντίας του κειμένου, της εικόνας και του δασκάλου και απωθεί ταυτόχρονα την ανοιχτή και αμφίδρομη διαπραγμάτευση των θεμάτων, περιθωριοποιώντας την ενεργητική και ουσιαστική συμμετοχή του μαθητή τόσο στο θέμα της εικονογράφησης όσο και στο θέμα του κειμένου στη συναυτουργία και την αλληλενέργειά τους. Με τις ίδιες σκέψεις αντιμετωπίζουμε και το θέμα της εικονογράφησης των ασκήσεων επεξεργασίας, όπως εκτενώς αναλύσαμε στην έρευνά μας.

Με όσα προαναφέρουμε θέτουμε μερικά θεμελιακά ζητήματα γύρω από την εικονογράφηση και τη διδασκαλία της γλώσσας, τα οποία έχουν στόχο να αλλάξουν τους κύριους προσανατολισμούς, τους στόχους, τις συνιστώσες και τις πρακτικές που έχουν καθιερωθεί στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης για μian άλλη προσέγγιση ουσιαστικής ποιοτικής αναβάθμισης πάνω σ' αυτό το θέμα. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι η αλλαγή του ρόλου και του πλαισίου της εικονογράφησης, καθώς και του περιεχομένου των όρων «διδασκαλία εγχειρίδιο» και «διδασκαλία της γλώσσας». Αναφερόμαστε επομένως σε ένα γενικότερο επαναπροσδιορισμό του όλου θέματος, σε μια εσωτερική στροφή από το παλιό ξεπερασμένο πρότυπο σ' ένα καλύτερο, όπως τονίζει και ο De Bono, μέσα από το οποίο περιμένουμε να προκύψει η πρόοδος, που θα αλλάξει όλους τους αρνητικούς παράγοντες του θέματος. Προς το

---

<sup>12</sup> Ο Ronald Barthes χρησιμοποιεί αυτό τον όρο σε μια ανάλυσή του στο δοκίμιό του «Η ρητορική της εικόνας» (βλ. R. Barthes, 1988, 41-59). Ο Barthes εκφράζει με αυτό τον όρο τους περιορισμούς που επιβάλλει η λεζάντα ή το απόσπασμα του λόγου που συνοδεύει τη διαφημιστική εικόνα της τηλεόρασης, ως προς τις δυνατότητες ερμηνείας της. Αυτό στην περίπτωση αυτή είναι ένας συνειδητός και επιδιωκόμενος στόχος από την πλευρά των διαφημιστών, για να προσανατολιστεί ο θεατής στο συγκεκριμένο θέμα, ώστε να του περάσουν το μήνυμα που επιδιώκουν.

σκοπό αυτό διατυπώνουμε και αναλύουμε την πρότασή μας που ακολουθεί στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας.

### **1.8. Τι έδειξε η διεθνής επιστημονική έρευνα γύρω από το θέμα της εικονογράφησης.**

Η εικονογράφηση είναι ένα από τα κύρια μέσα με τα οποία το σημερινό σχολικό εγχειρίδιο επιχειρεί να ασκήσει τις πολλές και σημαντικές λειτουργίες του. Δυστυχώς όμως σ' αυτό τον τομέα, που συχνά συνιστά την ποιοτική διάσταση του εγχειριδίου, δίνεται προσοχή αντιστρόφως ανάλογη με τη βαρύτητά του, τόσο από την πλευρά των παραγωγών όσο και από την πλευρά των χρηστών του. Έχει διαπιστωθεί, για παράδειγμα, ότι τα ερευνητικά δεδομένα για την εικονογράφηση και τις λειτουργίες της δεν αξιοποιούνται όπως και όσο θα έπρεπε, με αποτέλεσμα να επικρατεί μια μάλλον απρογραμμάτιστη, συντηρητική και διαισθητική τάση πάνω στο θέμα, παρά μια συστηματική και ορθολογική εφαρμογή των επιστημονικών δεδομένων, με τη σχετική ελευθερία, φυσικά, που ταιριάζει σ' αυτό το είδος της εφαρμοσμένης τέχνης. Αντίστοιχα, δεν δίνεται στη διδακτική πρακτική η σημασία που θα έπρεπε στο θέμα, τη στιγμή μάλιστα που η έρευνα έχει επισημάνει τη μεγάλη του προσφορά στη διαδικασία της μάθησης.

Επίσης, ένα γενικότερο πρόβλημα, μέρος του οποίου αποτελεί η εικονογράφηση, είναι η ποιότητα και η λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου. Ακόμη και σήμερα στην εποχή της κυριαρχίας των τεχνολογικών μέσων, αυτό το παραδοσιακό μέσο μάθησης και αγωγής, αντίθετα ίσως απ' ότι θα περίμενε κανείς, εξακολουθεί να έχει ένα κεντρικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, όπως επισημαίνει η σχετική έρευνα (D. Weiss, 1988), αφού το 70% όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνονται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και άλλο διδακτικό υλικό. Εδώ έχει σημασία να τονίσουμε για άλλη μια φορά ότι μια συντηρητική τάξη διέπει διεθνώς τη συγγραφή των εγχειριδίων, που έχει κυρίως τις αιτίες της στον προσανατολισμό των συντελεστών τους στην εξωτερική αυθεντία του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να προτείνουν κυρίως κλειστές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Αν και τα τελευταία χρόνια αυτό φαίνεται κάπως να κάμπτεται σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο με τις διακηρύξεις περί παιδοκεντρισμού, σε πρακτικό επίπεδο το πρόβλημα εξακολουθεί να παραμένει μεγάλο. Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι υπήρξαν σημαντικές βελτιώσεις ως προς τη δομή, τη διάρθρωση και την εμφάνιση των εγχειριδίων, τα οποία έγιναν πιο χρηστικά και καλαίσθητα. Εντούτοις, τα εγχειρίδια εξακολουθούν να έχουν το μαθητή στο περιθώριο, αντιμετωπίζοντάς τον ως ενεργούμενο, ως εκτελεστικό κυρίως όργανο κλειστών και προαποφασισμένων διαδικασιών και όχι ως ισότιμο εταίρο της προσπάθειας που γίνεται για γνώση και μόρφωση (βλ. και Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π. 117, 118, 179).

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ασκεί τις λειτουργίες της η εικονογράφηση, της οποίας ο ρόλος φαίνεται να αναβαθμίζεται από την ίδια την εικονολατρική εποχή μας.

Αν και η επιστημονική έρευνα στο θέμα της εικονογράφησης δεν έχει αναπτυχθεί στο βαθμό που θα έπρεπε, (στη χώρα μας μάλιστα αξίζει να αναφέρουμε ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτη)<sup>13</sup> και τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα συχνά καταλήγουν σε αντιφατικά συμπεράσματα, παρ' όλα αυτά μπορούμε να πούμε ότι πιστοποιούν δυο κύριες τάσεις ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζεται από τους ερευνητές το θέμα:

Η πρώτη τάση υποστηρίζει τη θετική συμβολή της εικονογράφησης στη γνωστική και μαθησιακή διαδικασία και αντιπροσωπεύεται από αρκετούς ερευνητές, όπως οι F. Dwyer (1978), D.

---

<sup>13</sup> Σε σχέση με το θέμα αυτό ο Γ. Δ. Κιτσαράς διαπιστώνει ότι το ελληνικό εικονογραφημένο βιβλίο ειδικά στον ερευνητικό χώρο μέχρι το 1988 ήταν εντελώς παραμελημένο. Δεν έλειπαν μόνο οι σχετικές έρευνες, ένα φαινόμενο στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και η βιβλιογραφική φτώχεια ήταν τέτοιου μεγέθους, ώστε ακόμη και οι μεγάλες εγκυκλοπαίδειες το αγνοούσαν πλήρως. Επίσης, όπως επισημαίνουν οι Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, που είναι και επισημάνσεις της δικής μας έρευνας, η υποτυπώδης έστω έρευνα του θέματος στη χώρα μας διενεργείται σχεδόν αποκλειστικά με ιδεολογικά κριτήρια άσχετα προς το ρόλο που καλούνται να παίξουν τα εγχειρίδια ως διδακτικά μέσα και είναι προσανατολισμένη στο κειμενικό περιεχόμενό τους σχεδόν αποκλειστικά. (βλ. Γ. Δ. Κιτσαράς, 1993, 13 και Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π. 209-210).

R. Donald (1979), A. & R. Tautch (1979), E. Goldsmith (1984), T. W. Bean κ.ά., (1990), D. J. Reid & M. Beveridge (1990) κ.ά. (βλ. και P. Nodelman, 1996, 218 και A. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους ό.π., 160-170). Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν συγκεκριμένα ότι η εικονογράφηση συμβάλλει θετικά στην κατανόηση, τη συγκράτηση και την ανάκληση των πληροφοριών, εξετάζουν δηλαδή κυρίως τη μνημονική λειτουργία και την ορθολογική σκέψη. Με άλλα λόγια, ασχολούνται κυρίως με τις γνωστικές λειτουργίες των εικόνων και όχι με την αισθητική λειτουργία και με την ευρύτερη καλλιέργεια που μπορούν να προσφέρουν ακόμη και σε θέματα γνωστικής φύσης, όπως για παράδειγμα, ποια μπορεί να είναι η συμβολή της εικονογράφησης στην καλλιέργεια του πλουραλισμού της γλωσσικής έκφρασης.

Αυτό που επισημαίνει η έρευνά μας και πρέπει να τονίσουμε είναι ότι η θετική συμβολή της εικονογράφησης στη γνωστική διαδικασία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο χρήσης της κατά τη διδασκαλία. Θα προσθέταμε επίσης, ότι εξαρτάται από τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά ως εικαστική έκφραση και τις ποιοτικές συναρτήσεις της με τα κείμενα. Όπως αναφέραμε, η χρήση της εικόνας ως επικουρικού μέσου από την εποχή του Κομένιου θεωρήθηκε απαραίτητη στα πλαίσια της αρχής της εποπτείας. Η αρχή αυτή ως μονοδιάστατη έννοια δεν ανταποκρίνεται πια στις νέες απαιτήσεις και, επομένως, η εικονογράφηση πρέπει να αντιμετωπίζεται σε ένα διευρυμένο πλαίσιο ποιότητας και λειτουργίας, όπως πράξαμε ως ερευνητές.

Η δεύτερη τάση υποστηρίζει την αρνητική συμβολή της εικονογράφησης στη γνωστική και μαθησιακή διαδικασία και αντιπροσωπεύεται κυρίως από τον αμερικανό ερευνητή S. J. Samuels (1971), τον D. M. Willows (1978) κ.ά. Οι ερευνητές αυτοί εστιάζουν κυρίως τον ερευνητικό τους πεδίο σε ορισμένα προβλήματα της πρώτης ανάγνωσης (Samuels) και της σύνθεσης και της συνάφειας των εικόνων με το θέμα αναφοράς (Willows).

Συγκεκριμένα, ο Samuels ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι οι εικόνες λειτουργούν ανταγωνιστικά προς το κείμενο, δηλαδή αντί να βοηθούν τις προσπάθειες του μαθητή τις δυσχεραίνουν, αποσπώντας την προσοχή του από το κείμενο. Γι' αυτό πρότεινε να διαχωρίζονται οι εικόνες από το κείμενο, για να λειτουργούν ως άσκηση και ως ενίσχυση μετά από την κύρια διδασκαλία της ανάγνωσης. Το λάθος του Samuels σ' αυτού του είδους την προσέγγιση, εξετάζοντάς την με τα σημερινά δεδομένα, είναι ότι περιόρισε τη διαδικασία της ανάγνωσης στην ικανότητα αναγνώρισης επιμέρους λέξεων και όχι, όπως θα έπρεπε, στα συμφραζόμενα και την ευρύτερη σημασιολογία, σύμφωνα και με τις θέσεις της νέας γλωσσολογίας, παραγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι η ανάγνωση είναι κυρίως εκμάθηση στρατηγικών επεξεργασίας πληροφοριών κατά τη διδασκαλία (βλ. και A. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π. 163-164).

Ο Willows από την πλευρά του εντόπισε προβλήματα που προκύπτουν από το κακοταίριασμα και την ασυμφωνία εικόνων και κειμένων, που συντελούν στην παρενόχληση και σύγχυση του λήπτη, ως προς την πρόσληψη, κατανόηση, εμβάθυνση, συγκράτηση και ανάκληση των πληροφοριών.

Άλλοι ερευνητές επίσης εντοπίζουν ορισμένα άλλα προβλήματα, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι πολλά προβλήματα στο θέμα των ερευνών μπορεί να προκύψουν τόσο από τη μεθοδολογία και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, όσο και από το περιορισμένο ερευνητικό πεδίο του ερευνητή και τη στατική του αντίληψη, που συχνά παραβλέπει βασικές συνιστώσες του θέματος. Με άλλα λόγια, πολλά προβλήματα μπορούν να προκύψουν, όχι μόνο από αντικειμενικούς, αλλά και από υποκειμενικούς παράγοντες, που αφορούν τόσο την επιστημονική εγκυρότητα όσο και την προσωπική θεώρηση, σύμφωνα με την οποία ο κάθε ερευνητής μορφοποιεί τις θέσεις του και τη βάση του προσανατολισμού του και, επομένως, την οπτική γωνία που αντιμετωπίζει και ερευνά το θέμα του (βλ. και R. Webberley – L. Litt, 1987, 118-120). Έτσι, δεν είναι σπάνιες στο θέμα των ερευνών η μεθοδολογική μονομέρεια, η κυριαρχία προσωπικών απόψεων και προσδοκιών του ερευνητή, που λειτουργούν ενίοτε ως «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» και μπορούν να επηρεάσουν άμεσα, παρά τη φαινομενική επιστημονική τυπολογία που ακολουθούν, τα αποτελέσματα των ερευνών, ώστε αυτά να καταλήγουν σε δογματικές διατυπώσεις ή παράλογες

ομαδοποιήσεις και, τελικά, να θέτουν υπό αμφισβήτηση την ίδια την επιστημονική τους εγκυρότητα.<sup>14</sup>

Όπως επανειλημμένα έχουμε αναφέρει, η σημερινή εικονολατρική εποχή μας άλλαξε τις οπτικές συνήθειες των ανθρώπων, με αποτέλεσμα η εικόνα να κυριαρχήσει και στα σύγχρονα παιδικά βιβλία. Το θέμα που προκύπτει, ωστόσο, σήμερα είναι ο κίνδυνος του βερμπαλισμού, της ρητορείας και της κενής επαναληπτικότητας, που καθιστά συχνά την εικόνα σε σχέση με το γραπτό λόγο περιττή και ζημιογόνα:

Συνεπώς, ο εμπλουτισμός των κειμένων με εικόνες δεν έχει πάντοτε θετικά αποτελέσματα ούτε και οδηγεί κατ' ανάγκη σε καλύτερη παρουσίαση της πραγματικότητας. Πολλοί πιστεύουν ακόμη λαθεμένα ότι καμιά περιγραφή δεν μπορεί να δώσει τη γνώση της πραγματικότητας καλύτερα απ' ότι η επαφή με την ίδια την πραγματικότητα. Στο θέμα αυτό, σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, το ζητούμενο δεν είναι απλώς η επαφή με την πραγματικότητα για να την γνωρίσουμε, αλλά, όπως διακήρυξε και ο J. Bruner, ο τρόπος να διεισδύσουμε στις δομές και λειτουργίες της, δηλαδή ο τρόπος να την κατανοήσουμε βαθύτερα και πολύπλευρα.

Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να πετύχουμε αυτό το στόχο, όπως απέδειξαν και οι σχετικές έρευνες των A. & R. Tautch (1979), είναι ο συνδυασμός κειμένου, εικόνας και διαγραμμάτων, δηλαδή η σύνθετη μορφή εικονογράφησης στις πολυδύναμες σχέσεις της με το γραπτό λόγο. Εικόνες, διαγράμματα και άλλα γραφιστικά μέσα, όπως πίνακες, χάρτες, σκίτσα, φωτογραφίες κλπ., υποστηρίζουν τη μάθηση, προσφέροντας πληροφορίες, αποδείξεις και δεδομένα.

Σε κάθε περίπτωση, η εικονογράφηση στην απλή ή σύνθετη μορφή της προσφέρει στον αναγνώστη γνώσεις, προκαλεί συγκινήσεις, προσθέτει υποκατάστατες εμπειρίες, εισάγει στο χώρο της φαντασίας και παρουσιάζει μια νέα πραγματικότητα.

Σε σχέση με τις γνωστικές λειτουργίες των εικόνων, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η εικονογράφηση συμβάλλει αποτελεσματικά, όχι μόνο στη μάθηση που στηρίζεται απλά στη μνημονική λειτουργία (P. R. Donald, 1979), αλλά κυρίως σ' αυτήν που απαιτεί βαθύτερη διερεύνηση, κατανόηση και εδραίωση των πληροφοριών, δηλαδή δημιουργική προσέγγιση της γνώσης.

Η πιο γνωστή ταξινόμια των J. R. Levin κ.ά., που ακολουθεί, διακρίνει πέντε γνωστικές λειτουργίες των εικόνων μέσα σ' ένα κείμενο, την οποία αναφέραμε συνοπτικά και στην έρευνά μας:

α) Η διακοσμητική λειτουργία, όπου οι εικόνες έχουν κυρίως αισθητική αξία. Στην περίπτωση αυτή οι εικόνες μπορούν να προσελκύσουν τη προσοχή του μαθητή, δεν περιέχουν όμως στοιχεία ή πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των κειμένων και επομένως δεν μπορούν να επηρεάσουν άμεσα και πρακτικά τη διαδικασία της μάθησης.

---

<sup>14</sup> Χαρακτηριστική περίπτωση με λάθος βάση προσανατολισμού της έρευνας είναι η περίπτωση του Samuels, στον οποίον αναφερθήκαμε. Στην Ελλάδα, ένας από τους ελάχιστους που ερεύνησαν το θέμα της εικονογράφησης των βιβλίων της παιδικής λογοτεχνίας είναι ο Πολυδεύκης Ασωνίτης. Στην περίπτωση αυτή προβλήματα εντοπίζουμε στο θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης, στη μέθοδο ανάλυσης και στο σύστημα αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων (αισθητική βάση αξιολόγησης). Συγκεκριμένα, η θεωρία του Heidegger για τη διάκριση των έργων τέχνης από τα φυσικά ή χρηστικά αντικείμενα (σ. 156-157) δεν μπορεί να είναι τόσο ξεκάθαρη και αποδεκτή για τα έργα της μοντέρνας τέχνης, αφού, όπως είναι γνωστό, μετά τον Ντυσάν ένα αντικείμενο κοινής χρήσης (ρόδα ποδηλάτου, ουρητήρας, σκαμνί κουζίνας κλπ.) μπορεί, ανά πάσα στιγμή να μετατραπεί υπό προϋποθέσεις (κατόπιν επιλογής) σε έργο τέχνης από τον καλλιτέχνη, αλλάζοντας χρήση, λειτουργία, φύση, χαρακτήρα και συμβολισμό. (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, 1993, 138 τ. 4). Θα θεωρήσουμε, λοιπόν, ότι κάθε κοινό αντικείμενο μπορεί να είναι εν δυνάμει έργο τέχνης. (βλ. σχετική εκτενή ανάλυσή μας στη συνέχεια).

Προβλήματα στη συγκεκριμένη έρευνα εντοπίζουμε επίσης στην απολυτότητα των κρίσεων του ερευνητή που, βάσει ορισμένων αρχικών παραδοχών του, οι οποίες μερικές φορές γίνονται αφοριστικές ή δογματικές, στενεύοντας τα περιθώρια μιας ανοιχτής και αντικειμενικής διερεύνησης των θεμάτων. Αυτό οδηγεί π.χ. σε διατυπώσεις του τύπου «φιλικές προς το παιδί χρωματικές διαβαθμίσεις» (σ. 191), λες και υπάρχουν, όπως αφήνεται να υπονοηθεί, κάποιες συγκεκριμένες εχθρικές προς το παιδί χρωματικές διαβαθμίσεις. Τέτοιοι ισχυρισμοί φαίνονται εξ ορισμού παράλογα δογματικοί, ιδιαίτερα στο επίπεδο της έρευνας και της επιστημονικής μελέτης (βλ. Π. Ασωνίτης 2001).

β) Η λειτουργία παρουσίασης, όπου οι εικόνες παρουσιάζουν με ορισμένο τρόπο το περιεχόμενο των κειμένων. Στην καλύτερη περίπτωση αυτές οι εικόνες «διηγούνται» την ίδια ιστορία με τα κείμενα με τη δική τους συμβατική γλώσσα. Έτσι μπορούμε να έχουμε εικόνες με μεγάλη εποπτικότητα – εικονικότητα, δηλαδή εικόνες με μεγάλη παραστατικότητα και ακρίβεια στον τρόπο που παρουσιάζουν την πραγματικότητα.

γ) Η λειτουργία οργάνωσης, όπου οι εικόνες προσφέρουν το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο οργανώνονται τα περιεχόμενα των κειμένων. Ο μαθητής παίρνει μέσα από τις εικόνες μια ιδέα για τα βήματα και τη διαδικασία που ακολουθεί η σκέψη μέσα στα κείμενα και μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να συλλάβει τη δομή τους.

δ) Η ερμηνευτική λειτουργία, όπου τα κείμενα επεξηγούνται μέσα από τις εικόνες και γίνονται πιο κατανοητά ορισμένα σημεία ή κάποιες από τις έννοιες που περιέχουν. Αυτό λειτουργεί ιδιαίτερα όταν επιδιώκεται ο συνδυασμός με τις γνωστικές δομές του μαθητή ή όταν επιδιώκονται αναλογίες παρμένες από την καθημερινή ζωή. Τότε οι εικόνες λειτουργούν ως οργανωτικά στηρίγματα (advance organizers).

ε) Η λειτουργία μεταμόρφωσης, όπου οι εικόνες προσφέρουν στηρίγματα απομνημόνευσης και βοηθούν το μαθητή να συγκρατεί καλύτερα νέα και περίπλοκα στοιχεία και ιδέες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επίδραση της εικονογράφησης στην αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται από τις λειτουργίες που ασκεί. Θα πρέπει, ωστόσο, να έχουμε υπόψη μας ότι οι ίδιες οι εικόνες ασκούν διαφορετική λειτουργία από άτομο σε άτομο. Για παράδειγμα, μια εικόνα που για έναν αρχάριο ασκεί λειτουργία μεταμόρφωσης, για έναν ειδικό δεν ασκεί παρά διακοσμητική λειτουργία. Οι ίδιες εικόνες ασκούν επίσης διαφορετική λειτουργία ανάλογα με το περιεχόμενο των κειμένων που πλαισιώνουν.

Οι μεταanalύσεις σε σχέση με τη μάθηση δείχνουν ότι οι διακοσμητικές εικόνες δεν ασκούν καμιά σχεδόν επίδραση, μια μέση επίδραση ασκούν οι εικόνες παρουσίασης, οργάνωσης και ερμηνείας, ενώ σημαντική επίδραση ασκούν οι εικόνες μεταμόρφωσης. Αυτό, όμως, δεν ισχύει πάντοτε, αλλά εξαρτάται από τη φύση του αντικειμένου μάθησης. (πρβλ. Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 167-169).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε τη δεσπόζουσα θέση της εικόνας στον τρόπο παρουσίασης της πραγματικότητας, που προτείνει στη διδακτική του διαδικασία ο J. Bruner, όπου η εικονική παρουσίαση τοποθετείται ανάμεσα στην πρακτική και τη συμβολική, σε μια πορεία συνεχούς αφαιρετικής διαδικασίας από το πράγμα στο συμβολικό του περιεχόμενο (βλ. J. Bruner, 1986, 10 κ.ε.).

Υπενθυμίζουμε, τέλος, τη θέση του R. Arnheim για τις τρεις λειτουργίες των εικόνων: Αυτές λειτουργούν είτε ως εικόνες, είτε ως σύμβολα είτε ως απλά σήματα. Οι τρεις αυτοί όροι δεν αφορούν τα είδη, αλλά κυρίως τις λειτουργίες των απεικονίσεων. Μια ιδιαίτερη απεικόνιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε καθεμιά απ' αυτές τις λειτουργίες, ενώ συγχρόνως υπηρέτει περισσότερες από μια την ίδια στιγμή (βλ. R. Arnheim, 1969, 135-139). Αυτό, συσχετιζόμενο με την εικονογράφηση του εγχειριδίου γλώσσας, μας δίνει μια ιδέα για την πολυδιάστατη λειτουργία των εικόνων σε συναντουργία με το γραπτό λόγο.

Όλες οι παραπάνω αναφορές πιστοποιούν ότι μια ποικιλία λειτουργιών ασκείται από την εικονογράφηση και επηρεάζει ποικιλότροπα τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό βέβαια εξαρτάται απόλυτα από το γνωστικό αντικείμενο και τους στόχους του εικονογραφημένου βιβλίου, το οποίο εντάσσεται στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας.

Τα πορίσματα των ερευνών υποστηρίζουν ότι η επίδραση μιας εικόνας στην αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τη λειτουργία ή τις λειτουργίες που ασκεί, οι οποίες, φυσικά, μεταβάλλονται ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου στο οποίο αναφέρονται. Γι' αυτό το λόγο η ίδια εικόνα μπορεί να ασκεί διαφορετική ή διαφορετικές λειτουργίες, όταν αναφέρεται σε διαφορετικά κείμενα, όπως επίσης και όταν απευθύνεται σε διαφορετικά άτομα, ανάλογα με το γνωστικό τους υπόβαθρο. Οι μεταanalύσεις δείχνουν, αν και αυτό δεν ισχύει πάντοτε, ότι οι διακοσμητικές εικόνες δεν ασκούν σχεδόν καμιά επίδραση στη γνωστική διαδικασία, μια μέση επίδραση ασκούν οι εικόνες παρουσίασης, οργάνωσης και ερμηνείας και σημαντική επίδραση ασκούν οι εικόνες μεταμόρφωσης. (U. Drewniak –

G.C. Kunz, 1992). Τα επιμέρους διαφορετικά αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών επί του θέματος, αποδίδονται κυρίως στον ατομικό παράγοντα παρά στη μέθοδο των ερευνητών.

Νεότερες έρευνες, ωστόσο, έδειξαν ότι η αρχή της εποπτείας στα ποιοτικά της χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες της ως έννοια έχει αλλάξει και συσχετίζεται άμεσα με τον τρόπο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, η έννοια αυτή μέσα στο νέο πλαίσιο δεν παρουσιάζεται πια ως εξωτερική και μονοδιάστατη, αλλά ως έννοια πολυεπίπεδη και πολυδύναμη, ακόμη και με μεγάλο βαθμό απόκλισης από την πραγματικότητα. Η σημερινή θέση της επιστήμης πάνω στην αρχή της εποπτείας σε σχέση με τη διδασκαλία συνοψίζεται περίπου στα εξής: Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται:

α) από το βαθμό εποπτικότητας.

β) από τη μορφή και τους στόχους της διδασκαλίας.

γ) από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, και

δ) από τις πρόσθετες διδακτικές τεχνικές (ερωτήσεις, επισημάνσεις, επεξηγήσεις κλπ.).

Τη σημασία αυτού του τελευταίου παράγοντα, που παίζει ίσως το σπουδαιότερο ρόλο, δεν τον έχει συνειδητοποιήσει στο βαθμό που θα έπρεπε ούτε η σχετική έρευνα ούτε και η διδακτική πράξη, όπως επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές (L. J. Issing, 1972, U. Drewniak – G. C. Kunz, 1992). Έχει αποδειχθεί ότι μαθητές με τέτοια προπαιδεία είναι σε θέση να αξιοποιούν πολύ περισσότερο και με μεγαλύτερο όφελος την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων (πρβλ. Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 166-167).

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών που προαναφέραμε, ο δάσκαλος εξακολουθεί να παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην επαφή του μαθητή με την εικόνα κατά τη διδακτική διαδικασία: Μπορεί να του μαθαίνει να βλέπει, να προσέχει, να αποκτά στρατηγικές αποκωδικοποίησης και αξιοποίησης των εικονικών πληροφοριών κλπ. Αυτό τον κρίσιμο ρόλο του δασκάλου δεν τον έχει ακόμη συνειδητοποιήσει στο βαθμό που θα έπρεπε, ούτε η σχετική έρευνα, ούτε και η διδακτική πράξη, όπως επισημαίνουν οι ερευνητές L. Issing, U. Drewniak – G. Kunz κ.ά. (πρβλ. Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 167-169).

Ένα κρίσιμο στοιχείο στην επαφή του μαθητή με την εικονογράφηση έχει σχέση με τη μορφή της απεικόνισης. Αυτό που τονίζουν πολλοί ερευνητές είναι ότι η εικονογράφηση για να ασκεί θετική επίδραση στη μάθηση, δηλαδή για να συμβάλλει στην κατανόηση, στην εμπάθунση, συγκράτηση και ανάπλαση των πληροφοριών, δεν θα πρέπει να επαναλαμβάνει απλά τα κείμενα και τις πληροφορίες που περιέχουν, αλλά να υποβάλλει στο μαθητή ένα ερευνητικό πνεύμα, ώστε να ανατρέχει στα κείμενα για πρόσθετες πληροφορίες. Αυτό θέτει ήδη υπό σοβαρή αμφισβήτηση την τόσο καθιερωμένη αντίληψη για τη ρεαλιστική έκφραση της εικονογράφησης, που εκτός των άλλων, ως ευρύτερη αισθητική αντίληψη δημιούργησε ένα γενικότερο εκφραστικό πρόβλημα στην παράδοση της δυτικής τέχνης, με αρνητικές επιπτώσεις στην ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία (βλ. R. Arnheim, 1999, 152-158), όπως φυσικά και στη συμμετοχή της μοντέρνας έκφρασης στην εικονογράφηση (βλ. και J. H. Dressel, 1984).

Τα ερευνητικά δεδομένα, εξάλλου, όπως έχουμε ξανατονίσει, διαψεύδουν με κατηγορηματικό τρόπο τη «θεωρία του ρεαλισμού», σύμφωνα με την οποία μια εικόνα, όσο πιο πιστά αποδίδει την πραγματικότητα, τόσο αποτελεσματικότερα ανταποκρίνεται στην αρχή της εποπτικότητας. Γι' αυτό το λόγο, αφαιρετικά μέσα όπως π.χ. σκίτσα, αποδεικνύονται πολύ πιο αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία απ' ό,τι τα πιο πιστά αναπαραστασιακά μέσα, όπως οι φωτογραφίες, προπλάσματα και σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και η ίδια η πραγματικότητα (A. – R. Tautch, 1979).

Τα αποτελέσματα ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες τα μεγαλύτερα παιδιά προτιμούν, όπως και οι ενήλικοι, τη ρεαλιστική έκφραση (βλ. E. Rump κ.ά. 1967 και P. Cianciolo, 1983), πρέπει να τα αποδώσουμε κυρίως στη βαθιά εδραιωμένη αντίληψη περί ρεαλισμού, η οποία κυριαρχεί στη δική μας κουλτούρα, που καλλιεργείται στο παιδί από πολύ μικρή ηλικία μέσα από την κοινωνική μάθηση και το σχολείο. Όταν αλλάζουμε τις πρακτικές μας σ' αυτά τα θέματα, φαίνεται να αλλάζουν και τα αποτελέσματα. Οι έρευνες της Patricia Cianciolo π.χ. έδειξαν ότι η επαφή των παιδιών με διαφορετικές τεχνοτροπίες και ρεύματα ζωγραφικής έχει ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της ομορφιάς σε κάθε ζωγραφική έκφραση, ακόμη κι αν αυτή είναι έξω από τις δικές τους προτιμήσεις.

Ένα βασικό θέμα που μπαίνει στην επαφή του μαθητή με την εικονογραφική έκφραση είναι η κατανόηση των συμβάσεων. Ένα άλλο είναι το ξεπέραςμα μερικών άλλων δυσκολιών στην κατανόηση των εικονικών πληροφοριών, που αφορούν συγκεκριμένα την αμφισβητούμενη αποτελεσματικότητα των εικόνων στη μετάδοση πολλαπλών πληροφοριών. Οι Travers και Alvarado (1970) προτείνουν, για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες κατανόησης των συμβάσεων, την ενασχόληση του μαθητή επανειλημμένα και σε διαφορετικές περιπτώσεις με τις ίδιες εικόνες, ώστε να έχουν την ευκαιρία να ανακαλύπτουν κάθε φορά νέα στοιχεία και να δίνουν διαφορετικές ερμηνείες στα ίδια θέματα. Τονίζουν επίσης την ανάγκη σχολιασμού των εικόνων, αφού, όπως υπογραμμίζουν, μια εικόνα που παραμένει αποκωδικοποίηση λεκτικά, δεν μπορεί να προσφέρει μαθησιακά. Γενικά, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αποκωδικοποίηση των εικόνων προϋποθέτει εκμάθηση της σχετικής ικανότητας. (βλ. F. M. Dwyer, 1978 και C. F. Van Patteren, 1983).

Ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν την αμφίβολη αποτελεσματικότητα των εικόνων στη μετάδοση πολλών πληροφοριών (R. Travers, 1969) και άλλοι υπογραμμίζουν τις δυσκολίες των παιδιών στην κατανόηση των πολυσύνθετων εικόνων, ιδιαίτερα των παιδιών των μικρότερων ηλικιών, που τις εκλαμβάνουν συνήθως όχι ως ολότητες, αλλά ως μια σειρά ασύνδετων λεπτομερειών (J. Gass, 1967), επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε επιμέρους στοιχεία τους (R. Travers, 1969). Δυσχέρειες επίσης επισημαίνονται στη συσχέτιση των εικόνων και των κειμένων.

Σχετικά με τον μορφολογικό τύπο της εικονογράφησης δεν εντοπίζονται ιδιαίτερα προβλήματα. Για παράδειγμα, δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές στην ταχύτητα και ακρίβεια αναγνώρισης μεταξύ ενός σχεδίου και ενός σκίτσου ή ενός αντικειμένου και της φωτογραφικής του αναπαράστασης, όταν αυτό παρουσιάζεται μεμονωμένα. (I. Biederman κ.ά., 1988, 38-64). Άλλες σχετικές έρευνες έδειξαν ότι η αναγνώριση αντικειμένων στις λεπτομέρειές τους επιτυγχάνεται καλύτερα και γρηγορότερα όταν αυτές διακριθούν και απομονωθούν από τα αντικείμενα που τα περιβάλλουν (B. Tversky – D. Baratz, 1985, 45-49). Δηλαδή, για τη σαφήνεια και την ακρίβεια του εικονικού μηνύματος θεωρείται απαραίτητη η απομόνωση και διαφοροποίηση της μορφής από το φόντο.

Σε σχέση με το θέμα μας θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι σε κάθε περίπτωση στην ανάπτυξη της γλώσσας συμβάλλει πολύ αποτελεσματικά η εστίαση και η παρατήρηση των στοιχείων της εικόνας από το μαθητή και η πρόκληση σχετικού διαλόγου στην τάξη, καθώς μέσω των εικόνων ο μαθητής μπορεί να διεισδύει στα περιεχόμενα των κειμένων και να διατυπώνει τις σκέψεις και τις παρατηρήσεις του γι' αυτά.

Τους ερευνητές έχουν απασχολήσει επίσης ο ρόλος των εικόνων στην επίτευξη της μάθησης διαφόρων τύπων πληροφοριών. Μεταanalύσεις σχετικών ερευνών έδειξαν ότι οι εικόνες συμβάλλουν με πολλούς τρόπους στη μάθηση και την εδραίωση των πληροφοριών. (W. Levine – R. Lentz, 1982). Συγκεκριμένα, έδειξαν ότι συμβάλλουν θετικά στην επικέντρωση της προσοχής σε συγκεκριμένες πληροφορίες, στην αντίληψη και κατανόηση των πληροφοριών, στην αύξηση της ικανότητας των παιδιών από την παρατήρηση των εικόνων και, γενικότερα, ότι λειτουργούν ενισχυτικά και συμπληρωματικά σε σχέση με το γραπτό λόγο.

Επί του προκειμένου, οι M. Vernon (1953) και J. Rusted – S. Hodgson (1985) σε έρευνές τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κατάλληλη χρήση των εικόνων συμβάλλει στην εύκολη πρόσληψη, στην επί μεγαλύτερο χρονικό διάστημα απομνημόνευση και ανάκληση των πληροφοριών μέσω μιας ανώτερης ποιοτικά κωδικοποίησης. Αυτό γίνεται όταν οι σχέσεις εικόνων – κειμένων είναι στενή και άμεση (βλ. L. Stading, 1973), δηλαδή όταν γίνεται απευθείας αναφορά από τα κείμενα στις εικόνες και αντίστροφα.

Ο G. Tahoda κ.ά. (1976) κατέληξαν, σχετικά με το θέμα αυτό, στο συμπέρασμα ότι για πληρέστερη κατανόηση των πληροφοριών είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση εικόνων – κειμένων και όχι η μεμονωμένη δράση τους στην παροχή αυτών των πληροφοριών.

Οι συσχετισμοί εικόνων – κειμένων είναι ασφαλώς το θεμελιώδες θέμα πάνω στο οποίο στηρίζεται η λειτουργία του εικονογραφημένου βιβλίου. Όπως έχουμε τονίσει σχετικά, η απλή διακόσμηση που προσφέρουν οι εικόνες στα κείμενα δεν εξασφαλίζει μια δυναμική, βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση και περαιτέρω επεξεργασία των πληροφοριών. Δηλα-

δή, δεν συμβάλλει στο να αποτελέσει η νέα γνώση επιπλέον πηγή και αφετηρία νέων πληροφοριών και αντίληψης νέων δεδομένων.

Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν η εικόνα περιορίζεται σε μια απλή οπτικοποίηση του κειμένου με περιγραφικά ή διακοσμητικά στοιχεία, όχι μόνο δεν διευκολύνεται, αλλά εμποδίζεται η γόνιμη επεξεργασία του κατά τη διδασκαλία. Είναι φυσικό, μια εικόνα να επαναλαμβάνει τα κείμενα με απλοϊκό ή τυπικό τρόπο, δηλαδή μια εικόνα που προβάλλει τα ήδη γνωστά, χωρίς να δίνει οποιεσδήποτε άλλες ερμηνείες ή προεκτάσεις από το πολύσημα περιεχόμενο των κειμένων, να μην προκαλεί ενδιαφέρον, να μην προβληματίζει, να μην υποσιάζει και να μην παρωθεί στη δημιουργική διερεύνησή τους (βλ. και D. Freedberg, 1989 και G. Salomon, 1984 και 1987).

Οι εικόνες γενικά θεωρούνται από τα παιδιά ευκολότερες στην κατανόησή τους από ότι τα κείμενα. Αυτό όμως, σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, δεν ευσταθεί, αφού έχει διαπιστωθεί ότι εικόνες και κείμενα παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας στην κατανόησή τους και ότι οι εικόνες μπορούν, ανάλογα με τη χρήση τους, να εμποδίσουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας όσο και να την βοηθήσουν (βλ. P. Nodelman, 1996, 218).

Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των εικόνων, αναμφίβολα, είναι σημαντικά στοιχεία πληροφοριών, που συμβάλλουν στη λειτουργία του εικονογραφημένου βιβλίου. Ένα από αυτά τα στοιχεία, με μεγάλη ψυχολογική συμμετοχή στη διάκριση και αποσαφήνιση των εικαστικών και εννοιολογικών πληροφοριών, είναι το χρώμα. Έρευνες έχουν δείξει ότι γενικά οι έγχρωμες εικόνες διαφόρων αντικειμένων γίνονται ταχύτερα αναγνωρίσιμες από ό,τι οι αντίστοιχες ασπρόμαυρες (A. L. Ostergaard – J. B. Danidoff, 1985, 579-587). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά προτιμούν τις έντονες χρωματικές αντιθέσεις (R. Duthie, 1971), την ποικιλοχρωμία (R. Amsden, 1960) και τα λαμπερά και ζωηρά χρώματα (E. Rump κ.ά., 1967).

Αυτό όμως που συνήθως παραγνωρίζεται από τους ερευνητές είναι η εκφραστική λειτουργία του χρώματος μέσα στην εικαστική σύνθεση, που μπορεί κάθε φορά να διαφοροποιεί τις νοηματοδοτήσεις, τους συμβολισμούς και την ψυχολογική, τη συναισθηματική και την αισθητική λειτουργία των εικόνων σε σχέση με τα κείμενα.

Συνεπώς, από την πλευρά του εικονογράφου δεν θα πρέπει να επιδιώκονται πάντοτε έντονες χρωματικές αντιθέσεις, λαμπερά και ζωηρά χρώματα και ερεθιστική ποικιλοχρωμία, προκειμένου να προκαλείται το ενδιαφέρον του μαθητή στο εικονογραφικό περιεχόμενο του βιβλίου, αλλά πρωτίστως να επιδιώκεται η εκφραστική διάσταση του χρώματος μέσα στη σύνθεση της εικόνας σε σχέση με το κείμενο.

Άλλα μορφολογικά και πλαστικά στοιχεία της εικόνας, που συμβάλλουν ανάλογα στη νοηματοδότηση και την εκφραστικότητα των εικόνων, στα οποία έχουμε αναφερθεί, είναι οι γραμμές, τα σχήματα, οι τόνοι και η σύνθεση όλων αυτών των στοιχείων. Οι έννοιες της οξύτητας, της τρυφερότητας, της ηρεμίας, της ασφάλειας, της ανησυχίας κλπ. μπορούν να αποδοθούν πολύ εκφραστικά μόνο από τη χρήση αυτών των στοιχείων στην εικαστική σύνθεση. Αυτά τα συνθετικά στοιχεία μπορούν να της δώσουν μορφή, ύφος, νόημα και περιεχόμενο (βλ. W. Kandinsky, 1980, P. Klee, 1989, R. Arnheim, 1999).

Γενικά, οι μικρόσχημες εικόνες, όπως και τα μικρόσχημα βιβλία, υποβάλλουν στο παιδί το αίσθημα οικειότητας και του εύκολου εξουσιασμού, της σιγουριάς και αυτοεπιβεβαίωσης, καθώς αυτό μπορεί να τις ενσωματώνει άμεσα στο δικό του κόσμο, έχοντάς τες στο κέντρο του ενδιαφέροντος και της προσοχής του (το βιβλίο και οι εικόνες χωράνε στην αγκαλιά του).

Αντίθετα, οι μεγάλοςχημες εικόνες, όπως και τα μεγάλοςχημα βιβλία, υποβάλλουν ένα αίσθημα άνεσης και ελευθερίας (στέκουν λίγο πιο μακριά). Όπως σχολιάζεται εύστοχα, αν το μικρό μοιάζει με οικείο ψίθυρο, το μεγάλο είναι μια ανοιχτόκαρδη κραυγή για φιλική επικοινωνία. Και στη μια και στην άλλη περίπτωση, με τη δύναμη της υποβολής, η εικόνα δημιουργεί στο παιδί αισθήματα οικειότητας και συγγένειας με τον κόσμο του βιβλίου, κάνοντάς το να ζει στην κλίμακα των εικόνων, σε αναφορά με ολόκληρο το περιεχόμενο του βιβλίου.

Συνολικά, η ποιότητα της εικονογράφησης στο εγχειρίδιο και το εικονογραφημένο βιβλίο διαμορφώνεται από τρεις παράγοντες, σύμφωνα με τους ερευνητές A. – R. Tautch (1979) και U. Drewniak – G. Kunz (1992). Οι παράγοντες αυτοί είναι:



α) Η μορφή της απεικόνισης: Στο γνωστικό πεδίο διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα των εικόνων, προπάντων όταν αυτές προσφέρουν οπτικές αναλογίες με το θέμα, δηλαδή όταν προβαίνουν σε αναλύσεις των δομών και των λειτουργιών του και όχι όταν προβαίνουν σε μια τυπική οπτική αναπαραγωγή του. Γι' αυτό, όπως συμπεραίνουν οι παραπάνω ερευνητές, περίπλοκες μορφές κειμένων μπορούν να παρουσιαστούν επαρκώς και κατανοητά μέσα από την εικονογράφηση και μάλιστα, μέσα από το μεικτό εικονογραφικό μοντέλο σε συνδυασμό με τα κείμενα.

β) Η καταλληλότητα των εικόνων: Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην αισθητική ποιότητα τη εικονογράφησης, στην αυθεντική παρουσία της πραγματικότητας και στον τρόπο συσχέτισης με το βαθμό πολυπλοκότητας του κειμένου.

γ) Η θέση και η σειρά των εικόνων. Διαπιστώθηκε ότι οι εικόνες μπορούν να ασκούν θετική επίδραση στη μάθηση κυρίως όταν λειτουργούν ως οργανωτικά στηρίγματα (advance organizers), όταν δηλαδή δίνουν εκ των προτέρων στο μαθητή μια εντύπωση για τη δομή και το περιεχόμενο των κειμένων. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι εικόνες που έρχονται εκ των υστέρων εμπεδώνουν τα μαθημένα και ασκούν θετική επίδραση με το να προετοιμάζουν το μαθητή για τα όσα θα ακολουθήσουν.

Τέλος, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε ξανά σε ορισμένες αρχές για τα μορφολογικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της εικονογράφησης.

Ο ερευνητής M. Baumann διατυπώνει ορισμένες γενικές αρχές για τα μορφολογικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της εικονογράφησης, σε αναφορά προς τα κείμενα. Ανάμεσα στα άλλα, ο Baumann αναφέρει ότι:

α) Η επιλογή των εικόνων και των σχημάτων πρέπει να γίνεται βάσει της αναμενόμενης λειτουργίας τους και σε συνδυασμό με τα κείμενα και τα άλλα στοιχεία της δομής του εγχειριδίου.

β) Οι εικόνες και τα σχήματα θα πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά προς τα κείμενα και να συμβάλλουν στην κατανόησή τους.

γ) Τα μεγέθη των εικόνων και των σχημάτων πρέπει να είναι ανάλογα με το περιεχόμενο των κειμένων που συνοδεύουν.

δ) Πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για τα χρώματα, επειδή αυτά επηρεάζουν το συναίσθημα και έχουν σημαντική συμβολή στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης.

ε) Τα συνοδευτικά κείμενα των εικόνων πρέπει να είναι σύντομα και περιεκτικά.

στ) Για να έχουν αποτελεσματική λειτουργία, οι εικόνες και τα σχήματα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε κατάλληλο συνδυασμό με άλλα εποπτικά μέσα (πρβλ. Α. Καψάλης – Δ. Χαράλαμπος, ό.π., 151-170).

Επομένως, άμεσα και επιτακτικά σε σχέση με όλα τα παραπάνω, μπαίνει το θέμα της ποιότητας του διδακτικού εγχειριδίου και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. Ιδιαίτερα το πρώτο, με τον προσανατολισμό του στην αυθεντία του εκπαιδευτικού και με το μεγάλο βαθμό κλειστών διαδικασιών που προτείνει, δεν αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοτυπιών στη διαδικασία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Σ' αυτό η εικονογράφηση πολλές φορές έχει αρνητική συμμετοχή. Σε σχέση με το θέμα μας, η διδακτική προσέγγιση, στη χώρα μας που ιδιαίτερα έχει παράδοση βιβλιοκεντρική, καθορίζεται από τη μορφή και το περιεχόμενο της εικονογράφησης στις συναρτήσεις και αλληλεπιδράσεις της με τα κείμενα.

Συνήθως έχουμε δυο διαφορετικούς τρόπους διδακτικής προσέγγισης:

α) Τη μετωπική, που διαμορφώνει μονόπλευρες σχέσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, υποστηρίζοντας κυρίως έναν απομνημονευτικό, στατικό και μονοδιάστατο τρόπο προσέγγισης των θεμάτων, όπως επισημάνθηκε από τους D. Davis και D. Sinha ήδη από το 1950. Η εικονογράφηση σ' αυτή την περίπτωση δεν έχει πολλά περιθώρια θετικής συμβολής σε μια δημιουργική διδασκαλία.

β) Την ανοιχτή με κέντρο το παιδί, όπου ο ρόλος του δασκάλου είναι εμψυχωτικός, καθοδηγητικός και συντονιστικός. Σ' αυτή την περίπτωση η εικονογράφηση, αντίθετα με την προηγούμενη, μπορεί να γίνει επίκεντρο ενδιαφέροντος και διδακτικού προβληματισμού, αντικείμενο παρατήρησης και στοχασμού για το πώς, το γιατί και το τι, όπως επίσης επισημάνθηκε την ίδια περίπου χρονική περίοδο από άλλους ερευνητές (E. Dale, 1954).

Άρα, το θέμα της ποιότητας της εικονογράφησης διαμορφώνεται μέσα σ' ένα πλαίσιο και με τη σειρά του το πλαίσιο αυτό διαμορφώνει την ποιότητα των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών.

Συμπερασματικά, κλείνοντας το μεγάλο αυτό θέμα των επιστημονικών ερευνών, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η διαδεδομένη άποψη ότι η εικόνα σε κάθε περίπτωση έχει οπωσδήποτε μια θετική συμβολή στη διδασκαλία και τη μάθηση δεν βρίσκει πάντα επιβεβαίωση από τα ερευνητικά δεδομένα, όπου προκύπτουν μερικές φορές αντιφατικά αποτελέσματα. Για να υπάρξει επιβεβαίωση αυτής της άποψης θα πρέπει να συμβάλλουν ταυτόχρονα με θετικό τρόπο μια σειρά από παράγοντες, που τους έχουμε ήδη αναφέρει. Αυτοί αφορούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εικονογράφησης, τις συναρτήσεις της με τα κείμενα, τη χρήση της κατά τη διδασκαλία, τη προπαιδεία του μαθητή σε σχέση με τον αισθητικό κώδικα και τις συμβάσεις και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου και τον τρόπο παρουσίασης του μέσα από την εικονογράφηση. Με άλλα λόγια, οι παράγοντες αυτοί αφορούν τα πρόσωπα, τα περιβάλλοντα και τις διαδικασίες. Η θέση αυτή που συμπυκνώνει τη προηγηθείσα ανάλυση, υποδηλώνει τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του προβλήματος της εικονογράφησης, η οποία, όπως έγινε φανερό, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προβλήματος, στον πυρήνα του οποίου υπάρχει η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και παιδείας στο σύγχρονο σχολείο.

Όσον αφορά ιδιαίτερα την παρουσία της εικόνας στο γλωσσικό μάθημα, θα πρέπει να τονίσουμε για άλλη μια φορά ακόμη ότι δεν αρκεί μια απλή διακοσμητική ή εποπτική παρουσίαση των κειμένων από την εικονογράφηση, γιατί αυτό εδραιώνει τη στατική και μονοδιάστατη αντίληψη και εκτρέφει την πίστη του μαθητή στην αυθεντία, εθίζοντάς τον στην παθητική ετεροκατευθυνόμενη μάθηση και στην επιφανειακή, μονόδρομη και εύθραυστη γνώση.

Τα ερευνητικά δεδομένα (D. A. Haves – J. E. Readance, 1983, 245-248) κινούνται προς την αντίθετη κατεύθυνση, επισημαίνοντας ότι η εικονογράφηση θα πρέπει να δραστηριοποιεί τη σκέψη και να συμβάλλει στην κατανόηση και εμβάθυνση των πληροφοριών. Σ' αυτό βοηθούν αποτελεσματικά τα συνοδευτικά κείμενα. Επιφανειακή πληροφόρηση απομακρύνει από τη βαθύτερη κατανόηση και επεξεργασία των πληροφοριών, όπως επισημαίνεται και από πολλούς άλλους ερευνητές. Στο γλωσσικό μάθημα ιδιαίτερο βάρος πέφτει στις ποιοτικές συναρτήσεις εικόνων και κειμένων. Γλώσσα και εικόνα επηρεάζονται και συναυτουργούν με πολλούς τρόπους: Οι λεκτικές πληροφορίες συγκεκριμενοποιούνται και αποσαφηνίζονται μέσω της εποπτικότητας των εικόνων, ενώ η κατανόηση των εικόνων απαιτεί λεκτική υποστήριξη μέσα σ' ένα ευρύτερο σημασιολογικό πλαίσιο (D. Stone – M. Clock, 1981, M. Bock, 1983).

Τέλος, μια άλλη διάσταση και προοπτική της γλωσσικής επικοινωνίας και της γλωσσικής έκφρασης ως πολιτισμικής συνιστώσας ανοίγεται με την ελεύθερη και αναδιαπλαστική έκφραση των κειμένων μέσω της εικονογράφησης, όπου οι σχέσεις εικόνων – κειμένων ξεφεύγουν από στερεότυπα και τυπολογίες. Δεν παύει, ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, στο χώρο του εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου να συντελούνται συνειδητά, συμπληρωματικά, αλληλεπιδραστικά και συνδυαστικά οι λειτουργίες ανάμεσα στο γλωσσικό και τον εικαστικό κώδικα, με τον τρόπο που όρισε η μορφολογική ψυχολογία: η σύνθεση των μερών υπερβαίνει το άθροισμά τους μέσα από τη δυναμική τάση που αναπτύσσεται.

Σε καθαρά πρακτικό επίπεδο, το εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να αποκτήσει τεράστιο ρόλο από την πολύ μικρή ηλικία του παιδιού στην ανάπτυξη της μητρικής του γλώσσας, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του, στην εξοικείωσή του με το διάλογο, στη σωστή άρθρωση και τη φυσική και αυθόρμητη έκφρασή του. Το παιδί μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες ανακαλύπτει λογικές σχέσεις και αναλογίες ανάμεσα στα αντικείμενα και στο χώρο, σε αναφορά με το γνωστικό σχήμα του σώματός του. Η εικόνα ιδιαίτερα αφυπνίζει το παιδί και το μαθαίνει να παρατηρεί, να συγκρίνει και να κρίνει, να ανακαλύπτει πολύπλοκες καταστάσεις και σχέσεις και να αποκτά ερευνητικό πνεύμα, να βιώνει μια νέα διάσταση της πραγματικότητας που αντιπροσωπεύει η εικονική έκφραση, εμπλουτίζοντας την εσωτερική του ζωή. Πάνω απ' όλα, όμως, σε σχέση με το θέμα μας, σημαντικότερη φαίνεται να είναι η συμβολή της εικόνας στην εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του παιδιού. Μέσω των εικόνων το παιδί παρακινείται να παρατηρεί, να αφηγείται, να αντιλαμβάνεται, να φαντάζεται, να εκφράζει ερωτήματα, να μαθαίνει τις δομές και τις λειτουργίες της γλώσσας. Εκτός από την προώθηση

της γλωσσικής εξέλιξης, μονιμότερα και διαχρονικότερα, το παιδί παροτρύνεται στη λειτουργία της σκέψης και ασκείται η αντίληψή του, αφού, όπως είναι γνωστό, η γλωσσική ανάπτυξη συμπορεύεται με τη λειτουργία της αντίληψης (βλ. και Γ. Κιτσαράς, 1993, 50-88, 1995, 172-173 και Μ. Κασσωτάκης, 1979, 58).

Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέραμε, η εικονογράφηση ενός εγχειριδίου σκιαγραφείται ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό και δύσκολο εγχείρημα, αφού είναι μέρος ενός πολυσύνθετου προβλήματος. Γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται με σοβαρότητα, μελέτη, σχέδιο, σύστημα και οργάνωση, όπου εξίσου θα έχουν τη θέση τους τα σύγχρονα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών, η αισθητική και λειτουργική ποιότητα, η δημιουργική έκφραση και ο προσανατολισμός με κέντρο το παιδί.

Οφείλουμε ολοκληρώνοντας να υπενθυμίσουμε για άλλη μια φορά ότι η επιστημονική έρευνα σ' αυτό το χώρο δεν είναι μόνο περιορισμένη, αλλά και μονόπλευρα προσανατολισμένη προς την ορθολογική και μονόδρομη σκέψη, την απομνημονευτική λειτουργία και, παρά τις διακηρύξεις περί παιδοκεντρισμού, αφήνει έξω από το ερευνητικό της πεδίο τον πρώτο παράγοντα της μορφωτικής και παιδαγωγικής σχέσης, το παιδί. Γι' αυτό δεν έχει ερευνηθεί ουσιαστικά η συμβολή της εικονογράφησης στην καλλιέργεια της συναισθηματικής, αισθητικής και ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή στα πλαίσια δημιουργικών διαδικασιών μάθησης και έκφρασης του γλωσσικού μαθήματος, όπως φυσικά και κάθε γνωστικού αντικείμενου. Δεν έχει ερευνηθεί επίσης ο ίδιος ο μαθητής σε σχέση με τις προτιμήσεις, τις αντιλήψεις, τις βιωματικές και υποκατάστατες εμπειρίες και τις πραγματικές του ικανότητες ως προς το να κατανοεί και να δημιουργεί τα δικά του σχήματα και να εκφράζεται σε σχέση με το θέμα μας. Σ' αυτό το πλαίσιο είναι φυσικό ο μαθητής να βρίσκεται στο περιθώριο τόσο των θεωρητικών αναζητήσεων όσο και των πρακτικών εφαρμογών του θέματος στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία.

### **1. 9. Τι έδειξε η έρευνά μας: Μια διπλά μονοδιάστατη αντίληψη περιορίζει την ποιότητα των προσεγγίσεων της εικονογραφικής έκφρασης και λειτουργίας.**

Μια σύντομη ανασύνθεση των συμπερασμάτων της έρευνάς μας για την εικονογραφική έκφραση και λειτουργία των εγχειριδίων γλώσσας και των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων θα μας είναι πολύ χρήσιμη, ιδιαίτερα μάλιστα αν συσχετιστεί με τα συμπεράσματα των ερευνών που προαναφέραμε, για να διατυπώσουμε τις θέσεις μας για μια νέα προσέγγιση του θέματος.

Η ερευνητική μας προσπάθεια στα εγχειρίδια γλώσσας και τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία είχε πρόθεση να προσεγγίσει τη βαθύτερη αισθητική, διδακτική και παιδαγωγική διάσταση του θέματος και μάλιστα στις ενδιαφέρουσες κυρίως πραγματώσεις της σ' ένα ευρύ πεδίο, που καθιστά παράλογους τους διαχωρισμούς «παιδικό», «σχολικό», «εξωσχολικό» βιβλίο. Από την έρευνά μας φάνηκε καθαρά ότι κάθε μια από τις ενδιαφέρουσες πραγματώσεις της εικονογραφικής έκφρασης συνιστά μια δυνατότητα και όλες μαζί έναν εκφραστικό πλούτο, που το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να αξιοποιήσει. Η προοπτική αυτή συγκεκριμένα αφορά άμεσα τις σχέσεις των εγχειριδίων γλώσσας και των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, οι οποίες στο επίπεδο της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής εξακολουθούν να είναι πρακτικά ασύμβατες, αποσπασματικές και απρογραμματίστες, πράγμα που αποστερεί το μαθητή από τις εξαιρετές αισθητικές και εκφραστικές εμπειρίες της ελεύθερης εικονογραφικής έκφρασης των χαρακτηριζόμενων ως «εξωσχολικών» βιβλίων.

Η ερευνητική μας προσπάθεια πάνω απ' όλα είχε πρόθεση να διερευνήσει τη μορφή, το περιεχόμενο και τη λειτουργία των εννοιών της τέχνης και της δημιουργικότητας σε σχέση με το διδακτικό και παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, με στόχο να μπορέσει το σχολείο να πετύχει μια νέα δυναμική ισορροπία ανάμεσα σ' αυτό που υπάρχει και σ' αυτό που αναπτύσσεται και εξελίσσεται ως προς το θέμα μας.

Το ερευνητικό μας υλικό πιστεύουμε ότι ήταν αρκούντως αντιπροσωπευτικό για να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα, που επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις της έρευνάς μας ως εξής:

1. Διαπιστώσαμε μια συνολική πρόοδο της εικονογραφικής έκφρασης των εγχειριδίων γλώσσας, όπως προκύπτει από τη διαχρονική και συγχρονική μας μελέτη. Η πρώτη αφορά το ελληνικό εγχειρίδιο γλώσσας αποκλειστικά και η δεύτερη τα εγχειρίδια γλώσσας τεσσάρων χωρών (Ελλάδας, ΗΠΑ, Γαλλίας και Γερμανίας). Μεγαλύτερη πρόοδο της εικονογραφικής έκφρασης διαπιστώσαμε στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που αφορά τόσο την αισθητική ποιότητα όσο και τη λειτουργικότητα της εικονογραφικής έκφρασης.

Διαφορετικές διαβαθμίσεις ποιότητας και λειτουργίας παρουσιάζονται στα εγχειρίδια και στα εξωσχολικά βιβλία, εξαιτίας κυρίως του πλαισίου αναφοράς των στόχων και των λειτουργικών διαφοροποιήσεων στη συγγραφή τους. Αυτά είναι που επιβάλλουν τους περιορισμούς και τις σκοπιμότητες στην εικονογράφηση των εγχειριδίων για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους κι αφήνουν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης στα «εξωσχολικά» βιβλία.

2. Από την έρευνα του θέματος διαπιστώσαμε ότι η ταυτότητα των εικονογραφικών προσεγγίσεων διαμορφώνεται κάθε φορά από την ιστορική συγκυρία και τους διάφορους παράγοντες που τη συνιστούν (κοινωνικούς, τεχνολογικούς, επιστημονικούς, παιδαγωγικούς αισθητικούς κλπ.), χωρίς να παραβλέπουμε τη συμβολή του ατομικού παράγοντα. Έτσι, στη διαχρονική μας μελέτη διαπιστώσαμε δυο κύριες φάσεις στην εξέλιξη της εικονογράφησης των εγχειριδίων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες, λόγω των διαρκών αντιπαραθέσεων ανάμεσα στις εκσυγχρονιστικές και συντηρητικές δυνάμεις του νεότερου Ελληνισμού, δεν έχουν γραμμική πορεία, μπορούν όμως με κάποια σαφήνεια να οριστούν χρονικά. Η επιλογή του ερευνητικού υλικού έγινε ακριβώς για να αναδειχθούν η πορεία, οι μεταβολές και οι σταθμοί προόδου του θέματος, ώστε να μπορέσουμε από την πλευρά μας, μέσα από τις προτάσεις μας, να συμβάλουμε σε μια νέα προοπτική και μια νέα ποιοτική αναβάθμισή του, η οποία να αντιστοιχεί στα νέα δεδομένα.

Η πρώτη φάση αρχίζει από το πρώτο χρονολογημένο αλφαβητάριο του νεότερου ελληνισμού (Ελληνικός Διαφωτισμός, 1771), διαρκεί ολόκληρο το 19<sup>ο</sup> αιώνα και επεκτείνεται ακόμη και μέχρι το τέλος της δικτατορικής διακυβέρνησης στην Ελλάδα (1974), με μικρά ενδιάμεσα διαστήματα που ανήκουν στη δεύτερη φάση, όπως π.χ. η περίοδος της μεταρρύθμισης του Ελευθερίου Βενιζέλου (1918), της μεταρρύθμισης του Γεωργίου Παπανδρέου (1964), της μεταπολιτευτικής μεταρρύθμισης (1976) και της μεταρρύθμισης του νόμου 1566/1985. Στη φάση αυτή, με κάποιες διακυμάνσεις, η εικονογραφική έκφραση βρίσκεται στην υπηρεσία ενός ηθοπλαστικού διδακτισμού και εγκυκλοπαιδισμού, με ρίζες στον ιστορισμό, το νεοκλασικισμό, τον ιδεαλισμό και το ρομαντισμό και σημείο αναφοράς τις αυθεντίες του δασκάλου και της τυπωμένης σελίδας του εγχειριδίου, που γίνονται κυρίαρχα στοιχεία μιας μετωπικής, μονόπλευρης και αυστηρής διδακτικής πρακτικής με κέντρο το δάσκαλο. Διακοσμητική αντίληψη, υψηλή εικονικότητα, ρεαλιστική έκφραση κ.ά. αποτελούν, κατά κύριο λόγο, την τυπολογία της εικονογραφικής έκφρασης σ' αυτή τη φάση.

Η δεύτερη φάση εισάγει και εκφράζει, τουλάχιστο στο επίπεδο των προθέσεων, τις νεότερες κυρίως αντιλήψεις γύρω από την παιδική ηλικία, την καλλιτεχνική δημιουργία και την αγωγή, και τις εξελίξεις γύρω από την τεχνολογία και την επιστήμη στα πλαίσια της νέας κοινωνικής πραγματικότητας και της διεθνούς συγκυρίας. Στη φάση αυτή επικρατεί μια πολυτυπία και πολυμορφία των εικονογραφικών προσεγγίσεων, που επεκτείνονται σ' ένα αρκετά μεγάλο φάσμα από το κοινότυπο έως το πρωτότυπο. Οι διαπιστώσεις μας είναι ότι κυριαρχεί ένα κλίμα όψιμου μοντερνισμού και μεταμοντερνισμού, μέσα στο οποίο ετερόκλητες εικονογραφικές προσεγγίσεις συχνά επιβάλλουν ένα εικονικό βερμπαλισμό χάριν εντυπωσιασμού, ταυτόχρονα όμως αποδίδουν και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις, αν και αυτό δεν είναι τόσο συχνό φαινόμενο, επειδή εκτός της εικονογράφησης προϋποθέτει ταυτόχρονα δράσεις και διεργασίες, προσώπων, περιβαλλόντων και διαδικασιών. Στη φάση αυτή ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προσωπική, ερμηνευτική και ελεύθερη έκφραση του εικονογράφου, ώστε, ανάλογα με τη γνώση, την ευαισθησία και την καλλιτεχνική του ικανότητα, να είναι σε θέση, ξεπερνώντας τους αρνητικούς παράγοντες, να εκφράζει ελεύθερα, να προεκτείνει ή να αναδιαπλάθει το περιεχόμενο των κειμένων, προσθέτοντάς τους νέα σημειώματα και νέες προεκτάσεις, δηλαδή μια νέα διάσταση ποιότητας και λειτουργίας, ώστε να συμβάλλει από

την πλευρά του στη δημιουργική μάθηση της γλώσσας και στην ευρύτερη καλλιέργεια του μαθητή.

3. Παρά τα αναμφισβήτητα βήματα προόδου σε σχέση με τα παραπάνω, ιδιαίτερα στα εγχειρίδια, πολλά προβλήματα, εξακολουθούν ακόμη να υπάρχουν, εξαιτίας κυρίως της άγνοιας ή των προκαταλήψεων σε εκπαιδευτικούς, ερευνητές και εικονογράφους για τις ικανότητες του παιδιού να προσεγγίζει τη σύγχρονη καλλιτεχνική έκφραση ή να εκφράζεται δημιουργικά ως εικονογράφος. Ως αποτέλεσμα αυτής της άγνοιας εκφράζονται διάφορες εικασίες για το τι μπορούν και για το τι θέλουν τα παιδιά. Γι' αυτό σπανίζει η πρωτότυπη δημιουργία και κυριαρχεί, κατά κανόνα σχεδόν, μια υποκατάστατη, απλοϊκή αντιμετώπιση του θέματος, με προσκόλληση στη ρεαλιστική έκφραση της εικονογράφησης σε διάφορες παραλλαγές ή προσμίξεις της ή με την υιοθέτηση ορισμένων στοιχείων της παιδικής, λαϊκής ή πρωτόγονης τέχνης (παιδισμός, πριμιτιβισμός, ναϊβισμός) ή ακόμη με τη στερεότυπη απομίμηση του κώδικα των κόμικς κ.ά.

Εξάλλου, θεμελιώδες θέμα είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η εικονογράφηση κατά τη διδασκαλία, η οποία, όπως είναι γνωστό, εκλαμβάνεται ως παγιωμένη και κλειστή διαδικασία, που προορίζεται να παίζει κυρίως ένα χλωμό ρόλο στην αρχή της διδασκαλίας ως αφόρμιση, με ελάχιστη εμπλοκή στην περαιτέρω πορεία της. Αυτό αποκαλύπτεται, όπως έδειξε η έρευνά μας, από τη μικρή σε έκταση και βαρύτητα εικονογράφηση των ασκήσεων στα ελληνικά ιδίως εγχειρίδια γλώσσας.

Φυσικό επακόλουθο αυτής της αντίληψης είναι ο μαθητής να εξακολουθεί να βρίσκεται σε ρόλο παθητικό και περιθωριακό σε σχέση με την εικονογράφηση και να λειτουργεί γενικότερα ως εκτελεστικό όργανο των εντολών του δασκάλου και του εγχειριδίου, όπως επίσης να βρίσκεται περιθωριοποιημένη η παραδοσιακή και η σύγχρονη εικαστική δημιουργία, τουλάχιστο στις πιο αυθεντικές μορφές της, καθώς και η έννοια της δημιουργικότητας στο επίπεδο της θεωρίας και των εφαρμογών της στην εικονογραφική έκφραση, αλλά και σ' ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πρόβλημα επιδεινώνεται από την περιθωριοποιημένη παρουσία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου σ' αυτές τις διαδικασίες, που, όπως διαπιστώσαμε στην έρευνά μας, παρουσιάζει, σε σχέση με το εγχειρίδιο, μεγαλύτερο ενδιαφέρον, παρ' όλα αυτά όμως εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται ως «εξωσχολικό».

Αποτέλεσμα όλων αυτών που προαναφέραμε είναι να επηρεάζεται αρνητικά η μορφολογία και η λειτουργία της εικονογράφησης.

Διαπιστώσεις της έρευνάς μας ακόμη είναι ότι εξακολουθούν να γράφονται εγχειρίδια γλώσσας σε μεγάλο βαθμό κλειστού τύπου, τα οποία φαίνεται να προκύπτουν μάλλον ως προϊόν διαίσθησης, παρά ως αποτέλεσμα συστηματικής εργασίας, η οποία να υπαγορεύεται από τα επιστημονικά δεδομένα. Έτσι, παρά τις όποιες βελτιώσεις, τις οποίες δεν υποτιμούμε, τα εγχειρίδια, υπό τις σημερινές συνθήκες, σε μεγάλο ποσοστό δεν μπορούν να αποτελέσουν επαρκή μέσα για δημιουργικές διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες. Σ' αυτά η εικονογράφηση παίζει ένα βασικό αρνητικό ρόλο, αν και βελτιούμενο.

4. Ως εκ τούτου, οι εξελίξεις στο σημερινό χωροχρονικό πλαίσιο απαιτούν νέες, ποιοτικές και σφαιρικές προσεγγίσεις του θέματος της εικονογράφησης, και κατά προέκταση του «εγχειριδίου γλώσσας» και της «διδασκαλίας της γλώσσας», έτσι ώστε αυτό να απεγκλωβιστεί από τα στενά και περιοριστικά του πλαίσια, για να μπορέσει να συμβάλει στη συνολική ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και, γενικότερα στο βαθμό που της αναλογεί, στη φύση και τη λειτουργία του σχολικού θεσμού και τη ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Συνοψίζοντας τα όσα προαναφέραμε, διατυπώνουμε τη βασική μας θέση ότι απαιτείται ο απεγκλωβισμός του θέματος από τη διπλά μονοδιάστατη αντίληψη, που περιορίζει την ποιότητα των προσεγγίσεών του.

Αυτή η διπλή μονοδιάστατη αντίληψη συνίσταται:

α) Από τη μονολιθική και μονοδιάστατη αντίληψη για την εικονογράφηση ως διαδικασία και για το εγχειρίδιο ως διδακτικό μέσο, που καθιστά την πρώτη περίκλειστη και στατική, που περιθωριοποιεί και παθητικοποιεί το μαθητή και το δεύτερο ανεπαρκές μέσο δημιουργικών διαδικασιών μάθησης, έκφρασης και ευρύτερης καλλιέργειάς του, καθώς, όπως διαπι-

στόσαμε, οριοθετεί εκ των προτέρων ασφυκτικά τη σχολική εργασία και την απομονώνει ταυτόχρονα από τη διαχρονική καλλιτεχνική δημιουργία και από τον πλούτο των δημιουργικών προσεγγίσεων του θέματος, όπως το είδαμε να πραγματώνεται στο «εξωσχολικό» εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.

β) Από τη μονολιθική και μονοδιάστατη αντίληψη που οδηγεί την εικονογράφηση σε εσωστρεφή προσανατολισμό και απομονωτισμό από τις άλλες τέχνες και σε διάσταση από την έννοια της δημιουργικότητας ως μιας διαρκούς ανοιχτής και γονιμοποιού διαδικασίας για την αναζήτηση της πρωτοτυπίας, της ευελιξίας και του δυναμικού πλουραλισμού στο πλαίσιο ολοκληρωμένης και σφαιρικής αντίληψης, με στόχο μια ποιότητα αισθητικά αναβαθμισμένη και μια λειτουργία που να υπηρετεί, όχι μόνο τις διδακτικές ανάγκες, αλλά και τη διαμόρφωση ενός γνωστικά αναπτυγμένου, αισθητικά καλλιεργημένου και ευρύτερα ολοκληρωμένου ανθρώπου, όπως απαιτούν οι σύγχρονες εξελίξεις για την πρόοδο της ανθρωπότητας.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, που αναδιατυπώνουν συνοπτικά τα πορίσματα της έρευνάς μας, εκφράζουμε, σε συσχετισμό με τα πορίσματα των διεθνών ερευνών που προαναφέραμε, μερικά εύλογα ερωτήματα πάνω στο θέμα της εικονογράφησης.

### **1.10. Ερωτήματα που προκύπτουν από τις διαπιστώσεις της έρευνάς μας.**

Μερικά ερωτήματα ουσίας που μπορούν να τεθούν πάνω στις διαπιστώσεις της έρευνάς μας είναι τα εξής:

α) Αξιοποιεί το σχολείο τις όποιες δυνατότητες, έστω και περιορισμένες, που του παρέχουν τα σύγχρονα εγχειρίδια γλώσσας;

β) Αξιοποιεί όλον εκείνο τον πλούτο που διαπιστώσαμε στα χαρακτηριζόμενα ως «εξωσχολικά» βιβλία;

γ) Αν θα θέλαμε να συσχετίσουμε τα δυο ερωτήματα, μπορεί πράγματι μια σύγχρονη δημιουργική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος να στηριχθεί αποκλειστικά σ' ένα τύπο διδακτικού εγχειριδίου, έστω και επιλεγμένου, χωρίς τη χρήση όλου του άλλου πλούτου των βιβλίων που ερευνήσαμε με πλήρη λειτουργική ένταξη στο σύστημα εκπαίδευσης και παιδείας;

δ) Μπορεί πράγματι μια σύγχρονη διδασκαλία να μην έχει βασικό της άξονα τη δημιουργική σκέψη και συμπεριφορά στα πλαίσια της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας και διεργασίας;

ε) Μπορεί συνακόλουθα μια σύγχρονη διδασκαλία να μην έχει θεμέλιο σε όλες τις εκφάνσεις της την τέχνη, αν θέλει να είναι δημιουργική και να ανταποκρίνεται πράγματι στις εξελίξεις του σύγχρονου κόσμου;

στ) Συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω, θέτουμε το ειδικό ερώτημα: Μπορεί στ' αλήθεια μια εικονογράφηση που κινείται στον δικό της περίκλειστο χώρο και στις συνήθεις μονοδιάστατες σχέσεις της με τα κείμενα, χωρίς προεκτάσεις μέσα στο γενικότερο χώρο της πολύτεχνης έκφρασης, να ανταποκριθεί σε όλες εκείνες τις εξελίξεις της εποχής μας που απαιτούν έκφραση της δημιουργικότητας του ανθρώπινου νου και των συναισθημάτων μέσα από το σύνολο της ύπαρξης και της προσωπικότητάς του;

Τέλος, θέτουμε ένα γενικότερο ερώτημα: Μπορεί πράγματι μια σύγχρονη δημιουργική διδασκαλία στο μάθημα της γλώσσας και στο κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο να επιτευχθεί στα πλαίσια μιας τυπικής και φορμαλιστικής εκπαίδευσης, που απωθεί συστηματικά με τις πρακτικές της το δημιουργικό πνεύμα για σφαιρική αντιμετώπιση, τη δημιουργικότητα και την τέχνη, που μπορούν να οδηγήσουν σ' ένα ποιοτικό άλμα την όλη προσπάθεια του σχολείου;

Οι απαντήσεις σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα φαίνεται να είναι κατηγορηματικά αρνητικές. Χρειάζονται όμως οι θέσεις που οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό και στην επίλυση αυτών των προβλημάτων. Οι απαντήσεις πρέπει να είναι αποτέλεσμα γόνιμου προβληματισμού και διαλόγου, που να λαμβάνει υπόψη τόσο τις εξελίξεις όσο και τα ερευνητικά δεδομένα συνολικά.

Σε όλα τα παραπάνω επιχειρεί να δώσει τις δικές της απαντήσεις η πρότασή μας που ακολουθεί. Μέσα από τα ερωτήματα που θέσαμε και τις απαντήσεις που δίνουμε με την πρότασή μας έχουμε κατά νου τα λόγια του Oscar Batschmann σε σχέση με τα πορίσματα των ερευνών

και την ουσία του επιστημονικού λόγου, όταν αυτός διατυπώνεται για την επίλυση των προβλημάτων: «Οι άλλοι να μη καθίστανται αντικείμενα αναφοράς, μα ενεργοί μέτοχοι ενός ορίζοντα διαλόγου». Να έχουμε επίγνωση δηλαδή ότι «δεν καταθέτουμε κάτι οριστικό, αλλά κάτι που μπορεί να δεχθεί έλλογη συζήτηση, συμφωνία ή αντίλογο, μια και δεν πρέπει να ξεχνάμε ούτε την ιστορικότητα του Λόγου, ούτε τις συνεχείς μεταστροφές του ενδιαφέροντος» (βλ. O. Batschmann, 1995, 272, 275).

Εξάλλου, έχει λεχθεί από τον Albert Einstein και είναι αλήθεια ότι σημαντικότερη είναι η διατύπωση ερωτημάτων από την επίλυση προβλημάτων, επειδή αυτά μπορεί να χαράξουν μια νέα πορεία στην επιστήμη. Αυτό, άλλωστε, όπως είναι γνωστό, είναι και η απαρχή της δημιουργικής διαδικασίας για την επίλυση προβλημάτων, που εντοπίζονται από τα δημιουργικά άτομα.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 1. Γενικά για τον ορισμό, τους στόχους και τη φιλοσοφία της Σ.Δ.Π.

Οι θεωρίες είναι πάντοτε σχηματικές διατυπώσεις. Όσο πιο ορθολογικές είναι τόσο περισσότερο σχηματικές. Η Σ.Δ.Π. μπορούμε να πούμε ότι είναι μια θεωρία για την έκφραση της δημιουργικότητας μέσω της εικονογραφικής τέχνης και των προεκτάσεών της τέχνης στο μάθημα της γλώσσας και κατ' επέκταση σε ολόκληρο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Αν θα θέλαμε να ορίσουμε σύντομα και περιεκτικά το περιεχόμενο αυτής της πρότασης, θα αποφεύγαμε τους στατικούς ορισμούς, αν και γνωρίζουμε ότι ο ανθρώπινος νους τους προτιμά. Θα επιλέγαμε τους δυναμικούς ορισμούς, λόγω της ρευστότητας και της ευελιξίας που διαθέτουν, επειδή αφήνουν μεγαλύτερη ελευθερία στη διατύπωση και υπόσχονται την εμφάνιση νέων ιδεών και νέων πιθανοτήτων, περισσότερο απ' ότι οι άκαμπτοι ορισμοί (βλ. και E. De Bono, χ.χ., 109-110, Α').

Σ' αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη Συνδυαστική προσέγγιση αρχικά ως πολύμορφη έννοια (polymorphous concept), δηλαδή μια έννοια η οποία γύρω από τον κύριο πυρήνα της περιλαμβάνει, χάρη της ανάλυσής της, πολλά και διαφορετικά είδη θεμάτων και διάφορες υπο-έννοιες, οι οποίες αποτελούν επιμέρους όψεις της αρχικής έννοιας, που καλύπτουν τις πολλές και διαφορετικές διαστάσεις της (βλ. V. Lee κ.ά., 1987, 186).

Για παράδειγμα, η Σ.Δ.Π. ως αρχική κύρια έννοια εκφράζεται μέσα από τις βασικές υπο-έννοιες «συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα» και «συνδυαστική δημιουργική πράξη» και άλλες, όπως αυτές του «πολιτιστικού πλουραλισμού», της εικονογράφησης ως τέχνης «στοχαστικής», «κινητικής», «ανοιχτής» και «αναδυόμενης», της «σφαιρικής» ή «ολιστικής» θεώρησης, της «ενότητας», της «λειτουργικότητας», της «πληρότητας», της ποικιλίας, της απλότητας κλπ., που αναφέρονται στις πολλές και διαφορετικές πτυχές της πρότασής μας. Ορισμένες γενικές αρχές, επίσης, εκφράζονται με τους όρους «εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και με την τέχνη» και «απλότητα μέσα στην πολυπλοκότητα και ενότητα μέσα στην ποικιλία». Τέλος, οι όροι «πύλες εισόδου» και «άξονες προσέγγισης» αναφέρονται στη στρατηγική της πρότασης σε σχέση με τη θέση της τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας.

Στον κύριο φιλοσοφικό πυρήνα της Σ.Δ.Π. υπάρχει η θέση που στοχεύει σε μια ανοιχτή διαδικασία διαλόγου μέσα από συνδυασμούς ανάμεσα στα συστήματα γλώσσας – εικόνας και γλώσσας – πολύτεχνης έκφρασης αρχικά, και, κατ' επέκταση, διαλόγου ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορούν τα πρόσωπα (ως άτομα και ως κοινωνικές ομάδες), τα περιβάλλοντα (κυρίως το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό) και τις διαδικασίες (διδακτική και παιδαγωγική).

Γενικά θα πρέπει να τονίσουμε ότι η δυναμική των συνδυασμών που προτείνει η Σ.Δ.Π., είτε πρόκειται για τις δυο πύλες εισόδου της τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας είτε για τον ευρύτερο διάλογο των παραγόντων της αγωγής, έχει ως στόχο να εξασφαλίσει την επίτευξη μιας αρμονικής ή δυναμικής ισορροπίας, λεπτής, ενεργητικής και πολύπτυχης, ανάμεσα στα συστήματα λόγου και εικόνας – εικαστικών τεχνών και πολύτεχνης έκφρασης, στο μαθητή και το δάσκαλο και στο μαθητή με τον εαυτό του και τους άλλους μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μαθητής εκλαμβάνεται ως συνολική νοητική, συναισθηματική και ψυχοκινητική οντότητα. Δηλαδή αντιμετωπίζεται ολόπλευρα ως καθολικός άνθρωπος, με έμφαση στη δημιουργική του σκέψη, στη συναισθηματική του νοημοσύνη και στη δημιουργική του δράση. Ο στόχος είναι να βρουν την κοινή θέση και έκφραση του όλου το στοχαστικό, το συναισθηματικό, το αισθητικό, το φαντασιακό και το δημιουργικό του μέρος μέσα από τη συνδυαστική δημιουργική πράξη. Όλες οι προσπάθειες, γενικότερα, μέσα από αυτή την πρόταση, στοχεύουν στην ολόπλευρη, σφαιρική και ανοιχτή αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων.

Ειδικά για το μάθημα της γλώσσας, μέσα από την εικονογράφηση ως τέχνη «στοχαστική», «κινητική», «ανοιχτή» και «αναδυόμενη» και την τέχνη ως ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία σε σχέση με την εικονογράφηση, επιδιώκεται να βρει την έκφρασή του ενοποιημένος ο πολύσημος και πολυδιάστατος κόσμος των κειμένων, που, μέσα από το εκφραστικό και



πολιτισμικό τους υπόβαθρο, καταγράφουν τον ανθρώπινο στοχασμό και την ευαισθησία, και, όλο πιο συχνά στην εποχή μας, τον κατακερματισμένο κόσμο μας.

Ευρύτερος στόχος της Σ.Δ.Π., που βρίσκεται πέρα από τις στενές διδακτικές σκοπιμότητες, είναι να μπουν τα θεμέλια για έναν ενοποιημένο κόσμο με αρμονικές και δυναμικές ισορροπίες μέσα στην πολυμορφία του. Σ' αυτό τον κόσμο θα έχει την αξία του εξίσου το γενικό και το μερικό, όπως θα εκφράζονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση της γνώσης, με τον ανθρώπινο στοχασμό, το συναίσθημα, την ανθρώπινη επικοινωνία και έκφραση, την αισθητική, τον πολιτισμό και την κουλτούρα όλων των λαών της γης, ανεξάρτητα από εθνότητες και φυλές, συχνά αλληλομαχόμενες και αλληλοσυγκρουόμενες στην ιστορική τους διαδρομή.

Ταυτόχρονα, ευρύτερος στόχος είναι να βρουν αρμονική έκφραση η ανθρώπινη δημιουργικότητα και οι εννομήσεις του εσωτερικού της ανθρώπινης ψυχής. Αυτό κρίνεται απαραίτητο, για να εξυψώσουμε τα όνειρά μας, για να αποκτήσουν δομή, μορφή και νόημα οι τέχνες μας, για να ανταποκριθεί ο τεχνολογικός μας πολιτισμός στις απαιτήσεις της ζωής μας (βλ. και Λ. Μάμφορντ, 1997, 159). Για να διαμορφώσουμε ελεύθερες, ευαίσθητες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, γίνεται φανερό ότι η πρότασή μας δεν υιοθετεί καμιά λογική συμψηφισμών στη συνδυαστική της πρόθεση, με την έννοια ότι οι συνδυασμοί αυτοί δεν υποκρύπτουν καμιά ταπεινή σκοπιμότητα ή διάθεση συμβατικής εξισορρόπησης στα πλαίσια της τυπικής και φορμαλιστικής εκπαίδευσης, αλλά μια συνδυαστική πρόθεση, που έχει στόχο την ελευθερία της έκφρασης, την καινοτομία, την ευκαμψία, τη δημιουργική μάθηση και έκφραση και την αισθητική πλήρωση, όσα δηλαδή συνιστούν την έννοια του καθολικού ανθρώπου.

Ως εκ τούτου, η Σ.Δ.Π. δεν συνιστά κάποια αυστηρή και κλειστή μεθοδολογία επίτευξης ορισμένων διδακτικών στόχων, αλλά μια ανοιχτή διαδικασία και διεργασία προσέγγισης, που να παρέχει προσδοκίες για το ενδιαφέρον, το ανοιχτό, το ευέλικτο, το καινοτόμο, το πολύσημο, το δημιουργικό, το αισθητικά ενδιαφέρον, το δυναμικό, το πλουραλιστικό και το πολυδιάστατο. Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε ότι καταλληλότερος κρίνεται ο όρος «προσέγγιση» από τον όρο «μέθοδος».

Μέσα από τις θέσεις της επιδιώκει να μας προετοιμάσει να ανταποκριθούμε στον κόσμο των κειμένων και των εικόνων με όσο πληρέστερο τρόπο γίνεται. Γι' αυτό και λαμβάνει υπόψη όσα σημαντικά έχουν συντελεστεί σε γλωσσολογικό, αισθητικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και κοινωνικοπολιτικό επίπεδο, που έχουν σε κάποιο βαθμό ωθήσει στη διαμόρφωση μιας ανοιχτής, φιλελεύθερης, πολυπολιτισμικής και πλουραλιστικής κοινωνία, στην οποία κυριαρχούν τα τεχνολογικά μέσα διακίνησης της πληροφορίας, αλλά και το πνεύμα της αγοράς με τα γνωστά προβλήματα που προκαλεί. Η εποχή μας απαιτεί ένα νέο προσανατολισμό, μια νέα δομή και ένα διαφορετικό περιεχόμενο του σχολικού θεσμού, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στους όρους που θέτουν η δυναμική της παγκοσμιοποίησης, του πολιτιστικού πλουραλισμού, της διεπιστημονικότητας, της τεχνολογικής έκρηξης, της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της τέχνης, του πολιτισμού και της κουλτούρας, που κυριαρχούν στις μέρες μας.

Η πρότασή μας παίρνει θέση στις εξελίξεις και συνθέτει το περιεχόμενο της πρότασής της με τρόπο επιλεκτικό, συνεκτικό, συνδυαστικό και αλληλενεργό, ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις πρακτικές ανάγκες της διδασκαλίας της γλώσσας όσο και στις γενικότερες ανάγκες μιας ευρύτερης παιδείας με σύγχρονο ανθρωπιστικό, επιστημονικό, αισθητικό και δημιουργικό προσανατολισμό. Είναι γεγονός ότι οι σύγχρονες εξελίξεις ωθούν διεθνώς προς μια διεπιστημονική προσέγγιση, με δημιουργικό προσανατολισμό στο θέμα της παιδείας και έχουν γίνει ορισμένα βήματα προόδου ως προς αυτή τη κατεύθυνση, όπως έδειξε η έρευνά μας. Όμως, πολλά και σοβαρά προβλήματα παραμένουν άλυτα, λόγω κυρίως του προσανατολισμού των στόχων της παιδείας.

Υποστηρίζει την άποψη ότι, για να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα, οι νέες προσεγγίσεις θα πρέπει να προσανατολιστούν προς την τέχνη και τη δημιουργικότητα, επειδή η μάθηση δεν πρέπει να παραμένει απλά μια στεγνή διαδικασία απόκτησης ορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά ένα χαρούμενο, ενδιαφέρον και συναρπαστικό ταξίδι για την απόκτηση

μιας πολυαισθητηριακής και προσωπικής γνωστικής εμπειρίας, στην οποία ολόκληρος ο κόσμος του μαθητή θα μπορεί να βρίσκει την έκφρασή του.

Αυτά συνοψίζουν τη θέση μας ότι το σημερινό σχολείο θα πρέπει να αλλάξει στόχους, μεθοδολογία, μέσα και αρχές, ώστε όλες τις προσπάθειες των παραγόντων του να τις συνεισφέρει ένα κοινό πάθος για μια ευρύτερη και λειτουργική γνώση και καλλιέργεια ως έκφραση δημιουργικών δυνάμεων, που θα οδηγούν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπινων υπέρξεων. Τα άτομα αυτά θα μπορούν να εκφράζουν τον εαυτό τους και να συνεργάζονται με τους άλλους, προβάλλοντας τις αρετές τους μέσα από τις αρχές ενός νέου ανθρωπισμού, που έχει ανάγκη ο κόσμος μας για την πρόοδό του.

Απαιτείται, συνεπώς, μια άλλη εκπαιδευτική κουλτούρα και ένας διαφορετικός εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός προσανατολισμός, που θα στηρίζει την αμοιβαία εμπιστοσύνη δασκάλου – μαθητή και θα ανοίγει διάπλατα την ελευθερία της σκέψης, της έκφρασης και της δημιουργίας, μέσα από διαδικασίες που θα αναδύουν το άρωμα του παιγνιδιού, του χιούμορ και της ανακάλυψης. Σ' αυτό το μεγάλο ταξίδι η συναισθηματική νοημοσύνη, το όνειρο, η φαντασία, η διαφορετικότητα, η αυτοεκτίμηση, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η αποδοχή, η ανάληψη πρωτοβουλιών με βάση το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα θα κυριαρχούν.

Όλα αυτά δεν είναι μια ουτοπία και δε συνιστούν ένα σχολείο ονείρων. Είναι μια πιθανότητα, που με αποφασιστικές, μεθοδικές και συντονισμένες προσπάθειες μπορεί να γίνει μια βεβαιότητα, όπως υποστηρίζουν και μερικοί σύγχρονοι διανοητές (βλ. και Θ. Δραγώνα, 2001).

## **2. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη λυδία λίθος της πρότασής μας.**

Ο όρος «συνδυαστικός», αν και δεν αποτελεί νεολογισμό, εντούτοις εισάγει ένα νέο περιεχόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης, με τον τρόπο που χρησιμοποιείται στην πρότασή μας. Ως έννοια δηλώνει την πράξη και το χαρακτήρα του συνδυάζειν, μέσα από την οποία παραβάλλονται και συσχετίζονται –σε δυναμικούς και αρμονικούς συσχετισμούς- διάφορα στοιχεία, με στόχο μια νέα δομή<sup>1</sup>, μια νέα σύνθεση εννοιολογική, αισθητική και λειτουργική, που να διαθέτει πρωτοτυπία, ευελιξία, ευρύτητα, δυναμική τάση, χρησιμότητα και όλα τα άλλα χαρακτηριστικά του δημιουργικού έργου. Συνδυαστική ικανότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να παραβάλλει έννοιες, εικόνες, αντικείμενα, δηλαδή διάφορα εκφραστικά συστήματα, όταν εντοπίζει τις μεταξύ τους σχέσεις και τις διασυνδέσεις τους με παλιότερες παραστάσεις ή κατασκευές, δημιουργώντας νέες (βλ. και Γ. Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο όρος «προσέγγιση» δηλώνει ένα ανοιχτό και ευέλικτο τρόπο διαπραγμάτευσης του θέματος και όχι κάποια αυστηρά οριοθετημένη μέθοδο με άτεγκτες ακολουθίες. Τούτο σημαίνει ότι οι λύσεις που θα προκύψουν είναι μερικές από τις πιθανές (βλ. M. Abercrombie, 1986, 23 κ.ε.).

Ο όρος «συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα», συνεπώς, συνιστά διαμορφωτική δύναμη, η οποία διέπει τις σκέψεις κάποιου που θέλει να επιλύσει ένα πρόβλημα δημιουργικά μέσα από συνδυασμούς και ο όρος «συνδυαστική δημιουργική πράξη» δηλώνει την έμπρακτη υλοποίηση του σχεδιασμού του με δημιουργικούς όρους. Οι δημιουργικοί όροι αφορούν τα κριτήρια της δημιουργικότητας, όπως αυτά εκφράζονται στα πρόσωπα, τα έργα, τα περιβάλλοντα και τις διαδικασίες στα πλαίσια μιας σφαιρικής (ολιστικής) προσέγγισης.

Στο πνεύμα της πρότασής μας η συνδυαστική ικανότητα, που υπάρχει εν δυνάμει σε κάθε άνθρωπο, καλλιεργείται και αναπτύσσεται με κατάλληλους χειρισμούς, για την παραγωγή δημιουργικού έργου. Επομένως, το συνδυαστικό πνεύμα στην πρότασή μας δεν θα πρέπει να

---

<sup>1</sup> Η λέξη δομή (από το ρήμα δέμω=κτίζω) εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο επιμέρους στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους, ώστε να σχηματίσουν ένα ενιαίο σύνολο ή σύστημα. Συνάμα εκφράζει τις σχέσεις μεταξύ των στατικών μερών μιας σύνθεσης σε αναφορά προς το όλο, τα οποία συνολικά αποτελούν το σύστημα. Δομή, υφή, σύσταση, σύνθεση, διάρθρωση θεωρούνται παρεμφερείς έννοιες. Υπερδομή θεωρείται το εποικοδόμημα, όπως το τμήμα ενός κτιρίου, που αποτελεί τη συνέχεια των θεμελίων του. Στην πρότασή μας, ακόμη κι αν δεν αναφέρεται, η έννοια εκλαμβάνεται πάντοτε ως συνδυαστική δημιουργική δομή.

συγγέεται με το συμφορματικό, όπου γίνεται κάθε τυχαία ανάμιξη στοιχείων, με αλλοπρόσαλλο συνήθως αποτέλεσμα.

Θα πρέπει, ωστόσο, στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε ότι, σύμφωνα με τις θέσεις της πρότασής μας, στο συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα ανήκει σε κάποιες περιπτώσεις και ο συνδυασμός φαινομενικά διαφορετικών ή και άσχετων μεταξύ τους στοιχείων για την παραγωγή απρόσμενου αποτελέσματος, που μπορεί να κινητοποιεί τη δημιουργική διαδικασία. Κάτι τέτοιο, που βρίσκεται κοντά στις αρχές του συγκριτισμού, το υποστηρίζει στο χώρο της δημιουργικότητας η μέθοδος της Συνεκτικής (Gordon, 1961). Μέσα από αυτή τη διαδικασία προκύπτουν σχέσεις συνάφειας ή ομοιότητας ανάμεσα σε αντικείμενα, ιδέες, καταστάσεις ή φαινόμενα και έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες για πρωτότυπες λύσεις διαφόρων προβλημάτων.

Μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της διαδικασίας είναι ότι σκεπτόμαστε για τη λύση του προβλήματος μέσα από αντιθέσεις, αναλογίες, μεταφορές ή συμβολισμούς, κάνοντας οικεία άγνωστα ή ακατανόητα θέματα, απελευθερώνοντας έτσι τη σκέψη από τη στερεότυπη και συμβατική λογική. Η μεταπήδηση, εξάλλου, από στο συγκεκριμένο στο αφηρημένο και το αντίστροφο, μέσα από τη σύνθεση νοητικής και συναισθηματικής εμπλοκής, μπορεί να έχει θετική συμβολή στην ανανέωση της εμπειρίας μας για τα πράγματα ή τις καταστάσεις.

Σε κάθε περίπτωση, είτε οι συνδυασμοί προκύπτουν λογικά μετά από επεξεργασία είτε εννοιακά με τη λειτουργία της διαίσθησης για την επιλογή μιας πιθανής λύσης, αυτοί δεν θα πρέπει να έχουν προκύψει τυπικά, επειδή, όπως τονίζει ο Poincaré, δημιουργώ σημαίνει πρώτα και κύρια ότι δεν κάνω άχρηστους ή μηχανικούς συνδυασμούς. Αυτό θα καταστεί δυνατό μόνο με την απελευθέρωση του ατόμου από τα στερεότυπα, τις πάγιες αντιλήψεις, τις λογικοκρατούμενες νοητικές συνήθειες κλπ. (βλ. και Α. Ξανθάκου, ό.π., 52).

Στο πνεύμα της πρότασής μας, σημασία έχει η ποιότητα των συνδυασμών, οι οποίοι μπορούν να συνθέσουν μια νέα βελτιωμένη ποιοτική παραγωγή.

Η έννοια του «συνδυασμού», όπως την εκλαμβάνουμε, σχετίζεται με την έννοια της «απλότητας» (απλής μορφής). Σχετικά με το θέμα αυτό ο R. Arnheim δίνει ένα παράδειγμα από το χώρο της μουσικής. Σε μια μουσική αρμονία μπορεί να συνδυάζονται σε μια αμετάβλητη αλληλουχία και οι επτά νότες της μουσικής κλίμακας, ενώ σε μια δεύτερη μόνο οι τέσσερις, με μεγαλύτερη όμως ποικιλία (π.χ. χρησιμοποιούνται δυο διαφορετικές κατευθύνσεις και τρία διαφορετικά διαστήματα). Στην περίπτωση αυτή, αν και η δεύτερη σύνθεση χρησιμοποιεί λιγότερα στοιχεία, παρουσιάζεται πολυπλοκότερη, υποβάλλοντας εντονότερα απ' ό,τι η πρώτη την αίσθηση της αρμονίας ή της δυσαρμονίας. Κατά συνέπεια, η ποιότητα των συνδυασμών της προκαλεί πολύ περισσότερο ενδιαφέρον και δυναμισμό απ' ό,τι η πρώτη (βλ. R. Arnheim, 1999, 71, 142).

Η έννοια του συνδυασμού επίσης στην πρότασή μας προϋποθέτει κινητική και όχι στατική αντίληψη. Αυτό συνεπάγεται μια ανοιχτή και αναδυόμενη στο χρόνο διαδικασία, μέσα από την οποία υλοποιούνται και πραγματώνονται το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα σειρά μεταβολών και ζυμώσεων σε ορισμένες φάσεις, μέχρις ότου επιτευχθεί ο τελικός στόχος, που επιλέγεται μετά από αξιολόγηση. Στο χώρο της δημιουργικότητας, τέτοιες διαδικασίες προτείνουν η μέθοδος της Συνεκτικής, της Ιδεοθύελλας, της Σύναψης κ.ά.

Από τη συνδυαστική δημιουργική πράξη μπορεί να προκύψει σύνθεση ή συνδυασμός παλιών εμπειριών με νέα πρότυπα ή καινοφανείς, μη αναμενόμενες σχέσεις ανάμεσα σε ιδέες, καταστάσεις ή πράγματα. Από τους νέους και πρωτότυπους συνδυασμούς μια νέα ταξινόμηση και οργάνωση της εμπειρίας μπορεί να προκύψει και μια νέα εγκαθίδρυση νοήματος μπορεί να επιτευχθεί (βλ. και Γ. Ξανθάκου, ό.π., 42-50). Αυτό αυξητικά απελευθερώνει δυνάμεις, που μπορούν να οδηγήσουν τη σκέψη σε νέα ποιοτικά άλματα.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο συνδυαστικός παράγοντας λειτουργεί καταλυτικά, συμβάλλοντας στην ανανέωση της αντίληψης και των ιδεών μας για τα πράγματα και τον κόσμο, για τους άλλους και για τον ίδιο μας τον εαυτό.

Όπως έχουμε ξαναπεί στην εισαγωγή μας, για τον Αϊνστάιν κλειδί της δημιουργικής δύναμης είναι ένα παιχνίδι συνδυασμών. Ο Αϊνστάιν τόνισε μάλιστα με έμφαση ότι στην πραγ-

ματικότητα δεν υπάρχουν νέα στοιχεία, αλλά οι νέοι συνδυασμοί τους (βλ. A. Craft, 2000, 6-7 και G. Dryden – J. Vos, ό.π., 241-245).

Σύμφωνα με τον Arnheim, το δημιουργικό έργο που προέρχεται από συνδυασμούς (συνδυαστικό δημιουργικό έργο), μπορεί να περιγραφεί καλύτερα ως «εύρεση μιας νέας μορφής για παλιό περιεχόμενο ή, αν η εύκολη διχοτόμηση μορφής - περιεχομένου αποφευχθεί, ως «μια δροσερή σύλληψη ενός παλιού θέματος». Αυτό συνιστά μιαν άλλη έκφραση αισθητική και εννοιολογική (βλ. R. Arnheim, 1999, 164).

Σ' αυτή την περίπτωση πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα η κρίσιμη συμβολή του στοιχείου της καινοτομίας. Η νέα σύνθεση για να είναι δημιουργική είναι απαραίτητο να παρουσιάζει πρωτότυπες και καινοτόμες ιδέες, δηλαδή ιδέες που δεν υπήρχαν προηγούμενα στην σκέψη (βλ. S. Parnes, 1967, 14 και E. De Bono, ό.π., 22-23, αρ. 1).

Όπως τονίζει ο H. Gardner, στα παιδιά λειτουργεί μια ελεύθερη συνδυαστική ικανότητα. Στη θεωρία περί πολλαπλής νοημοσύνης (1983) τονίζει σχετικά ότι η πρωτότυπη έκφραση στο παιδί φαίνεται να οφείλεται σε γνωστούς συναισθηματικούς λόγους. Εξαιτίας της άγνοιας και της έλλειψης εμπειρίας, το παιδί προβαίνει ανεμπόδιστα σε πρωτότυπες συνθέσεις μέσω ελεύθερων συνειρμών, συνδυάζοντας χωρίς αναστολές τα διάφορα στοιχεία που του παρουσιάζονται.

Ο Torrance από την πλευρά του συσχετίζει την ορμή με το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη, περιγράφοντάς την ως την τάση του ανθρώπου να προβαίνει σε νέους συνδυασμούς και να αναζητά νέες σχέσεις, συνθέτοντας άσχετα μεταξύ τους στοιχεία σε συναφή σύνολα, ανακαλύπτοντας νέες χρήσεις, αλλάζοντας παγιωμένες αντιλήψεις, απομακρυνόμενος από κοινοτόπες θεωρήσεις, κατακτώντας και εφευρίσκοντας νέες, απρόσμενες και δημιουργικές συνθέσεις.

Ταυτόχρονα, ο τρόπος διαχείρισης της ορμής εξασφαλίζει ένα όριο εποικοδομητικής ανταπόκρισης ως προς τους άλλους σε σχέση με τις νέες ιδέες. Αυτό μπορεί να κινητοποιεί σε περαιτέρω δράση το άτομο, όταν βλέπει ευμενή ανταπόκριση στις ενέργειές του. Τότε ολόκληρος ο πνευματικός του κόσμος, η φαντασία και το πρακτικό του πνεύμα κινητοποιούνται, καθώς το άτομο επιζητεί να βρεθεί στο μέλλον σε ανάλογη κατάσταση ικανοποίησης, ανακούφισης, ζωντάνιας και ευχαρίστησης με τις επόμενες ενέργειές του (βλ. E. P. Torrance, 1997, 47-48).

Την αλληλουχία των ενεργειών του συνδυαστικού πνεύματος ο De Bono την εξηγεί διαφορετικά με τον εξής τρόπο: «Μόλις συνδυαστούν μεταξύ τους δυο ιδέες, δημιουργούν την έννοια μιας συγκεκριμένης κατεύθυνσης. Από κει και πέρα είναι πολύ πιο εύκολο να συνδυάσεις προς την ίδια κατεύθυνση όλες τις καινούργιες ιδέες σου, παρά να τις αγνοήσεις (βλ. E. De Bono, ό.π., 29-30, Α').

Αντίθετες προς το συνδυαστικό πνεύμα είναι οι απόψεις μονής κατεύθυνσης, που χαρακτηρίζονται γι' αυτό μονομερείς ή μονιστικές. Οι απόψεις αυτές, που στην εποχή μας είναι το αποτέλεσμα της άκρας εξειδίκευσης (βλ. E. Φοργκάς, 1999, 155), κατά κανόνα οδηγούν σε μονομερείς ερμηνείες, οι οποίες θα πρέπει να θεωρούνται γενικά ύποπτες (βλ. E. De Merdieu, ό.π. 15).

Η Σ.Δ.Π. εισάγει, ένα ευρύ πνεύμα διαλόγου, απέναντι στις μονομερείς απόψεις, που συνήθως επικρατούν, το οποίο υλοποιείται μέσω συνδυασμών, υποστηρίζοντας ότι μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να υπάρξει ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των προβλημάτων και να προκύψουν οι καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις για τις πιο πρωτότυπες και καινοτόμες λύσεις.

Όπως τονίζει σχετικά ο E. De Bono, ο μονολιθικός τρόπος σκέψης βλέπει και ερμηνεύει τα πράγματα στα πλαίσια ενός άκαμπτου στερεότυπου, προς το οποίο προσηλώνεται και κατευθύνεται. Αν και σε κάποιες περιπτώσεις αναμφίβολα τα κλειστά συστήματα σκέψης, όπως το ορθολογικό, με τη σαφήνεια των στόχων και των μεθόδων τους λειτουργούν με τρόπο αποτελεσματικό, καθώς αποκλείουν τις αμφιβολίες και τους δισταγμούς (αυτό συμβαίνει π.χ. στο χώρο της επιστήμης), παρ' όλα αυτά, στην πραγματικότητα τα κλειστά συστήματα σκέψης οδηγούν κατά κανόνα σε μια πολύ αρνητική πρακτική: Με το δογματισμό τους αποκλείουν την πιθανότητα εναλλακτικών τρόπων θεώρησης των πραγμάτων, ώστε από αυτό να προκύψουν οι νέες καινοτόμες λύσεις των προβλημάτων. Ένα τέτοιο δυναμικό ζητούμενο

μπορεί κυρίως να προκύψει με νέους πρωτότυπους συνδυασμούς, μέσα από φαινομενικά ασύμβατες σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες, πράγματα ή στοιχεία (βλ. και E. De Bono, ό.π., 168-171, Α').

Τη σπουδαιότητα αυτού του τελευταίου την εξήρε ο Ηράκλειτος με τη θέση του: «εκ των διαφερόντων καλλίστην αρμονίαν»<sup>1</sup>.

Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη βρίσκει εφαρμογή σε όλους τους τομείς που δραστηριοποιείται ο άνθρωπος: στην επιστήμη, την τέχνη και τον πολιτισμό, και σε όλους τους τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης<sup>2</sup>.

Στον τομέα της γλώσσας το συνδυαστικό πνεύμα βρίσκει διαρκή εφαρμογή. Οι λέξεις που συνιστούν το γλωσσικό κώδικα δηλώνουν κατηγορίες αντικειμένων και οι φράσεις συνεπάγονται περίπλοκες γραμματικές και συντακτικές συσχετίσεις των λέξεων. Ο λόγος στο σύνολό του εμφανίζεται ως μοντέλο γενικής οργάνωσης συμβολικού τύπου, χρησιμοποιώντας τις αρχές της επιλογής, της ομαδοποίησης σε κατηγορίες και του συνδυασμού. Αυτό εμφανίζεται ταυτόχρονα και ως ιεράρχηση των διαφόρων τμημάτων της συμβολικής αναπαράστασης και επομένως συνιστά και στρατηγική.

Στο γλωσσικό σύστημα μάλιστα η εκδήλωση του συνδυαστικού πνεύματος είναι άκρως αποφασιστική σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα, στο χώρο της ποίησης. Συγκεκριμένα, αν θα θέλαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα «ποιο είναι το εμπειρικό γλωσσολογικό κριτήριο της ποιητικής λειτουργίας, και, κυρίως, ποιο είναι το απαραίτητο εκείνο στοιχείο που ενυπάρχει σε κάθε κομμάτι της ποίησης», θα έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας τους βασικούς τρόπους διάταξης που χρησιμοποιούμε στη γλωσσική μας συμπεριφορά: την επιλογή και τον συνδυασμό. Μέσα από το λόγο επιλέγουμε π.χ. ουσιαστικά παρόμοια, δηλαδή ισοδύναμα από μια άποψη και στη συνέχεια, αξιολογώντας το θέμα του μηνύματος, επιλέγουμε ένα από τα συγγενή σημασιολογικά ρήματα. Οι δυο αυτές επιλεγμένες λέξεις συνδυάζονται σε μια αλυσίδα λόγου. Η επιλογή γίνεται με βάση το ισοδύναμο, το παρόμοιο, το ανόμοιο, το συνώνυμο ή το αντίθετο. Ο συνδυασμός και η δημιουργία της ακολουθίας ή της σειράς βασίζεται στη συνάφεια. Η ποιητική λειτουργία προβάλλει την αρχή του ισοδύναμου, από τον άξονα της επιλογής στον άξονα του συνδυασμού. Έτσι η ισοδυναμία καθίσταται συστατικό στρατήγημα της ακολουθίας (βλ. R. Jakobson, 1998, 68).

---

<sup>1</sup> Ο Αριστοτέλης μάλιστα ερμηνεύει αυτή τη σκέψη ως εξής: 'Ίσως η φύση επιθυμεί τα ενάντια και με αυτά να φτιάχνει τη συμφωνία, όχι με τα όμοια. Όπως λογουχάρη οδηγεί το αρσενικό προς το θηλυκό και όχι προς το δικό του φύλο, δημιουργώντας την πρώτη ομόνοια δια μέσου των εναντίων, όχι με τα όμοια. Και φαίνεται ότι και η τέχνη κάνει το ίδιο με τη μίμηση της φύσης. Η ζωγραφική αναμιγνύει τα λευκά με τα μαύρα, τις ώχρες με τα κόκκινα χρώματα και κάνει τις εικόνες σύμφωνες με τα πρότυπα. Η μουσική αναμιγνύει τους οξείς και τους βαρείς, τους μακρούς και τους βραχείς ήχους και δημιουργεί μια αρμονία από διαφορετικές φωνές. Η γραμματική αναμιγνύει τα φωνήεντα με τα άφωνα, δημιουργώντας έτσι την τέχνη της. Αυτό ακριβώς λέει και ο σκοτεινός Ηράκλειτος: «Συνδέσεις: σύνολα και μη σύνολα, ομόρροπο και αντίρροπο, ήχοι σε όμοιο τόνο και σε αντίθετο τόνο, κι από τα πάντα ένα κι από το ένα τα πάντα».

<sup>2</sup> Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνδυαστικού πνεύματος αποτελεί στο χώρο της φιλολογικής έρευνας ένας από τους κορυφαίους του είδους, ο Ulrich Von Wilamowitz – Moellendorff. Ο Wilamowitz στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα σημάδεψε την εποχή του με το κολοσσιαίο έργο του, τη φωτισμένη διδασκαλία του ως πανεπιστημιακός δάσκαλος και τη γενναία στήριξή του σε πλείστους τομείς της έρευνας, επαναπροσδιορίζοντας τους ίδιους τους στόχους της φιλολογίας. Αντιτάχθηκε στις τότε κυρίαρχες θέσεις των Σχολών του 19<sup>ου</sup> αιώνα στη Γερμανία, οι οποίες υποστήριζαν αφενός την αμιγή γλωσσική ανάλυση των κειμένων της κλασικής Γραμματείας, με κύριο εκπρόσωπο τον G. Hermann και αφετέρου την πραγματολογική ερμηνεία τους, με κύριο εκπρόσωπο τον Boeckh, δίνοντας έμφαση συνολικότερα στην κοινωνία, την οικονομία και τον ιδιωτικό και δημόσιο βίο των Αρχαίων. Ο Wilamowitz πρότεινε μια συνθετική – συνδυαστική μέθοδο ερμηνείας, που θα στηριζόταν σ' αυτές τις δυο μεθόδους, για μεγαλύτερη πληρότητα ερμηνείας, απαιτώντας παράλληλα τη συνεκτίμηση αντιλήψεων, προλήψεων, θρησκευτικών πεποιθήσεων, παράλληλα δε και της τέχνης και Αρχαιολογίας. Κανένας βασικός τομέας δεν θα μπορούσε να μη ληφθεί υπόψιν, εφόσον κάθε έκφραση του αρχαίου πνεύματος στην επιστήμη και την τέχνη είναι άρρηκτα συνυφασμένη με όλα αυτά και η ενδεδειγμένη συνδυαστική συνεξέτασή τους δίνει πληρέστερες ερμηνείες σε όλα τα πνευματικά, αισθητικά και κοινωνικά φαινόμενα της εποχής, στην ατομική και κοινωνική ανθρώπινη ζωή (βλ. Ulrich Von Wilamowitz – Moellendorff, «Ιστορία της κλασικής φιλολογίας», μετ. I. Καζάζης, Αθήνα, Βάνιας, 2006).

Εξάλλου, στον τομέα της τέχνης το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη είναι διαρκώς δυναμικά παρόντα, αφού κάθε τέχνη στο βάθος της είναι συνδυαστική (combine painting)<sup>1</sup>. Στο χώρο της ζωγραφικής π.χ. ο συνδυασμός από γραμμές, χρώματα, σχήματα, τονικότητες, ρυθμούς, συμβάσεις κλπ., οδηγούν σε πρωτότυπες συνθέσεις. Στο χώρο των εικαστικών τεχνών γενικότερα υπάρχει έντονη η τάση στην εποχή μας για μια συνδυαστική τέχνη ζωγραφικής – γλυπτικής και άλλων μορφών πολύτεχνης έκφρασης. Μέσα από συμβάντα (happenings) γίνεται προσπάθεια να απαλειφθούν τα όρια ανάμεσα στις διάφορες τέχνες (fluxus) και ανάμεσα στους καλλιτέχνες και το κοινό. Τέτοιες προσπάθειες καθιερώθηκαν από πρωτοποριακούς καλλιτέχνες του μοντερνισμού (Yves Klein, Joseph Beuys κ.ά.).

Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη κυριαρχούν και στη σκέψη και στο έργο του μεγαλύτερου ζωγράφου του 20ού αιώνα Πάμπλο Πικάσο. Ο Πικάσο, όπως εξομολογείται ο ίδιος, σιγά-σιγά κατάλαβε ότι η ζωγραφική είναι ένα παιχνίδι κατασκευής με χρώματα και σχήματα που πρέπει να συνδυαστούν σε μια επιφάνεια. Σε κάποια χρονική περίοδο (γύρω στο 1910, τη χρονική περίοδο που διατυπώνονται αντίστοιχες επαναστατικές επιστημονικές θεωρίες, όπως η θεωρία της σχετικότητας) είχε πιστέψει, όπως και ο φίλος του ο Μπρακ, ότι αν διέλυε τα πρόσωπα και τα αντικείμενα, όπως κάνουν τα μικρά παιδιά με τα παιχνίδια τους, για να δουν τι υπάρχει στο εσωτερικό τους, θα μπορούσε, ανασυνθέτοντάς τα με άλλους συνδυασμούς, να αποδώσει συγχρόνως όλες τις όψεις τους. Μέσα στα άφθονα παραδείγματα του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος του Πικάσο είναι το κεφάλι του ταύρου, που είναι συναρμολογημένο από τη σέλλα και τη χειρολαβή ενός ποδηλάτου. Αποσπώντας αυτά τα δυο εξαρτήματα από την καθιερωμένη τους χρήση και συνδυάζοντάς τα, τα τοποθέτησε στο πλαίσιο μιας νέας δομής και ενός νέου νοήματος.

Κάτι αντίστοιχο έκανε και ο Ντυσάν με τα ready mades.

Ο Ανρί Ματίς επίσης απ' την πλευρά του στήνει τις ιδέες του με συνδυασμούς από χρώματα και γραμμές, μέχρι που να τους δώσει, όπως λέει, ζωή, ώστε να είναι συνδυασμοί «λογικοί», δηλαδή να σχηματίζουν «μια κλειστή σύνθεση απ' όπου δεν θα μπορούσε να αφαιρεθεί ούτε ένα χρώμα, ούτε μια γραμμή, χωρίς να μεταστρέψουμε το σύνολο σε τυχαία συνάντηση μερικών γραμμών και χρωμάτων». Όπως τονίζει εμφατικά, δημιουργία θα πει «βάζω τάξη στο χάος» (βλ. Α. Ματίς, 1990, 38-39).

Εξάλλου, πολλά σύγχρονα λογοτεχνικά και κινηματογραφικά έργα που αντλούν την εκφραστική τους γλώσσα από τις εικαστικές τέχνες, δημοφιλή στο ευρύ κοινό, στηρίζουν τη δύναμή τους κυρίως στο συνδυασμό ενός είδους φουτουρισμού και μεσαιωνικής αισθητικής αντίληψης. Από αυτό προκύπτει ένα ενδιαφέρον αμφίσημο φαντασιακό αποτέλεσμα άκρως ελκυστικό, όπως π.χ. η περίπτωση του Χάρι Πότερ και του «Άρχοντα των δαχτυλιδιών» στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο.

Ένα αντίστοιχο αποτέλεσμα παρουσιάζεται και στην μεταμοντέρνα αρχιτεκτονική, ως αντίδραση στο διεθνές στυλ του μοντερνισμού (συνδυασμός κλασικισμού και μοντερνισμού).

Στο χώρο ιδιαίτερα του εικονογραφημένου βιβλίου, που είναι το θέμα μας, όπως διαπιστώσαμε από την έρευνά μας, υπάρχει μια διαρκής πολυδύναμη συνδυαστική λειτουργία των συστημάτων γλώσσας και εικόνας. Στις πιο ενδιαφέρουσες περιπτώσεις το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα του εικονογράφου ερμηνεύει τα κείμενα με κάποιους πρωτότυπους τρόπους. Η δημιουργική εικονογραφική ερμηνεία είναι συνήθως ανοιχτή και ποτέ περιοριστική. Ανοίγει παράθυρα, δηλαδή δυνατότητες να πλησιάζουμε τα κείμενα πολύσημα και πολυδιάστατα, ώστε να αποκαλύπτουμε τις πολλαπλές αναγνώσεις τους και τα πολλά στρώματα ερμηνείας τους. Όσο πιο δημιουργική, προσωπική και διεισδυτική είναι η προσπάθεια του εικο-

---

<sup>1</sup> Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνδυαστικής τέχνης στο χώρο των εικαστικών τεχνών είναι το έργο του Ρ. Ράουσενμπεργκ. Ο καλλιτέχνης αυτός, υπό την επίδραση των σουρεαλιστικών και ντανταϊστικών κολλάζ, χρησιμοποίησε στις συνθέσεις του συνδυασμούς από αντικείμενα βιομηχανικής παραγωγής και κατανάλωσης (1950-60). Με τους συνδυασμούς αυτούς στις συνθέσεις του ήθελε να υπογραμμίσει, με ειρωνική διάθεση, τη συσχέτισή μας με τα αντικείμενα του καθημερινού μας κόσμου, που από συνήθεια μένει απαρατήρητος και δεν τον συνειδητοποιούμε (βλ. Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, 1990, 27).

νογράφου, τόσο περισσότερες δυνατότητες αφήνει στον αναγνώστη να βρει δικές του ερμηνείες, εμβαθύνοντας στα κείμενα.

Όπως χαρακτηριστικά κατέγραψε η έρευνά μας, η εικονογραφική έκφραση, ως δημιουργική συνιστώσα των εγχειριδίων γλώσσας, δεν βρίσκεται έξω από την ιστορική συγκυρία της κάθε εποχής, τις κυρίαρχες αισθητικές και κοινωνικές αντιλήψεις και το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι η παλιά παιδαγωγική αντίληψη του αυταρχικού ηθοπλαστικού διδακτισμού, που τόσο ταλαιπώρησε την ελληνική εκπαίδευση, έδωσε εικονογραφικές εκδοχές μονιστικής κατεύθυνσης, ενώ η σύγχρονη μεταμοντέρνα αντίληψη παρουσιάζει περισσότερο προσωπικές και συνδυαστικές εικονογραφικές εκφράσεις πλουραλιστικής αντίληψης. Πράγματι, στα νεότερα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας της ελληνικής εκπαίδευσης, παρατηρούμε κυρίως ένα συνδυαστικό ύφος ανάμεσα στη λαϊκοβυζαντινή παράδοση και τα ιδεώδη του μοντερνισμού, το οποίο αντανακλά ουσιαστικά τη μεταμοντέρνα κατάσταση του ελληνικού κοινωνικού χώρου.

Αντίθετα, στα αντίστοιχα ξενόγλωσσα εγχειρίδια παρατηρούμε μεγαλύτερη ενότητα ύφους στην εικονογραφική έκφραση και μεγαλύτερη επιρροή από το χώρο του μοντερνισμού.

Στο χώρο του εικονογραφημένου «εξωσχολικού» βιβλίου υπάρχει αναμφισβήτητα μεγαλύτερη ελευθερία στην εικονογραφική έκφραση. Μια χαρακτηριστική περίπτωση υφολογικού συνδυαστικού πλουραλισμού, αν και υποκατάστατου, στο χώρο αυτού του βιβλίου παρουσιάζεται από τον εικονογράφο Ζαν Ας στο παραμύθι της «Κοκκινοσκουφίτσας». Πρόκειται, όπως αναλύσαμε στην έρευνά μας, για μια συνδυαστική εικονογραφική έκφραση στο ύφος των Ρουσώ, Πικάσο, Λεζέ και Μοντριάν, που σε ανεξάρτητες εικονογραφικές εκδοχές παραβάλλονται κατά σειρά, δημιουργώντας διαφορετικές οπτικές γωνίες και αισθητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες του πολύ γνωστού αυτού λαϊκού παραμυθιού.

Ένα ανάλογο αποτέλεσμα συνδυαστικού εικονογραφικού πλουραλισμού, φυσικά, έχουμε μέσα από τις διαφορετικές εικονογραφικές εκδοχές κειμένων. Ένα τέτοιο παράδειγμα παρουσιάσαμε αναλυτικά στην έρευνά μας πάνω στη γνωστή «πολύπτυχη παρωδία» του Luis Carrol «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων». Η παραβολή και ο συνδυασμός δυο ή περισσότερων εικονογραφικών εκφράσεων ή έργων τέχνης γενικότερα στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου ή σε προβολή από διαφάνειες κλπ., συμβάλλει αναμφισβήτητα στην ενδυνάμωση της εκφραστικότητας του αισθητικού και νοηματικού τους περιεχομένου, κυρίως λόγω της αλληλεπίδρασης, της σύγκρισης και της διάκρισης, που μπορεί να προκύψει από αυτήν την συμπαρουσία. Τα έργα μέσα από αυτή την αντιπαραβολή, τη συνέργεια και αλληλεπίδραση ξαναζούν μια καινούργια ζωή, διευρύνουν τον ορίζοντά τους, αποκτούν δυνατότητα για μια νέα πολυσχιδή ερμηνεία, ένα άλλο περιεχόμενο.

Έτσι, τα έργα που δημιουργήθηκαν σε άλλες εποχές, σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, μεταφέρονται στη σύγχρονη εποχή, συσχετίζονται με σύγχρονα και αποκτούν νέες ερμηνείες. Οι φαινομενικά ασύμβατες σχέσεις που δημιουργούνται –φαινομενικά επειδή τα αληθινά έργα του παρελθόντος στην πραγματικότητα ζουν διαρκώς στο παρόν– μπορεί να αποδεχθούν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες στις αλληλενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις τους. Τέτοιες ενδιαφέρουσες συσχετίσεις, σύμφωνα με το πνεύμα της πρότασής μας, θα μπορούσαν π.χ. να προκύψουν από τις συνδυαστικές παραβολές των έργων του Γκόγια και του Πικάσο για τον πόλεμο, με φωτογραφίες πολεμικών ανταποκριτών (B, Brady, K. Wassing κ.ά.). Αυτό συσχετιζόμενο με κείμενα αντίστοιχου θεματολογίου από τη λογοτεχνία, τις εφημερίδες, τα περιοδικά κλπ. θα μπορούσε να διευρύνει άμεσα και ουσιαστικά, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια, τις έννοιες της «εικονογράφησης», του «διδακτικού εγχειριδίου» και της «διδασκαλίας» της γλώσσας.

Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για εικονογράφηση κειμένου είτε για ελεύθερη δημιουργία, η καλλιτεχνική έκφραση προϋποτίθεται ως συνδυαστική, για να εκφράσει ολόκληρη την ορμή, τη σκέψη και τις αισθήσεις του δημιουργού<sup>1</sup>. Από αυτό δημιουργείται η πυκνότητα και ο άφατος πλούτος της εικόνας.

---

<sup>1</sup> Αυτό δηλώνεται μοναδικά στους στίχους του Ερωτόκριτου με τα λόγια της Αρετούσας προς τον Ερωτόκριτο (Γ', 1429-1430, 1435-1436):

Εδώ οφείλουμε να τονίσουμε ότι δεν θα πρέπει να μας ξεγελάει η απλή μορφή της εικόνας. Ακόμη και αν μια εικόνα παρουσιάζεται απλή στη μορφή της, η συνδυαστική δύναμη των στοιχείων της είναι εκτεταμένη σε τέτοιο βαθμό, που μπορεί να διαμορφώνει ένα πυκνό κώδικα, ο οποίος παραπέμπει στην πολυσημία του καλλιτεχνικού έργου. Όλη αυτή η λειτουργία στηρίζεται στο γεγονός ότι το έργο τέχνης συντίθεται από πολύ διαφορετικά μεταξύ τους συστήματα, με πολλές δυνατότητες συνδυασμού τους. (βλ. και Ε. Δημητριάς, 1994, 52-55).

Η τέχνη γενικά, ως ανθρώπινη υπόθεση, έχει εντός της το συνδυαστικό πνεύμα και δεν είναι ένα φαινόμενο αμιγές, επειδή σ' αυτήν συμβάλλουν πολλά: πραγματοποιείται εντός του συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου, της συγκεκριμένης κοσμοαντίληψης και της υπάρχουσας παιδείας. Το πλαίσιο αυτό επαναδιαμορφώνεται συνεχώς από τις εξελίξεις, τη νέα γνώση, τις αλλαγές στα αισθητικά και κοινωνικά πρότυπα, τις νέες τεχνολογίες κλπ. (βλ. και Γ. Νικολαΐδης, 1994, 131-132).

Η τέχνη της εικονογράφησης φυσικά δεν διαφοροποιείται από αυτό το πνεύμα. Η πολύπτυχη εικονογραφική λειτουργία είναι αυτής της μορφής κατά κύριο λόγο επειδή πρωτίστως είναι συνδυαστική.

Συνακόλουθα, το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα είναι απαραίτητο γενικότερα στη διδακτική διαδικασία. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να δουλεύουν με διαφορετικό στυλ μάθησης, συνδυάζοντας μια ποικιλία συμβολικών συστημάτων (πολύτεχνης έκφρασης, γλώσσας κ.ά., βλ. D. Perkins, 1992, 166).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη αποτελούν τον κύριο πυρήνα αυτής της πρότασης. Η έννοια του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος έχει εκτός των άλλων και συμβολική σημασία: προτείνει το άνοιγμα του διαλόγου για την επικράτηση του πολιτιστικού πλουραλισμού, για να αποκτηθεί ως πολύπτυχη αισθητική εμπειρία από το παιδί.

Σε συσχέτισμό με τη γλώσσα, η έννοια διευρύνεται και διευρύνει ταυτόχρονα όρους, όπως «εικονογράφηση», «διδακτικό εγχειρίδιο» και «διδασκαλία της γλώσσας». Αυτό πιστεύουμε ότι μπορεί να συμβάλει δυναμικά στην αναθεώρηση κατεστημένων αντιλήψεων, που, στο συγκεκριμένο θέμα, θεωρούνται οι κυρίως υπεύθυνες για τη στασιμότητα της τυπικής και φορμαλιστικής εκπαίδευσης, μια στασιμότητα που η πρότασή μας επιδιώκει να ανατρέψει.

### 3. Άλλοι βασικοί όροι, έννοιες και αρχές της Σ.Δ.Π.

Όπως αναφέραμε ήδη, εκτός από τις έννοιες «συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα» και «συνδυαστική δημιουργική πράξη», ως πρακτική εφαρμογή του πρώτου, μερικές ακόμη υποέννοιες συνιστούν την πολύπτυχη έννοια της Σ.Δ.Π.. Αυτές είναι οι έννοιες «στοχαστική», «κινητική», «ανοιχτή» και «αναδυόμενη», που αναφέρονται στην ταυτότητα και τη λειτουργία της εικονογράφησης στα πλαίσια της πρότασής μας. Επιπλέον είναι οι έννοιες της «σφαιρικής» ή «ολιστικής» θεώρησης, της «ενότητας», της «λειτουργικότητας», της «πληρότητας», της «ποικιλίας», του «πολιτιστικού πλουραλισμού», της «απλότητας», της «απλότητας μέσα στην πολυπλοκότητα και της ενότητας μέσα στην ποικιλία»<sup>1</sup>.

Οι έννοιες αυτές συνολικά εκφράζουν και υλοποιούν τη φιλοσοφία και τις κύριες θέσεις της πρότασής μας, που θεμελιώνονται πάνω στη βασική αρχή «εκπαίδευση μέσα στην τέχνη

---

*«Εγώ όντας σ' εζγουράφισα έβγαλα απ' την καρδιά μου  
αίμα και με το αίμα μου εγίνη η ζγουραφιά μου.  
Τα μάτια, ο νους μου κι η καρδιά κι η όρεξη θελήσα  
κ' εσμίξαν και τα τέσσερα όντες σε ζγουραφίσα.*

<sup>1</sup> Ο Benedetto Croce κάνει έναν ανάλογο διαχωρισμό, προκειμένου να προβεί στην ανάλυση της έκφρασης στην τέχνη. Στον κατά γένος προσδιορισμό της τέχνης διακρίνει τους χαρακτήρες ή καλύτερα τις λεκτικές μεταλλαγές της «ενότητας», της «ενότητας μέσα στην ποικιλία», της απλότητας, της πρωτοτυπίας κ.ο.κ. Στον ειδοποιό προσδιορισμό ανάγει την αλήθεια, την απλότητα κλπ., στον ατομικισμό τη ζωή, τη ζωτικότητα, την εμφύχωση, τη συγκεκριμενικότητα, την ατομικότητα και την χαρακτηριστικότητα. Η ανάλυση της έκφρασης ως έκφρασης, σύμφωνα με τον Croce, εξαντλείται με τους παραπάνω χαρακτήρες (βλ. B. Croce, 1976, 70-71).



και με την τέχνη». Συνιστούν τους προσδιορισμούς της διαμέσου των οποίων αναλύονται οι άξονες και οι στρατηγικές της, οι αισθητικές της αρχές, που εκφράζουν οι έννοιες του «πολιτιστικού πλουραλισμού», που παραπέμπει σε μια πολύπτυχης αισθητικής εμπειρία και μερικές παιδαγωγικές αρχές που εκφράζονται με την διεπιστημονικότητα, την αυτενεργό συμμετοχή, την εμπνύχωση, την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση, την αισθητική καλλιέργεια, την ολόπλευρη ανάπτυξη, τη δημιουργική μάθηση, που συντείνουν όλα μαζί σ' ένα νέο ανθρωπιστικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συγκεκριμένα, η έννοια «στοχαστική» αναφέρεται στην εικονογράφηση ως τέχνη προσανατολισμένη σε κάποιο στόχο, σε αντιδιαστολή με την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία. Οι όροι «κινητική», «ανοιχτή» και «αναδυόμενη» εικονογράφηση υποδηλώνουν ότι αυτή δεν είναι μια μονοδιάστατη, παγιωμένη πραγματικότητα στο εγχειρίδιο, αλλά εκπροσωπεί μια πολυδιάστατη διεργασία που εξελίσσεται, αναδύεται και διαμορφώνεται κατά τη διδασκαλία, δηλαδή η εικονογράφηση λειτουργεί ως έννοια δυναμική με τη συνέργεια πολλών παραγόντων.

Η έννοια της «σφαιρικής θεώρησης» συναρτάται με τις έννοιες της «ολότητας», της «λειτουργικότητας» και της «πληρότητας». Αναφέρεται στην αξιοποίηση όλων των θεωριών για την ανάπτυξη ενός νέου είδους ανθρώπου και σχετίζεται άμεσα με την έννοια της δημιουργικότητας, όπως την προσδιορίζει ο F. Barron:

α) Η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό πεδίο εμπλεκόμενων συστημάτων.

β) Συναρτάται με το προϊόν (έργο), τη διαδικασία και το άτομο (τριπλομέτωπη θεωρία).

γ) Η ψυχολογική και φυσική δημιουργικότητα παραβάλλεται και κατανοείται αντιθετικά και σφαιρικά με τους όρους «σκοτάδι-φως», «ακαθόριστο-καθορισμένο», «απεριόριστο-περιορισμένο», «ασυνείδητο-συνειδητό» (βλ. F. Barron, 1997, 80), ο οποίος αναφέρει:

Παράλληλα, η έννοια της σφαιρικής θεώρησης θέτει το αίτημα της διεπιστημονικότητας, σε αντίθεση προς την έννοια της εξειδίκευσης, που προκύπτει ως ανάγκη για την εμπειριστωμένη μελέτη μιας επιστημονικής περιοχής.

Οι σύγχρονες εξελίξεις απαιτούν ολοένα και περισσότερο τη διεπιστημονική εξέταση όλων των θεμάτων. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, οι αρνητικές επιπτώσεις από την απουσία σφαιρικής αντίληψης και διεπιστημονικής προσέγγισης είναι μεγάλη. Η παιδεία του ανθρώπου υπονομεύεται μέσα από την αποσπασματική, μονόπλευρη, μηχανική μάθηση και την εύθραυστη γνώση, που βρίσκεται περιχαρακωμένη ανάμεσα στα όρια των επιστημών. Γνωρίζοντας τις συνέπειες αυτού του προβλήματος, ο Piaget διακήρυξε ότι στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η προοδευτική κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις επιστήμες ή, τουλάχιστο, η δημιουργία ανοιγμάτων ανάμεσά τους, που θα επιτρέπουν στους μαθητές να κινούνται ελεύθερα από τομέα σε τομέα, επιλέγοντας ανάμεσα σε πολλούς συνδυασμούς (βλ. J. Piaget, 1979, 32).

Ο Bertrand επίσης, ανασκοπώντας τις εκπαιδευτικές θεωρίες σε σχέση με την εμπειρική εκπαίδευση, κάνει λόγο για «διεπιστημονικότητα», «διεμπειρική οργάνωση» και «δυναμικό συντονισμό των στοιχείων της ανθρώπινης εμπειρίας», που περιλαμβάνουν τις έννοιες «δημιουργικότητα», «επιστημονική εννοιοποίηση» και «διεπιστημονικότητα», έννοιες που προσελκύουν όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των σύγχρονων παιδαγωγικών συστημάτων (βλ. Y. Bertrand, 1994, 156-157).

Η έννοια της «ολότητας» σχετίζεται άμεσα με αυτήν της «σφαιρικής προσέγγισης», καθόσον αναφέρεται στο σύνολο των μερών ενός θέματος. Στη φιλοσοφία η έννοια αναφέρεται στην ιδιότητα των πραγμάτων, συστημάτων κλπ., που αποτελούνται από διαφορετικά μέρη, να εμφανίζουν συμπεριφορά διάφορη από την αντίστοιχη των μερών τους. Αυτό το συναρτούμε με τη βασική αρχή της μορφολογικής ψυχαγωγίας που δηλώνει ότι το «όλον είναι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του».

Η έννοια της ολότητας σχετίζεται επίσης άμεσα με την έννοια του «ολισμού», μια φιλοσοφική θεωρία που πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, με κύριους εκπροσώπους το Σματς, Μάγερ και Ντακ. Η θεωρία αυτή επιχείρησε να επιλύσει φιλοσοφικά το πρόβλημα της σχέσης μέρους -όλου, απολυτοποιώντας το όλον, με τη χρήση κυρίως των πορισμάτων διαφόρων επιστημών.

Σχετίζεται ταυτόχρονα με την έννοια «ολιστικός», ερμηνευτικό μοντέλο που εξετάζει και ερμηνεύει τα πράγματα μέσα σ' ένα συνολικό πλαίσιο (καθολικό, γενικό και πλήρες). Αυτό ενδιαφέρει άμεσα την πρότασή μας, αφού ερμηνεύεται ως δημιουργική σύνθεση μερών διαμέσου του συνδυαστικού πνεύματος και της συνδυαστικής πράξης.

Όμως, θα πρέπει να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι η ολιστική θεώρηση δεν σημαίνει πως η μερικότητα στερείται σημασίας. Όπως σολιάζει σχετικά ο Fritz, στη δημιουργική διαδικασία σημαντικό είναι να διατηρείς ένα πέρασμα τόσο προς τη γενική άποψη (ολότητα) όσο και προς τις λεπτομέρειες (μερικότητα). Αν χάσεις τη θέα της γενικής άποψης, οι δραστηριότητες δεν θα περιέχουν το σχήμα της ολότητας. Αν αναπτύξεις μικρότερα βήματα μέσα σ' ένα μεγαλύτερο όλο, τότε μπορείς να παράγεις περισσότερη ενέργεια και ορμή. Ωστόσο, η αξία μιας γενικής εικόνας είναι προφανής. Μπορείς να δημιουργήσεις το αποτέλεσμα που επιδιώκεις, αν ξέρεις κάθε φορά πού είσαι και τι θέλεις, αν διατηρείς την αίσθηση της ολότητας. Αυτό θα σε βοηθήσει να οργανώνεις στρατηγικές δράσης και να εκδηλώνεις ορμή στην προσπάθειά σου (βλ. R. Fritz, 1993, 213,214).

Ο R. Arnheim, σε σχέση με το παραπάνω, τονίζει ότι «το όλον αυτοσυντηρείται». Ό,τι βλέπουμε συμπεριφέρεται ως σύνολο. Σ' αυτό αλληλεπιδρά το όλον και το μέρος, όχι όμως μ' ένα αυτόματο και οικουμενικό τρόπο. Από τη μια το όλον καθορίζει τη θέση και τη λειτουργία όλων των στοιχείων και παραγόντων μέσα σ' αυτό, από την άλλη όμως, τοπικές μεταβολές μπορούν να τροποποιήσουν τη δομή του όλου. Αυτό γίνεται εμφανές στο καλλιτεχνικό έργο, όπου η ολότητα του πίνακα ασκεί συνοχή στη συνολική δομή και, επομένως, στα μέρη του πίνακα. Από την άλλη ένα χρώμα ή μια γραφιστική λεπτομέρεια μπορεί να τροποποιεί τη συνολική δομή και έκφραση του έργου. Ο Arnheim, αναφερόμενος στην αρχή της μορφολογικής ψυχολογίας που προαναφέραμε, αναφέρει ότι το όλο δεν αποτελεί άθροισμα των μερών του, αφού έχει μέσα τη δική του δυναμική, που είναι μια δυναμική του χρόνου και της αλληλεπίδρασης, ακριβώς όπως συμβαίνει με τον κόσμο και τη γνώση του, που αλλάζει συνεχώς και επανακαθορίζεται (βλ. R. Arnheim, 1999, 84-85 και 1966).

Η έννοια της ολότητας στην καλλιτεχνική δημιουργία, που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, είναι εξαιρετικά σημαντική υπόθεση. Όλα τα στυλ, από τα πιο παραστατικά του παρελθόντος, μέχρι ακόμη και την αφηρημένη τέχνη, τονίζει ο Arnheim, δεν συνιστούν αμιγή μορφή. Σ' αυτήν η μορφολογική διάταξη και το θέμα δεν είναι το τελικό περιεχόμενο του έργου, που συμπυκνώνεται στη μορφή. Αυτά είναι απλώς όργανα της καλλιτεχνικής μορφής, για να δώσουν σώμα σε μια καθολική έννοια ή ιδέα. Κάθε σημαντικό έργο τέχνης, ανεξάρτητα από το στυλ που παρουσιάζει, διαθέτει ένα σκελετό δυνάμεων, που μπορεί να διαβαστεί άμεσα και, σε μια ευρύτερη προοπτική, να διαβαστεί ευρύτερα και διαχρονικότερα ως σύμβολο. Ακόμη και από τις πιο απλές γραμμές του το έργο τέχνης εκφράζει ένα ορατό νόημα και ένα συμβολικό νόημα, αν και μπορούμε να πούμε ότι δεν προσφέρει διανοητικές αφαιρέσεις μέσα από το χρώμα, το σχήμα και την κίνησή του, γιατί δεν υπάρχει τίποτε πιο συγκεκριμένο από αυτά τα στοιχεία του.

Στο έργο τέχνης από τη μια υπάρχει η εσωτερική, ασυνείδητη ζωή του ανθρώπου – δημιουργού και από την άλλη η εξωτερική, η συνειδητή. Όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε, τονίζει ο Arnheim, ότι αυτές οι διακρίσεις είναι τεχνητές. Ο ανθρώπινος νους υποδέχεται, σχηματίζει και ερμηνεύει την εικόνα του έξω κόσμου με όλες τις συνειδητές και ασυνείδητες δυνάμεις του και η σφαίρα του ασυνείδητου ποτέ δεν θα μπορούσε να γίνει μέρος της εμπειρίας μας χωρίς την ανάκλαση αντιληπτών πραγμάτων. Αυτά τα δυο βρίσκονται σε πλήρη συνάφεια και δεν υπάρχει τρόπος να παρουσιαστεί το ένα χωρίς το άλλο. Έτσι, στο έργο τέχνης η φύση του εξωτερικού και του εσωτερικού του κόσμου μπορούν να αναχθούν σ' ένα παιχνίδι δυνάμεων, σε μια μουσική προσέγγιση. (βλ. R. Arnheim, 1999, 501).

Γενικά, η αίσθηση της ολότητας γίνεται φανερή σε οποιοδήποτε δημιουργικό έργο, όταν ο δημιουργός, τα μέσα που χρησιμοποιεί και το ίδιο το έργο που παράγει συνδέονται μεταξύ τους αμοιβαία και αξεχώριστα. Ανάμεσα στα τρία υπάρχει η χαρά του δημιουργού που εκδηλώνεται και παράγει το έργο. Από τη λειτουργία αυτή εκπορεύεται και η δημιουργική σκέψη.

Παράλληλα, πίσω από την ολότητα υπάρχει μια εσωτερική φιλοσοφική αρμονία. Μέσα στο χρόνο, σαν σε συμφωνία μαζί του, η ολότητα πυκνώνει και αραιώνει, ανάλογα με τις δυ-

νάμεις που συναντά. Η ολότητα αναγνωρίζεται ταυτόχρονα ως έννοια που δηλώνει συνέχεια και ειρμό. Γι' αυτό διακρίνουμε μια ψυχολογική και μια ηθική ολότητα, που αντέχει στο χρόνο.

Τέλος, η ολότητα και η έκφραση αποκλείουν κάθε έννοια αυτόματης αντίδρασης (μπιχε-βιορισμός), το θολό και το συμπαγές, το αμετακίνητο και το απλουστευτικό. Αντίθετα, υποδηλώνουν το άνετο και το ανοιχτό στα εσωτερικά πετάγματα της σκέψης, το απλό και το σύνθετο και, ταυτόχρονα, το ελεύθερο πέρασμα από τη σκέψη στη δράση (βλ. R. Grudin, 1990, 72-74).

Η ολιστική θεώρηση συγκεντρώνει σφαιρικά στο στόχο, απελευθερώνει δυνάμεις, ανοίγει ευρύτερους ορίζοντες στη σκέψη, οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση, στη δράση και στη δημιουργική έκφραση. Αντίκειται, συνεπώς, στην αποσπασματικότητα και τη μερικότητα, που οδηγούν στη μονοδιάστατη αντίληψη και την εύθραυστη γνώση, οι οποίες αποτελούν παθολογία των τυπικών διαδικασιών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως αναφέραμε, η ανάγκη της εξειδίκευσης απολυτοποιεί τη μονιστική αντίληψη και οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα την παιδεία του ανθρώπου. Αυτό συμβαίνει γενικότερα τόσο στην τέχνη όσο και στην επιστήμη. Η στροφή στο διεπιστημονικό πνεύμα, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, επιδιώκει να αποκαταστήσει τις αναγκαίες ισορροπίες σ' αυτό το μεγάλο θέμα. Σε μια παιδεία που θέλει να σέβεται τον εαυτό της και τα πρόσωπα στα οποία απευθύνεται, κύριος στόχος θα πρέπει να είναι ολόκληρο το πνευματικό και ψυχοσωματικό δυναμικό του ανθρώπου, δηλαδή ο συνολικός άνθρωπος. Το αίτημα της ολότητας και της πληρότητας μας οδηγεί στον ολοκληρωμένο άνθρωπο και την έννοια του «ανθρωπισμού».

Τα διλήμματα του καιρού μας πάνω σ' αυτό το κεφαλαίωδες θέμα είναι μεγάλα και έχουν απασχολήσει πολλούς στοχαστές. Ένας από αυτούς, ο Λούις Μάμφορντ, που χαρακτηρίζεται από τους οικουμενικούς διανοητές του 20ού αιώνα, γράφει σχετικά: Στην εποχή μας ο άνθρωπος του Παλιού κόσμου μεταμορφώνεται σε άνθρωπο του Νέου κόσμου. Μπροστά σ' αυτόν ανοίγονται δυο δρόμοι: ο ένας οδηγεί στο μετά-ιστορικό άνθρωπο, ένα «καλορρυθμισμένο και προγραμματισμένο τέρας που μπορεί να στοιχειώσει όλους τους εφιάλτες μας». Ο άλλος οδηγεί στον ολοκληρωμένο άνθρωπο, που αποτελεί σύνθεση όλων των ανθρώπινων τύπων του παρελθόντος και έχει για βασική του αξία την ίδια τη ζωή. Σήμερα βρισκόμαστε στο σταυροδρόμι αυτό και θα πρέπει όλοι μαζί και καθένας χωριστά να διαλέξουμε (βλ. Λ. Μάμφορντ, 1998, 210-211).

Η Σ.Δ.Π., καθώς εστιάζεται στον ολοκληρωμένο άνθρωπο και την ολόπλευρη ανάπτυξή του, προσανατολίζει τις στρατηγικές της με τέτοιο τρόπο, ώστε να τον διαπλάθουν και να τον δημιουργούν στα πλαίσια της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής. Προς τούτο, όλες της οι προτάσεις οδεύουν προς μια γενική επισκόπηση του όλου, δηλαδή σε μια συνολική εικόνα των θεμάτων και των προβλημάτων που θέτει στις προτεραιότητές της. Έτσι, η εικονογράφηση αντιμετωπίζεται στην ολότητά της ως θέμα σφαιρικό και συνδυαστικό, αντιμετωπίζεται δηλαδή ολοκληρωμένα ως διευρυμένη έννοια στο χώρο της τέχνης, και ολοκληρωμένα στις συναρτήσεις της με το σύστημα της γλώσσας, ώστε από τις συναρτήσεις αυτές να προκύπτει μια συνολική πολύπτυχη, πολυδιάστατη και πολυδύναμη λειτουργία, που θα βρίσκεται στο επίκεντρο της δημιουργικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Η έννοια του όλου προϋποθέτει την έννοια του «πολύμορφου – ποικιλόμορφου» που αντίκειται στις μονιστικές θεωρήσεις. Σε μια σύνθεση η έννοια της ποικιλίας συναρτάται με την έννοια της αρμονίας. Όμως, από τη σύνθεση ακόμη και αντιθετικών στοιχείων, μπορεί να προκύψει μια εξαιρετικά δυναμική αρμονία και μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα ποικιλία.

Η έννοια της «ποικιλίας» είναι ζωτική ανάγκη του κόσμου μας για την επιβίωσή του. Ειδικά στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου η έννοια αυτή συνιστά ένα ποιοτικό στοιχείο, που μπορεί να προσθέτει ενδιαφέρον, αισθητικό πλούτο, πνευματικό εύρος, και, μέσα απ' όλα αυτά, πολυδιάστατη λειτουργία και ποικιλία δράσεων. Η ποικιλία της εικονογραφικής έκφρασης, σε συνάρτηση με την ποικιλία της γλωσσικής έκφρασης, μπορούν να συμβάλουν με αποτελεσματικό τρόπο στην εξοικείωση του παιδιού με τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις λόγου και εικόνας. Ιδιαίτερα, η ποικιλία της εικονογραφικής έκφρασης μπορεί να εξοικειώσει το παιδί με τους τρόπους που ο αισθητικός κώδικας εκφράζει το γλωσσικό. Η έννοια της πο-

λυστημίας μπορεί να αφομοιωθεί στο παιδί μέσα από την ποικιλία των διαφορετικών εκδοχών της εικονογράφησης, είτε από τον ίδιο εικονογράφο, είτε από πολλούς.

Όπως παρατηρεί σχετικά ο Paul Klee, «στο παρελθόν αναπαριστούσαν τα ορατά πράγματα που υπήρχαν πάνω στη γη, τα πράγματα που ευχαρίστως βλέπαμε ή που θα επιθυμούσαμε να δούμε. Σήμερα η σχετικότητα των ορατών πραγμάτων έχει αποκαλυφθεί, και έτσι εκφράζεται πια η πεποίθηση ότι, σε σύγκριση με το σύμπαν, το ορατό αποτελεί μόνο ένα μεμονωμένο παράδειγμα και ότι υπάρχουν, χωρίς εμείς να το ξέρουμε, πολυάριθμες αλήθειες. Η σημασία των πραγμάτων πολλαπλασιάζεται και διευρύνεται, συχνά αντιλέγοντας φαινομενικά προς τη λογική εμπειρία του χθες. Πιεζόμαστε να κάνουμε θεμελιακό το τυχαίο».

Ο Klee κάνει ακόμη λόγο για την πολλαπλότητα των ερμηνειών. Όπως λέει «η τέχνη, όμοια με δημιουργία, γεννιέται από την εικόνα. Προϋποθέτει πάντοτε την ύπαρξη ενός προτύπου, με τον ίδιο τρόπο που ο γνήσιος κόσμος μας προϋποθέτει μια οραματική σύλληψη του σύμπαντος. Η απελευθέρωση των στοιχείων, η ομαδοποίησή τους σε σύνθετες υποομάδες, η ταυτόχρονη αποδιάρθρωση και επανασύνδεση σε ένα σύνολο των επιμέρους στοιχείων, η σχηματική πολυφωνία, η επίτευξη της ηρεμίας μέσα από το συμψηφισμό των κινήσεων: Όλα αυτά είναι υψηλά μορφικά προβλήματα, βασικά για τη γνώση τους σχήματος, αλλά δεν είναι ακόμη η τέχνη στην υψηλότερη μορφή της. Στην τέχνη με την υψηλότερη μορφή της, πίσω από την πολλαπλότητα των δυνατών ερμηνειών, μένει πάντοτε κρυμμένο κάποιο μυστικό, και το φως της διάνοιας θλιβερά γλωμιάζει» (βλ. P. Klee, 1989, 78-79).

Ο πολύσημος αισθητικός κώδικας, σε συναυτουργία με το γλωσσικό, μπορεί να δημιουργήσει μια νέα δομή, ένα νέο νόημα, δηλαδή να αποκαλύψει πολλά και διαφορετικά στρώματα ανάγνωσης των κειμένων και πολλές οπτικές γωνίες, για να κατανοήσει κανείς τις δηλώσεις και στις συνδηλώσεις τους, μπορεί όμως να λειτουργήσει και περιοριστικά, αν καταφεύγει σε μονιστικές θεωρήσεις.

Στην πραγματικότητα, η έννοια της ποικιλίας, όσον αφορά το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας και το εικονογραφημένο εξωσχολικό βιβλίο, δεν είναι μόνο αισθητική και γλωσσική, αλλά γενικότερα και ποικιλία αντιλήψεων, μεθοδολογική και προπάντων πολιτισμική, καθόσον, όπως αναλύσαμε στην έρευνά μας, πολλοί παράγοντες συγκλίνουν κατά τη συγγραφή τους και τα συνδιαμορφώνουν. Η δημιουργική χρήση τους εξαρτάται επίσης από πρόσωπα, περιβάλλοντα και διαδικασίες.

Η Σ.Δ.Π. υποστηρίζει την αρμονική λειτουργία όλης αυτής της ποικιλίας παραγόντων. Αν η ποικιλία στο εγχειρίδιο και η ετερογένεια των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας λειτουργήσουν δημιουργικά, υπάρχει ελπίδα για ένα καλύτερο κλίμα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Η ποικιλία γενικά μπορεί να αποτελέσει αντίδοτο εναντίον της πλήξης και της αδιαφορίας που επιβάλλει η τυπική εκπαίδευση σε θέματα κρίσιμα για τη διαμόρφωση ανοιχτών στο διάλογο και τη διαφορετική άποψη ανθρώπων, δηλαδή ανθρώπων που μπορεί να διαμορφώνουν την προσωπική τους εμπειρία δια μέσου της εμπειρίας του άλλου. Η πλουραλιστική και ευέλικτη σκέψη, στη διαμόρφωση της οποίας συμβάλλει η ποικιλία, είναι η δημιουργική σκέψη.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ακόμη ότι το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας και το εικονογραφημένο εξωσχολικό βιβλίο ασκεί μια ποικιλία λειτουργιών. Για παράδειγμα, η αισθητική καλλιέργεια του παιδιού μέσα από το εικονογραφημένο βιβλίο είναι σήμερα μια κοινά παραδεκτή θέση. Το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί κατεξοχήν μέσο αναψυχής και καλλιέργειας, στο βαθμό που μέσω των εικόνων του φέρνει το παιδί σε άμεση επαφή με τον αισθητικό κώδικα και τις οπτικές και αισθητικές μορφές της τέχνης. Φραγμός ως προς το είδος και το ύφος των εικόνων δεν θα πρέπει να υπάρχει, ούτε κανενός είδους διαχωρισμός της τέχνης που απευθύνεται σε παιδιά ή ενήλικες.

Συνεπώς, η ποιότητα του εγχειριδίου και του εικονογραφημένου βιβλίου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποικιλία και την ετερογένεια της έκφρασης των εικόνων (πλούτος τεχνολογιών και τεχνικών), που ενδυναμώνεται όταν συνάπτεται με την πολυμορφία της γλωσσικής έκφρασης. Μέσα από αυτό μια νέα συνδυαστική εκφραστική γλώσσα δημιουργείται και αναβαθμίζεται ποιοτικά η εκφραστική τους λειτουργία (βλ. και R. Bator, 1983, 149-151).

Εξάλλου, «η ποικιλία και η ενότητα μέσα στην ποικιλία» είναι κρίσιμο ποιοτικό στοιχείο για το ίδιο το καλλιτεχνικό έργο, όπως και για την εικονογράφηση. Η Laura Charman, σχολιάζει σχετικά ότι «τα απολύτως ενοποιημένα έργα είναι μάλλον βαρετά. Η ποικιλία μέσα στην ενότητα διατηρεί αδιάπτωτο το ενδιαφέρον μας».

Όταν θέλουμε να δημιουργήσουμε για κάποιο έργο ενδιαφέρον, διαφοροποιούμε τις οπτικές και χωρικές του ποιότητες. Για παράδειγμα ο χωρισμός των χρωμάτων και των σχημάτων του μας επιτρέπει να τα δούμε σαν ξεχωριστές οντότητες. Η διακοπή ενός ρυθμού ή μιας κυρίαρχης κίνησης προσελκύει την προσοχή του θεατή. Επίσης, η αμφισημία και η υπερβολή προκαλούν περισσότερη συμμετοχή και αυξάνουν το ενδιαφέρον για το έργο, καθόσον, όταν οι μορφές παρατίθενται με τρόπο αντίθετο από τις συνήθειες προσδοκίες μας, η ένταση αυξάνεται.

Αν με σύνεση χρησιμοποιηθούν η ενότητα και η ποικιλία, ως κατευθυντήριες αρχές για τη δημιουργία ενός έργου, τότε είναι πιθανόν να μην το βαρεθούν εύκολα οι θεατές και να θελήσουν να επιστρέφουν σ' αυτό πολλές φορές. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε, ωστόσο, ότι οι βασικές αρχές της ενότητας και της ποικιλίας στα πλαστικά στοιχεία ενός έργου τέχνης, (γραμμές, χρώματα, υφή και οι άλλοι οπτικοί παράγοντες), δεν δίνουν από μόνες τους στην τέχνη την εκφραστική της όψη. Την υποβλητική τους δύναμη κυρίως την αντλούν από την ικανότητά μας να τα αντιλαμβανόμαστε «ως συσχετισμένα με τη ζωή». Αυτός ακριβώς είναι και ο λόγος που ένα μεγάλο μέρος της καλλιτεχνικής αγωγής σε τελευταία ανάλυση αφορά την ίδια τη ζωή και την αισθητική εμπειρία που αποκομίζουμε από αυτήν.

Σύμφωνα με τη θέση αυτή, η ποικιλία και η ετερότητα είναι ένα δυναμικό στοιχείο της ζωής στις πόλεις σήμερα. Οι περισσότερες πόλεις (το 80% περίπου του δομημένου περιβάλλοντος) δεν ακολουθούν ένα πλήρες και συγκεντρωτικό σχέδιο ανάπτυξης. Αποτελούνται συνήθως από αυτόνομα τμήματα, που μπορούν εύκολα να μεταβληθούν. Γι' αυτό το λόγο οι σύγχρονες πόλεις μπορούν να είναι πλούσιες, διαφοροποιημένες και ευέλικτες. Παράλληλα, η ανθρώπινη ζωή σ' αυτές σήμερα είναι τόσο σύνθετη και οι υπηρεσίες που προσφέρονται τόσο αλληλεξαρτώμενες, που οι μεταβολές σπάνια ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες ανάγκες.

Το ζητούμενο είναι να διατηρηθεί η ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική ελευθερία και την ετερομορφία. Αυτό δυσκολεύεται κυρίως από το γεγονός ότι οι κοινωνίες μας, κατά πάγια τρόπο, είναι οργανωμένες για τη μαζική παραγωγή και κατανάλωση. Αυτό βασίζεται, ως γνωστό, στην αναπαραγωγή ίδιων μονάδων (βιομηχανική παραγωγή) και ίδιων προτύπων κατανάλωσης. Φυσικά, κάτι τέτοιο οδηγεί (με την έλλειψη φαντασίας και επινοητικότητας) στην ομοιομορφία και στη στερεότυπη αναπαραγωγή. Στόχος θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη ενός λειτουργικού και προσωπικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε ούτε η στείρα ομοιομορφία ούτε η χαοτική ετερομορφία να επικρατούν. Το περιβάλλον θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε «να συμβιβάζει την πολλαπλότητα των προσδοκιών μας μέσα στην κοινωνία».

Εξάλλου, το περιβάλλον, εκτός από φυσική οντότητα, είναι κυρίως σύστημα επικοινωνίας. Αν ο άνθρωπος θέλει να δημιουργήσει ένα πρακτικό και γεμάτο νόημα περιβάλλον, τότε θα πρέπει να γνωρίσει τη δύναμη της ποικιλίας των οπτικών μορφών και να ενισχύσει τις ανθρώπινες αξίες. Τα παιδιά ως ανθρώπινα όντα δικαιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τα προετοιμάσουν να αισθανθούν ότι ελέγχουν με προσωπικό και άμεσο τρόπο τη μορφή του κόσμου τους και εκείνο που αυτός δηλώνει για την ανθρώπινη ιδιότητά τους. (βλ. L. Charman, ό.π., 39-112, S. Aderson, 1968).).

Τέλος, η έννοια της ποικιλίας και του ανθρωπισμού στη Σ.Δ.Π. συναρτάται άμεσα με την έννοια του «πολιτιστικού πλουραλισμού». Η αισθητική ποικιλία, ως γνωστό, είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του μεταμοντερνισμού. Η εξέλιξη της τέχνης, όπως και η εξέλιξη της επιστήμης, ως προς την ποικιλία, θα μπορούσε να παραβληθεί με την εξέλιξη των οικοσυστημάτων, όπου πολλές και διαφορετικές μορφές ζωής συνιστούν μιαν ασπίδα προστασίας της ίδιας της ζωής και εξασφαλίζουν τη συνέχεια και την ανάπτυξή της. Όπως η ποικιλία των οικοσυστημάτων υποδηλώνει την πολύμορφη λειτουργία της ζωής, που αποτελεί μια δικλείδα ασφαλείας για την ίδια, έτσι και η αισθητική ποικιλία στην τέχνη και τη ζωή μπορεί να εξασφαλίζει την αισθητική και πνευματική πολυμέρεια, ως εγγύηση της ποιότητας και της εξέλι-

ξής της. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπινων υπάρξεων μέσα από τη γνωριμία της παγκόσμιας τέχνης και του παγκόσμιου πολιτισμού διαχρονικά.

Η έννοια της «ποικιλίας» στη Σ.Δ.Π. συνδέεται με την αρχή της «απλότητας» και οι δυο μαζί συνδέονται με βασικές ανθρώπινες ανάγκες.

Η απλότητα σε μια ζωγραφική σύνθεση, όπως και στην εικονογράφηση, δεν αποκλείει στην ποικιλία, συγκρατεί όμως τη χαοτική ετερότητα, τον εικονικό βερμπαλισμό και την ακατάσχετη οπτική φλυαρία, που κάνουν μια σύνθεση να γίνεται βαριά, πληκτική και αναποτελεσματική.

Η αρχή της «απλότητας» είναι μια βασική αρχή της αντίληψής μας για τις οπτικές μορφές. Όπως παρατηρεί ο Arnheim, στη Gestalt η αρχή της «απλότητας» δηλώνεται με τη θέση ότι «κάθε οπτική διάταξη τείνει προς την απλούστερη διαθέσιμη διαμόρφωση για την αίσθηση της όρασης, κάτω από τις εκάστοτε δεδομένες συνθήκες». Η τάση αυτή εξηγεί γιατί ορισμένα σχήματα ή χρώματα συγχωνεύονται σε μονάδες ή διαχωρίζονται, όπως και γιατί μερικά πράγματα φαίνονται επίπεδα, ενώ άλλα με όγκο και βάθος. Εξηγεί ακόμη το ολοκληρωμένο και το ανολοκλήρωτο, το μέρος και το όλον, τη στερεότητα και τη διαφάνεια, την κίνηση και την ακινησία.

Όμως, η τάση για απλότητα δεν επαρκεί από μόνη της, για να δικαιολογήσει τα όσα βλέπουμε, γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μονόπλευρες περιγραφές. Αν ο σημαντικότερος στόχος της τέχνης ήταν η απλότητα, τότε τα πιο επιθυμητά αντικείμενα θα ήταν οι τέλει κύβοι και τα ομοιόμορφα έργα, που τα είδαμε σε μερικές μορφές τέχνης του μοντερνισμού (π.χ. στη *minimal art* ή την αφηρημένη τέχνη). Αυτό φυσικά προέκυψε ως ιστορικά αναγκαίο, για να καταπραΰνουν οι δημιουργοί τα μάτια μιας γενιάς από το πολυσύνθετο και την αταξία της παλιάς τέχνης.

Φυσικά, στα κλειστά συστήματα κυβερνά η αρχή της απλότητας. Στο παλιό κλειστό σύστημα σκέψης π.χ., η παράδοση της κλασικιστικής αισθητικής (J. Winckelman) είχε υποστηρίξει την περιγραφή και αξιολόγηση της καλλιτεχνικής μορφής μόνον υπό όρους αρμονίας και ισορροπίας. Η «απλότητα του ευγενούς και η ηρεμία του μεγαλείου», που είχαν ανακηρυχθεί ως το ιδεώδες της αρχαίας ελληνικής τέχνης, επικράτησαν και ως προς το αμετάβλητο πρότυπο μέχρι το μοντερνισμό. Αν, όπως υποστηρίζει ο Arnheim, ο ανθρώπινος εγκέφαλος στη στοιχειώδη πράξη του «βλέπει» διέπονταν μόνο από την τάση για απλότητα, όλα θα έμοιαζαν με ένα «ομοιογενές τοπίο», στο οποίο κάθε εισροή στοιχείου θα έλιωνε σαν το αλάτι στο νερό.

Αντίθετα, η οπτική προβολή επιβάλλεται ως «δομικό θέμα» που οργανώνεται και τροποποιείται, ώστε να του δοθεί η μέγιστη δυνατή απλότητα. Αυτό συνιστά το βασικό νόμο της Gestalt, το νόμο της οπτικής αντίληψης, σύμφωνα με τον οποίο «κάθε διάταξη ερεθισμάτων τείνει να γίνει αντιληπτή με τέτοιο τρόπο, ώστε η προκύπτουσα δομή να είναι η απλούστερη που επιτρέπεται από τις δεδομένες συνθήκες. Η απλότητα, ως προς την αντίληψη, μπορεί να περιγραφεί ως «η υποκειμενική εμπειρία και κρίση ενός παρατηρητή, που δεν νιώθει καμιά δυσκολία στο να κατανοήσει αυτό που του δείχνεται».

Αυτό που ο Σπινόζα είπε για την τάξη μπορεί να ισχύσει και για την απλότητα. Ότι δηλαδή αυτή υπάρχει στα πράγματα καθεαυτά, ακόμη κι αν δεν γνωρίζουμε τίποτε γύρω από τη φύση τους. Αν αυτά βρίσκονται σε καλή τάξη, όταν δηλαδή είναι με τέτοιο τρόπο διατεταγμένα που να μπορούμε να τα βλέπουμε με τις αισθήσεις και στη συνέχεια να τα φανταζόμαστε και να τα θυμόμαστε, τότε μιλάμε για απλότητα στη σύνθεση και την αντίληψή τους.

Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι υπάρχει μια υποκειμενική και μια αντικειμενική απλότητα των οπτικών φαινομένων, που δεν είναι πάντοτε παράλληλες. Κάποιος θεατής π.χ. μπορεί να θεωρεί ένα έργο απλό, επειδή δεν έχει επίγνωση της πολυπλοκότητάς του ή, αντίστροφα, μπορεί να το θεωρεί πολύπλοκο, επειδή δεν είναι εξοικειωμένος με το είδος της συγκεκριμένης έκφρασης (στυλ).

Ο αριθμός των στοιχείων του έργου έχει κάποια σχέση με την απλότητα του, όμως αυτό μπορεί να είναι και εντελώς παραπλανητικό. Όπως αναφέραμε, σ' ένα έργο ή μια μουσική φράση, με λίγα δομικά στοιχεία μπορεί να προκύψει μια πολυπλοκότερη δομή απ' ότι σε άλ-

λα έργα ή φράσεις που διαθέτουν περισσότερα δομικά στοιχεία. Η αιτία βρίσκεται στη σύνταξη της δομής και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης των στοιχείων.

Θα πρέπει, τέλος, να αναφέρουμε ότι ο όρος «απλότητα» δηλώνεται συχνά στην απολυτότητά του: Έτσι, ένα παιδικό σχέδιο είναι πιο απλό απ' ότι ένας πίνακας του Rembrand, όπως κι ένα λαϊκό τραγούδι από ένα συμφωνικό έργο.

Εκτός από την απόλυτη απλότητα αυτού του είδους, θα πρέπει να κάνουμε λόγο και για τη σχετική απλότητα, που ισχύει για κάθε επίπεδο πολυπλοκότητας. Για παράδειγμα, όταν επιθυμεί κάποιος να κάνει ή να πει κάτι, θα πρέπει να τον απασχολούν δυο ερωτήματα: ποια θα είναι η απλούστερη δομή που θα εξυπηρετήσει τον αντικειμενικό του στόχο (φειδωλία), και ποιος θα είναι ο απλούστερος τρόπος οργάνωσης αυτής της δομής (απλούστερη τάξη).

Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι το ανθρώπινο μυαλό είναι ο πιο σύνθετος μηχανισμός που υπάρχει στη φύση και συνεπώς του αξίζουν συνθέσεις τόσο πλούσιες, ώστε να αντικατοπτρίζουν το νοητικό του πλούτο. Γι' αυτό, αν και τα απλά αντικείμενα μπορεί να μας ευχαριστούν, επειδή εξυπηρετούν κάποιες περιορισμένες λειτουργίες και ανάγκες μας, τα πραγματικά έργα τέχνης, όμως, αν και φαίνονται «απλά», στην πραγματικότητα είναι αρκετά περίπλοκα και του ταιριάζουν. Τα έργα αυτά, αν και είναι πολυσύνθετα, διαθέτουν παρ' όλα αυτά απλότητα με το να «οργανώνουν ένα πλούτο νοήματος και μορφής σε μια γενική δομή που ορίζει καθαρά τη θέση και τη λειτουργία κάθε λεπτομέρειας στο όλον». Αυτό συνεπάγεται ότι οργανώνονται με τη σοφότερη ταξινόμηση στη δομή, ώστε να κυριαρχούν τα ουσιώδη στοιχεία τους (Kurt Bald). Για τον ορισμό του ουσιώδους μπορεί να λεχθεί: «Να ταρακουνάς το δέντρο», για να διατηρηθεί πάνω στα κλαδιά μόνο αυτό που αντέχει γερά (Jean Cocteau). Αλλά και σε τελευταία ανάλυση, η φύση στην πραγματικότητα δεν κάνει τίποτε περισσότερο και τίποτε λιγότερο σε σχέση με τον απλότητα: αρέσκεται στην απλότητα και αποφεύγει το πομπώδες (Isaac Newton) (βλ. R. Arnheim, 1999, 70-79, 447).

Συνεπώς, οι οπτικές μας εντυπώσεις εξουσιάζονται από το νόμο της απλότητας. Ταυτόχρονα, όσο πιο απλή μπορεί να είναι μια μορφή, τόσο περισσότερα περιεχόμενα μπορεί να έχει και τόσο περισσότερες ερμηνείες είναι δυνατό να δεχτεί (βλ. και X. Χρήστου, 1987, 27-28).

Εκτός όλων αυτών, σύμφωνα με το σημαντικότερο θεωρητικό της σχετικότητας Πένροουζ, «η κομψότητα έχει να κάνει με μια αναμενόμενη απλότητα. Δηλαδή, ενώ κάποιος στα θέματα που χειρίζεται σχηματίζει την εντύπωση ότι είναι περίπλοκα, ξαφνικά ανακαλύπτει ότι στην πραγματικότητα έχουν ένα απλό υπόβαθρο. Στην περίπτωση αυτή η μη αναμενόμενη απλότητα αντιπροσωπεύει κάτι πολύ σημαντικό γι' αυτόν, γιατί μέσα από αυτήν ανακαλύπτει το βαθύτερο νόημα που συνδέει διάφορες συλλήψεις, για τις οποίες δεν υποπτευόταν ότι υπήρχαν προηγούμενα (πρβλ. Μ. Παπαδάκης, 1990, 127-128).

Επομένως, η έννοια της απλότητας συνδέεται με την έννοια της ποικιλίας ως ποιοτικό της στοιχείο, όσο και αν αυτό δεν γίνεται πολλές φορές αντιληπτό.

Είναι γεγονός ότι σε εποχές ακμής αναζητούνται στην τέχνη η απλότητα και το πνεύμα και σε εποχές παρακμής η εξωστρεφής φλυαρία και το πομπώδες<sup>1</sup>.

Για όλους τους λόγους που προαναφέραμε, η Σ.Δ.Π. υποστηρίζει «την απλότητα μέσα στην πολυπλοκότητα και την ενότητα μέσα στην ποικιλία», που, σύμφωνα με το Barron, αποτελούν τα κριτήρια του ωραίου και του κομψού τόσο στην τέχνη όσο και στην επιστήμη και την προσωπική συνείδηση (βλ. F. Barron, 1997, 93-94).

---

<sup>1</sup> Ο Πλίνιος ο Πρεσβύτερος σχολιάζει σχετικά ότι στην εποχή του, σε σύγκριση με αυτή των αρχαίων Ελλήνων του 4<sup>ου</sup> και 5<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα, κυριαρχούσε μια υπερβολική πληθώρα υλικών για τον καλλιτέχνη, χωρίς αυτό να οδηγεί και την τέχνη σε καλύτερα αποτελέσματα. Μόνο με τέσσερα χρώματα ο Απελλής, ο Αετίων, ο Μελάνθιος και ο Νικόμαχος, σχολιάζει, έκαμαν τα αθάνατα έργα της κλασικής περιόδου. Τώρα που «το πορφυρό μεταφέρθηκε στους τοίχους» και η Ινδία προμηθεύει το «βούρκο των ποταμών» (ινδικό χρώμα) και το «αίμα των φιδιών και των ελεφάντων της» (cinnabaris indicus), η ζωγραφική έχει χάσει πια τη δόξα της. Με μέσα πεινχρά τότε όλα ήσαν καλύτερα, σχολιάζει, γιατί ενώ στην εποχή του Πλίνιου εκτιμούσαν περισσότερο την αφθονία των μέσων, ενώ στην κλασική περίοδο εκτιμούσαν κυρίως την πνευματική αξία των πραγμάτων (βλ. Πλίνιος ο Πρεσβύτερος, 1994, 57-58).

Ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο αποτελεί «η ενότητα μέσα στην ποικιλία της αισθητικής απόλαυσης και των αισθητικών βιωμάτων». Ο J. Volkelt στηρίζει τις αναλύσεις του περί αισθητικής σε μια καθαρά ψυχολογική μέθοδο: στην ανάλυση ενός σύνθετου ψυχικού βιώματος στα επιμέρους στοιχεία του. Από αυτή την αναλυτική σκοπιά εξετάζει όλη την περιοχή της αισθητικής: την αισθητική κρίση και την αισθητική απόλαυση, το βίωμα του θεατή, του αναγνώστη ή του ακροατή του έργου τέχνης, καθώς και τη δημιουργική πράξη του καλλιτέχνη, τα είδη του στυλ κλπ. Όπως σχολιάζει ο Α. Γιανναράς, θα πρέπει να υπάρχει κάποια ενότητα μέσα σ' όλην αυτή την ποικιλία των ειδών της αισθητικής απόλαυσης και των αισθητικών βιωμάτων.

Αυτή η ψυχολογική αρχή, που παραπέμπει στην ενότητα μέσα από την ποικιλία της αισθητικής εμπειρίας, σύμφωνα με τον Γιανναρά, συνίσταται από το γεγονός ότι το αισθητικό βίωμα ικανοποιεί ορισμένες «πρωτογενείς στοιχειακές ανάγκες της ψυχικής ζωής», π.χ. την ανάγκη μιας εποπτείας με συναισθηματικό περιεχόμενο. Η ανάγκη για εποπτεία με πληρότητα συναισθηματική ικανοποιείται από ένα αντικείμενο που πραγματοποιεί την ενότητα μορφής – περιεχομένου. Όλες αυτές οι πρωτογενείς ανάγκες «ενώνονται σ' ένα κοινό σκοπό, όπου συγκλίνουν στην εναρμόνιση του ψυχικού βίου» (βλ. Α. Γιανναράς, χ.χ., 25-26).

Όλα τα προηγούμενα σχετίζονται με την έννοια της «λειτουργίας». Η έννοια αυτή αναφέρεται στην κατάσταση ενός συστήματος, όπως π.χ. το σύστημα του λόγου, το σύστημα της εικόνας, το σχολικό σύστημα κλπ., κατά την οποία όλα τα μέρη και τα στοιχεία του συντονίζονται και συνεργάζονται, για να υλοποιήσουν με κάποια μέσα τους στόχους του.

Αποτελεσματική λειτουργία σημαίνει ικανότητα επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί.

Όλα τα παραπάνω ισχύουν και για τη λειτουργία της εικονογράφησης σε σχέση με το λόγο, που συνιστούν ένα λειτουργικό συνδυαστικό σύστημα. Σ' αυτό το θέμα ο όρος αναλύεται όπως και στην αρχιτεκτονική: η μορφή θα πρέπει να αποτελεί έκφραση μιας λειτουργίας, να καθορίζεται δηλαδή από πρακτικούς παράγοντες, αποφεύγοντας περιττά ή διακοσμητικά στοιχεία που μειώνουν τη λειτουργία της. Στην ταξινομία των γνωστικών λειτουργιών των εικόνων των J. R. Levin κ.ά. γίνεται μια παρόμοια αναφορά.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει η πρότασή μας στη διδακτική και παιδαγωγική λειτουργία της εικονογράφησης, η οποία διευρύνεται στο χώρο της τέχνης μέσα από δυο πύλες εισόδου, δια των οποίων η εικονογράφηση και η ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία μπαίνουν σε μια αμφίδρομη πορεία αλληλεπίδρασης.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει επίσης στην ισόρροπη λειτουργία της εικονογράφησης στο διευρυμένο της πλαίσιο προς τους τρεις τομείς, νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό. Η λειτουργία αναφέρεται πρωτίστως στην ίδια την εικονογράφηση, ως καλλιτεχνικό συμφραζόμενο σε αναφορά πάντοτε προς το λόγο. Εδώ εξετάζουμε τον τρόπο που λειτουργούν τα συνθετικά μέρη της εικόνας (γραμμές, χρώματα, τονικότητες, ρυθμοί κλπ.), για να διατυπώσουν το πολύσημο μήνυμά τους, που βασίζεται στον τρόπο χρήσης του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων.

Η έννοια της «πληρότητας» της εικονογράφησης συναρτάται με την έννοια της «αισθητικής ποιότητας» και της «μεθοδικότητας».

Η αισθητική ποιότητα αναφέρεται στα κριτήρια του δημιουργικού έργου: πρωτοτυπία, ευελιξία, ευρύτητα, εφευρετικότητα, χρησιμότητα κλπ.

Η μεθοδικότητα αναφέρεται όχι μόνο στην αισθητική αρτιότητα της εικονογράφησης, ως προϊόν της διαίσθησης και της ελεύθερης έκφρασης του εικονογράφου, αλλά και ως προϊόν μεθοδολογίας που συνάπτεται με τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους και με τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών στο σχετικό θέμα.

Η πληρότητα της εικονογράφησης, συνεπώς, αφορά την εκφραστική της ποιότητα και τις πολυδύναμες – πολυδιάστατες λειτουργικές της σχέσεις, τόσο ως προς τις εσωτερικές της σχέσεις (καθαυτήν). όσο και ως προς τις εξωτερικές της σχέσεις με το σύστημα της γλώσσας (στις συναλληλίες της). Η έννοια της πληρότητας συνεπάγεται ταυτόχρονα «ολότητα» λειτουργιών σ' ένα έργο όπως το καλλιτεχνικό, όπου κυριαρχεί η δυναμική συνάρθρωση συναφών ή ετερόκλητων και ποικιλόμορφων στοιχείων στη σύνθεσή του, τα οποία εκφράζουν πολύσημα μηνύματα και συνιστούν ταυτόχρονα πηγή περαιτέρω δημιουργίας.



Πολύπλοκες σχέσεις αλληλεπίδρασης συνυφαίνουν τελικά τον ιστό της «ολότητας» και της «πληρότητας» της εικονογραφικής λειτουργίας, ως «στοχαστικής», με την έννοια του προσανατολισμού της και σε κάποιο στόχο και «κινητικής», «ανοιχτής» και «αναδύμενης», με την έννοια της συνεχούς διαμόρφωσης μέσα από μια διαδικασία σε εξέλιξη.

Σε τελική ανάλυση, η ολότητα του έργου (εικονογράφηση) και της λειτουργίας (διδασκαλία της γλώσσας) συνιστούν ένα είδος δυναμικής και όχι στατικής ενότητας. Αυτή η ενότητα σ' ένα δεύτερο και τρίτο επίπεδο θα λέγαμε ότι συνιστά ένα συμβολικό συμφοραζόμενο, στο οποίο ενσωματώνεται το νοηματικό και το αισθητικό μέρος του έργου, στις πολυδύναμες σχέσεις του με το λόγο, σε μια αδιάσπαστη πορεία δημιουργίας κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, ικανή να εκλύει περαιτέρω δημιουργικές δυνάμεις.

Εξάλλου, η προέκταση της εικονογράφησης στο χώρο των τεχνών, της προσδίδει μια επιπλέον διάσταση στο χώρο της εμπειρίας. Το συμβολικό συμφοραζόμενο του έργου τέχνης, σύμφωνα με τον E. Cassirer (1985), είναι επεκτάσεις της πραγματικότητας, ενώ, αντίστροφα, η γλώσσα και η επιστήμη είναι συντμήσεις της. Ο κόσμος ως σύμβολο στην τέχνη συλλαμβάνεται μέσα από τη μεταφορική λειτουργία της σκέψης και αποτελεί μια ενισχυμένη και συμυκνωμένη έκφραση της εμπειρίας της ζωής. Ταυτόχρονα, οι συμβολικές μορφές των έργων τέχνης δεν αποτελούν απλές αναπαραστάσεις μιας στατικής και αμετάβλητης πραγματικότητας, αλλά αντανακλούν άμεσα την ιδιαίτερη φύση μια διεργασίας που συντελείται στην ψυχή του δημιουργού, μέσω της οποίας ανακαλύπτει την πραγματικότητα και της δίνει προσωπικό νόημα.

Συνεπώς, η ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία, όπως λειτουργεί, σε αμφίδρομες σχέσεις αλληλεπίδρασης με την εικονογράφηση, σύμφωνα με την πρότασή μας, εξαίρει το προσωπικό στοιχείο, το νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό παράγοντα, την ορμή, τη φαντασία και ολόκληρο τον εσωτερικό κόσμο του ελεύθερου δημιουργού, του εικονογράφου και του μαθητή ως εικονογράφο.

Όλα τα παραπάνω, όπως παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν, κάνουν μια ευρεία αναφορά στις θέσεις της πρότασής μας πάνω στο θέμα της εικονογράφησης, ένα θέμα που παραμένει μικρής σημασίας στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, για μας όμως κεφαλαιώδες ως προς την ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η πρότασή μας με τις θέσεις και τις προτάσεις της αναβαθμίζει τη σημασία του, εντάσσοντάς το στη δημιουργική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, από την οποία εξαρτώνται πολλά για την πνευματική ανάπτυξη, την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, για την οποία απαιτείται η εμπύχωση του, η αυτενεργός συμμετοχή του και η ελεύθερη έκφρασή του.

#### **4. Μερικές σύγχρονες εξελίξεις που διαμορφώνουν τις θέσεις, τις αρχές και τη φιλοσοφία της πρότασής μας.**

##### **4.1. Οι εξελίξεις στο χώρο των ιδεών και οι επιπτώσεις τους στο χώρο της εκπαίδευσης.**

Είναι φυσικό, οι θέσεις και οι αρχές της πρότασής μας να επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο των ιδεών, των επιστημών της αγωγής, των τεχνών, της γλωσσολογίας, της τεχνολογίας και από όλες τις άλλες εξελίξεις στον κοινωνικό και τον πολιτικό χώρο, που έχουν διαμορφώσει, σε παγκόσμια κλίμακα, την εικόνα του σημερινού κόσμου στο σύνολό του.

Το παιδαγωγικό σύστημα, ως υποσύστημα του κοινωνικού, διαμορφώνεται από την εξέλιξη των ιδεών και τις συνθήκες που επικρατούν σε όλους τους τομείς της κοινωνικής οργάνωσης και της ανάπτυξης. Στη νέα πραγματικότητα του κόσμου μας, που κυριαρχείται από τις ριζικές αλλαγές σε όλους σχεδόν τους τομείς, στο θέμα της εκπαίδευσης η σχέση θεωρίας και πράξης γίνεται ασφαλώς πιο περίπλοκη. Η ποικιλία των μέσων και των στόχων της παιδείας αυξάνει. Η έκρηξη των γνώσεων θέτει νέα προβλήματα. Η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων δεν απομακρύνει τον κίνδυνο του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Το περίπλοκο περιβάλλον απαιτεί περισσότερη και πιο οργανωμένη γνώση, μια πιο δομημένη και λειτουργική

γνώση, που θα εξασφαλίζει στο άτομο όλα τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του σημερινού και του αυριανού κόσμου. Ένας κίνδυνος που παραμονεύει είναι να αντιμετωπίσει το σχολείο μονόπλευρα τα σύγχρονα προβλήματα, ακολουθώντας τις αρχές της τυπικής και φορμαλιστικής εκπαίδευσης.

Ένα μεγάλο ζήτημα, που καθόρισε γενικότερα τις εξελίξεις της εποχής μας, αφορά το πέρασμα από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα. Μερικά από τα θέματα που μπαίνουν στη διάδοχη κατάσταση μετά το μοντερνισμό αφορούν τη δημοκρατία ανάμεσα στο Κράτος και την κοινωνία των πολιτών, ζητήματα της ανάπτυξης και της εξέλιξης των ιδεών, των κοινωνιών και των οικονομιών, ζητήματα της παγκόσμιας κοινωνίας (νεωτερικότητα και παγκοσμιοποίηση), της κουλτούρας, της τέχνης κλπ. Μερικά άλλα θέματα αφορούν την παγκοσμιοποίηση και τον πολιτισμό σε σχέση με την πορεία των αλλαγών, την ιδεολογία και τα νέα κοινωνικά κινήματα, διάφορα ζητήματα σε σχέση με τον κοινωνικό πλουραλισμό και τη μετανεωτερικότητα (απόρριψη του μεταμοντερνισμού, κατάσταση της μετανεωτερικότητας κ.ά.), το ζήτημα της πολιτιστικής ταυτότητας (η ταυτότητα υπό αμφισβήτηση – τι διακυβεύεται στο ζήτημα των ταυτοτήτων κλπ.), ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις ανάμεσα στο παγκόσμιο και το τοπικό, ως προς τα οποία, ιδιαίτερα στον τομέα του πολιτισμού, διατυπώνεται ένα ισχυρό επιχείρημα για τη θεώρηση της παγκοσμιοποίησης ως προδρόμου του πρώτου πραγματικά παγκόσμιου πολιτισμού (Howard Peltmutter). Για τον Peltmutter «η παγκόσμια κοινωνία είναι ένα πολύ πιο πλουραλιστικό και αποκεντρωμένο οικοδόμημα απ’ ότι τα παραδοσιακά “μοντέλα” μας για την ιεραρχική διατεταγμένη φύση της εθνικής (εγχώριας) κοινωνίας» (βλ. S. Hall κ.ά. 2003 και S. Hall – B. Gieben, 2003).

Ιδιαίτερα, ένας από τους μεγάλους φόβους του καιρού μας γενικότερα είναι η επερχόμενη ομοιογενοποίηση κοινωνιών, ανθρώπων και πολιτισμών, μέσα στην οποία ο καθένας θα κινδυνεύει να πολτοποιηθεί μέσα στην ομοιομορφία, την τυποποίηση, την κοινοτοπία και το γενικό τέλμα. Μοναδική πηγή αντίστασης σ’ αυτό είναι να διατηρηθεί το ανθρώπινο μέτρο, να απελευθερωθεί ο δημιουργικός νους, το συναίσθημα και η δημιουργική έκφραση του ανθρώπου, να επικρατήσει ο πολιτιστικός πλουραλισμός, το ανοιχτό πνεύμα των κοινωνιών, η ελεύθερη βούληση των πολιτών και η δικαιοσύνη ανάμεσα σε έθνη και λαούς καθώς και η ποικιλομορφία του κόσμου μας.

Το κάθε παιδί ξεχωριστά έχει το δικαίωμα να γνωρίσει τον κόσμο και τον πολιτισμό της κοινωνικής του ομάδας, να χαράξει τον προσωπικό του δρόμο, να διαμορφώσει τον προσωπικό του τρόπο ζωής, να εκφραστεί ολόπλευρα και δημιουργικά μέσα στις ανοιχτές και πλουραλιστικές κοινωνίες της εποχής μας. Δηλαδή, να αναπτύξει την προσωπικότητά του με αυτονομία και υπευθυνότητα, με ανοιχτοσύνη απέναντι στον κόσμο, τους άλλους και τον εαυτό του.

Για τη Σ.Δ.Π., ως πρόταση ανοιχτή στις νέες ιδέες, οι παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης είναι αυτοί που μπορούν πράγματι να αλλάξουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία των ημερών μας και να συμβάλουν ουσιαστικά στην επίτευξη αυτού του μεγάλου στόχου. Φυσικά, μέσα σ’ αυτές τις έννοιες έχουν ενσωματωθεί πολλές ιδέες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της φιλοσοφίας, της επιστήμης, της τέχνης και της αγωγής κυρίως από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και το πνεύμα τους έχει διαποτίσει τη φιλοσοφία της πρότασής μας, γι’ αυτό και θεωρούμε σκόπιμο ν’ αναφερθούμε σύντομα σ’ αυτές.

Στο χώρο της εξέλιξης των ιδεών και της φιλοσοφίας που μας αφορά (φιλοσοφική παιδαγωγική), από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ως γνωστό, αρχίζει να υποχωρεί η επίδραση του ιδεαλισμού και της νοησιαρχίας. Κινήσεις και κινήματα στην Ευρώπη και την Αμερική, όπως το κίνημα της νεολαίας, η παιδαγωγική από το παιδί, η κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής και το Σχολείο Εργασίας, στα οποία αναφερθήκαμε αναλυτικά στην έρευνά μας<sup>1</sup>, συμβάλλουν σε μια θεαματική ευνοϊκή στροφή προς την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του κόσμου του παιδιού και την ανανέωση των παιδαγωγικών ιδεών. Παράλληλα, συμβάλλουν στην αναγνώριση του ρόλου της δημιουργικότητας και της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

---

<sup>1</sup> Βλ. αναλυτική παρουσίαση του θέματος στην έρευνά μας, 6. 27-31.

Φιλοσοφικά κινήματα όπως ο πραγματισμός, ο υπαρξισμός, ο σοσιαλισμός και η φαινομενολογία και επιστημονικοί χώροι, όπως η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική κ.ά., καθώς και από το χώρο της τέχνης διάφορα κινήματα του μοντερνισμού, προσανατολίζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία προς την νεωτερικότητα.

Έμφαση στην παιδαγωγική διαδικασία αρχίζει να δίνεται στο παρόν και το μέλλον, παρά στο παρελθόν, στη βιωματική εμπειρία, στις έμφυτες ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (πραγματισμός). Αναγνωρίζεται η ανθρώπινη ύπαρξη ως ατομική, πρωταρχική και μοναδική και επιθυμητός στόχος καθίσταται η αυτοπραγμάτωση. Δίνεται μια ιδιαίτερη σημασία στο συναισθηματικό στοιχείο και πραγματοποιείται μια στροφή από την αντικειμενικότητα προς την υποκειμενικότητα. Η ατομικότητα του μαθητή τίθεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις, ο μαθητής θα πρέπει να αποκτήσει αυτογνωσία, να εξελίξει και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του (ατομοκεντρική αγωγή), ώστε να αποκτήσει συνείδηση των δυνατοτήτων του και να γίνει άτομο αυθεντικό και υπεύθυνο. Εκφράζεται η αντίληψη ότι οι γνώσεις δεν έχουν αξία ως γνώσεις απομονωμένες και αντικειμενικές, αλλά μόνο σε συνδυασμό με τον κόσμο αυτού που τις αποκτά. Γι' αυτό είναι χρήσιμες μόνο όταν τον βοηθούν να αυξήσει τις δημιουργικές του δυνάμεις και την ελευθερία του. Οι ιδέες αυτές δίνουν έμφαση αποκλειστικά στην ατομική διάσταση του μαθητή.

Παράλληλα, αρχίζει να ευνοείται ο διάλογος ως παιδαγωγική μέθοδος για την ανακάλυψη της γνώσης και επιδιώκεται η εξατομικευμένη διδασκαλία (υπαρξισμός).

Άλλες φιλοσοφικές αντιλήψεις ευνοούν την κοινωνική διάσταση του μαθητή. Το άτομο, ως κατ' εξοχήν κοινωνικό ον, πρέπει να διαθέτει τις ατομικές του ιδιότητες και επιδιώξεις στην υπηρεσία της κοινωνίας. Το σχολείο γίνεται «σχολείο της ζωής» και «παραγωγικό σχολείο» και η αγωγή διευρύνεται σε πνευματική, σωματική και πολυτεχνική (σύνδεση θεωρίας και πράξης).

Αυτό υπηρετεί τη θέση ότι η οικονομία είναι η βάση του πολιτισμού μιας κοινωνίας.

Υπεισέρχεται ταυτόχρονα στην παιδαγωγική, όπως και στις κοινωνικές σχέσεις, η έννοια της χειραφέτησης, της απελευθέρωσης από κάθε σχέση εξάρτησης και καταπίεσης οποιαδήποτε μορφής. Η εκπαίδευση θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην απελευθέρωση όλων των καταπιεζόμενων. Αυτό θέτει το μεγάλο ανθρωπιστικό πρόβλημα της παιδείας: Ο μαθητής μέσα από την εκπαίδευση και την κριτική του ικανότητα μπορεί να απομακρύνει κάθε είδους καταναγκασμό, ώστε να υψωθεί σε μια ελεύθερη προσωπικότητα, της οποίας ο ρόλος θα είναι αποφασιστικός στο μετασχηματισμό της κοινωνίας (σοσιαλισμός – Σχολή της Φραγκφούρτης).

Μερικές άλλες φιλοσοφικές αντιλήψεις δίνουν έμφαση στην εσωτερική εμπειρία, ως προς την κατανόηση του αντικειμενικού κόσμου, σε μια προσπάθεια να εκτιμηθεί η λειτουργία του βαθύτερου στρώματος του βιωματικού κόσμου του ατόμου. Το εσωτερικό βίωμα, μέσα από το οποίο λαμβάνουμε γνώση της ύπαρξης των αντικειμένων και των γεγονότων, σε συνάρτηση με την αντίληψη της ενότητας του χρόνου, συμβάλλει στην κατανόηση του νοήματος του κόσμου (φαινομενολογία).

Παράλληλα, η εξέλιξη των επιστημών, κυρίως της ψυχολογίας (ψυχολογία του βάρους), μετατοπίζει το ενδιαφέρον στις εσωτερικές ενορμήσεις του ατόμου.

Ως συνέπεια αυτών των ιδεών και των φιλοσοφικών απόψεων, αρχίζει να επιδιώκεται η φυσική μάθηση, η ελεύθερη απόκτηση γνώσεων και η αυθορμησία της μορφωτικής προσπάθειας. Η αγωγή προσδιορίζεται ως μια λειτουργία ανθρωποποίησης και πνευματοποίησης, μια ανθρωποδημιουργία και μια αφύπνιση των εσωτερικών δυνάμεων του ανθρώπου.

Σ' αυτές τις ιδέες οφείλεται η καθιέρωση στην αγωγή της έννοιας «παιδαγωγική κατάσταση», που πρέπει να χαρακτηρίζει τη νέα μορφή του σχολείου. Αυτή αναφέρεται στην ανάγκη του παιδιού να αισθάνεται ευχάριστα, να αποκτά πρωτοβουλίες, να γίνεται δραστήριο και να εξελίσσεται σε προσωπικότητα στο χώρο του σχολείου.

Σ' αυτές τις ιδέες οφείλεται ακόμη η καθιέρωση της έννοιας «κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα», που αναφέρεται στο σύνολο των συναισθηματικών ιδιαιτεροτήτων και των διαθέσεων, μέσα από τις οποίες διαδραματίζεται η αγωγή. Με την παιδαγωγική ατμόσφαιρα

πρέπει να εξασφαλίζεται το συναίσθημα ασφάλειας και η χαρούμενη διάθεση του παιδιού και, παράλληλα, η αγάπη, η εμπιστοσύνη και η υπομονή του παιδαγωγού.

Για τη δημιουργία της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας δεν αρκούν μόνο οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου – μαθητή, αλλά έχουν τη σημασία τους και οι γενικότερες συνθήκες του άμεσου υλικού περιβάλλοντος και η υλικοτεχνική υποδομή.

Έμφαση δίνεται στο συναισθηματικό στοιχείο της αγωγής.

Όλες αυτές οι αντιλήψεις που προαναφέραμε, οι οποίες προέκυψαν ως αντίθεση προς τις παλιές παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές, συνυφαίνονται μεταξύ τους στη μεγάλη μεταρρυθμιστική κίνηση του 20<sup>ου</sup> αιώνα στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα συμβάλλουν αποφασιστικά στο να αλλάξουν ριζικά οι ιδέες για τις ανθρώπινες σχέσεις και τον ίδιο τον άνθρωπο και οι αντιλήψεις για την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία σε σχέση με την εκπαίδευση.

Μέσα στο κλίμα που δημιουργήθηκε<sup>1</sup> από την ανάπτυξη αυτών των ιδεών, προέκυψε η έννοια της δημιουργικότητας, μια παλιά έννοια που αρχίζει από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αποκτά νέο περιεχόμενο το οποίο βάζει σε μια άλλη σφαίρα όλα τα θέματα της παιδείας (πρόσωπα, περιβάλλοντα, διαδικασίες). Στην έννοια αυτή ενσωματώνονται πολλές από τις παραδοσιακές προοδευτικές ιδέες και όλες οι καινοτόμες ιδέες του 20<sup>ου</sup> αιώνα από τη φιλοσοφική παιδαγωγική, πολλές από τις οποίες απασχόλησαν την επιστημονική έρευνα. Η έννοια της δημιουργικότητας, γενικότερα, θέτει σε όλα τα θέματα νέα δεδομένα, όπως το ανοιχτό πνεύμα, την ελευθερία, την πολυδιάστατη και καινοφανή αντίληψη, δίνοντας ελπίδες στον άνθρωπο να εκφράσει το καλύτερο μέρος της ύπαρξής του. Γι' αυτό το λόγο η πρότασή μας την κατέστησε έναν από τους κύριους στρατηγικούς της άξονες.

Τέλος, αν θα θέλαμε να δούμε το θέμα της παιδείας σε μια γενικότερη σφαίρα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παγκόσμιες τάσεις που διαμορφώνονται στις μέρες μας στον τομέα αυτό τον εξαιρετικά κρίσιμο για την πρόοδο της ανθρωπότητας, που χαρακτηρίζονται:

α) Από τη γενίκευση της παιδείας, ανεξάρτητα από φύλο, οικονομική ή κοινωνική θέση. Αυτό αφορά όλα τα τμήματα του πληθυσμού, τόσο για λόγους κοινωνικής δικαιοσύνης όσο και οικονομικής αποτελεσματικότητας.

β) Από ενέργειες που έχουν στόχο να συνδεθεί το σύστημα της παιδείας με την οικονομική και κοινωνική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο και στο είδος των σπουδών.

γ) Από προσπάθειες για ποιοτική αναβάθμιση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής των διαφόρων χωρών. Στην κατεύθυνση αυτή έμφαση δίνεται στον καταρτισμό των εκπαιδευτικών, τον περιορισμό του αριθμού των μαθητών κατά τάξη και τον περιορισμό του τυπικού υλικού διδασκαλίας, ενώ, αντίθετα, ενθαρρύνονται οι παιγνιώδεις και δυναμικές (ενεργητικές) μορφές διδασκαλίας.

Παγκοσμίως φαίνεται οι επιδιώξεις αυτές να μη συναντούν πολιτικές ή κοινωνικές αμφισβητήσεις και γι' αυτό το λόγο σημειώνονται σημαντικές πρόοδοι πάνω σ' αυτά τα θέματα.

Ανησυχητικό σημείο, παρ' όλα αυτά, αποτελούν η μικρή σημασία που δίνεται σε θέματα δημοκρατίας και ανθρωπισμού, που δεν προωθούν την παγκόσμια αδελφότητα και δεν ενισχύουν τη διαφοροποιημένη παιδεία, η οποία υπολογίζει τις ανάγκες των νέων. Έτσι, παρά το γεγονός ότι οι κοινωνίες μας μπορούμε να πούμε ότι γνωρίζουν περισσότερη ευμάρεια και ισότητα από πριν, οι άνθρωποι εντούτοις είναι λιγότερο ευτυχείς απ' όσο θα μπορούσαν να είναι και υπάρχει λιγότερη αρμονία στην οργάνωση του κοινωνικού συνόλου απ' όσο θα έπρεπε. Για τους λόγους αυτούς η παιδεία θα πρέπει να ενισχύει στους νέους τα συναισθήματα αγάπης και ασφάλειας, παρά το πνεύμα του καταναλωτισμού. Είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαίο να επιδείξουμε δημιουργικότητα και τόλμη στην επεξεργασία μιας νέας πολιτικής σε όλα αυτά τα θέματα. (βλ. J. Lauwerys, 1984, 27-54).

Αναμφισβήτητα, οι εξελισσόμενες πραγματικότητες θέτουν νέα προβλήματα μάθησης, μόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης και κυρίως γενικότερα προβλήματα εκπαίδευσης

---

<sup>1</sup> Για όλα τα προηγούμενα βλ. A. Reble, 1992, 430-452, M. Montessori, 1975 και 1979, J. Dewey, 1980, 1982, H. Μετοχιανάκης, 1997, 133-153, A. Flitner 1997, 102-103 και I. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 10-52.

και παιδείας, που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν έξω από το οικονομικοκοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο.

Η ανάπτυξη των επιστημών της αγωγής, που για τους παραπάνω λόγους αποκτά ιδιαίτερη σημασία, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων, το οποίο διακρίνεται σε δυο κυρίως ομάδες: η μια αφορά τη διδακτική και τις προϋποθέσεις της και η άλλη την εκπαίδευση και τη λειτουργία της μέσα σε συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο.

Στο σταυροδρόμι των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, στο χωνευτήρι των μεθοδολογικών αναζητήσεων, η συγκριτική παιδαγωγική μάς διαφωτίζει για τις νέες προοπτικές που ανοίγονται στις επιστήμες της αγωγής παγκόσμια. Στις προοπτικές αυτές διακρίνονται τρεις κύριες κατευθύνσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος:

α) η ένταξη των θεμάτων της εκπαίδευσης στον πλατύ χώρο των πολιτισμικών διαδικασιών, που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα.

β) η διεπιστημονική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, και

γ) η προέκταση των επιστημών της αγωγής στο χώρο της προορατικής.

Ως προς το πρώτο αξίζει να αναφέρουμε τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και προοπτικές, που συνδέθηκαν με το θέμα της περιφερειακής πολιτισμικής ανάπτυξης σε ορισμένες κεντροευρωπαϊκές χώρες. Για τον Pierre Futler, η τελική επιδίωξη των εκπαιδευτικών διεκδικήσεων είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων για μια «πολιτισμική δημοκρατία». Αυτό το πνευματικό κλίμα εκφράζεται στα θέματα των δυο διεθνών συνεδρίων Συγκριτικής Εκπαίδευσης του 1983 με τίτλο «Συγκριτική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία» (Παρίσι, Μάιος 1983) και «Η εκπαίδευση και η ποικιλία των πολιτισμών» (Würzburg, Ιούλιος 1983).

Συχνά στην πρότασή μας αναφερόμαστε σ' αυτό το θέμα με τον όρο «πολιτιστικός πλουραλισμός».

Ως προς το δεύτερο, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι όλο και περισσότερο στις μέρες μας τα εκπαιδευτικά προβλήματα αντιμετωπίζονται σε πλαίσιο διεπιστημονικό. Η εμφάνιση της διεπιστημονικότητας βιώνεται, από όσους την προωθούν και την παρακολουθούν, ως μια πάντοτε κριτική τοποθέτηση, συχνά επαναστατική και αναπόσπαστη από άλλες καινοτομίες που αφορούν τους τρόπους παιδαγωγικής επικοινωνίας, την κατανομή της εξουσίας και τη σχέση με τη γνώση.

Ως προς το τρίτο, ενδιαφέρον είναι να υπογραμμίσουμε την προσπάθεια που γίνεται για να ξεπεραστεί η μεγάλη εσωτερική αντίφαση της παιδείας ανάμεσα στη συντηρητική μετάδοση της γνώσης και την ενίσχυση των προϋποθέσεων της δημιουργικής αντιμετώπισής της, δηλαδή την αντίφαση που με μεγάλη ένταση εξακολουθεί να υπάρχει ανάμεσα στη στατική και δυναμική πλευρά της γνώσης. Προσπάθειες γίνονται να ξεπεραστούν αυτές οι αντιφάσεις μέσα από την προβολή του εκπαιδευτικού προβληματισμού στο χώρο της συλλογικής διαμόρφωσης της αυριανής πραγματικότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό θεωρείται, σύμφωνα με τον Borgan Suchodolski, η εκπαίδευση να καλλιεργήσει την εναλλακτική σκέψη, που δεν είναι παρά η έκφραση της ύπαρξης μιας διπλής πραγματικότητας: αυτής που ήδη υπάρχει και αυτής που διαμορφώνεται διαρκώς από την εξέλιξη. (βλ. Μ. Ηλιού, 1984, 11-20).

Στην πρότασή μας αυτό εκφράζεται από τις αρχές της δημιουργικότητας.

Ένα σημείο που θα πρέπει να διευκρινίσουμε σε σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας, ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για την πρότασή μας, είναι αυτό που αφορά τη χρήση της εικόνας.

Όπως τονίζει ο Jean Piaget, οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να αντιδιαστέλλονται από τις άμεσες (οπτικοακουστικές) μεθόδους και δεν πρέπει να συγχέονται με αυτές

Μια πρώτη σύγχυση οδηγεί στη σκέψη ότι στις ενεργητικές μεθόδους όλη η ενεργητικότητα του υποκειμένου περιορίζεται κυρίως σε υλικές πράξεις, κάτι το οποίο είναι ακριβές μόνο στα πρώτα στάδια, όχι όμως και στα ανώτερα επίπεδα, όπου ένας μαθητής θεωρείται πλήρως ενεργητικός, με την έννοια ότι ανακαλύπτει προσωπικά τις αλήθειες που πρέπει να κατακτήσει, μόνον όταν μεταφέρει αυτή την ενεργητικότητα σ' ένα στοχασμό εσωτερικό και αφηρημένο.

Μια δεύτερη σύγχυση οδηγεί στη σκέψη ότι, όταν μια δραστηριότητα εφαρμόζεται πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα, περιορίζεται κυρίως σε μια διαδικασία εικονιστική, δηλαδή μια διαδικασία που να προσφέρει με τη μορφή διανοητικών ή αντιληπτικών εικόνων ένα πιστό

αντίγραφο του αντικειμένου. Όμως, έτσι ξεχνάμε ότι η γνώση δεν είναι μετάδοση μιας παραστατικής εικόνας της πραγματικότητας, αλλά προϊόν μιας ενεργητικής διαδικασίας, που καταλήγει σε μετασχηματισμό του πραγματικού με σκέψεις ή πράξεις, ώστε να κατανοηθεί ο μηχανισμός αυτών των μετασχηματισμών και να αφομοιωθούν τα γεγονότα και τα αντικείμενα σε συστήματα ενεργειών ή δομές μετασχηματισμών. Οι γνώσεις θα πρέπει να αντλούνται, όχι από τα ίδια τα αντικείμενα, αλλά από τις πράξεις που τα μεταβάλλουν. Επιπλέον, οι γνώσεις προκύπτουν με την αφαίρεση των αντικειμένων, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να δρας επάνω στα αντικείμενα για να τα μετασχηματίσεις, με στόχο να διακρίνεις και να μεταβάλεις τους παράγοντες εκείνους από τους οποίους εξαρτάται αυτός ο μετασχηματισμός και όχι να πάρεις απλά μια αναπαραστατική εικόνα τους.

Οι άμεσες μέθοδοι διδασκαλίας, που έχουν σχέση κυρίως με την οπτικοακουστική επαφή με αντικείμενα ή γεγονότα, περιορίζονται στο να προσφέρουν στους μαθητές ομιλούσες εικονοποιημένες αναπαραστάσεις, είτε των ίδιων των αντικειμένων είτε των γεγονότων, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των δυνατών ενεργειών, χωρίς όμως να οδηγούν στην πραγματοποίηση αυτών των ενεργειών. Αυτές οι παραδοσιακές μέθοδοι ξαναγεννιούνται διαρκώς από την τέφρα τους, και, αν και αποτελούν πρόοδο σε σχέση με τις παλαιότερες καθαρά τυπικές ή λεκτικές μεθόδους διδασκαλίας, δεν είναι επαρκείς για να αναπτύξουν την ενεργητική δραστηριότητα στους μαθητές. Ακόμη και μια πληθώρα εικόνων, τονίζει ο Piaget, που προσφέρονται από τον κινηματογραφικό τρόπο έκφρασης, δεν είναι επαρκής για την ανάπτυξη της νόησης, όπως υποστήριξε ο Bergson, επειδή μια παιδαγωγική θεμελιωμένη πάνω στην εικόνα, ακόμη και αν εμπλουτιστεί από το δυναμισμό της κινηματογραφικής ροής, παραμένει ακατάλληλη για το σχηματισμό της ενεργητικής δημιουργικότητας, γιατί η νόηση δεν μπορεί να συρρικνωθεί απλά σε μια κινηματογραφική λογική, αλλά χρειάζεται μια εσωτερική λογική και μια διαδικασία αυτορρύθμισης και αυτοδιόρθωσης. Ένας βερμπαλισμός εικόνων, όπως και ένας βερμπαλισμός λέξεων, είναι κομποί και ραφινάτοι βερμπαλισμοί, δεν θα πρέπει όμως σε καμιά περίπτωση να γίνονται υποκατάστατα της αυθόρμητης δραστηριότητας και αυτόνομης έρευνας του αληθινού.

Συνεπώς, τα εικονιστικά συστήματα είναι πολύτιμα βοηθητικά μέσα για ενεργητική διδασκαλία, αρκεί να χρησιμοποιούνται σωστά (βλ. J. Piaget, 1979, 79-80).

Ο Piaget θέτει το μεγάλο πρόβλημα της δημιουργικής χρήσης της εικόνας και των άλλων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα θέμα που η Σ.Δ.Π. το αντιμετωπίζει στα πλαίσια του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος και της συνδυαστικής δημιουργικής πράξης.

Ειδικά στο χώρο της εικονογράφησης, η χρήση της στην πρότασή μας εξακτινώνεται στις σχέσεις με τα κείμενα και επεκτείνεται προς τις τέχνες, προσφέροντας νέες δυνατότητες ενεργητικής δημιουργικότητας.

Στο νέο πλαίσιο που προτείνουμε στο μάθημα γλώσσας, το διδακτικό εγχειρίδιο και το εικονογραφημένο εξωσχολικό βιβλίο, σε συνδυασμό με όλα τα άλλα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα διδασκαλίας, μπορούν να προσφέρουν απεριόριστες ευκαιρίες για πολλαπλή μάθηση με αλληλεπίδραση και δημιουργικό και ευχάριστο περιεχόμενο, που να διώχνει τη σχολική ρουτίνα και να δίνει έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Η τέχνη και η δημιουργικότητα σ' αυτό το στόχο αναλαμβάνουν ένα πρωταγωνιστικό ρόλο.

Ιδιαίτερα οι νέες τεχνολογίες, που επηρεάζουν βαθύτατα το σύγχρονο τρόπο ζωής, στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια της ανάλυσής μας, μπορούν να μας φανούν πολύ χρήσιμες στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας, αφού έχουν ήδη δημιουργήσει ένα πολιτιστικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον ικανό να διαφοροποιεί τις πηγές της γνώσης και της μάθησης, με το ευρύ πεδίο δυνατοτήτων που προσφέρουν.

Ας μη ξεχνάμε, τέλος, ότι η επιλογή ενός δεδομένου τύπου διδασκαλίας ισοδυναμεί με την επιλογή ενός δεδομένου τύπου εκπαίδευσης και ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνίας<sup>1</sup>.

Οι εξελίξεις στο χώρο των ιδεών, οι παιδαγωγικές, γλωσσολογικές και αισθητικές εξελίξεις, που κυρίως μας ενδιαφέρουν, δεν είναι ασφαλώς άσχετες με τις γενικότερες εξελίξεις

---

<sup>1</sup> Για όλα τα παραπάνω βλ. UNESCO, 1999, 253-263, H. Gardner, 1982, 206, J. Vial, 1980, 479-484, L. Chapman, ό.π., 99, J. Bruner, 1960, 99.

που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στον κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό χώρο, στην οικονομία, την τεχνολογία, το περιβάλλον και γενικότερα στις διεθνείς σχέσεις, που γίνονται όλο και περισσότερο αλληλεξαρτώμενες και συνυφαίνονται με την ιδέα της παγκοσμιοποίησης.

#### **4. 2. Περισσότερα για τους όρους «εκπαίδευση» και «παιδεία», σε αναφορά με στις εξελίξεις στο περιεχόμενό τους.**

Στην αρχαιοελληνική σύλληψη της μόρφωσης, εκπαίδευση και καλλιέργεια δηλώθηκαν από κοινού με τον όρο «παιδεία» (στα γερμανικά Bildung). Στη σύγχρονη ελληνική γλώσσα ο όρος παιδεία εξακολουθεί να δηλώνεται ως ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια (culture), που ξεκινάει από την εκπαίδευση (education) και από τη συστηματοποιημένη γνώση, χωρίς ωστόσο να τελειώνει σ' αυτήν. Μόρφωση και καλλιέργεια επίσης είναι όροι συναφείς, που συμπίπτουν εν πολλοίς όσο η γνώση οδηγεί στην καλλιέργεια του πνεύματος και η καλλιέργεια του πνεύματος προϋποθέτει γνώση. (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 1998, 19).

Η έννοια του ιδεώδους της αγωγής θεωρείται ως σύνθεση όλων εκείνων των επιμέρους σκοπών της, που συγκλίνουν στη σύνθετη εικόνα ενός ανθρώπου ή μιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, προς την οποία, σε μακροπρόθεσμη βάση, προσανατολίζεται κάθε αγωγή. Φυσικά, το ιδεώδες της αγωγής προκύπτει ως παράγωγο του συστήματος αξιών της κοινωνίας, που προσδιορίζεται χωροχρονικά και σχετίζεται με τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές της συντεταγμένες. Έτσι έχουμε π.χ. το ατομικό ιδεώδες, που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του ατόμου, ακόμη και σε βάρος της κοινωνίας ορισμένες φορές, το κοινωνικό, που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του κοινωνικού ανθρώπου και το ανθρωπιστικό, που έχει ως στόχο, μέσω της αφομοίωσης πολιτιστικών αξιών, ο άνθρωπος να διαμορφωθεί σε αυτοδύναμη προσωπικότητα.

Αυτά υποδηλώνουν ότι οι σκοποί της αγωγής υπόκεινται σε μεταβολές με το πέρασμα του χρόνου. Στις σύγχρονες υπό διαμόρφωση πλουραλιστικές κοινωνίες δεν υπάρχει ευρεία συναίνεση όσον αφορά τα συστήματα αξιών και τους κοινωνικούς κανόνες, από τους οποίους θα μπορούσαν να προκύψουν σκοποί της αγωγής με γενικότερη αποδοχή. Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία ειδικότερα το ιδεώδες της αγωγής εκφράζεται τόσο από το σύνταγμα (άρθρο 16, παρ. 2), που στοχεύει στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, όσο και από το νόμο 1566/85, που στοχεύει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και στην αγωγή του ως μέλους της κοινωνίας. Οι σκοποί αυτοί καθορίστηκαν με βάση τις τάσεις και τις εξελίξεις που υπάρχουν σήμερα.

Ιδιαίτερα κρίσιμος παράγοντας είναι η τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη, που μεταβάλλει όλο και περισσότερες περιοχές της ζωής. Αυτό, παρά την αναμφισβήτητη πρόοδο που επιφέρει, ενέχει και κινδύνους να εκλείψουν όλο και περισσότερες κοινωνικές συνιστώσες, όλο και περισσότερες θεσμικές βάσεις, που στηρίζουν το άτομο στη διατήρηση της ταυτότητάς του και των διαπροσωπικών του σχέσεων. Καθώς η εξειδίκευση στην εκπαίδευση και στην εργασία είναι πιθανόν στο μέλλον να συνεχιστούν και να ενταθούν, θα διαμορφώνονται ολοένα και περισσότερο οι άνθρωποι σε μονάδες χωρίς συνοχή. Όλα αυτά σημαίνουν ότι το άτομο θα βρεθεί σε μεγαλύτερη αδυναμία να ελέγξει ευρύτατες περιοχές της ζωής ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, καθώς οι περιοχές αυτές θα παραδίδονται όλο και περισσότερο σε μηχανισμούς ελέγχου, που θα θέτουν σε πιθανούς κινδύνους την ατομικότητα και την κοινωνικότητα.

Συνεπώς, ο άνθρωπος, ως αντιστάθμισμα, είναι υποχρεωμένος να αναπτύξει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την ικανότητά του να κατανοεί τον άλλο, με παράλληλες δράσεις που θα διαφυλάσσουν την ακεραιότητα του προσώπου του. Η ικανότητα αυτή θα προσδιορίζει και την έκταση της αποτελεσματικότητας της πολιτικής, της πολιτιστικής και κοινωνικής του δράσης γενικότερα, ενόψει μιας παγκοσμιοποίησης με κάποια παθολογικά χαρακτηριστικά και αντιφάσεις, όπως επισημαίνεται από πολλές πλευρές. Μιας παγκοσμιοποίησης της υπεραφθονίας και της πείνας, της υπογεννητικότητας και της πληθυσμιακής έκρηξης, του σωβινιστικού εθνικισμού και της διεθνιστικής αντίληψης αντιφατικών στοιχείων σε διεθνές και περιφερειακό επίπεδο, που δημιουργούν επιπλέον κλίμα αντιπαράθεσης και συγκρούσεων, ανασφάλειες και ερωτηματικά για την ίδια την επιβίωση του ανθρώπινου γένους.

Στο πλαίσιο αυτό, που εγκυμονεί τόσους κινδύνους και υπόσχεται άλλες τόσες ευκαιρίες για πρόοδο, ο ρόλος της εκπαίδευσης και της παιδείας καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμος και γι' αυτό θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει πολλούς από τους στόχους και τις πρακτικές που ακολουθεί. Ένα μεγάλο μέρος της προόδου θα στηριχθεί στην επικράτηση του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος. Για παράδειγμα, για πολύ καιρό η κρατούσα τάση ήταν η ξεχωριστή αντιμετώπιση της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως ενιαίο και αδιάσπαστο αντικείμενο μελέτης, με ανάλυση της διαδικασίας αλληλεπίδρασης που υφίσταται ανάμεσά τους. Αυτός ο διαχωρισμός είναι αυθαίρετος, αφού διδασκαλία και μάθηση έχουν ως τελικό στόχο την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ο μηχανισμός προσαρμογής των δύο προσεγγίσεων συγκροτείται με την επικοινωνία, που, χάρη στην αλληλεπίδραση, διασφαλίζει την οργάνωση της διαδικασίας. Εξάλλου, η παιδαγωγική σχέση γίνεται μορφωτική όταν δεν περιορίζεται απλά στη μετάδοση της γνώσης, αλλά οδηγεί τα άτομα σε μια συνάντηση, στην οποία καθένα απ' αυτά ανακαλύπτει το συνάνθρωπό του και αυτοαποκαλύπτεται ταυτόχρονα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αρχίζει μια ανθρώπινη περιπέτεια αναγέννησης του ενηλίκου (που εκπροσωπεί ο δάσκαλος) στη σχέση του με το παιδί (βλ. M. Postic 1995, 25-35).

Έχει σημασία ν' αναφέρουμε για άλλη μια φορά την ιδιαίτερη θέση του ανθρωπισμού στην παιδαγωγική σχέση. Στην παραδοσιακή παιδαγωγική η μορφωτική σχέση εθεωρείτο η επαφή και εσωτερίκευση από το μαθητή των αξιών του πολιτισμού με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου, που εκπροσωπούσε και ενσάρκωνε τη γνώση. Ο δάσκαλος, έχοντας κατακτήσει τη μέθοδο να σκέφτεται και, ταυτόχρονα, έχοντας κατακτήσει τη γνώση και ανακαλύπτει τη σημασία της, είναι ικανός να τη διδάξει. Η συμβολή του οφειλόταν στην ορθολογικοποίηση της παιδαγωγικής του πράξης και στην επιλογή της γνώσης που ο μαθητής θα έπρεπε να μάθει. Η παιδαγωγική σχέση ήταν κατά κύριο λόγο νοησιαρχική, με πολύ περιορισμένη συναισθηματική συμμετοχή και παρουσιαζόταν ουδετεροποιημένη και εξαγνισμένη μέσω της παρεχόμενης γνώσης. Ο δάσκαλος εμφανιζόταν ως καθρέφτης της ανθρωπότητας και της κουλτούρας, άνθρωπος της γνώσης και παράλληλα μάρτυρας της αλήθειας και επιβεβαιωτής των αξιών. Ζητούσε από το μαθητή να οικειοποιηθεί με τις δυνάμεις του τη γνώση και να κατακτήσει την αυτογνωσία μέσω της σχέσης του με τον άλλο (που τον εκπροσωπούσε η προσωπικότητα του δασκάλου).

Αυτός ο τύπος της παιδαγωγικής σχέσης αναγνώριζε και υποστήριζε ένα χαρισματικό ρόλο και ένα ρόλο γοήτρου για το δάσκαλο, επειδή αυτός ετοποθετείτο στο κέντρο της παιδαγωγικής πραγματικότητας (Max Weber). Ο δάσκαλος περιβαλλόταν με ηθική εξουσία και μαγική δύναμη και την ασκούσε ως ιεροσύνη. Με άλλα λόγια, περιβαλλόταν με μια συμβολική εξουσία, που παραπέμπει σε αιώνιες αξίες, των οποίων ήταν ο πολιτισμικός εκπρόσωπος. Η ανθρωπιστική φιλοσοφία στηριζόταν σ' αυτό το μοντέλο παιδαγωγικής σχέσης. Η λέξη ανθρωπισμός γινόταν σε άμεση αναφορά με τον πολιτισμό της ανθρωπότητας και θεμελιωνόταν στην ελευθερία του πνεύματος και στο ενδιαφέρον για τον άνθρωπο. Ο ανθρωπισμός στην περίπτωση αυτή εθεωρείτο ορθολογικός και ανθρωποκεντρικός. Στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ο ανθρωπισμός ανανεώνεται με τη διακήρυξη της ελευθερίας και της αναγνώρισης του ανθρώπου ως υποκειμένου. Η ανθρωπιστική γραμματολογία θεωρήθηκε αποτελεσματικό μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης, ενώ η ανθρωπιστική φιλοσοφία επεκτάθηκε στους χώρους της επιστήμης και της τεχνικής, τοποθετώντας τον άνθρωπο στο κέντρο του κόσμου, μορφώνοντάς τον για να πάρει στα χέρια του τις τύχες του. Έτσι, μέσα σ' ένα μετασχηματιζόμενο κόσμο, ο ανθρωπισμός επιβεβαιώνει τον εκπολιτιστικό και απελευθερωτικό του χαρακτήρα.

Οπωσδήποτε, ο ανθρωπισμός έχει κατηγορηθεί στις μέρες μας για καθαρά θεωρητικούς προσανατολισμούς και ως προϊόν της φιλοσοφίας που στηρίζεται στο μύθο του ανθρώπου. Πολλά συνέτειναν στο να αλλάξει η έννοια του ανθρωπισμού το περιεχόμενο που είχε στο παρελθόν, όπως οι κοινωνικές αλλαγές, η επικράτηση διαφορετικών αντιλήψεων, τα φιλοσοφικά ρεύματα του Μαρξισμού και του Υπαρξισμού και άλλα κοινωνικοπολιτικά και οικολογικά κινήματα. Ταυτόχρονα, η γενίκευση της παιδείας και η μαζική κουλτούρα ανέτρεψαν σταδιακά τις ισορροπίες στις βαθμίδες της εκπαίδευσης εις βάρος της παλιάς κυρίαρχης αρι-



στοκρατικής ιδεολογίας υπέρ των λαϊκών στρωμάτων, τα οποία υποκατέστησαν τις παραδοσιακές αξίες με τις αξίες και τα ενδιαφέροντά τους.

Γενικά, στο χώρο της εκπαίδευσης το σύγχρονο διευρυμένο ανθρωπιστικό μοντέλο σημειώνει μια μεταστροφή από τη νοησιαρχική στη συγκινησιακή φύση της παιδαγωγικής σχέσης και από την αυθεντική αντικειμενική γνώση στην προσωπική, βιωματική και υποκειμενική διάσταση της γνωστικής εμπειρίας (βλ. M. Postic, ό.π., 87 κ.ε.).

Και ενώ οι εξελίξεις, αναμφίβολα, έχουν πολλές θετικές πλευρές, δεν έλειψαν οι κίνδυνοι για την ανθρωπιστική αγωγή, ιδίως ο κίνδυνος της επικράτησης μιας ψυχρής ωφελμιστικής και τεχνοκρατικής αντίληψης και ενός στενού διαχειριστικού πνεύματος, που θα καθιστά διαρκώς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ένα τυπικό γραφειοκρατικό σύστημα παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, με περιορισμένο ανθρωπιστικό και μορφωτικό περιεχόμενο. Αυτό θα ανέτρεπε τον κύριο χαρακτήρα της παιδείας, που, όπως ορίζει η Διεθνής διάσκεψη της UNESCO στη Γενεύη και το Στρασβούργο το 1992, συνιστά την «κινητήρια δύναμη μιας ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, που επιτελείται δια βίου και αποσκοπεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου σε διανοητικό, φυσικό, συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο». Όπως ορίζεται στην ίδια διάσκεψη, έργο της παιδείας δεν πρέπει να είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, τεχνογνωσιών, αξιών και άλλων συστατικών του πολιτισμού στον οποίον ανήκουν τα άτομα, αλλά και η προαγωγή της δημιουργικότητας και της ανεξαρτησίας τους. Αναπτύσσοντας η εκπαίδευση τη δεκτικότητα και τη νοητική ικανότητα των ατόμων, αυξάνει τις δυνατότητές τους να πλουτίζουν τόσο τη δική τους όσο και των άλλων την πολιτισμική καλλιέργεια. Αυτό θέτει τις προϋποθέσεις για μια δυναμική σχέση της παιδείας με τον πολιτισμό, μέσα από μια δυναμική σύλληψη της παιδείας και του πολιτισμού, που δίνει έμφαση στην ελευθερία της έκφρασης και της συμμετοχής και στην ελευθερία της διακίνησης προσώπων, επιστημονικών γνώσεων και έργων πολιτισμού. Το σχολείο έτσι θα γίνει ένας χώρος γόνιμου διαλόγου, διευρύνοντας τον ορίζοντά του, ώστε να περιλάβει όλες τις εκφράσεις στο χώρο του πολιτισμού.

Πέραν αυτού, το σχολείο θα μετατραπεί σε χώρο, όχι μόνο νοητικής ανάπτυξης (κριτικής σκέψης και επίλυσης των προβλημάτων), αλλά και σε χώρο εξισορρόπησης των διανοητικών και αναλυτικών ικανοτήτων των μαθητών, με τις συναισθηματικές, πνευματικές και ηθικές ιδιότητές τους. Βάση πάνω στην οποία θα πρέπει να οικοδομείται ένα τέτοιο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, πρέπει να είναι η πολιτισμική καλλιέργεια. Συνεπώς, στόχοι, περιεχόμενα και πρακτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να διευρυνθούν προς την πλευρά, όχι μόνο της εθνικής κουλτούρας, αλλά και του πολιτισμού, της σκέψης και της δημιουργικότητας του ανθρώπου σε παγκόσμιο επίπεδο. Αντίστοιχα, η αισθητική και καλλιτεχνική πλευρά της εκπαίδευσης θα πρέπει να αποβλέπει όχι μόνο στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και στη γνωριμία του με τις άλλες συλλήψεις του κόσμου, αλλά και στην καλλιέργεια της καλλιτεχνικής και αισθητικής του εκτίμησης, καθώς και στην ενεργοποίηση της δημιουργικής του ικανότητας. (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, 20-22).

Πάνω απ' όλα, όπως έχουμε ξαναπεί, η παιδεία είναι άσκηση ελευθερίας και όχι μια απλή και αποσπασματική μεταβίβαση τεχνικών γνώσεων και εκμάθηση δεξιοτήτων. Η παιδεία, ως άσκηση ελευθερίας και ως δυναμική έννοια, θεμελιώνεται στην αποτελεσματικότητα του διαλόγου ανάμεσα στην επιστημονική σκέψη και τη στοχαστική δράση, σε σχέση με την πολιτισμική συνιστώσα. Αυτή η δυναμική έννοια, που, όπως διακήρυξε ο Πάουλο Φρέιρε, «μπορεί να λυτρώσει το μαθητή και το δάσκαλο από τη δίδυμη υποδούλωση της σιωπής και του μονολόγου» (βλ. Π. Φρέιρε, 1974 και 1977), δεν θα πρέπει να αφήσει απέξω την επιδίωξη για μια δημιουργική ολόπλευρη ανάπτυξη και έκφραση της ανθρώπινης ύπαρξης.

Επειδή μόνο οι ελεύθεροι άνθρωποι είναι σε θέση να δημιουργούν, ο δάσκαλος απαραίτητως πρέπει να προάγει την ατομική και ομαδική ελευθερία του μαθητή, εκφράζοντας παράλληλα και ο ίδιος την ελευθερία του στον εμπνευστικό - εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του ρόλο. Γι' αυτό θα πρέπει να υποβάλλει γενικότερα ένα δημιουργικό συναισθηματικό παιδαγωγικό κλίμα, να εκφράζει φιλική διάθεση, χιούμορ και ανθρωπισμό, να αποφεύγει αυταρχικές μεθόδους και να διατηρεί αισιόδοξες προσδοκίες για την πρόοδο και τις ικανότητες των παιδιών, να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών στην άσκηση της ανεξαρτησίας τους,

σεβόμενος τα ενδιαφέροντά τους, επιδιώκοντας την καινοτομία και απωθώντας τη στερεότυπη συμπεριφορά, προτείνοντας το παιχνίδι αντί της σοβαροφάνειας και αποφεύγοντας την αρνητική πρόωρη κριτική. Η όλη στάση του θα πρέπει να αποκαλύπτει την εμπιστοσύνη του απέναντι στις δυνατότητες των παιδιών. Γι' αυτό, όπως αναφέραμε, πρέπει να είναι έτοιμος να χρησιμοποιεί ακόμη και τα λάθη τους για την ατομική τους πρόοδο και για την πρόοδο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Τέλος, θα πρέπει να ενισχύει με κάθε μέσο την ποικιλία των προσεγγίσεων, που καθιστά αποδεκτή τη διαφορετικότητα και το σεβασμό στην άλλη άποψη. Η σχολική εργασία, που φέρει από τη φύση της ως ένα βαθμό την έννοια του καταναγκασμού, μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί να μεταμορφωθεί σε συναρπαστική συναισθηματική και πνευματική εμπειρία για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπινων προσωπικοτήτων.

Η διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, ως έργο ανθρώπινο, υπόκειται σε ποικίλες επιδράσεις και μεταβολές στους σχεδιασμούς, τη μεθοδολογία, τα προγράμματα, τα μέσα, τις διδακτικές πρακτικές και τις αντιλήψεις των προσώπων που παίρνουν μέρος σε δυναμικές μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Η πρότασή μας υποστηρίζει ότι μόνο με τη δύναμη της δημιουργικότητας και της τέχνης, σ' ένα συνδυαστικό πλαίσιο με την επιστήμη και όλους τους σχετικούς παράγοντες, θα οικοδομήσουμε το νέο πλαίσιο που είναι απαραίτητο για να διαμορφώσουμε ελεύθερους ανθρώπους και ποιότητα ζωής με μέτρα ανθρώπινα, με θετικό συναισθηματικό και παιδαγωγικό κλίμα και μακριά από κάθε δύναμη επιβολής, που κάνει όλες τις καταστάσεις υποχρεωτικές και στερημένες από τη χαρά της μάθησης και της έκφρασης.

Όπως έχει πει ο Αϊνστάιν, το χειρότερο για ένα σχολείο είναι «να κυριαρχείται από τις μεθόδους του φόβου, της δύναμης και της επίπλαστης αυθεντίας. Μια τέτοια συμπεριφορά καταστρέφει τα υγιή συναισθήματα, την ειλικρίνεια και την αυτοπεποίθηση του μαθητή και προάγει πειθήνια υποκείμενα». Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ό,τι παράγεται να θεωρείται πολύτιμο δώρο και όχι σκληρή υποχρέωση. Η καταπίεση και η ταπείνωση που επιβάλλουν εγωπαθείς και αδαείς δάσκαλοι καταστρέφουν ανεπανόρθωτα τα νεανικά πνεύματα, κάτι που επιδρά ολέθρια στην μετέπειτα ζωή τους (βλ. A. Calaprice, 1998, 65).

Ολοκληρώνοντας, όλες ανεξάριετα οι καινοτόμες προτάσεις του 20<sup>ου</sup> αιώνα και του αιώνα που διανύουμε, στις οποίες αναφερθήκαμε, διαμορφώνουν το πνεύμα της πρότασής μας, το οποίο δεν μπορεί παρά να βρίσκεται σε αντιστοιχία με όλες τις σύγχρονες εξελίξεις ενός πολλά υποσχόμενου αλλά και επικίνδυνου κόσμου. Η διδακτική και παιδαγωγική διάσταση της πρότασής μας, επομένως, λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις εξελίξεις και ακολουθώντας τις αρχές της σε σχέση με τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, αναζητά ένα νέο πλαίσιο για τους όρους «εκπαίδευση» και «παιδεία», που περιγράψαμε συνοπτικά με τις προηγούμενες θέσεις μας. Γι' αυτό το λόγο, όλες οι νεωτερικές θεωρίες για τη μάθηση, την εκπαίδευση και την παιδεία, όπως η μάθηση μέσω της ανακάλυψης (the act of discovery), η οποία έχει ως κύριο στόχο την αφομοίωση αρχών και στάσεων (βλ. J. Bruner, 1961, 1971 και 1996), η διαλογική μάθηση (αντίστοιχη με τη μαιευτική), που υποστηρίζει την αμοιβαιότητα και την αμφίδρομη επικοινωνία δασκάλου – μαθητή (βλ. J. Bruner, 1985), η μάθηση που συσχετίζεται με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία (βλ. R. M. Gagne, 1974), η δια βίου μάθηση (βλ. G. Dryden – J. Vos, ό.π., 588-589), η προγραμματισμένη μέσω των υπολογιστών μάθηση (βλ. D. Fontana, ό.π., 209-210), η ολική, διαθεματική και ευέλικτη μάθηση, η συναισθηματική μάθηση και πάνω απ' όλα, ως συνόψιση όλης της μάθησης, που εκφράζεται με τον όρο «δημιουργική μάθηση», ανήκουν στη σφαίρα των ενδιαφερόντων της πρότασής μας και συνιστούν βασικό της προσανατολισμό.

Σ' αυτό το νέο πλαίσιο που συνδυάζει όλες τις πτυχές της δημιουργικής μάθησης, ο ρόλος της εικονογράφησης φυσικά δεν μπορεί να είναι ο παραδοσιακός. Η εκφραστική της ποιότητα, η ταυτότητα και η λειτουργία της, στις προεκτάσεις της μέσα στην πολύτεχνη έκφραση, αναζητούν να προσδώσουν στον όρο αυτό 'ένα νέο περιεχόμενο, όπως και στους όρους «διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας» και «διδασκαλία γλώσσας». Δηλαδή να προσδώσουν στους όρους αυτούς μια άλλη αντίληψη μορφής και λειτουργίας, που να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη νέα πραγματικότητα του κόσμου μας.

### 4.3. Η ιδέα της παγκοσμιοποίησης

Στις διεθνείς εξελίξεις είναι γνωστό ότι κυριαρχεί η ιδέα της παγκοσμιοποίησης, που διαμορφώνει σταδιακά ένα νέο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει όλους σχεδόν τους τομείς της ζωής και φυσικά την ανάπτυξη των ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης. Ασφαλώς, η φιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση, που κυριαρχεί στις μέρες μας, δεν είναι μονόδρομος. Η δυναμική της, ωστόσο, μπορεί να ανοίξει ευρύτερους ορίζοντες στους λαούς για ανάπτυξη και πρόοδο.

Ιστορικά, η παγκοσμιοποίηση είναι μια διαδικασία που άρχισε εδώ και έναν αιώνα. Λόγω κυρίως των πολιτικών, οικονομικών και τεχνολογικών συσχετισμών, η παγκοσμιοποίηση έχει συντελεστεί μέχρι τώρα προς την πλευρά της φιλελεύθερης οικονομίας, αν και τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται ένα ισχυρό αντίπαλο ρεύμα που την αμφισβητεί, υποστηρίζοντας ότι η πορεία αυτή δεν είναι κάτι το αναπότρεπτο και μπορεί να δεχθεί διαφορετικό προσανατολισμό. Κυρίαρχο στοιχείο της φιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης είναι κυρίως η αλληλεξάρτηση των αγορών, που ελέγχονται από διεθνείς οργανισμούς των κυρίαρχων κρατών της Δύσης, όπως το Δ.Ν.Τ. και η Παγκόσμια Τράπεζα, που υπηρετούν ένα μονοπολικό σύστημα ισχύος και επιβολής, που επηρεάζει όχι μόνο την οικονομία, αλλά και την κουλτούρα και την τέχνη της εποχής μας. Οι κυρίαρχες δυνάμεις δεν επιβάλλουν μόνο τους οικονομικούς τους όρους στις φτωχότερες χώρες, αλλά και τα πολιτισμικά τους πρότυπα και τον τρόπο ζωής τους, θέτοντας κάτω από το άρμα της ελεύθερης αγοράς, όχι μόνο την ανάπτυξη των αγορών, αλλά τα όνειρα των ανθρώπων και την ίδια τους την επιβίωση ακόμη.

Η ανοιχτή κοινωνία της εποχής μας είναι, αναμφισβήτητα, μια κατάκτηση της ανθρωπότητας. Όμως, ας μη βιαστούμε να πιστέψουμε ότι ο άνθρωπος στις παρούσες συνθήκες έχει κατακτήσει οριστικά κάποιες βαθύτερες ελευθερίες να εκφράσει τον εαυτό του, όπως θα ήθελε πραγματικά. Ο ορθολογισμός του δυτικού κόσμου, ως γνήσιο τέκνο του Διαφωτισμού, είναι άδικο να υποστηρίζει παράλογα συστήματα που κυριαρχούν πάνω στον άνθρωπο.

Από ορισμένους διανοητές η παγκοσμιοποίηση ως φαινόμενο αμφισβητείται ανοιχτά. Κατά τον Γάλλο κοινωνιολόγο Αλέν Τουρέν, η παγκοσμιοποίηση δεν υπάρχει πραγματικά. Τη θεωρεί μια καθαρά ιδεολογική κατασκευή και τη συζήτηση γι' αυτήν «παλιομοδίτικη, αρχαϊκή και κυρίως αντιδραστική», συνιστώντας εμπόδιο για την ανάπτυξη και την πρόοδο. Ο Τουρέν τονίζει ότι, εκείνο που επέβαλε κατά τη δεκαετία του '90 την παγκοσμιοποίηση ήταν η ανάγκη της πληροφορίας και αμερικανική στρατιωτική, τεχνολογική και πολιτιστική κυριαρχία (κατά το δικό μας σχολιασμό, η πολιτική των κανονιοφόρων, το Χόλυγουντ, το ιντερνέτ κλπ.).

Αυτά, σε συσχετισμό με την κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ μετά το '89, έδωσαν την εντύπωση ότι ο κόσμος ολόκληρος είναι ενοποιημένος, δηλαδή δεν έχει κέντρο, δεν έχει δυο ξεχωριστά οικονομικά και πολιτικά πρότυπα, αλλά μόνο ένα. Έτσι δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι η ιδέα της παγκοσμιοποίησης είναι ένα φαινόμενο τέτοιας ισχύος που δεν μπορούμε να το αποτρέψουμε. Ο Τουρέν, διαφωνώντας μ' αυτό, τονίζει ότι εναπόκειται στην ελεύθερη βούληση του κάθε πολίτη να αντιδράσει σ' αυτά τα αρνητικά φαινόμενα και να αλλάξει την πορεία του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. (βλ. Μ. Αναστασιάδης, 2001, 20-23 και Φ. Μπάρκα, 2001, 33).

Αυτό που ενδιαφέρει κυρίως την πρότασή μας σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα, είναι η δυναμική για επικοινωνία που αναπτύσσεται από την εν εξελίξει παγκοσμιοποίηση, η δυνατότητα για μια κοινωνία ανθρώπινη, πολυφωνική και πολυπολιτισμική, που σε ορισμένο βαθμό έχει ήδη επικρατήσει, χωρίς όμως να θίγει το κυρίαρχο σύστημα εξουσιών και συμφερόντων.

Η Σ.Δ.Π. υποστηρίζει την άποψη ότι τα θετικά αυτών των εξελίξεων είναι περισσότερα από τα αρνητικά τους και ότι μπορούμε να οικοδομήσουμε ανοιχτές και δημοκρατικές κοινωνίες, που θα στοχεύουν σε μια δίκαιη παγκόσμια ανάπτυξη, η οποία να είναι σε θέση να θεραπεύσει τις πληγές του κόσμου μας και να αφήσει ελεύθερους τους λαούς να δημιουργούν και να επικοινωνούν. Αυτό πρόδηλα έχει ένα καθαρά ανθρωπολογικό ενδιαφέρον και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα πολυεπίπεδο πνεύμα διαλόγου σε θέματα επιστήμης και πολιτι-

σμού. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, άλλωστε, δεν είναι παρά ένα ανοιχτό πνεύμα διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες, πράγματα, κοινωνίες και κουλτούρες, από τις οποίες μπορεί να προκύψει «η καλλίστη αρμονία». Σ' αυτή την προσπάθεια η τέχνη και η δημιουργικότητα των ανθρώπινων υπάρξεων έχει τον πρώτο λόγο και κανένα φαινομενικά αδιεπίπεδο, παντοδύναμο ή αδιάσπαστο σύστημα ή ιδεολογική κατασκευή δεν μπορεί να της σταθεί εμπόδιο. Αυτό πιστεύουμε ότι είναι η μόνη αισιόδοξη προοπτική για την ανθρωπότητα γενικότερα σε σχέση με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης.

Στο πνεύμα όσων προαναφέραμε, η εικονογράφηση στο διευρυμένο πλαίσιο λειτουργίας της μπορεί να αποτελέσει ένα άνοιγμα προς την παγκόσμια συνείδηση, την παγκόσμια τέχνη και εικονογραφική έκφραση, που θα φέρει στο επίκεντρο της παιδείας τον πολιτισμό και την αισθητική, υποστηρίζοντας μ' αυτό τον τρόπο την ανθρώπινη διάσταση των φαινομένων του κόσμου μας. Ο θρίαμβος του πολιτιστικού πλουραλισμού και της πολιτιστικής ποικιλίας σ' αυτό το πλαίσιο, που θα αναλύσουμε στη συνέχεια, θα σημάνει, στο επίπεδο του σχολείου και στο επίπεδο της πολιτικής, θρίαμβο του διαλόγου ανάμεσα στους λαούς. Μέσα σ' αυτό το διάλογο η ελληνική τέχνη και κουλτούρα θα έχει ένα σημαντικό ρόλο να επιτελέσει.

Όλα αυτά ουσιαστικά δεν μπορούν στην πραγματικότητα να γίνουν χωρίς την ανοιχτή επικοινωνία, ή αλλιώς χωρίς την ελεύθερη έκφραση και ανταλλαγή. Η Arcy Hayman σχολιάζει ότι «στη μελλοντική πατρίδα του ανθρώπου, ανάμεσα στα άστρα και στους γαλαξίες, μέσα στην κοσμική απεραντοσύνη, ο άνθρωπος θα έχει διαφορετικές σχέσεις με τη γη και τους ομοίους του. Η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων θα γίνεται όλο και πιο περίπλοκη, όλο και πιο δύσκολη. Οι κοινωνικές διαρθρώσεις θα τροποποιηθούν και όλοι οι θεσμοί που δημιούργησε ο άνθρωπος θα αλλάξουν κατά κάποιο τρόπο (βλ. A. Hayman, 1971, 11).

Αυτό είναι ήδη μια πραγματικότητα του κόσμου μας, που επηρεάζεται άμεσα από τη νέα τεχνολογία.

#### 4.4. Οι τεχνολογικές εξελίξεις

Οι κώδικες επικοινωνίας, όπως είναι τα συστήματα της εικόνας και της γλώσσας, είναι συνήθως περίπλοκα συστήματα κανόνων. Λόγω ακριβώς αυτής της πολυπλοκότητας, ένας κώδικας δεν αρκεί για να κατανοήσουμε το μήνυμα. Το μέσο για τη μεταφορά του μηνύματος, αν και δεν ταυτίζεται με το μήνυμα, εντούτοις το προσδιορίζει, επειδή δεν είναι ουδέτερο, αλλά συμμετέχει στη μετάδοσή του με πολλούς τρόπους. Ως αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος, κάθε μέσο θέτει περιορισμούς ή παρουσιάζει ιδιαίτερες δυνατότητες και οπωσδήποτε προσδιορίζει ένα τρόπο να βλέπουμε τα πράγματα. Κάτι τέτοιο γίνεται και με τα εικονογραφημένα βιβλία, τις πληροφορίες που παίρνουμε από τα Μ.Μ.Ε., από το ιντερνέτ κλπ.

Επιπλέον, το μέσο, εκτός από τον τρόπο να βλέπουμε τα πράγματα, προσδιορίζει και τον τρόπο να σκεπτόμαστε για τα πράγματα.

Ταυτόχρονα, διαμέσου της δημιουργικής διεργασίας της επικοινωνίας, που συντελείται με αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, παρέχεται η δυνατότητα ανταλλαγής μηνυμάτων και γνωριμίας των ιδιαιτεροτήτων του άλλου, για τον αμοιβαίο εμπλουτισμό των ανθρώπων.

Στις ανοιχτές κοινωνίες μας η επικοινωνία, που αποτελεί ιδιαίτερη ανθρώπινη αξία, γίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδια την ύπαρξη του άλλου και γενικότερα για την ανάπτυξη των κοινωνιών και των πολιτισμών.

Φυσικό είναι στον τεχνολογικό μας πολιτισμό τα δίκτυα των επικοινωνιών να καθορίζονται από την υψηλή τεχνολογία.

Παρά τις αδικίες που δημιουργεί η άνιση ανάπτυξη, έτσι όπως εξελίσσονται τα πράγματα, καμιά χώρα σήμερα δεν μπορεί να ζήσει απομονωμένη από τις άλλες. Κάθε λαός γίνεται μέρος της καθημερινής πραγματικότητας των άλλων λαών, καθώς διεθνοποιούνται τα προβλήματα και δημιουργείται όλο και περισσότερο η τάση να περνάμε από το δημόσιο στο ιδιωτικό, από το εθνικό στο υπερεθνικό, από το μικρομεσαίο στο γιγάντιο και πολυεθνικό και από το τοπικό στο παγκόσμιο. Μια ανοιχτή επικοινωνία με δίκαιους όρους θα σημάνει περισσότερο πρόοδο για όλες τις χώρες του πλανήτη, περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη, κα-

τανόηση και μεγαλύτερο αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα στους ανθρώπους, ώστε να δημιουργηθεί μια παγκόσμια συνείδηση ότι κάθε εθνότητα και λαός αποτελούν ένα πολύτιμο τμήμα της πανανθρώπινης κοινότητας στο πλανητικό χωρίο (βλ. και Κ. Βρύζας, 1997, 11-30 και 127 κ.ε.).

Όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να γίνουν εφικτά στις μέρες μας χωρίς τη χρήση του Η/Υ, των Μ.Μ.Ε. και του ιντερνέτ. Η νέα τεχνολογία, η οποία λειτουργεί έτσι περίπου όπως τη διαίσθανθηκε ο Walter Benjamin το 1934 (βλ. W. Benjamin, 1978, 13), παρά τα αρνητικά της, που σχετίζονται κυρίως με τη χειραγώγηση των μαζών, συμβάλλει ήδη στην διάδοση της μαζικής κουλτούρας σε τεράστιες μάζες πληθυσμού και έχει άμεσο αντίκτυπο, όχι μόνο στον τρόπο που οργανώνονται οι κοινωνίες, αλλά και στον ατομικό τρόπο ζωής. Χάρη στη νέα τεχνολογία, γενικότερα, ο άνθρωπος μπόρεσε να δει καλύτερα, να ακούσει και να αισθανθεί καλύτερα, δηλαδή να αυξήσει τις δυνατότητες των αισθητηρίων οργάνων του, αλλάζοντας την αίσθηση του χώρου και του χρόνου και συνεπώς να αυξήσει τις γνώσεις του και να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο. Η τηλεοπτική κάμερα π.χ. είναι προέκταση του ματιού και η κίνησή της προς όλες τις κατευθύνσεις υποδηλώνει υπέρβαση της μιας και μόνο αντίληψης των πραγμάτων.

Η νέα τεχνολογία μπορεί να παρουσιάσει ήδη με εκπληκτική καθαρότητα και στο μέλλον ακόμη με μεγαλύτερες δυνατότητες μια πολυδιάστατη ρεαλιστική εικόνα του κόσμου (ψηφιακή εικόνα). Το ιντερνέτ καταργεί ήδη τα σύνορα που διαχωρίζουν λαούς και πολιτισμούς και αυξάνει τις δυνατότητες για αμφίδρομη επικοινωνία. Από μια άποψη είναι ένα μέσο του νέου κόσμου που προβάλλει σε ψηφιακή μορφή όλα τα πράγματα του παλιού κόσμου. Ίσως αποδειχθεί στο μέλλον η μεγαλύτερη επανάσταση στην ιστορία της ανθρωπότητας, καθώς θα διευρύνει τις δυνατότητες των ανθρώπων και θα επηρεάζει ολοένα και περισσότερο τη ζωή τους. Μέσα στις εξελίξεις του σύγχρονου κόσμου, ο Η/Υ και το ιντερνέτ αποτελούν πια ένα δυναμικό κεκτημένο της ανθρωπότητας, μέσο φιλελευθεροποίησης και εκδημοκρατισμού, αισθητικής καλλιέργειας και διάπλασης της κουλτούρας και του πολιτισμού. Ωστόσο, δεν περιμένουμε να αλλάξει σε βάθος τον πολιτισμό, αλλά περισσότερο να αυξήσει τις πολιτισμικές διεργασίες, κατακτώντας στο μέλλον μια πιο ισορροπημένη θέση στη ζωή των ανθρώπων.

Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε βέβαια και τα αρνητικά. Στη εποχή μας γίνεται λόγος για πολιτισμό των Μ.Μ.Ε., που καθορίζει τα νέα ηθικά και παιδαγωγικά πρότυπα και ενθαρρύνει κατά κύριο λόγο μια παθητική και άκριτη θεώρηση του κόσμου (βλ. U. Eco, 1994, 59-68).

Δεν περιμένουμε, φυσικά, ο Η/Υ να ξεπεράσει σε ορισμένες κατηγορίες την ανθρώπινη σκέψη, δεδομένου ότι στηρίζει τις δυνατότητές του κυρίως στον προγραμματισμό της λογικομαθηματικής σκέψης γύρω από μια δέσμη εννοιών και μπορεί, πολύ πιο γρήγορα απ' ότι οι ανθρώπινες δυνατότητες το επιτρέπουν, να χειρίζεται τεράστιες μάζες δεδομένων (βλ. D. Silk, 1987, 302 και E. De Bono, χ.χ., 66-67 και 107-108, Β').

Τέλος, θα θέλαμε να εστιάσουμε στις εύλογες αιτιάσεις που προβάλλονται από ορισμένες πλευρές για την τεχνολογικοκρατούμενη εποχή μας, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στον τρόπο χρήσης της νέας τεχνολογίας. Κατά τον Lyotard, η ηλεκτρονικοποίηση της κοινωνίας αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στην πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας φυσικά και ισόρροπα, έτσι ώστε η οικονομική ανάπτυξη να αλληλοσυμπληρώνεται με την κοινωνικοπολιτική πρόοδο. Η γνώση δεν εκπροσωπεί πια την αναζήτηση της αλήθειας, αλλά την επαύξηση της δύναμης ορισμένων ομάδων και, αντί να οδηγεί στη χειραφέτηση, υποτάσσεται στον τεχνοκρατικό ορθολογισμό και τη λειτουργικότητα του κοινωνικού συστήματος.

Κατά τον J. Baudrillard (1983) μάλιστα, η εμπορευματοποίηση και η τεχνολογία της πληροφορίας οδήγησαν στην επικράτηση ενός πολιτισμού, στον οποίο τα πολιτισμικά πρότυπα και σύμβολα δημιουργούν ένα κόσμο πάνω από την πραγματικότητα, όπου δεν είναι σαφής η διάκριση του πραγματικού και του εικονικού. Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, όπου επικρατεί η κοινωνία της γνώσης, στην πραγματικότητα υπάρχει ο κίνδυνος να οδηγηθούμε στην επικράτηση ενός εικονικού κόσμου συμβόλων, αποσπασματικών σκέψεων και απομονωμένων ατόμων, σε μια βαβέλ από σήματα, σ' ένα χάος από μηνύματα, κανόνες, κάθε είδους πληροφορίες και πολιτισμικά πρότυπα, δηλαδή σ' ένα κλειστό και απομονωμένο κόσμο, όπου θα εγκλωβίζονται τα άτομα και οι κοινωνίες, χωρίς δυνατότητα διαφυγής. (βλ. X.

Δούκας, 1998, 49-56). Τότε θα δικαιωθούν όσοι μιλούσαν για παρακμιακή εποχή και εμβαρβαραισμό, που επιβάλλεται με τα νέα τεχνολογικά μέσα από μια μειονότητα, η οποία εκμεταλλεύεται την πλειονότητα (βλ. R. Williams, 1966, 301-314).

Όλα όσα προαναφέραμε εκφράζουν τις δυνατότητες και τους φόβους μιας τεχνολογικής ανάπτυξης στη μεταβιομηχανική εποχή.

Η πρότασή μας, καθώς διέπεται από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, υποστηρίζει ότι τα νέα μέσα μπορούν να ενταχθούν δημιουργικά σε μια προοδευτική παιδεία, που θα σέβεται τον καθολικό άνθρωπο και τις ανάγκες του για επικοινωνία και έκφραση. Αν χρησιμοποιηθούν δημιουργικά στον τομέα της εκπαίδευσης, τότε μπορούν να αυξήσουν τις δυνατότητες προόδου των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Ειδικά ο τομέας της εικονογράφησης μπορεί, μέσω της νέας τεχνολογίας, να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί με πολλούς τρόπους, ανοίγοντας ένα ευρύ μέτωπο διαλόγου με τη γνώση και τον πολιτισμό όλων των λαών.

Ταυτόχρονα, η συνδυαστική χρήση των νέων τεχνολογιών με τα παραδοσιακά μέσα μπορεί να δημιουργήσει νέες προσδοκίες, να διευρύνει απεριόριστα το περιεχόμενο των όρων «εικονογράφηση», «διδακτικό εγχειρίδιο» και «διδασκαλία της γλώσσας» και γενικότερα να βελτιώσει το ρόλο του σχολικού θεσμού στο σύγχρονο κόσμο, αρκεί αυτό να μην εγκλωβιστεί στην τυπολατρία και τον φορμαλισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

#### 4.5. Οι εξελίξεις στο χώρο της τέχνης

Η νέα πραγματικότητα του κόσμου μας με την εξέλιξη των ιδεών και των κοινωνιών, της τεχνολογίας και των επιστημών, καθόρισε και τις αισθητικές εξελίξεις του 20ού αιώνα, που χαρακτηρίζεται ως ιστορική περίοδος του «πολιτισμού της εικόνας». Η σύγχρονη ζωή όλο και περισσότερο επηρεάζεται και κατευθύνεται από την εικονική πραγματικότητα και την αισθητική που εκπέμπεται από τα Μ.Μ.Ε. Είναι αλήθεια ότι ο άνθρωπος της εποχής μας βομβαρδίζεται καθημερινά από κάθε είδους εικόνες: εικόνες από την πραγματικότητα και τις φαντασιώσεις του, από τα οράματα και τους στοχασμούς του. Αυτό μπορεί κανείς εύκολα να το αντιληφθεί, αν ρίξει μια ματιά στο περιβάλλον των μεγαλουπόλεων, όπου οι άνθρωποι πολιορκούνται από παντού με κάθε είδους εικόνες. Τα Μ.Μ.Ε. εξάλλου υπερκαλύπτουν αυτή την πραγματικότητα που αναπαράγουν και επιβάλλουν.

Ιστορικά, η σύγχρονη τέχνη επηρεάζεται από τους κοινωνικούς, τεχνολογικούς, ιδεολογικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες των δυο τελευταίων αιώνων. Ωστόσο, η διαχρονική τέχνη στην ιστορική της πορεία ενσωματώνει πάντοτε όλες τις μεταλλαγές της ανθρώπινης ζωής από την προϊστορία της ανθρωπότητας μέχρι τις μέρες μας. Στην μακρινή της πορεία εξέφρασε όχι μόνο τον προσωπικό κόσμο του δημιουργού, αλλά και γενικότερα ιδεώδη, αντιλήψεις και ανάγκες των κοινωνιών. Τα σταθερά στοιχεία της τέχνης δεν μπορούν παρά να συνδεθούν με τις αιώνιες ανάγκες του ανθρώπου να εκφράσει ως δημιουργός τις σχέσεις του με τη ζωή, τη γέννηση, τον έρωτα, το θάνατο, τη φύση, τον εαυτό του και τον άλλο, την καθημερινότητά του, το γνωστό και το άγνωστο.

Αν και δεν μπορούμε να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι η γεωγραφική θέση, οι κλιματολογικές συνθήκες, η κοινωνική οργάνωση, η πολιτική κατάσταση, οι κοσμοθεωρήσεις, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και οι μεταφυσικές ανάγκες, τα υλικά μέσα και οι τεχνικές παίζουν πάντα ένα σημαντικό ρόλο στην καλλιτεχνική δημιουργία, δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι αυτό γίνεται σε απόλυτο βαθμό. Τα σταθερά στοιχεία της τέχνης πρωτίστως επιβάλλονται από την ίδια την ανθρώπινη φύση, καθώς και από τον χαρακτήρα κάθε καλλιτεχνικής δημιουργίας (βλ. X. Χρήστου, 1987, 22).

Αν δεχτούμε την άποψη του Λεονάρντο ντα Βίντσι ότι «ο ζωγράφος είναι ο άρχοντας της οικουμένης» και εξουσιάζει ό,τι υπάρχει στον κόσμο, όντα, φαινόμενα και πλάσματα της φαντασίας, πρώτα με το νου του και ύστερα με τα χέρια του, συγγενεύοντας με το πνεύμα του το πνεύμα του Θεού (βλ. Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, 1988, 159), τότε δεχόμαστε ότι ο άνθρωπος – δημιουργός παραμένει μέχρι την ύστατη ώρα ελεύθερος να εκφράσει το δικό του πρόσωπο στο έργο του και μέσα απ' αυτό όλους τους άλλους και τον περίγυρό του.

Η αισθητική και η καλλιτεχνική δημιουργία προέκυψε μέσα στην ιστορία της ανθρωπότητας ως δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τον κόσμο του και τα αιώνια ερωτήματα που του προκαλεί η ύπαρξή του, μέσα στα οποία εισβάλλει η καθημερινότητά του. Άρα, όταν αναφερόμαστε στην τέχνη, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε ούτε την ιστορική συγκυρία, ούτε τον προσωπικό παράγοντα του δημιουργού – καλλιτέχνη.

Αυτό που έχει σημασία να προσέξουμε ιστορικά είναι οι μεγάλες μεταβολές στη Δυτική τέχνη από το Μεσαίωνα στην Αναγέννηση κι από κει στο Διαφωτισμό, που άλλαξαν δραστηκά τις σχέσεις της τέχνης με τον ίδιο τον καλλιτέχνη και τον απλό λαό. Ο καλλιτέχνης κατάφερε σταδιακά να αποβάλει τη ρετσινιά του απλού χειρώνακτα και να αποκτήσει την ιδιότητα του αξιοσέβαστου πνευματικού δημιουργού, κατακτώντας αίγλη και ελευθερία. Ταυτόχρονα, η τέχνη κατάφερε να γίνει κτήμα του απλού λαού μέσα από την ίδρυση μουσείων και την κυκλοφορία εικονογραφημένων εντύπων, τις πολλαπλές αναπαραγωγές έργων με τη βοήθεια τεχνικών της τυπογραφίας (χαρακτική, ξυλογραφία, μεταλλογραφία κλπ.) και τέλος με τη βοήθεια τεχνικών της σύγχρονης τεχνολογίας. Η τέχνη μπορούμε να πούμε ότι δεν εξέφρασε μόνο τον καλλιτέχνη, δεν υπήρξε μόνο ο απόηχος των εξελίξεων, αλλά και ο προάγγελος των όσων επρόκειτο να ακολουθήσουν, που άλλαξαν το πρόσωπο του κόσμου μας τους τελευταίους αιώνες.

Ιστορικά, από τα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα αρχίζει να παρατηρείται στη Ευρώπη μια αλλαγή απέναντι στην τέχνη, ως απόρροια γενικότερων εξελίξεων απέναντι στη ζωή, που τελικά επέφεραν καταλυτικές αλλαγές στη σκέψη, την επιστήμη, την παιδεία, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής στο σύγχρονο κόσμο. Μια βαθιά επαναστατική περίοδος, η περίοδος του μοντερνισμού με τη βιομηχανική επανάσταση, αρχίζει και περιστρέφεται γύρω από την προσωπική έκφραση του καλλιτέχνη. Μέσα από μια νέα πνευματικότητα που καταργεί τα κλασικά πρότυπα, εκφράζει τη θέλησή του να ξεπεράσει τα όρια της συνειδητής του σκέψης, αξιοποιώντας όλες τις ψυχικές του καταστάσεις που ξεφεύγουν από την καθημερινή λογική. Στην προσπάθειά του αυτή επαναδιαπραγματεύεται τους κώδικες της τέχνης του. Οι ριζοσπαστικές καινοτομίες των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα έμελλε να καθορίσουν οριστικά την πορεία της τέχνης προς τη νεωτερικότητα και το μεταμοντερνισμό. Αυτό που μπορούμε να πούμε ότι χαρακτηρίζει γενικότερα τη νέα τέχνη είναι η αναζήτηση μιας νέας αντίληψης και έκφρασης των πραγμάτων που απασχολούν τον καλλιτέχνη, σε συνδυασμό με την τάση απόρριψης όλων των παλιών συμβατικών προκαταλήψεων σε κάθε τομέα καλλιτεχνικής έκφρασης.

Ο μοντερνισμός με μια ποικιλία εκφράσεων ανοίγει νέους, πρωτόγνωρους δρόμους, εκφράζονται μαζί με τον κόσμο του καλλιτέχνη τη νέα εποχή, τα νέα ήθη και τις νέες αντιλήψεις.

Ο μεταμοντερνισμός που ακολούθησε επαναφέρει με άλλους όρους τις σχέσεις με την παράδοση και κάποιες από τις διαχρονικές αξίες της τέχνης σε νέα πλαίσια, χωρίς να καταργεί της κατακτήσεις του μοντερνισμού. Ένας διάλογος ανάμεσα στις τέχνες αρχίζει με αυτό. Μια πολυφωνική έκφραση είναι το νέο πρόσωπο αυτής της τέχνης και μια αισθητική ποικιλία που συνιστά την έννοια του πολιτιστικού πλουραλισμού.

Σ' αυτή τη δυναμική του διαλόγου ανάμεσα στις τέχνες αντανακλάται ο δυναμισμός και η ποικιλία της παγκόσμιας κοινωνίας. Ο πολιτισμός των εθνών του πλανήτη μας ανήκει στην παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά της ανθρωπότητας. Μέσα σ' αυτό το νέο πλαίσιο, κοντά στην ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία, αναγνωρίζεται η λαϊκή τέχνη, η τέχνη των πριμιτίφ και η τέχνη των παιδιών.

Σήμερα μπορούμε να πούμε ότι, αν και η τέχνη δεν έχει πάρει τη θέση που της αρμόζει μέσα στην κοινωνία, αφού έχει χάσει ένα μεγάλο μέρος της παλιάς της αίγλης από την αναπαραγωγή της, όπως είχε από νωρίς επισημάνει ο Walter Benjamin, είναι γεγονός ότι διαποτίζει όλες τις εκδηλώσεις της ζωής και γίνεται στοιχείο της σύγχρονης κουλτούρας, παράλληλα με την επιστήμη, με την οποία σε ορισμένες περιπτώσεις αποκτά κοινές αρχές, με σημείο αναφοράς την αισθητική<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Η αισθητική φαίνεται να κυριαρχεί παράλληλα στην επιστήμη και στην τέχνη, όπως μπορεί να παρατηρηθεί στις περιπτώσεις αντίστοιχα του Αϊνστάιν και του Πικάσο. Επιστήμονας ο ένας και καλλιτέχνης ο άλλος, με

Στην αισθητική της νεωτερικότητας η παλιά αισθητική που στηριζόταν στα μεταφυσικά συστήματα του ιδεαλισμού χάνει τη νόμιμη βάση της. Αυτό γίνεται από τη στιγμή που τα συστήματα αυτά κλονίζονται από την κριτική και την ανάπτυξη των επί μέρους επιστημών. Η τέχνη δεν μπορεί πια να στηρίζεται στο ιδανικό της αυτοτέλειας και αυτονομίας, αφού δεν το επιτρέπουν οι εσωτερικές αντιφάσεις και αντινομίες της, που απειλούν την ίδια την υπόστασή της. Η αισθητική αναζητά μια νέα βάση, η οποία να επιτρέπει τη δικαίωση και τη νομιμοποίησή της, μέσα στους νέους όρους που δημιούργησε η τεχνολογική επανάσταση και η αυξημένη κριτική συνείδηση των κοινωνικών τάξεων. Αυτή τη δικαίωση τη βρίσκουν όλοι σχεδόν, όχι πια στους προεμπειρικούς όρους μιας υπερβατικής υποκειμενικότητας, όπως στον Καντ, ή στον ιδεαλισμό και τα ιδεώδη του ωραίου, όπως στο Hegel, αλλά στο χώρο της εμπειρικής πραγματικότητας και των αισθήσεων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραγνωρίζεται η ξεχωριστή δομή και υφή της αισθητικής πραγματικότητας.

Αντίθετα, όλες οι προσπάθειες της νέας αισθητικής συγκλίνουν προς ένα κοινό σημείο: πώς η αισθητική ως όρος να έχει τέτοιο περιεχόμενο, που να μη την αποξενώνει από τα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και να μπορεί ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στη δίψα και στους πόθους για ομορφιά, λύτρωση και ευτυχία και στην ανάγκη για μια τελειωτική συμφιλίωση ολόκληρου του ανθρώπινου γένους. Η αισθητική κέρδισε με θυσίες ελευθερία και ανοιχτοσύνη, που της επιτρέπουν να συμπορεύεται και να ταυτίζεται με την κοινωνικοκριτική σκέψη και δράση των ημερών μας. Αυτό που μπορεί να διασώσει διαρκώς την αισθητική είναι μια ρομαντική αντίληψη για την ανιδιοτέλεια και αυτονομία της τέχνης, που επανέρχεται κατά καιρούς ως νοσταλγία περασμένων αισθητικών θεωριών, εκφράζοντας την αντίδραση στο ωμό πνεύμα του βιομηχανοποιημένου πολιτισμού. Η πορεία της αισθητικής και της τέχνης εξαρτάται τελικά από το βαθμό που μπορεί ελεύθερα και ανεμπόδιστα να εκδηλώνεται η δημιουργικότητα των ανθρώπων (βλ. Α. Γιανναράς, 1975-1976), 54-60).

Ένα ειδικό κεφάλαιο στη σύγχρονη αισθητική και τέχνη αφορά την επιρροή που εξασκείται σ' αυτήν που προέρχεται από τη νέα τεχνολογία. Είναι γεγονός ότι τα νέα τεχνολογικά μέσα, που άλλαξαν στις μέρες μας ριζικά την αίσθηση του χώρου, του χρόνου και της πραγματικότητας, ασκούν μεγάλη επιρροή στη σύγχρονη τέχνη. Τα multi media (πολυμέσα) ενσωματώνουν στη γλώσσα τους στοιχεία από τη ζωγραφική, τη γραφιστική, τον κώδικα των κόμικς κλπ. Αυτό δημιουργεί ένα ανάμικτο, αντιφατικό αποτέλεσμα, ένα ιδιότυπο εκφραστικό συγκρητισμό και οπωσδήποτε ανάλογα συναισθήματα, που για να ερμηνευθούν και να βιωθούν απαιτούν την προσωπική ανάγνωση του θεατή. Όπως στην ιδέα του ανοιχτού έργου τέχνης, έτσι και στα μέσα αυτά υπάρχει πάντα ένας ανοιχτός χώρος για προσωπικές ερμηνείες στα μηνύματα που εκπέμπονται από αυτά τα μέσα.

Γενικά, όλα τα τεχνολογικά μέσα που βρέθηκαν στην υπηρεσία της τέχνης, από τα πιο παραδοσιακά ως τα πιο σύγχρονα, όπως είναι ο Η/Υ, υλοποιούν τις ιδέες του καλλιτέχνη και αρθρώνουν τον εικαστικό του λόγο, δομώντας ένα σύνολο που αποτελεί το σώμα και το πνεύμα του έργου του.

Κάθε συγκεκριμένο καλλιτεχνικό μέσο γενικά μπορεί να έχει αντιφατικές συνδηλώσεις και λειτουργεί αντίστοιχα μέσα στο καλλιτεχνικό έργο. Οι επιρροές της σύγχρονης τεχνολογίας στην τέχνη των ημερών μας διαφοροποιούνται ποιοτικά: μπορεί να είναι μεγάλες ή μικρές, άμεσες ή έμμεσες. Σε σημαντικά σύγχρονα έργα ενσωματώνονται αρμονικά και γίνονται δυσδιάκριτες. Η έννοια του «πολυσύστατου» του έργου τέχνης περιλαμβάνει και αυτό το στοιχείο. Μερικές φορές όμως ο τεχνολογικός νατουραλισμός προβάλλεται στο έργο τέχνης με κραυγαλέο τρόπο και το έργο κινδυνεύει να γίνει μονοδιάστατο: να επιδεικνύει δηλαδή, χάριν εντυπωσιασμού, ένα μηχανιστικό μοντέλο που του αφαιρεί πνεύμα και του προσδίδει περισσότερο την εφήμερη στίλβη του καταναλωτικού αγαθού.

Οι εικαστικές τέχνες λειτουργούσαν πάντα μέσα σε μια προστατευμένη περιοχή. Αρχικά η περιοχή αυτή ήταν μαγική και ιερή (σπηλιά, κτίριο κλπ.). Η εμπειρία της τέχνης, που σ' ένα πρώιμο στάδιο ήταν τελετουργική, βρισκόταν έξω από την υπόλοιπη ζωή, για να ασκεί πάνω

---

το έργο τους δίνουν μια νέα εντελώς ερμηνεία στο χωρικό ταυτόχρονο – ο χρόνος ως τέταρτη διάσταση του χώρου (βλ. Α. Μίλλερ, 2001, 319).



της την εξουσία της. Αργότερα η προστατευμένη περιοχή έγινε κοινωνική και μπήκε στην υπηρεσία των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων. Για όλο αυτό το διάστημα η τέχνη διατηρούσε την αυθεντία της, που ήταν αδιαχώριστη από την αυθεντία της προστατευμένης περιοχής.

Η τεχνική αναπαραγωγικότητα του έργου τέχνης με τα νέα τεχνολογικά μέσα το χειραφετεί για πρώτη φορά από την παρασιτική παρουσία του στην τελετουργία, αφαιρώντας του όμως ταυτόχρονα την αίγλη του, και αλλάζοντας ολόκληρη τη λειτουργία του. Η νέα τεχνολογία, αναπαράγοντας το έργο τέχνης, το απομακρύνει από κάθε προστατευμένη περιοχή, καταστρέφοντας την αυθεντία του. Έτσι, για πρώτη φορά στην ιστορία οι εικόνες της τέχνης έγιναν εφήμερες, διαθέσιμες, πανταχού παρούσες, άυλες, χωρίς αξία και ελεύθερες. Μας περιβάλλουν όπως οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, έχοντας εισχωρήσει στο κύριο ρεύμα της ζωής, πάνω στο οποίο καθαυτές δεν έχουν πια καμιά αξία. Αυτά οδηγούν σ' ένα εφήμερο καταναλωτισμό εικόνων, όπως γίνεται με τα Μ.Μ.Ε. Αυτό είναι το σοβαρότερο από τα μειονεκτήματα της επιρροής των νέων τεχνολογικών μέσων στη σύγχρονη τέχνη.

Οποσδήποτε όμως, σε κάθε περίπτωση, το έργο τέχνης, ως επεξεργασμένη οπτική μορφή, προϋποθέτει από την πλευρά του θεατή μια συνολική θεώρηση. Τα νέα τεχνολογικά μέσα μπορεί να δώσουν τη συνδρομή τους προς αυτή την κατεύθυνση με μεγαλύτερη πληρότητα απ' ότι τα παλιά.

Παράλληλα, στην επαφή μας με την τέχνη θα πρέπει να υπολογίζουμε πάντοτε τη σύνθετη λειτουργία της όρασης, καθώς και το πολυσύνθετο και πολυσύστατο του έργου τέχνης. Το έργο τέχνης στην κυριολεξία ξαναδημιουργείται μέσα από τα μάτια του θεατή και αυτό ισχύει στον ίδιο βαθμό και για την εικονογράφηση.

Οι σύγχρονες αισθητικές εξελίξεις, οι οποίες στηρίζονται κατά ένα μεγάλο μέρος στα νέα τεχνολογικά μέσα, θέτουν νέα προβλήματα και νέες δυνατότητες στην καλλιτεχνική δημιουργία και την επαφή μας με την τέχνη.<sup>1</sup>

Συμπερασματικά, οι μεγάλες αλλαγές στην τέχνη της εποχής μας, που δημιούργησαν μια άλλη εκφραστική γλώσσα, ήταν φυσικό να επηρεάσουν παραδοσιακά διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα, όπως το εγχειρίδιο γλώσσας και το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όπως προέκυψε από τα πορίσματα της έρευνάς μας, μέσα στο νέο πλαίσιο των μεγάλων αλλαγών η πρόοδος που σημειώθηκε τα τελευταία χρόνια στον τομέα αυτό στηρίζεται κυρίως, τόσο στην πρόοδο στον τομέα της τέχνης, όπου ο δημιουργός κινείται αρκετά πιο ελεύθερα για να εκφράσει ολόκληρη την ύπαρξή σου και ιδιαίτερα το μέρος εκείνο που μέχρι τώρα ήταν παραμελημένο, όσο και ειδικότερα στην πρόοδο που συντελέστηκε στις αντιλήψεις για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει η τέχνη στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Διαπιστώνοντας ότι πολλά προβλήματα στον τομέα αυτό παραμένουν άλυτα, τα οποία κυρίως οφείλονται σε προκαταλήψεις απέναντι στη σύγχρονη τέχνη και σ' ένα πνεύμα απομονωτισμού και μονιστικής αντίληψης, που θέλει, όπως είπαμε, την εικονογράφηση απομονωμένη και υποβαθμισμένη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, θεωρούμε δε αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του θέματος στο πνεύμα της πρότασής μας, που συνοψίζεται στην εξής θέση: για να μπορέσει η εικονογράφηση να αναβαθμίσει το ρόλο της στη διδασκαλία του μαθήματος, με δημιουργικούς όρους, θα πρέπει σε αντιστοιχία με στις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της τέχνης, να αλλάξει τόσο την εκφραστική της γλώσσα, κάνοντας βήματα προς τη σύγχρονη τέχνη, όσο και να ανοίξει γέφυρες επικοινωνίας προς την παγκόσμια τέχνη και όλους τους τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης (πολύτεχνη έκφραση), με στόχο το θρίαμβο του πολιτιστικού πλουραλισμού, δηλαδή της πολιτιστικής ποικιλίας και ετερότητας, που αποτελεί ανεκτίμητο πλούτο για την ανθρωπότητα, αναξιοποίητο σε μεγάλο βαθμό μέχρι τώρα. Αν λάβουμε υπόψη όλες τις εξελίξεις που προαναφέραμε και αν αυτό λειτουργήσει πάνω στη δυναμική σχέση παράδοσης και νεωτερικότητας, τότε η εικονογράφηση θα μπορέσει να δώ-

---

<sup>1</sup> Για τις σχέσεις της νέας τεχνολογίας με τη σύγχρονη τέχνη βλ. W. Benjamin, 1978, 18-19, J. Berger κ.ά., 1993, 32, Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, 1991, 160, Ε. Δημητρίου, 1994, 52, Ν. Μαρμαράς, 1990, 131-137, L. Chapman, 1993, 100.

σει ιστορική διάσταση στο φαινόμενο της τέχνης στα πλαίσια της διδασκαλίας, και να ανοίξει για το μαθητή ένα παράθυρο προς την ανθρώπινη δημιουργικότητα.

#### 4.6. Οι γλωσσολογικές εξελίξεις

Οι γλωσσολογικές εξελίξεις της εποχής μας, που καθιέρωσαν τη μοντέρνα γλωσσολογία, δεν είναι άσχετες από τις αισθητικές εξελίξεις. Σύμφωνα με μια ενδιαφέρουσα άποψη του Benedetto Croce, η αισθητική και η γλωσσολογία, ως επιστήμες αντίστοιχα στο χώρο της τέχνης και της γλώσσας, αν εννοηθούν ως επιστήμες γνήσιες και αληθινές, δεν είναι πια δυο ξεχωριστά πράγματα, αλλά ένα και το αυτό. Η γλωσσολογία σε ό,τι έχει μετατρέψιμο (*riducibile*) σε φιλοσοφία, δεν είναι παρά αισθητική. Όπως πίστευε ο Croce στην εποχή του, όποιος εργάζεται πάνω στη γενική γλωσσολογία, δηλαδή πάνω στη φιλοσοφική γλωσσολογία, στην πραγματικότητα εργάζεται πάνω σε αισθητικά προβλήματα. Συνεπώς, φιλοσοφία της γλώσσας και φιλοσοφία της τέχνης είναι το ίδιο πράγμα, επειδή, αν η γλωσσολογία ήταν επιστήμη διαφορετική από την αισθητική, δεν θα έπρεπε να έχει ως αντικείμενό της την έκφραση, που είναι ακριβώς το ιστορικό γεγονός. Η γλώσσα, ως αντικείμενο της γλωσσολογίας, δεν είναι τίποτε άλλο από «έναν ήχο έναρθρο, οροθετημένο και οργανωμένο με σκοπό την έκφραση» και φυσικά σε καμιά περίπτωση δεν είναι μια ανέκφραστη εκφώνηση ήχων (βλ. B. Croce, 1976, 115-116).

Οι γλωσσολογικές εξελίξεις συνδέονται άμεσα με τις παιδαγωγικές εξελίξεις και με το θέμα μας. Οι εξελίξεις αυτές έχουν αρκετά αναλυθεί στην έρευνά μας, Εδώ τις εξετάζουμε συνοπτικά σε σχέση με τις θέσεις της νέας γλωσσολογίας και ιδιαίτερα του αμερικανικού δομισμού και των νεότερων μεταδομικών κινήματων και των επιπτώσεών τους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Η νέα γλωσσολογία, όπως είναι γνωστό, εγκαινιάστηκε από τον F. Saussure στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ανέτρεψε όλες σχεδόν τις καθιερωμένες θέσεις της γενικής γλωσσολογίας μέχρι τότε. Στη ρηξικέλευθη πορεία της, ένα από τα πιο ριζοσπαστικά κινήματα ήταν αυτό του αμερικανικού δομισμού (στρουκτουραλισμού) του Noam Chomsky και των υποστηρικτών του. Η νέα γλωσσολογία, μέσα στο διεπιστημονικό πνεύμα της εποχής μας, διεύρυνε περαιτέρω τις θέσεις της με άλλα μετα-δομικά κινήματα, τα οποία στηρίζονται κυρίως στην ανάπτυξη των επιστημών της σημειολογίας, της εθνογραφίας της επικοινωνίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας, της κοινωνιογλωσσολογίας, της αναλυτικής φιλοσοφίας κ.ά.

Οι σύγχρονες μετα-δομικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην επικοινωνιακή και λειτουργική χρήση της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, στην ευρύτερη σημασιολογία του λόγου και στην προτεραιότητα του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού. Συνοπτικά, η γλωσσολογία πέρασε από τη λέξη της γενικής γλωσσολογίας και την πρόταση του δομισμού στον απαρτισμένο λόγο των μετα-δομικών κινήματων.

Σημαντικές ήταν οι επιπτώσεις από τις θέσεις αυτές της νέας γλωσσολογίας, που αντιμετώπιζαν τη γλώσσα ανοιχτά, σε ένα ευρύ πλαίσιο λειτουργίας, που δεν ήταν άλλο από το πλαίσιο λειτουργίας των ζωντανών γλωσσών, ως πολύμορφο και εξελισσόμενο σύστημα επικοινωνίας και έκφρασης.

Μερικές άμεσες επιπτώσεις στη διδασκαλία της γλώσσας, όπως αναφέραμε, ήταν να δοθεί έμφαση στην ποικιλία της γλωσσικής έκφρασης, προτεραιότητα στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού και τέλος έμφαση στο επικοινωνιακό και σημασιολογικό μέρος της γλώσσας, με στόχο τις πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας και την αποφυγή της αποσπασματικότητας του λόγου.

Για τη Σ.Δ.Π. το σύστημα της γλώσσας εκλαμβάνεται κυρίως ως δημιουργική και πολιτισμική συνιστώσα και όχι μόνο επικοινωνιακή. Μέσα από αυτό ο άνθρωπος, όχι μόνο επικοινωνεί με τους άλλους, αλλά εκφράζει ταυτόχρονα το πνεύμα και τον ψυχισμό του, τα πιο βαθιά του αισθήματα και τον πολιτισμό του, μέσα στον οποίο συγκλίνουν ιδέες και αντιλήψεις για τη ζωή και τον κόσμο, όπως τις διαμορφώνει ένας λαός και μια εθνότητα στην ιστορική της διαδρομή. Ο χρήστης αυτού του συστήματος προσθέτει τη δική του συμβολή, σύμφωνα με τις αντιλήψεις και την ιδιοσυγκρασία του. Μέσα από τη γλώσσα ο άνθρωπος αποκτά την

ικανότητα να αναπαράγει τον κόσμο συμβολικά και να απελευθερώνεται από το άμεσο χωρο-χρονικό του περιβάλλον. Αυτό επεκτείνει το πεδίο των ερεθισμάτων του. Παράλληλα, από τις αφαιρετικές και συνθετικές ιδιότητες της γλώσσας ο άνθρωπος επεκτείνει ακόμη περισσότερο τις δυνατότητες έκφρασης και γνώσης του κόσμου και της ύπαρξής του (βλ. E. Stones, 1978, 98-99).

Η γλώσσα, επομένως, είναι ένα σύστημα με γενικές αρχές και προσωπικό περιεχόμενο, εντοπισμένο στο χώρο και το χρόνο και εξελισσόμενο, όπως οι κοινωνίες. Ιδιαίτερα οι εθνικές γλώσσες, που όπως ξέρουμε εκφράζουν τον πολιτισμό και τη φιλοσοφία μιας κοινωνίας για τη ζωή και τις ανθρώπινες σχέσεις, προσθέτουν την ποικιλία της γλωσσικής έκφρασης στον κόσμο μας.

Αλλά και μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα η ποικιλία αυτή υπάρχει, συρρικνώνεται όμως διαρκώς από την κοινή γλώσσα που επιβάλλεται. Οι διάλεκτοι είναι ανταγωνιστικά γλωσσικά συστήματα, που εκφράζουν ομάδες πληθυσμού μιας περιοχής, κοινωνικές ομάδες, ηλικίες κλπ. και διαμορφώνονται ανάλογα με τις διάφορες ιστορικές και κοινωνικές εξελίξεις αυτού του χώρου. Η ετερογένεια αυτή αντιστοιχεί σε διαφορετικά επίπεδα ύφους και σε διάφορους τύπους και παραλλαγές, που προσφέρουν πολλούς εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης.

Ταυτόχρονα, πρέπει να διαχωρίσουμε την καθημερινή γλωσσική έκφραση, που βασίζεται κυρίως σε μια τυπική και συμβατική χρήση της γλώσσας (κοινή γλώσσα), από τη δημιουργική γλωσσική έκφραση, που παρουσιάζει κυρίως ένα προσωπικό και δημιουργικό περιεχόμενο (όπως π.χ. γίνεται πρώτιστα με την ποιητική γλώσσα).

Για την πρότασή μας ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η τελευταία κατηγορία, γιατί αναφέρεται στη δημιουργική χρήση του συστήματος της γλώσσας. Δεν σημαίνει όμως αυτό ότι παραγνωρίζουμε τη σημασία και την αξία της γλωσσικής ποικιλίας, που αφορά τη χρηστική λειτουργία της γλώσσας ως μέσου για επικοινωνία στην καθημερινότητα του κόσμου μας.

Όλα έχουν τη θέση τους μέσα σε μια ζωντανή, παλλόμενη πραγματικότητα. Γι' αυτό για μας ο γλωσσικός πλουραλισμός έχει ανάλογη σημασία με τον πολιτιστικό πλουραλισμό, με την ιδιαίτερη βαρύτητα που αποκτούν στη δημιουργική τους διάσταση. Η πρότασή μας, όπως είναι φυσικό, αντιμετωπίζει τα δυο αυτά φαινόμενα μέσα από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη, ως δυο φαινόμενα σε συναυτουργία και δυναμική αλληλεπίδραση. Η αναζήτηση της αντιστοίχισης της πλουραλιστικής γλωσσικής έκφρασης με την πλουραλιστική γλωσσική έκφραση μέσα σ' ένα διευρυμένο πεδίο λειτουργίας, εντάσσεται σ' αυτή μας τη θέση.

Το θέμα αυτό φυσικά σχετίζεται άμεσα με τις εξελίξεις της παγκοσμιοποίησης και έχει κρίσιμη σημασία για το παρόν και το μέλλον αυτής της πλούσιας γλωσσικής ποικιλίας που αναπτύχθηκε στον πλανήτη μας, αφού οι κίνδυνοι που διαγράφονται για την εξαφάνιση πολλών γλωσσών είναι μια ανησυχητική πραγματικότητα. Όπως υπολογίζεται, λόγω των δυναμικών που αναπτύσσονται στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, από τις 6.000 περίπου γλώσσες που υπάρχουν στον πλανήτη μας, θα παραμείνουν σύντομα μόνο 3.000 περίπου, με τάσεις περαιτέρω δραματικής συρρίκνωσης. Τούτο σημαίνει ότι δεν θα χαθεί μόνο ένας μεγάλος γλωσσικός πλούτος, αλλά ταυτόχρονα ένα μεγάλο μέρος της ζωντανής πολιτιστικής συνιστώσας της ανθρωπότητας που εκπροσωπούν αυτές οι γλώσσες. Η επιβίωση των ζωντανών γλωσσών, όπως και των τεχνών, είναι πλούτος για την ανθρωπότητα και γι' αυτό έχουμε χρέος να την υποστηρίξουμε.

Σ' αυτή την κατεύθυνση κινείται η πρότασή μας με τις θέσεις της.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Για τις γλωσσολογικές εξελίξεις και τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος βλ. J. Boutet "Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία" μετ. Α. Ιορδανίδου - Ε. Τσαμαδού, Αθήνα, Γρηγόρης, 1984, Ν. Chomsky "Συζήτηση για τη γλώσσα με τον S. Hampshire", στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 49-68, Α. MacIntyre "Οι απόψεις του Noam Chomsky για τη γλώσσα", στο Δευκαλίων τχ. 1 (1969-70) σσ. 43-48, F. De Saussure "Το αντικείμενο της γλωσσολογίας" στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 1-14, F. Saussure "Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας" μετ. Φ. Αποστολόπουλος, Αθήνα, Παπαζήσης, 1979, J. A. Fodor και J. J. Katz "Φιλοσοφία της γλώσσας και γλωσσολογία" στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 15-42, B. Comrie κ.ά., «Οι γλώσσες του κόσμου», 2004, Χ. Χαράλαμπακης "Γλώσσα και εκπαίδευση", Αθήνα, Γεννάδειος Σχολή, 1994, Ν. Μήτσης "Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος" Αθήνα, Gutenberg 1996, Χ. Παπαρίζος "Η μητρική γλώσσα στο σχολείο", Αθήνα, Γρηγόρης,

#### **4.7. Άλλες εξελίξεις στους τομείς της γνώσης, της οικονομίας, του περιβάλλοντος κλπ.**

Μέρος εξαιρετικά σημαντικό του νέου περιβάλλοντος αποτελούν ασφαλώς οι γενικότερες επιστημονικές εξελίξεις της εποχής μας. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο που η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την έκρηξη της γνώσης σε όλα τα γνωστικά πεδία, γεγονός που προσθέτει ένα σπουδαίο παράγοντα στην πρόοδο της ανθρωπότητας. Πρόβλημα δημιουργείται στον τομέα αυτό από τη διαχείριση της γνώσης γενικότερα και ειδικότερα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης κυρίως στη λογικομαθηματική σκέψη, στις εργαλειακές μαθήσεις και σε ορισμένες κατηγορίες γνωστικών δεξιοτήτων, δεν της παρέχει δυνατότητες για δημιουργική χρήση της γλωσσικής εμπειρίας. Η παραμέληση του συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα και η ροπή προς την αποσπασματική, μηχανική και εύθραυστη γνώση, που καλλιεργείται συνήθως στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, εμποδίζουν και υπονομεύουν τις προσπάθειες για δημιουργική κατάκτηση της γνώσης και για ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Τέλος, κρίσιμες παρουσιάζονται τα τελευταία χρόνια τόσο οι οικονομικές όσο και οι περιβαλλοντικές εξελίξεις. Οι πρώτες έχουν άμεσο αντίκτυπο στον τρόπο ανάπτυξης των κοινωνιών του πλανήτη μας και ο δεύτερος στην ίδια την επιβίωσή του. Η οικονομική ανάπτυξη μπορούμε να πούμε ότι είναι η κυρίως υπεύθυνη για τις μεγάλες ανισότητες ανάμεσα στις διάφορες χώρες και τους λαούς, που δημιουργούν κατά τεκμήριο και το φαινόμενο της τρομοκρατίας, το οποίο παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια. Από το άλλο μέρος μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι επηρεάζει άμεσα την περιβαλλοντική κατάσταση του πλανήτη μας, που επιδεινώνεται με γρήγορους ρυθμούς τους δυο τελευταίους αιώνες.

Η ΣΔΠ επηρεάζεται στις θέσεις και τις προτάσεις της από το εύρος και τη σημασία όλων αυτών των εξελίξεων.

#### **4.8. Οι ευνοϊκές προϋποθέσεις που δημιουργούνται από τις εξελίξεις της εποχής μας.**

Όλες αυτές οι εξελίξεις που προαναφέραμε, συμβάλλουν αναμφίβολα στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουμε για το σημερινό κόσμο και όλες μαζί δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να προσεγγίσουμε με σύγχρονη αντίληψη τα θέματα που μας απασχολούν σ' αυτή την εργασία.

Παρά τα αρνητικά τους φαινόμενα, οι εξελίξεις της εποχής μας σε όλους τους τομείς που αναλύσαμε, δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις και μπορούν να παράσχουν τα μέσα για μια σύγχρονη προοδευτική και δημιουργική παιδεία, που θα σέβεται την προσωπικότητα των νέων ανθρώπων, οι οποίοι δικαιούνται να χαίρονται να μαθαίνουν, να δημιουργούν και να εκφράζουν ελεύθερα τους στοχασμούς και τα συναισθήματά τους, εκδηλώνοντας την ανθρώπινη ιδιότητά τους κάθε στιγμή σαν άτομα και σαν προσωπικότητες.

Για όλα αυτά χρειάζεται ένας σταθερός προσανατολισμός της παιδείας σε ανθρώπινες αξίες, που τείνουν στην εποχή μας να λησμονηθούν. Αυτό είναι ένας από τους απαραίτητους όρους για να διαμορφώσουμε τον ολοκληρωμένο άνθρωπο στην ολότητα της ύπαρξής του.

Η τέχνη, ο πολιτισμός και η ανθρώπινη δημιουργικότητα είναι τα μέσα εκείνα που μπορούν στο νέο περιβάλλον, όπως το παρουσιάσαμε στην ανάλυσή μας, να στηρίξουν μια παιδεία, που να ταιριάζει στην ανθρώπινη φύση μας. Μας χρειάζονται σταθεροί στόχοι, που θα αποσκοπούν στο να αναδειχτεί ολόκληρο το ψυχοσωματικό και πνευματικό δυναμικό των ανθρώπων. Αυτό το έχει ιδιαίτερη ανάγκη η τόσο πλούσια σε τεχνολογικά μέσα, αλλά τόσο

---

1993, Β. Τοκατλίδου "Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών", Αθήνα, Οδυσσέας, 1986, R. H. Robins, «Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας, μετ. Αθηνά Μουδοπούλου, Αθήνα, Νεφέλη, 1989, G. Mounin, «Κλειδιά για τη γλωσσολογία», μετ. Α. Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, 1994.

φτωχή και συγκεχυμένη σε σκοπούς εποχή μας, όπως πολύ εύστοχα έχει σχολιάσει ο Αϊνστάιν (βλ. A. Calaprice, 1998, 224).

Πίσω από τις εργαλειακές μαθήσεις και τις δεξιότητες ζητούμενο θα παραμένει πάντοτε για τον άνθρωπο η δημιουργική γνώση, η δημιουργική έκφραση, η αισθητική καλλιέργεια και η ολόπλευρη ανάπτυξή του. Στο βάθος όλων αυτών, ένας διάλογος τον περιμένει με τον εαυτό του και τους άλλους ανθρώπους, μέσα σ' ένα πραγματικά παγκοσμιοποιημένο κόσμο, που θα σέβεται τους λαούς και τον άνθρωπο, ένα κόσμο στον οποίο θα θριαμβεύει η πολιτιστική ποικιλία και το πνεύμα της δημιουργίας. Οι σύγχρονες εξελίξεις προσφέρουν νέες δυνατότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων, προς τους οποίους είναι προσανατολισμένη η πρότασή μας. Οι εξελίξεις αυτές μπορούν να δώσουν μια νέα νοηματοδότηση στην έννοια της εικονογραφικής λειτουργίας και γενικότερα ένα νέο περιεχόμενο στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος και η λειτουργία του συνολικού συστήματος, βασισμένου πάνω σε αισθητικές και ανθρωπιστικές αρχές.

## **5. Περισσότερα για την ανθρωπιστική διάσταση της Σ. Δ. Π.**

Η πρότασή μας συντάσσεται με πολλές από τις θέσεις της σύγχρονης προοδευτικής παιδαγωγικής θεωρίας, που κατατείνουν προς την παραδοχή ενός ενιαίου παιδαγωγικού σκοπού γύρω από το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας. Σύμφωνα με την πρότασή μας, αυτό θα επιτευχθεί με τη σύμμετρη και αρμονική πνευματική και ψυχοσωματική καλλιέργεια του παιδιού, ώστε να καταστεί δυνατό να διαπλαστεί σε αυθύπαρκτη προσωπικότητα, ικανή όχι μόνο να προσαρμόζεται στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει, αλλά και να συμβάλλει δημιουργικά στην ποιοτική αναδιαμόρφωσή του.

Η ανθρωπιστική παιδεία βρίσκεται έξω από στενές τεχνοκρατικές αντιλήψεις και αξιώνει πρωτίστως την ανιδιοτέλεια στη μόρφωση, επιδιώκοντας να διαπλάσει ισόρροπα όλες τις δυνάμεις του πνεύματος και όλες τις δυνάμεις της ψυχής, ώστε συνολικά όλα τα μέρη της ανθρώπινης οντότητας να συγκλίνουν στον καθολικό άνθρωπο, στην καλλιέργεια της πανανθρώπινης συνείδησης και στην ιδέα του όλου. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με το ξεπέρασμα του πνεύματος της τυπικής εκπαίδευσης, που παραμελεί συστηματικά τη δημιουργική σκέψη, τα συναισθήματα και τις ψυχοκινητικές ανάγκες του παιδιού. Αυτό για μας οφείλεται κυρίως στην παραμέληση του κρίσιμου παράγοντα «άνθρωπος» από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ιδιαίτερα της συναισθηματικής του νοημοσύνης και της δημιουργικότητάς του. Η έλλειψη συγκίνησης ιδιαίτερα οδηγεί στην αδιαφορία, την απραξία και την έλλειψη δημιουργικής έκφρασης του παιδιού (βλ. D. Perkins, 1992, 114).

Για τη Σ.Δ.Π. η ανθρωπιστική παιδεία, η παιδεία που στοχεύει στον καθολικό άνθρωπο και τον θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της, συνδέεται άμεσα με τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, που αποτελούν τη βάση της πρότασής μας. Αυτά τα δυο μπορούν να συμβάλουν σ' ένα νέο ανθρωπισμό που απαιτεί η εποχή μας: αυτόν που οδηγεί στην κυριαρχία του ανθρώπου πάνω στα συστήματα, στην καλλιέργεια της αρετής, χωρίς την οποία η επιστημοσύνη καταντά μια πρακτική τέχνη (βλ. N. Βρεττάκος, 1979, 21), στην καλλιέργεια του συστήματος αξιών –των διαχρονικών ανθρωπιστικών αξιών- που ο πολιτισμικός σχετικισμός και η δήθεν επιστημονική ουδετερότητα, τα οποία κυριαρχούν σήμερα, τις υπονομεύουν.

Φυσικά, δεν αναφερόμαστε σ' ένα πλέγμα άκαμπτων αξιών, που πρότεινε η παλιά παιδαγωγική, αλλά σε όλα όσα εκφράζουν βαθύτερα την ανθρώπινη ύπαρξή μας. Αναφερόμαστε στις ανθρωπιστικές αξίες, όπως μπορεί ο κάθε μαθητής να τις προσδιορίσει, να τις ερμηνεύσει και να τις βιώσει ξεχωριστά στην καθημερινότητα του σχολείου, όχι ίσως τόσο μέσα από τα βιβλία, όσο μέσα από το άτυπο διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο στην τυπική εκπαίδευση βρίσκεται ουσιαστικά αποσυνδεδεμένο από αξίες, απογυμνωμένο από το αξιακό νόημα των ιδεών, ασκώντας κάθε είδους διαχωρισμούς, καταπιέσεις και διακρίσεις μέσα από τις ιδέες, τα περιστατικά και τα φαινόμενα που προβάλλει (βλ. και A. Τόφλερ, 1991, 415).

Η ανθρωπιστική βάση της παιδείας σήμερα υπονομεύεται καθημερινά από τις σύγχρονες εξελίξεις και πρέπει να επανεγκαθιδρυθεί. Η τεχνολογική πρόοδος και το τεχνοκρατικό πνεύ-

μα ιδιαίτερα οδηγούν συχνά σ' ένα χρησιμοθηρικό πρακτικισμό και στην αποδοχή της τεχνοκρατικής αντίληψης της ζωής, που οδηγούν με τη σειρά τους στη χειραγώγηση και την καταπίεση, καθώς οι άνθρωποι υποχρεώνονται να ζουν αποκλειστικά μέσα από τις ιδέες και τις πράξεις τους στη μερικότητά τους και στη μίζερη εγωπάθειά τους. Αυτό τους καθιστά θύματα της ίδιας της τρωτής τους φύσης, στερώντας τους την εσωτερική ελευθερία, την αρετή και την ανθρωπιστική αλληλεγγύη, που οδηγούν στον καθολικό ανθρωπισμό, σ' αυτό που βαφτίζει ανθρώπους τα άτομα και την κοινωνία ανθρώπινη.

Η επανάσταση της ελπίδας θα βρει μια βάση μόνο όταν ο άνθρωπος και όχι η τεχνική θα γίνει η τελική πηγή των αξιών και το κριτήριο για κάθε είδους προγραμματισμό. Όταν στόχος θα γίνει η μεγαλύτερη δυνατή ανάπτυξη του ανθρώπου και όχι η μέγιστη παραγωγή (Erich From).

Όπως σημειώνει σχετικά ο Λιούις Μάμφορντ, τον σύγχρονο κόσμο μας τον χαρακτηρίζουν οι πάμπολλες συγκλονιστικές αντινομίες του και τα πάμπολλα τραγικά του παράδοξα, τα οποία συναντούμε στο κάθε βήμα μας και μας δημιουργούν προβλήματα, υποβάλλοντας σε δοκιμασία τις ανθρώπινες ικανότητές μας να καταλαβαίνουμε περισσότερο και να απελευθερώνουμε τις δυνάμεις που έχουμε. Είναι αλήθεια ότι έχουμε προοδέψει τεχνολογικά. Έχουμε κατασκευάσει ένα πολύ οργανωμένο, τακτοποιημένο και προβλέψιμο τρόπο ζωής, μια μηχανική τάξη ρουτίνας που παρουσιάζει ομοιομορφία, τακτικότητα και μηχανική ακρίβεια σε αξιοσημείωτο βαθμό τελειότητας. Αυτή η εξωτερική ορθολογικότητα δεν οδήγησε σε μιαν αντίστοιχη εσωτερική ελευθερία ή σε μια παρόμοια απελευθέρωση ενεργητικότητας για δημιουργία, αλλά μάλλον σε μια εσωτερική ανορθολογικότητα, που συχνά μας οδηγεί ακόμη στην εχθρότητα και τη σύγκρουση, στην επιβολή και την εκμετάλλευση.

Πρωτίστως, το πρόβλημα του νεωτερικού ανθρώπου είναι να αποφύγει τους «μονόπλευρους μηχανικούς θριάμβους» και να αποκαταστήσει την ακεραιότητα του ανθρώπινου προσώπου. Το πρόσωπο αυτό δεν μπορεί να αποκατασταθεί μέσα σ' ένα κόσμο χωρίς νόημα, απογυμνωμένο από αξίες, σ' ένα «ανιστορικό και απρόσωπο κόσμο ύλης και κίνησης», που θεοποιεί την αξία των ποσοτήτων και καταπνίγει τις συναισθηματικές ανάγκες ως μη αντικειμενικές, και, συνεπώς, ως εξωπραγματικές. Αυτός ο κόσμος εξοστράκισε την τέχνη ως αξία, επειδή η τέχνη είναι μια από τις ουσιώδεις σφαίρες των αυτόνομων και δημιουργικών δραστηριοτήτων του ανθρώπου. Δεν είναι τυχαίο, τονίζει ο Μάμφορντ, ότι η τέχνη, ως τομέας του συμβόλου και της μορφής, του προτύπου και της σημασίας, έγινε «η κατεστραμμένη περιοχή της νεωτερικής ζωής». Προπάντων ο χώρος της ζωγραφικής, στον οποίον ο άνθρωπος κάποτε έδειχνε τη μεγαλύτερη ελευθερία και δημιουργικότητα, έχει φτάσει στο σημείο σήμερα, ως το βαθύτερο συμβολισμό του, ως τις πιο βαθιές συγκινήσεις και τα συναισθήματά του, να προβάλλει σειρά από απανθρωποποιημένους εφιάλτες, που μεταγράφουν σε αισθητική μορφή είτε τη φρίκη και τη βία είτε το κενό και την απελπισία του καιρού μας. Βία και μηδενισμός: ο θάνατος της ανθρώπινης προσωπικότητας. Αυτό είναι το μήνυμα που μας κομίζει η σύγχρονη τέχνη στις πιο ελεύθερες και καθαρές στιγμές της, αντανακλώντας το μήνυμα των καιρών μας. Αυτό είναι, μπορούμε να πούμε, ένα σύμπτωμα μιας άρρωστης κοινωνίας.

Το μεγάλο δράμα της ζωής σήμερα, η πιο σπαρακτική πηγή έκφρασης, είναι να ξεπεράσουμε όλα εκείνα τα προβλήματα που αντανακλούν στην τέχνη του καιρού μας και κυρίως τη διαίρεση και την αποσύνθεση: να ανακτήσουμε την πρωτοβουλία για τη ζωή, ώστε να ξαναφέρουμε στο κέντρο της σκηνης το ανθρώπινο πρόσωπο, να παλινορθώσουμε τον άνθρωπο ως κέντρο του σύμπαντος, ως ερμηνευτή και μεταμορφωτή της φύσης, ως δημιουργό μιας γεμάτης νόημα πολύτιμης ζωής. Τον άνθρωπο ως δημιουργό, γιατί χωρίς αυτό ο άνθρωπος παύει να υπάρχει και να ζει.

Το μύθο του Προμηθέα, που με τη φωτιά (με τα εργαλεία) δίνει υπόσταση στην ανθρώπινη φύση και την ιστορία, σύμφωνα με τον Μάμφορντ, θα πρέπει να τον αντικαταστήσουμε με τον μύθο του Ορφέα. Στη θέση του παλιού μύθου, μ' αυτή τη νέα υπόθεση, ο άνθρωπος γίνεται ανθρώπινος, επειδή κατορθώνει με τα σύμβολά του να εκφράζει συντροφικότητα και αγάπη. Εμπλουτίζοντας την παρούσα ζωή του με ζωηρές αναμνήσεις του παρελθόντος και διπλαστικές ενορμήσεις του μέλλοντος, επεκτείνοντας και ενισχύοντας εκείνες τις στιγμές της

ζωής που είχαν γι' αυτόν ξεχωριστή αξία και νόημα. Τεράστιο ρόλο σ' αυτό, όπως γίνεται φανερό, παίζει η τέχνη και η γλώσσα.

Ο άνθρωπος ήταν πιθανόν κατασκευαστής εικόνων και γλωσσών, ονειροπόλος και καλλιτέχνης, πριν γίνει κατασκευαστής εργαλείων. Το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας του ανθρώπου, που μαρτυρά για την ανώτερη λειτουργία του, είναι το σύμβολο και όχι το εργαλείο, η τέχνη και όχι τα πράγματα. Δώρα και τα δυο για τον άνθρωπο, ασφαλώς αναπτύχθηκαν παράλληλα, αφού οι τέχνες, για να αναπτυχθούν βασίζονται σε πράξεις με λεπτούς κινητικούς συμβολισμούς και συναισθηματικές αποκρίσεις και έχουν ανάγκη από κάποιου είδους εργαλεία έξω από το σώμα και την ψυχή.

Ο Ορφέας, αυτός ο λυράρης που γλίτωσε την Ευρυδίκη από τον τεχνολογικό Κάτω Κόσμο του Πλούτωνα, εκπροσωπεί ένας μέρος της φύσης του ανθρώπου, που ο Προμηθέας, παρ' όλη την αγάπη του για τον άνθρωπο, δεν θα μπορούσε ποτέ να οδηγήσει σε πλήρη ανάπτυξη.

Μια τέτοια θέση στη σημερινή τεχνολογική εποχή μας, σημειώνει ο Μάμφορντ, φαντάζει οπωσδήποτε αιρετική. Τα σχολεία μας σήμερα, λόγω της τεχνολογικής υπερανάπτυξης, οδηγήθηκαν στην παραμέληση των ανθρωπιστικών σπουδών, με δυσάρεστο επακόλουθο την εκτόπιση των συγκινήσεων, των αισθημάτων και των ευαισθησιών, την παραμέληση των βαθύτερων πηγών της ζωής, της αγάπης και της αλληλεγγύης των ανθρώπων και την αποκοπή τους από τις βαθύτερες αξίες και επιδιώξεις της τέχνης.

Αν θέλουμε να σωθούμε από αυτό το ναυάγιο των τεχνικών λειτουργιών, θα πρέπει να ξαναδώσουμε τα πρωτεία στο ανθρώπινο πρόσωπο, δηλαδή να θρέψουμε εκείνα τα μέρη της φύσης του ανθρώπου που αφορούν το εσωτερικό και το υποκειμενικό, εκείνο που είναι αντίθετο από αυτό που εξέθρεψαν οι τρεις προηγούμενοι αιώνες (βλ. Α. Μάμφορντ, 1997, 11-157).

Αν δεχθούμε τους στοχασμούς του Μάμφορντ, ο στόχος μας πρώτα και κύρια πρέπει να είναι λοιπόν ανθρωπιστικός: μια ισορροπημένη έκφραση όλων των ουσιωδών όψεων που αφορούν τις σχέσεις του ανθρώπου με τον εαυτό του, με τους άλλους και με την πραγματικότητα που τον περιβάλλει, γιατί έτσι μόνο μπορεί να υπάρξει πραγματική πρόοδος και ανάπτυξη της πανανθρώπινης και πλουραλιστικής πολιτισμικής κοινότητας.

Όπως τονίζει σε μια σχετικά πρόσφατη έκθεσή της η UNESCO, η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι σήμερα μια διαδικασία διεύρυνσης των δυνατοτήτων που προσφέρονται στα άτομα. Οι δυνατότητες αυτές μπορούν να είναι άπειρες και να εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Απαραίτητος όρος γι' αυτό είναι η προοπτική της ανθρωπίνης ανάπτυξης να βασίζεται στην υπεύθυνη συμμετοχή όλων των μελών της κοινωνίας, πράγμα που επιβάλλει ως γενική αρχή δράσης την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας.

Η εκπαίδευση σ' όλην αυτή τη διαδικασία μπορεί να παίζει ένα κρίσιμο ρόλο. Για να κατορθώσει να τον παίζει ικανοποιητικά, θα πρέπει πρωτίστως να ξεπεραστεί η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι μια στενά ωφελιμιστική δραστηριότητα, που βλέπει το άτομο κυρίως ως οικονομική μονάδα μόνο και όχι ως πολύπλευρη οντότητα. Προϋπόθεση ακόμη είναι η εκπαίδευση να προσαρμόζεται ευέλικτα, για να μπορεί να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στις ιδιαιτερότητες του κάθε ανθρώπου και της κάθε περιοχής. Η αποκάλυψη των ταλέντων και των ικανοτήτων του καθενός, που σημαίνει στήριξη της σημασίας των ιδιαιτεροτήτων, ανταποκρίνεται στην ανθρωπιστική αποστολή της παιδείας.

Προς τούτο, κάθε εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να διέπεται από την προσήλωση στο σεβασμό, όχι μόνο του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και της ποικιλίας των πολιτιστικών παραδόσεων και της κουλτούρας, μέσα από τις οποίες προβάλλεται συνολικά το ανθρώπινο πρόσωπο του κόσμου μας. Απαιτείται γι' αυτό ανοιχτό πνεύμα από όλους. Όμως, αυτό το αντιστρατεύεται ο εθνοκεντρισμός, που εμποδίζει τους ανθρώπους να αισθανθούν μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας και του ενός «οικουμενικού χωριού» και να αισθανθούν ότι τους ενώνει μια κοινή μοίρα (βλ. UNESCO, 1997, 115-347).

Κατά την άποψή μας, αυτό το αντιστρατεύεται εξίσου και το πνεύμα της φιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, το προσανατολισμένο μονόπλευρα στις αγορές, καθώς και ο τεχνοκρατι-

κός τρόπος διαχείρισης της γνώσης, που έχει άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στην αισθητική, την αξιακή και την ηθική πλευρά της παιδείας και της κοινωνικής ζωής.

Ο εξανθρωπισμός του ανθρώπου, ο εξανθρωπισμός των κοινωνιών, ο εξανθρωπισμός του σχολείου, είναι ένας απαραίτητος όρος για την πρόοδο της ανθρωπότητας. (βλ. και Π. Φρέιρε, 1977, 39-47). Τον κύριο ρόλο σ' αυτό μπορεί να αναλάβει η ανθρωπιστική αγωγή, όχι όπως την εννοούσε η παλιά της αντίληψη, που έθετε στόχο «να ανεβάσει τον άνθρωπο από την πρωτόγονη βαρβαρότητα, να του κάνει γνωστή τη δύναμή του να αυτοκυβερνιέται και να πιστεύει στο μυαλό του και μόνο», κατά τις διακηρύξεις του Αλαίν (βλ. J. Chateau, 1983, 395-420). Το ρόλο αυτό θα τον αναλάβει μια σύγχρονη ανθρωπιστική αγωγή, περνώντας από τη νοησιарχία στη συναισθηματική μεσολάβηση, από την παθητική αποδοχή στην ανακάλυψη ενός προσωπικού σύμπαντος για το κάθε παιδί, μέσα από την έκφραση δημιουργικών δραστηριοτήτων. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με την πρότασή μας, τη συνολική απελευθέρωση των ανθρώπινων δυνατοτήτων.

Ο αγώνας αυτός δεν πρέπει να μιμείται κάποια πρότυπα και αυθεντίες. Θα πρέπει, αντίθετα, να έχει την απαραίτητη ευελιξία, την τόλμη και την αβεβαιότητα μιας προσπάθειας που διαρκώς οικοδομείται και χρειάζεται γι' αυτό ανοιχτό μυαλό και ανοιχτή καρδιά, για να διαπλαστεί, να πάρει μορφή και νόημα. Θα πρέπει να είναι ένας αγώνας πάνω απ' όλα για ένα πολιτισμό που εξυψώνει την ανθρώπινη φύση και γι' αυτό πολύτιμος συνοδηγός μας σ' αυτόν πρέπει να είναι η τέχνη, η ανθρώπινη δημιουργικότητα και ο πολιτιστικός πλουραλισμός, που αποκαλύπτει το πρόσωπο του κόσμου μας, του παραδοσιακού και του νεωτερικού.

Ειδικά ο πολιτισμός είναι ένα από τα κρίσιμα στοιχεία που διαμορφώνουν και χαρακτηρίζουν το ανθρώπινο πρόσωπο. Χωρίς αυτόν δεν θα είχε νόημα και υπόσταση αυτό το πρόσωπο. Έτσι δεν είναι τυχαίο που διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, προτάσσει ανάμεσα στα άλλα «το δικαίωμα στον πολιτισμό» (βλ. την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, 19.12.1966).

Παράλληλα, στο «Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά και Πολιτικά Δικαιώματα» εκφράζεται η πίστη στα πολιτιστικά δικαιώματα των ανθρώπων μαζί με τα πολιτικά, τα οικονομικά, τα ατομικά και τα κοινωνικά. Τα δικαιώματα αυτά θεωρούνται ύψιστης σημασίας για την πλήρη αναγνώριση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και αξίας και για την επίτευξη των θεμιτών επιδιώξεων του κάθε ατόμου. Στη διακήρυξη γίνεται αναφορά για τον πολιτισμό και την επιστήμη (άρθρο 15) και ταυτόχρονα, για το σεβασμό της δημιουργικής δραστηριότητας των ατόμων. Η μόρφωση θα πρέπει να καθιστά κάθε ανθρώπινο πρόσωπο ικανό να διαδραματίσει ένα χρήσιμο ρόλο μέσα σε μια ελεύθερη κοινωνία, να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία μεταξύ των ανθρώπων όλων των εθνών και των φυλετικών ομάδων (βλ. UNESCO, 1987, 13).

Ο πολιτισμός, ως έκφραση του ανθρώπινου προσώπου, συνδέεται άμεσα στην πρότασή μας με την έννοια του «πολιτικού πλουραλισμού».

## **6. Η έννοια του «πολιτιστικού πλουραλισμού» σε αναφορά με την ανθρωπιστική διάσταση της Σ.Δ.Π.**

Η Σ.Δ.Π., λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, συσχετίζει άμεσα την ανθρωπιστική παιδεία με την έννοια του «πολιτιστικού πλουραλισμού», όπως την εκφράζει η εικονογράφηση ως τέχνη στοχαστική και η τέχνη ως ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία σε δυναμικούς αλληλενεργούς προσδιορισμούς, θεωρώντας τον πολιτισμό κυρίαρχη έννοια.

Είναι γνωστό ότι ο πολιτισμός στην εποχή μας, ως πανανθρώπινη αξία, είναι υποβαθμισμένη και συγκεχυμένη. Αυτό δεν προέκυψε τυχαία. Ιστορικά, όπως σημειώνει ο Braudel, από την έναρξη του 20<sup>ου</sup> αιώνα αρχίζουν να σβήνουν προοδευτικά οι ιδέες του 18<sup>ου</sup> αιώνα περί ενός πολιτισμού ταυτισμένου με την πρόοδο. Ο πολιτισμός αυτός είχε κάποια αριστοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού εθεωρείτο προνόμιο ορισμένων μόνο ευνοημένων λαών ή προσώπων. Σταδιακά, ο όρος έχασε την αίγλη του και έπαψε να αποτελεί ύψιστη ηθική και πνευματική αξία.



Η έννοια του πολιτισμού υποκαταστάθηκε ή ταυτίστηκε με την έννοια του ανθρωπισμού. Πράγματι, στη σύγχρονη ορολογία αποφεύγεται η χρήση του όρου πολιτισμός, ο οποίος απώλεσε τη σημασία της τελειότητας ή της ανθρώπινης ανωτερότητας. Έναντι αυτού ο Δυτικός πολιτισμός δημιούργησε ένα εξαγωγίμο βιομηχανικό και τεχνολογικό πολιτισμό, που γίνεται παντού δεκτός με απληστία. Αυτός ο πολιτισμός έχει την τάση να επιβάλλει παντού ένα γενικό ύφος, ένα πανομοιότυπο πρόσωπο και αναπόφευκτα οδηγεί στην ομοιογενοποίηση, δηλαδή σ' ένα μοναδικό πολιτισμό με τα γενικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου Δυτικού πολιτισμού. Όμως, η επαφή μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών λειτουργούσε πάντα μέσα στην ιστορία ως μια διαρκής διαδικασία μεταμορφώσεων, που εμπλούτιζε με νέα στοιχεία και δεν αφαιρούσε από τους διάφορους πολιτισμούς τις ιδιομορφίες και την πρωτοτυπία τους. Προσδοκούμε λοιπόν στο μέλλον ότι και η επιρροή του Δυτικού πολιτισμού θα έχει ανάλογη λειτουργία. Μακροπρόθεσμα πιθανόν να προστεθεί κι αυτός στο συλλογικό παγκόσμιο πολιτισμό, επηρεάζοντας τις δομές των άλλων πολιτισμών, χωρίς να καταφέρει να εξαλείψει τις πολιτισμικές διαφορετικότητες. Έτσι τα πολιτισμικά αγαθά θα εξακολουθήσουν να ταξιδεύουν και να παίζουν το ρόλο τους, όπως γινόταν πάντα στην ιστορική διαδρομή της ανθρωπότητας. Αυτό μπορεί να διευκολυνθεί πολύ περισσότερο στην εποχή μας, που χαρακτηρίζεται από την επανάσταση των τεχνολογικών μέσων.

Ο Braudel τονίζει επίσης ότι οι πολιτισμοί δεν αντιπροσωπεύουν μόνο γεωγραφικές περιοχές που εκφράζουν μια γεωπολιτισμική ενότητα, ούτε μόνο οικονομίες, συλλογικές νοοτροπίες και ψυχισμούς, πάνω απ' όλα αντιπροσωπεύουν κοινωνίες, ταυτισμένες και αδιαχώριστες προς τον πολιτισμό.

Οι πολιτισμοί είναι συνέχειες, με κύριο χαρακτηριστικό την ποικιλία και τις συχνές εναλλαγές. Αυτά με τη σημερινή ορολογία αποτελούν τις δομές και τις βάσεις των πολιτισμών.

Κατά κανόνα, οι διάφοροι πολιτισμοί αποφεύγουν να υιοθετήσουν πολιτισμικά αγαθά που θέτουν σε αμφισβήτηση τις δικές τους θεμελιακές δομές. Αυτές οι αρνήσεις λειτουργούν ως υποβόσκουσες εχθρότητες και μας οδηγούν πάντοτε στον κύριο πυρήνα ενός πολιτισμού. Η διαδικασία αφομοίωσης νέων στοιχείων από ένα πολιτισμό ακολουθεί αργούς ρυθμούς, ακόμη και απέναντι στον ίδιο τον εαυτό. Οι μεταβολές γίνονται σχεδόν ανεπαίσθητα και ασυνείδητα, ωστόσο χάρη σ' αυτές ένας πολιτισμός μεταβάλλεται, διαχωρίζοντας τη θέση του απέναντι στους άλλους πολιτισμούς και απέναντι σ' ένα μέρος από το ίδιο του το παρελθόν (βλ. F. Braudel, 1991, 51-94).

Αυτό που πρέπει να προσέξουμε σε σχέση με την πρότασή μας στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι αυτό που έχει επισημάνει ο J. Delors:

α) Η σύγκρουση που βρίσκεται σε εξέλιξη ανάμεσα στο παγκόσμιο και στο τοπικό: Όλοι οι άνθρωποι σταδιακά θα χρειαστεί να γίνουν πολίτες του κόσμου, χωρίς να αποκοπούν από τις ρίζες τους.

β) Η σύγκρουση ανάμεσα στο παγκόσμιο και το ατομικό: Ο πολιτισμός παγκοσμιοποιείται σταθερά, αλλά αυτό μέχρι τώρα γίνεται μόνο αποσπασματικά. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τις επαγγελίες της παγκοσμιοποίησης, ούτε όμως και τους κινδύνους της, Ανάμεσα σ' αυτούς τους κινδύνους είναι ο μεγάλος κίνδυνος να παραγνωριστούν η μοναδικότητα του ατόμου, το δικαίωμά του να επιλέγει το μέλλον του και να αξιοποιεί με πληρότητα όλες τις δυνατότητες που του προσφέρονται μέσα στον πλούτο των παραδόσεων και της ιδιαίτερης κουλτούρας του, που μπορεί να απειληθεί από τις σύγχρονες εξελίξεις, αν δεν λάβουμε έγκαιρα τα μέτρα μας,

γ) Η σύγκρουση ανάμεσα στην παράδοση και τη νεωτερικότητα: Αυτό οδηγεί στην ίδια προβληματική. Το θέμα που τίθεται εν προκειμένω είναι πώς θα μπορούσαμε να προσαρμοστούμε στην αλλαγή, χωρίς να αρνηθούμε τον εαυτό μας, πώς θα οικοδομήσουμε την αυτονομία μας πάνω στη διαλεκτική σχέση με την ελευθερία και την εξέλιξη των άλλων και πώς θα αφομοιώσουμε, χωρίς να αλλοτριωθούμε, την επιστημονική πρόοδο. Με το πνεύμα αυτό θα πρέπει να απαντήσουμε στις προκλήσεις του τεχνολογικού μας πολιτισμού.

δ) Η σύγκρουση ανάμεσα στο μακροπρόθεσμο και το βραχυπρόθεσμο: Η ιδιαίτερη αυτή παράμετρος τροφοδοτείται σήμερα από την κυριαρχία του εφήμερου και του στιγμιαίου, μέ-

σα σ' ένα κόσμο στον οποίο η υπερκατανάλωση των πληροφοριών και των καθημερινών συγκινήσεων οδηγεί συνεχώς στην επικέντρωση στα άμεσα μόνο και καθημερινά προβλήματα.

ε) Η σύγκρουση ανάμεσα στο πνεύμα και την ύλη: Οι άνθρωποι σήμερα, χωρίς οι ίδιοι συχνά να το συνειδητοποιούν ή να το εκφράζουν, διψούν για ιδανικά και αξίες. Κατά συνέπεια, ύψιστος στόχος της παιδείας θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση όλων των ανθρώπων να διευρύνουν το νου και την ψυχή τους προς τον ορίζοντα της οικουμενικότητας. Δηλαδή το κάλεσμά τους να υπερβούν όσο γίνεται τον εαυτό τους, λειτουργώντας όμως ταυτόχρονα σύμφωνα με τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις τους, σεβόμενοι τον πλουραλισμό. Η ίδια η επιβίωση της ανθρωπότητας εξαρτάται από την επιτυχία αυτού του στόχου. (βλ. J. Delors, UNESCO, 1999, 28).

Η Σ.Δ.Π. στηρίζει την επιχειρηματολογία της για τον πολιτιστικό πλουραλισμό σ' αυτές τις θέσεις, εισάγοντας το διάλογο ανάμεσα στο τοπικό και το παγκόσμιο, το παραδοσιακό και το νεωτερικό, το ατομικό και το πανανθρώπινο. Η έμφαση που δίνει στον παράγοντα της τέχνης σε συνάρτηση με τον πολιτισμό, θεμελιώνεται στο γεγονός ότι αυτή κατά κύριο λόγο συνιστά «το πεδίο του ανθρώπινου προσώπου» και κάθε έννοιας πολιτισμού. Ο ρόλος της είναι προπάντων να διευρύνει το πεδίο και τις δυνατότητες των ανθρώπων, έτσι ώστε αξίες, ψυχικές διαθέσεις και συναισθήματα, στην ιδιαίτερη εξατομικευμένη μορφή με την οποία συναντώνται σε κάθε επιμέρους πρόσωπο και κάθε επιμέρους κουλτούρα, να μπορούν να μεταβιβάζονται με όλο τους το δυναμισμό σε άλλα πρόσωπα και άλλες κουλτούρες.

Οι χαρακτηριστικοί τρόποι της τέχνης είναι η συμπάθεια και η συναισθηματική κατανόηση. Δηλαδή το να αισθάνεσαι μαζί, το να αισθάνεσαι με τον άλλο τα πιο μύχια βιώματά του. Το έργο τέχνης είναι, σύμφωνα με μια ποιητική έκφραση, το πιο ορατό σιντριβάνι πόσιμου νερού, με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να μοιράζονται τις βαθιά κρυμμένες πηγές της εμπειρίας τους.

Υπό μία έννοια, η τέχνη προέρχεται από την ανάγκη του ανθρώπου να δημιουργήσει για τον εαυτό του ένα κόσμο γεμάτο νόημα και αξία. Από την ανάγκη του να στοχαστεί, να ενισχύσει και να προβάλει σε πιο μόνιμες μορφές εκείνα τα πολύτιμα κομμάτια της ζωής και της εμπειρίας του, που διαφορετικά θα του ξέφευγαν πολύ γρήγορα ή θα βούλιαζαν βαθιά στο ασυνείδητό του (βλ. Λ. Μάμφορντ, 1997, 23-24).

Όμως η ζωή δεν είναι μόνο η διαλεκτική σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του ή οι παραγωγικές σχέσεις του ατόμου με την κοινότητα. Είναι επίσης η διαλεκτική σχέση που μπορεί να καθιερώσει και να συντηρήσει ο άνθρωπος με τους άλλους ανθρώπους, με τον πολιτισμό του σύγχρονου κόσμου και τον πολιτισμό άλλων εποχών. Η ζωντανή επικοινωνία με την τέχνη όλων των εποχών –η εικονογράφηση μπορεί να γίνει μια πύλη γι' αυτό– είναι μεγάλη ανάγκη για τον άνθρωπο.

Έχοντας κάποιος άμεση επαφή με τη ζωντανή διαχρονική τέχνη, βιώνει τον πολιτιστικό πλουραλισμό του ανθρώπινου γένους. Συνάμα, η ζωντανή επικοινωνία με την τέχνη όλων των λαών προεκτείνει την κοινωνική παιδεία του ανθρώπου μέσα στην ιστορία. Από αυτήν ο άνθρωπος μαθαίνει την αξία και τη σημασία των πολιτισμών όλης της ανθρωπότητας, αναζωογονείται και ανανεώνεται πνευματικά ως το θάνατό του, κερδίζοντας την ευφροσύνη και την κάθαρση, εκείνη που μόνο τα πνευματικά και πολιτισμικά αγαθά υπόσχονται σ' όσους μπορούν να τα βιώσουν και να τα νιώσουν (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 172).

Επιπλέον, η καθημερινή επαφή με τα αγαθά του πολιτισμού παρωθεί τον άνθρωπο να γίνεται όλο και πιο δημιουργικός. Καθώς η τέχνη και ο πολιτισμός λειτουργούν ταυτόχρονα δυναμικά, διαπλαστικά και πολυδιάστατα, ο άνθρωπος μαθαίνει να αντιμετωπίζει πιο ολοκληρωμένα τον κατακερματισμένο σημερινό κόσμο και τα μέρη του δικού του πνευματικού, συναισθηματικού και βιολογικού σύμπαντος.

Δεν είναι μόνο η προσωπική πλήρωση που κερδίζει ο άνθρωπος, αλλά και η συνείδηση της αδελφοσύνης που αποκτά για τους άλλους ανθρώπους, καθώς η στενή επαφή με την τέχνη και τον πολιτισμό τους είναι μια αποκάλυψη για τον τρόπο που σκέπτονται, αισθάνονται και δημιουργούν. Έτσι σιγά – σιγά αποκτά την πανανθρώπινη συνείδηση, ότι όλους μας κυβερνά μια κοινή μοίρα, ότι όλοι είμαστε παιδιά της γης, γεννιόμαστε και πεθαίνουμε, γελάμε και πονάμε το ίδιο, ελπίζουμε όλοι το ίδιο για μια πιο ευτυχισμένη ζωή, όμως δεν σκεφτόμα-

στε και δεν ενεργούμε πάντα με τον ίδιο τρόπο και γι' αυτό έχουμε φτιάξει έναν κόσμο με πολλά πρόσωπα, που αποτελούν τον ζωντανό πλούτο και την κληρονομιά του.

Αναμφίβολα, κάτι τέτοιο θα μας κάνει πιο ανοιχτούς. Μπορεί τότε οι άνθρωποι να πάνε να περιχαρακώνονται σε κλειστά συστήματα σκέψης και να καταργήσουν τα σύνορα που υψώνει ο φόβος των άλλων ανθρώπων. Υπάρχει ελπίδα τότε να σταματήσει η απομόνωση και ο εθνικισμός που διχάζουν, και η κοινωνία των ανθρώπων να οικοδομηθεί πάνω στην παγκόσμια αδελφότητα, που οι υπεραιωνόβιες ιδέες και ανθρώπινες αξίες θα ποτίσουν με όλα τα δώρα που η τέχνη και ο πολιτισμός κομίζει μέσα στην ιστορία, δίνοντάς τους καρπούς τους τώρα και στο μέλλον. (βλ. και Ε. Μορέν, 1998).

Για όλους αυτούς τους λόγους το αίτημα του πολιτιστικού πλουραλισμού θα είναι πάντοτε επίκαιρο για τον άνθρωπο. Στην εποχή μας ιδιαίτερα, το αίτημα αυτό είναι στο βάθος του αίτημα για την ολοκλήρωση του ανθρώπου.

Αυτό το θέμα έχει ήδη τεθεί από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα από τη νεωτερική σκέψη και τέχνη και βρήκε την αντανάκλασή του στο Διεθνές Ύψος του μοντερνισμού και σε κινήματα της τέχνης, όπως το Μπαουχάους, που αναζητούσαν μια νέα αισθητική πρόταση για τις καθημερινές ανθρώπινες ανάγκες (βλ. Ε. Φοργκάς, 1999, 105).

Ιδιαίτερα στην εποχή μας, που έχουμε φτιάξει εύθραυστες ανθρώπινες σχέσεις με την κινητικότητα των κοινωνιών, που έχουμε φτιάξει τον «συναρμολογούμενο άνθρωπο» και τον «άνθρωπο περιορισμένης χρήσης», κατά την έκφραση του Άλβιν Τόφλερ, το αίτημα αυτό γίνεται ακόμη πιο επιτακτικό. Οι σχέσεις των ανθρώπων σήμερα χαρακτηρίζονται από παροδικότητα και γίνονται ακόμη πιο αποσπασματικές και εύθραυστες, καθώς βιώνουμε την μεταβιομηχανική εποχή. Και τούτο γιατί στην εποχή αυτή της μεγάλης ρευστότητας τα πράγματα και οι τόποι περνούν απ' τη ζωή μας με ολοένα ταχύτερους ρυθμούς. Οι ίδιοι οι άνθρωποι δοκιμάζονται από τους πολυκαταταμημένους ρόλους που αναλαμβάνουν. Αυτό μας υποχρεώνει, αντί να εμβαθύνουμε στη συνολική προσωπικότητα των συνανθρώπων μας, να διατηρούμε μαζί τους ατελείς σχέσεις, χωρίς ιδιαίτερη συναισθηματική εμπλοκή και διάρκεια (βλ. Α. Τόφλερ, 1991, 106-108).

Ένας από τους κύριους εχθρούς του καθολικού ανθρώπου σήμερα είναι η τυποποίηση και η κοινοτυπία (κοινός τύπος), με την έννοια της ομοιοτυπίας, οι οποίες αντιστρατεύονται το πνεύμα του πλουραλισμού. Στην εποχή μας η τυποποίηση είναι ένας όρος της οικονομίας και της κοινωνίας για τα προϊόντα και τους ανθρώπους, που έχει σχεδόν αναχθεί σε ύψιστο νόμο σε όλα τα θέματα: Όλα πρέπει να σερβίρονται στα όμορφα κουτάκια τους, να ανήκουν σε μια κατηγορία, να ακολουθούν κάποια μόδα, να γίνονται μονάδες ενός πλήθους με ομοιοειδή χαρακτηριστικά.

Ισχυρό αντίδοτο στην τυποποίηση και την κοινοτυπία αυτής της μορφής είναι η ποικιλία. Όπου κι αν αυτή εκδηλώνεται σημαίνει άνοιγμα προς τον κόσμο και τους ανθρώπους και δυνατότητες επιλογών. Αντίθετα, όπου αυτή απουσιάζει, σημαίνει στέρηση του ανθρώπου από το μέγιστο πλούτο όσων έχουν υπάρξει ή όσων θα υπάρξουν στο μέλλον.

Ιδιαίτερα στο θέμα της τέχνης και της κουλτούρας, η απουσία αυτή σημαίνει περιορισμό της πρωτοβουλίας και εγκλωβισμό του ανθρώπου σε περιθώρια, που τον εμποδίζουν να διευρύνει τον εκφραστικό του ορίζοντα και να εκδηλώνει τη δημιουργικότητά του, ανοίγοντας ένα διάλογο με τον άλλον μέσα από την ανταλλαγή και την επικοινωνία (βλ. και R. Deldime, 1996, 53).

Στην τέχνη της νεωτερικότητας, όπως έχουμε πει, ο πλουραλισμός είναι μια απαίτηση και μια κατάκτηση του μεταμοντερνισμού, που αντιπαράθεται στην ενιαία υψηλή κουλτούρα του μοντερνισμού, ο οποίος αυτονομεί τα πεδία της μοντέρνας κουλτούρας, εξειδικεύοντας και διαχωρίζοντάς τα (τέχνη, ψυχολογία, πολιτική, ηθική κλπ.). Ο μεταμοντερνισμός, ή όπως αλλιώς θα χαρακτηρίζαμε τη σύγχρονη τέχνη, αντιπαράθετει την απαίτηση για πολλαπλότητα, δηλαδή τη μερικότητα και τοπικότητα, αρνούμενος να καταδικάσει παράλληλα τη μαζική κουλτούρα. Ο πλουραλισμός έτσι παίρνει την εξής σημασία: Τέλος στη μια και μοναδική κοσμοεικόνα, αντίσταση στη μια και μοναδική εξήγηση, σεβασμός στη διαφορετικότητα, εξύμνηση του ειδικού, του περιφερειακού, του τοπικού και του πολλαπλού.

Η απέχθεια του μοντερνισμού προς τη μαζική κουλτούρα δίνει τη θέση της σε μια πιο συνθετική και συνδυαστική στάση: Η μαζική κουλτούρα της πλουραλιστικής μεταμοντέρνας κοινωνίας, παρά την παραπλανητική κάποιες φορές φαντασμαγορία της, επιτρέπει αναμφισβήτητα καινοφανείς βαθμούς ελευθερίας με ποικιλία συνδυασμών.

Σύμφωνα με τον Raymond Geuss, η νέα αυτή κουλτούρα γίνεται κτήμα μιας κατακερματισμένης σε ομάδες κοινωνίας, όταν τα μέλη της συνειδητοποιούν τη δεδομένη χρονική περίοδο ότι εκφράζει καλύτερα από την προηγούμενη την ιδεολογία τους, δηλαδή τις διαθέσεις, τις ιδέες και τις στάσεις τους (βλ. R. Geuss, 1981, 84).

Ο πλουραλισμός του μεταμοντερνισμού μεταφράζεται σε εκλεκτικισμό, που χαρακτηρίζει μια από τις κυριότερες κατηγορίες του. Η κατηγορία αυτή σημαίνει συμπαρουσία πολλών στυλ ταυτόχρονα, χωρίς αυτά να υπάγονται σε ενιαίο κανόνα και χωρίς να εξομαλύνονται οι συγκρούσεις των ετερόκλητων στοιχείων που τον απαρτίζουν. Ο συνδυασμός αυτός, που συνιστά έναν ιδιότυπο συγκρητισμό, περιλαμβάνει ανάμιξη τοπικών ιδιωμάτων και υψηλών στυλ του παρελθόντος, δηλαδή προέρχεται από ένα συνδυασμό παράδοσης και νεωτερικότητας, χωρίς μέσα από αυτό να αποσαφηνίζεται ο τρόπος που ο μεταμοντερνισμός επιδιώκει να πραγματώσει τη σύνδεση της ζωής με την τέχνη, όπως διακήρυξαν ο Duchamp και οι Ντανταϊστές στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>1</sup>

Για μερικούς ο μεταμοντερνισμός φαντάζει περισσότερο ως πρόγραμμα και ως θέμα πολιτικής και κουλτούρας, παρά ως θέμα καλλιτεχνικού ύφους (Andreas Huyssen), με κυριότερους αντιθετικούς παράγοντες αυτού του προγράμματος, που έχει γίνει μόδα κι ενδέχεται να εξελιχθεί σε ύφος:

α) Την ενιαία μαζική κουλτούρα, που αναπτύσσεται και διαμορφώνεται με τα ΜΜΕ και εκφράζει την παιδεία και τις κλίσεις μεγάλων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία κατοχυρώνουν έτσι το δημοκρατικό δικαίωμα της έκφρασης. Αυτή η κουλτούρα απειλεί τόσο τις εθνικές κουλτούρες όσο και τη διεθνή υψηλή κουλτούρα που κληροδότησε ο μοντερνισμός.

β) Τον κατακερματισμό της κουλτούρας, και μάλιστα την έντονη προβολή των επιμέρους πνευματικών μορφωμάτων με έντονο λαϊκό χαρακτήρα ειδικά στο χώρο των αισθητικών αξιών. Αυτή η τμηματική κουλτούρα, που υιοθετείται από κάποιες ομάδες, προβάλλει ορισμένες αξίες, απορρίπτοντας ή αδιαφορώντας για τις αξίες της ενιαίας εθνικής κουλτούρας. Αυτές οι μεμονωμένες ομάδες υιοθετούν ως παράγοντα συνοχής τους τη σύγχρονη λαϊκή κουλτούρα, όπως αντίστοιχα έκανε ο εθνικισμός του 19<sup>ου</sup> αιώνα, που υιοθέτησε, εξιδανικεύοντας ή ακόμη και εφευρίσκοντας το, το λαϊκό πολιτισμό, ως ένα συνεκτικό παράγοντα του εθνικού κράτους (βλ. Π. Χριστοδουλίδης, 1994, 191-194).

Για τη Σ.Δ.Π., ως πρόταση που επιδιώκει το θρίαμβο του πολιτιστικού πλουραλισμού, που επιζητά την ισορροπία ανάμεσα στο πνεύμα και την ύλη, ανάμεσα στη σκέψη και τη δράση, που θεωρεί την επαφή και τη γνωριμία ανάμεσα στους ανθρώπους απαραίτητη για την ολοκλήρωσή τους και για την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνατοτήτων τους, το θέμα της πολιτιστικής ποικιλίας, που διαμορφώνεται από το συνδυασμό παράδοσης και νεωτερικότητας, είναι θεμελιακό. Η εικονογράφηση είναι μια αφορμή για ποικιλία εκφραστική. Η επέκτασή της στο χώρο της ελεύθερης καλλιτεχνικής δημιουργίας και της πολύτεχνης έκφρασης αυξάνει περαιτέρω τη σημασία της για την εδραίωση της αισθητικής ποικιλίας και της πανανθρώπινης συνείδησης. Η τέχνη και ο πολιτισμός στην περίπτωση αυτή γίνεται ένα παράθυρο ανοιχτό, μια σκαλωσιά και μια γέφυρα για τον άλλο και δικαιώνει αυτό που είπε κάποτε ο Ζαν Πολ Σαρτρ: «Δεν υπάρχει τέχνη παρά για τον άλλο και μέσω του άλλου».

---

<sup>1</sup> Ο χώρος της αρχιτεκτονικής είναι αυτός που μας διαφωτίζει περισσότερο απ' όλους τους άλλους γι' αυτό το στοιχείο του μεταμοντερνισμού: Το μεταμοντέρνο αρχιτεκτονικό στυλ έχει διπλή κωδικοποίηση, χρησιμοποιώντας τοπικά ιδιώματα, αρχαιτυπικές μορφές και συμβάσεις του παρελθόντος, αντίθετα από το Μοντέρνο Διεθνές Ύφος, που διαθέτει μια καθαρή και οικουμενική, αλλά τεχνητή γλώσσα. Η επανάληψη αυτή στο μεταμοντερνισμό γίνεται με κάποια κριτική διάθεση, με μια διάθεση παρωδίας και σ' αυτό κυρίως οφείλεται η ποιητική του έκφραση (C. Jencks – L. Hutcheon, 1992)

Συνεπώς, η αξία των διαπολιτισμικών επαφών μέσω της τέχνης είναι προφανής σε μια εποχή όπου οι μεταμοντέρνες κοινωνίες διαμορφώνονται σε πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές. Διαπολιτισμικότητα κατά τον Hohmann (1989) είναι «η συνάντηση με άλλους πολιτισμούς, ο παραμερισμός των φραγμών που αποτελούν εμπόδιο σε μια τέτοια συνάντηση, η προώθηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού με στόχο την προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία, το σεβασμό της πολιτισμικής πολλαπλότητας και τη συνειδητοποίηση του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού, την ικανότητα της κατηγορικής ανάλυσης των πολιτισμών και τη συμμετοχή στους θεσμούς τους». (πρβλ. H. Reich, 1997, 68-69).

Ως προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση, τείνει, ως γνωστό, να επικρατήσει διεθνώς η «πολιτισμική σχετικότητα». Αυτό σημαίνει ότι η διαφορετική σκέψη, η διαφορετική έκφραση και το ξένο ερμηνεύονται ως εμπλουτισμός. Γι' αυτό αρχίζει να γίνεται αποδεκτή η άποψη ότι πρέπει το διαφορετικό να γίνεται σεβαστό, ακόμη και αν αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με τις αντιλήψεις και τις αξίες μιας κοινότητας (εκπαιδευτικής, κοινωνικής, πολιτισμικής κλπ.). Η θέση αυτή, η οποία τείνει να κυριαρχήσει έναντι της αντίπαλης θέσης, που υποστηρίζει ως προϋπόθεση τις οικουμενικές αξίες, οι οποίες, παρά τις διαφορές των πολιτισμών, πρέπει να είναι κοινές σε όλους, προέκυψε κυρίως ως αντίδραση στο δικό μας ευρωπαϊκό πολιτισμό και τις θέσεις του περί ευρωκεντρισμού και πολιτισμικής ανωτερότητας, οι οποίες πέρασαν στην Εθνολογία και την Κοινωνιολογία μέσω του Levi Strauss (1952).

Τέλος, μια ενδιαφέρουσα θέση στο θέμα αυτό υποστηρίζει ότι «το δόγμα της πολιτισμικής σχετικότητας» στρέφεται ενάντια σ' αυτούς τους ίδιους για τους οποίους είχε προβλεφτεί. Και αυτό επειδή το συγκεκριμένο δόγμα αρνείται ότι «οι εξισορροπημένες διαπολιτισμικές σχέσεις χρειάζονται την οικουμενικότητα ως ορίζοντα. Έτσι θα πάψει να απολυτοποιεί την αντίληψη της πολιτισμικής ταυτότητας σε βάρος της ανθρώπινης ταυτότητας, που εμπεριέχει αλλά και υπερβαίνει την πρώτη.

Αλλά και ο οικουμενισμός δεν δίνει απόλυτες λύσεις, αφού δεν φαίνεται να αποτελεί γνώμονα για το ξεπέραςμα εθνοκεντρικών θέσεων. Εκείνο που διαπιστώνεται σήμερα είναι ότι «η αφελής πολιτισμική σχετικότητα» αν και αμφισβητείται όλο και περισσότερο, συγχρόνως παραμένει ένα ισχυρό αίτημα για το ξεπέραςμα των εθνικισμών (βλ. U. Boos – Nunning, 1997, 57).

Παρά τις διαφορές απόψεων σ' αυτό το θέμα, γενική είναι η πεποίθηση ότι η γνωριμία με τους άλλους λαούς, και ιδιαίτερα με τις ποικίλες πολιτισμικές και καλλιτεχνικές τους μορφές, σε συσχετισμό με τις υπόλοιπες πλευρές της ζωής τους, μπορεί να έχουν μεγάλη συμβολή στην απόκτηση μιας ευρύτερης εικόνας του πολιτισμού της ανθρωπότητας, μιας ευρύτερης ανθρώπινης εμπειρίας. Μέσα από τις εικόνες και τα έργα πολιτισμού των λαών, ακόμη και από τα πιο απλά απ' αυτά, ικανοποιούνται όχι μόνο υλικές αλλά και ψυχολογικές ανάγκες, εκφράζονται οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις, οι παραδόσεις και οι καινοτομίες. Αυτό συνάπτεται άμεσα με την κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σχολείο. Οι οπτικές μορφές μπορούν να καλλιεργήσουν στα παιδιά την κατανόηση της κοινωνικής σημασίας της τέχνης (βλ. L. Chapman, 1993, 177-179).

Στην επαφή μας με τα έργα τέχνης ή την εικονογράφηση, ως διαχρονικό πλούτο του παγκόσμιου πολιτισμού, είναι συχνά δύσκολο να καταλάβουμε την οπτική γλώσσα που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης, καθώς ο χρόνος και οι πολιτισμικές διαφορές που μας χωρίζουν από την εποχή τους δεν γεφυρώνονται εύκολα. Αν πρόκειται για εικονογραφημένο βιβλίο ή για ανεξάρτητο έργο τέχνης, θα πρέπει απαραίτητα να βρούμε τρόπους να μπούμε στον εσωτερικό κόσμο των εικόνων. Και στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση βοηθητικά στοιχεία είναι

τα μορφολογικά και τα συνθετικά στοιχεία της εικόνας (σχέδιο, χρώμα, ύψος, ρυθμός, τονικές διαβαθμίσεις, σύνθεση κλπ.), σε συσχετισμό με διάφορα πληροφοριακά στοιχεία γύρω από τον καλλιτέχνη, την εποχή του, το πολιτισμικό κλίμα, την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, τις γραπτές πληροφορίες κλπ. Ειδικά στην περίπτωση του εικονογραφημένου βιβλίου, η γλώσσα είναι παράγοντας μεγάλης σημασίας για να αποκαλυφθεί η μεταφορική σημασία των εικόνων (βλ. και J. Welton, 1994, 6).

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπου ζούμε τα τελευταία χρόνια, κάτω από το βάρος των εξελίξεων, η ανάγκη για κατάφαση των μειονοτήτων οδήγησε σε κάποιο βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα με τα καλλιτεχνικά του προγράμματα στην αποκάλυψη και την ανάδειξη των εθνικών πολυμορφιών. Μέσα από την εικονογράφηση των εγχειριδίων και από άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να μάθουν για τις καλλιτεχνικές μορφές και τα σύμβολα που δημιουργήθηκαν σε άλλες κουλτούρες και άλλες εποχές (βλ. και L. Charman, ό.π., 13-14).

Σ' αυτές τις περιπτώσεις, όπως και στις προηγούμενες, ο πολιτισμικός παράγοντας για την κατανόηση της εικόνας έχει πρωταρχική σημασία, αφού οι στρατηγικές αντιλήψεις της εικόνας είναι συνάρτηση του πολιτισμού μιας χώρας. (βλ. P. Nodelman, 1996, 216).

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η πολιτισμική πολυμορφία τις τελευταίες δεκαετίες είναι ένα ολόκληρο κεφάλαιο που χαρακτηρίζει πολλά εικονογραφημένα βιβλία, τα οποία χρησιμοποιούν πολυπολιτισμική εικονογράφηση. Η Judith Graham κάνει ορισμένες παρατηρήσεις πάνω σ' αυτό το θέμα, φέρνοντας παραδείγματα συγγραφέων – εικονογράφων, όπως π.χ. η Sirley Hughes και ο Errol Lloyd.

Η πρώτη χρησιμοποιεί στις εικονογραφήσεις της τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, αποφεύγοντας μια ουδέτερη, αφαιρετική, παγκόσμια γλώσσα κοντά στην εκφραστική γραμμή του μοντερνισμού, θέλοντας να υποδηλώσει με τη στάση της ότι η πληροφόρηση για έναν άλλον πολιτισμό δεν θα πρέπει να γίνεται με το μάτι στραμμένο στην παγκόσμια αγορά βιβλίου και σε κάποια παγκόσμια εκφραστική γλώσσα, αλλά στην ποικιλία ύψους του συγκεκριμένου πολιτισμού. Σ' αυτό ιδιαίτερη σημασία έχει η προβολή της αυτοεικόνας μέσω της έκθεσης των διαφορών και των ιδιαιτεροτήτων, των ομοιοτήτων κλπ., που παρουσιάζεται μέσα σε μια πολιτισμική ομάδα. Άλλωστε, όπως τονίζει και η Elaine Moss, δεν υπάρχουν πράγματα που να αντιπροσωπεύουν κάποια παγκόσμια κουλτούρα. Όλα προκύπτουν από το συνδυασμό των ιδιαιτεροτήτων του χρόνου, του τόπου και των καταστάσεων. Γι' αυτό ο κόσμος εξακολουθεί ακόμη να είναι πλούσια ποικιλόμορφος.

Όπως σχολιάζει η Graham σε σχέση με το παραπάνω, για μια πειστική εκφραστική εικονογραφική γλώσσα των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, για μερικούς απαραίτητη θεωρείται για τον εικονογράφο η βιωματική εμπειρία του πολιτισμού μιας μειονότητας ή μιας πολιτισμικής ομάδας. Μια τέτοια περίπτωση, που αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι του μαύρου εικονογράφου Errol Lloyd, ο οποίος στα βιβλία του «My brother Seam» και «Nini at Carnival» παρουσιάζει τις θετικές εικόνες των μαύρων παιδιών στις ΗΠΑ. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Lloyd, σε σχέση με τα βιβλία του, η εικονογράφησή τους «χαροποιεί τη φαντασία για τη ζωή στα γκέτο των μαύρων Αμερικανών, χωρίς να προσπαθεί να αποσιωπήσει ή να δώσει κάποια ρομαντική νότα στη σκληρή πραγματικότητα της καθημερινότητάς τους».

Αντίθετα, ένα αντίστοιχο παράδειγμα εικονογράφου πέρα από τον Ατλαντικό, του Ezra Jack Keats, που αναφέρεται στα μαύρα παιδιά του Brooklyn της Νέας Υόρκης, θεωρήθηκε από ορισμένες πλευρές αποτυχημένο. Αυτό αποδόθηκε στο γεγονός ότι ο εικονογράφος δεν ήταν μαύρος και ήταν ακατάλληλος για να εκφράσει την εμπειρία των μαύρων. Ο ίδιος ο Keats όμως απάντησε με λόγια που έχουν σημασία, υποστηρίζοντας ότι δεν είχε τέτοιες προ-

θέσεις, τονίζοντας ότι «κανείς δεν μπορεί πραγματικά να διδάξει τους ανθρώπους να ανέχονται ο ένας τον άλλον, να αποδέχονται, να έχουν καλούς τρόπους, να είναι ευγενικοί κλπ. Δεν προσδοκώ ότι ο καθένας θα μπορούσε να το κάνει αυτό μέσα από ένα βιβλίο ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο. Αυτό που πραγματικά θα επιθυμούσα να κάνω με τα βιβλία μου της σειράς «Peter», σχολιάζει, είναι να βοηθήσω τα παιδιά να κοιτάξουν το ένα το άλλο, να ιδωθούν ως ανθρώπινες υπάρξεις. Δεν προσπαθώ γι' αυτό να απεικονίσω την εμπειρία των μαύρων. Το περισσότερο που θα μπορούσα να κάνω είναι να ανοίξω τα μάτια των παιδιών. Δεν μπορείς να κάνεις κήρυγμα. Δεν μπορείς να κάνεις τα παιδιά να κάνουν φίλους. Το μόνο που μπορείς είναι να αποκαλύψεις τους ανθρώπους τον έναν στον άλλο και να ελπίζεις».

Τέλος, όπως παρατηρεί η Graham, η δίγλωσση έκδοση των βιβλίων του Keats διευκολύνει χωρίς αμφιβολία την επικοινωνία και υπηρετεί τους στόχους του εικονογράφου. (βλ. J. Graham, 1995, 99-93).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το αίτημα του πολιτιστικού πλουραλισμού στην εποχή μας είναι ένα ζήτημα που παραπέμπει άμεσα και έμμεσα σ' ένα ζωντανό διάλογο του παιδιού με τον εαυτό του και με τον άλλο μέσω της τέχνης, της σύγχρονης και της διαχρονικής τέχνης και κουλτούρας και της πανανθρώπινης δημιουργικότητας, όπως αυτή εκφράζεται στην τοπική και την παγκόσμια πολιτιστική ποικιλία. Στα πλαίσια αυτά, το φαινόμενο του ανθρώπινου πολιτισμού γίνεται όλο και πιο πλούσιο, όταν το αντιμετωπίσουμε μέσα στην πολυμορφία και πολυφωνία του ως φαινόμενο ολιστικό, όταν το νιώσουμε ως πολυσύνθετο και χυμώδες παράγωγο πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, σεβόμενοι την πολιτισμική ιδιαιτερότητα που προσθέτει πλούτο και ευρύτητα πνεύματος (βλ. και E. Morén, NET, 21.7, 98).

Η πρότασή μας ουσιαστικά θέτει γενικότερα ζητήματα, όπως το ζήτημα της οικοδόμησης ενός καλύτερου κόσμου. Αυτό αποτελεί σήμερα περισσότερο από όσο ποτέ άλλοτε ευθύνη όλων, με κρίσιμο παράγοντα το χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητη την απάντηση στα προβλήματα και τις υποσχέσεις μιας δίκαιης και ουσιαστικής παγκοσμιοποίησης, για να φτάσουμε στο θρυλούμενο «οικουμενικό χωριό». Η επιτυχία αυτής της παγκοσμιοποίησης θα σημάνει επένδυση στο ανθρώπινο ταλέντο.

Σήμερα η ανθρωπότητα καταφέρνει με δυσκολία να αναγνωρίσει τον εαυτό της στον παραμορφωτικό καθρέφτη, στον οποίο οι δυστυχίες της κοινωνίας μας την κάνουν συχνά να υποφέρει. Στην εποχή της μεταβιομηχανικής κοινωνίας των τελευταίων δεκαετιών εντάθηκε περαιτέρω η αδυσώπητη οικονομική λογική, που βασίζεται στο νόμο του ισχυρού και υπακούει στις επιταγές ενός άκαρδου νεοφιλελευθερισμού, που διευρύνει τις ανισότητες ανά τον κόσμο και ενισχύει περαιτέρω τους ισχυρούς. Αυτό το γεγονός καθιστά επιτακτική την ανάγκη να αφυπνιστούμε και να επαγρυπνούμε μέσα στη νέα τάξη πραγμάτων. Μεγάλη σημασία στον αγώνα μας αποδίδουμε στις αξίες που είναι απαραίτητες για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Τις αξίες αυτές θα τις βρούμε τόσο στους τοπικούς εθνικούς πολιτισμούς όσο και στον παγκόσμιο πολιτισμό με τον αναγκαίο διάλογό τους, στον πολιτιστικό πλουραλισμό της ανθρωπότητας.

Παράλληλα, αναγκαίο όσο ποτέ άλλοτε είναι να ξεκινήσει και πάλι ο διάλογος μεταξύ των ανθρώπων της επιστήμης και του πολιτισμού. Το χάσμα που τους χωρίζει σήμερα δεν έχει στήριξη ούτε σε ιστορικούς ούτε σε φυσικούς λόγους. Αυτή η αποξένωση, που αποτέλεσε χαρακτηριστικό γνώρισμα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, προκλήθηκε κυρίως εξαιτίας της εκπαιδευτικής αδιαφορίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. (βλ. UNESCO, 1999, 267-304).

Ο δρόμος αυτός, στον οποίο κινείται η πρότασή μας, δεν είναι ασφαλώς ο εύκολος. Ο κόσμος της τέχνης, όπως και ο κόσμος της άμεσης εμπειρίας, μέσα στον οποίο ζούμε, όπως παρατηρεί ο Marcuse, αναφερόμενος στον τελευταίο, ίσως θα πρέπει να κατανοηθεί, να μεταμορφωθεί και να αναστατωθεί ολοκληρωτικά ακόμη για να γίνει αυτό που πραγματικά είναι

(βλ. H. Marcuse, 1971, 137). Ίσως θα πρέπει να τα ξαναδούμε όλα από την αρχή, να αναθεωρήσουμε τις απόψεις μας για όλα τα θέματα που μας δίνουν την ανθρώπινη εμπειρία του κόσμου στον οποίο ζούμε, την ανθρώπινη ύπαρξή μας ολόκληρη.

Η Σ.Δ.Π., ως πρόταση που επιζητά τις ισορροπημένες σχέσεις ανάμεσα στο πνεύμα και την ύλη, τη σκέψη και τη δράση, τον εαυτό μας και τον άλλο, ως πρόταση με άλλα λόγια που επιζητά την ολότητα και την πληρότητα με την αρμονική έκφραση του καθολικού ανθρώπου, πιστεύει ότι το θεμελιακό πρόβλημα της εποχής μας είναι κυρίως ανθρωπιστικό και ένα από τα κύρια αιτήματα για την επίλυσή του είναι ο σεβασμός του πολιτιστικού πλουραλισμού της ανθρωπότητας. Σήμερα πιστεύουμε ότι έχουμε τη γνώση και τα μέσα –η εικονογράφηση, η τέχνη και η γλώσσα είναι από τα ιδιαίτερος σημαντικά της πολιτισμικής συνιστώσας- να ξεπεράσουμε τα εμπόδια που έθεταν άλλες εποχές για μια παγκόσμια αλληλογνωριμία και αλληλοκατανόηση των ανθρώπινων υπάρξεων.

Το ουσιαστικό άνοιγμά μας στον κόσμο είναι όσο ποτέ άλλοτε αναγκαίο. Η γνώση και η εμπειρία ενισχύεται από τα ταξίδια. Όπως παρατηρεί ο E. Gombrich, οι άνθρωποι κάποτε έβλεπαν και θαύμαζαν περιορισμένα, επειδή γνώριζαν περιορισμένα (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 24). Και όπως στη συνέχεια σχολιάζει ο A. Ματίς, η ονειροπόληση του ανθρώπου που έχει ταξιδέψει είναι διαφορετικά εμπλουτισμένη από εκείνου που δεν έχει ταξιδέψει (βλ. Τεριάντ, 1991, 50).

Σήμερα έχουμε τα μέσα γι' αυτό, πρέπει να βρούμε και τη θέληση να ταξιδέψουμε. Η γνώση και τα ταξίδια που μας προσφέρουν τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να συμβάλουν στο ξεπέραςμα του πνεύματος των κλειστών και τυπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, που εμποδίζουν την πρόοδο της κοινωνίας και την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Καιρός λοιπόν ο πολυδιαφημισμένος παιδοκεντρικός μας να γίνει αληθινός παιδαγωγικός ανθρωπισμός. Πρώτο και κύριο μέλημα του δασκάλου γι' αυτό είναι να γνωρίσει σε βάθος το παιδί και να σεβαστεί την ανθρώπινη φύση του (βλ. J. Vial, 1980, 489, 502). Ύστερα να το αφήσει να εκφράσει ελεύθερα ολόκληρο το είναι του και ιδιαίτερα τη συναισθηματικότητα, την αισθητική και τη δημιουργικότητά του, για να ανακαλύψει την ποικιλία των πραγματικοτήτων του κόσμου μας, που έχει ως ένα από τα κύρια γνωρίσματά του τον πολιτιστικό πλουραλισμό. Σ' αυτή την αναζήτηση η τέχνη αποκτά ένα πολύ κρίσιμο ρόλο για την απόκτηση μιας νέας αρμονίας του ανθρώπου με τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει.

Όπως έχει πει ο Shiller στις κλασικές διακηρύξεις του, η τέχνη είναι η μόνη ικανή για να μπορέσει ο άνθρωπος να σταθεί ως άνθρωπος μέσα σ' έναν κατακερματισμένο κόσμο και να ξανακερδίσει την αρμονία του. Μπορεί να συμβάλει με όλη της τη δύναμη στη διάπλαση της αρμονικής ομορφιάς του χαρακτήρα του ανθρώπου. Αυτό συνιστά τον ύψιστο στόχο για κάθε ανθρώπινη μόρφωση και η τέχνη γίνεται μ' αυτό τον τρόπο το μέτρο του ανθρωπισμού (βλ. A. Reble, ό.π., 304).

Καθώς η πληροφοριακή γνώση της εποχής μας γίνεται όλο και πιο διαχειριστική, η ανθρωπιστική παιδεία χρειάζεται ανανέωση για να μπορέσει να αναγεννηθεί. Μεγάλη ώθηση σ' αυτό μπορεί να δώσει ο τομέας του πολιτισμού που θα γνωρίσει στο παιδί την πολιτιστική ποικιλία μέσω των διαπολιτισμικών επαφών. Η εικονογράφηση σ' ένα διευρυμένο πλαίσιο μπορεί να παίζει θετικό ρόλο στο βασικό αυτό θέμα, που αντιπαλεύει τη μονοδιάστατη αντίληψη, το κλειστό πνεύμα, την απομόνωση, την προκατάληψη, τη μερικότητα εκείνη που εμποδίζει να εκδηλωθεί η πληρότητα του ανθρώπου και ό,τι υπονομεύει την έννοια του αληθινού ανθρωπισμού, ό,τι ματαιώνει ένα απελευθερωτικό ανθρωπιστικό φτερούγισμα.



## 7. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή ως ισόρροπη έκφραση του νοητικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα στη Σ.Δ.Π.

Ο γνωστικός, ο συναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός τομέας, σε μια ισορροπημένη σχέση, συγκροτούν την ολοκληρωμένη ανθρώπινη υπόσταση. Αν και πολύς λόγος γίνεται για τον έναν ή τον άλλο απ' αυτούς τους τομείς, στην πραγματικότητα είναι αδύνατο να διαχωριστούν μεταξύ τους, επειδή δεν υπάρχουν συναισθηματικές ή ψυχοκινητικές καταστάσεις που να μην έχουν κάποιο γνωστικό περιεχόμενο ή καταστάσεις ορθολογιστικές, που να μην έχουν κάποια συναισθηματική και ψυχοκινητική διάσταση. Η αλήθεια όμως είναι ότι στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης υπερτονίζεται κατά κανόνα ο γνωστικός τομέας εις βάρος των άλλων δύο και αυτό επιφέρει πολλά προβλήματα στο περιεχόμενο και τις λειτουργίες της.

Γι' αυτό το λόγο η πρότασή μας επιδιώκει να εξισορροπήσει με τρόπο δυναμικό, ως όρο και προϋπόθεση μιας ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, την παρουσία και την έκφραση των τριών τομέων στο θέμα που μας απασχολεί, αντιμετωπίζοντάς το ως ένα ζωτικό μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όπως ξέρουμε, ο γνωστικός, συναισθηματικός και ψυχοκινητικός τομέας εκφράζουν το σύνολο του πνευματικού και του ψυχοσωματικού δυναμικού του ανθρώπου. Ο πρώτος τη γνώση, την αντίληψη και τη σκέψη, δηλαδή τη λειτουργία της νόησης, ο δεύτερος τις στάσεις και τις διαθέσεις και ο τρίτος διάφορες ψυχοκινητικές δραστηριότητες (δράση σε σχέση με τις ψυχικές λειτουργίες)<sup>1</sup>.

Ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι μια καινοφανής θεωρία. Ο Πλάτωνας κάνει λόγο αντίστοιχα για το λογισμικό, το θυμοειδές και το επιθυμητικό. Άλλοι στη νεότερη παράδοση κάνουν λόγο για συμβολική διάκριση ανάμεσα στο κεφάλι, την καρδιά και το χέρι.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πολλά στο δικό μας Δυτικό κόσμο καθορίζονται ακόμη από την καρτεσιανή λογική, που έχει συνοψιστεί στο δόγμα: «σκέπτομαι, άρα υπάρχω», αν και αυτό στις μέρες μας έχει αντιστραφεί σε κάποιο βαθμό από το δόγμα «υπάρχω, άρα μπορώ να σκέπτομαι». Αυτό το βλέπουμε τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στο χώρο της έρευνας.

Συγκεκριμένα, εδώ και τριάντα, ίσως και περισσότερα χρόνια, η παιδαγωγική συζήτηση στρέφεται γύρω από το ορθολογικό ή συγκινησιακό στοιχείο της παιδαγωγικής σχέσης. Από το ένα μέρος υπάρχει η μέριμνα για ορθολογικοποίηση της μορφωτικής πράξης, και ειδικότερα της διδασκαλίας, με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς της, και από το άλλο η μέριμνα να κατανοήσουμε τις πολλές διαστάσεις, προεκτάσεις και ιδιόμορφες καταστάσεις της μορφωτικής σχέσης με την ευαισθησία που τους ταιριάζει.

Η σχέση αυτή είναι λεπτή και επισκιάζεται από κάθε είδους θεωρητικές συζητήσεις, κανόνες και τελετουργίες. Για το δάσκαλο εκείνον που έχει την τόλμη να σχηματίσει μια νέα αντίληψη για το ρόλο του στην τάξη, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η προσήλωση στη σχέση αυτή είναι εξόχως αναζωογονητική. Το να βλέπει ο δάσκαλος αυτός τη διδασκαλία ως διαδικασία καλλιέργειας σχέσεων, υποδηλώνει ότι επενδύει σ' αυτό προσωπικά, επιδιώκοντας να ζει στο παρόν και να σηκώνει το βάρος της δυναμικής των αλληλε-

---

<sup>1</sup> Ο όρος συναισθηματικός αντιστοιχεί στον όρο συγκινησιακός. Σ' αυτό τον όρο δίνει έμφαση ο R. Jakobson, 1998, 67 κ.ε.). Επίσης ο A. Buss και R. Plomin (1986) στον όρο συγκινησιακός αποδίδουν την έκφραση του συναισθηματικού κόσμου του ατόμου, ως μια από τις πιο χρήσιμες διαστάσεις των ιδιοσυγκρασιακών παραγόντων της προσωπικότητας. Στην πρότασή μας ο όρος συγκινησιακός, όταν χρησιμοποιείται, είναι για να δηλώσει κυρίως την ενέργεια του υποκειμένου (συν-κίνηση) και όχι την απλή έκκλυση συνασθημάτων (συναίσθημα).

Εξάλλου ο όρος «ψυχοκινητικός» δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο «κοινωνισθησία». Ο όρος αυτός αναφέρεται στο σύνολο των αισθημάτων που προέρχονται από τα εσωτερικά όργανα, τα οποία, όπως λέει ο Ριμπό, μοιάζουν με ακαθόριστο χάος που μεταβιβάζεται αδιάλειπτα απ' όλα τα σημεία του σώματος στο κοινό αισθητήριο. Συναφής με τον όρο ψυχοκινητικός είναι ο όρος «κιναισθησία», που αναφέρεται στο φαινόμενο της αίσθησης των κινήσεων των μερών του σώματος.

πιδράσεων με τις μορφές της σύγκρουσης, της κυριαρχίας και της εξάρτησης, με όλες αυτές τις μορφές της αμοιβαιότητας. Αυτό σημαίνει έντονη συναισθηματική εμπλοκή στη παιδαγωγική σχέση, που μπορεί να εξελιχθεί σε «παιχνίδι πάθους», ελεγχόμενο από τις ανεξέλεγκτες δυνάμεις των συναισθημάτων. Είναι γεγονός ότι ο παιδαγωγός, ως «τεχνικός» της παιδαγωγικής σχέσης, όπως τον ονόμασαν, αιωρείται σ' αυτό το δύσκολο έργο ανάμεσα στη συγκίνηση και τον ορθολογισμό (βλ. G. Ferry, 1995, 200-201).

Εξάλλου, μέχρι πολύ πρόσφατα στην επιστημονική έρευνα, το παιδί θεωρείτο σχεδόν από όλους τους ερευνητές ένα αποκλειστικά ορθολογικό πλάσμα (στην πραγματικότητα «ένας επιστήμονας με φουφούλα» κατά την έκφραση του Hauer Gardner). Αυτή η προκατάληψη πηγάζει κυρίως από την επιρροή του Jean Piaget και, σε μικρότερο ίσως βαθμό, από την επιρροή των Jerome Bruner, Lev Vygotsky, Alexander Luria κ.ά.

Εκτός από αυτή την προκατάληψη, είναι γεγονός ότι στο χώρο της γνώσης κυριαρχεί η λογικο-ορθολογιστική σκέψη. Αυτό έσπρωξε μερικούς ερευνητές, όπως ο Gardner, να ασχοληθεί με την εξελικτική ψυχολογία των τεχνών, που είναι έντονα φορτισμένη από συναισθήματα. Στις έρευνές του ο Gardner προσπάθησε μέσα από τη διερεύνηση της φύσης της καλλιτεχνικής σκέψης στην προσωπικότητα του δημιουργού, να ρίξει φως στο συναίσθημα και το περιεχόμενο της κουλτούρας, στην οποία όλες οι πνευματικές διαδικασίες ξεδιπλώνονται απαραίτητα.

Όπως παρατηρεί, ο ίδιος έχει πεισθεί για τη σπουδαιότητα της εξερεύνησης του καλλιτεχνικού μυστηρίου από μια όσο το δυνατόν ευρεία οπτική γωνία, από μια πολύπλευρη αντίληψη. Έχει επίσης ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε ότι επέλεξε να μελετήσει την καλλιτεχνική σκέψη, όχι μέσα από τελειωμένα έργα, αλλά μέσα από τη διαδικασία παραγωγής, που ξεδιπλώνεται ως διαδικασία αναδυόμενης και εξελισσόμενης καλλιτεχνικής ικανότητας (βλ. H. Gardner, 1982, 12-13).

Αρα, η αναγωγή της καλλιτεχνικής δημιουργίας και μάλιστα, όπως την προτείνουμε, ως διαδικασία κινητική, ανοιχτή και αναδυόμενη στο χώρο της εκπαίδευσης, διευρύνει την εκπαιδευτική σχέση, τόσο από την πλευρά του μαθητή όσο και από την πλευρά του δασκάλου, προς τη συναισθηματική της διάσταση. Αυτό στην εποχή μας φαίνεται όλο και περισσότερο να διαμορφώνεται ως ένας γενικός απαραίτητος όρος προόδου, καθώς ο κόσμος μας καταδυναστεύεται από την τεχνολογική ορθολογικότητα σε κάθε τομέα που δραστηριοποιείται ο άνθρωπος. Για ορισμένους στοχαστές, όπως ο Marcuse, αυτή είναι η λογική ενός απολυταρχικού συνόλου, η οποία μετέτρεψε τα επιτεύγματα του βιομηχανικού πολιτισμού σε θρίαμβο της μονοδιάστατης πραγματικότητας, που, όπως κάθε κατεστημένη πραγματικότητα, επιβάλλει ένα μονολιθικό μοντέλο σκέψης, αντιμαχόμενη τη λογική των αντιφάσεων που την αμφισβητούν (βλ. H. Marcuse 1971, 138-154).

Ο συναισθηματικός, όπως και ο ψυχοκινητικός τομέας στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα κρίσιμος και για έναν άλλο λόγο. Πρωτοποριακές έρευνες γύρω από τη λειτουργία του εγκεφάλου και διάφορα πορίσματα νευροεπιστημονικών ερευνών σχετικά με την περιοχή των συναισθημάτων, έχουν δείξει ότι τα χρόνια φοίτησης του παιδιού στη δημοτική εκπαίδευση αποτελούν τη κρίσιμότερη φάση για τη συναισθηματική του ανάπτυξη (βλ. D. Goleman, 1998, 337 και Salzberger κ.ά., 1996).

Η επιστημονική έρευνα έχει αποδείξει ότι οι ιδιοφυίες μπορούν να προκύψουν όχι εκ γενετής, όπως πιστεύουν οι περισσότεροι, αλλά με τη συμβολή κατάλληλου πλαισίου και ενεργειών (δημιουργία ιδιοφυών στο εργαστήριο). Πασίγνωστο, για παράδειγμα, είναι ένα πείραμα της Μάριον Ντάιαμοντ, νευροανατόμου στο Πανεπιστήμιο του Μπέρκλεϊ της Καλιφόρνια, μέσα από το οποίο διαπιστώθηκε εργαστηριακά ότι σ' ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικιλία ερεθισμάτων οι αρουραίοι ζούσαν περισσότερο και ο εγκέφαλός τους αυξάνονταν σε μέγεθος, λόγω κυρίως της δημιουργίας ολόκληρων δασών από νέες συνδέσεις ανάμεσα σε νευρικά κύτταρα με τη μορφή δενδριτών και νευροαξόνων, δηλαδή λεπτεπίλεπτων διακλαδώσεων οι οποίες μεταφέρουν ηλεκτρικά σήματα από τον ένα νευρώνα (νευρικό κύτταρο) στον άλλο.

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ωστόσο, ο Σαντιάγκο Ραμόν Υ Καγιάλ είχε ανακαλύψει ότι ο αριθμός των συνάψεων, δηλαδή των αλληλοσυνδέσεων ανάμεσα στους νευρώνες, αποτελούσε την πραγματική βάση μέτρησης της ιδιοφυΐας, με τον πιο αποφασιστικό ρόλο στον καθορισμό της δύναμης του μυαλού απ' ό,τι ο αριθμός των νευρώνων.

Εξετάζοντας μέρος του εγκεφάλου του Αϊνστάιν, η Ντάιαμοντ είχε την ευκαιρία να διαπιστώσει ότι τα συμπεράσματά της ίσχυαν και για τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Συγκεκριμένα, όπως το περίμενε, διαπίστωσε έναν αυξημένο αριθμό νευρογλοιακών κυττάρων στο αριστερό μεσολόβιο τμήμα του εγκεφάλου του, ως ένα είδος νευρολογικού σταθμού διακλαδώσεων, τον οποίο περιέγραψε ως «μια περιοχή συσχέτισης για άλλες αντίστοιχες περιοχές συσχέτισης εντός του εγκεφάλου». Τα νευρογλοιακά αυτά κύτταρα, λειτουργώντας ως ένα είδος κόλλας, κρατούν ενωμένα τα άλλα νευρικά κύτταρα, βοηθώντας με τον τρόπο αυτό στην μετάδοση ηλεκτροχημικών σημάτων ανάμεσα στους νευρώνες. Αυτό που είναι αξιοπρόσεκτο επίσης είναι η παρατήρηση ότι τα νευρογλοιακά κύτταρα, οι νευροάξονες και οι δενδρίτες είναι σε θέση να αυξάνουν τον αριθμό τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ανάλογα με τη χρήση του μυαλού μας. Η εργασία της Ντάιαμοντ κατέδειξε ότι όσο πιο πολλά μαθαίνουμε, τόσο περισσότερο δημιουργούνται καινούργιες νευρωνικές συνδέσεις, ενώ αντίθετα, όταν σταματάμε τη διαδικασία μάθησης, το μυαλό μας αδρανοποιείται και οι συνδέσεις συρρικνώνονται και πεθαίνουν. Κάτι τέτοιο δημιουργεί τη σοβαρή πιθανότητα να είμαστε σε θέση να βοηθήσουμε τους ανθρώπους να αυξήσουν τη νοημοσύνη τους, ακόμη και να δημιουργήσουμε άλλους Αϊνστάιν, παρέχοντας σ' αυτούς, μέσω πλούσιων ερεθισμάτων, την κατάλληλη νοητική άσκηση.

Τι πίστευε όμως ο ίδιος ο Αϊνστάιν για το θέμα; Πίστευε ότι πράγματι μπορείς να διεγείρεις την ιδιοφυή σκέψη του ανθρώπου, όταν του επιτρέπεις να αφήνει ελεύθερη τη φαντασία του, χωρίς να την περιορίζουν διάφοροι συμβατικοί περιορισμοί. Για παράδειγμα, για τη διατύπωση της θεωρίας της σχετικότητας, ο ίδιος χρησιμοποίησε σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργική του φαντασία, τη διαίσθηση και την ονειροπόλησή του, υποβάλλοντας στον εαυτό του διάφορα ερωτήματα για το χώρο και το χρόνο, σαν να ήταν παιδί, και δίνοντας απαντήσεις διαφορετικές απ' αυτές που είχαν δοθεί μέχρι τότε από την επιστήμη.

Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Ρόμπερτ Ντιλτς, ο οποίος έκανε διεξοδική μελέτη για την επιστημονική του μέθοδο, ο Αϊνστάιν, κατά κύριο λόγο, σκεφτόταν μέσω νοερών εικόνων και συναισθημάτων, αντί να χρησιμοποιεί λέξεις ή κάποιους μαθηματικούς τύπους. Κάθε λεκτική ή μαθηματική διατύπωση των σκέψεών του που ακολουθούσε προέκυπτε ως συνέχεια αυτού του σημαντικού δημιουργικού τρόπου σκέψης. Επρόκειτο γι' αυτό που ο ίδιος χαρακτήριζε ως ένα «ασαφές παιχνίδι με σήματα, εικόνες και άλλα στοιχεία, τα οποία ήταν ταυτόχρονα οπτικά και μυϊκά». Σύμφωνα με όσα πίστευε, «αυτό το συνδυαστικό παιχνίδι θεωρούσε ότι είναι το βασικό χαρακτηριστικό στην παραγωγική σκέψη». (βλ. Ου. Ουένγκερ – Ρ. Πο, 2004, 26-32).

Εξάλλου, πρόσφατες ιατρικές έρευνες στο χώρο της εγκεφαλικής λειτουργίας, αν και δεν αμφισβητούν ότι τα εγκεφαλικά κέντρα παίζουν ένα διαφορετικό ρόλο στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου<sup>1</sup>, τονίζουν παρ' όλα αυτά ότι μια ολοκληρωμένη εμπειρία δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη λειτουργία ενός συγκεκριμένου κέντρου, αλλά από μια γενικευμένη συνεργασία των κέντρων του εγκεφάλου, δηλαδή από τη συνολική εγκεφαλική λειτουργία. Ο εγκέφαλος στην πραγματικότητα είναι ένα πεδίο συνεχών χημικών και ηλεκτρικών δράσεων και αποτελεί τον πιο πολύπλοκο μηχανισμό στη φύση. Η έκθεσή του σε ερεθίσματα μέσω των νευρώνων οδηγεί στην απόκτηση νέων εμπειριών, προσανατολίζει την αντίληψη σε νέα δεδομένα και αναπτύσσει την εγκεφαλική λειτουργία μέσω της ανάπτυξης νέων συνδέσεων στα νευρικά κύτταρα του εγκεφάλου. Ορθολογικές και συναισθηματικές

---

<sup>1</sup> Όπως γνωρίζουμε, το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου αφορά αναλυτικές, λογικές και νοητικές λειτουργίες και το δεξί την καλλιτεχνική και αισθητική δραστηριότητα, την αίσθηση του χώρου και την αντίληψη των πραγμάτων γύρω μας

λειτουργίες αλληλεπιδρώντας ταυτόχρονα οδηγούν στην απόκτηση των νέων εμπειριών. (βλ. R. Ornstein, 1975, 67 και A. Craft, 2000, 14-15).

Η παραγνώριση εκ μέρους του σχολείου αυτής της απλής επιστημονικής διαπίστωσης, άλλο δεν κάνει από την καλλιέργεια της μερικότητας της σκέψης, που οδηγεί σε μονόπλευρο ορθολογισμό και παθητικότητα στην απόκτηση της γνώσης. Η εξισορρόπηση στο θέμα αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των δυνατοτήτων της νόησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της δημιουργικής ψυχοσωματικής δράσης. Αυτό θέτει προϋποθέσεις μιας άλλης οργάνωσης και προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σ' αυτό θεωρούμε ότι αποφασιστικό ρόλο πρέπει να έχουν οι τέχνες, οι οποίες προσκομίζουν εξόχως, εκτός από ισόρροπη εγκεφαλική λειτουργία (βλ. R. Arneheim, 1999, 51), την απαραίτητη συναισθηματική και ψυχική λειτουργία. Σε τελική ανάλυση, πέρα από κάθε αμφιβολία, η διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου και η διαμόρφωσή του σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα θα εξαρτηθεί, κατά την άποψή μας, από ένα τέτοιο προσανατολισμό του σχολείου.

Εξάλλου, η τεχνοκρατική σκέψη, η οποία τείνει να επικρατήσει ολοκληρωτικά στην εποχή μας, αποτελεί ένα μόνο συγκεκριμένο είδος σκέψης, που περιλαμβάνει μια ομάδα προσδιορισμένων στόχων, οι οποίοι σχετίζονται με το πείραμα, τα μαθηματικά και τις μετρήσεις. Όμως, δεν μπορούμε να χειριστούμε όλες τις υποθέσεις που αφορούν τον άνθρωπο με τον ίδιο τρόπο.

Για παράδειγμα, ο χώρος των ανθρώπινων αξιών δεν μπορεί να μπει σε μετρήσεις. Οι ανθρώπινες αξίες είναι ρευστές και δεν μπαίνουν σε μαθηματική ανάλυση. Είναι γνωστό ότι στην τεχνοκρατική σκέψη μεθοδικά και με σταθερά βήματα κινούμαστε προς τα εμπρός περνώντας από ιδέα σε ιδέα. Η σκέψη όμως γύρω από τις ανθρώπινες υποθέσεις δεν είναι ευθύγραμμη αλλά παλινδρομική, αφού πρέπει κανείς να κάνει βήματα και προς τα πίσω, για να ξεφύγει από ιδέες που είχαν μεγάλη αξία στον καιρό τους, αλλά στη συνέχεια έγιναν εμπόδια για την πρόοδο (βλ. E. De Bono, χ.χ., 20, Β').

Επομένως, μια ισορροπημένη έκφραση του νοητικού, συναισθηματικού και ψυχοσωματικού κόσμου του ατόμου μπορεί να του δώσει τη δυνατότητα να εκφράσει το σύνολο της ύπαρξής του πιο δημιουργικά και ολοκληρωμένα. Αυτό, αναφορικά με το θέμα μας, σημαίνει ότι ο μαθητής θα μπορέσει να εκφράσει και να προσεγγίσει την εικονογράφηση και την τέχνη σε σχέση με την εικονογράφηση ανοιχτά και δημιουργικά και με το σύνολο του πνευματικού, συναισθηματικού, ψυχοσωματικού του δυναμικού.

Η Σ.Δ.Π. θεωρεί αναγκαία προϋπόθεση την ισόρροπη έκφραση των τριών τομέων για την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, η οποία περιλαμβάνει μαθησιακούς και μορφωτικούς στόχους. Αυτό, σύμφωνα με την πρότασή μας, χρήζει εφαρμογής τόσο στο θέμα της εικονογράφησης, στο διευρυμένο πεδίο που την τοποθετούμε, όσο και σε όλο το φάσμα της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Στόχος μας είναι να μπορέσουμε να απελευθερώσουμε το νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοσωματικό κόσμο του μαθητή από τις φορμαλιστικές και μηχανιστικές πρακτικές της τυπικής εκπαίδευσης με τη δύναμη της δημιουργικότητας και της τέχνης, ώστε να αφεθεί ελεύθερος για να ξεδιπλώσει τα ξεχωριστά του χαρίσματα, τις δεξιότητες και τα προτερήματά του.

Κανένας, όπως είπαμε, δεν μπορεί να υποτιμήσει τη δύναμη της ορθολογικής σκέψης ή να αμφισβητήσει τη συμβολή της στην πρόοδο της ανθρωπότητας. Το πρόβλημα όμως δημιουργείται από την κυριαρχική της παρουσία στο εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που περιθωριοποιεί το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό κόσμο του μαθητή. Η περιθωριοποίηση αυτή έχει αφήσει έντονα τα σημάδια της στη λειτουργία του σχολείου μέχρι τώρα. Το παραδοσιακό τυπικό σχολείο, που διαιώνίζει την παρουσία του μέχρι τις μέρες μας, γι' αυτόν ακριβώς το λόγο έχει καταφέρει να καταστρέψει τον ενθουσιασμό των περισσότερων παιδιών, σε μια ηλικία μάλιστα όπου ο ενθουσιασμός αποτελεί ζωτικό παράγοντα για τη μάθηση (βλ. Και D. Dryden – J. Vos, ό.π., 588). Η τυπική εκπαίδευση έχει καταφέρει να περιορίσει τη φαντασία,

τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις, να παραμελήσει την ψυχή, το σώμα και την ανάγκη για δημιουργία, που όλα τα παιδιά κρύβουν μέσα τους. Έτσι, τα παιδιά στο σύγχρονο σχολείο αδυνατούν, κατά κανόνα, να εκφράσουν ένα μεγάλο μέρος του εαυτού τους στους κρίσιμους αυτούς τομείς, που επηρεάζουν τη συνολική τους ανάπτυξη και πρόοδο.

Πρώτιστη ανάγκη, λοιπόν, είναι να επιτευχθεί ισορροπία ανάμεσα στο πνεύμα, τα συναισθήματα και την ψυχική και σωματική λειτουργία του παιδιού. Γι' αυτή την αναγκαία αλληλεπίδραση ανάμεσα στους τρεις τομείς διάφοροι στοχαστές και ερευνητές έχουν σχολιάσει: Για να αντιληφθεί το μυαλό πρέπει πρώτα να αφουγκραστεί η καρδιά. Όμως το σχολείο πολύ λίγο επιτρέπει στην καρδιά να αφουγκράζεται. Υπάρχει μια γενική αδιαφορία για τον παράγοντα «άνθρωπο», που φαίνεται από τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο στερεί από τα παιδιά τη συγκίνηση για τη μάθηση (βλ. D. Perkins, 1992, 114).

«Ο δρόμος που οδηγεί το Νου πρέπει να περάσει από την καρδιά» (βλ. F. Shiller, 1990, 99). «Κάθε συναίσθημα μάς παρέχει μια ετοιμότητα για δράση» (βλ. D. Goleman, ό.π. 33).

Τα παιδιά μαθαίνει αδιάκοπα κάθε εμπειρία και αισθητηριακή εντύπωση συγχρόνως με το κεφάλι, με το χέρι και με την καρδιά. Δηλαδή με όλες τις αισθήσεις και με ολόκληρο το σύστημα του σώματός του. Μαθαίνει με τους τρόπους επεξεργασίας και αφομοίωσης που διαθέτει, με νοητικούς συνδυασμούς, με τη μνήμη και επιπλέον με τα συναισθήματα, με τα οποία συσχετίζει τον εαυτό του και το περιβάλλον του (βλ. A. Flitner, ό.π., 77).

Μεγάλοι παιδαγωγοί επίσης, όπως ο Pestalozzi, έχουν τονίσει την ανάγκη εξισορρόπησης ανάμεσα στο νου, την ψυχή και το χέρι. Στοιχείο ιδιαίτερης βαρύτητας σε σχέση με το θέμα αυτό είναι η απουσία του συναισθηματικού τομέα από το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως τονίστηκε στην ανάλυσή μας. Ο φιλόσοφος της παιδείας στο πανεπιστήμιο Harvard Israel Scheffler παρατηρεί σχετικά ότι ο όρος «γνωστική συγκίνηση» θεωρείται σε σχέση με το σημερινό σχολείο σχήμα οξύμωρο. Όμως, γνωρίζουμε καλά ότι η έλλειψη συγκίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί με βεβαιότητα στην απραξία, την αδιαφορία και την έλλειψη δημιουργικότητας (βλ. D. Perkins, 1992, 114).

Οι λειτουργίες των συναισθημάτων σχετίζονται με την παροχή δύναμης και χρώματος σε οτιδήποτε κάνουμε και γι' αυτό τα συναισθήματα αναζωογονούν ιδέες, αντανακλούν εμπνεύσεις, διευκολύνουν την επικοινωνία και εμβαθύνουν την ανθρώπινη εμπειρία. (βλ. D. Whitmore, ό.π. 55-57).

Θα μπορούσαμε επιγραμματικά να πούμε ότι όλες οι καλές μέθοδοι διδασκαλίας θερμαίνουν τα συναισθήματα (βλ. G. Dryden – J. Vos, ό.π., 405). Με την καρδιά βλέπει κανείς καλύτερα και πιο βαθιά τα πράγματα στη ζωή, ακόμη και όσα είναι αόρατα στο μάτι θα πει ο Μικρός Πρίγκιπας. Αναμφίβολα, στα συναισθήματα, σε συντριπτικό ποσοστό, οφείλεται η επιτυχία μας στη ζωή. (G. Goleman, ό.π., 186). Αν μια πράξη μας δεν ξεκινάει από αυτά, από την αγάπη ή έστω από το μίσος, κατά βάθος είναι άωφελη (Ελύτης). Και όμως, λυπηρό είναι το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίχθηκε κυρίως στο συναισθηματικό τομέα, όχι για να αναβαθμιστεί, αλλά για να επιβάλει τις αρνητικές του πλευρές, που αφορούν το δογματισμό και τον αναχρονιστικό φρονηματισμό του (βλ. Γ. Φλουρής, 1995).

Η καταπίεση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού στο χώρο του ελληνικού σχολείου, σ' αυτό τον ευαίσθητο χώρο, όπου αναπτύσσεται ένα γενικευμένο κλίμα αλληλεπιδράσεων, είναι κυρίως υπεύθυνη για τη σχολική ρουτίνα και το αρνητικό παιδαγωγικό κλίμα. Οι ψυχρές τυπικές διαδικασίες χωρίς συναισθηματικό περιεχόμενο εδραιώνουν στο παιδί την αντίληψη ότι το σχολείο απαιτεί τυφλή υποταγή στα καθιερωμένα χωρίς παρεκκλίσεις (βλ. Α. Γκότοβος, 1986, 104 κ.ε. και Ι. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 28 κ.ε.)

Είναι φανερό ότι αυτά τα αρνητικά φαινόμενα διαμορφώνονται από μια κατάσταση ανισορροπίας ανάμεσα στο νοητικό και το συναισθηματικό τομέα, που εκδηλώνεται άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη ένταση στα πλαίσια αυτού του τύπου της εκπαίδευσης, ανάλογα με τις συγκυρίες. Αυτό συνοδεύεται συνήθως και από ένα κλίμα πλήξης και ανταρχισμού. Κύριο ζητούμενο σ' αυτό το πρόβλημα δεν είναι άλλο από την αναζήτηση ισορροπίας

ας ανάμεσα σε όλους τους τομείς, που θα βοηθήσει στη δημιουργική μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Η ισορροπία αυτή είναι η μόνη που μπορεί να εξουδετερώσει τις πρακτικές του αμοιβαίου αποκλεισμού ανάμεσα στα μέρη που εκφράζουν την ολότητα και την πληρότητα της ύπαρξής μας, στοιχείο που αποτελεί εν πολλοίς σύνδρομο της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Ένας ορθολογικός νους χωρίς τα συναισθήματα, όπως και ένας νους που εξουσιάζεται απόλυτα από τα συναισθήματά του βρίσκονται το ίδιο σε μια κατάσταση ανισορροπίας. Και στις δυο περιπτώσεις η αναζήτηση της ισορροπίας είναι πρωταρχική ανάγκη. Οι αμφίδρομες σχέσεις αλληλεπίδρασης αποκαθιστούν τη διαταραγμένη ισορροπία.

Όμως, η ανάγκη της εξισορρόπησης είναι και γενικότερη βιολογική και πολιτισμική μας ανάγκη. Σ' αυτό πολλά μας έμαθε η κυβερνητική τα τελευταία χρόνια, που έχει συμβάλει στο ξεκαθάρισμα των αντιλήψεών μας για πολλά φυσικά φαινόμενα και για τη μάθηση.

Ένα είδος «σερβομηχανισμού» που διαθέτουμε ασκεί έλεγχο, χρησιμοποιώντας κάθε φορά την εμπειρία του οργανισμού μας, για να καθορίζει τη λειτουργία του, που υπόκειται σε προσαρμογές. Μέσω της επανατροφοδότησης ρυθμίζεται η εξισορρόπηση που είναι αναγκαία για την επιβίωση του οργανισμού μας από τους κινδύνους που τον απειλούν, με την εξασφάλιση της σταθερότητας του οργανικού του συστήματος με την ισορροπημένη σχέση όλων των λειτουργιών του. Αυτό εξασφαλίζει μια ομαλή προσαρμογή του ανθρώπινου οργανισμού στο περιβάλλον του.

Παράλληλα, σε πολιτισμικοκοινωνικό επίπεδο, γίνονται ανάλογες προσαρμογές. Η αλλαγή του πολιτισμικού περιβάλλοντος συσσωρεύει κοινωνικής φύσης εμπειρίες στον άνθρωπο, που διαφοροποιούν την προσαρμογή του στο περιβάλλον σε σχέση με τους άλλους οργανισμούς. Μέσα από αυτό επέρχεται σταδιακά μια συλλογική προσαρμογή του ανθρώπινου είδους κατά τη διάρκεια της ιστορικής του διαδρομής, που καταγράφεται μετουσιωμένη και συμπυκνωμένη στα πολιτισμικά και ιστορικά του μνημεία.

Συνεπώς, όταν μιλάμε για εξισορρόπηση των νοητικών, συναισθηματικών, ψυχικών και σωματικών λειτουργικών στο χώρο του σχολείου, αναφερόμαστε ουσιαστικά και σε μια βαθύτερη βιολογική και πολιτισμική ανάγκη του ατόμου για προσαρμογή του, κατά τη φυσιολογική πορεία ανάπτυξης του οργανισμού του και κατά τη διαδρομή του ως κοινωνικού ανθρώπου μέσα στην ιστορία, όπως αυτό εκφράζεται στο έτσι κι αλλιώς συμβατικό σχολικό περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό, διατηρώντας κάποια συνάφεια με το κοινωνικοπολιτισμικό, παρουσιάζει ανάλογες μορφές οργάνωσης και δομής.

Κατά μία άποψη, ο άνθρωπος, θέλοντας να προσαρμοστεί στο σημερινό τεχνολογικό περιβάλλον και τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης, προκειμένου να πετύχει ισορροπημένες σχέσεις με αυτό, δεν αλλάζει τόσο τον εαυτό του όσο κυρίως το περιβάλλον του. Δηλαδή μεταβάλλει πρωτίστως τα μέσα που χρησιμοποιεί, τη μορφή των υλικών και κοινωνικών προϊόντων κάθε φορά. Και αυτό φυσικά δεν αφορά τη βιολογική εξέλιξη (γονότυπο), αλλά τις ενέργειές του που προκαλούν τις εξωτερικές μεταβολές. Οι μεταβολές αυτές με τη σειρά τους, μεταβιβάζόμενες από γενιά σε γενιά, γίνονται μέρος του νέου κάθε φορά κοινωνικού περιβάλλοντος και δρουν περαιτέρω ως παράγοντας μεταβολής (βλ. E. Stoenes, 1978, 68 κ.ε.).

Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να πετύχουμε με κατάλληλους χειρισμούς τις αναγκαίες εξισορροπήσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Δεν θα πρέπει σ' αυτή μας την προσπάθεια να ξεχνάμε ότι κάθε δημιουργική έκφραση, όπου κι αν εκδηλώνεται, παρουσιάζεται ως φαινόμενο πολυπαραγοντικό, που περιλαμβάνει πρόσωπα, περιβάλλοντα και διαδικασίες. Δεν θα πρέπει επίσης να ξεχνάμε το σύνθετο περιβάλλον της σχολικής τάξης, που προσθέτει ένα επιπλέον βαθμό πολυπλοκότητας στην ήδη αρκετά πολύπλοκη μαθησιακή διαδικασία. Αν υπολογίσουμε, τέλος, την πολυσύνθετη εγκεφαλική, συναισθηματική και ψυχοσωματική λειτουργία του οργανισμού, αντιλαμβανόμαστε ότι το θέμα της εξισορρόπησης γίνεται με τη σειρά του πολυπαραγοντικό. Ωστόσο, αυτή η πολυπαραγοντική εξισορρόπηση είναι η μόνη που μπορεί να εξασφαλίσει μια ολόπλευρη εκ-

φραση και ανάπτυξη του ατόμου. Κύρια προϋπόθεση γι' αυτό είναι η εξισορρόπηση του νοητικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα, που εκφράζουν το σύνολο της λειτουργίας του οργανισμού. Η Σ.Δ.Π., βάσει των αρχών της, αναζητεί την «απλότητα μέσα στην πολυπλοκότητα και την ενότητα μέσα στην ποικιλία» σ' αυτή την προσπάθεια εξισορρόπησης.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να προσέξουμε, όταν αναφερόμαστε σ' αυτά τα θέματα, είναι οι περιοριστικοί διαχωρισμοί των όρων που χρησιμοποιούνται, για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη λειτουργία της νοημοσύνης και τη γενικότερη ψυχοσωματική λειτουργία. Πράγματι, έχει επισημανθεί από πολλές πλευρές ότι διάφοροι χαρακτηρισμοί, όπως π.χ. οι χαρακτηρισμοί «αποκλίνουσα» σκέψη του Guilford και «πλάγια» σκέψη του De Bono, είναι ακατάλληλοι για να αντιπροσωπεύσουν ικανοποιητικά όλους τους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και όλο το εύρος της νοητικής λειτουργίας.

Ο Η. Gardner, μ' ένα συνδυαστικό μοντέλο του τα τελευταία χρόνια, συνέβαλε στη διεύρυνση του όρου «νοημοσύνη», προεκτείνοντάς τον σ' ένα ευρύ ατομικό, διαπροσωπικό, ψυχοσωματικό, συναισθηματικό, φυσικό, αισθητικό και πνευματικό πεδίο. Έτσι ο όρος αγγίζει σχεδόν το σύνολο της λειτουργίας του οργανισμού.

Συγκεκριμένα ο Gardner ορίζει τις εξής νοημοσύνες:

- Γλωσσική νοημοσύνη
- Λογικομαθηματική νοημοσύνη
- Νοημοσύνη του χώρου: η ευκολία να διαμορφώνει το άτομο ένα ευέλικτο και λειτουργικό πνευματικό μοντέλο του κόσμου ως χώρου.
- Μουσική νοημοσύνη.
- Σωματική – κιναισθητική νοημοσύνη: η ικανότητα να λύνει προβλήματα και να δημιουργεί, χρησιμοποιώντας όλο του το σώμα ή ένα μέρος του.
- Διαπροσωπική νοημοσύνη: η ικανότητα να κατανοεί τους άλλους και να σχετίζεται μ' αυτούς.
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη: η ικανότητα να κατανοεί σωστά τον εαυτό του.
- Φυσική (νατουραλιστική) νοημοσύνη: η ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατηγοριοποιεί τα σχετικά με τη χλωρίδα και πανίδα.
- Πνευματική – υπαρξιακή νοημοσύνη, για την οποία δεν είναι απόλυτα σίγουρος ότι υπάρχει. (βλ. Η. Gardner, 1993).

Η Α. Craft πρόσθεσε επιπλέον την:

- Πνευματική νοημοσύνη: η συνένωση με την παγκόσμια ενέργεια – την ενέργεια του κόσμου, και την
- Ασυνείδητη νοημοσύνη: μ' αυτήν μπορούμε να επικοινωνούμε με κανάλια επικοινωνίας, τα οποία δεν μπορούμε να εξηγήσουμε και να καταλάβουμε εύκολα (επικοινωνούμε σαν μέσα από μια έκκτη αίσθηση, τηλεπάθεια ή διαίσθηση) (βλ. Α. Craft, 2000, 27-28).

Από την πλευρά του ο ερευνητής Roger von Oech πρότεινε τα παρακάτω εναλλακτικά είδη σκέψης: Εννοιολογική, αναλυτική, υποθετική, κριτική, αποκλίνουσα, αλλόκοτη, συλλογική, οπτική, συμβολική, ελλειπτική, ποιητική, αναλογική, λυρική, πρακτική, σουρεαλιστική, συγκεκριμένη, φαντασιακή κ.ά. είδη σκέψης. (πρβλ. G. Dryden – J. Vos, ό.π., 272).

Σε σχέση με όσα προείπαμε για τους τρεις τομείς, τις αμφίδρομες σχέσεις, τις συνάψεις και τις αλληλεπιδράσεις τους, επιπρόσθετα αναφέρουμε και τα εξής:

Αν στη σημερινή εκπαίδευση ο ορθολογικός νους αναγνωρίζεται ως κύριο όργανό της, που απωθεί τον κόσμο των συναισθημάτων και εμποδίζει τη μάθηση, τον κόσμο που δίνει πλούτο, χρώμα, ενέργεια και βάθος στη ζωή μας, άλλο τόσο η άκρατη και άμετρη κυριαρχία των συναισθημάτων μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη μάθηση. Όπως τονίζει ο Pierro Ferrucci, θα πρέπει να προσέξουμε, γιατί ενώ τα συναισθήματα είναι αναγκαίο συστατικό της ζωής μας και συνιστούν μια μοναδική πηγή απόλαυσης, διευκολύνοντας την επικοινωνία, αναζωογονώντας τις ιδέες, εκφράζοντας τις διαισθήσεις και προσθέτοντας χρώμα και ουσία στις πράξεις μας, ταυτόχρονα η υπερβολική εμμονή μας σ' αυτά, η άμετρη ευαισθησία μας,

μπορεί να παραμορφώσει την αντίληψή μας για τον κόσμο. Αυτό μπορεί να μας οδηγήσει σε σύγχυση σε προκαταλήψεις ή και σε υστερία, ώστε να πέσουμε παλινδρομώντας στο προγονικό μας παρελθόν. Η απόλυτη και άκριτη εμπιστοσύνη στα συναισθήματά μας μπορεί να μας εκθέσει στον κίνδυνο της παραπλάνησης. Αντίθετα, η άκριτη αποκήρυξη των συναισθημάτων μας θα καταπίεζε και θα αχρήστευε μια πολύτιμη διάσταση της ύπαρξής μας (βλ. P. Ferrucci, 1982, 96).

Αφού διαθέτουμε τα χαρίσματα του νου και των συναισθημάτων, θα πρέπει να τα χρησιμοποιούμε περισσότερο σε συνεργασία και αρμονική χρήση, παρά σε σύγκρουση. Θα πρέπει να υπερβούμε όσα με τραγικό τρόπο, ξεκινώντας πιθανόν μερικές φορές από καλοπροαίρετες προθέσεις, παραμορφώνουν τα συναισθήματα των παιδιών στο χώρο του σχολείου και τους αφαιρούν τμήματα από την ανθρωπιά τους. Από την άλλη γίνεται φανερό ότι στις κοινωνίες μας και στα σχολεία μας που είναι καθρέφτης τους, αναπτύσσεται μια δυνατή ψυχολογική ταύτιση με τη μια ή την άλλη πλευρά της υπόστασής μας, που ορίζεται ως συναισθηματική και διανοητική. Τούτο σημαίνει πρακτικά ότι καθιερώνεται από συνήθεια ένας τρόπος, μια τακτική αμοιβαίου αποκλεισμού ανάμεσα στα μέρη της ολότητάς μας. Αυτή η ανισορροπία θα εξακολουθήσει να απασχολεί το άτομο και ως ενήλικα, επειδή από τα χρόνια της εκπαίδευσής του έχει εντυπωθεί βιωματικά και ασυνείδητα σ' αυτό μια μερική λειτουργία εις βάρος της ψυχολογικής του ολότητας. (βλ. D. Whitmor, ό.π., 90-93).

Η πρότασή μας υποστηρίζει τη θέση της δυναμικής αρμονικής σχέσης ανάμεσα στα δυο μέρη του εαυτού μας, που μας χαρακτηρίζουν ως έλλογα όντα, βαθιά διαποτισμένα από πνεύμα και συναισθήματα, πράγμα που εξασφαλίζει την ολοκλήρωση της ακεραιότητας του ανθρώπινου προσώπου μας. Οι ολέθριες επιπτώσεις του υπέρμετρου ορθολογισμού, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και γενικότερα στη συμπεριφορά μας εκτός σχολείου, γίνονται φανερές. Η σχέση αμοιβαιότητας ανάμεσα στη νόηση και στο συναίσθημα είναι αυτή που υπόσχεται αρμονική προσωπικότητα.

Όπως παρατηρεί ο Goleman, ο οποίος καθιέρωσε τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη», η «νοημοσύνη του μυαλού» και η «νοημοσύνη της καρδιάς» βρίσκονται σε σχέση συμπληρωματική. Τα συναισθήματα παίζουν ρόλο στη λογική σκέψη. Κάθε στιγμή μπορούν να την καθοδηγούν. Ο εγκέφαλός μας τις πιο πολλές φορές άλλο δεν κάνει από το να εκτελεί τις εντολές της καρδιάς μας. Όταν τα συναισθήματά μας ξεφεύγουν από τον έλεγχο της λογικής, τότε η «νοημοσύνη της καρδιάς» θριαμβεύει. Από το άλλο μέρος, και ο «συγκινησιακός νους» έχει σχετική λογική που επιβάλλει τις ισορροπίες της. Στο σχολείο το παιδί θα πρέπει «να κατανοεί με την καρδιά και να αισθάνεται με το νου» (βλ. D. Goleman, ό.π., 337-402).

Ο Shiller από την πλευρά του, αναφερόμενος στο ίδιο θέμα, κάνει ένα διαφορετικό σχόλιο. Το σχόλιό του συγκεκριμένα αφορά στις τρεις θεμελιώδεις σχέσεις ανάμεσα στην υλική και την πνευματική μας υπόσταση. Οι απαιτήσεις της λογικής μας μπορούν να καταπίεσουν τις ορμές των αισθήσεων και τότε ο άνθρωπος δείχνει ηθικό μεγαλείο (αξιοπρέπεια). Αν όμως το λογικό υποταχθεί στις αισθήσεις, ο άνθρωπος βυθίζεται στη βαρβαρότητα. Και οι δυο καταστάσεις χαρακτηρίζονται από την καταπίεση του ενός στοιχείου της ανθρώπινης φύσης πάνω στο άλλο. Ο άνθρωπος θα κέρδιζε έναν ακόμη βαθμό ελευθερίας με μια τρίτη δυνατότητα: την αρμονική σχέση μεταξύ της πνευματικής – λογικής του υπόστασης και της αισθησιακής – ορμεμφυτικής. Στην περίπτωση αυτή η ψυχή θα δείχνει χάρη και κομψότητα. Με την εξισορρόπηση αυτή, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από το ωραίο (την τέχνη), θα επέλθει αρμονία στον ίδιο τον άνθρωπο και σε ολόκληρη την κοινωνία (βλ. F. Shiller, 1990. 126-131 και A. Reble, ό.π., 303).

Όταν αναφερόμαστε από την πλευρά μας στο νοητικό και συναισθηματικό τομέα, θα πρέπει να παρατηρήσουμε τα εξής: Ο κόσμος των συναισθημάτων για μας δεν θεωρείται ο αρχέγονος συναισθηματικός μας κόσμος, που μας σπρώχνει συνήθως να επιχειρούμε άκριτα να αντιμετωπίσουμε τα σύγχρονα διλήμματα της κοινωνίας μας με το συναισθηματικό εξοπλισμό που φτιάχτηκε για να καλύψει το πρωτογονικό μας παρελθόν. Είναι ένας κόσμος γνή-



σιων θετικών συναισθημάτων, που ταιριάζει στην καλλιεργημένη ανθρώπινη φύση μας, που εκδηλώνει τον ανθρωπισμό μας, μας τονώνει ψυχολογικά και ενισχύει το αυτοσυναίσθημα και την αυτογνωσία μας.

Άλλωστε, η συναισθηματική νοημοσύνη, έτσι όπως την όρισε ο D. Goleman, συνίσταται από τον έλεγχο των παρορμήσεων, τη γνώση του εαυτού μας, την ενσυναίσθηση, την αυτοενεργοποίηση, την επιμονή και τον ζήλο, την αυτοπειθαρχία και την κοινωνική προσαρμοστικότητα (βλ. D. Goleman, *ό.π.*, 337).

Επίσης, όταν αναφερόμαστε στον κόσμο της διάνοησης, δεν μιλάμε τόσο για μια αυξημένη ποσότητα διανοητικής εργασίας, όσο για μια εξισορροπημένη χρήση όλων των λειτουργιών του νου με τη συμμετοχή του λογικού και των συναισθημάτων της διαίσθησης και των παρορμήσεων. Τέτοιες χρήσεις, σύμφωνα με τον D. Whitmor, μπορούν να συνοψιστούν στις εξής λειτουργίες:

- Στη σύνθεση των αισθητικών εντυπώσεων, που παρέχουν στο άτομο μια αντικειμενική διανοητική εμπειρία του εξωτερικού κόσμου.
- Στην αφομοίωση των γνώσεων και πληροφοριών μέσα από τη λογική – αναλυτική σκέψη.
- Στη λεπτομερειακή και συστηματική επεξεργασία του υλικού, που συγκεντρώνεται με τις δυο προηγούμενες λειτουργίες, με την εξαγωγή συμπερασμάτων και την εφαρμογή τους. Αυτή η κάπως ανώτερη διανοητική δραστηριότητα αφορά τη σκέψη ή το στοχασμό με την πιο αφηρημένη έννοια του όρου (ανάπτυξη του αφηρημένου ανώτερου νου). Χάρη σ' αυτή την ικανότητα, μπορεί κάποιος να συμπύσσει τις εσωτερικές του εμπειρίες σε εξωτερικές πραγματικότητες, καθώς και να διακρίνει πρότυπα και σύνολα.
- Τη μεταγενέστερα αναπτυσσόμενη λειτουργία του νου, που τον καθιστά δεκτικό στη διαίσθηση και τη σωστή κατανόηση και ερμηνεία της. Το επίκεντρο αυτού του εμπειρικού συστήματος βρίσκεται στην ανάπτυξη του αφηρημένου νου.

Στόχος μιας εξισορροπημένης έκφρασης της διανοητικής και συναισθηματικής λειτουργίας, τονίζει ο Whitmor, είναι να αποφύγουμε τα αποτελέσματα της κακής διανοητικής ανάπτυξης και να αναπτύξουμε τα πλεονεκτήματα μιας υγιούς και δημιουργικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα της κακής διανοητικής ανάπτυξης είναι:

- Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η αίσθηση κατωτερότητας
- Η μειωμένη επίδοση στο σχολείο, που περιορίζει κάθε προσπάθεια προόδου στη ζωή.
- Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωή και η ελάχιστη περιέργεια, που σημαίνει λιγότερες επιλογές και λιγότερη δημιουργική προσπάθεια.
- Η μεγαλύτερη εξάρτηση από τους άλλους ανθρώπους και η λιγότερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων.
- Η προκατάληψη, δηλαδή η ανικανότητα να κοιτάζει κανείς τα πράγματα, υπερβαίνοντας τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του.

Αντίθετα, ένας υγιής και δημιουργικός νους παρουσιάζει τις εξής ικανότητες:

- ικανότητα βαθιάς συγκέντρωσης, στοχαστικής και διαυγούς σκέψης, που μπορεί να εκδηλωθεί σ' ένα τομέα έρευνας. Αυτή είναι μια ικανότητα μεγάλης σημασίας για τη μάθηση.
- ικανότητα εστίασης της προσοχής, επιλογής, κατεύθυνσης της ενέργειας του νου και επαναπροσαρμογής, όταν χρειαστεί, μακριά από στερεότυπα επαναλαμβανόμενες σκέψεις.
- ικανότητα χρήσης του νου με ενεργητικό και όχι με αμυντικό τρόπο, με ειλικρίνεια και με τρόπο που να μη σταματά ή να περιορίζει το βάθος της εμπειρίας.
- ικανότητα δημιουργικής έκφρασης, δηλαδή έκφρασης του νέου και διαφυγής μέσα από συνηθισμένα στερεότυπα και πρότυπα σκέψης (βλ. D. Whitmor, *ό.π.*, 89-95).

Συνεπώς, ακολουθώντας αυτό το εύρος λειτουργίας της νόησης και των συναισθημάτων, όταν μιλάμε στην πρότασή μας για το νοητικό και το συναισθηματικό τομέα, αναφερόμαστε στη δυνατότητα του παιδιού να σκέφτεται, να αισθάνεται και να ενεργεί συνδυαστικά, με πνευματική, συναισθηματική, αισθητική και κοινωνική πληρότητα, που θα την εκδηλώνει

προς τον εαυτό του και προς τους άλλους. Τότε μπορεί σιγά - σιγά να ελπίζουμε ότι θα απελευθερωθεί ο δημιουργικός νους και ο κόσμος των συναισθημάτων και απ' αυτό ίσως να δημιουργηθεί μια νέα πνευματική και πολιτισμική παράδοση, που θα στηρίζεται πάνω στην ευαισθησία και τον ελεύθερο στοχασμό. Αυτό θ' ανεβάσει το επίπεδο του πολιτισμού ολόκληρης της ανθρωπότητας που θα ανήκει στους δημιουργικούς ανθρώπους. Τότε βάσιμα θα ελπίζουμε ότι θα φτάσουμε κάποτε σ' ένα κόσμο καλύτερο.

Αναφερόμαστε στη δυαδικότητα του μυαλού και της καρδιάς που συνδυάζεται δημιουργικά, υπερβαίνοντας τους διαχωρισμούς εκείνους που επιβάλλει ο πολιτισμικός μας περίγυρος. Αυτή η διχοτόμηση είναι που στην ουσία καθιερώνει σχεδόν αποκλειστικά τον ορθολογικό τρόπο γνώσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι οι διαδικασίες της σκέψης επηρεάζονται σε βαθμό και σε είδος από τα συναισθήματά μας και, συνεπώς τα συναισθήματα καθορίζουν την ποσότητα και την ποιότητα του γνωστικού μας πεδίου.

Τέλος, όταν αναφερόμαστε στην ανάγκη εξισορρόπησης των μερών που εκφράζουν ολόπλευρα την ύπαρξή μας, δεν πρέπει να ξεχνάμε τον ψυχοκινητικό τομέα, τον πιο παραμελημένο απ' όλα τα σχολικά συστήματα.

Όπως επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές, όλη η σύγχρονη παιδαγωγική έχει αποδείξει ότι ο περιορισμός της κίνησης και της ψυχοκινητικής έκφρασης έχει τεράστιες επιπτώσεις στη γενική και διανοητική ανάπτυξη του μαθητή. (βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1979, 31-32).

Είναι γεγονός ότι στη σύγχρονη εκπαίδευση κάθε διδακτική εμπειρία περιλαμβάνει συνήθως πληθώρα οπτικών, λεκτικών και ηχητικών ερεθισμάτων, σπάνια όμως δράση και ψυχοσωματική έκφραση. Αυτό έχει ξεχωριστή σημασία, αφού είναι γνωστό ότι το παιδί, ενεργώντας, αφομοιώνει αποτελεσματικότερα τις γνώσεις και τις πληροφορίες. Οι νεότερες έρευνες φαίνεται να δείχνουν ότι η δράση είναι το κλειδί για όλες τις μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον ειδικό Νεοζηλανδό Jerome Hastigan, η σωματική και κινητική μάθηση αποτελεί τη βάση όλης της μάθησης και περιλαμβάνει πολλές δραστηριότητες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Χωρίς τη δράση ο εγκέφαλος δεν αναπτύσσεται στο βαθμό που πρέπει, επειδή μέσα από συγκεκριμένα πρότυπα κινήσεων δημιουργούνται τα απαραίτητα νευρικά κυκλώματα σε όλο τον εγκέφαλο (πρβλ. G. Dryden – J. Vos, ό.π., 313, 415).

Εξάλλου, για το Fritz η δημιουργικότητα είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης μέσα από τη δράση, που παράγει την εμπειρία και την άμεση γνώση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ανατροφοδοτικής σχέσης του έργου και της δημιουργικής διαδικασίας. (βλ. R. Fritz, ό.π., 33).

Ο Κομφούκιος στην εποχή του πίστευε ότι το να μάθεις πώς να μαθαίνεις είναι εξίσου σημαντικό με την εκμάθηση συγκεκριμένων γνώσεων, πιστεύοντας πολύ στην αρχή «μάθε πράττοντας» (πρβλ. G. Dryden – J. Vos, ό.π., 658).

Ο Benedetto Croce απ' την πλευρά του αναφέρεται στις σχέσεις του θεωρητικού και του πρακτικού πνεύματος. Σύμφωνα με τον Croce, «η πρακτική μορφή ή δραστηριότητα είναι η βούληση, δηλαδή η δραστηριότητα του πνεύματος, και διαφέρει από την καθαρή θεωρία ή ενατένιση των πραγμάτων. Η πρακτική μορφή είναι παραγωγός όχι γνώσεων αλλά πράξεων. Με τη θεωρητική μορφή ο άνθρωπος κατανοεί τα πράγματα, με την πρακτική έρχεται και τα μεταβάλλει. Με την πρώτη αφομοιώνει το σύμπαν, με την άλλη δημιουργεί» (βλ. B. Croce, ό.π., 62-63).

Η αναφορά στον ψυχοκινητικό τομέα μας παραπέμπει στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο Piaget, ως ορθολογιστής, διατηρώντας πολλές επιφυλάξεις για την αυθόρμητη έκφραση των παιδιών, υποστηρίζει ότι το ενεργητικό σχολείο δεν είναι αναγκαστικά ένα σχολείο χειρωνακτικής εργασίας. Σύμφωνα με τον Piaget, αν σε ορισμένα επίπεδα η ενεργητικότητα του παιδιού προϋποθέτει κάποιο χειρισμό αντικειμένων ή ακόμη ένα ορισμένο αριθμό υλικών ψηλαφήσεων, σε άλλα επίπεδα η πιο ερευνητική δραστηριότητα μπορεί να αναπτυχθεί στο πεδίο του στοχασμού, της πιο προχωρημένης αφαίρεσης και των λεκτικών χειρισμών, φτάνει να γίνονται αυθόρμητα και να μην επιβάλλονται. Μας έχει γίνει κατανοητό, τουλάχιστο σε θεωρητικό επίπεδο, τονίζει, ότι το ενδιαφέρον αυξάνει την προσπάθεια και ότι

μια εκπαίδευση που θέλει να προπαρασκευάζει για τη ζωή, δεν συνίσταται με το να υποκαθιστάς τις αυθόρμητες προσπάθειες των παιδιών με τις αγγαρείες. Ο μαθητής θα πρέπει να λειτουργεί κάτω από συνθήκες αυτόνομης δραστηριότητας. Να ενθαρρύνεται για να ανακαλύπτει ενεργώντας μόνος του και να ανασυγκροτεί τις ιδέες, ως ότου ζητήσει από το δάσκαλο καθοδήγηση και πληροφόρηση (βλ. J. Piaget, 1979, 76-77).

Γενικά στη δραστηριοποίησή του ψυχοκινητικού τομέα μεγάλο ρόλο παίζουν τα συναισθήματα. Κάθε συναίσθημα μας παρέχει μια ξεχωριστή ετοιμότητα και μας παρακινεί για δράση, δημιουργώντας νέα συναισθήματα και συνειρμούς. Η ίδια η λέξη «συγκίνηση» (emotion), όπως και το ρήμα *motere* (λατιν. =κινώ) υπονοεί ότι ενυπάρχει σε κάτι μια τάση για κίνηση και για δράση.

Τα θετικά συναισθήματα προκαλούν πάντοτε ενδιαφέρον και δραστηριοποιούν, τα αρνητικά αποθαρρύνουν και παθητικοποιούν.

Στο σχολείο η επιτυχία ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και το ενεργοποιεί για δράση. Αντίθετα, η αποτυχία το κάνει να χάνει την πίστη στον εαυτό του και τη διάθεση για προσπάθεια. Αυτές είναι καθαρά συναισθηματικές καταστάσεις που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τη διάθεση και το αυτοσυναίσθημα του παιδιού (βλ. D. Goleman, ό.π., 33, 337).

Η Σ.Δ.Π. με τις θέσεις της παρέχει απεριόριστες δυνατότητες για την έκφραση του ψυχοκινητικού τομέα μέσα από κιναισθητικές και εκφραστικές δραστηριότητες, που μπορεί να αναλάβει το παιδί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γλώσσας. Όπως αναφέραμε, ειδικά ως προς την εικονογράφηση αυτό σχετίζεται με τον όρο «κινητική», «ανοιχτή» και «αναδυόμενη».

Ολοκληρώνοντας, το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα της πρότασής μας θεωρεί απαραίτητο όρο τις δημιουργικές αμφίδρομες σχέσεις αλληλεπίδρασης του ψυχοκινητικού τομέα με τον νοητικό και το συναισθηματικό. Χωρίς τη συμβολή αυτού του τομέα, οι σκέψεις δεν υλοποιούνται με πράξεις, το πνεύμα δεν γίνεται έργο, τα σχέδια δεν πραγματώνονται. Σε κάθε περίπτωση, η ολοκληρωμένη έκφραση είναι μια έκφραση που χρειάζεται εξίσου την ενεργή πνευματικότητα, τη συναισθηματική συμβολή και τη δραστηριοποίηση με πράξεις. Από αυτό προσδοκούμε να προκύψει η πολύπλευρη έκφραση και ανάπτυξη του ανθρώπου και ο ευαισθητοποιημένος, στοχαστικός, αισθαντικός και δραστήριος πολίτης που θ' αλλάξει τον κόσμο.

Η εμπειρία της μάθησης είναι μια σύνθετη διαδικασία με νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοσωματικό περιεχόμενο. Ο χώρος της τέχνης, που αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες της πρότασής μας, μπορεί να προσφέρει άπειρες ευκαιρίες έκφρασης του συνόλου της πνευματικής, συναισθηματικής και ψυχοσωματικής λειτουργίας του μαθητή στο μάθημα της γλώσσας με τρόπο ισορροπημένο. Με τις εικόνες της ζωγραφικής και την εικονογράφηση, με τη μουσική και το παιχνίδι, με τις πρωτοβουλίες ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, με το λόγο και τη χειρονομία μπορεί να ενεργοποιηθεί το συνολικό δυναμικό του μαθητή. Αν αυτό γίνει με τρόπο δημιουργικό, η διαδικασία της μάθησης μπορεί να γίνει μια μοναδική συναρπαστική γνωστική εμπειρία, που δεν θα έχει ανάγκη τις αμοιβές και τις ποινές των μιχαελοριστών (βλ. B. Skinner, 1982) για να πετύχει τους στόχους της

Αναζητώντας τις ισορροπίες, θεωρούμε αναγκαίο η προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης να διέπεται από σφαιρικό πνεύμα και να είναι ψυχοπαιδαγωγική: Να συμμετέχουν δηλαδή σ' αυτήν ισόρροπα το πνεύμα, τα συναισθήματα, η ψυχή και το σώμα. Πρέπει να αποφεύγουμε πάντοτε τις μονόπλευρες προσεγγίσεις. Τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική προσέγγιση μεμονωμένα έχουν αρνητικά αποτελέσματα.

Η επαφή μας με το έργο τέχνης έχει άμεση αντανάκλαση στον πνευματικό, το συναισθηματικό και τον ψυχικό μας κόσμο. Παράλληλα, η νοητική προσέγγιση προκαλεί αναπόφευκτα συναισθηματική εμπλοκή. Αυτό γίνεται με τον εξής τρόπο: Η νοητική λειτουργία εκλαμβάνει τα στοιχεία που συμβολίζουν την πραγματικότητα ή αντανάκλουν την ανάμνησή της, ως την ίδια την πραγματικότητα. Αυτός είναι ο λόγος που οι παρομοιώσεις, οι μεταφορές και οι ει-

κόνες μιλούν άμεσα στο συγκινησιακό νου του θεατή. Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να λειτουργούν η ζωγραφική, η ποίηση, το μυθιστόρημα, το θέατρο, το τραγούδι και όλες οι μορφές τέχνης (βλ. D. Goleman, ό.π., 402).

Ο Πικάσο, διατυπώνοντας με σαφήνεια και πληρότητα τις σκέψεις του για το θέμα αυτό, τονίζει ότι δεν υπάρχει έργο τέχνης που να μη γεννά ταυτόχρονα σκέψεις και συναισθήματα. Όλα όσα επιδρούν πάνω μας με τη μορφή εικόνας, επιδρούν με μικρή ή με μεγάλη ένταση. Αλλά είναι πιο κοντά στις αισθήσεις μας και γεννούν συγκινήσεις, που απευθύνονται στο θυμικό. Αλλά απευθύνονται πιο άμεσα στη διάνοια. Καλό είναι να τα δεχόμαστε όλα, αφού το πνεύμα μας, όπως και οι αισθήσεις μας έχουν ανάγκη από συγκινήσεις (βλ. Μ. ντε Μικέλι, χ.χ., 49).

Επομένως, δύσκολα θα μπορούσε να δεχτεί κανείς ότι υπάρχουν γνήσια έργα τέχνης απόλυτα ολοκληρωμένα, που να στηρίζονται σε μια μόνο αφετηρία, στη λογική ή το συναίσθημα, στο νου ή τη φαντασία. Θα πρέπει να μιλάμε περισσότερο για αποκλίσεις πότε προς τη μια και πότε προς την άλλη πλευρά, δηλαδή για έργα με περισσότερα λογικά ή περισσότερα συγκινησιακά στοιχεία. Στο έργο τέχνης εκφράζονται δράσεις και συγκλίνουν συνδυαστικά, συναισθήματα και ψυχικές διαθέσεις. Γι' αυτό συμπυκνώνει πνευματικές και συναισθηματικές ιδιότητες και πρακτικές δεξιότητες, ενώ ένα από τα κύρια καθοριστικά του στοιχεία είναι η μορφοπλαστική φαντασία (βλ. και Χ. Χρήστου, 1987, 15-16).

Καθώς ο καλλιτέχνης δημιουργεί, παίρνοντας υλικά από τη φαντασία του και από την ίδια τη ζωή, εικόνες, εμπειρίες, γεγονότα, ακούσματα, σκέψεις και συγκινήσεις αναβιώνουν στο έργο του σε κάποια σύνθεση. Ο θεατής του έργου, μέσα από δικές του ανάλογες εμπειρίες, θα το ξαναζήσει με το δικό του τρόπο, βάζοντας σε ενέργεια τις νοητικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές του λειτουργίες. Το πολύσύστατο και πολυδιάστατο του έργου τέχνης θα ενεργοποιήσει τις σκέψεις και τους συνειρμούς του, για να δώσει τις δικές του ερμηνείες και να έχει τη δική του πνευματική και συναισθηματική συμμετοχή στην ανα-δημιουργία του έργου. Γι' αυτό το έργο τέχνης, καθώς είναι πλούσιο σε ιδέες, συναισθήματα, συμβολισμούς, δράσεις και ψυχική ενέργεια, που έχει εναποτεθεί κατά τη διαδικασία της δημιουργίας του, μπορεί να ζει στο διηνεκές μια δική του ζωή, αυτονομούμενο από το δημιουργό του, και απευθυνόμενο εσαεί προς το θεατή, να γίνεται πηγή απόλαυσης, προβληματισμού και περαιτέρω δημιουργίας. Το μήνυμά του είναι πολύσημο και πολυδιάστατο και αλλάζει από άνθρωπο σε άνθρωπο και από εποχή σε εποχή. Από αυτό αντλεί τη σπουδαιότητά του ως δημιουργία, τη διαχρονικότητα και τη πολυδιάστατη λειτουργία του ως έργο τέχνης.

Η εικονογράφηση στο πλαίσιο της Σ.Δ.Π. πρέπει να αντιμετωπίζεται με τους ίδιους όρους και με την ισόρροπη συμμετοχή όλων των τομέων που συγκροτούν την ανθρώπινη ύπαρξη. Μέσα από μια τέτοια αντιμετώπιση η εικονογράφηση στο πλαίσιο αυτό μπορεί να επιδρά αλληλενεργά και αλληλοτροφοδοτικά με τα κείμενα, αποκαλύπτοντας ολόκληρο το νοηματικό και συναισθηματικό τους πλούτο και τα πολλαπλά στρώματα ανάγνωσής τους. Αυτό με τη σειρά του θα έχει μια άμεση ανταπόκριση στο σύνολο της προσωπικότητας του μαθητή.

Ως διδακτικό αντικείμενο, το μάθημα της γλώσσας θέτει επιπλέον ειδικά προβλήματα, που σχετίζονται με τους κώδικες και τη λειτουργία του συστήματος στο οποίο ανήκει. Τέτοια προβλήματα είναι η σημασιολογία, οι συνδηλώσεις, οι συμπαραδηλώσεις, το ύφος και η ποικιλομορφία της γλωσσικής έκφρασης.

Για τη Σ.Δ.Π. θεωρείται απαραίτητη η ενεργός και δημιουργική συμμετοχή του συνόλου της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητας του μαθητή στη διδασκαλία της γλώσσας. Οι τρεις τομείς θα πρέπει διαρκώς να βρίσκονται σε αμφίδρομες σχέσεις αλληλεπίδρασης, αφού καθένας χωριστά και όλοι μαζί σε μια ισορροπημένη σχέση μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργική διδασκαλία του μαθήματος.

Ο νοητικός τομέας αναδιοργανώνει το ψυχολογικό πεδίο της γνώσης, δηλαδή τον εσωτερικό κόσμο των εννοιών σε σχέση με την εμπειρία.

Παράλληλα, ο συναισθηματικός συνδέει τη γλώσσα με το παρελθόν μας και τον προσωπικό μας κόσμο. Η γνωστική εμπειρία, όταν συνδέεται με τον προσωπικό κόσμο του ατόμου, έχει μεγάλη συναισθηματική και παιδαγωγική αξία (βλ. J. Bruner, 1966).

Τέλος, ο ψυχοκινητικός μάς βγάζει από τη σφαίρα της εικασίας. Οι πράξεις μας αλληλενεργούν με τις ιδέες μας, κινητοποιώντας μαζί με το σώμα μας και τον ψυχισμό μας.

Το συναισθηματικό μέρος της γλώσσας έχει ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργική γλωσσική έκφραση, καθώς σχετίζεται με τη λειτουργία των συνειρμών και την ψυχική λειτουργία. Όταν το παιδί αρχίζει να μαθαίνει τη γλώσσα, μαθαίνει την κάθε λέξη και την κάθε έννοια που εκπροσωπεί, και τη συσχετίζει με το προσωπικό συναισθηματικό περιεχόμενο που τη συνοδεύει.

Με άλλα λόγια, λέξεις και έννοιες, εφόσον αποκτούνται από το άτομο, περιέχουν στο εξής τις συναισθηματικές αποχρώσεις των καταστάσεων μέσα στις οποίες αποκτήθηκαν. Καθώς η σημασία τους μεταβάλλεται με την απόκτηση της εμπειρίας, η ποικιλία των συναισθηματικών τύπων που αποκτούν ενσωματώνεται μέσα στην επέκταση της σημασιολογίας τους. Αυτό προκαλεί πλήθος συναισθηματικών συνειρμών.

Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικά λέξεις τέλεια απαλλαγμένες από συναισθηματικό περιεχόμενο. (βλ. E. Stones, ό.π., 120-121). Μάλιστα, μερικά είδη γλωσσικής έκφρασης, όπως η ποίηση, στηρίζουν κατά ένα μεγάλο μέρος τη λειτουργία τους στη συναισθηματική πλευρά της γλώσσας. Στη δύναμή της δηλαδή να παραπέμπει σε συνειρμούς, που στηρίζονται στην ψυχική λειτουργία και την ανθρώπινη εμπειρία την τόσο φορτισμένη από συγκινήσεις. Στην πραγματικότητα κανένα είδος γλωσσικής έκφρασης δεν είναι αποκλειστικά σημασιολογικό ή πληροφοριακό, χωρίς να διαποτίζεται από τους συνειρμούς και τα συναισθήματα της βιωμένης εμπειρίας, δηλαδή τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας, όπως τονίστηκε, κατά κανόνα το κύριο μέλημα της τυπικής εκπαίδευσης απευθύνεται στο γνωστικό τομέα. Προτεραιότητα δίνεται στο σημαίνον και το σημαινόμενο, στην εκμάθηση των δομών, των κωδίκων και του τυπικού του συστήματος της γλώσσας. Διδακτικό αντικείμενο είναι συνήθως οι δηλώσεις των εννοιών χωρίς τις συνδηλώσεις τους, δηλαδή χωρίς το συναισθηματικό τους περιεχόμενο.

Φυσικά, στη γλωσσική διδασκαλία η γνώση των κωδίκων και του τυπικού είναι αναγκαία, αφού η γλώσσα είναι ένα συμβολικό σύστημα, που στηρίζεται πάνω σ' ένα αριθμό πολύπλοκων παραδοχών και αφαιρέσεων, συμβάσεων και κωδίκων. Με το σύστημα αυτό αποκτούμε πολύτιμες γνώσεις και επικοινωνούμε με τους άλλους. Αυτό είναι βασικό για να υπάρχουμε και να αναπτυσσόμαστε ως λογικά ανθρώπινα όντα. Όμως δεν θα πρέπει να ξεχνάμε και τη συναισθηματική πλευρά της γλώσσας. Αυτή η πλευρά μας συνδέει προσωπικά με τις συγκινήσεις μας, με την ιδιαιτερότητα των συναισθημάτων μας, με την εμπειρία της προσωπικής μας ζωής.

Συνεπώς, η γνωστική προσέγγιση της γλώσσας χωρίς τη συναισθηματική, μας προσανατολίζει μονόπλευρα προς ένα μόνο κομμάτι της ατομικής μας ύπαρξης. Αυτό, σε σχέση με την παιδική ηλικία, αποκτά μεγαλύτερη σημασία, καθώς η διαπλαστική αξία των συναισθημάτων του παιδιού είναι μεγαλύτερη απ' ό,τι τείνουμε να αντιλαμβανόμαστε. Ο εμπλουτισμός της εσωτερικής ζωής με συναισθήματα βαθαίνει την εμπειρία του παιδιού στη γλώσσα και στη ζωή. Οι πλούσιες αποχρώσεις νοήματος και αισθημάτων που γεννιούνται σ' αυτό από μέρα σε μέρα εκφράζονται με τη γλώσσα. Η γλώσσα, ως ένα πολύτιμο όργανο έκφρασης, διαπλάθεται από την εμπειρία και ταυτόχρονα βαθαίνει την εμπειρία και τη διαπλάθει.

Στο μάθημα της γλώσσας, το παιδί ως αναγνώστης του εγχειριδίου και του εικονογραφημένου βιβλίου, είναι ο διαχειριστής του εγχειριδίου, ως φυσικού αντικειμένου, το οποίο από την πλευρά του διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, προκαλώντας του ενδιαφέρον και ικανοποίηση. Είναι ο αναγνώστης των λέξεων και των προτάσεων που ταξιδεύουν μέσα στο κείμενο. Η παρουσία των εικόνων και όσων συνοδεύουν την εικονογράφηση στο εγχειρίδιο και το

εξωσχολικό βιβλίο ασφαλώς εμποδίζει το μαθητή να φτιάξει την αποκλειστικά δική του εικόνα του φανταστικού κόσμου των κειμένων. Το παιδί αναπόφευκτα δεσμεύεται από αυτά που προβάλλουν οι εικόνες. Ταυτόχρονα, επηρεάζεται από τις συνυφασμένες διευθετήσεις των εικόνων με τα κείμενα. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργείται στο παιδί μια σύνθετη εμπειρία από την επαφή του με το εικονογραφημένο βιβλίο, καθώς συνδυάζονται στο μυαλό του εικονιστικά και λεκτικά μηνύματα (βλ. J. Doonan, 1993, 9).

Σ' αυτή τη διαδικασία η πηγή των συναισθημάτων που κρύβει η εικονογράφηση, όπως και κάθε έργο τέχνης, έχει άμεση αντανάκλαση πάνω στο παιδί. Η εικόνα αποτελεί κατά κάποιον τρόπο μια δυνατότητα για απελευθέρωση της προσωπικότητάς μας. Όπως παρατηρεί ο H. Read, τα συναισθήματά μας συνήθως είναι απαγορευμένα και καταπιεσμένα. Όταν κοιτάμε την εικόνα αισθανόμαστε συχνά μια ανακούφιση, μια ανάταση, μια ένταση, ένα αίσθημα υψηλού και όλων των ειδών τα συναισθήματα (βλ. H. Read, 1978, 26).

Τέλος, είναι αλήθεια ότι οι εικόνες των βιβλίων, όπως και οι εικόνες των έργων τέχνης, εκτός από τη νοηματική, παρουσιάζουν και έντονη συναισθηματική πυκνότητα, ακόμη και στην περίπτωση που δίνουν την εντύπωση απλών αναπαραστάσεων. Αυτή η νοηματική και συναισθηματική πυκνότητα σημαίνει κυρίως πυκνή πολυσύστατη μορφή, που η ανάγνωσή της δεν είναι πάντοτε εύκολη, επειδή αφενός είναι προϊόν της συνολικής προσωπικότητας του καλλιτέχνη και αφετέρου επειδή στηρίζεται στην επεξεργασία των εικαστικών κωδίκων, που κάθε φορά αποκτούν άλλες αποχρώσεις νοήματος στη σύνθεση του έργου (βλ. και Β. Δημητριάδης, 1990, 117-125).

Στη Σ.Δ.Π. η εικονογράφηση εκλαμβάνεται ως μια από τις δυναμικές εκφράσεις των κειμένων. Γι' αυτό επιδέχεται πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις. Το γνωστικό και συναισθηματικό της περιεχόμενο δεν μας επιτρέπει να μένουμε αδρανείς σε μια μόνο άποψη.

Αφού κάθε εικόνα προτρέπει σε δράσεις, αφού οι σκέψεις και τα συναισθήματα του εικονογράφου επιζητούν μια άμεση ανταπόκριση, θα πρέπει να ανταποκριθούμε από την πλευρά μας με ολόκληρο το πνευματικό, συναισθηματικό και ψυχοσωματικό μας δυναμικό.

Από την ισόρροπη λειτουργία των τριών τομέων κερδίζεται η ισορροπία ανάμεσα στο λόγο, τα συναισθήματα και την πράξη. Η γνωστική και συναισθηματική εμπειρία πληθαίνει και η προσωπικότητα του παιδιού, μέσα από τη δράση, διαπλάθεται πολύπλευρα και τείνει προς την ολότητα και την πληρότητα κατά τη διδασκαλία.

Μέσα σ' αυτή τη διεργασία το παιδί μπορεί να παίρνει μέρος κάνοντας τις δικές του εικόνες. Απορρίπτει μια μόνο νοερή φανταστική συμμετοχή σε ό,τι η εικόνα και το κείμενο του υποβάλλει και προχωρεί σε μια ολοκληρωμένη συμμετοχή με σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις, εικονογραφώντας, αλλά και ενσωματώνοντας την ύπαρξή του στις λέξεις, τα νοήματα, τις εικόνες μέσα από τις σελίδες του βιβλίου και γίνεται ήρωας των εικόνων και των αφηγήσεων.

Συμπερασματικά, για να πάψει το σύγχρονο σχολείο να βρίσκεται προσανατολισμένο μονόπλευρα στον ψυχρό ορθολογισμό της χρησιμοθηρικής μάθησης, απαιτείται μια ισόρροπη συμμετοχή όλων των πλευρών της ανθρώπινης υπόστασής μας, που την εκπροσωπούν συνολικά ο πνευματικός, ο συναισθηματικός και ο ψυχοσωματικός μας κόσμος. Αν η πολυπλοκότητα του κόσμου μας ζητά ολόκληρο το είναι μας για να τον κατανοήσουμε, το ίδιο θα πρέπει πρώτα και κύρια να γίνει στο εσωτερικό της ανθρώπινης ύπαρξής μας, για να φτάσουμε στην αυτογνωσία και να βρούμε το νόημά της. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι η ολοκληρωμένη μας συμμετοχή στην εμπειρία του κόσμου.

## **8. Ο παράγοντας «δημιουργικότητα» στη Σ.Δ.Π.**

### **8.1. Γενική θεώρηση**

**Η δημιουργικότητα (creativity)** ως έννοια εκφράζει τη φυσική τάση που εν δυνάμει υπάρχει σε κάθε άτομο να δημιουργεί, να επινοεί, να ανακαλύπτει νέες μεθόδους και λύσεις των προβλημάτων που εντοπίζει, να παράγει νέα πρωτότυπα έργα στον τομέα της τέχνης ή της επιστήμης, να πραγματώνει τις ιδέες του και να πραγματώνεται, ξεφεύγοντας από την κοινοτοπία και τη στερεότυπη συμπεριφορά. Ως καθολικό ανθρώπινο φαινόμενο η δημιουργικότητα δηλώνει καινοφανή αντίληψη, ανατροπή, νέες αρμονικές σχέσεις, ευαίσθητες ισορροπίες, κίνηση προς τα μπρος, αναδιάταξη παλαιών δομών, μετασχηματισμό ιδεών, ανακάλυψη νέων ιδεών, πρόοδο, ανοδική τάση.

Το δημιουργικό άτομο είναι βαθιά συγκινησιακό, ενστικτώδες, ανεκτικό, αυτοκριτικό και γενικά χαρακτηρίζεται από θετική αυτοεικόνα και αίσθημα φιλοκαλίας, επιζητά την αυτοέκφραση και τους μη συμβατικούς τρόπους σκέψης, εκδηλώνεται με την ασυνέχεια, την παιδικότητα, την ασάφεια και την αμφισβήτηση.

Η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, ευαισθησία, παρόρμηση, νοητική ευχέρεια και ευελιξία, αισθαντικότητα, τόλμη, διορατικότητα, συνθετική και συνδυαστική ικανότητα, ικανότητα μετασχηματισμών και περαιτέρω επεξεργασίας, ανοιχτοσύνη και ανεξαρτησία.

Το δημιουργικό έργο, τέλος, χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, ηγετικότητα, εφευρετικότητα, μοναδικότητα, ευρύτητα και χρησιμότητα. (βλ. A. Craft, ό.π., 13-14 και R. Sternberg, 1997, 436).

Η εκδήλωση της δημιουργικότητας, σε όποιο τομέα και αν αυτό γίνεται, αφορά ταυτόχρονα τα πρόσωπα, τα περιβάλλοντα και τις διαδικασίες.

Η δημιουργικότητα ως έννοια είναι παράλληλα ψυχολογική και κοινωνική, ολιστική και γενική, ατομική και συλλογική. Ως σφαιρική πράξη σπάνια εκφράζεται στο χώρο του σχολείου, αφού σ' αυτό συνήθως επιβάλλεται η παθητική νοησιαρχική αντίληψη και η καθοδηγούμενη μιμητική μάθηση, που υποτιμά τις ικανότητες και δυνατότητες του παιδιού και απωθεί την ενεργητική και ευρύτερη μάθηση και μόρφωση και την ελεύθερη έκφρασή του. Στο χώρο του σχολείου συνήθως αποθαρρύνεται και περιθωριοποιείται ο δημιουργικός μαθητής, αφού από τις διαδικασίες και τις πρακτικές του απουσιάζουν κατά κανόνα σχεδόν η φαντασία, η τόλμη, το συναίσθημα, το χιούμορ, η απόλαυση, το παιγνίδι και όλα τα άλλα που προκαλούν την εκδήλωση της δημιουργικής συμπεριφοράς.

Το πλέγμα των καθιερωμένων τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς, των εννοιών, των συναισθημάτων, των αξιών και των αντιλήψεων, που συγκροτεί το τρέχον πρότυπο σκέψης, επιβάλλεται φυσικά όχι μόνο μέσω της παιδείας, αλλά και μέσω των κοινωνικών αντιλήψεων και των πολιτιστικών αξιών. Το παλιό ορθολογικό σύστημα σκέψης είναι μονολιθικό, αδιάλλακτο, απόλυτο, πολωτικό, συντηρητικό και αντιδημιουργικό. Ξέρει να υπερασπίζεται με όλα τα μέσα τις ιδέες του και αντιστέκεται σε κάθε νέα ιδέα που απειλεί το δικό του κλειστό σύστημα σκέψης.

Χρέος κάθε δημιουργικού ανθρώπου, επομένως, είναι να συνειδητοποιήσει ότι η αδιαλλαξία και ο άκαμπτος δογματισμός νεκρώνουν τη σκέψη και εμποδίζουν την εξέλιξή της, το ίδιο και η πίστη στην απολυτότητα, τη μοναδικότητα και την αυθεντία. (βλ. E. De Bono, χ. χ., 27-190, Β'). Γι' αυτό θα πρέπει να επανεξετάζει τις παλιές ιδέες, όχι κατ' ανάγκη για να τις απορρίψει, αλλά για να τις συνδυάσει, να τις αναδιαμορφώσει, να τις εμπλουτίσει και να δημιουργήσει νέες καλύτερες ιδέες στη θέση αυτών που έχουν ξεπεραστεί. Μέσα στην αλληλουχία των ιδεών δεν πρέπει κανείς να προσκολλάται δογματικά σε πρότυπα και κατεστημένους τρόπους σκέψης, αλλά να δημιουργεί νέους εναλλακτικούς και καλύτερους τρόπους, που θα απελευθερώνουν το πνευματικό και συναισθηματικό του κόσμο, το δημιουργικό του δυναμικό, το σύνολο της ανθρώπινης υπόστασής του.

Αυτό αποτελεί το βασικό πυρήνα της πρότασής μας πάνω στο θέμα και, σύμφωνα με τις θέσεις μας, ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με κινητήρια δύναμη το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη, όπως αυτά εκδηλώνονται μέσα από

τον παράγοντα της τέχνης, που θεωρείται κατεξοχήν δημιουργικός. Όπως υποστηρίξαμε και αναλύσαμε, το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα είναι το κυρίαρχο πνεύμα των δημιουργικών διαδικασιών και εκδηλώνεται τόσο στην ίδια την πράξη της δημιουργίας για την παραγωγή δημιουργικού έργου από το δημιουργικό άτομο, όσο και στο ίδιο το άτομο ως καθολική οντότητα με πνευματικά, συναισθηματικά και ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά.

Τη συνδυαστική ικανότητα υποστήριξε από την αρχή ο Guilford, υποθέτοντας ότι μεγαλύτερος αριθμός ιδεών, όταν συνδυαστούν κατάλληλα, μπορούν να συνθέσουν μια νέα βελτιωμένη ποιοτική παραγωγή.

Επιπρόσθετα, ο J. Bruner, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο θέμα των συνδυασμών, υποστήριξε την άποψη ότι όλες οι μορφές δημιουργικότητας απορρέουν ουσιαστικά από μια συνδυαστική δραστηριότητα, δηλαδή από τη συνένωση πολλών στοιχείων για το σχηματισμό μιας νέας σχέσης, ενός νέου συνόλου, που θα διαμορφώσει το συνδυασμό παλιών εμπειριών σε νέα πρότυπα (Arnold) και θα οδηγήσει στην ανακάλυψη απρόσμενων σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα (Kubie).

Η δημιουργική σκέψη, όπως έκαναν οι αλχημιστές του Μεσαίωνα, επιχειρεί μέσα από καινούργιους συνδυασμούς, μέσα από ταξινόμηση και οργάνωση της εμπειρίας, να προβεί στην εγκαθίδρυση ενός νέου νοήματος.

Φυσικά, η συνδυαστική δημιουργική πράξη προϋποθέτει ότι οι εν λόγω συνδυασμοί έχουν ενεργά ανακαλυφθεί και δεν έχουν μηχανικά τακτοποιηθεί (βλ. Γ. Ξανθάκου, ό.π., 42).

Η θέση αυτή στο χώρο της επιστήμης χαίρει μιας γενικότερης αποδοχής. Οι Cetzel και Jackson καθόρισαν τη δημιουργικότητα ως σύζευξη δεδομένων, που για τον κοινό άνθρωπο θεωρούνται μεταξύ τους ανεξάρτητα και ανόμοια. Αλλά και ο κορυφαίος επιστήμονας Αϊνστάιν, όπως αναφέραμε, πίστευε ότι το κλειδί της δημιουργικής δύναμης είναι ένα «παιγνίδι συνδυασμών», υποχτηρίζοντας ταυτόχρονα ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν νέα στοιχεία, αλλά μόνοι οι νέοι συνδυασμοί τους (βλ. A. Craft, 2000, 6-7 και G. Dryden – J. Vos, ό.π., 241). Το παιγνίδι με τους συνδυασμούς της σκέψης φαίνεται να τον συνεπαίρνει και εξομολογείται: «Όταν δε με απασχολεί κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, μου αρέσει πολύ να ανασυνθέτω τις αποδείξεις θεωρημάτων των μαθηματικών και της φυσικής που γνωρίζω από παλιά. Αυτό δεν εξυπηρετεί κάποιο σκοπό. Είναι απλώς μια ευκαιρία να απολαύσω αυτό το ευχάριστο πράγμα που λέγεται σκέψη (βλ. A. Miller, 2001, 319-358).

Συνοπτικά αναφέρουμε ότι από το χώρο της δημιουργικότητας, χαρακτηριστική εν προκειμένω είναι η Συνεκτική μέθοδος του Gordon (1961). Η μέθοδος αυτή συνίσταται στο συνδυασμό στοιχείων φαινομενικά διαφορετικών μεταξύ τους. Προκύπτουν από αυτό σχέσεις συνάφειας ανάμεσα σε ιδέες, καταστάσεις, φαινόμενα ή αντικείμενα και αυξάνονται οι πιθανότητες για πρωτότυπες λύσεις προβλημάτων. Μέσω της αναλογίας και της μεταφοράς, γίνεται γνωστό και οικείο το άγνωστο και παράξενο, με νέους τρόπους θεώρησης της παλιάς εμπειρίας (βλ. T. Amabile, 1996, 245).

Εκτός από αυτή τη μέθοδο, η μέθοδος της ιδεοθύελλας (brainstorming) του Osborn, δίνει ιδιαίτερο ρόλο στο ασυνείδητο για την απελευθέρωση και την παραγωγή ιδεών. Σύμφωνα με τις αρχές της συνειρμικής ψυχολογίας, από τις πιο κοινότοπες και συμβατικές, μπορούμε να φτάσουμε στις πιο πρωτότυπες λύσεις, μέσα από την ποικιλομορφία των ιδεών που θα προκύψουν από αυτή τη διαδικασία. (βλ. V. Lee - R. Webberley κ.ά, 1987, 127, 188).

Άλλες μέθοδοι είναι η μέθοδος της πλάγιας σκέψης και των έξι σκεπτόμενων καπέλων του E. De Bono, η μέθοδος της Σύναψης, η μέθοδος της Ταχείας σκέψης και η μέθοδος της Συνεργατικής (βλ. E. De Bono, 1992, E. De Bono, χ.χ. Α' και Β' και M. Bostico, 1971).

Σχεδόν σε όλες τις προαναφερόμενες μεθόδους, η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται ως «αναδυόμενη» έννοια, δηλαδή ως έννοια που εξελίσσεται στο χρόνο και ακολουθεί ορισμένη διαδικασία, μέχρις ότου ολοκληρωθεί η στρατηγική που εφαρμόζεται. Τα στάδια που ακολουθούνται είναι: το στάδιο της προετοιμασίας, της επώασης, της έμπνευσης και της αξιολόγησης (βλ. T. Amabile, 1996, 83 και Γ. Ξανθάκου, ό.π. 49-50).



Όμως, πρέπει να γνωρίζουμε ότι τα δημιουργικά αποτελέσματα σ' αυτή την προσπάθεια δεν είναι ποτέ βέβαια, και αν προκύψουν δεν υπάρχει μαγική συνταγή για να την επαναλαμβάνει κανείς. Η δημιουργικότητα μοιάζει να είναι περισσότερο συνήθεια του μυαλού, που αποχτιέται με εξάσκηση και προσπάθεια κάποιας τεχνικής, παρά οτιδήποτε άλλο (βλ. E. De Bono, *χ.χ.*, 168, Α'), γι' αυτό δεν φαίνεται να υπάρχει και κάποιος αποκλειστικός τρόπος, για να γίνει κανείς δημιουργικός. Το ρόλο αυτό μπορεί να τον αναλάβει μια προοδευτική παιδαγωγική, και η πρότασή μας κινείται πάνω σ' αυτό το στόχο.

Σε κάθε περίπτωση, η δημιουργικότητα είναι μια προοδευτική διαδικασία αλλαγής, ανάπτυξης και εξέλιξης στη ζωή του υποκειμένου. Αυτό σημαίνει ότι διαμορφώνει μια εσωτερική αναδόμηση του αντιληπτικού και εννοιακού κόσμου του ατόμου, μια αναδιοργάνωση αυτού του κόσμου με βάση και προσανατολισμό το ανοιχτό πνεύμα (βλ. C. W. Taylor, 1997, 114).

Μέσα από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη, που εκφράζουν το δημιουργικό πυρήνα της πρότασής μας, επιχειρείται κυρίως «η μεταμόρφωση της κοινοτοπίας<sup>1</sup>». Οι πρωτότυποι συνδυασμοί μπορούν να μετατρέψουν την κοινοτοπία σε μια νέα δημιουργική δομή, μια δομή με χαρακτηριστικά πολύ διαφορετικά, πολύ πιο ενδιαφέροντα από τα γνωστά και καθιερωμένα. Αυτή η δομή είναι μια νέα πραγματικότητα που κερδίζει σφρίγος, ζωντάνια, νέα δημιουργική πνοή και χρησιμότητα. Η μεταμόρφωση της κοινοτοπίας σημαίνει μεταμόρφωση των ιδεών από τις οποίες προκύπτουν οι καινοτομίες σε όλα τα θέματα που δραστηριοποιείται ο άνθρωπος.

Στην προσπάθεια αυτή ο καθένας ξεχωριστά μπορεί να αποκομίσει και να προσφέρει κάτι ξεχωριστό, καθώς βλέπει και βιώνει τα πράγματα κατά τρόπο μοναδικό και η μαρτυρία του μπορεί να είναι μια μαρτυρία μοναδική και ανεπανάληπτη (βλ. A. Hayman, 1971, 20).

Έτσι μπορούν και αποκτούν μεγάλη σημασία οι εναλλακτικές –οι έξω από τις καθιερωμένες αντιλήψεις- ιδέες που προκύπτουν. Η συναρπαστική αναζήτηση μιας καλής ιδέας, μιας ιδέας με θαυμαστή απλότητα στην ουσία της, ανοιχτή στον καθένα, πρέπει να είναι ο στόχος κάθε δημιουργικής προσπάθειας. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι να αφεθεί ελεύθερη η δημιουργική φαντασία, το συναίσθημα, το ελεύθερο πνεύμα, η ορμή, η παιγνιώδης διάθεση, η τόλμη, η ενόραση και όλα όσα αποτελούν διαύλους έκφρασης της δημιουργικότητας. Η ονειροπόληση και η ρευστότητα, οι οποίες στην τυπική εκπαίδευση θεωρούνται απαγορευμένες, εδώ επιτρέπονται και καθιερώνονται, γιατί μπορούν να δώσουν μοναδικά αποτελέσματα. Δεν είναι τυχαίο που ο Αϊνστάιν, απ' ότι λέγεται, εμπνεύστηκε τη θεωρία του ονειροπολώντας ότι ταξίδευε πάνω σε μια φεγγαροακτίνα προς το διάστημα (βλ. G. Dryden, J. Vos, *ό.π.*, 176-293).

Όπως υποστηρίζει η πρότασή μας, στη δημιουργική διαδικασία θα πρέπει να μπαίνει σε ενέργεια ολόκληρος ο πνευματικός, συναισθηματικός και ψυχοσωματικός κόσμος του ατόμου με πληρότητα, για να έχουμε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Προς το σκοπό αυτό απαραίτητο θεωρείται να αλληλεπιδρούν δημιουργικά οι εξής παράγοντες:

- Ο δημιουργικός δάσκαλος, που θα διαμορφώσει καλό παιδαγωγικό κλίμα και δημιουργικές μορφωτικές σχέσεις, ώστε να υπάρξουν οι προϋποθέσεις να μάθουν τα παιδιά να σκέπτονται, να φαντάζονται και να πράττουν δημιουργικά, να τολμούν, να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να αμφισβητούν, να κρίνουν, να ανατρέπουν, να αποφεύγουν την αποσπασματική και μηχανική μάθηση, τη ρουτίνα, την αδιαφορία, την ψυχρότητα, το δογματισμό και τη δυσκαμψία στους τρόπους που σκέπτονται και ενεργούν.

- Ο δημιουργικός μαθητής, που θα εκφράζεται με το σύνολο της ύπαρξής του, μέσα από ένα ζωντανό λόγο, μέσα από τραγούδια, εικόνες, ιδέες, σκέψεις, φιλίες, συνεργασίες και τολμηρές ανατροπές στα καθιερωμένα, για μια προσωπική κατανόηση του κόσμου και του εαυτού του, με στόχο την αυτοπραγμάτωσή του.

---

<sup>1</sup> Ο όρος χρησιμοποιείται από το σύγχρονο αμερικανό φιλόσοφο και κριτικό της τέχνης Άρθουρ Ντάντο.

- Το δημιουργικό περιβάλλον της τάξης, που θα υποβάλλει ένα φιλικό προς τη δημιουργικότητα παιδαγωγικό κλίμα, παρωθώντας και επιτρέποντας τη δημιουργική συμμετοχή, την ευελιξία, τη ρευστότητα, τη φαντασία, την ποικιλία, την ενεργητική μάθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αμφίδρομη επικοινωνία με τα πρόσωπα, τις ιδέες και τα πράγματα, ώστε, ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να αναπτύσσονται σχέσεις δυναμικής αλληλεπίδρασης, στις οποίες θα κυριαρχούν οι ανθρώπινες αξίες και το πνεύμα δημιουργίας.

Όλα αυτά, σύμφωνα με την πρότασή μας, πρέπει να διέπονται από την αισθητική και το πνεύμα του πολιτιστικού πλουραλισμού, που προσθέτουν ελεύθερο στοχασμό, ζωντάνια, αισθηματική εμπλοκή, δράση, εκφραστική πολυμορφία και ποιότητα διαδικασιών και έργων.

Γίνεται φανερό ότι η προσφυγή στη δημιουργικότητα, όπως προτείνεται από τη Σ.Δ.Π., είναι μια άμεση κριτική παρέμβαση στο σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης, που αντιστρατεύεται επί της ουσίας κάθε δημιουργική προσπάθεια στο χώρο του σχολείου, προτάσσοντας σχεδόν αποκλειστικά τις εργαλειακές μαθήσεις (γράψιμο, διάβασμα, αριθμηση κλπ.) και προτείνοντας ένα γενικευμένο πνεύμα χρησιμοθηρίας, που ξέρει να το επιβάλλει με διάφορους καταναγκασμούς και απαγορεύσεις, με ποινές και αμοιβές (βλ. M. Debesse, 1984, 342-345). Αυτό το πνεύμα μειώνει τη δυνατότητα προοδευτικών επιλογών, διαστρεβλώνει και διαστρέφει, δημιουργεί χαμηλή αυτοεκτίμηση, περιορισμένη αισθητική εμπειρία και μονόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, μικραίνει και περιορίζει, διαχωρίζει και στεγανοποιεί.

Από ένα τέτοιο πνεύμα με τόσες αρνητικές επιπτώσεις, τόσο στην ποιότητα της μάθησης, όσο και στην ποιότητα των διαδικασιών, είναι βέβαιο ότι δεν μπορούν να προκύψουν δημιουργικά επιτεύγματα. Και αυτό είναι πολύ φυσικό, επειδή τα δημιουργικά επιτεύγματα απαιτούν εντελώς διαφορετικές προϋποθέσεις, αφού, όπως τονίζει ο Grudin, αυτά πάνω απ' όλα δηλώνουν ποιότητες χαρακτήρα, όπως ανοιχτοσύνη, ακρίβεια, αυτοπειθαρχία, αυτοέλεγχο και επιπλέον αγάπη του σχήματος και του ωραίου, τα οποία δένονται με την ηθική.

Τα δημιουργικά άτομα καταβάλλουν μια ιδιαίτερα σοβαρή προσπάθεια να σχεδιάσουν με ηθική συνέπεια τη δουλειά τους, μέσα από δραστηριότητες που άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν υπό το πρίσμα της τεχνικής και οικονομικής τους προοπτικής. Έτσι διαμορφώνονται σχέσεις ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την ηθική της δημιουργικότητας. Αυτή η μορφή δημιουργικότητας ξεπερνάει το φόβο που επιβάλλουν τα κλειστά και αυστηρά συστήματα και εισάγει ένα νέο κόσμο ηθικής που απλώνεται σε περιοχές της νοητικής, της ψυχικής και της συναισθηματικής λειτουργίας, με τις οποίες σχετίζεται ο στοχασμός, η κριτική σκέψη, η φαντασία, η ορμή, ο φόβος, η απόλαυση, η ενθάρρυνση, η ακεραιότητα, η διάκριση ανάμεσα στον «εαυτό» και στους «άλλους», η έννοια της ελευθερίας και η δημιουργική εμπειρία.

Ο κόσμος αυτός συμφιλιώνει τα αντίθετα, απορρίπτοντας τις πολώσεις ανάμεσα σε έννοιας όπως λογική και ένστικτο, λογική και φαντασία, λογική και συναίσθημα, λογική και ενόραση, και δημιουργεί, σύμφωνα με το Maslow, τη νέα ηθική.

Με τον τρόπο αυτό η δημιουργική δραστηριότητα μάς εισάγει σ' ένα νέο σύστημα αξιών, αφού μας οπλίζει με την ικανότητα να βλέπουμε με μια νέα προοπτική τις συμβατικές αξίες, να αποκτούμε αυτοσυνείδηση, αυτοέλεγχο και αυτοκριτική στην ανάγκη μας να αξιολογούμε τις υποθέσεις που προτείνουν οι ενοράσεις μας (βλ. R. Grudin, 1990, 69-71).

Η δημιουργικότητα στη Σ.Δ.Π. διαπλέκεται αλληλενεργά και αλληλοτροφοδοτικά με την τέχνη, αφού και οι δυο περιοχές, όπως τονίζει ο Torrance, διαπλέκουν με τρόπο παρόμοιο όλες τις αισθήσεις με την υπεραίσθηση, αν και μεγάλο μέρος τους είναι ανέκφραστο και ασυνείδητο. (βλ. P. Torrance, 1997, 43).

Συνοψίζοντας, η δημιουργικότητα που προτείνουμε απελευθερώνει τον άνθρωπο από την κοινοτοπία, καθιστώντας τον ικανό να σκέπτεται, να αμφιβάλει, να ερευνά, να ανακαλύπτει, να θέτει ερωτήματα, να παραμένει ανοιχτός στην εμπειρία μετασχηματίζοντάς την, να ανοίγει καινούργιους δρόμους για τη συνείδηση και το ανθρώπινο πνεύμα, για την ανθρώπινη ευαισθησία. Η δημιουργικότητα αυτή μας υπενθυμίζει διαρκώς τους κινδύνους από την υποταγή

σε συμβατικότητες, βλέπει μπροστά και ανοίγει δρόμους. Είναι το κλειδί που ανοίγει την πόρτα για το αύριο, επινοώντας καινοτομίες με νέους συνδυασμούς, αξιοποιώντας με νέους πρωτότυπους τρόπους το γνωστό και φανερώνοντας το άγνωστο, φέρνοντας διαρκώς στη συνείδηση αυτό το λόγο του Ελύτη: «λάμπει μέσα μου εκείνο που αγνοώ».

Τέλος, η δημιουργικότητα που προτείνουμε κάνει δυνατό ό,τι είναι πιο σημαντικό, σύμφωνα με τον Πικάσο: το να δημιουργείς (βλ. A. Miller, ό.π., 319).

Κάνει ακόμη κάτι το ίδιο σημαντικό: δίνει άμεσα και χειροπιαστά την ενθάρρυνση και την επιβράβευση της προσπάθειας, χωρίς πάντα να μεσολαμβάνουν οι άλλοι, χαρίζοντας την εσωτερική χαρά της δημιουργίας, γιατί, όπως σημειώνει ο De Bono, «υπάρχει πάντα μια ευχάριστη και κερδισμένη οικειότητα σε κάθε προσπάθεια». Πόσο μάλλον, προσθέτουμε εμείς, η προσπάθεια αυτή να είναι δημιουργική.

## **8. 2. Η ανάδυση της έννοιας και η διαμόρφωση των αντιλήψεων γύρω απ' αυτήν.**

Η δημιουργικότητα στην εποχή μας αναγνωρίζεται γενικά ως μια φυσική τάση που υπάρχει σε κάθε άνθρωπο ανεξάρτητα από ηλικία και φύλο. Σε άλλους είναι έκδηλη και σε άλλους παραμένει ως ικανότητα εν δυνάμει. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με τη φαντασία του ατόμου και με το ποσοστό ερεθισμάτων που αυτό δέχεται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, σε βαθμό μάλιστα τέτοιο που το περιβάλλον να μετατρέπεται σε ιδιαιτέρως κρίσιμη συνιστώσα για την ανάπτυξη και έκφρασή της (H. Gardner, 1983, D.F. Halpern, 1984).

Κατά συνέπεια, αποφασιστικό ρόλο στο θέμα αυτό αναλαμβάνει η εκπαίδευση και η παιδεία. Διαπιστώνεται, ωστόσο, από πολλές πλευρές ότι ο χώρος αυτός, αντί να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αποτελεί συχνά τροχοπέδη για κάτι τέτοιο, αφού κατά κανόνα επιβάλλει ανασταλτικά πρότυπα, παρέχει έτοιμες γνώσεις, καλλιεργεί τον κοινωνικό κονφορμισμό, την αδράνεια, την υποταγή και τη ρουτίνα.

Ήδη από το 1950 ο Guilford προσδιόρισε αρκετά περιεκτικά, σε μια ομιλία του στην Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία, τους βασικούς λόγους για τους οποίους η δημιουργικότητα παραμελείται και αγνοείται συστηματικά στο χώρο του σχολείου και στο πεδίο της έρευνας. Σύμφωνα με τον Guilford κυριότεροι λόγοι είναι:

α) Η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη νοημοσύνη, πράγμα το οποίο δεν συμβάλλει στην αναγνώριση της ιδιαιτερότητάς της ως πεδίου έρευνας και καθολικής ανθρώπινης ιδιότητας.

β) Η δυσκολία προσδιορισμού πρακτικών κριτηρίων δημιουργικότητας.

γ) Το αίτημα της αντικειμενικότητας και της μέτρησης, που χρησιμοποιούν οι επιστημονικές ερευνητικές μέθοδοι. Ιδιαίτερα διαφωτιστικός, ως προς αυτό, είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η δημιουργικότητα στο πεδίο των ερευνών και στο χώρο της μάθησης, κυρίως λόγω της μεγάλης επιρροής του μιχελβιορισμού, που περιόρισε την ψυχολογία στη μελέτη εξωτερικών συμβάντων, τα οποία μπορούν να γίνουν αντικείμενα παρατήρησης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αποφεύγονται συστηματικά έννοιες όπως η φαντασία, επειδή δεν επιδέχονται μέτρηση με επιστημονικά κριτήρια. Επίσης, το αίτημα της αντικειμενικότητας και της εύκολης βαθμολόγησης επέβαλε στα τεστ νοημοσύνης στερεότυπα πρότυπα, που δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στην πρωτότυπη σκέψη. (βλ. R. Webberley – L. Litt, 1987, 93-94).

Από το 1950 και μετά, ωστόσο, αν και πολλά πράγματα σε σχέση με το θέμα δεν έχουν αλλάξει στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως σχολίασε ο Barron (1968), έχει σημειωθεί γενικότερα μια μεταστροφή στην αντίληψή του θεματός μας. Άρχισε π.χ. να αναγνωρίζεται σταδιακά, περισσότερο ίσως από κάθε άλλη περίοδο στην ιστορία της ανθρωπότητας, η αξία της δημιουργικότητας για το άτομο στην καθημερινή ζωή, στην οικονομική ανάπτυξη, στην πολιτική ισχύ κλπ. (πρβλ. R. Webberley – L. Litt ό.π., 92).

Ως εκ τούτου, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η δημιουργικότητα σήμερα αφορά άμεσα και αποφασιστικά το χώρο της εκπαίδευσης και της παιδείας. Καίριο ζητούμενο στο χώρο αυτό είναι να επιτευχθεί η πραγμάτωση των προοδευτικών αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα ως φαινόμενο καθολικό και πράξη σφαιρική. Αυτό θα σημάνει ότι το σχολείο μπορεί να καλλιεργεί και να αναπτύσσει στον καθένα τη δημιουργικότητα που φέρει μέσα του ως ανθρώπινο ον.

Το θέμα, ιστορικά, παρουσιάζεται ως εξής:

Οι πρώτες αντιλήψεις σχετικά με τη φύση της δημιουργικότητας της προσέδιδαν κυρίως αριστοκρατική και μεταφυσική χροιά, ενώ με την πάροδο του χρόνου και την επικράτηση του ορθολογικού και επιστημονικού πνεύματος, αναγνωρίζεται ως εγγενής και καθολική ανθρωπινή δυνατότητα. Στον αρχαίο κόσμο τη συνδέουν με το μυστήριο και το θείο και τη θεωρούν ένα σπάνιο χάρισμα, που το είχαν μόνο ορισμένες ξεχωριστές ιδιοφυίες από το χώρο της τέχνης και της επιστήμης. Ο Πλάτων θεωρεί την έκφραση της δημιουργικότητας ως προϊόν θείας έμπνευσης, ενώ φιλόσοφοι του 20ού αιώνα, όπως ο Β. Croce, ως προϊόν ενόρασης.

Όπως είναι φυσικό, η δημιουργικότητα ως έννοια ακολουθεί συνήθως τη γενικότερη κοσμοαντίληψη της κάθε εποχής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αντίληψη για την καλλιτεχνική δημιουργικότητα στο Μεσαίωνα. Το πρότυπο για τον ορισμό της το παρέχει το παράδειγμα του Θείου Δημιουργού. Συνεπώς, ο «τεχνίτης», σύμφωνα με τον Θωμά Ακινάτη, δεν έχει παρά να προβάλει πάνω στην ύλη της εικόνας την καλλιτεχνική μορφή που ενυπάρχει στο πνεύμα του θείου Δημιουργού εν είδει αρχετυπικής ιδέας (πρβλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, 39-40).

Φυσικά, αυτή την περίοδο η ανθρώπινη δημιουργικότητα είναι εγκλωβισμένη στις θρησκευτικές αντιλήψεις. Οι μεγάλες αλλαγές στις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα στο χώρο της τέχνης, της φιλοσοφίας, της επιστήμης και φυσικά της παιδαγωγικής σημειώνονται με το Διαφωτισμό και τη βιομηχανική επανάσταση, που άλλαξαν ριζικά ολόκληρη την κοσμοεικόνα και τις θεωρήσεις για το άτομο και την κοινωνία. Τα φιλοσοφικά ρεύματα (υπαρξισμός, πραγματισμός, σοσιαλισμός κ.ά.), έδωσαν έμφαση στην ατομική και κοινωνική πλευρά του ανθρώπου, την υπαρξιακή του οντότητα και κυρίως τη γήινη καθημερινότητά του. Εξάλλου, η τέχνη, μέσα από το ανατρεπτικό πνεύμα του μοντερνισμού, δίνει άλλη διάσταση στην καλλιτεχνική δημιουργικότητα και φιλοδοξεί να καλύψει ακόμη και το κενό από το «θάνατο του Θεού». Η επιστήμη, ως κληρονόμος του πνεύματος του Διαφωτισμού, αντιπαλεύει κάθε τι το μεταφυσικό, κάθε κατάλοιπο από το πνεύμα του Μεσαίωνα, προβάλλοντας κατά κύριο λόγο το ορθολογικό πνεύμα και τη νέα γνώση.

Στο χώρο της αγωγής θεμελιακή στροφή σημειώνεται στις αρχές του 20ού αιώνα. Από τη συσσωρευτική και απομνημονευτική εγκυκλοπαιδική γνώση, που παρέχεται αυταρχικά και μονόδρομα με βάση τα παλιά παιδαγωγικά πρότυπα, τα οποία στη θέση του «θείου Δημιουργού» τοποθετούν την αυθεντία του δασκάλου και της γνώσης, περνάμε σταδιακά στην αμφισβήτηση των παλιών προτύπων και διαδικασιών. Δάσκαλοι και μέθοδοι διδασκαλίας αρχίζουν να ακολουθούν τον κόσμο και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Αυτό, ασφαλώς, συσχετίζεται με τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις, όπου έχουμε πέρασμα από το κοινοτικό, αγροτικό και βιοτεχνικό πρότυπο στο ατομικό, μαζικό και βιομηχανικό.

Μια προϊούσα εκδημοκρατικοποίηση φαίνεται να συντελείται σταδιακά σε όλα τα επίπεδα: αλλάζουν οι δομές εξουσίας, αλλάζουν και οι τρόποι παραγωγής. Αλλά ενώ φαίνεται να απελευθερώνεται το άτομο από τον καταπιεστικό, περικλειστο κοινωνικό χώρο της μικρής κοινωνίας, τώρα, αντίστροφα, κινδυνεύει να χαθεί μέσα στην ανωνυμία και την αποξένωση, που επιβάλλει η μαζικοποίηση σε όλα τα επίπεδα. Ο νέος τρόπος παραγωγής επιβάλλει ένα νέο καταπιεστικό φορμαλισμό στον ανθρώπινο παράγοντα: στο εργοστάσιο πρέπει να κάνεις πάντα τις ίδιες κινήσεις, ακολουθώντας τις μηχανές. Αυτό, φυσικά, εγκλωβίζει ξανά σε νέα

χαλύβδινα κλουβιά την ανθρώπινη δημιουργικότητα, κάτι που εκφράζει με μοναδικότητα ο Τσάρλυ Τσάπλιν στους «Μοντέρνους καιρούς».

Παρ' όλα αυτά, συνολικά το άτομο τείνει να κατακτήσει όλο και περισσότερα περιθώρια ελευθερίας, για να εκφράσει τη δημιουργικότητά του σε όλους τους χώρους που δραστηριοποιείται. Όμως, ολόκληρο το πρώτο μισό του 20ού αιώνα στο Δυτικό κόσμο εξακολουθούν να υπάρχουν γύρω από τη δημιουργικότητα κατάλοιπα των παλιών αντιλήψεων. Άλλωστε, ακόμα και σήμερα, μετά από τόσες μελέτες και έρευνες, ένα μεγάλο μέρος της δημιουργικότητας εξακολουθεί να καλύπτεται με πέπλο μυστηρίου.

Η μεγάλη στροφή στο Δυτικό κόσμο, όπως είναι γνωστό, γίνεται στο χώρο της ψυχολογικής έρευνας από τον Guilford (1950), στο απόγειο του ψυχοπολεμικού κλίματος, που επέφερε για τους Αμερικανούς το *spudnik chosk* (πρώτη επανδρωμένη πτήση στο διάστημα από τους Σοβιετικούς). Οι Αμερικανοί, για να αντιμετωπίσουν το γεγονός, το οποίο εξέλαβαν ως θανάσιμη απειλή, έκαναν μια θεαματική στροφή στα προγράμματα σπουδών, ενώ παράλληλα άρχισαν να ερευνούν τον τομέα της δημιουργικότητας, θέλοντας να χρησιμοποιήσουν στο έπακρο προς αυτό το στόχο όλες τις ανθρώπινες ικανότητες. Η στροφή αυτή, αν και στην αρχή είχε χαρακτήρα συντηρητικό, στην πορεία είχε πολύ ευεργετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς.

Παράλληλα, στο Σοβιετικό μπλοκ, όπου οι έρευνες για τη δημιουργικότητα είχαν προηγηθεί με τον Vygotsky, η έννοια συνδέεται με ατομικές κοινωνικο – οικονομικές και πολιτισμικές συνιστώσες, και, συνεπώς, η δημιουργικότητα παύει να θεωρείται μια φυσική (βιολογική) προικοδότηση κάποιου ιδιοφυούς ατόμου και γίνεται μια εγγενής ιδιότητα του ανθρώπινου είδους, που υπόκειται σε ιστορικό προσδιορισμό. Γι' αυτό άλλωστε είναι στενά συνυφασμένη μέσα στην ιστορία με τις εκάστοτε εξελίξεις (βλ. και Α. Αλμπέρτι, 1994, 48-49).

Η ψυχολογική έρευνα για τη δημιουργικότητα στην Αμερική είχε αρχικά προσανατολιστεί προς ορισμένες μόνο πλευρές της νοητικής λειτουργίας και έγινε προσπάθεια να αναχθεί σε μετρήσιμα και προσδιορίσιμα μεγέθη ευφυΐας. Σταδιακά, η έρευνα επεκτάθηκε και σε άλλες πλευρές της δημιουργικότητας, αποκαλύπτοντας το μεγάλο εύρος της έννοιας. Στις μέρες μας, αν και η έρευνα δεν μας έχει διαφωτίσει πλήρως για το περιεχόμενο της έννοιας, εντούτοις μας αποκάλυψε και εξακολουθεί ολοένα και περισσότερο να μας αποκαλύπτει όλο και περισσότερα για την ιδιαίτερη φύση και τη σημασία της.

Όμως, ενώ συνολικά έχει συντελεστεί αρκετή πρόοδος στη γνώση μας για το θέμα, ο χώρος της εκπαίδευσης εξακολουθεί δυστυχώς να βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό, αποκομμένος από τις εξελίξεις, με αποτέλεσμα να στερείται από ένα θεμελιώδη παράγοντα, για να επιτελέσει ουσιαστικά μιαν αληθινή πρόοδο στους στόχους, τις μεθόδους και τα μέσα της.

Σήμερα γενικότερα διαπιστώνεται όλο και περισσότερο, ότι η δημιουργικότητα θεωρείται το στοιχείο της προόδου, το μεγάλο ζητούμενο στο χώρο της εκπαίδευσης, της επιστήμης και της τέχνης και σε όλες τις μορφές της ατομικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής.

Μέσα από την πρότασή μας επιχειρούμε να συμβάλουμε στην πραγμάτωση μιας αρμονικής σύζευξης της ανθρώπινης δημιουργικότητας με την εκπαίδευση και την παιδεία του ανθρώπου, με όχημα την τέχνη και χώρο (αντικείμενο) το μάθημα της γλώσσας ως παραδειγματικό.

### **8.3 Οριοθέτηση της έννοιας και μερικά πρώτα στοιχεία για τη φύση της**

Το πολυσύνθετο της έννοιας και η πολυεδρική της διάσταση καθιστούν τους διάφορους ορισμούς για τη δημιουργικότητα περισσότερο περιγραφικούς παρά επεξηγηματικούς.

Η δημιουργικότητα έχει οριστεί κατά καιρούς:

- ως μια ικανότητα παραγωγής νέων και πρωτότυπων ιδεών, που δίνουν λύσεις σε ορισμένα προβλήματα.

- ως μια ιδιότητα του ανθρώπινου πνεύματος και της φαντασίας του να ανακαλύπτει νέους τρόπους κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων.

- ως μια διαδικασία ευαισθητοποίησης στον εντοπισμό δυσαρμονιών πάνω στα φαινόμενα και αναζήτησης λύσεων, οι οποίες να αποκαθιστούν την αρμονία μέσα από νέες σχέσεις των στοιχείων που απαρτίζουν τα φαινόμενα.

- ως μια ικανότητα της αποκλίνουσας νόησης να δίνει πρωτότυπες λύσεις σε υπαρκτά προβλήματα με τη χρήση της προϋπάρχουσας γνωστικής εμπειρίας.

- ως μια ικανότητα της ενόρασης να βρίσκει με θαυμαστό τρόπο λύσεις σε προβλήματα (η δημιουργικότητα ως προϊόν έμπνευσης και ενορατικής λειτουργίας).

- ως γνωστική, συναισθηματική ή ψυχική λειτουργία (συνολική νοητική λειτουργία)

- ως κοινωνική λειτουργία κλπ.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο όρος «δημιουργικότητα» χρησιμοποιείται σ' ένα ευρύ φάσμα και παίρνει διάφορες σημασίες. Ένας τύπος ορισμού συνίσταται στον προσδιορισμό συγκεκριμένων περιπτώσεων ατόμων που, κατά γενική παραδοχή, θεωρούνται δημιουργικά και επομένως παραπέμπουν στη γενική έννοια της δημιουργικότητας (δεικτικός ορισμός).

Θα μπορούσαμε, αντί να επιχειρήσουμε ένα ορισμό του αφηρημένου ουσιαστικού «δημιουργικότητα», να περιοριστούμε στο επίθετο «δημιουργικός», κάνοντας το αντικείμενο της προσοχής μας πιο συγκεκριμένο και πιο ειδικό. Έτσι, το επίθετο «δημιουργικός» ή τα συνώνυμά του μπορεί να δηλώνει είτε νοητικές διεργασίες είτε παραγωγή προϊόντων είτε ακόμη μπορεί να περιγράφει όχι μόνο τις γνωστικές διεργασίες, αλλά και τις πλευρές της προσωπικότητας ενός ατόμου, τις εξωτερικές συνθήκες που υποβοηθούν τη δημιουργική παραγωγή (δημιουργικό περιβάλλον) κ.ά.

Ο όρος «δημιουργικός» μπορεί να μην αναφέρεται μόνο σε μια υποθετική προδιάθεση ενός ατόμου, αλλά και στο περιβάλλον και στη δημιουργική παραγωγή. Αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι ενώ όλοι αυτοί οι παράγοντες θεωρούνται απαραίτητοι για να υπάρξει δημιουργικότητα, κανένας από μόνος του δεν είναι επαρκής, αφού η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία και όχι μια αμετάβλητη σταθερή οντότητα. Είναι δηλαδή ένα φαινόμενο πολύπλευρο και δυναμικό, που κάθε νέο ζήτημα το αναδεικνύει από μια διαφορετική οπτική γωνία (βλ. R. Webberley – L. Litt, ό. Π. 87, 88).

Η σύντομη παράθεση διατυπώσεων για την οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικότητας κάνει φανερό ότι αυτή εκφράζει ταυτόχρονα σκέψη, διαδικασία, κίνηση προς τα μπρος, ανατροπή, αρμονία, πρωτοτυπία λύσεων, πρόοδο κλπ. Γίνεται επίσης φανερό, ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται άμεσα με το νοητικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Συνήθως αυτός που δίνει τον ορισμό, δίνει προτεραιότητα σε κάποιον από αυτούς τους τρεις τομείς, ανάλογα με τις προτιμήσεις του. Με αυτόν τον τρόπο η έννοια αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο και μετατοπίζεται, άλλοτε προς την προσωπική και άλλοτε προς την κοινωνική της διάσταση.

Ας δούμε, όμως, πώς οριοθετούν την έννοια ορισμένοι ερευνητές:

Ο Guilford (1950), σ' έναν από τους πρώτους ορισμούς του, κάνει λόγο για ικανότητα του ατόμου να εφευρίσκει, με σύνθεση και σχεδιασμό, λύσεις, χρησιμοποιώντας την αποκλίνουσα νόηση, στην οποίαν όμως δεν είναι αμέτοχη και η συγκλίνουσα νόηση (λειτουργίες της μνήμης, της ανάλυσης και σύνθεσης των πληροφοριών κλπ.). Ως πρωτόπορος ερευνητής επεξεργάστηκε 120 νοητικές ικανότητες και διαπίστωσε ότι αυτές υπάρχουν ανεξαιρέτως σε όλα τα άτομα και δεν είναι εντελώς ανεξάρτητες μεταξύ τους. Έτσι, αν και κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στη αποκλίνουσα (δημιουργική) νόηση και τη συγκλίνουσα (κριτική σκέψη), διαπίστωσε ότι η πρώτη προϋποθέτει πρόσληψη πληροφοριών, μνήμη αξιόλογη κλπ., δηλαδή σχετίζεται απόλυτα με τη δεύτερη.

Συνδυάζοντας επίσης τις διανοητικές διεργασίες με τα περιεχόμενα και τα παράγωγα της δημιουργικής δραστηριότητας, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι, εκτός από τις 24 αποκλίνουσες παραγωγικές ικανότητες του ανθρώπου, που συμβάλλουν στην εκδήλωση της δημιουργι-

κότητας (για τις 23 από τις οποίες προσκόμισε αποδείξεις), υπάρχουν ακόμη άλλες 20 ικανότητες μετασχηματισμού, που δεν ανήκουν όλες στο χώρο της αποκλίνουσας παραγωγής, όπως π.χ. διάφορες ικανότητες που αφορούν το γνωστικό, σημασιολογικό, συμπεριφορικό και αξιολογικό υπόβαθρο του ατόμου. Αυτές, όμως, οι ικανότητες αφορούν το σύνολο της νόησης.

Συνεπώς, σύμφωνα με τον Guilford, η δημιουργικότητα είναι νοητικό φαινόμενο πολλαπλό και ποικιλόμορφο και, κατά συνέπεια, για να εκδηλωθεί δημιουργική συμπεριφορά, είναι απαραίτητο να λειτουργήσει, όχι μόνο η αποκλίνουσα αλλά και η συγκλίνουσα νόηση (βλ. Guilford, 1970, 149-168).

Το κύριο συμπέρασμα από αυτή τη προσέγγιση του Guilford είναι ότι η δημιουργικότητα αντιμετωπίζεται στη σχέση αποκλίνουσας - συγκλίνουσας νόησης, μια σχέση που αφορά κατά μεγάλο μέρος τη γενικότερη νοητική λειτουργία, που δεν είναι άσχετη από την αναλυτική σκέψη και το γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου, άρα η δημιουργικότητα θα μπορούσε να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί από τη πλευρά του σχολείου.

Όπως είναι φυσικό, αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει μετρήσιμα μεγέθη, γι' αυτό άλλωστε η αποκλίνουσα νόηση έγινε προσπάθεια να συσχετισθεί με το δείκτη νοημοσύνης, καθώς αυτός ερευνά τις λειτουργίες της νόησης και το συνειδητό. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση αφήνει απ' έξω ζωτικές πλευρές της δημιουργικής σκέψης και ταυτόχρονα της ψυχικής και συναισθηματικής λειτουργίας.

Μια απάντηση σε σχέση με το θέμα αυτό δίνει από τη πλευρά του, ξεκινώντας από άλλη βάση, ο Barron, ορίζοντας τη δημιουργικότητα κυρίως ως ψυχική λειτουργία από το χώρο του ασυνειδήτου σε αντιπαράθεση με το συνειδητό. Πιο συγκεκριμένα, ο Barron ορίζει τη δημιουργικότητα ως διαπάλη με έντονο το καταστροφικό στοιχείο, ανάμεσα στα αντίθετα συνειδητό - ασυνειδήτο, σκοτάδι - φως, χάος - τάξη. Μέσα απ' αυτή τη διαπάλη εξελίσσεται και η συνείδηση.

Η δημιουργικότητα δεν είναι απλά μια ικανότητα, αλλά περισσότερο ένα φαινόμενο εμπλεκόμενων συστημάτων, τα οποία αφορούν τη διαδικασία, τα προϊόντα αυτής της διαδικασίας και τα πρόσωπα που εμπλέκονται μεταξύ τους σ' αυτό το γενικό σχήμα. Όταν αναφερόμαστε σε συστήματα αυτού του τύπου, πρέπει να μιλάμε κατ' ουσίαν για συστήματα ανοιχτά, αλληλοεξαρτώμενα και χωρίς σαφείς διαχωριστικές γραμμές.

Η ψυχολογία, τονίζει ο Barron, στην ανάγκη της να δώσει ερμηνείες στο «πώς» και κάτω από «ποιες» συνθήκες παρουσιάζεται μια καινοτομία, που είναι το κύριο χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας, δεν κάνει τίποτε άλλο από το να συνδέει τον εαυτό της με όλα τα επιτεύγματα της επιστήμης που περιγράφουν την εξέλιξη όλων των ειδών του φυσικού κόσμου.

Οι Έλληνες ήσαν αυτοί που μίλησαν πρώτοι για κοσμογένεση, για ένα κόσμο που υπάρχει ως σύστημα, ως ευταξία, ως μια ολότητα, της οποίας οι ρίζες βυθίζονται στο μυστήριο και χάνονται στο χρόνο. Ο κόσμος προήλθε από ένα χάος. Μέσα από ένα άπειρο, από ένα αδιαφοροποίητο σκοτάδι ξεπρόβαλαν οι μορφές της φύσης και εξελίχθηκαν προοδευτικά. Σπρώχνοντας, λοιπόν, το χάος δυνατά, υπάρχει η πιθανότητα να προβάλει ένας νέος κόσμος, μια δημιουργία. Μέσα από το σκοτάδι και το φως, το χάος και την τάξη, το ακαθόριστο και το καθορισμένο, μέσα από την αντιπαράθεση τέτοιων όρων, σύμφωνα με τον Barron, έγινε κατανοητή η φύση της δημιουργίας. Στο καθένα απ' αυτά τα στοιχεία υπάρχει μια ανάλογη ψυχολογική κατάσταση. Το σκοτάδι είναι ανάλογο του ασυνειδήτου και το φως του συνειδητού. Πρέπει, λοιπόν, να κάνουμε λόγο και για ψυχική δημιουργία, που έχει να κάνει με τη δημιουργία του εαυτού, ως μια μορφή εξέλιξης της συνείδησης. Ένα νέο είδος ανθρώπου ενδέχεται να προκύψει απ' αυτή τη διαδικασία και αυτό είναι ένα βήμα προς την εξέλιξη.

Η ψυχική λειτουργία έχει αναλογίες με τη διαδικασία της αναπαραγωγής του είδους και τις διαδοχικές φάσεις της (προετοιμασία, κυοφορία, τοκετός, ανατροφή κλπ.). Η διαδικασία της δημιουργίας σχετίζεται άμεσα με το γκρέμισμα του παλιού για να χτισθούν οι νέες δομές. Η πάλη των αντιθέτων είναι μια σπουδαία πηγή ενέργειας για τη δημιουργία νέων συνθέσε-

ων. Η ανάγκη των νέων συνθέσεων είναι αναπόφευκτη, επειδή οι συνεχείς αλλαγές στα δεδομένα απαιτούν νέες λύσεις, που συνεπάγονται νέους τρόπους θέασης των πραγμάτων. Ωστόσο, είναι απαραίτητο οι καινοτομίες να υφίστανται κριτική αντιμετώπιση, όταν πρόκειται να υπηρετήσουν ανθρώπινους στόχους, ώστε να επιτυγχάνονται οι καταλληλότερες λύσεις στα διάφορα προβλήματα (βλ. F. Barron, 1997, 80).

Όπως βλέπουμε, ο Barron τοποθετεί το θέμα της δημιουργικότητας σε εντελώς νέα βάση από αυτήν του Guilford. Εκπροσωπώντας την ψυχαναλυτική προσέγγιση, ρίχνει το βάρος στην ανορθολογική σκέψη, η οποία είναι ελεύθερη μέσα από τη φαντασία να συνθέτει τις νέες μορφές. Αυτή η πρωτόγονη μορφή σκέψης, που ξεκινά από το υποσυνείδητο, καθιστά τη φύση της δημιουργικότητας αρκετά μυστηριώδη, με ποιοτικά στοιχεία μη μετρήσιμα και ως διαδικασία εξελισσόμενη σε επίπεδο συγκρουσιακό μέσα από την πάλη των αντιθέτων.

Αυτά τα δυο χαρακτηριστικά παραδείγματα ερευνητών, τα οποία φωτίζονται περισσότερο στην ανάλυση που ακολουθεί, δεν είναι τα μόνα που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε για να δείξουμε πόσο πολύπλοκη και δύσκολη προς διερεύνηση έννοια είναι η δημιουργικότητα.

Αυτό που σε κάθε περίπτωση πρέπει να παραδεχθούμε είναι ότι η έννοια της δημιουργικότητας έχει ένα λογικό υπόβαθρο και ένα ανορθολογικό. Ως προς το πρώτο, το λογικό, μερικοί ερευνητές, όπως ο De Bono, αντί για τον όρο του Guilford «αποκλίνουσα νόηση» χρησιμοποίησε τον όρο «πλάγια σκέψη», της οποίας, όπως τονίζει, ο αληθινός προορισμός «δεν είναι για να παραπλανιόμαστε σ' ένα άμορφο χάος, αλλά για να αναδυθούμε απ' αυτό με μια αποτελεσματική νέα ιδέα». Αυτή έχει συνήθως «μια κλασική απλότητα στη μορφή της» και πολύ απέχει από το άμορφο χάος μέσα από το οποίο αναδύθηκε.

Στην εποχή μας, υπογραμμίζει ο De Bono, η ζωή έχει μεγάλη ανάγκη από νέες και αποτελεσματικές ιδέες. Στο μεταβαλλόμενο, με τόσο γρήγορους ρυθμούς, κόσμο μας, θα πρέπει το άτομο να μπορέσει να αντιμετωπίσει τους κινδύνους και τις προκλήσεις που δημιουργούνται, και γι' αυτό είναι απαραίτητο να έχει κριτική σκέψη, που θα τον προδιαθέτει για ανοίγματα προς το νέο, το πρωτόγνωρο, το απλό και αποτελεσματικό (βλ. E. De Bono, χ. χ., 159-160, Α').

Ως προς το δεύτερο, το ανορθολογικό, ο E. Gombrich, αναφερόμενος στο χώρο της τέχνης, κάνει λόγο για το μυστήριο της δημιουργικότητας. Ο άνθρωπος, τονίζει, έχει μια τεράστια ώθηση να επαναλαμβάνει ό,τι έχει μάθει. Γι' αυτό και ο θαυμασμός μας για τα εξαιρετικά εκείνα πλάσματα, που καταφέρνουν να ξεφύγουν απ' αυτή την έμφυτη τάση και ν' ανοίξουν νέους δρόμους, πάνω στους οποίους έρχονται οι άλλοι να χτίσουν. Ο λόγος γίνεται για τη πρωτότυπη δημιουργικότητα του ανθρώπινου μυαλού και όχι για την αναπαραγωγή της, αφού, όπως είναι γνωστό, ο καλλιτέχνης στην έκφρασή του συνδέεται συνήθως με τις αναπαραστάσεις εκείνες που οι δάσκαλοί του του κληροδότησαν (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 36, 37).

Αναλύοντας περισσότερο τη φύση της δημιουργικότητας, μπορούμε να πούμε ότι αυτή πηγάζει από την τάση του ανθρώπου να ενεργοποιείται για να δημιουργεί, δηλαδή να αναπροσαρμόζεται μέσα από μια διαρκή διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον του. Είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται στενά με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου και, ως εκ τούτου, χρειάζεται κατάλληλες συνθήκες καλλιέργειας για να αναπτυχθεί. Πρόκειται, από ό,τι φαίνεται, για ένα σύνθετο φαινόμενο που αφορά μια ποικιλία παραγόντων (βλ. T. Amabile, 1996, 222).

Εξάλλου, ο H. Gardner (1985) διατύπωσε τη θεωρία του «περί της πολλαπλής νοημοσύνης», διευθετώντας μιαν έρευνα στο Harvard εισάγοντας ουσιαστικά μια νέα θεωρία των ανθρώπινων δυνατοτήτων. Για μερικούς μελετητές, όπως η Anna Craft, η θεωρία του Gardner για τη νοημοσύνη είναι η πιο χρήσιμη επινόηση για την κατανόηση της δημιουργικότητας τα τελευταία είκοσι χρόνια (βλ. A. Craft, 2000, 27-28).

Συγκεκριμένα, υπενθυμίζουμε ότι ο Gardner κάνει λόγο, εκτός από τη γλωσσική λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, για άλλες 7 ακόμη νοημοσύνες, που αναφέρονται στην ατομικότητα, την κοινωνικότητα, την πνευματικότητα, τα συναισθήματα, την καλλιτεχνική έκφραση, το περιβάλλον και γενικά τον πνευματικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό κόσμο του ανθρώ-



που. (βλ. H. Gardner, 1993). Η Anna Craft προσθέτει επιπλέον την πνευματική και την ασυνείδητη νοημοσύνη, που, όπως υποστηρίζει, είναι ιδιαίτερα αξιόλογες για το χώρο της εκπαίδευσης. (βλ. A. Craft, ό.π. 27-28).

Όπως καταλαβαίνουμε, ο Gardner αντιστρατεύεται τις καθιερωμένες αντιλήψεις για τις ανθρώπινες δυνατότητες και επομένως οριοθετεί την έννοια της δημιουργικότητας έξω από τους περιορισμούς και τις μονομέρειες που αυτές επιβάλλουν και είχαν ως συνέπεια τους δείκτες νοημοσύνης και τον προσανατολισμό του σχολείου κυρίως στη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη.

Γενικά, όσον αφορά τη δημιουργικότητα, το ζητούμενο είναι η καινοτομική σκέψη, καθώς αυτή κυρίως έχει διαμορφώσει την επιστήμη, την τέχνη, τη μηχανική και πολλά άλλα, ακόμη μπορούμε να πούμε και τη βιολογική εξέλιξη, ως προς την οποία ανακαλύπτουμε μια αναλογική σχέση. Για να φτάσουμε στο «εύρηκα» του Αρχιμήδη, που αντιπροσωπεύει το πέταγμα σε μια νέα ιδέα, προφανώς απαιτείται γνώση του θέματος και των στοιχείων που το αφορούν, ενορατικότητα, αναλογική σκέψη, φώτιση και κυρίως πνεύμα, που θεωρείται το κατεξοχήν δημιουργικό συνδυαστικό πνεύμα.

Αν θα έπρεπε κανείς να κωδικοποιήσει τη διαδικασία της καινοτομικής σκέψης, βάσει ιστορικών παραδειγμάτων, θα μπορούσε να παρουσιάσει συνοπτικά την εξής πορεία:

Για κάθε καινοτομική σκέψη απαιτείται συνήθως:

1. Μια μακροχρόνια έρευνα, κατά την οποία το πρόβλημα απασχολεί έντονα τον ερευνητή.
2. Μια φαινομενικά μικρή πρόοδος, μια περίοδος δηλαδή μικρών βημάτων ή φαινομενικής στασιμότητας.
3. Ένα αιφνίδιο γεγονός, το οποίο παρεμβάλλεται κάποιες φορές τυχαία και συμβάλλει αποφασιστικά στη σύλληψη της νέας ιδέας, όπως π.χ. το ξεχείλισμα του νερού στο λουτρό του Αρχιμήδη ή μια σκέψη άλλου που τη συνδυάζεις με το θέμα σου.
4. Μια αναλαμπή γνώσης, κατά την οποία ταχύτατα, μέσα από ένα είδος φώτισης σε 1 κλάσμα του δευτερολέπτου, σε μερικά λεπτά ή σε περισσότερο χρόνο συλλαμβάνεται η νέα ιδέα, την οποία μπορεί κανείς να επεξεργαστεί στη συνέχεια σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.
5. Ο μετασχηματισμός. Η καινοτομία που προκύπτει αλλάζει τον διανοητικό και φυσικό μας κόσμο με παραγωγικό τρόπο. Με τη νέα ιδέα τα ανθρώπινα όντα αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο μέχρι τότε αντιλαμβάνονταν πως συμβαίνουν τα πράγματα σχετικά με το θέμα. Η καινοτομία παρουσιάζει συνήθως πρακτικά μια σημαντική επίδραση, αν υποστηριχθεί από την μέχρι τότε τεχνολογική πρόοδο και αυτή είναι ικανή να της παράσχει την αναγκαία συμβολή στη λειτουργία της. Αυτό δεν συμβαίνει πάντα, όπως στην περίπτωση της πτητικής συσκευής που επινόησε ο Λεονάρντο, επειδή αυτή αντιπροσώπευσε μια πολύ προωθημένη ιδέα για τη εποχή της. (βλ. Ντ. Πέρκινς, 2004, 15-24).

Θα πρέπει συνάμα να τονιστεί ότι μεγάλης σημασίας θέμα για την εμφάνιση της καινοτομικής σκέψης είναι η αναθεώρηση του προβλήματος ή η υιοθέτηση νέου πλαισίου για την επίλυσή του, στοιχείο που αποτελεί κυριολεκτικά κλειδί προς αυτή την κατεύθυνση. Η εύρεση της λύσης του προβλήματος μπορεί να εκτείνεται από την αρχική ανίχνευση της λύσης ή μιας πιθανότητας βάσει των παλαιών δεδομένων, μέχρι την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων τοποθέτησης του προβλήματος, δηλαδή επαναπροσδιορισμού του σε νέες βάσεις, με στόχο ν' ανοίξουμε νέους δρόμους της σκέψης σε σχέση μ' αυτό, ακολουθώντας το φάσμα από την αρχική ανίχνευση στους εναλλακτικούς ορισμούς και στον επαναπροσδιορισμό, μετατοπίζοντας κατ' ουσίαν το κέντρο έρευνας κάπου αλλού.

Μεγάλο μέρος επίσης στην καινοτομική σκέψη παίζει η κίνηση της σκέψης γύρω από το πρόβλημα σε βάθος και πλάτος, μέσα από την αναλογία, τη φαντασία, την εμπειρία και τη γνώση και η ικανότητα συνδυασμού δεδομένων στη βάση του προβλήματος, ακολουθώντας

τις κατάλληλες στρατηγικές για την έκφραση της δημιουργικότητας, συχνά μέσα από μια μη γραμμική συμβατική φορά, πράγμα που σημαίνει ότι η σκέψη σ' αυτές τις περιπτώσεις κάνει ένα άλμα με τη συμβολή πολλών παραγόντων.

Βαρύνουσα σημασία, εν προκειμένω, έχει η επέκταση των ιδεών των άλλων και η διαφοροποίησή τους, πράγμα που σημαίνει προσπάθεια εύρεσης παραλλαγών, δοκιμάζοντας διάφορα είδη ιδεών σε σχέση με το πρόβλημα, οι οποίες συχνά προέρχονται από αντίθετες κατηγορίες ή από διαφορετικές απόψεις. Μια συνήθης δημιουργική μέθοδος, ως προς αυτό, είναι ο καταγιγισμός ιδεών (brainstorming), την οποία θα αναλύσουμε στη συνέχεια της εργασίας μας (βλ. και Ντ. Πέερκινς, ό.π., 125 κ.ε.).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικότητας την καθιστά έννοια δυναμική και πολύπτυχη, που, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις εκδηλώνεται, σε ένα μεγάλο πεδίο δραστηριοτήτων, αγγίζοντας ουσιαστικά όλες τις πλευρές της ανθρωπίνης οντότητας. Η δημιουργικότητα εδραιώνεται ως συνώνυμο της πρωτοτυπίας, του νεωτερισμού και της απόκλισης από τα καθιερωμένα, και ταυτόχρονα ως σκέψη συναισθηματική ως εμπλοκή και δράση. Αντιπροσωπεύει μια τάση του ατόμου να διατηρεί ενεργητική και συνεχή ευαισθητοποιημένη στάση απέναντι στα διάφορα προβλήματα, να αναζητά νέες καινοτόμες λύσεις, να ερευνά γι' αυτό, να σκέπτεται, να φαντάζεται, να αισθάνεται, να ενοράται, να δρα, να θέτει ερωτήματα, ν' ανακαλύπτει νέες σχέσεις, παραμένοντας πάντα ανοιχτό στην εμπειρία και τη γνώση. Το δημιουργικό άτομο, ως εκ τούτου, για να δίνει πρωτότυπες και καινοτόμες λύσεις, μέσα στη διευρυμένη έννοια της δημιουργικότητας, θα πρέπει να μπορεί να αναπτύσσει και να εκφράζει το σύνολο της προσωπικότητάς του με τρόπο ελεύθερο και μη συμβατικό.

#### **8.4. Η δημιουργικότητα ως φαινόμενο καθολικό, ολιστικό και πράξη σφαιρική.**

Μερικοί από τους ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη δημιουργικότητα, όπως οι Gardner, Langley, Jones, Csikszentmihaly κ.ά., υποστηρίζουν την άποψη ότι η έννοια αυτή αφορά ορισμένες μόνο ξεχωριστές προσωπικότητες από το χώρο της επιστήμης (Αρχιμήδης, Newton, Αϊνστάιν) ή της τέχνης (Όμηρος, Μότσαρτ, Πικάσο). Συνήθως, αυτές οι ξεχωριστές προσωπικότητες εκδηλώνουν τη δημιουργική συμπεριφορά κυρίως σε ένα τομέα και σπάνια σε περισσότερους, όπως ο Λεονάρντο ντα Βίντσι (homo universalis).

Άλλοι ερευνητές πάλι, όπως οι Torrance, Taylor, Schank κ.ά., πιστεύουν ότι η δημιουργικότητα είναι ένα καθολικό ανθρώπινο φαινόμενο, μια φυσική διαδικασία εγγενής και προσιτή σε κάθε άνθρωπο και μπορεί, ως εκ τούτου, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί.

Επιπρόσθετα, μερικοί ερευνητές του φαινομένου της δημιουργικότητας, όπως οι Barron, Cruper, Davis, Amabile κ.ά., τονίζουν ιδιαίτερα τη συμβολή ορισμένων παραγόντων στη δυνατότητα του ατόμου να αναπτύξει και να εκδηλώσει δημιουργική συμπεριφορά, όπως π.χ. το κοινωνικό περιβάλλον (βλ. R. Sternberg, 1997, 432).

Ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, ο Maslow, δίνει στη δημιουργικότητα τη διάσταση ενός πανανθρώπινου χαρακτηριστικού, μέσα από το οποίο το άτομο αυτοπραγματώνεται, όχι μόνο από τις επαφές του με όλους τους άλλους ανθρώπους, αλλά και με όλους τους τρόπους που εκδηλώνει στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, από τις πιο απλές και πρακτικές, όσο και τις πιο σπάνιες, πρωτότυπες και μοναδικές. Κινητήρια δύναμη της δημιουργικότητας είναι η προδιάθεση που έχουν όλα τα άτομα να ενεργοποιούνται, για να γίνουν αυτό που δυνητικά μπορούν, αυτό που ενυπάρχει σ' αυτά και ζητά την πραγμάτωσή του. Η τάση αυτή εκδηλώνεται συχνά μέσα από την περιέργεια ή τη φαντασία, που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία, συχνά όμως για διάφορους λόγους αναστέλλεται κατά τη διαδρομή της εξέλιξής της. (Γ. Ξανθάκου, 1998, 29-30).

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, όπως χαριτολογώντας σχολιάζει ο Γιόζεφ Μπόις, ακόμη και για τη θεωρούμενη ως την πιο αγνή και ταπεινή πράξη, όπως αυτή που κάνει ο αγρότης καλ-

λιεργώντας πατάτες, πρέπει το άτομο αυτό να θεωρείται ένας καλλιτέχνης στο είδος του. Πρέπει να θεωρήσουμε ότι επιτελεί καλλιτεχνική δημιουργία, επειδή μπορεί να αποδείξει ότι κάνει κάτι αληθινό (βλ. Λ. ντε Ντομίντσιο Ντουρίνι, 1997, 264).

Ο Torrance από την πλευρά του τονίζει επίσης ότι η δημιουργικότητα είναι λίγο πολύ προνόμιο όλων των ανθρώπων και όχι μόνο των μεγαλοφυών, κάνοντας όμως την εξής αξιοσημείωτη παρατήρηση: Το ότι μπορεί να συναντήσουμε τη δημιουργικότητα σε όλους τους ανθρώπους, δεν σημαίνει ότι εκδηλώνεται στον καθένα στον ίδιο βαθμό. Άρα, η δημιουργικότητα εκλαμβάνεται ως γενικό ανθρώπινο φαινόμενο και οι ατομικές διαφορές είναι ποσοτικές και όχι ποιοτικές. (βλ. P. Torrance, 1973, 3-9).

Παρόμοια ο Guilford είχε παρατηρήσει από το 1950 ότι η αντίληψη, που θέλει το δημιουργικό άτομο προικισμένο με μια σπάνια ικανότητα, η οποία λείπει από τον κοινό άνθρωπο, επικρατεί ίσως στο ευρύ κοινό, οι περισσότεροι ψυχολόγοι, ωστόσο, θα την απέρριπταν. Η πεποίθηση που επικρατεί γενικότερα είναι ότι, εκτός από ορισμένες παθολογικές περιπτώσεις, όλα τα άλλα άτομα ως ένα βαθμό διαθέτουν εν δυνάμει όλες τις ικανότητες. Κατά συνέπεια, απ' όλους σχεδόν τους ανθρώπους μπορούν να γίνουν δημιουργικές πράξεις, έστω μικρές και σπάνιες. Εκείνο, βέβαια, που παίζει σημαντικό ρόλο σε σχέση με το θέμα αυτό είναι η έννοια της συνέχειας. Όποια και αν είναι η φύση του δημιουργικού ταλέντου, εκείνα τα άτομα που αναγνωρίζονται από τους άλλους ως δημιουργικά, εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτό που διαθέτουν όλοι. (βλ. P. Webberley – L.Litt, 1987, 90).

Συνεπώς, η δημιουργικότητα μπορεί να γίνει αντικείμενο εκπαίδευσης και, μέσα σε ορισμένα πλαίσια, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί στο χώρο του σχολείου.

Τέλος, ο Βίννικοτ αναφέρεται και αυτός στη δημιουργικότητα ως φαινόμενο καθολικό, που εκδηλώνεται κάθε στιγμή παντού σε όλα τα πλάσματα. Η δημιουργική παρόρμηση, τονίζει, είναι απαραίτητη τόσο στην καλλιτεχνική δημιουργία, όσο και σε κάθε βρέφος, παιδί, έφηβο, άντρα ή γυναίκα, που έχει κάτι στο μυαλό του, στα υγιή παιδιά και σ' αυτά που παρουσιάζουν κάποια πνευματική υστέρηση, σε όλα τα παιδιά όταν απολαμβάνουν τη πράξη της αναπνοής τους, όπως και σε κάθε αρχιτέκτονα που θέλει να δώσει μορφή και σχήμα στις ιδέες του, καθώς έχει την επιθυμία αυτό να το διαπιστώσει ο κόσμος έμπρακτα. Η απώλεια της δημιουργικής ζωής, η ύπαρξη της δημιουργικής ζωής είναι κάτι που όλα τα ζωντανά ανθρώπινα πλάσματα συμερίζονται, νιώθοντας το μεγάλο βάρος και τη μεγάλη αξία της.

Η δημιουργικότητα, υπογραμμίζει ο Βίννικοτ, είναι ένα καθολικό φαινόμενο συνυφασμένο με τη ζωή και τη προσέγγιση του ανθρώπου στο περιβάλλον του. Χρωματίζει τη συνολική στάση του απέναντι στην εξωτερική πραγματικότητα και δημιουργεί τη συνείδηση πάνω απ' όλα ότι είναι εκείνο που τον κάνει να αισθάνεται ότι αξίζει να ζεις. Η έλλειψη δημιουργικότητας στη ζωή του ανθρώπου τον εξαναγκάζει σε μια υποχρεωτική προσαρμογή (συμμόρφωση), που συνοδεύεται από την αίσθηση της ματαιότητας και την απαισιόδοξη στάση απέναντι στη ζωή. Ακόμη και στην πιο ακραία μορφή συμμόρφωσης, μια κάπου κρυμμένη ιδέα μυστικής ζωής είναι πάντα η κρυμμένη ελπίδα του ανθρώπου. (βλ. Ν. Βίννικοτ, 1979, 125-131).

Η δημιουργικότητα, εκτός από φαινόμενο καθολικό είναι και φαινόμενο ολιστικό, αφού σχετίζεται άμεσα με την ολότητα του είναι (νοητικός, συναισθηματικός και ψυχοκινητικός τομέας). Η ολιστικότητα του φαινομένου στο χώρο του σχολείου αφορά όλα τα άτομα (δάσκαλος, μαθητής, ομάδα της τάξης), σε συσχετισμό με την οικογένεια, την κοινωνική ομάδα κλπ., που εμπλέκονται, στα πλαίσια μιας δημιουργικής διαδικασίας, σε μια διαρκή, δυναμική και ανατροφοδοτική αλληλεπίδραση με το γενικότερο περιβάλλον (εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό κλπ.). Ως εκ τούτου, η δημιουργικότητα εκτείνεται σ' ένα ευρύ φάσμα που αφορά τους στόχους, τα πρόσωπα και τα μέσα του σχολείου, το γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα και τη δυναμική που αναπτύσσεται σφαιρικά κατά τη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία.

Συνεπώς, η δημιουργικότητα είναι φαινόμενο καθολικό και πράξη σφαιρική. Αφορά το κάθε άτομο και διαφοροποιείται ποσοτικά και όχι ποιοτικά. Οι ρίζες της βρίσκονται βαθιά στη φυσική προδιάθεση του κάθε ανθρώπου να δραστηριοποιείται, για να συνδυάζει με εντε-

λώς νέο τρόπο ή να αναδιατάσσει τις ιδέες, τη γνώση ή τα φαινόμενα του περιβάλλοντος, καθώς βρίσκεται σε μια διαρκή διαλεκτική σχέση με αυτό, ώστε να μπορεί, όχι απλώς να προσαρμόζεται κατάλληλα για τις στοιχειώδεις υλικές του ανάγκες, αλλά να ωθεί και στην πρόοδο το εποικοδόμημα του πολιτισμού, μέσα από τους δυο βασικούς του πόλους, την επιστήμη και την τέχνη.

Ο υλικός, πνευματικός και συναισθηματικός περίγυρος, που συνιστά τον εξωτερικό, περιβαλλοντικό παράγοντα, βρίσκει την ανταπόκρισή του στην ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου και σε ό,τι την συνιστά ως εσωτερικό παράγοντα. Αυτά τα δυο συνδέονται με ορισμένη νοητική και ψυχοσωματική διεργασία, η οποία μπορεί να ανατροφοδοτείται διαρκώς και να αναπτύσσεται στο χρόνο και στο χώρο. Αυτό με τη σειρά του επιφέρει αλλαγές στη στάση και τη δράση του ατόμου.

Άρα, η δημιουργικότητα, ως φαινόμενο καθολικό, ολιστικό και πράξη σφαιρική, μπορεί, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, από εγγενής τάση του κάθε ανθρώπου, να μετατραπεί η λειτουργική του ικανότητα και να διατηρεί τη χρονική συνέχειά της. Μπορεί να καταλήγει μέσα από αυτό στην παραγωγή έργου καινοτόμου και ταυτόχρονα κατάλληλου και αποδεκτού από το άτομο ή την κοινωνική ομάδα για κάποιο χρονικό διάστημα (βλ. και Γ. Ξαθάκου, 1998, 33).

### **8. 5. Η ψυχολογική έρευνα για τη δημιουργικότητα.**

Πριν από το 1950, έστω ασύνδετα, ανοργάνωτα και αποσπασματικά, άρχισε να γίνεται έρευνα στο θέμα της δημιουργικότητας και μάλιστα στην αρχή ως έκφραση της παιδικής ηλικίας. Ωστόσο, οι πρώτες έρευνες για την παιδική φαντασία και τη φαντασία των εφήβων, που σχετίζονται άμεσα με τη δημιουργική έκφραση, έγιναν στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα από τον Kilpatrick (1900) και το G. Dearborn (1898). Κάποιες μορφές έρευνες για την πρώιμη παιδική ηλικία γενικά έγιναν ήδη από τον James Sully (1892) και για την τέχνη και την ποίηση του παιγνιδιού στο παιδί από τον Bernard Perez (1888).

Εκείνο, όμως, που καθόρισε πραγματικά την εξέλιξη της ποιότητας των ερευνών σ' αυτό το χώρο ήταν το κίνημα που εγκαινίασε το 1950 ο πρόεδρος της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας J. Guilford, ο οποίος άρχισε να εφαρμόζει πιο αυστηρές επιστημονικές μεθόδους σε θέματα όπως «η ανάλυση της δημιουργικής συμπεριφοράς», «ο συσχετισμός επιστημόνων και καλλιτεχνών με τη δημιουργικότητα» κ.ά. Αναμφίβολα, μετά από τον Guilford η δημιουργικότητα παύει να αντιμετωπίζεται πια στο επίπεδο του μυστηρίου και της μαγείας, τουλάχιστον στον ερευνητικό χώρο, αν και αυτό δεν έπαψε ποτέ να ισχύει στο χώρο της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας, όπου η έρευνα έχει πολύ λιγότερο προχωρήσει, όπως πιστεύουμε, λόγω της δυσχέρειας που παρουσιάζει ο συγκεκριμένος χώρος ως πεδίο έρευνας (βλ. J. Guilford, 1950, 1956, 1968, 1970).

Σήμερα μπορούμε να πούμε ότι τα πορίσματα των ερευνών στο θέμα της δημιουργικότητας, αν και δεν έχουν καταλήξει σε οριστικά συμπεράσματα, μας έχουν ωστόσο αρκετά διαφωτίσει για το περιεχόμενο της έννοιας. Οι γενικές αρχές αυτών των πορισμάτων μπορούν να βρουν ουσιαστικές εφαρμογές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ψυχολόγοι που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της δημιουργικότητας και τις μορφές που αυτή μπορεί, κάτω από προϋποθέσεις, να εκδηλώσει στη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου είναι, εκτός από τον Guilford, οι Taylor, Drake, Sperman, Gordon, Barron, Torrance κ.ά. Πολλοί από αυτούς τους ερευνητές επεξεργάστηκαν ειδικές μεθόδους, προκειμένου να ανιχνεύσουν και να μετρήσουν τις διάφορες μορφές της ανθρώπινης δημιουργικότητας.

Οι ψυχολογικές έρευνες π.χ. έχουν δείξει γενικά ότι τα δημιουργικά άτομα διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες, ιδιαίτερα στο χώρο της δημιουργικής φαντασίας, και χαρακτηρίζονται ακόμη από ευαισθησία, πρωτοτυπία, ευκαμψία στη σκέψη και από πνεύμα ανεξαρτησίας.

Ιστορικά, από διάφορους φιλοσόφους, επιστήμονες και ερευνητές έγιναν διάφορες υποθέσεις για την έκφραση της δημιουργικότητας. Στην πλατωνική θεωρία γίνεται λόγος για «ποιητική μανία», έναν από τους τέσσερις τύπους μανίας που δίνεται στο άτομο από θεία δωρεά. Μερικοί επιστήμονες υποστήριξαν ότι η δημιουργικότητα εκδηλώνεται σε άτομα που είναι θύματα κάποιου διανοητικού εκφυλισμού (Λομπρόζο, Νορντάου). Κάποιοι άλλοι, όπως οι μιχεβιοριστές, υποστήριξαν ότι ο δημιουργικός άνθρωπος δεν γεννιέται, αλλά πλάθεται και άλλοι ότι η δημιουργικότητα πηγάζει από εσωτερικές ψυχικές ή διανοητικές δυνάμεις και ικανότητες (E.M.Forster, F. Galton κ.ά.). Άλλοι, τέλος, όπως ο A. Koestler, συνέδεσαν τη δημιουργική πράξη με το φαινόμενο του γέλιου, το οποίο θεώρησαν ως δείκτη ύπαρξης του κωμικού, που, καθώς συνδέεται με άλλες ανώτερες μορφές δημιουργικότητας, θεώρησαν ότι είναι ένας τρόπος πρόσβασης στην πράξη της δημιουργίας (πρβλ. Γ. Νικολαΐδης, 1994, 131).

Είναι γεγονός ότι γενικά οι ερευνητές στο χώρο της δημιουργικότητας, ανάλογα με τη σχολή, το κίνημα ή τον επιστημονικό χώρο στον οποίο ανήκουν, προσανατολίζονται με ορισμένο τρόπο την έρευνά τους και διεξάγουν ανάλογα τις υποθέσεις και τα μοντέλα των ερευνών τους. Χρησιμοποιούν διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, μέσα από τα οποία αποκαλύπτονται οι διαφορετικές συνιστώσες του προβλήματος, η ποικιλία και η πολυπλοκότητά του. Η πορεία των ερευνών σ' αυτό το θέμα, όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται, μοιάζει με ταξίδι σε χώρες πρωτόγνωρες, που υπόσχονται πολλά, αλλά προβάλλουν μπροστά σου σαν μέσα από ομίχλη και αναρωτιέσαι αν ζεις ένα όνειρο ή μια πραγματικότητα. Μελετώντας τη δημιουργικότητα έχεις τη βεβαιότητα ότι βρίσκεσαι σε μια δύσβατη ερευνητική περιοχή. Δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσεις ότι λίγοι ερευνητές έχουν γνήσια διεισδυτική ματιά γύρω από το θέμα της δημιουργικότητας και ότι πολλές από τις σχετικές έρευνες είναι κατασκευασμένες και άλλες ανολοκλήρωτες. (βλ. R. Sternberg, 1997, 432-VII).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των δυσκολιών και των αμφισβητήσεων που προκύπτουν σ' αυτόν τον ερευνητικό τομέα είναι τα τεστ δημιουργικότητας. Είναι αλήθεια ότι πολλά απ' αυτά έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικά για ευρεία χρήση και μη έγκυρα ως προς τη δομή τους, σύμφωνα με νεότερες εμπειρικές έρευνες (Bastos, 1974, Goolsby & Helwig, 1975 κ.ά.). Ένα παράδειγμα είναι τα τεστ «πρωτοτυπίας» του Torrance, τα οποία επικρίθηκαν έντονα από τους Dixon (1979) και Hocenar (1979), οι οποίοι επεσήμαναν την έντονη επιρροή σ' αυτά τα τεστ της λεκτικής πλευράς, έτσι ώστε οι επιδόσεις «πρωτοτυπίας» μπορεί τελικά να είναι παραπλανητικές. Επίσης, διατυπώθηκε η άποψη ότι οι μεθοδευμένα «αντικειμενικές» επιδόσεις σε πολλά από τα τεστ δημιουργικότητας, στην πραγματικότητα είναι κατά βάση υποκειμενικές (πρβλ. T. Amabile, 27-28).

Παρά τη σχετικότητα των ερευνητικών δεδομένων σ' αυτό τον τομέα, αναμφισβήτητα έχουν προκύψει πολλά χρήσιμα δεδομένα, που έχουν δώσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνες, οι οποίες συν τω χρόνω εμπλουτίζουν τη γνώση μας πάνω στην πολυπλοκότητα του φαινομένου της δημιουργικότητας. Πορίσματα αυτών των ερευνών επανατοποθετούν το όλο πρόβλημα σε νέες βάσεις, παρά το γεγονός ότι συνεχίζονται οι αντιπαραθέσεις και οι εκατέρωθεν αμφισβητήσεις ανάμεσα στους ερευνητές. Αυτό, μέχρι ενός σημείου, είναι φυσικό, επειδή το φαινόμενο είναι σύνθετο στις παραμέτρους του, ατομικό και κοινωνικό και ταυτόχρονα προϊόν αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και προϊόν μιας διαδικασίας.

Μερικοί βασικοί άξονες των προσεγγίσεων της έρευνας πάνω στο θέμα, που θα αναλυθούν σύντομα στη συνέχεια, είναι: Η έρευνα των ατομικών περιπτώσεων, η οποία συμπληρώνεται και από κοινωνιολογική και ιστορική προσέγγιση, η ψυχομετρική προσέγγιση, η ψυχαναλυτική προσέγγιση, η προσέγγιση που στηρίζεται στη συνειρμική θεωρία (συμπεριφορική σχολή), η προσέγγιση των πολλαπλών συστατικών κ.ά.

Οι πρώτες ψυχολογικές έρευνες για τη δημιουργικότητα γίνονται από τον Guilford (1950), αν και έχουν προηγηθεί αυτές του Vugotsky. Συνεχίζονται από τους Getzels & Jackson (1963), τον Torrance (1965) κ.ά. Ο Guilford στη βάση της έρευνάς του αντιλαμβάνεται τη δημιουργικότητα ως διανοητική ικανότητα, που εμπλέκεται στα δημιουργικά επιτεύγματα.

Στη γνωστή θεωρία του για τη δομή της νοημοσύνης, συσχετίζει τη δημιουργικότητα με την αποκλίνουσα παραγωγή, την οποία ορίζει ως γενίκευση μιας πληροφορίας που της δόθηκε, όπου έμφαση δίνεται στην ποικιλία της απόδοσης. Υπολογίζει ακόμη τους παράγοντες ευχέρεια, ευκαμψία, πρωτοτυπία, επεξεργασία. Επίσης, τονίζει ότι η ευαισθησία στα προβλήματα και η ικανότητα επαναπροσδιορισμού των δεδομένων είναι σπουδαίες για τη δημιουργικότητα. (βλ. και E. P. Torrance, 1997, 45-46 και M. Debesse, 1984, τ.5, 326). Από άλλους ερευνητές στη συνέχεια προστέθηκε το χιούμορ (H. Daucher – R. Seitz, πρβλ. T. Σάλλα – Δοκουμτζίδα, 1996, 111).

Η ψυχομετρική προσέγγιση, η οποία εκπροσωπείται από τον Guilford (1950, 1956, 1968) ερεύνησε κυρίως την αποκλίνουσα και τη συγκλίνουσα νόηση. Στις πρώτες έρευνές του (1950) ο Guilford εντόπισε μερικές πλευρές της δημιουργικής (αποκλίνουσας) και κριτικής (συγκλίνουσας) νόησης, όπως η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα, η ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία των ιδεών και η ικανότητα αναδιοργάνωσης και σύνθεσης των πληροφοριών, δίνοντας περισσότερη έμφαση στη νοητική πλευρά του φαινομένου. Ο Guilford δεν καταρρίπτει τις παραδοσιακές έννοιες της νοημοσύνης, αλλά τις εντάσσει σ' ένα πλαίσιο (βλ. R. Webberley, L. Litt, 1987, 137).

Η δημιουργική σκέψη, ως ικανότητα επίδοσης σε ορισμένου τύπου έργο, έχει ερευνηθεί από την ψυχολογική έρευνα στα πλαίσια της ψυχομετρικής παράδοσης. Στα πλαίσια αυτής της παράδοσης, η οποία, όπως είναι γνωστό, θεμελιώθηκε από τον Guilford, βασικό θέμα έρευνας υπήρξε η σχέση δημιουργικότητας και νοημοσύνης. Είναι γνωστή η σχετική θεωρία του Guilford για τη δομή της νοημοσύνης και τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόηση. Ο Guilford θεώρησε τη δημιουργική σκέψη ως περιοχή της αποκλίνουσας νόησης και τη κριτική σκέψη ως περιοχή της συγκλίνουσας νόησης, για τις οποίες προσπάθησε, κατ' αντιστοιχία με το δείκτη νοημοσύνης, να βρει μετρήσιμα μεγέθη.

Σήμερα είναι γενικά παραδεκτό από τους ερευνητές, ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να συσχετισθεί με το δείκτη νοημοσύνης ούτε και να αναχθεί πλήρως σε μετρήσιμα μεγέθη. Υπάρχει μια μέτρια συσχέτιση δημιουργικότητας και αποκλίνουσας σκέψης, η οποία φαίνεται να αντιπροσωπεύει κάτι διαφορετικό από ό,τι ορίζεται γενικά ως δημιουργικότητα. Για τους λόγους αυτούς η έρευνα έχει στραφεί τελευταία στις σχέσεις της δημιουργικότητας με άλλες νοητικές ικανότητες, όπως η αναλογική, η μεταφορική και η συνειρμική ικανότητα, καθώς και οι ικανότητες νοερής εικονικής και χωρικής αναπαράστασης και εντοπισμού προβλημάτων.

Η έρευνα των ατομικών περιπτώσεων (H. Gardner, 1982 και 1994, R.A. Finke κ.ά., 1992), χρησιμοποιεί ως κύρια ερευνητικά μέσα συνεντεύξεις, βιογραφίες και ενδοσκοπικές μαρτυρίες δημιουργικών ατόμων, το υποκειμενικό στοιχείο των οποίων μειώνει την αξιοπιστία αυτών των ερευνών. Όμως έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμες στην ανάδειξη των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα και τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η κοινωνιολογική και ιστορική προσέγγιση συσχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη, συμπληρώνοντάς την. Από την πλευρά της δίνει έμφαση στις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, μέσα στις οποίες εκδηλώνεται το έργο του δημιουργικού ατόμου. Σε μια ομάδα ερευνών αυτής της κατηγορίας μελετήθηκε η θετική και η αρνητική πλευρά αυτών των συνθηκών σε σχέση με την έκφραση της δημιουργικότητας. Έτσι, για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι όταν γίνεται ελεύθερη επιλογή του έργου, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του ατόμου, αυτό έχει θετικά αποτελέσματα στην ποιότητά του. Αντίθετα, όταν επικρατούν εξωτερικά κίνητρα, όπως η χρηματική αμοιβή, η πρόωρη αξιολόγηση ή η προσδοκία αξιολόγησης και η παρουσία τρίτων κατά την εκτέλεση του έργου, αυτά έχουν αρνητικά αποτελέσματα στην ποιότητα του δημιουργικού έργου. (βλ. A. Amabile 1983).

Ήδη από αυτές τις διαπιστώσεις γίνεται φανερό η πολυπλοκότητα και οι συναρτήσεις του φαινομένου της δημιουργικότητας. Γι' αυτό ερευνάται ως προϊόν της προηγούμενης γνωστι-

κής εμπειρίας του ατόμου και του ιδιαίτερου γνωστικού ύφους του, καθώς και των γενικότερων συναρτήσεων περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων με το φαινόμενο αυτό.

Νεότεροι ερευνητές, όπως ο Finke κ.ά. (1992), προσεγγίζουν το θέμα μέσα από την περιγραφή του «γνωστικού ύφους». Μορφές του «γνωστικού ύφους» σε σχέση με τη δημιουργικότητα είναι «η χρήση αφηρημένων μορφών», «η δημιουργική συνειρμική σύνδεση», «οι ανοιχτές επιλογές», «το σπάσιμο των νοητικών τάσεων», «η αναγνώριση της σημασίας των νέων ιδεών» κ.ά.

Άλλοι ερευνητές έδωσαν έμφαση στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των δημιουργικών ατόμων και άλλοι στη στάση που υιοθετούν απέναντι στα πρότυπα σκέψης που υπάρχουν, στον τρόπο που σκέπτονται, στα κενά και τις αντιφάσεις που ανακαλύπτουν, τα οποία γίνονται αφορμή να θέτουν ερωτήματα και στη συνέχεια να παράγουν πρωτότυπες ιδέες, για να δώσουν απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα.

Από το ευρύ φάσμα των ψυχομετρικών ερευνών διαπιστώθηκε ότι η δημιουργικότητα είναι μια πολυδιάστατη διεργασία, που στηρίζεται πάνω στις γνωστικές κυρίως δεξιότητες. Γι' αυτό, άλλωστε, στον τύπο αυτών των ερευνών δόθηκε κύρια έμφαση στη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα νόηση και δεν γινόταν καμιά νύξη ή δεν δίνονταν ερμηνείες για τις διεργασίες εκείνες που βρίσκονται στο υπόβαθρο της δημιουργικής διαδικασίας, που συντελεί στην παραγωγή μιας νέας και πρωτότυπης ιδέας. Εξήγηση γι' αυτό προσπάθησαν να δώσουν διάφορες άλλες θεωρίες που αναφέρονται σε ειδικές νοητικές ικανότητες, όπως η φαντασία, οι συνειρμοί, οι ασυνείδητοι τρόποι σκέψης, η αναλογική σκέψη, ο εντοπισμός προβλημάτων, η νοητική εικονική αναπαράσταση κλπ.

Η φαντασία, όπως και η αναλογική σκέψη, είναι από τις γνωστικές λειτουργίες που θεωρούνται εμπλεκόμενες στη δημιουργική διεργασία. Ο όρος φαντασία χρησιμοποιείται κυρίως, για να δηλώσει τη δημιουργία νοερών εικόνων ή συνθέσεων, οι οποίες δεν δεσμεύονται από την εξωτερική πραγματικότητα, γι' αυτό και μπορούν να παρουσιάζονται με ασυνήθιστους συνδυασμούς στοιχείων, δηλαδή με στοιχεία χωροχρονικών ανατροπών σε πρωτότυπες, νέες συνθέσεις, που δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει τόσο σε εικονιστικό όσο και σε λεκτικό επίπεδο και μπορεί να δώσει αντίστοιχα εικονιστικές και λεκτικές συνθέσεις, που στηρίζονται στην επανασύνθεση ή μετασχηματισμό εικόνων και ιστοριών με τροποποίηση υπαρχουσών μορφών και αφηγήσεων.

Συναφής με τη φαντασία είναι ο αναλογικός τρόπος σκέψης, ο τρόπος της μεταφορικής σκέψης, ο συνεκτικός τρόπος σκέψης (βλ. J. Gordon, 1961 κ.ά.). Με όλους αυτούς τους τρόπους ανατρέπεται η αντίληψη για τη λογική τάξη και την ευθύγραμμη πορεία της σκέψης και αναγνωρίζεται ένας παράξενος, πρωτότυπος και ασυνήθιστος νέος κόσμος, που είναι ο κόσμος της φαντασίας.

Η συνειρμική θεωρία της δημιουργικότητας διατυπώθηκε από τον Sarnoff Mednich και υποστηρίζει ότι όσο πιο δημιουργικό είναι ένα άτομο, τόσο περισσότερο παρουσιάζει ικανότητα να ανακαλύπτει διασυνδέσεις ανάμεσα σε οντότητες ή σε στοιχεία ενός ερεθίσματος, τα οποία συνήθως δεν συσχετίζονται μεταξύ τους.

Η θεωρία αυτή ανήκει στη συμπεριφορική σχολή. Στο ερευνητικό πεδίο των συνειρμών δίνεται συνήθως μια αφετηρία ως ερέθισμα και το άτομο διατυπώνει, βάσει ελεύθερων συνειρμών, διάφορες ιδέες. Για παράδειγμα, ερεθίσματα μπορούν να αποτελέσουν τίτλοι έργων, σχήματα και περιεχόμενο εικόνων, ασυνήθιστες χρήσεις αντικειμένων, σύνδεση απόμακρων συνειρμών κλπ. Ωστόσο, υπάρχει σύγχυση για το τι ακριβώς ερευνάται, η αποκλίνουσα σκέψη ή η πρωτοτυπία και ποιες διεργασίες είναι αυτές που συνεισφέρουν στη δημιουργική σκέψη και την κάνουν διακριτή από τη συγκλίνουσα. (βλ. V. Lee κ.ά., 1987, 188).

Η αναλογική σκέψη, η οποία συνδέεται με τη δημιουργικότητα, είναι η ανεύρεση ομοιοτήτων ανάμεσα σε δυο ή περισσότερες καταστάσεις, που αν και διαφέρουν μεταξύ τους, έχουν αρκετά παρόμοια στοιχεία. Μορφή της αναλογικής σκέψης είναι η μεταφορά. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι οι καινοτόμες ιδέες δημιουργούνται μόλις αναγνωρισθεί η αναλογία

του προβλήματος που μας απασχολεί με άλλες καταστάσεις. (βλ. Α. Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997, 141-145).

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της δημιουργικότητας έχει ως υπόβαθρό της τη ψυχαναλυτική θεωρία και συγκεκριμένα την άποψη του Freud ότι η σκέψη του ασυνειδητού είναι ανορθολογική και έξω από τους περιορισμούς που επιβάλλει η πραγματικότητα, καθώς είναι ελεύθερη να συνδυάζει τα στοιχεία εκείνα που βρίσκονται στην υπηρεσία των αναγκών του εγώ. Με την απελευθέρωση των πρωτόγονων τρόπων σκέψης καλλιεργείται η φαντασία και επιτυγχάνεται η δημιουργία ασυνήθιστων νέων μορφών και συνθέσεων.

Οι πρώτοι ερευνητές της ψυχαναλυτικής προσέγγισης, με προεξάρχοντα τον Freud (1916) και στη συνέχεια τον Koestler (1964) και τον Barron (1969), έδωσαν στην έρευνα των δημιουργικών έργων και ατόμων τη διάσταση των εσωτερικών συγκρούσεων και των αντιθετικών ιδεών και προτύπων σκέψης που συνυπάρχουν σ' αυτά. Νεότεροι ερευνητές αυτού του χώρου, ωστόσο, θεωρούν ότι η δημιουργικότητα δεν πρέπει να αναζητείται προς την πλευρά μόνο της πρωτόγονης σκέψης, η οποία μπορεί να είναι πιο άκαμπτη και από τη συνειδητή, λόγω του ότι είναι αποκομμένη από τη διορθωτική επανατροφοδότηση της εμπειρίας και της πραγματικότητας, αλλά πρέπει να αναζητείται στην εξισορροπημένη παρουσία συνειδητών, υποσυνειδητών και ασυνειδητών διεργασιών. Η θέση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την έκφραση της δημιουργικότητας, που προϋποθέτει από το ένα μέρος ορθολογική σκέψη, στόχους, προγραμματισμό και γνώση και από το άλλο ανορθολογική σκέψη, ξεπέραςμα των φραγμών που επιβάλλει η γνώση, φαντασία και παιχνίδια της σκέψης.

Η προσέγγιση των πολλαπλών συστατικών επιδιώκει να συνδυάσει στην έρευνα της δημιουργικότητας γνωστικούς και κοινωνικο – περιβαλλοντικούς παράγοντες. Στα πλαίσια αυτά γίνεται λόγος για τα ακόλουθα έξι στοιχεία ως προϋπόθεση για την εκδήλωση τη δημιουργικότητας: Νοητικές διεργασίες, δομές γνώσης, γνωστικό ύφος, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, παράγοντες κινήτρων και περιβαλλοντικό πλαίσιο.

Το γνωστικό υπόβαθρο, οι τρόποι σχεδιασμού και μεταγνώσης είναι ουσιαστικές νοητικές διεργασίες για τη δημιουργική σκέψη. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που θεωρούνται κρίσιμα για την παραγωγή δημιουργικού έργου είναι η εμμονή στο στόχο, η επιθυμία προς την ενδυνάμωση της αναζήτησης του νέου, η ανοχή της ασάφειας, η προθυμία για την ανάληψη κινδύνων, η ατομικότητα και η προσωπική άποψη.

Τα κίνητρα του δημιουργικού ατόμου είναι κυρίως εσωτερικά και επίσης αφορούν την ικανοποίηση της προσωπικής περιέργειας, την επιθυμία για διανοητική ενασχόληση, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του, που είναι κυρίως εστιασμένα στο έργο και το στόχο και όχι σε εξωτερικές αμοιβές.

Όσον αφορά το περιβαλλοντικό πλαίσιο, αυτό αναφέρεται κυρίως στα ερεθίσματα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, που θεωρούνται κρίσιμα, επειδή δημιουργούν ένα πλαίσιο ανάδυσης, καλλιέργειας και αποδοχής νέων ιδεών.

Το διανοητικό ύφος, τέλος, αφορά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο χρησιμοποιεί τη γνωστική του εμπειρία και τη νοητική του λειτουργία. Ο τρόπος μπορεί να είναι ολιστικός ή τοπικός, συντηρητικός ή προοδευτικός, νομοθετικός ή εκτελεστικός. (βλ. R. Sternberg, 1988).

Γενικά, μέσα από την προσέγγιση αυτή επισημαίνεται η συμβολή στη συντήρηση και την ολοκλήρωση της δημιουργικής πορείας του ατόμου των γνωστικών, συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που την επηρεάζουν.

Η πραγματιστική προσέγγιση έχει ως στόχο την ανάπτυξη τεχνικών για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, την κατανόηση του φαινομένου και την εφαρμογή της σχετικής γνώσης (π.χ. η κατακλυσμική σκέψη του Osborn, 1963). Η συμβολή αυτής της προσέγγισης έγκειται στο γεγονός ότι δείχνει πειστικά ότι είναι δυνατή η καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης με συγκεκριμένους τρόπους και τεχνικές.

Στα πλαίσια της ηλεκτρονικής τεχνολογίας, τέλος, γίνεται μελέτη της δημιουργικής σκέψης μέσα από τον προγραμματισμό (H/Y – τεχνητή νοημοσύνη). Σ' αυτή την προσέγγιση γίνεται λό-



γος για χαρτογράφηση του εννοιολογικού χώρου, πάνω στην οποία θα στηρίζεται όλη η δημιουργική διεργασία, για διερεύνηση του εννοιολογικού χώρου, που οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που υπάρχουν στο εννοιολογικό πεδίο, και για μετασχηματισμό του εννοιολογικού πεδίου που οδηγεί στην πραγματική δημιουργία. (βλ. και Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, 133 – 176 και Γ. Ξανθάκου, 1998, 57-58).

Θεωρούμε απαραίτητο στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ένας από τους τομείς που δεν έχει μέχρι τώρα μελετηθεί επαρκώς σε σχέση με τη δημιουργικότητα είναι ο χώρος της τέχνης και συγκεκριμένα της μουσικής και της ζωγραφικής. Έτσι, πολύ λίγα ξέρουμε σήμερα για τη δημιουργική σκέψη των καλλιτεχνών και τις ειδικές ικανότητες που απαιτούνται (ταλέντο), όσον αφορά τις πηγές και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. (βλ. Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό. π. 157). Αν πράγματι κάτι προέκυψε από τη σχετική έρευνα είναι η συνειδητοποίηση της δυσκολίας της σ' αυτό το χώρο.

Η συνοπτική παρουσίαση μέρους των μεθοδολογικών ερευνητικών προσεγγίσεων γύρω από τη δημιουργικότητα έκανε αρκετά φανερό, πιστεύουμε, το πολυσύνθετο και πολυδιάστατο του φαινομένου της δημιουργικότητας ως ερευνητικού πεδίου, παραπέμποντας στην προσωπική, διαπροσωπική, κοινωνική και ψυχολογική της διάσταση. Με άλλα λόγια, έκανε φανερό ότι η δημιουργικότητα αφορά τόσο το άτομο και την κοινωνική ομάδα, όσο και ένα πλέγμα παραγόντων, δηλαδή τις ενδοατομικές σχέσεις με τους άλλους και τα περιβάλλοντα στα πλαίσια διαδικασιών και διεργασιών, μέσα από ένα δυναμικό σύνολο αλληλεπιδράσεων, που οδηγεί στο δημιουργικό έργο, επιβεβαιώνοντας ότι η δημιουργικότητα είναι φαινόμενο πολυεδρικό και δύσκολο προς διερεύνηση.

## **8. 6. Μερικά ποιοτικά στοιχεία σε σχέση με την έκφραση της δημιουργικότητας**

**Η** δημιουργικότητα, είτε ως φαινόμενο είτε ως ιδιότητα και ικανότητα του ατόμου, εκδηλώνεται μέσα από τη σκέψη ή το έργο που παράγει. Το δημιουργικό έργο μπορεί να αποκαλύψει τις διαδρομές της σκέψης. Στην πραγματικότητα η σκέψη είναι απόλυτα συνυφασμένη με το δημιουργικό έργο, παρά το ότι κατά τη δημιουργία του έργου οι αρχικές σκέψεις μπορεί να αλλάξουν από την ίδια την πορεία εκτέλεσης ή με την παρεμβολή του τυχαίου και των νέων στοιχείων που δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί. Αυτά προστίθενται κατά τη διαδικασία εκτέλεσης στο σώμα του έργου και ενσωματώνονται στην τελική του μορφή, υποδηλώνοντας ότι η πορεία της δημιουργικής σκέψης δεν είναι ευθύγραμμη ούτε στατική. Αυτό συμβαίνει συχνά στα έργα τέχνης. «Τον πίνακα δεν τον σκέφτεσαι ποτέ, μήτε τον αποφασίζεις προκαταβολικά», θα μας πει ο Πικάσο. «Όσο συντίθεται, ακολουθεί τις μεταβολές της σκέψης, όταν τελειώσει συνεχίζει ν' αλλάζει, ανάλογα με τα αισθήματα εκείνου που τον κοιτάζει». (βλ. Μ. ντε Μικέλι, χ. χ., 46).

Σύμφωνα με τους Barron και Harrington (1981), η δημιουργική σκέψη μπορεί να οριστεί:

α) ως ικανότητα η οποία μπορεί να αποκαλυφθεί και να μετρηθεί μέσα από την επίδοση σε ορισμένου τύπου έργο.

β) ως παραγωγή δημιουργικού έργου, μέσα από το οποίο μπορεί να ανιχνευτεί και να διερευνηθεί και

γ) ως ιδιαίτερος τρόπος επίλυσης προβλημάτων (βλ. F. Barron & D. Harrington, 1981, 439-476).

Συγκεντρωτικά, μπορούμε να πούμε ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης βρίσκονται στα κριτήρια των test δημιουργικότητας, που καταρτίστηκαν στην αρχή από τον Guilford (1950, 1959) και στη συνέχεια από τον Torrance (1965). Αυτά με τη σειρά είναι: Η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος, η νοητική ευχέρεια, η νοητική ευελιξία, η πρωτοτυπία σκέψης, η ικανότητα σύνθεσης, η ικανότητα μετασχηματισμών και η ικανότητα επεξεργασίας.

α) η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος: Το άτομο είναι ικανό να διακρίνει προβλήματα, να αντιλαμβάνεται το παράδοξο, το ασυνήθιστο, το ιδιόρρυθμο και ταυτόχρονα να συνειδητοποιεί τη δυσκολία επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν. Αυτή η ικανότητα που υπάρχει σε κάποιο άτομο, όταν άλλα άτομα δεν διακρίνουν τίποτε απ' όλα αυτά, πιθανόν να στηρίζεται στην περιέργειά του, στην ικανότητά του να θέτει ερωτήματα, να είναι ευαίσθητο απέναντι στο περιβάλλον κλπ. Οπωσδήποτε, αυτή η ικανότητα αποτελεί απαρχή της δημιουργικής διαδικασίας, γι' αυτό και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική (βλ. J. Guilford, 1950, 444-454).

β) η νοητική ευχέρεια: Είναι η ικανότητα παραγωγής μεγάλου αριθμού ιδεών, απαντήσεων και λύσεων σε κάποιο πρόβλημα. Η ενθάρρυνση παραγωγής μεγάλου αριθμού αυθόρμητων ιδεών γίνεται με την προσδοκία ότι από την ποσότητα ιδεών θα προκύψει η ποιότητα ιδεών, κάτι που επιβεβαιώνουν σχετικές έρευνες. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος ανάπτυξης αυτής της ικανότητας είναι η μέθοδος της «ιδεοθύελλας» ή του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming) (A. F. Osborn, 1963).

γ) η νοητική ευελιξία: Είναι η ικανότητα παραγωγής ποικιλίας ιδεών και λύσεων σε κάποιο πρόβλημα, μέσα από την υπέρβαση των νοητικών συνηθειών και στερεοτύπων τρόπων σκέψης. Αυτό προϋποθέτει να βλέπεις τα πράγματα από πολλές οπτικές γωνίες, να δίνεις άλλες ερμηνείες και διαστάσεις στα φαινόμενα, να επιζητάς την αλλαγή των νοηματοδοτήσεων των πραγμάτων και των καταστάσεων κλπ. Με άλλα λόγια, να διαθέτεις ευλυγισία σκέψης στην κατανόηση του κόσμου μέσα από την υιοθέτηση μιας στρατηγικής.

δ) Η πρωτοτυπία σκέψης: Είναι συνώνυμη με το σπάνιο, το μοναδικό, το ασυνήθιστο. Η πρωτοτυπία σκέψης είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της δημιουργικής σκέψης (βλ. H. Gardner, 1983). Πρωτότυπες, σύμφωνα με τον Ruggiero, είναι οι σκέψεις που γεννιούνται στην άκρη της συνείδησης, με ανάλογο τρόπο που τα αντικείμενα παρουσιάζονται στην περιφέρεια της οπτικής μας αντίληψης και έξω από την κύρια εστία της όρασής μας. Όσο πιο συχνά συμβαίνει αυτό, όσο πιο συχνά ξεφεύγουμε από αυτό που έχουμε μάθει να βλέπουμε, τόσο πιο πολλές και πρωτότυπες ιδέες θα ανακαλύπτουμε πάνω σ' ένα θέμα (βλ. V. R. Ruggiero, 1995, 130).

Αναλυτικότερα, σχετικές μελέτες για τη δημιουργική και πρωτότυπη λύση προβλήματος έχουν δείξει ότι η πρωτοτυπία αναπτύσσεται συνήθως προσθετικά, μέσα από μια σειρά μικρών ιδεών μάλλον, παρά από μια ξαφνική έκλαμψη της διάνοιας (έμπνευση). Αυτό φαίνεται και από τις αναλύσεις (στο επίπεδο της έρευνας) του έργου κάποιων δημιουργών από ορισμένες χώρες, όπως του Francis Scott στη γλώσσα και του Pablo Picasso στην τέχνη (βλ. S. Kim, 1990, 15).

Η Craft κάνει τη διάκριση της ατομικής πρωτοτυπίας, σε σχέση με τη διαδρομή της από το ιδιωτικό στο δημόσιο, ξεχωρίζοντας τρεις φάσεις της. Η πρώτη φάση είναι όταν το άτομο κρατάει την πρωτοτυπία για τον εαυτό του και δεν την έχει ακόμη ανακοινώσει στους άλλους. Η δεύτερη όταν την έχει ανακοινώσει, αλλά δεν έχει ακόμη αναγνωριστεί από τους άλλους. Και η τρίτη όταν η πρωτοτυπία έχει γίνει αποδεκτή και έχει αναγνωριστεί από τους άλλους. Η πρωτοτυπία στην πρώτη φάση σημαίνει ατομική μάθηση. Όμως, λόγω της μη αναγνώρισης ακόμη από τους άλλους, αυτού του είδους της μάθησης, αυτό στερεί από το άτομο τη χαρά της αναγνώρισης και δεν συμβάλλει στην αυτοεκτίμησή του. Στην τρίτη φάση αυτό αλλάζει (βλ. Craft, 2000, 4-5).

Τέλος, ο Barron τονίζει ότι για να υπάρχει υψηλή πρωτοτυπία σε μια σκέψη ή ένα έργο, θα πρέπει η ανταπόκριση σ' αυτό να έχει επιπρόσθετες διαστάσεις: να εκπλήσσει, να συναρπάξει, να προκαλεί ρίγος κ.ο.κ. Τονίζει ακόμη ότι στην πρωτοτυπία υπάρχει διαβάθμιση ως προς την κομψότητα (γλαφυρότητα) (βλ. F. Barron, 1997, 88).

Οι τρεις παραπάνω ικανότητες της δημιουργικής σκέψης, σύμφωνα με την Amabile, αφορούν την πολυπλοκότητά της. (βλ. T. Amabile, ό.π. 159-160).

ε) Η ικανότητα σύνθεσης: Είναι η ικανότητα συνδυασμού των στοιχείων σε συντάξεις, οι οποίες μπορούν να παίρνουν ένα ευρύ και ουσιαστικό περιεχόμενο. Σε περίπτωση ανασύνταξης των στοιχείων απαιτείται ανάλυση, δηλαδή διάλυση των παλαιών δομών, ώστε να διαμορφωθούν νέες (αναδόμηση). Αυτό προϋποθέτει ποικίλους και δυναμικούς συνδυασμούς, με στόχο μια νέα και βελτιωμένη συνθετική ποιότητα. Η οργάνωση και ο συνδυασμός της προηγούμενης εμπειρίας οδηγεί στη συνδυαστική δημιουργική πράξη, όπως υποστήριξαν κατά καιρούς οι Guilford, Bruner, Arnold, Kubie κ.ά.

στ) Η ικανότητα μετασχηματισμών: Είναι η ικανότητα αναδιοργάνωσης συνόλων με επαναπροσδιορισμό της δομής τους. Προϋπόθεση είναι να υπάρχει από πριν μια δομημένη σύνθεση, ένα έργο, ένα αντικείμενο κλπ., του οποίου η μορφή, το νόημα και η λειτουργία να αλλάξει μέσα από το μετασχηματισμό του. Ουσιαστικά δηλαδή μιλάμε για ανασύνθεση και όχι για νέα σύνθεση. Αυτό το βλέπουμε συχνά στη λογοτεχνία (διακειμενικότητα) και στη ζωγραφική. Αρκεί να θυμηθούμε τις πάνω από εκατό μεταγραφές του Ροβινσώνα και τους μετασχηματισμούς έργων της ιταλικής αναγέννησης, όπως του Τιτσιάνο («Αφροδίτη του Ουρμπίνο», 1538) από τον Μανέ («Ολυμπία», 1863) ή του έργου του Velazquez («Las Meninas», 1656) από τον Picasso με τον ίδιο τίτλο (1957). Όταν μιλάμε για ικανότητα μετασχηματισμών σε σχέση με τη δημιουργικότητα, ασφαλώς, εννοούμε πάντοτε μετασχηματισμούς που να παρουσιάζουν πρωτοτυπία, ευρηματικότητα κλπ., δηλαδή που να έχουν όλα τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης.

ζ) Η ικανότητα επεξεργασίας: Είναι η ικανότητα περαιτέρω ανάπτυξης των ιδεών και των λεπτομερειών ενός έργου, ώστε αυτό να βελτιωθεί, να εμπλουτισθεί και να ολοκληρωθεί. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι να προϋπάρχει η ιδέα ή το έργο στις βασικές συνιστώσες, πάνω στις οποίες θα επενεργήσει το δημιουργικό άτομο.

Συνοψίζοντας, η δημιουργική σκέψη είναι η σκέψη ενός ευαισθητοποιημένου απέναντι στα φαινόμενα και τα προβλήματα του περιβάλλοντος ατόμου, που διατηρεί ανοιχτές τις κεραιές του στην εμπειρία και τη γνώση, εντοπίζει τα προβλήματα και διατυπώνει ιδέες και υποθέσεις με ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία για την επίλυσή τους. Εφαρμόζει, προς τούτο, στρατηγικές επίλυσης, διαλέγοντας μέσα από την ποικιλία των ιδεών τις πιο κατάλληλες, προβαίνει σε νέες πρωτότυπες συνθέσεις - συνδυασμούς ιδεών ή έργων ή μετασχηματίζει τα στοιχεία και τα περιεχόμενα έργων σε νέες πρωτότυπες συντάξεις, ανασυνθέτοντάς τα σε μια ανώτερη ποιότητα, πετυχαίνοντας, επομένως, καλύτερες λύσεις των προβλημάτων ή δίνοντας καινοφανείς και πρωτότυπες διαστάσεις στο θέμα, θέτοντας νέα προβλήματα και νέα δεδομένα για την επίλυση τους.

Μια νέα, πρωτότυπη ιδέα μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσα από την παραγωγή ενός δημιουργικού έργου. Για να είναι το έργο καινοτόμο πρέπει να παρουσιάζει ορισμένα χαρακτηριστικά, που να αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικής διαδικασίας από την οποία προέκυψε.

Δημιουργώ σημαίνει παράγω κάτι που δεν υπήρχε πριν, τα στοιχεία και τα υλικά παραγωγής αυτού του έργου παρ' όλα αυτά μπορεί να υπήρχαν από προηγουμένως. Αυτό που διακρίνει τα νέα έργα είναι οι νέες δομές και οι νέες συνθέσεις των στοιχείων αυτών των έργων σε σχέση με όσες έχουν προηγηθεί. Αν και αυτό μπορεί να γίνει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, η υψηλότερη δημιουργική έκφραση του ανθρώπου βρίσκεται στην καλλιτεχνική και επιστημονική παραγωγή, και είναι αυτή που μπορεί να δώσει άλλο νόημα στη ζωή και να πραγματώσει μια αληθινή πρόοδο στον υλικό και στον πνευματικό, συναισθηματικό και ψυχοσωματικό κόσμο του ανθρώπου, δηλαδή στο σύνολο της προσωπικότητας και της ύπαρξής του στον κόσμο.

Για τον Klee «η φυσική δημιουργία είναι μια καλή προπαιδεία» του καλλιτέχνη για να φτάσει στο δημιουργικό έργο. Ο Klee διατυπώνει τη σκέψη του ως εξής: «Είναι πολύ πιθανό πως, σ' άλλα αστέρια η δημιουργία να παρήγαγε ολότελα διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτή η ευλυγισία του στοχασμού γύρω από τη διαδικασία της φυσικής δημιουργίας είναι μια καλή

προπαιδεία για το δημιουργικό έργο. Έχει τη δύναμη να συγκινεί βαθύτατα τον καλλιτέχνη, κι αφού ο ίδιος είναι ευέλικτος, μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι θα διατηρήσει την ελευθερία του και την ανάπτυξη των δικών του δημιουργικών μεθόδων» (βλ. P. Klee, χ. χ., 51).

Ο Klee μας θέτει από την αρχή τα βασικά στοιχεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας: Τη δύναμη της συγκίνησης, την ευλυγισία του στοχασμού και την ελευθερία του καλλιτέχνη, τα οποία θα τον οδηγήσουν στην παραγωγή του δημιουργικού έργου.

Όταν αναφερόμαστε, ωστόσο, στο δημιουργικό έργο δεν πρέπει να ξεχνάμε ποτέ ότι αυτό είναι ταυτισμένο με την πρωτοτυπία. Παρά το ότι μπορεί να ενσωματώνει την προϋπάρχουσα γνώση και όλα τα υλικά και πνευματικά στοιχεία του περιβάλλοντος, το δημιουργικό έργο αποτελεί πάνω απ' όλα μια νέα καινοτόμο σύνθεση, συνεπώς μια ανακάλυψη. Προκειμένου για υλικά προϊόντα, αναφερόμαστε συνήθως σε εφευρέσεις που κατοχυρώνονται νομικά. Αυτά τα έργα έχουν προεξάρχον το στοιχείο της καταλληλότητας και της χρησιμότητας για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Προκειμένου για έργα τέχνης ή επιστήμης, αναφερόμαστε συνήθως σε περιπτώσεις με ιδιαίτερη αισθητική και πνευματική βαρύτητα, που μπορεί να ανοίξουν νέους δρόμους στο διανοητικό και στο συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου για την ολοκλήρωσή του.

Θεμελιώδεις ιδιότητες του δημιουργικού έργου, σύμφωνα με τον Johnson (1972), είναι οι εξής:

α) Η ηγετική παρουσία του, με το άνοιγμα νέων δρόμων για την επιστήμη και την τέχνη.

β) Η ανταπόκρισή του απέναντι στα προβλήματα, πράγμα που σημαίνει νέες λύσεις σε παλιά ή νέα προβλήματα και απελευθέρωση των δυνατοτήτων του ανθρώπου.

γ) Η πρωτοτυπία του σε σχέση με ό,τι έχει προηγηθεί, που στηρίζεται στους νέους συνδυασμούς της προϋπάρχουσας γνώσης και τη νέα χρήση των γνωστών μέσων.

δ) Η εφευρετικότητα ή ανακάλυψη που εκφράζεται μέσα απ' αυτό, η οποία μπορεί να προκαλεί το ενδιαφέρον και την έκπληξη (όπως το «εύρηκα» του Αρχιμήδη).

ε) Η χρησιμότητά του ως προς τη θεωρητική και την πρακτική του αξία στην τέχνη, την επιστήμη και τη ζωή.

στ) Η καταλληλότητά του, πέραν της αισθητικής του αξίας, ως προς τη χρήση και τη λειτουργία του (όπως π.χ. σε έργα αρχιτεκτονικής).

ζ) Η ευρύτητα εφαρμογής του (μπορεί να έχει μεγάλο εύρος και πεδίο εφαρμογής και να εξηγεί ταυτόχρονα πολλά φαινόμενα).

Η) η μοναδικότητά του στη μορφή και τη λειτουργία του, που το κάνει ξεχωριστό και όχι απλά νέο.

Όπως γίνεται φανερό, το έργο αυτό πραγματώνει τη δημιουργική σκέψη του ανθρώπου, γι' αυτό και ξεκινά από τις ίδιες αφετηρίες μ' αυτήν, ακολουθώντας, όχι κάποια ευθύγραμμη ή στερεότυπη πορεία, που είναι εχθρός κάθε δημιουργικής έκφρασης, αλλά μια ευέλικτη διαδρομή, που παραμένει μέχρι τέλους ανοιχτή και μπορεί να φτάσει στην επίτευξη μιας καινοτομίας ή πρωτοτυπίας μέσω αυτού του έργου.

Συμπερασματικά, η δημιουργική σκέψη ως ιδιαίτερος τρόπος επίλυσης προβλημάτων αφορά τις διεργασίες, δηλαδή τους τρόπους που λειτουργεί η σκέψη κατά τη διάρκεια της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων. Δηλαδή, αφορά όχι τόσο την ίδια την αξία και την ποιότητα της δημιουργικής ιδέας, αλλά το μηχανισμό μέσα από τον οποίον προκύπτει η υλοποίησή της. Η μέχρι τώρα παράθεση ορισμένων χαρακτηριστικών του δημιουργικού έργου και της δημιουργικής σκέψης κατέστησε φανερά αφ' ενός τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σκέψης που μπορεί να γεννήσει το δημιουργικό έργο και αφετέρου την ευρύτερη διάσταση του φαινομένου της δημιουργικότητας, όπως π.χ. την κοινωνική, δηλαδή την παρεμβολή των κοινωνικών παραγόντων στη γέννηση, τη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της δημιουργικής σκέψης και του δημιουργικού έργου. Αυτό όμως δεν μας διαφωτίζει επαρκώς για να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί η ίδια η δημιουργική σκέψη ως ιδιαίτερος τρόπος επίλυσης προβλημάτων και συνεπώς πρέπει να οριστεί και από αυτή την πλευρά.

Κατά τον Parnes κ. ά. (1977) τρία χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης, που εμπλέκουν στη διαδικασία το δημιουργικό άτομο, μας ενδιαφέρουν σε σχέση με το θέμα αυτό: Η ευαισθησία στον εντοπισμό των προβλημάτων, εκεί που οι άλλοι δεν αντιλαμβάνονται προβλήματα, ο συνδυασμός και συσχετισμός απόμακρων φαινομενικά, πεδίων σ' ένα νέο χρήσιμο και λειτουργικό σχήμα, το οποίο να βρίσκει εφαρμογή μέσα σε νέα δεδομένα και η διαισθητική, ανακαλυπτική λύση των προβλημάτων, ως κατάληξη και κορύφωση μιας μακράς και επίπονης ενασχόλησης και προεργασίας της σκέψης πάνω σ' αυτά. Ζητούμενο είναι, ως προς τις γνωστικές διεργασίες, οι πολλές λύσεις και όχι η μονόπλευρη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η διερεύνηση και των έμμεσων και όχι μόνο των άμεσων λύσεων, δηλαδή η αξιοποίηση όλων των στοιχείων και υποθέσεων γύρω από το πρόβλημα.

Οι νεότερες, μέσω των Η/Υ, επιχειρούμενες απόπειρες στον τομέα αυτό ενδυναμώνουν την προσπάθεια και ιδιαίτερα το είδος των γνωστικών διεργασιών που απαιτούνται και αφορούν τον τομέα της ανάκτησης των σχετικών με το πρόβλημα πληροφοριών, τις κατηγοριοποιήσεις, τις αναγωγές των νοερών εικόνων σε οπτικές, τους μετασχηματισμούς, τις αναλογίες των εννοιολογικών πεδίων κλπ. (βλ. R. A. Finke et al, 1992).

Κάτω από αυτά τα νέα δεδομένα ο ορισμός της δημιουργικής σκέψης τείνει να ενσωματώσει πλήρως τη δημιουργικότητα στη γενικότερη λειτουργία της νόησης και να απομυθοποιήσει το όλο φαινόμενο (βλ. και Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, 154-155).

Η προηγηθείσα ανάλυσή μας στη φύση και την έκφραση της δημιουργικής σκέψης και του δημιουργικού έργου ως προϊόντος της, κατέστησε, όπως πιστεύουμε, φανερή την ευρύτητα και την ιδιαίτερη βαρύτητα του φαινομένου, μέσα από το οποίο ο στοχασμός, η ευαισθησία και το πνεύμα δημιουργίας του ανθρώπου βρίσκουν την υψηλή έκφρασή τους. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, το ενδιαφέρον της εποχής μας για τη δημιουργικότητα, αρκεί, βέβαια, αυτό να βρίσκει ουσιαστική ανταπόκριση σε όλους τους τομείς που διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του σύγχρονου κόσμου, ενός κόσμου πολύ λίγο δημιουργικού, έτσι όπως παρουσιάζεται ως αντανάκλασή του και στο χώρο του σχολείου.

### **8.7. Παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο έκφρασης της δημιουργικότητας (άτομο, περιβάλλον, διαδικασία).**

Όταν αναφερόμαστε στη δημιουργικότητα, αναφερόμαστε πάντοτε σε τρεις παράγοντες, που αλληλοδιαπλεκόμενοι δίνουν την έκφραση της ολότητας του φαινομένου: το άτομο, το περιβάλλον και τη διαδικασία. (βλ. A. Craft, 2000, 34-38). Μιλάμε, ουσιαστικά, για τρία συστήματα ανοιχτά, αλληλοεξαρτώμενα και χωρίς διαχωριστικές γραμμές. Σ' αυτό το πλαίσιο η δημιουργικότητα δεν είναι απλά μια ικανότητα, αλλά περισσότερο ένα χαρακτηριστικό και ένα παράγωγο εμπλεκόμενων συστημάτων (βλ. F. Barron, 1997, 80).

Αναλυτικότερα οι παράγοντες αυτοί με τη σειρά παρουσιάζονται ως εξής:

### **8.8. Το δημιουργικό άτομο.**

Έχουμε αναφέρει ήδη ότι η δημιουργικότητα είναι ένα καθολικό φαινόμενο, διαφοροποιούμενο ποσοτικά και όχι ποιοτικά από άτομο σε άτομο. Ωστόσο, η ανάπτυξη και εκδήλωση της δημιουργικής συμπεριφοράς φαίνεται να είναι συνάρτηση της προσωπικότητας και των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων με τους παράγοντες που προαναφέραμε. Αλλά και η ίδια η προσωπικότητα διαμορφώνεται από την ιδιαίτερη επιρροή που της ασκούν αυτοί οι παράγοντες στις διάφορες φάσεις της ανάπτυξης του ατόμου.

Οι ερευνητές, προκειμένου να καταλήξουν στις προτιμήσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σκέψης και της δράσης προσωπικοτήτων που έχουν εκδηλώσει υψηλή δημιουργικότητα, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους σε ορισμένες επαγγελματικές κατηγορίες. (βιολόγοι, ψυχολό-

γοι, ανθρωπολόγοι, φυσικοί, αρχιτέκτονες, καλλιτέχνες κλπ.). Είναι γνωστές οι σχετικές έρευνες της Anne Roe (1952), του Mac Clelland (1962), του Mac Kinnon (1962), των Barron και Taylor (1963), των Getzels και Csikszentmihalyi (1976), του Gardner (1994) κ.ά.

Οι έρευνες αυτές δεν μπορούν να καταλήξουν σε οποιαδήποτε ασφαλή και οριστικά συμπεράσματα για την προσωπικότητα των δημιουργικών ατόμων. Μερικά συμπεράσματα των ερευνών είναι αρκετά αυτονόητα, όπως, για παράδειγμα, η έρευνα του Mac Clelland για τους δημιουργικούς φυσικούς (εργάζονται υπερβολικά σκληρά, αναπτύσσουν έντονο ενδιαφέρον για την ανάλυση και τη δομή των πραγμάτων από μικρή ηλικία κλπ.) ή η έρευνα του Mac Kinnon για τους δημιουργικούς αρχιτέκτονες (εκτιμούν ιδιαίτερα τις θεωρητικές και αισθητικές αξίες, έχουν θετική αυτοεικόνα, θεωρούν τους εαυτούς τους αποφασιστικούς, επινοητικούς και ανεξάρτητους κλπ.) ή ακόμη η κλίμακα της τέχνης των Barron – Welsh για τους δημιουργικούς αρχιτέκτονες επίσης, (προτιμούν το περίπλοκο και το ασύμμετρο στις εικόνες, προτιμούν τα οπτικά πεδία που δεν εξομοιώνονται με τις αρχές της γεωμετρικής αρμονίας και που απαιτούν τη δημιουργία νέων αντιληπτικών σχημάτων, σχήματα που δίνουν την ευαισθησία της τάξης και της αρμονίας και μπορούν να αφυπνίσουν το αισθητικό αίσθημα, μιας τάξης και αρμονίας που έχει προκύψει από την αταξία, την οποία επιδιώκουν ως πρόκληση κλπ.). Τούτο δεν σημαίνει ότι δεν έχουν προκύψει από τις έρευνες και ενδιαφέροντα στοιχεία, όπως αυτά που ακολουθούν από το χώρο της τέχνης.

Η μελέτη των Taylor και Barron (1963) σε διάφορους δημιουργικούς καλλιτέχνες, έδειξε ότι διακρίνονται για την ακρίβεια και την τελειότητα, την έλξη προς τη μέθοδο, την ορμή για κομψές και συνοπτικές ερμηνείες, για διανοητικές δραστηριότητες και πλατιά ενδιαφέροντα από την πρώιμη ηλικία, για εσωστρέφεια, απόσταση από την κοινωνική ομάδα και αντίσταση στις τάσεις για αφομοίωση, για έλεγχο των παρορμήσεων, απώθηση συναισθημάτων κ.ά.

Μια αντίστοιχη μελέτη επίσης του Gardner (1994) για την προσωπικότητα επτά δημιουργικών έδειξε, ανάμεσα στ' άλλα, ότι σε κάποια κρίσιμη φάση της εξέλιξης τους αυτά βρήκαν θερμή υποστήριξη από μια μικρή ομάδα συνομηλίκων, όταν οι άλλοι δεν καταλάβαιναν τις ιδέες τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα άτομα αυτά διατηρούσαν, περισσότερο από τα άλλα, δεσμό με την παιδική τους ηλικία και γι' αυτό παρουσίαζαν ένα είδος «πρωτόγονης» και νηπιακής σκέψης.

Η έρευνα, τέλος, των Getzels και Csikszentmihalyi (1976) με διαχρονικό χαρακτήρα, έδειξε ότι οι περισσότεροι επαγγελματίες καλλιτέχνες που διακρίθηκαν, δεν το χρωστούν αυτό στο ιδιαίτερο ταλέντο τους. Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι τα έργα τους δεν είχαν εμφανή ανωτερότητα σε αρχικό στάδιο από τα έργα των συναδέλφων τους που έμειναν άσημοι, αλλά κυρίως χάρη σε μια σειρά αλληλεπιδράσεων της προσωπικότητάς τους με περιβαλλοντικούς παράγοντες, μέσα από τις οποίες η τέχνη γι' αυτούς έγινε στην αρχή μέσο προβολής και στη συνέχεια μέσο αυτοέκφρασης.

Η σχέση της δημιουργικότητας με την προσωπικότητα, όπως έδειξαν οι έρευνες, επεκτείνεται σε όλους τους τομείς (στην οικογένεια, στην επαγγελματική και τη σχολική ζωή, στον τομέα των επιστημών, των τεχνών κλπ.). Οι έρευνες, επίσης, έδωσαν την ευκαιρία να εκτιμηθεί περισσότερο η κοινωνική όψη της δημιουργικότητας, δηλαδή η επίδραση σ' αυτήν του σύνθετου οικονομικο-κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος (βλ. M. Debbese, 1984, 328, τ.5).

Ενδιαφέρον εν προκειμένω παρουσιάζει η ανθρωπιστική άποψη του Maslow, ο οποίος βλέπει τη δημιουργικότητα, όχι ως απλή ανάγκη έκφρασης του ατόμου, αλλά κυρίως ως πολλαπλή ανάγκη έκφρασης της δημιουργικότητας του ανθρώπου, που ενεργοποιείται από την τάση του για «αυτοπραγμάτωση» και «αυτοδιεύθυνση» μέσα στον κόσμο, σε ποικίλα επίπεδα «αυτοκαθορισμού» και «αυτοέκφρασης». Ο Maslow, αναφερόμενος σε ενήλικες που μπόρεσαν να «αυτοπραγματωθούν» ως σφαιρικές και ολοκληρωμένες προσωπικότητες, περιγράφει τα εξής χαρακτηριστικά, αντιπροσωπευτικά της τάσης τους για ολική έκφραση:

-παρουσιάζουν συναισθηματικά ανοίγματα.

-είναι αυθόρμητοι και φυσικοί.

- επικεντρώνονται περισσότερο στο πρόβλημα και λιγότερο στον εαυτό τους.
  - παρουσιάζουν τάσεις για προσωπική αυτονομία.
  - παραδέχονται τον εαυτό τους και είναι ευχαριστημένοι από τη ζωή τους και από τις συντροφίες τους.
  - επιτυγχάνουν στις ερωτικές τους σχέσεις.
  - έχουν χιούμορ.
  - είναι δημιουργικοί.
  - έχουν ηθικά χαρίσματα.
  - λειτουργούν δημοκρατικά.
  - είναι συνεπείς και σταθεροί
- (βλ. A. Maslow, 1970, 1971).

Ο Barron κάνει λόγο για «δημιουργικό εαυτό» και τον αναλύει ως εξής: Δημιουργικός εαυτός σημαίνει το άνοιγμα σε νέους τρόπους θέασης, η ενόραση, ο συναγερμός για να ανταποκριθείς στις νέες περιστάσεις, οι πιθανοί τρόποι για να βρεις την απλότητα μέσα στην πολυπλοκότητα, η ανεξαρτησία της κρίσης, οι υποθέσεις σε ερωτήματα που περιμένουν την απάντησή τους, η επιθυμία να ρισκάρεις, η αντισυμβατικότητα, η πρωτοτυπία της σκέψης, που μπορεί να υποσχεθεί τις πιο απρόβλεπτες συνδέσεις, η έντονη προσήλωση στο πρόβλημα, μια συνεχής προσπάθεια να βρίσκεις σχήματα και νοήματα κ.ά. Όλα αυτά μαζί με τα κίνητρα και το θάρρος να δημιουργείς, φτιάχνουν μια εικόνα του «δημιουργικού εαυτού».

Μπορούμε να προσθέσουμε ακόμη, σύμφωνα με το Barron, την αναλογική σκέψη, τη φαντασία στην υπηρεσία της λογικής, την ανεξαρτησία της σκέψης και μια δυναμική ορμή στα πλαίσια της αντίθεσης ανάμεσα στην απλότητα και την έλξη για περιπλοκότητα. Επίσης, το κίνητρο να είσαι δημιουργικός, το οποίο είναι ανοιχτό θέμα για την παιδεία και εύκολα διαμορφώνεται θετικά από τις ενθαρρύνσεις. Έτσι έχουμε τις έννοιες για την αναγνώριση και την ανάπτυξη του δημιουργικού ατόμου, που αντιπροσωπεύει την έννοια της δημιουργικότητας. (βλ. F Barron, 1997, 96-97).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, κύριο χαρακτηριστικό της δημιουργικής σκέψης του ατόμου είναι η πρωτοτυπία. Ο Gardner, μελετώντας εξέχουσες προσωπικότητες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πρωτοτυπία εκδηλώνεται σ' αυτές τις προσωπικότητες σε επιμέρους πεδία γνώσης και νοητικών ικανοτήτων (θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης). Η πρωτότυπη έκφραση στο παιδί, σύμφωνα με τον Gardner, φαίνεται να οφείλεται σε γνωστικούς και συναισθηματικούς λόγους. Μη διαθέτοντας εξειδικευμένη γνώση της πραγματικότητας και μη κατανοώντας ούτε τους περιορισμούς ούτε τα όρια της γνώσης μεταξύ των διαφόρων τομέων της, το παιδί μπορεί να εκφράζει ανεμπόδιστα, λόγω ακριβώς αυτής της άγνοιας, πρωτότυπες συνθέσεις μέσα από ελεύθερους συνειρμούς, συνδυάζοντας τα στοιχεία που του παρουσιάζονται κατά το δοκούν.

Εξάλλου, επειδή δεν υπόκειται σε οποιουδήποτε περιορισμούς συναισθηματικής φύσης, που θα το προσανατόλιζαν σε μονοσήμαντες ερμηνείες της πραγματικότητας, μπορεί χωρίς αναστολές να δείχνει αποκλίσεις ή ασυνέπειες ως προς το σεβασμό των συμβάσεων και έτσι η έκφρασή του γίνεται ανορθολογική (βλ. H. Gardner, 1983).

Αυτό σημαίνει ότι η δημιουργική έκφραση του ατόμου επηρεάζεται και από την ηλικία, σε συσχετισμό με το γνωστικό του πεδίο και τη στάση του απέναντι στη συμβατική πραγματικότητα. Όταν αυτή του επιβάλλεται, όπως γίνεται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, τότε έχουμε κάμψη της δημιουργικότητας.

Ενώ, λοιπόν, η δημιουργικότητα στην παιδική ηλικία φαίνεται να οφείλεται σε λόγους άγνοιας, εξαιτίας του βαθμού ανάπτυξης και της κοινωνικής προσαρμογής και να συνδέεται περισσότερο με την αυθόρμητη έκφραση της ορμής και της φαντασίας αυτής της ηλικίας, (βλ. και E. De Bono, 1970 και 1973), στις μεγαλύτερες ηλικίες αντίστροφα φαίνεται να οφείλεται στη συσσωρευμένη γνωστική εμπειρία, στους μακρόχρονους αγώνες για δημιουργία, την ευρεία αντιληπτικότητα, την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας κλπ. (αναφέρονται ορι-

σμένα παραδείγματα προσωπικοτήτων που ανέπτυξαν ιδιαίτερη δημιουργικότητα σε μεγάλη ηλικία, όπως οι Bach, Goethe, Segovia κ.ά.).

Γεγονός είναι ότι το άτομο, σύμφωνα με τον Coleman, αποκτά σταδιακά για ολόκληρη τη ζωή του αποκρυσταλλωμένη ευφυΐα και γίνεται ικανό να χρησιμοποιεί τη συσσωρευμένη γνώση και να κάνει κρίσεις, να επιλύει προβλήματα και να γίνεται δημιουργικό (βλ. D. Goleman, 1998 και Κ. Μαγνήσαλης, 1996, 81).

Όσον αφορά την εκδήλωση της δημιουργικότητας σε σχέση με το φύλο, αν και οι περισσότερες απόψεις φαίνονται κάπως αντιφατικές, μοιάζουν περισσότερο αντικειμενικές οι απόψεις, που, βάσει σχετικών ερευνών, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στη δημιουργική επίδοση ανάμεσα στα δυο φύλα σε ολόκληρη τη φοίτηση (αφορά όλες τα βαθμίδες της εκπαίδευσης). Οι διαφορές στη συνέχεια διαμορφώνονται υπέρ των ανδρών και αυτό ίσως για λόγους κοινωνικούς (ο ρόλος της γυναίκας στην οικογένεια και γενικότερα στην κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική δραστηριότητα κλπ.) (βλ. L. Terman, 1947, και J. Cole & H. Zuckerman, 1987).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας για το δημιουργικό άτομο, παραθέτουμε μερικά συμπεράσματα ορισμένων ερευνητών, τα οποία έχουν ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια της πρότασής μας.

Η Amabile συνδέει τη δημιουργικότητα με το γνωστικό στυλ του ατόμου. Μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του γνωστικού στυλ είναι τα παρακάτω:

- η ευκαμψία στην κατανόηση της πολυπλοκότητας.
- η δημιουργική αντίληψη και η ανάκληση λεπτομερειών.
- η υπέρβαση των ορίων και των καθιερωμένων τύπων κατά τη διάρκεια λύσης ενός προβλήματος (και τα δυο προηγούμενα αφορούν τόσο τα γνωστικά όσο και τα αντιληπτικά δεδομένα, δηλαδή την αλλαγή χρήσης ενός αντικειμένου, την ανατροπή παλιών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, την ανακάλυψη νέων γνωστικών κατευθύνσεων κλπ.).
- η καλύτερη ανταπόκριση στις ανοιχτές επιλογές (δηλαδή, όταν δεν επιβάλλονται περιορισμοί ως προς το «τι» και το «πώς», τις επιλογές θα τις κάνει το άτομο).
- η χάραξη δικής του πορείας και στρατηγικής.
- η ικανότητα κατηγοριοποίησης των πληροφοριών σε ευρύτερες κατηγορίες σχέσεων.
- η αναστολή των πρόωγων κρίσεων και αξιολογήσεων από το ίδιο το άτομο για το έργο του, σύμφωνα με την αρχή του Osborn (1963) (βλ. T. Amabile, 1996, 88-89).

Μελετώντας το θέμα της δημιουργικότητας ο D. Shallcross (1981) κάνει συνοπτική περιγραφή του πυρήνα του δημιουργικού μυαλού. Το δημιουργικό μυαλό έχει:

- αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και αυτοέλεγχο.
  - επιθυμία για ρίσκο και ανοιχτή προδιάθεση στην εμπειρία
  - ανεξαρτησία και παρόρμηση.
  - αίσθηση του χιούμορ και του παιχνιδιού.
  - προσωπικό θάρρος και απουσία αίσθησης της απειλής
  - ευκαμψία και προτίμηση στο σύνθετο και το περίπλοκο.
  - αισθαντικότητα, πρωτοτυπία και απόλαυση της εμπειρίας.
  - επιμονή και τάση για συνεχή προσπάθεια.
  - συγκέντρωση και προσανατολισμό στο στόχο.
  - περιέργεια, διορατικότητα και αποδοχή της αταξίας
- (πρβλ. A. Craft, 2000, 13-14).

Τέλος, ο Sternberg, στα προβαλλόμενα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου, περιλαμβάνει τα εξής:

- ανεκτικότητα της αμφιβολίας και της ασάφειας.
- τάση να παίζει με τις ιδέες.
- μια «θηλυκή» τάση να ευθυγραμμίζει τα ενδιαφέροντά του.
- εκτίμηση της πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας.



- ασυγκράτητη και παρορμητική συμπεριφορά.
- στάση βαθιά συγκινησιακή και ενστικτώδη.
- αναζήτηση καταστάσεων που να παρουσιάζουν ενδιαφέρον.
- καιροσκοπισμό (εκμετάλλευση των ευκαιριών που του παρουσιάζονται).
- πάλη ανάμεσα στην αυτοκριτική και στην αυτοεκτίμηση.

Ο Sternberg κάνει μια αξιωματική παρατήρηση: Θεωρεί ότι το μόνο χαρακτηριστικό που φαίνεται να κυριαρχεί στα δημιουργικά άτομα είναι μια αισθητική ικανότητα, μια ικανότητα φιλοκαλίας, που τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν εκείνα τα ειδικά προβλήματα στο χώρο τους στα οποία αφοσιώνονται, αδιαφορώντας για όλα τα άλλα. Τα στοιχεία που μετρούν σ' αυτή τη αίσθηση φιλοκαλίας στην κρίση αυτών των ατόμων, ίσως να είναι κάποιος συνδυασμός προηγούμενων χαρακτηριστικών, ίσως όμως να οφείλονται στην προσωπικότητά τους ή στα κίνητρα που τους κινητοποιούν, ίσως πάλι να είναι ένας εξ ολοκλήρου ξεχωριστός παράγοντας.

Σε κάθε περίπτωση, αυτή η αίσθηση φιλοκαλίας αποτελεί μια φανερή παρουσία, που χαρακτηρίζει τα δημιουργικά άτομα και το έργο τους, και μάλιστα, όχι μόνο στο χώρο της τέχνης, στον οποίον η αισθητική είναι θεμελιώδες θέμα, αλλά και σε μια ποικιλία περιοχών, όπως για παράδειγμα, στο χώρο της επιστήμης, στον οποίον συνήθως θεωρούμε ότι η αισθητική δεν παίζει κάποιο ιδιαίτερα σπουδαίο ρόλο. Αν όμως εξετάσουμε σε βάθος αυτό το θέμα, τότε διαπιστώνουμε το αντίθετο. Ένα παράδειγμα είναι η γλαφυρότητα των μαθηματικών αποδείξεων. (βλ. R. Streinberg, 1997, 435-436).

Ανάλογες παρατηρήσεις, όπως αναφέραμε, κάνει ο Croce για τη γλώσσα, συνδέοντας τη γλωσσολογία με την αισθητική (βλ. B. Croce, 1976, 50, 115-119).

Τέλος, ο D. Perkins, αναφερόμενος στο ίδιο θέμα σε σχέση με τους καλλιτέχνες, τονίζει την υπεροχή της αισθητικής εκτίμησης των πραγμάτων σε σχέση με την απλή, λογική και κοινή πραγματιστική συνείδηση. Αυτοί που εκφράζουν την ανθρώπινη δημιουργικότητα και ιδιαίτερα, ως εσωτερική, ψυχολογική ιδιότητα και ως μηχανισμό που οδηγεί το άτομο σε παραγωγή πραγματικών δημιουργικών έργων, τονίζει με έμφαση, τείνουν να αφοσιώνονται στην εύρεση προβλημάτων, να κινούνται με ευελιξία σ' ένα ευρύ χώρο αυτού που αναζητούν, με πολλά περιθώρια στις επιλογές τους προτού περιοριστούν σε μια συγκεκριμένη λύση, ταυτόχρονα όμως, ακόμη και αν έχουν καταλήξει στις επιλογές τους, εξακολουθούν να παραμένουν πάντοτε ανοιχτοί στην πιθανότητα να αλλάξουν κατεύθυνση στις προσπάθειές τους.

Η πραγματική δημιουργικότητα, τονίζει, συνυφίνεται στενά με τις αξίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Θα μπορούσε μάλιστα να ισχυριστεί κανείς ότι η δημιουργικότητα είναι τελικά θέμα αυτών των αξιών της προσωπικότητας, παρά ένας ιδιαίτερος τρόπος ανάπτυξης των ικανοτήτων του ατόμου και ότι είναι περισσότερο θέμα του τρόπου με τον οποίο το άτομο ξεδιπλώνει τις ικανότητές του, παρά ο πνευματικός του εξοπλισμός, αν και ασφαλώς για κάτι τέτοιο χρειάζεται μια σειρά από πνευματικές ικανότητες, οι οποίες όμως από μόνες τους δεν επαρκούν (βλ. D. Perkins, 1997, 378-379).

Η προσωπικότητα των δημιουργικών ατόμων, ασφαλώς, δεν μπορεί να περιγραφεί πλήρως με οποιονδήποτε κατάλογο, ούτε μέσα από τις απόψεις και διαπιστώσεις ορισμένων ερευνητών. Γεγονός είναι ότι η πολυπλοκότητα του φαινομένου της δημιουργικότητας αφορά άμεσα τόσο την ατομική προσωπικότητα καθ'αυτήν, όσο και τις επιδράσεις διαφόρων παραγόντων πάνω σ' αυτήν. Η δράση και η επίδοση του ατόμου συνδέεται, αναμφίβολα, με τον πνευματικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, αισθητικό και με άλλους παράγοντες, που διαμορφώνουν το κλίμα και τη διαδικασία στις αλληλεπιδράσεις τους, μέσα από το οποίο το άτομο θα μπορέσει να εκφράσει τις πρωτότυπες ιδέες του και την έφεσή του για δημιουργία, σε όποιο τομέα κι αν επιλέξει να εκφραστεί, ανάλογα με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

Αυτό που πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα είναι ότι η δημιουργικότητα μπορεί, κάτω από προϋποθέσεις, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί στο άτομο, για να την εκδηλώσει στον τομέα που επιλέγει να δραστηριοποιηθεί με τους τρόπους που θα θελήσει να την εκφράσει.

## 8.9. Το δημιουργικό περιβάλλον

Δεύτερος αποφασιστικός παράγοντας για την έκφραση της δημιουργικότητας είναι το περιβάλλον. Ως περιβάλλον νοείται ο πολιτισμικός, κοινωνικός και υλικός περίγυρος με όλα του τα στοιχεία, είτε αυτά προέρχονται από το χώρο του πνεύματος και των αντιλήψεων είτε προκύπτουν ως παράγωγα εμπρόθετων ανθρώπινων ενεργειών, που δημιουργούν την πνευματική, υλική και τεχνολογική υποδομή και το συνολικό υπόβαθρο της δημιουργικής διαδικασίας.

Είναι γνωστό ότι ο κοινωνικός και πνευματικός περίγυρος είναι πεδίο διαρκούς αντιπαράθεσης ιδεών και αντιλήψεων. Το πολιτισμικό περιβάλλον, για παράδειγμα, μπορεί να είναι διαποτισμένο από προκαταλήψεις και συντηρητισμό, ή, αντίθετα, από ανοιχτό πνεύμα και δημιουργικές αναζητήσεις. Αυτό μπορεί να εκφράζεται τόσο στο στενό οικογενειακό κύκλο όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, στο σχολικό περιβάλλον, στους επαγγελματικούς χώρους κλπ. Είναι φυσικό, περιβάλλοντα που επιβάλλουν τη συμμόρφωση σε περιοριστικούς κανόνες και συντηρητικά πρότυπα να αποθαρρύνουν τις δημιουργικές αναζητήσεις.

Αντίθετα, περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δημιουργικών αναζητήσεων είναι αυτά που καλλιεργούν, μέσα από τις πνευματικές και κοινωνικές τους αξίες, την αγάπη για τη μάθηση και την επιδίωξη νέων ιδεών, που ανανεώνουν και καλυτερεύουν τη ζωή και φέρνουν την πρόοδο σε όλους τους τομείς, επιβραβεύοντας κάθε προσπάθεια που γίνεται γι' αυτούς τους στόχους. (βλ. H. Gardner, 1983 και D.F. Halpern, 1984).

Σε σχέση με όλα αυτά, κρίσιμος θεωρείται ο χώρος του σχολείου στην ολότητά του, δεδομένου ότι το σχολείο συνήθως εκφράζει τα κοινωνικά πρότυπα και αναπαράγει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Από ένα πεδίο νεκρής γνώσης του σχολικού περιβάλλοντος δεν μπορεί κανείς να περιμένει τίποτε καλό ούτε για τη γνώση ούτε για τη δημιουργικότητα ούτε και για τον ίδιο τον άνθρωπο, δεδομένου ότι μέσα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον δεν μπορεί το άτομο να «αυτοπραγματώνει» δημιουργικά την προσωπικότητά του (Maslow, 1970) και να ολοκληρώνεται.

Πολλοί υποβοηθητικοί και ανασταλτικοί παράγοντες μπορεί να επενεργούν στο περιβάλλον, όπως το δημοκρατικό ή αυταρχικό πρότυπο, η παθητική ή ενεργητική στάση, τα εξωτερικά ή εσωτερικά κίνητρα, ο ατομοκεντισμός ή κοινωνιοκεντισμός κ.ά. Όλα αυτά έχουν τις επιπτώσεις τους στην αποθάρρυνση ή δραστηριοποίηση της δημιουργικής συμπεριφοράς. Ακόμη και η υπερβολική ευκολία που παρέχεται από το περιβάλλον μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα, δηλαδή να μην ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και να έχει ως συνέπεια την επανάπαυση και τον εφησυχασμό, την αδράνεια και την επιδίωξη των εύκολων, βολικών και μη δημιουργικών λύσεων.

Αντίθετα, είναι πιθανό μια συναισθηματικής φύσης δυσκολία, όπως η απουσία στοργής και αγάπης από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, να δραστηριοποιεί σε αντιστάθμισμα τη δημιουργική συμπεριφορά του ατόμου.

Αυτό μπορεί να συμβεί ασφαλώς με ανάλογο τρόπο και στο χώρο της τέχνης. Οι κάθε είδους δυσκολίες (τεχνικές, συναισθηματικές, πνευματικές ή καθαρά αισθητικής φύσης), μπορεί να οδηγήσουν σε μια πρωτότυπη καλλιτεχνική δημιουργία, αντίθετα με την υπερβολική ευκολία, που μπορεί να οδηγήσει σε κοινότοπες, πλαδαρές, άνευρες και χωρίς ενδιαφέρον εκφράσεις<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Μας προειδοποιεί γι' αυτό ο Ντελακρούά στα απομνημονεύματά του: «Η μεγάλη υπόθεση έγκειται στο να αποφεύγω την κολασμένη ευκολία του πινέλου. Κάνε μάλλον το υλικό δύσκολο, για να δουλευτεί σαν μάρμαρο. Θα είναι εντελώς καινούργιο, Κάνε το υλικό ατίθασο για να το νικήσεις με υπομονή» (βλ. E. Ντελακρούά, 1981, 46).

Αν και πρέπει να δεχτούμε ότι το περιβάλλον ασκεί αποφασιστική επιρροή στην έκφραση της δημιουργικότητας, εντούτοις πρέπει να τονίσουμε ότι οι όροι και οι προϋποθέσεις που θέτει δεν λειτουργούν με κάποια νομοτέλεια, ώστε να επηρεάζουν μονοδιάστατα και προς ορισμένη κατεύθυνση. Πολλές φορές λειτουργούν εντελώς αντίστροφα από τα αναμενόμενα, ανατρέποντας την κοινή ανθρώπινη λογική. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να παρέχονται από το περιβάλλον οι καλύτεροι δυνατοί όροι και προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και την έκφραση της δημιουργικότητας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές όπως ο Ogilvie, φτάνουν στο σημείο να υποστηρίζουν ότι δεν διαπίστωσαν καλύτερο αποτέλεσμα στην έκφραση της δημιουργικότητας στα λεγόμενα προοδευτικά (μη τυπικά) σχολεία σε σχέση με τα παραδοσιακά.

Θέλουμε να σχολιάσουμε ότι πίσω από αυτές τις υπερβολές αυτό που αναντίρρητα διαφαίνεται είναι ότι η δημιουργικότητα δεν προκύπτει ως εκ θαύματος εκ του μηδενός, αλλά με την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζεται γι' αυτήν ένα ανεκτικό περιβάλλον ή ένα ελεύθερο διδακτικό πρόγραμμα» (βλ. R. Webberley – L. Litt, 1987, 131-132).

Η δημιουργικότητα παρουσιάζεται κυρίως ως σύνθεση παραγόντων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα περιβάλλοντα, τα πρόσωπα και τις διαδικασίες. Η δημιουργική ατμόσφαιρα περιλαμβάνει και παράγοντες που διαφοροποιούνται κάθε φορά. Γι' αυτό καλύτερα είναι να μιλάμε για ατομικό πλαίσιο με δράσεις και χειρισμούς των προσώπων, για κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Vugotsky, Torrance), για γνωστικό πλαίσιο (Bruner, Ogilvie) κλπ. Αυτό μας δίνει την ευρύτητα των παραγόντων, προσωπικών και περιβαλλοντικών, οι οποίοι αλληλεπιδρούν στη δημιουργική διαδικασία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, αν και αναγνωρίζεται η αποφασιστική συμβολή του γενικότερου περιβάλλοντος στη δημιουργική διαδικασία, οι διάφοροι ερευνητές δεν εκτιμούν με τον ίδιο τρόπο την επίδρασή του σ' αυτήν, όπως και την επίδραση άλλων παραγόντων.

Μπορούμε, ωστόσο, να συμφωνήσουμε σε όσα σχετικά με το δημιουργικό περιβάλλον αναφέρει ο Stenberg. Ένα περιβάλλον για να συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας θα πρέπει να παρέχει.

- πλούτο και αφθονία μέσων, ερεθισμάτων, ευκαιριών κλπ.
- ευκαιρίες για εκπαίδευση και δράση.
- φροντίδα γι' αυτόν που δραστηριοποιείται.
- πεδίο γνώσης
- στυλ και παραδείγματα.
- νύξεις και υποδείξεις για τη διορατικότητα (τη βαθιά γνώση και την προβλεπτικότητα).
- ρόλους, νόρμες και στηρίγματα της προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης
- καλούς δασκάλους.
- αξιολογητές που να μπορούν να εκτιμούν τη δημιουργικότητα στο χώρο τους.
- ανθρώπους που, όταν χρειαστεί, να προστατεύουν τα δημιουργικά άτομα από το κλίμα αποθάρρυνσης ή εχθρότητας που πολλές φορές δημιουργείται εις βάρος τους.
- κατάλληλα ερεθίσματα για να τροφοδοτούν τη δημιουργική διαδικασία.
- ευνοϊκή υποστήριξη στην επιλογή, τη διατήρηση και την ανάπτυξη των δημιουργικών ιδεών. (βλ. Sternberg, 1997, 439).

Τέλος, οφείλουμε να τονίσουμε, ότι η δημιουργικότητα, αν και αναπτύσσεται μέσα σ' ένα ευρύτερο κοινωνικο – πολιτισμικό περιβάλλον, από το οποίο επηρεάζεται άμεσα και ποικιλότροπα, δημιουργεί, μέσα από τις διαδικασίες και τα αποτελέσματά της μια νέα πνοή, ένα νέο περιβάλλον, που βγάζει τη σκέψη και τη δράση από το στενό τους μονοπάτι σε μια καινούργια λεωφόρο και ανοίγει τους ορίζοντες του ανθρώπου στην επικοινωνία, τη μάθηση και την ολόπλευρη έκφρασή του.

### **8.10. Η δημιουργική διαδικασία: Χειρισμοί και τεχνικές άσκησης της δημιουργικότητας.**

Ο τρίτος παράγοντας που δίνει έκφραση στην έννοια της δημιουργικότητας είναι η διαδικασία. Δημιουργική διαδικασία, παρατηρεί ο Taylor, «είναι η διαδικασία της αλλαγής, της ανάπτυξης και της εξέλιξης στη ζωή του υποκειμένου. Αυτό σημαίνει εσωτερική αναδόμηση του αντιληπτικού και εννοιακού κόσμου του ατόμου και ακόμη αναδιοργάνωση της εσωτερικής του κατάστασης, προπάντων όταν αυτή είναι ιδιαίτερα περιχαρακωμένη. Τα άτομα που είναι πάρα πολύ ικανά στη δική τους ατομική δημιουργικότητα, είναι και εκείνα που αποσπώνται πιο εύκολα από τη δική τους συνηθισμένη κατάσταση και την αναδομούν, όπως είναι απαραίτητο». (βλ. C. Taylor, 1997, 114).

Αυτού του τύπου η διαδικασία επικεντρώνεται εκτός των άλλων πρώτα και κύρια στη δημιουργία του ίδιου του υποκειμένου. Ασφαλώς, κάθε δημιουργική διαδικασία υπηρετεί συνειδητά ή ασυνειδητά αυτό το μεγάλο στόχο: Δημιουργώντας το άτομο οποιοδήποτε έργο, πρώτα απ' όλα δημιουργεί τον εαυτό του.

Ας σταθούμε, όμως, σε κάτι που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, σ' αυτό που ο Taylor χαρακτηρίζει, ανάμεσα στα πέντε στάδια της δημιουργικότητας που προτείνει, ως στάδιο της «αναδυόμενης» δημιουργικότητας (emergentive creativity), κατά το οποίο υπάρχει ανάγκη να εκφραστεί μια απόλυτη νέα αρχή. Είναι η δημιουργικότητα που όλοι σχεδόν έχουν στο μυαλό τους, μιλώντας γι' αυτό τον όρο και αυτή που συνήθως εξετάζουν οι ερευνητές. (πρβλ. E. Torrance, 1997, 46).

Ο όρος «αναδυόμενη» πιστεύουμε ότι εκφράζει κατά τον καλύτερο τρόπο την έννοια της διαδικασίας και φέρνει στη σκέψη το μύθο της αναδυόμενης Αφροδίτης. Ο παραλληλισμός για μας είναι προφανής. Η Αφροδίτη, καθώς αναδύεται, φανερώνει κίνηση προς τα πάνω, ανάταση προς το φως, αποκάλυψη αυτού που προκαλεί έκπληξη για την αρμονία του και θαυμασμό για την απλότητα της μορφής του, για την απελευθέρωση από το βάρος της ύλης του, που υποβάλλει το πνεύμα της αλήθειας, της ομορφιάς και της ολοκλήρωσης, που δίνει απαντήσεις στα ερωτηματικά μας και μας γεννά καινούργια. Μέσα από τη σοφή απλότητα, πολλές άλλες αλήθειες μπορούν να αποκαλυφθούν και η μορφή που αναδύεται μπορεί να είναι η πηγή της γνώσης, της φαντασίωσης και της ενόρασης, που θα περάσει από το φίλτρο της λογικής για να κριθεί.

Κάπως έτσι αναδύεται και η δημιουργική σκέψη και περίπου με τον ίδιο τρόπο συνυφάνεται σ' αυτήν το λογικό, το παράλογο, η φαντασία, το συναίσθημα, η αισθητική μορφή, η ολότητα και η πληρότητα. Η δημιουργική σκέψη αναταράζει τα νερά, αλλά επιβάλλει την τάξη. Κάτι τέτοιο πιστεύει και ο De Bono, όταν γράφει ότι ο αληθινός σκοπός της δημιουργικής σκέψης «δεν είναι να περιπλανιόμαστε σ' ένα άμορφο χάος, αλλά να αναδυθούμε απ' αυτό με μια αποτελεσματική νέα ιδέα. Η νέα ιδέα συνήθως έχει μια κλασική απλότητα στη μορφή της, μια ξεκάθαρη γραμμή που απέχει πολύ από το άμορφο χάος από το οποίο αναδύθηκε». (βλ. E. De Bono, χ. χ. 159-160, Α').

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η δημιουργική σκέψη πηγάζει από το γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου, από το πόσο βαθιά το απασχολεί το συγκεκριμένο πρόβλημα και από την καλλιέργεια και τον εθισμό του σ' αυτού του είδους τη σκέψη, κάνοντας περισσότερο λόγο για το γνωστικό πλαίσιο αναφοράς (Guilford, Ogilvie, Bruner). Άλλοι ερευνητές αναφέρονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Vygotsky, Torrance), άλλοι τονίζουν τη λειτουργία της πρωτόγονης σκέψης (Freud, Barron) και άλλοι τη λειτουργία του τυχαίου, με την οποία εξηγούν την εξαιρετική ρευστότητα της φύσης της δημιουργικής σκέψης (De Bono).

Όλοι αυτοί οι ερευνητές μαζί δίνουν μια ιδέα για τις απόψεις που έχουν αναπτυχθεί και για το πολυσύνθετο και πολυδιάστατο του φαινομένου της δημιουργικότητας. Αυτό που φαίνεται να είναι βέβαιο είναι ότι οι νέες, καινοτόμες και πρωτοπόρες ιδέες μπορεί να πηγάζουν, άλλοτε από την απόκλιση προς τη λογική σκέψη και άλλοτε από την έμπνευση, τη φαντασία ή τη ενόραση. Σε κάθε περίπτωση, για να βρουν τρόπο έκφρασης, χρειάζεται να αναπτυχθούν χειρισμοί και τεχνικές, με άλλα λόγια στρατηγικές δημιουργικής διαδικασίας, μέσα από τις οποίες θα αναδυθούν.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί τέτοιες στρατηγικές, μερικές από τις οποίες είναι οι παρακάτω:

### **1. Η μέθοδος της ιδεοθύελλας ή του καταιγισμού ιδεών (brainstorming).**

Η ιδέα ανήκει στον Osborn, ο οποίος την πρωτοπαρουσίασε από το 1938 (βλ. Osborn, 1963). Σ' αυτή τη μέθοδο παίζει σημαντικό ρόλο το ασυνείδητο, γι' αυτό μοιάζει μ' ένα είδος ψυχανάλυσης. Το άτομο πρέπει να απελευθερώσει τη σκέψη του από κάθε αναστολή και συνεπώς ο ρόλος της κριτικής σ' αυτή την αρχική φάση υποχωρεί και μετατίθεται στο τέλος. Το άτομο πρέπει να φτάσει στην, κατά το δυνατόν, πιο ελεύθερη παραγωγή ιδεών.

Από την ποσότητα των ιδεών προσδοκούμε την ποιότητα των ιδεών. Σύμφωνα με τις αρχές της συνειρμικής ψυχολογίας, μπορούμε, εντείνοντας τις προσπάθειές μας, να φτάσουμε από τις πιο κοινότοπες και συμβατικές, στις πιο ασυνήθιστες και πρωτότυπες ιδέες. Μπορούμε, με άλλα λόγια, αυτό που παρουσιάζεται ως νοητική ευχέρεια με την ποσότητα των ιδεών, να γίνει νοητική ευελιξία με την πρωτοτυπία και την ποικιλομορφία τους.

Σημασία σ' αυτή τη φάση, όπως τονίζεται, έχει η αναστολή της κριτικής των ιδεών.

Σύμφωνα με την υπόθεση των Parloff και Handlon (1964), αυτό «δεν αυξάνει την προθυμία ενός ατόμου να αναφέρει ιδέες, που σε άλλη περίπτωση μπορεί να τις απέρριπτε». Όπως τονίζει ο Gerlach, που ερευνήσε το θέμα (1964), όταν παροτρύνονται τα άτομα να παράγουν πρωτότυπες ιδέες, η παραγωγή τους αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό (πρβλ. R. Webberley και L. Litt, 1987, 127).

Ο Osborn προτείνει για τη μέθοδο αυτή τρία στάδια:

α) Το στάδιο της προετοιμασίας, κατά το οποίο γίνονται οι επιμέρους εργασίες (καθορισμός του προβλήματος, συλλογή και διερεύνηση πληροφοριών σε σχέση με το πρόβλημα κλπ.).

β) Το στάδιο της εφαρμογής, κατά το οποίο γίνεται η παραγωγή των ιδεών. Υποβοηθητικά ερωτήματα για να κινητοποιήσουν τη φαντασία ή τους συνειρμούς είναι: Η αναζήτηση εναλλακτικών ιδεών από τις καθιερωμένες πάνω σ' ένα θέμα, οι πρωτότυπες χρήσεις των αντικειμένων και γενικά οι τροποποιήσεις, ανακατανομές, αναδιπλώσεις, συγκερασμοί, υποκαταστάσεις, προσαρμογές, μεγεθύνσεις ή σμικρύνσεις στοιχείων που αναφέρονται σε αντικείμενα, ιδέες κλπ., και

γ) Το στάδιο της αξιολόγησης, κατά το οποίο με κριτική ανάλυση επιλέγουμε τις ιδέες εκείνες που πιστεύουμε ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στη λύση του προβλήματος.

Ολόκληρη αυτή η διαδικασία διεξάγεται στα πλαίσια μιας συγκροτημένης ομάδας με προεδρεύοντα (μπορούμε αυτό να το συσχετίσουμε με τη σχολική τάξη και το δάσκαλο).

### **2. Η μέθοδος της Συνεκτικής**

Η μέθοδος αυτή, που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, επινοήθηκε από τον Gordon (1961), ο οποίος την ανέπτυξε και την υλοποίησε σε συνεργασία με τον Prince. Συνίσταται στη συνοχή φαινομενικά διαφορετικών και άσχετων μεταξύ τους στοιχείων. Μέσα από τη χρήση διαφορετικών συνδυασμών βρίσκουμε σχέσεις συνάφειας και ομοιότητας ανάμεσα σε αντικείμενα, ιδέες, καταστάσεις ή φαινόμενα, αυξάνοντας τις πιθανότητές μας για πρωτότυπες λύσεις διαφόρων προβλημάτων. Μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι σκεφτόμαστε για τη λύση του προβλήματος μέσα από αναλογίες, μεταφορές ή σύμβολα, κάνοντας οικεία άγνωστα ή ακατανόητα θέματα και απελευθερώνοντας τη σκέψη από τη στερεότυπη και συμβατική λογική. Η μεταπήδηση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και το αντίστροφο, μέσα από τη σύνθεση νοητικής και συναισθηματικής εμπλοκής, μπορεί να συμβάλει στην ανανέωση της εμπειρίας μας για τα πράγματα ή τις καταστάσεις.

Η μέθοδος της Συνεκτικής περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια:

α) Την ανάλυση, η οποία συνίσταται στο διαχωρισμό των κύριων σημείων του προβλήματος, με στόχο να κάνει το ξένο οικείο και το οικείο ξένο. Η οικειοποίηση του ξένου σημαίνει προσπάθεια κατανόησης του άγνωστου μέσα από αντίστοιχες οικείες παραστάσεις και τη γνωστική εμπειρία του ατόμου, ενώ η αποξένωση του οικείου σημαίνει προσπάθεια αποστασιοποίησης από αυτό που είναι πολύ γνωστό και συνηθισμένο. Αυτό σημαίνει ανατροπή των καθιερωμένων αντιλήψεων μέσα από παραδοξότητες που ανατρέπουν στερεότυπες συμπερι-

φορές ή αυτοματισμούς της σκέψης. Με τον τρόπο αυτό οι φθαρμένες αντιλήψεις μας για τα πρόσωπα, τα πράγματα, τα φαινόμενα ή τα συναισθήματά μας αλλάζουν και ανανεώνονται.

β) Τη γενικοποίηση, μέσα από την οποία επιχειρούμε την εξακρίβωση της ταυτότητας των σημαντικών παραγόντων του προβλήματος.

γ) την εξερεύνηση του συστήματος ή της αναλογίας. Αυτό αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο της μεθόδου και συνίσταται στην εξεύρεση, βάσει των προσωπικών βιωμάτων, των γνώσεων και εμπειριών του ατόμου, των αναλογιών που το θέμα (αντικείμενο, ιδέα ή άλλο πρόβλημα) παρουσιάζει με άλλα γνωστά του θέματα.

Τύποι των αναλογιών που χρησιμοποιούνται είναι:

-Η προσωπική αναλογία: Το άτομο, μέσω της φαντασίας του, ταυτίζεται εννοιολογικά ή συναισθηματικά με το αντικείμενο της μελέτης του. Για παράδειγμα, γίνεται ένα δέντρο του δάσους και ζει όλες τις λειτουργίες του ή έρχεται στη θέση κάποιου προσώπου, το οποίο σε συγκεκριμένες καταστάσεις θα πρέπει να πάρει μια μεγάλη απόφαση κλπ.

-Η άμεση αναλογία: Μέσα από την άμεση και παράλληλη σύγκριση ανάμεσα σε γνωστά και άγνωστα συστήματα, το άτομο μπορεί να προχωρήσει στη διατύπωση θεωριών, στο σχηματισμό εννοιών ή την κατασκευή αντικειμένων κλπ. Αυτό μπορεί να γίνει σε διεπιστημονικό επίπεδο, έτσι ώστε έννοιες ενός επιστημονικού τομέα να μεταφερθούν και να προσαρμοστούν σε κάποιον άλλο τομέα.

-Η συμβολική αναλογία: Γίνεται χρήση του κόσμου των συμβόλων (χρήση της πληροφορίας με υψηλό επίπεδο αφαίρεσης), αναπαράσταση ενός αντικειμένου με κάποιο άλλο, μίμηση ενός αντικειμένου ή μιας συμπεριφοράς κλπ. Αυτό επιτρέπει τη δημιουργική χρήση της γλώσσας και οποιασδήποτε άλλης κωδικοποιημένης πληροφορίας. Τα σύμβολα και οι μεταφορές μπορούν να συμβάλουν στην ποιητική χρήση της γλώσσας και στη δημιουργική αναδιτύπωση του κόσμου (βλ. και Γ. Ξανθάκου, 1998, 102).

-Η φανταστική αναλογία: Στηρίζεται στο ρόλο της φαντασίας. Γίνεται η υπόθεση ότι όλα μπορεί να είναι πιθανά. Τότε η σκέψη είναι έτοιμη για πετάγματα και ανατροπές, ακόμη και εντελώς εξωπραγματικές.

### **3. Η μέθοδος της πλάγιας σκέψης και τα έξι σκεπτόμενα καπέλα του De Bono (χ. χ. Α')**

Ο De Bono, αναφερόμενος στη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου, όπως και ο H. Gardner με τη νοημοσύνη, αναγνωρίζει τέσσερα είδη σκέψης:

-τη φυσική σκέψη, που κινείται μέσα στις στερεότερες παραδοχές και τα καθιερωμένα σχήματα, δεν επιδέχεται έλεγχο και μέτρο και δεν έχει αίσθηση της αναλογίας, αλλά τείνει προς την ακρότητα και την απόκλιση.

- τη λογική σκέψη, που αντιτίθεται στη φυσική, συγκρατώντας τις υπερβολές της και είναι προϊόν εκπαίδευσης. Αν και βάζει κάποιο φραγμό στις ακρότητες της φυσικής σκέψης και πετυχαίνει κάποιες ισορροπίες, εντούτοις, της επιβάλλει και πολλούς περιορισμούς.

- τη μαθηματική σκέψη, που είναι βασικά ένα παιχνίδι με σύμβολα, κανόνες και καθιερωμένες διαδικασίες. Η σκέψη αυτή έχει μεγάλη συμβολή στην επιστημονική πρόοδο και στο χειρισμό του υλικού κόσμου, όχι όμως και σε πολλά προβλήματα που αφορούν τα πρόσωπα.

- την πλάγια σκέψη, που είναι η απελευθερωμένη σκέψη, η μη ορθολογική, που έχει σαν προορισμό το ξεπέραςμα των παλιών αντιλήψεων και ιδεών και τη γέννηση νέων και πρωτότυπων.

Βάσει αυτής της ταξινόμησης ο De Bono κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε δυο βασικά σχήματα σκέψης: την κάθετη, που είναι η παραδοσιακή λογική σκέψη, και την πλάγια, που, αντίστροφα, είναι η απελευθερωμένη από τις νόρμες και τους φραγμούς της πρώτης. Οι δυο τρόποι σκέψης βρίσκονται πάνω σ' ένα αντιθετικό σχήμα. Ο πρώτος τείνει να είναι αναλυτικός, να χρησιμοποιεί την λογική αλληλουχία, να αναζητά αποδείξεις, να τελειοποιεί τις ιδέες και να χρησιμοποιεί κλειστές διαδικασίες. Ο δεύτερος, αντίθετα, εισάγει την πρόκληση και τον ανορθολογισμό της ασυνέχειας, αποφεύγει το παραδεκτό χωρίς να ζητά αποδείξεις και επιδιώκει την ανακάλυψη νέων ιδεών μέσα από ανοιχτές διαδικασίες.

Όπως γίνεται φανερό, το σχήμα αυτό του De Bono δεν απέχει πολύ από το σχήμα του Guilford για τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόηση, η οποία, ασφαλώς, έχει οριοθετηθεί με

κάποια σχολαστικότητα για να γίνει μετρήσιμη και να αποτελέσει διαγνωστικό εργαλείο στα διάφορα test (ψυχομετρική μέθοδος).

Ο De Bono θέτει ως θεμελιακό στοιχείο της πλάγιας σκέψης ένα νέο τρόπο παρατήρησης και αντίληψης των πραγμάτων, σε μια προσπάθεια μετάβασης από το υπαρκτό στο επιθυμητό. Προς το σκοπό αυτό αναγνωρίζει τέσσερις αρχές της πλάγιας σκέψης:

α) την αρχή της αναγνώρισης της κυρίαρχης ιδέας, σύμφωνα με την οποία γίνεται προσπάθεια να εντοπιστεί και να εξεταστεί η παλιά κυρίαρχη ιδέα που στέκει εμπόδιο στη σκέψη. Γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί και να επαληθευτεί αναλυτικά η κυριαρχία της, ώστε να καταστεί ικανό το άτομο να απαλλαγεί από την εξουσιαστική παρουσία της.

β) την αρχή της αναζήτησης διαφόρων τρόπων παρατήρησης των πραγμάτων, σύμφωνα με την οποία γίνεται προσπάθεια να ανακαλυφθούν διαφορετικές οπτικές σε κάποιο πρόβλημα και όχι απλώς να μεγαλώσει ο βαθμός ερμηνείας των ήδη γνωστών λύσεων. Ο De Bono κάνει λόγο για παλιές τρύπες, που απλώς τις διευρύνουμε και για εντελώς νέες, που ανοίγουν άλλα μονοπάτια στη σκέψη, όπως γίνεται με τις πετρελαιοπηγές.

γ) την αρχή της χαλάρωσης του άκαμπτου ελέγχου της κάθετης σκέψης, σύμφωνα με την οποία γίνεται προσπάθεια να απαλλαγεί η σκέψη από τη μονόδρομη φορά της και να ακολουθήσει μια ελεύθερη κατεύθυνση, μια ρευστή και δυναμική πορεία, που θα την οδηγήσει στη γέννηση νέων ιδεών και όχι με οποιοδήποτε τρόπο στην αναπαραγωγή των παλιών.

δ) την αρχή της χρησιμοποίησης του τυχαίου, σύμφωνα με την οποία γίνεται παραδεκτή η μεγάλη συμβολή αυτού του παράγοντα στα άλματα της σκέψης του ανθρώπου, στις ανακαλύψεις κλπ. Επειδή όμως το τυχαίο δεν μπορεί να παραχθεί με τεχνητό τρόπο, γι' αυτό θα πρέπει να προκληθεί, ώστε να αυξήσουμε τις πιθανότητες να παρουσιαστεί και να επενεργήσει με τον τρόπο που θέλουμε. Προς το σκοπό αυτό ο De Bono προτείνει τη χρήση διαφόρων τεχνικών, όπως π.χ. το μη δομημένο και χωρίς σκοπό παιχνίδι, που αφήνει ελεύθερη τη σκέψη και ενθαρρύνει την επενέργεια του τυχαίου, ορισμένες τεχνικές παρόμοιες με αυτές του καταγισμού ιδεών, και άλλες που στηρίζονται πάνω στην αρχή των υποθέσεων και των πιθανοτήτων ως μέσο ενόρασης, εισαγωγής της λειτουργίας της ασυνέχειας, της απόδρασης από τον κλειστό ορθολογισμό της σκέψης κλπ. Ο De Bono τονίζει χαρακτηριστικά ότι «με την πλάγια σκέψη εν είναι απαραίτητο να είμαστε συνεχώς σωστοί, Μόνο το τελικό αποτέλεσμα πρέπει να είναι σωστό. Πλάγια σκέψη, σχολιάζει ο De Bono, σημαίνει να κατεβούμε μέσα στις λάσπες και να ψάξουμε γύρω τριγύρω, ώσπου να βρεθεί ένας φυσικός δρόμος, ο οποίος θα εξέχει πάνω από το βούρκο. Η ανάγκη να είμαστε συνεχώς σωστοί σε κάθε στάδιο είναι, αναμφίβολα, η μεγαλύτερη τροχοπέδη για τις καινούργιες ιδέες».

Ο De Bono τονίζει ακόμη ότι «με τη πλάγια σκέψη περνά από το νου μας συνειδητά μια γρήγορη διαδοχή διαφορετικών τρόπων εξέτασης ενός πράγματος. Τότε οι χρονικές και αναλυτικές ικανότητες του νου προκαλούν αυτόματα την αλληλεπίδραση αυτών των διαφορετικών προσεγγίσεων, για να μας δώσουν μια αποτελεσματική απάντηση».

Κάνει επίσης εύστοχες παρατηρήσεις για τον τρόπο εξέτασης των προβλημάτων και τις διάφορες τεχνικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε. Αναγνωρίζει ότι η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων εξέτασης των πραγμάτων δεν είναι εύκολη υπόθεση, επειδή «δεν είναι φυσική συνήθεια». Η φυσική τάση είναι να επιλέγουμε την πιθανότερη εξήγηση κι όχι τη διαφορετική εξήγηση. Αυτό παραδέχεται ότι είναι και θέμα άσκησης και εκπαίδευσης. Μια τεχνική για να το καταφέρουμε αυτό είναι «να ανατρέπουμε αυθαίρετα τα δεδομένα, αντιστρέφοντας εν γνώσει μας ορισμένες σχέσεις», π.χ. να δούμε τους τοίχους του σπιτιού να κρέμονται από τη στέγη και όχι να τη στηρίζουν. Μια άλλη τεχνική είναι «να μεταφέρουμε τις σχέσεις μιας κατάστασης σε κάποια άλλη, που είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί, Έτσι, μια αφηρημένη κατάσταση μπορεί να μετατραπεί σε μια εφαρμοσμένη αναλογία».

Τέλος, ο De Bono τονίζει ότι οι προσπάθειές μας να απεγκλωβιστούμε από τους άκαμπτους κανόνες και το αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο της κάθετης σκέψης, θα μας ωθήσουν σε μια ρευστότητα της πλάγιας σκέψης, «όπου τίποτε δεν είναι βέβαιο και τα πάντα αμφισβητούνται συνεχώς». Αυτό δεν πρέπει να μας φοβίζει, γιατί οι νέες ιδέες «οφείλονται στον απερίοριστο δυναμισμό αυτού του χάους» (βλ. E De Bono, χ. χ., 99 κ. ε.).

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η θεωρία του De Bono για «τα έξι σκεπτόμενα καπέλα», που μπορεί να εφαρμοστεί σε συλλογικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων. Κάθε ένα καπέλο, που στο επίπεδο της ομάδας αντιστοιχεί σε μια υποομάδα, αντιπροσωπεύει και ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, με τον οποίο παίρνει μέρος στη συζήτηση και το διάλογο με επιχειρήματα. Αυτός ο τρόπος σκέψης συνιστά μια σταθερή οπτική αντίληψη του προβλήματος και η παραγωγή των ιδεών της κάθε υποομάδας αυτήν ακριβώς υπηρετεί. Μέσα από την ανοιχτή αντιπαράθεση των ιδεών, της επιχειρηματολογίας και της κριτικής που ασκείται ανάμεσα στις υποομάδες, τα άτομα, ως μέλη μιας ομάδας, μαθαίνουν να συνεργάζονται για να υποστηρίξουν κοινούς στόχους, να δέχονται κριτική και με τη σειρά τους να κρίνουν τους άλλους, να επικοινωνούν με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και να αποκτούν πλουραλιστική αντίληψη, δηλαδή πολλούς και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας. Επιδιωκόμενος στόχος είναι όλα αυτά να γίνονται μέσα από μια κατάσταση παιχνιδιού.

Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα είναι με τη σειρά το άσπρο, το κόκκινο, το μαύρο, το κίτρινο, το πράσινο και το μπλε και αναφέρονται αντίστοιχα στην αναζήτηση όλων των πληροφοριών γύρω από το πρόβλημα, στην έκφραση των συναισθημάτων, στην κρίση με σύνεση και επιχειρηματολογία, στη θετική και αισιόδοξη τοποθέτηση, στη δημιουργική σκέψη μέσα από νέες και εναλλακτικές προτάσεις, στη ρύθμιση της διαδικασίας, στο σχολιασμό και στην έκδοση συμπερασμάτων (βλ. E, De Bono, χ.χ., Α' και Β').

#### **4. Η μέθοδος της Σύναψης**

Η μέθοδος αυτή, με δημιουργό τον Guy Aznar (1966), είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων στα πλαίσια μιας ολιγάριθμης ομάδας, που χρησιμοποιεί τη διασταύρωση και τη διερεύνηση για την παραγωγή ιδεών. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος γίνεται προσπάθεια να εγκαταλειφθεί το πεδίο του πραγματικού με διαχωρισμό της φαντασίας και της κρίσης και ταυτόχρονα με τη διασταύρωση του πραγματικού με το φανταστικό, μέσα από ένα διευρυμένο πεδίο ερεθισμάτων (γράψιμο στον ύπνο, τυχαία επιβολή λέξεων, κατάτμηση του προβλήματος, εξεύρεση αναλογιών και προεκτάσεων). Η όλη προσπάθεια στοχεύει στη απογείωση της σκέψης (και η πιο αλλόκοτη φαντασία είναι αποδεκτή), αλλά και στη συνεχή εξέταση εφαρμογής (γι' αυτό απαιτείται σύζευξη του φανταστικού με το πραγματικό). Όλα αυτά μέσα σε ένα κλίμα θετικής, μη απορριπτικής ατμόσφαιρας, δημιουργικών ερεθισμάτων της σκέψης κλπ. (βλ. Κ. Μαγνήσαλη, 1996, 191-192). Όπως γίνεται φανερό, η μέθοδος αυτή βρίσκεται κοντά στη μέθοδο της Συνεκτικής.

#### **5. Η μέθοδος της ταχείας σκέψης.**

Είναι μια παραλλαγή της μεθόδου του καταγισμού ιδεών, με κύριο ζητούμενο τη γρήγορη σκέψη. Ενδιαφέρον στοιχείο της είναι ότι παίρνει τη μορφή παιχνιδιού (τα μέλη της ομάδας γίνονται «παίκτες» και η διαδικασία «παιχνίδι»).

#### **6. Η μέθοδος της Συνεργατικής.**

Η μέθοδος αυτή, που βρίσκεται μέσα στο πνεύμα της πρότασής μας, είναι άλλη μια ενδιαφέρουσα μορφή ομαδικής λειτουργίας, από μια ομάδα που διαθέτει ποικιλία υποδομής και λειτουργίας και εξασφαλίζει πλήρη και δυναμική συμμετοχή σε όλα τα μέλη της, με στόχο την παραγωγή αξιόλογων, δημιουργικών ιδεών (βλ. M. Bostico, 1971).

Η δημιουργική διαδικασία, ως δυναμική και αλληλοτροφοδοτούμενη δραστηριότητα από όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν σ' αυτήν, μπορεί να ακολουθεί διάφορες τεχνικές, μερικές από τις οποίες προαναφέραμε. Στα πλαίσια της «αναδυόμενης δημιουργικότητας» εξελίσσεται στο χρόνο και ακολουθεί ορισμένα στάδια, μέσα από τα οποία ολοκληρώνεται η στρατηγική που εφαρμόζεται κάθε φορά, ακολουθώντας την εξής πορεία.

1. Στάδιο της προετοιμασίας: Στο στάδιο αυτό γίνεται προσπάθεια να διατυπωθεί το πρόβλημα, καταρτίζονται οι πρώτες στρατηγικές επίλυσης και συγκεντρώνονται τα απαραίτητα στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά θα τροφοδοτήσουν όλο το νοητικό και συναισθηματικό υπόβαθρο του ατόμου για τη δράση που θα ακολουθήσει.

2. Στάδιο της επώασης: Στο στάδιο αυτό, ενώ «κυοφορείται» η δημιουργική δράση, αυτή φαίνεται να απουσιάζει παντελώς. Στην πραγματικότητα το πρόβλημα «κουρνιάζει» στο ασυνείδητο του ατόμου, για να ωριμάσει. Θα χρειαστεί ένα καλύτερο άλμα, για να προχωρήσει από αυτή τη φαινομενική οπισθοχώρηση (Koestler). Το άτομο θα καταλήξει συνδυαστικά –



ενορατικά στην επιλογή της πιθανής λύσης (Bruner) και του καλύτερου δυνατού συνδυασμού, επειδή δημιουργώ σημαίνει πρώτ' απ' όλα «δεν κάνω άχρηστους ή μηχανικούς συνδυασμούς» (Poincaré). Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα αυτά, όπως αναφέραμε, είναι να ξεφύγει το άτομο από τις εδραιωμένες αντιλήψεις και τις «λογικοκρατούμενες νοητικές συνήθειες», για να μπορέσει να φτάσει σε νέους συνδυασμούς και συσχετίσεις όλων των πληροφοριών που δέχεται. (βλ. και Γ. Ξανθάκου, 1998, 49-50).

3. Στάδιο της έμπνευσης: Λέγεται και στάδιο του «φωτισμού» επειδή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Amabile, στα άτομα μερικές φορές, «μετά την κατάπαυση της συνειδητής ενασχόλησης σ' ένα δύσκολο πρόβλημα, μια λάμψη αστραπής κάποιες φορές παρουσιάζει τη λύση απροσδόκητα». (βλ. T. Amabile, 1996, 83). Αυτή η φώτιση ή έμπνευση δεν μπορεί να βρει λογική εξήγηση, αν και είναι προφανές ότι υπόγεια ολόκληρο το είναι την προετοιμάζει με φανερούς ή άδηλους μηχανισμούς. Όπως και να 'χει το πράγμα, αυτό φέρνει έκρηξη χαράς και συνοδεύεται από συναισθήματα ικανοποίησης και ανακούφισης (όπως στο «εύρηκα» του Αρχιμήδη).

4. Στάδιο της αξιολόγησης. Στο στάδιο αυτό γίνεται η απαραίτητη αξιολόγηση και ο έλεγχος των ιδεών, ώστε να διαπιστωθεί με ορισμένα κριτήρια η χρησιμότητα, η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το πρόβλημα.

Μέσα από τα στάδια αυτά, που δεν είναι απαραίτητο να ακολουθούν μια ευθύγραμμη πορεία (μερικά μάλιστα μπορούν και να παραλειφθούν) εφαρμόζονται οι στρατηγικές που θα οδηγήσουν στη δημιουργική έκφραση.

Τονίζεται ότι για υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας χρειάζεται ένας «επίπονος ζήλος» και, όπως περιγράφεται από τις ενδοσκοπικές αφηγήσεις δημιουργικών ατόμων με διεθνή αναγνώριση, αυτή η διαδικασία, όταν πρόκειται να οδηγήσει σε κάποιο έργο, «σημαδεύεται από βαθιά εμπλοκή των δραστηριοτήτων του χεριού», από την έντονη συμμετοχή του «διανοητικού παιχνιδιού» και της «ελευθερίας από εξωτερικούς καταναγκασμούς», που μπορούν να σταθούν εμπόδια στη δημιουργική έκφραση (βλ. T. Amabile, 1996, 83).

Για να φτάσουμε στη δημιουργικότητα, ωστόσο, δεν πρέπει να έχουμε αυταπάτες, επειδή τα πράγματα γι' αυτό δεν είναι τόσο απλά όσο φαίνονται. Όπως μας προειδοποιεί ο De Bono «δεν υπάρχει μαγική συνταγή που, αν τη μάθεις μια φορά μπορείς να την εφαρμόξεις συνεχώς με μεγάλη αποτελεσματικότητα. Είναι αλήθεια ότι υπάρχουν ειδικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν» όπως αυτές που προαναφέραμε. Όμως η δημιουργικότητα «είναι περισσότερο συνήθεια του μυαλού, παρά γνώση κάποιας τεχνικής. Αυτή η συνήθεια μπορεί να αποκτηθεί με ειδική εξάσκηση και είναι δυνατό να πετύχουμε κάτι τέτοιο με συστηματικό τρόπο» (βλ. E. De Bono, χ. χ., 168, Α').

Ο De Bono ουσιαστικά μας βάζει στο μεγάλο θέμα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας, όπως μπορεί αυτό να γίνει με τον πιο οργανωμένο και συστηματικό τρόπο μέσα από το χώρο της εκπαίδευσης, κάτω από προϋποθέσεις.

### **8.11. Διάλογοι για την έκφραση της δημιουργικότητας στη Σ.Δ.Π.**

**Η** δημιουργικότητα είναι ένα γενικό αίτημα της εποχής μας, όχι τόσο για να συντηρηθεί η εικόνα του κόσμου που γνωρίζουμε, αλλά προπάντων, για να ανανεωθεί και να προαχθεί στην κοινωνία η ποιότητα και ο πολιτισμός, η δημιουργία και η πρόοδος. Σε ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο η δημιουργικότητα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων ανθρώπινων υπάρξεων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην επίλυση των διαφορών, στην αισθητική διαμόρφωση, τη μάθηση και την ολόπλευρη καλλιέργεια, στην ανανέωση των παλιών και φθαρμένων αντιλήψεων, στον εξανθρωπισμό των ανθρώπων γενικά, όποιους ρόλους και αν αυτοί αναλαμβάνουν.

Μπορούμε να πούμε ότι αυτό το κορυφαίο αίτημα αρχίζει σιγά – σιγά να συνειδητοποιείται ευρύτερα διεθνώς. Ολοένα και περισσότερο σήμερα γίνεται συνείδηση σε όλους ότι η κοινωνική ευημερία, η οικονομική ανάπτυξη, η αισθητική ποιότητα και η ποιότητα ζωής, η αρμονία των ανθρώπων με τον εαυτό τους, με τους άλλους και με το περιβάλλον τους, η θρυ-

λούμενη ευημερία του κόσμου μας, όλα εξαρτώνται εν πολλοίς από τη δημιουργική έκφραση των ανθρώπων.

Η δημιουργικότητα μπορεί να ανοίγει νέους ορίζοντες και νέους δρόμους και γι' αυτό είναι δυνατό να γίνει ένα μοναδικό μέσο για την αξιοποίηση των ανεξάντλητων δυνατοτήτων του ανθρώπου.

Αν και όλες οι εξελίξεις της εποχής μας βοηθούν αυτό το στόχο, παρ' όλα αυτά παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο η δημιουργικότητα να απουσιάζει από τις ζωτικές πλευρές της σύγχρονης ζωής, που διαμορφώνουν την πορεία αυτού του κόσμου. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι η απουσία της δημιουργικότητας από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έχουμε σχολιάσει αρκετές φορές μέχρι τώρα.

Πράγματι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, όπως παρατηρεί η A. Craft (2000), το σχολείο δεν είναι χώρος όπου ενθαρρύνεται και αναπτύσσεται η δημιουργικότητα. Η ορθόδοξη εκπαίδευση δεν βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Τα στοιχεία των ερευνών αποκαλύπτουν ελλείψεις στο ρόλο του δασκάλου, στην ποιότητα των περιεχομένων σπουδών, στα μέσα διδασκαλίας, στον τρόπο αξιολόγησης κ.ά. Αποκαλύπτουν ακόμη ότι οι γενικές αναφορές των αναλυτικών προγραμμάτων στον τομέα της δημιουργικότητας δεν πραγματοποιήθηκαν έστω και στο ελάχιστο. Αυτό είναι φυσικό, αφού η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο μια θεωρητική έννοια που υπάρχει σε κάποια προγράμματα, αλλά και μια πρακτική έννοια, που, για να πάρει υπόσταση και νόημα στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, απαιτεί καθημερινή άσκηση, χώρο, χρόνο, πρωτοβουλία, αλληλεπίδραση, ενθουσιασμό και μια γενικότερη διάθεση που καλλιεργείται με στόχο να πραγματώνεις κάτι πέρα από τα καθημερινά και τα γνωστά.

Η απουσία της δημιουργικότητας από το χώρο των διδακτικών διαδικασιών είναι γεγονός. Από την απουσία αυτή υποφέρει, τόσο ο μαθητής, όσο και ο δάσκαλος, ο οποίος εξαντλείται συνήθως στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου και δεν αναρωτιέται για τους λόγους που οι προσπάθειές του γίνονται ανιαρές και πληκτικές και φέρνουν αποστροφή στους εμπλεκόμενους, ενώ θα μπορούσαν, κάτω από το δημιουργικό άνεμο, να προκαλούν ζωηρό ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, τόσο ως διαδικασία γνωστικής εμπειρίας όσο και ως διαδικασία συνάντησης ανθρώπου με άνθρωπο.

Αυτό το φαινόμενο, όπως σχολιάζουν πολλοί ερευνητές (βλ. A. Craft, 2000, 70, 195), παρατηρείται ακόμη και σε μαθήματα όπως η τέχνη (Galton, 1987), ένα μάθημα εξόχως δημιουργικό, όπου επιβάλλεται το ίδιο στερεότυπο: συγκεντρωτισμός του δασκάλου και μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το πρόσωπο του μαθητή στη γνώση που πρέπει να γεμίσει το μυαλό του (J. Hoel, 1991).

Το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης έχει παντού τα ίδια χαρακτηριστικά: δεν βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, επιβραβεύει τον τυπικό ορθολογισμό και τιμωρεί ό,τι βρίσκεται έξω απ' αυτόν (βλ. E. De Bono, χ.χ., 167, 175, Α').

Σ' αυτό το πλαίσιο η φυσική δημιουργικότητα που υπάρχει στον καθένα δεν πρόκειται ίσως ποτέ να εκδηλωθεί, γιατί η δημιουργικότητα μοιάζει με τον σπόρο που δεν φυτρώνει αν δε βρει χώμα, νερό και ήλιο. Η δημιουργικότητα καλλιεργείται. Όσο πιο πολύ ασκείται κανείς στη δημιουργικότητα, τόσο πιο δημιουργικός γίνεται, αφού κάθε προσπάθειά του, κάθε δραστηριότητά του τον ευαισθητοποιεί, του προσθέτει γνώση και εσωτερική μάθηση. Το ένστικτό του αυξάνεται και αυξάνεται παράλληλα η ικανότητά του να εκτιμά και να διευθετεί νέες και πιο πολύπλοκες δραστηριότητες. Μαθαίνει περισσότερο και κάνει νέες αξιολογήσεις μέχρι να πετύχει το στόχο του. (βλ. R. Fritz, 1993, 33).

Στο σύγχρονο σχολείο εξελίσσεται συχνά μια παθολογία, καθώς οι διαδικασίες που συνήθως ακολουθεί δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου, του χώρου, του χρόνου και των απαιτήσεων της ζωής για ολοκλήρωση. Στον ανοιχτό κοινωνικό χώρο ο αγώνας κερδίζεται από τον άνθρωπο που διαθέτει ευέλικτη σκέψη, ικανότητα επικοινωνίας και κάθε μορφή έκφρασης. Παρ' όλα αυτά, το σύγχρονο σχολείο εξακολουθεί να περιορίζει το μαθητή στον ασφυκτικά μικρό χώρο του θρανίου και του στερεί το δικαίωμα να λειτουργεί μέσα σε μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια, γεγονός που τον αποτρέπει από τον πειραματισμό, από την ανάληψη πρωτοβουλιών, από την ανακάλυψη και βίωση της εμπειρίας.

Παρά τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες, ο σύγχρονος δάσκαλος εξακολουθεί να παρερμηνεύει συχνά το νόημα ενός ουσιαστικού διαλόγου με το παιδί, θέτοντας ερωτήσεις από τις οποίες περιμένει τις απαντήσεις που έχει σκεφτεί ο ίδιος. Δε δείχνει εμπιστοσύνη στο παιδί και ελέγχει υπερβολικά τις διαδικασίες. Προσφέρει μόνο εργαλειακές μαθήσεις και δεν ενδιαφέρεται για τη δημιουργικότητα. Αποτέλεσμα είναι μια πληκτική και αναποτελεσματική εκπαίδευση. (βλ. X. Χολτ, 1995, 157-160).

Είναι γεγονός ότι ένα τέτοιο παιδαγωγικό σύστημα, στο βαθμό που επικρατεί, οδηγεί με βεβαιότητα το μαθητή στην αποτυχία. Και μια σειρά βιωμάτων αποτυχίας, που βρίσκονται βαθιά ριζωμένα στο τυπικό σχολικό σύστημα, οδηγούν, όπως χαρακτηριστικά σχολιάζεται, σε μια βλακεία που μαθαίνεται, αυξάνει και εδραιώνεται με την πάροδο του χρόνου, πράγμα που έχει αντίκτυπο σε όλη τη μετέπειτα ζωή του ατόμου (βλ. A. Flitner, 1997, 92).

Για το Fritz η δημιουργικότητα είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης και προσαρμογής, στενά συνυφασμένη με το σχεδιασμό, τη δράση και την εμπειρία. Ο σχεδιασμός οδηγεί στη δράση και η δράση παράγει άμεση εμπειρία, που με τη σειρά της επαναπροσδιορίζει το σχεδιασμό.

Περισσότερη δράση οδηγεί σε μεγαλύτερη γνώση προς το αντικείμενο της διαδικασίας. Η έκφραση της δημιουργικότητας είναι μια διαδικασία με χαρακτηριστικά εσωτερικής μάθησης. Η μάθηση δηλαδή αυτή λαμβάνει χώρα σ' ένα επίπεδο εσωτερικό και υποσυνείδητο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Η συσσώρευση αυτής της εσωτερικής μάθησης είναι αποτελεσματική, καθώς αυξάνει την αυτοπεποίθηση του ατόμου για γνώση και δημιουργία, γεγονός που αναπτύσσει μέσα του την παρώθηση προς νέα δράση και την ικανότητα ταυτόχρονα για μια περισσότερο αποτελεσματική δράση (βλ. R. Fritz, ό.π. 32-34).

Μαθαίνοντας να διαχειρίζεσαι την ορμή σου, τον ατομικό σου ρυθμό, χωρίς να σπαταλάς ενέργεια και δυνάμεις, αποκτάς μια διαρκώς αυξανόμενη δύναμη δημιουργίας που εκδηλώνεται συσσωρευτικά.

Όπως αναφέραμε, στο χώρο της δημιουργικότητας έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες γύρω από τις διαδικασίες που οδηγούν στην εκδήλωσή της. Όλες αυτές οι θεωρίες θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή στη διδασκαλία, με την προϋπόθεση να επικρατήσει κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, να υπάρξει η ελευθερία της έρευνας, η ανεμπόδιση έκφραση της προσπάθειας, της ανατροπής, της ποικιλίας, της ρευστότητας, του απρόσμενου, του συναισθήματος, της φαντασίας, του παιχνιδιού, της ορμής, της τόλμης, της ευχάριστης ατμόσφαιρας, της περιέργειας, όλων όσων δηλαδή αντιστρατεύονται το πνεύμα των δύσκαμπτων εκπαιδευτικών διαδικασιών και θα μπορούσαν να αποτελέσουν διαύλους για την έκφραση της δημιουργικότητας.

Σε όλες τις περιπτώσεις, για να υπάρξει δημιουργικότητα, θα πρέπει να υλοποιηθεί μια αναγκαία συνθήκη: ο δημιουργικός δάσκαλος να συναντηθεί με το δημιουργικό μαθητή στο δημιουργικό περιβάλλον, που θα στηρίζει τις προσπάθειές τους σε μια αλληλοτροφοδοτούμενη αλληλεπίδραση. Εμπόδια που πρέπει να υπερνικηθούν σ' αυτή τη μεγάλη προσπάθεια είναι όλα τα γνωστά σύνδρομα της τυπικής εκπαίδευσης, που απωθούν κάθε τι το δημιουργικό, όπως η προσήλωση σε στερεότυπα, τα άκαμπτα συστήματα, η αυθεντία, η μονολιθικότητα, η περιοριστική εξάρτηση από πρότυπα, η απουσία της φαντασίας, η στενή και ομοιόμορφη εξάρτηση των μαθητών από το δάσκαλό τους, το σύστημα ποινής και αμοιβής, ο περιορισμός της ελευθερίας, η κατάσταση εξαναγκασμού και κρυμμένης βίας, το σύνδρομο της αποσπασματικής, επιφανειακής, μηχανικής και εύθραυστης γνώσης, η νοησιарχία, η παθητικότητα, η τυπολατρία, η απουσία συναισθηματικής μάθησης κ.ά. (βλ. και Π. Φυρστενόνι, 1979, 232-247).

Για τη Σ.Δ.Π. παράγοντες που οδηγούν σε μια ευχάριστη και αποτελεσματική μάθηση, ή αλλιώς σε μια δημιουργική μάθηση, για να ανατραπούν τα σύνδρομα της τυπολατρικής - φορμαλιστικής εκπαίδευσης και για να υπάρξει εκδήλωση της φυσικής προδιάθεσης των παιδιών για δημιουργία, μέσα στο αναγκαστικά τεχνητό κλίμα του σχολείου, είναι όλοι οι παράγοντες που ακολουθούν, τους οποίους θεωρούμε διαύλους για την έκφραση κάθε δημιουργίας. Σ' αυτούς στηρίζεται η πρότασή μας, συσχετίζοντάς τους με το χώρο της τέχνης και με ολόκληρο το νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοσωματικό κόσμο του παιδιού, αφού για μας η δημιουργικότητα δεν είναι μια ξεχωριστή ποιότητα, αλλά μια συνδυασμένη πολυδύναμη, α-

ναδυόμενη και καλλιεργούμενη διεργασία και συνήθεια του μυαλού, στενά συνυφασμένη με την αισθητική και την έννοια της ολοκλήρωσης του ανθρώπου.

Οι διάυλοι αυτοί με τη σειρά που αναλύονται στη συνέχεια είναι η δημιουργική φαντασία, η ενόραση, η διαίσθηση και η έμπνευση, η μεταφορική, αναλογική, συμβολική και εναλλακτική σκέψη, η τόλμη, η ορμή και ο αυθορμητισμός, η πάλη με τη δυσκολία και το δημιουργικό λάθος, η χαρά, η απόλαυση, ο ενθουσιασμός και το χιούμορ, το παιγνίδι, η ελευθερία και ο μη καταναγκασμός, τα κίνητρα μάθησης και η διαρκής ενθάρρυνση του μαθητή, μέσα από το ενδιαφέρον, την περιέργεια, το στοιχείο της έκπληξης και την ενεργητική συμμετοχή, η κρίση και η αξιολόγηση.

### 8.11.1. Η φαντασία

Η φαντασία είναι μια δημιουργική δύναμη του νου. Από τις πρώτες μέρες της ζωής του το παιδί αποταμιεύει οπτικές, ακουστικές, απτικές, αισθησιοκινητικές και αισθητηριακές εμπειρίες. Βαθμιαία αποκτά την ικανότητα να συγκεντρώνει αυτές τις εμπειρίες, που παραμένουν στη νόησή του ως αναπαραστάσεις, να τις οργανώνει και να τις ανακαλεί. Έτσι, εντυπώσεις παρελθοντικής εμπειρίας συνδυάζονται με την τρέχουσα εμπειρία. Η προηγούμενη εμπειρία φωτίζει αυτό που είναι πολύ πρόσφατο και άμεσο.

Φαντασία είναι εκείνη η ικανότητα που καθιστά το παιδί ικανό, ανακαλώντας τις αναπαραστάσεις, να τις αναδομεί και να τις συνδυάζει με νέα εμπειρία, προβλέποντας μια νέα λύση για κάποιο πρόβλημα, προσκομίζοντας μια νέα εικόνα, που ξεπερνά ό,τι η εμπειρία του μέχρι τότε του έχει δώσει. Κάθε αισθητηριακή εμπειρία ενσωματώνεται στη συνείδηση του παιδιού, ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρά συναισθηματικά. Αυτό έχει επιπτώσεις στον τρόπο που διαμορφώνει την ενεργητική του φαντασία (βλ. A. Yardlex, 1973, 110-111).

Η φαντασία παράγει μια νέα αίσθηση του κόσμου. Γίνομαι δημιουργικός, κατά το Ruggiero, σημαίνει συνδυάζω γνώση και φαντασία. Η δημιουργικότητα σχετίζεται με την επιθυμία να απομακρυνθείς από τα καθιερωμένα πρότυπα, δεν σημαίνει όμως ότι σ' αυτήν σου την επιθυμία αγνοείς τη συσσωρευμένη γνώση του παρελθόντος. (βλ. R. Ruggiero, 1995, 75).

Δημιουργικότητα και φαντασία έχουν κοινό στοιχείο την υπέρβαση των περιορισμών της πραγματικότητας και της συνειδητής γραμμικής και ορθολογικής σκέψης. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι το δημιουργικό προϊόν προϋποθέτει την κατεύθυνση προς ένα στόχο, και, συνεπώς, η τελική ολοκλήρωση της προσπάθειας διαμορφώνεται από την υπάρχουσα γνώση και την επανατροφοδότησή της από την πραγματικότητα (βλ. A. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, 145).

Η ουσία της δημιουργικότητας έγκειται στο γεγονός ότι δείχνεις πρόθυμος να παίζεις με το παράλογο, με όλες τις ιδέες που θα σου έλθουν στο μυαλό, υποβάλλοντας αργότερα αυτό το χείμαρρο των ιδεών σου σε σκληρή κριτική. Η εφαρμογή της φαντασίας στο μέλλον προϋποθέτει την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος, όπου θα μπορείς να σφάλεις και όπου θα επιτρέπεται η ελεύθερη αντιπαράθεση νέων ιδεών πριν την τελική τους αποκρυστάλλωση. Χρειαζόμαστε ιερούς και απαράβατους χώρους για την κοινωνική φαντασία (βλ. A. Τόφλερ, 1991, 461).

Ο Osborn πιο απλά και πιο ξεκάθαρα απ' όλους αναφέρει για τις σχέσεις δημιουργικότητας και φαντασίας: η δημιουργικότητα είναι ακριβώς η ικανότητα παραγωγής νέων ιδεών μέσα από τη φαντασία (βλ. A. Osborn, 1963, 34).

Οι φανταστικές μορφές είναι δημιουργικές μορφές, που συχνά περιέχουν εντελώς αντιφατικά μεταξύ τους στοιχεία. Αυτό μπορεί να γίνει σε λεκτικό επίπεδο (ποίηση, φανταστικές ιστορίες), σε εικονιστικό επίπεδο (σουρεαλισμός), σε ηχητικό επίπεδο (πρωτότυπες μουσικές συνθέσεις) κλπ. Ιδιαίτερα η δυνατότητα δημιουργίας νέων εικονιστικών αναπαραστάσεων είναι συστατικό της νοερής εικονιστικής ικανότητας να συσχετίζει αναπαραστάσεις των χωρικών και των χρονικών σχέσεων.

Φανταστικές εικόνες συναντούμε συχνά στα όνειρά μας και στην ονειροπόληση, όταν το άτομο απομακρύνεται από την καθημερινότητα του κόσμου του και μπαίνει στην υπηρεσία

των αναγκών του εγώ. Όλες αυτές οι καταστάσεις θεωρούνται συγγενείς της δημιουργικότητας (βλ. Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ό.π., 143).

Σε όλες τις περιπτώσεις που προαναφέραμε, η φαντασία και η δημιουργικότητα δραπέτουν από τη γνωστή πραγματικότητα. Πολλοί συγγραφείς που απευθύνονται σε παιδιά δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε διαδικασίες που οδηγούν σ' αυτή την κατεύθυνση. Για παράδειγμα, η συγγραφέας Ν. Lieberman (1977) αναφέρεται σε παιχνίδια τα οποία στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας λειτουργούν ανάμεσα στο οικείο και στο καινοφανές. Η συγγραφέας Μ. Warlock (1977), προχωρώντας τη σκέψη της πρώτης, επιδιώκει να αφήσει τη φαντασία της να παίξει με το θέμα, ώστε να αποκαλύψει τις λεπτές αποχρώσεις που μέχρι τότε μόλις και μετά βίας γίνονταν αντιληπτές. Γι' αυτό είναι απαραίτητα τα παιχνίδια φαντασίας μέσα στη διαδικασία, ακόμη κι αν αυτά από πρώτη ματιά φαίνονται αταίριαστα.

Μπορούμε, λοιπόν, συνδυάζοντας τα προηγούμενα, να μιλάμε για δημιουργική φαντασία. Όσο για το παιχνίδι, είναι προφανές ότι η φαντασία είναι μέρος και του ιδεατού και του σωματικού παιχνιδιού, επειδή μ' αυτήν πηγαίνω πιο πέρα από το γνωστό. Με τη φαντασία αποκτώ την ικανότητα να σκέφτομαι ένα κόσμο διαφορετικό με εικασίες, υποθέσεις, επινοήσεις κλπ. Έχω επίγνωση της ασυμβατότητας αυτού που υπάρχει και αυτού που σκέπτομαι, αυτού που η σκέψη μου παρουσιάζει μπροστά μου και αυτού που υλοποιώ με τις πράξεις μου. Όλα αυτά είναι ένα παιχνίδι που οδηγεί στη δημιουργικότητα. (βλ. Α. Craft, 2000, 40).

Το εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να παίξει μεγάλο ρόλο στη ζωή του παιδιού. Τα παιδιά χρειάζονται τις εικόνες που εξάπτουν τη φαντασία τους. Η υπόθεση, όμως, ότι στα παιδιά η φαντασία είναι κυρίως «οπτική», με την έννοια ότι διαθέτουν μια διαισθητική ικανότητα να αντιλαμβάνονται την εικονιστική πληροφορία και ότι –σε σχέση με το γραπτό λόγο που παρουσιάζει δυσκολίες κατανόησης- οι εικόνες από τη φύση τους είναι αυτόματα κατανοητές δεν ανταποκρίνεται στην αλήθεια.

Συνάμα, η ιδέα ότι η φαντασία των παιδιών είναι ποιοτικά διαφορετική από εκείνη των ενηλίκων δεν είναι περισσότερο βάσιμη από όλες εκείνες τις άλλες γενικεύσεις που αφορούν τα παιδιά και φανερώνουν κυρίως την άγνοιά μας στα σχετικά θέματα. Ξεχνάμε π.χ. ότι τα βρέφη ανταποκρίνονται στους ήχους πριν ανταποκριθούν στις εικόνες και μαθαίνουν να μιλούν πριν μάθουν να ζωγραφίζουν. Οι εικόνες για τα παιδιά, επομένως, δεν είναι πιο συγκεκριμένες από τις αφηρημένες λέξεις (βλ. Ρ. Nodelman, 1996, 216).

Πρέπει όμως να υπολογίζουμε πάντα τις ατομικές διαφορές των παιδιών στην ανάπτυξη της φαντασίας τους, όπως πολλές φορές εύκολα αποκαλύπτεται μέσα από τις εικόνες τους ή τις αφηγήσεις τους. Πάνω και πέρα από την αναπτυξιακή τους αλληλουχία, πρέπει να υπολογίζουμε τις διαφορές βαθμού, με τις οποίες τα παιδιά αγκαλιάζουν τον κόσμο της φαντασίας, στην προθυμία τους να πάνε να αγνοούν τα χαρακτηριστικά των φυσικών πραγμάτων. Τα παιδιά μικρής ηλικίας είναι ανεξάρτητα από τα φυσικά αντικείμενα και ξένα από την πραγματικότητα που τα περιβάλλει. Βρίσκονται πιο κοντά στον κόσμο της φαντασίας τους, φτιάχνοντας, σαν πλάσματά της, δικούς τους φανταστικούς κόσμους με τις συντροφίες τους. Τα παιδιά που λειτουργούν με αυτό τον τρόπο έχουν, σύμφωνα με μια υπόθεση, μια εμφανή υπεροχή στις αφηγηματικές επινοήσεις τους σε σχέση με τα παιδιά που είναι προσκολλημένα στην πραγματικότητα. Όμως, από τα δεδομένα δεν προκύπτει κάτι τέτοιο. Οι ατομικές διαφορές των παιδιών μπορεί να προέρχονται από βαθιές ψυχολογικές διαφορές ως προς την επιθυμία τους να χαθούν μέσα από το παιχνίδι, από τον έλεγχο στις ορμές τους, από την προσπάθειά τους να τολμούν με άλλα άτομα.

Η ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι τα κίνητρα. Μερικές φορές κίνητρο αποτελεί απλά η ευχαρίστηση που αισθάνεται το παιδί μέσα από τη δημιουργία και την εξερεύνηση του κόσμου της φαντασίας του, πλάθοντας φανταστικούς κόσμους, στους οποίους κάποιες φορές μπορεί να βρίσκει καταφυγή, όταν ο κόσμος της εμπειρίας του δεν του δίνει ιδιαίτερες χαρές. Αυτή η καταφυγή, αν και ορισμένες φορές μπορεί να πάρει κάποιες ανεπιθύμητες μορφές, πιο συνηθισμένη από τις οποίες είναι να αποφεύγει το παιδί τον πραγματικό κόσμο και να μην προσπαθεί να τον αντιμετωπίσει, εντούτοις έχει κάποια ψυχολογική διάσταση σημαντική για το παιδί, η οποία έχει

την αφετηρία της στην προσπάθειά του να διατηρήσει κάποια ισορροπία ανάμεσα σ' αυτό που υπάρχει και βιώνει και σ' αυτό που επιθυμεί.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει δυναμικά την παιδική φαντασία είναι το περιβάλλον. Όσα παιδιά μεγαλώνουν σ' ένα οικογενειακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τα παιχνίδια της φαντασίας, αυτά τα παιδιά εθίζονται περισσότερο στο να την χρησιμοποιούν στις εκφράσεις, στα παιχνίδια και στις συμπεριφορές τους (βλ. H. Gardner, 1982, 181-182).

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο σχολείο, όπου ένα κατάλληλα υποστηρικτικό περιβάλλον μπορεί να ανατρέψει την καθιερωμένη σχεδόν απώθηση της φαντασίας.

Εκτός από τις εικόνες και όλες τις μορφές τέχνης, η γλώσσα είναι ένας εξαιρετικός χώρος για την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, είτε σε συνάρτηση με το σωματικό παιχνίδι είτε όχι. Ο καθένας που χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να κάνει υποθέσεις ή για να πλαισιώσει μια εικασία, χρησιμοποιεί κυρίως τη φαντασία του. Η γλωσσική έκφραση, όταν είναι δημιουργική, αυτό που χρησιμοποιεί πρωτίστως είναι η φαντασία.

Στην επαφή του αναγνώστη με το βιβλίο η φαντασία του συγγραφέα συναντά τη φαντασία του αναγνώστη. Η ποιότητα της αναγνωστικής εμπειρίας δεν ταυτίζεται απόλυτα με την ποιότητα που υποβάλλει ο συγγραφέας, αλλά σχετίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος με τα στοιχεία που ο αναγνώστης μεταφέρει στο κείμενο. Η μεγαλύτερη προσφορά που μπορεί ένας συγγραφέας να κάνει στον αναγνώστη του είναι να αφήσει ελεύθερη τη φαντασία του να λειτουργήσει μέσα από τις αφηγήσεις του. (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 34).

Αναμφίβολα, στο χώρο του σχολείου τεράστια σημασία για τη δημιουργική έκφραση των παιδιών έχει η καλλιέργεια της δημιουργικής τους φαντασίας. Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν τη φύση των συμβάσεων, αλλά να ενθαρρύνονται στο μη συμβατικό, ώστε τις συμβάσεις να τις χρησιμοποιούν σε πρωτότυπες δημιουργίες, μέσα σε συγκεκριμένα ή σε ευρύτερα πλαίσια, προς όφελος των δημιουργικών τους προσπαθειών (βλ. A. Craft, ό.π., 5).

Μερικές διδακτικές πρακτικές καλλιέργειας της δημιουργικής φαντασίας έχουν προταθεί από διάφορες πλευρές. Ο Τζιάνι Ροντάρι κάνει λόγο για το φανταστικό διώνυμο, στηριζόμενος στο βασικό στοιχείο της σκέψης που είναι η δυαδική δομή ανάμεσα σε δυο συνήθως ασύμβατα ή αντιθετικά στοιχεία: Ένα ζευγάρι εννοιών βρίσκεται σε μια σύγκρουση και εγκυμονεί μια γέννηση. Μια ενδιαφέρουσα ιστορία μπορεί έτσι να γεννηθεί απ' αυτό το φανταστικό διώνυμο.

Ο Ροντάρι αναφέρεται στην τεχνική των φανταστικών υποθέσεων. Για παράδειγμα, διαλέγουμε τυχαία ένα υποκείμενο και ένα κατηγορημα (όπως π.χ. τι θα συνέβαινε, αν ένας κροκόδειλος χτυπούσε την πόρτα σας και σας ζητούσε λίγο μαϊντανό;). Η ανάπτυξη του θέματος, με το στοιχείο του κωμικού και των απροσδόκητων συνειρμών πολλές φορές, είναι κυρίως ζήτημα της καθαρής φαντασίας.

Κάνει ακόμα λόγο για διάφορες άλλες τεχνικές, όπως το δημιουργικό λάθος, η αναζήτηση ενός φανταστικού θεάματος ή μιας περιπέτειας μέσα από το παιχνίδι, η επεξεργασία δοσμένων στίχων, η σύνθεση ενός «λίμερικ»<sup>1</sup>, κ.ά. (βλ. Τ. Ροντάρι, 1994, 27-32).

Ο D. J. Passmore επισημαίνει σχετικά με τις πρακτικές καλλιέργειας της δημιουργικής φαντασίας τα εξής:

-Μέσω της μελέτης της τέχνης ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει το παιδί να δει διαφορετικά τον κόσμο.

-Η γνώση και η πληροφορία πρέπει να δέχονται εναλλακτικές προσεγγίσεις, ώστε να κεντρίζεται η φαντασία των παιδιών.

-Τα καθημερινά πληκτικά στοιχεία της διδασκαλίας ο δάσκαλος θα πρέπει να αρχίζει να τα επεξεργάζεται με τη φαντασία του, για να προκαλέσει τη φαντασία των παιδιών.

-Η διδασκαλία της επιστημονικής γνώσης μπορεί να αποκαλύψει στο παιδί την αξία που έχουν τα πετάγματα της φαντασίας, μέσα από τα ερωτηματικά που γεννιούνται και τις απαντήσεις που αναμένονται.

---

<sup>1</sup> Το «λίμερικ» είναι ένα είδος παράλογου συστηματοποιημένου και κωδικοποιημένου τραγουδιού. Φημισμένα είναι τα λίμερικ των Έντουαρντ Λιρ και Λιούις Κάρολ.

-Το παιδί μέσα από τη μάθηση πρέπει να εθίζεται στην υπέρβαση της καθημερινής παρατήρησης και εμπειρίας (βλ. D. J. Passmore, 1980, 162 κ.ε.).

Πάντως, στην προσπάθειά μας να καλλιεργήσουμε τη φαντασία των παιδιών, θα πρέπει να προσέξουμε γιατί με ψευτοφαντασιώσεις, όπως αυτές που βλέπουμε συχνά στα τηλεοπτικά μέσα, μπορούμε να εξοστρακίσουμε το γνήσιο φαντασιακό κόσμο του παιδιού, που προέρχεται από ένα συνδυασμό εμπειρίας και γνώσης και εκδηλώνεται στην προσπάθεια του παιδιού να κατανοήσει και να οικειωθεί την πραγματικότητα (βλ. T. Χολτ, 1995, 311-312).

Καταλήγοντας, η φαντασία δεν είναι μια ξεχωριστή ικανότητα του νου, είναι ο ίδιος ο νους στην ολότητά του, που, και όταν ακόμη αφοσιώνεται σε μια δραστηριότητα περισσότερο απ' ό,τι σε μιαν άλλη, χρησιμοποιεί πάντα στη διαδικασία τους ίδιους δρόμους και τις ίδιες διεργασίες. (βλ. T. Ροντάρι, ό.π., 27-32).

Έτσι, η φαντασία δεν είναι κάτι διαφορετικό από τη δημιουργικότητα, είναι η ίδια η πεμπουσία της. Όπως τόνισε ο Αϊνστάιν, σε μια κοινωνία γνώσης, η φαντασία είναι σημαντικότερη από τη γνώση, αφού η γνώση είναι περιορισμένη και η φαντασία περιβάλλει τον κόσμο. Όπως εξομολογείται, «όταν εξετάζω τον εαυτό μου και τις μεθόδους της σκέψης μου, τείνω να καταλήξω στο συμπέρασμα ότι μεγαλύτερη σημασία είχε για μένα το χάρισμα της φαντασίας, παρά το ταλέντο ν' απορροφώ απόλυτες γνώσεις» (βλ. A. Calaprice, 1998, 44-223).

Είναι, συνεπώς, πρώτη και ανάγκη η φαντασία να γίνει σημαντική παράμετρος στο χώρο του σχολείου και της ζωής του παιδιού γενικότερα, αφού, απ' όσα αναφέραμε διαφάνηκε ότι είναι μια δημιουργική ιδιότητα και ικανότητα του νου, που προσθέτει ποιότητα και δυναμισμό σε ό,τι κι αν το άτομο επιθυμεί να πραγματώσει με το πνεύμα, την ψυχή, το σώμα και τα αισθήματά του.

### **8.11.2. Η καλλιτεχνική φαντασία**

Κατά το Λαλό, η φαντασία αποτελεί το κύριο γνώρισμα του καλλιτέχνη. Η δημιουργική φαντασία του καλλιτέχνη συστρέφεται και ανακυκλώνεται στον εαυτό της και δεν σκορπίζεται άσκοπα, όπως των άλλων ανθρώπων. Μ' αυτό τον τρόπο σχηματοποιείται στο έργο τέχνης, που έτσι κι αλλιώς είναι έργο φαντασιακό, ακόμη και στην περίπτωση που αναπαριστά την πραγματικότητα. Το κύριο γνώρισμα της φαντασίας του καλλιτέχνη για το Λαλό είναι η εικονοποιητική της τάση, (ακόμη και τους ήχους τους φαντάζεται σαν εικόνες). Η τάση μας να φανταζόμαστε δημιουργεί τις εικόνες και ο χώρος της εικόνας προκαλεί την κίνηση. Γι' αυτό το έργο τέχνης χαρακτηρίζεται ως «παγωμένη για πάντα αρχική υπερκινητική φαντασία», που λειτουργεί σαν μια σπείρα ή σαν ελατήριο έτοιμο να προκαλέσει ανά πάσα στιγμή προς το θεατή του μια κινητική διάθεση, ανάλογη με αυτή του καλλιτέχνη κατά την ώρα της δημιουργίας του (βλ. K. Λαλό, 1992).

Στην αισθητική του ανάλυση ο Cassirer διακρίνει τρία διαφορετικά είδη καλλιτεχνικής φαντασίας: τη δύναμη της επινόησης, τη δύναμη της προσωποποίησης και τη δύναμη της παραγωγής καθαρών αισθησιακών μορφών (βλ. E. Cassirer, 1985, 246-247).

Όπως τονίζει στο θέμα αυτό και ο Ντελακρουά, η φαντασία είναι η πρώτη ιδιότητα του καλλιτέχνη και δεν είναι λιγότερο απαραίτητη για το φιλότεχνο. Αυτή η ιδιότητα δεν είναι ένα είδος ανάμνησης, όπως υποστηρίζουν όσοι πιστεύουν στη θεωρία πως «τίποτε δεν υπάρχει στο πνεύμα, που να μην υπήρξε πριν στις αισθήσεις». Αυτό δεν ισχύει από το ίδιο το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν αίσθηση και μνήμη, πολύ λίγοι όμως έχουν φαντασία. Η καλλιτεχνική φαντασία δεν αναπαριστά μόνο τα αντικείμενα, τα συνδυάζει κιόλας προς επίτευξη κάποιου στόχου. Δημιουργεί εικόνες που συνθέτει σύμφωνα με τη θέλησή της, μ' ένα τρόπο που η αποκτημένη εμπειρία του καλλιτέχνη μόνη της δεν μπορεί να δώσει. Ίσως η φαντασία παίζει λιγότερο ρόλο σ' ένα τελειωμένο, παρά σ' ένα ατέλειωτο έργο. Εκεί βρίσκεται αποκλεισμένη σ' ένα κύκλο από τον οποίο της απαγορεύεται να βγει. Αυτός ίσως είναι ο λόγος, παρατηρεί ο Ντελακρουά, που το σχέδιο ενός έργου ευχαριστεί τόσο, αφού ο καθένας που το βλέπει το ολοκληρώνει με τη φαντασία του κατά βούληση (βλ. E. Ντελακρουά, 1981, 126-127).

Η οπτική φαντασία είναι ένα οικουμενικό δώρο του ανθρώπινου μυαλού, που εκδηλώνεται από πολύ μικρή ηλικία, όταν τα παιδιά προσπαθούν να αναπαραστήσουν τα αντικείμενα της εμπειρίας τους μ' ένα συγκεκριμένο καλλιτεχνικό μέσο. Για τον κάθε άνθρωπο, όταν η πραγματικότητα τον απογοητεύει, η καταφυγή του είναι ο κόσμος της φαντασίας του, όπως και ο κόσμος του ονείρου και του παραμυθιού, όπου ζει από την πρώτη παιδική του ηλικία.

Η δημιουργική φαντασία, που εκδηλώνεται στον χώρο της τέχνης, μεταβάλλει τα αγκάθια σε άνθη, πετυχαίνοντας αρμονικές συζεύξεις ανάμεσα στο θέλω και το μπορώ, στο γνωρίζω και το ονειρεύομαι, στη λογική και το συναίσθημα, στην ύλη και το πνεύμα, στη συνείδηση και στο ασυνείδητο, στο ενστικτώδες και το στοχαστικό. Η γοητεία της τέχνης στηρίζεται κυρίως στην έκπληξη που προκαλούν οι φανταστικές και διαρκώς ανανεούμενες πραγματώσεις της. Η έμπνευση στο χώρο αυτό είναι στενά συνυφασμένη με τη φαντασία. Αυτή μπορεί να μεταμορφώνει τη στατική πραγματικότητα στο δυναμικό γίνεσθαι του έργου τέχνης. Κάθε αντικείμενο του ζωγραφικού χώρου μπορεί με τη φαντασία να μετατραπεί σε κινούμενη μορφή, που συμπυκνώνει πολλαπλές εκφράσεις, ερμηνείες και συμβολισμούς.

Η ποιητική δημιουργική φαντασία μπορεί να διαμορφώνει μια οργανική ενότητα από τα πιο ετερόκλητα στοιχεία της πραγματικότητας και να τα τοποθετεί μέσα στο έργο τέχνης σ' ένα δικό της χωροχρόνο, όπου το ανθρώπινο πνεύμα και η ανθρώπινη ευαισθησία τρέφουν αυτές τις νέες υπάρξεις. Στο κίνημα του σουρεαλισμού π.χ. η φαντασία συνενώνει το ρεαλιστικό με το ονειρικό και το υπερρεαλιστικό, εξερευνώντας και αποκαλύπτοντας το θαυμαστό και το υποσυνείδητο. Γι' αυτό το κίνημα αυτό χαρακτηρίστηκε ως κίνημα του εσωτερικού κόσμου και της φαντασίας.

Όμως, στο βάθος ολόκληρη η τέχνη, με διάφορες διακυμάνσεις και ποιότητες, είναι διαποτισμένη από το φαντασιακό στοιχείο. Σε όλα τα μεγάλα καλλιτεχνικά κινήματα η φαντασία είναι παρούσα, άλλες φορές δειλά και άλλες φορές σαν ονειρικό παραλήρημα και ρομαντικός συναισθηματισμός (βλ. M. C. Beardsley, 1989, 233-234).

Για παράδειγμα, στην κλασική τέχνη έχουμε έναν εκλεκτικό συνδυασμό ρεαλισμού και εξιδανίκευσης που τρέφεται με τη φαντασία. Σε άλλα κινήματα και καλλιτέχνες όλων των αιώνων και όλων των εθνών, από την αφρικανική γλυπτική, την τέχνη των Μάγια, την τέχνη της Ανατολής, ως στη Δυτική τέχνη και από τον Ιερώνυμο Μπος και το Μπρέγκελ, ως το Γκόγια και τον Πικάσο, από τις τοιχογραφίες της Κνωσού και της Σαντορίνης, ως τις βυζαντινές εικόνες, παντού βλέπουμε την επιρροή της φαντασίας. Χωρίς τη φαντασία η τέχνη δεν θα υπήρχε, κι αν υπήρχε θα ήταν πολύ φτωχή, το ίδιο και η επιστήμη. Η συμμετοχή της φαντασίας στον ανθρώπινο πολιτισμό, σε όλες τις μορφές του, πρόσθεσε στο στοιχείο μιας αδρανούς καθολικότητας το στοιχείο της έκπληξης, του ρευστού, του εφήμερου και του ονειρικού, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός οραματικού νέου κόσμου.

Η καλλιτεχνική φαντασία, όπως εξωτερικεύεται στο έργο τέχνης σε πλαστικές μορφές με ορατή ή απτή ενσάρκωση, πάνω σε κάποιο παραδοσιακό υλικό μέσο, πηλό, ορείχαλκο, μάρμαρο ή σε κάποιο σύγχρονο ηλεκτρονικό μέσο, οι αισθησιακές ζωγραφικές μορφές με ρυθμούς, χρώματα, γραμμές και σχέδια, με ηλεκτρονικές εικόνες, εξωτερικεύουν τα αισθήματα του καλλιτέχνη. Η φαντασία του δεν μας δίνει τη θέα κάποιων νεκρών φυσικών πραγμάτων ή βουβών αισθητηριακών ποιοτήτων, αλλά ένα κόσμο κινούμενων και ζωντανών υπάρξεων, μέσα από μια ισορροπία από φώτα και σκιές, ρυθμούς και μελωδίες, γραμμές και περιγράμματα.

Όλα αυτά τα φαντασιακά δεν πρέπει να γίνονται αποδεκτά με κάποιο παθητικό τρόπο από την πλευρά του θεατή του έργου τέχνης. Με τη φαντασία του καλείται να ξαναδημιουργεί αυτές τις ποιότητες, προκειμένου να οικοδομήσει από την αρχή όλες τις μορφές του έργου τέχνης, για να τις δει στον εσωτερικό τους κόσμο να κινούνται και να τις νιώσει προσωπικά. Όλες οι παθητικές καταστάσεις μετατρέπονται τότε σε δραστικές ενέργειες: οι μορφές του έργου με τη δύναμη της φαντασίας του θεατή δεν αποτελούν τώρα πια μόνο καταστάσεις του, αλλά και πράξεις του (βλ. και E. Cassirer, 1994, 37 και 1985, 231).

Η φαντασία μας, κεντρισμένη από ενστικτώδη ερεθίσματα, μας κάνει να ανακαλύπτουμε και να ονειρευόμαστε καταστάσεις πολύ πιο πλούσιες σε συμβουλές και ενθαρρύνσεις από



τις γήινες και γνωστές σε όλους μας και από της υπεργήινες ακόμη, που μας είναι γνωστές από παλιά (βλ. P. Klee, 1989, 79-80).

Όταν ο καλλιτέχνης δημιουργεί με τη συνδρομή της φαντασίας του, «δεν υπάρχει καμιά φυσική ομορφιά, που σ' αυτήν να μην επιφέρει κάποια διόρθωση», παρατηρεί ο Croce. Η εξωτερική ομορφιά της φύσης γι' αυτόν δεν αποτελεί παρά ένα απλό ερέθισμα της αισθητικής αναπαραγωγής της. Μπροστά στη φυσική ομορφιά ο καλλιτέχνης είναι όπως ο Νάρκισσος στην πηγή. Με τη δύναμη της φαντασίας του ανάγει το φυσικό γεγονός σε καλλιτεχνική μορφή. Στην πραγματικότητα, ο καλλιτέχνης, ζωγραφίζοντας ή λαξεύοντας, γράφοντας ή συνθέτοντας, δεν δημιουργεί τίποτε, αν δεν το δει πρώτα με τη φαντασία του, μια ζύπνια και γυμνασμένη φαντασία (βλ. B. Croce, 1976, 90-110).

Θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στη θέση ότι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φαντασία ελάχιστη αξία έχουν για την εκπαίδευση του ανθρώπου, αν δεχτεί την άποψη του Πλάτωνα ότι η τέχνη αναπαράγει απλά την πραγματικότητα. Αυτή η θέση θα ταίριαζε ίσως στις πιο χαμηλές δραστηριότητες της ανθρώπινης σκέψης, ενώ στην περίπτωση αυτή θα έπρεπε να αναζητούμε τις ανώτερες και τις πιο πνευματικές.

Όμως, ως γνωστό, πολύ γρήγορα αποκρούστηκε η θέση αυτή. Ένας από τους μαθητές του Πλάτωνα, ο Αριστοτέλης, διαφωνώντας με τη θέση του δασκάλου του, υποστήριξε ότι η καλλιτεχνική φαντασία δεν δίνει απλά αντίγραφα των πραγμάτων, αλλά παρουσιάζει παγκόσμιες όψεις της ανθρώπινης εμπειρίας, αναδεικνύοντας μέσα από τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους μια πιο γενική αλήθεια του κόσμου (βλ. E. K. Egan, 1992, 14-15).

Το απροσδιόριστο πάντα εξάπτει τη φαντασία. Η πραγματικότητα η ίδια περιλαμβάνει τον ανεξερεύνητο κόσμο της φαντασίας. Ο Λεονάρντο ντα Βίντσι στην πραγματεία του προτρέπει τους ζωγράφους να προσέξουν τους τοίχους «που είναι γεμάτοι κηλίδες ή εκείνους που είναι χτισμένοι με πολύχρωμες πέτρες. Αν έχεις να επινοήσεις κάποια σκηνή, εκεί μέσα μπορείς ν' ανακαλύψεις ομοιώματα τοπίων που τα στολίζουν βουνά, ποτάμια, βράχοι, δέντρα, πεδιάδες, κοιλάδες, λόφοι. Αλλά μπορείς ακόμη να διακρίνεις μάχες, ανθρώπους σε δράση ταχύτατη, πρόσωπα με παράξενες εκφράσεις. Μελετώντας τους προσεκτικά θ' ανακαλύψεις αληθινά έξοχες ιδέες» (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, 179-185).

Οι σουρεαλιστές, επικαλούμενοι την έρευνα της ψυχανάλυσης για να αμφισβητήσουν την αξιοπιστία της λογικής, αναζήτησαν στο όνειρο και στη φαντασία μian αυθεντική μαρτυρία για την πραγματικότητα.

Η αφηρημένη τέχνη, μέσα από τα πάθη της ύλης, ανακαλεί κάποιες εικόνες της φαντασίας. Πολλοί εκπρόσωποί της προτείνουν κομμάτια από «παλίμψηστους» τοίχους, πόρτες, παράθυρα, κουρελιασμένα από το χρόνο ξύλα, που μιλούν με την ανώνυμη γλώσσα της ύλης, της αφής και του χρώματος. Μέσα από την καθαρή φαντασία η ύλη μεταδίδει το δράμα και την περιπέτεια της ζωής στην ιστορία (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, ό.π., 179-185).

Η φαντασία δεν δίνει μόνο στο δημιουργό μian άλλη εικόνα του κόσμου. Μπορεί με την παρεμβολή της στον οποιοδήποτε άνθρωπο να μετατρέψει την αισθητηριακή αντίληψη σε εμπειρία. Από την άλλη, οι εμπειρίες, που με τη συνδρομή της φαντασίας του καλλιτέχνη, περνάνε στο έργο του, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά ν' ανακαλύψουν την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους διερευνούν τον πνευματικό τους κόσμο.

Ο υποσυνείδητος πλουτισμός του καλλιτέχνη συγκροτείται απ' ό,τι βλέπει και ερμηνεύει στο έργο του, πολλές φορές χωρίς να το συνειδητοποιεί ο ίδιος. Κάτι τέτοιο υπονοούσε ο Ανρί Ματίς όταν έλεγε: «Μια κλαίουσα ιτιά, η κίνησή της, η χαριτωμένη σβελτάδα της, ίσως με έχουν οδηγήσει στο να συλλάβω το κορμί μιας γυναίκας που χορεύει» (βλ. Τεριάντ, 1991, 50).

«Το πεπρωμένο του ανθρώπου» θα πει ο Ortega Y Casset, «είναι να ζει την ανθρώπινη ζωή του, το πεπρωμένο του ποιητή είναι να εφευρίσκει το μη υπάρχον. Ο ποιητής μεγαλώνει τον κόσμο με το να προσθέτει στην πραγματικότητα που υπάρχει από μόνη της, όλα όσα η φαντασία του μπορεί να συλλάβει» (βλ. O. Y Gasset, 1963, 74).

Σύμφωνα μ' αυτά που αναφέραμε, τεράστια σημασία προσλαμβάνει στην εικονογραφική έκφραση η φαντασία. Έχουμε πολλές φορές επισημάνει στην έρευνά μας, ότι οι πιο ενδιαφέρουσες εικονογραφικές προσεγγίσεις προέρχονται από το χώρο μιας φαντασίας, που συναντά την πραγματικότητα. Στο παιχνίδι αυτό ο κόσμος των ηρώων που αναφέρονται στις αφηγή-

σεις των κειμένων μεταμορφώνεται, αποκαλύπτοντας την πολύπτυχη παρουσία ενός νέου κόσμου, που δημιουργήθηκε από την καθαρή φαντασία του εικονογράφου.

Ο μαθητής με τη δική του φαντασία καλείται να εξερευνήσει αυτό τον κόσμο και να φτιάξει ένα δικό του. Μέσα απ' αυτό η εικονογράφηση, όπως και κάθε αληθινό έργο τέχνης, μπορεί να γίνει με τη σειρά της παιχνίδι της φαντασίας και πηγή δημιουργίας. Άλλωστε, μια από τις βασικές συνιστώσες του παιχνιδιού, η φαντασία, έχει από καιρό προταθεί ως ένα από τα κίνητρα για δημιουργία. Σχετικά πρόσφατες πειραματικές έρευνες των Greet και Levine (1991) έδειξαν ότι η εισαγωγή της φαντασίας ως παράγοντα του έργου (ως μεταβλητή) οδήγησε σε έργα με αυξημένη περιεκτικότητα του φαντασιακού (βλ. T. Amabile, 1996, 238).

Προσεγγίζοντας την εικονογράφηση και τα έργα τέχνης με τη φαντασία μας, μπορούμε να αποκτήσουμε μια άλλη αίσθηση για τα πράγματα και τον κόσμο, να απελευθερώσουμε τον εαυτό μας. Αυτό είναι δυνατό, επειδή όλα μπορούν να συμβούν στον κόσμο της φαντασίας. Ο κόσμος αυτός δεν ακολουθεί τους κανόνες της πραγματικότητας και τα παιδιά εξερευνώντας τον, χαίρονται που τους δίνει το περιθώριο ν' αφήσουν ελεύθερο τον εαυτό τους. Έτσι μπορούν να προσδώσουν στις εικόνες τη δύναμη της ομιλίας και της κίνησης. Τα άψυχα αντικείμενα τότε μπορούν να ζωντανέψουν, παράλογες ιστορίες μπορούν να εμφανιστούν, απίθανες καταστάσεις μπορούν να συμβούν. Όλα τότε μπορούν να μεταμορφωθούν μέσα από τις εικόνες (βλ. D. Whitmor, 1997, 49-50).

Η φαντασία, παράλληλα, ενεργοποιείται με την καθοδηγούμενη μέσω της γλώσσας εικονοπλασία, με τη δημιουργική μυθοπλασία και με τη μυθιστορηματική λειτουργία του ασυνείδητου.

### **8.11.3. Ενόραση – διαίσθηση – έμπνευση**

Ενόραση είναι η βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση των πραγμάτων, η κατάκτηση της γνώσης με το ασυνείδητο χωρίς τη μεσολάβηση του λογικού ή των αισθήσεων. Η γνώση που προέρχεται από το εν – οράν (λατ. in – tuere) είναι η γνώση η άμεση, η βιωματική και υποκειμενική που αποκτά κάποιος βλέποντας μέσα του. Η ενόραση αποκαλείται και διαίσθηση.

Στην εννοιακή και διαισθητική γνώση αντιτίθενται η αντικειμενική διάμεση (όχι ά-μεση) γνώση, δηλαδή αυτή που βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, τα οποία έχουν τύχει προσεκτικής λογικής επεξεργασίας. Ό,τι γνωρίζουμε από διαίσθηση – ενόραση είναι συχνά προϊόν «εσωτερικού φωτισμού», στιγμιαίας έμπνευσης ή σύλληψης των αισθήσεων μάλλον, παρά της λογικής. Συνεπώς, εξ ορισμού η εννοιακή και διαισθητική γνώση αντιτίθεται στην ορθολογική (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 1998).

Για το Feldman η ενόραση, που την αποκαλεί και φώτιση (illumination), γεννιέται μέσα από μια χαλαρή αμοιβαία αλληλεπίδραση συνειδητών και ασυνείδητων προσπαθειών για την κατανόηση και λύση ενός προβλήματος και την παραγωγή ενός νέου έργου, το οποίο μπορεί ν' αλλάξει αυτό που υπάρχει, όπως και να αλλάξει τον κόσμο ολόκληρο.

Αυτή είναι μια πολύτιμη διαδικασία, που μπορεί ν' αποκαλύψει και να αποκρυπτογραφήσει το μυστήριο της δημιουργίας. Σ' αυτήν ο δημιουργός τείνει προς δυσαρμονίες, κενά και ανωμαλίες στην προσπάθειά του να δομήσει μια διαφορετική προοπτική για μια θεμελιακή αναδιοργάνωση. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να οδηγήσουν σε αδιέξοδο την προσπάθειά του. Τη λύση στην κρίσιμη στιγμή μπορεί να τη δώσει η αιφνίδια σύλληψη μιας ονειρικής εικόνας, που μπορεί να του αποκαλύψει τη λύση του μυστηρίου. Η ενόραση τότε γίνεται ένα σπουδαίο μέσο για τη δημιουργική σκέψη.

Ο Feldman επισημαίνει τη σύγκλιση των απόψεων και άλλων ερευνητών στη θέση ότι η ενόραση προκύπτει από ένα είδος διύλισης του πεδίου της ονειρικής εικόνας, το οποίο συνιστά ένα πεδίο ενεργοποίησης και ικανοποίησης, που μπορεί να συνεισφέρει στη διαυγέστερη και καλύτερα οργανωμένη σκέψη, στη γνώση και στην κατανόηση των διαδικασιών ανάπτυξης του ίδιου του ατόμου, μέσα από ένα γενικευμένο πεδίο γνώσης. Σ' αυτή την προοπτική μεγάλη σημασία για τη δημιουργική διαδικασία έχει ο δημιουργικός συνδυασμός των καρπών της ενόρασης, του ονείρου ή άλλων λειτουργιών μετασχηματισμού του υποσυνείδητου με τη

λογική και τη συνείδηση, ένα εγχείρημα που μπορεί να συνεισφέρει στη λύση του προβλήματος που απασχολεί το δημιουργό.

Από αυτό συνάγεται ότι μόνον όταν το σύνολο του μυαλού, το συνειδητό και το ασυνείδητο, η ορμή και η φαντασία, η λογική σκέψη και η εναλλακτική σκέψη μπαίνουν στην υπηρεσία του φαντασιακού, μόνο τότε μπορεί να δομηθεί κάτι καινοτόμο και χρήσιμο (βλ. D. H. Feldman, 1997, 281-295).

Αν και με το διαφωτισμό εδραιώθηκε στην ευρωπαϊκή σκέψη ο ορθολογισμός, εκτοπίζοντας τη μεταφυσική του μεσαίωνα, εντούτοις ποτέ δεν έπαψε η μη ορθολογική σκέψη ν' απασχολεί τους φιλοσόφους και τους καλλιτέχνες. Σημαντική, ως προς τον τομέα της φιλοσοφίας, υπήρξε η προσφορά του Bergson, ο οποίος επεξεργάστηκε την ιδέα ότι ο άνθρωπος είναι δημιουργικό πνεύμα με τη συγκεκριμένη μορφή της ενόρασης (intuition) με την οποία κατανοεί, ζει και προάγει τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η ενόραση για τον Bergson δεν είναι κάτι το στατικό και παθητικό, αλλά δημιουργείται διαρκώς και εξελίσσεται. Μ' αυτήν ο άνθρωπος οργάνωσε το σύγχρονο πολιτισμό και έφτασε στο σημείο της εξέλιξης που βρίσκεται σήμερα.

Παράλληλα, στο χώρο της τέχνης, ως γνωστό, μερικά κινήματα του μοντερνισμού, όπως ο σουρεαλισμός, στηρίζουν τη φιλοσοφία τους στην ασυνείδητη σκέψη, που συνθέτει ιδέες και πληροφορίες με τρόπο ο οποίος πολλές φορές μοιάζει συμπτωματικός και τυχαίος στο συνειδητό εαυτό (ας θυμηθούμε την αυτόματη γραφή). Τα μηνύματα αυτά ο ασυνείδητος εαυτός μας τα στέλλει μέσα από όνειρα ή ονειροπολήσεις (ας θυμηθούμε τη σουρεαλιστική περίοδο του Ντε Κίρικο, όπου οι εικόνες που ζωγράφιζε, όπως κατέθεσε ο ίδιος, έφταναν σ' αυτόν μέσα από όνειρα).

Αυτό που έχει σημασία να αναφέρουμε είναι ότι, ως συνέπεια της δεσποτείας του ορθολογισμού στη Δυτική σκέψη, στα σχολεία μας εξακολουθούμε να έχουμε ακόμη την τάση να τοποθετούμε σε υψηλότερη θέση τις λογικές και συνειδητές όψεις της σκέψης, απ' ότι τις ασυνείδητες, όπως τονίζουν ορισμένοι ερευνητές (A. Craft, 2000, 130). Όμως υπάρχουν πολλές αποδείξεις ότι και οι δυο τρόποι σκέψης παίζουν εξίσου σπουδαίο ρόλο στη δημιουργική σκέψη. Η ενόραση και η διαίσθηση είναι η ικανότητα να χτίζεις την αίσθηση, φτιάχνοντας γέφυρες ανάμεσα σε διάφορες εμπειρίες και ερεθίσματα. Αυτό είναι κάτι περισσότερο από τη διάνοηση, γιατί περιλαμβάνει όχι μόνο τη λογική λειτουργία της σκέψης, αλλά και της ασυνείδητες πλευρές της. Ωστόσο, αν το δούμε πιο βαθιά, η ενόραση με τη λειτουργία της εμπλέκει τη λογική, άσχετα αν αυτό δεν το συνειδητοποιούμε (Perkins). Η λειτουργία της ενόρασης, παράλληλα, δημιουργεί τάσεις και ικανότητες, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην έμπνευση και στη δράση. Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι η ενόραση είναι ισοδύναμη με τη δημιουργική φαντασία.

Δεν είναι σωστό, παρατηρεί ο A. Craft, να διαχωρίζεται το «μυστήριο» ή η έμπνευση και τα αισθήματα από το λογικό πνεύμα και τον ευρύτερο κόσμο του ανθρώπου, αφού αυτά διαπλέκονται μεταξύ τους.

Επίσης ο H. Gardner με τον ορισμό του περί «πολλαπλής νοημοσύνης» αντιτάχθηκε σ' αυτού του είδους το διαχωρισμό.

Οι Bohn και Reat από την πλευρά τους (1989) δηλώνουν ότι η ορθολογική δημιουργικότητα αναστέλλεται από την υπερεξάρτηση της συνείδησης, της λογικής και της υπαγωγής σε κανόνες. Αν και η δημιουργικότητα σχετίζεται με όλα αυτά, εντούτοις, για να ζεις δημιουργικά, είναι απαραίτητο να έχεις ταυτόχρονα ορθολογική, συναισθηματική και σύνθετη αντίληψη των δομών, των σχέσεων με τα άτομα, την κοινωνία και τη φύση, δηλαδή να διαθέτεις μια σύνθετη αντίληψη για τα πράγματα και τις καταστάσεις.

Οι ανάμικτες από νοημοσύνη και ενόραση αντιλήψεις μας είναι συχνά πολύ πιο σύνθετες από τις ενσυνείδητες και γι' αυτό είναι δύσκολο να τις διατυπώσουμε. Το σημαντικό με τις σύνθετες αντιλήψεις είναι ότι, παρά την ασάφειά τους, παραμένουν μια μεγάλη δύναμη και ενέργεια. Η συνολική αίγλη της αντίληψής μας, που δεν εξηγείται εύκολα, κλείνει μέσα της πολλές πιθανές αναδιπλώσεις. Τούτο σημαίνει ότι οι σύνθετες αντιλήψεις παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή είναι πηγή που γεννά ιδέες, μια πηγή δημιουργικότητας. Χρειαζόμαστε, λοιπόν, γι' αυτό στις μέρες μας ένα νέο είδος «δημιουργικού κύματος», τονίζουν οι

δυο ερευνητές, που θα μας βοηθήσει να βρούμε τρόπους για να σπάσουμε την ακαμψία που υπάρχει. Χρειαζόμαστε, λοιπόν, μια κατάσταση δημιουργικότητας που να απλωθεί παντού: στην κοινωνική οργάνωση, στην επιστήμη, στην κουλτούρα και στη συνείδησή μας, πράγμα που σημαίνει, να βρουν φωνή και να μπορέσουν να εκφραστούν οι ασυνείδητες πλευρές του εαυτού μας, όπως η ενόραση, γιατί εκεί στηρίζεται η δημιουργική μας νοημοσύνη (πρβλ. A. Craft, ό.π., 130).

Για τον Αϊνστάιν όλα τα μεγάλα επιτεύγματα της επιστήμης πηγάζουν από τη διαισθητική γνώση, δηλαδή από αξιώματα στα οποία εφαρμόζεται η παραγωγική μέθοδος. Η διαίσθηση αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για την ανακάλυψη τέτοιων αξιωμάτων. (βλ. A. Calaprice, ό.π., 206). Λέγεται μάλιστα ότι ο Αϊνστάιν, λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζε ως δυσλεκτικός, ανέπτυξε στο έπακρο τη διαισθητική σκέψη και πιθανολογείται ότι αυτός ήταν ένας από τους λόγους που τον οδήγησαν στη διατύπωση της θεωρίας του.

Για τον Croce δυο είναι οι καθαρές και θεμελιακές μορφές της γνώσης: η ενόραση και η έννοια, όπως η τέχνη και η επιστήμη. Η ενόραση μας δίνει τον κόσμο, το φαινόμενο και η έννοια το πνεύμα, το νοούμενο. Ο Croce σημειώνει ακόμη ότι συνήθως ενοράμε ένα πράγμα λιγιστό, που το μεταγράφουμε σε μικρές εκφράσεις. Αυτές σιγά - σιγά γίνονται όλο και πιο απλόχωρες, καθώς αυξάνει η πνευματική συγκέντρωση σε κάποιες ειδικές στιγμές. Ο ζωγράφος είναι ζωγράφος, επειδή ακριβώς βλέπει εκείνο που οι άλλοι αισθάνονται μονάχα ή διαβλέπουν μα δεν βλέπουν. Η ενόραση, δηλώνει ο Croce, είναι έκφραση και τίποτε άλλο. (βλ. B. Croce, ό.π., 46-57).

Ο De Bono υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα στάδιο διορατικότητας που προηγείται της λογικής. Αν αυτή η διορατική επιλογή, πάνω στην οποία βασίζεται όλη η δομή της λογικής, είναι λανθασμένη, τότε δεν μπορεί να βρεθεί λύση. Η δημιουργική σκέψη αποφεύγει τον περιορισμό, δοκιμάζοντας τη μια προσέγγιση μετά την άλλη, ως ότου καταλήξει στον καταλληλότερο τρόπο για να απλωθεί όλη της η δύναμή (βλ. E. De Bono, ό.π., 98, Α').

Τέλος, ο J. Bruner συσχετίζει τη διαίσθηση με τη γνώση. Θεωρεί ότι ο άνθρωπος μπορεί με τη διαίσθηση να έχει ένα φυσικό δώρο, για να το χρησιμοποιήσει όμως αποτελεσματικά πρέπει να ξέρει καλά το θέμα που τον απασχολεί. Μόνο τότε η γνώση είναι σε θέση να τροφοδοτεί αποκλειστικά τη διαίσθηση. Τονίζει ακόμη ότι, όπως έδειξαν διάφορα πειράματα, η αποτελεσματική εννοιακή σκέψη τροφοδοτείται επιπλέον από την αυτοπεποίθηση και το θάρρος.

Αντίθετα, από την αναλυτική σκέψη, που προχωρεί με σαφή, χαρακτηριστικά βήματα, ενσυνείδητα και διακριτά, η διαισθητική σκέψη δεν προχωρεί προσεκτικά και με καθαρά βήματα. Τείνει συνήθως προς μια χρήση ελιγμών, που, καθώς φαίνεται, βασίζεται σε μια γενική αντίληψη του θέματος. Μπορεί κανείς, μέσω συνδυασμών, να φτάσει στην επίλυση του προβλήματος, με ελάχιστη συνείδηση της διαδικασίας, μιας διαδικασίας που σπάνια μπορεί να εξηγήσει.

Συνήθως, η διαισθητική σκέψη βασίζεται στην οικειότητα που έχει κάποιος με το σχετικό τομέα, γνωρίζοντας τις δομές του. Αυτό του επιτρέπει την ελευθερία να κινηθεί με άλματα στη λύση. Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα του σωστού - λάθους, επισημαίνει ο Bruner, τείνει να καταπνίγει την εννοιακή σκέψη, που παρουσιάζει την πιθανότητα του λάθους.

Τέλος, ο Bruner έδωσε ιδιαίτερη αξία στο διαισθητικό τρόπο μάθησης, μέσα από τον οποίο, όπως διακήρυξε, μπορούν να διδαχθούν τα πάντα στο παιδί, αφού γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές για την ηλικία του (βλ. J. Bruner, 1960, 65-75).

Ο Πάμπλο Πικάσο από το χώρο της τέχνης απέδωσε τον πνευματικό του εμπλουτισμό πρωτίστως στη διαίσθηση, μια και στο σχολείο, όπως εξομολογείται, δεν έδινε καμιά απολύτως προσοχή. Σ' αυτόν η ταχύτητα της αφομοίωσης φαίνεται να πραγματώνονταν «με μια σειρά από αστραπές» (βλ. A. Βαλλαντέν, 1993, 14).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η εννοιακή και διαισθητική λειτουργία που οδηγεί στην εμπνευση, παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στην επίλυση προβλημάτων. Η συμβολή της αυτή δεν εκτιμάται από το εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή αυτό εξακολουθεί να καλλιεργεί με όλα τα μέσα τον ορθολογισμό και να υποστηρίζει το «ορθό», απωθώντας το «λάθος». Η ενίσχυση της διαισθητικής λειτουργίας στη διδακτική διαδικασία βοηθά το παιδί να φτάσει με άλματα

στη γνώση. Επιπλέον, το βοηθά να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις και τις διαθέσεις των ατόμων γύρω του, πράγμα που συμβάλλει στον καλύτερο προσανατολισμό της συμπεριφοράς του απέναντί τους. Το βοηθά ακόμη να τολμά και τολμώντας να ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη του. Η διαίσθησή του αναπτύσσεται μέσα στο χρόνο με την εμπειρία και τη δράση. Σιγά-σιγά με επιτυχίες και με λάθη η αδύναμη διαίσθηση ισχυροποιείται.

Στο μάθημα της γλώσσας ειδικότερα η διαίσθηση βοηθά το παιδί να εισχωρεί στα κείμενα, ακόμη και αν αντιμετωπίζει μεγάλες δυσχέρειες στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και των εικονιστικών συμβάσεων. Μεγάλο ρόλο ως προς αυτό διαδραματίζει η εικονιστική αναλογία, δηλαδή η χρήση εικόνων που προκαλούν ανάκληση της προσωπικής μνήμης με τη λειτουργία αναλογιών από εικόνα σε εικόνα και από εικονιστικό υπαινιγμό σε εικονιστικό συμφραζόμενο. Αυτή η λειτουργία δρα υποβοηθητικά για το άτομο, ενισχύοντας τις προσπάθειές του να επιλύει πολύπλοκα προβλήματα, ακόμη και αν δεν έχει ενημερωθεί πλήρως για τα δεδομένα τους (βλ. P. Langley – R. Jones, 1997, 185-186).

Φυσικά, στη διαδικασία αυτή μεγάλο ρόλο παίζει η ποιότητα των εικονιστικών ερεθισμάτων και ο τρόπος που αυτά εισάγονται στη διαδικασία της διδασκαλίας. Η συνδυαστική μορφή εικονογράφησης παρέχει απεριόριστες δυνατότητες προς αυτό το στόχο.

Άρα, η ενόραση και η διαίσθηση, σε συνδυασμό με τη γνώση και τη λογική επεξεργασία, παρέχουν μεγαλύτερες προϋποθέσεις για δημιουργική μάθηση. Η έμπνευση σ' αυτά τα πλαίσια δεν προκύπτει μέσα από κάποια «θεία φώτιση», αλλά μάλλον ως προϊόν διαδικασίας, χωρίς να μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια το πότε και το πώς θα παρουσιαστεί.

#### **8.11.4. Η μεταφορική, αναλογική, συμβολική και η πέραν της λογικής εναλλακτική σκέψη.**

Η αναφορά μας στην αναλογία και ειδικότερα στην εικονιστική αναλογία μας εισάγει στη μεταφορική, την αναλογική και τη συμβολική σκέψη.

Πολλοί σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν τη θέση ότι οι νέες ιδέες δημιουργούνται όταν αναγνωριστεί η αναλογία που έχει κάποιο πρόβλημα που μας απασχολεί με ορισμένες άλλες καταστάσεις. Αναλογία είναι η ανεύρεση ομοιοτήτων μεταξύ δύο ή περισσότερων καταστάσεων που διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά παρ' όλα αυτά διατηρούν κοινά ή παρόμοια στοιχεία. Οι ερευνητές τείνουν να συσχετίσουν με τις έρευνές τους την αναλογική ευχέρεια με την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα (βλ. και Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, 143).

Από το άλλο μέρος, η συμβολική σκέψη δημιούργησε μια νέα γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα που ξέρουμε ως λεκτικό σύστημα επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον E. Cassirer, η ίδια η επιστημονική σκέψη, λόγω των απαιτήσεών της, κατέστησε αναγκαία την εισαγωγή συμβόλων, που σε ακρίβεια και παραγωγικότητα υπερέχουν των αντίστοιχων της συνηθισμένης γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι, κοντά στη λογική σκέψη, υπάρχουν και άλλοι πολλοί τρόποι γνώσης, όπως ο μύθος και η τέχνη, που ο καθένας τους έχει μια δική του δύναμη. Όλοι λειτουργούν συμπληρωματικά και ολοκληρώνουν ο ένας τον άλλο, ανοίγοντας καθένας απ' αυτούς ένα νέο ορίζοντα, που μας δείχνει μια νέα όψη του ανθρωπισμού. Γι' αυτό ο άνθρωπος «δε ζει πια σ' ένα σύμπαν καθαρά φυσικό, παρά σ' ένα σύμπαν συμβολικό». Χάρη στο συμβολικό σύστημα «μεταμορφώνεται ολόκληρη η ανθρώπινη ζωή» και «ο άνθρωπος ζει μέσα σε μια καινούργια διάσταση της πραγματικότητας» (βλ. E. Cassirer, 1985, 44-45).

Άρα, μεταφορική, αναλογική και συμβολική σκέψη μάς υποδηλώνουν ότι ο κόσμος δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο με τον ορθολογισμό, αλλά και με όλες τις άλλες εναλλακτικές λειτουργίες του φαντασιακού, που ο κρυμμένος μας εαυτός επεξεργάζεται. Εδώ μπαίνει το αίτημα για την αναζήτηση της ολόπλευρης λειτουργίας και της πληρότητας στην ανθρώπινη σκέψη, που η πρότασή μας την προτείνει ως ισόρροπη και συνδυαστική.

Αλλά ας τα πάρουμε όλα αυτά με τη σειρά για να τα αναλύσουμε.

Στα λεγόμενα φανταστικά γένη (κατά G. Vico) ανήκουν η μεταφορά, η υπερβολή, η παρομοίωση, η αντονομασία κ.ά., που συχνά θεωρήθηκαν ξένα προς τη λογική-νοηματική λειτουργία. Με αντίστοιχο τρόπο, η φαντασία και η ενόραση χαρακτηρίστηκαν σαν κάτι εντελώς διαφορετικό από το λόγο και τη σκέψη. Ο Αριστοτέλης όμως είδε πίσω απ' όλα αυτά μια

άμεση λογική λειτουργία της σκέψης. Το πρόβλημα που μπαίνει είναι πρόβλημα αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου. Η τέχνη είναι ένας χώρος που μπορεί να μας εξηγήσει περισσότερα πάνω σ' αυτό το θέμα.

Ο καλλιτέχνης, σύμφωνα με τον Gombrich, είναι ένας άνθρωπος που έχει μάθει να κοιτάζει με κριτικό μάτι, να εξετάζει ό,τι πέφτει στην αντίληψή του, δοκιμάζοντας εναλλακτικές ερμηνείες πέραν της λογικής. Οι παρομοιώσεις και οι μεταφορές που πλημμυρίζουν την ποίηση και τους μύθους, επιβεβαιώνουν την ικανότητα του δημιουργικού νου να πραγματώνει νέες ταξινομήσεις. Είναι ακριβώς ο «μη πρακτικός» άνθρωπος, ο ονειροπόλος, ο άνθρωπος που η αντίδρασή του μπορεί να είναι λιγότερο σταθερή και λιγότερη σίγουρη απ' ό,τι του πιο «αποτελεσματικού» λογικού συνανθρώπου του, αυτός που μας έμαθε να βλέπουμε ένα βράχο σαν ταύρο και το αντίστροφο. Η ανακάλυψη προηγείται σίγουρα της δημιουργίας, αλλά μόνο δημιουργώντας πράγματα και κάνοντάς τα να μοιάζουν με κάτι άλλο, μπορεί ο άνθρωπος να διευρύνει τη συνείδησή του ορατού κόσμου.

«Η μεταφορά», όπως σημειώνει ο Ortega Y Gasset (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 356-357), «είναι ίσως μια από τις πιο παραγωγικές ικανότητες του ανθρώπου. Η αποτελεσματικότητά της αγγίζει τα όρια της μαγικής τέχνης και μοιάζει να είναι ένα εργαλείο για δημιουργία που ο Θεός ξέχασε στο εσωτερικό μιας από τις δημιουργίες του, όταν την έφτιαξε. Όλες οι άλλες ικανότητες μάς κρατούν στην περιοχή του πραγματικού. Το καλύτερο που μπορούμε να κάνουμε», παρατηρεί, «είναι να συνδυάσουμε τα πράγματα ή να τα διασπάσουμε. Η μεταφορά από μόνη της παρέχει μια διαφυγή. Ανάμεσα στα αληθινά πράγματα επιτρέπει να εμφανιστούν φανταστικοί ύφαλοι, ένας σωρός από νησιά που επιπλέουν». Εξηγεί, τέλος, ότι η μεταφορά είναι μια «πνευματική δραστηριότητα με την οποία ο άνθρωπος αντικαθιστά το ένα πράγμα με κάτι άλλο – από μια πρόθεση όχι τόσο να φτάσει στο δεύτερο, όσο να απαλλαγεί από το πρώτο. Η μεταφορά απαλλάσσεται από το αντικείμενο, μασκαρεύοντάς το σαν κάτι άλλο» (βλ. O. Y Gasset, ό.π., 77) (μεταμορφώνοντάς το κατά τον Πικάσο).

Από την πλευρά του ο H. Gardner τονίζει ότι ο πιο σύντομος δρόμος για μια αποτελεσματική επικοινωνία δεν είναι πάντα η ευθεία και η κυριολεξία. Μεταφορές, προσωποποιήσεις και άλλα σχήματα λόγου μπορούν πολύ καλά να μεταβιβάζουν σημαντικά στοιχεία μ' έναν ιδιαίτερα λακωνικό, σαφή και αποτελεσματικό τρόπο.

Σύμφωνα με διάφορες μελέτες, σημειώνει ο Gardner, από την προσχολική ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν πολύ συχνά το μεταφορικό λόγο, είτε στις μετονομασίες ενός αντικειμένου είτε με άλλους τρόπους. Πολύ πιθανόν τα παιδιά να παράγουν αυτές τις μεταφορές, επειδή δεν έχουν κανένα ενδοιασμό να παραβιάσουν τα όρια των κατηγοριών. Στη σχολική ηλικία τα παιδιά γίνονται ικανά να αντιλαμβάνονται την εκφραστική και ψυχολογική μεταφορά, κάτι που είναι έξω από τις δυνατότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Γρήγορα όμως τα παιδιά της σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τα όρια των συμβάσεων και κάθε διάθεσή τους για περιπετειώδεις αποκλίσεις της σκέψης και της εμπειρίας, που είναι τόσο πολύτιμη για την εκδήλωση της δημιουργικής συμπεριφοράς, μειώνεται δραματικά. Έτσι τα παιδιά, όπως έδειξαν οι σχετικές έρευνες, αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν την ψυχολογική πραγματικότητα της μεταφοράς και, πίσω από αυτό, την κρυμμένη προσωπικότητα της φυσιογνωμίας τους.

Οι ερευνήτριες Ellen Winner και Margaret Mc Carthis, αναφέρει ο Gardner, διαπίστωσαν ότι:

α) Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας παράγουν μεταφορές που βασίζονται στη φυσική μορφή των πραγμάτων, σε αναφορά με το ψυχολογικό περιεχόμενό τους.

β) Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, αντίθετα, παρουσιάζουν αργή ανάπτυξη στη χρήση του μεταφορικού λόγου. Αναστέλλονται τόσο από τη νοηματική αβεβαιότητα των μορφών, όσο και από τη φυσική δυσκολία που παρουσιάζουν να χαρτογραφήσουν το φυσικό πάνω σε μια ψυχολογική περιοχή. Αναστέλλονται ακόμη από το δισταγμό και τη δυσκολία τους να μιλήσουν για το συναισθηματικό τους κόσμο. Αυτό αρχίζει να αλλάζει με την έναρξη της προεφηβικής ηλικίας.

Η μεταφορική λειτουργία συνδέεται στενά με τη διαδικασία της μάθησης και την έκφραση της δημιουργικότητας. Οι συγκεκριμένες ερευνήτριες διαπίστωσαν την αυξανόμενη βαρύ-

τητα της μεταφορικής λειτουργίας στη ζωή και τη μάθηση του ατόμου. Στα πολύ πρώιμα σχήματα μάθησης το μικρό παιδί αποκαλύπτει ομοιότητες σε διάφορα αντικείμενα ή καταστάσεις, που φαίνονται να διαφέρουν μεταξύ τους. Στη συνέχεια εξακολουθεί να αντιδρά με ανάλογα σχήματα, δηλαδή αντιδρά χρησιμοποιώντας συγκρίσιμα στοιχεία, ανάλογα με όσα έχει βρει. Αυτό εκδηλώνεται στις ανώτερες προεκτάσεις της δημιουργικότητας, όταν κάποιος περιγράφει τις πιο λεπτές αποχρώσεις της διάθεσής του ή διατυπώνει μια επιστημονική θεωρία. (βλ. H. Gardner, 1982, 167, 226).

Κατά συνέπεια, η καλλιέργεια της μεταφορικής σκέψης μέσα από γλωσσικά παιχνίδια, μύθους, παραμύθια, εικονογράφηση ή ελεύθερη ζωγραφική με μεταφορική, συμβολική ή υπερρεαλιστική έκφραση είναι ένα έξοχο μέσο για την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας του παιδιού.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε αυτό που παρατηρούν διάφοροι ερευνητές, όπως ο Barron, ότι παρά τον ανοιχτό πόλεμο που φαίνεται να υποβόσκει ανάμεσα στην αναλογική και τη λογική σκέψη, έντονη είναι η σχέση αλληλεξάρτησής τους. Όπως χαρακτηρίστικά αναφέρει, η μια δεν μπορεί να κάνει χωρίς την άλλη. Από αυτήν ακριβώς την έντονη αντιπαλότητα, τονίζει, πηγάζει η δημιουργική δράση (βλ. F. Barron, 1997, 91).

Εξάλλου, όπως τονίζει ο Gardner, ιδιαίτερα η ενασχόληση με την τέχνη ιδιαίτερα, όπως σχολιάζει ο Goodman, εξασφαλίζει την ανάπτυξη ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων όσων ασχολούνται με τα καλλιτεχνικά σύμβολα. Σύμφωνα με την άποψή του, καλλιτεχνικά δημιουργικός γίνεται εκείνος που έχει επάρκεια στην αντίληψη των στοιχείων και των λειτουργιών του συμβολικού συστήματος, καθώς είναι σε θέση να δημιουργεί έργα που να λειτουργούν μ' έναν αισθητικά αποτελεσματικό τρόπο (πρβλ. H. Gardner, 1982, 61).

Οι συμβολικές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντός μας μέσα από την τέχνη είναι σύμφυτες τόσο με την ανθρώπινη φύση μας, όσο είναι και με την εξέλιξη της ομιλίας μας. Η παιδική αντίληψη και ικανότητα στη χρήση οπτικών συμβόλων στην πραγματικότητα δηλώνει ομιλία που προηγείται του γραπτού λόγου.

Φυσικά, τα παιδιά απολαμβάνουν την τέχνη, όχι μόνο για τη συμβολική της αξία, αλλά και για την αισθητική ευχαρίστηση που νιώθουν μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας, με τη χρήση διαφόρων υλικών για την έκφρασή τους, που αποκτούν συμβολική σημασία.

Η τέχνη, εξάλλου, λειτουργεί συμβολικά και ως γλώσσα, ως αξιόλογο εργαλείο για την ενίσχυση των αντιληπτικών δεδομένων της εμπειρίας και ως μέσο ανάπτυξης του συστήματος του λόγου.

Σε σχέση με την εικονογράφηση, ο συμβολισμός είναι μια μεγάλη δύναμη της εικονογραφικής λειτουργίας. Όπως παρατηρεί η L. Chapman, οι μορφές συμπυκνώνουν ένα μορφότυπο εκφραστικό, που χαρακτηρίζει την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Στην εποχή μας την τόσο πλούσια σε συμβολισμούς, λόγω της κυριαρχίας των μέσων επικοινωνίας και των εικονογραφημένων εντύπων, η εικόνα αποκτά ιδιαίτερο συμβολικό περιεχόμενο, που αποκαλύπτει τα κυρίαρχα ενδιαφέροντα της σύγχρονης κουλτούρας. Για παράδειγμα, η δύναμη και η εξουσία συμβολίζονται συνήθως με πλάσματα δυνατά, επίμονα, αναιδή. Το όραμα της καλής ζωής παρουσιάζεται συνήθως ως μείγμα νεότητας, ασφάλειας, ελευθερίας, υλικού πλούτου και κύρους, προσωπικής γοητείας και θετικής αυτοεικόνας.

Τα σύμβολα αυτά φαίνεται ότι τα προβάλλουμε, επειδή φοβόμαστε τα αντίθετα: τα γηραιά, την ανασφάλεια, την έλλειψη ελευθερίας, την αποτυχία, τη φτώχεια, την έλλειψη γοητείας και προσωπικής ταυτότητας.

Η εμπορική διαφήμιση, που είναι ένα υπολογίσιμο μέρος της σύγχρονης κουλτούρας, συμβολίζει κάποιες φορές ταυτόχρονα τη νεότητα και την ελευθερία. Γι' αυτό κάποιες φορές τοποθετεί ένα προϊόν σε ένα φυσικό ή εξωτικό περιβάλλον, όπου μπορεί κανείς να ξαναβρεί τη χαμένη του αθωότητα.

Η θάλασσα που συμβολίζει μια νέα ζωή –την καθαρότητα και την περιπέτεια– συμβάλλει στην πώληση προσωπικών αντικειμένων.

Ο ιππότης, ο πειρατής ή ο καουμπούι είναι συνήθεις οπτικές μεταφορές του ανδρισμού.

Τα γυναικεία προϊόντα διακινούνται μέσω διαφόρων εικόνων της θηλυκότητας: η γυναίκα παρουσιάζεται ως θεά της ομορφιάς, σειρήνα του σεξ, γαλήνια Παναγία, τέλεια οικοδέσποινα, μητέρα – γη κ.ά.

Η φυσική και ψυχολογική μας ανάγκη για ασφάλεια βρίσκει την αντανάκλασή της στο περιβάλλον που κατασκευάζουμε. Ψηλοί φράχτες, σχάρες στα παράθυρα, πλέγματα από σύρμα και ένστολοι φρουροί ασφαλείας εκφράζουν στην καθημερινή μας ζωή την ανάγκη μας να νιώσουμε ασφάλεια.

Ο συγκαλυμμένος ή φανερός συμβολισμός, που ενσωματώνεται με διάφορους τρόπους στα πολιτισμικά μας δημιουργήματα, είναι ένα ισχυρό μέσο κοινωνικής έκφρασης (βλ. L. Charman, 1993, 96-97).

Τέλος, ο Goodman κάνει αξιοπρόσεκτες παρατηρήσεις για τη λειτουργία των συμβόλων, διακρίνοντας πέντε σχετικές κατηγορίες:

α) Τη συντακτική πυκνότητα, όπου οι πιο διακριτές διαφορές συνιστούν μια διαφορά μεταξύ των συμβόλων. Για παράδειγμα, σε μια εικόνα οι πιο λεπτές διαφορές ανάμεσα σε δυο γραμμές μπορεί να μεταφέρουν σπουδαίες διακρίσεις και διαχωρισμούς με συμβολικό περιεχόμενο.

β) Τη σημασιολογική πυκνότητα, όπου οι αναφορές στη σημασία δηλώνουν διαφορές στο συμβολισμό. Αυτό το βλέπουμε καθαρά στις λεπτές αποχρώσεις των λέξεων και των εννοιών.

γ) Τη σχετική πληρότητα, όπου μέσα από ένα μεγάλο αριθμό παρουσιών του συμβόλου αποκαλύπτεται το εύρος της σημασίας του. Αυτό φυσικά δεν γίνεται όταν αυτές οι εκδοχές προσμετρώνται μόνο ως αριθμητικές αξίες και στερούνται διαφορετικού ουσιαστικού περιεχομένου.

δ) Την περιγραφή με παραδείγματα, όπου ένα σύμβολο δηλώνεται και προβάλλεται κυριολεκτικά (με τα σημειολογικά του χαρακτηριστικά) και περιγραφικά (μεταφέροντας το ψυχολογικό του περιεχόμενο). Για παράδειγμα, στη μουσική η σημειολογία του τόνου περιγράφει ερεθίσματα και ταυτόχρονα υποδηλώνει συναισθήματα (χαρά, γλαφυρότητα κλπ.).

ε) Την πολλαπλή και σύνθετη αναφορά, όπου το σύμβολο επιτελεί πολλαπλές παρεμβατικές και αλληλοεπιδρούσες αναφορικές λειτουργίες, μερικές άμεσες και μερικές έμμεσες μέσω άλλων συμβόλων. Σ' αυτή την περίπτωση, αντί να υπάρχει μια και μόνη συμπαγής και αδιαφοροποίητη έννοια του συμβόλου, εύκολα προσιτή, που δανείζει τον εαυτό της στην ερμηνεία και την παράφραση, το ίδιο το σύμβολο μεταφέρει διάφορες φασματικές αναλύσεις της έννοιας, που σαν σκιά υπερκαλύπτουν το εύρος της (πρβλ. H. Gardner, 1982, 60).

Όσα προαναφέραμε, σ' ένα διευρυμένο πεδίο, υπογραμμίζουν τη σημασία της μη ορθολογικής σκέψης για την κατανόηση και την ερμηνεία του κόσμου από τον άνθρωπο, καθιστώντας φανερό πόσο περιοριστικοί είναι οι όροι «λογική», «αποκλίνουσα» και «πλάγια» σκέψη, έτσι όπως έχουν οριοθετηθεί από τους J. Guilford και E. De Bono. Γι' αυτό το λόγο, μελετητές όπως ο Roger von Oech προτείνουν πολλά εναλλακτικά είδη σκέψης όπως εννοιολογική, αναλυτική, υποθετική, συμβολική, κριτική, αποκλίνουσα, αλλόκοτη, συλλογιστική, οπτική, ελλειπτική, αναλογική, ποιητική, λυρική, σουρεαλιστική, πρακτική, συγκεκριμένη, φαντασιακή κ.ά. (βλ. G. Dryden, J. Vos, ό.π., 272).

Αυτή η διάκριση μας παραπέμπει στην έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner, στην οποία έχουμε αναφερθεί αναλυτικά. Όλες αυτές οι κατηγοριοποιήσεις, κατά την άποψή μας, προσπαθούν να δείξουν το απεριόριστο εύρος της ανθρώπινης σκέψης μέσα από τη νοητική λειτουργία, που είναι ταυτόσημη με το εύρος της δημιουργικής σκέψης: Μιας σκέψης που δεν μπορεί να μπει σε όρια και φραγμούς. Χάρη σ' αυτήν μπορούμε να γνωρίζουμε τα φαινόμενα του ορατού κόσμου με παρατήρηση, με μεταφορές, αναλογίες και συμβολισμούς, επινοώντας νέους κόσμους, ανοίγοντας ορίζοντες στην αντίληψή μας, περνώντας μέσα από δρόμους όπου ο ορθολογισμός συμβαδίζει με την ευαισθησία, τη φαντασία, τη διαίσθηση και τις αντιορθολογικές δυνάμεις της ανθρώπινης ψυχοπνευματικής λειτουργίας.

Αυτό φυσικά έχει τεράστια επίδραση στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την έννοια της εικονογράφησης, του διδακτικού εγχειριδίου και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.



### 8.11.5. Η τόλμη, ο ορμή και ο αυθορμητισμός

Η τόλμη και η ορμή συνδέονται άμεσα με την έκφραση του αυθορμητισμού. Είναι αξιοπρόσεκτο πως αυτή η πηγή δημιουργικής έκφρασης καταπνίγεται στο σύγχρονο σχολείο.

Όπως παρατηρεί σχετικά ο Flitner, κατά την παιδική ηλικία η μάθηση συμβαίνει παντού να γίνεται αυθόρμητα. Οι τεράστιες επιδόσεις στη σωματική δεξιότητα, τη διαφοροποίηση της δεξιότητας του χεριού και της γλώσσας, που ξεπερνούν ίσως σε περιεχόμενο όλα όσα αργότερα θα μάθει ο άνθρωπος στο σχολείο, συντελούνται συνήθως συμπτωματικά και χωρίς καμιά προσπάθεια για επίδοση σ' αυτή την ηλικία. Το παιδί εκδηλώνει μια αυθόρμητη, ασύμμετρη, πολύπλοκη και αποτελεσματική διάθεση για μάθηση, που καθοδηγείται ίσως από την περιέργειά του και την επιθυμία του να μεγαλώσει. Πώς συμβαίνει πολύ συχνά τα παιδιά να μετατρέπονται στο σχολείο από υπερδραστήρια και αυτοδίδακτα άτομα σε κακούς και δύσθυμους μαθητές; Αυτό από τις αρχές του 20ού αιώνα υπήρξε ένα βασικό ερώτημα της προοδευτικής παιδαγωγικής. Το ερώτημα ήταν το κατά πόσο το σχολείο, αντί να είναι ένα σύστημα από απαιτήσεις για επίδοση, θα μπορούσε να είναι μια ελεύθερη κοινότητα για την πολύπλευρη στήριξη της αυθόρμητης μάθησης του παιδιού. Αυτό εξακολουθεί να ισχύει ακόμη ως ερώτημα για την αγωγή του σήμερα και θα εξακολουθήσει να ισχύει και για την αγωγή του αύριο (βλ. A. Flidner, 1997, 90-91).

Πηγή της δημιουργικότητας δεν είναι πάντα η συνειδητή λογική. Μερικές φορές μάλιστα φαίνεται να μη σχετίζεται καθόλου μαζί της. Διάισηση και συναίσθημα τρέφουν τη δημιουργικότητα, τροφοδοτούμενες με τη σειρά τους από την ορμή. Οι δημιουργοί πολλές φορές αισθάνονται τις δημιουργίες τους να έρχονται προς το μέρος τους χωρίς να τις συνειδητοποιούν. Ο ασυνείδητος «εαυτός» φαίνεται να επεξεργάζεται τις λύσεις και το συνειδητό «εγώ» επιλέγει μιαν απάντηση (βλ. A. Craft, ό.π., 31).

Ο Torrance περιγράφει την ορμή στη φάση της δημιουργίας, ως την τάση του ανθρώπου να πραγματώνει νέους συνδυασμούς και να αναζητά νέες σχέσεις, να συνθέτει άσχετα μεταξύ τους στοιχεία σε συναφή σύνολα, να ανακαλύπτει νέες χρήσεις, αλλάζοντας τις παγιωμένες αντιλήψεις σε διάφορα θέματα, να επιχειρεί πολλές προσεγγίσεις σε διάφορα προβλήματα, πλησιάζοντάς τα από πολλές οπτικές γωνίες και να απομακρύνεται από τις κοινότερες λύσεις χάριν νέων και τολμηρών.

Ο τρόπος διαχείρισης της ορμής εξασφαλίζει ένα όριο εποικοδομητικής ανταπόκρισης από τους άλλους στις νέες καινοτόμες ιδέες. Αυτό με τη σειρά του ωθεί το δημιουργό σε περαιτέρω δράση. Ενεργοποιεί τη φαντασία του, το πρακτικό του πνεύμα, ολόκληρο το είναι του, μέχρι να βρεθεί σε μια κατάσταση πλήρωσης, ζωντανίας και ευαρέσκειας, καθώς βλέπει τη θετική ανταπόκριση στη δημιουργικότητά του, όποια μορφή κι αν αυτή πάρει (βλ. E.P.Torrance, 1997, 47-48).

Ο Moreno διακρίνει τέσσερα διαδοχικά ευεργετήματα που αφορούν άμεσα και τον πολιτισμό στις σχέσεις της δημιουργικότητας με τον αυθορμητισμό.

α) ο αυθορμητισμός ξυπνάει τη δημιουργικότητα

β) αυτή ανταποκρίνεται στο κάλεσμά του με μια διαδικασία θέρμανσης (warming up) και απ' αυτό γεννιέται ένα πολιτιστικό πρότυπο (μοντέλο), π.χ. ένα έργο τέχνης.

γ) τα πολιτιστικά πρότυπα συσσωρεύονται και, για να μη μείνουν παγωμένα, παρεμποδίζοντας τις μεταγενέστερες προόδους, αναζωογονούνται ακατάπαυστα

Όπως τονίζει με έμφαση, ο πολιτισμός μας φοβάται τον αυθορμητισμό. Προτείνει στους νέους τα καθιερωμένα πολιτιστικά πρότυπα και τα προσφέρει ως «κονσερβοποιημένα» προϊόντα, αντί να ευνοεί τις αδιάκοπες ανανεώσεις τους.

Έχοντας ως αφετηρία μια κοινωνιομετρική μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων, ο Moreno επιβεβαιώνει τον κύριο ρόλο του αυθορμητισμού και της δημιουργικότητας στις ανθρώπινες συμπεριφορές, που προσδιορίζουν τις αλληλεπιδράσεις, τόσο ανάμεσα στα πρόσωπα και στα αντικείμενα, όσο και ανάμεσα στις κοινωνίες.

Ο αυθορμητισμός είναι μια από τις μορφές ενέργειας που παραπέμπει στη «ζωτική ορμή» του Bergson. Η δημιουργικότητα είναι το κύριο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, το οποίο εκδηλώνεται απεριόριστο σ' ένα άπειρο πεδίο δράσης. Το συνδυαστικό παιχνίδι αυθορμητισμού

και δημιουργικότητας διαμορφώνει τη δραστηριότητά μας σε κάθε στιγμή και σε κάθε επίπεδο της ζωής μας. «Χωρίς τον αυθορμητισμό η δημιουργικότητα παραμένει αδρανής και χωρίς τη δημιουργικότητα ο αυθορμητισμός παραμένει στείρος». (βλ. M. Debesse, 1984, 329-330, τ. 5).

Για τον Αϊνστάϊν «η μονοτονία της ήρεμης ζωής διεγείρει το δημιουργικό πνεύμα. Η αληθινή τέχνη χαρακτηρίζεται από την ακατανίκητη ορμή του δημιουργικού καλλιτέχνη (βλ. A. Calaprice, ό.π., 201).

Αυτό, που παραπέμπει άμεσα στον ορμητικό αυθορμητισμό του καλλιτέχνη, ανάγκασε τον Πικάσο να σχολιάσει κάποτε: «Συχνά ο πίνακας εκφράζει πολύ περισσότερα από κείνα που ήθελε ν' αναπαραστήσει ο δημιουργός, που κοιτάζει έκπληκτος τα αναπάντεχα αποτελέσματα που δεν είχε προσβλέψει» (βλ. Μ. ντε Μικέλι, ό.π. 33).

Στην εκδήλωση της αυθόρμητης δημιουργικής συμπεριφοράς παίζουν ασφαλώς ρόλο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το άτομο διακατέχεται από μια εικόνα, ή μια ιδέα, και νιώθει μέσα του την ορμή να την εκφράσει με ορισμένα συμβολικά μέσα της επιλογής του. Αναγκαία προϋπόθεση γι' αυτό είναι να επιθυμεί την αβεβαιότητα, το ρίσκο της αποτυχίας, να επιστρέφει ξανά και ξανά στο σχεδιασμό του, να επιχειρεί με ορμή και τόλμη, ώσπου να ικανοποιήσει τις υψηλές απαιτήσεις του, οπότε μιλά στους άλλους με δυναμισμό (βλ. H. Gardner, 1982, 90).

Δυστυχώς, η τόλμη, η ορμή κι ο αυθορμητισμός, οι τόσο αποφασιστικές συνιστώσες της δημιουργικότητας, λείπουν κατά κανόνα από τη σύγχρονη κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Χωρίς αυτά δεν μπορεί να εκδηλωθεί η φαντασία, η ενόραση, η διαίσθηση και οι εναλλακτικοί τρόποι σκέψης. Ένα παιδί που τολμά γίνεται δημιουργικό, όταν μπορεί να διαχειρίζεται ανεμπόδιστα την ορμή και τον αυθορμητισμό του. Αυτά όμως για να εκδηλωθούν, θα πρέπει το σχολείο να προσφέρει την κατάλληλη ατμόσφαιρα ελευθερίας, περιέργειας και εμπιστοσύνης, που θα παρωθεί το μαθητή να τολμά και να εκφράζει ελεύθερα τον αυθορμητισμό του.

Η ίδια η δημιουργική διαδικασία, άλλωστε, πρέπει να διακρίνεται από τόλμη και ευελιξία, επειδή από τη φύση της βρίσκεται πέρα από άκαμπτους σχεδιασμούς και πρακτικές υλοποιήσεις. Η δημιουργικότητα εξελίσσεται και βιώνεται στην πράξη της διδασκαλίας, σχετίζεται με την ενέργεια και την ορμή και αναπροσαρμόζεται κατάλληλα, ανάλογα με τις περιστάσεις. Στην πορεία της εξέλιξής της υπάρχει πιθανότητα οι καταστάσεις να αλλάξουν, οι υποθέσεις να μην επαληθευτούν, νέα και απρόβλεπτα στοιχεία μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους, απρόσμενες συμπτώσεις μερικές φορές μπορούν να κάνουν το πλάνο που εκπονήθηκε δομικά και λειτουργικά άχρηστο. Είναι η ώρα που ο δάσκαλος πρέπει να τολμά και να γίνεται αυθόρμητα δημιουργικός (βλ. και R. Fritz, ό.π., 219).

#### **8.11.6. Η πάλη με τη δυσκολία και το δημιουργικό λάθος**

Μελέτες συνδέουν τη σχέση της δημιουργικής διαδικασίας με τις ανοιχτές διαδικασίες δράσης και τη δεικτικότητα του λάθους. Ίσως σ' αυτή τη σχέση στηρίχθηκε ο Howard Gardner, όταν πρότεινε την ανάπτυξη της δημιουργικής διαδικασίας μέσω πολλαπλών μορφών έκφρασης της ανθρώπινης νοημοσύνης, κάνοντας λόγο για 7 ½ νοημοσύνες, όπως αναφέραμε. Σ' αυτήν ακριβώς τη σχέση, που προϋποθέτει οικείωση με το ρίσκο, στόχευε και ο Csikszentmihalyi, όταν έστρεψε τις μελέτες του για τη δημιουργική διαδικασία σε καλλιτέχνες που παρουσιάζονταν φανερά ανοιχτοί στις εμπειρίες και τις ορμές (βλ. S. Craft, 2000, 128).

Η δυσκολία μπορεί να αναστείλει τη δημιουργική έκφραση, αν δεν αντιμετωπιστεί με τον τρόπο που πρέπει. Μετά από μακροχρόνιες έρευνες, ο Torrance αποφαίνεται: Οι δημιουργικοί άνθρωποι επιθυμούν να παλεύουν με τη δυσκολία, το ίδιο και τα παιδιά. Προκειμένου να αναπτυχθούν δημιουργικά, πρέπει να επιθυμούν να αντιμετωπίσουν δύσκολα θέματα. Για να το καταφέρουν, οι δάσκαλοι πρέπει να δημιουργούν στην τάξη καταστάσεις που να συντείνουν στο να επιχειρείς έργα που σε εξοικειώνουν με τη δυσκολία.

Ο Torrance παρατήρησε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επιχειρούν δύσκολα έργα, όταν είναι σε μικρό αριθμό (δυάδες). Ελάχιστα είναι διατεθειμένα να ανταποκριθούν σ' αυτό,

όταν κάτι τέτοιο επιχειρείται ενώπιον όλης της τάξης (βλ. P. Torrance, 1997, 71). Αυτό φυσικά συνδέεται και με την πορεία κοινωνικοποίησης του παιδιού, η οποία στη φάση αυτή βρίσκεται σ' ένα πρώιμο στάδιο,

Γεγονός είναι επίσης ότι η δυσκολία συσχετίζεται σε ορισμένο βαθμό και με το άγχος, αν και μπορούμε να πούμε ότι αυτό δεν είναι πάντα αποτρεπτικό για τη δημιουργική έκφραση. Έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι ένα μέτριο άγχος ευνοεί καλύτερες επιδόσεις στην εκδήλωση της δημιουργικής συμπεριφοράς. (βλ. R. Webberley – L. Litt, ό.π., 106-107).

Ένα λάθος μπορεί, κάτω από προϋποθέσεις, να γίνει δημιουργικό. Όπως παρατηρεί ο Ροντάρι, «πολλά από τα χαρακτηριζόμενα ως «λάθη» των παιδιών δεν είναι παρά αυτόνομες δημιουργίες, που τις χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αφομοιώσουν μια άγνωστη πραγματικότητα». Άλλες φορές είναι απλές παραδρομές. Έτσι στη «Σταχτοπούτα» του Σαρλ Περό, το γοβάκι από γούνα μπορεί να μεταμορφωθεί από το παιδί σε γοβάκι από γυαλί. Αυτό το γοβάκι «είναι ασφαλώς πιο εντυπωσιακό από μια οποιαδήποτε γούνινη παντοφλίτσα, πιο πλούσιο σε θέλγητρα, ακόμη κι αν γεννήθηκε από καλαμπούρι ή από λάθος αντιγραφής».

Εξάλλου, το ορθογραφικό λάθος, που τόσο πολύ βασανίζει τα παιδιά στο σχολείο, μπορεί να δώσει αφορμή για κάθε είδους κωμικές και διδακτικές ιστορίες. Σε κάθε λάθος υπάρχει η δυνατότητα για μια ιστορία. Ανάμεσα στα άλλα, και μόνο το να γελάς με τα λάθη, είναι ήδη ένας τρόπος να απομακρύνεσαι από αυτά, σημειώνει ο Ροντάρι.

Ας μη ξεχνάμε, τέλος, ότι μια σωστή λύση υπάρχει μόνο σε αντίθεση προς κάποια λαθεμένα. Εδώ μπορεί να βρει μια εξαιρετική εφαρμογή το «φανταστικό διώνυμο», όπου δυο λέξεις παρατίθενται, όπως για παράδειγμα οι λέξεις «χέρι» και «χαίρι»: Προφανώς, το «χαίρι» είναι χωρίς αμφιβολία ένα χέρι αδύναμο. Έχει ανάγκη από βιταμίνη ε για να ενισχυθεί. (βλ. T. Ροντάρι, 1985, 48-51).

Στο σχολείο το παιδί τιμωρείται συνήθως με το λάθος. Θα μπορούσε να διασκεδάξει μ' αυτό, να πλάθει ιστορίες, να δημιουργεί και να μαθαίνει.

#### **8.11.7. Ο ενθουσιασμός, η χαρά, το χιούμορ και η έκφραση του κωμικού.**

Ο ενθουσιασμός είναι ένα ψυχικό ξεχείλισμα ως αποτέλεσμα μεγάλης ικανοποίησης. Ενθουσιάζομαι σημαίνει έχω κάτι μέσα μου από την ουσία του θείου.

Ο ενθουσιασμός παρουσιάζεται ως κοινό χαρακτηριστικό των δημιουργικών ανθρώπων και συνιστά σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και την ανάληψη δημιουργικού έργου. Αντίθετα, η έλλειψη ενθουσιασμού υποβάλλει σε κάθε δραστηριότητα μηχανιστικού τύπου θεωρήσεις και πραγματώσεις.

Γενικά, η χαρά, η καλή διάθεση, το χιούμορ και η ευχάριστη ατμόσφαιρα δημιουργούν θετική συναισθηματική κατάσταση, που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση δημιουργικού κλίματος, ψυχικής υγείας και ισορροπίας του ατόμου (βλ. S. Freud, 1930).

Το γέλιο είναι ένα χαρακτηριστικό του ανθρώπινου γένους. Συνιστά κατ' αρχήν μια φυσιολογική αντίδραση, πριν αποτελέσει τρόπο ψυχικής επαφής και επικοινωνίας. Στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού το γέλιο, φορτισμένο με καινούργιες και παλιές φυσιολογικές και ψυχικές σημασίες, τις οποίες ξεπερνά συγχρόνως, ανθίζει προς όφελος του παιδιού ως πρώτο δείγμα εσωτερίκευσης και αυτονομίας (βλ. R. Zazzo, 1980, 69-71).

Όπως τονίζει ο D. Goleman, η χαρά, η διασκέδαση, η απόλαυση και το χιούμορ είναι ο τρόπος που μαθαίνουμε. Όσο διαρκούν αυτά, βελτιώνεται η ικανότητα της ευέλικτης και σύνθετης σκέψης και γίνεται κατά συνέπεια ευκολότερη η εξεύρεση λύσεων σε πνευματικά ή προσωπικά προβλήματα. Το γέλιο και η ευχαρίστηση φαίνεται να βοηθά τους ανθρώπους να σκέφτονται ανοιχτά και να συναναστρέφονται ελεύθερα, δίνοντας σημασία σε σχέσεις που διαφορετικά δεν θα πρόσεχαν.

Τα νοητικά οφέλη μιας ψυχικής ευφροσύνης μέσα από το γέλιο είναι εντυπωσιακά στην αντιμετώπιση προβλημάτων που απαιτούν δημιουργικές λύσεις. Σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, άτομα με καλή διάθεση παρουσιάζουν περισσότερο από τους άλλους μια αντιληπτική απόκλιση, που τους καθιστά ικανούς για ανοιχτή και δημιουργική σκέψη. Αυτό συμβαίνει επειδή την ώρα του γέλιου και της ευφροσύνης η μνήμη ρίχνει το βάρος της προς τη θετική

κατεύθυνση, διευκολύνοντάς μας να προβούμε σε κάτι ριψοκίνδυνο και περιπετειώδες (βλ. D. Goleman, *ό.π.*, 134).

Η ουσία του κάθε προτύπου βρίσκεται στο γεγονός ότι είναι απόλυτα καθορισμένο και άρα είναι δυνατό να το προβλέψουμε. Το χιούμορ εισάγει την ασυνέχεια και το μη προβλέψιμο. Κατά συνέπεια, εισάγει κάθε αυτονόητη προσδοκία, αφού είναι ανατρεπτικό του καθιερωμένου προτύπου και τείνει προς την ανεύρεση καινοτομιών και εναλλαγών από τους καθιερωμένους τρόπους σκέψης. Αυτό όμως αποτελεί τη βάση της δημιουργικής σκέψης (βλ. E. De Bono, *χ.χ.*, 207-108, Β').

Τα κοινά σημεία σύγκλισης των διαφόρων θεωριών (ψυχολογικών, γνωστικών κλπ.) οριοθετούν τη φύση του χιούμορ και αποκαλύπτουν το μηχανισμό του με μεγαλύτερη ακρίβεια. Οι όροι που υπάρχουν στις διάφορες θεωρητικές αναζητήσεις είναι το παράδοξο, η ανατροπή των προσδοκιών, η σύγκρουση και η σύγχυση που επιφέρει η επίλυση του παράδοξου, η οποία συνοδεύεται από το αίσθημα της ικανοποίησης, της ευχαρίστησης και της ανακούφισης.

Συνεπώς, ο μηχανισμός του χιούμορ αποδίδεται με το δίπτυχο: εμφάνιση του παράδοξου και επίλυσή του. Το παράδοξο αρχικά προκαλεί σύγχυση, καθώς σ' αυτό συγκρούονται ασύμβατες έννοιες ή γεγονότα. Η σύγχυση που δημιουργείται οδηγεί στην αύξηση της έντασης (γνωστικής ή συναισθηματικής). Η επίλυση του παράδοξου συντελείται βάσει της προϋπάρχουσας πληροφορίας, εμπειρίας ή γνώσης, με τη σύνθεση των ασυμβίβαστων εννοιών ή γεγονότων. Αυτό οδηγεί στη μείωση της έντασης και στο αίσθημα της ευχαρίστησης, της ανακούφισης και της ικανοποίησης.

Η αίσθηση του κωμικού, που προκαλεί ευθυμία και γέλιο, έχει συνήθως στη βάση της κάποια σχέση με την πραγματικότητα και μια παράδοξη ασυμφωνία ανάμεσα σε στοιχεία της, που οδηγούν συνήθως σε κάποια έκπληξη και έμπνευση (βλ. S. Kin, 1990, 93).

Εκείνο που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι παρατηρείται στενή σχέση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και το χιούμορ, αρκεί κανείς να απελευθερωθεί από τους περιορισμούς των λογικών σκέψεων και αποφάσεων (Levine, 1969). Οι εμπειρικές μελέτες του Ziv (1976) έδειξαν ότι η ατμόσφαιρα του κωμικού και του χιούμορ, ακόμη και αν προκαλείται σε πεδίο που δεν σχετίζεται άμεσα με κάποια συγκεκριμένη γνώση, την οποία να πραγματεύεται η διδασκαλία, συμβάλλουν σε υψηλότερες επιδόσεις ως προς την πρωτοτυπία και την ευελιξία της σκέψης (βλ. και M. Τζαφεροπούλου, 1995).

Οι έρευνες των Getzels και Jackson (1962) έδειξαν ότι αυτό που κυρίως διέκρινε άτομα με υψηλή δημιουργικότητα ήταν μια οξεία αίσθηση του χιούμορ που διέθεταν.

Τέλος ο Koestler (1964) κατατάσσει το χιούμορ μαζί με την επιστήμη και την τέχνη στις τρεις βασικές περιοχές της δημιουργικής σκέψης (βλ. T. Amabile, 1996, 223).

Στο χώρο της γλωσσικής έκφρασης η αίσθηση του κωμικού μπορεί να δημιουργηθεί με πολλούς τρόπους. Μπορεί να ξεκινήσει από την παραβολή δυο ασύμβατων λέξεων – εννοιών, να συνεχιστεί με παρωδίες πάνω σε γνωστές ιστορίες και να φτάσει έως το πλάσιμο μιας νέας ιστορίας, φανταστικής και ανατρεπτικής (βλ. και T. Ροντάρι, 1985).

Στον εικαστικό χώρο χαρακτηριστικά είδη κωμικής έκφρασης είναι η γελοιογραφία και το κόμικ. Είναι δυο είδη που συχνά περιλαμβάνονται στο εκφραστικό ρεπερτόριο των εικονογράφων. Η επιλογή της αισθητικής κατηγορίας του γελοίου, είτε γίνεται για να συμβολίσει την «παιδικότητα», είτε για να αναπαραστήσει την εύθυμη πλευρά της πραγματικότητας, παρουσιάζει θετικές και αρνητικές πλευρές. Από τη μια διακωμωδεί φαινόμενα της πραγματικότητας με εύστοχες πολλές φορές αναλύσεις της, δημιουργώντας ιλαρότητα και χιουμοριστική ατμόσφαιρα, από την άλλη είναι συνετό να εισαγάγει «μια σειρά αντιπαιδαγωγικών στάσεων», όπως παρατηρεί ο T. Παρμενίδης. Αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι με τη γελοιοποίηση μιας κατάστασης προσφέρεται μια σκωπτική οπτική γωνία στα γεγονότα, που αναζητούν νεαρούς αναγνώστες. Όμως, τα παιδικά μάτια δεν είναι όσο πιστεύουμε αφελή και δροσερά, όταν διερευνούν τον κόσμο, αλλά εκφράζουν τη σοβαρότητα ενός ερευνητή που εξετάζει την πραγματικότητα, για να την κατανοήσει και να διατυπώσει νόμους και κανόνες. Η σοβαρότητα με την οποία το παιδί ψηλαφεί την πραγματικότητα δεν μπορεί εύκολα να απαντηθεί με τη γελοιοποίησή της. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί εύκολα σε πλήθος από εικονογραφήσεις παιδικής λογοτεχνίας, μυθολογίας κλπ. (βλ. T. Παρμενίδης, 1995, 176-178).

Τέτοιες περιπτώσεις αναλύσαμε στην έρευνά μας στο εγχειρίδιο «Η γλώσσα μου» (Δ΄ τάξη, Β΄ μέρος), όπου διαπιστώσαμε ακαταλληλότητα της αισθητικής κατηγορίας του γελοίου, για να εκφράσει τα περιεχόμενα ορισμένων κειμένων.

Παρ' όλα αυτά, γεγονός αναμφισβήτητο είναι ότι η σύγχρονη αντίληψη για τη δημιουργική διδασκαλία δέχεται ότι το χιούμορ, το γέλιο, η χαρά και ο ενθουσιασμός συμβάλλουν αποφασιστικά στην έκφραση της δημιουργικής αντίληψης για τον κόσμο, καθώς ανατρέπουν τη λογική τάξη με την οποία τον αντιλαμβανόμαστε και τον προσεγγίζουμε. Έτσι γίνονται μέσα για να εκφράσουμε κάτι ελεύθερο, πρωτότυπο και δημιουργικό, εν μέσω ευχάριστης ατμόσφαιρας.

Γι' αυτή την ατμόσφαιρα σε σχέση με τη μάθηση, ας θυμηθούμε τα λόγια του Τερέντιου: «Δεν υπάρχει πράγμα, όσο εύκολο κι αν είναι, που να μη γίνεται δυσκολότερο, αν το κάνεις χωρίς ευχαρίστηση».

### 8.11.8. Το παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι στενά συνυφασμένο με την ευχαρίστηση.

Στην εποχή μας αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία της περιοχής του παιχνιδιού, που αγγίζει όλη τη δημιουργική και πολιτιστική ζωή του ατόμου. Η περιοχή αυτή φαίνεται να επηρεάζει ολόκληρη την ψυχοσωματική και πνευματική του ανάπτυξη, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, το συναισθηματικό του κόσμο και το άνοιγμά του προς την τέχνη. Είναι ένας χώρος εμπειρίας ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, που εκδηλώνει την εμπιστοσύνη του προς το συγκεκριμένο περιβάλλον.

Η περιοχή του παιχνιδιού είναι ένας χώρος που θεωρείται για το άτομο «ιερός», υπό την έννοια ότι σ' αυτόν βιώνει τη δημιουργική του ζωή. Στο χώρο του παιχνιδιού και στο χώρο της δημιουργικής εμπειρίας στηρίζει κυρίως την ύπαρξή του. Δηλαδή την στηρίζει στις εμπειρίες της ζωής και όχι σε κάποιες κληρονομημένες τάσεις. Μόνο στο παιχνίδι το παιδί, όπως και ο ενήλικος, αισθάνεται ικανός και ελεύθερος να είναι δημιουργικός και να χρησιμοποιεί ολόκληρη την ύπαρξή του, για να ανακαλύπτει τον εαυτό του και να επικοινωνεί.

Το παιχνίδι είναι διεγερτικό και εξαιρετικά συναρπαστικό. Η διεγερτικότητά του έγκειται στην αβεβαιότητα της έκβασής του, στην αλληλεπίδραση των παικτών, στην ατομική ψυχική πραγματικότητα και στην εμπειρία του ελέγχου πραγμάτων και αντικειμένων (βλ. Ν. Βίννικοτ, 1979, 94-189).

Το παιχνίδι κατ' ουσίαν ορίζεται ως δραστηριότητα με την οποία καταγίνεται κάποιος για την ευχαρίστησή που του προσφέρει, χωρίς να προσδοκά κάποιο άλλο τελικό ωφέλημα. Η δραστηριότητα αυτή ξεκινά αυθόρμητα χωρίς κάποια εξωτερική πίεση ή καταναγκασμό και χαρακτηρίζεται από προσωπική ευχαρίστηση, ακόμη και σε περιπτώσεις που το παιχνίδι είναι δομημένο, δηλαδή είναι οργανωμένο με κανόνες και προθέσεις να προσφέρει κάποιες επιθυμητές μαθησιακές εμπειρίες.

Για το Γ. Χουζίνγκα, το παιχνίδι «είναι το εντελώς αντίθετο της σοβαρότητας. Μολονότι αποτελεί μια μη υλική δραστηριότητα, δεν έχει καμιά ηθική λειτουργία. Με το παιχνίδι η ομορφιά του κινούμενου ανθρώπινου σώματος φτάνει στο αποκορύφωμά της. Στις πιο ανεπτυγμένες μορφές του διέπεται από ρυθμό και αρμονία, δηλαδή από τα ευγενέστερα δώρα της αισθητικής αντίληψης που γνωρίζει ο άνθρωπος».

Το παιχνίδι εξωραΐζει τη ζωή, τη διευρύνει και αποτελεί αναγκαιότητα και αναπόσπαστο μέρος της. Η κυρίως βάση του είναι ανιδιοτελής. Μόνο όταν το παιχνίδι έχει κάποια αναγνωρισμένη πολιτισμική λειτουργία, δηλαδή όταν ανήκει σε κάποια τελετή ή τελετουργία, συνδέεται με τις έννοιες «υποχρέωση» και «καθήκον».

Γενικά, το παιχνίδι συνιστά «αναγκαιότητα τόσο για το άτομο, ως λειτουργία ζωής, όσο και για την κοινωνία, λόγω του νοήματος που περιέχει, λόγω της σημασίας του, της εκφραστικής του αξίας, των πνευματικών και κοινωνικών του συνειρμών, δηλαδή συνιστά αναγκαιότητα ως πολιτισμική λειτουργία. Η έκφρασή του ικανοποιεί όλα τα είδη των κοινωνικών ιδανικών».

Ο Χουιζίνγκα παρατηρεί ότι το παιχνίδι ασκεί πάνω μας μια μαγεία. Είναι μαγευτικό και σαγηνευτικό ταυτόχρονα. Ενώσω βρίσκεται σε εξέλιξη όλα είναι «κίνηση, αλλαγή, μεταβολή, ακολουθία, σχέση, διαχωρισμός».

Αυτός που αρνείται το παιχνίδι «καταστρέφει τον ίδιο τον κόσμο του παιχνιδιού», τον τόσο εύθραυστο άλλωστε, στον οποίο «έχει προσωρινά εγκλειστεί μαζί με τους άλλους, αφαιρώντας από το παιχνίδι την ψευδαίσθησή του». Μέσα στον κύκλο του παιχνιδιού οι νόμοι και οι συνήθειες της καθημερινής ζωής παύουν να ισχύουν. Στο χώρο του παιχνιδιού «είμαστε όλοι διαφορετικοί και κάνουμε πράγματα διαφορετικά» (βλ. Γ. Χουιζίνγκα, 1989, 24-27).

Τα χαρακτηριστικά του μη δομημένου παιχνιδιού κατά τον Caillois είναι τα εξής:

- Είναι ελεύθερη δραστηριότητα που χάνει το χαρακτήρα της, όταν γίνεται υποχρεωτική.
- Έχει το δικό της χώρο και χρόνο, που τη διακρίνουν από άλλες δραστηριότητες.
- Είναι, ως προς την κατάληξή του, απρόβλεπτο, αφού κυρίως βασίζεται στην ελευθερία του παίχτη να εφευρίσκει και να διαμορφώνει την πορεία του παιχνιδιού.
- Δεν έχει οικονομική ή υλική ωφέλεια.
- Υπακούει σε κανόνες και συνθήκες που έχουν ισχύ μόνο για το συγκεκριμένο παιχνίδι.
- Βρίσκεται στο χώρο της φαντασίας και συναρτάται με μια άλλη παράλληλη πραγματικότητα ή με μια πραγματικότητα εξωπραγματική. (πρβλ. Δ. Γερμανός, 1998, 57-58).

Ο δυναμικός χαρακτήρας του παιχνιδιού φαίνεται από το ευρύ φάσμα των λειτουργιών του. Το παιχνίδι συμβάλλει:

- Στη διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού (νοητικής, συναισθηματικής, ψυχοκινητικής).
- Στη διαδικασία επικοινωνίας του παιδιού με τον κοινωνικό και πολιτισμικό του περίγυρο και στην ένταξή του σ' αυτόν.
- Στην ευχάριστη ατμόσφαιρα και, επομένως, στη δημιουργική παιδαγωγική σχέση.
- Στη διαδικασία μάθησης, αφού μπορεί να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και να προκαλεί θετικά συναισθήματα, δραστηριοποιώντας τα κίνητρα μάθησης. Άλλωστε, το παιχνίδι έχει χαρακτηριστεί από την UNESCO ως «φυσικό παιδαγωγικό μέσο». Θα πρέπει, βέβαια, η συνάρτηση των αρχών της δημιουργικής μάθησης να εξομαλύνει τις όποιες ασύμβατες σχέσεις της υπάρχουν με την ελεύθερη φύση αυτού του είδους του παιχνιδιού.

Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού αναγνωρίστηκε από πολύ νωρίς. Ο Vygotsky, αν και δεν θεωρεί το παιχνίδι κυρίαρχο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, αναγνωρίζει τον πρωταγωνιστικό του ρόλο στην ανάπτυξη. Αυτό γίνεται επειδή στο παιχνίδι το παιδί ξεπερνάει πάντα τον εαυτό του, πηγαίνει πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά. Το παιχνίδι, για τον Vygotsky, περιέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις του παιδιού συμπυκνωμένες και γι' αυτό αποτελεί μέγιστη πηγή ανάπτυξης. «Η δράση στη σφαίρα της φαντασίας, η δημιουργία των εκούσιων προθέσεων και των σχεδίων της πραγματικής ζωής, των εκούσιων κινήτρων, όλα παρουσιάζονται στο παιχνίδι, καθιστώντας το το υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία». Το παιδί, όπως τονίζει ο Vygotsky, «εξελισσεται ουσιαστικά μέσα από δραστηριότητες παιχνιδιού. Και μόνο μ' αυτή την έννοια μπορεί να θεωρηθεί το παιχνίδι η κυρίαρχη δραστηριότητα, που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού».

Από μια άποψη, ένα παιδί είναι ελεύθερο στο παιχνίδι να αποφασίσει για τις πράξεις του. Από μια άλλη άποψη όμως αυτό δεν ευσταθεί, επειδή πρόκειται για μια απατηλή ελευθερία, αφού οι πράξεις του παιδιού κατ' ουσία υπόκεινται στο ύφος και το χαρακτήρα του παιχνιδιού.

Τέλος, ο Vygotsky τονίζει ότι από τη σκοπιά της ανάπτυξης, η δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο για τη δημιουργία της αφηρημένης σκέψης. Αυτό που λέμε σοβαρό παιχνίδι στο μικρό παιδί έχει την έννοια ότι το παιδί παίζει χωρίς να διαχωρίζει τη φανταστική κατάσταση από την πραγματική. Στο μεγαλύτερο παιδί της σχολικής ηλικίας η κατάσταση αλλάζει. Το παιχνίδι γίνεται μια πιο περιορισμένη μορφή δραστηριότητας, μικρότερης από πριν σημασίας. Στην ηλικία αυτή το παιχνίδι διευκολύνει τη στάση του παιδιού απέναντι στην πραγματικότητα, καθώς αυτό αποκτά την ξεχωριστή εσωτερική του συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και γίνεται μια υποχρεωτική δραστηριότητα που βασίζεται σε κανόνες. Τώρα μια νέα σχέση φαίνεται να δημιουργείται μέσω του παιχνιδιού,

ανάμεσα στις καταστάσεις της σκέψης και τις πραγματικές καταστάσεις. (βλ. L. Vygotsky, 1994, 84-97).

Όπως αναφέρει η T. Amabile, ο χώρος του παιχνιδιού φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα, καθώς διαπιστώνεται από σχετικές έρευνες (Feitelson-Ross, 1973). Σε ορισμένες έρευνες π.χ. διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που πήραν μέρος σε παιχνίδια που δεν είχαν δομή αλλά πολλαπλούς στόχους (π.χ. θεατρικό παιχνίδι), ήταν πιο άμεσα δημιουργικά σε άλλες δραστηριότητες (Pepler, 1982). Εδώ όμως διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις. Παιχνίδια που παρουσίασαν έντονη μίμηση, διανοητική συμμετοχή, συγκλίνουσα ή ουδέτερη φύση, φαίνεται να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι τα πειραματικά παιχνίδια ή τα παιχνίδια πιθανοτήτων. Επίσης, τα κοινωνικά παιχνίδια συντελούν περισσότερο απ' ό,τι τα μοναχικά στη δημιουργικότητα. Ευεργετική σ' αυτό φαίνεται να είναι η παρέμβαση του ενήλικα, όταν κεντρίζει τη φαντασία του παιδιού.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι διάφορες δραστηριότητες με μορφή παιχνιδιού μπορούν να λειτουργήσουν ως εσωτερικά κίνητρα για την απόκτηση της συνείδησης της επάρκειας εκ μέρους του παίχτη (Harackiewicz, 1979). Η ανατροφοδότηση μέσω του έργου, που γίνεται με τη μορφή παιχνιδιού, δίνει την πληροφορία στον παίχτη ότι είναι ικανός να αναλάβει το έργο. Αυτό τον στηρίζει ψυχολογικά, ωθώντας τον στην επιτυχή ολοκλήρωσή του.

Τέλος, από τις έρευνες των B. P. Privette (1990) και Meador (1992) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που πήραν μέρος σε δραστηριότητες ευέλικτου παιχνιδιού (π.χ. εύκαμπτα παιχνιδίσματα, όπως το δράμα ή δραστηριότητες στο έδαφος κλπ.), είχαν καλύτερες επιδόσεις στη δημιουργική έκφραση από παιδιά που πήραν μέρος σε υψηλά δομημένες δραστηριότητες (δηλαδή σε παιχνίδια με δομή και αυστηρούς κανόνες).

Για τον W. Gordon (1961), που υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο του παιχνιδιού στη δημιουργική διαδικασία, «όλα τα παιχνίδια δεν είναι δημιουργικά, κάθε όμως δημιουργικότητα εμπεριέχει το παιχνίδι», αφού θεωρείται ως δραστηριότητα της ανάλαφρης κίνησης, που συνδυάζει διάφορα άσχετα φαινομενικά με το πρόβλημα στοιχεία. Ανάλογα και στο παιχνίδι υπάρχει η προθυμία να συνδυάζει και να διαχειρίζεται λέξεις, ιδέες και καθημερινές πρακτικές υποθέσεις και πράγματα ασύμβατα εκ πρώτης όψεως μεταξύ τους. (βλ. T. Amabile, 1996, 149-238).

Αυτό που για την A. Craft είναι κοινό στο παιχνίδι και τη δημιουργικότητα αφορά κυρίως τα ανοίγματα που κάνουν και τα δυο προς το πιθανό. Πολλοί ερευνητές παρατήρησαν ότι μέσω του παιχνιδιού πρώτα τα παιδιά εξερευνούν, κατόπιν χρησιμοποιούν τη γνώση, την αναγνωρίζουν και μετά λύνουν προβλήματα, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι. Αργότερα ασκούνται να ανασυγκροτούν τη γνώση και τις ικανότητες που απέκτησαν με την εμπλοκή τους σ' αυτή τη διαδικασία για μελλοντική χρήση. Το παιχνίδι, συνεπώς, οικοδομεί την εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του, στηρίζοντάς του την ιδέα ότι μέσα απ' αυτό είναι ικανό να αποκτήσει εμπειρία και να μαθαίνει για τον κόσμο. Τα λάθη σ' αυτή την προσπάθεια μπορεί να αποδειχθούν ένα σπουδαίο μέρος της όλης διαδικασίας, αφού μπορεί να θεωρηθούν περισσότερο ως στοιχεία θετικής μάθησης, παρά ως στοιχεία που δεν πρέπει να επαναληφθούν (βλ. A. Craft, 2000, 50).

Έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι προηγούμενη δημιουργική δραστηριότητα μπορεί να έχει θετική επίδραση στη μάθηση, στα εσωτερικά κίνητρα και στην επακόλουθη δημιουργική συμπεριφορά, όταν αυτή εκδηλώνεται χωρίς την άσκηση εξωτερικής πίεσης. Ανάλογα, η εμπλοκή σε δραστηριότητες παιχνιδιού ή φαντασίας μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις, πιθανόν λόγω της ενεργητικής εμπλοκής σε διαδικασίες που σχετίζονται άμεσα με τη δημιουργικότητα.

Έχει παρατηρηθεί ότι υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας μπορούν να υπάρξουν μόνο όταν υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα και όταν το άτομο προσεγγίζει ένα έργο με πνευματικά ενδιαφέροντα και με βαθύτερη εμπλοκή σ' αυτό. Αρκετοί θεωρητικοί (J. Piaget, 1951), έχουν υποστηρίξει ότι το παιχνίδι και οι κοινωνικές του προεκτάσεις μπορεί να έχουν ευεργετικές επιδράσεις στη δημιουργικότητα, χαρακτηρίζοντας το παιχνίδι ως «πηγή δημιουργικής φαντασίας». Άλλοι θεωρητικοί (Bruner, Lieberman κ.ά.), έχουν τονίσει ότι η «παιγνιώδης δραστηριό-

τητα» προσκομίζει στους παίκτες τα στοιχεία της ευελιξίας και της προσαρμογής στο νέο (πρβλ. T. Amabile, 1996, 225).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας, όταν το παιχνίδι είναι αυθόρμητο και ενσωματώνει την εμπειρία, παρατηρήθηκε ότι, όπου ο δάσκαλος παίρνει μέρος στο παιχνίδι, τα παιδιά γίνονται όλο και πιο δημιουργικά (βλ. N. Lieberman, 1977).

Το πρόβλημα στο θέμα αυτό προκύπτει από τη διχοτόμηση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη σχολική εργασία. Αυτό είναι ένα κρίσιμο στοιχείο που μπορεί να καταστρέψει τη δημιουργική ατμόσφαιρα οποιασδήποτε εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Ένα στοιχείο στις σχέσεις του παιχνιδιού με τη δημιουργικότητα, που πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα για τη σπουδαιότητά του, είναι η φαντασία. Είναι φανερό ότι το παιχνίδι συνδέεται άμεσα και στενά με την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης και της φαντασίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον του και του παρέχει ευκαιρίες να αποκτήσει εμπειρίες πειραματιζόμενο. Με άλλα λόγια, το καθιστά ικανό να προχωρά πέρα από τα αντικείμενα ή τα φαινόμενα που πέφτουν στην αντίληψή του και μπορεί έτσι να ενεργεί πάνω σ' αυτά και να ανακαλύπτει τι μπορεί να κάνει πέρα απ' αυτά.

Αυτό σημαίνει ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί να σκεφτεί αφαιρετικά, ξεφεύγοντας από τα συγκεκριμένα, από τα αντικείμενα του παιχνιδιού, που δεν είναι τίποτε άλλο από παρουσίες του πραγματικού κόσμου. Το παιδί σε όλην αυτή την προσπάθεια κάνει ένα παιχνίδι ιδεατό, χρησιμοποιώντας την εμπειρία, τη μνήμη και τη φαντασία του, σκέφτεται και δρα σαν να ήταν κάποιος άλλος που παίζει, αναλαμβάνει και εναλλάσσει ρόλους. Ακόμη και αν το παιχνίδι είναι σωματικό, συχνά η φαντασία γίνεται ιδεατό μέρος του, μετατρέποντάς το σε συμβολικό, δηλαδή σε παιχνίδι που βρίσκεται πάνω στην ίδια διαχωριστική γραμμή μεταξύ πραγματικού και φανταστικού.

Τι σημαίνει χρησιμοποιώ τη φαντασία μου; Σημαίνει ότι:

- Πηγαίνω πέρα από τα γνωστά και φανερά ή βλέπω περισσότερα από όσα μου παρουσιάζονται ή ερμηνεύω κάτι με τρόπο ασυνήθιστο.

- Συνειδητοποιώ την ασυμβατότητα αυτού που κάνω ή αυτού που σκέφτομαι σε σχέση με αυτό που υπάρχει.

- Διαθέτω την ικανότητα να αντιλαμβάνομαι και να δημιουργώ ένα κόσμο διαφορετικό πέρα από τη λογική, χρησιμοποιώντας την εικασία, την υπόθεση, την επινόηση, τη διαίσθηση, την αναλογία κλπ.

Όλα όμως αυτά παραπέμπουν άμεσα στις στενές σχέσεις παιχνιδιού – φαντασίας – δημιουργικότητας (βλ. A. Craft, ό.π., 40).

Γενικά, στη νεωτερική παιδαγωγική και αισθητική σκέψη ο χώρος του παιχνιδιού χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης. Για τον Pestalozzi παίζω σημαίνει ασκούμει στο επίπεδο της φαντασίας και προετοιμάζομαι για συγκεκριμένες μελλοντικές πραγματώσεις. Για τον Piaget το παιχνίδι είναι εργαλείο στην υπηρεσία της νοημοσύνης.

Οι απόψεις αυτές αντιμετωπίζουν το θέμα από τη χρησιμοθηρική του πλευρά, προσανατολίζοντας σ' αυτή την κατεύθυνση τις έννοιες homo sapiens (άνθρωπος σοφός) και homo lundens (άνθρωπος φιλοπαίγμων).

Ο Shiller εξήρε ιδιαίτερα τις σχέσεις του παιχνιδιού με την τέχνη και τη συμβολή αυτών των δύο στην ολοκλήρωση του ανθρώπου. Τόνισε ότι μόνο με το παιχνίδι ολοκληρώνεται ο άνθρωπος και στο παιχνίδι βρίσκει στήριξη η καλλιτεχνική δημιουργία.

Το παιχνίδι ασκεί αντισταθμιστικό ρόλο στη σκληρή πραγματικότητα του κόσμου μας. Δραπετεύουμε από τον καθημερινό μας καταναγκασμό μέσα από αυτό, ξεφεύγουμε από την στέρηση της ελευθερίας μας και της χαράς μας. Όταν το παιδί παίζει, περνά στον παράδεισο της φαντασίας του, όπου όλα μοιάζουν μαγεμένα: Τα ζώα έχουν ανθρώπινη φωνή, οι άνθρωποι μετακινούν βουνά, ο αέρας μεταμορφώνεται σε ορμητικό παλικάρι. Όλα δείχνουν ότι βρίσκονται στο χώρο του μυθικού.

Ένα παιδί παίζει μόνο του, πολλά παιδιά παίζουν με τη φαντασία τους, στην πορεία το παιχνίδι αποκτά δομή και κανόνες, όπου παραμερίζεται η φαντασία και κυριαρχεί η λογική. Η εξέλιξη του δομημένου παιχνιδιού αποκαλύπτει μια πορεία στενά δεμένη με την εξέλιξη του ανθρώπου, όπου τα έμψυχα, τα συμβολικά και τα μαγικά, κάτω από την επίδραση του



λόγου, μετατρέπονται σε άψυχα, συμβατικά και υπολογιστικά. Δηλαδή παραμερίζονται τα αισθήματα, η ορμή και ο αυθορμητισμός, χάνεται το συναισθηματικό και φαντασιακό μέρος του παιχνιδιού και κυριαρχεί το ορθολογικό και κερδοσκοπικό.

Ένα σημαντικό κεφάλαιο σε σχέση με το παιχνίδι αφορά τη συναισθηματική ζωή του παιδιού. Όπως έχουμε αναφέρει, πολλές φορές στα κυρίαρχα εκπαιδευτικά συστήματα υποτιμάται κατά κανόνα η διαπλαστική αξία των συναισθημάτων του παιδιού. Ένας λόγος γι' αυτό είναι ότι η συναισθηματική ανάπτυξη είναι κυρίως υπόθεση εσωστρεφής, αντίθετα με την ανάπτυξη του σώματος που είναι κυρίως εξωστρεφής.

Ο εμπλουτισμός της εσωτερικής ζωής με συναισθήματα βαθαίνει την εμπειρία, τόσο στις σχέσεις του παιδιού με το παιχνίδι όσο και στις σχέσεις του παιδιού με τους άλλους (κοινωνικοποίηση). Έχει σημασία ο τρόπος που αυτό γίνεται στην εξέλιξη που σημειώνεται. Σε μικρότερη ηλικία τα παιδιά παίζουν το ένα δίπλα στο άλλο. Μετά παίζουν το ένα μαζί με το άλλο. Αργότερα το παιχνίδι αρχίζει να γίνεται σε περισσότερα επίπεδα. Έτσι το παιδί μπορεί σ' ένα παιχνίδι να διαλέγει ρόλους. Αυτό του επιτρέπει να δώσει ελεύθερη έκφραση σ' ένα κυρίαρχο συναισθημά του. Στο παιχνίδι η δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων γίνεται πιο σημαντική από την ίδια τη πράξη του παιχνιδιού. Στην εξέλιξη της ηλικίας κάνουν την εμφάνισή τους πλούσιες αποχρώσεις παιχνιδιού. Μέχρι την εφηβεία εκδηλώνονται πολλές χροιές λεπτού νοήματος στο παιδί. Αυτή η μετατόπιση της εστίασης δεν αντανακλά μόνο στο παιχνίδι, αλλά και σε άλλες εξαιρετικά σημαντικές εκφράσεις του παιδιού, όπως η γλώσσα, που κάνει ένα μεγάλο άλμα παράλληλα με τη συναισθηματική του ανάπτυξη (βλ. D. Whitmor, 1997, 61-62).

Το παιδί δεν παίζει άσκοπα. Μέσα από τους κανόνες του, από τη συνεργασία και την αντιπαλότητα, ανακαλύπτει τον εαυτό του και μαθαίνει τον κόσμο, την κοινή προσπάθεια. Όμως, ο μεγάλος γιατί παίζει; Παίζει για να μετατρέψει μια άδοξη, ανιδιοτελή δραστηριότητα σε επικερδή; Οπωσδήποτε αυτό δεν επιδέχεται μόνο μια ερμηνεία. Απόδειξη οι πολλές θέσεις που έχουν διατυπωθεί για τη φύση και τη λειτουργία του παιχνιδιού, μερικές από τις οποίες αναφέραμε.

Όπως είπαμε, ο Γ. Χουζίνγκα υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που τοποθετείται έξω από τη συγκεκριμένη ζωή. Μια δραστηριότητα που ακόμη και όταν δεν συνδέεται με υλικά και ωφελμιστικά ενδιαφέροντα, διεξάγεται σε καθορισμένο χώρο και χρόνο και είναι ικανή να απορροφήσει το άτομο ολοκληρωτικά, δημιουργώντας του προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, που περιβάλλονται από μαγικό και μυστηριώδες περιεχόμενο.

Ο Ροζέ Καγιονά (1958) από την πλευρά του υποστηρίζει ότι το παιχνίδι έχει σαφώς ψυχολογικά κίνητρα, καθώς η έλξη του στηρίζεται στην αβεβαιότητα και στη ροπή του παίχτη ανάμεσα στον θρίαμβο και την ήττα.

Ο Shiller ήταν αυτός που πρώτος υποστήριξε ότι η τέχνη κατάγεται από το παιχνίδι. Ήταν αυτός επίσης που στήριξε την ιδέα της τέχνης ως αυτόνομου γεγονότος, δηλαδή ενός γεγονότος που υπηρετεί τον εαυτό του και όχι άλλες σκοπιμότητες έξω από την αισθητική. Η τέχνη για το Shiller είναι όντως ένα παιχνίδι, με ιδιαίτερη όμως σημασία και περιεχόμενο.

Στο παιχνίδι της τέχνης ο φιλόσοφος που πρώτος ανέτρεψε τις αρνητικές απόψεις των αρχαίων φιλοσόφων ήταν ο Καντ, υποστηρίζοντας τη θέση ότι η τέχνη είναι ένα παιχνίδι, όχι όμως ευτελές και ανόητο. Υπάρχει σ' αυτό μια αυτονόητη ποιότητα.

Ένα άλλο θεμελιώδες κεφάλαιο στο θέμα αυτό αφορά τις σχέσεις του παιχνιδιού με την τέχνη.

Παίζω με την αρχαιοελληνική έννοια του όρου σημαίνει «κάνω σαν παιδί». Και οι καλλιτέχνες παίζουν με διαφορετικούς τρόπους απ' ότι τα παιδιά. Ο χορευτής παίζει με το κορμί του, ο ηθοποιός με τους ρόλους, ο πιανίστας με το πιάνο, ο ποιητής με τις λέξεις, ο πεζογράφος με τις ιστορίες και τους χαρακτήρες και ο ζωγράφος με τα χρώματα, τα σχέδια, τα φώτα και τις σκιές. Στον καλλιτέχνη εκδηλώνεται ο φιλοπαίγμων άνθρωπος (homo ludens). Ίσως ήταν αυτός ένας από τους λόγους που ο Πλάτωνας εξόρισε τους καλλιτέχνες από την Πολιτεία του. Αν και ο Αριστοτέλης έδωσε στην τέχνη φιλοσοφικό κύρος, δεν φαίνεται παρ' όλα αυτά να θεωρεί τους καλλιτέχνες σαν πολύ σοβαρούς ανθρώπους, οπωσδήποτε πάντως πολύ λιγότερο από τους φιλοσόφους.

Το πρόβλημα που μπαίνει σχετικά με το θέμα αυτό είναι αν θα πρέπει κανείς να δίνει κάποια σημασία σ' αυτή την παιγνιώδη πλευρά της τέχνης. Ασφαλώς και θα πρέπει να δίνει και πολύ περισσότερη μάλιστα απ' όσο φανταζόμαστε.

Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, που επηρέασαν ολόκληρη τη Δυτική σκέψη, δεν παίρνουν τυχαία κάποιες υποτιμητικές για την τέχνη και τους καλλιτέχνες θέσεις, κρίνοντάς τους με αυστηρότητα. Αυτό κατά κύριο λόγο γίνεται, επειδή η τέχνη δεν υπήρχε ουσιαστικά στην αρχαία Ελλάδα ως αυτόνομη δημιουργία αυτοέκφρασης. Αυτό που υπήρχε ήταν μια τέχνη στην υπηρεσία ολόκληρου του κοινωνικού συνόλου.

Μερικοί άλλοι στοχαστές όπως ο Ριμπό διακηρύσσουν την πλήρη παιγνιώδη αυτονομία της τέχνης, που διαφέρει φυσικά από όλες τις άλλες μορφές παιχνιδιού.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το παιχνίδι της τέχνης πλησιάζει περισσότερο στο δομημένο παιχνίδι. Ο καλλιτέχνης τις περισσότερες φορές, χωρίς αυτό να αποκλείει τον εντελώς ελεύθερο αυτοσχεδιασμό του, σχεδιάζει στο μυαλό του πρώτα το έργο, και στη συνέχεια το υλοποιεί, δημιουργώντας με διάφορους τρόπους, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του, τις συναισθηματικές του καταστάσεις, τις ιδέες που θέλει να συμβολίσει, την αισθητική έκφραση που θέλει να προσδώσει κλπ.

Προσωπική έκφραση του καλλιτέχνη σημαίνει πλήρης αυτονομία και αυτάρκεια του αισθητικού παιχνιδιού από την πλευρά του. Από αυτό διαμορφώνεται το ιδιαίτερο στυλ του κάθε δημιουργού, δηλαδή η προσωπική αντιμετώπιση των κανόνων του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων<sup>2</sup>.

Ο Α. Hauser σχολιάζει ότι «κάθε τέχνη είναι παιχνίδι με το χάος και πάλη εναντίον του» (βλ. Α. Hauser, 1970, 316-317, τ. 4).

Η Μ. Lowenfeld θεωρεί την τέχνη σαν μια μορφή παιχνιδιού και ο Η. Read θεωρεί το παιχνίδι σαν μια μορφή τέχνης. (βλ. Η. Read, 1978, 76). Και τα δυο έχουν προκύψει από την ανάγκη των χαρούμενων αποδράσεων και προσφέρουν στο άτομο την ευκαιρία να παίξει, δηλαδή να εκφραστεί (βλ. Α. Hayman, 1971, 16). Επίσης και τα δυο βγάζουν από τη σοβαρότητα και υποβάλλουν μια απροσδιόριστη παιδιάστικη ατμόσφαιρα (Ο. Y Gasset, ό.π., 105-106).

Ο Χουζίνγκα εκφράζει ένα ερώτημα, που αναφέρεται στις σχέσεις του παιχνιδιού με το σύγχρονο πολιτισμό: Αναρωτιέται σε ποιο βαθμό ο πολιτισμός στον οποίο ζούμε εξακολουθεί να εξελίσσεται μέσα από μορφές παιχνιδιού; Σε ποια έκταση το πνεύμα του παιχνιδιού κυριαρχεί στη ζωή όσων συμμετέχουν σ' αυτόν τον πολιτισμό; Η απάντηση που δίνει μας βρίσκει σύμφωνους: Το έντονα ανταγωνιστικό και κερδοσκοπικό κλίμα του οικονομικού και κοινωνικού συστήματος που επικρατεί σήμερα φαίνεται να οδηγεί τον κόσμο προς τα πίσω, όσον αφορά το ρόλο του παιχνιδιού στον πολιτισμό. (βλ. Γ. Χουζίνγκα, ό.π., 287, 293).

Αυτό φυσικά μεταφέρεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις φιλικές προς το παιδί διακηρύξεις. Το πνεύμα της τυπικής εκπαίδευσης αντιστρατεύεται ανοιχτά το πνεύμα του παιχνιδιού. Διάφοροι ανησυχούντες πουριτανόι σε όλο τον κόσμο, όπως σχολιάζεται, θεωρούν αδιανόητο να υπάρχουν σχολεία που δίνουν την εντύπωση ότι είναι φτιαγμένα για το παιχνίδι (βλ. F. Sedwick, 1993, 156).

Και όμως, το παιχνίδι φαίνεται ν' αποτελεί έναν ιδεώδη τρόπο για τη μάθηση. Ακόμη και ο Πλάτωνας προέτρεπε: «Μή βία τοίνυν, ώ άριστε, τους παίδας αλλά παίζοντας τρέφε».

Καθώς το ελεύθερο παιχνίδι δεν έχει συγκεκριμένο σκοπό, μέθοδο και κατεύθυνση, αυτή η φαινομενική έλλειψη χρησιμότητάς του μέσα σε μια άκρως ωφελιμιστική κοινωνία, αποθαρρύνει γενικότερα τους ανθρώπους από το παιχνίδι. Επιπλέον, η ορθολογική μονολιθικότητα του σχολείου επιβάλλει μια σοβαροφάνεια στις διαδικασίες, όπου το παιχνίδι δεν έχει θέση (βλ. Ε. De Bono, ό.π., 119-126, Α').

Παρ' όλα αυτά, τα αναλυτικά προγράμματα σε Ευρώπη και Η.Π.Α. περιλαμβάνουν στους στόχους τους την ανάγκη ανάπτυξης της φαντασίας των παιδιών, συνδέοντάς την με το παι-

---

<sup>2</sup> Σχετικά με το θέμα του «αισθητικού παιχνιδιού» βλ. Γ. Χαουζίνγκα, ό.π. 248-249, F. Shiller, 1990, 121, F. Sedgwick, 1993, 155, Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, 1991, 145-146, Η. Read, 1978, 74, Β. Ραφαηλίδης, 1992, 55-59, Ε. Cassirer, 1985, 246-247, Α. Hauser, 1979, 316-317, τ. 4, Ο. Y Gasset, 1963, 105-106, Α. Reble, 1992, 305, T. Amabile, 1996, 225.

χνίδι. Η γενική φιλοσοφία της εκπαίδευσης τονίζει με έμφαση τη μεγάλη σημασία του παιχνιδιού στην ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και συνδέει το παιχνίδι με το πνεύμα και το σώμα. Θεωρητικοί συγγραφείς και ερευνητές έχουν υποστηρίξει κατά καιρούς ότι όταν το παιχνίδι δομείται με τρόπο που να μπορεί να οδηγήσει σε μη στερεότυπες αντιδράσεις το παιδί, τότε συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (βλ. A. Craft, ό.π., 39).

Η δουλειά των παιδιών είναι το παιχνίδι. Τα παιδιά μαθαίνουν απ' όσα κάνουν. Επίσης μαθαίνουν καλύτερα με διασκέδαση, χαρά και απόλαυση. Όλα αυτά συνοψίζονται στο παιχνίδι, τον αυθορμητισμό και τη χαρά της μάθησης.

Διεξοδικές έρευνες και μελέτες στο Πανεπιστήμιο της Μινεσότα του ειδικού της ταχυμάθησης Lyelle Balmer αποκαλύπτουν τη μεγάλη αποτελεσματικότητα ορισμένων μεθόδων μάθησης, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κλασικές, οι οποίες μέσα από το παιχνίδι οδηγούν τα παιδιά σε εκρηκτικούς ρυθμούς μάθησης. Ένας συνδυασμός δράσης, πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα μάθησης, μέσα από εικονογραφημένο υλικό (καρτέλες, αντικείμενα κλπ.) οδηγούν με τη μορφή του παιχνιδιού σε συναρπαστικά αποτελέσματα. Αυτή η προσέγγιση παιχνίδι – αντικείμενο μέσα από δράση, υπηρετεί την ανάγκη μιας ευχάριστης, γρήγορης και αποτελεσματικής μάθησης. Απαραίτητη προς τούτο θεωρείται η σύνδεση της γνώσης με όλες τις αισθήσεις. Αυτό πρέπει να εξασφαλίζει άμεση δράση και ανάδραση – δηλαδή επανατροφοδότηση της δράσης, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από ενεργητικές εμπειρίες.

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε: το παιχνίδι συνιστά όχι μόνο ψυχαγωγία αλλά και μάθηση και μάλιστα από τις πιο αποτελεσματικές. (βλ. G. Drynen – J. Vos, ό.π., 306 κ.ε.). Το παιδί μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι, όπως ακριβώς μαθαίνει συνειδητά ή ασυνειδητά μέσα από κάθε μορφή εμπειρίας. (βλ. K. Rubin, 1983).

Οι τρεις ζωτικές συνιστώσες της πρώιμης μάθησης είναι η άμεση εμπειρία, το παιχνίδι και ο διάλογος. Το παιχνίδι είναι η δυναμική εκείνη συνιστώσα που εμπλέκει τις άλλες δυο σ' αυτού του είδους τη μάθηση. Όταν τα παιδιά παίζουν, βάζουν λίγη πραγματικότητα και εξετάζουν το υπόλοιπο μεγαλύτερό της μέρος. Απαιτούν αυτονομία και προσωρινά το καταφέρνουν για λίγο. Κάνουν υποθέσεις για τη φύση των πραγμάτων, μαθαίνουν (βλ. F. Sedgwick, 1993, 156).

Ειδικά στο μάθημα της γλώσσας, απεριόριστα δυναμικός μπορεί να αποδειχθεί ο ρόλος του παιχνιδιού. Όπως σχολιάζει ο Χουιζίνγκα, η γλώσσα, όπως και όλες οι μεγάλες αρχετυπικές δραστηριότητες της ανθρώπινης κοινωνίας, διέπεται εξαρχής από το παιχνίδι. Το υπέρτατο τούτο όργανο που σχηματίζει ο άνθρωπος για να επικοινωνεί, να διδάσκει και να προστάζει, του επιτρέπει να διακρίνει, να διαπιστώνει και να δηλώνει τα πράγματα, εν ολίγοις να τα ονομάζει και ονομάζοντάς τα να τα υψώνει στο βασίλειο του πνεύματος. Καθώς γεννιέται ο λόγος και η γλώσσα, το πνεύμα σπινθηροβολεί διαρκώς ανάμεσα στην ύλη και στο νου, παίζοντας μπορούμε να πούμε με τη θαυμάσια ικανότητά του να ονομάζει. Πίσω από κάθε αφηρημένη έκφραση βρίσκονται οι τολμηρότερες μεταφορές και κάθε μεταφορά είναι ένα παιχνίδι με τις λέξεις. Μ' αυτό τον τρόπο ο άνθρωπος, δίνοντας έμφαση στη ζωή, δημιουργεί ένα δεύτερο ποιητικό κόσμο δίπλα στον κόσμο της φύσης (βλ. Γ. Χουιζίνγκα, ό.π., 16).

Στενή σχέση διαπιστώνεται ανάμεσα στο παιχνίδι και τη δημιουργία μιας αφήγησης, όπως και μεταξύ παιχνιδιού και ανάγνωσης αφηγημάτων και ποιημάτων. Ο Bruner, μετά τη μελέτη της γνωστικής λειτουργίας της σκέψης και της σημεριφοράς του παιχνιδιού, έστρεψε το ενδιαφέρον του στον αφηγηματικό λόγο και στο ρόλο του αναγνώστη. Παράλληλα, ο Peter Hutchinson υποστήριξε ότι η μελέτη του λογοτεχνικού παιχνιδιού αξίζει πολύ μεγαλύτερης προσοχής από αυτήν που της έχει αποδοθεί μέχρι τώρα. (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 57).

Πλήθος από γλωσσικά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν στην προσχολική ηλικία, όπως:

- Παιχνίδια για την άσκηση των γλωσσικών οργάνων: απομίμηση διαφόρων ήχων φυσικών και τεχνητών, απομίμηση της φωνής των ζώων ή των ανθρώπων (γλωσσοδέτες).

- Παιχνίδια για την αντίληψη και τη διάκριση ήχων: βάδισμα, σύρσιμο, χαρτί που σκίζεται, χτύποι σε ξύλο, τζάμι, τοίχο και σε άλλα υλικά, ο ήχος του ανέμου, της βροντής, της θάλασσας, του νερού, του αλόγου που καλπάζει κλπ.

- Παιχνίδια προφορικής επικοινωνίας: τηλεφωνικής επικοινωνίας, συναλλαγών στην αγορά, ασυνεννοησίας κλπ.

- Παιχνίδια δομημένου λόγου μέσα από ορισμένες μορφές τέχνης: κουκλοθέατρο, θεατρικό παιχνίδι κ.ά. (βλ. και Α. Βουγιούκας, 1994, 63-65).

- Πλήθος από άλλα παιχνίδια μπορούν να κάνουν το μάθημα της γλώσσας απολαυστικό παιχνίδι δημιουργικής έκφρασης, που για μας παραμένει το κύριο ζητούμενο,

Σε όλη αυτή τη διαδικασία αποφασιστικός μπορεί να είναι ο ρόλος της εικονογράφησης και της τέχνης, που διεγείρει τη φαντασία και προκαλεί σε μια παιδιάστικη, ελεύθερη, παιγνιώδη περιπέτεια της σκέψης. Χίλια δυο μας έχουν αποδείξει ότι η λογική σκέψη δεν πηγαίνει αρκετά μακριά. Μας κάνει να πιστέψουμε ότι ο κόσμος είναι κάτι το σοβαρό. Όσο κι αν φαίνεται υπερβολικό αυτό, θα μπορούσε κάποιος να το αντιστρέψει με τη θέση: τα πάντα είναι παιχνίδι (βλ. και Γ. Χουζίνγκα, ό.π., 311).

Αν πάρουμε υπόψη μας όσα έχουμε πει για το παιχνίδι, τη Σ.Δ.Π. προσέγγιση ενδιαφέρει πρώτιστα το παιχνίδι της τέχνης σε σχέση με τη γλώσσα, τα παιχνίδια φαντασίας και δημιουργικών δραστηριοτήτων, τα συμβολικά παιχνίδια και τα παιχνίδια έκφρασης και επικοινωνίας. Μέσα από το αισθητικό παιχνίδι, δηλαδή μέσα από το παιχνίδι με εικόνες και όλες τις μορφές τέχνης, τα παιδιά μπορούν να προεκτείνουν την επαφή τους με τη γλώσσα από τα βιβλία στις πινακοθήκες, στα μουσεία και σε δραστηριότητες αυτοέκφρασης ή ομαδικής έκφρασης. Τα έργα τέχνης θα μπορούσαν τότε να γίνονται ζωντανές υπάρξεις, που καλούν για δράση μέσα από το παιχνίδι.

Σύμφωνα με την πρότασή μας, ολόκληρη η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της τέχνης μπορεί να έχει τη μορφή παιχνιδιού. Σ' αυτά τα πλαίσια μπορεί στη διδασκαλία της γλώσσας ολόκληρη η σοβαροφάνεια και η σχολική ρουτίνα, με την αύρα του παιχνιδιού ν' αλλάξει σε μια ευχάριστη και συναρπαστική γνωστική εμπειρία, σε μια διαδικασία δημιουργικής έκφρασης και ολόπλευρης ανάπτυξης. Σ' αυτό μπορεί να συμβάλει με αποτελεσματικό τρόπο η συνδυαστική μορφή της εικονογραφικής έκφρασης και το «συνδυαστικό πολλαπλό εγχειρίδιο» που προτείνουμε, καθώς δίνουν απεριόριστες ευκαιρίες στο κέφι, το χιούμορ, τη φαντασία, το ερευνητικό πνεύμα, τον αυτοσχεδιασμό και την αυτοέκφραση μέσα από παιχνίδια ανακάλυψης, εναλλακτικών και πρωτότυπων ιδεών. Η εικονογράφηση και το διδακτικό εγχειρίδιο τότε μπορούν να γίνουν ένα παιχνίδι δημιουργίας για γλωσσική έκφραση.

Σε κάθε περίπτωση θεωρούμε απαραίτητη την εναλλαγή του ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού και την ποικιλία της καλλιτεχνικής έκφρασης σε δημιουργικούς συνδυασμούς με τη γλώσσα, για την καλύτερη δυνατή κάθε φορά συνάρτηση του αισθητικού παιχνιδιού με το γλωσσικό παιχνίδι.

### **8.11.9. Ελευθερία και όχι καταναγκασμός**

Η δημιουργικότητα είναι συνυφασμένη με την ελευθερία του ατόμου. Οτιδήποτε αληθινά μεγάλο και εμπνευσμένο δημιουργείται από το άτομο που εκφράζεται μέσα στην ελευθερία. Ορισμένες φορές η βία φαίνεται να απομακρύνει γρήγορα κάποια εμπόδια, ποτέ όμως στην πραγματικότητα δεν υπήρξε συνιστώσα δημιουργική, είτε κάποτε ο Αϊνστάιν (βλ. Α. Calaprice, ό.π., 217, 224).

Η κοινωνική προσαρμοστικότητα, όταν επιβάλλεται με τη βία, γεμίζει τις φυλακές. Οι κοινωνικά προσαρμοσμένοι με αυτό τον τρόπο αναπαράγουν τη βία και αποθαρρύνουν τα ελεύθερα πετάγματα. Αυτό έσπρωξε τον Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ να πει κάποτε ότι ο κόσμος έχει εναποθέσει την πρόδοό του στα χέρια των δημιουργικά απροσάρμοστων.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το παιχνίδι της τέχνης είναι απόρροια του ελεύθερου στοχασμού, των ελεύθερων συναισθημάτων και της ελεύθερης δράσης του καλλιτέχνη. Μέσα από τους δρόμους της ελευθερίας που κερδίζει δημιουργώντας, ακόμη και από τη σφαίρα της έσχατης αφάιρεσης, μπορεί να επιστρέφει στον εμπειρικό χώρο, γιατί ο ελεύθερος στοχασμός επηρεάζει το συναισθηματικό μας χώρο και η αντίληψη της λογικής και ηθικής ενότητας περνά σ' ένα αίσθημα συμφωνίας των αισθήσεων (βλ. και F. Shiller, ό.π., 154).

Χωρίς την απαραίτητη ελευθερία καμιά προσπάθεια δεν δικαιώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης, γιατί αφαιρεί τον ελεύθερο στοχασμό, καταπιέζει τα συναισθήματα, αδρανοποιεί, επιβάλλει μηχανιστικές προσεγγίσεις και υποβάλλει μονοδιάστατες αντιλήψεις και πρακτικές, κάνει μισούς ανθρώπους που μισούν τα ελεύθερα φτερουγίσματα της σκέψης και κλείνονται εύκολα στα κλουβιά που τους ετοιμάζουν.

Χωρίς την ελεύθερη βούληση καμιά από τις θέσεις της πρότασής μας δεν μπορεί να έχει κάποιο θετικό αποτέλεσμα για τους στόχους που επιδιώκει να υπηρετήσει.

#### **8.11.10. Τα κίνητρα μάθησης και η διαρκής ενθάρρυνση του μαθητή**

Τα κίνητρα αναφέρονται γενικά σε ό,τι προκαλεί και παρακινεί σε μια στάση ή συμπεριφορά. Σε γενικούς όρους αυτό σημαίνει μια τάση του οργανισμού να πετύχει μια κατάσταση ισορροπίας. Τα ανθρώπινα κίνητρα είναι συνήθως κοινωνικά και θεμελιώνονται πάνω στις βασικές ή οργανικές ανάγκες (βλ. E. Stones, 1978, 101).

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά και σχετίζονται τόσο με τη φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού όσο και με τη ψυχολογική, την πνευματική και τη συναισθηματική του λειτουργία. Μπορεί επίσης να έχουν οργανικές και βιολογικές καταβολές ή να είναι αποτέλεσμα διαδικασιών μάθησης από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον (βλ. P. Evans, 1975, 17).

Τα εξωτερικά κίνητρα, που, ως έννοια εισήγαγε πρώτος ο Hull, είναι κυρίως οι αμοιβές και οι ποινές οι οποίες απευθύνονται στο μαθητή, για να ακολουθήσει κάποια στάση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα εσωτερικά κίνητρα, αντίθετα, είναι αυτά που ωθούν εσωτερικά το άτομο προς κάποια συμπεριφορά. Είναι τα συναισθήματα, οι ορμές, τα ένστικτα, οι στόχοι, οι προθέσεις, οι επιθυμίες κ.ά.

O Guilford (1950) τονίζει ότι η φύση του κινήτρου (δυνατότητες, επίπεδο, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά) καθορίζει με αποφασιστικό τρόπο τη δημιουργική συμπεριφορά του ατόμου. Όπως πιστεύει, κυρίως από το κίνητρο και απ' την προσωπικότητα του ατόμου εξαρτάται η έμπρακτη εκδήλωση της δημιουργικής του συμπεριφοράς.

Πράγματι, διάφορες μελέτες έδειξαν το θετικό ρόλο των κινήτρων στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Κύρια θετική λειτουργία τους είναι ότι εδραιώνουν τα συναισθήματα αυτοπεποίθησης, αισιοδοξίας, ενθουσιασμού κλπ., που τροφοδοτούν το άτομο στην προσπάθειά του να οπλιστεί με κουράγιο, πείσμα και επιμονή, για να πετύχει υψηλότερες επιδόσεις στον τομέα του (βλ. D. Goleman, 1998, 126).

Όμως, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες, τα κίνητρα λειτουργούν διαφορετικά. Τα εσωτερικά κίνητρα συντελούν θετικά στη δημιουργικότητα, ενώ τα εξωτερικά φαίνεται να την αναστέλλουν.

Η T. Amabile, στηριζόμενη σε διάφορες εμπειρικές έρευνες, χαρακτηρίζει τα εσωτερικά κίνητρα αποφασιστικό και καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε διάφορες χώρες και σε διάφορες κατηγορίες πληθυσμού. Παρατηρεί, ωστόσο, εμφαντικά ότι αποτελέσματα ερευνών στις οποίες πήρε μέρος η ίδια έδειξαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις υψηλά κίνητρα δημιουργικότητας έχουν προκύψει με θετική αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων.

Άλλα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι παιδιά που είχαν μάθει να επικεντρώνονται κυρίως στα εσωτερικά κίνητρα και να αποφεύγουν συνειδητά τα εξωτερικά, εκδηλώνουν δημιουργική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό από παιδιά που επικεντρώνονται κυρίως στα εξωτερικά κίνητρα. Αυτό πάντως είναι ένα θέμα στο οποίο τα παιδιά χρειάζεται να ασκηθούν.

Τέλος, στο χώρο της τέχνης μελέτες έδειξαν ότι οι καλλιτέχνες εκδηλώνουν χαμηλότερου βαθμού δημιουργικότητα σε έργα που τους έχουν ανατεθεί, παρά σε έργα που οι ίδιοι επέλεξαν. Αυτό φαίνεται να σχετίζεται επίσης με τον τρόπο ανάθεσης του έργου, δηλαδή με κίνητρό του.

Τα προβλήματα που προκύπτουν οφείλονται στο κλίμα εξαναγκασμού που δημιουργείται στους καλλιτέχνες και στην πίεση και τους περιορισμούς που τους επιβάλλονται σε σχέση με

την εκτέλεση του έργου. Παρατηρήθηκε ότι τα προβλήματα αυτά ξεπερνιούνται όταν η ανάθεση του έργου συσχετίζεται θετικά με το συγκεκριμένο άτομο. Όταν δηλαδή οι καλλιτέχνες δεν εκλαμβάνουν την ανάθεση ως επιβολή εκτέλεσης, αλλά ως προσωπική αναγνώριση της ικανότητας και της επάρκειάς τους να εκτελέσουν το έργο. Σ' αυτή την περίπτωση παρατηρείται θετικός συσχετισμός εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων, μέσα από τους μηχανισμούς του συνδυασμού και της αλληλεπίδρασης.

Με τον πρώτο μηχανισμό τα εξωτερικά κίνητρα μπαίνουν στην υπηρεσία των εσωτερικών, με το να ενισχύουν στο άτομο την αίσθηση της επάρκειας ή της εμπλοκής σ' ένα έργο καθαυτό, χωρίς να του υπονομεύεται το αίσθημα του αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με το έργο, η πρωτοβουλία των αποφάσεων κλπ.

Με το δεύτερο μηχανισμό τα κίνητρα, αλληλεπιδρώντας, στηρίζουν το άτομο στην αρχική κρίσιμη φάση, όταν ακόμη είναι αναποφάσιστο, για να περάσει από την ανιαρή πολλές φορές φάση της προετοιμασίας, στην ανάληψη και τη διεκπεραίωση του έργου.

Η δημιουργικότητα, σε τελική ανάλυση, εκδηλώνεται σ' εκείνη την περίπτωση που τα εσωτερικά κίνητρα κυριαρχούν πάνω στα εξωτερικά. Τότε το άτομο, άσχετα αν είναι καλλιτέχνης ή παιδί που εκφράζεται καλλιτεχνικά ή σε συγκεκριμένη γνωστική δραστηριότητα, ενεργεί χωρίς να ενδιαφέρεται τόσο για το τι ευχαριστεί αυτόν που του ανέθεσε το έργο, όσο για το τι ευχαριστεί προσωπικά το ίδιο (βλ. T. Amabile, 1996, 115-207).

Ένα μεγάλο κεφάλαιο με ξεχωριστό ενδιαφέρον σε σχέση με τα κίνητρα παρουσιάζουν οι απόψεις της ανθρωπιστικής θεωρίας και της ουμανιστικής σκέψης, που είχαν αφετηρία τον Karl Jung και συνεχίστηκαν από τους Rogers (1951) και Maslow (1977). Στη βάση αυτής της θεωρίας βρίσκεται το κίνητρο για την αυτοπραγμάτωση. Το κίνητρο αυτό, που θεωρείται εγγενές και όχι μαθημένο, επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά του ατόμου. Η ανθρώπινη συμπεριφορά λογίζεται ως κινητήρια δύναμη τον αγώνα του ανθρώπου να γίνει όσο το δυνατόν πιο ανθρώπινος, δηλαδή να αναπτύξει τις ικανότητές του και να γίνει δημιουργικός, αποτελεσματικός και ευφάνταστος (βλ. Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1995, 75).

Στο μάθημα της γλώσσας, όπως επισημαίνει ο J. Wittwer, η σπουδαιότητα του κινήτρου δεν χρειάζεται να υπογραμμιστεί. Γνωρίζουμε πως ένα παιδί εννέα χρόνων περίπου παρουσιάζει, όχι όμως για μεγάλο χρονικό διάστημα, μια ψυχονευρολογική πλαστικότητα, που μπορεί να του επιτρέπει εύκολη μάθηση στο επίπεδο των λειτουργικών χειρισμών (στο θέμα της μητρικής ή μιας ξένης γλώσσας). Αν το κίνητρο δεν είναι αρκετό, αυτές οι ευνοϊκές προϋποθέσεις βιοψυχολογικής μορφής θα έχουν μικρή χρησιμότητα. Αντίθετα με το παιδί, ένας ενήλικος με ολοφάνερα πολύ λιγότερη νευρολογική πλαστικότητα και, επομένως, μέτριες ικανότητες, μπορεί να φτάσει σε αξιόλογες επιδόσεις αν υποστηρίζεται από κάποιο ισχυρό κίνητρο.

Ο Wittwer παρατηρεί σχετικά ότι θα πρέπει:

- Να αλλάξουμε την προοπτική των κινήτρων. Αυτό δεν μπορεί παρά να γίνει μέσα στα πλαίσια βαθιών και ριζικών μετασχηματισμών ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

- Να ποικίλλουμε τους τύπους παρόρμησης στις λειτουργίες πρόσληψης και προπάντων έκφρασης, και

- Τέλος, θα πρέπει, σε ό,τι αφορά τη βελτίωση των πολιτιστικών περιβαλλόντων, που δημιουργούν πλήθος από κίνητρα για στάσεις και συμπεριφορές στο άτομο, να μειωθούν όσο γίνεται οι αρνητικοί παράγοντες αυτών των περιβαλλόντων, ώστε το σχολείο να μπορέσει επιτέλους να παίξει το ρόλο του ως κοινωνικός ρυθμιστής και παράγοντας παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές. Αυτό φυσικά θα γίνει με πολύ πιο ευνοϊκούς όρους με τον ερχομό μιας κοινωνίας πιο δίκαιης και πιο αδελφικής, στην οποία οι διαφορές των περιβαλλόντων θα μειωθούν αρκετά (βλ. J. Wittwer, 1984, 198, 273 τ.5).

Αν και αναγνωρίζουμε ότι στο γλωσσικό μάθημα και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, πολλά εξαρτώνται από την αναγνωσιμότητα του βιβλίου και από τη γλωσσική ικανότητα, την πνευματικότητα και την εμπειρία του νεαρού αναγνώστη, εντούτοις ο κρίσιμος παράγοντας στην επαφή με το βιβλίο είναι τα κίνητρα του αναγνώστη, δηλαδή οι λόγοι για τους οποίους θα πρέπει να καταβάλει κάποια προσπάθεια για μια δημιουργική επαφή με το βιβλίο (βλ. και Τ. Σπινκ, ό.π., 96).

Στην πρότασή μας φυσικά τα κίνητρα περιστρέφονται γύρω από τη δημιουργικότητα και την τέχνη και είναι συνδυαστικά. Στόχος μας είναι η διαρκής ενθάρρυνση του μαθητή και όχι η μετατροπή του σε εκτελεστικό όργανο, επειδή αυτός ο πειθαναγκασμός ούτε με την αγωγή έχει σχέση ούτε με τη δημιουργικότητα. Στην περίπτωση αυτή το παιδί πραγματώνει μια καθορισμένη εργασία που του επιβάλλεται, στην οποία εμπλέκεται ως απλό μέσο. Σ' ένα αρχικό στάδιο το παιδί, στηριζόμενο κυρίως στο γλωσσικό υλικό, μπορεί να αναπτύξει κάποια δραστηριότητα για την κατανόηση αυτής της εργασίας, ώστε να απελευθερωθεί από το βάρος της, σε μια εξελικτική πορεία άμυνας ή βιολογικής προσαρμογής. Όμως το παιδί σ' αυτή τη διαδικασία μπορεί να αποκτήσει αθέμιτους πνευματικούς αυτοματισμούς με την ακαμψία σχεδόν του εξαρτημένου αντανακλαστικού, που δεν θα του επιτρέπουν να παρουσιάσει ευελιξία για να αντιμετωπίσει κάποια νέα δεδομένα. Θα χρειαστούν μεγάλες και συνεχείς προσπάθειες για ένα δάσκαλο να υποκαταστήσει αυτά τα στερεότυπα με μια πραγματικά δημιουργική πνευματική δραστηριότητα και ο ρόλος των κινήτρων σε αυτό είναι αποφασιστικός (βλ. και Ο. Φαμπρ, 1986, 115-116).

Θετικά κίνητρα σημαίνει διαρκής ενθάρρυνση του μαθητή που παρουσιάζει τις παρακάτω αρχές:

α) Εκτίμηση της αξίας του παιδιού: Αποδεχόμαστε το παιδί γι' αυτό που είναι, προβάλλοντας τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του.

β) Εμπιστοσύνη στο παιδί. Δείχνουμε πίστη στη δύναμη και την αξία του παιδιού, βοηθώντας το ν' αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, για να ξεπεράσει τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζει.

γ) Δημιουργία αυτοπεποίθησης στο παιδί μέσα από την εμπιστοσύνη μας σ' αυτό: Στόχος μας η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός του παιδιού.

δ) Αναγνώριση της προσπάθειας του παιδιού.

ε) Χρησιμοποίηση της δυναμικής της ομάδας: Στόχος η κοινωνικοποίηση και η απόκτηση του αισθήματος «του ανήκειν». Η ολοκλήρωση της λειτουργίας της ομάδας («ομάδα ψυχή», κατά την έκφραση του Ξανθάκου) συντελείται με την απόκτηση ομαδικού πνεύματος και δημοκρατικής λειτουργίας, ώστε όλα τα μέλη να είναι ικανά να έχουν τη δική τους υπεύθυνη θέση στη λύση κοινών προβλημάτων.

στ) Αναγνώριση του ενεργητικού δυναμικού του παιδιού: Αποφεύγουμε να επικρίνουμε τα σφάλματα την ώρα που το παιδί προσπαθεί και ενθαρρύνουμε το θετικό ενεργητικό δυναμικό του.

ζ) Χρησιμοποίηση των ενδιαφερόντων του παιδιού: Ο βιολογικός και ψυχολογικός νόμος της μάθησης προσδιορίζει τη σημασία της ανάγκης και του ενδιαφέροντος του παιδιού κατά τη διαδικασία της μάθησης.

η) Στήριξη του συναισθήματος ασφάλειας του παιδιού: Προϋπόθεση για την ενθάρρυνση είναι το συναίσθημα ασφάλειας του παιδιού. Η ασφάλεια εδραιώνεται όταν το παιδί βρίσκει πολλές ευκαιρίες για επιτυχή δράση, προβάλλεται η προσπάθειά του και δικαιολογούνται τα λάθη του, κατοχυρώνονται καθημερινά τα δικαιώματά του και γίνεται αποδεκτό όπως είναι (βλ. D. Dinkmeyer – R. Dreikurs, 1975, 71-78).

Γενική διαπίστωση είναι ότι στο σημερινό σχολικό σύστημα αποθαρρύνεται κατά κανόνα το παιδί για δημιουργική δραστηριότητα. Ένα περιβάλλον τυπικό, ανταγωνιστικό, περιοριστικό, υπερπροστατευτικό, παθητικό, αδιάφορο ή αυταρχικό, με έλλειψη ειλικρινούς συνεργασίας, όπως συχνά είναι το περιβάλλον του σύγχρονου σχολείου, είναι αποθαρρυντικό για κάθε εκδήλωση δημιουργικότητας. Αυτό, αναμφίβολα, μπορεί να έχει στη βάση του ένα αποθαρρυνμένο δάσκαλο ως προς το έργο του, τις ικανότητες και το πρόσωπό του.

Αμερικανικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, για κάθε ένα σχόλιο ενθάρρυνσης δέχονται έξι τουλάχιστον αποθαρρυντικά σχόλια. Πολλά πράγματα στο χώρο του σχολείου συνηγορούν για να το πείσουν για την ανικανότητά του να μάθει. Το ίδιο γίνεται και έξω από το σχολείο. Ο δάσκαλος, δυστυχώς, πολύ συχνά του το υπενθυμίζει αυτό και δημιουργεί κακές προϋποθέσεις για το παιδί, όπως αναφέρει ο Άγγλος πρωτοπόρος της ταχυμάθησης Colin Rose. Είναι αλήθεια, τονίζει ο Rose, πως αν πιστέψει

κάνεις ότι δεν μπορεί να μάθει, κατά πάσα πιθανότητα δεν θα μπορέσει να μάθει ποτέ. (βλ. G. Dryden, J. Vos, ό.π., 302-303).

Αυτό φυσικά έχει τις ρίζες του στην αποθάρρυνση και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, παράγοντες τους οποίους υποβάλλει και καλλιεργεί το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης.

Αν θέλουμε ν' αλλάξουμε, επομένως, την προοπτική για την εκπαίδευση, πρέπει πρωτίστως ν' αλλάξουμε τα κίνητρα για τη μάθηση και τη δημιουργικότητα μέσα από τη διαρκή ενθάρρυνση του παιδιού. Σ' αυτό εμπλέκονται πάντοτε πρόσωπα, περιβάλλοντα και διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Θετικά κίνητρα χρειάζονται για το μαθητή, τον εικονογράφο και το δάσκαλο, ως προϋπόθεση δημιουργικής έκφρασης στο έργο που αναλαμβάνουν.

#### **8.11.11. Το ενδιαφέρον, η περιέργεια, το ερευνητικό πνεύμα, η ανακάλυψη, η έμπνευση και το στοιχείο της έκπληξης.**

Από άποψη ψυχοπαιδαγωγική το ενδιαφέρον σχετίζεται με τα συναισθηματικά στοιχεία που διεγείρουν και προσανατολίζουν το άτομο προς ορισμένες καταστάσεις ή στόχους. Τα διάφορα ενδιαφέροντα έχουν στη βάση τους ανάγκες και επιθυμίες. Εντούτοις, έχουν ευρύτερη βάση, επειδή μπορούν να αποτελούν μέρος μιας στρατηγικής για τη μάθηση. Για τους λόγους αυτούς η σύγχρονη παιδαγωγική τοποθετεί τα ενδιαφέροντα στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Το ενδιαφέρον μπορεί να προκαλείται και να καλλιεργείται από εξωγενείς παράγοντες (π.χ. από ενέργειες του δασκάλου, τα Μ.Μ.Ε., τα κοινωνικά πρότυπα κλπ.). Οι ίδιοι παράγοντες μπορεί να ενισχύουν ή να καταστέλλουν το ενδιαφέρον, ανάλογα με τη στρατηγική που εφαρμόζεται.

Η παιδαγωγική πρακτική έχει στόχο να αποκαλύπτει τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να ενισχύει όλες τις διεργασίες και τις δραστηριότητες που τα ικανοποιούν. Η προσπάθεια γίνεται για την ενίσχυση, τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των ερεθισμάτων που διεγείρουν το ενδιαφέρον. Η κοινωνικοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών μέσα από δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει θετικά στο προσανατολισμό των ενδιαφερόντων και άλλων παιδιών (Βλ. Α. Αλμπέρτι, 1994,69-70).

Είναι αυτονόητο ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος έχει πολύ αρνητική επίδραση στο εκπαιδευτικό έργο. Αντίθετα, αν το άτομο έχει υψηλό ενδιαφέρον για κάποιο έργο, αυτό και μόνο είναι ικανό να το εμπλέξει στη διαδικασία της δημιουργικότητας. Αυτό που πράγματι φαίνεται να κάνει τα θέματα πιο εύκολα και πιο δύσκολα για το μυαλό μας δεν είναι η ποσότητα των πληροφοριών, αλλά το ενδιαφέρον που επιδεικνύουμε γι' αυτά. (βλ. T. Amabile, 1996, 95 και T. Χολτ, 1995, 197).

Στη βάση των ενδιαφερόντων μας, όπως έδειξαν μια σειρά πειραματικές έρευνες των Harlow και Meyer από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1950), βρίσκεται μια συμπεριφορά που μπορεί να αποδοθεί σε μια ψυχολογική ορμή, την οποία θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε περιέργεια.

Όπως παρατηρεί ο Ruggiero, η έλλειψη ενδιαφέροντος και η έλλειψη περιέργειας είναι κυρίως μια κακή συνήθεια, την οποία ακολουθούμε. Μπορεί ο καθένας να ξανακερδίσει το ενδιαφέρον και την περιέργειά του, αν πάψει να πιστεύει ότι το κάθε τι έχει επικρατήσει και βρίσκεται σε κάποια συγκεκριμένη μορφή για κάποιους λόγους που δεν αλλάζουν. Θα χρειαστεί γι' αυτό κάποια αλλαγή στην αντίληψή μας και κάποια δράση που θα συνοδεύεται από μια επιβράβευση. Η επιβράβευση μπορεί να είναι μια νέα πρωτότυπη και χρήσιμη ιδέα. Η περιέργεια θα βοηθήσει το άτομο να παρατηρήσει προβλήματα και να βρει νέους τρόπους επίλυσής τους.

Ο Ruggiero διακρίνει έξι τεχνικές για την ανάπτυξη της περιέργειας.

α) να γίνεις παρατηρητικός. (για την άσκηση της παρατηρητικότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν παιχνίδια παρατήρησης).

β) να ψάχνεις τις ατέλειες των πραγμάτων

γ) να προσέχεις το δικό σου ανικανοποίητο και των άλλων σχετικά με τα πράγματα .

δ) να ψάχνεις τις αιτίες γι' αυτό

ε) να γίνεις ευαίσθητος στους υπαινιγμούς



στ) να δίνεις ευκαιρία στην αμφισβήτηση και τον αντίλογο

Σε σχέση με τα παραπάνω, ο Ruggiero εξηγεί ότι θα πρέπει τα παιδιά να μάθουν να παρατηρούν τα αντικείμενα, τις συμπεριφορές, τις εκφράσεις και τις κινήσεις των άλλων, να ερμηνεύουν τις αποκρίσεις του ενός προς τον άλλο κλπ. Θα πρέπει πάνω απ' όλα τα παιδιά να μάθουν να παρατηρούν τον εαυτό τους.

Όταν λέω ότι είμαι ανικανοποίητος σχετικά μ' ένα έργο, σημαίνει ότι έχω την πεποίθηση ότι μπορούν να γίνουν βελτιώσεις σ' αυτό το έργο, για να ξεπεραστούν οι ατέλειές του, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εξελίξεων. Γιατί πιο σημαντική από την ανάπτυξη του παρόντος είναι η ανάπτυξη του μέλλοντος. Η αποτυχία και η αποτελεσματικότητα είναι καθημερινές εμπειρίες και είναι δεμένες με τη ζωή. Έτσι δεν θα πρέπει να εγκαταλείπει κανείς τον εαυτό του στα αισθήματα απογοήτευσης και να φορτώνει τις ευθύνες στους άλλους, αλλά να κάνει νέες προσπάθειες, για να ξεπερνά τα προβλήματα με νέες ιδέες.

Συνεπώς, ο ρόλος της περιέργειας για την ανάπτυξη και την πρόοδο είναι μεγάλος. Κάθε νέα ιδέα, κάθε νέα προοπτική και νέα ερμηνεία σε παλιά ή νέα προβλήματα επεκτείνει τις δυνατότητες αυτού που μέχρι τότε εθεωρείτο ολοκληρωμένο. Κάθε σκεπτόμενος άνθρωπος το καταλαβαίνει αυτό. Εκείνοι που επιδεικνύουν διαρκώς τη σοφία τους, εμποδίζουν όλους τους άλλους να εκφράσουν τις δυνατότητές τους και έτσι χάνεται η ευκαιρία να υπάρξει ένας γόνιμος διάλογος ανάμεσά τους.

Η περιέργεια είναι η περιπέτεια της ανακάλυψης νέων προοπτικών και ο εμπλουτισμός της αντίληψης (βλ. V. Ruggiero, 1995, 87-96).

Για τον Bruner η περιέργεια είναι το πιο αξιόπιστο κίνητρο. Για τη μετατροπή της από μια παθητική, δεκτική και περιστασιακή προς μια συνεχή και διαρκέστερη μορφή της προτείνει παιχνίδια, όχι μόνο με αντικείμενα, αλλά και με ιδέες, ερωτήσεις κ.ά. Αν καλλιεργηθεί ένα βαθύτερο ενδιαφέρον, η τεχνητή μας εκπαίδευση μπορεί να γίνει λιγότερο τεχνητή από άποψη κινήτρων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν καταφέρουμε στην αρχή να συνδεθούμε με τις πιο επιφανειακές μορφές περιέργειας και προσοχής και στη συνέχεια να καλλιεργήσουμε μια πιο βαθιά, εξειδικευμένη και ενεργητική έκφρασή της. (βλ. J. Bruner, 1995, 149).

Δυστυχώς, τα σχολεία μας με τον τρόπο που λειτουργούν δεν καλλιεργούν την περιέργεια του παιδιού και αγνοούν το δικαίωμά του να εξερευνήσει τη γνώση και τις καταστάσεις των ανθρωπίνων σχέσεων στο χώρο τους (βλ. και T. Χολτ, ό.π., 46).

Η περιέργεια οδηγεί στην εξερεύνηση και η εξερεύνηση στην ανακάλυψη και την καινοτομία. Η εξερεύνηση και η αναζήτηση είναι συνυφασμένες με τη νεότητα και με την καλλιτεχνική δημιουργία. Ο Ελύτης θα σχολιάσει: «Οι νέοι αναζήτησαν παντού, αναζητούνε ακόμα, θ' αναζητούνε πάντοτε, σαν αληθινοί νέοι που είναι». Αναφερόμενος στον Πικάσο έχει πει: «Δεν υπάρχει τέλος στις αναζητήσεις ενός αληθινού δημιουργού» (βλ. Ο. Ελύτης, 1987, 437 και 1978, 17-20).

Αναζητώ σημαίνει ερευνώ. Ερευνώ σημαίνει έχω περιέργεια για κάτι και δραστηριοποιούμαι για να επιλύσω κάποιο πρόβλημά του. Η ενεργοποίησή μου με βγάζει από την παθητική και αδρανή κατάσταση στην οποία βρισκόμουν.

Σ' αυτή την κατάσταση έβαζε το μαθητή η παλιά παιδαγωγική αντίληψη, που υποστήριζε ότι η γνώση προηγείται της δράσης. Σήμερα πιστεύουμε ότι η γνώση καταχτιέται μέσα από τη δράση και αυτό οδηγεί στην πνευματική εξύψωση του ατόμου (βλ. και X. Φράγκος, 1984, 157).

Η ενεργητική γνωστική εμπειρία νοείται ως μια προσωπική και συναισθηματική γνωστική εμπειρία, μια εμπειρία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Γενικότερα, η ενεργός συμμετοχή στις διαδικασίες του σχολικού θεσμού καλλιεργεί την έννοια του «ενεργού πολίτη» και βαθαίνει κορυφαίες έννοιες όπως «δημοκρατία» και «ανθρώπινη διάσταση της παιδείας», επειδή επενεργεί σ' αυτήν το στοιχείο της αλληλεπίδρασης και του ανοίγματος του ενός προς τον άλλο με ιδέες και δράσεις.

Φυσικά, η δημιουργικότητα μας κάνει να ανακαλύπτουμε. Η ανακάλυψη για το D. Perkins είναι η δράση που μπορεί να ανατρέψει τον τρόπο που σκεφτόμαστε και βλέπουμε τα πράγματα. Είναι δυνατή και πολύ αποτελεσματική μέσα από γενίκευση, επιλογή, διατήρηση, λογική καθοδήγηση, εμπλεκόμενη παρουσία και λειτουργία των ορίων, με χρήση ποικίλων παραγόντων που επιλύουν το πρόβλημα της πολλαπλής έκρηξης συνδυασμών κ.τ.ο. Απαραι-

τητος όρος είναι η ανακάλυψη να γίνει μέσα από δράσεις, ακόμη και για τις χωρίς κάποιο πρακτικό όφελος περιπτώσεις, όπως είναι η ποιητική δημιουργία. Σε δημιουργικές στιγμές η ανακάλυψη από περιθωριακή γίνεται κυρίαρχη. Σε κορυφαίες στιγμές η ανακάλυψη ανατρέπεται τον τρόπο που σκεφτόμαστε και βλέπουμε τα πράγματα. Το «εύρηκα» του Αρχιμήδη είναι ένα τέτοιο παράδειγμα (βλ. D. N. Perkins, 1997, 384).

Όπως είναι γνωστό, ο Jerome Bruner ήταν από τους ερευνητές εκείνους που εργάστηκαν για την εισαγωγή της ανακαλυπτικής μάθησης στο σχολείο. Η κύρια θέση του πάνω σ' αυτό ότι η διδασκαλία θα πρέπει να γίνεται βάσει των νόμων της ανακάλυψης από τον ίδιο το μαθητή, αποτελεί σήμερα μια από τις κύριες θέσεις όλων των αναζητήσεων της προοδευτικής παιδαγωγικής. Η θέση αυτή βάλλει ευθέως κατά της μονολιθικότητας της μετωπικής διδασκαλίας. (βλ. J. Bruner, 1993, 98-103).

Είναι γεγονός ότι η ανακάλυψη μπορεί να δίνει την εντύπωση ότι έχει προκύψει ξαφνικά, σαν από εσωτερική φώτιση. Στην πραγματικότητα όμως, για να φτάσουμε σε κάτι τέτοιο απαιτείται συνήθως χρόνος και προσπάθεια. Η πλήρης επεξεργασία μιας ιδέας δεν είναι απλή υπόθεση. Είναι μια κοπιώδης και μακρόχρονη διαδικασία –άρα θα πρέπει να μιλάμε περισσότερο για διαδικασία που οδηγεί στην έμπνευση. Σ' αυτή γίνεται συνήθως η λογική επεξεργασία της ιδέας, χωρίς ωστόσο να οδηγεί πάντα (μάλλον πολύ σπάνια) στην ανακάλυψη μιας νέας ιδέας. Σ' αυτό μπορεί να συνδράμουν νέες πληροφορίες. Ένας ενδιαφέρων δρόμος είναι αυτός του Αϊνστάιν, που αποτελεί θεμελιώδη αρχή της πρότασής μας: Γνωστά δεδομένα σε νέους συνδυασμούς δημιουργούν πρωτότυπες καινοτόμες λύσεις, που αλλάζουν την αντίληψή μας για τα πράγματα.

Η δημιουργικότητα για ν' ανθίσει έχει ανάγκη το ενδιαφέρον, την περιέργεια, το ερευνητικό πνεύμα, την ανακάλυψη, την έμπνευση και το στοιχείο της έκπληξης. Όταν το άτομο επιδεικνύει ενδιαφέρον για κάτι και διαθέτει την περιέργεια και το ερευνητικό του πνεύμα, γι' αυτό δημιουργεί προϋποθέσεις να αλλάξει την αντίληψή μας που το αντιμετωπίζουμε, ακόμη και τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τον κόσμο ολόκληρο.

#### **8.11.12. Κρίση και αξιολόγηση**

Η λογική κρίση, αναφέρει ο De Bono, είναι το φίλτρο που παρεμβάλλεται ανάμεσα στη σύλληψη μιας ιδέας και στη δοκιμή της αποτελεσματικότητάς της. Η κρίση χειρίζεται μόνο τα στοιχεία που είναι γνωστά, γι' αυτό το διανοητικό πρότυπο του σύμπαντος, μέσα στο οποίο δοκιμάζεται η νέα ιδέα, είναι αναγκαστικά ατελές, αφού βασίζεται σε μια μη ολοκληρωμένη εμπειρία. Εκτός αυτού, η κρίση μπορεί να αποδειχθεί τελείως λανθασμένη (έχουμε πολλά τέτοια παραδείγματα από το χώρο της επιστήμης). Παρ' όλα αυτά η κρίση και η αξιολόγηση παραμένει βασικός καταληκτικός τρόπος επιλογής μιας ιδέας (βλ. E. De Bono, χ.χ., 113-116, Α').

Διάφορες έρευνες για την επίδραση της αξιολόγησης στη δημιουργική συμπεριφορά, που έγιναν κατά την εξέλιξη της διαδικασίας, έδειξαν ότι η ανατροφοδότηση που βασίζεται σε νεότερη πληροφόρηση σε σχέση με την εκτέλεση κάποιου έργου, οδήγησε σε υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας.

Νεότερες έρευνες έδειξαν ότι οι επιδράσεις είναι ανάμικτες. Μερικές έρευνες αποκαλύπτουν αρνητική επίδραση στη δημιουργικότητα, άλλες μερική επίδραση και άλλες θετική υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Η αρνητική επίδραση φαίνεται να συνδέεται με την προσωπικότητα του ατόμου, με το αρχικό ενδιαφέρον και το επίπεδο ικανοτήτων που διαθέτει.

Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι γενικά οι άνθρωποι που νιώθουν να ελέγχονται ή να πιέζονται στο καθημερινό τους περιβάλλον, μπορεί να είναι λιγότερο δημιουργικοί από εκείνους που έχουν περισσότερη αυτονομία και ελευθερία.

Η παιδική αντίληψη αυτονομίας στη σχολική τάξη τείνει να συσχετίζεται θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα και τη δημιουργικότητα που εκδηλώνεται. Το ίδιο παρατηρείται και στις ομαδικές εργασίες στον κοινωνικό και οικονομικό χώρο. (βλ. T. Amabile, 1996, 148, 177 και 1999, 152).

Γεγονός όμως είναι ότι μια πρόωμη αξιολογική κρίση, που γίνεται κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, έχει πάντοτε αρνητικά αποτελέσματα. Άλλωστε, η μέθοδος του brainstorming, μια από τις κύριες μεθόδους για την άσκηση της δημιουργικότητας, στην οποία αναφερθήκαμε, θέτει ως βασικό στοιχείο αυτή την προϋπόθεση.

Συνεπώς, λογική κρίση και αξιολόγηση της νέας ιδέας γίνεται. Πώς θα μπορούσε άλλωστε κάτι τέτοιο να μη συμβαίνει μέσα σ' ένα σύστημα ορθολογιστικό, ωφελμιστικό και σκληρά ανταγωνιστικό; Σε κάθε περίπτωση, σημασία έχει αυτή η κρίση και αξιολόγηση να ανατροφοδοτεί τη δημιουργική διαδικασία, συμβάλλοντας στην ανάδυση και την επιλογή νέων και πρωτότυπων ιδεών.

### **8.11.13. Η διαρκής αναζήτηση της δημιουργικής έκφρασης**

Η τυποποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, η στενή ωφελμιστική αντίληψη, η αποθάρρυνση κάθε πειραματισμού και ελεύθερης έκφρασης, η προσκόλληση στην αρχή του «σωστού – λάθους» που επιβραβεύει τις σωστές απαντήσεις, έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο να αποθαρρύνει μονίμως τα παιδιά σε κάθε τους δραστηριότητα, αλλά και να τους διαμορφώνει και τη μονιμότερη αντίληψη ότι η ενασχόληση με δημιουργικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι δραστηριότητες χωρίς νόημα και επιζήμιες.

Η ανάλυση που προηγήθηκε μας δείχνει το δρόμο που οδηγεί στη δημιουργικότητα. Το σύγχρονο δημιουργικό σχολείο, μέσα από τη διαρκή ενθάρρυνση του μαθητή, θα πρέπει να αντιστρέψει το κλίμα που έχει καθιερωθεί. Ο μαθητής θα πρέπει να αντιμετωπίζεται στην πληρότητα της ύπαρξής του ως εν δυνάμει δημιουργική προσωπικότητα. Στόχος μας να αναδειχθούν και να θριαμβεύσουν η φαντασία, η ενόραση, η διαίσθηση και η έμπνευση, η μεταφορική, αναλογική, συμβολική και η πέραν της λογικής εναλλακτική σκέψη, ως αντιστάθμισμα της κυριαρχίας της ορθολογικής σκέψης, η τόλμη, η ορμή και ο αυθορμητισμός, ο ενθουσιασμός, η χαρά, το χιούμορ, το παιχνίδι, το ενδιαφέρον, η περιέργεια, το ερευνητικό πνεύμα, η ανακάλυψη, η έμπνευση και το στοιχείο της έκπληξης, μέσα από τη διαρκή ενθάρρυνση του μαθητή, σε μια διαδικασία όπου ακόμη και το λάθος μπορεί να γίνεται δημιουργικό.

Η πρότασή μας έχει στόχο να καλλιεργήσει και να εκδηλώσει στο παιδί τη δημιουργικότητα που έχει μέσα του. Κίνητρο μάθησης εσωτερικό είναι η ίδια μας η ευαισθησία και η εσωτερική ελευθερία και πρέπει να τους δώσουμε χώρο να εκφραστούν, τόσο στον ίδιο μας εαυτό όσο και στους άλλους. Αυτό θα καταπολεμήσει το σύγχρονο φορμαλισμό, που εκδηλώνεται με ξεχωριστή ένταση στο αναγκαστικά τεχνητό περιβάλλον του σχολείου. Ο δρόμος για τη δημιουργικότητα είναι κατ' ουσίαν ο δρόμος για την ίδια μας την ελευθερία. Για να την κερδίσουμε πρέπει να απομακρύνουμε όλα τα εμπόδια, χτίζοντας καθημερινά πάνω στη δημιουργικότητα, μέσα σ' ένα κλίμα δημιουργικότητας, όπου όλα έχουν μια ανοδική πορεία και οδηγούν στην ολοκλήρωση του ανθρώπου και τον εξανθρωπισμό της κοινωνίας.

## 9. Ο παράγοντας «τέχνη» στη Σ.Δ.Π.

### 9.1. Γενική αναφορά για την αξία και τη σημασία του παράγοντα «τέχνη».

Η τέχνη είναι ένας αφηρημένος όρος, που γίνεται εμφανής στη συγκεκριμένη και χειροπιαστή μορφή του έργου τέχνης.

Δεν είναι εύκολο να δώσει κανείς έναν ορισμό της τέχνης, που να αντιπροσωπεύει τη μεγάλη ποικιλία των εκφράσεων και των λειτουργιών της. Πολλές και διαφορετικές απόψεις έχουν εκφραστεί πάνω σ' αυτό το θέμα. Ο ορισμός της τέχνης απλώς ως αυτοέκφρασης, θα μας υποχρέωνε να δεχθούμε ως τέχνη κάθε προσωπική χειρονομία ή έκφραση. Από το άλλο μέρος, αν περιορίζαμε την τέχνη στα δημιουργήματα της ανθρώπινης δεξιότητας, αυτό θα μας υποχρέωνε να αποκλείσουμε την τέχνη που δημιουργείται με τεχνικά μέσα.

Στις εικαστικές τέχνες το μέτρο ενδιαφέροντος εστιάζεται στα έργα τέχνης. Τα έργα τέχνης υπόκεινται ασταμάτητα σε εκτιμήσεις και αφορισμούς, περιορισμούς και διευρύνσεις, διαθέτουν αισθητικές ιδιότητες, δηλαδή υπόκεινται σε προϋποθέσεις και συμβάσεις και είναι υλικά έργα με κάποια ιδιαίτερη φύση και μορφή, που μελετά η ιστορία της τέχνης. Ως κύρια χαρακτηριστικά τους θεωρούνταν παλιότερα η αναγωγή τους σε κάποιον πρωταίτιο, τον καλλιτέχνη, που διατηρούσε σημασία κυριαρχική. Το σπουδαιότερο κριτήριό τους ήταν η μεγαλοφυής πράξη της δημιουργίας. Ο περιορισμός αυτός σχετιζόταν κυρίως με την παραγωγή και αργότερα επεκτάθηκε περισσότερο προς την πρόσληψη. Η διεύρυνση αυτή δεν αφορούσε μόνο την ατομική πράξη δημιουργίας, αλλά και την επίδραση του έργου στην αίσθηση της όρασης.

Στην εποχή του σύγχρονου οπτικού μας πολιτισμού, ως έννοια διευρύνεται πραγματολογικά στο πεδίο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, ενώ ταυτόχρονα σημειώνεται μια χωρική και χρονική διεύρυνση του πεδίου της ιστορίας της τέχνης. Αυτό σχετίζεται τόσο με την αλλαγή των αντιλήψεων, των μέσων και των στόχων της και με τις επαφές και επιρροές των τεχνών από διάφορες περιοχές του πλανήτη όσο και με την ένταξη της σύγχρονης τέχνης στο ερευνητικό πεδίο της ιστορίας της τέχνης (διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου της τέχνης) (βλ. M. Warnke, 1995, 25-27).

Σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες αντιλήψεις, τέχνη είναι η έκφραση των ιδεωδών του καλλιτέχνη, που πραγματώνονται με κάποια πλαστική μορφή (βλ. H. Read, 1978, 20). Τέχνη είναι ένα μίγμα από στιγμιαίες παρορμήσεις και ψηλαφίσματα, μέσα από τα οποία αναδύονται οι ιδέες του καλλιτέχνη. (βλ. E. Ντελακρουά, ό.π., 147).

Το έργο τέχνης αποκτά ιδιαίτερη διαχρονική αξία, καθώς συμπυκνώνει και κάνει εμφανή ολόκληρη την πράξη της δημιουργίας. Αναρτημένο στον τοίχο ενός μουσείου ή αναπαραγμένο στις σελίδες ενός βιβλίου, ανέκφραστο για μερικούς, σκοτεινό σύμβολο για κάποιους άλλους, κουβαλάει κάτι από τις οδύνες της εποχής που το γέννησε και από την προσωπική περιπέτεια του δημιουργού του. Όπως τονίζει ο H. Focillon (1982), το έργο τέχνης «βυθίζεται στην κινητικότητα του χρόνου και ανήκει την ίδια στιγμή στην αιωνιότητα. Έχει ιδιαιτερότητα, πατρίδα, ατομικότητα και είναι μαζί μια παγκόσμια μαρτυρία». (βλ. M. Αναστασιάδης, 1994, 87-90).

Ένα ερώτημα που υπήρχε πάντα ήταν σχετικό με τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου τέχνης.

Ο Goodman (1968) ήταν αυτός που υποστήριξε ότι, αν και ακριβή κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι εύκολο να καθοριστούν για τα έργα τέχνης, υπάρχουν, ωστόσο, κάποιες προσδιορισμένες ιδιότητες, που τείνουν να διαθέτουν τα έργα αυτά, τις οποίες δεν συναντάμε σε άλλα έργα. Αυτές οι ιδιότητες είναι η πληρότητα, η έκφραση και η σύνθεση.

Η πληρότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι πλευρές ενός θέματος γίνονται σημαντικές, όταν αυτό αντιμετωπίζεται ως θέμα της τέχνης, δηλαδή σύμφωνα με τον αισθητικό κώδικα και τις συμβάσεις.

Η έκφραση αναφέρεται στην ικανότητα του έργου τέχνης να μεταδίδει συναισθήματα, συγκινήσεις και ιδέες. Συναισθηματικές χροιές μπορούν να αποδώσουν οι χρωματικές και οι τονικές ποιότητες, οι ποιότητες των γραμμών και των σχημάτων, οι συνθετικοί τρόποι έκφρασης κλπ. Έτσι, μια θερμή χρωματολογία διαθέτει αντίστροφη έκφραση από μια ψυχρή,

όπως αντίστοιχα οι υψηλές και χαμηλές τονικότητες, οι ευθείες και οι καμπύλες γραμμές, τα κατακόρυφα και οριζόντια σχήματα κ.ο.κ.

Η σύνθεση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο δομείται το έργο για την επίτευξη κάποιας έκφρασης, για τη δημιουργία κάποιου νοήματος ή για την εγκαθίδρυση κάποιας οπτικής ισορροπίας. Πολλά απ' όσα μας περιβάλλουν, αν και δεν ανήκουν στην καλλιτεχνική δημιουργία, εντούτοις μπορεί να διαθέτουν αντίστοιχη δομή, σύνθεση και ισορροπία. Όμως, τα στοιχεία αυτά στα έργα τέχνης αποκτούν μια ιδιαίτερη βαρύτητα, που δεν παρατηρείται σε όλα τα άλλα έργα.

Σύμφωνα με το Goodman όλα χωρίς εξαίρεση τα έργα τέχνης εκφράζουν κάτι. Ακόμη και τα φαινομενικά μη αναπαραστατικά έργα, στην πραγματικότητα είναι συμβολικά έργα και διαθέτουν εκφραστικές ιδιότητες. Μπορούμε να πούμε συνοπτικά ότι τέτοια έργα συμβολίζουν ιδέες και συναισθήματα (βλ. και G. Thomas-A. Silk, 1997, 204-205).

Θα πρέπει να ομολογήσουμε, παρ' όλα αυτά, ότι οι προσπάθειες για τον ορισμό της τέχνης δεν φαίνεται να βοηθούν ιδιαίτερα, για να αποκαλυφθεί στην πληρότητά του το εύρος και η σημασία αυτού του τομέα. Η εύλωτη ποιητική ταυτολογία του John Keats σ' αυτό το θέμα είναι ίσως αρκετή για να μας προϋδεάσει για κάτι τέτοιο. «Η ομορφιά είναι αλήθεια, αληθινή ομορφιά». Είναι αυτή που όλοι ξέρουμε πάνω στη γη, αυτή που όλοι χρειάζεται να ξέρουμε πάνω στη γη... (πρβλ. F. Sedgwick, ό.π., 3-4).

Μια μεγάλη ποικιλία απόψεων για την αποστολή και τη λειτουργία της τέχνης έχει εκφραστεί από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας από φιλοσόφους, ιστορικούς της τέχνης και καλλιτέχνες. Από τη σύνθεση αυτών των απόψεων μπορούμε να σχηματίσουμε μια πιο αντιπροσωπευτική αντίληψη του θέματος.

Ο Πλάτωνας, αν και εξόρισε τους καλλιτέχνες από την Πολιτεία του, φρόντισε στον Πολιτικό (299<sup>ε</sup>) να δηλώσει: «Χωρίς την τέχνη η δύσκολη ζωή μας θα γινόταν ακόμη πιο δυσβάστακτη». Ο άνθρωπος δεν ζει για να υπάρξει ατομικά ως καλλιτέχνης. Αντίθετα, η τέχνη υπάρχει για το καλό όλων των ανθρώπων.

Η τέχνη στον Πλάτωνα συνδέεται άμεσα με τον κοινωνικό άνθρωπο και την ηθική. Στην αρχαία Ελλάδα η επαφή με την τέχνη είχε γενικότερο στόχο να τελειοποιήσει την πνευματική υπόσταση του ανθρώπου. Στον Πλάτωνα η δύναμη του αγαθού βρίσκει καταφύγιο στη φύση του ωραίου. Το μέτρο και η αρμονία μετατρέπουν με σιγουριά τα πάντα σε Ομορφιά και Αρετή. Η τέχνη θεωρείται κάτι το έμφυτο, απαιτεί όμως μάθηση και γνώση. Στον καλλιτέχνη υπάρχει η φυσική προδιάθεση όσο και η «θεία έμπνευση» (μανία). Η τέχνη είναι δημιουργία, δηλαδή σύλληψη κάτι καινούργιου, ταυτόχρονα όμως είναι και μια δυνατότητα πραγμάτωσης και ολοκλήρωσης της αρχικής γέννησης στην σκέψη και την καρδιά του καλλιτέχνη (Πλάτων, Φίληβος, 64 ε).

Για το Λεόν Μπατίστα Αλμπέρτι η τέχνη της ζωγραφικής κατέχει θεία δύναμη, όχι μονάχα εκείνη που λένε πως διαθέτει η φιλία, που μεταβάλλει τους απόντες σε παρόντες, αλλά μεγαλύτερη ακόμη, αφού κάνει τους νεκρούς να μοιάζουν ζωντανοί ύστερα από αιώνες, έτσι που οι μορφές τους ν' αναγνωρίζονται, προσφέροντας μεγάλη ευχαρίστηση στους θεατές και προκαλώντας βαθύ θαυμασμό για τον καλλιτέχνη. (βλ. Λ. Αλμπέρτι, 1994, 109).

Για το Λεονάρντο ντα Βίντσι η δύναμη της ζωγραφικής είναι ασυναγώνιστη, επειδή μπορεί να περικλείει τη συναρπαστική ομορφιά της φύσης, ενώ η ποίηση μπορεί μόνο να την υποβάλλει. Η ζωτική δύναμη της εικόνας της δίνει τη δυνατότητα να διεγείρει τα πιο μεγάλα πάθη. Παράλληλα, η γλώσσα της ζωγραφικής, σαν μια οικουμενική γλώσσα που είναι, μπορεί να γίνει κατανοητή απ' τον καθένα. Η τέχνη είναι ανώτερη από τις επιστήμες του ανθρώπου, που έχουν ως αντικείμενο τις ποσοτικές σχέσεις (μαθηματικά), επειδή ασχολείται με την ποιότητα, που είναι το μυστικό της ομορφιάς της φύσης και του κόσμου (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, 166).

Για το Shiller το καλό είναι μια μορφή ζώσα και μια οργανική ενότητα πλήρως δυναμική, όπως η φύση. Είναι μια φύση που δημιουργεί ο άνθρωπος, για να συμπληρώσει τη δική του φύση. Η τέχνη είναι ένα παιχνίδι που καταλήγει σε κάποιο έργο. Παίζοντας ο καλλιτέχνης φτιάχνει μορφές που της γεμίζει με ένα περιεχόμενο (βλ. F. Shiller, 1990).

Ο Balzac, προαναγγέλλοντας μέσα από το «Άγνωστο αριστούργημα» το μοντερνισμό, θα διακηρύξει: «Αποστολή της τέχνης δεν είναι ν' αντιγράψει τη φύση, αλλά να την εκφράσει. Προορισμός της είναι να συλλάβει το πνεύμα, την ψυχή και τη φυσιογνωμία των πραγμάτων και των ανθρώπων (βλ. H. De Balzac, 1983, 84, 25).

Για τον Καντ το έργο τέχνης δεν είναι αντικειμενική, αλλά υποκειμενική έννοια. Αν και τροφοδοτείται από τις αισθήσεις, υπάρχει a priori. Ως υποκειμενική έννοια σημαίνει ότι η τέχνη έχει προσωπική και ιστορική διάσταση, δηλαδή διαφοροποιείται μέσα στο χώρο, το χρόνο και την προσωπική συνείδηση. Για τον Καντ η τέχνη συνδέεται με το άδολο και το ανιδιοτελές.

Για τον Croce, αντίστοιχα, η μόνη νόμιμη σημασία του δόγματος «η τέχνη για την τέχνη» είναι η ανεξαρτησία της τέχνης από την ωφελιμότητα και την ηθική, δηλαδή από κάθε πρακτική αξία. Δίχως αυτήν την ανεξαρτησία δεν θα μπορούσαμε να μιλάμε για εσωτερική αξία της τέχνης (βλ. B. Croce, ό.π., 65, 102-103).

Ο Νίτσε ήταν αυτός που διατύπωσε τη σκέψη ότι ο άνθρωπος, για να ξεφύγει από τη μοίρα του και από το φόβο του θανάτου, έχει τρία πράγματα: τον αγώνα, τον έρωτα και την τέχνη. Η τέχνη μαζί με τα άλλα δυο είναι συνυφασμένη με τη ζωή και την ύπαρξη του ανθρώπου. Τον στηρίζει, του δίνει ελπίδες να κυριαρχήσει τους φόβους του και να νικήσει τη φθορά, να δει το παρόν και το μέλλον του, να δώσει νόημα στην ίδια τη ζωή του.

Η τέχνη είναι ένας αγώνας κι ένας δρόμος προς την ελευθερία του πνεύματος, των αισθημάτων, της αρετής, της αλήθειας, της ομορφιάς και της δημιουργικότητας. Αυτός ο αγώνας, όπως τονίζει ο Arnheim, δεν τελειώνει ποτέ. Στους «Σκλάβους» του Michelangelo ένα μέρος των γλυπτών παραμένει ενσωματωμένο στο μάρμαρο. Παρουσιάζεται έτσι συμβολικά ο εντυπωσιακός διαρκής αγώνας του ανθρώπου προς την ολοκλήρωση και την ελευθερία του (βλ. R. Arnheim, 1999, 469).

Όπως συνοπτικά από την πλευρά της σημειώνει η Argy Hayman, η τέχνη είναι μέσο έκφρασης, αποκάλυψη, μαρτυρία, μέσο επικοινωνίας, όργανο μεταρρύθμισης και ολοκλήρωσης, επιτελεί δηλαδή ένα πολύπλευρο και πολυσύνθετο ρόλο. Ο άνθρωπος εκφράζει την ενδότερη προσωπικότητά του μέσα από την τέχνη. Πιεζόμενος από την ομοιομορφία, αισθάνεται πάντοτε την άμεση ανάγκη των χαρούμενων αποδράσεων, που θα τον απαλλάξουν από τις εντάσεις, οι οποίες τον βασανίζουν στην καθημερινή του ζωή. Μέσα από την τέχνη εκφράζει τα ερωτικά του πάθη, την ανάγκη του για αυτογνωσία και αυτοκαθορισμό, τα όνειρα, τη φαντασία και τα δαιμονικά του πάθη, τις αντιλήψεις του για το θάνατο, τη ζωή και τις υπερκόσμιες δυνάμεις, τους φόβους και τις ελπίδες του για το αύριο. (βλ. A. Hayman, ό.π., 1971)

Η καλλιτεχνική έμπνευση μπορεί να προέλθει από τον πραγματικό κόσμο ή από την υποκειμενική εμπειρία. Πολλοί καλλιτέχνες εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν το έργο τους από το μυθικό στοιχείο, για να εκφράσουν το φόβο, το μυστήριο, την έκσταση ή την ειρωνεία της εσωτερικής τους ύπαρξης. Συχνά μέσα από τις εικόνες που δημιουργούν υπερβαίνουν τα όρια οποιασδήποτε αντικειμενικής άποψης σε σχέση με τον κόσμο, ακολουθώντας το μύθο ή δημιουργώντας την προσωπική τους μυθολογία (βλ. και Δ. Μήττα, 2002).

Μολονότι ανέκαθεν η υποκειμενική εμπειρία υπήρξε πηγή καλλιτεχνικής έκφρασης για πολλές κουλτούρες, μόνο πρόσφατα διατυπώθηκαν θεωρίες σχετικά με την εσωτερική ζωή και τη φαντασία του καλλιτέχνη από την πλευρά της ψυχολογίας και της φιλοσοφίας (S. Freud, J. P. Sartre). Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν συνοπτικά ότι η αναζήτηση της ατομικής ταυτότητας οδηγεί στη μοναχικότητα και το περιθώριο της κοινωνικής ζωής, τονίζοντας τη μεγάλη σημασία στην καλλιτεχνική δημιουργία της ψυχικής λειτουργίας, της φαντασίας κλπ.

Αντίθετα, ξεκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες, άλλοι καλλιτέχνες προσεγγίζουν το έργο τους με επιστημονικά κριτήρια, άλλοι με φιλοσοφική διάθεση ή με αισθησιασμό, άλλοι με πρόθεση να ενσωματώσουν τις ψευδαισθήσεις και τις εντυπώσεις του πραγματικού κόσμου στο έργο τους.

Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει όριο στους τρόπους που προκαλείται η καλλιτεχνική έμπνευση. Σ' αυτό εκδηλώνεται μια ποικιλία αντιλήψεων μέσα στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού (βλ. και L. Chapman, ό.π., 45-52).

Η τέχνη, όπως και οι ανθρώπινες κοινωνίες, βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και αδιάκοπο γίνεσθαι. Ο καλλιτέχνης υπόκειται στις διεργασίες και τις μεταβολές του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Αναπόφευκτα, λοιπόν, οι εκφραστικές του επιλογές είναι καρπός της γνώσης και της εμπειρίας του κόσμου που διαθέτει, της παιδείας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Σ' ένα μεγάλο βαθμό, οι σκέψεις και τα συναισθήματά του, οι δράσεις και οι αποφάσεις του είναι κοινωνικοποιημένες. Επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα στο ύφος, τα τεχνικά χαρακτηριστικά και το βαθύτερο περιεχόμενο του έργου του απ' όσα συμβαίνουν γύρω του. Πάνω απ' όλα όμως, όπως σημειώνει ο Τεριάντ, ο καλλιτέχνης μέσα από το έργο του εκφράζει το προσωπικό του όραμα για τη ζωή, κινούμενος από το βάθος στην επιφάνεια και από τον εαυτό του προς τους άλλους (βλ. και Τεριάντ, ό.π., 104-107).

Στις εικαστικές τέχνες το ύφος είναι ένα λεξιλόγιο από μοτίβα και μορφές, που διαπλέκονται με κάποιο τρόπο, για να αρθρώσουν τον εκφραστικό τους λόγο, ένα λόγο που χαρακτηρίζει ξεχωριστά τον κάθε καλλιτέχνη ή την κάθε ομάδα καλλιτεχνών που ανήκουν σε μια σχολή. Οι εναλλαγές ύφους, οι οποίες διαμορφώνονται από κάθε είδους επιστροφές στο παρελθόν και κάθε είδους ενσωματώσεις νέων αντιλήψεων, που πηγάζουν από τις εξελίξεις ή την επαφή ανάμεσα σε διάφορους πολιτισμούς, έχουν κυρίαρχη θέση στην ιστορία της τέχνης, καθώς εκφράζουν την αέναη σύγκρουση ανάμεσα στο υλικό και το πνευματικό, τη μορφή και το περιεχόμενο, την παράδοση και την εξέλιξη.

Παρ' όλα αυτά, η στυλιστική ετερογένεια διαθέτει μια βαθύτερη κοινή ρίζα. Κάθε στυλ, παρατηρεί ο Arnheim, «δεν είναι παρά ένας έγκυρος τρόπος του να κοιτάζει κανείς τον κόσμο, μια άποψη του ιερού βουνού, το οποίο προσφέρει μια διαφορετική εικόνα από κάθε μέρος, αλλά μπορεί να ιδωθεί ως το ίδιο από παντού» (βλ. R. Arnheim, 1999, 502).

Αυτό που ονομάζεται «αναπαραγωγή των κοινωνικών και πολιτισμικών συστημάτων» που αφορά την τέχνη, όπως και όλα τα πολιτισμικά φαινόμενα γενικά, αφορά πρώτα και κύρια τους πρωτοπόρους καλλιτέχνες. Αυτοί κάθε φορά ανατρέπουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις και διευρύνουν τους ορίζοντες της τέχνης, συμβάλλοντας με τη σκέψη και το έργο τους στο μετασχηματισμό του πολιτισμού και της κουλτούρας (βλ. X. Χόνορ-Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 9).

Θα πρέπει να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι ιδιαίτερη βαρύτητα για την εξέλιξη της νεότερης τέχνης έχει η εικαστική σκέψη των πρωτοπόρων μοντέρνων καλλιτεχνών του 20ού αιώνα. Οι σκέψεις αυτές δεν εξηγούν μόνο τις προσωπικές τους θέσεις για την τέχνη, αλλά και τις αλλαγές που προκάλεσε γενικότερα στη σκέψη των νεότερων καλλιτεχνών και στην παράδοση αιώνων το κίνημα του μοντερνισμού, ενώ θέτουν ταυτόχρονα και διαχρονικά πανανθρώπινα ερωτήματα. Μπορούμε να πούμε ότι οι πρωτοπόροι καλλιτέχνες του μοντερνισμού μαζί με τους πρωτοπόρους επιστήμονες έδωσαν μιαν άλλη αντίληψη του κόσμου. Γι' αυτό και έχουν ιδιαίτερη σημασία οι απόψεις που αναφέρονται στη συνέχεια.

Ο Ανρί Ματίς ονειρεύεται μια τέχνη ισορροπίας, αγνότητας και γαλήνης, δίνοντας έμφαση στο στοχασμό και τον έλεγχο των αισθημάτων (βλ. Α. Ματίς, 1990).

Αντίθετα, ο Πάμπλο Πικάσο δίνει έμφαση σ' εκείνο που μπορεί να συλλάβει το ένστικτο και το μυαλό και απορρίπτει την εφαρμογή ενός κανόνα ομορφιάς. Γι' αυτό θεωρεί την ακαδημαϊκή διδασκαλία της ομορφιάς ψεύτικη. Καταφεύγει στους πόθους, την ανησυχία, τα βάσανα, το δράμα του ανθρώπου, δηλαδή στο πάθος των αισθημάτων, αναζητώντας την αλήθεια της έκφρασης. Ο Πικάσο σχολιάζει: «Δώσαμε στη φόρμα και το χρώμα τη δικιά τους σημασία, ως εκεί που καταφέραμε να τη δούμε». Στα αντικείμενά μας διατηρούμε τη χαρά της ανακάλυψης, την απόλαυση του απρόοπτου (βλ. Μ. ντε Μικέλι, ό.π., 26-52).

Ο Wassily Kandinsky τονίζει ότι η τέχνη πρέπει να υπηρετεί την ανάπτυξη και τον εκλεπτυσμό της ανθρώπινης ψυχής. Ο καλλιτέχνης πρέπει να αναζητά το ωραίο, το εσωτερικά ωραίο, εκείνο που πηγάζει από εσωτερική αναγκαιότητα. Στη ζωγραφική κάθε χρώμα είναι εσωτερικά ωραίο, επειδή προκαλεί μια ψυχική δόνηση και πλουτίζει την ψυχή.

Στην τέχνη συμβαίνει ό,τι και στη ζωή: Κάτι που είναι εξωτερικά άσχημο (χωρίς σχήμα), μπορεί να είναι εσωτερικά ωραίο. Για το λόγο αυτό, συμπεραίνει, τίποτε άσχημο σ' αυτήν δεν υπάρχει, όσον αφορά το εσωτερικό αποτέλεσμα, την επίδραση δηλαδή πάνω στην ψυχή των άλλων.

Το αυθεντικό έργο τέχνης, κατά τον Kandinsky, δημιουργείται από τον καλλιτέχνη με μυστηριακό και αινιγματικό τρόπο. Όταν αποδεσμεύεται από το δημιουργό του, το έργο αποκτά τη δική του ζωή, τη δική του οντότητα. Γίνεται αυτόνομο, με πνευματική ανάσα υποκείμενο και αποκτά μια υλικά πνευματική ζωή, γίνεται δηλαδή ένα «ζωντανό» όν.

Επομένως, το έργο τέχνης δεν είναι μια παρουσία που προκύπτει τυχαία και κατοικεί αδιάφορα στην πνευματική ζωή, αλλά είναι, όπως και κάθε άλλο όν, φορέας περαιτέρω δημιουργικών, ενεργών δυνάμεων.

Καλά ζωγραφισμένος είναι εκείνος ο πίνακας που ζει με εσωτερική πληρότητα, εκείνος στον οποίο δεν μπορεί να μεταβληθεί το παραμικρό, χωρίς να καταστραφεί η εσωτερική του ζωή (βλ. W. Kandinsky, 1981, 144-149).

Για τον Paul Klee ο καλλιτέχνης μοιάζει με δέντρο: Όπως το δέντρο τρέφεται από το έδαφος με τις ρίζες του, έτσι και ο καλλιτέχνης τρέφεται από τις εμπειρίες και τις εντυπώσεις του. Συγκεντρώνει τις εικόνες και τις εμπειρίες του και τις μετουσιώνει σε έργο τέχνης. Η τέχνη παίζει ένα ασυνείδητο παιχνίδι με τα πιο υψηλά πράγματα, στο τέλος όμως αποκαλύπτει απλά την αλήθεια τους.

Ο Klee τονίζει ότι ο άνθρωπος πρέπει να μάθει να εκτιμά την τέχνη, όχι μόνο επειδή τον ψυχαγωγεί, αλλά και επειδή τον στηρίζει να αντέχει τη γκρίζα καθημερινότητα. Όπως χαρακτηριστικά και με ποιητικό τρόπο αναφέρει, «η τέχνη σε βοηθά να λευτερωθείς από το κορμί σου, να αισθανθείς για μερικά δευτερόλεπτα Θεός. Να περιμένεις πάντοτε με χαρά τις γιορτινές βραδιές που η ψυχή σου αναβαπτίζεται, ν' ανανεώνεις τις εξουθενωμένες δυνάμεις σου, να ξαναγεμίσεις με νέους χυμούς τις εξαντλημένες σου φλέβες. Αφέσου να παρασυρθείς μέσα σ' αυτή την τονωτική θάλασσα, πάνω σε πλατιά ρεύματα και στις άκρες μικρών χαριτωμένων ρυακιών». (βλ. P. Klee, χ.χ., 13 και 1989, 80).

Στη σύγχρονη τέχνη, αν και πολλά στην έννοια του έργου τέχνης έχουν αλλάξει, δεν έχουν ανατραπεί οι βασικές συνιστώσες της καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως έχουν τεθεί διαχρονικά, με τις εκάστοτε προσαρμογές. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι στη σύγχρονη τέχνη κυριαρχεί η έννοια της ποικιλίας και του πολιτιστικού πλουραλισμού και ασκούν άμεση επιρροή τα νέα τεχνολογικά μέσα και το διαρκώς μεταβαλλόμενο παρόν. Γενικά ο καλλιτέχνης και το έργο του στη διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας συνδέονται αδιάκοπα με την έννοια μιας ανοιχτής, πολυσχιδούς δράσης.

Αναφερόμαστε, τέλος, σύντομα σ' ένα γενικότερο προβληματισμό για τη σπουδαία θέση της τέχνης στην ατομική και κοινωνική ζωή των ανθρώπων, που την καθιστά διαχρονικό πολιτισμικό φαινόμενο και μεγάλη παιδαγωγική δύναμη:

Η τέχνη διατηρεί πάντα μια πολύπλευρη και πολυδιάστατη λειτουργία. Μας αποκαλύπτει ταυτόχρονα τον εσώτερο εαυτό μας και τον κόσμο που μας περιβάλλει. Μας στηρίζει, αυξάνει τη ζωντάνια μας, επεκτείνοντας και βαθαινοντας τη διαύγεια του πνεύματός μας. Ανακαλύπτει, εκλεπτύνει και εξυψώνει τις εμπειρίες της ζωής και μας επιτρέπει να αποκτούμε καθαρή αντίληψη των αισθημάτων μας.

Για να γνωρίσουμε τις συγκινήσεις μας, πρέπει πρώτα να τις εκφράσουμε και για να εκφράσουμε τον κόσμο μας πρέπει πρώτα να τον ανακαλύψουμε και να τον γνωρίσουμε σε βάθος. Με τη διαδικασία αυτή τοποθετούμε τον εαυτό μας σε μια συνομιλία με τους άλλους ανθρώπους και τον κόσμο που μας περιβάλλει.

Η όραση του καλλιτέχνη είναι συγχρόνως αναλυτική και πανοραμική και καθιστά ταυτόχρονα αντιληπτά τα μέρη και το όλον. Μέσα από την τέχνη μπορεί ο άνθρωπος ν' αποκαλύπτει τις κύριες μορφές και τις διαδικασίες του κόσμου μας και να τους προσδίδει νέα ώθηση και νέους προορισμούς. Αυτό που λέμε δημιουργία στα ανθρώπινα όντα, στην πραγματικότητα μπορεί να είναι η ανακάλυψη της κοσμικής αλήθειας. Η ανακάλυψη όμως αυτή δεν περιλαμβάνει μόνο εκείνη την πτυχή που ο καλλιτέχνης ενεργοποιεί σε σχέση με τον εαυτό του και με το έργο του, αλλά και εκείνη που οι άλλοι ενεργοποιούν μέσω του έργου του, αφού το έργο τέχνης συνοψίζει και αντικατοπτρίζει αυτό που ο καλλιτέχνης έχει ανακαλύψει για το περιβάλλον του και τη θέση του μέσα σ' αυτό, έχοντας συμπεριλάβει ταυτόχρονα στο όραμά του και το θεατή του έργου του.



Στην τέχνη μπορούμε να βρούμε μια πολύτιμη μαρτυρία του κόσμου μας. Ένα από τα διακριτικά γνωρίσματα του ανθρώπινου πνεύματος είναι η ανάγκη να αφήνει ίχνη της προσωπικής ή συλλογικής εμπειρίας. Μ' αυτή την έννοια, δεν υπάρχει ακριβέστερη μαρτυρία μιας συγκεκριμένης εποχής ή ενός τόπου από τα μνημεία του πολιτισμού και τα έργα τέχνης. Παρακολουθώντας την πορεία της ιστορίας, βρίσκουμε στην τέχνη της κάθε εποχής το πιστό καθρέφτισμα αυτών που στάθηκαν οι γιορτές, οι χαρές και οι λύπες των ανθρώπων, οι συμβολισμοί, οι πίστες και οι φόβοι, η ζωή και ο θάνατος (βλ. R. Layton, 2003).

Μέσα από την τέχνη ο άνθρωπος ανοίγει διάλογο με τους άλλους ανθρώπους, αποκτά δεσμούς και βρίσκει τρόπους να επεκτείνει την επικοινωνία του μ' αυτούς, αναπτύσσοντας τον πολιτισμό του. Με την επικοινωνία του αυτή δίνει νόημα στην ύπαρξή του και στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί είναι ένα από τα πιο αξιοσημείωτα χαρίσματά του. Χάρη σ' αυτήν οι άνθρωποι μπορούν να συνδέονται με άλλους ανθρώπους, κοντινούς ή μακρινούς, μέσα στο χώρο και το χρόνο.

Για να μπορέσουν να επικοινωνούν οι άνθρωποι, ανακάλυψαν τα σύμβολα. Αυτό ήταν μια από τις πρώτες κατακτήσεις τους. Για παράδειγμα, ένα ολόκληρο σύστημα επικοινωνίας ξεπήδησε μέσα από τα πρωτόγονα σχέδια και τις ζωγραφιές. Το αλφάβητο και η γραφή δεν είναι παρά απόγονοι αυτών των πρώτων μέσων επικοινωνίας. Οι εικαστικές τέχνες και η μουσική προσφέρουν στον άνθρωπο ένα συμβολικό μέσο επικοινωνίας, που βρίσκεται πέρα από το σύστημα της γλώσσας. Ο ζωγράφος και ο μουσικός με τα σύμβολά τους, που μπορούν να περνούν σε όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτα, αποτυπώνουν και μεταβιβάζουν άμεσα τις ιδέες και τα αισθήματά τους. Το ίδιο και όλοι οι άλλοι καλλιτέχνες, που χρησιμοποιούν για την έκφρασή τους διάφορα τεχνικά μέσα (φωτογραφική μηχανή, βίντεο κλπ.) ή το ίδιο το σώμα τους (χορευτές). Στις εικαστικές τέχνες αποτύπωση της εικόνας του σωματικού πεδίου έχουμε ήδη από τις σπηλαιογραφίες με τα αποτυπώματα της παλάμης του καλλιτέχνη.

Η επικοινωνία του καλλιτέχνη μέσα από το έργο του είναι άμεση, προσωπική, πνευματική, συναισθηματική, ψυχοσωματική και διαχρονική. Η ανθρώπινη αλληλεπίδραση στο επίπεδο των αισθητικών αξιών είναι μια ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου και υπήρξε πάντοτε ανάγκη κάθε ανθρώπινου όντος μέσα στην ιστορία.

Για όλους αυτούς τους λόγους η τέχνη, ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, ενδιαφέρει από πολλές απόψεις την ζωή και την παιδεία των ανθρώπων, ιδιαίτερα μάλιστα σήμερα που η ανάπτυξη και η ίδια η επιβίωσή τους εξαρτάται από την ποιότητα των πολιτιστικών επικοινωνιών.

Η τέχνη, εκτός από πολιτισμική αξία, είναι και μέσο προόδου. Συνειδητά ή όχι ο καλλιτέχνης επιδιώκει ν' αλλάξει και να βελτιώσει την κατάσταση του ανθρώπου. Όταν οι άνθρωποι έχουν συμβιβαστεί με τα πράγματα, τίποτε δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον τους για δημιουργία, για αλλαγή και βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους. Από παράδοση ο καλλιτέχνης έπαιζε πάντοτε σπουδαίο ρόλο στις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες, γιατί αυτή ακριβώς είναι η ουσία της δουλειάς του: να αλλάζει τη μορφή σε κάθε τι που βρίσκεται γύρω του. Παίρνει γι' αυτό χρώματα, πηλό, ξύλο, πέτρα, μέταλλο, τη σύγχρονη ψηφιακή εικόνα και τους δίνει νέα μορφή. Παίρνει ιδέες, ήχους, αντιλήψεις και τους αλλάζει μορφή. Αλλάζοντας τη μορφή, ανατρέπει την τάξη που έχει επιβληθεί. Γι' αυτό η τέχνη από τη φύση της είναι δύναμη αλλαγής και δύναμη προόδου, δύναμη επαναστατική.

Πράγματι, ο μεγάλος καλλιτέχνης προσκομίζει πάντα κάτι νέο και καινοτόμο (ένα σύμβολο, μια νέα αντίληψη ζωής, την εξωτερική εικόνα εσωτερικών πραγματικοτήτων κλπ.). Ο αληθινός του ρόλος είναι ο ρόλος του ανατροπέα του κατεστημένου και όχι του υποστηρικτή του.

Τέλος, η τέχνη είναι ολοκλήρωση. Καθώς οι κοινωνίες γίνονται όλο και πιο οργανωμένες και με περισσότερους καταμερισμούς, ο άνθρωπος νιώθει όλο και πιο αποπροσανατολισμένος και αποξενωμένος απ' αυτές. Τα συστήματα που δημιούργησε ο άνθρωπος εντάσσουν τις διάφορες πλευρές της ύπαρξής του σε μια αυστηρή τάξη. Η τάξη αυτή μπορεί να καταλήξει απλά στην κατασκευή ενός συνόλου ξεχωριστών φυλακών, που κρατούν απομονωμένες όλες τις πλευρές της ύπαρξής του, οδηγώντας τον έτσι σε μια εσωτερική πολυδιάσπαση. Ο άνθρωπος δεν έχει ανάγκη μόνο να κάνει τη ζωή του ένα οργανωμένο σύνολο, αλλά προπάντων ένα

σύνολο με συνοχή. Η σύνθεση της διάνοιας και της ευαισθησίας δεν είναι δυνατή παρά μόνο στον αισθητικό χώρο.

Μια από τις κύριες λειτουργίες της τέχνης συνίσταται στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στον κόσμο της φαντασίας και στο φυσικό κόσμο της πραγματικότητας. Όταν ο καλλιτέχνης εξωτερικεύει μέσα από το έργο του μια οπτική εντύπωση, δίνοντάς της μορφή, τότε δημιουργεί ένα νέο κόσμο, μια νέα πραγματικότητα, που συνδυάζει εξωτερικές εντυπώσεις και εσωτερικές παρορμήσεις, οι οποίες δένουν με τη λογική, τη φαντασία και τα συναισθήματα και με ολόκληρο τον κρυφό μας εαυτό. Ο άνθρωπος – δημιουργός, λοιπόν, καθώς δίνεται ολόκληρος στο έργο του, γίνεται ένα μ' αυτό. Βρίσκεται έτσι σε συμφωνία με τον εαυτό του και με το σύμπαν ολόκληρο.

Ποιο είναι τελικά εκείνο που σπρώχνει τον άνθρωπο – δημιουργό να δημιουργεί; Είναι το συναίσθημα, είναι η σκέψη, η ευχαρίστηση, η έκσταση, η μέθεξη, η χαρά της περιπέτειας, η ανεξήγητη ανάγκη της ψυχής, η παρόρμηση που πηγάζει από τα μύχια της ανθρώπινης ύπαρξης, η φαντασία που ζητά τα δικά της ταξίδια, τα παιδέματα του νου και η μεγάλη ανάγκη του ανθρώπου να εκφράσει τη μοίρα του, την καθημερινότητά του, τη χαρά της ζωής, τον έρωτα, τη φύση, την πίκρα του θανάτου – τα τρία μεγάλα θέματα της τέχνης σε όλες τις εποχές-, είναι μήπως και θα παραμείνει πάντα κάτι το αφηρημένο και απροσδιόριστο που εκφράζει τη φύση του ανθρώπου;

Μπορεί να είναι όλα αυτά μαζί, μπορεί και όχι. Όμως τα ερωτήματα παραμένουν ανοιχτά για τα χρόνια που έρχονται και μέσα στους αιώνες θα παίρνουν άλλες απαντήσεις ανάλογα με τις ιδέες των ανθρώπων.

Γεγονός πάντως είναι ότι η τέχνη θα διατηρεί διαρκώς τη δική της απόλυτη και ανεξάρτητη αξία και σημασία για τον άνθρωπο, πέρα από οποιοδήποτε πολιτικό σύστημα, όπως τη διακήρυξαν από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι αδερφοί Γκάμπο και Πέβσνερ: Η τέχνη δεν θα είναι απλά μια ευχαρίστηση, αλλά θα συμμετέχει στη φύση της ευτυχίας (βλ. Λε Κορμυζιέ – Οζανφάν, 1995, 67-68)<sup>1</sup>.

Μ' αυτή την έννοια ο άνθρωπος δημιουργός θα μεγαλώνει την ανθρώπινη κουλτούρα με την εξωτερική εκδήλωση της εσωτερικής του δημιουργικότητας, σεβόμενος την ανθρώπινη αξία και τη δημιουργικότητά του (βλ. Λ. Μάμπορντ, 1997, 137-139).

Όσα αναφέραμε μέχρι τώρα για την τέχνη, εξηγούν γιατί αυτή παραμένει πάντοτε πηγή δημιουργίας, ολοκλήρωσης, εξανθρωπισμού, εκλεπτυσμού, κοινωνικότητας, ανάπτυξης και προόδου του ανθρώπινου γένους. Η επαφή μαζί της μπορεί να ξαναδώσει ένα νόημα στη ζωή, ένα νέο προσανατολισμό, μια νέα αρμονία. Σ' αυτήν μπορεί να βρεθεί το σχέδιο, η προοπτική, οι μορφές και η διαδικασία για κάτι τέτοιο.

Το γεγονός ότι η τέχνη μπορεί να έχει μια τέτοια πολύπλευρη και πολυσχιδή λειτουργία για τον άνθρωπο, την καθιστά άμεσα μια μεγάλη παιδαγωγική δύναμη. Φυσικά, προϋπόθεση είναι η είσοδος της τέχνης στην εκπαίδευση να μην καταλήξει σε υπερβολική σχολειοποίησή της, γιατί τότε μεγάλο μέρος από τη δύναμή της χάνεται. Όμως, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι στο βάθος οι έννοιες «τέχνη» και «παιδεία» έχουν κοινούς στόχους, καθώς και οι δυο υποδηλώνουν ένα άνοιγμα προς τα έξω που αυξάνει τις επιλογές μας, ένα δρόμο προς την προσωπική μας ελευθερία, προς την ελευθερία του πνεύματος και των συναισθημάτων μας, μια λεωφόρο για την πνευματική και ψυχοσωματική μας έκφραση και επικοινωνία (βλ. και F. Sedgwick, 1993, 14 και E. Cassirer, 1994, 39).

Για το λόγο αυτό η Σ.Δ.Π. επαναφέρει ανανεωμένο μέσα σ' ένα νέο, διευρυμένο πλαίσιο το παλιό αίτημα «εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και με την τέχνη»,<sup>2</sup> αντιστεκόμενη στις ισοπεδωτικές χρησιμοθηρικές και τεχνοκρατικές αντιλήψεις της εποχής μας.

<sup>1</sup> Η διακήρυξη των αδελφών Γκάμπο και Πέβσνερ έγινε με ένα μανιφέστο τους που δημοσιεύτηκε στις 5 Αυγούστου του 1920, το οποίο είχε στόχο να αντικρούσει τη θέση του Τάτλιν μέσα στο μεγάλο κίνημα του κονστρουκτιβισμού – σουπρεματισμού, που υποστήριζε την κατάργηση της τέχνης ως ενός ξεπερασμένου αισθητισμού της καπιταλιστικής κοινωνίας (βλ. Χ. Ρηντ, 1978, 228).

<sup>2</sup> Σχετικά με όσα αναφέρονται στην τέχνη ως διαχρονικό πολιτισμικό φαινόμενο υψίστης σημασίας, βλ. και A. Hayman, 1971, 11-25, H. Read, 1958 και 1971, 36-37, L. Chapman, ό.π., 51-52, X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 7, Κ. Βρύζας, 1990, 80-82, Ρ. Κράους, 1991, 34, Unesco, 1970, 5, R. Layton. 2003.

## 9.2. Η παιδαγωγική διάσταση της τέχνης

Η ιδέα της τέχνης ως βάσης της παιδείας εκφράζει προσδοκίες για ανατροπές στις αντιλήψεις γύρω από το ρόλο και τη λειτουργία της, καθώς και από τους στόχους και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η ιδέα, ωστόσο, δεν είναι πρόσφατη. Την πρωτοσυναντάμε στον αρχαίο ελληνικό κόσμο και συγκεκριμένα στον Πλάτωνα. Στον κόσμο αυτό η επαφή με την τέχνη είχε ως στόχο να συμβάλει στην τελειοποίηση της πνευματικής υπόστασης του νέου ανθρώπου. Στον Πλάτωνα ολόκληρη η δύναμη του Αγαθού βρίσκεται καταφύγιο στη φύση του Ωραίου, επειδή η παρουσία του μέτρου και της αρμονίας μετατρέπουν με βεβαιότητα τα πάντα σε Ομορφιά και Αρετή (Πλάτων, Φίληβος, 64<sup>ε</sup>).

Ο Αριστοτέλης, θέλοντας να διαλύσει τις αμφιβολίες του Πλάτωνα για την τέχνη, αντιτρέπει ότι αυτή δεν έχει προορισμό να διεγείρει και να προκαλέσει τις συγκινήσεις μας, όπως αυτός κατηγορήσε, αλλά, αντίθετα, να μας χαρίσει γαλήνη και ανακούφιση –μια εκφόρτιση φόβου και ελέους. Στην ελληνική ηθική αυτή η κατάσταση γαλήνης έχει περιγραφεί με τον όρο ευθυμία = καλή ψυχική διάθεση. Στο ηθικό σύστημα του Δημόκριτου σημαίνει εσωτερική αρμονία της ψυχής, μια ηρεμία και αταραξία όμοια με το λείο καθρέφτη της ακύμαντης θάλασσας.

Το Shiller τον απασχολεί το θεμελιώδες ερώτημα τι μπορεί να συνεισφέρει η τέχνη στη μόρφωση της ανθρωπότητας. Θεωρεί ότι η ελευθερία στην ύψιστη έννοιά της πραγματώνεται μέσα από την τέχνη. Γι' αυτό και υμνεί την τέχνη ως τη μεγάλη παιδαγωγική δύναμη, που μπορεί με τον ασφαλέστερο τρόπο να οδηγήσει τον άνθρωπο στη διαμόρφωση μιας πραγματικά αρμονικής φυσιογνωμίας και να εξευγενίσει την ανθρωπότητα (πρβλ. A. Reble, 1992, 302-303).

Ο Shiller εξηγεί ότι η μεταβίβαση από την παθητική κατάσταση των αισθήσεων στην ενεργό κατάσταση της σκέψης και της βούλησης δεν συντελείται παρά μόνο με τη διαμεσολάβηση της κατάστασης της αισθητικής ελευθερίας. Μέσα από την αισθητική ο άνθρωπος των αισθήσεων γίνεται λογικός. Όμως το ωραίο δεν προσφέρει τίποτε στη γνωστική ή βουλευτική λειτουργία του ανθρώπου, δεν αναμιγνύεται στη σκέψη και τη βούληση, αλλά απλώς τους παρέχει τη δυνατότητα να λειτουργούν, χωρίς να τους καθορίζει με ποιο τρόπο θα γίνεται αυτό (βλ. F. Shiller, 1990, 143-144).

Όπως αναφέραμε και στην έρευνά μας, η κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, που είχε μια ιδιαίτερη συμβολή στη διαμόρφωση του νέου σχολείου, δεν οδήγησε μόνο όλες τις μορφές τέχνης στο χώρο του σχολείου, αλλά και στην αφύπνιση της καλλιτεχνικής ορμής του παιδιού, που βρίσκει την έκφρασή της με προσωπικό και ανεπιτήδευτο τρόπο στις καλλιτεχνικές του δραστηριότητές. Η κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής εξαγγέλλει την πίστη της στη δημιουργική δύναμη του παιδιού και του ανθρώπου και βλέπει στην τέχνη τη δύναμη για τη σωτηρία από τη διανοητική ερήμωση της εποχής. Η κίνηση αυτή επισφραγίστηκε από τα τρία μεγάλα συνέδρια της καλλιτεχνικής αγωγής, που έγιναν στη Γερμανία από το 1901 έως το 1905.

Τα συνέδρια αυτά, τα οποία είχαν μεγάλη απήχηση, οραματίζονταν έναν άνθρωπο απελευθερωμένο μέσα απ' όλες τις τέχνες, χαρούμενο, ζωντανό, και δημιουργικό. (βλ. A. Reble, ο.π., 445-446).

Η κίνηση αυτή μπορούμε να πούμε ότι παρουσιάζεται στα μισά περίπου του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1943) με συγκεκριμένο τρόπο ως μορφοποιημένη άποψη από το Herbert Read. Ο πυρήνας της πρότασης του Read στηρίχθηκε στη θεμελιακή σημασία που έχει η τέχνη στην ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή στην πορεία προσαρμογής των υποκειμενικών συναισθημάτων του και των αισθήσεών του στον αντικειμενικό κόσμο. Αυτή η πορεία επηρεάζει σε μέγιστο βαθμό την ποιότητα της σκέψης του ατόμου και τον τρόπο αντίληψής του.

Η λειτουργία της παιδείας προς αυτή τη κατεύθυνση θεωρείται από το Read θεμελιακός στόχος και σηματοδοτεί τον ψυχολογικό προσανατολισμό για την ανάπτυξη του ατόμου. Γι' αυτό η αισθητική ευαισθησία αποκτά τη βάση των ιδεών του. Μέσα από αυτήν δεν αναπτύσ-

σεται μόνο η καλαισθησία που προσφέρει η τέχνη, αλλά γενικότερα τα αισθήματα πάνω στα οποία στηρίζεται η συνείδηση, η νόηση και η κρίση.

Έχει ιδιαίτερη σημασία η συνδυαστική διάσταση που δίνει ο Read στο θέμα της αισθητής παιδείας. Απαραίτητο γι' αυτόν είναι η αισθητική παιδεία να διατηρήσει τη φυσική οξυδέρκεια όλων των μορφών και των τρόπων αίσθησης και αντίληψης, σε συντονισμό μεταξύ τους και με το περιβάλλον (πολυαισθητηριακή εμπειρία του κόσμου). Απαραίτητο επίσης είναι να αναπτύξει την αίσθηση του συναισθήματος και να διευκολύνει την επικοινωνία, καθώς και να συμβάλει στην έκφραση όλων των διανοητικών λειτουργιών, στη διανοητική εμπειρία στο σύνολό της και στην καλλιέργεια της σκέψης στην καλύτερή της μορφή, σε όλα όσα δηλαδή θα έμεναν ανέκφραστα χωρίς την αισθητική παιδεία.

Προς τούτο θεωρεί απαραίτητη την αντικατάσταση των παραδοσιακών μέσων της παιδείας, που περιστρέφονται γύρω από διάφορα διαχωρισμένα γνωστικά αντικείμενα, με μια ενοποιημένη μάθηση και αγωγή, με βασικό συνεκτικό ιστό τις εικαστικές τέχνες, το θέατρο, το χορό κλπ., που θα πάρουν τη θέση των παραδοσιακών τομέων. Μ' αυτό τον τρόπο μπορεί στο υφιστάμενο προβληματικό εκπαιδευτικό σύστημα να τερματιστεί η αυθαίρετη κατάτμηση της σχολικής ύλης, που κατακερματίζει το γνωστικό πεδίο και τον ίδιο τον κόσμο του μαθητή (βλ. H. Read, 1943).

Αν και η πρόταση του Read θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική, αυτή, σύμφωνα με ορισμένους θεωρητικούς (E. Eisner, 1972), δεν κατάφερε να συνδέσει την ουσία της θεωρίας με τη δημιουργικότητα των παιδιών, παραμένοντας ως θεωρία περισσότερο σ' ένα φιλοσοφικό επίπεδο.

Η δεκαετία του '60 στις ΗΠΑ, όπως γνωρίζουμε, χαρακτηρίζεται από έντονο ανταγωνισμό προς το σοβιετικό συνασπισμό. Για να ανταποκριθούν στο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική επίδοση οι ειδικοί στις ΗΠΑ άρχισαν να επανεξετάζουν τη θέση της τέχνης στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, προσπάθησαν να την αντιμετωπίσουν ως σώμα γνώσεων, που πρέπει να μεταδοθεί στα παιδιά. Οι προσπάθειες συγκεντρώθηκαν στις βασικές έννοιες και τη θεμελιώδη συμπεριφορά, που θα ευνοούσε την κατανόηση της φύσης της τέχνης.

Στη νεότερη παιδαγωγική σκέψη η τέχνη δεν ορίζεται μόνο ως σώμα γνώσεων, αλλά και ως αναπτυξιακή δραστηριότητα. Τα παιδιά εισάγονται στις βασικές της έννοιες και στις μεθόδους έρευνας που τους επιτρέπουν να μάθουν γι' αυτό το αντικείμενο. Εκφράζεται η αντίληψη ότι οι καλλιτεχνικές εμπειρίες αποτελούν μέσο ωρίμανσης σε σχέση με το παιδί και επιπλέον ότι οι διαδικασίες της δημιουργικής τέχνης και η απόκρισή του στις οπτικές μορφές αναπτύσσουν την ταυτότητά του και τη δεκτικότητά του απέναντι στην εμπειρία. Η προσωπική ανάπτυξη μέσω της τέχνης θεωρήθηκε εξίσου σημαντική με το να μαθαίνει κάποιος για την τέχνη (βλ. L. Charman, ό.π., 19-20).

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 ο H. Broudy έκανε μια ενδιαφέρουσα πρόταση για τη διδασκαλία των τεχνών. Το ενδιαφέρον της έγκειται στο γεγονός ότι φέρνει κοντά όλες τις τέχνες, χωρίς όμως να φτάνει στο σημείο να εξαλείφει τις ιδιαιτερότητές τους. Το συνεκτικό στοιχείο όλων των τεχνών που αναφέρει (εικαστικές τέχνες, μουσική, θέατρο, χορός, λογοτεχνία κλπ.), και ταυτόχρονα, το στοιχείο που διαφοροποιεί τις τέχνες από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος είναι το αισθητικό. Στην πρόταση αυτή, που διαθέτει κάποιο ελιτισμό και κάποια αριστοκρατική χροιά, θεωρείται απαραίτητη η συμμετοχή των τεχνών, κυρίως αυτών που ονομάζονται «καλές», με την ιδιαίτερη γλώσσα της κάθε μιας, ώστε όλες οι τέχνες να διακριθούν, να διαφοροποιηθούν απέναντι στο μαθητή. Στόχος είναι να καλλιεργηθεί στο μαθητή το λεπτό γούστο και η κριτική ικανότητα (βλ. H. Broudy, 1971).

Μεγαλύτερες αναλογίες με την πρόταση του Read παρουσιάζει η πρόταση της ομάδας Calouste Gulbenkian (1982) για την προσέγγιση των τεχνών. Βασικός στόχος της πρότασης αυτής είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, μέσω των διαφόρων τεχνών, και όχι τόσο ο στόχος της αισθητικής αγωγής. Επιμέρους στόχοι της είναι η ηθική, οι ψυχολογικοί και αναπλαστικοί τομείς και η δημιουργικότητα. Η πρόταση θεμελιώνεται θεωρητικά στην πολιτισμική – επιστημονική άποψη ότι υπάρχουν πολλοί και ποικίλοι τρόποι, μέσα από τους οποίους μπορεί το άτομο να συνειδητοποιήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Η τέχνη είναι ένας από τους τρόπους αυτούς. Θεωρείται απαραίτητη η παρουσία όλων των τεχνών στο

εκπαιδευτικό πρόγραμμα με ιδιαίτερη έμφαση στο αισθητικό στοιχείο (βλ. Calouste Gulbenkian Foundation. 1982).

Αναμφισβήτητα, η τέχνη έχει τη δική της αυτόνομη αξία, που διασταυρώνεται με άλλες αξίες. Άλλωστε, κανένα αισθητικό, ψυχικό ή κοινωνικό φαινόμενο δεν βρίσκεται απομονωμένο από το συνολικό είναι, αλλά έχει σύνθετη προέλευση και ασκεί πολλαπλές επιδράσεις στο άτομο και την κοινωνία. Η τέχνη υπάρχει ταυτόχρονα ως αισθητικό γεγονός και ως περιεχόμενο της προσωπικής και της κοινωνικής ζωής. Στα ζωγραφικά έργα αυτά τα δυο συνδυάζονται, καθώς μορφή και περιεχόμενο του έργου τέχνης αλληλοδιαπλέκονται και αλληλεπιδρούν, δίνοντας τη συνολική υπόστασή του, την αισθητική του αξία, το νόημα και τη λειτουργία του.

Βλέποντας ξανά συνολικά το πρόβλημα, στο οποίο αναφερθήκαμε, το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι: Μπορεί πράγματι η τέχνη, εκτός από μέσο έκφρασης, να αναλαμβάνει και εκπαιδευτική αποστολή;

Οι υποστηρικτές του δόγματος «η τέχνη για την τέχνη» διακηρύσσουν ότι η τέχνη δεν έχει καμιά ωφελμιστική αξία, είναι ανιδιοτελής, είναι αυτοσκοπός, παιχνίδι, αυτοέκφραση, ανάγκη του περιττού κλπ. Είναι πρόδηλο ότι οι θέσεις αυτές αναφέρονται σε μια τέχνη καθαρή, κλειστή στον εαυτό της, αινιγματική, μια τέχνη που υπάρχει χάριν προσωπικής πλήρωσης. Μια τέτοια τέχνη δεν θα πρέπει να αναλαμβάνει ευθύνες και αποστολές έξω από την ίδια.

Οι υποστηρικτές της ωφελιμότητας της τέχνης, αντίθετα, τονίζουν ότι η τέχνη έχει σαφώς παιδαγωγική αποστολή, καθώς μέσα σ' αυτήν μπορεί να γίνεται σύνθεση του καλού, του αληθινού και του ωραίου και για τον επιπρόσθετο λόγο ότι μπορεί να φτιάχνει γέφυρες προς πολλές κατευθύνσεις: γέφυρες για τις ανθρώπινες αξίες, για την επαφή του καλλιτέχνη με το κοινό και τον εαυτό του και γενικότερα για την πανανθρώπινη γνωριμία και αλληλοκατανόηση. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μεγάλοι καλλιτέχνες υπήρξαν πάντοτε πρωτοπόροι της ανθρωπότητας, εκφράζοντας με τρόπο μοναδικό τις ζωντανές αλήθειες και τις αξίες που γεννήθηκαν μέσα στον ανθρώπινο πολιτισμό. Η μεγάλη, η αληθινή τέχνη μας βοηθά να αποκτήσουμε συνείδηση του κόσμου μέσα στον οποίο ζούμε και μας παρακινεί να ζήσουμε με μεγαλύτερη πληρότητα μέσα σ' αυτόν.

Παράλληλα, είναι γεγονός ότι η τέχνη, εκ των πραγμάτων, ως δύναμη αλλαγής και προόδου, διαπαιδαγωγεί τον άνθρωπο. Δεν είναι τυχαίο μάλιστα ότι σ' αυτό της το ρόλο την υποστηρίζουν ιδιαίτερα τα κοινωνικά κινήματα που βρίσκονται σε αντιπαράθεση με κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες ή τάξεις. Οι καλλιτέχνες, όπως υποστηρίζουν αυτά τα κινήματα, μπορούν και πρέπει να αλλάξουν το συγκινησιακό κόσμο των ανθρώπων και να τους δώσουν ένα καινούργιο ανθρωπιστικό όραμα. Η κοινωνία θέλει τον καλλιτέχνη ερμηνευτή της ζωής, παρηγορητή και αισιόδοξο για το αύριο.

Αν θα θέλαμε από την πλευρά μας να δούμε το θέμα αυτό σε μιαν άλλη διάσταση, το ερώτημα για την παιδαγωγική αποστολή της τέχνης, έτσι όπως το βάλαμε, είναι μάλλον περιττό και πλαστό, αφού από τη φύση της η τέχνη ασκεί παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο και μόνο από το γεγονός ότι εξακολουθεί να υπάρχει και να λειτουργεί με τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα στην κοινωνία των ανθρώπων. Μια πλευρά υποστηρίζει το αριστοκρατικό δόγμα «η τέχνη για την τέχνη» και άλλο δεν κάνει από το να χτίζει τείχη γύρω από την τέχνη και την απομονώνει από τους ανθρώπους και την κοινωνία.

Μια άλλη πλευρά έχει ως κύριο στόχο να χρησιμοποιήσει την τέχνη ως μέσο, για να στηρίξει ή να ανατρέψει μια κοινωνική πραγματικότητα. Και τα δυο αυτά αντίθετα κινήματα μπορεί να βλάψουν την τέχνη, είναι όμως εξίσου αναγκαία, για να μπορέσει η τέχνη να επιτελέσει έναν ευρύτερο αισθητικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο.

Κατά την άποψή μας, το ουσιώδες ζήτημα εν προκειμένω είναι αν η τέχνη θα παίξει ουσιαστικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση, την πνευματική ανάπτυξη, τη δημιουργική έκφραση, την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων ή αν απλά θα έχει κάποιο δευτερεύοντα ρόλο σ' αυτό το στόχο, δηλαδή κάποιο ρόλο ίσως διακοσμητικό ή περιοριστικό ψυχαγωγικό.

Για τη Σ.Δ.Π. η τέχνη μπορεί να αναλάβει σ' αυτή την κατεύθυνση μια κρίσιμη παιδαγωγική αποστολή, χωρίς φυσικά αυτό να καταλήγει σε υπερβολική σχολειοποίησή της, γιατί αυτό θα της αφαιρέσει τη δημιουργική της πνοή. Οι λόγοι γι' αυτό είναι οι εξής:

Η τέχνη είναι ταυτισμένη με την ανθρώπινη δημιουργικότητα. Τέχνη και δημιουργικότητα μας καλούν να τολμήσουμε, να αφήσουμε ελεύθερο το πνεύμα, το στοχασμό, τα συναισθήματα, τη φαντασία και την ορμή μας. Μας καλούν να παίζουμε, να αμφισβητήσουμε, να ανατρέψουμε και να ξαναφτιάξουμε ένα νέο πολύχρωμο κόσμο, που θα ταιριάζει στον άνθρωπο.

Τέχνη και δημιουργικότητα είναι δυο ποιότητες που μπορούν να επαναληφθούν αντίστοιχα στο ζεύγος τέχνη – εκπαίδευση και παιδεία. Ο συσχετισμός αυτός εστιάζει το ενδιαφέρον προς την αισθητική, συναισθηματική και δημιουργική διάσταση του εκπαιδευτικού και του παιδαγωγικού έργου (βλ. και T. Amabile, 1996, 76).

Έτσι κι αλλιώς, η τέχνη θεωρείται ένα σπουδαίο μέσο πολιτισμικής καλλιέργειας, καθώς φέρνει το παιδί σε άμεση επαφή με αυθεντικά έργα του παγκόσμιου πολιτισμού. Μέσα από τα έργα αυτά το παιδί ανακαλύπτει πολύπλευρα νοήματα και σχηματίζει προσωπική γνώμη για τη σημασία τους (βλ. L. Charman, ό.π., 12). Γι' αυτό το λόγο εκπαίδευση και πολιτισμός συνιστούν ένα αδιαχώριστο κοινωνικό γεγονός σε διαρκή ατομική και κοινωνική αλληλεπίδραση: Η εκπαίδευση πρέπει να ανοίγει και να ανοίγεται στον πολιτισμό και ο πολιτισμός να αποτελεί ουσιαστική προέκταση της παιδείας.

Συνεπώς, η τέχνη θα πρέπει να συμβάλλει ενεργά στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων, καλύπτοντας το πολιτισμικό τους έλλειμμα. Η γνωστική εμπειρία στην εποχή μας επικαλείται στηρίγματα από τα έξω. Ο πολιτισμός και η τέχνη, αν και δυνάμεις κεντρόφυγες από τη φύση τους, προσφέρουν σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μια νέα διάσταση, πλέκοντας ένα πολιτισμικό και κοινωνικό δίκτυο γύρω από το σχολείο. Το δίκτυο αυτό είναι ενεργό μέσα από πρόσωπα, ιδρύματα και φορείς και είναι σε θέση να προσφέρει, σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες, μια δια βίου αναδρομική και συνεχή εκπαίδευση και παιδεία σε όλους τους ανθρώπους (βλ. R. Deldime, 1996, 124).

Ο πολιτισμός γενικότερα είναι δεμένος με τον αισθητικό και το συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων, ενώ παράλληλα η τέχνη τους προσφέρει πλούσιες αισθητικές και συναισθηματικές εμπειρίες.

Ο Koestler υποστηρίζει ότι σε κάθε αισθητική εμπειρία απαιτείται πνευματική φώτιση (αλήθεια) και πνευματική κάθαρση (ομορφιά). (βλ. A. Koestler 1964).

Ο Sedgwick συνδυάζει την τέχνη και την εκπαίδευση με συνδεδετικό κρίκο την αισθητική εμπειρία, όπως την ερμηνεύει ο Koestler: Δηλαδή, ως διάθεση του ανθρώπου να δώσει ένα αισθητικό αποτέλεσμα (ολοκλήρωμα), όπου ο όρος «αισθητικό» συνδέεται με τους όρους «ομορφιά» και «αλήθεια» (βλ. F. Sedgwick, 1993, 3).

Το αίτημα του «πολιτιστικού πλουραλισμού», ιδιαίτερα, όπως το αναλύσαμε, ανοίγει ένα διάλογο με τους ανθρώπους όλου του κόσμου μέσω του πολιτισμού, για να βρουν τις κοινές ρίζες τους στην πολυφωνία και πολυχρωμία των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Καθένας από τους ανθρώπους μπορεί να νιώσει σαν ένα φύλλο από το μεγάλο πλατάνι του πολιτισμού, όπως θα σχολιάσει εύστοχα με γλαφυρό τρόπο σε μια συνομιλία του με το Γιόζεφ Μπόις ο Γιάννης Κουνέλης (βλ. Λ. ντε Ντομίντσιο Ντουρίνι, 1996, 265-266).

Αναμφίβολα, η τέχνη μπορεί να αποδειχθεί πολλαπλώς ευεργετική για την ισόρροπη ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης ανθρώπινης οντότητας, στηρίζοντας εκείνα που παραμελεί συστηματικά η ωφελμιστική και χρησιμοθηρική τυπική εκπαίδευση: τη φαντασία, το συναισθηματικό κόσμο, την ψυχική λειτουργία, τη δράση και τις εσώτερες δυνάμεις, την πολυμέρεια της ανθρώπινης σκέψης.

Εξάλλου, η τέχνη είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής και μπορεί να λειτουργήσει ως συνδεδετικός κρίκος που συνενώνει και εμπλουτίζει πολλές πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας. Η αισθητική συνείδηση (αντίληψη), όταν δομείται μέσα στην καθημερινή ζωή, μπορεί να εξασφαλίσει πρωτόγνωρη ευχαρίστηση και βαθιά αντίληψη του εαυτού μας και του κόσμου. Γι' αυτό η τέχνη αποτελεί ένα σπουδαίο εναλλακτικό δρόμο για τη μάθηση (βλ. E. P. Cohen – R. S. Gainer, 1995, 237).

Σύμφωνα με νεότερες έρευνες, αποτελεί ακόμη ευχάριστο γεγονός και ανακούφιση και συνιστά αίσθηση ολοκλήρωσης, εκείνο που μπορεί να αντλήσει ένας άνθρωπος από τις αισθητικές εμπειρίες του. Συνάμα, η τέχνη ενισχύει το επιστημονικό δυναμικό των παιδιών και αυτό φάνηκε καθαρά και περίτρανα από τότε που η διδασκαλία της εντάχθηκε στο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό υποχρεώνει στις μέρες μας την εκπαίδευση να κάνει στροφή από τους συμπεριφορικούς στόχους προς ένα και μοναδικό στόχο, που δεν είναι άλλος από τον εξανθρωπισμό του σχολείου. Σ' αυτά τα πλαίσια η ιδέα της συναισθηματικής εκπαίδευσης, δηλαδή της σχετικής με τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, με την οποία συνδέεται η τέχνη, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για την ανάπτυξη του παιδιού και την ποιότητα του σχολικού θεσμού (βλ. J. Rubin, 1997, 321-323).

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι για την αποτελεσματική λειτουργία της ορθολογικής σκέψης, που απαιτούν π.χ. τα μαθηματικά, απαραίτητη θεωρείται η συμμετοχή του συναισθηματικού τομέα. Καταρρίπτεται έτσι η παλιά αντίληψη περί διαχωρισμού στην αντίληψη και λειτουργία του κέντρου του εγκεφάλου.

Παράλληλα, είναι γνωστό ότι η τέχνη διαθέτει μεγάλη θεραπευτική σημασία και το σχέδιο των παιδιών έχει χρησιμοποιηθεί σε ευρεία έκταση γι' αυτό το στόχο. Αν πάρουμε ένα άλλο παράδειγμα, όπως π.χ. αυτό της μουσικής, είναι γνωστή η μέθοδος της μουσικοθεραπείας, κατά την οποία χρησιμοποιούνται οι ευεργετικές επιπτώσεις της μουσικής στον άνθρωπο. Σ' αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένοι παράγοντες, όπως π.χ. η ατομικότητα, δηλαδή η προσωπική βιοματική εμπειρία, οι προτιμήσεις, το είδος και το ύφος της μουσικής κ.ά.

Μεγάλη θεραπευτική σημασία αποκτά λ.χ. η ποιότητα της μουσικής, καθώς αυτή συσχετίζεται με το είδος της μουσικής που το άτομο άκουγε από μικρό, το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε με τις ιδιαιτερότητές του, ο τρόπος που μεγάλωσε μέσα σ' αυτό το περιβάλλον, τα πρόσωπα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος κ.ά. Σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώνονται οι διάφορες προτιμήσεις των ανθρώπων.

Έχει αποδειχθεί π.χ. ότι το νανούρισμα ασκεί μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη ενός πρόωρου βρέφους που βρίσκεται μέσα σε θερμοκοιτίδα. Ακόμη και η μουσική που άκουγε η μητέρα κατά τη διάρκεια του τοκετού έχει τις επιπτώσεις της στην ανάπτυξη του εμβρύου.

Ουσιαστικά, από κει θα πρέπει να ερευνούμε το προσωπικό ιστορικό του ατόμου, ώστε να του διαμορφώσουμε εκείνο το κατάλληλο μουσικό περιβάλλον που του ταιριάζει.

Βέβαια, θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι είναι λάθος να αντιμετωπίζουμε τα θέματα αυτά αποκλειστικά από τη σκοπιά της θεραπευτικής προσέγγισης, όπως γίνεται συχνά από ορισμένη μερίδα επιστημόνων (βλ. J.A. Rubin, 1997).

Για μας αυτά αποτελούν θέματα ύψιστης προτεραιότητας, που αφορούν όλους τους ανθρώπους, την καθημερινή τους ζωή και φυσικά το χώρο της εκπαίδευσης.

Είναι μεγάλη ανάγκη ο άνθρωπος σε όλες τις ηλικίες να ζει μέσα σ' ένα περιβάλλον που να του παρέχει ψυχολογική ασφάλεια και να τον εμπνέει, να τον βοηθά να κρατά την αξιοπρέπειά του, να τον υποστηρίζει στην ανάγκη του να εκφράζεται και να δημιουργεί. Δημιουργώντας ο άνθρωπος πιστεύει στις δυνάμεις του, αποκτά αυτοεκτίμηση, δίνει νόημα στην ατομική του ύπαρξη και ανοίγει γέφυρες προς τους άλλους. Τη δύναμη αυτή μπορεί να την αντλήσει από την τέχνη, απ' όλες τις μορφές τέχνης, μέσα από ατομική και κοινή δράση με τους άλλους.

Χρέος μας είναι να βγάλουμε στην επιφάνεια την κρυμμένη δημιουργικότητα των ανθρώπων, ώστε αυτοί να προχωρούν ανεμπόδιστα στην έκφραση των σκέψεων, των προτιμήσεων και των συναισθημάτων τους, ακόμη και στην εκτόνωση επικίνδυνων συσσωρευτικών καταστάσεων, λόγω απωθήσεων στο υποσυνείδητο της συγκαλυμμένης βίας των εφαρμοζόμενων συστημάτων κάθε είδους, ένα από τα οποία είναι το εκπαιδευτικό (βλ. Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 2005, σσ. 642-687).

Στόχος μας πρέπει να είναι πάντοτε η ανάδειξη του ανθρώπινου προσώπου, αυτού που απελευθερώνει την πρωτογενή έκφραση, την κρυμμένη δημιουργικότητα, που δίνει θετικό νόημα στη ζωή και απελευθερώνει τον άνθρωπο.

Αυτά μπορούν να τα προσφέρουν όλες οι δημιουργικές τέχνες.

Θα πρέπει να ξανατονίσουμε, όμως, ότι το ζητούμενο είναι να αποφύγουμε την υπερβολική «σχολαιοποίηση» αυτού του κρίσιμου τομέα, επειδή ο πολιτισμός δεν είναι ένα διδασκόμενο στο σχολείο μάθημα ή μια μέθοδος εκπαίδευσης, όπως όλα τα άλλα. Η τέχνη μπορεί κυριολεκτικά να εκμηδενιστεί κάτω από τις απαιτήσεις χρησιμοθηρικών και λειτουργικών συστημάτων παιδαγωγικής, που απαιτούν να αξιολογούν όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με όρους απόδοσης και όρους κερδοσκοπικού ωφελιμισμού.

Συνεπώς, για να αποφύγουμε αυτές τις παγίδες, η τέχνη δεν θα πρέπει να χάσει την ελευθερία της έκφρασής της, την καλλιτεχνική ιδιαιτερότητά της, το κριτικό της πνεύμα, τη βαθιά συναισθηματική της λειτουργία, το στοιχείο του φαντασιακού, του παιχνιδιού, της περιπέτειας, της ανατροπής, γιατί τότε θα έχει σχολειοποιηθεί και θα έχει χάσει την ισχύ της ως δημιουργική δύναμη (βλ. και R. Deldime, 1996, 133-141).

Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και με την τέχνη, τονίζει ο H. Read, δεν θα πρέπει να προετοιμάζει τους ανθρώπους για μηχανικές και μη πνευματικές δραστηριότητες, δεν θα πρέπει να τους συμφιλιώνει με αργόσχολες απασχολήσεις χωρίς κανένα δημιουργικό σκοπό. Σκοπός της είναι να φέρνει παντού «δημιουργική πνοή και ανοδική κίνηση», να αντικαθιστά σε κάθε πολίτη τον κομορμισμό και το πνεύμα της αγέλης με τη δύναμη της προσωπικής ελευθερίας και της φαντασίας, που θα είναι εκδήλωση της ιδιαίτερης προσωπικότητας του καθενός.

Όλοι μας εξάλλου γνωρίζουμε πόσο η κοινωνία μας υποφέρει από την πολυδιάσπαση που επιβάλλουν διάφορες αντιλήψεις, συμφέροντα και ιδιαίτερα ο επιστημονικός ορθολογισμός, που τείνει να καταστρέψει το μυστήριο της ιερότητας και της ομορφιάς. Αυτά όλα οδηγούν προς ένα αισθητικά και κοινωνικά ανίσχυρο πολιτισμό, εξαιτίας της αλλοτρίωσης ή προοδευτικής διάστασης που συντελείται ανάμεσα στις ανθρώπινες ικανότητες και τις επικρατούσες τάσεις, που δεν τις αφήνουν να αναπτυχθούν. Η τέχνη σαν μια δύναμη κοινωνικής συνοχής μπορεί να παίζει έναν ευεργετικό ρόλο για όλα αυτά μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. H. Read, 1971, 9, 43).

Όπως τονίζει από την πλευρά της η L. Chapman, οι στόχοι της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι διαφορετικοί από αυτούς που απαιτεί το δημοκρατικό μας πολίτευμα και οι ανθρώπινες αξίες. Η δημοκρατία που γεννήθηκε στη χώρα μας, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μορφή πολιτεύματος, απαιτεί από τους πολίτες της «να έχουν γνώσεις, ανθρωπιά και να είναι επινοητικοί στην επιδίωξη μιας ικανοποιητικής ζωής».

Οι τρεις κυριότεροι στόχοι της εκπαίδευσης και της παιδείας διαχρονικά είναι:

- α) να αναπτύξει στο κάθε παιδί την ικανότητα να βρει προσωπική πλήρωση στη ζωή.
- β) να μεταδώσει την πολιτιστική κληρονομιά.
- γ) Να διευρύνει την κοινωνική συνείδηση.

Ταυτόχρονα, οι επιδιώξεις της καλλιτεχνικής αγωγής συμπίπτουν με τους ευρύτερους αυτούς στόχους. Στα σχολικά προγράμματα γίνεται προσπάθεια να διευκολύνεται το παιδί στην αναζήτηση της προσωπικής ολοκλήρωσης μέσα από καλλιτεχνικές εμπειρίες από το άμεσο περιβάλλον και τα βιώματά του. Μελετώντας το παιδί την καλλιτεχνική κληρονομιά, γνωρίζει την τέχνη ως μια σημαντική συνιστώσα στο χώρο των επιτευγμάτων του ανθρώπου. Παράλληλα, προκειμένου το παιδί να λάβει αισθητικές αποφάσεις σε σχέση με το περιβάλλον του, είναι απαραίτητο να αποκτήσει επίγνωση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης.

Με άλλα λόγια, για να δικαιωθεί το αίτημα «εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και με την τέχνη», θα πρέπει η τέχνη να έχει προσωπικό νόημα για το μαθητή, να είναι αυθεντική ως τέχνη και να σχετίζεται με τη ζωή.

Φυσικά, η τέχνη θα πρέπει να βοηθά τα παιδιά να γίνουν ανεξάρτητα και οι αισθητικές και καλλιτεχνικές εμπειρίες τους θα πρέπει να οδηγούν στη διαρκή αυτομόρφωσή τους σ' αυτό το χώρο, σε μια διαρκή αισθητική εμπειρία, μάθηση και παιδεία για τον άνθρωπο. Ας μην



ξεχνάμε ότι οι αισθητικές μορφές είναι σημαντικά μέσα για τη διατήρηση, τη μεταφορά και το μετασηματισμό των ανθρώπινων αξιών και αντιλήψεων.

Όπως γνωρίζετε, το ανθρώπινο περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς ένα ουδέτερο φόντο της ζωής. Είναι καθεαυτό μια σημαντική εκπαιδευτική δύναμη. Όμως, ο ρόλος της τέχνης σε μια κοινωνία ή κουλτούρα δεν ανάγεται μόνο σε αισθητικούς παράγοντες. Οι τρόποι ζωής που δημιουργούν οι άνθρωποι, ανακυκλώνονται και τροποποιούνται από τις καλλιτεχνικές μορφές που κατασκευάζουν. Κάθε φορά που κρίνουμε το σύγχρονο περιβάλλον, κρίνουμε ταυτόχρονα και τον εαυτό μας. Η τέχνη μπορεί να μάθει στο παιδί ότι οι άνθρωποι δημιουργούν προϊόντα και δομές με ανθρώπινο μόχθο, για την έκφραση ανθρώπινων αναγκών.

Όλοι μας έχουμε ορισμένες πλευρές κοινές σε κάθε άνθρωπο, ορισμένες πλευρές κοινές σε μερικούς ανθρώπους και ορισμένες που δεν έχουν κοινές πλευρές με κανένα άλλο άνθρωπο. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε τη μοναδικότητά μας, θα πρέπει ν' ασχοληθούμε με εκείνες τις διαστάσεις του εαυτού μας, που είναι εμφανώς κοινές με τους άλλους. Άλλωστε, πιθανά αλλού δεν είναι τόσο εμφανείς αυτές οι κοινές διαστάσεις όσο στο σύγχρονο οπτικό περιβάλλον και στα έργα των ανθρώπων, των οποίων η ζωή φαίνεται συχνά πολύ διαφορετική από τη δική μας.

Σε όλες τις κουλτούρες είναι εξίσου μεγάλη η ανάγκη για ατομική και κοινωνική ταυτότητα. Είναι αυτονόητο ότι η μαζική κουλτούρα και η καταναλωτική κοινωνία των μαζών δεν βοηθούν στην ανάδειξη της ατομικής ταυτότητας. Αυτό το τυποποιημένο και μαζικά παραγόμενο περιβάλλον, που αναπαράγεται στο χώρο του σχολείου, μας ωθεί πολλές φορές, παρ' όλα αυτά, στο να προσπαθούμε να προβάλλουμε τις προσωπικές μας δημιουργικές δυνάμεις. Το πιο σπουδαίο μέσο γι' αυτό το σκοπό είναι η τέχνη.

Η εικόνα του εαυτού μας διαμορφώνεται εν μέρει μέσω της εμφανούς σχέσης του με τους άλλους εαυτούς. Αρκετές συμβολικές καλλιτεχνικές μορφές αντιπροσωπεύουν την ταυτότητα των ομάδων (εθνικών, κοινωνικών, πολιτικών κλπ.) όπως εμβλήματα, σημαίες, γραμματόσημα, νομίσματα κλπ. Φορείς της πόλης μας και η ίδια η πόλη εκφράζουν τις αλληλεπικαλυπτόμενες σχέσεις μας με τους άλλους. Όλα αυτά μας υπενθυμίζουν ότι η προσωπική μας ιστορία συνδέεται με την ιστορία των άλλων (βλ. L. Charman, ό.π., 92-115).

Μεγάλη είναι η συμβολή της τέχνης στην πνευματική και συναισθηματική ζωή του ατόμου και στις στάσεις του για τον κόσμο που το περιβάλλει. Η τέχνη εμπνέει, δημιουργεί ωραίες προσδοκίες που μπορούν να γίνουν βεβαιότητες για τον άνθρωπο. Η καλλιτεχνική εμπειρία, που ξυπνά την ευαισθησία των παιδιών και των μεγάλων, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία τους. Αποστολή της τέχνης είναι να προκαλεί φλογερά ενδιαφέροντα και έντονες ψυχολογικές, συγκινησιακές και διανοητικές εξάρσεις, που συνενώνουν όλα όσα στηρίζουν τον άνθρωπο στις σχέσεις του με τη φύση και τους άλλους ανθρώπους (βλ. A. Hayman, ό.π., 15).

Εξάλλου, είναι γενικά αναγνωρισμένη σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης η συμβολή της τέχνης ως θεραπευτικής μεθόδου. Έχει επικρατήσει μάλιστα ο όρος «θεραπεία μέσω της τέχνης». Εδώ αναφερόμαστε στην εικαστική της προσέγγιση.

Πράγματι, τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως επιστημονικό πεδίο η δυνατότητα της τέχνης να συμβάλλει στην ψυχοθεραπεία. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις ανάμεσα στους ειδικούς, υπάρχει μια κοινή θεωρητική βάση αυτής της ολοένα αυξανόμενης χρήσης των εικαστικών για θεραπευτικούς σκοπούς. Ενδιαφέρον προβληματισμός εξακολουθεί να υπάρχει σε ορισμένες παραδοσιακές απόψεις αυτής της διαδικασίας, ειδικότερα στις θεωρίες της μεταβίβασης, της δημιουργικότητας και της αισθητικής, καθώς και της ψυχαναλυτικής προσέγγισης της τέχνης και της τέχνης σε συνάρτηση με το παιχνίδι (T. Dalley, 1998, 17).

Ενδιαφέροντες συσχετισμοί γίνονται ανάμεσα στον καλλιτέχνη και την τέχνη, η οποία αναμφίβολα θεωρείται θεμελιώδης για τη θεραπεία μέσω της εικαστικής έκφρασης,

Η ποικιλομορφία των προσεγγίσεων πάνω στο θέμα αποκαλύπτει το ευρύ φάσμα που αναπτύσσεται ανάμεσα στην ψυχοθεραπεία και την εικαστική παιδεία. Αυτό φυσικά παραπέμπει στην ιδέα της κατάρτισης του θεραπευτή ή του δασκάλου, όσον αφορά κυρίως τις εικαστικές γνώσεις ή τις γνώσεις ψυχολογίας και ψυχοπαθολογίας.

Ο Dubowski (1985) επέκρινε εκείνους που διαχωρίζουν τα εικαστικά από τη θεραπεία μέσω των εικαστικών. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η τέχνη είναι μια βασική ανθρώπινη συμπεριφορά και πρέπει να έχει ορισμένα εκλεκτικά πλεονεκτήματα αυτή καθ' αυτή. Αυτοί που είναι καλλιτέχνες και θεραπευτές ταυτόχρονα το αντιλαμβάνονται από την εμπειρία τους, καθώς κατανοούν καλύτερα απ' τον καθένα τη σχέση που αναπτύσσει ο καλλιτέχνης με τα υλικά, τις μορφές, τις εικόνες και τα σύμβολα, μια σχέση μοναδική και πολύτιμη, η οποία κατά τον Dubowski, ως σχέση πολύπλοκη, θέλει χρόνο για να αναπτυχθεί. Δημιουργείται ανάμεσα στον καλλιτέχνη και την τέχνη μια αυξανόμενη εξοικείωση και εμπάθунση και η εξέλιξη αυτής της συμβολικής γλώσσας οδηγεί σε ένα διάλογο ανάμεσα στον καλλιτέχνη και την τέχνη.

Στα πλαίσια αυτά μεγάλη σημασία αποκτά η σωστή χρήση του κάθε καλλιτεχνικού μέσου τόσο για τον καλλιτέχνη όσο και για τον ψυχοθεραπευτή (απεικονιστική θεραπεία) καθώς τα καλλιτεχνικά μέσα έχουν πολλές χρήσεις και το καθένα έχει ξεχωριστές εκφραστικές και θεραπευτικές ιδιότητες, δίνοντας συχνά διέξοδο σε συναισθήματα κρυμμένα, που δεν μπορούν να εκφραστούν με κάποιο άλλο μέσο (ό.π., 20-21).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σύντομα στη διαδικασία της θεραπείας μέσω της εικαστικής έκφρασης. Η καλλιτεχνική διαδικασία θεωρείται μια λειτουργία δημιουργίας που αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα της θεραπείας μέσω των εικαστικών. Κι αυτό γιατί η χρήση των καλλιτεχνικών υλικών διευκολύνει την κατάλυση των αμυντικών μηχανισμών και την ανάδυση των συναισθημάτων, με το αποτέλεσμα να είναι συχνά πολύ αποδιοργανωμένο για να ονομαστεί «τέχνη».

Η ουσία του θεραπευτικού έργου οφείλεται όχι τόσο στην αισθητική σημασία του καλλιτεχνικού προϊόντος όσο στις καθαρτικές πτυχές αυτής της διαδικασίας, στην οποία κυριαρχούν η επιθετικότητα, η αμφιθυμία και τα εκρηκτικά συναισθήματα που βιώνονται σε αυτήν, στην οποία, εκτός των άλλων, εκφράζεται ο χαρακτήρας του ασυνείδητου και η λειτουργία του ελεύθερου συνειρμού μέσω της ελεύθερης εικαστικής έκφρασης (ό.π., 22-23).

Πολύς λόγος γίνεται για το προβληματικό παιδί. Στην πραγματικότητα είναι ασαφής η διάκριση ανάμεσα στο φυσιολογικό και το προβληματικό παιδί. Αξίζει να αναφερθεί η σχετική παρατήρηση του Herbert Martin ότι «δεν υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των προβληματικών και των άλλων παιδιών. Όλες οι μεταξύ τους διαφορές είναι σχετικές. Η διάκριση ανάμεσα στη φυσιολογική και στην παθολογική συμπεριφορά είναι θέμα διαφοράς βαθμού. (βλ. H. Martin, 1992, 24).

Επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές η δύναμη της τέχνης σε αυτά τα θέματα.

Ότι ισχύει για το «φυσιολογικό» παιδί, κατά μείζονα λόγο ισχύει για το παιδί που παρουσιάζει κάποιου είδους προβληματική συμπεριφορά (βλ. εξαιρετικά αποσπάσματα από το βιβλίο της J. Rubin στο κεφ. «Βοηθώντας το «φυσιολογικό» παιδί μέσα από τα εικαστικά», σσ. 321-328).

Όλα τα σχετικά θέματα αφορούν ουσιαστικά το πεδίο ανάπτυξης του παιδιού σε σχέση με την καλλιτεχνική του δραστηριότητα. Με την πάροδο της ηλικίας και τη διαδικασία ωρίμανσης του σώματος και του πνεύματος του παιδιού, το νόημα της καλλιτεχνικής δραστηριότητας για το παιδί αλλάζει. Ιδιαίτερα η αλληλεπίδραση των μεταβλητών, όπως το συναισθηματικό και το γνωστικό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι είναι περίπλοκη και ο διαχωρισμός τους είναι εντελώς τεχνητός, όσον αφορά σύνθετες πράξεις, όπως το σχέδιο, η ζωγραφική και γενικά οι εικαστικές κατασκευές.

Η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων από αναπτυξιακή πλευρά είναι περίπλοκη. Κάθε ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει μεγάλο εύρος διαφορών, π.χ. τα μικρότερα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ζωγραφίζουν πολύ πιο ελεύθερα από τα μεγαλύτερα. Κυρίως όμως το εύρος αυτών των διαφορών οφείλεται στην προσωπικότητα και λιγότερο στο βαθμό ανάπτυξής τους.

Η τέχνη στην προκειμένη περίπτωση μπορεί να παράσχει εξαιρετικές πληροφορίες στο δάσκαλο για να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βάθος το παιδί που έχει δίπλα του, μέσω της κα-

τανόησης αυτών των μεταβλητών, των συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων και του συσχετισμού τους ατομικά για κάθε παιδί και σε γενικότερο αναπτυξιακό πλαίσιο.

Η Judith Rubin, στην εξαιρετική πραγματεία της πάνω στο θέμα της θεραπείας των παιδιών μέσα από την τέχνη, αναλύει τις δυνατότητες να κατανοήσουμε τα παιδιά και να τα βοηθήσουμε να μεγαλώσουν μέσα από τη ζωγραφική. Μάλιστα, αναφέρεται και αναλύει διεξοδικά το ρόλο του «εικαστικού θεραπευτή», του δασκάλου εν προκειμένω, τονίζοντας ότι «η χρήση της τέχνης στη θεραπεία έχει πολλές πτυχές, και ότι ακόμη και στην πιο απλή ενασχόληση μ' αυτήν είναι πολυεπίπεδη». Αυτό υπογραμμίζει τη μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης του παιδιού μέσω της τέχνης και της εξαιρετικής επίδρασης που ασκεί η τέχνη ως εκπαιδευτικό μέσο.

Όπως τονίζει η Rubin, «είναι κατ' εξοχήν προνόμιο της τέχνης να καταλύει άμυνες, να αποδεσμεύει, καθώς και να διατηρεί δομές», με άλλα λόγια να ελευθερώνει και ταυτόχρονα να εθίζει τον άνθρωπο σε αρχές και διαδικασίες. Έτσι, για παράδειγμα, όταν τα παιδιά δημιουργούν ένα έργο τέχνης, αυτή η διαδικασία, οποιαδήποτε μορφή κι αν πάρει, παρουσιάζει τους δικούς της περιορισμούς, που τους δίνουν ικανοποιητική ασφάλεια και δυνατότητες για εποικοδομητική κάθαρση και διοχέτευση των συναισθημάτων τους. Η ίδια η φύση της τέχνης είναι αυτή που θέτει τα όρια, τα οποία, αν παραβιαστούν, την αναιρούν.

Άλλωστε, και ο ίδιος ο εικαστικός θεραπευτής έχει στη διάθεσή του μια μεγάλη πηγή δύναμης, που δεν είναι άλλη από την ίδια την προσωπική του επαφή με την τέχνη. Η επαφή αυτή τον βοηθά, όχι μόνο να μαθαίνει καλύτερα το μαθητή του, αλλά και να ενσωματώνει όσα μαθαίνει από τον εαυτό του και τους άλλους και με τον τρόπο αυτό μπορεί, ως ατομική προσωπικότητα, να συνεχίσει να αναπτύσσεται. Γενικά, η ζωντανή επαφή με την τέχνη που δημιουργεί σε ωθεί να αποκτάς πιο στενές σχέσεις με τους ανθρώπους που βοηθάς, προπάντων όταν αυτοί είναι παιδιά (βλ. J. Rubin, 1997, 59-60).

Συνοπτικά η εργασία αυτή αναφέρεται στην τέχνη και στην τεράστια παιδαγωγική δύναμη που διαθέτει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη δημιουργία και την καλλιτεχνική εμπειρία, ώστε αυτά να εξελιχθούν με υγιή τρόπο.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτό αφορά τόσο τα φυσιολογικά όσο και τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες και προβλήματα.

Υπό μία έννοια, η ενασχόληση με το θέμα αυτό είναι μια ενασχόληση με το παιδί που κρύβουμε όλοι μέσα μας και η προσπάθειά μας να κατανοήσουμε αυτό το εσωτερικό παιδί, βοηθώντας στην ανάπτυξη ενός άλλου ατόμου.

Όλα αυτά στην προσπάθεια της καλλιτεχνικής εμπειρίας έχουν τη σημασία τους. Το πώς δεχόμαστε την τέχνη, αλλά και τα έργα που έχουμε δημιουργήσει εμείς οι ίδιοι ή κάποιοι άλλοι.

Στη θεραπεία, η ανάπτυξη κατά κύριο λόγο αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να αποκτήσει ελευθερία, να γίνει δημιουργικό και με σταθερό αλλά ευέλικτο εσωτερικό έλεγχο.

Σε τελική ανάλυση, η χρήση της τέχνης, ιδιαίτερα των εικαστικών τεχνών -η εικονογράφηση συνιστά μιαν εφαρμοσμένη μορφή της, όπως έχουμε κατ' επανάληψη τονίσει- συνδέεται με την ανάπτυξη του μαθητή, δηλαδή τη δυνατότητά του να καταστεί ελεύθερο, δημιουργικό και με σταθερό αλλά ευέλικτο εσωτερικό έλεγχο (βλ. J. Rubin, ό.π. 322-374).

Συχνά, όσον αφορά την εικαστική έκφραση των παιδιών με ειδικά προβλήματα, οι θεραπευτές εκφράζουν το φόβο ότι σε κάποιες μορφές θεραπείας η εικόνα χρησιμοποιείται απλά για να διευκολύνει τη λεκτική συναλλαγή με τα παιδιά.

Η Toy Schaverien (T. Dalley κ.ά., 1998) εκφράζει την άποψη ότι υπάρχουν δύο διαφορετικά είδη εικόνων που δημιουργούν οι άνθρωποι κατά τη διαδικασία της θεραπείας μέσω των εικαστικών:

α) η σχηματική εικόνα, η οποία χρησιμοποιείται από τους ασθενείς για να πουν κάτι στο θεραπευτή. Αν και η εικόνα αυτή έχει συχνά μια τέτοια χρησιμότητα (δίνει ενδείξεις ή καθοδηγεί τη συζήτηση κλπ.), από μόνη της δεν ασκεί μεγάλη επίδραση στον εσωτερικό κόσμο αυτού που τη δημιουργεί. Εδώ η εικόνα ακολουθεί το λόγο. Π.χ. μπορούμε να ζητήσουμε από κάποιον ασθενή να ζωγραφίσει την οικογένειά του. Το αποτέλεσμα που προκύπτει συχνά εί-

ναι ένα διάγραμμα από γραμμές που παριστάνουν ανθρωπάκια, ένα σχήμα που από πολλές πλευρές είναι αποκαλυπτικό. Μέσα από τυχαίες σχηματικές αντιπαραθέσεις και σχέσεις που καταγράφονται κάποιες φορές προκαλείται έκπληξη στον ασθενή, ο οποίος συνειδητοποιεί κάποιες ασυνειδητές ίσως πτυχές του ρόλου του μέσα στην οικογένεια. Οι ίδιες οι εικόνες αυτές δεν έχουν σημασία από μόνες τους, όμως παρουσιάζονται σαν «χάρτες ζωής» του θεραπευόμενου, με καθιερωμένα σημεία αναφοράς έξω από το χαρτί.

Ορισμένες εικόνες αντιπροσωπεύουν κυρίως μια «απεικόνιση του συναισθήματος» και όχι μια «ενσάρκωση του συναισθήματος». Γι' αυτό και σπανίως προκαλούν αντίστοιχα συναισθήματα στο θεατή, δίνουν όμως μηνύματα.

β) Η ενσαρκωμένη εικόνα. Αντίθετα με την απλή σχηματική εικόνα, που αναφέρεται σε κάποια κατάσταση ή διηγείται στο θεατή ή στο θεραπευτή μια ιστορία, δείχνει κάποιο συναίσθημα αλλά δεν το ενσαρκώνει. Η ενσαρκωμένη εικόνα έχει κυρίως συναισθηματική χροιά, ως αποτέλεσμα της στενότερης σχέσης του ασθενή με το θεραπευτή του και της εμπιστοσύνης του προς το περιβάλλον. Έτσι ο ασθενής θα τολμήσει να αφήσει την εικόνα να τον οδηγήσει και η εικόνα καθίσταται με τον τρόπο αυτό ένα ισχυρό μέσο επαφής και δέσμευσης με ασυνείδητες δυνάμεις. Σ' αυτά τα πλαίσια η δημιουργία της εικόνας γίνεται κυρίαρχο στοιχείο.

Η εικόνα μπορεί να έχει αφετηρία μια γραμμή που έγινε με κάποιο τρόπο, ανεξάρτητα από την αρχική πρόθεση του θεραπευόμενου, όπως κι αν χαραχτηκε αυτή η γραμμή. Η αρχική πρόθεση μπορεί να μην είναι τόσο επίμονη και αμετάβλητη (ακόμη και μια χρωματική κηλίδα που έγινε τυχαία ή μια μολυβιά που τραβήχτηκε κατά λάθος μπορούν να ενσωματωθούν σ' αυτήν). Το σύνολο έχει τη δική του ζωή και εξέλιξη κι αυτό έχει σημασία. Σ' αυτή τη διαδικασία, προερχόμενη ίσως από συνδυασμό αφηρημάδας και συνειδητής προσοχής, δημιουργείται μια ένταση, μια ενεργητική διεργασία. Έστω και αν μια τέτοια εικόνα παρουσιάζεται άτεχνη, αδέξια φτιαγμένη ή μισοτελειωμένη, παρ' όλα αυτά είναι εμποτισμένη με ζωή και θεωρείται μια «ζώσα μορφή» (Langer, 1953), μια μορφή που ενσαρκώνει την απόλυτη απορρόφηση του δημιουργού της και τις σχέσεις ζωής που αναπτύσσονται με το θεραπευτή του, πράγμα που γεννά ανάμεσά τους εμπιστοσύνη και συναισθήματα. Απ' αυτές τις εικόνες αναδύεται ζωή.

Η αισθητική ποιότητα αυτών των εικόνων είναι σαφώς διαφορετική από τις προηγούμενες, καθώς καταπιεσμένα συναισθήματα, δύσκολο και οδυνηρό να αντιμετωπισθούν, γίνονται ελέγξιμα και προσιτά, καθώς ενσωματώνονται στο πλαίσιο της εικόνας. Γι' αυτό και οι εικόνες αυτές, αντίθετα από τις προηγούμενες, μπορούν για μια στιγμή να γίνουν οδηγός, μεταφέροντας δύναμη για τους δημιουργούς τους, βιώνονται ως φυλακτό, ως αποδιοπομπαίος τράγος και μπορούν να γίνουν αποδέκτες μιας μεταβίβασης κλπ. (βλ. περισσότερες πληροφορίες στο ίδιο, σσ. 117-119).

Το έργο τέχνης, ως εκπαιδευτικό μέσο, συμβάλλει στην αναγνώριση, την κατανόηση και τον ορισμό πραγμάτων, στη διερεύνηση σχέσεων και τη δημιουργία τάξης με αυξανόμενη πολυπλοκότητα, δεδομένου ότι η οπτική οργάνωση και επινόηση προέρχονται από τις γνωστικές λειτουργίες του νου, δηλαδή από την αισθητηριακή αντίληψη του έξω κόσμου, την επεξεργασία της εμπειρίας στην οπτική και διανοητική σκέψη και τη συντήρηση της εμπειρίας και της σκέψης στη μνήμη. Όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι γνωστικές λειτουργίες βρίσκονται στην υπηρεσία ολόκληρης της προσωπικότητας, αντικατοπτρίζουν διαθέσεις και εκπληρώνουν επιθυμίες (βλ. R. Arnheim, 1999, 229-230).

Η αισθητική εμπειρία που αποκτούμε στην επαφή μας με το έργο τέχνης, ενσωματώνει στην αντίληψή μας ποικίλους αλληλεπιδρώντες παράγοντες δόμησης και μορφολογίας του έργου (αναλογία, ρυθμός, φωτεινότητα, κίνηση, χρώμα, σχήμα, κενό, υφή, σχέση μορφής-φόντου κλπ.). Το έργο δεν προσεγγίζεται μόνο νοητικά από το θεατή, αλλά βιώνεται συναισθηματικά και εκφράζεται ψυχοκινητικά. Μέσα από αυτό δημιουργούνται σκέψεις και συνειρμοί, αναβιώνουν συναισθήματα και αισθητικές εμπειρίες πλήρεις νοήματος και σημασίας, προκύπτουν δράσεις (βλ. H. Read, 1970).

Η συμβολική μορφή του έργου τέχνης αποκαλύπτει στην ψυχή το άρωμα της κρυμμένης πραγματικότητας, ως ένα όργανο επίκλησης που φέρνει την ψυχή προς τα έξω, θέτοντας σε

κίνηση μίαν άρθρωση εσωτερική. Υπ' αυτή την έννοια η τέχνη γίνεται το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι κατανοούν και αρθρώνουν τα συναισθήματά τους και άρα η τέχνη προσφέρει τρόπους κατανόησης της ανθρώπινης νόησης μέσα από τη γνωστική λειτουργία. Γι' αυτό, όπως και στην επιστήμη, μπορούμε να μιλάμε και στην τέχνη για γνωστικά συναισθήματα (βλ. N. Goodman, 1968).

Οφείλουμε να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι είναι γενικά παραδεκτό ότι η προσπάθεια που γίνεται συχνά στην εκπαίδευση για αποσύνδεση των συναισθημάτων από τις λειτουργίες της σκέψης έχει επιπτώσεις, όχι μόνο στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά, αλλά και στον τρόπο που προσεγγίζουν την τέχνη. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι χρειάζεται σ' αυτή την προσέγγιση η συμμετοχή ολόκληρης της ύπαρξής μας, καθώς η τέχνη είναι ταυτόχρονα βίωμα, εμπειρία, πνευματική αναζήτηση, δράση, συναισθηματική έκφραση, ορμή, φαντασία, παιγνιώδης διάθεση κλπ., κάτι που συμπυκνώνει και συνοψίζει τις εκφραστικές ποιότητες του πνεύματος, του συναισθήματος, της ψυχής και του σώματος, δηλαδή του συνόλου της ανθρώπινης υπόστασης.

Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία το έργο τέχνης αποκτά νόημα και λειτουργία δια του θεατή και αναδημιουργείται για λογαριασμό του. Έτσι η τέχνη δεν μεταβιβάζει μόνο τα προσωπικά συναισθήματα και τις σκέψεις του δημιουργού της, αλλά και τους γενικότερους τρόπους που αισθάνονται, σκέπτονται και λειτουργούν οι άνθρωποι. Η τέχνη μ' αυτό τον τρόπο μεταβάλλεται σε παγκόσμια γλώσσα και πανανθρώπινη δύναμη έκφρασης και επικοινωνίας.

Παρά την ευεργετική επίδραση της τέχνης στον άνθρωπο, δυστυχώς η θέση της στο σημερινό κόσμο είναι υποβαθμισμένη και περιθωριακή. Αυτό έχει τον αρνητικό του αντίκτυπο στο σχολείο. «Οι σημερινοί άνθρωποι», σχολιάζει ο Πικάσο, «αγάπησαν εντελώς άλλα πράγματα, όπως τη μηχανή, τις επιστημονικές ανακαλύψεις, τον πλούτο, την εξουσία πάνω στις δυνάμεις της φύσης και στις εκτάσεις τούτου του κόσμου». Δεν αισθάνονται την τέχνη ως ζωτική ανάγκη, ως πνευματική επιταγή, όπως στους περασμένους αιώνες. Ακόμη και οι ίδιοι οι καλλιτέχνες δεν παρουσιάζουν πια ένα ειλικρινές πάθος για την τέχνη (βλ. Π. Πικάσο, 1993, 161-162).

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να παρατηρήσουμε με έμφαση ότι το σχολείο είναι το μοναδικό ίδρυμα στο οποίο έχει επίσημα ανατεθεί η διδασκαλία της τέχνης. Μ' αυτό το ρόλο του ο δάσκαλος μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά τη διάθεση του παιδιού απέναντι στην τέχνη, τη φύση και τη λειτουργία της. Στόχος του θα πρέπει να είναι οι καλλιτεχνικές εμπειρίες του παιδιού να συσχετίζονται δημιουργικά με τη ζωή του, ώστε να ξεπεραστεί η παλιά φορμαλιστική άποψη που διαχωρίζει την τέχνη από τη ζωή, καθιστώντας την μια αριστοκρατική υπόθεση με περιθωριακό ρόλο στο σχολείο και την κοινωνία. Όμως η τέχνη είναι απαραίτητη για τη ζωή όλων των ανθρώπων, επειδή διαπραγματεύεται τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους. Η σπουδή πάνω στην τέχνη, όπως και πάνω στις ανθρωπιστικές επιστήμες, είναι φορτισμένη με υπονοούμενα σε σχέση με την ιδανική ζωή και τις ανθρώπινες αξίες. (βλ. L. Charman, ό.π., 6-19).

Εξάλλου, από παιδαγωγική άποψη έχει μεγάλη σημασία το γεγονός ότι το παιχνίδι και η τέχνη μοιάζουν στο σημείο ότι και στα δύο φαίνεται να απουσιάζει ο καταναγκασμός, ο οποίος συνδέεται με τη βιολογική αναγκαιότητα. Δεν είμαστε υποχρεωμένοι να ζωγραφίζουμε πίνακες, να σκαλίζουμε αγάλματα, να συνθέτουμε μουσική ούτε και να παίζουμε για να επιβιώσουμε. Η τέχνη πρωτίστως είναι μια ελεύθερη δραστηριότητα και η δημιουργικότητα σ' αυτήν ανθεί εκεί όπου λείπει ο καταναγκασμός. Κάτι ανάλογο ισχύει και για το παιχνίδι. Αν το παιδί υποχρεωθεί να παίξει παρά τη θέλησή του, το παιχνίδι του στην περίπτωση αυτή χάνει αμέσως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά που το κάνουν παιχνίδι.

Αν και αμφότερα, τέχνη και παιχνίδι, διαθέτουν απαραίτητα ένα στοιχείο αυθορμητισμού, παρ' όλα αυτά και τα δύο επιζητούν τάξη και μορφή. Τα οργανωμένα παιχνίδια διαθέτουν κανόνες, που αποδέχονται οι παίκτες και καταστρέφονται χωρίς αυτούς τους κανόνες. Αντίστοιχα, ένα έργο τέχνης είναι αδιανόητο χωρίς τάξη ή κάποια τακτοποίηση. Ο τρόπος με τον οποίο βρίσκουν έκφραση ή μορφή και η τάξη στα έργα τέχνης συνδέεται με κάθε μορφή τέχνης ξεχωριστά. Για παράδειγμα, στις οπτικές τέχνες επιβάλλεται μια τάξη χωρική. Η εικόνα τοποθετείται και περιορίζεται εντός ενός πλαισίου και η τάξη που υπάρχει στην έκφραση

αφορά τις χωρικές σχέσεις των οπτικών όγκων, που συνιστούν την εικόνα, μέσω των διαβαθμίσεων χρώματος και τόνου.

Αντίθετα, στη μουσική υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους ήχους που χρησιμοποιούνται από τον απλό θόρυβο. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι η ήχοι αυτοί εμμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να καταγραφούν από τα ακουστικά μας όργανα ως ξεχωριστές οντότητες που αποκαλούμε νότες. Ο συνδυασμός και η διάρκειά τους πάνω σε κάποια θέματα δημιουργούν σχήματα έντασης και ανάλυσης και ο συσχετισμός αυτών των σχημάτων σε κάποιο πλαίσιο ορισμένης διάρκειας συνιστά τη μουσική.

Στο παιχνίδι παίζουν το ρόλο τους ο χώρος και ο χρόνος, για να δώσουν μορφή στο σύνολο. Κατά μια έννοια, η βαθιά συγγένεια μεταξύ παιχνιδιού και τάξης είναι ο πιθανότερος λόγος για τον οποίο το παιχνίδι φαίνεται να εκτείνεται στο χώρο της αισθητικής και αποκτά την τάση να είναι όμορφο. Συνάμα, φαίνεται πολύ πιθανό η βιολογική λειτουργία του παιχνιδιού στα ζώα να διδάσκει πως αυτά σε νεαρή ηλικία μπορούν να ασκούν τελετουργικά τις πρωτόγονες ορμές τους, με τρόπο που να ταιριάζει σε μια κοινωνική ομάδα. Παράλληλα όμως συντηρεί τις ικανότητές τους για σοβαρή δράση, αν υπάρξει ανάγκη, και ασκούνται στη συμπεριφορά του ζευγαρώματος, μαθαίνοντας να εκτελούν με τελετουργικό τρόπο ή να καταπιέζουν τα εχθρικά συστήματα συμπεριφοράς που διαθέτουν.

Δεν θα 'ταν δύσκολο να προεκτείνουμε αυτή την έννοια στην τέχνη, καθώς αυτή, καθώς προαναφέραμε, έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το παιχνίδι (βλ. A. Storr, 1991, 167-185).

Όπως τονίζει η Caroline Case, «το παιχνίδι και η τέχνη είναι εκδηλώσεις της διαμόρφωσης συμβόλων, όταν χρησιμοποιούν αντικείμενα για να αναπαραστήσουν έννοιες και συναισθήματα για τη γεφύρωση του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου. Η διαμόρφωση συμβόλων φαίνεται ότι αποτελεί μέρος του παιχνιδιού, όταν ορίζει ότι ένα υλικό είναι παιχνίδι και μέρος της τέχνης, όταν κάνει αντικείμενο ένα υλικό χωρίς σχήμα. Πολλοί καλλιτέχνες γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στην τέχνη και στο παιχνίδι. Π.χ. ο Kurt Schwitters βρίσκει, φτιάχνει, συνδυάζει και δημιουργεί. Η ικανότητά του να χρησιμοποιεί έτοιμα αντικείμενα σε νέους συνδυασμούς και στην εικαστική τέχνη και στα γραπτά του κλείνει το ολοφάνερο κενό που υπάρχει ανάμεσα στις δραστηριότητες αυτές» (C. Case, 109).

Μέσα από τη δύναμη της αισθητικής μορφής, που προκαλεί τη μετουσίωση της φύσης και της ζωής, δια μέσου της ελεύθερης καλλιτεχνικής δραστηριότητας, όλα τα κοινά συναισθήματα, τα πάθη και οι συγκινήσεις των ανθρώπων, περνώντας στο βασίλειο της τέχνης, υφίστανται μια θεμελιακή αλλαγή: Η παθητικότητα μετατρέπεται σε δραστηριότητα, η απλή δεκτικότητα σε αυθορμητισμό, ό,τι αισθανόμαστε, παύει να είναι μια μεμονωμένη ή απλή συγκινησιακή κατάσταση και μετατρέπεται σε ολόκληρη την κλίμακα της ανθρώπινης ζωής, στην αέναη διακύμανση ανάμεσα στα ακραία συναισθήματα, στη χαρά και τη λύπη, την ελπίδα και το φόβο, την αγαλλίαση και την απελπισία (βλ. E. Cassirer, 1994, 32-33).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, σύμφωνα με την πρότασή μας, ο παράγοντας της τέχνης που διαχειρίζεται τα συναισθήματά και το πνεύμα μας, είναι ανάγκη να γίνει βασικός μοχλός και θεμέλιος λίθος της γενικής εκπαίδευσης και παιδείας. Αυτό το θέμα, που, όπως είδαμε, έχει διατρέξει μακρά ιστορική πορεία, εξακολουθεί μέχρι σήμερα να διατηρεί την επικαιρότητά του, επειδή δεν έχουν εξαλειφθεί τα προβλήματα της εκπαίδευσης, για τα οποία μεγάλο μέρος ευθύνης έχει η απομόνωση της τέχνης εντός και εκτός σχολείου.

Πράγματι, υπάρχει αυτή η απομόνωση, αφού η τέχνη στο σχολείο με μια πολύ περιορισμένη αντίληψη φυλακίζεται σ' ένα πολύ περιορισμένο χρονικό όριο στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, και εκτός σχολείου έχει φυλακιστεί κατά κανόνα σχεδόν σ' ένα χωρίς πνεύμα θησαυροφυλάκιο (μουσεία, πινακοθήκες κλπ.). Αυτά συνήθως γίνονται αιτία η τέχνη να μην επιτελεί τη βασική της λειτουργία. Η σχέση μας με την τέχνη, όπως τονίζει η Amanda Coomaraswamy, θα πρέπει να γίνει πάλι αρχετυπική, δηλαδή μια φυσική σχέση, μια σχέση που θα μας ολοκληρώνει ως υπάρξεις και θα μας προσφέρει δυνατότητες για επιστημονική γνώση, παρέχοντάς μας κατάλληλα εργαλεία ανάλυσης και έρευνας (βλ. R. Arnheim, 1969, 295-306). Η εικονογράφηση ως γέφυρα για την τέχνη μπορεί να γίνει ένα από τα εξαιρετικά μέσα για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Κατά την άποψή μας, η τέχνη, επιπρόσθετα, όπως και το αίτημα της καθολικής παιδείας άλλοτε, μπορεί να γίνει παράγοντας προοδευτικής αλλαγής στο χώρο του σχολείου, αρκεί, όπως είπαμε, να μη γίνει σχολειοποίησή της σε τέτοιο βαθμό, που θα την κάνει να χάσει την ουσία της δημιουργικής της λειτουργίας.

### 9. 3. Η απομονωμένη και σε λάθος βάση καλλιτεχνική παιδεία και οι συνέπειές της.

Αναμφίβολα, πολλά από τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν σε σχέση με τον περιθωριακό ρόλο της τέχνης, που έχουν επιπτώσεις και στο ρόλο της εικονογράφησης, οφείλονται στον τρόπο της διδασκαλίας της. Είναι γνωστό ότι η τέχνη κατ' ουσίαν παραμένει εξόριστη από το χώρο της παιδείας, ότι η όποια καλλιτεχνική παιδεία βρίσκεται απομονωμένη στο διδακτικό πρόγραμμα, διδάσκεται δηλαδή αποσπασματικά και περιορισμένα σε μια ελάχιστος σημασίας οριοθετημένη ζώνη, κάτω από το γενικό τίτλο «αισθητική αγωγή», χωρίς να διασυνδέεται πραγματικά με οποιοδήποτε τρόπο με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Ο φορμαλισμός και οι στερεότυπες διδακτικές ενέργειες, που επικρατούν συνήθως σ' αυτό τον τομέα στερούνται κάθε δημιουργικής πνοής και έρχονται ως συνέπεια του αρνητικού πλαισίου γύρω από την τέχνη, το οποίο επιτείνεται από διάφορες προκαταλήψεις των παραγόντων της αγωγής, που αντιμετωπίζουν την τέχνη κυρίως ως μια δευτερεύουσα συμπληρωματική ενασχόληση, με συνήθη πρακτική αξία να γεμίζει λίγο από τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, είτε να ενισχύεται η διδακτική άλλων μαθημάτων. Και αυτό παρά το γεγονός ότι στα αναλυτικά προγράμματα εξάιρεται γενικότερα ο ρόλος της τέχνης στην παιδαγωγική διαδικασία.

Πολλοί ερευνητές, με αφορμή τον κλειστό και περιθωριακό ρόλο της καλλιτεχνικής παιδείας, προβαίνουν σε διάφορες επικριτικές επισημάνσεις σ' αυτού του είδους την προσέγγιση (R. Schirrmacher, 1998, R. Arnheim, 1999 κ.ά.). Ιδιαίτερα ο Arnheim επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «η τιθάσευση της ευφυούς όρασης δεν μπορεί να περιοριστεί στο καλλιτεχνικό ατελεί. Μπορεί να επιτευχθεί μόνον αν η οπτική αίσθηση δεν υφίσταται άμβλυση και σύγχυση σε άλλες περιοχές του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το να προσπαθήσει κανείς να εγκαταστήσει μια νησίδα στοιχειώδους οπτικής παιδείας (ή οπτικής γνώσης) σ' έναν ωκεανό σκότους και τύφλωσης (τυφλής αμάθειας) είναι σε τελευταία ανάλυση μια αυτό-ματαίωση, μια ματαιοπονία, μια χαμένη υπόθεση και μια ουτοπία. Η οπτική σκέψη είναι και πρέπει να είναι αδιάσπαστη και αδιαίρετη (βλ. R. Arnheim, 1999, 217-229).

Ο Arnheim επιπλέον επισημαίνει ότι οι άφθονοι πόροι εικαστικής φαντασίας που διαθέτει το παιδί στις καλλιτεχνικές του δραστηριότητες, που το οδηγούν στην πρωτότυπη ατομική έκφραση, την οποία θαύμασαν πολλοί μεγάλοι καλλιτέχνες και προσπάθησαν να τη μιμηθούν, ατονούν ή καταπνίγονται στο χώρο της εκπαίδευσης σε μια τυπική μετριότητα. Μέσα από μια ακατάλληλη καλλιτεχνική παιδεία και έλλειψη ενθάρρυνσης και από ένα απρόσφορο περιβάλλον καταστέλλεται κάθε δημιουργική προδιάθεση του παιδιού.

Όπως υπογραμμίζει, οι τέχνες έχουν ίσως εμποδιστεί από το να πραγματοποιούν την πιο σημαντική λειτουργία τους και για έναν ακόμη λόγο, που δεν είναι άλλος από την υπερεκτίμησή τους<sup>3</sup>. Εξηγώντας τη θέση του αυτή αναφέρει ότι οι τέχνες έχουν ξεφύγει από την ουσία και το περιεχόμενο της καθημερινής ζωής. Έχουν εξοριστεί μέσα από τη θριαμβολογία, με το να φυλακίζονται σε χώρους καλλιτεχνικούς, από τους οποίους απουσιάζει το πνεύμα. Θα έλεγε κανείς μάλιστα ότι τα σχολεία και τα μουσεία έχουν γίνει κυρίως για να πραγματοποιούν αυτή την απομόνωση. Η παραμέληση της τέχνης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι γεγονός που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Αυτό έχει την αιτία του στο ότι ο τρόπος της διδασκαλίας της δεν έχει εδραιώσει τη θέση της αρκετά πειστικά σ' αυτό το χώρο.

Στη φιλολογία και την εισαγωγική θεωρία της καλλιτεχνικής παιδείας η αξία της τέχνης παρουσιάζεται συνήθως ως αυτονόητη και λίγες φράσεις μόνο αρκούν για να το υποστηρί-

---

<sup>3</sup> Η Laura Chapman αντίστοιχα κάνει αναφορά στην όρο «κατάχρηση των οπτικών μορφών», για να εκφράσει την υπερκατανάλωση αυτών των μορφών ως οπτικών συμβόλων στο χώρο της διαφήμισης, του σχεδιασμού προϊόντων και των οπτικών συμβόλων διάφορων ομάδων και των οπτικών μορφών ως φορέων κοινωνικών αξιών και πεποιθήσεων (βλ. L. Chapman, ό.π., 18).

ξουν αυτό. Όμως, υπάρχει πάντοτε η γενικότερη τάση στην οποία αναφερθήκαμε, που απομονώνει την τέχνη ως περιοχή μελέτης και διδασκαλίας, θεωρώντας την άλλοτε ως νοημοσύνη και διαίσθηση και άλλοτε ως αίσθηση και λογική. Η τάση αυτή παραγνωρίζει το γεγονός ότι όλα αυτά τα συνδέει ένας κοινός ιστός. Επιστήμη και τέχνη συνυπάρχουν, συσχετίζονται κι αλληλεπιδρούν και αυτή είναι μια διαδικασία αλληλένδετη με τη ζωή.

Εκφράζεται συχνά η θέση ότι η τέχνη πρέπει ν' αποτελεί μέρος της κουλτούρας μας και, συνεπώς, θα πρέπει να γίνεται απαραίτητο εφόδιο για κάθε καλλιεργημένο άνθρωπο. Αν αυτό είναι μια αποδεκτή αλήθεια, τότε ο υπεύθυνος δάσκαλος θα πρέπει ν' αναρωτηθεί αν όλοι οι χώροι της κουλτούρας χρειάζονται σε όλους, αν είναι προσιτοί σε όλους και αν είναι σχετικοί με την τέχνη.

Αυτό που βγαίνει συμπερασματικά από τις θέσεις αυτές του Arnheim είναι ότι η λύση στο πρόβλημα της καλλιτεχνικής παιδείας, σε σχέση με την επιστημονική παιδεία, όπως υποστηρίζει και η Σ.Δ.Π., θα πρέπει να είναι συνδυαστική και πολυδιάστατη, κινούμενη ταυτόχρονα προς τον ίδιο στόχο και από την πλευρά της επιστήμης και από την πλευρά της τέχνης. Ο επιστήμονας ή ο φιλόσοφος μπορεί να προφυλάξει τους μαθητές του από τα απλοϊκά λόγια, που παραμένουν στην επιδερμικότητα των πραγμάτων και γι' αυτό μπορεί να επιμένει σε κατάλληλα και ξεκάθαρα οργανωμένα μοντέλα. Όμως, δεν θα μπορέσει να το εκπληρώσει αυτό με επιτυχία, όσον αφορά την τέχνη, χωρίς τη συνδρομή της ίδιας της τέχνης και του καλλιτέχνη στο ρόλο του δασκάλου της, επειδή είναι ο μόνος που ξέρει όσο κανένας άλλος να οργανώνει ένα οπτικό δείγμα, σύμφωνα με τις δυνατότητες που του παρέχει ο αισθητικός κώδικας. Είναι εκείνος δηλαδή που ξέρει την ποικιλία των μορφών και των τεχνικών για την οπτικοποίηση, δηλαδή την αναγωγή των φαινομένων σε οπτικούς όρους, σύμφωνα με τις αρχές του αισθητικού κώδικα. Είναι επίσης αυτός που με τέτοια μέσα έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να δούμε και την προσφορά της εικονογράφησης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Τέλος, ο Arnheim πιστεύει ότι για να εκδηλωθούν οι δυνατότητες της τέχνης στον εκπαιδευτικό χώρο, αρκεί να προβάλουμε τη φυσική της διάσταση, βρίσκοντας τρόπους να δώσουμε, μέσω αυτής, οπτική μορφή στις προσδοκίες μας, αναγνωρίζοντας την οπτική φόρμα ως κυριαρχικό μέρος της παραγωγικής σκέψης και δίνοντας συνολικά στην τέχνη μια πλατειά αντίληψη, που αφορά ολόκληρη την ανθρώπινη ύπαρξη, κάτι το οποίο αποτελεί και θεμελιώδες στόχο της πρότασής μας (βλ. και R. Arnheim, 1969, 295 και 1999, 163).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, αν θα θέλαμε να βγάλουμε ένα πρώτο γενικότερο συμπέρασμα για τη σημασία της καλλιτεχνικής παιδείας, αυτό θα ήταν το εξής: «Η ποιότητα της καλλιτεχνικής αγωγής που παρέχεται στα σχολεία μπορεί να καθορίσει αν τα παιδιά θα αγαπήσουν την τέχνη ως ζωντανό κομμάτι της ζωής τους» (βλ. L. Chapman, ο.π., 9).

Ένα δεύτερο συμπέρασμα θα ήταν: Η εικονογράφηση ως έννοια δεν πρόκειται ποτέ να αποκτήσει κάποια δημιουργική διάσταση και λειτουργία χωρίς μια διευρυμένη και δημιουργική καλλιτεχνική παιδεία, δηλαδή χωρίς την προέκτασή της στην πολύτεχνη έκφραση μέσα από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, όπως υποστηρίζει η πρότασή μας. Αυτό είναι απολύτως αναγκαίο για να αποφευχθεί η αποσπασματικότητα και ο απομονωτισμός, για τα οποία κάναμε λόγο, που επιφέρουν όλες τις αρνητικές επιπτώσεις, τόσο στο διδακτικό αντικείμενο της διδασκαλίας της γλώσσας όσο και της διδασκαλίας όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων.

#### **9.4. Επιστήμη και τέχνη**

Ο Ναούμ Γκάμπο θα διακηρύξει κάποτε με γλαφυρό τρόπο ότι η επιστήμη και η τέχνη είναι δυο διαφορετικά ποτάμια, που έρχονται από την ίδια δημιουργική πηγή και χύνονται στον ίδιο ωκεανό του κοινού πολιτισμού, αλλά τα ρεύματα των ποταμών ρέουν σε διαφορετικές κοίτες.

Η επιστήμη διδάσκει, η τέχνη βεβαιώνει. Η επιστήμη εξερευνά και καταλαβαίνει, πληροφορεί και αποδειχνει. Δεν δέχεται τίποτε που να μην είναι σύμφωνο με τους φυσικούς νόμους. Δεν μπορεί να μιλήσει αλλιώς, γιατί καθήκον της είναι η γνώση και η γνώση συνδέεται με όσα υπάρχουν κι αυτά που υπάρχουν είναι ετερογενή, ευμετάβλητα και αντιφατικά. Γι'



αυτό και ο δρόμος για την ύστατη αλήθεια είναι μακρύς και δύσκολος για την επιστήμη. Η δύναμη της επιστήμης βρίσκεται στην αυθεντική της αιτιολογία.

Αντίθετα, η δύναμη της τέχνης βρίσκεται στην άμεση επιρροή της, βρίσκεται στην ανθρώπινη ψυχολογία και στην ενεργή της μεταδοτικότητα. Όντας μια δημιουργία του ανθρώπου, αναδημιουργεί τον άνθρωπο. Η γνώση που απασχολεί κυρίως την επιστήμη γεννήθηκε από την επιθυμία να γνωρίσουμε, η τέχνη έρχεται από την ανάγκη να επικοινωνήσουμε και διακηρύξουμε.

Το κίνητρο της επιστήμης είναι η ανεπάρκεια της γνώσης μας, το κίνητρο της τέχνης ο πληθωρισμός των συγκινήσεών μας και των επιθυμιών μας.

Όμως, συνεχίζει ο Γκάμπο, κάποιες φορές και η επιστήμη είναι ποίηση. Ο Πυθαγόρας διακήρυξε: «Είμαστε ποιητές» δηλαδή δημιουργοί στην επιστήμη μας. Σ' αυτή την περίπτωση ο μέσα καλλιτέχνης σώζει τον επιστήμονα.

Από το άλλο μέρος, «οτιδήποτε αγγίζεται από την τέχνη γίνεται πραγματικότητα και δεν χρειάζεται να δεχτούμε άσχετες και απόμακρες πλοηγήσεις στο υποσυνείδητο, για να φανερώσουμε έναν κόσμο που βρίσκεται σε άμεση γειτνίαση με μας. Νιώθουμε τους σφυγμούς του να χτυπούν συνεχώς στους καρπούς μας. Με τον ίδιο τρόπο ίσως δεν θα χρειαζόταν ποτέ να δεχτούμε ένα ταξίδι στο έναστρο διάστημα, για να νιώσουμε την αναπνοή των τροχιών του γαλαξία μας. Αυτή η πνοή ανεμίζει στα κεφάλια μας, ακόμη και μέσα στους τέσσερις τοίχους του δωματίου μας».

Η μόνη πραγματικότητα είναι η ύπαρξη και η τέχνη κατέχει τα μέσα να επηρεάσει την πορεία της, πλουτίζοντας το περιεχόμενό της και τονίζοντας την ενέργειά της. Η δημιουργική ανθρώπινη ευφυΐα υλοποιεί στην τέχνη την ιδέα της τελειοποίησης του κόσμου του ανθρώπου. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα επιτευχθεί μέσα από υλικές αξίες, όπως γίνεται στην επιστήμη, ούτε με την προσκόλληση στον εξωτερικό κόσμο της φύσης. Μπορεί να εκφραστεί μέσα από τη γλώσσα της τέχνης με τις απόλυτες φόρμες (βλ. Ν. Γκάμπο, 1995, 121).

Ο Gombrich επίσης υποστηρίζει την άποψη ότι η επιστήμη είναι πάντοτε ένα δίκικο μαχαίρι, που υπερασπίζεται ή αντιστρατεύεται την καλλιτεχνική διαδικασία. Μπορεί να εμβαθύνει κάπως στα μυστήρια της όρασης, αλλά δεν μπορεί να πει στον καλλιτέχνη τι συμπεράσματα να βγάλει από τις διαπιστώσεις του (βλ. Ε. Η. Gombrich, 1995, 355).

Ο Read από την πλευρά του υπενθυμίζει τις συνέπειες της ανάπτυξης του επιστημονικού ορθολογισμού. Συχνά ακούγεται ότι η επιστημονική πρόοδος δεν συνοδεύτηκε από καμιά ηθική πρόοδο, σπάνια όμως υπογραμμίζεται το γεγονός ότι οι δυνάμεις που κατέστρεψαν το μυστήριο της ιερότητας, κατέστρεψαν επίσης και το μυστήριο της ομορφιάς. Ανέκαθεν οι καλλιτέχνες και οι ποιητές ήταν αυτοί που μπορούσαν να δώσουν άφθαρτη μορφή στο μυστήριο της ομορφιάς. Κάθε τι που συναντούμε στη ζωή, κάθε τι το τόσο σύντομο, σπάνιο και ευμετάβλητο, βρίσκεται συγκεντρωμένο σ' ένα κόσμο ποιημάτων, πεζογραφημάτων και καλλιτεχνικών αναπαραστάσεων, με τη βοήθεια των χρωμάτων, της πέτρας και των ήχων, μέσα από τα οποία σχηματίζεται ένας δευτερος υπέροχος κόσμος πάνω στη γη. Πράγματι, μόνο μέσω της τέχνης κατορθώνουμε να γνωρίσουμε την ομορφιά και χωρίς αυτήν δεν θα ξέραμε ότι καν υπάρχει αυτή η ομορφιά, ότι υπάρχει η αλήθεια, που έτσι μπορεί να γίνει ορατή, καταληπτή και αποδεκτή<sup>4</sup>.

Η φύση του κόσμου, η προέλευση και ο σκοπός της ανθρώπινης ζωής παραμένουν μυστήριο. Αυτό σημαίνει ότι η επιστήμη δεν αντικατέστησε με κανένα τρόπο τις συμβολικές λειτουργίες της τέχνης, που μας είναι πάντα απαραίτητες.

Όμως, παρατηρεί ο Read, εξετάζοντας τα φιλοσοφικά προβλήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι αυτά έχουν οδηγήσει σ' ένα σημείο όπου τα παλιά σύμβολα δεν επαρκούν πια. Η ίδια η φιλοσοφία έφτασε σ' ένα αδιέξοδο – ένα αδιέξοδο γλωσσικής έκφρασης, μέσα στο οποίο παραδίδει τα καθήκοντά της στους ποιητές και τους ζωγράφους, στους γλύπτες και τους άλλους δημιουργούς. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μόνες εικόνες της πραγματικότητας που μπορούμε να δημιουργήσουμε είναι οι καλλιτεχνικές. Μάλλον θα πρέπει να καταλήξουμε ότι

---

<sup>4</sup> Ο Read στο σχόλιό του αυτό κάνει άμεσες αναφορές στον Burckhardt (βλ. Η. Read, 1971, 33-36).

καμιά διάκριση δεν μπορεί να γίνει ανάμεσα στις εικόνες του καλλιτέχνη και στις εικόνες του επιστήμονα (βλ. H. Read, 1971, 36 και 1978, 64-65).

Στο ίδιο θέμα ο Λούις Μάμφορντ παρατηρεί ότι η τέχνη και η επιστήμη εκπροσωπούν τις δυο διαπλαστικές όψεις του ανθρώπινου οργανισμού. Η τέχνη εκπροσωπεί την υποκειμενική και εσωτερική πλευρά. Όλες οι συμβολικές δομές της είναι προσπάθειες του ανθρώπου να επινοήσει ένα λεξιλόγιο και μια γλώσσα, με την οποία να καταστεί ικανός να εξωτερικεύει και να προβάλλει τις εσωτερικές του καταστάσεις, ειδικότερα δε να δίνει ορατή, απτή και δημόσια μορφή στα αισθήματα, στα συναισθήματα, στις διαισθήσεις και ενορμήσεις του, στη φαντασία και σε όσα άλλα έχουν να κάνουν με τα νοήματα και τις αξίες της ζωής.

Αντίθετα, η επιστήμη αναπτύσσεται πρώτα και κύρια από την ανάγκη του ανθρώπου να επιβάλει την κυριαρχία του και να ανταποκριθεί στις εξωτερικές συνθήκες της ζωής και το περιβάλλον του, θέτοντας υπό έλεγχο τις δυνάμεις της φύσης, επεκτείνοντας τη δύναμη και τη μηχανική αποτελεσματικότητα των φυσικών οργάνων του ως προς την πρακτική και διεργασιακή τους πλευρά. Γι' αυτό μέσω της επιστήμης ανέπτυξε την τεχνολογία.

Ο διαχωρισμός ανάμεσα στην τέχνη και την τεχνική, που εκπροσωπεί την επιστήμη σε ελάχιστες μόνο ιστορικές περιόδους φάνηκε να μην ισχύει (π.χ. στον 5<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα οι Έλληνες χρησιμοποίησαν τον όρο «τέχνη» σε ολόκληρο το φάσμα της δημιουργικής έκφρασης του ανθρώπου, ακόμη και της πιο ταπεινής).

Κατά το Μάμφορντ, στις μέρες μας δυστυχώς η τέχνη, αντιδρώντας σ' αυτό το διχασμό, δείχνει να γίνεται όλο και πιο νευρωτική και αυτοκαταστροφική, οπισθοδρομώντας σ' ένα πρωτογονισμό ή νηπιακό συμβολισμό, με ψελλίσματα, λασποκεφτεδάκια και άμορφες καλικατζούρες (βλ. Λ. Μάμφορντ, 19997, 38-39).

Για τον Croce, η επιστήμη και η τέχνη είναι οι υψηλότερες εκδηλώσεις της ενορατικής και της νοητικής γνώσης, που, αν και χωριστές, βρίσκονται πάντα ενωμένες. Η πλευρά που τις ενώνει είναι η αισθητική. Κάθε επιστημονικό έργο είναι ταυτόχρονα και έργο τέχνης. Αυτή η πλευρά μπορεί να μη γίνεται άμεσα αντιληπτή, όσο ο νους μας είναι απορροφημένος από την προσπάθεια να κατανοήσει την επιστημονική σκέψη και να εξετάσει την αλήθεια της. Όταν όμως από την ενέργεια της κατανόησης περνάμε στην ενέργεια της θέασης (contemplazione), βλέπουμε αυτή τη σκέψη στην αισθητική της πλήρωση, μέσα από τη διαύγεια, τη σαφήνεια, την ακρίβεια των περιγραμμάτων της, τις διατυπώσεις της χωρίς περιττές ή λειψές λέξεις, χωρίς ρυθμούς ιδιαίτερους ή μπερδέματα, αδεξιότητες και έλλειψη συνοχής (βλ. B. Croce, ό.π., 52).

Πράγματι, επιστήμη και τέχνη στο βάθος τους ενώνονται στην αισθητική τους διάσταση και έχουν κοινή μήτρα τη δημιουργικότητα του ανθρώπου. Αυτό επιβεβαιώνεται από τους ερευνητές Guilford και Lowenfeld, οι οποίοι στις έρευνές τους κινήθηκαν ανεξάρτητα, στον επιστημονικό χώρο ο πρώτος και στο χώρο της τέχνης ο δεύτερος. Το κοινό συμπέρασμα που κατέληξαν είναι ότι οι δημιουργικές δυνάμεις στους δυο αυτούς χώρους υπακούουν στις ίδιες αρχές (πρβλ. Γ. Ξανθάκου, ό.π., 39).

Εξάλλου, σύμφωνα με πολλούς σύγχρονους ερευνητές (Sternberg, Weisberg, Perkins κ.ά., 1977), ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων είναι γενικά η ικανότητα και η αγάπη τους για το ωραίο (φιλοκαλία), που διαποτίζει ολόκληρη την προσωπικότητα και τη νοημοσύνη τους. Η ικανότητα αυτή είναι κυριαρχικής σημασίας για τη δημιουργική έκφραση αυτών των ατόμων, είτε ανήκουν στο χώρο της τέχνης είτε στο χώρο της επιστήμης (βλ. και H. Brawn, 1994, X. Γκόβαρης κ.ά., 2004), στον οποίο ο ρόλος της αισθητικής εξακολουθεί δυστυχώς εν πολλοίς να μην αναγνωρίζεται.

Παλιά διαχωριστικά κριτήρια ανάμεσα σ' αυτούς τους χώρους δεν πρέπει να ισχύουν. Όπως παρατηρεί ο Coestler, αναφερόμενος σ' ένα τριεπίπεδο μοντέλο δημιουργικότητας ανάμεσα στους δυο αυτούς χώρους, στα μαθηματικά κάνουμε λόγο για «έξοχες» ή «κομψές» λύσεις, στη χειρουργική για λειτουργία της «ομορφιάς», στη κριτική της λογοτεχνίας για «δισ-διάστατους» χαρακτήρες κ.ο.κ. Η επιστήμη έχει για στόχο της την Αλήθεια, η τέχνη την Ομορφιά. Όμως τα κριτήρια της αλήθειας (επαληθευσιμότητα, αναστρεψιμότητα κλπ.) δεν είναι τόσο ξεκάθαρα και σίγουρα, όταν προσπαθούμε να τα πιστέψουμε, όπως και τα κριτήρια της Ομορφιάς, στα οποία ισχύει κάτι περίπου αντίστοιχο. Και η επιστήμη και η τέχνη έ-

χουν γειτονικές περιοχές, που απλώνονται από το υποκειμενικό στο αντικειμενικό, από την επαληθεύσιμη αλήθεια στην αισθητική εμπειρία (βλ. A. Coestler, 1989, 27-28).

Η επιστήμη του 20<sup>ου</sup> και του 21<sup>ου</sup> αιώνα φαίνεται να ξαναγυρνά σε μια στενή σχέση με την τέχνη, καθώς μοιάζει να καθοδηγείται στις μεγάλες στιγμές των ανακαλύψεών της από τη φαντασία με κριτήριο το ωραίο. Αυτό, όπως έγραψε ο φυσικός Χάιζενμπεργκ, θεμελιώνει «μια νέα πρόποσα προσαρμογή των μερών προς άλλα και αυτών προς το όλον». Ή με άλλα λόγια, «θεμελιώνει την Αναγκαιότητα που περιέχει Ελευθερία».

Η τέχνη, αντίστοιχα, καλλιεργεί τη φαντασία, διευρύνει και βαθαίνει την έννοια του ωραίου, ανακαλύπτοντας νέες αναγκαίες προσαρμογές. Δηλαδή, «πετυχαίνει μια Ελευθερία που περιέχει Αναγκαιότητα».

Μέσα από αυτή την οπτική η Επιστήμη και η Τέχνη παρουσιάζονται ως οι κύριες δυνάμεις του ανθρώπου, που δημιουργούν την ιστορία τη φυσική και την ανθρώπινη. Γι' αυτό η διαδικασία για την κατάργηση των φραγμών ανάμεσά τους, με στόχο την ανάπτυξη ουσιαστικών μεταξύ τους σχέσεων, συνιστά κατάργηση της αυτο-αλλοτριώσης της ίδιας της κοινότητας (βλ. M. Παπαδάκης, 1990, 126-130).

Ο De Bono επιπλέον παρατηρεί ότι η επιστήμη θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ανώτερη μορφή τέχνης, καθώς η ομορφιά μιας νέας ιδέας δεν είναι θέμα γνώμης ή μόδας. Η επιστήμη στερείται της συναισθηματικής εμπλοκής. Δεν συγκινεί όλους τους ανθρώπους και χαρακτηρίζεται κυρίως από μια εγγενή ορθότητα. Οι διαφορές ανάμεσα στις δυο αυτές περιοχές παρουσιάζονται στο έργο ενός Homo Universalis, του Λεονάρντο ντα Βίντσι (βλ. E. De Bono, ό.π., 161-162, Α').

Η συνδυαστική λογική φαίνεται απολύτως αναγκαία ανάμεσα σ' αυτές τις δυο περιοχές. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά ο Τόφλερ, «στην αυστηρή πειθαρχία της επιστήμης, πρέπει να προσθέσουμε τη φλογερή φαντασία της τέχνης». (βλ. A. Τόφλερ, 1991, 459). Οι εξελίξεις της εποχής μας απαιτούν αυτό να γίνει σε όλους τους χώρους και προπάντων στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο κόσμος έτσι στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να παρουσιάζεται και να λειτουργεί «ως ένα διαδραστικό όλον», κατά την έκφραση του John Eliot (βλ. G. Dryden – J. Vos, ό.π., 589).

Σε σχέση με τα προηγούμενα, ο Arnheim κάνει την εύστοχη παρατήρηση ότι η παραμέληση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και ο διαχωρισμός της από την επιστημονική και τεχνολογική, εκτός του ότι δείχνει μια περιφρόνηση στην ομορφιά, στερεί από την τέχνη και το ζωτικό καθήκον να κάνει τον πραγματικό κόσμο ορατό, έτσι όπως τον ερευνά η επιστήμη. Να συμβάλει δηλαδή μέσα από την εικονοπλασία στην ανάλυση και παρουσίαση της επιστημονικής γνώσης.

Αυτό το διαχωρισμό το θεωρεί ως μια ασθένεια του πολιτισμού μας, χειρότερη κι από τη διαιρεμένη κουλτούρα. Όμως, η τέχνη δεν θα πρέπει να προσθέτει στον επιστήμονα μιαν επιφανειακή γνώση, όπως για παράδειγμα, να του προσφέρει μια απλή και ψυχαγωγική λογοτεχνική ανάγνωση. Η επαφή με την τέχνη για τον επιστήμονα έχει νόημα μόνο όταν αυτή του παρέχει στοιχεία που μπορούν να κινητοποιούν τις δημιουργικές του δυνάμεις. Για παράδειγμα, η αντιληπτική φαντασία, που περιέχεται στο έργο τέχνης, μπορεί να φανεί χρήσιμη σ' έναν επιστήμονα για να βελτιώσει τον τρόπο που σκέφτεται και ερευνά.

Αντίστοιχα, ένας ζωγράφος μπορεί με διάφορες επιστημονικές γνώσεις και πρακτικές από διάφορες περιοχές (βιολογία, φυσική, μαθηματικά κλπ.) να βελτιώσει την τεχνική, τη μορφή και το περιεχόμενο του έργου του. Χαρακτηριστική, ως προς αυτό, είναι η περίπτωση του Paul Klee. (βλ. και R. Arnheim, 1969, 307).

Συμπερασματικά, η επιστήμη και η τέχνη είναι εξίσου χρήσιμες για τον άνθρωπο. Το επιστημονικό έργο και το καλλιτεχνικό έργο έχουν και τα δυο κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα ότι σχεδιάζουν την πραγματικότητα, επιδιώκοντας να της προσδώσουν νόημα, να την μεταβάλουν, να ανάγουν δηλαδή τα αντικείμενα και τα γεγονότα σε κοινωνικά σημαινόμενα. Υπ' αυτή την έννοια είναι σημειολογίες του πραγματικού. Μπορούμε ν' ανακαλύψουμε τους κοινούς χώρους της επιστήμης και της τέχνης, που όλο και διευρύνονται με τη νέα τεχνολογία. (βλ. T. Ροντάρι, 1985, 232-233).

Μπορεί η επιστήμη και η τέχνη, εξαιτίας της διαφορετικής προέλευσης και των επιδιώξεών τους, να έχουν διαφορετικής τάξης νοήματα, όμως κατά βάθος συνδέονται, όχι με εξωτερικά μέσα και επιπτώσεις, αλλά με εσωτερικούς μετασχηματισμούς. Αν το έργο τέχνης δεν επιφέρει αυτούς τους εσωτερικούς μετασχηματισμούς, δεν είναι έργο ζωντανό και αληθινό (βλ. Λ. Μάμφορντ, 1997, 24).

Ο Μπέρτολ Μπρεχτ θα πει κάποτε ότι η επιστήμη και η τέχνη υπάρχουν για να ελαφρύνουν τη ζωή του ανθρώπου, υπαινισσόμενος ίσως τη ρήση του Πλάτωνα που αναφέρει ότι χωρίς την τέχνη «ο βίος αβιώτος γίγνοιτ' αν παράπαν» (Πολιτικός, 299<sup>E</sup>).

Αν και πρέπει να δεχτούμε ότι η τέχνη αναπτύσσει, εμπλουτίζει και καλλιεργεί την ανθρώπινη προσωπικότητα και δημιουργικότητα, δεν θα πρέπει ο αγώνας αυτός κατά της μονόπλευρης πνευματικότητας να γίνεται, καλλιεργώντας μια ρομαντική προκατάληψη κατά των επιστημών. Προφανώς, αν η παρούσα πρακτική των επιστημών φτωχαίνει τους ανθρώπους και την πραγματικότητα του κόσμου μας, η λύση θα βρεθεί στη βελτίωση της επιστημονικής εκπαίδευσης και όχι στην άρνηση της επιστήμης.

Όταν η σκέψη κινείται με την επιστημονική μέθοδο, ψάχνει για μια σωστή ιδέα κρυμμένη ανάμεσα στα φαινόμενα της εμπειρίας. Η εκπαίδευση οφείλει να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο ακαθόριστο της αρχικής παρατήρησης και την απλότητα της σχετικής ιδέας. Ο δρόμος προς την απλότητα της επιστημονικής ιδέας μπορεί να υπάρξει μέσω της τέχνης.

Αναφερόμαστε στην εικονογράφηση των επιστημονικών κειμένων, όπου επιστήμη και τέχνη αλληλενεργούν και αλληλοδιαπλέκονται δημιουργικά στη διδασκαλία, η οποία, ως διαδικασία, συγκεντρώνει στοιχεία και από το χώρο της επιστήμης και από το χώρο της τέχνης.

Οι προειδοποιήσεις του Holdon μας υπενθυμίζουν ότι η επιστήμη μόνο ως τέχνη μπορεί να λειτουργήσει, καταργώντας τα όρια με την τέχνη. Αποκομμένες από τις αναφορές τους οι στυλιζαρισμένες ιδέες, οι στερεότυπες αντιλήψεις και τα στατιστικά δεδομένα, που εκπροσωπούν επιστημονικές θέσεις, οδηγούν σε κενά σχήματα, που δεν εξασφαλίζουν τη βαθιά γνώση και αντίληψη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργική συνδρομή της τέχνης (βλ. R. Arnheim. 1969, 294-308).

Οι διαδικασίες της σκέψης και της μάθησης απαιτούν έκφραση καλλιτεχνική. Η τέχνη μπορεί να βαθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Το εικονικό σύστημα ιδιαίτερα σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να αποδειχθεί πολύ πιο άμεσο, παραστατικό και αποτελεσματικό διδακτικό μέσο από το γλωσσικό.

Διάφορες απόπειρες έγιναν κατά το παρελθόν, για ν' αλλάξουν κατεύθυνση και προσανατολισμό οι τρόποι, οι στόχοι και τα μέσα της διδασκαλίας, ως προς τη χρήση εικονικού υλικού. Έμφαση δόθηκε στα καλλιτεχνικές αυθεντικές και πρωτογενείς πηγές, με τη χρήση εικόνων, γραφημάτων κλπ., με βάση τη δυναμική κατάκτηση της γνώσης, τη δημιουργική μάθηση και τη μεταγνωστική αξιοποίησή της (βλ. P. Perkins, 1992, 194-196)<sup>5</sup>.

### **9.5. Η προσέγγιση του έργου τέχνης από την πλευρά της Αισθητικής και το συνδυαστικό πνεύμα.**

Η αισθητική λειτουργία του έργου τέχνης σχετίζεται τόσο με το χώρο στον οποίον εκτίθεται, όσο και με το θεατή στον οποίον απευθύνεται. Όπως παρατηρεί ο H. Belting, τα πράγματα σε σχέση με την έρευνα για την αισθητική λειτουργία του έργου τέχνης, σε αναφορά με τις απαιτήσεις της εποχής μας, είναι ιδιαίτερα περίπλοκα, κυρίως επειδή τα θέματα γύρω από την εικόνα έχουν περιπλακεί.

---

<sup>5</sup> Όπως σχολιάζει στο ίδιο κείμενο ο Perkins, μια τέτοια προσπάθεια έγινε από τους Allyn και Bacon το 1971, με το σύγγραμμά τους «Οι άνθρωποι κάνουν ένα άνθος». Σ' αυτό γίνεται ευρεία χρήση εικονιστικού υλικού (φωτογραφίες, γραφήματα κλπ.) και παράλληλα μπαίνουν διάφορα σχετικά ερωτήματα, που ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, το ερευνητικό και δημιουργικό πνεύμα κλπ. Δυσκολίες υπήρξαν στην προσέγγιση αυτών των βιβλίων, επειδή οι μαθητές δεν είχαν ασκηθεί στο διάβασμα αυτών των πηγών γνώσης και πληροφορίας και οι δάσκαλοι δεν γνώριζαν τρόπους να ενθαρρύνουν τη διαδικασία που προτείνουν (βλ. D. Perkins, ό.π., 194-196).

Τα θέματα αυτά στην Αναγέννηση ήταν πιο απλά: Κάθε παραγωγή εικόνας αυτή την περίοδο έφερε μια πρωταρχική σημασία ανάλογα με το είδος, το μέσο, τη χρήση, το γενικότερο πολιτισμικό περιβάλλον, το χώρο που ήταν εκτεθειμένο κλπ.

Από τότε όμως που το έργο τέχνης απέκτησε μια αυταξία αναγνωρισμένη από τον ειδήμονα ή το συλλέκτη, τα πράγματα άλλαξαν. Ο πίνακας που εκτίθεται σε μια γκαλερί ή σ' ένα μουσείο φαίνεται να μη βρέθηκε τυχαία σ' αυτή τη θέση. Φαίνεται μάλλον να προοριζόταν για το συγκεκριμένο χώρο από την ώρα κιόλας της σύλληψής του. Τόσο η παρουσία και η μορφή του, όσο και η καλλιτεχνική του υπόσταση απευθύνονται στον επισκέπτη με απρόσμενη αμεσότητα. Αυτό φυσικά συνυφαίνεται και με τη γενικότερη παιδεία του συγκεκριμένου επισκέπτη, τις λογοτεχνικές του αναφορές, αν το θέμα είναι σχετικό κλπ. Από μίαν άποψη, λοιπόν, ο θεατής φαίνεται να έχει συμπεριληφθεί εξ αρχής στη δυναμική του πίνακα και αυτό επιβεβαιώνεται την ώρα που τον αντικρίζει.

Καθώς οι πίνακες αφορούν συνήθως γενικότερα ουμανιστικά θέματα, διαθέτουν διπλή λειτουργία; Λειτουργούν ως πίνακες σε κάποιο μουσείο και ταυτόχρονα ως τεκμήρια ουμανιστικής παιδείας. Αυτό ξεφεύγει από τα όρια εκείνου που σήμερα αποκαλούμε «τέχνη».

Οι δυο πόλοι του προβληματισμού είναι η πραγματικότητα την οποία φέρει και υποβάλλει ο πίνακας και η μυθοπλασία που περιέχει. Αυτό συνεπάγεται μια περισσότερο αντικειμενική και μια περισσότερο υποκειμενική προσέγγιση του έργου από τη πλευρά του θεατή. Αυτές οι διαμετρικά αντίθετες προσεγγίσεις κατά το Belting, δεν σχετίζονται τόσο με τη διαδοχή των στυλ ή την προσωπική εξέλιξη του καλλιτέχνη, όσο με τη σχέση θετικής ή αρνητικής αντανάκλασης του έργου προς το θεατή και τις σχετικές πολιτισμικές ή κοινωνικές συμβάσεις αυτής της αντανάκλασης.

Αν και γίνεται συχνά αναφορά στην αισθητική αυτονομία του έργου τέχνης, είναι γεγονός ότι το κάθε έργο υπάρχει μέσα σε κάποια εξωτερικά συμφραζόμενα, στα οποία μάλιστα αντιδρά με την εσωτερική του μορφική δομή. Γι' αυτό το λόγο το έργο μπορεί, κατά περίπτωση, να επιτελεί ποικιλία λειτουργιών: να μορφοποιεί ιδανικά της κοινωνικής πραγματικότητας, να προβαίνει σε αμφισβητήσεις αξιών, να γίνεται όργανο προπαγάνδας κλπ.

Η μεταφορά της εικόνας από το χώρο και το χρόνο που δημιουργήθηκε, της αφαιρεί ένα μεγάλο μέρος από την αρχική της σημασία, καθώς χάνει τα συμφραζόμενα και το γενικότερο περιβάλλον της, τα οποία επέτρεπαν να ξεδιπλωθεί ολόκληρο το νοηματικό, αισθητικό και συμβολικό περιεχόμενο που είχε εκείνη τη χρονική περίοδο. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια της βιωμένης εμπειρίας, που θα μπορούσε να αποκτήσει από το έργο ο σύγχρονος θεατής (βλ. H. Belting, 1995, 286-299).

Το θετικό όμως είναι ότι το έργο επανανοηματοδοτείται και αποκτά νέα συμφραζόμενα, νέες σημάνσεις και ερμηνείες στα νέα δεδομένα.

Σύμφωνα μ' αυτά τα δεδομένα, στην εποχή μας ένας ευρύτερος προβληματισμός σ' αυτό το θέμα κάνει λόγο για μια πολύ ευέλικτη μέθοδο πολιτισμικής ανάλυσης της ιστορίας της τέχνης (βλ. N. Schneider, 1995, 397-399).

Ταυτόχρονα εξετάζονται νέοι πιο ευέλικτοι και συνδυαστικοί τρόποι προσέγγισης των έργων τέχνης. Εξετάζω τα έργα καθεαυτά σημαίνει πως δεν τα ερευνώ απομονωμένα, όπως επέμεναν οι παλιότερες αντιλήψεις, που εστίαζαν αποκλειστικά στο έργο. Δεν αναζητούμε στο έργο το μάρτυρα ή τον καθρέφτη κάποιου άλλου πράγματος και πρέπει να έχουμε συνείδηση των ερωτημάτων που επιλέγουμε να απαντήσουμε. Τα έργα τέχνης μπορούν να εξεταστούν ως ντοκουμέντα της βιογραφίας του καλλιτέχνη, της ιστορίας των ιδεών ή των κοινωνικών συνθηκών κλπ. Για το λόγο αυτό χρειαζόμαστε τα έργα δίπλα σε άλλα έργα, σε συσχετισμό με στοιχεία και πληροφορίες, ώστε αυτά να ανταποκριθούν στα ειδικά ή γενικότερα ερωτήματα που αφορούν το περιβάλλον ή τα συμφραζόμενά τους.

Για τη θεμελίωση της ερμηνείας των έργων τέχνης, η ιστορική εξήγηση είναι εξίσου σημαντική με την αποκατάσταση του ιστορικού και κοινωνικού περιβάλλοντος των έργων. Η ερμηνεία, ωστόσο, είναι η προσπάθεια που καταβάλλουμε να απεγκλωβίσουμε τα έργα από τη σφαίρα των ήδη γνωστών και εξηγήσιμων. Γι' αυτό και ανιχνεύουμε την ορατή διάσταση των έργων μέσα από τις εμφανείς τους ποιότητες, δηλαδή από ποιότητες προφανείς όπως το

σχέδιο, η σύνθεση, τα υλικά, τα χρώματα κλπ., και το περιεχόμενό τους μέσα από τις πολυσχιδείς σχέσεις των μορφολογικών και θεματικών στιγμών τους.

Η ερμηνεία των έργων τέχνης ξεκινά από την υπόθεση ότι αυτά είναι δεκτικά και γόνιμα, δηλαδή προσφέρονται για διερεύνηση. Διερευνώ τις διαφορές που διαφαίνονται στα έργα σε σχέση με τις διαφορές στις συνθήκες διαβίωσης, συμπεριφοράς και σκέψης και τις διαφορές που παρουσιάζουν στη χρήση των υλικών (πέτρα, ξύλο, χρώματα κλπ.). Αυτό σημαίνει ότι δεν παραμερίζουμε τα συμφραζόμενα των έργων, εξετάζοντάς τα. Τα ερωτήματα που υποβάλλουμε στα έργα πρέπει να συσχετίζονται και να διασταυρώνονται, γι' αυτό και πρέπει να τα διακρίνουμε και να τα κατηγοριοποιούμε, όχι να τα συγχέουμε και να τα ισοπεδώνουμε. Η ανάλυση του κοινωνικού πλαισίου μπορεί να μας δώσει άλλες απαντήσεις και η ιστορική ανάλυση άλλες. Τα πράγματα είναι σύνθετα και απαιτούν συνδυαστικό πνεύμα. Αν επαναπαυθούμε στην απαίδευτη και στην «αθώα» οπτική επαφή με το έργο τέχνης, το προσεγγίζουμε πιθανότατα από την πλευρά μας με αφέλεια (βλ. O. Bätschmann, 1995, 241-242).

Όσα αναφέραμε παραπέμπουν κυρίως σε μεθοδολογίες που εφαρμόζει η Αισθητική, ως επιστημονικός κλάδος, ως κλάδος που ασχολείται με τα φαινόμενα της καλλιτεχνικής δημιουργίας και της απόλαυσης του έργου τέχνης στους διάφορους πολιτισμούς και τις διάφορες εποχές, αποκαλύπτοντας μίαν εκπληκτική ποικιλομορφία καλλιτεχνικής έκφρασης, ιδεών και αντιλήψεων, παραδόσεων, στυλιστικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και άλλων ιδιαιτεροτήτων των έργων τέχνης<sup>6</sup>. (βλ. Α. Γιανναράς, 1975-76, Γ. Βώκος, 2001, Πάπυρος-Larousse-Britannica, τ.5).

## 9.6. Η προσέγγιση του έργου τέχνης από την πλευρά της Ιστορίας της Τέχνης.

Από την πλευρά της ιστορίας της τέχνης, το έργο τέχνης εξετάζεται από πολλές οπτικές γωνίες, ανάλογα με τις επιστημονικές περιοχές που το διερευνούν και τις προτεραιότητες που βάζουν κάθε φορά στις αναλύσεις τους οι ερευνητές ιστορικοί, όπως ταιριάζει σ' ένα έργο τόσο πολυεδρικό. Αναφερόμενοι στο θέμα αυτό θα πρέπει να παραθέσουμε τις παρατηρήσεις του H. Dilly σχετικά με τους όρους «Ιστορία της τέχνης» και «Επιστήμη της τέχνης». Κατά την άποψή του, ο όρος «Επιστήμη της Τέχνης» χρησιμοποιείται τελευταία όλο και περισσότερο, εγείροντας μεγαλύτερες αξιώσεις, δεν φαίνεται να δικαιώνεται όμως, ούτε επιστημολογικά ούτε ιστορικά. Επισημαίνει παράλληλα ότι οι ιστορικοί της τέχνης εργάζονται με επαληθεύσιμες διυποκειμενικά και λογικά μεθόδους, όμως πολύ απέχουν από μια συγκροτημένη θεωρία για το αντικείμενό τους. Στηρίζονται μάλλον σε αποσπάσματα θεωριών, πιστεύοντας ότι αυτά συγκροτούν ένα συνεκτικό λόγο. Υποστηρίζει, τέλος, ότι ο κλάδος αυτός θα πρέπει ίσως να θεωρητικοποιήσει τα συμπεράσματά του στο πλαίσιο μιας νέας θεωρίας των επιστημών του ανθρώπου, όπως ονειρεύτηκαν οι διαφωτιστές του 18<sup>ου</sup> αιώνα (βλ. H. Dilly, 1995, 11-12).

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερευνητικά πεδία της ιστορίας της τέχνης σε σχέση με το θέμα μας (βλ. Μ. Παπανικολάου, 1995, 5-8). Πολύ συνοπτικά αναφερόμαστε στην κοινωνικοϊστορική, ψυχολογική, μορφολογική, σημειωτική ή σιγματική, εικονογραφική ή εικονολογική, στυλιστική και φεμινιστική προσέγγιση της τέχνης.

Η κοινωνικοϊστορική προσέγγιση, συσχετίζοντας την τέχνη με το κοινωνικοϊστορικό γίγνεσθαι, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αντικειμενική πραγματικότητα, χωρίς να παραβλέπει ότι οι υποκειμενικές στιγμές παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της τέχνης. Υποστηρίζει τη θέση ότι η διείσδυση στη μορφή και το περιεχόμενο του έργου δεν μπορεί να γίνει με απλές συναισθηματικές δοκιμές, ούτε με συνειρμικές παραθέσεις συμβολικών σημασιών της ψυχανάλυσης, που απλώς αναπαράγουν συμβατικά σχήματα ερμηνείας της ψυχολογίας του βάθους, τα οποία έχουν διεισδύσει στο καθημερινό υποσυνείδητο. Για τη μελέτη του έργου χρειάζεται ένα ευρύ πεδίο έρευνας, επειδή διαισθητικά δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε ι-

---

<sup>6</sup> Ως γνωστό, η Αισθητική είναι κλάδος της φιλοσοφίας που ασχολείται με τη φύση και τα κριτήρια αξιολόγησης του ωραίου, με την περιγραφή και ερμηνεία των καλλιτεχνικών φαινομένων και της αισθητικής εμπειρίας μέσα από τη χρήση μεθόδων άλλων άλλων επιστημών (ψυχολογίας, ιστορίας, κοινωνιολογίας κ.ά.).

στορική γνώση, να εντοπίσουμε πολιτισμικές διαφορές κλπ. Θεωρεί απαραίτητες τις ερμηνευτικές αναλύσεις και έρευνες, που θα στηρίζονται σε ποσοτικά στοιχεία (αναλύσεις περιεχομένου). Οι κοινωνικοϊστορικές ερμηνείες του έργου τέχνης έχουν μάλλον μια ευρύτερη βάση, καθώς ξεκινούν από τη βασική αρχή της ολότητας και από το συνηφιισμό του συνολικού κοινωνικού ορίζοντα της ζωής και όλων των παραγόντων, οι οποίοι καθορίζουν το σχηματισμό της κοινωνίας (βλ. N. Schneider, 1995, 384-386).

Η ψυχολογική προσέγγιση συνδέεται με στις σύγχρονες αντιλήψεις της αισθητικής της πρόσληψης, που αφορούν στη συμμετοχή του θεατή στο έργο τέχνης, αντίθετα από τις αστικές αντιλήψεις για την τέχνη, που θεωρούσαν ότι το έργο ερμηνεύεται αφ' εαυτού του ή κατ' αποκλειστικότητα μέσα από τη διαδικασία παραγωγής του και το δημιουργό του. Βασική αρχή της ψυχολογίας της πρόσληψης είναι ότι το έργο τέχνης υπόκειται σε ενεργό ολοκλήρωση από την πλευρά του θεατή, μέσα από ένα εν εξελίξει διμερή μεταξύ τους διάλογο σε ορισμένο πλαίσιο χώρου, χρόνου κλπ., που επηρεάζει την ποιότητά του (βλ. W. Kemp, 1995, 304-306).

Η ψυχαναλυτική μέθοδος, ειδικότερα, στηριζόμενη στην ψυχαναλυτική θεωρία, μάς επιτρέπει να ανιχνεύσουμε τις συνειδητές και ασυνειδητές πτυχές ενός ευρύτατου φάσματος σχέσεων ανάμεσα στον καλλιτέχνη και το έργο τέχνης, καθώς και στο έργο τέχνης και το θεατή του (βλ. H. Kraft, 1995, 379-381).

Η μορφολογική και φορμαλιστική προσέγγιση δίνει κύρια έμφαση στη μορφή του έργου τέχνης. Για το Focillon οι ίδιες οι μορφές τέχνης φέρουν μια ζωτική δύναμη, που τους επιτρέπει ν' αναπτυχθούν. Επισημαίνει, ωστόσο, τον κίνδυνο αυτή η μονομέρεια να οδηγήσει στην απομάκρυνση των μορφών από τον ίδιο τον άνθρωπο, τη φύση και την ιστορία, για να συγκροτήσουν ένα δικό τους κόσμο μακριά από τη ζωή (βλ. H. Focillon, 1982).

Σύμφωνα με Ruskin, στόχος του ιστορικού τέχνης που ακολουθεί αυτή την προσέγγιση είναι να εξετάζεται η μορφή ως λειτουργία ή δείκτης ανάπτυξης και δυναμισμού εσωτερικού και εξωτερικού. Ως προϋπόθεση για να κριθεί η μορφή είναι η ανάλυση αφ' ενός των κανόνων που διέπουν τη γένεσή της και αφ' ετέρου των δυνάμεων που προβάλλουν αντίσταση. Λαμβανομένου υπόψιν ότι σ' όλες τις μορφές διακρίνουμε γραμμές ενέργειας, πίεσης, κίνησης, εκφράσεις ισόρροπων ή αντίθετων δυνάμεων κλπ., γι' αυτό άλλωστε και η τόσο θαυμαστή ακρίβεια και αφαίρεση που παρουσιάζουν (βλ. H. Bauer, 1995, 188-192).

Η σημειωτική σιγματική προσέγγιση επικεντρώνεται στη θεωρία των σημείων. Η βασική αρχή της υποστηρίζει ότι καθετί το οποίο γίνεται αντιληπτό με τις αισθήσεις, μπορεί να αναχθεί σε σημείο. Το σύνολο όλων των σημείων, που μπορούν να ερμηνευτούν σημειολογικά, σχετίζεται με το προσωπικό ύφος και τα διάφορα στυλ (ομαδικά, τοπικά, εποχιακά κλπ).

Τα σημεία στο έργο τέχνης, τα οποία αντιπροσωπεύουν τα εικαστικά και συνθετικά του στοιχεία, κατανοούνται μόνο μέσα στα συμφραζόμενά του, γι' αυτό είναι απαραίτητη η ανάλυση του πεδίου αναφοράς του έργου. Ως εκ τούτου, εκτός από τα συμφραζόμενα των σημείων εξετάζονται τα κίνητρα, το πολιτικό πλαίσιο, τα χρονικά δεδομένα και οι διαμεσολαβήσεις τους. Η αλληλεπίδραση όλων αυτών τείνει προς την επικοινωνία, όταν η δράση οδηγεί στην κατανόηση του έργου. Η εξωτερική όψη των σημείων (Συντακτική) και η σημασία τους (Σημαντική) συνιστούν ένα σύμπλεγμα ερεθισμάτων στο οποίο αντιδρά ο θεατής (δέκτης). Αυτό, όπως είναι φυσικό, επιφέρει μια διαφοροποιημένη κάθε φορά επίπτωση στη συμπεριφορά του δέκτη, ανάλογα με την προσωπική του χαρακτηρισμοί. Για παράδειγμα, ένας δέκτης με ικανότητα για πολλαπλές σημασιοδοτήσεις προτιμά το νεωτερισμό, αλλιώς αρκείται στις παραδεκτές και υπάρχουσες μορφές τέχνης.

Η επικοινωνία με το έργο τέχνης ολοκληρώνεται ως αλληλεπίδραση στο αναφορικό πεδίο της κοινωνίας. Γι' αυτό, ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό μοντέλο (απολυταρχικό – πλουραλιστικό κλπ.), εξασκείται μια σχετική επίδραση στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Βασική θέση αυτής της προσέγγισης είναι ότι αποκλείεται η μονομερής ενασχόληση με τις τεχνικές χρηστικής λειτουργίας των σημείων και των μέσων, επειδή γι' αυτήν προέχει η επικοινωνιακή πρόθεση από τις οπτικές ή τεχνολογικές αναφορές. Συνεπώς, η συντακτική ανάλυση υποτάσσεται στην ανάλυση της επικοινωνιακής λειτουργίας και δεν είναι αυτοσκοπός.

Στην ανάλυση των συντακτικών ρεπερτορίων αυτής της μεθόδου έχουν συνεισφέρει καλλιτέχνες, όπως οι Paul Klee («Παιδαγωγικό σημειωματάριο» και «Εικαστική σκέψη»), Wasily Kandinsky («Σημείο, γραμμή, επίπεδο», «Για το πνευματικό στην τέχνη») Johannes Itten («Η προπαιδεία μου στο Bauhaus», 1932). Επίσης, ερευνητές όπως οι Oscar Holweck (1968) και Heitz Habermann (1974), οι οποίοι έδωσαν προτεραιότητα στις αναλυτικές – συνδυαστικές προσεγγίσεις, καθώς και νεότεροι ερευνητές, όπως ο Umberto Eco, ο οποίος αναπτύσσει τη σημειολογία ως κουλτούρα της επικοινωνίας και άλλοι οι οποίοι γενικότερα έδωσαν έμφαση στους φορείς των πληροφοριών και στα συμφοραζόμενα των οπτικών πράξεων επικοινωνίας (βλ. R. Duroy-G.Kerner, 1995, 326-352).

Η εικονογραφική - εικονολογική προσέγγιση διερευνά το αλλοτινό νόημα του έργου τέχνης, χρησιμοποιώντας όλες τις προσβάσιμες οπτικές ή άλλες πηγές που σχετίζονται με το έργο. Γι' αυτό το λόγο προϋποθέτει διεξοδική έρευνα των γραπτών πηγών (διάφορα ιστορικά κείμενα) και συγκρίσεις διαφόρων έργων, με στόχο να εξαντληθούν οι γνώσεις του ερευνητή σχετικά με τη σύγχρονη προς το έργο κατάσταση. Απαιτείται η κριτική άποψη του ερευνητή, ώστε στο τέλος να οδηγηθεί σε μια «αυτοαποκάλυψη» του έργου μετά την εξερεύνηση, κάτι αρκετά περίπλοκο και δύσκολο να εκφραστεί διαφορετικά.

Όπως είναι γνωστό, ο Panofsky ήταν αυτός που ανήγαγε την εικονογραφική – εικονολογική προσέγγιση σε θεωρητικό μοντέλο, στηριζόμενος σ' ένα τριπλό σχήμα του αυστριακού κοινωνιολόγου Karl Mannheim. Τα στάδια αυτά αντιπροσωπεύουν έναν αυξανόμενο βαθμό εμβάθυνσης από την προεικονογραφική περιγραφή στην εικονολογική ερμηνεία, μέσω της εικονογραφικής ανάλυσης.

Επισημαίνεται ότι η προσέγγιση αυτή δεν μπορεί ακόμη να αναλύσει εύκολα στην εποχή μας τα μηνύματα της διαφήμισης, του βιομηχανικού σχεδιασμού, των κόμικς κλπ. Όμως, διαθέτει έναν ισχυρό σύμμαχο, που δεν είναι άλλος από τη σύγχρονη τέχνη και τη στροφή στο μεταμοντερνισμό. Αυτό οι εικονολόγοι το αντιμετωπίζουν ως μια πρακτική εφαρμογή της εικονολογίας από τον καλλιτέχνη, καθώς οι εικόνες αποκτούν ξανά περίπλοκα θεματικά περιεχόμενα, κωδικοποιημένα και συχνά ανατρεπτικά. Έτσι η εικονολογία σήμερα έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει θεωρητική και πρακτική διάσταση στο χώρο της επιστήμης και της τέχνης (βλ. J. Eberlein, 1995, 211-239, E. Panofsky, 1991).

Στη στυλιστική προσέγγιση του έργου τέχνης το έργο δεν ερμηνεύεται με βάση το σύνολο των ιδιοτήτων του, την «απτή του φαινομενικότητα», αλλά σύμφωνα με κάποιες ιδιότητές του, χαρακτηριστικές για μια ομάδα εικόνων. Κύριος στόχος της ανάλυσης αυτής είναι η κατηγοριοποίηση και η αφετηρία αυτής της κατηγοριοποίησης είναι σαφώς εξωκαλλιτεχνική, καθώς στο έργο τέχνης δεν αντιμετωπίζεται ολόκληρος ο κόσμος, που αυτό εκπροσωπεί, αλλά το έργο εκλαμβάνεται ως μέσο με το οποίο εκδηλώνεται κάτι. Η επικέντρωση στο αυτόνομο έργο τέχνης σημαίνει ότι η προσέγγιση υποβιβάζεται σ' ένα είδος «γραφικού χαρακτήρα». Η στυλιστική ανάλυση επιδιώκει ad hoc να ανακαλύψει το γενικό αντικείμενο πίσω από το μερικό, δεχόμενη ότι το έργο αναπτύσσεται σε ομόκεντρους στυλιστικούς κύκλους.

Άλλωστε, ο Wölfflin είχε διατυπώσει τη θέση ότι το μεμονωμένο έργο τέχνης κρύβει πάντα κάτι ανησυχητικό για τον ιστορικό, γι' αυτό ο ιστορικός οφείλει να σπάσει αυτή την απομόνωση του έργου, με το να ανιχνεύσει το γενικό μέσα στο επιμέρους. Στο κύριο θεωρητικό του έργο «Βασικές έννοιες της ιστορίας της τέχνης» χρησιμοποιεί μ' αυτή την προοπτική το στυλ, δίνοντάς του διπλή ρίζα ανάμεσα στο ατομικό, που πηγάζει από την προσωπικότητα και το ταλέντο του καλλιτέχνη και στο γενικό, που πηγάζει από το στυλ της εποχής, της χώρας, της σχολής στην οποία αναφέρεται το έργο κλπ. (βλ. H. Bauer, 1995, 201-204 και H. Wölfflin, 1992).

Τέλος, η φεμινιστική προσέγγιση επιζητά να δικαιώσει τη μέχρι τώρα καταπιεσμένη και αγνοημένη τέχνη, που προέρχεται και από τη δημιουργικότητα της γυναίκας. Από τις αναλύσεις της Spickernagel αναδεικνύεται ότι στη γυναικεία αισθητική και δημιουργία δεν υπάρχουν ορισμένα ανδρικά στερεότυπα, όπως π.χ. το δαιμονικό και το εξιδανικευμένο πρότυπο της γυναίκας, που και τα δυο θέτουν ένα αφηρημένο περιορισμό στη ζωντάνια και την πολλαπλότητα των μορφών της γυναικείας παρουσίας και αναπαράστασης στο χώρο της τέχνης (βλ. E. Spickernagel, 1995, 419-444).



## 9.7. Η προσέγγιση της τέχνης από την πλευρά των εμπειρικών, ψυχολογικών και επιστημονικών ερευνών

Πέραν των όσων έχουμε αναφέρει σε σχέση με τα πορίσματα των διεθνών ερευνών για το θέμα της εικονογράφησης και τις σχετικές επιστημάνσεις της έρευνάς μας, αναγκαία θεωρούμε μια σύντομη αναφορά για την έρευνα στο χώρο της τέχνης. Η αναφορά αυτή ρίχνει περισσότερο φως στο μυστήριο που υπάρχει γύρω από την καλλιτεχνική δημιουργικότητα, τόσο των ενήλικων καλλιτεχνών, όσο και των παιδιών. Θα πρέπει από την αρχή να επιστημάνουμε ότι ο τομέας αυτός δεν έχει αναπτυχθεί σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό, αν και τα ερευνητικά πεδία της ιστορίας της τέχνης έχουν πολλαπλασιαστεί (βλ. και Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997 και Μ. Warnke, 1995, 25-27).

Ωστόσο, οφείλουμε να επιστημάνουμε την ιδιαιτερότητα του χώρου της τέχνης ως ερευνητικό πεδίο και τη δυσκολία του ερευνητή. Πολλές φορές τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών, κυρίως των ψυχολογικών, είτε είναι αμφιλεγόμενα είτε ξεφεύγουν από την ουσία της καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Ο Arnheim τονίζει σχετικά ότι πολλές φορές οι ψυχολόγοι που ερευνούν την τέχνη έχουν περιθωριακή συμβολή στην κατανόησή της, επειδή την βλέπουν κυρίως ως όργανο για τη διεύρυνση της ανθρώπινης προσωπικότητας ή την περιορίζουν σε ό,τι μπορεί να μετρηθεί. Η βαθιά γνώση και η σωστή έρευνα όμως απαιτούν, όπως και σε κάθε άλλο αντικείμενο μελέτης, «το είδος εκείνο της οικείας γνώσης που πηγάζει από μακροχρόνια αγάπη και υπομονετική αφοσίωση. Η καλή θεωρία της τέχνης» υπογραμμίζει, «πρέπει να έχει τη μυρωδιά του ατελιέ, αν και η γλώσσα της θα πρέπει να διαφέρει από την “εν οίκω” χρησιμοποιούμενη διάλεκτο των ζωγράφων και των γλυπτών» (βλ. R. Arnheim, 1999, 16).

Ο Rene Magritte από την πλευρά των δημιουργών παρατηρεί επίσης σχετικά ότι «ο γενικός σεβασμός και η βαθιά άγνοια που εκδηλώνεται απέναντι στην επιστήμη, έχουν ως αποτέλεσμα τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας, που πρακτικά είναι πολύ χρήσιμα ή πολύ μηδαμινά, να εκλαμβάνονται ως μια ανώτερη μορφή γνώσης των πραγμάτων. Αν κανείς πιστεύει κάτι τέτοιο, είναι πια αδύνατο να έχει μια άμεση επαφή με τα πράγματα, μια επαφή απαλλαγμένη από οποιοδήποτε επιστημονικό συλλογισμό. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε πράγμα μπορεί να γίνει αντιληπτό με τόσους διαφορετικούς τρόπους, όσες είναι και οι επιστημονικές ειδικότητες». Αυτό σχετίζεται με κάποιες ιδιαίτερες προτιμήσεις. (βλ. R. Magritte, ό.π., 56-57).

Συνεπώς, τα αποτελέσματα των ερευνών στο χώρο της τέχνης είναι σχετικά, περιορισμένα και αμφισβητήσιμα, όχι όμως χωρίς κάποια χρησιμότητα, προπάντων όταν συνδυάζονται με μια άμεση και ζωντανή επαφή μ' αυτό τον ευαίσθητο χώρο. Θα αναφερθούμε στην έρευνα αναφορικά με τις σχέσεις κοινωνιολογίας – αισθητικής και γλωσσολογίας – αισθητικής, ως ένα δείγμα του προβληματισμού που αναπτύχθηκε από την πλευρά διαφόρων επιστημών για το θέμα. Κυρίως εξετάζονται τα κλασικά προβλήματα αυτών των σχέσεων.

Αν και πολλά έχουν λεχθεί, φαίνεται να παραμένει άθικτο το πρόβλημα αν η τέχνη είναι γλώσσα ή αντικαθρέφτισμα της κοινωνίας μιας εποχής. Το βέβαιο είναι ότι ο καλλιτέχνης, δημιουργώντας το έργο του, υπακούει σε κάποιο κώδικα ή αντι-κώδικα και ότι το έργο μάς προσφέρεται κατά τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε σήμερα αυτό τον κώδικα.

Οι πρώτες έρευνες προς την κατεύθυνση αυτή οφείλονται στη σχολή της Βιέννης και συγκεκριμένα στο Ε. Φωρ (1873-1937) και στον κύκλο του Βάρμπουργκ, με έδρα πρώτα το Αμβούργο και μετά το Λονδίνο και κύριους ερευνητές τους Άμπν Βάρμπουργκ (1866-1929), Έρνστ Κασίρερ (1874-1945) και κυρίως τον Έρβιν Πανόφσκι (1892-1968).

Οι έρευνες του Πιέρ Φραγκαστέλ (1900-1970) κατατάσσονται στην κοινωνιολογία της τέχνης και παρουσιάζονται πράγματι ως μια απόπειρα σωστής ανάγνωσης του έργου τέχνης. Δεν παραμελείται κανένα από τα στοιχεία που απαρτίζουν το κοινωνικό – ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο: ιδεολογίες, επικρατούσες πολιτικές βουλήσεις, οργάνωση και χρηματοδότηση, μελέτη των λειτουργιών του έργου κλπ., ώστε όλα να μπαίνουν σε μια πολυφωνική σύνθεση στην έρευνά του. Πρόκειται όμως κυρίως για αποκρυπτογράφηση του συστήματος, του

κώδικα των σημασιών και των αναπαραστάσεων, που επιτρέπουν την ανάγνωση του πίνακα. Από το 15<sup>ο</sup> ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα μια ορισμένη ομάδα ανθρώπων δημιούργησε ένα τρόπο ζωγραφικής αναπαράστασης του σύμπαντος, σε συνάρτηση με μια ορισμένη ψυχολογική και κοινωνική ερμηνεία της φύσης, που βασίζεται σε ορισμένο σύνολο γνώσεων και πρακτικών κανόνων για δράση. Ο Φρανκαστέλ επέμενε πολύ στην ιδέα της αδυναμίας αποκρυπτογράφησης του έργου τέχνης από τον αμήτο, ακόμη και από τον ειδικό.

Ένας άλλος τρόπος έρευνας οδήγησε στην ανάγνωση του έργου τέχνης με τρόπο καθαρά φορμαλιστικό, με τη βοήθεια της έννοιας της δομής. Αυτός ο τύπος έρευνας, που έχει τα πρότυπά της ίσως στη θεωρία της Gestalt, οδήγησε στο προβληματισμό κατά πόσο είναι σωστή, στην ανάλυση του έργου τέχνης, η χρήση εννοιών οι οποίες προέρχονται από το χώρο της γλωσσολογίας.

Όσα προαναφέραμε ενδεικτικά, υποδηλώνουν τις διαφορετικές κατευθύνσεις της επιστημονικής έρευνας σε σχέση με τα σύγχρονα προβλήματα, που αναφέρονται ως προς την ανάγνωση του έργου τέχνης. (βλ. Πάπυρος – Larusse – Britannica, 1986. τ. 26).

Ένα μεγάλο κεφάλαιο στο αντικείμενο των επιστημονικών ερευνών αφορά τις σχέσεις της τέχνης με το χώρο της εκπαίδευσης. Ο Torrance αναφέρεται σε δεκαοχτώ σχετικές εμπειρικές έρευνες της δεκαετίας του '60. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε έρευνες που συσχετίζουν μία ή περισσότερες τέχνες με τη διδακτική διαδικασία, με στόχο τη συμβολή της τέχνης στο να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται και να πράττουν δημιουργικά. Αναγνωρίζοντας την τέχνη ως πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορεί να εκδηλώνεται και να διερευνάται η δημιουργική έκφραση, οργάνωσε ειδικά τεστ εκτίμησης των ικανοτήτων της δημιουργικής σκέψης. Ένα από αυτά π.χ. είναι η συμπλήρωση μισοτελειωμένης φιγούρας (incomplete figures test). Το τεστ αυτό έδειξε ότι τα παιδιά στην αρχή νιώθουν αμήχανα και άβολα, στη συνέχεια όμως με την ενθάρρυνση του ερευνητή ανταποκρίνονται ικανοποιητικά. Καθώς προχωρούν δημιουργείται ατμόσφαιρα ανακούφισης, αυξημένης ζωντάνιας και αυθόρμητου ενδιαφέροντος, για να προβούν σε ανακοινώσεις για της δημιουργίες τους.

Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες του Torrance για την ανάγνωση κειμένου σε σχέση με τη δημιουργικότητα και την τέχνη. Για την ανάγνωση με δημιουργικό τρόπο τα άτομα ευαισθητοποιούνται στα προβλήματα και τις δυνατότητες των κειμένων, συνειδητοποιούν τα κενά στο περιεχόμενό τους, τα ατελή στοιχεία και τα στοιχεία που βρίσκονται εκτός κύριας εστιάσής τους. Προκειμένου οι αναγνώστες να ικανοποιήσουν την ορμή που δημιουργείται από τη διαδικασία της ανάγνωσης, ανακαλύπτουν νέες σχέσεις, προβαίνουν σε νέους συνδυασμούς, συσχετίζουν άσχετα μεταξύ τους στοιχεία σε νέα σύνολα, μετατρέπουν και επανακαθορίζουν παγιωμένα μέρη της πληροφορίας, ώστε να επινοήσουν νέες χρήσεις της μέσα στο γνωστό δομικό πλαίσιο. Γενικά προβαίνουν σε δημιουργικούς χειρισμούς, μέσα από τους οποίους προχωρούν σε ποικιλομορφία νέων προσεγγίσεων, συμπληρώνοντας, μετατρέποντας ή αλλάζοντας ριζικά όλο το παραδεκτό σκιηκό που έχουν στη διάθεσή τους με νέες ενδιαφέρουσες και συναρπαστικές ιδέες, που προσθέτουν στο περιεχόμενο των κειμένων.

Η τέχνη σ' αυτή τη διαδικασία μπορεί να παίζει βασικό ρόλο, αφού μια οποιαδήποτε μορφή τέχνης ή ο συνδυασμός πολλών τεχνών, με την κατάλληλη παρουσίασή τους, μπορεί να αποτελέσουν θεμέλιο της όλης διαδικασίας. Ο Torrance έκανε αρκετές προσπάθειες σε ερευνητικό επίπεδο ξεκινώντας απ' αυτή τη βάση (βλ. P. Torrance, 1995, 73-74, 276-277 και 1997, 47-48).

Σχετικά με τη φύση της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας των ενηλίκων καλλιτεχνών, έρευνες έγιναν από τους Taylor και Barron (1963), Cattell και Buthner (1968) Getzels και Csikszentmihalyi (1976), Haber (1980), Gardner (1982, 1988), Eisner (1988) κ.ά.

Η έρευνα των Taylor και Barron έγινε σε διάφορους καλλιτέχνες και έδειξε ότι τα άτομα αυτά, εκτός από τα γνωστά χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου, όπως εφευρετικότητα, ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση, ανοχή της ασάφειας και των αντιθέσεων, έλξη προς τη συνθετικότητα κλπ., διακρίνονται επιπλέον και για την έλξη προς τις συνοπτικές και κομψές ερμηνείες, την ακρίβεια, τη μεθοδικότητα, την τάση τους για τελειότητα, τα πρώιμα και πλατιά ενδιαφέροντα. Παράλληλα διακρίνονται για τις διανοητικές δραστηριότητες, την απόμακρη στάση προς τους ανθρώπους και την αντίσταση στις πιέσεις για αφομοίωση στην ομάδα, τον υ-

ψηλό βαθμό ελέγχου των παρορμήσεων και την προτίμηση των μηχανισμών άμυνας, μέσα από την απώθηση συναισθημάτων και την απομόνωση. Η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται στην προσωπικότητα κυρίως των επαγγελματιών καλλιτεχνών.

Η έρευνα προβλεπτικού περιεχομένου των Getzels και Csikszentmihalyi, όπως χαρακτηρίστηκε, έγινε με στόχο τη διαχρονική παρακολούθηση φοιτητών των καλλιτεχνικών σχολών και έδειξε ότι η επιτυχία τους ως επαγγελματιών δεν εξαρτάται τόσο από το ταλέντο, όσο από μια διαδικασία αλληλεπιδράσεων των νεαρών καλλιτεχνών με το περιβάλλον τους. Παρατηρήθηκε συγκεκριμένα ότι, ενώ οι πρώτες προσπάθειες αυτών που διακρίθηκαν αργότερα ως πετυχημένοι επαγγελματίες δεν ήταν ανώτερες από των άλλων συναδέλφων τους που δεν διακρίθηκαν, εντούτοις, για κάποιους λόγους προκάλεσαν την προσοχή ενηλίκων και ειδικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τονωθεί το αυτοσυναισθημα και η αυτοπεποίθησή τους και να χρησιμοποιηθεί ως κίνητρο δημιουργίας και ως μέσο προβολής τους. Έτσι, λόγω της δυναμικής αυτής, τα άτομα αυτά αύξησαν την επίδοσή τους σ' αυτό το χώρο, όπως γίνεται και σε όλους τους άλλους (αθλητισμός, χώρος του θεάτρου, του θεάματος κλπ.). Με τον καιρό η τέχνη γι' αυτούς έγινε όργανο αυτοέκφρασης και αυτοεπιβεβαίωσης (βλ. Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997, 162-163).

Ο Gardner υπήρξε από τους ερευνητές με πολλές έρευνες στο ενεργητικό του σ' αυτό τον τομέα. Στις επί μεγάλο χρονικό διάστημα μελέτες του, προσπάθησε να αναλύσει τη φύση της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας. Στις εργασίες του συνυφαίνεται η πορεία της εξέλιξης του ανθρώπου με το χώρο της τέχνης. Επηρεασμένος από συμβολιστές, όπως ο Nelson Goodman, γλωσσολόγους, όπως ο Noam Chomsky, ψυχολόγους, όπως ο Jean Piaget και ορθολογιστές αναλυτές στις σχέσεις της τέχνης με τη συμβολική λειτουργία, όπως ο Claude Levi – Strauss, σχημάτισε την πεποίθηση ότι οι τέχνες κληροδοτούν τη χρήση ποικίλων συμβολικών συστημάτων και αλλάζουν τον τρόπο που δεχόμαστε την εμπειρία και την αντίληψή μας για το τι είναι σπουδαίο και τι φαίνεται σωστό. Με λίγα λόγια, σχημάτισε την πεποίθηση ότι οι τέχνες στις διάφορες μορφές τους αλλάζουν ολόκληρη την αντίληψή μας. Γι' αυτό και αναγνώρισε το σπουδαίο ρόλο τους στη ζωή του ανθρώπου (βλ. H. Gardner, 1982, 12-64).

Ο Gardner ήταν από αυτούς που προσπάθησαν να προσεγγίσουν τα προβλήματα της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας, όχι μόνο με νοητικές, αλλά και αισθητικές και καλλιτεχνικές διαδικασίες, μέσα από το πρόγραμμα «Project Zero», στο οποίο ήταν επικεφαλής (βλ. H. Gardner, 1988, 164).

Αντίθετα, ο E. Eisner, ως επικεφαλής του προγράμματος “Discipline – Based Art Education”, έδωσε έμφαση στην ιστορία της τέχνης, την κριτική της τέχνης και την αισθητική (βλ. E. Eisner, 1988, 17-20).

Ο Gardner επίσης ήταν αυτός που ασχολήθηκε ιδιαίτερα και με την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών. Μερικοί από τους λόγους για τους οποίους γίνονται έρευνες σ' αυτό τον τομέα είναι αισθητικοί, εκπαιδευτικοί, κλινικοί κ.ά.

Οι αισθητικοί λόγοι σχετίζονται με τη γοητεία της έκφρασης των παιδιών, που πολλές φορές επηρεάζουν τους ενήλικους καλλιτέχνες στο έργο τους.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη της σχεδιαστικής τέχνης των παιδιών, που μπορεί να καλλιεργήσει σημαντικές δεξιότητες οπτικής αντίληψης και έκφρασης.

Οι κλινικοί σχετίζονται με την αξιολόγηση της προσωπικότητας ή τη διάγνωση ψυχολογικών διαταραχών των παιδιών. Η κλινική θεραπευτική αξία των παιδικών σχεδίων αναφέρεται κυρίως στην ανάπτυξη των μέσων συναισθηματικής έκφρασης και αναπτύσσεται στη διαδικασία της θεραπείας μέσω της τέχνης.

Τέλος, διαπιστώνεται ότι η μελέτη και ανάλυση των διαδικασιών δημιουργικής έκφρασης των παιδιών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη γνώση της εξελικτικής γνωστικής ψυχολογίας, με όσα μας αποκαλύπτει για τις στρατηγικές αναπαράστασης και με την παροχή άλλων πληροφοριών. (βλ. G. Thomas – A. Silk, ό.π., 51).

Στη σχετική έρευνά τους οι Gardner και Winner (1976) ζήτησαν από παιδιά ηλικίας 4-12 ετών να δώσουν απαντήσεις πάνω σε μια εικόνα, ένα ποίημα και ένα μουσικό θέμα. Οι ερωτήσεις αφορούσαν ζητήματα όπως ο τρόπος με τον οποίο παράγεται η τέχνη (από πού νομίζεις ότι προήλθε αυτό το έργο;), το στυλ (πώς μπορείς να διακρίνεις δυο πίνακες που έγιναν

από διαφορετικούς καλλιτέχνες;), τη σχέση της εικόνας με το θέμα του έργου (ποια είναι η διαφορά ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και στην αναπαράστασή του στο έργο;) και την αξιολόγηση (σου αρέσει αυτό και πώς μπορείς να στηρίξεις την άποψή σου;)

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς τους, οι Gardner και Winner κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα μικρά παιδιά δεν φαίνεται να έχουν κάποια συναίσθηση της τέχνης των ενηλίκων. Σ' αυτά η κατανόηση της τέχνης γίνεται σταδιακά. Εδικά, τα μικρότερα, ηλικίας 4-7 ετών, πιστεύουν ότι οι πίνακες προέρχονται πιθανώς από κάποιο εργοστάσιο και έδειξαν να γνωρίζουν ελάχιστα ότι οι άνθρωποι χρειάζονται κάποιο ειδικό ταλέντο και δεξιότητες για να δημιουργήσουν ένα πίνακα. Συνήθως τα παιδιά μπερδεύουν την εικόνα με το θέμα.

Ο Haber επίσης στην έρευνά του (1980) συμπεραίνει ότι τα παιδιά, αντίθετα από τους ενήλικες, παρουσιάζονται σχετικά λιγότερο ευαίσθητα αντιληπτικά απέναντι σε μια εικόνα ως επιφάνεια. Κατά κανόνα, τα μικρότερα παιδιά δεν εκφράζουν γνώμες για την ποιότητα του έργου και δεν συμφωνούν σ' αυτό που κάνει ωραίο ένα πίνακα. Μερικά παιδιά θεώρησαν όλες τις σχετικές γνώμες που ακούστηκαν έγκυρες και άλλα ότι οι αξιολογήσεις της τέχνης πρέπει να γίνονται από αυθεντίες και ειδικούς, όπως κατά τη γνώμη τους είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι.

Συνάμα, πολλά από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας προτίμησαν αφηρημένους πίνακες, παρά πίνακες με ρεαλιστικές αναπαραστάσεις, ενώ μεγαλύτερα παιδιά 7-12 ετών έδειξαν έντονη προτίμηση στον οπτικό ρεαλισμό και διέκριναν τις διαφορές ανάμεσα στην εικόνα και το εικονιζόμενο θέμα, έδειξαν ευαισθησία στο στυλ και εξέφρασαν την άποψη ότι κύριος σκοπός της τέχνης είναι η κατασκευή ακριβών αντιγράφων.

Οι έφηβοι βρίσκονται κοντά στην αντίληψη των ενηλίκων για την τέχνη, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητα πολλών και διαφορετικών τρόπων έκφρασης και κατανοώντας περισσότερο τις συμβολικές και εκφραστικές πλευρές της.

Φυσικά, οι έρευνες αυτές παρουσιάζουν συχνά αρκετά προβλήματα στους στόχους και τους τρόπους που γίνονται. Όπως ομολογούν οι ίδιοι οι ερευνητές που προαναφέραμε και άλλοι που άσκησαν κριτική, το σχέδιο των παιδιών εξετάστηκε απομονωμένο από τα άλλα μέσα αισθητικής έκφρασης κάτω από την οπτική γωνία των ενηλίκων, με την επισήμανση, ταυτόχρονα ότι γνωρίζουμε πολύ λίγα για το τι πραγματικά σκέπτονται τα παιδιά για τα σχέδιά τους και για τα σχέδια των άλλων. Παρατήρησαν σχετικά ότι η πρόοδος στην κατανόησή μας για την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, όπως εκδηλώνονται στο σχέδιο, ίσως εξαρτάται από τη μελέτη των αντιλήψεων των παιδιών για τις εικόνες, καθώς και από τη μελέτη του τρόπου παραγωγής των σχεδίων τους.

Τέλος, επισημαίνουν ότι έχει αναθερμανθεί στις μέρες μας το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από το παιδικό σχέδιο και μπορεί αυτό να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμο για να κατανοήσουμε την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών και την επαφή τους με την τέχνη των ενηλίκων καλλιτεχνών, στην οποία φυσικά καθοριστικό αρνητικό ρόλο παίζει η επιβολή της ρεαλιστικής αναπαράστασης και της οπτικής του ενηλίκου (βλ. και G. Thomas - A. Silk, ό.π., 218-225 και F. De Meredieu, 1981)

## 9.8. Πολύτεχνη έκφραση και Σ.Δ.Π.

Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα που επιδιώκει το συσχετισμό παράδοσης και νεωτερικότητας, επιδιώκει και το συσχετισμό όλων των τεχνών. Ο συσχετισμός αυτός θεωρούμε ότι είναι αναγκαίος, επειδή μέσα από τις πολυδύναμες σχέσεις που αναπτύσσουν οι εικαστικές και άλλες τέχνες στη συναυτουργία τους, αυξάνουν την εκφραστική τους δύναμη στην καλλιτεχνική δημιουργία και φυσικά και στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αναλαμβάνουν τέτοιους ρόλους. Το συσχετισμό αυτό τον αναφέρουμε ως «πολύτεχνη έκφραση».<sup>7</sup>

Μέσα από την πολύτεχνη έκφραση, όπως εκδηλώνεται στην παγκόσμια τέχνη διαχρονικά, αποκαλύπτεται ότι όλες οι τέχνες, παρά τις ιδιαιτερότητές τους, έχουν την ίδια μήτρα και κοι-

---

<sup>7</sup> Τον όρο αυτό χρησιμοποίησε εναλλάξ με τον όρο «παντέχνη» ο Στέφανος Βασιλειάδης. Επίσης, ανάλογους όρους χρησιμοποίησαν σε έργα τους ο Ιάννης Ξενάκης («παντεχνία») και Γιάννης Χρήστου («πολύτεχνο»).

νό στόχο σε ολόκληρη την πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού: να επικοινωνούν με τον παράγοντα άνθρωπο στην ολότητά τους, ως πολύπλευρη προσωπικότητα, και να τον εκφράζουν. Μέσα από τη δημιουργική συνεργασία των εικαστικών και των άλλων τεχνών αναδεικνύεται η μορφή και το περιεχόμενο του έργου τέχνης, το εικονοπλαστικό στοιχείο, ο ρυθμός, το φως, οι αρμονίες και οι αντιθέσεις, η μουσικότητα και ταυτόχρονα η πρωτοτυπία, η φαντασία, η δημιουργικότητα, το πνεύμα, τα συναισθήματα, η ψυχή και το σώμα, όλα όσα δηλαδή συνιστούν την έννοια της ανθρώπινης ύπαρξης.

Αυτή η δημιουργική ένωση καταφέρεται ευθέως κατά του πνεύματος απομονωτισμού και κατά των μονόπλευρων υπεραπλουστεύσεων που επικρατούν συχνά στον κοινωνικό, πολιτισμικό, επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο.

Ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί στο συγκεκριμένο θέμα αφορά κυρίως τη χλωμή παρουσία, όχι μόνο της εικονογράφησης, ως εκπροσώπου των εικαστικών τεχνών, αλλά και όλων των άλλων τεχνών στο σύγχρονο σχολείο, το οποίο επιβάλλει μια παράλογη τάξη, βάζοντας διαχωριστικά όρια ανάμεσα στις τέχνες, όπως και στις επιστήμες, ως προς τις οποίες, όπως γνωρίζουμε, προσφέρει, κατά τη συνήθη πρακτική του, ασύνδετες και αποσπασματικές γνώσεις. Χωρίς αμφιβολία, σ' αυτά τα θέματα προτιμότερη είναι η συνδυαστική αντίληψη, η ποικιλία και ο πλουραλισμός, η συνύπαρξη και η συναλληλία των τεχνών, αν και αυτά αναστατώνουν την τάξη που έχει επιβληθεί. Όπως όμως έχει πει σχετικά ο Barthes, προτιμότερη είναι η αναστάτωση από μια διαστρεβλωμένη τάξη (πρβλ. F. Sedgwick, 1993 2-3).

Στις μέρες μας φαίνεται να ξεπερνιέται ολοένα και περισσότερο η παλιά διάκριση μεταξύ των τεχνών. Αυτό το βλέπουμε τόσο στη σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία όσο και στις θεωρητικές προσεγγίσεις πάνω στο θέμα. Η ζωγραφική, για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις ενισχύεται με τη χρήση στοιχείων της γλυπτικής, η γλυπτική με τη χρήση χρωματικών αξιών, η αρχιτεκτονική με τη χρήση οπτικών, γλυπτικών και κινητικών αξιών, το θέατρο με στοιχεία από όλες τις άλλες τέχνες κ.ο.κ. Τόσο στο μοντερνισμό όσο και στο μεταμοντερνισμό, μέσα απ' αυτές τις προσμίξεις, οι τέχνες κατακτούν νέες εκφραστικές δυνατότητες και απλώνουν το πεδίο τους. Έτσι στις μέρες μας διευρύνθηκε το περιεχόμενο του όρου «εικαστικές τέχνες», συμπεριλαμβάνοντας εκτός από ζωγραφική, γλυπτική και αρχιτεκτονική και πολλές άλλες όπως θέατρο, χορό, η φωτογραφία, κινηματογράφο, βίντεο και τηλεόραση. Όλες αυτές οι τέχνες, εκτός από την αντικειμενική πραγματικότητα, προβάλλουν και μίαν άλλη φανταστική, με όλα τα αντιφατικά, προβληματικά και ασαφή στοιχεία των καιρών μας. Προβάλλουν δηλαδή τις νέες δυνάμεις της ιστορικής ζωής (βλ. X. Χρήστου, 1986, 160 και 1987, 8).

Κατά καιρούς επικράτησαν για τις διάφορες τέχνες ορισμένα ταξινομικά σχήματα, ανάλογα με την αξία ή την αποδοχή των τεχνών από κάποια κοινωνική ή οικονομική τάξη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα άλλες τέχνες να χαρακτηρίζονται μείζονες και άλλες ελάσσονες.

Οι πρόσφατες διακλαδικές μελέτες που συνδέουν τις τέχνες μεταξύ τους ή με την επιστήμη, έχουν τις ρίζες τους στις παλιότερες ιδέες της ενοποιημένης και συσχετισμένης τέχνης (βλ. L. Charman, ό.π., 21-26).

Είναι γεγονός ότι στην εποχή μας νέες αντιλήψεις ανέτρεψαν το μονιστικό πνεύμα, καθιερώνοντας το διεπιστημονικό, τόσο στο χώρο της επιστήμης όσο και της τέχνης. Για παράδειγμα, η μοντέρνα φυσική και η επιστημονική έρευνα ανέτρεψαν την παγιωμένη μονοδιάστατη αντίληψη του κόσμου και η σύγχρονη αισθητική, παράλληλα, τα διαχωριστικά πλαίσια μεταξύ των τεχνών.

Η αξιολογική ταξινόμηση των τεχνών πηγάζει από την αντίληψη των αρχαίων Ελλήνων, η οποία υποστήριζε ότι οι πραγματικά καλλιτεχνικές μορφές επιβάλλονται διανοητικά και πνευματικά και δεν εξαρτώνται από το αν είναι εφαρμοσμένες και χρηστικές. Η πεποίθηση αυτή ενσωματώθηκε βαθιά στη Δυτική σκέψη και διαιώνισε τη διάκριση ανάμεσα στις τέχνες, θεωρώντας ότι άλλες απ' αυτές συμβάλλουν στην καλλιτεχνική ποιότητα της καθημερινής ζωής και άλλες έχουν απλά ένα πρακτικό ρόλο στα καθημερινά της προβλήματα.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα να θεωρείται ο Παρθενώνας το μέτρο της κλασικιστικής παράδοσης και να υποτιμηθούν, όχι μόνο όλες οι μορφές εφαρμοσμένης τέχνης, αλλά και πολλές σημαντικές μορφές εικαστικής έκφρασης, όπως π.χ. η βυζαντινή, η λαϊκή και η πρωτόγονη τέχνη, που σήμερα θεωρούνται ισάξιες με τις άλλες, καθώς αναγνω-

ρίστηκε η προσφορά και η συμβολή τους στην προσωπική έκφραση, την καθημερινή ζωή και την ανθρώπινη ιστορία.

Στα τέλη του 18<sup>ου</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα το θέμα της ταξινόμησης των τεχνών απασχόλησε πράγματι με πάθος τους Γερμανούς και τους Γάλλους αισθητικούς των πανεπιστημιακών κύκλων. Ο Ετιέν Σουριώ ήταν αυτός που, διατυπώνοντας στην αρχή μια αυστηρή κριτική των προηγούμενων συστημάτων ταξινόμησης, παρουσίασε στη συνέχεια ένα δικό του σχήμα ταξινόμησης. Αν και η κατάταξη που πρότεινε είναι το ίδιο αυθαίρετη σε πολλά σημεία της όσο και οι προηγούμενες, προκάλεσε την εστίαση της προσοχής στην έννοια της αισθητικής ποιοτικής κατηγορίας και έδωσε στον ίδιο τη δυνατότητα να προχωρήσει σε πολύ ενδιαφέρουσες έρευνες συγκριτικής αισθητικής, όπως π.χ. αν μπορούμε να βρούμε κοινά στοιχεία ανάμεσα στη δομή ενός αραβουργήματος και στην πολυφωνία μιας φούγκας του Μπαχ.

Ο τύπος αυτός της αισθητικής έρευνας αναπτύχθηκε σημαντικά στα γαλλικά πανεπιστήμια, όμως, κάτω από την ώθηση της γλωσσολογίας ή ακριβέστερα, ξεκινώντας από μια γνωσιολογική προβληματική, αναδείχθηκε οξύτερο το πρόβλημα του καθορισμού του πεδίου της αισθητικής, με όλα τα συναφή ερωτηματικά που θέτει σήμερα η συγκριτική αισθητική, π.χ. αν η τέχνη είναι γλώσσα, ποιος μιλάει σε ποιον, αν πάλι δεν είναι, ποιανού πράγματος σημείο είναι, τι είναι η ζωγραφική σε σχέση με την κινησιακή τέχνη κλπ. Έτσι εμφανίστηκε μια νέα αντίληψη περί τέχνης, που οδήγησε σε μια νέα αισθητική (βλ. Πάπυρος – Larusse – Britannica, 1986, 108-109).

Εκτός από τις ταξινομήσεις αυτές, μια άλλη ταξινόμηση των τεχνών γινόταν βάσει του χώρου έκφρασης και των αισθήσεων στις οποίες απευθύνονταν. Από αυτό προέκυψε η διάκριση ανάμεσα στις δισδιάστατες και τις τρισδιάστατες τέχνες, στις οποίες η τρίτη διάσταση δημιουργείται μέσω οπτικών ψευδαισθήσεων. Επίσης, η διάκριση ανάμεσα στις οπτικές τέχνες, που απευθύνονται στην όραση και στις τέχνες του χώρου που απευθύνονται κυρίως στην αίσθηση της αφής και την κιναισθησία.

Άλλες διακρίσεις κάνουν λόγο για πλαστικές τέχνες, που δημιουργούνται με υλικά όπως είναι η πέτρα, το μέταλλο, το ξύλο κλπ., γραφικές τέχνες, όπου οι επιφάνειες είναι τυπωμένες ή σχεδιασμένες, φέρουν ίχνη κλπ.

Αναμφίβολα, συχνά οι τέχνες μιας εποχής επηρεάζονται αμοιβαία και αλληλεπιδρώντας εξελίσσονται και συνδιαμορφώνονται στα εκφραστικά τους μέσα, επηρεαζόμενες ταυτόχρονα και από μια ποικιλία παραγόντων.

Ο Ζαν Πωλ Σαρτρ επιμένει σε ορισμένες οριοθετήσεις ανάμεσα στις τέχνες, υποστηρίζοντας ότι δεν είναι παράλληλες, καθώς διαφέρουν τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς το υλικό μέσο έκφρασης. Άλλο πράγμα, παρατηρεί, είναι να δουλεύεις πάνω στα χρώματα και τους ήχους και άλλο να εκφράζεσαι με τις λέξεις. Οι νότες, τα χρώματα, οι μορφές δεν είναι σήματα, δεν παραπέμπουν σε τίποτα που να είναι έξω απ' αυτά (η ιδέα ενός καθαρού ήχου π.χ. είναι μια αφαίρεση). Στην αντίληψη που έχουμε για τα πράγματα, τρεμουλιάζει ολόγυρα μια αμυδρή αίσθηση σαν καταχνιά, γι' αυτό, υποστηρίζει ο Σαρτρ, είναι παρατραβηγμένο να θεωρεί κανείς τα χρώματα και τους ήχους σαν μια γλώσσα. Μέσα από την εικαστική δημιουργία τα πράγματα και τα συναισθήματα αντικειμενικοποιούνται, υφίστανται μια μετουσίωση και μια φθορά. Αυτό δεν συμβαίνει με τη γλώσσα, τονίζει ο Σαρτρ. Ένα τραγούδι είναι ο ίδιος ο πόνος και ταυτόχρονα κάτι άλλο από τον πόνο. Αυτό αν το εκφράσουμε με την τέχνη της ζωγραφικής και της λογοτεχνίας, θα διαπιστώσουμε ουσιαστικές διαφορές ανάμεσά τους. Ο συγγραφέας μπορεί με σαφήνεια να μεταδώσει τα συναισθήματα ή τις σκέψεις του, όπως και τους διάφορους συμβολισμούς του μέσα από τα πράγματα και να προκαλέσει τα συναισθήματα του αναγνώστη. Ο ζωγράφος, αντίθετα, δεν μπορεί να μιλήσει μ' αυτό τον τρόπο. Το έργο του δεν θα γίνει ποτέ ένα ξεκάθαρο σύμβολο και ο θεατής θα είναι ελεύθερος να δει πίσω από την εικόνα του εκείνο που αυτός φαντάζεται και όχι αυτό που φαντάστηκε ο ζωγράφος. Η εικαστική δημιουργία διατηρεί τον επαμφοτερισμό των σημασιών της (βλ. Ζ. Π. Σαρτρ, 1971, 70).

Ασφαλώς, η ζωγραφική είναι μια γλώσσα περισσότερο πολυσημική από το λόγο. Κάθε τέχνη έχει τη δική της ταυτότητα, τους δικούς της κώδικες και τα δικά της εκφραστικά μέσα.

Μπορεί όμως να ανοίγει διάλογο και να επικοινωνεί με τις άλλες τέχνες. Αλληλενεργώντας οι τέχνες εμπλουτίζονται αμοιβαία.

Άλλωστε, όπως τονίζει ο Kandinsky, όλες οι τέχνες προέρχονται από την ίδια, τη μία και μοναδική ρίζα. Κατά συνέπεια ταυτίζονται. Το μυστηριώδες και θαυμάσιο είναι ότι οι καρποί που παράγει το δέντρο της τέχνης είναι διαφορετικοί. Η διαφοροποίηση προκύπτει από τα μέσα έκφρασης της καθεμιάς τέχνης.

Έτσι, παρά τις πολλές και διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, στην πραγματικότητα η τέχνη είναι μία στο βάθος της. Υπάρχει κάτι ουσιαστικά κοινό ανάμεσά στις τέχνες, ανεξάρτητα από τους όποιους διαχωρισμούς τους, που, όπως παρατήρησε ο Ρίχαρντ Χάμαν, είναι χωρίς ουσιαστική σημασία και φιλοσοφική αξία. Σύμφωνα με το Χάμαν, όλες οι τέχνες παρουσιάζουν τρεις παραμέτρους, που τις ενώνουν σ' ένα αδιαίρετο αισθητικό γεγονός. Αυτές είναι η μουσικότητα, η γραφικότητα και η ποιητικότητα (πρβλ. Β. Ραφαηλίδης, 1992, 101-102).

Υπάρχουν, επομένως, βαθύτεροι εσωτερικοί δεσμοί ανάμεσα στις τέχνες, αν και μπορούν να δείχνουν προς τα έξω διαφορετικές. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι ανά τους αιώνες απευθύνονται σε διαφορετικούς ανθρώπους με άλλες αντιλήψεις και «πιστεύω» σχετικά με τη θέση του ανθρώπου στην κοινωνία, τη θέση της τέχνης και τη λειτουργία της, την ιδέα για την ομορφιά και την αλήθεια κλπ. Οφείλονται ταυτόχρονα στο γεγονός ότι οι τέχνες εξασκούνται από διαφορετικές καλλιτεχνικές ιδιοσυγκρασίες, που χρησιμοποιούν με προσωπικό τρόπο ορισμένα καλλιτεχνικά μέσα, ακολουθώντας κάποιους κώδικες για να εκφραστούν, τις προσωπικές σκέψεις, τα αισθήματα και τις παρορμήσεις τους.

Ο Croce τονίζει ότι δεν έχει σημασία το ερώτημα που διατυπώνεται για το ποια από τις τέχνες – που κακώς τις θέλουν ξεχωριστές και περικλειστές – είναι πιο ρωμαλέα; Όταν συνενωθούν αρκετές απ' αυτές μεταξύ τους, αναρωτιέται, δεν θα πετύχουμε αποτελέσματα πιο ρωμαλέα; Γι' αυτό το θέμα δεν ξέρουμε τίποτε, σχολιάζει. Και παρατηρεί ότι όλες μαζί οι εκφράσεις αυξάνουν την ισχύ τους, όμως ακόμη και ένα απλό σχέδιο με πενάκι ή με λίγες γραμμές είναι πλήρης και ολοκληρωμένη έκφραση.

Η σύγχυση ανάμεσα στη Φυσική και την Αισθητική, καταλήγει, έφθασε στο κατακόρυφό της όταν φαντάστηκαν αισθητικές θεωρίες για την κάθε τέχνη χωριστά., προσπαθώντας να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα του τύπου: ποια είναι τα όρια της κάθε τέχνης, τι μπορεί να παρασταθεί με τα χρώματα και τους ήχους, τι με απλές μονόχρωμες γραμμές και τι με τις ποικιλόμορφες πινελιές, τι με τους τόνους και τι με τα μέτρα και τους ρυθμούς, ποια είναι τα όρια ανάμεσα στις εικαστικές και τις ακουστικές τέχνες, ανάμεσα στη ζωγραφική και τη γλυπτική, την ποίηση και τη μουσική;

Οι τέχνες, συμπεραίνει, δεν έχουν αισθητικά όρια, γιατί για να έχουν τέτοια όρια μέσα στη μερικότητά τους, θα έπρεπε να έχουν και αυτόνομη αισθητική ύπαρξη. Κατά συνέπεια, θεωρεί παράλογη κάθε απόπειρα αισθητικής κατάταξης των τεχνών, γι' αυτό ευχρήθηκε κάποτε να καούν όλοι οι τόμοι που αναφέρονται στο άχρηστο αυτό θέμα. (βλ. Β. Croce, ό.π., 100-102).

Σε καιρούς στους οποίους η τέχνη αποτελούσε θεμελιώδη παράγοντα της κοινωνικής ζωής, σχολιάζει η Λαμπράκη – Πλάκα, η δραστηριότητα του καλλιτέχνη δεν περιοριζόταν αποκλειστικά στη δημιουργία έργων. Ο καλλιτέχνης ήταν «ο κοσμήτορας, ο σκηνοθέτης και ο σκηνογράφος της ίδιας της ζωής», που δεν ήταν ακόμη ισοπεδωμένη, μαζική και απρόσωπη. Τα όρια ανάμεσα στις τέχνες, για τα οποία γίνεται λόγος, χάραχτηκαν πολύ αργότερα από την ιστορία της τέχνης (Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 144-145).

Η ζωγραφική έχει κυρίως τα σχήματα και τα χρώματα, η μουσική τους ήχους και η λογοτεχνία τις λέξεις. Στο δικό της χώρο η κάθε τέχνη ξεχωριστά επιδιώκει την όσο γίνεται μεγαλύτερη ανάπτυξη και πληρότητα, μέχρι την εξάντληση των ορίων της. Αν παρατηρήσουμε, όμως, πιο προσεκτικά, θα δούμε να πέφτουν αυτά τα όρια.

Για παράδειγμα, οι εικόνες της ζωγραφικής απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις και στο σύνολο της αισθητηριακής εμπειρίας διαθέτοντας μουσικούς και ποιητικούς ρυθμούς. Στη λογοτεχνία τα γράμματα που συνθέτουν τις λέξεις και τα νοήματα δεν παύουν να είναι γραφιστικά στοιχεία (σχήματα και χρώματα). Οι εικόνες που αναδύονται μέσα από τα κείμενα

είναι νοητικές εικόνες και ανήκουν ταυτόχρονα στο χώρο της ζωγραφικής, ενώ οι ήχοι, τα αρώματα και οι αφές που βγαίνουν από την ποίηση ανήκουν και στο χώρο της μουσικής και της αισθητηριακής εμπειρίας. Ένας λογοτέχνης μέσα από το έργο του μπορεί παράλληλα να είναι και ζωγράφος και ένας ζωγράφος ποιητής. Και οι δυο με το έργο τους μπορεί να ανήκουν στη σφαίρα της φιλοσοφίας.

Άρα, η ζωγραφική δεν είναι μόνο τα σχήματα και τα χρώματα, η γλυπτική δεν είναι μόνο οι τρισδιάστατοι όγκοι, η μουσική δεν είναι μόνο οι ήχοι και ο χορός η τελετουργία της κίνησης. Όλες οι τέχνες διαθέτουν βαθύτερους δεσμούς και συνδέονται με υπόγειες διαδρομές. Οι στοχασμοί και τα συναισθήματα τις συνέχουν.

Ο ρόλος της φαντασίας ιδιαίτερα μπορεί να αποδειχθεί πολύ αποφασιστικός στους δεσμούς που αναπτύσσουν οι τέχνες. Όπως παρατηρεί η Alice Yardlex, η φαντασία διεγείρει όλες τις αισθήσεις και τα αισθητήρια των ανθρώπων. Με τη φαντασία π.χ. μια μουσική αναπαράσταση μπορεί να γίνει περισσότερο οπτική αναπαράσταση. Μ' αυτό τον τρόπο η ατμόσφαιρα κάποιων τόπων μπορεί να μεταβιβάζεται πιο εύκολα με τη μουσική παρά με τη φωτογραφία και η μουσική ενός αφρικανικού χορού να προκαλεί σωματική ανταπόκριση και να διατηρείται στη μνήμη μας σαν μια ατμόσφαιρα και μια σωματική ανάμνηση.

Αναμφίβολα, στα οπτικά ερεθίσματα περιλαμβάνονται σε κάποια ισορροπία ακουστικά, απτικά και κιναισθητικά ερεθίσματα. Αυτό που πρέπει να τονίσουμε όμως εν προκειμένω σε σχέση με το σχολικό χώρο είναι ότι ο οπτικός τρόπος, απομονωμένος από τις προσεγγίσεις των άλλων αισθήσεων, δεν είναι οπωσδήποτε ο πιο ζωντανός τρόπος πνευματικής ενεργοποίησης των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατ' αντίστοιχο τρόπο με τον οποίο δεν είναι και στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Το πρόβλημα του συνδυασμού των τεχνών θα παραμείνει πάντα ένα διαρκές ζητούμενο. Αυτό συχνά το παραγνωρίζουν οι δάσκαλοι. Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η τέχνη και ο συνδυασμός των τεχνών μπορεί να έχει τεράστια συμβολή στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών. Παρ' όλα αυτά, όπως και πολλές άλλες προσδοκίες, κι αυτή η συγκεκριμένη ανάπτυξη συνήθως δεν πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου. Γι' αυτό βλέπουμε συχνά η φαντασία του παιδιού στα πρώτα χρόνια να είναι τόσο έντονη και μετά να κάμπτεται. Με διάφορους χειρισμούς η φαντασία μπορεί ν' αναπτυχθεί, να μαραθεί ή να διαστρεβλωθεί.

Όλες οι τέχνες, μεμονωμένα και σε συνδυασμό, όπως και όλες οι επιστημονικές περιοχές, είναι σπουδαία μέσα για να πυροδοτήσουν και να απελευθερώσουν τη φαντασία των παιδιών. Η φαντασία σε κάθε περίπτωση είναι μια δύσκολη ποιότητα για τον άνθρωπο και η τέχνη μπορεί να την ενθαρρύνει και να την αναπτύσσει με δημιουργικούς τρόπους (βλ. και Α. Yardlex, 114-117).

Συνεπώς, η πολύτεχνη έκφραση συνιστά μια μεγάλη δύναμη που η πολύτιμη συμβολή της μπορεί ν' αλλάξει ολόκληρο το πνεύμα της εκπαίδευσης και παιδείας.

Η ιδέα του συνδυασμού και της συναυτουργίας των τεχνών, ωστόσο, δεν είναι μια καινοφανής αντίληψη. Μέσα στην ιστορία της τέχνης και του πολιτισμού οι τέχνες επικοινωνούσαν πάντα. Εξάλλου, διάφοροι καλλιτέχνες μπορούσαν να εκφράζονται το ίδιο καλά μέσα από διαφορετικές τέχνες (Ντα Βίντσι, Μιχαήλ Αγγελος, Πικάσο, Ματίς κ.ά.).

Για παράδειγμα, είναι πολύ πιθανό ότι, πριν ακόμη από τη νεολιθική περίοδο, οι άνθρωποι είχαν αρχίσει ταυτόχρονα να χορεύουν, να ψάλλουν ίσως ύμνους και να τραγουδούν. Υπάρχουν απτές ενδείξεις μάλιστα στη νεοπαλαιολιθική περίοδο για τελετουργικούς χορούς. Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι αυτής της περιόδου ήταν ήδη εφοδιασμένοι με μια τέλεια εκφραστική γλώσσα, ώστε να μην υπάρχουν αμφιβολίες ότι, παράλληλα με τις εικαστικές τέχνες, θα πρέπει να αναπτύχθηκε και κάποια τέχνη λόγου, κατά μεγάλο μέρος ποιητική, με επικές ίσως διηγήσεις, ανάλογες με αυτές που βρίσκουμε σε σύγχρονους πρωτόγονους λαούς. Απ' όλα αυτά όμως, εκτός από τις λίγες μαρτυρίες στις παραστάσεις των βραχογραφιών σε σπήλαια της Ισπανίας και της Νότιας Γαλλίας και από την άμεση, παράξενα συγκινησιακή μαρτυρία από ίχνη ανθρώπων που χορεύουν πάνω στον άργιλο του δαπέδου των σπηλαίων, τίποτε άλλο δεν έχει σωθεί (βλ. Τ. Χόουκς, 1970, 232, τ.1).

Όπως εξάλλου είναι γνωστό, στην αρχαία Ελλάδα τα ομηρικά έπη συνδύαζαν ζωντανά δυο τέχνες, την ποίηση και τη μουσική. Το θέατρο διαμορφώθηκε ως σύνθεση όλων των τε-



χνών. Η ζωγραφική επίσης επηρεάστηκε από το θέατρο. Η αναπαράσταση του τρισδιάστατου χώρου μέσα από την οφθαλμαπάτη είναι αποτέλεσμα αυτής της επιρροής (προοπτική αναπαράσταση).

Στην ιστορική πορεία του ελληνισμού αυτό έχει τη συνέχειά του. Σ' ένα βυζαντινό ναό π.χ. την ώρα της λειτουργίας συνυπάρχουν ταυτόχρονα όλες οι τέχνες: ο εικονογραφικός διάκοσμος, η εκκλησιαστική μουσική, η τελετουργία, που παραπέμπει στην τέχνη των δρώμενων, ο αρχιτεκτονικός χώρος στον οποίον γίνεται, που συμβολίζει και αναπαριστά εν τέλει το υλικό και το υπερβατικό, το γήινο και το ουράνιο, με στόχο να στηριχθεί η θρησκευτική πίστη των ανθρώπων.

Όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε και τις επιρροές μεταξύ των πολιτισμών, που υπήρξαν πάντοτε σημαντικό στοιχείο για το συνδυαστικό εμπλουτισμό και την ανάπτυξη των τεχνών. Ας θυμηθούμε για παράδειγμα στην ευρωπαϊκή ζωγραφική του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα, πώς οι γαπωνέζικες ξυλογραφίες επηρέασαν τους ιμπρεσιονιστές και τους Ναμπί και η αφρικάνικη γλυπτική τον κυβισμό και το γερμανικό εξπρεσιονισμό. Ας θυμηθούμε ακόμη πώς η εφεύρεση της φωτογραφικής και κινηματογραφικής μηχανής αποκάλυψε στους ζωγράφους νέες όψεις της φύσης και τους οδήγησε να εγκαταλείψουν τις τυπικές αναπαραστάσεις της με τη γλώσσα των νέων μέσων (χρήση των συντμήσεων, γκρο πλαν, μη τυποποιημένες εκφράσεις, πολλαπλές οπτικές γωνίες κλπ.).

Στο μοντερνισμό πρωτοπόροι καλλιτέχνες, διαπιστώνοντας την απομόνωση των τεχνών, αναζήτησαν πιο συνειδητά μια τέχνη πολυφωνική και ολική (πολυμερούς ολότητας), που να στηρίζεται στη γνώση και την εμπειρική προσέγγιση του κόσμου, παράλληλα με τη στήριξη στη φαντασία. Ένας από αυτούς τους καλλιτέχνες ήταν ο Klee, στον οποίον η μορφοπλαστική δημιουργία συνδυάζεται με γνωσιολογικές εμπειρίες, συναρτώμενες από φιλοσοφία, μαθηματικά, φυσική, ιστορία και ιστορία της τέχνης, ποίηση, μουσική κ.ά. (βλ. και Κ. Κουτσομάλλης, 1993, 12-23).

Στο ρωσικό φουτουρισμό εκδηλώνεται έντονα η φιλοδοξία του ιταλικού φουτουριστικού κινήματος να δημιουργήσει μια καθολική τέχνη. Έτσι στο κίνημα αυτό η ζωγραφική, η ποίηση, το θέατρο, η μουσική και ο κινηματογράφος, όχι μόνο ανανεώνονται ως χωριστές τέχνες, αλλά συνενώνονται και συνεργάζονται δημιουργικά, με στόχο να αναστήσουν την παλιά ουτοπία μιας καθολικής και αληθινά λαϊκής τέχνης.

Παράλληλα, στον κονστρουκτιβισμό υπεισέρχεται έντονη η επιρροή της τεχνολογίας. Το κίνημα αυτό θέτει ως βασικό στόχο την κοινωνική λειτουργία της τέχνης. Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του, όλες οι τέχνες όφειλαν να ενωθούν σε μια νέα τέχνη, που δεν θα παρίστανε, αλλά θα πληροφορούσε, σε μια τέχνη αληθινά προφητική, που θα μπορούσαμε να την αποκαλέσουμε «τέχνη του περιβάλλοντος και της επικοινωνίας» (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 150).

Στο σύγχρονο οπτικό μας πολιτισμό τα όρια ανάμεσα στις διάφορες τέχνες φαίνεται να έχουν πέσει. Στην κύρια καλλιτεχνική έκφραση, που γνωρίζουμε από την ιστορική εξέλιξη της τέχνης, ενσωματώνονται οι πιο καθημερινές και εφήμερες εκφράσεις, που τώρα πια θεωρούνται ισότιμες με την αναφερόμενη παλιά ως υψηλή τέχνη, ασκώντας αισθητική και κυρίως ψυχαγωγική λειτουργία. Όλες αυτές οι τέχνες, που συνυπάρχουν ως σύγχρονο οπτικό θέαμα, είναι μπορούμε να πούμε το κυρίαρχο είδος της πολύτεχνης έκφρασης στην εποχή του μεταμοντερνισμού, που συχνά παίρνει τη μορφή μιας εφήμερης λαϊκής καταναλωτικής τέχνης.

Αυτό που τελικά βγαίνει ως συμπέρασμα και πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα είναι ότι η δημιουργική έκφραση στην τέχνη ενισχύεται μέσα από τη συνδυαστική λειτουργία ανάμεσα στις διάφορες μορφές της, αρκεί αυτό φυσικά να γίνεται προς όφελος της εκφραστικής της αλήθειας και της βαθύτερης ουσίας του νοήματος του έργου. Στο θέμα αυτό, όπως και σε πολλά άλλα, θα πρέπει να προσέξουμε, επειδή συχνά στην εποχή μας βιώνουμε την υπερβολή και την κατάχρηση. Έτσι βλέπουμε πολλές φορές οι τέχνες να συμβιώνουν με μια εξωτερική συγκόλληση, χάριν του θεάματος, χωρίς να αναπτύσσουν βαθύτερους εσωτερικούς δεσμούς. Η κοινωνία του θεάματος όχι σπάνια, για εμπορικούς λόγους, θέλει την τέχνη να λειτουργεί διακοσμητικά και βερμπαλιστικά. Όταν παρουσιάζονται τέτοια φαινόμενα, η δράση

βγαίνει έξω από το κυρίως θέμα και λειτουργεί διασπαστικά, προσφέροντας μια καταχρηστική πολυφωνία, που καταβροχθίζει και αφανίζει τελικά το πνεύμα του έργου (αν υπάρχει). Το φανταχτερό ένδυμα του θεάματος, που περιβάλλεται η πολύτεχνη έκφραση μ' αυτό τον τρόπο, παρά τον πληθωρισμό των εντυπώσεων, την φτωχαίνει εκφραστικά και την κάνει να χάνει κάθε συνοχή και νόημα. Όμως, η πολύτεχνη έκφραση έχει αξία μόνο όταν πράγματι γίνεται συνδυαστική δημιουργική λειτουργία ανάμεσα στις τέχνες, έχοντας στόχο τον καθολικό άνθρωπο και όχι όταν προσφέρει μια χαοτική και χωρίς νόημα συμφυρματική πολυφωνία.

Εννοείται ότι μόνο σ' αυτές τις περιπτώσεις όλες οι μορφές τέχνης βρίσκονται σε μια δημιουργική συναυτουργία, γίνονται έκφραση του συνδυαστικού – δημιουργικού πνεύματος και ως εκ τούτου λειτουργούν μέσα στο πνεύμα της πρότασής μας. Στο πνεύμα αυτό η πολύτεχνη έκφραση υποδηλώνει τη διεύρυνση των ορίων και των δυνατοτήτων στο πεδίο της καλλιτεχνικής δημιουργίας ενισχύοντας τις δυνατότητες του παιδιού για αισθητική καλλιέργεια και δημιουργική έκφραση. Παράλληλα, καθώς παρέχει μεγάλες δυνατότητες πολυαισθητηριακής γνωστικής εμπειρίας, ενισχύει τις δυνατότητες του παιδιού για δημιουργική μάθηση και ολόπλευρη ανάπτυξη, πνευματική, συναισθηματική και ψυχοσωματική.

Ειδικά στο χώρο της εικονογράφησης, στο διευρυμένο της πλαίσιο, όπως το προσδιορίζει η πρότασή μας, αυξάνεται απεριόριστα η δυνατότητα για πολύτεχνη έκφραση του παιδιού, μέσα από την οποία μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος της δημιουργικής μάθησης της γλώσσας και, παράλληλα, να κατανοηθεί μέσα από την καλλιτεχνική εμπειρία η δύναμη της συνδυαστικής δημιουργικής έκφρασης των τεχνών, με αφετηρία την εικονογραφική έκφραση.

Η δυσκολία και το αδιέξοδο των μονιστικών αντιλήψεων στα θέματα της διδασκαλίας της γλώσσας είναι γνωστή στην τυπική εκπαίδευση. Αυτό το καταλαβαίνουμε πολύ καλά, όταν υποχρεώσουμε τα παιδιά να γράψουν τις σκέψεις τους πάνω σ' ένα θέμα. Η Alice Yardlex Όπως σχολιάζει εύστοχα γι' αυτό: Πόσες φορές σαν παιδιά δεν χαζολογήσαμε χωρίς ελπίδα μπροστά σε μια τέτοια υποχρέωση; Εκείνο που χρειαζόμασταν στ' αλήθεια ήταν ο άφθονος πλούτος των φρέσκων χρωμάτων, η δροσερή υγρή πλαστικότητα του πηλού, η μαγεία του μουσικού ήχου, η πρόκληση ενός χώρου για δράση, το ερέθισμα από απλά υποστηρίγματα για μεταμόρφωση και έκφραση... Μόνον έτσι θα μας ανοιγόταν η ευκαιρία να απελευθερωθούμε και να πετάξουμε μέσα σε μια επιστημονική περιοχή ή σε μίαν εντελώς δική μας δημιουργία με τη δύναμη της φαντασίας μας.

Είναι γνωστό, συνεχίζει η Yardlex, ότι όλοι μας αντιδρούμε με πολύ διαφορετικούς τρόπους ο καθένας στην εμπειρία. Μερικοί άνθρωποι εξαρτώνται περισσότερο από οπτικές ή ακουστικές αναπαραστάσεις και μερικοί άλλοι βρίσκουν τις αισθησιοκινητικές μνήμες περισσότερο έντονες και σταθερές. Γι' αυτό στο σχολείο σήμερα υπάρχουν οπτικά βοηθήματα όλων των ειδών, που είναι μελετημένα επιστημονικά. Εικόνες, διαγράμματα, σκίτσα, φωτογραφίες, φιλμς κλπ., συνοδεύουν το υλικό της διδασκαλίας. Κάθε φορά που προσφέρεται η δυνατότητα, το οπτικό υλικό παίρνει τη φόρμα ενός πραγματικού αντικειμένου, το οποίο το παιδί έχει δει και έχει αγγίξει μέσα από την εμπειρία ζωής που διαθέτει. Μια εικόνα μπορεί σαφώς να επαναφέρει στη μνήμη του παιδιού αυτή την εμπειρία, και γι' αυτό μπορεί έτσι να λειτουργήσει ως υποκατάστατο της προσωπικής επαφής του με την πραγματικότητα. Αυτό αναπτύσσεται με την πάροδο της ηλικίας και την πρόοδο της εμπειρίας (βλ. A. Yardlex, ό.π., 111).

Καθώς τα παιδιά ανταποκρίνονται με διαφορετικό τρόπο στα οπτικά, ακουστικά και αισθησιοκινητικά ερεθίσματα κατά τη διδασκαλία, θα πρέπει να απευθυνόμαστε σ' αυτά με ποικιλία ερεθισμάτων και εκφράσεων, που, με μοναδικό τρόπο, παρέχει η πολύτεχνη έκφραση. Αυτό έχει μεγάλη σημασία γενικότερα για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικής γλωσσικής έκφρασης των παιδιών, της κατανόησης των εκφραστικών μορφών της τέχνης, του αισθητικού κώδικα κλπ.

Όπως έχουμε αναφέρει, κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης παίζει η μεταφορική και εναλλακτική σκέψη, που σχετίζονται με τις σχέσεις αλληλεπίδρασης λόγου και εικόνας. Ποια είναι όμως η μέθοδος που ενεργοποιεί τα συστήματα μεταφοράς σε ένα άτομο, αναρωτιούνται οι Gruber και Davis. Το κλειδί σ' αυτό, απαντούν, είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με ποικίλους κόσμους.

Συνεπώς, έργα με ποικίλα στοιχεία έκφρασης και επικοινωνίας ανοίγουν δρόμους για εμπλοκή του παιδιού με σκέψεις, ενσθήματα και δράσεις. Η δημιουργικότητα θα βρει μεγάλο πεδίο έκφρασης, εκεί όπου το παιδί θα βρει πολλαπλούς χώρους δράσης και αναζήτησης νέων ιδεών (βλ. H. Gruber – S. Davis, 1997, 261-252). Φυσικά, αυτό παραπέμπει στην έκφραση της δημιουργικότητας μέσω της πολύτεχνης έκφρασης, όπως την αναλύσαμε.

Συνεπώς, η διεύρυνση του πεδίου της εικονογράφησης στο χώρο της πολύτεχνης έκφρασης αυξάνει κατακόρυφα τη λειτουργία και τη σημασία της στη διδασκαλία της γλώσσας. Από περιθωριακή, μικρής σημασίας στατική οντότητα, που απομονώνει και περιορίζει, μετατρέπεται σε κυρίαρχη και δυναμική που ενώνει, εμπνέει και αναπτύσσει, παρέχοντας όρους για μια δημιουργική διδασκαλία. Ως «στοχαστική τέχνη», σε πλαίσιο συνδυαστικό και δημιουργικό, η εικονογράφηση γίνεται κινητική, ανοιχτή, αναδυόμενη και πλουραλιστική. Αλλάζει δηλαδή ταυτότητα και λειτουργία και αποκτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που έχουμε προσδιορίσει.

Συνολικά, η προέκταση της εικονογράφησης μέσα στις διάφορες μορφές τέχνης μπορεί να δημιουργήσει στο παιδί μιαν άλλη αντίληψη του κόσμου. Είναι αυτονόητο ότι τέχνη στις διάφορες μορφές της, όταν λειτουργεί ενιαία και συνδυαστικά, χωρίς να καταργεί την ιδιαιτερότητα των εκφράσεών τους, μπορεί ν' αναλάβει ένα πολυδιάστατο ρόλο για πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Αν η πολύτεχνη έκφραση λειτουργήσει με τρόπο δημιουργικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν ζημιώνεται ούτε η τέχνη ούτε και η ανθρώπινη υπόσταση του μαθητή. Αντίθετα, μπορεί να αναδειχθεί πολυδιάστατα η δημιουργική του φύση.

Σε μια εποχή, που, λόγω των εξελίξεων, απειλείται με ισοπέδωση η τέχνη και η ίδια η ανθρωπιστική βάση της παιδείας μας, γίνεται επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπίσουμε διαφορετικά αυτά τα θέματα, που έχουν οδηγήσει σ' ένα γενικότερο προβληματισμό. Η λύση είναι το άνοιγμά μας σ' όλους τους χώρους της τέχνης και του ανθρωπισμού με πνεύμα συνδυαστικό και δημιουργικό.

Όπως παρατηρεί σχετικά και ο Fred Sedgwick, στην εποχή μας όλες οι τέχνες απειλούνται καθώς η κοινωμία μας γίνεται όλο και πιο μηχανιστική. Όλες οι τέχνες ιερουργούν έναν ουσιαστικό ανθρωπισμό και υπηρετούν τις σχέσεις ανάμεσα στις ανθρώπινες υπάρξεις. Κάθε μια απ' αυτές, η ζωγραφική, η ποίηση, η μουσική, ο χορός, το δράμα κλπ., παρουσιάζει μιαν άποψη της αδιάκοπης συνέχειας: σχήμα – περιεχόμενο, τεχνική – συναίσθημα, εκτέλεση – διαδικασία. Αυτό καθιστά την κάθε τέχνη άξια μελέτης από την πλευρά όλων και όχι μόνο των δημιουργών. Η καθεμιά τους μας βοηθά να βρίσκουμε τις σημασίες των γεγονότων που παρουσιάζονται και να καταλαβαίνουμε τα βαθύτερα νοήματα αυτών των γεγονότων. Όταν με προσεκτική μελέτη παίρνουμε τέτοια μηνύματα από την τέχνη, τότε ανοίγουμε σιγά-σιγά το δρόμο προς τις πρόσκαιρες αλήθειες, που, όπως σχολίασε ο Samuel Johnson «θα μας βοηθήσουν να χαρούμε και ν' αντέξουμε» (βλ. F. Sedgwick, 1993, 4-5).

Αν ο συνδυασμός της εικονογράφησης με το γραπτό λόγο θα παραμείνει πάντα μια δύσκολη και γοητευτική περιπέτεια, το ίδιο και περισσότερο ο συνδυασμός ανάμεσα στις τέχνες, γιατί πρέπει ν' αναζητούμε σ' αυτόν τις βαθύτερες εσωτερικές συνάψεις ανάμεσα στις πολλές και διαφορετικές εκφράσεις της. Χώροι αναζήτησης είναι η δημιουργικότητα της έκφρασης, η ποιότητα και το ύφος. Μέσα από την πολύτεχνη έκφραση, την αλληλενέργεια και αλληλεπίδραση των τεχνών, αποκαλύπτονται οι πολλαπλές σημασίες και τα μηνύματα των κειμένων και κυρίως η δημιουργική έκφραση του συστήματος της γλώσσας. Τυχόν απώλειες από τη μια τέχνη, μπορεί να αναπληρώνονται από μια άλλη.

Συμπερασματικά, όλες μαζί οι τέχνες, λειτουργώντας ως πολύτεχνη έκφραση, σε μια δημιουργική συναυτουργία, αποκτούν πληρότητα και ποικιλία. Αυτό όμως είναι απαραίτητο να γίνει όχι μέσα από μια τυχαία συνεύρεση ή από ένα πνεύμα εξωτερικών σχέσεων (αν και αυτό κάποιες φορές στη δημιουργική έκφραση μπορεί να έχει τη σημασία του), αλλά μέσα από ένα πνεύμα εσωτερικής συνεύρεσης, σέβεται την ιδιαιτερότητα των πολυφωνικών συνυπάρξεων και τη συλλειτουργία των νέων πραγματικοτήτων, που αυξάνουν τη δύναμη της δημιουργικής τους έκφρασης.

## 9.9. Παράδοση και νεωτερικότητα στην τέχνη και Σ. Α. Π.

**Η** εικονογράφηση και η τέχνη γενικότερα βρίσκονται συνήθως σε αντιστοιχία με τα κοινωνικά συμφραζόμενα, όπως αυτά εμπεριέχονται και εκδηλώνονται στις διάφορες κοινωνικές λειτουργίες, τις αντιλήψεις των ανθρώπων, την εκάστοτε αισθητική, τις καλλιτεχνικές τεχνικές, τα επιστημονικά δεδομένα κλπ. Σ' αυτά τα πλαίσια είναι αναπόφευκτο η κάθε χρονική περίοδος στην ιστορία της ανθρωπότητας να δημιουργεί το δικό της εποικοδόμημα, το οποίο εκφράζει με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο τις ανάγκες και τα προβλήματα των ανθρώπων.

Έτσι, οι ριζικές αλλαγές που επέφεραν η βιομηχανική και μεταβιομηχανική περίοδος κατέστησαν αναγκαία και αναπόφευκτη την επικράτηση άλλων αντιλήψεων στον τρόπο που μέχρι τότε εκφραζόταν η παράδοση.

Μπορούμε να πούμε ότι αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι εμείς τελικά ορίζουμε τι είναι παράδοση και επιλέγουμε τι θα πάρουμε από το παρελθόν, δίνοντάς του αξία και νόημα μέσα στις νέες πραγματικότητες.

Αναμφίβολα, η παράδοση κατά ένα μέρος βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την εξέλιξη και κατά ένα άλλο σε συγκρουσιακή.

Στην πρώτη περίπτωση η παράδοση μολιάζει το δέντρο της εξέλιξης και επιφέρει τις απαραίτητες ζυμώσεις, μέσα από τις οποίες κυφορείται και διαμορφώνεται γενικότερα η πρόοδος και η ανάπτυξη στο επίπεδο των ατόμων, των κοινωνιών και των ιδεών.

Στη δεύτερη περίπτωση συμβάλλει στην αντιπαράθεση των αντιλήψεων, ώστε να μπορεί να προκύπτει κάθε φορά η καλύτερη δυνατή επιλογή τους και να διαμορφώνεται η εξέλιξη ως συνισταμένη τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η παράδοση πρέπει να θεωρείται πάντοτε έννοια δυναμική και γι' αυτό θα παραμένει στο διηνεκές ως μια δυνατότητα, μια ζωντανή και γονιμοποιός δύναμη, όχι για να παγιώνει, αλλά για να αναπτύσσει, αλλιώς ο κόσμος θα παρέμενε ακίνητος.

Ένας πολιτισμός και μια εποχή, όπως είπαμε, αποδέχονται μια ιδιαίτερη κατηγορία εικόνων, που ν' αντιστοιχούν στις απαιτήσεις τους και να εκφράζουν το πνεύμα τους. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια παράδοση και ένα στυλ στην τέχνη: Οι εικόνες, που είναι προσωπικές εκφράσεις, παράγουν αντανάκλασεις και μιμήσεις, δηλαδή εικόνες με υφολογική, νοηματική και αισθητική συγγένεια. Με ανάλογο τρόπο δημιουργείται μια θρησκεία και μια επιστημονική περιοχή.

Το λάθος στο οποίο πέφτει συχνά η ανθρωπότητα είναι ότι πιστεύει πως αυτή η ιδιαίτερη κατηγορία εικόνων με ομοειδή χαρακτηριστικά είναι αιώνια πραγματική. Όμως, γνωρίζουμε ότι η πραγματικότητα μεταβάλλεται μαζί με τις συνθήκες και τις εξελίξεις και έτσι μεταβάλλονται και οι εικόνες που αντιπροσωπεύουν τη νέα πραγματικότητα (βλ. H. Read, 1978, 65-66).

Ό,τι ονομάζουμε καλλιτεχνική κληρονομιά, στην πραγματικότητα είναι πολλές καλλιτεχνικές κληρονομίες, που η καθεμιά γεννιέται από την άλλη, είτε με διαχωρισμό είτε με συγχώνευση.

Σύμφωνα με την κουλτούρα μας, αυτό που συνήθως θεωρούμε καλλιτεχνική κληρονομιά είναι τα έργα τέχνης που βρίσκονται στα μουσεία ή στα βιβλία και αποτελούν αντικείμενο της ιστορίας της τέχνης. Σπάνια θεωρούμε ότι η σύγχρονη τέχνη αποτελεί μέρος της καλλιτεχνικής κληρονομιάς. Όμως, καμιά κληρονομιά δεν υπάρχει πραγματικά, αν πρώτα δεν ανακαλύψουμε τη σημασία της για το σήμερα. Για να αποκτήσει προσωπική σημασία, θα πρέπει κάθε γενιά να την ανακαλύψει και να την αξιολογήσει από την αρχή.

Η μελέτη της καλλιτεχνικής κληρονομιάς από τα παιδιά δεν πρέπει να γίνεται με την εκμάθηση των ήδη αφομοιωμένων δεδομένων, που αφορούν τα μεγάλα έργα τέχνης. Μάλιστα, όσο αυτό γίνεται με την εκμάθηση πληροφοριών γύρω από τα έργα τέχνης, πριν τα παιδιά έρθουν σε άμεση επαφή με τα ίδια τα έργα, τόσο περισσότερο θα δυσχεραίνεται η απόλαυση και η εκτίμηση της τέχνης από μέρους τους. Όσο περισσότερους φραγμούς υψώνουμε γύρω από την τέχνη, τόσο θα περιορίζουμε την αισθητική εμπειρία αυτού που έρχεται σ' επαφή με την τέχνη, αναθέτοντάς την στους «ειδικούς» και τους «επαίοντες» (βλ. L. Chapman, ό.π., 174-175).

Υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στις οπτικές μορφές και τις κοινωνικές αξίες. Η κρίση πάνω στις πρώτες έχει ως αποτέλεσμα και την κρίση πάνω στις δεύτερες. Οι αξίες που αποδίδουν οι άνθρωποι σε παροδικά ή σχετικά τεχνήματα διαφέρουν μεταξύ τους, επειδή ο βαθμός σταθερότητας που επιδιώκουν στη ζωή τους διαφέρει ανάλογα με το άτομο, τη γενιά ή την κουλτούρα στην οποία ανήκουν.

Συνήθως εκφράζουμε τις πιο σημαντικές ιδέες και παραδόσεις μας με σχετικά σταθερές δομές και τεχνήματα. Όμως, παύοντας να πιστεύουμε στις αξίες που εκπροσωπούν αυτές οι σταθερές δομές, παύουμε να επιδιώκουμε και τη διατήρησή τους.

Μπορούμε να διατηρούμε μορφές από το παρελθόν, εκδηλώνοντας την αγάπη μας γι' αυτές ή φανερώνοντας τις ευχάριστες αναμνήσεις μας από την επαφή μαζί τους. Όμως, ο κίνδυνος να επιφέρει αυτό την επαναφορά «απολιθωμάτων» από το παρελθόν, που ποτέ δεν πρόκειται να αποκαλύψουν την αυθεντική σφύζουσα ιστορία τους, είναι άμεσος και διαρκής, αν αυτό δεν γίνει με τον τρόπο που πρέπει.

Όμως, από την άλλη μεριά, όταν καταστρέφουμε το παρελθόν μας με οποιοδήποτε τρόπο, μειώνουμε τις ευκαιρίες μας να κατανοήσουμε τον ίδιο μας τον εαυτό. Για το λόγο αυτό θα πρέπει τα παιδιά ανεμπόδιστα να μπορούν να προσεγγίσουν τις οπτικές μορφές της παράδοσης όπως και της νεωτερικότητας μέσα στην κοινωνία, εκτιμώντας:

α) Την ιδιαιτερότητα των μόνιμων και των παροδικών μορφών μέσα στη ζωή και την τέχνη.

β) Την παράδοση και την ανανέωση, ως αέναη και αναγκαία εναλλαγή.

γ) Την ομοιομορφία και την ποικιλία στη διαλεκτική τους σχέση (βλ. και L. Champan, ό.π., 134-135).

Η επαφή μας με την παραδοσιακή και τη σύγχρονη ζωγραφική μάς προσκομίζει διαφορετικές ιδέες και συναισθήματα. Στο πνεύμα αυτό τα αντικείμενα της κλασικής ζωγραφικής μας μιλούν με διακριτικό τρόπο. Ένα αραβούργημα π.χ. ή μια πινελιά χωρίς σχεδόν ύλη, επικαλούνται την ενσάρκωσή μας, ενώ η υπόλοιπη γλώσσα της τέχνης εγκαθίσταται μέσα μας με σεμνότητα και εγκράτεια, εισχωρώντας με τη δύναμη του περασμένου ή του αιώνιου.

Αντίθετα, τα αντικείμενα της μοντέρνας ζωγραφικής «ματώνουν», διαχέοντας την ουσία τους μπροστά στα μάτια μας. Μας απευθύνουν άμεσα ερωτήματα και βάζουν σε δοκιμασία το σύμφωνο που έχουμε υπογράψει με τον κόσμο μέσα από ολόκληρη την ύπαρξή μας.

Η ουσία είναι ότι ούτε στη μια ούτε στην άλλη περίπτωση η καθολικότητα του έργου τέχνης μπορεί να προκύψει από τις ψυχρές λογικές σχέσεις, που μπορεί να περιέχει η επαφή μαζί του. Ποτέ η επικοινωνία του ζωγράφου με μας δεν στηρίζεται σε κάποια πεζή αντικειμενικότητα. Πάντα ο αστερισμός των σημείων του έργου μάς οδηγεί σε σημασίες που δεν υπήρχαν πριν. (βλ. Μ. Μερλώ – Ποντύ, 1992, 201). Έτσι μπορούμε να πούμε ότι παράδοση και νεωτερικότητα διατηρούν την ξεχωριστή τους αξία για μας.

Ποιες είναι όμως οι σχέσεις τους στην ιστορία; Είναι γεγονός ότι κάθε μεταβολή των πολιτιστικών οργάνων εμφανίζεται ως βαθιά κρίση του προηγούμενου πολιτιστικού προτύπου. Τα νέα όργανα λειτουργούν στο πλαίσιο ενός κόσμου που έχει υποστεί βαθιές αλλαγές, είτε εξαιτίας λόγων που προκάλεσαν την εμφάνιση των νέων οργάνων είτε εξαιτίας της χρήσης αυτών των οργάνων (βλ. U. Eco, 1987, 58).

Δεν είναι λίγοι αυτοί που αμφισβητούν, για διαφορετικούς λόγους, τη συνεχή εξέλιξη και πρόοδο της ανθρωπότητας στο χώρο της τέχνης και του πολιτισμού. Ο Croce αμφισβητεί την ύπαρξη «κάποιου φανταστικού νόμου της προόδου, που με ακατανίκητη δύναμη καθοδηγεί την ανθρώπινη ιστορία». Η διαφορά μας από τις παλιότερες γενιές, που εκπροσωπούν την παράδοση, τονίζει, έγκειται στις ανθρώπινες ικανότητες, γιατί οι παλιότεροι, όπως και οι σημερινοί, είχαν γλώσσα, διάνοια, θρησκεία και ηθικότητα και ήσαν πλήρεις άνθρωποι. Η διαφορά μας μ' αυτές τις γενιές έγκειται μονάχα στο γεγονός ότι «ο σημερινός πολιτισμένος άνθρωπος, με τη θεωρητική και πρακτική του δραστηριότητα, εισδύει και κυριαρχεί ευρύτερα στο σύμπαν. Δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως είμαστε άνθρωποι πνευματικά πιο ερράσμιμοι των συγχρόνων του Περικλή, όμως είμαστε αναμφίβολα πιο πλούσιοι από κείνους. Πιο πλούσιοι χάρη στα πλούτη των Ελλήνων και τόσων άλλων λαών, που πλούτισαν την ανθρωπότητα με τις γνώσεις, την τέχνη και τις παραδόσεις τους (βλ. B. Croce, ό.π., 112).

Οι Χιου Χόνορ –Τζον Φλέμινγκ επισημαίνουν σχετικά με το θέμα αυτό ότι «οι δυτικές αντιλήψεις για την «πρόοδο» έχουν σε μεγάλο βαθμό παραμορφώσει την εικόνα για την παγκόσμια τέχνη», αν και πρέπει να δεχθούμε ότι η τέχνη, «ακολουθώντας εξωτερικές πιέσεις όσο και εσωτερικές εξελίξεις και διεργασίες, δεν παύει ποτέ να μετεξελίσσεται και να αναγεννάται» (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, *ό.π.*, 7, τ.1).

Από την πλευρά της η Τζακέτα Χόουκς, αναφερόμενη στην παλαιολιθική τέχνη των λαών της Ευρώπης, δηλώνει με έμφαση πως, κατά την άποψή της, δεν υπάρχει πραγματική πρόοδος στην τέχνη, αν σκεφτούμε σε ποια υψηλή στάθμη την είχαν φτάσει αυτοί οι πρωτόγονοι κυνηγετικοί λαοί της ηπείρου μας, που άφησαν τα έργα τους εδώ και 18-30.000 χρόνια στις σπηλαιογραφίες. Οι πρώτοι αυτοί σπουδαίοι καλλιτέχνες αυτής της περιόδου γνώριζαν πλήθος τεχνικών και επινόησαν πλήθος εκφραστικών λύσεων, που τις χρησιμοποιούσαν με λαμπρή δεξιοτεχνία, με έμφυτο ταλέντο και υψηλό βαθμό επαγγελματισμού, έτσι ώστε να μπορούμε να υποστηρίξουμε σήμερα ότι η ουσία της καλλιτεχνικής έκφρασης δεν έχει αλλάξει από τότε. Αυτό θεωρείται ως το πιο απίθανο γεγονός της ιστορίας της ανθρωπότητας και είναι αδύνατο ουσιαστικά να το εξηγήσουμε, όπως δεν μπορούμε να δώσουμε και κάποιες πειστικές εξηγήσεις και για τις άλλες απότομες κορυφώσεις του δημιουργικού πνεύματος στο χώρο των τεχνών (βλ. Τ. Χόουκς, 1970, 231-267, τ.1).

Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούμε να μη δεχτούμε πως στην πορεία του χρόνου συντελούνται κάποιες αλλαγές, που αλλάζουν τα δεδομένα στο χώρο των τεχνών, όπως και γενικότερα σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου. Ο Daniel Thomson σημειώνει σχετικά ότι η τέχνη της ζωγραφικής έχει αλλάξει πολύ τα τελευταία πεντακόσια χρόνια, ακολουθώντας τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των ζωγράφων και της κοινωνίας μέσα στην οποία δημιουργούν το έργο τους. Είναι γεγονός ότι στις τελευταίες γενιές η καλλιτεχνική δημιουργία έχει αναπτυχθεί πιο ελεύθερα. Σ' αυτό μπορεί να ασκήσει περαιτέρω θετική επιρροή η αξιοποίηση της παράδοσης, με τη στροφή σε παλιές τεχνικές, που μπορούν να αποδώσουν πιο εκφραστικά το πνεύμα της νεότερης τέχνης (βλ. D. Thomson, 1997, 17-20).

Φυσικά, στη σύγχρονη εποχή οι αλλαγές στη λειτουργία της τέχνης και στο πολιτιστικό πρότυπο οφείλονται στις βαθιές αλλαγές που έχουν συντελεστεί σε διάφορα επίπεδα αυτή την περίοδο. Σ' αυτό δεν παίζει μόνο ρόλο ο τεχνικός μας πολιτισμός, που διευκόλυνε την παραγωγή των έργων τέχνης, καταστρέφοντας όμως τη γνησιότητα και την αίγλη τους (βλ. W. Benjamin, *ό.π.*, 15), αλλά και οι μεγάλες δυνατότητες των επικοινωνιών (ΜΜΕ) και των ταξιδιών σ' όλο τον κόσμο και προπάντων η αλλαγή των αντιλήψεων για το ρόλο της σύγχρονης τέχνης και του καλλιτέχνη σε σχέση με το παρελθόν, που έθεσε υπό αμφισβήτηση τις ιδέες «της προόδου» στην τέχνη, καθώς και της ιδέας του «καλού γούστου» και της «αισθητικής αξίας» (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, *ό.π.*, 181, J. Berger κ.ά., *ό.π.*, 19-20, και S. Sontag, 1993, 145).

Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, όσοι θέλουν να βλέπουν το θέμα της εξέλιξης της τέχνης σφαιρικά και στην ουσία του, όπως επιδιώκει να κάνει η πρότασή μας, θα συμφωνήσουν με την άποψη που διατύπωσε ο Πάμπλο Πικάσο, όταν σχολίαζε: «Συχνά ακούω τη λέξη εξέλιξη στην τέχνη. Για μένα δεν υπάρχει παρελθόν ή μέλλον στην τέχνη. Αν ένα έργο τέχνης δεν μπορεί να ζήσει πάντοτε στο παρόν, δεν πρέπει καθόλου να ληφθεί υπόψη. Η τέχνη των Ελλήνων, των Αιγυπτίων, των μεγάλων ζωγράφων που ζήσανε σε άλλους χρόνους, δεν είναι τέχνη του παρελθόντος, ίσως σήμερα μάλιστα να είναι πιο ζωντανή από ποτέ. Η τέχνη δεν εξελίσσεται από μόνη της, οι ιδέες των ανθρώπων αλλάζουν και μαζί οι τρόποι έκφρασης. Αν ένας καλλιτέχνης διαφοροποιεί τον τρόπο έκφρασής του, αυτό σημαίνει μόνο ότι άλλαξε τρόπο να σκέπτεται και αλλάζοντας μπορεί να είναι για το καλύτερο ή το χειρότερο» (βλ. Π. Πικάσο, 1993, 157-158).

Ας αναφερθούμε όμως αναλυτικότερα και πιο εμπειριστατωμένα στους όρους «παράδοση», «μοντερνισμός» ή «νεωτερικότητα» και «μεταμοντερνισμός ή «μετανεωτερικότητα», ώστε να μπορέσουμε να τους συσχετίσουμε με την ανάλυση που προηγήθηκε.

Η εξέλιξη ενός πολιτισμού, σύμφωνα με τον Κ. Λόρεντς, παρουσιάζει σημαντικές αναλογίες με τη φυλογενετική εξέλιξη ενός είδους. Η συσσωρευμένη παράδοση, που βρίσκεται στη βάση ανάπτυξης κάθε πολιτισμού, στηρίζεται ουσιαστικά σε επιτεύγματα νέα, τα οποία δεν

υπάρχουν στα ζώα, όπως η αφηρημένη σκέψη και η γλώσσα, που επιτρέπουν τη δημιουργία συμβόλων, προσφέροντας στον άνθρωπο μοναδικές δυνατότητες για τη μετάδοση των γνωστικών κατακτήσεών του. (βλ. Κ. Λόρεντζ, 1978, 121).

Η μοναδικότητα του έργου τέχνης, σχολιάζει ο Benjamin, ταυτίζεται με την ενσωμάτωσή του στο πλέγμα της παράδοσης. Βέβαια, η παράδοση είναι κάτι το ολότελα ζωντανό και εξαιρετικά μεταβλητό. Σ' αυτό το πλαίσιο ένα άγαλμα της Αφροδίτης βρίσκεται ενταγμένο σ' ένα διαφορετικό πλέγμα παραδόσεων για τους Έλληνες, που το κατέστησαν αντικείμενο λατρείας, απ' ότι για τους κληρικούς του Μεσαίωνα, που το αντιμετώπισαν ως απαίσιο είδωλο (βλ. W. Benjamin, ό.π., 18).

Η εμμονή στην παράδοση έχει συχνά ως αποτέλεσμα την έντονη και ακατανόητη προσκόλλησε σε στερεότυπα και παρωχημένες αντιλήψεις<sup>8</sup>. Όπως πάντα υπάρχουν δημιουργικά και ζωντανά στοιχεία μέσα σε μια παράδοση, που μπορούν να συμβάλουν θετικά στην εξέλιξη. Όπως σημειώνει ο J. Berger κ.ά., όταν ένας λαός έχει αποκοπεί από το παρελθόν του, είναι πολύ λιγότερο ελεύθερος να διαλέξει και να δράσει σαν λαός. (βλ. J. Berger κ.ά., ό.π., 33).

Όπως είναι γνωστό, στην ευρωπαϊκή τέχνη καθοριστικό ρόλο μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα, που άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα κινήματα του μοντερνισμού, έπαιξε η μεγάλη παράδοση του κλασικισμού και του ρεαλισμού, η οποία είχε τις πηγές της στην ελληνική πολιτισμική παράδοση. Αυτή η μακρά παράδοση, που πέρασε στη δυτική κουλτούρα μέσω της Αναγέννησης, είχε πολύπλευρες επιπτώσεις στην αντίληψη για την καλλιτεχνική δημιουργία και φυσικά για την εικονογραφική έκφραση. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι στην ιστορική διαδρομή του ευρωπαϊκού πολιτισμού η εικαστική έκφραση δεν έπαψε ποτέ να μετασχηματίζεται, άλλοτε με γρήγορους και άλλοτε με πιο αργούς ρυθμούς. Όπως παρατηρεί ο Gombrich γι' αυτή την ιστορική περίοδο της ευρωπαϊκής τέχνης, η τέχνη μετασχηματίζεται σταδιακά σε όλο και ανώτερο επίπεδο, περνώντας από την απτική αντίληψη του τρισδιάστατου χώρου στην Αναγέννηση, σε μια παραπέρα ενίσχυση της εικαστικής υποκειμενικότητας στο Μπαρόκ, για να καταλήξει στο θρίαμβο των καθαρά οπτικών ερεθισμάτων στον ιμπρεσιονισμό (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 30-31).

Ο μοντερνισμός, εκφράζοντας περαιτέρω μια νέα πνευματικότητα, που εκδηλώνεται με μεγάλη εκφραστική ποικιλομορφία, επιβάλλει το πνεύμα μιας νέας εποχής, που ανατρέπει την παράδοση αιώνων. Ο λατινικός όρος *modernus*, που προκύπτει από τη σύντμηση της έκφρασης *modo hodierni* (με το σημερινό τρόπο), εμφανίζεται από την εποχή του Μεσαίωνα. Η εποχή του μοντερνισμού διαρκεί από το 1900 ως το 1960 περίπου.

Σύμφωνα με τον Τζούλιο Αργκάν, ο όρος μοντερνισμός συνοψίζει τα καλλιτεχνικά ρεύματα, που, την τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> και την πρώτη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, είχαν ως στόχο «να ερμηνεύσουν, να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν την αναπτυξιακή οικονομικό-τεχνολογική προσπάθεια του βιομηχανικού πολιτισμού». Κοινά σημεία αυτών των καλλιτεχνικών ρευμάτων είναι:

- α) η προσπάθεια να κάνουν τέχνη που να εκφράζει την εποχή τους, αρνούμενα τα κλασικά πρότυπα ως προς το θεματολόγιο και το ύφος.
- β) η αναζήτηση μιας διακοσμητικής λειτουργικότητας.
- γ) η επιδίωξη ενός στυλ ή μιας γλώσσας ευρωπαϊκής ή διεθνούς εμβέλειας.
- δ) η δέσμευση να ερμηνεύσουν την πνευματικότητα, από την οποία –με λίγη απλοϊκότητα και λίγη υποκρισία– έδειχνε να εμπνέεται και να εξαγνίζεται ο βιομηχανικός κόσμος.

Όπως σημειώνει ο Αργκάν, οι καλλιτεχνικές πρωτοπορίες του μοντερνισμού αναπτύχθηκαν γύρω στο 1910, όταν μετά τον αρχικό ενθουσιασμό για τη βιομηχανική περίοδο, επέρχεται η επίγνωση των επιπτώσεων που προκαλεί στις δομές της ζωής και των κοινωνικών δρα-

---

<sup>8</sup> Ο Jean Piaget αναφέρεται χαρακτηριστικά στο παράδειγμα ενός Εσκιμώου, που, όταν ένας εθνογράφος τον ρώτησε, γιατί η φυλή του διατηρούσε με τόση ευλάβεια ορισμένα τελετουργικά ήθη της παράδοσής του, αυτός απάντησε: «Διατηρούμε τα παλιά μας έθιμα, για να διατηρηθεί το σύμπαν». Πράγματι, σχολιάζει ο Piaget, το σύμπαν για τον Εσκιμώο είναι μια μεγάλη μηχανή που βρίσκεται σε ασταθή ισορροπία. Μέσα σ' αυτό τα πάντα συνδέονται. Ακόμη και τα κοινωνικά έθιμα και οι φυσικοί νόμοι δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Η παραμικρή μετακίνησή τους μάλιστα μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την κατάρρευση ολόκληρου του συστήματος (βλ. J. Piaget, 1979, 98).

στηριοτήτων ο νέος τρόπος οικονομικής ανάπτυξης. Οι καλλιτεχνικές πρωτοπορίες προήλθαν από το εσωτερικό του μοντερνισμού και είχαν στόχο, όχι τώρα πια να εκμοντερνίσουν και να εκσυγχρονίσουν την τέχνη, αλλά να μεταβάλουν ριζικά τις μεθόδους και τους σκοπούς της (βλ. Τ. Αργκάν, 1998, 212).

Πράγματι, μερικοί καλλιτέχνες και θεωρητικοί του μοντερνισμού υποστήριξαν ανάλογες απόψεις για τη φύση αυτών των κινημάτων. Ο W. Kandinsky, για παράδειγμα, που δεν ήταν μόνον πρωτοπόρος καλλιτέχνης του μοντερνισμού, αλλά και θεωρητικός του, εκφράζει απόλυτη πίστη στην απαρχή αυτής της νέας εποχής, στην οποία γίνεται κυρίαρχη η δύναμη του πνεύματος που αντιτίθεται στον υλισμό (βλ. W. Kandinsky, 1981). Στόχος του Kandinsky και της πρωτοπορίας του μοντερνισμού ήταν να συμβάλει στην ανοικοδόμηση ενός νέου κόσμου, που να βασίζεται σε νέες αρχές και αξίες, ώστε να βρεθεί ένα πνευματικό στήριγμα στη θέση του θεού που πέθανε, όπως είχε διακηρύξει ο Νίτσε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

Η μοντέρνα τέχνη, σύμφωνα με τον ιστορικό Arnold Hauser, έρχεται σε σύγκρουση με την ιμπρεσιονιστική αντίληψη και γι' αυτό είναι «θεμελιακά άσχημη τέχνη». Αφήνει δηλαδή κατά μέρος «τη χάρη, τις γοητευτικές μορφές, τους τόνους και τα χρώματα του ιμπρεσιονισμού». Αυτό στη ζωγραφική καταστρέφει τις εικαστικές αξίες, στην ποίηση τις εικόνες τις εκτελεσμένες με φροντίδα και συνέπεια, στη μουσική τη μελωδία και την τονικότητα.

Στις προθέσεις των μοντέρνων καλλιτεχνών είναι να δημιουργήσουν με τη νόηση και όχι με τις συγκινήσεις, καταφεύγοντας άλλες φορές στην καθαρότητα της δομής και άλλες στην έκσταση ενός μεταφυσικού οράματος, εκδηλώνοντας την επιθυμία της διαφυγής με κάθε θυσία από τον αυτάρεσκο αισθητισμό της ιμπρεσιονιστικής εποχής. Η μεταϊμπρεσιονιστική τέχνη είναι η πρώτη που επιτέθηκε με σφοδρότητα στον αισθητικό πολιτισμό που εγκατέστησε ο ιμπρεσιονισμός, με στόχο να ανατρέψει «την παραξενιά και την ψευτιά του». Σύμφωνα με τον Hauser, από αυτή την προσπάθεια, που γίνεται εναντίον κάθε φιλήδονου και ηδονιστικού αισθήματος, προέρχεται η κατάθλιψη, η μελαγχολία και ο βασανισμός, που καταγράφονται στα έργα των μεγάλων πρωτοπόρων καλλιτεχνών (Πικάσο, Κάφκα, Τζόνς). Η αποστροφή από την αισθησιарχία της παλιότερης τέχνης και η λαχτάρα να καταστραφούν οι ψευδαισθήσεις της, οδηγούν τη μοντέρνα πρωτοπορία στο σημείο να αρνηθεί ακόμη και τα μέσα έκφρασης της ιμπρεσιονιστικής παράδοσης. Ο Πικάσο θα διακηρύξει ότι προσπαθεί ν' ανακαλύψει από την αρχή την τέχνη της ζωγραφικής (βλ. A. Hauser, 1970, 296-298, τ. 4).

Όπως είναι φυσικό, ένα μεγάλο μέρος από το πνεύμα του μοντερνισμού των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα διαμορφώθηκε από τα δραματικά ιστορικά γεγονότα (Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος), από τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές εξελίξεις και από τις εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης (π.χ. η ανάδειξη της μοντέρνας φυσικής, της φρουδικής θεωρίας κλπ.). Όπως το κίνημα του κυβισμού συνδέεται με τη μοντέρνα φυσική, που διακηρύσσει την αρχή της σχετικότητας και καθιερώνει το χρόνο ως τέταρτη διάσταση του χώρου, έτσι και τα κινήματα του υπερρεαλισμού και του ντανταϊσμού συνδέονται με τη φρουδική θεωρία.

Σε σχέση με το ντανταϊσμό, η Μαρίνα Λαμπράκη – Πλάκα γράφει: Κάτω από τις αποκαλυπτικές καταδύσεις του Φρόντ στις αχαρτογράφητες περιοχές της συνείδησης, τις αλληπάλληλες αναθεωρήσεις, την κατεδάφιση των παραδοσιακών κωδίκων της τέχνης από την καλλιτεχνική πρωτοπορία, προετοιμάστηκε η επανάσταση του ντανταϊσμού. Ως καταλύτης έδρασε ο πρώτος μεγάλος πόλεμος των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπου οι καλλιτέχνες «είδαν να πυρπολούνται τα είδωλα της λογικής, της ηθικής και του ωραίου, συμπαρασύροντας το μύθο της τεχνολογικής προόδου». Παρά την ομολογημένη μηδενιστική και αναρχική τους διάθεση, οι καλλιτέχνες του ντανταϊσμού «ξαναβρίσκουν τις λησμονημένες πηγές της τέχνης». Γκρεμίζοντας τις παραδοσιακές μορφές, ανοίγουν νέους δρόμους για τη δημιουργική φαντασία, επαληθεύοντας το απόφθεγμα του Bakounine: «Η καταστροφή είναι κι αυτή μια δημιουργία» (βλ. M. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 146-147).

Παράλληλα, με τα κινήματα του σουρεαλισμού και του ντανταϊσμού, που εκπροσωπούν μαζί με άλλα ομοειδή το αντιορθολογικό, το συγκινησιακό, το εσωτερικό και το ενστικτώδες, την ίδια ιστορική περίοδο στην Ευρώπη εκδηλώνεται και αναπτύσσεται ένα αντίθετο ρεύμα, που εκφράζει το ορθολογικό, το φορμαλιστικό και το αφαιρετικό (κυβισμός, στρουκτουραλισμός, γεωμετρική αφαίρεση κλπ.). Στην ευρωπαϊκή ήπειρο τα δυο αυτά ρεύματα λειτούργη-



σαν μεταξύ τους κυρίως αντιθετικά (αλληλοαποκλειόμενα), ενώ στις ΗΠΑ, όπου μεταφυτεύτηκαν από το μεταναστευτικό ρεύμα των καλλιτεχνών του μεσοπολέμου, λειτούργησαν περισσότερο ανοιχτά, ελεύθερα και σε συσχετισμό μεταξύ τους (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 158, τ. 4).

Ο Ortega Y Gasset, ένας από τους πρωτοπόρους θεωρητικούς του μοντερνισμού, πίστευε από τις αρχές της δεκαετίας του 1920 ότι ολόκληρος ο χαρακτήρας της σύγχρονης τέχνης επρόκειτο ν' αλλάξει. Την περίοδο αυτή νέες αντιλήψεις αρχίζουν να σαρώνουν τα παλιά ήθη. Η ζωτικότητα, η νεανικότητα, η απελευθέρωση των αισθήσεων, η χαρά της ζωής, που αντιστέκεται στην απελπισία της εποχής, λόγω των τραγικών συνεπειών του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ανατρέπουν ολόκληρη την κοσμοεικόνα και αντίληψη της ζωής, όπως αναλύσαμε και στην έρευνά μας. Συνέπεια όλων αυτών, κατά τον Joseph Frank (1963), ήταν να δημιουργηθεί μια τέχνη μη ανθρωποκεντρική, που την χαρακτήριζε «η υποτίμηση και υποβίβασή της σε δευτερεύουσα ζώνη πολιτισμικής σημασίας».

Ο Ο. Y Gasset για το πνεύμα του μοντερνισμού σε σχέση με αυτό της παράδοσης επισημαίνει:

- Στο παρελθόν η πραγματικότητα «φορτωνόταν με μεταφορές, που λειτουργούσαν σαν στολίδια. Στο μοντερνισμό επικρατεί η τάση εξάλειψης του «εξωποιητικού υποστηρίγματος». Αυτή η αντιστροφή της αισθητικής μεθοδολογίας χαρακτηρίζει όλο το φάσμα της καλλιτεχνικής δημιουργίας και προσδιορίζει τη φυσιογνωμία όλης της σύγχρονης τέχνης.

- Ο ζωγράφος στρέφεται από τη ζωγραφική των πραγμάτων στη ζωγραφική των ιδεών. Π.χ. ο παραδοσιακός ζωγράφος φτιάχνει ένα πορτρέτο και ισχυρίζεται ότι έχει συλλάβει το αληθινό πρόσωπο του μοντέλου του. Στην πραγματικότητα έχει προχωρήσει σε μια αυθαίρετη σχηματική επιλογή από τα αμέτρητα χαρακτηριστικά που συνιστούν το ζωντανό πρόσωπο του μοντέλου του. Ο ζωγράφος του μοντερνισμού αλλάζει ιδέες κι αποφασίζει να ζωγραφίσει όχι το αληθινό πρόσωπο, αλλά τη δική του αντίληψη γι' αυτό. Στην περίπτωση αυτή το πορτρέτο μεταβάλλεται σε μη – πραγματικότητα, που αποφεύγει να συναγωνιστεί την πραγματικότητα και γίνεται αληθινό, σύμφωνα με την ιδέα του καλλιτέχνη.

- Ο καλλιτέχνης στο μοντερνισμό επιτίθεται μέσα από το έργο του κατά των παραδοσιακών μορφών και των ιερών προτύπων που αναπαράγει ο παραδοσιακός καλλιτέχνης, επειδή το βάρος της παράδοσης παρακωλύει την έμπνευση και την επικοινωνία του με το κοινό. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, ο μοντερνισμός δραπετεύει από το παλιό, που καταπνίγει τη δημιουργική του δύναμη και την απειλεί με συντριβή.

Συνοπτικά, ο καλλιτέχνης στο μοντερνισμό, σύμφωνα με τον Y Casset, τείνει:

- να κάνει την τέχνη μη ανθρωποκεντρική.
- να αποφεύγει τις ρεαλιστικές μορφές.
- να φροντίζει ώστε το έργο τέχνης να μην είναι τίποτε περισσότερο από ένα έργο τέχνης.
- να θεωρεί την τέχνη ως παιχνίδι και τίποτε περισσότερο.
- να κάνει την τέχνη ουσιαστικά ειρωνική και πρώτα και κύρια προς τον εαυτό της.
- να συνειδητοποιεί την πλαστότητα του έργου τέχνης και κατά συνέπεια να ενδιαφέρεται για μια ευσυνείδητη δημιουργία (βλ. Ο. Y Gasset, ό.π., 19-95).

Ο Τεριάντ από την πλευρά του κάνει μερικές αξιωματικότερες παρατηρήσεις για το μοντερνισμό, που δείχνουν ότι η σύγχρονη έκφραση εμπλουτίζεται και εξελίσσεται πολυδιάστατα, πιο πέρα από εκεί που την είχαν τοποθετήσει οι πρώτοι θεωρητικοί της ή οι πρωτοπόροι καλλιτέχνες της, που ανέπτυξαν και θεωρητική σκέψη στο θέμα.

Πρέπει να θεωρήσουμε, αναφέρει ο Τεριάντ, ότι η τέχνη της εποχής μας είναι τέχνη σε κίνηση. Το τεράστιο ενδιαφέρον της συνίσταται στις ανακαλύψεις της, στις τεχνικές και αισθητικές της κατακτήσεις, στις εμπειρίες της στο χώρο της ευαισθησίας και τέλος σ' εκείνη την ποίηση που συνεχώς αποδεσμεύεται χάρη στα όλο και πιο αγνά, όλο και πιο εξατομικευμένα στοιχεία που χρησιμοποιεί. Το τυχαίο, ο αυθορμητισμός και η απουσία του μοντέλου κυριαρχούν ολοκληρωτικά στη σύγχρονη τέχνη και δίνουν βαθιά έννοια στην εξέλιξή της. Οι νέοι καλλιτέχνες μετά τον Πικάσο, διαποτισμένοι από ένα σύγχρονο ρομαντισμό, που υποστήριζε τη φαντασία, πλούσιοι από μια ζωγραφική παιδεία υπομονετικά συσσωρευμένη, έπρεπε ν' ακολουθήσουν αντίθετο δρόμο από την προηγούμενη γενιά των μοντερνιστών. Δη-

λαδή να χρησιμοποιήσουν την πλαστική ιδέα ως βάση. Ξεκινώντας απ' αυτή την ιδέα ο ζωγράφος επιζητά να ξαναβρεί, αναπτύσσοντάς την με το ρυθμό της αδέσμευτης φαντασίας του, «μια λυρική πραγματικότητα, ερεθισμένη από τη μνήμη και πολλαπλασιασμένη από τη μυστηριακή μαγεία μιας αγνής τέχνης».

Με άλλα λόγια, οι ζωγράφοι στη νεότερη τέχνη δεν ξεκινούν πια από την άμεση, αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά από κάποια έμπνευση και αναζητούν τη διαμόρφωσή της και τη ζωγραφική της έκφραση, δηλαδή αναζητούν μια υποκειμενική έκφραση, μια δική τους πραγματικότητα (βλ. Τεριάντ, ό.π., 49, 110).

Ένας από τους τελευταίους εκπροσώπους του μοντερνισμού, ο Γιόζεφ Μπόις, με τη σκέψη του ανακαλύπτει τις αναζητήσεις των εκπροσώπων αυτού του κινήματος, σε μια εποχή που άρχισε να κυφορείται μια άλλη αντίληψη για την τέχνη, μέσα από το ρεύμα που ονομάστηκε «μεταμοντερνισμός» ή «μετανεωτερικότητα». Οι δυο όψεις της σκέψης του Μπόις είναι η «αναπροσαρμογή» και η «ελεύθερη δημιουργικότητα».

Η πρώτη έννοια αναφέρεται στη σπάνια στάση του καλλιτέχνη προς την ανακατασκευή, παρά προς την εκ νέου κατάκτηση, προς την ανακάλυψη παρά προς την εφεύρεση. Πρόκειται δηλαδή για την αναγκαιότητα διεύρυνσης και προέκτασης των ενεργειών του ανθρώπου, με στόχο τη γνώση της αλήθειας. Συγκεκριμένα, για τον Μπόις τίθεται η ανάγκη της ομιλίας και της επικοινωνίας του καλλιτέχνη και η απαίτησή του για έκφραση, ανεξάρτητα από το μέσον που θα χρησιμοποιήσει.

Η δεύτερη έννοια αναφέρεται σ' αυτή τη σύγχρονη κατάκτηση του μοντερνισμού, που δηλώνει έντονη επιθυμία ν' ανατρέψει τα εμπόδια της δημιουργικής έκφρασης του ανθρώπου. Αυτό ο Μπόις με έργα και δρώμενα (happenings), μέσα από το κίνημα του φονξιοναλισμού στο οποίο μετείχε, προσπάθησε να το διδάξει σε όλο τον κόσμο (βλ. Λ. Ντε Ντομίτσιο Ντουρίνι, 1997, 11-12).

Περί τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ως αποτέλεσμα νέων αισθητικών αντιλήψεων και γενικότερων πολιτισμικών, κοινωνικών, τεχνολογικών κ.ά. εξελίξεων, διάδοχος του μοντερνισμού γίνεται ο μεταμοντερνισμός, το κίνημα που ακολούθησε το μοντερνισμό.

Η ευρεία χρήση του όρου «μεταμοντερνισμός» ή «μετανεωτερικότητα» γίνεται μετά την εμφάνιση του κινήματος της Pop Art (1960). Ωστόσο, ο όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε μερικές δεκαετίες πριν από τους Arnold Toynbee (1939) και Joseph Hudnut (1945), για να εκφράσουν τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται. Ο Toynbee ιδιαίτερα τον χρησιμοποιεί σε μια εποχή που ακολουθεί τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν σημειώνεται η άνοδος της νέας εργατικής βιομηχανικής τάξης των μεγαλουπόλεων των δυτικών κοινωνιών, σε μια ιστορική περίοδο επίσης όπου σημειώνεται παράλληλα η άνοδος των εθνικών κρατών, η ανάπτυξη των επιστημών, η έκρηξη μιας πληθώρας μεταχριστιανικών θρησκευτικών λατρειών κ.ά.

Ο όρος, εκτός από τη ζωγραφική, χρησιμοποιήθηκε ευρέως στην αρχιτεκτονική και τη λογοτεχνία (κυρίως στην ισπανόφωνη), ως αντίδραση στην προϋπάρχουσα μοντερνιστική διακοσμητικότητα. Χρησιμοποιήθηκε επίσης από ορισμένους θεωρητικούς (Revsner, 1966), για να χαρακτηρίσουν γενικά το «διάδοχο ύφος» αυτού που ονομάστηκε «μοντέρνο διεθνές» (βλ. Π. Χριστοδουλίδης, 1994, 191).

Στις εικαστικές τέχνες το κίνημα του μεταμοντερνισμού υποδηλώνει μίαν αίσθηση κόπωσης από το διεθνές ύφος του μοντερνισμού. Για παράδειγμα, στη δεκαετία του '70 οι καθαρολογικές τάσεις του μοντερνισμού, που εκφράζονταν μέσα από τη μεταζωγραφική αφαίρεση ως την ελάχιστη τέχνη, εξέθεταν το μοντερνισμό ως ένα κίνημα καλλιτεχνικού ναρκισσισμού. Αυτό φάνηκε ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, όπου ο μινιμαλισμός είχε οδηγήσει τα πράγματα τόσο πολύ στα άκρα, ώστε έκανε ένα νεαρό Αμερικανό ζωγράφο το 1979 να σχολιάσει: «Χρειαζόμαστε κάτι περισσότερο από σιωπηλούς κύβους, γυμνούς μουσαμάδες και λευκούς τοίχους. Έχουμε μπουχτίσει από παγερές πλατείες και μονότονους ουρανοξύστες».

Η αντιπάθεια για το καθαρολογικό και απρόσωπο ύφος του μοντερνισμού ήταν ήδη αισθητή λίγο μετά το 1945 στην αρχιτεκτονική (Φρανκ Λούντ Ράιτ, Λε Κορμπυζιέ κ.ά.). Σ' αυτήν την τέχνη η πιο ριζική, οργανωμένη και θεμελιωμένη αντίδραση στο διεθνές ύφος εκδηλώθηκε κατά τη δεκαετία του '70 με το κίνημα που ονομάστηκε μεταμοντερνισμός, από αρχιτέκτονες, που, έχοντας κατά κανόνα εκπαιδευτεί στη λιτότητα των εκφραστικών μέσων και την αυστηρή πειθαρχία

του διεθνούς ύφους του μοντερνισμού, θέλησαν να μετατρέψουν την ελιτίστικη γλώσσα αυτού του ύφους στην «καθομιλούμενη της παράδοσης και των εμπορικών συναλλαγών του δρόμου». Σταδιακά, η ουτοπική, επαναστατική συλλογική, τεχνολογική και λειτουργική ιδεολογία, πάνω στην οποία υποτίθεται ότι στηριζόταν ο μοντερνισμός, αρχίζει να απορρίπτεται για χάρη ενός ύφους λιγότερο ιδεαλιστικού και ειλικρινούς, περισσότερο όμως δημοκρατικού, σύμφωνα με τις προσδοκίες των δημιουργών του.

Ο εκλεκτικισμός, στον οποίο οδήγησαν τέτοιες απόψεις, κάλυψε όλο το φάσμα από την εικονογράφηση της Pop Art, ως τον ιστορισμό που επεκράτησε στην αρχιτεκτονική, όπου αναβιώνουν διάφορα στοιχεία του παρελθόντος, με συνδυασμό κλασικιστικών και νεωτερικών στοιχείων (στοιχείων του μοντερνισμού, της Art Ντεκό, Art Νουβώ κ.ά.). (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 175-180).

Αυτό ακριβώς συνιστά την πεμπουσία του μεταμοντερνισμού, που σύμφωνα με το Jencks, εκφράζει την εκλεκτική ανάμιξη μιας μακράς παράδοσης με εκείνη του άμεσου παρελθόντος του μοντερνισμού. Από την ανάμιξη αυτή μπορούμε να πούμε ότι εξασφαλίζεται η συνέχιση του μοντερνισμού και ταυτόχρονα η υπέρβασή του, μέσα από ένα υβριδικό (πολυσυλλεκτικό) στυλ, που αντιτίθεται στο μινιμαλισμό, δηλαδή την ακραία λιτότητα της υστερομοντερνιστικής ιδεολογίας. Στο υβριδικό αυτό στυλ επικρατούν ο δυαδισμός, η συμβίωση, το διαφορούμενο και η πολυπλοκότητα, που μπορούν να θεωρηθούν ως τα στυλιστικά εχέγγυα του νέου μοντέλου. Πολλές φορές, βέβαια, σύμφωνα με τους επικριτές του, στο μεταμοντερνισμό επικρατεί μια λαθεμένη πολυπλοκότητα, που καλύπτει απλά την απουσία νοήματος.

Κατά τον Lyotard, που ως φιλόσοφος εκφράζει τη γαλλική τάση της μεταστρουκτουραλιστικής θεωρίας, και έχει παίξει γενικότερα καθοριστικό ρόλο στην παγίωση της μεταμοντέρνας αντίληψης, ο μεταμοντερνισμός βρίσκεται μέσα στην ομάδα εκείνων των ιδεών, που χαρακτηρίζονται ως οι «μεγάλες αφηγήσεις». Μερικές απ' αυτές είναι οι ιδέες για την απελευθέρωση της ανθρωπότητας, για τη χειραφέτηση των προλετάριων, για την αδιάκοπη πρόοδο, την αύξηση της δύναμης κλπ. Αυτές οι ιδέες, σύμφωνα με τον Lyotard, ακολουθούν στην κατάρρευσή τους τις προηγούμενες, όπως η ιδέα της θρησκείας, του έθνους – κράτους, της πίστης στο πεπρωμένο της Δύσης κλπ., που σταδιακά μπήκαν σε παρακμή και κατέληξαν στο τέλος να μην είναι πιστευτές. Η κατάρρευση των «μεγάλων αφηγήσεων» είχε ως αποτέλεσμα το μηδενισμό, τον αναρχισμό και την επικράτηση των απειράριθμων αντιλήψεων που αντιμάχονται η μια την άλλη.

Όπως τονίζει όμως ο Lyotard, η μεταμοντέρνα κατάσταση (γνώση, επικοινωνία, πολιτισμός κλπ.) δεν είναι μόνο όργανο εξουσιών στην υπηρεσία των ισχυρών, αλλά και εκλέπτυνση της ευαισθησίας των ανθρώπων απέναντι στις διαφορές και ενίσχυση της ικανότητάς τους να υποφέρουν το ασύμμετρο.

Ο εκλεκτικισμός του μεταμοντερνισμού φαίνεται να είναι το φυσικό στυλ για την πολιτιστική ποικιλία που παρουσιάζει. Υπογραμμίζοντας αυτό το κυρίαρχο στοιχείο, ο Γερμανός φιλόσοφος Wolfgang Iser τονίζει ότι στον κύριο πυρήνα του μεταμοντερνισμού βρίσκεται το «όραμα του πλουραλισμού».

Ο Jencks απ' την πλευρά του παρατηρεί ότι οι δημιουργοί που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μεταμοντέρνοι διατηρούν κάτι από τη μοντέρνα ευαισθησία, πράγμα που κάνει το έργο τους να διαφοροποιείται απ' αυτό των απλών αναβιωτών, είτε παρουσιάζει πολυπλοκότητα, εκλεκτικισμό, ρεαλισμό, μεταφορά, παρωδία, ειρωνεία κλπ. είτε άλλες σύγχρονες εκφραστικές τακτικές και στόχους.

Ασφαλώς, υπάρχει κάποιος λόγος για την αύξηση του πλουραλισμού στην εποχή μας, που χαρακτηρίζει το μεταμοντερνισμό. Αυτός δεν είναι άλλος από την κατάσταση που έχουν διαμορφώσει τα ΜΜΕ, η οποία εκφράζεται με τον οπτικό μας πολιτισμό και την εικοσιτετράωρη πληροφωρία. Όλο αυτό το εποικοδόμημα μπορούμε να πούμε ότι είναι ο φυσικός διάδοχος του πνεύματος του μοντερνισμού, που κατά ένα μεγάλο μέρος του βασιζόταν στη βιομηχανική ανάπτυξη. Σήμερα έχουμε περάσει ήδη σε μια νέα εποχή μεταβιομηχανικής, πολιτισμικής και κοινωνικής οργάνωσης, που ορισμένοι την ονόμασαν «μεταβιομηχανική κοινωνία» (Daniel Bell, 1967) και άλλοι «τρίτο κύμα» (Αλβιν Τόφλερ) ή «κοινωνία της πληροφορίας».

Τέλος, για πολλούς ο μεταμοντερνισμός θεωρείται ως μεταμοντέρνα αντίδραση. Μέσα από τις επιλεκτικές συγχωνεύσεις του από το μακρινό ή πρόσφατο παρελθόν, έχει ως στόχο να προχωρήσει παραπέρα σ' ένα διαφορετικό τρόπο έκφρασης. Για άλλους αμφισβητείται ολόκληρη η μεταμοντέρνα κατάσταση, που θεωρείται απλά ένα μεταβατικό στάδιο προς κάτι άλλο<sup>9</sup>.

Σημασία για μας και για την τέχνη της νεωτερικότητας γενικότερα έχει πάνω απ' όλα το νέο πνεύμα που προσκόμισε στην τέχνη ο μοντερνισμός και συνέχισε με τον τρόπο του ο μεταμοντερνισμός, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα μια ποικιλία αναζητήσεων, προσδοκιών, κατακτήσεων αλλά και διαψεύσεων.

Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Ελύτης σχετικά με την ταυτότητα της σύγχρονης τέχνης, αυτή παρουσιάζεται «κορεσμένη από αντιφάσεις, αλλά κορεσμένη κι από ζωή, ακαταστάλαχτη και σπασμωδική, αλλά όχι νεκρή, όχι αδιάφορη, όχι ανώφελη». Το πνεύμα της είναι: «Να εκφραστούμε καλύτερα, προπάντων πνευματικότερα». Το πνεύμα αυτό, που αναζητεί στην ποικιλόμορφη έκφραση και τις αντιφάσεις της την πραγμάτωσή του, επιδιώκει να είναι ένα πνεύμα καθαρά δημιουργικό και η έκφρασή του μια γνήσια έκφραση (βλ. Ο. Ελύτης, 1987, 475, 476).

Για τη Σ.Δ.Π., που εκφράζει το δικό της όραμα του πλουραλισμού, της πολιτιστικής ποικιλίας και της πολύπτυχης αισθητικής εμπειρίας μέσα σε πλαίσιο συνδυαστικό και δημιουργικό, ολόκληρο αυτό το πλαίσιο που προκάλεσε η νεωτερικότητα (μοντερνισμός και μεταμοντερνισμός) είναι εκείνο που της δίνει τη μεγαλύτερη υποστήριξη στις θέσεις της.

Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά τις σχέσεις του μοντερνισμού με το μεταμοντερνισμό. Μια ειδικότερη αναφορά σ' αυτές τις σχέσεις αποκαλύπτει γενικότερα τον πλούτο και το δυναμισμό των αναζητήσεων στην τέχνη της νεωτερικότητας, που υλοποιούν «το όραμα του πλουραλισμού», μέσα από τις προσδοκίες, τις δυνατότητες και τις αντιφάσεις αυτών των αναζητήσεων.

Συνοψίζοντας αυτές τις σχέσεις η Λαμπράκη – Πλάκα γράφει:

- «Ενώ η πρωτοπορία (του μοντερνισμού) πίστευε και υποστήριζε την τεχνολογία, τη μηχανή και την αδιάκοπη πρόοδο, η μεταπρωτοπορία του μεταμοντερνισμού παραιτείται με σκεπτικισμό από το μύθο της προόδου και κηρύσσει την επιστροφή στο ένστικτο και την αυθόρμητη χειρονομία.

- Ενώ η πρωτοπορία μετέθετε διαρκώς τους ουτοπικούς στόχους της στο μέλλον, σε μια φρενήρη επιδίωξη του νέου, που δεν ήταν ανόθευτη από τη στρατηγική του καταναλωτικού μάρκετινγκ, η μεταπρωτοπορία επιστρέφει στο γνωστό, το βιωμένο, το ιδωμένο, το οικείο, ακόμη και το κοινότοπο, δηλαδή στην υπαρξιακή αμεσότητα του παρόντος.

- Ενώ ο διαρκής πειραματισμός της πρωτοπορίας βρίσκει στήριξη στην κυρίαρχη ιδεολογία της τεχνολογικής προόδου, η οποία της προσφέρει τα υλικά μέσα και τις τεχνικές έκφρασής της, ο μεταμοντερνισμός εκφράζει την πίστη του στα παραδοσιακά υλικά και τις τεχνικές. Γι' αυτό σχολιάζεται συχνά ότι με το μεταμοντερνισμό επιστρέφει ξανά στο προσκήνιο η ζωγραφική. Η ζωγραφική του τελάρου μ' αυτόν μάλιστα γνωρίζει νέα άνθιση. Σ' αυτό το γεγονός, ως ένα βαθμό, θα πρέπει ν' αποδώσουμε και την εκρηκτική παρουσία της εικόνας στα παιδικά βιβλία, κατά τη δική μας άποψη.

- Ενώ η πρωτοπορία επιφυλάσσει ένα προνομιακό ρόλο για τον καλλιτέχνη, περίπου ένα ρόλο κοσμοσωτήριο και μεσσιανικό, αν και το σύστημα της σύγχρονης κουλτούρας του οπτικού μας πολιτισμού ξέρει να τον ιδιοποιείται, να τον απωθεί στο περιθώριο και τελικά να τον απονεκρώνει, ο μεταμοντερνισμός, απαρνούμενος το μεσσιανισμό του καλλιτέχνη, επιστρέφει στη ρομαντική ιδέα της τέχνης ως παιχνιδιού και στην αισθητική της ηδονής.

- Ενώ η γλώσσα της πρωτοπορίας ήταν μια γλώσσα προορισμένη για τους λίγους ειδήμονες, και γι' αυτό παρουσιαζόταν κρυπτική, ερμητική και αυτοαναφορική, ο μεταμοντερνισμός επιστρέφει στην αφηγηματική γλώσσα και το περιεχόμενο και αποκαθιστά την εκθρονισμένη ηδονή της παραδοσιακής αισθητικής εμπειρίας, φιλοδοξώντας να επανασυνδεθεί με το μεγά-

---

<sup>9</sup> Βλ. J. F. Lyotard , 1999, 10-11, E. De Diego κ.ά., 2000, 42, F. Jameson, 1999, 11 κ.ε., O R. d' Allonnes, 1988, 13-14, A. Χαραλαμπίδης, 1995, 278-284, τ.3, Π. Χριστοδουλίδης, 1994, 191, X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, 1993, 179, 181, τ. 4.

λο κοινό. Γι' αυτό ο μεταμοντερνισμός κατηγορήθηκε ως έκφραση λαϊκιστική και ερωτοτροπούσα με το κιτς, αντίθετα με τον ελιτισμό του μοντερνισμού, ιδιαίτερα μάλιστα σε ορισμένες εκφράσεις του (μινιμαλιστική τέχνη, εννοιακή τέχνη κλπ.).

- Ενώ ο μοντερνισμός επιδίωξε να δημιουργήσει μια υπερεθνική και οικουμενική γλώσσα, ο μεταμοντερνισμός προτείνει τα ιδιώματα, που διαμέσου των ΜΜΕ παύουν γρήγορα να είναι τοπικά. Αυτό έχει ήδη καταστήσει τα μεταμοντέρνα ιδιώματα κυρίαρχο ύφος του δυτικού πολιτισμού.

- Ενώ ο μοντερνισμός εξέφραζε με κάθε τρόπο την αντίθεσή του προς την παράδοση, συμβάλλοντας στην αποδόμηση της παραδοσιακής γλώσσας της τέχνης, ο μεταμοντερνισμός κηρύσσει τη συμφιλίωση με την παράδοση και τις τέχνες του παρελθόντος, που αποκτούν έτσι ελεύθερη είσοδο στο «φανταστικό του μουσείου». Σ' αυτό το πλαίσιο ο μεταμοντέρνος καλλιτέχνης παντού στον κόσμο λαφυραγωγεί και χτίζει το έργο του, χωρίς μάλιστα να το κρύβει, από τα λάφυρα όλων των πολιτισμών, εισάγοντας ένα στοιχείο αθωωτικής αυτοειρωνίας, που νομιμοποιεί τη λαφυραγωγή του. Άλλωστε, στο μεταμοντέρνο καλλιτέχνη οικείοι τρόποι είναι η ειρωνεία, το λογοπαίγνιο, η μεταφορά, η μετωνυμία κλπ.

Μέσα από αυτή τη νοσταλγία της παράδοσης, η «ανεξιθρησκεία του μεταμοντερνισμού» επέτρεψε να αναδυθεί το πιο ευοίωνο μήνυμα της εποχής μας, που δεν είναι άλλο από την ισοπολιτεία που χαίρονται όλες οι μορφές της τέχνης μέσα στο σύγχρονο φανταστικό μουσείο.

Βέβαια, είναι αλήθεια ότι υπάρχει έντονος σκεπτικισμός και απαισιοδοξία για τον τρόπο που γίνεται από το μεταμοντερνισμό αυτή η επιστροφή στο παρελθόν. Επικρίνεται συγκεκριμένα η επιστροφή του μέσα από τον «εκλεκτικό νομαδισμό του» και μέσα από την «αδιάκοπη και απρογραμμάτιστη μετανάστευσή του σε αλλότριες στυλιστικές «χώρες», που οδηγούν στον «ιδιότυπο μοντερνισμό του» (βλ. Μ. Α. Πλάκα, 1988, 212-214).

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή επισκόπηση στην πορεία της νεότερης τέχνης και κουλτούρας, είναι απαραίτητο ν' αναφερθούμε περαιτέρω στην κριτική που ασκήθηκε κατά καιρούς, η οποία αναδεικνύει μερικά από τα προβλήματα στις σχέσεις του μοντερνισμού, του μεταμοντερνισμού, της σύγχρονης τέχνης και της τέχνης της παράδοσης.

Είναι γεγονός ότι το νέο δεν αποτελεί αναγκαστικά πάντοτε πρόοδο. Και είναι αλήθεια ότι με το μοντερνισμό ατόνισαν ή υποβαθμίστηκαν ορισμένες πλευρές της καλλιτεχνικής έκφρασης, που συσώρευσαν οι προηγούμενες χιλιετίες της ιστορίας του ανθρώπου. Ο Ortega Y Gasset π.χ. παραδέχεται ότι «με τα αντικείμενα που αναπαριστούνται στην παραδοσιακή ζωγραφική μπορούμε να έχουμε μια ερωτική συνομιλία. Με τα αντικείμενα όμως της μοντέρνας ζωγραφικής κάτι τέτοιο είναι αδύνατο να συμβεί. Απογυμνώνοντας τα αντικείμενα αυτά από κάθε πλευρά βιωμένης εμπειρίας, ο μοντέρνος καλλιτέχνης «έχει αποκόψει τις γέφυρες και καταστρέφει τα πλοία, που θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν πίσω στον καθημερινό μας κόσμο». Έτσι, μας αναγκάζει να επινοήσουμε άλλες μορφές επικοινωνίας εντελώς διαφορετικές απ' αυτές της καθημερινής μας ζωής και αυτό προϋποθέτει ακύρωση του αυθορμητισμού μας (βλ. Ο. Y Gasset, ό.π., 57-59).

Ο Λιούις Μάμφορντ από την πλευρά του, επικρίνοντας έντονα το πνεύμα του μοντερνισμού, γράφει: Ενώ η τεχνολογία μας έχει γίνει καταναγκαστική και τυραννική, η τέχνη μας είναι ολοένα περισσότερο «κενή περιεχομένου ή πέρα ως πέρα ανορθολογική, σε μια προσπάθειά της να διεκδικήσει για το πνεύμα ένα άδυτο απαλλαγμένο από τις καταπιεστικές αξιώσεις της καθημερινής ζωής». Ο Μάμφορντ αναφέρεται επικριτικά στους πίνακες των αφηρημένων ζωγράφων που «τιμούν την κενότητα και την αποδιοργάνωση της ζωής μας». Επικρίνει επίσης τους πίνακες των υπερρεαλιστών, που «αντικατοπτρίζουν τον τωρινό εφιάλτη της ανθρώπινης ύπαρξης, σε μια εποχή μαζικών εξολοθρεύσεων και πυρηνικών καταστροφών» (βλ. Λ. Μάμφορντ, 1997, 135-136).

Σχετικό με το σχόλιο του Μάμφορντ είναι ένα σχόλιο του Klee, που δίνει μια εξήγηση γι' αυτή την πλευρά του μοντερνισμού: «Όσο πιο τρομακτικός γίνεται τούτος ο κόσμος, τόσο η τέχνη γίνεται αφηρημένη, ενώ ένας ειρηνικός κόσμος παράγει ρεαλιστικά έργα (βλ. Φ. Κατρή – Χατζηπέτρου, 1982).

Ένας από τους σύγχρονους επικριτές του μοντερνισμού, ο Τζον Μακ Χέιλ, μισός καλλιτέχνης και μισός κοινωνικός επιστήμονας, διευθυντής του Κέντρου Ενιαίων Σπουδών στο Κρατικό Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης, παρουσιάζει με αποκαλυπτική ωμότητα τη μετανεωτερικότητα της τέχνης και τη σημερινή κατάσταση της κουλτούρας μας: «Τα παραδοσιακά πρότυπα της καλλιτεχνικής αξιολόγησης», τονίζει, «παρουσιάζουν την τάση να αποδίδουν μεγάλη αξία στη σταθερότητα, τη μοναδικότητα και την αιώνια οικουμενική αξία εκλεκτών έργων τέχνης». Αυτό ταιριάζει περισσότερο «σ' έναν κόσμο χειροτεχνημάτων και σχετικά μικρών ελίτ, που διαμορφώνουν την αισθητική αντίληψη». Όμως, αυτά τα ίδια πρότυπα «δεν μας επιτρέπουν πια να συνδεθούμε επαρκώς με τη σημερινή κατάσταση, όπου ένας αστρονομικός αριθμός έργων παράγεται μαζικά, διακινείται και εκλείπει». Τα έργα αυτά «μπορεί να είναι πανομοιότυπα, ή να έχουν ελάχιστες διαφορές. Σε διαφορετικό βαθμό το καθένα είναι αναλώσιμο, αντικαταστάσιμο και χωρίς κάποια σπάνια αξία ή εσωτερική αλήθεια».

Ο Μάικ Χέιλ σημειώνει ακόμη ότι οι σημερινοί καλλιτέχνες δεν δουλεύουν για μια μικρή ελίτ, όπως έκαναν οι παλαιότεροι, ούτε παίρνουν στα σοβαρά την ανάγκη για σταθερότητα στην τέχνη, αλλά ούτε και δέχονται ότι αυτό ακριβώς συνιστά αρετή. Εργάζονται για το κοιντό τους μέλλον και δεν φαίνεται να επιδιώκουν τη δημιουργία αιώνιων αριστουργημάτων. «Ο επιταχυνόμενος ρυθμός των κοινωνικών αλλαγών απαιτεί έναν εξοπλισμό από συμβολικές εικόνες του ανθρώπου, που θα εναρμονίζονται με τις ανάγκες που του δημιουργούν οι αδιάκοπες αλλαγές, οι φευγαλέες εντυπώσεις και ο έντονος ρυθμός αχρήστευσης των προηγούμενων προτύπων». Αυτό που χρειαζόμαστε σήμερα, τονίζει, είναι «ένα αντικαταστάσιμο, αναλώσιμο σύνολο εικόνων» (βλ. Α. Τόφλερ, 1999, 183-184).

Σύμφωνα με ορισμένους θεωρητικούς της σύγχρονης τέχνης, η τέχνη αυτή εκφράζει έναν πλουραλιστικό, πολυσυλλεκτικό κόσμο και μια δική της ομορφιά. Μπορεί να θεωρηθεί γενικά η τέχνη της επιλογής (το έργο τέχνης εκλέγεται μέσα από αντικείμενα κοινής χρήσης) και εγκατάστασης, γι' αυτό συνδέεται άμεσα με τον αρχιτεκτονικό καλλιτεχνικό χώρο. Είναι μια τέχνη που αναφέρεται πρωτίστως στο εξελισσόμενο παρόν (γι' αυτό και χαρακτηρίζεται σύγχρονη, σε αντίθεση με την παραδοσιακή και την μοντέρνα) και επηρεάζεται άμεσα από τη γλώσσα, την αισθητική και τη θεματολογία των ΜΜΕ. (βλ. Ν. Bourriand, 2003, Β. Groys, 2003 και Α. Danto 2003).

Μια μορφή τέχνης, που εκφράζει την κοινωνική ρευστότητα και την ισχυρή μεταβατικότητα και κυρίως την καταναλωτική αντίληψη της σύγχρονης ζωής, όπως έχει δομηθεί και λειτουργεί στις μέρες μας, είναι το *χάπενινγκ*. Ο Άλλαν Κάπρου, που θεωρείται ο δημιουργός του, το προσδιόρισε σαφώς ως άμεσα συνδεδεμένο με το σύγχρονο πολιτισμό των προϊόντων μιας χρήσης (όπως το χαρτομάντηλο).

Επίσης, μια άλλη μορφή τέχνης, που εκφράζει την κινητικότητα και τη ρευστότητα της σύγχρονης ζωής, είναι η κινητική γλυπτική, που συγκεντρώνει στοιχεία από την τέχνη και την τεχνική και παραπέμπει στην τάση των συναρμολογούμενων στοιχείων της σύγχρονης ζωής, τα οποία υποδηλώνουν τον πολυσύνθετο και πολυδιασπασμένο κόσμο μας. Η Τζην Κλέι επισημαίνει σχετικά ότι σ' ένα παραδοσιακό γλυπτό η σχέση των επιμέρους στοιχείων του προοριζόταν να παραμείνει σταθερή και να διαρκέσει για πάντα. Στα σύγχρονα γλυπτά, στα οποία επικρατεί η κίνηση και η ρευστότητα, η ισορροπία των μερών είναι χαλαρή και ευμετάβλητη. Τα γλυπτά αυτά συνδυάζουν ένα πλήθος από ανθρώπινες και μηχανικές ιδιότητες: σφυρίζουν, κλαψουρίζουν, περιστρέφονται, συσπώνται, λικνίζονται ή πάλλονται, τα φώτα τους αναβοσβήνουν, οι μαγνητοταινίες τους γυρίζουν σαν σβούρες, τα πλαστικά, ατσάλινα, γυάλινα και χάλκινα στοιχεία τους διατάσσονται και αναδιατάσσονται σε φευγαλέα σχήματα μέσα σ' ένα δεδομένο, αν και μερικές φορές συγκαλυμμένο πλαίσιο.

Ο Γιαάκοβ Αγκάμ, ένας από τους εκπροσώπους της σύγχρονης κινητικής τέχνης, θέλοντας να εξηγήσει το πνεύμα και το συμβολισμό αυτής της τέχνης, δηλώνει: Είμαστε διαφορετικοί απ' αυτό που ήμασταν πριν από τρία λεπτά και στα επόμενα τρία λεπτά θα είμαστε πάλι διαφορετικοί. Προσπαθώ να προσδώσω σ' αυτή την αίσθηση μια πλαστική έκφραση, δημιουργώντας ένα οπτικό σχήμα που δεν υπάρχει.

Στη σύγχρονη κινητική τέχνη οι καλλιτέχνες συνεργάζονται συχνά με ορισμένους ειδικούς επιστήμονες ή τεχνικούς, με στόχο να αξιοποιήσουν στο έργο τους τις πρόσφατες τε-

χνολογικές εξελίξεις, για να υλοποιήσουν το βαθύτερο εκφραστικό νόημα αυτής της τέχνης, που δεν είναι τίποτε άλλο από την έκφραση του συμβολισμού της επιταχυντικής ώθησης στην κοινωνία.

Στα σύγχρονα «μέγαρα ψυχαγωγίας», όπως χαρακτηρίζονται οι χώροι που φιλοξενούν αυτής της μορφής την τέχνη, βυθίζεσαι σ' ένα χώρο με φώτα, ήχους και χρώματα, που αλλάζουν αδιάκοπα τη μορφή τους. Όλα αποτελούν μέρος της ιδέας της κίνησης.

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η μορφή αυτού του σύγχρονου θεάματος, που περιλαμβάνει μια ποικιλία έκφρασης (κινητική γλυπτική, ζωγραφική, χάπενινγκς κ.ά.), ανήκουν στη σφαίρα του σύγχρονου καταναλωτικού θεάματος και αποτελούν ένα είδος λαϊκής ψυχαγωγικής τέχνης μιας χρήσης, όπως όλα τα άλλα καταναλωτικά προϊόντα.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η σημερινή τέχνη αναμφισβήτητα βρίσκεται απολύτως μέσα στο πνεύμα της κοινωνικής ρευστότητας και του καθιερωμένου εμπορικού καταναλωτισμού, γι' αυτό και τα προϊόντα της συνήθως είναι πλήρως αναλώσιμα και παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις. Ανταποκρίνονται δηλαδή στο πνεύμα της μαζικής βιομηχανικής παραγωγής και κατανάλωσης. Φυσικό γι' αυτό είναι να έχουν περιεχόμενο τόσο επιφανειακό, περιορισμένο και πρόσκαιρο, ώστε να μη μας επιτρέπει να αναζητήσουμε σ' αυτό κάτι βαθύτερο από την ιστορία του κόσμου μας και την περιπέτεια των ανθρώπινων υπάρξεων, σε μια διαχρονικότερη βάση.

Οι τόσο συχνές αλλαγές που γίνονται στα διάφορα εμπορικά και πολιτισμικά κέντρα της Δύσης (Νέα Υόρκη, Λονδίνο, Παρίσι, Βερολίνο, Ρώμη κλπ.), εκφράζουν μια μανιώδη, σχεδόν υστερική πίστη στην ανανέωση, που πολλές φορές μοιάζει με πραγματική παρωδία επί της ουσίας. Πράγματι μπορούμε να πούμε ότι αυτή η κινητικότητα στερείται κάποιου ουσιαστικού νοήματος πέραν του καταναλωτικού.

Αν οι σχολές τέχνης παραλληλιστούν με τις γλώσσες, τότε τα ατομικά έργα τέχνης μπορούν να παραβληθούν με τις λέξεις. Σήμερα γνωρίζουμε πως στις διάφορες γλώσσες οι λέξεις, όπως και στις διάφορες τέχνες τα ατομικά έργα, απαλείφονται από το λεξιλόγιο με αυξανόμενους ρυθμούς. Τα ατομικά έργα «διατρέχουν αστραπιαία τη συνείδησή μας μέσα από τις γκαλερί ή τις σελίδες περιοδικών ευρείας κυκλοφορίας. Στην επόμενη ματιά έχουν εξαφανιστεί. Μερικές φορές τα ίδια τα έργα εξαφανίζονται κυριολεκτικά από μόνα τους, καθώς πολλά είναι φτιαγμένα από εύθραυστα υλικά. (βλ. Α. Τόφλερ, ό.π., 180-184).

Έτσι, τα έργα της σύγχρονης τέχνης, που υπηρετούν αυτόν τον προκλητικό καταναλωτισμό, δεν στερούνται μόνο οποιασδήποτε αίγλης, αλλά τείνουν να απολέσουν και οποιαδήποτε αξία τους ως ζωντανή τέχνη, που απευθύνεται σε μια ανθρώπινη ύπαρξη, η οποία διαθέτει σκέψη, ψυχή και συναισθήματα. Αναμφίβολα, εδώ ασκούν την αρνητική τους επιρροή η πολιτική, η ιδεολογία και ο μηχανισμός της καπιταλιστικής αγοράς της τέχνης, που αποτελεί πανομοιότυπη σχεδόν αναπαραγωγή της γενικότερης εμπορικής δραστηριότητας (βλ. N. Schneider, 1995, 296).

Ο Daniel Bell υποστηρίζει σχετικά από την πλευρά του ότι η σημερινή κουλτούρα είναι χαοτική και θεωρεί γι' αυτό υπεύθυνα τόσο τα ΜΜΕ όσο και την επιρροή του μοντερνισμού. Όπως παρατηρεί, στην εποχή μας γενικότερα υπάρχει μια έλλειψη ισορροπίας (έλλειψη κέντρου και προσανατολισμού) τόσο στα πολιτιστικά ζητήματα, όσο και στις άλλες περιοχές (οικονομία, πολιτική, διοίκηση κλπ.). Στις τέχνες ιδιαίτερα κυριαρχεί η σύγχυση και θεωρεί γι' αυτό υπεύθυνη την κατάρρευση των ορίων ανάμεσα στην υψηλή και τη μαζική κουλτούρα και τέχνη. Η υψηλή τέχνη ιδιαίτερα βρίσκεται σε αναστάτωση, αν όχι σε παρακμή. Ο Bell γενικότερα αντιμετωπίζει με απαισιοδοξία τη μεταμοντέρνα κουλτούρα και θεωρεί γι' αυτό κυρίως υπεύθυνο τον οπτικό μας πολιτισμό, που παραγκώνισε το λόγο. Αυτό έχει ως συνέπεια, όχι την εννοιολογική, αλλά τη δραματική παρουσίαση των γεγονότων. Όπως παρουσιάζονται οι καταστροφές από τα ΜΜΕ δεν προκαλούν την κατανόηση και την κάθαρση, αλλά την αισθηματολογία και τον οίκτο και γρήγορα εξαντλούνται. Το ύφος της υπερδραματοποίησης γίνεται μόδα και το επακόλουθο είναι μονοδιάστατο και ανιαρό.

Συνάμα ο Bell εντοπίζει τη βασική σύγκρουση που συντελείται στο εσωτερικό του μεταμοντερνισμού κατ' αρχήν στον τρόπο που εκφράζεται ο μοντερνισμός, με την έννοια της πρωτοποριακής ή υψηλής τέχνης και κατά δεύτερο λόγο στη μαζική κουλτούρα και τέχνη του

μεταμοντερνισμού, που εκφράζονται με ολοένα και πιο ανορθολογικούς και επικίνδυνους τρόπους. Το αποτέλεσμα είναι η σύγκρουση ανάμεσα στην «ηδονιστική» κουλτούρα και την ορθολογική τεχνολογική – οικονομική σφαίρα, με το δημοκρατικό πολίτευμα ως μια τρίτη περιοχή να απειλείται απ' αυτή τη σύγκρουση. Η οικονομική σφαίρα δίνει έμφαση στη λειτουργική ορθολογικότητα, την τεχνοκρατική λήψη αποφάσεων και τις αξιολογικές ανταμοιβές, ενώ η κουλτούρα στις διαθέσεις και στους τρόπους συμπεριφοράς. Αυτή η πολιτισμική αντίφαση είναι η πιο μοιραία διαίρεση στην κοινωνία. Ο Bell πιστεύει ότι, για να καταπολεμηθούν όλες αυτές οι παρακμιακές τάσεις, θα πρέπει να επιχειρηθεί ξανά μια μεγάλη εγκαθίδρυση ή αναγέννηση (βλ. D. Bell, 1976, 19 κ.ε.).

Η Λαμπράκη – Πλάκα εκφράζει επίσης αρκετές επιφυλάξεις για την τέχνη και την κουλτούρα της εποχής μας. Η νεότερη τέχνη στη βιομηχανική κοινωνία, παρατηρεί, απώθησε βαθμιαία στο περιθώριο τον καλλιτέχνη. Ως τότε ο καλλιτέχνης έδινε μορφή στη ζωή και στην κοινωνία. Όμως τα ΜΜΕ και η τεχνολογία της εικόνας έφεραν τη δραματική αλλαγή που ξέρουμε, τόσο στη θέση του καλλιτέχνη μέσα στην κοινωνία όσο και στην κοινωνική λειτουργία της τέχνης. Ο καλλιτέχνης απευθύνεται σε μια μικρή ελίτ μνημόνων και η καλλιτεχνική δημιουργία τείνει να γίνει προσωπική μαρτυρία, εξομολόγηση και κάποτε κραυγή. Έτσι παύει να είναι μια γλώσσα επικοινωνίας και γίνεται ατομικό ιδίωμα. Το μεγάλο κοινό αδυνατεί να επικοινωνήσει μ' ένα τέτοιο ιδίωμα που αγνοεί.

Σύμφωνα με την Λαμπράκη – Πλάκα, οι εικόνες της σύγχρονης τέχνης είναι «αμείλικτες μαρτυρίες ενός αυτόπτη μάρτυρα, του καλλιτέχνη», που, εξόριστος από το σύστημα, ένα θύμα του κι αυτός, έχει πάρει τις αποστάσεις του.

Όπως χαρακτηριστικά τονίζει, «με εικόνες ή χωρίς εικόνες, με θέμα ή χωρίς θέμα, η τέχνη του αιώνα μας αποκαλύπτει και καταγγέλλει τη μεγάλη κρίση του πολιτισμού μας, τις απάτες και τις αυταπάτες του» (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 104-160).

Τέλος, ο Herbert Real, συνοψίζοντας όλη αυτή την απαισιοδοξία, δηλώνει: Όλα τα ποσά που δαπανήθηκαν στην εποχή μας για την τέχνη δεν έλυσαν καθόλου το βασικό πρόβλημά της, που δεν είναι άλλο από τη δημιουργία μιας τέχνης ζωντανής και δημοκρατικής, η οποία ν' ανταποκρίνεται στο δημοκρατικό μας πολιτισμό. Σε ό,τι αφορά τον τομέα της τέχνης, ο πολιτισμός μας είναι χαοτικός. Δεν έχει ποίηση και θέατρο που να τον χαρακτηρίζουν, η ζωγραφική του έχει βυθιστεί στην ασυναρτησία και τον παραλογισμό και η αρχιτεκτονική του εμπνέεται από μια οικονομική λειτουργική σκοπιμότητα, που η βαναυσότητά της θεωρείται αισθητική αρετή. Υπάρχουν εξαιρέσεις σ' αυτό τον κανόνα, όμως δεν βρίσκει κανείς πουθενά στον κόσμο σήμερα κάποιο καλλιτεχνικό στυλ, που να ξεπηδά αυθόρμητα από τις βασικές κοινωνικές και οικονομικές πραγματικότητες, στις οποίες στηρίζεται ο σημερινός τρόπος της ζωής μας (βλ. H. Read, 1971, 31).

Παρά τα επικριτικά αυτά σχόλια, πολλά από τα οποία έχουν αληθινή βάση, αν θέλουμε να δούμε τα πράγματα κάπως πιο αισιόδοξα, θα πρέπει να εκτιμήσουμε κυρίως τις νέες δυνατότητες της τέχνης στη σύγχρονη εποχή. Πέρα από κάθε κριτική, είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι ο μοντερνισμός υπήρξε ένα μεγάλο πρωτοποριακό κίνημα, που αναζωογόνησε την τέχνη και εξακολούθησε να την τροφοδοτεί και κατά την εποχή του μεταμοντερνισμού με τις ιδέες του. Άλλωστε, στην πραγματικότητα η επικράτηση του μεταμοντερνισμού δεν προκάλεσε το θάνατο του μοντερνισμού, αλλά διαιώνισε και εμπλούτισε τις κατακτήσεις του. Μια προσεκτική παρατήρηση στη σύγχρονη τέχνη μας πείθει ότι «η νοσταλγία του πλουραλισμού», που εκφράζει ο μεταμοντερνισμός, εμπεριέχει και εκφράζει στην πραγματικότητα όλες τις κατακτήσεις του μοντερνισμού, σε συνδυασμό με την προηγούμενη παράδοση. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ο εκλεκτικισμός και ο ιδιότυπος συγκρητισμός του σύγχρονου μεταμοντέρνου καλλιτέχνη, ως προς τις ιδέες, τα μέσα και τις τεχνικές του, στο νέο τεχνολογικό, πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, συνιστά μια πρωτοφανή ελευθερία στην καλλιτεχνική έκφραση, με την προϋπόθεση ότι αυτή εκδηλώνεται δημιουργικά, δηλαδή με καινοτόμες ιδέες και με την αξιοποίηση ολόκληρης της πανανθρώπινης διαχρονικής τέχνης, που προσέφεραν στην ανθρωπότητα χιλιετίες παράδοσης.



Σ' αυτό ακριβώς το πνεύμα κινείται και η πρότασή μας, που υποστηρίζει ότι όλα τα αξιόλογα έργα αυτής της πανανθρώπινης διαχρονικής τέχνης έχουν τη σημασία τους για την παιδεία του ανθρώπου με το συνδυασμό παράδοσης και νεωτερικότητας.

Τα σπουδαία έργα του παρελθόντος, με τη μορφή και το περιεχόμενό τους, ενσαρκώνουν μέσα στις ιδιαιτερότητές τους «μια αόρατη καθολική έννοια» και εκφράζουν ένα συμβολισμό στο διηνεκές. Δηλαδή, παρουσιάζουν, μέσα από τα δυναμικά στοιχεία των οπτικών μορφών τους, όπως αυτά οργανώνονται για να δομήσουν και να εκφράσουν το περιεχόμενό τους, ένα γενικό, άρα αφηρημένο περιεχόμενο έκφρασης και συμβολισμού της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Μέσα απ' αυτό το συμβολισμό μπορούμε να διακρίνουμε την αδιάρρηκτη ενότητα της παραδοσιακής αναπαραστατικής τέχνης με την αφηρημένη τέχνη και να κατανοήσουμε τη χωρίς διακοπή συνέχειά τους. (βλ. R. Arnheim, ό.π., 501).

Όπως δηλώνει και ο Kandinsky, στο βάθος της η φύση της τέχνης παραμένει εσαεί αμετάβλητη. Αν πολλά από αυτά που γίνονται στις σχέσεις παράδοσης και νεωτερικότητας δίνουν την εντύπωση δυσαρμονίας, είναι αληθές ότι σε ολόκληρη την ιστορία της τέχνης «η δυσαρμονία του χθες γίνεται αρμονία του αύριο» (βλ. W, Kandinsky, 1981, 165, 272).

Όπως υπογραμμίζει σχετικά και ο ποιητής Hofmannsthal, «για τη σοβαρότερη ματιά ο χρόνος γίνεται χώρος», δηλαδή, τα περασμένα μεταβάλλονται σε ζωντανές μορφές, που τις αισθάνεται κανείς γύρω του και μπορεί να μιλήσει άμεσα μαζί τους». Βλ. X. Καρούζος, 1981, 77).

Παράλληλα, ο ποιητής Elliot, αναφερόμενος στη σχέση της παράδοσης με την νέα τέχνη, έχει πει κάποτε ότι η τέχνη του παρελθόντος εμπεριέχει το δυναμικό για τη δημιουργία μιας νέας τέχνης, αλλά και η νέα τέχνη μπορεί ν' αλλάξει τις ιδέες μας για την τέχνη του παρελθόντος.

Τέλος, γι' αυτή τη σχέση ο Klee, συνοψίζοντας κατά κάποιο τρόπο όλες αυτές τις απόψεις, έχει πει: «Καλό είναι αυτό που θεμελιώνεται πάνω στους νόμους της ζωής, όταν η καινοτομία και η παράδοση καθρεφτίζονται η μια μέσα στην άλλη» (βλ. P. Klee, 1989, 6).

Σ' αυτές τις διατυπώσεις στηρίζει τις θέσεις της η πρότασή μας, όσον αφορά το μεγάλο θέμα της προσέγγισης της τέχνης, που την αντιμετωπίζει στη δυναμική σχέση παράδοσης και νεωτερικότητας. Σύμφωνα μ' αυτές τις θέσεις, για να μπορέσει να αξιοποιήσει το παιδί προς όφελός του την παγκόσμια καλλιτεχνική κληρονομιά (σ' αυτήν συμπεριλαμβάνουμε και τη σύγχρονη τέχνη), θα πρέπει να έλθει σε δημιουργική επαφή μαζί της, να την ανακαλύψει και να εμβαθύνει σ' αυτήν. Γι' αυτό το σχολείο θα πρέπει να του την προτείνει και να του τη γνωρίσει. Έτσι μπορεί να εκτιμήσει την παράδοση και εκτιμώντας την να προσπαθήσει να την ανανεώσει. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, αξιοποιώντας, μέσα από τη σύγκριση και την αντιπαραβολή, το δυναμισμό ανάμεσα στην παράδοση και τη νεωτερικότητα, μπορεί να συμβάλει σ' αυτό πολύ αποτελεσματικά.

Όπως σωστά επισημαίνει η Charman πάνω στο θέμα αυτό, αυτή η σύγκριση και η αντιπαραβολή είναι μια χρήσιμη πρακτική αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων, που αφορούν την τέχνη και την κουλτούρα μέσα σε όλες τις εποχές και σε όλες τις χώρες. Συγκεκριμένα σκόπιμη είναι:

α) η αντιπαραβολή παλαιότερων και νεότερων μορφών. Από την αντιπαραβολή αυτή βγαίνει στο φως από πού πηγάζουν οι διάφορες κουλτούρες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα, με νέους συμβολισμούς και εμπλουτισμούς της σύγχρονης κουλτούρας.

β) η αντιπαραβολή του συμβολισμού σε διάφορες κουλτούρες. Αυτό μπορεί να γίνει με τις συγκρίσεις εικόνων διαφόρων πολιτισμών, με συγκρίσιμα στοιχεία το νόημα, τα χρώματα, τα σχήματα, τις γραμμές και τις μορφές, που μπορούν ν' αποκαλύψουν νέες απόψεις για το συμβολισμό της δικής μας κουλτούρας.

Τα παιδιά γενικότερα πληροφούνται, μέσα από αυτές τις συνδυαστικές προσεγγίσεις έργων τέχνης από διάφορους πολιτισμούς, ως έκφραση της πολιτισμικής ιστορίας της ανθρωπότητας, ότι, όταν σημειώνονται ριζικές μεταβολές στις πεποιθήσεις και τις αξίες των ανθρώπων, μεταβάλλεται αντίστοιχα και το στυλ των οπτικών μορφών που παράγουν. Οποιοσδήποτε αλλαγές τείνουν να απλοποιούν ή να περιπλέκουν ορισμένα γνωρίσματα στις εκφράσεις της τέχνης και της κουλτούρας. Αυτό στη σύγχρονη εποχή επιτείνεται με τις ραγδαίες εξελί-

ξεις σε διάφορα επίπεδα, που αλλάζουν πολύ γρήγορα το πνευματικό και υλικό περιεχόμενο του πολιτισμού μας.

Εν τέλει, αν θέλουμε να εκτιμήσουμε τις παραδόσεις μας μέσα στο παρόν, θα πρέπει να τις προστατεύσουμε και να τις ανανεώνουμε. Οι άνθρωποι στην εποχή μας ενδιαφέρονται ν' ανακαλύψουν ξανά τις παραδόσεις που είχαν σχεδόν χαθεί, επειδή αυτές δίνουν ένα αίσθημα ταυτότητας και νοήματος σ' έναν ανώνυμο και με μεγάλη κινητικότητα μεταβαλλόμενο κόσμο..

Η καινοτομία, που, όπως φάνηκε από την ανάλυσή μας, δεν είναι καθόλου άσχετη με την παράδοση, ασκεί πάντα μια γοητεία στον άνθρωπο. Η κοινωνία μας μάλιστα εκτιμά τόσο πολύ τις καινοτομίες, ώστε αρκούν οι ετικέτες «νέο» και «βελτιωμένο», για να εξασφαλίζουν αύξηση στις πωλήσεις των προϊόντων.

Αν αληθεύει, και πολύ συχνά αυτό επιβεβαιώνεται από τα πράγματα, ότι πολλές καινοτομίες δεν έχουν μεγάλη διάρκεια, πιθανώς αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν καταφέραμε ακόμη να οραματιστούμε για την ανθρωπότητα «ένα μέλλον με συναισθηματικό νόημα και ιδεολογικό βάθος».

Όσο περισσότερο εκτιμούμε τις παραδοσιακές δομές τόσο περισσότερο αναζητούμε ένα σημαίνοντα δεσμό με το παρελθόν μας (βλ. L. Charman, ό.π., 22, 108-124).

Στόχος μας, επομένως, θα πρέπει να είναι η αξιοποίηση του δυναμισμού που αναπτύσσεται ανάμεσα στις σχέσεις του παλιού με το νέο για τη διαρκή μας ανανέωση και τον εμπλουτισμό μας. Αυτό, σύμφωνα με την πρότασή μας, πρέπει να γίνεται μέσα από την επαφή μας με ό,τι πιο αξιόλογο και αυθεντικό δημιούργησε ο άνθρωπος στο χώρο της τέχνης και του πολιτισμού, ώστε να γίνουμε με τη σειρά μας οι αυθεντικοί δημιουργοί του μέλλοντός μας. Ιδιαίτερα, η επαφή με την τέχνη και την κουλτούρα όλων των εποχών και όλων των λαών μέχρι τη σύγχρονη εποχή, μας αποκαλύπτει μια πολύμορφη, πολυφωνική και πολυσχιδή ανθρώπινη σκέψη και δημιουργία, που εκφράζει τη ζωντανή και αέναη πορεία της ανθρωπότητας προς τα πεπρωμένα της. Σ' αυτή την πορεία, όπως είναι γνωστό, η ελληνική τέχνη και κουλτούρα έχει μεγάλη και ουσιαστική συμβολή και θα πρέπει να την αξιοποιήσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Κατά συνέπεια, για την πρότασή μας, που έχει εντάξει στο φιλοσοφικό της οπλοστάσιο ως κατευθυντήριους άξονες την τέχνη και τη δημιουργικότητα και διακηρύσσει το δικό της όραμα του πλουραλισμού, της πολιτιστικής ποικιλίας και της πολύπτυχης συναισθηματικής εμπειρίας, η συνδυαστική προσέγγιση της παράδοσης και της νεωτερικότητας προκύπτει ως αυτονόητη, καθώς εκφράζει απόλυτα το πνεύμα και τις αναζητήσεις της.

Θα πρέπει, τέλος, να υπενθυμίσουμε ότι ο χώρος της εικονογράφησης, όπως έδειξε η έρευνά μας, διαμορφώθηκε εκφραστικά και λειτουργικά από το δυναμισμό που αναπτύχθηκε ανάμεσα στις σχέσεις παράδοσης και νεωτερικότητας, στις οποίες αναφερθήκαμε. Για το λόγο αυτό η πρότασή μας διευρύνει το πεδίο της εικονογράφησης ως τέχνης «στοχαστικής» στο χώρο της διαχρονικής και διανθρώπινης καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η δημιουργική επαφή του παιδιού, μέσω της διευρυμένης εικονογραφικής λειτουργίας, όχι μόνο με μια ποικιλία εικονογραφικών εκφράσεων, αλλά και με ολόκληρη την ποικιλία των καλλιτεχνικών εκφράσεων της πανανθρώπινης διαχρονικής τέχνης σε όλες τις μορφές και αποχρώσεις της, θα το διαμορφώσει ως μια ανθρώπινη ύπαρξη ανοιχτή στην αισθητική εμπειρία και θα το βοηθήσει να κατανοήσει και να αισθανθεί την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, όχι ως σύγκρουση πολιτισμών, αλλά ως ανοιχτό διάλογο ανάμεσα στους πολιτισμούς. Αυτό θα βοηθήσει το παιδί να αντιληφθεί και να εκτιμήσει, προς όφελος της δημιουργικότητας και του ανθρωπισμού του, τον πολυσύνθετο και αντιφατικό κόσμο μέσα στον οποίο ζει, για να μπορέσει να τον κάνει δυναμικότερο σε αναζητήσεις και πλουσιότερο σε συναισθήματα, στοχασμούς και δημιουργικές εμπειρίες, ώστε να είναι ένας κόσμος πιο αληθινός, πιο δημιουργικός, πιο ελεύθερος και πιο ευτυχισμένος.

### **9.10. Παράδοση και νεωτερικότητα στην εικονογραφική έκφραση**

Παρουσιάζοντας με σύντομα σχόλια ορισμένα παραδείγματα εικονογραφικών εκφράσεων, θέλουμε να δώσουμε μια ιδέα για την πορεία της διαμόρφωσης και εξέλιξης αυτής της τέχνης

ως είδος αυτόνομο στο Δυτικό κόσμο με υψηλά κριτήρια στην αισθητική της ποιότητα και την εκφραστική δυνατότητα. Τα παραδείγματα ακολουθούν χρονολογική σειρά και γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν με τις γενικότερες εικαστικές εξελίξεις του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού σε συνάρτηση με την παράδοση.

Στον πολυσυλλεκτικό τόμο "A treasury of the great children's book illustrators" αναφέρονται μερικοί παλιότεροι εξέχοντες εικονογράφοι με αντιπροσωπευτικά έργα τους και διάφορα στοιχεία και σχόλια που τα συνοδεύουν (1860-1940 περίπου). Παραθέτουμε μερικά απ' αυτά τα ονόματα με κάποιες επιλογές δικές μας και ορισμένες σύντομες παρατηρήσεις μας πάνω στην έρευνά μας στο έργο τους.

Οι Edward Lear και John Tenniel, στον οποίον έχουμε αναφερθεί, από το 1860 είναι από τους πρώτους μεγάλους εκπροσώπους των εικονογράφων ως ελεύθερων δημιουργών. Το έργο τους είναι εξαιρετικό και εντάσσεται μέσα στις καταβολές του σουρεαλιστικού κινήματος. Ιδιαίτερα γνωστός ο Tenniel, συνέδεσε το όνομά του με την "Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων" (εικ. 3). Στο έργο του φαίνεται να αξιοποιεί την παράδοση που δημιούργησε ο Lear, όπου υπάρχουν σουρεαλιστικές αναζητήσεις (εικ.1 και 2), που εκδηλώνονται πριν από το κίνημα του σουρεαλισμού (1924). Κάτι ανάλογο άλλωστε κάνει και ο Lewis Carroll με τα κείμενά του.

Ο Walter Crane κάνει αισθητή την παρουσία του στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου από το 1870 και μετά. Το έργο του διακρίνεται για το νεοκλασικιστικό του στυλ και φαίνεται να επηρεάζεται από το κίνημα του νεοκλασικισμού, που αναβιώνει τα κλασικά μοτίβα, από τα τέλη 18<sup>ου</sup> μέχρι τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Μερικές από τις μορφές του δίνουν την εντύπωση ότι έχουν αποσπαστεί από τις αγγειογραφίες της αρχαίας ελληνικής κλασικής παράδοσης. (εικ. 4).

Ο Rondolph Caldecott από το 1875 και μετά παρουσιάζεται με το ίδιο περίπου εκφραστικό προφίλ, διατηρώντας, ωστόσο, για τον εαυτό του περισσότερη εκφραστική ελευθερία. Έτσι βλέπουμε στο έργο του κάποιες υπερρεαλιστικές επιρροές (1882) και λίγο αργότερα επιστροφή στις κλασικές φόρμες (1884) (εικ. 5).

Η Kate Greenaway έχει ένα ανάμεικτο εκφραστικό ύφος κλασικισμού και ρομαντισμού. Στο έργο της της περιόδου 1887-1889 το ύφος της είναι συναφές με αυτό του Maurice Sendak στο βιβλίο του "Outside over there". (εικ. 6).

Ο Arthur Rackham από τις αρχές του 20ού αιώνα παρουσιάζει και μετά ένα εξαιρετικό εκφραστικό και διεισδυτικό ζωγραφικό και σχεδιαστικό στυλ, που αποκαλύπτει εύγλωττα τους χαρακτήρες, τις ανθρώπινες καταστάσεις και τα γεγονότα. Στο έργο του της περιόδου 1906-1913, το οποίο παρουσιάζει και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, εκφράζεται μέσα από ένα εξπρεσιονιστικό στυλ. Άλλωστε, το κίνημα του εξπρεσιονισμού στη Γερμανία, με το οποίο φαίνεται να συνδέεται, έχει ήδη εκδηλωθεί με τις ομάδες "Γέφυρα" και "Γαλάζιος καβαλάρης" από τις αρχές του 20ού αιώνα. (εικ. 7).

Ο Edmund Dulac, όπως παρουσιάζεται στο έργο του από το 1907 και μετά, φαίνεται να δέχεται έντονες επιρροές από την ανατολική τέχνη, κυρίως από την περσική, κινεζική και ιαπωνική. Παρατηρούμε σ' αυτόν έναν εξωτισμό ο οποίος εισάγεται στη νεότερη ευρωπαϊκή ζωγραφική, πρώτα με τον Ντελακρουά και μετά με τους Γκωγκέν, Ματίς και άλλους Ευρωπαίους ζωγράφους του μοντερνισμού. (εικ. 8).

Η Kay Nielsen μετά το 1913 παρουσιάζει στο έργο της ένα εξαιρετικό λεπταίσθητο εκφραστικό στυλ, που βρίσκεται πολύ κοντά στο ύφος του αυστριακού ζωγράφου Gustav Klimt, ο οποίος δίνει το καλύτερο έργο του την ίδια περίπου χρονική περίοδο (1906-1918). Στο έργο της Nielsen παρατηρούμε επίσης επιμέρους επιρροές από την ιαπωνική τέχνη (εικ. 9).

Τέλος, ο N. C. Wyeth, όπως παρουσιάζεται από το 1909 και μετά, ακολουθεί ένα ρεαλιστικό ιδίωμα κοντά στο στυλ του ιλλουζιονισμού. Για να δώσει αυτή την εντύπωση στο έργο του, εκμεταλλεύεται τα στοιχεία της προοπτικής, του σχεδίου, των πλαστικών διαβαθμίσεων του φωτός και του χρώματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύεται ο ζωγραφικός χώρος ως προέκταση του πραγματικού, σε βαθμό που να ξεγελάει το μάτι μέσω αυτής της ψευδαίσθησης. (εικ. 10).

Μέσα από τις λίγες αυτές επισημάνσεις, που αφορούν μια πρώτη περίοδο της εικονογραφικής έκφρασης, αποκαλύπτεται αυτό που είπαμε στην αρχή, ότι η τέχνη αυτή δεν είναι καθόλου αποκομμένη από την ιστορική εξέλιξη της ζωγραφικής και είναι λάθος αυτό να παραγνωρίζεται.

Η περαιτέρω εξέλιξη της τέχνης και της τεχνολογίας στην εποχή μας, μαζί με όλες τις άλλες βαθιές αλλαγές που επέφερε η βιομηχανική και μεταβιομηχανική επανάσταση στη διαμόρφωση της μοντέρνας κοινωνίας, στις οποίες έχουμε κάνει εκτενείς αναφορές, ήταν φυσικό να έχουν άμεσες και βαθιές επιπτώσεις στο θέμα της εικονογράφησης. Θα μπορούσαμε συνοπτικά να επαναλάβουμε ότι αυτό στην ουσία αντανακλά όλες τις αντιλήψεις και τις πρακτικές προσέγγισης που επέφερε ιδιαίτερα η εξέλιξη στην αισθητική, τη γλωσσολογία και την ελεύθερη και πλουραλιστική κοινωνία. Μια ιδέα γι' αυτό μπορούμε να πάρουμε από τον πολυσυλλεκτικό τόμο "The very best of children's book illustration", όπου έχουμε ένα πανόραμα της νεότερης εικονογραφικής τέχνης στον χώρο των ΗΠΑ.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το πρόσφατο έργο 160 επιλεγμένων εικονογράφων παιδικών βιβλίων, μέσα από μια έκθεση που έγινε το 1992 στη Νέα Υόρκη. Ανάμεσα σ' αυτούς που προβάλλονται είναι ορισμένα ονόματα, περισσότερο ή λιγότερο γνωστών εικονογράφων, όπως των Gennady Spirin, Michael Paraskevas, David Wiesner, Stephen T. Johnson (εικ. 11-14) κ.ά. Ασφαλώς, αναφέροντας αυτά τα λίγα ονόματα δεν θα ήταν σωστό να παραλείψουμε τα ονόματα πολύ γνωστών και σπουδαιών σύγχρονων εικονογράφων, όπως π. χ. των Maurice Sendak, (εικ. 15, 16 και 17), C. Van Allsburg, (εικ. 18), David Mc Kee, (εικ. 19), Quentin Blake, (εικ. 20), Mitsumasa Anno, (εικ. 21) κ. ά.

Μερικές σύντομες γενικές παρατηρήσεις πάνω στο έργο αυτών των εικονογράφων είναι οι εξής:

Από τα παραδείγματα γίνεται φανερό, όπως άλλωστε διαπιστώσαμε στην έρευνά μας, ότι στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου έχει ήδη αναδειχθεί ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών εκφράσεων και στυλιστικών αναζητήσεων. Το εύρος αυτών των προσπαθειών συνοψίζει από το ένα μέρος και διευρύνει από το άλλο τα εκφραστικά στυλ που αναπτύχθηκαν στην εικονογραφική παράδοση από τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> μέχρι τα μέσα περίπου του 20ού αιώνα, σύμφωνα με τις προηγούμενες αναφορές και παρατηρήσεις μας (νεοκλασικισμός, ρομαντισμός, διάφορα κινήματα του μοντερνισμού, μεταμοντερνισμός κλπ.). Παρατηρούμε ότι προκύπτει μια ευρύτητα στην έκφραση, η οποία εκτείνεται από το έντονα ρεαλιστικό στυλ κοντά στον ιλλουζιονισμό, μέχρι το σουρεαλισμό. Δεν λείπουν ασφαλώς επιμέρους αναφορές στα στυλ του φοβισμού, του εξπρεσιονισμού, της γεωμετρικής αφαίρεσης, της pop art, του κώδικα των κόμικς κλπ. Πάντως, φανερές επιρροές από εκείνα τα κινήματα του μοντερνισμού, που θεωρούνται τα πιο ριζοσπαστικά, δεν φαίνεται να υπάρχουν σε κάποια έκταση. Μπορούμε να πούμε, αντίθετα, ότι στην τέχνη της εικονογράφησης εξακολουθεί να κατέχει μέχρι τις μέρες μας παγκοσμίως ισχυρή θέση η μεγάλη παράδοση ρεαλιστών με κάποιες διασταυρώσεις της.

Παρ' όλα αυτά, είναι γεγονός ότι μια νέα πραγματικότητα, που δίνει έμφαση στην προσωπική ερμηνεία, εξελίσσεται και παγιώνεται γενικότερα στην εικονογραφική έκφραση. Είναι φανερό ότι δημιουργείται σταδιακά μια πολύπτυχη εκφραστική τέχνη σ' αυτό το είδος, στην οποία αφομοιώνονται με ξεχωριστό τρόπο από τον κάθε εικονογράφο στοιχεία του μοντερνισμού. Στην πορεία αυτή, μέσα στο κλίμα του μεταμοντερνισμού αντιλήψεις αναβιώνουν, άλλες αναθεωρούνται, υποτονούν ή εγκαταλείπονται και νέες κάνουν την εμφάνισή τους. Μέσα στον εκφραστικό συγκρητισμό αυτής της διαμόρφωσης καταγράφεται η κινητικότητα ανάμεσα στην παράδοση, το μοντερνισμό και τη μεταμοντέρνα αντίληψη, που τελικά διαμορφώνει τη δυναμική τάση των αναζητήσεων και των πραγματώσεων στη σύγχρονη εικονογραφική έκφραση.

Συνεπώς, η τέχνη της εικονογράφησης στο χώρο του παιδικού βιβλίου, όχι μόνο δεν φαίνεται να συρρικνώνεται από τα ανταγωνιστικά μέσα, αλλά, αντίθετα, να αναπτύσσεται, να εμπλουτίζεται και διευρύνεται διαρκώς και περισσότερο.

### 9.11. Οι συμβάσεις του εικαστικού έργου στα πλαίσια του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου.

Στην επαφή μας με το εικονογραφημένο βιβλίο η οπτική πληροφορία κατευθύνει την α-νταπόκρισή μας στο νοηματικό του περιεχόμενο. Πριν ακόμη ανοίξουμε το βιβλίο, ιδιαίτερες προσδοκίες ξυπνούν μέσα μας, εξαιτίας ορισμένων ποιοτικών παραγόντων του βιβλίου που κρατάμε στα χέρια μας, όπως το μέγεθος, το σχήμα και το βάρος του, το είδος της υφής και της ποιότητας του χαρτιού που έχει τυπωθεί, το άρωμα του μελανιού, αν είναι φρεσκοτυπω-μένο κλπ.

Κάνοντας διαφορετικές υποθέσεις, έχουμε την τάση να συνδέουμε τα μεγάλα και τα μικρά βιβλία με τα νεαρά παιδιά. Θεωρούμε είτε γενικά ότι τα πολύ μικρά βιβλία ταιριάζουν καλύτερα στα μικρά χέρια των νεαρών αναγνωστών, ενώ τα μεγάλα όχι, επειδή τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς ακόμη τη δεξιότητα (λεπτή κινητικότητα) να χειρίζονται μικρά α-ντικείμενα. Αυτά δηλώνουν πόσο πολύ εξαρτάται η αντίληψή μας και οι πρακτικές από τέτοιου είδους συμβατικές υποθέσεις και πόσο παράλογα συμβατικές είναι αυτές.

Παρ' όλα αυτά, μερικές φορές η επίδραση του φυσικού σχήματος ενός εικονογραφημένου βιβλίου ξεπερνά εννοιολογικά τα συμβατικά όρια. Φυσικοί παράγοντες που αφορούν το σχή-μα του βιβλίου προκαλούν ουσιαστικούς περιορισμούς. Για παράδειγμα, ακόμη και στενά βιβλία παρέχουν για την εικονογράφηση ένα τεράστιο χώρο. Το ανθρώπινο σώμα είναι πε-ρισσότερο ψηλό και στενό και έτσι οι εικονογράφοι απαλλάσσονται, με όλα αυτά τα κενά διαστήματα της σελίδας, από το χρέος να σκισάρουν και να εκφράζουν τους χαρακτήρες. Συνήθως γεμίζουν τα κενά τοποθετώντας τους χαρακτήρες με εκφράσεις λεπτομερειακές. Στα εικονογραφημένα βιβλία υπάρχει η τάση να παρουσιάζονται οι χαρακτήρες σε πλατιά σκηνη-κά, επειδή πιστεύεται ότι αυτό το φυσικό σχήμα ταιριάζει καλύτερα στο θέμα. (βλ. P. Nodel- man, 1996, 219-220).

Γενικά, το μέγεθος και το σχήμα του εικονογραφημένου βιβλίου, προδιαθέτει συναισθη-ματικά τον αναγνώστη γι' αυτό που θα ακολουθήσει και του δημιουργεί προσδοκίες, προδια-θέσεις, ψυχολογικές στάσεις, οικειότητα κλπ. Όπως προκύπτει από τη λειτουργία των σχημά-των, τα οριζόντια σχήματα κείνται και δημιουργούν την αίσθηση της ηρεμίας, τα διαγώνια της κίνησης και τα κατακόρυφα της σταθερότητας ή της εύθραυστης ισορροπίας (βλ. W. Kandinsky, 1980).

Το φυσικό μέγεθος του βιβλίου επηρεάζει το είδος και την ανάπτυξη της αφήγησης μέσω των εικόνων. Έτσι, το μεγαλύτερο πλάτος σε σχέση με το ύψος προσφέρεται περισσότερο για αφηγή-σεις με δράση και περιπέτεια, αφού ο ζωγραφικός χώρος μπορεί να δεχτεί περισσότερα στοιχεία και λεπτομέρειες αυτής της οριζόντιας δράσης. Αντίθετα, ο στενός κατακόρυφος χώρος, όπως προαναφέραμε, μπορεί να προβάλλει περισσότερο τις μορφές και να αναδείξει τους χαρακτήρες. (Βλ. P. Nodelman, 1988, 44-46). Σε κάθε περίπτωση, η διάπλαση και εικονογραφική έκφραση ενός κειμένου επηρεάζονται άμεσα από το μέγεθος και το σχήμα του βιβλίου.

Παράλληλα, η θέση και η λειτουργία της εικόνας στο χώρο του βιβλίου παίζει το ρόλο της από το εξώφυλλο μέχρι την τελευταία σελίδα. Μικρόσχημες και μεγαλόσχημες εικόνες επιδρούν ψυχολογικά με διαφορετικό τρόπο στον κόσμο των παιδιών. Οι μικρότερες δημι-ουργούν μεγαλύτερη ταύτιση, οικειώση, την εντύπωση της κτήσης και του εύκολου εξουσια-σμού, ενώ οι μεγαλόσχημες υποβάλλουν την εντύπωση μεγαλύτερης άνεσης και ελευθερίας.

Μια εικόνα τοποθετημένη στην αρχή ενός κειμένου προετοιμάζει το θεατή γι' αυτά που πρόκειται να διαβάσει, ενώ μια εικόνα τοποθετημένη στο τέλος λειτουργεί ως ένα είδος ανα-πόλησης ή σχολίου πάνω στο κείμενο που έχει προηγηθεί.

Τέλος, μια εικόνα ενδιάμεσα στο κείμενο έχει ένα διαμεσολαβητικό χαρακτήρα, ένα ρόλο αλληλεπίδρασης με το κείμενο και προκαλεί αντιδράσεις και στάσεις που ενδεχομένως ο συγγραφέας δεν είχε προβλέψει. (βλ. J. Doonan, 1993, 52-53, Β. Βλαχόπουλος, 1990, 25-27).

Πλήθος από άλλα στοιχεία, επίσης, σε σχέση με τη θέση και τη λειτουργία της εικόνας στη σελίδα ή το δισέλιδο, όπως η οπτική γωνία, η τεχνοτροπία, η μορφολογία και η σύνθεση, το σχέδιο και το χρώμα, η κίνηση, η αλληλουχία των εντυπώσεων από εικόνα σε εικόνα κλπ., δημιουργούν την αφηγηματική δομή, την πλοκή, το ρυθμό και το είδος της αφήγησης του βι-

βλίου, επηρεάζοντας άμεσα το νοηματικό περιεχόμενο των κειμένων και το νοητικό και συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη, αφού μπορούν να επηρεάζουν τις διαθέσεις του, να διεγείρουν τη φαντασία του ή αντίθετα να την καταβαρυνθούν, ανάλογα με την ευρηματικότητα και την πρωτοτυπία της εικονογράφησης ή την υποταγή της σε μια πλήρη και ανούσια συμβατικότητα.

Στο υπόβαθρο όσων προαναφέραμε υπάρχουν οι συμβάσεις και οι παραδοχές του αισθητικού κώδικα. Καμιά τέχνη δεν είναι απαλλαγμένη από συμβάσεις και παραδοχές και δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί από αυτό η εικονογράφηση. Ταυτόχρονα, όμως, σε κάθε ώριμο δημιουργό αναπτύσσεται και λειτουργεί ένα σύνολο από προσωπικές επιλογές στον τρόπο που επιδέχεται ή παραβιάζει τους κανόνες και απορρίπτει τις συμβάσεις. Αυτό συνιστά συχνά τη δημιουργική του ελευθερία και από τη διαδικασία αυτή προκύπτει εκείνο που συνήθως ονομάζουμε προσωπική μυθολογία ή προσωπικό ύφος και τεχνοτροπία. (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 333). Αυτά μπορούμε να πούμε ότι λειτουργούν γενικά ως στοιχεία διάκρισης και διαχωρισμού του καλλιτέχνη και του έργου του από το υπόλοιπο σώμα της τέχνης.

Οι συμβάσεις, ως ένα βαθμό, κωδικοποιούν την ανθρώπινη εμπειρία, μερικές όμως περιέχουν μεγάλη δόση αυθαιρεσίας, ώστε να είναι εκ των πραγμάτων αδύνατη η κατανόησή τους χωρίς τη σχετική πληροφορία. Ο εμπλουτισμός της εικονογράφησης με σχέδια, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις κλπ., δημιουργεί μian επιπρόσθετη περιπλοκή, που πρέπει να ξεπεράσει ο αναγνώστης, για να κατανοήσει την εικόνα. Κατανόηση των συμβάσεων, επομένως, σημαίνει κατανόηση των πολύσημων μηνυμάτων της εικόνας. Αυτό φυσικά εξαρτάται άμεσα και από την οπτική, νοητική και συγκινησιακή ετοιμότητα και εμπειρία του αναγνώστη, που του επιτρέπει, ερμηνεύοντας και τις συμβάσεις, να κατανοεί τα στατικά και τα δυναμικά στοιχεία της εικόνας, όσα δηλαδή είναι προφανή ή όσα υποβόσκουν και εξελίσσονται πέρα και πίσω από τα εικονιζόμενα, όπως η δράση, η πλοκή, η ατμόσφαιρα, οι χαρακτήρες, οι ψυχολογικές καταστάσεις κλπ. Με άλλα λόγια, του επιτρέπει να κατανοεί σε βάθος και σε πλάτος το ρόλο και τη λειτουργία της εικονογράφησης, μεμονωμένα στην κάθε εικόνα και συνδυαστικά στο σύνολο του βιβλίου σε συνάρτηση με τα κείμενα.

Οι εικόνες είναι το ίδιο αφηρημένες με τις λέξεις, ακόμη και αν αυτές είναι απόλυτα παραστατικές, αφού, όπως είπαμε, στηρίζονται σε συμβάσεις και συστήματα μαθημένων κωδίκων, χωρίς τη γνώση των οποίων δεν μπορούν να κατανοηθούν με επάρκεια και πληρότητα. Ταυτόχρονα, οι εικόνες διαποτίζονται από την κουλτούρα και διατηρούν πάντα προσωπικά στοιχεία ως προβολή της βιωματικής εμπειρίας του αναγνώστη, της συνειρμικής λειτουργίας και της φαντασίας του. Φυσικά, ο βαθμός κατανόησης εξαρτάται από το ρεπερτόριο των στρατηγικών που έχει μάθει ο αναγνώστης να αναπτύσσει στην αποκωδικοποίηση των συμβάσεων και όσων συνιστούν αυτό που χαρακτηρίζουμε ως γλώσσα των εικόνων. (βλ. P. Nodelman, 1996, 216-217).

Μερικές από τις κύριες συμβάσεις με τις οποίες εκφράζεται η γλώσσα των εικόνων είναι οι παρακάτω:

1. Οι συμβάσεις της κίνησης: Η κίνηση αποδίδεται με διάφορους τρόπους, όπως με τη στάση του σώματος, με γραμμές σαν απόνερα (όπως αυτά που παρουσιάζονται στα κόμικς), με μαλλιά που ανεμίζουν, με πουλιά η αντικείμενα που πετούν, με την παραμόρφωση του στρογγυλού σχήματος σε οβάλ, με την απόδοση του κινούμενου αντικειμένου ως θαμπού, με την επέκταση και διάχυση του χρώματος έξω από τα όρια της φόρμας και με το φουτουριστικό τρόπο των διαδοχικών εικόνων, που παραπέμπουν στην έννοια της κίνησης σε συνάρτηση με το χρόνο και το χώρο.

Οι συμβάσεις της κίνησης έχουν σπουδαία θέση στη σύγχρονη τέχνη, αφού, όπως είναι γνωστό, ο χρόνος έχει αναγνωριστεί ως τέταρτη διάσταση του χώρου (θεωρία της σχετικότητας). Πολύ συχνά βλέπουμε γλυπτά που κινούνται (κινητική γλυπτική), γίνονται χάπενινγκς που απαιτούν κίνηση κλπ. Ανάλογη κίνηση παρουσιάζεται και στη ζωγραφική, τα όρια της οποίας με τη γλυπτική γίνονται ασαφή.

Εξάλλου, η κινηματογραφική τέχνη έχει αποκλειστικά ως δομικό εκφραστικό της στοιχείο την κίνηση, που επιτυγχάνεται με την προβολή γρήγορα εναλλασσόμενων εικόνων, με

την κίνηση της κινηματογραφικής μηχανής και τη συχνή εναλλαγή οπτικών γωνιών, που υποδηλώνει μια διαρκή κίνηση γύρω από το θέμα κλπ.

Τα κινούμενα σχέδια επίσης είναι πλούσια σε συμβάσεις κίνησης.

Εξάλλου, ένας από τους βασικούς τρόπους έκφρασης της εικόνας, η «συναίρεση», η συμπερίληψη δηλαδή γεγονότων που έγιναν σε άλλο χώρο και χρόνο στην ίδια εικόνα, συνιστά ουσιαστικά μια συμπύκνωση και υπέρβαση του χωροχρόνου και καταγραφή της κίνησης μέσα σ' αυτόν. Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν και εκφράζουν ένα κόσμο που βρίσκεται σε διαρκή κίνηση.

Τα πολύ μικρά παιδιά δυσκολεύονται ιδιαίτερα να κατανοήσουν τις συμβάσεις της κίνησης σε μια εικόνα ή αλλιώς τις συμβάσεις της παγωμένης δράσης, όπως λέγεται, που αποτυπώνουν μια στιγμή στο χρόνο. Η κατανόησή τους είναι θέμα παρατήρησης, εξερεύνησης και ανάγνωσης των στοιχείων της εικόνας. Σ' αυτό πολύ αποτελεσματικός μπορεί να αποδειχθεί ο διάλογος με το παιδί. (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 109).

2. Οι συμβάσεις του χρόνου: Ο χρόνος αποδίδεται με την παράθεση της χρονικής αλληλουχίας, όπως έκανε ο Κλωντ Μονέ, ζωγραφίζοντας μια σειρά του ίδιου θέματος σε διάφορες ώρες της ημέρας (καθεδρικός ναός της Ρουέν). Στην περίπτωση αυτή η μεταβολή του χρόνου παρουσιάζεται μέσω κυρίως της αλλαγής του φωτός, της θερμοκρασίας, των χρωμάτων και της αλλαγής της ατμόσφαιρας σε σταθερές φόρμες. Άλλες συμβάσεις χρόνου αποδίδονται με τη φουτουριστική κίνηση, το πρόσθιο ή το διασπασμένο προφίλ κλπ.

3. Οι συμβάσεις του ήχου: Ο ήχος συνήθως υποδηλώνεται με την παρουσία ηχογόνων σωμάτων ή οργάνων, με τα ανοιγμένα στόματα που φαίνονται να μιλούν ή να τραγουδούν και με το γνωστό είδος μπαλονιού που περιέχει ένα ηχητικό μήνυμα (σύμβαση των κόμικς). Επίσης, η περιρρέουσα ατμόσφαιρα μπορεί να αποδώσει τον ήχο μιας μηχανής ή έστω και ενός φύλλου που πέφτει. Εξάλλου, ακόμη και η σιωπή μπορεί να έχει ήχο, αν αυτό αφήνει να υπονοηθεί το κείμενο και οι συνδηλώσεις της εικόνας, με τους συμβολισμούς και τα δεύτερα σημειούμενά της.

4. Οι συμβάσεις του χώρου: Ο χώρος αποδίδεται με διάφορους τρόπους και διαφορετικά σε κάθε πολιτισμό. Στο Δυτικό πολιτισμό από την περίοδο της Αναγέννησης (15<sup>ος</sup> αιώνας), έγινε χρήση της γεωμετρικής, κεντρικής προοπτικής, όπου τα πράγματα και ο χώρος παρουσιάζονται από σταθερό σημείο παρατήρησης και φαίνεται να συγκλίνουν προς το κέντρο και να συρρικνώνονται. Αυτού του είδους η προοπτική κάνει το μοναδικό μάτι κέντρο του ορατού κόσμου (βλ. J. Berger κ.ά., 1993, 16).

Θα πρέπει να αναφέρουμε, ωστόσο, ότι το πρώτο βήμα προς την απόδοση της τρίτης διάστασης έγινε από τους αρχαίους Έλληνες (Υστερη αρχαιότητα) (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 30).

Η ανακάλυψη των συμβάσεων της κεντρικής προοπτικής στην Αναγέννηση είναι συνέχεια της μέχρι τότε διαισθητικής απόδοσης του εικαστικού χώρου από τους ζωγράφους. Η κεντρική προοπτική επιστρώνει τις μετωπικές κατακόρυφες και οριζόντιες με ένα σύστημα συγκλινουσών δεσμίδων, που δημιουργούν ένα εστιακό κέντρο και προμηθεύουν ένα ολόκληρο φάσμα γωνιών.

Αντίθετα, η ισομετρική προοπτική επιστρώνει τις θεμελιώδεις συντεταγμένες με μια ή δυο σειρές παράλληλων προσανατολισμών ως προς τις συντεταγμένες. Αυτό παράγει ένα πλούτο νέων σχέσεων και γωνιών και επίσης εισάγει την έννοια του βάθους δια της πλαγιότητας.

Η πιο απλή μορφή παρατηρείται στο δισδιάστατο χώρο της πρώιμης τέχνης, που παρουσιάζει ένα πλαίσιο κατακόρυφων και οριζόντιων τοποθετημένων παράλληλα προς το μετωπικό επίπεδο με την ελάχιστη ένταση.

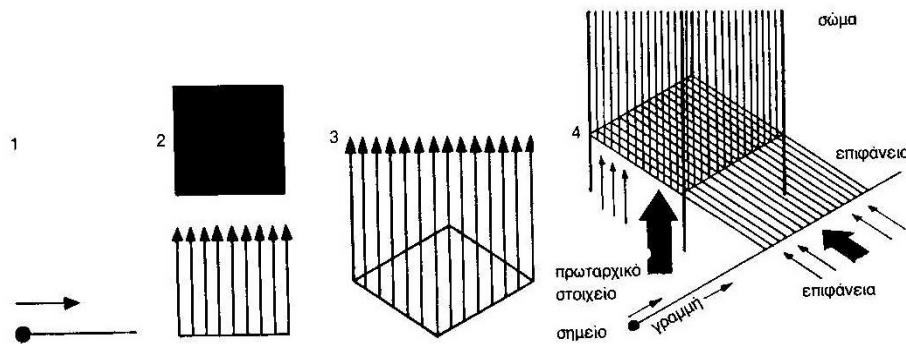
Στο δικό μας πολιτισμό εξακολουθεί να μας απασχολεί η κεντρική προοπτική, οι παραμορφώσεις του φυσικού χώρου και τα στερεότυπα που δημιούργησαν οι αντιλήψεις περί ρεαλισμού, που προκάλεσαν και τη σχετική παράδοση και στην εικονογράφηση.

Η μέθοδος των Αιγυπτίων, όπως περίπου και η μέθοδος των παιδιών στην απόδοση του τρισδιάστατου χώρου, συνίσταται κυρίως στην αντίληψη που αποκτούμε για την πραγματικότητα από τη συνολική μας εμπειρία και όχι τόσο από την παρατήρησή μας. Έτσι, κάθε φορά για κάθε αντικείμενο ή συνδυασμό αντικειμένων γίνεται η επιλογή εκείνης της άποψης ή της οπτικής γωνίας που ταιριάζει καλύτερα στο συγκεκριμένο εικαστικό στόχο. Η αποφυγή της

προοπτικής συνίζησης (foreshortening), που γίνεται από αυτή την εικαστική αντίληψη του χώρου αποκλειστικά για εκφραστικούς λόγους, βασίζεται στην ιδέα του συνολικού τρισδιάστατου αντικειμένου και όχι της μερικότητάς του, όπως το παρουσιάζει η κεντρική προοπτική και η φωτογραφική εικόνα.

Τρισδιάστατο χώρο δημιουργεί και η αλληλεπικάλυψη. Σ' αυτήν μια ενότητα καλύπτεται εν μέρει από μίαν άλλη, για να λειτουργεί όμως άρτια θα πρέπει να μη φαίνεται ελλιπής, αλλά να φέρνει στο νου το σωστό είδος ολοκλήρωσης (βλ. R. Arnheim, 1999, 139 κ.ε.).

Ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζει η θεωρία του Klee για την εικαστική οριοθέτηση του χώρου: Το σημείο ως στοιχείο δράσης μετακινούμενο δημιουργεί τη γραμμή, η γραμμή μετακινούμενη πάνω σ' ένα επίπεδο δημιουργεί το σχήμα και την επιφάνεια, το σχήμα μετακινούμενο στο χώρο δημιουργεί το στερεομετρικό σώμα και οριοθετεί την τρίτη διάσταση του χώρου (βλ. P. Klee, 1989, 24, τ. 1).



*Η εικαστική οριοθέτηση του χώρου κατά τον Paul Klee*

5. Το χρώμα ως συμβατικό στοιχείο έκφρασης και συμβολισμού, αισθητικής, συναισθηματικής και πολιτισμικής λειτουργίας: Οι συμβάσεις που προκύπτουν σε σχέση με το χρώμα πηγάζουν, τόσο από το υποσυνείδητο, όσο και από την παρατήρηση, την εμπειρία και τις αντιλήψεις. Όλα αυτά κωδικοποιούνται στην εικαστική γλώσσα και η έκφρασή τους συχνά είναι διαφορετική από πολιτισμό σε πολιτισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το χρώμα που εκφράζει τη θλίψη: Στο Δυτικό πολιτισμό είναι το μαύρο, στον Ανατολικό (Κίνα) είναι το λευκό.

Διαμέσου του χρώματος μπορούμε να υποβάλουμε καταστάσεις βιωματικής εμπειρίας, ονείρου, ασφάλειας, απειλής, θαλπωρής, καταστροφής, ελπίδας κλπ. Η αμφισημία που παρατηρείται, για παράδειγμα, στο κόκκινο χρώμα (άλλοτε υποδηλώνει τη ζωή και άλλοτε την καταστροφή), παίρνει τη μια ή την άλλη μορφή ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Αντίστοιχα, το μπλε μπορεί να εκφράσει πνευματικότητα ή μελαγχολική διάθεση, το πράσινο ελπίδα και αιώνια αναγέννηση, το κιτρινοπράσινο φρενίτιδα, το πορτοκαλί ένα εκρηκτικό άγγελο χαράς και υγείας, το καφέ μια φωτιά που σιγοκαίει στην ψυχή κ.ο.κ.

Σύμφωνα με τη θερμοκρασία των χρωμάτων, αυτά διακρίνονται σε θερμά, ψυχρά ή ουδέτερα. Τα θερμά περιέχουν με κλιμακώσεις κίτρινο και κόκκινο, τα ψυχρά μπλε, τα ουδέτερα ίσες ποσότητες από συμπληρωματικά χρώματα που οδηγούν στο γκριζό με κάποιες διακυμάνσεις.

Πάντως, η διαμόρφωση της θερμοκρασίας των χρωμάτων είναι σχετική και ευμετάβλητη και γίνεται μέσα στη σύνθεση του έργου από την αλληλεπίδραση των χρωμάτων. Για παράδειγμα, μια απόχρωση πορφυρού κόκκινου σε μια σύνθεση με ψυχρή χρωματολογία φαίνεται πολύ θερμή και σε μια σύνθεση με θερμή χρωματολογία αρκετά ψυχρότερη.

Φυσικά, η αλλαγή της θερμοκρασίας των χρωμάτων συνεπάγεται και αλλαγή της γενικής ατμόσφαιρας, του συμβολισμού και του ψυχολογικού υποστρώματος της εικόνας, έχει επιπτώσεις στη διαμόρφωση του νοηματικού και συναισθηματικού περιεχομένου της και, κατά συνέπεια, στην εξέλιξη της αφήγησης των κειμένων.

Με ανάλογο τρόπο μπορεί να λειτουργήσει η τονική κλίμακα σε μια εικόνα, δηλαδή οι αξίες του φωτός, που με τους ιμπρεσιονιστές ταυτίστηκαν με το χρώμα (φως ίσον χρώμα).



Εξάλλου, ακόμη και η απουσία χρώματος που γίνεται για καθαρά εκφραστικούς λόγους, μπορεί να λειτουργήσει εξίσου δυναμικά με μια πλούσια χρωματολογία, σηματοδοτώντας, ωστόσο, άλλες ψυχολογικές καταστάσεις και διαφορετική δράση των προσώπων κατά την εξέλιξη μιας αφήγησης, όπως έχουμε επανειλημμένα παρατηρήσει στις αναλύσεις της έρευνάς μας (βλ. W. Kandinsky, 1981, W. Sargent, 1987).

Αναφέρουμε, τέλος, μερικά ακόμη απαραίτητα στοιχεία για την κατανόηση των συμβάσεων της εικόνας, που επηρεάζουν άμεσα τις σχέσεις και τις λειτουργίες της με τα κείμενα του βιβλίου:

α) Η μορφή και το περιεχόμενο της εικόνας δεν πρέπει να διαχωρίζονται, αφού το ένα βρίσκει την έκφρασή του σε πλήρη αλληλεπίδραση με το άλλο, δρώντας ταυτόχρονα ως έννοια του όλου (βλ. H. Belting – W. Kemp, 1995, 187 κ.ε., J. Hawthorn, 1995, 79 κ.ε.).

β) Τα δομικά και μορφολογικά στοιχεία της σύνθεσης της εικόνας ενοποιούν τη συνολική της έκφραση σε αναφορά με το λόγο. Μέσα σε κάθε εικόνα υπάρχουν στοιχεία της δομής, που συνήθως είναι κρυμμένα πίσω από τη μορφή του τελειωμένου έργου (μέτρο, ρυθμός και γεωμετρική διάταξη, αν υπάρχει). Άμεσα αντιληπτά στοιχεία είναι τα μορφολογικά, όπως τα σχήματα, τα χρώματα, οι γραμμές, οι αξίες (τονικές διαβαθμίσεις), τα γεμίσματα κλπ. Αυτά δημιουργούν το ύφος, την ατμόσφαιρα, το μέτρο και το ρυθμό, τις σχέσεις μορφής φόντου και το ζωγραφικό χώρο, τα στατικά και τα δυναμικά στοιχεία της σύνθεσης, δηλαδή σε τελική ανάλυση το νοηματικό, συμβολικό, συναισθηματικό και αισθητικό περιεχόμενο και την πολυσημία της εικόνας.

γ) Μέσω της μοντέρνας τέχνης μερικά νέα στοιχεία έχουν προστεθεί, εμπλουτίζοντας συνολικά την εικαστική έκφραση. Για παράδειγμα, η έννοια του χωροχρόνου της μοντέρνας φυσικής έχει προσθέσει την τέταρτη διάσταση του χρόνου, ενώ η έννοια του ψυχολογικού χώρου προέκυψε από την ψυχολογία του βάθους. Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί η ζωγραφική του Μαξ Μπέκμαν.<sup>10</sup> Εξάλλου, η νέα τεχνολογία προσέθεσε στην τέχνη μια νέα εκφραστική γλώσσα που είχε καθιερώσει ο κινηματογράφος (Video art).

Γενικά, τα νέα στοιχεία τείνουν στην έκφραση ενός έργου πολυδιάστατου και μιας έκφρασης πολύσημης και πολυδύναμης στο χώρο της τέχνης, που επηρεάζει άμεσα και την εικονογραφική έκφραση.

δ) Τέλος, απαραίτητες είναι ορισμένες παρατηρήσεις για τη σημασία και τους συμβολισμούς που μπορεί να πάρει η θέση των μορφών μέσα στη σύνθεση, η λειτουργία του πλαισίου της εικόνας, η έκφραση του φαντασιακού κλπ.

Η σημειολογική προσέγγιση που ακολουθεί είναι αρκούντως διαφωτιστική (βλ. W. Moebius, 1990, 131-147).

- Το επάνω μέρος της εικόνας είναι ελαφρύτερο και το κάτω βαρύτερο. Αυτό αντιστοιχεί με την αντίληψη που έχουμε για τη φύση (επάνω ο ουρανός με λίγα στοιχεία, κάτω η γη με πολλά στοιχεία και δράση. Όταν, επομένως, αυτό αντιστρέφεται μέσα στην εικόνα, διαταράσσεται και ανατρέπεται η τάξη που ξέρουμε και, ανάλογα, δημιουργούνται ανατροπές και στο νοηματικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό περιεχόμενο της εικόνας. Περνάμε π.χ. από την ένταση στην ηρεμία, από τη βίωση της καθημερινότητας στην ονειροπόληση ή την έκσταση, από την ασφάλεια στην απειλή κ.ο.κ. Όταν φορτίζεται ο άδειος ουρανός με διάφορα στοιχεία, μπορεί ακόμη, εκτός από τα παραπάνω, να υποδηλώνεται η ανώτερη κοινωνική τάξη, η απόσταση (όσο πιο ψηλά, τόσο πιο μακριά) κ.ά.

- Το πλαίσιο της εικόνας λειτουργεί ουσιαστικά ως κώδικας, που δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να δει τον κόσμο, όπως του αποκαλύπτεται μέσα από το εικονογραφημένο βιβλίο, εκ των έσω, δηλαδή από πολύ κοντά ή από κάποια απόσταση ως παρατηρητής (αποστασιοποίηση). Απάλειψη του πλαισίου σημαίνει κατάρριψη των ορίων και διεύρυνση του χώρου του ήρωα, με τον οποίο τώρα μπορεί να ταυτιστεί ευκολότερα ο αναγνώστης. Χαρακτηριστική περίπτωση της λειτουργίας του πλαισίου είναι η περίπτωση του M. Sendak στο «Where the wild things are», όπως την έχουμε αναλύσει στην έρευνά μας.

<sup>10</sup> Βλ. τη διάλεξη του Μαξ Μπέκμαν για τη ζωγραφική του (1938) στο A. Cole, 1993, 50-51.

Για ομαλή αφηγηματική ροή απαραίτητα είναι μερικά σταθερά στοιχεία αναφοράς για την αναγνώριση των ηρώων, π.χ. τα χαρακτηριστικά τους, τα ρούχα που φορούν κλπ.

Ανάλογα λειτουργούν και διάφορα στοιχεία του χώρου. Η αλλαγή αυτών των στοιχείων στη σύνθεση και τη νοηματοδότηση δεν στερείται σημασίας.

Εξάλλου, ο χώρος του φαντασιακού περιλαμβάνει στοιχεία χειρισμού της πραγματικότητας με ανατροπή των γνωστών και καθιερωμένων. Συγκεκριμένα, γίνεται μετάθεση των στοιχείων της πραγματικότητας σ' ένα φανταστικό χωρόχρονο με την αλλοίωση των μεγεθών, τη μεταβολή της οπτικής γωνίας, της υψής και του χρώματος των αντικειμένων κλπ. Με άλλα λόγια, όπως έχουμε αναφέρει ξανά, γίνεται μια επαναδιάταξη στη σύνθεση των στοιχείων της πραγματικότητας μέσα από μη ρεαλιστικές συντάξεις του έργου τέχνης (βλ. Γ. Παρμενίδης, 1988, 233-236).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η εικόνα στηρίζει τις νοηματοδοτήσεις, τους συμβολισμούς και την αισθητική της λειτουργία στις συμβάσεις του αισθητικού κώδικα, που προαναφέραμε.

Στο χώρο του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου η λειτουργία της εικόνας διαμορφώνεται άμεσα από τις αλληλεπιδράσεις της με το γραπτό λόγο. Για τους λόγους που αναφέραμε, η εικονογραφική έκφραση διατηρεί τις ιδιαιτερότητές της σ' αυτά τα δυο είδη εικονογραφημένου βιβλίου. Αυτό γίνεται πάντοτε μέσα από μια αμφίδρομη και δυναμική πορεία αλληλεπίδρασης, η οποία δεν μπορεί ποτέ να λειτουργήσει με κάποια πληρότητα για τον αναγνώστη χωρίς τη γνώση των συμβάσεων.<sup>11</sup>

## **9.12. Τα μορφοπλαστικά και εικαστικά στοιχεία, η σύνθεση και δημιουργία του έργου τέχνης και της εικονογράφησης.**

### **9.12.1 Γενική θεώρηση**

Η ελεύθερη ζωγραφική, όπως και η εικονογράφηση, είναι κυρίως έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, μέσα από τη δημιουργία συγκεκριμένων αισθητικών μορφών. Η γλώσσα της ζωγραφικής χρησιμοποιεί σημεία, γραμμές, σχήματα, χρώματα, τόνους, υφές και άλλα μορφοπλαστικά μέσα, ώστε να υποβάλλει την αίσθηση του φωτός, του χώρου, του όγκου, της κίνησης, του ρυθμού, της ατμόσφαιρας κλπ. Όλα αυτά τα στοιχεία συνδυάζονται κατά τον τρόπο που επιλέγει ο δημιουργός του έργου: ορθολογικά, υπακούοντας στις συμβάσεις ή ανορθολογικά, υπερβαίνοντας τις συμβάσεις και τους κανόνες, ώστε το έργο να θεσμοθετεί για τον εαυτό του.

Στη σύνθεση του έργου, στην οποία επενεργεί και το τυχαίο, εκφράζονται συγκεκριμένες ιδέες και αντιλήψεις, αφηρημένες οπτικές εντυπώσεις, συναισθηματικές καταστάσεις, οράματα, προσδοκίες κ.ά. Με άλλα λόγια, στο έργο εκφράζονται όσα υπαγορεύει το μυαλό και η καρδιά του δημιουργού. Αυτά παίρνουν ένα συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης, ανάλογα με τις ψυχικές, πνευματικές, τεχνικές και εκφραστικές ικανότητες του κάθε καλλιτέχνη.

Ο σχεδιασμός, η σύνθεση και η δημιουργία ενός ζωγραφικού έργου είναι ο τρόπος με τον οποίο διατάσσονται τα σημεία, οι γραμμές, τα χρώματα και τα άλλα εικαστικά στοιχεία. Η διάταξη όλων αυτών καθορίζεται κυρίως από τις προσωπικές αντιλήψεις του δημιουργού, εικονιστικές, συμβολικές, αισθητικές κ. ά., μέσα στις οποίες φυσικά ενυπάρχουν και οι γενικότερες αντιλήψεις του για τη ζωή και τον άνθρωπο.

Η αλληλεπίδραση των σχημάτων και των χρωμάτων στο επίπεδο της σύνθεσης είναι ικανή από μόνη της να δημιουργήσει ορισμένες οπτικές εντυπώσεις, οι οποίες παραπέμπουν στην ανθρώπινη εμπειρία για το χώρο, το φως, το χρόνο κλπ. και υποβάλλουν διαθέσεις και συναισθήματα, εντυπώσεις αρμονίας και έντασης, ακόμη και αν ο αφηγηματικός συμβολισμός του έργου παραμένει σκοτεινός. Με τον τρόπο αυτό τα εικαστικά στοιχεία του έργου γίνονται μορφοπλαστικά, δημιουργούν την ατμόσφαιρα και τα νοήματά του, δηλαδή ενσαρ-

---

<sup>11</sup> Για όλα τα παραπάνω, βλ. Μ. Αναστασιάδης, 2000, 12-15, Α. Γιαννικοπούλου, 1994, σσ. 47-50 και 1995, σσ. 209-216, Τ. Σπινκ, 1990, W. Kandinsky, 1981, 1986, P. Klee 1989.

κόνουν την ουσία της εκφραστικής του γλώσσας, λειτουργώντας στα πλαίσια του αισθητικού κώδικα ή παραβιάζοντας τους κανόνες και τις συμβάσεις. Μ' αυτό τον τρόπο εκφράζει, κωδικοποιεί και εκπέμπει συμπυκνωμένο στην εικαστική γλώσσα το πνεύμα του έργου στο διηνεκές.

Σχέδιο και χρώμα ενσωματώνονται στη ζωγραφική σύνθεση σε μια ταυτόχρονη λειτουργία, αρμονικά ή αντιθετικά. Το σχέδιο δηλαδή στο έργο ζωγραφικής αλληλεπιδρά δυναμικά με τη συμβολική και ψυχολογική λειτουργία των χρωμάτων, συρρικνώνεται ή απλώνει, προβάλλεται ή υποχωρεί, ενδυναμώνεται ή εξασθενεί. Συντελείται έτσι μέσα απ' αυτή τη διαδικασία μια εν εξελίξει διαφοροποίηση του σχεδίου κατά τη δημιουργία του έργου, μέσω της παράλληλης αλληλεπίδρασης της φόρμας και του χρώματος<sup>12</sup>.

Η ζωγραφική, όπως αναφέραμε, από την εποχή ήδη των σπηλαιογραφιών απέκτησε εκπληκτική εκφραστικότητα, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, που να αμφισβητείται από ορισμένους ιστορικούς της τέχνης οποιαδήποτε περαιτέρω πρόοδος στην πορεία εξέλιξής της (βλ. Τ. Χόουκς, 1970, 231, 267, τ.1). Είναι γεγονός πάντως ότι στην τέχνη αυτή υπήρξε πορεία εξέλιξης και προόδου. Για παράδειγμα, η ζωγραφική εξελίχθηκε όταν ανακάλυψε το φως, τις σκιές και τις αντιθέσεις των χρωμάτων που εντείνονται με την εναλλαγή τους. Όταν δηλαδή οι ζωγράφοι μπόρεσαν μέσα στο έργο τους ν' αναπαραστήσουν το παιχνίδι του φωτός και της σκιάς, τη φυσική πολυχρωμία και τον τρισδιάστατο χώρο. Αυτό επέφερε μια επανάσταση στη ζωγραφική έκφραση, που διαφοροποιήθηκε από την μέχρι τότε κυρίαρχη τέχνη του σχεδίου<sup>13</sup>.

Πίσω από τη μορφή του τελειωμένου έργου υπάρχουν ορισμένα δομικά στοιχεία, αθέατα πολλές φορές. Αυτά είναι ο ρυθμός, το μέτρο, η κρυφή γεωμετρική δομή, το κατασκευαστικό σχέδιο κ.ά.

Τα μορφικά στοιχεία που προβάλλονται περισσότερο και γίνονται αισθητά στο έργο είναι ο ζωγραφικός χώρος, το σχέδιο, το χρώμα, ο όγκος, η σύνθεση κ.ά.

Ο ρυθμός είναι η εσωτερική οργάνωση και διάταξη των επιμέρους στοιχείων του έργου στην επιφάνεια ή το ζωγραφικό του χώρο και έχει ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του την επανάληψη, σύμφωνα με ορισμένες αναλογίες ή μετρικές σχέσεις. Ο ρυθμός μπορεί να έχει απλή μορφή, π.χ. να παρουσιάζεται με συμμετρική διάταξη στοιχείων πάνω σ' ένα οριζόντιο άξονα της σύνθεσης ή εξαιρετικά σύνθετη διάταξη, ώστε να ανατρέπει τη μηχανική τάξη και να εγκαθιδρύει στη θέση της μια δυναμική σχέση, έναν εσωτερικό δυναμικό ρυθμό, την Αρμονία, ή την «εύμετρη ισορροπία» των Αρχαίων.

Στο μοντερνισμό η φουτουριστική κίνηση είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ρυθμικής εναλλαγής (κίνηση στο χώρο και το χρόνο, που αποτυπώνεται σε μια συνεχή αλληλουχία).

Η ρυθμική τάξη μπορεί να δημιουργήσει μια ποικιλία του οργανωτικού παλμού του έργου, στηριζόμενη πάνω σε ποιοτικές και ποσοτικές εναλλαγές των αντιθέτων, όπως π.χ. φωτεινό – σκοτεινό, μεγάλο – μικρό, άσπρο – μαύρο, κόκκινο – πράσινο κλπ. ή πάνω σε εναλλαγές των αρχών της Αρμονίας, όπως π.χ. η υποταγή του μερικού στο γενικό, η αναγωγή των επιμέρους στοιχείων του έργου σε γενικές κατηγορίες, τυποποιήσεις, στυλιζαρίσματα κλπ.

Πάνω στις δυο αυτές κατηγορίες εναλλαγής του ρυθμού στηρίζεται η διακοσμητική τέχνη (βλ. και Α. Μοσχονά – Καλαμάρα, 1987, 57-118).

Σύμφωνα με το Τσαρούχη, ο ρυθμός της ζωγραφικής πραγματοποιείται με την οργάνωση της αρμονίας των χρωμάτων και την αυστηρή προετοιμασία των χρωματικών κλιμάκων. Και το σχέδιο επίσης πρέπει να προκύπτει από τον αγώνα για τη σύνθεση των απαραίτητων χρωμάτων (βλ. Γ. Τσαρούχης, 1994, 496)<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Για το λόγο αυτό ο Ματίς τροποποιούσε τις φόρμες των έργων του, αναθεωρώντας το αρχικό σχέδιο, καθώς το δούλευε χρωματικά.

<sup>13</sup> Βλ. Πλίνιος ο Πρεσβύτερος, ό.π., XI παρ. 29, 188, και τα σχετικά σχόλια της Keuls και του Croisille.

<sup>14</sup> Ο Τσαρούχης, αναφερόμενος στο ίδιο κείμενο σ' αυτό που ονομάζουμε «ανατολίτικη ζωγραφική», τη θεωρεί έναν άθλο του πολιτισμού, γιατί, όπως σχολιάζει, σ' αυτήν δεν είναι μόνο το σχέδιο, το απλό και φανταστικό σαν γραφή, που από τα αρχαία χρόνια υπάρχει σαν φυσικό μέσο έκφρασης του ανθρώπου, αλλά κυρίως αυτή η ανώτερη πειθώ και αυτοτέλειά της, που ζητάμε πάντα από τη ζωγραφική. Η πειθώ και η αυτοτέλεια στη

Φυσικά, ο ρυθμός δεν αφορά μόνο τα χρώματα, αλλά και όλα τα μορφοπλαστικά στοιχεία του έργου (γραμμές, σχήματα, όγκους κλπ.).

Το μέτρο αναφέρεται τόσο ως εξωτερικό, σε σχέση με την αναλογία προς το ανθρώπινο σώμα –ανθρώπινη κλίμακα (το ύψος του σώματος, τις διαστάσεις των μελών, το άνοιγμα του βήματος κλπ.), που είναι ταυτόχρονα μέτρο εξωτερικό και υποκειμενικό, όσο και ως εσωτερικό με αντικειμενική ισχύ, που αφορά στις σχέσεις των μερών μεταξύ τους και προς το όλον (αναλογίες). Για παράδειγμα, ο νόμος της χρυσής τομής όριζε ως γνωστό τη σχέση 1: 611 των μερών (οριζόντια – κάθετος).

Το ιδιαίτερο μέτρο του κάθε έργου είναι αυτό που το κάνει να ξεχωρίζει απ' όλα τα άλλα και το βοηθά να αρθρώσει το δικό του λόγο, που μπορεί να είναι πρωτότυπος και ανεπανάληπτος.

Είναι αναγκαίο να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό, ότι η παλιά αντίληψη αντιμετώπιζε τα θέματα που αναλύουμε περισσότερο στατικά, υπακούοντας στις αρχές του ευκλείδειου χώρου. Η θεωρία της σχετικότητας άλλαξε τον τρόπο προσέγγισής τους, προσθέτοντας το χρόνο ως τέταρτη διάσταση του χώρου.

Το σχέδιο σχετίζεται άμεσα και συνυφαίνεται με τη κρυφή γεωμετρία του έργου (πλέγματα γραμμών που αναπτύσσουν συστήματα). Αρχικά, το σχέδιο είχε προορισμό τη μελέτη του έργου και γι' αυτό είχε χρησιμότητα μόνο για το ζωγράφο. Σήμερα, φυσικά, έχει αυτονομηθεί, κατακτώντας ισάξια θέση ως έργο τέχνης, ξεπερνώντας μερικές φορές μάλιστα σε έκφραση και παλμό ακόμη και το τελικό έργο.

Η κρυφή γεωμετρική μορφή του έργου δεν υπάρχει φυσικά σε όλα τα είδη τέχνης, όπως π.χ. στην ελεύθερη έως χαοτική σύνθεση, ένα είδος σύνθεσης όχι μόνο του μοντερνιστικού κινήματος, αλλά της διαχρονικής τέχνης. Ως προς τη σημασία που απέδιδαν οι ζωγράφοι στη γεωμετρική δομή της σύνθεσης του έργου, αρκεί να θυμηθούμε τη γεωμετρική δομή που στηριζόταν στο τρίγωνο, το τετράγωνο, τα κανονικά πολύγωνα, τον κύκλο κλπ., με τις εντάξεις και τις εγγραφές τους σε άλλα γεωμετρικά σχήματα. Αυτά υπήρξαν εκτός από μορφικά και συμβολικά μέσα (Πυθαγόρειοι, θρησκευτική τέχνη στο Μεσαίωνα, την Αναγέννηση κλπ.). Εξάλλου, πολλά έργα της σύγχρονης τέχνης εξακολουθούν να χρησιμοποιούν στις συνθέσεις τους τη γεωμετρική δομή (βλ. Σ. Μπουλώ, 2002, H.R. Poore, 1976).

Αν μπορούμε να μιλάμε σήμερα για θεμελιώδεις κανόνες του σχεδίου, αναφερόμαστε κυρίως στην τέχνη που παραδοσιακά έχει ένα δισδιάστατο χώρο έκφρασης. Επομένως, εξαιρείται εν μέρει απ' αυτού του είδους την τέχνη η πλαστική ζωγραφική.

Η επίπεδη διάταξη των γραμμών και των σχημάτων είναι μια σημαντική πλευρά του σχεδίου, τόσο στην περίπτωση της αβαθούς σύνθεσης, όσο και στην περίπτωση που ο ζωγράφος επιδιώκει να δημιουργήσει την ψευδαίσθηση της τρίτης διάστασης. Κάθε ένδειξη πάνω στην επιφάνεια του έργου μπορεί να εκληφθεί ως δήλωση του χώρου, αφού καταλαμβάνει ή ορίζει ένα μέρος του.

Τα σχήματα στο ζωγραφικό έργο μπορούν να εξισορροπούνται ως μονάδες μιας επίπεδης διάταξης και ταυτόχρονα να θεωρούνται ως συνιστώσες μιας ισορροπημένης σύνθεσης μέσα στο χώρο. Όταν στη σύνθεση υπάρχει συμμετρική εξισορρόπηση ισοβαρών τονικών και χρωματικών μαζών, τότε προκύπτει μια ήρεμη και μνημειώδης σύνθεση, ενώ, αντίθετα, η ασύμμετρη ισορροπία δημιουργεί μια πιο δυναμική σύνθεση.

Η ιδιαίτερα προσεκτική αναλογία των μερών προς το όλον είναι χαρακτηριστικό των κλασικών ρυθμών ζωγραφικής.

Η ασυμμετρία δημιουργεί ένταση. Η ένταση στα ζωγραφικά έργα και στην εικονογράφηση δημιουργείται, όπως βιώνεται και στην καθημερινή ζωή, π.χ. από την πρόωρη εμφάνιση ενός γεγονότος, που προκαταλαμβάνει το θεατή ή από την απροσδόκητη αλλαγή στη σειρά των πραγμάτων (αιφνίδια διακοπή του ρυθμού) κλπ.

Οπτική και ψυχολογική ένταση δημιουργείται όταν οι γραμμές ή τα σχήματα ενός σχεδίου προσεγγίζουν μεταξύ τους ή τείνουν σχεδόν να συγκρουσθούν, όταν μια αρμονική χρωμα-

---

ζωγραφική και σε όλη την τέχνη γενικά δεν μπορούν να υπάρξουν παρά μόνο αν στηριχθούμε σ' ένα ρυθμό που ταιριάζει στο χαρακτήρα της κάθε τέχνης.

τική ακολουθία διακόπτεται από μια αιφνίδια χρωματική δυσαρμονία ή όταν μια ασύμμετρη ισορροπία γραμμών, σχημάτων, τόνων ή χρωμάτων φαίνεται να εξασφαλίζεται μόλις και μετά βίας.

Γενικά, οι αντιθέσεις στις γραμμές, στα σχήματα, στους τόνους ή τα χρώματα δίνουν στο σχέδιο και στο έργο ζωντάνια και παλμό.

Θα παρατηρούσαμε, τέλος, ότι στην παραδοσιακή ζωγραφική, καθώς το σχέδιο ήταν δεμένο με την πορεία εκτέλεσης του έργου, αυτό σχεδόν πάντα εθεωρείτο σταθερό και απαράβιαστο (ας θυμηθούμε λ.χ. το «ανθίβολο» της βυζαντινής εικόνας).

Η αμφισβήτηση αυτού του τύπου σχεδίου άρχισε να γίνεται στην Αναγέννηση. Στο ερευνητικό του σχέδιο π.χ. ο Λεονάρντο χρησιμοποιεί ένα δάσος από γραμμές, που ανιχνεύουν τη μορφή. Το σχέδιο έτσι παρουσιάζει διεισδυτικότητα, ρευστότητα και κινητικότητα στην αντίχνευση της μορφής.

Στο μοντερνισμό φυσικά ο ζωγράφος κρατάει αυτή την κατάκτηση και διατηρεί την ελευθερία της μεταβολής του αρχικού του σχεδίου, κερδίζοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα να μένει δημιουργικός ως το τέλος, επιφέροντας κατά το δοκούν ανατροπές ή αναγκαίες προσαρμογές, όταν η δυναμική του πίνακα και οι εμπνεύσεις του το επιβάλλουν.

Ο ζωγραφικός χώρος είναι η υλική επιφάνεια του έργου με τις δυνάμεις που εξασκούνται πάνω σ' αυτήν, γι' αυτό και έχει μεγάλη σημασία για το νόημα, το πνεύμα και τη λειτουργία του έργου. Συγκεκριμένα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ζωγραφικού χώρου, σε σχέση με τη διάταξη, τη φορά, τη δυναμική και την αναλογία των συνδυασμών των στοιχείων μέσα στη συνολική σύνθεση, δημιουργούν τη δυναμική του συνόλου της σύνθεσης και της έκφρασης του έργου. Πλήθος από συμβολισμούς και νοήματα, σε σχέση με το ζωγραφικό χώρο, μπορεί έτσι να προκύψουν.

Για παράδειγμα, ο ζωγραφικός χώρος σε σχήμα παραλληλόγραμμο, όταν κείται μπορεί να υποβάλλει σταθερότητα, ενώ αντίθετα, όταν είναι σε κατακόρυφη διάταξη, δημιουργεί εύθραυστη ισορροπία, ο τριγωνικός ζωγραφικός χώρος οξύτητα, ο κύκλος ολοκλήρωση ή πληρότητα κ.ο.κ.

Το κάτω μέρος του ζωγραφικού χώρου αναπαριστά το φυσικό χώρο. Από την εμπειρία του κόσμου που διαθέτουμε, γνωρίζουμε ότι είναι συνήθως γεμάτο με στοιχεία και δράση. Μια ανατροπή σ' αυτή την αντίληψη, με την μετατόπιση του κέντρου βάρους προς τα πάνω, μπορεί να αλλάξει δραματικά το νόημα του έργου. Με τέτοιους χειρισμούς μπορούμε να περάσουμε από μια ρεαλιστική σε μια υπερρεαλιστική ή ονειρική κατάσταση.

Ως προς την κατανομή των βαρών στο ζωγραφικό χώρο, το αριστερό κάτω μέρος δίνει περισσότερο την εντύπωση της χαλάρωσης, ενώ το δεξί της μεγαλύτερης ελευθερίας. Σ' αυτό ίσως υποβόσκει η μεγαλύτερη ανάπτυξη του δεξιού ημιμόριου του ανθρώπινου σώματος, κάτι που φυσικά δεν είναι ένας γενικός κανόνας για όλους τους ανθρώπους. Γι' αυτό άλλωστε και όλες αυτές οι αντιλήψεις δεν συνιστούν θέσεις απαράβατες.

Αυτό που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στη χρήση του ζωγραφικού χώρου από το ζωγράφο είναι η σχέση μορφής – φόντου. Από τους συγκεκριμένους χειρισμούς του στο θέμα αυτό αναδεικνύεται στην τελική σύνθεση η κίνηση και ο δυναμισμός του έργου, η σταθερότητα ή το φευγαλέο της μορφής στο χώρο και άλλα σημαντικά στοιχεία.

Για πολλούς ζωγράφους, όπως έχει σχολιάσει πολλές φορές ο Γιάννης Τσαρούχης, κύριο μέλημά τους είναι οι τρόποι χειρισμού του ζωγραφικού χώρου στο έργο τους.

Ένα στοιχείο μεγάλης σημασίας για τη συνολική λειτουργία του έργου τέχνης είναι η έννοια και το περιεχόμενο της μορφής, σε αναφορά με το περιεχόμενο του έργου τέχνης. Είναι γεγονός ότι μέχρι τώρα υπήρξε μια παράδοξη διάκριση μορφής - περιεχομένου στις εικαστικές τέχνες. Στο πρόσφατο παρελθόν υπήρχε η τάση από πολλούς ιστορικούς και κριτικούς της τέχνης, που εμφανιζόταν περιοδικά, να αποκηρύσσεται η ενασχόληση με τη μορφή ως αισθητισμός ή φορμαλισμός. Προκειμένου για εικονογραφική έρευνα, αυτό εθεωρείτο ως «ενασχόληση με εξωκαλλιτεχνικά στοιχεία».

Ο Wölfflin, αντίθετα, παρουσιάζει μια «μνημειώδη μονομέρεια» υπέρ της μορφής, αγνοώντας κάθε έννοια της ιστορίας. Γι' αυτόν η εξέλιξη στην τέχνη και οι μεταβολές στη μορφή βρίσκονται στη μυστηριώδη δύναμη που ενυπάρχει στην ίδια τη μορφή. Ακόμη και

όταν δεν αδιαφορεί τελείως για το τι παρουσιάζει το έργο, ως τι και με ποιο νόημα το παρουσιάζει, αυτό το εξετάζει πάντοτε σε άμεση σχέση με τη μορφή. (βλ. H. Wölfflin, 1992).

Ο Panofsky εκφράζει μια διαφορετική αντίληψη και παίρνει θέση αντιφορμαλιστική, όταν αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του σε σχέση με τη μορφή. Η μορφή γι' αυτόν είναι απλώς ένα προεικονογραφικό στάδιο, πάνω στο οποίο οικοδομείται, κατά κάποιο τρόπο, η εικονογραφική σημασία. Επιπρόσθετα ο Panofsky κάνει λόγο για γνήσιες μορφές, δηλαδή για «μορφοποιητικές συνθέσεις γραμμών και χρωμάτων, που παριστάνουν αντικείμενα του φυσικού κόσμου, π.χ. ανθρώπους, ζώα, φυτά, σπία εργαλεία κλπ.». Οι γνήσιες αυτές μορφές «δεν είναι παρά φορείς μιας πρωταρχικής και φυσικής σημασίας, μέσα στον κόσμο τη πρακτικής μας εμπειρίας» (βλ. E. Panofsky, 1991).

Η μορφή, σύμφωνα με το Θωμά Ακινάτη, «παρέχει στην ύλη το τέλος, της προσδίδει το είναι. Ενυπάρχει στην ύλη και εκδηλώνεται μόνο δι' εαυτής».

Ο Albert Magnus απ' τη πλευρά του υποστηρίζει ότι «οι αληθινές μορφές υπάρχουν πριν από τα πράγματα. Οι μορφές που αποτυπώνονται στην ύλη δεν είναι οι αληθινές μορφές, είναι εικόνες της αληθινής μορφής».<sup>15</sup>

Η αντιστροφή μορφής – περιεχομένου συντελέστηκε για πρώτη φορά στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα με το μοντερνισμό. Ο Kandinsky φτάνει στην πρώτη αφηρημένη εικονική σύλληψη το 1914, στην προσπάθειά του να υποβιβάσει και να ακυρώσει το θέμα, επειδή πίστευε ότι αυτό αιχμαλώτιζε και αμαύρωνε τη μορφή. Στα θεωρητικά του κείμενα και στα έργα του κάνει μια αντιστροφή των θέσεων μορφής – περιεχομένου. Αυτή είναι αντίστοιχη με την αντιστροφή στην παλιά εξίσωση ρεαλισμός – αφαίρεση που γίνεται αφαίρεση – ρεαλισμός. Σχολιάζει συγκεκριμένα ότι «στην αφαίρεση, για ν' αποκτήσει εντονότερη επίδραση το πραγματικό, συρρικνώνεται και ελαχιστοποιείται το αντικείμενο. Στο Μεγάλο Ρεαλισμό, υπογραμμίζει, τονίζεται αισθητά το ρεαλιστικό και παράλληλα υποτιμάται αισθητά το αφηρημένο. Αντίθετα, στη Μεγάλη Αφαίρεση αυτά αντιστρέφονται. Οι δυο αντεστραμμένοι πόλοι φαίνεται να εξισώνονται».

Αυτό το οποίο αναφέρει ο Kandinsky ως «εσωτερικό παλμό» ή «εσωτερικό στοιχείο» του έργου, που γεννά τη δόνηση της ψυχής, υποδηλώνει το περιεχόμενό του, χωρίς το οποίο δεν υφίσταται το έργο (βλ. W. Kandinsky, 1980 και 1981).

Εκείνο που σε τελική ανάλυση μας διδάσκουν αυτές οι διαμάχες σε σχέση με τη μορφή και το περιεχόμενο του έργου τέχνης είναι ότι η διάκριση σ' αυτές τις δυο κατηγορίες είναι παράλογη. Αν ο στοιχειώδης ορισμός της μορφής, ως υπόστασης μιας μετάδοσης, μπορεί να θεωρηθεί σωστός, μια ανάλυση αμιγώς μορφολογική είναι αδύνατο να υπάρξει, χωρίς να θυγεί καθόλου η διάσταση του μηνύματος και του νοήματος του έργου. Αντίστοιχα, δεν μπορούμε να μιλάμε αποκλειστικά για το περιεχόμενο του έργου, αφού αυτό υπάρχει μόνο όταν εκδηλώνεται μέσα από κάποια συγκεκριμένη μορφή. (βλ. και H. Bauer, 1995, 193-197).

Ο Croce στο σχετικό θέμα κάνει λόγο για έναν εσφαλμένο και ανύπαρκτο δυϊσμό εικόνας, με το διαχωρισμό της εικόνας του πίνακα και της εικόνας της σημασίας του, όπως ανάλογα και στο ποίημα, με το διαχωρισμό της εικόνας των λέξεων και της εικόνας της σημασίας των λέξεων. Αυτή η εσφαλμένη θεωρία στηρίζεται στο γεγονός ότι δεν έχει κατανοηθεί η σχέση ανάμεσα στη ύλη της μορφής και στο περιεχόμενο της μορφής, στο εξωτερικό και στο εσωτερικό. Σ' αυτό το πολυσυζητημένο θέμα της αισθητικής θα πρέπει να απορρίψουμε τη θέση εκείνη, που υποστηρίζει ότι το αισθητικό ενέργημα (atto) συνίσταται μονάχα από το περιεχόμενο, δηλαδή από τις απλές εντυπώσεις, όπως και τη θέση που υποστηρίζει ότι συνίσταται αποκλειστικά από την προσθήκη της μορφής στο περιεχόμενο. «Στο αισθητικό ενέργημα η εκφραστική δραστηριότητα δεν προστίθεται στο γεγονός των εντυπώσεων, αλλά είναι εντυπώσεις, που αυτή επεξεργάζεται και μορφοποιεί. Γι' αυτό το αισθητικό ενέργημα είναι μορφή και τίποτ' άλλο από μορφή». Το περιεχόμενο γίνεται αισθητό περιεχόμενο όχι πριν, αλλά μόνο μετά τον πραγματικό μετασχηματισμό του στη μορφή (βλ. B. Croce, ό.π., 48-94).

---

<sup>15</sup> Όπως είναι γνωστό, ο Μιχαήλ Άγγελος, λαξείοντας το μάρμαρο, αγωνιζόταν να απελευθερώσει τη μορφή που κρυβόταν μέσα στην ύλη του.

Ο Kandinsky, τοποθετώντας τα πράγματα πολύ πιο ισορροπημένα από την προηγούμενη θέση του, αναφέρει σχετικά με το θέμα: Το έργο τέχνης αποτελείται από το Εσωτερικό και το Εξωτερικό στοιχείο. Το εσωτερικό στοιχείο είναι το περιεχόμενο του έργου. Αν το λάβουμε μεμονωμένα είναι η συγκίνηση της ψυχής του καλλιτέχνη, που έχει την ικανότητα να προκαλεί μια κατά βάση ανάλογη συγκίνηση στη ψυχή του θεατή. Για να γίνει έργο το περιεχόμενο, που κατ' αρχήν ζει αφηρημένα, πρέπει το εξωτερικό στοιχείο να υπηρετεί την ενσωμάτωση. Γι' αυτό το περιεχόμενο ζητά ένα μέσο έκφρασης, μιαν υλική μορφή για να εκφραστεί. Αυτά τα δυο μέρη, αν ληφθούν απομονωμένα, στερούνται ζωής. Το έργο τέχνης είναι αξεχώριστος συνδυασμός του Εσωτερικού με το Εξωτερικό στοιχείο, του περιεχομένου και της μορφής (βλ. W. Kandinsky, 1986, 70-71, αρ. 1).

Η σχετική ρήση του Σοπενχάουερ κάνει αναφορά σε μια ανάλογη παραβολή εσωτερικού – εξωτερικού σε σχέση με τον άνθρωπο: Η εξωτερική όψη του ανθρώπου είναι εικόνα της εσωτερικής και το πρόσωπο είναι έκφραση και αποκάλυψη ολόκληρου του χαρακτήρα του. Αυτό φαίνεται μια αρκετά λογική υπόθεση (βλ. S. Sontag, ό.π., 171).

Τέλος, ο Ναούμ Γκάμπο, ένας από τους καλλιτέχνες και τους θεωρητικούς του μοντερνισμού στη Ρωσία (αφηρημένες κατασκευές – κονστρουκτιβισμός), θεωρεί αυτά τα δυο θεμελιακά στοιχεία από τα οποία είναι κτισμένη η τέχνη, Περιεχόμενο και Μορφή, ένα και το αυτό. Δεν διαχωρίζουμε το Περιεχόμενο από τη Μορφή. Αντιθέτως, δεν βλέπουμε πιθανή την ανεξάρτητη ύπαρξή τους. Σ' ένα έργο τέχνης πρέπει και τα δυο να ζουν και να δρουν σαν ενότητα, να οδεύουν προς την ίδια κατεύθυνση και να παράγουν το ίδιο αποτέλεσμα (βλ. Ν. Γκάμπο, 1995, 119).

Μορφή και περιεχόμενο του εικαστικού έργου παίρνουν υπόσταση και νόημα με τα στοιχεία του σχεδίου και όλα τα εικαστικά και μορφοπλαστικά στοιχεία, που συνιστούν την εκφραστική γλώσσα του ζωγράφου, όπως αναλύονται στη συνέχεια. Τέτοια στοιχεία είναι το σημείο, η γραμμή, το σχήμα, ο χώρος, η κίνηση, το φως και οι τονικές διαβαθμίσεις, η ατμόσφαιρα, το χρώμα κ.ά. Η ποιότητα της έκφρασης ενός έργου στηρίζεται κατά βάση στον τρόπο συνδυασμού αυτών των στοιχείων στη σύνθεση του έργου.

### 9.12.2. Σημείο, γραμμή, σχήμα.

Το γεωμετρικό σημείο, παρατηρεί ο Kandinsky, είναι μια αόρατη ύπαρξη. Συνεπώς, ορίζεται ως άυλο. Είναι η τελευταία και μοναδική ένωση της σιωπής και του λόγου, η πιο λακωνική πρόσκαιρη φόρμα. Ταυτόχρονα, είναι ένα ζωντανό Είναι που έχει τις πλέον πολύπτυχες επιρροές στο πνεύμα του ανθρώπου. Αν ο καλλιτέχνης θέσει το σημείο καλά στο μουσικά του, το μικρό σημείο ικανοποιείται και ικανοποιεί το θεατή του, λέγοντάς του: «Μάλιστα, εγώ είμαι – ακούς το μικρό μου αναγκαίο ήχο στη μεγάλη χορωδία του έργου;» Πόσο οδυνηρό είναι να βλέπεις το σημείο σε μέρος όπου δεν θα 'πρεπε να είναι! (βλ. W. Kandinsky, 1986, 251, αρ. 1 και 1986, 23, 31, αρ. 2).

Το σημείο, αν και είναι το μικρότερο στοιχείο της εικόνας, διαθέτει σημαντικό ρόλο, καθώς επισημαίνει τα όρια ανάμεσα στο υπαρκτό και το ανύπαρκτο, το υλικό και το άυλο. Η θέση του, η έκτασή του και ο τρόπος που λειτουργεί στη σύνθεση του έργου προσδιορίζουν το εσωτερικό του περιεχόμενο ως «εικαστικό ήχο» και κατ' επέκταση ως μορφικό σύμβολο. Όταν τα σημεία τοποθετούνται με κάποια τάξη σε μια επιφάνεια, μοιάζουν ν' ακολουθούν ένα ρυθμό και να παίρνουν συγκεκριμένα νοήματα στο σύνολο της σύνθεσης.

Καθώς το σημείο κινείται πάνω σ' ένα επίπεδο, προκύπτει ως αποτέλεσμα η γραμμή. Σ' αυτήν επιδρούν διάφορες εξωτερικές δυνάμεις του επιπέδου, οι οποίες καθορίζουν και τη μορφή που θα πάρει τελικά η γραμμή (ευθεία, καμπύλη, τεθλασμένη κλπ.). Οι ίδιες δυνάμεις μετατρέπουν τη γραμμή σε επίπεδο ή τρισδιάστατο σχήμα.

Για τον Paul Klee η γραμμή είναι το πιο περιορισμένο μορφικό μέσο σε σχέση με τα άλλα δύο (τόνος και χρώμα), γιατί είναι απλά ζητήματα μέτρου. Οι ιδιότητές της είναι το μήκος (μακριά ή κοντή), οι γωνίες (αμβλείες ή οξείες), το μήκος της ακτίνας και η εστιακή απόσταση. Όλα αυτά επιδέχονται μέτρηση. Το μέτρο είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του

στοιχείου. Όταν η δυνατότητα μέτρησης είναι αμφίβολη, η γραμμή δεν χρησιμοποιήθηκε με απόλυτη καθαρότητα. (βλ. P. Klee, χ.χ., 21-23).

Η γραμμή έχει τις δικές της εκφραστικές ιδιότητες στη γλώσσα της ζωγραφικής. είναι μια αρχέγονη διαισθητική σύμβαση και ένα από τα κύρια μορφοπλαστικά στοιχεία. Στις γραμμές υπάρχουν δυνάμεις αντίθεσης και δυνάμεις επανάληψης, όπως είναι οι μορφικές σχέσεις των παχύτερων με τις λεπτότερες, των ελικοειδών με τις οδοντωτές (ακανόνιστες), των σπασμένων με τις συνεχείς, των ευθειών με τις καμπύλες κλπ. Με τις συνθέσεις τους οι γραμμές μπορούν να αποδώσουν τον όγκο, το βάρος, την υφή, τη θέση των αντικειμένων στο χώρο κ.ά.

Εκτός από τα περιγράμματα οι γραμμές μπορούν να διαγράψουν τις αξονικές κατευθύνσεις πάνω στις οποίες δημιουργούνται οι παραστάσεις των έργων.

Ο καλλιτέχνης, είτε από διαίσθηση είτε από γνώση, τοποθετεί στο έργο του διάφορα είδη γραμμής, συνδυάζοντας τα σε ενιαίο ρυθμικό σύνολο στη σύνθεση του έργου και υποβάλλοντας μ' αυτές διάφορες δυναμικές σχέσεις, καταστάσεις, συναισθήματα κ.ά. Ανάλογα με το είδος, τη θέση και τη φορά τους, οι γραμμές υποδηλώνουν π.χ. κίνηση, σύγκρουση, ηρεμία, σταθερότητα, ισορροπία κλπ. Ταυτόχρονα, ορισμένες γραμμικές σχέσεις μπορεί να υποβάλλουν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως π.χ. ανάταση, αισιοδοξία, πτώση, θλίψη κ.ά.

Η γραμμή, σχολιάζει ο Balzac στο «Άγνωστο αριστούργημα», «είναι το μέσο με το οποίο ο άνθρωπος συνειδητοποιεί την επίδραση του φωτός πάνω στα αντικείμενα. Στη φύση, όμως, όπου τα πάντα είναι πλήρη, δεν υπάρχουν γραμμές: Μόνο όταν πλάθουμε, μόνο τότε σχεδιάζουμε, δηλαδή αποσπούμε τα πράγματα από το χώρο όπου βρίσκονται. Η κατανομή του φωτός δίνει στο σώμα αυτό που βλέπουμε (βλ. H. De Balzac, ό.π., 84).

Συνακόλουθα ο Ντελακρουά παρατηρεί ότι υπάρχουν γραμμές που είναι αφύσικες: Τέτοιες γραμμές είναι η ευθεία, η κανονική ελικοειδής και κυρίως οι δυο παράλληλες. Όταν ο άνθρωπος τις φτιάχνει, τα στοιχεία της φύσης τις ροκανίζουν.

Μια γραμμή μόνη της δεν έχει νόημα. Της χρειάζεται μια δεύτερη για να της δώσει έμφαση και έννοια. Θα ήταν ενδιαφέρον να εξακριβώσει κανείς αν οι κανονικές γραμμές υπάρχουν μόνο στο κεφάλι των ανθρώπων (βλ. E. Ντελακρουά, ό.π., 173).

Το πρόβλημα που τίθεται για το ζωγράφο, σε σχέση με τη χρήση της γραμμής και του τόνου, είναι ότι έχει να επιλέξει ανάμεσα σε δυο διαφορετικές μεθόδους έκφρασης. Ο Wölfflin κάνει λόγο για δυο διαφορετικά είδη αντίληψης, τη γραμμική και την εικαστική.

Η γραμμική αφορά τη ρεαλιστική οριοθέτηση των μορφών, ώστε μέσα απ' αυτό να παρέχεται ένα αίσθημα ασφάλειας στο θεατή. Τα πράγματα στην περίπτωση αυτή εικονίζονται με αληθοφανή τρόπο και αναπαριστούν το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται με απόλυτα αντικειμενικό τρόπο, σύμφωνα τουλάχιστον με τις οπτικές εντυπώσεις που δημιουργούν.

Η εικαστική, αντίθετα, αφορά περισσότερο το προσωπικό και υποκειμενικό, παρά το αντικειμενικό στοιχείο. Οι μορφές συντάσσονται χωρίς αυστηρές οριοθετήσεις (περιγράμματα). Αυτό έχει ως συνέπεια το έργο τέχνης να μην αντιστοιχεί στο συμβατικό σχήμα του αντικειμένου λόγω της ανοιχτής φόρμας του, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στο θεατή να το συμπληρώσει με τη φαντασία του (βλ. H. Wölfflin, ό.π.).

Αν θέλει κανείς να έχει στον πίνακά του βάθος και πλαστική συνοχή, τότε πρέπει να αναπτύξει τις τονικές σχέσεις σε βάρος της γραμμικής αντίληψης. Αν όμως θέλει κίνηση και ρυθμό, πρέπει να δώσει έμφαση στη γραμμική αντίληψη εις βάρος της τονικής. (βλ. H. Wölfflin, ό.π., 81-89 και H. Read, 1984, 81-89).

Όπως αναφέραμε, ανάλογα με το είδος, τη θέση και τη φορά της, η γραμμή αποκτά άλλο νόημα και διαφορετικό συμβολισμό στη σύνθεση του έργου τέχνης.

Η ευθεία π.χ. υποδηλώνει κυριαρχία της χειρονομίας και σταθερότητα κατασκευής και τάξης, που συχνά γίνεται κυρίαρχη στην εποχή μας. Η οριζόντια υποβάλλει ηρεμία και μοιάζει παθητική, γιατί ακολουθεί τη φυσική κίνηση του ματιού μας. Ο Kandinsky (1986, αρ. 2) την παραβάλλει με το κόκκινο χρώμα, την ονομάζει ψυχρή και την παρομοιάζει με το μαύρο χρώμα, σε αντίθεση με την κάθετη, που την θεωρεί ενεργητική και την παρομοιάζει με το λευκό. Η κάθετη υποδηλώνει δυναμισμό και αυστηρότητα, ενώ η διαγώνια είναι γεμάτη ένταση και υποδηλώνει αστάθεια και κίνηση. Η διαγώνια, που παραβάλλεται με το κόκκινο



χρώμα, εκφράζει την άνοδο και τη πτώση, όπως παρουσιάζεται στο άλμα, το χορό κλπ., μεταδίνοντας συγκίνηση στο θεατή.

Γραμμές που κατευθύνουν το βλέμμα προς τα πάνω δημιουργούν συναισθήματα ανάτασης, χαράς και αισιοδοξίας, ενώ, αντίθετα, γραμμές που κατευθύνουν το βλέμμα προς τα κάτω προκαλούν θλίψη, πτώση και απαισιοδοξία. Γραμμές που ανοίγονται προς τα δεξιά είναι γενικά πιο ευχάριστες και πιο ευπρόσδεκτες από αυτές που ανοίγονται προς τα αριστερά. Οι τεμνόμενες ευθείες υποβάλλουν οξύτητα και σύγκρουση και οι τεθλασμένες, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της επιρροής δυνάμεων, οι οποίες ασκούνται πάνω στις γραμμές, υποβάλλουν οξύτητα και ένταση, ανάλογα με την οξύτητα των γωνιών τους.

Όπως επισημαίνεται (βλ. Ο. Κοζάκου – Τσιάρα, ό.π. 25-45) έχει παρατηρηθεί ότι στην τέχνη έντονη είναι η παρουσία της ευθείας γραμμής σε περιόδους όπου επικρατεί ο ορθολογισμός, η τάξη και η αυστηρότητα (αιγυπτιακή τέχνη, ελληνική γεωμετρική τέχνη, βυζαντινή τέχνη, κυβισμός, κονστρουκτιβισμός, αφηρημένη τέχνη, γενικά το κίνημα του μοντερνισμού που εκπροσωπείται από τον όρο «Διεθνές στυλ» κλπ.

Η καμπύλη είναι αντίθετη της ευθείας. Το καμπύλο της σχήμα το χρωστά στην ταυτόχρονη επενέργεια πολλών και διαφορετικών δυνάμεων, που της αλλάζουν φορά με ορισμένο τρόπο. Καθώς η καμπύλη δεν έχει ποτέ κάποια ορισμένη κατεύθυνση και φορά, είναι γι' αυτό μια γραμμή που εκφράζει ταυτόχρονα κίνηση, ελευθερία, ανεμελιά και δυναμισμό.

Η καμπύλη είναι η συνήθης γραμμή που συναντάμε στο φυσικό κόσμο, γι' αυτό και εκφράζει οικειότητα, τρυφερότητα, γλυκύτητα, ανθρώπινη διάσταση κλπ. Προέκταση και ολοκλήρωση του πνεύματος της καμπύλης είναι ο κύκλος, που συμβολίζει την ολότητα και την πληρότητα και αυτό που συνεχίζεται ατέρμονα. Ο κύκλος εκπροσωπεί το λείο, καθώς δεν παρουσιάζει καμιά ακμή, γι' αυτό συμβολίζει τη ζεστασιά, την προστασία, την τρυφερότητα, τη μητρότητα κ.ά. Παραπέμπει στην γη, τον ήλιο ή τη σελήνη και είναι όχημα οικείο και φιλικό, εκφράζοντας συμπυκνωμένο και ολοκληρωμένο συναίσθημα.

Στη διαδρομή της τέχνης έντονη είναι η παρουσία της καμπύλης σε περιόδους που ο άνθρωπος ήταν συμφιλιωμένος με τη φύση και τον εαυτό του και σε περιόδους με σχετικά φιλελεύθερο κοινωνικό πνεύμα (ρομαντισμός, ιμπρεσιονισμός κλπ.). Έντονη είναι ακόμη η παρουσία της στην πρωτόγονη, τη λαϊκή και την παιδική τέχνη.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εξισορρόπησης ανάμεσα στους ρυθμούς της ευθείας και την καμπύλη είναι η τέχνη της κλασικής περιόδου και της Αναγέννησης.

Στην εποχή μας, λόγω της επικράτησης της τεχνοκρατικής αντίληψης και του ορθολογικού πνεύματος, της βίας, της περιθωριοποίησης, της κοινωνικής ρευστότητας, της προσπάθειας για την οικοδόμηση μιας νέας σχέσης με τη φύση και την ανάδειξη της ανθρώπινης διάστασης του κόσμου μας (αθωότητα, γαλήνη, τρυφερότητα κλπ.), επανέρχεται μπορούμε να πούμε σαν νοσταλγία και βαθιά ψυχική ανάγκη ο ρυθμός της καμπύλης στη σύγχρονη τέχνη (βλ. και W. Kandinsky, 1981 και 1986 αρ. 2, P. Klee, χ.χ., Ο. Κοζάκου – Τσιάρα, ό.π., 25-45).

Η γραμμή στην κίνησή της διαγράφει ένα σχήμα. Το σχήμα αυτό είναι συνάρτηση των δυνάμεων που το παράγουν.

Οι αρχαίοι Έλληνες έδιναν τεράστια σημασία στο ξεκάθαρο και απλό σχήμα, χαρακτηρίζοντας «άσχημο» ότι παρεξέκλινε από αυτές τις ιδιότητες.

Ο άνθρωπος δημιούργησε τα δικά του γεωμετρικά και ελεύθερα σχήματα, χρησιμοποιώντας τις γραμμικές σχέσεις. Τα απλούστερα γεωμετρικά σχήματα, όπως το τρίγωνο, το τετράγωνο και ο κύκλος, είναι καθαρά νοητικές κατασκευές, που εκφράζουν μια ορισμένη διεύθυνση και έχουν συγκεκριμένο νόημα και συμβολισμό.

Για παράδειγμα, το τετράγωνο εκφράζει την κάθετη και την οριζόντια, το τρίγωνο τη διαγώνια και ο κύκλος την περιστροφική διεύθυνση. Η κάθετη και η οριζόντια διεύθυνση εκφράζουν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, την όρθια στάση και τη στάση της κατάκλισης. Ο συνδυασμός τους προσφέρει σιγουριά και ασφάλεια, γι' αυτό το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και το αρμονικό του τετράγωνο εκφράζουν γενικά σταθερότητα, ισορροπία, ηρεμία.

Το παραλληλόγραμμο υποβάλλει περισσότερο σταθερότητα και γαλήνη όταν κείται και δυναμισμό, αυστηρότητα, μεγαλοπρέπεια και σε ορισμένες περιπτώσεις αστάθεια όταν βρίσκεται σε κατακόρυφη ανάπτυξη.

Το τετράγωνο είναι ένα τέλειο, ιδιαίτερα συγκεντρωμένο σχήμα που μοιάζει ακίνητο και απόλυτα ισοροπημένο.

Το τρίγωνο, ανάλογα με το μέγεθος των πλευρών του και την οξύτητα των γωνιών του, είναι λιγότερο ή περισσότερο σταθερό, ισοροπημένο, δυναμικό, επιβλητικό κλπ. Το ισόπλευρο τρίγωνο ιδιαίτερα είναι ένα από τα πιο σταθερά σχήματα. Οι οξείες γωνίες του υποβάλλουν οξύτητα, ενώ η διαγώνια διεύθυνση των πλευρών του υποβάλλει αστάθεια, σύγκρουση και αβεβαιότητα και γι' αυτό εκφράζουν ένταση και συγκίνηση.

Ο κύκλος υποδηλώνει ολότητα και πληρότητα. Καθώς στηρίζεται σε μια ολοκλήρωση της περιστροφικής κίνησης, παραπέμπει στους κυκλικούς λαϊκούς χορούς<sup>16</sup> με την περιστροφική διεύθυνση και στις ζεστές και τρυφερές ανθρώπινες σχέσεις, στον άρρηκτο δεσμό μεταξύ μητέρας και παιδιού, στον ήλιο, το φεγγάρι και τους πλανήτες.

Ο Croce, αναφερόμενος στο θέμα, σχολιάζει ότι η ωραιότητα των γεωμετρικών σχημάτων συναρτάται με τη φυσική αισθητική, δηλαδή την ιδέα του ωραίου μέσα στη φύση, που αναπτύχθηκε ως θεωρία. Όμως, ως γεωμετρικά σχήματα, οι έννοιες του τριγώνου, του τετραγώνου, του κύκλου κλπ., δεν είναι ούτε όμορφες ούτε άσχημες, επειδή ακριβώς είναι έννοιες. Αν, αντίθετα, αναφερόμαστε σε σχήματα που έχουν καθορισμένες γεωμετρικές μορφές, αυτές είναι όμορφες ή άσχημες, όπως και κάθε φυσικό γεγονός, ανάλογα με τους ιδανικούς δεσμούς με τους οποίους τοποθετούνται. Είπαν μερικοί ότι ωραία γεωμετρικά σχήματα είναι εκείνα που τείνουν προς τα πάνω και μας δίνουν την εικόνα της σταθερότητας και της δύναμης. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει. Δεν μπορούμε όμως ν' αρνηθούμε πως και τα σχήματα εκείνα που μας δίνουν την έννοια της αστάθειας και της σύνθλιψης δεν μπορούν να μας δώσουν την έννοια της ομορφιάς, όταν ακριβώς το θέμα τους είναι η αστάθεια και η σύνθλιψη (βλ. B. Croce, ό.π., 95-96).

Αξίζει, τέλος, στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε τις διακηρύξεις του Πλάτωνα για τις αισθητικές μορφές. Όπως είναι γνωστό, ο Πλάτωνας αναφέρθηκε στην ομορφιά των σχημάτων που γίνονται με τον τόρνο, το χάρακα ή το τρίγωνο (κανονικά γεωμετρικά σχήματα ως συνδυασμός ευθείας και καμπύλης). Οι διακηρύξεις αυτές είχαν απήχηση ακόμη και σε ένα μέρος της μοντέρνας τέχνης (γεωμετρική αφαίρεση).

Είναι γεγονός ότι στην ιστορία της τέχνης πολλά έργα στηρίχθηκαν στη κρυφή γεωμετρία των καθαρών σχημάτων. Στην αρχαία Ελλάδα π.χ. υπήρχε το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και η έννοια της χρυσής τομής. Στην Αναγέννηση οι ζωγράφοι εκείνοι που κυρίως απεικόνιζαν θρησκευτικά θέματα, προτιμούσαν σχήματα με κάποιο θρησκευτικό συμβολισμό. Αυτή την περίοδο ήταν συνήθης πρακτική να προσδιορίζουν οι αριθμοί τη σχέση μεταξύ των τμημάτων ενός πίνακα και να του δίνουν συμβολικές διαστάσεις. Ορισμένοι αριθμοί μάλιστα σχετικοί με θρησκευτικά δόγματα ή γεγονότα έχαιραν ιδιαίτερης προτίμησης, όπως π.χ. ο αριθμός 3, ο οποίος συμβόλιζε την Αγία Τριάδα, ο 5 τις πληγές του Χριστού και ο 7 τις μέρες της δημιουργίας. Το τρίγωνο, ιδιαίτερα, που στηρίζεται στον αρ. 3, ήταν ένα από τα σημαντικότερα χριστιανικά σύμβολα. Για το λόγο αυτό δυο από τα σπουδαιότερα θέματα της Καινής Διαθήκης, η Γέννηση και θάνατος του Χριστού («Η Παναγία με το βρέφος» και η «Σταύρωση») απεικονίζονται συχνά σε τριγωνικές συνθέσεις, ώστε να τονιστεί η πνευματική τους σημασία. Μερικές φορές για το πρώτο θέμα χρησιμοποιήθηκε και η κυκλική σύνθεση.

Γενικά, οι αναγεννησιακοί ζωγράφοι, που ήθελαν να εκφράσουν μια σταθερή θρησκευτική πίστη, χρησιμοποιούσαν κατά κανόνα τα σταθερά και στατικά γεωμετρικά σχήματα (τρίγωνο, ορθογώνιο κλπ.).

---

<sup>16</sup> Στο χορό ιδιαίτερα, ως προς την κίνηση, υπάρχουν και άλλοι συμβολισμοί. Η κίνηση προς τα πάνω του προεξάρχοντος του χορού ακολουθεί το νόημα της κατακορύφου. Γι' αυτό εκφράζει ανάταση, λεβεντιά και περηφάνια. Στον κλασικό χορό με τις συχνές εξάρσεις προς τα πάνω εκφράζεται ο πόθος του ανθρώπου ν' απογειωθεί, να νικήσει την υλική του υπόσταση, ενώ στο μοντέρνο με τις συχνές πτώσεις εκφράζεται περισσότερο η γήινη και ανθρώπινη φύση του (βλ. και R. Arnheim, 1999).

Αντίθετα, οι ζωγράφοι του μανιερισμού, του μπαρόκ και της αμφισβήτησης, που άρχισε να αναπτύσσεται στους καλλιτεχνικούς κύκλους από τις διάφορες επιστημονικές παρατηρήσεις και ανακαλύψεις (π.χ. οι παρατηρήσεις του Γαλιλαίου) χρησιμοποιούσαν συνήθως την πλαγιότητα, την ασυμμετρία και τη ρευστότητα. Ας θυμηθούμε π.χ. τις διαγωνίες ή τις καμπυλόγραμμες συνθέσεις του Τιντορέτο στα έργα του «Ο μυστικός Δείπνος», «Η γέννηση του Γαλαξία» κ.ά., που υποβάλλουν την ένταση και την αίσθηση της αέναης κίνησης στην επιφάνεια ή το βάθος του πίνακα, προϊδεάζοντας για τις ιδέες του Γαλιλαίου, ο οποίος ύστερα από μερικά χρόνια περιέγραψε την κίνηση των πλανητών, συσχετίζοντάς την με το χώρο και το χρόνο (βλ. και S. Kent, ό.π., 16-24 και R. Arnheim, 1999).

Στη νεότερη τέχνη έχουμε δυο παραδείγματα ζωγράφων που χρησιμοποίησαν σε συνθέσεις τους τριγωνική διάταξη. Ο Σεζάν οργάνωσε μια σειρά από σπουδές με θέμα «Λουόμενες» πάνω στο ισόπλευρο τρίγωνο. Επίσης, ο Πικάσο στο μνημειώδες έργο του «Γκουέρνικα», θέλοντας, μέσω της νέας αισθητικής και του νέου πλαστικού κώδικα, να ασκήσει την κριτική του στην τέχνη της εποχής του, χρησιμοποίησε τον κώδικα του γωνιώδους, του επιθετικού κατακερματισμού της φόρμας και τη σκόπιμη ολιγοχρωμία. Ο συμβολισμός στο έργο αυτό – ο Πικάσο το θεωρεί ως το μοναδικό συμβολικό του έργο – κατακρίνει τον πόλεμο και την τυφλή βία και υπερασπίζεται έναν ανυπεράσπιστο λαό (βλ. και A. Βαλαντέν, 1993 και M. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991).

### 9.12.3 Ο χώρος στο ζωγραφικό έργο

Ο χώρος, ως τρίτη διάσταση και οι άλλες διαστάσεις που μπορεί να πάρει στη σύνθεση του έργου, παίζουν μεγάλο ρόλο στη μορφή, το περιεχόμενο και την έκφρασή του. Από μέρους του ζωγράφου θα πρέπει να παρθούν κρίσιμες αποφάσεις ως προς τις σχέσεις της μορφής με το φόντο. Ο ζωγράφος μπορεί π.χ. να τοποθετήσει τη μορφή σ' ένα αβαθές πεδίο, δηλαδή σε μια επίπεδη επιφάνεια δυο διαστάσεων ή μπορεί να προσπαθήσει να αναπαραστήσει στο έργο του την τρίτη διάσταση. Ο τρισδιάστατος χώρος του ζωγράφου αναπαριστά τον πραγματικό κόσμο που γνωρίζουμε όλοι από τη φυσική εμπειρία του κόσμου που διαθέτουμε. Η εμπειρία αυτή, ωστόσο, μας πληροφορεί ότι αυτό δεν εξαντλείται μόνο στις διακρίσεις μεταξύ χωρικών ποιοτήτων (επιπεδότητας και βάθους), αλλά σχετίζεται και με τις διαστάσεις του χώρου σε σχέση με το χρόνο (χωρόχρονος).

Όπως σημειώνει σχετικά ο Kandinsky, ο ζωγράφος έχει στη διάθεσή του διάφορα μέσα, για να διατηρήσει την υλική επιφάνεια στο έργο του, για να σχηματίσει δηλαδή μια ιδεατή επιφάνεια, που να μη προσδιορίζεται μόνον ως επίπεδη, αλλά να παραπέμπει και στην έννοια του τρισδιάστατου χώρου. Τέτοια μέσα είναι η λεπτότητα και το πάχος της γραμμής, η τοποθέτηση της φόρμας πάνω στην επιφάνεια, η τομή μιας φόρμας από μian άλλη κ.ά. Με τα μέσα αυτά μπορεί να αποδώσει τη σχεδιαστική έκταση του χώρου.

Παρόμοιες δυνατότητες παρέχει το χρώμα, με την κατάλληλη χρήση του οποίου μπορεί ένα θέμα να προβάλλεται ή να απωθείται ή ακόμα να μεταβάλλεται ολόκληρο το έργο σ' ένα αιωρούμενο όν.

Η προοπτική, ως όρος της αισθητικής, θεωρείται ένα σύστημα, για να απεικονίζεται ο τρισδιάστατος χώρος και τα πράγματα που ανήκουν σ' αυτόν, όπως τοποθετούνται σε μια τρισδιάστατη επιφάνεια (ζωγραφικός χώρος), Βάση κάθε προοπτικής, από τις διαφορετικές που έχουν αναπτυχθεί, είναι πάντοτε ο τρόπος απόδοσης των οπτικών αλλοιώσεων που ισχύουν στον εξωτερικό κόσμο.

Όταν το «σημείο οράσεως» ορίζεται από τα πάνω προς τα κάτω έχουμε τη λεγόμενη «προοπτική του πουλιού». Όταν, αντίθετα, ορίζεται από τα κάτω προς τα πάνω έχουμε την «προοπτική του βατράχου». Υπάρχει ακόμη η προοπτική που διαμορφώνεται από τη βαθμιαία χαλάρωση της έντασης του φωτός, όπως και η προοπτική, η οποία βασίζεται στην παράταξη των χρωμάτων από το σκουρότερο στο ανοιχτότερο ή από το θερμότερο στο ψυχρότερο και αντίστροφα (ατμοσφαιρική προοπτική). Τέλος, η «αντίστροφη προοπτική» συνιστά μian ανατροπή των οπτικών εντυπώσεων και τη εμπειρίας μας. Με τις αλλοιώσεις που επέρχονται στην αναπαράσταση των χωρικών σχέσεων ανατρέπονται τα στοιχεία της οπτικής ε-

μπειρίας, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αποξενωτική εξωπραγματική ζωγραφική έκφραση (μεσαιωνική ζωγραφική) (βλ. και Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, ό.π., 72).

Όπως αναφέραμε, στην ιστορία της τέχνης έχουν αναπτυχθεί τρία κύρια είδη συνθετικής διάταξης του χώρου:

α) Ο δισδιάστατος χώρος της πρώιμης τέχνης, που παρουσιάζει ουσιαστικά ένα πλαίσιο κατακόρυφων και οριζόντιων, τοποθετημένων παράλληλα προς το μετωπικό επίπεδο με την ελάχιστη δυνατή ένταση.

β) Η ισομετρική προοπτική, που επιστρώνει αυτές τις θεμελιώδεις συντεταγμένες σε μια ή δυο σειρές παραλλήλων, προσανατολισμένων προς τις συντεταγμένες.

γ) Η κεντρική προοπτική, που επιστρώνει τις μετωπικές κατακόρυφες και οριζόντιες με ένα σύστημα συγκλινουσών δεσμίδων, δημιουργώντας έτσι ένα εστιακό κέντρο και προμηθεύοντας ένα ολόκληρο φάσμα γωνιών.

Σχολιάζοντας αυτό το τελευταίο είδος προοπτικής, που είναι στενά συνυφασμένο με την ιστορική εξέλιξη της ευρωπαϊκής τέχνης, θα επισημαίναμε το γεγονός ότι η κεντρική προοπτική συνεχίζει και σήμερα ακόμα ν' απασχολεί τους καλλιτέχνες, κυρίως ως προς τις τρεις πλευρές που μπορεί να εκφράσει. Για την εντυπωσιακή της ρεαλιστική εικόνα του φυσικού χώρου, για την πλούσια και εκλεπτυσμένη συνθετική της διάταξη και για τη σύλληψη ενός συγκλινόντος κόσμου, μέσα από τις συγκεκριμένες προοπτικές συμβάσεις.

Το θέμα αυτό μας απασχολεί και για έναν επιπλέον λόγο στην εργασία μας: Η προοπτική αυτή, με την επικίνδυνη σαγήνη της μηχανικής αναπαραστατικής πιστότητας που παρουσιάζει, τροφοδότησε την ισχυρή περί ρεαλισμού αντίληψη στη Δυτική ζωγραφική, που επηρέασε γενικότερα και την εικονογραφική έκφραση.

Ως γνωστό, η ρεαλιστική διάσταση της κεντρικής (γεωμετρικής προοπτικής) αναπτύχθηκε κυρίως από τους καλλιτέχνες της Αναγέννησης που την επινόησαν. Όπως όμως φαίνεται από την ιστορία της τέχνης, αρκετοί καλλιτέχνες πριν και μετά την Αναγέννηση επέδειξαν διάθεση να αποκλίνουν από τους κανόνες μιας τέτοιας προοπτικής, επειδή αυτοί οδηγούσαν σε άσχημες παραμορφώσεις και μη ευπρόσδεκτους εξαναγκασμούς στην απόδοση του θέματος, όταν εφαρμόζονταν μηχανικά.

Αυτή η προσπάθεια συνεχίστηκε για αρκετό διάστημα. Μπορούμε να πούμε ότι με τα κινήματα του μοντερνισμού οδηγηθήκαμε σε μια νέα αντίληψη της προοπτικής απόδοσης του χώρου και σε μια νέα προσπάθεια να διευρυνθούν τα όρια του χώρου της εμπειρίας στο χώρο της ψυχολογίας και της μοντέρνας φυσικής (βλ. R. Arnheim, 1999, 310, 326-327).

Αναφερόμενοι στα θέματα αυτά επιβάλλεται να ξεκαθαρίσουμε ότι κάνουμε λόγο βασικά για δυο διαφορετικά είδη αντίληψης και έκφρασης του χώρου, την αισθησιαρχική ή αισθητηριακή και νοησιαρχική.

Η αισθητηριακή αντίληψη παραπέμπει στον αισθητηριακό χώρο, και είναι η άποψη που σχηματίζουμε για το χώρο σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, θεωρώντας τον από μια ορισμένη σταθερή θέση, π.χ. από ένα παράθυρο, όπως περίπου μπορεί να τον καταγράψει μια φωτογραφική μηχανή. Η ελληνική και ρωμαϊκή ζωγραφική στις όψιμες περιόδους της, καθώς και οι περισσότερες σχολές της δυτικής ζωγραφικής μετά την Αναγέννηση έχουν απεικονίσει το χώρο σύμφωνα μ' αυτή την αντίληψη.

Το γραμμικό προοπτικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στις παρατηρήσεις του χώρου (π.χ. στις παρατηρήσεις ότι τα αντικείμενα που απομακρύνονται προς τον ορίζοντα μικραίνουν, οι παράλληλες γραμμές τους συγκλίνουν κλπ.), δημιουργεί την ψευδαίσθηση της τρίτης διάστασης και την οπτική απάτη του αισθητηριακού χώρου, που ξεκίνησε από την παρατήρηση και υπερτονίστηκε σε κάποια χρονική περίοδο, κυριαρχώντας ως απόλυτο σχεδόν εικαστικό στοιχείο της καλλιτεχνικής δημιουργίας στη Δυτική τέχνη.

Ο νοησιαρχικός χώρος, αντίθετα, συνιστά μια πολυδιάστατη απεικόνιση του χώρου, η οποία δεν βασίζεται τόσο στην αισθητηριακή αντίληψη όσο στη γνωστική εμπειρία του κόσμου και τη λειτουργία της νόησης. Τα μικρά παιδιά και οι πριμιτίφ καλλιτέχνες δίνουν χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της αντίληψης: Παρουσιάζουν το χώρο και τα αντικείμενα όχι όπως τα βλέπουν, αλλά όπως τα ξέρουν και με ένα τέτοιο τρόπο ώστε να προβάλλονται όσο το δυνατόν πληρέστερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα.

Αυτό το γεγονός υπονοεί ότι η απόδοση του χώρου είναι κατά βάση υποκειμενική και όχι αντικειμενική έννοια για το ζωγράφο, το ίδιο και η έννοια της κλίμακας, σύμφωνα με την οποία μπαίνουν τα στοιχεία του πίνακα, είτε βάσει της συναισθηματικής σημασίας είτε βάσει της αφηγηματικής σπουδαιότητας που αυτά μπορεί να έχουν μέσα στη σύνθεση του έργου (προοπτική του ενδιαφέροντος).

Η αντίληψη αυτή επεκράτησε σε κάποια φάση των περισσότερων πολιτισμών. Για παράδειγμα, στην αρχαία αιγυπτιακή και κρητική ζωγραφική παριστάνεται το κεφάλι και τα πόδια της μορφής σε πλάγια όψη (προφίλ), ενώ το μάτι και ο κορμός σε μετωπική. Επίσης, στην ινδική, ισλαμική και προαναγεννησιακή ευρωπαϊκή ζωγραφική οι κατακόρυφες φόρμες ζωγραφίζονται σαν να τις έβλεπε κάποιος από το επίπεδο του εδάφους, ενώ τα οριζόντια επίπεδα, πάνω στα οποία τοποθετούνται οι οριζόντιες φόρμες, ζωγραφίζονται σαν να τις έβλεπε κάποιος από ψηλά.

Στις βυζαντινές εικόνες το χρυσό φόντο δεν παραπέμπει σε καμιά προοπτική απόδοση, αλλά προσδίδει σ' αυτές μεγαλείο και εσωτερικό φως στη ζωγραφική τους απόδοση. Ταυτόχρονα, η κατάργηση στις εικόνες κάθε αίσθησης τρίτης διάστασης επιτρέπει στις μορφές των ιερών προσώπων να κατοικήσουν σ' έναν εντελώς πνευματικό χώρο. Οι φωτοσκιάσεις για το πλάσιμο των μορφών είναι ίσως οι μόνες που δηλώνουν την έντονη φυσική παρουσία τους. Στην βυζαντινή εικόνα, όχι μόνο δε λειτουργεί καμιά προοπτική συνίζηση, αλλά, αντίθετα, λειτουργεί μια αντίστροφη προοπτική απόδοση του χώρου. Παρ' όλα αυτά, οι καθαρά νοητικές αυτές κατασκευές δεν εμποδίζουν καθόλου την έκφραση του ζωγράφου.

Η νοησιαρχική μέθοδος γενικά δημιουργεί την εντύπωση ότι τα αντικείμενα και ο χώρος που τα περιβάλλει έχουν συμπιεστεί σ' ένα αβαθές επίπεδο, το οποίο εκτείνεται πίσω από το πρώτο πλάνο του πίνακα.

Ο Πωλ Σεζάν ήταν ο πρώτος καινοτόμος ζωγράφος του 19<sup>ου</sup> αιώνα που επιπεδοποίησε τον καθιερωμένο αναγεννησιακό χώρο του πίνακα, ανασηκώνοντάς τον και δίνοντας κλίση στα οριζόντια επίπεδα, ώστε αυτά να φαίνονται ότι ωθούν τα αντικείμενα και τις επιφάνειες προς το πρώτο πλάνο, δηλαδή προς το μέρος του θεατή.

Αυτό αναπτύχθηκε περισσότερο από τους κυβιστές ζωγράφους. Στον κυβισμό δεν εμφανίζονται μόνο οι συνιστώσες των πραγμάτων, αλλά και κάθε επίπεδο του αντικειμένου μαζί με το άμεσο περιβάλλον του. Με τη μορφοποίηση και παρουσίαση όλων των επιφανειών και των όψεων της δομής του αντικειμένου σ' αυτό το πλαίσιο αποδόθηκε μια πιο σύνθετη και πολυεδρική εντύπωση των πραγμάτων στο χώρο.

Σε μερικά μεταμοντέρνα κινήματα, όπως π.χ. στο κίνημα της Pop Art, υπάρχει ένας συνδυασμός των δυο αυτών διαφορετικών μεθόδων προσέγγισης και απόδοσης των μορφών σε σχέση με το χώρο, την εμπειρία του κόσμου, το συναίσθημα, τη γνώση και τη λειτουργία της νόησης.

Η τροχιακή (προοπτική) απόδοση των μορφών του σχεδίου στην Αναγέννηση είχε ως στόχο να συγκρατήσει την προσοχή του θεατή στο πλαίσιο του πίνακα. Αντίθετα, ο διευρυμένος χώρος της εικόνας στα αφηρημένα έργα του 20<sup>ου</sup> αιώνα είχε ως στόχο να κατευθύνει το βλέμμα του θεατή προς τα έξω, ενώ την ίδια ώρα τα σχήματα και τα χρώματα του έργου φαίνεται να εισβάλλουν προς την πλευρά του (βλ. και Πάπυρος - Larusse - Britannika, ό.π., 135, E. H. Gombrich, 1995, 30, A. Cole, ό.π., 8, R. Arnheim, 1999, 130-137, J. Welton, ό.π., 6, H. Read, 1986).

Αυτό που προσέδωσε η Αναγέννηση στην προοπτική, συμβαδίζοντας με την επιστημονική πρόοδο που άρχισε να σημειώνεται σταδιακά, είναι ότι κωδικοποίησε τη λύση ενός προβλήματος που είχε ήδη ερευνηθεί από τους ζωγράφους με διαισθητικό τρόπο. Φυσικά, όπως σχολιάζεται, ο «μαθηματικά οργανωμένος, άπειρος, ομοιογενής, ιστροπικός χώρος της προοπτικής του Αλμπέρτι, δεν ανταποκρίνεται αναγκαία σε καμιά αντικειμενική αλήθεια». Η προοπτική αυτή στηρίχθηκε στην ιδέα της προοπτικής πυραμίδας και στο φανταστικό προβολικό επίπεδο που την τέμνει κάθετα σ' ένα σημείο. Έχει σημασία η κριτική που ασκεί σ' αυτό το είδος της προοπτικής ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, ο οποίος διαβλέπει τους περιορισμούς αυτού του συστήματος, παρατηρώντας ότι στηρίζεται σε συγκεκριμένους όρους, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται στην αλήθεια, καθώς προϋποθέτουν ότι:

- α) ο θεατής είναι μονόφθαλμος
- β) το μάτι είναι ακίνητο, και
- γ) ο θεατής θα πρέπει να σταθεί στην ίδια θέση που στάθηκε ο ζωγράφος για να ζωγραφίσει το έργο του.

Κατά το Λεονάρντο, η ορθή προοπτική οφείλει να εγγράψει τις προοπτικές αλλοιώσεις των αντικειμένων μέσα σε μια ημισφαιρική επιφάνεια. Κάτι ακόμη πιο ενδιαφέρον είναι η παρατήρησή του ότι η φυσική αντίληψη του χώρου, όπου παρεμβαίνει προσδιοριστικά ο παράγοντας χρόνος, δεν μπορεί να ερμηνευτεί σωστά ούτε με τη γραμμική προοπτική ούτε με τη σφαιρική που προτείνει ο ίδιος. Προτείνει ως λύση το σχεδιασμό μιας σειράς διαδοχικών αποσπασματικών εικόνων ενός χώρου, βάζοντας έτσι στον προβληματισμό του μια τέταρτη διάσταση, τη διάσταση του χρόνου στη προοπτική απόδοση. (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, 88, 197 και Α. Cole, ό.π., 24).

Όμως, το θέμα της απόδοσης του χώρο ήταν για τους ζωγράφους μια ανάγκη διαχρονική στην οποία δόθηκε με μεγάλη ποικιλία λύσεων και ερμηνειών, ανάλογα με τις εκφραστικές προθέσεις του ζωγράφου.

Μετά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, το θέμα της προοπτικής απόδοσης του χρόνου παίρνει μιαν άλλη διάσταση στη ζωγραφική με τις θεωρίες της μοντέρνας φυσικής σχετικά με το χώρο και το χρόνο. Με τη θεωρία της σχετικότητας, και συγκεκριμένα, με την έννοια του χωρόχρονου δίνεται μια νέα ερμηνεία στο χωρικό ταυτόχρονο.

Στα κινήματα του μοντερνισμού, όπως ο κυβισμός, που συμπίπτουν χρονικά με τη διατύπωση της θεωρίας της σχετικότητας, αποδίδεται εικαστικά η έννοια του χωρικού ταυτόχρονου με την απόδοση όλων ταυτόχρονα των όψεων του αντικειμένου σε μια φόρμα.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι Πικάσο και Αϊνστάιν, στο χώρο της τέχνης και της επιστήμης αντίστοιχα, εγγράφουν το ολικό πνεύμα και την ταυτόχρονη λειτουργία των φαινομένων του κόσμου μας, δίνοντας μιαν εντελώς νέα ερμηνεία σ' αυτό το πρόβλημα. Ειδικά ο Πικάσο, παρουσιάζοντας σε μια φόρμα την ταυτόχρονη αναπαράσταση εντελώς διαφορετικών όψεων του αντικειμένου, όλων των όψεων δηλαδή που συνολικά απαρτίζουν το εικονιζόμενο αντικείμενο, καταρρίπτει την αντίληψη που επέβαλαν οι ιμπρεσιονιστές για την απόδοση της χρονικής αλληλουχίας με διαδοχικές στατικές αναπαραστάσεις, κάτι που, όπως είδαμε, ήταν μια ιδέα που ξεκίνησε από το Λεονάρντο (βλ. και Α. Miller, 2002, 319).

Το κυβιστικό κίνημα (1907-1914) προσπάθησε να δημιουργήσει μια νέα πιο πειστική πραγματικότητα. Χαρακτηριζόταν από μια επαναστατική αντίληψη για το χώρο, επιδιώκοντας να δημιουργήσει μιαν αίσθηση σταθερότητας και βάθους, παρά να καθρεφτίσει τη φύση. Η αίσθηση αυτή είχε σχέση με τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται συνήθως το χώρο, η οποία, σύμφωνα με τους κυβιστές, προσδιορίζεται από μνήμες αφής και κίνησης, καθώς και από οπτικά στοιχεία. Μ' αυτό τον τρόπο, η γραμμική προοπτική αντικαταστάθηκε από μια προοπτική που εμπεριέχει την κίνηση και τέμνει το χώρο με γεωμετρικά επίπεδα, που δείχνουν όλες τις πλευρές του αντικειμένου ταυτόχρονα.

Η μη ευκλείδεια γεωμετρία της σύγχρονης επιστήμης βρίσκει, μια πρώτη απόκρισή της στους μη ευκλείδειους χώρους του Σεζάν και των κυβιστών, στους οποίους αναφερθήκαμε. Παράλληλα, το 1910, ο Kandinsky με την πρώτη του αφηρημένη ακουαρέλα προτείνει μια εικαστική διατύπωση του χώρου της σύγχρονης φυσικής: ο ζωγραφικός χώρος μεταβάλλεται σ' ένα τμήμα του απείρου, όπου επενεργούν δυνάμεις σε διαρκή αλληλεπίδραση (βλ. Α. Cole, ό.π., 52 και Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, 88-89).

Στην απόδοση του χώρου, εκτός από τα μορφοπλαστικά στοιχεία του σχεδίου, παρεμβαίνει φυσικά και το χρώμα. Στη ζωγραφική, όπως και στον πραγματικό κόσμο, το φως και η σκιά μάς αποκαλύπτουν τις επιφάνειες και τη μορφή των αντικειμένων. Για να μιμηθούν την πραγματικότητα οι ζωγράφοι, παράλληλα με τη γραμμική προοπτική, χρησιμοποίησαν και την ατμοσφαιρική ή αιθέρια προοπτική, που μιμείται την επίδραση της ατμόσφαιρας στα πράγματα. Ο Λεονάρντο, στη νοητική εικόνα των παλιών ζωγράφων, με τις ιδέες του για την ατμοσφαιρική προοπτική προσθέτει εντονότερα και πληρέστερα στην έννοια της φυσικής εμπειρίας.

Παράλληλα οδηγεί τη σκέψη του ζωγράφου μέσα από ένα άλλο δρόμο και του δημιουργεί προϋποθέσεις για μια προσωπική ερμηνεία του κόσμου. Το φως για το Λεονάρντο γίνεται όργανο που αποκαλύπτει στην όραση, το θέαμα του κόσμου, αλλά, ταυτόχρονα, και ενέργεια που πληροί το χώρο και τον εμψυχώνει.

Η φυσική παρατήρηση αποκαλύπτει στο ζωγράφο τις μεταμορφώσεις του φωτός, ανάλογα με τη θέση του ήλιου και τη σύσταση της ατμόσφαιρας, οδηγώντας τον να ερμηνεύσει την παλμική δόνηση που διατρέχει το χώρο. Μέσα στο φως καμιά μορφή δεν μένει αναλλοίωτη. Η ποιότητα της ατμόσφαιρας, η μοριακή της πυκνότητα, οι συνθήκες του φυσικού φωτός και η απόσταση από το μάτι προσδιορίζουν το βαθμό καθαρότητας και ευκρίνειας ενός στοιχείου στο χώρο. Τα μακρινά αντικείμενα στο φως εξαυλώνονται και γίνονται αιθέρια. Ανάλογες αλλοιώσεις υφίστανται και τα χρώματα (βλ. J. Welton, *ό.π.*, 15 και M. Λαμπράκη – Πλάκα, *ό.π.*, 199-201, A. Cole, *ό.π.*, 28).

Τέλος, μια άλλη διάσταση του χώρου θεωρείται η ψυχολογική. Όπως αναφέραμε, ένα παράδειγμα χρησιμοποίησης του χώρου με ψυχολογικές προεκτάσεις είναι η ζωγραφική του Μαξ Μπέκμαν. Ο τρόπος χρήσης του χώρου, οι παραμορφώσεις, οι τολμηρές προοπτικές ανατροπές, η ψυχολογία των χρωμάτων, όλα αφηγούνται και προσθέτουν στην έννοια του φωτός τον εσωτερικό κόσμο, τις συγκρούσεις και τα πάθη της ψυχής. Στα έργα του Μπέκμαν αυτός ο ψυχολογικός χώρος αποτελεί κυρίαρχο εκφραστικό στοιχείο. Αυτό, στην περίπτωση του, προήλθε από τις τραυματικές εμπειρίες του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, από τον οποίο βγήκε βαθιά απογοητευμένος και μόνιμα φοβισμένος. Στο μέτωπο που βρισκόταν περιέγραφε το μαύρο ουρανό, το φωτισμένο από τις εκρήξεις των οβίδων, ως «ένα κενό, αδιάφορο και παράλογο χώρο». Στους πίνακές του ο ψυχολογικός χώρος συμπιέζει και παραμορφώνει τα αντικείμενα και τις μορφές, που βρίσκονται εγκλωβισμένες χωρίς καμιά ζωτικότητα και ενέργεια (βλ. A. Cole, *ό.π.*, 50).

Με τις ίδιες περίπου προθέσεις έγιναν ανάλογες κινήσεις και από άλλους σύγχρονους με το Μπέκμαν καλλιτέχνες άλλων τεχνών<sup>17</sup>.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο σύγχρονος καλλιτέχνης βρίσκεται ενώπιον ενός πολυδιάστατου, πολυδύναμου και πολυσήμαντου χώρου, που συμπυκνώνει μαζί με τη γραμμική και πλαστική του απόδοση την κίνηση και το χρόνο, τη φυσική εμπειρία του φωτός και την ψυχολογία των μορφών.

Σχολιάζοντας τα παραπάνω, θέλουμε να παρατηρήσουμε ότι η εμμονή σε δόγματα και μονομερείς αντιλήψεις ζημιώνει την έκφραση του ζωγράφου. Για μια ζωντανή και εκφραστική ζωγραφική οι μονομέρειες που επιβάλλονται από τα διάφορα συστήματα μπορεί να αποδειχθούν καταστροφικές για την έκφραση της δημιουργικότητάς του. Γι' αυτό απαιτείται ευέλικτο, ανοιχτό, δημιουργικό και συνδυαστικό πνεύμα, που παρέχει ένα ευρύ εκφραστικό ορίζοντα, με επιλογές ικανές να ερμηνεύσουν και να εκφράσουν πολύπλευρα τόσο τον κόσμο της οπτικής και πολυαισθητηριακής του εμπειρίας όσο και τον κόσμο της φαντασίας, της νόησης, των συναισθημάτων και της βαθύτερης γνώσης του, τον κόσμο του πνεύματος, της νοητικής και ψυχικής λειτουργίας και τον κόσμο της ύλης.

Συνεπώς, ο ζωγράφος έχει, σε σχέση με το χώρο, πολλά μέσα στη διάθεσή του για να εκφράσει κατά τον τρόπο του τη μορφή και το νόημα του έργου του, μέσα από ένα συνδυασμό εμπειριών, εντυπώσεων, νοητικών κατασκευών κλπ., όπως του υπαγορεύει το πνεύμα, το συναίσθημα και ολόκληρη η ύπαρξή του. Όλα τα μέσα που έχει στη διάθεσή του για την απόδοση του χώρου διευρύνουν το χώρο του ζωγράφου. Αυτά τα μέσα είναι στην πραγματικότητα μέσα πνευματικής τάξης ήδη από την εποχή της Αναγέννησης μέχρι τη σύγχρονη εποχή (βλ. και P. Klee, 1989, 49, τ. 1.)

---

<sup>17</sup> Στην ταινία του Ρόμπερτ Βίνε «Το εργαστήρι του δόκτορα Καλιγκάρι (1919-1920) τα σκηνικά των Χ. Βαρμ, Β. Ράιμαν και Β. Ρόριχ λειτουργούσαν ως αντανάκλασεις διαφόρων ψυχικών καταστάσεων. Ο χώρος στον οποίο διαδραματιζόταν η υπόθεση της ταινίας ήταν τα σκοτεινά βάθη της ψυχής, πάνω σ' ένα εφιαλτικό σενάριο. Η αρχιτεκτονική με τα αιχμηρά γωνιώδη επίπεδα, την τολμηρή προοπτική και τα επικίνδυνα γεμμένα πλάνα υπεβάλλαν ένα περίεργο, θλιβερό και ταυτόχρονα εχθρικό ψυχολογικό περιβάλλον (βλ. A. Cole, *ό.π.*, 51).

#### 9.12.4 Η κίνηση ως στοιχείο έκφρασης του ζωγραφικού έργου

Η κίνηση για την οποία γίνεται λόγος, είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της έκφρασης του ζωγραφικού έργου, αν και το στοιχείο αυτό παρουσιάζεται συχνά ως στατικό και μονοδιάστατο.

Ο Χάιντεγκερ παρατηρεί ότι «μέσα στο έργο τέχνης αναγνωρίζουμε μάλλον ένα γίνεσθαι, παρά μια ηρεμία. Εάν η ηρεμία του έργου τέχνης περιλαμβάνει την κίνηση, μπορεί να υπάρξει μια ηρεμία ως ενδόμυχη συνάθροιση της κίνησης, άρα ανώτατη κινητικότητα» (βλ. Μ. Χάιντεγκερ, 1986, 81).

Αιώνες πριν από τον κινηματογράφο οι ζωγράφοι προσπάθησαν να δώσουν στα έργα τους την αίσθηση της κίνησης. Αυτό το πετύχαιναν με διάφορους τρόπους, όπως π.χ. με μια ορισμένη διάταξη των γραμμών και των σχημάτων, των τονικών διαβαθμίσεων και του χρώματος, ώστε να οδηγήσουν το βλέμμα του θεατή πάνω στη ζωγραφική επιφάνεια, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό τη χωροχρονική διάσταση και την έννοια του ρυθμού. Έτσι συχνά στην παγκόσμια ιστορία της τέχνης συναντούμε αφηγήσεις, οι οποίες εξελίσσονται σε αλληπάλλληλα επεισόδια, που περιλαμβάνονται σε μια πολυσύνθετη εικόνα. Καθένα από τα επεισόδια αυτά αποτελεί μέρος της διάρθρωσης της σύνθεσης και παραπέμπει στην κίνηση και τη χρονική ακολουθία της αφήγησης.

Η προσέγγιση αυτή, όπως τη συναντούμε στην αιγυπτιακή, ελληνική, ρωμαϊκή, ιαπωνική και άλλες τέχνες<sup>18</sup>, μπορούμε να πούμε ότι πέρασε στις μέρες μας και στα κόμικς, που εκφράζονται μέσα από ανάλογα διαδοχικά γεγονότα, τα οποία αφηγούνται μια ιστορία.

Σύμφωνα μ' αυτήν, η απόδοση του χρόνου και του ρυθμού μπορεί να γίνει με δυο βασικούς τρόπους: με τη δημιουργία μιας σπονδυλωτής σύνθεσης μέσα από την παράταξη διαδοχικών επεισοδίων και με τη συγχρονική παρουσίαση διαφορετικών σκηνών στην ίδια σύνθεση (συναίρεση). Σε μια τέτοια αλληλουχία εντυπώσεων θεωρείται απαραίτητο οι πρωταγωνιστές της αφήγησης να παρουσιάζουν εικαστική ταυτότητα αναγνωρίσιμη.

Στο διάκοσμο των βυζαντινών ναών, όπως και στις ινδικές και μεσαιωνικές ιστορήσεις χειρογράφων, ακολουθείται ο πρώτος τρόπος, ενώ σε μερικά κινήματα του μοντερνισμού (κυβισμός, φουτουρισμός κ.ά.) ακολουθείται ο δεύτερος. Ο θρησκευτικός διάκοσμος εικονίζεται σε διαχωρισμένα ισομεγέθη συνήθως σχήματα, το καθένα από τα οποία αναφέρεται σε διαφορετικό οπτικό κεφάλαιο της αφήγησης, ενώ σε κινήματα του μοντερνισμού, όπως π.χ. ο κυβισμός, η αίσθηση του χωρόχρονου και της κίνησης γύρω από τις στατικές μορφές εγγράφονται στο επίπεδο του όγκου και της δομής σε σχέση με το γύρω χώρο, μέσα από την προβολή αλληλοτεμνόμενων επιπέδων και την απόδοση όλων των όψεων του αντικειμένου, κάτι που προϋποθέτει περιστροφική κίνηση και συνεχή αλλαγή οπτικής γωνίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην απόδοση της κίνησης παρουσιάζουν οι προσπάθειες μερικών φουτουριστών ζωγράφων και γλυπτών (Μαρινέτι, Μπάλα, Ντυσάν κ.ά.), οι οποίοι συνδύασαν την κυβιστική τεχνική με την τεχνική της φωτογραφίας και του κινηματογράφου<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Για παράδειγμα, σ' έναν αιγυπτιακό τάφο του Μπενί Χασάν είναι σχεδιασμένη μια επιμήκης σύνθεση με αλληπάλλληλες φάσεις πάλης (διάφορες λαβές και ανατροπές), έτσι ώστε να αποκαλύπτονται στο θεατή η εξέλιξη και οι πιθανές εκδοχές μιας τέτοιας αναμέτρησης. Παρόμοια, σ' ένα γιαπωνέζικο κύλινδρο του 12<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς ξετυλίγεται, υποβάλλεται στο θεατή το ξετύλιγμα της κίνησης και του χρόνου και έτσι του δίνεται η οπτική εντύπωση της πτήσης από ελικόπτερο κατά μήκος μιας παραποτάμιας κοιλάδας. Αντίστοιχη προσέγγιση συναντούμε σε πολλές αναγεννησιακές τοιχογραφίες των Μαντένια, Μπενότσο, Γκοτσόλι κ.ά. Ένα ανάλογο παράδειγμα στη γλυπτική επίσης έχουμε στην παράσταση της «Πομπής των Παναθηναίων» από τη μετώπη του Παρθενώνα.

<sup>19</sup> Ο φουτουριστικός τρόπος απόδοσης της κίνησης παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον. Θα πρέπει να ανατρέξουμε στο φουτουριστικό μανιφέστο, για να καταλάβουμε τη σημασία που αποκτά το στοιχείο της κίνησης σ' αυτό το κίνημα. Ο Μαρινέτι (1908), εκφράζοντας ιδεολογικά το κίνημα σε σχέση με τη νέα εποχή του μοντερνισμού, διακήρυξε στο μανιφέστο του ότι «το μεγαλείο του κόσμου έχει εμπλουτιστεί με μια νέα μορφοφία, την ομορφιά της ταχύτητας. Παράλληλα, ο Μποτσιόνι, από τους εξέχοντες καλλιτέχνες του φουτουρισμού, εξέφρασε με το γλυπτικό του έργο «Μοναδικές μορφές συνέχειας στο χώρο» (1913) την κίνηση μέσα από μια σειρά επιφανειών, προσδίδοντας στη φόρμα ένα καθαρά πλαστικό ρυθμό με την απόδοση της δράσης του σώματος. Στο μανιφέστο της φουτουριστικής γλυ-



Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κίνηση που περνά στην εικαστική γλώσσα εκφράζει γενικότερα την ίδια τη ζωή. Στην αναπαραστατική ζωγραφική και γλυπτική αποδίδεται με τη μίμηση της πραγματικής κίνησης. Στην ανεικονική ζωγραφική και γλυπτική υποβάλλεται από τα μορφολογικά και πλαστικά στοιχεία με τις αλληλενέργειες και τις διατάξεις τους στο ζωγραφικό χώρο.

Όπως παρατηρεί ο Arnheim, όταν μιλάμε για οπτική δυναμική, αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στην κίνηση, στην κατευθυνόμενη ένταση, που είναι μια ιδιότητα εγγενής σε σχήματα και χρώματα και δεν προστίθεται στο αισθητό από τη φαντασία του παρατηρητή, βάσει της εμπειρικής και συνειρμικής του προβολής. Επομένως, δεν έχουν δίκιο αυτοί που υποστηρίζουν ότι η εικόνα, εφόσον πηγάζει από ένα ακίνητο φυσικό αντικείμενο, δεν μπορεί καθ' εαυτήν να κατέχει δυναμικές ιδιότητες και ότι, κατά συνέπεια, αυτές οι ιδιότητες πρέπει να προστεθούν στο αισθητό από το θεατή, ο οποίος πρέπει έτσι «να προικίσει» το ακίνητο αντικείμενο με μια κινητικότητα που δεν έχει.

Ο Arnheim αναφέρεται παραδειγματικά σε κάποιες φωτογραφίες χορευτών ή ποδοσφαιριστών, που ενώ κανονικά θα έπρεπε να παρουσιάζουν ζωηρή κίνηση, αυτοί φαίνονται «αλλόκοτα σταματημένοι στον αέρα, σαν χτυπημένοι από αιφνίδια παράλυση». Στις κακές φωτογραφίες και ζωγραφικές και γλυπτικές εικόνες τα σώματα φαίνονται ξυλιασμένα και άκαμπτα, ενώ στις καλές τα σώματα αιωρούνται ελεύθερα. Στην πρώτη περίπτωση γνωρίζουμε ότι αναπαριστάται κίνηση, όμως όχι μόνο δεν τη βλέπουμε, αλλά τη βρίσκουμε και οδυνηρά απύσα.

Αν πρέπει ν' αναζητήσουμε τις αιτίες γι' αυτό το αποτέλεσμα, παρατηρεί ο Arnheim, δεν θα τις βρούμε στους συνειρμούς σε σχέση με τα αντικείμενα καθ' εαυτά, αλλά κυρίως στα σχήματα, τις κατευθύνσεις ή τις αξίες φωτεινότητας με τα οποία παριστάνονται τα αντικείμενα στις συνθέσεις των έργων.

Για παράδειγμα, γνωρίζουμε από την εμπειρία ζωής που διαθέτουμε ότι αντικείμενα που κινούνται (ψάρια, πουλιά, βάρκες, αυτοκίνητα, αεροπλάνα κλπ.) έχουν συγκλίνοντα αιχμηρά σχήματα. Επίσης, γνωρίζουμε ότι αντικείμενα σε πλάγια θέση υποδηλώνουν δυνητική ή πραγματική κίνηση, λόγω του ότι αποκλίνουν από τις θέσεις ηρεμίας της κατακορύφου ή της οριζόντιας κατάκλισης στο έδαφος. Γνωρίζουμε, τέλος, ότι θολότητα και κλιμακωτές σκιάσεις παρουσιάζονται σε κινούμενα αντικείμενα.

Συνεπώς, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι κάθε αντιληπτική εικόνα που παρουσιάζει σφηνοειδές σχήμα, πλάγια κατεύθυνση και σκιασμένη ή θολή επιφάνεια υποβάλλει την εντύπωση της κίνησης. Αντικείμενα που δεν παρουσιάζουν αυτές τις ιδιότητες θα φανούν σε πλήρη ακινησία (βλ. και συμβάσεις κίνησης).

Τα αντικείμενα στη φύση έχουν συχνά έντονη οπτική δυναμική, «επειδή τα σχήματά τους δεν είναι παρά τα ίχνη των φυσικών δυνάμεων που τα δημιούργησαν. Η κίνηση, η επέκταση, η σύμπτυξη και όλες οι διαδικασίες της ανάπτυξης μπορούν να εκδηλωθούν ως δυναμικά σχήματα. Όπως επισημαίνει ο βιολόγος Paul Weiss, «αυτό που αντιλαμβανόμαστε στη φύση ως στατική μορφή δεν είναι παρά το προϊόν, μεταβατικό ή διαρκές, μορφοποιητικών διαδικασιών. Η μορφή πρέπει να εκληφθεί ως ένα διάγραμμα δυνάμεων»<sup>20</sup>.

---

πτικής (1912) διακηρύσσεται η επιδίωξη για την απόλυτη και πλήρη κατάργηση της κλειστής φόρμας του σώματος, ώστε να αφεθεί ανοιχτό και να μπορέσει να συμπεριλάβει τον περιβάλλοντα χώρο. Επίσης, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι ζωγράφοι Μπάλα και Ντυσάν εμπνεύστηκαν τις κινούμενες μορφές τους με διαδοχικές αποτυπώσεις τους, καθώς κινούνται στο χώρο, εκφράζοντας έτσι συμπυκνωμένα αυτό που συνιστά τη φουτουριστική σύμβαση της κίνησης. Αυτοί οι καλλιτέχνες ακολούθησαν ένα ανάλογο επίτευγμα στη φωτογραφία των Μάνμπριτζ και Ήκινς. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα φουτουριστικής κίνησης είναι το έργο του Ντυσάν «Γυμνό που κατεβαίνει τη σκάλα» (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, 1993, 127, 138).

Όπως είναι γνωστό, πριν από την εφεύρεση της φωτογραφίας οι ζωγράφοι δυσκολεύονταν πολύ να αποδώσουν την κίνηση στο έργο τους. Στηρίζονταν κυρίως σε γρήγορα σκίτσα της μορφής στο χώρο από παρατήρηση ή στις εικασίες τους για την κίνηση. Έτσι απέδιδαν π.χ. την κίνηση ενός αλόγου (βλ. S. Kent, 1955, 54).

<sup>20</sup> Ως παράδειγμα αναφέρει: «Η έντονα δυναμική καμπύλη ενός κύματος του ωκεανού είναι το αποτέλεσμα μιας βίαιης ώθησης του νερού προς τα πάνω, που κυρτώνεται από την επενέργεια της βαρυτικής έλξης. Τα ίχνη των κυμάτων στην υγρή άμμο μιας παραλίας οφείλουν τα σαρωτικά καμπύλα περιγράμματά τους στην κίνηση του νερού, στις εκτεταμένες καμπυλώσεις των νεφών, καθώς και στα ανομοίως υψούμενα περιγράμματα των

Το έργο τέχνης, αντίθετα από τα φυσικά αντικείμενα, σπάνια παράγεται με τρόπο φυσικό, δηλαδή από δυνάμεις που μπορούμε να αντιληφθούμε στα σχήματά τους. Το έργο τέχνης δεν έχει συνάφεια με την ύλη του. Για παράδειγμα, μέσα σ' ένα μάρμαρο δεν υπάρχουν δυνάμεις σπειροειδείς για να διαμορφώσουν ένα γλυπτό σ' αυτή την ύλη. Το έργο τέχνης δημιουργείται από εξωτερικές δυνάμεις, που ασκούνται από τα χέρια και το σώμα του καλλιτέχνη. Οι κινήσεις αφήνουν το αποτύπωμά τους μέσα σ' αυτό που αποκαλούμε «γραφολογικά χαρακτηριστικά» του έργου. Με τη διαδικασία αυτή η κίνηση της γραμμής, που βγαίνει από το χέρι κάποιου που γράφει, δείχνει μια αδιάσπαστη γενική ροή.

Ο γραφολόγος εκτιμά έμμεσα της δύναμη της ιδιοσυγκρασίας και των ζωτικών παρορμήσεων, σε σχέση με την εξουσία της θέλησης, που τείνει να καθοδηγεί τη δράση του ατόμου, σε συνάρτηση με κάποια προδιαγεγραμμένη αποστολή. Γι' αυτό το λόγο ο γραφικός χαρακτήρας συνιστά συχνά ένα ζωντανό διάγραμμα των ψυχολογικών δυνάμεων του συγκεκριμένου ατόμου.

Στα ίχνη της κίνησης, που αποτυπώνονται στη ζωγραφική επιφάνεια, μπορούμε να παρατηρήσουμε μεγάλες διαφορές από ζωγράφο σε ζωγράφο. Οι πινελιές π.χ. του Van Gogh είναι βίαια συνεστραμμένες, του Velasquez ή του Frans Hals διαγράφονται ελεύθερες και αυθόρμητες, του Mondrian και άλλων ανεικονικών ζωγράφων ρέπουν προς την ισοπέδωση κάθε προσωπικού ίχνους και των πουαντιστών ζωγράφων, όπως ο Seurat, παρουσιάζονται οδυνηρά μηχανικές και ομοιόμορφες.

Ο Bowie κάνει λόγο για την αρχή της «ζώσας κίνησης» στη γιαπωνέζικη ζωγραφική. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, για να παραστήσει κάποιος δημιουργός ένα οποιοδήποτε αντικείμενο που εκδηλώνει δύναμη και δράση, θα πρέπει «να επικαλεσθεί το αίσθημα της δύναμης και να το αισθανθεί μέσα του ολοκληρωτικά πριν το μεταβιβάσει από το βραχίονα του χεριού του στο πινέλο και εν συνεχεία στο ζωγραφικό αντικείμενο» (βλ. R. Arnheim, ό.π., 450-456).

Καταληκτικά, σε σχέση με την κίνηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σύγχρονη τέχνη παρουσιάζεται αναμφισβήτητα περισσότερο κινητική από την παραδοσιακή, καθώς απηχεί τη γενικότερη κινητικότητα στη σφαίρα της κοινωνίας και των ιδεών, στις οποίες αναφερθήκαμε. Από τη στιγμή που εγκαταλείφθηκε η γαλήνια τάξη του κλασικισμού και πέρασε στην τέχνη άμεσα η διάσταση του χρόνου, αυτή έγινε φανερά πιο κινητική. Η σύγχρονη τέχνη στο βάθος της εκφράζει έναν κόσμο κινητικό, έναν κόσμο σε διαρκή ταραχή και δράση.

#### **9.12.5. Το φως και οι τονικές του διαβαθμίσεις**

Το φως και οι τονικές του διαβαθμίσεις του, ως μορφοπλαστικό στοιχείο, διαπλάθει τη μορφή και της προσδίδει το συμβολισμό και τη λειτουργία της στη συνολική σύνθεση του εικαστικού έργου.

Για να δούμε τον κόσμο που μας περιβάλλει, χρειαζόμαστε τα μάτια μας, το νευρικό μας σύστημα, τα φυσικά ερεθίσματα και το φως. Το φως έχει διαβαθμίσεις, από τη έντονη φωτεινότητα του λευκού ως το μαύρο. Οι διαβαθμίσεις αυτές, με τον τρόπο που λειτουργούν στο περιβάλλον, δημιουργούν τις τονικές αξίες ή αλλιώς την κλίμακα των φωτοσκιάσεων που πλάθουν τους όγκους. Θα μας ήταν αδύνατο να διακρίνουμε τα πράγματα γύρω μας, αν δεν είχαμε την ικανότητα να διακρίνουμε αυτές τις κλιμακωτές διαβαθμίσεις του φωτός.

Για τον Paul Klee το στοιχείο του τόνου χαρακτηρίζεται με το βάρος (βλ. P. Klee, χ.χ., 21).

Στο σχέδιο ο τόνος αποδίδεται με τη φωτοσκίαση ή την εναλλαγή του τονικού περιγράμματος και των διαβαθμίσεων, στη ζωγραφική ουσιαστικά ο τόνος είναι χρωματική αξία που δεν λειτουργεί αυτόνομα. Στο σχέδιο και τη ζωγραφική μπορούμε να έχουμε αρμονίες και αντιθέσεις στις διαβαθμίσεις των τόνων, δηλαδή τονικές εναλλαγές με κοντινούς τόνους και τονικές διαβαθμίσεις με τόνους αντίθεσης, που δημιουργούν ένταση.

---

βουνών, στα οποία βλέπουμε άμεσα τη δυναμική φύση των δυνάμεων που τα δημιούργησαν (πρβ. R. Arnheim, ό.π., 454).

Σε κάθε περίπτωση ο τόνος αντιπροσωπεύει μια διαβαθμισμένη αξία, που διαθέτει ποιότητα, βάρος και συμβολισμό και ο ρόλος του στη σύνθεση του έργου είναι σημαντικός, ως προς τη στη δημιουργία του όγκου, της ατμόσφαιρας και των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στην ένταση και την εξισορρόπηση των εικαστικών στοιχείων. Η τονικότητα, φυσικά, δεν λειτουργεί στη σύνθεση αμιγώς και αποσπασματικά, δηλαδή αυτόνομα, αλλά σε συνάρτηση με όλα τα άλλα μορφοπλαστικά στοιχεία, που δημιουργούν τη δομή και τη μορφή του έργου, δηλαδή τον εσωτερικό του ρυθμό, το μέτρο, το χώρο, την κίνηση κλπ.

Σ' ένα λευκό περιβάλλον κυριαρχούσα ενεργητική δύναμη είναι το λευκό, ενώ σ' ένα σκοτεινό είναι το μαύρο. Ωστόσο, λόγω της αλληλεξάρτησης, σ' αυτό υπάρχει σχετικότητα. Το λευκό π.χ. αποκτά τη μέγιστη φωτεινότητά του σ' ένα σκοτεινό περιβάλλον, ενώ το ίδιο αυτό λευκό μετριάζει τη λαμπρότητά του κλιμακωτά, όσο το περιβάλλον γίνεται πιο φωτεινό. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με το μαύρο.

Η νύχτα, σύμφωνα με την αντίληψη ορισμένων παιδιών, είναι φτιαγμένη από μαύρα σύννεφα που κινούνται το ένα κοντά στο άλλο, έτσι που δεν αφήνουν το λευκό να φανεί ανάμεσά τους. Μερικοί καλλιτέχνες, αντίστοιχα, παρουσίασαν στο έργο τους τον κόσμο κατ' αρχήν σκοτεινό, μέσα στον οποίον πού και πού λάμπει κάποιο φως. (Rembrandt, Goya, ο δικός μας Σπυρόπουλος κ.ά.). Αυτό επικυρώνει, μπορούμε να πούμε, τις θέσεις των φυσικών, που υποστηρίζουν, με βάση τις παρατηρήσεις τους, ότι το φως που έχουμε είναι δανεικό από τον ήλιο, ένα φως που φωτίζει σκοτεινούς πλανήτες. Παραδόξως, όμως, στα μάτια μας ο ουρανός φαντάζει φωτεινός από μόνος του και ο ήλιος μοιάζει ένα λαμπερό σημείο προσαρμοσμένο πάνω του ή ίσως δημιουργημένο απ' αυτόν (βλ. R. Arnheim, ό.π., 331-334). Ο J. Piaget αναφέρει το σχετικό σχόλιο ενός παιδιού: «Μερικές φορές, όταν ο ήλιος σηκώνεται το πρωί, βλέπει ότι ο καιρός είναι άσχημος κι έτσι φεύγει και πηγαίνει εκεί που είναι καλός».

Συνάρτηση και αποτέλεσμα του φωτός είναι οι τόνοι και οι σκιές. Οι σκιές είναι είτε προσαρμοσμένες στα αντικείμενα είτε εριμμένες πάνω σε άλλα αντικείμενα. Οι προσαρμοσμένες σκιές συνυφαίνονται με το σχήμα, τον προσανατολισμό στο χώρο και την απόσταση του αντικειμένου από τη φωτεινή πηγή. Ο εριμμένες σκιές, ανάλογα με τη θέση και τη φύση του φωτισμού, σχηματίζονται σε κάποιο άλλο αντικείμενο ή σ' ένα τμήμα του.

Ενώ και τα δυο είδη σκιών είναι κατά βάση της ίδιας φύσης, αντιληπτικά, ωστόσο, είναι πολύ διαφορετικές. Οι πρώτες προβάλλονται ως αναπόσπαστο μέρος του αντικειμένου, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, που στην πρακτική εμπειρία γενικά δε διαχωρίζονται από το αντικείμενο, αλλά χρησιμεύουν απλά για να προσδιορίσουν τον όγκο του. Οι δεύτερες συνιστούν επιβολή ενός αντικειμένου επί ενός άλλου, κάτι που συχνά οπτικά λειτουργεί απειλητική για την ενότητά του. Οι εριμμένες σκιές «δίνουν στα αντικείμενα την αλλόκοτη δύναμη να εκπέμπουν σκοτάδι». Ο συμβολισμός αυτός αποκτά καλλιτεχνικό ενδιαφέρον, μόνο όταν η αντιληπτική αυτή κατάσταση γίνει κατανοητή στο μάτι του θεατή, δηλαδή όταν γίνεται ενεργά οπτική.

Οι σκιές έχουν στην ιστορία του ανθρώπου συμβολική σημασία, που συνδέεται συνήθως με το σκοτεινό μας εαυτό. Στις κινηματογραφικές ταινίες, στο θέατρο, στη σουρεαλιστική ζωγραφική, οι σκιές εξακολουθούν να ασκούν προς όλους την «οπτική μαγανεία τους» (βλ. R. Arnheim, ό.π., 334).

Γενικά, ο συμβολισμός του φωτός και του σκότους στη ζωγραφική είναι στενά δεμένος με την ανθρώπινη ζωή, ένας συμβολισμός τόσο παλιός όσο και η ιστορία του ανθρώπου. Στις αντιλήψεις πολλών λαών το σκοτάδι δεν εμφανίζεται ως απουσία του φωτός, αλλά ως αυτενεργούσα αρχή. Αυτός ο δυϊσμός ανάμεσα σ' αυτές τις ανταγωνιστικές δυνάμεις βρίσκεται, ως γνωστό, στη φιλοσοφία και τη μυθολογία πολλών πολιτισμών. Στην ελληνική μυθολογία π.χ. ο Απόλλωνας συμβολίζει το φως και ο Πλούτωνας το σκοτάδι.

Ο συμβολισμός του φωτός έχει πολλές πλευρές. Άλλοτε σχετίζεται με τη φιλοσοφία για τη ζωή (φως=ζωή, σκοτάδι=θάνατος), άλλοτε με τη λειτουργία του φυσικού φωτός και άλλοτε με το μεταφυσικό, πνευματικό ή εσωτερικό φως.

Τη μεγάλη του σημασία στη ζωγραφική έκφραση το φως την οφείλει στην ίδια τη δυναμική του λειτουργία μέσα στη ζωγραφική σύνθεση και στη μορφοπλαστική του δυνατότητα. Όταν το σκοτάδι σ' ένα έργο είναι βαθύ, δημιουργώντας ένα στρώμα μαύρου κενού, ο θεατής

έχει την εντύπωση ότι τα πράγματα αναδύονται μέσα από μια κατάσταση ανυπαρξίας στην οποία όμως είναι δυνατόν ανά πάσα στιγμή να ξαναγυρίσουν. Η ζωή παρουσιάζεται έτσι στο έργο κινητική και δυναμική, ακολουθώντας μια διαδικασία εμφάνισης – εξαφάνισης.

Ο φωτισμός συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία της ατμόσφαιρας του έργου και της έκφρασης των προσώπων. Συχνά είναι πηγή καλλιτεχνικής μαγείας. Με την κατάλληλη χρήση του δραματοποιεί τις σκηνές και τους χαρακτήρες των προσώπων ή τους ντύνει αναλόγως με ρομαντικό πέπλο ή με πέπλο μυστηρίου.

Στον κινηματογράφο ιδιαίτερα, ο οποίος όλα σχεδόν τα χρωστάει στη λειτουργία του φωτός, γίνεται λόγος για φωτογένεια, την οποία ο Λουί Ντελλύκ καθόρισε ως την τέλεια ποιητική μορφή των προσώπων και των αντικειμένων, που προβάλλει με τρόπο αποκλειστικό η τέχνη αυτή (μαζί φυσικά με τη φωτογραφική τέχνη). Ο Ντελλύκ έδωσε την ηθική διάσταση της κινηματογραφικής αναπαράστασης, συσχετίζοντάς την με το φως: Σε τελική ανάλυση, κάθε μορφή, ακόμη και όταν εκφράζει την αθλιότητα ή την ασχήμια, μπορεί ν' αποτελέσει αντικείμενο της κινηματογραφικής ομορφιάς. Η φωτογένεια και η μαγεία δίνουν στην εικόνα μιαν αξία που υπερβαίνει την αξία μιας απλής αναπαράστασης (βλ. Μ. Μαρτέν, 1969, 29-30, 71-76).

Ωστόσο, τίποτε δεν δίνει πιο πειστικά τη ρεαλιστική αντίληψη, στο πλαίσιο της φύσης των αντικειμένων, από το φως και τις επιδράσεις του στις μορφές (λαμπρότητα, υφή, όγκος, έκφραση κλπ.).

Στην ιστορία της ζωγραφικής το φως και οι διαβαθμίσεις του μέχρι το απόλυτο μαύρο είχαν πάντοτε μια πολύπτυχη λειτουργία. Σε σχέση με την ορθόδοξη εικόνα π.χ. αναφέρεται ευρύτατα η θέση πολλών θεωρητικών (Β. Buborger κ.ά.) ότι η μορφή της «χτίζεται με φως – φωτοδομείται». Αυτή η θέση υπαινίσσεται ότι ο αγιογράφος, σε αντίθεση με τον αναγεννησιακό ζωγράφο, που εργάζεται σκιοδομικά, πλάθει στην κυριολεξία την εικόνα του με φως. Στην τέχνη της βυζαντινής εικόνας η παλέτα των χρωμάτων νοείται ως παλέτα του φωτός και ο αγιογράφος αναμειγνύει τα χρώματά του με το φως. Αυτό το φως, για το οποίο γίνεται λόγος, δεν είναι το φυσικό φως της δυτικής τέχνης, που εκπορεύεται από μια συγκεκριμένη εξωτερική πηγή και ακολουθεί ευθύγραμμη πορεία. Είναι το φως το «άνωθεν καταβαίνον» και «έσωθεν καταυγάζον», διαχεόμενο ταυτόχρονα παντού χωρίς να διαθέτει συγκεκριμένη εστία ή γωνία φωτισμού. Η εντύπωση που δημιουργείται έτσι στην εικόνα είναι ότι πέφτει φωτιά από τον ουρανό στη γη και φωτίζει εκ των έσω ολόκληρη την ανθρώπινη ύπαρξη. (Ε. Τρουμπετκόι).

Στην αγιογραφία υπάρχει ένα φως του οποίου η αρχή δεν φαίνεται μέσα στον εικονογραφικό χώρο και φωτίζει σταθερά και κεντρικά όλα τα εικονιζόμενα, Με τον τρόπο αυτό η βυζαντινή αισθητική χαρίζει στις αναπαριστώμενες μορφές των ιερών προσώπων σταθερά χαρακτηριστικά και τα καλεί σ' έναν άλλο τρόπο ύπαρξης, όπου δεν θα υποτάσσονται αναγκαστικά στους νόμους της φύσης, αλλά θα έχουν τη δυνατότητα να υπερβούν την αναγκαιότητα μέσα από τη μέθεξη στο ελεύθερο και ευέλικτο αυτό φως, στο «άκτιστο φως», όπως λέγεται, ένα φως μεταμορφωτικό «που υποστασιάζει τα εικονιζόμενα, χαρίζοντάς τους μια νέα ταυτότητα. Κοντά σ' αυτό η εικόνα «δεν αναπαριστά το φυσικό κόσμο της φθοράς και του θανάτου, αλλά αποκαλύπτει το μεταμορφωμένο από τη θεία χάρη παραδεισιακό χωρόχρονο της Βασιλείας του Θεού», σύμφωνα με το S. Bigham (βλ. Ε. Κ. Γιάννης, 1996, 27-29).

Στη φλωρεντινή ζωγραφική του Κουατροτσέντο τονίζονται ιδιαίτερα οι απτικές αξίες της φόρμας και ταυτίζεται η καλή ζωγραφική με την πειστική ερμηνεία του ανάγλυφου. Ο Λεονάρντο, καινοτομώντας για άλλη μια φορά, αντιμετωπίζει το φως και τη σκιά διαλεκτικά σαν δυο στοιχεία ανταγωνιστικά, που από τη διαπάλη τους αναδύεται η φόρμα. Η σκιά, διακηρύσσει ο Λεονάρντο, γεννιέται από δυο στοιχεία αντίθετα: το ένα είναι σωματικό και το άλλο πνευματικό. Το πρώτο είναι το σκοτεινό και συμπαγές σώμα, το δεύτερο είναι το φως. Από τη συνάντησή τους γεννιέται η σκιά (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, ό.π., 202-203).

Γενικά, κατά την πρώιμη Αναγέννηση το φως χρησιμοποιείται ως μέσο διάπλασης του όγκου (chiaroscuro). Στο «Μυστικό Δείπνο» ο Λεονάρντο παρουσιάζει μια διαφορετική λειτουργία του φωτός: Το φως πέφτει σαν μια ενεργός δύναμη από μια ορισμένη κατεύθυνση σ' ένα σκοτεινό δωμάτιο, προσθέτοντας πινελιές φωτεινότητας στις μορφές, στους τοίχους, στην

επιφάνεια του τραπεζιού. Αυτή η τεχνική κορυφώνεται στη συνέχεια με τους Caravaggio, Lattour κ.ά. και προετοιμάζει τα μάτια για τους ηλεκτρικούς προβολείς και τις ακτίνες λέιζερ του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το έντονα συγκεντρωμένο αυτό φως κινητοποιεί το χώρο, δημιουργώντας μια κατευθυνόμενη κίνηση. Μερικές φορές θρυμματίζει την ενότητα των σωμάτων, παραμορφώνει με το παιχνιδισμό του οικεία σχήματα και εξάπτει με βίαιο κοντράστ την αίσθηση της όρασης. Κάτι τέτοιο λειτουργεί περίπου όπως στις ταινίες του Χόλυγουντ, όπου «ο αντίκτυπος των εκθαμβωτικών ακτίνων, ο χορός των σκιών και το μυστήριο του σκότους» προκαλούν ρίγη συγκίνησης στα νεύρα του θεατή.

Σ' αυτό το οπτικό παιχνίδι τίποτε δεν δημιουργεί μεγαλύτερη εντύπωση και δεν τραβά περισσότερο την προσοχή του θεατή, από την αντίθεση του φωτός και της σκιάς. Αυτό το στοιχείο υποβάλλει έντονη θεατρικότητα, γι' αυτό και χρησιμοποιείται συχνά στο θέατρο και τον κινηματογράφο περίπου με τον εξής τρόπο: Κάποιος στέκει σε μια σκοτεινή περιοχή και, ξαφνικά, μια φωτεινή δέσμη στρέφεται επάνω του.

Ο Ρέμπραντ στον πίνακά του «Νυχτερινή περίπολος», χρησιμοποιεί την αλληλεπίδραση ενός ζεστού φωτός και ενός βελούδινου σκοταδιού, για να δημιουργήσει την εντύπωση ενός χώρου γεμάτου κόσμο. Αντί να ζωγραφίσει ένα στατικό ομαδικό πορτρέτο, αποφάσισε να παρουσιάσει το λόχο σε μια ώρα περιπολίας. Προσδίδει έτσι μια θεατρικότητα στην όλη παράσταση, φωτίζοντας τη σκηνή με φανταστικούς προβολείς (βλ. S. Kent, ό.π., 42).

Στη νεότερη ευρωπαϊκή ζωγραφική οι καλλιτέχνες χειρίστηκαν το φως και τη σκιά με διαφορετικό τρόπο από τον παραδοσιακό. Οι ιμπρεσιονιστές έκαναν τα περιγράμματα των αντικειμένων ασαφή, περιορίζοντας τη διαφοροποίηση μεταξύ φωτός και σκιάς. Παράλληλα, η τεχνική τους να αποδίδουν με μικρές πινελιές και αργότερα με κηλίδες μιαν επιφανειακή ποιότητα, αντικατέστησε την ποικιλία των ρεαλιστικών υφών, με κίνδυνο όλα να χαθούν μέσα στην ομοιομορφία. Όλα αυτά υποδήλωναν την τάση τους να αντικαταστήσουν το φωτισμό στερεών αντικειμένων με «ένα κόσμο άυλης φωτεινότητας».

Σους πουαντιγιστές η εικαστική μονάδα δεν είναι πια το αναπαριστάμενο αντικείμενο. Το στίγμα της χρωματικής κηλίδας γίνεται η φωτεινή πηγή, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό ακόμη περισσότερο της ιδέας μιας εξωτερικής κατευθύνουσας φωτεινής πηγής.

Στον κυβισμό οι Πικάσο και Μπρακ προχώρησαν, με πολύ διαφορετικό τρόπο, πέρα από το φωτισμό, όχι με το να δημιουργήσουν ένα «σύμπαν φωτός», αλλά με το να μεταφράσουν ξανά το σκοτάδι των σκιών σε ιδιότητα του αντικειμένου. Το φως και η σκιά δεν πέφτουν πια πάνω στα αντικείμενα, αλλά τα συνιστούν. Με τον τρόπο αυτό ο δυϊσμός φωτός και σκότους προκαλεί ένα υψηλό επίπεδο δραματικής έντασης, μια σύγκρουση δυο αντίθετων στοιχείων σε μια ανολοκλήρωτη ένωση. Σε μερικά κυβιστικά έργα γίνεται κυρίαρχος ο σκοτεινός εαυτός, σε άλλα ο φωτεινός. Οι μορφές που εκφράζουν αυτό το δυϊσμό βρίσκονται σε μια ένταση ανταγωνιστικών δυνάμεων, που αντανακλά μια σύγχρονη ερμηνεία της κοινωνίας και του ανθρώπινου μυαλού. (βλ. Πάπυρος Larousse – Britannica, ό.π., 353-359)

Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, στην όλη υπόσταση του έργου ο παράγοντας του φωτός και της σκιάς είναι καθοριστικός. Συνακόλουθα, καθοριστική είναι και η λειτουργία του χρώματος, που σχετίζεται άμεσα με την έννοια και τη λειτουργία του φωτός.

#### **9.12.6. Το χρώμα και η λειτουργία του**

Το χρώμα έχει ιστορική και κοινωνιολογική διάσταση και ανά τους αιώνες ασκούσε μεγάλη επίδραση στον άνθρωπο με ποικίλους τρόπους, καθώς διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει ολόκληρο το είναι και τη φυσιολογία του ατόμου, τον πνευματικό και ψυχοσωματικό του κόσμο, εκφράζει τα σύμβολά του και τις αφηρημένες έννοιες, γενικά δίνει νοήματα στον υλικό κόσμο, επηρεάζει την ποιότητα ζωής, καλλιτεχνικής έκφρασης, επιστημονικής έρευνας, οικονομικής δραστηριότητας, επικοινωνίας κλπ. Τόση είναι η επίδραση αυτή σε κάθε πλευρά της ζωής, κοινωνικής και ατομικής, ώστε τίποτε δεν γίνεται που να μη λαμβάνει υπόψη τις επιπτώσεις από την παρουσία και τη λειτουργία των χρωμάτων. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο γεγονός η ανάπτυξη του κλάδου της χρωμοθεραπείας, που αφορά τη χρήση του χρώματος για θε-

ραπευτικούς σκοπούς, ακολουθώντας ένα δρόμο αντίθετο από το ιατρικό πρότυπο, με στόχο την αύξηση της ικανότητας των συστημάτων του οργανισμού να λειτουργούν ως ενιαίο σύνολο, να μπορούν να αντιμετωπίζουν κρίσιμες καταστάσεις και να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (ολιστική προσέγγιση).

Το χρώμα, ως οντότητα και αντικείμενο οπτικής αντίληψης, προφανώς είναι κάτι περισσότερο απ' αυτό που φέρνει στο νου μας η λέξη που το εκφράζει. Για παράδειγμα, στη φυσική είναι μια φασματική σύνθεση, στη χημεία η βαφή και οι χρωστικές ύλες, στην ψυχοφυσική το πεδίο μελέτης του υλικού ερεθίσματος, ειδικά όσον αφορά την αντίληψη των υλικών μεγεθών κλπ. (βλ. και M. Walker, 1994, 19 κ.ε.).

Στο χώρο των εικαστικών τεχνών το χρώμα ως εκφραστικό μέσο ασκεί καταλυτική επίδραση στην εκφραστική ποιότητα του έργου, συμβάλλοντας όσο ίσως κανένα....

Το χρώμα συμβάλλει όσο ίσως κανένα άλλο στοιχείο στη δημιουργία της ατμόσφαιρας του έργου τέχνης. Ο Τεριάντ παρατηρεί σχετικά ότι η επίτευξη της ατμόσφαιρας είναι ίσως ο δημιουργικός στόχος της ζωγραφικής. Στη δημιουργία της ατμόσφαιρας του έργου το χρώμα παίζει τον πραγματικό του ρόλο. Αυτό σχετίζεται απόλυτα με την ίδια τη φύση του φωτός, που δίνει κίνηση, έκφραση και βάθος στον πίνακα.

Ίσως να αρκεί μόνο το παιχνίδισμα μιας γραμμής ή ενός σχήματος, που υποβάλλεται όχι επίμονα ή απλά αρκεί η παρεμβολή της μυστηριακής ακρίβειας του χρώματος, για να δημιουργηθεί η ατμόσφαιρα του έργου και να εμφανιστεί μια έντονα ανθρώπινη ποίηση. Όμως, στην πραγματικότητα, ούτε το χρώμα είναι η αντικειμενική περιγραφή ενός τόνου, ούτε η γραμμή η μεταγραφή μιας ιδωμένης γραμμής στη φύση, ούτε το σχήμα το αντίγραφο ενός υπαρκτού σχήματος. Όλα αυτά δεν είναι τίποτε άλλο από εκδηλώσεις της προσωπικότητας του ζωγράφου, καθώς αυτός έρχεται σ' επαφή με τις εξωτερικές πραγματικότητες και αναπαριστά την αίσθηση που συγκρατεί απ' αυτές (βλ. Τεριάντ, ό.π., 115-116).

Ο Kandinsky τονίζει με έμφαση ότι η καθαρή ζωγραφική σύνθεση στηρίζεται πάνω στο χρώμα και τη φόρμα. Η φόρμα από μόνη της, ως παράσταση του αντικειμένου, πραγματικού ή φανταστικού ή ως καθαρά αφηρημένη οριοθέτηση ενός χώρου ή μιας επιφάνειας, μπορεί να υπάρξει αυτόνομα. Το χρώμα όχι. Όταν ακούμε τη λέξη κόκκινο, η λέξη αυτή δεν μπορεί να έχει στη φαντασία μας κάποιο όριο (βλ. W. Kandinsky, 1981, 81).

Όπως παρατηρεί ο Arnheim, η οπτική εμφάνιση οφείλει πάντοτε την ύπαρξή της στη φωτεινότητα και το χρώμα. Τα όρια που προσδιορίζουν το σχήμα των αντικειμένων δημιουργούνται από την ικανότητα των ματιών να κάνουν διακρίσεις μεταξύ περιοχών διαφορετικής φωτεινότητας και χρώματος. Αυτό ισχύει ακόμη και για απλές γραμμές, που ορίζουν ένα σχήμα μέσα σ' ένα σχέδιο. Σε κάθε περίπτωση αναφερόμαστε σε σχήματα και χρώματα που μπορούν αφενός μεν να διαχωριστούν το ένα από το άλλο, αφετέρου δε να συγκριθούν ως αντιληπτικά μέσα. Το σχήμα μάς επιτρέπει να διακρίνουμε ένα σχεδόν άπειρο αριθμό από διαφορετικά αντικείμενα. Με βάση τις μικρές ή μεγάλες διαφορές που παρουσιάζουν οι μορφές, μπορούμε π.χ. ν' αναγνωρίσουμε με απόλυτη βεβαιότητα το σχήμα και τη μορφή σε χιλιάδες ανθρώπινα κεφάλια.

Αν και είμαστε πολύ ευαίσθητοι στο διαχωρισμό ανεπαίσθητα διαφορετικών φωτοσκιάσεων, στη μνήμη μας, ως προς το χρώμα και τον τόνο, η δυνατότητα μιας χρωματικής διάκρισης είναι αυστηρά περιορισμένη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι είναι πολύ δυσκολότερο να συγκρατήσουμε διαφορές βαθμού από διαφορές είδους. Μπορούμε π.χ. να διακρίνουμε με βεβαιότητα τις τέσσερις διαστάσεις του χρώματος (κόκκινο, μπλε, κίτρινο, γκρι). Ακόμη όμως και δευτερεύοντα χρώματα (μωβ, πράσινο, πορτοκαλί) μπορούν να μας δημιουργούν σύγχυση, εξαιτίας της συγγενείας τους προς τα βασικά και θα χρειαστούμε ως προς αυτό για σιγουριά μια άμεση χρωματική αντιπαράθεση.

Ο Rorschach συσχέτισε τη διαφορά αντίδρασης στο σχήμα και το χρώμα των αντικειμένων με την προσωπικότητα. Διαπίστωσε ότι μια χαρούμενη διάθεση στηρίζεται στις αποκρίσεις του χρώματος, ενώ μια μελαγχολική στις αποκρίσεις του σχήματος. Η κυριαρχία του

χρώματος σ' ένα άτομο σημαίνει ότι αυτό είναι ανοιχτό σε εξωτερικά ερεθίσματα. Θεωρείται ότι τέτοια άτομα είναι ευαίσθητα, ασταθή, ανοργάνωτα, εύκολα επηρεαζόμενα και επιρρεπή σε συγκινησιακές εκρήξεις.

Βέβαια, ο Rorschach δεν προσέφερε καμιά θεωρητική στήριξη γ' αυτές τις σχέσεις μεταξύ αντιληπτικής συμπεριφοράς και προσωπικότητας.

Ο Ernest Schachtel από την πλευρά του υποστήριξε ότι η εμπειρία του χρώματος μοιάζει μ' εκείνη του συναισθήματος ή της συγκίνησης. Και στις δυο περιπτώσεις έχουμε την τάση να είμαστε παθητικοί δέκτες ερεθισμάτων. Μια συγκίνηση προϋποθέτει απλά ένα είδος ανοίγματος, το οποίο ένα μελαγχολικό άτομο μπορεί να μη διαθέτει.

Η συγκίνηση ενεργεί και μας ερεθίζει με τον ίδιο τρόπο που κάνει και το χρώμα. Το σχήμα και η φόρμα, αντίθετα, φαίνεται να απαιτούν μια πιο ενεργή ανταπόκριση: Ανιχνεύουμε το αντικείμενο, εγκαθιστούμε το δομικό του σκελετό, συσχετίζουμε τα μέρη προς το όλον. Παρομοίως, ο νους κυριαρχεί επί των παρορμήσεων, εφαρμόζει αρχές, συντονίζει μια ποικιλία εμπειριών, αποφασίζει την πορεία δράσης.

Ο Arnheim παρατηρεί ότι σε πιο γενικό επίπεδο η όραση των χρωμάτων και η δράση πηγάζει από το αντικείμενο και επηρεάζει το άτομο, ενώ για την αντίληψη του σχήματος ο οργανωτικός νους βγαίνει έξω για να συναντήσει το αντικείμενο. Μια κυριολεκτική εφαρμογή αυτής της θεωρίας θα μπορούσε να οδηγήσει κάποιον στο συμπέρασμα ότι το χρώμα παράγει μια ουσιαστική συγκινησιακή εμπειρία, ενώ το σχήμα αντιστοιχεί σε διανοητικό έλεγχο<sup>21</sup>.

Ο Arnheim επισημαίνει ότι μια τέτοια αντίληψη είναι πολύ περιοριστική για την τέχνη. Μια εικόνα μπορεί να ζωγραφιστεί και να γίνει κατανοητή όταν το σύνολο των χρωματικών αξιών οργανωθεί ενεργά. Από την άλλη, όμως, δεν παύουμε να παραδινόμαστε παθητικά στην εικόνα ενός εκφραστικού σχήματος. Καλύτερα να μιλάμε, λοιπόν, για αντίδραση σε οπτικά ερεθίσματα, που ενθαρρύνονται τόσο από το χρώμα όσο και από το σχήμα, τόσο από τη χρωματική σύνθεση όσο και από τις εκφραστικές ποιότητες της τεκτονικής δομής, που υποβάλλουν αντίστοιχα τη συναισθηματική και τη διανοητική προσέγγιση του έργου τέχνης.

Στην ιστορία της τέχνης διάφορα κινήματα και καλλιτέχνες έδωσαν έμφαση τότε προς τη μια και τότε προς την άλλη πλευρά. Για παράδειγμα, ο ρομαντισμός και ο φοβισμός έδωσαν προτεραιότητα στο χρώμα (Delacroix, Matisse), ενώ ο νεοκλασικισμός και ο κυβισμός στο σχήμα (David, Picasso) (βλ. R. Arnheim, ό.π.364-268).

Σε κάθε περίπτωση το χρώμα είναι μια έντονη εμπειρία κοινή σε όλους, που χαρακτηρίζει τα πράγματα γύρω μας και μας πληροφορεί για τη σύστασή τους, τις ιδιότητές τους και τη σχέση τους με τη συνολική πραγματικότητα. Τα συμβολικά μηνύματα των χρωμάτων συνδέονται με τα φαινόμενα της εμπειρίας και την ανθρώπινη ψυχολογία. Τα μηνύματα που εκφράζει το κάθε χρώμα είναι παράγωγα εμπειριών που προέρχονται από το φυσικό και κοινωνικό χώρο και υποδηλώνουν τη σχέση του ανθρώπου με τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα.

Επιπρόσθετα, τα αντικείμενα που στερούνται χρώματος, στερούνται μιας αποτελεσματικής διάστασης που συμβάλλει στην διάκρισή τους από τα άλλα αντικείμενα. Η διάσταση αυτή προστίθεται στην κίνηση, το σχήμα, την υφή και τη φωτεινότητα. Η αναζωογονητική ποιότητα των χρωμάτων στη φύση διαχωρίζει ένα ζωηρόχρωμο κόσμο από ένα μονόχρωμο. Αυτό φυσικά επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των ζωικών οργανισμών απέναντι σ' αυτό τον κόσμο.

Αν ζητήσουμε από κάποιους παρατηρητές να μας δείξουν ορισμένα χρώματα του φάσματος, τα αποτελέσματα ποικίλλουν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το φάσμα είναι μια διολι-

---

<sup>21</sup> Η γραμμή και η φόρμα συνδέονται παραδοσιακά με τη νόηση, ενώ το χρώμα με το συναίσθημα, σχολιάζει και η Alison Cole, αναφερόμενη στη χρήση του χρώματος από τον Πικάσο (βλ. A. Cole, ό.π., 50).

σθαίνουσα κλίμακα, μια συνεχής κλίμακα διαβαθμίσεων. Επίσης οφείλεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι στο όνομα κάθε χρώματος υπονοούν μια διαφορετική αίσθηση.

Μια άκρως ενδιαφέρουσα διάσταση στη μορφοποίηση της έννοιας του χρώματος σχετίζεται με την πολιτισμική εξέλιξη. Πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι τα βασικά ονόματα των χρωμάτων είναι σχετικά λίγα σε αριθμό και παρουσιάζονται κοινά σε όλες τις γλώσσες. Επίσης, αντιστοιχούν σε διαφορετικές κατηγορίες χρωμών, που δεν αποκτούν ονόματα σε όλες τις γλώσσες. Συνάμα, μια ανθρωπολογική έρευνα των B. Berlin και P. Kay διαπιστώνει ότι τα ονόματα των χρωμάτων δεν επιλέγονται τυχαία. Πάνω απ' όλα, κύριο στοιχείο διάκρισης μεταξύ των χρωμάτων είναι η φωτεινότητα και η σκοτεινότητα (βλ. R. Anrheim, *ό.π.*, 361-363).

Το χρώμα, αναμφίβολα, έχει αποφασιστική επίπτωση στην ψυχολογική λειτουργία του έργου, επειδή μπορεί να κινηθεί προς ήπιες ή συγκρουσιακές σχέσεις, και προς ήρεμες ή ανησυχητικές αντιπαραθέσεις.

Το χρώμα για πολύ καιρό δεν υπήρξε παρά το συμπλήρωμα του σχεδίου, παρατηρεί ο Ανρί Ματίς. Τα χρώματα έχουν μια δική τους ομορφιά που πρέπει να τη διαφυλάξουμε, όπως στη μουσική, που προσπαθούμε να διατηρήσουμε τη χροιά της φωνής. Αυτό αφορά κυρίως ζήτημα οργάνωσης και κατασκευής στοιχείων, που έχουν την ευαισθησία να μην αλλοιώνουν την όμορφη φρεσκάδα των χρωμάτων (βλ. A. Ματίς, *ό.π.*, 175).

Η ζωγραφική είναι χρώμα, θα τονίσει από την πλευρά του εμφατικά ο Γιάννης Τσαρούχης. Το σχέδιο είναι ουσιαστικά η οργάνωση του χρώματος, γιατί σχέδιο ζωγραφικό είναι η τοποθέτηση του χρώματος σε κατάλληλο μέρος και ο καθορισμός της έκτασής του (βλ. Γ. Τσαρούχης, 1989, 30).

Στην ιστορία της τέχνης το χρώμα πολλές φορές σε πολλούς ρυθμούς και περιόδους, είχε ως κύρια συμβολή του τη διακοσμητική και περιγραφική λειτουργία και η συνήθης χρήση του ήταν να ενισχύσει την έκφραση μιας ιδέας ή ενός αντικειμένου. Στο μοντερνισμό, αντίθετα με την παράδοση, στο μοντερνισμό μπορούμε να πούμε ότι το χρώμα απέκτησε πρωταρχικό εκφραστικό ρόλο στη σύνθεση του έργου.

Κύριες ιδιότητες του χρώματος στη ζωγραφική σύνθεση, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια, είναι οι μεταβλητές της απόχρωσης, της έντασης και του τόνου, η θερμοκρασία κ.ά.

Τόνος ενός χρώματος είναι ο βαθμός της φωτεινότητας ή σκοτεινότητάς του. Μερικά έργα μπορεί να παρουσιάζουν υψηλή τονικότητα, όπως π.χ. ένας πίνακας του Μονέ και άλλα χαμηλή, όπως ένας πίνακας του Ρέμπραντ. Προκειμένου ο ζωγράφος να πετύχει φωτεινότητα στο έργο του, θα πρέπει να κατεβάσει τη γενική τονικότητα. Μέσα στο σκοτεινό περιβάλλον του έργου οι ανοιχτοί τόνοι παρουσιάζουν έντονη φωτεινότητα. Γι' αυτό ο Ρέμπραντ, με σκοτεινά κατά βάσιν έργα, μπορεί να θεωρηθεί ένας από τους πιο φωτεινούς ζωγράφους.

Ένταση του χρώματος είναι ο βαθμός καθαρότητας (κορεσμού). Το κόκκινο χρώμα π.χ. στη μεγαλύτερη έντασή του είναι το κοκκινοπορτοκαλί (βερμιγιόν), που παρουσιάζεται στην απόχρωση του ανθού της ροδιάς. Αντίθετα, το κεραμιδί και το βυσσινί έχουν χαμηλότερου βαθμού καθαρότητα και παρουσιάζονται περισσότερο γκριζα.

Αποχρώσεις ενός χρώματος δημιουργούνται σε σχέση με τη διαβάθμιση της φωτεινότητας και του κορεσμού. Πρακτικά αυτό γίνεται με την προσθήκη λευκού, μαύρου ή συμπληρωματικού χρώματος στη ζωγραφική επιφάνεια ή στην παλέτα του ζωγράφου.

Η θερμοκρασία των χρωμάτων αναφέρεται σε μια κοινά αποδεκτή θέση ότι υπάρχουν θερμά και ψυχρά χρώματα. Τα κίτρινο και τα κόκκινο θεωρούνται γενικά θερμά, ενώ τα μπλε ψυχρά. Αυτό έχει επιπτώσεις στις αποχρώσεις που προέρχονται από τις προσμίξεις αυτών των συγκεκριμένων χρωμάτων. Όπως και με τη φωτεινότητα και τον κορεσμό, η θερμοκρασία των χρωμάτων αλλάζει ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις τους μέσα στη σύνθεση του έργου.

Τα πρωτογενή χρώματα ερυθρό, κίτρινο και κυανό παράγουν με τις προσμίξεις τους τα δευτερογενή ή συμπληρωματικά πορτοκαλί, ιώδες και πράσινο, από τα οποία μπορούν να



δημιουργηθούν τα τριτογενή κιτρινοπορτοκαλί, κοκκινοπορτοκαλί, μπλε – μωβ κ.ο.κ., με την αύξηση της ποσότητας ενός εκ των βασικών χρωμάτων.

Τα συγγενή χρώματα παρουσιάζουν αρμονική σχέση, ενώ τα συμπληρωματικά, δηλαδή αυτά που στο χρωματικό κύκλο βρίσκονται απέναντι, παρουσιάζουν αντιθετική.

Χρησιμοποιώντας την αρμονία και την αντίθεση των χρωμάτων με διάφορους τρόπους, όπως π.χ. την ταυτόχρονη αντίθεση των συμπληρωματικών, την αντίθεση ανάμεσα στο καθαρό και το σπασμένο, την αντίθεση στη διαφορά έντασης κλπ., μπορούμε αναλόγως να εναρμονίσουμε ή να οξύνουμε τις αντιθέσεις ανάμεσα στα χρώματα ή ακόμη να εξουδετερώσουμε, να αυξήσουμε ή να μειώσουμε την επενέργεια του ενός χρώματος πάνω σε όλα τα άλλα ανεξαιρέτως, αλλά προπάντων σ' αυτά που γειτνιάζουν μέσα σε μια σύνθεση.

Τοπικά θεωρούνται τα φυσικά ή συνειρμικά χρώματα, δηλαδή αυτά που τα αντικείμενα έχουν από τη φύση τους και τα οποία ανακαλεί συνειρμικά η σκέψη, π.χ. το κίτρινο από το λεμόνι, το πράσινο από τη χλόη, το κόκκινο από τη φωτιά κ.ο.κ.

Οι μπρεσιονιστές με τα έργα τους έδειξαν ότι τα τοπικά χρώματα αλλοιώνονται ή δεν υπάρχουν πραγματικά έτσι όπως τα γνωρίζουμε, καθώς επηρεάζονται άμεσα από την επενέργεια του φωτός ή της ατμόσφαιρας.

Τα κινήματα του μοντερνισμού που ακολούθησαν (φοβισμός, εξπρεσιονισμός, αφαίρεση κλπ.) επέβαλαν το αυθαίρετο χρώμα, δηλαδή το χρώμα που δεν εξαρτάται τόσο από την εμπειρία και τη συνειρμική λειτουργία, όσο από τις παρορμήσεις του ζωγράφου (ψυχολογικές ή βουλητικές) και τις σκέψεις ή τους υπολογισμούς του για τις ανάγκες μιας σύνθεσης,

Οπτικά, τα χρώματα λειτουργούν όχι αυτόνομα, αλλά σε σχέση με τα χρώματα που γειτνιάζουν και σε συνάρτηση με ολόκληρη τη σύνθεση<sup>22</sup>.

Σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία του χρώματος στη σύγχρονη ζωγραφική, αναμφισβήτητα στις μέρες μας ο ζωγράφος είναι πιο ελεύθερος να χρησιμοποιήσει κατά τη βούλησή του το χρώμα, υπηρετώντας την προσωπική του έκφραση. Οι περιγραφές του Αριστοτέλη, του Αλμπέρτι και του Πλίνιου γι' αυτό το θέμα, αν και προβάλλουν ένα στοιχείο παρατήρησης και βιωμένης εμπειρίας, εντούτοις παρουσιάζουν κυρίως φιλοσοφική και μεταφυσική διάσταση. Συν τω χρόνω, οι παρατηρήσεις των ζωγράφων και των επιστημόνων, κυρίως μετά τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, συνέβαλαν, μπορούμε να πούμε, στο να αποκτήσει το χρώμα την εκφραστική δύναμη που έχει σήμερα (βλ. Αριστοτέλης, 1994, 791<sup>α</sup>. Λ. Μ. Αλμπέρτι, ό.π., 93-94, Πλίνιος ο Πρεσβύτερος, ό.π., 189-246).

Αναφερόμενοι αναλυτικότερα στο θέμα αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το πρώτο μεγάλο άλμα στη μελέτη του χρώματος έγινε από τον Νεύτωνα (1666), ο οποίος στην «Οπτική» του ξεχώρισε τα χρώματα του φάσματος, αφού πρώτα κατάφερε να διασπάσει και να ανασυνθέσει το ηλιακό φως με ένα διαφανές πρίσμα. Έτσι έφτασε στα επτά χρώματα του ουράνιου τόξου, που σχηματίζονται βάσει του μήκους κύματος (δίσκος του Νεύτωνα).

Έναν αιώνα μετά το Νεύτωνα ανακαλύφθηκε ότι το λευκό χρώμα μπορεί να παραχθεί με την ανάμιξη τριών μόνο ακτίνων του φάσματος, της πορτοκαλοκόκκινης, της πράσινης και της μπλε-μωβ. Η οπτική ανάμιξή τους μπορεί να δώσει όλες τις δυνατές αποχρώσεις. Αυτή η ανακάλυψη χρησιμοποιήθηκε στην έγχρωμη φωτογραφία.

Οι ιδέες του Σεβρέλ, φυσικού και χημικού του 19<sup>ου</sup> αιώνα, για τις χρωματικές αντιθέσεις, συνδυάστηκαν με την ανακάλυψη του Μάξγουελ (1850), ο οποίος παρατήρησε ότι τα χρώμα-

<sup>22</sup> Εδώ λειτουργούν οι νόμοι του Μισέλ Σεβρέλ: ο νόμος της ταυτόχρονης αντίθεσης ανάμεσα στα αντιπαθητικά συμπληρωματικά χρώματα, π.χ. το κόκκινο βρίσκεται σε αντίθεση με το πράσινο και το πράσινο αντίστοιχα με το κόκκινο, και ο νόμος της διαδοχικής αντίθεσης, που αναφέρεται στις επιρροές που ασκούνται στα ζεύγη των συμπληρωματικών, π.χ. δίπλα σ' ένα κόκκινο ένα μέσο γκρίζο θα φανεί πράσινο, δηλαδή θα πάρει τη θέση του συμπληρωματικού του, ενώ το ίδιο μέσο γκρίζο θα φανεί μωβ δίπλα σ' ένα κίτρινο και πορτοκαλί δίπλα σ' ένα μπλε.

τα μπορούν ν' αναμειχθούν στο ίδιο το μάτι, όπως και πάνω στην παλέτα. Το 1879 ο Αμερικανός ζωγράφος και ερευνητής Όγκντεν Ρουντ επιβεβαίωσε τις παρατηρήσεις αυτές, διακηρύσσοντας ότι, αν διαφορετικά χρώματα τοποθετηθούν πολύ κοντά σε μια διάταξη από γραμμές ή κηλίδες και ιδωθούν από κάποια απόσταση, η ανάμιξή τους θα γίνει τελικά στο μάτι του θεατή (οπτική μίξη).

Οι θεωρίες και οι παρατηρήσεις αυτές είχαν τεράστια απήχηση στους καλλιτεχνικούς κύκλους και άλλαξαν όχι μόνο τη γλώσσα του χρώματος αλλά και της ζωγραφικής γενικότερα, σε σχέση με τις ιδέες ή τις οπτικές εντυπώσεις του ζωγράφου.

Ο Κλοντ Μονέ (1840-1926) γράφει σχετικά με τις οπτικές εντυπώσεις και τη χρήση χρωμάτων και σχημάτων: «Όταν βγαίνεις έξω να ζωγραφίσεις, προσπάθησε να ξεχάσεις τι αντικείμενα έχεις μπροστά σου, δέντρα, σπίτια, χωράφια, οτιδήποτε. Απλά να σκέφτεσαι: εδώ έχει ένα μικρό τετράγωνο μπλε, εκεί ένα παραλληλόγραμμο ροζ, εδώ μια λωρίδα κίτρινου. Ζωγράφισέ τα όπως ακριβώς σου φαίνονται, ώσπου να αποδώσουν τη δική σου απλοϊκή εντύπωση της σκηνής που βλέπεις».

Όμως στο βάθος, οι ζωγράφοι γνώριζαν ότι η προσπάθεια να αιχμαλωτίσουν τις «εντυπώσεις» τους από τη φύση δεν ήταν ποτέ πραγματικά απλοϊκές. Έτσι ο Μονέ, όπως και ο Ρενουάρ, για να αποδώσουν τις λαμπρές αποχρώσεις, περιόρισαν τις παλέτες τους σε καθαρές αποχρώσεις, δηλ. σε αποχρώσεις χωρίς προσμίξεις γκριζου ή συμπληρωματικού, χρησιμοποιώντας τις αντιθέσεις ανάμεσα στα βασικά και τα συμπληρωματικά χρώματα. Συχνά, επίσης, για ν' αποδώσουν τις εντυπώσεις των παροδικών καιρικών φαινομένων ή του λαμπυρίζοντος φωτός, χρησιμοποίησαν απανωτές πινελιές από χρώμα. Ο νεοϊμπρεσιονιστής Σερά άρχισε να παραθέτει μετά το 1882 κηλίδες ζωηρών χρωμάτων (points), δημιουργώντας την τεχνική του πουαντιγισμού ή ντιβιονισμού. Ο Σεζάν, αντίθετα, χρησιμοποίησε παραθέσεις από χρωματικά επίπεδα, με διαφορά τόνου και απόχρωσης σε σχέση με τη θερμότητα.

Γενικά, μετά τους ιμπρεσιονιστές, οι νεοϊμπρεσιονιστές, μεταϊμπρεσιονιστές, ορφιστές, φοβιστές, εξπρεσιονιστές και όλο το φάσμα των ζωγράφων του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού διεύρυναν συστηματικά τις δυνατότητες των αρχών που διατυπώθηκαν, προκειμένου να δώσουν στα έργα τους την εντύπωση του όγκου και του χώρου, του παλλόμενου φωτός και της κίνησης. Από τη νέα χρήση του χρώματος η υφή γενικά, ως στοιχείο του σχεδίου, γίνεται πιο πλούσια και πιο ζωντανή, χάρη στις παλλόμενες γραμμές ή κηλίδες και τα παλλόμενα σχήματα διαφόρων τόνων και χρωμάτων, σε συνδυασμό με την οπτική υφή που δημιουργούν οι πλαστικές ιδιότητες ορισμένων μέσων. Η υφή των πουαντιγιστών π.χ. ήταν διάστικτη, ενώ του Βαν Γκογκ γραμμική. Διακοσμητική υφή μπορεί να επιτευχθεί με επαναλαμβανόμενα γεωμετρικά σχήματα, με την αντιγραφή μοτίβων της φύσης κλπ.

Το χρώμα, σύμφωνα με τον Klee, μπορεί να οριστεί ως ποιότητα (βλ. P. Klee, χ.χ., 21-27). Ο Klee υπαινίχθηκε ότι το χρώμα έχει σχεδόν μίαν απόλυτη σχετικότητα και έτσι λειτουργεί διαρκώς μέχρι την ολοκλήρωση του έργου.

Ο Ράσκιν αναφέρει χαρακτηριστικά σε σχέση μ' αυτό: «Ενώ η φόρμα είναι απόλυτη, έτσι ώστε να μπορεί κανείς να πει τη στιγμή που χαράζει μια γραμμή αν είναι σωστή ή λάθος, το χρώμα είναι εντελώς σχετικό. Ο τόνος ενός συγκεκριμένου σημείου του πίνακα αλλάζει από κάθε πινελιά που προστίθεται κάπου αλλού. Αυτό που πριν από ένα μόλις λεπτό ήταν ζεστό, γίνεται κρύο, όταν ένα ζεστότερο χρώμα τοποθετηθεί σε κάποιο άλλο σημείο. Αυτό που ήταν αρμονικό γίνεται παράφωνο καθώς προστίθενται άλλα χρώματα γύρω του. Κάθε πινελιά, λοιπόν, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο τις άμεσες, αλλά και τις μελλοντικές επιπτώσεις...» (πρβλ. E. H. Gombrich, 1995, 352 και R. Arnheim, ό.π., 396-406).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να πούμε ότι δεν υπάρχει απόλυτη συνάφεια της οπτικής καθαρότητας των χρωμάτων με τα χρώματα της παλέτας του ζωγράφου. Σύμφωνα με τους φυσικούς, στη φύση δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα χρώματα, παρά μόνο μήκη κύματος

που παράγουν το φως, τα οποία απορροφώνται και αντανακλώνται απ' όλα τα αντικείμενα γύρω μας. Τα ανακλώμενα μήκη κύματος περνούν στο μάτι του θεατή και από εκεί στον εγκέφαλο. Μόνο τότε αντιλαμβανόμαστε το θαύμα των χρωμάτων. Όταν τα χρώματα αναμιγνύονται με ορισμένες χρωστικές από τη φύση, δημιουργούνται αναρίθμητες αποχρώσεις. Οι ζωγράφοι τις αναπαράγουν με τη βοήθεια διαφόρων φυσικών και χημικών χρωστικών ουσιών, που αντανακλούν ένα ορισμένο χρώμα (βλ. και A. Cole, ό.π., 4-44 και Πάπυρος – Larousse – Britannica, ό.π., 132-135).

Από πού αντλούν όμως τα χρώματα την εκφραστική τους δύναμη, αναρωτιέται ο Aepheim. Κανείς δεν γνωρίζει πώς επέρχεται αυτή η έκφραση, απαντά. Υποστηρίζεται από πολλούς ότι αυτό οφείλεται στη βιωμένη εμπειρία και το συνειρμό. Σύμφωνα με τη θέση αυτή, το κόκκινο χρώμα διεγείρει, επειδή μας θυμίζει τη φωτιά, το αίμα ή την επανάσταση, το πράσινο επειδή μας ξαναφέρει στο νου την αναζωογονητική δύναμη της φύσης, το μπλε επειδή φαντάζει δροσιστικό σαν το νερό κ.ο.κ. Όμως, η θεωρία του συνειρμού διαφωτίζει και εδώ τόσο όσο και στις άλλες περιπτώσεις που χρησιμοποιείται. Οπωσδήποτε θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η εντύπωση του χρώματος είναι πολύ πιο άμεση και αυθόρμητη, για να είναι απλά το προϊόν μιας ερμηνείας προσαρτημένης στο αισθητό μέσω της μάθησης.

Γι' αυτό δεν μπορούμε ακόμα σήμερα να δώσουμε κάποιες πειστικές απαντήσεις σχετικά με το είδος της φυσιολογικής διεργασίας που είναι υπεύθυνη για την επίδραση του χρώματος. Έχει παρατηρηθεί σχετικά ότι η έντονη φωτεινότητα, ο υψηλός κορεσμός και οι χροιές μεγάλου μήκους κύματος προκαλούν διέγερση. Ένα αμιγές φωτεινό κόκκινο π.χ. είναι πιο ενεργό από ένα υποτονικό γαλαζωπό μπλε. Δεν έχουμε όμως πληροφορίες για το τι συγκεκριμένα επιφέρει στο νευρικό σύστημα η έντονη επενέργεια του φωτός ή γιατί το μήκος κύματος θα πρέπει να έχει κάποια σημασία, αν και ορισμένα πειράματα έδειξαν μια σχετική σωματική ανταπόκριση στο χρώμα. Ο Fere π.χ. βρήκε ότι η μυϊκή δύναμη και η κυκλοφορία του αίματος αυξάνονται με το έγχρωμο φως, ακολουθώντας τη φορά από τα ψυχρότερα στα θερμότερα χρώματα (μπλε – πράσινο, κίτρινο, πορτοκαλί, κόκκινο). Όμως δεν γνωρίζουμε αν αυτό προέρχεται από άμεση επίδραση της ενέργειας του φωτός στο νευρικό σύστημα ή είναι μια δευτερεύουσα συνέπεια της αντιληπτικής μας εμπειρίας.

Ο Goldstein, ως νευρολόγος, σε ορισμένα πειράματά του συμπέρανε ότι χρώματα με μεγάλη μήκη κύματος, όπως το κίτρινο, αντιστοιχούν σε μια επεκτατική αντίδραση, ενώ, αντίθετα, χρώματα με μικρά μήκη κύματος, όπως το μπλε, συμβάλλουν στη συστολική αντίδραση. Ολόκληρος ο οργανισμός, μέσω των διαφορετικών χρωμάτων, μεταστρέφεται προς τα έξω ή αποτραβιέται προς τα μέσα και συγκεντρώνεται προς το κέντρο του.<sup>23</sup>

Οπωσδήποτε, πέρα από κάθε αμφιβολία, η θερμότητα και η ψυχρότητα των χρωμάτων μας ασκεί ψυχολογική επίδραση. Μια πρόσμιξη ενός χρώματος π.χ. με το κόκκινο, το θερμαίνει, ενώ με το μπλε το ψυχραίνει. Αυτό έχει τις επιπτώσεις του στη θερμοκρασία του χρώματος, στο μήνυμα που εκπέμπει και στη συμβολική του λειτουργία.

Σε σχέση με τη θερμοκρασία, η κοκκινωπότητα, η κιτρινωπότητα και η γαλαζωπότητα παράγει μιαν ένταση χωρίς την οποία καμιά έκφραση δεν είναι δυνατή. Άλλωστε, αυτό επιβεβαιώνεται και στη ζωή. Ένα θερμό άτομο μας κάνει να ανοιγόμαστε, να θέλουμε να εκφράσουμε ελεύθερα οτιδήποτε, ενώ, αντίθετα, ένα ψυχρό μας κάνει να αποτραβιόμαστε στον

---

<sup>23</sup> Ο W. Kandinsky υποστήριζε κάτι ανάλογο, ισχυριζόμενος ότι ένας κίτρινος κύκλος υποδηλώνει μια κίνηση έκκεντρη, μια κίνηση προς το θεατή (σωματική), ενώ ένας μπλε κύκλος μια κίνηση συγκεντρική, απομάκρυνση από το θεατή (πνευματική) (βλ. W. Kandinsky, 1981, 100-103).

εαυτό μας, να αισθανόμαστε στενάχωροι και επιφυλακτικοί να εκφράσουμε ελεύθερα τις σκέψεις μας και τις παρορμήσεις μας.<sup>24</sup>

Παρόμοιες αντιδράσεις με τη φυσική θερμότητα και ψυχρότητα έχουμε και στα χρώματα, όπου τα θερμά φαίνεται να μας προσκαλούν ν' ανοιχτούμε και τα ψυχρά μας κρατούν σε απόσταση. Για τους σκοπούς του καλλιτέχνη και τα δυο αυτά είναι καλοδεχούμενα, καθώς εκφράζουν διαφορετικές ιδιότητες της πραγματικότητας, επιδιώκοντας διαφορετικές αποκρίσεις (βλ. R. Arnheim, ό.π., 396-406).

Στη σύνθεση του ζωγραφικού έργου, τονίζει ο Ανρύ Ματίς, αυτό που μετρά περισσότερο στο χρώμα είναι οι αναλογίες. Χάρη και μόνο σ' αυτές ένα σχέδιο μπορεί να δίνει την εντύπωση ότι είναι έντονα χρωματισμένο, χωρίς να χρειάζεται να του βάλουμε χρώματα. Το χρώμα δεν είναι ποτέ ζήτημα ποσότητας, αλλά ζήτημα επιλογής. Φτάνει στην πληρότητά του μόνο όταν είναι οργανωμένο, «όταν ανταποκρίνεται στην πυκνότητα της συγκίνησης του καλλιτέχνη».

Το χρώμα συντελεί στο να εκφράσουμε το φως, όχι το φως ως φυσικό φαινόμενο, αλλά το μόνο φως που υπάρχει πραγματικά, που δεν είναι άλλο από το πνεύμα του ζωγράφου.

«Το χρώμα υπάρχει από μόνο του, διαθέτει μια δική του ομορφιά<sup>25</sup>. Περισσότερο ίσως από το σχέδιο είναι μια απελευθέρωση. Η απελευθέρωση είναι το πλάτεμα των συμβάσεων».

Σε τελική ανάλυση, τονίζει ο Ματίς, «το σχέδιο και το χρώμα δεν είναι παρά ένας υπαινιγμός. Με την ψευδαίσθηση οφείλουν να προκαλέσουν στο θεατή την κατοχή των πραγμάτων» (βλ. A. Ματίς, ό.π., 175-177).

Ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία ανάμεσα στα φαινόμενα αλληλενέργειας των χρωμάτων, που έχει ιδιαίτερη σημασία για την έκφρασή τους, είναι η χρωματική αντιπαραβολή. Τα χρώματα αποκτούν νόημα με τους συσχετισμούς που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Όταν αντιπαραβάλλονται δίνεται έμφαση στη διαφορετικότητά τους. Η παραβολή αντίθετων χρωμάτων, λόγω του νόμου της ταυτόχρονης αντίθεσης, δημιουργεί έντονο κοντράστ, λαμπρότητα στο αποτέλεσμα και έξαρση όλων των αντιθέσεων. Αντίθετα, η μίξη τους δημιουργεί εξουδετέρωση του ενός χρώματος από το άλλο μέσα από μια ποικιλία γκριζών τόνων, με αποκλίσεις, ανάλογα με τις αναλογίες, περισσότερο προς το ένα ή προς το άλλο χρώμα.

Όπως σημειώνει ο Arnheim, όταν οι χροιές που γειτνιάζουν είναι συνεχείς ή όταν οι περιοχές που φέρουν τις χροιές είναι αρκετά μικρές, τα χρώματα τείνουν να προσεγγίσουν το ένα το άλλο, αντί να αντιπαραβάλλονται (βλ. R. Arnheim, ό.π., 379-406).<sup>26</sup>

Πώς μπορούμε ν' απαντήσουμε εν τέλει στο ερώτημα, με ποιους τρόπους συσχετίζονται τα χρώματα μεταξύ τους; Πολλοί θεωρητικοί και καλλιτέχνες ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό, προσπαθώντας κάποιοι απ' αυτούς να ταξινομήσουν όλες τις χρωματικές αξίες σ' ένα τυποποιημένο αντικειμενικό σύστημα. Τα πρώτα μοντέλα για μια τέτοια ταξινόμηση ήταν διςδιάστατα και κατέγραφαν τη χρωματική ακολουθία και μερικούς συνδυασμούς χρωμών μέσα σ' ένα κύκλο ή σ' ένα πολύγωνο. Ακολούθησαν μοντέλα τριςδιάστατα, ώστε να ανταποκρίνο-

<sup>24</sup> Ο Walter Sargent τονίζει ότι τα χρώματα επηρεάζουν τις ψυχικές μας καταστάσεις και τις ζωτικές μας λειτουργίες. Αυτό το συσχετίζει με τις χημικές αλλαγές που προκαλούνται από τα διάφορα μήκη κύματος του φωτός (βλ. W. Sargent, 1987, 55-57).

<sup>25</sup> Ο Ντελωνέ έλεγε ότι «το χρώμα από μόνο του είναι φόρμα και θέμα» (βλ. Μ. Κατρή – Χατζηπέτρου, 1982).

<sup>26</sup> Ο Ντελακρουά και ο Σεβρέλ, στον οποίο αναφερθήκαμε, που επηρέασαν αποφασιστικά τη χρήση του χρώματος στη ζωγραφική, ανέπτυξαν ανεξάρτητες μεταξύ τους παράλληλες θεωρίες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν ουσιαστικά μια νέα θεωρία χρωματικής αρμονίας βασισμένη πάνω στις αντιθέσεις. Η θεωρία αυτή ερχόταν σε απόλυτη ρήξη με τις παραδοσιακές θεωρίες και πρακτικές μεθόδους που εναρμόνιζαν και σκούρηναν τα χρώματα με διαδοχικές στρώσεις από βερνίκι θερμών τόνων. Οι Ντελακρουά και Σεβρέλ παρατήρησαν, όπως πριν απ' αυτούς ο Ντα Βίντσι και ο Γκαίτε, ότι οι χρωματικοί συνδυασμοί στη φύση και στην Οπτική δημιουργούνται όχι τόσο μέσα από αρμονίες, αλλά από αντιθέσεις (βλ. A. Cole, ό.π., 38-39).

νται στις τρεις τουλάχιστον διαστάσεις των χρωμάτων –χρoιά, φωτεινότητα και κορεσμό (Klee, Ostwald, Munsell κ.ά.).

Τα συστήματα αυτά υποτίθεται ότι είχαν ως στόχο να υπηρετήσουν δυο κύριους σκοπούς: Πρώτο, να επιτρέπουν την αντικειμενική αναγνώριση οποιουδήποτε χρώματος και δεύτερο, να υποδεικνύουν ποια χρώματα μπορούν να εναρμονιστούν μεταξύ τους. Αν όμως πάρουμε τα βασικά κριτήρια αυτών των συστημάτων αντικειμενικής εξακρίβωσης των μοντέλων που προτάθηκαν και αν αυτά τα συσχετίσουμε με την παλέτα συγκεκριμένων έργων και καλλιτεχνών, όπως επιχείρησε ο Egbert Jacobson, το πιθανότερο είναι να διαπιστώσουμε ότι αυτά δεν συσχετίζονται. Η παλέτα των καλλιτεχνών δεν υπακούει στους απλούς κανόνες που ήθελαν να καθιερώσουν αυτά τα συστήματα, για το λόγο ότι ο συνδυασμός των χρωμάτων τροποποιείται έντονα από πολλούς εικαστικούς παράγοντες, που δεν περιλαμβάνονται στα συστήματα χρωματικής αρμονίας. Αν, για παράδειγμα, αναλογιστούμε την επιρροή που ασκεί το μέγεθος του χρώματος και πόσες περιπλοκές αυτό επιφέρει στη σύνθεση του έργου, θα βγάλαμε με βεβαιότητα το συμπέρασμα ότι οποιοδήποτε κανόνες αρμονίας καθίστανται πρακτικά άχρηστοι για το ζωγράφο.

Συνεπώς, δεν ισχύουν για την εικαστική έκφραση στερεότυποι και अपαράβατοι κανόνες, καθώς υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες που επηρεάζουν ποικιλοτρόπως κάθε φορά το τελικό αποτέλεσμα. Μ' αυτή την έννοια, θεωρίες που ήθελαν την αρμονία του ζωγραφικού έργου ως χρωματική ποικιλία και διάταξη που αθροίζεται σε λευκό (Adolf Hölzel) και θεωρίες που υποστήριζαν ότι «η χρωματική σύνθεση είναι ένα όλον στο οποίο το κάθε τι ταιριάζει με κάθε τι άλλο», πράγμα που σημαίνει ότι οι τοπικές σχέσεις των χρωμάτων παρουσιάζουν μια ευχάριστη ομοιομορφία, δεν ανταποκρίνονται σε κάποια αντικειμενική αλήθεια. Οι πρώτες δεν επιβεβαιώνονται πειραματικά και οι δεύτερες συνιστούν προφανώς ένα είδος πολύ πρωτόγονης αρμονίας, καθώς ένας κόσμος που υπακούει σε τέτοιες στενές συγγένειες στη σύνθεση των χρωματικών αξιών, είναι ένας κόσμος απόλυτης ειρήνης, στατικός σε διάθεση και αδρανής, ο οποίος θα αναπαριστούμε «μια κατάσταση θανατηφόρας γαλήνης».

Τούτο σημαίνει ότι στη χρωματική σύνθεση υπάρχει και ο δρόμος της αντίστιξης και της δυσαρμονίας και δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι η παλέτα του ζωγράφου μοιάζει με μουσική κλίμακα στη σύνθεσή της. Οι τόνοι της δεν ταιριάζουν όλοι σε μια εύκολη συμφωνία, αλλά παρουσιάζουν και ασυμφωνίες ποικίλου βαθμού και βαρύτητας. Οι παραδοσιακές θεωρίες χρωματικής αρμονίας παραγνώρισαν αυτό ακριβώς το γεγονός που δίνει ζωντάνια και αληθινή έκφραση στο έργο, καθώς είχαν κυρίως στόχο τη δημιουργία συνδέσμων και όχι διαχωρισμών (βλ. R. Arnheim, 1999, 379-383).

Τέλος, μια θέση του Kandinsky, που φαίνεται να βρήκε θεμελίωση εκ των υστέρων σε κάποιες πειραματικές έρευνες, υποστηρίζει ότι μπορούν να συσχετιστούν οι εκφραστικές ιδιότητες των σχημάτων και των χρωμάτων.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Σύμφωνα με τη θέση αυτή υπάρχουν συνάφειες σχημάτων και χρωμάτων ως εξής:

Το κόκκινο συσχετίζεται με το τετράγωνο ή τον κύβο. Παρουσιάζει τις ιδιότητες ζεστό, ξηρό, οξύ, σταθερό, αδιαφανές και σαφές, ώστε να συλλαμβάνεται ακριβώς από το μάτι.

Το πορτοκαλί με το ορθογώνιο. Εκφράζει την αίσθηση της μαγείας, το ξηρό, ζεστό και βίαιο, που οπτικά παράγει μια σκληρή εικόνα.

Το κίτρινο με το τρίγωνο ή την πυραμίδα με την κορυφή προς τα κάτω. Αποδίδει το οξύ, τογωνιώδες, το εύθραυστο, περισσότερο το φως παρά την ύλη, ώστε να συλλαμβάνεται εύκολα με το μάτι.

Το πράσινο με το εξάγωνο ή το εικοσάεδρο. Εκφράζει το ψυχρό, το φρέσκο και απαλό. Το σχήμα αυτό, καθώς δεν είναιγωνιώδες και οξύ, δεν συλλαμβάνεται εύκολα με το μάτι.

Το μπλε με τον κύκλο ή τη σφαίρα. Συμβολίζει το κρύο, το ωχρό, το διάφανο, το ατμοσφαιρικό, το ήσυχο και αμβλύ. Στα σχήματα αυτά δεν αναδεικνύονται οι λεπτομέρειες (βλ. W. Kandinsky, 1981 και Γ. Κονταξάκης, 1979, 69-70).

Το θέμα αυτό μας εισαγάγει στο συμβολισμό των χρωμάτων, που συνιστά ένα μεγάλο μέρος της εκφραστικής τους λειτουργίας και τα συνδέει με την ανθρώπινη εμπειρία.

Ο De Witt H. Parker παρατηρεί ότι η προσπάθεια να ερμηνεύσουμε την εκφραστικότητα της αίσθησης των χρωμάτων είναι τόσο δύσκολη όσο και η προσπάθεια να καταμετρήσουμε το ανάλογο φαινόμενο στους ήχους. Και στις δυο περιπτώσεις η προσφυγή γίνεται στην αρχή της σύνδεσης με την ανθρώπινη ιστορία και εμπειρία.

Κατά γενική παραδοχή τα χρώματα αποκτούν την αξία τους, επειδή δίνουν την αίσθηση κάποιας σύνδεσης με συγκινησιακά φορτισμένα αντικείμενα ή στοιχεία, όπως το φως, ο ουρανός, το αίμα, το σκοτάδι, η φωτιά, η βλάστηση κλπ., ή λόγω της σχέσης τους με κάποιες συγκινησιακές καταστάσεις, όπως ο κίνδυνος, ο θρήνος, η θλίψη, η χαρά κ.ά. Τέτοιες συνδέσεις παίζουν ρόλο στον καθορισμό της συγκινησιακής σημασίας των χρωμάτων. Κανένας, ωστόσο, απ' αυτούς τους τύπους σύνδεσης δεν είναι επαρκής για να εξηγήσει την πλήρη συγκινησιακή έννοια των χρωμάτων.

Οι παραδοσιακές σημασίες των χρωμάτων μπορεί να πει κανείς ότι χρήζουν μάλλον ερμηνειών, παρά μπορούν να χρησιμεύσουν οι ίδιες ως ερμηνευτικές. Είναι αναγκαίο να ξεκαθαρίσουμε στο σημείο αυτό ότι δεν πρέπει να θεωρούμε ότι τα χρώματα είχαν κάποια έμφυτη αρχετυπική συμβολικότητα, που η μόδα και η συνήθεια ίσως κατέστησαν παγιωμένες και κοινά αποδεκτές. Αυτό δεν επαρκεί για να δώσει κάποια εξήγηση στο θέμα και είναι απαραίτητο να το δούμε και από την πλευρά της λειτουργίας της αντίληψης σε σχέση με την καθολική συμπεριφορά του οργανισμού. (πρβλ. W. Sargent, ό.π., 62-63).

Δεν πρέπει, παρ' όλα αυτά, να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι μέσα στην ανθρώπινη ιστορία ο συμβολισμός των χρωμάτων συνδέθηκε με τον αγώνα του ανθρώπου να επιβιώσει, να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις, να αντιπαλέψει τη φύση και τα πάθη του, να δώσει ερμηνεία του κόσμου στον οποίο ζει και να πλάσει ένα κόσμο της φαντασίας του. Γι' αυτό, εξαιτίας της άμεσης συγκινησιακής επίδρασης των χρωμάτων πάνω μας κατά ένα μέρος, και κατά ένα άλλο μέρος, εξαιτίας της σύνδεσής τους με διάφορες εμπειρίες μας, κάθε χρώμα έχει αποκτήσει ένα συμβολισμό ή ένα είδος μυστικής σημασίας.

Στην αρχαία αλλά και στη σύγχρονη τέχνη ο συμβολισμός των χρωμάτων είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα. Συνήθως, κάθε χρώμα έχει ένα ευρύ πεδίο σημασιών και συμβολισμών. Κοινά σε κάθε καλή έννοια συμβολισμού υπήρχε πάντοτε και μια αντίστοιχη ολότητα. Λόγω των διαφορετικών παραδόσεων και αντιλήψεων, δεν υπήρξε ποτέ ένας γενικά αποδεκτός συμβολισμός σε όλα τα χρώματα ούτε υπήρξε φυσικά κάποιο αντικειμενικό κριτήριο για κάτι τέτοιο. Πώς θα μπορούσαν να υπάρξουν, άλλωστε, κριτήρια για τέτοιας μορφής θέματα, τα οποία έχουν κάποια σχέση με την κοινωνική και την ατομική ζωή, την παράδοση, τη θρησκεία κλπ.

Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι σε γενικές γραμμές στο θέμα αυτό υπάρχουν μερικές γενικές παραδοχές, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο. Για παράδειγμα το λευκό θεωρείται γενικά σύμβολο του φωτός, της αγνότητας, της καθαρότητας, της λάμψης και της αθωότητας. Στους ανατολικούς λαούς είναι χρώμα πένθους και εκφράζει την ιδέα τους ότι ο θάνατος είναι μια αρχή, η ένωση με το όλον, η γέννηση μιας καινούργιας ζωής, η χαρά. Η ελληνική λέξη για το λευκό υπαινίσσεται ευτυχία και ευθυμία. Στον αρνητικό του συμβολισμό το λευκό είναι το σύμβολο ενός κόσμου όπου έχουν εξαφανιστεί όλα τα χρώματα. Από τον κόσμο αυτό δεν φτάνει σε μας κανένας ήχος, αλλά μια μεγάλη απόλυτη σιωπή. Έτσι ηχούσε ίσως η γη στις λευκές περιόδους των παγετώνων (W. Kandinsky, 1981).

Το μαύρο υπάρχει σαν ένα νεκρό τίποτε μετά το σβήσιμο του ήλιου, σαν μια αιώνια σιωπή χωρίς μέλλον κι ελπίδα. Είναι μια σβησμένη φωτιά, η σιωπή του σώματος μετά το θάνατο, το τέλος της ζωής. Γι' αυτό σε πολλούς λαούς το συμβολικό χρώμα του πένθους και του θα-

νάτου είναι το μαύρο. Σ' αυτό υπάρχει ίσως ο πρωτόγονος φόβος για το σκοτάδι της νύχτας, το άγνωστο, ακόμη και τον ύπνο που μοιάζει με θάνατο.

Στη θετική του έννοια το μαύρο σημαίνει μια στέρεα βάση και μια οργανωτική δύναμη, μια βαθιά, αναπαικτική γαλήνη, σε αντίθεση με την αναστάτωση που προκαλεί το φως.

Η ελληνική παράδοση συνοψίζει στη μυθολογία της την αντίθεση λευκού – μαύρου: το αθηναϊκό εξιλεωτικό πλοίο που ταξίδευε πρώτα στην Κρήτη και μετά στη Δήλο, ύψωνε μαύρα πανιά όταν αναχωρούσε και λευκά όταν επέστρεφε.

Το κίτρινο είναι το θερμό χρώμα του ήλιου και το τυπικά γήινο χρώμα που έχει το ώριμο στάχυ. Συμβολίζει τη δημιουργία, τη χαρά, τον πλούτο, τη δόξα. Καθώς το κίτρινο είναι το αμέσως μετά το λευκό λαμπρότερο χρώμα, έχει ανάλογο συμβολισμό με αυτό.

Στο Μεσαίωνα με την έντονη θρησκευτικότητα, το κίτρινο ήταν έμβλημα του έρωτα, της λαμπρότητας, της σταθερότητας, της γαλήνης, της γνώσης, της θεότητας. Το κίτρινο είναι η τρελή σπατάλη των τελευταίων δυνάμεων του καλοκαιριού στη ζωνρή φυλλωσιά του φθινοπώρου, από την οποία αφαιρείται το κατευναστικό μπλε που ανεβαίνει στον ουρανό. Ένας πίνακας ζωγραφισμένος με κίτρινο ξεχειλίζει πάντα με μια πνευματική ζεστασιά.

Με την ψύχρασή του ή τη θέρμανσή του (με μπλε και κόκκινο αντίστοιχα) αλλάζει εντελώς νόημα και συμβολισμό. Το κιτρινοπράσινο παίρνει αρρωστημένο τόνο, γίνεται άγουρο, ξινό και εκφράζει δειλία, εμπάθεια, μίσος, ζήλια, ενώ το κιτρινοκόκκινο αντίθετους συμβολισμούς και συναισθήματα.

Το κόκκινο συμβολίζει τον έρωτα, το πάθος, την ορμή, τη βία, τη θυσία, την επανάσταση, την καταστροφή, την κάθαρση. Αλλάζει σημασία ανάλογα με την απόχρωσή του. Το ανοιχτό και ζεστό κοκκινοπορτοκαλί, καθώς έχει ορισμένη ομοιότητα με το μέσο κίτρινο, εγείρει συναισθήματα δύναμης, ενεργητικότητας, αποφασιστικότητας, χαράς, θριάμβου. Ένα μέσο κόκκινο (κιννάβαρη) μοιάζει με ένα ομοιόμορφο φλογερό πάθος, με μια εσωτερική σίγουρη δύναμη.

Το χρώμα αυτό χρησιμοποιείται πολύ και με ευχαρίστηση, με τη έντονη αίσθηση που παρουσιάζει, στην πρωτόγονη λαϊκή διακοσμητική και στις λαϊκές ενδυμασίες. Η ανάμιξή του με το μαύρο σβήνει το κόκκινο στην πυρά του νεκρού μαύρου, μειώνοντας στο ελάχιστο τη δύναμή του. Η ανάμιξή του με το μπλε του προσθέτει νέους συμβολισμούς.

Το μπλε είναι το ουράνιο χρώμα, το χρώμα της θάλασσας και του απείρου. Ως ουράνιο χρώμα είναι ελαφρύ, ήρεμο και ονειρικό. Μοιάζει κρύο σαν το νερό της θάλασσας και εκφράζει την καθαρή σκέψη, το λογικό, την ηρεμία, τη γλυκύτητα. Όταν βυθίζεται στο μαύρο γίνεται η παρήχηση μιας μη ανθρώπινης θλίψης, όταν βυθίζεται στο λευκό παίρνει ένα πιο αδιάφορο χαρακτήρα και παρουσιάζεται απόμακρο και αδιάφορο, όπως ο μεγάλος γαλάζιος ουρανός. Το μπλε είναι η αλήθεια, η αιωνιότητα, το πνεύμα, η θλίψη, η μοναξιά, η κρύα νύχτα, ο αέρας που μας δίνει ζωή, το νερό που μας δροσίζει, η αθανασία.

Αντίθετα με τα πρωταρχικά, τα συμπληρωματικά χρώματα, ως παράγωγα και ανάμικτα, έχουν συνήθως ενδιάμεσους συμβολισμούς. Έτσι το πορτοκαλί εκφράζει χαρά, πλούτο, ευτυχία, αισιοδοξία, ωριμότητα, το πράσινο ελπίδα για τη ζωή και τη φύση – την ελπίδα της αναστημένης γης μετά το χειμώνα-, αναγέννηση και νεότητα και το μωβ στοχασμό, μελαγχολική διάθεση, θλίψη και αγνότητα (το κόκκινο σβήνει μέσα στη νύχτα του μπλε και ως ανάμικτο αναδύεται το μωβ) (βλ. και W. Kandinsky, 1981, W, Sargent, ό.π., A. Cole, ό.π., Γ'. Κονταξάκης, ό.π., Ο. Κοζάκου-Τσιάρρα, ό.π.).

Στην ιστορία της ζωγραφικής το χρώμα χρησιμοποιήθηκε από τους ζωγράφους με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά, ανάλογα με το συγκεκριμένο καλλιτέχνη, τα ήθη της εποχής, την κατάσταση των εικαστικών τεχνών, την τεχνολογία που αφορά το κατασκευαστικό μέρος των καλλιτεχνικών μέσων και τεχνικών, τη δομή της εξουσίας και τη θέση της τέχνης στην κοινωνική λειτουργία, την εκπαίδευση, το πνευματικό και καλλιτεχνικό περιβάλλον κ.ά.

Στη ζωγραφική των σπηλαίων ο πρωτόγονος καλλιτέχνης κινείται με εκπληκτική δύναμη στο χώρο της μαγείας και του μύθου και αποτυπώνει ζωντανά τους φόβους, τις προσδοκίες, τις δοξασίες και τις πρακτικές του ανάγκες για επιβίωση, αποδίδοντας όλα αυτά μεταφορικά με τη γλώσσα των εικόνων και των ανάγλυφων μορφών του. Τα ζωγραφικά του ίχνη χρειάζονται μερικά βασικά χρώματα, κόκκινη ώχρα και μαύρο, συμβολικά της ζωής και του θανάτου. Τα φτιάχνει από κοκκινόχωμα, με οξείδια του σιδήρου στην απόχρωση της κίτρινης ώχρας και του καφέ-κόκκινου και με καμένα ξυλοκάρβουνα ή κόκαλα. Τα αναμιγνύει με ζωικά λίπη και ούρα και τα θερμαίνει για να μπορούν να γίνουν χρηστικά. Το λευκό των κρυστάλλων ασβεστίτη που καλύπτει τους τοίχους των σπηλαίων ενσωματώνεται έξυπνα από τον πρωτόγονο αλλά σπουδαίο καλλιτέχνη και μάγο στα έργα του.

Μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι τα χρώματα της προϊστορικής, αιγυπτιακής, ελληνικής και ρωμαϊκής ζωγραφικής απηχούν κυρίως τις τελετουργίες, τους συμβολισμούς και τις δοξασίες των πολιτισμών που τα δημιούργησαν, καθώς και την περιορισμένη κλίμακα των υλικών και των τεχνολογικών μέσων του ζωγράφου. Στις περιόδους αυτές χρησιμοποιούν τα ίδια περίπου χρώματα με τις προηγούμενες, προσθέτοντας το λευκό της κιμωλίας, τις σκούρες όμπρες, το μπλε από ημιπολύτιμες πέτρες που έτριβαν σε σκόνη και ορισμένα ακόμη ορυκτά, φυτικά και χημικά χρώματα. Για την παρασκευή των χρωμάτων χρησιμοποιούσαν συνδετικά υλικά όπως κερί, αβγό, κόλλα από δέρμα, ρετσίνα από δέντρα κ.ά. (βλ και A. Cole, ό.π., 8).

Από την πρωτόγονη ακόμη εποχή η επιλογή των χρωμάτων είχε μεγάλη σημασία για το ζωγράφο. Το χρώμα στις περιόδους αυτές χρησιμοποιήθηκε κυρίως περιγραφικά και λειτούργησε συνθετικά, για να εκφραστεί το θέμα και να ενδυναμωθεί το εικονικό μήνυμα του έργου. Σ' αυτή την παραδοσιακά αναπαραστατική τέχνη ο ζωγράφος βάζει στο έργο του τα χρώματα που βλέπει και ξέρει (αναπαράσταση τοπικών χρωμάτων). Με τα χρώματα δημιουργεί τις μορφές και το χώρο και εκφράζει τις σκέψεις και τις συγκινήσεις του.

Αντίθετα, στο μοντερνισμό και σε μερικές κατηγορίες του, όπως η αφηρημένη τέχνη, τα χρώματα δεν χρησιμοποιούνται για να ντύσουν το θέμα, αλλά αναλαμβάνουν ρόλο πρωταγωνιστικό. Γι' αυτό και χρησιμοποιούνται αυτόνομα, χωρίς να υποστηρίζουν το σχέδιο του έργου. Πολλές φορές, μάλιστα, ολόκληρο το μήνυμα του έργου εκπέμπεται από τις αφηρημένες χρωματικές ποιότητες.

Το χρώμα χρησιμοποιήθηκε συχνά με το συμβολικό του περιεχόμενο στη θρησκευτική τέχνη. Έτσι, η χρήση του μπλε, του χρυσού και του λαμπερού κόκκινου συσχετίστηκε ποικιλοτρόπως με τη χριστιανική πίστη. Το χρυσό και το κόκκινο π.χ. συνδέθηκαν με τη λατρεία της Αγίας Τριάδας, των Αγίων και των αγγέλων, ενώ το μπλε με την Παναγία. Σύμφωνα με μια μεσαιωνική αντίληψη για τα χρώματα, τα φωτεινά χρώματα αντανακλούσαν την ομορφιά της θεϊκής δημιουργίας, ενώ τα αναμεμιγμένα εθεωρούντο «διεφθαρμένα».

Ο Ντελακρουά έδωσε μεγάλη ώθηση στην ελεύθερη χρήση του χρώματος στη ζωγραφική, τονίζοντας ότι «οι ζωγράφοι που δεν είναι κολορίστες κάνουν εικονογράφηση και όχι ζωγραφική». Για τον Ντελακρουά η ζωγραφική αυτή καθαυτή περιλαμβάνει την ιδέα του χρώματος σαν μια απαραίτητη βάση, εξίσου απαραίτητη με το σχέδιο, την αναλογία και την προοπτική. Οι κολορίστες πρέπει να στήσουν με το χρώμα οτιδήποτε είναι αναγκαίο και ουσιαστικό. Πρέπει να πλάσουν με το χρώμα, όπως ο γλύπτης με τον πηλό, το μάρμαρο ή την πέτρα (βλ. E. Ντελακρουά, ό.π., 67).

Μετά το Ντελακρουά και το κίνημα του ιμπρεσιονισμού το χρώμα αρχίζει να αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο. Ο Derain π.χ. σ' ένα πίνακά του βάζει λαμπερά χρώματα να χορεύουν και να αστραφτοκοπούν σε μια αποβάθρα του ποταμού Τάμεση. Μεταμορφώνει τη σκηνή σ' ένα είδος ουράνιου τόξου, με χρώματα που έχει απλώσει πηχτά στο μουσαμά του. Ο τρόπος



που χρησιμοποιεί το χρώμα παραμορφώνει την προοπτική και δίνει στην επιφάνεια του πίνακα μια παλλόμενη αρμονία. Το χρώμα έτσι γίνεται ο κύριος πρωταγωνιστής του έργου.

Ο Βαν Γκογκ, ένας κατεξοχήν κολορίστας ζωγράφος, θα γράψει στον αδελφό του Θεόδωρο, αναφερόμενος στο θέμα και στο νόημα του έργου του «Νυχτερινό καφενείο»: «Θέλησα να εκφράσω με κόκκινο και με πράσινο τα τρομερά ανθρώπινα πάθη... Ζήτησα να εκφράσω πως στο μέρος αυτό μπορεί κανείς να καταστραφεί, να τρελαθεί ή να εγκληματίσει» (βλ. Β. Βαν Γκογκ, χ.χ., 211-212).

Τέλος, ο Σεζάν θα τονίσει: «Ένας πίνακας δεν παριστάνει τίποτε, δεν πρέπει να παριστάνει τίποτε άλλο εκτός από χρώματα. Ζωγραφική για μένα σημαίνει να καταγράψω τις χρωματικές εντυπώσεις μου. Όταν το χρώμα είναι πλούσιο, η μορφή είναι πλήρης».

Όπως σχολιάσει σχετικά ο Herbert Read, ο Σεζάν θυσιάζει στην οργάνωση των χρωματικών του εντυπώσεων όλα τ' άλλα. Αυτή η αντίληψη της έκφρασης της μορφής μέσω του χρώματος αποτελεί την πεμπουσία της τέχνης του Σεζάν και βρίσκεται κοντά στον ορισμό του Αγίου Θωμά του Ακινάτη, ότι η διαύγεια των λαμπερών χρωμάτων είναι ένα από τα ουσιώδη στοιχεία του ωραίου (βλ. H. Read, 1984, 101).

Από τα λίγα παραδείγματα που αναφέραμε βλέπουμε πως το χρώμα αποκτά σταδιακά την ελευθερία της έκφρασης και τη σημασία που έχει μέσα στη ζωγραφική σύνθεση. Σ' αυτά τα πλαίσια πολλοί ζωγράφοι του 20<sup>ου</sup> αιώνα, που ανήκουν στα κινήματα του μοντερνισμού, ακολούθησαν τις ιδέες του Ντελακρουά, του Βαν Γκογκ, του Σεζάν και άλλων πρωτοπόρων ζωγράφων, αναγνώρισαν τη μεγάλη εκφραστική δύναμη αυτού του μέσου και το χρησιμοποίησαν ελεύθερα, ανατρεπτικά ή συμβολικά, χωρίς αναστολές και περιορισμούς.

Ο Ανρύ Ματίς δημιούργησε τα έργα του σχεδόν αποκλειστικά με βάση το χρώμα, όπως δήλωνε συχνά.

Ο Πικάσο με το μπλε χρώμα (γαλάζια περίοδος) εξέφρασε τη θλίψη, τη κρύα νύχτα και τη μοναξιά των ανθρώπων.

Ο Kandinsky διακήρυξε ότι το χρώμα είναι μια γλώσσα και το πιο αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας. Για την επιρροή του στον ψυχοσωματικό κόσμο του ανθρώπου θα γράψει: «Το χρώμα είναι ένα πλήκτρο, το μάτι ένα σφυράκι, η ψυχή ένα πιάνο με πολλές χορδές» (βλ. W. Kandinsky, 1981, 24).

Ο Klee θα γράψει στο ημερολόγιό του για το χρώμα: «Με κατέχει το χρώμα. Δεν χρειάζεται να το κυνηγώ πια. Με κατέχει για πάντα και το ξέρω. Αυτό είναι το νόημα της ευτυχισμένης, της πανόλβιας ώρας: είμαστε ένα εγώ και το χρώμα, Είμαι ζωγράφος».<sup>28</sup>

Ο Miro (παρατηρεί ο Τεριάντ) εκφράζεται με τον αλλόκοτα χρωματισμένο και φανταστικό αέρινο κόσμο του και ο Υβ Κλάιν χρησιμοποιεί την κοσμική ενέργεια του καθαρού χρώματος, που ξεχειλίζει από το μουσαμά και αγκαλιάζει το θεατή.

Όλες οι νεωτερικές, μετά το μοντερνισμό, προσπάθειες απελευθερώνουν ακόμη περισσότερο το χρώμα από τις έννοιες της υφής, της επιφάνειας και του θέματος (βλ. και A. Cole, ό.π., 14-60, S. Kent, ό.π., J. Welton, ό.π., 12, Τεριάντ, ό.π.).

Το χρώμα, όπως είναι γνωστό, εκτός από τη γλώσσα της ζωγραφικής και τον αισθητικό κώδικα, διαμόρφωσε σε μεγάλο βαθμό και τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας και έκφρασης. Στη φωτογραφία, τον κινηματογράφο, τα ΜΜΕ κ.α. χρησιμοποιήθηκε με αμεσότητα για να εκφράσει τα γεγονότα και τις αντιλήψεις της εποχής μας. Μπορούμε να πούμε ότι η χρήση του χρώματος και του εικαστικού κώδικα σ' αυτά τα νέα μέσα στηρίζεται στις ίδιες περίπου αρχές, όπως στις εικαστικές τέχνες και τη ζωγραφική (βλ. και A. Bailey – A. Holloway, 1983).

---

<sup>28</sup> Ο Klee έκανε το σχόλιο αυτό κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού του στην Τυνησία τον Απρίλη του 1914, όπου του αποκαλύπτεται ο κόσμος του χρώματος, ένας μυθικός κόσμος που αναδύεται από το καθαρό φως της ανατολής, που δεν είχε καμιά σχέση με ό,τι είχε μέχρι τότε ζήσει (βλ. P. Klee, 1986, 256).

Αυτό που σε τελική ανάλυση δεν πρέπει να ξεχνάμε γι' αυτό το στοιχείο, παρά τις όποιες θεωρίες διατυπώθηκαν, είναι ότι δεν υπάρχουν στερεότυποι κανόνες για τη χρήση του στη ζωγραφική και τις άλλες τέχνες. Κι αυτό γιατί, όπως σχολιάζει και ο Τεριάντ, το χτίσιμο του χρώματος είναι πιο κοντά στη μουσική, παρά στην αρχιτεκτονική ή τη γλυπτική αντίληψη. Η εξέλιξη της ζωγραφικής από τις σπηλαιογραφίες ως τις μέρες μας πιστοποιεί την προσπάθεια του χρώματος να βρει τη δική του έκφραση και την ολοκληρωτική ανεξαρτησία του. Το χρώμα στη γλώσσα της ζωγραφικής και των άλλων τεχνών δεν είναι ένα ακόμη κατασκευαστικό υλικό. Είναι ικανό να εκφράσει από μόνο του οποιαδήποτε εντύπωση και να αποτελέσει το κύριο στοιχείο του πίνακα. (βλ. Τεριάντ, ό.π., 54).

Θα μας ήταν πολύ δύσκολο να φανταστούμε έναν κόσμο χωρίς χρώματα. Έναν κόσμο με άσπρες, μαύρες και γκριζες μορφές. Όταν κοιτάμε τις συνηθισμένες ασπρόμαυρες φωτογραφίες, βλέπουμε αυτό το ουδέτερο είδος κόσμου, αλλά ακόμη και τότε δεν μπορούμε να αντιληφθούμε την ολοκληρωτική αίσθηση του γκριζου, που θα μας έδινε η ζωή σ' έναν πραγματικά άχρωμο κόσμο, γιατί το μυαλό μας είναι γεμάτο από τις αναμνήσεις των αληθινών χρωμάτων της φύσης, από το πράσινο των φυλλωμάτων, από το γαλάζιο τ' ουρανού. Αυτός είναι ο λόγος που πίσω από τις ασπρόμαυρες φωτογραφίες οι αναμνήσεις αυτές ξυπνούν και εύκολα συνδέονται με τα γκριζα σχήματα, που παίρνουν την αίσθηση του χρώματος, μια αίσθηση δανεική από τις εμπειρίες μας σ' αυτό τον κόσμο (βλ. W. Sargent, ό.π., 29). Η αίσθηση του χρώματος διαποτίζει τα ασπρόμαυρα σχέδια και τα γκριζα χρωματικά έργα για τον ίδιο λόγο.

Εξάλλου, το χρώμα και η σύνθεση είναι διαρκώς αλληλένδετα και αλληπιδρώντα σε κάθε πίνακα. Σε πολλά έργα ζωγραφικής, που τα χωρίζουν μεγάλες χρονικές αποστάσεις, αισθητικές αντιλήψεις και τεχνικά μέσα, μπορούμε να βρούμε συνάψεις που τα διασυνδέουν, όπως η εσωτερική τάξη, ο οργάνωση και η ισορροπία στη σύνθεσή τους ή διάφορες χρωματικές και τονικές αξίες, δηλαδή κοινά και σταθερά στοιχεία της εικαστικής γλώσσας και δημιουργίας, παρά το γεγονός ότι η τέχνη εξελίσσεται και αλλάζει. Τούτο σημαίνει ότι το χρώμα διαχρονικά είναι μια αξία που πρωταγωνιστεί στη δημιουργία του εικαστικού έργου, στην παλιότερη τέχνη και πολύ περισσότερο στην τέχνη της εποχής μας.

### 9.12.7 Η σύνθεση του ζωγραφικού έργου

Όλα όσα προαναφέρθηκαν για τα μορφοπλαστικά στοιχεία αποκτούν συνολικά την πραγματική τους σημασία στη σύνθεση του έργου, η οποία συνιστά τη δημιουργία μιας δυναμικής τάξης.

Μια σύνθεση ενός έργου τέχνης στην πραγματικότητα είναι ένας από τους εν δυνάμει τρόπους για τη δημιουργία ενός κόσμου με βάση τον αισθητικό κώδικα και τη γλώσσα της ζωγραφικής.

Αν κάθε έργο ζωγραφικής στηρίζεται σε μια σύνθεση ή συνδυασμό στοιχείων, το σύμπαν ολόκληρο είναι μια τεράστια δυναμική σύνθεση, ο άνθρωπος ως οντότητα είναι μια θαυμαστή σύνθεση και ο κόσμος μας γενικά είναι γεμάτος από αμέτρητες εκπληκτικές συνθέσεις.

Μορφή και περιεχόμενο αποτελούν ένα αδιαίρετο όλον ως κύρια στοιχεία της σύνθεσης του έργου, είτε είναι σύνθεση που ανήκει στο χώρο της ζωγραφικής, της μουσικής, του χορού, της ποίησης είτε κάποιας άλλης τέχνης. Ο τρόπος που διατάσσονται και δομούνται τα μορφοπλαστικά στοιχεία ενός έργου, ανεξάρτητα από τη μορφή της έκφρασης του ζωγράφου, καθορίζει και νοηματοδοτεί το περιεχόμενο του έργου.

Η μορφή ενυπάρχει σε κάθε έργο και υπακούει, μπορούμε να πούμε, στους ίδιους φυσικούς νόμους που επιδρούν πάνω στη ζωή μας και την καθορίζουν. Μερικοί απ' αυτούς τους νόμους αφορούν τη βαρύτητα, την ισορροπία, τη λειτουργία του ίδιου του οργανισμού μας, το ρυθμό, τη χαλάρωση και την ένταση.

Παράλληλα, η μορφή υπακούει και σε ψυχολογικές δυνάμεις εν ενεργεία τη στιγμή που βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε, σε σύμβολα που έχουμε δημιουργήσει, σε αρχετυπικές μνήμες κ.ά.

Συνάμα, οι κοινωνικές δυνάμεις και τα περιβάλλοντα, που είναι καθοριστικά για τη ζωή μας, μπορούν να επιδράσουν και να προσδιορίσουν τη μορφή, το περιεχόμενο και τη σύνθεση του έργου τέχνης.

Σύνθεση θεωρείται πάντοτε η οργάνωση των επιμέρους στοιχείων σ' ένα όλον. Η τάξη, η απλότητα, η συμμετρία, η ενότητα, ο ρυθμός κ.ά. είναι έννοιες οικείες και ευχάριστες για τον άνθρωπο, καθώς είναι άρρηκτα δεμένες με τον ίδιο τον οργανισμό του και επιδρούν άμεσα στην αρμονική φυσική και κοινωνική του παρουσία. Γι' αυτό και οι συνθέσεις που υπακούουν στις έννοιες αυτές είναι ευχάριστες, ήρεμες και στατικές.

Αντίθετα, η ασυμφωνία, η ανισορροπία, η διάσπαση, η αντιπαράθεση κ.ά. είναι έννοιες που συνδέονται με καταστάσεις ανησυχίας, φόβου, ταραχής, έξαρσης. Γι' αυτό οι συνθέσεις που υπακούουν στις έννοιες αυτές εκφράζουν έντονες αντιθέσεις, οξύτητες, συγκρούσεις και εντάσεις.

Αρμονικά στοιχεία μιας σύνθεσης είναι αυτά που έχουν συνάψεις στο σχήμα, τον τόνο, την υφή, το χρώμα κλπ. (π.χ. ένας κύκλος με μια έλλειψη, χρώματα με κοντινές αποχρώσεις ή τονικές διαβαθμίσεις, δυο διαφορετικές καμπύλες ή τεθλασμένες κ.ο.κ.).

Αντιθετικά στοιχεία είναι αυτά που δεν έχουν συγγένεια ή παρουσιάζουν μια κλιμακούμενη ασυμβατότητα ως προς το σχήμα, το μέγεθος, τον τόνο, την υφή, το χρώμα κλπ. (π.χ. ένας κύκλος με ένα τετράγωνο, μια μεγάλη ευθεία με μια μικρή καμπύλη, το κόκκινο με το πράσινο, δυο κοντινά χρώματα σε διαφορετικό τόνο κ.ο.κ.).

Η σύνθεση του έργου είναι η επιβολή μιας τάξης. Όπως σημειώνει ο Paul Klee, το χάος είναι μια κατάσταση αταξίας στα πράγματα, μια μυθική κατάσταση του σύμπαντος, από την οποία παίρνει μορφή σιγά – σιγά ή άμεσα, από μόνος του ή χάρη στην παρέμβαση ενός δημιουργού, ο τακτοποιημένος κόσμος.

Ο Klee υπερασπίζεται το δικαίωμα του καλλιτέχνη να δημιουργεί τη δική του τάξη πραγμάτων. Υπάρχει η φυσική τάξη και η τεχνητή τάξη του κόσμου. Στη φύση η κίνηση από το άσπρο στο μαύρο δεν είναι ακατάστατη. Απλά δεν είναι διαρθρωμένη. Διατηρεί μια τάξη σε σχέση με το χάος, όπου το σκοτάδι και το φως δεν διαχωρίστηκαν ακόμη. Η τάξη νοείται με τη στοιχειώδη έννοια μιας ανάλαφρης ροής από τον ένα πόλο στον άλλο.

Η τεχνητή τάξη δημιουργείται από το ζωγράφο στο έργο του με κλιμακώσεις του φωτός, με χρωματικές αντιπαραθέσεις, αναμίξεις και βελατούρες.

Η έννοια της σύνθεσης του έργου είναι συναφής με την έννοια της μορφοποίησης. Η θεωρία της μορφοποίησης ασχολείται με τους δρόμους που οδηγούν στη μορφή. Σε σχέση με το σχήμα (form), η λέξη μορφή (gestalt) εκφράζει κάτι πιο ζωντανό. Στη νεοελληνική γλώσσα η λέξη σχήμα αναφέρεται σε κάτι άψυχο (ένα τετράγωνο, ένα αντικείμενο) σε αντίθεση με τη λέξη μορφή που αναφέρεται συνήθως σε κάτι ζωντανό.

Ο καλλιτέχνης επιλέγει κατάλληλα τα μορφικά του στοιχεία, ανάλογα με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις διαθέσεις του, αποσπώντας τα από τη γενική τους τάξη και την καθορισμένη τους σειρά και υψώνοντάς τα σε μια νέα τάξη, ώστε να σχηματίσουν την εικόνα, αυτό που ονομάζουμε συνήθως μορφή και θέμα του έργου. Τακτοποιεί τα μορφικά του στοιχεία καθαρά και λογικά, ώστε το καθένα να βρίσκεται στη σωστή του θέση και να μη συγκρούεται με το άλλο. Κτίζει τη σύνθεσή του με τρόπο που να αποκτά ισορροπία, μέσα στην οποία «η αρχική καθαρή δομή από καλά στοιχεία δεν είναι περισσότερη απ' όσο χρειάζεται για να δημιουργήσει αυτή την αντίστιξη (κοντράστ) σε μια ζωντανή εικόνα». Κατά τη βαθμιαία διαμόρφωση μιας τέτοιας εικόνας μπορεί να υπεισέλθει στο νου ένας συμφυρμός ιδεών, που είναι δυνατό να καθορίσει την υλική ερμηνεία του πίνακα με τη συνδρομή και της φαντασίας.

«Ο εποικοδομητικός συνδυασμός των στοιχειακών συστατικών του ζωγραφικού πίνακα, της γραμμής, του τόνου και του χρώματος, μας δίνει τη διάσταση του σχήματος, του αντικειμένου ή της μορφής. Αυτές οι διαστάσεις συνδέονται μεταξύ τους, μέσω μιας άλλης διάστασης, που προσδιορίζει το ζήτημα του περιεχομένου. Ορισμένες γραμμικές αναλογίες, ο συνδυασμός ορισμένων τόνων της τονικής κλίμακας, ορισμένες χρωματικές αρμονίες εγκυμονούν ολότελα ξεχωριστούς και θαυμάσιους τρόπους έκφρασης».

Ο Klee τονίζει ότι «οι καλά συντεθειμένοι πίνακες δρουν αρμονικά». Κάποιοι αδαείς όμως ισχυρίζονται ότι για την επίτευξη μιας τέτοιας αρμονίας, θα πρέπει το κάθε μέρος να δομηθεί αρμονικά, κομμάτι – κομμάτι με το άλλο. Όμως αυτό μπορεί μόνο ένα αδύνατο αποτέλεσμα να προκαλέσει, αφού εναρμονίζοντας ένα πρώτο μέρος μ' ένα δεύτερο, δεν υπάρχει ανάγκη για ένα τρίτο. Μόνο όταν τα δυο πρώτα μέρη αντιτίθενται μεταξύ τους έντονα, τραχιά και απότομα, μόνο τότε παρίσταται ανάγκη να παρεμβληθεί το τρίτο, να προστεθεί για να μεταμορφώσει αυτή την τραχύτητα σε αρμονία. Η νέα αυτή τριμερής αρμονία αναδεικνύεται τότε –και αναδεικνύεται πειστικά– πολύ δυνατότερη από πριν.

Τέλος, αναφερόμενος στις ευρύτερες διαμορφωτικές δυνάμεις, που ορίζουν το σύμπαν και το ζωγράφο, ο Klee θα πει: «Ο νόμος που διέπει το σύμπαν θα 'πρεπε να 'ναι ο δικαιοματικός τίτλος του μελλοντικού μου πίνακα» (βλ. P. Klee, χ.χ., 6-41, 1986, 108, 175-176, 1989, 17).

Πώς διατάσσει όμως ο ζωγράφος τα διάφορα στοιχεία του πίνακά του; Κάποιοι ζωγράφοι θα μπορούσαν να δώσουν τη δική τους εξήγηση, άλλοι όμως δεν θα ήταν σε θέση ν' απαντήσουν, καθώς ορισμένοι απ' αυτούς δημιουργούν, ακολουθώντας αποκλειστικά το ένστικτο ή το συναίσθημά τους και άλλοι, ακολουθώντας τη λογική τους, προγραμματίζοντας τη σύνθεση της κάθε λεπτομέρειας<sup>1</sup>.

Η σύνθεση του έργου είναι ασφαλώς θέμα ιδιοσυγκρασίας, προσωπικότητας, αντίληψης και έμπνευσης του κάθε ζωγράφου. Ο τρόπος που θα χρησιμοποιήσει τα μορφοπλαστικά του μέσα θα καθορίσει τη μορφή και το περιεχόμενο στη σύνθεση του έργου.

Όταν οι καλλιτέχνες μεθοδεύουν τη σύνθεση του έργου τους, σε σχέση με την τοποθέτηση, την αναλογία, το χρώμα, το ρυθμό κλπ., κάνουν πολύ λεπτές κρίσεις για τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις αυτών των συστατικών. Όπως οι ποιητές, οι συνθέτες και οι χορογράφοι,

<sup>1</sup> Ο Σεζάν είχε πει ότι στη ζωγραφική υπάρχουν δυο πράγματα: το μάτι και το μυαλό, το όραμα και η λογική.

Ο Balzac στο μυθιστόρημά του «Η εξαδέλφη Μπέττα» αναφέρει για το θέμα: «Αν ο καλλιτέχνης δεν χυμά προς το έργο του, όπως ο Κούρτιους προς την άβυσσο, όπως ο στρατιώτης προς το αντίπαλο οχυρό, χωρίς να σκέφτεται, και αν μέσα σ' αυτό τον κρατήρα δεν εργάζεται όπως ο ανθρακωρύχος που είναι χωμένος σε μια υπόγεια γαλαρία, αν, τέλος, ατενίζει τις δυσκολίες σαν θεατής, αντί να τις υπερνικά μία προς μία, όπως κάνουν στα παραμύθια εκείνοι οι ερωτευμένοι, που, για να κατακτήσουν τις πριγκίπισσές τους, πολεμούν με συνεχώς νέες βασκανίες, τότε το έργο παραμένει ανολοκλήρωτο και καταστρέφεται στα έγκατα του εργαστηρίου του, όπου η παραγωγή καθίσταται αδύνατη κι ο καλλιτέχνης γίνεται θεατής της αυτοκτονίας του έργου του» (βλ. E. Μπερνάρ, 1986 και H. De Balzac, όπ., 105).

πρέπει και αυτοί να καθορίσουν ποια μέρη του έργου τους θα είναι κυρίαρχα και ποια δευτερεύοντα, ν' αποφασίζουν για το πού χρειάζονται οι αντιθέσεις, οι αντιστίξεις και οι εντάσεις και για το πού είναι απαραίτητες οι αρμονικές σχέσεις. Όλες αυτές οι κρίσεις δομούν και συνθέτουν ένα έργο και παράλληλα επηρεάζουν τη συνολική ανταπόκριση του θεατή σ' αυτό.

Η ενότητα και η ποικιλία είναι πρωτίστως οι δυο κύριες κατευθυντήριες αρχές για την οργάνωση ενός έργου τέχνης. Η ενότητα υποβάλλει ένα αίσθημα συνοχής, ισορροπίας, τάξης και ολότητας, ενώ η ποικιλία ένα αίσθημα πολλαπλότητας, πολυσυνθετότητας, διαφορετικότητας και αυξημένης λειτουργίας δυναμικών σχέσεων.

Η οπτική και χωρική τάξη μας δίνουν ένα αίσθημα ψυχολογικής τάξης. Το αίσθημα της ενότητας υποβάλλεται επιλέγοντας όμοια στοιχεία (σχήματα, χρώματα και άλλα μορφικά στοιχεία), τοποθετώντας μια όμοια ή διαφορετική μορφή δίπλα σε μιαν άλλη, μεθοδεύοντας στη συνέχεια την αίσθηση της κίνησης κλπ. Οποιαδήποτε συστηματική επανάληψη χρωμάτων, γραμμών, σχημάτων, όγκων κλπ., δημιουργεί ένα προβλέψιμο ρυθμό και, συνεπώς, μια συνθεσιακή ενότητα. Η συμμετρική διάταξη στοιχείων, που έχουν ίση σχεδόν ψυχολογική σημασία, υποδηλώνουν συνθετική ισορροπία. Όταν ο ζωγράφος τοποθετεί στη σύνθεσή του ένα μόνο τμήμα μιας φόρμας, το μάτι έχει την τάση να την ολοκληρώνει (ακολουθεί την τάση ολοκλήρωσης).

Μέσα απ' όλα αυτά παρέχονται προϋποθέσεις για να επιτευχθεί με το συνδυαστικό πνεύμα του ζωγράφου μια πρωτότυπη σύνθεση στο έργο τέχνης (βλ. και L. Chapman, ό.π., 38).

Οι διάφοροι ζωγράφοι ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες και κάνουν διαφορετικές αναλύσεις για να συνθέσουν τα έργα τους. Για παράδειγμα, ο Σεζάν αναζητούσε στα έργα του τη μορφή στο ίδιο το αντικείμενο και πάσχιζε ν' ανακαλύψει τη δομή που υπολανθάνει στα ευχάριστα φυσικά αντικείμενα. Αυτό τον οδήγησε να δίνει στις συνθέσεις του έμφαση σε επίπεδα, όγκους και περιγράμματα, κάτι που είχε ως συνέπεια να προσδίδει στους πίνακές του μια γεωμετρική οργάνωση και δομή. Είναι πολύ γνωστή η διακήρυξή του ότι η φύση μπορεί να αναλυθεί στον κύλινδρο, τη σφαίρα και τον κώνο. Αυτό πλησιάζει πολύ τις ιδέες για τις επιφάνειες και τις στερεές μορφές του Πλάτωνα.

Ο Σεζάν, όπως γνωρίζουμε, δεν απέδιδε τους όγκους με το περίγραμμά τους, αλλά μέσα από χρωματικές αντιθέσεις επιπέδων, που αποτελούσαν την εκφραστική δομή, τον εκφραστικό πυρήνα των συνθέσεών του. Τόνιζε ότι το να ζωγραφίζεις δεν αφορά τόσο το να αντιγράψεις το αντικείμενο, όσο το να συλλαμβάνεις μιαν αρμονία ανάμεσα σε πολυάριθμες σχέσεις του αντικειμένου (βλ. E. Μπερνάρ, 1986, M. Μερλώ-Ποντύ, 1991).

Ορισμένοι ζωγράφοι του μοντερνισμού που ακολούθησαν, όπως ο Kandinsky, εκτός από τη δομική διαρρύθμιση του πίνακα, έδωσαν έμφαση στην επεξεργασία και προσαρμογή των μεμονωμένων σχημάτων στο πλαίσιο μιας καθαρής ζωγραφικής σύνθεσης, με τελικό σκοπό τη σύνθεση στο σύνολό της, που παρ' όλα αυτά υπακούει πάντα στη ρευστότητα των μεμονωμένων σχημάτων. Όπως τονίζει ο Kandinsky, υποστηρίζοντας διαμετρικά αντίθετες θέσεις από το Σεζάν, «κάθε σχήμα είναι ευαίσθητο σαν ένα μικρό σύννεφο καπνού». Η εσωτερική απήχηση του σχήματος αυτού εξαρτάται από ένα αέναο κριτήριο: από την ενσωμάτωσή του σε μια ρυθμική ή άρρυθμη τάξη, από την αντίστιξη της εικαστικής εικόνας. Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται η αρχή της «εσωτερικής αναγκαιότητας».

Όμοια με το έργο της φύσης, υποτάσσεται και το έργο τέχνης στον ίδιο νόμο: το νόμο της Δομής. Τα μεμονωμένα μέρη ζωντανεύουν μόνο μέσω του όλου.

Την έννοια της δομής, βέβαια, ο Kandinsky την ερμηνεύει διαφορετικά απ' ότι ο Σεζάν και με τις θέσεις του κατά της παραστατικής ζωγραφικής οδηγήθηκε σταδιακά σε μιαν αφηρημένη σύνθεση, καταρρίπτοντας οριστικά την ιδέα της αναπαράστασης του φυσικού κόσμου με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. (βλ. W. Kandinsky, 1981, 24-25 κ.ε., 1986, 72).

Σαν συνέχεια μπορούμε να πούμε ότι αναπτύχθηκε στο μοντερνισμό η ιδέα του ανοιχτού έργου. Στο έργο αυτό η σύνθεση παραμένει σκόπιμα ανοιχτή προς το θεατή, για να τη συμπληρώσει και να την ολοκληρώσει κατά τη βούλησή του.

Αναμφίβολα, η ιδέα αυτή έχει την αφετηρία της στην παλιά ιδέα του μισοτελειωμένου έργου (non finito). Η μη σκόπιμη ολοκλήρωση μερικών έργων του παρελθόντος από μερικούς καλλιτέχνες, στη σύγχρονη τέχνη γίνεται ένα από τα σημαντικότερα εκφραστικά καλλι-

τεχνικά μέσα, με στόχο να μείνει ελεύθερη η φαντασία του θεατή για να ολοκληρώσει το έργο. Το όλον γίνεται έτσι μια δυναμική έννοια ανοιχτή για τον καθένα<sup>1</sup>.

Στη σύνθεση του έργου θα πρέπει να υπολογίσουμε και το ρόλο του τυχαίου, που μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικός για το ρόλο της φαντασίας στη μορφοποίηση και νοηματοδότησή του<sup>2</sup>.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στη σύνθεση του έργου τέχνης έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς διαφορετικές απόψεις, σε κάποιες περιόδους μάλιστα μερικές από αυτές κυριάρχησαν απόλυτα σχεδόν για αιώνες, εκτοπίζοντας όλες τις άλλες<sup>3</sup>. Η πορεία που ακολούθησε ως τις μέρες μας η τέχνη απελευθέρωσε γενικά το ζωγράφο από πολλά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να δημιουργεί «έτσι όπως τον οδηγεί ο στοχασμός του και ο παλμός της καρδιάς του» κατά τη διατύπωση του Paul Klee (βλ. P. Klee, χ.χ. 55).

Συνεπώς, αν και στα θέματα της δημιουργίας του έργου τέχνης, όπως αναφέραμε, δεν υπάρχουν अपαρασάλευτοι νόμοι και κανόνες, υπάρχουν, ωστόσο, όμως ορισμένες γενικές αρχές που τη διέπουν. Ο Ροντέν θα τονίσει ότι, μια γυναίκα, ένα βουνό και ένα άλογο έχουν σχηματιστεί με τις ίδιες αρχές και ο Πικάσο εξέφρασε τη βεβαιότητα ότι «στη βάση κάθε ζωγραφικής βρίσκεται ένα όραμα οργανωμένο αντικειμενικά ή μια εμπνευσμένη φώτιση» (βλ. Μ. ντε Μικέλι, ό.π., 32 και Μ. Κατρή – Χατζηπέτρου, ό.π.).

Σε μερικές απ' αυτές τις αρχές θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Κάθε επιμέρους στοιχείο –το μέγεθος, η τοποθέτηση των μορφών, η κρυφή γεωμετρία της σύνθεσης (βλ. Σ. Μπουλώ, 2002 και Η.Ρ. Ροορε, 1976), ο τόνος, το χρώμα, η πινελιά κλπ.- μεταβάλλει ολόκληρο το νόημα του έργου. Ένα πρόσωπο π.χ. τοποθετημένο στο κέντρο της σύνθεσης δημιουργεί εντονότερη εντύπωση από ένα άλλο τοποθετημένο στη γωνία. Η κε-

---

<sup>1</sup> Σε μερικές ιστορικές περιόδους, όπως π.χ. στην Αναγέννηση, υπάρχουν έργα που για κάποιους λόγους δεν ολοκληρώθηκαν από το δημιουργό τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν μερικά έργα του Μιχαήλ Αγγέλου. Κάποια μέρη των έργων του έμειναν ακαθόριστα, ατελειοποίητα και ασαφή, χωρίς αυτό να είναι στις προθέσεις του. Μερικοί νεότεροι δημιουργοί, όπως π.χ. ο Rodin, εκμεταλλεύτηκαν, για εκφραστικούς λόγους, αυτό το γεγονός, μέχρις ότου η σύγχρονη τέχνη, πρακτική αυτή, την έθεσε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της πιο συστηματικά.

Από μια φιλοσοφική άποψη, η εκφραστική πρόθεση του ατέρμονου είναι χαρακτηριστικό δείγμα κατάργησης των ορίων του πεπερασμένου. Επιθυμία του καλλιτέχνη στην πραγματικότητα είναι να μας γεννήσει την αίσθηση του απείρου (βλ. και Π.Α.Μιχαηλίδης, 1989, 159-172).

<sup>2</sup> Ο Λεονάρντο ντα Βίντσι παρότρυνε τους ζωγράφους να παρατηρούν της κηλίδες στους τοίχους, τις στάχτες στο τζάκι, τα σύννεφα στον ουρανό, τον ατμό... Εκεί μπορείτε να δείτε μάχες και φιγούρες σε δράση, παράξενα πρόσωπα και κοστούμια και μια ατέλειωτη ποικιλία αντικειμένων, ανέφερε συμβουλευτικά.

Στη δεκαετία του 1920 μερικοί ζωγράφοι του υπερρεαλισμού άρχισαν ν' αναζητούν συστηματικά πηγές δημιουργικότητας. Την ίδια περίπου χρονική περίοδο ο Φρόντλ είχε ανακαλύψει το υποσυνείδητο, έναν κόσμο που μας αποκαλύπτεται στα όνειρά μας, που είναι το θησαυροφυλάκιο της φαντασίας μας.

Ο Μαξ Ερνστ μέσα σ' αυτό το κλίμα ακολούθησε μια από τις τεχνικές των σουρεαλιστών βασισμένη στο τυχαίο, την τεχνική του φροτάζ. Στα αποτυπώματα που έπαιρνε από διάφορα αντικείμενα, τρίβοντας πάνω απ' αυτά το χαρτί με μολύβι, έκανε προσθήκες και μετατροπές με σχέδια ζώων, φυτών, τοπίων κλπ. Μέσα από αυτή την ενδιαφέρουσα τεχνική παρακολουθούσε σαν θεατής, όπως έλεγε ο ίδιος, τη γέννηση των έργων του.

Στη σύγχρονη τέχνη ένας από τους ζωγράφους που έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του τυχαίου ήταν ο Φράνσις Μπέικον. Ο Μπέικον χαρακτήριζε τη δουλειά του ως «μυστήρια πάλη με το τυχαίο», όπως και με το ατύχημα που συμβαίνει στο μουσαμά, υποστηρίζοντας ότι «η ζωγραφική είναι σήμερα μια καθαρή διαίσθηση, τύχη και αξιοποίηση αυτών που συμβαίνουν στο τελάρο, όταν πετάς το υλικό πάνω του». Σε μερικές φάσεις της δουλειάς του μάλιστα εκτόξευε χρώμα στο τελάρο του, με την ελπίδα να δημιουργηθεί σ' αυτό η εικόνα από μόνη της.

Στην πραγματικότητα, απώτερος στόχος του Μπέικον ήταν η δημιουργία και η εκμετάλλευση του τυχαίου, όταν αυτό προκύπτει, και στη συνέχεια η δημιουργία μιας «αξιωματικότητας εικόνας» μέσα από την πράξη της ζωγραφικής, δηλαδή μέσα από μια «μετασχηματιστική επίδραση καλλιεργημένων ατυχημάτων χρώματος», ώστε «το δημιουργικό και το κριτικό να γίνονται μια και μόνη ενέργεια». (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, S. Kent, ό.π., D. Sylvester, 1988).

<sup>3</sup> Ο Croce κάνει λόγο για διάφορους κανόνες που χρησιμοποιούν οι ζωγράφοι, π.χ. για κάποιους εμπειρικούς κανόνες για το ανθρώπινο σώμα, για το νόμο της χρυσής τομής κλπ., που γίνονται εύκολα οι δεισιδαιμονίες τους. Όπως τονίζει, αυτές οι θεωρίες, που αναφέρονται «στις αληθινές γραμμές ομορφιάς» αντιμετωπίζουν το ωραίο μέσα από μια «αστρολογία της Αισθητικής». (βλ. B. Croce, ό.π., 97-98).

ντρική θέση έχει επιλεγεί γι' αυτό το λόγο συχνά για παραστάσεις ιερών προσώπων και ηγεμόνων, που παρουσιάζονται συνήθως σε μια τριάδα (ο Χριστός με δυο αγίους, ο Βούδας με δυο μοτοστάβας, ο ηγεμόνας με δυο ακολούθους κ.ο.κ.). Με τον τρόπο αυτό προβάλλεται η ανώτερη θέση του συγκεκριμένου προσώπου στη θρησκευτική ή κοινωνική ιεραρχία. Για τον ίδιο λόγο η κεντρική μορφή αποδίδεται συνήθως μετωπικά σε κάποια απόσταση από τους άλλους ή σε ουδέτερο φόντο, ώστε να προβάλλεται έντονα και να τραβά αμέσως τα μάτια του θεατή προς το μέρος της.

Η συμμετρία σε μια σύνθεση παραπέμπει γενικά στη σταθερότητα, η ασυμμετρία στο δυναμισμό και τα βίαια συναισθήματα (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 8).

Η ψυχολογική πλευρά του θέματος απ' την πλευρά του ζωγράφου, που αφορά συγκεκριμένα την ικανότητά του να προσκολλάται και να συγκεντρώνεται στη σύνθεση, με τη συγκράτηση στο μυαλό του και τη συνεκτίμηση πολλών πληροφοριών και σχέσεων, είναι κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία και αφορά κάθε δημιουργό, είτε πρόκειται για ζωγράφο είτε για συνθέτη είτε ακόμη και για παίκτη του σκακιού.

Η σύνθεση του έργου είναι μια πολύ λεπτή υπόθεση. Καθένας που ετοιμάζει μια συνταγή στην κουζίνα ξέρει καλά ότι δεν μπορεί να γνωρίζει την ακριβή επίπτωση του κάθε συστατικού σ' αυτήν, παρά μόνο αν τη δοκιμάσει. Θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι και η ζωγραφική έχει αντίστοιχα τη δική της κουζίνα, αφού κατ' ουσίαν είναι μια πρακτική τέχνη, χωρίς όμως να ξεχνάμε την πνευματική της βάση και το καλλιτεχνικό της περιεχόμενο, που της δίνει την αίγλη που εξακολουθεί να διατηρεί μέχρι σήμερα. Παρ' όλα αυτά, το πρακτικό της μέρος, το μέρος εφαρμογής των ιδεών έχει τεράστια σημασία για τη ζωγραφική, καθώς η λειτουργία των στοιχείων της σύνθεσης δεν μπορεί να διαπιστωθεί παρά μόνο αν ο δημιουργός πειραματιστεί.

Πρόκειται για συνολικές εντυπώσεις που απορρέουν από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις αναρίθμητων ερεθισμάτων. Και η παραμικρή γραμμή και ο παραμικρός τόνος μπορεί να αλλάξει τη συνολική εικόνα με τον πιο απρόβλεπτο τρόπο. Το μέγεθος μιας σύνθεσης π.χ. επηρεάζει τον τόνο του έργου. Γι' αυτό το λόγο δεν μπορεί να υπάρξει ένα πραγματικό αντίγραφο του έργου σε διαφορετικό μέγεθος από το πρωτότυπο (βλ. F. H. Gombrich, 1995, 353-354).

Η σύνθεση περιέχει διάφορα στοιχεία μιας απόλυτα φυσικής τάξης, παρατηρεί ο Λε Κορμπυζιέ. Αφορά την εκλογή επιφανειών, τη διαίρεσή τους, τις αναλογίες τους, τις σχέσεις πυκνότητας, χρώματος και σχήματός τους. Το ζωγραφικό έργο είναι η συνένωση εξαγνισμένων σχετικών αρχιτεκτονικών στοιχείων. Δεν πρέπει να είναι τμήμα αλλά ένα σύνολο. Το ζωντανό όργανο είναι πάντοτε ένα σύνολο.

Όταν η σύνθεση είναι γεροκτισμένη, καθορίζονται με ακριβή τρόπο ο ρόλος της πυκνότητας και οι αξίες του φωτός και της σκιάς. Δημιουργείται έτσι ένας ρυθμός, που οι σχέσεις του υπαγορεύονται από τη φύση του αισθήματος που πρέπει να εξαρθεί. Όταν αναφέρεται κανείς στην έννοια του ζωγραφικού έργου, αναπόφευκτα υπονοεί το χρώμα. Αλλά το χρώμα έχει ιδιότητες κρούσης (αισθαντική τάξη), που εφορούν στο μάτι πριν από το σχήμα. Όμως, ταυτόχρονα, η ζωγραφική είναι πρόβλημα αρχιτεκτονικής, οπότε μέσον της είναι ο όγκος, που υπονομεύεται από το χρώμα (βλ. Λε Κορμπυζιέ – Οζανφάν, 1995, 74, 76).

Ο Ανρύ Ματίς τονίζει από την πλευρά του ότι ένα έργο «οφείλει να φέρει μέσα του ολόκληρη τη σημασία του και να την επιβάλλει στο θεατή, πριν ακόμη αυτός αναγνωρίσει το αντικείμενο». Όταν φτιάχνω ένα πορτρέτο δεν μ' ενδιαφέρει να περιγράψω με κάθε λεπτομέρεια τα χαρακτηριστικά του προσώπου, να τα αποδώσω ένα προς ένα με την ατομική τους ακρίβεια. Έστω κι αν το μοντέλο μου με την πρώτη ματιά υποβάλλει π.χ. την ιδέα μιας καθαρά ζωώδους ύπαρξης, ανακαλύπτω, εντούτοις, σ' αυτό τη σοβαρότητα κάθε ανθρώπινου όντος. Αυτό που επιδιώκω πάνω απ' όλα είναι να εκφραστώ. Η έκφραση για μένα δεν βρίσκεται στο πάθος που θα λάμψει μέσα σ' ένα πρόσωπο ή που θα εκδηλωθεί με μια βίαιη κίνηση. Βρίσκεται σ' ολόκληρη τη διάταξη του πίνακά μου: η θέση που καταλαμβάνουν τα σώματα, τα κενά που υπάρχουν γύρω τους, οι αναλογίες. Όλα αυτά έχουν μέσα στον πίνακα το ρόλο τους.

Η σύνθεση είναι η τέχνη να τακτοποιεί ο καλλιτέχνης με διακοσμητικό τρόπο τα διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιεί, για να εκφράσει τα αισθήματά του. Ένα έργο περιέχει μια αρ-

μονία συνόλου. Κάθε περιττή λεπτομέρεια είναι επιζήμια. Όταν μέσα στον πίνακα υπάρχει πολλή τάξη, πολλή καθαρότητα, αυτό σημαίνει ότι η τάξη και η καθαρότητα αυτή υπήρχε από την αρχή μέσα στο πνεύμα του ζωγράφου (βλ. Α. Ματίς, ό.π., 26-33).

Ο Ortega Y Gasset, αναφερόμενος στο ύφος και στον τρόπο που οι μοντέρνοι ζωγράφοι συνθέτουν τα έργα τους, παρατηρεί ότι η νέα μορφή τέχνης επιστρέφει σ' ένα δρόμο που λέγεται «βούληση για τη δημιουργία ενός ύφους». Το στυλιζάρισμα όμως σημαίνει ότι παραμορφώνω και παραποιώ την πραγματικότητα. Ο ρεαλισμός της παλιάς τέχνης, αντίθετα, παρακινώντας τον καλλιτέχνη ν' ακολουθήσει πιστά στην πραγματικότητα, τον παρακινούσε να εγκαταλείψει το ύφος (βλ. Ο. Y Gasset, ό.π., 65-66). Φυσικά, το ύφος δεν αφορά μόνο το ζωγράφο, αλλά και κάθε δημιουργό.<sup>1</sup>

Τέλος, για τη σύνθεση του ζωγραφικού έργου ιδιαίτερη αξία έχουν μερικές παρατηρήσεις του Arpheim αναφορικά με τα μορφοπλαστικά στοιχεία και το συνδυασμό τους σε σχέση με τη δομή, την ισορροπία, την έννοια του όλου και του μέρους, την κίνηση και γενικά τη πολυσυνθετότητα των σχέσεων που δημιουργούνται εντός της ζωγραφικής σύνθεσης, που συμβάλλει συνολικά στη δυναμική της λειτουργία και τη ζωντάνια του έργου.

Αναφερόμενος στο σχήμα παρατηρεί ότι κάνουμε λόγο για δυο εντελώς διαφορετικές ιδιότητες των οπτικών αντικειμένων:

α) Για τα πραγματικά όρια που τίθενται από τον καλλιτέχνη, τα οποία κάνουν τις φόρμες να ξεχωρίζουν, και

β) Για το δομικό σκελετό που δημιουργείται στην αντίληψη από αυτά τα υλικά σχήματα, μια αντίληψη όμως που συνήθως δεν συμπίπτει με τα ίδια τα σχήματα. Ο δομικός σκελετός σπάνια γίνεται άμεσα αντιληπτός, καθώς βρίσκεται κάπως αθέατος στη δομή της σύνθεσης.

Ο καλλιτέχνης θα πρέπει, κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του έργου του, να έχει κατά νου το δομικό σκελετό και, συγχρόνως, να δίνει την προσοχή του στα πολύ διαφορετικά περιγράμματα, στις επιφάνειες και στους όγκους. Δηλαδή, σ' αυτά που στην πραγματικότητα παρουσιάζει μέσα στο έργο του, προχωρώντας διαδοχικά. Τη σκέψη του, παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να την οδηγεί όχι η εικόνα της λεπτομέρειας, αλλά κυρίως ο δομικός σκελετός, δηλαδή η διαμόρφωση των οπτικών δυνάμεων με ορισμένο τρόπο, που προσδιορίζει το χαρακτήρα του οπτικού αντικειμένου.

Έρευνες πάνω στην οπτική αντίληψη τα τελευταία χρόνια έδειξαν ότι τα μάτια του παρατηρητή εστιάζονται σε περιοχές μέγιστου ενδιαφέροντος. Από τις διαδρομές και κατευθύνσεις των κινήσεων του ματιού αποκαλύπτεται μικρή σχέση με την αντιληπτική δομή της τελικής εικόνας, που αναδύεται μέσω της ανίχνευσης της από τον παρατηρητή, ο οποίος επαναλαμβάνει περίπου, ως προς το δομικό σκελετό, αυτό που προηγουμένως έκανε ο καλλιτέχνης. «Ο δομικός σκελετός συνίσταται πρωταρχικά από το δίκτυο των αξόνων και χρειάζεται αρκετή προσπάθεια και φαντασία, για να οραματιστεί κανείς λιγότερο απλές δομές, π.χ. απόκλιση από τη συμμετρία, την ορθογωνικότητα κλπ.

Όλα αυτά όμως τα θέματα σχετίζονται γενικότερα με το πώς είναι οργανωμένος ο κόσμος μας και με τη διαδικασία της αντίληψης. Στη ζωγραφική σύνθεση, αλλά και στη ζωή, όπως το σχολίασε ο Goethe, η εμφάνιση και ο διαχωρισμός της μορφής είναι ένα και το αυτό. Η υποδιαίρεση του σχήματος έχει μέγιστη βιολογική αξία, επειδή είναι μια μέθοδος πρωταρχική, προκειμένου να διακρίνει κανείς τα αντικείμενα.

Τα μάτια μας τις πιο πολλές φορές μας υπηρετούν καλά για τους εξής λόγους;

- Το τεχνικό μέρος του κόσμου είναι προσαρμοσμένο πάνω στις ανθρώπινες ανάγκες, δηλαδή υφίσταται ο απαραίτητος οπτικός διαχωρισμός στο σύνολο των αντικειμένων που έχουν σημασία, ώστε να γίνονται αντιληπτά με σαφήνεια.

- Ο νους του ανθρώπου πρέπει να υπακούει στο νόμο της απλότητας, όπως γίνεται και στη φύση. Η απλότητα του σχήματος των οπτικών μορφών ευνοεί τον οπτικό διαχωρισμό.

---

<sup>1</sup> Ο Croce παρατηρεί σχετικά ότι η έννοια του ύφους (stile) αφορά εξίσου το λογοτέχνη και το συγγραφέα ενός κώδικα νόμων ή ενός βιβλίου μαθηματικών. Δεν πρέπει να θέτομε δυο διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, μια έκφραση περίτεχνη και μιαν άλλη γυμνή, γιατί αν δεχθούμε ότι το ύφος είναι μορφή, θα πρέπει να παραδεχθούμε ότι και ο κώδικας και η πραγματεία έχουν το δικό τους ύφος. (βλ. B. Croce, ό.π., 74).



- Το απλό και συμμετρικό σχήμα ευνοεί τη φυσική ισορροπία (δεν αφήνει δέντρα, τοίχους ή μουσικά να πέφτουν). Γι' αυτό και προτιμούνται από τη φύση και τον άνθρωπο, ως προς την κατασκευαστική τους δομή.

Η έννοια της υποδιαίρεσης στη ζωγραφική και τις άλλες τέχνες αφορά την έννοια του «όλου» και του «μέρους». Αυτό στη σύνθεση του εικαστικού έργου μπορεί να λειτουργήσει προς δυο διαφορετικές κατευθύνσεις, με τρόπον ώστε, είτε η ενότητα του όλου να υπερισχύσει της υποδιαίρεσης, είτε αυτή να υπονομεύεται σκόπιμα.

Όλα τα έργα τέχνης, τονίζει ο Arnheim, θα πρέπει να παρατηρούνται κατ' αρχήν με πρόθεση «την πρωταρχική σύλληψη της συνολικής τους οργάνωσης», δηλαδή θα πρέπει να στοχεύουμε άμεσα στην ολότητά τους (εκ των άνω). Όμως, συγχρόνως θα πρέπει να μη ξεχνάμε ότι οι σχέσεις των μερών παίζουν ένα πολύ σπουδαίο ρόλο στη σύνθεση, επειδή αναδεικνύουν τις ομοιότητες και τις διαφορές και δίνουν το σχήμα και το νόημα στο κύριο θέμα.

Οι ομοιότητες και οι διαφορές στις ζωγραφικές συνθέσεις αφορούν κατά βάση σχετικές εκτιμήσεις. Το αν θα μοιάζουν τα αντικείμενα εξαρτάται κυρίως από το πόσο διαφορετικά είναι τα περιβάλλοντά τους.

Στην πολυπλοκότητα μιας σύνθεσης συχνά οι συντελεστές της ομαδοποίησης αντιτίθενται ο ένας στον άλλο. Έτσι, μπορούμε να παρατηρήσουμε διασπασμένα σχήματα, τα οποία, παρά τη χωρική τους απόσταση, επανασυνδέονται δια της ομοιότητας του χρώματος, ενώ ταυτόχρονα η διαφορά του χρώματος αντισταθμίζεται από την ομοιότητα του σχήματος. Αυτή η αντίστιξη σύνδεσης και διαχωρισμού ενισχύει τον πλούτο της σύλληψης του καλλιτέχνη (βλ. R. Arnheim, ό.π., 89-109).

Σε κάθε περίπτωση η σύνθεση του ζωγραφικού έργου, όπως αναφέραμε, επηρεάζει καθοριστικά τις εντυπώσεις του θεατή. Οι συμμετρικά ισορροπημένες συνθέσεις υποβάλλουν ηρεμία και αρμονία, ενώ οι ασύμμετρες και με ασταθή ισορροπία εντείνουν την αίσθηση του δράματος και της ανησυχίας ή δημιουργούν την εντύπωση μιας δυναμικής ενέργειας.

Αν και στη ζωή μας επιζητούμε κατά βάση την ισορροπία και τη συμμετρία, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η σχέση μας με τη συμμετρία είναι στην πραγματικότητα διφορούμενη. Γνωρίζουμε ότι το σώμα μας φαίνεται συμμετρικό, όμως δεν το χρησιμοποιούμε με συμμετρικό τρόπο. Γνωρίζουμε επίσης ότι η καρδιά μας είναι τοποθετημένη έκκεντρα στο σώμα μας.

Μια συμμετρική, ως προς ένα άξονα, σύνθεση είναι πολύ ευχάριστη αν περιέχει μερικές ελάχιστες διαφορές. Η τέλεια συμμετρία μπορεί να φαίνεται ανιαρή, αλλόκοτη και πολύ στατική. Η ασυμμετρία είναι πολύ πιο δυναμική επιλογή. (βλ. και J. Welton, ό.π., 10, S. Kent, ό.π., 14).

Όπως παρατηρεί ο Arnheim στο ίδιο κείμενο, η οπτική ισορροπία μπορεί να επιτευχθεί σε μια σύνθεση με άπειρους τρόπους. Ο αριθμός των στοιχείων μπορεί να ποικίλλει από μια μοναδική μορφή μέχρι ένα προπέτασμα αναρίθμητων σωματιδίων που καλύπτουν ολόκληρο το πεδίο. Η κατανομή βάρους μπορεί να κυριαρχείται από κάτι ισχυρά τονισμένο, στο οποίο να υποτάσσεται κάθε τι άλλο.

Σε έργα που αποτελούνται από μια ή δυο μονάδες μπροστά από ένα σκέτο φόντο, μπορεί να ειπωθεί ότι η ιεραρχική διαβάθμιση είναι πολύ απότομη. Αντίθετα, σε μια συνάθροιση πολλών μονάδων οδηγείται κανείς βήμα προς βήμα από την ισχυρότερη στην πιο αδύναμη μορφή.

Μια μεμονωμένη ανθρώπινη μορφή μπορεί να οργανωθεί γύρω από δευτερεύοντα κέντρα ισορροπίας στο πρόσωπο, στο στήθος, στα χέρια κλπ. Το ίδιο μπορεί να ισχύσει και για ολόκληρη τη σύνθεση του έργου.

Από το άλλο μέρος θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η ιεραρχική διαβάθμιση τείνει να γίνει μηδενική, όταν μια διάταξη συντίθεται από πολλές μονάδες ίσου βάρους. Τα έργα αυτά, όπως μερικά έργα του Pollock της τελευταίας περιόδου, παρουσιάζουν συνήθως ομοιογενή υφή και μπορούν ν' αποκληθούν «ατονικά», επειδή δεν διαθέτουν κάποιο βάσιμο δομικό κλειδί, αν και μπορεί να διαθέτουν δίκτυο διασυνδέσεων μεταξύ των στοιχείων της σύνθεσης.

Το θέμα της ισορροπίας στη σύνθεση αφορά τόσο την ψυχολογική όσο και τη φυσική ισορροπία. Μερικοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η επιδίωξη της ισορροπίας δεν είναι παρά μια ιδιαίτερη στυλιστική, ψυχολογική ή κοινωνική προτίμηση. Σε άλλους αρέσει το ζύγισμα και

σε άλλους όχι. Γιατί, λοιπόν, θα πρέπει αυτό ν' αποτελεί αναγκαία ιδιότητα των οπτικών διατάξεων στη σύνθεση του έργου;

Δεν μπορούμε να απαντήσουμε σ' αυτό το ερώτημα αν δεν αναφέρουμε περισσότερα για τη φυσική και οπτική ισορροπία.

Ισορροπία είναι η κατάσταση κατά την οποία οι δυνάμεις που δρουν πάνω σ' ένα σώμα αντισταθμίζονται αμοιβαία. Δυνάμεις ίσης ισχύος αντισταθμίζουν η μια την άλλη. Κάτι ανάλογο γίνεται και στην οπτική ισορροπία. Ωστόσο, εκτός από την περίπτωση των πλέον κανονικών σχημάτων, δεν υπάρχει καμιά λογική μέθοδος υπολογισμού, που να μπορεί να αντικαταστήσει τη διαισθητική αίσθηση της ισορροπίας του ματιού. Οπωσδήποτε, υπάρχουν και διαφορές ανάμεσα στη φυσική και την οπτική ισορροπία (ένα μοντέλο π.χ. δεν μπορεί ποτέ να πάρει στο φυσικό χώρο τη θέση που φαίνεται τέλεια ζυγισμένη μέσα στο ζωγραφικό χώρο στο έργο).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε δηλαδή ότι η οπτική και η φυσική ισορροπία θεωρούνται εξίσου ως «μια κατάσταση κατανομής, στην οποία όλη η δράση έχει περιέλθει σε ακινησία. Η δυναμική ενέργεια στο σύστημα, σύμφωνα με τους φυσικούς, έχει ελαχιστοποιηθεί.

Σε μια ισορροπημένη σύνθεση όλοι οι παράγοντες (σχήμα, κατεύθυνση και θέση) προσδιορίζονται αμοιβαία με τέτοιο τρόπο, ώστε καμιά αλλαγή να μη φαίνεται δυνατή και το όλον να προσλαμβάνει το χαρακτήρα της αναγκαιότητας σε όλα του τα σημεία.

Αντίθετα, μια μη ισορροπημένη σύνθεση φαίνεται τυχαία, παροδική και ως εκ τούτου μη έγκυρη. Τα στοιχεία της δείχνουν την τάση να αλλάζουν μέρος ή σχήμα, για να φτάσουν σε μια κατάσταση, η οποία να εναρμονίζεται καλύτερα με τη συνολική δομή.

Όταν ο καλλιτέχνης επιδιώκει, για εκφραστικούς αποκλειστικά λόγους, ανισορροπία στη σύνθεσή του, αυτή μπορεί να λειτουργήσει εκφραστικά, βλ. λ.χ. το εικαστικό σχόλιο του Ρουσώ για τον πόλεμο, όπου δίνεται η εντύπωση επέλασης της δυσαρμονίας.

Συνήθως όμως οι καλλιτέχνες επιδιώκουν την ισορροπία στις συνθέσεις τους, για να αποφύγουν την αστάθεια και την αμφιβολία των δηλώσεών τους.

Το θέμα της ισορροπίας δυνάμεων εξαρτάται από τρεις κύριες ιδιότητες των δυνάμεων: Από τη θέση του σημείου εφαρμογής τους, από την ισχύ τους και από την κατεύθυνσή τους. Η κατεύθυνση των οπτικών δυνάμεων προσδιορίζεται από διάφορους παράγοντες, όπως π.χ. από την έλξη που ασκείται εξαιτίας του βάρους γειτονικών στοιχείων. Για παράδειγμα, η θέση της μορφής του καβαλάρη σε μια εικόνα είναι τέτοια (γέρνει προς τα πίσω), ώστε φαίνεται να συγκρατεί την ορμή του αλόγου προς τα μπρος. Αντίθετα, σε μια εικόνα δυο αλόγων, η κίνηση του πρώτου ενισχύεται από την ταυτόχρονη κίνηση του δεύτερου.

Το σχήμα των αντικειμένων παράγει κατευθυντική τάση. Μια τριγωνική σύνθεση γίνεται αντιληπτή δυναμικά σαν βέλος ή σφήνα, ριζωμένη στην πλατιά της βάση να στοχεύει προς τα πάνω. Αυτό το διάνυσμα εξισορροπεί την έλξη της βαρύτητας προς τα κάτω (Pieta).

Αντίθετα, μερικά έργα, όπως η Αφροδίτη του Botticelli, οφείλουν την ποικιλία της σύνθεσής τους σε μια ασύμμετρη κατανομή του βάρους του σώματος. Αυτό επιτρέπει μια ποικιλία κατευθύνσεων στα διάφορα επίπεδα του σώματος.

Κατεύθυνση επίσης δημιουργεί και το περιεχόμενο της μορφής, π.χ. οι κατευθύνσεις του βλέμματος, γνωστές ως «οπτικές γραμμές» στη θεατρική σκηνή.

Γενικά, οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν και σχετίζονται με την ισορροπία του όλου, μπορεί να δρουν σε συμφωνία ή σε αντίθεση μεταξύ τους. Προκύπτει έτσι μια πολυσυνθετότητα σχέσεων που συμβάλλει κατά πολύ στη ζωντάνια του έργου.

Συνεπώς, η δυναμική ισορροπία είναι ζωτικό στοιχείο του έργου.

Ο Arnheim, τέλος, αναφέρεται στη δυναμική της σύνθεσης, παρατηρώντας ότι η εγγενής δύναμη κάθε ιδιαίτερου σχήματος, χρώματος ή κίνησης μπορεί να κάνει αισθητή την παρουσία της μόνο στην περίπτωση που ταιριάζει με τη δυναμική ολόκληρης της σύνθεσης. Το να σχεδιάσει κανείς μια μοναδική γραμμή ή ένα μοναδικό σχήμα με κατευθυνόμενη ένταση είναι πολύ ευκολότερο φυσικά από το να πετύχει κάτι ανάλογο μέσα σε μια σύνθεση ως όλον. Μέσα στη σύνθεση εντελώς δυναμικά στοιχεία μπορούν να αλληλοεξουδετερώνονται και να καταλήγουν σε μια «αγωνιώδη αλληλοαναίρεση».

Τα στοιχεία ενός ζωγραφικού έργου, όπως είπαμε, μοιάζουν με τα στοιχεία μιας μουσικής σύνθεσης, οι ήχοι της οποίας είναι φορείς ενεργών δυνάμεων. Τα στοιχεία αλληλοσταθεροποιούνται. Οι νότες αποτελούν συμβάντα σ' ένα πεδίο δυνάμεων και ο ήχος κάθε τόνου εκφράζει την ακριβή διάρθρωση των δυνάμεων που υπάρχουν στο σημείο του πεδίου, όπου είναι τοποθετημένος ο τόνος. Η δυναμική μιας σύνθεσης είναι επιτυχής μόνο όταν «η κίνηση κάθε λεπτομέρειας ταιριάζει λογικά με την κίνηση του όλου».

Το έργο τέχνης οργανώνεται δυναμικά γύρω από ένα κυρίαρχο θέμα, από το οποίο η κίνηση ακτινοβολεί απ' άκρου εις άκρον μέσα στη σύνθεση. Τα μέρη του έργου κατέχουν στη σύνθεση διαφορετική δυναμικότητα, αλλά αυτό που βρίσκεται στο υψηλότερο επίπεδο πρέπει να διαποτίζει και το χαμηλότερο. Όλα τα στοιχεία της σύνθεσης πρέπει να διατηρούν μια συνάφεια.

Το μάτι σ' ένα ζωγραφικό έργο αντιλαμβάνεται την ολοκληρωμένη του διάταξη με συσχετισμό όλων των μερών του, όμως η διαδικασία παραγωγής του επιβάλλει το κάθε μέρος να γίνεται χωριστά. Αυτό επιφέρει τον κίνδυνο της έλλειψης ενότητας (βλ. R. Arnheim, ό.π., 32-44, 470-471).

Συμπερασματικά, το έργο τέχνης εκπροσωπεί μια μεγάλη αξία, μια πράξη δημιουργίας, που βρίσκεται σε δυναμική σχέση με το δημιουργό της, με το περιβάλλον, τα μέσα, τους στόχους του και τα κοινωνικά γίνεσθαι. Αν και δεν υπάρχουν κάποιοι अपαράβατοι κανόνες που καθορίζουν τη σύνθεσή του, υπάρχουν όμως γι' αυτό ορισμένες βασικές αρχές, οι οποίες δεν είναι άσχετες με τις αρχές και τους νόμους που διέπουν το σύμπαν, τις διαμορφωτικές δυνάμεις που το κυβερνούν, που ασκούν την επιρροή τους στο ζωγράφο και ταυτόχρονα τις καθαρά ανθρώπινες καταστάσεις, τις κοινωνικές συνιστώσες, τις αντιλήψεις και συμπεριφορές, τα ήθη και τις τάσεις, τις δυναμικές ροπές και κυρίως τις ανάγκες του ανθρώπινου μυαλού και της ψυχής που τον επηρεάζουν και αντανακλώνται κάθε φορά στη σύνθεση, τη μορφολογία και το νοηματικό περιεχόμενο του έργου του.

Πέρα από την τυπική υποταγή στις συμβάσεις, που μπορεί να δημιουργήσει νωθρότητα του νου και πάγωμα των συναισθημάτων, δηλαδή μια ανούσια τέχνη, η οποία να επαναλαμβάνει κοινοτυπίες και στερεότυπα, το έργο τέχνης, όπως δηλώνει με έμφαση ο Ανρύ Ματίς, «δεν ζει πλήρως παρά μόνο όταν είναι φορτισμένο με ανθρώπινη συγκίνηση και έχει αποδοθεί με κάθε ειλικρίνεια και όχι σαν μια εφαρμογή ενός συμβατικού προγράμματος» (βλ. Α. Ματίς, ό.π., 40).

Ως προς τη συνολική παρουσία και λειτουργία του έργου τέχνης, εκείνο που σ' αυτή την πρόταση μας ενδιαφέρει είναι ό,τι διέπει το πνεύμα του ζωγράφου και κάθε δημιουργικού καλλιτέχνη μέσα από την ολότητα της ύπαρξής του και που έχει βάση νοητική, συναισθηματική και ψυχοσωματική, είναι αναμφίβολα ο στοχασμός, τα συναισθήματα και το πνεύμα δημιουργίας γενικότερα, το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, όπως το χαρακτηρίσαμε και το αναλύσαμε μέχρι τώρα. Χάρη σ' αυτά, που αποτελούν ξεχωριστά χαρίσματα κάθε δημιουργού, όλα τα μορφοπλαστικά και εικαστικά στοιχεία του ζωγραφικού έργου, η σύνθεση και η δημιουργία του μέσα από το σχήμα και το χρώμα, το μέτρο και το ρυθμό, τις αξίες και τις υφές, αποκτούν, με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο, το νόημα, την αισθητική, την πνευματική και τη συμβολική τους λειτουργία.

Φυσικά, όλα όσα αναφέρθηκαν αναλυτικά για το εικαστικό έργο, αφορούν πλήρως και την εικονογράφηση, στις συναρτήσεις της όμως με τον γλωσσικό κώδικα, καθώς αναφέραμε, αυτή είναι μια τέχνη εφαρμοσμένης αισθητικής, μια τέχνη με σκοπιμότητες και συγκεκριμένους στόχους (στοχαστική) κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **9.13. Τα μέσα και οι τεχνικές του ζωγράφου και του εικονογράφου**

Ένα μεγάλο μέρος της ιδιαίτερης έκφρασης και λειτουργίας της η ελεύθερη ζωγραφική και η εικονογράφηση το οφείλει, αναμφίβολα, στα μέσα και τις τεχνικές του ζωγράφου και του εικονογράφου. Στη ζωγραφική, τη μητέρα όλων των γραφικών τεχνών, το αισθητικό, νοηματικό και εκφραστικό της περιεχόμενο εκδηλώνεται και υλοποιείται με έργα και πράξεις.

Ο προσωπικός χαρακτήρας της (ιδιόλεκτος – ύφος) συνίσταται από τις ιδιαίτερες επιλογές του ζωγράφου, ως προς τα μέσα και τις διαδικασίες που χρησιμοποιεί, προκειμένου να καταλήξει σ' έναν ή περισσότερους τύπους έκφρασης των ιδεών του. Προς τούτο χρησιμοποιεί διάφορες χρωστικές ουσίες και άλλα υλικά μέσα, που αφήνουν ίχνη και δημιουργούν ποικίλες αισθητικές, οπτικές ή απτικές ποιότητες. Στην περίπτωση της εικονογράφησης φυσικά αυτό γίνεται σε στενή συνάρτηση με το σύστημα της γλώσσας.

Στη ζωγραφική, όπως και στην εικονογράφηση, όλες σχεδόν οι καλλιτεχνικές μας αντιλήψεις, πράξεις ή παρατηρήσεις διοχετεύονται μέσα από ορισμένες βασικές έννοιες όπως:

-η καλλιτεχνική μορφή, η ποικιλία των καλλιτεχνικών προϊόντων και η λειτουργία τους.

-η διάταξη, το σχέδιο και η γενική σύνθεση του έργου.

-το θεματικό υλικό και οι σημασίες που εκφράζει το συγκεκριμένο έργο.

-το στυλ μέσα από το ποίο εκφράζεται, το οποίο παραπέμπει σε μια οικογενειακή ομοιότητα ανάμεσα σε κάποια ομάδα έργων (βλ. L. Charman, ό.π., 25).

Όλα τα παραπάνω είναι παράγοντες που κάθε φορά επιδρούν διαφορετικά σε κάθε έργο και διαμορφώνουν την ξεχωριστή του οντότητα. Τα ιδανικά, οι αντιλήψεις, οι στόχοι, οι καθιερωμένες τεχνικές μέθοδοι της πολιτισμικής παράδοσης και της νεωτερικότητας της κάθε εποχής κατά εθνότητα και γεωγραφική περιοχή, οι προσωπικές προτιμήσεις του καλλιτέχνη και οι σκοπιμότητες για την εκτέλεση του έργου, επηρεάζουν καθοριστικά το τελικό αποτέλεσμα του έργου τέχνης, που, ωστόσο, παραμένει δυναμικό εσαεί ως προς το χώρο, το χρόνο και τις εξελίξεις των ιδεών. Αυτό σημαίνει ότι, όταν επιλέγεται το μέσον και η διαδικασία εκτέλεσης του καλλιτεχνικού έργου, δεν διαμορφώνεται μόνο το τεχνικό του μέρος, αλλά δημιουργούνται και οι υλικές προϋποθέσεις για την ανάδειξη του πνευματικού και αισθητικού του χαρακτήρα.

Έτσι, για παράδειγμα, η παραδοσιακή τεχνική της τέμπερας δίνει από τη φύση της υψηλή τονικότητα και ευνοεί την αντιρεαλιστική έκφραση, αντίθετα με την τεχνική της λαδομπογιάς, που, ως φυσικό της χαρακτηριστικό έχει τη χαμηλή τονικότητα και την πλαστικότητα, στοιχεία που ευνοούν ιδιαίτερα τη ρεαλιστική απόδοση των μορφών, καθώς προσφέρουν ευκολία στο πλάσιμο των όγκων, στην απόδοση των χρωματικών αντικατοπτρισμών, της ατμόσφαιρας κλπ. Αυτός είναι, άλλωστε, και ο κυριότερος από τους λόγους για τους οποίους η τεχνική αυτή επικράτησε στην ευρωπαϊκή τέχνη μετά την Αναγέννηση, αν και μπορούμε να πούμε ότι στην εποχή μας σημειώνεται μια γενικότερη τάση επαναφοράς παραδοσιακών τεχνικών, πράγμα το οποίο εντάσσεται μέσα στη γενικότερη αντίληψη περί πλουραλισμού και αντιστοιχεί στις αντιρεαλιστικές τάσεις της σύγχρονης τέχνης (βλ. και D. Thompson, 1997 και Πάπυρος – Laruse – Britannica, 1986).

Είναι γνωστό ότι η τεχνική και η τεχνολογία δεν συνδέονται μόνο με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, αλλά και με τις γνωστικές κατακτήσεις της κάθε εποχής, συμβαδίζουν δηλαδή με την επιστημονική εξέλιξη. Όπως παλαιότερα ο Τσενίνο Τσενίνι και ο Διονύσιος ο εκ Φουρνά των Αγράφων περιγράφουν λεπτομερειακά την κατασκευή μιας εικόνας, έτσι και στις μέρες μας έχει αναπτυχθεί, ως επιστημονικός κλάδος, μια τεχνολογική πολυμορφία υλικών, μέσων και διαδικασιών, που αφορούν τόσο την παραδοσιακή μορφή των υλικών της ζωγραφικής, όσο και τη νέα τεχνολογία, κυρίως αυτή των πολυμέσων. Στην εποχή μας η σχετική θεωρία επιζητά έρευνα και επιστημονική τεκμηρίωση. Παρατηρείται ένας τεράστιος πλούτος εφαρμογών, που παρέχουν νέες δυνατότητες δημιουργικής καλλιτεχνικής έκφρασης<sup>1</sup>.

Ασφαλώς όμως, θα πρέπει να τονίσουμε προκαταβολικά, ότι στόχος της τεχνολογίας στο χώρο της τέχνης δεν είναι να προβάλει μια «μηχανική αληθοφάνεια» ή «μια στεγνή υλική παρουσία» των μορφών, αλλά τη βαθύτερη απόδοση του χαρακτήρα τους, πνευματικού και αισθητικού (βλ. και R. Arnheim, 1999, 157). Γι' αυτό τα καλλιτεχνικά μέσα και οι τεχνικές δεν πρέπει να υπερτονίζονται και να κυριαρχούν εις βάρος της πνευματικότητας του έργου.

---

<sup>1</sup> Ο R. Mayer κάνει μια ανασκόπηση και ευρεία ανάλυση της παραδοσιακής κυρίως τεχνολογικής πλευράς της καλλιτεχνικής δημιουργίας στο χώρο της ζωγραφικής, από την οποία μπορεί κανείς να αποκτήσει μια σαφή εικόνα των δυνατοτήτων που έχουν διαμορφωθεί σ' αυτό τον τομέα (βλ. R. Mayer, 1991).

Όμως, το μέσο γενικότερα συνεπάγεται μια ή περισσότερες διαδικασίες. Στο βαθμό που η διαδικασία είναι δημιουργική, η έκφραση ολόκληρη μέσω του έργου τέχνης, μπορεί να είναι επίσης δημιουργική. Εκ παραλλήλου, καθοριστικό στοιχείο γι' αυτή τη συνολική δημιουργική έκφραση αποτελεί η φύση των αισθητικών επιλογών του ζωγράφου και του εικονογράφου, μέσα από τις οποίες εκφράζεται. Άλλη δυνατότητα, για παράδειγμα, του προσφέρει το σχέδιο, που φέρει το χαρακτήρα του λιτού, του ημιτελούς (non finito) και του ερευνητικού, το οποίο μπορεί ενίοτε να επανακαθορίσει ακόμη και τις σχέσεις του καλλιτέχνη με τον κόσμο και να επαναδιαμορφώσει την προσωπική του πορεία (βλ. Ζ. Κλαιρ, 1993, 121-130), και άλλη οι ολοκληρωμένες καλλιτεχνικές μορφές των έργων τέχνης. Σε τελική ανάλυση, ο πλουραλισμός των αντιλήψεων και των ιδεών προϋποθέτει τον πλουραλισμό των μέσων, των επιλογών και των διαδικασιών, που καθορίζουν τελικά την ποιότητα της εικαστικής του έκφρασης, ανεξάρτητα αν αυτή αφορά την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία ή κάποια εφαρμοσμένη μορφή της, όπως είναι αυτή της εικονογράφησης.

Αναλύοντας περαιτέρω μερικές πλευρές των θεμάτων αυτών στα οποία αναφερθήκαμε, θα παρατηρούσαμε τα εξής:

Κάθε αντικείμενο μπορεί να θεωρηθεί εν δυνάμει καλλιτεχνική μορφή στα συμφραζόμενα της εκφραστικής λειτουργίας. Στα πλαίσια αυτής της λειτουργίας, ματιέρα ονομάζουμε κάθε παιχνίδι με τα χρώματα, τα διάφορα υλικά και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία κάποιου αισθητικού αποτελέσματος. Η ματιέρα των υλικών μπορεί να μεταφερθεί στις διαστάσεις της ζωγραφικής επιφάνειας με το σχέδιο ή τη ζωγραφική, απλά με συνδυαστικό τρόπο. Στην ποικίλη χρήση όλων αυτών οφείλεται η διαμόρφωση της εικαστικής δημιουργίας ως έκφρασης από τις πιο προσωπικές και ελεύθερες, στην οποία κύριο ρόλο παίζει η φαντασία, η εφευρετικότητα, η ευαισθησία και η πνευματικότητα του δημιουργού όσο και η αισθητική και καλλιτεχνική του κατάρτιση και ικανότητα.

Ένα υλικό γίνεται μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, όταν ο καλλιτέχνης το επιλέγει, για να αναπτύξει και να διαμορφώσει ορισμένες ειδικές εκφραστικές του ποιότητες, εντάσσοντάς τες μέσα στη γενική σύνθεση του έργου του. Μέσα απ' αυτό το υλικό μπορεί να προβάλει τις υλικές του ποιότητες σε δισδιάστατη ή τρισδιάστατη μορφή (γυαλιστερό ή θαμπό, άγριο ή λείο κλπ.).

Περισσότερο απ' οτιδήποτε άλλο, το ανθρώπινο χέρι είναι ένα από τα πιο ευπροσάρμοστα εργαλεία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια άλλων εργαλείων για τη διαμόρφωση πολλών υλικών.

Κάθε υλικό έχει λεπτές προσωπικές και πολιτισμικές σημασίες ή συνδηλώσεις, στις οποίες είναι ευαισθητοποιημένοι οι καλλιτέχνες. Μερικά υλικά παρουσιάζονται θερμά, άλλα ψυχρά και άλλα αδρά, εφήμερα, σπάνια ή κραυγαλέα. Όλες αυτές οι συνδηλώσεις επηρεάζουν την απόκρισή μας στο έργο τέχνης. Για το δημιουργό του έργου τέχνης η εκφραστική δύναμη ενός μέσου πηγάζει από διάφορες συσχετίσεις ανάμεσα στις ποιότητες του υλικού και την ίδια τη ζωή, π.χ. για τον ξυλουργό ή λιθοξόο το ακατέργαστο υλικό έχει μια δική του ζωή και φαίνεται να επικοινωνεί σχεδόν μαζί του την ώρα που αυτός το μορφοποιεί. Συχνά ένα κομμάτι ξύλου φέρει τη δική του προσωπική ιστορία, ενώ ταυτόχρονα αφηγείται για όλες τις ανθρώπινες εμπειρίες του ξύλου ή της πέτρας. Το μέσο συγκινεί το θεατή στο βαθμό που αυτός μπορεί να αισθανθεί τέτοιου είδους συσχετίσεις.

Το πώς ο καλλιτέχνης δημιουργεί ένα έργο του επηρεάζεται άμεσα από τη λειτουργία την οποία αποδίδει σ' αυτό και από το μέσο που θα χρησιμοποιήσει για να το υλοποιήσει. Φυσικά, σε ορισμένες περιπτώσεις ο καλλιτέχνης επηρεάζεται και κατευθύνεται και από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες (βλ. και L. Charman, ό.π., 33-34). Μια τέτοια περίπτωση είναι η εικονογράφηση, όπου ο εικονογράφος είναι υποχρεωμένος να αναπτύξει με τα κείμενα εκφραστικές και ερμηνευτικές συσχετίσεις, που ποικίλουν απεριόριστα.

Στη ζωγραφική δεν υπάρχουν απόλυτα εκφραστικά μέσα, αλλά μόνο σχετικά. Αυτό είναι από μια άποψη ένα θετικό και ευχάριστο γεγονός, διότι τα απεριόριστα μέσα και ο ανεξάντλητος πλούτος της ζωγραφικής κατάγονται ακριβώς από αυτή τη σχετικότητα (βλ. W. Kandinsky, 1986, 271-272).

Αποστολή του κάθε καλλιτέχνη είναι να διευθετεί μόνο τα υλικά μέρη του και να επιτρέψει στον κάθε θεατή να αποκομίζει απ' αυτά με το δικό του τρόπο μια οποιαδήποτε ευχαρίστηση (βλ. Ε. Ντελακρουά, 1981, 158).

Με οποιονδήποτε μορφικό τρόπο και στο πείσμα κάθε περιεχομένου, μπορεί να δημιουργηθεί ένα έργο τέχνης. Στην πραγματικότητα δυνητικά δεν υπάρχει κάποια μορφή, που να μη μπορεί να την εκφραστεί και να πραγματοποιηθεί από το δημιουργικό.

Καλύτερες ή χειρότερες τεχνοτροπίες και τεχνικές είναι γεγονός πως δεν υπάρχουν, υπάρχουν όμως για κάθε περίπτωση οι πιο κατάλληλες, μερικές πιο δημοφιλείς και πιο εσωτερικές, πιο γενικές και πιο ατομικές, και άλλες πιο συμβατικές και πιο ελεύθερες, με πλατύτερη ή στενότερη βάση. Η ζωντανή εμπειρία, η σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία και η ιστορία της τέχνης μας μαθαίνουν ότι, αν και ο καλλιτέχνης δουλεύει από ανάγκη να εκφράσει τον εαυτό του, εντούτοις, όπως δηλώνει και η λέξη έκφραση, με το δημιούργημά του βγάζει τον εαυτό του έξω, προς τους άλλους. Το έργο τέχνης, ωστόσο, για τον καλλιτέχνη βρίσκει τη δικαίωσή του πρώτα - πρώτα μέσα στον ίδιο τον εαυτό του (βλ. Χ. Καρούζος, 1981, 126).

Στην ιστορία της Δυτικής τέχνης κατά την περίοδο της αναγέννησης, υπήρξαν δυο κύριες τεχνοτροπίες, που ξεκινούσαν από διαφορετική αφετηρία και εκπροσωπούσαν διαφορετικές πλευρές του δημιουργού, όπως τη λογική και το συναίσθημα, το αναλυτικό και το οργανωτικό πνεύμα, το έντικτο και την παρόρμηση του δημιουργού κ.ά. Οι τεχνοτροπίες αυτές αναφέρονται με τους όρους «μετά από προπαρασκευή» (Λεονάρντο ντα Βίντσι) και «μια κι έξω» - a la prima (Τιτσιάνο).

Αν και θεωρητικά όλοι μπορούν να δημιουργήσουν, δεν είναι φυσικά εύκολη υπόθεση η δημιουργία. Ο άνθρωπος αισθάνεται γενικά την ανάγκη να αφήσει ένα ίχνος του περάσματός του, όμως μεγάλος αριθμός ενηλίκων και παιδιών αδυνατούν να εκφραστούν μέσα από τα περίπλοκα και αφηρημένα σημεία και σύμβολα μιας κοινωνίας, στην οποία η τεχνική καταλαμβάνει τόσο μεγάλη θέση. Τα φυσικά και προσωπικά σύμβολα της τέχνης επιτρέπουν στον καθένα, μικρό ή μεγάλο, να προσκομίσει μια μαρτυρία της ατομικότητάς του και της σημασίας της ίδιας της ζωής του (βλ. και Α. Hayman, ό.π., 17).

Αυτό, όπως είναι φυσικό, δεν μπορεί να γίνει χωρίς τη χρήση μέσων και τεχνικών. Ο Arnheim κάνει πολύ συχνά αναφορά στη στενή συνάρτηση της εικαστικής έκφρασης με το μέσο έκφρασης, καθώς το μέσο διαθέτει ιδιαίτερο χαρακτήρα, υφή και υπόσταση, που προσδίδει στην ιδέα ορισμένη μορφή και περιεχόμενο. «Η αναπαραστατική μορφή στο μοντέλο πρέπει να αντληθεί από το ιδιαίτερο καλλιτεχνικό μέσο στο οποίο η εικόνα εκτελείται», παρατηρεί εμφαντικά<sup>1</sup>.

Κάθε καλλιτεχνικό μέσο καθορίζει και προδιαγράφει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός μοντέλου αποδίδονται καλύτερα. Σε σχέση με την έννοια της καμπυλότητας π.χ., αυτή μπορεί ν' αποδοθεί με μια κυκλική γραμμή ενός μολυβιού, μπορεί όμως να αποδοθεί εκφραστικά και με μια σφαιρική φόρμα, όταν το μέσο είναι ο πηλός ή η πέτρα, με την περιστροφική κίνηση του χορευτή όταν το μέσο είναι ο εαυτός του ή με τον κυκλικό χορό, όταν είναι μια ομάδα χορευτών κ.ο.κ. Άλλα μέσα προσφέρονται περισσότερο για την απόδοση της ευθυγραμμίας αντί της στρογγυλότητας και άλλα, όπως ένα φαρδύ πινέλο, για την παραγωγή ενός ισοδύναμου του αντικειμένου (με μια αφαιρετική χρωματική κηλίδα π.χ. μπορεί να αποδοθεί η εικόνα ενός μήλου).

Παρ' όλα αυτά, η μορφή δεν προσδιορίζεται μόνο από τις φυσικές ιδιότητες του υλικού μέσου, αλλά και από το στυλ της αναπαράστασης του καλλιτέχνη ή μιας συγκεκριμένης

---

<sup>1</sup> Ο Arnheim κάνει αυτή την παρατήρηση αναφερόμενος, «στον τραγικό αγώνα του Alberto Giacometti που ποτέ δεν κατάφερε να ξεπεράσει» για την έκφραση των μοντέλων του. Ο Giacometti το 1921, στην προσπάθειά του να απεικονίσει μια μορφή είχε πει: «Όλα μου ξεφεύγουν, το κεφάλι του μοντέλου μπροστά μου έγινε σαν σύννεφο, ασαφές και χωρίς όρια». Η δυσκολία, σχολιάζει ο Arnheim, προήλθε από το γεγονός ότι «προσπάθησε ν' αναπαραστήσει αυτό το άφθαστο του μοντέλου στις ασφαλείς επιφάνειες των γλυπτών και ζωγραφικών μορφών του, ενώ συγχρόνως επέμενε να αναζητά τα σχήματα που πίστευε πως έπρεπε αντικειμενικά να υπάρχουν σ' εκείνα τα ανθρώπινα κεφάλια και σώματα» συμπληρώνοντας ότι «αυτή η προσπάθεια να βρει αναπαραστατική μορφή στο μοντέλο ήταν καταδικασμένη σε αποτυχία, διότι η κάθε μορφή πρέπει να αντληθεί από το ιδιαίτερο καλλιτεχνικό μέσο στο οποίο η εικόνα εκτελείται» (βλ. R. Arnheim, 1999, 158-159).

κουλτούρας. Έτσι, μια χρωματική κηλίδα σ' ένα πίνακα του Matisse λειτουργεί ως ένα ανθρώπινο κεφάλι, ενώ η ίδια κηλίδα σ' ένα πίνακα του Caravaggio θα φαινόταν επίπεδη και μονοδιάστατη μέσα στο εντυπωσιακό κιαροσκούρο. Φυσικά, αυτό σχετίζεται και με το πολιτισμικό και αισθητικό συμφραζόμενο, που αλλάζει από εποχή σε εποχή (βλ. R. Arnheim, ό.π., 158-159).

Γεγονός είναι ότι κάθε καλή τεχνική εξάσκηση, ανεξάρτητα αν προορίζεται για να ενταχθεί στο ολοκληρωμένο έργο ή όχι, είναι έντονα εκφραστική. Αυτό τονίζει την αξία του τεχνικού μέρους της καλλιτεχνικής δημιουργίας.<sup>1</sup>

Στα ζωγραφικά έργα η απόλαυση που μας προσφέρεται αυξάνεται σημαντικά, όταν εκτιμούμε, όχι μόνο το περιεχόμενο και τη μορφή του έργου, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο έχουν χρησιμοποιηθεί τα υλικά μέσα. Αυτό έχει τις ιδιαιτερότητές του και οι άπειροι τρόποι με τους οποίους τα έχουν χειριστεί οι καλλιτέχνες προσδίδουν χαρακτηριστικές εκφραστικές δυνατότητες. (Βλ. και W. Sargent, ό.π. 218).

Μέσα στην ιστορία της ζωγραφικής η ματιέρα των υλικών προσέδιδε πάντοτε την αληθοφάνεια των εντυπώσεων, την ατμόσφαιρα των έργων και την ιδιαίτερη φύση των πραγμάτων<sup>2</sup>. Όταν ο ζωγράφος προδίδεται από τα εξευγενισμένα υλικά του, τότε επιθυμεί να προσφύγει σε ακατέργαστα, δυσκολόχρηστα, σκληρά εργαλεία και υλικά, με την ελπίδα να εκφραστεί πιο αληθινά<sup>3</sup>.

Ένα κύριο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι τα υλικά μέσα με τα οποία δουλεύεται ένα ζωγραφικό έργο ή μια εικονογράφηση και ο τρόπος που χρησιμοποιούνται παίζουν μεγάλο ρόλο στην έκφρασή του και στην εντύπωση που δημιουργεί. Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι οι μεγάλες κατακτήσεις στο ύφος έχουν συνδεθεί απόλυτα με τις αλλαγές στα μέσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους καλλιτέχνες.

Για παράδειγμα, μέχρι την εμφάνιση των ελαιοχρωμάτων (15<sup>ος</sup> αιώνας), οι ζωγράφοι χρησιμοποιούσαν κυρίως τις τεχνικές της νωπογραφίας (fresco) ή της τέμπερας, που, αν και είχαν τις δικές τους δυνατότητες, δεν μπορούσαν από τη φύση τους να φτάσουν στο επίπεδο του ρεαλισμού και της ποικιλίας στην πινελιά που έδιναν οι ελαιογραφίες. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι τα λάδια αργούν να στεγνώσουν, επιτρέπει στο ζωγράφο να κάνει διάφορες αλλαγές κατά την πορεία εκτέλεσης του έργου. Ταυτόχρονα, τα λάδια, διαθέτοντας διαφάνεια, μπορούν να προσδώσουν βάθος, πλαστικότητα και ατμόσφαιρα στη σύνθεση. Αυτό είναι δύ-

---

<sup>1</sup> «Αυτή η ιδέα μου ήρθε στο μυαλό», σχολιάζει ο Arnheim, «βλέποντας ένα πρόγραμμα της χορεύτριας Gret Palucca, το οποίο δεν ήταν παρά οι συστηματικές ασκήσεις στις οποίες επιδιδόταν κάθε μέρα στο στούντιό της, για να χαλαρώσουν οι κλειδώσεις της. Αν και αυτό ήταν ένα καθαρά τεχνικό μέρος, ταυτόχρονα ήταν έντονα εκφραστικό, γιατί παρουσίαζε με φυσικότητα όλο το ρεπερτόριο της ανθρώπινης παντομίμας και όλες τις διαθέσεις, από την πιο ράθυμη ευτυχία, μέχρι την πιο αναίδη σάτιρα» (βλ. R. Arnheim, ό.π., 496).

<sup>2</sup> Με τη χρήση των υλικών τα έπιπλα με πειστικότητα είναι ξύλινα, τα υφάσματα από μετάξι, τα ποτήρια από καθαρό κρύσταλλο, για να δεχτούν το πιο εκλεκτό διάφανο κρασί. Ο Φραντς Χαλς «έτρεχε» πάνω σε αρχικές λεπτές χρωματικές επιφάνειες με το πινέλο του γεμάτο ρευστό χρώμα, για να τα εκφράσει όλα αυτά, ενώ ο Ρέμπραντ κρατούσε τα πίσω πλάνα του διάφανα και πάστωνε όσο πλησίαζε το φως. Ο Ριμπέρα χρησιμοποιούσε την τεχνική του στεγνού χρώματος και του ξερού πινέλου, για να εκφράσει το τραχύ σαμαροσκούτι του χιτώνα των μοναχών και των αγίων, ενώ ο Θουρμπαράν ζωγράφιζε επίπεδα τα πλούσια υφάσματα με τα χρυσοποίκιλτα μοτίβα των χιτώνων και των ιματίων, με διάφανες και υγρές φόρμες, γράφοντας τα φώτα και τις σκιές των πτυχών τους. Μέσα από αυτό το παιχνίδι της διαφορετικής ματιέρας και την ευρηματικότητα των επινοήσεών του εξέφραζε με μεγάλη πειστικότητα τον τρισδιάστατο ρεαλιστικό χώρο και την κίνηση των σωμάτων (βλ. Θ. Παντός, 1990, 111-112).

<sup>3</sup> Μια αξιομνημόνευτη μαρτυρία γι' αυτό αφήνει ο ζωγράφος Βάλιας Σεμερτζίδης, που δούλεψε στη Ρόδο, γράφοντας: «Χτες δούλεψα στη Μαλόνα. Ξεκίνησα με άγριες διαθέσεις να μελετήσω κορμούς από χιλιόχρονα λινόδεντρα και δεν έκανα παρά μερικές ζωγραφιές. Και οι απευθείας σπουδές ορισμένων αντικειμένων πρέπει να γίνονται με τεχνικές και υλικά ανάλογα με τις εφαρμογές. Έτσι, οι τεράστιοι αυτοί χιλιόχρονοι κορμοί δεν ιστορούνται μ' ένα αξιοθρήνητο πινέλο... Ο κορμός ελιάς, ο γέρικος κορμός ελιάς με τις χίλιες συστροφές της βασανισμένης ζωής του, ζωής που πάλεψε στον ατέλειωτο αυτό χρόνο μόνος με όλα τα ενάντια σ' αυτόν εμπόδια, δεν μπορεί παρά με ένα άλλο εργαλείο να εκφραστεί. Πρέπει να σκαλιστεί με μαχαίρι, να χαραχτεί, να παλέψει κανείς με εργαλεία και υλικά που από μόνα τους να είναι δυσκολόχρηστα, σκληρά, για να μπορεί να σφραγιστεί μια ζωή σκληρή από δουλειά σκληρή» (βλ. Β. Σεμερτζίδης, 1976).

σκολο να επιτευχθεί τόσο από την τέμπερα όσο και από την νωπογραφία (βλ. και J. Welton, ό.π., 22).

Θα πρέπει να τονιστεί όμως ότι πάνω απ' όλα όμως ότι η ποιότητα της έκφρασης δεν καθορίζεται τόσο από την πληθώρα ή την πρωτοτυπία της χρήσης των μέσων, όσο από την ποιότητα της σκέψης και της ευαισθησίας που έχει επενδυθεί σ' αυτά για τη δημιουργία του έργου τέχνης (βλ. L. Charman, ό.π., 52 κ.ε.).

Όλα όσα προαναφέραμε, φυσικά, αφορούν απόλυτα και την εικονογράφηση. Κάθε υλικό και τεχνική καθορίζει την εκφραστική και αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης και, ταυτόχρονα, το είδος του διαλόγου που αναπτύσσει με τα κείμενα. Αρκεί ν' αναφέρουμε στο σημείο αυτό τις διαμετρικά αντίθετες τεχνικές μορφές έκφρασης και υλικά μέσα που χρησιμοποίησε ο Mauris Sendak στην εικονογράφηση των βιβλίων του που αναλύσαμε. Η ρομαντική και κάπως μελαγχολική ιστορία της Ida εκφράζεται μέσα από απαλές διαφάνειες και κλασικό σχέδιο, ενώ η ιστορία του Max με το γκροτέσκο ύφος εκφράζεται μέσα από το επιχρωματισμένο σχέδιο με την πένα, που αποδίδει πολύ εκφραστικά τη φύση των θηρίων, τα οποία αντιπροσωπεύουν τους υποσυνείδητους φόβους του.<sup>1</sup>

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι γενικότερα η συμβολή των μέσων και των τεχνικών στην εικονογραφική έκφραση αναγνωρίζεται από πολλούς εικονογράφους, γι' αυτό βρίσκονται στις απόλυτες προτεραιότητές τους<sup>2</sup>.

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να ξανατονίσουμε ότι, παρά τη μεγάλη συμβολή της τεχνικής και των υλικών μέσων στην εκφραστική ποιότητα των εικαστικών έργων και της εικονογράφησης, δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση η τεχνική να γίνεται κυρίαρχη εις βάρος της πνευματικότητας του έργου, καθόσον η καλλιτεχνική δημιουργία, όπως έχει διακηρύξει εδώ και πέντε αιώνες ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, είναι πρωτίστως υπόθεση πνευματική (cosa mentale) (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, 18). Η ύλη γίνεται πνεύμα. Διαμέσου των αιώνων η ύλη και ο χώρος απευθύνονται στο πνεύμα μας. Δεν πρέπει, επομένως, να παρασύρονται οι καλλιτέχνες σ' ένα ψυχρό μανιερισμό μέσα από ακροβατικές τεχνικές. Όσο λιγότερο μάλιστα φαίνεται η τεχνική πλευρά του έργου, τόσο περισσότερο προβάλλεται το πνευματικό του περιεχόμενο. (βλ. Ν. Wacker, 1977, 41). Αυτό γίνεται όταν η τεχνική και τα μέσα ενσωματώνονται στο πνεύμα του έργου.

Ο μοντερνισμός, με τους πρωτοπόρους εκπροσώπους του W. Kandinsky και P. Klee, εγκαταλείπει τη φαινομενολογική προσέγγιση της τέχνης και αναζητά μια νέα πνευματικότητα, προβάλλοντάς την έναντι της υλικότητας της παλιάς τέχνης (κυρίως του ρεαλισμού).

Οπωσδήποτε, υλικά μέσα και τεχνικές που προβάλλονται ιδιαίτερα συμβάλλουν πρωτίστως στην ανάδειξη της δεξιοτεχνίας του ζωγράφου και λιγότερο της εκφραστικότητας του έργου του<sup>3</sup>. Αυτό είναι ένα αιώνιο πρόβλημα ολόκληρης της τέχνης, που εντείνεται φυσικά σε περιόδους παρακμής<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Διεξοδική ανάλυση των δύο αυτών εικονογραφημένων βιβλίων γίνεται στην έρευνά μας.

<sup>2</sup> Η εικονογράφος Βάσω Ψαράκη σχολιάζει ότι κάθε φορά που θέλει να εικονογραφήσει ένα βιβλίο την απασχολεί ιδιαίτερα η τεχνική. Όπως εξηγεί, με τον αερογράφο μπορεί να αποδώσει καλύτερα μια ονειρική και ήρεμη ατμόσφαιρα, ενώ με το πένακι μπορεί να δώσει την ένταση και την κίνηση. Η ακουαρέλα διαθέτει λεπτότητα και ευαισθησία και η τέμπερα προσφέρεται στην απόδοση της λεπτομέρειας και του ρεαλιστικού και σουρεαλιστικού στοιχείου. Άλλες τεχνικές βοηθούν στη δημιουργία έντασης ή αδρότητας, όπως το κολλάζ, το παστέλ ή το λινόλεουμ. Πολύ ενδιαφέρουσες επίσης είναι μερικές συνδυαστικές (μικτές) τεχνικές, όπως επί παραδείγματι, φωτογραφία και τέμπερα, πένακι και αερογράφος, φωτογραφία και αερογράφος, κολλάζ και τέμπερα κ.ά. (βλ. Β. Ψαράκη, 1993, 133).

<sup>3</sup> Ο Ντελακρουά θα σχολιάσει σχετικά, απευθυνόμενος στο ζωγράφο: «Ε, δυστυχισμένε! Καθώς θαυμάζω τη δεξιοτεχνία σου, η καρδιά μου παγώνει και η φαντασία μου μαζεύει τα φτερά της» (βλ. Ε. Ντελακρουά, ό.π., 51-52).

<sup>4</sup> Ο Πλίνιος ο Πρεσβύτερος, θέλοντας να επισημάνει τον ξεπεσμό της ζωγραφικής στις μέρες του (1<sup>ος</sup> μ.Χ. αιώνας) αναφέρει χαρακτηριστικά: Για τις προτομές τους «όλοι προτιμούν να φαίνεται το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, παρά να είναι αναγνωρίσιμη η μορφή τους». Εκτιμούν μόνο την υλική αξία των έργων, έτσι που σίγουρα θα καταλήξουν να τα τεμαχίσει κάποιος κληρονόμος ή να τ' αρπάξει κάποιος κλέφτης. Έτσι αυτό που κάνουν είναι να κληροδοτούν όχι τη δική τους εικόνα, αλλά αυτή των χρημάτων τους (βλ. Πλίνιος ο Πρεσβύτερος, 1994, II παρ. 4,5).



Ο Rene Magritte προειδοποιεί σχετικά με το θέμα αυτό: «Τα ειδικότερα προβλήματα που έχει ν' αντιμετωπίσει ο ζωγράφος είναι ψυχολογικής τάξης. Ο ζωγράφος δεν πρέπει ν' αφήσει να τον παρασύρει η τεχνική της ζωγραφικής, που έχει περιπλακεί ακόμη περισσότερο με τη διαδοχή των διαφόρων τεχνοτροπιών που έχουν εμφανιστεί εδώ και έναν αιώνα (βλ. R. Magritte, 1989, 47-56).

Φυσικά, αυτό που, σε τελική ανάλυση, έχει σημασία είναι η δημιουργική χρήση των μέσων των ιδεών. Όπως έχουμε αναφέρει ξανά, το θεμελιώδες πρόβλημα του ζωγράφου και του εικονογράφου είναι ότι πάνω απ' όλα το έργο τέχνης συνιστά κατά κύριο λόγο μια διαδικασία δημιουργίας και δεν γίνεται αντιληπτό ποτέ ως απλό τελικό προϊόν.

Συνεπώς η έννοια της δημιουργικότητας στο χώρο της ζωγραφικής και των άλλων τεχνών μπορούμε να πούμε ότι βρίσκει απόλυτη εφαρμογή. Ο ζωγράφος πρέπει να ενεργεί με τα υλικά του μέσα, όπως και με τις ιδέες του: να πειραματίζεται, να τολμά, να είναι ανοιχτός και ευέλικτος στις προσπάθειές του, να αποφεύγει την τυπικότητα και το στείο ρομαλισμό. Ο πειραματισμός αποβλέπει στη συστηματική έρευνα σε σχέση με τη χρήση και τη φύση των υλικών και των τεχνικών, ώστε ως γνήσια προσπάθεια να οδηγήσει σε μια δημιουργική και γνήσια έκφραση των ιδεών του. Από μια τέτοια προσπάθεια, που βρίσκεται μέσα στο πνεύμα του επιστημονικού πειραματισμού, όπως έγινε με τα μεγάλα κινήματα του εικοστού αιώνα στο χώρο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Bauhaus), μπορεί να προκύψουν, τόσο για τους καλλιτέχνες, όσο και για τα παιδιά στις καλλιτεχνικές τους δραστηριότητες, πολύ μεγάλα οφέλη. Οι δημιουργικές πραγματώσεις, που προκύπτουν σε σχέση με τα υλικά μέσα, τις τεχνικές και τις διαδικασίες, αναμφίβολα οδηγούν σε καλύτερο έλεγχο του τεχνολογικού μέρους της διεργασίας κατασκευής, από το οποίο υλοποιείται η εκφραστική πρόθεση του καλλιτέχνη (βλ. και L. Charman, ό.π., 17-18).

Με ανάλογο τρόπο πρέπει να ενεργεί ο ζωγράφος και ο εικονογράφος, όταν συνθέτει με τα μορφοπλαστικά στοιχεία του έργου του, καθώς, υπό μίαν έννοια, και αυτά είναι υλικά μέσα με οπτικά, πολυαισθητηριακά, αισθητικά, πνευματικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και συμβολικά χαρακτηριστικά. Και στην περίπτωση αυτή πρέπει να είναι ερευνητικός, ανοιχτός, να αποφεύγει την ακαμψία της έκφρασης και τα στερεότυπα. Ο Paul Klee, θέλοντας να εκφράσει τη μέθοδο που σχεδιάζει θα πει: «Βγάζω βόλτα μια γραμμή». Τα ταξίδια και οι δρόμοι εμφανίζονται συχνά στο έργο του και εκφράζουν μεταφορικά το ενδιαφέρον του για τη δημιουργική διαδικασία αυτή καθ' εαυτή και όχι τόσο για το αποτέλεσμα. «Ποτέ μην κατευθύνεστε προς μια έτοιμη εικαστική εντύπωση. Μη σκέφτεστε τη μορφή αλλά τη μορφοποίηση», διακήρυξε, φανερώνοντας την πίστη του σε συμπαντική και μικροκοσμική κλίμακα (βλ. S. Kent, 1995, 58).

Το χέρι του Λεονάρντο ντα Βίντσι «σκέφτεται, ερευνά, μετανιώνει, αλλάζει πορεία, αναζητά εναλλακτικές λύσεις». Το χέρι και το μέσο γίνεται προέκταση του πνεύματός του. Ο Λεονάρντο θα πει συμβουλευτικά στους ζωγράφους: «Πρόσεξε ποτέ σου πώς οι ποιητές συνθέτουν τους στίχους τους; Δεν νοιάζονται να κάνουν ωραία γράμματα και δεν διστάζουν να διαγράψουν μερικούς στίχους τους για να τους τελειοποιήσουν. Έτσι κι εσύ ζωγράφισε, σχεδίασε συνοπτικά τα στοιχεία των μορφών σου και φρόντισε, πάνω απ' όλα, οι κινήσεις να ανταποκρίνονται στην ψυχική κατάσταση των προσώπων. Αυτό έχει μεγαλύτερη σημασία από την ομορφιά και την τελειότητα της λεπτομέρειας» (βλ. Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, 1988, 211-213).

Μέσα από την ιστορία της τέχνης, μοντέρνοι και παραδοσιακοί πρωτοπόροι καλλιτέχνες καλούν τους ζωγράφους να 'ναι δημιουργικοί στο έργο τους, να πειραματίζονται και να χρησιμοποιούν τα μέσα και τις τεχνικές τους στην αναζήτηση της προσωπικής τους έκφρασης.

## 9.14. Οι κυριότερες μορφές εικαστικής και εικονογραφικής έκφρασης σε συσχετισμό με το πνεύμα της Σ.Δ.Π.

### 9.14.1. Γενική θεώρηση

Η καλλιτεχνική δημιουργία, κατά τον Argan, είναι η μόνη τόσο βαθιά ριζωμένη στην ιστορία της ανθρωπότητας, πέρα από τον τόπο και το χρόνο. Παρουσιάζει υφολογική ετερογένεια, καθώς είναι πολυσύστατη και αμφισημική. Η μορφή του εικαστικού έργου είναι το ορατό σχήμα του περιεχομένου του, που, σύμφωνα με τον Arnheim, είναι ένα σημαίνον, δηλαδή υποβάλλει μια δήλωση σε σχέση με κάποιο θέμα.

Όμως, η μορφή δεν παρουσιάζει ακριβή αντίγραφα του σημαίνοντος και γι' αυτό το σχήμα κάθε φορά μπορεί να διαφοροποιείται με πολλούς τρόπους, διατηρώντας ορισμένες ιδιομορφίες στις παρουσιάσεις των πτυχών του. Από αυτό πηγάζουν οι διαφορετικές μορφές της εικαστικής έκφρασης (βλ. R. Arnheim, 1999, 113-114).

Για τη Σ.Δ.Π. αυτό έχει μεγάλη σημασία, γιατί συνιστά εκφραστικό πλουραλισμό και πολιτιστική ποικιλία, που ενισχύει και πλουτίζει την πολύτεχνη έκφραση και τη δημιουργική προσέγγιση της τέχνης.

Η μορφολογική ποικιλία στην εικαστική έκφραση παραπέμπει σε εννοιολογική ποικιλία με ανθρωπολογικό περιεχόμενο.

Κατά το X. Χρήστου, οι μορφές του φυσικού κόσμου δημιουργούνται από καθαρά μηχανικές αιτίες, οι μορφές της τέχνης όμως συνδέονται με πνευματικές, ψυχικές και άλλες προϋποθέσεις, που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο. Τα στοιχεία αυτά δεν δίνουν μόνο την αίσθηση της ομορφιάς, αλλά και πολλά άλλα, όπως τη γνησιότητα και την αλήθεια (X. Χρήστου, 1987, 24-25).

Τα συστήματα ταξινόμησης στην περίπτωση αυτή είναι χρήσιμα, επειδή επιδιώκουν να βάλουν κάποια τάξη στις δυννητικά άπειρες μορφές εικαστικής έκφρασης.

Οι μορφές εικαστικής και εικονογραφικής έκφρασης, που θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια, είναι ο ρεαλισμός, ο εξπρεσιονισμός, ο σουρεαλισμός, η λαϊκή και πρωτόγονη τέχνη, η παιδική τέχνη, η τέχνη των κόμικς, η τέχνη της φωτογραφίας και η σύγχρονη τέχνη. Όλες αυτές οι μορφές έκφρασης εντάσσονται άμεσα στο πνεύμα της πρότασής μας, συνιστώντας το διευρυμένο πλαίσιο του θέματος που εξετάζουμε. Η σύντομη παρουσίαση και ανάλυσή τους, επομένως, κρίνεται αναγκαία.

Η δημιουργία της εικόνας από το ξεκίνημά της ήταν μια πρακτική μαγική δραστηριότητα, ένα μέσο οικειοποίησης ή εξουσιασμού πάνω σε κάτι. Όπως παρατηρεί ο Gombrich, όσο πιο πίσω ανατρέχουμε στην ιστορία, ο διαχωρισμός ανάμεσα σε εικόνες και πραγματικά αντικείμενα γίνεται ασαφέστερος. Στις πρωτόγονες κοινωνίες το πράγμα και η εικόνα του ήταν απλώς δυο διαφορετικές, δηλαδή υλικά διακριτές εκδηλώσεις της ίδια ενέργειας ή του ίδιου πνεύματος. Από αυτό προκύπτει και η υποτιθέμενη αποτελεσματικότητα των εικόνων στον εξευμενισμό και την απόκτηση ελέγχου πάνω σε ισχυρές παρουσίες. Αυτές οι δυνάμεις ήταν παρούσες σε εικόνες (βλ. S. Sontag, 1993, 146).

Ένα άλμα από την προϊστορική στη σύγχρονη εποχή μάς αποκαλύπτει ότι, κατά ένα μεγάλο μέρος, η γνωστική εμπειρία που απέκτησε η ανθρωπότητα διαμόρφωσε και την καλλιτεχνική της έκφραση. Έτσι, καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της τέχνης π.χ. έπαιξαν οι μαθηματικές αρχές και τα αξιώματα της γεωμετρίας, τα οποία ανέκαθεν σχετίζονται με τις αντιληπτικές μας ικανότητες, που μας δίνουν τη δυνατότητα να οργανώνουμε τη ζωή μας και να επιβάλλουμε την κυριαρχία μας πάνω στο φυσικό κόσμο. Στη νεότερη εποχή η μοντέρνα φυσική άλλαξε την έννοια του χρόνου, επηρεάζοντας αποφασιστικά τη μορφή της καλλιτεχνικής δημιουργίας (κυβισμός). Εξάλλου, από τη μελέτη των μοριακών μορφών του φυσικού κόσμου η σύγχρονη τέχνη έφτασε σε καλλιτεχνικές διατυπώσεις, που είναι ίδιες με αυτές του φυσικού κόσμου (βλ. και X. Χρήστου, 1987, 22-23).

Στο δυτικό πολιτισμό, όπως γνωρίζουμε, οι απόψεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων άσκησαν μεγάλη επίδραση μέχρι το μοντερνισμό, δεν έπαψαν όμως να ασκούν ακόμη κάποια επιρροή ως τις μέρες μας.

Όσα σχετικά θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια κατ' ουσίαν περιστρέφονται γύρω από τη ρεαλιστική αναπαράσταση και την αναίρεσή της. Αυτό φαίνεται να έχει την αφετηρία του στην επιρροή της σκέψης των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων, που αφορά τη μίμηση του πραγματικού, την εξιδανίκευση ή την υπέρβασή του, η οποία οδήγησε στην ισχυρή παράδοση του ρεαλισμού και του κλασικισμού και στην αποδυνάμωσή της με τα κινήματα της νεωτερικότητας.

Όπως παρατηρεί ο E. Cassirer, η Αναγέννηση, που έγινε ο φορέας της αρχαίας ελληνικής παράδοσης, κληρονόμησε την καλλιτεχνική θεώρηση της μίμησης του πραγματικού σε όλες τις αποχρώσεις της. Σύμφωνα με την παράδοση που δημιουργήθηκε στην Αναγέννηση, ο καλλιτέχνης έδινε μορφή στην εικαστική του έκφραση κυρίως μέσα από τρεις μεθόδους, που εκπροσωπούσαν τρεις διαφορετικές αντιλήψεις:

Η πρώτη ήταν να αντιμετωπίζει τη φύση με την αριστοτελική νόηση. Γι' αυτό μελετά τους νόμους της, ώστε να μπορέσει να την αναπαραστήσει με ακρίβεια. Αυτή ήταν η μέθοδος του Λεονάρντο ντα Βίντσι.

Η δεύτερη ήταν μια διαδικασία επιλογής των καλλιτεχνικών μορφών μέσα από τις τελειότερες μορφές του φυσικού κόσμου (εκλεκτισμός).

Η τρίτη επεδίωκε την υπέρβαση των ατελειών της φύσης, υποτάσσοντας το όραμα του καλλιτέχνη σε ορισμένους νόμους, που παραπέμπουν στο κλασικιστικό ιδεώδες (συμμετρία αναλογιών, ισορροπία, αρμονία κλπ.). (βλ. E. Cassirer, 1994, 24 και M. A. Πλάκα, 1988).

Κατά τον Cassirer, η μίμηση της φύσης και η έκφραση των συγκινήσεων είναι τα δυο βασικά στοιχεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Αυτά είναι εκείνα που υφαίνουν το ρούχο της τέχνης. Παρ' όλα αυτά, η μίμηση της τέχνης δεν εκφράζει το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της και δεν εξαντλεί το νόημά της και την αξία της, γιατί, αν η τέχνη δεν ήταν τίποτε άλλο από ένα απλό αντίγραφο της φύσης ή μια απλή αναπαραγωγή της ανθρώπινης ζωής, η εγγενής αξία και λειτουργία της μέσα στην ανθρώπινη κουλτούρα θα ήταν μάλλον αμφίβολη. Γι' αυτό η τέχνη κάνει κάτι πολύ περισσότερο: Προσθέτει μια νέα διάσταση στην ανθρώπινη ζωή και της δίνει ένα βάθος που δεν μπορούμε να φτάσουμε ποτέ στη συνήθη προσέγγιση των πραγμάτων. Κατά συνέπεια, η τέχνη δεν είναι μια απλή επανάληψη της φύσης, αλλά ένα είδος μεταμόρφωσης, ανάπλασης και μετουσίωσής της (βλ. E. Cassirer, 1994, 32).

Επομένως, ακόμη και όταν μιλάμε για ρεαλισμό, δεν αναφερόμαστε σε κάποια μηχανική αναπαράσταση της φύσης, αλλά σε κάποια δημιουργική της έκφραση, σε κάποιο μετασηματισμό της.

Όπως είναι γνωστό, η παράδοση του ρεαλισμού και το νεοκλασικό ιδεώδες εξακολουθούσε μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα να έχει μεγάλη επιρροή στη δυτική τέχνη. Τα πράγματα άρχισαν ν' αλλάζουν με τη βιομηχανική επανάσταση. Ο νέος κόσμος εκφράστηκε με το μεγάλο κίνημα του μοντερνισμού. Μέσα στο νέο, κατακερματισμένο κόσμο, όπου τα παλιά ιδανικά χάνουν την αίγλη τους, η τέχνη αποκαλύπτει τα πολλά και διαφορετικά της πρόσωπα, που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την ανατροπή του ρεαλισμού και την προσωπική θεώρηση. Ο καλλιτέχνης τώρα δεν προσπαθεί να μιμηθεί τη φύση, αλλά απεικονίζει τα πράγματα όπως τα βλέπει και τα αισθάνεται ο ίδιος. Με την τέχνη εκφράζεται «μια ανθρώπινη ή ατομική εκδοχή εκείνης της μη ανθρώπινης αφαίρεσης, που ονομάζεται φύση». Σ' αυτό ακριβώς, άλλωστε, βρίσκεται και η ρίζα της τόσο διαφορετικής αντίληψης και έκφρασης της φύσης μέσα στην ιστορία της τέχνης (βλ. H. Read, 1978, 29-30).

Κάτω από τη συνεχή μεταβολή και διαδοχή που συνθέτουν την επιφανειακή ύπαρξη των όντων, θα παρατηρήσει ο Αρνί Ματίς, μπορεί κάποιος ν' αναζητήσει ένα χαρακτήρα πιο αληθινό και πιο ουσιαστικό, απ' όπου ο καλλιτέχνης θα κρατηθεί για να δώσει μια ερμηνεία της πραγματικότητας, η οποία να έχει μεγαλύτερη διάρκεια. Γι' αυτό, δηλώνει, μου είναι αδύνατο ν' αντιγράψω δουλικά τη φύση και είμαι υποχρεωμένος να κάμω μετατροπές στον πίνακά μου, για να την υποτάξω στο πνεύμα μου (βλ. A. Ματίς, ό.π. 39-30).

Γεγονός είναι ότι η σύγχρονη αισθητική έχει απορρίψει κάθε ενασχόληση με το πρόβλημα της περισσότερο ή λιγότερο πειστικής αναπαράστασης του έργου τέχνης. Αναμφίβολα, αυτό συνιστά μια απελευθέρωση της τέχνης και των καλλιτεχνών από τα δόγματα και τα στερεότυπα του ρεαλισμού, έτσι ώστε οι τυπικές αναπαραστάσεις της φύσης σήμερα να θεωρούνται τετριμμένες και ξεπερασμένες.

Κατά ένα μεγάλο μέρος, παρατηρεί ο Gombrich, αυτό οφείλεται στο θρίαμβο και την εκκλαίκευση της αναπαραστατικής δεξιότητας, μια και, όπως είναι γνωστό, ποτέ στο παρελθόν η εικόνα δεν ήταν τόσο φτηνή – με όλες τις έννοιες του όρου – όσο στην εποχή μας, καθώς αδιάλειπτα και με ξεχωριστή ένταση βιώνουμε την υπερκατανάλωσή της σε κάθε όψη της ατομικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 15-20).

Ο μοντερνισμός, παρατηρεί ο Τεριάντ από την πλευρά του, ανέλαβε να ελευθερώσει τη ζωγραφική από την κηδεμονία της αναπαράστασης, που την κρατούσε δέσμια. Οι μοντέρνοι καλλιτέχνες θέλησαν να χειραφετήσουν τη ζωγραφική και να την ανυψώσουν στο πνευματικό επίπεδο των τεχνών που είναι αυτάρκειες. Οι τέχνες, καθώς στην εξωτερική τους πλευρά ήταν μέχρι τότε κλειστές, στο μοντερνισμό χρησιμοποίησαν όλες τις δυνατότητές τους για το βάθος της έκφρασής τους. Ο Πάμπλο Πικάσο, για παράδειγμα, ξεκινώντας πάντα από την πραγματικότητα σαν βασική ιδέα, προσπάθησε να την απογυμνώσει από κάθε άχρηστη όψη της και, με νόμιμη αφαίρεση, να την επαναφέρει στα ουσιαστικά στοιχεία της. Πέτυχε με διάφορους τρόπους «να διατηρήσει το ζωγραφικό ενδιαφέρον του πίνακα με στοιχεία που, ενώ αποτελούν μέρος κάποιας μακρινής πραγματικότητας, φθάνουν σε συνθετικά αποτελέσματα τόσο απλά, ώστε να μην είναι πια παρά σημεία και απρόσμενες περιλήψεις» (βλ. Τεριάντ, ό.π. 109).

Θα νόμιζε ίσως κανείς, παρατηρεί και ο Ortega Y Gasset, πως είναι εύκολη υπόθεση η αποφυγή της πραγματικότητας στην τέχνη. Αυτό δεν είναι αλήθεια. Ασφαλώς, δεν υπάρχει καμιά δυσκολία για κάποιον να ζωγραφίσει ή να πει κάτι, που να μην έχει καμιά λογικότητα και ουσία, βάζοντας τυχαία στη σειρά χρώματα, γραμμές ή άσχετες μεταξύ τους λέξεις. Όμως, το να φτιάξεις κάτι που να μην είναι αντιγραφή της φύσης και ταυτόχρονα να έχει μια δική του υπόσταση, αποτελεί κατόρθωμα και προϋποθέτει μεγαλοφυΐα. «Κατά μια κυριολεκτική έννοια, από την πραγματικότητα δεν κατέχουμε τίποτα περισσότερο από τις ιδέες που καταφέραμε να σχηματίσουμε γι' αυτήν». Ο καλλιτέχνης στο μοντερνισμό, κατά τον Y Gasset, «παραμορφώνει την πραγματικότητα και κατακερματίζει την ανθρώπινη όψη της» (βλ. O. Y Gasset, ό.π. 57-83).

Η δημιουργία ενός έργου τέχνης, δηλώνει επίσης ο Paul Klee, συνοδεύεται κατ' ανάγκη από παραμόρφωση της φυσικής μορφής, ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι μπαίνουμε στο χώρο και τις ειδικές διαστάσεις της εικονογραφικής τέχνης. Εκεί σ' αυτό το χώρο ξαναγεννιέται η φύση. Φαινομενικά ο καλλιτέχνης καταλήγει σε αυθαίρετη παραμόρφωση των φυσικών μορφών. Όμως τα πράγματα δεν είναι έτσι. Ο καλλιτέχνης «δεν αποδίδει στις φυσικές μορφές τόσο μεγάλη σημασία, επειδή γι' αυτόν δεν είναι το πραγματικό υλικό της διαδικασίας της φυσικής δημιουργίας. Δίνει μεγαλύτερη αξία στις διαμορφωτικές δυνάμεις, παρά στις ίδιες τις τελικές μορφές. Ίσως άθελά του να είναι ένας φιλόσοφος, κι αν δεν πιστεύει, όπως οι αισιόδοξοι, ότι ο κόσμος αυτός είναι τόσο κακός, ώστε δεν μπορεί να χρησιμεύει ως πρότυπο, παρ' όλα αυτά λέει: «στην τωρινή μορφή του δεν είναι ο μόνος δυνατός κόσμος» (βλ. P. Klee, χ.χ., 21, 47-49).

Προφανώς, η καλλιτεχνική έκφραση δεν αφορά μόνο την αναπαράσταση. Οι πίνακες συχνά περιέχουν κρυμμένα νοήματα και αλληγορίες, όπου τα πρόσωπα και τα συμβάντα αντιπροσωπεύουν κάτι άλλο απ' ό,τι δείχνουν. Ο αλληγορικός ρόλος των προσώπων και των πραγμάτων αλλάζει ανάλογα με τα συμφραζόμενα του έργου. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Rene Magritte, αυτό που βλέπουμε σ' ένα αντικείμενο είναι ένα άλλο κρυμμένο αντικείμενο (βλ. R. Magritte, 1989, 202).

Ο καλλιτέχνης βρίσκει διάφορους τρόπους για να εκφράσει αυτή τη διπλή υπόσταση του αντικειμένου με τις δημιουργίες του. Ο Πικάσο κάνει μια αξιοσημείωτη παρατήρηση σε σχέση με τη μεταμορφωτική φύση αυτής της διαδικασίας, που αναφέρεται στην ουσία και την αλήθεια της. Όπως δηλώνει, όλοι μας ξέρουμε πως η τέχνη δεν είναι αλήθεια, αλλά ένα ψέμα

που δίνει σάρκα και οστά στην αλήθεια. Ο καλλιτέχνης θα πρέπει να βρει κάποιο τρόπο να πείσει τους άλλους ότι τα ψέματά του είναι αλήθεια. Αν η δουλειά του δείχνει μονάχα πως αναζήτησε κάποιο τρόπο για να υλοποιήσει τα ψέματά του, δεν πρόκειται να καταφέρει τίποτα. (βλ. Μ. ντε Μικέλι, ό.π., 22).

Όλα τα παραπάνω μάς εστιάζουν στα κυρίαρχα στοιχεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας ανάμεσα στο φανερό και κρυμμένο, το πραγματικό και υπερπραγματικό, το πνευματικό και συναισθηματικό. Το τελευταίο ιδιαίτερα έχει ξεχωριστή σημασία για τη διαχρονική και καλλιτεχνική δημιουργία. Όπως τονίζει μάλιστα ο Cassirer, ολόκληρη η ιστορία της αισθητικής φαίνεται να κινείται ανάμεσα στους δυο αυτούς αντιθετικούς πόλους. Ο πρώτος κυριαρχεί σε όλες τις κλασικές και νεοκλασικές θεωρίες της τέχνης και ο δεύτερος στις περισσότερο μοντέρνες.

Σ' αυτό το πλαίσιο η τέχνη άλλοτε χαρακτηρίζεται και ερμηνεύεται ως μίμηση της φύσης και άλλοτε ως έκφραση συναισθημάτων. Αυτή η πολικότητα, που στις αισθητικές θεωρίες αντιμετωπίζεται ως εγγενής συνθήκη του ωραίου, εκφράστηκε και εξηγήθηκε κατά διττό τρόπο με διαμετρικά αντίθετες ερμηνείες. Στο ένα μέρος βρίσκονται οι πνευματοκρατικές θεωρίες, που θέτουν το ωραίο στην πνευματική σφαίρα και αρνούνται κάθε σύνδεση ανάμεσα στο καλλιτεχνικά ωραίο και το φυσικά ωραίο, αμφισβητώντας ακόμη και την ύπαρξη του τελευταίου<sup>1</sup>. Στο άλλο βρίσκονται οι φυσιοκρατικές θεωρίες, που υποστηρίζουν ότι το ωραίο βρίσκεται στη φύση και οι καλλιτέχνες δεν έχουν παρά να το αποσπάσουν από εκεί.

Για τον Cassirer η λύση σ' αυτή την πολικότητα βρίσκεται στη διάκριση ανάμεσα σ' αυτό που μπορεί να ονομαστεί «οργανικά ωραίο» και σ' αυτό που μπορεί να ονομαστεί «αισθητικά ωραίο». Η φύση, άλλωστε, είναι ένας μάλλον αμφίσημος όρος, που χρησιμοποιείται με πολλές αποκλίνουσες έννοιες. Άλλη είναι η φυσική ομορφιά, άλλη η αισθητική ομορφιά και άλλη η «φύση» του επιστήμονα, που δεν είναι η φύση της άμεσης εμπειρίας μας. Η αισθητική εμπειρία αρχίζει με μια ξαφνική μεταβολή που συμβαίνει στη διάταξη της σκέψης μου, όταν αρχίζω να βλέπω τη φύση με το μάτι του καλλιτέχνη. (βλ. E. Cassirer, ό.π., 23-37).

Μερικοί πρωτοπόροι καλλιτέχνες και θεωρητικοί του μοντερνισμού διατύπωσαν διάφορες απόψεις για τις μορφές της εικαστικής έκφρασης στην πορεία εξέλιξης της τέχνης.

Κατά τον Klee, οι καλλιτέχνες στο παρελθόν αναπαριστούσαν τα ορατά πράγματα, δηλαδή όλα όσα ευχαρίστως έβλεπαν ή που θα επιθυμούσαν να δουν. Σήμερα, που η σχετικότητα των ορατών πραγμάτων έχει αποκαλυφθεί, εκφράζεται η πεποίθηση ότι, σε σύγκριση με το σύμπαν, το ορατό αποτελεί μόνο ένα μεμονωμένο παράδειγμα. Αυτό σημαίνει ότι, χωρίς εμείς να το ξέρουμε, υπάρχουν στα πράγματα πολυάριθμες αλήθειες. Αυτές ακριβώς τις αλήθειες προσπαθεί να εκφράσει ο μοντέρνος καλλιτέχνης (βλ. P. Klee, 1989, 78).

Παράλληλα ο Y Gasset υποστηρίζει ότι οι καλλιτέχνες «στην αρχή ζωγραφίζουν αντικείμενα, μετά εντυπώσεις και στο τέλος ιδέες». Γι' αυτό, όπως πιστεύει, η σύγχρονη τέχνη αποτελεί το αποκορύφωμα όλης της ιστορίας της δυτικής ζωγραφικής (βλ. O. Y Gasset, ό.π., 12).

Ο Kandinsky, εκφράζοντας παρόμοιες απόψεις, σημειώνει: Η ζωγραφική ακολουθεί το δρόμο που οδηγεί «από το πρακτικώς σκόπιμο στο πνευματικώς σκόπιμο, από το αντικειμενικό στο συνθετικό». Πρόκειται για μια ήρεμη και σύμφωνη με τους φυσικούς νόμους ανάπτυξη ενός δέντρου. Σύμφωνα με τον Kandinsky, υπάρχουν τρεις περίοδοι στην ανάπτυξη της καλλιτεχνικής δημιουργίας:

Στην πρώτη περίοδο εκδηλώνεται η πρακτική επιθυμία «να συλλάβουμε την παροδική σωματικότητα – υλικότητα». Σ' αυτήν περιλαμβάνεται η ρεαλιστική ζωγραφική, όπως εξελίχθηκε παραδοσιακά μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα. Εδώ η επιλογή της μορφής δεν είναι ελεύθερη, αλλά εξαρτάται από το αντικείμενο (από τη φύση). Το αντικειμενικό εδώ συνιστά ένα είδος στηρίγματος, χωρίς το οποίο το καθαρώς καλλιτεχνικό οικοδόμημα (δομή) καταρρέει.

Στη δεύτερη περίοδο η τέχνη εξελίσσεται με το βαθμιαίο διαχωρισμό της από τον πρακτικό σκοπό, με σταδιακή υπεροχή του πνευματικού στοιχείου. Σ' αυτή την περίοδο ανήκει η νατουραλιστική ζωγραφική με τη μορφή του ιμπρεσιονισμού, του νεοϊμπρεσιονισμού και του

---

<sup>1</sup> O B. Croce, ένας από τους πιο τυπικούς εκπροσώπους αυτής της αισθητικής θεωρίας, δηλώνει χαρακτηριστικά ότι «η φύση είναι βουβή, αν δεν της δώσει φωνή ο άνθρωπος» (πρβλ. και E. Cassirer, 1994, 23-27).

φουτουρισμού. Εδώ η φύση «καθοράται αποκλειστικά ως έξοδος, ως πρόφαση που δίνει έκφραση στο πνευματικό περιεχόμενο».

Στην τρίτη περίοδο στόχος είναι η ανάβαση στην υψηλότερη βαθμίδα της καθαρής τέχνης. Εδώ τα κατάλοιπα της πρακτικής επιθυμίας αποχωρίζονται τελείως. Η καθαρή τέχνη «ομιλεί με καλλιτεχνική γλώσσα από πνεύμα σε πνεύμα». Είναι ένα βασίλειο ζωγραφικών – πνευματικών οντοτήτων (υποκειμένων). Η καθαρή καλλιτεχνική μορφή «μπορεί να προσδώσει στην εικόνα τη δύναμη της αυτόνομης ζωής και να καταστήσει τον πίνακα φορέα πνεύματος που δεν στηρίζεται στον πρακτικό σκοπό της πρώτης περιόδου ή στο αντικειμενικά υποστηριζόμενο πνευματικό περιεχόμενο της δεύτερης, αλλά μπορεί να υφίσταται μόνο ως δομική οντότητα. (βλ. W. Kandinsky, 1986, 73-78).

Φυσικά, από τη θέση τους οι συγκεκριμένοι δημιουργοί, ως ηγετικές καλλιτεχνικές προσωπικότητες και θεωρητικοί του μοντερνισμού, θεωρούν το μοντερνισμό ως την ανώτερη μορφή τέχνης, στην οποία ο καλλιτέχνης εκδηλώνει ελεύθερα την πνευματικότητά του, αντιμετωπίζοντας αρκετά υποτιμητικά όλες τις άλλες προσπάθειες που προηγήθηκαν. Γι' αυτό και οι προσεγγίσεις τους σ' αυτό το θέμα είναι αρκετά μονομερείς και σχηματικές.

Όπως έχουμε σχολιάσει ξανά, τα αληθινά έργα τέχνης σε όποια σχολή κι αν ανήκουν, από όποια χρονική περίοδο ή κουλτούρα και αν προέρχονται, βρίσκονται διαρκώς στο παρόν, καθώς διαθέτουν υλικότητα και πνευματικότητα, δηλαδή εμπεριέχουν εσαεί θετική ενέργεια, που μπορεί να διεγείρει τη νόηση, τα συναισθήματα, τη φαντασία και ολόκληρη την ψυχοσωματική λειτουργία του θεατή.

Το σημαίνον και το σημαινόμμενο του έργου τέχνης αναφέρεται τόσο στο πρόδηλο και εμφανές όσο και στο κρυμμένο και λανθάνον περιεχόμενό του, που εμπεριέχει διάφορα επίπεδα νοήματος. Ο θεατής του έργου μπορεί ν' αναγνωρίσει τους θεματολογικούς πυρήνες ενός καλλιτέχνη και τους τρόπους που εκφράζεται (στυλ). Η προσέγγιση του καλλιτέχνη μπορεί να είναι πραγματολογική, κριτική, πνευματολογική, συναισθηματική, αναλυτική, συμβολική, αλληγορική, φαντασιακή κλπ.

Επιπλέον, το εκφραστικό περιεχόμενο του έργου αναφέρεται στις εικασίες που μπορούμε να κάνουμε σχετικά με τα νοηματικά επίπεδα ανάγνωσής του. Τα διαφορετικά νοήματα διαμορφώνονται τόσο από τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης τα εκφραστικά του μέσα όσο και από τον τρόπο που οργανώνει οπτικά το έργο του. Υπάρχει, συγκεκριμένα, μια αλληλεξάρτηση του θέματος, του μέσου και της οπτικής δομής του έργου.

Όμως, σε κάθε περίπτωση το εκφραστικό περιεχόμενο του έργου δεν εξαρτάται μόνο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα οποία αποτελούν έκφραση της ιδιαίτερης προσωπικότητας του καλλιτέχνη, αλλά και από την ιδιαίτερη προσωπικότητα και τις ικανότητες του θεατή να προσεγγίσει και ν' ανακαλύψει με δημιουργική προσέγγιση το έργο.

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία για την εκφραστική ποιότητα του έργου έχει το στυλ που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης<sup>1</sup>. Το ατομικό στυλ ενός ζωγράφου (ιδίωμα) διαφοροποιεί το έργο του από το έργο ενός άλλου ζωγράφου. Τα κείμενα της ιστορίας της τέχνης οργανώνονται συνήθως με τρόπο που να δείχνουν τις υφολογικές τάσεις μέσα στην ιστορία του παγκόσμιου πολιτισμού ή μιας συγκεκριμένης κουλτούρας σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Τα διαφορετικά στυλ μπορούμε να τα θεωρήσουμε ως διαφορετικούς τρόπους, για να κατανοήσουμε τη ζωή και να αντλήσουμε νοήματα από τα πράγματα της ανθρώπινης εμπειρίας. Τα στυλ υπήρξαν εκφραστικές διακυμάνσεις μέσα στην πολιτισμική πορεία των ανθρώπινων κοινωνιών, μέλη των οποίων ήταν οι καλλιτέχνες.

Οι παλαιότερες πολιτισμικές παραδόσεις, που είχαν σχέση με τις φυλές, τις συντεχνίες, τις διάφορες θρησκείες και τους τρόπους διακυβέρνησης, ασκούσαν κυριαρχική επίδραση στη μορφή, το περιεχόμενο και τους στόχους της εικαστικής έκφρασης, που εξυπηρετούσαν τελετουργικούς, θρησκευτικούς, ψυχαγωγικούς, διακοσμητικούς, παιδευτικούς και άλλους

---

<sup>1</sup> Στην τέχνη η έννοια της λέξης στυλ (από το λατινικό *stilus*, που ήταν ένα οξύ εργαλείο με το οποίο οι αρχαίοι έγραφαν σε πήλινες πινακίδες), αναφέρεται σε μια οικογενειακή ομοιότητα έργων, που οφείλεται στα κοινά τους χαρακτηριστικά.

στόχους. Μέχρι την περίοδο της Αναγέννησης οι καλλιτέχνες εθεωρούντο περισσότερο ειδικευμένοι τεχνίτες παρά δημιουργοί.

Μετά την Αναγέννηση οι καλλιτέχνες κατακτούν την κοινωνική θέση του λόγιου ή του αυλικού και υπογράφουν το έργο τους. Η αυτονομία του καλλιτέχνη, που αρχίζει να διαμορφώνεται σταδιακά, του επιτρέπει να επιλέγει το θέμα και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει και να διαμορφώνει ένα πιο προσωπικό στυλ, το οποίο υπερασπίζεται απέναντι στον πάτρωνά του, πολιτικό ή θρησκευτικό.

Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα ο καλλιτέχνης, λόγω των κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων, χάνει την κοινωνική του θέση και την προστασία των ισχυρών εκκλησιαστικών, πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Παράλληλα, όμως, ως αντιστάθμισμα, κερδίζει μεγαλύτερη αυτονομία και ελευθερία, αποκτώντας τη δυνατότητα να διαμορφώνει πιο ελεύθερα το προσωπικό του ιδίωμα και να επικοινωνεί με το ευρύτερο κοινό διαμέσου των μουσείων, των γκαλερί και της τεχνολογίας, που επιτρέπει τις αναπαραγωγές του έργου του.

Το σημαντικότερο επακόλουθο όλων αυτών των αλλαγών είναι ότι ο καλλιτέχνης κέρδισε την ελευθερία να επινοεί και να πειραματίζεται με νέες εικαστικές μορφές και τρόπους έκφρασης, εμπλουτίζοντας την παράδοσή του. Ο μοντερνισμός αποτελεί ένα μεγάλο σταθμό σ' αυτή την εξέλιξη, καθώς ανέτρεψε πολλά απ' όσα πίστευε και υποστήριζε η καθιερωμένη παράδοση.

Στην εποχή μας όλες αυτές οι προσπάθειες οδήγησαν τελικά στη διαμόρφωση ενός πλουραλιστικού καλλιτεχνικού στυλ, το οποίο προσέδωσε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα στην τέχνη της μετά – νεωτερικότητας. Μεγάλο ρόλο σ' αυτό έπαιξαν το πλήθος των αλλαγών και των εξελίξεων στις οποίες αναφερθήκαμε.

Μια ιδιαίτερη παρουσίαση καθεμιάς απ' αυτές τις εκφράσεις, με τις οποίες θεωρούμε απαραίτητο να έρχεται σε επαφή το παιδί, μάς διαφωτίζει για την ποιότητα των εικαστικών προσεγγίσεων στο κάθε στυλ, πράγμα φυσικά που συναρτάται απόλυτα με τα στυλ των εικονογραφικών προσεγγίσεων τα οποία αναλύσαμε στην έρευνά μας, καθόσον η εικονογράφηση ως, τέχνη στοχαστική, αν και λειτουργεί σε συναυτουργία με το σύστημα της γλώσσας, δεν παύει για μας ούτε στιγμή να ανήκει ισότιμα στη σφαίρα της καθαρής δημιουργικής έκφρασης, όπως και η ελεύθερη ζωγραφική.

#### 9.14.2. Ο ρεαλισμός

Ο ρεαλισμός εκδηλώνει μια πιστότητα στην αναπαράσταση της φυσικής αλήθειας. Είναι ένας καταφατικός τρόπος έκφρασης, μια δήλωση εμπιστοσύνης προς την οργανική διαδικασία της ζωής. Τα ρεαλιστικά έργα δείχνουν το ενδιαφέρον του καλλιτέχνη στις φυσικές και τις κατασκευασμένες μορφές του κόσμου που μας περιβάλλει, παρουσιάζοντας συχνά μια λεπτομερειακή απογραφή των αισθητών ποιοτήτων και των ψυχολογικών τους σχέσεων. (βλ. L. Charman, ό.π., 42). Η δημιουργική έκφραση του καλλιτέχνη φαίνεται να επαληθεύει την πραγματικότητα της αντίληψής μας για τα εξωτερικά γεγονότα και τις φυσικές μορφές, τις οποίες δεν προσπαθεί να αναπαραστήσει παθητικά, αλλά να τις αναπλάσει, ανακαλύπτοντάς τις ελεύθερα.

Σ' αυτό το πλαίσιο, από γενική άποψη ο ρεαλισμός δεν περιλαμβάνει μόνο την προσπάθεια της πιστής αναπαράστασης, που αντιστοιχεί σε μια φυσιολογική αντίληψη, αλλά και όλες τις παραμορφωτικές, αλλοιωμένες ή κατ' επιλογήν μορφές, που παράγονται σε εξαιρετικές καταστάσεις εγρήγορσης (υπερρεαλισμός, ιδεαλισμός, εξπρεσιονισμός κλπ.).

Η νατουραλιστική εικόνα, που εκφράζει την πιο τυπική και συμβατική όψη του ρεαλισμού, είναι ένα πολύ λεπτό σύνολο σχέσεων, οι οποίες, αν ξεφύγουν από ορισμένα πλαίσια και όρια, εύκολα γίνονται ακατανόητες, όχι μόνο στο κοινό, αλλά και στον ίδιο τον καλλιτέχνη. Με ανάλογο τρόπο εξελίσσεται και η γλώσσα μέσα από την προσθήκη νέων λέξεων. Μια γλώσσα όμως που θα την αποτελούσαν αποκλειστικά νέες λέξεις και νέοι συντακτικοί κανόνες, δεν θα απείχε και πολύ από την ασυναρτησία (βλ. E. Gombrich, 1995, 369).

Οι απεικονίσεις γενικά κυμαίνονται ανάμεσα στην άκρως ρεαλιστική έκφραση και την υψηλή αφαίρεση. Τα δυο αυτά άκρα καλλιτεχνικής έκφρασης μπορούν να δεχτούν πολλές

ενδιάμεσες εκφράσεις, που αντιστοιχούν ουσιαστικά σε διαφορετικού βαθμού αφαιρέσεις. Οι άκρως ρεαλιστικές απεικονίσεις, που είναι απλές αντιγραφές των πραγμάτων, μπορεί να είναι χρήσιμο ακατέργαστο υλικό για γνώση, όμως δεν οδηγούν από μόνες τους σε γνώση. Παράδοξως μάλιστα, όπως αναφέραμε και πρωτότερα, μπορούν να προκαλούν δυσκολίες στην αναγνώριση, γιατί, αναγνωρίζω την ταυτότητα ενός αντικειμένου, σημαίνει αναγνωρίζω μερικά από τα κύρια και ουσιαστικά δομικά του χαρακτηριστικά. Μια μηχανικά παραγόμενη αντιγραφή με λεπτομερειακή καταγραφή μπορεί να κρύβει, να αλλοιώνει ή να διαστρεβλώνει αυτά τα κύρια χαρακτηριστικά και τη σημασία τους στο σύνολο, αφού τα θέτει όλα σε ισότιμη βάση στη γενική σύνθεση.

Όταν οι κανόνες της προοπτικής, που επινόησε ο δυτικός πολιτισμός, εφαρμόζονται σωστά, όταν η απομίμηση της επιφάνειας αποδίδεται πιστά, όταν οι αναλογίες αντιστοιχούν με ακρίβεια στις αναλογίες του αντικειμένου, δεν γεννιέται αναγκαστικά ένα έργο τέχνης. Το έργο τέχνης, όπως και ένα ιχνογράφημα ενός παιδιού, έχει άλλες αξίες και εκφραστικές ποιότητες. Προπάντων διαθέτει ένα διαφορετικό σκοπό από μια μηχανιστική και απρόσωπη αναπαράσταση. Αυτή μάλιστα είναι τόσο απρόσωπη όσο πιο μηχανιστικά «αντικειμενική» είναι. Ο Γκαίτε είχε πει κάποτε σχετικά με αυτό: «Αν ιχνογραφήσα ένα σκύλο όπως είναι, θα είχα δυο σκύλους, αλλά κανένα πίνακα».

Μια αντίστοιχη δυσκολία προσέγγισης, όπως στο ρεαλισμό, συναντούμε συχνά και στο μοντερνισμό μέσα από την αφαίρεση, τη μερικότητα και την τυχαία έκφραση. Μάλιστα, μπορούμε να πούμε ότι ένας από τους κύριους λόγους που οι άνθρωποι της κουλτούρας μας έχουν προβλήματα με το μοντερνισμό είναι ακριβώς το γεγονός αυτό. Όπως η κινούμενη στο πνεύμα του ρεαλισμού ευκαιριακή (τυχαία) και λεπτομερειακή καταγραφή, έτσι και η κινούμενη στο πνεύμα του μοντερνισμού μερική απλοποίηση του σχήματος δεν βοηθά εξίσου, για διαφορετικούς λόγους, την αντίληψη στην προσπάθεια για την κατανόηση της μορφής και του περιεχομένου του έργου τέχνης (βλ. R. Arnheim, 1969, 140-144).

Ο ρεαλισμός στην κλασική του έννοια είναι βαθιά ριζωμένος στην ευρωπαϊκή κουλτούρα και τέχνη και αυτό σ' ένα μεγάλο βαθμό, όπως αναφέραμε, οφείλεται στον ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος στις υψηλότερες βαθμίδες του είναι βαθύτατα ερωτευμένος με τις ρεαλιστικές μορφές (βλ. O. Y Gasset, ό.π., 90).

Η αντικειμενική ψευδαίσθηση γενικά είναι βαθιά ριζωμένη μέσα μας. Σ' αυτό ακριβώς αναφέρεται η λαϊκή έκφραση «νομίζεις ότι θα σου μιλήσει», που υποδηλώνει την αληθοφάνεια του έργου τέχνης σε σχέση με τα φυσικά του πρότυπα. (βλ. M. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, 25).

Κατά την κλασική και νεοκλασική θεωρία, ύψιστη αποστολή της τέχνης είναι να μιμείται τη φύση και μάλιστα την ωραία φύση (*la belle nature*), όπως λεγόταν από τους Γάλλους κλασικιστές. Αυτήν ακριβώς την έννοια της ωραίας φύσης αρνήθηκε ο Croce, υποστηρίζοντας ότι είναι πλάνη να λέμε ότι ο καλλιτέχνης μιμείται τη φύση. Κατά την άποψή του θα ήταν πιο σωστό να λέγαμε ότι «η φύση μιμείται τον καλλιτέχνη», καθώς ο καλλιτέχνης, έχοντας σκεφτεί το έργο του, ψάχνει τις μορφές εκείνες που θα τον βοηθήσουν να το εκφράσει και τις βρίσκει στο φυσικό κόσμο (βλ. B. Croce, ό.π., 96 και E. Cassirer, 1994, 25-26).

Η υιοθέτηση της «ζωγραφικότητας», ως τεχνικής για τους καλλιτέχνες του ευρωπαϊκού πολιτισμικού χώρου, ήταν αποτέλεσμα μιας καθαρά ευρωπαϊκής αντίληψης για τον πίνακα «παράθυρο», που αναφερόταν σ' έναν πραγματικό ή φανταστικό κόσμο. Οι καλλιτέχνες επινόησαν διάφορες μεθόδους για μια τέτοια έκφραση, όπως τη γεωμετρική ή ατμοσφαιρική προοπτική, τη φωτοσκίαση, τη διάκριση ανάμεσα στο πραγματικό χρώμα του αντικειμένου και την αντανάκλασή του, καθώς και την ψευδαίσθηση ρεαλισμού που όλα τα παραπάνω δημιουργούν (ιλλουζιονισμός). Αυτό οδήγησε ακριβώς στη δυτική εκδοχή του έργου τέχνης, που υλοποιήθηκε στο γνωστό είδος του φορητού πίνακα, με προορισμό να κρεμαστεί στον τοίχο και να θαυμάζεται για τον τρόπο που έχει αποδώσει οπτικά την πραγματικότητα (νατουραλισμός) (βλ. X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, 1991, 7).

Στο δικό μας Δυτικό πολιτισμό, όπως υπογραμμίζει ο Arnheim, η κλασική παράδοση και η παράδοση του ρεαλισμού επαναφέρουν διαρκώς και στηρίζουν την πίστη στο δόγμα της «ψευδοφυσικότητας», που εξακολουθεί μέχρι σήμερα να θεωρεί ότι στόχος της τέχνης πρέπει



να είναι η απατηλή ψευδαίσθηση και κάθε απόκλιση από αυτό το μηχανιστικό ιδεώδες θεωρείται προβληματική, καθώς αντιμετωπίζεται ως σφάλμα, ατέλεια, εγγενής αδεξιότητα κλπ.

Όμως, έστω και αν η αναπαράσταση δεν είναι πάντοτε τέχνη, αυτό δεν την κάνει ως μορφή έκφρασης λιγότερο μυστηριώδη. Αν δούμε π.χ. προσεκτικά πώς ένας ζωγράφος όπως ο Ingres επεξεργάζεται λεπτομερειακά τη ρεαλιστική έκφραση του γυναικείου σώματος μέσα από ένα ρεαλιστικό έργο του («Η πηγή»), θα διαπιστώσουμε ότι δεν προσπαθεί να το εκφράσει αντιγράφοντας μηχανιστικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γυναικείας ανθρώπινης φύσης, αλλά επιχειρώντας σπουδαία δείγματα διείσδυσης σ' έναν εσώτερο κόσμο συμβόλων. Έτσι, η σύνθεση ξεφεύγει από το προφανές, το εύκολο και το στατικό και πραγματώνεται μέσα από τη φαντασία, το διεισδυτικό πνεύμα, την αναλυτική και συνθετική ικανότητα. Αν η θέληση του καλλιτέχνη ήταν, μέσα από μια απλή μηχανιστική καταγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών του πραγματικού, να προτείνει τη ζωγραφική μορφή ως μοναδική και ορθή έκφραση αποκλειστικά, τότε αυτή θα μεταβαλλόταν αυτόματα σε μια ψευδή έκφραση, που επιδιώκει να επιβάλει την τυραννία της, διαστρέφοντας και υπονομεύοντας την αληθινή και ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση της μορφής (βλ. και R. Arnheim, 1999, 172-176).

Ιστορικά, ο διάλογος με τις φυσικές μορφές δεν σταμάτησε με το τέλος του νεοκλασικισμού που εκπροσωπεί ο Ingres. Όπως διακήρυξε ο Paul Klee, πάντοτε «ο διάλογος με τη φύση παραμένει πάντα για τον καλλιτέχνη απαραίτητος όρος. Ο καλλιτέχνης είναι άνθρωπος. Κι αυτός ο ίδιος είναι φύση, κομμάτι από τη φύση στην εξουσία της φύσης» (βλ. P. Klee, 1993, 65).

Σύμφωνα με τον Α. Ματίς, η τέχνη μιμείται τη φύση με τη ζωή που παρέχει στο έργο μια οποιαδήποτε δημιουργική καλλιτεχνική εργασία. Αν το έργο έχει αυτή τη σχέση με τη φύση, «τότε θα φανεί τόσο γόνιμο και προικισμένο με την ίδια εσωτερική δόνηση, με την ίδια ακτινοβολία ομορφιά που έχουν και τα έργα της φύσης. Χρειάζεται ένας μεγάλος έρωτας ικανός να εμπνεύσει και να στηρίξει αυτή την προσπάθεια προς την αλήθεια και μαζί τη μεγαλοφυχία και εκείνη την εσωτερική απογύμνωση που προϋποθέτει η γέννηση κάθε έργου τέχνης». Άλλωστε, ο έρωτας δεν βρίσκεται στην αρχή κάθε δημιουργίας; (βλ. Α. Ματίς, ό.π., 296).

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η πορεία του ρεαλισμού που εκδηλώνεται τα τελευταία χρόνια μέσα από τη νέα τεχνολογία και τις εικόνες που παράγει. Αρκεί ν' αναφέρουμε ως προς αυτό ότι η σύγχρονη πειραματική έρευνα στον τομέα της τεχνολογίας παραγωγής εικόνων, που τόσο επηρεάζει τη βιομηχανία του θεάματος, τη σύγχρονη τέχνη και κουλτούρα, έχει θέσει ως στόχο της ένα πιο πειστικό και συναρπαστικό ρεαλισμό.

Συγκεκριμένα, πρωταγωνιστικό ρόλο σ' αυτή την προσπάθεια αναλαμβάνουν η τηλεοπτική κάμερα και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, με στόχο στο μέλλον την παραγωγή τρισδιάστατων εικόνων, όχι με τον τρόπο που αυτές λειτουργούν μέχρι τώρα, αλλά με ένα πολύ πιο πειστικό τρόπο, που να δημιουργεί την έντονη και ζωηρή εντύπωση της φυσικής εμπειρίας. Οι απαραίτητες έρευνες έχουν προχωρήσει ως προς τη βελτίωση της τηλεοπτικής κάμερας, αναγκαία όμως παράλληλα θεωρείται και η πρόοδος στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στην καταγραφή των φυσικών ήχων κλπ. Στόχος είναι η τρισδιάστατη εικονική πραγματικότητα να καταργήσει την απόσταση από τον θεατή, εντάσσοντάς τον και ενσωματώνοντάς τον στη δράση της, στην οποία θα συμμετέχει με όλες του τις αισθήσεις. Ο θεατής δηλαδή να αισθάνεται ότι δεν βρίσκεται σε κάποια απόσταση από την εικόνα ως παρατηρητής, αλλά εντός της, συμμετέχοντας ενεργά στα δρώμενα. Η εντύπωση του ρεαλισμού έτσι οδηγείται στην αποκορύφωσή της, καθώς η τρισδιάστατη εικονική πραγματικότητα παραπέμπει στη μοναδική φυσική ροή της εμπειρίας που αποκομίζουμε από τον πραγματικό μας κόσμο.

Ασφαλώς, με την επίτευξη αυτού του στόχου πολλά μπορούν ν' αλλάξουν στα τηλεοπτικά θεάματα και την καλλιτεχνική δημιουργία. Πιθανόν η τηλεοπτική κάμερα και η μνήμη του Η/Υ να αντικαταστήσουν στο μέλλον τους ηθοποιούς, προκειμένου οι παραγωγοί τηλεοπτικών προγραμμάτων να επιβάλουν τους δικούς τους τηλεοπτικούς ήρωες. Ενώ όμως η φαντασία σε μια τέτοια προσπάθεια έχει τον πρώτο λόγο, δεν μπορούμε να μην υπολογίζουμε και τις αρνητικές συνέπειες από μια τέτοια προοπτική, που αχρηστεύει ουσιαστικά την ανθρώπινη επαφή με τους ζωντανούς ήρωες, τους οποίους εκπροσωπούν οι ηθοποιοί, μέσα από τις λεπτές αποχρώσεις στο παίξιμό τους, που κάνουν το θέαμα τελικά ποιοτικό ως τέχνη.

Όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να μην έχουν φυσικά τις επιπτώσεις τους στην εικονογραφική έκφραση.

Ολοκληρώνοντας για το ρεαλισμό, υπενθυμίζουμε ότι έχουμε κάνει ιδιαίτερη αναφορά στις αρνητικές επιπτώσεις από τις μηχανιστικές προσκολλήσεις στο πνεύμα που εκπροσωπεί τόσο στο χώρο της ελεύθερης καλλιτεχνικής δημιουργίας όσο και στο χώρο της εικονογράφησης. Η μονοδιάσταση αντίληψη του ρεαλισμού για τη μηχανιστική ορθότητα, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι υποκρύπτεται πίσω από τα αρνητικά χαρακτηριστικά του τυπικού εκπαιδευτικού φορμαλισμού, που είναι σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένη στο ρεαλισμό και τον ορθολογισμό. Η αντίληψη αυτή είναι ήδη ξεπερασμένη από καιρό, τόσο στο χώρο της σύγχρονης τέχνης όσο και στο χώρο της σύγχρονης εικονογραφικής έκφρασης, καθώς, όπως αναφέραμε, η πειραματική έρευνα διέψευσε τη θεωρία του ρεαλισμού (A-R. Tausch, 1979 και U. Drewniak – G. Kunz, 1992). Στο σύγχρονο τυπικό – αντιδημιουργικό σχολείο, ωστόσο, πολλοί είναι ακόμη αυτοί που, εκτοπίζοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, υποστηρίζουν τη θέση του ρεαλισμού: «ό,τι δεν είναι φυσιοκρατικό και νατουραλιστικό είναι κατώτερο από την αλήθεια». Έτσι όμως δεν αναπτύσσεται η δημιουργική αναζήτηση λύσεων σε κανένα από τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το «κακό σχολείο», όπως χαρακτηρίζεται, θέλει να επιβάλει μονόπλευρα ένα μηχανιστικό ρεαλισμό, που καθίσταται πανίσχυρος, καθώς περιβάλλεται με το κύρος του εκπαιδευτικού στόχου (βλ. και A. Stern – P. Duguet, 1992, 22-24)<sup>1</sup>.

Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε και τα καλά του ρεαλισμού: μας συνδέει με την παράδοση αιώνων και μας επαναφέρει στον πραγματικό μας κόσμο, στις παραστάσεις και τις συγκινήσεις της βιωμένης εμπειρίας και της πραγματικής ζωής. Γι' αυτό ο ρεαλισμός, ως δημιουργική έκφραση, θα παραμείνει πάντα μια από τις πιο αξιόλογες καλλιτεχνικές εκφράσεις στις διάφορες παραλλαγές του.

### 9.14.3. Ο εξπρεσιονισμός

Ο εξπρεσιονισμός υπήρξε μια τάση η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια της ανεξαρτητοποίησης από το πρότυπο και από τις πολυπλοκότητες των παραμορφώσεων που το ανθρώπινο μάτι αδυνατούσε πια να οργανώσει, υιοθετώντας όλες τις ελευθερίες της προβολικής τέχνης, χωρίς να νοιάζεται να τις δικαιολογήσει ως μηχανικά σωστές προβολές φυσικών αντικειμένων.

Ο κλασικισμός είχε την τάση προς απλοποίηση, κανονικότητα, συμμετρία και μείωση της έντασης. Ο εξπρεσιονισμός, αντίθετα, αναζητούσε και προέβαλλε το μη κανονικό, το ασύμμετρο, το ασύνηθες και το σύνθετο, επαυξάνοντας την ένταση. Όταν ο καλλιτέχνης αναπαριστά οικεία σχήματα, κάνει μια ευθεία αναφορά στην τυπική εικόνα της ρεαλιστικής πραγματικότητας, που ο θεατής από την εμπειρία του διατηρεί στη μνήμη του. Όταν αποκλίνει από την τυπική εικόνα, δημιουργεί ένταση, καθώς οι καλλιτεχνικές του μορφές έρχονται σε ευθεία αντίθεση προς την εμπειρία. (βλ. R. Arnheim, 1999, 83-153).

Τα εξπρεσιονιστικά έργα αντανakλούν τη συγκινησιακή ερμηνεία της πραγματικότητας και την εσωτερική οπτική του καλλιτέχνη. Ειδικότερα, το συγκινησιακό στοιχείο στις εικαστικές τέχνες ενισχύεται κυρίως μέσα από τη σκόπιμη χρήση έντονων χρωμάτων και παραμορφώσεις σχημάτων. Οι εξπρεσιονιστικές εικόνες είναι συνήθως συμβολικές καταγραφές εκείνων των συναισθημάτων, που ο καλλιτέχνης προσπάθησε να συλλάβει με άμεσο και ενεργητικό τρόπο. Τα έντονα συναισθήματα παίρνουν μέσα στο έργο συχνά μια τρομακτική, τρυφερή ή εξιδανικευτική διάσταση, εκφράζοντας τις διαθέσεις του καλλιτέχνη απέναντι στις ανθρώπινες καταστάσεις ή στη φύση. Αυτός είναι ο λόγος που σπρώχνει τον καλλιτέχνη να υπερβάλει το μέγεθος, το χρώμα και την κίνηση της γραμμής των μορφών και των σχημάτων.

---

<sup>1</sup> Σχετικά με την ανάλυσή μας για το ρεαλισμό, βλ. ακόμη Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, 1990, 74-75, Μ. Μερλώ – Ποντύ, 1992, 196, Ε. Cassirer, 1985, 214, Η. Read, 1984, 63, Α. Καμάλης – Δ. Χαράλαμπος, ό.π., 166-167)

Οι παραμορφώσεις αυτές υποβάλλουν εντάσεις ανάλογες με τα συναισθήματα που θέλει να προβάλλει.

Αν και μπορούμε να πούμε ότι ο εξπρεσιονισμός εμφανίζεται αρχικά στη Γαλλία ως ο αντίποδας του ιμπρεσιονισμού, βάζοντας στη θέση της απεικόνισης των εντυπώσεων την έκφραση του εσωτερικού βιώματος άμεσα και αυθόρμητα, ωστόσο, με μια ευρύτερη έννοια το εξπρεσιονιστικό πνεύμα το συναντούμε πολύ πιο πριν στην ιστορία της τέχνης, όπως π.χ. στη βυζαντινή τέχνη, στον Ελ Γκρέκο, τον Γκρύνεβαλντ κ.ά. Άμεσος πρόγονος του εξπρεσιονισμού στη νεότερη εποχή θεωρείται ο Βαν Γκογκ στη ζωγραφική και ο Στρίντμπεργκ στο θέατρο. Οι πιο συνειδητά εξπρεσιονιστικές κινήσεις στο χώρο των εικαστικών τεχνών, ως γνωστό, υπήρξαν οι ομάδες «Γέφυρα» και «Γαλάζιος Καβαλλάρης» που έδρασαν στη Γερμανία στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Οι πηγές του εξπρεσιονισμού εντοπίζονται κυρίως στη τέχνη των πριμιτίφ, στη λαϊκή τέχνη γενικά, στα αφρικανικά τοτέμ, στις φιγούρες και τις μάσκες της Ωκεανίας κ.α. (βλ. και H. Read, 1986, 83-84, Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, ό.π., 30-32 και L. Chapman, ό.π., 41-42).

Ο εξπρεσιονισμός, μαζί με όλα τα άλλα κινήματα του μοντερνισμού, αντιπροσωπεύει τις νέες τάσεις για την αντίληψη του κόσμου και γι' αυτό κατά βάση είναι ένα κίνημα αμφισβήτησης, αναζήτησης, αγωνίας και τελικά ανατροπής. Η εξπρεσιονιστική έκφραση τελικά δεν αντιπαρατίθεται μόνο στη λογική των εξωτερικών εντυπώσεων του ιμπρεσιονισμού, αλλά κυρίως στη λογική του ρεαλισμού και του νεοκλασικισμού. Αυτή η έντονη αντίθεση προς το ρεαλισμό μπορούμε να πούμε ότι διέπει γενικά όλα τα κινήματα του μοντερνισμού, τα οποία στο τέλος θα καταφέρουν να ανατρέψουν τις παραδόσεις αιώνων της Δυτικής τέχνης, δημιουργώντας μια νέα καλλιτεχνική παράδοση, τόσο στην ελεύθερη εικαστική δημιουργία όσο και στην εικονογράφηση.

#### **9.9.4. Ο σουρεαλισμός**

Ο σουρεαλισμός, όπως και ο εξπρεσιονισμός, από εκφραστική άποψη βρίσκεται, σε ανάλογη αντίθεση με το ρεαλισμό (σουρεαλισμός = πέρα από το ρεαλισμό). Σύμφωνα με το «Μανιφέστο του σουρεαλισμού», που συνέταξε ο Αντρέ Μπρετόν (1924), το κίνημα αυτό αντιπροσωπεύει ένα καθαρά ψυχικό αυτοματισμό, που επιχειρεί να εκφράσει με οποιοδήποτε τρόπο την πραγματική ροή της σκέψης πέρα από κάθε λογική, αισθητική ή ηθική προκατάληψη. Βασίζεται κυρίως στην πίστη του για ορισμένες συσχετίσεις από την πραγματικότητα, στην παντοδυναμία του ονείρου και στο άσκοπο παιχνίδι της σκέψης. Στόχος του ήταν να καταστρέψει οποιουδήποτε άλλους ψυχικούς μηχανισμούς και να πάρει τη θέση τους, όταν πρόκειται ν' αντιμετωπιστούν και να λυθούν τα σημαντικά προβλήματα της ζωής (βλ. Α. Μπρετόν, 1981).

Ο σουρεαλισμός, όπως είναι γνωστό, συσχετίστηκε με την ψυχολογία του βάρους και το υποσυνείδητο, που διατύπωσε και ανέπτυξε ο Φρόυντ και οι μαθητές του (βλ. και Σ. Γκάμπλικ, 1993).

Η έκφραση του πνεύματος του σουρεαλισμού στο χώρο της ζωγραφικής θα μπορούσε να μπει σε δυο κύριες κατηγορίες.

Η πρώτη αντιστοιχεί περίπου σ' αυτό που ο Σαλβατόρ Νταλί ονομάζει «ονειρικά αντικείμενα ζωγραφισμένα με το χέρι», τα οποία αποδίδει χρησιμοποιώντας παραδοσιακές τεχνικές, με στόχο να δημιουργήσει φανταστικές εικόνες. Σ' αυτό το πνεύμα βρίσκονται, εκτός από τα περισσότερα έργα του Νταλί, και οι αινιγματικές πλατείες του Ντε Κίρικο (βλ. P. Gimferrer, 1992).

Η δεύτερη κατηγορία, αντίθετα, χαρακτηρίζεται κυρίως από την επινόηση νέων τεχνικών, όπως π.χ. το φροτάζ του Ερνστ – ένα αποτύπωμα του αντικειμένου με τρίψιμο μολυβιού ή ξυλοκάρβουνου, που γίνεται με στόχο να ενεργοποιηθεί η φαντασία του καλλιτέχνη-, η άμορφη αφηρημένη ζωγραφική του Μασόν και η χαλκομανία- ένα είδος μονοτυπίας- του Ντομίνγκες.

Ανεξάρτητα από τις διαφορές αυτές, κοινός στόχος όλων των σουρεαλιστών ήταν να αναμείξουν το λογικό με το άλογο στοιχείο και, χρησιμοποιώντας τα όνειρα, το στοιχείο του

τυχαίου και ένα πέραν από κάθε αισθητική και ηθική μέριμνα αυτοματισμό, να δημιουργήσουν μια νέα πραγματικότητα, μια υπερπραγματικότητα (sur – realitel) (βλ. H. Read, 1986, 320-321, Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, ό.π., 79-81).

Όπως είπε κάποτε ο υπερρεαλιστής Ελύτης, αναφερόμενος στο χώρο της ποίησης, το κίνημα αυτό άνοιξε μερικά παράθυρα προς την περιοχή του ονειρώδους και του φαντασιακού και μας δίδαξε να διακρίνουμε την ψεύτικη φιλολογία από την αληθινή ποιητική ουσία. Μας δίδαξε ακόμη να μην περιγράφουμε τα συναισθήματα, αλλά να τ' αποδίδουμε, να τ' αναπαράγουμε, έτσι ώστε τα ποιήματα να διατηρούν πάντα ένα ζωντανό παλμό και να μην είναι στεγνές λεκτικές φωτογραφίες.

Όπως και στην ελεύθερη σουρεαλιστική δημιουργία, χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σουρεαλιστικής έκφρασης στην εικονογράφηση είναι η παραμόρφωση των τυπικών σχημάτων απεικόνισης της πραγματικότητας, είτε ως προοπτική αλλοίωσής της από σημεία όρασης που δεν συναντάμε στην καθημερινή μας εμπειρία είτε ως αναδιάπλαση και πλήρης ανατροπή της σε σχέση με την εμπειρία. Μερικά χαρακτηριστικά δείγματα αυτής της παραμόρφωσης είναι η αποσπασματικότητα, ως αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας εντύπωσης ή μιας πρωτόλειας εμπειρίας, η αιφνίδια παρουσία μορφών πέρα από την καθημερινή εμπειρία, που ξαφνιάζουν με τη συμμετοχή τους στην εικόνα, η αλλοίωση των μεγεθών, η όξυνση των αντιθέσεων, οι απρόσμενες σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων που δηλώνουν υπέρβαση της πραγματικότητας κ.ά.

Θα πρέπει, τέλος, να τονίσουμε ότι στη σουρεαλιστική εικονογραφική έκφραση, όπως και στην ελεύθερη εικαστική έκφραση, η απεικόνιση του φανταστικού κόσμου γίνεται σε άμεση αναφορά με την αναπαράσταση του αντικειμενικού κόσμου, είτε με προβολή ενός στοιχείου αφαίρεσης (π.χ. γεωμετρική ανάλυση ή κατασκευαστική έκφραση της πραγματικότητας) είτε με προβολή ενός στοιχείου παραμόρφωσης.

Για παράδειγμα, εικόνες που παρουσιάζονται στα στοιχεία τους με ρεαλιστική πιστότητα, συντίθενται σε μη πραγματικές συντάξεις, δηλαδή σε σχέσεις αντιφατικές ή ανατρεπτικές ως προς το συγκεκριμένο φυσικό, κοινωνικό, λειτουργικό και τεχνικό – μορφολογικό περίγυρο που περικλείουν και εκφράζουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη χωρική και χρονική μετάπλαση της πραγματικότητας.

Προσεγγίζοντας το παιδί τέτοιες μορφές εικονογραφικής έκφρασης, δέχεται κατάλληλα ερεθίσματα για την ανάπτυξη της φαντασίας και της αντισυμβατικής του αντίληψης. Δηλαδή υποστηρίζεται στην προσπάθειά του να είναι ανοιχτό στην εμπειρία και την αμφισβήτηση, ώστε να υπερβαίνει αυτό που συνήθως προσφέρεται από την εμμονή στη ρεαλιστική πραγματικότητα: την παθητική προσαρμογή στις αμετάβλητες εικόνες του κόσμου και την απουσία της φαντασίας που αλλάζει την εικόνα του. (βλ. και Γ. Παρμενίδης, 1988, 55-57)<sup>1</sup>.

#### 9.14.5. Ο συμβολισμός

Ο συμβολισμός υπήρξε επίσης ένα κίνημα του μοντερνισμού που εξέφρασε μια άμεση αντίδραση προς το ρεαλισμό (1885-1910). Βασική του θέση υπήρξε η απόρριψη της προσπάθειας για αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας και η υιοθέτηση της άποψης ότι η τέχνη θα πρέπει να υποβάλλει τις ιδέες της μέσα από σύμβολα.

Κύρια χαρακτηριστικά της συμβολικής έκφρασης υπήρξαν η έξαρση της υποκειμενικότητας, το ερωτικό και παρακαμιακό στοιχείο και το ενδιαφέρον για το θρησκευτικό μυστικισμό (βλ. και H. Read, 1986, 327 και Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, ό.π., 82).

Αν θα θέλαμε να δούμε περισσότερο διαχρονικά στην ιστορία της τέχνης το κίνημα του συμβολισμού, θα διαπιστώναμε ότι αυτός υπήρχε παντού και σε κάθε εποχή (βλ. N. Spineto, 2002). Άλλωστε, κάθε έργο τέχνης, ανεξάρτητα από τη σχολή στην οποία εντάσσεται ή τον τόπο και το χρόνο της δημιουργίας του, είναι κατ' ουσίαν συμβολικό. Συμβολισμός υπάρχει παντού στις εικόνες. (βλ. R. Arnheim, 1999, 498).

---

<sup>1</sup> Στο χώρο της εικονογράφησης μια καθαρά σουρεαλιστική έκφραση αναλύσαμε στο έργο του Lluís Carrol «Η Αλικία στη χώρα των θαυμάτων», μέσα από τρεις εικονογραφικές εκδοχές.

Εκτός αυτού, η εικαστική γλώσσα στο βάθος της είναι μια συμβολική γλώσσα. Άλλωστε, παρατηρεί ο E. Cassirer, «ο άνθρωπος δεν ζει πια μέσα σ' ένα σύμπαν καθαρά φυσικό, παρά σ' ένα σύμπαν συμβολικό. Γλώσσα, μύθος, τέχνη και θρησκεία είναι μέρη αυτού του σύμπαντος. Είναι τα ποικίλα νήματα που υφαίνουν το συμβολικό δίχτυ, το μπλεγμένο υφάδι της ανθρώπινης εμπειρίας» (βλ. E. Cassirer, 1985, 44).

Εξάλλου, οι χειρισμοί του καλλιτέχνη και τα μέσα που χρησιμοποιεί για να δημιουργήσει έχουν στο βάθος τους συμβολικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, ο Panofsky δεν θεωρεί την κεντρική προοπτική της ευρωπαϊκής τέχνης ως επιστημονικό όργανο για την αντικειμενική παράσταση του χώρου, αλλά κυρίως ως συμβολική μορφή που εκφράζει τη κοσμοθεωρητική στάση του ανθρώπου τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο της ιταλικής Αναγέννησης.

Παράλληλα, στο χρώμα αποδίδονται καθαρά συμβολικές ιδιότητες (βλ. E. Panofsky, 1991, W. Sargent, 1987, 59-60, W. Kandinsky, 1981, 104-106).

Το σύμβολο γενικά εκπροσωπεί κάτι άλλο από αυτό που δείχνει η μορφή. Τα συμβατικά σύμβολα, όπως π.χ. οι σημαίες, τα διακριτικά, ο σταυρός κλπ. έχουν μια καθορισμένη σημασία μέσα σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα. Τα μη συμβατικά σύμβολα μπορεί να εκφράζουν συνειρμούς, που να αφορούν ένα μόνο καλλιτέχνη ή να είναι τόσο απομακρυσμένα από τις εμπειρίες μας, ώστε να είναι απαραίτητη μια πολιτισμική ή ιστορική εξήγηση για να ερμηνευτούν (βλ. L. Chapman, ό.π. 39, N. Spineto, 2002, L. Benoist, 1992).

Η συμβολική λειτουργία εν γένει είναι συνυφασμένη με τη λειτουργία της μεταφοράς, που κάνει κάποιον να διαπερνά το κέλυφος του κόσμου των πραγμάτων. Πίσω από την καθημερινότητα πρέπει να είμαστε ευαίσθητοποιημένοι στη συμβολική ή μεταφορική λειτουργία κάθε εμφάνισης και δραστηριότητας.

Για παράδειγμα, το χτύπημα και το σπάσιμο κάποιων πραγμάτων, ανακαλεί στο νου τη συναισθηματική χροιά της επίθεσης και καταστροφής, όπως και το απότομο τράβηγμα των κουρτινών σ' ένα δωμάτιο το πρωί κάνει το δωμάτιο να πλημμυρίζει φως, και την εμπειρία που αποκτά κανείς με αυτό, πολύ πιο πλούσια από την απλή αλλαγή της έντασης του φωτισμού (βλ. R. Arnheim, ό.π., 494).

Κατά τον Μάφορντ, οι συμβολικές λειτουργίες αρχίζουν «ως εκφράσεις εσωτερικών καταστάσεων, ως εσωτερικευση και προέκταση πόθων και ψυχικών διαθέσεων και μερικές φορές ως απόκριση στον εσωτερικό κόσμο». Μέσω της συμβολικής αναπαράστασης ο άνθρωπος «απελευθερώθηκε από τις πιεστικές υποδείξεις του άμεσου περιβάλλοντός του και από ένα περιορισμένο άμεσο παρόν». Έτσι βρήκε πλάγιες και έμμεσες απαντήσεις, που του έδωσαν τη δυνατότητα να ενεργοποιεί άλλες όψεις της ζωής του, αναδιατάσσοντας τις εμπειρίες του με μια και μόνη συμβολική αναπαράσταση ή με κάτι ακόμη πιο χαρακτηριστικό και σημαντικό για την ανθρώπινη ιδιότητα: απέκτησε την ικανότητα να προβάλλει νέες εμπειρίες και νέες δυνατότητες για τη ζωή, οι οποίες μέχρι τότε δεν είχαν αντικειμενική υπόσταση.

Το πιο καλό παράδειγμα για όλα αυτά είναι η τέχνη, που στις καλύτερες στιγμές της φανερώνει νοήματα κρυμμένα και πρωτόφαντα. Με τα σύμβολα ο άνθρωπος δεν ενώνει απλά το παρελθόν με το παρόν, αλλά και το παρόν με τις ιδεατές δυνατότητες που πρόκειται να αναδυθούν στο μέλλον. Με τη συμβολική λειτουργία ο άνθρωπος δεν θυμάται απλά το χαμένο του παρελθόν, αλλά κατανοεί και το αναδυόμενο ή δυνητικό μέλλον. Με το συμβολισμό ο άνθρωπος λέει πιο πολλά απ' όσα αντιλαμβάνονται οι αισθήσεις του και σκέπτεται το μυαλό του. (βλ. Λ. Μάφορντ, 1997, 25-30).

Στην ουσία, τονίζει και ο Croce, όλα στην τέχνη είναι συμβολικά, γιατί είναι ιδανικά και ο συμβολισμός δεν μπορεί να διαχωριστεί από την καλλιτεχνική ενόραση (βλ. B. Croce, ό.π., 57-58).

Όπως αναφέραμε, κάθε έργο τέχνης αντιπροσωπεύει ένα σύμβολο πλούσιο σε περιεχόμενο και νόημα. Ένα σύμβολο που μιλά στην ανθρώπινη ψυχή με τρόπο άμεσο και πολύ πιο ισχυρό από κάθε λογική γλώσσα. Σύμφωνα με τον S. Langer, η αληθινή δύναμη της εικόνας βρίσκεται ακριβώς στο γεγονός ότι είναι σύμβολο και φορέας μιας ιδέας (βλ. M. Ανδρόνικος, 1976, 134-135 και E. K. Γιάννης, 1996, 9).

Η τέχνη του παρελθόντος εμπεριέχει μορφές συμβολικές, που αναγνωρίζονταν από τους σύγχρονους του ζωγράφου και εξακολουθούν μέχρι σήμερα να διατηρούν τον συμβολισμό

τους. Κατά το Read, ήδη στην πρώτη περίοδο της ελληνικής τέχνης μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικές κατηγορίες που διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το σκοπό ή τον προορισμό τους: το συμβολικό, τον ποιητικό και τον μιμητικό. Σε σχέση με τον πρώτο, υπήρχε η αναθεματική εικόνα η αφιερωμένη στους θεούς, που αποτελούσε το σύμβολο κάποιου συναισθηματος άλγους ή εξιλέωσης (βλ. H. Read, 1978, 47-49).

Ο Jean Pierre Vernant, αναφερόμενος στη μιμητική θεωρία του Πλάτωνα, κάνει λόγο για τη συμβολική μορφή των αρχαϊκών αγαλμάτων της ελληνικής τέχνης. «Το αρχαϊκό άγαλμα» τονίζει, «ενσαρκώνει αξίες κατ' εξοχήν θρησκευτικές: τη νεότητα, τη δύναμη, την ταχύτητα, τη δεξιότητα, την ευκινήσια, την ομορφιά. Τις αξίες αυτές της ζωής στην πόλη αντιπροσωπεύει ένας ημίθεος: ο νικηφόρος αθλητής». Γι' αυτό και οι αθλητικοί αγώνες συνδέονται με τη λατρεία του θεού. «Όταν η ανθρώπινη μορφή παύει να ενσαρκώνει αυτές τις θρησκευτικές αξίες» (δηλαδή παύει να είναι σύμβολο) «τότε η εικόνα παίρνει την ψυχολογική σημασία ενός αντιγράφου που μιμείται το μοντέλο» (βλ. M. Λαμπράκη – Πλάκα, 1988, 28).

Στο χριστιανισμό μπορούμε ν' αναγνωρίσουμε τους αγίους και τους μάρτυρες από τα εμβλήματα και τα σύμβολά τους. Όπως οι περισσότεροι παλαιότεροι πολιτισμοί, έτσι και ο χριστιανισμός στην απόλυτη κυριαρχία του ανέπτυξε αρχιτεκτονικά και εικονογραφικά συστήματα στην υπηρεσία του πνεύματος το οποίο εξέφραζε. Παράδειγμα αποτελεί ο ορθόδοξος χριστιανικός ναός και η εικονογράφηση του. Το αρχιτεκτονικό σύνολο του ναού καθόριζε τη συμβολική λειτουργία του σε σχέση με τη θέση και τη λειτουργία του εικονογραφικού διάκοσμου. Εξάλλου, η ίδια η μορφολογία των εικόνων είναι συμβολική του πνεύματος της ορθόδοξης χριστιανικής κοσμοαντίληψης. Οι μορφές παρουσιάζονται κυρίως γραμμικές, λιπόσαρκες, με λιτή χρωματολογία, αποπνευματωμένες και αντιρεαλιστικές, συμβολίζοντας την άρνηση του «κόσμου τούτου».

Γενικότερα, στο θρησκευτικό συμβολισμό οι θεότητες προβάλλονται σε λευκό φόντο, που συμβολίζει την αιωνιότητα ή το άπειρο, σε γαλάζιο, που συμβολίζει τον ουράνιο θόλο, ή σε χρυσό, άλλοτε με λαμπερές ακτίνες και άλλοτε με την υπερφυσική άυλη αύρα του φωτοστέφανου, που συμβολίζει το ουράνιο φως.

Αντίθετα με τα συμβολικά συστήματα της Ανατολής, που απευθύνονται περισσότερο στην ψυχική διάθεση και την πνευματικότητα του πιστού, τα Δυτικά συμβολικά συστήματα απευθύνονται περισσότερο στη νόηση. Γι' αυτό η εικονογραφία τους έχει ακριβή, κυριολεκτική σημασία και οι χρωματικοί τους κώδικες αποσκοπούν πρωταρχικά στην αφηγηματική ή θρησκευτική ταύτιση.

Στο χώρο της ευρωπαϊκής τέχνης άρχισαν κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα να ωριμάζουν οι συνθήκες που οδήγησαν στο συμβολισμό. Συγκεκριμένα, το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε ν' αναβιώνει το ενδιαφέρον για μια καλλιτεχνική έκφραση συναισθηματικών και διακοσμητικών ιδεών, αλλά και για μια τέχνη που να αντιπροσωπεύει την αισθητική και πνευματική εμπειρία. Στο νέο αυτό κλίμα το κλειδί για τη λειτουργία ενός πίνακα βρισκόταν στην κυριαρχική σχέση του χρώματος και του σχεδίου. Η ζωγραφική έτσι γίνεται απλά ένας υπαινιγμός ή μια νύξη, όπως και η ποίηση.

Για παράδειγμα, ο συμβολιστής ποιητής Στεφάν Μαλαρμέ παρομοίασε ένα πίνακα του επίσης συμβολιστή ζωγράφου Πολ Γκωγκέν με «ένα μουσικό ποίημα που καθιστά περιττό το λιμπρέτο». Ζωγράφοι, όπως ο Γκωγκέν απελευθερώνονται μέσα από τη φωτεινή παλέτα των ιμπρεσιονιστών, δίνοντας έμφαση στην υποβλητική δύναμη του χρώματος. Ο Γκωγκέν συγκεκριμένα χρησιμοποιεί το ρυθμό των χρωματικών πλακάτων επιφανειών με περιγράμματα, για να αποδώσει τη μεθυστική ατμόσφαιρα του ταϊτινού τοπίου, υποβάλλοντας συμβολικά την ιδέα του εξωτισμού. (βλ. και A. Cole, 1994, 42).

Ο H. Read επισημαίνει ότι στην ευρωπαϊκή τέχνη ο συμβολισμός αντλούσε το κύρος του από την Ανατολική τέχνη. Ως θεωρία διατυπώθηκε από το Γάλλο ζωγράφο Σερτζιέ με βάση το έργο του Γκωγκέν, ενώ αργότερα συμπεριλήφθηκε σ' αυτήν και το έργο του Βαν Γκογκ. Όπως διατυπώθηκε η θεωρία του συμβολισμού σ' αυτή την τέχνη, υποστήριζε τη θέση ότι «η όψη του ορατού κόσμου δεν έχει πια πρωταρχική σημασία. Ο καλλιτέχνης αναζητά κάτι που βρίσκεται έξω από τα επιφανόμενα, κάποιο σύμβολο, το οποίο να υποδηλώνει την πραγματικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιαδήποτε πιστή της αναπαράσταση». Ο ίδιος ο Γκω-

γκέν είχε πει ότι στη ζωγραφική «πρέπει να επιδιώκει κανείς μάλλον τον υπαινιγμό παρά την περιγραφή, όπως στη μουσική».

Ο Read τονίζει με έμφαση ότι «ολόκληρη η διαφορά ανάμεσα στο μοντέρνο καλλιτεχνικό κίνημα και την παράδοση, που είχε δεσπόσει πέντε αιώνες, εκφράζεται από αυτή την αντικατάσταση του περιγραφικού με το συμβολικό, ως σκοπό της τέχνης» (βλ. H. Read, 1984, 61).

Γενικότερα, ο συμβολισμός, όπως ο σουρεαλισμός, είναι μια μορφή έκφρασης, που σχετίζεται με την έμπνευση, τη διαίσθηση, το όνειρο και τη φαντασία, και επιπλέον με την ικανότητα του ανθρώπου να εκφράζεται μέσα από μεταφορές και παρομοιώσεις (συμβολική λειτουργία). Επίσης, συνδέεται κυρίως με το υποσυνείδητο και το ασυνείδητο, παρά με το λογικό και το συνειδητό. Η πηγή των εικόνων σ' ένα συμβολικό έργο τέχνης, κατά το Γιουγκ, δεν βρίσκεται στο προσωπικό ασυνείδητο, γιατί αυτό θα έκανε το έργο ένα συμπτωματολογικό προϊόν και όχι συμβολικό. Βρίσκεται κυρίως στο συλλογικό ασυνείδητο, δηλαδή στο χώρο της ασυνείδητης μυθολογίας, της οποίας τα αρχέγονα περιεχόμενα αποτελούν κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας (βλ. M. C. Beardsley, 1989, 334).

Όλες οι αισθητικές ιδιότητες, παρατηρεί ο Arnheim, έχουν γενικότητα. Ένα έργο του Πικάσο π.χ. μας μεταδίδει έναν απαλό τρόπο με τον οποίο μια μητέρα οδηγεί τα πρώτα ασταθή βήματα του παιδιού της στον κόσμο. Η απαλότητα υποδηλώνεται στην περίπτωση αυτή ως μια γενική έννοια, ως σύμβολο. Συνεπώς, σύμφωνα με το παράδειγμα, έκφραση και συμβολισμός είναι συναφείς έννοιες, κατά κάποιο τρόπο. Ο στόχος της έκφρασης και του συμβολισμού σε σχέση με το οικουμενικό νόημα στη συγκεκριμένη εικόνα επιτυγχάνεται τόσο με τη μορφολογική διάταξη όσο και με το περιεχόμενο του έργου. Σε μερικές εικόνες το θέμα και η διαμόρφωσή του είναι τέτοια που ενσαρκώνει μια ιδέα, η οποία βρίσκεται καθαρά στο χώρο της φαντασίας.

Το μορφολογικό υλικό του έργου, το οποίο συνίσταται από το σύνολο των οπτικών γεγονότων που παρουσιάζονται σ' αυτό, χρησιμοποιείται από τον καλλιτέχνη με ορισμένο τρόπο, για να δώσει έμφαση στις ιδέες που αποτελούν τον απώτατο στόχο του. Υπ' αυτή την έννοια, συμβολικό περιεχόμενο βρίσκουμε ακόμη και σε έργα που, εκ πρώτης όψεως, δεν φαίνονται συνθετικά να είναι τίποτε περισσότερο από παρατάξεις σχετικά ουδέτερων αντικειμένων (βλ. R. Arnheim, 1999, 497, 502).

Ο ίδιος ο Πικάσο θεωρεί ως το μόνο συμβολικό του έργο τη «Γκουέρνικα». Δηλώνει ότι το έργο αυτό είναι μια αλληγορία που αντιπροσωπεύει την αγριότητα και το σκοταδισμό. Π ταύρος συμβολίζει τη σκοτεινή δύναμη της βίας. Το άλογο αντιπροσωπεύει το λαό. Η λάμπα με τη λάμψη της, το βιβλίο και η παλέτα είναι τα σύμβολα της κουλτούρας και της ελευθερίας, τα πράγματα για τα οποία αγωνιζόμαστε. Ο πίνακας απεικονίζει την άγρια πάλη ανάμεσα σ' αυτές τις πραγματικότητες. (βλ. Μ. ντε Μικέλι, ό.π., 72).

Όλα όσα προαναφέραμε για το συμβολισμό ασφαλώς δεν αφορούν μόνο το χώρο της τέχνης, αλλά γενικότερα έχουν και κοινωνικές και παιδαγωγικές αναφορές, καθώς ο συμβολισμός είναι μια προαιώνια μορφή έκφρασης, στενά συνυφασμένη με την ανθρώπινη ιδιότητα και την κοινωνική λειτουργία. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι ο εικονικός μας πολιτισμός σήμερα, μέσα στον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά, είναι φορτισμένος γενικότερα με συμβολικά μηνύματα, συχνά αντιφατικά, παραπλανητικά ή ψευδή. Παρ' όλα αυτά, η μελέτη των συμβόλων σπάνια περιλαμβάνεται στα σχολικά προγράμματα.

Ένα πολύ χρήσιμο μάθημα για το συμβολισμό στην τέχνη μπορούμε να το πάρουμε από τη μελέτη των συμβόλων στην ίδια τη ζωή. Άλλωστε, η συμβολική δύναμη οποιασδήποτε οπτικής μορφής, πηγάζει ακριβώς από την προγενέστερη εμπειρία μας.

Μπορούμε να ενισχύσουμε την αντίληψη των παιδιών αλλά και τη δική μας, αναζητώντας πηγές συμβολισμού στις φόρμες που βλέπουμε. Αυτές οι πηγές βασίζονται σε εμπειρίες από την παιδική ηλικία, σε οικογενειακά συμβάντα, σε τοπικές εθνικές παραδόσεις κ.α. (βλ. L. Charman, ό.π., 68-69).

Αναμφισβήτητα, η εικονογράφηση είναι ένα εξαιρετικό μέσο για τη μελέτη και την κατανόηση της λειτουργίας των συμβόλων, καθώς, εκτός των άλλων, ενισχύεται και από τη διπλή κωδικοποίηση του αισθητικού και του γλωσσικού κώδικα.

Η Σ.Δ.Π., υποστηρίζοντας τη δημιουργική επαφή με τη διαχρονική τέχνη, έχει ένα όραμα που διευρύνει απεριόριστα τις δυνατότητες για την πλατιά κατανόηση των συμβόλων και της λειτουργίας τους. Η επαφή των παιδιών με την εικονογραφική έκφραση του συμβολισμού συμβάλλει στην καλλιέργειά της δημιουργικής τους σκέψης, καθώς ο συμβολισμός συνδέεται με τη μεταφορική και διαισθητική σκέψη, τη φαντασία, την έμπνευση και όλους τους διαύλους δημιουργικής έκφρασης.

#### 9.14.6. Η αφαίρεση

Η αφαίρεση συνιστά μια οικονομία εκφραστικών μέσων του καλλιτέχνη, με στόχο να παρακάμψει δευτερεύοντα στοιχεία που μετατοπίζουν το κέντρο βάρους του έργου του, αδυνατίζοντας τον κύριο πυρήνα του μηνύματός του. Προς τούτο συμπυκνώνει και μορφοποιεί κατάλληλα το μήνυμά του, ώστε να το εστιάσει και να το ενδυναμώσει.

Οι εικόνες γενικά, σημειώνει ο Arnheim, είναι ενιαίες και δυναμικές εκφράσεις, δηλαδή παρουσιάζουν πύκνωση, συνοχή και ενός ορισμένου βαθμού αφαίρεση. Αναφέρονται στην πραγματικότητα με δυο διαφορετικές αντιθετικές κατευθύνσεις, είτε επικρέμονται κάπου πάνω από το πεδίο των ορατών πραγμάτων είτε ενυπάρχουν κάτω από τις διάσπαρτες γενεσιουργές δυνάμεις που τα ζωντανεύουν. Μπορούμε να πούμε ότι βρίσκονται ανάμεσα σ' αυτά τα δυο και ταυτόχρονα τα συνέχουν (βλ. R. Arnheim, 1969, 135).

Μια διάσταση στην οποία ο καλλιτέχνης μπορεί να ασκήσει την ελευθερία του είναι ο βαθμός αφαίρεσης που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να αποδώσει το θέμα του. Μπορεί, είτε να αντιγράψει τη φύση με σχολαστική πιστότητα, φτάνοντας στην οπτική ψευδαίσθηση είτε να χρησιμοποιήσει απόλυτα μη μιμητικά σχήματα (όπως π.χ. είναι τα γεωμετρικά), που αντικατοπτρίζουν σε μιαν άλλη σφαίρα την ανθρώπινη εμπειρία της αμιγούς οπτικής έκφρασης και των χωρικών σχέσεων (Mondrian, Kandinsky).

Στη σφαίρα της ρεαλιστικής αναπαράστασης πολλά στυλ απεικονίζουν τα πράγματα της φύσης, χρησιμοποιώντας μόνο μερικά ελάχιστα δομικά στοιχεία. Τέτοιου είδους αφαιρέσεις κυριαρχούν και σε πρώιμα στάδια της τέχνης (έργα των πριμιτίφ), όπως και σε πολλές άλλες μορφές τέχνης π.χ. στη βυζαντινή, τη μοντέρνα αλλά και την παιδική τέχνη.

Σ' όλες αυτές τις καλλιτεχνικές εκφράσεις οι διατάξεις των στοιχείων συνίστανται από τον περιορισμό της αναπαράστασης σε λίγα μόνο χαρακτηριστικά του αντικειμένου. Οι αφαιρέσεις αυτές είναι συχνά απλές, κανονικές και συμμετρικές. Αν και δεν μπορούμε να βρούμε μια πειστική εξήγηση για το πώς ο ανθρώπινος νους καταφεύγει σε κανονικές μορφές μέσα από τη διαδικασία της αφαίρεσης, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι για κάποιο λόγο ο ανθρώπινος νους καταφέρνει ν' απελευθερωθεί «από τη συνήθη προσήλωση στις πολυπλοκότητες της φύσης» και οργανώνει στις δημιουργίες του τα σχήματα, «σύμφωνα με τις τάσεις που κυβερνούν το δικό του τρόπο λειτουργίας. Έτσι ο καλλιτέχνης φτάνει στην οργάνωση «της απλούστερης δομής», την οποία ο Arnheim θεωρεί ως «την κυριότερη εν ενεργεία δράση». Αυτή αντιπροσωπεύει την τάση μας να προβαίνουμε στη δημιουργία «του πιο κανονικού, συμμετρικού γεωμετρικού σχήματος που είναι εφικτό υπό τις δεδομένες συνθήκες» (βλ. R. Arnheim, 1999, 163-164).

Στο άλλο άκρο της κλίμακας, στον αντίποδα των άκρως ρεαλιστικών απεικονίσεων βρίσκονται οι απεικονίσεις της υψηλής αφαίρεσης, που συνήθως παρουσιάζουν έντονο στυλιζάρισμα και γεωμετρική μορφολογία. Οι απεικονίσεις αυτές, απομονώνοντας τα επουσιώδη, συμπυκνώνουν σε υψηλό βαθμό το μήνυμά τους και λειτουργούν στη συνέχεια ως καθαρά σύμβολα. Για παράδειγμα, το βέλος λειτουργεί πολύ πιο αποτελεσματικά ως σύμβολο από ένα βικτωριανό χέρι με νύχια, μανικέτια και κουμπιά, που δείχνει προς μια κατεύθυνση (βλ. R. Arnheim, 1969, 140-144).

Γενικά, τα φορμαλιστικά έργα τέχνης, καθώς παρουσιάζουν αφαιρετικά το θέμα τους, αντανακλούν το ενδιαφέρον τους για το απόλυτο, το ιδεατό και τις ουσιαστικές μορφές, που βρίσκονται πέρα από την επιφανειακή εμφάνιση των πραγμάτων. Μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι συχνά υπάρχει μια σαφήνεια, ένταση ή απλότητα στις μορφές που απηχούν τους τύπους της λογικής ή των μαθηματικών. Μπορούμε να πούμε ότι τις πιο πολλές φορές ο



φορμαλισμός συνδέεται με τις συμπαγείς, γεωμετρικές και καταμετρημένες αναλογίες της κλασικής ελληνικής και ρωμαϊκής τέχνης, όμως αυτό μπορούμε να το συναντήσουμε ακόμη και σε έργα πρωτόγονης όσο και μοντέρνας τέχνης. Το εύρος αυτό εκφράζει τη διαχρονική επιθυμία μας για μια διανοητική τάξη που αναζητά την ολοκλήρωση και την τελειότητά της, όπως δεν τη συναντούμε στην εξωτερική εμφάνιση των πραγμάτων (βλ. L. Charman, ό.π., 42).

Όταν αναφερόμαστε στην αφηρημένη τέχνη σε σχέση με το μοντερνισμό, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αναφερόμαστε σε ένα κίνημα με πολλές εκφραστικές μορφές, που άρχισε να αναπτύσσεται από τις αρχές του 20ού αιώνα, το οποίο χρησιμοποιεί τα κλασικά εκφραστικά μέσα (επιφάνεια, χρώμα, γραμμή, σχήμα) χωρίς να κάνει οποιαδήποτε αναφορά στα πρότυπα του αντικειμενικού κόσμου, ερχόμενο έτσι σε ευθεία αντίθεση με τη λογική του ρεαλισμού και της αναπαράστασης. Η αφηρημένη τέχνη φανερώνει γενικότερα τη διάθεση του καλλιτέχνη για μια υποκειμενική έκφραση, με αφετηρία την προσωπική αντίληψη της καλλιτεχνικής δημιουργίας, που ερμηνεύει το βίωμα άμεσα και ανεξάρτητα από τα σύμβολα (βλ. και Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, ό.π. 19-20).

Πρωτοποριακοί αφαιρετικοί καλλιτέχνες, όπως ο W. Kandinsky, προσπάθησαν να δώσουν ορατή μορφή στη ζωή πίσω από τα πράγματα, να εκφράσουν το εσωτερικό τους όραμα για τον άνθρωπο και, ταυτόχρονα, να συλλάβουν το βαθύτερο νόημα της ζωής και του κόσμου. Πίστεψαν ότι η αφηρημένη δύναμη του καθαρού σχήματος και χρώματος μπορεί να έχει την ανάλογη δύναμη με αυτή των αφηρημένων μουσικών ήχων να εκφράσουν μιαν άλλη πραγματικότητα εξίσου σημαντική με την αντικειμενική. (βλ. W. Kandinsky, 1981).

Ο Kandinsky θα εξηγήσει ότι η αφηρημένη ζωγραφική, εκτός από τις αυστηρές γεωμετρικές μορφές, μπορεί να χρησιμοποιεί έναν άπειρο αριθμό ελεύθερων μορφών και, παράλληλα, χρησιμοποιώντας τα πρωταρχικά χρώματα, να εφαρμόσει μιαν άπειρη ποσότητα ανεξάντλητων αποχρώσεων, σε συμφωνία πάντα με τον σκοπό του συγκεκριμένου πίνακα. Ο αφηρημένος ζωγράφος δεν παίρνει τα ερεθίσματά του από ένα μόνο κομμάτι της φύσης, αλλά από ολόκληρη τη φύση στις ποικίλες εκδηλώσεις της, που αθροίζονται μέσα του και οδηγούν στο έργο. Αυτή η συνθετική βάση, κατά τον Kandinsky, ζητά μια εκφραστική μορφή που να της ταιριάζει καλύτερα, δηλαδή μια «αντικειμενική» μορφή. Η αφηρημένη μορφή είναι πιο πλατειά και πιο πλούσια σε περιεχόμενο από την αντικειμενική. Με καθαρώς ζωγραφικά μέσα, η αφηρημένη τέχνη παρέχει καθαρώς καλλιτεχνικό περιεχόμενο, ένα είδος παράλληλο προς τη συμφωνική μουσική (βλ. W. Kandinsky, 1986, 171-267).

Ο Klee κάνει τις δικές του παρατηρήσεις στο θέμα της αφαίρεσης, δηλώνοντας με έμφαση: «Η καθαρότητα ανήκει στο χώρο της αφαίρεσης. Η καθαρότητα είναι η εσωτερική διαλεκτική των στοιχείων του έργου. Κανένα αποκλειστικό εξωτερικό στοιχείο δεν μπορούμε να προσθέσουμε στο έργο». Η τέχνη, συνεχίζει, «δεν επαναλαμβάνει τα ορατά πράγματα, αλλά αποδίδει το ορατό. Η ουσία της γραφικής τέχνης ωθεί συχνά και δικαιολογημένα στην αφαίρεση. Στη γραφική τέχνη φιλοξενούνται τα φαντάσματα και τα παραμύθια της φαντασίας. Το να είναι κανείς αφηρημένος ζωγράφος σημαίνει να παραιτείται από τη δυνατότητα της σύγκρισης του έργου του με τα φυσικά αντικείμενα, αλλά επιπλέον, ανεξάρτητα από την προηγούμενη δυνατότητά του, συνίσταται στην απελευθέρωση του στο επίπεδο των καθαρά εικαστικών σχέσεων, όπως π.χ. οι καθαρές εικαστικές σχέσεις ανάμεσα στο φωτεινό και το σκοτεινό, στο χρώμα και τη φωτοσκίαση, στο διαρκές και το σύντομο, στις διάφορες αποχρώσεις, στις διάφορες αντιθετικές κατευθύνσεις της κίνησης και των θέσεων του χώρου, στις αντιθέσεις ανάμεσα στα διάφορα γεωμετρικά σχήματα κ.ά.» (βλ. P. Klee, 1989, 72-76).

Ο Picasso συσχετίζει απόλυτα την αφαίρεση με την πραγματικότητα, διακηρύσσοντας την βαθιά του πεποίθησή του ότι ουσιαστικά «δεν υπάρχει αφηρημένη τέχνη». Θεωρώντας αφετηρία της αφαίρεσης τις φυσικές μορφές, τονίζει: «Πάντα με κάτι πρέπει ν' αρχίσεις. Ύστερα μπορεί να εξαφανίσεις κάθε επίφαση πραγματικότητας. Τα πράγματα είναι εκείνα που διεγείρουν τον καλλιτέχνη, που εξάπτουν τις ιδέες του, που προκαλούν τη συγκίνησή του. Είτε το θέλει είτε όχι, ο άνθρωπος είναι όργανο της φύσης».

Διασαφηνίζει ακόμη ότι «δεν υπάρχει εικονική και ανεικονική τέχνη. Τα πάντα παρουσιάζονται με τη μορφή εικόνων, Ένας άνθρωπος, ένα αντικείμενο, ένας κύκλος είναι μορφές.

Μας επηρεάζουν περισσότερο ή λιγότερο. Άλλες είναι εγγύτερα προς την ευαισθησία μας και προξενούν συγκινήσεις που αφορούν το θυμικό. Άλλες απευθύνονται περισσότερο στη διάνοιά μας. Πρέπει όλες να τις δεχτώ, γιατί ο πνεύμα μου όσο και οι αισθήσεις μου έχουν ανάγκη από συγκινήσεις. Στην πραγματικότητα δεν αντιγράφουμε ποτέ τη φύση, ούτε τη μιμούμαστε. Αφήνουμε μόνο τα φανταστικά αντικείμενα να πάρουν πραγματικές μορφές. Αυτό θα πει πως απομακρυνόμαστε από τη ζωγραφική για να φτάσουμε στη φύση: πρέπει να πάμε από τη φύση στη ζωγραφική. Είναι κάτι ζωγράφοι, παρατηρεί, που μεταμορφώνουν τον ήλιο σε κίτρινη κηλίδα. Είναι όμως κάτι άλλοι που, με την τέχνη και την ευφυΐα τους, μεταμορφώνουν μια κίτρινη κηλίδα σε ήλιο» (βλ. Κ. Ζερβός, 1993, 27-28, Τεριάντ, ό.π., 51 και Μ. ντε Μικέλι, ό.π., 32).

Φυσικά, η αφαίρεση και οι μεταμορφώσεις της πραγματικότητας του Picasso δεν έχουν σχέση με αυτές των Καντίνσκυ, Μοντριάν (γεωμετρική αφαίρεση), Ναούμ Γκάμπο (κονστρουκτιβισμός – αφηρημένες κατασκευές) κ.ά.

Έχει σημασία, τέλος, να τονίσουμε σε σχέση με την παράδοση, ότι οι αφηρημένοι καλλιτέχνες του μοντερνισμού δεν αναζήτησαν μόνο στο Σεζάν τις αρχές της αφαίρεσης, αλλά και στις ιδέες του Πλάτωνα<sup>1</sup>.

Αν πάρουμε τα παραδείγματα δυο πρωτοποριακών αφηρημένων ζωγράφων του 20<sup>ου</sup> αιώνα, του W. Kandinsky και του Pit Mondrian, συμπεραίνουμε εύκολα ότι στον πρώτο η αφαίρεση προσλαμβάνει χαρακτηριστικά περισσότερο ρευστά, που διατηρούν κάποιο δεσμό με την πραγματικότητα, ενώ στο δεύτερο εμπεριέχει καθαρολογικά γεωμετρικά χαρακτηριστικά. Ο Kandinsky αναζητά την πνευματικότητα και την εσωτερική αναγκαιότητα, ενώ ο Mondrian την τάξη και την αρμονία των καθαρών μορφών<sup>2</sup>.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να υπογραμμίσουμε τη μεγάλη συμβολή της αφηρημένης τέχνης, ως μιας κυρίαρχης τάσης μέσα στο μοντερνισμό, στην αναζήτηση της εσωτερικής ζωής των μορφών και της διαχρονικής τους ουσίας, που συσκοτίζουν οι περιττές λεπτομέρειες. Θα πρέπει, παρ' όλα αυτά, να παρατηρήσουμε ότι η αποκοπή της αφαίρεσης από την εμπειρία του κόσμου, σε συσχετισμό με τη λιτότητα στα εκφραστικά της μέσα, δημιουργούν τον κίνδυνο να καταλήξει σε μια παγερή και αδιάφορη επαναληπτικότητα, που επαναφέρει διαρκώς γενικές αρχές και δεν συγκινεί κανένα.<sup>3</sup>

Μερικά ουσιώδη χαρακτηριστικά του μοντερνισμού αναμφίβολα έχουν τις καταβολές τους στο πνεύμα κυρίως της αφαίρεσης και του εξπρεσιονισμού (διεθνές στυλ, τέχνη του ελάχιστου, αφηρημένος εξπρεσιονισμός κ.ά.). Ως γενικευμένη αντίδραση σ' αυτό το πνεύμα, που μπορούμε να πούμε ότι φτάνει στο απόγειό του στις αρχές της δεκαετίας του '60, αναδύεται ένα αντίρροπο καλλιτεχνικό ρεύμα που χαρακτηρίζεται με το γενικό όρο «μεταμοντερνισμός». Ο μεταμοντερνισμός αναδύεται ως μια νέα αντίληψη που διαμορφώνει η μεταμοντέρνα, μεταβιομηχανική κοινωνία με τα ΜΜΕ και την επίφαση πλουραλισμού που δημιουργεί.

---

<sup>1</sup> Όπως είναι γνωστό, ο Πωλ Σεζάν αναφέρθηκε σε τρεις μορφολογικούς τύπους, ως προς τον τρόπο προσέγγισης της φύσης (σφαίρα, κύλινδρο, κώνο). Μέσα από αυτά τα αφαιρετικά, δομικά και στερεομετρικά χαρακτηριστικά έδινε ερμηνείες στη διαχρονική ουσία των μορφών. Η θέση αυτή του Σεζάν ήταν διαμετρικά αντίθετη με τη θέση των ιμπρεσιονιστών για τις στιγμιαίες εξωτερικές εντυπώσεις των πραγμάτων.

Ο Πλάτωνας, εξάλλου, αναφέρθηκε στην ομορφιά των σχημάτων, κάνοντας λόγο για την ευθεία, την καμπύλη, τα επίπεδα και τα στερεά σχήματα και σώματα, που γίνονται με τον τόρνο, το χάρακα ή το τρίγωνο και για τα καθαρά χρώματα που έχουν ανάλογο χαρακτήρα. Στόχος του Πλάτωνα ήταν ν' αναζητήσει στα πράγματα μια διαχρονική ουσία, μια παντοτινή ομορφιά, που τα κάνει να έχουν κάποιες ηδονές δικές τους (βλ. Πλάτων, Φίληβος, 15 b-d).

<sup>2</sup> Σε σχέση με το θέμα της αφαίρεσης, τόσο για τους συγκεκριμένους ζωγράφους όσο και γενικότερα το κίνημα από τον μοντερνισμό, βλ. W. Kandinsky, 1981 και 1986, X, Χόννορ-Γ. Φλέμινγκ, ό.π., 152-153, τ. 4, U. Apollonio, 1977, 374-378, H. Read, 1984, 58-115 και M. Ανδρόνικος, 1986, 215-285).

<sup>3</sup> Κάτι τέτοιο επισημαίνει με έμφαση ο Rene Magritte, σ' ένα επικριτικό του σχόλιο για την αφηρημένη τέχνη. Ο Magritte αναφέρει χαρακτηριστικά ότι γύρω στο 1915 είχε ενθουσιαστεί από τον Mondrian και την εμφάνιση της αφηρημένης ζωγραφικής. Στη συνέχεια όμως διαπίστωσε ότι όλοι οι αφηρημένοι πίνακες το μόνο που κάνουν είναι να δείχνουν διαρκώς εκείνο τον ίδιο αφηρημένο πίνακα του 1915, είτε είναι κόκκινος, μαύρος ή άσπρος, μεγάλος ή μικρός. Όμως, ο κόσμος και το μυστήριό του, παρατηρεί ο Magritte, δεν ξαναγίνονται ποτέ, δεν είναι ένα επαναλαμβανόμενο μοντέλο που αρκεί να το αντιγράψεις (βλ. R. Magritte, 1989, 208-209).

Στη θέση της πνευματικότητας και της αφαίρεσης του μοντερνισμού ο μεταμοντερνισμός προτείνει μια τέχνη πολυπρόσωπη, πρόσκαιρη, αναλώσιμη, λαϊκή, χαμηλού κόστους και μαζικής παραγωγής. Αυτή η τέχνη επαναφέρει, μέσα από μια μηχανική επανάληψη, το κοινότυπο και επιφανειακό, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς εκπροσώπους της, ο Άντυ Γουόρχολ (βλ. Χ. Χόνορ-Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 166-168, τ. 4).

Σ' αυτό το πλαίσιο γεννιέται το όραμα του πλουραλισμού, που αντιστοιχεί στο ευρύτερο πνεύμα αισιοδοξίας μιας καταναλωτικής κοινωνίας, που αντικαθιστά τη δυσπραγία των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων.

Τέλος, αν θα θέλαμε να συσχετίσουμε το μεγάλο κίνημα της αφηρημένης τέχνης με το θέμα της εικονογραφικής έκφρασης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι γενικότερα ο εικονογράφος καταφεύγει σε διάφορους βαθμούς αφαίρεσης, προκειμένου να συμπυκνώσει και να δυναμώσει την εκφραστική του προσπάθεια. Η χρήση του πνεύματος της αφαίρεσης στην εικονογράφηση καλλιεργεί την αφηρημένη σκέψη και τη φαντασία, καθώς βρίσκεται στον αντίποδα του ρεαλισμού. Δεν θα πρέπει όμως να ξεχνάμε και τους κινδύνους που παραμονεύουν από μια τέτοια προσπάθεια, στους οποίους αναφερθήκαμε.

Οπωσδήποτε, η αξία της αφαίρεσης στο σύνθετο τύπο της εικονογράφησης που χρησιμοποιείται στις μέρες μας είναι πρόδηλη. Γραφήματα, γραφικές παραστάσεις και μαθηματικές αναγωγές είναι αφαιρέσεις πολύ αποτελεσματικές.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον παράδειγμα χαμηλού ή υψηλού βαθμού αφαίρεσης αποτελούν τα απλά σκίτσα. Όπως παρατηρεί ο Arnheim, σκίτσα και σχέδια με απλές γραμμές μπορούν να δώσουν οπτικό σχήμα με δείγματα δυναμισμού και με άλλες οπτικές ποιότητες. Τα σχέδια μπορούν να δώσουν ενδιαφέρουσες συζεύξεις με ιδέες και έννοιες. Μερικές φορές παρουσιάζουν μια εκφραστική αφαιρετικότητα, που παραπέμπει σε αφαιρετική κοινωνικότητα και ψυχολογικές διαμορφώσεις, δηλαδή σε στοιχεία του κοινωνικού μας περιβάλλοντος και της κουλτούρας μας. Τα σχέδια αυτά μπορούν να συμπυκνώνουν και να σχηματοποιούν τα νοήματα, έτσι ώστε να λειτουργούν σ' ένα στυλ περισσότερο αφαιρετικό από τα συμβάντα, όπως θα τα κατέγραφε μια φωτογραφική εικόνα (βλ. R. Arnheim, 1969, 135).

Τα καλλιτεχνικά σχέδια εισάγουν την έννοια του non finito (του μισοτελειωμένου έργου) και παρουσιάζουν με λίγα μέσα υψηλή πυκνότητα νοήματος και διεισδυτικότητα ανάλυσης περιεχομένου. Αν και αφαιρετικές εκφράσεις, τα σκίτσα έχουν ολοκλήρωση και πληρότητα, που παίρνουν υπόσταση με τη συμμετοχή της φαντασίας.

Επίσης, τα σκίτσα, ως μια υψηλή χρήση γραφικής επινόησης, διαθέτουν δομή αποκαλυπτική, καθώς μπορούν με διάφορες μορφές αφαίρεσης και σχηματοποίησης να κάνουν εμφανές και παραστατικό ένα θέμα δυσνόητο, λανθάνον και διάχυτο. Στην εικονογράφηση π.χ. το σκίτσο ενός φυτού απ' όλες τις οπτικές γωνίες μπορεί ν' αποκαλύψει την ανάπτυξή του στο πέρασμα του χρόνου, όπως δεν μπορεί να το κάνει η φωτογραφία. (βλ. και R. Lukens, 1995, 281). Ο Paul Klee με μια σειρά ανάλογων σκίτσων του κυκλοφοριακού συστήματος του οργανισμού στα μαθήματα του Μπαουχάουζ (εικ. 27), εξηγεί με πολύ σαφή, απλό και αναλυτικό τρόπο ένα περίπλοκο επιστημονικό θέμα (βλ. P. Klee, 1989, 101-111, τ. 2).

Γενικά, από παιδαγωγική και διδακτική πλευρά το θέμα της αφαίρεσης, της συμπυκνωμένης μορφής, στην εικονογραφική έκφραση παρουσιάζει ένα ξεχωριστό ενδιαφέρον το οποίο συσχετίζεται με τη φαντασία, την αφηρημένη σκέψη και τη δημιουργικότητα, αν και τα αφαιρετικά έργα δεν προσεγγίζονται φυσικά τόσο εύκολα από τα παιδιά. Το σχόλιο των Αλμπέρ Γκλαιζ – Ζαν Μετσεινζέ για τον κυβισμό μας δίνει μια καλή εξήγηση γι' αυτό: «Γεννά ευχαρίστηση το γεγονός ότι το αντικείμενο αληθινά μετουσιώθηκε τόσο, ώστε και τα πιο εξασκημένα μάτια να το αναγνωρίζουν με δυσκολία. Ο πίνακας που παραδίδει αργά τα μυστικά του φαίνεται σαν να περιμένει πάντα τη στιγμή να τον ρωτήσουμε, σαν να περικλείει μια απειρία απαντήσεων σε μια απειρία ερωτήσεων».

Σχετικά με το ίδιο θέμα ο Λεονάρντο ντα Βίντσι έγραφε αιώνες πριν: «Ξέρουμε καλά πως η ματιά μας στη στιγμιαία παρατήρηση ανακαλύπτει, από μια πλεονεκτική θέση, μια απειρία μορφών». Απαιτείται όμως περαιτέρω συστηματική και προσεκτική παρατήρηση, για να καταλάβουμε ένα μόνο πράγμα κάθε φορά, όπως όταν διαβάζουμε το περιεχόμενο μιας σελίδας,

περνώντας από λέξη σε λέξη και από γραμμή σε γραμμή. (βλ. Α. Γκλαιζ-Ζ. Μετσεινζέ, 1995, 20). Να φτάσουμε, με άλλα λόγια, μέσα από το πλήθος στην πυκνότητα και την αφαίρεση.

Επομένως, οι τάσεις που υπάρχουν σήμερα για αφηρημένη εικονογραφική έκφραση είναι αναγκαίο να συναντούν έργα της αφηρημένης τέχνης. Μέσα απ' αυτό η εικονογραφική έκφραση μπορεί να βρει μια βαθύτερη εξήγηση και θεμελίωση, εισχωρώντας σ' αυτό το μεγάλο κίνημα του μοντερνισμού, που άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο σήμερα βλέπουμε και κατανοούμε τον κόσμο.

#### 9.14.7. Η λαϊκή τέχνη

Η λαϊκή τέχνη, κατά κύριο λόγο, υπηρετεί την κοινωνική ζωή και λιγότερο την προσωπική έκφραση του δημιουργού. Στην ευρωπαϊκή πολιτισμική παράδοση η έννοια της λαϊκής τέχνης γεννιέται μόλις στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα και συνδέεται άρρηκτα με το ιστορικό κίνημα της αφύπνισης των εθνικών συνειδήσεων και τη διακήρυξη του δικαιώματος των λαών για αυτοδιάθεση. Καθώς η έννοια της λαϊκής τέχνης αρχίζει να διαμορφώνεται από στοχαστές και τεχνοκριτικούς, από την πρώτη κιόλας στιγμή τοποθετείται στο επίκεντρο των συζητήσεων που αφορούν στους κανόνες, στα ιδεώδη και στις αξίες των αντίστοιχων κοινωνιών. Τα έργα που κατατάσσονται στην κατηγορία της λαϊκής τέχνης γίνονται αντικείμενο πολλών αντιθετικών κρίσεων, όπως άλλωστε και ο ίδιος ο λαός, με αποτέλεσμα άλλοτε να υποτιμώνται εξαιτίας της τραχύτητάς τους, του άτεχνου χαρακτήρα τους και της απουσίας μιας συγκεκριμένης τεχνοτροπίας και άλλοτε να εξαίρονται για τη δύναμη του αυθορμητισμού και της ειλικρίνειάς τους.

Έχει όμως σημασία ο ιδιαίτερος χαρακτήρας αυτής της τέχνης, που τη διαφοροποιεί από τη λόγια.

Στη λόγια τέχνη τα έργα, τα πρότυπα και οι τεχνικές μεταδίδονται από γενιά σε γενιά μέσα από μόδες και αλλαγές, χάρη στην ύπαρξη κυρίως ενός περιορισμένου κύκλου που την στηρίζει (σχολές, Ακαδημίες, κοινοβούλια και σαλόνια, βασιλικές και πριγκιπικές αυλές κλπ.).

Αντίθετα, στη λαϊκή τέχνη η μετάδοση είναι διάχυτη. Τα προϊόντα, τα μηνύματα και οι ερμηνείες περνούν από χιλιάδες διόδους, που ανήκουν σε δίκτυα άνισα αλλά πυκνά. Στην υψηλή ανταλλακτική αξία και σπανιότητα που συνοδεύει συνήθως τα έργα της λόγιας τέχνης, αντιτάσσονται τα έργα της λαϊκής τέχνης, με μικρή κατά κανόνα εμπορική αξία, αλλά με ισχυρή χρηστική. (βλ. Ιστορία της τέχνης, Larousse – Λαϊκή τέχνη, σσ. 136-144)

Μερικά επιπλέον ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτής της τέχνης αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητές της σε σχέση με όλες τις άλλες. Για παράδειγμα, η παραδοσιακή λαϊκή τέχνη, όταν είναι αληθινή και αυθεντική, αποπνέει αγνότητα και ειλικρίνεια, που απηχούν το πνεύμα του ανθρώπου μιας κοινωνίας απλής στη δομή, με αξίες παραδεκτές και γι' αυτό ισορροπημένες, καθώς διαποτίζεται από ένα αρχέγονο ρυθμό της αρμονίας και του μέτρου. Η αγνότητα και η αλήθεια, που αναδύεται στην τέχνη του λαού, σχολιάζει ο Πικιώνης, προϋποθέτει ένα σύνολο ανθρώπου και ένα σύνολο ζωής αγνής και φυσικής (βλ. Δ. Σταμέλος, 1975, 8, 11).

Σύμφωνα με την Π. Ζώρα, για τον παραδοσιακό λαϊκό άνθρωπο η τέχνη δεν είναι ηθελημένη αναζήτηση της πολυτέλειας και του περιττού, αλλά εσώτερη παρόρμηση ζωής και ορμέμφυτη φυσική ανάγκη. Ο λαϊκός καλλιτέχνης εκφράζεται με την ίδια απλότητα που τρώει το ψωμί του και πίνει το κρασί του. Γι' αυτό και κύριο χαρακτηριστικό αυτής της τέχνης είναι η ειλικρίνεια, ο αυθορμητισμός και η έκφραση του ομαδικού πνεύματος (βλ. Π. Ζώρα, χ.χ., 3).

Η λαϊκή τέχνη δεν είναι τίποτε άλλο από μια συμβολική ομιλία της ψυχής, που περιέχει μεγάλο πλούτο αισθημάτων και πληροφοριών για όλο το ψυχικό μας παρελθόν. Ο λαϊκός καλλιτέχνης, όπως κάνει συχνά και το παιδί, ιστορεί αυθόρμητα σύμβολα και εικόνες, χωρίς να διστάζει να προβαίνει σε συναιρέσεις, να παρουσιάζει δηλαδή διαφορετικές στιγμές της αφήγησης μέσα στον ίδιο πίνακα (βλ. και Λ. Κακίση – Παναγοπούλου, 1994, 192-193).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της λαϊκής και της πρωτόγονης τέχνης εκφράζονται με το ελάχιστο αναγκαίο σχήμα, στο οποίο καταφεύγει επίσης ο μεσαιωνικός καλλιτέχνης και το παιδί. Συχνά σ' αυτή την έκφραση δίνεται πειστική παραστατική άποψη ενός θέματος, έτσι

ώστε να αποτελεί πηγή πληροφοριών για τη δομή και τη λειτουργία αντικειμένων που βρίσκονται στη σύνθεση. Φυσικά, κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται στις περιπτώσεις όπου γίνεται μια ελεύθερη δομική επεξεργασία του θέματος ή όταν πρωταρχικό ζητούμενο είναι η ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, οι οπτικές μεταβολές του περιβάλλοντος κλπ., όπως παρατηρείται π.χ. στα κινήματα του εξπρεσιονισμού και του ιμπρεσιονισμού (βλ. και E. H. Gombrich, 1995, 338).

Παρ' όλα αυτά, δεν μπορούμε με κανένα τρόπο να ισχυριστούμε ότι η λαϊκή τέχνη είναι μια πλήρως περιγραφική τέχνη, προσκολλημένη στη ρεαλιστική αντίληψη του κόσμου. Αντίθετα, μπορούμε να πούμε ότι η λαϊκή τέχνη παντού στον κόσμο υπερβαίνει σε πολλά την πραγματικότητα, καθώς διαποτίζεται από σύμβολα και αφαιρέσεις, που παραπέμπουν στα πρωτογενή ανεικονικά στοιχεία της τέχνης. Ο λαϊκός καλλιτέχνης φέρει εντός του αυτά τα αρχετυπικά οπτικά σύμβολα, που διαμορφώνονται τόσο στις σχέσεις του με τον εαυτό του όσο και στις σχέσεις του με το συνάνθρωπό του και το περιβάλλον του, σχέσεις που είναι και παραμένουν ουσιαστικές και άμεσες.

Ένας λόγος που εξηγεί την απουσία γνήσιας λαϊκής καλλιτεχνικής έκφρασης στις σύγχρονες κοινωνίες είναι ακριβώς η υπονόμηση αυτών των σχέσεων μέσα από τον απομονωτισμό, την αλλοτρίωση και την μαζικοποίηση, που αποκόπτει τον άνθρωπο από μια άμεση επαφή με το συνάνθρωπό του και τη φύση. Αυτό δεν μπορεί παρά να έχει άμεσες επιπτώσεις στην κοινωνική λειτουργία της τέχνης, που, σύμφωνα με το λαϊκό άνθρωπο, θεωρείται ενταγμένη στη ζωή και τη λειτουργία της φύσης. Μέσα από τη λαϊκή τέχνη, όπως σημειώνει ο Μ. Μερακλής, αναδημιουργείται η φύση και εκφράζεται η αγάπη στην ίδια τη ζωή, τη φυσική ζωή. Ο λαϊκός δημιουργός ήταν τεχνίτης και κατασκευαστής μαζί και αγαπούσε αυτό που έκανε.

Υπ' αυτή την έννοια, το πνεύμα της λαϊκής δημιουργίας δεν έχει σχέση με εθνικά όσο κυρίως με κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αυτό εξηγεί γιατί τα διάφορα πρότυπα, τα οποία πολλές φορές δεν ήταν λαϊκά, μετουσιώθηκαν στο λαϊκό στυλ. Ίσως, σε ό,τι αφορά την ελληνική λαϊκή τέχνη σε σχέση με την ευρωπαϊκή, αυτή να είναι η κύρια μεταβολή στο πνεύμα της: η μεταβολή του μη λαϊκού σε λαϊκό και όχι του ευρωπαϊκού σε ελληνικό (τοπικό). (βλ. Μιχ. Μερακλής, 1992, 132-134).

Είναι όμως γεγονός αναμφισβήτητο ότι, παρά τις προσμίξεις και τις αφομοιώσεις στοιχείων από άλλους πολιτισμούς, κάθε πολιτισμός δημιουργεί τελικά μια δική του καλλιτεχνική δομή, μέσα από την οποία εκφράζει τα ιδεώδη, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες που υποστηρίζει σχετικά με τον άνθρωπο, τη ζωή, τη φύση και τον κόσμο. Για παράδειγμα, η τέχνη των πρωτόγονων κοινωνιών (η τέχνη των πριμιτίφ), επικεντρώνεται στο όνειρο, δηλαδή σε μια κατάσταση που βρίσκεται μακριά από την καθημερινότητα, η οποία περιστοιχίζει τους κοινωνικούς και πνευματικούς νόμους, καθώς και τους πάμπολλους μύθους της δημιουργίας, που αναφέρονται στη δράση των ιερών προγόνων<sup>1</sup>.

Τα περισσότερα έργα της πρωτόγονης τέχνης αναφέρονται στην πνευματική κληρονομιά του ζωγράφου. Στην έκφρασή του περιλαμβάνονται παραδοσιακά γραφικά σύμβολα, που χρησιμοποιούνται χιλιετίες ολόκληρες. Τα σύμβολα αυτά έχουν ποικιλία νοημάτων, τόσο για το ζωγράφο όσο και για το κάθε άλλο μέλος αυτών των κοινωνιών (βλ. J. Welton, ό.π., 58-59).

Σε σχέση με τον αφηρημένο χαρακτήρα και το περιεχόμενο αυτής της τέχνης, ο Arnheim σχολιάζει ότι ορισμένες κουλτούρες που βρίσκονται μακριά από τη ρεαλιστική αναπαράσταση, τα αφηρημένα στυλ είναι ό,τι ακριβώς χρειάζονται. Στους πρωτόγονους πολιτισμούς π.χ. αυτό που μετράει σε όλες τις λειτουργίες της ζωής και της τέχνης, δεν είναι η ίδια η υλική ύπαρξη των πραγμάτων, αλλά οι επιδράσεις που αυτά ασκούν, στις οποίες υποτάσσονται. Γι' αυτό και στις εικόνες της πρωτόγονης τέχνης δεν υπάρχει η αιτία της αφηρημένης περιέργει-

---

<sup>1</sup> Για τους ιθαγενείς πριμιτίφ της Αυστραλίας, στους ιερούς προγόνους μπορεί να περιλαμβάνεται ακόμη και το καγκουρό. Ένας πίνακας ενός τέτοιου ζωγράφου μ' αυτό το θέμα, που στα μάτια ενός Δυτικού μοιάζει αφηρημένος, αφηγείται μέσα από γραφικά σύμβολα μια συγκεκριμένη ονειρική ιστορία. Για παράδειγμα, η «τραγουδογραμμή» ή το «ονειροδρόμιο», μια συνεχής κόκκινη γραμμή που κυματίζει κατά μήκος του πίνακα, σ' ένα έργο του πριμιτίφ αυστραλιανού ζωγράφου Μίκαελ Νέλσον Τζιακαμάρα, δείχνει το μονοπάτι που πήραν τα προγονικά αυτά πλάσματα πάνω στη γη (βλ. J. Welton, 1994, 58-59).

ας, ως προς την εμφάνιση του κόσμου, που εδράζεται πάνω στη βάση αποκλειστικά της δημιουργικής διάθεσης.

Επίσης, οι εικόνες αυτές δεν φτιάχνονται για να παράγουν ευχάριστες ψευδαισθήσεις. Περισσότερο η τέχνη αυτή είναι ένα πρακτικό όργανο, βοηθητικό σημαντικών ενασχολήσεων της καθημερινής ζωής, που δίνει σώμα σε υπερφυσικές δυνάμεις, τις οποίες μπορεί κάποιος να προσεταιριστεί με συγκεκριμένα επιχειρήματα. Καταγράφει, μεταδίδει πληροφορίες, βάζει στη θέση πραγματικών αντικειμένων, ζωικών μορφών ή ανθρώπων τα υποκατάστατα της καλλιτεχνικής δημιουργίας και έτσι κατά κάποιο τρόπο μπορεί ο καλλιτέχνης να αναλαμβάνει αντί γι' αυτά τους ρόλους τους, εξουσιάζοντάς τα. Με τον τρόπο αυτό, μέσω της τέχνης γίνεται δυνατή η άσκηση μαγικών επιρροών σε πράγματα και πλάσματα απόντα (βλ. R. Arnheim, 1999, 164-165).

Κατά συνέπεια, μια ρεαλιστική αναπαράσταση, ακόμη κι αν θα ήταν δυνατόν να επιτευχθεί σ' αυτή την τέχνη, θα βρισκόταν έξω από το πνεύμα της, που απαιτεί μύθους, ενοράσεις, μαγείες, ονειρική διάθεση, συμβολισμούς και ελεύθερη διαπραγμάτευση, η οποία να ταιριάζει περισσότερο σε μια μη αυστηρά ορθολογική τάξη, όπως αυτήν που πρεσβεύει εν πολλοίς η πρωτόγονη κοινωνία και τέχνη.

Όπως παρατηρεί σχετικά ο H. Read, παρ' όλο που η μορφή στην πρωτόγονη τέχνη μπορεί ν' αναλυθεί με διανοητικούς όρους, όπως με τους όρους μέτρο, ισορροπία, ρυθμός, αρμονία κλπ., στην πραγματικότητα, η τέχνη αυτή είναι κυρίως ενορατικής καταγωγής. Στο επίπεδο της ενεργού πρακτικής των καλλιτεχνών δεν είναι ένα διανοητικό προϊόν. Είναι μάλλον ένα καθορισμένο και κατευθυνόμενο συναίσθημα, αποτέλεσμα όχι διανοητικής δραστηριότητας, αλλά μάλλον ενστικτώδους. Η διαφορά της με την ελληνική κλασική τέχνη π.χ. είναι ακριβώς αυτή (βλ. H. Read, 1978, 25).

Το παράδειγμα ενός νεότερου δυτικού ζωγράφου, του Ντουανιέ Ρουσώ, που θεωρήθηκε πριμιτίφ, αλλά συνδέθηκε με το κίνημα του νεοϊμπρεσιονισμού, προσκομίζει, σύμφωνα με το C. Lonzi, μερικά επιπλέον ενδιαφέροντα στοιχεία στην ερμηνεία αυτής της τέχνης: Όπως σχολιάζει ο Lonzi, ο Ρουσώ βλέπει στην τέχνη αυτή «την ελεύθερη εκδήλωση του φανταστικού, που είναι αδιάκοπα παρόν στη συνείδηση». Ο εξωτισμός π.χ. στο έργο του, που υποδηλώνεται από την τροπική βλάστηση, συμβάλλει σε μια ισορροπία ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα. Η φαντασία του Ρουσώ είναι δημιουργική και απόλυτη, ανταποκρινόμενη στις παρορμήσεις του ασυνείδητου διαφορετικά από τη φαντασία των σουρεαλιστών. Ο Ρουσώ αισθάνεται και συμπεριφέρεται όπως ο πρωτόγονος άνθρωπος, δηλαδή με ψυχική ενότητα: Αντιλαμβάνεται τη συμμετοχή του στον κόσμο με τρόπο αδιαφοροποίητο, όπου συγχέεται το πραγματικό και το υπερφυσικό. Για το Ρουσώ «πραγματικότητα και φαντασία δεν είναι αντιφατικές οντότητες, αλλά μάλλον σύστοιχοι όροι μιας συγκεκριμένης κατάστασης». Έτσι εξηγείται η παράξενη μυθομανία του, πίσω από την οποία βρίσκεται η απελευθέρωση των φαντασιώσεών του και η απουσία κριτικού πνεύματος. Μέσα από το έργο του συνδέεται με τον πρωτόγονο άνθρωπο, τη μαγεία και τις απόκρυφες δυνάμεις (βλ. C. Lonzi, 1977, 211-213)<sup>1</sup>.

Ένα ανάλογο παράδειγμα βρίσκουμε και στην ελληνική λαϊκή τέχνη. Όπως είναι γνωστό, ο Έλληνας λαϊκός ζωγράφος Θεόφιλος «ανακαλύφθηκε» και προβλήθηκε σαν ένας αντίστοιχος Ρουσώ, αν και στο έργο του προβάλλει ένα διαφορετικό κόσμο, καθώς είναι φορέας μιας άλλης κοσμοαντίληψης, μιας άλλης ιστορικής και πολιτισμικής παράδοσης.

Γενικότερα, οι ρίζες της ελληνικής λαϊκής ζωγραφικής πρέπει ν' αναζητηθούν στη βυζαντινή ζωγραφική. Στη διαμόρφωση και την εξέλιξή της συνέτειναν διάφοροι εθνικοί, πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες, που έχουν άμεση σχέση με την πορεία του ελληνισμού προς την απελευθέρωση από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και την πρόσδεσή της στα ιδεώ-

---

<sup>1</sup> Βλ. και σχετική αναφορά στην έρευνά μας στο παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας.

δη και τα γεωπολιτικά συμφέροντα του ευρωπαϊκού χώρου (βλ. Μ. Αναστασιάδης, 2005, Σ. Λυδάκης, 1976, Μ. Μερακλής, 1992, Κ. Μακρής, 1986)<sup>1</sup>.

Στην αρχή της ανάλυσής μας αναφέρεται ότι η έννοια της λαϊκής τέχνης γεννήθηκε μόλις κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα στα πλαίσια της αφύπνισης των εθνικών συνειδήσεων και, κατά συνέπεια, η τέχνη αυτή ήταν υποτιμημένη και περιφρονημένη από τους κύκλους των διανοουμένων και των καλλιτεχνών της επίσημης κουλτούρας. Χρειάστηκε πολύς χρόνος για να αναγνωριστεί ως ισότιμη με τις άλλες τέχνες.

Ο Croce, αποδεχόμενος αυτή την ισοτιμία και την ιδιαιτερότητα, θα δηλώσει: «Όχι μονάχα η τέχνη των αγρίων δεν είναι κατώτερη ως τέχνη εκείνης των πιο πολιτισμένων, εφόσον συσχετίζεται με τις εντυπώσεις των αγρίων, αλλά κάθε άτομο ή μάλλον κάθε στιγμή της πνευματικής ζωής ενός ατόμου έχει τον καλλιτεχνικό του κόσμο και όλοι αυτοί οι κόσμοι δεν συγκρίνονται καλλιτεχνικά μεταξύ τους» (βλ. Β. Croce, ό.π., 114).

Για το ίδιο θέμα ο Ανρύ Ματίς θα σχολιάσει: «Όταν οι άνθρωποι μιλούν για κάποιες τέχνες primitifες, δείχνουν την έλλειψη ευαισθησίας τους σε κάτι μεγαλειώδες, που οι τέχνες αυτές κρύβουν στην έκφρασή τους. Αν ήσαν ευαίσθητοι σ' αυτό, θα καταλάβαιναν ότι το σχήμα και το χρώμα πετυχαίνουν σ' αυτά τα έργα ένα είδος τελειότητας σε σχέση με την ιδέα που μια δεδομένη φυλή μπόρεσε να δημιουργήσει» (βλ. Α. Ματίς, ό.π., 40).

Ο Ortega Y Gasset επισημαίνει από την πλευρά του ότι το μεγάλο προσόν των πρωτόγων έργων είναι η ειλικρίνειά τους. (Ο. Y Gasset, ό.π., 94-95).

Και ο Πάμπλο Πικάσο σχολιάζει σχετικά: «Αρχίζοντας απ' το Βαν Γκογκ, όλοι μας είμαστε αυτοδίδακτοι. Και αφού η παράδοση βούλιαξε στον ακαδημαϊσμό, χρειάζεται να ξαναδημιουργήσουμε μια ολόκληρη γλώσσα».

Αυτό γίνεται περισσότερο διαφωτιστικό, συνδυαζόμενο με το σχετικό σχόλιο του Α. Martin: «Οι καλλιτέχνες που έκαναν ενσυνείδητα τις κλασικές ασκήσεις, πασχίζουν με κάθε τρόπο να βρουν μια αρχέγονη δροσιά». Οι αληθινοί αυτοδίδακτοι και σημερινοί ναΐφ εκφράζουν με πολύ ειλικρίνεια και αδεξιότητα τη συγκίνησή τους με απροσδόκητα αποτελέσματα. Διακοσμητικοί και ανεκδοτικοί δουλεύουν τα θέματά τους σαν τραγούδια ή σαν κεντήματα. Σαν ενσυνείδητοι δουλευτές που είναι, ζωγραφίζουν τα αισθήματά τους, τα εξηγούν, τα αποδεικνύουν με σχολαστικότητα. Η τέχνη αυτών των ζωγράφων είναι τέχνη λαϊκή, τέχνη εικονογράφων και βρίσκεται μακριά από κάθε διανοητικό ακροβατισμό. Γι' αυτό και δεν θέλουν, όπως οι κλασικοί και διανοούμενοι ζωγράφοι, να ξεφύγουν από το περιβάλλον τους. Αυτοί οι λαϊκοί καλλιτέχνες νιώθουν άνετα στο περιβάλλον του λαϊκού επαγγελματία και δεν παύουν ποτέ αυτό να το εξερευνούν (βλ. Α. Martin, 1971, 214).

Τέλος, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι, αν και η λαϊκή, η πρωτόγονη και η παιδική τέχνη παρουσιάζουν μεταξύ τους κάποιες ομοιότητες, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι έχουν άλλες αφητηρίες και επιτελούν μια διαφορετική κοινωνική, πνευματική και συναισθηματική λειτουργία. Μερικά χαρακτηριστικά ομοιότητας είναι η απλοϊκότητα της μορφής, κάποιες «σχεδιαστικές ατέλειες» όπως χαρακτηρίζονται από ορισμένους προκατειλημμένους αναλυτές, η δυνατή αίσθηση του χρώματος και, για μερικούς, κάποιες αμφιλεγόμενες, αρετές, όπως η αφέλεια, η δροσιά, η αμεσότητα, η ειλικρίνεια κ.ά. Θα πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη μας σε σχέση με όλ' αυτά ότι οι συγκρίσεις και οι ταυτίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές τέχνες δημιουργούν κατά κανόνα λάθος ερμηνείες (βλ. και G. Thomas – A. Silk, ό.π., 211-215, Φ. ντε Μερντιέ, ό.π., 142-145, Κ. Μακρής, 1978, 258).

Αναμφίβολα, οι εξωτερικές συγγένειες ανάμεσα σ' αυτές τις τέχνες είναι ο κύριος λόγος που οι εικονογράφοι χρησιμοποιούν συχνά έναν ιδιότυπο πριμιτιβισμό, λαϊκισμό και μερικές μιμήσεις της παιδικής τέχνης στην έκφρασή τους. Για τη Σ.Δ.Π. όμως, με τα υποκατάστατα

---

<sup>1</sup> Βλ. και Μ. Αναστασιάδη «Η εξέλιξη της νεοελληνικής ζωγραφικής, όπως παρουσιάζεται μέσα από τη συλλογή του Μουσείου Νεοελληνικής Τέχνης της Ρόδου» ανακοίνωση στο συνέδριο της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, Αστυπάλαια, 2005.

δεν αντιπροσωπεύεται η γνήσια και αυθεντική έκφραση αυτών των τεχνών, στις οποίες αναφερθήκαμε στις σχετικές αναλύσεις της έρευνάς μας<sup>1</sup>.

#### 9.14.8. Η παιδική τέχνη

Μπορούμε να κάνουμε διάφορες υποθέσεις για τους λόγους που σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν τα παιδιά. Πρώτα πρώτα είναι λογικό να υποθέσουμε ότι διαφορετικά παιδιά σε διαφορετική χρονική περίοδο έχουν διαφορετικούς λόγους για μια τέτοια δημιουργική δραστηριότητα. Κάποιες φορές τα μικρά παιδιά μπορεί ν' απολαμβάνουν απλώς τη δημιουργία σημείων στο χαρτί ή την παραγωγή αισθητικά ικανοποιητικών σχημάτων. Τα μεγαλύτερα ίσως παιδιά μπορούν ν' αντλούν ευχαρίστηση από τη δημιουργία αναγνωρίσιμων εικόνων πάνω σε θέματα που προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Για άλλα παιδιά η ευχαρίστηση από το σχέδιο και τη ζωγραφική μπορεί να προέρχεται από τη δημιουργία ενός συμβολικού κόσμου, στον οποίο μπορούν να ασκήσουν τον έλεγχο που τους λείπει από την πραγματική ζωή. Άλλωστε, σε κάθε περίπτωση μια τέτοια δραστηριότητα εξυπηρετεί έναν εκφραστικό σκοπό και η έκφραση της συναισθηματικής εμπειρίας μ' ένα τέτοιο μέσο είναι βαθιά ικανοποιητική, συνιστώντας εκτός των άλλων μια από τις προϋποθέσεις της συναισθηματικής υγείας του παιδιού (βλ. Γ. Γκλυν – Α. Σικλ, ό.π., 103-104).

Προφανώς, το σχέδιο είναι για το παιδί κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή και ευχάριστη ενασχόληση. Είναι ίσως ο μόνος τρόπος για να μας ανακοινώσει τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις βαθύτερες συγκρούσεις του. Το εικαστικό σύμβολο του ανθρώπακου, που παρουσιάζεται στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία του παιδιού, είναι στην ουσία το ίδιο το παιδί που προβάλλει τον εαυτό του είτε μόνο του στην αρχή είτε με συντροφιά άλλων προσώπων αργότερα, που συνθέτουν το μικρό του σύμπαν. (βλ. S. Clapin, 1971, 146, και M. Debesse, 1984, 333, τ. 5).

Όπως και η λαϊκή τέχνη, το παιδικό σχέδιο άρχισε να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των καλλιτεχνών, των ψυχολόγων και των παιδαγωγών από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τις αρχές του 20<sup>ου</sup>. Από τότε μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες κυρίως για το διαγνωστικό και αισθητικό χαρακτήρα του παιδικού σχεδίου. Από νεότερα δεδομένα που έχουν προκύψει τα τελευταία χρόνια έχει αμφισβητηθεί ιδιαίτερα η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του παιδικού σχεδίου ως μέσου μέτρησης της νοημοσύνης και της διάγνωσης συναισθηματικών διαταραχών. Πολλά από όσα μέχρι τώρα εθεωρούντο για το παιδικό σχέδιο στοιχεία κλινικώς σημαντικά, διαπιστώθηκε ότι αποτελούν μέρος της φυσιολογικής εξελικτικής πορείας του παιδιού (βλ. Φ. Μπονώτη, 1995, 188). Παράλληλα, έχει αμφισβητηθεί γενικότερα και ο τρόπος κατηγοριοποίησης και έρευνας του παιδικού γραφισμού, καθώς, όπως θα δούμε στη συνέχεια, αυτό έγινε κυρίως μέσα από λάθος προσανατολισμούς και οριοθετήσεις (βλ. Φ. ντε Μερντιέ, 1974 και G. Thomas – A. Sikl, 1997).

Από το 1940 και μετά άρχισε να εκδηλώνεται ένα νέο ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο, που βασιζόταν στην υπόθεση ότι τα παιδιά προβάλλουν στα σχέδιά τους τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους. Η χρήση αυτή του σχεδίου για την αξιολόγηση της προσωπικότητας και της ψυχολογικής προσαρμογής του παιδιού υπήρξε μέρος μιας ευρύτερης χρήσης των προβολικών μεθόδων. Σύμφωνα με την υπόθεση των Goodenough και Harris, τα παιδικά σχέδια εκφράζουν άμεσα τις εννοιολογικές γνώσεις των παιδιών για τον κόσμο. Οι κλινικοί ψυχολόγοι από την πλευρά τους πιστεύουν ότι αυτά εκφράζουν άμεσα τις συναισθηματικές καταστάσεις των παιδιών.

Όπως παρατηρεί ο Freeman (1972), οι δύο αυτές προσεγγίσεις στο παιδικό σχέδιο συνδέονται, επειδή εξετάζουν μόνο την επιφανειακή δομή του ολοκληρωμένου σχεδίου, αγνοώντας

---

<sup>1</sup> Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας αναλύσαμε μερικές ενδιαφέρουσες εικονογραφικές προσεγγίσεις της ελληνικής λαϊκής παράδοσης, όπως είναι οι εικόνες του Παναγιώτη Ζωγράφου για τις αφηγήσεις του Μακρυγιάννη, του Λογοθέτη Πετράκη για τον Ερωτόκριτο και των Φώτη Κόντογλου και Ράλη Κοψίδη για τα ελληνικά λαϊκά παραμύθια, που κινούνται σ' ένα στυλ λαϊκοβυζαντινό.



τις διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά κατασκευάζουν τα σχέδιά τους (βλ. G. Thomas – A. Silk, ό.π., 46-47).

Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, όσον αφορά το παιδικό σχέδιο, υποστηρίζει ότι η καλλιτεχνική εργασία των παιδιών επηρεάζεται έντονα από τις ασυνείδητες επιθυμίες και τους φόβους τους, αν και η έκφρασή τους μπορεί να γίνεται με μια συμβολική ή μεταμφιεσμένη μορφή. Η ψυχαναλυτική θεωρία σε σχέση με το κίνητρο του παιδικού σχεδίου, υποστηρίζει την άποψη ότι η έκφραση των ασυνείδων επιθυμιών και συναισθημάτων σ' ένα σχέδιο, ακόμη και σε συγκαλυμμένη μορφή, λειτουργεί ως βαλβίδα ασφαλείας. Νεότερες εξελίξεις στις ψυχολογικές θεωρίες προσθέτουν δύο επιπλέον παράγοντες ως πιθανές αιτίες για το παιδικό σχέδιο και το παιχνίδι: την ανάγκη του παιδιού να μεγαλώσει και την επιθυμία του να αναλάβει ένα πιο ενεργό ρόλο, ασκώντας έλεγχο.

Μια άλλη σημαντική συνιστώσα του παιδιού σχεδίου είναι σχετική με τις κοινωνικές επιδράσεις. Αν και φαίνεται πιθανό για κάθε περίπτωση παιδικού σχεδίου ένα πρωταρχικό εσωτερικό κίνητρο, δεν πρέπει ν' αγνοούμε και τις πιθανές εξωτερικές επιδράσεις σ' αυτό. Είναι πρόδηλο ότι οι ενήλικες μπορούν να επηρεάσουν με πολλούς τρόπους την ποσότητα των σχεδίων των παιδιών, παρέχοντάς τους διάφορα σχεδιαστικά υλικά και ενθαρρύνοντάς τα ενεργητικά με υποδείξεις, με αφηγήσεις κλπ. Όταν τα παιδικά σχέδια γίνονται αντικείμενα θαυμασμού, υπάρχει φυσικά ενθάρρυνση των παιδιών στην καλλιτεχνική τους δραστηριότητα, ενώ, αντίθετα, όταν αγνοούνται υπάρχει αποθάρρυνση. Όπως έχουμε αναφέρει ξανά, η μειωμένη παραγωγή σχεδίων στις μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, σύμφωνα με την Kellogg (1970), οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι ενήλικοι, συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων, υποτιμούν το σχέδιο των παιδιών, αντιμετωπίζοντάς το ως μια ανώριμη και παιδαριώδη δραστηριότητα, που δεν ταιριάζει στην ηλικία τους (βλ. G. Thomas – A. Silk ό.π., 102-103).

Πάντως, έχει σημασία ν' αναφέρουμε πως, όσο πιο ελεύθερα και ανεπηρέαστα αφεθούν τα παιδιά στην καλλιτεχνική τους ενασχόληση, τόσο πλουσιότερα και αυθεντικότερα παραδείγματα και διδάγματα μας προσφέρουν σε αισθητικό και εκφραστικό επίπεδο (βλ. P. Klee, 1993, 110). Αυτό φυσικά οφείλεται στο γεγονός ότι, όταν το παιδί δεν περιορίζεται από κανόνες και συνταγές, αφήνει ελεύθερη τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, σύμφωνα με τις δικές του τάσεις και επιθυμίες. Αδέξιοι χειρισμοί στη διδασκαλία της τέχνης, συνεπώς, έχουν κατά κανόνα ως αποτέλεσμα τυποποιημένα και ομοιόμορφα σχέδια. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά που δεν έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους, είναι πολύ πιο ικανά να δημιουργήσουν, αφήνοντας ελεύθερη διέξοδο στις εννομήσεις, τα όνειρα και τις φαντασιώσεις τους.

Ένα μεγάλο κεφάλαιο στο θέμα αυτό, που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, είναι αυτό που εξετάζει τα παιδικά σχέδια ως τέχνη. Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία για τη γοητεία που ασκούν τα παιδικά σχέδια και οι ζωγραφιές ιδίως των πολύ μικρών παιδιών. Αρκετοί ερευνητές (Arnheim, 1956, Lowenfeld και Brittain, 1975, Gardner, 1980 κ.ά.) έχουν σχολιάσει τις συνάψεις που παρουσιάζουν τα έργα των μικρών παιδιών με τα έργα διάσημων καλλιτεχνών, όπως των Klee, Klimt, Dubullet, Miro, Picasso κ.ά. Η συνάφεια αυτή δεν προέκυψε τυχαία. Οι συγκεκριμένοι καλλιτέχνες, με τον τρόπο του ο καθένας, έχουν συνειδητά μιμηθεί τον τρόπο σχεδίασης των παιδιών. Ο Klee συγκεκριμένα μελέτησε την παιδική τέχνη και επηρεάστηκε απ' αυτήν, με τον ίδιο τρόπο που ο Picasso ή ο Modigliani επηρεάστηκαν από την αφρικάνικη γλυπτική. Ο Klee, παραδεχόμενος την εκφραστική δύναμη και χάρη του παιδικού σχεδίου, θα σχολιάσει χαρακτηριστικά: Και τα παιδιά έχουν καλλιτεχνικό ταλέντο και ενυπάρχει σοφία σε ό,τι μπορούν να δημιουργούν (βλ. P. Klee, 1993, 110).

Τα παιδικά σχέδια γίνονται αποδεκτά ως τέχνη, όταν διαθέτουν αισθητική και ζωγραφική ποιότητα. Δεν είναι λίγοι αυτοί μάλιστα που υποστηρίζουν ότι παρουσιάζουν την ίδια αισθητική ποιότητα με τα έργα των πριμιτίφ και των σύγχρονων καλλιτεχνών. Η κύρια βάση γι' αυτούς τους ισχυρισμούς βρίσκεται στο γεγονός ότι παρουσιάζονται ορισμένες ομοιότητες ανάμεσα στα παιδικά σχέδια και σε μερικές μορφές της πρωτόγονης και της μοντέρνας τέχνης, αν και πρέπει να τονίσουμε ξανά ότι τέτοιες συνάψεις είναι κυρίως εξωτερικές και δεν έχουν βαθιές σχέσεις κοσμοθεωρητικής αντίληψης ή πνευματικής και ψυχικής ταύτισης. Σ' αυτό το θέμα, επιπρόσθετα, πρέπει να παρατηρήσουμε τα εξής:

Αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τις ομοιότητες ανάμεσα στην παιδική και την πρωτόγονη τέχνη. Στις συγκρίσεις αυτές υποβόσκει η υπόθεση ότι μερικά σχήματα, παραστάσεις και τεχνικές διαθέτουν μια φυσική εσωτερική γοητεία για τα ανθρώπινα όντα. Τέτοιες αρετές εμφανίζονται ακόμη και στα σχέδια των πολύ μικρών παιδιών (R. Arnheim, 1956).

Μια ανάλυση των διαπολιτισμικών συγκρίσεων, ωστόσο, (Dergowski, 1984), διαπίστωσε ότι υπάρχουν σε έργα άλλων πολιτισμών, όπως και σε παιδικά έργα, διαφορετικές προσεγγίσεις της προοπτικής, που στα μάτια ενός δυτικού δεν είναι παρά διαστρεβλώσεις της καθιερωμένης ρεαλιστικής αντίληψης της κεντρικής προοπτικής, που άρχισε από την αρχαία Ελλάδα και καθιερώθηκε στην Αναγέννηση. Ο Deregowski (1970, 1980) υποστήριξε ότι πολλά παραδείγματα από την πρωτόγονη και την αρχαία τέχνη (σπηλαιογραφίες, αιγυπτιακή τέχνη, ινδιάνικη τέχνη κ.ά.) αποκαλύπτουν μια φυσικά παγκόσμια τάση να προτιμώνται «σχισματικές» (μη κανονικές) αναπαραστάσεις, σύμφωνα με τα μάτια ενός δυτικού. Αυτή η τάση υπάρχει και στην πρώιμη παιδική τέχνη, στα παιδιά όμως μεγαλύτερων ηλικιών καταστέλλεται, καθώς οι οπτικά ρεαλιστικές εικόνες προοπτικής παρουσιάζονται κατά κανόνα από τους ενήλικες ως ο επιθυμητός τρόπος απεικόνισης.

Ωστόσο, αν και η παιδική και η πρωτόγονη τέχνη παρουσιάζουν κοινές συνθετικές ιδιότητες, δεν φαίνεται να μοιράζονται παρόμοιες εκφραστικές ιδιότητες, μη διαθέτοντας τις ίδιες καλλιτεχνικές προθέσεις και τις ίδιες λειτουργικές σκοπιμότητες. Για παράδειγμα, πολλές μορφές πρωτόγονης τέχνης έχουν κάποιο θρησκευτικό, μαγικό ή κοινωνικό σκοπό, που η παιδική τέχνη δεν μπορεί να διαθέτει.

Επομένως, θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί σε τέτοιες συγκρίσεις, που οδηγούν σε πολλές πρόχειρες εξομοιώσεις και ταυτίσεις. Οι στυλιστικές αναλογίες δεν μπορούν να καλύψουν το κενό ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές κουλτούρες που βιώνουν τα παιδιά και οι ενήλικοι καλλιτέχνες άλλων πολιτισμών (βλ. G. Thomas – A. Silk, όπ. 77, 212 - 215, Φ. Ντε Μερεντιέ, ό.π., 142-145, R. Arnheim, 1999, 183).

Επιπρόσθετα, ως προς τις συγκρίσεις που γίνονται ανάμεσα στην παιδική τέχνη και το μοντερνισμό, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μόνο κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα άρχισαν να παρατηρούνται συνάψεις ανάμεσα στις δυο τέχνες και να βρίσκονται αναλογίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο μοντερνισμός αντέδρασε στα προϋπάρχοντα αισθητικά πρότυπα, δηλαδή ήρθε, σε κάθε εποχή, σε ευθεία ρήξη με την παράδοση και τις αισθητικές προτιμήσεις του παρελθόντος, οι οποίες σύμφωνα με τις έρευνες, είναι εκείνες που ασκούν πάντοτε τη μεγαλύτερη επιρροή στην εξέλιξη της καλλιτεχνικής έκφρασης και του γούστου (Martindale, 1984).

Λόγω της εκτίμησης που άρχισε να χαίρει από τους καλλιτέχνες του μοντερνισμού η παιδική τέχνη, αρκετοί απ' αυτούς τη μιμήθηκαν, τουλάχιστον σε ορισμένες πλευρές της. Ενώ η παιδική τέχνη διαθέτει ορισμένες ιδιότητες, όπως είναι η συμμετρία και η απλότητα, που οι ενήλικες τις βρίσκουν γοητευτικές, ωστόσο οι ιδιότητες που είναι πιο ελκυστικές και επηρεάσαν, όπως φαίνεται, τους μοντέρνους καλλιτέχνες είναι οι τολμηρές ασυμμετρίες και αντιρεαλιστικές αναπαραστάσεις αυτής της τέχνης, έστω και αν κάποιες απ' αυτές τις εκφραστικές ποιότητες, που θυμίζουν έντονα τις παραμορφώσεις του εξπρεσιονισμού, δεν είναι τίποτε άλλο από «ευτυχή ατυχήματα» (Winner, 1982), δηλαδή προκύπτουν μάλλον τυχαία και όχι από κάποια εκφραστική πρόθεση (βλ. και G. Thomas – A. Silk, ό.π., 208-210).

Μια ουσιώδης συγγένεια του μοντερνισμού με την παιδική τέχνη είναι ο τρόπος που ενσωματώνει την εμπειρία της ζωής που διαθέτουν οι δημιουργοί, δίνοντας προτεραιότητα στη γνώση παρά στις εξωτερικές και φευγαλέες εντυπώσεις<sup>1</sup>.

Αυτή την προσέγγιση ακολουθεί και το παιδί στην πιο δημιουργική περίοδο της καλλιτεχνικής του παραγωγής, στο λεγόμενο κατά Luguet στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού (4 έως 10 χρόνων περίπου). Αργότερα η τάση αυτή καταστέλλεται για λόγους κυρίως που σχετίζο-

---

<sup>1</sup> Αυτό το σχολιάζει πολύ χαρακτηριστικά ο Πικάσο ως εξής: «Στα 1906 η επίδραση του Σεζάν πέρασε παντού. Η τέχνη της σύνθεσης, της αντίθεσης των μορφών και του ρυθμού των χρωμάτων διαδόθηκε αστραπιαία. Βρέθηκα αντιμέτωπος με δυο προβλήματα: καταλάβαινα πως η ζωγραφική είχε μια εσωτερική αξία, ανεξάρτητα από την πραγματική αναπαράσταση των αντικειμένων. Αναρωτιόμουν μήπως έπρεπε να αναπαριστάνουμε τα πράγματα όπως τα γνωρίζουμε και όχι όπως τα βλέπουμε. Αφού η ζωγραφική έχει τη δική της ομορφιά, μπορεί να δημιουργήσει μια αφηρημένη ομορφιά και πάλι να μείνει ζωγραφική». (βλ. Μ. Ντε Μικέλι, ό.π., 31).

νται με τις αντιλήψεις γύρω από την τέχνη και για λόγους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς. Φυσικά, αυτό καταστέλλει γενικότερα την παιδική δημιουργικότητα.

Αποσκοπώντας σε μια διεξοδικότερη ανάλυση στο θέμα αυτό, θ' αναφερθούμε στο πώς αντιμετώπισε η πλευρά των θεωρητικών και ερευνητών την εξέλιξη του παιδικού γραφισμού. Κρίνουμε απαραίτητο ν' αναφερθούμε κυρίως στο μοντέλο ταξινόμησης της παιδικής γραφικής του Luguët, επειδή αποτελεί τη βάση που λίγο-πολύ ακολούθησαν όλοι οι άλλοι ερευνητές.

Ο Luguët, για τις ηλικίες που μας ενδιαφέρουν, διακρίνει δυο κύρια στάδια:

α) Το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού (4-10 χρόνων), στο οποίο το παιδί αποδίδει τα αντικείμενα και το χώρο, όχι όπως τον βλέπει, αλλά όπως τον ξέρει από την εμπειρία του, χωρίς να ακολουθεί δηλαδή κάποιους προοπτικούς νόμους.

β) Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (μετά τα 8-10 χρόνια), στο οποίο σημειώνεται το τέλος του παιδικού γραφισμού, καθώς το παιδί προοδευτικά τείνει να ταυτιστεί με την οπτική και την αντίληψη του ενήλικου.

Ανάλογη ταξινόμηση κάνει και ο Piaget, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στην απόδοση του χώρου (βλ. J. Piaget – B. Inhelder, 1990, 65-66).

Ο Luguët θεώρησε ότι το παιδί στηρίζεται σ' ένα «εσωτερικό νοητικό μοντέλο» - ο αντίστοιχος όρος του Piaget είναι «νοερή εικόνα»- με προσανατολισμό στη ρεαλιστική πρόθεση, δηλαδή στη δημιουργία μιας αναγνωρίσιμης ρεαλιστικής αναπαράστασης .

Στο πρώτο δημιουργικό στάδιο του παιδικού γραφισμού, κύρια εκφραστικά μέσα του παιδιού, για ν' αποδώσει το χώρο και την εσωτερική δομή των πραγμάτων, είναι η «διαφάνεια» ή «ακτινογραφία», σύμφωνα με την οποία απεικονίζονται ταυτόχρονα η εξωτερική όψη των αντικειμένων και το περιεχόμενό τους, και η «περιστροφική προβολή», σύμφωνα με την οποία το παιδί, χωρίς να παίρνει υπόψη του κάποιους προοπτικούς κανόνες, αποδίδει ελεύθερα τα πράγματα, παραμορφώνοντας και διαστρεβλώνοντας την εικόνα τους –δηλαδή περιστρέφοντάς τα γύρω από ένα νοητό άξονα ή σημείο, που τα τοποθετεί μέσα στη σύνθεση του έργου. Ο Luguët θεωρεί αυτές τις μεθόδους του παιδιού «ατέλειες» και «σφάλματα» που «τελειοποιούνται» αργότερα με τις πιο ορθόδοξες μεθόδους τις οποίες χρησιμοποιεί (προοπτική και ρεαλιστική αναπαράσταση) κατά την πορεία της εξέλιξής του.

Είναι φανερό ότι τα προβλήματα που δημιουργούνται απ' αυτό το μοντέλο ταξινόμησης αφορούν κυρίως το θέμα του προσανατολισμού και της διαβάθμισης των σταδίων. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός των σταδίων προς μια πορεία «τελειοποίησης», δηλαδή προς την κατάκτηση του στόχου του «οπτικού ρεαλισμού», θέτει ως το ανώτερο επίπεδο εξέλιξης το πολυσυζητημένο ρεαλιστικό μοντέλο, που η νεωτερικότητα το αμφισβήτησε και το ανέτρεψε. Ένα δεύτερο στοιχείο εξίσου σοβαρό είναι το θέμα της διαβάθμισης, δηλαδή του καθορισμού εξελικτικών σταδίων ορισμένης χρονικής διάρκειας. Αυτό, όπως και στην περίπτωση των σταδίων του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη, συνιστά ένα δύσκαμπτο μοντέλο οριοθέτησης εξελικτικών παραγόντων, που, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό ούτε να προσλάβει τις συγκεκριμένες ερμηνείες που αρχικά του αποδόθηκαν (βλ. Φ. ντε Μερντιέ, ό.π., 39-42, G. Thomas – A. Silk, ό.π., 44-60).

Συνολικά, οι σχετικές προσεγγίσεις για τον παιδικό γραφισμό από την πλευρά των ερευνητών (Luguët, 1917, Piaget – Inhelder, 1956, Harris, 1963 κ.ά.) περιστρέφονται γύρω από την ιδέα ότι τα παιδικά σχέδια αντανakλούν την κατάσταση της γνωστικής και νοητικής ανάπτυξης των παιδιών. Αυτό άφησε απέξω ορισμένους παράγοντες κρίσιμους για το είδος και την ποιότητα των σχεδίων. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές και κατασκευαστικές παραμέτρους, που αφορούν το θέμα στο οποίο αναφέρεται το σχέδιο, δηλαδή την ερμηνεία των παιδιών σε σχέση με το ποιες απόψεις και πληροφορίες του σχεδίου είναι σημαντικές για να προβληθούν και την ικανότητά τους να παράγουν σχέδια που να αναδεικνύουν αυτές τις πληροφορίες.

Παράλληλα, η σχετική έρευνα έχει αποδείξει ότι πολλά από τα στοιχεία που παλαιότερα εθεωρούντο αποδείξεις για τους νοητικούς περιορισμούς των παιδιών οφείλονται και σε άλλους λόγους, όπως π.χ. στις προτιμήσεις των παιδιών για ορισμένα είδη εικόνων. Η έρευνα έχει αποδείξει ακόμη ότι τα παιδιά είναι ικανά να παρουσιάσουν στα σχέδιά τους πολύ πε-

ρισσότερες πληροφορίες απ' όσες αρχικά πίστευαν οι διάφοροι ερευνητές και θεωρητικοί του παιδικού γραφισμού (βλ. G. Thomas – A. Siki, ό.π., 156-158).

Από τα νέα στοιχεία προκύπτει ότι, λόγω κυρίως της άγνοιας των ερευνητών πάνω στα πραγματικά δεδομένα, υποτιμήθηκαν οι ικανότητες και δυνατότητες των παιδιών να κατανοούν και να εκφράζονται μέσα από την τέχνη. Έτσι, οι οριοθετήσεις και οι θεωρητικές παραδοχές οδηγούν συχνά σε υπεραπλουστεύσεις, σε λάθος προσανατολισμούς και σε στερεότυπα στα σχετικά θέματα, που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σ' αυτό το στοιχείο πρέπει να τονίσουμε ότι βρίσκεται μια από τις σοβαρές αιτίες στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τα παιδιά. Η άγνοιά μας για τις ικανότητες και δυνατότητες που μπορούν ν' αναπτύξουν μας οδηγεί σε εικασίες, βάσει των οποίων λαμβάνουμε μέτρα, που σε τελική ανάλυση δεν αντιμετωπίζουν δίκαια και μέσα σε αντικειμενικά πλαίσια τον κόσμο των παιδιών.

Ειδικότερα, για το θέμα του παιδικού γραφισμού, στο οποίο αναφερόμαστε, έχει σημασία ν' αναγνωρίζουμε την ιδιαιτερότητα της παιδικής δημιουργικότητας και τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Σε σχέση μ' αυτό, διαφωτιστικά είναι μερικά απ' όσα αναφέρει ο Arnheim για τις ιδιαιτερότητες της παιδικής καλλιτεχνικής δημιουργίας, ο οποίος τονίζει ότι δεν υπάρχει σταθερή σχέση μεταξύ της ηλικίας ενός παιδιού και του σταδίου των σχεδίων του. Στα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας τα σχέδια ποικίλλουν, ως προς την ονομαζόμενη «νοητική ηλικία» με ανάλογο τρόπο που τα σχέδια αντανακλούν «ατομικές παραλλαγές στο ρυθμό της καλλιτεχνικής τους ανάπτυξης».

Επομένως, συμπεραίνει ο Arnheim, μια τυποποιημένη αλληλουχία τακτικά διαχωρισμένων βαθμίδων, μέσα στις οποίες απομονώνουμε διάφορες φάσεις, τοποθετώντας τις σε μια τάξη αυξανόμενης συνθετότητας (όπως γίνεται φυσικά και με την τάξη της τελειοποίησης προς τη ρεαλιστική αναπαράσταση), δεν αντιστοιχεί σ' αυτό που συμβαίνει πραγματικά, παρά μόνο χονδρικά. Και αυτό επειδή πολλές παραλλαγές σημειώνονται ανάλογα με την προσωπικότητα των παιδιών και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος.

Παρατηρεί, επίσης, ότι τα πρώιμα παιδικά σχέδια δεν δείχνουν καμιά διάθεση προσαρμογής στις ρεαλιστικές αναπαραστάσεις ούτε στις αναμενόμενες χωρικές προβολές. Έγιναν ορισμένες εικασίες και δόθηκαν κάποιες εξηγήσεις πάνω σ' αυτή την παράμετρο του θέματος.

Μια από τις εξηγήσεις που δόθηκαν ήταν ότι τα παιδιά είναι τεχνικώς ανάκανα ν' αναπαράγουν ό,τι αντιλαμβάνονται. Αν και τα παιδιά μικρών ηλικιών, σχολιάζει, δείχνουν περιορισμένο κινητικό έλεγχο, τα προβλήματα αυτά δεν εξηγούνται από την έλλειψη κινητικής επιδεξιότητας.

Μια δεύτερη εξήγηση ήταν ότι τα παιδιά δεν προσπαθούν να μιμηθούν την πραγματικότητα και καταφεύγουν σε ευθείες γραμμές, κύκλους ή οβάλ σχήματα, επειδή αυτά είναι πιο εύκολο να σχεδιαστούν. Αν και κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τον Arnheim, φαίνεται να είναι αλήθεια, εντούτοις αυτό δεν εξηγεί ποια νοητική διαδικασία παρακινεί τα παιδιά να προβαίνουν σε πιο σύνθετες και πιο πολύπλοκες διατάξεις στις συνθέσεις τους. Αυτό δεν μπορούμε να το αποδώσουμε στην απροσεξία ή την έλλειψη ενδιαφέροντος, επειδή τα παιδιά και ενδιαφέρονται και παρατηρούν με τέτοια οξυδέρκεια που κάνει πολλούς ενηλίκους να ντρέπονται.

Μια τρίτη εξήγηση, που μοιάζει πιο πολύ με λογοπαίγνιο, είναι ο ισχυρισμός ότι οι παιδικές εικόνες παρουσιάζονται έτσι επειδή δεν είναι αντίγραφα αλλά σύμβολα αληθινών πραγμάτων. Ο όρος «σύμβολο», σχολιάζει επικριτικά ο Arnheim, χρησιμοποιείται στις μέρες μας τόσο αλόγιστα, ώστε δεν έχει πια καμιά ερευνητική αξία και πρέπει ν' αποφεύγεται.

Μια πολύ διαδεδομένη εξήγηση από παλιά είναι η νοησιαρχική θεωρία, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το παιδί σχεδιάζει ό,τι γνωρίζει παρά ό,τι βλέπει. Με τη μεσολάβηση της εμπειρίας και της νόησης καταλήγει σε μια σύνθεση πολλών παρατηρήσεων που έχουν προηγηθεί. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η παραγωγή εικόνων από τα παιδιά, όπως και από ενήλικους δημιουργούς της πρώιμης τέχνης, προέρχεται από μια «μη οπτική πηγή» και συγκεκριμένα από αφηρημένες ιδέες. Αλλά, όπως βάσιμα αναρωτιέται ο Arnheim, μπορεί η διανοητική σφαίρα να εξοβελίσει τη σφαίρα των εικόνων; Μπορεί δηλαδή το παιδί να στηριχθεί αμιγώς σε «λεκτικές ιδέες»; Και απαντά ότι το παιδί πράγματι βασίζεται σε ιδέες, αλλά σε «οπτικές ιδέες», που είναι απόλυτα συνυφασμένες με την αισθητη-

ριακή του εμπειρία. Στο νεανικό του μυαλό όλα τα πράγματα είναι «όπως φαίνονται, ακούγονται, κινούνται ή μυρίζουν». Δηλαδή είναι όχι αφηρημένες αντιληπτικές ιδέες, αλλά αντιληπτικές ιδέες στενά συνυφασμένες με την οπτική εμπειρία σε σχέση με τις ιδιότητες των αντικειμένων (στρογγυλότητα, ευθυγραμμία, συμμετρία κλπ.). Αλλιώς δεν θα μπορούσαν αυτές οι ιδέες, αφηρημένες καθώς είναι, να μεταφερθούν σε οπτικό σχήμα.

Στο σημείο αυτό, θέλοντας να επισημάνει την προτεραιότητα των οπτικών εμπειριών, αναφέρει ότι διάφορες ψυχολογικές εικασίες έδωσαν προτεραιότητα, ως προς την αντιληπτική εμπειρία, στην αίσθηση της αφής, επειδή, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των υποστηρικτών τους, αυτή είναι η μόνη αίσθηση που μπορεί να μεταβιβάσει μια αληθινή εικόνα του τρισδιάστατου χώρου. Και ενώ δεν υπάρχει αμφιβολία για την αλληλεπίδραση αφής και όρασης, η προτεραιότητα της πρώτης, ως κινητικής συμπεριφοράς, φαίνεται να στερείται αποδεικτικών στοιχείων. Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί εδώ και καιρό και έχει αποδειχθεί ερευνητικά πολύ πρόσφατα ότι η ίδια η φύση έχει δώσει άμεση προτεραιότητα στην αίσθηση της όρασης, αφού το παιδί στην κυριολεξία «αδράχνει τον κόσμο με τα μάτια του πολύ καιρό πριν κάνει το ίδιο με τα χέρια του». Πάντως σε κάθε περίπτωση η απτική και οπτική εμπειρία συντίθενται στον εγκέφαλο.

Η νοησιαρχική θεωρία υποστηρίχθηκε τόσο για την παιδική τέχνη όσο και για όλα τα είδη έντονα στυλιζαρισμένης τέχνης (γεωμετρική κυρίως) των πρωτόγονων λαών. Υποστηρίχθηκε συγκεκριμένα μια διχοτομία: Από τη μια ότι τα παιδιά, όπως και οι ζωγράφοι της νεολιθικής εποχής, οι Ινδιάνοι της Αμερικής και οι φυλές της Αφρικής κάνουν «τέχνη του ιδεατού», ξεκινώντας από διανοητικές αφαιρέσεις. Από την άλλη υποστηρίχθηκε ότι οι ζωγράφοι των σπηλαίων, οι πομπηιανοί τοιχογράφοι και οι αναγεννησιακοί ζωγράφοι κάνουν αναπαραστάσεις όσων βλέπουν με τα μάτια τους, δηλαδή κάνουν μια «τέχνη του αισθητού». Αυτή η διχοτομία, σχολιάζει, είναι παράλογη, επειδή συσκοτίζει το ουσιώδες: ότι δηλαδή τα βασικά χαρακτηριστικά είναι κοινά στην τέχνη όλων αυτών των κατηγοριών και αποχρώσεων. Επιπλέον και για το λόγο ότι παραβλέπει τη σημαντική συνεισφορά που μπορεί να έχει στην καλλιτεχνική δημιουργία γενικά η αντιληπτική παρατήρηση, ακόμη και στα πιο στυλιζαρισμένα έργα.

Μια αντίθετη προς την προηγούμενη θεωρία είναι αυτή που υποστηρίζει ότι τα παιδιά «σχεδιάζουν ό,τι βλέπουν», δηλαδή εκφράζουν την άμεση οπτική παρατήρηση και εμπειρία τους. Όμως αυτή η διάκριση που προκύπτει ανάμεσα στη σύλληψη με τις αισθήσεις και τη διανοητική σύλληψη είναι πια παρωχημένη.

Οι θέσεις αυτές του Arnheim δικαιώνουν τις θέσεις μας για το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, που είναι τελικά αυτό που επικρατεί και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Τα παιδιά βλέπουν και κατανοούν περισσότερο απ' ό,τι σχεδιάζουν. Ταυτόχρονα, ποτέ τα πράγματα δεν γίνονται μονόδρομα και μονοδιάστατα.

Μια άλλη ισχυρή προκατάληψη για το θέμα είναι η θεωρία ότι «όλη η οπτική αντίληψη συλλαμβάνει το σύνολο της συγκεκριμένης εμφάνισης» και ότι «οι εικόνες στοχεύουν στην πιστή αντιγραφή όλων όσων ο σχεδιαστής μπορεί να δει στο μυαλό του». Όμως, το τι θεωρείται αποδεκτή εικόνα για ένα θέμα εξαρτάται από το επίπεδο των κριτηρίων του σχεδιαστή και από το στόχο του έργου. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να σχεδιάσει τον εαυτό του σε μια διάταξη απλών σχημάτων, κυρίως επειδή αυτό το απλό σχέδιο πληροί τις προϋποθέσεις που θέτει και το ικανοποιεί και όχι από ανικανότητα ή από μειωμένη αντίληψη του εαυτού του.

Τέλος, μια άλλη παρατήρηση, που αναφέρεται στη διαφορά μεταξύ της αίσθησης ενός πράγματος και της εικόνας του που δημιουργεί το παιδί, είναι η εξής: Αν η αντίληψη συνίσταται, όχι από τη φωτογραφική πιστή καταγραφή, αλλά από τη σύλληψη καθολικών δομικών χαρακτηριστικών, τότε είναι προφανές ότι τέτοιες οπτικές ποιότητες δεν καταγράφονται με σαφές σχήμα (π.χ. με κύκλους, τρίγωνα, σφαίρες, κώνους κλπ.) Επομένως, ο κύκλος που θα κάνει το παιδί στη θέση της κεφαλής για να αποδώσει τη στρογγυλότητα, δεν είναι τίποτε άλλο από μια γνήσια επινόηση, ένα εντυπωσιακό επίτευγμα μετά από επίμονο πειραματισμό.

Ανάλογα ισχύουν και για το χρώμα. Το χρώμα των περισσότερων πραγμάτων είναι διαφοροποιημένο στο χώρο και το χρόνο και όχι πανομοιότυπα επαναλαμβανόμενο. Και στην περίπτωση αυτή έχουμε μια καθαρή ανακάλυψη ενός ισοδύναμου που αναπαριστά το μοντέ-

λο, βάσει των δυνατοτήτων που παρέχει στο παιδί ένα συγκεκριμένο καλλιτεχνικό μέσο, σε συσχετισμό με το πώς αυτό ταιριάζει στις συνολικές εντυπώσεις του για το θέμα (βλ. R. Arnheim, 1999, 185-190).

Επιπρόσθετα, πολλοί καλλιτέχνες, σχολιάζει ο Arnheim, θα μπορούσαν να φθονήσουν την αδιάφορη πειθαρχία με την οποία το παιδί επιβάλλεται στην πραγματικότητα μέσα από το σχέδιό του και την καθαρότητα με την οποία πραγματώνει διάφορα περίπλοκα θέματα, όπως π.χ. είναι η έννοια της κατακορύφου, της οριζοντίου και της πλαγιότητας, οι οποίες εισάγουν στο οπτικό μέσο τη ζωτική διαφορά μεταξύ στατικών και δυναμικών σχημάτων.

Η κίνηση γενικότερα είναι μεγάλης και ζωτικής σημασίας θέμα στη ζωή του παιδιού. Γι' αυτό τα παιδιά αντλούν από τα σχέδιά τους εξαιρετική ευχαρίστηση, όταν κάνουν τα πράγματα να φαίνονται πως κινούνται. Η έννοια της πλαγιότητας, που συμβάλλει πολύ σ' αυτό, εφαρμόζεται σταδιακά στο παιδικό σχέδιο, κάνοντας τη σύνθεση πιο πλούσια και ζωντανή, πιο εξειδικευμένη και αληθοφανή, με δυναμικά και κινητικά στοιχεία. Η πορεία της εξέλιξης των σχεδίων του παιδιού μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη υψηλότερου στόχου συνθετότητας, έτσι ώστε να φαίνονται τα προηγούμενα σχέδιά του άκαμπτα και σχηματικά.

Θα πρέπει να προσέξουμε ότι η ώθηση προς την πρόοδο του παιδιού γίνεται χωρίς εξωτερική βοήθεια, γι' αυτό και οι δάσκαλοι τέχνης πολλές φορές διαπράττουν λάθος, αν προσπαθήσουν να μνήσουν το παιδί σε ορισμένες ποιότητες, όπως είναι π.χ. η συνθετότητα, πράγμα που μπορεί να παρεμποδίσει ακόμη και την πνευματική του ανάπτυξη. Το μάτι εξοικειώνεται σταδιακά με τη σύνθετη μορφή, μέχρις ότου γίνει ικανό «να συλλάβει το συμμιγές όλον σαν μια μονάδα». Όταν μπορέσει το παιδί να πετύχει αυτό το στόχο, τότε το μάτι θα μπορέσει να καθοδηγεί με σιγουριά τη συνεχή κίνηση του μολυβιού γύρω από το αδιάσπαστο περίγραμμα ολόκληρης της ανθρώπινης μορφής. Μεγαλύτερη διαφοροποίηση, σημειώνει ο Arnheim, σημαίνει μεγαλύτερη επιδεξιότητα του δημιουργού. Σε υψηλά επίπεδα έκφρασης του γραμμικού στυλ (Picasso, Matis) το σχέδιο κινείται με απαρτέγκλιτη ακρίβεια κατά μήκος ενός περιγράμματος που συλλαμβάνει όλες τις λεπτές αποχρώσεις μύλων και οστών.

Σε σχέση με το παιδί, ακόμη και οι πιο στοιχειώδεις εφαρμογές αυτής της μεθόδου απαιτούν κουράγιο, δεξιότητες και διαφοροποιημένη αίσθηση σχήματος.

Το παιδί στη σχεδιαστική του πορεία επαναλαμβάνει περίπου την ιστορία της γραφής, όπου έχει παρατηρηθεί «μια μετάβαση από τα ανεξάρτητα μεταξύ τους κεφαλαία γράμματα των μνημειακών εγχάρακτων επιγραφών, στις ρέουσες συνδεδεμένες καμπύλες της συνήθους πεζής γραφής, όπου το χέρι πήρε το προβάδισμα από το μάτι για χάρη της ταχύτητας». Κάτι τέτοιο γίνεται και με την έκφραση του παιδιού. Όσο η ευχέρειά του αυξάνει, τόσο περισσότερο προτιμά τη συνεχή ροή της γραμμής. Η έκταση στην οποία κάθε παιδί επιτρέπει στον κινητικό παράγοντα να επηρεάσει τα σχήματα στα έργα του, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση ανάμεσα στην αυθόρμητη έκφραση του ταμπεραμέντου του και στο λογικό έλεγχο πάνω στην προσωπικότητά του.

Η διαφορά μεταξύ του συνδυασμού βασικών στοιχείων και του σχηματισμού πιο σύνθετων δομημένων μονάδων έχει το αντίστοιχό της και σε άλλες δραστηριότητες του νου. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η γλώσσα.

Ένα από τα ερωτήματα που μπαίνουν σε σχέση με τις ασυμμετρίες, τις παραμορφώσεις ή τις αυθαιρεσίες της έκφρασης των παιδιών είναι αυτό που αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους τα παιδιά (όπως και μερικές κατηγορίες ενήλικων καλλιτεχνών) δίνουν διαφορετικά μεγέθη στα αντικείμενα των εικόνων τους. Σύμφωνα με ορισμένους αναλυτές, ένας από τους λόγους γι' αυτές τις ασυμμετρίες και παραμορφώσεις είναι η ιεραρχία και, σύμφωνα με κάποιους παιδοψυχολόγους και δασκάλους, ένας άλλος λόγος είναι η ιδιαίτερη σημασία που παίρνουν οι επιμέρους μορφές στη σύνθεση της εικόνας. Τα παιδιά π.χ. και ορισμένοι ενήλικοι καλλιτέχνες σχεδιάζουν τα πράγματα ή τις μορφές σε μεγάλο μέγεθος όταν τους αποδίδουν κάποιο σπουδαίο ρόλο στη σύνθεση. Αυτό όμως οδηγεί σε αμφιλεγόμενες ερμηνείες, που συχνά συσκοτίζουν τους πιο σημαντικούς γνωστικούς παράγοντες.

Για να δώσει ο Arnheim την εξήγησή του πάνω σ' αυτό αναφέρεται σ' ένα παράδειγμα της εικονογράφησης ενός μύθου του Αισώπου του 1491 («Αλεπού και κόρακας»), όπου ο εικονογράφος έκανε ισομεγέθεις τις μορφές του κόρακα και της αλεπούς. Αυτό, κατά την άπο-

ψή του, έγινε σωστά, επειδή η οπτική λογική της ιστορίας απαιτεί δυο πρωταγωνιστές σε συντονισμό. Αφού και οι δυο πρωταγωνιστές είναι ίσης σπουδαιότητας στην ιστορία, δεν υπάρχει λόγος να τους δοθούν διαφορετικά μεγέθη στον κόσμο της εικόνας. Αντίθετα, αν γινόταν μια πιο πιστή αναπαράσταση του θέματος στις αναλογίες του, αυτό θα καθιστούσε στην πραγματικότητα δύσκολο το διάβασμα της ιστορίας σε σχέση με το επίπεδο του διαλόγου ανάμεσα σε ίσους συνομιλητές. Επομένως, έχει δίκιο ο εικονογράφος που δεν προχώρησε σε μια μηχανική οπτική αναπαράσταση, δηλαδή σε μια αδικαιολόγητη μίμηση φυσικών μεγεθών.

Αυτό το φαινόμενο δεν το συναντούμε μόνο στην παιδική τέχνη, αλλά και σε άλλες μορφές τέχνης, όπως η μεσαιωνική. Χάρη σ' αυτή την αποδέσμευση από τον μηχανικό νατουραλισμό π.χ., ο κτήτορας μιας εκκλησίας μπορεί να κρατά στο χέρι του την ίδια την εκκλησία και όχι το σύμβολό της.

Φυσικά, αυτές οι μεγεθύνσεις μπορεί να γίνονται και για άλλους λόγους, όπως π.χ. για λόγους καθαρά τεχνικούς. Ένα τέτοιο παράδειγμα βρίσκουμε στην περίπτωση του Μαρκ Σαγκάλ, ο οποίος μεγάλωσε το κεφάλι μιας αγελάδας στο έργο του, για να συμπεριλάβει σ' αυτό μια δεύτερη σκηνή.

Η υπερβολή στα μεγέθη γίνεται ακόμη και για άλλους συνθετικούς λόγους. Για παράδειγμα, το χέρι στη σύνθεση γίνεται πιο μακρύ για να μπορέσει να κόψει το μήλο από το δέντρο (όπως στην περίπτωση του δικού μας Καραγκιόζη για να πιάνει).

Θα μπορούσαμε να πούμε γενικότερα ότι η λειτουργία των μεγεθών, σε ότι αφορά την οπτική αναπαράσταση των εικαστικών τεχνών, είναι σχετική. Το ρεαλιστικό μέγεθος περιθωριακά μόνο σχετίζεται με το πραγματικό μέγεθος των μορφών, καθώς οι μορφές στα μάτια του θεατή επαναπροσδιορίζονται. Έτσι, οι σμικρύνσεις των μεγεθών λόγω της απόστασης (βάθος πεδίου), όπως και τα μικρά μεγέθη των μορφών σε μια οθόνη τηλεόρασης («μικρή» οθόνη) στην πραγματικότητα μεταφέρονται από την πλευρά του θεατή σ' ένα αποδεκτό πλαίσιο, που ταιριάζει σε πραγματικούς ανθρώπους ή σε περιβάλλοντα που γνωρίζουμε από την εμπειρία μας.

Ο Arnheim, τέλος, θεωρεί ότι η μορφή των «γυρίνων» του παιδικού σχεδίου είναι «η πιο εντυπωσιακή παρερμηνεία», που οφείλεται σε «αλλουζιονιστική προκατάληψη». Συσχετίζεται δηλαδή κυρίως με την εξέλιξη του σχεδίου και όχι με άλλους λόγους: Στην αρχή ο κύκλος αντιπροσωπεύει το σύνολο της ανθρώπινης μορφής και αργότερα το σχήμα αυτό διαφοροποιείται δια προσαρτίσεων (στον κύκλο του κεφαλιού το παιδί προσθέτει χέρια και πόδια) (βλ. R. Arnheim, ό.π., 196-222).

Για να ολοκληρώσουμε, κατά την ανάλυση που προηγήθηκε έγινε φανερό ότι η παιδική τέχνη επιτελεί για το ίδιο το παιδί μια πολυδιάστατη λειτουργία. Γι' αυτό δεν προσέγκυσε τυχαία την προσοχή των ερευνητών και των καλλιτεχνών. Η πρώιμη παιδική τέχνη, για την οποία κυρίως γίνεται λόγος, παρουσιάζει συχνά ενδιαφέρουσα εκφραστική και αισθητική ποιότητα, στενά συνυφασμένη με την προσωπικότητα και την ιδιαιτερότητα της πνευματικής, συναισθηματικής και ψυχοσωματικής κατάστασης του παιδιού και ταυτόχρονα με την εμπειρία ζωής που διαθέτει. Μεγάλο προσόν της είναι ότι αντιπροσωπεύει τον κόσμο των παιδιών, ανατρέποντας την ορθολογική τάξη και τους κανόνες της, που, όπως αναφέραμε, επιβάλλονται στη Δυτική κουλτούρα ως ένα σύστημα αντίληψης του κόσμου και έκφρασης των οπτικών μορφών του.

Μέσα από τα πιο δημιουργικά της στοιχεία η παιδική τέχνη συναντιέται με την πρωτόγονη τέχνη και το μοντερνισμό, παρά το γεγονός ότι, όπως αναφέραμε, οι τέχνες αυτές έχουν άλλη αισθητική, κοινωνική, ιδεολογική και λειτουργική βάση.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα αυθεντικά στοιχεία της παιδικής τέχνης συρρικνώνονται και στο τέλος αλλοιώνονται μέχρι να εξαφανιστούν ολοκληρωτικά, κάτω από την ασφυκτική επιρροή του σχολείου για κοινωνικοποίηση και συμμόρφωση. Δηλαδή, εξαιτίας της υπαγωγής του παιδιού σε ορισμένους κανόνες που διέπουν το πνεύμα της τυπικής εκπαίδευσης.

Δεν μένει λοιπόν σε μας παρά ν' αντιμετωπίσουμε την παιδική τέχνη δίκαια και όσο γίνεται αντικειμενικά, αναγνωρίζοντας τον εξαιρετικά σημαντικό της ρόλο για την αισθητική έκφραση, τη νοητική ανάπτυξη, τη συναισθηματική ισορροπία και την ψυχική υγεία του παι-

διού. Αυτό πρωτίστως είναι απαραίτητο να γίνει στα πλαίσια ολόκληρου του φάσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή σ' αυτήν κυρίως καταλογίζεται η αιτία της φθίνουσας πορείας της και η αλλοίωση του χαρακτήρα της, που επέρχεται εξελικτικά κατά τη σχολική περίοδο.

Η Σ.Δ.Π., αναγνωρίζοντας τον ιδιαίτερα σπουδαίο ρόλο της παιδικής τέχνης, την αντιμετωπίζει ισότιμα με τις άλλες μορφές έκφρασης. Γι' αυτό και προβλέπει τη δυναμική συμμετοχή του μαθητή στην εικονογραφική λειτουργία. Ο μαθητής παρεμβαίνει ενεργά και δημιουργικά ως εικονογράφος μέσα σ' ένα κατάλληλο πλαίσιο, με στόχο να διατηρήσει τα πιο αυθεντικά στοιχεία της έκφρασής του. Φυσικά, αυτό το πλαίσιο είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, που η πρότασή μας επιδιώκει να το διαμορφώσει μέσα από τις αρχές και το πνεύμα που την διέπει.

#### **9.14.9. Η τέχνη των κόμικς**

Τα κόμικς γενικά, ως εκφραστική εικαστική γλώσσα, ως ανεξάρτητη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης και μοντέρνος διάυλος επικοινωνίας, έχουν επιβληθεί και είναι πλήρως ενταγμένα στα καταναλωτικά προϊόντα του οπτικού μας πολιτισμού. Αν και κατά κύριο λόγο αμερικανικό φαινόμενο, συγκεντρώνουν παρ' όλα αυτά, και κάποια στοιχεία και επιδράσεις από τη διαχρονική καλλιτεχνική έκφραση. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε πρώτα – πρώτα από την ονομασία τους, που προέρχεται από τις ελληνικές λέξεις κωμικές ιστορίες (comics – stories). Μακρινοί πρόγονοι των κόμικς θα μπορούσαν κατά κάποιο τρόπο να θεωρηθούν οι σπηλαιογραφίες, που δεν περιορίζονται μόνο σε μια παράθεση κάποιου γεγονότος, αλλά αφηγούνται μια ιστορία, οι διαδοχικές στήλες των Ασσυροβαβυλωνίων και οι τοιχογραφίες των Πυραμίδων της Αιγύπτου και των ανακτόρων της μινωικής Κρήτης. Θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε επίσης ότι ο αφηγηματικός λόγος των κόμικς έχει συγγένειες με μερικά αντίστοιχα είδη, που παρουσιάστηκαν στη διαδρομή του ελληνικού πολιτισμού (π.χ. ο δίσκος της Φαιστού, τα γλυπτά της ζωοφόρου του Παρθενώνα, ο εικονογραφικός διάκοσμος της βυζαντινής εκκλησίας κλπ. (βλ. και Κ. Μαλαφάντης, 1990, 64).

Ωστόσο, πέρα από κάθε αμφιβολία, τα κόμικς ως εικαστική εκφραστική γλώσσα έχουν προέλθει κυρίως από τις επιδράσεις της γλώσσας του κινηματογράφου. Παρουσιάζουν ενότητα λόγου και δράσης, που πραγματοποιείται με διάφορους γραφιστικούς κώδικες, οι οποίοι και καθορίζουν τις αφηγηματικές τους δυνατότητες. Με τα κόμικς γίνεται οπτικοποίηση της γλωσσικής μεταφοράς, καθορίζονται τύποι και χαρακτήρες, παράγεται ένας νέος ρυθμός και ένας νέος αφηγηματικός χρόνος, νέοι τρόποι απεικόνισης της κίνησης και της ονοματοποιίας κ.ά. Όλα αυτά συνιστούν ένα νέο ρεπερτόριο εικονογραφίας και τυποποιήσεων, που, σε ορισμένο βαθμό, έχουν ήδη καταστεί στοιχεία του καθιερωμένου τρόπου ομιλίας και έκφρασης των νέων.

Γενικά θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι η γλώσσα των κόμικς παρουσιάζει μια ορισμένη μυθοποιητική λειτουργία και ταυτόχρονα ορισμένες παιδαγωγικές δυνατότητες (βλ. U. Eco, 1994, 92).

Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Π. Μαρτινίδης, η τέχνη των κόμικς «δεν αρμενίζει πλησίον μέσα στην πρωτοτυπία. Αντλεί μέσα απ' όλες τις παραδόσεις της μυθοπλασίας εκφραστικούς τρόπους απ' όλα τα κεκτημένα των εικαστικών αναπαραστάσεων και τεχνικές απ' όλα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Η έκφραση της πραγματικότητας στα κόμικς γίνεται με σχεδόν απόλυτο τρόπο μέσα από σχηματοποιήσεις, που συγκροτούν με μορφοτυπική απλότητα τα εκφραστικά χαρακτηριστικά των μορφών από κάθε πλευρά (φαινομενολογική, ψυχολογική κλπ.). Με τον τρόπο αυτό τα πρόσωπα γίνονται ευανάγνωστα, με εντελώς σχηματικά και ιδεολογικά καθορισμένα χαρακτηριστικά. Ο μορφότυπος είναι απόλυτα διακριτός για κάθε ξεχωριστό ήρωα, ώστε ν' αποφεύγονται οι συγχύσεις και οι αμφισημίες.

Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι έτσι περίπου γίνεται και με τους μορφότυπους των ηρώων του θεάτρου σκιών, που παρουσιάζονται διακριτοί αλλά και αρκετά μονοδιάστατοι (βλ. Π. Μαρτινίδης, 1991, 16 κ.ε.).



Αν και καταφεύγουν στο παιχνίδι των σχηματοποιήσεων και των μεταμορφώσεων της πραγματικότητας, τα κόμικς, παρ' όλα αυτά, χρησιμοποιούν μια μορφοτυπική ποικιλία, που παρουσιάζεται με τους εξής τρόπους:

α) Με τη συμμετρία των αντιπάλων: ο ήρωας αναμετρείται με ισχυρούς αντιπάλους και είναι πάντα σε κάτι ικανότερος απ' αυτούς, ώστε να υπερνικά τις παγίδες που του στήνουν.

β) Με ένα απλό δίκτυο γεγονότων κατά την αφήγηση, που συνήθως πραγματώνονται με μια σειρά από δοκιμασίες, οι οποίες οδηγούν στην κορύφωση της δράσης.

γ) Με μια σαφή ηθική και παιδαγωγική διάσταση: η επιτυχία ανταμείβεται, η αποτυχία έχει κάποιο κόστος ή συνέπεια για τον ήρωα.

δ) Με περιορισμένες αντιστροφές: αυτές εκδηλώνονται με κάποιες εκπλήξεις στα πλαίσια των παγίδων που στήνονται στον ήρωα, ως απάντηση στους αντιπάλους του, που ξεσπούν συνήθως στο τέλος.

ε) Με την εξισορρόπηση της τελειότητας του ήρωα μέσα από κάποιο σημείο αδυναμίας. Αυτό έχει την εξής λειτουργία. Η απόλυτη τελειότητα (αγιοποίηση) του ήρωα θα ήταν ανίκανη να τροφοδοτήσει το μύθο, αφού ο ήρωας θα κατατρόπωνε εκ προοιμίου τους αντιπάλους του. Αυτό φυσικά θα δυσκόλευε την οποιαδήποτε ταύτιση του αναγνώστη με τον ήρωα, αφού θα απείχε τόσο πολύ από την πραγματικότητα. Το εφεύρημα στην περίπτωση αυτή είναι μια γέφυρα του ήρωα προς τις ατέλειες του κόσμου (ένα είδος «Alter Ego»). Αυτό παρουσιάζεται συνήθως με τη μορφή ενός συντρόφου του ήρωα (ανθρώπου ή ζώου) που εκδηλώνουν ένα σωρό ατέλειες, υποδηλώνοντας το δυσυπόστατό του.

Αυτή η μορφολογική ποικιλία, που αντιπροσωπεύει κατά βάθος μερικές λιτές συνθετότητες, είναι απαραίτητη για να λειτουργήσει η αφηγηματική γλώσσα των κόμικς. Άλλωστε, ένας κρίσιμος συνδυασμός απλού – σύνθετου, ισχυρού – ανίσχυρου κλπ. χρειάζεται πάντα σε όλα τα είδη των αφηγήσεων (βλ. Π. Μαρτινίδη, *ό.π.*, 16, 82-86).

Η ιδιαιτερότητα των κόμικς, ως εικαστική εκφραστική γλώσσα σε συνάρτηση με το λόγο, στηρίζεται στο γεγονός ότι τα εικονογραφήματα και η γλώσσα λειτουργούν παράλληλα, αλληλεπιδρώντας σε δοσολογίες που ποικίλλουν, παραμένοντας όμως πάντα σε ορισμένα όρια. Εντούτοις, όπως σημειώνει ο Μαρτινίδης, παρά την απλότητά της η σύμφυση αυτή ζωγραφικής και γραπτού λόγου (αφηγηματικού ή λογοτεχνικού) είναι αρκετά πολύπλοκη, καθώς χρησιμοποιεί «όλο τον πλούτο και τη ροϊκή ανάπτυξη της γλώσσας μαζί με όλη την παραστατική πυκνότητα και τα πολλαπλά βάθη πεδίου στην οργάνωση κάθε εικόνας».

Ένα από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της έκφρασης των κόμικς, παρατηρεί ακόμη, είναι η ευκρίνεια (φωτογραφική ή σχηματική, τεκμηριωμένη ή φαντασμαγορική). Χάριν της ευκρίνειας θυσιάζεται και ξεπερνιέται κάθε ρεαλιστική μορφολογία και πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας.

Συνάμα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν η μορφοτυπική πολυπροσωπία και οι ιδεολογικοί κώδικες των κόμικς. Τα κόμικς δεν είναι ιδεολογικώς ουδέτερα, ούτε παρουσιάζουν απροσημάτιστη επίκληση του φανταστικού αντί του πραγματικού. Είναι κυρίως η προσέγγιση του πραγματικού μέσω σχηματικών αναπαραστάσεων. Ενώ ο κινηματογράφος ή το θέατρο π.χ. χρειάζονται οπωσδήποτε κάποιους ηθοποιούς, η εικονογράφηση των κόμικς παραθέτει αδιαμεσολάβητους τύπους, για να συνοψίσει την αντικειμενική πραγματικότητα που οι άνθρωποι μοιράζονται στην αφετηρία των εμπειριών τους. Μπορούμε να πούμε ότι η ιδεολογική κωδικοποίηση του πραγματικού γίνεται πίσω από την επιφανειακή πολυπροσωπία των μορφοτυπικών χαρακτήρων των κόμικς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ορισμένα εκφραστικά τεχνάσματα του κώδικα των κόμικς. Για την απόδοση της κίνησης π.χ. τα κόμικς προσθέτουν μερικά δικά τους ευρήματα μέσα από μεταποιημένα φωτογραφικά ή κινηματογραφικά εφέ: Έτσι μπορεί κάποιος να φτάσει στο «αλλού», ενώ βρίσκεται ακόμη στο «εδώ» (το χέρι κλείνει τόσο γρήγορα το συρτάρι, ώστε προλαβαίνει να κλείσει μέσα σ' αυτό το κλειδί!). Μια συνήθης φωτογραφική τεχνική της κίνησης είναι το «φλουτάρισμα», δηλαδή το θόλωμα της μορφής που κινείται. Μια γραφιστική τεχνική γίνεται με τις χαράξεις της τροχιάς που προβάλλουν άμεση περιδίνηση, στροβίλισμα, ταλάντευση κλπ. Σε σχέση με την κίνηση, έχει κάποια ιδιαίτερη σημασία κάθε φορά ο τρόπος παράθεσης των εικόνων. Η παραβίαση του πλαισίου έχει να κάνει κυρίως με την κίνηση.

Επίσης, η αλληλουχία των καρτέ βασίζεται στην πολύ απλή σύμβαση της φοράς που διατηρεί η ανάγνωση. Κάθε συγκεκριμένο καρτέ αντιστοιχεί σ' ένα «τώρα» κάθε πλαίσιο δεξιά ή κάτω σ' ένα «μετά», ενώ κάθε καρτέ που βρίσκεται αριστερά ή πάνω σ' ένα «πριν». Το λευκό διάστημα χιλιοστών, που μεσολαβεί ανάμεσα στα καρτέ, διαβάζεται πάντα ως παρέλευση κάποιου χρόνου (πέραςμα από μια φάση σε μιαν άλλη). Όταν οι φάσεις πλησιάζουν πάρα πολύ, η ακαριαία διαδοχή εκφράζεται και στο χώρο με την κατάργηση των λευκών διαχωριστικών.

Όμως, η απόδοση της κίνησης δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά συστατικό στοιχείο της αφηγηματικής ροής. Ως εκ τούτου, ο εικονογράφος έχει ως μόνιμο στόχο του να μορφοποιήσει εκφραστικά πορτρέτα και δυναμικές διαδοχές, όπως θα έκανε αντίστοιχα ένας συγγραφέας με τα πιο καλοδιαλεγμένα επίθετα, με τα πιο περιεκτικά ρήματα ή τα πιο εύστοχα λογοπαίγνια κλπ.

Σε κάθε περίπτωση, όπως και αν σηματοδοτείται η εντύπωση της κίνησης, προβάλλει κρίσιμα μέρη της πλοκής, ώστε να ολοκληρώνεται κατά τον πιο αποτελεσματικό και ελκυστικό τρόπο η ενιαία αφήγηση. Σ' αυτό παρουσιάζονται εύστοχα τεχνάσματα και καθιερωμένοι κώδικες, με επιταχύνσεις ή επιβραδύνσεις της αφήγησης κλπ. Σε τελική ανάλυση η λειτουργία της κίνησης εξαρτάται από το πώς εντάσσονται τα μέρη σε κάποιο όλον της σύνθεσης.

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κόμικς στην απόδοση του ψυχολογικού πεδίου. Όλες οι εντυπώσεις των κινήσεων και των ήχων μέσα στη σιωπή και την ακινησία των σελίδων στηρίζονται πάνω σε ορισμένες συμβατικές σημάνσεις, αλλά ισχυροποιούνται και αποκτούν νόημα χάρη στην ανάπτυξη μια ενιαίας πλοκής και στην προσήλωση του αναγνώστη σ' αυτήν. Συνδυαζόμενες κωδικοποιήσεις κωδικοποιούν συνολικά την ίδια τη δραματική ένταση.

Στα κόμικς χρησιμοποιούνται δυο βασικοί τρόποι στην απόδοση του ψυχολογικού βάθους των χαρακτήρων και των καταστάσεων μέσα στις οποίες αυτοί βρίσκονται: η οπτική γωνία μέσα από την οποία παρουσιάζονται τα γεγονότα και η ταυτότητα της ματιάς που παρουσιάζει τους χαρακτήρες (η ουδέτερη ματιά του σκιτσογράφου ή η προσωπική ματιά του ήρωα)<sup>1</sup>.

Όσον αφορά, τέλος, τις σχέσεις της οπτικής και της ρηματικής σκένης στην εικονογράφηση των κόμικς, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τα περισσότερα ονόματα των ηρώων μοιάζουν να επιλέγονται με βάση την πεποίθηση της «φυσικής» ομοιότητας μεταξύ των μορφών και των λέξεων που τις αντανακλούν. Αυτό παραπέμπει άμεσα στα παρουσιαστικά και τις ψυχολογικές καταστάσεις ή ιδιότητες των ηρώων (βλ. Π. Μαρτινίδης, ό.π. 29-138).

Μια γενικότερη διαπίστωση είναι ότι μέσα στην εικονολατρική εποχή μας και την οικονομικοπολιτική και στρατιωτική μονοκρατορία των ΗΠΑ, για τους λόγους που αναφέραμε, τα κόμικς ως καταναλωτικά προϊόντα στο χώρο του θεάματος και ως γλώσσα επικοινωνίας και έκφρασης, έχουν μεγάλη απήχηση παγκοσμίως στο εικονογραφημένο βιβλίο, στη γλώσσα του κινηματογράφου, στις οθόνες της τηλεόρασης κ.ά. Έχουν καθιερωθεί ως μέσα ψυχαγωγίας για όλες τις ηλικίες, ιδίως για τις νεαρές και θεωρούνται πολύ αποτελεσματικά μέσα αφήγησης και μετάδοσης μηνυμάτων, καθώς μπορούν να τα κωδικοποιούν με σαφήνεια, να τα συμπυκνώνουν και να τα προβάλλουν.

Σύμφωνα όμως με τη θέση του M. Mc Luhan (1968), από ψυχοδυναμική άποψη τα κόμικς είναι ένα «ψυχρό» επικοινωνιακό μέσο, που σκοπίμως δεν αποκαλύπτει το σύνολο του μηνύματος το οποίο εκπέμπει. Έτσι, ενώ το σκίτσο του είναι περιγραμμικό, καμπύλο, γεμάτο κίνηση και αίσθημα, με μεγάλη κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα, εν τούτοις είναι κενό σε συγκεκριμένη έκφραση. Είναι αμφίβολο αν το κενό αυτό μπορεί να συμπληρώνεται πάντα με τη φαντασία, ώστε να καταστεί δυνατή η προσωποποίηση των καταστάσεων που προβάλλονται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και επιδιώξεις του αναγνώστη (βλ. Κ. Μαλαφάντης, ό.π., 66).

Παρ' όλα αυτά, αν και τα κόμικς συνδυάζουν την εικόνα και το λόγο με μια ιδιαίτερα απλή σύζευξη, έχουν τη δύναμη να είναι ως μέσα έκφρασης αρκετά αποτελεσματικά. Στη σύ-

---

<sup>1</sup> Ως προς τη συγκεκριμένη ανάλυση της λειτουργίας των οπτικών γωνιών, έχουμε αναφερθεί κατά την έρευνά μας στην ανάλυση του εικονογραφημένου βιβλίου «Το νησί των θησαυρών», όπου γίνεται λόγος για την κινηματογραφική γλώσσα, στην οποία κατά κύριο λόγο στηρίζεται ο εικονογράφος.

ζευξη αυτή το σκίτσο φαίνεται κυρίαρχο και τις πιο πολλές φορές ο λόγος είτε υπάρχει στοιχειωδώς για να κρατά το νήμα της ιστορίας, είτε δεν υπάρχει καθόλου.

Ιδιαίτερα, το πολύ λιτό και ιδιόρρυθμο λεξιλόγιο των κόμικς έχει γίνει κατά καιρούς αντικείμενο έντονων επικρίσεων, για το λόγο κυρίως ότι με την αποσπασματικότητά του παρεμποδίζει το διάβασμα μεγάλων κειμένων και την ανάπτυξη κριτικής στάσης στη μελέτη. (Α. Γκρέμμινγκερ, 1979). Εντούτοις, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι αυτή ακριβώς η ιδιορρυθμία και η λιτότητα του λεξιλογίου τους μπορεί να τροφοδοτήσει τη φαντασία και την εναλλακτική σκέψη του αναγνώστη, ώστε αυτός να προχωρήσει σ' ένα πιο δημιουργικό τρόπο προσέγγισης του μηνύματος μέσα από τη διπλή κωδικοποίηση. (Το ίδιο μπορούμε να πούμε ότι ισχύει αντίστοιχα και για το κάθε είδους σκίτσο).

Ο Gombrich σχολιάζει με κάποια επιφύλαξη ότι η αξία της τέχνης των κόμικς δεν μειώνεται από το γεγονός ότι αυτές τις ονειροφантаσίες εμείς τις εξοβελίζουμε ως απλά υποκατάστατα ονείρων. Ακόμη και αυτά τα κατώτερα είδη εικόνων, όπως τα χαρακτηρίζει, μπορούν να αξιοποιηθούν σωστά και να αποτελέσουν έναυσμα για τη σκέψη (βλ. E. Gombrich, 1995, 20).

Από τις αρετές των κόμικς είναι ασφαλώς η ανατρεπτική λογική και το χιούμορ. Άλλωστε σ' αυτά κυρίως οφείλεται η έλξη που ασκούν. Όπως παρατηρεί εύστοχα για άλλη μια φορά ο Μαρτινίδης «σ' αυτή την καμπή της συγκρουόμενης λογικής και στην εισβολή των αυστηρών ελέγχων του πραγματικού, τα κόμικς παρουσιάζονται με μια διπλή ευστοχία, διδακτική και παρηγορητική. Αφενός τυποποιούν και συγκεκριμενοποιούν το αφηρημένο και το αυθαίρετο και αφ' ετέρου διατηρούν και παρατείνουν τον εγωκεντρικό παράδεισο στα όρια της νόμιμης σύμβασης. Τα κόμικς παίζουν διαρκώς με τη διαλεκτική συγκεκριμένου – αφηρημένου. Οι ήρωές τους, σε διαρκείς, φιλοπαίγμονες υπερβολές που δεν ξεγελούν κανένα (ίσως ούτε και τους επτάχρονους αναγνώστες, τέρπουν τους πάντες. Γιατί κάθε ηλικία, ακόμη κι αν δεν πείθεται, χρειάζεται κάποια σύμβαση στην οποία να βλέπει το εμπράγματο, το υπερβολικό και το απίστευτο» (βλ. Π. Μαρτινίδης, ό.π., 126-127).

Παρά το γεγονός λοιπόν ότι τα κόμικς μερικές φορές προβάλλουν απίστευτη βία, κυνισμό, επιβολή των ισχυρών κλπ., όπως γίνεται συνήθως στην αμερικανική κυρίως εκδοχή τους, που απηχεί απλά το κοινωνικό πλαίσιο αυτής της χώρας, αυτά είναι και παραμένουν ένα ενδιαφέρον εκφραστικό μέσο, το οποίο, αν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, μπορεί να προσφέρει στο μαθητή τον ιδιαίτερο δυναμισμό του, καθιστώντας τον περισσότερο ικανό ν' αποκτήσει μια διαφορετική εκφραστική εμπειρία έξω από τα γνωστά πλαίσια. Αυτό υπάρχουν οι προϋποθέσεις να επιτευχθεί, καθώς η επαφή με τα κόμικς λειτουργεί ανατρεπτικά σε στερεότυπα και κινητοποιεί τη δημιουργική σκέψη, τη φαντασία, τα συναισθήματα και τον ψυχικό κόσμο του παιδιού. Δεδομένου ότι το μήνυμά τους θα πρέπει να αναπαραχθεί σχεδόν εξ ολοκλήρου από το παιδί, αυτό, για κάτι τέτοιο, θα πρέπει να συνδυάσει όλα τα στοιχεία του κειμένου και των εικόνων, τους διάλογους, τους ήχους, το χώρο, το χρώμα, το σχήμα και όλο το πλήθος των συμβάσεων και των σημασιών του. Μέσα από την ένωση αυτή σφίχτοδένονται νοερά σε μια πλοκή τα κομματιασμένα νήματα της ιστορίας και αποκτούν για το παιδί ένα προσωπικό νόημα, που φωτίζει τη δράση, τους χαρακτήρες και το αξιακό τους περιεχόμενο.

Όπως γίνεται φανερό, για το παιδί της σχολικής ηλικίας μια τέτοια διαδικασία δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, επειδή, όπως σχολιάζει ο Ροντάρι, μια τέτοια διαδικασία είναι «πλούσια σε λογική και φανταστικές ενέργειες. Η φαντασία καλείται να πάρει θέση, να αναλύσει και να συνθέσει, να ταξινομήσει και να αποφασίσει. Δεν υπάρχει θέση για άκαρπη ονειροπόληση όσο το μυαλό είναι αναγκασμένο να παρακολουθεί κάτι το πολύπλοκο και η φαντασία καλείται να επιτελέσει τις πιο ευγενικές λειτουργίες της». (βλ. Τ. Ροντάρι, 1994, 174-177).

Τέλος, μια άλλη πτυχή του θέματος είναι η σχέση των κόμικς με τη γλώσσα της λογοτεχνίας. Αν και επικρίθηκε έντονα κατά καιρούς, για το γεγονός ότι μπορεί να απομακρύνει τον αναγνώστη από το λογοτεχνικό βιβλίο και την ολοκληρωμένη επαφή με το πρωτότυπο, εντούτοις τελευταία όλο και περισσότερο γίνεται λόγος από διάφορους ερευνητές (Scott Mc Cloud, Will Eisner, Joseph Witek και Roy C. Harvey) για τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει το παιδί από την μέσω των κόμικς επαφή του με τη λογοτεχνία και με τα σημαντικά σύγχρονα διεθνή προβλήματα. Υποστηρίζεται εμφαντικά ότι θα πρέπει να επιδειχθεί περισσότε-

ρος σεβασμός στις δυνατότητες των κόμικς να λειτουργήσουν αποτελεσματικά από κάθε άποψη ως οπτική και λογοτεχνική γλώσσα και ταυτόχρονα γίνεται αναφορά στις δυνατότητές τους να μεταφέρουν σύνθετες πληροφορίες στον αναγνώστη (βλ. E. B. Donovan, 1998-99, 194-200).

Για όλους τους παραπάνω λόγους η πρότασή μας θεωρεί ότι τα κόμικς, σε συνδυασμό με όλες τις άλλες εικαστικές και εικονογραφικές εκφράσεις, δεν ψυχαγωγούν μόνο τον αναγνώστη, αλλά μπορούν να συμβάλουν και σ' έναν ουσιαστικό εμπλουτισμό του σε θέματα αισθητικής και τρόπων έκφρασης.

#### 9.14.10. Η φωτογραφική τέχνη

Ήδη από την εμφάνισή της εδώ και εκατόν πενήντα περίπου χρόνια η φωτογραφία άλλαξε την οπτική μας αντίληψη για τον κόσμο. Ως μηχανικό μέσο αναπαράστασης, σε μια πρώτη φάση φάνηκε να λυτρώνει τις καλές τέχνες από την εμμονή τους στο ρεαλισμό του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτό στηρίχθηκε στην αυταπάτη ότι ένα μηχανικό μέσο, όπως η φωτογραφία, απαλλαγμένο από τον υποκειμενισμό και τις κάθε είδους παρεμβολές του ανθρώπινου παράγοντα, θα απέδιδε άμεσα, πιο πειστικά και αντικειμενικά τη φύση. Από τότε πολλά έχουν αλλάξει σ' αυτή την αντίληψη.

Σήμερα, όπως γνωρίζουμε, η φωτογραφία κάνει αισθητή την παρουσία της όχι μόνο στο εικονογραφημένο βιβλίο, αλλά κατακλύζει και όλες τις άλλες εκφράσεις του οπτικού μας πολιτισμού (ΜΜΕ, κάθε είδους έντυπα κλπ.). Παράλληλα, έχει κατακτήσει μια θέση μεταξύ των τεχνών. Η υποκειμενική οπτική του φωτογράφου και η φωτογραφική τεχνική που κάθε φορά χρησιμοποιεί, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τα συνδεδεμένα της φωτογραφικής εικόνας, την ποιότητα και τις εκφραστικές της δυνατότητες.

Όπως γίνεται και σε πολλά άλλα θέματα, και στο θέμα αυτό υπάρχουν και συγκρούονται διαφορετικές αντιλήψεις. Για παράδειγμα, μια αντίληψη με ισχυρά ερείσματα είναι η ρεαλιστική, που θεωρεί τη φωτογραφία «ένα είδος καλουπώματος ή λήψης αποτυπωμάτων μέσω του φωτός» (Αντρέ Μπαζέν). Αυτό το πετυχαίνει, παρουσιάζοντας την πραγματικότητα δομημένη, κωδικοποιημένη και γραμμένη (Rosalind Krauss).

Μια διαφορετική αντίληψη είναι η σουρεαλιστική, που θεωρεί τη φωτογραφία ως ένα μέσο εγγραφής μιας νέας πραγματικότητας πάνω σ' αυτήν που υπάρχει, τόσο με τις φωτογραφικές τεχνικές, όσο και με την αρχιτεκτονική δόμηση της φωτογραφικής εικόνας.

Το πρόβλημα, λοιπόν, που τίθεται, σύμφωνα με τις δυο αυτές αντιτιθέμενες αντιλήψεις, είναι αν η φωτογραφική εικόνα εκπροσωπεί μια τεχνική αναπαραγωγής της πραγματικότητας ή μια τέχνη παραγωγής μιας νέας πραγματικότητας (βλ. Δ. Τσατσούλης, 2000, 21-37).

Για τους υπερασπιστές του πραγματικού, από τον Πλάτωνα ως τον Φόουερμαχ, η εξίσωση της εικόνας με την απλή απεικόνιση, η υπόθεση δηλαδή ότι η εικόνα είναι απολύτως διακριτή σε σχέση με το αντικείμενο που απεικονίζει, είναι ένα μέρος μιας διεργασίας αποοσιοποίησης που μας διαχωρίζει δια παντός από τον κόσμο των ιερών καιρών και τόπων, στον οποίο εθεωρείτο ότι η εικόνα συμμετείχε στην πραγματικότητα του αντικειμένου που απεικονίζει.

Σε σχέση με τη ζωγραφική, αυτό που καθορίζει την αυθεντικότητα της φωτογραφίας είναι ακριβώς το γεγονός ότι στην περίοδο της μακράς, ολόενα και περισσότερο κοσμικής ιστορίας της πρώτης, η δεύτερη ως έκφραση έρχεται ν' αναβιώσει τελείως κοσμικούς όρους, κάτι που θυμίζει το πρωτόγονο καθεστώς των εικόνων. Με τη φωτογραφία έχουμε την αίσθηση του μαγικού, δηλαδή μας δημιουργείται η εντύπωση ότι δεν αναπαριστά απλά το αντικείμενο, αλλά είναι ένα κομμάτι και μια προέκτασή του και η αίσθηση ότι αυτός είναι ένας δραστικός τρόπος για να το κάνει κανείς κτήμα του και να αποκτήσει τον έλεγχό του.

Σε κάθε περίπτωση, είναι γεγονός ότι η φωτογραφία έχει δυνάμεις που δεν διαθέτει κανένα άλλο μέσο ή οπτικό σύστημα, λόγω του ότι κατά ένα μέρος της στηρίζεται σε μια αντικειμενική βάση, καθώς η καταγραφή της είναι μηχανική και η επεξεργασία της οπτικοχημική. Αυτά δημιουργούν το έδαφος για μια καινούργια σχέση μεταξύ της εικόνας και της πραγματικότητας (βλ. S. Sontag, 1993, 146-149).

Το 1962 ο Χέλμουτ Γκέρνσχαϊμ, βλέποντας τη μεγάλη διάδοση και επιρροή της φωτογραφίας σε παγκόσμια κλίματα, θα γράψει: «Η φωτογραφία είναι η μόνη κατανοητή γλώσσα σε όλα τα μέρη του κόσμου, γεφυρώνει όλα τα έθνη και τις κουλτούρες, συνδέει την οικογένεια του ανθρώπου. Ανεξάρτητα από πολιτική επιρροή – όπου οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι-αντανakλά με αλήθεια τη ζωή και τα γεγονότα, μας επιτρέπει να μοιραστούμε τις ελπίδες και την απελπισία των άλλων και δια φωτίζει τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Μας κάνει αυτόπτες μάρτυρες της ανθρωπιάς και της απανθρωπιάς της ανθρωπότητας» (βλ. S. Sontag, ό.π., 177).

Ο S. Freud παρατηρεί ότι, για να διευρύνει τις δυνατότητες του ανθρώπινου σώματος, ο πολιτισμός δημιουργεί επιπρόσθετες προεκτάσεις και εφευρίσκει διάφορα τεχνητά μέλη. Χάρη σ' αυτά τα εργαλεία ο άνθρωπος τελειοποιεί τα όργανά του (κινητήρια και αισθητήρια) ή ακόμη διευρύνει τα αισθητά όρια των δυνατοτήτων του. Με τη φωτογραφική μηχανή π.χ. εξασφάλισε εξ αρχής ένα όργανο που σταθεροποιεί τα φευγαλέα φαινόμενα. Στη συνέχεια, με την εμφάνιση των καινούργιων φωτογραφικών μηχανών και με την ανάδυση μιας νέας φωτογραφικής αντίληψης, η μηχανή γίνεται εύχρηστη, ευέλικτη και γρήγορη, ένα όργανο που μετακινείται εύκολα και γίνεται εξάρτημα του χεριού, ασκώντας τη λειτουργία τεχνητού μέλους (βλ. P. Κράους, 1991, 32).

Παρ' όλα αυτά, η φωτογραφική μηχανή δεν επιβάλλει την πλήρη κυριαρχία της στο φωτογράφο. Δεν θα πρέπει να πιστέψουμε αυτό που αναφέρεται συχνά για τους φωτογράφους, ότι «δεν διαθέτουν παρά μόνο βλέμμα ή μάτια και ένα ολότελο άδειο κεφάλι». Αυτή η αντίληψη περιορίζει τη φωτογραφική έκφραση σε μια «αφόρητη ηθική του βλέμματος» που παρεμπέμπει αποκλειστικά στην «οπτική λειτουργία της». (βλ. Δ. Τσατσούλης, ό.π., 36).

Ο φωτογράφος, στο βαθμό που είναι δημιουργικός, όπως και κάθε άλλος εικαστικός καλλιτέχνης, αντιμετωπίζει την πραγματικότητα με ολόκληρο το είναι του, την καταγράφει, την επεξεργάζεται και την αναπαράγει, εκφράζοντας κάποιες όψεις της. Η φωτογραφική εικόνα, όπως και η εικόνα της ζωγραφικής, εμπεριέχει σε κάποιο βαθμό τις σκέψεις, τα συναισθήματα και την προσωπική εμπειρία του φωτογράφου. Μέσα από αυτήν ο φωτογράφος ενσωματώνει αυτό που βλέπει και αισθάνεται και ταυτόχρονα κάνει το προσωπικό του σχόλιο. Επομένως, ακόμη και η πιο ψυχρή φωτογραφική καταγραφή μπορεί να αποκτά προσωπική και μεταφυσική σημασία.

Φυσικά, η φωτογραφική εικόνα είναι σε μεγάλο βαθμό δέσμια της ίδιας της φύσης της, η οποία στηρίζεται στη μηχανική αναπαραγωγή. Κάποιες φορές προσπαθεί με διάφορους τρόπους να κάνει πιο χαλαρή και πιο ελεύθερη τη σχέση της με την πραγματικότητα, η οποία την υποχρεώνει συχνά να αποδίδει τη φαινομενική της όψη. Αυτού του είδους η φωτογραφία, που συνήθως εκφράζεται μέσα από το είδος του στατικού ρεαλισμού, έχει υπερκαταναλωθεί στις μέρες μας. Η φωτογραφία, ως δημιουργική τέχνη, κάνει προσπάθειες, όπως και οι άλλες τέχνες, να εκφράζεται ελεύθερα.

Όμως, σ' αυτό το σημείο έχει κάποια ιδιαίτερη σημασία να σχολιάσουμε τις σχέσεις της φωτογραφίας με τη ζωγραφική. Οι σχέσεις αυτές, αν και κάπως περίπλοκες, ήταν πάντα σχέσεις αλληλεπίδρασης. Οι εκατέρωθεν επιρροές διαμόρφωσαν, μπορούμε να πούμε, ποικιλοτρόπως την πορεία της τέχνης τους δυο τελευταίους αιώνες, αλλάζοντας σε πολλά σημεία τους προσανατολισμούς της.

Είναι γεγονός ιστορικά τεκμηριωμένο ότι η φωτογραφία, παράλληλα με κάποιους άλλους λόγους, σε μερικούς από τους οποίους αναφερθήκαμε σε προηγούμενη ανάλυσή μας, ώθησε στην ανατροπή ορισμένων πάγιων αντιλήψεων της Δυτικής κουλτούρας και τέχνης, που περιστρέφονται κυρίως γύρω από την κεντρική προοπτική και τη ρεαλιστική αναπαράσταση. Η ακρίβεια της φωτογραφικής αναπαράστασης ξεπέρασε τις δυνατότητες και του πιο δεξιότεχνη ζωγράφου. Αυτό φυσικά είχε τις επιπτώσεις του στο ιδεώδες του ζωγραφικού ρεαλισμού.

Παράλληλα, οι επιμέρους εστιασείς σε ορισμένες όψεις της πραγματικότητας, μέσω της φωτογραφικής εικόνας, αποκάλυψαν μια αθέατη και αφηρημένη σχεδόν όψη της, μian όψη που μέχρι τότε παρέμενε σχεδόν άγνωστη και απαρατήρητη. Έτσι, σταδιακά στην ιστορία της τέχνης η φωτογραφία από ανταγωνιστικό για πολλούς ζωγράφους μέσο, μετατράπηκε σε μέσο βοηθητικό, καθώς έγινε πηγή πληροφοριών και μέσο αποκάλυψης. Αυτό πήρε κάποια έ-

κταση, όπως φαίνεται από τα ονόματα κορυφαίων ζωγράφων που τη χρησιμοποίησαν στο έργο τους (Ingres, Cezanne, Degas, Monet, Manet κ.ά.).

Άλλωστε, είναι γνωστό ότι αρκετοί ζωγράφοι, ήδη από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, χρησιμοποίησαν ημιμηχανικά μέσα, που λειτουργικά βρίσκονταν αρκετά κοντά στη φωτογραφική κάμερα (camera obscura), στην προσπάθειά τους για μια πιο πειστική ρεαλιστική αναπαράσταση (Καναλέτο, Βερμέερ κ.ά.). Αλλά και πολλοί μοντέρνοι καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν τη φωτογραφία για διάφορους λόγους είτε για να αυξήσουν τον ιλλουζιονισμό είτε για να ανατρέψουν και να αναδιατάξουν την εικόνα του πραγματικού, παρουσιάζοντας μια διαφορετική ή αθέατη πλευρά του. Στα πλαίσια αυτά το φωτομοντάζ (φωτογραφικό κολλάζ) γίνεται ένα εκφραστικό μέσο κοινωνικής ή πολιτικής κριτικής του καλλιτέχνη<sup>1</sup>.

Τέλος, σε καθαρά τεχνικό επίπεδο, μια από τις μεγαλύτερες προσφορές της φωτογραφίας προς τις εικαστικές τέχνες, είναι η συμβολή της στην πιστή αναπαραγωγή των έργων τέχνης, πράγμα που έδωσε μεγάλη ώθηση στη διάδοσή τους. Εξάλλου, σ' αυτή τη νέα δυνατότητα στηρίχθηκε και η εικόνα του εικονογραφημένου βιβλίου, όπως εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε στις μέρες μας.

Ενδιαφέρουσες εν προκειμένω είναι μερικές απόψεις του Roland Barthes, ο οποίος αναφέρεται στις σχέσεις της φωτογραφίας, της ζωγραφικής και της γλώσσας, ως εκφραστικών κωδίκων, με το πραγματικό. Συγκεκριμένα ο Barthes υποστηρίζει ότι η φωτογραφία προτείνει ένα μήνυμα χωρίς κώδικα, ενώ η ζωγραφική μεταβάλλεται σε υπερκωδικοποιημένη γραφή, που δεν παραπέμπει σε τελευταία ανάλυση παρά μόνο στον εαυτό της. Ακραία συνέπεια αυτής της εξέλιξης, σύμφωνα με τον Barthes, υπήρξε η αφηρημένη τέχνη. Η ουσία της φωτογραφίας είναι να επικυρώνει εκείνο που παριστάνει. Αντίθετα, τη βεβαιότητα της αυθεντικότητας κανένα γραφτό δεν μπορεί να τη δώσει.

Η γλώσσα, τονίζει, δεν μπορεί ν' αποδείξει την αυθεντικότητά της και αυτό είναι μια από τις αδυναμίες της, καθώς από τη φύση της είναι πλασματική. Για να κάνουμε τη γλώσσα μη πλασματική, μας χρειάζεται να επιστρατεύσουμε ένα μεγάλο σύστημα μέτρων, όπως η λογική ή, ελλείψει αυτής, ο όρκος.

Αντίθετα, η φωτογραφία είναι αδιάφορη σε κάθε λογής διαμεσολάβηση. Δεν εφευρίσκει, αλλά είναι το ίδιο το τεκμήριο της αυθεντικότητας. Μπορεί να πει ψέματα για το νόημα του πράγματος που παρουσιάζει, ποτέ όμως για την ύπαρξή του. Η δύναμή της είναι ανώτερη από κάθε τι που μπορεί να συλλάβει το ανθρώπινο πνεύμα, με στόχο να μας κάνει βέβαιους για την πραγματικότητα. Υπ' αυτή την έννοια, η αναγωγή στην πραγματικότητα είναι η ίδια η ουσία και το νόημα της φωτογραφίας. Επομένως, η φωτογραφία δεν είναι ούτε τέχνη ούτε επικοινωνία, αλλά προπάντων η ίδια η αναφορά στην πραγματικότητα, που συνιστά την ιδρυτική της πράξη.

Αντίθετα με τη φωτογραφία, η ζωγραφική μπορεί να παρουσιάζει μια πραγματικότητα που δεν υπήρξε ποτέ. Αντίστοιχα, και το σύστημα της γλώσσας συνδυάζει σημεία που έχουν τις αναφορές τους στην πραγματικότητα, οι οποίες όμως τις περισσότερες φορές είναι απλώς χίμαιρες.

Οι φωτογραφικές εικόνες παρουσιάζονται πλήρεις και ακέραιες και κινούνται σ' ένα αντίθετο πόλο με τις εικόνες που μπορεί να σχηματίσει κάποιος από το διάβασμα ενός μυθιστορήματος. Όπως υποστηρίζει ο Sartre, αναφερόμενος σε απόψεις συγγραφέων, το μυθιστόρημα το συνοδεύει κατά την ανάγνωση του η φτώχεια των εικόνων. Στο ολιγο-εικονικό της ανάγνωσης απαντά το παν-εικονικό της φωτογραφίας, στην οποία η εικόνα είναι κατάμεστη, πλήρης και ακέραιη, καθώς δεν μπορούμε να προσθέσουμε τίποτε σ' αυτήν.

---

<sup>1</sup> Οι ντανταϊστές του Βερολίνου π.χ. χρησιμοποίησαν κατ' εξοχήν τη φωτογραφία μ' αυτό τον τρόπο, με πρώτη ύλη κυρίως κομμάτια από φωτογραφίες και εφημερίδες και με προθέσεις κριτικές για τις αξίες της μεσαίας τάξης και του καπιταλιστικού συστήματος. Περίφημα είναι τα αντιναζιστικά φωτομοντάζ του Τζον Χάρφελτ, φίλου του Μπέρτολντ Μπρεχτ. Ο νεότερος γερμανός φωτογράφος Γκέρχαρντ Ρίχτερ κάνει ανάλογη χρήση της φωτογραφίας στη σειρά έργων του με τίτλο «18 Οκτωβρίου 1977», για να τιμήσει τη μνήμη των ηγετικών στελεχών της RAF (γνωστής τρομοκρατικής οργάνωσης στη Γερμανία), που αυτή την ημερομηνία βρέθηκαν απαγχονισμένα στα κελιά τους, τα λευκά κελιά όπως επονομάστηκαν) (βλ. X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 21-24 και 145-148 και Α. Χαραλαμπίδης, 1995, 119-145, τ. 2 και 132-133 τ. 3).

Ο Barthes βρίσκει ότι η φωτογραφία ακινητοποιεί το χρόνο με τρόπο υπερβολικό και τερατώδη, ενώ ο κινηματογράφος είναι «κανονικός» όπως η ζωή. Το ότι η φωτογραφία είναι «μοντέρνα», ανακατεμένη με την πιο καυτή καθημερινότητά μας, δεν την εμποδίζει να έχει μια παράξενη ακινησία, κάτι σαν ένα αινιγματικό στίγμα ανεπικαιρότητας. Γι' αυτό ο χρόνος στη φωτογραφία είναι μάλλον αόριστος. Υπ' αυτή την έννοια η φωτογραφία είναι μια αντανάμνηση, καθώς γεμίζει δια της βίας την όραση και τίποτε σ' αυτήν δεν μπορεί ν' αλλάξεις ούτε και ν' αρνηθείς.

Στη φωτογραφία – τουλάχιστο στο επίπεδο του κυριολεκτικού μηνύματος- η σχέση των σημαινόντων και των σημαινομένων δεν είναι σχέση μετατροπής αλλά εγγραφής. Η απουσία κώδικα ενισχύει προφανώς το μύθο της φωτογραφικής «φυσικότητας» (ο μηχανικός τρόπος καταγραφής συνιστά εχέγγυο αντικειμενικότητας). Οι παρεμβάσεις του φωτογράφου κατά τη λήψη και την επεξεργασία της φωτογραφίας (καδράρισμα, απόσταση, βάθος πεδίου, φως, φλου, οπτική γωνία, τεχνικές εκτύπωσης κλπ.), ανήκουν πράγματι στο χώρο της συμπαράδωξης. Όλα ξεκινούν από μια εκκίνηση, έστω και ουτοπική, δηλαδή από μια φωτογραφία ακατέργαστη, μετωπική και άμωμη, πάνω στην οποία ο άνθρωπος θα τοποθετήσει, με το βοήθεια ορισμένων τεχνικών, σημεία προερχόμενα από τον πολιτισμικό κώδικα. Σύμφωνα με τον Barthes, η αντιπαράθεση του πολιτισμικού κώδικα και του φυσικού μη – κώδικα που εκπροσωπεί η φωτογραφία, είναι η μόνη που μπορεί να ερμηνεύσει τον ιδιότυπο χαρακτήρα της και η μόνη που μπορεί να επιτρέψει να επισημανθεί το μέγεθος της ανθρωπολογικής επαναστάσεως που αυτή αντιπροσωπεύει στην ιστορία του ανθρώπου, καθώς, αν και δεν είναι ο πιο πρόσφατος και βελτιωμένος όρος της μεγάλης οικογένειας των εικόνων, εντούτοις αντιστοιχεί σε μια βασική μετατροπή της οργάνωσης της πληροφορίας, μέσω ενός μηνύματος χωρίς κώδικα, για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Στη φωτογραφία, εκτός από την απόδοση της λεπτομέρειας, ένα άλλο μοναδικό στοιχείο της είναι ο χρόνος. Η φωτογραφία είναι η σπαρακτική έκφραση του νοήματος της φράσης «αυτό υπήρξε» και ιδού η καθαρή παράστασή του. Μέσα από τη φωτογραφία μπορεί κάποιος να διακρίνει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, όλα τούτα με τη μορφή της «πραγματικότητας», όπως δεν μπορεί να γίνει μέσα από την επεξεργασία του κειμένου, φανταστικού ή ποιητικού, καθώς το κείμενο δεν είναι ποτέ αξιόπιστο στη βάση του.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η φωτογραφία έχει κάποια σχέση με την Ανάσταση και γι' αυτό ο Barthes την αντιπαραβάλλει με την «αχειροποίηση» εικόνα του Χριστού πάνω στην Αγία Σινδόνη. Καμιά ρεαλιστική ζωγραφική, τονίζει, δεν μπορεί να δώσει το γεγονός, όπως το παρουσιάζει η φωτογραφία, καθώς συνιστά ένα συνδυασμό παρελθόντος και πραγματικότητας. Η χρονολογία είναι μέρος της φωτογραφίας, επειδή σε κάνει να στοχάζεσαι τη ζωή και το θάνατο. Περισσότερο απ' όλες τις άλλες τέχνες, η φωτογραφία παρουσιάζει από το ένα μέρος μια άμεση συμμετοχή στη ρέουσα πραγματικότητα (συμμετοχή στα συγκαρινά γεγονότα) και ταυτόχρονα διαθέτει μια διαχρονική βάση και ένα μεταφυσικό χαρακτήρα, καθώς γεννά ερωτήματα για τον άνθρωπο, τον ουρανό, τη ζωή, το χρόνο, τα άστρα κλπ.

Στη φωτογραφία η παρουσία του πράγματος δεν είναι ποτέ μεταφορική. Η ακινησία της βρίσκεται στη διάστροφη σύγχυση δυο εννοιών: του πραγματικού, και του ζωντανού: η φωτογραφία, επιμαρτυρώντας ότι το αντικείμενο ήταν πραγματικό, μας υποβάλλει την πεποίθηση ότι ήταν ζωντανό. Απωθώντας όμως τούτο το ζωντανό προς το παρελθόν, διαμέσου της εντύπωσης που σχηματίζουμε ότι υπήρξε κάποτε, μας υποβάλλει την ιδέα ότι είναι κιόλας νεκρό.

Για τον Barthes το χρώμα στη φωτογραφία είναι ένα επίχρισμα, που αποτίθεται κατοπινά πάνω στην αρχική αλήθεια του ασπρόμαυρου, δηλαδή είναι ένα πρόσθετο, ένα φτιασίδι, όπως αυτά που βάφουν τα πτώματα. Θέλω να έχω τη βεβαιότητα ότι το φωτογραφημένο σώμα μ' αγγίζει με τις δικές του ακτίνες και όχι μ' ένα επιπρόσθετο φως, που του προσδίδει το χρώμα, θα σχολιάσει χαρακτηριστικά.

Τέλος, συνοψίζοντας την ευρεία έννοια που δίνει στις σχέσεις της φωτογραφίας με το πραγματικό και τη φύση της βιωμένης εμπειρίας, δηλώνει ότι η φωτογραφία είναι περισσότερο μαγεία παρά τέχνη, που χρωστάει στη δυνατότητα διαπίστωσης της αυθεντικότητάς της στην ικανότητα της αναπαράστασης που διαθέτει. Αυτό αφορά όχι μόνο στο αντικείμενο, αλ-

λά και στο χρόνο. Όταν μια φωτογραφία κιτρινίζει, ξεθωριάζει, σβήνει και πρόκειται να πεταχτεί στα σκουπίδια, χάνεται μαζί της το συναίσθημα που εκπέμπει, η ζωή που έχει καταγράψει και προπάντων η αγάπη. Καθώς βλέπω τη φωτογραφία των γονιών μου, η φωτογραφία μου στέλλει το μήνυμα: Όταν πάψω να υπάρχω εγώ, κανένας δεν μπορεί πια να καταθέσει για την αγάπη που είχαν μεταξύ τους. Η αγάπη είναι τότε ένας θησαυρός που πρόκειται να χαθεί για πάντα (βλ. R. Barthes, 1983, 110-143 και 188, 51-53).

Μερικές σύντομες γενικότερες παρατηρήσεις για τις δυνατότητες της φωτογραφίας, ως εκφραστικού μέσου, μας προϋδεάζουν για το εύρος των δυνατοτήτων της και στη χρήση της στον τομέα της εικονογράφησης.

Όπως υπογραμμίζει ο Ζαν Κλαιρ, η φωτογραφία εισήγαγε στο χώρο της τέχνης τις έννοιες του «τελειωμένου» και «ολοκληρωμένου», με όλη τη σημασιολογική πολυσημία τους. Μπροστά στην «τελειότητα» της φωτογραφίας παραγκωνίστηκε η τελειότητα του χεριού. Ίσως η φωτογραφία επιδιώκει να μεγαλώσει τη διάσταση της σχέσης μας με τα πράγματα, ενώ, αντίστροφα, το σχέδιο να την μειώσει. Αυτή είναι η διάσταση που εισήγαγε η αφαίρεση στην τέχνη (βλ. Ζ. Κλαιρ, 1993, 129-130).

Όπως παρατηρεί ο U. Eco, οι φωτογραφίες, ατομικές όσον αφορά την παραγωγή τους και γενικές όσον αφορά τη σημειωτική τους λειτουργία, αναφέρονται σε κάποιον ή σε κάτι συγκεκριμένο, όταν συνοδεύονται από λέξεις που κατευθύνουν στην ερμηνεία τους. Πολύ συχνά, όχι μόνο δεν αναπαράγουν πιστά την πραγματικότητα, αλλά και την παραποιούν με τα ψέματα που λένε. Γι' αυτό απαιτείται μια κριτική και όχι μαγική προσέγγισή τους. (βλ. U. Eco, 1992, 57-58).

Πράγματι, μερικές φωτογραφίες που κατακλύζουν τα εικονογραφημένα έντυπα και τα ΜΜΕ, παραποιούν ηθελημένα την πραγματικότητα συχνά για λόγους προπαγανδιστικούς. Μάλιστα όχι απλώς την παραποιούν, αλλά στην κυριολεξία κατασκευάζουν μια πλαστή επίφαση πραγματικότητας<sup>1</sup>.

Μια διαφορετική αντίληψη προς τη ρεαλιστική θέλει τη φωτογραφική έκφραση όχι καθαρό μέσο αναπαραγωγής της πραγματικότητας, αλλά ένα δημιουργικό μέσο παραγωγής μιας νέας πραγματικότητας. Ένα τέτοιο παράδειγμα από το χώρο του ρεαλισμού αποτελεί η σουρεαλιστική φωτογραφία.

Το σουρεαλιστικό κίνημα αναπτύχθηκε δυναμικά στο χώρο της φωτογραφίας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το πρόβλημα που έθεσε συνολικά ο σουρεαλισμός στο χώρο της τέχνης μπορεί να συνοψιστεί στη θέση του Μόχολυ-Νάγκυ ότι «η παραγωγική δημιουργικότητα είναι αυτή που παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο στην ανθρώπινη εξέλιξη και γι' αυτό θα πρέπει εκείνα τα μέσα που μέχρι τότε εθεωρούντο αναπαραγωγικά να στραφούν σε παραγωγικούς στόχους». Συνεπώς, και η φωτογραφία ως τέχνη θα έπρεπε να πάψει να αναπαράγει απλά την οπτική πραγματικότητα με συμβατικούς τρόπους και να προχωρήσει σε δημιουργική αναδημιουργία της, δηλαδή από αναπαραγωγική να γίνει παραγωγική τέχνη μιας νέας πραγματικότητας.

Στο σουρεαλιστικό μανιφέστο του Αντρέ Μπρετόν αναφέρεται ότι το κίνημα αυτό αναζητά μια υπερπραγματικότητα, μια πραγματικότητα δηλαδή που να διαπερνά τα φαινόμενα, αγγίζοντας το όνειρο. Το πραγματικό και το υπερπραγματικό συνδέονται σ' ένα είδος «απόλυτης πραγματικότητας». Η υπερπραγματικότητα αυτή «αποβαίνει ένα σημείο όπου συναντώνται όλα τα αντιτιθέμενα, αλλά και όπου όλες οι αντιθέσεις τους εξαλείφονται». Όλα φαίνεται να δείχνουν ότι «υπάρχει κάποιο σημείο στο πνεύμα όπου η ζωή και ο θάνατος, το πραγματικό και το φανταστικό, το παρελθόν και το μέλλον, το μεταδόσιμο και τα μη μεταδόσιμο, το ανώτερο και το κατώτερο παύουν να φαίνονται αντιφατικά» (βλ. Α. Μπρετόν, 1981 και Μ. Nadeau, 1978).

---

<sup>1</sup> Είναι π.χ. ακόμη νοπές οι μνήμες από τον Πόλεμο του Κόλπου (1991), όπου οι εικόνες των κορμοράνων, θυμάτων μιας δήθεν απερίγραπτης οικολογικής καταστροφής ή η θηριωδία κατά των νεογνών από την πλευρά του ιρακινού καθεστώτος, αποδείχθηκαν φτηνά προπαγανδιστικά τεχνάσματα των ΗΠΑ, με στόχο τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης.



Σύμφωνα μ' αυτές τις αρχές του σουρεαλισμού, η σουρεαλιστική φωτογραφία συνενώνει ταυτόχρονα σ' ένα συνδυασμό το «εδώ» και το «αλλού», το «τώρα» και το «άλλοτε» ή, όπως αλλιώς το διατύπωσε ο Barthes, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, τη ζωή και το θάνατο.

Ο σουρεαλισμός, επηρεασμένος και από την ψυχαναλυτική θεωρία, στρέφεται προς τον εσωτερικό κόσμο. Έτσι, η σουρεαλιστική φωτογραφία και ζωγραφική, από ανοιχτό παράθυρο προς τον κόσμο, που ήταν μέχρι τότε, γίνεται ένα ανοιχτό παράθυρο προς τον εσωτερικό μας κόσμο. Μέσα απ' αυτό βρίσκουν την έκφρασή τους οι εσωτερικές δυνάμεις, η προσωπική άποψη, το μη συνειδητό, οι ορμές, ο κόσμος πέραν του ορατού, δηλαδή η υπερπραγματικότητα, που ανοίγει απεριόριστες δυνατότητες έκφρασης και δημιουργίας. Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του Μπρετόν, ο κόσμος είναι αυτό που δεν βλέπω με τα μάτια. Χρέος μου είναι η παραγωγή μιας νέας ποιητικής εικόνας, η οποία να κλείνει μέσα της τη δυναμική της απελευθέρωσης από κάθε μορφή καταπίεσης. Αυτό οδήγησε στην αυτόματη γραφή και στο σχέδιο, θεωρώντας όμως την πρώτη απείρως πλουσιότερη σε οπτικό μήνυμα από το δεύτερο.

Με αντίστοιχο τρόπο, σημειώνεται επίσης μετασχηματισμός της πραγματικότητας στο χώρο της φωτογραφίας. «Από τη χημεία του λόγου περνάμε στη χημεία της εικόνας, με κυριολεκτική και μεταφορική έννοια». Με την εμφάνιση της σουρεαλιστικής φωτογραφίας δεν μπορούμε να μιλάμε πια για οποιαδήποτε μορφή μιμητικής τέχνης, ούτε για «αθωότητα» της φωτογραφικής εικόνας. Αυτά, όπως διατείνονται ορισμένοι υποστηρικτές της σουρεαλιστικής φωτογραφικής έκφρασης, είναι εκείνα τα στοιχεία που προκάλεσαν τη μεγαλύτερη επανάσταση στην ιστορία της τέχνης (βλ. Δ. Τσατσούλης, ό.π., 104-105).

Ανεξάρτητα από τη θέση που μπορεί να πάρει κάποιος σ' αυτά τα θέματα, αναμφίβολα η φωτογραφία διαθέτει μια ξεχωριστή δυνατότητα ως εικαστική γλώσσα, να καταγράφει και να εκφράζει την πραγματικότητα που υπάρχει γύρω μας. Η φωτογραφία που καταγράφει γεγονότα της τρέχουσας επικαιρότητας είναι μια εικόνα με πολλές σημάνσεις: Παρουσιάζει τα γεγονότα και αποτελεί από μόνη της, μέσα σε κάποια πλαίσια, είδηση και πηγή πληροφορίας, μεταφέροντας ταυτόχρονα τα συναισθήματα των ανθρώπων και τα συναισθήματα του φωτογράφου, τα οποία περνούν μοιραία στο υποσυνείδητο του θεατή.

Γενικά, η φωτογραφία, όπως και η εικόνα της ζωγραφικής, ανήκουν σ' ένα σύστημα περισσότερο πολυσημικό απ' ό,τι ο καθημερινός λόγος. Έτσι μπορούν να εκπέμπουν τα μηνυματά τους με τρόπο που η γλώσσα δεν είναι σε θέση να το κάνει. Για παράδειγμα, όταν μια φωτογραφική εικόνα δείχνει τα μάτια ενός παιδιού, που βρίσκεται μέσα σε μια πολεμική σύγκρουση, μπορεί να εκφράζει με μοναδικό τρόπο τη συναισθηματική ατμόσφαιρα και την ανθρώπινη διάσταση, αποκαλύπτοντας τον παραλογισμό του πολέμου. Αυτό μπορεί να διεγείρει συνειδήσεις, ν' αλλάζει στάσεις και διαθέσεις της κοινής γνώμης και γενικότερα να δίνει μια άλλη διάσταση και προέκταση στα γεγονότα<sup>1</sup>.

Αναμφισβήτητα, ένα ιδιαίτερα σημαντικό κεφάλαιο στη φωτογραφική έκφραση υπήρξε πάντα η σχέση της με τη ρέουσα πραγματικότητα. Το πρόβλημα βρισκόταν στην ίδια τη φύση αυτού του μέσου, που «πάγωνε» την κίνηση, ακινητοποιώντας μια στιγμή στο χρόνο. Αρχικά οι φωτογραφικές μηχανές δεν επέτρεπαν τη μετακίνησή τους και τη γρήγορη λήψη φωτογραφιών. Η φωτοευαίσθητη επιφάνεια έπρεπε να εκτεθεί επί αρκετό χρονικό διάστημα στο φως και γι' αυτό το μοντέλο ακινητοποιείτο στη θέση του με ένα ειδικό σύστημα. Με την πρόοδο της σχετικής τεχνολογίας κατασκευάζονται νέες φωτογραφικές μηχανές, που ξεπερνούν τα μειονεκτήματα των πρώτων. Ο φωτογράφος τώρα ήταν σε θέση να παρακολουθεί πιο άμεσα

---

<sup>1</sup>Λέγεται ότι τρεις φωτογραφίες άλλαξαν δραματικά τις διαθέσεις της παγκόσμιας κοινής γνώμης για τον πόλεμο του Βιετνάμ: Η φωτογραφία ενός κοριτσιού με καμένο σώμα από βόμβες ναβάλμ που τρέχει έντρομο, η σκηνή της εκτέλεσης ενός βορειοβιετναμέζου και η σκηνή της καταστροφής και της δολοφονίας των χωρικών στο Μι-Λάι. Αυτές οι φωτογραφίες, σύμφωνα με πολλούς αναλυτές, είχαν ως άμεσο αποτέλεσμα να διαμορφωθεί περαιτέρω στο αμερικανικό αλλά και το ευρωπαϊκό κοινό έντονο αντιπολεμικό κλίμα, που οδήγησε τελικά στον τερματισμό του πολέμου του Βιετνάμ. Κάτι ανάλογο έγινε πιο πρόσφατα στις πολεμικές συγκρούσεις των ΗΠΑ με το Ιράκ (1991, 2003-2004), όπου η δύναμη της εικόνας ανέλαβε το μεγαλύτερο μέρος της προπαγανδιστικής εκστρατείας των Αμερικανών στο θέατρο αυτών των διαδοχικών συγκρούσεων, που έγιναν για τα γενικότερα συμφέροντά τους.

και πιο ελεύθερα και να καταγράφει την κινητικότητα του περιβάλλοντός του, που υπήρξε πολύ πιο έντονη με τη βιομηχανική επανάσταση.

Κινήματα του μοντερνισμού, όπως ο σουρεαλισμός και ο ντανταϊσμός, έδωσαν νέα ώθηση στην ελευθερία της φωτογραφικής έκφρασης. Η κίνηση από μερικούς φωτογράφους αποτυπώνεται σε μια αργή διαδοχική λήψη, στην οποία καταγράφεται η χρονική αλληλουχία της. Ένα αντίστοιχο φαινόμενο παρατηρείται και στη ζωγραφική (Μ. Ντυσάν, «Γυμνό που κατεβαίνει τη σκάλα», 1912) (βλ. και Χ. Χόνορ-Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 21-27 και 136-149).

Με το πέρασμα στη σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία παρέχονται ακόμη μεγαλύτερες δυνατότητες στη φωτογραφία να παρακολουθεί την κινούμενη και εξελισσόμενη πραγματικότητα, να την καταγράφει και να την εκφράζει. Όμως, παρά το γεγονός ότι μπορεί να παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα στην εκπλήρωση αυτού του στόχου, χρησιμοποιώντας πολλές από τις συμβάσεις της κίνησης όπως τις έχουμε αναλύσει, η φωτογραφία δεν παύει όμως τελικά να εξακολουθεί ν' αποτελεί μια «παγωμένη κίνηση» της ρέουσας πραγματικότητας, που είναι συσπειρωμένη σε μια δισδιάστατη εικόνα. Για το λόγο αυτό, ως ανάπτυγμα και προέκταση της φωτογραφίας, επινοήθηκε η κινηματογραφική μηχανή, η οποία πολλαπλασίασε τις φωτογραφικές καταγραφές της πραγματικότητας μέσα από διαδοχικές εικόνες, αναπαράγοντας τη ροή της και ανατρέποντας την ιδέα πως οι εικόνες ήταν άχρονες. Με άλλα λόγια, η κινηματογραφική μηχανή έδειξε πως η έννοια του χρόνου μπορεί, μέσω μιας ρέουσας εικόνας, να γίνει αισθητή, διατηρώντας συνάφεια με την εμπειρία της πραγματικότητας στην οποία παραπέμπει άμεσα.

Παράλληλα, η οπτική γωνία που εισάγει η κινηματογραφική μηχανή αλλάζει την έννοια της κίνησης. Έχουμε αναφερθεί αναλυτικά στο γεγονός ότι στην ευρωπαϊκή ζωγραφική επικράτησε μετά το 15<sup>ο</sup> αιώνα η κεντρική προοπτική, που πρόβαλλε στο θεατή την ιδέα ότι το σημείο όρασης είναι το μοναδικό κέντρο του κόσμου. Τώρα η φωτογραφική και περισσότερο η κινηματογραφική μηχανή απέδειξαν πως δεν υπάρχει αυτό το κέντρο. Ιδιαίτερα η εφεύρεση της κινηματογραφικής μηχανής, ως προέκταση της φωτογραφικής, άλλαξε ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο μέχρι τότε έβλεπαν οι άνθρωποι τον κόσμο και τα γεγονότα. Κύριο μέσο γι' αυτό υπήρξε η κίνηση, μέσω της απεριόριστης αλλαγής της οπτικής γωνίας<sup>1</sup>.

Η εξαιρετικά εκλεπτυσμένη και ρεαλιστική τεχνική του κινηματογράφου, θα παρατηρήσει ο Arnheim, εφάρμοσε κάποια εντυπωσιακά εφέ της στοιχειώδους αναπαράστασης. Με την αποσύνθεση του οπτικού κόσμου σε μια αλληλουχία μερικών απόψεων, κατέστησε αυτά τα επιμέρους στοιχεία της οπτικής δήλωσης ισομεγέθη στο κινηματογραφικό φιλμ. Η κοντινή λήψη των αντικειμένων αλλάζει δραματικά τις αναλογίες τους και τις νοηματοδοτήσεις τους στην αφήγηση του θέματος (μια πεταλούδα π.χ. από κοντινή λήψη φαίνεται μεγάλη όσο και ο άνθρωπος). Μια άλλη αλλαγή επέρχεται με την μετατόπιση της θέσης της κάμερας (αλλαγή της οπτικής γωνίας ως προς το θέμα). Ο θεατής μέσα απ' αυτό μπορεί να βιώσει όλες τις αλλαγές των σημείων παρατήρησης, με ταυτόχρονη ανατροπή της ρεαλιστικής εικόνας του κόσμου, με πλήθος από δυσαναλογίες και παραμορφώσεις, που υιοθέτησε στην εκφραστική του γλώσσα ο μοντερνισμός (βλ. R. Arnheim, 1999, 226).

Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, ίσως κανείς να κατέληγε στο συμπέρασμα ότι μετά τον κινηματογράφο η φωτογραφία δεν θα είχε πια λόγο ύπαρξης. Όμως, η πραγματικότητα διαψεύδει αυτή την υπόθεση, καθώς η φωτογραφία, παρά τη φαινομενική στατικότητα και αποσπασματικότητά της, εξακολουθεί να διαθέτει ορισμένα πλεονεκτήματα και σημεία υπεροχής

---

<sup>1</sup> Ο σοβιετικός σκηνοθέτης του κινηματογράφου Driга Vertov (1932) θα σχολιάσει για λογαριασμό της κινηματογραφικής μηχανής, μιλώντας σε πρώτο πρόσωπο: «Είμαι ένα μάτι. Ένα μηχανικό μάτι. Εγώ, η μηχανή, σου δείχνω ένα κόσμο με τον τρόπο που μόνο εγώ μπορώ να δω. Απελευθερώνομαι για σήμερα και για πάντα από την ανθρώπινη ακινησία. Βρίσκομαι σε συνεχή κίνηση. Πλησιάζω και απομακρύνομαι από τα αντικείμενα. Έρπω κάτω από αυτά! Κινούμαι παράλληλα με το ρύγχος ενός αλόγου που τρέχει. Πέφτω και ανυψώνομαι με την πτώση και την ανύψωση των σωμάτων. Είμαι εγώ, η μηχανή, που ελίσσομαι στις χαοτικές κινήσεις, καταγράφοντας τη μια κίνηση μετά την άλλη στους πλέον σύνθετους συνδυασμούς. Απαλλαγμένη από τα όρια του χρόνου και του χώρου, συντάσσω το καθένα και όλα τα σημεία του σύμπαντος, όπου τα θέλω να είναι. Ο τρόπος μου οδηγεί προς τη δημιουργία μιας νέας αντίληψης του κόσμου. Έτσι εξηγώ με νέο τρόπο τον άγνωστο σε σένα κόσμο» (βλ. J. Berget κ.ά., ό.π., 17-18).

έναντι της κινηματογραφικής γλώσσας, ακόμη και της ζωγραφικής, ιδίως στον τομέα της ρεαλιστικής αναπαράστασης.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα αυτά είναι τα εξής: Ενώ η κινηματογραφική εικόνα καταγράφει γενικά χωρίς να επιλέγει ή να συμπυκνώνει το μήνυμά της, η φωτογραφική εικόνα, αντίθετα, κινείται ακριβώς προς αυτό το στόχο. Ο φωτογράφος επιλέγει προσεκτικά τη χρονική στιγμή, τη γωνία λήψης, την ατμόσφαιρα και το φωτισμό, τα πρόσωπα και την κίνηση. Στη φωτογραφική εικόνα υποβόσκει μια κίνηση στο διηγετικές, υπάρχει συμπύκνωση, καθώς όλα μπορούν να ενώνονται μέσα στην κορύφωση και την ασυνέχεια του χρόνου.

Ένα δεύτερο πλεονέκτημα της φωτογραφικής εικόνας σχετίζεται με το ρυθμό, την προσεκτική παρατήρηση, τη συναισθηματική εμπλοκή, την κριτική αντιμετώπιση των γεγονότων κ.ά. Σε μια εποχή φαινομενικής επικυριαρχίας της κινηματογραφικής – τηλεοπτικής εικόνας, που τρέχει με καταγιστικούς ρυθμούς, η φωτογραφική εικόνα, εκπέμπει το μήνυμα ότι θα πρέπει να χαμηλώσουμε τους ρυθμούς μας, να εντείνουμε την προσοχή μας, να δώσουμε περισσότερο χρόνο στα συναισθήματά μας, να κάνουμε τις επιλογές μας πιο προσεκτικά, ώστε, πίσω από την εικονική πραγματικότητα, που τόσο μπορεί να μας παραπλανήσει με τους ασταμάτητους ρυθμούς της, να μπορέσουμε να βρούμε το εσωτερικό, το ουσιαστικό και το αληθινό πρόσωπο του κόσμου μας.

Πρέπει, παρ' όλα αυτά, να τονίσουμε ότι η φωτογραφική εικόνα δεν είναι αυτό που πιστεύουν πολλοί: Ένα πειστήριο, μια ασφαλής και απόλυτα αξιόπιστη μαρτυρία για τα γεγονότα. Και αυτό γιατί είναι εξαρτημένη από πολλούς παράγοντες, χωρίς ν' αναφερόμαστε στο φωτομοντάζ, όπως η οπτική γωνία λήψης, ο φωτισμός, η απόσταση, το είδος του φακού που χρησιμοποιείται, η χημική επεξεργασία κατά την εμφάνιση και την εκτύπωση, η συναισθηματική φόρτιση του φωτογράφου, καθώς και οι προσωπικές του αντιλήψεις, η συμμετοχή του τυχαίου κ.ά.

Όπως και σε κάθε περίπτωση έκφρασης, η φωτογραφική εικόνα μας καλεί σε ανθρώπινους ρυθμούς να σκεφτούμε και να αισθανθούμε ξανά και ξανά. Μερικά είδη της μάλιστα συνιστούν πάνω απ' όλα πολύτιμες ιστορικές και ανθρώπινες μαρτυρίες. Έχει ειπωθεί π.χ. για το Γάλλο φωτογράφο Ατζέ (W. Benjamin) ότι φωτογράφιζε ερημωμένους δρόμους του Παρισιού ως σκηνές εγκλήματος. Η σκηνή του εγκλήματος είναι ερημωμένη επίσης: Φωτογραφίζεται για τη θεμελίωση αποδείξεων. Με τον Ατζέ οι φωτογραφίες γίνονται κανονικές αποδείξεις ιστορικών περιστασιών και αποκτούν κρυφή πολιτική σημασία (βλ. S. Sontag, ό.π., 172).

Η εθνογραφική φωτογραφία συνοδεύει συνήθως ανθρωπολογικές μελέτες, εικονογραφώντας τις. Παράλληλα, μπορεί ν' αποτελέσει ένα πολύτιμο είδος καταγραφής και έρευνας, όταν ακολουθεί τις επιστημονικές απαιτήσεις της εθνογραφικής τεκμηρίωσης, αναδομώντας την πραγματικότητα. Ο κίνδυνος στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ο φωτογραφικός ρεαλισμός της εικόνας – ντοκουμέντου να κατασκευάζεται μέσω μιας μυθοπλασίας, μ' ένα στυλ «ντοκουμενταριστικού ρεαλισμού» (βλ. Δ. Τσατσούλης, 1991, 64).

Σε αρκετές περιπτώσεις η φωτογραφική εικόνα ωραιοποιεί την τραγική πολλές φορές πραγματικότητα. Ο Walter Benjamin είχε επισημάνει σχετικά από το 1934 ότι η φωτογραφία σχεδόν στο σύνολό της είχε γίνει «όλο και πιο λεπταίσθητη, όλο και πιο μοντέρνα, με αποτέλεσμα να είναι πια ανίκανη να αποδώσει ένα φτωχικό διαμέρισμα ή ένα σωρό σκουπιδιών, χωρίς να τα μεταμορφώνει», αφού «καταφέρνει να μετατρέψει ακόμη και την έσχατη ένδεια σε αντικείμενο απόλαυσης, μέσω της απόδοσής της μ' ένα κομψό, τεχνικά άψογο τρόπο» (βλ. X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 147, τ.4).

Παρά τις αιτιάσεις αυτές, η φωτογραφία είναι ένα από τα κυρίαρχα μέσα που διαθέτει ο κόσμος μας σήμερα για έκφραση και επικοινωνία και βρίσκει γι' αυτό μια πλατιά εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης. Το μέλλον φαίνεται να ενδυναμώνει αυτό το ρόλο μέσα από την εφαρμογή της νέας τεχνολογίας σε σχέση με τη φωτογραφική έκφραση. Διαβλέποντας τις εποχές που έρχονται ο Benjamin θα σχολιάσει: «Ο αναλφάβητος του μέλλοντος δεν θα είναι αυτός που δεν ξέρει από γραφή, αλλά αυτός που δεν ξέρει από φωτογραφία» (βλ. W. Benjamin, ό.π., 66).

Τα ίδια δήλωνε και ο Moholy-Nagy, ενώ ο Johannes Molzahn τόνιζε: «Η φωτογραφική εικόνα θα είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα ενάντια στο διανοουμενισμό και στη

μηχανοποίηση του πνεύματος. Ξέχνα το διάβασμα! Κοίταζε! Αυτό θα είναι στο παρόν και στο μέλλον το έμβλημα της εκπαίδευσης (βλ. Ρ. Κράους, 1991, 31).

Νεότεροι αναλυτές (Ivan Frones, Troud Waage) ακολουθώντας το ίδιο πνεύμα προβλέπουν ότι στο άμεσο μέλλον ενδέχεται να υπάρξει ένας νέος τύπος κοινωνικών διαχωρισμών: στη μια κοινωνική κατηγορία θα ανήκουν τα παιδιά που έχουν αποκτήσει την ικανότητα να μαθαίνουν τόσο από την αναλυτική γλώσσα των κειμένων όσο και από την «πυκνή» γλώσσα των κάθε είδους εικόνων. Στην άλλη κατηγορία θα ανήκουν τα παιδιά που δεν απέκτησαν αυτή την ικανότητα ούτε και κατάφεραν ποτέ να μάθουν ν' απολαμβάνουν τον κόσμο των βιβλίων. Η μια γλώσσα, εννοείται, μπορεί να συμπληρώνει και να εμπλουτίζει την άλλη, στη σύγχρονη κοινωνία πάντως χρειάζονται και οι δυο. Αυτή η δεύτερη κατηγορία παιδιών είναι εκείνη που θα υστερεί (βλ. Α. Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, 1993, 269).

Η δύναμη της φωτογραφίας στην εποχή μας είναι, όπως είδαμε, δεδομένη. Υπήρξε το σημείο εκκίνησης των ΜΜΕ, τα οποία σήμερα μοιάζει να είναι πανίσχυρα. Χωρίς αυτήν δεν θα υπήρχε ούτε ο κινηματογράφος ούτε η τηλεόραση. Η φωτογραφία μοιάζει να είναι η τρέχουσα γλώσσα του πολιτισμού μας (βλ. G. Freud, 1989, 172).

Ακόμη κι αυτά που ονειρευόμαστε για τους άλλους πλανήτες, δηλαδή ν' ανακαλύψουμε σ' αυτούς έναν άλλο γαλάξιο πλανήτη, όπως η μικρή μας γη, για το άμεσο μέλλον μόνο η φωτογραφία μπορεί να μας το αποκαλύψει, πολλά χρόνια πριν μπορέσουμε να πάμε εμείς οι ίδιοι και να ερευνήσουμε γι' αυτό στο μακρινό διάστημα.

Η ανάγνωση μιας φωτογραφίας, παρατηρεί ο Barthes, είναι πάντα μια ιδιωτική υπόθεση. Μοιάζει μ' αυτό που έκαναν ορισμένοι πιστοί στο τέλος του Μεσαίωνα, αντικαθιστώντας την ομαδική ανάγνωση ή προσευχή με μια ανάγνωση και μια προσευχή ατομική, χαμηλόφωνη, εσωτερικευμένη και στοχαστική. Αν μια φωτογραφία μ' αρέσει και με συγκινεί, σταματώ αρκετή ώρα σ' αυτήν. Την κοιτώ και την προσέχω, σαν να ήθελα να μάθω περισσότερα για τα πράγματα ή τα πρόσωπα που απεικονίζει. Προσπαθώ να διερευνήσω την εικόνα, για να φτάσω σ' εκείνο που υπάρχει πίσω απ' αυτήν. Διερευνώ σημαίνει αντιστρέφω τη φωτογραφία, μπαίνω στο βάθος του χαρτιού, φτάνω στην άλλη όψη του. Και ξέρουμε ότι αυτό που κρύβεται για μας τους Δυτικούς είναι πιο «αληθινό» από εκείνο που είναι φανερό. (βλ. R. Barthes, 1983, 136-140).

Όμως δεν αρκεί κάποιος να ξέρει να διαβάσει τις φωτογραφίες, σημειώνει από την πλευρά του ο Benjamin. Η λεζάντα άραγε δεν θα γίνει το ουσιοδέστερο συστατικό της φωτογραφίας; (βλ. W. Benjamin, ό.π., 66).

Αυτή η παρατήρηση του Benjamin μας βάζει στις σχέσεις της φωτογραφίας με το γραπτό λόγο, όπου κι αν τη συνοδεύει, είτε στο εικονογραφημένο βιβλίο είτε στο εγχειρίδιο ή σε κάποιο άλλο έντυπο ή μέσο ενημέρωσης.

Για τη Σ.Δ.Π. η φωτογραφία σε όλες τις αποχρώσεις και τις μορφές της κρίνεται απαραίτητη εικονογραφική έκφραση με εξαίρετο δυναμισμό, υπό έναν απαραίτητο όρο: να έχει κάποια αυθεντικότητα και να είναι προϊόν της δημιουργικότητας του φωτογράφου, ενώ ταυτόχρονα οι σχέσεις της με τα κείμενα να διαμορφώνονται επίσης σε πλαίσιο δημιουργικό.

Σύμφωνα με τον Σ. Χτούρη (βλ. Σ. Χτούρης, 2005, 138-140), οι σχέσεις συνάφειας που αναπτύσσονται ανάμεσα στο κείμενο και το οπτικό – φωτογραφικό υλικό, όσον αφορά κάθε είδους κοινωνιολογική έρευνα, ακολουθεί περίπου τις εξής κατηγορίες:

α) Συνάφεια παράθεσης: Η ταυτόχρονη λειτουργία κειμενικού και φωτογραφικού υλικού (εικόνες μέσα ή δίπλα στο κείμενο) δείχνει κατ' αρχήν σαν το κείμενο να σχολιάζει και το οπτικό υλικό να ερμηνεύει ή αντίστροφα το οπτικό υλικό να δημιουργεί μια βάση οπτικής αναφοράς, προσφέροντας ευκαιρίες στον αναγνώστη για ερμηνείες και σημειωτικές κατασκευές.

β) Ταύτιση περιεχομένου: Σ' αυτή την περίπτωση στοιχεία του κειμένου επαναλαμβάνονται ως λεζάντες και σημειώσεις πάνω στο οπτικό υλικό, το οποίο παρουσιάζει πρόσωπα και χώρους που αναφέρονται στο κείμενο. Από την πλευρά του το κείμενο στην ολότητά του τεκμηριώνει το οπτικό υλικό με συγκεκριμένο τρόπο και αντίστροφα. Έτσι δημιουργείται η εντύπωση μιας αντιπαράστασης της πραγματικότητας ή κάποιου μέρους της.

γ) Συμπληρωματική συνάφεια: Εδώ το οπτικό υλικό συνεισφέρει οπτικά δεδομένα, σημεία και σύμβολα και ορισμένα στοιχεία θεωρητικής ανάλυσης του κειμένου (Harper, 1998).

δ) Κριτική συνάφεια: Στην περίπτωση αυτή άμεσα ή έμμεσα το οπτικό υλικό ασκεί κριτική ή αμφισβητεί το κείμενο, προσθέτοντας κριτικές παρατηρήσεις. Δίνει τη δυνατότητα με τον τρόπο αυτό για διαφορετικές ερμηνείες του κειμένου.

ε) Ποιητική συνάφεια: Αυτή κυρίως δημιουργείται ανάμεσα στο οπτικό υλικό και τις λεζάντες (βλ. σχετικά και την παρατήρηση του Μαγκρέτ, στην οποία έχουμε αναφερθεί ξανά, που αναφέρει ότι: Η ποιητική συνάφεια κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση των εικαστικών εργασιών. Σε κάθε περίπτωση η ποιητική διάθεση αποτελεί προσπάθεια ενσυναίσθησης του συγγραφέα, πέρα από την καθαρά θεωρητική και επιστημονική προσέγγιση πάνω σε κάποιο θέμα.

στ) Διαδραστική συνάφεια: Αυτή παρουσιάζεται όταν το οπτικό υλικό και η διαδικασία συλλογής του συνιστά με κάποιο τρόπο βάση για ενεργοποίηση και δράση των μελών μιας κοινότητας ή μιας κοινωνικής ομάδας, στις οποίες ενίοτε οι ίδιοι οι ερευνητές – φωτογράφοι συμμετέχουν με τη δράση τους, ενισχύοντας άτομα ή ευρύτερα κοινωνικά σύνολα, τα οποία περιγράφονται σε κείμενα συνοδευτικά του οπτικού υλικού (Collier & Collier, 1986).

Από τις διαπιστώσεις της έρευνάς μας είναι ότι η φωτογραφία χρησιμοποιείται στην εικονογράφηση συνήθως σε ρόλο τυπικό και όχι δημιουργικό<sup>1</sup>. Και άλλοι ερευνητές παρατηρούν αντίστοιχα φαινόμενα. Η Rebecca J. Lukens σημειώνει ότι μερικές φορές στα εικονογραφημένα βιβλία γίνεται χρήση φωτογραφιών που αποδεικνύονται λιγότερο σημαντικές από τις ζωγραφιές ή τα σχέδια, καθώς, όχι σπάνια, φαίνεται να υπεραπλουστεύουν τα θέματα, παρουσιάζοντας την εξωτερική όψη μόνο των αντικειμένων και των ιδεών (βλ. R. J. Lukens, 1995, 281).

Στην Ελλάδα ο Π. Ασωνίτης έχει διαπιστώσει επίσης ότι στα εικονογραφημένα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας τη δεκαετία του '80 ένα μικρό ποσοστό χρησιμοποιεί ως εικονογράφηση τη φωτογραφία και μέσα σ' αυτά λείπει σχεδόν ολοκληρωτικά η δημιουργική της χρήση<sup>2</sup>. Αυτό το αποδίδει στις παραδοσιακές αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν στο θέμα, που θεωρούν ότι η φωτογραφία στη σημερινή εποχή του οπτικού μας πολιτισμού αποτελεί κύριο μέσο προβολής ενός τυποποιημένου και συμβατικού τρόπου της πραγματικότητας (βλ. Π. Ασωνίτης, 1998).

Φυσικά αυτές οι προκαταλήψεις δεν προκύπτουν τυχαία. Εκπορεύονται και εδραιώνονται από το γεγονός ότι ο τρόπος που συνήθως χρησιμοποιείται η φωτογραφία στην εικονογράφηση μέχρι τώρα, κατά κανόνα σχεδόν, στοχεύει σε μια επίφαση ρεαλισμού, κυρίως χάριν εντυπωσιασμού, χωρίς να διαθέτει οποιεσδήποτε άλλες ερμηνευτικές ή εκφραστικές προθέσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η συμβολή της φωτογραφίας αφορά σχεδόν πάντοτε την εξωτερική πλευρά των εννοιών, των προσώπων ή των γεγονότων, με φιλοδοξία να λειτουργεί ως ένα πειστήριο του λόγου. Όμως η ανάλυση που προηγήθηκε αποκάλυψε την ευρύτητα των εκφραστικών δυνατοτήτων αυτού του μέσου. Η πρότασή μας υποστηρίζει την άποψη ότι η φωτογραφική έκφραση μπορεί να συνεισφέρει πολλά σε μια ουσιαστική εικονογραφική πολυφωνία, η οποία να οικοδομείται από όλες τις μορφές εικαστικής και εικονογραφικής έκφρασης.

#### 9.14.11 Η νέα εκφραστικότητα στη σύγχρονη τέχνη

<sup>1</sup> Όπως διαπιστώσαμε στην έρευνά μας π.χ. στο εγχειρίδιο του αμερικανικού σχολείου της Α' τάξης "Moonbeams" (Β' μέρος), η εικονογράφηση στηρίζεται εξ ολοκλήρου σε σκηνοθετημένες φωτογραφικές αναπαραστάσεις, χωρίς καμιά ιδιαίτερη πρωτοτυπία (τυπική επίφαση ρεαλισμού).

<sup>2</sup> Οι τεχνικές που, σύμφωνα με τον Ασωνίτη, χρησιμοποιούνται στο σύνολο του ερευνητικού υλικού κατατάσσονται ως εξής: ζωγραφική 77,2%, φωτογραφία 5,7%, κολάζ 13,3%, λιθογραφία 3,2% και άλλες τεχνικές 1,6%.

Το θέμα αυτό σχετίζεται με τους νεωτερισμούς και τις αναθεωρήσεις που υπήρξαν στο περιεχόμενο της έννοιας της τέχνης στα νεότερα χρόνια. Όπως επισημαίνεται, το βασικό ζήτημα που ανακύπτει, εξαιτίας των καλλιτεχνικών πρακτικών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, σχετίζεται με τις διαφορές τους από τις καθιερωμένες και οικείες πρακτικές που εξέφρασαν την παράδοση των εικαστικών τεχνών. Μια από τις πλέον σημαντικές διαφορές των τεχνικών αυτών οφείλεται «στην αποκλίνουσα φύση ή στον παραβατικό χαρακτήρα των συμβάντων τα οποία χαρακτηρίζουν την σύγχρονη ιστορία της τέχνης». Όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι εξαιτίας αυτών των τεχνικών οι ασυνέχειες και οι αποκλίνουσες στάσεις που αναδύονται δεν συνιστούν το μοναδικό παράδειγμα διαφοροποίησης και ετερογένειας και ως εκ τούτου, «δεν μπορούν από μόνες τους να προσφέρουν κάποιο επαρκές κριτήριο διαχωρισμού, σύμφωνα με αναγκαίους και ικανούς όρους», καθώς, εκτός των άλλων, παρουσιάζουν «έναν αυτοαναιρούμενο χαρακτήρα». Οι αποκλίσεις όμως αυτές έχουν ήδη γίνει αρκετά οικείες, καθώς έχουν ενσωματωθεί σε μια διαδικασία ευρύτερης εμβέλειας και εγκυρότητας, πράγμα που οδηγεί στην επέκταση του πεδίου ορισμού της τέχνης.

Εξαιτίας αυτών των εξελίξεων προκύπτουν οι εξής συνέπειες σε σχέση με το θέμα:

α) Σημειώθηκε διαφοροποίηση του περιεχομένου της έννοιας της τέχνης.

β) Ο διαχωρισμός ανάμεσα στα απλά υλικά αντικείμενα και στα έργα τέχνης έγινε πολύ πιο δυσδιάκριτος και προβληματικός.

γ) Μέσα στον ίδιο το χώρο της τέχνης έγιναν πιο εύθραυστες, μέχρι βαθμού εξαφάνισης, οι διακρίσεις και ιεραρχήσεις ανάμεσα στις διάφορες τέχνες ή στα καλλιτεχνικά είδη. Αυτό συνδέεται με τα δύο προηγούμενα.

Για το πρώτο θέμα έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την ιστορική προσέγγιση, όπως διατυπώθηκε από τον Τζέρολντ Λέβινσον, ένα αντικείμενο προσδιορίζεται ως έργο τέχνης μόνο υπό τον όρο συσχετισμού του με κάποια άλλα έργα του παρελθόντος, όσο λησμονημένα και μακρινά κι αν είναι αυτά στην ιστορία της ανθρωπότητας.

Γεγονός είναι ότι μια φιλοσοφική θεώρηση γύρω από την τέχνη, η οποία θα εστίαζε αποκλειστικά στο συμβολικό τρόπο λειτουργίας των αντικειμένων η των γεγονότων, τα οποία εισχωρούν στην εμπειρία που αποκτούμε γύρω από την τέχνη, δεν θα μπορούσε να δώσει πλήρεις απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτουν οι χρήσεις, οι συμπεριφορές και οι ιστορικές συνήθειες των ανθρώπων. Θα είναι επιπλέον αναγκαίο να υπολογιστεί σ' αυτήν μια ιστορική, ανθρωπολογική ή ακόμη και πραγματολογική συνιστώσα, εκτός εάν η έννοια της τέχνης συνδεόταν δια παντός με την έννοια της «επιφώτισης».

Εξάλλου, θα πρέπει να τονιστεί για άλλη μια φορά ότι η ιδέα του καινούργιου εκ των πραγμάτων συνδέθηκε άμεσα με την εποχή της νεωτερικότητας. Το καινούργιο, ως στοιχείο ετερότητας εντός ενός δεδομένου πλαισίου αναγνώρισης και αποτίμησης, μπορεί να παρουσιαστεί ανάγλυφα τόσο στο χώρο της καλλιτεχνικής παραγωγής αυτής καθεαυτής, όσο και στο χώρο της ενσωμάτωσης ετερόκλητων αντικειμένων ξένων προς την τέχνη ή ακόμη στη θέση που πήραν διάφορα έργα ή αντικείμενα κάποια δεδομένη στιγμή, τα οποία παρ' όλα αυτά δεν ανταποκρίνονταν αυθόρμητα στις αισθητικές μας προσδοκίες ή στις σημασίες που κατά καιρούς τους προσδίδουμε (κοινωνιολογική οπτική γωνία των φαινομένων της τέχνης).

Μπορούμε να πούμε ότι «η απόκλιση, η αντίδραση και η ενσωμάτωση εφεξής, με μια συμμετρία που αποκτά ισχύ νόμου, συνοδεύουν την ανάδυση των παραγωγών της καλλιτεχνικής επικαιρότητας».

Όμως, ούτε το γεγονός αυτό ούτε οι αντιλήψεις για το «τέλος της τέχνης» (ιδέες περί μετανεωτερικότητας) δεν αλλάζουν τα καλλιτεχνικά πράγματα, καθώς αυτά εξακολουθούν να συνδέονται στενά με ζητήματα που θέτει η έννοια της ετερότητας, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτή αποκτά ριζική διάσταση.

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι έχουμε να επιλέξουμε σε σχέση με το περιεχόμενο της τέχνης στο πλαίσιο των εξελίξεων ανάμεσα σε:

α) Μια προσέγγιση με αποκλειστικό γνώμονα τη μελέτη των συμβόλων (με την έννοια που τους προσδίδει ο Νέλσον Γκούντμαν)

β) Μια προσέγγιση που αποδίδει κανονιστική διάσταση στην έννοια του έργου τέχνης

γ) Μια προσέγγιση που επιχειρεί να ορίσει την τέχνη, χωρίς την προσπάθεια να περιοριστεί απλά και μόνο στην εξέταση των τρόπων λειτουργίας των συμβόλων, αλλά και χωρίς να συνυπολογίζει κάποιο κανονιστικό στοιχείο.

Θα πρέπει να παρατηρήσουμε εδώ ότι η συνήθειά μας να σκεπτόμαστε τα έργα τέχνης με τους όρους αντικειμένου, τις περισσότερες φορές, μας κρύβει τόσο το ρόλο που διαδραματίζουν όσο και την πραγματική τους σημασία.

Δεν πρέπει, τέλος, να ξεχνάμε ότι μια από τις κύριες αρετές που παρουσιάζουν πολλές σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές οφείλονται ακριβώς στο γεγονός ότι έχουν τραβήξει την προσοχή μας σ' αυτό που μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως «σημασία των χρήσεων». Συνάμα οφείλουν τον αποφασιστικό χαρακτήρα που διαθέτουν στη λειτουργία τους, ως προς την αισθητική εμπειρία και στις διαδράσεις που πραγματώνονται ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο, οι οποίες δεν συνιστούν απλά και μόνο το σημείο μιας υποκειμενικής διάστασης η οποία εμπλέκεται στη σχέση του θεατή με το αντικείμενο. Αυτά τα ζητήματα, που αναδεικνύονται από τις λαβυρινθώδεις ή περιβαλλοντικές πρακτικές ορισμένων καλλιτεχνών, βεβαιώνουν ότι η αισθητική εμπειρία διασυνδέει και ενσωματώνει στις συνθήκες ύπαρξης τους ίδιους εκείνους παράγοντες που ο Γκούντμαν περιέγραφε με τον όρο «εκπλήρωση». Μ' αυτή την έννοια η τέχνη είναι πάντοτε εν δράσει (in action) βλ. J.P. Cometti κ.ά., 2005, 17-35).

Ως εκ τούτου, τη νέα εκφραστικότητα στη σύγχρονη τέχνη μπορούμε να την κατανοήσουμε πρωτίστως μέσα από το πνεύμα του μοντερνισμού, που ανέτρεψε την έννοια του έργου τέχνης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας, η οποία επικρατούσε μέχρι τότε. Ανάμεσα στα άλλα, με το μοντερνισμό καταλύεται η κυριαρχία του ενιαίου συστήματος στο έργο τέχνης. Αυτό συνίσταται πλέον από τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών συστημάτων, τα οποία συμβιώνουν ακόμα και αν είναι αντιθετικά μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό καταλύεται ταυτόχρονα και η παραδοσιακή αρχή της αισθητικής ομοιογένειας. Ο χρόνος αποτελεί συστατικό στοιχείο, μέσα από την παρουσίαση της διαδικασίας του έργου, που συνιστά την οπτική εικόνα<sup>1</sup>.

Η πραγματικότητα στο έργο τέχνης μοιάζει τώρα χαοτική και φαντάζει ως αντικατοπτρισμός ενός κατακερματισμένου κόσμου. Αυτό επισημαίνεται κι από τον Nicolas Bourriaud, ο οποίος παρατηρεί ότι η σύγχρονη καλλιτεχνική έκφραση και πολιτιστική εμπειρία είναι και παρουσιάζεται από τη φύση της χαοτική. Καθημερινά διαχέεται από τα ΜΜΕ ένας όγκος οπτικοακουστικών πληροφοριών και ένα πλήθος πολιτιστικών προϊόντων από φορείς της τέχνης, που είναι αδύνατο να αφομοιωθεί άμεσα από το κοινό. Στην εποχή μας έχουμε περάσει από τα πολιτιστικά σύμπαντα, που ήταν ιεραρχημένα και οργανωμένα μέσω της ιδεολογικής αντιπαράθεσης, σ' ένα απέραντο κατακλυσμό μορφών και ιδεών. Η παραγωγή αυτή αποτελεί ένα μόνιμο ρεύμα από οπτικά, γραπτά και δραματοποιημένα αντικείμενα, άνισα ως προς την ποιότητά τους και ετερογενή ως προς το κύρος τους, από τα οποία ο θεατής – αναγνώστης – καταναλωτής παίρνει όσα μπορεί, με τα μέσα που έχει στη διάθεσή του, ανάλογα με την προσωπικότητά του, την εκπαίδευσή του και τις διανοητικές του αποσκευές.

Η πραγματικότητα που μοιραζόμαστε σήμερα σχετίζεται ασφαλώς, όχι μόνο με την κυριαρχία των μέσων, αλλά και με το πρόβλημα της παγκοσμιοποίησης, το οποίο από την πλευρά της τέχνης και των μέσων αντιμετωπίζεται μ' ένα τρόπο πολύ ευρύτερο από τη μονόπλευρη οπτική γωνία του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Αυτό σχετίζεται με τα βασικά χαρακτηριστικά μιας κατάστασης, όπως π.χ. η τυποποίηση στην οποία καταφεύγουν τα ΜΜΕ, ο χαοτικός πολλαπλασιασμός των πολιτιστικών αντικει-

---

<sup>1</sup> Ο Μαυρομμάτης καταλήγει σ' αυτά τα γενικά θεωρητικά συμπεράσματα σε σχέση με τις δομές που ορίζουν τις λύσεις στη διαδικασία ανάπτυξης των καλλιτεχνικών ιδεών, παίρνοντας ως παράδειγμα την περίοδο του κυβισμού και του κουστρουκτιβισμού, κάτι που λίγο πολύ ισχύει για ολόκληρη τη μοντέρνα τέχνη. Βλ. Ε. Μαυρομμάτης, 1993.

μένων, η ανάπτυξη του αισθητικού σχετικισμού και η σύγχυση του κριτικού στοχασμού (βλ. N. Bourriaud, 2003, 15-18).

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι μερικές από τις συνήθειες καλλιτεχνικές εκφράσεις σήμερα αφορούν το ντοκιμαντέρ υπό τη μορφή κυρίως βιντεοσκοπημένων μαρτυριών ή φωτογραφιών, που προβάλλονται σε μεγάλο μέγεθος μέσα σε μια σκοτεινή αίθουσα του κινηματογράφου ή σε απλές οθόνες, που παραπέμπουν στην οικιακή τηλεοπτική συσκευή. Μεγάλο μέρος αυτών των μαρτυριών αφορά την καθημερινή ζωή σε «εξωτικές» ή περιφερειακές χώρες και σε καταστάσεις που βρίσκονται μακριά από το υποτιθέμενο Δυτικό «κέντρο».

Η κυριαρχία αυτών των ντοκιμαντέρ στη σύγχρονη τέχνη στηρίζεται κατά βάση στην εγγύηση που παρέχεται ότι το έργο είναι σύγχρονο, γι' αυτό και το βίντεο παίζει το ρόλο διαβατηρίου για την αγορά της σύγχρονης τέχνης. Στο περιβάλλον αυτών των χωρών οι καλλιτέχνες προβάλλουν τις πολιτισμικές διαφορές, χωρίς, ωστόσο, να παρεκκλίνουν από τον καθιερωμένο αισθητικό κώδικα. Γι' αυτό φροντίζουν να χρησιμοποιούν τυποποιημένες και νομιμοποιημένες φόρμες από το χώρο της σύγχρονης τέχνης. Αυτό θα μπορούσε να έχει μια παραλληλία με το μαζικό τουρισμό, που ασκείται παντού με τις ίδιες πάντοτε προδιαγραφές.

Πράγματι, για τους καλλιτέχνες της «περιφέρειας» θα μπορούσαμε να πούμε ότι το βίντεο συνιστά ένα είδος πράσινης κάρτας, που τους επιτρέπει την άμεση πρόσβαση στη διεθνή αξιοπιστία. Συνάμα όμως αυτό μαρτυρεί και την απώλεια της εμπιστοσύνης μας στις δυνατότητες που παρέχει η τέχνη ως αυτόνομο σηματοδοτικό σύστημα ικανό να μεταφράσει τη σχέση μας με τον κόσμο με τα δικά του μέσα.

Σ' αυτό το πλαίσιο δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι για πολλούς καλλιτέχνες, θεωρητικούς της τέχνης και επιμελητές εκθέσεων, το CNN αποτελεί την επίσημη μήτρα της σημερινής τέχνης. Εδώ θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι ο ρεαλισμός των media, που εκπροσωπεί αυτό το συγκεκριμένο ισχυρό τηλεοπτικό μέσο, στηρίζεται στην ιδέα ότι η τέχνη οφείλει να βρίσκεται σε στενή επαφή με την επικαιρότητα. Η πλειοδότηση που σημειώνεται από τα ΜΜΕ στην ακατέργαστη κοινωνιολογική πληροφορία, υποδηλώνει δυστυχώς μια γενικότερη έλλειψη ενδιαφέροντος για τις ειδικές μορφές τέχνης και της ιστορίας τους, οι οποίες μειονεκτούν στα μάτια του θεατή, καθώς είναι από τη φύση τους λιγότερο προκλητικές και αποδοτικές, όσον αφορά την προβολή κοινωνιολογικών θεμάτων, σε σχέση με τα σύμπαντα του κινηματογράφου, της τηλεόρασης ή της μόδας, τα οποία, ως βιομηχανίες στο χώρο του θεάματος, μπορούν να εξαγοράζουν τη μεγάλη τους επιρροή στο κοινό.

Αυτό όμως δημιουργεί περαιτέρω και άλλες παρενέργειες. Η αμεσότητα της επικαιρότητας και οι απαιτήσεις του θεάματος που τα μέσα προτείνουν, «μολύνουν» και τους επισκέπτες των εκθέσεων, οι οποίοι, αν δεν ακολουθήσουν τη γλώσσα που προτείνουν, μεταβάλλονται σταδιακά σ' ένα αναχρονιστικό κοινό, υπό την έννοια ότι εθίζονται στη λογική των media και δεν ενδιαφέρονται για την ατομική σχέση μεταξύ του υποκειμένου και του έργου τέχνης.

Φυσικά, αυτό εκτυλίσσεται μέσα σ' ένα κόσμο όπου οι ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν αντικείμενο αυτής της βιομηχανίας του θεάματος, οι αρχές της οποίας είναι εκ προοιμίου ασύμβατες με όσα στα προγραμματικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνει η τέχνη.

Υπό μία έννοια, ο ενθουσιασμός για την εικόνα των media συγκαλύπτει μια κριτική του μοντερνισμού και της ιστορίας του, όταν δεν τον αρνείται ολοκληρωτικά και χωρίς περιστροφές, καθώς στόχος αυτής της μη συστηματικής και μη κριτικής σύγκρισης μεταξύ των εικόνων της τέχνης και των εικόνων των ΜΜΕ είναι ακριβώς μια δέσμη αξιών, που προέρχονται από τη μοντέρνα τέχνη. Ας μη ξεχνάμε, άλλωστε, ότι ο Benjamin μίλησε για την απώλεια της αίγλης του έργου τέχνης στην εποχή της τεχνικής αναπαραγωγής του.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε απερίφραστα ότι η παγίδα που κρύβει για τη σύγχρονη τέχνη η λογική των media είναι η αναφορά στην άμεση, αδιαμεσολάβητη επικαιρότητα. Όταν, εκ προοιμίου, ο χρόνος της σύγχρονης τέχνης είναι το παρόν και όταν η διάσταση αυτού του παρόντος γίνεται ταυτόχρονα το θέμα και η αποκλειστική της φόρμα, τότε η τέχνη αυτή δεν μπορεί παρά να υποκύψει μπροστά στα ΜΜΕ, που χρησιμοποιούν από τη φύση τους την επικαιρότητα με τρόπο πιο θεαματικό και πιο αποτελεσματικό απ' αυτήν.

Κατά συνέπεια, στο σύγχρονο κόσμο η τηλεόραση γίνεται «η υποχρεωτική φόρμα της οπτικής εμπειρίας», όποιας μορφής έκφραση κι αν χρησιμοποιήσει η σύγχρονη τέχνη, είτε τη



ζωγραφική είτε την εγκατάσταση ή κάποια άλλη. Μ' αυτό τον τρόπο, καταλήγει ο Bourriaud, μια μονοδιάστατη κουλτούρα εγκαθιδρύεται στις μέρες μας και απ' αυτή την αντισυντηρητική αντίδραση προκύπτει ένας νέος ακαδημαϊσμός, ο οποίος μπορεί να παραβληθεί με τον ακαδημαϊσμό του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπως η εμμονή στο ρεαλισμό των ντοκιμαντέρ μπορεί να παραβληθεί με το θολό βερισμό των ζωγράφων της art rompiet και η επιλογή των κοινωνικών θεμάτων με τις επιλογές των Γάλλων ρεαλιστών του Μεσοπολέμου (βλ. N. Bourriaud, ό.π., 15-16).

Εξάλλου, κατά τον Boris Groys, ο όρος «σύγχρονη τέχνη» προφανώς δεν χαρακτηρίζει απλά την τέχνη που παράγεται στην εποχή μας. Απόδειξη γι' αυτό είναι ότι υπάρχουν τρεις τύποι μουσείων: τα παραδοσιακά, της μοντέρνας τέχνης και της σύγχρονης τέχνης. Τούτο σημαίνει ότι η σύγχρονη τέχνη διακρίνεται από τα άλλα είδη τέχνης και δεν ταυτίζεται με την τέχνη της προπολεμικής περιόδου, καθώς δεν διαθέτει καν τα ίδια δομικά χαρακτηριστικά μ' αυτήν. Γι' αυτό και χρειάζεται διαφορετικούς χώρους για να εκτεθεί, οι οποίοι να επιτρέπουν τη δημιουργία μιας άμεσης τέχνης δημιουργημένης στο παρόν και για πρώτη φορά και όχι στο παρελθόν, όπως κάνουν οι μουσειακοί χώροι ακόμη και της μοντέρνας τέχνης.

Κατά τον Groys, σ' αυτό κυρίως συνίσταται η διαφορά της σύγχρονης τέχνης από την τέχνη όλων των άλλων περιόδων. Οι παραδοσιακοί χώροι της τέχνης (μουσεία, γκαλερί κλπ.) αυτό που κάνουν στην ουσία είναι να επανεκθέτουν έργα που έχουν ήδη παραχθεί και αποτελούν αντικείμενο συλλογών και εκθέσεων. Αντίθετα, η σύγχρονη τέχνη αποκτά για πρώτη φορά υπόσταση την ώρα που παράγεται και εκτίθεται στο παρόν μπροστά στο κοινό. Έτσι η γένεση και η δημιουργία της τέχνης πραγματοποιούνται ταυτόχρονα την ίδια χρονική στιγμή και στον ίδιο χώρο.

Για το λόγο αυτό η σύγχρονη τέχνη ανατρέπει τη συνήθη ακολουθία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, που προϋποθέτει πρώτα να παράγεται το έργο τέχνης από τον καλλιτέχνη, μετά να το επιλέγει ο επιμελητής μέσα από μια ομάδα έργων και, τέλος, να παρουσιάζεται μαζί με άλλα επιλεγμένα έργα στο θεατή. Έτσι, ο δημιουργός της σύγχρονης τέχνης, αντίθετα από τον παραδοσιακό δημιουργό, σ' ένα διάλογό του με τους επιμελητές και το κοινό, εξαρχής και για μια μόνο φορά παράγει, επιλέγει και παρουσιάζει ταυτόχρονα το έργο τέχνης.

Ένα άλλο ιδιαίτερο στοιχείο της σύγχρονης τέχνης αφορά το ίδιο το έργο. Είναι γνωστό ότι μετά το Duchamp, δυνητικά οποιοδήποτε καθημερινό αντικείμενο ή εικόνα που διαδίδουν τα ΜΜΕ μπορεί να εκτεθεί και να αναγνωριστεί ως έργο τέχνης. Οι προσπάθειες να διακρίνουμε «ποιοτικά» το έργο τέχνης από τα υπόλοιπα αντικείμενα είναι καταδικασμένες σε αποτυχία, όπως έγινε μέχρι τώρα ιστορικά πολλές φορές. Όλοι είμαστε σε θέση να βιώσουμε αισθητά το κάθε αντικείμενο και αυτό δεν είναι παρά θέμα οπτικής αντίληψης και προοπτικής, την οποία κάποιος μπορεί εύκολα να προσαρμόσει, αρκεί να έχει γι' αυτό την κατάλληλη παιδεία.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει έντονη η αίσθηση ότι πράγματι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο κοινό αντικείμενο και το έργο τέχνης. Δεν πρόκειται ασφαλώς για υλική διαφορά, αφού δεν φαίνεται να υπάρχει τίποτε το «εγγενές» στο αντικείμενο το ίδιο, που θα μπορούσε να το καταστήσει έργο τέχνης. Για το λόγο αυτό, το έργο τέχνης σήμερα δεν μπορεί να «παραχθεί» μ' αυτή του την ιδιότητα, αλλά μόνο να παρουσιαστεί ως τέτοιο.

Η διάκριση που γινόταν από παλιά μεταξύ της απλής παρασκευής ή παραγωγής πραγμάτων και της παραγωγής έργων τέχνης υποστηρίχθηκε, περιγράφηκε, αναλύθηκε και σχολιάστηκε με πολλούς τρόπους, στο τέλος όμως αμφισβητήθηκε με ιδιαίτερη σφοδρότητα από μια συγκεκριμένη παράδοση που εισήγαγε ο Duchamp με τη διαδικασία των readymade.

Αν θα θέταμε το ερώτημα ποια είναι η διάκριση μεταξύ του βιομηχανικού προϊόντος και του έργου τέχνης, δηλαδή η διαφορά μεταξύ βιομηχανικής και καλλιτεχνικής παραγωγής, τότε θα αποτυγχάναμε να συλλάβουμε το ουσιαστικό νόημα της ίδιας της προσέγγισης του Duchamp, καθώς η ουσία και το νόημά της δεν οφείλεται στην κατάργηση της διαφοράς μεταξύ παραγωγής και δημιουργίας, αλλά στην επακριβή ανάλυσή της.

Αν εξετάσουμε ουσιαστικότερα αυτό το ζήτημα, η διαδικασία των readymade περιλαμβάνει το στάδιο της παραγωγής και το στάδιο της διαλογής. Σύμφωνα με την κρατούσα αντίλη-

ψη, τα καλά βιομηχανικά προϊόντα, βάσει σταθερών κριτηρίων παραγωγής, ενσωματώνονται στο εμπόριο, ενώ τα ακατάλληλα καταλήγουν στα σκουπίδια.

Ως προς το σημείο αυτό υπάρχει μια ουσιώδης διαφορά από τα καλλιτεχνικά προϊόντα. Η διαφορά αυτή έγκειται στο γεγονός ότι για την παραγωγή και επιλογή τους δεν υπάρχουν σταθερά και σαφή κριτήρια, που να λειτουργούν σύμφωνα με κάποια γραφειοκρατική διαδικασία, όπως στα βιομηχανικά προϊόντα.

Πράγματα, όταν ο Duchamp έκανε τις επιλογές του από κοινά αντικείμενα για να δημιουργήσει τα έργα του, δεν φαίνεται να είχε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, κριτήρια ή οδηγίες, αλλά τα κριτήριά του παραμένουν σκοτεινά και αινιγματικά.

Κατά συνέπεια, υποστηρίζει ο Groys, η πράξη της δημιουργίας είναι κατά κύριο λόγο πράξη διαλογής και όχι κάποια διαδικασία παραγωγής. Ακόμη και ο Θεός, όταν δημιούργησε τον κόσμο κοίταξε και είπε ότι είναι καλός, χωρίς να ξέρουμε πώς σκέφτηκε για να τον χαρακτηρίσει έτσι.

Ανάλογα, λοιπόν, και ο καλλιτέχνης, για να γίνει παραγωγός, θα πρέπει να πει εκείνο το «καλό είναι», και μάλιστα χωρίς ίσως να γνωρίζει και ο ίδιος τις περισσότερες φορές τους λόγους γι' αυτό το χαρακτηρισμό, λόγους που για τους άλλους είναι ακατανόητοι. Γι' αυτό το λόγο για το έργο του «Κρήνη» θεωρούμε το Duchamp καλλιτέχνη και όχι υδραυλικό.

Συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι η τέχνη από τη φύση της δεν είναι λειτουργική και χρηστική, αλλά αποτελεί μόνο αντικείμενο παρατήρησης. Αυτό άλλες φορές θεωρείται πλεονέκτημα και άλλες μειονέκτημα. Για πολύ καιρό θεωρούσαν την ενατένιση, το θαυμασμό και την προστασία ενός αντικειμένου ένδειξη σεβασμού, σήμερα όμως οι περισσότεροι πιστεύουν ότι αποτελεί απλά ένδειξη κοινωνικών προνομίων και κοινωνικής δύναμης, που έχει αποκτηθεί μάλιστα με άδικο τρόπο από λίγους προνομιούχους εις βάρος των πολλών.

Η τέχνη στην περίπτωση αυτή, ως μη χρήσιμη δραστηριότητα, αποτελεί σύμπτωμα μιας κυρίαρχης δύναμης και εξουσίας. Η άποψη αυτή προκαλεί την επιθυμία να γίνει η τέχνη χρηστική, πράγμα που τις περισσότερες φορές συντελείται σε μεταφορικό επίπεδο: Η τέχνη χρησιμοποιείται ως πρότυπο μιας ουτοπικής κοινωνίας ή ως κοινωνική κριτική. Σ' αυτό το πλαίσιο όμως η τέχνη πράγματι είναι μη χρήσιμη και λειτουργική.

Όμως, η διαλογή του έργου τέχνης ανάμεσα από κάποια προϊόντα το καθιστά άμεσα χρησιμο ως εμπόρευμα, άρα χρηστικό ως αντικείμενο. Κατά βάση όμως το έργο τέχνης μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο στην περίπτωση κατά την οποία η χρήση που εκδηλώνεται σ' αυτό επαναλαμβάνεται μιμητικά (αυτό το αποκαλούμε μόδα, που έχει την οικονομική της διάσταση).

Στην καταναλωτική κοινωνία και στην κοινωνία του θεάματος όπου ζούμε, εκτιμούμε το κάθε προϊόν από την οικονομική του αξία, χωρίς συχνά να γνωρίζουμε τη χρησιμότητά του. Στην περίπτωση αυτή η «ομορφιά» ενός αντικειμένου μπορούμε να πούμε ότι οφείλεται αποκλειστικά στην κρυφή ανταλλακτική του αξία. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, η αισθητική εμπειρία δεν μπορεί παρά να είναι μια οικονομική εμπειρία. Η αισθητική έχει υπερκεράσει τη χρησιμότητα του αντικειμένου. Γι' αυτό και στις μέρες μας τα εμπορεύματα γίνονται όμορφα και η συσκευασία τους προβάλλεται πολύ περισσότερο από τη χρησιμότητά τους.

Έτσι, η «ομορφιά» ως έννοια καθαυτή δεν φαίνεται να υπάρχει, αφού κάθε συγκεκριμένη αισθητική παραπέμπει σε κάποιο συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Άρα, η ομορφιά του εμπορεύματος δεν σχετίζεται μόνο με την οικονομική του διάσταση, γιατί σε μια τέτοια περίπτωση θα γινόταν τυποποίηση της ομορφιάς. Στην πραγματικότητα η ομορφιά υπόκειται στη μόδα και οι μόδες είναι διαφορετικές και συχνά αντιτιθέμενες στις διάφορες ιστορικές περιόδους.

Το έργο τέχνης, εισάγοντας ένα είδος χρήσης, εκφράζει μια μόδα (το όνομα του καλλιτέχνη δεχόμαστε ότι εισάγει ένα τρόπο, π.χ. ο τρόπος του Da Vinci, του Picasso, του Warhol, του Kafka κ.ο.κ.).

Όπως παρατηρεί ο Groys, αυτό δηλώνει μάλλον συγκεκριμένες στρατηγικές διαλογής και συγκεκριμένους τρόπους ζωής του καταναλωτή, τους οποίους μπορεί να επαναλάβει όταν θέλει. Κανείς δεν μπορεί να αποδείξει όμως ότι οι συγκεκριμένοι δημιουργοί «επινόησαν» κάποιες αντίστοιχες στρατηγικές επιλογής. Σε κάθε περίπτωση ο δημιουργός παράγει

για τον εαυτό του και δεν υποβάλλει το έργο του σε έλεγχο κατανάλωσης, όπως κάνει ο κοινός παραγωγός βιομηχανικών προϊόντων. Τα κριτήρια για την παραγωγή και επιλογή του έργου του είναι δικά του και η ετυμηγορία του για το ίδιο του το έργο έχει διαχρονική ισχύ.

Από τα προηγούμενα καθίσταται σαφές τι είναι η σύγχρονη τέχνη, σύμφωνα με τον Groys,. Είναι λιγότερο παραγωγή κάποιων συγκεκριμένων προϊόντων που τα χαρακτηρίζουμε έργα τέχνης και περισσότερο ατομική κατανάλωση πραγμάτων ή εικόνων που κυκλοφορούν τον κόσμο μας ανώνυμα. Αυτό αφορά μια ιδιωτική συλλογή που γίνεται προσβάσιμη δημόσια και για το λόγο αυτό γίνεται ορατή.

Στο πλαίσιο αυτό ο σύγχρονος δημιουργός δεν είναι παραγωγός, αλλά κριτικός και συνάμα παραδειγματικός καταναλωτής πραγμάτων, από τα οποία ορισμένα επιλέγει, συνδυάζει και συσχετίζει και άλλα παραμερίζει.

Μ' αυτή την έννοια ο σύγχρονος δημιουργός θα μπορούσε να δημοσιοποιήσει την κριτική ατομική του κατανάλωση πραγμάτων, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ζωγραφικούς πίνακες, σχέδια, φωτογραφίες, κείμενα, βίντεο, ταινίες, ηχογραφήσεις κ.ά. Ως προϋπόθεση γι' αυτό θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του κατάλληλους χώρους, στους οποίους να μπορεί να επιδώσει στα πράγματα αυτά την ιδιωτική του καλλιτεχνική αξία χρήσης. Οι χώροι αυτοί θα πρέπει να είναι ικανοί να αναδείξουν ότι είναι ιδιωτικοί και ταυτόχρονα δημόσια προσβάσιμοι. Αυτοί είναι οι χώροι της καλλιτεχνικής εγκατάστασης, ακόμη και στην περίπτωση που αυτή αποτελείται από ένα και μόνο πίνακα, με την έννοια ότι έχει επιλεγεί και εγκατασταθεί εκεί.

Σύμφωνα με τη λογική αυτή, στη σύγχρονη τέχνη γίνεται μια ιδιωτικοποίηση του μουσειακού χώρου, με την έννοια ότι η ιστορία που αφηγούνται οι εκθεσιακές συλλογές δεν επικυρώνονται πλέον από το κράτος, δεν καταξιώνονται από την κοινωνία και δεν γίνονται δεσμευτικές για όλους, αλλά αντίθετα λειτουργούν ως ακατέργαστο υλικό, που χρησιμοποιεί ένας ιδιώτης επιμελητής, βάσει κάποιου σχεδιασμού που έχει καταστρώσει, για να εκφράσει την ατομική του στάση και στρατηγική στην προσέγγιση της τέχνης.

Παράλληλα με τον επιμελητή, δίνεται ευκαιρία και στον καλλιτέχνη να συνδιαμορφώσει εν μέρει ή στο σύνολό του τον εκθεσιακό χώρο κατά τις προσωπικές του προτιμήσεις. Ο υπερτονισμός του χώρου συνδέεται με το γεγονός ότι το ενδιαφέρον σήμερα έχει μετατεθεί από τη μουσειακή συλλογή στη μουσειακή αρχιτεκτονική.

Πρέπει να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι συχνά η εγκατάσταση δεν αναγνωρίζεται από πολλούς ως τέχνη, επειδή τίθεται το ζήτημα ποιο είναι το θέμα και ο φορέας της εγκατάστασης (καμβάς, πέτρα, ταινία κλπ.). Όμως, στην πραγματικότητα ο φορέας του μέσου της εγκατάστασης δεν είναι άλλος από το χώρο. Η εγκατάσταση είναι υλική και όχι άυλη, αποκάλυπτοντας την υλικότητα του σύγχρονου πολιτισμού και αναδεικνύει την καλλιτεχνική κυριαρχία πάνω στο έργο. Για το λόγο αυτό δε συνιστά απεικόνιση των σχέσεων των πραγμάτων μεταξύ τους, π.χ. του τρόπου που ρυθμίζονται αυτές οι σχέσεις μέσα από οικονομικά ή άλλα συστήματα, αλλά, αντίθετα, παρέχει τη δυνατότητα να εισαγάγουμε υποκειμενικά συστήματα και συσχετισμούς μεταξύ των πραγμάτων, με στόχο να αμφισβητήσουμε τα ίδια τα συστήματα που υποτίθεται πως υπάρχουν στον κόσμο μας.

Ο Groys καταλήγει στη σκέψη ότι η εποχή μας δεν είναι μια εποχή αδιαφορίας και αισθητικής σχετικότητας. Τα παλιά κριτήρια ποιότητας δεν φαίνεται να επηρεάζουν πια τις προσπάθειές μας να διακρίνουμε την επιτυχία από την αποτυχία μιας εγκατάστασης, ούτε και τα κριτήρια της αυθεντικότητας και ιστορικότητας μάς καθιστούν ικανούς να ξεχωρίσουμε το σημαντικό από το ασήμαντο. Είναι γεγονός ότι σήμερα αποδίδουμε πολύ μεγαλύτερη σημασία στο παρόν παρά στο παρελθόν και στο μέλλον. Ο σύγχρονος κόσμος επιπλέον εκτιμά κυρίως αυτό που έχει σχέση με την επικοινωνία και τα μέσα. Την επιτυχία στα μέσα μπορεί να την πετύχει μόνο αυτός που διαθέτει το χάρισμα της αμεσότητας, αυτός που μπορεί να είναι χρήσιμος «ως μέσο για σύγχρονα, συλλογικά όνειρα διαλογής» (βλ. B. Groys, 2003, 23-28).

Ο Arthur Danto από την πλευρά του, αναφερόμενος στη θεωρία για το τέλος της τέχνης, παρατηρεί ότι ο ίδιος την ανέπτυξε ως άσκηση στη φιλοσοφική θεωρία της τέχνης, δηλαδή «ως εξιστόρηση των προοδευτικών διασαφηνίσεων που υπέστη η έννοια της τέχνης στην πορεία της ιστορίας», με πρότυπο το σωκρατικό διάλογο, όπου μια ομάδα ανθρώπων προσπαθεί να ορίσει μια ιδέα, για να πετύχει κάποια πρόοδο πάνω σ' αυτήν. Ο Danto αντιμετώπισε την

πρόοδο αυτή ως έννοια της τέχνης, ως κάτι στο οποίο συνέβαλαν κατά τη διάρκεια μιας μακρόχρονης ιστορικής περιόδου καλλιτέχνες και στοχαστές. Αφετηρία γι' αυτό το διάλογο υπήρξε ο φιλοσοφικός στοχασμός του Πλάτωνα και η μιμητική θεωρία της τέχνης, η οποία διαδραμάτισε γενικότερα ένα κεντρικό ρόλο στη ζωή της αρχαίας Ελλάδας.

Ο Danto θεωρεί ότι στη εξέλιξη της τέχνης υπήρξαν κάποια μείζονα στάδια και συγκεκριμένα ένα μιμητικό στάδιο, στο οποίο η τέχνη γνωρίζει μια συνεχή πρόοδο, κατακτώντας την αναπαράσταση του ορατού κόσμου και ένα μοντερνιστικό, στο οποίο το επίτευγμα αυτό αποδιαιρέθηκε, με αποτέλεσμα οι καλλιτέχνες να εγκαταλείψουν κατακτήσεις όπως η προοπτική, το βάθος πεδίου κ.ά., για λόγους που δεν έχουν γίνει μέχρι τώρα πλήρως κατανοητοί.

Αυτό που γίνεται αντιληπτό στη σύγχρονη ιστορική περίοδο είναι ότι δεν τίθεται πια στην καλλιτεχνική έκφραση το ζήτημα της μίμησης. Ταυτόχρονα, ένα βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης τέχνης είναι ότι δεν υπάρχει πια κανένας δεσμευτικός περιορισμός που να ορίζει πώς πρέπει να μοιάζει το έργο τέχνης. Αυτό μπορεί να μοιάζει με οτιδήποτε και το καθετί είναι δυνατό για τους καλλιτέχνες σήμερα, υπό την αίρεση μόνο κάποιων ηθικών παραμέτρων.

Κάποιες από τις συνέπειες του κυρίαρχου ριζοσπαστικού πλουραλισμού που υπάρχει σήμερα στην καλλιτεχνική έκφραση, είναι πως κανείς δεν μπορεί να θεωρήσει ότι το έργο τέχνης διατηρεί κάποια ασυλία από κυρώσεις στις οποίες θα υποβαλλόταν, αν ήταν απλώς ένα κομμάτι της ζωής και όχι καλλιτεχνικό προϊόν. Μ' αυτή τη έννοια, τονίζει ο Danto, από τη στιγμή που το καθετί είναι δυνατό να θεωρηθεί έργο τέχνης, συντελείται το τέλος της τέχνης.

Αυτό που προκύπτει από τα συμπεράσματα του Danto και πρέπει να το προσέξουμε ιδιαίτερα στα πλαίσια της ΣΔΠ, είναι ότι, αν θα θέλαμε να δώσουμε ένα ορισμό για το σύγχρονο έργο τέχνης, αυτός οφείλει να είναι συνεπής με τον απόλυτο πλουραλισμό που έχει αναπτυχθεί επί των ημερών μας. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται πλήρη αισθητική ελευθερία από την πλευρά των καλλιτεχνών.

Ταυτόχρονα όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στα μάτια του κάθε ανθρώπου ο κόσμος είναι διαφορετικός. Αλλιώς τον βλέπει π.χ. ένας ευτυχισμένος άνθρωπος κι αλλιώς ένας δυστυχισμένος (Wittgenstein). Γι' αυτό και η προσέγγιση της τέχνης από την πλευρά των θεατών είναι διαφορετική κάθε φορά για τον καθένα.

Ως προς τις διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, που αναπτύχθηκαν σε όλη την ιστορική διαδρομή της τέχνης, υπήρχαν πάντοτε μεγάλες αντιπαραθέσεις και διαμάχες ανάμεσα στους εκάστοτε υποστηρικτές τους. Ας θυμηθούμε π.χ. τις διαμάχες ανάμεσα στην αφηρημένη και τη ρεαλιστική ζωγραφική κατά τις δεκαετίες του '50 και '60. Συχνά γίνεται δαιμονοποίηση μιας καλλιτεχνικής έκφρασης από όσους υποστηρίζουν κάποια άλλη αντίθετη έκφραση, που συνήθως δηλώνεται με το ερώτημα: «Μα είναι αυτή τέχνη;». Αυτό ιδιαίτερα επαναλαμβάνεται μονίμως με ξεχωριστή ένταση κατά την περίοδο των τελευταίων εκατόν πενήντα χρόνων, αρχίζοντας από την τέχνη της φωτογραφίας.

Ιστορικά, τα διαδοχικά κινήματα της τέχνης του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρουσιάζουν μια μεγάλη καμπή κατά τη δεκαετία του '70, όπου ολοκληρώνουν τον κύκλο τους τα τελευταία αληθινά κινήματα που εξέφρασαν το μοντερνισμό, τα κινήματα του μινιμαλισμού και της εννοιολογικής τέχνης (τέλος της δεκαετίας του '60). Περί τα τέλη της δεκαετίας του '70 είχαν εμφανιστεί τόσα πολλά διαφορετικά ατομικά στυλ, ώστε εκ των πραγμάτων έπαψε πια να έχει κάποια σημασία η ίδια η ιδέα του κινήματος. Από τα μέσα όμως της δεκαετίας του '80 μέχρι σήμερα εισβάλλει αμετάκλητα στην καλλιτεχνική παραγωγή ο πλουραλισμός.

Αν το εξετάσουμε σε μια γενικότερη σφαίρα, ο μοντερνισμός σηματοδεύτηκε από το αίτημα της οικουμενικής εγκυρότητας και συγκροτήθηκε γύρω από πολεμικά μανιφέστα, τα οποία ανέφεραν πως θα είναι το αναπόφευκτο μέλλον της τέχνης. Τα μανιφέστα αυτά, που κατά κανόνα έβγαιναν από τους ίδιους τους καλλιτέχνες, οι οποίοι συχνά εκπροσωπούσαν διάφορα κινήματα, χαρακτηρίζονταν κυρίως από την ανακάλυψη της οικουμενικής αλήθειας στην τέχνη, στην οποία θα έπρεπε να υποταχθούν όλες οι άλλες μέχρι τότε ψεύτικες γι' αυτούς ανακαλύψεις της.

Γνωρίζουμε πόσες άλλες μορφές έντονης κριτικής της τέχνης ασκήθηκαν, εκτός από την καλλιτέχνες, και από κρατικές και εθνοτικές οντότητες, μέσω κάποιων εκπροσώπων τους. Για

παράδειγμα, γνωρίζουμε στη ναζιστική Γερμανία τη θεωρία για την εκφυλισμένη τέχνη, όπως τότε χαρακτηρίζαν το μοντερνισμό. Η ίδια περίπου ιδέα επικράτησε κατά την ψυχροπολεμική περίοδο και στις ΗΠΑ, όπως εκφράστηκε από ορισμένους πολιτικούς της εκπροσώπους, που απέρριπταν τη μοντέρνα τέχνη ως εκφυλισμένη και καταστροφική και γι' αυτό απειλητική για τον αμερικανικό τρόπο ζωής<sup>1</sup>.

Αντίστοιχα, θα πρέπει ν' αναφερθούμε και στη στενόμυαλη προσκόλληση των εκπροσώπων της Σοβιετικής Ένωσης και των δορυφόρων της στο σοσιαλιστικό ρεαλισμό, θεωρώντας τον ως το μόνο ικανό να εκφράσει επάξια τα σοσιαλιστικά ιδεώδη.

Αυτό που πρέπει να τονίσουμε, όπως παρατηρεί ο Danto, είναι ότι η καθιέρωση ενός πραγματικού πλουραλισμού στο χώρο της τέχνης δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Όμως, ο ορισμός της τέχνης, που προϋποθέτει και απαιτεί ο απόλυτος πλουραλισμός ως έννοια, σημαίνει ότι η τέχνη θα πρέπει να υποδέχεται τα πάντα και να μη θέτει οποιουδήποτε κανόνες για το πώς πρέπει να είναι το έργο τέχνης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο ορισμός του έργου τέχνης είναι κενός περιεχομένου. Θα ήταν κενός περιεχομένου, αν υποστήριζε ότι το καθετί μπορεί να είναι έργο τέχνης, όμως αυτό με κανένα τρόπο δεν είναι αλήθεια. Αν κάποιο έργο θεωρείται έργο τέχνης και κάποιο άλλο όχι, αυτό εξαρτάται από το κατά πόσο ικανοποιεί τον ορισμό του, κοιτάζοντάς το απλά. Δυο πράγματα μπορεί να μοιάζουν εξωτερικά σε πολύ μεγάλο βαθμό, αλλά το ένα μόνο να είναι έργο τέχνης. Μια προϋπόθεση γι' αυτό είναι το έργο τέχνης ν' αναφέρεται σε κάτι, δηλαδή να έχει περιεχόμενο και μια άλλη προϋπόθεση είναι ότι θα πρέπει να υπάρχει κάποιος τρόπος διασύνδεσης του αντικειμένου με το νόημά του, δηλαδή κάποια πειστική κριτική της τέχνης, η οποία να ερμηνεύει το αντικείμενο.

Τέλος, αυτό που θα πρέπει να υπογραμμίσουμε από την πλευρά μας είναι το σημείο που αναφέρει ο Danto για τον αισθητικό πλουραλισμό. Όπως παρατηρεί, σήμερα είναι γεγονός η απουσία της αισθητικής προϋπόθεσης στην καλλιτεχνική διεργασία. Επί αιώνες η ομορφιά ήταν αναγκαία προϋπόθεση της τέχνης, ενώ σήμερα, κατά το πλείστον, αυτή έχει αποσυρθεί από το μεγαλύτερο μέρος της σύγχρονης τέχνης. Τονίζει με έμφαση ότι ένας πλουραλιστικός καλλιτεχνικός κόσμος δεν μπορεί παρά να είναι ένας πολυσυλλεκτικός κόσμος. Τούτο σημαίνει ότι, αν το καθετί είναι δυνατό, άρα και η ομορφιά ως έννοια είναι μια ιδιότητα σημαντική για τον άνθρωπο, όχι όμως τόσο σε επίπεδο φιλοσοφικό.

Είναι γεγονός ότι οι εννοιολογικές αλλαγές προκύπτουν συχνά μέσα από πραγματικές αντιπαράθεσεις και συγκρούσεις κατά την ιστορική τους πορεία. Οι αντιλήψεις π.χ. που δαιμονοποιούσαν το μοντερνισμό σε σχέση με την έννοια της ομορφιάς, στις οποίες αναφερθήκαμε, αποκαλύπτουν αυτή την αλήθεια. Η ανατροπή της έννοιας της ομορφιάς που προκάλεσε ο μοντερνισμός ως κίνημα, δημιούργησε στους υποστηρικτές της παράδοσης τον κίνδυνο της πολιτικής και κοινωνικής ανατροπής. Η υπεράσπιση, λοιπόν, των εκπροσώπων της κυρίαρχης κουλτούρας και τέχνης από μέρους τους υπήρξε αναγκαστικά υπεράσπιση του παραδοσιακού τρόπου ζωής και του υπάρχοντος κοινωνικοπολιτικού συστήματος.

Αν το εξετάσουμε αυτό ιστορικά, φαίνεται να υπάρχει πράγματι βάση στις προθέσεις και τα γεγονότα, καθώς ο μοντερνισμός με τα έργα και τις διακηρύξεις του βάλλει ευθέως και με σφοδρότητα κατά της κυρίαρχης πολιτικής τάξης, των καθιερωμένων τρόπων σκέψης και έκφρασης και των αισθητικών αξιών.

Όμως η ομορφιά είναι πάντα εδώ και στη σύγχρονη τέχνη, αποφαίνεται ο Danto (βλ. A. Danto, 2003, 29-38).

Προεκτείνοντας την άποψη αυτή του Danto, αναφέρουμε την κατηγορική μας θέση ότι στο βάθος η ομορφιά, όπως και η αλήθεια της τέχνης, δεν έπαψαν ποτέ να υπάρχουν σε όλες τις ιστορικές περιόδους της, τόσο στην παράδοση όσο και σε κάθε νεωτερικότητα που την διαδέχεται. Τα ωραία και αληθινά έργα τέχνης είναι πάντα στο παρόν, μέσα στα οποία κα-

---

<sup>1</sup> Για παράδειγμα, ο βουλευτής G. A. Dondero από το Μίσιγκαν υποστήριξε κατά την ψυχροπολεμική περίοδο ότι «η μοντέρνα τέχνη είναι κομμουνιστική, διότι είναι παραμορφωμένη και άσχημη, διότι δεν δοξάζει την όμορφη χώρα μας, τον εύθυμο χαμογελαστό λαό μας και την υλική μας πρόοδο. Η τέχνη που δεν εξωραΐζει τη χώρα μας με απλούς όρους, τους οποίους ο καθένας θα μπορούσε να κατανοήσει, θρέφει τη δυσαρέσκεια. Είναι, λοιπόν, αντίθετη με την κυβέρνησή μας και αυτοί που τη δημιουργούν και την προωθούν είναι εχθροί μας». (βλ. A. C. Danto, 1993, 31).

θρεφτίζεται ο ίδιος ο άνθρωπος. Έτσι ο θεατής θα πρέπει να μάθει ν' ανακαλύπτει και να εκτιμά αυτή την κρυμμένη ομορφιά και αλήθεια, όχι μόνο στα παραδοσιακά αλλά και στα σύγχρονα έργα, που σ' αυτά συχνά είναι άγνωστη ακόμη σε σχέση με τους καθιερωμένους τύπους και τα κυρίαρχα πρότυπά τους. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να προσεγγίζουμε την εθνική και παγκόσμια τέχνη στα πρότυπα των δυναμικών αλληλεξαρτήσεων της παράδοσης και της νεωτερικότητας, που η μια φωτίζει και νοηματοδοτεί την άλλη.

Στις προηγούμενες αναφορές μας για τη νέα εκφραστικότητα στη σύγχρονη τέχνη στηρίζονται πολλές από τις θέσεις της Σ.Δ.Π. Συγκεκριμένα, η προβολή της «περιφέρειας» και των «εξωτικών» καταστάσεων από πολλούς σύγχρονους καλλιτέχνες αυτών των χωρών, που βρίσκονται μακριά από το υποτιθέμενο Δυτικό κέντρο, όπως εύστοχα μνημονεύεται από το Nicolas Bourriaud, θέτει με έμφαση ουσιαστικά την αξία των ιδιαιτεροτήτων, και κατά προέκταση, την ανάγκη να επικρατήσει στον κόσμο μας σήμερα ένας γνήσιος πολιτιστικός πλουραλισμός, που αναπόφευκτα έχει κοινωνική, εθνική και υπερεθνική διάσταση μέσα στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο μας. Αυτό αποτελεί μια από τις κύριες θέσεις μας για την προσέγγιση της τέχνης από το σύγχρονο σχολείο.

Ένα δεύτερο σημείο από την ανάλυση του Bourriaud που πρέπει να προσέξουμε είναι η στενή επαφή της σύγχρονης τέχνης με τη γλώσσα των media και την επικαιρότητα, με το παρόν και την ακατέργαστη κοινωνιολογική πληροφορία. Έχει σημασία η επισήμανσή του ότι η λογική των media ωθεί στην απώλεια του ενδιαφέροντος από την πλευρά των θεατών για τις ειδικές μορφές τέχνης και την ιστορία τους, επειδή από τη φύση τους οι τέχνες αυτές είναι λιγότερο προκλητικές και αποδοτικές σε σχέση με τα μέσα, στη διαχείριση αυτών των θεμάτων.

Στις προτεραιότητες του σχολείου, λοιπόν, θα πρέπει να είναι η υποστήριξη με αποτελεσματικούς τρόπους αυτών των τεχνών. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν οι τέχνες αυτές εδραιωθούν στη συνείδηση του μαθητή ως τέχνες συνυφασμένες με την ομορφιά και την αλήθεια, με την ανθρώπινη ιδιότητα και με τους στοχασμούς, τα συναισθήματα, και τη δημιουργικότητα της ανθρώπινης φύσης.

Συνεπώς, η επαφή με όλες τις μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης μπορεί να διασώσει στη συνείδηση του μαθητή την ιστορική μνήμη και διαχρονικότητα που εκπροσωπούν οι τέχνες αυτές, τις οποίες η λογική των media κινδυνεύει να εξαφανίσει. Αυτό, σύμφωνα με τις θέσεις μας, μπορεί ν' αποτελέσει για το παιδί αστείρευτη δεξαμενή αισθητικών εμπειριών για καλλιτεχνική και γλωσσική έκφραση.

Μια άλλη θέση του Bourriaud, που για τη Σ.Δ.Π. έχει ιδιαίτερη σημασία, είναι αυτή που αναφέρεται στην ενασχόληση της σύγχρονης τέχνης αποκλειστικά με το παρόν. Όταν αυτό, όπως αναφέραμε, γίνεται με τον τρόπο των media, ο χρόνος της τέχνης είναι εκ προοιμίου το παρόν και η διάσταση του παρόντος γίνεται αποκλειστικά το θέμα και η φόρμα της. Στο πλαίσιο αυτό μια μονοδιάστατη κουλτούρα εγκαθιδρύεται, με χαρακτηριστικά την αντινεωτερικτική πρακτική και την παγίωση νέων ακαδημαϊκών προτύπων. Γι' αυτό, χρέος μας είναι να διαφυλάξουμε τον πραγματικό πλουραλισμό και την αισθητική ελευθερία των ημερών μας, χωρίς να καταφεύγουμε στη δαιμονοποίηση. Θα πρέπει επίσης ν' αναγνωρίσουμε ότι ο καθένας βλέπει και βιώνει διαφορετικά τον κόσμο μας. Αν και δεχόμαστε ότι η σύγχρονη πολιτιστική εμπειρία είναι πράγματι χαοτική από τη φύση της, όπως εισβάλλει στις οθόνες μας μέσα από ένα καταγισμό μορφών και ιδεών, μπορούμε και πρέπει να κάνουμε τις επιλογές μας, έχοντας στις αποσκευές μας το νου, την καρδιά, την ψυχή και το σώμα μας σε εγρήγορση και συνέργεια. Αυτό αποτελεί μια ευθεία αναφορά στην ψυχοπαιδαγωγική, ποιητική και ολική προσέγγιση της τέχνης από την πλευρά της πρότασής μας.

Η σύγχρονη τέχνη καθορίζεται γενικότερα από ένα πνεύμα πλουραλισμού, που διαμορφώνεται από την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, το δυναμισμό που προκαλεί η ισχυρή τάση προς παγκοσμιοποίηση και η ισχυρή επίσης τάση επαναπροσδιορισμού των κληροδοτημάτων του μοντερνισμού. Σ' αυτό το πλαίσιο παρατηρείται μια έντονη επιστροφή σε παραδοσιακές μεθόδους έκφρασης, όπως είναι π.χ. η ζωγραφική και η γλυπτική, αν και πρέπει να τονίσουμε ότι τα μέσα αυτά ποτέ δεν έπαψαν να είναι επίκαιρα και θεωρείται βέβαιο ότι και στο μέλλον θα εξακολουθήσουν να υπάρχουν ως κύρια εκφραστικά μέσα.

Μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η σύγχρονη έκφραση, τα οποία έχουν για μας σημασία, είναι η σεμνότητα στη χρήση των μέσων, με τα οποία ο καλλιτέχνης προσπαθεί ν' αποφύγει έναν ύποπτο εντυπωσιασμό. Με λιτά μέσα επιδιώκει να είναι λιγότερο διακοσμητικός και περισσότερο πνευματώδης, άλλες φορές επαναφέροντας τη τέχνη σε μια πολύ γόνιμη κοινωνική και πολιτική κριτική και άλλες υιοθετώντας μια ρομαντική αντίληψη γι' αυτήν. Ως εκ τούτου, η σύγχρονη τέχνη αποκτά προσωπικό και ιδιοσυγκρασιακό περιεχόμενο.

Αυτό που πρέπει, επίσης, να τονιστεί ιδιαίτερα είναι το γεγονός ότι η σύγχρονη τέχνη διατηρεί την επαφή της με τις νέες πραγματικότητες και ταυτόχρονα κρατά ισχυρούς δεσμούς με τη μεγάλη παράδοση του μοντερνισμού και της νεωτερικότητας και αν επιστρέφει κάπου είναι στην αρχή ότι τα μέσα του καλλιτέχνη επενδυμένα με πνεύμα στην καλλιτεχνική διεργασία, θα πρέπει να υπηρετούν τις ιδέες και να μην υπερβάλλουν σε εντυπώσεις χάριν των εντυπώσεων, γιατί αυτό μειώνει την αλήθεια του καλλιτεχνικού έργου και τη ζωντανία της τέχνης, που δίνει νόημα στον πολυσχιδή ρόλο της. Για πρώτη φορά τα τελευταία χρόνια καταγράφεται η αισιόδοξη άποψη ότι η τέχνη ξαναβρίσκει επιτέλους μερικές από τις κύριες αρχές της, που την καταξιώνουν μέσα στην ανθρώπινη ιστορία, όπως αφήνεται να υπονοηθεί από τα προαναφερθέντα.

Παρ' όλ' αυτά, τα τελευταία χρόνια υπάρχουν σοβαρές αμφισβητήσεις για την ουσιαστική συμβολή της σύγχρονης τέχνης στον άνθρωπο και την κοινωνία. Για παράδειγμα, ο Φιλίπ Νταβέριο, ο οποίος διαθέτει μεγάλη εμπειρία στα σύγχρονα καλλιτεχνικά δρώμενα ως γκαλερίστας, εκδότης, τεχνοκριτικός, ιστορικός τέχνης και τέως επίτροπος της πόλης του Μιλάνου, κατηγορεί ανοιχτά τους σύγχρονους καλλιτέχνες για το γεγονός ότι έχουν γυρίσει την πλάτη τους στα προβλήματα της κοινωνίας, επικεντρώνοντας κυρίως τις προσπάθειές τους στην ενσωμάτωσή τους στα καλλιτεχνικά κυκλώματα για την επίτευξη αναγνώρισης και οικονομικής ωφέλειας, μέσω της υποστήριξης των τεχνοκριτικών, των συλλεκτών και των επιμελητών των μεγάλων μουσείων.

Ο Νταβέριο παράλληλα θεωρεί ότι σήμερα βρισκόμαστε σε μια πολύ κακή στιγμή για την ιστορία της πολιτικής και της διανόησης, ενώ υποστηρίζει ότι η σύγχρονη τέχνη δεν συγκινεί ούτε ενδιαφέρει πλέον κανέναν. Ενδεικτικό γι' αυτό είναι το γεγονός ότι ούτε στη Μπιενάλε της Βενετίας ούτε στη μεγάλη συλλογή τέχνης Φρικ της Νέας Υόρκης δεν παρατηρείται κάποια διασύνδεση μεταξύ των προβλημάτων του κόσμου μας και της τέχνης που τον εκφράζει. Η τέχνη της εποχής μας, όχι μόνο δεν ασχολείται με τα κοινωνικά θέματα, αλλά φαίνεται να μη γίνεται κατανοητή και από το μέσο πολίτη.

Τονίζει ακόμη ότι για όλην αυτή την κατάσταση την κύρια ευθύνη φέρουν οι ίδιοι οι καλλιτέχνες, οι οποίοι κάνουν ό,τι μπορούν για να καταξιωθούν μέσα σ' ένα σύστημα που ελέγχεται από τα μεγάλα μουσεία – τα σύγχρονα «νεκροταφεία της τέχνης», όπως τα χαρακτηρίζει, αντί να προσπαθούν να εκφράσουν όσα έχουν μέσα τους ή όσα βλέπουν γύρω τους.

Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σήμερα όλη η πρωτοπορία των ριζοσπαστών καλλιτεχνών (αβάν – γκαρντ) είχε ενσωματωθεί πλήρως στο σύστημα και οι εκπρόσωποί της δεν κάνουν δυστυχώς έργα, αλλά αντικείμενα και προϊόντα.

Τέλος, αναφερόμενος στην περιφερειακή τέχνη χωρών, όπως η Ελλάδα, παρατηρεί ότι κατά την άποψή του η τέχνη αυτών των χωρών, λόγω του συστήματος, έχει μηδενικές πιθανότητες ν' αποκτήσει πρόσβαση στην καλλιτεχνική αγορά, μπορεί όμως να δώσει έμφαση στην πολιτισμική συνιστώσα της τέχνης, ως προς την οποία η χώρα μας έχει συγκριτικό πλεονέκτημα χάρη στην ιστορία της. Η ανάγκη συμμαχιών σ' αυτό το στόχο και ιδιαίτερα η ανάγκη για να αναδείξει η χώρα μας μέσα από την τέχνη της την μεσογειακή της ταυτότητα, θα πρέπει, κατά τον Νταβέριο, να είναι το ζητούμενο για τη χώρα μας.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε άλλωστε ότι στις ΗΠΑ αλλά και σε πολλές άλλες χώρες, υπάρχει μια γενικότερη υποχώρηση του πνευματικού κόσμου και η τέχνη μεταβλήθηκε σε μια απλή κερδοσκοπική επιχείρηση. Από την άλλη όμως είναι παρήγορο ότι υπάρχει η προφορική αφήγηση και η ζωντανή τέχνη, η οποία δυστυχώς δεν προβάλλεται (βλ. Φ. Νταβέριο, 2005, 3).

Αυτές οι εξελίξεις επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τις θέσεις της Σ.Δ.Π.

Το κύριο ζητούμενο είναι ο πραγματικός πλουραλισμός της τέχνης και η έμφαση στον πολιτισμικό χαρακτήρα της, αν και, όπως είπαμε, αυτό δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Δεχόμαστε, ως θέση που υπηρετεί τις αρχές μας, τις διακηρύξεις ότι ένας πλουραλιστικός καλλιτεχνικός κόσμος θα περιλαμβάνει όλων των ειδών τις εκφράσεις, όπως ζωγραφική, σχέδια, φωτογραφίες, κείμενα, βίντεο, ταινίες, ηχογραφήσεις κλπ., δηλαδή ένα μεγάλο φάσμα οπτικών, πολυαισθητηριακών, γραπτών, μαγνητοσκοπημένων και δραματοποιημένων μηνυμάτων, με ποικιλία στην εκφραστική τους ποιότητα και εγκυρότητα.

Τέλος, από τις παρατηρήσεις αυτών των θεωρητικών της σύγχρονης τέχνης, θεωρούμε εξαιρετικά ενδιαφέρουσες τις επισημάνσεις του Boris Groys αναφορικά με την καλλιτεχνική εγκατάσταση ή την καλλιτεχνική αξία χρήσης του χώρου στη σύγχρονη τέχνη, χάρη στην οποία μπορούν να συνδιαμορφώνουν από κοινού την καλλιτεχνική διεργασία ο επιμελητής της έκθεσης και ο καλλιτέχνης κατά τις προσωπικές τους εκτιμήσεις.

Η αντιστοιχία στην πρότασή μας είναι ο δημιουργικός δάσκαλος, ο δημιουργικός μαθητής και η λειτουργία του χώρου της τάξης, που ανατρέπει τα στερεότυπα κατά τη διεργασία της διδασκαλίας.

Άκρως ενδιαφέρουσες, επίσης, θεωρούμε τις πρακτικές της σύγχρονης τέχνης να δημιουργεί, να επιλέγει και να παρουσιάζει ταυτόχρονα στο χώρο πρωτότυπα έργα τέχνης. Αυτό αντιστοιχεί στη θέση μας για την κινητική, ανοιχτή και αναδυόμενη διαδικασία στην προσέγγιση της εικονογράφησης και της πολύτεχνης έκφρασης. Απ' αυτή τη διαδικασία μπορούν να αναδυθούν τα πολλά πρόσωπα της αλήθειας σε όλα τα θέματα.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι και η θέση η θέση που αναφέρεται στις δυνατότητες της σύγχρονης τέχνης να εισαγάγει υποκειμενικά συστήματα και συσχετισμούς μεταξύ των πραγμάτων, με στόχο όχι να αναπαράγει τα καθιερωμένα συστήματα, αλλά να τα αμφισβητεί. Η κριτική της διάθεση διασώζει τη ζωντάνια και την αλήθεια της.

Αυτό στα πλαίσια της πρότασής μας σημαίνει ελευθερία στη δημιουργική δράση για το μαθητή και το δάσκαλο, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν, να στοχάζονται, να αισθάνονται, να δρουν και να δημιουργούν χωρίς περιορισμούς. Μέσα από την ελεύθερη δημιουργική δράση του μαθητή και του δασκάλου εγκαινιάζεται η προοπτική των ανοιχτών οριζόντων.



**10. Λόγος και εικόνα στη Σ.Δ.Π.: Η πολυμορφία της γλωσσικής έκφρασης στη συναυτουργία της με την πολυμορφία της εικονογραφικής έκφρασης, σε συσχετισμό με τους παράγοντες της δημιουργικότητας, στα πλαίσια της Σ.Δ.Π.**

### **10.1 Γενική θεώρηση**

Σ' ένα ευρύτερο θεωρητικό επίπεδο, ως προς την έκφραση δημιουργικών διαδικασιών, τυγχάνουν γενικής αναγνώρισης οι μελέτες που συσχετίζονται με τις καλλιτεχνικές τεχνικές. Αναφορικά μ' αυτό διάφοροι ερευνητές όπως οι Mc – Kinnon (1962), Helson & Crutchfield (1970), Ryan & Winston (1978), Getzels & Csikszentmihalyi (1976), H. Gardner (1982) κ.ά., χρησιμοποιώντας τέτοιες τεχνικές στην προσέγγιση κυρίως του έργου φιλόδοξων καλλιτεχνών, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι, αν και τα αισθητικά κριτήρια φαντάζουν αβέβαια και υποκειμενικά, εντούτοις, μπορούν να θεωρηθούν σταθερά και προβλέψιμα (βλ. T. Amabile, 1996, 64).

Ιδιαίτερα ο H. Gardner, ο οποίος μελέτησε την ανθρώπινη δημιουργικότητα στο χώρο της τέχνης επί μια δεκαπενταετία, επιδιώκοντας να αναλύσει τη φύση της καλλιτεχνικής σκέψης, οδηγήθηκε σε πολλές εμπειρικές μελέτες και έρευνες, που συνδυάζουν την εξέλιξη του ανθρώπου με τις τέχνες (βλ. H. Gardner, 1982, 12). Επηρεασμένος, όπως ο ίδιος αναφέρει, από τον Goodman, τον Piaget, τον Chomsky, τον Claude Levi-Straus, ο οποίος ανέλυσε τη σχέση της τέχνης με τη συμβολική λειτουργία, κ.ά. σχημάτισε την πεποίθηση ότι οι τέχνες κληροδοτούν τη χρήση πολλών και διαφορετικών συμβολικών συστημάτων και καθένα απ' αυτά σχετίζεται με μια ξεχωριστή ικανότητα. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει, η ενασχόληση με την τέχνη αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο δεχόμαστε την εμπειρία και την στάση μας για το τι είναι σπουδαίο και τι φαίνεται σωστό, αλλάζοντας συνολικά την αντίληψή μας για τα πράγματα (ό.π. 63-64).

Μέσα απ' αυτά αναγνωρίζεται ο αυξημένος ρόλος της τέχνης στη ζωή του ανθρώπου. Παρ' όλ' αυτά, μελετητές όπως ο Rudolf Arnheim υποστηρίζουν ότι ακριβώς αυτή η «υπερεκτίμηση» του ρόλου της τέχνης μπορεί να θεωρηθεί ως η κύρια αιτία που οι τέχνες σήμερα έχουν εμποδιστεί να πραγματοποιούν την πιο βασική τους λειτουργία, τη λειτουργία της αντίληψης. Κατά τον Arnheim, η απομόνωση της τέχνης σήμερα σε μουσεία και σχολεία ευθύνεται πρωτίστως για το γεγονός ότι οι Τέχνες έχουν ξεφύγει από την ουσία της καθημερινής ζωής. Ο Arnheim θεωρεί αναγκαίο οι άνθρωποι να βρουν τρόπους να δώσουν με τη βοήθεια των τεχνών «ορατή μορφή σε όλες τις προσδοκίες της ζωής», ώστε ν' ανακαλύψουν την «φυσική πλευρά της Τέχνης». Με άλλα λόγια, να σχηματίσουν μια πλατιά αντίληψη, η οποία να περιγράφει τη σχέση της τέχνης με το σύνολο της ανθρώπινης ύπαρξης, αναγνωρίζοντας την ψυχολογική και εκπαιδευτική προσέγγιση ότι η τέχνη, ως οπτική φόρμα, αποτελεί ηγετικό μέσο της παραγωγικής σκέψης (βλ. R. Arnheim, 1969, 295).

Διερμηνεύοντας τις θέσεις αυτές του Arnheim οι E.P. Copen, & P.S. Gainer (1995, b, XIX), χαρακτηρίζουν την τέχνη γλώσσα και σύστημα επικοινωνίας, περιγράφοντας τη λειτουργία της ως διαδικασία δια της οποίας «οπτικά στοιχεία διασαφηνίζουν ιδέες και διεγείρουν περαιτέρω άλλες, διαπλέκοντας την οργάνωση ιδεών και την εφαρμογή τους με τα καλλιτεχνικά μέσα. Οι δυο μελετητές, αξιοποιώντας και την πολύχρονη εκπαιδευτική τους πείρα, δηλώνουν με έμφαση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά να ωφεληθεί από την αντίστοιχη καλλιτεχνική, καθώς η δεύτερη είναι σε θέση να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να μάθουν να σκέπτονται, να φαντάζονται και να αισθάνονται με όλες τους τις αισθήσεις. Όλα όσα δηλαδή παραμελούνται από τη συμβατική εκπαιδευτική διαδικασία, όπως έχουμε αναφέρει στις αναλύσεις μας.

Αυτό συνδέεται άμεσα με την ανάγκη επαφής του παιδιού με την πολυμορφία της γλωσσικής και εικονογραφικής έκφρασης, με δική του ενεργητική παρουσία σε όλες τις διαδικασίες της διδασκαλίας της γλώσσας ως συγγραφέας και εικονογράφος.

Σχετικά με το παραπάνω παρατηρείται από τους μελετητές της δημιουργικότητας ότι:

α) Συχνά το σχέδιο και η ζωγραφική δεν είναι απλά μια «γλώσσα», αλλά η «μόνη γλώσσα» για εκείνα τα παιδιά που παρουσιάζονται δειλά, άβουλα, παραμελημένα, σκεφτικά, τρομαγμένα, νευρικά, ατίθασα, απρόθυμα να μιλήσουν στο δάσκαλό τους, έστω κι αν αυτός δεν ήταν εκείνος που τα χειραγώγησε ή τα απογοήτευσε, δεν μπόρεσε όμως να τους καλλιεργήσει την εμπιστοσύνη και να τα ενθαρρύνει να ζωγραφίσουν τις αγωνίες και τους φόβους τους, τις ελπίδες και τα όνειρά τους.

β) Το σχέδιο και η ζωγραφική συμβάλλουν σε μια απολαυστική διαδικασία, που κάνει τη γνώση, μέσα από σχήματα, χρώματα, γραμμές και σημεία, εύκολα κατανοητή, στέρεη και ωφέλιμη, δηλαδή προσπελάσιμη, ανακλητή και αξιοποιήσιμη με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

γ) Το σχέδιο, η ζωγραφική και γενικότερα ο χώρος της τέχνης, μέσα από τις κινήσεις του χεριού και του κορμιού, με τη χρήση υλικών και μέσων –το σώμα μας πρέπει να το εκλάβουμε και αυτό ως μέσο έκφρασης- δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να πάρουν μέρος σε μια ύψιστη λειτουργία, που δικαιωματικά αφορά όχι μόνο το χώρο της τέχνης, αλλά και αυτόν της εκπαίδευσης, καθώς σε όλο τον κόσμο, υπάρχει η μεγάλη ανάγκη υπέρβασης της ακολουθούμενης πρακτικής, στην οποία με επιμονή υποκύπτει το εκπαιδευτικό σύστημα, να διαχωρίζει την τέχνη από την ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και ζωή.

δ) Η Τέχνη, σύμφωνα με τον ορισμό του Marshall Mc Luhan, αντιπροσωπεύει καθετί με το οποίο μπορείς να δραπετεύσεις (βλ. F. Sedgwick, 1993, 3-4). Αυτό συνιστά μια μεγάλη δύναμη, με τη βοήθεια της οποίας μπορούν να κάνουν τα παιδιά ένα άλμα προς το χώρο της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της ελεύθερης δράσης, με χαρά, απόλαυση, αυθορμητισμό, παιχνίδι, ορμή κλπ.

Τέχνη και δημιουργικότητα κατά τον P. Torrance αλληλεπιδρούν και διαπλέκονται αλληλοτροφοδοτικά, καθώς και οι δυο διασυνδέουν συλλειτουργώντας κάθε αίσθηση, κάθε βλέμμα, όσφρηση, γεύση, άκουσμα και ίσως μια κατ' εξοχήν αίσθηση, αν και μεγάλο μέρος όλων αυτών παραμένει αθέατο και ανέκφραστο μέσα από το λόγο και σε σχέση με το ασυνείδητο. (βλ. P. Torrance, 1997, 43).

Οι τρόποι συσχετισμών λόγου και εικόνας, στα πλαίσια του εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, διαμορφώνουν το είδος και την ποιότητα της λειτουργίας τους. Όπως είναι φυσικό, στα βιβλιοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, οι συσχετισμοί αυτοί, σε συνάρτηση με την ποιότητα εικόνων και κειμένων, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δομή, τη μορφή, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας, όλα δηλαδή τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά.

Όλα αυτά στην πρότασή μας νοούνται στα πλαίσια των παραγόντων της δημιουργικότητας και της τέχνης. Ειδικότερα, η δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας, όπως έχουμε τονίσει επανειλημμένα, εκλαμβάνεται στην πρότασή μας, όχι μόνο ως εμπειρία μάθησης (J. Rubin, 1997), αλλά επιπλέον και ως δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης, αισθητικής καλλιέργειας και ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή, και σ' αυτό οι παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης έχουν την πιο αποφασιστική συμμετοχή.

Ως εκ τούτου, για να αναλύσουμε το είδος των πολυδύναμων σχέσεων, που αναπτύσσονται στα πλαίσια της πρότασής μας ανάμεσα στην πολυμορφία της γλωσσικής και εικονογραφικής έκφρασης, εκτός των γενικών αρχών αυτών των παραγόντων, στις οποίες έχουμε διεξοδικά αναφερθεί, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε επιπλέον και σε μερικές ιδιαίτερες πτυχές αυτών των σχέσεων, που αφορούν τη γλωσσική και την καλλιτεχνική δημιουργικότητα.

Αν και πολλά, από το χώρο της επιστημονικής έρευνας, έχουν αναφερθεί γι' αυτή την έννοια, αρκετά από τα οποία παραθέσαμε στις προηγούμενες αναλύσεις μας, είναι γεγονός ότι η γλωσσική και η καλλιτεχνική δημιουργικότητα έχουν μια πλευρά που παραμένει μυστηριώδης. Η δημιουργικότητα στη γλωσσική έκφραση συσχετίζεται άμεσα με την πλαστικότητα

της ίδιας της γλώσσας και το προσωπικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, επικοινωνιακό και γενικό-τερο ανθρωπολογικό της περιεχόμενο. Αντίστοιχα, η καλλιτεχνική δημιουργικότητα είναι απόλυτα συνυφασμένη με κάθε γνήσια εκφραστική δραστηριότητα σ' αυτό το χώρο. Η τέχνη γενικότερα θεωρείται μια κατ' εξοχήν δημιουργική περιοχή, στην οποία τον πρώτο λόγο έχουν τα συναισθήματα, η φαντασία, ο εσωτερικός κόσμος και ταυτόχρονα το ελεύθερο καινοτόμο πνεύμα, που ανατρέπει όλα τα καθιερωμένα στερεότυπα με πρωτότυπες λύσεις.

Αν και πολλοί υποστηρίζουν ότι δεν μπορούμε να δώσουμε ένα γενικό ορισμό για τη δημιουργικότητα, εντούτοις, πέραν των όσων έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα, έχουν διατυπωθεί πολύ ενδιαφέρουσες θέσεις για τη δύναμη που εμπεριέχει. Ο Paul Klee παρατηρεί σχετικά ότι η δημιουργικότητα, αν και σε τελική ανάλυση παραμένει μυστηριώδης, εντούτοις δεν είναι καθόλου μυστηριώδες εκείνο που μας συγκλονίζει βαθιά: αυτή η δύναμη που μας πλημμυρίζει ολόκληρους. Το να προχωράει κανείς στους φυσικούς δρόμους της δημιουργίας αποτελεί άριστο σχολείο για τη διαμόρφωσή του, γιατί η πορεία αυτή είναι σε θέση να τον διεγείρει βαθιά (βλ. P. Klee, 1989, 17, τ. 1).

Αντίστοιχα, η Laura Chapman επισημαίνει ότι το πρόβλημα του ορισμού της δημιουργικότητας δεν είναι απλό, αφού είναι σχεδόν αδύνατο να συγκρίνουμε το Μιχαήλ Άγγελο ή τον Πικάσο με ένα παιδί, σε σχέση με τα γνωρίσματα ή τα επιτεύγματά της. Επιπλέον, δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία που να τεκμηριώνουν την ύπαρξη ενός παράγοντα γενικής δημιουργικότητας, που να μεταφέρεται σε όλες τις πτυχές της ζωής. Εκείνο που ο Barron επισημαίνει είναι ότι η δημιουργικότητα φαίνεται να συσχετίζεται τόσο με την ικανοποιητική γνώση όσο και με την προσαρμοστικότητα και την έλλειψη προκαταλήψεων (βλ. L. Chapman, ό.π., 19-20).

Από την πλευρά του ο Ernst Cassirer, αναφερόμενος ειδικά στη γλώσσα και την τέχνη, τονίζει ότι αυτές ταλαντεύονται διαρκώς ανάμεσα σε δυο αντιθετικούς πόλους, έναν αντικειμενικό και έναν υποκειμενικό. Καμιά θεωρία για τη γνώση ή την τέχνη δεν θα μπορούσε να αγνοήσει έναν από τους δυο αυτούς πόλους, αν και μπορεί να υπερτονίζει είτε τον ένα είτε τον άλλο. Σε μια πρώτη περίπτωση τα δυο αυτά συστήματα κατατάσσονται στην κατηγορία της μίμησης και η λειτουργία τους είναι μιμητική και αναπαραγωγική. Σε μια δεύτερη κατατάσσονται στην κατηγορία της έκφρασης, με την έννοια της διαμορφωτικής δύναμης και όχι αποκλειστικά με την έννοια της έκφρασης αυθόρμητων ισχυρών συναισθημάτων (βλ. E. Cassirer, 1985, 206-211).

Φυσικά, η δεύτερη κατηγορία, που αναφέρεται στη δημιουργική έκφραση, δεν παύει να βρίσκεται συνεχώς σε μια δυναμική σχέση με την πρώτη.

Η γλωσσική και η εικονογραφική έκφραση ανήκουν σε συμβολικά συστήματα που χρησιμοποιούν διαφορετικούς κώδικες. Ο κώδικας της τέχνης αναμφίβολα είναι περισσότερο πολυσημικός από τον κοινό γλωσσικό κώδικα. Η έννοια του εικονογραφημένου βιβλίου στηρίζεται, όπως αναφέραμε, στη διπλή κωδικοποίηση αυτών των δύο συστημάτων, δηλαδή συσχετίζεται με το συνδυαστικό πνεύμα.

Ο παράγοντας της δημιουργικότητας, που παρεμβαίνει στις σχέσεις τους, ως εκ τούτου, αποκτά κρίσιμη σημασία με προσωπικό περιεχόμενο, καθώς, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλληλεπιδρά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ωθώντας το άτομο σε αυτονομία, αυτάρκεια, εσωστρέφεια, επινοητικότητα, ευελιξία, ευαισθησία, παραδοχή του εξωλογικού στοιχείου κ.ά. (βλ. και D. Fontana, 1996, 247). Η επίδραση του παράγοντα αυτού διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για δημιουργική παιδαγωγική σχέση, η οποία μπορεί να έχει αποφασιστική επιρροή στη δημιουργική ολοκλήρωση του ατόμου, καθώς εμπλέκει γύρω απ' αυτό όλους τους παράγοντες της αγωγής και συμβάλλει στην εκδήλωση της ατομικής και συλλογικής δημιουργικότητας (βλ. και A. Craft, 2000, 108-134).

Ένα στοιχείο ιδιαίτερης σημασίας για τη δημιουργική διαδικασία σε σχέση με το θέμα μας είναι αυτό που αναφέρει ο Fritz, το οποίο δεν είναι άλλο από τη συγκέντρωση σ' ένα στόχο και την επιθυμία της αλλαγής και της περιπέτειας. Αυτό είναι πάντα μια απλή αλλά

βασική αρχή, που συσσωρεύει δυναμισμό και ενέργεια, σε αναφορά προς το συγκεκριμένο στόχο. Αν χάσεις το δρόμο σου προς το στόχο, μπορείς να τον ξαναβρείς μέσα από τη δημιουργία. Αυτή η διαδικασία μπορεί να παράγει τρομερή κίνηση, ακόμη κι αν κατευθυνθείς σε «λάθος» στόχο, δεδομένου ότι η κίνηση είναι καλύτερη από την αδράνεια.

Αυτό δεν παρατηρείται μόνο στο χώρο της δημιουργικότητας, αλλά και στην ίδια τη ζωή, όπου πολλοί άνθρωποι επιζητούν τις εύκολες λύσεις, πράγμα που τους οδηγεί συνήθως στη χρόνια απογοήτευση των άνετων και κοινότοπων πραγματώσεων. Μπορούμε βέβαια να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει κάτι στο ανθρώπινο πνεύμα, που ωθεί στην επιθυμία της αλλαγής και της αμφισβήτησης και δεν μπορούμε να δεχθούμε ότι ταιριάζει στο φυσικό ανθρώπινο πνεύμα να φυτοζωεί κλεισμένο σ' ένα κέλυφος. Η ανθρώπινη ροπή προς την αλλαγή και την αμφισβήτηση εκφράζεται κυρίως μέσα από τη δημιουργική διαδικασία, παρά από την αδρανή σκέψη, καθώς η δημιουργικότητα είναι μια δυναμική τάση, που ικανοποιεί την πνευματική μας επιθυμία ν' ανακαλύψουμε, να εμβαθύνουμε και να διερευνήσουμε την έκφρασή μας και να την αναμείξουμε με την ίδια τη ζωή. Η εμπειρία της δημιουργίας σου μαθαίνει ότι υπάρχουν πάντα νέα μέρη για να τ' ανακαλύψεις, μέρη που δεν τα είχες φανταστεί ποτέ πριν. Κάθε νέα δημιουργία, όπου κι αν εκδηλώνεται, σε οδηγεί σε νέες δυνατότητες αναχώρησης και εξερεύνησης νέων κόσμων. Σε όσο πιο πολλά μέρη θα πας, τόσο πιο πολλά μέρη θα υπάρχουν να πας. (βλ. R. Fritz, 1993, 36).

Στην ανάλυσή μας έγινε ευρεία αναφορά στους διαύλους της δημιουργικότητας, μέσω των οποίων εκδηλώνεται το πνεύμα της πρότασής μας. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της ανοιχτής στρατηγικής, που εξερευνά τις τεχνικές της δημιουργικότητας μέσα από δρόμους, οι οποίοι της παρέχουν δυνατότητες έκφρασης, στηρίζεται κυρίως στη δημιουργία προϋποθέσεων, μέσω της ενθάρρυνσης των παιδιών και των δασκάλων στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης, ώστε να επινοούν τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες και όχι να επαναλαμβάνουν τις παλιές. Η, μέσω της μίμησης, λειτουργία μοντέλων σκέψης του παραδοσιακού σχολείου είχε ως αποτέλεσμα την μόνιμη αναπαραγωγή ιδεών και προτύπων. Αυτό, μέχρι σήμερα, απομακρύνει κάθε έννοια δημιουργικότητας, κάθε προσπάθεια παρώθησης των παιδιών να αναδιατάσσουν ή να ανατρέπουν τα δεδομένα, αναζητώντας διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, ώστε να φτάνουν σε καινοτόμες και πρωτότυπες λύσεις.

Θεμελιακό στοιχείο για την εκπλήρωση αυτού του στόχου είναι το ανοιχτό πνεύμα, όπου παραμένει πάντα ελεύθερος ο χώρος για μια νέα σκέψη. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας σημαίνει επιλογή κάποιων πρωτότυπων λύσεων, που παίρνουν υπόψη τους τα νέα δεδομένα του προβλήματος. Ωστόσο, η δημιουργική σκέψη και δράση εξαρτάται κατ' αρχήν από τις στρατηγικές σκέψης που εφαρμόζονται κάθε φορά. Ένα μεγάλο μέρος ερευνών δείχνουν ότι ο τρόπος που θα σκεφτούν τα παιδιά εξαρτάται από τον τρόπο που τίθενται τα ερωτήματα (βλ. G. Davis, 1976).

Αν μπορεί ένα ερώτημα να διατυπωθεί με λέξεις, τότε είναι δυνατό να δεχθεί και απαντήσεις (Wittgenstein). Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά τη γλωσσική και καλλιτεχνική δημιουργικότητα και πώς αυτές εκδηλώνονται σε σχέση με το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη.

## 10.2 Η γλωσσική δημιουργικότητα

Όπως τονίζει emphatically ο Γ. Μπαμπινιώτης, «η γλώσσα δεν είναι απλό εργαλείο, όπως τη θέλουν μερικοί τεχνοκράτες γλωσσολόγοι, επικοινωνιολόγοι και πληροφορικοί, αλλά καθοριστικό συστατικό της προσωπικότητας του ατόμου και της φυσιογνωμίας ενός λαού, δηλαδή υπαρξιακό στοιχείο του. Μέσα στη γλώσσα ενός λαού, μέσα στην κάθε λέξη και φράση απεικονίζονται στοιχεία από την ιστορία, τη σκέψη, τη νοοτροπία, την καλλιέργεια και τον πολιτισμό του» (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, 5 κ.ε., τ. 2).

Ο Saussure θα ορίσει τη γλώσσα ως «ταξινόμια του κόσμου». Κάθε λαός, σύμφωνα με τις αντιλήψεις, τα «πιστεύω» και τον πολιτισμό του αντιλαμβάνεται, οργανώνει και εκφράζει, μέσα από τη γλώσσα του τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο.

Ο Wittgenstein, θέλοντας από την πλευρά του να μιλήσει για την υφή και την αξία της γλώσσας, έχει πει: «Τα όρια της γλώσσας μου είναι ο κόσμος μου». <sup>1</sup> Εφόσον το σύνολο της κατανόησής μας λαμβάνει χώρο μέσω της γλώσσας, η μελέτη μας θα έχει ως αποτέλεσμα την πιο ακριβή εικόνα του κόσμου. Αν ανακαλύψουμε τα όρια της γλώσσας, θα βρούμε και τα όρια των ερωτημάτων μας που πρέπει να απαντηθούν (βλ. N. Fearn 2003, 214 κ.ε.).

Αν κάθε γλώσσα είναι ταξινόμια του κόσμου, όπως υποστήριξε ο Saussure, τότε η πιο ουσιαστική προσέγγιση ενός λαού και μιας κοινωνίας περνά αναγκαστικά μέσα από τη γλώσσα του, όπως και γενικότερα μέσα από τον πολιτισμό του, επειδή αυτά συνιστούν τα εκφραστικά του σύμβολα, που συνοψίζουν την ιστορία, την κοινωνική εξέλιξη, τις αντιλήψεις και τη στάση αυτού του λαού απέναντι στον κόσμο.

Σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε την ελληνική εθνική ταυτότητα, όπως και του κάθε λαού, που δεν πρέπει να την εκλαμβάνουμε ως πάγια και στερεότυπη, αλλά ως διαρκώς εξελισσόμενη, μέσα σ' ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει. Όπως επισημαίνει ο Μπαμπινιώτης, η ελληνική γλώσσα, ως προϊόν της μεγάλης ελληνικής παράδοσης, μέσα στις σύγχρονες παγκόσμιες εξελίξεις αποτελεί, μια «ιδιάζουσα περίπτωση πολιτισμικής και ευρωπαϊκής γλώσσας, που ως όργανο έκφρασης των κλασικών κειμένων της αρχαιότητας, του Ευαγγελίου, των Πατέρων της Εκκλησίας και της βυζαντινής υμνογραφίας, ως όχημα εκδήλωσης του ανθρώπινου πνεύματος στις πιο μεγάλες στιγμές του για τα πιο μεγάλα και διαχρονικής εμβέλειας θέματα, που αφορούν τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες αξίες, είναι πάντα παρούσα και επίκαιρη» (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, ό.π., 5-12, τ.2).

Ως όργανο έκφρασης η γλώσσα είναι αέναη δημιουργία, όπως θα τονίσει ο Croce. «Ο καθένας μιλεί ή πρέπει να μιλεί, σύμφωνα με τους ήχους που τα πράγματα αφυπνίζουν μες στη ψυχή του» (βλ. B. Croce, ό.π., 123).

Η γλώσσα, όπως παρατηρεί και ο Chomsky, έχει ως σπουδαιότερο χαρακτηριστικό της τη δημιουργικότητα και δεν πρέπει να τη θεωρούμε ως ένα «corpus δεδομένων» πεπερασμένο. Είναι απολύτως σύμφυτη με τον άνθρωπο-ομιλητή, ο οποίος διαθέτει την απαραίτητη γλωσσική ικανότητα και γι' αυτό μπορεί να επικοινωνεί και ταυτόχρονα να διαμορφώνει έννοιες (βλ. N. Chomsky, 1991, κγ').

Τούτα σημαίνουν ότι η γλώσσα δεν μπορεί να απομονώνεται ως τυπικό σύστημα και ψυχή δεξιότητα, μακριά από τη δημιουργική της πλαστικότητα και ζωντάνια, τα οποία πρέπει διαρκώς να επιζητούμε. Αυτό υπήρχε πάντα στις αναζητήσεις των φιλοσόφων και των λογοτεχνών, όπως και όλων των δημιουργικών ανθρώπων, καθώς μπορεί να εκφράζει βαθύτερα και με μοναδικό τρόπο την ανθρώπινη φύση. <sup>2</sup>

Γενικά, η γλώσσα ως ικανότητα λεκτικής επικοινωνίας, ανήκει στην ανθρώπινη φύση μας. Ως όργανο δημιουργημένο από κάθε κοινότητα ανήκει στον πολιτισμό μας (βλ. R. Zazzo, 1980, 75-79). Μας ελευθερώνει από τα δεσμά του τόπου και του χρόνου και μας ανοίγει ορίζοντες εμπειρίας, που διαφορετικά θα ήταν απρόσιτοι (βλ. E. Stones, 1978, 109).

Όμως, η δημιουργικότητα σχετίζεται με την ελευθερία της γλώσσας και η ελευθερία της γλώσσας δεν νοείται μόνον υπαρξιακά, ως αποδέσμευση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου, αλλά κυρίως ως γλωσσική ελευθερία, που πηγάζει από τη γλώσσα και δια της γλώσσας, σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη. Η ελευθερία αυτή συνιστά μια γενική ιδιότητα της γλώσσας, ως σημειακού συστήματος, γνωστή ως δημιουργικότητα της γλώσσας (linguistic creativity).

---

<sup>1</sup> Αντίστοιχα, ο σκηνοθέτης Θόδωρος Αγγελόπουλος, θέλοντας να συνοψίσει την πεμπτουσία του εκφραστικού του λόγου στο χώρο του κινηματογράφου, έχει πει: «Πολιτισμός μου είναι η γλώσσα μου». Αυτό φανερώνει την απήχηση της δύναμης της γλώσσας ανάμεσα στους δημιουργούς όλων των τεχνών.

<sup>2</sup> Ο Κομφούκιος θα πει: «Τα λόγια είναι η φωνή της καρδιάς» και ο Balzac: «υπάρχουν λέξεις κοφτερές, ωσάν το καθαρό ατσάλ».

Αυτή ακριβώς η ιδιότητα κάνει τη γλώσσα του ανθρώπου να ξεχωρίζει. Χάρη στο δημιουργικό χαρακτήρα της γλώσσας ο άνθρωπος μπορεί να παράγει ως ομιλητής και να κατανοεί ως ακροατής άπειρο αριθμό προτάσεων και πληροφοριών σε σχέση με οποιοδήποτε θέμα.

Ο μηχανισμός της γλώσσας συνιστά ένα πεπερασμένο σύστημα, γι' αυτό και κατακτήσιμο από τους ανθρώπους. Ουσιαστικά, δεν υπάρχει όριο στη γλώσσα, δηλαδή δεν υπάρχει τίποτε που θεωρητικά να μην είναι γλωσσικά εκφράσιμο. Οι δυσχέρειες στη διατύπωση πιθανόν υποκρύπτουν δυσκολίες στη σύλληψη των διατυπούμενων νοημάτων. Μια πετυχημένη γλωσσική επικοινωνία προϋποθέτει απαραίτητα ένα κατάλληλο συνδυασμό ανάμεσα στη σύλληψη του μηνύματος και στη διεκπεραίωσή του γλωσσικά. Το περισσότερο ή λιγότερο αποτελεί ένα στείο βερμπαλισμό ή μια μειωμένη εκφραστικότητα.

Στη μοντέρνα γλωσσολογία, ως γνωστό, η έννοια της γλωσσικής δημιουργικότητας αντιμετωπίστηκε κυρίως από δυο διαφορετικές πλευρές, τις οποίες εξέφρασαν οι δυο μεγάλοι γλωσσολόγοι του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι Saussure και Chomsky.

Η στρουκτουραλιστική θεωρία του Saussure, που αρχίζει να διατυπώνεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1920, κάνει σαφή διάκριση ανάμεσα στο λόγο και την ομιλία (parole), εντοπίζοντας τη δημιουργικότητα στη δεύτερη, δηλαδή στο πεδίο εφαρμογής της χρήσης του συστήματος του λόγου (langue), πράγμα που σημαίνει προτεραιότητα στον μέχρι τότε παραμελημένο προφορικό λόγο.

Η γενετική – μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky εντοπίζει τη δημιουργικότητα της γλώσσας στη γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου (linguistic competence). Η θεωρία αυτή δίνει προτεραιότητα στο λόγο, που αντιστοιχεί περίπου στο λόγο του Saussure. Αυτό επιτρέπει στον άνθρωπο να επικοινωνεί με τους άλλους και να εκδηλώνει γλωσσικά κάθε εκφραστική του ανάγκη.

Οι δυο αυτές θεωρίες, αν και φαίνεται να μη διαφέρουν αρκετά στην επισήμανση των ορίων της δημιουργικότητας, διαφέρουν όμως ριζικά στον ακριβή εντοπισμό της λειτουργίας και στη σύλληψη της έννοιας της γλωσσικής δημιουργικότητας. Όπως τονίζει ο Μπαμπινιώτης, στην πραγματικότητα πρόκειται για μελέτες μονής κατεύθυνσης ή αλλιώς μονομερείς ή μονιστικές και απαιτούν συνδυασμό.

Αναλυτικότερα, ο Chomsky δίνει προτεραιότητα στο λόγο που διαθέτει ένα οποιοδήποτε μέλος της κοινότητας. Από αυτόν προκύπτει η γλωσσική δημιουργικότητα, την οποία μπορεί να αναπτύξει γλωσσικά αυτό το μέλος, προβαίνοντας σε συνδυασμούς, βάσει των δομικών σχημάτων, που παράγουν ορισμένους κανόνες, ώστε να εκφράσει τα νοήματα που θέλει. Άρα, στην περίπτωση αυτή η δημιουργικότητα εξαρτάται κυρίως από το λόγο (γλώσσα), δηλαδή από το τι έχει στη διάθεσή του για να επιλέξει κανείς και όχι από το τι τελικά θα επιλέξει.

Ο Saussure, αντίθετα, υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα αφορά κυρίως όχι τη γλώσσα, αλλά το άτομο και την ομιλία του, μέσα από το οποίο εκφράζεται το εσωτερικευμένο σύστημα της γλώσσας, που διαθέτει ενότητα και ενιαία μορφή, ώστε να μπορεί να μαθευτεί και να κατακτηθεί από τα άτομα και να αναλυθεί από τον ερευνητή. Ουσιαστικά, η γλωσσική δημιουργικότητα του ανθρώπου για το Saussure είναι η συνδυαστική του ικανότητα, που πραγματώνεται μέσα από την ομιλία (parole), δηλαδή στο επίπεδο της εφαρμογής αυτού του κοινού συστήματος του λόγου (langue). Συνεπώς, το άτομο με τις επιλογές του θα δημιουργήσει γλωσσικά και αυτό έχει τελικά τον πιο αποφασιστικό λόγο. Γι' αυτό δίνεται προτεραιότητα από τον Saussure στη γλωσσική διαφοροποίηση (ομιλία) και όχι στη γλωσσική ενότητα (λόγο). Σ' αυτό τοποθετεί ο Saussure τη δημιουργικότητα της γλώσσας και τη γλωσσική απελευθέρωση του ανθρώπου.

Η μονομέρεια αυτών των θεωριών έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι η καθεμιά τονίζει έναν από τους δυο πόλους του φαινομένου της γλώσσας, που εκφράζουν ο πρώτος την αφετηρία και ο δεύτερος το τέρμα της διαδικασίας, μέσα από την οποία λειτουργεί το σύστημα της γλώσσας. Όμως, στην ουσία δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε ούτε τον ένα ούτε τον άλλο πόλο αυτής της διαδικασίας, επειδή έχουν και οι δυο την ποιοτική συμβολή τους στη

γλωσσική δημιουργικότητα. Δεν μπορώ να μιλήσω για επιλογές, παρά μόνο αν μπορώ να τις κάνω από κάπου. Αυτό που έχει σημασία τελικά είναι το πώς και το τι επιλέγω. Άρα και ο λόγος, δηλαδή η γλώσσα ως κοινό κτήμα των ατόμων μιας κοινότητας και η ομιλία, δηλαδή η πραγμάτωση του λόγου από κάποιο ομιλητή, συνδυαστικά και ταυτόχρονα αποτελούν τις δυο πλευρές του φαινομένου της δημιουργικότητας στη γλώσσα.

Σύμφωνα μ' αυτή τη θέση θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη γλωσσική δημιουργικότητα ως «ένα σύνολο επιλογών ή αποκλίσεων που πραγματοποιούνται στο πέρασμα από το λόγο στην ομιλία και από τη γλωσσική ικανότητα στη γλωσσική πλήρωση» (κατά τη διατύπωση του Chomsky). Τεράστιο ρόλο φυσικά σ' αυτή τη διαδικασία έχει η ποιότητα των επιλογών ή αποκλίσεων από τους προκαθορισμένους συμβατικούς κανόνες (νόρμες), ώστε να ξεπερνάμε τους φραγμούς και τις προαποφασισμένες λύσεις και να απελευθερώσουμε το λόγο μας. Παρ' όλα αυτά, η δυνατότητα των επιλογών μας, έστω και μέσα στα προκαθορισμένα πλαίσια της συμβατικής γλώσσας, δίνει πολύ μεγάλες δυνατότητες στη γλωσσική έκφραση. Οι δυνατότητες αυτές ποικίλλουν ανάλογα με τη γνώση, την εμπειρία, τη γλωσσική άσκηση, την καλλιέργεια, την ευαισθησία, την καθαρότητα της σκέψης, την ιδιοσυγκρασία και φυσικά την εκπαίδευση και τη γενική παιδεία του ατόμου.

Συνεπώς, η γλωσσική δημιουργικότητα του κάθε ατόμου συνδέεται άμεσα με την προσωπική του έκφραση, προφορική και γραπτή, και την ιδιόλεκτό του, που εκπροσωπεί την προσωπική του ελευθερία. Όσο αποδεσμεύεται από τα γλωσσικά πρότυπα και τις νόρμες, περιορίζοντας τους φραγμούς στην έκφραση των σκέψεων, των συναισθημάτων, του εσωτερικού του κόσμου και της ανθρώπινης ύπαρξής του, τόσο γίνεται πιο ελεύθερος και πιο δημιουργικός γλωσσικά.

Μέσα απ' αυτή τη συνδυαστική λογική αίρεται η γλωσσική αντινομία των μονομερών θεωρήσεων σε σχέση με τη γλωσσική δημιουργικότητα. Κάθε άτομο διαθέτει την ιδιόλεκτό του, έναν προσωπικό τρόπο να εκφράζεται γλωσσικά και η αφαίρεση όλων αυτών των ιδιόλεκτων αποτελεί το λόγο της κοινότητας. Ο πλούτος της γλώσσας είναι ακριβώς η γλωσσική διαφοροποίηση κατά άτομα. Αυτό σημαίνει ότι αφού καθένας είναι διαφορετικός, μπορεί να δημιουργεί διαφορετική γλωσσική έκφραση, όπως γίνεται και με τη ζωγραφική και τη μουσική. Η γλώσσα, η ζωγραφική και η μουσική, όπως και κάθε άλλο σημειακό σύστημα, έχουν από την ίδια τους την υφή δεκτικότητα, πολυμορφία και πολυσημία και παρέχουν στο χρήστη τους απεριόριστες εκφραστικές δυνατότητες (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, χ.χ., 90-102. τ.1, Α').

Η δημιουργικότητα της γλωσσικής έκφρασης μπορούμε να πούμε ότι συνδέεται με τρία επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο περιλαμβάνεται η κύρια έννοια, η καταδήλωση και η αναφορικότητα της γλώσσας (προκειμένου για γραπτό κείμενο αυτό αφορά την πρώτη ανάγνωση του κειμένου). Στο δεύτερο περιλαμβάνονται οι αλληγορίες, οι συμβολισμοί και οι μεταφορές (δεύτερη ανάγνωση του κειμένου). Στο τρίτο συμπεριλαμβάνονται η γλώσσα ως σημαινόμενο, η γλώσσα της επιθυμίας και η ελεύθερη γλώσσα, δηλαδή η γλώσσα που αποδεσμεύεται από τους κανόνες: Μια γλώσσα που αφήνει να αναδύονται οι λαμπυρισμοί της έννοιας, όπως υποδηλώνει ο σχετικός λόγος του Ελύτη: «λάμπει μέσα μου εκείνο που αγνώω» (τρίτες αναγνώσεις του κειμένου).<sup>3</sup>

Σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις, η γλώσσα είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με διεπιστημονικό ενδιαφέρον. Ήδη αποτελεί επιστημονική περιοχή ταυτόχρονα της γλωσσολογίας, της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχολογολογίας, της εθνολογίας, της αναλυτικής φιλοσοφίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και άλλων επιστημών, καθώς συσχετίζεται με τον άνθρωπο, τον πολιτισμό και το περιβάλλον. Κάθε επιστήμη το προσεγγίζει και το αναλύει με διαφορετικό τρόπο. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχει εδραιωθεί περαιτέρω η πεποίθηση ότι το αντικείμενο της γλώσσας είναι διεπιστημονικό. Αυτές οι εξελίξεις είναι από-

---

<sup>3</sup> Σε σχετικά αντίστοιχες τοποθετήσεις έχουν προβεί, αναλύοντας διαφορετικά το σύστημα της γλώσσας οι Χρήστος Γιανναράς και Ronald Barthes.

λυτα συμβατές με το διεπιστημονικό χαρακτήρα όλων αυτών των επιμέρους επιστημών, που φωτίζουν η καθεμιά ξεχωριστά από διαφορετική οπτική γωνία το φαινόμενο της γλώσσας.

Όπως επισημαίνει ο Jakobson, η γλώσσα έχει πολλές κοινές ιδιότητες με μερικά άλλα σημειωτικά συστήματα ή και με όλα, διαθέτει δηλαδή ορισμένα πανσημειωτικά χαρακτηριστικά. Το πρόβλημα μεταξύ λόγου και κόσμου αφορά ουσιαστικά όλα τα είδη του λόγου (discourse). Κάθε είδος γλωσσικής συμπεριφοράς έχει κάποια σκοπιμότητα. Απλώς οι σκοποί είναι διαφορετικοί και η συμφωνία των μέσων που χρησιμοποιούνται για το σκοπούμενο αποτέλεσμα είναι ένα πρόβλημα που απασχολεί πάντοτε τους μελετητές των διαφόρων ειδών της γλωσσικής έκφρασης (βλ. R. Jakobson, ό.π., 58-59).

Η γλωσσική ποικιλία μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει στην ίδια τη φύση του συστήματος της γλώσσας (W. Labov). Τα διάφορα γλωσσικά συστήματα εκφράζουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, σε αναφορά με τις περιστάσεις, τις ανάγκες, τις ηλικίες, τις κοινωνικές διαστρωματώσεις κλπ. Η ετερογένεια συνίσταται από κάποιο αριθμό γλωσσικών ποικιλιών, που μπορεί να ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετικές γλώσσες, ακόμη και στο ίδιο άτομο ανάλογα με τις περιστάσεις. Ως αποτέλεσμα αυτών των ιδιαιτεροτήτων παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ρεπερτορίων, που αντιστοιχούν στα διάφορα επίπεδα γλωσσικής έκφρασης, στους τύπους, στο ύφος κλπ. Ουσιαστικά, μέσα από τις διάφορες παραλλαγές προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι γλωσσικής έκφρασης.

Έχουμε επισημάνει στην έρευνά μας ότι, προκειμένου να καλλιεργηθεί η λειτουργική χρήση της γλώσσας, στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας, περιλαμβάνονται κείμενα που αντιπροσωπεύουν όλους σχεδόν τους διαφορετικούς τύπους γλωσσικής έκφρασης, όπως λογοτεχνικά (πεζός και ποιητικός λόγος), δοκιμιακά, βιογραφικά, αφηγηματικά, περιγραφικά και θεατρικά, μύθοι, παραμύθια κ.ά. Φυσικά, όλες αυτές οι διαφορετικές γλωσσικές εκφράσεις απαιτούν διαφορετική εικονογραφική προσέγγιση.

Αν θα θέλαμε να αναλύσουμε την πολυμορφία της γλωσσικής έκφρασης, την οποία ερμηνεύει η πολυμορφία της εικονογραφικής έκφρασης, θα έπρεπε να κάνουμε πρωτίστως μιαν ιδιαίτερη μνεία για το ύφος (ιδιόλεκτο). Χαρακτηριστική περίπτωση ύφους είναι το λογοτεχνικό. Ο αγώνας του λογοτέχνη για την κατάκτηση της μορφής δεν είναι ένα απλό «ψάξιμο» για την κατάλληλη λέξη, αλλά μια αληθινή αναβίωση της πολυδιάστατης γλωσσικής εμπειρίας, μια ανάπλαση της ίδιας της γλώσσας και αναδημιουργία των γλωσσικών μορφών της, η μέγιστη δηλαδή δυνατή αξιοποίηση των εκφραστικών δυνατοτήτων του λόγου. Αυτό συνιστά εκείνο που ο Σεφέρης χαρακτηρίζει ως «αγωνία του λόγου» ή της «έκφρασης», το οποίο συνιστά βασικό χαρακτηριστικό του ύφους (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 1980, 71-78).

Η γλώσσα, παρατηρεί ο Σεφέρης, είναι ένα δοσμένο συναισθηματικό στοιχείο, που αποτελεί απαραίτητη βάση της ανθρώπινης επικοινωνίας και το διαμορφώνουμε με τη δύναμη και τις αδυναμίες μας (βλ. Γ. Σεφέρης, 1981, 64-76).

Στον επιστημονικό, δοκιμιακό, λογοτεχνικό, περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο ο χρήστης της γλώσσας παρουσιάζει διαφορετική κάθε φορά προθετικότητα και εκφράζει με ιδιαίτερο τρόπο τις σκέψεις, τα συναισθήματα, την προσωπική εμπειρία, τη γνώση, γενικότερα το χώρο και το χρόνο, γι' αυτό και το ύφος του αλλάζει.

Αν και όλα τα είδη του λόγου, στη νέα διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, διεκδικούν τη συμμετοχή τους με ίσους όρους στα εγχειρίδια, ιστορικά είναι γνωστό ότι τα λογοτεχνικά κείμενα παρουσιάζουν πάντοτε προβάδισμα έναντι των άλλων. Μπορούμε να πούμε ότι τα κείμενα αυτά, μέσα στο κλίμα που δημιουργήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, υποχώρησαν σ' αυτόν τον τομέα για δυο κυρίως λόγους.

Ο ένας αναμφίβολα αφορά τη γενικότερη υποχώρηση των κλασικών σπουδών και των ανθρωπιστικών ιδεωδών και αξιών<sup>4</sup>, σε συνδυασμό με την υποχώρηση του διδακτικού μο-

---

<sup>4</sup> Όπως σχολιάζει σχετικά ο Μ. Μερλώ-Ποντύ, την υποχώρηση αυτή θα πρέπει να τη συνδέσουμε με την υποχώρηση της κλασικής τέχνης, η οποία έπαψε να θεωρείται πλέον ως «θεμελιωμένη εκ φύσεως» και ξαναγι-



ντέλου της παραδοσιακής διδακτικής αντίληψης, με το οποίο είχαν συνδεθεί (αυθεντία του δασκάλου και των κειμένων).

Ο άλλος αφορά τις αντιλήψεις περί παιδοκεντρισμού, τις μεταβολές στην ερμηνεία των γλωσσικών φαινομένων που επέφερε η νέα γλωσσολογία και άλλες σύγχρονες εξελίξεις, όπως η πολυπολιτισμικότητα, που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της έννοιας της παγκοσμιοποίησης, σε συνδυασμό με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Αυτό το πλαίσιο φυσικά είχε και γενικότερες επιπτώσεις στις διαμορφούμενες τάσεις της εποχής μας γύρω από τη γλώσσα, όπου τείνουν να κυριαρχήσουν πλήρως η αγγλική γλώσσα και η γλώσσα των υπολογιστών.

Όλα αυτά δεν σημαίνουν βέβαια ότι δεν υπάρχει χώρος στην εποχή μας για τη λογοτεχνία, καθώς αυτή παραμένει ένας μοναδικός χώρος δημιουργικής γλωσσικής έκφρασης. Το ζητούμενο όμως σύμφωνα με τις θέσεις μας για μια σύγχρονη διδακτική αντίληψη του γλωσσικού μαθήματος, είναι τα κείμενα αυτά να χρησιμοποιούνται χωρίς προθέσεις διδακτικού φρονηματισμού και χειραγώγησης, όπως γινόταν στο παρελθόν, αλλά ως μέσος επαφής με την παγκόσμια κουλτούρα και τέχνη, με τον εκφραστικό γλωσσικό πλουραλισμό και τη δημιουργική χρήση της γλώσσας ως σημειακό σύστημα, για ένα ουσιαστικό άνοιγμα στο νέο ανθρωπισμό και στην πολιτισμική συνιστώσα της γλώσσας που απαιτεί η εποχή μας.

Από τη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων στη σύγχρονη διδακτική της γλώσσας αναφέρονται τέσσερα προβλήματα: Το πρώτο αφορά τον όρο «παιδική λογοτεχνία». Πολύ συχνά στην πράξη αυτός ο τεχνικός όρος δημιουργεί διαχωριστικά πλαίσια από το υπόλοιπο σώμα της λογοτεχνίας. Μπορούμε να το δεχθούμε υπό την έννοια ότι γίνεται προσπάθεια από το συγγραφέα να καταδυθεί στην παιδική ιδιαιτερότητα (βλ. Α. Δανασής-Αφεντάκης, 1995, 44-45). Ασφαλώς, μπορούμε να δεχθούμε τη θέση ότι η λογοτεχνία που απευθύνεται στα παιδιά και η λογοτεχνία που απευθύνεται στους ενηλίκους διακρίνονται με κάποιο τρόπο, ωστόσο όμως αλληλοτροφοδοτούνται και εμπλουτίζονται αμοιβαία, σ' ένα διαρκές παιχνίδι συνάντησης και αποχωρισμού, διατηρώντας μεταξύ τους μια συνεχή επικοινωνία (βλ. Α. Ζερβού, 1996, 114-16).

Το δεύτερο αφορά την εκ των πραγμάτων αποσπασματικότητα των λογοτεχνικών κειμένων που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο. Αυτό φυσικά τις περισσότερες φορές δεν οδηγεί, όπως θα έπρεπε, στο λογοτεχνικό βιβλίο, με αποτέλεσμα να υπάρχει ο κίνδυνος της χρήσης τους για αλλότριους σκοπούς και ο κίνδυνος να παραποιείται ή να ανατρέπεται βάνουσα σε κάποιες περιπτώσεις το βαθύτερο νόημα των κειμένων.

Το τρίτο, που έχει συνάφεια με το προηγούμενο, αφορά τη διδακτική και παιδαγωγική χρήση των λογοτεχνικών κειμένων. Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σ' αυτού του είδους τη χρήση, καθώς μπορούν πολύ εύκολα να απωλέσουν κάθε λογοτεχνικότητα εξαιτίας διδακτικών σκοπιμοτήτων.

Το τέταρτο, τέλος, αφορά τη γλωσσική δημιουργικότητα και την καλλιέργειά της μέσω των λογοτεχνικών κειμένων κατά τη διδακτική διαδικασία. Παραδοσιακά είναι μια συνήθης πρακτική των αρμοδίων να επιλέγονται κείμενα εύκολα, που αναφέρονται στην πραγματικότητα. Η συνέχεια στη διδακτική χρήση αυτών των κειμένων στηρίζει την εύκολη ανάγνωσή τους και προσανατολίζει στον ορθολογισμό και την κοινοτοπία, απομακρύνοντας φυσικά από τη δημιουργική προσέγγιση της γλωσσικής έκφρασης για την απόκτηση μιας πολυδιάστατης γλωσσικής εμπειρίας (βλ. και Α. Ζερβού, 1999, 27).

Εκφράζουμε τη βεβαιότητα ότι, παρά την υποχώρησή τους, τα λογοτεχνικά κείμενα θα εξακολουθήσουν πάντα να προσφέρουν μοναδικές προϋποθέσεις για τη δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας, καθώς μπορούν να συμβάλλουν όχι μόνο στο γλωσσικό εμπλουτισμό του μαθητή, αλλά και στη διαμόρφωση ολόκληρης της προσωπικότητάς του και της ευρύτερης μόρφωσης και καλλιέργειάς του.

---

νεται αυτό που δεν έπαψε στην πραγματικότητα να είναι πάντα: μια ιστορική δημιουργία, με τον κίνδυνο τη μερικότητα ή τη στενότητα που αυτό προϋποθέτει (βλ. Μ. Μερλώ-Ποντύ, 1992, 195-201).

Μερικοί από τους λόγους που τα κείμενα αυτά εξακολουθούν να διατηρούν τον αναντι-κατάστατο ρόλο τους στη διδασκαλία της γλώσσας, παρά τις αναγκαίες μεταβολές στο φάσμα της γλωσσικής έκφρασης, είναι οι εξής:

Η σημερινή ζωή θα μπορούσε, με τις εξελίξεις της και τις συναρπαστικές της ανακαλύψεις, να μας βοηθά κάθε μέρα να γνωρίσουμε καλύτερα τον κόσμο μας, να μας προσφέρει εκείνες τις απαραίτητες εμπειρίες για να μάθουμε για τη γη, το διάστημα και ολόκληρο το σύμπαν γύρω μας. Όμως, και αν ακόμη αυτό το πετύχαινε, δεν θα αρκούσε, καθώς η γλώσσα της επιστήμης δεν είναι σε θέση να μας εξηγήσει πολλά από τα θέματα του εξωτερικού και του εσωτερικού μας κόσμου. Παραδόξως, η εμπειρία που βιώνει κανείς μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα παρουσιάζεται σε πολλά σημεία ως προς αυτό πιο αποτελεσματική, καθώς παρουσιάζεται ως γλωσσική έκφραση ευρύτερη και διαχρονικότερη. Τα κείμενα αυτά μας βοηθούν να ακούμε άμεσα τη φωνή όλων των ταξιδιωτών αυτού του πλανήτη, όλων των λαών που τον κατοίκησαν, να προχωράμε βήμα προς βήμα στους δρόμους των πατρίδων μας, να γνωρίζουμε τα φαινόμενα του κόσμου μας, άγνωστες λειτουργίες και πρωτόγονους ή μελλοντικούς κόσμους, αυτά όλα με τρόπο άμεσο και ευθύ, συνδέοντάς μας με τις φωνές και τις εικόνες του παρελθόντος και του παρόντος.

Όλων των ειδών τα αισθήματα και συναισθήματα είναι εκείνα κυρίως που αναδύονται από τις μαρτυρίες, τις εκμυστηρεύσεις και τα ποιήματα των μακρινών λαών στους αλληπάλληλους πολιτισμούς, που διαδέχεται ο ένας τον άλλο και απευθύνονται στους ανθρώπους του σήμερα.

Αλλά δεν είναι μόνον αυτά. Τα λογοτεχνικά κείμενα καταπιάνονται και μ' ένα κόσμο ευρύτερο από το δικό μας, που τον συνοδεύουν και τον εμπλουτίζουν. Αυτός ο κόσμος δεν είναι άλλος από τον κόσμο της φαντασίας. Ο Όμηρος μας εισάγει στο μύθο της ηρωικής εποχής, ο Δάντης μας οδηγεί σε μια επίσκεψη στην Κόλαση και τον Παράδεισο και άλλοι νεότεροι λογοτέχνες στους πραγματικούς μας πόθους για τη ζωή και τον εσωτερικό μας κόσμο, που η φαντασία μας τον ανακαλύπτει.

Πέραν αυτών, η λογοτεχνία κάνει ακόμη κάτι πιο εντυπωσιακό: Ξυπνά τις συγκινήσεις μας για τους ανθρώπους και τη ζωή, μας κάνει ικανούς να ταυτιζόμαστε με το φτωχό ή και το βασιλιά, το θύτη και το θύμα, να νιώσουμε τις συγκινήσεις των ανθρώπων και των πολιτισμών που χάθηκαν για πάντα, να είμαστε ταυτόχρονα σκλάβοι και ελεύθεροι, γέροι και παιδιά, άντρες και γυναίκες, να ζούμε την παγκοσμιότητα μέσα στο είναι μας. Ολόκληρος ο κόσμος έτσι μπορεί να απλωθεί μπροστά στα πόδια μας, με μια ποικιλία από εμπειρίες που έρχονται προς το μέρος μας μέσα από πολλούς και διαφορετικούς δρόμους. Όλα αυτά μπορούν να μας αναπτύξουν τις ανθρώπινες αξίες, το πνεύμα της ανεκτικότητας, της συμπάθειας, της αληθινής αγάπης για τον άλλο και τα πράγματα γύρω μας, για τους ίδιους τους εαυτούς μας και την κοινωνία όλων των ανθρώπων.

Η ποίηση, από το άλλο μέρος, σημαίνει δημιουργία. Η μαγεία της μας ανοίγει ένα κόσμο ολόκληρο, στον οποίο μπορούμε να βυθιστούμε.

Όμως, πέρα απ' όλα τ' άλλα, η λογοτεχνία κάνει κάτι ακόμη πιο σπουδαίο: Μας μαθαίνει να βλέπουμε. Να βλέπουμε τα πράγματα και τον κόσμο, όχι με μια επιπόλαιη και απρόσεκτη ματιά, που όλα γύρω μας μάς επιβάλλουν. Οι πολύ προσεκτικά επιλεγμένες λέξεις και τα νοήματα του λόγου που προκαλούν συνειρμούς, μπορεί να σε κάνουν να ξαναδείς τον κόσμο με άλλα μάτια, ν' αναγνωρίσεις την αλήθεια του και να τον αγαπήσεις.

Γενικότερα, η λογοτεχνία δεν μας βοηθά μόνο να γνωρίσουμε βαθύτερα και πλατύτερα τον κόσμο που μας περιβάλλει, όπως κάνει η επιστήμη, αλλά να γνωρίσουμε και να νιώσουμε τον κόσμο που είναι μέσα μας, ενώ μπορεί να μας κάνει περισσότερο στοχαστικούς, ευαίσθητους και λιγότερο αδιάφορους.

Η λογοτεχνία των ημερών μας, όπως είναι φυσικό, ασχολείται κυρίως με τα προβλήματα που απασχολούν το σύγχρονο άνθρωπο. Ολόκληρη η λογοτεχνία διαχρονικά, η δημιουργική γλώσσα της λογοτεχνίας, μας ενώνει με την ιστορία του ανθρώπου και την κοινή μας μοίρα,

αποκαλύπτοντάς μας την ανθρώπινη φύση μας (βλ. Μ. Αναστασιάδης, 2000, 12-15, J. De Romilly, 2000, 106 κ.ε., P. Cianciolo, 1997, 36-38, 163).

Ειδικά, όσον αφορά τα πάσης φύσεως αφηγηματικά κείμενα, που σε μια περίπτωση γραμμική διαδοχή αφηγούνται κάποια ιστορία, , όπως παρατηρεί ο Aepheim, στην πραγματικότητα περιέχουν δυο αλληλουχίες: μια των συμβάσεων που περιγράφουν και μια της πορείας των γεγονότων που φανερώνονται. Στην αφήγηση ενός απλού παραμυθιού τα δυο αυτά συμπίπτουν. Η αφήγηση αντιγράφει την τάξη αυτών που συμβαίνουν. Όμως, σε πιο σύνθετα έργα η πορεία της αφήγησης που προδιαγράφει ο συγγραφέας για την ανάγνωση μπορεί να παρεκκλίνει πολύ από την αντικειμενική αλληλουχία της πλοκής, ξεκινώντας π.χ. από τα μέσα της αφήγησης και κινούμενη μπρος πίσω ή από την περιφέρεια προς το κέντρο. Μπορεί ταυτόχρονα να δημιουργείται μια δευτερεύουσα πλοκή, της οποίας ο πρωταγωνιστής δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον αναγνώστη, ο οποίος πίσω από τα γεγονότα που εκτυλίσσονται, ανακαλύπτει τα γεγονότα της ζωής.

Ένα τέτοιο κείμενο π.χ. είναι ο Άμλετ του Σαίξπηρ, όπου ο τρόπος της αφήγησης «αποκαλύπτει» μια υπολανθάνουσα διαμόρφωση ανταγωνιστικών δυνάμεων αγάπης, μίσους, αφοσίωσης, δόλου, τάξης και εγκλήματος. Δηλαδή στο βάθος η βιογραφία ενός ανθρώπου, από τη γέννηση ως το θάνατό του, πίσω και πέρα από την αφηγηματική αλληλουχία του έργου, παρουσιάζει χαρακτήρες, καταστάσεις ζωής, ύπαρξης και συμπεριφοράς, μέσα «στο συνεχές παιχνίδισμα της πολικότητας της ζωής και του θανάτου».

Συνεπώς, «ακόμη και ένα έργο βασισμένο στην αλληλουχία παρουσιάζει όχι μόνο ένα γεγονός, αλλά δια του γεγονότος αυτού μια κατάσταση ύπαρξης».

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και σε μερικά έργα ζωγραφικής ή γλυπτικής, όπου χρησιμοποιούνται δράσεις διαμέσου πραγμάτων ή αντικειμένων, για να παρουσιαστούν καταστάσεις (π.χ. Λαοκόων). Τα πράγματα ή τα μέρη τους, που απλώς υπάρχουν το ένα πλάι στο άλλο, ονομάζονται αντικείμενα. Συνεπώς, τα αντικείμενα με τις ορατές ιδιότητές τους είναι το αληθινό περιεχόμενο ενός πίνακα. Τα πράγματα ή τα μέρη τους ακολουθούν το ένα το άλλο και ονομάζονται πράξεις. Οι πράξεις είναι το αληθινό περιεχόμενο της λογοτεχνίας.

Η πορεία της παρουσίασης των αφηγηματικών κειμένων είναι σε τελική ανάλυση αυτή που ενθαρρύνει τις προτεραιότητες και συμβάλλει στην ανάδειξη ορισμένων πλευρών της αφήγησης και στην απώθηση κάποιων άλλων καθορίζοντας εν πολλοίς με τον τρόπο αυτό τις αποκρίσεις του αναγνώστη (βλ. R. Arnhem, 1999, 412-413).

Μια βασική διάκριση στα διάφορα είδης γλωσσικής έκφρασης γίνεται ανάμεσα στον επιστημονικό και τον καλλιτεχνικό λόγο. Θα μπορούσαμε γενικά να παρατηρήσουμε ότι αυτό που διακρίνει τη γλώσσα της τέχνης από τη γλώσσα της επιστήμης είναι η υποβλητικότητα και η αμεσότητα. Η επιστημονική αναλυτική σκέψη δεν μπορεί να μεταδώσει άμεσα κάποια συναισθηματική κατάσταση. Για να προβεί σε αναλύσεις και να βγάλει τα συμπεράσματά της διασπά το σύμπλεγμα των συναισθημάτων, ανάγοντάς το σε νοητικές αφαιρέσεις, καταστρέφοντας με τον τρόπο αυτό την ενότητα και την ουσιαστική του υπόσταση.

Αντίθετα, η τέχνη τις περισσότερες φορές εμπλέκεται άμεσα στις συγκινησιακές διεργασίες και τις εκφράζει. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι ο καλλιτέχνης δεν σκέπτεται και δεν αναλύει το έργο του. Το έργο τέχνης, εικαστικό ή γλωσσικό, είναι ένα ανοιχτό παράθυρο προς το άπειρο, φέρνοντας κοντά στον καθένα μια ανθρώπινη εμπειρία που δεν του ανήκει, προσκομίζοντας την ολότητα του κόσμου και της ανθρωπότητας, ρίχνοντας γέφυρες προς εκείνο το μέρος της αλήθειας που δεν έχει ακόμα ανακαλυφθεί. Από αυτό αντλεί τη λυτρωτική της δύναμη η τέχνη (διονυσιακή έξαρση).

Ταυτόχρονα όμως η τέχνη ανταποκρίνεται στην ανάγκη του ανθρώπου για απελευθέρωση, ψυχαγωγία και μακαριότητα (απολλώνια ελαφράδα) (βλ. και Π. Πετρίτης, 1992, 68-74).

Αντίθετα, τα έργα της επιστήμης, όσο ενθουσιασμό, γλαφυρότητα και συναισθηματισμό κι αν διαθέτουν, απαιτούν λογικές αναλύσεις, εννοιολογικούς καθορισμούς, προβλέψεις, αξι-

ολογήσεις, σκοποθεσίες και αποδείξεις, δηλαδή μια δεοντολογία υποθετική και επαληθεύσιμη, ώστε να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά σε πρακτικές ανθρώπινες ανάγκες.

Η δημιουργική έκφραση των κειμένων, που αφορούν τον καλλιτεχνικό ή επιστημονικό χώρο, παρέχει συνδυαστικά εκείνα τα στοιχεία της γνησιότητας και της αλήθειας, που κάνει αυτά τα πολύ διαφορετικά είδη έκφρασης να αποκτούν τελικά ένα κοινό παρονομαστή, που ως το βάθος της κινητοποιεί το σύνολο της ανθρώπινης ύπαρξης.

### 10.3 Η καλλιτεχνική δημιουργικότητα

Μετά την αναφορά μας στη γλωσσική δημιουργικότητα, ως προς την καλλιτεχνική δημιουργικότητα θα είχαμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Όπως αναφέραμε, η τέχνη είναι μια κατ' εξοχήν δημιουργική περιοχή. Σ' αυτήν η δημιουργική φαντασία, η δημιουργική σκέψη και δράση παίζουν τον πιο αποφασιστικό ρόλο (H. Gardner, 1973). Κάθε πράξη που συνιστά δημιουργία στο χώρο της τέχνης εμπεριέχει ένα καινούργιο βλέμμα, μια νέα αντίληψη αθωότητας, που μας ελευθερώνει απ' όλες τις παραδοχές, τις καθιερωμένες ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις μας (P. Abbs, 1988).

Δημιουργική αναζήτηση στο χώρο της ζωγραφικής λ.χ. σημαίνει αναζήτηση της καινοτομίας και των πνευματικών και αισθητικών ποιοτήτων με υλικά μέσα και πράξεις, με χρώματα, σχήματα, φώτα, σκιές, ρυθμούς, ήχους, αρμονίες και αντιθέσεις. Από τον τρόπο της σύνθεσης όλων αυτών μπορεί να δομηθεί και να εκφραστεί μια νέα πραγματικότητα, ένα καινούργιο σύμπαν ιδεών και συναισθημάτων. Ο χώρος της τέχνης μάς ζητά να ζήσουμε και να υπάρξουμε δημιουργικά, να τοποθετηθούμε μ' ένα δικό μας τρόπο πάνω στα προβλήματα της δικής μας ύπαρξης.

Αφού η δημιουργικότητα κατά ορισμένους θεωρείται περισσότερο συνήθεια του μυαλού (De Bono) και ένα είδος διανοητικής ικανότητας, στενά συνυφασμένο με τη σκέψη και τη δράση (Torrance), θα πρέπει να θεωρηθεί και ως ικανότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί στο χώρο του σχολείου, αν υπάρξουν γι' αυτό οι κατάλληλες προϋποθέσεις (βλ. E.P. Cohen – P.S. Gainer, 1995, XIX).

Η δημιουργικότητα βρίσκεται στο χώρο της τέχνης πρόσφορο έδαφος, για ν' αναπτυχθεί και να εκδηλωθεί στο μυαλό και στην καρδιά, ως στοιχείο της νοητικής και συναισθηματικής ζωής του ατόμου. Η δημιουργική ενασχόληση με τις τέχνες δεν καλλιεργεί μόνο τις αισθήσεις, δε γυμνάζει μόνο τη φαντασία, αλλά και ό,τι μοναδικό διαθέτει η ανθρώπινη φύση, χαρίζοντας τη χαρά της δημιουργίας και την πιο πολύτιμη πνευματική και συναισθηματική εμπειρία, προσθέτοντας νόημα στη ζωή του ανθρώπου.

Αλλά, όπως και η δημιουργικότητα, «η τέχνη δεν ασκεί επίδραση παρά μόνο σε ψυχές προετοιμασμένες» (βλ. B. Croce, ό.π., 107-108). Σ' αυτό μπορεί να παίζει το ρόλο της μια δημιουργική παιδεία.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητο να κάνουμε μια αναλυτική αναφορά στην κινητήρια δύναμη της δημιουργικότητας στον τομέα της καλλιτεχνικής έκφρασης και σε σχέση με το θέμα της ταυτότητας στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Αν θα θέλαμε να ορίσουμε με τον πιο απλό και συνοπτικό τρόπο τη δημιουργικότητα, θα λέγαμε ότι αυτή αναφέρεται στην ικανότητα να φέρνεις στο φως κάτι νέο, κάτι που δεν υπήρχε πριν. Αυτό το νέο μπορεί να είναι νέο για το δημιουργό του, να έχει όμως ξαναπαρουσιαστεί από κάποιον άλλο. Ωστόσο, αυτό για το άτομο έχει πολύ μεγάλη σημασία.

Ποια είναι όμως η κινητήρια δύναμη της δημιουργικότητας; Ποια είναι η κινούσα αιτία που σπρώχνει τον άνθρωπο να γίνεται δημιουργός; Είναι κάποια ψυχολογικά κίνητρα (διαθέσεις, επιθυμίες, συναισθήματα), κάποια πνευματικά κίνητρα (σκέψεις, ιδέες) ή μήπως κάποια υλικά κίνητρα (το χρήμα) ή κίνητρα με κοινωνικές αναφορές (π.χ. να αποκτήσει το άτομο φήμη, εξουσία, καταξίωση κλπ.);

Σ' αυτό δεν υπάρχει ιδιαίτερος τομέας έρευνας και δεν έχουν δοθεί μέχρι τώρα πειστικές απαντήσεις. Ο Φρόντ και οι υποστηρικτές της θεωρίας του έδωσαν ορισμένες απαντήσεις εντός των ορίων της, συχνά μονόπλευρες και μη ικανοποιητικές. Όπως έχει π.χ. συχνά αποδειχθεί, στη ψυχαναλυτική θεωρία υπάρχει μια διπλή αδυναμία ως προς την ερμηνεία των έργων τέχνης: Δεν μπορεί να διακρίνει διαφορές μεταξύ καλής και κακής τέχνης, ούτε το κυριότερο, μεταξύ ενός έργου τέχνης και ενός νευρωσικού συμπτώματος. Ούτε επίσης είναι δυνατόν να ερμηνευθεί το σύνολο της ανθρώπινης προσπάθειας με όρους του Έρωτα και του Θανάτου, δηλ. σαν προϊόν του σεξ και της επιθετικότητας.

Άλλωστε, ο ίδιος ο Φρόντ παραδέχτηκε αρκετές φορές ότι η ψυχανάλυση δεν είναι ικανή να εξηγήσει τη δημιουργικότητα, όπως γράφει στην αυτοβιογραφική του μελέτη, αναφέροντας: «Δεν μπορεί να κάνει τίποτα για να εξηγήσει τη φύση του καλλιτεχνικού ταλέντου, ούτε μπορεί να εξηγήσει τα μέσα με τα οποία δουλεύει ένας καλλιτέχνης – την καλλιτεχνική τεχνική» (βλ. A. Storr, 1991, 11-169).

Σήμερα μπορούμε να πούμε ότι η εικόνα μας για το δημιουργικό άτομο αναφέρεται βαθμιαία στη μορφή κάποιου που συγκεντρώνει ένα ασυνήθιστο συνδυασμό χαρακτηριστικών, παρά κάποιο άλλο ξεχωριστό προτέρημα. Φαίνεται ότι η ένταση η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα σ' αυτές τις αντιθέσεις των χαρακτηριστικών του είναι αυτό που αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη δημιουργία. Με σοβαρά στοιχεία έχει επιβεβαιωθεί ότι το δημιουργικό άτομο έχει ανάγκη από το ένα μέρος να διαθέτει μια ασυνήθιστη πρόσβαση στον εσωτερικό του κόσμο και από την άλλη ένα ισχυρό ή τουλάχιστον επαρκή βαθμό ελέγχου, ώστε να είναι σε θέση να συγκρατεί και να αξιοποιεί όσα βρίσκει μέσα σ' αυτό τον κόσμο.

Στο πλαίσιο αυτό, το να υποθέσουμε ότι ένα κίνητρο για τη δημιουργικότητα είναι η αναζήτηση της ταυτότητας, αυτό αρχικά μπορεί να φανεί κάτι παράδοξο, επειδή η αίσθηση της ταυτότητας είναι στενά συνυφασμένη και ριζωμένη με την προσπάθεια μιας στέρεας ανάπτυξης του εγώ. Έτσι θα ήταν αναμενόμενο, άτομα που έχουν ένα ιδιαίτερα ισχυρό εγώ, να διαθέτουν και μια ισχυρή αντίληψη της μοναδικότητάς τους, τη στιγμή μάλιστα που τα έργα τέχνης διαθέτουν μια σφραγίδα ατομικότητας, η οποία συχνά αναγνωρίζεται εύκολα. Παρ' όλα αυτά συχνά κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει με τα δημιουργικά άτομα, ειδικά αυτά που δεν διαθέτουν τόσο ισχυρή αίσθηση της προσωπικότητάς τους, όσο θα μπορούσαν να δείχνουν τα έργα τους.

Μπορούμε να θεωρήσουμε πιθανό ότι ένα από τα στοιχεία της ψυχολογίας των δημιουργικών ατόμων είναι η ικανότητα που έχουν να αλλάζουν και να εξελίσσονται. Αυτό, αναμφίβολα, παραπέμπει στο γεγονός ότι είναι ανοιχτοί τόσο στα δικά τους αισθήματα και τις συγκινήσεις, όσο και στις ιδέες και εντυπώσεις που πηγάζουν απ' έξω.

Η παραγωγή π.χ. μιας σειράς νέων έργων τέχνης μπορεί να κάνει το δημιουργό να διαπιστώσει τις αλλαγές που έχουν γίνει μέσα του, αυτές που ο κοινός άνθρωπος μπορεί να μην αντιλαμβάνεται ότι συμβαίνουν, δεδομένου μάλιστα ότι στο δημιουργικό άνθρωπο η αλλαγή είναι εκείνο το στοιχείο το πιο έντονο από αυτά που επιμένουν.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να προσέξουμε είναι το γεγονός ότι το δημιουργικό άτομο υποτιμά συχνά τη δύναμή του, την αποφασιστικότητά του και την ικανότητά του για δράση, επειδή αισθάνεται ως παθητικό σκεύος που περιμένει να γεμίσει. Η ταυτότητα μπορεί να οριστεί ως εκείνο που σε ξεχωρίζει διαρκώς από τους άλλους. Παρατηρούμε όμως ότι ένα δημιουργικό άτομο παράγει συχνά ένα αριθμό έργων που διαφέρουν πιθανόν μεταξύ τους, σε βαθμό που να αμφιβάλλει ακόμη και για τη συνέχεια της ύπαρξής του. Αυτό επιβεβαιώνεται από το ότι συχνά τα άτομα αυτά εκπλήσσονται για το έργο που παράγουν, αντιμετωπίζοντάς το ως έργο κάποιου άλλου. Βλέποντας την πορεία των έργων του στο χρόνο, μπορεί ν' ανακαλύψει με έκπληξη ότι η ταυτότητά του και οι ιδέες του συνδέονται με κάποιο νήμα. Μπορεί να διαπιστώσει ότι κάποιες ιδέες που νόμιζε ότι εμφανίστηκαν στο έργο του μόλις τώρα, στην πραγματικότητα υπήρχαν σε παλαιότερα έργα του υπογείως, με εμφανή σημάδια που δεν είχε προσέξει. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι οι δημιουργικοί καλλιτέχνες έχουν μια πολύ μεγάλη συνέχεια απ' όσο οι ίδιοι πιστεύουν.

Τα δημιουργικά άτομα έχουν ανάγκη να εξεγείρονται ενάντια στο παρελθόν τους, μια εξεγερση που συχνά είναι περισσότερο απρόσωπη παρά προσωπική, με το να στρέφονται κυρίως εναντίον τεχνικών, ιδεών και απόψεων, παρά ανθρώπων. Έχουν την τάση γενικά να υποκαθιστούν το προσωπικό με το πρόσωπο.

Όμως, μπορεί στον πνευματικό χώρο να είναι επαναστάτες και να έχουν εδραιώσει την ταυτότητά τους, η ατομική τους ταυτότητα όμως μπορεί να είναι ασαφής. Ένας ζωγράφος π.χ. μπορεί να χρειαστεί να περιμένει χρόνια για να εκπληρώσει την αίσθηση ταυτότητας (ως την επόμενη έκθεση ή και περισσότερο). Τα δημιουργικά άτομα, αν και μπορεί να διαθέτουν ένα ισχυρό εγώ, η αίσθηση ταυτότητας που έχουν μπορεί να είναι λιγότερο ισχυρή. Η έλλειψη συνεχούς ενίσχυσης από τους άλλους είναι δυνατό να είναι μια από τις αιτίες γι' αυτό.

Επιπλέον, συχνά οι δημιουργικοί άνθρωποι κρύβουν τον «πραγματικό τους εαυτό», τις ιδέες και τις σκέψεις τους και δεν ανοίγονται στους άλλους, λόγω πικρών εμπειριών. Οι δημιουργικές ιδέες είναι ευαίσθητες στην πρόωρη κριτική και γι' αυτό η άκαιρη αποκάλυψή τους μπορεί να έχει γι' αυτές διαλυτική επίφαση. Αυτή η αναγκαία μυστικότητα, όμως, έχει ως αποτέλεσμα να μη βιώνουν την ενίσχυση της αίσθησης ταυτότητας, η οποία προέρχεται από μια αληθινή ανταλλαγή του «πραγματικού εαυτού» με τους «πραγματικούς εαυτούς άλλων». Αυτό σε αντιδιαστολή με τον «ψευδή εαυτό», ο οποίος παρουσιάζεται ενδοτικός στις επιθυμίες των άλλων, κάτι που στην πραγματικότητα είναι μια μάσκα η οποία κρύβει την πραγματική του ταυτότητα.

Κάτι τέτοιο μπορεί να έχει την εξής διάσταση: Η αληθινή του ταυτότητα να βρίσκεται στο έργο του και ο ίδιος να παρουσιάζει ένα πλαστό πρόσωπο στις κοινωνικές του σχέσεις.

Με το πρόβλημα της ταυτότητας συνδέεται αυτό που αναφέρεται ως «δημιουργικό μπλοκάρισμα», κατά το οποίο το δημιουργικό άτομο αισθάνεται εντελώς ανίκανο να δημιουργήσει οτιδήποτε. Αυτή είναι μια εξαιρετικά δυσάρεστη και επικίνδυνη περίοδος, που μπορεί να οδηγήσει το άτομο ακόμη και στην αυτοκτονία.

Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό είναι μια συνέπεια της προσπάθειάς του να αρχίσει πρόωρα κάποιο έργο, χωρίς να έχει συντελεστεί η απαραίτητη διαδικασία της επώασης, που μπορεί να περιλαμβάνει το παιχνίδι με τις ιδέες, τη μελέτη, την ονειροπόληση, την ακρόαση, την παθητική αναμονή κ.ά., ώστε να ωριμάσει μια αδιαμόρφωτη σύλληψη.

Όταν στο δημιουργικό έργο επενδύεται όλη η «αυτοεκτίμηση και η αίσθηση ταυτότητας του ατόμου», τότε αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο να συνεχιστεί. Απαιτείται πάντοτε ένα στοιχείο παιχνιδιού και μάλλον μιας δεξιοτεχνίας απρόσωπης, για να εκδηλωθεί οποιαδήποτε δημιουργική προσπάθεια. Ταυτόχρονα, θα πρέπει απαραίτητα, όσο σημαντικό και αν είναι το έργο, να δίνει κάποια ευχαρίστηση στο δημιουργό. Όμως, το έργο δεν μπορεί να δώσει ευχαρίστηση, όταν συνδεθούν μ' αυτό όλες οι αξίες της ζωής, γιατί η προβολή σ' αυτό αξιών που δεν ανήκουν υποχρεωτικά στο έργο, εμποδίζει, εκτός των άλλων, στο να επιτευχθεί η «φυσική απόσταση» απ' αυτό, που είναι απαραίτητη (κάπως έτσι λειτουργούν και οι ερωτικές σχέσεις).

Θεωρητικά, αυτοσκοπός πάντοτε θα πρέπει να είναι το ίδιο το έργο ή μάλλον ο ρόλος του ως γέφυρα ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο του δημιουργού. Αν, εξαιτίας κάποιας συναισθηματικής ανασφάλειάς του, το έργο έχει προορισμό να αποδείξει κάτι, π.χ. σθένος, κύρος κλπ., τότε οι δυσκολίες που προκύπτουν είναι μεγάλες.

Η άκαμπτη αίσθηση του εαυτού, από το άλλο μέρος, μπορεί να έχει για το έργο του δημιουργού ορισμένες ευεργετικές επιπτώσεις. Π.χ. για ένα μυθιστοριογράφο η ασαφής ταυτότητα, το να μη νιώθει πολύ σίγουρος για το ποιος ακριβώς είναι, θεωρείται κάτι που διευκολύνει την προσπάθειά του να μπορεί να διεισδύει στους διάφορους χαρακτήρες και να ταυτίζεται μαζί τους.

Για τους συνηθισμένους ανθρώπους η εγκατάλειψη των πολλαπλών ταυτίσεων (με τους γονείς και με άλλα άτομα) είναι η αρχή της ανακάλυψης της δικής τους μοναδικής, πραγματικής ταυτότητας.

Για το συνθέτη Ααρών Κόπλαντ, ο οποίος διατύπωσε τις σκέψεις αυτές στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1951-52) σε διαλέξεις του με το θέμα «Μουσική και Φαντασία», ο σοβαρός συνθέτης που στοχάζεται πάνω στην τέχνη του, θ' αναρωτηθεί αργά ή γρήγορα: Γιατί είναι για την ψυχή μου τόσο σημαντικό να συνθέτω και τι είναι αυτό που το κάνει τόσο απόλυτα αναγκαίο και όλες οι άλλες ασχολίες μου να είναι συγκριτικά μικρότερης σημασίας; Για ποιο λόγο δεν ικανοποιείται ποτέ η δημιουργική παρόρμηση και γιατί πρέπει πάντα να ξαναρχίζεις;

Στο ερώτημα για την ανάγκη να δημιουργείς η απάντηση είναι πάντα η ίδια. Είναι η ανάγκη της αυτοέκφρασης. Η βασική ανάγκη να φανερώσει κανείς τα βαθύτερα αισθήματά του για τη ζωή. Η τάση προς τη συνεχή δημιουργική προσπάθεια στηρίζεται στο γεγονός ότι κάθε νέο έργο φέρνει μαζί του ένα στοιχείο αυτοανακάλυψης. Δημιουργώντας γνωρίζεις τον εαυτό σου και καθώς η αυτογνωσία είναι μια ατέρμονη αναζήτηση, κάθε νέο έργο δίνει μια μόνο μερική απάντηση στο ερώτημα «ποιος είμαι;» Απαιτείται, συνεπώς, να προχωρήσει κανείς σε άλλα έργα, για να πάρει μερικές διαφορετικές απαντήσεις.

Το ν' ανακαλύπτει κανείς τι αισθάνεται και σκέπτεται πραγματικά, είναι μέρος της εδραίωσης της μοναδικής του ταυτότητας και η παραγωγή δημιουργικού έργου είναι ένας τρόπος για να το πετύχει αυτό.

Αν και φαίνεται ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι γενικά μπορεί να έχουν ένα «ισχυρό εγώ», μερικές από τις λειτουργίες αυτού του εγώ δεν τις συνειδητοποιούν. Για παράδειγμα η αισθητική «προτυποδιαπλαστική» πλευρά της δημιουργικής τέχνης δεν γίνεται πέρα για πέρα συνειδητή, όπως θα περίμενε κανείς, σε αντίθεση με το «αδιαφοροποίητο συναίσθημα», που ξεπηδά απ' αυτό. Αυτό φαίνεται από μαρτυρίες ποιητών, που αναφέρουν: «Ποτέ δεν άρχισα ποίημα που να ξέρω το τέλος του» (Ρόμπερτ Φροστ), «Ο ποιητής δεν ξέρει τι θα πει μέχρι να το πει» (Τ.Σ. Έλιοτ). Αυτό δεν αφορά μόνο το περιεχόμενο, αλλά και τη μορφή, όταν μάλιστα η μορφή είναι εκείνο το τμήμα της δημιουργικότητας που συνδέεται με τον πιο στέρεο τρόπο με την κρίση, τον έλεγχο, τη συνειδητότητα και άλλες ιδιότητες του εγώ.

Αν είναι σωστή η υπόθεσή μας ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι ξεχωρίζουν από το γεγονός ότι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό «διχασμένο εαυτό» και επίσης διατηρούν πιο βαθιά πρόσβαση στην «άλλη πλευρά» τους, τότε φαίνεται φυσικό να έχουν προβλήματα ταυτότητας.

Το δημιουργικό άτομο, έχοντας μεγαλύτερη επίγνωση των διχασμών του, προβληματίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τον κοινό άνθρωπο για το ποιος είναι, καθώς και για να συνθέσει κάποια ενότητα μέσα από τις αντιμαχόμενες αντιθέσεις του.

Η ακαδημαϊκή ψυχολογία έχει ασχοληθεί τα τελευταία χρόνια μ' αυτό ακριβώς το πρόβλημα. Σε διάφορες σχετικές έρευνες έχουν δοθεί πολλοί τίτλοι, ανάλογα με τις θεωρίες που υιοθετούν οι ερευνητές, όπως «συμφωνία – ασυμφωνία», «ισορροπία – ανισορροπία», «αρμονία – δυσαρμονία» κ.ά. Σε όλες τις περιπτώσεις αντικείμενο έρευνας είναι η ισχυρή τάση του ανθρώπου να δυσφορεί όταν εντοπίζει ασυμφωνίες, ιδιαίτερα μέσα του, και η ισχυρή αντίρροπη τάση του να πετύχει εξισορρόπηση με την πρώτη, ώστε να αποκαταστήσει ένα είδος ενότητας και αρμονίας.

Γιατί ένας άνθρωπος δεν ανέχεται εύκολα το ασυμβίβαστο; Πιθανόν επειδή απειλείται με παράλυση της δράσης του (π.χ. είναι δύσκολο ν' αγαπάς κάποιον του οποίου τις απόψεις απεχθάνεσαι).

Κατά βάση το πρόβλημα αυτό είναι πρόβλημα αμφιθυμίας, προς την οποία οι περισσότεροι άνθρωποι αντιδρούν με την μετατόπιση ή την απόθνηση. Π.χ. ένα παιδί θα αρνείται μονίμως την «κακή» πλευρά του γονιού που το κακομεταχειρίζεται, από την οποία όμως είναι εξαρτημένο και θα απωθεί το μίσος του. Αυτό γίνεται φανερό συνήθως με την ανάπτυξη κάποιου συμπτώματος π.χ. με το φάγωμα των νυχιών, που φανερώνει τη μετατόπιση της καταπιεσμένης επιθετικότητας, την οποία στρέφει ενάντια στον ίδιο του τον εαυτό.

Πρέπει να είσαι αρκετά εύρωστος για ν' αντέχεις την ένταση, ώστε να μπορείς ν' αντιμετώπιζεις τα ασυμβίβαστα και τ' αντίθετα μέσα στο μυαλό σου και αυτός ακριβώς ο τρόπος υιοθετείται από τους δημιουργικούς ανθρώπους. Έτσι, μπορούν να ανέχονται τη δυσαρμονία,

να βλέπουν προβλήματα εκεί που οι άλλοι δεν βλέπουν και επιχειρούν να αρνηθούν ότι υπάρχουν και τελικά έχουν την ικανότητα να συγκροτούν ένα νέο σύνολο μέσα από τα ασυμβίβαστα. Η προσπάθειά τους να συμβιβάσουν τα ασυμβίβαστα μέσα στο μυαλό τους φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το πρόβλημα της ταυτότητας, γιατί η αίσθηση της ταυτότητας σ' ένα άτομο είναι μια αίσθηση ενότητας, σταθερότητας και ακεραιότητας. Στα πλαίσια αυτά δεν μπορεί κανείς να αισθάνεται ως μια συμπαγής ύπαρξη, όταν νιώθει να αντιπαλεύουν μέσα του δυο ή περισσότερες ψυχές ή εαυτοί. Η προσπάθεια να συνδεθούν αυτά τα ασυμβίβαστα μπορούμε να πούμε ότι γεννά τη δημιουργικότητα.

Η ψυχανάλυση δεν έδωσε μεγάλη σημασία στη λειτουργία της ενοποίησης ή συμφιλίωσης των αντιθέτων, αν και ο Φρόντλ πιστεύει σε κάτι τέτοιο, καθώς ο κύριος στόχος της ψυχαναλυτικής θεωρίας δεν είναι άλλος από το «να αποκαταστήσει χαμένα μέρη του εαυτού και να βελτιώσει τη ψυχοσωματική απαρτίωση». Όπως υποστηρίζει, η συνειδητοποίηση αυτών που είναι ασυνείδητα, συμβάλλει στην αποκατάσταση της ακεραιότητας και της υγείας, παρ' ό,τι μπορεί να μην αυξάνει την ευτυχία. Στόχος της πάντοτε ήταν η αντικατάσταση του νευρωσικού πόνου από μια ρεαλιστική αντιμετώπιση της ζωής, χωρίς απαραίτητα αυτό να οδηγεί σε πιο ευτυχισμένους ανθρώπους.

Ειδικότερα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εικόνες έχουν μεγάλη θέση στη ζωή του ανθρώπου. Όπως παρατηρεί ο Read, ό,τι ονομάζουμε πραγματικότητα είναι μια αλυσίδα από εικόνες, που δημιουργήθηκαν από τον άνθρωπο, του οποίου η προσωπική ύπαρξη πρέπει να επιβεβαιώνεται πριν προχωρήσει στη δημιουργία του. Η πραγματικότητα είναι έργο ανθρώπινο και ο δημιουργός της είναι δημιουργός εικόνων, ο ποιητής. Η πραγματικότητα συμφωνεί με τις εικόνες που ο καλλιτέχνης δημιουργεί και αντλεί το κύρος της από αξίες όπως ακεραιότητα, συνέπεια, βιωσιμότητα, πρακτική και αισθητική απόλαυση (βλ. H. Read, 1978, 65-66).

Η τέχνη είναι μια γλώσσα, αφού είναι ένα σύστημα επικοινωνίας και έκφρασης. Σ' αυτό το σύστημα οπτικά στοιχεία διασαφηνίζουν ιδέες, διεγείροντας περαιτέρω άλλες, ενώ μια διαδικασία διαπλέκει την οργάνωση και την εφαρμογή τέτοιων ιδεών με τη συνδρομή διαφόρων καλλιτεχνικών μέσων, ώστε να δημιουργηθεί το έργο τέχνης (βλ. E. P. Cohen – P. S. Gainer, ό.π., p. XIX).

Μολονότι η τέχνη δεν διαθέτει λέξεις, όπως η γλώσσα, διαθέτει, παρ' όλ' αυτά, το δικό της συμπυκνωμένο λόγο, δίνοντας τη δική της ποιητική έμφαση μέσα από μια βαθιά υποβολή και αισθητική συγκίνηση που προκαλεί. Τα έργα τέχνης, κατά την έκφραση του Max Dessoire, μιλούν με τις δικές τους «ορατές λέξεις» (βλ. Π. Μιχελής, 1990, 30).

Είναι γεγονός ότι η τέχνη ως γλώσσα διαθέτει δυνατότητες που δεν έχει ο γλωσσικός κώδικας. Μια από τις πιο σημαντικές είναι η δυνατότητα εικονοποίησης ιδεών ή εννοιών. Από αυτό μπορεί να προκύψει μια αποτελεσματική αποσαφήνιση περίπλοκων εννοιών, όπως π.χ. να εκφραστεί μέσα από κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές εικονοποίησης η λειτουργική χρήση γεγονότων ή πραγματικοτήτων στη γραμμική πορεία του χρόνου (Μονέ), η λειτουργία του κυκλοφορικού συστήματος (Klee), η χρονική αλληλουχία μέσα από τις τέσσερις εποχές (Τσαρούχης) κλπ. (βλ. και R. Arnheim, 1969, 297).

Η υλοποίηση του έργου τέχνης και η μορφή του, μέσα από την οποία εκφράζεται, είναι το σπέρμα απ' όπου την κατάλληλη στιγμή θα ξεπηδήσουν οι ιδέες. Όσο πιο ζωντανά και δημιουργικά καταφέρει ο καλλιτέχνης να δώσει έκφραση και δύναμη στο έργο του, τόσο περισσότερο αλήθεια και δύναμη θα έχουν και οι ιδέες που αυτό προβάλλει. Και όπως θα παρατηρήσει ο Arnould, «η επαφή με την αλήθεια είναι επαφή με τη ζωή». Τότε μέσα στο έργο «θα υπάρχει δημιουργική πνοή και ανοδική κίνηση παντού». Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι ο καλλιτέχνης να δημιουργήσει μια εικόνα. Χωρίς αυτήν δεν υπάρχουν ιδέες και αργά αλλά αναπόφευκτα ο πολιτισμός πεθαίνει (βλ. H. Read, 1971, 37).

Η ενασχόληση με την τέχνη αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο δεχόμαστε την εμπειρία και γι' αυτό αλλάζει τη στάση μας για το τι είναι σπουδαίο και τι φαίνεται σωστό. Αυτό σημαίνει



ότι η άποψή μας για τον κόσμο επίσης συνεχίζει ν' αλλάζει, καθώς η αντίληψη μας διαρκώς επηρεάζεται από τις καλλιτεχνικές μορφές και την καλλιτεχνική διαδικασία (βλ. H. Gardner, 1982, 63-64).

Η τέχνη για τον Croce είναι ελεύθερη έκφραση και ελεύθερη έμπνευση. Γι' αυτόν ο αληθινός καλλιτέχνης «εγκυμονεί το θέμα του χωρίς να ξέρει πώς. Νιώθει να πλησιάζει ο τοκετός, μα δεν μπορεί να τον θέλει ή να μην τον θέλει. Αν είχε στόχο να δουλέψει αντίστροφα από την έμπνευσή του, αν τον διάλεγε αυθαίρετα η λύρα, θα τον ειδοποιούσε για το σφάλμα του» (βλ. B. Croce, ό.π., 64-65).

Αν και θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι υπάρχει ένα μέρος της αλήθειας σ' αυτές τις θέσεις, που επαναφέρουν το γνωστό δόγμα «η τέχνη για την τέχνη», θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η καλλιτεχνική έμπνευση για δημιουργία δεν βρίσκεται στο απόλυτο κενό, ούτε πέφτει ξαφνικά από τον ουρανό. Είναι πολλοί αυτοί που υποστηρίζουν -και έχουν δίκιο- ότι η τέχνη δεν εμφανίζεται αυθόρμητα στους καλλιτέχνες. Οι περισσότεροι απ' αυτούς αναζητούν τις οπτικές ποιότητες που είναι κατάλληλες, για να ενσωματωθούν στις εκφραστικές τους προθέσεις (βλ. L. Charman, ό.π., 52).

Ο κόσμος των καλλιτεχνικών ιδεών οικοδομείται και πραγματώνεται, όχι τόσο με θεία έμπνευση, αλλά μέσα από συνεχή αναζήτηση στο χώρο του πνεύματος, της συνείδησης και των συναισθημάτων και παράλληλα μέσα από συνεχή παρατήρηση και οπτικές σπουδές, για την υλοποίηση του εκφραστικού νοήματος των ιδεών με εικόνες. Απαιτείται προς τούτο προσαρμοστική ευελιξία του θεωρητικού και του πρακτικού πνεύματος προς το στόχο, για την οργάνωση των οπτικών πληροφοριών. Περισσότερο όμως απ' οτιδήποτε άλλο απαιτείται δημιουργική πνοή σ' αυτή τη διαδικασία.

Πράγματι, ο παράγοντας της δημιουργικότητας είναι αυτός που καθορίζει, πάνω απ' όλα, την πεμπτουσία της καλλιτεχνικής έκφρασης. Ο Cassirer τόνισε με έμφαση ότι ο θεμελιώδης χαρακτήρας της τέχνης δεν είναι απλά και μόνο η έκφραση, όπως υποστήριξε ο Croce, αλλά κυρίως η δημιουργική έκφραση. Αν και η έκφραση αποτελεί ένα γενικό βιολογικό φαινόμενο – ο Δαρβίνος, ως γνωστό, έχει διατυπώσει μια ολόκληρη θεωρία γύρω απ' αυτό- πρέπει να δεχτούμε ότι διαφαίνεται πολύ καθαρά ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στη βιολογική και την αισθητική έκφραση, αφού κάθε φράση και κάθε χειρονομία δεν συνιστά έργο τέχνης, ούτε και η λειτουργία της τέχνης υπάρχει για «να ελαφρύνει ο καλλιτέχνης τα στήθη του από τα συναισθήματά του», όπως υποστήριξε ο οπαδός του Croce Collingwood (βλ. E. Cassirer, 1994, 28-29).

Ασφαλώς, η καλλιτεχνική δημιουργικότητα δεν είναι φαινόμενο εντελώς άσχετο από τη γενική δημιουργικότητα στη ζωή και γνωρίζουμε ότι έγιναν προσπάθειες μετά τη δεκαετία του '50 τα δυο αυτά φαινόμενα να συσχετιστούν στο χώρο της εκπαίδευσης των ΗΠΑ, κυρίως λόγω του ανταγωνισμού στα διαστημικά προγράμματα του μεταπολεμικού διπολικού κόσμου. Το φαινόμενο αυτό, ωστόσο, έχει πολλές πτυχές και παραμέτρους, που τονίζονται διαφορετικά από ορισμένους στοχαστές, ερευνητές ή καλλιτέχνες.

Η τέχνη είναι μια μοναδική ικανότητα του ανθρώπινου πνεύματος, μια ικανότητα δημιουργίας, με κύρια προωθητική της δύναμη τη φαντασία, η οποία θεωρήθηκε από παλιά σαν κάτι το θείο από τους ανθρώπους. Το να δώσεις μια συγκεκριμένη δημιουργική έκφραση σ' ένα εσωτερικό αίσθημα, κατά τρόπο που να ενεργεί ως αποκάλυψη, είναι μια σπανιότατη αρετή, που μόνο οι δημιουργικοί άνθρωποι μπορούν να διαθέτουν, καθώς πολλοί είναι εκείνοι που καταφέρνουν να μιμηθούν την εξωτερική εμφάνιση των πραγμάτων, όπως σχολιάζει ο Burckhardt (βλ. H Read, 1971, 33).

Συχνά οι περιγραφές της δημιουργικής διαδικασίας στην τέχνη αναφέρονται στην ικανότητα του καλλιτέχνη να επιδίδεται στο φανταστικό ή στοχαστικό παιχνίδι.

Από το χώρο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, οι Rogers και Maslow υποστήριξαν ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι γενικά είναι ανοιχτοί στην εμπειρία και έχουν τη θέληση να ρισκινούν και να ανεχθούν την αμφισημία.

Ο Kubie υποστήριξε ότι η ευκολία με την οποία ο καλλιτέχνης κάνει αυθόρμητους συνειρμούς μπορεί να οφείλεται σε υποσυνείδητη εκμάθηση.

Ο Barron παρατήρησε ότι οι καλλιτέχνες κάποιες φορές συμπεριφέρονται σαν παιδιά, επειδή διατηρούν τη δεκτικότητά τους απέναντι στη μη λογική εμπειρία.

Ο Guilford χαρακτήρισε «αυθόρμητη ευελιξία» την ικανότητα του καλλιτέχνη να διαθέτει πολλές και διαφορετικές ιδέες για ένα και μόνο πρόβλημα (βλ. L. Chapman, ό.π., 55)

Οι τυπικές διαδικασίες δεν προσθέτουν τίποτε στην καλλιτεχνική δημιουργία. Για να είναι κανείς μεγάλος ποιητής, σχολιάζει ο Balzac, δεν αρκεί να ξέρει τέλεια τους συντακτικούς κανόνες και να μην κάνει γλωσσικά λάθη (βλ. H. De Balzac, 1983-84, 21).

Ας δούμε όμως κάπως πιο συστηματικά πώς η σύγχρονη έρευνα ερμηνεύει το φαινόμενο της δημιουργικότητας, το οποίο σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της καλλιτεχνικής ταυτότητας.

Μετά από τα όσα προαναφέραμε, αναμφίβολα η τέχνη υπάρχει μόνο εκεί που υπάρχει μια πρωτότυπη δημιουργία, έστω και αν αυτή γίνεται από καθαρό ένστικτο. Το καλλιτεχνικό έργο γι' αυτό δεν είναι μια απλή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Η δημιουργία χαρακτηρίζει τις τέχνες. Η μουσική, η ποίηση, η ζωγραφική είναι γλώσσες, Γεννήθηκαν μαζί με τον άνθρωπο, γιατί κάθε γλώσσα γεννήθηκε μαζί με τον άνθρωπο. Τα όντα και τα αντικείμενα μιλούν για το δημιουργό και αυτός είναι μόνο ο ενδιαμέσος τους προς τους θνητούς, ενδιάμεσος τόσο αδύναμος όμως, ώστε να είναι έτοιμος πάντα να καταφύγει στη σιωπή. (βλ. M. Μαρτέν, 1969, 15018).

Στο δημιουργικό στοιχείο αποκτά ιδιαίτερη σημασία ο μετασχηματισμός του αρχικού σχήματος και όχι η αναπαράστασή του (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 350). Γι' αυτό η καινοτομία δεν υπάρχει στη φύση που ζωγραφίζεται, αλλά μέσα στο πνεύμα του δημιουργού, θα τονίσει με έμφαση ο Ντελακρουά. (βλ. E. Ντελακρουά, ό.π., 43-44).

Όμως, αν το δούμε βαθύτερα, κάθε καλλιτέχνης, χωρίς καλά καλά να το καταλαβαίνει ο ίδιος, είναι πρωτότυπος μέχρι ενός ορισμένου βαθμού, με τον προσωπικό τρόπο που χειρίζεται τα μέσα που έχει στη διάθεσή του, επιδιώκοντας ενδόμυχα την καινοτομία. Στους μεγάλους καλλιτέχνες, ωστόσο, επενεργούν ανυποψίαστες δυνάμεις του ρυθμού και του ιστορικού χρόνου, ώστε να πραγματώσουν το έργο τους, δίνοντας μια καινούργια όψη στις παλιές μορφές. Από τη συνολική καλλιτεχνική δημιουργία φτιάχνεται μια κοινή για όλους τους δημιουργούς τεχνική και μορφική βάση, έξω από την οποία δεν υπάρχει τέχνη. Μέσα από τον αέρα των μεγάλων έργων τέχνης ζουν και τα μετριότερα έργα (βλ. X. Καρούζος, 1981, 127).

Η δημιουργικότητα ανέκαθεν είχε στενές σχέσεις με την τέχνη, καθώς από παλιά η τέχνη αποτελούσε το μόνο πεδίο όπου επιτρεπόταν η ελεύθερη έκφραση. Η καλλιτεχνική δημιουργία συναρτάται με αρκετούς αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες, όπως το εκφραστικό ταλέντο, ο συναισθηματικός συντονισμός, η ευαισθησία, άλλες ψυχικές ιδιότητες και ένα είδος τεχνικής ικανότητας. Το είδος του μυστικισμού, που εξακολουθεί ακόμη να υπάρχει γύρω από την καλλιτεχνική δημιουργία, θα πρέπει να το καταλογίσουμε στο πλήθος των παραγόντων που εμπλέκονται σ' αυτήν, ώστε να εξακολουθεί να παρουσιάζεται περισσότερο ως χάρισμα παρά ως τεχνική ικανότητα. Στην πραγματικότητα πολλοί, κατά τα άλλα ικανοί καλλιτέχνες, δεν παράγουν νέες ιδέες, επειδή οι παράγοντες που τους επηρεάζουν δεν οδηγούν πάντοτε υποχρεωτικά σ' αυτό (βλ. De Bobo, χ.χ., 95, Β').

Ο Torrance απ' την πλευρά του τονίζει την αλληλοτροφοδοτική διασύνδεση της τέχνης με τη δημιουργικότητα, επειδή και οι δυο διαπλέκουν όλες τις αισθήσεις και τη διαίσθηση, Μεγάλο μέρος τους είναι αθέατο, ασυνείδητο και ανέκφραστο με λόγια, γι' αυτό και η δημιουργικότητα είναι δύσκολο να οριστεί. Ο καλλιτεχνικός ορισμός της δημιουργικότητας σχετίζεται με την εικονοποίηση και την προσπάθεια της εμβάθυνσης, της ανακάλυψης, της διαίσθησης και της καινοτομίας, που ανατρέπει τις παραδοσιακές στάσεις και αντιλήψεις. (βλ. E. P. Torrance, 1997, 43-47).

Σε κάθε περίπτωση, η κατασκευή απεικονίσεων απαιτεί τη χρήση αναπαραστατικών ιδεών, οι οποίες στο χώρο της ζωγραφικής εκδηλώνονται και πραγματώνονται στο έργο του πινέλου, του μολυβιού, του κάρβουνου και άλλων μέσων, από τα οποία παρέχεται ένα ισοδύναμο των οπτικών ιδεών.

Η μορφοποίηση των αναπαραστατικών ιδεών είναι ακριβώς η ικανότητα που περισσότερο από κάθε τι άλλο διακρίνει τον καλλιτέχνη από τους άλλους ανθρώπους, αφού φαίνεται να μην υπάρχει κάποιος άλλος βάσιμος λόγος, για να υποστηρίξουμε ότι η εμπειρία του κόσμου στον καλλιτέχνη είναι διαφορετική από τον συνήθη άνθρωπο. Ασφαλώς όμως θα πρέπει να δεχτούμε ότι ο καλλιτέχνης εντυπωσιάζεται πιο έντονα και βαθύτερα από αυτήν. Θα πρέπει να δεχτούμε επίσης ότι έχει την ικανότητα να βρίσκει τα σημεινόμενα μέσα από μεμονωμένα συμβάντα, που τα κατανοεί ως σύμβολα οικουμενικών αληθειών.

Ασφαλώς, σε ορισμένο βαθμό όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν αυτή την ικανότητα, δεν μπορούν όμως να της δώσουν μια επαρκή υλική μορφή και έκφραση μ' ένα καλλιτεχνικό μέσο, «να βρουν δηλαδή σχήμα για την ασώματη δομή αυτού που αισθάνθηκαν» και να δώσουν εικαστική μορφή στα πιο συνήθη, κοινότυπα πράγματα της καθημερινής εμπειρίας του κόσμου που αποκτούν.

Κατά την Αναγέννηση και μετέπειτα εδραιώθηκε η ατομικότητα του καλλιτέχνη, αναπτύχθηκε δηλαδή η τάση να παίρνει κανείς υπόψιν του και να εκτιμά πρωτίστως το έργο τέχνης ως προϊόν ατομικής δημιουργίας. Έτσι, κάποια στοιχεία της δημιουργικής διαδικασίας στη ζωγραφική, όπως η πινελιά, η δύναμη της φοράς της στον πίνακα, τα αποτυπώματα των δακτύλων του γλύπτη στον πηλό, που μεταφέρονται στο μέταλλο κλπ. είναι ζωντανά, δυναμικά και διαρκή στοιχεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, γι' αυτό και δεν γίνεται κάποια προσπάθεια από τον καλλιτέχνη να αποσβεστούν, όπως στις παλιότερες εποχές. Για τον ίδιο λόγο εκτιμήθηκαν τα προπαρασκευαστικά σχέδια των έργων, τα οποία εκλαμβάνονται ως ατομικές δημιουργίες.

Συν τω χρόνω, λοιπόν, η δυναμική της πράξης της δημιουργίας γίνεται μια πολύτιμη προσθήκη σε οποιαδήποτε δράση εμπεριέχεται στα δημιουργημένα σχήματα της τέχνης καθ' εαυτά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μέσα από τα ίχνη των ζωγράφων, που αποτυπώνονται στις ύλες που χρησιμοποιούν, δεν εκφράζεται παραστατικά και ζωντανά μόνο το θέμα, αλλά καταγράφεται και η ίδια η σωματική και ψυχική τους λειτουργία κατά την ώρα της δημιουργίας. Γι' αυτό συχνά στις φωτοεκτυπωτικές αναπαραγωγές των έργων τέχνης, όπου λείπουν αυτές οι ποιότητες, προβάλλεται κυρίως μια νεκρή ποιότητα και χάνεται ο δυναμισμός, η κίνηση και η πνοή της καλλιτεχνικής δράσης κατά την ώρα της δημιουργίας (βλ. R. Arnheim. 1999, 455-456).

Ιδιαίτερη σημασία, τέλος, για μας έχουν ορισμένες παρατηρήσεις των ίδιων των καλλιτεχνών για το φαινόμενο της δημιουργικότητας στο χώρο της ζωγραφικής. Ο Ανρύ Ματίς διακηρύσσει με έμφαση ότι «η δημιουργία είναι προσόν του καλλιτέχνη. Όπου δεν υπάρχει δημιουργία δεν υπάρχει τέχνη. Δημιουργία είναι να εκφράζεις αυτό που έχεις μέσα σου. Κάθε αυθεντική προσπάθεια δημιουργίας είναι εσωτερική».

Ο Ματίς τονίζει ακόμη ότι είναι απαραίτητο να τροφοδοτείς το αίσθημά σου με τη βοήθεια στοιχείων που παίρνεις από τον έξω κόσμο. Ο καλλιτέχνης διεισδύει και αφομοιώνει σταδιακά τον εξωτερικό κόσμο, ώσπου το αντικείμενο που σχεδιάζει να γίνει μέρος του εαυτού του, εσωτερικεύοντάς το, για να μπορέσει να το προβάλει στο τελάρο του ως προσωπική του δημιουργία.

Τέλος, αναφερόμενος στον εαυτό του παρατηρεί ότι «στήνει τις ιδέες του και κατασκευάζει τους πίνακές του διαμέσου των χρωμάτων και των γραμμών, μέχρι να δώσει ζωή στους συνδυασμούς του, σε σημείο που να είναι λογικοί και να σχηματίζουν μια κλειστή σύνθεση απ' όπου δεν θα μπορούσαμε να αφαιρέσουμε ούτε ένα χρώμα, ούτε μια γραμμή, χωρίς να μετατρέψουμε το σύνολο σε τυχαία συνάντηση μερικών γραμμών και χρωμάτων. Βάζω τάξη στο χάος, να η δημιουργία. Και αν ο σκοπός του καλλιτέχνη είναι να δημιουργήσει, χρειάζεται μια τάξη στην οποία το ένστικτο θα είναι το μέτρο» (Βλ. Α. Ματίς, ό.π., 38-39, 294-295).

Ο Paul Klee δηλώνει ότι «η τέχνη, όμοια με τη δημιουργία, γεννιέται από την εικόνα. Προϋποθέτει πάντοτε την ύπαρξη ενός προτύπου, με τον ίδιο τρόπο που ο γήινος κόσμος μας προϋποθέτει μια οραματική σύλληψη του σύμπαντος. Η απελευθέρωση των στοιχείων, η ομαδοποίησή τους σε σύνθετες υποομάδες, η ταυτόχρονη αποδιάρθρωση και επανασύνδεση σε ένα σύνολο των επιμέρους στοιχείων, η σχηματική πολυφωνία, η επίτευξη της ηρεμίας μέσα από το συμψηφισμό κινήσεων, όλα αυτά είναι υψηλά μορφικά προβλήματα, βασικά για τη γνώση του σχήματος, αλλά δεν είναι ακόμη η τέχνη στην υψηλότερη μορφή της».

Ο Klee παρατηρεί στο σημείο αυτό, ότι όταν η τέχνη βρίσκεται στην υψηλότερη μορφή της, πίσω από την πολλαπλότητα των δυνατών ερμηνειών μένει πάντα κρυμμένο κάποιο μυστικό. «Εγώ παίρνω ένα απόκεντρο, ένα αρχαίο σημείο δημιουργίας, όπου υποθέτω τύπους για τον άνθρωπο, τα ζώα, τα φυτά, τα πετρώματα και τη γη, τη φωτιά, το νερό, τον αέρα και για όλες συνάμα τις περιστρεφόμενες δυνάμεις. Χιλιάδες απορίες βουβαίνονται, λες κι έχουν ήδη λυθεί. Ούτε δόγματα υπάρχουν εκεί, ούτε αιρέσεις. Οι δυνατότητες είναι άπειρες και η πίστη σ' αυτές ζει μέσα μου δημιουργικά». Ο καλλιτέχνης σκέφτεται ότι «η διαδικασία της δημιουργίας δεν είναι δυνατό να είναι ολοκληρωμένη σήμερα και βλέπει την πράξη της παγκόσμιας δημιουργίας να επεκτείνεται από το παρελθόν ως το μέλλον. Η αιώνια Γένεση! Λέει μέσα του: ο κόσμος αυτός είχε κάποτε διαφορετική όψη. Έπειτα φτερουγίζοντας προς το άπειρο σκέφτεται: είναι πολύ πιθανό πως σ' άλλα αστέρια η δημιουργία να παρήγαγε ολότελα διαφορετικό αποτέλεσμα». Αυτός ο ευέλικτος στοχασμός του καλλιτέχνη γύρω από τη διαδικασία της φυσικής δημιουργίας, σχολιάζει «είναι μια καλή προπαιδεία για το δημιουργικό έργο. Τον συγκινεί βαθύτατα κι αφού είναι ευέλικτος μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι θα διατηρήσει την ελευθερία του και στην ανάπτυξη των δικών του δημιουργικών μεθόδων». (βλ. P. Klee, 1989, 79, τ. 1, 1993, 138 και χ.χ., 49-51).

Ο Πάμπλο Πικάσο συνδέει τη δημιουργική έκφραση με τη ζωή, το αυθόρμητο και το απρόβλεπτο. «Το ατελιέ του ζωγράφου», δηλώνει, «πρέπει να είναι εργαστήριο». Ο ζωγράφος «δεν μιμείται, αλλά εφευρίσκει. Η ζωγραφική είναι ένα παιχνίδι ακριβείας».

Ο Πικάσο, όπως ο Ματίς και παλιότερα ο Ντελακρουά, συνδέει επίσης τη δημιουργικότητα με την αφαίρεση κάθε περιττού, ώστε να εκφραστεί το ουσιώδες και το διαρκές της μορφής. Η δημιουργία γι' αυτόν είναι προσωπική και δε μπαίνει σε κάποιον γενικό κανόνα. «Κάθε καλλιτέχνης οφείλει να ενεργεί όπως του φαίνεται καλό, προσαρμόζοντας στη δική του ευαισθησία τους ρυθμούς που δημιουργεί. Αλλά το να θέλεις να θεσπίσεις ένα παγκόσμιο νόμο για τη δημιουργία, θα σήμαινε ακριβώς περιορισμό όλων των δυνατοτήτων της ζωγραφικής και η ζωγραφική θα κινδύνευε να οδηγηθεί στο μοναδικό νόμο του ακατάληπτου, που ευνοεί επικίνδυνα την αδιαφορία και την απουσία κάθε ποιότητας» (βλ. Μ. ντε Μικέλι, ό.π., 33, 94 και Κ. Ζερβός, ό.π., 78-79).

Ολοκληρώνοντας το θέμα, αυτό που πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα για άλλη μια φορά είναι ότι η τέχνη δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να γίνει δημιουργικός. Ο δημιουργικός καλλιτέχνης διαθέτει μια προσωπικότητα πολυδιάστατη και αντιφατική πολλές φορές, η οποία τον δραστηριοποιεί και τον κάνει δημιουργό. Λειτουργεί με τις αισθήσεις και τα αισθήματα, τη συνείδηση και το ασυνείδητο, το πνεύμα και το σώμα και είναι ανοιχτός πάντα σε νέες ιδέες. Με ευέλικτη σκέψη είναι έτοιμος να χρησιμοποιήσει όχι μόνο το ορθολογικό, αλλά και το παράλογο, όσο και το φαντασιακό, το τυχαίο, το απρόσμενο και το μη συμβατικό και όλα όσα ανατρέπουν την εικόνα του κόσμου, επιδιώκοντας ένα δικό του σύμπαν διαλόγου με τα πράγματα και τις ιδέες, Ερευνητικός, αμφισβητίας, ανατροπέας, με παιχνιδιάρικη διάθεση, με πολυδιάστατη σκέψη, με συνδυαστική ικανότητα σύνθεσης και μετασχηματισμών δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα μέσα από το έργο του.

#### **10.4 Γλωσσική και καλλιτεχνική δημιουργικότητα σε συναυτουργία**

Σύμφωνα με την πρότασή μας, απέναντι στην πολυμορφία των γλωσσικών εκφράσεων απαιτείται μια ανάλογη πολυμορφία των εικονογραφικών εκφράσεων. Μια διαφοροποιημένη

δηλαδή κάθε φορά εικονογραφική έκφραση κατά το ύφος, το αισθητικό και νοηματικό περιεχόμενο και τη λειτουργία, ώστε το μήνυμα προς τον αναγνώστη να ενισχυθεί, να διευρυνθεί και να καταστεί πολυδύναμο και πολυεπίπεδο. Ένα μήνυμα συνδυαστικό της γνώσης, της αισθητικής, της νοητικής και συναισθηματικής λειτουργίας, της συνείδησης και του ασυνείδητου, της φαντασίας και της λογικής, που θα προκύπτει ξεχωριστά για τον κάθε αναγνώστη από τις ποιοτικές συζεύξεις ανάμεσα στα διαφορετικά συστήματα της γλωσσικής και της εικονογραφικής έκφρασης, το οποίο θα ενισχύεται επιπρόσθετα, αποκτώντας δεσμούς με όλες τις εικαστικές τέχνες και την πολύτεχνη έκφραση.

Είναι πεποιθήσή μας ότι αυτού του είδους η διπλή κωδικοποίηση του μηνύματος μέσα από την εικονογράφηση μπορεί να προσφέρει περισσότερες δυνατότητες για την απόκτηση πλούσιας αισθητικής και γλωσσικής εμπειρίας, δομημένης γνώσης, ανοιχτού πνεύματος, δημιουργικής έκφρασης και ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή. Η μέγιστη δυνατή πληρότητα είναι ένας στόχος της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, που μπορεί να επιτευχθεί μόνο σ' ένα τέτοιο πνεύμα, το οποίο παρέχει δυνατότητες ποιότητας και ποικιλομορφίας προσεγγίσεων, ευελιξίας, προσαρμοστικότητας, καινοτομίας, δημιουργικής επαφής με τη γνώση και την προσωπική και συλλογική έκφραση.

Έχουμε αναλύσει εκτενώς τους λόγους για τους οποίους η εικονογράφηση εξακολουθεί να παρουσιάζει ένα υποβαθμισμένο, περιθωριακό ρόλο στα πλαίσια της τυπικής, αντιδημιουργικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, έχουμε επισημάνει ότι αυτό δεν είναι καθόλου άσχετο με το γεγονός ότι ο πλούτος της παραδοσιακής και ιδιαίτερα της νεότερης τέχνης δεν έχει ενσωματωθεί με τον τρόπο που θα έπρεπε στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που επισημαίνουν ανάλογα προβλήματα στον ευρύτερο αισθητικό, ιστορικό, κοινωνικό και φιλοσοφικό χώρο. Ο J. Berger κ.ά., για παράδειγμα, επισημαίνει ότι, αν η νέα γλώσσα των εικόνων χρησιμοποιείτο διαφορετικά, θα παρείχε, μέσω της χρήσης της, μια νέου είδους δύναμη. Μέσα απ' αυτό θα μπορούσαμε να προσδιορίζουμε τις εμπειρίες μας με περισσότερη ακρίβεια σε περιοχές όπου οι λέξεις είναι ανεπαρκείς (ας μη ξεχνάμε ότι η όραση έρχεται πριν από τις λέξεις). Και φυσικά, όχι μόνο όσον αφορά τις προσωπικές μας εμπειρίες, αλλά και την ουσιαστική ιστορική εμπειρία των σχέσεών μας με το παρελθόν. Δηλαδή, την εμπειρία της αναζήτησης ενός νοήματος για τη ζωή μας και της προσπάθειας να κατανοήσουμε την ιστορία, της οποίας μπορούμε να γίνουμε ενεργοί φορείς (βλ. J. Berger κ.ά., ό.π., 33).

Αναφερόμαστε, τέλος, πιο αναλυτικά και εξειδικευμένα στο πνεύμα που διέπει την πρότασή μας σχετικά με τους τρόπους εικονογραφικής έκφρασης των διαφορετικών κειμένων, τα οποία περιλαμβάνονται στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας, ακολουθώντας το πνεύμα της προηγούμενης ανάλυσής μας, ως προς τα λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιητικά), τα επιστημονικά και τα αφηγηματικά (κυρίως μυθοπλασίες από σύγχρονους δημιουργούς που απευθύνονται σε παιδιά), τους μύθους και τα παραμύθια.

Κάνοντας σύνδεση με την προηγούμενη ανάλυσή μας, σε σχέση με το πλαίσιο της Σ.Δ.Π., θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η εικονογράφηση στο πλαίσιο αυτό επιδιώκει να είναι ανοιχτή και ευέλικτη, ακολουθώντας το ύφος και το περιεχόμενο των κειμένων, για να τους προσδίδει κάθε φορά μια ποικιλία από ενδιαφέρουσες ερμηνείες. Η «ιδιόλεκτος» του ζωγράφου – εικονογράφου στη Σ.Δ.Π., δεν μπορεί παρά να αναπτύσσει δημιουργικές σχέσεις με την «ιδιόλεκτο» του συγγραφέα - κειμενογράφου και μόνο μέσα σ' αυτό το πλαίσιο νοούνται αυτές οι σχέσεις.

Ο πλουραλισμός και η πολυμορφία των προσεγγίσεων είναι μια από τις βασικότερες θέσεις της πρότασής μας. Αυτό στην προκειμένη περίπτωση αφορά τόσο τα κείμενα όσο και τις εικόνες που τα εκφράζουν. Αρκετοί είναι οι ερευνητές εκείνοι που επισημαίνουν ότι, όσο νωρίτερα αποκτήσουν τα παιδιά ποικιλία σχημάτων, τόσο καλύτεροι αναγνώστες γίνονται (Flood and Lapp, 1986). Αυτός είναι ένας από τους λόγους που τα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας έπαψαν να είναι απλές λογοτεχνικές ανθολογίες και περιέχουν ποικιλία και πολυμορφία γλωσσικών εκφράσεων.

Οι ίδιοι ερευνητές σε νεότερες έρευνές τους (1987) διαπιστώνουν ότι τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων είναι ικανά να οργανώνουν σε δομημένα σχήματα τα στοιχεία των κειμένων και βάσει αυτών των σχημάτων να κατανοούν και να ανακαλούν το περιεχόμενό τους. Όταν τα παιδιά έρχονται σ' επαφή μόνο με ένα περιορισμένο είδος κειμένων, αποκτούν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο σχημάτων, που περιλαμβάνεται σ' αυτά. Κάτι τέτοιο όμως, όπως επισημαίνουν οι Mayer (1979) και Taylor (1980) τους δημιουργεί στενές αντιλήψεις, που δεν τους επιτρέπουν να κατανοούν άλλου είδους κείμενα, τα οποία θα συναντήσουν σε άλλα σχολικά βιβλία (βλ. Η. Ματσαγγούρας, 1988, 24).

Κάτι ανάλογο ισχύει και για την εικονογράφηση και τη γενικότερη επαφή με τη τέχνη. Όταν τα παιδιά έρχονται σ' επαφή μ' ένα περιορισμένο είδος εικονογραφικής και αισθητικής έκφρασης, μια πρακτική που πηγάζει κυρίως από τις στενές αντιλήψεις και τα στερεότυπα που εξακολουθούν εν πολλοίς ακόμη να υπάρχουν γύρω από το θέμα, τότε είναι απολύτως φυσικό να αποκτούν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο αισθητικής και καλλιτεχνικής παιδείας, που θα στενεύει τον ορίζοντά τους και τις προσεγγίσεις των αισθητικών και καλλιτεχνικών μορφών, όπου κι αν τις συναντούν.

Στην ανάλυσή μας αναφερθήκαμε σ' ένα φάσμα εικαστικών εκφράσεων, θέλοντας να υπογραμμίσουμε τον πλουραλισμό των αντιλήψεων στο θέμα της δημιουργικής έκφρασης στην τέχνη. Η εικονογράφηση, όποια μορφή κι αν πάρει, ακολουθώντας την πολυμορφία της γλωσσικής έκφρασης, παραστατική, σουρεαλιστική, αφαιρετική ή άλλης μορφής, συνιστά μια δήλωση γύρω από τη φύση του κειμένου, η οποία ταυτόχρονα, υπό διευρυμένη έννοια, είναι και μια δήλωση γύρω από τη φύση της ίδιας της ύπαρξής μας.

Η εικονογράφηση προσφέρει δυνατότητες πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνειών του κειμένου μόνο στην περίπτωση που είναι δημιουργική και ελεύθερη έκφρασή του και όχι απλώς αναπαράστασή του. Στην περίπτωση αυτή οι δυνατότητες αυξάνουν στην επαφή με διαφορετικές εικονογραφικές εκφράσεις από διαφορετικούς εικονογράφους και σχετικά έργα τέχνης. Η ανοιχτή διερεύνηση του κειμένου με προσωπική διάσταση είναι ο τελευταίος στόχος της πρότασής μας και η εικονογράφηση στο διευρυμένο της πλαίσιο μπορεί σ' αυτό το στόχο να έχει ουσιαστική συμβολή. Το διευρυμένο πλαίσιο σημαίνει μιας μορφής προσαρμοστικότητα προς το ύφος, το περιεχόμενο και το είδος των κειμένων, επειδή αυτά, όπως είπαμε, έχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους στις εκφραστικές τους προθέσεις και στον τρόπο που παρουσιάζουν το νοηματικό και συναισθηματικό τους περιεχόμενο.

Η διευρυμένη έννοια της εικονογράφησης στην πρότασή μας συνδέεται με την έννοια της πολύτεχνης έκφρασης. Το συνδυαστικό πνεύμα ανάμεσα στις διάφορες μορφές τέχνης διέπει ορισμένες φορές τις εκφραστικές προθέσεις του ζωγράφου και του εικονογράφου, μέσα από το οποίο λειτουργεί ο διάλογος και η πολυφωνία ανάμεσα στις τέχνες. Είναι γνωστό π.χ. ότι ο Klee αποκαλούσε αλληγορικά τη ζωγραφική του «πολυφωνική» ή «ολική» τέχνη, ως συνέκφραση της μουσικής, της ζωγραφικής και της ποίησης. Όλο το έργο του άλλωστε διαπνέεται από μια διάχυτη μουσικότητα (ο ίδιος ήταν μουσικός). Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζεται, στο έργο του Klee «πολλές φορές η μουσική μετουσιώνεται σε χρωματικούς τόνους, η δε ποίηση μεταλλάσσεται σε ζωγραφική (βλ. και Κ. Κουτσομάλλης, 1993, 14).

Ο Ντελακρουά θα σχολιάσει σχετικά με το θέμα της συνέκφρασης των τεχνών: «Ανάμεσα στους ζωγράφους διακρίνω πεζογράφους και ποιητές. Η ρίμα, οι περιορισμοί, ο ρυθμός στους στίχους που τους δίνουν τόση ρωμαλεότητα είναι το ανάλογο της κρυμμένης συμμετρίας, της ταλάντευσης, σοφής και εμπνευσμένης, που ρυθμίζει τις συναντήσεις ή την απομάκρυνση των γραμμών, τις κηλίδες, τις επαναλήψεις χρώματος κλπ. Αλλά η ομορφιά των στίχων δεν έγκειται στην ακρίβεια με την οποία υπακούει κανείς στους κανόνες, που η μη τήρησή τους χτυπάει στα μάτια και των πιο άσχετων: βρίσκεται σε χίλιες κρυμμένες αρμονίες και ταιριάσματα, που συνιστούν την ποιητική δύναμη και ανήκουν στη φαντασία. Επίσης, η ευτυχισμένη επιλογή των μορφών και η σχέση τους, ασφαλώς δρουν πάνω στη φαντασία, στην τέχνη της ζωγραφικής (βλ. Ε. Ντελακρουά, ό.π., 57).

Από την άλλη πλευρά η γλώσσα, κατά τον Arnheim, είναι μια ομάδα αντιληπτικών σχημάτων, ακουστικών, αισθησιοκινητικών, οπτικών. Ωστόσο, ο λεκτικός κώδικας είναι αρκετά περιοριστικός στην αντιληπτική του διάσταση. Μεγάλη συνδρομή στο λεκτικό κώδικα, σε σχέση με τη σκέψη, προσφέρει ένα πιο οικείο εργαλείο από την παρακαταθήκη των εννοιών, που δεν είναι άλλο από την οπτική φαντασία. Γνωρίζουμε ότι οι λέξεις έχουν ρυθμό, ένταση, εσωτερικό ήχο, δυναμικό χαρακτήρα, αλλά για τη λεκτική σκέψη, σε σχέση με την αντίληψη, δε φτάνουν μόνον αυτά (βλ. R. Arnheim, 1969, 229-231).

Ο λόγος γίνεται για τις νοητικές εικόνες και για την έμμεση παρουσία της μιας τέχνης μέσα στην άλλη. Με την εικονογράφηση των κειμένων η παρουσία αυτή γίνεται άμεση και με τις προεκτάσεις της η σύζευξη των τεχνών γίνεται πραγματική και όχι ιδεατή, διευρύνοντας το πεδίο του διαλόγου ανάμεσα στις τέχνες.

Τέλος, για την ολοκλήρωση της ανάλυσής μας, θα αναφερθούμε στους τρόπους που η εικονογράφηση στο πνεύμα της Σ.Δ.Π. ερμηνεύει την πολυμορφία της γλωσσικής έκφρασης, ξεκινώντας πρώτα από τα λογοτεχνικά κείμενα.

Από ορισμένες απόψεις οι εικαστικές τέχνες και η λογοτεχνία μπορούν να αντιστοιχηθούν, επειδή και στις δυο υπάρχει ταυτόχρονα συνέχεια και αλλαγή και όχι βαθμιαία εξέλιξη και βελτίωση. Η πορεία και των δύο σηματοδοτείται από αριστουργήματα που υπερβαίνουν συχνά τα δεδομένα της εποχής τους, κατακτώντας έτσι διαχρονική αξία και σημασία. Οι εικαστικές τέχνες απλώνονται σε πολύ μεγαλύτερη έκταση απ' ό,τι η λογοτεχνία, σε μερικές περιόδους μάλιστα της ανθρώπινης προϊστορίας ήταν αποκλειστικές πηγές γνώσης (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 10, τ. 1).

Ωστόσο, συχνά οι δυο τέχνες βρέθηκαν ενωμένες σε κορυφαία δείγματα του παγκόσμιου πολιτισμού, όπως αναφέραμε αναλυτικά στην ιστορική εξέλιξη του θέματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η λογοτεχνία και η εικονογραφική τέχνη εκπορεύονται από τον ίδιο χώρο και εκφράζουν, στο στάδιο της αισθητικής έκφρασης και της συναισθηματικής ολοκλήρωσης του ανθρώπου, την ίδια ανάγκη. Δεν είναι λοιπόν καθόλου περίεργο να παρουσιάζεται η τάση, που στη συνέχεια γίνεται ανάγκη, να θέλει ο άνθρωπος να συνδυάσει τη ζωγραφική και τη λογοτεχνία με τέτοιο τρόπο, ώστε η λογοτεχνία να προσφέρεται ως εικόνα και η εικόνα να πυκνώνει το λόγο και να τον αποδίδει ως ποίημα. Από την αρχαιότητα κατανοήθηκε αυτή η σχέση ποίησης και ζωγραφικής. Ο Πλούταρχος είχε πει: «ζωγραφία μεν είναι φθεγγομένην την ποίησιν, ποίησις δε σιγώσαν την ζωγραφίαν<sup>5</sup>».

Οι λογοτέχνες φαίνεται να δημιουργούν τις ποιητικές και λογοτεχνικές λεγόμενες εικόνες από συγκεκριμένες ζωγραφικές παραστάσεις που πλάθονται στο μυαλό τους, εικόνες που υπερβαίνουν τη ρεαλιστική παράσταση του κόσμου, αφού σ' αυτές ο δημιουργός επεμβαίνει κατά βούληση προσθετικά, αφαιρετικά ή συνδυαστικά. Η παράσταση του κόσμου βοηθά το λογοτέχνη και το ζωγράφο να δημιουργούν τις δικές τους εικόνες, ανεξίτηλές σε χρώματα και σχήματα, πιο συμπυκνωμένες, πιο συναρπαστικές, πιο χυμώδεις απ' ό,τι οι πραγματικές. Ενίστε, οι εικόνες της λογοτεχνίας έχουν τις ρίζες τους στις εικόνες του ζωγράφου και οι εικόνες του ζωγράφου στις ποιητικές και λογοτεχνικές εικόνες (βλ. εικ. 22). Αυτό έσπρωξε κάποιους στοχαστές – καλλιτέχνες, όπως ο P. Klee, να πουν: «Το γράψιμο και η ζωγραφική είναι όμοια στο βάθος τους» (βλ. G. Jean, 1991, 135-136).

<sup>5</sup> Αναλυτικότερα αναφέρεται:

Πλη.: ν ο( Σιωνω/δηφ τη.: ν με.: ν ζωγραφι/αν ποι/ησιν σιωπω=σαν προσαγορευ/ει, τη.: ν δε.: ποι/ησιν ζωγραφι/αν λαλου=σαν. α(.: φ γα.: ρ οι( ζωγρα/φοι πρα/χειφ ω(φ γινωμε/ναφ δεικνυ/ουσι, ταυ/ταφ οι( λο/γοι γεγεννημε/ναφ διηγου=νται και.: συγγρ α/φουσιν. □ ει) δα οι( με.: ν ξρω/μασι και.: σξη/μασιν οι( δα ο)νο/μασι και.: λε/χεσι ταυ)τα.: δηλου=σιν, υ(λφ και.: τρο/ποιφ μιμη/σεωφ διαφε/ρουσι, τε/λοφ δα α)μφοτε/ροιφ ει(.: ν υ(πο/κειται, και.: τω=ν ι(στορικω=ν κρα/τιστοφ ο( τη.: ν διη/γησιν ω(σπερ γραφη.: ν πα/θεσι και.: προσω/ποιφ ει)δωλοποιη/σαφ (De gloria Atheniensium t.1.3)

Στην περίπτωση που προϋπάρχει το λογοτεχνικό κείμενο και ακολουθεί η ζωγραφική έμπνευση, προκύπτουν τα εξής δεδομένα. Αν το κείμενο παρουσιάζει από κάθε άποψη πληρότητα στις περιγραφές, τις αναλύσεις, την πλοκή, τους χαρακτήρες, την αφήγηση κλπ., τότε δύσκολα η εικονογράφηση θα βρει κάποιο ουσιαστικό χώρο να υπάρξει. Γι' αυτό έγινε λόγος για αποκαλυπτικά κενά από το Henry James (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 194 και Α. Ματίς, ό.π., 188).

Τα λογοτεχνικά κείμενα προκαλούν συνήθως τη συγκίνηση του αναγνώστη. Η ποίηση ιδιαίτερα μπορεί να γίνει αποκάλυψη της προσωπικής μας ζωής. Ο ποιητής, όπως ο μυθιστοριογράφος και ο δραματουργός, φέρνει στο φως τις απεριόριστες δυνατότητές μας, που μονάχα θολά και σκοτεινά τις αισθανόμαστε. Μια τέτοια τέχνη διόλου δεν είναι ξερή απομίμηση της πραγματικότητας, παρά γνήσια εκδήλωση της εσωτερικής μας ζωής, που μας ωθεί σ' ένα καινούργιο προσανατολισμό των σκέψεων, της φαντασίας και των συναισθημάτων μας (βλ. E. Cassirer, 1985, 254).

Για το λόγο αυτό η ποίηση δεν μπορεί να εικονογραφηθεί με την τυπική έννοια του όρου. Αυτό που θα μπορούσε πράγματι να κάνει ο εικονογράφος, για να μη προδώσει το ποιητικό κείμενο, είναι να προσπαθήσει να βρει το εικαστικό ισοδύναμο του ποιητικού λόγου, τη μουσικότητα, τους υπαινιγμούς, τους συμβολισμούς, τα υπονοούμενα και τις συνδηλώσεις του. Η ποίηση δηλαδή, ως η δημιουργικότερη γλωσσική έκφραση, μπορεί να γίνει έναυσμα για ελεύθερη και δημιουργική εικαστική έκφραση. Οι ποιητικές εικόνες και η ποιητική ατμόσφαιρα μπορούν να πυροδοτήσουν τη σκέψη, τη φαντασία και τα συναισθήματα του δημιουργικού εικονογράφου και να αποτελέσουν κινητήρια δύναμη και πηγή έμπνευσης και όχι προσπάθεια απλής μεταφοράς των νοημάτων του ποιητικού λόγου. Τότε η ποίηση και η ζωγραφική μπορούμε να πούμε ότι βαδίζουν σε παράλληλους δρόμους, χωρίς να υποτάσσεται η μια στην άλλη, διατηρώντας όμως δυναμικές σχέσεις και πλουτίζοντας αμοιβαία η μια την άλλη. Κάθε μια διατηρεί τις δικές της εικόνες, που, αν και έχουν στο βάθος τους κοινή ρίζα, αυτονομούνται, κατακτώντας το δικό τους χώρο ελευθερίας, μέσα στον οποίο η δημιουργική φαντασία κάνει τα ταξίδια της. Η μια τέχνη παίρνει δύναμη από την άλλη, η μια βρίσκει την αντανάκλαση και τις προεκτάσεις της μέσα στην άλλη και οι δυο μαζί διευρύνουν τον ορίζοντα του αναγνώστη, δυναμώνουν τα συναισθήματα, βαθαίνουν τη σκέψη του, αγγίζουν τις ευαίσθητες χορδές του. (εικ. 23 και 24)

Για μια τέτοια εικαστική έκφραση, που υποβάλλει και υπόσχεται ταξίδια της φαντασίας, προσφέρονται τα θολά περιγράμματα, οι διακεκομμένες γραμμές που τονίζονται ή σβήνουν, οι επικαλύψεις των χρωμάτων στα όρια των μορφών, με την κατάλληλη χρήση της τονικότητας, της χρωματικής καθαρότητας και έντασης (κορεσμός) κ.ά.

Η γραμμή στην περίπτωση αυτή αναλαμβάνει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο: αποστασιοποιεί, γίνεται υγιής όταν ζωηρεύει και υποβάλλει ένα αίσθημα φθοράς ή καταστροφής όταν εξασθενεί, ξεφτίζει ή διακόπτεται, τοποθετώντας το θεατή σε κάποιο χρονικό βάθος εντός της αφήγησης του ποιητικού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εικονογράφηση του Π. Πικάσο στο «Άγνωστο αριστούργημα» του Η. De Balzac (εικ. 25).

Αντίστοιχο ρόλο αναλαμβάνει και το χρώμα, που, εκτός των άλλων, επενεργεί άμεσα στο θεατή μέσω της ψυχολογικής του λειτουργίας.

Όλα τα παραπάνω φυσικά επανασηματοδοτούνται, λειτουργώντας συνδυαστικά με το κείμενο εντός και εκτός της συνολικής σύνθεσης, και με τον τρόπο αυτό η εικονογράφηση επεκτείνει διαρκώς τα όριά της στη φαντασία του αναγνώστη.

Ζωηρές γραμμές, διαυγή χρώματα και καθαρές τονικότητες παραπέμπουν στη σαφήνεια του ρεαλισμού, στην κατάφαση, στα αισιόδοξα μηνύματα. Μια συνδυαστική τεχνική επανξάνει τις δυνατότητες επιλογών στη χρήση των πλαστικών στοιχείων της ζωγραφικής σύνθεσης, απ' όπου μπορούν να προκύψουν όλες οι πιθανές λύσεις. Το συνδυαστικό πνεύμα δυναμικά προσκομίζει στον εικονογράφο όλες τις δυνατότητες για μια προσωπική και ελεύθερη έκφραση. Αυτό άλλωστε ανταποκρίνεται πληρέστερα στην ποικιλία της γλωσσικής έκφρασης,



με την οποία η εικονογράφηση αποκτά δυναμικές συνάψεις, είτε προς την πλευρά της αρμονίας είτε προς την πλευρά της αντίστιξης.

Παράλληλα, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εικονογραφική λειτουργία δεν είναι παρά μια συνδυαστική λειτουργία ανάμεσα στα συστήματα λόγου και εικόνας. Ο εικονογράφος συνήθως ακολουθεί το συγγραφέα (σπάνια γίνεται το αντίθετο). Έτσι, το υπόβαθρο της εικόνας βρίσκεται στο περιεχόμενο του κειμένου, αν και, όπως διαπιστώσαμε στην έρευνά μας, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η εικονογράφηση αυτονομείται ως εκφραστική γλώσσα σε σημαντικό βαθμό από τα κείμενα ή αναλαμβάνει αποκλειστικά το ρόλο της αφήγησης. Ακόμη και στην περίπτωση όμως που ο εικονογράφος λειτουργεί με το συνήθη τρόπο, έχει δυνατότητες να τροποποιήσει την έκφρασή του (από αυτό προκύπτει η ποικιλία εικονογραφικής έκφρασης κατά τεκμήριο). Αυτό γίνεται με την ιεράρχηση των σημασιών και των εκφραστικών μέσων εκ μέρους του εικονογράφου.

Η σύνθεση της εικόνας προσδιορίζεται από μια δέσμη παραγόντων. Η εικόνα σε κάθε περίπτωση γίνεται μέρος της αφήγησης ή τον νοημάτων του κειμένου. Αποφασιστικό ρόλο για τη λειτουργική της ένταξη στο ύφος και το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου, με τα πολλά στρώματα ανάγνωσης, διαδραματίζει το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη. Αυτό μπορεί να καθορίσει συνολικότερα τη μορφή και την ποιότητα της έκφρασης και φυσικά την πληρότητα της εικονογραφικής λειτουργίας. Τέτοια στοιχεία καθορισμού είναι η οπτική γωνία απόδοσης του χώρου, η σχέση μορφής – φόντου, η ιεράρχηση των χρωμάτων και των σχημάτων, η επιλογή των ρυθμών, των αναλογιών, των αξιών (τονικών διαβαθμίσεων), των αρμονικών ή αντιθετικών συζεύξεων κλπ. Όλα αυτά, τα οποία αποτελούν τα εκφραστικά στοιχεία της εικαστικής γλώσσας, υποβάλλουν έννοιες, συναισθήματα και σύμβολα. Σε συνάρτηση με τα λογοτεχνικά κείμενα δημιουργούν την εκφραστική διπλή κωδικοποίηση, που ολοκληρώνεται με τις προεκτάσεις της εικονογράφησης στην πολύτεχνη έκφραση.

Στις διάφορες τεχνοτροπίες και μορφές έκφρασης όλα αυτά τα στοιχεία χρησιμοποιούνται από το ζωγράφο και τον εικονογράφο διαφορετικά, με στόχο, άλλοτε να τονίσει το πραγματικό, άλλοτε να το αναδιαπλάσει και άλλοτε να το ανατρέψει. Ο κόσμος της εικόνας συναυτουργεί με τον κόσμο των κειμένων σε μια σύνθεση «όρασης και ενόρασης», όπως θα την ήθελε ο Paul Klee. Ένα νέο όραμα του κόσμου μπορεί να γεννηθεί τότε, νέα σημαινόμενα μπορεί να προκύψουν, νέες ευαισθησίες να αποκαλύψουν την πραγματικότητα του φανταστικού χώρου. Το συνδυαστικό πνεύμα έτσι γίνεται δημιουργικό πνεύμα με όλο το εύρος και τη σημασία του. Απλότητα και πλουραλισμός, ελευθερία μέσων και στόχων, σε μια τέτοια προοπτική εναλλάσσονται κατά την ιδιοσυγκρασία του ζωγράφου και του εικονογράφου, ανάλογα με την ιδιαίτερη μορφή και έκφραση του κειμένου.

Μια άλλη κατηγορία λογοτεχνικών κειμένων είναι τα αφηγηματικά κείμενα για παιδιά, τα οποία καταφεύγουν σε κάποια μυθοπλασία με αλληγορικό κυρίως περιεχόμενο, με στόχο να αντλήσουν οι μικροί αναγνώστες κάποια διδάγματα ή απλά να ψυχαγωγηθούν. Αν και η λογοτεχνικότητα αυτών των κειμένων πολλές φορές είναι συζητήσιμη, εντούτοις χρησιμοποιούν τα λογοτεχνικά σχήματα αρκετά συχνά, για να περάσουν τα μηνύματά τους.

Ευρέως αναγνωρισμένοι εικονογράφοι, όπως ο Mauris Sendak και Edward Ardizzone, βιβλία των οποίων αναλύσαμε στην έρευνά μας, έχουν συγγράψει τέτοια αφηγηματικά κείμενα και τα έχουν εικονογραφήσει με πρωτοτυπία. Σ' αυτές τις περιπτώσεις μπορούμε να πούμε ότι εκτυλίσσονται δυο παράλληλες αφηγήσεις, που διατηρούν αρμονικές και αλληλενεργές σχέσεις, με αποτέλεσμα να δομείται ένας συνδυαστικός αφηγηματικός λόγος οξύς και δυναμικός και να δημιουργούνται προϋποθέσεις για να προκληθεί έντονο ενδιαφέρον και συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη. Το συνδυαστικό πνεύμα, στηριζόμενο στις αμφίδρομες σχέσεις λόγου και εικόνας, έχοντας δημιουργικό υπόβαθρο και εκφραστική ποιότητα, αφήνει τη φαντασία να κάνει τα ταξίδια της στον κόσμο των ηρώων. Ο λόγος γίνεται εικόνα και η

εικόνα ομιλούσα, δημιουργώντας την ατμόσφαιρα και σαηγεύοντας τα συναισθήματα και το στοχασμό του αναγνώστη. (βλ. και J. Graham, ό.π., 73-74).

Ένα άλλο ενδιαφέρον είδος γλωσσικής έκφρασης είναι ο μύθος και το παραμύθι, που διατηρούν μια συνάφεια με τη λογοτεχνία, αφού χρησιμοποιούν παραπλήσια εκφραστικά στοιχεία. Όπως αναφέρει σχετικά ο Βίκο, τα στοιχεία αυτά είναι η λογική της φαντασίας, η συμβολική γλώσσα, οι ποιητικές εικόνες, η δύναμη της προσωποποίησης, το μυστηριακό κ.ά.

Σ' ένα πρώιμο στάδιο του σύγχρονου πολιτισμού η σχέση της γλώσσας με το μύθο είναι τόσο κοντινή και τόσο στενή, ώστε είναι σχεδόν αδύνατο να ξεχωρίσουμε το ένα είδος από το άλλο. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Cassirer, η γλώσσα και ο μύθος «είναι δυο διαφορετικά βλαστάρια βγαλμένα από την ίδια ρίζα. Όποτε συναντάμε τον άνθρωπο, τον συναντάμε να κατέχει την ικανότητα της ομιλίας και να βρίσκεται κάτω από την επίδραση της μυθοποιητικής λειτουργίας». Ο ποιητής κι ο μυθοποιός, σ' αυτή την πρώιμη εποχή της συμβολικής γλώσσας του μύθου, φαίνεται να ζουν στον ίδιο κόσμο, καθώς είναι προικισμένοι με την ίδια θεμελιακή δύναμη, τη δύναμη της προσωποποίησης. Και οι δυο δεν μπορούν να ενατενίσουν κάτι χωρίς να δώσουν εσωτερική ζωή και προσωπική μορφή. Ο σύγχρονος ποιητής ρίχνει συχνά το βλέμμα του πίσω, σ' αυτή τη θεϊκή μυστική και ηρωική εποχή, ενατενίζοντάς την σαν ένα παράδεισο (βλ. E. Cassirer, 1985, 164-230).

Στις μυθολογίες όλων των πολιτισμών, καθώς και στα όνειρα και τα λογοτεχνικά δημιουργήματα παρουσιάζονται αρχέγονες εικόνες ή «αρχέτυπα», που δεν ανήκουν στο ατομικό πνεύμα ή στο πνεύμα της κουλτούρας, αλλά στο αχανές ασυνείδητο πνεύμα, που αποτελεί το υπόστρωμα όλων των άλλων πνευμάτων. Σ' αυτήν ακριβώς την παρουσία οφείλουν τα σπουδαία λογοτεχνικά έργα τη μεγάλη εκφραστική τους δύναμη και τη δύναμη να συγκινούν. Διαβάζοντάς τα «νιώθουμε ξαφνικά μια εξαιρετική ανακούφιση, σαν να μας παρασύρει ή να μας κυριεύει μια ακατανίκητη δύναμη, γιατί βλέπουμε να μας αποκαλύπτονται, σαν να λέγαμε, οι βαθύτερες πηγές της ζωής» (βλ. M. C. Beardsley, ό.π., 334).

Εξάλλου, το υπερρεαλιστικό στοιχείο είναι το κυρίαρχο στοιχείο του παραμυθιού. Ο κόσμος είναι ανεστραμμένος. Σύμφωνα με το Ζορζ Ζαν, «η δύναμη των παραμυθιών είναι δύναμη μαγείας, καθώς το αδύνατο γίνεται δυνατό, οι μεταμορφώσεις αποτελούν κοινό τόπο και οι χειρότερες δοκιμασίες ξεπερνιούνται νικηφόρα από τον ήρωα, με τον οποίο ταυτιζόμαστε τις περισσότερες φορές».

Ωστόσο, όλα τα μάγια του κόσμου, η αθανασία, οι μεταμορφώσεις, το χάρισμα να είναι κανείς αόρατος, η νίκη επί της βαρύτητας, τα δακτυλίδια και τα μαγικά ραβδιά και όλο το οπλοστάσιο των θαυμάτων, δεν θα μπορέσει να ασκήσει επίδραση στη φαντασία του παιδιού, παρά μόνο αν αυτό ανακαλύψει το κρυμμένο νόημα του παραμυθιού. Αυτό θα επιτευχθεί μόνο αν το παραμύθι διατηρήσει την αρχική ανεπεξέργαστη γραπτή ή καλύτερα προφορική μορφή του, καθώς έχει τη δύναμη να ξαναζωντανεύει το μεγαλείο, την πλούσια ζωή της προφορικότητας, ανοίγοντας ταυτόχρονα τις πόρτες της γραπτής λογοτεχνίας.

Τέλος, στο επίκεντρο όλων αυτών βρίσκεται η δύναμη των παραμυθιών «να ερεθίζουν τη φαντασία μικρών και μεγάλων, ώστε να ζήσουν το μυθώδη καιρό της φανταστικής δημιουργίας, που αφηγείται τις ταπεινές και μαγικές περιπέτειες των ανθρώπων οι οποίοι προέρχονται από κάθε μεριά του κόσμου, έζησαν σε κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και προσπάθησαν να επινοήσουν την πραγματικότητα, για να την αντιμετωπίσουν καλύτερα». Τα παραμύθια μπορούν να ανάψουν μια σπίθα που θ' αλλάξει την αφηρημένη όψη του κόσμου, που χρειάζεται τη δύναμή τους και την ποιητική ανατροπή για να επιζήσει. (βλ. Z. Zαν, 1996, 280-316).

Η εικονογράφηση του μύθου και του παραμυθιού δίνει μοναδικές ευκαιρίες για να τονίστουν όλα όσα αναφέραμε πιο πριν, τα οποία, με τη δύναμη της φαντασίας, ανατρέπουν την καθιερωμένη τάξη, μέσα από τους πιο ανορθόδοξους τρόπους και τους πιο αναπάντεχους συνδυασμούς. Ιδιαίτερα, η τόσο πλούσια σε εικόνες ελληνική μυθολογία τροφοδότησε το λο-

γοτεχνικό μύθο και την καλλιτεχνική φαντασία των εικαστικών δημιουργών στην ευρωπαϊκή τέχνη και κουλτούρα (βλ. Ι. Κακριδής, 1986 και Δ. Μήττα, 2002).

Επίσης, οι εικόνες στο λόγο του ελληνικού παραμυθιού, όπως και στο λόγο του δημοτικού τραγουδιού, εκφράζουν συχνά τα συναισθήματα που απλώνονται στη φύση, τη θλίψη του ήρωα μέσα από τα δέντρα που ρίχνουν τα φύλλα τους, τις θάλασσες που θολώνουν, τα βουνά που κλαίνε, τα λουλούδια που μαραίνονται. Στο γήινο και το κοσμικό στερέωμα τίποτε δεν μένει αδιάφορο, όλα αλλάζουν και οι εικόνες υποβάλλουν τη μαγική ατμόσφαιρα του παραμυθιού.

Εξαιτίας αυτής της ιδιαιτερότητας, η εικονογράφηση του παραμυθού παίζει ένα σπουδαίο ρόλο στην αφήγηση, αρνητικό ή θετικό. Κάποιες φορές μπορεί να σβήσει τις ιστορίες και να σκοτώσει τα παραμύθια, αντί να τα εμπλουτίσει και να τα ζωντανέψει. Μερικές φορές, όμως, αν και σπάνιες, η έντονη, σταθερή, ανεξίτηλη γοητεία που ασκούν τα παραμύθια δεν οφείλεται μόνο στον αφηγηματικό τους λόγο, αλλά και στην εξαιρετική εικονογράφησή τους. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η εικονογράφηση έχει προκύψει με γνήσιο τρόπο από το απaráμιλλο ορυχείο επινόησης και δημιουργικότητας, από τον κόσμο της μαγείας και της φαντασίας, που εκπροσωπούν τα παραμύθια (βλ. και Ζ. Ζαν, ό.π., 302-304).

Οι διαφορές που προκύπτουν, ως προς τις εικονογραφικές προσεγγίσεις των επιστημονικών κειμένων, με όλα τα άλλα είδη κειμένων που προαναφέραμε και ανήκουν στο χώρο της τέχνης, δεν είναι τόσο αισθητικές, όσο κυρίως εννοιολογικές, καθώς κατά κύριο λόγο τα επιστημονικά κείμενα δίνουν έμφαση στην αναλυτική σκέψη, στην έρευνα, στις μεθόδους του επιστημονικού χώρου, στην αντικειμενική και τεκμηριωμένη παρουσίαση των θεμάτων κλπ. Όμως, αν και προφανώς υπάρχουν αυτές οι διαφορές, όπως αναφέραμε στη σχετική μας ανάλυση, κατά βάθος η επιστήμη δεν διαχωρίζεται από την αισθητική. Η επιστημονική σκέψη, όταν διατυπώνεται μέσα από κάποιο κείμενο, βρίσκει την αισθητική της πλήρωση με τον τρόπο που διατυπώνεται. Ως προς αυτό δεν διαφέρει καθόλου από τη σκέψη της τέχνης, με την οποία φαίνεται να διατηρεί πάντοτε ισχυρούς δεσμούς (βλ. Β. Croce, ό.π., 52).

Επομένως, θεωρούμε λάθος και' αρχήν την επιδίωξη να μεταδίδονται εικονογραφικά ορισμένες πραγματολογικές πληροφορίες επιστημονικών κειμένων, ειδικά μάλιστα με κάποια μηχανική ακρίβεια αναπαράστασης, όπως π.χ. μέσα από τη φωτογραφική εικόνα. Είναι γεγονός ότι η φωτογραφία όντως φαντάζει ως πιο αυθεντική στην απόδοση μιας σκηνής στο δρόμο, μιας υψής ή μιας στιγμιαίας έκφρασης, όμως αυτό που μετράει κυρίως σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι η καταγραφή μιας τυχαίας διάταξης, η γενική ποιότητα και η ολοκληρωμένη λεπτομέρεια αντί της μορφολογικής ακρίβειας.

Στις περιπτώσεις που οι εικόνες προορίζονται να εξυπηρετήσουν τεχνολογικούς ή επιστημονικούς σκοπούς προτιμώνται συχνά φωτογραφίες ρετουσαρισμένες με το χέρι ή καλύτερα σχέδια και αναλυτικά σκίτσα. Η αιτία γι' αυτό είναι ότι η ολοκληρωμένη φωτογραφική εικόνα μας δίνει το πράγμα «καθ' εαυτό», με όλες τις σχετικές ιδιότητές του, χωρίς να παραλείπει δευτερεύουσες λεπτομέρειες, που συσκοτίζουν συχνά το συγκεκριμένο θέμα, χωρίς να μπαίνει στο βαθύτερο περιεχόμενο εννοιών, στις αθέατες εσωτερικές λειτουργίες οργάνων ή μηχανισμών κλπ. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση αυτή καλύτερη εικόνα είναι όχι μόνο αυτή που παραλείπει την περιττή λεπτομέρεια, επιλέγοντας ουσιώδη χαρακτηριστικά και εκφραστικές ποιότητες του θέματος, αλλά αυτή που μεταδίδει σημαντικά γεγονότα και λεπτομέρειες με σαφήνεια και διεισδυτικότητα. Συνήθως κάτι τέτοιο γίνεται με τη χρήση αντιληπτικών παραγόντων, όπως η απλότητα του σχήματος, η τακτική ομαδοποίηση, η καθαρή αλληλεπικάλυψη, ο διαχωρισμός μορφής – φόντου, η χρήση του φωτισμού και της προοπτικής στην απόδοση χωρικών αξιών κλπ.

Ένα σοβαρό ζήτημα που μπαίνει στην εικονογράφηση επιστημονικών κειμένων είναι οι ειδικές γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ο εικονογράφος από διάφορες επιστημονικές περιοχές, ώστε να είναι σε θέση να αναλύσει και να παρουσιάσει ικανοποιητικά το πραγματολογικό και γνωσιολογικό μέρος του κειμένου. Στην εικονική αναπαράσταση του θέματος απαιτείται μια

επαρκής συνδυαστική λογική. Αυτή η γνώση θα υποδείξει στο ζωγράφο ή τον εικονογράφο μια επαρκή αντιληπτική διάταξη, η οποία να μπορεί να αντιστοιχεί στο αντικείμενο και να εφαρμοστεί στην εικόνα. Δεδομένου ότι κάθε αναπαράσταση είναι μιας μορφής οπτική ερμηνεία, οι ερμηνείες του απληροφόρητου εικονογράφου, που συλλέγονται από τυχαίες και επιπόλαιες παρατηρήσεις, είναι πιθανώς παραπλανητικές ή πολύ ασαφείς (ας θυμηθούμε εδώ τα τόσο διεισδυτικά σχέδια του Leonardo da Vinci και του Paul Klee). (εικ. 26 και 27).

Οι δυνατότητες της τέχνης, ως προς τη συμβολή της στην εκμάθηση της επιστημονικής γνώσης μέσω αφαιρετικών αντιληπτικών σχημάτων, λειτουργούν στη διδασκαλία ως εργαλεία στέρεης και βαθιάς γνώσης, μιας γνώσης που μπορεί να συντελέσει στα πετάγματα προς την πρωτοτυπία. Η μάθηση μιας επιστημονικής ιδέας είναι πάντα για το μαθητή ένας δύσκολος δρόμος, καθώς η ιδέα είναι συνήθως συνυφασμένη με άλλες ιδέες και αυτό προϋποθέτει μια σχετική γνωστική υποδομή. Αν το παιδί θα πρέπει να μάθει π.χ. τη λειτουργία της καρδιάς, την αφήγηση ενός περίπλοκου επιστημονικού κειμένου ή τη δομή ενός γραμματικού φαινομένου κλπ., αυτό πρέπει να γίνει έξω από τη λεκτική δομή ενός κανόνα, ώστε η γνώση να καταστεί αφομοιώσιμη και λειτουργική. Οι αφηρημένες έννοιες μπορεί να δημιουργήσουν ένα ισχυρό φραγμό προς τη γνώση, ένα όμως σκαρίφημα ή ένα ψευτοσχέδιο της στιγμής, με γραμμές και μορφές αυθόρμητες, αλλά διεισδυτικές στην έννοια, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματικό μέσο εκμάθησης. Η αφαίρεση μπορεί να οδηγήσει καλύτερα στο στόχο. Διάφορα γεωμετρικά σχήματα, βέλη, τόξα, διακεκομμένες, συνεχόμενες και τεθλασμένες γραμμές, όλα αυτά τα στοιχεία που είναι άκρως φορμαλιστικά, έχουν το πλεονέκτημα ότι συγκεντρώνουν δημιουργικά στο στόχο, αποκαλύπτουν τις δομές, συνδέουν τις γνώσεις, τις επανασυνθέτουν ή τις προεκτείνουν κλπ.

Στην περίπτωση αυτή γίνεται χρήση από τον εικονογράφο της ελευθερίας της καλλιτεχνικής φαντασίας, ώστε να καταστεί δυνατό να παρουσιαστεί η γνώση στα βασικά και απαραίτητα στοιχεία της με την απλότητα ενός παιδικού σχεδίου. Απ' αυτό μπορούμε να οδηγηθούμε σε πιο πολύπλοκες καταστάσεις. Προφανώς, το ζητούμενο εδώ δεν είναι μια περιγραφική αισθητική, που μένει στην εξωτερική όψη των πραγμάτων, αλλά, αντίθετα, μια ερευνητική εικονοπλασία, που θα προσκομίζει τη γνωστική εμπειρία σε σχήματα αναλογίας, κυριολεξίας – μεταφοράς, συμβολισμού ή πλήρους αναδιάταξης κλπ. (βλ και R. Arnheim, 1969, 305-306 και 1999, 176-177).

## **11. Πρόσωπα, περιβάλλοντα και διαδικασίες της διδασκαλίας της γλώσσας στα πλαίσια της Σ.Δ.Π.**

### **11.1. Ο ρόλος των προσώπων**

Η εικονογράφηση, ως διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο της διδασκαλίας της γλώσσας, έχει μια ορισμένη ταυτότητα και προδιαθέτει για ορισμένη χρήση. Κλειστού τύπου εικονογραφικές προσεγγίσεις και εγχειρίδια προδιαθέτουν κατά κανόνα σε συμβατική χρήση, ενώ ανοικτού τύπου σε δημιουργική. Η λειτουργία της εικονογράφησης κατά τη διδασκαλία, ωστόσο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τα πρόσωπα, τα περιβάλλοντα και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διδασκαλία και μπορούμε με βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι, ακόμη και μια εικονογραφική έκφραση και ένα διδακτικό εγχειρίδιο με εξαιρετική ποιότητα, όταν βρεθεί σ' ένα δυσμενές παιδαγωγικό κλίμα εξ αιτίας αυτών των παραγόντων, χάνει κάθε δυνατότητα να λειτουργήσει προς τη δημιουργική κατεύθυνση.

Η αναφορά, συνεπώς, σ' αυτούς τους παράγοντες είναι απαραίτητη, καθώς διαμορφώνουν στην πράξη την ταυτότητα και τη λειτουργία της εικονογράφησης. Όταν μάλιστα η εικονογράφηση προσλαμβάνει μια σύνθετη λειτουργία, διευρύνοντας το ρόλο της, όπως στην περίπτωση που προτείνουμε, τότε οι απαιτήσεις για να λειτουργήσει δημιουργικά αυξάνουν κατά πολύ.

Δάσκαλοι, μαθητές, εκπαιδευτικό και ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον, κοινωνικό και νομοθετικό πλαίσιο κλπ., χωρίς να μπορούν να εξαιρεθούν και οι γονείς, είναι οι συγκεκριμένοι παράγοντες που αφορούν αυτή την πλευρά του θέματος. Η σύντομη αναφορά μας σ' αυτούς τους παράγοντες στόχο έχει να υπογραμμίσει τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που υπαγορεύει το πνεύμα της πρότασής μας σε σχέση με τις δυνατότητες που διαθέτουν να ανταποκριθούν θετικά στο έργο τους.

Ως γνωστό, παραδοσιακά ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει ένα κύριο σύμβολο της διαδικασίας της παιδείας, μια μορφή με την οποία ο μαθητής μπορεί να ταυτίσει και να συγκρίνει τον εαυτό του. Ποιος δεν αναπολεί την επιρροή κάποιου δασκάλου, κάποιου ενθουσιώδη ή φανατικού υποστηρικτή μιας άποψης, ενός θέματος ή μιας διαδικασίας, κάποιου που πίστευε στην πειθαρχία και κάποιου άλλου με παιχιδιάρικη διάθεση αλλά με σοβαρό μυαλό; Υπάρχουν δάσκαλοι που άφησαν τις πιο καλές αναμνήσεις, υπάρχουν όμως και κάποιοι άλλοι που άφησαν τις πιο δυσάρεστες, καθώς με τη στάση τους υπονόμισαν το αυτοσυναίσθημα των παιδιών και σκότωσαν τα όνειρά τους.

Όλα αυτά δεν σημαίνουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να αποτελεί ένα μηχανιστικό πρότυπο προς μίμηση, αλλά ένα πρότυπο επάρκειας και εμπύχωσης των προσπαθειών του παιδιού, ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης και στήριξης, με το οποίο να μπορεί να συνδιαλαγεί το παιδί, ώστε να αποτελέσει ένα μέρος του εσωτερικού του διαλόγου.

Πολλά εξαρτώνται από την προσωπικότητα και τους χειρισμούς του δασκάλου. Ο ψυχοπαιδαγωγικός του ρόλος, ο ρόλος του ως φορέα γνώσης, προτύπου και μορφής ταύτισης, μπορεί να υποβοηθηθεί με την ευφυή χρήση επινοήσεων και διαδικασιών, που αποσαφηνίζουν και διευρύνουν την εμπειρία, προσδίδοντάς της μια προσωπική σημασία. Σ' αυτό το στόχο πολλά έχουν γραφτεί για το ρόλο της αμοιβής ή της τιμωρίας και πολύ λίγα για το ρόλο της περιέργειας, του ενδιαφέροντος και της γοητείας της ανακάλυψης και των εσωτερικών κινήτρων (βλ. J. Bruner, 1960, 61-52, 98).

Με άλλα λόγια, για το ρόλο της δημιουργικότητας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, που έχει ένα διαρκή ανθρωπιστικό στόχο: να βοηθήσει το παιδί να διαμορφώσει τη δική του προσωπικότητα, να καλλιεργηθεί αισθητικά και πολύπλευρα, να αποκτήσει τη γνώση, να γνωρίσει τον εαυτό του και να τον εκτιμήσει, να αφήσει ελεύθερα τα συναισθήματα και τη δημιουργικότητά του, να αναπτύξει τις σχέσεις του με τον άλλο.

Είναι γνωστό ότι η παλιά παιδαγωγική είχε ως κύριο στόχο να πειθαρχήσει και να σταθεροποιήσει το πνεύμα προς κάποια κατεύθυνση, παρά να το μορφώσει. Αυτό επεδίωκε να το πραγματώσει, εφοδιάζοντας το παιδί με «ωραίες», αμετάβλητες μορφές, που έπαιζαν το ρόλο προτύπου (βλ. και J. Chateau, 1983, 419).

Είναι γνωστό ακόμη ότι, λειτουργώντας μέσα σ' αυτά τα παλιά πρότυπα, οι «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» των δασκάλων για τους μαθητές τους, όπως χαρακτηρίζονται κάποιες προσδοκίες τους, θετικές ή αρνητικές, μπορεί να έχουν αποφασιστικό ρόλο στη στάση και τις επιδόσεις των μαθητών τους, όπως έδειξε από παλιά πλήθος ερευνών (βλ. Rosenthal – I. Jacobson, 1966).

Οι εποχές φυσικά έχουν αλλάξει και άλλαξε προς το καλύτερο ο ρόλος του δασκάλου. Όμως, παρά τις τρέχουσες περί παιδοκεντρισμού αντιλήψεις, ο δάσκαλος στο σύγχρονο σχολείο δεν έπαψε να διεκδικεί, λόγω της θέσης του στην εκπαιδευτική ιεραρχία και διαδικασία ως ηγέτης και ως φορέας ειδικών γνώσεων, ένα ρόλο αυθεντίας. Το ρόλο αυτό τον παίζει διαρκώς άμεσα ή έμμεσα, ασκώντας επιρροή στην ηθική, αισθητική, νοητική, συναισθηματική, ψυχοσωματική, ατομική και κοινωνική διαμόρφωση των μαθητών του.

Πράγματι, είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο δάσκαλος στο σύγχρονο σχολείο εξακολουθεί ακόμη να διαθέτει σε αρκετό βαθμό μια μορφή θεσμοθετημένης εξωτερικής αυθεντίας, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πρόσωπο που την αναλαμβάνει, τη διαχειρίζεται και την ασκεί.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν αναμφισβήτητα ορισμένες θετικές εξελίξεις στο ρόλο του δασκάλου. Τεράστια σημασία αρχίζει να δίνεται, όχι μόνο στην επιστημονική του κατάρτιση, αλλά και στο ενδιαφέρον που πραγματικά θα πρέπει να έχει για το λειτούργημά του και στα ευρύτερα ενδιαφέροντά του, στην καλλιτεχνική κατάρτιση και τη γενικότερη επαφή του με την τέχνη και την πίστη του στη δημιουργική έκφραση των μαθητών του, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ευρύτερη μόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

Οι σχετικές έρευνες του Torrance έδειξαν ότι παιδιά που είχαν εκπαιδευτικούς με πλατιά και δημιουργικά ενδιαφέροντα, είχαν μεγαλύτερα οφέλη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. (βλ. Α. Καψάλης, 1996, 185).

Ποτέ δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι μεγάλο ρόλο στα θέματα αυτά παίζει η διαχείριση των φορέων πάνω σε μια ιδέα ή έννοια και συγκεκριμένα η επιρροή των ιδεών του δασκάλου πάνω στους μαθητές του. Οι απόψεις ενός δασκάλου διατηρούν για χρόνια την επιρροή τους στους μαθητές του και η επιβολή κάποιων ιδεών δεν αφήνει περιθώρια ν' αναπτυχθούν σ' αυτούς νέες πρωτότυπες ιδέες. Είναι δύσκολο κάποιος να γίνει δημιουργικός από μόνος του, δηλαδή να απελευθερωθεί από τα δεσμά μιας κυρίαρχης ιδέας (βλ. E. De Bono, ό.π., 37-39, Α'). Φαίνεται πράγματι να εδραιώνεται μια γενικότερη πεποίθηση ότι πολλά διλήμματα προκύπτουν για κείνο το δάσκαλο που θα θελήσει ν' ασχοληθεί με το θέμα της δημιουργικότητας. Τα διλήμματα αυτά σχετίζονται με εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες, κίνητρα, χειρισμούς κλπ. Ασφαλώς, πολλά εξαρτώνται από την ίδια τη δημιουργικότητα του δασκάλου, τη φιλομάθεια και την ευρύτητα του πνεύματός του, την ευρύτερη καλλιέργειά του, την αυτοκριτική του στάση κλπ., ώστε ο μαθητής να έχει την ευκαιρία να εκδηλώσει τη δημιουργικότητά του ελεύθερα και να αναπτύξει την προσωπικότητά του με σεβασμό της αυτονομίας του από την πλευρά του δασκάλου (βλ. και R. Webberley – L. Litt, 1987, 139-140 και UNESCO, 1999, 213-214).

Ο Τζιάνι Ροντάρι, σχετικά με το θέμα αυτό, φέρνει το παράδειγμα της «Κίνησης Εκπαιδευτικής Συνεργασίας», που διακηρύσσει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να μεταμορφωθεί σε εμπυχωτή, δηλαδή σε πρόσωπο που να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα. Δεν θα πρέπει να είναι πια εκείνος που μεταδίδει μιαν έτοιμη μπουκιά γνώσης κάθε μέρα, αυτός που δαμάζει νεαρά άλογα ή εκγυμνάζει φώκιες, αλλά αυτός που βρίσκεται ως ενήλικος με τα παιδιά, για να εκφράσει ό,τι καλύτερο έχει, για ν' αναπτύξει και στον ίδιο τον εαυτό του τις έξεις της δημιουργίας, της φαντασίας, της εποικοδομητικής ενασχόλησης, με μια σειρά δραστηριότητες που τώρα πια θεωρούνται ισότιμες με όλες τις άλλες (καλλιτεχνικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, γνωστικές, πρακτικές, αθλητικές, ψυχαγωγικές κλπ.) (βλ. T. Ροντάρι, 1994, 209).

Ο δημιουργικός δάσκαλος ανακαλύπτει διαρκώς νέους τρόπους έκφρασης στις σχέσεις του με τα παιδιά, που οικοδομούν νέου τύπου σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Ο ρόλος του εμπυχωτή ή συμβούλου στην όλη διαδικασία μπορεί να αποδειχθεί ρόλος «κλειδί» (βλ. UNESCO, 1999, 211).

Η εμπειρία του δασκάλου και η δημιουργικότητά του μπορεί να προσφέρει στο παιδί μια σκαλωσιά προς τη γνώση, μέσα από μια σειρά ατέρμονων κύκλων δημιουργικής και συναισθηματικής έκφρασης. Σ' αυτή την προσπάθεια όλα τα πρόσωπα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν να τρέφουν τις ιδέες και τις ελπίδες τους, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και να τις παρουσιάζουν στους άλλους, προκαλώντας κινητικότητα των ιδεών και νέες συνθέσεις τους (βλ. A. Craft, 2000, 38, 128-130).

Με την κοινή αναζήτηση δασκάλων και παιδιών οι γενεές δημιουργούν νέες παιδαγωγικές σχέσεις. Συμμετέχοντας στην εμπειρία της κοινωνικής δημιουργίας, αναζητούν τη σημασία του παρόντος και επεξεργάζονται πρωτότυπα πολιτισμικά σύμβολα.

Οι δάσκαλοι ως σύμβουλοι και παιδαγωγοί δεν απαρνούνται την ισχύ του ρόλου τους σήμερα. Παρ' όλα αυτά, δεν την επιβάλλουν εξωτερικά, με μόνη τη διοικητική ιδιότητά τους, αλλά με την αναγνώριση από τους μαθητές τους. Οι «τεχνικές» ιδιότητές τους συνδέονται στενά με τις ανθρώπινες. Η όποια εξουσία τους συνδέεται με τις ανθρώπινες σχέσεις και δεν

είναι ένα προαπαιτούμενο. Στην πραγματικότητα, όλα στην παιδαγωγική σχέση εξαρτώνται από τον τρόπο που ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται τη θέση του και τη θέση του μαθητή του σ' αυτή τη σχέση.

Οι προοδευτικές μεταβολές στην παιδαγωγική σχέση δίνουν τη δυνατότητα στο σημερινό δάσκαλο να επικεντρώνεται περισσότερο στο πρόσωπο του μαθητή του και τον υποχρεώνουν να ασχολείται με όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές, ενώ στην παραδοσιακή τάξη υπήρχε απλά επιλογή συνομιλητών. Παρ' όλα αυτά, εξακολουθεί και σήμερα να υπάρχει ο κίνδυνος να μεταβληθεί ο δάσκαλος σε απλό διαχειριστή των παιδαγωγικών σχεδιασμών, παρά να βοηθήσει πραγματικά το μαθητή στην ατομική του πορεία. (βλ. M. Postic, 1991, 107-132, 281-282).

Πρώτο καθήκον του δασκάλου, σύμφωνα με τον Piaget, είναι να επιδιώξει την προσαρμογή του μαθητή στο σύγχρονο πολύπλοκο κόσμο, σφυρηλατώντας του ένα πνευματικό εργαλείο, που θα του επιτρέψει να κατανοεί και να βρίσκει τον προσωπικό του δρόμο. Είναι ανάγκη ολόκληρη η διδασκαλία, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, να αποκτήσει παγκόσμιο χαρακτήρα. Δηλαδή θα πρέπει στη διδασκαλία να υπογραμμίζονται οι κοινές προσπάθειες ολόκληρης της ανθρωπότητας, ο ρόλος της τεχνικής και των κοινωνικών συγκρούσεων κλπ.

Μόνο έτσι η διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στο πνεύμα κατανόησης και ανοχής ανάμεσα στις τόσο διαφορετικές εθνικές ομάδες, με τις φυλετικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και θρησκευτικές διαφορές. Αλλιώς, δεν μπορεί να διδάξει κανείς την ιστορία του πολιτισμού, της λογοτεχνίας και όλων των τεχνών και των επιστημών με ένα διεθνιστικό πνεύμα, χωρίς να γίνει εχθρός κάθε αρνητικής προκατάληψης και μισαλλοδοξίας. (βλ. J. Piaget, 1979, 98, 102).

Θεμελιώδη στήριξη σε όλα αυτά δίνει η καλλιέργεια, η ευαισθησία και η δημιουργικότητα του δασκάλου και όχι τόσο η υποταγή του σε μοντέλα σκέψης, στατιστικά δεδομένα κλπ. Αυτά συχνά στερούνται κάθε αξίας, καθώς είναι χρήσιμα μόνο ως υποσημειώσεις που συνοψίζουν την ανθρώπινη εμπειρία. Οι θεωρίες αποκτούν αξία μόνο μέσα από τη ζωντανή πρακτική. Πολύ σημαντική είναι η θέση που υποστηρίζεται σχετικά ότι οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να επινοήσουν δικές τους θεωρίες και πρακτικές, να τις στηρίξουν με συνεργασίες και να ελέγχουν τις καινοτομίες τους, όπως τονίζουν με έμφαση μερικοί δάσκαλοι – ερευνητές (βλ. F. Sedgwinck, 1993, 3).

Ασφαλώς, τα παιδιά στις μέρες μας δεν έπαψαν να χρειάζονται τα θετικά πρότυπα των ενηλίκων, μέσα σ' ένα κόσμο που επιβάλλει ακριβώς το αντίθετο. Για να μπορέσει να παίξει ο δάσκαλος ένα τέτοιο ρόλο, θα πρέπει πρωτίστως να αποκτήσει την εμπιστοσύνη των παιδιών (βλ. A. Flitner, ό.π., 72-73).

Η περιέργεια, ο ενθουσιασμός, η προθυμία του δασκάλου να μοιραστεί τις προσωπικές του ανακαλύψεις με τα παιδιά έχουν την ίδια βαρύτητα με τις φανερές εκδηλώσεις ικανοποίησης που οφείλει να δείχνει μπροστά στις δικές τους ανακαλύψεις και την πρόοδό τους (βλ. L. Charman, ό.π. 173).

Συχνά, δυστυχώς, οι δάσκαλοι δεν έχουν τέτοιους στόχους. Ο Αϊνστάϊν σχολιάζει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι σπαταλούν το χρόνο τους απευθύνοντας ερωτήσεις, που σκοπό έχουν να ανακαλύψουν τι δεν ξέρουν οι μαθητές τους και όχι τι γνωρίζουν και τι είναι ικανοί να μάθουν (βλ. A. Calarpace, 1998, 63).

Η πρότασή μας, ως μια από τις θεμελιώδεις διακηρύξεις της, υποστηρίζει την άποψη ότι θεμελιακός στόχος του δασκάλου θα πρέπει να είναι η ισόρροπη και πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή από άποψη αισθητική, πνευματική, συναισθηματική και ψυχοκινητική. Έμφαση πρέπει να δίνει στους παραμελημένους τομείς της αγωγής, διαθέτοντας ο ίδιος ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ανοιχτή καρδιά και ανοιχτό μυαλό.

Ιδιαίτερη σημασία στις μέρες μας αποκτά η συναισθηματική θερμότητα του δασκάλου. Το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια εστιάζεται στην εξερεύνηση της φύσης της συναισθηματικής εμπειρίας των δασκάλων για τη δουλειά τους, σε σχέση με την υπερκάλυψη της προσωπικότητάς τους από την επαγγελματική τους ταυτότητα και την ένταση των προσωπικών αλληλεπιδράσεών τους με τους μαθητές τους (βλ. A. Craft, ό.π., 122).

Είναι γεγονός ότι η δημιουργική μάθηση συνδέεται στενά με τη συναισθηματική νοημοσύνη (βλ. P.Goleman, 1998) και με τη συναισθηματική εμπειρία. Τα συναισθήματα, εξάλλου, είναι πολυδιάστατα και περιλαμβάνουν στοιχεία της φαντασίας, των ενστίκτων, της διαίσθησης και της παρόρμησης, καθώς και της φυσικής και αισθαντικής εμπειρίας. Το συναισθημα ουσιαστικά είναι μια ποιοτική ερμηνεία που αποδίδουμε σ' ένα συνδυασμό εμπειριών (βλ. D. Whitmor, 1991, 63-67).

Πρέπει να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι, άκρως αποφασιστικό ρόλο στο έργο του δασκάλου μπορεί να διαδραματίσει η τέχνη και οι ικανότητες που αποκτά απ' αυτήν ως δάσκαλος και παιδαγωγός. Έχοντας στη διάθεσή του διάφορα μέσα και τεχνικές από το χώρο της τέχνης, ο δάσκαλος γίνεται πολυμήχανος, πιο ικανός, πιο επινοητικός, πιο παραγωγικός και πιο δημιουργικός. Ανακαλύπτοντας στον εαυτό του αυτές τις ικανότητες, κάνει τη μάθηση πιο γόνιμη και δημιουργική (βλ. και R. Arnheim, 1969, 297).

Ο δημιουργικός δάσκαλος θα πρέπει να επιδιώκει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα τη δημιουργία ατμόσφαιρας, που να οδηγεί στην προσωπική του ελευθερία και και την ελευθερία των μαθητών του και να υποβάλλει με κάθε πρόσφορο μέσο την πίστη και τον ενθουσιασμό του για την τέχνη. Στόχος του πάντοτε πρέπει να είναι να βοηθά τα παιδιά να σκέφτονται και να πράττουν δημιουργικά, να ξεφεύγουν από στερεότυπα και άτεγκτους κανόνες, να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις στα διάφορα προβλήματα, να είναι διατεθειμένα να τολμούν και να διακινδυνεύουν κι όταν αποτυγχάνουν να βρίσκουν ευέλικτες διεξόδους. Μέριμνά του, σε σχέση με τις καλλιτεχνικές πρακτικές, θα πρέπει να είναι να μάθουν τα παιδιά να χειρίζονται αποτελεσματικά τα καλλιτεχνικά μέσα, για να κάνουν τις προσωπικές τους δηλώσεις, ώστε να ενθαρρύνονται έτσι από τις ίδιες τις επιτυχίες τους. Με τους χειρισμούς τους γύρω από την τέχνη μέσα από τα έργα και τις δράσεις τους, τα παιδιά ανακαλύπτουν και ορίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους

Ένας δημιουργικός δάσκαλος βοηθά τα παιδιά να δίνουν μορφή στα συναισθήματά τους, κυρίως σ' εκείνα που είναι δύσκολο ή αδύνατο να εκφράσουν με λόγια. Όπως τονίζει σχετικά η Suzanne Langer, υπάρχει ένα σημαντικό κομμάτι της πραγματικότητας στο οποίο δεν έχει πρόσβαση η διαπλαστική επιρροή της γλώσσας: ο κόσμος της αποκαλούμενης «εσωτερικής εμπειρίας», όπου κυριαρχούν οι αισθήσεις και τα συναισθήματα. Η βασική συνεισφορά της τέχνης είναι η δυνατότητα που μας παρέχει να αντικειμενικοποιήσουμε, να παρατηρήσουμε και να κατανοήσουμε τα συναισθήματά μας.

Όμως, ένας δημιουργικός δάσκαλος πάνω απ' όλα μπορεί να ωθήσει το παιδί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του (βλ. και J. Rubin, 1997, 326-328).

Όπως υποστηρίζει η πρότασή μας, η καλλιτεχνική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μάθημα της γλώσσας και σε όλα τα άλλα γλωσσικά αντικείμενα αναλαμβάνει τον κρίσιμο ρόλο να δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα, να προσθέτει αισθητική και ποιότητα στις διαδικασίες, να καλλιεργεί, να εκλεπτύνει και να εμπλουτίζει ισόρροπα την προσωπικότητα των παιδιών, να ελευθερώνει και να ανοίγει ορίζοντες. Αυτό για το σύγχρονο δάσκαλο σημαίνει ότι από την πλευρά του αναλαμβάνει μια δύσκολη προσπάθεια και πρέπει για να τα καταφέρει, να είναι κατάλληλα εξοπλισμένος με επιστημονική γνώση, με ευαισθησία, ενδιαφέρον και πλατιά καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα. Ως προϋπόθεση για να δημιουργήσει ολοκληρωμένους δημιουργικούς ανθρώπους, απαιτείται πρώτα απ' όλα να είναι ο ίδιος ολοκληρωμένη δημιουργική προσωπικότητα.

Σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να δούμε και ν' αντιμετωπίσουμε το θέμα της εικονογράφησης, το οποίο είναι στην πραγματικότητα ένα μέρος του προβλήματος, που αφορά τη θέση της τέχνης και της δημιουργικότητας στο σύγχρονο σχολείο. Ο δάσκαλος, σε μια συμβατική και τυπική εκπαίδευση, μπορεί να γίνει αρνητικός πρωταγωνιστής, αν δεν διαθέτει τα προσόντα που θα του επιτρέψουν να δει όλα τα πράγματα διαφορετικά, μέσα από τους δρόμους που του ανοίγουν οι δυο αυτοί παράγοντες. Η στάση και τα λόγια του δασκάλου (όπως και του γονέα), επηρεάζουν την εμπιστοσύνη, την πίστη και τη αυτοεκτίμηση των παιδιών.



Ο Χάιμ Τζίνोट τονίζει σχετικά ότι, ο τρόπος που μιλά ο δάσκαλος καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πεπρωμένο του. Γι' αυτό θα πρέπει να εξαλείψει τον παραλογισμό, που τόσο συχνά είναι ύπουλα κρυμμένος στην καθημερινή του ομιλία, τα μηνύματα που λένε στο παιδί να μην πιστεύει στην αντίληψή του, να μην παραδέχεται τα συναισθήματά του, να αμφιβάλλει για την αξία του. Οι επικρίσεις και οι προσβολές, οι κατηγορίες και οι δωροδοκίες, οι υποτιμητικές για το παιδί διαγνώσεις και προγνώσεις, οι γελοιοποιήσεις της προσωπικότητάς του, όλες αυτές οι καταστροφικές διδακτικές πρακτικές κακοποιούν και απανθρωπίζουν το παιδί (βλ. Λ. Μπουσκάλια, 1988, 175-176).

Όπως παράλληλα επισημαίνει ο Λεό Μπουσκάλια, πριν αρχίσουμε να διδάσκουμε στα παιδιά τη ζωή, θα πρέπει να μάθουμε ξανά πώς μιλάμε απλά. Αυτό που βλέπω στους ενηλίκους είναι ότι μιλούν πάντοτε προς τα παιδιά χωρίς ποτέ να επικοινωνούν πραγματικά μ' αυτά. Για να επικοινωνήσεις πρέπει να μάθεις να σκύβεις προς τους άλλους, να βρεθείς μαζί τους πρόσωπο με πρόσωπο, να μπεις μέσα στον κόσμο τους και να πάψεις να μιλάς μόνο για τον δικό σου κόσμο. Άκουσε τα παιδιά, ζήτησε να σου πουν αυτό που βλέπουν, αισθάνονται και ακούν, μπορεί να σου διδάξουν κάτι μ' αυτό. Μπορεί ακόμη και να σε φέρουν ξανά επαφή με το θαύμα που κάποτε ήταν μέσα σου και τώρα το έχεις χάσει. «Αν θα μπορούσα να έχω μια μοναδική επιθυμία σ' αυτό τον κόσμο», λέει ο Μπουσκάλια, «νομίζω πως θα ήταν να σας δώσω πίσω τον εαυτό σας. Όχι με την έννοια του εγωκεντρισμού, αλλά ξέροντας ότι μπορείτε να κάνετε αυτό τον άνθρωπο –εσάς– το πιο συναρπαστικό, το πιο όμορφο, το πιο δημιουργικό πλάσμα στον κόσμο. Όχι για να τον αποθηκεύσετε, αλλά για να τον χαρίσετε, γιατί δεν μπορείτε να δώσετε στους άλλους παρά αυτό που έχετε. Αν έχετε άγνοια, διδάσκει την άγνοιά σου –γι' αυτό πρέπει να αποκτήσεις σοφία, αν είσαι δεμένος με αλυσίδες, διδάσκει την προκατάληψη και γι' αυτό πρέπει να φροντίσεις να λυτρωθείς. Όσο πιο πολύ αγαπάς τον εαυτό σου, τόσο πιο πολύ αγάπη έχεις να δώσεις στους άλλους (βλ. Λ. Μπουσκάλια, 1988, 175-179).

Μόνο ένας ελεύθερος και δημιουργικός δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει ελεύθερους και δημιουργικούς ανθρώπους. Αυτή είναι η μεγάλη αλήθεια.

Τέλος, ο Chombers (1973), κωδικοποιώντας στα πλαίσια μιας έρευνάς του το στυλ του δασκάλου που ενισχύει τη δημιουργικότητα και εκείνου που την αποθαρρύνει, κατέληξε σε δυο κατηγοριοποιήσεις:

Η πρώτη περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

-Λαμβάνει υπόψη του την ατομικότητα των παιδιών και τα ενθαρρύνει να είναι ανεξάρτητα.

-Παρουσιάζεται ο ίδιος ως υπόδειγμα δημιουργικού ανθρώπου.

-Δίνει πολύ χρόνο στις σχέσεις του με τους μαθητές του έξω από την τάξη.

-Δείχνει προς τα παιδιά ότι περιμένει εκ μέρους τους το ανώτερο δυνατό και αυτό που από την πλευρά τους είναι εφικτό.

-Είναι ενθουσιώδης, ενδιαφέρων, ομιλητικός, δυναμικός και εξαιρετος στο να συνδιαλέγεται σε ισότιμη βάση με τους άλλους.

-Αμείβει άμεσα τη δημιουργική συμπεριφορά και το δημιουργικό έργο των παιδιών.

Αντίθετα, η δεύτερη παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

-Αποθαρρύνει τα παιδιά για τη δημιουργικότητα και τις ιδέες τους.

-Είναι ανασφαλής, υπερβολικά κριτικός, ειρωνικός ή σαρκαστικός.

-Είναι δογματικός, απρόσιτος από τα παιδιά μέσα και έξω από την τάξη, έχει περιορισμένα ενδιαφέροντα.

-Δεν επιμένει στις προσπάθειές του και παρουσιάζεται γενικά να μην αναλαμβάνει ευθύνες.

Μια γενικότερη παραδοχή είναι ότι οι πολύ καλοί δάσκαλοι έχουν διάφορες ξεχωριστές ικανότητες, όπως: Θεματική ενσυναίσθηση, επικοινωνιακή ευχέρεια, εγκαρδιότητα, δυνατότητες αλληλεπίδρασης και ευρύτερη καλλιτεχνική ευαισθησία και ενδιαφέροντα, όπως ικανότητα για

τη ζωγραφική, τη μουσική και άλλες τέχνες. Ιδιαίτερη σημασία έχει να μπορεί να εκφράζεται ο δάσκαλος πολύπλευρα με τα διάφορα ταλέντα που διαθέτει (βλ. T. Amabile, 1996, 208-209).

Τέλος, εκτός από τη συμβολή του δασκάλου, γενικότερη θετική ή αρνητική επιρροή στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ασκήσει η ποιότητα των παραγόντων του σχολικού θεσμού, των κοινωνικών εταίρων παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, σχετικών φορέων ή ομάδων κλπ. (υπηρεσιακοί παράγοντες, κρατική και κυβερνητική εξουσία, σύλλογοι διδασκόντων, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, οικογενειακός θεσμός κλπ.). Οι παράγοντες αυτοί παρέχουν στο δάσκαλο τις υποδομές, τα υλικά μέσα, τα εγχειρίδια, τα προγράμματα σπουδών, την ηθική στήριξη κλπ., όσα δηλαδή σε μεγάλο βαθμό συμβάλλουν στο παιδαγωγικό κλίμα και δημιουργούν τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες του σύγχρονου σχολείου.

## 11.2. Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος

Το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) συνιστά την επίσημη έκφραση της εκάστοτε εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας. Παγκοσμίως διακρίνουμε δυο κατηγορίες αναλυτικών προγραμμάτων: το επίσημο, που λειτουργεί ως εγγύηση για τις ορθές μορφωτικές, μαθησιακές και παιδαγωγικές επιδιώξεις του σχολείου, όπως τις αντιλαμβάνεται η πολιτεία και η εκάστοτε κυβερνητική εξουσία και για το κρυφό, που εκπροσωπεί όλες εκείνες τις δραστηριότητες του σχολείου, οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και δημιουργούν την ιδιαίτερη εκείνη ατμόσφαιρα που συμβάλλει στην επίτευξη ορισμένων στόχων, από τους οποίους άλλοι ενισχύουν και άλλοι υπονομεύουν τους επίσημους στόχους.

Ενώ το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι παγιωμένο και με γενικά αποδεκτές αρχές, που πρέπει να υλοποιηθούν στην παιδαγωγική πράξη, το ανεπίσημο διαφέρει κατά σχολική μονάδα και τάξη, καθώς συναρτάται με τα θεσμικά – οργανωτικά πλαίσια λειτουργίας του σχολείου και με τη δομή των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Μερικοί από τους όρους που θέτουν σε λειτουργία τους μηχανισμούς αυτούς είναι η διαρρύθμιση του σχολικού χώρου, η κατανομή του χρόνου<sup>6</sup>, η ασυμμετρία στις σχέσεις των εταίρων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και ο ανταγωνισμός των μαθητών, η εκλογίκευση και καταπίεση των συναισθημάτων, και ειδικά για τη γλώσσα, η επιβολή των προτύπων γλώσσας, δηλαδή των κωδίκων γλωσσικής επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το σχολείο, στους οποίους είναι υποχρεωμένος να προσαρμόζεται ο μαθητής (βλ. I. Βρεττός – Α. Καψάλης, 1994, 27 κ.ε., Γ. Φλουρής, 1983, 74 κ.ε.)

Μια άλλη διάκριση των αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται ανάμεσα στα κλειστά και ανοιχτά προγράμματα.

Τα κλειστά προγράμματα παρουσιάζονται παγιωμένα και δεσμευτικά, επομένως περιοριστικά των δημιουργικών πρωτοβουλιών του δασκάλου, καθώς η οριζόντια διάρθρωσή τους (στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις, έλεγχος κλπ.), καθορίζει σχεδόν σε απόλυτο βαθμό τους στόχους, το πνεύμα και τις πρακτικές της σχολικής εργασίας και της διδασκαλίας.

Στα προγράμματα κλειστού τύπου είναι πάντα ορατός ο κίνδυνος δάσκαλοι και μαθητές να γίνουν ενεργούμενα και όργανα χειραγώγησης. Ένα ιδιαίτερο όργανο επιβολής αυτού του πνεύματος, που παρουσιάζεται κλειστό και ανελαστικό, είναι το διδακτικό εγχειρίδιο και ο ρόλος σ' αυτό της εικονογράφησης. Το διδακτικό εγχειρίδιο που κυριαρχεί σήμερα, όπως αναλύσαμε στην έρευνά μας, επιβάλλει ολόκληρο το πνεύμα της σχολικής εργασίας (εγχειρίδιο εργαστηριακού τύπου), χωρίς δυνατότητες διαφυγής. Εντός αυτού του πλαισίου διαγράφεται και ο ρόλος της εικονογράφησης.

Τα ανοιχτά προγράμματα, αντίθετα με τα κλειστά, επιτρέπουν την αναζήτηση και τον πειραματισμό και, συνεπώς, ενισχύουν την ανάπτυξη δημιουργικού πνεύματος και δημιουργικών δια-

---

<sup>6</sup> Το κουδούνι και το κτιριακό συγκρότημα του παραδοσιακού σχολείου παραβάλλεται με τη λειτουργία της εργοστασιακής δομής του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

δικασιών. Στη θέση των δογματικών απόψεων, που αναπαράγουν στα στερεότυπα, αναπτύσσεται το ευέλικτο πνεύμα και οι στόχοι που αναζητούν την καινοτομία, την ευρύτητα, την προσωπική άποψη, τη διεύρυνση της επικοινωνίας και έκφρασης, το διεπιστημονικό πνεύμα, τη διαφορετικότητα και την ανάπτυξη όλων των χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας.

Το πνεύμα των ανοιχτών προγραμμάτων, καθώς η οριζόντια διάρθρωσή τους επιβάλλει ο σχεδιασμός να γίνεται στο επίπεδο της σχολικής τάξης, επιτρέπει στο δάσκαλο να αναλαμβάνει ελεύθερες και δημιουργικές πρωτοβουλίες, αποφεύγοντας την αυστηρή δόμηση της διδασκαλίας. Επιτρέπει δηλαδή την παιδαγωγική αυτονομία του δασκάλου, ώστε να ευνοείται η εναλλακτική δυνατότητα οργάνωσης της διδασκαλίας και η επεξεργασία εναλλακτικών προσεγγίσεων, η διαρκής μεταβολή και προσαρμογή με βάση την εφαρμογή στην τάξη (λειτουργική διαφοροποίηση) κ.ά. Προσφέρονται μ' αυτό τον τρόπο εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και παρέχονται δυνατότητες στους μαθητές, με διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης και διαφορετικές ικανότητες, να αποκτούν διαφορετικές εμπειρίες μάθησης.

Το ανοιχτό πρόγραμμα ως έννοια παραμένει σχετικά ασαφής και άλλοτε περισσότερο, άλλοτε λιγότερο επικαλύπτεται από έννοιες όπως «ανοιχτή διδασκαλία», «μάθηση με ανακάλυψη», «διερευνητική διδασκαλία» κλπ. Αν το πρόγραμμα είναι σε υπερβολικό βαθμό ανοιχτό και ασαφές, είναι πρόδηλο ότι βρίσκεται σε διάσταση με την ίδια την έννοια του προγράμματος.

Εξυπακούεται ότι ένα γενικότερο πρόγραμμα που ευνοεί τα δημιουργικά φτερουγίσματα και δεν επαναπαύει στην απλή παθητική κατανάλωση των καθιερωμένων παιδαγωγικών πρακτικών, για να ευδοκιμήσει απαιτεί εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, συμμετοχή του δασκάλου στη σύνταξη των προγραμμάτων και άλλες καινοτομίες προς την κατεύθυνση της καθιέρωσης γενικότερα ενός δημιουργικού σχολικού θεσμού (βλ. και Ι. Βρεττός, Α. Καψάλης, ό.π., 19-24).

Είναι φανερό ότι η Σ.Δ.Π., από τις θέσεις που υποστηρίζει και τη φιλοσοφία της, πρόκειται στο πνεύμα αυτών των προγραμμάτων. Η ροπή προς τη δημιουργικότητα, η οποία πολλές φορές προβάλλεται από διάφορες πλευρές ως σωτήριο λέμβος για τη διάσωση του ρόλου του σχολικού θεσμού, μόνο στο πνεύμα των ανοιχτών προγραμμάτων μπορεί να βρει κάποιας μορφής ουσιαστική εφαρμογή. Το θέμα της εικονογράφησης, επίσης, έτσι όπως το οραματίζεται η Σ.Δ.Π., είναι δυνατόν να βρει ικανοποιητική εφαρμογή μόνο μέσα στο ανοιχτό και ελεύθερο πνεύμα αυτών των προγραμμάτων.

### 11.3. Ο ρόλος του περιβάλλοντος της τάξης

Άμεση και έμμεση συμβολή στο δημιουργικό διδακτικό και παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, με ειδικές παραμέτρους που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας και την εικονογράφηση, διαδραματίζει φυσικά το περιβάλλον της.

Το περιβάλλον αυτό (υλικό, παιδαγωγικό, αισθητικό κλπ.) είναι εξαρχής υπεύθυνο για την υποβολή του κλίματος και του πλαισίου μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται γενικά η εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάλογα με τις προϋποθέσεις που δημιουργεί, μπορεί να υποβάλει την εντύπωση του εγκλεισμού ή του απελευθερωτικού φτερουγίσματος, της αυστηρής τάξης ή των ευέλικτων προσαρμογών, των ορθολογικών ακολουθιών ή των δημιουργικών ενορμήσεων κλπ.

Φυσικά, σ' ένα δημιουργικό σχολείο η πρώτη μέριμνα του δασκάλου είναι η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας. Μια από τις αναγκαίες προϋποθέσεις γι' αυτό σχετίζεται με τον τρόπο που είναι δομημένη και οργανωμένη η σχολική τάξη και, συνακόλουθα, ο ευρύτερος σχολικός χώρος. Η δημιουργικότητα μπορεί να ανθίσει κυρίως σε σχολεία και σχολικές τάξεις που επιτρέπουν στα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να δέχονται κατάλληλα ερεθίσματα με τη διακόσμησή της και τις δυνατότητες που παρέχουν για πολυαισθητηριακή εμπειρία, ώστε να υπηρετείται με πληρότητα η ανάπτυξη ελεύθερου και ερευνητικού πνεύματος, η αισθητική καλλιέργεια, η δημιουργική μάθηση και η διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων.

Ως εκ τούτου, το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να διαθέτει υποδομές που να μπορούν εύκολα να αλλάζουν ή να τροποποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες, ώστε να είναι δυνατή η επικοινωνία, η συνεργασία, ο πειραματισμός, η επίτευξη της καινοτομίας, η έκφραση με δυο λόγια της δημιουργικής αναζήτησης. Αυτό υπηρετεί την ολότητα, τη λειτουργικότητα και την πληρότητα των προσώπων, των περιβαλλόντων και των διαδικασιών, όπως συνδυάζονται δημιουργικά στην εκπαιδευτική πράξη, που λαμβάνει χώρα στο συγκεκριμένο χώρο της σχολικής αίθουσας.

Η έρευνα του M. Wallach (1970) έδειξε ότι τα δημιουργικά άτομα, ως ενήλικοι, χρωστούσαν κατά κανόνα τη δημιουργικότητά τους στο γεγονός ότι στην παιδική τους ηλικία είχαν έρθει σ' επαφή μ' ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο τα ενθάρρυνε διαρκώς να θέτουν ερωτήματα και να κάνουν υποθέσεις, να δοκιμάζουν με πράξεις νέες ιδέες, να αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους.

Σήμερα είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η κατασκευή του σχολικού κτιρίου και, ειδικότερα, η δόμηση και διαρρύθμιση του χώρου της σχολικής τάξης υπαγορεύουν συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας, επικοινωνίας και δραστηριοτήτων. Ο χώρος αυτός γενικά μπορεί να έχει την ίδια αρνητική επίδραση με την κατανομή του χρόνου. Παράλληλα με το ανταγωνιστικό κλίμα, τη βαθμοθηρία, την επικράτηση των τυπικών διαδικασιών κλπ., η σχολική τάξη μπορεί να καταπιέζει εξίσου το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και να απωθεί κάθε διάθεση δημιουργικής έκφρασης.

Η ταυτότητα του υλικού πεδίου αγωγής εξετάζεται υπό το πρίσμα της ενότητας του χώρου με ορισμένες δραστηριότητες εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται έμφαση στην ομαλή αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του σχολείου (υλικό, αισθητικό, κοινωνικό, πολιτισμικό κλπ.).

Η οργάνωση του υλικού χώρου της τάξης (διευθετήσεις θρανίων, επίπλων, της έδρας του δασκάλου, ο πίνακας, η διακόσμηση και η λειτουργία του χώρου), μέσα στο πλαίσιο των νέων αντιλήψεων για το παιδί, άρχισαν να αντιμετωπίζονται με εκσυγχρονιστικό πνεύμα.

Αναμφίβολα, ο υλικός χώρος διαθέτει μια πολυδύναμη ποιότητα, που επενδύεται στα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά. Η ποιότητα αυτή πηγάζει κυρίως από τον ανθρωποκεντρικό του χαρακτήρα. Ο υλικός χώρος της σχολικής τάξης, του κτιριακού συγκροτήματος του σχολείου και του ευρύτερου δομημένου περιβάλλοντος μπορεί, με τη μορφή και τη λειτουργία που παρουσιάζει, να προϊδεάσει και να πληροφορήσει το παιδί για τις αντιλήψεις που υπάρχουν γύρω από τις αισθητικές, τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να του υποβάλει ορισμένου τύπου συμπεριφορές, όπως π.χ. στερεότυπες μορφές επικοινωνίας, τυποποιημένες μορφές συμπεριφοράς, παθητική αποδοχή και διάφορες άλλες στάσεις ζωής.

Με άλλα λόγια, η σχέση του παιδιού με το χώρο της σχολικής τάξης του προσφέρει ένα πεδίο δυνατοτήτων, αντιλήψεων και στάσεων με ιδιαίτερο παιδαγωγικό, πολιτισμικό και κοινωνικό ενδιαφέρον.

Από μια ευρύτερη άποψη, η οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης, του σχολικού κτιρίου και του ευρύτερου περιβάλλοντος σε χωροταξικό, πολεοδομικό και αρχιτεκτονικό πεδίο εκφράζει τις ίδιες τις εντάσεις, τις συγκρούσεις και την ισορροπία δυνάμεων στο εσωτερικό μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (βλ. Π. Γερμανός, 1997, 17 κ.ε.).

Συνεπώς, ο χώρος της σχολικής τάξης είναι συνυφασμένος μ' ένα πεδίο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και μπορεί να καθορίσει, μαζί με τους άλλους παράγοντες, τη διαμόρφωση της ταυτότητας της γνωστικής εμπειρίας και γενικότερα την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης και της παρεχόμενης παιδείας.

Υπ' αυτή την έννοια, ο υλικός χώρος της σχολικής τάξης δημιουργεί πνευματικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο, εντός του πλαισίου του εκπαιδευτικού χώρου, κατακτώντας έτσι ένα δυναμικό περιεχόμενο κι ένα ευρύτερο συμβολισμό.

Για τη Σ.Δ.Π. ο χώρος της τάξης και του σχολείου είναι πεδίο γνώσης, παιγνιδιού, δημιουργικής αναζήτησης και δημιουργικής έκφρασης, συναισθηματικής εμπειρίας, αισθητικής

καλλιέργειας και ολοκλήρωσης. Μέσα σ' αυτή τη πολυδύναμη λειτουργία κάθε οπτική και αισθητική διαφοροποίηση του χώρου, κάθε λειτουργική του μετάλλαξη ανανεώνει το ενδιαφέρον του δασκάλου και των παιδιών και τους παρέχει νέες δυνατότητες δημιουργικών δραστηριοτήτων. Για να βρίσκεται μέσα στο πνεύμα της πρότασής μας, τα στοιχεία του πρέπει να προσφέρονται για συνδυασμούς, δηλαδή να μπορούν να υφίστανται αλυσιδωτές αναδιατάξεις και ανασυνθέσεις στις δομές του, οι οποίες παραπέμπουν σε δημιουργικές δραστηριότητες και τροφοδοτούν νέες ιδέες. Ακόμη και τα πιο απλά, ευτελή και κοινώς θεωρούμενα άχρηστα υλικά, μπορεί να μεταμορφώνονται σε μαγικά από μια τέτοια μετάλλαξη.

Είναι φανερό, κατά συνέπεια, ότι μέσα σ' αυτή την προοπτική δεν χρειάζεται να γκρεμίσουμε τους τοίχους της σχολικής τάξης, για ν' αλλάξουμε την αισθητική, την ατμόσφαιρα και τη λειτουργία της. Στόχος μας είναι ο χώρος αυτός να γίνει ζωντανός και λειτουργικός χώρος αισθητικής, παιχνιδιού, έρευνας, ανακάλυψης, χαράς, μάθησης, χώρος φαντασιακός και χώρος δημιουργίας.

Στα πλαίσια αυτά η μορφή, η ποιότητα και η λειτουργία της εικονογράφησης μπορούν να προσλάβουν άλλο περιεχόμενο, καθώς μπορούν να αναπτύξουν ποικιλία αλληλεπιδράσεων με το χώρο της τάξης. Σταθερά και κινητά στοιχεία του χώρου, ποικίλο οπτικό και εικονιστικό υλικό από όλες τις μορφές τέχνης και τις δημιουργίες των παιδιών που τον διακοσμούν, εικονογραφήσεις από διάφορους εικονογράφους πάνω στο θέμα της διδασκαλίας, κατάλληλος σκηνικός διάκοσμος που να επιτρέπει την προέκταση της εικονογράφησης στο χώρο των τεχνών κ.ά. είναι μερικά από τα δυναμικά στοιχεία που μπορούν να στηρίξουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα της διδασκαλίας της γλώσσας, με σημείο αναφοράς την εικονογράφηση. Αλληλεπίδραση παλαιών και νέων μορφών, πλουραλισμός και υφολογική ετερογένεια, πολλαπλότητα εντυπώσεων και ιδεών, που συνδυάζονται και υποβάλλουν αισθητική και πλήθος δημιουργικών ιδεών και δραστηριοτήτων, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σ' ένα τέτοιο πολυδύναμο χώρο, ο οποίος μπορεί να έχει τη δική του ξεχωριστή συμβολή στην ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας<sup>7</sup>.

#### **11.4. Ο ρόλος του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος**

Εξ αντικειμένου, ο χώρος της σχολικής τάξης, όπως τον παρουσιάσαμε και τον αναλύσαμε, αναπτύσσει δεσμούς με τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο, καθώς το ευρύτερο περιβάλλον παρεμβαίνει με πολλούς τρόπους στη λειτουργία του σχολείου. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το σχολείο σε μικροκλίμακα αντιπροσωπεύει το κοινωνικό γίνεσθαι και την πολιτισμική συνιστώσα, της οποίας σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελεί την πρωτοπορία ή την οπισθοφυλακή.

Ο άνθρωπος γενικά θεωρείται ένας οργανισμός σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Οι κοινωνικής φύσης εμπειρίες που αποκτά είναι αυτές που κυρίως διαφοροποιούν την προσαρμογή του στο περιβάλλον, σε αντίθεση με τους άλλους οργανισμούς. Αυτό συνιστά μια συλλογική προσαρμογή του ανθρώπινου είδους κατά τη διάρκεια της ιστορικής του διαδρομής, που καταγράφεται και παραδίδεται μέσα από τα μνημεία της ιστορίας και του πολιτισμού.

Συνεπώς, η ανάπτυξη και η συμπεριφορά του παιδιού σήμερα δεν καθορίζεται ατομικά μόνο από τις βιολογικές προσαρμογές του κατά τη φυσιολογική πορεία της ανάπτυξης του οργανισμού του, αλλά και από τη συσσωρευμένη συλλογική εμπειρία ολόκληρου του ανθρώπινου γένους. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε στο τεχνολογικό περιβάλλον, όπως διαφοροποιείται από το φυσικό, στις μορφές κοινωνικής οργάνωσης και κοινωνικών συμπεριφορών που δημιουργούνται κατά την κοινωνική εξέλιξη κ.α.

---

<sup>7</sup> Σχετικές αναλύσεις για το θέμα βλ. και L. Chapman, ό.π., 102-104, J. Vial, 1980, 481, T. Ροντάρι, 1994, 206-207, Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 166, Β. Τοκατλίδου, 1986, 37).

Ο άνθρωπος, στην προσπάθεια προσαρμογής του στις αλλαγές γύρω του, μετέβαλε τόσο τον εαυτό του (το σώμα του βιολογικά) όσο και το περιβάλλον του. Η βιολογική εξέλιξη από τη μια και τα υλικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προϊόντα στην ιστορία του ανθρώπου από την άλλη, μεταβιβαζόμενα δρουν περαιτέρω ως παράγοντες αλλαγής (βλ. E. Stones, ό.π., 103-105).

Είναι γεγονός ότι στην ιστορία του ανθρώπου η αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον πήρε άλλη μορφή κατά τον τεχνολογικό 20<sup>ο</sup> αιώνα για τους γνωστούς λόγους. Σε παλαιότερες εποχές η επαφή, τόσο με το φυσικό όσο και με το πολιτισμικό περιβάλλον, ήταν πιο ενεργή, πιο άμεση και πιο αυθόρμητη, καθώς σε μεγάλο βαθμό ήταν ενταγμένη μέσα στην ίδια την κοινωνική λειτουργία.

Οι σύγχρονες αχανείς πολιτείες στεγάζουν καταναλωτικά πλήθη. Η αποξένωση, η ψυχική ερήμωση και η πνευματική απογύμνωση είναι συχνά τα συμπτώματα της σύγχρονης ζωής (βλ. και Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, 1991, 164).

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι «η κουλτούρα της εποχής μας δημιουργεί κοπάδια» (βλ. Γ. Τσαρούχης, 1987, 102).

Συνήθως υπολογίζουμε τη συνολική υγεία της οικονομίας μέσω ενός συνόλου οικονομικών δεικτών, όμως δεν διαθέτουμε τέτοιου είδους μέτρα, κανένα σύνολο συγκριτικών κοινωνικών δεικτών, για να μάθουμε πόσο υγιής είναι η κοινωνία. Δεν διαθέτουμε μονάδες μέτρησης για το αν οι άνθρωποι είναι σήμερα περισσότερο ή λιγότερο αποξενωμένοι ο ένας από τον άλλο, αν η τέχνη, η μουσική και η λογοτεχνία ανθούν, αν η ευγένεια, η γενναιοδωρία και η καλοσύνη αυξάνονται, αν οι χώρες και η γη μας γίνονται χρόνο με το χρόνο βιωσιμότερες. Η απουσία τέτοιων δεικτών διαιωνίζει τη χυδαία τεχνοκρατία (βλ. Α. Τόφλερ, 1991, 451-452).

Το κοινωνικό περιβάλλον, αναμφίβολα, καθορίζει τον πολιτισμό και την ποιότητα ζωής μιας κοινωνίας. Ένας δείκτης γι' αυτές τις ανώτερες αξίες είναι η ανθρωπιστική πλευρά της κοινωνίας. Όπως σχολιάζει ο Χ. Τζιουλς, η κοινωνία, κατά μία έννοια, θεωρεί την παροχή προστασίας ανάγκη για τα μέλη της. Είναι όμως αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι την ίδια στιγμή η κοινωνία παράγει ανθρώπους τρωτούς. Προστασία μάς παρέχει μόνο στο μέτρο που συναινούμε να είμαστε σχετικά ανυπεράσπιστοι. Ο εσωτερικός τραυματισμός του ανθρώπου έχει ως συνέπεια την πλήρη υποταγή του. Υπάρχει ένα σύστημα ανθρώπινης τρωτότητας, που λειτουργεί μ' ένα συνδυασμό παραγόντων και δημιουργεί στους ανθρώπους μια «εύτρωτη χαρακτηρισμοδομή». Αυτό τους καθιστά πράους, πειθήνιους, ακόμη και βίαιους και φρικτούς.

Συνεχίζοντας το σχόλιό του ο Τζιουλς, επισημαίνει ότι το σύστημα αυτό μας κάνει εξαρτημένους ανθρώπους, καθώς μεγεθύνει την εικόνα αυτών που μπορούν να μας βλάψουν κι εκείνων που μπορούν να μας προστατέψουν. Η κοινωνία είναι θεμελιωμένη πάνω σε τέτοιες μεγεθυσμένες εικόνες, που πηγάζουν από το αίσθημα τρωτότητας και ενισχύονται από την πεποίθηση ότι σημαντικότερο είναι οι νόρμες και όχι ο εαυτός μας. Πίσω από κάθε μεγεθυσμένη εικόνα εξουσίας κρύβεται ο φόβος της ίδιας της κοινωνίας για την τρωτότητά της και, ταυτόχρονα, η βούλησή της να καταστείλει την ανθρώπινη ανεξαρτησία.

Τέλος, επισημαίνει ότι, παράλληλα με την κοινωνία, το σχολείο είναι ένας από τους δραστικούς παράγοντες που ενισχύουν το αίσθημα τρωτότητας του ανθρώπου. Ο δάσκαλος είναι και αυτός φορέας αυτής της τρωτότητας, που τη μεταδίδει στο παιδί με δυο όπλα που έχει στη διάθεσή του: την πειθαρχία και την απόρριψη (βλ. Χ. Τζιουλς, 1979, 47-51).

Αν και οι θέσεις αυτές φαντάζουν κάπως υπερβολικές, καθώς παρουσιάζουν τον άνθρωπο ανήμπορο να αντιδράσει στην εξουσία πανίσχυρων μηχανισμών, που καθορίζουν αναπόδραστα τη μοίρα του, είναι γεγονός ότι επισημαίνουν πολλές αλήθειες για τις αρνητικές πλευρές του κοινωνικού περιβάλλοντος στον άνθρωπο.

Για να μπορέσουν οι άνθρωποι να εκφράσουν τις εσωτερικές δημιουργικές τους δυνάμεις, θα πρέπει, ως προϋπόθεση, να υπάρχει ένα πλαίσιο ελευθερίας, δηλαδή να υπάρχουν οι κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες, που να ευνοούν την ελευθερία της σκέψης και της δράσης και την καινοτομία. Αυτό σημαίνει ότι το κατάλληλο φυσικό και ψυχολογικό περιβάλλον βοηθά τον καθένα να γίνεται δημιουργικός, να γίνεται ελεύθερος και να ολοκληρώνεται. Χρειά-

ζεται γι' αυτό να παροτρύνεται συνεχώς το άτομο από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του, να ενισχύεται η αυτονομία της δράσης του, η δημιουργικότητά του, η μοναδικότητα και η αυθεντικότητά του.

Σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, αλληλεπιδρώντας παρέχουν στο παιδί το αίσθημα ασφάλειας. Το ασφαλές ψυχολογικό κλίμα είναι απαραίτητο για να μην κάμπτεται και να μη διακόπτεται η δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο το περιβάλλον δεν θα πρέπει να επιβάλλει εξωτερικές ιδέες και πρότυπα με τρόπο που να ανατρέπουν ή να παραλύουν τις προσωπικές εικόνες ανάπτυξης του παιδιού. Διαρκώς θα πρέπει να εκδηλώνεται προς το παιδί ο σεβασμός στην προσωπικότητά του και η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του. Το ενδιαφέρον πρέπει να είναι ειλικρινές και η υποστήριξη διαρκής. Η ευχαρίστηση που νιώθουν τα παιδιά από μια τέτοια αντιμετώπιση αυξάνει την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, την αυτοεκτίμηση και το αυτοσυναίσθημά τους. Έτσι, ένας ειλικρινής ενθουσιασμός μπορεί να αναπτυχθεί όχι μόνο στο παιδί, αλλά και στο δάσκαλο. Το περιβάλλον μπορεί να ασκήσει σ' αυτό μεγάλη επιρροή (βλ. J. Rubin, 1997, 41-45).

Για τη βελτίωση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη η κριτική, μια κριτική ειλικρινής και διεισδυτική, που θα επισημαίνει τις καταστάσεις, θα αναζητά τις αιτίες και θα προτείνει τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Θα είχε αξία μια κριτική που κινείται σε δυο κατευθύνσεις, ξεκινώντας από δυο προϋποθέσεις σε σχέση με τη ζωή και τον άνθρωπο.

α) από την προϋπόθεση ότι η ανθρώπινη ζωή είναι άξια να τη ζούμε ή ακριβέστερα μπορεί και πρέπει να γίνει άξια να τη ζούμε.

β) από την προϋπόθεση ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχουν ιδιαίτερες δυνατότητες για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και ιδιαίτεροι τρόποι για την πραγματοποίηση αυτών των δυνατοτήτων. (βλ. H. Marcuse, 1971, 24).

Από τη δική μας θεώρηση, η κρισιμότερη πτυχή για την ανάπτυξη του ολοκληρωμένου ανθρώπου και της ποιότητας της ζωής είναι η πολιτισμική, όπως συνάπτεται με την αγωγή, η οποία προσλαμβάνει ένα πολύ ευρύτερο χώρο από αυτόν που συνήθως της αποδίδουν.

Όπως παρατηρεί σχετικά ο Postic, οι κοινωνιολογικές και θεσμικές μελέτες έδειξαν ότι η πολιτισμική δύναμη ασκείται από την κυρίαρχη τάξη. Η δύναμη αυτή επιβάλλει τους τύπους των κοινωνικών σχέσεων μέσα από σχήματα σκέψης και δράσης, που έχουν τα ιδεολογικά στηρίγματά τους στις αξίες. Ωστόσο, χαρακτηριστικό της πολιτισμικής δύναμης είναι ότι αποκρύπτει το μηχανισμό επίδρασής της και τον τελικό ιδεολογικό της στόχο πίσω από τις διακηρύξεις περί εκδημοκρατισμού της κουλτούρας, νομιμοποιώντας τις μεθόδους της με ορθολογικές και προπάντων με τεχνοκρατικές αποδείξεις. Το πρόβλημα που τίθεται εν προκειμένω είναι «ποια κουλτούρα θέλουμε να μεταδώσουμε με την αγωγή» και «ποια ιδεολογία θα μας χρησίμευε ως σημείο αναφοράς της γνώσης;»

Ο Postic απαντά σ' αυτό μ' ένα άλλο ερώτημα: Η αλλαγή της φύσης της μορφωτικής σχέσης, ουσιαστικά δεν προϋποθέτει την ολοκληρωτική αμφισβήτηση της κυρίαρχης κουλτούρας και δεν συνιστά αυτό μια πολιτιστική επανάσταση; (βλ. M. Postic, ό.π., 88).

Η θέση αυτή θέτει το θέμα των ριζικών ανατροπών και όχι των ήπιων μεταβολών του συστήματος.

Πολλοί παρατηρητές αναφέρονται στη μεταβολή του πολιτισμικού χαρακτήρα της μεταβιομηχανικής εποχής, μέσα στην οποία μπαίνουν νέα ερωτήματα για την κουλτούρα και την τέχνη σε σχέση με την εκπαίδευση. Ο Τόφλερ επισημαίνει ότι, καθώς κατευθυνόμαστε προς μια μεταβιομηχανική κοινωνία, αυτή προσλαμβάνει ένα διαφορετικό πολιτισμικό χαρακτήρα, όπου καινούργιοι στόχοι γίνονται ισότιμοι με τους παλιούς ή αντικαθιστούν τους στόχους για οικονομική ευημερία. Σε προσωπικό επίπεδο, οι στόχοι της αυτοπραγμάτωσης, της κοινωνικής υπευθυνότητας, της αισθητικής, της ηδονιστικής ατομικότητας κλπ. συναγωνίζονται ή συχνά επισκιάζουν την ωμότητα της υλικής επιτυχίας. Οι προτιμήσεις των καταναλωτών στις νέες εξελίξεις μεταστρέφονται ανάλογα με τις εξελίξεις στον τρόπο ζωής, έτσι ώστε η οικο-

νομική αναταραχή να καθρεφτίζει τη συνεχή κινητικότητα των πολιτισμικών ρευμάτων (βλ. A. Τόφλερ, 1991, 449-450).

Παρ' όλα αυτά, όπως παρατηρεί η Charman, δεν πρέπει να πιστέψουμε ότι οι κυρίαρχες αξίες της κουλτούρας μας για το κνήγι του πλούτου, της επιτυχίας και της κοινωνικής ανόδου έχασαν την ισχύ τους.

Η Charman τονίζει ιδιαίτερα αυτό που μας ενδιαφέρει: ότι στο σύγχρονο σύστημα αξιών η τέχνη είναι υποβαθμισμένη, θεωρούμενη συχνά απασχόληση για τον ελεύθερο χρόνο ή σύμβολο πλούτου και κοινωνικής εκλέπτυνσης. Οι περισσότεροι ούτε κατανοούν ούτε αισθάνονται τη βαθύτερη ικανοποίηση που μπορεί να τους προσφέρει η τέχνη. Οι αξίες της κοινωνίας σ' αυτά τα θέματα επηρεάζουν έντονα τα παιδιά, καθώς αυτά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους εκπαιδεύονται μέσα από τις οπτικές μορφές που βλέπουν στο σπίτι τους και στο ευρύτερο περιβάλλον και έλκονται από προϊόντα που επιφανειακά μοιάζουν καλλιτεχνικά, καθώς είναι κατάλληλα συσκευασμένα ή χρωματισμένα. Από την επαφή με τέτοια προϊόντα, χωρίς να το συνειδητοποιούν, αποκτούν τις αντιλήψεις τους για την τέχνη, έτσι όπως δεν θα τις σχηματίζουν στο σχολείο.

Εξάλλου, όλο το πολιτισμικό επιφανόμενο της κοινωνίας, μέσα από το οποίο κυκλοφορούν οι κυρίαρχες περί αισθητικής ιδέες και οι γενικότερες για την ανθρώπινη ζωή και τις αξίες αντιλήψεις, (ΜΜΕ, περιοδικά κόμικ, εφημερίδες, κινηματογραφικές ταινίες, βίντεο, διαδίκτυο κλπ.), επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για το τι αξίζει να κάνει, να έχει και να επιδιώκει κανείς. Ο βομβαρδισμός από τα καταναλωτικά προϊόντα, τη διαφήμιση και την τρέχουσα αντίληψη για τις αξίες της ζωής, χωρίς αμφιβολία, υποβάλλει στο παιδί αμέτρητες, αβασάνιστες αξίες και πρότυπα, που γίνονται σ' αυτό κυρίαρχες, καθώς έχει σχετικά λίγες ευκαιρίες για να εκφράσει το ίδιο πώς αισθάνεται και αντιλαμβάνεται τη δική του ζωή ή ν' ανακαλύψει ποια είναι τα ειδικά νοήματά της, να κατανοήσει το λόγο για τον οποίο η δική του ζωή δεν μοιάζει με τη ζωή κανενός άλλου ανθρώπου κλπ. Για το λόγο αυτό η επαφή με την τέχνη μπορεί να εξοικειώσει το παιδί με τις λεπτότερες μορφές συναισθήματος και με τις ακριβέστερες ιδέες για το ανθρώπινο πνεύμα (βλ. L. Charman, ό.π., 9-10).

Χωρίς αμφιβολία, λοιπόν, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα τα συστήματα αξιών, τη μόρφωση και τη δημιουργικότητα του ατόμου. Όπως έδειξαν σχετικές έρευνες (P. Halpern, 1984), λαοί και πολιτισμοί που διατηρούν αγάπη για μόρφωση, εξοικείωση με αφηρημένες ιδέες και ισχυρή οικογενειακή ζωή, μέσα από την οποία μεταβιβάζονται στα παιδιά οι αξίες, διαμορφώνουν ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την ευρύτερη μόρφωση, τη δημιουργική έκφραση και την επικράτηση των αξιών. Δημιουργικό περιβάλλον γενικά είναι αυτό που προσφέρει αγάπη για τις πνευματικές αξίες και υψηλή μόρφωση, ανταμείβει τις δημιουργικές προσπάθειες, προσφέρει νέες ιδέες και καλλιεργεί το πνεύμα και την τέχνη.

Είναι φυσικό οι κοινωνικές αντιλήψεις για την τέχνη να επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά. Μερικές παλαιότερες αντιλήψεις έδιναν την κύρια σημασία στις κοινωνικές και πρακτικές πλευρές της τέχνης και παραμελούσαν τις δημιουργικές και εκφραστικές. Όπως έδειξαν ορισμένες προσπάθειες από τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η τέχνη μπορεί να γίνει γενικότερη κοινωνική συνιστώσα και να μη παραμένει υπόθεση μόνο των καλλιτεχνών ή του σχολείου<sup>8</sup>. Αυτό μπορεί να της δώσει μεγάλη ώθηση μέσα στην κοινωνία και να βοηθήσει τα παιδιά στην πρόοδό τους.

Αντίθετα, το υποβαθμισμένο πολιτισμικό περιβάλλον ενοχοποιείται ως αρνητικός παράγοντας για τη μειονεκτική απόδοση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, όπως έδειξαν

---

<sup>8</sup> Η Laura Charman αναφέρεται σ' ένα πειραματικό πρόγραμμα για την τέχνη που έγινε στη μικρή πόλη της Owatonna στη Μινεσότα των ΗΠΑ τη δεκαετία του '30. Στο πρόγραμμα αυτό ολοκλήρωσε η πόλη έγινε ένα κέντρο για τη συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας στην τέχνη. Αυτό επεκτάθηκε στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, στην αρχιτεκτονική, στη διαφήμιση και σε όλες τις άλλες τέχνες (βλ. L. Charman, ό.π., 17).



σχετικές έρευνες. Από αυτό προέκυψε η έννοια της πολιτισμικής στέρησης (βλ. O. Banks, 1987, 194-199)<sup>9</sup>.

Οι πολιτισμικές επιρροές του περιβάλλοντος πάνω στα παιδιά και στους ενήλικες ασκούνται με πολλούς και διάφορους τρόπους. Μια κοινή διαπίστωση είναι ότι τα ανθρώπινα όντα ενεργούν γενικά κατά ένα πολύ συνεπή τρόπο. Οι δραστηριότητές τους βρίσκονται συνήθως μέσα σε μια δεδομένη πολιτισμική ομάδα και δεν είναι τυχαίες. Τα άτομα, όταν διαχωρίζονται από κάποιες πολιτισμικές ομάδες, παράγουν τυχαίες μορφές, ενώ, σε μεγάλο βαθμό, τα διακοσμητικά σχέδια που παράγουν οι ομάδες αυτές βασίζονται στη συμμετρία. Οι αλλαγές στα μοτίβα του σχεδίου, σύμφωνα με την αρχαιολόγο Dorothy Washburn, υποδηλώνουν αλλαγή στην ιστορία ενός πολιτισμού (βλ. D. Albers, 1990, 322-325).

Οι πολιτιστικές επιρροές του περιβάλλοντος, όπως παρατηρεί επίσης η De Merendiew, είναι ποικίλες και συναρτώνται με την ηλικία του ατόμου. Στις πολύ μικρές ηλικίες είναι μικρότερες, ενώ στις μεγαλύτερες αυξάνουν σε βαθμό και ποιότητα.

Τα κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα επηρεάζουν τόσο την καλλιτεχνική παραγωγή του παιδιού όσο και τη γενικότερη ανάπτυξή του. Στην κυριολεξία, λόγω ισχυρών επιρροών, η καλλιτεχνική παραγωγή του παιδιού υποδουλώνεται στα πρότυπα που της προσφέρονται. Φυσικά, ο πολιτιστικός καθορισμός του παιδιού εναποτίθεται κατά κύριο λόγο στο σχολείο, ασκείται όμως ευρύτερα και από το γενικότερο πολιτιστικό περιβάλλον. Αυτό που γίνεται συνήθως είναι να εμποδίζεται η ομαλή εξέλιξη των προσωπικών ικανοτήτων και της δημιουργικής έκφρασης του παιδιού στην τέχνη και σε όλους τους άλλους τομείς δραστηριοποίησής του. Το παιδί έτσι χάνει για πάντα ίσως το καλύτερο κομμάτι του εαυτού του.

Από το άλλο μέρος, ο πλουραλισμός που παρουσιάζει η εικαστική έκφραση του παιδιού αποδίδεται στην επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος, που βιώνει το παιδί ως μέλος μιας κοινότητας ή εθνότητας. Οι αντιλήψεις ενός λαού π.χ. για τη σύνθεση, το χρώμα, τη γραμμική και σχεδιαστική απόδοση των μορφών, τα σύμβολα και τα διάφορα στυλ που χρησιμοποιεί στην καλλιτεχνική του έκφραση επηρεάζουν ποικιλόμορφα την ποιότητα της παιδικής τέχνης (βλ. F. De Merediew, ό.π., 135-164).

Από τις αναλύσεις μας μέχρι τώρα προέκυψε ότι η πολιτισμική ποικιλία επιτείνεται στις μέρες μας και επισημάνθηκε ότι μια κοινωνία που εξελίσσεται προς την παγκοσμιοποίησή της δημιουργεί γενικότερα νέες δυνατότητες ανάπτυξης και επιλογών. Το σύγχρονο διεθνές περιβάλλον παράγει νέα προϊόντα, προτείνει νέες λύσεις, παρέχει άφθονα πολιτισμικά προϊόντα και πρότυπα ζωής, παράλληλα όμως απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες, αποδοχή και συμβιβασμό. Τα ισχυρά κράτη, με διάφορους τρόπους, είναι σε θέση να επιβάλουν την κουλτούρα, την τέχνη, την τεχνολογία και τις αξίες τους. Θεωρητική, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι φαντάζει μόνο η δυνατότητα των επιλογών ενός ατόμου, καθώς το κυρίαρχο περιβάλλον επιβάλλει παγκόσμια ενός είδους «μονοφωνική πολυφωνία». Ίσως η πολυπολιτισμική έκφραση της κοινωνίας, που αναφέρεται στο δίκαιο αίτημα να επιζήσουν πολιτισμικά οι διάφορες ανθρώπινες κοινότητες, να βρει κάποτε μια ελπιδοφόρα στήριξη στο χώρο του σχολείου, όταν αυτό θελήσει πραγματικά να εντάξει στο χώρο του και να υποστηρίξει τη διαπολιτισμική αγωγή (βλ. και Α. Τόφλερ, 1991, 430-431 και Μ. Δαμανάκης, 1997, 79, 88-89).

Συνεπώς, ο κίνδυνος της πολιτισμικής ισοπέδωσης και της ομοιογενοποίησης στην τρέχουσα κατάσταση της κουλτούρας μας είναι πάντοτε υπαρκτός (βλ. και Ν. Chomsky, 1999, 79-80).

Μέσα σ' αυτή τη λογική εξέλιξης των πραγμάτων θα πρέπει να δούμε και το φαινόμενο της γλώσσας, το οποίο είναι πάντοτε συνυφασμένο με τις γενικότερες εξελίξεις.

---

<sup>9</sup> Ο Banks, σε σχέση με τις έρευνές του, αναφέρει ότι η έννοια της πολιτιστικής στέρησης, που συζητήθηκε στις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του '60, έδινε έμφαση κυρίως στις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και όχι στις υλικές συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρά το ότι αυτή η θέση επικρίθηκε αρχικά, είναι γεγονός ότι έκτοτε υπολογίζεται σοβαρά το υποβαθμισμένο πολιτιστικό περιβάλλον ως αρνητικός παράγοντας αγωγής.

Αν λάβουμε υπόψη μας όλα τα προηγούμενα, η εκπαιδευτική διαδικασία και οι αντιλήψεις που αποκτά το παιδί για την κουλτούρα, την τέχνη, τον πολιτισμό, τις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες, και οι δυνατότητες που του προσφέρονται για δημιουργική μάθηση και έκφραση, αισθητική καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη είναι στενά συνυφασμένη με τα πρόσωπα και το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον του κόσμου μας. Μπορούμε να θεωρούμε βέβαιο, σύμφωνα με το Gardner, ειδικά σε σχέση με την τέχνη και τον πολιτισμό, ότι ο πιθανότερος παράγοντας που κάνει τα περισσότερα παιδιά να υιοθετούν συγκεκριμένες καλλιτεχνικές πρακτικές είναι το υφιστάμενο πολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο κυριαρχούν και εκδηλώνονται αυτές οι πρακτικές.

Αλλά και ειδικότερα ο τρόπος που εκπαιδεύουμε και το είδος της βοήθειας που προσφέρουμε στα παιδιά καθορίζουν σε τελική ανάλυση αν αυτά θα αποκτήσουν μονολιθική ή ελεύθερη σκέψη και συμβατική ή δημιουργική στάση σε θέματα τέχνης και επιστήμης, κοινωνικής ή ατομικής συμπεριφοράς κλπ. (βλ. H. Gardner, 1982, 101).

Συμπερασματικά, όπως προέκυψε από την ανάλυσή μας στο συγκεκριμένο θέμα, πρόσωπα, περιβάλλοντα και διαδικασίες καθορίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία συνίσταται από δημιουργικό, ερευνητικό και συνδυαστικό πνεύμα, ολική αντίληψη, πλουραλισμό και αισθητική ποικιλομορφία, αποφυγή στερεοτύπων και επιδίωξη ασυμβατοτήτων και καινοτομιών. Όλα αυτά είναι αδύνατο να κατακτηθούν από το μαθητή χωρίς το δημιουργικό δάσκαλο, το ανοιχτό ευνοϊκό πρόγραμμα και το δημιουργικό περιβάλλον.

Η εικονογράφηση εκλαμβάνεται εν προκειμένω ως ένα ενδεικτικό μέρος της δυναμικής που αναπτύσσουν αυτοί οι παράγοντες στα γενικότερα θέματα της παιδείας, της τέχνης και του πολιτισμού. Η σύγκλιση και ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων υποδηλώνει ότι το θέμα αυτό δεν είναι τόσο απλό όσο το παρουσιάζουν μερικοί ανυποψίαστοι, αλλά είναι αρκετά σύνθετο και περίπλοκο, ώστε να προσθέτει ποιότητα στην επαφή των παιδιών με τη γνώση, την επιστήμη, την αισθητική, τις ανθρώπινες αξίες, την κοινωνική συμπεριφορά κλπ., με όσα δηλαδή συμβάλλουν στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας και στην ολοκλήρωσή τους.

## 12. Η προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης στα πλαίσια της Σ.Δ.Π.

### 12.1. Γενικά για την προσέγγιση των οπτικών μορφών και των μορφών της τέχνης

Για να προχωρήσουμε στην παρουσίαση των προσεγγίσεων της εικονογράφησης και των τεχνών από την πλευρά της Σ.Δ.Π., είναι απαραίτητο να προβούμε πρώτα σε μια ειδική αναφορά στους τρόπους προσέγγισης των τεχνών γενικά, καθώς στο θέμα αυτό ισχύουν μερικές αρχές που έχουν ευρύτερη και διαχρονικότερη βάση. Αυτό αφορά κυρίως στην πρόσληψη και ερμηνεία των οπτικών ποιοτήτων και των συνολικών νοηματοδοτήσεων της μορφής και του περιεχομένου των έργων τέχνης, οι οποίες στηρίζονται σε αντικειμενικά και υποκειμενικά κριτήρια εξελισσόμενα στο χώρο και το χρόνο.

Όλες οι μορφές των φυσικών αντικειμένων, άνθρωποι, δέντρα, σπίτια, βουνά κλπ. δημιουργούν μια ατέρμονη σειρά από σχήματα και μορφές. Αυτά διαφοροποιούν τις οπτικές τους ποιότητες ανάλογα με την επιρροή του φωτός, τη θέση τους στο χώρο, το χρώμα και την υφή τους και εξ αιτίας της επιρροής άλλων παραγόντων. Οι μεταβολές αυτές, αν και θέτουν κατ' αρχήν ορισμένες αντικειμενικές βάσεις για την αντίληψη των φυσικών αντικειμένων, εντούτοις λαμβάνουν προσωπική διάσταση γι' αυτόν που τα παρατηρεί, καθώς αποτελούν μέρος της οπτικής, πολυαισθητηριακής, νοητικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής του εμπειρίας και λειτουργίας.

Οι διάφορες οπτικές ποιότητες των αντικειμένων στη φύση και των αναπαραστάσεών τους στο έργο τέχνης, τα σχήματα, οι γραμμές, οι τόνοι, τα χρώματα, η υφή, η φορά, η πυκνότητα κλπ. αποτελούν τα συνθετικά στοιχεία με τα οποία εκφράζεται ο δημιουργός του έργου και συνιστούν τον αισθητικό κώδικα και τις συμβάσεις του.

Τούτο σημαίνει ότι υπακούουν σε μια γλώσσα, μέσα από την οποία εκπέμπονται κωδικοποιημένα νοήματα και συναισθήματα. Άλλωστε, όλα τα σχήματα γύρω μας εκπέμπουν κρίσιμες πληροφορίες για την ίδια την επιβίωση μας, υποβάλλουν εντυπώσεις και συναισθηματικές καταστάσεις (ηρεμία, ανησυχία, αυστηρότητα, αστάθεια, οξύτητα, σύγκρουση, κίνηση, αισθησιασμό κλπ.).

Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε οπτικό γεγονός είναι κατεξοχήν ένα δυναμικό γεγονός. Όπως παρατηρεί ο Arnheim, αυτό το θεμελιακό στοιχείο το παραβλέπει κανείς εύκολα, όταν προσκολληθεί σε μια κοινή μέθοδο καταγραφής και περιγραφής αισθητηριακών φαινομένων μέσω καθαρά μετρικών σχέσεων. Όταν δηλαδή παραμείνει στην εξωτερική πλευρά των αντικειμένων, χωρίς να προχωρεί και σε άλλα ποιοτικά του στοιχεία, κάτι που σχετίζεται με την πρωταρχική ιδιότητα της αντίληψης (βλ. R. Arnheim, 1999, 449).

Από το πρωί ως το βράδυ δεχόμαστε καθημερινά αμέτρητες πληροφορίες με τα αισθητήριά μας όργανα. Η ίδια η ικανότητά μας να ζήσουμε τη ζωή μας σαν κανονικοί άνθρωποι εξαρτάται από το πώς αντιμετωπίζουμε αυτό το βομβαρδισμό πληροφοριών. Άλλες απ' αυτές τις αγνοούμε, άλλες όμως τις συλλαμβάνουμε εκείνη τη στιγμή, ερμηνεύοντάς τις κάτω από το φως της περασμένης εμπειρίας μας, ώστε να είμαστε σε θέση να μαντέψουμε αυτό που πιθανόν μπορεί να συμβεί. Η σχέση ανάμεσα στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και στον εξωτερικό αντικειμενικό κόσμο, ανάμεσα στις εικόνες και στο τι εμείς βλέπουμε απ' αυτές, είναι στη βάση της μια σχέση πολύπλοκη και ρευστή, καθώς συνδέεται πάντοτε με την επιλογή και τη μεταβολή.

Πολύ μεγάλη σημασία σε αναφορά μ' αυτό αποκτά ο προσανατολισμός της σκέψης του παρατηρητή πάνω σ' ένα θέμα, ο οποίος δίνει νόημα στην εικόνα. Ο παρατηρητής ψάχνει ίχνη, αποτυπώματα και πρότυπα που περασμένες εμπειρίες τού έχουν αφήσει, με τα οποία νέες ανάλογες εμπειρίες του μπορούν να αποκτήσουν συνάψεις. Έρευνες ήδη από τα μέσα του περασμένου αιώνα έδειξαν ότι ο παρατηρητής παίζει ενεργό ρόλο στην οργάνωση των πληροφοριών που του προσφέρονται, χρησιμοποιώντας το απόθεμα των γνώσεων και εμπειριών του (Oldfield – Zangwill, 1942-43, Wolters 1943, Vernon 1952, 1955 κ.ά.).

Οι Bruner και Postman (1949), εξάλλου, έδειξαν ότι η αντίληψή μας διαμορφώνεται εν πολλοίς από το χρώμα και το σχήμα των αντικειμένων: Αλλάζουμε τα αντικείμενα σύμφωνα

με αυτά που ταιριάζουν στα δικά μας σχήματα και με αυτά που περιμένουμε να δούμε. (βλ. M. Aberchombie, ό.π., 19-34).

Για να ανταποκριθούμε στις οπτικές μορφές θα πρέπει πρώτα να ξεπεράσουμε αυτά που μας εμποδίζουν να χρησιμοποιήσουμε πλήρως τις αντιληπτικές μας δυνάμεις. Μερικά από τα συνήθη εμπόδια στην ενεργητική αντίληψη, όπως έχουμε πει, είναι η ανάπτυξη των αντιληπτικών σταθεροτήτων και των στερεοτύπων, καθώς και η έλλειψη βασικών πληροφοριών και οι κακές συνθήκες, που δεν βοηθούν την απόκρισή μας στις οπτικές μορφές.

Οι αντιληπτικές σταθερότητες συνδέονται με την τάση μας να αντιλαμβανόμαστε γρήγορα και εύκολα τα γενικά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου απ' ό,τι τις συγκεκριμένες ποιότητες του (Kurt Koffka).

Τα στερεότυπα είναι η σχεδόν μηχανική επανάληψη μιας εικόνας, μιας ιδέας, ενός τρόπου ομιλίας ή τρόπου συμπεριφοράς κλπ., που μας οδηγεί στο να προδικάζουμε ορισμένα πράγματα για τα φαινόμενα, τις ιδέες ή τις συμπεριφορές μας. Τα στερεότυπα που αναπτύσσουμε αμφισβητούνται μετά από νέες εμπειρίες. (Carl I. Hyland κ.ά.).

Φυσικά, για να αποκριθούμε στην τέχνη και το οπτικό μας περιβάλλον, θα πρέπει να ξεπερνάμε τα εμπόδια που βάζουν οι αντιληπτικές σταθερότητες και τα στερεότυπα που αποκτούμε, δεχόμενοι την αμφισημία, παραμερίζοντας τους γνωστούς συνειρμούς και αναστέλλοντας την κρίση μας (βλ. L. Charman, ό.π., 63-67).

Συνεπώς, αν και η όραση μπορούμε να πούμε ότι παίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην αντίληψη των οπτικών μορφών του κόσμου μας, η συνολική μας αντίληψη, εντούτοις, εξαρτάται από τις αποκρυπτογραφήσεις, τις μεταφράσεις ή τις ερμηνείες των μηνυμάτων, δηλαδή από το συνδυασμό αντικειμενικών πραγματικοτήτων (αυτών που βρίσκονται απέναντί μας) και υποκειμενικών καταστάσεων, των εμπειριών και της ιδιοσυγκρασίας του παρατηρητή. (βλ. M. Aberchombie, ό.π. 29-37).

Καθώς η αντίληψη προηγείται της επεξεργασίας στη λειτουργία της σκέψης, μια λαθεμένη αντίληψη οδηγεί σε λάθος συμπεράσματα. Αυτό συμβαίνει γιατί, αν και η σκέψη μπορεί να είναι απόλυτα σωστή, στηρίζεται σε λάθος δεδομένα.

Συνάμα, η επεξεργασία της κατάστασης έχει μεγάλη σημασία, αν αλλάξουμε τρόπο θεώρησης των πραγμάτων. Αν ξεφύγουμε από τον αυτονόητο δρόμο θεώρησης, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν και άλλοι πολύ ενδιαφέροντας και χρήσιμοι. Σ' αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στη δημιουργική αντίληψη (βλ. E. De Bono, ό.π., 56, Β').

Εξάλλου, ο τρόπος που βλέπουμε τα πράγματα επηρεάζεται άμεσα από το τι γνωρίζουμε και το τι πιστεύουμε γι' αυτά. Ένα πλήθος από πεποιθήσεις και συμβολισμούς δίνει τις εκάστοτε ερμηνείες των φαινομένων στην εξέλιξη των ανθρώπων, καθώς αυτές αλλάζουν μέσα από τις ιστορικές εξελίξεις (βλ. J. Berger κ.ά., ό.π., 8).

Συνεπώς, οι αντιλήψεις που υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας δήθεν παθητικής όρασης είναι παραπλανητικές, επειδή η αντίληψη των σχημάτων είναι μια κατεξοχήν ενεργητική διαδικασία και μάλιστα πολυαισθητηριακή. Το να κοιτάζουμε ένα αντικείμενο μοιάζει με το να απλώνουμε τα χέρια μας να το αγγίξουμε. Ιχνηλατώντας γύρω από το χώρο, προχωρούμε στα διάφορα σημεία του, όπου βρίσκονται τα πράγματα. Τα πιάνουμε και διατρέχουμε τις επιφάνειες και τα όριά τους, εξερευνώντας την υφή τους. Βλέπω σημαίνει «αδράχνω» τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αντικειμένων, που δημιουργούν τη «γλώσσα των σημείων». Αυτή είναι μια γλώσσα που την καταλαβαίνουν, όχι μόνο οι άνθρωποι του Δυτικού πολιτισμού, αλλά και τα μωρά, οι πρωτόγονοι, ακόμη και τα ζώα.

Από πειραματικά ευρήματα διαπιστώνεται ότι η όραση συλλαμβάνει πρωτίστως τα γενικά δομικά χαρακτηριστικά των πραγμάτων, ως πρωταρχικά δεδομένα της αντίληψης. Ένας επιστήμονας λ.χ. μετρά το σχήμα, το μέγεθος, τη θέση, το βάρος και τη γεύση ενός μήλου. Οι αισθητηριακές κατηγορίες είναι της στρογγυλότητας, του βάρους, του πράσινου χρώματος, της φρουτώδους γεύσης του κλπ. Υπείσέρχεται, λοιπόν, στο ερέθισμα αναγκαστικά η διαπλαστική δραστηριότητα της αντίληψης, ώστε να μπορέσουμε να δούμε και να αντιληφθούμε πίσω από τη χαώδη μάζα των δέντρων και των χαμόκλαδων ενός τοπίου. Αυτό φυσικά δεν ισχύει ως προς την αντίληψη των καθαρών γεωμετρικών σχημάτων. Σε μια χαώδη κατάσταση γενικά η όραση παίρνει το ακατέργαστο υλικό της εμπειρίας και δημιουργεί μια διάταξη γε-

νικών μορφών, που ισχύουν, όχι μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά και σε αναρίθμητες άλλες αντίστοιχες. Η πρόσφατη ψυχολογική σκέψη, πράγματι, μας ενθαρρύνει να θεωρήσουμε την όραση ως κατεξοχήν δημιουργική δραστηριότητα του ανθρώπινου νου. Η αντίληψη στο αισθητηριακό επίπεδο πετυχαίνει αυτό που στο χώρο της λογικής είναι γνωστό ως κατανόηση.

Επομένως, η όραση κάθε ανθρώπου προδιαγράφει ως ένα βαθμό την αξιοθαύμαστη ικανότητα του καλλιτέχνη να παράγει συνθέσεις και διατάξεις, οργανώνοντας τα στοιχεία του έργου του με τρόπους οι οποίοι να ερμηνεύουν με εγκυρότητα την ανθρώπινη εμπειρία. Η όραση, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ως ενόραση.

Ιδιαίτερη θέση στην αντίληψή μας έχει το ίδιο το δυναμικό γεγονός της αισθητηριακής εμπειρίας που προσφέρει το αντικείμενο. Το δυναμικό γεγονός προκύπτει από τις ποιότητες της οπτικής εμπειρίας. Το σχήμα, το χρώμα και η κίνηση του αντικειμένου κατέχουν δυναμικές ιδιότητες, μόνο υπό την προϋπόθεση ότι η φυσική και αισθητηριακή ικανότητα απόκρισης από την πλευρά του παρατηρητή δεν έχει απαντηθεί εξαιτίας μιας λανθασμένης εκπαίδευσης, επικεντρωμένης σχεδόν αποκλειστικά στα μετρήσιμα μεγέθη του αισθητού και μόνο. Η δυναμική προκύπτει κυρίως από τις διατάξεις των ερεθισμάτων που προβάλλονται πάνω στους αμφιβληστροειδείς. Το φάσμα των δυναμικών ιδιοτήτων που προσδιορίζονται έτσι αποκτά περαιτέρω δυναμική με την επεξεργασία του από το νευρικό σύστημα, καθώς προκύπτει ένας αγώνας με τις «φυσιολογικές δυνάμεις του πεδίου» που προσφέρει την αισθητηριακή εμπειρία, ώστε αυτές να πάρουν την απλούστερη δυνατή μορφή. Η διαμόρφωση που επιτυγχάνεται δεν γίνεται ποτέ στατική, αλλά συνεχίζεται όσο συνεχίζονται τα ερεθίσματα, οι έλξεις και οι ωθήσεις, με τελική ίσως κατάληξη την επίτευξη μιας σχετικής εξισορρόπησης των αντιτιθέμενων δυνάμεων.

Αυτό που σε τελική ανάλυση έχει σημασία για την καλλιτεχνική δημιουργία σε σχέση με τη δυναμική της αντίληψης, είναι το γεγονός ότι «κάθε οπτική παρουσία συνιστά και μια οπτική δράση». Αυτό αποτελεί τη βάση της έκφρασης, που καθιστά δυνατή τη χρήση αισθητών μέσων ως καλλιτεχνικών (βλ. R. Arnheim, 1999, 66-67).

Κάθε οπτική εμπειρία ενσωματώνεται σ' ένα χωροχρονικό περιβάλλον που το πλαισιώνει. Όπως ακριβώς επηρεάζεται η εμφάνιση ενός αντικειμένου από τα γειτονικά του αντικείμενα στο χώρο, με ανάλογο τρόπο επηρεάζεται και από τις απόψεις που προηγήθηκαν χρονικά. Αυτό όμως δεν πρέπει να μας οδηγήσει στην αντίληψη ότι η εμφάνιση ενός αντικειμένου είναι απλώς προϊόν όλων των επιδράσεων που ασκούνται σ' αυτό. Κάτι τέτοιο θα ήταν ολοφάνερα παράλογο, παρ' όλο που κατά καιρούς έχει υποστηριχθεί στο παρελθόν. Αν και οι σχέσεις μας με το παρελθόν, αναμφισβήτητα, υπάρχουν, δεν θα πρέπει, ωστόσο, να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι αυτό γίνεται σε συνάρτηση με την εμπειρία που αποκτούμε εκείνη τη στιγμή. Δηλαδή, η αντιληπτική μας εμπειρία συντελείται όχι αυτόματα, αλλά δυναμικά, ως αλληλεπίδραση του παρελθόντος και του παρόντος (βλ. R. Arnheim, ό.π., 64-67).

Διάφοροι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η οπτική αντίληψη είναι μια φυσική αντίδραση και μια μεταγνωστική δεξιότητα, απαραίτητη τόσο για την επιβίωσή μας όσο και για την πρόσληψη των καλλιτεχνικών έργων. Η οπτική αντίληψη, ως διαδικασία με την οποία κάποιος αποκτά ενεργά, επιλεκτικά και διαδοχικά διάφορες πληροφορίες από το οπτικό του περιβάλλον, φαίνεται να σχετίζεται με την ηλικία. Η αποτελεσματική οπτική αντίληψη προϋποθέτει υψηλό βαθμό εκτελεστικού ελέγχου και καθοδήγηση των εστιάσεων και των διαδοχικών κινήσεων του ματιού από το ένα σημείο του οπτικού πεδίου στο άλλο.

Η διαδικασία αυτή αρχίζει από τις πρώτες ώρες της ζωής του ατόμου. Τα νεογέννητα βρέφη ανιχνεύουν οπτικά ερεθίσματα, κατά πολύ περιορισμένο τρόπο όμως, εστιάζοντας π.χ. το βλέμμα τους σ' ένα μόνο χαρακτηριστικό του προσώπου. Η προσοχή του βρέφους αποσπάται σε μικρές περιοχές που παρουσιάζουν υψηλή αντίθεση, με περιορισμένο εκούσιο έλεγχο στο βλέμμα του, που αιχμαλωτίζεται συχνά από τα οπτικά ερεθίσματα. Βαθμιαία και σε σύντομο χρονικό διάστημα παρουσιάζεται εκούσιος έλεγχος, έτσι ώστε στους 3-4 μήνες να μπορεί να ανιχνεύει ολόκληρο το σχήμα του αντικειμένου.

Μ' αυτό τον τρόπο σταδιακά το βρέφος γίνεται ικανό να παίρνει περισσότερες και υψηλότερου βαθμού και ποιότητας πληροφορίες, αποκτώντας τη δυνατότητα να συγκρίνει ταυτόχρονα και ενεργά τα διάφορα ερεθίσματα.

Κάνει εντύπωση το γεγονός ότι ακόμη και τα βρέφη αναπτύσσουν διάφορες στρατηγικές ανάλογα με τη δυσκολία του έργου που αντιμετωπίζουν, συσχετίζοντας πληροφορίες με συγκρίσεις. Φυσικά, η ανάπτυξη της αντίχνευσης εξελίσσεται παράλληλα με τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου. Εξάχρονα παιδιά παρουσιάζουν ποιοτικές διαφορές με τους ενήλικους στο θέμα αυτό.

Εξάλλου, τα παιδιά παρουσιάζουν την τάση να αγκιστρώνονται κυρίως στις λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν να ερευνήσουν ευρύτερα το υπόλοιπο ερέθισμα. Αυτό αποδίδεται κυρίως στον έλεγχο και το συντονισμό, παρά σε άλλες ειδικές δεξιότητες. Με την πάροδο της ηλικίας, μέσα από τον αυξανόμενο γνωστικό έλεγχο και την εμπειρία, σημειώνονται ποιοτικές βελτιώσεις στην οπτική αντίχνευση, καθώς το παιδί εξερευνά το περιβάλλον του όλο και πιο συστηματικά, όλο και πιο διεισδυτικά και με περισσότερες συγκρίσεις και συσχετισμούς. Αυτό γίνεται εμφανές στα εννιάχρονα παιδιά σε σχέση με τα τετράχρονα, που παρουσιάζουν περισσότερο οργανωμένη, δηλαδή υψηλότερη τάξη οπτικής αντίχνευσης, καθώς είναι ικανά να κάνουν συστηματικές κατά ζεύγη συγκρίσεις και περισσότερο διεξοδικές.

Άλλη σημαντική αναπτυξιακή αλλαγή στην οπτική αντίχνευση είναι η εστίαση σε περιοχές οπτικών ερεθισμάτων, που μπορούν να παρέχουν περισσότερες πληροφορίες και η αγνόηση άσχετων πληροφοριών.

Αντίστοιχες δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπίσουν και οι ενήλικες σε κάποιες περιπτώσεις που απαιτείται εξειδικευμένη παρατήρηση.

Η βοήθεια που μπορούν να μας προσφέρουν οι άλλοι, για να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε τις οπτικές μορφές και τα έργα τέχνης, σε όποια κατηγορία και αν αυτά ανήκουν. Έτσι συνοψίζεται πολύ επιγραμματικά ο Α. Χάξλεϋ: «Οι άλλοι δεν μπορούν να σας κάνουν να δείτε με τα μάτια τους. Το πιο πολύ που μπορούν να κάνουν είναι να σας βοηθήσουν να χρησιμοποιήσετε τα δικά σας».

Η ερμηνεία των εικόνων σχετίζεται άμεσα με τη Ροή Νοερών Εικόνων, όπως θα εξηγήσουμε στη συνέχεια. Σύμφωνα με τους Ου. Ουένγκερ – Ρ. Πο τρεις συνηθισμένες παγίδες εμποδίζουν τους περισσότερους ανθρώπους να δώσουν σωστές ερμηνείες στις εικόνες που βλέπουν:

- α) Οι προκαθορισμένες μας προσδοκίες για την απάντηση που πρέπει να δώσουμε
- β) Ο συμβιβασμός με τις γενικότητες αντί να επιδιώκουμε το ξεκαθάρισμα των λεπτομερειών.
- γ) Η αποτυχία μας να επιμένουμε στη συνέχιση της προσπάθειάς μας.

Σύμφωνα με τους δυο συγγραφείς, ένα παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του βασιλιά της Λυδίας Κροίσου, ο οποίος, ανυπομονώντας να κηρύξει τον πόλεμο κατά των Περσών, παρερμήνευσε και δεν στάθμισε σωστά το αμφίσημο μήνυμα του Μαντείου των Δελφών, το οποίο ανέφερε: «Αν το κάνεις αυτό, θα καταστρέψεις μια μεγάλη αυτοκρατορία». Ο Κροίσος θεώρησε ότι αυτή θα ήταν των Περσών, όμως τελικά ήταν η δική του.

Οι δυο συγγραφείς επισημαίνουν ότι η ερμηνεία, όπως και η Ροή Νοερών Εικόνων, μπορεί να βελτιώνεται και να γίνεται όλο και ευκολότερη με την εξάσκηση, ως ότου να αποκτήσει κάποιος ένα είδος διαίσθησης σχετικά με τη γλώσσα του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου του, που θα τον βοηθήσει να κάνει τις περισσότερες φορές «αστραπιαίες ερμηνείες». Μέχρι τότε όμως θα πρέπει να επιμένει στην εξής διαδικασία:

1. Να ξεκαθαρίσει αν το μήνυμα είναι συμβολικό ή κυριολεκτικό. Κάποιες φορές οι εικόνες περιέχουν ένα απόλυτο κυριολεκτικό μήνυμα, το οποίο είναι προφανές, όπως π.χ. η εικόνα ενός φθαρμένου λάστιχου αυτοκινήτου. Κάποιες άλλες φορές όμως η κυριολεξία δεν είναι τόσο εμφανής, γι' αυτό και η αποκωδικοποίηση των εικόνων δεν είναι τόσο εύκολη. Όταν π.χ. χαλαρώσετε και αφιερώσετε λίγο χρόνο και η σκέψη σας δεν σας φέρνει με αφορμή την εικόνα κάτι άλλο στο μυαλό, αυτό σημαίνει ότι η εικόνα σας είναι μάλλον συμβολική.

2. Να ξεχωρίσει τα γεγονότα από το συναίσθημα. Εδώ χρήσιμο είναι να λάβουμε υπόψη μας την πρακτική των ψυχολόγων της σχολής Γιουγκ, ως προς την ανάλυση των ονείρων, οι οποίοι κάνουν ένα αυστηρό διαχωρισμό ανάμεσα στην παρατήρηση των γεγονότων που

παίρνουν μέρος μέσα στο όνειρο και στα προσωπικά μας φίλτρα που περνάμε εκ των υστέρων. Αυτό μας βοηθάει ιδιαίτερα στο να φτάνουμε στο κεντρικό περιεχόμενο των εικόνων, αποφεύγοντας τις παραποιήσεις που δημιουργούμε συνειδητά.

Παρόμοια, στη Ροή Νοερών Εικόνων, πιο σημαντικά και αξιόπιστα από τα οποιαδήποτε συναισθήματα ή εντυπώσεις που μπορούμε να σχηματίσουμε θεωρώντας τα γεγονότα, τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις μπορούν να πυροδοτήσουν προσδοκίες, να μας ωθήσουν να έχουμε μεγαλύτερη ελευθερία για να εξερευνήσουμε τα δευτερεύοντα συναισθήματα και τους συσχετισμούς μας και να προβούμε σε εικασίες που μπορούν εύκολα να μας οδηγήσουν σε αναζητήσεις. Όμως, αν διαθέτουμε και μια γερή βάση από γεγονότα, τότε είναι δυνατό, όσο κι αν έχουμε απομακρυνθεί, να ξαναγυρίσουμε πίσω.

3. Να αναγνωρίσει τους βασικούς συσχετισμούς. Οι συσχετισμοί αυτοί είναι εκείνες οι δευτερεύουσες σκέψεις που μας φέρνουν οι εικόνες στο μυαλό. Εδώ δεν χρειάζεται παρά να γυρίσουμε πίσω τη σκέψη μας στη Ροή Νοερών Εικόνων που βιώσαμε ή να ακούσουμε την κασέτα, αν τις μαγνητοφωνήσαμε περιγράφοντάς τες. Η κάθε εικόνα μπορεί να μας ξυπνήσει κάποιον ξεκάθαρο συσχετισμό καθώς σκεφτόμαστε. Καταγράφουμε όλους τους συσχετισμούς, ακόμη και αυτούς που μπορεί να μας φαίνονται ανόητοι.

4. Να χρησιμοποιεί τον δικό του αποκωδικοποιητή. Αυτό σχετίζεται με τη θεωρία που υποστήριξε ο Καρλ Γιουγκ, αντιτιθέμενος στον Φρόιντ, ότι ο κάθε άνθρωπος διαθέτει έναν προσωπικό κώδικα συμβολισμού, που διαφέρει από των άλλων, γι' αυτό και μόνο αυτός μπορεί να αποκωδικοποιήσει με ακρίβεια τα δικά του σύμβολα. Ο Γιουγκ θεωρούσε αφελή τη θέση του Φρόιντ να ανάγει σε γενικά σύμβολα, όμοια για όλους τους ανθρώπους, όσα παρουσιάζονται π.χ. σε όνειρα, υποστηρίζοντας ότι τα σύμβολα έχουν διαφορετική σημασία για τους ανθρώπους και αυτή σχετίζεται με το γενικό πλαίσιο της κάθε περίπτωσης.

5. Να προχωρήσει στην ανίχνευση της αφηγηματικής αλληλουχίας των γεγονότων, τα οποία εμφανίζονται στη διάρκεια μιας Ροής Νοερών Εικόνων. Αυτό επίσης ανάγεται στην ανάλυση της σχολής Γιουγκ. Οι δυο συγγραφείς αναφέρουν το βήμα αυτό ως τεστ με τον χαρακτηρισμό «Όταν – Τότε». Ως σχετικό παράδειγμα Ροής Νοερών Εικόνων αναφέρουν: Μια κρυστάλλινη σφαίρα ξεπήδησε μέσα από το φλογισμένο καμίνι και μεταμορφώθηκε σ' ένα αυγό, από το οποίο ξεπήδησε ένας δράκος, ξεδίπλωσε τις φτερούγες του και πέταξε στο διάστημα. Τότε αυτός πήδησε πάνω στην πλάτη του και πέταξε μαζί μ' αυτό το πλάσμα έξω στο διάστημα.

Αυτές οι εικόνες μπορούν από μόνες τους να μας πουν πολλά, όμως στην αλληλουχία τους βρίσκεται ενσωματωμένο ένα επιπλέον νόημα, το οποίο συναρτάται με το ερώτημα για ποιο λόγο συνέβησαν αυτά τα γεγονότα με τη συγκεκριμένη σειρά; Η εφαρμογή του τεστ «Όταν – Τότε» θα μας βοηθούσε να εξετάσουμε λεπτομερώς αυτό το ερώτημα. Π.χ. θα μπορούσαμε να πούμε: Όταν ξεπροβάλλει από το καμίνι η κρυστάλλινη σφαίρα, τότε μεταμορφώνεται σ' ένα αυγό.

Αναπλάθοντας κατά τον τρόπο αυτό τη δράση, μπορούμε να ευαισθητοποιηθούμε απέναντι σε κρυφές σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος. Στα πλαίσια αυτά μπορούμε ν' αναρωτηθούμε αν μετατρέπεται πάντα η κρυστάλλινη σφαίρα σε αυγό, όταν απομακρύνεται από τη φωτιά και αν θα ξαναγίνει κρυστάλλινη σφαίρα. Ποια είναι εκείνη η ιδιότητα που διαθέτει η φωτιά, που εμποδίζει το αυγό να φανερώσει την ωοειδή φύση του;

6. Τελευταίες και καλύτερες. Αυτό αναφέρεται στη σημασία που έχουν οι ιδέες και εικόνες που εμφανίζονται τελευταίες στη Ροή Νοερών Εικόνων, οι οποίες συνήθως έχουν απελευθερωθεί από τη συνειδητή παρακώλυση και παραποίηση. Από τη μελέτη της Ροής Νοερών Εικόνων ως συνόλου, ακολουθώντας τις αφηγηματικές της μεταβολές από σκηνή σε σκηνή, μπορούμε να μάθουμε πολλά. Οι προσπάθειές μας όμως μπορούν να αποδώσουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, αν εστιάσουμε στις τελευταίες λίγες στιγμές της όλης εμπειρίας.

7. Να χρησιμοποιήσεις την Οριοθέτηση και τις τεχνικές ερωτήσεις, για να ξεκαθαρίσεις τις λεπτομέρειες. Στην περίπτωση που η Ροή Νοερών Εικόνων παρουσιάζεται ως ένα διαφορούμενο ή ανεπαρκές μήνυμα, η Οριοθέτηση μας βοηθά να το διερευνήσουμε πιο βαθιά. Για παράδειγμα, στην προαναφερθείσα Ροή Νοερών Εικόνων, μέσο Οριοθέτησης, σύμφωνα με την τελευταία αλληλουχία της Ροής, μπορεί να θεωρηθεί το παλλόμενο «ερπετοειδές» αυγό.

Όπως είπαμε, στη Ροή Νοερών Εικόνων το αυγό είχε ανοίξει και από μέσα του ξεπήδησε ένας μικρός μαύρος δράκος. Στη συνέχεια της Ροής μπορούμε να ζητήσουμε από το αυγό να μας δώσει εναλλακτικές εικόνες. Σ' αυτό το σημείο οι εικόνες ρέουν ελεύθερα και οι οριοθετήσεις περνάνε διαδοχικά από τις εικόνες που προκύπτουν εξαιτίας κάποιας συνειδητής προσδοκίας.

Έτσι μπορούμε να έχουμε π.χ. διαδοχικές παραλλαγές της εικόνας του δράκου, με εικόνες από την ιστορία της τέχνης (Μόνα Λίζα), με την εικόνα «ενός χρυσόψαρου σε γυάλα που κλυμπά γύρω από ένα μικρό άσπρο ομοίωμα προϊστορικής κεφαλής», με σκηνές από κινηματογραφικές ταινίες σχετικές με το αυγό, με εικόνες κινούμενων σχεδίων που παραπέμπουν σε κινηματογραφική μεταφορά της σπηλιάς του Πλάτωνα, προσδοκώντας απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν κ.ο.κ.

Στο σημείο αυτό παρατηρείται από τους δύο συγγραφείς ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν το χρόνο, την υπομονή ή και την ικανότητα να αποκωδικοποιήσουν με ακρίβεια και επιμέλεια την κάθε εικόνα και σχέση που προκύπτει από το τεστ «Όταν – Τότε» σε μια Ροή Νοερών Εικόνων και ιδιαίτερα κατά την περίπτωση που ο αριθμός των παραλλαγών της Οριοθέτησης αρχίζει να αυξάνεται αισθητά. Για την ερμηνεία ένας πιο σύντομος δρόμος είναι να προσπερνούμε όλες εκείνες τις πλευρές των εικόνων που παρουσιάζονται ασαφείς και δυσνόητες, επιδιώκοντας να βρούμε κοινά στοιχεία ανάμεσα σε όλες τις εκδοχές που φαίνεται να συνοψίζουν το νόημα του συνόλου.

8. Να συνθέσεις μια εμπειρία. Όλα τα προηγούμενα μπορούν να δημιουργήσουν την υποψία ότι κινούμαστε σε λάθος κατεύθυνση στην προσέγγιση των εικόνων. Αντί π.χ. να βρίσκουμε εναλλακτικές εικόνες και ερμηνείες για το δράκο, ίσως θα έπρεπε να αλλάξουμε κατεύθυνση και να ξαναρίξουμε μια ματιά στον ίδιο το δράκο, ο οποίος, εξάλλου, ξεπήδησε από το αυγό σε δυο αλληπάλληλες εκδοχές.

Μια πρώτη εμπειρία (Αχά!, όπως αναφέρεται) είναι αυτή που θεωρεί ότι ο δράκος, αποκλειστικά μόνον αυτός, αποτελεί την απάντηση στα ερωτήματα που προκύπτουν, χωρίς να παραπέμπει σε οτιδήποτε άλλο. Η Ροή Νοερών Εικόνων στην περίπτωση αυτή απαιτεί να αντιμετωπισθεί ο δράκος αποκλειστικά ως δράκος.

Μια δεύτερη εμπειρία προκύπτει με τη χρήση του προσωπικού αποκωδικοποιητή, ακολουθώντας μεθόδους δημιουργικής προσέγγισης, όπως π.χ. με τη χρήση διαφόρων ιδεών και προτάσεων μέσα από τη συμμετοχή κι άλλων προσώπων στη διαδικασία. Αυτό απαιτεί επίσης απ' τη πλευρά κάποιου διεξοδική μελέτη του θέματος, η οποία στην περιπτώσή μας σχετίζεται με ό,τι για όλη τη ζωή μελέτησε στη μυθολογία, τους λαϊκούς μύθους κλπ. σε σχέση με το δράκο. Εδώ κάνουμε ζαβολιές, αφηφούμε όλους τους κανόνες χωρίς να μας ανησυχεί για το τι θα πουν κριτικοί και σχολιαστές για τα συμπεράσματά μας, δηλαδή για το τι θα μπορούσε να σημαίνει η Ροή Νοερών Εικόνων για μας.

Τέλος, γενικές παρατηρήσεις σε σχέση με την αποκρυπτογράφηση της Ροής Νοερών Εικόνων που ακολουθούν έχουν τη σημασία τους.

Συχνά οι άμυνες και τα εμπόδια που παρακωλύουν τη δουλειά μας συνδέονται με εσωτερικές καταστάσεις και βαθιά ριζωμένες ψυχικές συγκρούσεις, που παραμένουν στο μυαλό μας για χρόνια. Μια τέτοια βαθιά αποκρυπτογράφηση μπορεί να λειτουργήσει για μας λυτρωτικά, ώστε να προσδιορίσουμε αυτούς τους εσωτερικούς δαίμονες για να αρχίσουμε να τους εξορκίζουμε.

Στην προσπάθειά μας για μια ελεύθερη ερμηνεία των εικόνων, μπορεί, ως προς το συγκεκριμένο παράδειγμα, να στηριχθούμε στις θέσεις: «Κατάργησε τους κανόνες» και «καβαλί-



κεψε το δράκο». Η πρώτη συνιστά μια καλή αρχή για όσους ασχολούνται με τη Ροή Νοερών Εικόνων, καθώς δεν υπάρχουν κανόνες τόσο ιεροί και απαράβατοι, ώστε να μη μπορεί κανείς να τους υπερβεί κάποιες φορές.

Στην προσπάθειά μας αυτή σε ορισμένη φάση είναι χρήσιμο να συζητάμε με άλλους τις εικόνες μας, ιδίως μ' αυτούς που γνωρίζουν τον προσωπικό μας κώδικα. Φυσικά, δεν πρέπει να αποδεχόμαστε άκριτα οποιεσδήποτε απαντήσεις, έστω και από ανθρώπους με περισσότερα τυπικά προσόντα, μεγαλύτερη εξουσία, γνώση ή αυθεντία.

Η δεύτερη αφορά στην προσπάθειά μας να ξεπεράσουμε τους φόβους μας από το ασυνείδητο και να αντιμετωπίσουμε θαρραλέα τα δύσκολα θέματα. Με το σύνθημα «καβαλίκεψε το δράκο» υποδηλώνεται ότι στην προσπάθειά μας είναι δυνατό να επιτευχθεί μια χαρούμενη και ειλικρινής σύνθεση επιστήμης και θεωρίας.

Μπορούμε να κάνουμε συγκεκριμένες ερωτήσεις σε κάθε άτομο ή αντικείμενο που εμφανίζεται στη Ροή Νοερών Εικόνων, όπως για παράδειγμα:

- «Γιατί βρίσκεται μέσα σ' αυτή τη σκηνή;»

- «Τι ακριβώς συμβολίζει την ύπαρξή του σ' αυτή τη συγκεκριμένη θέση, σε συνάρτηση με όσα άλλα υπάρχουν (δέντρα, θάμνους, ανθρώπους κλπ.);»

- «Γιατί έχει το συγκεκριμένο χρώμα;»

- «Ποιος είναι ο ρόλος του σ' αυτή τη σκηνή;»

Στις περισσότερες φορές το χαρακτηριστικό στοιχείο μπορεί να μας αλλάξει τη σκηνή και να μας προσφέρει μια καινούργια σειρά εικόνων για να στοχαστούμε. Δεν έχουμε παρά να αρπάξουμε την ευκαιρία και να αρχίσουμε να την περιγράφουμε. Κάποιες φορές το χαρακτηριστικό στοιχείο μπορεί να μας απαντήσει ακόμη και με τη χρήση λόγου.

Το θέμα των σχέσεων λόγου και εικόνας είναι πάντα πολύ ενδιαφέρον. Κάποιοι θεωρούν ότι μια λεκτική απάντηση είναι πιο σαφής και λιγότερο διφορούμενη από μια οπτική απάντηση, όμως αυτό θεωρείται μάλλον κάτι σπάνιο, καθώς συχνά οι λεκτικές διατυπώσεις παρουσιάζονται πιο αινιγματικές.

Πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι οι λεκτικές απαντήσεις τείνουν να μετατοπίζουν την αντίληψή μας προς το αναλυτικό αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου και να την απομακρύνουν από το δεξί, που επιδιώκει να καθιερώσει πλαίσια και τείνει να κατευθύνει κυρίως τη Ροή Νοερών Εικόνων.

Όπως είναι φυσικό, η μετατόπιση αυτή μπορεί να αποδυναμώσει το μαγικό στοιχείο που προκύπτει από τη σκέψη με το δεξί ημισφαίριο.

Έχει διαπιστωθεί ότι η γλώσσα του δεξιού ημισφαιρίου αντιπροσωπεύει τη γλώσσα της εικόνας, της μεταφοράς και του συμβολισμού. Πολύ χρήσιμο επίσης είναι, ακόμη κι αν κανείς παίρνει μηνύματα σε λεκτική μορφή, να προσπαθεί να επινοεί και να περιγράφει εικόνες ή σκηνές που να ταιριάζουν σ' αυτά τα λόγια.

Εντούτοις, θα πρέπει ν' αναφερθεί ότι μερικοί άνθρωποι μπορούν να αντλούν πολύ καλές πληροφορίες εξ ολοκλήρου από λεκτικές απαντήσεις, χωρίς να συναντούν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Πάντως, πολύ χρήσιμο είναι να διαπιστώσει κανείς ποιο είδος από τα δύο του προσφέρει μεγαλύτερη διορατικότητα και ευστροφία, ώστε να δίνει περισσότερη έμφαση σ' αυτό.

Σε τελική ανάλυση δεν υπάρχει λόγος για να μη χρησιμοποιεί κανείς συγχρόνως λόγια και εικόνες μέσα σε μια Ροή Νοερών Εικόνων. Γενικός κανόνας εν προκειμένω είναι ότι προηγούνται οι εικόνες και ακολουθούν τα λόγια. Κατά την εφαρμογή της τεχνικής της Οριοθέτησης ή της υποβολής ερωτήσεων σε κάποιο χαρακτηριστικό στοιχείο στη Ροή Νοερών Εικόνων που βιώνουμε εκείνη τη στιγμή, εμφανίζεται πρώτα η απάντησή μας με την εικονική διάσταση. Μόνο όταν η εικόνα αυτή πάρει σταθερή μορφή, τότε θα πρέπει να συγκεντρωθούμε στη λεκτική μας απάντηση. Η δύναμη των εικόνων μπορεί να συγκρατήσει τις όποιες συνειδητές μας προσδοκίες, ώστε αυτές οι εικόνες δύσκολα θα διαφθαρούν από τα όποια λό-

για ακολουθήσουν. Τα λόγια χρησιμεύουν ιδιαίτερα ως δυνατότητα ξεκαθαρίσματος των σημείων εκείνων που έχουν ήδη επισημανθεί από μια εικόνα.

Σε τελική ανάλυση, η προσπάθεια ερμηνείας της Ροής Νοερών Εικόνων σχετίζεται με την άνεση στο χειρισμό της γλώσσας του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, η οποία μέχρι σήμερα παραμένει ένα σπάνιο και πολύτιμο χάρισμα, που προσφέρει εξαιρετική δύναμη στον κάτοχό της. Είναι ασύγκριτο πλεονέκτημα για κάποιον να διαθέτει ένα προσωπικό, φορητό, πανέτοιμο και ιδιοφυή επιλυτή προβλημάτων μέσα μάλιστα στο ίδιο του το μυαλό. (βλ. Ου. Ουένγκερ – Ρ. Πο, 2004, 142-162),

Η προσέγγιση της τέχνης συσχετίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος με όσα προαναφέραμε για την οπτική αντίληψη, αλλά και με τον αισθητικό κώδικα και τις συμβάσεις, με την ιστορία της τέχνης και γενικότερα με την ατομική και συλλογική εμπειρία των ανθρώπινων υπάρξεων. Αυτό που πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα είναι ότι το έργο τέχνης αντιπροσωπεύει ένα αισθητικό γεγονός πολυσήμαντο και πολυδιάστατο και ολοκληρώνεται με τη συμμετοχή του θεατή. Ο καλλιτέχνης εκφράζει τον εαυτό του και ερμηνεύει τον κόσμο μέσα από το έργο του, με βάση την εμπειρία που διαθέτει, τα σχήματα που έχει διαμορφώσει και γνωρίζει και ο θεατής δίνει τις δικές του ερμηνείες με βάση τα δικά του σχήματα και τις δικές του εμπειρίες ώστε να μετατρέψει το έργο σε προσωπική εμπειρία του ορατού κόσμου ή του κόσμου της φαντασίας του. Μέσα απ' αυτή τη λειτουργία της τέχνης μπορεί να γίνει λόγος για «ανακάλυψη» και αναδημιουργία του έργου από το θεατή, όχι με την έννοια του «αθώου ματιού», με την ιδέα δηλαδή ότι υπάρχει κάποιο είδος προπατορικού αμαρτήματος, που μας κάνει να μετασχηματίζουμε και να παραποιούμε την ομορφιά που μας δόθηκε, αλλά με την έννοια μιας ξεχωριστής και μοναδικής κάθε φορά αισθητικής εμπειρίας, που μπορεί κάποιος να αποκομίσει από κάθε σημαντικό έργο τέχνης (βλ. E. H. Gombrich, 1995, 333, 370-371 και H. Bauer, 1995, 208-209).

Όπως είναι φυσικό, η επαφή, η κατανόηση και η μελέτη της τέχνης, πέρα από τη γενική λειτουργία που συντελείται με την ανάπτυξη και την εμπειρία, στις οποίες αναφερθήκαμε (οπτική ανίχνευση, φυσική λειτουργία της απόκρισης στις οπτικές μορφές με την υπέρβαση των αντιληπτικών σταθεροτήτων, των στερεοτύπων κλπ.), προϋποθέτει την όλο και μεγαλύτερη εμβάθυνση στη γλώσσα των οπτικών εικόνων, κατά τρόπο αντίστοιχο με τη μελέτη της ποίησης, που απαιτεί γνώση της ποιητικής γλώσσας. Πίσω από την εικόνα βρίσκεται η αισθητική, η αλληγορική και η συμβολική λειτουργία της, καθώς και ένας ολόκληρος κόσμος ιδεών. Ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα της τέχνης αναφέρεται στον ορατό κόσμο είναι τόσο προφανής και τόσο μυστηριώδης ταυτόχρονα, ώστε παραμένει τελικά σχεδόν άγνωστος σε όλους, με εξαίρεση ίσως τους καλλιτέχνες, που μπορούν να τη χρησιμοποιούν ακόμη και χωρίς να την έχουν διδαχθεί, ακόμη και χωρίς να τη γνωρίζουν από γραμματική, συντακτική ή σημειολογική άποψη (βλ. και E.H.Gombrich, ό.π., 20).

## **12.2. Μερικές πλευρές του δυναμικού πεδίου που αναπτύσσεται ανάμεσα στο θεατή και στο έργο τέχνης**

**Α**σφαλώς, είναι δυνατό να υπάρξει μια άμεση επαφή με το έργο τέχνης από την πλευρά του θεατή. Σ' αυτήν μπορεί να λειτουργήσει κυρίως ένας αυθόρμητος συναισθηματικός, ενορατικός και συνειρμικός τρόπος προσέγγισης, καθώς δεν διαμεσολαβεί οποιαδήποτε καθοδήγηση ή πληροφορία σχετικά με το αισθητικό, ιστορικό, κοινωνικό ή ψυχολογικό υπόβαθρο του έργου. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να επενεργήσει κάποια πιθανή μαγνητική έλξη του έργου, είναι πιθανό όμως οι σχέσεις αυτές να μείνουν εξωτερικές, επιδερμικές και ρευστές. Να στερούνται δηλαδή κάποιας εμβάθυνσης και κάποιας διάρκειας, ώστε να αποτελέσουν μια ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία και όχι ένα απλό και φευγαλέο αισθητικό ερέθισμα.

Είναι προφανές ότι η τέχνη, εκτός από τα συναισθήματα και τις ενοράσεις, χρειάζεται και τη σκέψη, γιατί, όπως παρατηρεί ο Arnheim, η σκέψη, φτάνοντας πολύ πέρα από το ερέθισμα που συνέλαβαν τα μάτια άμεσα και στιγμιαία, κινεί τις δράσεις της φαντασίας διαμέσου της μνήμης και οργανώνει μια συνολική ζωντανή εμπειρία μέσα από ένα σύστημα οπτικών αντι-

ληπτικών δεδομένων. Οι μηχανισμοί της σκέψης, με τους οποίους το μυαλό επηρεάζει αυτά τα δεδομένα, οδηγούν σε μια άμεση αντίληψη και συνάμα σε μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' αυτή την αντίληψη και στην εμπειρία και φαντασία των καλλιτεχνών, όπως και των επιστημόνων και οποιουδήποτε άλλου προσώπου σε άλλους χώρους. Αν οι πληροφορίες με τις οποίες τροφοδοτείται η σκέψη είναι έγκυρες, τότε επηρεάζουν βαθύτερα την αντιληπτική μας δραστηριότητα για το συγκεκριμένο έργο και συνολικά τις απόψεις μας για την τέχνη και την επιστήμη. Η τέχνη ειδικά νοείται ως θεμελιώδες μέσο προσανατολισμού, δημιουργημένο από τις ανάγκες του ανθρώπου να καταλάβει τον εαυτό του και τον κόσμο στον οποίο ζει. Όλοι οι άλλοι σκοποί μπορεί να αποδειχθούν εξαρτημένοι από αυτή τη βασική λειτουργία. (βλ. R. Arnheim, 1969, 294). Για το λόγο αυτό ο αυθόρμητος τρόπος προσέγγισής της δεν επαρκεί.

Η σκέψη είναι γενικότερα ένας κρίσιμος παράγοντας για την ερμηνεία του οπτικού περιβάλλοντος, στο οποίο είμαστε συνεχώς εκτεθειμένοι σε πλήθος αντιφατικών οπτικών πληροφοριών.

Το έργο τέχνης επιπλέον είναι φορέας πολύπλοκων λειτουργιών, που συνδέονται με ολόκληρο το γνωστικό, κοσμοθεωρητικό και συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Γι' αυτό δεν μπορεί παρά να είναι ταυτόχρονα και φορέας διανθρώπινης πολιτισμικής και κοινωνικής λειτουργίας. Σ' αυτά τα πλαίσια μπορούμε να πούμε ότι η όραση, αν και επιλεκτική, συνδέεται άμεσα και καθορίζεται από την εμπειρία και τη μνήμη, ιδιαίτερα την οπτική μνήμη. Συναρτάται επίσης με την πολυαισθητηριακή λειτουργία και καθοδηγείται απ' αυτήν, καθώς και με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την πολιτισμική πολυπλοκότητα.

Τέλος, η τέχνη συνδέεται με την όλη προσωπικότητα του δημιουργού της και την κοσμοθεώρησή του, όπως αυτή διαμορφώνεται συνειδητά και ασυνείδητα από τα κοινωνικά περιβάλλοντα και τις αισθητικές και ιδεολογικές συνιστώσες, τις οποίες ενσωματώνει με ιδιαίτερο κάθε φορά τρόπο.

Φυσικά, ο όραση για τον εικαστικό καλλιτέχνη είναι το κυριότερο όργανο με το οποίο συγκεντρώνει τις παραστάσεις του και οργανώνει το έργο του. Δεν πρέπει όμως ποτέ να ξεχνάμε ότι πίσω από την όραση συμμετέχουν πολύ δυναμικά και όλες οι άλλες αισθήσεις. Γι' αυτό γίνεται λόγος για πολυαισθητηριακή εμπειρία του κόσμου.

Συνεπώς, η συνολική επαφή με το έργο τέχνης εξαρτάται από πλήθος παραγόντων και η διαδικασία επαφής είναι αρκετά περίπλοκη, καθώς εμπλέκονται σ' αυτήν ένα σύνολο χωροχρονικών, ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συμφοραζομένων σε σχέση με το δημιουργό και το θεατή του.

Το να «βλέπει» κανείς, παρατηρεί σχετικά ο Gombrich, είναι μια τόσο περίπλοκη και θαυμαστή διαδικασία αλληλεπιδράσεων και συσσωματώσεων που ούτε η τέχνη μπορεί να μας διδάξει (βλ. E.H.Gombrich, 1995, 370).

Εξάλλου, σύμφωνα με το F. Delbrück, «το ωραίο δεν υπάρχει στο έργο τέχνης, αλλά στο πνεύμα εκείνου που το θεωρεί». Αυτή η εύστοχη παρατήρηση μπορούμε να πούμε ότι συμπυκνώνει τον προβληματισμό που αναπτύχθηκε για την υπόσταση του έργου τέχνης και τον τρόπο μελέτης και προσέγγισής του στα πλαίσια του νεωτερικού πνεύματος.

Το έργο τέχνης κατά το Lucacs είναι ανοιχτό. Η ερμητικότητα του είναι φαινομενική, καθώς βοηθά τον άνθρωπο να εμβαθύνει στην πραγματικότητα που βιώνει. Αυτήν που διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες του. Συνεπώς, το έργο συνιστά ενότητα του ατομικού και του αντιπροσωπευτικού, αίρει τη διάσταση της ουσίας και του φαινομένου και αναδίδει ταυτόχρονα τη λάμψη της ζωής.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι a priori ορισμοί για το έργο τέχνης οδηγούν γενικά σε παραμορφώσεις ή παραπλανητικά διλήμματα. Γι' αυτό αρκετοί που ασχολούνται σήμερα με την Αισθητική, θέλοντας να ερμηνεύσουν τη σύγχρονη τέχνη, χρησιμοποιούν συνήθως διάφορους προσδιορισμούς με χαρακτήρα υποθέσεων εργασίας, όπως: το έργο τέχνης είναι «πρόταση του καλλιτέχνη» (Damjanovic), «παραστατικό σύμβολο», με την έννοια του μετασηματισμού της εμπειρίας μέσω συμβόλων που γίνονται αντιληπτά με τις αισθήσεις (Piermeier), «ατομικός κώδικας ενός και μόνον ομιλητή» (Eco) κ.ά. (βλ. N. Χρόνης, 1994, 206-210).

Ανάλογοι ή διαφορετικοί χαρακτηρισμοί χωρίς περιορισμό θα μπορούσαν να διατυπωθούν και από τους θεατές των έργων τέχνης, σε συνάρτηση με την προσωπικότητά τους και την οπτική γωνία που τα βλέπουν, με την εμπειρία τους, τη γνώση, ολόκληρο το συναισθηματικό και πνευματικό τους κόσμο και τη γενικότερη συγκυρία μέσα στην οποία ζουν.

Πάνω απ' όλα, ωστόσο, το έργο τέχνης είναι ψυχή και συναίσθημα. Ο Ντελακρουά, με τη δύναμη και την εγκυρότητα του λόγου των καλλιτεχνών, θα πει: «Ζωγράφισαν τη δική τους ψυχή οι δημιουργοί, ζωγραφίζοντας τα πράγματα» (βλ. Ε. Ντελακρουά, ό.π., 43).

Πέραν αυτού, ο Cassirer θα τονίσει ότι η δημιουργία του έργου τέχνης συνεπάγεται τη μέγιστη δραστηριότητα και ενέργεια του ανθρώπινου πνεύματος, εκφράζοντας το ερώτημα αν αυτή η αρχή ισχύει και για τους αποδέκτες του. Ο Cassirer υπογραμμίζει ότι ο θεατής του έργου τέχνης δεν θα πρέπει να περιορίζεται σ' έναν απλό παθητικό ρόλο. Προκειμένου να αντιμετωπίσει και να απολαύσει το έργο, πρέπει να δημιουργήσει πάνω σ' αυτό με το δικό του τρόπο και μέτρο. Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε ή να νιώσουμε ένα μεγάλο έργο τέχνης, χωρίς, ως ένα ορισμένο βαθμό, να επαναλάβουμε και να αναπλάσουμε τη δημιουργική διαδικασία με την οποία γεννήθηκε. Η καλλιτεχνική εμπειρία είναι πάντοτε δυναμική κατάκτηση και όχι στατική διάθεση, τόσο για τον ίδιο το δημιουργό όσο και για τον αποδέκτη του έργου. Δεν μπορούμε να βρισκόμαστε στο χώρο των καλλιτεχνικών μορφών, χωρίς να συμμετέχουμε στη δημιουργία τους. Το καλλιτεχνικό βλέμμα είναι πρωτίστως βλέμμα δημιουργικό (βλ. Ε. Cassirer, 1994, 33).

Ο Ανρύ Ματίς από την πλευρά του θα τονίσει: «Το να βλέπει κανείς είναι ήδη μια δημιουργική πράξη που απαιτεί προσπάθεια. Οτιδήποτε βλέπουμε στην καθημερινή μας ζωή υφίσταται λίγο-πολύ την παραμόρφωση που εγκυμονούν οι αποκτημένες συνήθειες» (βλ. Α. Ματίς, ό.π., 294).

Αυτό, αναμφίβολα, ισχύει περισσότερο ακόμη για την εποχή μας, που βομβαρδίζεται καθημερινά από ένα πλήθος εικόνων, οι οποίες προσπαθούν να φιλτράρουν και να νοηματοδοτήσουν για λογαριασμό του καταναλωτή τους την πραγματικότητα, ώστε να τον ελέγξουν. Γι' αυτό, σύμφωνα με ορισμένους σύγχρονους στοχαστές, όπως ο U. Eco, απαιτείται κυρίως κριτικό πνεύμα από την πλευρά του θεατή (βλ. U. Eco, 1992 και 1994).

Οι εικόνες είναι πάντοτε ανθρωπογενείς. Έχουν αποσπαστεί ή αναπαραχθεί από τον τόπο και το χρόνο που πρωτοεμφανίστηκαν και διατηρούνται για λίγες μόνο στιγμές ή για την αιωνιότητα. Κάθε εικόνα σε κάθε περίπτωση ενσωματώνει ένα τρόπο του να βλέπεις. Στην περίπτωση του ζωγραφικού έργου αυτό συντάσσεται με τα σημεία της ζωγραφικής επιφάνειας. Όμως, η αντίληψη μιας εικόνας εξαρτάται επίσης από το δικό μας τρόπο να βλέπουμε. Στην αυξανόμενη συνείδηση της ατομικότητάς μας, καθένας βλέπει κάτι διαφορετικό, σ' ένα πίνακα όπου όλα τα στοιχεία του είναι εκεί για να ιδωθούν ταυτόχρονα. (βλ. J. Berger κ.ά., ό.π., 9-10, 26).

Μολονότι τα σύμβολα που χρησιμοποιεί η κάθε κουλτούρα έχουν ένα κάποιο κοινό έδαφος για να γίνονται κατανοητά και να βιώνονται, στο κάθε γνήσιο έργο τέχνης ενσωματώνονται νέα στοιχεία. Αυτό γίνεται εφόσον η έκφρασή τους είναι πρωτότυπη και όχι μιμητική, δηλαδή προκύπτει ως προϊόν «μιας απaráμιλλης εμπειρίας, μιας δημιουργικής στιγμής στη ζωή», με την οποία επικυρώνεται η αγαθότητά της και ανανεώνεται η ίδια. Το έργο τέχνης έτσι δεν γίνεται μόνο μια νέα πρωτότυπη εμπειρία για τον καλλιτέχνη, αλλά για το θεατή του.

Κατά την ανεξάρτητη πορεία του το έργο εμπλουτίζει ακόμη περισσότερο τις συνειδήσεις των μελών της συνολικής κοινότητας. Ο δημιουργός με το έργο του «φτιάχνει ένα κέλυφος που ζει και μετά το θάνατο του πλάσματος που αρχικά το κατοικούσε», ενθαρρύνοντας έτσι και άλλους ανθρώπους να εμφανίσουν παρόμοιες δράσεις και στάσεις δημιουργικής συμπεριφοράς, ώστε με τον καιρό όλα τα τμήματα του κόσμου να φέρουν ένα κάποιο αποτύπωμα της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η τέχνη που περιγράφεται μ' αυτό τον τρόπο δεν αντιδικεί ούτε με την επιστήμη ούτε με την τεχνολογία, γιατί και οι δυο από την εποχή του Σέλλεϊ αναγνωρίστηκε ότι μπορούν να γίνουν πηγή ανθρώπινων συναισθημάτων και αξιών. Το αντίθετο της τέχνης μπορούμε να πούμε ότι είναι η αποπροσωποποίηση, η αναισθησία, η κούφια επανάληψη, η κενή ρουτίνα, η έλλειψη δημιουργικότητας, μια άλαλη ζωή, άμορφη, άτακτη, ανέκφραστη, απραγματοποίητη και χωρίς νόημα (βλ. Λ. Μάφορντ, 1997, 138).

Σε σχέση με όλα τα παραπάνω και σε αναφορά με την παράδοση και την νεωτερικότητα στην τέχνη, ο Umberto Eco προβαίνει σε μια εξειδίκευση των αισθητικών αξιών, κάνοντας λόγο για δυο συστήματα αξιών: ένα σύστημα που εκπροσωπείται από τις δραστηριότητες μιας πρωτοποριακής τέχνης, που δεν διατείνεται και ούτε πρέπει να το επιδιώκει να γίνεται άμεσα κατανοητή και αποδεκτή, καθώς λειτουργεί πειραματικά ως προς τις δυνατές καλλιτεχνικές μορφές, και ένα σύστημα «μεταφράσεων» ή «ενδιάμεσων» λειτουργιών, το οποίο αναπτύσσεται συχνά με χάσματα δεκαετιών, που μορφοποιεί τις αισθητικές αξίες με διάφορους τρόπους, δηλαδή με συστήματα συναφών αξιών, οι οποίες βρίσκονται στο ευρύτερο δυνατό επίπεδο κατανόησης, καθώς έχουν πλέον ενσωματωθεί στην κοινή αισθητική εμπειρία και ευαισθησία (βλ. U. Eco, 1994, 87).

Για τον Ortega Y Gasset, έναν από τους κύριους υπερασπιστές του μοντερνισμού στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, «το κάθε έργο εγείρει διαφορετικές απόψεις. Σε μερικούς αρέσει, σε άλλους όχι. Σε άλλους αρέσει λιγότερο, σε άλλους περισσότερο». Ο Y Gasset παρατηρεί ότι, αν και η τυχαία ψυχική διάθεση του ατόμου παίζει κάποιο ρόλο, η μη κατανόηση της νέας τέχνης από την πλειοψηφία είναι η κύρια αιτία για τις διαθέσεις του κοινού απέναντι στην τέχνη. Τέλος, τονίζει ότι θα ήταν αυθαίρετο και συνεπώς ασύμφορο ν' αρνηθούμε τη νέα μορφή τέχνης και να παραμείνουμε προσηλωμένοι πεισματικά στις παλιές μορφές που έχουν πια εξαντληθεί. Στην τέχνη, όπως και στην ηθική, αυτό που οφείλεται να γίνει δεν εξαρτάται από την προσωπική μας κρίση. Είμαστε αναγκασμένοι να δεχτούμε ό,τι επιβάλλει ο χρόνος. Η υποταγή στα σύγχρονα μηνύματα αποτελεί την πιο ελπιδοφόρα εκλογή για τον άνθρωπο (βλ. O. Y Gasset, ό.π., 46).

Αναμφίβολα, η εξοικείωση με τη νέα γλώσσα της τέχνης είναι ένας απαραίτητος όρος για να αρχίσουμε να την κατανοούμε. Ο άνθρωπος έχει την τάση γενικά να αντιλαμβάνεται το έργο τέχνης μέσα από προκατασκευασμένα σχήματα αντίληψης. Η επαφή με πρωτοποριακά κινήματα, που παρουσιάζουν συχνά προσωπικές απόψεις και νέους κλειστούς κώδικες, δυσκολεύουν οπωσδήποτε την επικοινωνία με το σύγχρονο έργο τέχνης. Η γλώσσα του μοντέρνου – μεταμοντέρνου διαμορφώνεται στα δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών, όπου αξίες, πρότυπα και ιδεολογίες είναι τόσο ρευστά, πολυεπίπεδα και αλληλοσυγκρουόμενα, που οι μηχανισμοί πρόσληψης του έργου καθίστανται διαρκώς δυσκολότεροι. Γι' αυτό χρειαζόμαστε όλο και περισσότερη γνώση, περισσότερη καλλιτεχνική παιδεία, ευρύτερη μόρφωση και ευαισθητοποίηση, ώστε να απεγκλωβιστούμε από τα κοινωνικά στερεότυπα που έχουν συσσωρευτεί στους τρόπους απόκρισής μας στην τέχνη. Σ' αυτό θα συμβάλει αποτελεσματικά η κατανόηση των νέων κωδικών της τέχνης, που δεν πρέπει ωστόσο σε καμιά περίπτωση να αντιμετωπίζονται ως απλή τυπική καλλιτεχνική γνώση. Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι η επαφή με την τέχνη δεν εξαντλείται σε μια τυπική γνωστική εμπειρία, είναι πάνω απ' όλα μια πολύτιμη αισθητική εμπειρία και θα πρέπει ν' ανακαλύπτεται, να βιώνεται, να γίνεται μια νέα ανθρώπινη εμπειρία ζωής, που να προσκομίζει πλούτο συναισθημάτων, αλλά και πνευματική διεργασία, αντίσταση, απόλαυση και στοχασμό.

Γι' αυτό η κατανόηση της καλλιτεχνικής διεργασίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς είναι απαραίτητο να εισχωρήσει κανείς στο βαθύτερο κόσμο των καλλιτεχνικών μορφών, που από θεματική και εκφραστική άποψη παρουσιάζουν πυκνότητα νοηματοδοτήσεων, πηγή συναισθημάτων και συμβολισμών με διανθρώπινη και διαχρονική αξία, που πρέπει να αποκαλυφθούν από το θεατή, για να κατανοηθούν και να βιωθούν στον παρόντα χρόνο.

Όπως σημειώνει σχετικά η Laura Charman, «πολλοί καλλιτέχνες, μέσω του θεματικού υλικού των έργων τους, υπαινίσσονται οικουμενικές ανθρώπινες εμπειρίες ή σχέσεις, όπως η ζωή και ο θάνατος, η αγάπη και το μίσος, η χαρά και η απελπισία, η νίκη και η ήττα, από τις οποίες εμπνεύστηκαν οι καλλιτέχνες όλων των πολιτισμών.

Επιπλέον, όπως σημειώνει η Langer, οι τέχνες αποτελούν ένα οικουμενικό μέσο με το οποίο οι άνθρωποι αρθρώνουν τη μη λεκτική εμπειρία τους, δηλαδή την πλευρά της ζωής τους που αφορά τα συναισθήματα, με τον ίδιο περίπου τρόπο που η γλώσσα τους επιτρέπει να οργανώνουν τη σκέψη τους ή την εννοιολογική εμπειρία τους (βλ. L. Charman, ό.π., 50).

Κάθε εικόνα είναι μια δήλωση, η οποία εκφράζει την πρόθεση μιας ανθρώπινης οντότητας να καταλάβει τον εαυτό της και τον κόσμο στον οποίο ζει. Σ' αυτή του την προσπάθεια το

άτομο επιστρατεύει όχι μόνο το ελεύθερο πνεύμα του, τη φαντασία και τις παρορμήσεις του, αλλά και τη βαθιά γνώση του για τον κόσμο. Γι' αυτό και η τέχνη συσχετίζεται με την επιστήμη (βλ. R. Arnheim, 1969, 294-296).

Το ζωγραφικό έργο ιδιαίτερα στηρίζει εν πολλοίς τις πολυσύστατες και με πολλαπλά νοήματα μορφές του στην υλικότητά του. Όταν κοιτάζουμε ένα πίνακα ζωγραφικής, το φυσικό του σχήμα, η υλική του υπόσταση και το περιεχόμενό του έχουν άμεσες επιδράσεις πάνω μας. Αυτό στηρίζεται τόσο στην υποβολή του πνεύματος και της ατμόσφαιρας του έργου, όσο και στη διάρθρωση των υλικών ποιοτήτων του (τρόποι κατασκευής και εκφραστικότητα των μέσων που έχουν χρησιμοποιηθεί, σε αναφορά με το πνεύμα που έχει επενδυθεί από το δημιουργό του στη χρήση αυτών των μέσων). Αυτά ήδη σηματοδοτούν το έργο και το προσανατολίζουν εκφραστικά προς ορισμένες κατευθύνσεις. Εκτός αυτού, οι υλικές ποιότητες του έργου μπορούν να γίνουν φορέας μιας μοναδικής αισθητικής εμπειρίας, που χάνεται σε μεγάλο βαθμό, είτε από τη μεταφορά του σε κάποιο μουσειακό χώρο είτε από τη φωτογραφική του αναπαραγωγή, που εξαφανίζει αυτές τις λεπτές αλλά ουσιαστικές ποιότητες.

Αν και οι ιδέες που εκφράζει το έργο τέχνης φαίνονται συνήθως αφηρημένες, τίποτα, όπως τονίζει ο Arnheim, δεν είναι πιο συγκεκριμένο από τις υλικές ποιότητές του, που προβάλλονται μέσα από το χρώμα, το σχήμα και την κίνηση. Ακόμη και η απλούστερη γραμμή εκφράζει ένα ορατό νόημα και, ως εκ τούτου, είναι συμβολική. Η σχεδίαση ενός αντικειμένου στον αέρα, στην άμμο ή στην επιφάνεια ενός βράχου, χαρτιού ή άλλης ύλης σημαίνει αναγωγή στο περίγραμμά του, το οποίο δεν υπάρχει ως γραμμή στη φύση. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια μετάφραση, που αποτελεί «ένα στοιχειώδες επίτευγμα του νου», το οποίο μπορούν και τα μικρά παιδιά, ακόμη και οι πίθηκοι, ν' αναγνωρίσουν σχεδόν αυθόρμητα, όταν οι περιγραμμικές εικόνες του αντικειμένου είναι οικείες. Εντούτοις, πρέπει να τονιστεί ότι το να συλλάβει κανείς τη δομική ιδιότητα μεταξύ ενός πράγματος και οποιασδήποτε απεικόνισής του είναι ένας τρομερός αφαιρετικός άθλος, που παραπέμπει άμεσα στη δημιουργικότητα της ανθρώπινης νόησης (βλ. R. Arnheim, 1999, 158, 501).

Συγκεκριμένα, στο ζωγραφικό έργο τα μορφοπλαστικά στοιχεία και η ομάδα των μαθημένων κωδίκων, στους οποίους εν πολλοίς στηρίζεται η μορφή και το περιεχόμενό του, συναρτώνται με διάφορες υλικές εκφραστικές ποιότητες, όπως η αναλογία, η κλίμακα, το μέγεθος, η υφή, η τονική αξία, το σχήμα και ο όγκος, το χρώμα κλπ., μέσα από τα οποία πραγματώνονται, με διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους για το δημιουργό και τον αποδέκτη του έργου, οι οπτικές, απτικές και πολυαισθητηριακές ποιότητες και οι προσωπικές και πολιτισμικές συνιστώσες του.

Όπως γίνεται και με τα άλλα οπτικά φαινόμενα, το μέγεθος είναι σχετικό. Το αντιλαμβανόμαστε ως ένα συνεχές. Η αίσθηση που αποκομίζουμε για την κλίμακα και τις αναλογίες συσχετίζεται με το δικό μας μέγεθος<sup>1</sup>.

Στο ζωγραφικό έργο οι αναλογίες μιας εικόνας επηρεάζονται από το σχήμα και το μέγεθος του φόντου. Προοπτικά μπορούμε να υποδηλώσουμε το βάθος και τις αναλογικές σχέσεις με διάφορους χειρισμούς του σχήματος.

Η υφή αναφέρεται ταυτόχρονα στην πραγματική επιφάνεια του υλικού κατασκευής του έργου (λείο, αδρό, απαλό, σκληρό, μονοχρωματικό, πολυχρωματικό κλπ.) και στην οπτική ψευδαίσθησή της. Η πραγματική και η οπτική υφή μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συμπληρώνει η μια την άλλη (π.χ. οι χοντρές πινελιές μπορούν να απηχούν την ακμή μιας φόρμας).

Μεταβάλλοντας ο καλλιτέχνης τη λεπτομέρεια της υφής καθιστά κυρίαρχες μερικές επιφάνειες και άλλες δευτερεύουσες. Με την κατάλληλη διάταξη μπορεί οι υφές να υποδηλώνουν ένα συγκεκριμένο σχηματισμό ή την τρίτη διάσταση.

Η τονική αξία, δηλαδή η σκοτεινότητα ή η φωτεινότητα που αποδίδουμε σε μια επιφάνεια, βάσει της ποσότητας του φωτός που αντανακλά, μπορεί να προβάλλει τα αντικείμενα με περισσότερη ή λιγότερη ευκρίνεια, δραματικότητα ή ηπιότητα. Φώτα και σκιές υποκρύπτουν νοήματα και συμβολισμούς.

---

<sup>1</sup> Αναφερόμαστε σε τρία κύρια είδη μεγεθών: το φυσικό μέγεθος, τη μινιατούρα και το μνημειακό μέγεθος.

Το σχήμα και ο όγκος, ανάλογα με τους χειρισμούς τους και το χαρακτήρα που τους αποδίδουμε (απαλό ή έντονο, κλειστό ή ανοιχτό, συμπαγή ή αδιαφανή, συνεχή ή διακεκομμένο κλπ.), μπορούν να υποβάλλουν διαφορετική αίσθηση στα αντικείμενα και να εκφράζουν την ιδέα της δράσης και της κίνησης με την ποιότητα της γραμμής και της επιφάνειας, παράλληλα με τις άλλες εκφραστικές τους ποιότητες.

Για παράδειγμα, συνεχείς και καμπύλες επιφάνειες φαίνονται οργανικές και δυναμικές, ενώ επιφάνειες με καθορισμένες ακμές και γωνίες φαίνονται γεωμετρικές και στατικές. Όταν κοιτάζουμε μια γραμμή, μπορούμε με τη φαντασία μας να αναπλάσουμε τις ενέργειες και τα συναισθήματα που τη δημιούργησαν. Χαρακτηρίζουμε τις γραμμές νευρώδεις ή λυρικές, αβέβαιες ή τολμηρές, σαν να είχαν πραγματική ζωή και προσωπικότητα. Αυτό μπορεί να επεκτείνεται και σε άλλες ποιότητες της γραμμής. Μπορεί, για παράδειγμα, μια δέσμη από γραμμές με ορισμένη πυκνότητα ή κατεύθυνση να μας υποβάλει την αίσθηση της υφής, του φωτός και της σκιάς, της κίνησης κλπ.

Τέλος, το χρώμα είναι από τα πιο περίπλοκα και συναρπαστικά οπτικά φαινόμενα, λόγω της αισθητικής, συναισθηματικής, οπτικής και συμβολικής του διάστασής. Πλήθος νοηματοδοτήσεων, συναισθημάτων και συμβολισμών, που σχετίζονται με την προσωπική και τη διανθρώπινη εμπειρία, προκύπτουν από την ιδιαίτερη φύση του κάθε χρώματος και των συνδυασμών του μέσα στη ζωγραφική σύνθεση με άλλα χρώματα. Ο δυναμισμός που προκύπτει μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να δημιουργήσει αρμονίες ή αντιθέσεις, με αποτέλεσμα άμεσες επιπτώσεις στην ατμόσφαιρα και το εκφραστικό περιεχόμενο του έργου.

Οι διαφορετικοί φορείς στη χρήση των χρωμάτων (συνδετικά υλικά που στερεοποιούν τη χρωστική ουσία στη ζωγραφική επιφάνεια) προσδίδουν αναλόγως στο χρώμα λαμπρότητα, υποτονικότητα, διαφάνεια, αδιαφάνεια, ένταση, ηρεμία κλπ.

Είναι γεγονός ότι τα χρώματα αποκτούν εκφραστικό και συμβολικό περιεχόμενο, όχι μόνο από τις εκάστοτε αντιλήψεις αλλά και από τη συνολική ανθρώπινη εμπειρία, που συμπυκνώνει την προσωπική βιωματική εμπειρία, διατηρώντας σε κάποιο βαθμό τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται. Οι προσωπικοί συνειρμοί και ταυτόχρονα οι πολιτισμικές παραδόσεις επηρεάζουν κυρίως τις συμβολικές συνδηλώσεις των χρωμάτων και δημιουργούν τα γνωστά χρωματικά στερεότυπα, π.χ. πράσινο για το χορτάρι, καφετί για το χώμα, μπλε για τον ουρανό. Όμως, γνωρίζουμε ότι το χορτάρι, όπως επιμένουν πολλοί να πιστεύουν, δεν είναι πάντοτε πράσινο, το χώμα καφετί και ο ουρανός μπλε. (βλ. και L. Chapman, ό.π., 34-38).

Σε κάθε περίπτωση, η προσέγγιση και η μελέτη του έργου τέχνης δεν θα πρέπει να εξαντλείται στα φαινομενολογικά και μορφολογικά του χαρακτηριστικά, με αναφορές και περιγραφές, γιατί αυτό διαμορφώνει μια μονοδιάστατη τυπολογία καλλιτεχνικής επικοινωνίας ανάμεσα στο έργο και το θεατή του.

Παράλληλα, θα πρέπει να συνεξετάζονται και οι πιθανές προθέσεις του δημιουργού, όπως ενσωματώνονται στο έργο, το πλαίσιο αναφοράς του έργου και η σχέση του προσωπικού παράγοντα του παρατηρητή με το σύνολο του έργου. Δηλαδή θα πρέπει να μην παραμελείται η ιστορικότητα και οι διασυνδέσεις του έργου με το χώρο και το χρόνο, όπως αυτά ερμηνεύονται μέσα από το συνολικό κόσμο του παρατηρητή, ώστε το έργο τελικά να αποκαλύπτεται ως ένα αισθητικό γεγονός ευρύτερης σημασίας με δυναμισμό και προεκτάσεις.

Όπως γίνεται φανερό, η προσέγγιση του έργου τέχνης μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο δεν είναι εύκολη υπόθεση, ακόμη και όταν πρόκειται για το πιο απλό έργο, αφού, με διάφορες κλιμακώσεις, κάθε έργο παρουσιάζει πολυσύστατη μορφή και νοηματική πυκνότητα, οι οποίες εκφράζονται με πολλούς τρόπους μέσα από την αισθητική του μορφή. Η ολότητα του έργου δεν είναι εύκολα προσπελάσιμη από το θεατή του, καθώς ένας αρκετά περίπλοκος κώδικας διέπει τη μορφή και τη λειτουργία του.

Ο κώδικας αυτός φυσικά στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου διαπλέκεται άμεσα, πολυδύναμα και πολυεπίπεδα με το γλωσσικό κώδικα, προσθέτοντας έναν επιπλέον παράγοντα πολυσυνθετότητας και δυσκολίας στο διπλά κωδικοποιημένο μήνυμα και αυτό δεν πρέπει να το ξεχνάμε.

Πολλοί άνθρωποι δεν ξέρουν να διαβάζουν τις εικόνες στην εποχή μας, θα παρατηρήσει ο Γιάννης Τσαρούχης, γιατί οι εικόνες που κυκλοφορούν δεν αφήνουν τον άνθρωπο να βλέπει, αλ-

λά αντίθετα τον εθίζουν σε εικονογραφικές κοινοτοπίες. Το θέμα οποιουδήποτε έργου έχει σημασία γι' αυτούς που έχουν μάτια να το δουν και αίσθηση να το αισθανθούν. Οι περισσότεροι άνθρωποι όμως θέλουν να καταλάβουν τα έργα τέχνης με το δρόμο της λογικής και με το ύφος του ανακριτή, αποφεύγοντας το δρόμο της προσωπικής συγκίνησης. Αποφεύγοντας δηλαδή να παραδεχτούν τα προσωπικά τους αισθήματα, προσπαθώντας να πλησιάσουν ανεξίχνιαστα μυστήρια με μιαν ανεπαρκή λογική. Ένας άνθρωπος που αγαπά αληθινά τα πράγματα κι ασχολείται μ' αυτά, στέκεται πάντα με σεβασμό μπροστά σε κάθε ανθρώπινη προσπάθεια να τα συλλάβει, ακόμη και την πιο ταπεινή (βλ. Γ. Τσαρούχης, 1987, 14 και 1988, 72).

Αλλά και οι καθημερινές μας πρακτικές δραστηριότητες δεν μας μαθαίνουν συνήθως ούτε να βλέπουμε ούτε να παρατηρούμε τις εικόνες. Φυσικά, η φευγαλέα, επιπόλαιη ματιά είναι η πιο συνηθισμένη. Χωρίς να μάθουμε να χρησιμοποιούμε όλες μας τις αισθήσεις, δεν θα μπορέσουμε ποτέ να προσεγγίσουμε τις εικόνες (βλ. και J. De Romilly, 2000, 183).

Όλες οι προηγούμενες επισημάνσεις, όπως και οι τελευταίες παρατηρήσεις, μάς εισάγουν άμεσα στη δέσμη ιδεών μας για την προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης στο πνεύμα της πρότασής μας.

### **12.3. Ψυχοπαιδαγωγική, ποιητική, αισθητική και ολική προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης στα πλαίσια της Σ.Δ.Π.**

#### **12.3.1. Το συνδυαστικό δημιουργικό πλαίσιο για την προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης.**

Ένα γενικό περίγραμμα των στρατηγικών στόχων της πρότασής μας σ' αυτό το κεφαλαιώδες θέμα έχει ως εξής:

Υπερβαίνοντας τους φραγμούς και τα στερεότυπα που επιβάλλει το πνεύμα της τυπικής εκπαίδευσης, η Σ.Δ.Π. με βάση τις γενικές αρχές της, οι οποίες παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν μέχρι τώρα διεξοδικά, θέτει ως στρατηγικό της στόχο τη δημιουργική ψυχοπαιδαγωγική, ποιητική, αισθητική και ολική προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης. Αυτό συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου για τη μορφή και τη λειτουργία της εικονογράφησης, σε συσχετισμό με τη ζωγραφική, όλες τις εικαστικές τέχνες και την πολύτεχνη έκφραση, με τρόπο που να ενεργοποιείται ολόκληρος ο νοητικός, συναισθηματικός και ψυχοκινητικός κόσμος του μαθητή και με στόχο όχι μόνο τη δημιουργική μάθηση και έκφραση, αλλά και την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξή του, κάτι που πολλές φορές έχουμε επαναλάβει.

Όπως είναι φυσικό, στην ανοιχτή και ευέλικτη δέσμη ιδεών της πρότασής μας για την προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης κυριαρχούν το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, η συνδυαστική δημιουργική πράξη και όλοι οι άλλοι βασικοί όροι, έννοιες και αρχές της, καθώς και οι παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της έκφρασης της δημιουργικότητας (άτομα, περιβάλλοντα, διαδικασίες), σε συσχετισμό με τους διαύλους δημιουργικής έκφρασης (φαντασία, ενόραση, διαίσθηση, έμπνευση κλπ). Κυριαρχεί επίσης, σε σχέση με την ποιότητα και το χαρακτήρα της εικονογραφικής και της καλλιτεχνικής έκφρασης γενικότερα, ο πλουραλισμός των αντιλήψεων (πολυμορφία και πολυσημία της έκφρασης) εντός της αρχής της ολότητας και της απλότητας, όπως έχουν αναφερθεί διεξοδικά στις προηγούμενες αναλύσεις μας.

Φυσικά, βασική παράμετρος αυτής της προσέγγισης είναι η διδακτική και παιδαγωγική της διάσταση, σε αναφορά προς το γλωσσικό μάθημα και τη δημιουργική και πολύμορφη γλωσσική έκφραση. Για την ανάλυση αυτής της παραμέτρου εξετάζεται η θέση της τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας και η ιδιαιτερότητα της απόκρισης των παιδιών στην τέχνη σε σχέση με τα φαινόμενα της εμπειρίας και την πολυαισθητηριακή εμπειρία της μάθησης.

Τέλος, η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή αναφέρεται στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Γι' αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανθρωπιστική διάσταση της καλλιτεχνικής εμπειρίας στα πλαίσια της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Αυτό συσχετίζεται με την έννοια του «πολιτιστικού πλουραλισμού» και τις έννοιες της παράδοσης και νεωτερικότητας στις



δυναμικές αλληλεξαρτήσεις τους. Όλα όσα αναφέραμε νοούνται μέσα σ' ένα πλαίσιο συνδυαστικό και δημιουργικό, που συνθέτουν την ουσία της πρότασής μας.

Σύμφωνα με προηγούμενες αναλύσεις μας, προφανώς, δεν υπάρχει ένας και μόνο «σωστός» τρόπος να εξετάζουμε και να ερμηνεύουμε την εικονογράφηση και την τέχνη, μια και ο καθένας μπορεί ν' ανοίξει ένα διάλογο μαζί τους με το δικό του τρόπο. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εμπειρία του να κοιτάς μια εικόνα είναι παρεμφερής με την εμπειρία του να κοιτάς τον οπτικό μας κόσμο και την πραγματική ζωή. Και φυσικά, η ικανότητα απόκρισης στα έργα τέχνης και στο οπτικό μας περιβάλλον δεν εξαρτάται απλά από την αποκωδικοποίηση των σημείων τους και από την παρατήρηση εκείνων των ιδιοτήτων των πραγμάτων που μπορούν να υποπέσουν στην αντίληψή μας. Η αναζήτηση εκφραστικού νοήματος στις οπτικές μορφές είναι τόσο περίπλοκη και απαιτητική διαδικασία, όσο περίπου και η ίδια η διαδικασία της δημιουργίας της τέχνης. Αυτό προϋποθέτει μια προδιάθεση που καλλιεργείται με τη διδασκαλία (βλ. L. Chapman, *ό.π.*, 63, J. Welton, *ό.π.*, 58 και J. Doonan, *ό.π.*, 44).

Συνήθως θεωρούμε ότι τις πληροφορίες από τον εξωτερικό μας κόσμο τις δεχόμαστε παθητικά, όμως στην πραγματικότητα την ώρα που τις δεχόμαστε, συγχρόνως τις ερμηνεύουμε και τις κρίνουμε. Η σχέση ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο, ανάμεσα στην εικόνα και στο τι εμείς βλέπουμε και κατανοούμε απ' αυτήν, είναι μια σχέση πολύπλοκη (βλ. M. Abercrombie, *ό.π.*, 31).

Όπως αναφέραμε, μερικοί από τους παράγοντες δυσκολίας είναι η ποικιλία και η ενότητα του έργου τέχνης, τα συστήματα των κωδίκων που χρησιμοποιούνται, οι διαφορετικοί τρόποι έκφρασης κ.ά. Όποια μορφή κι αν έχει η εικόνα, σε όποια θέση και αν βρίσκεται (στις σελίδες ενός βιβλίου, σε κάποιο μουσείο ή στο σπήλαιο του Λασκό), στηρίζεται πάνω σε συστήματα μαθημένων κωδίκων. Η γλώσσα των μορφών δίνει τη ψευδαίσθηση του εύκολου εξουσιασμού. Αυτό όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αφού ο αισθητικός κώδικας είναι πολύ πιο ερμητικός απ' ότι η πρωτοβάθμια ανάγνωση της εικόνας αφήνει να διαφανεί.

Ο Croce παρατηρεί ότι η αισθητική έκφραση είναι σύνθεση και ως εκ τούτου είναι αδύνατο να διακριθεί α' αυτήν το άμεσο και το έμμεσο, αφού όλες οι εντυπώσεις έχουν μέσα της εξισωθεί, γιατί έχουν αισθητοποιηθεί. Το έργο παρουσιάζεται στην έκφρασή του, ως δραστηριότητα, αδιαίρετο και μοναδικό. Όλες οι εντυπώσεις του συγχωνεύονται σ' ένα οργανικό όλον. Όπως αναφέρει συμπερασματικά, «το έργο τέχνης πρέπει να έχει ενότητα» και το ίδιο αποτελεί «ενότητα μέσα στην ποικιλία». Σ' αυτό το πλαίσιο η έκφραση είναι «σύνθεση του ποικίλου ή του πολλαπλού μέσα στο ένα» (βλ. B. Croce, *ό.π.*, 50).

Οι εικόνες παρουσιάζουν νοηματική πυκνότητα, ακόμη και όταν δίνουν την εντύπωση των απλών αναπαραστάσεων. Αυτό, σύμφωνα με τις αναλύσεις μας, οφείλεται κυρίως στην πυκνή πολυσύστατη μορφή τους, που η ανάγνωσή της δεν είναι εύκολη και για τον επιπλέον λόγο ότι παρεμβαίνει σ' αυτήν ο προσωπικός παράγοντας του συνδημιουργού αποδέκτη. Η σχέση αυτή, αν και περίπλοκη, συνιστά τη δυναμική της προσέγγισης του έργου τέχνης.

Στην περίπτωση της εικονογράφησης έχουμε ένα επιπλέον προσθετικό παράγοντα που είναι η γλώσσα. Η αναφορικότητα της εικονογράφησης στο γλωσσικό παράγοντα δημιουργεί επιπλέον πολυπλοκότητες και δυσχέρειες στην προσέγγιση. Το σύστημα της διπλής κωδικοποίησης στις αλληλεξαρτήσεις των δυο κωδίκων παρουσιάζει ευρύτατο φάσμα πραγματώσεων, εκφραστικών και νοηματικών, που απαιτεί περισσότερη προσπάθεια για την αποκωδικοποίησή του.

Αυτό που πρέπει να προσέξουμε είναι ότι υπάρχουν μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του έργου τέχνης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας, που προσδιορίζουν σε ορισμένο βαθμό και την προσέγγισή τους. Όπως παρατηρεί σχετικά ο Parsons, τα έργα τέχνης είναι πρώτα απ' όλα αισθητικά αντικείμενα και η αξία τους χάνεται όταν αναφερόμαστε σ' αυτά σαν να είναι απλά συνηθισμένα αντικείμενα. Η τέχνη, τονίζει χαρακτηριστικά, «δεν είναι απλά μια σειρά από όμορφα αντικείμενα, αλλά ένας τρόπος να αρθρώσουμε την εσωτερική μας ζωή». Αυτό που η τέχνη μέσα από κάποια συγκεκριμένα έργα εκφράζει, ξεπερνά τα συγκεκριμένα πρόσωπα, το χώρο και το χρόνο. Μια συνδυασμένη στη πρόσληψή της τέχνη συνιστά κοινωνική και ιστορική οικοδόμηση.

Ο Parsons διατυπώνει την υπόθεση ότι η αντίληψή μας για την τέχνη αναπτύσσεται μ' έναν ιδιαίτερο τρόπο. Στην περίπλοκη και σύνθετη αντίληψή μας για την τέχνη δια μέσου πέντε σταδίων ωρίμανσης (φάσεων) φτάνουμε σε μια χρονική αλληλουχία, που καλύπτει ένα διάστημα χρόνου. Η πρόοδός μας σ' αυτό δομείται πάνω σε μια σειρά από εννοήσεις και δυνατότητες που μας προσφέρονται από την ίδια την τέχνη. Το πώς εμείς διαμορφώνουμε αυτή την αλληλουχία εξαρτάται από το τι είδη τέχνης θα συναντήσουμε στην προσπάθειά μας και από το πώς ενθαρρυνθήκαμε να σκεφτόμαστε γι' αυτά.

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή αυτής της θέσης του Parsons είναι η άποψή του ότι θα πρέπει να αντιδρούμε σε όλες τις υποθέσεις και τις εννοήσεις μας για την τέχνη, που έχουν παγιωθεί μέσα μας. Νέες προσεγγίσεις μπορεί να μας δίνουν διαρκώς περισσότερα (βλ. J. Doonan, ό.π., 72-73).

Αυτή η θέση τονίζει την ανάγκη να ανατρέψουμε ξεπερασμένες παραδοσιακές μεθόδους στις προσεγγίσεις της εικονογράφησης και της τέχνης, που περιορίζουν και καταπνίγουν κάθε δημιουργική σκέψη και κάθε δημιουργική έκφραση της φαντασίας του δασκάλου και των παιδιών (βλ. και A. Yardlex, ό.π., 116 κ. ε.).

Ο Arnheim παρατηρεί σχετικά: Με δεδομένο ότι η ευαισθητοποίηση απέναντι στα έργα τέχνης είναι μια δύσκολη υπόθεση, δεν θα πρέπει να ακολουθούμε μονόπλευρες και ξεπερασμένες μεθόδους. Συγκεντρώνοντας π.χ. την προσοχή μας μόνο στο περιεχόμενο ή μόνο στη μορφή του έργου τέχνης, αποφεύγοντας να το αντιμετωπίσουμε ως ενιαία οντότητα, αυτό μπορεί να εξελιχθεί σ' ένα στείο και κοντόφθαλμο σχολαστικισμό, μέσα από τον οποίο να μας διαφύγει η βαθύτερη ουσία του έργου. Είναι απαραίτητο να μη ξεχνάμε ότι η αναγνώριση οποιωνδήποτε μεμονωμένων στοιχείων δεν θα πρέπει να μας παραπλανήσει σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μας διαφύγει η ολότητα και η ενότητα του έργου. Ψάχνουμε για ένα θέμα, ένα κλειδί με το οποίο σχετίζεται το κάθε τι. Αν υπάρχει κάποιο περιεχόμενο, προσπαθούμε να μάθουμε όσα περισσότερα μπορούμε σχετικά με αυτό, γιατί τίποτε απ' όσα ο καλλιτέχνης έχει βάλει στο έργο του δεν μπορεί να μας διαφύγει χωρίς αυτό να έχει τις επιπτώσεις του στη συνολική μας εντύπωση για το έργο. Καθοδηγούμενοι με ασφάλεια από τη δομή του όλου, επιχειρούμε να αναγνωρίσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά του και να διευρύνουμε την κυριαρχία τους επί των εξαρτώμενων λεπτομερειών. Ο πλούτος του έργου αποκαλύπτεται βαθμηδόν στο σύνολό του και καλεί σε συμμετοχή όλες τις δυνάμεις του νου.

Αυτός είναι κατά τον Arnheim και ο σκοπός του καλλιτέχνη. Στη φύση του ανθρώπου είναι να επιθυμεί να προσδιορίζει ό,τι βλέπει και να κατανοεί τους λόγους για τους οποίους βλέπει αυτό που βλέπει. Μέσα από το ξεκαθάρισμα των οπτικών κατηγοριών, από την εξαγωγή των βασικών αρχών, από το φανέρωμα των ενεργειών δομικών σχέσεων, η επισκόπηση των μορφολογικών μηχανισμών δεν έχει στόχο να αντικαταστήσει την αυθόρμητη διαίσθηση, αλλά να την οξύνει και να τη στηρίξει, καθιστώντας τα στοιχεία της αντικείμενα δεκτικά επικοινωνίας. Αν τα εργαλεία που παρέχονται σ' αυτή την προσπάθεια σκοτώνουν την εμπειρία αυτή αντί να την εμπλουτίζουν, κάτι δεν πήγε καλά. Η παγίδα αυτή πρέπει να αποφευχθεί.

Ο Arnheim επίσης επισημαίνει ότι η παρούσα κατάσταση γύρω από την τέχνη γενικότερα δεν είναι ικανοποιητική. Αν αναζητήσουμε γι' αυτό προσεκτικά τις αιτίες, θα διαπιστώσουμε ότι είμαστε κληρονόμοι ορισμένων πολιτισμικών συνθηκών, που έχουν δυσμενείς επιπτώσεις, τόσο για την καλλιτεχνική δημιουργία, όσο και για τους τρόπους σκέψης γύρω απ' αυτήν.

Η επαφή μας με την τέχνη επηρεάζεται αρνητικά και από το γεγονός ότι η ικανότητά μας να κατανοούμε τα πράγματα με τις αισθήσεις μας ουσιαστικά έχει περιπέσει σε αχρηστία. Το νοητικό έχει πάρει διαζύγιο από το αισθητό και η σκέψη κινείται ανάμεσα σε αφαιρέσεις. Τα μάτια μας υποβιβάστηκαν σε όργανα αναγνώρισης και μέτρησης, με αποτέλεσμα να υποφέρομε από έλλειψη ιδεών που να μπορούν να εκφραστούν σε εικόνες και από την ανικανότητά μας να ανακαλύπτουμε νοήματα σε ό,τι βλέπουμε. Και καταλήγει ότι έτσι είναι φυσικό να νιώθουμε σαν χαμένοι μπροστά σε πράγματα που μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο μέσα από μια μη αμβλυμένη όραση και να αναζητούμε καταφύγιο στο πιο οικείο μέσο του λόγου (βλ. R. Arnheim, ό.π., 13-21).

Ενώ ο Arnheim κάνει ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις στο θέμα αυτό, που αφορούν κυρίως τη νοητική λειτουργία στην προσέγγιση της τέχνης, αφήνει απέξω τη συναισθηματική και ψυχοκινητική πλευρά της αισθητικής εμπειρίας, η οποία είναι εξίσου αναγκαία, για να μπορέσουμε να αποκτήσουμε μια πληρότητα αισθητικής εμπειρίας, που να αντιστοιχεί στην έννοια της ολότητας του έργου τέχνης. Μόνον έτσι μπορεί να λειτουργήσει η πολλαπλότητα της έκφρασης και η πολυσημία του έργου τέχνης σε όλες τις δυνατές μορφές και παραμέτρους της, χωρίς να αφήνει απέξω καμιά σημαίνουσα πτυχή και κανένα κρίσιμο παράγοντα που τη συνθέτουν και τη διαμορφώνουν.

Ο πλουραλισμός της εικονογραφικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, που βρίσκεται ενώπιον του παιδιού, θα πρέπει στις συναρτήσεις του με τον πλουραλισμό της γλωσσικής έκφρασης, σύμφωνα με την πρότασή μας, να εδραιώνει στο παιδί τον πλουραλισμό των αντιλήψεων γύρω από την εικονογραφική, τη γενικότερη καλλιτεχνική και τη γλωσσική έκφραση, σε συσχετισμό με τον παράγοντα της δημιουργικότητας, με απώτερο στόχο να γίνει και το ίδιο δημιουργός και συνδημιουργός της καλλιτεχνικής εμπειρίας του.

Στις αναλύσεις μας επανειλημμένα έχουμε αναφέρει ότι πολύ χρήσιμη και άκρως αναγκαία είναι η επαφή με τη διαχρονική καλλιτεχνική κληρονομιά της ανθρωπότητας, μέσα στην οποία οι εθνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες συνθέτουν ολόκληρο τον πλούτο της. Ο όρος «παράδοση και νεωτερικότητα» αναφέρεται στην ανάγκη να αποφύγουμε τις μονομέρειες και να παραμείνουμε ανοιχτοί στην αισθητική εμπειρία, μέσα από μια πλούσια, διαχρονική τέχνη, που βρίσκεται διαρκώς στο παρόν. Η επαφή μας με τη μοντέρνα και σύγχρονη τέχνη, ιδιαίτερα, όπως και με κάθε αληθινή δημιουργία, ανεξάρτητα από το χώρο και το χρόνο, εμπειρέχει και προβάλλει στη δυναμική του σύγχρονου κόσμου τον πλουραλισμό των αντιλήψεων και της βιωμένης εμπειρίας, όπως μετουσιώνεται στη δημιουργία και την προσέγγιση της τέχνης.

Ο θρυμματισμένος κόσμος μας, ο οποίος τείνει να βρει ένα κοινό τόπο στο όραμα ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου, ενός κόσμου που, παρά τα σημερινά αρνητικά του στοιχεία, παραμένει η μόνη ελπίδα για την ανθρωπότητα, αντικατοπτρίζεται, όπως σε τόσα άλλα, και στην ποικιλία της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η πνευματική, συναισθηματική και ψυχοσωματική προσέγγιση αυτής της ποικιλίας από το άτομο, τείνει προς την αποκατάσταση μιας ισόρροπης εμπειρίας για λογαριασμό του, στην οποία η ολότητα, η πληρότητα και η λειτουργικότητα των έργων τέχνης αναπτύσσουν μια ενδιαφέρουσα δυναμική διεργασία, που συμβάλλει σε μια ουσιαστική αισθητική καλλιέργεια και ολοκλήρωση της προσωπικότητας, παράλληλα και σε συνδυασμό με τη μαθησιακή και εκφραστική.

Θα πρέπει, όμως, να παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά ιδιαίτερα παρουσιάζουν διαφορές ως προς τις αποκρίσεις τους προς την τέχνη και τα φαινόμενα της εμπειρίας (βλ. A. Yardlex, ό.π., 113). Αυτό φυσικά σχετίζεται με τον έντονα αναπτυξιακό χαρακτήρα του ανθρώπινου εγκεφάλου στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, αλλά και με τον αγνωστικισμό που παρουσιάζουν σε θέματα τέχνης τα παιδιά, λόγω ακριβώς της περιορισμένης γνώσης γύρω από την τέχνη και της περιορισμένης αισθητικής εμπειρίας που διαθέτουν. Σχετίζεται φυσικά και με το θέμα του παιδικού γραφισμού στο οποίο αναφερθήκαμε.

Αυτή η ιδιαιτερότητα, που οδήγησε κάποτε στη θεωρία του «αθώου» ματιού, δεν συνδέεται προφανώς με κάποιες αρνητικές συνιστώσες στη δημιουργία και την προσέγγιση της τέχνης από το παιδί, καθώς η παιδική οπτική και δημιουργική πρακτική δεν περιορίζονται, δεν καθοδηγούνται και δεν αναστέλλονται τόσο από την επιρροή της γνωστικής εμπειρίας, όσο κυρίως από την επιβολή της οπτικής των ενηλίκων, που συντελείται με διάφορους τρόπους στη σχολική ηλικία. Αντίθετα, η γνωστική εμπειρία και η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, κάτω από προϋποθέσεις που αφορούν κυρίως την επαφή του με την τέχνη, μπορούν να ενισχύσουν την καλλιτεχνική του έκφραση και να καταστήσουν αυτή την επαφή δημιουργική.

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που αναγνωρίζουν ότι η τέχνη είναι ένας πολύ δυναμικός και ουσιαστικός τρόπος να εξερευνηθούν τα παιδιά τον εσωτερικό και τον εξωτερικό τους κόσμο, καθώς και να εκφράσουν την εμπειρία και τη γνώση τους γι' αυτούς τους δυο κόσμους. Όμως, μια περιοχή, όπως η τέχνη, που συμβάλλει εξίσου στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, στην καλλιέργεια της ευαισθησίας, στην ανάπτυξη του χεριού, στην καλλιέργεια του ματιού και

όλων των αισθήσεων, είναι επικίνδυνο ακόμη και σήμερα να χαρακτηρίζεται και να αντιμετωπίζεται ως περιττό διακοσμητικό στοιχείο και όχι ως ουσιώδης και αναγκαία δραστηριότητα (βλ. και Τ. Χολτ, ό.π., 246-247).

Κατά μια ευρέως διαδεδομένη αντίληψη, οι εικόνες του εικονογραφημένου βιβλίου και γενικότερα της τέχνης είναι μια μήση στη ζωή και την ανθρώπινη εμπειρία, καθώς και στον κόσμο της φαντασίας και δε συντρέχουν λόγοι να αμφισβητηθεί μια τέτοια θέση. Εκείνο που υποστηρίζουμε είναι ότι η λειτουργία αυτή μπορεί να γίνει ευρύτερη και βαθύτερη με το συνδυαστικό πνεύμα, το σεβασμό της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας, της συνολικής ύπαρξης του παιδιού και της αυτονομίας του. Στόχος είναι η διαφύλαξη του αισθητικού και πολιτισμικού χαρακτήρα της αισθητικής εμπειρίας που προσκομίζει η τέχνη, η οποία στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης υποβαθμίζεται υπερβολικά είτε υποφέρει από κατάχρηση του ρόλου της, δηλαδή από την υπερβολική σχολειοποίησή της στην υπηρεσία του διδακτικού ωφελιμισμού και παύει να έχει σχέση με τη δημιουργικότητα και τη χαρά της μάθησης, της ανακάλυψης και της έκφρασης.

Είναι χαρακτηριστικές, σε σχέση με αυτό, μερικές θέσεις των Johannes Itten, Paul Klee και Moholy Nagy, διαπρεπών δασκάλων της τέχνης στο Μπαουχάους.

Ο Itten, ως ο μόνος από τους δασκάλους του Μπαουχάους με παιδαγωγική σκέψη και εμπειρία, επηρεασμένος, όπως και ο Γκαίτε, από τις ιδέες των Ρουσώ, Πεσταλότσι, Φραίμπελ και Μοντεσόρι, πίστευε σ' ένα νέο πρόσωπο της εκπαίδευσης, όπου ένας από τους κύριους στόχους της θα ήταν η διατήρηση και η υποβοήθηση της ιδιοφυΐας της παιδικής ηλικίας, της συνολικότητας και της ακεραιότητας της κοσμοαντίληψης του παιδιού. Σύμφωνα με το Ράινερ Βικ, μ' αυτό ο Itten ήθελε να δώσει ένα νέο δίαυλο έκφρασης σ' ολόκληρο τον πολιτισμό μας.

Στην επαφή με την τέχνη ενθάρρυνε τους νέους να χρησιμοποιούν στην έκφρασή τους τα πιο διαφορετικά υλικά, με στόχο την απελευθέρωση των δημιουργικών καλλιτεχνικών δυνάμεών τους και τη χαλάρωση των επιβεβλημένων σ' αυτούς στερεοτύπων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι άρχιζε την επαφή με την τέχνη κάθε φορά με σωματικές ασκήσεις, ώστε οι σπουδαστές να γίνουν δεκτικοί σε στοιχεία της καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως ο ρυθμός, η ορμή, η ένταση κλπ. και να δημιουργηθεί σ' αυτούς μια ευνοϊκή κατάσταση αυτοσυγκέντρωσης και δημιουργικής εργασίας. Χρησιμοποιώντας οι σπουδαστές όλες τις αισθήσεις τους, αποκτούσαν μια πλούσια βιωματική εμπειρία των εκφραστικών ποιοτήτων στην επαφή τους με τα πράγματα. Από αυτό αποκτούσαν συνείδηση στις ομοιότητες και τις αντιθέσεις στη φόρμα, την υφή, την κίνηση, τη χρωματικότητα κλπ.

Η αφύπνιση των ενστίκτων τους και των ευαισθησιών τους τους έκανε ικανούς να ανακαλύπτουν νέους συνδυασμούς και νέες εκφραστικές ποιότητες των υλικών μέσων. Θεωρούσε παράλληλα απαραίτητη την επαφή με τα έργα των παλιών δασκάλων και από παιδαγωγική άποψη την αποφυγή του στείρου ατομικισμού και την επίτευξη της δημιουργικότητας στις προσπάθειές τους.

Αντίθετα ο Klee οδηγούσε τους νέους από την αρχή σε περισσότερη αυτονομία και ανεξαρτησία στην επαφή τους με την τέχνη. Απέφευγε να προσφέρει, όπως ο Itten, μιαν έτοιμη φιλοσοφία ζωής, που έπρεπε να υιοθετήσουν παθητικά οι σπουδαστές του, δηλαδή, απέφευγε να κάνει για χάρη των σπουδαστών του ό,τι έπρεπε να κάνουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους.

Ο Klee τόνιζε την ανάγκη μελέτης των γενικών νόμων, την απροκατάληπτη και πλήρη παρατήρηση της φύσης και την ταπεινότητα στην αναγνώριση της θέσης του ανθρώπου στον κόσμο. Προσπαθούσε πάντα να αποφεύγει τον κίνδυνο της καθοδήγησης και άφηνε τους νέους να πειραματίζονται, δίνοντας ορισμένες γενικές οδηγίες. Έχει σημασία να υπογραμμίσουμε ότι οι λύσεις που πρότεινε δεν ήταν πάντα ίδιες. Κατέληγε περίπου με τα λόγια: «Αυτή είναι μια δυνατότητα. Παρεμπιπτόντως, εγώ δεν καταφεύγω σ' αυτήν».

Τέλος, ο Moholy Nagy στην επαφή των σπουδαστών του με την τέχνη έδινε έμφαση στη διαμόρφωση του ολοκληρωμένου ανθρώπου και όχι ενός «τμηματικού» ανθρώπου μέσα από την εξειδίκευση. Γι' αυτό υιοθετούσε την επικράτηση ενός συνδυαστικού διεπιστημονικού πνεύματος, παίρνοντας γενικές αρχές και λογικά συστήματα από τους κλάδους των μαθηματικών, της βιολογίας, της τεχνολογίας κλπ. Επομένως, στόχος στην περίπτωση αυτή δεν ήταν η αυτο-έκφραση, αλλά η συσσώρευση της πλουσιότερης δυνατής κλίμακας οπτικών εντυπω-

σεων, αντιλήψεων και εμπειριών, που συνιστούν μια υψηλότερη καλλιτεχνική ποιότητα και ένα σφαιρικό πνεύμα στην επαφή με τις γενικές αρχές της τέχνης (βλ. Ε. Φοργκάς, 1999, 57-105).

Πολλές από τις θέσεις της πρότασής μας είναι φανερό ότι μπορούν να βρουν στήριξη στο συνδυασμό αυτών των αντιλήψεων όσον αφορά την επαφή των παιδιών με την τέχνη. Οι θέσεις αυτές περιστρέφονται γύρω από το συνδυαστικό και δημιουργικό πνεύμα, στο οποίο έχουμε αναφερθεί πολλές φορές αναλυτικά. Εκείνο που θα θέλαμε να τονίσουμε επιπλέον στο σημείο αυτό είναι η ανάγκη ένταξης της εικονογράφησης και της τέχνης στις σύγχρονες εκπαιδευτικές διαδικασίες, γιατί μόνο με την προϋπόθεση αυτή είναι δυνατή η ποιοτική αναβάθμιση απ' όλες τις πλευρές της γνωστικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, με την κινητοποίηση ολόκληρου του πνευματικού και ψυχοσωματικού δυναμικού του παιδιού. Πρόσωπα, περιβάλλοντα και διαδικασίες πρέπει να συμβάλλουν αρμονικά σ' αυτό.

Είναι γεγονός, όπως σχολιάζουν πολλοί ερευνητές, ότι το χωριστικό και μονιστικό πνεύμα εξακολουθεί να κυριαρχεί γενικά στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, αφού είναι γνωστό ότι τα διάφορα μαθήματα εξακολουθούν να διδάσκονται εντελώς διαχωρισμένα και αυτό επαναλαμβάνεται και ως προς τις διάφορες γνώσεις στο κάθε μάθημα. Αυτή η απομόνωση και αποσπασματικότητα είναι μια καταστροφική πρακτική. Ο μαθητής δεν μπορεί ποτέ να αποκτήσει γενική εικόνα, γενικές αρχές και ευρύτερο πλαίσιο ερμηνείας, μέσα στο οποίο η γνώση που αποκτά αποσπασματικά να βρει κάποια λειτουργική ένταξη ως μέρος ενός όλου. Αυτή για πολλούς μελετητές είναι μια πρακτική παράλογη και αναποτελεσματική, που παράγει μονοδιάστατους ανθρώπους. Το παιδί που έχει εθιστεί στην αποσπασματική θεώρηση και πρακτική είναι αδύνατο να μάθει να συνδυάζει και να συνθέτει δημιουργικά. Στη συνδυαστική ικανότητα, όπως προέκυψε από τις προηγούμενες αναλύσεις μας, οφείλεται ένα μεγάλο μέρος τη δημιουργικής έκφρασης του ανθρώπου.

Εκτός από τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, το θέμα αυτό αφορά και το ίδιο το άτομο ως συνολική οντότητα. Χωριστικό πνεύμα είναι αυτό που υποστηρίζει τον ορθολογισμό και παραμελεί τα συναισθήματα και την ψυχοσωματική δραστηριότητα των παιδιών. Τα καλύτερα εκπαιδευτικά προγράμματα σήμερα παντού στον κόσμο συνδυάζουν εκείνα τα στοιχεία που θέτουν σε ενέργεια την ψυχοσωματική και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και κινητοποιούν το συναισθηματικό του κόσμο, δηλαδή το σύνολο της ύπαρξής του.

Παρόμοια αντίληψη επικρατεί και στα διάφορα στυλ μάθησης που εφαρμόζονται στα σχολεία. Το χωριστικό πνεύμα διακρίνει τους ανθρώπους σε οπτικούς ακουστικούς και κιναισθητικούς. Αν δεν επικρατήσει και στο θέμα αυτό το συνδυαστικό πνεύμα, η πολυαισθητηριακή εμπειρία της μάθησης δεν πρόκειται να πραγματοποιηθεί ποτέ.

Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ δυναμικό και αποτελεσματικό συνεκτικό παράγοντα στα επιμέρους εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε το συνδυαστικό πνεύμα να βρει την καλύτερη και δημιουργικότερη έκφρασή του, αρκεί η προσέγγισή της να γίνεται πολύπλευρα, ερευνητικά και ελεύθερα από τον καθένα.

Στα εικαστικά έργα θα πρέπει ν' αναζητούμε πολλαπλές αναγνώσεις. Μια ιδέα μπορούμε να πάρουμε γι' αυτό από μια αξιομνημόνευτη παρατήρηση του Ortega Y Gasset: Καθώς παρατηρούμε το έργο τέχνης, θα πρέπει να ρυθμίζουμε τον αντιληπτικό μας μηχανισμό με τρόπον ώστε «να δούμε το τζάμι του παραθύρου και το τοπίο που είναι πέρα από το τζάμι». (βλ. Ο. Y Gasset, ό.π., 41 κ.ε.). Δηλαδή, να αναζητούμε πέρα από το προφανές το κρυμμένο.

Δεν πρέπει να προσπαθούμε να επιβάλουμε στα παιδιά κάποια αντικειμενική όραση, ως προς την προσέγγιση των έργων τέχνης, γιατί αυτή η όραση δεν υπάρχει ούτε και για τον καλλιτέχνη. Καθένας συλλαμβάνει και εκφράζει τα πάντα σύμφωνα με την ατομική του ιδιοσυγκρασία. (βλ. Ε. Cassirer, 1985, 216-217 και Ο. Y Gasset, ό.π., 49 κ.ε.).

Ο ορθολογισμός σε τέτοια θέματα δεν επαρκεί και συχνά γίνεται καταστροφικός για τη δημιουργική σκέψη. Δυστυχώς, η εποχή μας έχει επιβάλει μονόπλευρα την ορθολογική σκέψη και έχει απωθήσει όλες τις άλλες πλευρές της νόησης. Όμως η δημιουργική σκέψη απαιτεί φαντασία, ενοράσεις, παρορμήσεις και ανατροπές. Παρ' όλα αυτά, όπως παρατηρεί ο Croce, σε πολλά θέματα της σύγχρονης ζωής αναζητούμε όλο και περισσότερο την εννοιακή γνώση. Λέμε π.χ. πως για ορισμένες αλήθειες δεν μπορούμε να δώσουμε ορισμούς, ή οι αλήθειες

αυτές δεν αποδεικνύονται με συλλογισμούς και ότι ταιριάζει περισσότερο να τις συλλαμβάνουμε εννοιακά. Ο παιδαγωγός επιμένει ότι χρειάζεται να καλλιεργήσει κυρίως την εννοιακή ικανότητα και ο κριτικός θεωρεί χρέος του να παραμερίσει τις θεωρίες και τις αφαιρέσεις του μπροστά σ' ένα έργο τέχνης και να το κρίνει εννοιώντας το άμεσα (βλ. B. Croce, ό.π., 43).

Ο Croce θέτει μονόπλευρα το ζήτημα, για να τονίσει ότι είναι ανεπαρκής η προσπάθειά μας να πλησιάσουμε το έργο τέχνης μόνο με τις αισθήσεις και την απλή λογική, μένοντας στα ορατά και μετρήσιμα μεγέθη της εξωτερικής μορφής, στο φορμαλισμό και την περιγραφή.

Ο Arnheim παρατηρεί σχετικά ότι δεν μπορεί κανείς να περιγράψει ολοκληρωμένα τα έργα τέχνης μόνο με μετρήσιμα μεγέθη σχήματος, μήκους κύματος ή ταχύτητας. Ο δυναμικός χαρακτήρας των σχημάτων, των χρωμάτων και των συμβάντων αποδεικνύουν ότι αυτό είναι αναπόσπαστο μέρος της όλης οπτικής μας εμπειρίας. Στα έργα τέχνης θα πρέπει να αναγνωρίζουμε την άμεση και οικουμενική παρουσία αυτής της δυναμικής και δεν θα πρέπει να μιλάμε μόνο για απλές μετρήσεις ή για πρακτικά διακριτικά στοιχεία οπτικών αντικειμένων, επειδή έτσι δεν μπορούμε ν' ανακαλύψουμε σ' αυτά τις δυναμικές τους ιδιότητες ή κάποιο εκφραστικό τους νόημα. Μόλις εστιάσουμε την προσοχή μας στη δυναμική της εικόνας είτε άμεσα είτε δια συνεπαγωγής, έρχονται στο προσκήνιο τα εκφραστικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων.

Οι δυναμικές ιδιότητες είναι δομικές. Τις αισθάνεται κανείς στον ήχο, την αφή, τις μυϊκές αισθήσεις και στην όραση. Εκτός αυτού, είναι πολύ στενά δεμένες με τη φύση και τη συμπεριφορά του ανθρώπινου νου.

Οι εξωτερικές ιδιότητες συνδέονται άμεσα με βαθύτερες καταστάσεις και γεγονότα. Οι δομικές ιδιότητες που έχει π.χ. το ζιγκ-ζαγκ, πίσω από το οποίο μας υποβάλλεται η επιθετικότητα της αστραπής και η ύπουλη διάθεση (καθώς παραπέμπει στην κίνηση του φιδιού), δηλώνει ότι δεν μένουμε στατικά μόνο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των πραγμάτων. Όλα κατανοούνται μόνο στη δυναμική τους διάσταση, που υπερβαίνει όσα μπορούν να μας δώσουν οι εξωτερικές μας εντυπώσεις και πληροφορίες. Πάντα προσπαθούμε να καταλάβουμε και να διαβάσουμε την εξωτερική συμπεριφορά και να βγάλουμε συμπεράσματα για τα εσωτερικά γνωρίσματα των μορφών, π.χ. για το χαρακτήρα ή τα συναισθήματα των ανθρώπων.

Η θεωρία της ενσυναίσθησης εξηγεί γιατί μπορούμε να βρίσκουμε έκφραση ακόμη και σε άψυχα αντικείμενα. Κατά την ενσυναίσθηση οι οπτικές πληροφορίες χρησιμεύουν για να μας γνωστοποιήσουν – σύμφωνα και με την προηγούμενη εμπειρία μας – την όλη κατάσταση των πραγμάτων. Γι' αυτό, εφαρμόζοντας ενσυναίσθητικές τεχνικές, μπορώ να αισθανθώ σαν να ήμουν δέντρο, να νιώσω τις φυσικές δυνάμεις που επενεργούν στο σώμα μου και συνάμα να εκδηλώσω τα συναισθήματα μου ως δέντρο (προβάλλω το πείσμα ή την περηφάνια μου, το θάρρος, την αυτοπεποίθησή μου, ν' αντέξω τη γαλήνια αυταρέσκειά μου, την εύθραυστη φύση μου κλπ.).

Ο Arnheim παρατηρεί ότι «η έκφραση κατοικεί στις αντιληπτικές ιδιότητες της διάταξης του ερεθίσματος». Με άλλα λόγια, εμπεριέχεται στο ίδιο το έργο τέχνης και στην ποιότητα των συνθετικών του μερών. Η έκφραση έχει ενσωματωθεί στη δομή (βλ. R. Arnheim, 1999, 483-488).

Η μορφοποίηση και η σύνθεση του έργου εξαρτάται από το σώμα και το νου του δημιουργού του, από τη νοητική, συναισθηματική και ψυχική του κατάσταση, που εισχωρεί βαθιά στο έργο κατά τη διεργασία της δημιουργίας, όχι μόνο με τη δομική του διάταξη, αλλά και με τις κινήσεις του δημιουργού κατά την ώρα της δημιουργίας, την υφή των υλικών μέσων, το συμβολισμό και τη συνολική εκφραστική του ποιότητα, που συμπυκνώνουν και εκπέμπουν οι ιδέες και τα μέσα που χρησιμοποιεί με ξεχωριστό τρόπο ο κάθε δημιουργός και προσλαμβάνει με το δικό του τρόπο ο θεατής του έργου.

Αν λάβουμε υπόψη μας όσα αναφέρουμε πρωτίτερα, στην επαφή μας με το έργο τέχνης, δεν θα πρέπει ποτέ να πέφτουμε μονόπλευρα από το φορμαλισμό των εξωτερικών ποιότητων με τα μετρήσιμα μεγέθη, στο δομισμό των γενικοτήτων ή στον εννοιασμό των θείων εμπνεύσεων. Οι μονιστικές αντιλήψεις σε κάθε περίπτωση είναι βέβαιο ότι θα μας οδηγήσουν σε μονόπλευρες προσεγγίσεις και ερμηνείες των έργων τέχνης, γι' αυτό το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε και να νιώσουμε όλες τις πιθανές δυνα-

μικές πλευρές τους, παραμένοντας μέχρι τέλους ανοιχτοί με ολόκληρο το είναι μας στην αισθητική εμπειρία.

Η ποικιλία των προσεγγίσεων και της ερμηνείας των έργων τέχνης οφείλεται κυρίως στις διαφορετικές οπτικές γωνίες και αναλύσεις που χρησιμοποιούν οι θεατές και οι διάφοροι ιστορικοί και κριτικοί τέχνης<sup>1</sup>. Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με το πνεύμα της πρότασής μας, η ποικιλία των ερμηνειών ανταποκρίνεται στο ευρύ φάσμα της αλήθειας, που αντιπροσωπεύει το έργο, και κάθε ερμηνεία μπορεί να προσθέσει κάποιο στοιχείο στη βαθύτερη προσέγγιση που επιχειρείται. Αυτό ασφαλώς δεν σημαίνει ότι όλες οι ερμηνείες είναι ισότιμες. Σημαίνει ότι κάποιες απ' αυτές αντιστοιχούν περισσότερο στην έκφραση και στα κυρίαρχα στοιχεία του έργου, όπως την βλέπει ο κριτικός ή ο θεατής, ο οποίος μπορεί, με τη μεσολάβηση κάποιων παραγόντων, να αλλάζει ιδέες για το έργο, το ίδιο και ο καλλιτέχνης που το δημιούργησε<sup>2</sup>.

Το έργο τέχνης είναι πάντα ανοιχτό σε ερμηνείες και εξαρτάται από τον τρόπο, τη διάθεση, το συναίσθημα, το στοχασμό, την αντίληψη, τη θέση, το ιδεολογικό υπόβαθρο, τις γνώσεις, τη διαίσθηση κλπ., που θα το πλησιάσει κανείς για να το καταλάβει, να το αισθανθεί και να το ερμηνεύει. Αυτό άλλωστε οδηγεί συχνά σε αντιφατικές ερμηνείες και σε διαμάχες σχετικά με το νόημα ή την έκφραση των έργων τέχνης.

Εκείνο που τελικά έχει σημασία δεν είναι οι τυπικές διαμάχες που υπάρχουν στην ερμηνεία των έργων τέχνης, αλλά η δυνατότητα που παρέχουν να αποκαλύπτονται περισσότερες πτυχές από την έκφραση του καλλιτέχνη. Πιο πλήρεις ερμηνείες θεωρούνται αυτές που εστιάζουν τόσο στη μορφολογία όσο και στο περιεχόμενο του έργου.

Κι έτσι, για να ξαναγυρίσουμε στον Bacon, δεν είναι δυνατόν να μη λαμβάνουμε υπόψη μας, ως προς την ερμηνεία του έργου του, τόσο μερικά βιογραφικά στοιχεία, π.χ. το τραυματικό περιβάλλον που μεγάλωσε και έζησε τα παιδικά του χρόνια, τις προσωπικές του επιλογές ή γεγονότα, π.χ. την ομοφυλοφιλία του και το τραγικό γεγονός του θανάτου ενός εραστή του, στον οποίο φαίνεται να αναφέρεται το Τρίπτυχο (1973), τις εκφραστικές του επιλογές και επιρροές (Velazquez, Picasso, Van Gogh), το οπτικό υλικό (κυρίως φωτογραφίες) και τον τρόπο που το χρησιμοποιεί στο έργο του κ.ά.

Λαμβάνοντας κανείς υπόψη αυτές τις πλευρές του θέματος, ερμηνεύει ασφαλώς διαφορετικά το έργο του Bacon, ωστόσο αυτό δεν παύει να παραμένει τρομακτικό (ίσως ακόμη περισσότερο), όμως τελικά θα πρέπει να θεωρηθεί κυρίως ως ένα επίτευγμα καλλιτεχνικού μετασχηματισμού.

Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι η προσπάθεια να διατυπώσουμε μια ερμηνεία δεν είναι μια υπόθεση απλή και μονοδιάστατη. Γι' αυτό δεν θα πρέπει π.χ. να αγνοούμε το γεγονός ότι μέρος της ερμηνείας του έργου αποτελεί ο τρόπος σύνθεσης των εκφραστικών μέσων, ο τρόπος απόδοσης της φόρμας, τα υλικά μέσα και η τεχνική επεξεργασίας, οι καλλιτεχνικές πηγές κ.ά.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το συνδυαστικό μοντέλο παρέχει κατά κανόνα τη δυνατότητα για μεγαλύτερη πληρότητα ερμηνειών, καθώς μπορεί ν' ανταποκριθεί πιο ικανοποιητικά στο εύρος και στην πολυπλοκότητα των ιδεών και εκφράσεων που συμπυκνώνει το έργο. Στις ερμηνευτικές μας προσπάθειες αποκτούν ιδιαίτερα δυναμική παρουσία τόσο η γνωσιακή θεωρία της τέχνης, όσο και η θεωρία της έκφρασης, η οποία υποστηρίζει ότι η τέχνη μάς κά-

---

<sup>1</sup> Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορούμε να βρούμε στον τρόπο που αναλύεται το έργο του Francis Bacon με τίτλο «Τρίπτυχο» (1973) από διάφορους κριτικούς. Απ' αυτούς άλλοι δίνουν περισσότερη σημασία στο formalismo του έργου (David Sylvester), άλλοι στο λυρισμό του (Mary Abbe), άλλοι σε ψυχοβιογραφικά στοιχεία του καλλιτέχνη, ερμηνεύοντάς το με όρους, είτε προσωπικών του εμμενών είτε άλλων ιστορικών γεγονότων του 20<sup>ου</sup> αιώνα που επηρέασαν τον Bacon (Β' Παγκόσμιος Πόλεμος). Αυτές τις πλευρές της κριτικής τις απέρριπτε ο Bacon, υποστηρίζοντας ότι το έργο του αφορά αποκλειστικά τη ζωγραφική.

<sup>2</sup> Ένα παράδειγμα γι' αυτό αποτελεί ο Νταλί με το έργο του «καλάθι με ψωμί», στο οποίο αναφερθήκαμε σε άλλο σημείο της εργασίας μας.

νει κοινωνούς συναισθημάτων (ουρλιαχτό στην περίπτωση του Bacon) (βλ. C. Freeland, 2005, 80-81 και 116-119).

Το ίδιο ακριβώς μπορούμε να πούμε και για την εικονογράφηση, παίρνοντας υπόψη μας όλους τους πιθανούς συνδυασμούς που μπορεί να αναπτύξει με το σύστημα της γλώσσας.

Η ανάγκη επικράτησης του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος στην προσέγγιση του έργου τέχνης τονίζεται από ιστορικούς τέχνης και θεωρητικούς. Όπως ήδη αναφέραμε, ο Oscar Bätschmann επισημαίνει την ανάγκη του συνδυαστικού πνεύματος, προκειμένου να προσδιορίσουμε τη θέση ενός συγκεκριμένου έργου μέσα στο σύνολο της καλλιτεχνικής παραγωγής ενός δημιουργού. Τονίζει ότι «δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε ένα μεμονωμένο πίνακα, αν δεν αποκαταστήσουμε το ιστορικό επίπεδο της αναπαράστασης, επειδή χωρίς αυτό δεν είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε τον ιστορικό της χώρο και συνεπώς, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για τις σχέσεις επινόησης και απομίμησης, τυπικότητας και πρωτοτυπίας.

Ο Bätschmann επισημαίνει επίσης ότι, για να αντισταθμιστεί η μονομέρεια των εικονογραφικών αναλύσεων, τις οποίες παρουσιάσαμε αναφερόμενοι σύντομα στην προσέγγιση του έργου από την πλευρά της ιστορίας της τέχνης, δεν αρκεί ο συσχετισμός τους με τη στυλιστική έρευνα, όπως γινόταν παλιότερα (δηλαδή η ένταξη του συγκεκριμένου έργου σε κάποιο γενικότερο στυλ – σχολή, με υπερατομικά μορφολογικά χαρακτηριστικά). Θα πρέπει να προσπαθήσουμε, μάλλον να συνδυάσουμε, την ειδολογική, τη στυλιστική και την τροπολογική ανάλυση (να συνδυάσουμε δηλαδή το είδος, το ύφος, τον τρόπο κατασκευής κλπ.).

Παράλληλα μας καλεί να εμπιστευτούμε όχι μόνο τις πηγές μας, στις οποίες περιλαμβάνονται ιστορικές μαρτυρίες από ειδικούς ή από τον ίδιο τον καλλιτέχνη, αλλά και την όσφρησή μας (διαίσθηση) και τη συνδυαστική μας ικανότητα. Σε περίπτωση που το έργο έχει λογοτεχνικές αναφορές, συνδυάζουμε αυτές τις αναφορές με τις εικαστικές<sup>1</sup>.

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αποφύγουμε τις μονομέρειες σχετικά με την ανάγνωση και ερμηνεία του έργου. Μέσα απ' αυτή τη δημιουργική απαγωγή, μπορούμε να εκφραστούμε πρωτότυπα, δημιουργώντας μια εφεύρεση σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία και τα γεγονότα της εικόνας, από τα οποία μπορούμε να εξάγουμε εικασίες (θεμελιωμένες υποθέσεις) για τα ενδεχόμενα νοήματα της εικόνας. Δεν θα πρέπει, τονίζει, να φοβόμαστε ν' αναπτύξουμε τις ιδέες μας και τις υποθέσεις μας. Η υποκειμενικότητα των υποθέσεών μας δεν πρέπει να καταστέλλεται, αλλά να αναβαθμίζεται μέσα από το κριτικό μας πνεύμα.

Επίσης τονίζει ότι το σχήμα αυτής της προσέγγισης είναι ανοιχτό και όχι κλειστό, και συνεπώς αυτή είναι μια συνεκτική πρόταση που επιδέχεται περαιτέρω ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, οι συνδέσεις και οι συνδυασμοί μας δεν πρέπει να έχουν μηχανικό και δογματικό χαρακτήρα. Στόχος μας θα πρέπει να είναι να συνδυάσουμε το ορατό με το μη ορατό στο έργο τέχνης (το ορατό παρέχει ενδείξεις για την παρουσία του μη ορατού στη σύνθεση του έργου).

Με την αξιολόγηση, καταλήγει ο Bätschmann, γίνεται νοηματική τεκμηρίωση της επιχειρηματολογίας και ολοκληρώνεται η ερμηνεία, ώστε να θεωρηθεί ορθή. Ωστόσο, ενδέχεται να υπάρχουν και άλλες ερμηνείες, που η μια να μην αποκλείει την άλλη και όλες μαζί να προσθέτουν κάτι στην ερμηνεία του έργου (βλ. O. Bätschmann, 1995, 241-264).

Συνεπώς, πρέπει πάντα να επιζητούμε τη βαθύτερη επαφή και να αποφεύγουμε την επιπόλαιη πρόσληψη του έργου τέχνης, αναζητώντας τις πολλαπλές συνδέσεις και ερμηνείες του. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα μπορεί να αποτελέσει ένα μοναδικό και πολύτιμο βοηθό μας για την επίτευξη αυτού του πολυσχιδούς και πολυεπίπεδου στόχου.

---

<sup>1</sup> Ο Bätschmann χρησιμοποιεί εύστοχα τον όρο «αναφορές» αντί του όρου «πηγές», για να ξεπεράσει την αντίληψη ότι ένα έργο τέχνης ξεπηδάει, όπως ένα ρυάκι, από κάποιες πηγές και επομένως βρίσκεται στην επιρροή κάποιων έργων. Αυτό δημιουργεί μια μονόπλευρη αντίληψη για τις επιρροές των παλαιότερων έργων πάνω στα νεότερα, που μας εμποδίζει να ανιχνεύσουμε την αντίστροφη σχέση του έργου προς τα προηγούμενα. Σ' αυτό πολύ διαφωτιστικά μπορεί να αποδειχθούν τα σκίτσα και οι μελέτες ενός έργου, μέσα από τα οποία μπορεί να διαπιστωθεί ότι ο καλλιτέχνης δεν υπόκειται σε παθητικές επιρροές, αλλά το έργο του αποτελεί ενεργό κέντρο προς συγκεκριμένα οπτικά ή λογοτεχνικά μοτίβα. Για να μελετηθεί, κάτω απ' αυτή την οπτική γωνία το έργο, θα πρέπει να υπάρχουν αυτές οι υλικές προϋποθέσεις, που καταγράφουν την προσπάθεια και τις διαθέσεις του καλλιτέχνη.



Η συνδυαστική πρακτική στην προσέγγιση των έργων τέχνης, που για μας αποτελεί θεμελιώδη αρχή, αναμφίβολα είναι μονίμως πολλαπλώς χρήσιμη για τον ερευνητή και τον παρατηρητή των έργων. Για παράδειγμα, ο δημιουργικός συνδυασμός δυο ή περισσότερων έργων με το ίδιο θέμα, είτε αυτά ανήκουν στο χώρο της εικονογραφικής έκφρασης είτε στο χώρο της ελεύθερης καλλιτεχνικής δημιουργίας, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση πλουραλιστικής αντίληψης στο άτομο. Κάθε συνδυασμός ενός τέτοιου έργου με κάποιο άλλο, που δημιουργήθηκε πιθανόν σε άλλη εποχή, σε διαφορετικό ιστορικό περιβάλλον (πολιτισμικό, κοινωνικό, τεχνολογικό κλπ.), κάνει τα δύο έργα να ανοίγουν ένα διάλογο μεταξύ τους και να επικοινωνούν. Το ένα έργο μπορεί να φωτίσει και να νοηματοδοτήσει με νέες ιδέες το άλλο. Τότε οι ιδέες γύρω από τα γεγονότα διευρύνονται, η αισθητική εμπλουτίζεται, η ζωή των έργων ανανεώνεται και αποκτά ένα νέο δυναμισμό. Πάνω απ' όλα, ο θεατής των έργων αντιλαμβάνεται την αξία της ανοιχτής πλουραλιστικής σκέψης και της πολυδύναμης αισθητικής εμπειρίας, που επεκτείνεται στο χώρο της τέχνης χωροχρονικά.

Τονίσαμε ιδιαίτερα στις σχετικές αναφορές μας ότι στο χώρο της δημιουργικότητας μπορεί να υπάρξει ένα παιχνίδι συνδυασμών, κάποιες φορές απρόσμενων, με τυχαία αντιπαράθεση έργων και ελεύθερη διαπραγμάτευση, όπως στις ποιητικές εικόνες. Στόχος μας στην περίπτωση αυτή είναι η αλλαγή των προτύπων και στερεοτύπων, με την υιοθέτηση καινοτόμων και πρωτότυπων λύσεων. Στην προσπάθειά μας αυτή χρησιμοποιούμε την εικασία και τη φαντασία μας, που την τροφοδοτούμε με άφθονο υλικό, το οποίο απευθύνεται σε όλες μας τις αισθήσεις. Απ' αυτή την προσπάθεια δεν πρέπει να απουσιάζει και η ονειροπόληση<sup>1</sup>.

Στο σημείο αυτό μπαίνει το θέμα της εικονοπλαστικής λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου και της πολυαισθητηριακής εμπειρίας της μάθησης, που μπορούμε να πούμε ότι συνθέτουν μια πολυδύναμη συνδυαστική και αλληλενεργό δράση του συνολικού ανθρώπινου δυναμικού με το περιβάλλον του και τη δυνατότητά του να εκφράζεται με την τέχνη, την επιστήμη, τη γλώσσα και άλλα μέσα.

Η εικονοπλαστική λειτουργία (νοητικές, οπτικές, ακουστικές, απτικές εικόνες κλπ.), θεωρείται μοναδικό προνόμιο και δυνατότητα του ανθρώπινου είδους να δημιουργεί τον κόσμο των οπτικών μορφών, των συμβόλων, των αλληγοριών, των παραστάσεων και των κωδίκων, για να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει τον εξωτερικό και τον εσωτερικό του κόσμο. Με τους μύθους, τις εικόνες και τα συστήματα που πλάθει αποδεσμεύεται από τη φυσική εμπειρία και δίνει νέα έκφραση στην ύπαρξή του, δημιουργώντας και βιώνοντας μια νέα διάσταση της πραγματικότητας, μέσα σ' ένα σύμπαν από σύμβολα, μέρος του οποίου, σύμφωνα με τον Cassirer, είναι η τέχνη, η γλώσσα, ο μύθος και η θρησκεία.

Η σκέψη μέσα από ιδέες φαίνεται να αναδύθηκε από τη σκέψη μέσα από εικόνες. Αυτό κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθεί με την αργή εξέλιξη των δυνάμεων της αφαίρεσης και του συμβολισμού (Άρθουρ Καίσιλερ).

Η εικαστική έκφραση πηγάζει από τη μοναδική συνδυαστική ικανότητα του ανθρώπου να παρατηρεί, να κρίνει, να αισθάνεται, να διαισθάνεται, να φαντάζεται, να επινοεί ιδέες και να προβαίνει σε πράξεις δημιουργικές.

Το πραγματικό θέμα της τέχνης, δηλώνει ο Cassirer, πρέπει να αναζητηθεί σε ορισμένα θεμελιώδη γνωρίσματα της ίδιας της αισθητηριακής εμπειρίας μας, που παραπέμπει σε γραμμές, σχέδια, αρχιτεκτονικές και μουσικές μορφές. Τα στοιχεία αυτά είναι πανταχού παρόντα. Απαλλαγμένα από κάθε μυστήριο στέκουν εμφανή και ασυγκάλυπτα, ορατά, ακουστά και απτά. Γι' αυτό ο Γκαίτε δεν δίστασε να διατυπώσει την άποψη ότι η τέχνη δεν φιλοδοξεί να αναδείξει το μεταφυσικό βάθος των πραγμάτων, αλλά μένει απλά στην επιφάνεια των φυσικών φαινομένων. Η επιφάνεια όμως αυτή δεν είναι δεδομένη και αντιληπτή άμεσα και δεν τη γνωρίζουμε πριν την ανακαλύψουμε στα έργα των μεγάλων καλλιτεχνών (βλ. E. Cassirer, 1985, 236-237).

---

<sup>1</sup> Σχετικά με τους τρόπους συνδυαστικής δημιουργικής έκφρασης βλ. τις απόψεις του Gordon (1961) για τη μέθοδο της Συνεκτικής, στην οποία έχουμε αναφερθεί, καθώς και τις απόψεις του E. De Bono, (χ.χ., 119-151, Β') σχετικά με το «ενδιάθετο αδύνατο» και την «τυχαία αντιπαράθεση». Επίσης ο G. Dryden (2000, 257) αναφέρεται σ' ένα ελεύθερο παιχνίδι συνδυασμών για τη λύση προβλημάτων.

Οι εικόνες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, όταν σκέφτονται ή γράφουν, στηρίζονται κατά κανόνα σε προηγούμενες αντιληπτικές εμπειρίες. Βάσει αυτών σχηματίζουν εικασίες, για να δώσουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα τους.

Ο Rene Magritte υποστηρίζει ότι στην τέχνη της ζωγραφικής, μια τέχνη κυρίως του σκέπτεσθαι, υπογραμμίζεται ιδιαίτερα η σημασία της όρασης μέσα στη ζωή, καθώς η αίσθηση αυτή είναι πράγματι η μόνη στην οποία απευθύνεται ένας πίνακας ζωγραφικής. Η τέχνη της ζωγραφικής έχει στόχο να τελειοποιήσει τη λειτουργία του βλέμματος μέσα από μια καθαρή οπτική αντίληψη του εξωτερικού κόσμου, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά την αίσθηση της όρασης. Ο πίνακας που εξυπηρετεί ένα τέτοιο σκοπό είναι ένα μέσο για να αντικαταστήσει κανείς το φυσικό θέαμα, που δεν προκαλεί συνήθως παρά μια μηχανική λειτουργία του βλέμματος, εξαιτίας της συνήθειας, που σαν πέπλο σκιάζει τις εικόνες του εξωτερικού κόσμου. Ο πραγματικός σκοπός της τέχνης της ζωγραφικής για το Magritte είναι η σύλληψη και η δημιουργία έργων ικανών να μεταφέρουν στο θεατή μια καθαρή οπτική αντίληψη του εξωτερικού κόσμου μέσα από ένα παγκόσμιο οπτικό κώδικα. (βλ. R. Magritte, 1989, 44-50).

Ο Magritte, σύμφωνα με τις θέσεις που διατυπώσαμε, έχει μια αρκετά μονομερή αντίληψη για την αισθητηριακή εμπειρία, που, κατά την άποψή του, πραγματώνεται οπτικά μέσω των καλλιτεχνικών μορφών και μεταφέρεται στο θεατή.

Ο Wasily Kandinsky, στον αντίποδα αυτής της αντίληψης, αναφέρει χαρακτηριστικά σχετικά με την προσέγγιση του έργου τέχνης: «Μην απατάσθε και μην πιστεύετε ότι θα καταλάβετε τη ζωγραφική μόνο με το μάτι. Όχι! Θα την καταλάβετε και με τις πέντε αισθήσεις!». Σύμφωνα με τον Kandinsky, μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα πολυαισθητηριακής αντίληψης υποδηλώνονται από τις φράσεις: «Τι κρύα μουσική! Τι παγερή ζωγραφική!». Αίφνης όμως η ζωγραφική μπορεί να μας ζεστάνει. Ο ζωγράφος ή ο συνθέτης, με μια σωστή εφαρμογή θερμών τόνων και ήχων, δημιουργεί θερμά έργα. Για τα χρώματα λέμε: Το ιώδες δεν «μυρίζει» διαφορετικά από το κίτρινο, το πορτοκαλί ή το ανοιχτό γαλαζοπράσινο; Στη γεύση μήπως δεν είναι διαφορετικά αυτά τα χρώματα; Τι εύγευστη ζωγραφική! (βλ. W. Kandinsky, 1986, 249-250).

Δεν πρέπει όμως να θεωρήσουμε, ωστόσο, ότι η πολυαισθητηριακή εμπειρία, έστω και με κάποιας μορφής λογική επεξεργασία, μπορεί να μας εξασφαλίσει κάποια βαθύτερη κατανόηση. Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Λεό Μπουσκάλια, το εφήμερο που εντοπίζουμε αισθητηριακά δεν λέει την αλήθεια. Αρκεί να λογαριάσουμε λ.χ. πόσες μεταλλαγές παίρνει το σώμα μας από τη γέννηση ως το θάνατό μας. Η συνείδηση και η αντίληψή μας είναι πράγματα ορισμένου χρόνου και κάποτε τελειώνουν. Η κατανόηση και η γνώση όμως είναι αιώνιες. Ακόμη και τα μικρά παιδιά το γνωρίζουν αυτό διαισθητικά (βλ. Λ. Μπουσκάλια, ό.π., 114-116).

Δεν αρκεί, συνεπώς, μια απλή αισθητηριακή εμπειρία στην επαφή μας με την τέχνη. Η διαίσθηση, η φαντασία, η σκέψη και το συναίσθημα μας αποκαλύπτουν τις αλήθειες που δεν αντιλαμβάνονται πολλές φορές οι αισθήσεις μας. Ας θυμηθούμε το απλό μυστικό του Μικρού Πρίγκιπα, που του εμπιστεύτηκε η αλεπού: «Μόνο με την καρδιά μπορεί κανείς να δει σωστά. Το ουσιαστικό είναι αόρατο στο μάτι» (βλ. Ντε Σαιντ Εξυπερύ, χ.χ., 105).

Στην πραγματικότητα, χρειαζόμαστε όλες μας τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και το σύνολο της ύπαρξής μας, για να σχηματίσουμε μια πληρέστερη αισθητική εμπειρία και εμπειρία ζωής. Αυτό δεν σημαίνει ότι η αισθητηριακή εμπειρία δεν είναι ένας σημαντικός παράγοντας σ' αυτό το θέμα, με την προϋπόθεση βέβαια ότι θα επενεργήσει περαιτέρω ο λογισμός, το βάθος του συναισθήματος, η φαντασία και η δημιουργικότητα της ανθρώπινης νόησης.

Η Charman επισημαίνει σχετικά ότι τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να ικανοποιούνται με την ίδια την αισθητηριακή τους εμπειρία, ειδικά όταν το έναυσμα είναι έντονο ή νέο: Εντούτοις, η ανθρώπινη αντίληψη γενικά διακρίνεται από μια φαντασική και συλλογιστική πλευρά, η οποία, όταν εκδηλώνεται στα παιδιά, παρερμηνεύεται ως ονειροπόληση. Η εικασία και η ταύτιση συμβάλλουν στο να κατανοούμε τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις μας. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει, «τα προσωπικά νοήματα σχηματίζονται από το βάθος του συναισθήματος και την έκταση της φαντασίας που προσάγουμε στην εμπειρία μας».

Όταν τα μικρά παιδιά ανακαλύψουν τις φανερές και κρυφές ποιότητες των πραγμάτων που βλέπουν, αγγίζουν, οσφραίνονται και χρησιμοποιούν, τότε η αντίληψή τους μετατρέπεται σε δραστήρια και δημιουργική διαδικασία. Η αντιληπτική κατανόησή τους επεκτείνεται πέραν της απλής αναγνώρισης των γραμμών, των σχημάτων, των χρωμάτων και των άλλων οπτικών ποιοτήτων, σε συνειρμούς και συναισθήματα, που συνδέονται με το γενικό πλαίσιο των πρόσφατων και περασμένων εμπειριών τους. Για παράδειγμα, ένα τριαντάφυλλο μπορεί να σημαίνει στην πραγματικότητα πολύ διαφορετικά τριαντάφυλλα, ανάλογα με τους συνειρμούς που προκαλεί (τριαντάφυλλο σε βάζο, σε κήπο, σε ανθοπωλείο, σε κηδεία, τριαντάφυλλο για τον εραστή, τη μητέρα κλπ.).

Πέραν της συγκεκριμένης αισθητικής εμπειρίας που αποκτά το παιδί από μια εικόνα ή ένα έργο τέχνης, η αντίληψη για την ομορφιά επηρεάζεται άμεσα από τις εικόνες που βλέπει στο σπίτι, το σχολείο, τη γειτονιά, τα ΜΜΕ, τα εικονογραφημένα βιβλία κλπ. Οι προσωπικές προτιμήσεις αναπτύσσονται πολύ γρήγορα και είναι καθορισμένες. Τα ζωηρά χρώματα και η έντονη κίνηση είναι σημαντικοί παράγοντες στις προτιμήσεις του παιδιού. Οι αποκρίσεις του στα βιομηχανικά αντικείμενα είναι ουσιαστικά απτικές και οπτικές, ενώ αντιλαμβάνεται τις φυσικές μορφές κυρίως με τρόπο κιναισθητικό και οπτικό.

Πρέπει απαραίτητως να ικανοποιούμε και να διευρύνουμε τις προτιμήσεις των παιδιών. Πολύ αποτελεσματικά συμβάλλει σ' αυτό η δημιουργική επαφή με τα έργα τέχνης. Μια ενεργητική και προσανατολισμένη προς την έρευνα διαδικασία μεταβάλλει μια παθητική και φλύαρη δραστηριότητα ή μια προσπάθεια επιβολής απόψεων σε μια ενδιαφέρουσα διεργασία για νέες αισθητικές εμπειρίες, που ανοίγουν τον ορίζοντα του παιδιού (βλ. L. Charman, ό.π., 127-128, 174).

Άρα, στην πραγματικότητα καμιά από τις αισθήσεις και κανένα από τα συναισθήματα δεν μένει απέξω στην προσέγγιση των έργων τέχνης, όπως και στην καλλιτεχνική δημιουργία. Γι' αυτό, εξάλλου, κυριαρχεί ο πλουραλισμός των εκφράσεων και των αντιλήψεων στα θέματα αυτά, όπως και στη ζωή. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα επιδιώκει διαρκώς, στην επαφή με την τέχνη και στην καλλιτεχνική δημιουργία, τη βίωση και την έκφραση του πλουραλισμού.

Όμως, η προσωπική επαφή με την τέχνη δεν παγιώνει ούτε τις αντιλήψεις ούτε τα αισθήματα, τόσο για τον καλλιτέχνη, όσο και για το θεατή του έργου, καθώς επενεργεί κατά διαφορετικό τρόπο στον καθένα η προσωπική βιωματική εμπειρία και η διαφορετική ψυχολογική διάθεση.

Σχετικά με το θέμα αυτό ο Πικάσο σχολιάζει χαρακτηριστικά: «Πώς είναι δυνατό ο θεατής να ζήσει τον πίνακά μου όπως τον έζησα εγώ; Ο πίνακάς μου έρχεται από πολύ μακριά! Ποιος ξέρει από πόσο μακριά. Τον έχω νιώσει, τον έχω δει και τον έχω ζωγραφίσει, κι όμως την άλλη μέρα ούτε κι εγώ αναγνωρίζω τι έχω φτιάξει. Είναι δυνατό να μπει κανείς στα όνειρά μου, στους πόθους και στις σκέψεις μου, που χρειάστηκαν τόσο καιρό να βγουν στο φως;» (βλ. Μ. ντε Μικέλι, ό.π., 52-53).

Από την πλευρά του δημιουργού, σε θέματα καλλιτεχνικής έκφρασης υφίσταται ακόμη η αντινομία ανάμεσα στο ρεαλισμό του διδακτισμού και στην ποίηση του θαυμαστού και της φαντασίας. Εντούτοις, στην τέχνη τα σύνορα μεταξύ παιγνιώδους, ποιητικού και εκπαιδευτικού, ηθοπλαστικού και ξεκούραστου, διασκεδαστικού και μυητικού είναι κοινά. Ο πλουραλισμός των αντιλήψεων και των εκφράσεων είναι ο πλούτος και η ενοποίηση είναι η φτώχεια, επειδή οδηγεί σε μονόπλευρες θεωρήσεις (βλ. και R. Deldime, 1996, 35-36).

Ωστόσο, όπως παρατηρεί εύστοχα ο Arnheim, «μια πετυχημένη καλλιτεχνική λύση γίνεται τόσο πειστική, ώστε να φαίνεται ως η μόνη δυνατή πραγμάτωση του θέματος». Σ' αυτό παίζει μεγάλο ρόλο η φαντασία του καλλιτέχνη, μια ικανότητα εγγενής στον άνθρωπο, που η έλλειψη ενθάρρυνσης και η ακατάλληλη διδασκαλία στην κρίσιμη παιδική ηλικία μπορεί να καταπνίξει. Ο καλλιτέχνης επιλέγει στο έργο του μια στιγμή του θέματος, μέσα από την οποία η φαντασία του διένειμε ενεργό και παθητική λειτουργία, κυριαρχία και υποταγή και άλλους ρόλους εντός της δυναμική της σύνθεσης. Κάποτε φτάνει σε μια σύνθεση που ενσαρκώνει ένα βασικό και αιώνιο θέμα με μια τέτοια νέα ζωντάνια και συναρπαστική εγκυρότητα, ώστε

να επιζεί στους αιώνες «ως μια ανεξίτηλη συμβολή στον τρόπο που ο άνθρωπος οραματίζεται τον κόσμο του» (βλ. R. Arnheim, 1999, 163).

Όμως, επειδή ο καθένας μπορεί να βλέπει τα πράγματα διαφορετικά, γι' αυτό και μπορεί να φτάσει σε διαφορετικές καλλιτεχνικές πραγματώσεις και προσεγγίσεις της τέχνης, που υλοποιούν ένα όραμα πλουραλισμού. Κάθε πράγμα μπορεί να γίνει αντιληπτό με τόσους διαφορετικούς τρόπους όσες είναι και οι επιστημονικές ειδικότητες, τονίζει ο Margritte. Αυτές οι διαφορετικές οπτικές δεν αντιστοιχούν σε διαφορετικές όψεις των πραγμάτων, αλλά χρησιμοποιούν τα πράγματα ανάλογα με κάποιες ιδιαίτερες προτιμήσεις. Άλλη υπόσταση λ.χ. έχει το νερό για ένα χημικό και άλλη για ένα ναύαρχο σε ώρα ναυμαχίας, καθώς το νερό δεν υπάρχει ξέχωρα απ' ό,τι γνωρίζουμε γι' αυτό από τις οποιεσδήποτε χρήσεις του. Συνήθως τα πράγματα είναι τόσο κρυμμένα πίσω από τις χρήσεις τους, ώστε μέσα από αυτό μας δίνεται η αίσθηση ότι μαθαίνουμε το μυστικό ολόκληρου του Σύμπαντος (βλ. R. Margritte, ό.π., 57).

Η ερμηνεία μιας εικόνας, παρατηρεί η M. Aberchrobie, επηρεάζεται από τη γενική στάση με την οποία ο παρατηρητής την πλησιάζει. Ανάλογα με την προκατάληψη των παρατηρητών, ως προς τις ερμηνείες που υποστηρίζουν, άλλα σημεία της εικόνας τραβούν την προσοχή τους, άλλα όχι και άλλα τα ερμηνεύουν διαφορετικά, μη υιοθετώντας σταθερή στάση. Όταν κάποιος ιστορικός της τέχνης ερευνά ένα θέμα, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να κάνει κανείς μια σωστή υπόθεση, αν συνειδητά εξετάσει περισσότερες δυνατότητες, παρά αν με ένα άλμα επιχειρήσει να φτάσει σε συμπεράσματα, χωρίς να σκεφτεί αν υπάρχουν και κάποιες εναλλακτικές ερμηνείες. Διαφορετικοί παρατηρητές ή και ο ίδιος ο παρατηρητής σε διαφορετικό χρόνο, μπορεί να δεχθεί από μίαν εικόνα διαφορετικές πληροφορίες, συνεισφέροντας δικές του ιδέες, ανάλογα με τα σχήματα που λειτουργούν μέσα του εκείνη την ώρα (βλ. M. Aberchrobie, ό.π., 40-45).

Το ίδιο όραμα πλουραλισμού θα πρέπει εξίσου να διαθέτουμε, είτε παρατηρώντας τις σπηλαιογραφίες είτε την Pieta του Michelangelo, δηλώνει με έμφαση ο Arnheim. Από παρατηρήσεις μας, μαρτυρίες και συμβάντα, συμβολισμοί και αντιλήψεις μπορεί να αποκαλυφθούν για τις συνθήκες, τα γεγονότα, τη μοίρα του ανθρώπου, την ίδια τη ζωή. Στις σπηλαιογραφίες μπορεί να διαγνώσουμε τελετουργίες, μαγικές δυνάμεις και καθημερινά γεγονότα του προϊστορικού ανθρώπου. Στην Pieta μπορούμε ν' ανακαλύψουμε ολόκληρο τον κύκλο της ζωής. Στο άγαλμα αυτό του νεαρού Michelangelo, παρουσιάζεται ταυτόχρονα «μια μητέρα να κρατά το παιδί της κι ένας άνδρας ν' αφήνει τη μητέρα του πίσω». Παρόμοια, στην Pieta, όπως και στην ιστορία του Ευαγγελίου και σε κάθε άλλη μεγάλη αφήγηση, περιέχεται το τέλος στην αρχή της και η αρχή στο τέλος της. Συμπυκνώνει και παρουσιάζει ταυτόχρονα ολόκληρο τον κύκλο της ζωής και καταστάσεις της ύπαρξης από τη γέννηση ως το θάνατο, χωρίς ιδιαίτερη αναφορά σε καμιά αλληλουχία αφήγησης. Αυτό σ' ένα άγαλμα παρουσιάζεται με αντικείμενα που συνυπάρχουν και έχουν ορατές ιδιότητες, σ' ένα λογοτεχνικό έργο με πράξεις (βλ. R. Arnheim, 1999, 413).

«Στους πίνακες», παρατηρεί ο Klee από την πλευρά του, «τα αντικείμενα μάς ατενίζουν γαλήνια ή αυστηρά, ανήσυχα ή ανέμελα, παρηγορητικά ή απαγορευτικά, πονεμένα ή χαμογελαστά. Μας δείχνουν όλες τις αντιθέσεις που υπάρχουν, που μπορούν να ποικίλουν από την τραγωδία ως την κωμωδία (βλ. P. Klee, χ.χ., 37).

Κατά συνέπεια, αφού τα έργα τέχνης παρουσιάζονται μέσα από τόσες πολλές αμφισημίες, νοήματα και αλληλοσυγκρουόμενες ερμηνείες, δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος να τα βλέπουμε και να τα προσεγγίζουμε, όπως σχολιάζει και ο Belting. Τα ερωτήματα που τους απευθύνουμε αλλάζουν συνεχώς, όπως αντίστοιχα ερμηνεύουμε διαρκώς και διαφορετικά τις απαντήσεις που δίνουμε. Γι' αυτό το λόγο, αν μια μέθοδος προσέγγισης επιβάλλεται με άτεγκτη ισχυρογνωμοσύνη, υπάρχει ο κίνδυνος άλλες αναλυτικές προσεγγίσεις να θεωρηθούν λανθασμένες. Το ποιόν και το είδος των ερωτήσεων και το αναλυτικό επίπεδο του ερμηνευτή, όταν πρόκειται π.χ. για ιστορικό ερευνητή σε θέματα τέχνης, συσχετίζονται με την προοπτική προσφοράς σ' ένα νέο πεδίο προβληματισμού και γνώσης, χωρίς να ακυρώνεται η αποδεικτική ισχύς των μέχρι τότε συμπερασμάτων σε σχέση προς το αντικείμενο έρευνας.

Σήμερα, συνεχίζει ο Belting, τα πράγματα ως προς τους τρόπους προσέγγισης της τέχνης έχουν γίνει γενικά πιο σύνθετα και περίπλοκα. Σε παλιότερες εποχές, όσο η εμπειρία της τέχνης ήταν ταυτόχρονα και υποχρεωτική άσκηση στον πολιτισμό, η ιστορία της τέχνης αρκούσαν στο να εμβαθύνει στην ερμηνεία αυτή με μόνο στόχο να την κάνει απολαυστικότερη. Από τότε όμως που άλλαξαν οι πολιτισμικοί κανόνες, έπαψαν να είναι αυτονόητες, τόσο οι αισθητικές ασκήσεις, όσο και η πρόσβαση στον καλλιτεχνικό χαρακτήρα του έργου τέχνης. Έτσι, μέσα στα νέα δεδομένα της κρίσης που ξέσπασε και τις συζητήσεις που αυτή προκάλεσε, σήμερα πια γίνεται λόγος για το πλαίσιο του έργου τέχνης και το πρόβλημα της επίπονης αναζήτησης μιας πρόσβασης στο έργο, ιδωμένο τη στιγμή της δημιουργίας του. Αυτό συνπάγεται και ιστορικές ερμηνείες του έργου τέχνης, οι οποίες δεν προκύπτουν αναγκαστικά μέσα από τον καλλιτεχνικό του χαρακτήρα. Το έργο τέχνης και η καλλιτεχνική δημιουργία γενικότερα θα πρέπει να εξετάζεται στο ευρύτερό της πλαίσιο, με τρόπο που τα ερωτήματα να θέτουν τη μορφή του έργου υπό νέο, άγνωστο ως τώρα φως.

Συνεπώς, καταλήγει, δεν πρέπει να αφαιρούμε βάνουσα το έργο από το δημιουργό του, όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει, «ξεμπερδεύοντας μαζί του με δυο λόγια περί τέχνης ως απλής αναπαράστασης κάποιων ιστορικών στιγμών». Αυτό σημαίνει ότι σήμερα αυξάνεται η ποικιλία των ερωτημάτων στο ιστορικό υλικό της τέχνης.

Τέλος, ολοκληρώνοντας αυτού του είδους την αναφορά στο δημιουργικό συνδυαστικό πλαίσιο, που απαιτείται για την προσέγγιση του έργου τέχνης, τονίζει ότι είναι αναγκαίο να μη διαμορφώνεται μια μέθοδος, παρά ένα φάσμα δυνατοτήτων, που να επιτρέπουν τη θέαση του έργου μέσα σ' εκείνα τα συμφοραζόμενα από τα οποία προέκυψε και σ' αυτά για τα οποία προοριζόταν. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, η τεχνική, ακόμη και ο χώρος που εκτίθεται το έργο μπορούν να αποκτήσουν ένα ρόλο εξίσου σπουδαίο με το περιεχόμενό του, στο βαθμό που αυτό επηρεάζει τη μορφολογική του δομή. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ανασύνθεση των υποθέσεων και των δηλώσεων που αφορούν το έργο.

Όμως, για όσους επιθυμούν να αντιμετωπίσουν και να βιώσουν το έργο και την καλλιτεχνική δημιουργία στη διαχρονικότητά της είναι φυσικό να υποτιμούν αυτούς τους παράγοντες και να αντιμετωπίζουν την ιστορική έρευνα απλά ως συμπληρωματική και όχι τόσο απαραίτητη για την ερμηνεία της μορφής. Αυτοί δεν ενδιαφέρονται τόσο να διακρίνουν τη διαχρονική ποιότητα ενός έργου, που γίνεται περισσότερο έκδηλη στο πλαίσιο των ιστορικών γεγονότων της εποχής του, όσο την προσωπική πλευρά της καλλιτεχνικής δημιουργίας (το ιστορικό κενό της διαίσθησης). Ίσως να ενοχλούνται επίσης από το γεγονός ότι η τέχνη δεν αντιμετωπίζεται «ως ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό καθήκον». Δεν προκύπτει δηλαδή μόνο από μια νομοτέλεια ιστορική, αλλά και από αστάθμητους ιστορικούς παράγοντες, που πάντοτε αφορούν μια σοβαρή πτυχή της καλλιτεχνικής δημιουργίας. (βλ. H. Belting, 279-281).

### **12.3.2. Το όραμα του πλουραλισμού και η ανάγκη αποφυγής των στερεοτύπων**

Θεμελιώδες επίσης θέμα, που αναδεικνύεται από την ποικιλία των καλλιτεχνικών εκφράσεων και προσεγγίσεων της τέχνης, είναι το όραμα του πλουραλισμού.

Με τα όσα σχολιάζει ο Belting –και δεν έχει ιδιαίτερη σημασία αν αυτά αναφέρονται ειδικά στην ιστορία της τέχνης– αποκαλύπτεται ένα ευρύ φάσμα προβληματισμών, πίσω από το οποίο υποβόσκει το ίδιο όραμα πλουραλισμού στην προσέγγιση του έργου τέχνης, το οποίο λίγο-πολύ συνοψίζεται στη θέση: Το έργο τέχνης πρέπει να αντιμετωπίζεται πολυαισθητηρικά, πολυδιάστατα και με όλες μας τις νοητικές και ψυχικές λειτουργίες, με αναλύσεις, με ιστορικά και προσωπικά στοιχεία και ειδικές αναφορές για τις εποχές, το δημιουργό και τα γεγονότα, σε συσχετισμό με τον κόσμο του παρατηρητή. Αυτό αφορά τόσο την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία όσο και την εικονογράφηση, λαμβανομένου υπόψη στην περίπτωση αυτή του συστήματος της διπλής κωδικοποίησης.

Σε σχέση με το θέμα αυτό ο Richard Wollheim κάνει ιδιαίτερη μνεία στο διπλό ρόλο του θεατή, ο οποίος είναι συγχρόνως έξω από την εικόνα και ταυτόχρονα υιοθετείται μέσα στον αυτοδύναμο χώρο που αυτή παρουσιάζει. Ο εσωτερικός θεατής αναπτύσσει μίαν ιδιαίτερη σχέση με το εκφραστικό περιεχόμενο της εικόνας και είναι αλήθεια ότι ο καλλιτέχνης είτε ως

ελεύθερος δημιουργός είτε ως εικονογράφος, στηρίζεται πάνω σ' αυτόν και τον υπολογίζει για τρεις βασικές αντιληπτικές ικανότητες που διαθέτει: Τις ικανότητες να βλέπει μέσα στην εικόνα, να διαθέτει εκφραστική αντίληψη και να βιώνει οπτική απόλαυση. Πάνω σ' αυτές τις τρεις ικανότητες μπορούμε να πούμε ότι βασίζονται οι τρεις κύριες δυνάμεις που ανήκουν στην εικόνα: η δύναμη να παρουσιάζει εξωτερικά αντικείμενα, να εκφράζει διανοητικά και εσωτερικά φαινόμενα και να προκαλεί ένα ιδιαίτερο είδος ευχαρίστησης στο θεατή.

Ειδικά για το εικονογραφημένο βιβλίο, στο οποίο αναφέρεται ιδιαίτερα ο Wollheim, αυτό αναλύει την εικονική έννοια στη μοντέρνα αντίληψη, την οποία αντιμετωπίζει μέσα από μια τριάδα παραγόντων: την πνευματική κατάσταση του δημιουργού, τους λόγους για τους οποίους αυτός προκαλείται να ζωγραφίσει και την εμπειρία που ένας κατάλληλα πληροφορημένος και ευαίσθητος θεατής μπορεί να προσδοκά ότι λαμβάνει βλέποντας την εικόνα. Αυτό αποκαλείται από τον Wollheim «ένας ψυχολογικός λόγος» για τη δημιουργία και την προσέγγιση της εικόνας. Η θέση αυτή τον έφερε σε αντίθεση με διάφορους φιλοσόφους και ιστορικούς τέχνης, που πρότειναν να εξηγείται το εικονικό μήνυμα με τη μετατροπή του σε γλωσσολογικό, δηλαδή σ' ένα πλήθος από σκέψεις, που περιλαμβάνουν ταυτόχρονα στρουκτουραλισμό και σημειωτική (βλ. J. Doonan, ό.π., 76).

Ο Nelson Goodman τονίζει μια άλλη πλευρά του πλουραλισμού των εκφράσεων της τέχνης και των θεωρήσεων της εικόνας και ειδικά της εικονογράφησης. Ανάμεσα στα άλλα που υποστηρίζει, ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του για την ενεργητική στάση του θεατή απέναντι στην εικόνα. Ο Goodman δεν δέχεται την άποψη ότι η αισθητική μας διάθεση μπροστά σε μια εικόνα είναι παθητική και ότι πρέπει να παραδινόμαστε άμεσα σ' αυτό που μας προσφέρεται. Η στάση μας θα πρέπει να είναι ενεργητική και δυναμική, δηλαδή ανήσυχη, ερευνητική, αξιολογική, κριτική, δημιουργική και αναδημιουργική.

Αναγνωρίζει επίσης ότι δεν αποχωριζόμαστε εύκολα την ιδέα ότι, κατά κάποιο τρόπο, η τέχνη είναι περισσότερο συγκινησιακή από την επιστήμη ή κάπως διαφορετικά διατυπωμένο, η αισθητική εμπειρία περισσότερο συγκινησιακή από τη γνωστική. Αυτό το αποκαλεί «δεσπόζουσα διχοτομία», που μας υποχρεώνει να διαχωρίζουμε το σύνολο της ύπαρξής μας, βλέποντας από τη μια πλευρά αισθήσεις, αντιλήψεις, εικασίες, έρευνα, συμπέρασμα, γεγονότα και αλήθεια και από την άλλη ευχαρίστηση, οδύνη, ενδιαφέρον, ικανοποίηση και όλα τα παρακλάδια της αυθόρμητης συγκινησιακής μας ανταπόκρισης απέναντι στην εικόνα. Ο Goodman τονίζει ότι στη αισθητική εμπειρία οι συγκινήσεις μας λειτουργούν γνωστικά. Η τέχνη δηλαδή γίνεται αντιληπτή ταυτόχρονα μέσω των αισθήσεων και της λογικής (βλ. J. Doonan, ό.π., 76-78).

Μια άλλη πλευρά του πλουραλισμού, στα πλαίσια της παράδοσης και της νεωτερικότητας, αφορά στις διάφορες μορφές εικαστικής και εικονογραφικής έκφρασης, που παρουσιάσαμε αναλυτικά. Συνήθως αναπτύσσεται μια πολεμική μεταξύ των οπαδών διαφόρων κινήματων του μοντερνισμού (π.χ. σουρεαλισμός, αφηρημένη τέχνη κλπ.). Ο Χένρυ Μουρ κάνει την ενδιαφέρουσα παρατήρηση ότι αυτή η πολεμική είναι εντελώς άχρηστη, επειδή η καλή τέχνη είχε πάντα στην έκφρασή της διάφορα τέτοια στοιχεία (ρεαλιστικά, σουρεαλιστικά, αφηρημένα, κλασικά και ρομαντικά). Το πνεύμα και η φαντασία, η τάξη και η έκπληξη, η συνείδηση και ο αυθορμητισμός υπάρχουν ως συστατικά στοιχεία κάθε έργου. Άλλωστε, μέσα από αυτά, αντίθετες πλευρές από την προσωπικότητα του καλλιτέχνη παίζουν κατά περίπτωση το ρόλο τους, εναλλασσόμενες στην πορεία δημιουργίας του έργου (βλ. X. Μουρ, 1993, 23).

Άλλωστε στο χρόνο η νέα ανάγνωση του έργου αλλάζει και την κατηγορία έκφρασης στην οποία υποτίθεται ότι ανήκε. Έτσι, ένα εμφανώς ρεαλιστικό έργο, μέσα από νέες ιδέες που αναθεωρούν τις αντιλήψεις μας για θέματα που σχετίζονται με το έργο, μπορεί να αποκτήσει στα μάτια μας χαρακτήρα σουρεαλιστικό. Οι παρατηρήσεις του Σαλβατόρ Νταλί για το έργο του «Καλάθι με ψωμί», στις οποίες έχουμε αναφερθεί ξανά, είναι χαρακτηριστικές μιας τέτοιας μεταστροφής (βλ. Σ. Νταλί, 1993, 166).

Αυτό που, πέραν όσων προαναφέραμε, πρέπει να προσέξουμε είναι ότι όλες οι μορφές έκφρασης έχουν τη σημασία τους για τον άνθρωπο και για κάποιους λόγους δημιουργήθηκαν σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους. Όλες μαζί συνθέτουν μια πολυδύναμη έκφραση, που

μπορεί να την κατανοήσει και να την αισθανθεί αυτός που έρχεται σε άμεση επαφή με τα έργα όλων των εκφραστικών τύπων, τάσεων και πολιτισμών.

Ο Read αναφέρεται στη «θεωρία των αμοιβαίων τάσεων (ρεαλισμού-αφαίρεσης-συνειδησης-ασυνειδήτου, ζωής, θανάτου κλπ.)», που εκφράζουν μια συνολική παγκόσμια διαδικασία.

Ο Read σχολιάζοντας ένα γράμμα της Μπάρμπαρα Χέπγουορθ αναφέρει τα εξής: «Όταν εργάζεται κανείς ρεαλιστικά, αναπληρώνει τον έρωτα για τη ζωή, την ανθρωπότητα και τη γη. Όταν εργάζεται αφηρημένα, μοιάζει να ελευθερώνει την προσωπικότητά του και να οξύνει την αντίληψή του» (πρβλ. H. Read, 1978, 70-71).

Ο Read παρατηρεί επίσης ότι σε μερικούς καλλιτέχνες, όπως ο Χένρυ Μουρ, η Μπάρμπαρα Χέπγουορθ και ο Μπεν Νίκολσον, διαπιστώνουμε μια πλήρη συνδυαστική φύση ανάμεσα στο ρεαλισμό και την αφαίρεση. Η μετάπτωση από το ένα στυλ στο άλλο, χωρίς να συνοδεύεται από κάποια βαθιά ψυχολογική επανάσταση, παρουσιάζεται μάλλον απλώς ως μια εκλογή κατεύθυνσης -προορισμού. Στο ένα άκρο αυτή η θέληση του καλλιτέχνη εκφράζεται με τη δημιουργία νέων μορφών (μπορούμε να τις πούμε ελεύθερες μορφές). Στο άλλο άκρο η θέληση για μορφοποίηση εκφράζεται κυρίως με μια εκλεκτική κατάφαση μερικών όψεων του οργανικού κόσμου, που παρουσιάζεται ως μια εντατική εγρήγορση της ζωτικότητας ή της ομορφιάς της ανθρώπινης μορφής. Εκείνο που μένει σταθερό και στη μια και στην άλλη περίπτωση είναι ο πόθος για δημιουργία μιας πραγματικότητας, η θέληση για μορφοποίηση (βλ. H. Readm 1978, 70-71).

Αυτό θα μπορούσε να μας ξαναφέρει στο προσκήνιο της θέσης μας ότι στο βάθος της ανθρώπινης φύσης μας υπάρχει ο πλουραλισμός, είτε δημιουργούμε είτε προσεγγίζουμε το έργο τέχνης.

### **12.3.3. Η ανάγκη αποκατάστασης της ολότητας και της ενότητας του έργου τέχνης μέσω του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος και των αρχών της πρότασής μας.**

**Η** τυπολογία της αμφίδρομης καλλιτεχνικής επικοινωνίας (του θεατή με το έργο και του έργου με το θεατή), πραγματοποιείται αναγκαστικά μέσα από αφαιρέσεις, αφού ο δημιουργός αντιπροσωπεύεται αποκλειστικά από το έργο του και ανοίγει με τον τρόπο αυτό ένα φανταστικό διάλογο με το κοινό του. Σ' αυτή τη σχέση υπεισέρχονται και συνεπιδρούν διάφορα κοινωνικά και ιστορικά πρότυπα, καθιερωμένες αντιλήψεις, ποικίλες επιρροές κ.ά. Θα μπορούσαμε, επομένως, να μιλήσουμε για σφαίρες επιρροής που παρεμβαίνουν στις σχέσεις μας με το έργο τέχνης, τόσο ως προς τις εξωτερικές συνθήκες της πρόσβασης, όσο και ως προς τις εσωτερικές συνθήκες της πρόσληψης.

Η αισθητική της πρόσληψης και η επιστήμη της, δηλαδή η ιστορία της τέχνης, έχει αντικείμενο με υλική παρουσία που αντιπροσωπεύει το έργο τέχνης. Γι' αυτό το λόγο απαιτεί προπαρασκευή, μια και οι τρόποι προσέγγισης, ανάλυσης και παρουσίασης του έργου αποκάλυπτουν μεγάλη ευρύτητα στο χώρο, το χρόνο και την κοινωνία. Αυτά αφορούν τόσο την υλικότητα του ίδιου του έργου, όσο και το χώρο μέσα στον οποίο εντάσσεται και τις κοινωνιολογικές και ανθρωπογενείς προϋποθέσεις (π.χ. τις ατομικές και κοινωνικές προκαταλήψεις των θεατών κλπ.).

Ως τμήμα ενός μεγάλου ρεύματος στις ανθρώπινες επιστήμες, η αισθητική της πρόσληψης έχει ως στόχο την αναβίωση της έννοιας της ολότητας και της ενότητας, δηλαδή όλων των ιστορικών φαινομένων γύρω από το έργο και γι' αυτό επιχειρεί να αποκαταστήσει το αρχικό περιβάλλον του. Αυτό επιβάλλεται ως απάντηση στη μονομέρεια και τον απομονωτισμό που συχνά επικρατούν σε όσους ασχολούνται μ' αυτά τα θέματα. Άλλωστε, η ολιστική σύλληψη της πραγματικότητας, που υπηρετεί την έννοια της σφαιρικότητας, του πολυδιάστατου και του πολύπλοκου, είναι ένα από τα κύρια ζητούμενα στα οποία οφείλει να στηρίζεται η παιδεία του μέλλοντος (βλ. E. Μορέν, 2001).

Ένα άλλο συναφές θέμα αφορά τη διδασκαλία της τέχνης, που ακολουθεί ανάλογες καθιερωμένες προβληματικές πρακτικές. Η τέχνη σήμερα διδάσκεται με πανομοιότυπο σχεδόν απομονωτισμό, χωρίς συνοχή και πλαίσιο αναφοράς, όπως περίπου το γλωσσικό μάθημα,

σύμφωνα μ' ένα σχόλιο του Gregory Bateson. Κάθε μέρος του λόγου προσδιορίζεται από μόνο του, αντί να αναζητεί τις σχέσεις του με τα άλλα. Οι μονιστικές απόψεις δυστυχώς εξακολουθούν ακόμη να κυριαρχούν σ' αυτά τα θέματα και θα πρέπει ν' αλλάξουν, καθώς η γλώσσα και η τέχνη ανήκουν στο μωσαϊκό των ανθρώπινων μέσων επικοινωνίας και γι' αυτό προϋποθέτουν ένα πλαίσιο αναφοράς και κάποια συμφραζόμενα, επειδή δεν υπάρχει νόημα χωρίς αυτά.

Ταυτόχρονα, παρατηρείται -και αυτό δεν είναι τυχαίο- ότι ίδια περίπου πρακτική ακολουθείται και από άλλους σχετικούς με τη τέχνη φορείς. Συχνά ιδρύματα και ιστορικοί της τέχνης συμπράττουν σε μιαν ανίερη συμμαχία, βάζοντας στόχο να παρουσιάσουν το εκάστοτε αντικείμενο τέχνης ως αυτόνομη μονάδα (βλ. W. Kemp, ό.π., 307-309).

Συνεπώς, η αποκατάσταση της ολότητας και ενότητας του έργου τέχνης, του περιβάλλοντος και της λειτουργίας του είναι αναγκαία, λαμβανομένου υπόψιν ότι ζούμε σε μια εποχή που, ως προς αυτό, κινείται προς αντίθετες κατευθύνσεις και αυτό θα πρέπει να το λάβουμε σοβαρά υπόψη μας.

Ο Arnheim τονίζει σχετικά τη σημασία των δομικών στοιχείων και των λεπτομερειών της εικόνας στην κατανόηση του όλου. Η παρουσία οποιουδήποτε στοιχείου στο έργο τέχνης εξαρτάται από τη θέση και τη λειτουργία του μέσα σε μια ολική δομή και οντότητα. Η δομή του όλου ασκεί την επιρροή της στις δευτερεύουσες λεπτομέρειες. Η δομή αυτή μπορεί να αναλυθεί μέσα από εικονογραφήσεις, διαγράμματα, γραμμικά σκίτσα, ημισκιασμένους τόνους, έγχρωμες επιφάνειες κλπ., δηλαδή μέσα από στοιχεία από τα οποία μπορεί να μας αποκαλυφθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η ολότητα του έργου.

Υπογραμμίζει ακόμη ότι «κανένα αντικείμενο δεν γίνεται αντιληπτό μεμονωμένα. Το να βλέπει κανείς κάτι, συνεπάγεται ότι του παραχωρεί μια θέση μέσα στο σύνολο: μια θέση στο χώρο, κάποιο βαθμό στην κλίμακα μεγέθους, φωτεινής έντασης ή απόστασης».

Εξάλλου, οι διάφορες ιδιότητες των εικόνων δεν γίνονται αντιληπτές με στατικό τρόπο. Η οπτική εμπειρία είναι κατ' ουσίαν μια δυναμική εμπειρία, που επηρεάζεται άμεσα από τους υποκειμενικούς παράγοντες του παρατηρητή (εστίαση της προσοχής, προτιμήσεις κατεύθυνσης κλπ.).

Προσκείμενος στη θεωρία της Gestalt, ο Arnheim δίνει πολύ μεγαλύτερη σημασία στην ολότητα του έργου παρά στα μεμονωμένα τμήματά του. Οι λεπτομέρειες, τονίζει, αποκτούν το νόημά τους σε συνάρτηση με το όλον, αλλιώς η εικόνα θα παραμείνει ακατανόητη. Προϋπόθεση, βέβαια, για μιαν ολοκληρωμένη προσέγγιση του έργου είναι η εξοικείωση με τις συμβάσεις και τους κώδικες της τέχνης.

Τέλος, ο Arnheim δίνει ένα συνολικό πλαίσιο, σε σχέση με την έννοια της ολότητας στη λειτουργία της αντίληψης, δηλώνοντας: «Η όραση αποτελεί όχι μια μηχανική καταγραφή αισθητών στοιχείων, αλλά, αντιθέτως, μιαν αληθινή δημιουργική σύλληψη της πραγματικότητας ευφάνταστη, εφευρετική, δαιμόνια και ωραία». Είναι φανερό ότι οι αρετές αυτές, που τιμούν το στοχαστή και τον καλλιτέχνη, χαρακτηρίζουν κάθε επίτευγμα του νου. Ίδιες αρχές ισχύουν άλλωστε για όλες τις ποικίλες πνευματικές ικανότητες, αφού ο νους λειτουργεί πάντοτε ως όλον: Κάθε αντίληψη περιέχει και σκέψη, κάθε συλλογισμός και διαίσθηση, κάθε παρατήρηση και εφεύρεση.

Έτσι μπορούμε να δεχθούμε ότι ο καλλιτέχνης λειτουργεί αυτόνομα, με μυστηριώδη έμπνευση εκ των άνω, άσχετη και μη δυνάμενη να συσχετισθεί με άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η εν εξάρσει καλλιτεχνική όραση, που οδηγεί στη δημιουργία υψηλής τέχνης, ως ανώτερο προϊόν, πηγάζει από τις ταπεινότερες και πιο κοινές καθημερινές δραστηριότητες των ματιών, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που η πεζή αναζήτηση πληροφοριών είναι καλλιτεχνική, επειδή αυτό έχει ως συνέπεια το να δίνει και να βρίσκει κανείς σχήμα και νόημα στα φαινόμενα. Γι' αυτό και η «καλλιτεχνική σύλληψη είναι ένα όργανο ζωής, μια εκλεπτυσμένη προσπάθεια κατανόησης του πού βρισκόμαστε και ποιοί είμαστε» (βλ. R. Arnheim, 1999, 17-59 και J. Doonan, 1999, 73-74).

Συνεπώς, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση των έργων τέχνης προϋποθέτει η εμπειρία ζωής, γνώσης και συναισθημάτων να μεταφέρεται με συνδυαστικό πνεύμα στην αισθητική εμπειρία που μας προσκομίζει κάθε φορά η τέχνη. Ειδικά στο χώρο της επιστημονικής έρευνας σε θέ-



ματα τέχνης, οι μονομερείς αντιλήψεις και πρακτικές έρευνας απομακρύνουν από την ιστορική αλήθεια. Όπως σχετικά σημειώνει με έμφαση ο Γ. Σακελλαράκης, η αποσπασματική και μερική θεώρηση των θεμάτων της αισθητικής δεν υπηρετεί το στόχο ανεύρεσης της αλήθειας σ' ένα ευρύτερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της πορείας του ανθρώπου. Για παράδειγμα, η έρευνα μιας εποχής, όταν προσανατολίζεται μόνο σε μια μορφή τέχνης, σ' ένα συγκεκριμένο έργο ή σ' έναν καλλιτέχνη, όσο κι αν εμπλουτίζει τη γνώση, φτωχαίνει την ψυχή, αφού δεν πλησιάζει αυτή τη «μυστική ανθρώπινη ανάγκη» με τον τρόπο που πρέπει: Ψάχνοντας τις πιο βαθιές ρίζες της, τις συνάψεις και τις χαμένες συνέχειές της, Δεν την πλησιάζει δηλαδή κανείς μέσα απ' όσα μπορούν ν' αποκαλύψουν οι σχέσεις συνέχειας σε απομακρυσμένες κατακτήσεις, ώστε να μπορεί να εξηγηθεί η ανθρώπινη ιστορία. (βλ. Γ. Σακελλαράκης, 1994, 11).

Με ανάλογο ανοιχτό, ερευνητικό, σφαιρικό και συνδυαστικό πνεύμα θα πρέπει να αντιμετωπίζει και ο μαθητής τα έργα τέχνης, μέσα από τα οποία μπορεί να του αποκαλυφθεί η ανθρώπινη ιστορία του κόσμου μας, στην οποία μπορεί να τοποθετήσει και τον εαυτό του. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι να πραγματωθεί κατά το δυνατό μια πλήρης πολυαισθητηριακή, γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική προσέγγιση, ώστε ν' αποκτήσει το έργο γι' αυτό κάποιο προσωπικό νόημα και μια ευρύτητα στο χώρο και το χρόνο,

Αντίστοιχα, σύμφωνα με την πρότασή μας, στην περίπτωση της εικονογράφησης, θα πρέπει η προσέγγιση να γίνεται συνδυαστικά και μέσα στο πλαίσιο που προτείνεται και έχει αναλυθεί. Η πολυδύναμη έκφραση της εικονογράφησης λαμβάνει πανανθρώπινο νόημα, όταν προεκτείνεται στην πανανθρώπινη διαχρονική τέχνη, στις δυναμικές αλληλεξαρτήσεις παράδοσης και νεωτερικότητας.

Αυτό συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι είναι το σχήμα και το πλαίσιο της Σ.Δ.Π., μέσα στο οποίο γίνεται η προσέγγιση της τέχνης και της εικονογράφησης, ως μιας εφαρμοσμένης τέχνης, που ποτέ όμως δεν παύει να διατηρεί πρωτογενείς δεσμούς με το υπόλοιπο σώμα της τέχνης. Αυτό το σχήμα συμπυκνώνεται στους όρους «ψυχοπαιδαγωγική, ποιητική, αισθητική και ολική (σφαιρική) προσέγγιση», οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια.

#### 12.3.4. Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση

Ο όρος «ψυχοπαιδαγωγική» προσέγγιση της τέχνης, σύμφωνα με ορισμένους ειδικούς ερευνητές, όπως οι Μ. Parsons και Η. Gardner, αφορά έναν ιδιαίτερο αναπτυξιακό τομέα του παιδιού, ο οποίος δεν σχετίζεται τόσο με την εξελικτική ψυχολογία της παιδικής ηλικίας, όσο με τον τομέα της αισθητικής του ανάπτυξης.

Ο τομέας αυτός, εκτός από τους ειδικούς ερευνητές που αναφέραμε, έχει ερευνηθεί και από άλλους ερευνητές (Kelllogg), καθώς και από ορισμένους δασκάλους τέχνης (Lowenfeld).

Πριν προχωρήσουμε σε μια σύντομη αναφορά των θεωριών που ανέπτυξαν οι Parsons και Gardner, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε τις αναφορές μας στις δυο διαμετρικά αντίθετες προσεγγίσεις της αισθητικής εμπειρίας μέσω των έργων τέχνης, τη γνωστική και τη συναισθηματική προσέγγιση. Όπως αναφέραμε, η γνωστική δίνει κύρια έμφαση στη νοητική επεξεργασία και ανάλυση των έργων τέχνης, εξετάζοντας γεγονότα, κοινωνικές συνθήκες, ορολογίες, ημερομηνίες, βιογραφικά στοιχεία κλπ. (βλ. E. Davey, 1989), ενώ η συναισθηματική επιδιώκει κυρίως την προσωπική και συγκινησιακή πλευρά της αισθητικής εμπειρίας (βλ. R. Witkin, 1974).

Φυσικά, χρήσιμο είναι να θυμηθούμε και τις αναφορές μας στο Luguet για την εξέλιξη του παιδικού σχεδίου (βλ. F. De Meredieu, ό.π., 14-40) και στο Piaget για την ψυχολογία και τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (βλ. J. Piaget – B. Inhelder, 1990). Χρήσιμο επίσης είναι να έχουμε υπόψη μας όσα αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο για την προσέγγιση των τεχνών.

Οι θεωρίες των Parsons και Gardner για τη σχολική ηλικία, που μας ενδιαφέρουν, στις βασικές τους πλευρές διακηρύσσουν τα εξής:

Το γνωστικό μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης του Μ. Parsons κ.ά. (1993) ακολουθεί στις βασικές του πλευρές το μοντέλο του Piaget. Γι' αυτό το λόγο εστιάζεται κυρίως στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, συσχετίζοντάς τες με τις λειτουργίες της αισθητικής αντι-

ληψης, της κριτικής επεξεργασίας και της αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, δεν δίνει ιδιαίτερη σημασία ούτε στο συναισθηματικό τομέα ούτε στη διαδικασία δημιουργίας από την πλευρά των παιδιών. Συνεπώς, πρόκειται, κατά βάση, για ένα νοητικό μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης.

Κατ' αντιστοιχία προς τον Piaget, ο Parson κ.ά. κατάρτισαν στη θεωρία τους πέντε συγκεκριμένα στάδια αισθητικής ανάπτυξης, ιεραρχικά δομημένα και προκαθορισμένα. Το συγκεκριμένο μοντέλο μάλιστα ακολουθεί το τροποποιημένο μοντέλο του Piaget, το σχήμα δηλαδή το πιο εξελιγμένο και το λιγότερο ανελαστικό, στο οποίο προχώρησε ο Piaget μετά από τις επικρίσεις που δέχθηκε η θεωρία του.

Τα δυο πρώτα στάδια που μας ενδιαφέρουν είναι το «στάδιο των προτιμήσεων» και το στάδιο του «οπτικού ρεαλισμού και της ομορφιάς».

Στο στάδιο των προτιμήσεων (4-8 χρόνων), το παιδί προσελκύεται κυρίως από την ευχαρίστηση που του προκαλούν μερικά έντονα και ζωηρά χρώματα και η εκφραστικότητα των γραμμών. Η αντίληψή του είναι πρωτίστως εγωκεντρική και ιδιοσυγκρασιακή.

Στο στάδιο του οπτικού ρεαλισμού και της ομορφιάς (8-12 χρόνων), το παιδί μετατοπίζει το ενδιαφέρον του κυρίως στη θεματολογία και την τεχνική επεξεργασία, με στόχο την τελειοποίηση της καλλιτεχνικής του παραγωγής. Στη συνέχεια φτάνει στην εκφραστικότητα και την κορύφωση, αναζητώντας στην εξελικτική του πορεία το στυλ και την αυτονομία. (βλ. M. Parsons – H. G. Blocker, 1993).

Το συμβολικό μοντέλο αισθητικής ανάπτυξης του H. Gardner (1982) κάνει τη διάκριση τριών συστημάτων (διαδικασιών), τα οποία αλληλεπιδρούν και τείνουν να αποτελέσουν μια οργανική ολότητα κατά την πρόοδο της πορείας του παιδιού προς την αισθητική ανάπτυξη. Αυτά είναι τα συστήματα του «δημιουργείν», του «αντιλαμβάνεσθαι» και του «συναισθάνεσθαι».

Ο Gardner, στο αναθεωρημένο του μοντέλο (1982) για τις ηλικίες που μας ενδιαφέρουν, διακρίνει τα στάδια της «αντίληψης των συμβόλων», της «ανάπτυξης του φιλολογισμού», της «υποχώρησης του φιλολογισμού και της εμφάνισης της αισθητικής ευαισθησίας».

Στο στάδιο της «αντίληψης των συμβόλων» (2-7 χρόνων), το παιδί αρχίζει την προσπάθεια να κατανοήσει τα σύμβολα. Βασικό κριτήριο κατηγοριοποίησης σ' αυτή την ηλικία θεωρείται το θέμα. Το παιδί μπορεί να κατανοεί και να εκτελεί τη μεταφορική λειτουργία της εικαστικής έκφρασης, η σκέψη του όμως συνήθως παραμένει απλή και μονοδιάστατη. Με σχετική εξάσκηση αρχίζει να αναγνωρίζει στα έργα τέχνης την εκφραστική ποιότητα και ιδιομορφία της εικαστικής δημιουργίας (στυλ).

Στο στάδιο της «ανάπτυξης του φιλολογισμού» (7-9 χρόνων), το παιδί με τις δικές του δημιουργίες εκφράζει κυρίως τον οπτικό ρεαλισμό μέσα από τους κανόνες αναπαράστασης (συμβάσεις του αισθητικού κώδικα). Επιδιώκει την τεχνική τελειοποίηση των έργων του και αυτό αποτελεί κύριο μέλημά του. Μετά από εξάσκηση αρχίζει να κατηγοριοποιεί τα εικαστικά έργα με βάση το θέμα και άλλα εκφραστικά στοιχεία (χρώμα, υφή πινελιάς κλπ.). Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να διαφοροποιεί τις δημιουργίες του σε σχέση με το φύλο, καθώς αποκτά διάφορα κοινωνικά στερεότυπα.

Στο στάδιο της «υποχώρησης του φιλολογισμού και της εμφάνισης της αισθητικής ευαισθησίας» (9-13 χρόνων), το παιδί αρχίζει να δείχνει σαφή ευαισθησία στο στυλ, προσέχοντας τα χαρακτηριστικά της φόρμας. Για παράδειγμα, κατηγοριοποιεί τα εικαστικά έργα και τις δικές του εικόνες με βάση κυρίως την ποιότητα και την πληρότητα της γραμμής και την εκφραστικότητα του έργου, δείχνοντας ενδιαφέρον για την τεχνική. Σιγά - σιγά αρχίζει να κρατά απόσταση σε σχέση με ορισμένες κοινωνικές επιδράσεις πάνω στην καλλιτεχνική δημιουργία. Με την πρόοδο της ηλικίας το παιδί συμμετέχει με μεγαλύτερη κριτική επεξεργασία στο έργο του, θέτοντας τις προσωπικές του προτιμήσεις πάνω από τα κοινωνικά πρότυπα και διαφοροποιώντας τις τεχνικές του ικανότητες από τη εκφραστικότητά του.

Σύμφωνα με τον Gardner, η αισθητική εξέλιξη του ατόμου συνεχίζεται για ολόκληρη τη ζωή του, καθώς είναι συνυφασμένη με τη διαρκή αναζήτηση και συνειδητοποίηση ενός προσωπικού τρόπου έκφρασης.

Στη σχολική ηλικία το «ακατέργαστο όλο» των τριών συστημάτων αρχίζει να διαφοροποιείται, να επιμερίζεται και να τελειοποιεί τη λειτουργία του. Καθένα απ' αυτά τα συστήμα-

τα κινείται με στόχο την επανασύνδεσή του με τα άλλα, σε ένα «πιο εξελιγμένο όλο». Η ολοκλήρωση της αισθητικής ανάπτυξης του ατόμου, τελικά, επέρχεται όταν τα συστήματα αυτά διαφοροποιούνται τόσο, ώστε να λειτουργήσουν σ' ένα συνεκτικό σύνολο, αν και η διαδικασία αυτή, όπως αναφέραμε, συνεχίζεται δια βίου (βλ. H. Gardner, 1982).

Όπως διαπιστώνουμε, οι δυο αυτές θεωρίες ξεκινούν από άλλη βάση, θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες και προχωρούν σε διαφορετικές διαπιστώσεις Αξιολογώντας διαφορετικά ορισμένα στοιχεία της αισθητικής ανάπτυξης του παιδιού, περιγράφουν και αναλύουν ουσιαστικά διαφορετικά επιμέρους μοντέλα αισθητικής ανάπτυξης.

Μια συνδυαστική προσέγγιση ανάμεσα στα δυο αυτά συστήματα, σε σχέση με τις θέσεις και αναλύσεις άλλων ερευνητών, θα μας έδινε ένα περισσότερο ενδιαφέρον μικτό μοντέλο ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης, κρατώντας συμπληρωματικά στοιχεία και από τα δύο. Μια μεγαλύτερη πληρότητα προκύπτει έτσι, που παραπέμπει σε μια περισσότερο ισόρροπη πορεία αισθητικής ανάπτυξης του παιδιού, καθώς δεν υποβαθμίζεται ούτε η νοητική ούτε η συναισθηματική και ψυχοσωματική πλευρά του ατόμου.

Σύμφωνα με τις αρχές της πρότασής μας, μέσα από την προοπτική των εννοιών της ολότητας, της ενότητας και της πληρότητας, μπορεί να προκύψει ένα δυναμικό όλο. Αυτή η προοπτική μάς επαναφέρει στη βασική μας θέση για την προσέγγιση της τέχνης από το παιδί, όπως την διατυπώσαμε προηγούμενα, το οποίο ουσιαστικά δεν διαχωρίζεται από την πορεία αισθητικής του ανάπτυξης. Απλώς, η επαφή του με τα έργα τέχνης και, γενικότερα, την καλλιτεχνική δημιουργία, είναι ένας θεμελιακός παράγοντας που συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση αυτής της πορείας, η οποία, έτσι κι αλλιώς δεν μπορεί να μπει σε κάποια προκαθορισμένα ανελαστικά όρια.

Αναμφισβήτητα, οι δημιουργικές προσεγγίσεις του καλλιτεχνικού έργου, η δημιουργική διδασκαλία της τέχνης και άλλοι ευεργετικοί παράγοντες συμβάλλουν σε μια ομαλή και δημιουργική πορεία αισθητικής ανάπτυξης, ενώ διάφοροι αρνητικοί παράγοντες, που εκδηλώνονται κατά κανόνα στο πνεύμα της τυπικής εκπαίδευσης, την στρεβλώνουν ή την αναστέλλουν.

Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της τέχνης την οποία υποστηρίζουμε, εκτός από τις αρχές που αναφέραμε, εστιάζεται στα εξής σημεία, μερικά από τα οποία έχουν αναφερθεί ήδη στην προηγούμενη ανάλυσή μας:

Η επαφή των παιδιών με τα έργα τέχνης και την εικονογράφηση θα πρέπει να γίνεται κατά προτεραιότητα σε προσωπική βάση, ώστε να επενδύεται στη διαδικασία προσέγγισης η βιωματική εμπειρία και να κεφαλαιοποιείται δημιουργικά η αισθητική που προσλαμβάνει το παιδί κατά την πορεία αισθητικής του ανάπτυξης, σε συσχετισμό με την πορεία της προσωπικής του εξέλιξης στην καλλιτεχνική έκφραση.

Τα έργα προσφέρονται στο παιδί προς διερεύνηση, ανακάλυψη και προσωπική ερμηνεία, η οποία εμπλουτίζεται με διάφορα στοιχεία που προσκομίζονται κατά τη διαδικασία προσέγγισης, είτε από την ίδια την έρευνα του παιδιού είτε από τις στρατηγικές που αναπτύσσει ο δάσκαλος ως εμπνευστής και δημιουργικός υποστηρικτής της όλης διαδικασίας.

Κατά συνέπεια, κανένα έργο δεν μπορεί να αφομοιωθεί παθητικά ούτε να αποτελέσει αποκλειστικό μοντέλο – πρότυπο, αλλά μπορεί να γίνει σημείο αναφοράς για ελεύθερο στοχασμό, για συναισθηματική επαφή, κριτική αντιμετώπιση, ψυχοσωματική δράση και άσκηση πολυαισθητηριακής λειτουργίας. Το κάθε έργο, δηλαδή, μπορεί δυναμικά ν' αποτελέσει πηγή δημιουργικής σκέψης, ευαισθητοποίησης, αισθητικής καλλιέργειας και δημιουργικής καλλιτεχνικής έκφρασης για το παιδί.

Ένα άλλο στοιχείο ιδιαίτερης σημασίας είναι ότι το ψυχοσωματικό μοντέλο προσέγγισης της τέχνης που υποστηρίζουμε. Αυτό πρέπει να διαμορφώνεται σ' ένα αισθητικό παιχνίδι που να διεγείρει και να συναρπάζει. Τα έργα τέχνης σ' αυτό το παιχνίδι μπορούν να διαδραματίσουν ένα ρόλο εμπνευστικό, αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία και τον πνευματικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Η εμπύχωση των έργων προς τα παιδιά διαφοροποιείται κατά περίπτωση, όπως και η ποιότητα του παιχνιδιού. Άλλη είναι π.χ. η εμπύχωση που προσφέρει ένα έργο με έντονα αφηγηματικά και περιγραφικά στοιχεία, άλλη ένα με μεγαλύτερη εσωτερικότητα, άλλη ένα με θεματολόγιο σύγχρονα προβλήματα και άλλη ένα που προβάλλει ορι-

σμένες αφηρημένες ποιότητες της καλλιτεχνικής έκφρασης όπως το σχήμα, το χρώμα, η υφή κλπ. (αφηρημένη τέχνη).

Ανάλογα, το παιχνίδι της τέχνης και η εμπύχωση που προσφέρει η εικονογράφηση προσλαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο, καθώς στην εικόνα συμβάλλει ο γλωσσικός παράγοντας. Αυτό μπορεί να επιφέρει έναν προσανατολισμό σε στόχους έξω από το περιεχόμενο και την έκφραση της εικόνας, λόγω κυρίως των σκοπιμοτήτων που επικρατούν για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή, η εικόνα προσαρμόζει τη λειτουργία της κυρίως προς το διδακτικό ωφελιμισμό, με αποτέλεσμα η αισθητική και εκφραστική της ποιότητα να υποβαθμίζονται. Αυτό είναι ένα σοβαρό θέμα, επιζήμιο για την τέχνη, αλλά και για την ποιότητα των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών. Σ' αυτές τις περιπτώσεις μπορούμε να μιλάμε για υπερβολική σχολειοποίηση της τέχνης. Ο δημιουργικός παράγοντας της τέχνης εγκλωβίζεται σ' ένα ωφελμιστικό πλαίσιο, το οποίο καταστρέφει τα καλύτερα στοιχεία της.

Είτε, λοιπόν, πρόκειται για την εικονογράφηση είτε για την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία, ζητούμενο είναι να γίνεται μια παιγνιώδης προσέγγισή τους μέσα από πολλές μορφές παιγνιδιού, όπως παιχνίδια φαντασίας, ανακάλυψης, ομαδοποίησης – κατηγοριοποίησης, παιχνίδια αντίθετων και ομοειδών, εμπύχωσης, μυθοπλασίας, λεκτικών, συναισθηματικών, νοητικών, ψυχοκινητικών και άλλων δράσεων κλπ.

Φυσικά, μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της τέχνης και της εικονογράφησης, που εκφράζει το πνεύμα της πρότασής μας, προϋποθέτει την εμπλοκή όλων των παραγόντων που εκφράζουν, ερμηνεύουν και υλοποιούν αυτό το πνεύμα, όπως έχουν διεξοδικά αναλυθεί. Έτσι οι έννοιες της πολύτεχνης έκφρασης, της παράδοσης και της νεωτερικότητας, του πολιτισμικού πλουραλισμού και του ανθρωπισμού, της ενότητας, της λειτουργικότητας και της πληρότητας, της απλότητας κλπ. και οι διάυλοι της δημιουργικής έκφρασης διαγράφουν μια δυναμική πορεία δημιουργικής ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης, στην οποία μπορεί συνδυαστικά να αξιοποιηθεί στο έπακρο η προσωπική βιωματική εμπειρία, η πολυαισθητηριακή εμπειρία της μάθησης, η ατομικότητα των παιδιών και η δυναμική της ομάδας της τάξης. Σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί να βρίσκει δημιουργική έκφραση ολόκληρο το πνευματικό, συναισθηματικό και ψυχοσωματικό δυναμικό του παιδιού.

### 12.3.5. Η ποιητική προσέγγιση

Για μια ολική προσέγγιση της τέχνης, παράλληλα με τη ψυχοπαιδαγωγική, απαραίτητη θεωρούμε την ποιητική προσέγγιση, η οποία φωτίζει και προβάλλει ορισμένες παραμελημένες πλευρές του καλλιτεχνικού έργου και της καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Οι προσεγγίσεις της τέχνης από τους ιστορικούς και τους απλούς θεατές αγνοούν κατά κανόνα την ποιητική πλευρά της τέχνης. Όμως, το ποιητικό στοιχείο υπήρξε πάντοτε ένας από τους στόχους των δημιουργών και βρίσκεται μέσα στην ίδια τη φύση της καλλιτεχνικής δημιουργίας σε ολόκληρη την πορεία της τέχνης μέχρι το μοντερνισμό και τη σύγχρονη τέχνη. Ο Τεριάντ σχολιάζει σχετικά ότι η τέχνη της εποχής μας επιδιώκει «την ποιητική αναζήτηση μιας ανείπωτης πραγματικότητας» (βλ. Τεριάντ, ό.π., 60).

Για το Read η ποίηση βρίσκεται στην ελευθερία με την οποία δίνουμε τις απαντήσεις μας μέσα από τη γλώσσα της τέχνης και μέσα από κάθε άλλη γλώσσα, στα μεγάλα μεταφυσικά προβλήματα για το νόημα και τη φύση της ίδιας της ύπαρξής μας και για την καθημερινότητά μας (βλ. H.Read, 1978, 71).

Για το Μπαμπινιώτη η ποίηση «δεν είναι παρά μια απόπειρα συνάντησης με τον άλλο, μια ανιδιοτελής προσφορά από το γνησιότερο κομμάτι του εαυτού μας». Ταυτόχρονα, η ποίηση είναι η πιο άδολη και άμεση μορφή επικοινωνίας (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, 130, 133, τ.1, Β').

Ο Umberto Eco κάνει λόγο για καταναλωτικό και ποιητικό μήνυμα των εικόνων. Στο καταναλωτικό μήνυμα ο ρόλος της εικόνας είναι κυρίως τυπικός και ψυχαγωγικός. Η εικόνα ερεθίζει μηχανικά, απευθύνεται σ' ένα μαζικό και εθισμένο κοινό με στερεότυπους τρόπους σε προκαθορισμένα και προβλεπόμενα αισθητικά πλαίσια. Αυτό οδηγεί το θεατή στην παθητική και άκριτη αντιμετώπιση της εικονικής πραγματικότητας που προβάλλεται ενώπιόν του.

Στο ποιητικό μήνυμα, αντίθετα, αντιστρέφονται οι όροι. Η εικόνα παύει να είναι τυπική, μηχανική και προβλέψιμη, καθώς ξεφεύγει από τα προκαθορισμένα αισθητικά της πλαίσια. Ο θεατής τώρα οδηγείται σε μια κατάσταση ερμηνευτικής έντασης, σε μια κριτική και προσωπική αντιμετώπιση της εικονικής πραγματικότητας, ανιχνεύοντας και επινοώντας σημεία και μηνύματα που δεν προβλέπονται από τον συνήθη εικονογραφικό κώδικα (βλ. U. Eco, 1987, 66 κ.ε.).

Ο Rene Magritte αναφέρει ότι η πράξη του ζωγραφίζω συντελείται για να εμφανιστεί η ποίηση και όχι για να αναλυθεί ο κόσμος στην ποικιλία των υλικών του όψεων. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει, η ποίηση δεν λησμονεί το μυστήριο του κόσμου. Δεν είναι ένα μέσο φύγης, ούτε αγάπη για το φανταστικό, είναι η ίδια η ετοιμότητα του πνεύματος.

Τέλος, παρατηρεί ότι οι τίτλοι των πινάκων δεν αποτελούν ερμηνείες και οι πίνακες δεν είναι εικονογραφήσεις των τίτλων. Η σχέση ανάμεσα στον τίτλο και τον πίνακα είναι ποιητική. Είναι δηλαδή μια σχέση που δεν συγκρατεί από τα αντικείμενα μόνο ορισμένα χαρακτηριστικά τους, αλλά εκείνα που η συνείδηση συνήθως αγνοεί, τα οποία όμως τα διαισθανόμαστε, μερικές φορές με αφορμή κάποια εξαιρετικά γεγονότα, που το λογικό δεν έχει ακόμη καταφέρει να φωτίσει (βλ. R. Magritte, *ό.π.*, 64-65, 209).

Ο Ανρύ Ματίς θα δηλώσει από την πλευρά του: Ζωγραφίζω για να μεταφράσω τις συγκινήσεις μου, τα αισθήματά μου και τις αντιδράσεις της ευαισθησίας μου, μέσω του σχεδίου και του χρώματος, όπως δεν μπορεί να κάνει ούτε η τελειότερη φωτογραφική μηχανή. Οι καλλιτέχνες είναι χρήσιμοι γι' αυτό που μπορούν να προσθέσουν στο χρώμα και το σχήμα με τον πλούτο της φαντασίας τους, που ισχυροποιείται από τη συγκίνησή τους. Αντιλαμβάνονται τις ομορφιές της φύσης σαν τους ποιητές και τους μουσικούς (βλ. A. Ματίς, *ό.π.*, 165-166).

Η τέχνη στο βάθος της είναι μια ποιητική έκφραση ελευθερίας και λύτρωσης. Όπως σχολιάζει ο Paul Klee με ύφος ποιητικό, η τέχνη «σου δίνει δύναμη διασκεδάζοντάς σε για την αναπόφευκτη επιστροφή στη γκρίζα καθημερινότητα, ακόμη περισσότερο, σε βοηθά να λυτρωθείς από το κορμί σου, να αισθανθείς για μερικά δευτερόλεπτα Θεός... Μάθε να εκτιμάς αυτή την ανάπαυλα, αυτή την αλλαγή κάθε τόσο μια φορά, όπως αλλάζεις τον αέρα σου, τις απόψεις σου, να περιμένεις πάντα με χαρά τις γιορτινές βραδιές που η ψυχή αναβαφτίζεται, ν' ανανεώνεις τις εξουθενωμένες δυνάμεις σου, να ξαναγεμίζεις με νέους χυμούς τις εξαντλημένες φλέβες σου. Αφέσου να παρασυρθείς μέσα σ' αυτή την τονωτική θάλασσα, πάνω σε πλατιά ρεύματα και στις άκρες μικρών χαριτωμένων ρυακιών, όπως ακριβώς είναι η ζωγραφική τέχνη με τα προσδιορισμένα παρακλάδια της (βλ. P. Klee, 1989, 80, τ. 1).

Όπως σχολιάζει και η Laura Charman, η σύνθεση των εντυπώσεων που αποκτούμε, βλέποντας μια οπτική μορφή, είναι μια συνάρθρωση των ανακαλύψεων που κάνουμε καθώς την εξετάζουμε. Αν νιώσουμε ότι κάτι είναι κοινότοπο και προφανές ή είναι κάτι πραγματικά ιδιαίτερο, ασυνήθιστο και μυστηριωδώς οικουμενικό, τότε έχουμε την εμπειρία αυτής της ένωσης εντυπώσεων. Αν προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε την απόκρισή μας, συνήθως ανακαλύπτουμε μια ποιητική αναλογία ή μια μεταφορά που να πλησιάζει το συναισθηματικό τόνο της εμπειρίας μας (βλ. L. Charman, *ό.π.*, 73).

Τέλος, ο Δημήτρης Μυταράς, με ποιητικό ύφος, συνδέει τη διαχρονική τέχνη με την καθημερινή βιωματική εμπειρία, γράφοντας: «Δείτε τα κουρελιασμένα σύννεφα, καθώς δύει ο ήλιος. Δείτε το απέναντι δέντρο καθώς βγαίνουν οι μικροί βλαστοί, περιμένοντας την άνοιξη. Θα έχετε κάνει μια καλή αρχή και υπάρχει ελπίδα να αισθανθείτε τα έργα όλων των εποχών». (βλ. Δ. Μυταράς, 2002, 97).

Δεν πρέπει άλλωστε να ξεχνάμε ότι το έργο τέχνης είναι το αποτέλεσμα της δημιουργικής (ποιητικής) προσπάθειας του καλλιτέχνη που έχει τις πηγές της στους στοχασμούς, τα συναισθήματα, τις ενορμήσεις και τις συγκινήσεις του, στη φαντασία και τις ενοράσεις του, στις παρατηρήσεις και τις αναλύσεις του. Πάνω στον άδειο μουσαμά του, με ποιητική διάθεση, ο δημιουργός θα αφήσει το λυγμό του σε μια κηλίδα από γκρίζο, την ελπίδα του σ' ένα τρυφερό πράσινο της ανοιξιάτικης χλόης, το πνεύμα του στο μπλε τ' ουρανού, τη φλόγα της ψυχής του που σιγοκαίει στο καφετί και τη φλόγα που φουντώνει στο κόκκινο του ανθού της ροδιάς. Ως αληθινός ποιητής, θα κλείσει στη σύνθεσή του την παλλόμενη πραγματικότητα, τη γαλή-

νη και την καταγίδα της ψυχής του, δημιουργώντας ένα νέο κόσμο με ρυθμό και ζωή, με αισθήματα και μυστικές δυνάμεις να τον κυβερνούν, ένα ποιητικό δικό του σύμπαν.

Όταν ανακαλύπτουμε το ποιητικό περιεχόμενο της εικόνας, ανακαλύπτουμε την ποίηση της ίδιας της ζωής. Τότε όλα μπορούν να πάρουν ένα νόημα που μέχρι τότε δεν είχαν. Η ποίηση που ανακαλύπτουμε στην τέχνη μπορεί να μας κάνει πιο ονειροπόλους, στοχαστικούς, λεπταίσθητους και ταυτόχρονα πιο ανθρώπινους, πιο έτοιμους να μεταμορφώσουμε με το λογισμό και την πράξη μας τον κόσμο ολόκληρο και τους εαυτούς μας, προσθέτοντας στη ζωή μας δημιουργικότητα, μαγεία και μέθεξη.

### 12.3.6. Η αισθητική προσέγγιση

Η αισθητική προσέγγιση της τέχνης και της εικονογράφησης βρίσκεται κοντά στην ποιητική, καθώς βασίζεται στο αίσθημα και στο συναίσθημα. Η αισθητική αντίληψη είναι συγκεκριμένη και χρονική. Δεν γενικεύεται δηλαδή, αλλά διαμορφώνεται κατά περίπτωση. Είναι συνδηλωτική, όπως η ποίηση, και δεν είναι αναφορική όπως ο πεζός λόγος.

Όταν σχηματίζουμε στερεότυπες αντιλήψεις σε θέματα αισθητικής, εκδηλώνουμε συνήθως ακαμψία και μονομέρεια γενικότερα στη ζωή. Η εννοιολογική ακαμψία και η αισθητική μονομέρεια αναμφισβήτητα εμποδίζουν τους ενήλικες και τα παιδιά να βλέπουν, να αισθάνονται και να κατανοούν τη μοναδικότητα του κάθε πράγματος, να αναπτύσσουν δημιουργική σκέψη και να χαίρονται τις μορφές της τέχνης (βλ. και L. Charman, ό.π., 170-172).

Η αισθητική προσέγγιση της τέχνης (μύηση στα έργα τέχνης), σύμφωνα με τους αρχαίους προγόνους μας, σχετίζεται με την αγωγή των αισθήσεων (αισθητική αγωγή). Ο Πλάτων στην Πολιτεία του σχολιάζει ότι αυτός που έχει ορθή αισθητική αγωγή «αισθάνεται οξύτερα», διακρίνοντας άμεσα το όμορφο από το άσχημο στα ανθρώπινα έργα και στη φύση. Επαινεί και χαίρεται το ωραίο, το κλείνει στην ψυχή του, τρέφεται απ' αυτό, και το διαμορφώνει σε «καλό καγαθό». Αντίθετα, το άσχημο το απεχθάνεται δίκαια, ακόμη και σαν νέος, που δεν έχει αποκτήσει λογική συνείδηση των πραγμάτων (Πλάτωνος Πολιτεία, 401e).

Το αισθητικό στοιχείο, έτσι όπως ορίστηκε πρώτα από τους προγόνους μας, αποδίδεται με την έννοια «αίσθησις», που βρίσκεται πλάι στην έννοια «νόησις» και «ποίησις».

Παρόμοιες αντιλήψεις επικρατούν ακόμη και σε νεότερους φιλοσόφους, όπως ο Croce, ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχουν δυο μορφές της γνώσης, η αισθητική και η νοητική ή εννοιολογική, τις οποίες θεωρεί διαφορετικές αλλά αδιαχώριστες και συναφείς, σαν δυο δυνάμεις που η κάθε μια έχει δικό της στόχο (βλ. B. Croce, ό.π., 51).

Όπως αναφέραμε, ο Schiller ήταν αυτός που πρώτος μίλησε με τον πιο ολοκληρωμένο τρόπο για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου, θεωρώντας σ' αυτήν σημαντικό το ρόλο του παιχνιδιού. Έφτασε μάλιστα στην ιδέα ενός «Αισθητικού κράτους», το οποίο θα είχε προορισμό «να παρέχει ελευθερία μέσω της ελευθερίας».

Αναλυτικότερα υποστήριξε ότι στην αισθητική κοινωνία, όταν η συμπεριφορά διέπεται από το ωραίο, ο ένας αντιμετωπίζει τον άλλο ως ολοκληρωμένη μορφή, ως μέρος ενός ελεύθερου παιχνιδιού, με θεμελιώδη νόμο την ελευθερία μέσω της ελευθερίας. Μόνο το «Αισθητικό κράτος» μπορεί να κάνει την κοινωνία πραγματική, γιατί ολοκληρώνει τη βούληση του όλου μέσω της φύσης και του ατόμου.

Υποστήριξε ακόμη ότι μόνο η καλαισθησία φέρνει την αρμονία στην κοινωνία, γιατί αυτή θεμελιώνει και την αρμονία μέσα στο άτομο. Όλες οι άλλες μορφές αντίληψης διχάζουν τον άνθρωπο, γιατί βασίζονται αποκλειστικά, είτε στην πνευματική πλευρά του είτε στην εμπειρική. Μόνο ο αισθητικός τρόπος αντίληψης διαπλάθει τον άνθρωπο σε αρμονικό όλο, γιατί αυτό προϋποθέτει και οι δυο φύσεις του να βρίσκονται σε αρμονία. Όλα τα άλλα είδη επικοινωνίας διχάζουν την κοινωνία, καθώς αναφέρονται αποκλειστικά, είτε στην ιδιωτική δεκτικότητα είτε στην ατομική επίδοση των μελών της, δηλαδή σε ό,τι χωρίζει τον έναν άνθρωπο από τον άλλο. Μόνο ο αισθητικός τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων ενώνει την κοινωνία, γιατί αναφέρεται σε ό,τι είναι κοινό για όλους.

Καμιά αυθεντία και κανένα προνόμιο δεν γίνονται ανεκτά εκεί, όταν επικρατεί η αισθητική και απλώνεται η επιρροή της. Αυτή είναι που οδηγεί τη γνώση, μέσα από τα μυστήρια της

επιστήμης, στους ανοιχτούς ορίζοντες του κοινού λόγου και μετατρέπει την περιουσία των Σχολών σε κοινό αγαθό ολόκληρης της ανθρώπινης κοινωνίας.

Μπροστά στο αισθητικά ωραίο και η ιδιοφυΐα αναγκάζεται να εγκαταλείψει το μεγαλείο της. Με ταπεινοσύνη κλίνει το κεφάλι της ακόμη και μπρος στην αφέλεια ενός παιδικού πνεύματος.

Ο Schiller αναρωτιέται: «Υπάρχει άραγε μια τέτοια Αισθητική Πολιτεία και αν υπάρχει, πού να την αναζητήσουμε; Διακηρύσσει ότι ως ανάγκη υπάρχει σε κάθε αρμονικά πλασμένο πνεύμα, μέσα στην αυτόνομη ωραία φύση του καθενός. Τη βρίσκεις εκεί όπου ο άνθρωπος προχωρεί με γενναία απλότητα και γαλήνια αθωότητα, μέσα από τις πιο πολύπλοκες σχέσεις, χωρίς να χρειάζεται να καταπατήσει την ελευθερία του άλλου, για να επιβεβαιώσει τη δική του».

Τέλος, τονίζει με έμφαση ότι αποτελεί ύψιστο χρέος της παιδείας να εκθέτει τον άνθρωπο στις ολοκληρωμένες μορφές, ήδη στο στάδιο της φυσικής ζωής και να ευαισθητοποιεί αισθητικά κάθε πλευρά της ύπαρξής του που μπορεί να την αγγίζει το ωραίο, φέρνοντάς τον σ' επαφή με τις αισθητικές πλευρές της τέχνης. Μόνο μέσα από την αισθητική και όχι τη φυσική κατάσταση, μπορεί ν' αναπτυχθεί η ηθική κατάσταση του ανθρώπου.

Αν κάθε φορά που ο άνθρωπος εκφέρει μια κρίση ή παίρνει μιαν απόφαση, έχει τη δύναμη να κρίνει και ν' αποφασίζει σαν να επρόκειτο για λογαριασμό ολόκληρου του ανθρώπινου γένους, αν θέλουμε να βρει ο άνθρωπος ένα μονοπάτι, μέσα από το οποίο από την περιορισμένη του ύπαρξη να οδηγηθεί σε μιαν άπειρη κατάσταση, να αρθεί από κάθε εξαρτημένη κατάσταση στην αυτονομία και την ελευθερία, τότε θα πρέπει να φροντίσουμε ώστε σε καμιά στιγμή ο άνθρωπος να μην είναι ένα απλό άτομο ή να υπηρετεί απλά το νόμο της φύσης. Οφείλει, σύμφωνα με τους νόμους της τέχνης και τους στόχους που θέτει η λογική, να προετοιμαστεί γι' αυτό, μέσα στα πλαίσια της φυσικής του κατάστασης, με την πνευματική ελευθερία που του παρέχει η τέχνη (βλ. F. Schiller, 1990).

Είναι φανερό ότι ο Schiller, δίνοντας τη μεγαλύτερη έμφαση στο θέμα, θέτει την τέχνη στο επίκεντρο ενός ολόκληρου σύμπαντος. Έτσι η αισθητική ξεφεύγει από τη μερικότητά της, ως απλή αισθητηριακή ή συναισθηματική εμπειρία, και γίνεται ο θεμελιακός παράγοντας για την ελευθερία και την ολοκλήρωση του ανθρώπου.

Φυσικά, αυτές και παρόμοιες άλλες ιδέες τροφοδότησαν ως τις μέρες μας την ιδέα να τεθεί η τέχνη στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου διαπλάθεται ο άνθρωπος. Πάνω σ' αυτές τις ιδέες κινείται το πνεύμα και η φιλοσοφία της πρότασής μας.

### **12.3.7. Προς μια συνδυαστική και δημιουργική ολική προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης**

Ανακεφαλαιώνοντας μερικά από όσα μέχρι τώρα έχουμε πει για τη θέση της τέχνης στη ζωή και τον άνθρωπο, σε σχέση με τους τρόπους που την αντιλαμβανόμαστε και την προσεγγίζουμε και τη θέση που μπορεί να πάρει σε μια σύγχρονη παιδεία στα πλαίσια της πρότασής μας, αναφέρουμε τα εξής:

Η τέχνη, πέρα από κάθε αμφισβήτηση, διαθέτει μια μεγάλη δύναμη και μπορεί να αποβεί άκρως ευεργετική για τον άνθρωπο, αρκεί αυτός να την προσεγγίζει ολόψυχα και με την ελευθερία που της αρμόζει. Το έργο τέχνης, όπως έχουμε τονίσει, είναι φορέας πολύπλοκων και πολυδιάστατων λειτουργιών, που συνδέονται με ολόκληρο το γνωστικό, κοσμοθεωρητικό και συναισθηματικό κόσμο του ατόμου. Γι' αυτό δεν μπορεί παρά να είναι φορέας διανθρώπινης πολιτισμικής και κοινωνικής έκφρασης. Το πολύπλευρο της ύπαρξής μας και η πολυαισθητηριακή εμπειρία του κόσμου που αποκτούμε μας οδηγούν στην ανάγκη να επιδιώκουμε μια συνολική επαφή με τα πράγματα γύρω μας. Την ίδια στάση θα πρέπει να κρατήσουμε και στις προσεγγίσεις μας προς το έργο τέχνης, που πρέπει να το θεωρήσουμε ανοιχτό, αφού μας βοηθά να εμβαθύνουμε στην πραγματικότητα που βιώνουμε. Σ' αυτό το πλαίσιο το έργο τέχνης συνιστά ενότητα του ατομικού και του αντιπροσωπευτικού.

Η πρότασή μας ξεκινά από την υπόθεση ότι το έργο τέχνης είναι δεκτικό και γόνιμο, δηλαδή προσφέρεται για διερεύνηση. Παράλληλα στηρίζεται στη δυναμική της αντίληψης, ό-

πως την έχουμε αναλύσει πρωτύτερα: στην τεκμηριωμένη θέση δηλαδή ότι η αντιληπτική μας εμπειρία συντελείται δυναμικά και όχι αυτόματα, με την αλληλεπίδραση παρελθόντος και παρόντος.

Το ζήτημα που τίθεται εν προκειμένω είναι ο τρόπος να προσεγγίσουμε την τέχνη με πληρότητα, τόσο στον κοινωνικό όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο.

Όπως έχουμε αναφέρει και παρουσιάσει αρκετές φορές μέχρι τώρα, στην εποχή μας έχει αναπτυχθεί ένας ευρύς προβληματισμός πάνω σ' αυτό το θέμα, με πολλές και διαφορετικές απόψεις να επικρατούν, ανάλογα με τις θέσεις και την οπτική γωνία του ερευνητή, ακόμη και αυτού που προσεγγίζει τα έργα τέχνης απλά για να τα χαρεί. Οι πιο ενδιαφέρουσες από τις απόψεις αυτές, που ταυτίζονται με τις θέσεις της πρότασής μας, είναι αυτές που δίνουν έμφαση στο συνδυαστικό πνεύμα των προσεγγίσεων. Και πώς θα μπορούσε, άλλωστε, ένα τόσο πολυδιάστατο φαινόμενο να προσεγγίζεται με πληρότητα διαφορετικά; Αυτό άλλωστε είναι ένα γενικότερο αίτημα του καιρού μας. Άλλωστε, το συνδυαστικό πνεύμα αποκτά ευρύτερες διαστάσεις στο χώρο της παιδείας. Όπως τονίζει με έμφαση Εντγκάρ Μορέν, που υποστηρίζει ότι η παιδεία μας θα πρέπει να μυήσει τον πολίτη της νέας χιλιετίας σε τρόπους και μεθόδους με τις οποίες να προσεγγίζονται οι κατηγορίες της σφαιρικότητας, του πολυδιάστατου και του πολύπλοκου, σε τρόπους που θα συνδυάζουμε και θα οργανώνουμε τις γνώσεις (Ε. Μορέν, 2001).

Το μεγάλο θέμα πάντα στην επαφή μας με την τέχνη αφορά την κατανόηση και την ερμηνεία των έργων, σύμφωνα με τη γνώση, την ιδιοσυγκρασία, την ευαισθητοποίηση και τη συμμετοχή του θεατή. Η υπεροχή των συνδυαστικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων των έργων τέχνης θεωρούνται σχεδόν αυτονόητες. Η ποικιλία των προσεγγίσεων και της ερμηνείας τους οφείλεται κυρίως στις διαφορετικές οπτικές γωνίες που χρησιμοποιούν οι διάφοροι ιστορικοί και κριτικοί της τέχνης. Το έργο τέχνης είναι πάντα ανοιχτό σε ερμηνείες και εξαρτάται από τον τρόπο, τη διάθεση, το συναίσθημα το στοχασμό, την αντίληψη, τη θέση, το ιδεολογικό υπόβαθρο, τις γνώσεις, τη διαίσθηση κλπ., που θα το πλησιάσει κανείς για να το καταλάβει, να το αισθανθεί και να το ερμηνεύσει. Αυτό άλλωστε οδηγεί συχνά σε αντιφατικές ερμηνείες και σε διαμάχες σχετικά με το νόημα ή την έκφραση των έργων τέχνης<sup>1</sup>.

Αυτό τελικά που έχει σημασία δεν είναι οι τυπικές διαμάχες που υπάρχουν, ως προς την ερμηνεία των έργων τέχνης, αλλά η δυνατότητα που παρέχουν να αποκαλύπτουν περισσότερες πτυχές από την έκφραση του καλλιτέχνη. Πιο πλήρεις ερμηνείες θεωρούνται αυτές που εστιάζουν βαθύτερα τόσο στη μορφολογία όσο και στο περιεχόμενο του έργου, αλλά και σε μερικούς άλλους καθοριστικούς παράγοντες της παραγωγής του, όπως π.χ. τα βιογραφικά στοιχεία, τα κοινωνιολογικά γεγονότα, οι ιδέες και οι αναζητήσεις του δημιουργού κλπ. Οι παράγοντες αυτοί δηλαδή επεκτείνονται στον κοινωνικό χώρο, στο χώρο των ιδεών και στον προσωπικό χώρο του ζωγράφου και συνιστούν σε πρακτικό επίπεδο ένα ευρύ φάσμα αναζητήσεων για το θεατή του έργου τέχνης ένα ευρύ φάσμα ερμηνειών.

Η ποικιλία των ερμηνειών ανταποκρίνεται στο ευρύ φάσμα της αλήθειας, που αντιπροσωπεύει το έργο, και κάθε ερμηνεία μπορεί να προσθέσει κάποιο στοιχείο στη βαθύτερη προσέγγιση που επιχειρείται. Αυτό δεν σημαίνει ότι όλες οι ερμηνείες είναι ισότιμες. Σημαίνει ότι κάποιες απ' αυτές αντιστοιχούν περισσότερο στην έκφραση και στα κυρίαρχα στοιχεία του έργου, όπως την βλέπει ο κριτικός ή ο θεατής για ορισμένη χρονική περίοδο, ο οποίος μπορεί, με τη μεσολάβηση κάποιων παραγόντων, να αλλάζει ιδέες για το έργο, το ίδιο και ο καλλιτέχνης που το δημιούργησε, όπως π.χ. ο Νταλί με το έργο του «καλάθι με ψωμί», στο οποίο αναφερθήκαμε σε άλλο σημείο της εργασίας μας.

---

<sup>1</sup> Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορούμε να βρούμε στον τρόπο που αναλύεται το έργο του Francis Bacon με τίτλο «Τρίπτυχο» (1973) από διάφορους κριτικούς. Απ' αυτούς άλλοι δίνουν περισσότερη σημασία στο φορμαλισμό του έργου (David Sylvester), άλλοι στο λυρισμό του (Mary Abbe), άλλοι σε ψυχοβιογραφικά στοιχεία του καλλιτέχνη, ερμηνεύοντάς το με όρους, είτε προσωπικών του εμμονών είτε άλλων ιστορικών γεγονότων του 20<sup>ου</sup> αιώνα που επηρέασαν τον Bacon (Β' παγκόσμιος πόλεμος). Αυτές τις πλευρές της κριτικής τις απέρριπτε ο Bacon, υποστηρίζοντας ότι το έργο του αφορά αποκλειστικά τη ζωγραφική.



Έτσι, για να ξαναγυρίσουμε στον Bacon, δεν είναι δυνατόν να μη λαμβάνουμε υπόψη μας, ως προς την ερμηνεία του έργου του, τόσο μερικά βιογραφικά του στοιχεία, π.χ. το τραυματικό περιβάλλον που μεγάλωσε και έζησε τα παιδικά του χρόνια, τις προσωπικές του επιλογές ή συμβάντα, όπως π.χ. την ομοφυλοφιλία του και το τραγικό γεγονός του θανάτου ενός εραστή του, στο οποίο φαίνεται να αναφέρεται το Τρίπτυχο του 1973, τις εκφραστικές του επιλογές και επιρροές (Velasquez, Picasso, Van Gogh), το οπτικό υλικό (κυρίως φωτογραφίες) και τον τρόπο που το χρησιμοποιεί στο έργο του κ.ά.

Λαμβάνοντας κανείς υπόψη αυτές τις πλευρές του θέματος, ερμηνεύει ασφαλώς διαφορετικά το έργο του Bacon, ωστόσο αυτό δεν παύει να παραμένει τρομακτικό (ίσως ακόμη περισσότερο), όμως τελικά θα πρέπει να θεωρηθεί κυρίως ως ένα επίτευγμα καλλιτεχνικού μετασχηματισμού.

Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι η προσπάθεια να διατυπώσουμε μια ερμηνεία δεν είναι μια υπόθεση απλή και μονοδιάστατη. Γι' αυτό δεν θα πρέπει π.χ. να αγνοούμε το γεγονός ότι μέρος της ερμηνείας του έργου αποτελεί ο τρόπος σύνθεσης των εκφραστικών μέσων, ο τρόπος απόδοσης της φόρμας, τα υλικά μέσα και η τεχνική επεξεργασίας, οι καλλιτεχνικές πηγές κ.ά.

Συνεπώς, το συνδυαστικό μοντέλο παρέχει κατά κανόνα τη δυνατότητα για μεγαλύτερη πληρότητα ερμηνειών, καθώς μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των ιδεών και εκφράσεων που συμπυκνώνει το έργο. Στις ερμηνευτικές μας προσπάθειες αποκτούν ιδιαίτερη δυναμική παρουσία τόσο η γνωστική θεωρία της τέχνης, όσο και η θεωρία της έκφρασης, η οποία υποστηρίζει ότι η τέχνη μας κάνει κοινωνούς συναισθημάτων (ουρλιαχτό στην περίπτωση του Bacon, βλ. C. Freeland, 2005, 116-119).

Έχουμε τονίσει επίσης πολλές φορές μέχρι τώρα ότι, για να εκπληρώσει η τέχνη, στο πνεύμα της πρότασής μας, το δυναμικό ανθρωποκεντρικό της χαρακτήρα, είναι απαραίτητο να αντιπροσωπεύει την τέχνη όλων των τόπων, των εποχών και των εκφράσεων. Όλα τα παραπάνω συνδυαστικά προσδίδουν το πολυδύναμο νόημά της τέχνης για τον άνθρωπο, τον πολιτισμό του και την κοινωνία που δημιουργήσε. Έχουν δίκιο αυτοί που υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος ολοκληρώνεται ως πλήρες ανθρώπινο ον μόνο μέσα από τον πολιτισμό και μέσα στον πολιτισμό (βλ. E. Μορέν, ό.π.).

Αναμφίβολα, η τέχνη για την παγκόσμια κοινότητα είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της ζωής, που καλλιεργεί και ολοκληρώνει τον άνθρωπο, γι' αυτό και μπορεί να αποτελέσει βασικό άξονα μιας σύγχρονης προοδευτικής παιδείας. Η «Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» τονίζει σχετικά ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να παίρνει ελεύθερα μέρος στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας και να χαίρεται τις τέχνες. Η αρχή στην οποία στηρίζεται αυτό το δικαίωμα είναι η αναγνώριση της ουσιάδους ανάγκης που αισθάνεται κάθε άτομο να συμμετέχει στην αισθητική εμπειρία της ανθρωπότητας. Στο όνομα αυτής της αρχής η UNESCO εφιστά την προσοχή του παγκόσμιου κοινού στο σπουδαίο ρόλο της τέχνης σε όλες τις περιοχές της ανθρώπινης ζωής.

Όπως παρατηρεί σχετικά η Argy Hayman «το ανώτερο επίπεδο καλλιτεχνικής εμπειρίας είναι εκείνο που επιτρέπει σε κάθε άνθρωπο να αντιλαμβάνεται τα ιδιαίτερα αισθητικά γνωρίσματα του περιβάλλοντός του, μια εμπειρία που του δίνει τη δυνατότητα να χαίρεται την ανεξάντλητη ποικιλία των μορφών και των χρωμάτων, την αξία του χρησιμοποιημένου υλικού, τη δύναμη, το ρυθμό και τον ήχο κάθε ανθρώπινης δημιουργίας, που ενώνει τελικά την ποίηση της φύσης με την ποίηση του ανθρώπου».

Η ανάγκη που νιώθει ο άνθρωπος ως μονάδα ενός ισχυρά διαρθρωμένου και με περίπλοκες μορφές, κόσμου, ως μορφή στο εσωτερικό μιας μορφής, να αντιληφθεί τις σχέσεις του ανάμεσα στα πράγματα, η ανάγκη αναζήτησης από μέρους του της τάξης, πηγάζει από το αρχέγονο αίσθημα της συνοχής. Η αισθητική εμπειρία επιτρέπει στον καθένα να συνενώνει τα σκόρπια κομμάτια της ζωής του σε μια αρμονική διάρθρωση, σε αλληλεπίδραση του ανθρώπινου οργανισμού με το περιβάλλον του, σε μια αναζήτησης της τάξης που έχει αποσπασθεί από το χάος (βλ. UNESCO, 1971, 9-23).

Οι θέσεις αυτές καθιστούν για άλλη μια φορά την αισθητική εμπειρία, μέσω της τέχνης, εμπειρία ολοκλήρωσης και εμπειρία ζωής για τον άνθρωπο. Μια εμπειρία που συνενώνει δη-

μιουργικά όλες τις πλευρές της ύπαρξής μας και μας δίνει ένα αίσθημα συνοχής και αρμονίας με τον εαυτό μας και τους άλλους, με τον κόσμο και το σύμπαν ολόκληρο.

Σε μια τέτοια θέση θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνοψίζεται ουσιαστικά και η πεμπτοσύσια της Σ.Δ.Π., η οποία, αν και αναλύει κάποια εφαρμοσμένη μορφή της αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, έχει πολύ ευρύτερους ορίζοντες. Τη θέση αυτή τη διατυπώσαμε και την αναλύσαμε ως συνδυαστική δημιουργική προσέγγιση της αισθητικής εμπειρίας, σε μια βάση ψυχοπαιδαγωγική, ποιητική, αισθητική και ολική.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνουμε στην επαφή με τον πολιτιστικό πλουραλισμό, όπως πολλές φορές έχουμε τονίσει. Επιδιωκόμενος στόχος είναι η επαφή με τον πλούτο και τη διαφορετικότητα των καλλιτεχνικών μορφών της διαχρονικής τέχνης. Έχει ιδιαίτερη σημασία οι μορφές αυτές να προσφέρονται ταυτόχρονα και να προσεγγίζονται πολυαισθητηριακά και με πληρότητα (νοητικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά), ώστε να μπορούν να λειτουργούν και να συνεκτιμώνται αλληλεπιδρώντας συνδυαστικά. Η βίωση της διαφορετικότητας στην έκφραση σημαίνει σε τελική ανάλυση ποικιλία στη σκέψη και τις πρακτικές δημιουργικότητας. Αρκεί να δώσουμε δυο παραδείγματα γι' αυτό.

Αν βρεθούμε σ' ένα μουσείο, μπορούμε να παρατηρήσουμε με πόσους διαφορετικούς τρόπους η καλλιτεχνική φαντασία και η ανθρώπινη δημιουργικότητα έχει εκφράσει τα αιώνια θέματα που απασχολούν τον άνθρωπο, τα οποία επαναφέρονται κάθε φορά στο προσκήνιο μέσα σ' ένα νέο πλαίσιο και αποδίδονται με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο.

Στην επαφή μας με τόσες διαφορετικές εκφράσεις ταυτόχρονα μπορούμε να γνωρίσουμε την ποικιλία με την οποία οι διάφοροι καλλιτέχνες, με εγκυρότητα συναρπαστική κάποιες φορές, εκφράζουν τον κόσμο και την ύπαρξή τους μέσα σ' αυτόν. Η ξεχωριστή συμβολή του κάθε καλλιτέχνη δεν αποτελεί μόνο συμβολή στην καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά και γενικότερη συμβολή στον αγώνα του ανθρώπου να οραματιστεί έναν κόσμο που να του ταιριάζει. Έτσι, παρά την τόσο μεγάλη διαφορά των καλλιτεχνικών εκφράσεων, αντιλαμβανόμαστε ότι όλες στο βάθος τους τις συνενώνει ο κοινός αγώνας της δημιουργικότητας, της ευφυΐας και της ευαισθησίας του ανθρώπινου γένους (βλ. R. Arnheim, 1999, 163-229).

Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα συνδυαστικής παρουσίασης της τέχνης έδωσε ο καθηγητής Χρήστος Καρούζος ως αρχαιολόγος και διευθυντής στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας πριν από τέσσερις δεκαετίες περίπου: Ο Καρούζος δεν ακολούθησε τη συνήθη μέχρι τότε διεθνή πρακτική παράταξης των έργων σε ενότητες, ανάλογα με το θεματολόγιο, το είδος, το χώρο, το χρονολόγιο, τα υλικά μέσα, την τεχνική κλπ., αλλά παρουσίασε ταυτόχρονα ένα δείγμα από το σύνολο της αρχαίας ελληνικής τέχνης, ανεξάρτητα απ' αυτούς τους παράγοντες. Μπορούμε να πούμε ότι κινήθηκε μέσα στο πνεύμα της ρήσης του Ηράκλειτου: «*Το αντίξουν συμφέρον και εκ των διαφερόντων καλλίστην αρμονίαν*».

Με τον τρόπο αυτό, μέσα από τα μια ποικιλία έργων ζωγραφικής, γλυπτικής, αγγειογραφίας κλπ., αναδύθηκε και παρουσιάστηκε διαχρονικά το συνολικό πνεύμα της μεγάλης ελληνικής τέχνης με τις λεπτές και τις πολλές αποχρώσεις του, που διέπονται και προκύπτουν από τη γενικότερη αλλαγή στο χώρο των ιδεών ή στο επίπεδο των κοινωνιών, των τεχνικών, αλλά και από τις ξεχωριστές προσωπικότητες των καλλιτεχνών.

Ο καθιερωμένος τύπος ορθολογικής αντιμετώπισης αυτών των θεμάτων δεν επέτρεψε από τότε να επαναληφθεί ξανά ένα τέτοιο εγχείρημα, που μάλλον στους κυρίαρχους κύκλους πέρασε ως ένα προκλητικό ανακάτωμα χωρίς αρχές. Και όμως, παρά τα όποια προβλήματα, αυτή η ταυτόχρονη παρουσίαση έχει αναμφισβήτητα τις αρετές της: Η μια μορφή τέχνης μπορεί να συνομιλεί με την άλλη και να τη φωτίζει. Συνδυαστικά αποκαλύπτεται η εξέλιξη και ο δυναμισμός μιας πορείας ιστορικής, που έτσι κι αλλιώς δεν είναι ποτέ γραμμική. Το μωσαϊκό εκφράσεων που προκύπτει είναι μια από τις αρετές που μπορεί να αναδείξουν το συνολικό πλούτο και τις πραγματικές διαστάσεις αυτών των φαινομένων, που αποτελούν σταθμό για τον πολιτισμό της ανθρωπότητας.

Αναφερόμενοι τώρα στην εικονογράφηση και στους συσχετισμούς της με τις εικαστικές τέχνες και την πολύτεχνη έκφραση, που είναι και το θέμα γύρω από το οποίο περιστρέφεται ολόκληρη η ανάλυσή μας, θα παρατηρούσαμε τα εξής: Το θέμα αυτό είναι ένα μέρος του γενικότερου προβλήματος που αφορά τη θέση της τέχνης σ' ένα σύγχρονο σχολείο. Αναφερθή-

καμε στους κινδύνους μιας υπερβολικής σχολειοποίησης της τέχνης, όταν αυτή χρησιμοποιείται καταχρηστικά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Με τέτοιους μονόπλευρους χειρισμούς απομακρύνονται οι διαδικασίες από τη δημιουργικότητα που μπορεί να προσκομίσει η τέχνη.

Έχουμε τονίσει επανειλημμένα ότι η αισθητική εμπειρία που μπορεί να προσκομίσει η τέχνη, ως συνιστώσα της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της παιδείας, του πολιτισμού και του ανθρωπισμού είναι μοναδική. Ο χαρακτήρας της ιδιαίτερα να μετατρέπει όλες τις παθητικές καταστάσεις σε δραστικές ενέργειες, σε πράξεις, είναι σύμφωνα με τον Cassirer, αυτός που δίνει στην τέχνη την ιδιαίτερη θέση της μέσα στον ανθρώπινο πολιτισμό, καθιστώντας την ταυτόχρονα ουσιαστικό και αναπόσπαστο στοιχείο του συστήματος της φιλελεύθερης παιδείας. Η τέχνη είναι ένας δρόμος προς την ελευθερία, μια διαδικασία απελευθέρωσης του ανθρώπινου πνεύματος. Αυτός είναι και ο πραγματικός και υπέρτατος στόχος κάθε αληθινής παιδείας (βλ. E. Cassirer, 1994, 39).

Οι δρόμοι της δημιουργικότητας και της τέχνης στη ζωή μπορεί να συμπέσουν γενικότερα στην προσπάθεια να φέρουν τον άνθρωπο σε δημιουργική επαφή με τον εαυτό του, τη φύση, τον κόσμο και την κοινωνία.

Παράλληλα, οι δυο αυτοί παράγοντες, στο χώρο ιδιαίτερα της εκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλουν με εξαιρετικά σημαντικό τρόπο σε μια δημιουργική μάθηση, έκφραση, αισθητική καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας ειδικότερα θεωρούμε ότι η εικονογράφηση, στο διευρυμένο της πλαίσιο, μπορεί να παίζει πολύ αποφασιστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση.

Όπως διαπιστώσαμε και στην έρευνά μας, στο παρελθόν η πιο καθιερωμένη θέση για το ρόλο της εικονογράφησης ήταν αυτή που υποστήριζε ότι πρέπει να προσφέρει μια αναπαράσταση του κειμένου και να επιτελεί μια διακοσμητική λειτουργία. Αντίθετα, εμείς υποστηρίζουμε τη θέση ότι η εικονογράφηση, έτσι όπως την παρουσιάσαμε στις συνδυαστικές της λειτουργίες και στις προεκτάσεις της μέσα στις εικαστικές τέχνες και την πολύτεχνη έκφραση, μπορεί να ενεργοποιήσει πνευματικά, συναισθηματικά και ψυχοσωματικά το μαθητή, να συνεγείρει δηλαδή όλες τις νοητικές λειτουργίες, το συναισθηματικό κόσμο, τη φαντασία, τις εννοήσεις και τη δημιουργικότητά του. Η αισθητική εμπειρία της εικονογράφησης και των τεχνών σε συναυτουργία προσφέρουν ένα φανταστικό κόσμο (μεταφορικές εικόνες), αισθητικό εμπλουτισμό με την ποικιλία των εκφράσεων, ποικιλία εκφραστικών ποιοτήτων σε σχέση με την ιδιαιτερότητα των κειμένων, στις οποίες ο μαθητής μπορεί ν' ανταποκριθεί με πράξεις και έργα, ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες, ιδέες, διαθέσεις, λεκτική εμπειρία και γλωσσική πρόοδο σε όλο το εύρος της γλωσσικής έκφρασης (βλ. και J. Doonan, ό.π., 7-8).

Ιδιαίτερη βαρύτητα ως προς αυτό αποδίδουμε στο πνεύμα του πλουραλισμού που προσκομίζει η τέχνη. Ο πλουραλισμός των αισθητικών εμπειριών που αποκτά π.χ. ο μαθητής με μια ποικιλία των εικονογραφικών εκφράσεων, με τη συνδρομή έργων τέχνης πάνω στο ίδιο θέμα, προσφέρει αναμφισβήτητα πολύ περισσότερες δυνατότητες πολύπλευρης προσέγγισης των κειμένων, καθώς επιτρέπει στο παιδί να διερευνά πολυεδρικά, να διεισδύει ευρύτερα και βαθύτερα στα κείμενα και να κατανοεί τα πολλά στρώματα ανάγνωσης, σε συσχετισμό με την ποικιλία των ιδεών, των μέσων και των εκφράσεων που χρησιμοποιούν οι εικονογράφοι και οι άλλοι καλλιτέχνες στην ερμηνευτική τους προσπάθεια.

Μια τέτοια επαφή λειτουργεί από μόνη της ως άσκηση πλουραλισμού των αντιλήψεων και ευελιξίας της σκέψης και ως έμπρακτη μαθητεία του τι σημαίνει καινοτομία σε σχέση με τους καθημερινούς τύπους (βλ. και J. Doonan, ό.π., 73-74).

Ένα κρίσιμο σημείο, λοιπόν, στην όλη διαδικασία είναι οι δεσμοί της εικονογράφησης με την εικαστική δημιουργία και την πολύτεχνη έκφραση. Συνάφειες, διαπλοκές, αλληλενέργειες και αλληλεπιδράσεις μπορούν να λειτουργήσουν στο πλαίσιο του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος. Μόνο μέσα σε μια τέτοια προοπτική, που ανατρέπει την καθιερωμένη αντίληψη για το περιεχόμενο και τη λειτουργία της εικονογράφησης, μόνο μέσα σ' ένα τέτοιο διευρυμένο πλαίσιο, μπορούν κατά την άποψή μας να υπάρξουν προϋποθέσεις για μια σύγχρονη και δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας, διαμέσου μιας δημιουργικής επαφής με την τέχνη.

Η πολυφωνική καλλιτεχνική έκφραση, συσχετιζόμενη με την ποικιλία της γλωσσικής έκφρασης, καταλύουν τα διαχωριστικά πλαίσια και τις προκαταλήψεις και αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες, προβάλλοντας την κοινή ανθρώπινη συνείδηση και την προσπάθεια να διαφυλάξουμε την ίδια την ακεραιότητα του δικού μας προσώπου σ' ένα πολυδιασπασμένο κόσμο.

Η παγκόσμια τέχνη και η εθνοτική πολιτιστική παράδοση συνδυαστικά, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία αυτής της προοπτικής.

Ταυτόχρονα μέσω της τέχνης, τα παιδιά μπορούν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν γλωσσικά. Ο ανοιχτός χαρακτήρας και η γονιμότητα των έργων τέχνης μπορεί να προσθέσουν νέα δεδομένα στη διδασκαλία, νέα νοήματα, σημασίες και προεκτάσεις στο γλωσσικό κώδικα. Σ' αυτό τον εμπλουτισμό το παιδί μπορεί να συμμετέχει με τις σκέψεις και τις εμπειρίες του, με τη φαντασία, τα συναισθήματα, τη νοητική και τη ψυχοσωματική του λειτουργία. Στόχος είναι η δημιουργικότητα και η πληρότητα της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών, που συντελείται σταδιακά.

Η προσπάθεια αυτή φυσικά έχει άμεσες αναφορές σε ευρύτερους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς παράγοντες, όπως π.χ. στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και στο ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Ο μαθητής, καθώς βρίσκεται στο επίκεντρο της όλης διαδικασίας, πρέπει να προσέρχεται στην προσέγγιση της τέχνης με ανοιχτό μυαλό και ανοιχτή καρδιά. Δημιουργικά αποτελέσματα για τη διδασκαλία μπορούν να προκύψουν μόνο όταν η διαδικασία προσέγγισης είναι ενεργητική, γεμάτη υποσχέσεις και προσδοκίες και εκδηλώνει διανοητική προσπάθεια, συναισθηματική και ψυχοκινητική εμπλοκή σε κλίμα απόλαυσης και παιχνιδιού.

Μια από τις προϋποθέσεις για δημιουργικά αποτελέσματα στην προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης, στο πλαίσιο που αναφέραμε, είναι να έχουμε εισαγάγει το παιδί στον αισθητικό κώδικα και τις μεθόδους αντίληψης, ερμηνείας και κρίσης σε σχέση με τα έργα τέχνης. Το παιδί θα πρέπει να αντιμετωπίζει το έργο τέχνης ολικά και συνδυαστικά στην αμφίδρομη λειτουργία μορφής – περιεχομένου (το περιεχόμενο υπάρχει δια της μορφής και η μορφή έχει τις αναφορές της διαρκώς στο περιεχόμενο) και την αμφίδρομη λειτουργία του θεατή προς το έργο και του έργου προς το θεατή σε συνάρτηση με τα κείμενα.

Σημαντικός στη προσέγγιση του έργου τέχνης είναι ο τρόπος του παιχνιδιού: Μπορούμε να επινοήσουμε παιχνίδια ενσυναίσθησης, μυθοπλασίας, εκφραστικής ταύτισης, με παρατηρήσεις και καταγραφές (σ' αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθούν μέσα όπως το μαγνητόφωνο), παιχνίδια αποκάλυψης του κρυμμένου θησαυρού με κάποια δόση μυστηρίου κλπ. Τα παιδιά παρακινούνται να εξερευνήσουν τους συμβολισμούς του έργου, να παρατηρήσουν και να αισθανθούν τα χρώματα, τις φόρμες, την κίνηση των γραμμών, την ψυχική διάθεση, τα συναισθήματα και την έκφραση που διαχέουν όλα αυτά στη σύνθεση του έργου κλπ. Το παιχνίδι της ταύτισης εμπνυχώνει βασικές κινήσεις των μορφών του έργου ή των αναπαραστατικών στοιχείων του. Αυτό που εκφράζεται με τον όρο ενσυναίσθηση μπορεί να έχει τη συνέχειά του στην αυτοέκφραση (βλ. και L. Charman, ό.π., 191, 195).

Όλα τα παραπάνω σηματοδοτούν την ψυχοπαιδαγωγική και την αισθητική επίδραση του έργου πάνω στο παιδί.

Ποιητική διάσταση μπορεί να έχει το έργο για το παιδί, όταν το κάνει να ονειροπολεί, να φαντασιώνεται, να ακούει την κρυφή του μουσική, ν' ανακαλύπτει τους μαγικούς του ρυθμούς και τις μορφές ενός κόσμου, στον οποίο το μαγικό στοιχείο τα μεταμορφώνει όλα.

Όπως είναι φυσικό, σ' αυτή την ολική και συνδυαστική προσέγγιση ο μαθητής δεν μπορεί να μείνει αδρανής. Παρακινείται και ξυπνά μέσα του ο δημιουργός, για να εκφράσει και ο ίδιος με τις δημιουργίες του το περιεχόμενο των κειμένων, στο οποίο ασφαλώς συγκλίνουν όλες οι αναφορές, καθώς δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρόκειται για γλωσσικό μάθημα και όχι για κάποια ελεύθερη επαφή με την καλλιτεχνική δημιουργία.

Θα πρέπει όμως πάντοτε να επιδιώκεται μια συνδυαστική και δημιουργική προσέγγιση της τέχνης. Η τυποποίηση των προσεγγίσεων, η υπερβολική σχολειοποίηση της τέχνης, οι μονιστικές πρακτικές κλπ. δημιουργούν χωρίς αμφιβολία ένα αρνητικό πλαίσιο που αποβαίνει εις βάρος της διδασκαλίας της γλώσσας και της ίδιας της τέχνης.

Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται κατά τη διδασκαλία ως συνδημιουργός, όπως σ' ένα ανοιχτό έργο τέχνης, ένα έργο προσφερόμενο πάντοτε για ελεύθερες και προσωπικές δημιουργικές προσεγγίσεις.

Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ακόμη κι αν όλα γίνουν με τους καλύτερους δυνατούς όρους εντός της σχολικής αίθουσας, η διαδικασία προσέγγισης θα παραμένει πάντοτε ανολοκλήρωτη και ελλιπής, αν δεν επεκτείνεται σε χώρους τέχνης εκτός σχολείου, όπως μουσεία, αίθουσες τέχνης, εργαστήρια καλλιτεχνών κλπ. Η επαφή με αυθεντικά και πρωτότυπα έργα τέχνης και τους ίδιους τους καλλιτέχνες δημιουργεί ασφαλώς περισσότερες προϋποθέσεις για πιο αυθεντικές και ζωντανές αισθητικές εμπειρίες. Συνδρομή σ' αυτό μπορεί να προσφέρουν επίσης διάφορα ελκυστικά βιβλία τέχνης, προβολές σχετικών ταινιών, ο Η/Υ και τα πολυμέσα και κάθε άλλο εικαστικό υλικό, που μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον του παιδιού, να εξάψει τη φαντασία του, να πυροδοτήσει τα συναισθήματά του και να προκαλέσει την ευαισθητοποίησή του στη μεγάλη υπόθεση της τέχνης.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε, τέλος, ότι η προσπάθεια αυτή δεν θα ολοκληρωθεί ποτέ με πληρότητα, αν η τέχνη δεν γίνει μέρος της καθημερινής ζωής του ατόμου, μέρος της βιοματικής του εμπειρίας. Δεν πρέπει να αμφιβάλουμε καθόλου ότι η αισθητική εμπειρία είναι μέρος της καθημερινότητάς μας και δεν την αποκτούμε μόνο μέσα από τα έργα τέχνης.

Όλα όσα μέχρι τώρα αναφέραμε για την προσέγγιση της τέχνης έχουν το νόημά τους μόνο στα πλαίσια μιας δημιουργικής διδασκαλίας ανοιχτής, σφαιρικής και ευέλικτης, που να ανατρέπει καθιερωμένες αντιλήψεις και διαχωριστικά πλαίσια ανάμεσα στους τρόπους έκφρασης και στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Όταν πέφτουν τα διαχωριστικά πλαίσια, ανοίγεται μια νέα δυνατότητα στην πρωτοτυπία, την ευέλικτη αντιμετώπιση, το ανοιχτό πνεύμα, την πρόοδο.

Ουσιαστική αλλαγή στο περιεχόμενο του όρου «εικονογράφηση», συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρξει μέσα στα παραδοσιακά πλαίσια, που καθιλώνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας σε τυπικούς χειρισμούς χωρίς καμιά δημιουργική πνοή. Ο θεμελιακός παράγοντας που μπορεί να δώσει αυτή τη δημιουργική πνοή, όπως πολλές φορές έχουμε τονίσει, είναι η τέχνη.

Εξάλλου, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ποτέ το γεγονός ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας, προσαρμοσμένο στον εμπειρικό κόσμο. Δεν αποτελεί στατικό φυσικό γνώρισμα του κόσμου μας, καλύπτει όμως ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών (βλ. Σ. Γκάμπλικ, 1993, 126). Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο όργανο επικοινωνίας, αλλά και πολιτισμική συνιστώσα. Έχει δηλαδή άμεσους και ισχυρούς δεσμούς με την τέχνη και τον πολιτισμό ενός λαού. Ο γλωσσικός πλουραλισμός, κατά συνέπεια, είναι και πολιτιστικός πλουραλισμός. Κάθε φορά που εξαφανίζεται μια γλώσσα, ένας πολιτισμός πεθαίνει.

Η γλώσσα, όπως και η τέχνη, ελευθερώνει από τα δεσμά του τόπου και του χρόνου και μας ανοίγει ορίζοντες που διαφορετικά θα ήταν απρόσιτοι. Στα πιο εξελιγμένα στάδιά της μας καθιστά ικανούς να συνάψουμε με τους άλλους ανθρώπους σχέσεις που εξυψώνουν την ανθρώπινη επικοινωνία. Στη δημιουργική της έκφραση καθιστά τους άλλους εταίρους σ' ένα σύμπαν διαλόγου, στο χώρο όπου κυριαρχούν ανώτερες μορφές πνευματικής, συναισθηματικής και ψυχικής ενέργειας για το άτομο και την κοινωνία.

Σ' αυτό το δημιουργικό της πλαίσιο η γλώσσα συναντά την τέχνη και ενώνουν τους δρόμους τους σε μια κοινή πορεία. Η τέχνη ως ανθρώπινη αξία με παγκόσμια σημασία και διαχρονικό νόημα για την ατομική και κοινωνική ζωή και η γλώσσα ως πολιτισμική συνιστώσα και ως όργανο επικοινωνίας και έκφρασης μπορούν να συνδυαστούν σ' ένα σύμπαν διαλόγου, να συλλειτουργήσουν και να γίνουν μέρος μιας δημιουργικής ζωής. Η τέχνη ελευθερώνει, ολοκληρώνει, ευαισθητοποιεί και παρωθεί σε δημιουργική δράση, το ίδιο και η γλώσσα που εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα. Στο συνδυαστικό και δημιουργικό τους πλαίσιο μπορούν να συνθέσουν μια νέα και άκρως ενδιαφέρουσα γλώσσα επικοινωνίας και έκφρασης των ανθρώπινων υπάρξεων.

Συνοψίζοντας όλα όσα μέχρι τώρα αναφέραμε, η πρότασή μας υποστηρίζει τη άποψη ότι βάση της παιδείας πρέπει να είναι η τέχνη και η δημιουργικότητα. Αυτός είναι ο δρόμος για την προσέγγιση και της επιστήμης. Μέσω των βασικών της εννοιών η Σ.Δ.Π. υποστηρίζει μια σύγχρονη δημιουργική αντιμετώπιση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου. Το όραμά της

είναι ένα όραμα ανθρωπισμού και αρμονικών σχέσεων του ατόμου με τον εαυτό του και τους άλλους. Σ' αυτό το πλαίσιο, η πρότασή μας υποστηρίζει την αρχή της πολιτιστικής ποικιλίας, που το περιεχόμενό της παραπέμπει σε κάτι το πανανθρώπινο, το σύγχρονο και το διαχρονικό. Όλες οι θέσεις της υποστηρίζουν το πιο αναγκαίο και ζωντανό όσο ποτέ άλλοτε όραμα της εποχής μας, που δεν είναι άλλο από τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου. Αυτό το όραμα αναβιώνει το ανθρωπιστικό παιδαγωγικό ιδεώδες του «αισθητικού ανθρωπισμού», μέσα στις σύγχρονες συνθήκες μιας τεχνοκρατούμενης κοινωνίας.

## 12.4. Η ταυτότητα και η λειτουργία της εικονογράφησης στη Σ.Α.Π.

### 12.4.1. Οι όροι «στοχαστική», «κινητική», «ανοιχτή» και «αναδυόμενη εικονογράφηση».

Μερικές από τις έννοιες και τους όρους που χρησιμοποιούμε είναι δάνειοι από το χώρο της τέχνης. Συγκεκριμένα, ο όρος «στοχαστική εικονογράφηση» προέρχεται από τον όρο του Ιάνη Ξενάκη «στοχαστική μουσική». Ο Ξενάκης χρησιμοποίησε τον όρο αυτό για να προσδιορίσει τη μουσική του προς κάποιο στόχο, στηριζόμενος κυρίως στο μαθηματικό μοντέλο (νόμος των πιθανοτήτων, μέσοι όροι κλπ.). Στον όρο αυτό προσέθεσε διάφορα στοιχεία από φιλοσοφικές θεωρίες, κυρίως από την αρχαία ελληνική φιλοσοφική σκέψη και τη νεωτερική φιλοσοφία, από διάφορες θεωρίες για το σύμπαν κ.ά.

Υπάρχει και ο αντίστοιχος όρος της μοντέρνας τέχνης «στοχαστική ζωγραφική»<sup>1</sup>.

Φυσικά, ο όρος «στοχαστική εικονογράφηση» αντιδιαστέλλει την εικονογράφηση, ως τέχνη με συγκεκριμένους στόχους, από την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία, η οποία από τη φύση της βρίσκεται προσανατολισμένη στην προσπάθεια να εκφράσει αποκλειστικά το δημιουργό της, χωρίς αναφορές σε κάποιο κείμενο ή κάποιες άλλες σκοπιμότητες και δεσμεύσεις, όπως γίνεται στην εικονογράφηση του εγχειριδίου γλώσσας.

Κάπως ενδιάμεσα κινείται η εικονογράφηση των λεγόμενων «εξωσχολικών» βιβλίων που απευθύνονται στην παιδική ηλικία. Όπως αναφέραμε, τα βιβλία αυτά έχουν κυρίως ψυχαγωγικούς και μορφωτικούς στόχους, γι' αυτό και δεν παρουσιάζουν οποιουσδήποτε δεσμευτικούς όρους για τον εικονογράφο. Αυτός είναι και ο λόγος που σε σχέση με τα εγχειρίδια υπερέρχουν στο θέμα της εκφραστικής ποιότητας της εικονογράφησης, λόγω της φιλοσοφίας που τα διέπει. Το πρόβλημα υφίσταται στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας με την υπάρχουσα μορφή τους, καθώς αυτά βρίσκονται προσανατολισμένα στις διδακτικές σκοπιμότητες και επηρεάζονται στη συγγραφή τους από πολλούς παράγοντες, κυρίως διδακτικούς, παιδαγωγικούς κ.ά.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, οι εικονογραφικές ερμηνείες στα εγχειρίδια ποικίλουν από κείμενο σε κείμενο, από χρήση σε χρήση κλπ.<sup>2</sup>

Στα εγχειρίδια ένα βασικό πρόβλημα με καθοριστικές επιπτώσεις στη λειτουργία της εικονογράφησης και στο πνεύμα της διδασκαλίας είναι η στατική και μονοδιάστατη αντίληψη για το ρόλο της, εξαιτίας της οποίας παρουσιάζεται ως παγιωμένη εικονογραφική πραγματικότητα. Αυτό έχει πολλές αρνητικές επιπτώσεις στη στάση του μαθητή κατά τη διδασκαλία, που τις περισσότερες φορές γίνεται αδιάφορη ή παθητική, στα κίνητρα μάθησης, στον προ-

---

<sup>1</sup> Ο όρος «στοχαστική ζωγραφική» (meditative malerei) αναφέρεται στο κίνημα που πρωτοπαρουσιάζεται γύρω στη δεκαετία του '50 και έχει κύριο χαρακτηριστικό του την έντονη αντίδραση στην εκρηκτικότητα του αφηρημένου εξπρεσιονισμού και την υλικότητα της άμορφης τέχνης (art informé). Το έντονο στοιχείο του στοχασμού, που είναι χαρακτηριστικό αυτής της τέχνης, υποβάλλεται άμεσα, αν και τις περισσότερες φορές παρουσιάζεται με ήρεμα χρωματικά πεδία, μονοχρωματικά κυρίως στο Ρόθο και τον Υβ Κλάιν. Στο Στάμο παρουσιάζεται με τίτλο «ατέρμονα πεδία». (βλ. Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, ό.π., 81).

<sup>2</sup> Για όλα αυτά τα θέματα έχουμε κάνει διεξοδικές αναφορές στην έρευνά μας και στις προηγούμενες αναλύσεις μας.

σανατολισμό των διδακτικών διαδικασιών, οι οποίες διαμορφώνονται συνήθως σε κλειστές, τυπικές, μη επιδεχόμενες διάλογο ή αμφισβήτηση κλπ.

Για την αποφυγή αυτών των επιπτώσεων, που στερούν από τα παιδιά τη χαρά της δημιουργίας και της μάθησης, την εναλλακτική σκέψη και τον πλουραλισμό, πρωταρχική ανάγκη είναι να μετατραπεί η εικονογράφηση από στατική, προδιαγεγραμμένη και στερεότυπη πραγματικότητα, σε διεργασία ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη, με τη συμμετοχή περισσότερων εικονογραφικών εκδοχών και σχετικών έργων από την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία. Σκόπιμη θεωρείται στο σημείο αυτό η ίδια η συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση. Όλο αυτό το εικονογραφικό και εικαστικό υλικό εισάγει ένα στοιχείο ρευστότητας στην όλη διαδικασία, παράλληλα όμως συνεισφέρει στον εικαστικό πλουραλισμό και καλλιεργεί την εναλλακτική σκέψη, που παραμένουν πάντοτε, σύμφωνα με τις αρχές της πρότασής μας, από τα κύρια ζητούμενα της εικονογραφικής λειτουργίας.

Η αλλαγή αυτή σημαίνει αλλαγή στο πνεύμα προσέγγισης της εικονογραφικής λειτουργίας και υπάρχουν πολλές πιθανότητες αυτό να δραστηριοποιήσει τις δημιουργικές δυνάμεις του μαθητή, να παρακινήσει το ενδιαφέρον του να μαθαίνει δημιουργώντας και να δημιουργεί μαθαίνοντας. Ταυτόχρονα, υπάρχουν βάσιμες προσδοκίες να δώσει στο μαθητή ένα μήνυμα πλουραλισμού, από το οποίο θα μπορεί να διαμορφώσει τις προσωπικές του επιλογές, και να τον κάνει ευαίσθητο και ανοιχτόμυαλο, τόσο στα θέματα που αφορούν τη γνωστική διαδικασία, όσο και στα θέματα που αφορούν την αισθητική και τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου με επίκεντρο τον άνθρωπο. Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στην έννοια της συνεχούς ροής και στο όραμα του πλουραλισμού.

Όπως ήδη αναφέραμε, σ' αυτό συμβάλλουν η ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη εικονογράφηση, σε συνδυασμό με τις εικονογραφικές εκφράσεις άλλων εικονογράφων και την ευρύτερη εικαστική ερμηνεία των θεμάτων από την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία, που προσκομίζουν οι δυο άξονες προσέγγισης. Η δημιουργική συμμετοχή του μαθητή μετατρέπει την εικονογραφική λειτουργία κατά τη διδασκαλία σε συνεχώς εξελισσόμενη και διαμορφούμενη διεργασία από την πλευρά του παιδιού ως δημιουργικού μαθητή, ως εικονογράφου και ως εταίρου της όλης προσπάθειας.

Αυτό φυσικά μπορεί να γίνει μόνο με την προϋπόθεση ότι θα λειτουργήσει ένας άλλος τύπος εγχειρίδιου, το «πολλαπλό εγχειρίδιο», τον οποίο θα αναλύσουμε στη συνέχεια της παρουσίασής μας.

Όπως πιστεύουμε, η αλλαγή αυτή θα έχει ευεργετικές επιπτώσεις στην ποιότητα των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, καθώς ο μαθητής θα μπορεί να γίνεται δημιουργικός, ανακαλύπτοντας και εμβαθύνοντας στη γνώση και χρησιμοποιώντας όλες του τις δυνάμεις. Ως εικονογράφος θα μπορεί να εκφράζει δημιουργικά τις νοητικές εικόνες που σχηματίζει από το κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη, ως γόνιμα ερεθίσματα, και τις άλλες εικονογραφικές και εικαστικές εκφράσεις με τις οποίες έρχεται σ' επαφή.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι σ' αυτό το πλαίσιο η ποικιλία των γλωσσικών διατυπώσεων, των ιδεών και των αισθητικών μορφών που τις εκφράζουν παρέχουν προϋποθέσεις δημιουργικών διεργασιών, ώστε ο μαθητής να γίνεται ερευνητικός, ανοιχτός και ευέλικτος στη σκέψη, πλουραλιστικός στις αισθητικές του επιλογές, τις ιδέες και τις αισθήσεις του, ενεργητικός, σφαιρικός στη σκέψη και συγκροτημένος στις αντιλήψεις του.

Αυτό που περιγράψαμε συνεπάγεται ανοιχτές διαδικασίες, δυνατότητες χωρίς όρια, συνδυασμούς χωρίς περιορισμό, πλατιά ευαισθητοποίηση και πλουραλιστική αισθητική και δημιουργική δραστηριοποίηση.

Οι ανοιχτές διαδικασίες αφήνουν πάντοτε περιθώρια προσωπικής δράσης και επιλογών, χώρους έρευνας και ανακάλυψης, κριτικής αντιμετώπισης, συμμετοχής της φαντασίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και όλων των πλευρών της νοητικής και συναισθηματικής λειτουργίας. Δηλαδή οι ανοιχτές διαδικασίες παρέχουν στο μαθητή απεριόριστες δυνατότητες χωρίς όρια.

Οι συνδυασμοί χωρίς περιορισμό είναι ένα κορυφαίο ζητούμενο, όχι ασφαλώς επειδή αποτελεί για την πρότασή μας το κύριο επιχείρημα, αλλά επειδή το συνδυαστικό πνεύμα εκ-

προσωπεί την κυριότερη πτυχή του δημιουργικού πνεύματος, όπως τόσες φορές έχουμε τονίσει.

Τέλος, η πλουραλιστική αισθητική και η δημιουργική δραστηριότητα σημαίνουν μια πλατιά ευαισθητοποίηση για το μαθητή από κάθε άποψη. Όλα αυτά υποβάλλονται συνδυαστικά από την εικονογραφική ποικιλομορφία και λειτουργία (συνεχής ροή από εικόνα σε εικόνα, αλλαγή ύφους από εικονογράφο σε εικονογράφο κλπ.) όσο και από την ποικιλία των ιδεών, των προβληματισμών και των δράσεων που αναπτύσσονται κατά τη διδασκαλία.

Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι από τη φύση τους οι ίδιες οι εικόνες φέρουν εν δυνάμει ένα μήνυμα πλουραλισμού και παρακινούν σε ποικίλες νοητικές και συναισθηματικές αποκρίσεις. Όπως σχετικά παρατηρεί η J. Doonan, εφόσον οι εικόνες από τη φύση τους δεν μπορούν άμεσα και με ακρίβεια να δηλώσουν τα μηνύματά τους, διαθέτοντας ευρύτητα σημασιών και νοημάτων, παρουσιάζονται εκ των πραγμάτων δυνητικά ως φορείς πλουραλισμού, με την προϋπόθεση ότι η στάση μας απέναντί τους θα γίνεται με ανοιχτό μυαλό, με γνώση και ευαισθησία (βλ. J. Doonan, *ό.π.*, 11).

Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι η εικονογράφηση, ακόμη και με τη συμβατική της έννοια, μέσα στα πλαίσια που αναφέραμε, παρέχει ορισμένες προϋποθέσεις, αν υπάρξουν κάποιοι ευνοϊκοί όροι γι' αυτό, για μια δημιουργική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας.

Οι θέσεις αυτές της πρότασής μας συσχετίζονται με τις έννοιες της «κινητής τέχνης» και του «ανοιχτού έργου».

Ως γνωστό, η έννοια της «κινητής τέχνης» στην ιστορία των κινήματων του μοντερνισμού είχε ως αφετηρία φουτουριστικές και ντανταϊστικές θεωρήσεις, που είχαν στόχο τη δημιουργία νέων διαμορφωτικών δυνατοτήτων στην καλλιτεχνική έκφραση, σε συνδυασμό με τους παράγοντες χρόνο και αλλαγή. (βλ. και X. Ρηντ, 1986, 109 και Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, *ό.π.*, 42).

Εξάλλου, η έννοια του «ανοιχτού έργου» στο μοντερνισμό είχε ως στόχο να καταλύσει την παραδοσιακή αντίληψη για την υπόσταση και τη λειτουργία του έργου τέχνης, που χαρακτηρίζεται ως αντίληψη ενός κλειστού συστήματος. Στο κλειστό αυτό σύστημα η καλλιτεχνική δημιουργία εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο διαπραγματεύσεων του καλλιτέχνη με γενικές ιδέες, που χαρακτηρίζονται ως σύμβολα, με τη χρήση διαφόρων υλικών μέσων και τεχνικών. Η διαδικασία αυτή έχει αρχή και τέλος, καθώς περατώνεται σε μια σύνθεση που δεν επιδέχεται αλλαγές.

Στο νέο πλαίσιο, που ανέδειξε γενικότερα η θεωρία της σχετικότητας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, κυριαρχεί η σχετικότητα των προορισμών και των απώτερων επιδιώξεων σε κάποιο συγκεκριμένο έργο και αυτό μεταφέρεται και στην αισθητική, διαμορφώνοντας την ιδέα του «ανοιχτού έργου». Στην ιδέα αυτή κυριαρχεί η ανοιχτή διαδρομή που παρατείνεται επ' αόριστο. Συνεπώς, το έργο αρχίζει από το ζωγράφο ή τον εικαστικό καλλιτέχνη και συνεχίζεται από το θεατή. Οι σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο αυτό είναι ρευστές και μεταβλητές, καθώς δεν επηρεάζονται μόνο από παράγοντες που έχουν να κάνουν με την εσωτερική δομή του έργου, αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες. Οι επεμβάσεις του θεατή, η κινητική κατάσταση του έργου σε σχέση με το χώρο και τη χρήση του έργου, η συμμετοχή της νέας τεχνολογίας στην κατασκευή, την ολοκλήρωση και τη λειτουργία του, όλα αυτά δημιουργούν μια ανοιχτή αντιμετώπιση του έργου σε μια συνεχή ροή, σ' ένα ανοιχτό σύστημα, που έρχεται σε αντίθεση με την ιδέα του παραδοσιακού κλειστού συστήματος.

Αυτό που υποδηλώνει στην πραγματικότητα η ιδέα του ανοιχτού συστήματος είναι η πρόθεσή του να περιορίσει ή να καταργήσει τις αποστάσεις ανάμεσα στην καλλιτεχνική εργασία και την εφαρμοσμένη αντίληψη περί τέχνης. Μέσα απ' αυτή τη νέα αντίληψη τείνει να κυριαρχήσει η έννοια της λειτουργίας ως καθαρής καλλιτεχνικής έννοιας και δηλώνεται η πρόθεση να επιτευχθεί η ενσωμάτωσή της στο περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η έννοια της λειτουργίας στην περίπτωση αυτή μετατρέπεται σε αισθητική έννοια (βλ. E. Μαυρομάτης, 1933, 424).

Όμως, η ιδέα του «ανοιχτού έργου» δεν φαίνεται να είναι αποκλειστικά μια υπόθεση του μοντερνισμού. Για παράδειγμα η ιδέα του *non finito* (του μισοτελειωμένου έργου) στην οποία έχουμε αναφερθεί, μπορούμε να πούμε ότι αντιστοιχεί σε κάποιο βαθμό με την έννοια του



ανοιχτού έργου, καθώς και στις δυο περιπτώσεις ολόκληρο το έργο ή ορισμένα στοιχεία του παραμένουν για κάποιο λόγο ανολοκλήρωτα, ακαθόριστα και ασαφή. Έτσι, ακόμη κι αν αυτό δεν ήταν στις προθέσεις του δημιουργού, το έργο αποκτά μιν άλλη δυναμική, καθώς για την ολοκλήρωσή του υποβάλλεται προς διαπραγμάτευση από τη πλευρά του θεατή, ο οποίος καλείται να το συμπληρώσει με τη φαντασία του.

Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η εντύπωση του ατέρμονου παρουσιάζεται σε πολλές μορφές τέχνης διαχρονικά, έχοντας όπως είπαμε, βαθύτερη επιδίωξη την κατάργηση των ορίων του πεπερασμένου και τη γέννηση του αισθήματος του απείρου. Όλα τα ημιτελή μέλη του έργου αποτελούν αναπόσπαστα μέλη μιας οργανικής ενότητας και συμμετέχουν στην πραγμάτωση του πνεύματος του όλου, στο οποίο όμως πρέπει να φτάσουμε κινητοποιώντας τις πνευματικές μας δυνάμεις (βλ και Π. Μιχαηλίου, *ό.π.*, 160-162).

Όλα τα προηγούμενα υποδηλώνουν ότι συχνά το έργο τέχνης παρουσιάζει ρευστότητα στις ιδέες και στις διαδικασίες παραγωγής του, άρα εκ των πραγμάτων είναι ανοιχτό σε μεταβολές και τροποποιήσεις μέχρι την ολοκλήρωσή του.

Αλλά στην πραγματικότητα, κάθε έργο τέχνης, ακόμη και μετά την ολοκλήρωσή του, συνεχίζει ν' αλλάζει στο χρόνο με τις αλλαγές των ιδεών και συνεχίζει ν' αλλάζει για τον καθένα ξεχωριστά, ανάλογα με τα αισθήματα που το κοιτάζει. Σε τελική ανάλυση, ο θεατής του έργου είναι αυτός που του δίνει ύπαρξη και νόημα. Οι μεταβολές του έργου στα μάτια του θεατή αντιστοιχούν με τις μεταβολές που βιώνει ο άνθρωπος γενικά στην καθημερινή του ζωή.

Στην έννοια της εικονογράφησης, όπως την παρουσιάζουμε, συγκλίνουν ακόμη οι ιδέες της «εννοιακής τέχνης» του «happening» και της σύγχρονης τέχνης.

Η «εννοιακή τέχνη», ως επακόλουθο του μινιμαλισμού, αρνείται την προσφορά ενός προκατασκευασμένου αντικειμένου τέχνης και τοποθετεί στη θέση του, με τη μορφή σκίτσων και γραπτών μηνυμάτων, διάφορες ιδέες, που έχουν στόχο να ενεργοποιήσουν τη φαντασία του θεατή, θεωρώντας πρωταρχικής σημασίας την πνευματική διαδικασία που προηγείται της δημιουργίας του έργου τέχνης και αμφισβητώντας τη δυνατότητά του να εκφράσει έννοιες.

Η ιδέα του «happening» εντάσσεται στα πλαίσια της ενεργητικής τέχνης, όπως παρουσιάστηκε κυρίως στο κίνημα fluxus και ιδιαίτερα ως προς την πρόθεσή αυτού του κινήματος να προχωρήσει στην κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις διάφορες μορφές τέχνης (εικαστικές τέχνες, μουσική, θέατρο κλπ.) (βλ. Χ. Ρηντ, *ό.π.*, 80-82, Σ. Λυδάκης – Τ. Βογιατζής, *ό.π.*, 30-33).

Όπως έχουμε πει, η ιδέα της σύγχρονης τέχνης εκλαμβάνεται ως έννοια στην ουσιαστική της διάσταση, δηλαδή στην αναφορά της σε μια τέχνη πραγματικά σύγχρονη, μια τέχνη που δεν υπήρχε πριν, αλλά δημιουργείται στο παρόν για μια μόνο φορά, κάτω από ορισμένες αναγκαίες προϋποθέσεις χώρου, μέσων, διαδικασιών κλπ. (βλ. Β. Groys, *ό.π.*, 23-28).

Το γενικότερο ζήτημα με θεμελιακή σημασία στο θέμα μας αφορά το ρόλο της εικονογράφησης ως «σκαλωσιάς» ή «γέφυρας» προς τη ζωγραφική και τις άλλες τέχνες, πράγμα που υπονοεί το άνοιγμα προς τη δημιουργικότητα. Το θέμα αυτό, λόγω της σπουδαιότητάς του, χρήζει περαιτέρω ανάλυσης, η οποία αφορά συνολικά το ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει η τέχνη σε μια σύγχρονη προοδευτική παιδεία, που έχει στόχο να διαμορφώσει έναν άνθρωπο μορφωμένο, καλλιεργημένο αισθητικά, ψυχοσωματικά και πνευματικά, ευαίσθητοποιημένο και ολοκληρωμένο ως προσωπικότητα ατομικά και κοινωνικά.

Η έννοια της «σκαλωσιάς» ή της «γέφυρας» στην πρότασή μας χρησιμοποιείται με κάπως αντίστοιχο τρόπο όπως αυτόν του Lev Vygotsky για την κοινωνική μάθηση. Ο Vygotsky, ως γνωστό, χρησιμοποίησε τον συγκεκριμένο όρο για πρώτη φορά, προκειμένου να υπερασπιστεί και να στηρίξει τη θέση του για την κοινωνική μάθηση. Αυτή υποστήριζε ότι οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών διαμορφώνονται ανάλογα με τις ευκαιρίες που τους προσφέρει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Η θέση αυτή ερχόταν ουσιαστικά σε ευθεία αντιπαράθεση με τη θεωρία του Piaget για τα στάδια νοητικής ανάπτυξης και τις ψυχολογικές δομές του παιδιού. Κατά τον Vygotsky, ο έμπειρος ενήλικος δεν θα πρέπει να περιμένει την ωρίμανση του παιδιού, αλλά να ενεργεί πάνω στην εξέλιξή του, προσφέροντάς του μια «σκαλωσιά», ώστε να το ωθεί, μέσω της επανειλημμένης εξάσκησης, της μίμησης και της εσωτερίκευσης γνωστικών διαδικασιών, να ανα-

πτύσσει τις δικές του στρατηγικές στην επίλυση προβλημάτων και να ενεργεί σαν να ήταν ικανό για κάτι τέτοιο (βλ. L. Vygotsky, 1978 και 1993).

Στη Σ.Δ.Π. η χρήση του όρου «σκαλωσιά» ή «γέφυρα» δίνει κύρια έμφαση στο δημιουργικό περιεχόμενο των διαδικασιών και ταυτόχρονα διευρύνει την έννοια της εικονογράφησης σε πολλά επίπεδα: Η εικονογράφηση γίνεται γέφυρα προς όλες τις τέχνες και οι τέχνες φτιάχνουν γέφυρες προς πολλές κατευθύνσεις, όπως: του καλλιτέχνη προς τον εαυτό του και το κοινό, γέφυρες προς το καλό, το αληθινό, το ωραίο και γενικά προς τον άνθρωπο, τον κόσμο και τις αξίες του.

Όλα αυτά μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να γνωρίσει βαθύτερα τα πράγματα, χρησιμοποιώντας τη λογική και τη φαντασία του, τα συναισθήματα και όλες τις νοητικές και ψυχοσωματικές του δυνάμεις. Μέσα απ' αυτό θα γνωρίσει βαθύτερα την ίδια την ύπαρξή του και τις υπάρξεις των άλλων ανθρώπων.

Ορισμένοι ερευνητές, που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η εικονογράφηση των βιβλίων μπορεί πράγματι ν' αποτελέσει μια πολύτιμη εισαγωγή για την αναγνώριση και εκτίμηση της τέχνης απ' την πλευρά του παιδιού, καθώς συγκεντρώνει όλα εκείνα τα στοιχεία που μπορεί να καταστήσουν την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία πιο προσεγγίσιμη, κατανοητή και ενδιαφέρουσα για το παιδί. Όπως παρατηρούν, η επαφή με την εικαστική έκφραση, γενικά, ενεργοποιεί το θεατή. Η ενεργοποίηση αυτή στηρίζεται κάθε φορά σε ορισμένες αρχές. Τόσο στην ελεύθερη δημιουργία, όσο και στην εικονογράφηση, αν και το είδος τους είναι διαφορετικό, απαιτείται μια παρόμοια δραστηριοποίηση του θεατή, καθώς αυτός βρίσκεται αντιμέτωπος με γραμμές, σχήματα και χρώματα. Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι άνθρωποι βρίσκουν ευκολότερη και πιο ευχάριστη πρόσβαση στο εικονογραφημένο βιβλίο απ' ότι στην ελεύθερη ζωγραφική. Αυτός που έχει όμως κάποια επίγνωση του θέματος γνωρίζει καλά ότι και οι δυο περιπτώσεις προσφέρουν δυνατότητες σε κάποιον να καταλάβει και να εκτιμήσει γενικά την τέχνη (βλ. J. Doonan, *ό.π.*, 48).

Τούτο σημαίνει ότι οι τρόποι επαφής με την τέχνη, όπως προτείνονται από τη Σ.Δ.Π., είναι απολύτως χρήσιμοι και αναγκαίοι ως πύλες εισόδου της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ευρύτερα στην ανθρώπινη ζωή.

Από τη μια η ζωγραφική χρειάζεται την επαφή με τον άνθρωπο και το μεγάλο κοινό για να υπάρξει και να διαφυλάξει το νόημα και την αξία της. Χρειάζεται την ανθρώπινη επικοινωνία και όχι την απομόνωση σε οποιοδήποτε χρηματιστήριο αξιών, που κατευθύνεται από ιδιωτικά συμφέροντα<sup>1</sup>.

Από την άλλη η εικονογράφηση πρέπει να εκλαμβάνεται ως τέχνη εφαρμογής αλλά υψηλών προδιαγραφών. Σ' αυτό το πλαίσιο μπορεί να αποκτήσει στενές διασυνδέσεις με τη μεγάλη τέχνη της ζωγραφικής, προς την οποία μπορεί να αποτελέσει ένα στέρεο συνδετικό κρίκο. Αν και η εικονογράφηση, όπως δεχτήκαμε, είναι τέχνη εστιασμένη σε στόχους που αφορούν την έκφραση γλωσσικών εννοιών και υπηρετούν, στην περίπτωση του εγχειριδίου γλώσσας, διδακτικές σκοπιμότητες, αυτό δεν της αφαιρεί τις βασικές συνιστώσες του έργου τέχνης, ενός έργου με πολυσχιδή λειτουργία μέσα από τις έννοιες του «πολυσύστατου», του «πολύμορφου» και του «πολυσήμαντου». Τούτο σημαίνει ότι η εικονογράφηση, όπως και η ελεύθερη ζωγραφική, υπακούει ακριβώς στους ίδιους κώδικες και στις ίδιες συμβάσεις που συνυφαίνουν την πολυδιάστατη εκφραστική της ποιότητα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, οι στοχαστικές της δεσμεύσεις όμως δεν θα πρέπει να την ωθούν στην τυπολατρία των συμβάσεων, αν θέλει να είναι μια αληθινή, ζωντανή και δημιουργική τέχνη.

Στα πλαίσια της πρότασής μας η εικονογράφηση βιώνεται, προσεγγίζεται, νοηματοδοτείται και λειτουργεί με προσωπικό τρόπο για το μαθητή, μέσα από μια όραση πολυαισθητηριακή, που φέρει εντός της τις επιρροές του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Όπως κι αν παρουσιάζεται, ό,τι κι αν περιλαμβάνει, θα πρέπει όπως και τα αληθινά έργα τέχνης, να

---

<sup>1</sup> Ο Πικάσο έχει πει ότι η ζωγραφική έχει πάντα κάποια σπουδαιότητα, αυτήν τουλάχιστον που έχει εκείνος που την έκαμε. Την ημέρα που αγοράζεται και κρεμιέται στον τοίχο παίρνει μια σημασία άλλου είδους και η ζωγραφική έχει πεθάνει. Το κρέμασμα του έργου είναι η εξουθένωση της ζωγραφικής (βλ. K. Ζερβός, 1993, 30 Α')

ξυπνά τους συνειρμούς, τις ευαισθησίες, το πνεύμα, τη δημιουργικότητα και την πολυαισθητηριακή εμπειρία του μαθητή.

Επομένως, η εικονογράφηση θα πρέπει να νοείται σε συνάρτηση με την ελεύθερη δημιουργία και σε αναφορά με τον προσωπικό παράγοντα. Σε σχέση μ' αυτό γνωρίζουμε ότι οι εικόνες δεν αφηγούνται ποτέ σε όλους τους ανθρώπους την ίδια ιστορία. Καθένας τις ερμηνεύει διαφορετικά, ανάλογα με τα βιώματα, τις γνώσεις, τη φαντασία, τα αισθήματα και τις προσδοκίες του. Με τον τρόπο του ο καθένας ερμηνεύει τα αμφίσημα μηνύματά τους, τις συνδηλώσεις τους, τα σύμβολα και τα υπονοούμενά τους, δίνει τις δικές της προεκτάσεις και τοποθετεί τον εαυτό του μέσα σ' αυτές. Αυτό συνεπάγεται μια ποικιλία προσωπικών επιλογών και ερμηνειών.

Θα μπορούσαμε να πούμε συνοψίζοντας ότι η εικονογράφηση, όπως και κάθε ανεξάρτητο έργο τέχνης, παρά τις ιδιαιτερότητές της, δεν παύει να είναι καθρέφτης της εποχής της. Εκφράζει την κοινωνία που την γέννησε και τις σκέψεις, τη φαντασία, τις αξίες, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του δημιουργού της. Ως μέσο επικοινωνίας αποτελεί «ανεξάρτητο σύμπαν διαλόγου» για όσους έρχονται σ' επαφή μαζί της πέρα από τον τόπο και το χρόνο. (βλ. και E. Cassirer, 1985, 288).

Η Σ.Δ.Π. με την πρότασή της στοχεύει στην είσοδο της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς, αποφεύγοντας τον κίνδυνο της υπερβολικής σχολειοποίησής της. Προς τούτο, η εικονογράφηση, η τέχνη της ζωγραφικής και η πολύτεχνη έκφραση θα πρέπει να βρίσκονται σε μια χωρίς όρια διαρκή και δυναμική αλληλεξάρτηση και συλλειτουργία. Ο συνδυασμός αυτός κρίνεται απαραίτητος για λόγους που αφορούν κυρίως τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Θεωρούμε ότι είναι καιρός για ένα νέο ποιοτικό άλμα, για μια θεμελιακή αλλαγή στο χώρο του σχολείου και αυτό μόνο οι παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης μπορούν να προσφέρουν. Είναι καιρός η τέχνη να ξαναβρεί ένα ουσιαστικό κοινωνικό ρόλο μέσα από το χώρο της παιδείας, αφού την προστατέψουμε από τον κίνδυνο να χάσει κάθε αξία, με την υποταγή της στις τυπικές διαδικασίες του σχολείου και τις σκοπιμότητες της διδασκαλίας.

Είναι γνωστό ότι αυτοί που υποστήριζαν το σύνθημα «η τέχνη για την τέχνη» την τοποθετούσαν τόσο ψηλά, ώστε τα έργα τέχνης «γίνονταν απρόσιτα για τον όχλο των αμύητων». Προσέδιδαν στην τέχνη μια υπέρτατη αξία, ταυτόχρονα όμως της αφαιρούσαν μια από τις κύριες αποστολές της, που αφορά τον κοινωνικό της ρόλο, δηλαδή το ρόλο της μέσα στην ανθρώπινη ζωή. Γιατί, μια ενέργεια, όπως η τέχνη, που δεν αποδεικνύει τη δύναμή της μέσα στην οργάνωση του πραγματικού και συγκεκριμένου ανθρώπινου βίου, θα ήταν στείρα και χωρίς νόημα (βλ. E. Cassirer, 1994, 22-23).

Αυτό αφορά τόσο την παραδοσιακή όσο και τη σύγχρονη τέχνη, για την οποία, όπως είδαμε, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλές προκαταλήψεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο μοντερνισμός και η σύγχρονη τέχνη των ημερών μας, σε συνάρτηση με την παράδοση είναι απολύτως αναγκαίο στο χώρο της παιδείας ν' ανοίξουν διάλογο με το ζωντανό και ελπιδοφόρο μεγάλο κοινό των νέων ανθρώπων. Απ' αυτό το διάλογο και οι δυο πλευρές θα είναι ωφελημένες, αρκεί αυτό να γίνει με τους σωστούς όρους.

Από την αρχή μερικοί θεωρητικοί του μοντερνισμού, γεμάτοι προκαταλήψεις και έπαρση, υποστήριξαν ότι η νέα τέχνη δεν απευθύνεται σε όλους, αλλά σε μια «ειδική χαρισματική μειοψηφία». Ισχυρίστηκαν ότι η τέχνη αυτή «αναγκάζει το μέσο πολίτη να συνειδητοποιήσει ότι είναι μια ύπαρξη ανίκανη να δεχτεί τη θεία ευχαριστία της» καθώς είναι «τυφλός και κουφός απέναντι στην απόλυτη ομορφιά». Από κοινωνιολογική πλευρά, σύμφωνα με τους θεωρητικούς αυτούς, η σύγχρονη τέχνη διαιρεί το κοινό της σε δυο τάξεις: σ' αυτούς που την καταλαβαίνουν και σ' αυτούς που δεν την καταλαβαίνουν. Η πρώτη τάξη κατέχει ένα όργανο κατανόησης και η δεύτερη το στερείται (βλ. O. Y Gasset, ό.π., 36).

Οι ισχυρισμοί αυτοί αντιμετωπίζουν την τέχνη αποξενωμένη από το μεγάλο κοινό και δίνουν στο θέμα μια μεταφυσική διάσταση που δεν έχει. Η αλήθεια είναι ότι η ικανότητα απόκρισης στα έργα τέχνης, όπως και στο οπτικό μας περιβάλλον, δεν εξαρτάται μόνο από την αποκωδικοποίηση των σημείων και από την παρατήρηση εκείνων των ιδιοτήτων των πραγμάτων που μπορούν να υποπέσουν στην αντίληψή μας. Η αναζήτηση του εκφραστικού νοήματος των έργων τέχνης και των οπτικών μορφών είναι μια προδιάθεση που καλλιεργείται με

τη διδασκαλία, μια διδασκαλία, ωστόσο, που είναι τόσο περίπλοκη και απαιτητική όσο και η ίδια η διαδικασία της δημιουργικής τέχνης (βλ. και L. Charman, ό.π., 62).

Η Μαρίνα Λαμπράκη – Πλάκα σημειώνει σχετικά ότι «η γλώσσα των μορφών είναι ένας κώδικας πολύ πιο ερμητικός απ' ότι αφήνει να εννοηθεί η πρωτοβάθμια ανάγνωση της εικόνας. Τα έργα τέχνης είναι προσχωσιγενή. Η κρούστα του παρόντος επικαλύπτει μια πυκνούφασμένη πολιτιστική διαχρονία. Γι' αυτό διαβάζω ένα έργο τέχνης σημαίνει προσπαθώ να εννοήσω ένα πολιτισμό ή κάποιες εκφάνσεις ενός πολιτισμού».

Σ' αυτή τη διαδικασία προσέγγισης, φυσικά, δεν πρέπει να παραβλέπεται η αυτονομία της καλλιτεχνικής μορφής και η αισθητική λειτουργία της εικόνας, πέρα από τις σημασίες που εμπεριέχει. Η γνωστική προσέγγιση στην περίπτωση αυτή δεν αναιρεί τη συγκινησιακή βίωση. Άλλωστε, το νόημα του έργου που αναζητούμε δεν έχει κατατεθεί μόνο στο θέμα, αλλά κυρίως έχει κωδικοποιηθεί στα ίδια τα μορφικά του σύμβολα.

Όπως πιστεύει, αυτό που εμπόδισε τη νέα τέχνη στην επαφή της με το μεγάλο κοινό δεν ήταν κυρίως το θέμα, αλλά ο νέος πλαστικός κώδικας. Το πρόβλημα συνεπώς δεν υπήρξε στο σημειώμενο, αλλά στο σημαίνον. Εκεί έγινε η επανάσταση. Όταν ο ανατρεπτικός κώδικας της τέχνης υπερκαλύπτει το θέμα, τότε γεννιέται η πρωτοπορία. Ο κρυπτικός κώδικας της τέχνης ήταν μια ερμητική γλώσσα, που εμπόδισε την επικοινωνία του κοινού με τα πρωτοπορικά κινήματα του μοντερνισμού. (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 242).

Αρα, για μια ουσιαστική συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία απαραίτητη θεωρείται μια σύγχρονη καλλιτεχνική παιδεία, που λείπει από τα σχολεία μας. Φυσικά, η επαφή με την τέχνη έχει πάντα τις δυσκολίες της. Η μεγαλύτερη δυσκολία, ειδικότερα στην προσέγγιση των καλλιτεχνικών μορφών, προκύπτει από το γεγονός ότι ένα έργο τέχνης δεν είναι μόνο ένα άθροισμα εξωτερικών μορφικών στοιχείων, αλλά κάτι πιο ουσιαστικό και ασύλληπτο, που δεν μπορεί να μεταβληθεί σε καθαρά ποσοτικές σχέσεις. Τα περισσότερα προβλήματα τα θέτει η ίδια η πολλαπλότητα των χαρακτηριστικών του έργου τέχνης, τα οποία ποτέ δεν έχουν το ίδιο εκφραστικό περιεχόμενο. Όλα τα έργα τέχνης χρησιμοποιούν τα ίδια μορφοπλαστικά στοιχεία και δίνουν συνδυασμούς αυτών των εικονοπλαστικών μέσων, αλλά πάντοτε με διαφορετικά εκφραστικά αποτελέσματα. Αυτό ακριβώς επιβάλλει την ιδιαίτερη και πολύπλευρη προσέγγισή τους.

Το έργο τέχνης παρουσιάζεται σαν μια ενότητα μέσα στην πολλαπλότητά του. Με την εξοικείωση της εκφραστικής γλώσσας της τέχνης θα μπορέσει κανείς να καταλάβει καλύτερα τόσο τα εξωτερικά του στοιχεία, όσο και τα βαθύτερα νοήματά του. Το έργο τέχνης ενεργοποιεί οπτικές, κινητικές, απτικές, γευστικές και ακουστικές αξίες και κινητοποιεί τις γνωστικές δομές, τη φαντασία, τη διαίσθηση και ολόκληρη την πολυαισθητηριακή εμπειρία του ατόμου (βλ. και Χ. Χρήστου, 1987, 9-31, τ. Α').

Η έκφραση και η απόκριση είναι δυο αλληλοεξαρτώμενοι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να βιώσουμε την τέχνη. Ανεξάρτητα με το ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί μας στόχοι, όταν η τέχνη χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχους την προσωπική πλήρωση, την κατανόηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, την επίγνωση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης και άλλους συναφείς στόχους, πρέπει να συγκεντρώνουμε την προσοχή μας στις βασικές ανθρώπινες δραστηριότητες που σχετίζονται με τους στόχους αυτούς: την παραγωγή και την επεξεργασία ιδεών, τη χρήση μέσων και την αντίληψη, την ερμηνεία και αποτίμηση των καλλιτεχνικών μορφών (βλ. L. Charman, ό.π., 118).

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι πράγματι η επαφή με την τέχνη δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Γι' αυτό και η πρότασή μας έχει παρουσιάζει το δικό της συνδυαστικό και σφαιρικό τρόπο προσέγγισης.

Στην προκειμένη περίπτωση, η Σ.Δ.Π. επιδιώκει να είναι οι δρόμοι ανοιχτοί για μια τέτοια συναρπαστική περιπέτεια, που αξίζει να ζει καθημερινά ο μαθητής. Μια αξιομνημόνευτη παρατήρηση του Arnheim, εν προκειμένω, έχει τη σημασία της.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν αρκεί να εκτίθεται κανείς σε κάποια μεγάλα έργα τέχνης ή να παρακολουθεί κάποιες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, για ν' αποκτήσει μια ουσιαστική επαφή με την τέχνη. Πάρα πολλοί άνθρωποι σήμερα, όπως σχολιάζει ο Arnheim, επισκέπτονται μουσεία και συλλέγουν βιβλία τέχνης, χωρίς όμως να πετυχαίνουν μια ικανοποιητική

πρόσβαση σ' αυτήν. Αυτό μπορούμε να το αποδώσουμε στο γεγονός ότι η έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί έχει πέσει στην εποχή μας σε λήθαργο και πρέπει ν' αφυπνιστεί. Κάτι τέτοιο θα το πετύχουμε μόνο όταν καταφέρουμε να ενεργοποιήσουμε ξανά τον άνθρωπο στην καλλιτεχνική δημιουργία με τη χρήση του μολυβιού, του πινέλου, της σμίλης, της φωτογραφικής μηχανής και των νέων μέσων της τεχνολογίας (βλ. και R. Arnheim, 1999, 13).

Αλλά και πάλι αυτό δεν αρκεί, καθώς η τέχνη θα παραμένει πάντα ανοιχτή σε μια ποικιλία προσεγγίσεων, θα αποτελεί μια ανοιχτή πρόκληση για τον καθένα.

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε ότι η εμπλοκή της τέχνης στην πρότασή μας έχει θεμελιακό χαρακτήρα. Η παρουσία της τέχνης μετατρέπει την εικονογράφηση, ως τέχνη στοχαστική και ως έννοια ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη, σε συνδυασμό με τη ζωγραφική και όλες τις άλλες τέχνες, σε κινητήρια δύναμη της διδασκαλίας. Σ' αυτό πολύτιμη μπορεί να είναι η συμβολή ολόκληρης της διαχρονικής τέχνης. Μπορούμε και πρέπει να αξιοποιήσουμε στο έπακρο την τέχνη της παράδοσης, σε συνδυασμό με τη σύγχρονη τέχνη.

Η Σ.Δ.Π. υποστηρίζει ότι όλα τα μορφολογικά και συνθετικά στοιχεία του έργου τέχνης μπορεί να γίνουν ένα θαυμάσιο μέσο, όχι μόνο για να προσεγγίσουμε δημιουργικά τη γνώση, αλλά και για να προσεγγίσουμε τον ίδιο τον εαυτό μας, την ανθρώπινη ύπαρξη μας, το χώρο της φαντασίας, την κοινωνική πραγματικότητα και τη ζωή σε όλες τις πλευρές της.

Ο Raphael είχε πει κάποτε: «Μια γραμμή μπορεί να γίνει ένα πέταγμα, μια φυγή προς την αιωνιότητα». Τη σκέψη αυτή ο Sedgwick τη συνδέει με την προσπάθεια να γίνει το σχολείο χώρος για την εξερεύνηση της τέχνης. Αυτή η αίσθηση της εξερεύνησης είναι ζωτική ανάγκη για την ποιοτική αναβάθμιση ενός σχολείου, που εξακολουθεί ακόμη, παρά τις βελτιώσεις του, να διατηρεί αιχμηρές διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε μαθητές που μπορούν και μαθητές που δεν μπορούν να την προσεγγίσουν. Γνωρίζουμε όμως ότι, όταν αυτό παρουσιάζεται, οφείλεται συνήθως σε αναστολές, εμπόδια και προκαταλήψεις τα οποία συναντούν τα άτομα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. (βλ. F. Sedgwick, 1993, 48, J. Doonan, ό.π., 14).

Στην υπηρεσία των διδακτικών στόχων η τέχνη μπορεί να ενεργοποιήσει δημιουργικά το μαθητή, να τον ευαισθητοποιήσει, να τον καλλιεργήσει αισθητικά και να τον αναπτύξει γλωσσικά. Συγκεκριμένα, μπορεί να ασκήσει πολύ αποτελεσματικά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο (εικ. 28), να αναλύσει σε βάθος τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, τη δομή και τη λειτουργία του γλωσσικού κώδικα και κυρίως να δώσει έμφαση, όχι μόνο στη λειτουργική χρήση της γλώσσας, που θεωρείται απολύτως αναγκαία, αλλά κυρίως στη δημιουργική της χρήση, η οποία συνήθως παραμελείται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στην υπηρεσία ευρύτερων παιδαγωγικών και μορφωτικών στόχων, η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, στην αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση και κοινωνικοποίησή του, καθώς και στην κατανόηση του άλλου. Επιπλέον, αξιοποίηση της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς στον εικαστικό χώρο μπορεί να οδηγήσει στην αλληλοκατανόηση των λαών, ώστε να μπορέσουν να βρουν ειρηνικούς και επωφελείς τρόπους επαφής μεταξύ τους για το καλό της ανθρωπότητας.

#### **12.4.2. Μερικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας και της λειτουργίας της εικονογράφησης στο πνεύμα της πρότασής μας.**

Όπως προέκυψε από την έρευνά μας, στις μέρες μας έχει δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα στη θέση και τη λειτουργία της εικονογράφησης των παιδικών βιβλίων και εγχειριδίων γλώσσας. Μια ποικιλία χειρισμών στα πλαίσια της νεωτερικότητας και μετά-νεωτερικότητας, με επικρατούσα την τάση της προσωπικής έκφρασης και της προσπάθειας να ανταποκριθεί η εικονογράφηση με κάποιο ικανοποιητικό τρόπο στον κόσμο του παιδιού, είναι αυτό που κυριαρχεί τόσο στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο όσο και στο εγχειρίδιο γλώσσας. Και ενώ έχει σημειωθεί σε πολλά μια αναμφισβήτητη πρόοδος, ειδικά στον εκπαιδευτικό χώρο, παρά τις

εντυπώσεις, ένα απομονωτικό συντηρητικό πνεύμα εξακολουθεί ακόμη να κρατά εγκλωβισμένη την εικονογράφηση σ' ένα ρόλο τυπικό και υποβαθμισμένο, καθώς το θέμα προσεγγίζεται άλλες φορές με απλοϊκότητα και άλλες με βερμπαλισμό.

Η Σ.Δ.Π., ως πρόταση ανοιχτού διαλόγου με όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το θέμα, δίνει έμφαση στο συνδυαστικό πνεύμα των προσεγγίσεων και στη δημιουργική του διάσταση, αναζητώντας την πληρότητα μέσα από την αισθητική ποιότητα και τη λειτουργικότητα της εικονογράφησης. Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου κινείται προς τρεις κατευθυντήριους άξονες, που εκφράζουν τη φιλοσοφία της:

Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τις έννοιες, τους όρους και τις αρχές της πρότασής μας: Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, τη συνδυαστική δημιουργική πράξη και τις έννοιες της σφαιρικής αντίληψης, της ολότητας, της ενότητας, της λειτουργικότητας, της πληρότητας, της ποικιλίας και του πολιτιστικού πλουραλισμού, της απλότητας μέσα στην πολυπλοκότητα και της ενότητας μέσα στην ποικιλία.

Ο δεύτερος σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού έργου: Την πρωτοτυπία, ηγετικότητα, εφευρετικότητα, μοναδικότητα, ευρύτητα και χρησιμότητα του έργου.

Ο τρίτος με τους διαύλους για την έκφραση της δημιουργικότητας: Τη φαντασία, την ενόραση – διαίσθηση – φώτιση - έμπνευση, τη μεταφορική, αναλογική, συμβολική και εναλλακτική σκέψη, την τόλμη – ορμή και τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικό λάθος, το χιούμορ, τη χαρά, τον ενθουσιασμό, την απόλαυση, το παιχνίδι, την ελευθερία, τα κίνητρα μάθησης και τη διαρκή ενθάρρυνση, το ενδιαφέρον, την περιέργεια, την ανακάλυψη, την έκπληξη, την ενεργό συμμετοχή, την κρίση και την αξιολόγηση.

Τα ποιοτικά, μορφολογικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της εικονογράφησης στην πρότασή μας σφαιρικά και συμπυκνωμένα, σύμφωνα με τις αναλύσεις μας, εκφράζονται στην έννοια της «πληρότητας», η οποία με τη σειρά της αναλύεται στο δίπολο «αισθητική ποιότητα» και «λειτουργικότητα».

Τέλος, η ταυτότητα της εικονογράφησης στην πρότασή μας προσδιορίζεται και αναλύεται με τις έννοιες της «σκαλωσιάς» ή «γέφυρας» προς τις τέχνες, και τους όρους «στοχαστική», «κινητική», «ανοιχτή» και «αναδυόμενη» εικονογράφηση.

Στόχος είναι η ουσιαστική συμβολή της εικονογράφησης σε μια δημιουργική μάθηση και έκφραση, αισθητική καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, στο πρόσωπο του οποίου αντιπροσωπεύεται ο καθολικός άνθρωπος με όλα τα πνευματικά, συναισθηματικά και ψυχοσωματικά του χαρακτηριστικά.

Η προέκταση της εικονογράφησης στο χώρο των τεχνών αλλάζει στον όρο περιεχόμενο και πλαίσιο λειτουργίας, ενώ ταυτόχρονα δίνει άλλη διάσταση στους όρους «διδασκαλικό εργαλείο γλώσσας» και «διδασκαλία γλώσσας».

Η ανάλυση που προηγήθηκε κατέστησε φανερό ότι η πρότασή μας για την εικονογράφηση προκύπτει ως συνισταμένη των εξελίξεων της εποχής μας σε διάφορους τομείς, με κύριο ζητούμενο την αναζήτηση της ποιότητας και της προόδου πάνω στους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης.

Ένα από τα πιο βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ποιότητα της εικονογράφησης στο πνεύμα της πρότασής μας, είναι οι προϋποθέσεις που θέτει για τη δημιουργική προσέγγιση των κειμένων. Ο Arnheim επιμένει πολύ στη θέση ότι το έργο τέχνης θα πρέπει να φέρει από τη δομή και τα εικαστικά του χαρακτηριστικά το αντιληπτικό του περιεχόμενο. Δηλαδή, η μορφή της έκφρασής του να προσανατολίζει το θεατή προς ορισμένη κατεύθυνση, αυτήν που θέλει να υπονοήσει και να υποβάλει ο καλλιτέχνης. Ο θεατής από την πλευρά του θα πρέπει να προσεγγίζει το έργο με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα που απευθύνονται σ' αυτόν. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητη κυρίως η γνώση του σχετικά με τη λειτουργία της δημιουργικής όρασης, η ικανότητα που πρέπει να αναπτύξει στο να αναλύει τα οπτικά φαινόμενα και να διεισδύει στην εσωτερική λειτουργία των μορφών, ασφαλώς όμως και η φαντασία του, όπως και η γνώση του για τις συμβάσεις και τη λειτουργία του αισθητικού κώδικα. Δεν θα πρέπει όμως να ξεχνάμε, τονίζει ο Arnheim, ότι «οι αισθήσεις μας δεν είναι αυτόνομες συσκευές καταγραφής που λειτουργούν ξεκομμένα. Έχουν αναπτυχθεί από τον οργανισμό, για να το βοηθούν να αντιδρά στο περιβάλλον, και ο οργανι-

σμός ενδιαφέρεται πρωταρχικά για τις ενεργές δυνάμεις γύρω του, τη θέση, την ισχύ και την κατεύθυνσή τους». Ο αισθητικός αντίτυπος αυτών των δυνάμεων συμβάλλει σ' αυτό που αποκαλούμε έκφραση.

«Κάθε αντίληψη εμπεριέχει και σκέψη, κάθε συλλογισμός εμπεριέχει και διαίσθηση, κάθε παρατήρηση εμπεριέχει και εφεύρεση».

Οι μελετητές της Gestalt ξεκαθάρισαν ότι οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουμε έχουν συνήθως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, που απαιτούν να τα αντιληφθούμε με τον τρόπο που τους αρμόζει. Η παρατήρηση του κόσμου γύρω μας κατέδειξε ότι απαιτείται «αλληλενέργεια ιδιοτήτων που παρέχονται τόσο από το αντικείμενο όσο και από τη φύση του παρατηρούντος υποκειμένου» (βλ. R. Arnheim, 1999, 18, 495-496).

Ο Arnheim αναφέρεται σε συγκεκριμένες προϋποθέσεις που θέτει το έργο τέχνης, μέσα από τις οποίες ο δημιουργός κωδικοποιεί τα μηνύματά του και τα απευθύνει στο θεατή.

Η εικονογράφηση ως τέχνη «στοχαστική» αυτό ακριβώς κάνει. Έτσι, αν ο εικονογράφος θέλει να υποβάλει μιαν ατμόσφαιρα μυστηρίου ή φόβου, τα δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά της εικονογράφησης, η τονικότητα, ο ρυθμός, η σύνθεση, η χρωματολογία κλπ., θα πρέπει να υποβάλλουν αφ' εαυτών την ατμόσφαιρα του μυστηρίου και του φόβου και να μη την αναζητούν αλλού. Δεν μπορούμε δηλαδή να περιμένουμε από καμιά φαντασία να κατευθύνει τη σκέψη σε μια τέτοια ατμόσφαιρα, όταν αυτό δεν υποβάλλεται από την ίδια τη φύση και τα μορφολογικά στοιχεία της εικόνας.

Όμως, δεν θα πρέπει στην περίπτωση μας να ξεχνάμε το κείμενο και την ποικιλομορφία των συναρτήσεων που η εικονογράφηση συνάπτει με αυτό. Δηλαδή, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι δημιουργείται μια μικτή εκφραστική γλώσσα λόγου και εικόνας, που συνδυαστικά παρέχει δέσμη μηνυμάτων, τα οποία καλείται ο θεατής να αποκωδικοποιήσει.

Δεν θα πρέπει τέλος να μας διαφεύγει το γεγονός ότι το μήνυμα του έργου, αν και ενδιαίθετο, απευθύνεται ξεχωριστά στο κάθε άτομο, θέτοντας σε κίνηση τις μνήμες και τους συνειρμούς του, ξυπνώντας την ιδιαίτερη εμπειρία ζωής που διαθέτει και επομένως είναι ταυτόχρονα προσωπικό και διατομικό, πολύσημο και πολυδιάστατο για τον καθένα.

Επιπλέον, σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, το μήνυμα του συγκεκριμένου έργου μπαίνει στην υπηρεσία διδακτικών σκοπιμοτήτων που το αλλοιώνουν ή το περιορίζουν ασφυκτικά, όταν δεν έχουν δημιουργικές αναζητήσεις.

Επομένως, τα ποιοτικά στοιχεία της εικονογράφησης πρέπει να τα θεωρούμε ως μια ενδιαίθετη παρουσία, στενά συνυφασμένη με τις μορφολογικές και συνθετικές λύσεις που επιλέγει ο εικονογράφος, για να ερμηνεύσει τα κείμενα, ο πολύσημος κώδικάς τους, ωστόσο, επιτρέπει μεγάλη ποικιλία χρήσεων από το δάσκαλο και το μαθητή κατά τη διδασκαλία.

Αρα, αναφερόμενοι στην ποιότητα των εικονογραφικών προσεγγίσεων της πρότασής μας, δεν μπορούμε παρά να προβαίνουμε μόνο σε γενικές αναφορές των ποιοτικών χαρακτηριστικών που ερμηνεύουν το πνεύμα της.

Οι δάσκαλοι, όπως παρατηρείται, αναρωτιούνται αρκετές φορές αν κάποια αφήγηση μπορεί να εικονογραφηθεί ή με κάποιο τρόπο να συσχετιστεί με την καλλιτεχνική έκφραση. Φυσικά, αν αυτό γίνεται με επιπόλαιες, επιδερμικές ή επίπλαστες εξωτερικές σχέσεις, τότε ούτε η αφήγηση ερμηνεύεται ούτε μια οποιαδήποτε ουσιαστική εικαστική εμπειρία πραγματοποιείται από αυτήν τη σχέση. Μια ενδιαφέρουσα αλληλενέργεια δεν επιτυγχάνεται με συγκόλληση από τα έξω, παρά μόνον όταν οικοδομούνται ανάμεσα στην εικόνα και το λόγο ουσιαστικές εσωτερικές σχέσεις (βλ. και V. Lowenfeld – W. Lambert Brittain, 1964, 49-50). Δηλαδή, όταν οι σχέσεις είναι πολυεπίπεδες και αμφίδρομες δημιουργούν την τάση να γίνεται ο αναγνώστης ερευνητικός, ευέλικτος, επινοητικός, ευαίσθητος και αποκαλυπτικός στα μηνύματα.

Η έννοια της πληρότητας συναρτάται με την έννοια της ολότητας. Όπως αναφέραμε, το πολυσύστατο του καλλιτεχνικού έργου σημαίνει κωδικοποίηση του μηνύματος, το οποίο προσεγγίζεται από την πολυαισθητηριακή δράση μιας προσωπικότητας διαμορφωμένης από την ατομική βιωματική εμπειρία, στην οποία συγκλίνουν ποικιλοτρόπως διάφορες επιρροές. Το έργο δεν είναι αμετακίνητα δύσκαμπτο, αλλά προσφέρεται για πολλαπλότητα ερμηνειών. Σημασία πάνω απ' όλα έχει η δημιουργική προσέγγισή του. Μέσα από τη μεγάλη ποικιλία του, το ό-

λον αυτοσυντηρείται και δίνει το πραγματικό νόημα στο έργο. Ένα όλον δεν μπορεί να επιτευχθεί με τη σύμφυση μεμονωμένων μερών, όμως κάθε στοιχείο της σύνθεσης έχει τη σημασία του και εξαρτά τη λειτουργία του από τη θέση του στη συνολική διάταξη της εικόνας.

Απεδείχθη, υπογραμμίζει ο Arnheim, ότι «η όραση αποτελεί όχι μια μηχανική καταγραφή αισθητών στοιχείων, αλλά, αντιθέτως, μιαν αληθινή δημιουργική σύλληψη της πραγματικότητας – ευφάνταστη, εφευρετική, δαιμόνια και ωραία».

Υπάρχει μια ενότητα μέσα στην πολυπλοκότητα του έργου. Σε καμιά εποχή ένα έργο τέχνης δεν θα μπορούσε να δημιουργηθεί και να κατανοηθεί από έναν ανίκανο να συλλάβει την ενιαία δομή του όλου (βλ. R. Arnheim, ό.π., 16-18).

Η πρότασή μας είναι μια πρόταση ανοιχτού διαλόγου. Ας ξεκαθαρίσουμε ότι μοναδικές ή υποδειγματικές λύσεις δεν υπάρχουν, όσον αφορά την εικονογραφική έκφραση. Καλύτερα να μιλάμε για μια δυναμική ερμηνευτική προσπάθεια, που αρχίζει από τον εικονογράφο και συνεχίζεται από τον αναγνώστη. Αυτό, με κάποιες σπάνιες εξαιρέσεις, ισχύει διαχρονικά και για όλα τα καλλιτεχνικά έργα που εκφράζουν διάφορες ιδέες ή θέματα. Στις εξαιρέσεις αυτές μερικά έργα είναι τόσο εκφραστικά, ώστε να φαίνονται ως η μόνη δυνατή έκφραση της ιδέας ή του θέματος<sup>1</sup>.

Επομένως, κάθε εικονογράφηση θα πρέπει να λειτουργεί, στα πλαίσια της δημιουργικής όρασης, ως μια απόπειρα ερμηνείας, μια προσπάθεια διαλόγου με το κείμενο, μια από τις πολλές πιθανές εκδοχές αυτού του διαλόγου και έτσι θα πρέπει να εδραιωθεί στη συνείδηση του μαθητή και του αναγνώστη. Το θεματικό υλικό της τέχνης αγγίζει πάντοτε την ίδια τη ζωή. Σημασία έχει η μεταμόρφωση της ίδιας της διαδικασίας της ζωής σε τέχνη, δηλαδή η προσπάθεια να γίνει η ζωή απτή, παλλόμενη και κατανοητή, όπως είναι και η τέχνη (βλ. L. Charman, ό.π. 173).

Αυτό σημαίνει ότι κάθε εικονογραφική εκδοχή δεν μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από την εμπειρία ζωής του αναγνώστη, που μεταφέρει άλλωστε και την αντίστοιχη εμπειρία του συγγραφέα και του εικονογράφου.

### 12.4.3. Η σχέση εικονογράφησης - κειμένων

Σύμφωνα με τις αρχές της Σ.Δ.Π., στην εικονογράφηση των εγχειριδίων γλώσσας πρέπει να υπάρχει σε εξέλιξη μια δυναμική εταιρική σχέση ανάμεσα στα διαφορετικά συστήματα λόγου και εικόνας. Συνήθως, όμως, η ομοιομορφία του ύφους του εικονογράφου, δηλαδή η εκφραστική του ταυτότητα, έχει ως αποτέλεσμα ένα στερεότυπα επαναλαμβανόμενο εκφραστικό ιδίωμα, που επιβάλλει μια γενική εκφραστική φόρμα. Τα πράγματα χειροτερεύουν όταν το ύφος είναι συμπαγές και το ίδιο εγχειρίδιο χρησιμοποιείται για μεγάλα χρονικά διαστήματα, όπως γίνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το συμπαγές ύφος δεν διαθέτει την απαραίτητη ευελιξία, για να ανταποκριθεί στην εκφραστική ποικιλία των κειμένων, δεν είναι σπάνιες οι φορές μάλιστα η εικονογράφηση να βρίσκεται σε πλήρη αναντιστοιχία με το ύφος τους, μειώνοντας ή διαστρέφοντας με πολλούς τρόπους το περιεχόμενό τους. Χωρίς να είναι απαραίτητη η απόλυτη υφολογική ταύτιση της εικονογράφησης προς τα κείμενα, δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να μην υπάρχει μια σχετική συνάφεια, δημιουργική προέκταση και προσαρμογή στο πνεύμα και τις προϋποθέσεις τους.

---

<sup>1</sup> Ο Arnheim σημειώνει ότι στις δημιουργίες μεγάλων καλλιτεχνών παρατηρείται μερικές φορές μια επιτυχής καλλιτεχνική λύση να γίνεται τόσο πειστική, ώστε να φαίνεται η μόνη δυνατή πραγμάτωση του θέματος. Τις διαφορετικές αποδόσεις του ίδιου θέματος θα πρέπει να τις εκτιμήσουμε σε σχέση με το ρόλο της φαντασίας, η οποία διανέμει αναλόγως στα στοιχεία του έργου ενεργό ή παθητική λειτουργία, κυριαρχία ή υποταγή κλπ.

Οι μεταλλαγές ενός θέματος μέσα στο χρόνο και η διαδικασία της ιστορικής εξέλιξης δείχνουν, εκτός των άλλων, πως ένας καλλιτέχνης φθάνει ενίοτε σε μια εικόνα που ενσαρκώνει κάποιο από τα μεγάλα θέματα της τέχνης με μια εγκυρότητα συναρπαστική. Το έργο αυτό τότε μπορεί να επιζεί στους αιώνες ανάμεσα σε πολλά άλλα έργα «ως μια ανεξίτηλη συμβολή στον τρόπο που ο άνθρωπος οραματίζεται τον κόσμο του» (βλ. R. Arnheim, 1999, 163).



Για παράδειγμα, κείμενα λογοτεχνικά απαιτούν μια ανάλογη εικονογραφική εκφραστική ποιότητα στο χώρο του ονειρικού, του υπερρεαλιστικού, του φαντασιακού κλπ.

Αντίθετα, κείμενα επιστημονικά απαιτούν περισσότερο αναλυτική εικονογραφική έκφραση για την κατανόηση και ανάπτυξη των εννοιών, ενώ βιογραφικά ή ιστορικά απαιτούν παράλληλη προσφυγή σε φωτογραφικά και γλωσσικά ντοκουμέντα κ.ο.κ. (βλ. και R. Arnheim, 1999, 156).

Είναι φανερό ότι αναφερόμαστε σε μια συνδυαστική και δημιουργική εικονογράφηση, που χρησιμοποιεί κάθε φορά τα καταλληλότερα μέσα, για να εκφράσει τα κείμενα, και, δημιουργώντας πάνω σ' αυτά, να τους προσδώσει βάθος και προεκτάσεις για τον αναγνώστη. Απαραίτητη γι' αυτό θεωρείται η ευελιξία στη χρήση των τεχνικών, η μορφολογική ποικιλία, οι πολλές οπτικές γωνίες κ.ά. Πρωτότυπες προσεγγίσεις προκύπτουν όταν ο εικονογράφος ερμηνεύει με καινοφανή, διεισδυτικό τρόπο τα κείμενα, αποκαλύπτοντας τα πολλά στρώματα ανάγνωσής τους, τις συνδηλώσεις και τις συμπαραδηλώσεις τους, δηλαδή όχι μόνο το εννοιολογικό, αλλά και το συναισθηματικό τους περιεχόμενο, το συμβολισμό και την ατμόσφαιρα που υποβάλλουν. Με όλα αυτά, αναφερόμαστε σε μια ουσιαστική δημιουργία εκ μέρους του εικονογράφου, που ερμηνεύει όχι το προφανές αλλά το βαθύτερο περιεχόμενο των κειμένων.

Παράλληλα, για πληρέστερη εικονογραφική έκφραση το συνδυαστικό πνεύμα απαιτεί πολλαπλές συμμετοχές από διαφορετικούς εικονογράφους, γιατί καθένας απ' αυτούς μπορεί να προσφέρει μια διαφορετική εκφραστική ματιά, ένα διαφορετικό εικαστικό συμφραζόμενο, προσθέτοντας εννοιολογικό και αισθητικό πλούτο στα κείμενα. Οι εκφραστικές εναλλαγές, όχι μόνο δεν πλήττουν τον αναγνώστη, αλλά αντίθετα του δημιουργούν ενδιαφέροντα και προσδοκίες και τον πλουτίζουν με διαφορετικές εκφραστικές τεχνοτροπίες, που αφήνουν ελεύθερους τους συνειρμούς, τις αισθήσεις, τη φαντασία και τον εσώτερό του εαυτό να νιώσει τα κρυφά νοήματα και τα αρώματα που αναδίδουν τα κείμενα, τις υπόγειες διαδρομές των πρωταγωνιστών και των αφανών ηρώων, την πλοκή, το ρυθμό, τις αφηγηματικές δομές, τους συμβολισμούς και τα πολλά στρώματα νοημάτων, που πολλές φορές κινούνται προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Μια πλούσια συνδυαστική εικονογράφηση από πολλούς εικονογράφους πάνω στο ίδιο θέμα μπορεί να οδηγήσει σ' ένα παιχνίδι – γύμνασμα του νου και της ψυχής του αναγνώστη, όπου μπορούν να αποκαλυφθούν τα πιο κρυμμένα νοήματα και συναισθήματα μέσα από το ξεχείλισμα των συγκινήσεων, στο μεθυστικό περιβόλι που τον παρασέρνει ολόκληρη η ύπαρξή του, όταν παραδίδεται στην απόλαυση του κειμένου.

#### **12.4.4. Η εκφραστική ποικιλία των εικονογραφικών προσεγγίσεων και η λειτουργία τους.**

Όλα σ' αυτό το παιχνίδι μπορεί να έχουν τη σημασία και τη συμβολή τους στην εκφραστική ποικιλία της εικονογράφησης, ακόμη και η πιο νατουραλιστική ή αφηρημένη έκφραση.

Λίγα σχόλια μας διαφωτίζουν γι' αυτό.

Η εικονογράφηση με υψηλό βαθμό εικονικότητας, δηλαδή η λεπτομερειακή αναπαραστατική εικονογράφηση, αν και συνήθως δεν προβάλλει την ουσία και μειώνει την παρουσία της στη γενική εικόνα, εντούτοις εστιάζει με πειστικότητα στην ανάλυση της λεπτομέρειας, βοηθώντας κάποιον να γίνει παρατηρητικός.

Αντίθετα, η εικονογράφηση με χαμηλή εικονικότητα, δηλαδή αυτή που αποφεύγει τις λεπτομέρειες και επιζητά να εκφράσει τις γενικές αφηρημένες ποιότητες, συνήθως πλησιάζει τη βαθύτερη ουσία των θεμάτων και συμβάλλει στην καλλιέργεια της αφηρημένης σκέψης.

Η συμβολική εικονογράφηση τονίζει τις μεταφορικές σημασίες και βοηθά στην καλλιέργεια της εναλλακτικής σκέψης.

Η εξπρεσιονιστική και υπερρεαλιστική εικονογράφηση υποδηλώνει την αξία των υπερβάσεων, των παραμορφώσεων, των ανατροπών, των υπερτονισμών, των δυναμικών ισορροπιών, της κυριαρχίας των παρορμήσεων και των συναισθημάτων, με άλλα λόγια υποδηλώνει την αξία των ελεύθερων αναδιαπλάσεων, όπου τα πράγματα μπορούν να μπαίνουν σε διαφορετικές συντάξεις σε σχέση με το χώρο και το χρόνο και να αλλάζουν την καθιερωμένη τους εικόνα.

Η εικονογράφηση που βρίσκεται κοντά στο πνεύμα της εννοιακής τέχνης υποδηλώνει την αξία των ιδεών, των υποσημειώσεων, των σχολίων, των σκίτσων κλπ., που προηγούνται της δημιουργίας του έργου. Δεν είναι τυχαίο ότι η τέχνη αυτή αναζήτησε τις αρχές της στον Πλάτωνα.

Η εικονογράφηση που βρίσκεται κοντά στο πνεύμα του «ανοιχτού έργου», ή του non finito, που είναι η παλιά ιδέα του μισοτελειωμένου έργου, καλεί τη φαντασία σε δράση και το θεατή να ολοκληρώσει το έργο και να γίνει συνδημιουργός του (εικονογραφήσεις αυτής της μορφής δεν διαπιστώσαμε στην έρευνά μας να υπάρχουν).

Η εικονογράφηση που αντιπροσωπεύει με αυθεντικό τρόπο την παιδική και λαϊκή καλλιτεχνική δημιουργία, αν και καθεμιά απ' αυτές ξεκινά από διαφορετική αφετηρία, εντούτοις και οι δυο αντιπροσωπεύουν μιαν άμεση, απλή και πηγαία έκφραση, που αναβλύζει από τις πρωτογενείς σχέσεις μας με τη ζωή και τον κόσμο.

Στην έρευνά μας αναλύσαμε μερικά παιδικά βιβλία, που αντιπροσωπεύουν αυτές τις εικονογραφικές εκφράσεις.

Για παράδειγμα, στο βιβλίο “Ce jour la...”, ένα βιβλίο μόνο με εικόνες, που εικονογράφησε ο M. Anpo, γίνεται φανερό η δύναμη της λεπτομερειακής αναπαραστατικής αφηγηματικής λειτουργίας της εικονογραφικής έκφρασης, που δεν χρειάζεται το λόγο για να δομήσει μια ιστορία με πειστικότητα και νοηματική πυκνότητα, αρκούμενη στην εικονογραφική χρήση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αφηρημένης εικονογραφικής έκφρασης είναι αυτή του Μοντριάν από το παραμύθι της «Κοκκινოსκουφίτσας», σε μια υποκατάσταση και μιμητική στυλιστική έκφραση πάνω στο ύφος του ζωγράφου από το Zan Aς, και η εικονογράφηση του βιβλίου “Paul Klee, το νησί με τα μαγικά τετραγωνάκια», όπου τα μεμονωμένα έργα του ζωγράφου αποκτούν συνοχή και αφηγηματική μυθοπλαστική χροιά από την Π. Κάρπι..

Συμβολική, εξπρεσιονιστική και υπερρεαλιστική έκφραση συναντούμε στην εικονογράφηση της «Αλικής στη χώρα των θαυμάτων» από τους εικονογράφους L. Carrol, J. Tenniel και A. Browne, καθώς και στο βιβλίο «Elmer» του D. M. Kee, όπου υποβάλλεται μέσω της εικόνας ο συμβολισμός της διαφορετικότητας.

Παράδειγμα λαϊκής έκφρασης βρίσκουμε στην εικονογράφηση του Παναγιώτη Ζωγράφου για τα «Απομνημονεύματα» του Μακρυγιάννη και του Λογοθέτη Πετράκη για τον «Ερωτόκριτο».

Από τις λίγες αυτές αναφορές γίνεται φανερό ότι μόνο μια συνδυαστική εικονογράφηση διαθέτει την απαραίτητη ποικιλία και προσαρμοστικότητα ώστε να είναι σε θέση να αποκαλύπτει όλες τις πλευρές του θέματος για τον αναγνώστη, δηλαδή το αισθητικό, νοηματικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό περιεχόμενο των κειμένων, ως το βάθος και ως τις πιο λεπτές αποχρώσεις τους.

Ταυτόχρονα, η πλούσια εικαστική εμπειρία από μια τέτοια προσέγγιση προεκτείνεται και σε μια διαχρονικότερη εικαστική παιδεία χωρίς διδακτισμό, μια παιδεία δηλαδή που λειτουργεί με αμεσότητα και φυσικότητα για το μαθητή.

Με άλλα λόγια, η εκφραστική ποικιλία της εικονογράφησης δεν προσφέρει μόνο στη γνωστική και συναισθηματική αποκωδικοποίηση των κειμένων, αλλά συμβάλλει πολύ ουσιαστικά και αποτελεσματικά στην απόκτηση αισθητικών εμπειριών από την εικαστική εκφραστική γλώσσα, μέσα από την οποία λειτουργεί κατ' αρχήν η προβολική δύναμη της εικόνας και η ενσυναίσθηση, η νοητική και συναισθηματική επαφή με τα συστήματα λόγου και εικόνας και κατά δεύτερο λόγο η γνωριμία με τις καλλιτεχνικές μορφές.

Κάθε μια από τις τεχνοτροπίες παραπέμπει σε διαφορετική αντίληψη των μορφών και του κόσμου των κειμένων, δίνοντας άλλες υλικές και πνευματικές ποιότητες και προεκτάσεις στις δυνάμεις που κυβερνούν τον άνθρωπο και στα φαινόμενα του κόσμου μας, όπως και στο σύμπαν ολόκληρο.

Συνεπώς, η εικονογράφηση που κινείται με τον τρόπο αυτό, υπηρετώντας το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, είναι σε θέση να εκφράσει με ευρύτητα και πληρότητα το γλωσσικό πλούτο και την πολυσημία των κειμένων, που απλώνονται μπροστά στον αναγνώστη και ζητούν να του φανερωθούν με όλο το δυναμισμό τους.

Η ποιότητα της εικονογράφησης στη Σ.Δ.Π. έχει απόλυτη συνάρτηση με την ποικιλία και τη δημιουργικότητα. Γι' αυτό η εικονογράφηση σ' αυτό το πλαίσιο δεν πρέπει να θεωρείται μια απομονωμένη οντότητα, που απευθύνεται, μέσω του εικονογραφημένου βιβλίου, στο παιδί, αλλά μέρος μιας ευρύτερης συνολικής περιοχής του εκπαιδευτικού συστήματος, που περιλαμβάνει και τα συστήματα λόγου και εικόνας, αλλά δεν εξαντλείται μόνο σ' αυτά.

Με τα όσα αναφέραμε, πρέπει να δεχθούμε ότι δεν υπάρχει ένας ιδιαίτερος τρόπος εικονογραφικής έκφρασης, που να θεωρείται ο πιο κατάλληλος για το παιδί. Η εικονογράφηση σε κάθε περίπτωση είναι ένα καλλιτεχνικό σχόλιο για το θέμα και αυτό μπορεί να πάρει πολλές εκφραστικές μορφές και σημασίες (βλ. και P. Cianciolo, ό.π., 25-26).

Όπως η φιλοσοφία της πρότασής μας διακηρύσσει, θα πρέπει να αναζητούμε πάντα μια ουσιαστική μορφολογική και λειτουργική ποικιλία και όχι μια τυπολογία των λύσεων, δηλαδή να μη καταφεύγουμε στη λατρεία του τυπικού και του στερεότυπου.

Ένα από τα κρισιμότερα ποιοτικά κριτήρια της εικονογράφησης αφορά τις σχέσεις αλληλεπίδρασης εικόνων – κειμένων. Οι σχέσεις αυτές, όπως παρατηρεί η P. Cianciolo, μοιάζουν με τις σχέσεις ανάμεσα στους συντρόφους ενός γάμου, που διατηρούν συμφωνίες ή υγιείς αντιθέσεις στον κοινό δρόμο. Κανένας σύντροφος σ' αυτή την ένωση δεν μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικός και μαζί πρέπει να αποτελούν μια όμορφη ολότητα και ενότητα. (βλ. P. Cianciolo, ό.π., 25-26).

Σε κάθε περίπτωση, κάθε κριτήριο στην τέχνη της εικονογράφησης έχει προσωπική και υποκειμενική διάσταση. Τα εικονογραφικά στυλ ασφαλώς παίζουν ρόλο. Η μονομέρεια στις αντιλήψεις έχει ως αποτέλεσμα εμμονές σε κάποιο στυλ. Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, όπως διαπιστώσαμε και στην έρευνά μας, εκφράζεται μια στυλιστική ποικιλία, από τις πιο φωτογραφικές και ρεαλιστικές, ως τις πιο σουρεαλιστικές και από τις πιο απλοϊκές, λαϊκές και πριμιτίφ, ως τις πιο σύνθετες ιμπρεσιονιστικές, εξπρεσιονιστικές, αφαιρετικές και μοντέρνες.

Η ποικιλία γενικότερα είναι ένα από τα κύρια ποιοτικά χαρακτηριστικά των αναζητήσεων της συνδυαστικής δημιουργικής προσέγγισης της εικονογράφησης στο διευρυμένο πλαίσιο λειτουργίας της προς τις τέχνες. Η πολυτυπία και πολυμορφία των προσεγγίσεων παίρνει μια βαθύτερη διάσταση αναζητήσεων και ανοιγμάτων στα πολλά πρόσωπα της αλήθειας με τα οποία μπορούμε να ερμηνεύσουμε με μεγαλύτερη πληρότητα τα φαινόμενα του κόσμου μας.

Το αντίδοτο κατά της ανίας και της αδιαφορίας των μαθητών στο σχολείο είναι η ποικιλία και το ενδιαφέρον που πρέπει να παρουσιάζει το σχετικό διδακτικό υλικό. Άλλωστε, ο κόσμος ο ίδιος είναι απίστευτα πλουραλιστικός. Η πλουραλιστική κοινωνία παραπέμπει σε πλουραλιστική εικονογράφηση.

Αν μέσα στην παγκόσμια τάξη πραγμάτων ένας άνθρωπος είναι μια ατομικότητα προικισμένη μ' ένα ξεχωριστό σύνολο ικανοτήτων, τότε σαν φυσική συνέπεια προκύπτει ότι η μαρτυρία που προσφέρει ο καθένας είναι μια μαρτυρία μοναδική και ανεπανάληπτη. Ιδιαίτερα ο καλλιτέχνης μέσα από το έργο του αναλαμβάνει, όχι μόνο να υπενθυμίσει τα φυσικά χαρακτηριστικά της ύπαρξής του, αλλά και για λογαριασμό όλων, να ερμηνεύσει και να μεταφράσει γενικότερα στα πλαίσια της τέχνης την ανθρώπινη εμπειρία του (βλ. A. Hayman, ό.π., 20).

Οι μονιστικές αντιλήψεις έχουν συχνά τις αιτίες τους στην προσκόλληση στη θέση για τη «μία και μόνη ερμηνευτική αρχή» (βλ. και E. H. Gombrich, 1995, 31). Όμως, χωρίς εμείς να το ξέρουμε, πολλές φορές υπάρχουν στον κόσμο μας πολυάριθμες αλήθειες, αφού έγινε φανερή η σχετικότητα των ορατών πραγμάτων (βλ. και P. Klee, 1989, 78).

Είναι γεγονός ότι χρειαζόμαστε μια ποικιλία ερεθισμάτων, για να δώσουμε ευρύτερες ερμηνείες στον κόσμο μας. Η αρχή του «επίπεδου προσαρμογής», που εισήγαγε στην ψυχολογία ο Harry Helson, απέδειξε ότι ένα δεδομένο ερέθισμα δεν κρίνεται σύμφωνα με τις απόλυτες ιδιότητές του, αλλά κυρίως σε σχέση με το επίπεδο του στερεότυπου που έχει καθιερωθεί σε σχέση με αυτό στο νου του ατόμου. Στο χώρο της εικαστικής έκφρασης, αυτό το επίπεδο του στερεότυπου φαίνεται να αντλείται, όχι μέσα από την άμεση αντίληψη του φυσικού κόσμου καθ' εαυτόν, αλλά μέσα από την ποικιλία των εκφραστικών στυλ των εικόνων που ήδη γνωρίζει ο παρατηρητής (βλ. R. Arnheim, 1999, 155).

Γι' αυτό χρειαζόμαστε μια πλατιά ποικιλία από διαφορετικές εικόνες και διαφορετικά είδη τέχνης, για να αποκτήσουμε την αίσθηση μιας οποιασδήποτε οπτικής απεικόνισης, η οποία αναπόφευκτα οδηγεί και σε βαθύτερη γνώση του περιεχομένου της τέχνης (βλ. P. Nodelman, ό.π., 217).

Όπως αναφέραμε, η ποικιλία είναι ζωτικό μέρος του κόσμου μας και μας διαφυλάσσει από τις μονιστικές απόψεις, τη ρουτίνα και την ομοιομορφία. Οι περισσότερες πόλεις μας, λόγω του ότι δεν ακολουθούν ένα πλήρως συγκεντρωτικό σχέδιο, παρουσιάζουν στην ανάπτυξή τους αυτονομία και πλουραλισμό. Γι' αυτό, παρά τα μειονεκτήματά τους, είναι πλούσιες, διαφοροποιημένες και ευέλικτες. Το ζητούμενο είναι πώς οι πόλεις αυτές θα υποστηρίξουν ταυτόχρονα την ετερομορφία, την προσωπική ελευθερία και το γενικό σύνολο της κοινωνίας.

Αυτό δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί, επειδή η οικονομική οργάνωση, όπως ξέρουμε, υποστηρίζει την ομοιομορφία της παραγωγής των συσκευασμένων και ταξινομημένων βιομηχανικών προϊόντων. Στόχος μας θα πρέπει να είναι ένας συνδυασμός ανάμεσα στην ποικιλότητα των προσδοκιών μας, δηλαδή επιδίωξή μας θα πρέπει να είναι οι σχέσεις ισορροπίας ανάμεσα στη στείρα ομοιομορφία και τη χαοτική ετερομορφία και ποικιλία.

Όλα τα προηγούμενα έχουν την αντιστοιχισή τους στο καλλιτεχνικό έργο και την εικονογράφηση. Αν η ενότητα και η ποικιλία χρησιμοποιηθούν με σύνεση, ως κατευθυντήριες αρχές στη δημιουργία του έργου, τότε είναι πιθανόν οι θεατές να μη πλήξουν εύκολα από το έργο ή να μην ικανοποιηθούν πλήρως από μια σύντομη επαφή μαζί του και ενδεχομένως να θελήσουν να επιστρέψουν σ' αυτό πολλές φορές.

Για να δημιουργήσουμε ενδιαφέρον για κάποιο έργο, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τις οπτικές και χωρικές του ποιότητες.

Για παράδειγμα, ο χωρισμός των χρωμάτων και των σχημάτων του μάς επιτρέπει να δούμε αυτά τα στοιχεία σαν ξεχωριστές οντότητες. Η διακοπή μιας κυρίαρχης κίνησης ή ενός ρυθμού προκαλεί το ενδιαφέρον του θεατή. Παράλληλα, η αμφισημία και η υπερβολή προκαλούν μεγαλύτερη συμμετοχή του θεατή και αυξάνουν το ενδιαφέρον του, καθώς η ένταση αυξάνεται όταν οι μορφές παρουσιάζονται με τρόπο διαφορετικό από τις συνήθεις αντιλήψεις και προσδοκίες μας.

Η ποικιλία των σημείων της εικόνας και των συνθετικών της μερών δημιουργεί εκφραστική πολυμορφία, με ψυχολογικές, νοηματικές και αισθητικές προεκτάσεις.

Έτσι, σημεία με διαφορετικό μέγεθος και μορφή αποκτούν διαφορετικό νόημα και λειτουργία: σημεία αιχμηρά –ήχος οξύς, σημεία καμπύλα – ήχος αμβλύς κ.ο.κ. Ένα σημείο καμπύλο είναι κεντρομόλο (κρατάει το βλέμμα συγκεντρωμένο). Αντίθετα, ένα σημείο αιχμηρό οδηγεί το μάτι στη διεύθυνση που τείνει η αιχμή. Παράλληλα, η ποικιλία στα μεγέθη, στο σχήμα, στις αποστάσεις, στον τόνο και στο χρώμα των σημείων αυξάνει την ένταση και το ενδιαφέρον.

Χωρίς αμφιβολία, το ανθρώπινο μάτι επιζητά την ποικιλία και γοητεύεται απ' αυτήν. Η ανάγκη αυτή παραπέμπει σε κάτι βαθύτερο. Υπάρχει στους ίδιους τους νόμους της φύσης και της ανθρώπινης ψυχής. Ο κόσμος ολόκληρος, παρουσιάζει απίστευτη ποικιλία. Μοιάζει με μια τεράστια κοσμική σύνθεση, η οποία απαρτίζεται από άπειρες άλλες συνθέσεις, που αναλύονται στα απλά σημεία.

Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε ότι οι βασικές σχέσεις της ενότητας και της ποικιλίας στα σημεία, στις γραμμές, το χρώμα, τη υφή και τους άλλους οπτικούς παράγοντες της εικόνας, δεν δίνουν από μόνες τους στα έργα τέχνης την εκφραστική τους όψη. Αυτό που δίνει στους παράγοντες αυτούς την υποβλητική τους δύναμη είναι η ικανότητά μας να τα αντιλαμβανόμαστε σε σχέση με τη ζωή. Γι' αυτό, σε τελευταία ανάλυση, η επαφή με την τέχνη στο χώρο του σχολείου αφορά την ίδια τη ζωή και την ανθρώπινη εμπειρία γύρω από αυτήν. Για να νιώσουμε π.χ. το «ήρεμο» ή το «οργισμένο» μέσα στο έργο τέχνης, πρέπει πρώτα να το έχουμε γνωρίσει μέσα στη ζωή. (βλ. L. Chapman, ό.π., 38-112 και Ο. Κοζάκου – Τσιάρα, 1991, 21-24).

Είναι γεγονός ότι η αντινομία, με την πιο ευρεία έννοια της λέξης, χαρακτηρίζει τη ζωή και τον ίδιο τον άνθρωπο στις διάφορες εκδηλώσεις της ύπαρξής του. Αυτό είναι εμφανές τόσο στον τομέα της καλλιτεχνικής όσο και της γλωσσικής έκφρασης. Η αντινομία αυτή δεν

θα πρέπει να θεωρείται αρνητική, αλλά διαλεκτική σχέση, μια σχέση δηλαδή που καθορίζει την υπόσταση του ανθρώπου ως «προσώπου» και ως «κοινωνικού μέλους». Το πιο χαρακτηριστικό ίσως από τα κύρια γνωρίσματα του ανθρώπου είναι η διαλεκτική του σχέση ανάμεσα στην ατομικότητα και την κοινωνικότητα, την υποκειμενικότητα και την αντικειμενικότητα, την εξατομίκευση και τη συμβατικότητα, τη δέσμευση και την αποδέσμευση, τον καταναγκασμό και την ελευθερία. Αυτή η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα αντίθετα, όπως και να το εκλάβουμε, είτε ως τραγικό αδιέξοδο είτε ως κίνητρο για αγώνα, κινητοποιεί την ανθρώπινη ύπαρξη και οδηγεί στη διαφοροποίηση και καταξίωσή της, ως ατομική παρουσία ανάμεσα σε άλλες παρουσίες. Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό όν, θέτει συμβάσεις και κοινωνικές δεσμεύσεις και την ίδια στιγμή η προσωπικότητά του τον ωθεί να υπερνικήσει αυτούς τους φραγμούς, διεκδικώντας την ελευθερία του. (Βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, 75-76, β).

Στην καλλιτεχνική έκφραση έχουμε τον ίδιο αγώνα όπως και στη ζωή. Οι διαφορετικές ανθρώπινες υπάρξεις των καλλιτεχνών οδηγούν σε διαφορετική αντίληψη της ζωής. Οι καλλιτέχνες εκφράζουν την αντινομία τους, την ποικιλία των εντυπώσεών τους μέσα στην ενότητα και ολότητα του έργου τους. «Η αισθητική έκφραση», τονίζει ο Croce, «είναι σύνθεση και μέσα σ' αυτήν είναι αδύνατο να διακριθεί το άμεσο και το έμμεσο. Όλες οι εντυπώσεις έχουν μέσα τους εξισωθεί, γιατί έχουν αισθητοποιηθεί». Το έργο τέχνης, ως έκφραση δραστηριότητας, σφραγίζεται από την έννοια του αδιαίρετου. «Κάθε έκφραση είναι μια έκφραση μοναδική. Η αισθητική δραστηριότητα είναι η συγχώνευση των εντυπώσεων μέσα σ' ένα οργανικό όλον. Το έργο τέχνης πρέπει να έχει ενότητα ή είναι το ίδιο ενότητα μέσα στην ποικιλία. Η έκφραση είναι σύνθεση του ποικίλου ή του πολλαπλού μέσα στο ένα». (βλ. C. Croce, ό.π., 50).

Κάθε εικόνα του εικονογραφημένου βιβλίου, όπως και κάθε έργο τέχνης, είναι ένα παράθυρο στον κόσμο. Το παράθυρο αυτό, που λειτουργεί με τη σύμπραξη του κειμένου, μαθαίνει στον αναγνώστη να σέβεται ταυτόχρονα την ομοιότητα καθώς και τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα στην ποικιλία. Γι' αυτό τα εικονογραφημένα βιβλία ενσταλάζουν στον αναγνώστη τη χαρά να είσαι διαφορετικός από τις άλλες ανθρώπινες υπάρξεις και συγχρόνως εξασφαλίζουν και στηρίζουν σ' αυτόν την αίσθηση της ενότητας με τον καθένα, που είναι μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας (βλ. P. Cianciolo, ό.π., 38).

Για τη Σ.Δ.Π. η ποικιλία θα πρέπει να ενθαρρύνεται και να προβάλλεται ταυτόχρονα στις συνιστώσες της, για να λειτουργεί άμεσα, σύμφωνα με το πνεύμα που εκφράζει το περιεχόμενο αυτής της έννοιας. Με τον τρόπο αυτό προβάλλονται τα μέρη και το όλον, δηλαδή ολόκληρο το φάσμα της αισθητικής, πνευματικής, συναισθηματικής και ψυχοσωματικής έκφρασης, που, εκ των πραγμάτων, συνιστά μια ποικιλία στη λειτουργία των συστημάτων λόγου και εικόνας, που τη μεταφέρουν στους κώδικές τους. Έτσι προβάλλεται ταυτόχρονα η διαφορετικότητα και η ενότητα μέσα στην ποικιλία.

Οι έννοιες του «πολιτιστικού πλουραλισμού» και της «πολιτιστικής ποικιλίας», που τις έχουμε αναλύσει ως μέρος της φιλοσοφίας της πρότασής μας, παραπέμπουν σε όσα παραθέσαμε πιο πάνω. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα άλλωστε, ως έννοια έχει συστατικό του στοιχείο την ενότητα μέσα στην ποικιλία, αλλιώς παύει να είναι συνδυαστικό και βρίσκεται σε πλήρη εσωτερική αντίφαση.

Οι λεγόμενες μονιστικές αντιλήψεις αποτελούν ασφαλώς εμπόδιο και καταστολή στην ανάπτυξη της ανεξαρτησίας της σκέψης και συμβάλλουν στον περιορισμό του εύρους της αισθητικής εμπειρίας. Εκτιμώντας μέσα από τη στυλιστική πολυμορφία και την υφολογική ετερογένεια τη διαφορετικότητα και την ασυμφωνία, δεν σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζουμε τις γενικές αξίες και τις προηγούμενες αξιόλογες παραδόσεις, που θα μπορούσαμε να διαφυλάξουμε στη σκέψη μας. Αυτό που στην πραγματικότητα κερδίζουμε είναι η δημιουργία ενός προσωπικού και ατομικού χώρου έρευνας για την ανταπόκριση στην πολυμορφία της έκφρασης. Η πολυμορφία αυτή, όπως λειτουργεί για τον καθένα, βοηθά να αναπτυχθεί μια υγιής αίσθηση πλουραλισμού και διαφορετικότητας, που καλλιεργεί θετική αυτοαντίληψη.

Φυσικά, όταν εξετάζουμε τα θέματα αυτά σε σχέση με την εικονογράφηση, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εικονογράφηση αφορά μίαν ευρύτερη περιοχή που εκτείνεται τόσο στις εικαστικές τέχνες και σε όλες τις μορφές τέχνης, όσο και σε ολόκληρη την ποικιλία των ιδεών και των εντυπώσεων που προσφέρονται στο παιδί εντός και εκτός σχολείου. Σε όσα δηλαδή δια-

μορφώνουν τη συνολική του αντίληψη για τον κόσμο και τη θέση του μέσα σ' αυτόν (βλ. και P. Cianciolo, *ό.π.*, 25-26).

Το μέλλον της παιδείας μας ολόκληρης, που κινδυνεύει από τα ιδανικά του τεχνολογικού μας πολιτισμού, εξαρτάται από το κατά πόσον, μέσα από την τέχνη ως αντίβαρο στην αντίληψη των εργαλειακών μαθήσεων και των δεξιοτήτων, θα μπορέσουμε να εκθρέψουμε και να συναρτήσουμε ένα ανθρωπιστικό και ρωμαλέο πλουραλισμό, που θα διατηρήσει τα κίνητρα μάθησης ζωντανά, σε μια στιγμή της ιστορίας του κόσμου μας, που ο άνθρωπος κινδυνεύει να μείνει άβουλος θεατής όσων διαμορφώνουν αρνητικά το μέλλον του (βλ. και J. Bruner, 1960, 1987, 1988).

Παρ' όλα αυτά, το αίτημα του πλουραλισμού και της πολιτιστικής ποικιλίας, που θέλουμε να υλοποιείται μέσω της εικονογράφησης στο μέτρο που της αναλογεί, δεν σημαίνει ότι πρέπει να εκτρέπουμε τις προσπάθειές μας σ' έναν αχαλίνωτο εικονικό βερμπαλισμό. Όπως παρατηρεί ο E. Barron, το να προτιμάς μια πολύπλοκη αισθητική επίδειξη δεν είναι αυτό καθαυτό γνώρισμα της δημιουργικότητας, εκτός αν κάτι τέτοιο συνδεθεί με μια αποφασιστική κίνηση να βρεις μέσα σ' αυτή την πολυπλοκότητα μια απλή κατάσταση. «Η απλότητα μέσα στην πολυπλοκότητα και η ενότητα μέσα στην ποικιλία είναι γενικά τα κριτήρια του ωραίου και του κομψού στην τέχνη, την επιστήμη και την προσωπική συνείδηση. Κάνε αυτό με το οποίο ασχολείσαι απλό και άφησε αυτόν που ανταποκρίνεται να το κάνει δύσκολο. Κάνε το πάτωμα βαθύ και μη βάζεις οροφή», παρατηρεί με έμφαση το Barron.

Η δημιουργική λύση στην οποία στοχεύεις, δηλώνει ακόμη, δεν είναι γνωστή από τα πριν και υπόκειται σε μια τεράστια έκταση πιθανοτήτων και νέων αναπτύξεων, εφόσον εισχωρήσεις βαθιά στο εκάστοτε πρόβλημα. «Σωστές» και «λάθος» απαντήσεις δεν υπάρχουν, ούτε μπορούν να δοθούν, μέχρις ότου οι προτεινόμενες λύσεις εξεταστούν από την αντίληψη κάποιου άλλου ή από την ίδια την πραγματικότητα. Τα κριτήρια επικεντρώνονται σε ποιοτικούς παράγοντες του δημιουργικού έργου, όπως στους παράγοντες της καινοτομίας, της εφευρετικότητας, της έκπληξης, της καταλληλότητας, της επάρκειας για την ανταπόκριση σε ορισμένες ανάγκες κλπ. (βλ. F. Barron, 1997, 85-93).

#### **12.4.5. Η έννοια της δημιουργικότητας στην εικονογραφική έκφραση και λειτουργία**

Η πρότασή μας βρίσκει θεμελιακή στήριξη στην έννοια της δημιουργικότητας. Αυτό που πρέπει να έχουμε πάντοτε υπόψη μας είναι ότι το έργο τέχνης είναι πάνω απ' όλα μια διαδικασία δημιουργίας και δεν γίνεται ποτέ αντιληπτό ως απλό τελικό προϊόν, όπως έχει υπογραμμίσει ο Klee (πρβλ. X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, *ό.π.*, 174).

Μια γενική παραδοχή σχετικά με τη δημιουργικότητα είναι ότι υπάρχει διαβάθμισή της μέσα σε κάθε συγκεκριμένο έργο. Αν και ξεχωριστά άτομα μπορεί να διαφέρουν ευρέως ως προς τις δυνατότητές τους για δημιουργική έκφραση στην τέχνη, γεγονός είναι, όπως σχολιάζει ο Stein, (1974) ότι η δημιουργικότητα μπορεί σε κάποιο βαθμό να καλλιεργηθεί και να αυξηθεί (πρβλ. T. Amabile, 1996, 82).

Συνεπώς, όσα αναφέρουμε σε σχέση με τη δημιουργική καλλιτεχνική έκφραση δεν πρέπει να τα θεωρούμε παγιωμένα και αμετάβλητα, αλλά υποκείμενα σε ποιοτικές μεταβολές μέσα από το σχεδιασμό και σε αναφορά την αλληλεπίδραση με την εμπειρία.

Άλλωστε, όπως παρατηρεί ο Fritz, η δημιουργικότητα είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης και προσαρμογής. Ο σχεδιασμός οδηγεί στη δράση, η δράση παράγει άμεση εμπειρία, που με τη σειρά της επαναπροσδιορίζει το σχεδιασμό. Περισσότερη δράση οδηγεί σε περισσότερη γνώση πάνω στο αντικείμενο της διαδικασίας.

Η δημιουργική διαδικασία προχωρεί ακολουθώντας το σχήμα: σχεδιασμός – μάθηση – εκτίμηση – προσαρμογή. Το σχήμα αυτό λαμβάνει χώρα σ' ένα γνωστικό επίπεδο, ενώ η μάθηση και σε άλλα επίπεδα. Γι' αυτό κάποιος μαθαίνει εσωτερικά και υποσυνείδητα κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος. Αυτό είναι ενδιαφέρον ακόμη και όταν κάποιος εσωτερικεύει απλά τη ρουτίνα. Αυτού του είδους η μάθηση μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική, με την έννοια ότι, συσσωρεύοντας γνώση από τη δράση, αναπτύσσεις παρόθηση προς νέα πιο αποτελεσματική δράση. Η δημιουργικότητα είναι στοιχείο που συσσωρεύεται. Όσο

περισσότερο δημιουργείς, τόσο γίνεσαι περισσότερο ικανός να δημιουργείς. Κάθε δραστηριότητα είναι μια εμπειρία που οδηγεί στη γνωστική και εσωτερική μάθηση. Η ορμή που σε οδηγεί στη δημιουργικότητα αυξάνει την ικανότητά σου να εκτιμάς τις αξίες της δικής σου δράσης και ανάδρασης. Το ένστικτό σου αυξάνεται, οι εκτιμήσεις σου σε οδηγούν σε περαιτέρω διευθετήσεις, σε αναπροσαρμογές και σε περισσότερη δράση, ως ότου καταλήξεις στα επιθυμητά αποτελέσματα. Κάθε νέα εμπειρία σου μαθαίνει να χτίζεις την ορμή σου, χρησιμοποιώντας τον προσωπικό σου ρυθμό, να αποφεύγεις τη σπατάλη ενέργειας και να αποκτάς μια συσσωρευμένη δύναμη δημιουργίας.

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και σ' αυτούς που συμμετέχουν στη ζωντανή τέχνη. Καθημερινά κερδίζουν μέσα από τη δράση τους όλο και περισσότερη ενέργεια. Μάλιστα, το ρεύμα ενεργητικότητας και δημιουργικότητας που αποκτούν δεν εξαφανίζεται μόλις σταματούν να ασχολούνται με το συγκεκριμένο έργο, αλλά γενικεύεται ως ένα είδος ενεργητικότητας και ορμής, που ενσωματώνεται και οικοδομείται πιο βαθιά στη ζωή τους. Αυτός είναι ο φυσικός δρόμος εξέλιξης της δημιουργικής διαδικασίας: να οικοδομεί την ορμή και τη γνώση και όχι να τη μειώνει (βλ. R. Fritz, 1993, 32-35).

Ταυτόχρονα, όπως σοφιάζει η Halliwell, όσοι μιλούν για δημιουργικότητα στην εκπαίδευση –είτε αυτό εκδηλώνεται στην εικονογράφηση είτε οπουδήποτε αλλού– αναφέρονται σε μια δημιουργικότητα ως μέρος της καθημερινής δραστηριότητας. Η δημιουργικότητα αυτή, ως προς τους μαθητές, χαρακτηρίζεται ως «επιτακτική ευκαμνία», καθώς δυο ομάδες μαθητών ποτέ δεν είναι όμοιες και δεν παράγουν το ίδιο έργο. Η ευκαμνία στηρίζεται από την προνοητικότητα και τη φαντασία, την οργάνωση και την αξιολόγηση (βλ. S. Halliwell, 1993, 69-71).

Τέλος, γνωρίζουμε ότι στη δημιουργική διαδικασία στόχος είναι η αναζήτηση πρωτότυπων ιδεών. Οι ιδέες αυτές θα πρέπει να τύχουν κάποιας εφαρμογής μετά από κρίση και αξιολόγηση, δεν είναι όμως σπάνιες οι φορές της μη εφαρμογής πρωτότυπων ιδεών, επειδή κάποιες συγκεκριμένες συνθήκες δεν το επέτρεψαν. Γεγονός είναι ότι μια νέα πρωτότυπη ιδέα μπορεί να προκαλέσει μια δεύτερη στον ίδιο νου ή σε κάποιον άλλο και αυτό μπορεί να επιφέρει ένα είδος αλυσιδωτής αντίδρασης (βλ. E. De Bono, ό.π., 164-167, Α').

Σε συσχετισμό με τα παραπάνω, η Σ.Δ.Π. εκλαμβάνει την εικονογράφηση ως μια δημιουργική διαδικασία ανοιχτή, ρέουσα, αναδυόμενη, επιδεχόμενη σχεδιασμό και αναπροσαρμογή, μια διαδικασία ευέλικτη και δυναμική, που πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες του δημιουργού και του αποδέκτη. Για την πρότασή μας μεγάλη σημασία έχει η διαδικασία αυτή να απευθύνεται και να κινητοποιεί ολόκληρο το ανθρώπινο δυναμικό γιατί μόνον έτσι μπορεί οι δυνατότητές του να αυξάνονται στο ανώτερο δυνατό σημείο.

Γνωρίζουμε, ωστόσο, ότι η εποχή μας δεν υποστηρίζει στο σχολικό σύστημα και στον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο τη δημιουργικότητα αλλά την κοινοτοπία και αυτό μοιραία έχει τον αρνητικό του αντίκτυπο και στο θέμα της εικονογράφησης.

Ιδιαίτερα τα Μ.Μ.Ε., που τόσο επηρεάζουν τη σύγχρονη ζωή, όπως παρατηρεί ο R. Deldime, διαμορφώνουν ένα νόθο φανταστικό κόσμο στο θεατή. Ένα παράδειγμα αποτελεί η μεταφορά στην οθόνη λογοτεχνικών κειμένων. Υπό το πρόσχημα της λογοτεχνικής πιστότητας δημιουργούνται συχνά εικόνες κατασκευασμένες και ψευδείς. Ο συμβατικός ρεαλισμός τους πηγάζει ευρύτερα από μια πολιτισμική παράδοση, που άλλο δεν κάνει από το να ενθαρρύνει την ομοιότητα προς το πρότυπο και την ομοιογενοποίηση της σκέψης. Σ' αυτό ακριβώς πρέπει να αναζητήσουμε το θρίαμβο των Μ.Μ.Ε., που λένε το προφανές και το κοινότοπο και αποκρύπτουν το ανθρώπινο και το πραγματικό, με το πρόσχημα ότι δήθεν εκφράζουν την πραγματικότητα με τις εικόνες που προβάλλουν. Βρίσκεται δηλαδή μακριά από τη δημιουργικότητα.

Ποια θα πρέπει να είναι, όμως, η γνήσια θέση μιας ζωντανής τέχνης πάνω σ' αυτό, αναρωτιέται ο Deldime. Η σύγχρονη γνήσια έκφραση δεν μπορεί παρά να θέτει υπό αίρεση τις κυρίαρχες εκφραστικές γλώσσες και να απωθεί αυτού του τύπου το ρεαλισμό, να απωθεί δηλαδή την άνεση των παραπλανητικών βεβαιιοτήτων και των ψευδών γνωστικών αυθεντιών. Αντίθετα, θα πρέπει να επεξεργάζεται και να υποστηρίζει ό,τι συνιστά την ιδιαιτερότητα, τη διαφορετικότητα και την ίδια τη γλώσσα της τέχνης. Ο αναγνώστης δεν είναι ένα άγραφο

χαρτί. Προσέρχεται με ευρέως προσδιορισμένη την ευαισθησία του, τις γνώμες και τις απόψεις του, τα αισθητικά του γούστα και τα κοινωνικά του πιστεύω (η οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον μεσολαμβάνουν γι' αυτό).

Κατά συνέπεια, η τέχνη της εικονογράφησης, όποια έκφραση κι αν παίρνει, δεν πρέπει να προσφέρει υπερβολικά απλοϊκές και στερεότυπες συνταγές και να επιχειρεί να χειραγωγήσει το κοινό της. Όπως και κάθε ζωντανή τέχνη, θα πρέπει να διατηρεί την ιδιαίτερη εκφραστική της γλώσσα. Όταν ασχολείται με τον άνθρωπο, θα πρέπει να παραπέμπει μάλλον σε μια φυσική, υλική και πνευματική οντότητα εύθραυστη και βαρυφορτωμένη με απερίοριστες αντιφάσεις και απερίοριστα όρια. Θα πρέπει γι' αυτό να καλλιεργεί τον υπαινιγμό, τη λεπτότητα του νοήματος, όχι μόνο το λογικό αλλά κάποιες φορές και το παράλογο, που σπάει τα όρια του καθιερωμένου, να αναζητά, να απευθύνει ερωτήματα, να ξεδιπλώνει αυτό που αλλού κρατιέται κρυφό μέσα από μορφές που ομολογούν την πλασματικότητά τους, των οποίων τις δυνατότητες εξερευνά σε υπέρτατο βαθμό πέρα από τα όρια του αναγνώσιμου (βλ. R. Deldime, 1996, 110-111).

#### **12.4.6. Το συνολικό πλαίσιο έκφρασης και λειτουργίας των εικονογραφικών προσεγγίσεων της πρότασής μας.**

Συνοπτικά το πλαίσιο αυτό έχει ως εξής:

Αν και στο χώρο της εικονογράφησης, όπως και σε κάθε άλλο χώρο, θα πρέπει να παίρνουμε σοβαρά υπόψη μας τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών, γιατί αυτά τεκμηριώνουν τις επιλογές μας και οδηγούν τις προσπάθειές μας, εντούτοις χωρίς ελεύθερα πετάγματα της σκέψης, τόλμη, ορμή, φαντασία, ενόραση – διαίσθηση, που μας οδηγεί στη φώτιση και την έμπνευση, χωρίς μεταφορική, αναλογική, συμβολική και εναλλακτική σκέψη, χωρίς αυθορμητισμό, χαρά, ενθουσιασμό και παιχιδιάρικη διάθεση δεν μπορούμε να φτάσουμε ποτέ στην πραγματοποίηση δημιουργικού έργου, όπως έχουμε τονίσει πολλές φορές μέχρι τώρα.

Σύμφωνα με την πρότασή μας, όλα αυτά αποτελούν διαύλους για την έκφραση της δημιουργικότητας και, για να λειτουργήσουν, θα πρέπει να διέπονται από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη, καθώς και από τις έννοιες της σφαιρικής αντίληψης, της ολότητας, της ενότητας, της λειτουργικότητας, της πληρότητας, της ποικιλίας και του πολιτιστικού πλουραλισμού, της απλότητας μέσα στην πολυπλοκότητα και της ενότητας μέσα στην ποικιλία. Η ποιότητα των εικονογραφικών προσεγγίσεων στην πρότασή μας στηρίζεται πάνω σε όλους αυτούς τους παράγοντες. Όπως έχει φανεί μέχρι τώρα από τις αναλύσεις μας, κάθε ένας από τους παράγοντες αυτούς έχει την ιδιαίτερη σημασία του και όλοι μαζί συνιστούν μια συνδυαστική δημιουργική δύναμη, ικανή να καινοτομεί και να συμβάλλει στην πρόοδο.

Αναλυτικότερα, το πλαίσιο αυτό έχει ως εξής:

Η τέχνη γενικότερα, στην οποία στηρίζουμε όλη μας την προσπάθεια για δημιουργική αναζήτηση, επιδιώκει ένα άνοιγμα προς τα έξω και μας παρέχει αύξηση των επιλογών μας και στιγμές ελευθερίας. Έχει ανάγκη να τολμήσουμε και να ρισοκινδυνεύσουμε. Το σχολείο, αντίθετα, απαιτεί σχεδόν τον ολοκληρωτικό περιορισμό μας, το κλείσιμο και την εξάρτηση. Προκαλεί όσο γίνεται λιγότερη τόλμη και ρίσκο, έτσι ώστε τέχνη και σχολείο φαίνονται όροι ασύμβατοι, επειδή πάντοτε η τέχνη θα προκαλεί τις δυνάμεις του κατεστημένου στο χώρο του πολιτισμού, κοινωνικά, πολιτικά και γλωσσικά. Γι' αυτό είναι δύσκολο να βρει πρόσφορο έδαφος μέσα στο σχολείο, αφού παρουσιάζει αντιτιθέμενους στόχους με το πνεύμα του. (βλ. και F. Sedgwick, ό.π., 4). Και όμως, δεν υπάρχει άλλος χώρος για το σχολείο για να αναβαθμίσει τη θέση του.

Η Σ.Δ.Π. υποστηρίζει ότι η εικονογράφηση, ως τέχνη «στοχαστική», «κινητική», «ανοιχτή» και «αναδύομενη» μπορεί να γίνει κινητήρια δύναμη για την ολοκληρωτική αλλαγή της αντίληψης στη διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Αν στηριχθούμε στους παράγοντες της πρότασής μας, η αισθητική ποιότητα και λειτουργικότητα της εικονογράφησης μπορεί να πραγματοποιηθεί ως δημιουργικός στόχος. Τότε η αναζήτηση της ευ-



αισθησίας, που θεμελιώνεται πάνω στην τάξη και τη διατάραξή της, στην αρμονία και τη δυσαρμονία, την ποικιλία, την ευελιξία, την πρωτοτυπία και την αισθαντικότητα, την ικμάδα και την ορμή, τη φαντασία και την ελευθερία, μπορεί να γίνει εφικτός στόχος (βλ. και P. Cianciolo, ό.π., 22-25).

Βέβαια, αναγνωρίζουμε ότι πάντοτε τα κριτήρια της ποιότητας της εικονογραφικής έκφρασης έχουν και προσωπική διάσταση. Αυτό που η πρότασή μας επιδιώκει είναι να υπάρξει πάντοτε ένα ευέλικτο σχήμα αναζητήσεων απέναντι στο άκαμπτο και μονολιθικό. Η ευελιξία μας οδηγεί στην ποικιλία και την πολλαπλότητα επιλογών, που ανοίγουν το δρόμο να ξεφύγει το θέμα της εικονογράφησης από μονοδιάστατες θεωρήσεις και να μετατραπεί σε μια ρέουσα, ανοιχτή, δυναμική και δημιουργική αναζήτηση. Είναι τεράστιας σημασίας θέμα να πάψει η εικονογράφηση να θεωρείται ως περικλειστή και στατική οντότητα, της οποίας η δομή και η μορφολογία υπηρετούν την καταδήλωση και την αναφορικότητα του λόγου.

Σύμφωνα με την πρότασή μας, η εικονογράφηση ως τομέας θα πρέπει να θεωρείται ευέλικτος, πεπερασμένος και υπό διαμόρφωση, –κάθε εικόνα θεωρείται μια από τις δυναμικές πραγματώσεις ενός θέματος – ανοιχτός στη δημιουργική φαντασία, το στοχασμό, τα συναισθήματα, και σε ολόκληρη τη ψυχοσωματική λειτουργία.

Έχουν, επομένως, τη σημασία τους μέσα σ' αυτή την ανοιχτή πορεία, τόσο οι προσπάθειες του εικονογράφου σε συνδυασμό με τις συναφείς εκφράσεις των θεμάτων μέσα στην πανανθρώπινη διαχρονική τέχνη όσο και οι προσπάθειες του μαθητή ως εικονογράφου, που, όπως διαπιστώσαμε στην έρευνά μας, μερικοί θεωρητικοί λοιδωρούν παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι έχει μεγάλη διδακτική και παιδαγωγική σημασία για το μαθητή, ενώ ταυτόχρονα η αυθεντική παιδική τέχνη έχει μεγάλη αισθητική αξία, που, όπως είπαμε, έχει αναγνωρισθεί από πολλούς μεγάλους καλλιτέχνες και εκδηλώνεται, αν δεν διαστρεβλωθεί με τις παρεμβάσεις διαφόρων αρνητικών παραγόντων (γονέων, δασκάλων κλπ.).

Έχουμε αναφέρει ότι μια κατηγορία έργων δημιουργούνται μετά από προπαρασκευή, σε αντίθεση με αυτά που δημιουργούνται μια κι έξω (*a la prima*) και δεν προκύπτουν με ένα οριστικό στήσιμο, όπου γίνεται αναπαράσταση μιας ιδέας ή ενός μοντέλου, αλλά μετά από ένα πλήθος δοκιμαστικών σχεδίων και σπουδών, μέχρις ότου ο καλλιτέχνης επεξεργαστεί τις ιδέες και τις μορφές των έργων του, για να τις συνθέσει στο τελικό έργο. Σ' αυτή την πορεία, που δεν είναι η μόνη, μιας και υπάρχει και η αντίστροφη αντίληψη, ο πραγματικός δημιουργός είναι έτοιμος να αλλάξει τις ιδέες και τα μέσα του, προκειμένου να γίνει πιο εκφραστικός.

Ταυτόχρονα, ο θεατής του έργου είναι το ίδιο ενεργητικός. Ο Πικάσο στο θέμα αυτό έχει πει: «Το ζωγραφικό έργο δεν συλλαμβάνεται και δεν καθορίζεται εκ των προτέρων, αλλά μάλλον ενόσω δημιουργείται, ακολουθεί τη ρευστότητα της σκέψης. Τελειωμένο αλλάζει ακόμη περισσότερο, ανάλογα με την κατάσταση εκείνου που το κοιτάζει. Μια ζωγραφιά ζει τη ζωή της σαν μια ζωντανή ύπαρξη που υφίσταται τις αλλαγές που μας επιβάλλει η καθημερινή ζωή. Και αυτό είναι φυσικό, αφού το έργο ζει μόνο διαμέσου του θεατή (βλ. K. Ζερβός, 1993, 26-27 και M. ντε Μικέλι, ό.π., 47).

Ο Πικάσο μίλησε ακόμη για κάτι σημαντικό στην καλλιτεχνική δημιουργία. Αναφέρθηκε στην ευελιξία του καλλιτέχνη, την πρωτοτυπία και το ύφος: «Όταν έχω κάτι να πω, το λέω με τον τρόπο που μου φαίνεται πιο φυσικός. Τα διαφορετικά ερεθίσματα απαιτούν αναπόφευκτα και διαφορετικές μεθόδους έκφρασης. Αυτό δεν σημαίνει εξέλιξη ή πρόοδο, αλλά προσαρμογή των εκφραστικών μέσων στην ιδέα που θέλεις να εκφράσεις... Τρέμω στην ιδέα πως θ' αντιγράψω τον εαυτό μου» (βλ. M. ντε Μικέλι, ό.π., 24,50).

Είναι γεγονός, όπως παρατηρούν έγκυροι σχολιαστές, ότι οι περισσότεροι καλλιτέχνες αναπτύσσουν ένα στυλ ή μια μέθοδο εργασίας που προτιμούν από τις άλλες. Δεν είναι σπάνιο αυτό το επιλεγμένο στυλ να καταλήγει κάποιες φορές σε ελάττωμα παρά σε προτέρημα, αφού η ανάπτυξη μιας ιδέας μπορεί να απαιτεί τη μεταβολή του συνηθισμένου τρόπου σκέψης και δράσης του καλλιτέχνη (βλ. L. Charman, ό.π., 53).

Είναι γεγονός επίσης ότι η εικόνα προκαλεί στον αναγνώστη του εικονογραφημένου βιβλίου συνειρμική λειτουργία. Αυτό από τη μια είναι καλό, γιατί έτσι η εικόνα μπορεί να αποκτήσει προσωπικό νόημα για τον αναγνώστη. Από την άλλη, όμως, όπως παρατηρεί ο De Bono, η αλληλουχία των συνειρμών κρατά τη σκέψη περιορισμένη, μονόδρομη, πολωτική

και καθόλου δημιουργική. Ο παλιός τρόπος σκέψης του ΝΑΙ/ΟΧΙ λειτουργεί μ' αυτό τον τρόπο (βλ. E. De Bono, χ.χ., Β').

Η ενότητα του στυλ ανάμεσα στο λόγο του συγγραφέα και την εικονογράφηση έχει τις αρετές της, παρουσιάζει όμως συχνά τον κίνδυνο της επιβολής ενός μονολιθικού μοντέλου στερεότυπων επαναλήψεων, που καλουπώνουν ταυτόχρονα την αισθητική και τα συναισθήματα, με αποτέλεσμα σ' αυτές τις περιπτώσεις ο θεατής να οδηγείται σε «οπτική οκνηρία και συναισθηματικό μαρασμό» (βλ. και Θ. Παντός, 1990, 97-98).

Μια ενδιαφέρουσα στυλιστική συνάφεια στο νέο ελληνισμό, που έχουμε αναλύσει στην έρευνά μας, βρίσκουμε στα «Απομνημονεύματα» του Μακρυγιάννη και στις εικόνες του Παναγιώτη Ζωγράφου, που έγιναν καθ' υπαγόρευση του πρώτου. Στενή αισθητική και νοηματική συνάφεια συντελείται πράγματι ανάμεσα σ' αυτούς τους δυο δημιουργούς και οι λόγοι γι' αυτό είναι βαθύτεροι ιδεολογικοί και αισθητικοί, καθώς και λόγοι αντίληψης του χώρου και των αξιών της ζωής. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι ο Μακρυγιάννης δεν μπόρεσε να συνεργαστεί με το Δυτικό ζωγράφο που επέλεξε αρχικά, για να εικονογραφήσει τις μαρτυρίες του για τις μάχες των Ελλήνων κατά των Τούρκων στην Ελληνική Επανάσταση.

Ανάλογη στυλιστική συνάφεια διαπιστώσαμε ανάμεσα στον «Ερωτόκριτο» του Βιτσέντζου Κορνάρου και την εικονογράφηση του Λογοθέτη Πετράκη (18<sup>ος</sup> αιώνας), καθώς και στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια και την εικονογράφηση των Φ. Κόντογλου – Ρ. Κοψίδη, που αναλύσαμε στην έρευνά μας.

Η αναζήτηση της στυλιστικής ποικιλίας από τη Σ.Δ.Π. δεν είναι ένα γεγονός χωρίς σημασία. Οι πραγματικά αξιόλογοι δημιουργοί εκφράζονται στο έργο τους με μια αξιοθαύμαστη ευελιξία ύφους, ανάλογα με τις ανάγκες και τις περιστάσεις. Αρκεί να θυμηθούμε από το χώρο των εικαστικών τεχνών τις συχνές εναλλαγές ύφους του Πικάσο και από το χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου τις εναλλαγές ύφους του Sendak, έργα των οποίων έχουμε αναλύσει στην έρευνά μας.

Κατά συνέπεια, η μονόπλευρη προσκόλληση σε ορισμένους στυλιστικούς τύπους εικονογραφικής έκφρασης, όπως και σε ορισμένους τύπους μάθησης εκθέτουν το μαθητή στον κίνδυνο να αποκτήσει στερεότυπα και να πέσει θύμα των ιδίων του των παραστάσεων και γνωστικών εμπειριών και έτσι να οδηγηθεί στην ισοπέδωση των δημιουργικών του παρορμήσεων και αναζητήσεων. Ασπίδα απέναντι σ' αυτούς τους κινδύνους αποτελεί η πρότασή μας, που έχει στόχο μια αναζήτηση ανοιχτή, πλουραλιστική, ευέλικτη και πολυδιάστατη.

Έχουμε αναλύσει στο πρώτο μέρος της εργασίας μας τους λόγους για τους οποίους το θέμα της εικονογράφησης εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται με τρόπο προβληματικό, παρά τις βελτιώσεις του. Στη βάση του προβλήματος υπάρχουν διάφορες αντιλήψεις και πρακτικές που αφορούν κυρίως την παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, τα προβλήματα δημιουργούνται από την άγνοια και τις προκαταλήψεις, που εξακολουθούν να υπάρχουν για τις προτιμήσεις και τις ικανότητες των παιδιών, τα οποία συχνά, παρά τις διακηρύξεις περί του αντιθέτου, δεν χαίρουν της εμπιστοσύνης των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα.

Γι' αυτό διεθνώς δεν υπάρχει ενεργός συμμετοχή του παιδιού στο σχεδιασμό και το περιεχόμενο των σπουδών. Ένα παράδειγμα αποτελεί η εικονογράφηση, της οποίας το παιδί γίνεται ο παθητικός αποδέκτης, χωρίς να συμμετέχει με οποιοδήποτε τρόπο στη διαμόρφωσή της. Παρά τα κάποια μικρά βελτιωτικά βήματα στο θέμα αυτό, όλη η προσπάθεια των συντελεστών της συγγραφής των εγχειριδίων γλώσσας, όπως τονίσαμε και σε προηγούμενες αναφορές μας, γίνεται ουσιαστικά βάσει εικασιών, που έχουν στόχο να προσαρμόσουν την εικονογραφική έκφραση στο υποτιθέμενο αντιληπτικό επίπεδο του παιδιού και τις υποτιθέμενες αισθητικές προτιμήσεις του. Ως λογική συνέπεια αυτής της αντίληψης, προκύπτει η υπερβολική προσκόλληση στο ρεαλισμό και στην υποκατάσταση έκφραση του «παιδισμού», «πριμιτιβισμού» και «ναϊβισμού», με σύνθητες αποτέλεσμα την απλοϊκή προσέγγιση της εικονογράφησης. Σ' αυτό το πλαίσιο, η σύγχρονη εικονογραφική αντίληψη, όπως και η αυθεντική σύγχρονη δημιουργία είναι σχεδόν απύσους από το εγχειρίδιο γλώσσας, με το επιχείρημα ότι δήθεν η έκφραση αυτή είναι αρκετά αυθαίρετη, αφηρημένη και υποκειμενική, για να γίνει κατανοητή από την «περιορισμένη καλλιτεχνική αγωγιμότητα και αποκρυπτογραφική ικανότητά» του παιδιού.

Η Σ.Δ.Π., στη βάση του πολιτιστικού πλουραλισμού, θεωρεί πρωταρχική της θέση την υποστήριξη της γνήσιας και αληθινής διαχρονικής τέχνης και ιδιαίτερα της σύγχρονης, που αντιπροσωπεύει τον κόσμο μέσα στον οποίο θα ζήσει το παιδί. Οι δυσχέρειες της επαφής του παιδιού με τη σύγχρονη τέχνη προκύπτουν κυρίως από τον αναχρονιστικό τρόπο διδασκαλίας της στο σχολικό χώρο και τον τρόπο προσέγγισής της στον καλλιτεχνικό χώρο (μουσεία, γκαλερί κλπ.), καθώς και ευρύτερα στον κοινωνικό χώρο. Δυστυχώς, είναι γεγονός διαπιστωμένο από τις έρευνες ότι δεν υπάρχει συνεργασία του σχολείου γενικότερα με την εικαστική πραγματικότητα που υφίσταται και εξελίσσεται εκτός σχολείου, με αποτέλεσμα να σημειώνονται αρνητικές επιπτώσεις, εν γένει, στην αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και στην επαφή του με τη σύγχρονη τέχνη (Gulbenkian Foundation, 1982).

Ασφαλώς, αναγνωρίζουμε τους κινδύνους της τυπολατρίας, που απαιτεί διαρκώς υποταγή στους κανόνες και επιβάλλει περιορισμό στα ελεύθερα πετάγματα της σκέψης. Άλλο τόσο αναγνωρίζουμε τους κινδύνους από την εικαστική και αντιληπτική αφαίρεση, κάτι που ανήκει στη φύση του μοντερνισμού και της σύγχρονης έκφρασης, όταν αυτή προπάντων αποσυνδέεται από τη ζωντανή εμπειρική πραγματικότητα, κάτι που μπορεί να έχει ως συνέπεια την απώλεια κάθε ενδιαφέροντος από το μαθητή, όπως επισημαίνει και ο R. Arnheim (βλ. R. Arnheim, 1969, 307-308).

Έχουμε την πεποίθηση όμως ότι μια δημιουργική επαφή του παιδιού με τη σύγχρονη καλλιτεχνική έκφραση απομακρύνει αυτούς τους κινδύνους. Άλλωστε, το συνδυαστικό πνεύμα της πρότασής μας, που έχει ως αποτέλεσμα την εκφραστική ποικιλία στο χώρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας και της εικονογράφησης, προστατεύει εκ των πραγμάτων από αυτούς τους κινδύνους. Η μοντέρνα εικονογράφηση μοιραία αντικρούει την συνήθη παράλογη προσκόλληση στο ρεαλισμό, την οποία διάφορες σχετικές έρευνες με τον τρόπο που γίνονται εξακολουθούν να θεωρούν ως την κυριότερη προτίμηση του παιδιού (Έρευνες των G. Smerdon, 1976, H. Gardner, 1982).

Ένα από τα σοβαρότερα μειονεκτήματα αυτών των ερευνών είναι ότι αποτυγχάνουν, σκόπιμα ίσως, να συσχετίσουν την εικονογράφηση με το γραπτό λόγο και να εναρμονίσουν τα δυο μέρη με τέτοιο τρόπο, ώστε το σύνολο της διπλής κωδικοποίησης να θεωρείται περισσότερο από τα μέρη της, δηλαδή ν' αποκαλύπτουν το δυναμισμό και τις προεκτάσεις της. Με τέτοια παραπλανητικά μέσα η σύγχρονη έρευνα εξακολουθεί να δημιουργεί προκαταλήψεις για το μοντερνισμό και να στηρίζει το ρεαλισμό της εικονογραφικής έκφρασης (βλ. J. Graham, 1995, 88-98).

Τέλος, θα αναφερθούμε στο κατεξοχήν ποιοτικό στοιχείο που εισάγει το θέμα, στο συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, το οποίο αποτελεί τον κύριο πυρήνα της πρότασής μας.

Το συνδυαστικό πνεύμα, που υλοποιείται μέσα από τη συνδυαστική πράξη, επιζητά να συσχετίζει με δημιουργικό τρόπο όλα εκείνα τα στοιχεία που οδηγούν στην ολότητα και πληρότητα της εικονογράφησης, δηλαδή στην αισθητική ποιότητα και τη λειτουργικότητά της. Σ' αυτή την προσπάθεια όχημά της είναι η αισθητική πολυμορφία, η πρωτοτυπία και η ευελιξία, κινητήρια δύναμή της η δημιουργική αναζήτηση, διαρκής προϋπόθεσή της η σφαιρική αντίληψη, η ολότητα, η πληρότητα, η απλότητα και η ενότητα μέσα στην ποικιλία, θεμέλιο της, που της δίνει ευρύτητα και γενικότερη προοπτική για την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, η διαχρονική τέχνη σε όλες της τις μορφές, στις οποίες προεκτείνεται η εικονογράφηση.

Οι σχέσεις της εικονογράφησης με τα κείμενα είναι εκείνες που έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για τη λειτουργία της ως τέχνης «στοχαστικής», «κινητικής» και «αναδυόμενης».. Από τις σχέσεις αυτές εξαρτάται η ποιότητα των συναρτήσεων και η δύναμη της σύνθετης γλώσσας, που προκύπτει από τη διπλή κωδικοποίηση του μηνύματος μέσω του αισθητικού και γλωσσικού κώδικα.

Στα πλαίσια της πρότασής μας διακρίνουμε τρεις κύριες κατηγορίες σχέσεων:

α) σχέσεις εννοιολογικής και αισθητικής ταύτισης, όπου οι εικόνες επαναλαμβάνουν λίγο – πολύ το σημασιολογικό και αισθητικό περιεχόμενο των κειμένων.

β) σχέσεις κειμενόμενης απόκλισης, όπου οι εικόνες εκφράζουν τα κείμενα ελεύθερα, με μεγαλύτερη ή λιγότερη απόκλιση, προεκτείνοντας, αναλύοντας, ερμηνεύοντας ή ανατρέπο-

ντας το σημασιολογικό και αισθητικό τους περιεχόμενο σε σχέση με τις έννοιες νοηματικό περιεχόμενο, ύψος, χώρος, χρόνος κλπ.

γ) σχέσεις αδρανούς ή παθητικής παραβολής, όπου οι εικόνες στις σχέσεις τους με τα κείμενα υπηρετούν κυρίως διακοσμητικές προθέσεις.

Η συνδυαστική προσέγγιση αυτών των συσχετίσεων και λειτουργιών μπορεί να προσφέρει στον αναγνώστη ευρύτητα ερμηνειών εικόνων και κειμένων και πολλαπλότητα αισθητικών και γλωσσικών εμπειριών. Μπορεί να συμβάλει δηλαδή ταυτόχρονα στην πολυσημία των εικόνων και των κειμένων.

Σ' αυτή την προσπάθεια, αρμονίες και αντιθέσεις, που βρίσκονται μέσα στη λειτουργία του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος, προσδίδουν βάθος, ευρύτητα και δυναμισμό στους συνδυασμούς που προκύπτουν<sup>1</sup>.

Αρμονικές συζεύξεις είναι γενικά οι ποικιλόμορφοι συνδυασμοί εικονογραφικού υλικού με υφολογική, σημασιολογική, αισθητική, εκφραστική και λειτουργική συνάφεια, μέσα από σχέσεις συγγένειας, αναλογικότητας κλπ.

Αντιθετικές συζεύξεις είναι οι ποικιλόμορφοι συνδυασμοί εικονογραφικού υλικού με υφολογική, σημασιολογική, αισθητική, εκφραστική και λειτουργική απόκλιση, δυσαρμονία ή ετερογένεια

Αρμονικές και αντιθετικές συζεύξεις συνδυαστικά μπορούν να συνεισφέρουν εξίσου μια ιδιαίτερη εκφραστική λειτουργία ανάμεσα στα στοιχεία της εικόνας ή ανάμεσα στις πολυδύναμες σχέσεις εικόνων – κειμένων. Και τα δύο είδη των συζεύξεων λειτουργούν με τον τρόπο που αναφέρει ο Ηράκλειτος: «Εκ των διαφερόντων καλλίστην αρμονίαν» και με τον τρόπο που περιγράφει ο Jakobson, αναφερόμενος στη λειτουργία της γλωσσικής συμπεριφοράς των ανθρώπων, τον οποίο έχουμε μνημονεύσει: Οι επιλογές γίνονται μέσα από ισοδύναμα, συγγενή ή ανόμοια σημασιολογικά, με βάση αντίστοιχα το παρόμοιο ή συνώνυμο και το ασύμβατο ή αντίθετο. Ο συνδυασμός έχει ως αποτέλεσμα την κατασκευή μιας ακολουθίας, μιας αλυσίδας λόγου (βλ. R. Jakobson, ό.π., 68).

Στην περίπτωση μας αναφερόμαστε στη δημιουργία μιας εικονογραφικής σύνθεσης κατ' αρχήν και ταυτόχρονα στις σχέσεις που συνάπτονται ανάμεσα στην εικόνα και το γραπτό λόγο.

Οι αρμονικές ή αντιθετικές συζεύξεις μπορεί να προσθέσουν δυναμισμό, αισθητικό και εννοιολογικό πλούτο στην εικονογραφική λειτουργία. Άλλωστε, στη δημιουργική διαδικασία όλοι οι χειρισμοί και οι τεχνικές άσκησης της δημιουργικότητας, στις οποίες έχουμε αναφερθεί αναλυτικά, (π.χ. οι μέθοδοι του brainstorming, της Συνεκτικής, της Σύναψης, της Ταχείας σκέψης, της Συνεργατικής, της Πλάγιας σκέψης κλπ.), στηρίζονται ουσιαστικά σε αρμονικές ή αντιθετικές συζεύξεις.

Μια κωδικοποίηση των τρόπων εφαρμογής, μέσα από τα ενδεικτικά παραδείγματα, περιλαμβάνει τις εξής περιπτώσεις - συνδυασμούς τόσο ως προς τα στοιχεία της εικονογράφησης καθαυτά, όσο και ως προς τις σχέσεις εικονογράφησης – κειμένων.

<sup>1</sup> Υπενθυμίζουμε π.χ., ότι γενικότερα στο χώρο της αισθητικής αρμονικοί συνδυασμοί ως προς το σχήμα, δημιουργούνται ανάμεσα στο τετράγωνο και στο ορθογώνιο, το τρίγωνο και το ρόμβο, τον κύκλο και την έλλειψη κ.ο.κ. ως προς το χρώμα δημιουργούνται ανάμεσα στο κόκκινο και το πορτοκαλί, το κίτρινο και το πράσινο, το μπλε και το μωβ κ.ο.κ. Οι αρμονίες δημιουργούν γενικά θετικά συναισθήματα, καθώς διαμορφώνουν τη σύνθεση μέσα από ένα κλοιό συγγενών στοιχείων, που υποβάλλουν ηρεμία, εγκράτεια, ασφάλεια και αποδοχή.

Αντιθετικοί συνδυασμοί ή συνδυασμοί ασυμβατοτήτων μέσα στη σύνθεση δημιουργούνται ανάμεσα στο οξύ και το αμβλύ, την ευθεία και την καμπύλη, το κόκκινο και το πράσινο κ.ο.κ. Οι αντιθέσεις δημιουργούν γενικά οξύτητα, ένταση και δυναμισμό στη σύνθεση. Ανάμιξη αντιθετικών στοιχείων έχει ως αποτέλεσμα την καταστροφή τους (π.χ. ανάμιξη του κόκκινου και του πράσινου δημιουργεί γκριζό).

Όπως γίνεται και με τις αρμονικές και αντιθετικές συζεύξεις, οι συνδυασμοί των στοιχείων της εικόνας προς τις δυο αυτές κατευθύνσεις δημιουργούν εκφραστική ποικιλία και δυναμισμό στη σύνθεση, παρέχοντας έτσι προϋποθέσεις για βαθύτερες αισθητικές, σημασιολογικές και λειτουργικές συνάφειες ανάμεσα στα κείμενα και τις εικόνες και φυσικά προϋποθέσεις για πρόκληση ενδιαφέροντος και δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης κατά τη διδασκαλία.

1. Ως προς τα στοιχεία της εικονογράφησης:

α) Συνδυασμός ποικίλου εικονογραφικού υλικού πάνω στις σχέσεις των αρμονικών και αντιθετικών συζεύξεων: εικόνες, σκίτσα, διάφορα εικαστικά έργα, φωτογραφίες, γραφικές παραστάσεις, πίνακες κλπ.

β) Συνδυασμός στατικών και δυναμικών στοιχείων στην εικονογραφική λειτουργία: Τα στατικά στοιχεία είναι συνήθως περιγραφικά και τα δυναμικά ενεργητικά. Στατικές εικόνες είναι οι διακοσμητικές και δυναμικές οι ερμηνευτικές, που δίνουν προεκτάσεις στα κείμενα. Ο συνδυασμός ανάμεσα στα στατικά και τα δυναμικά στοιχεία της εικονογραφικής λειτουργίας μπορεί να προσθέσει στην υπάρχουσα πραγματικότητα μια νέα πραγματικότητα.

γ) Συνδυασμός ανάμεσα στην απλότητα και την πολυσυνθετότητα. Ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι η αναζήτηση της απλότητας μέσα στην πολυπλοκότητα και της ενότητας μέσα στην ποικιλία. Μια εκλεπτυσμένη πολυσυνθετότητα μπορεί να επιτευχθεί με το συνδυασμό απλών γεωμετρικών σχημάτων με την εφαρμογή της απλούστερης δυνατής τάξης (βλ. R. Arnheim, 1999, 76).

δ) Συνδυασμός -με δημιουργικούς όρους- των συνθετικών στοιχείων της εικόνας (σχήμα, χρώμα, ρυθμός, τονικότητα κλπ.). Από τις διάφορες συνθέσεις μπορεί να προκύψουν εντελώς διαφορετικές εκφραστικές ποιότητες, αρμονικές ή αντιθετικές.

2. Ως προς τις σχέσεις εικονογράφησης – κειμένων:

α) Συνδυασμός ανάμεσα στη στυλιστική, αισθητική και εννοιολογική πολυμορφία εικόνων – κειμένων: Στην περίπτωση αυτή αναπτύσσονται σχέσεις συνάφειας ανάμεσα στην εικονογραφική και γλωσσική έκφραση, προσαρμοσμένες σε διάφορες κατηγορίες κειμένων, π.χ. κείμενα λογοτεχνικά, επιστημονικά, βιογραφικά, θεατρικά κλπ. (βλ. Και R. Arnheim, 1999, 156, P. Klee, 1989, 354-355, τ. 1).

β) Συνδυασμός συγχρονικών και διαχρονικών αναπαραστάσεων της αφήγησης στην εικονογράφηση. Όταν πρόκειται για αφηγηματικά κείμενα, όπως αναλυτικά έχουμε αναφέρει στην έρευνά μας, οι εικόνες μπορεί να προβαίνουν σε συναίρεση (ταυτοχρονία) των πολλών χρονικών στιγμών της αφηγηματικής ακολουθίας. Τότε δημιουργούνται πολυσύνθετες εικόνες με συμπτυκνωμένη δράση.

γ) Συνδυασμός ανάμεσα σε αναπαραστάσεις των κορυφώσεων της δράσης με αναπαραστάσεις από ολόκληρη την αφηγηματική ακολουθία: Στην περίπτωση αυτή η εικονογραφική έκφραση μπαίνει στα πλαίσια των κωδίκων της κινηματογραφικής γλώσσας.

δ) Συνδυασμός ανάμεσα στην εξελισσόμενη εκφραστικότητα του θεάματος (ήρωες παιδικών εκπομπών στα Μ.Μ.Ε.) με την εξελισσόμενη εικονιστική και γλωσσική εκφραστικότητα του παιδικού βιβλίου, που βρίσκεται στην υπηρεσία ευρύτερων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

ε) Συνδυασμός ανάμεσα στη συμβολική και μεταφορική λειτουργία της εικόνας και τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει με τα κείμενα. Η αισθητική, συμβολική, μεταφορική και εννοιολογική λειτουργία της εικόνας σε σχέση με το λόγο αφορά πρωτίστως την ίδια την εικόνα και τη θέση των συνθετικών της μερών στο εσωτερικό της. Η εικόνα συνίσταται από απλά, αφαιρετικά (abstract) στοιχεία, που οργανώνονται με ορισμένο τρόπο μέσα στη σύνθεση. Το νόημα της συμβολικής και μεταφορικής λειτουργίας της εικόνας στο εικονογραφημένο βιβλίο, όπως και σε όλα τα έργα τέχνης, διαμορφώνεται κατ' αρχήν από την οργάνωση των στοιχείων της, παράλληλα όμως και από τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις της εικόνας με τα κείμενα.

Κοιτώντας την εικόνα, αντιλαμβανόμαστε αυτά τα στοιχεία και την οργάνωσή τους ως σύμβολα, που παραπέμπουν σε πραγματικά αντικείμενα ή αφηρημένες ιδέες. Στην περίπτωση του εικονογραφημένου βιβλίου παραπέμπουν σε ιδέες των κειμένων ή σε άλλες ιδέες που προκαλούνται από τη συνειρμική λειτουργία του αναγνώστη.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του παραδειγματικού συμβόλου της εικόνας (σημαινόμενο) είναι η ανοιχτή προς ερμηνεία φύση του. Η εικόνα δηλαδή είναι ανοιχτή σε ποικιλία ερμηνειών, που σχετίζονται με την ποιότητα των ανταποκρίσεων της προς τα κείμενα. Διαβάζοντας το εικονογραφημένο βιβλίο, περνώντας από σελίδα σε σελίδα και μεταπηδώντας από το κείμενο στην εικόνα, διαπιστώνουμε ότι οι εικόνες διατηρούν δυναμικές αλληλενεργές

σχέσεις με τα κείμενα. Έχουμε πει ότι, άλλες φορές έχουν ερμηνευτικό ρόλο, όταν σχολιάζουν ελεύθερα τα κείμενα, άλλες αναμνηστικό, όταν τα κείμενα προηγούνται στην εξέλιξη της αφήγησης και έπονται οι εικόνες, άλλες προγνωστικό, όταν γίνεται το αντίστροφο και άλλες έχουν απλά διαγνωστικό και αναπαραστατικό ρόλο, όταν οι εικόνες επαναλαμβάνουν τα κείμενα.

Με άλλα λόγια, ανάμεσα στα κείμενα και στις εικόνες βρίσκεται εν εξελίξει και λειτουργεί μια ποικιλία συναρτήσεων και συμβολισμών, που έχει ως αποτέλεσμα, εντός της συλλειτουργίας και αλληλενέργειά τους, να διατηρούν τις διαφορετικές τους ζωές. Αυτό το στοιχείο είναι που δίνει τη δυνατότητα να απεικονίζονται ζωντανά και με ενδιαφέρον πρόσωπα και καταστάσεις της αφήγησης. Σ' αυτήν ο ρυθμός και η αλληλουχία των εντυπώσεων διαμορφώνονται διαρκώς από την ποικιλία των δυναμικών που αναπτύσσονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης λόγου και εικονογράφησης.

Γενικά, τα εικονογραφημένα βιβλία στηρίζουν το στυλ, το αισθητικό και νοηματικό τους περιεχόμενο και τη συνολική τους λειτουργία στη συμβολική και μεταφορική λειτουργία των εικόνων, όπως αυτές διαμορφώνονται στη συναυτουργία τους με το γραπτό λόγο. Σ' αυτή τη συμβολική και μεταφορική λειτουργία συμβάλλουν πολλοί παράγοντες, που δημιουργούν το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και παράλληλα η προσωπικότητα του αναγνώστη.

Πολλά στοιχεία για τη συμβολική και μεταφορική λειτουργία των εικόνων υπάρχουν στα βιβλία του Mauris Sendak «Outside over there» και «Where the wild things» και σε αρκετά άλλα που έχουμε αναλύσει στην έρευνά μας.

Έχοντας στα χέρια μας το εικονογραφημένο βιβλίο, η αισθητική εμπειρία που αποκτούμε, η σχέση και η στάση που διαμορφώνουμε μ' αυτό, θα μπορούσε να οριστεί ως «έρευνα της συνάφειας». Κρατώντας στα χέρια μας έναν εικονικό κόσμο γεμάτο ιδέες, παίζουμε ερευνώντας αυτές τις ιδέες και παίζουμε με τις ιδέες μας γύρω από αυτό τον κόσμο. Όσο πιο εξασκημένοι είμαστε και όσο περισσότερες ιδέες περιέχει το βιβλίο, τόσο περισσότερες νέες ιδέες ξεπηδούν μέσα από αυτή μας την επαφή και αυξάνουν τις δυνατότητές μας να δημιουργήσουμε κάτι ολότελα δικό μας. Σ' αυτό αποφασιστικό ρόλο παίζει η εκφραστική δύναμη των στοιχείων της εικόνας, όπως π.χ. ο ρόλος της γραμμής, του ρυθμού, του χρώματος, των τονικών διαβαθμίσεων, της σύνθεσης κλπ.

Για παράδειγμα, η γραμμή είναι μια συμβολική παρουσία που συνιστά την άμεση καταγραφή της κίνησης του χεριού του εικονογράφου. Αποκαλύπτει συγχρόνως τον κόσμο που εικονίζει και κάτι από την προσωπικότητα του δημιουργού. Η συγκινησιακή εμπειρία από την επαφή με το εικονογραφημένο βιβλίο πολλά οφείλει στη σπουδαία σχηματική και εκφραστική δύναμη της γραμμής, που μπορεί ταυτόχρονα να δημιουργεί περίγραμμα, διαμόρφωση, σκιά και φως και την ιδέα της κίνησης, να δίνει ατομικότητα και χαρακτήρα στα πράγματα, τα πρόσωπα και τον κόσμο των κειμένων.

Ο ρυθμός σχετίζεται με την αλληλουχία των διευθετήσεων μέσα στη σύνθεση. Για παράδειγμα, οι τρόποι που διαπλέκονται οι γραμμές δημιουργούν μια αλληλουχία τόνων, σχημάτων, χρωματικών αντιθέσεων και αρμονιών σε ποικιλία εναλλαγών, που αντιστοιχούν σε ψυχολογικές καταστάσεις.

Εξάλλου, όλα τα στοιχεία της σύνθεσης της εικόνας δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο. Μερικά είναι στατικά και υποβάλλουν ηρεμία και σταθερότητα και άλλα είναι δυναμικά και υποβάλλουν αστάθεια και κίνηση. Εμείς ανταποκρινόμαστε σ' αυτές τις διευθετήσεις, ανάλογα με το πώς αισθανόμαστε, με τις πληροφορίες που παίρνουμε και την εμπειρία του κόσμου που διαθέτουμε. (βλ. και J. Doonan, ό.π., 14-28).

Από όσα προαναφέραμε καθορίζεται η αισθητική ποιότητα, η εκφραστικότητα και η λειτουργικότητα της εικονογράφησης καθεαυτής, σε συνάρτηση πάντοτε με το γραπτό λόγο. Παράλληλα, η αλληλουχία των εικόνων καθορίζει τον εκφραστικό δυναμισμό και τη συνολική λειτουργία της εικονογράφησης ως συμβολικής γλώσσας και ως τέχνης «στοχαστικής», «κινητικής» και «αναδυόμενης», τόσο στο εικονογραφημένο βιβλίο όσο και στο εγχειρίδιο γλώσσας, που όπως έδειξε η έρευνά μας, απαιτεί ορισμένες ειδικές προσαρμογές για τις ανάγκες της διδασκαλίας.

Ολοκληρώνοντας, θα παρατηρούσαμε ότι το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα είναι αυτό που σε τελική ανάλυση καθορίζει την ταυτότητα και τη λειτουργικότητα των εικονογραφικών προσεγγίσεων στην πρότασή μας. Στην εικονογραφική λειτουργία, όπως έχουμε αναφέρει πολλές φορές, συμμετέχουν ενεργά, δυναμικά και συνδυαστικά οι τρεις παράγοντες που συμβάλλουν σε κάθε δημιουργική έκφραση: Τα πρόσωπα, τα περιβάλλοντα και οι διαδικασίες. Αυτά είναι τελικά που δίνουν υπόσταση και νόημα στην εικονογραφική λειτουργία. Χωρίς τη συνδυαστική και δημιουργική συμμετοχή αυτών των παραγόντων η εικονογράφηση θα παραμείνει πάντα στο περιθώριο της διδασκαλίας, με χλωμό, μονοδιάστατο ρόλο και λειτουργία.

Το ανοιχτό συνδυαστικό και δημιουργικό πνεύμα διαλόγου θα πρέπει να κατευθύνει τις ευέλικτες και στοχαστικές προσαρμογές και τους χειρισμούς μιας σύγχρονης γλωσσικής διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πολλά επίπεδα και προς πολλές κατευθύνσεις, τόσο στο εικονογραφημένο βιβλίο και το εγχειρίδιο γλώσσας, όσο και στην ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Για παράδειγμα, ξεχωριστό ενδιαφέρον αποκτά η εικονογράφηση του ίδιου θέματος από περισσότερους εικονογράφους, καθώς, εκτός των όσων αναφέραμε σχετικά, συντελείται επί πλέον μια πολυδιάστατη αισθητική και ερμηνευτική λειτουργία, όταν η προσπάθεια αυτή πραγματώνεται μέσα στο πνεύμα της συνδυαστικής προσέγγισης. Όταν ένα κείμενο εικονογραφείται από πολλούς εικονογράφους προστίθεται στο κείμενο νέος αισθητικός και εννοιολογικός εμπλουτισμός. Το κείμενο μεταβάλλεται ουσιαστικά σε διαφορετικά κείμενα, που το καθένα επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την κοσμοαντίληψη και την οπτική και αισθητική του εικονογράφου, από τον τρόπο που δημιουργεί μέσα από τα κείμενα τις εικόνες του, δηλαδή από την επιλογή της παλέτας, του ρυθμού, της γραμμής, την αποτύπωση του όλου και την λεπτολογία της λεπτομέρειας, το τολμηρό σάρωμα του πινέλου κλπ. Είναι γνωστό ότι, ως προς αυτό, η επικέντρωση, η ανάλυση και η ανάπτυξη σε κάθε εικονογράφο είναι διαφορετικές. Στον ένα η πάχνη της φαντασίας μπορεί να τονίζει τα στοιχεία μιας μαγικής ιστορίας, στο άλλο με κατάλληλους εικονογραφικούς χειρισμούς, μια παράλληλη ιστορία μπορεί να εξελιχθεί (βλ. J. Doonan, ό.π., 208-209).

Στο πνεύμα της πρότασής μας, επίσης, όπως θα παρουσιάσουμε αναλυτικά στη συνέχεια, άκρως σημαντικοί μπορεί ν' αποδειχθούν διάφοροι συνδυαστικοί χειρισμοί στην επαφή με το εικονογραφημένο βιβλίο κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Οι μαθητές διαδοχικά μπορούν να έλθουν σ' επαφή με εικονογραφημένα βιβλία, να διαβάσουν ένα μυθιστόρημα με το ίδιο θέμα και να παρακολουθήσουν μια σχετική κινηματογραφική ταινία. Με μια τέτοια προσέγγιση το παιδί μπορεί ν' αναπτύξει μια σύνθετη οπτική αντίληψη και να σχηματίσει μια εντύπωση των διαφορών ανάμεσα στα τρία αυτά εκφραστικά μέσα, βγάζοντας συγκεκριμένα συμπεράσματα για το τι κάθε φορά κερδίζεται και χάνεται από την αφήγηση. Μπορεί ακόμη ν' αποκτήσει μια σύνθετη εμπειρία ανάμεσα στο γίνομαι αναγνώστης και γίνομαι θεατής. Μια ενδιαφέρουσα συνέχεια θα μπορούσε να είναι η παρουσίαση από τους μαθητές των εντυπώσεών τους με την υποστήριξη εικόνων και άλλων οπτικών βοηθημάτων, όπως video, σλάιτς, D.V.D. κλπ. (βλ. και J. Doonan, ό.π., 49).

Αυτό που πρέπει να τονιστεί για άλλη μια φορά καταλήγοντας είναι το γεγονός ότι η εικονογράφηση στα πλαίσια της πρότασής μας δεν εκπροσωπεί μια απομονωμένη και στατική οντότητα με πολύ περιορισμένο ρόλο στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά μια σύνθετη, ευέλικτη, κινητική, ανοιχτή οντότητα, αναδυόμενη μέσα από μια δυναμική διεργασία, που διαμορφώνεται σε μεγάλο φάσμα, στο οποίο, εκτός από την εκφραστική πολυμορφία της εικονογράφησης, περιλαμβάνεται η διαχρονική τέχνη (παράδοση και νεωτερικότητα) και όλες οι μορφές τέχνης (πολύτεχνη έκφραση), καθώς και ένα μεγάλο μέρος από άλλα διδακτικά μέσα.

Σε τελική ανάλυση, όλη η προηγούμενη αναφορά μας στο συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα της πρότασής μας με τις έννοιες και τους όρους που το εκφράζουν, δικαιώνεται μόνο μέσα από μια τέτοια προοπτική.

Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε στην ταυτότητα και τη λειτουργία της εικονογράφησης στα πλαίσια της πρότασής μας, θα πρέπει αυτό να το συσχετίζουμε με ολόκληρο το πλέγμα των ιδεών και των εννοιών που την εκφράζουν.

## 12.5. Οι δυο πύλες εισόδου του πνεύματος της Σ.Δ.Π. στη διδασκαλία της γλώσσας

Οι δυο πύλες εισόδου αφορούν την εικονογράφηση, όπως την έχουμε ορίσει, ως τέχνη στοχαστική, ανοιχτή, κινητική και αναδύομενη και την τέχνη, όπως την έχουμε αναλύσει, ως ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία πολυσχιδή, πολύμορφη και πολυδιάστατη.

Ξεκινώντας από την κοινά αποδεκτή θέση ότι, παρά τις αναμφισβήτητες βελτιώσεις, ο ρόλος της εικονογράφησης στην εκπαιδευτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος εξακολουθεί να είναι υποβαθμισμένος, περιθωριακός και μονοδιάστατος, εξαιτίας του ότι έχει κατά κανόνα μια πολύ περιορισμένη χρήση μικρής σημασίας, θα πρέπει να δεχθούμε ότι, εκ των πραγμάτων, ελάχιστα συμβάλλει σε μια δημιουργική βιωματική, προσωπική και ενεργητική γνωστική εμπειρία, ευρύτερη μόρφωση και καλλιέργεια του μαθητή. Η εικονογράφηση, όπως έδειξε και η έρευνά μας, παραμένει βασικά στραμμένη στο κείμενο και επιστρέφει στον εαυτό της, χωρίς να κάνει ανοίγματα στο χώρο της τέχνης και της πολύτεχνης έκφρασης, ούτε να παρωθεί σε παράπλευρες δραστηριότητες. Έχοντας μια προδιαγεγραμμένη πορεία και ρόλο να επιτελέσει, διακρίνεται συνήθως από απομονωτισμό και μονομέρεια, καθώς είναι μια υπόθεση που αφορά αποκλειστικά τον εικονογράφο, προϋπάρχει στο εγχειρίδιο ή το εικονογραφημένο βιβλίο και, ως εκ τούτου, δεν επιδέχεται εναλλακτικές προσεγγίσεις, οδηγώντας εκ των πραγμάτων μονόπλευρα στην επιβολή μιας εικονικής αυθεντίας που δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Γι' αυτό η παιδαγωγική και διδακτική της σημασία, κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις, δεν μπορεί παρά να είναι πολύ περιορισμένη και να αντιστρατεύεται τις αρχές της δημιουργικότητας, όπως τις έχουμε αναλύσει.

Φυσικά, η έρευνά μας έδειξε ότι τα πράγματα σε αρκετά σημεία τους έχουν βελτιωθεί και ότι όλα αυτά δεν έχουν σε όλες τις περιπτώσεις την ίδια ισχύ και εφαρμογή, αλλά κυμαίνονται ανάλογα με διάφορους παράγοντες που επενεργούν κάθε φορά σε όλα τα επίπεδα (αντιλήψεις, στόχοι, πρακτικές εφαρμογές, πρόσωπα κλπ.). Πάντως σε γενικές γραμμές η ταυτότητα και η λειτουργία της εικονογράφησης που έχει καθιερωθεί, δεν βρίσκονται πολύ μακριά από την κατάσταση που περιγράψαμε.

Η Σ.Δ.Π. με την πρότασή της θέλει να προσδώσει στην εικονογράφηση ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο ρόλο. Αυτό δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο με την αναβάθμιση του ρόλου της τέχνης και της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο στόχος αυτός θέτει τις εξής προϋποθέσεις για την υλοποίησή του:

α) η εικονογράφηση να αντιμετωπιστεί μέσα στο πλαίσιο της μεγάλης και διαχρονικής τέχνης της ζωγραφικής, ως υψηλών προδιαγραφών καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση, με συγκεκριμένους αλλά και με ευρύτερους στόχους, διατηρώντας, ταυτόχρονα, τον ιδιαίτερο ρόλο της ως διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο της διδασκαλίας της γλώσσας, το μορφωτικό και αισθητικό της ρόλο και

β) να αλλάξει ταυτότητα και λειτουργία με τη μετατροπή της σε διεργασία ανοιχτή, κινητική, αναδύομενη και με δημιουργικές αρχές, μια διεργασία που να αφορά όχι μόνο τον εικονογράφο, αλλά εξίσου το μαθητή και το δάσκαλο.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, τέτοιες βαθιές τομές δεν μπορούν να έχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα, αν πρόκειται να γίνουν αποσπασματικά μόνο στον τομέα της εικονογράφησης, καθώς η όποια παθολογία των εκπαιδευτικών διαδικασιών είναι ένα θέμα γενικότερο και πολυπαραγοντικό, στενά συνυφασμένο με τους προσανατολισμούς και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών διαδικασιών,

Έχουμε τονίσει επανειλημμένα ότι οι στόχοι που θέτει η πρότασή μας αφορούν τόσο τη γνωστική διαδικασία όσο και τη δημιουργική έκφραση, την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή. Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της δημιουργικής έκφρασης και δραστηριοποίησης του μαθητή αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκπλήρωση αυτών των στόχων. Μέσα απ' αυτό θα προέλθει η δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας και όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων.



Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται δυο κύριες αμφίδρομες και αλληλενεργές πύλες εισόδου της τέχνης και της δημιουργικότητας (μέσω της τέχνης) στη διδασκαλία της γλώσσας ή αλλιώς δυο άξονες προσέγγισης.

Ο πρώτος αφορά στην εικονογράφηση ως τέχνη εφαρμογής με συγκεκριμένους στόχους (τέχνη στοχαστική), η οποία ως έννοια είναι ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη, με προεκτάσεις στο χώρο της πολύτεχνης έκφρασης, ώστε να συνδέεται λειτουργικά με τη ζωγραφική και τις άλλες τέχνες, αναλαμβάνοντας προς αυτές το ρόλο της σκαλωσιάς ή της γέφυρας.

Ο δεύτερος αφορά την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία σε συσχετισμό με την εικονογράφηση σε ρόλο μορφωτικό, αισθητικό και ευρύτερα παιδαγωγικό. Στην περίπτωση αυτή προεξάρχουσα απ' όλες τις τέχνες είναι η ζωγραφική, ως κύρια εκπρόσωπος των εικαστικών τεχνών, στοιχεία των οποίων ενσωματώνει στην έκφρασή της. Η ζωγραφική προεκτείνεται προς όλες τις άλλες τέχνες και αλληλεπιδρά μ' αυτές με πολλούς και διάφορους τρόπους. Από αυτό το δρόμο μπορούμε να οδηγηθούμε στην εικονογραφική έκφραση, ακολουθώντας αντίστροφη πορεία από την προηγούμενη.

Οι αλληλενεργοί προσδιορισμοί που προκύπτουν στη λειτουργία των δύο αξόνων καθορίζουν τη δυναμική της ανέλιξης, των ποιοτικών συναρτήσεων, της ποικιλίας, της ευρύτητας και των ανοιχτών διαδικασιών. Αυτά δεν προκύπτουν μόνο από τις δυο κύριες συνάψεις της γλωσσικής και εικονογραφικής έκφρασης, που είναι η ποικιλία και η δημιουργικότητα, αλλά και από όλες τις άλλες συναρτήσεις της εικόνας και του λόγου, του γλωσσικού και του αισθητικού κώδικα.

Αν θα θέλαμε να αναλύσουμε αυτούς τους αλληλενεργούς προσδιορισμούς των δυο αξόνων και τις κατευθύνσεις τους, θα παρατηρούσαμε ότι αυτοί έχουν δυο αντιθετικές ροπές. Η πρώτη ξεκινά από το «αν αρχή ήν ο λόγος», ένας λόγος νοούμενος ως αφετηρία εικαστικής έκφρασης, ως εν δυνάμει δράση που επιζητά το εικαστικό ισοδύναμο του λόγου μέσα από τις πολυδύναμες σχέσεις γλώσσας και εικόνας και ο δεύτερος από το «εν αρχή ήν η εικόν» ως αφετηρία γλωσσικής έκφρασης, ως συμπυκνωμένη ενέργεια που επιζητά το γλωσσικό ανάπτυγμα του εικαστικού λόγου.

Σε κάθε περίπτωση γίνεται φανερό ότι η τέχνη στο πλαίσιο αυτών των αρχών και διαδικασιών αναλαμβάνει θεμελιακό ρόλο στη διδασκαλία της γλώσσας, παρέχοντας τα εσωτερικά κίνητρα, διαμορφώνοντας το παιδαγωγικό κλίμα, δίνοντας ευκαιρίες ν' αναπτύξει το παιδί τις δικές του στρατηγικές μάθησης, να μαθαίνει να είναι ελεύθερο, να φαντάζεται και να δραστηριοποιείται δημιουργικά, να ευαισθητοποιείται και να καλλιεργείται αισθητικά και τέλος να ολοκληρώνεται ως προσωπικότητα ατομικά και κοινωνικά.

Η τέχνη ίσως είναι η μόνη που μπορεί ν' αναλάβει ένα τόσο δύσκολο και πολυσύνθετο ρόλο, καθώς διαθέτει τη δυνατότητα να φτιάχνει γέφυρες προς πολλές κατευθύνσεις: του έργου τέχνης προς την ομορφιά, την αλήθεια, τις ανθρώπινες αξίες, του καλλιτέχνη και δημιουργού προς τον κόσμο, προς το χώρο της φαντασίας, προς αυτό που υπάρχει και βλέπει και σ' αυτό που δεν μπορεί να εξηγήσει, προς τον εαυτό του ως προς το βάθος της ύπαρξής του και προς τους άλλους ανθρώπους.

Φυσικά, έχουμε επισημάνει ότι η προσέγγιση της τέχνης δεν είναι μια απλή υπόθεση που μπορεί να γίνει με κάποιους τυπικούς όρους. Για την απόκτηση στρατηγικών αντίληψης του πολιτισμικού περιεχομένου των εικόνων απαιτείται, πάνω απ' όλα, μια προσέγγιση ανοιχτή, με ποιητική διάθεση, με γνώση και ευαισθησία, με δράση και πετάγματα της φαντασίας, ώστε να μπορεί ο μαθητής να μαθαίνει, να καλλιεργείται, να εκφράζεται δημιουργικά και να αποκτά μια γενικότερη αισθητική εμπειρία, για ν' αναγνωρίζει την ομορφιά παντού στην τέχνη και στη ζωή. Από τη διαδικασία αυτή θα διαμορφωθούν οι στάσεις και οι αισθητικές προτιμήσεις του παιδιού, ίσως για όλη του τη ζωή.

Ως εκ τούτου, κάτω από προϋποθέσεις, τα εγχειρίδια και τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν με το περιεχόμενό τους να προσφέρουν στο παιδί μια δημιουργική εκπαίδευση και παιδεία και μια ουσιαστική εισαγωγή στην τέχνη. Μέσα από την εικονογράφηση το παιδί έρχεται σ' επαφή με την αισθητική και νοηματική αντίληψη του εικονογράφου, που έχει καταγραφεί στα σχήματα και στα χρώματα των εικόνων. Αυτό μπορεί να προεκταθεί σ' ολόκληρη

την υπόθεση της τέχνης, ανεξάρτητα από την τεχνοτροπία ή την κουλτούρα στην οποία ανήκει κάθε εικόνα.

Η σημασία των εικόνων αυτών στις μέρες μας μεγαλώνει, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι περισσότεροι άνθρωποι καταφεύγουν συνήθως στο διάβασμα ενός εικονογραφημένου βιβλίου, παρά σε κάποια έργα τέχνης. Για τους λόγους αυτούς η εικονογράφηση μπορεί να γίνει μια σπουδαία γέφυρα για την τέχνη (βλ. και J. Doonan, ό.π., 48).

Ολοκληρώνοντας, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι η λειτουργία των δύο αξόνων προσέγγισης γίνεται με την απαραίτητη ευελιξία, ώστε να λειτουργούν συνδυαστικά με τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα. Γι' αυτό, άλλοτε είναι διακριτή και άλλοτε ενοποιημένη, αλληλενεργός και ανατροφοδοτική, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Η συνδυαστική λειτουργία των δύο αξόνων οδηγεί σε αλληλενέργειες, αλληλεπιδράσεις και λειτουργικές αντιστροφές στους ρόλους ανάμεσα στην εικονογράφηση, την ελεύθερη ζωγραφική και τις άλλες μορφές τέχνης. Αυτό αυξάνει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες μιας ανοιχτής και σφαιρικής αντίληψης για τα φαινόμενα και τα γεγονότα. Το ίδιο πράγμα στο επίπεδο της διδασκαλίας γίνεται σε συνάρτηση με τους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση δεν πρέπει να μπαίνουν στην υπηρεσία κλειστών και τυπικών διαδικασιών που αντιστρατεύονται κάθε έννοια δημιουργικότητας.

Με την ίδια ευελιξία θα πρέπει να γίνεται και η επιλογή και χρήση του εικονογραφικού και λοιπού εικαστικού υλικού κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, που, όσον αφορά τη χώρα μας, θα πρέπει να επιλέγεται τόσο από την πλούσια διαχρονική ελληνική πολιτισμική κληρονομιά όσο και από την παγκόσμια κουλτούρα και τέχνη.

Σ' αυτή την πολυδύναμη διεργασία, μέσα από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και όλες τις έννοιες που το εκφράζουν, οι δυο άξονες προσέγγισης μπορούν ν' αλλάξουν, εκτός από τον όρο «εικονογράφηση» στον οποίο αναφερθήκαμε, και το περιεχόμενο των όρων «διδασκαλία της γλώσσας» και «διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας», στους οποίους θα αναφερθούμε στη συνέχεια της ανάλυσής μας

## **12.6. Ο πολυσύνθετος και κρίσιμος ρόλος του εικονογράφου.**

Για τους λόγους που αναφέραμε, η εικονογράφηση στην πρότασή μας αναλαμβάνει ένα πολυσύνθετο διδακτικό, παιδαγωγικό, αισθητικό και ευρύτερα μορφωτικό ρόλο. Ως εκ τούτου, και ο ρόλος του εικονογράφου δεν μπορεί παρά είναι πολυσύνθετος και κρίσιμος, καθώς η εικονογράφηση θα πρέπει με τρόπο δημιουργικό ν' ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο δύσκολο αυτό ρόλο της.

Η Σ.Δ.Π. υποστηρίζει ότι μόνο μια δημιουργική εικονογράφηση, ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη ως διεργασία, είναι σε θέση να υλοποιήσει τους στόχους που έχουν τεθεί σε σχέση με τη μάθηση, την αισθητική καλλιέργεια, τη δημιουργική έκφραση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του εικονογράφου παύει να είναι στατικός και μονοδιάστατος και ενσωματώνεται δυναμικά στη διεργασία της διδασκαλίας με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

Αλλά ας δούμε αναλυτικά το θέμα. Όπως έχουμε πει, η εικονογράφηση, πρωτίστως είναι ένα αισθητικό συμφραζόμενο, ένα καλλιτεχνικό γεγονός, που προσφέρει στο κείμενο νοηματικό, εκφραστικό και αισθητικό εμπλουτισμό, αναλαμβάνοντας πολλές φορές πρωταγωνιστικό ρόλο. Μέσα από το ρόλο αυτό μπορούν οι έννοιες να γίνουν πιο παραστατικές, οι πληροφορίες και οι αφηγήσεις να αναλυθούν σε βάθος ή να επανανοηματοδοτηθούν, οι αφηγήσεις να αποκτήσουν ζωντάνια και αξιόπιστη μαρτυρία. Φαντασία, ατμόσφαιρα, συγκίνηση, στοχασμός, βαθύτερη ουσία, απόλαυση, αλήθεια, όλα μπορούν με την εικονογράφηση να έχουν μια θέση στο μυαλό και την ψυχή του αναγνώστη, όταν αυτή έχει την απαραίτητη αισθητική και εκφραστική ποιότητα ως τέχνη υψηλών προδιαγραφών.

Από την ιστορική αναδρομή του θέματος που παρουσιάσαμε, προέκυψε ότι η εικονογράφηση θεωρήθηκε ως μικρότερης σημασίας τέχνη, ίσως επειδή συσχετίστηκε με το κείμενο, το οποίο διατηρούσε πάντα πρωταγωνιστικό ρόλο. Όπως έχουμε αναφέρει, αν και πολλοί σπουδαίοι καλλιτέχνες έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς στο παρελθόν με την εικονογράφηση, αυτή

δεν κατάφερε ν' αποκτήσει κάποια αίγλη και παρέμεινε σ' ένα υποβαθμισμένο συμπληρωματικό και διακοσμητικό ρόλο δίπλα στο κείμενο. (βλ. και R. Lukens, ό.π., 201).

Από την έρευνα του θέματος διαπιστώσαμε ότι η εικονογράφηση μέσα στους τρεις τελευταίους αιώνες κινήθηκε εξελικτικά, παρακολουθώντας την πρόοδο της αισθητικής και τις αλλαγές σε πολλούς χώρους. Μόνο χάρη σε ορισμένους εξαιρετους εικονογράφους, που κινήθηκαν στο χώρο της νεωτερικότητας, κατάφερε τελικά η εικονογράφηση ν' αποκτήσει την απαραίτητη αισθητική και εκφραστική ποιότητα, ώστε να μπορεί να θεωρηθεί ένα αξιόλογο παρακλάδι της ζωγραφικής και να σταθεί ισότιμα δίπλα στο γραπτό λόγο, με τον οποίο ανέπτυξε πολύπλευρες και πολυδύναμες σχέσεις.

Η συμβολή του εικονογράφου στην εκφραστική ποιότητα της εικονογράφησης σε κάθε περίπτωση είναι αναμφισβήτητη και αποφασιστικής σημασίας.

Πολλές φορές έχουμε σχολιάσει ότι η πρότασή μας τοποθετεί το όλο θέμα στο πλαίσιο της δημιουργικότητας και το αντιμετωπίζει μέσα από το πρίσμα της τέχνης στη βάση που έχουμε αναλυτικά παρουσιάσει. Συνεπώς, ζητούμενο στην περίπτωση μας είναι οι συνάψεις της δημιουργικής γλωσσικής έκφρασης με τη δημιουργική εικονογραφική έκφραση.

Στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης αυτό μεταφράζεται ως αίτημα για την ανάπτυξη δημιουργικής γλωσσικής ικανότητας στο μαθητή, ώστε να κατανοεί και να χρησιμοποιεί το γλωσσικό κώδικα με τρόπο που να μπορεί να επινοεί ένα απεριόριστο αριθμό προτάσεων και νοημάτων, τα οποία δεν έχει ξανακούσει ή ξαναχρησιμοποιήσει (Chomsky). Αυτό συνεπάγεται αύξηση της ποιότητας της λεκτικής έκφρασης του μαθητή, που είναι συνάρτηση της καλλιέργειας της δημιουργικής του σκέψης.

Όσον αφορά τον Έλληνα μαθητή, πολύ αποτελεσματικό μέσο γι' αυτό συνιστά η επαφή του με μνημεία λόγου από τα διαχρονικά κείμενα της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης μέχρι τις μέρες μας (βλ. και Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, τ.2).

Στο επίπεδο της αισθητικής λειτουργίας αυτό μεταφράζεται ως αίτημα για να μπει η τέχνη στη ζωή του μαθητή, ως αίτημα για την απόκτηση αισθητικών εμπειριών και καλλιέργειας και για την ανάπτυξη καλλιτεχνικής υπόστασης, ώστε να μπορεί ν' αναγνωρίζει την ομορφιά παντού στην τέχνη και τη ζωή, ανεξάρτητα από τεχνολογίες και τρόπους έκφρασης και παράλληλα να μπορεί ο ίδιος να εκφράζεται καλλιτεχνικά με διάφορους τρόπους, χωρίς να δεσμεύεται απ' όσα βλέπει και μαθαίνει, τα οποία πρέπει ν' αποτελούν γι' αυτόν μόνο δημιουργικά ερεθίσματα.

Μπαίνει, λοιπόν, για τον εικονογράφο ένα κρίσιμο θέμα δημιουργικότητας: Αν ο ίδιος δεν είναι δημιουργικός στο έργο του, είναι βέβαιο ότι δεν μπορεί να προσκομίσει και στους άλλους τους διαύλους δημιουργικής έκφρασης που παρουσιάσαμε.

Χρήσιμο στο σημείο αυτό είναι να υπενθυμίσουμε τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου, που πρέπει να διαθέτει ο δημιουργός εικονογράφος. Όπως αναφέραμε, το δημιουργικό άτομο διακρίνεται για την πρωτοτυπία και την ανεξαρτησία της σκέψης του, για τον ενθουσιασμό και την αυτοπεποίθησή του, για το άνοιγμα στις εμπειρίες, την ανοχή των αντιθέσεων και της ασάφειας, την έλξη προς τη συνθετότητα κλπ. Η συναισθηματική του ισορροπία, η δυνατότητα συγκέντρωσης στο στόχο, η ενεργητικότητα και τα σαφή κριτήρια για την επιτέλεση ενός έργου, συνυφαίνονται με τη δημιουργική του επίδοση, που προκύπτει ως προϊόν πολλαπλών αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον<sup>1</sup>.

Στη διαδικασία εικονογραφικής έκφρασης γενικά είναι δυνατό να βρούμε κάποιες αναλογίες με τη διαδικασία γλωσσικής έκφρασης. Και εδώ μπορούμε να κάνουμε λόγο για «ιδιόλεκτο» του εικονογράφου (ύφος), με περισσότερη ή λιγότερη συμμόρφωση ή απόκλιση από τους κανόνες, ανάλογα με το είδος και το ύφος των κειμένων, την ιδιοσυγκρασία και την αισθητική του και όλους τους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την έκφρασή του. Μπορούμε να μιλάμε δηλαδή για «ενδοσυστηματική», «παρασυστηματική» και «εξωσυστηματική» μορφή εικονογραφικής έκφρασης, αντίστοιχη με τη γλωσσική.

Η πολυμορφική έκφραση στο χώρο αυτό προκύπτει από αυτά τα δεδομένα, σε αναφορά με τις λειτουργίες της διπλής κωδικοποίησης των συστημάτων γλώσσας και εικόντας.

<sup>1</sup> Βλ. τις σχετικές αναλύσεις μας για το δημιουργικό άτομο στο κεφ. για τη δημιουργικότητα.

Φυσικά, ένας από τους όρους της δημιουργικής έκφρασης είναι πάντοτε η απόκλιση από τους κανόνες και τις νόρμες, είτε πρόκειται για την εικονογράφηση είτε για την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία.

Εννοείται ότι όσο απομακρυνόμαστε από τις νόρμες, τόσο απελευθερώνουμε την έκφρασή μας. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι οι νόρμες και οι κώδικες δημιουργούν τις αρχές, τα μέσα και το πλαίσιο λειτουργίας ενός συστήματος, ώστε να υφίσταται ως σύστημα. Μια πλήρης υποταγή στις συμβάσεις κάνει σαφή αλλά κοινότοπη την έκφραση, ενώ μια πλήρης απομάκρυνση από τις συμβάσεις κάνει ακατανόητη την έκφραση. Η έκφραση που βρίσκεται εκτός κώδικα, με μικρότερη ή μεγαλύτερη απόκλιση, τείνει ν' αλλάξει ή να ανατρέψει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό το υφιστάμενο σύστημα.

Οι πρωτοπόροι καλλιτέχνες είναι πρωτοπόροι επειδή ακριβώς δεν ακολουθούν τις νόρμες και ανατρέπουν τις συμβάσεις. Το έργο τους, μπορούμε να πούμε, νομοθετεί για τον εαυτό του, επιδιώκοντας να ελευθερωθεί από την τυραννία των κανόνων, για να αρθρώσει το δικό του λόγο.

Ένα σχετικό σχόλιο του Πικάσο βάζει το θέμα στην ουσιαστική του βάση. Για τον Πικάσο το ζητούμενο σε κάθε καλλιτεχνική έκφραση είναι η δημιουργικότητα του καλλιτέχνη. Γι' αυτό το λόγο δεν πρέπει να μένει στις νόρμες και να προσκολλάται χωρίς ελπίδα σε όλα εκείνα που έχουν εκπληρώσει τον προορισμό τους, αλλά ν' αναζητά την καινοτομία. Η επανάληψη γι' αυτόν είναι αντίθετη με τους νόμους του πνεύματος και την πρόοδο. Τα πάντα έχουν ακόμη να γίνουν από την αρχή, όχι όμως και να επαναληφθούν. Όπως τονίζει, «ο κόσμος είναι ανοιχτός μπροστά μας για να το προσπαθήσουμε. Δημιουργούμε, δίνουμε στη μορφή και το χρώμα όλη την ατομική τους σημασία και όσο μπορούμε κρατάμε τη χαρά της ανακάλυψης, την ευχαρίστηση του απρόσμενου. Συμμετέχουμε σ' αυτή μας την προσπάθεια με το λογικό και το συναίσθημα, με το υλικό και το πνευματικό, έχοντας ως βάση ένα όραμα οργανωμένο αντικειμενικά ή μια εμπνευσμένη φώτιση». (βλ. Π. Πικάσο, 1993, 159, αρ. 2, Κ. Ζερβός, 1993, 31. Μ. ντε Μικέλι, χ.χ., 23 κ.ε. και R. Arnheim, 1999, 156).

Ο Matisse απ' την πλευρά του, αναφερόμενος στο πνεύμα και τους κανόνες της ζωγραφικής θα σχολιάσει με νόημα: «Κάποιοι συγκεκριμένοι νόμοι για την καλλιτεχνική δημιουργία δεν υπάρχουν, ούτε θα μπορούσαμε να καταρτίσουμε κάποιο πρόγραμμα γι' αυτήν. Η ζωγραφική είναι μια τέχνη σοβαρή και μεγάλη. Δεν κατέχουμε ακόμη όλη την ψυχή της, όλες τις αρχές της. Επίσης, δεν έχουμε ακόμη την απαραίτητη ελευθερία που μας χρειάζεται στη ζωγραφική. Αν υπήρχαν κάποιοι κανόνες κι αν ήταν δυνατόν να τους μάθουμε, τι μεγάλοι καλλιτέχνες που θα ήμασταν τότε! Όμως, όποιοι κανόνες κι αν υπήρχαν, δεν θα μπορούσαν να βρίσκονται έξω από τα άτομα. Γι' αυτό οι κανόνες του Manet ή του Renoir ήταν αυτοί που άρμοζαν στη φύση τους» (βλ. A. Matisse, ό.π., 36, 226).

Και άλλοι ζωγράφοι έχουν εκφράσει στο ίδιο θέμα ενδιαφέρουσες απόψεις. Για τον Klee η πιστή ανάπλαση των πραγμάτων, πόσο μάλλον η ωραιοποίησή τους, βρίσκεται μακριά από τις αναζητήσεις του δημιουργικού καλλιτέχνη. Ακόμη και το συμβατικά ακαλαίσθητο μπορεί να έχει την αξία του μαζί με το φαινομενικά ασήμαντο, όταν αυτά γίνονται αφορμή αναζήτησης του ουσιαστικού, που δεν βρίσκεται τόσο στη μορφή όσο στο πνεύμα του έργου. Ο δημιουργικός καλλιτέχνης αρνείται τη ζωγραφική επίφαση των πραγμάτων και αναζητά τις ουσιοδέστερες αξίες που ανακαλύπτει στο εσωτερικό του δικού του είναι, αλλά και σαν ανοιχτόμυαλος ερευνητής τις εντοπίζει και στις ανατομικές κατατομές, στις βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού, στη λειτουργία της φύσης κ.ο.κ. Ο Klee αναζητά παντού τον άνθρωπο στο πνεύμα, στη σκέψη, στην ψυχή, στα συναισθήματα, στις φυσικές δυνάμεις που διαμορφώνουν και κυβερνούν το σύμπαν.

Γι' αυτόν ο σημερινός δημιουργικός καλλιτέχνης «είναι κάτι περισσότερο από μια τελειοποιημένη φωτογραφική μηχανή, κάτι ευρύτερο, πιο πολυσύνθετο και πιο πλούσιο, ένα γήινο πλάσμα και μαζί ένα πλάσμα στο χώρο του παντός πάνω σ' ένα αστέρι ανάμεσα στ' άλλα αστέρια».

Χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά του μέσα, ο δημιουργός φτιάχνει το δικό του κόσμο. Ορισμένες γραμμικές αναλογίες, ορισμένες χρωματικές αρμονίες, ο συνδυασμός ορισμένων τόνων της τονικής κλίμακας, ανάλογα με τη χρήση τους, εγκυμονούν ολότελα ξεχωριστούς

και θαυμαστούς τρόπους έκφρασης (βλ. P. Klee, χ.χ. 40-41, 1989, τ. Α' και Β', Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 174, Κ. Κουτσομάλλης, 1993, 12-23).

Για τον Kandinsky η καλλιτεχνική δημιουργία προκύπτει από το αξίωμα της εσωτερικής αναγκαιότητας και πηγάζει από τρεις μυστικιστικές αιτίες και τρεις μυστικιστικές αναγκαιότητες:

Ο κάθε καλλιτέχνης ως δημιουργός:

α) Οφείλει να εκφράσει την ιδιαιτερότητά του, το στοιχείο της προσωπικότητάς του.

β) Οφείλει να εκφράσει, σαν παιδί της εποχής του, το ιδιαίτερο στοιχείο αυτής της εποχής.

γ) Οφείλει, ως υπηρέτης της τέχνης, να φέρει το γενικά ιδιαίτερο στοιχείο της τέχνης, το στοιχείο του καθαρού και αιώνιου καλλιτεχνικού, που διαπερνά όλους τους ανθρώπους, τους λαούς και τις εποχές και είναι ορατό στο έργο τέχνης κάθε καλλιτέχνη, κάθε έθνους και κάθε εποχής και που, ως πρωτεύον στοιχείο της τέχνης, δεν γνωρίζει ούτε τόπο, ούτε χρόνο. Η υποροχή αυτού του τρίτου στοιχείου στο έργο τέχνης είναι ένδειξη του μεγαλείου του και του μεγαλείου του καλλιτέχνη (βλ. W. Kandinsky, 1981, 93-95).

Το κίνημα του κοστρουκτιβισμού, («η κατασκευαστική ιδέα στην τέχνη»), έβλεπε τις αξίες της τέχνης μόνο ως δημιουργική πράξη. Στις διακηρύξεις του αναφερόταν σε κάθε υλική και πνευματική πράξη που είχε ως στόχο να τονίσει ή να τελειοποιήσει την υπόσταση της υλικής ή πνευματικής ζωής. Μόνο μέσα από τη διαδρομή αυτή η δημιουργική ευφυΐα του ανθρώπου μπορεί να κατακτήσει την πιο σημαντική θέση απ' όλες τις άλλες. Το δημιουργικό μυαλό μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να κερδίσει τον τελευταίο πιο αποφασιστικό λόγο στην οριστική κατασκευή του ολοκληρώματος του πολιτισμού μας (βλ. Ν. Γκάμπο, 1995, 120).

Ο Magritte εξήρε την προσωπική πλευρά της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Καθένας, τόνισε, βλέπει από διαφορετική οπτική γωνία τα πράγματα και αυτό εκφράζει (R. Magritte, ό.π., 54).

Οι απόψεις των καλλιτεχνών του μοντερνισμού που αναφέραμε συνοψίζουν εν πολλοίς τις ιδέες της νεωτερικής καλλιτεχνικής έκφρασης, που είναι περίπου οι εξής: Προσωπική ερμηνευτική έκφραση, αφαίρεση, υπερρεαλιστική θεώρηση, διεύρυνση των συμβάσεων έως την ανατροπή τους, με τελικό στόχο τη δημιουργική απελευθέρωση του ζωγράφου.

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν σε σχέση μ' αυτό και οι διακηρύξεις των Picasso και Matisse ως εικονογράφων.

Ο Picasso μεταφέρει στις εικονογραφήσεις του το χαρακτήρα και τη φιλοσοφία της δημιουργικής του αντίληψης περί τέχνης, που μπορούμε να πούμε ότι αντιπροσωπεύει τα περισσότερα κινήματα του μοντερνισμού. Στις διακηρύξεις του μίλησε για τη στάση του καλλιτέχνη απέναντι στην πραγματικότητα, την οποία, εν προκειμένω, αντιπροσωπεύουν τα κείμενα. Ο καλλιτέχνης θα πρέπει να παρατηρεί αυτή την πραγματικότητα, αλλά να την μεταφράζει μέσα από τα σύμβολα της ζωγραφικής. Τα μορφοπλαστικά της στοιχεία, όσο συλλιζαρισμένα κι αν είναι, όσο κι αν βρίσκονται απομακρυσμένα από τη μηχανική ορθότητα, δεν θα πρέπει να χάνουν την ουσία τους, αλλά να μεταφέρουν ολόκληρη την ουσία του κόσμου που εκφράζουν (βλ. Π. Πικάσο, 1993, 159, αρ. 2, Κ. Ζερβός, 1993, 31, Μ. ντε Μικέλι, χ.χ., 23 κ.ε.).

Στις εικονογραφήσεις του στο «Άγνωστο αριστούργημα» του H. De Balzac, το οποίο αναλύσαμε στην έρευνά μας, υλοποιώντας αυτές τις αρχές, αρνείται ν' αναπαραστήσει το κείμενο μ' ένα κλειστό σύστημα σημαινομένων. Γι' αυτό το έργο του παραμένει ανοιχτό και παρουσιάζεται δυναμικά πολύσημο, σαν ένας καθρέφτης που αντικατοπτρίζει τις μεταμορφώσεις της σύγχρονης τέχνης και τη νέα εκφραστική αντίληψη του μοντερνισμού. Το έργο του φανταστικού ζωγράφου Frenhofer, που καταγράφει τις νέες πρωτοποριακές ιδέες για το περιεχόμενο της τέχνης, εισάγει προδρομικά την αφαιρετική αντίληψη ως διαδικασία καταστροφών και την αλλαγή οπτικής γωνίας των προσεγγίσεων, που έχει ως αποτέλεσμα την πολλαπλότητα των ερμηνειών, ώστε να δραστηριοποιείται η φαντασία του θεατή (βλ. και Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, 1991, 135-143).

Αντίστοιχα, όπως σχολιάζει ο Κριστιάν Ζερβός, αναφερόμενος στην εικονογράφηση των «Μεταμορφώσεων του Οβιδίου», ο Picasso «απάλλαξε τις εικόνες του από την ενοχλητική κατά λέξη μεταγραφή του κειμένου, που μοιραία εισάγει στην εικόνα ένα πεζολογικό στοιχείο».

Ζωγράφιζε δηλαδή ελεύθερα, περιφρονώντας την έκφραση, το χαρακτήρα ή τα προσωπικά αισθήματα που του γεννούσε κάθε πρόσωπο του κειμένου (βλ. Κ. Ζερβός, ό.π., 78-79).

Απ' την πλευρά του ο Matisse, με αφορμή την εικονογράφησή του στα ποιήματα του Mallarme, μίλησε για την ανάγκη να μην προσκολλάται ο εικονογράφος δουλικά στο κείμενο, αλλά να δουλεύει ελεύθερα, ώστε η προσωπική του ευαισθησία να εμπλουτίζεται από την επαφή του με τον ποιητή. Μίλησε ακόμη για απελευθέρωση του καλλιτέχνη, που μεταφράζεται στο πλάτεμα των συμβάσεων (βλ. A. Matisse, ό.π., 177-188).

Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι το πνεύμα της νεωτερικότητας διαποτίζει σταδιακά και την εικονογραφική έκφραση. Σε σχέση μ' αυτό, ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν οι απόψεις εκείνων των εικονογράφων που καταξίωσαν την εικονογράφιση ως απόλυτα εκφραστική τέχνη υψηλών προδιαγραφών.

Οι απόψεις των Sendak και Ardizzone, που αναφέρουμε ως παραδείγματα, δεν διαφέρουν ουσιαστικά στα κύρια σημεία τους από τις απόψεις των μεγάλων ζωγράφων που αναφέραμε. Υποστηρίζουν την προσωπική ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, την ελευθερία της έκφρασης, τον πειραματισμό, την προβολή του συναισθηματικού, του ονειρικού και φαντασιακού στοιχείου κ.ά. Συνολικά, θεωρούν κυριαρχικό το ρόλο της εικονογράφισης έναντι του κειμένου, επειδή προσφέρει στην αφήγηση στοιχεία που δεν μπορεί να προσφέρει το κείμενο.

Έχουμε διαπιστώσει στην έρευνά μας ότι οι Sendak και Ardizzone, εκτός από εικονογράφοι είναι και συγγραφείς παιδικών βιβλίων και αυτό ασφαλώς έχει τη σημασία του, καθώς είναι σε θέση να διαμορφώνουν μια εκφραστική πολυμορφία και ποικιλία, ανάλογα με την πλοκή και τις εκάστοτε ανάγκες της αφήγησης.

Ο Sendak συγκεκριμένα θεωρεί ότι ο εικονογράφος κάνει κάτι εξίσου σπουδαίο με το συγγραφέα, μερικές φορές μάλιστα ακόμη πιο σπουδαία πράγματα απ' αυτόν. Σε καμιά περίπτωση ο εικονογράφος δεν θα πρέπει να αναπαράγει τον αντίλαλο του συγγραφέα, αλλά να προσθέτει κάτι παραπάνω σ' αυτό που δεν κατάφερε να δώσει το κείμενο, βρίσκοντας τα σημεία εκείνα που θα κάνουν τις εικόνες του να λειτουργήσουν όσο γίνεται καλύτερα και εκφραστικότερα.

Σε μια προσωπική του εξομολόγηση αναφέρεται στους πειραματισμούς του, στο παιχνίδι με τα χρώματα, στη λειτουργία της φαντασίας του μέχρι να φτάσει στις ονειρικές του εικόνες, όπως τις αποκαλεί. Χαρακτηρίζει όλα αυτά σαν ασκήσεις που ακονίζουν το μυαλό, σαν μια σπουδαία κατ' οίκον εργασία, και σαν σχολείο που του δίδαξε κάτι στη δουλειά του. Απ' αυτά ξεπετάγονται οι εμπνεύσεις του, μέσα από τις μουτζούρες και τα αυθόρμητα παιχνίδια της φαντασίας με τα χρώματα και τα σχήματα, αναμοχλεύεται το ασυνείδητο και βγαίνει στην επιφάνεια με εικόνες (βλ. M. Sendak, 1999, 26).

Στις συνθέσεις του ο Sendak δίνει εκφραστικούς ρόλους στα σχήματα και στα χρώματα, δημιουργώντας μια τέτοια σκηνική πλαισίωση, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για φώτιση ενός κειμένου μέσω μιας οπτικής μεταφοράς με πολλές ερμηνείες, η οποία υποβάλλει άλλοτε ονειρικές και άλλοτε ψυχολογικές καταστάσεις, προχωρώντας πέρα από τις λέξεις. Χαρακτηριστικά αυτών των ερμηνειών είναι τα βιβλία του «Where the wild things are!» και «Outside over there», που αναλύσαμε σε βάθος στην έρευνά μας.

Μπορούμε να πούμε ανεπιφύλακτα ότι ο Sandak, μέσα από τις ιδέες του και το συνολικό του έργο ως εικονογράφος και συγγραφέας παιδικών βιβλίων, έχει επηρεάσει τόσο πολύ το θέμα αυτό, ώστε να μη μπορούμε να μιλάμε σήμερα για εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο χωρίς ν' αναφερόμαστε στ' όνομά του (βλ. και J. Dooman, ό.π. 17, R. Lukens, ό.π., 220-221 και T. Σπινκ, ό.π., 104-105).

Από την πλευρά του ο Ardizzone, έχοντας ανάλογες ιδέες με το Sendak, υποστηρίζει και αυτός τον ενισχυμένο ρόλο της εικονογράφισης, δίνοντάς της προτεραιότητα έναντι του κειμένου, το οποίο αρκείται, όπως λέει, στο να δίνει τη ραχοκοκαλιά της ιστορίας. Οι εικόνες είναι αυτές που την προεκτείνουν και την ολοκληρώνουν, αναπλάθοντας εικονογραφικά την αφήγηση και τους ήρωες. Η εικονογράφιση, πέραν των σκηνικών απεικονίσεων, δημιουργεί την ατμόσφαιρα του αφηγηματικού λόγου, μέσα από ένα ιδανικό συνδυασμό κειμένου και εικόνας. Χαρακτηριστικό αυτής της αντίληψης είναι το βιβλίο του «Little Tim and the brave se Captain», το οποίο αναλύσαμε στην έρευνά μας (βλ. T. Σπινκ, ό.π.μ 104).

Επίσης, οι εικονογράφοι Steve Johnson και Loy Fancher στον τόμο «Wings of an artist» (1999) αναφέρονται με ποιητική διάθεση στις εμπνεύσεις τους με τα παρακάτω λόγια: «Πάντα στη δουλειά μας προσδοκούμε και αναζητούμε την τέχνη. Τη βρίσκουμε στο νυχτερινό ουρανό, στη λάμψη του φωτός, στο πρόσωπο ενός παιδιού, στη μαγεία μιας καλής ιστορίας, στο κόσμο των ονείρων, στη μανία της καταιγίδας, στον ήχο μιας φωνής, στο μυστήριο των ζώων και στη ζεστή γαλήνη μιας κουβέντας ή μιας αγαπημένης αγκαλιάς. Τη βρίσκουμε παντού...».

Για να ολοκληρώσουμε με τους Έλληνες εικονογράφους, αναφέρουμε τη θέση της Βάσως Ψαράκη για το θέμα. Η Ψαράκη υποστηρίζει ότι ο εικονογράφος πρέπει να έχει πάντοτε ένα μήνυμα προς τον αναγνώστη, όποιο κι αν είναι αυτό, χιουμοριστικό, έξυπνο ή κάτι άλλο, που θα του τραβήξει την προσοχή και θα του δώσει τις άλλες διαστάσεις της πραγματικότητας, η οποία παρουσιάζεται μέσα από το κείμενο. Αυτό ακριβώς, όπως πιστεύει, λείπει από το σύγχρονο ελληνικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο (βλ. Β. Ψαράκη, 1993, 129-134).

Οι απόψεις των ζωγράφων και εικονογράφων που παραθέσαμε, αν και κατά κύριο λόγο αναφέρονται σε λογοτεχνικά ή αφηγηματικά κείμενα, είναι αντιπροσωπευτικές των πρωτοποριακών αντιλήψεων πάνω στο θέμα και διαγράφουν, μπορούμε να πούμε σήμερα, τις κύριες συντεταγμένες και τάσεις της δημιουργικής έκφρασης στο χώρο της εικονογράφησης.

Οστόσο έχουμε διαπιστώσει ότι ιδιαιτερότητες και μάλιστα σημαντικές υπάρχουν στην εικονογράφηση των διδακτικών χειριδίων γλώσσας έναντι των βιβλίων που χαρακτηρίζονται ως «εξωσχολικά», στα επιστημονικά κείμενα έναντι των λογοτεχνικών κ.α. Αυτές τις ιδιαιτερότητες δεν θα μπορούσαμε να τις αγνοήσουμε με κανένα τρόπο, γιατί τότε θα καθιερώναμε μια ενιαία εικονογραφική αντίληψη, που δεν θα ήταν ικανή να ανταποκριθεί με ευελιξία και επάρκεια σ' όλο το φάσμα των αναγκών μιας σύγχρονης δημιουργικής εικονογραφικής έκφρασης. Απαραίτητος όρος γι' αυτό είναι η ανοιχτή και πολυδιάστατη αντιμετώπισή της εικονογράφησης μέσα από την προσαρμοστικότητα του εικονογράφου.

Αλλά αυτή δεν είναι η μόνη αρετή που πρέπει να διαθέτει ο εικονογράφος, για να ανταποκριθεί με δημιουργικό τρόπο στα δύσκολα και πολύπλοκα προβλήματα που θέτει η ανάγκη της διπλής κωδικοποίησης. Ο εικονογράφος διαθέτει μια πλούσια συμβολική γλώσσα, η οποία χρησιμοποιεί διάφορα μορφοπλαστικά και συνθετικά στοιχεία, προκειμένου να προβεί στη δική του απεικόνιση της πραγματικότητας. Χρησιμοποιώντας όλων των ειδών τα τεχνάσματα και τα αναπαραστατικά συμβολικά μέσα, ανοίγει προς το θεατή τα προσωπικά του οράματα, τις οπτασίες που αναδύονται μέσα από τον κόσμο της φαντασίας του, ο οποίος εμπνέεται από τα λόγια του συγγραφέα. Όταν καταφέρνει να πετυχαίνει το στόχο του, απομακρύνει το θεατή από τον κόσμο της καθημερινότητάς και του προσφέρει ένα επίπεδο αντίληψης πολύ διαφορετικό απ' αυτό της περιορισμένης του ζωής. Ο κόσμος αυτός μπορεί να αγγίξει τα μύχια του κρυμμένου του εαυτού.

Τον κόσμο τον οποίο προσφέρει ο εικονογράφος καθένας τον αντιλαμβάνεται διαφορετικά. Στη φαντασία του αναγνώστη τα πρόσωπα που βγαίνουν απ' τις εικόνες ζουν και κινούνται μέσα στο μύθο του δημιουργού τους. Λέξη με λέξη, εικόνα με εικόνα υφαίνεται συνολικά με λεπτούς συνδυασμούς και πυκνοϋφασμένες συνδέσεις η σύνθετη γλώσσα του βιβλίου.

Στον αφηγηματικό και λογοτεχνικό λόγο η γλώσσα αυτή έχει τη δύναμη να τα λέει όλα και ν' αφήνει ακόμη περισσότερα υπονοούμενα και χώρο για τη φαντασία.

Στον επιστημονικό λόγο αναλύει και υποστηρίζει το εννοιολογικό μέρος των κειμένων.

Σε άλλου είδους κείμενα ακολουθεί κατά περίπτωση το περιεχόμενο και την έκφρασή τους.

Ποια θα είναι, λοιπόν, εκείνα τα στοιχεία που πρέπει να έχει υπόψη του ο εικονογράφος για να μπορέσει ν' ανταποκριθεί συγκεκριμένα στο δύσκολο, πολυσύνθετο ρόλο του;

Η απάντηση σε θέματα αρκετά περίπλοκα, όπως αυτό, δεν είναι εύκολη ούτε και απλή. Διάφοροι θεωρητικοί έχουν αναφερθεί στο θέμα, όπως ο J. H. Schwarcz (1969-1982), R. Lukens (1995), J. Doonan (1993), J. Graham (1995), P. Nodelman (1988, 1996), P. Cianciolo (1976, 1990) και πολλοί άλλοι.

Θα μπορούσαμε, συνοψίζοντας τις θέσεις τους, να πούμε ότι δεν υπάρχει αποκλειστικά κάποιος συγκεκριμένος ορθός τρόπος γι' αυτό, ούτε και μπαίνει κάποιος περιορισμός ως προς τη στάση που θα πρέπει να κρατήσει ο εικονογράφος στις εκφραστικές του προθέσεις.

Κατά την άποψή μας, αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι ο εικονογράφος σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να είναι πάντοτε ένας δημιουργικός καλλιτέχνης, να έχει δηλαδή προσωπική άποψη και να είναι ελεύθερος και ικανός να την εκφράσει με ειλικρίνεια και επάρκεια στο έργο του. Ως εκ τούτου, το προσωπικό στοιχείο έχει πάντοτε μεγάλη συμβολή στην υπόθεση της δημιουργικής έκφρασης του εικονογράφου. Κατά τεκμήριο μπορούμε να πούμε ότι όσο πιο προσωπικός και πηγαίος είναι ο εικονογράφος και ο κάθε καλλιτέχνης, τόσο πιο ουσιαστικός και αληθινός μπορεί να είναι στην έκφρασή του. Οι ιδέες του μπορούν ν' ανοίξουν διάλογο με τον αναγνώστη, με τον οποίον άλλωστε συνδέεται με πολλών ειδών δεσμούς, που προέρχονται από τα κοινά προβλήματα, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και ό,τι άλλο δημιουργεί η κοινή ανθρώπινη ιδιότητα.

Όπως και σε κάθε ελεύθερο δημιουργό, μπροστά στον εικονογράφο, πέρα από τα κείμενα, υπάρχει το παρόν που εξελίσσεται και βιώνεται, το παρελθόν, που μπορεί να επανέλθει και να ξαναζήσει μια νέα ζωή, και το μέλλον που ζει μέσα του. Όλα αυτά φτιάχνουν ένα μεγάλο κόσμο πλούσιο σε εικόνες, ιδέες και εντυπώσεις και ο εικονογράφος με το έργο του παίρνει μέρος σ' αυτόν και τον εκφράζει.

Συνεπώς, η εικονογράφηση, όπως και κάθε άλλη αληθινή δημιουργία, δεν μπορεί να είναι αδιάφορη για όσα γίνονται, έγιναν ή πρόκειται να γίνουν στο μέλλον. Τα κείμενα είναι μόνο η αφορμή για να εκφραστούν όλα αυτά. Για το δημιουργικό εικονογράφο, όπως και για κάθε δημιουργικό καλλιτέχνη, δεν υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στον κόσμο των κειμένων, στον κόσμο της φαντασίας και στο φυσικό κόσμο. Δεν μπορούν να υψώνονται τείχη ανάμεσα στην εσωτερική συναισθηματική του ζωή και σε όσα εκπροσωπούν τις νοητικές λειτουργίες, τις αισθήσεις, τις παραστάσεις και την ολότητα της ύπαρξής του. Από τα κείμενα μπορεί να εμπνευστεί εναλλακτικούς κόσμους και να πλατύνει τους ορίζοντες του αναγνώστη, να του δώσει σπουδαίες αισθητικές εμπειρίες, να του πλουτίσει τον εσωτερικό του κόσμο, το πνεύμα του, να τον προκαλέσει σε δράση και δημιουργία.

Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι η εικονογράφηση, όπως την παρουσιάσαμε, μπορεί να γίνει ένας προνομιακός χώρος, τόσο για τον ίδιο τον εικονογράφο όσο και για το μαθητή και το δάσκαλο κατά την ώρα της διδασκαλίας, καθώς οι εικόνες μπορούν να γίνουν για το παιδί γοητευτικά, ελκυστικά και σπουδαία κίνητρα για μάθηση, καλλιέργεια, δημιουργική έκφραση και ολοκλήρωση και ταυτόχρονα πολύτιμα μέσα για το δάσκαλο να διεισδύσει στον κόσμο του παιδιού.

Όπως σε κάθε εκφραστικό έργο τέχνης, η εικονογράφηση διαθέτει τη δύναμη να ζωντανεύει πρόσωπα και σκηνές, να δημιουργεί ατμόσφαιρα και συναισθήματα, σκέψεις και ανθρώπινες καταστάσεις όλων των ειδών. Η εκφραστική της δύναμη είναι ουσιαστικά απεριόριστη και εξαρτάται από τον εικονογράφο να την πραγματώσει με τον τρόπο του.

Μπορούμε να πούμε ότι στην εικονογράφηση, όπως και στο κάθε έργο τέχνης γενικά η εκφραστική φόρμα και το πνεύμα που την διέπει είναι φορέας ενεργών δυνάμεων και μπορεί στο διηκεές να παρωθεί σε δημιουργία τον αναγνώστη (βλ. και H. S. Langer, 1953, W, Kandinsky, 1981).

Όπως βλέπουμε, δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε τον εικονογράφο από οποιονδήποτε δημιουργικό εικαστικό καλλιτέχνη, αφού τα μέσα και οι στόχοι τους στο βάθος δεν διαφέρουν. Η ανταπόκριση του εικονογράφου στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που θέτουν τα κείμενα ή αλλιώς οι εκπαιδευτικοί στόχοι της εικονογράφησης, δεν θα πρέπει να τον κάνουν να παραμελεί τις γενικές αρχές της δημιουργικής έκφρασης.

Όπως όλοι οι καλλιτέχνες, αναπτύσσει έναν τρόπο να σκέπτεται, να συνθέτει και να εκφράζεται, από τον οποίο διαμορφώνεται το προσωπικό του καλλιτεχνικό ύφος.

Τα πράγματα όμως ως προς αυτό είναι πιο περίπλοκα απ' ότι παρουσιάζονται, καθώς ο εικονογράφος, όπως και κάθε άλλος δημιουργός, άλλοτε μπορεί να προσδιορίζει τα δημιουργικά του προβλήματα με όρους ασαφείς και άλλοτε με όρους οριοθετημένους με κάποια ακρίβεια. Η ποικιλία των προσεγγίσεών του συνδέεται με την ιδιοσυγκρασία του, με τις πηγές των ιδεών του, με τη χρήση των μέσων και με άλλους παράγοντες.

Η δημιουργική καλλιτεχνική διεργασία γενικά περιλαμβάνει τη σύλληψη μιας ιδέας, η οποία μπορεί να επιλέγεται μέσα από πολλές άλλες, την επεξεργασία της, την τελειοποίησή



της και την εκτέλεσή της σε κάποιο υλικό.<sup>1</sup> Στη διεργασία αυτή παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες εσωτερικοί και εξωτερικοί, όπως η προσωπικότητα του καλλιτέχνη, το πλαίσιο του περιβάλλοντος, οι στόχοι του έργου, ο τρόπος ανάθεσης του έργου, οι κρατούσες αισθητικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις κ.ά. Σε διάφορες φάσεις της καλλιτεχνικής δημιουργίας παίζουν το ρόλο τους η κοινή εμπειρία του δημιουργού με το κοινό του, ο τρόπος που συνδυάζονται οι ιδέες και συνθέτουν το έργο μέσα από την αναζήτηση του ρυθμού και της τάξης, από την παρατήρηση, τις οπτικές σπουδές, τον προσδιορισμό των σημασιών και των συμβολισμών, τη μελέτη και τον πειραματισμό στο συνδυασμό ιδεών και υλικών μέσων κ.ά. Για κάθε δημιουργό ξεχωριστά η προσαρμογή των υλικών μέσων στις ιδέες είναι μια σημαντική απεικονιστική ικανότητα, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε πρωτότυπες συζεύξεις ιδεών και χρήση μέσων και στην επίτευξη νέων εκφραστικών ποιοτήτων στην καλλιτεχνική δημιουργία. Απαραίτητος φυσικά γι' αυτό θεωρείται ο πειραματισμός και η ευκαμψία στην επεξεργασία των ιδεών και στη χρήση των μέσων (βλ. και L. Charman, ό.π., 47-60).

Όπως γνωρίζουμε, η ικανότητα μορφοποίησης των αναπαραστατικών ιδεών είναι εκείνο κυρίως το χάρισμα που διακρίνει τον εικαστικό καλλιτέχνη από τους άλλους ανθρώπους, αν και πρέπει να θεωρήσουμε ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν την απαραίτητη εμπειρία ζωής, κοινή σε πολλά στοιχεία της σε όλους, που θα μπορούσαν να την εκφράσουν με το δικό τους τρόπο.

Οι καλλιτέχνες έχουν επιπλέον την ικανότητα να διακρίνουν τα «σημαινόμενα», μέσα από μεμονωμένα συμβάντα. Αυτά τα κατανοούν ως «σύμβολα οικουμενικών αληθειών» και τους δίνουν επαρκή υλική μορφή και έκφραση μ' ένα καλλιτεχνικό μέσο, «βρίσκοντας σχήμα για την ασώματη δομή αυτού που αισθάνθηκαν» (βλ. R. Arnheim, 1999, 190-192).

Δεν είναι, επομένως, μόνο η οπτική σκέψη, οι αρχικές οπτικές ή νοητικές εικόνες, που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης και ο εικονογράφος ως υλικό νοητικής λειτουργίας με συγκεκριμένο προσανατολισμό, καθώς αυτό από μόνο του θα ήταν ανεπαρκές. Είναι απαραίτητος και η οπτική γλώσσα της σκέψης, δηλαδή η μορφοποίηση των ιδεών, με τη χρήση γραμμών, διαγραμμάτων, γραφικών σχημάτων, χρωμάτων και άλλων οπτικών επινοήσεων. Αυτό γίνεται για να απεικονισθούν σχέσεις ενδεχομένως εξαιρετικά περίπλοκες, που δεν μπορούν να περιγραφούν από τη συνηθισμένη γλώσσα και τους κώδικές της. Τέτοιες οπτικές εικόνες μπορούν να αλλάζουν εύκολα μορφή στα πλαίσια δυναμικών διεργασιών και είναι δυνατό να παρουσιάσουν ταυτόχρονα τη χρονική αλληλουχία μιας διαδικασίας (παρελθόν, παρόν, μέλλον) και τα αποτελέσματά της.

Έτσι κι αλλιώς η εικονοπλαστική διαδικασία έχει πάντα ενδιαφέρον. Για να αποφεύγουμε την ακαμψία των λέξεων, μια τεχνική είναι να σκεφτόμαστε με εικόνες και να αποφεύγουμε τη χρήση λέξεων. Είναι βέβαιο ότι μ' αυτόν αποκλειστικά τον τρόπο μπορούμε να σκεφτόμαστε εξίσου καλά, όπως επίσης είναι βέβαιο ότι μπορούμε και να εκφραζόμαστε απεικονιστικά εξίσου αποτελεσματικά, όπως κάνουν κάποιοι εικονογράφοι<sup>2</sup>.

Παρ' όλο που, όπως είπαμε, οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν απεικονιστικές ικανότητες, εντούτοις το να σκέπτεται κανείς με εικόνες, μια ικανότητα που η εικονογράφηση μπορεί να καλλιεργήσει πολύ αποτελεσματικά, είναι μια άκρως ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, καθώς οι νοητικές εικόνες διαθέτουν μια νοητική ευελιξία και παραστατικότητα που οι λέξεις δεν πρόκειται ποτέ ν' αποκτήσουν (βλ. και E. De Bono, χ.χ., 92-93, Α').

Ο εικονογράφος, όπως και κάθε δημιουργικός καλλιτέχνης, κάνει κάτι δύσκολο. Προβαίνει σε μια συμβολική πράξη φορτισμένη με μεταφορικές και παραστατικές λειτουργίες. Για ν' αναφέρουμε μια έκφραση του Μερλώ – Ποντύ «πετάει τα ψάρια και κρατάει το δίχτυ». Με την έμμεση γλώσσα της ζωγραφικής «το βλέμμα του οικειοποιείται αντιστοιχίες, ερωτήματα και απαντήσεις που δεν υποδηλώνονται παρά υπόκωφα... τα από-επενδύει, τα απολυτρώνει και ψάχνει γι' αυτά ένα πιο ευκίνητο σώμα» (βλ. Μερλώ-Ποντύ, 1992, 75).

<sup>1</sup> Βλ. τις αναφορές μας σχετικά με τη δημιουργική διαδικασία και ειδικά με τους χειρισμούς και τις τεχνικές άσκησης της δημιουργικότητας.

<sup>2</sup> Βλ. στην έρευνά μας την ανάλυση στο «Ce joyr la...», ένα βιβλίο μόνο με εικόνες, στο οποίο ο εικονογράφος M. Anno παρουσιάζει τη δύναμη της αυτοτελούς αφηγηματικής λειτουργίας των εικόνων.

Ωστόσο, όσο κι αν προσπαθήσει, δεν πρόκειται ποτέ να τα πει όλα μέσα από τις εικόνες του και όσα θα πει δεν θα είναι όμοια με όσα θα πει κάποιος άλλος.

Επιπλέον, όσο κι αν θελήσει να γίνει «αντικειμενικός», οι ιδέες του, ο χειρισμός των μέσων, η μορφοπλαστική διαδικασία και η σύνθεση του έργου του θα στηρίζονται, εκ των πραγμάτων, σε προσωπικές επιλογές και συχνά θα λειτουργούν πέρα από τις προσδοκίες του. Ως ένα βαθμό είναι αναπόφευκτο η χρήση των μορφοπλαστικών μέσων να είναι κυρίως «συναισθηματικής και όχι μηχανικής ακρίβειας».<sup>1</sup>

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να παρατηρήσουμε ότι τα αναφερόμενα ως «αποκαλυπτικά κενά» (Henry James) λειτουργούν τόσο για το συγγραφέα και τον εικονογράφο, όσο και για τον αναγνώστη. Από αυτά ο εικονογράφος μπορεί να παίρνει τις εμπνεύσεις του και η αναγνώστης «να κάνει τη μισή δουλειά», δηλαδή να κερδίζει ένα χώρο ελευθερίας για να πλάθει τις δικές του νοερές ή παραστατικές εικόνες και τις δικές του αφηγήσεις (βλ. και Τ. Σπινκ, ό.π., 105).

Απ' όλες τις προηγούμενες αναφορές μας διαφάνηκαν με αρκετή σαφήνεια οι άξονες της δημιουργικής προσέγγισης της εικονογραφικής έκφρασης και ο πολυσύνθετος, ευρύς και λεπτός ρόλος του εικονογράφου, ο οποίος στην πρότασή μας σχετίζεται με το πλαίσιο που έχει τεθεί για την εικονογράφιση ως διεργασία της διδασκαλίας.

Επιπλέον, οι σύγχρονες απαιτήσεις της σφαιρικής αντίληψης και του διεπιστημονικού πνεύματος, σε συσχετισμό με τις ιδιαίτερες ανάγκες των κειμένων και των διδακτικών διαδικασιών, θέτουν κάθε φορά στον εικονογράφο μια σειρά από κρίσιμες προϋποθέσεις, γενικές και κατά περίπτωση, η εκπλήρωση των οποίων θεωρείται απαραίτητη, για να μπορέσει η εικονογράφιση να λειτουργήσει με αξιώσεις ως δημιουργικό διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο στο πλαίσιο της πρότασής μας, το οποίο ουσιαστικά δεν είναι τίποτε άλλο από ένα πλαίσιο που θέτει η ίδια η εποχή μας<sup>2</sup>.

Για τους λόγους που εξηγήσαμε σε ολόκληρη την ανάλυσή μας μέχρι τώρα, ο εικονογράφος και κάθε δημιουργικός καλλιτέχνης, πρέπει να αναζητά τις δημιουργικές αρχές σε κάθε του προσπάθεια. Ως εκ τούτου, η αναζήτηση της πρωτοτυπίας, της ευρύτητας, της ευελιξίας, της ρευστότητας κλπ., δηλαδή της ανοιχτής και σφαιρικής προσέγγισης, είναι απαραίτητη για κάτι τέτοιο.

Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα παρέχει τη δυνατότητα να συνενώνονται, να αλληλεπιδρούν και να συλλειτουργούν το πολυδιάστατο και το εναλλακτικό, το εικονιστικό και το γλωσσικό, το υλικό και το πνευματικό, το νοητικό και το συναισθηματικό.

Βαθύτερος στόχος του εικονογράφου, που υπερβαίνει τους επιμέρους διδακτικούς στόχους, στην υλοποίηση των οποίων πρέπει να έχει πάντοτε δημιουργική συμβολή, είναι η εικονογράφιση να λειτουργεί προς το μαθητή στη δυναμική της ως έμπνευση και ως δυνατότητα: ως έμπνευση για να δημιουργηθούν, νέοι κόσμοι από το χώρο της φαντασίας, των στοχασμών και των συναισθημάτων του, μέσα από την εμπάθυνση και την αναδιάπλαση των φαινομένων και των εννοιών, και ως δυνατότητα, για να γίνουν οι προσπάθειές του ένα συναρπαστικό παιχνίδι, μια απολαυστική περιπέτεια, μια προοπτική ανακάλυψης, μια ελεύθερη προσωπική ερμηνεία του κόσμου των κειμένων και του δικού του κόσμου.

Οι δυνατότητες της εικονογράφισης, ως προς αυτό, μπορούν να αυξηθούν απεριόριστα, όταν μέσα από τη συνδυαστική δημιουργική διαδικασία προσκομίζονται από τον εικονογράφο και το δάσκαλο κατά την ώρα της διδασκαλίας άλλες αντίστοιχες εκφράσεις από άλλους εικονογράφους ή ελεύθερους καλλιτέχνες και όταν η εικονογράφιση προεκτείνεται στο χώρο των εικαστικών τεχνών και της πολύτεχνης έκφρασης, ακολουθώντας τις βασικές αρχές και θέσεις της πρότασής μας.

---

<sup>1</sup> Ο Lewis E. York αναφέρει αυτό τον όρο σε σχέση με τη χρήση της προοπτικής και των σχεδίων στην παραδοσιακή τεχνική της τέμπερας (βλ. D.V.Thomson, 1997, 226).

<sup>2</sup> Βλ. εκτός από τα πορίσματα της έρευνάς μας, όλες τις σχετικές αναφορές μας για τα πορίσματα των διεθνών επιστημονικών ερευνών για το θέμα της εικονογράφισης και ιδιαίτερα την ταξινόμια J. R. Levin, τις αναφορές μας για τη λειτουργία της εικονογράφισης στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με τις μορφές εικονογραφικής έκφρασης κλπ.

Μ' αυτές τις προϋποθέσεις η στατική οντότητα μιας εικονογραφικής έκφρασης στο εγχειρίδιο μπορεί να μεταμορφωθεί σ' ένα ανοιχτό πεδίο έρευνας, απόλαυσης, μάθησης, καλλιέργειας και δημιουργίας για το μαθητή, ένα μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής του σκέψης και της δημιουργικής του δράσης, με στόχο την μάθηση, την έκφραση και την ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Φυσικά, ένα τόσο διευρυμένο πεδίο εικονογραφικής λειτουργίας θέτει άλλες προϋποθέσεις στο περιεχόμενο των όρων «διδασκαλικό εγχειρίδιο γλώσσας» και «διδασκαλία της γλώσσας», στους οποίους θ' αναφερθούμε αναλυτικά.

Στις προσπάθειες του εικονογράφου ν' ανταποκριθεί με επάρκεια στο ρόλο του αυτό υπάρχουν, σύμφωνα με την προηγηθείσα ανάλυση, απεριόριστες δυνατότητες για να δημιουργήσει, αν κινηθεί μέσα στις αρχές της πρότασής μας μέσα από τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Θα πρέπει να επιδιώκει πάντοτε τη δημιουργική έκφραση, αποφεύγοντας τις μονοδιάστατες και στερεότυπες προσεγγίσεις στις ερμηνευτικές του προσπάθειες. Στόχος του θα πρέπει να είναι το άνοιγμα πεδίων έρευνας, διαλόγου, μάθησης, συναισθηματικής, νοητικής και ψυχοκινητικής έκφρασης, αισθητικής καλλιέργειας, ανάπτυξης της δημιουργικότητας και του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή. Προς τούτο οι προσπάθειές του θα πρέπει να διέπονται από το δημιουργικό πνεύμα, ώστε όλοι οι παράγοντες γύρω από το θέμα να συμβάλλουν δημιουργικά και όλοι οι δίαυλοι για την έκφραση της δημιουργικότητας, όπως η φαντασία, η ενόραση, η φώτιση, η ορμή, το παιχνίδι και όλες οι μορφές νοητικής λειτουργίας και δημιουργικής σκέψης και δράσης να αναπτύσσονται και να γίνονται ενεργές δυνάμεις για τη συνολική πρόοδο του μαθητή.

- Θα πρέπει στην προσέγγισή του, σύμφωνα με το πνεύμα της πρότασής μας, ν' ακολουθεί τις αρχές της σφαιρικής αντίληψης, της ολότητας, της λειτουργικότητας, της πληρότητας, της ποικιλίας και του πολιτιστικού πλουραλισμού, της απλότητας μέσα στην πολυπλοκότητα και της ενότητας μέσα στην ποικιλία.

- Οι εικονογραφικές του ερμηνείες θα πρέπει ν' ακολουθούν τις αρχές της εικονογράφησης ως τέχνης στοχαστικής, ανοιχτής, κινητικής και αναδυόμενης, όπως τις αναλύσαμε, και να υπακούουν στη γενική αρχή «εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και για την τέχνη», που θέτει τον πολιτισμικό παράγοντα θεμέλιο της παιδείας.

- Στις απόλυτες προτεραιότητές του θα πρέπει να είναι η δραστηριοποίηση των εσωτερικών κινήτρων του μαθητή, η καλλιέργεια δημιουργικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη και ταυτόχρονα η παροχή ευκαιριών για υψηλής ποιότητας αισθητικές εμπειρίες στο μαθητή, που θα προσφέρουν αισθητική και ολόπλευρη καλλιέργεια και ανάπτυξη, παράλληλα με το στόχο της γλωσσικής ανάπτυξης.

- Χρησιμοποιώντας στοχαστικές προσαρμογές με γνώση και ευαισθησία, θα πρέπει να αξιοποιεί κατά τον καλύτερο τρόπο κάθε φορά ολόκληρο τον πλούτο της εθνικής και διεθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς, με στόχο να εδραιωθεί στο παιδί η συνείδηση ότι ανήκει στο γένος των ανθρώπων και ότι ο πολιτισμικός πλούτος της ανθρωπότητας είναι και δικός του πλούτος, μέσα στον οποίο συμμετέχει και το έθνος του. Σ' αυτά τα πλαίσια θα πρέπει, χωρίς προκαταλήψεις, ως δείγματα πλουραλισμού, να προτείνει, παράλληλα με τις δικές του, τις αντίστοιχες από το διεθνή χώρο εικονογραφικές εκφράσεις άλλων εικονογράφων ή εικαστικών καλλιτεχνών στα θέματα που υπάρχουν.

- Στόχος του πάντοτε θα πρέπει να είναι, μέσω της εικονογράφησης, να παρωθεί το μαθητή στην έρευνα, την ανακάλυψη, την ευρύτερη εδραίωση και τη βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού πεδίου. Οι αρχές της διεπιστημονικότητας, της σφαιρικής αντίληψης και της εικονογράφησης ως τέχνης ανοιχτής, κινητικής και αναδυόμενης επιβάλλουν να κυριαρχούν στις προσεγγίσεις του όχι οι οριστικές και αμετακίνητες θέσεις και ερμηνευτικές πραγματώσεις, αλλά πρωτίστως ένας συνδυασμός από εικαστικές προτάσεις ανοιχτού διαλόγου και προσεγγίσεων, προς αναζήτηση ενός δεύτερου, τρίτου και πολλοστού επιπέδου ερμηνείας των κειμένων.

- Όποιους χειρισμούς και αν κάνει, θα πρέπει να διατηρεί πάντοτε ένα υψηλό επίπεδο καλλιτεχνικής έκφρασης. Αυτό αποτελεί κρίσιμο παράγοντα της αισθητικής λειτουργίας της εικονογράφησης.

- Όπως αναφέραμε, ειδικά για την εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων, απαραίτητη θεωρούμε την όσο γίνεται βαθύτερη γνώση του εικονογράφου πάνω στην εικονογραφική λειτουργία, στο γνωστικό αντικείμενο του εγχειριδίου, στις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης, στα πορίσματα των σχετικών επιστημονικών ερευνών και στην εξέλιξη της παιδικής ηλικίας. Όσο περισσότερα γνωρίζει ο εικονογράφος για το παιδί, τους στόχους της αγωγής, τη λειτουργία της εικονογράφησης και τους ειδικούς στόχους των διδακτικών ενοτήτων, τόσο περισσότερο θα λιγοστεύουν οι κίνδυνοι των τυπικών και επιδερμικών προσεγγίσεων. Δεν μπορεί να τεθεί ο μαθητής στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της εικονογράφησης και της τέχνης, αν ο εικονογράφος δεν γνωρίζει σε βάθος τις εξελίξεις σ' αυτό τον τομέα, τα ειδικότερα θέματα και τους στόχους της διδασκαλίας και τις δυνατότητες του μαθητή. Η αποσπασματική ενημέρωση του εικονογράφου από κάποια μέλη συντακτικών ομάδων στα σχετικά θέματα, μια συνήθης πρακτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την έρευνά μας, δεν επαρκεί.

- Συναφές με το προηγούμενο είναι και οι ειδικές γνώσεις που πρέπει να διαθέτει σε ορισμένες γνωστικές περιοχές. Για παράδειγμα, για να εκφραστεί με σχετική πληρότητα εικονογραφικά το εννοιακό περιεχόμενο των επιστημονικών κειμένων, θεωρούμε απαραίτητη τη γνώση του εικονογράφου πάνω στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Η γνώση αυτή θα του επιτρέψει να σχηματίζει μια ικανοποιητική αντιληπτική διάταξη εικονογραφικής ερμηνείας, ώστε να προσθέτει στην κατανόηση την οργάνωση και την ανάκληση της γνώσης. Όπως έχει διαπιστωθεί, σ' αυτά τα πλαίσια περίπλοκες επιστημονικές γνώσεις μπορούν να αναλυθούν σε βάθος με απλά διεισδυτικά σκίτσα του εικονογράφου και να γίνουν εύκολα κατανοητές (βλ. R. Arnheim, 1999, 176-177).

Τέτοια δείγματα εικονογραφικής προσέγγισης συναντούμε π.χ. στον Klee, αναφορικά με το κυκλοφορικό σύστημα του ανθρώπου (βλ. εικ. 27, P. Klee, 1989, 354-355, τ. Α').

- Η εικονογράφηση των διαφόρων μορφών γλωσσικής έκφρασης απαιτεί εκ μέρους του εικονογράφου μια ποικιλία εικονογραφικής έκφρασης. Η υφολογική ετερογένεια στην περίπτωση αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένας απαραίτητος όρος που ανταποκρίνεται στην ανάγκη προσαρμοστικότητας του εικονογράφου, ενώ μια τυπικά καθιερωμένη υφολογική του ταυτότητα αδυνατεί να ανταποκριθεί με επάρκεια στην ποικιλία γλωσσικού ύφους. Εν προκειμένω, μια πολύ αποτελεσματική λύση θα ήταν την εικονογράφηση να αναλαμβάνουν περισσότεροι εικονογράφοι, ανάλογα με το ύφος των κειμένων.

- Στα πλαίσια της πρότασής μας ο εικονογράφος με το έργο του σε τελική ανάλυση θα πρέπει να έχει συνοπτικά μια θετική συμβολή στη δημιουργική μάθηση, στη δημιουργική γλωσσική και αισθητική έκφραση, στην αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Τούτο σημαίνει ότι τα εικονιστικά μέσα που χρησιμοποιεί θα πρέπει να παρακινούν διαρκώς και με ευχάριστο τρόπο το μαθητή να σκέπτεται και να πράττει δημιουργικά πάνω στο αντικείμενο της διδασκαλίας και στους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος σε κάθε ενότητα ξεχωριστά. Οι εικονογραφήσεις, οι υποδείξεις και οι χειρισμοί του γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να υποβάλλουν μίαν ατμόσφαιρα χαράς, παιχνιδιάρικης διάθεσης και δημιουργίας, που θα δραστηριοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή.

Επιπρόσθετα, σ' ένα ευρύτερο πεδίο, θα πρέπει να συμβάλλει δημιουργικά στην αισθητική καλλιέργεια του μαθητή, μ' ένα άνοιγμά του στην εκφραστική ποιότητα της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Γι' αυτό είναι απαραίτητο το άνοιγμα του μαθητή στον πολιτιστικό πλουραλισμό και την αισθητική ποικιλία μέσα απ' όλες τις τέχνες.

Με όλα αυτά, που δεν μπορούν να υλοποιηθούν χωρίς τη θετική συμμετοχή του μαθητή και του δασκάλου, ο μαθητής θα παρακινείται διαρκώς, χρησιμοποιώντας το γλωσσικό και αισθητικό κώδικα, να εκφράζεται δημιουργικά με δικά του κείμενα και εικόνες, με δραστηριότητες στην πολύτεχνη έκφραση, σε αναφορά πάντοτε με τα κείμενα του εγχειριδίου ή όποιου άλλου παιδικού βιβλίου χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία.

Αναμφίβολα, η εικονογραφική και πολύτεχνη έκφραση του μαθητή, που αναλύεται στη συνέχεια, στηρίζεται εν πολλοίς στα δημιουργικά ερεθίσματα του εικονογράφου.

Συμπερασματικά, για τη δημιουργική συμβολή της εικονογράφησης στη διδασκαλία της γλώσσας είναι απαραίτητο ο εικονογράφος ν' αναζητά πάντοτε τη δημιουργικότητα στο έργο

του, δηλαδή να επιδιώκει διαρκώς την εκφραστική ποιότητα, την πρωτοτυπία, την ευκαμψία, την ανοιχτή προσέγγιση, την ευρύτητα, την ποικιλία και την απλότητα, ανάλογα με τις ανάγκες. Η πνευματική ελευθερία, η αισθητική αρτιότητα, η ευαισθησία και η γνωστική επάρκεια του εικονογράφου παράγουν το απαραίτητο γνωστικό, συναισθηματικό, αισθητικό και δημιουργικό πλαίσιο που θα τον ωθήσει να σκέπτεται και να ενεργεί πάντοτε σαν δημιουργικός καλλιτέχνης, που στοχεύει στο πλάτεμα των συμβάσεων, στη νοητική, συναισθηματική και ψυχολογική έκφραση, στην ανάπτυξη του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος και της δημιουργικής φαντασίας του μαθητή. Πέρα από κάθε αμφιβολία, ο ολοκληρωμένος εικονογράφος είναι αυτός που μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπινων υπάρξεων.

Αν ο εικονογράφος κινηθεί έξω από τα πλαίσια αυτά και παρουσιαστεί τυπικός και μονοδιάστατος στις προσεγγίσεις του, τότε είναι βέβαιο ότι θα υπονομεύσει το δημιουργικό του ρόλο και το δημιουργικό ρόλο του δασκάλου σε σχέση με το θέμα, υποβαθμίζοντας τη θέση και τη λειτουργία της εικονογράφησης κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία, όπως έχουμε πει, είναι ήδη υποβαθμισμένη από το υπάρχον πλαίσιο με τους διαχωρισμούς των γνωστικών αντικειμένων και τις τυπικές διαδικασίες του σχολείου.

Και επίσης είναι βέβαιο ότι μ' αυτές τις προϋποθέσεις ο μαθητής δεν θα έχει δυνατότητες διαφυγής προς μιαν άλλη αντίληψη, για να αναζητήσει άλλες ερμηνείες των κειμένων ή να σκεφθεί άλλες εικόνες και να παρακινηθεί να τις ζωγραφίσει ή να τις εκφράσει μέσα από άλλες τέχνες.

Ως συνέπεια αρνητική όλων αυτών θα είναι η παθητική στάση του μαθητή και η επικράτηση των τυπικών διαδικασιών, καθώς τη συναισθηματική νοημοσύνη του μαθητή δεν θα την έχει αγγίξει καμιά δημιουργική αύρα από την πλευρά του εικονογράφου.

Με όσα αναφέρθηκαν έγινε, πιστεύουμε, φανερό γιατί ο ρόλος του εικονογράφου στις μέρες μας είναι πράγματι πολυσύνθετος και κρίσιμος. Οι αρχές της πρότασής μας επιδιώκουν να τον μετατρέψουν σ' ένα ρόλο πραγματικά δημιουργικό, ώστε να μπορεί ν' αλλάξει πολλά στη διδασκαλία της γλώσσας και γενικότερα στο πνεύμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σύγχρονου σχολείου.

## **12. 7. Ο μαθητής ως εικονογράφος και το άνοιγμά του στην πολύτεχνη έκφραση.**

Όπως έχουμε επισημάνει στην έρευνα του θέματος και έχουμε αναφέρει σε προηγούμενες αναλύσεις μας, στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα πολύ σπάνια δίνεται στο μαθητή χώρος για δημιουργία. Η εικονογράφηση ως χώρος δημιουργίας για το μαθητή δεν υπάρχει, καθώς αυτή υφίσταται ως παγιωμένη και ολοκληρωμένη πραγματικότητα στο εγχειρίδιο<sup>1</sup>. Σ' αυτά τα πλαίσια οι μόνες που προβάλλονται είναι οι εικονογραφικές εκδοχές του εικονογράφου και αυτές μένουν τελικά στην αίσθηση του μαθητή.

Αναρωτιόμαστε πράγματι ποιος και με ποιο δικαίωμα στερεί από το μαθητή τη δυνατότητα να δημιουργήσει τις δικές του φανταστικές εικόνες ή να δει εναλλακτικές εικόνες από άλλους εικονογράφους και έργα τέχνης στο ίδιο θέμα;

Ο βασικός λόγος γι' αυτό πιστεύουμε ότι βρίσκεται στην υποβαθμισμένη θέση της εικονογραφικής λειτουργίας στη διδασκαλία της γλώσσας. Ένας άλλος εξίσου σοβαρός λόγος είναι η υποτιμητική στάση ορισμένων παιδαγωγών, κυρίως λόγω άγνοιας και προκαταλήψεων, απέναντι στις ικανότητες των παιδιών να δημιουργήσουν στο σχετικό θέμα, ακόμη και παρά το γεγονός ότι οι ερευνητές στο σύνολό τους και διάφοροι μεγάλοι καλλιτέχνες, όπως οι Shagall, Picasso, Klee, Miro, Dubuffet κ.ά. δέχτηκαν την επιρροή της τέχνης των παιδιών. Όλοι αυτοί αναγνώρισαν με ενθουσιασμό την παιδική τέχνη, θεωρώντας την ως γνήσια καλ-

---

<sup>1</sup> Σπάνια δίνονται κάποιες προφορικές εντολές των δασκάλων στις μικρές κυρίως τάξεις για εικονογράφηση στο σπίτι κατά τη δραστηριότητα της αντιγραφής του κειμένου. Η δραστηριότητα αυτή δεν έχει κανένα ουσιαστικό βάρος στη διεξαγωγή του μαθήματος της γλώσσας.

λιτεχνική έκφραση και τα έργα της ως ολοκληρωμένα εικαστικά γεγονότα του παιδιού – καλλιτέχνη<sup>1</sup> (εικ. 29, 30 και 31).

Δεν χρειάζεται να επιχειρηματολογήσουμε ιδιαίτερα, για ν' αποδείξουμε ότι για πολλούς λόγους η θέση αυτή είναι λανθασμένη. Μπορούμε να δεχτούμε την άποψη ότι, ακόμη και για έμπειρους επαγγελματίες του είδους, η εικονογράφηση ενός βιβλίου δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, όπως φάνηκε και από την προηγούμενη ανάλυσή μας, πόσο μάλλον για ένα παιδί. Γεγονός είναι ότι, αν δεν δημιουργήσουμε ορισμένες απαραίτητες προϋποθέσεις και αν δεν βάλουμε κάποιο πλαίσιο, τα παιδιά είναι πιθανό να αποτύχουν σε μια τέτοια σύνθετη και δύσκολη προσπάθεια.

Η Σ.Δ.Π. με τις αρχές της επιχειρεί να δημιουργήσει αυτές τις προϋποθέσεις και να καθιερώσει το πλαίσιο για να μη συμβεί κάτι τέτοιο. Οι αναλύσεις μας στο σχετικό θέμα, όπως έχουμε αναφέρει πολλές φορές, αφορούν την εικονογράφηση ως τέχνη στοχαστική, ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη. Στα πλαίσια του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος και των εννοιών που συγκροτούν την πρότασή μας, η εικονογράφηση μετατρέπεται σε μια ζωντανή και εξελισσόμενη δημιουργική διεργασία και δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με στόχο να ενεργοποιήσει το μαθητή και να την μετατρέψει σ' ένα δημιουργικό παιδαγωγικό μέσο του εκπαιδευτικού έργου.

Η εικονογράφηση εκπροσωπεί την τέχνη και την εισάγει στη διδασκαλία της γλώσσας. Με τη συμβολή της τέχνης, ως κατ' εξοχήν δημιουργικής δύναμης, το σύνολο της υπόστασης του μαθητή μπορεί να δραστηριοποιείται κατά τη διδασκαλία. Σ' αυτή την προοπτική η εικονογράφηση μπορεί ν' αποκτήσει μεγαλύτερη συμβολή, ευρύτερη λειτουργία και νόημα και όλη η δραστηριότητα γύρω απ' αυτήν να πάρει τη μορφή ζωντανού έργου σε εξέλιξη (ανοιχτό έργο), με την έννοια που του δίνει η σύγχρονη τέχνη.

Από τη διαδικασία αυτή μπορεί να προκύψει ένας ρωμαλέος πλουραλισμός εικόνων, ιδεών, δράσεων κλπ., από τον οποίο ν' αποκτήσουν άλλο νόημα εκτός από την εικονογράφηση, οι έννοιες του «διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας» και της «διδασκαλίας της γλώσσας».

Όπως έχουμε επισημάνει με επιχειρήματα, η συμβολή σ' αυτήν την προσπάθεια του εικονογράφου είναι αποφασιστικής σημασίας, όλα θα εξαρτηθούν, ωστόσο, από τη στάση του δασκάλου κατά τη διδασκαλία.

Σ' αυτή τη διαδικασία βασική θέση παίρνει η δημιουργική προσπάθεια, η αναζήτηση, η ανακάλυψη, η κίνηση, ο ανοιχτός διάλογος, ο πλουραλισμός και η ποικιλία, η εικονοπλαστική διεργασία και η καλλιτεχνική και εκφραστική δραστηριοποίηση. Ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να προβαίνει σε εικονιστικά σχόλια, παραστατικές αφηγήσεις και καλλιτεχνικές δράσεις μέσω της εικονογράφησης, συνυφασμένες με τις περιπέτειες, τις σκέψεις και την ανάπτυξη των ιδεών, αφού, όπως γνωρίζουμε, καθένας ενεργεί ανάλογα με τον τρόπο που σκέπτεται.

Η προσπάθεια είναι, μέσω της εικονογράφησης, να υπάρξει για το μαθητή ένας διευρυμένος χώρος δυνατοτήτων στον τομέα των τεχνών, ώστε να εκφράσει με καλλιτεχνικές δράσεις τις νοητικές του εικόνες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, την ορμή, τη φαντασία του και όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του.

Ο στόχος από την προσπάθεια αυτή είναι ταυτόχρονα διδακτικός, παιδαγωγικός, πολιτισμικός και ευρύτατα μορφωτικός. Δηλαδή περιλαμβάνει ταυτόχρονα την ανάγκη ενεργοποίησης της δημιουργικότητας του μαθητή σε όλους τους τομείς και ιδιαίτερα την αναγνώριση της καλλιτεχνικής δραστηριοποίησής του ως αποτελεσματικό μέσο για μάθηση, μόρφωση, καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη με όρους αισθητικής και δημιουργικότητας.

---

<sup>1</sup> Όπως έχουμε σχολιάσει ξανά, με βάση κυρίως την προσκόλληση στο ρεαλισμό, αρνητικές κρίσεις για τις ικανότητες των παιδιών στην Ελλάδα σ' αυτό το θέμα έχουν εκφραστεί κυρίως από τον Α. Μπενέκο, οι οποίες επαναλαμβάνονται από τους Κιτσαρά, Ασωνίτη κ.ά. Οι προσπάθειες π.χ. που έγιναν μέχρι τώρα σε μερικά βιβλία με εικονογραφήσεις των παιδιών σχολιάζονται ειρωνικά ως «κενοδοξία των γονέων ή πειρασμός της πρωτοτυπίας, παρά ως εκδήλωση της ιδιοφυΐας των παιδιών» (βλ. Α. Μπενέκος, 1998, 1990, 1995, Γ. Κιτσαράς, 1993, Π. Ασωνίτης, 2001).

Κρίνουμε στο σημείο αυτό απαραίτητο να παραθέσουμε ορισμένα εισαγωγικά ιστορικά στοιχεία για την αξία της εικαστικής έκφρασης των παιδιών, σε συσχετισμό με την ανάπτυξη και την εκπαίδευσή τους. Όλα όσα θα αναφέρουμε έχουν σχέση με την ανακάλυψη της ιδιαιτερότητας του παιδικού κόσμου και την αναγνώριση της αξίας του παιδικού γραφισμού.

Ο Comenius, ο παιδαγωγός που από τα μέσα ήδη του 17<sup>ου</sup> αιώνα υποστήριζε μια εκπαίδευση με αυθορμητισμό και χωρίς αυταρχισμό, ήταν, όπως αναφέραμε, ο πρώτος που αναγνώρισε έμπρακτα τη συμβολή της εικονογράφησης στη μάθηση με τη χρήση εικόνων στα βιβλία του. Ήταν επίσης από τους πρώτους που έδωσε προσοχή στην εικαστική έκφραση των παιδιών, κάνοντας την παρατήρηση ότι τα παιδιά αρχίζουν να ζωγραφίζουν μόνα τους από πολύ μικρή ηλικία, πριν ακόμα τα παροτρύνουν οι ενήλικοι. Συμβούλεψε γι' αυτό τους γονείς να μη φέρνουν εμπόδια στα παιδιά και να τ' αφήνουν να ζωγραφίζουν ελεύθερα ό,τι θέλουν, για να παίξουν και να χαρούν. Μια κιμωλία θα ήταν γι' αυτό ένα κατάλληλο μέσο για τα παιδιά και για τα πιο φτωχά ένα κάρβουνο (βλ. και Λ. Κακίση – Παναγοπούλου, 1994, 25).

Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ορισμένοι παιδαγωγοί άρχισαν να πιστεύουν ακόμη περισσότερο ότι η καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εκπαίδευσή τους. Ο Lowenfeld π.χ. πίστευε ότι η ατομική αυτοέκφραση στην τέχνη είναι ουσιαστική για την υγιή συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, τονίζοντας τη σπουδαιότητα της ενθάρρυνσης της ελεύθερης και αυθόρμητης αυτοέκφρασης, τόσο στην τέχνη όσο και στην εκπαίδευση.

Αυτές οι ιδέες στηρίζονται αφενός στις θέσεις της ψυχανάλυσης και αφετέρου στις εμπειρίες του ναζισμού στην κατεχόμενη από τους Γερμανούς Αυστρία και αργότερα άσκησαν μεγάλη επιρροή στις ιδέες για τη θέση της τέχνης στην εκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική, όπου ο ίδιος μετανάστευσε.

Μερικές από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις του θέματος στη συνέχεια έγιναν από τον Arnheim, στον οποίο επανειλημμένα έχουμε αναφερθεί και από την Kellogg (1970), τους Goodnow (1977), Gardner (1980) κ.ά. Ιδιαίτερα, η θεωρία και οι προσεγγίσεις του Arnheim είναι αξιοσημείωτες, καθώς συνιστούν ίσως την πιο περιεκτική θεωρητική ανάλυση της παιδικής τέχνης, ενσωματώνοντας σ' αυτήν αντιληπτικές, συναισθηματικές, εκφραστικές, γνωστικές και εξελικτικές θεωρήσεις σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Η εργασία του, ως γνωστό, κινείται στο πλαίσιο των αρχών της Gestalt για την αντιληπτική οργάνωση. Ο Arnheim υποστήριξε την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην οπτική σκέψη στο χώρο του πολιτισμού και της εκπαίδευσης (1969).

Ο Gardner στα δυο θαύματα του Kant, τον έναστρο ουρανό ψηλά και τον ηθικό νόμο που όλοι έχουμε μέσα μας, προσθέτει ένα τρίτο θαύμα: τη δημιουργική δραστηριότητα των μικρών παιδιών, που παρουσιάζεται εξίσου με τα πρώτα σαν ένα θαύμα, γιατί σαν δραστηριότητα είναι χαρούμενα συναρπαστική και ταυτόχρονα γιατί μέσα απ' αυτήν ο κόσμος του παιχιδιού, στον οποίον εμπλέκονται τα παιδιά, επινοώντας και δημιουργώντας, είναι μυστηριώδης και αχαλίνωτος.

Τόνισε ιδιαίτερα την αλληλουχία των καλλιτεχνικών σκαριφημάτων των παιδιών, που τοποθετούν μέσα στις επινοητικές συνθέσεις τους, στα οποία προσδίδουν ένα εντελώς φανταστικό νόημα. Τα παιδιά, σύμφωνα με τον Gardner, διακατέχονται από μια ιδέα ή μιαν εικόνα και θέλουν να την εκφράσουν με συμβολικά μέσα δικής τους επιλογής ξανά και ξανά. Σ' αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να θελήσουν να ζήσουν με την αβεβαιότητα, να ρισκάρουν την αποτυχία και να επιστρέφουν ξανά και ξανά στο σχέδιό τους, μέχρι να καταλήξουν σε μια ικανοποιητική εικόνα με δυναμισμό στην έκφραση τους (βλ. H. Gardner, 1983, 83, 90).

Οι καλλιτεχνικές εκφραστικές παραδόσεις, σε αναφορά με την παιδική έκφραση, μπορούν, κατά κάποιο τρόπο, να αποτελέσουν εκπαιδευτικές εφαρμογές της κλινικής αντίληψης ότι τα παιδιά προβάλλουν στα έργα τους τις συναισθηματικές, αντιληπτικές και νοητικές τους εμπειρίες. Η σημαντική καινούργια αρχή που προτάθηκε από το Loewenfeld, τον Strauss και άλλους παιδαγωγούς είναι ότι η ενθάρρυνση της αυθόρμητης αυτοέκφρασης στην τέχνη προάγει τη γνωστική ανάπτυξη και την προσωπική ωρίμανση. Η λογική προέκταση αυτής της άποψης είναι ότι η καλλιτεχνική δραστηριότητα των παιδιών, μέσα από το σχέδιο και τις άλ-

λες μορφές τέχνης, μπορεί να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην υγιή ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών (βλ. G. V. Thomas – A. M. Silk, ό.π., 48).

Έρευνες στον παιδικό γραφισμό και την επαφή του παιδιού με την τέχνη έδειξαν ότι από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά είναι ευαίσθητα στα μορφοπλαστικά στοιχεία της γραμμής και του χρώματος, εκφράζοντας διάφορες προτιμήσεις σε ορισμένα σχήματα, σχηματικές παραστάσεις και συνθέσεις, χρώματα, αισθητικές ιδιότητες των σχεδίων κλπ.

Μια από τις σημαντικότερες πιο πρόσφατες έρευνες στο θέμα έδειξε ότι η δημιουργία ενός σχεδίου από το παιδί είναι ένα επίτευγμα πολύπλοκο και όχι τόσο μια άκριτη προβολή της εννοιολογικής γνώσης πάνω σ' ένα φύλλο χαρτιού. Το σχέδιο μιας εικόνας απαιτεί σημαντικό γνωστικό έργο. Έχοντας αναγνωρίσει ότι το σχέδιο είναι προϊόν της σκέψης, είμαστε τώρα σε θέση να μελετήσουμε περαιτέρω την πιθανότητα το σχέδιο να μπορεί στην πραγματικότητα να διευκολύνει τη σκέψη. Αυτή η ιδέα, ότι οι εικόνες πιθανόν να διευκολύνουν το παιδί να σκέπτεται, δεν είναι νέα. Ο Arnheim είχε πειστεί ήδη από το 1969 ότι όλη η σκέψη κατά βάση είναι στη φύση της αντιληπτική. Υποστήριξε επιχειρηματολογώντας την αναγνώριση της θέσης ότι ένα μεγάλο μέρος της σκέψης περιλαμβάνει εικόνες.

Το πιο ενδιαφέρον σημείο από τις θέσεις του Arnheim είναι αυτό που υποστηρίζει ότι αν έστω και κάποια σκέψη περιλαμβάνει εικόνες, τότε μια κατάλληλη οπτική εμπειρία θα είναι ουσιαστική για μιαν αποτελεσματική εκπαίδευση (R. Arnheim, 1969).

Προεκτείνοντας λίγο περισσότερο αυτή την άποψη μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, πέραν των οπτικών εμπειριών των εικόνων και των σχεδίων που προσφέρουν οι άλλοι, υπάρχουν ίσως περισσότερα οφέλη για τα παιδιά από την ενασχόλησή τους με το σχέδιο. Δυο είδη ωφελειών φαίνονται πιθανά: πρώτον ότι μπορεί να υπάρχει ένα ευεργετικό αποτέλεσμα για τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξή τους, και δεύτερο ότι αυτό μπορεί να τα βοηθήσει να λύνουν ιδιαίτερα προβλήματα που αφορούν τη σκέψη τους.

Η άποψη αυτή είναι παρόμοια με την υπόθεση ότι για τους ενήλικες η γραφή μπορεί να αποτελεί βοήθημα της σκέψης. Εύκολα μπορούμε να φτάσουμε στο συμπέρασμα ότι, αν η γραφή μπορεί να διευκολύνει τη σκέψη ιδεών και πληροφοριών που κωδικοποιούνται λεκτικά, τότε είναι πιθανό το σχέδιο να μπορεί να διευκολύνει τις ιδέες που είναι κωδικοποιημένες σε εικόνες.

Μια πιθανή ερευνητική κατεύθυνση πάνω στην υπόθεση αυτή θα ήταν να διερευνηθεί κατά πόσον η ενθάρρυνση ή η αποθάρρυνση των παιδιών να περνούν στα σχέδιά τους πιθανές λύσεις για διάφορα προβλήματα έχει ως αποτέλεσμα να αποκτούν μια πιο ευέλικτη και δημιουργική σκέψη.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα ερευνητική πλευρά του θέματος αφορά την εμπλοκή εικόνων στη σκέψη μέσω της διπλής κωδικοποίησης των πληροφοριών ανάμεσα στον εικαστικό και το λεκτικό κώδικα (A. Paivio, 1986).

Πέραν αυτών, σε κάθε περίπτωση, για τα ίδια τα παιδιά η ευχαρίστηση από το σχέδιο και την καλλιτεχνική δραστηριότητα μπορεί να είναι η έκφραση της ανάγκης τους για τη δημιουργία ενός συμβολικού κόσμου, στον οποίον μπορούν να ασκήσουν τον έλεγχο που τους λείπει από την πραγματική ζωή. Τούτο υποδηλώνει ότι τα έργα των παιδιών εξυπηρετούν ένα εσωτερικό εκφραστικό στόχο και ότι η έκφραση αυτής της συναισθηματικής εμπειρίας είναι βαθιά ικανοποιητική για τα παιδιά και απαραίτητη για τη συναισθηματική τους υγεία.

Αν θα θέλαμε τώρα να εξάγουμε ένα γενικό συμπέρασμα για το συγκεκριμένο θέμα, θα εκφράζαμε την πεποίθηση ότι το παιδικό σχέδιο και η εν γένει καλλιτεχνική δραστηριότητα των παιδιών είναι μέχρι σήμερα μια δραστηριότητα παραμελημένης εξελικτικής σπουδαιότητας στον εκπαιδευτικό χώρο. Παρά ταύτα, στο χώρο της εκπαίδευσης τα σχέδια και τα έργα των παιδιών θα πρέπει να θεωρούνται σημαντικά, γιατί γνωστικά αποτελούν μια πολύπλοκη δραστηριότητα, την οποία όλα σχεδόν τα παιδιά τη βρίσκουν ενδιαφέρουσα και την ασκούν διαρκώς. Τα συσσωρευμένα αποτελέσματα των έργων της καλλιτεχνικής δράσης των παιδιών μαζί με άλλες μορφές έκφρασης από το χώρο της τέχνης, του παιχνιδιού κλπ., μπορεί, αναμφίβολα, να έχουν μεγάλη συμβολή στην ανάπτυξη της πρώιμης νοημοσύνης και μετέπειτα στην ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων σε μια πληθώρα δραστηριοτήτων (J. Bruner, 1972). Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι δραστηριότητες αυτοέκφρασης στον εικαστικό χώρο



και στο χώρο των άλλων τεχνών ή δραστηριότητες των πρακτικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως π.χ. η γραφή.

Η σύγχρονη αντίληψη στο θέμα αυτό είναι να διδάσκεται η γραφή αφού τα παιδιά αρχίσουν να μαθαίνουν να διαβάζουν, αναλαμβάνοντας ουσιαστικά τη μεταφορά της δεξιότητας της ανάγνωσης στη γραφή. Αυτό μπορεί να έχει και τις επιπτώσεις του στη μάθηση και στην καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών.

Η Donaldson π.χ. (1984), έβγαλε το συμπέρασμα ότι ένα ενδιαφέρον για το σχέδιο, που μπορεί να εκδηλωθεί από την πλευρά του παιδιού, είναι δυνατόν να συγκρούεται με τη μάθηση της γραφής, αν αποθαρρύνονται τα παιδιά να εξετάζουν άλλα μέσα αναπαράστασης (π.χ. εικονικής αναπαράστασης), όπως γίνεται συχνά στον εκπαιδευτικό χώρο.

Η γραφή, ως γνωστό, απαιτεί αρκετές δεξιότητες πέρα από αυτές που θεωρούνται απαραίτητες για την ανάγνωση. Φαίνεται επίσης πιθανό ότι υπάρχουν αρκετές ομοιότητες ανάμεσα στην πρώτη γραφή και στο παιδικό σχέδιο, καθώς και οι δυο δραστηριότητες κατευθύνονται στην προσπάθεια γραφικής αναπαράστασης και ότι τα παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν κάπως παρόμοια προβλήματα και στις δυο περιπτώσεις. Ειδικότερα, οι σύγχρονες αναλύσεις του παιδικού σχεδίου, που αναφέρονται στα προβλήματα του προγραμματισμού, της αλληλουχίας και της ικανοποίησης πολλαπλών περιορισμών, φαίνονται παρόμοιες με τις σύγχρονες αναλύσεις της γραφής των ενηλίκων (βλ. G. V. Thomas – A. M. Silk, ό.π., 215-231).

Απ' όλα τα προηγούμενα μπορούμε με βεβαιότητα να συμπεράνουμε ότι από σημαντική ομάδα ερευνητών αρχίζει ν' αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία της καλλιτεχνικής δραστηριότητας των παιδιών στην ανάπτυξη της σκέψης, στη μάθηση, την αυτοέκφραση, την εκδήλωση του εσωτερικού τους κόσμου και την έκφραση της γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής τους λειτουργίας. Συνεπώς, η δραστηριότητα αυτή μπορεί ν' αποτελέσει έναν αποφασιστικό παράγοντα, ώστε ν' αλλάξει προσανατολισμό, μέσα και στόχους η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο χώρος της εικονογράφησης, έτσι όπως τον εκλαμβάνει και τον προτείνει η Σ.Δ.Π., κινείται ακριβώς προς αυτό το στόχο.

Η βασική παράμετρος, εν προκειμένω, που αφορά την εικονογραφική έκφραση των παιδιών, αναφέρεται στην εικονοποίηση των νοητικών εικόνων. Αν και στο παρελθόν, σε ερευνητικό επίπεδο, υπήρξαν αντιτιθέμενες απόψεις γύρω από την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών και συγκεκριμένα όσον αφορά τις σχέσεις των νοητικών εικόνων με την ενεργητική οπτικοποίησή τους μέσα από το ιχνογράφημα, τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εικόνες των παιδιών αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό τις εσωτερικές τους αναπαραστάσεις (Gillard, 1993, Nielsen, 1992, Willats, 1992, Zagors, 1993 κ.ά.).

Η προσπάθεια εικαστικής απόδοσης των εσωτερικών αναπαραστάσεων επηρεάζεται ασφαλώς από τη δυνατότητα των παιδιών να συγκρατούν τις νοερές εικόνες σε υψηλή ποιότητα για ικανό χρονικό διάστημα, επειδή μια νοητική εικόνα ακαθόριστη, φευγαλέα και θολή δεν μπορεί παρά να εκφράζεται αντίστοιχα μέσα από μια εικόνα ακαθόριστη, χωρίς λεπτομέρειες και νοηματικά ασαφή.

Η ικανότητα αυτή συνδέεται επίσης από πολλούς ερευνητές και με τη νοηματική ανάπτυξη των παιδιών (Kellog, 1969, Case, 1991, Dennis 1992, κ.ά.).

Συνάμα, ο οπτικο-κινητικός συντονισμός και η τεχνική εξοικείωση των παιδιών με τις τεχνικές και τις στρατηγικές της εικαστικής έκφρασης παίζουν ρόλο σ' αυτό.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι η μεταβολή στη δεξιότητα των παιδιών να ιχνογραφούν τις εσωτερικές τους αναπαραστάσεις δεν υπόκειται απλά και μόνο στις επιδράσεις του περιβάλλοντος, ακόμη και αν αυτές έχουν προγραμματιστεί επιμελώς, αλλά εκπορεύονται και από ενδογενείς παράγοντες και συσχετίζονται με τις αλλαγές στις οργανικές δομές της νευρολογικής βάσης του εγκεφάλου, όπου συντελούνται οι γνωστικές αλλαγές στην ανάπτυξη της νόησης (Anderson, 1988, Leslie – Keeble, 1987).

Για την ανάπτυξη του παιδιού στον τομέα αυτό και για τη γενικότερη ανάπτυξή του προτείνεται μια σφαιρική προσέγγιση της κοινωνικής παιδαγωγικής ή αλλιώς μια κοινωνική παιδαγωγική σφαιρικής αυτοανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα, σύμφωνα μ' ένα θεμελιώδη παιδαγω-

γικό νόμο, προτείνεται να παρέχει η εκπαίδευση στο μαθητή την αντίληψη των εικόνων που δεν μπορεί ν' αποκτήσει μόνος του (De la Caranderie, 1980)<sup>1</sup>.

Αναφέροντας περισσότερα πάνω στο μεγάλης σημασίας θέμα των νοητικών αναπαραστάσεων, που συνδέεται, κατά κύριο λόγο, με τη φαντασία, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν νοητικές εικόνες όχι μόνο όταν ζωγραφίζουν, αλλά και όταν σκέπτονται ή γράφουν. Οι εικόνες αυτές σχετίζονται με την προηγούμενη αντιληπτική και βιωματική εμπειρία και τη φαντασία τους. Η οπτική φαντασία ιδιαίτερα είναι ένα οικουμενικό δώρο του ανθρώπινου μυαλού, που εκδηλώνεται από πολύ νεαρή ηλικία, όταν τα παιδιά προσπαθούν ν' αναπαραστήσουν τα φαινόμενα της εμπειρίας τους μ' ένα συγκεκριμένο καλλιτεχνικό μέσο.

Ο πλούτος των πρωτότυπων λύσεων π.χ. σ' ένα τόσο στοιχειώδες θέμα, όπως είναι η αναπαράσταση της ανθρώπινης μορφής, είναι αξιοθαύμαστος και συνδέεται κατά κύριο λόγο με τα ίδια τα άτομα καθ' αυτά, παρά με τις όποιες επιρροές μπορούν να τους ασκηθούν. Η πρωτοτυπία των λύσεων που σέβονται βασικά την οπτική ιδέα του ανθρώπινου σώματος ή τουλάχιστον ένα στοιχειώδες μίνιμουμ των δομικών του χαρακτηριστικών, στηρίζεται εξ ολοκλήρου σχεδόν στη φαντασία του ατόμου με την κυριολεκτική σημασία της έννοιας, στην ικανότητά του δηλαδή να φτιάχνει εικόνες των πραγμάτων, οι οποίες στην περίπτωση της παιδικής έκφρασης διατηρούν μια αξιοπρόσεκτη ιδιαιτερότητα και φρεσκάδα. Στα σχέδια των παιδιών οι εικόνες αυτές πολλές φορές συνιστούν μια νέα οπτική διατύπωση πάνω σ' ένα τόσο παλιό θέμα, όπως γίνεται άλλωστε και σε κάθε αξιολογικό καλλιτεχνικό έργο (εικ. 33, 34 και 35).

Όταν το ερέθισμα για την έκφραση του παιδιού είναι αδύναμο, μπορεί να επιβληθεί εξ ολοκλήρου η οργανωτική δύναμη της αντίληψης. Η χωρική απόσταση από το αντικείμενο αποδυναμώνει το ερέθισμα σε τέτοια έκταση, ώστε ο αντιληπτικός μηχανισμός αφήνεται ελεύθερος να επιβάλλει στη θέση του το απλούστερο δυνατό σχήμα (π.χ. ο κύκλος για το ανθρώπινο σώμα).

Μια ανάλογη αποδυνάμωση του ερεθίσματος συμβαίνει επίσης και κάτω από άλλες συνθήκες, όπως π.χ. όταν η αντιληπτική διάταξη φωτίζεται αμυδρά ή εκτίθεται στον παρατηρητή μόνο για πολύ μικρό χρονικό διάστημα.

Η χρονική απόσταση επίσης έχει αποτελέσματα περίπου παρόμοια με τα αποτελέσματα της απόστασης στο χώρο. Όταν το πραγματικό ερέθισμα έχει απομακρυνθεί χρονικά, το απομείνον ίχνος στη μνήμη αποδυναμώνεται.

Σε κάθε περίπτωση είναι γεγονός ότι το αρχικό ερέθισμα μπορεί να γίνει αφετηρία για μια ευφυή και αξιοθαύμαστη ποικιλομορφία εικαστικών λύσεων, μετά τη βαθμιαία απώλεια ευκρινούς δομής. Αυτή διαμορφώνεται βάσει των ατομικών διαφορών των δημιουργών και ιδιαίτερα της ικανότητας της φαντασίας που διαθέτουν. Στα άτομα λειτουργεί μια αφαιρετική και μια αναπλαστική ικανότητα. Αν και μειώνουν τον αριθμό των δομικών χαρακτηριστικών των θεμάτων τους, με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά η φαντασία τους πλάθει ελεύθερα νέα παρόμοια σχήματα και εικόνες (βλ. V. Lee, ό.π., 184, R. Arnheim, 1999, 79-80, 161).

Ο Ασατζιόλι, σε σχέση με τη νοητική εικονοπλασία, προτείνει ψυχολογικούς νόμους που στηρίζονται στην άποψη ότι «κάθε εικόνα εμπεριέχει μια κινητήρια δύναμη ή τάση» και ότι «οι εικόνες και οι νοητικές παραστάσεις τείνουν να δημιουργούν τις αντίστοιχες προς αυτές φυσικές συνθήκες και εξωτερικές πράξεις».

Αφού τα άτομα καθορίζονται από τα παράγωγα της φαντασίας τους, τα οποία έχουν την τάση να εκδηλώνονται στη σφαίρα της πραγματικότητας, η θετική και οργανωμένη χρήση επιλεγμένων εικόνων επιτρέπει τη δημιουργία αντίστοιχων ψυχολογικών καταστάσεων.

Τα σύμβολα και οι εικόνες μπορούμε να πούμε ότι είναι συσσωρευτές ψυχικής ενέργειας που μεταφέρουν ποιοτικό φορτίο. Μια δυναμική σχέση υφίσταται μεταξύ του συμβόλου και της πραγματικότητας που αυτό αντιπροσωπεύει. Αυτή έχει τη βάση της στις αντίστοιχες ιδιότητες μεταξύ συμβόλου και πραγματικότητας, η οποία μάλιστα, όταν συνοδεύεται από αναλυτική ερμηνεία, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα μια πλούσια γνωστική εμπειρία.

<sup>1</sup> Για όλα τα παραπάνω βλ. και Λ.Ν.Λοϊζίδης, 1996, 71-73, Y. Bertrand, 1994, 80-86, 150-157

Συγκεκριμένα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιλεγμένες εικόνες, προκειμένου να κινητοποιηθούν οι ψυχολογικές διαδικασίες, ως αποτελεσματικά μέσα μεταμόρφωσης του ασυνείδητου. Για παράδειγμα, οραματιζόμαστε την άνθιση ενός τριαντάφυλλου και συγκεκριμένα την εξέλιξή του από το μπουμπούκι ως την πλήρη διαμορφωσή του ως άνθος. Αυτό μπορεί να διεγείρει στον ψυχοπνευματικό κόσμο του ατόμου μια παρόμοια διαδικασία όσον αφορά τον άνθρωπο, αφού ο ίδιος νόμος διέπει ολόκληρη την εξέλιξη της ζωής.

Επιπλέον, στο άτομο η φαντασία λειτουργεί ταυτόχρονα σε διάφορα επίπεδα, όπως στην αίσθηση, στο συναίσθημα, στη σκέψη και στη διαίσθηση, παρέχοντας ένα κατάλληλο τρόπο εκπαίδευσης στη συγκέντρωση και τη νοητική εστίαση, ενώ προϋποθέτει ως πιο σημαντικό στοιχείο τη χρήση της βούλησης.

Αυτό που πρέπει να τονίσουμε εν προκειμένω είναι ότι η φαντασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ελεγχόμενο εποικοδομητικό τρόπο, σε αντίθεση προς την καθημερινή απειθάρχτη περιπλάνηση και ονειροπόληση.

Ο Άλντους Χάξλεϋ αναφέρει σχετικά ότι είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι μπορούμε να κατοικούμε ταυτόχρονα σ' ένα κόσμο φανταστικό, άμεσων εμπειριών, λέξεων και εννοιών. Καθένα απ' αυτά έχει μεγάλη σημασία για την εξέλιξή μας.

Στο χώρο των νοητικών αναπαραστάσεων, ωστόσο, η φαντασία έχει τον πρώτο λόγο. Ο κόσμος της φαντασίας στα περισσότερα παιδιά και στους ενήλικες είναι εκπληκτικά ζωντανός και παρουσιάζεται συχνά στη συνείδησή τους μέσα από την αφήγηση ιστοριών και τη δημιουργία εικόνων με κάποιο καλλιτεχνικό μέσο. Είναι αλήθεια ότι η εικονοπλαστική φαντασία των παιδιών είναι τόσο πραγματική, που ξεπερνάει μερικές φορές το δεδομένο κόσμο των αισθητικών εντυπώσεων και τον προβαλλόμενο κόσμο των λέξεων και των εννοιών (βλ. D. Whitmor, ό.π., 34-41).

Από την προηγηθείσα αναφορά μας διαφάνηκε ο μηχανισμός παραγωγής νοητικών εικόνων σε σχέση με τη φαντασία και τη λειτουργία της αντίληψης, καθώς και η σημασία της έκφρασης αυτών των εικόνων για το άτομο και την εξέλιξή του. Η δραστηριότητα του μαθητή στο χώρο της εικονογράφησης και της πολύτεχνης έκφρασης στην ανάλυσή μας συνδέεται με το πλαίσιο αυτό.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εικονοπλασία στο χώρο της φαντασίας δεν εκδηλώνεται ως μια απομονωμένη δραστηριότητα, αλλά επηρεάζει ευρύτερα τη στάση και τη λειτουργία του ατόμου. Όταν δίνουμε στα παιδιά π.χ. διάφορα ερεθίσματα για εικαστική έκφραση στο μάθημα της γλώσσας, το πιο ενδιαφέρον μέρος της αισθητικής εμπειρίας που θ' αποκτήσουν σχετίζεται με τη δράση τους και τις καταστάσεις νοητικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής λειτουργίας, μέσα από τις οποίες μορφοποιείται η εικαστική τους έκφραση. Με την προσπάθειά τους για εικονογραφική και πολύτεχνη έκφραση τα παιδιά αποδίδουν με ορισμένους τρόπους το περιεχόμενο των κειμένων, σχηματίζοντας αρχικά σε ατομικό επίπεδο διάφορες νοητικές εικόνες. Με τη δραστηριότητά τους αυτή αισθάνονται, συγκινούνται, σκέπτονται, συγκρίνουν και κατηγοριοποιούν στοιχεία της πραγματικότητας, όπως τα δέχεται επιλεκτικά η συνείδησή τους, κάνουν τις γενικότερες γενικεύσεις και αφαιρέσεις, προσέχοντας κάποιες φορές ακόμη και τις λεπτομέρειες που έχουν σημασία, βλέπουν και συγκρίνουν ως παρατηρητές τις αναλογίες των μερών που αφορούν τη φόρμα στο χώρο και την αναπαράστασή της και τη συσχετίζουν ελεύθερα με την κίνηση, τον ήχο, τις αφές, την όσφρηση και ολόκληρη την πολυαισθητηριακή εμπειρία τους, όπως την έχουν βιώσει, τη φαντάζονται και την προβάλλουν στη συνείδησή τους.

Όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, στην περίπτωση αυτή, βάσει των νοητικών εικόνων που σχηματίζονται μέσω των νοητικών και συναισθηματικών λειτουργιών και της φαντασίας, γίνεται έκφραση και πραγμάτωση μιας πολυσύνθετης λειτουργίας και εμπειρίας, όπου η γνωστική ανάπτυξη συμβαδίζει με τη συναισθηματική και ψυχοσωματική έκφραση. Απ' όλο αυτό το μηχανισμό παίρνει σάρκα και οστά η δυναμική της έμπνευσης και η πράξη της δημιουργίας για το μαθητή.

Όπως έχουμε διαπιστώσει στην πράξη, η διαδικασία αυτή, κάτω από προϋποθέσεις, μπορεί να γίνει σε τέτοιο βαθμό συναρπαστική για το μαθητή, ώστε ακόμη και μετά τη σχολική ηλικία, ως ενήλικος, να του διατηρήσει την τάση για έκφραση και δημιουργία. Γι' αυτό το

λόγο η πρότασή μας αντιτίθεται σε όσους υποστηρίζουν ότι νομοτελειακά με την πάροδο της ηλικίας, σχολικής και μετασχολικής, η τάση αυτή είναι καταδικασμένη σε υποχώρηση, μαρασμό και παύση.

Όπως είπαμε, βάση όλης αυτής της διαδικασίας είναι η παραγωγή νοερών εικόνων. Η νοερή απεικόνιση θεωρείται γενικά μια εξαιρετική μέθοδος που λειτουργεί θετικά ως ενίσχυση και αποτελεσματική μέθοδος ενθάρρυνσης. Ο Eric Jensen προτείνει δυο τρόπους γι' αυτό:

α) να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να απεικονίζουν νοερά πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση στο μέλλον, και

β) να εμφυτεύσουμε σ' αυτά μια θετική σκέψη, ώστε ν' ανατρέχουν στα βιβλία τους για ν' αναζητούν συγκεκριμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν (βλ. G. Dryden, *ό.π.*, 409).

Όπως επισημαίνει η Charman, όσον αφορά την καλλιτεχνική διεργασία στην οποία αναφερόμαστε, είναι γεγονός ότι παρόλο που τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν έντονη φαντασία και ζωηρό ενδιαφέρον για τον κόσμο γύρω τους, εντούτοις πολλοί πιστεύουν ότι χρειάζονται ενθάρρυνση και κάποιου είδους καθοδήγηση, ώστε να είναι σε θέση να δώσουν μια ικανοποιητική έκφραση στις εμπειρίες τους. Όπως υποστηρίζουν, αν αφήσουμε τα παιδιά να εκφραστούν χωρίς καμιά ενθάρρυνση ή καθοδήγηση, πιθανότατα οι εικόνες τους δεν θα είναι παρά στερεότυπες αναφορές στις εμπειρίες τους. Δηλαδή ατελείς και φτωχές εικόνες που στερούνται λεπτομερειών, εννοιολογικής σαφήνειας και εκφραστικού περιεχομένου. Η τόσο εκφραστική τέχνη των παιδιών έτσι θα έχει χαθεί.

Η επιθυμία των παιδιών να δημιουργήσουν στο χώρο της τέχνης σχετίζεται άμεσα με τη σφριγηλότητα και την ένταση των προσωπικών τους παραστάσεων. Οι παραστάσεις αυτές είναι περισσότερο ζωηρές, όταν τα παιδιά αντιμετωπίζουν μια κατάσταση που δραστηριοποιεί πλήρως την όρασή τους, τα συναισθήματα, τη φαντασία τους και το αίσθημα του σκοπού. Ερεθίσματα φυσικά μπορούν να αποτελέσουν η παρατήρηση του περιβάλλοντος, διάφορα φανταστικά θέματα ή καταστάσεις και, όσον αφορά το θέμα της εικονογράφησης, το περιεχόμενο των κειμένων.

Η Charman τονίζει ακόμη ότι σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να παρακινούμε τα παιδιά να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συναισθήματά τους.

Ως προς τις προσωπικές προτιμήσεις και τις δυνατότητές τους, στην πρώτη τάξη τα παιδιά φαίνεται να προτιμούν να σχεδιάζουν ανθρώπους, απλά τοπία, ζώα, αντικείμενα κλπ. Πολλά παιδιά της δεύτερης και τρίτης τάξης δημιουργούν έργα που δείχνουν σύνθετες πράξεις και συμβάντα. Τα σύμβολα που αναπαριστούν ανθρώπους, σπίτια, δέντρα κ.ά. στις συνθέσεις τους τοποθετούνται συχνά κατά μήκος μιας ή περισσότερων βασικών γραμμών. Η διάταξη αυτή διατηρεί την οπτική σαφήνεια των μερών.

Προς το τέλος της τρίτης τάξης τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν, ως προς την προοπτική απόδοση, αλληλεπικαλυπτόμενα σχήματα για την απόδοση του βάθους και της απόστασης.

Στις τελευταίες τάξεις του σχολείου η ζωγραφική τους αυτονομείται και παρουσιάζεται συνήθως λεπτομερειακή, διατηρώντας επίκαιρη σύνδεση με την άμεση εμπειρία τους. Μερικά παιδιά αρχίζουν να προγραμματίζουν την ολική σύνθεση των έργων τους ωθούμενα από το όλον στο μέρος, ενώ άλλα κάνουν το αντίστροφο. Η επιθυμία τους να αναπαραστήσουν το χώρο και το χρόνο τα οδηγεί σε διάφορες εφευρετικές συνθέσεις. Παράλληλα, οι χρωματικές τους συνθέσεις γίνονται περισσότερο εκφραστικές, ιδιαίτερα όταν έχουν διδαχθεί σχετικά με το θέμα. Αρκετά παιδιά επιχειρούν να αποδώσουν τις χρωματικές αξίες και να παραστήσουν χρωματικά διάφορες ψυχικές διαθέσεις. Οι γραμμές και η υφή στα έργα τους απηχούν κυρίως το γραφικό τους χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους. Παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση διαγώνιων κινητικών γραμμών και αναλογιών ανάμεσα στα μέρη του έργου τους (σχέσεις μεγέθους).

Ταυτόχρονα όμως τα παιδιά παρουσιάζουν αυτό που μπορεί να αποκληθεί ως «κρίση εμπιστοσύνης στις ικανότητες αυτοέκφρασης». Αυτό παρατηρείται όταν οι ιδέες και έννοιες που διαμορφώνουν υπερβαίνουν τις δεξιότητές τους στη δημιουργία οπτικών μορφών.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων ακολουθούν στην έκφραση μια πορεία διαμόρφωσης περισσότερο εσωτερικοποιημένη, ευφάνταστη και ελεύθερη, ενώ των μεγαλύτερων τάξεων, εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, διαμορφώνουν μια πιο τυπικά ρεαλιστικής αναπαραστατική έκφρασης (βλ. L. Charman, ό.π., 163-165, 184).

Πρέπει να υπενθυμίσουμε στο σημείο αυτό ότι η τάση αυτή έχει να κάνει με τη σχολική και την κοινωνική μάθηση και συνοδεύεται από μια κάμψη της δημιουργικότητας του παιδιού. Ως εκ τούτου, δεν έχει σχέση με την πρώιμη δημιουργική φάση του παιδικού γραφισμού, ο οποίος, όπως ξέρουμε, είναι ακαθοδήγητος και αυθόρμητος και παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως έκφραση για πολλούς και σημαντικούς λόγους (αισθητικούς, εκφραστικούς, ψυχολογικούς, γνωστικούς, διαδικαστικούς κ.ά.)

Όπως έχουμε πει κι άλλες φορές, την εκφραστική αξία της παιδικής τέχνης και τον καλλιτεχνικό χαρακτήρα της τον έχουν αναγνωρίσει μεγάλοι καλλιτέχνες και επιστήμονες για ερευνητικούς λόγους. Το ελεύθερο σχέδιο του παιδιού θεωρείται ως μια ισχυρή έκφραση του εαυτού και του παρέχει έναν τρόπο να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του. Παρασύρει το ασυνείδητο, που από κάποιες πλευρές παρουσιάζει πρωτόγονα και αρχαϊκά χαρακτηριστικά, να εκφράζεται ελεύθερα. Η εικονοπλασία δημιουργεί μια γέφυρα μεταξύ του συνειδητού και του ασυνείδητου εαυτού, μεταξύ των λογικών και των πλέον άλογων και διαισθητικών στοιχείων. Με το ελεύθερο σχέδιο προσφέρεται ένα μέσο προβολής των περιεχομένων της συνείδησης και απελευθέρωσης της καταπιεσμένης ενέργειας που υπάρχει σ' αυτήν (βλ. D. Whitmore, ό.π., 41-42).

Όσο για τη συνολική διαδικασία αυτοέκφρασης, ο Paul Valery έγραψε ότι δεν γνώριζε άλλη δραστηριότητα που να μπορεί να κινητοποιεί περισσότερο τη νοημοσύνη και όλα τα χαρίσματα του πνεύματος τα οποία παίρνουν μέρος σ' αυτήν, μια δραστηριότητα όπου εμφανίζονται όχι λιγότερο έντονα όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (βλ. M. Debesse, 1984, 332, τ. 5).

Η αυτοέκφραση του παιδιού, είτε γίνεται εντελώς ελεύθερα και αυθόρμητα είτε, όπως στην περίπτωσή μας, εκδηλώνεται στα πλαίσια μιας τέχνης στοχαστικής, ανοιχτής, κινητικής και αναδυόμενης, όπως ορίζεται η εικονογράφηση στη Σ.Δ.Π., μπορεί να προσφέρει πολλά στη νοητική και συναισθηματική λειτουργία, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσω της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και στη μάθηση τρόπων έκφρασης μέσω της ζωγραφικής και των άλλων τεχνών. Η αυτοέκφραση μπορεί επίσης να συμβάλει στην κατανόηση από το παιδί των τρόπων που εκφράζονται οι καλλιτέχνες, καθώς και στην κατανόηση της κοινωνικής λειτουργίας της τέχνης και την αξία της συλλογικής έκφρασης.

Μέσα από τη διαδικασία αυτοέκφρασης το παιδί αποκτά ικανότητες ν' αναγνωρίζει τα σφάλματά του και να βρίσκει εύκολα τρόπους να τα εξαλείφει με την εξάσκηση. Αποκτά ικανότητες ταξινόμησης γνώριμων εμποδίων και απόκρισης σ' αυτά με γνωστούς τρόπους επίλυσής τους. Επίσης, ασκείται στην ικανότητα προσδιορισμού ασυνήθιστων προβλημάτων και ταξινόμησης τρόπων λύσης με συνειδητή προσπάθεια διαμέσου της χρήσης ορισμένων τεχνικών, τις οποίες ασκείται να χρησιμοποιεί με προσωπικό τρόπο.

Η επιλογή του μέσου στηρίζεται κάθε φορά στη χρηστικότητα του έργου, αλλά και στις αισθητικές του απαιτήσεις. Οι συνηθισμένοι τρόποι διδασκαλίας της τέχνης στα σχολεία εμποδίζουν τα παιδιά ν' αποκτούν την ικανότητα να επιλέγουν τα υλικά τους μέσα με βάση τους συμβολισμούς τους, καθώς δεν διερευνάται, κατά κανόνα, το νόημα των μέσων ως συνδηλώσεων της κουλτούρας, με ιστορικές και προσωπικές διαστάσεις.

Στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου τα παιδιά έχουν αποκτήσει την εμπειρία να ελέγχουν πολλές μεταβλητές ταυτόχρονα στην προσπάθειά τους να εκφραστούν με κάποιο καλλιτεχνικό μέσο, όπως π.χ. να ρυθμίζουν τη χρωματική επιλογή, να προχωρούν στην επιλεκτική χρήση των μέσων και να καταπιάνονται με πιο σύνθετες διαδικασίες έκφρασης, αυτονομώντας περισσότερο τη στάση τους και προχωρώντας σε πειραματισμούς με διάφορα υλικά και μέσα, ώστε να διευρύνονται οι δυνατότητές τους στην πολύτεχνη έκφραση (ζωγραφική, γλυπτική, κέντημα, φωτογραφία – κινηματογράφο – video, θέατρο, μουσική κλπ).

Ολόκληρη αυτή η διαδικασία μπορεί να φέρει το παιδί σε άμεση και ζωντανή επαφή με την καλλιτεχνική δημιουργία και τους ίδιους τους καλλιτέχνες, καθώς το καταλληλότερο

πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βάθος αυτό το θέμα είναι η προσωπική του καλλιτεχνική εργασία.

Επιπρόσθετα, εξίσου ουσιώδη μέσα για ν' αποκτήσει το παιδί γνώση και εμπειρία της καλλιτεχνικής κληρονομιάς, στην οποία περιλαμβάνεται και η σύγχρονη τέχνη, είναι οι επί-τόπιες επισκέψεις σε καλλιτεχνικούς χώρους, οι ζωντανές καλλιτεχνικές επιδείξεις, οι θεματικά οργανωμένες συλλογές έργων τέχνης, οι κινηματογραφικές ταινίες κ.ά.

Μέσα από μια τέτοια σύνθετη διαδικασία καλλιτεχνικής έκφρασης και επαφής του παιδιού με την τέχνη, που μπορεί να ενταχθεί απόλυτα και πολύ δημιουργικά στο πνεύμα της πρότασής μας, χωρίς η τέχνη να σχολειοποιείται υπερβολικά και να χάνει το νόημά της, παρέχονται προϋποθέσεις ο παράγοντας της τέχνης να συμβάλει ουσιαστικά και πολύ αποτελεσματικά και ευχάριστα στο εκπαιδευτικό έργο.

Ειδικά στο θέμα της εικονογραφικής έκφρασης των παιδιών, από τη διαδικασία αυτή, με αφετηρία τα κείμενα τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιούν τι θέλουν να πουν και πώς να το πουν. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, για να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στην ικανότητά τους να έχουν ιδέες και τη δυνατότητά τους να τις εκφράζουν οπτικά με κάποιο καλλιτεχνικό μέσο. Στην προσπάθεια αυτή, πίσω από την έκφραση των κειμένων, τα παιδιά εκφράζουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τα περιβάλλει. Ταυτόχρονα, μαθαίνουν τη σημασία της ατομικής παρουσίας, πάνω απ' όλα όμως συνειδητοποιούν την ιδέα ότι η συμμετοχή είναι βασική ανθρώπινη αξία. Αυτό δεν γίνεται μόνο με τη συμμετοχή σε μια κοινή προσπάθεια, αλλά και όταν, σε ατομικό επίπεδο, δημιουργούν έργα τα οποία να προκαλούν το ενδιαφέρον και να είναι λειτουργικά, εμπλουτίζοντας τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων. Το θέμα που μπαίνει, εν προκειμένω, είναι η εμπιστοσύνη που πρέπει να δείξουμε στις ικανότητες και τις προτιμήσεις των παιδιών. Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά πιστεύουν πως όλα γι' αυτά είναι δυνατά. Πράγματι, αν αναλογιστούμε τα αξιόλογα αποτελέσματα των παιδιών από την προσχολική ηλικία κιόλας –αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι μαθαίνουν τη χρήση του γλωσσικού κώδικα μέσα από τη γραφή και την ανάγνωση έτσι μαθαίνουν να επικοινωνούν με πολλά πρόσωπα σ' ένα άγνωστο γι' αυτά περιβάλλον – τότε η εμπιστοσύνη που δείχνουν τα παιδιά στις δυνατότητές τους φαίνεται δικαιολογημένη. Αναμφίβολα, ένας από τους βασικούς κινδύνους που διατρέχουμε, διδάσκοντας τα παιδιά αυτής της ηλικίας, είναι να υποτιμήσουμε το τι είναι ικανά να μάθουν και το τι θέλουν να μάθουν (βλ. και L. Chapman, ό.π., 52-59, 163-188).

Μια αναγωγή στο θέμα μας όλων αυτών που αναφέραμε, θα μας έδινε πολλά επιχειρήματα για να καταλήξουμε με βεβαιότητα στο συμπέρασμα ότι η εικονογράφηση στο διευρυμένο πλαίσιο που την τοποθετεί η πρότασή μας, μπορεί πράγματι ν' αλλάξει το πλαίσιο, τους προσανατολισμούς, τα μέσα, τις πρακτικές και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της γλώσσας. Το πλαίσιο αυτό έχει στόχο την παροχή απεριόριστων ευκαιριών στο παιδί, για να εκφραστεί, να μάθει, ν' αμφισβητήσει, να πειραματιστεί, να συζητήσει, ν' ανακαλύψει, να οργανώσει, να συνδυάσει, να συμμετέχει, να πραγματώσει, ν' αποκτήσει εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, να ονειρευτεί, να φανταστεί, να καλλιεργήσει το πνεύμα και την αισθητική του, να εκδηλώσει τα συναισθήματά του, να καταλάβει τους κώδικες και την αξία της γλώσσας και της τέχνης και να μάθει να τους χρησιμοποιεί δημιουργικά, να γίνει με άλλα λόγια άνθρωπος δημιουργικός και ελεύθερος με ανοιχτή σκέψη, γνώση, ευαισθησία, αξίες, με έφεση για δημιουργία και με μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Σ' αυτό το δημιουργικό πεδίο οι αισθητικές και παιδαγωγικές συντεταγμένες της εικονογράφησης μπορούν να παρέχουν τους όρους και τις προϋποθέσεις για μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία να σέβεται τον άνθρωπο και να βοηθά στην ανάπτυξη και την ολοκλήρωσή του.

Όπως πιστεύουμε, μόνο με παρόμοιες θεσμοθετημένες προσπάθειες δημιουργούνται προϋποθέσεις για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα και οι λειτουργοί του να εγκαταλείψουν τις προκαταλήψεις τους στις οποίες αυτοπαγιδεύονται, προκαταλήψεις και δοξασίες για τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών να δημιουργήσουν.

Η πρότασή μας επιθυμεί στο θέμα αυτό να δώσει χώρους ελευθερίας στο παιδί, για να λειτουργήσει με το σύνολο της ύπαρξής του. Η ζωντανή δράση του παιδιού κατά την εξέλιξη

της διδασκαλίας δίνει υπόσταση στις συνισταμένες της εικονογράφησης ως τέχνης στοχαστικής, που εκφράζονται με τους γνωστούς προσδιοριστικούς όρους ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη. Οι όροι αυτοί, στη διδακτική και παιδαγωγική τους διάσταση, επί της ουσίας τους περιέχονται σ' ένα ποιητικό κείμενο του Φέντερικ Μόφет, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο που μαθαίνει το παιδί, στην πολυαισθητηριακή και ολόπλευρη εμπειρία του κόσμου που αποκτά και στη στάση που θα πρέπει να κρατήσει ο δάσκαλος και όσοι από το περιβάλλον τού ασκούν αγωγή.

Είναι αυτονόητο ότι και ο εικονογράφος εκ των πραγμάτων, έστω και περιορισμένα, ασκεί τη δική του διδακτική και παιδαγωγική λειτουργία, καθώς, κατά ένα μέρος τουλάχιστο, παρέχει κίνητρα, διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα, τις ιδέες και τις αντιλήψεις και γενικά παρωθεί το παιδί σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα από την εικονογράφηση του εγχειριδίου.

Ο Μόφет με ύφος γλαφυρό σχολιάζει ότι το παιδί μαθαίνει «ρουφώντας επιδεξιότητες με τα δάκτυλα των ποδιών και των χεριών του, ώσπου να φτάσουν βαθιά μέσα του, απορροφώντας τις συνήθειες και τις στάσεις του περίγυρού του, σπρώχνοντας και τραβώντας τον κόσμο του. Μαθαίνει πιο πολύ από τη δοκιμή παρά από το λάθος, από την ευχαρίστηση παρά από τον πόνο, από την πείρα παρά από την υποβολή και τη συμβουλή, πιο πολύ από την υποβολή παρά από την καθοδήγηση, με τη στοργή, την αγάπη, την υπομονή, την κατανόηση, τη συμμετοχή, με το να είναι και να πράττει. Αυτό που ονειρευόσαστε και πιστεύετε, αυτό γίνεται το παιδί. Μαθαίνει από την αντίληψή σας που είναι θολή ή διαυγής, από τη σκέψη σας που είναι συγκεχυμένη ή οργανωμένη, από τα πιστεύω σας που είναι ανόητα ή σοφά, από τα όνειρά σας που είναι άχρωμα ή –αυτό μ' αρέσει πολύ- χρυσά, από τις ανακρίβειες που λέτε ή τις αλήθειες» (βλ. Λ. Μπουσκάλια, 1988, 182-183).

Σε σχέση με το θέμα μας, τα λόγια αυτά υπογραμμίζουν ιδιαίτερα την αξία της ευχαρίστης, ελεύθερης, ενεργητικής και ολόπλευρης συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης, στην οποία ο δάσκαλος έχει ένα πολύ κρίσιμο ρόλο να επιτελέσει με την εμπύχωση, την κατανόηση, την αγάπη, τις αντιλήψεις, τις αλήθειες και τη στάση του απέναντι στο παιδί. Αυτή η τόσο ουσιαστική ποιητική περιγραφή θα μπορούσε θαυμάσια ν' αποτελέσει το παιδαγωγικό πλαίσιο για μια σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία, η οποία πράγματι να σέβεται το μαθητή και το δάσκαλο και να τοποθετεί τις σχέσεις τους σε μια ανώτερη σφαίρα ανθρωπισμού.

Αυτό θα λέγαμε ότι είναι το παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο προσανατολίζεται γενικότερα η πρότασή μας και ειδικότερα σε ό,τι αφορά το θέμα της εικονογραφικής έκφρασης του μαθητή, όπως την παρουσιάσαμε και την αναλύσαμε. Οι όροι που αναφέρονται σ' αυτήν υποδηλώνουν μια διεργασία, μια ανοιχτή διαδικασία σε εξέλιξη και κίνηση, που δίνει υπόσταση στη συμμετοχή του μαθητή στην εικονογραφική λειτουργία, η οποία με τον τρόπο αυτό παύει να είναι στατική και παγιωμένη.

Οι όροι αυτοί καλούν το παιδί σε ελεύθερη δράση για δημιουργία, σε δημιουργική δραστηριοποίηση. Ο παραμελημένος ψυχοκινητικός τομέας μπορεί έτσι να έχει τη συμβολή του στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Γνωρίζουμε όλοι ότι τα παιδιά διψούν για δράση και δεν είναι φυσικό να τους την στερεί το σχολείο κατά τις συνήθειες πρακτικές του. Αναζητούν παντού την αίσθηση της κίνησης και της ενέργειας, την αναζητούν και στην εικονογράφηση των βιβλίων τους (βλ και R. Duvoisin, 1973), πόσο μάλλον στην ίδια τη δική τους τη συμμετοχή σε παρόμοιες δραστηριότητες.

Στην καλλιτεχνική δημιουργία η σκέψη υποδηλώνει δράση και συναίσθημα και η δράση εμπεριέχει σκέψη. Η υλοποίηση των νοητικών εικόνων με κάποιο καλλιτεχνικό μέσο έχει πολύ μεγάλη σημασία για την παραγωγή έργου.

Για τον Arnheim το μάτι και το χέρι είναι ο πατέρας και η μητέρα της καλλιτεχνικής δραστηριότητας. Η σχεδίαση, η ζωγραφική και η κατασκευή προπλασμάτων είναι είδη ανθρώπινης κινητικής συμπεριφοράς και προέρχονται από την εκφραστική και την περιγραφική κίνηση, οι οποίες αναπτύχθηκαν σε προγενέστερες εποχές. Με τα πρώτα τους ορνιθοσκαλίσματα τα παιδιά δεν επιδιώκουν τόσο να αναπαραστήσουν κάτι όσο να δραστηριοποιηθούν σε μια κινητική δραστηριότητα, μέσα από την οποία εξασκούν τα μέλη τους. Παράγοντας ορατά ίχνη από αυτή τη ζωηρή δραστηριότητα των χεριών τους, τα παιδιά αισθάνονται μεγάλη ευχα-

ρίστηση. Αυτό το συναίσθημα της αισθητηριακής απόλαυσης είναι τόσο συναρπαστικό, που παραμένει ζωντανό και ενεργό αργότερα και στον ενήλικο δημιουργό.

Τα παιδιά, τονίζει ο Arnheim, έχουν την ανάγκη της διαρκούς κίνησης και την επιζητούν. Όταν ζωγραφίζουν, το σχήμα, η έκταση, ο προσανατολισμός των γραμμών, προσδιορίζονται τόσο από τη μηχανική κατασκευή του βραχίονα και του χεριού όσο και από την ιδιοσυγκρασία τους και την ψυχική τους διάθεση. Εδώ κυρίως πρέπει ν' αναζητήσουμε τις απαρχές της εκφραστικής κίνησης στην καλλιτεχνική παραγωγή των παιδιών, και συγκεκριμένα στις εκδηλώσεις της στιγμιαίας νοητικής τους κατάστασης, καθώς και στα μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Αυτές οι νοητικές ποιότητες είναι εκείνες που αντικατοπτρίζονται άμεσα στην ταχύτητα, το ρυθμό και τις αποχρώσεις της κινητικής δράσης των παιδιών, που αφήνουν τα ίχνη τους με τα μέσα που αυτή χρησιμοποιεί.

Η κίνηση των παιδιών κατά τη στιγμή της δημιουργίας, εκτός από εκφραστική, είναι και περιγραφική, επειδή η αυθόρμητη δράση τους ελέγχεται από τις προθέσεις τους να μιμηθούν τις ιδιότητες δράσεων των αντικειμένων που ζωγραφίζουν. Οι περιγραφικές χειρονομίες τους, που εμπλέκουν ολόκληρο το σώμα, εκφράζουν την ποιότητα αντικειμένων που συμβαίνουν στο χώρο και το χρόνο και μπορούν ν' αποτελέσουν μια αφηγηματική γλώσσα (εικ. 36).

Διαχρονικά, μπορούμε να πούμε ότι δεν έχει υπάρξει καλλιτέχνης για τον οποίο, ορισμένες τουλάχιστο από τις εκφραστικές ιδιότητες της σωματικής του κίνησης ή της πινελιάς του, να μην έχει αποτελέσει ένα εκφραστικό μέσο της δήλωσής του (βλ. R. Arnheim, 1999, 193-196).

Στη σύγχρονη τέχνη αναγνωρίστηκε ιδιαίτερα ως πρωτεύον στοιχείο της καλλιτεχνικής έκφρασης η ποιότητα της εξελισσόμενης κίνησης στο πεδίο δράσης του πίνακα. Σε σχέση με το θέμα αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αλλαγή που επέφερε η «κινητική τέχνη» (action painting)<sup>1</sup>.

Όσον αφορά την καλλιτεχνική δημιουργία του παιδιού, εκτός από το κινητικό στοιχείο, το οποίο παραπέμπει στον προσδιοριστικό όρο κινητική εικονογράφηση, στην οποία παίρνει μέρος το ίδιο, ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο είναι η αλληλουχία της ζωντανής δράσης, που παραπέμπει στους προσδιοριστικούς όρους ανοιχτή και αναδυόμενη εικονογράφηση. Το σημαντικό στην περίπτωση αυτή είναι η εξελισσόμενη διαδικασία, που καταλήγει σε μορφή. Η διαδικασία αυτή, η οποία υπονοεί την περιπέτεια του ταξιδιού για την Ιθάκη, είναι διαφορετικής φύσης απ' ό,τι το τελικό προϊόν της καλλιτεχνικής παραγωγής.

Η αλληλουχία της ζωντανής δράσης αποκτά τεράστια σημασία για το παιδί, επειδή έχει ζωντανή διάρκεια και δημιουργεί στο άτομο προσδοκίες, ενδιαφέρον και απόλαυση.

Αυτό λειτουργεί με ανάλογο τρόπο και στον ενήλικο καλλιτέχνη για τους ίδιους περίπου λόγους. Σ' αυτόν η αλληλουχία που εφαρμόζεται είναι μια γενική στρατηγική που καταλήγει στη δημιουργία του έργου. Η ζωντανή δράση διώχνει τον κίνδυνο να χάσει το ενδιαφέρον του ο δημιουργός μέχρι την ολοκλήρωση του έργου (βλ. και R. Arnheim, ό.π. 193 κ.ε.).

Φυσικά, για τη δημιουργία του έργου δεν υπάρχει ένας και μόνος δρόμος, όπως έχουμε πει. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε μέσα από την ιστορία της ζωγραφικής δυο κύριους δρόμους, με επιπτώσεις στον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης του έργου. Ο πρώτος δίνει με-

---

<sup>1</sup> Όπως έγραψε το 1952 ο κριτικός Χάρολντ Ρόζενμπεργκ σ' ένα κείμενό του, την περίοδο αυτή «ο μουσαμάς αρχίζει ν' αντιμετωπίζεται ως πεδίο δράσης και όχι πια ως ένας χώρος όπου αναπαράγεται, αναλύεται και εκφράζεται ένα αντικείμενο υπαρκτό ή φανταστικό. Αυτό που θα φιλοξενούσε πια ο μουσαμάς δεν ήταν μια εικόνα, αλλά ένα γεγονός. Ο ζωγράφος δεν πλησίαζε το καβαλέτο του με την εικόνα στο μυαλό του. Η εικόνα τώρα πια θα ήταν το αποτέλεσμα της συνάντησης των υλικών που είχε στα χέρια του μ' ένα άλλο υλικό που ήταν μπροστά του. Σ' αυτή τη διαδικασία, ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στην αποκάλυψη που εμπεριέχει η πράξη της ζωγραφικής. Αυτό είχε ως συνέπεια την υποβάθμιση του θέματος στη ζωγραφική. Τα μήλα έπρεπε να φύγουν απ' τη μέση σαν θέμα, για ν' αφήσουν ελεύθερο το τοπίο σε άμορφες σχέσεις χώρου και χρώματος, ώστε να μην υπάρχει τίποτε που να εμποδίζει την πράξη της ζωγραφικής. Στον κόσμο αυτό λοιπόν των χειρονομιών και των υλικών, η αισθητική περνάει σε δεύτερη μοίρα. Η φόρμα, το χρώμα, η σύνθεση, το σχέδιο παίζουν μόνο ρόλο βοηθητικό, γι' αυτό αφαιρέθηκαν από τη διαδικασία της δημιουργίας του έργου (πρβλ. X. Χόνορ – T. Φλέμινγκ, 1993, 159).



γαλύτερη έμφαση στον προγραμματισμό και την ελεγχόμενη δράση του δημιουργού και ο δεύτερος στην ελευθερία και τον αυθορμητισμό της δράσης του<sup>1</sup>.

Οι έννοιες του «ανοιχτού έργου» και της «σύγχρονης τέχνης», όπως τις παρουσιάσαμε, εμπλέκουν το θεατή στη δημιουργία του έργου και μετατρέπουν την καλλιτεχνική διαδικασία σε κινητική, ανοιχτή και αναδυόμενη με το περιεχόμενο που της δώσαμε.

Όπως είναι φυσικό, το πνεύμα της πρότασής μας απαιτεί ένα συνδυασμό αυτών των δρόμων. Ο συνδυασμός αυτός ισορροπεί ανάμεσα στην ανάγκη για ελεύθερη έκφραση του παιδιού, με τη χρήση της γνώσης, της φαντασίας και της ορμής του χωρίς περιορισμούς και στην ανάγκη για προγραμματισμό του έργου του και διαχείριση της ορμής του, ώστε η όλη διαδικασία να καταλήγει σε κάποια εικονογραφική εκδοχή εκ μέρους του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αυτό, στο πνεύμα της πρότασής μας, μπορεί να προεκταθεί με κατάλληλες προσαρμογές για τις ανάγκες της διδασκαλίας, σε όλες τις μορφές τέχνης και να μην παραμείνει απλά μια απομονωμένη ευχάριστη ή διακοσμητική δραστηριότητα αναψυχής, δηλαδή να μην παραμείνει μια δραστηριότητα χάριν της δραστηριότητας. Στην περίπτωση αυτή έχουμε διεύρυνση της εικονογραφικής λειτουργίας, χωρίς να χάνουμε τους στόχους της διδασκαλίας. Η ωφέλεια που μπορεί να προκύψει με τον τρόπο αυτό είναι προφανής, καθώς με το διευρυμένο πεδίο της εικονογραφικής λειτουργίας ολόκληρη η τέχνη σε όλες τις μορφές της μπορεί να γίνει το θεμέλιο της διδασκαλίας της γλώσσας και κάθε διδασκαλίας.

Αυτή την τόσο απλή και ταυτόχρονα τόσο διαφορετική διαδικασία, που επαναπροσδιορίζει τους όρους «εικονογράφηση», «διδασκαλία της γλώσσας» και «διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας» θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ως «δομημένη δημιουργική δραστηριοποίηση» του παιδιού ή «στοχαστική δραστηριοποίηση αυτοέκφρασής του» (εικ. 37, 38). Η διαδικασία αυτή υλοποιεί το περιεχόμενο των όρων στους οποίους θεμελιώνεται η πρότασή μας και φυσικά εκτός από τα κυρίως κείμενα, αφορά και τις ασκήσεις επεξεργασίας των γραμματικών φαινομένων. Αυτό έχει μια ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς στις διαπιστώσεις της έρευνάς μας είναι ότι ο τομέας των ασκήσεων είναι ακόμη πιο υποβαθμισμένος.

Συμπερασματικά, για τους λόγους που αναλύσαμε, το προτεινόμενο πλαίσιο και περιεχόμενο της εικονογραφικής λειτουργίας στο μάθημα της γλώσσας μπορεί να μετατρέψει την τέχνη από περιθωριακό σε πρωταγωνιστικό παράγοντα και να θέσει το μαθητή, ως εικονογράφο και ως ενεργό υποκείμενο της διδασκαλίας, σ' ένα αληθινά πρωταγωνιστικό ρόλο, ο οποίος θα πρέπει να εντάσσεται σε μια προσπάθεια του σχολείου να δημιουργεί προσδοκίες για μια απολαυστική και αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία, η οποία να αναπτύσσει και να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, την αισθητική και όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του.

---

<sup>1</sup> Εκπρόσωποι αυτών των δύο διαφορετικών αντιλήψεων στην ιστορία της τέχνης, θεωρούνται αντίστοιχα ο Λεονάρντο ντα Βίντσι και ο Τιτσιάνο. Ο πρώτος ακολουθούσε τη διαδικασία «μετά από προπαρασκευή», που είχε συνήθη αφετηρία ένα δομικό σκελετό με πολλά προσχέδια, τα οποία αποτελούσαν τον πυρήνα και οδηγό του έργου. Μέσα από μια αργή, μεθοδική και αρκετά ορθολογική διαδικασία το έργο εξελίσσεται βαθμιαία με λαζούρες και παστώματα μέχρι την ολοκλήρωσή του.

Ο δεύτερος ακολουθούσε τη διαδικασία «μια κι έξω» (a la prima), που ήταν πιο άμεση, πιο αυθόρμητη και πιο ελεύθερη, υπακούοντας περισσότερο στην ορμή και τις εμπνεύσεις του δημιουργού, παρά σε κάποιους ψυχρούς υπολογισμούς. Γι' αυτό το λόγο ο δρόμος αυτός ήταν πιο σύντομος, εν αντιθέσει με τον προηγούμενο, που ακολουθούσε μια πορεία πιο μεθοδική και χρονοβόρα.

Οι δυο αυτές κύριες αντιλήψεις δεν εγκαταλείφθηκαν, αλλά αναβίωσαν μπορούμε να πούμε με το μοντερνισμό. Για παράδειγμα, ο ιμπρεσιονισμός, εξπρεσιονισμός, υπερρεαλισμός, φουτουρισμός κ.ά. μοντέρνα κινήματα θεωρείται ότι ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, ενώ ο κυβισμός, κονστρουκτιβισμός, γεωμετρική αφαίρεση κ.ά. στη δεύτερη.

**13. Ο αισθητικός, διδακτικός και παιδαγωγικός στόχος της Σ.Δ.Π. στην προοπτική της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου μέσω της ολόπλευρης ανάπτυξής του, με θεμέλιο τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης.**

### **13.1. Γενική θεώρηση**

Η προσπάθεια για δημιουργική μάθηση της γλώσσας και για δημιουργική έκφραση, αισθητική καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, όπως έχουμε τονίσει από την αρχή της ανάλυσής μας μέχρι τώρα, στηρίζεται στους θεμελιώδεις παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης. Στην εικονογράφηση έχει ανατεθεί ο κρίσιμος ρόλος της γέφυρας προς την τέχνη και τη δημιουργική έκφραση, στην προσπάθεια για την επίτευξη όλων αυτών των στόχων.

Για τους λόγους που έχουμε αναλύσει, η τέχνη, ως κατ' εξοχήν δημιουργικός φορέας, παρέχει τους όρους και τις προϋποθέσεις, για ν' αλλάξουν όλες εκείνες οι καταστάσεις και οι διαδικασίες που εμποδίζουν το σύγχρονο σχολείο να γίνει ελκυστικό και δημιουργικό για το παιδί. Το σχολείο αυτό θα πρέπει όχι μόνο να του παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να το καλλιεργεί, να το ευαισθητοποιεί, να το μορφώνει και να το ολοκληρώνει ως άνθρωπο, μέσα από μια διαδικασία στην οποία το ίδιο θα είναι ο πραγματικός πρωταγωνιστής.

Σε κάθε περίπτωση, θεμελιώδης στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι η εξύψωση του ανθρώπινου παράγοντα και η έκφραση της δημιουργικότητάς του. Αυτό αφορά τόσο το μαθητή όσο και το δάσκαλο. Μόνο μέσα από ένα ελεύθερο, δημιουργικό και ολοκληρωμένο δάσκαλο υπάρχει ελπίδα να διαπλαστεί και να διαμορφωθεί ένας ελεύθερος, δημιουργικός και ολοκληρωμένος μαθητής. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να υπάρξει η προσδοκία, όπως διακήρυξε κάποτε ο Πάουλο Φρέιρε (1974, 1977), δάσκαλος και μαθητής να λυτρωθούν από τη δίδυμη υποδούλωση της σιωπής και του μονολόγου.

Η πρότασή μας έχει επεξεργαστεί ένα σύστημα εννοιών και ένα πλαίσιο, το οποίο έχουμε παρουσιάσει αναλυτικά, που στηρίζεται στους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης. Το φάσμα των αναζητήσεών της αναφέρεται στην έκφραση του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος και μέσω αυτού στην έκφραση της πρωτοτυπίας, της ευελιξίας και του πλουραλισμού, στη βίωση της αισθητικής, γνωστικής, γλωσσικής, πνευματικής και συναισθηματικής εμπειρίας, μέσα από την ψυχοσωματική, νοητική και συναισθηματική έκφραση του ατόμου.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία κυρίαρχος παράγοντας πρέπει να είναι η ανθρωπιστική βάση της παιδείας και ο σεβασμός της ανθρώπινης ύπαρξης συνολικά.

Για τους λόγους που αναλύσαμε, το γλωσσικό μάθημα επιτελεί γενικότερα ένα κρίσιμο ρόλο σε σχέση με τη γενική πρόοδο του μαθητή στο σχολείο και ως εκ τούτου, κάθε τι που αφορά τη διδασκαλία του παρουσιάζει γενικότερο ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να προκαλέσει μια ποικιλία αλυσιδωτών επιπτώσεων διαφορετικού βαθμού και σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθημάτων.

Κατά συνέπεια, και η εικονογράφηση αποκτά εκ των πραγμάτων μια δυναμική λειτουργία, που υπερβαίνει τον καθιερωμένο περιοριστικό της ρόλο, καθώς στο διευρυμένο της πλαίσιο εκτείνει τις αισθητικές, πολιτισμικές, διδακτικές και παιδαγωγικές της συντεταγμένες και γίνεται μια από τις βασικές κινητήριες δυνάμεις της γλωσσικής διδασκαλίας, κάτι που αφορά και τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, ανατρέποντας τις στερεότυπες αντιλήψεις πάνω στο θέμα.

Οι τομείς της αισθητικής και της δημιουργικότητας δεν απετέλεσαν τυχαία τους θεμελιώδεις παράγοντες της πρότασής μας. Όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές, η ανάγκη της δημιουργικής έκφρασης και της αισθητικής ενασχόλησης των παιδιών στο σύγχρονο σχολείο πηγάζει από την παρούσα κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία κυριαρχούν πολλαπλά και

πολύσημα ερεθίσματα. Πηγάζει επίσης από τις ποικίλες ανάγκες των σημερινών παιδιών για μια γνώση, η οποία να μην εξαντλείται στα στενά ακαδημαϊκά όρια, αλλά να εξαπλώνεται σε ευρύτερα πεδία, τα οποία ν' αγγίζουν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (βλ. Gulbenkian Foundation, 1982).

Η εικονογραφική αντίληψη στη ΣΔΠ προτείνει κατ' ουσίαν διδακτικές πρακτικές που ενισχύουν τη δημιουργικότητα. Ορισμένες φορές προτείνει οπτικά αντιληπτικά σχήματα, που διεισδύουν στην αθέατη εσωτερική λειτουργία των φαινομένων, μέσα από αναλυτικές και ερευνητικές απεικονίσεις, με αναδομήσεις, αφαιρέσεις, υπερβάσεις κλπ. Άλλες φορές προτείνει ελεύθερες και προσωπικές ερμηνείες σε αφηγήσεις ή έννοιες, είτε ακολουθώντας την κίνηση της αφηγηματικής ροής είτε προδικάζοντάς την είτε επαναφέροντάς την στο παρόν.

Σε προηγούμενες αναφορές μας τονίσαμε το λεπτό, σύνθετο και κρίσιμο ρόλο του εικονογράφου στα πλαίσια μιας εικονογραφικής τέχνης στοχαστικής, ανοιχτής, κινητικής και αναδυόμενης, στην οποία εμπλέκεται ενεργά και ο μαθητής ως εικονογράφος. Θεωρήσαμε απολύτως απαραίτητη τη συμμετοχή αυτή για λόγους αισθητικούς, εκφραστικούς, διδακτικούς, παιδαγωγικούς κ.ά. Τονίσαμε ότι με τη συμμετοχή του ο μαθητής μετατρέπει μια παγιωμένη εικονογραφική πραγματικότητα σε ανοιχτή διεργασία στο πλαίσιο των δημιουργικών αναζητήσεων και του αισθητικού πλουραλισμού. Η συμμετοχή αυτή, ως προϊόν εσωτερικής αναγκαιότητας, άμεσης παρόρμησης, νοητικής επεξεργασίας της έντασης, που πηγάζει από τη συσσωρευμένη εμπειρία αίσθησης και συναισθήματος ή που προκύπτει ως προϊόν όποιας άλλης αιτιολογίας, έχει ως αποτέλεσμα την αισθητική, εννοιολογική και υφολογική ετερογένεια, δηλαδή την εκφραστική ποικιλομορφία και τη δημιουργική διαφοροποίηση των μαθητών.

Το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε και στην περίπτωση της συμμετοχής περισσότερων εικονογράφων στην προσπάθεια έκφρασης των κειμένων.

Όλη αυτή η διαδικασία που προτείνεται από τη ΣΔΠ προσλαμβάνει ένα ιδιαίτερο αισθητικό, εκφραστικό και παιδαγωγικό συμβολισμό, καθώς μ' αυτήν δυνητικά αυτοκαταργούνται σε μεγάλο βαθμό οι όποιες εξουσιαστικές προθέσεις του δασκάλου και η κυριαρχία των μονοπολικών τυπικών και άκαμπτων εκπαιδευτικών διαδικασιών και απελευθερώνονται οι καλλιτεχνικές αρετές μαθητών και εικονογράφων (βλ. και A. Yardlex, ό.π., 111-112, H. Gardner, 1983, και R. Arnheim, 1969).

Ως έννοια, ο ανθρωπισμός έτσι κι αλλιώς συνδέεται άμεσα με την έκφραση της δημιουργικότητας στην τέχνη, τη γλώσσα και σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Άλλωστε, από αυτό προκύπτει ο θεμελιώδης χαρακτήρας της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης.

Όταν η γλώσσα, ως όργανο πολιτισμικής και δημιουργικής έκφρασης, συναντά την τέχνη, περνώντας μέσα από την εικονογραφική έκφραση, δημιουργείται μια σύνθετη εκφραστική γλώσσα πιο πλούσια και πιο παραστατική.

Στο επίκεντρο όλης αυτής της διεργασίας βρίσκεται η έννοια της δημιουργικότητας, όπως την αναλύσαμε. Φυσικά, όταν αναφερόμαστε στη δημιουργικότητα, αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο σε δυναμικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ατομική και συλλογική δημιουργικότητα.

Στην περίπτωσή μας, ιδιαίτερα σημαντική θέση, με ξεχωριστή σημασία για την πρότασή μας, έχει η ικανότητα του ατόμου ν' αλλάζει τα πράγματα, να προβαίνει σε μετασχηματισμούς και ιδιαίτερα σε μετασχηματισμούς εικόνων. Οι νέες φόρμες δεν έρχονται από το κενό κι από το πουθενά, αλλά στηρίζονται σε προγενέστερους τύπους, μέσα από αλλαγές της φύσης τους, είτε επιδιωκόμενες είτε αυθόρμητες (βλ. F. Barron, 1997, 83).

Αυτό ενισχύει το διευρυμένο ρόλο της εικονογραφικής λειτουργίας, που προσκομίζει πλούσιο εικαστικό υλικό στη διδασκαλία.

Συνάμα, στα πλαίσια αυτά, το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα αποκτά τεράστια σημασία, καθώς μπορεί να επενεργεί προς όφελος της δημιουργικής διαδικασίας σε όλο το εύρος των αντιτιθέμενων απόψεων και στις σχέσεις παράδοσης και νεωτερικότητας στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Εν προκειμένω, η ενδιαφέρουσα πλευρά του θέματος που μας απασχολεί είναι αυτή που ορίζει τη δημιουργική διαδικασία μέσα σε πλαίσια συνδυαστικά και αισθητικά στο συγκεκριμένο χώρο της τέχνης και της γλώσσας:

α) Ως διαδικασία που διαμορφώνει έργα, τα οποία δομούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συσχετίζονται σ' αυτά ικανότητες και δεξιότητες που κατά τα άλλα θεωρούνται ανεξάρτητες μεταξύ τους, όπως π.χ. οι δεξιότητες ζωγραφικής και συγγραφής.

β) Ως διαδικασία που αναδύεται και αποκαλύπτεται και ως πρωτότυπη και υποκειμενική δομή (βλ. και T. Amabile, 1996, 44-65)<sup>1</sup>.

Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα σ' αυτή την περίπτωση εκδηλώνεται επενεργώντας στα στοιχεία και στους κώδικες των δύο συστημάτων, τα οποία βρίσκονται σε συλλειτουργία δυναμική. Τα εικονογραφικά και λεκτικά στοιχεία, αν και ανήκουν σε διαφορετικά κωδικά συστήματα, επί της ουσίας δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Με τις αλληλενέργειες και αλληλεπιδράσεις τους αποκτούν εκφραστικό και νοηματικό συσχετισμό ως στοιχεία του νέου συστήματος.

Σε τελική ανάλυση, η ενασχόληση με το χώρο των τεχνών στο πνεύμα της ΣΔΠ στη διδασκαλία της γλώσσας, παραπέμπει στους στόχους της δημιουργικής μάθησης του γλωσσικού και αισθητικού κώδικα, της αισθητικής εμπειρίας και καλλιέργειας και της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή, ο οποίος μπαίνει στην κατηγορία των δρώντων προσώπων, όπως και οι καλλιτέχνες και, ως προς την προσέγγιση των έργων τέχνης, στην κατηγορία των ερευνητών - συνδημιουργών. Ο μαθητής προσέρχεται με το πνεύμα και το σύνολο των ψυχοσωματικών του δυνάμεων, δρώντας και εξερευνώντας με ελεύθερη αναζήτηση, ανοιχτό πνεύμα, με φαντασία και με διάθεση για συνδυαστικά παιχνίδια.

Η τέχνη στην προκειμένη περίπτωση λειτουργεί ως δημιουργική γλώσσα, συνδυάζοντας οπτικά και λεκτικά στοιχεία, τα οποία αντιπροσωπεύουν εκφραστικές αξίες, εννοιολογικά περιεχόμενα και μορφοπλαστικές δυνατότητες. Από τους συνδυασμούς αυτούς εκφράζονται ιδέες και διεγείρονται περαιτέρω άλλες.

Η εικονογράφηση στη ΣΔΠ έχει στόχο ν' ανοίξει τον ορίζοντα των παιδιών και να δημιουργήσει προϋποθέσεις, ώστε να σκέφτονται και να αισθάνονται δημιουργικά με όλες τους τις αισθήσεις, να γνωρίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους, λειτουργώντας με το σύνολο της ύπαρξής τους και να εκτιμούν το ωραίο και το αληθινό στην τέχνη και τη ζωή, τοποθετώντας την αισθητική και τη δημιουργικότητα ως κύριους άξονες της ποιότητάς της<sup>2</sup>.

### 13.2. Ο αισθητικός στόχος

Επανελημμένα στις εκτενείς αναλύσεις μας έχουμε αναφερθεί στον τεράστιο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η αισθητική, όχι μόνο στο χώρο της τέχνης, αλλά και της επιστήμης και γενικότερα στο περιεχόμενο του όρου «ποιότητα ζωής», καθώς είναι ένας από τους κρισιμότερους παράγοντες που επηρεάζουν την καθημερινότητα του ανθρώπου στο πνεύμα, τις αξίες, τις δράσεις, τα συναισθήματα και τον ψυχισμό του.

Η αναφορά στην αισθητική δεν είναι σπάνιο φαινόμενο στην εποχή μας, όπως δεν ήταν και σε παλιότερες εποχές, γίνεται όμως συχνά με τρόπο, που, είτε δεν την προάγει, είτε την διαστρέφει και την περιορίζει.

Ο Schiller, αναφερόμενος με μοναδικό τρόπο σ' αυτό το θέμα, σχολιάζει ότι «όλοι έχουν ακούσει να επαναλαμβάνεται κατά κόρον η άποψη ότι η αισθητική καλλιέργεια εξευγενίζει

---

<sup>1</sup> Ο Torrance, όπως αναφέραμε, δίνει το δικό του αναλογικό ορισμό της δημιουργικότητας, που συνδέεται με δράσεις στο χώρο της τέχνης, της αυτοέκφρασης, της λεκτικής διατύπωσης κλπ. (βλ. E.P.Torrance, 1997, 49-55).

<sup>2</sup> Βλ. και Μ. Αναστασιάδης «Η τέχνη ως στοιχείο καλλιέργειας μιας νέας αισθητικής και πολιτισμικής συνείδησης σε μια σύγχρονη εκπαίδευση και παιδεία», ανακοίνωση στο ΙΔ' Συνέδριο της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου (Χάλκη, Ιούλιος 2005).

τα ήθη. Δεν υπάρχει συνεπώς λόγος να προσκομίσουμε άλλες αποδείξεις γι' αυτό. Η πεποίθηση αυτή βασίζεται στην καθημερινή εμπειρία, όπου, अपαράβατα σχεδόν, η αισθητική καλλιέργεια συμβαδίζει με τη διαύγεια της σκέψης, το ζωηρό συναίσθημα και την αξιοπρεπή και γενναϊόφρονα συμπεριφορά, ενώ η έλλειψή της φέρνει συνήθως τα αντίθετα αποτελέσματα».

Και ενώ θα περίμενε κανείς όλοι να την υποστηρίζουν, είναι γνωστό ότι από την αρχαιότητα υπήρξαν κορυφαίοι φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτωνας, που δεν ήταν και τόσο σίγουροι για την ευεργετική επίδραση της αισθητικής παιδείας και που γι' αυτό ευχαρίστως θα έβλεπαν τον αποκλεισμό των τεχνών και της φαντασίας από την Πολιτεία τους.

Ο Schiller τονίζει ότι δεν κάνει λόγο «για εκείνους που υποτιμούν τις αισθητικές αξίες, επειδή δεν δοκίμασαν ποτέ τη χάρη τους. Όσοι δεν έχουν άλλο αξιολογικό κριτήριο από τον αγώνα για το κέρδος και το χειροπιαστό όφελος, δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις αφανείς διεργασίες της τέχνης στον εξωτερικό και τον εσωτερικό άνθρωπο, ούτε και μπορούν να κλείσουν τα μάτια στα συμπτωματικά μειονεκτήματα της αισθητικής καλλιέργειας μπροστά στα ουσιαστικά της πλεονεκτήματα. Οι ακαλλιέργητοι περιφρονούν τη χάρη του λόγου σαν διαφθορά, την κομψότητα στους τρόπους σαν υποκρισία, τη λεπτότητα και τη γενναϊοφροσύνη της συμπεριφοράς σαν υπερβολή ή προσποίηση».

Στη συνέχεια κάνει λόγο σε όσα αναφέρουν μερικές «σεβαστές φωνές», όπως τις χαρακτηρίζει, δηλαδή στον κίνδυνο να θυσιαστεί η αλήθεια της τέχνης από την «θελκτική ψευδαισθηση» που μπορεί να προκαλέσει η μορφή της, η εμφάνισή της και όχι το περιεχόμενό της. «Πόσοι και πόσοι άνθρωποι με αξία», υποστηρίζουν αυτές οι σεβαστές φωνές, «κάτω από την επήρεια της πλανεύτρας δύναμης της τέχνης δεν ξεστρατίζουν από τη σοβαρή και σταθερή δραστηριότητά τους ή τουλάχιστον δεν την αντιμετωπίζουν με επιπολαιότητα; Πόσοι και πόσοι άλλοι, χωρίς πνευματικό σθένος, δεν έρχονται σε σύγκρουση με την κοινωνική τάξη, απλώς και μόνο επειδή η φαντασία των δημιουργών επινόησε έναν κόσμο όπου όλα λειτουργούν διαφορετικά, όπου καμιά συμβατικότητα δεν δεσμεύει τις γνώμες των ανθρώπων;»

Κάνοντας ανασκόπηση της ιστορίας στο θέμα, καταλήγει στη διαπίστωση ότι η άνθιση των τεχνών δεν συνεπάγεται αναγκαστικά και πρόοδο της ανθρωπότητας σε ορισμένα θεμελιώδη ζητήματα. Έχει παρατηρηθεί π.χ. ότι σε περιόδους που αναπτύχθηκε ευρύτατα η αισθητική ευαισθησία, αντίθετα από τις προσδοκίες, παρουσιάζεται συχνά κάποια παρακμή του ανθρώπινου ιδεώδους, κι αυτό σε βάζει σε σκέψη. Είναι αξιοπρόσεκτο επίσης το γεγονός ότι δεν έχουμε ούτε ένα παράδειγμα που να δείχνει ότι η υψηλή στάθμη της αισθητικής παιδείας του λαού συμβαδίζει με την πολιτική ελευθερία και την αρετή, τους εκλεπτυσμένους τρόπους, την ειλικρίνεια, την ευγένεια και το υψηλό ήθος. Όπου και να στρέψουμε το βλέμμα στο παρελθόν, βλέπουμε πως τέχνη και ελευθερία μοιάζουν σχεδόν ασύμβατες και παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο συχνά το κάλλος της τέχνης να ευδοκιμεί μόνο όταν παρακμάζουν οι ηρωικές αξίες.

Μέσα σε μια τέτοια αισθητική κατάσταση «ο άνθρωπος είναι ένα Μηδέν, με την έννοια της απουσίας κάποιου ειδικού αποτελέσματος». Σ' αυτή την περίπτωση πρόδηλα «το ωραίο δεν παράγει κανένα εντελώς αποτέλεσμα, ούτε πάνω στη νόηση ούτε πάνω στη βούληση». Έτσι «δεν φαίνεται να εξυπηρετεί κανένα ειδικό σκοπό, ούτε ηθικό ούτε πνευματικό και δεν αποκαλύπτει καμιά αλήθεια, ούτε μας βοηθά στην επιτέλεση κανενός ατομικού χρέους». Με άλλα λόγια, το ωραίο φαίνεται να μας είναι «τελείως άχρηστο, τόσο για τη θεμελίωση του χαρακτήρα, όσο και για τη διαμόρφωση του πνεύματος».

Αλλά και η προσωπική αξία και αξιοπρέπεια του ανθρώπου, στο μέτρο βέβαια που εξαρτώνται από τον ίδιο, μένουν επίσης εντελώς ανεπηρέαστες από την αισθητική λειτουργία.

Το μόνο τελικά αποτέλεσμα της επίδρασής της, τονίζει ο Schiller, είναι ότι η αισθητική παιδεία και λειτουργία «παρέχει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να διαθέτει τον εαυτό του όπως θέλει, του αποδίδει την ελευθερία να είναι όπως οφείλει να είναι. Έτσι, αυτό που κερδίζει εν τέλει ο άνθρωπος είναι το Άπειρο. Γιατί, ευθύς ως αναλογιστούμε πως αυτήν ακριβώς την ελευθερία είχε στερηθεί, είτε εξαιτίας του μονόπλευρου φυσικού καθορισμού των αισθήσεων

είτε εξαιτίας της αποκλειστικότητας της λογικής αυθεντίας στο χώρο της σκέψης, τότε θα πρέπει να θεωρήσουμε τη δυνατότητα που ανακτήσαμε μέσω της αισθητικής λειτουργίας της ψυχής ως το ύψιστο δώρο, το δώρο της ίδιας της ανθρωπιάς μας».

Φυσικά, αν και μπορούμε να πούμε ότι «η ανθρωπιά αυτή υπάρχει δυνητικά στον κάθε άνθρωπο πριν υποστεί οποιονδήποτε καθορισμό, στην πράξη τη χάνει κάθε φορά που περνά σε μια κατάσταση καθορισμού και την ξαναβρίσκει πάλι μόνο χάρη στα αισθητικά του βιώματα».

Κατά συνέπεια, δεν διαμορφώνεται «ποιητική αδεία», αλλά με καθαρά φιλοσοφική διάθεση η θέση να χαρακτηρίζουμε την τέχνη και την αισθητική λειτουργία «ως το δεύτερο Δημιουργό μας» μετά τη φύση. Γιατί, παρόλο που το μόνο το οποίο μας προσφέρει η τέχνη είναι η δυνατότητα πραγματοποίησης της ανθρωπιάς μας, μας αφήνει ελεύθερη την άσκηση της βούλησής μας, δηλαδή ελεύθερη τη δυνατότητά μας να την πραγματοποιήσουμε σε όποιο βαθμό θέλουμε. Συμμερίζεται δηλαδή μαζί με τον πρώτο δημιουργό μας, τη Φύση, της θέση ότι «μας παρέχει τη δυνατότητα της εξανθρώπισής μας», ανάλογα με την κρίση και την ελεύθερη βούλησή μας.

«Ενώ, λοιπόν», καταλήγει ο Schiller, «είμαστε αναγκασμένοι να θεωρήσουμε την αισθητική κατάσταση της ψυχής ένα Μηδέν, καθώς δεν φαίνεται να υπάρχουν γι' αυτήν ειδικά και συγκεκριμένα αποτελέσματα», θα πρέπει παρ' όλα αυτά «να τη δούμε σαν κατάσταση ύψιστης πραγματικότητας, υπό την έννοια της απόλυτης απουσίας περιορισμών και του συνολικού δυναμικού που συλλειτουργεί μέσα στα πλαίσιά της».

Συμπερασματικά, αυτοί που υποστηρίζουν ότι «η πιο γόνιμη κατάσταση απ' όλες, τόσο για την ηθική όσο και για τη γνώση, είναι η αισθητική» δεν έχουν άδικο, αφού «η ψυχική διάθεση που αγκαλιάζει ολόκληρη την ανθρώπινη φύση δεν μπορεί παρά να περικλείει δυνητικά και κάθε ειδική έκφρασή της. Μόνο η αισθητική λειτουργία οδηγεί στην έλλειψη κάθε περιορισμού και αποτελεί ένα αυτοτελές όλον, γιατί περικλείει στα πλαίσιά της τους όρους και της γένεσης και της συνέχισής της, ευνοώντας χωρίς να κάνει καμιά διάκριση όλες τις ανθρώπινες λειτουργίες». Γι' αυτό «μόνο σ' αυτή την κατάσταση νιώθουμε αποσπασμένοι από το χρόνο και μόνο σ' αυτήν η ανθρώπινη φύση μας εκδηλώνεται σε όλη της την καθαρότητα και ακεραιότητα». Κάθε άλλη λειτουργία εκτός της αισθητικής προσφέρει μια ειδική ικανότητα, επιβάλλει όμως και ως αντάλλαγμα ένα ειδικό περιορισμό (βλ. F. Schiller, 1990, 104-107, 138-140).

Ανάμεσα στις πολλές θεωρίες της αισθητικής λειτουργίας του έργου τέχνης για τον άνθρωπο, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ψυχολογικές θεωρίες των κινήτρων (θεωρίες της διέγερσης – νέα πειραματική αισθητική).

Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές η τέχνη επενεργεί πάνω στο θεατή – δημιουργό, κυρίως πάνω στην προσοχή και την ετοιμότητά του, προκαλώντας του διέγερση. Η διέγερση αυτή μπορεί να μας οδηγήσει, μέσα από τις γνωστικές λειτουργίες, στην αισθητική ευχαρίστηση. Δια του «συμπάσχειν», όπως στην αρχαία τραγωδία, μπορούμε να οδηγηθούμε στην κάθαρση.

Η πορεία προς την αισθητική ευχαρίστηση μπορεί να είναι αργή και σταδιακή ή γρήγορη και απότομη. Αυτό εξαρτάται από τη χαμηλή ή υψηλή διέγερση που θα προκληθεί. Το επίπεδο της διέγερσης επίσης εξαρτάται από ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι στο έργο τέχνης σχετίζονται με το σχήμα, το μέγεθος και τη φωτεινότητα και γενικά από τη χρήση όλων των μορφοπλαστικών του στοιχείων. Σχετίζεται ακόμα με βιονομικούς – οικολογικούς παράγοντες, όπως με τις προσωπικές εμπειρίες του θεατή – συνδημιουργού και με παράγοντες συλλογιστικούς – συγκριτικούς και συγκεκριμένα με τη νοητική λειτουργία, σε συνδυασμό με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αισθητικής εμπειρίας, όπως π.χ. την ποιότητα της φόρμας και του χρώματος στη σύνθεση του έργου, που κινητοποιούν την αναλυτική και κριτική σκέψη του θεατή.

Χαμηλή διέγερση προκαλείται με τη χρήση κανονικών και οικείων στοιχείων, τα οποία παρουσιάζουν συμμετρικότητα. Στην περίπτωση αυτή υποβάλλεται από το έργο ένα προσιτό, σχετικά ήρεμο και ισόρροπο εικαστικό αποτέλεσμα.

Αντίθετα, υψηλή διέγερση προκαλείται με τη χρήση εικαστικών στοιχείων που υπακούουν σε αντιθέσεις και δυναμικούς ρυθμούς, σε πολύπλοκες σχέσεις και σε ασυνήθιστες ποιότητες, οι οποίες δεν μπορούν να αφομοιωθούν άμεσα και εύκολα, γι' αυτό και απαιτούν αυξημένη προσοχή και συγκέντρωση του θεατή – συνδημιουργού. Τέτοια στοιχεία είναι οι χρωματικές και τονικές αντιθέσεις, η ψυχολογική χρήση των χρωμάτων, η ταύτιση με τον ήρωα, το συναίσθημα του «συμπάσχειν», η πρωτοτυπία της σύνθεσης, τα «αποκαλυπτικά κενά», η χρήση του απροσδόκητου και τα ερωτηματικά που εγείρονται, τα οποία δημιουργούν μια αμφιρρέπουσα απροσδιοριστία στη σύνθεση και ένα ανοιχτό πεδίο αναζήτησης, που ευνοεί τις πολλαπλές αναγνώσεις του έργου. Είναι γενικά η πολυπλοκότητα των στοιχείων της σύνθεσης, οι αντιθέσεις ανάμεσα στα μορφολογικά και συνθετικά στοιχεία του έργου, π.χ. οι αντιθέσεις ανάμεσα στη φόρμα και το χρώμα (ένα μπλε τρίγωνο π.χ. αντί ενός κίτρινου, το οποίο θα άρμοζε στη φύση του οξέως και του διάχυτου, σύμφωνα με τον Kandinsky), οι αντιθέσεις ανάμεσα στα λογικά και συγκινησιακά στοιχεία του έργου κ.ά.

Μηχανισμοί που μειώνουν το βαθμό διέγερσης είναι η γρήγορη επαλήθευση των προσδοκιών, τα στοιχεία που δημιουργούν ευχαρίστηση ρυθμού ή αναγνώρισης, διάφορα μοτίβα που επαναλαμβάνονται, η κατηγοριοποίηση των στοιχείων του έργου και η κατανόησή του μέσω της κατάταξής τους σε μια αξιολογική σειρά, από την οποία μπορούν να νοηματοδοτηθούν σχέσεις υπεροχής, να αναδειχθεί το στοιχείο που δεσπόζει και να πάρει ορισμένο νόημα η όλη σύνθεση (βλ. D. Berlyne, 1971, 1974).

Βλέπουμε, επομένως, πόσο πολυσύνθετη και πολύπλοκη μπορεί να είναι η αισθητική λειτουργία του έργου τέχνης για το θεατή ως συνδημιουργό του και όχι για τον απλό θεατή ως παθητικό αποδέκτη του.

Κατά τη Σ.Δ.Π. το έργο τέχνης, είτε ως ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία είτε ως τέχνη στοχαστική, με τις ιδιαιτερότητές της, συνιστά ένα μοναδικό μέσο αισθητικής καλλιέργειας με την έννοια που αναφέραμε πιο πάνω. Από αυτό μπορούμε να πούμε ότι αποκτά και μια νέα διάσταση διδακτικής και παιδαγωγικής λειτουργίας. Στην πρότασή μας η αισθητική και εκπαιδευτική λειτουργία νοείται σε σχέση με την αντίληψη και το σχηματισμό πολυαισθητηριακών συνειρμών, την πολύτεχνη έκφραση και την ολόπλευρη ανταπόκριση στην τέχνη, όπως έχει αναλυθεί εκτενώς μέχρι τώρα.

Κατά την καθιερωμένη αντίληψη, η αισθητική αγωγή συνίσταται από εξωτερικά ερεθίσματα που οδηγούν τον άνθρωπο στη διαμόρφωση αισθητικής συνείδησης. Σύμφωνα με τα πρώτα μεταπολιτευτικά αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού σχολείου, στόχος της αισθητικής αγωγής είναι να αναπτύξει ο μαθητής αισθητική ευαισθησία, δηλαδή να αναπτύξει τις αισθήσεις του, ώστε να μπορεί να αντιλαμβάνεται διαφοροποιημένα χρώματα, ήχους ιδέες κλπ., να αναπτύξει αισθητικές προτιμήσεις, να μάθει να αισθάνεται χαρά και συγκίνηση μπροστά σε αισθητικά φαινόμενα, να επιχειρεί ο ίδιος την παραγωγή αισθητικών προϊόντων και να χαίρεται την προσπάθειά του. Επιπλέον, να αναπτύξει ένα εντελώς δικό του στυλ ευαισθησίας, δηλαδή να αισθάνεται τι ταιριάζει με ποιο, τι είναι κατάλληλο και τι ακατάλληλο σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, να μάθει να ξεχωρίζει τα αισθήματα από τις διαθέσεις του και να τα εκφράζει διαφοροποιημένα με ποικίλους τρόπους λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας (β. Αναλυτικά Προγράμματα Δημ. Σχολείου, 1987).

Αν κρίνουμε απ' αυτές τις διακηρύξεις των γενικών αρχών και στόχων, βλέπουμε ότι γίνονται προσπάθειες προσέγγισης του θέματος μέσα από μια πιο σύγχρονη αντίληψη, πράγμα όμως που αντιφάσκει με τον εν πολλοίς τυπικό και φορμαλιστικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, που καθιστά την αισθητική παιδεία σε όλες τις παραμέτρους της, μέσα στις οποίες εμπίπτει και η εικονογράφηση, μια υπόθεση πολύ υποβαθμισμένη, περιορισμένη και σχεδόν αποκλεισμένη από το γενικό του πνεύμα και τις πρακτικές υλοποίησής του.

Για το λόγο αυτό η Σ.Δ.Π. τοποθετεί το θέμα της αισθητικής αγωγής και σε αντίθετη ακριβώς θέση, ως προς το περιεχόμενο και τη λειτουργία του, διακηρύσσοντας την ανάγκη κατάρτησης των διαχωριστικών πλαισίων και των ζωνών αποκλεισμού που επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα και θέτοντάς το στο επίκεντρο ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη βάση αυτή η εικονογράφηση στο γλωσσικό μάθημα αποκτά ένα διευρυμένο περιεχόμενο και πλαίσιο λειτουργίας.

Η αισθητική καλλιέργεια του μαθητή προκύπτει από το βάθος και το εύρος της αισθητικής εμπειρίας που αποκτά στο χώρο του σχολείου. Όμως αυτό συνδέεται άμεσα και έμμεσα και με την αισθητική εμπειρία που αποκτά ο μαθητής από το γενικότερο πολιτισμικό πλαίσιο.

Είναι αναπόφευκτο αυτά τα δυο να λειτουργούν ταυτόχρονα, συμπληρωματικά, αλληλοπροσδιοριστικά και αλληλενεργά, καθώς συνδέονται σε πολλά επίπεδα με πολλές συντεταγμένες. Όπως παρατηρεί ο H. Osborne (1986), η αισθητική εμπειρία είναι από κείνες τις εμπειρίες στις οποίες το όλον και τα μέρη αποτελούν μια αδιάσπαστη ενότητα και γι' αυτό σ' αυτήν όλα έχουν τη σημασία τους. Ως εκ τούτου, όσον αφορά τα έργα τέχνης, πρέπει να εξετάζονται με προσοχή οι μορφές, τα θέματα, ο συμβολισμός, ο σχεδιασμός, το στυλ, οι σκοποί και το πλαίσιο αναφοράς τους. Ταυτόχρονα, το άτομο δεν μπορεί να είναι αδιάφορο για τις μορφές που κατακλύζουν τη ζωή του, μορφές οι οποίες τυπικά δεν θεωρούνται καλλιτεχνικές, ασκούν όμως σ' αυτό μια άτυπη καθημερινή αισθητική παιδεία.

Όπως γνωρίζουμε, ζούμε σ' ένα τεχνικό πολιτισμό που δεν δίνει στο βαθμό που θα έπρεπε τις ευκαιρίες στους ανθρώπους να αποκτήσουν ουσιαστικές αισθητικές και γνωστικές εμπειρίες, καθώς όλα σχεδόν τα προϊόντα του απευθύνονται στην όραση και επιδιώκουν, μέσα από την τυποποίηση, τη συσκευασία, τη διαφήμιση κλπ., τη δημιουργία έντονων οπτικών εντυπώσεων, ενώ ταυτόχρονα δεν διευκολύνουν την εξερεύνησή τους. Αυτό οδηγεί κυρίως το άτομο όχι σε μια πολυαισθητηριακή και κριτική προσέγγιση των προϊόντων, αλλά κυρίως στον εύκολο, παθητικό και μαζικό καταναλωτισμό τους.

Σε αντίστοιχη λειτουργία εντάσσονται και τα κυρίαρχα αισθητικά πρότυπα και τα πρότυπα ζωής, κουλτούρας κλπ.

Γνωρίζουμε ότι οι καλλιτεχνικές και οι οπτικές μορφές που μας κατακλύζουν υποδηλώνουν και εκφράζουν κοινωνικές πεποιθήσεις, επιθυμίες, καταστάσεις, ανάγκες, προσδοκίες, αντιλήψεις και κάθε είδους συμβολισμούς, επιτελώντας ταυτόχρονα διάφορες κοινωνικές λειτουργίες. Το σχολείο είναι ίσως ο μόνος χώρος που μπορεί, σε βάθος και διάρκεια, να βοηθήσει το άτομο στη συνειδητοποίηση όλου αυτού του πλαισίου, ευαισθητοποιώντας το αισθητικά, νοητικά και συναισθηματικά γύρω από τη λειτουργία των μορφών, σε σχέση με τις ποικίλες ανθρώπινες ανάγκες και επιθυμίες (βλ. και L. Chapman, ό.π., 101, κ.ε.).

Σ' αυτή την προοπτική μπορούμε να πούμε ότι εντάσσεται και η διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο και η λειτουργία του εικονογραφημένου βιβλίου. Μια κοινά αποδεκτή θέση σήμερα, όπως επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές, είναι ότι το βιβλίο αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετο μέσο αισθητικής καλλιέργειας, στο βαθμό που μέσα από τις εικονικές του μορφές μπορεί να φέρει το άτομο σε άμεση επαφή με τις αισθητικές μορφές (βλ. R. Bator, 1983, 149-151).

Όπως πολλές φορές έχουμε τονίσει, φραγμός ως προς το είδος, το περιεχόμενο και το ύψος των εικόνων του εικονογραφημένου βιβλίου και του διδακτικού εγχειριδίου δεν θα πρέπει να υπάρχει. Αντίθετα, θα πρέπει ν' αποφεύγονται όλες εκείνες οι αναχρονιστικές αντιλήψεις που υποτιμούν τις ικανότητες του παιδιού να προσεγγίζει καλλιτεχνικές μορφές απ' όλο το φάσμα της τέχνης και ν' αποκτά μ' αυτό τον τρόπο μια σφαιρική αντίληψη των καλλιτεχνικών αναζητήσεων της ανθρωπότητας.



Μέσα σ' αυτό το ζητούμενο είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν οι σύγχρονες, οι παραδοσιακές και οι εθνικές τέχνες σε πρωτότυπους συνδυασμούς, καθώς μόνο έτσι μπορούν να έχουν για το παιδί μια πιο ολοκληρωμένη παιδαγωγική και αισθητική αξία και λειτουργία.<sup>1</sup>

Απ' αυτή την ανάγκη υποστηρίζουμε την ιδέα του πολιτιστικού πλουραλισμού, δηλαδή την ιδέα μιας πλατιάς και ζωντανής τέχνης, μιας τέχνης που να ταιριάζει στο ανθρώπινο γένος. Μέσα από την πολυμορφία και την πολυφωνία αυτής της τέχνης οι επιμέρους διαφορές στην έκφραση μπορούν να συνθέσουν με δυναμισμό μια βαθύτερη αρμονία και ν' αποκαλύψουν στο μαθητή ολόκληρο το εύρος και το νόημα των καλλιτεχνικών αναζητήσεων.

Σ' αυτό συνεισφέρει ατομικά ο κάθε καλλιτέχνης με το έργο του. Τα διαφορετικά στυλ και η πρωτοτυπία είναι προϊόν μιας επιτυχημένης προσπάθειας του δημιουργικού καλλιτέχνη, που είναι τίμιος και αληθινός με τον εαυτό του, που αισθάνεται την ανάγκη της αυτοέκφρασης και επιζητά να εισχωρήσει στις αρχικές αιτίες, στις ρίζες αυτού που θέλει να εκφράσει.

Φυσικά, το σκόπιμο ψάξιμο για να πάρει το έργο ένα προσωπικό στυλ, εισάγει μοιραία ένα στοιχείο αυθαιρεσίας και αναπόφευκτα παρεμποδίζει την αντικειμενική εγκυρότητά του. (βλ. και R. Arnheim, 1999, 157). Από το άλλο μέρος, όμως, αυτό προσθέτει τον πλούτο της υποκειμενικής έκφρασης του καλλιτέχνη.

Η επαφή του παιδιού με το ύφος πολλών τεχνών και καλλιτεχνών είναι επόμενο να του προσφέρει μια ευρύτερη αισθητική καλλιέργεια και να ανοίγει παράθυρα στις αισθήσεις, στη σκέψη και τα συναισθήματά του για πολλές και διαφορετικές ερμηνείες των έργων τέχνης και των κειμένων που τα συνοδεύουν στη διδασκαλία της γλώσσας και για μια πολυδιάστατη αντίληψη του κόσμου των εικόνων και του κόσμου που το περιβάλλει.

Εκτός από όλα αυτά, ας μη ξεχνάμε ότι η αισθητική εμπειρία και η χαρά της δημιουργίας μπορεί να γίνουν το κύριο ζητούμενο της δημιουργίας του έργου τέχνης και αυτό μπορεί να βιώσει και ο μαθητής ως δημιουργός<sup>2</sup>.

Πράγματι, δεν μπορούμε να παραβλέπουμε αυτό το ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός ότι, όπως οι ενήλικοι καλλιτέχνες, και τα παιδιά χαίρονται τις δημιουργίες τους. Δεν μπορούμε επίσης να παραβλέπουμε το γεγονός ότι διαμορφώνουν την αισθητική και τις καλλιτεχνικές τους προτιμήσεις από τις παραστάσεις τους και τα προσωπικά τους κριτήρια, ώστε αυτά ν' ανταποκρίνονται και να εκφράζουν την εμπειρία τους (βλ. και J. Berger κ.ά., ό.π., 30).

Όπως αναφέραμε, η αισθητική εμπειρία συνδέεται εν πολλοίς με τον τρόπο αντίληψης και βίωσης των οπτικών και καλλιτεχνικών μορφών. Πολύ συχνά, απασχολημένοι με τις πρακτικές μας δραστηριότητες και απορροφημένοι από τους στόχους και την καθημερινότητά μας, δεν μάθαμε να βλέπουμε και να παρατηρούμε γύρω μας, πολύ περισσότερο μάλιστα όσον αφορά τις καλλιτεχνικές μορφές.

Παρατηρώντας π.χ. την εικόνα μιας φωτογραφίας, ίσως ανακαλύψουμε σ' αυτήν όλα εκείνα τα στοιχεία που μας διέφυγαν από την εικόνα της πραγματικότητας που έχουν κάποια σχέση με το περιεχόμενό της. Ένα από τα κύρια ζητούμενα είναι να μάθουμε να βλέπουμε αυτά τα ίχνη καλύτερα με όλες μας τις αισθήσεις. Η αισθητική παιδεία μπορεί και σ' αυτό να παίξει ένα αποφασιστικό ρόλο.

Είναι γνωστό ότι η τυπική εκπαίδευση δίνει την κύρια προτεραιότητα στην αίσθηση της όρασης, αν και θα πρέπει να δεχθούμε ότι και η πιο κοινότυπη διδασκαλία, σε κάποιο βαθμό

---

<sup>1</sup> Όσον αφορά ειδικά τις εθνικές τέχνες και την πολεμική που κατά καιρούς έχουν δεχτεί, ο Kandinsky από τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα σημείωνε ότι τα εθνικά χαρακτηριστικά των τεχνών αυτών παρουσιάζονται σαν πρόβλημα που πολλοί το υποτιμούν ή το πραγματεύονται επιπόλαια ή με τσιγκουνιά, υπογραμμίζοντας τις αρνητικές κυρίως πλευρές του, χωρίς ν' αναφέρονται στη διαφορετικότητα που προσκομίζουν. Και όμως αυτή ακριβώς η διαφορετικότητα είναι η ουσιώδης. Οι εσωτερικές διαφορές ανάμεσα στις τέχνες των διαφόρων εθνών μπορεί να οδηγήσουν σε μια αρμονία, παρά σε μια παραφωνία. Ίσως στην απελπιστική κατάσταση που βρισκόμαστε σήμερα, έγραφε ο Kandinsky, μόνο η τέχνη, ασυνείδητα ή αυθαίρετα, δημιουργεί αρμονία, αυτή τη φορά μ' ένα επιστημονικό διάβημα (βλ. W. Kandinsky, 1980, 63).

<sup>2</sup> Ο Picasso είχε πει ότι γι' αυτόν ο πίνακας δεν είναι ποτέ σκοπός μήτε αποτέλεσμα, αλλά πιο πολύ ένα χαρούμενο περιστατικό, μια εμπειρία (βλ. Μάριο ντε Μικέλι, χ.χ., 32).

μας καλεί να χρησιμοποιούμε και τις άλλες μας αισθήσεις. Θα πρέπει να δεχθούμε επίσης ότι μας παροτρύνει να αναπτύσσουμε την προσοχή μας και να εστιάζουμε το βλέμμα μας σ' αυτό που βλέπουμε. Το κακό όμως είναι ότι συνήθως μας καλεί να βλέπουμε επιδερμικά, χωρίς να εμβαθύνουμε, να νιώθουμε ή να συσχετίζουμε και επιπλέον χωρίς να συμμετέχουμε με τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μας, χωρίς να στοχαζόμαστε, ν' αμφισβητούμε, να ερευνούμε, ν' αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες και να ενεργούμε. Αυτό μας οδηγεί στο να αντιμετωπίζουμε τα διάφορα θέματα και να βλέπουμε τα πράγματα επιφανειακά και στη μερικότητά τους, χωρίς να καταλαβαίνουμε τη βαθύτερη σημασία τους και χωρίς να υπονιαζόμαστε τίποτε για τη σημασία των συνδυασμών τους.

Η αισθητική εμπειρία, κάτω από τις προϋποθέσεις, είναι σε θέση να προσδίδει στην έννοια του «βλέπειν» και στην έννοια της «πολυαισθητηριακής εμπειρίας», σε σχέση με όλα αυτά, τη διάσταση του παρατηρώ, σκέφτομαι, βλέπω και αισθάνομαι με όλες μου τις αισθήσεις, κρίνω, μαθαίνω, επικοινωνώ, συνδυάζω, ονειρεύομαι, δραστηριοποιούμαι, υπάρχω, κατανόω τον εαυτό μου και τον άλλο, είμαι ανοιχτός σε κάθε εμπειρία, και μέσα απ' όλα αυτά, νιώθω μέρος του φωτός, της ύλης και των δυνάμεων που κυβερνούν τον κόσμο, διατηρώντας τη βούλησή μου στο ακέραιο να δημιουργώ και το δικαίωμά μου να είμαι ελεύθερος.

Συνεπώς, η αισθητική εμπειρία με τη συμβολή της μπορεί να μας αποκαλύπτει το «είναι» και όχι το «φαίνεσθαι», τις πολλές επιστρώσεις της αλήθειας, όταν η σκέψη μας διαπερνά το κέλυφος των πραγμάτων, τις πολλές σημασίες τους και τις πολλές οπτικές γωνίες που μπορούμε να τα βλέπουμε και επιπλέον μπορεί να μας αποκαλύπτει με μεγαλύτερη επάρκεια τις έννοιες της αλήθειας, της ομορφιάς, της γνώσης, της ευαισθησίας, της πρωτοτυπίας, της δημιουργικότητας, της ποικιλίας, της απλότητας και της αρετής.

Παράλληλα, σε καθαρά αισθητικό επίπεδο, η αισθητική εμπειρία δεν μένει μόνο στην κοινώς αποδεκτή θέση που εκφράζει το αίτημα: «μάθε να βλέπεις» (βλ. J. De Romilly, 2000, 183). Βλέποντας με όλες μας τις αισθήσεις, νιώθοντας με όλα μας τα αισθήματα, σκεπτόμενοι με όλα τα είδη της σκέψης μας, είμαστε σε θέση να διευρύνουμε πολύ περισσότερο τον ορίζοντά μας, να αντιλαμβανόμαστε και να εκτιμούμε βαθύτερα όλες τις αξίες και τις σημασίες των έργων τέχνης και ευρύτερα όλους τους συμβολισμούς και τις λειτουργίες τους, με προσωπική διάσταση σε όλα αυτά. Παίρνοντας μέρος οι ίδιοι με τις δράσεις μας στο χώρο της τέχνης, διαμορφωνόμαστε σαν άτομα ενεργά και δημιουργικά.

Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η βίωση της αισθητικής εμπειρίας δεν είναι μόνο η έμπρακτη και ενεργός κατανόηση του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων, αλλά πάνω απ' όλα η ευρύτερη αντίληψη του κόσμου και της ανθρώπινης φύσης μας. Ταυτόχρονα, η υπέρβαση των συμβάσεων δεν είναι τίποτε άλλο από ένας αγώνας για την ίδια την κατάκτηση της ελευθερίας μας.

Στο πλαίσιο αυτό η αισθητική εμπειρία δημιουργεί προϋποθέσεις να μάθουμε να βλέπουμε και να μάθουμε να αισθανόμαστε, να σκεφτόμαστε και να δημιουργούμε με όλες μας τις αισθήσεις και τις αστείρευτες δυνάμεις που μας προίκισε η φύση<sup>1</sup>.

Σύμφωνα με τις διακηρύξεις της πρότασής μας, για να μπορέσουμε ν' ανταποκριθούμε με όσο γίνεται μεγαλύτερη πληρότητα σ' αυτό το δύσκολο εγχείρημα, είναι απαραίτητη η διεύρυνση της αισθητικής μας εμπειρίας στο χώρο όλων των τεχνών. Είναι απολύτως φυσικό η αρμονική καλλιέργεια όλων των αισθήσεων και η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου να απαιτεί τη συνεργασία όλων των τεχνών, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς εκφραστικούς χώρους και είδη έκφρασης και απευθύνονται με διαφορετικό τρόπο στις αισθήσεις.

Αν και, όπως πιστεύουμε, καμιά τέχνη δεν μπορεί να εκφραστεί, να κατανοηθεί και να βιωθεί χωρίς τη συμμετοχή του συνόλου των αισθήσεων και των αισθημάτων, εντούτοις, είναι γεγονός ότι οι επιμέρους τέχνες απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε ορισμένες από τις αι-

---

<sup>1</sup> Στην αξία της πολυαισθητηριακής εμπειρίας, ειδικά στο χώρο της αισθητικής, αναφέρονται αναλυτικά οι E. H. Gombrich, 1995, 28, R. Arnheim, 1999, 125-129, L. Chapman, ό.π., 68 κ.ε., A. Yardlex, ό.π., 111-113, J. Doonan, ό.π., 7 κ.ά.

σθήσεις μας. Ο όρος «πολύτεχνη έκφραση» μπορούμε να πούμε ότι συγκεντρώνει και συνδυάζει, εκτός από τις πέντε αισθήσεις, τη διαίσθηση και τις έννοιες του ρυθμού, της αρμονίας και της δυσαρμονίας, του χώρου και του χρόνου κλπ. Αυτό προϋποθέτει τον καθολικό άνθρωπο στη βίωση της αισθητικής εμπειρίας και στην επαφή με την τέχνη, όπως τονίσαμε σε προηγούμενες αναλύσεις μας. Η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική προσέγγιση της τέχνης δημιουργεί προϋποθέσεις μιας ενδιαφέρουσας πνευματικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής εμπειρίας, με προσωπική συμμετοχή στην όλη διαδικασία.

Στο επίπεδο της διδασκαλίας της γλώσσας και σε σχέση με το θέμα μας, αυτό σημαίνει ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων, μέσω της εικονογράφησης και της τέχνης, οι οποίες ενθαρρύνουν την προσωπική έκφραση, την αντισυμβατική στάση και γενικά την άσκηση της ελευθερίας του συνόλου της προσωπικότητάς μας μέσα από τη δράση και τη δημιουργία.

Στο καθαρά διδακτικό και παιδαγωγικό πεδίο αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής θα πρέπει να ενθαρρύνεται να τολμά, να βρίσκει, να πειραματίζεται, να φαντάζεται, να ανατρέπει τα καθιερωμένα και να εκφράζει ελεύθερα τις ιδέες του λεκτικά και εικαστικά.

Μόνο με τις προϋποθέσεις αυτές η αισθητική εμπειρία και όλο το οικοδόμημά της μπορεί ν' αποτελέσει μια νέα αφετηρία για το μαθητή, ώστε να προσεγγίσει με διαφορετικό τρόπο τα θέματα της γνώσης και της ολόπλευρης ανάπτυξης, με άξονες την τέχνη και τη δημιουργικότητα.

Η αισθητική καλλιέργεια, συνεπώς, μέσα απ' αυτό διευρύνει τα όριά της, καθώς μπορεί να μετατρέψει το χώρο του σχολείου σ' ένα συναρπαστικό χώρο μάθησης και έκφρασης για το μαθητή, να τον κάνει να νιώσει τη χαρά της δημιουργίας και της δράσης, της ονειροπόλησης, του παιχνιδιού, της ανακάλυψης, και της ατομικής και κοινωνικής έκφρασης για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

Μ' αυτούς τους όρους και σ' αυτό το πλαίσιο η εικονογράφηση στη διευρυμένη της μορφή μπορεί πράγματι να παίξει το δημιουργικό της ρόλο ως γέφυρα όλων των τεχνών και όλων των μερών της ανθρώπινης φύσης μας. Η αισθητική καλλιέργεια, υπ' αυτές τις προϋποθέσεις, μπορεί διαρκώς να μας ολοκληρώνει, να μας καλλιεργεί και να μας αναπτύσσει πολύπλευρα.

Κάποτε, σχετικά με την τέχνη, ο Koestler είχε παρατηρήσει ότι «η ομορφιά είναι μια λειτουργία της αλήθειας και η αλήθεια μια λειτουργία της ομορφιάς». Στη ζωντανή εμπειρία της δημιουργικής πράξης η αλήθεια και η ομορφιά είναι έννοιες αδιάσπαστες στη σκέψη, αδιαχώριστες στο συναίσθημα, παρούσες πάντοτε στην αιωνιότητα και στο παράθυρο του χρόνου σε κάθε «εύρηκα», σε κάθε ανακάλυψη, σε κάθε δημιουργική πράξη για την ανθρωπότητα (βλ. A. Koestler, 1964, 331).

Κάποτε, σχετικά με την τέχνη ο Ντοστογιέφσκι είχε πει το γνωστό: «η ομορφιά θα σώσει τον κόσμο».

Η τρομερή της δύναμη, λοιπόν, δεν είναι μόνο για τις ευαίσθητες ψυχές, αλλά για όλες τις ψυχές στην ταπεινή καθημερινότητα της σχολικής πράξης, που έχει την ανάγκη της, για να κερδίσει κάτι από τη χάρη της, ώστε να διαμορφώσει τον άνθρωπο πιο ευαίσθητο, πιο δημιουργικό και πιο ολοκληρωμένο.

### **13. 3. Ο διδακτικός και παιδαγωγικός στόχος**

Είναι γνωστό ιστορικά ότι τα θέματα της διδακτικής ταυτίζονται με τα θέματα της παιδαγωγικής στην επιστήμη της αγωγής, καθώς οι στόχοι, τα μέσα και οι πρακτικές της διδασκαλίας δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να υλοποιούν κάθε φορά το παιδαγωγικό πρότυπο που κυριαρχεί. Στις παλιότερες εποχές το παιδαγωγικό πρότυπο παρέμενε σταθερό για μεγάλα χρονικά διαστήματα, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα όμως οι δραματικές αλλαγές σε όλους τους τομείς επιβάλλουν διάφορα νέα πρότυπα, που δίνουν προτεραιότητα στο μαθητή, θέτοντάς τον στο επίκεντρο όλων των εκπαιδευτικών προσπαθειών.

Τα νέα πρότυπα μετέθεσαν σωστά το κέντρο βάρους προς τη πλευρά του μαθητή, προς τον οποίο ο δάσκαλος θα πρέπει να ανταποκριθεί, αναλαμβάνοντας ένα δύσκολο και πολυσύνθετο ρόλο εμπνευστή και οργανωτή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, ένα ρόλο που βρίσκεται μακριά απ' αυτόν της αυθεντίας, τον οποίον διατηρούσε μέχρι τότε.

Ωστόσο, μια προσεκτικότερη έρευνα του θέματος μάς αποκαλύπτει ότι πολλές από τις μεγαλύτερες περιεκτικότητες περί παιδοκεντρικού διακηρύξεις, στην πράξη συχνά παρουσιάζονται κενές περιεχομένου και επιζητούν για την ουσιαστική υλοποίησή τους ένα νέο περιεχόμενο, προσανατολισμένο σε νέους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους.

Η Σ.Δ.Π., με κέντρο την εικονογράφηση, αυτό το νέο περιεχόμενο το στηρίζει πάνω στους άξονες της δημιουργικότητας και της τέχνης και στο συνδυαστικό πνεύμα του καθολικού ανθρώπου. Ο διδακτικός και παιδαγωγικός στόχος της γι' αυτό το λόγο βρίσκεται προσανατολισμένος στη δημιουργική μάθηση, τη δημιουργική έκφραση, την αισθητική καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Όλα αυτά έχουν γενικότερο στόχο τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου, μέσω της δραστηριοποίησης και ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητάς του.

Για να προχωρήσουμε σε αναλυτική παρουσίαση αυτών των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων θεωρούμε αναγκαίο, μέσα από μια σύντομη αναφορά, να υπενθυμίσουμε μερικές θέσεις μας για το γλωσσικό μάθημα και τη διδασκαλία του, σε συνδυασμό με μερικές θέσεις μας για τη μορφωτική σχέση, την οπτική αντίληψη, την αισθητική λειτουργία, την πολυαισθητηριακή εμπειρία και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης λόγου και εικόνας στο διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας και το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.

Όπως αναφέραμε, το διδακτικό και παιδαγωγικό μέρος του μαθήματος της γλώσσας στα πλαίσια της πρότασής μας σχετίζεται με τις αναλύσεις μας για τις λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου, τις οποίες δεν χρειάζεται να επαναλάβουμε. Η γλώσσα, ως όργανο επικοινωνίας και ως μέσο έκφρασης, με τα σύμβολα και τους κώδικές της εκφράζει ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα από την ατομική και κοινωνική εμπειρία. Αυτά συσχετίζονται με την αντίληψη και την κουλτούρα του ατόμου που την χρησιμοποιεί. Για το λόγο αυτό η γλώσσα προσλαμβάνει για το άτομο υπαρξιακό σχεδόν χαρακτήρα, με εκφραστική, επικοινωνιακή, αναπτυξιακή και πολιτισμική διάσταση. Σε σχέση με όλα αυτά, η γλώσσα αποτελεί μια καλή ένδειξη των τρόπων με τους οποίους ένα μεγάλο μέρος της ανθρώπινης αντίληψης βασίζεται σε πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς, που εμπλέκουν όλες τις αισθήσεις και τα αισθήματα (βλ. L. Chapman, ό.π., 68).

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα υπήρξε πάντοτε βασικό διδακτικό αντικείμενο όλων των σχολικών συστημάτων. Αποκτούμε γλώσσα από την πολύ μικρή μας ηλικία ακούγοντας γλώσσα και διαβάζοντας γλώσσα κατά τη σχολική μας ηλικία. Συνεπώς, δεν έχει μόνο μεγάλη σημασία η μητρική γλώσσα του παιδιού και ο προφορικός λόγος, αλλά και η επαφή με το γραπτό λόγο και μάλιστα με τα μεγάλα διαχρονικά κείμενα, τα οποία αποτελούν σημείο αναφοράς προτύπων γλωσσικής έκφρασης.

Ταυτόχρονα, η λειτουργική χρήση της γλώσσας απαιτεί την προσέγγιση όλων των ειδών γλωσσικής έκφρασης από το μαθητή, στα οποία έχουμε αναφερθεί αναλυτικά.

Όπως ξέρουμε, από μεθοδολογική άποψη, σε καθαρά διδακτικό επίπεδο, για την κατανόηση του γραπτού λόγου ιδιαίτερη σημασία έχουν οι περιλήψεις και οι αξιολογικές κρίσεις των κειμένων, η προσπάθεια να εντοπιστούν οι λέξεις – κλειδιά και να κατανοηθούν οι βαθύτερες σημασιολογικές διαστρωματώσεις τους κ.ά. Για τις δημιουργικές προσεγγίσεις των κειμένων, ωστόσο, δεν αρκεί μια τυπική τους προσέγγιση, αλλά είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί και να εκτιμηθεί από το μαθητή η πρωτοτυπία και η δημιουργική διάσταση της γλωσσικής έκφρασης.

Αυτό δεν βρίσκεται έξω από τις αρχές της δημιουργικότητας. Όπως και με την καλλιτεχνική δημιουργική έκφραση, η δημιουργική γλωσσική έκφραση υποστηρίζει το αντισυμβατικό και το καινοφανές, που μπορούν να παρουσιάζουν μια μοναδική εκφραστική αξία.

Έχουμε πολλές φορές τονίσει ότι το εικονογραφημένο βιβλίο δημιουργεί προϋποθέσεις για την κατανόηση σε βάθος των συστημάτων λόγου και εικόνας. Όπως αναφέραμε, ο δυναμισμός της αλληλεπίδρασης αυτής της διπλής κωδικοποίησης λειτουργεί ποικιλόμορφα με θετικά, αλλά, σε ορισμένες περιπτώσεις, και με αρνητικά αποτελέσματα, ανάλογα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συναυτουργίας των λεκτικών και εικονιστικών στοιχείων.

Είναι γεγονός π.χ. ότι μια εικονογράφηση με δημιουργικές αρχές είναι σε θέση να συμβάλει σε βαθύτερες και δημιουργικότερες προσεγγίσεις των κειμένων, ενώ μια εικονογράφηση τυπική και πλήρως συμβατική μπορεί να έχει αντίθετα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς μας και τα νέα ερευνητικά δεδομένα, γενικά στην εποχή μας η εικονογράφηση των εγχειριδίων γλώσσας έχει βελτιωθεί παγκοσμίως, καθώς δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, μέσα στο πλαίσιο της κυριαρχίας της εικόνας, στην εικονική πληροφορία.

Παράλληλα, είναι κοινή διαπίστωση ότι η εικόνα έχει μεγάλες δυνατότητες στην κωδικοποίηση, την παραστατική έκφραση και τη δόμηση των λεκτικών πληροφοριών και εννοιών. Οι εικόνες, μέσω της εποπτικότητας, συμβάλλουν στην κατανόηση, την αφομοίωση της πληροφορίας και τη γενικότερη ένταξή της στο γνωστικό υπόβαθρο του ατόμου, ορίζοντας ένα ευρύτερο γνωσιολογικό και σημασιολογικό πλαίσιο, στο οποίο οργανώνεται συνολικά η νοητική λειτουργία (σκέψη, μνήμη, κρίση κλπ.)<sup>1</sup>.

Ως εκ τούτου, ο διδακτικός και παιδαγωγικός στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας, εκ των πραγμάτων είναι στενά συνυφασμένος με τη λειτουργία της εικόνας, η οποία στη Σ.Δ.Π. διευρύνεται στο χώρο όλων των τεχνών. Ιδιαίτερη σημασία έχει η θέση της πρότασής μας ότι η συνάρτηση λόγου και εικόνας, ως μορφή, περιεχόμενο και λειτουργία του όρου «εικονογράφηση», είναι ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη. Η έννοια αυτή κατά τη διδασκαλία αποκτά υπόσταση και νόημα με την έμπρακτη συμμετοχή του μαθητή, που εκδηλώνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους στην εικονογραφική λειτουργία και σε όλες τις διαδικασίες μάθησης και έκφρασης.

Σε όλες τις περιπτώσεις το ζητούμενο είναι όλες αυτές οι δράσεις να γίνονται σύμφωνα με τις αρχές της δημιουργικότητας. Μια πολυδύναμη διεργασία μπορεί ν' αναπτυχθεί στο πλαίσιο αυτό, με στόχο τη δημιουργική γλωσσική μάθηση και έκφραση, στην οποία θα συμμετέχει ολόκληρος ο πνευματικός, συναισθηματικός και ψυχοκινητικός κόσμος του μαθητή.

Όπως ξέρουμε, τα προσωπικά νοήματα σχηματίζονται από το στοχασμό, το βάθος του συναισθήματος και την έκταση της φαντασίας που επενδύουμε στη γνωστική εμπειρία. Γι' αυτό το λόγο τεράστια σημασία μπορεί να πάρει η προσωπική εικαστική και πολύτεχνη έκφραση του μαθητή κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Σύμφωνα με τις θέσεις της Σ.Δ.Π., μερικές από τις διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές που μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά σε δημιουργικές αναζητήσεις και πραγματώσεις κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, σε αναφορά με την εικονογράφηση, είναι οι εξής:

- Τα παιδιά παίρνουν πολύπλευρα ερεθίσματα από τα κείμενα, τα οποία τους ξυπνούν σκέψεις, συγκινήσεις, προσδοκίες, νοητικές εικόνες κ.ά.

- Κάνουν προσπάθειες να αναδείξουν, μέσα από την εικαστική έκφραση, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους από την επαφή τους με τα κείμενα και τις εικόνες του βιβλίου. Στην προσπάθειά τους αυτή οι προκαταρκτικές σπουδές και οι πειραματισμοί των παιδιών στην καλλιτεχνική έκφραση από πολύ μικρή ηλικία τα βοηθούν πολύ αποτελεσματικά να πραγματώνουν με εικαστικά μέσα αυτά που σκέφτονται και φαντάζονται με νοητικές εικόνες.

- Ερευνούν, ως εικονογράφοι, προς διάφορες κατευθύνσεις, όπως και οι πραγματικά δημιουργικοί καλλιτέχνες, προβαίνοντας σε δοκιμαστικές παραλλαγές πάνω σε κάποιο θέμα, προτού καταλήξουν σε μια ορισμένη εικονογραφική εκδοχή. Αυτή είναι μια ενδιαφέρουσα

---

<sup>1</sup> Βλ. σχετικές αναφορές και αναλύσεις από τους A. Paivio, 1986, G. Hulme κ.ά., 1986, 61-75, M. Bock, 1983, D. Stone – M. Bock, 1981, D. Davies, 1990, D. A. Haves – J. E. Readance, 1983, πολλές από τις οποίες έχουμε μνημονεύσει στις αναλύσεις μας μέχρι τώρα.

μέθοδος πειραματισμού και έρευνας, που μπορεί να χρησιμοποιεί και τυχαία συμβάντα – ευτυχείς συμπτώσεις κατά την εξέλιξή της.

Σχετικά τώρα με το διδακτικό και παιδαγωγικό στόχο της διδασκαλίας της γλώσσας, έχουμε να κάνουμε επιπλέον τις εξής γενικές παρατηρήσεις.

Τα παιδιά θα πρέπει μέσα από την εικονογράφηση:

- Να μάθουν την αξία των νοητικών εικόνων και της εικαστικής και πολύτεχνης έκφρασής τους ως πηγή καλλιτεχνικής εμπειρίας και καλλιέργειας, και σε σχέση με τη γλώσσα, ως μέσο δημιουργικής μάθησης του γλωσσικού κώδικα.

- Να μάθουν να παράγουν πρωτότυπες ιδέες για να τις εκφράσουν μέσω της τέχνης και να μην επαναπαύονται στις παλιές που αναπαράγουν στερεότυπα και κοινοτοπίες. Αυτό θα εξαρτηθεί από τους τρόπους προσέγγισης των κειμένων εκ μέρους των παιδιών και από τη στάση του δασκάλου κατά τη διδασκαλία.

- Να μάθουν στην προσπάθειά τους αυτή να χρησιμοποιούν δημιουργικά τη λογική και την εναλλακτική σκέψη, την επινόηση, το στοχασμό, τη φαντασία και όλους τους διαύλους δημιουργικής έκφρασης.

- Να μάθουν να συνεκτιμούν, σε σχέση με τα κείμενα, τις αισθητικές και κοινωνικές πλευρές της εικαστικής έκφρασης γενικά και, μέσα απ' αυτό, να συνεκτιμούν και τη δική τους σχετική προσπάθεια.

- Να μάθουν, σε εθνική, διεθνή και διαχρονική διάσταση, να εκτιμούν το εύρος, την ποικιλία και το νόημα των εικαστικών εκφράσεων (ζωγραφική και πολύτεχνη έκφραση) και την αξία και σημασία του «πολιτιστικού πλουραλισμού». Όπως αναφέραμε, κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί από την επαφή με την ποικιλία των εικονογραφικών εκφράσεων και των σχετικών καλλιτεχνικών έργων της εθνικής και διεθνούς τέχνης όλων των εποχών και όλων των λαών. Αυτό μπορεί να συντελέσει στο να εκτιμήσουν τα παιδιά την παράδοση και την νεωτερικότητα των καλλιτεχνικών εκφράσεων στην ιστορία του πολιτισμού της ανθρωπότητας μέχρι τις μέρες μας, μέσα στην οποία αποκτά το νόημά της και η τέχνη του έθνους στο οποίο ανήκουν.

- Σύμφωνα με τη θεμελιώδη αρχή της Σ.Δ.Π., μεγάλης σημασίας θέμα είναι οι διάφορες εικαστικές εκφράσεις των εικονογράφων και ελεύθερων καλλιτεχνών να παρουσιάζονται στο παιδί συνδυαστικά και ταυτόχρονα. Η συνδυαστική και ταυτόχρονη παρουσίαση αυτών των διαφορετικών εκφράσεων έχει μεγάλη αισθητική και νοηματική αξία για το παιδί, γιατί μέσα απ' αυτήν μπορεί να αναδειχθούν ανάγλυφα και με σαφήνεια οι διαφορετικές προσεγγίσεις στη σύλληψη των ιδεών, στη χρήση των τεχνικών και στη διαμόρφωση της εκφραστικής ταυτότητας (στυλ) των διαφόρων καλλιτεχνών. Μέσα από το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα μπορούν τα παιδιά να έρθουν σ' επαφή με μια μεγάλη ποικιλία έκφρασης, που συνιστά ένα πλούτο εικαστικών αναζητήσεων και πραγματώσεων. Έτσι μπορούν να κάνουν τους παραλληλισμούς, τις συγκρίσεις και τις αξιολογήσεις τους συνδυαστικά ως προς τους τρόπους που εκφράζονται οι καλλιτέχνες και να πλουτίσουν την προσωπική τους έκφραση, την αισθητική τους εμπειρία και τον εσωτερικό τους κόσμο.

Αναλύοντας περαιτέρω το θεμελιώδες στην πρότασή μας θέμα της καλλιτεχνικής έκφρασης, σε σχέση με το διδακτικό και παιδαγωγικό στόχο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Όπως διαπιστώσαμε στην έρευνά μας, οι διάφοροι εικονογράφοι και ελεύθεροι καλλιτέχνες κάνουν τις εικαστικές τους επιλογές σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, προσαρμόζοντάς τις μέσα στις ιδέες και στα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιούν, προκειμένου τα έργα τους ν' ανταποκριθούν στους στοχασμούς και τις συναισθηματικές καταστάσεις που τους προκαλούν οι διάφορες γλωσσικές εκφράσεις των κειμένων.

Κάθε εικονογράφος, με διάφορα μέσα και τεχνικές, προσκομίζει κάτι το διαφορετικό και, ως εκ τούτου, συνεισφέρει στην ποικιλία της έκφρασης των κειμένων. Ωστόσο, όπως έχουμε ξανατονίσει, η ποιότητα της έκφρασης του κάθε εικονογράφου και εικαστικού καλλιτέχνη δεν καθορίζεται τόσο από την πληθώρα και την πρωτοτυπία των μέσων που χρησιμοποιεί,

όσο από την ποιότητα της σκέψης και της ευαισθησίας που επενδύεται σε κάθε μέσο έκφρασης (βλ. και L. Charman, ό.π., 52 κ.ε.).

Όσον αφορά την εικονογραφική έκφραση των παιδιών, ιδιαίτερη διδακτική και παιδαγωγική αξία έχει να ενθαρρύνονται τα παιδιά να λύνουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην προσπάθειά τους αυτή, ώστε να μάθουν να επεξεργάζονται εικαστικά τις ιδέες τους, να αυτονομούνται και να μη χρειάζεται να καθοδηγούνται από το δάσκαλο.

Η διερεύνηση των νοημάτων των κειμένων από τα παιδιά, με μοχλό την εικονογραφική λειτουργία στο διευρυμένο της πλαίσιο, έχει στόχο ν' αποκαλύψει τα φανερά, κρυφά, συμβολικά ή μεταφορικά περιεχόμενά τους, ώστε να αποκαλυφθεί και η ποιότητα των στοχασμών και των συναισθημάτων που τα ερμηνεύουν.

Για να είναι δημιουργικές οι προσπάθειές τους, θα πρέπει τα παιδιά να μεταβάλλουν διαρκώς τις συνηθισμένες διαδικασίες έκφρασης, αντιμετωπίζοντας κατά το δυνατό κάθε φορά τα διάφορα θέματα μέσα από ένα νέο πρίσμα και οπτική γωνία, όπως γίνεται σε κάθε πραγματική δημιουργία.

Αν και η γλώσσα και η εικόνα, όπως γνωρίζουμε, ανήκουν σε διαφορετικά συστήματα, εντούτοις μπορούμε να βρούμε αναλογίες ανάμεσα στα δυο αυτά συστήματα. Οι συμβολικές μορφές των έργων τέχνης, όπως και οι συμβολικές μορφές του περιβάλλοντος, είναι τόσο σύμφυτες με την ανθρώπινη φύση στην εξέλιξή τους όσο είναι και στην εξέλιξη της ομιλίας. Στην πραγματικότητα μάλιστα η παιδική αντίληψη και η χρήση οπτικών συμβόλων συχνά δηλώνει ομιλία, η οποία προηγείται πάντα του γραπτού λόγου.

Ωστόσο, τα παιδιά απολαμβάνουν την τέχνη, όχι μόνο για τη συμβολική της αξία, αλλά και για την αισθητική ευχαρίστηση που νιώθουν από τη χρήση των υλικών ποιοτήτων των έργων, τα οποία γίνονται με κάποιο καλλιτεχνικό μέσο (βλ. E. P. Cohen – R. S. Gainer, 1995, XV). Γι' αυτό πρέπει να έχουν διαρκώς ευκαιρίες να δραστηριοποιούνται καλλιτεχνικά.

Γενικά, η έλξη και η ευχαρίστηση που προκαλούν τα έργα τέχνης στο παιδί μπορούν να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και να παρακινήσουν στην καλλιτεχνική δημιουργία.

Από στενά διδακτική άποψη, αναφερόμαστε στην ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν μέσα από εικόνες και μέσα από πολλούς τρόπους προσέγγισης των εικόνων (βλ. και P. Nodelman, ό.π., 217).

Ειδικότερα, με τη χρήση εγχειριδίων και εικονογραφημένων βιβλίων, βάσει ορισμένων αρχών που καθορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα, επιδιώκεται κυρίως η γνωστική ανάπτυξη και η αισθητική καλλιέργεια των παιδιών και, σε συσχετισμό με τη γλώσσα, η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να δομούν νοήματα από την οπτική πληροφορία (βλ. J. Doonan, ό.π., 48).

Φυσικά, στην εκπαιδευτική πρακτική πολλά εξαρτώνται από το δάσκαλο και το πνεύμα που διέπει τη διδασκαλία του.

Στην πρότασή μας γίνεται λόγος για αρχές που διαμορφώνουν η δημιουργικότητα και η τέχνη στα εκπαιδευτικά προγράμματα και για τους σχετικούς στόχους της διδασκαλίας της γλώσσας, τους οποίους πρέπει να ακολουθεί ο δάσκαλος. Σ' αυτήν δίνεται μεγάλη σημασία στην οπτική φαντασία των παιδιών, στη συναισθηματική και νοητική τους λειτουργία και γενικά σ' όλες εκείνες τις πτυχές της έκφρασής τους που δεν μπορούν να βρουν διέξοδο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα, όσον αφορά στην εικονογραφική έκφραση των παιδιών, η οποία στην πρότασή μας αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της διδασκαλίας της γλώσσας, η οπτική φαντασία παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Έχει γίνει κοινή συνείδηση, όπως παρατηρεί ο Arnheim, ότι το ανθρώπινο μυαλό, από τα πολύ πρώιμα χρόνια της παρουσίας των ανθρώπων πάνω στη γη, είναι προικισμένο με την οπτική φαντασία. Αυτό το οικουμενικό δώρο, που όπως γνωρίζουμε καταπιέζεται και περιθωριοποιείται στο σύστημα της σημερινής εκπαίδευσης, δεν γνωρίζει σύνορα, εθνότητες, εποχές και ηλικίες και εκδηλώνεται διαφορετικά στον κάθε άνθρωπο.

Αποδείξεις γι' αυτό υπάρχουν και είναι πολύ απλές και πειστικές. Για παράδειγμα, τα παιδιά από τις πρώτες προσπάθειές τους να αναπαραστήσουν με κάποιο μέσο τα αντικείμενα που τα περιβάλλουν και τον κόσμο της εμπειρίας τους, αν και μπορούν να βοηθηθούν σ' αυτή τους την προσπάθεια με κάποιους τρόπους από τους άλλους, στην πραγματικότητα βασίζονται κατά κύριο λόγο στον εαυτό τους. Εκφράζοντας ένα τόσο στοιχειώδες θέμα, μπορούν να παράγουν ένα μεγάλο πλούτο πρωτότυπων έργων και να διατηρούν την πρωτοτυπία των λύσεων και την ιδιαιτερότητα της προσωπικής τους έκφρασης.

Αυτό αποτελεί απόδειξη ότι τα παιδιά φέρνουν μέσα στη νόηση και τη φαντασία τους τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία και ότι χρειάζεται πολύ μεγάλη προσπάθεια από τους δασκάλους και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, για να εκμηδενίσουν την ικανότητα αυτή με την οποία τα προίκισε η φύση (βλ. R. Arnheim, 1999, 161-163).

Χρειάζεται επίσης μια ανάλογη προσπάθεια από τους εξοπλισμένους με εξουσίες και προγράμματα δασκάλους, για να σκοτώσουν τον καλλιτέχνη μέσα στο παιδί (βλ. De Meredieu, ό.π.).

Όπως τονίζει και πάλι ο Arnheim σε μια σειρά από εύστοχες παρατηρήσεις του, μια από τις κύριες αρχές ενός σύγχρονου προοδευτικού δασκάλου στην αντιμετώπιση του παιδιού – δημιουργού θα πρέπει να είναι η αρχή ότι το έργο του δεν μπορεί ν' αντιμετωπίζεται αρνητικά και υποτιμητικά σαν κάτι υποδεέστερο, σαν παρέκκλιση από τα καθιερωμένα πρότυπα και σαν κάτι που θα πρέπει το γρηγορότερο δυνατό να ξεπεράσει, ώστε να οδηγηθεί σε μια «σωστή» και αποδεκτή τέχνη. Οι οπτικές μορφές στο παιδί πρέπει να εξελίσσονται αδιατάρακτα και σύμφωνα με την ηλικία του. Κάθε εξελικτικό στάδιο έχει τη δική του αιτιολόγηση, τις δικές του δυνατότητες και τη δική του ομορφιά και βάζει τα θεμέλια του ώριμου επιτεύγματος. Γι' αυτό θεωρείται απαραίτητο το παιδί, όπως και ο ενήλικος καλλιτέχνης, να περάσει ομαλά και αβίαστα τα στάδια της εξέλιξής του.

Ο δάσκαλος, παρακολουθώντας την εκδήλωση αυτού του αξιοζήλευτου έμφυτου χαρίσματος του παιδιού, που συνδέεται με τη διαίσθηση και τη λογική πρόοδο από το απλό στο σύνθετο, ίσως αναρωτηθεί μήπως είναι καλύτερα ν' αφήσει τους μαθητές του μόνους και ελεύθερους να καθοδηγούν οι ίδιοι τον εαυτό τους, μαθαίνοντας από μόνοι τους, αποδεχόμενος την άποψη ότι η τέχνη είναι μια ικανότητα που μπορεί ν' αναπτυχθεί μ' αυτό τον τρόπο.

Ο Arnheim παρατηρεί ότι αυτό, ως ένα βαθμό ισχύει. Άσκοπες παρεμβάσεις του δασκάλου μπορεί ν' αποπροσανατολίσουν το παιδί από τη δική του οπτική κρίση και να το εμποδίσουν στην ανακάλυψη και στην κατάκτηση μιας προσωπικής εικαστικής εμπειρίας, πράγμα που θα του επέφερε εξαιρετικό όφελος. Υπ' αυτή την έννοια, ο συνήθης τυπικός δάσκαλος που τα προσφέρει όλα έτοιμα, δεν είναι πιο ένοχος από εκείνο τον προοδευτικό συνάδελφό του που υποχρεώνει το παιδί να προχωρεί σε αληθοφανείς δήθεν αναπαραστάσεις ή σε αφαιρέσεις κλπ., υποχρεώνοντάς το να υιοθετήσει ένα «ανώτερο» εξελικτικό στάδιο και να ξεχάσει τον εαυτό του, την ηλικία του και τα ενδιαφέροντά του.

Ένας καλός σύγχρονος δάσκαλος που σέβεται το παιδί θα πρέπει να βρίσκεται ανάμεσα στους δυο αυτούς εύκολους δρόμους φυγής: στο να διδάξει τα πάντα και στο να μη διδάξει απολύτως τίποτε. Θα μπορούσε να κάνει μια χρυσή τομή σ' αυτό με βάση την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού. Αυτή θα στηριζόταν στην επίγνωση ότι η οπτική σύλληψη του παιδιού αναπτύσσεται βασιζόμενη σε δικές της αρχές.

Συνεπώς, οι όποιες παρεμβάσεις του δασκάλου θα πρέπει να διέπονται από την αρχή ότι η ατομική διαδικασία ανάπτυξης υπαγορεύει την κάθε δεδομένη στιγμή έκφρασης για το παιδί.

Ο δάσκαλος πολύ συχνά παραβλέπει αυτά τα δεδομένα και μπαίνει στον πειρασμό να μεταδίδει τις γνώσεις του, πρωτίστως για να ικανοποιήσει τις δικές του φιλοδοξίες και όχι για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του.

Βέβαια, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι φιλοδοξίες και οι ανάγκες των μαθητών συχνά δεν είναι τίποτε άλλο από κοινωνικές παρορμήσεις και δεν συνδέονται με βαθύτερες εκφραστικές τους ανάγκες. Γι' αυτό, όχι σπάνια, τα παιδιά επιδιώκουν να κάνουν ένα μεγάλο



άλμα, για να φθάσουν στο επίπεδο ενός μεγάλου επιτεύγματος με τον πιο ευχάριστο τρόπο και την πιο μικρή προσπάθεια.

Όμως, τα κοινωνικά κίνητρα θα πρέπει να διαχωρίζονται από τα γνωστικά, δηλαδή από αυτά που ανακύπτουν από το επίπεδο οπτικής ανάπτυξης των παιδιών και δεν θα πρέπει να ικανοποιούνται εις βάρος των τελευταίων.

Αυτό που πρέπει επίσης να έχει στο μυαλό του πάντοτε ένας καλός δάσκαλος είναι να επιδιώκει τον πλουραλισμό των μέσων και των τεχνικών και να αποφεύγει την οπτική σύγχυση, την υπέρμετρη δυσκολία και την πολυπλοκότητα στη διδασκαλία της τέχνης.

Βεβαίως, ως προς τη διδασκαλία της τέχνης σε σχέση με το θέμα μας, γενικά ένα μόνιμο σοβαρό πρόβλημα συνιστά η απομονωμένη καλλιτεχνική παιδεία στο αναλυτικό πρόγραμμα του σύγχρονου σχολείου, στο οποίο έχουμε αναφερθεί μέχρι τώρα αρκετές φορές.

Πρέπει να μη ξεχνάμε, τονίζει ο Arnheim, ότι το «οπτικό σκέπτεσθαι» είναι αδιαίρετο και ότι γενικά οι διαχωρισμοί είναι καταστροφικοί. Οι πρακτικές του διαχωρισμού και της απομόνωσης της τέχνης π.χ. από το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τον περιορισμό της σε μικρές διδακτικές ζώνες, οδηγούν αναμφίβολα σε «τιθάσωση της ευφυούς όρασης», η οποία μπορεί ν' αναπτυχθεί μόνο «όταν η οπτική αίσθηση δεν υφίσταται άμβλυνση και σύγχυση σε άλλες περιοχές του εκπαιδευτικού προγράμματος. Συνεπώς, τονίζει εμφαντικά με λόγια που έχουμε αναφέρει ξανά, «το να προσπαθήσει κανείς να εγκαταστήσει μια νησίδα στοιχειώδους οπτικής παιδείας σ' έναν ωκεανό τυφλής αμάθειας, είναι σε τελευταία ανάλυση ματαιοπονία».

Το έργο τέχνης είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της οπτικής οργάνωσης και επινόησης, οι οποίες προέρχονται από τις γνωστικές λειτουργίες του νου, δηλαδή από την αισθητηριακή αντίληψη του έξω κόσμου, από την επεξεργασία και συντήρηση στη μνήμη της εμπειρίας και της σκέψης κλπ.

Στα πλαίσια αυτά το έργο τέχνης είναι ένα εργαλείο για την αναγνώριση, για τη διερεύνηση σχέσεων και για τη δημιουργία τάξης με αυξανόμενη πολυπλοκότητα.

Για τον Arnheim ο δάσκαλος του μέλλοντος θα πρέπει να είναι βαθύς γνώστης της εξέλιξης του παιδιού και των ιδιοτήτων των μέσων με τα οποία εκφράζεται καλλιτεχνικά. Όμως δεν θα πρέπει να δίνει μονόπλευρη έμφαση στη γνωστική του εξέλιξη, ώστε να δίνεται η εντύπωση ότι το παιδί, ούτε λίγο ούτε πολύ, με τίποτε άλλο δεν ασχολείται, παρά μόνο με την αντιληπτική και διανοητική του ανάπτυξη και ότι ο νους του δεν είναι παρά «ένας μηχανισμός επεξεργασίας, που αντιμετωπίζει τα σχήματα του εξωτερικού κόσμου σ' ένα όλο και πιο σύνθετο επίπεδο». Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι γνωστικές λειτουργίες βρίσκονται στην υπηρεσία ολόκληρης της προσωπικότητας, ότι αντικατοπτρίζουν διαθέσεις και εκπληρώνουν επιθυμίες, δηλαδή συγκεντρώνουν ταυτόχρονα συγκινησιακά και ορθολογικά χαρακτηριστικά.

Ο δάσκαλος του μέλλοντος δεν θα πρέπει να δίνει έμφαση επίσης σε διάφορους παράγοντες της προσωπικότητας, όπως π.χ. στην εσωστρέφεια ή εξωστρέφεια, παραγνωρίζοντας άλλους όπως π.χ. το στάδιο της γνωστικής εξέλιξης και τις ιδιαιτερότητες του εικαστικού μέσου έκφρασης. Οι μονομέρειες αυτές καταλήγουν συνήθως σε αρνητικές επιπτώσεις.

Ο δάσκαλος του μέλλοντος «θα πρέπει να είναι ικανός να βλέπει τον σκεπτόμενο και αντιλαμβανόμενο νου σε αλληλενέργειες με τις φιλοδοξίες, τα πάθη και τους φόβους του ανθρώπινου όντος στο σύνολό του».

Πρέπει επίσης να είναι αρκετά ολοκληρωμένος και ευέλικτος, ώστε να αφήνει το κάθε παιδί να ενεργεί ως ολοκληρωμένο άτομο σε οποιαδήποτε στιγμή (βλ. R. Arnheim, ό.π., 226, 231).

Τέλος, ο σύγχρονος δημιουργικός δάσκαλος, σύμφωνα με την πρότασή μας, θα πρέπει να ξεκινά πάντοτε από το σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού, ώστε να μπορεί ν' ανταποκρίνεται με επάρκεια στο βαθιά ανθρωπιστικό ρόλο της παιδείας. Κινούμενος πέρα από τις όποιες τεχνοκρατικές αντιλήψεις, που επιβάλλουν στην εποχή μας ένα στενό πνεύμα πρακτικισμού και ωφελιμισμού στο περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων, ο σύγχρονος δημιουρ-

γικός δάσκαλος θα πρέπει να νοιάζεται πάνω απ' όλα για την ουσιαστική συνολική ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών του, που θα στηρίζεται πάνω στις αρχές του ανθρωπισμού. Γι' αυτό θα πρέπει να έχει βαθιά γνώση, πίστη και αγάπη για το λειτούργημά του.

Συνεπώς, το ανθρωπιστικό ιδεώδες του σχολείου πρέπει ν' αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου, στην έκφραση της προσωπικότητάς, της ευαισθησίας του, στην ανάπτυξη όλων των πτυχών της νόησής του, στην καλλιέργεια της αισθητικής του και στην έκφραση της δημιουργικότητάς του.

Αυτό για τη Σ.Δ.Π. συνιστά το διδακτικό και παιδαγωγικό στόχο ενός σύγχρονου προοδευτικού σχολείου σήμερα. Για την υλοποίησή του απαιτούνται από την πλευρά του δασκάλου λεπτοί χειρισμοί, στους οποίους να κυριαρχεί η δημιουργική αναζήτηση και να απουσιάζει ο άκαμptos φορμαλισμός. Στους χειρισμούς του το διαρκές ζητούμενο θα πρέπει να είναι η παροχή κινήτρων και η προετοιμασία κατάλληλης ατμόσφαιρας για την έκφραση των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών. Γι' αυτό η τέχνη, ως πηγή δημιουργικότητας, θα πρέπει να έχει μια τόσο σημαντική θέση στις προσπάθειές του.

Γενικά, το πνεύμα της δημιουργικότητας μπορούμε να πούμε ότι είναι η μόνη δύναμη για να ξεπεραστούν οι κίνδυνοι των τυπικών διαδικασιών και της σχολικής ρουτίνας, που οδηγούν σε τέλμα κάθε προσπάθεια του σχολείου.

Στις αναλύσεις μας αναφερθήκαμε διεξοδικά στη δημιουργικότητα του δασκάλου και του μαθητή. Αν κοινός τους στόχος είναι η έκφραση της δημιουργικότητάς τους, τότε κυρίως θα πρέπει να διασφαλιστεί από την πλευρά του δασκάλου με κάθε μέσο η δυνατότητα του δημιουργικού παιδιού να φτάσει σ' αυτό το στόχο, αφού, όπως είναι γνωστό, κάθε δημιουργική σκέψη και δράση, καθώς υπερβαίνει τα καθιερωμένα, είναι δυνατό να έχει πολλές αρνητικές επιπτώσεις στο άτομο που τις εκφράζει εξαιτίας πολλών αρνητικών παραγόντων, αρχής γενομένης από το περιβάλλον της τάξης.

Πράγματι, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο το δημιουργικό άτομο να περιθωριοποιείται και να αντιμετωπίζει τη λοιδωρία και την περιφρόνηση, μέχρις ότου η σκέψη και το έργο του να γίνουν αποδεκτά από τους πολλούς. Συνεπώς, ο δάσκαλος θα πρέπει να προστατεύει με λεπτούς χειρισμούς τη δημιουργικότητα αυτού του μαθητή, όπου και όπως αυτή εκδηλώνεται στη σχολική πράξη.

Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η δημιουργική προσπάθεια και το δημιουργικό έργο είναι τα μόνα ίσως που μπορούν να δώσουν μια πραγματική χαρά και να προκαλέσουν περαιτέρω έφεση για δημιουργία στο μαθητή, ώστε να μπορέσει να αισθανθεί επαρκής και ολοκληρωμένος άνθρωπος (βλ. και R. Grudin, 1990, 92-95).

Οι παρατηρήσεις αυτές, εκτός των άλλων, παραπέμπουν στην ποιότητα της μορφωτικής σχέσης δασκάλου και μαθητή. Όπως ξέρουμε, η μορφωτική σχέση αναφέρεται στη συνάντηση δυο ή περισσότερων προσώπων. Έχει ιδιαίτερη σημασία η ποιότητα της συνάντησης αυτών των προσώπων ν' αποτελεί μια μαρτυρία, τόσο για τον αμοιβαίο σεβασμό όσο και για τους συναισθηματικούς δεσμούς που τα ενώνει. Συνάμα, έχει ιδιαίτερη σημασία η ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ξετυλίγεται και βιώνεται η συνάντηση αυτή.

Οι δραστηριότητες και τα περιεχόμενα που το σχολείο προτείνει, θα πρέπει απαραίτητως να έχουν τη σημασία τους για το παιδί, το οποίο μετασηματίζει η ανάπτυξη, καθώς μεταβάλλει τις σχέσεις του με τον κόσμο. Σε κάθε περίπτωση, το σχολείο θα πρέπει να βοηθά το παιδί να αυτοδημιουργηθεί ως σκεπτόμενο υποκείμενο και να αυτοεπιβεβαιωθεί ως δρων υποκείμενο.

Ο μαθητής δίνει μια ορισμένη σημασία στις γνώσεις και στις μαθήσεις του με βάση την κουλτούρα, η οποία εκφράζει ένα σύνολο αξιών και παραστάσεων, που βρίσκονται σε κατάσταση σχέσης και αλληλεπίδρασης. Η σημασία της μορφωτικής σχέσης εξαρτάται κατά ένα μέρος από τη νοησιαρχική και συναισθηματική σχέση μεταξύ μαθητή και δασκάλου. Εξαρτάται παράλληλα απ' αυτό που συμβαίνει στο εκάστοτε παρόν της τάξης. Η σημασία αυτή εκπληρώνεται διαρκώς με το διάλογο, με τον τρόπο που παρουσιάζονται τα πράγματα και με τη

στάση που υιοθετούμε απέναντι στον άλλο, π.χ. με τον τρόπο που του παραχωρούμε τη θέση μας, που τον υπολογίζουμε, που διαπραγματευόμαστε μαζί του κλπ.

Ο δάσκαλος έχει μια σπουδαία επιλογή: να εξασφαλίσει στο παιδί, μέσω της χειραφέτησής του, τις προϋποθέσεις «να πετύχει την εμφάνιση ενός άλλου», δηλαδή του παιδιού ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, παρέχοντάς του τα μέσα για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του, χωρίς να περιμένει ως ανταπόδοση την ευγνωμοσύνη (βλ. M. Postic, 1995, 173-175).

Στο πνεύμα της πρότασής μας, σε σχέση με όλα αυτά, τα κίνητρα μάθησης τα παρέχει η δημιουργικότητα και η τέχνη. Στη διδασκαλία της γλώσσας ο μαθητής, είτε ως παρατηρητής εικόνων είτε ως δημιουργός εικόνων στο ρόλο του εικονογράφου είτε ως δημιουργός στο χώρο της πολύτεχνης έκφρασης, δεν παύει να είναι σκεπτόμενο και δρών υποκείμενο με το σύνολο της ύπαρξής του.

Συνάμα, ο διδακτικός και παιδαγωγικός στόχος του μαθήματος της γλώσσας στο πνεύμα της πρότασής μας, όπως έχουμε τονίσει, έχει τη σημαντική διάσταση της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Τα παιδιά αισθάνονται και δρουν ως καλλιτέχνες, παίρνοντας τις εμπνεύσεις τους από τα κείμενα με τον τρόπο που αυτά επιλέγουν. Η κατάκτηση της ελευθερίας τους είναι ένα ζητούμενο. Τα ελεύθερα σχέδια των παιδιών σημαίνουν ελεύθερα παιδιά, όπως διακήρυξε η Μοντεσόρι (πρβλ. H. Read, 1978, 82).

Χωρίς αμφιβολία, στην έκφραση αυτής της ελευθερίας αποφασιστικός είναι ο ρόλος του δασκάλου.

Δραστηριοποιούμενο στο χώρο της τέχνης το παιδί αισθάνεται και δρα ως καλλιτέχνης. Το παιδί και ο καλλιτέχνης, αν και πιθανώς ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες, έχουν πολλά κοινά στοιχεία στον κοινό αυτό ρόλο, καθώς και οι δυο αγωνίζονται να υλοποιήσουν με αισθητές χειροπιαστές φόρμες διάφορες εκφράσεις και ιδέες που αναστατώνουν τη σκέψη τους και ζητούν να βγουν προς τα έξω (βλ. και A. Yardlex, ό.π., 111).

Ο φόβος που στο παρελθόν εκφράστηκε από ορισμένες πλευρές ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των παιδιών να υλοποιήσουν εικαστικά τις ιδέες τους, μπορεί να τα οδηγήσει στην αποθάρρυνσή τους, λόγω της μειωμένης αισθητικής ποιότητας των έργων τους (βλ. M. Shedlock, 1951, 151), παρέβλεπε τον πιο ουσιαστικό παράγοντα σ' αυτή την προσπάθεια, που δεν είναι άλλος από τη χαρά της δημιουργίας. Ανεξάρτητα από το αισθητικό αποτέλεσμα, η καλλιτεχνική έκφραση του παιδιού συγκεντρώνει πολλά θετικά στοιχεία.

Εν προκειμένω, η εικονογραφική έκφραση των παιδιών συνεισφέρει ερμηνευτικό πλούτο στα κείμενα, που έχει την ιδιαίτερη σημασία του για το παιδί. Συνολικά, ο εμπλουτισμός των εικονογραφικών εκδοχών προκύπτει από όλες τις εναλλακτικές εκφράσεις, όπως από τις εικονογραφικές εκφράσεις των εικονογράφων, των παιδιών και των ελεύθερων δημιουργών.

Παρά τα όποια προβλήματα, η συμμετοχή των παιδιών στην εικονογράφιση είναι δυνατό να προσκομίσει, ως εξελισσόμενη διαδικασία και ως αποτέλεσμα, πολύ θετικά στοιχεία με δημιουργικές διαστάσεις στο μάθημα της γλώσσας και αυτό θα εξαρτηθεί σε αρκετό βαθμό και από τους χειρισμούς του δασκάλου.

Όμως, μπορεί να υπάρξουν και αρνητικές πλευρές σ' αυτή την προσπάθεια, οι οποίες όμως, όπως παρατηρεί ο Arnheim, δεν έχουν σχέση τόσο με τη φύση της καλλιτεχνικής δημιουργίας όσο με τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μπορεί π.χ. ο μαθητής σ' ένα μάθημα τέχνης, λειτουργώντας ελεύθερα, να δημιουργήσει ένα εκφραστικό πλούτο, ως μια πράξη προσωπικής οπτικής σύλληψης. Αντίθετα, σε μερικά μαθήματα, όπως π.χ. στο μάθημα «Ε-μείς κι ο κόσμος», μπορεί ο ίδιος δάσκαλος να υποχρεώσει τον ίδιο μαθητή σε μια μηχανική εικαστική αναπαραγωγή, όπως π.χ. ν' αντιγράψει ένα χάρτη της περιοχής. Σ' αυτές τις περιπτώσεις ο ασφυκτικός περιορισμός κάθε δημιουργικής παρόρμησης του παιδιού και η απαγόρευση της προσωπικής προβολής της οπτικής του ιδέας αποθαρρύνει ουσιαστικά το παιδί από κάθε ελεύθερη δημιουργική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε επίσης, τονίζει ο Arnheim, τη μεγάλη σημασία του σχεδίου στην αντίληψη και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Με το σχέδιο του παιδιού γίνεται η μετα-

μόρφωση μιας μονοδιάστατης μολυβογραμμής σε περίγραμμα αντιληπτό ενός τρισδιάστατου στερεού αντικειμένου. Γίνεται δηλαδή μια αναγωγή του απλού μέσου σε σύνθετο. Αυτή η αντιληπτική μεταμόρφωση ευνοεί ένα θεμελιώδες στοιχείο στη γένεση της κατασκευής των εικόνων: την αναγνώριση ότι τα σχήματα και οι κατασκευές, που γίνονται μ' ένα καλλιτεχνικό μέσο, μπορούν ν' αντιπροσωπεύουν άλλα αντικείμενα του κόσμου που περιβάλλει το παιδί και έτσι να συσχετίζονται στην αντίληψή του ως σημαίνοντα και σημαινόμενα. Η ανακάλυψη αυτή του νεαρού μυαλού είναι τόσο αποκλειστικά ανθρώπινη, ώστε η κατασκευή εικόνων ν' αναφέρεται από το Hans Tomas ως «το πιο αποφασιστικό και μοναδικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου» (βλ. R. Arnheim, 1969, 306-307 και 1969, 198).

Παρ' όλα αυτά, δυστυχώς στο θέμα αυτό μεγάλα βήματα προόδου στον εκπαιδευτικό χώρο δεν έχουν γίνει. Όπως παρατηρείται χαρακτηριστικά, ένας από τους κινδύνους που εξακολουθεί πάντοτε να υπάρχει στο χώρο του σχολείου είναι να στερούνται τα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα, καθώς υποτιμάται η δυνατότητά τους να δημιουργούν και παραγνωρίζονται οι προτιμήσεις τους για το τι πραγματικά θέλουν να μάθουν και να βλέπουν (βλ. L. Charman, ό.π. 163 και G. Thomas – A. Silk, ό.π., 49 επ.).

Ιστορικά, το χαρακτηριστικότερο ίσως παράδειγμα της ισοπεδωτικής τακτικής του σχολείου και της ανεπάρκειάς του ν' ανταποκριθεί στην ανάγκη του παιδιού για μάθηση και δημιουργία είναι του Πικάσο ως μαθητή του δημοτικού σχολείου και του ιδιωτικού κολεγίου. Ο Πικάσο άφησε τη μαρτυρία ότι το σχολείο δυστυχώς του εκμηδένισε την ικανότητά του για μάθηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει με τα ίδια του τα λόγια «από το σχολείο δεν έμαθα τίποτε». Στο χώρο αυτό «σκεφτόμουν συνεχώς μέχρι αποβλακώσεως την ώρα που θα φύγω και αναρωτιόμουν διαρκώς αν θα 'ρχονταν να με πάρουν από κει μέσα» (βλ. A. Βαλλαντέν, 1993, 13).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας με επίκεντρο της διδασκαλίας της γλώσσας την εικονογράφηση, θα λέγαμε ότι ο διδακτικός και παιδαγωγικός στόχος της Σ.Δ.Π. αναφέρεται σ' ένα σύγχρονο προοδευτικό σχολείο που επιτρέπει στο μαθητή να εξελιχθεί και να ολοκληρωθεί φυσιολογικά ως καθολικός άνθρωπος από πνευματική, συναισθηματική, ψυχοσωματική και αισθητική άποψη, σύμφωνα με στις δυνατότητες που του έδωσε η φύση, πράγμα που κατά κανόνα δεν επιτρέπει το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης.

Η εικονογράφηση, ως γέφυρα για τη δημιουργικότητα και τις τέχνες, μπορεί να επιτελέσει ένα κρίσιμο ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου από πολλές απόψεις, όπως προέκυψε από τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας. Η κυρίαρχη τάση για οπτικοποίηση της πληροφορίας και οι εξελίξεις για παγκοσμιοποίηση και πολυπολιτισμικότητα ενισχύουν αυτό το ρόλο.

Κατά συνέπεια, η εποχή μας επιβάλλει να καθιερωθεί ένα σχολείο ανοιχτό στην παγκοσμιοότητα, στον πολιτιστικό πλουραλισμό, στη γνώση, στην πρόοδο και τη δημιουργία. Η νέα πολυσύνθετη πραγματικότητα του κόσμου μας επιβάλλει βαθιές τομές και ανατροπές στο υπάρχον τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, με στήριξη του ανθρωπιστικού ρόλου της παιδείας.

Για τη Σ.Δ.Π. η δημιουργικότητα και η τέχνη είναι οι δυο βασικοί άξονες για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου σύγχρονου σχολείου, το οποίο θα μπορέσει να υλοποιήσει τους ειδικότερους και γενικότερους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους για τη δημιουργική διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας, όπως και όλων των γνωστικών αντικειμένων, με στόχο τη δημιουργική έκφραση και την αισθητική καλλιέργεια, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

#### **13. 4. Ο στόχος της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου**

Ο γενικότερος αυτός στόχος της Σ.Δ.Π. αναφέρεται στον καθολικό άνθρωπο, γι' αυτό και είναι ο σημαντικότερος. Άλλωστε, όλοι οι άλλοι επιμέρους στόχοι σ' αυτόν κατατείνουν. Για το θέμα αυτό έχουν υπάρξει πολλές διακηρύξεις στους τελευταίους αιώνες και ιδιαίτερα στην εποχή μας. Πολλοί στοχαστές, διάφοροι εκπρόσωποι της νέας αγωγής και διεθνείς οργανι-

σμοί έχουν με έμφαση τονίσει την ανάγκη να υπάρξει ένα νέο σχολείο, το οποίο να σέβεται την προσωπικότητα του παιδιού ατομικά και κοινωνικά, να την καλλιεργεί και να την αναπτύσσει με πληρότητα στο νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Αυτό θα σημαίνει αναγνώριση των δυνατοτήτων του παιδιού να εκφράσει ελεύθερα τη δημιουργικότητά του σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας για το καλό του ατόμου, της κοινωνίας και ολόκληρης της ανθρωπότητας.

Κατ' ουσίαν τίθεται η ανάγκη εδραίωσης, στις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες, ενός νέου ανθρωπισμού. Αυτό στην πρότασή μας εκτείνεται σε δυο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά στο επίπεδο της σχολικής τάξης (άτομο – ομάδα) και υπογραμμίζει την ανάγκη μιας ολοκληρωτικής στροφής του σχολείου στην ατομικότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά και στη λειτουργία του ομαδικού δημιουργικού πνεύματος στις διαδικασίες που καθιερώνει ο σχολικός θεσμός.

Πιο αναλυτικά, αφορά στην ανάγκη να εκφραστεί με τρόπο ελεύθερο και δημιουργικό όλο εκείνο το φάσμα των δυνατοτήτων που κρύβει μέσα του ο άνθρωπος, ως πνευματική, συναισθηματική και ψυχοκινητική οντότητα, Παραμελημένα συναισθήματα, φαντασία, ορμή, δημιουργικότητα και ό,τι πιο σημαντικό μας χαρακτηρίζει ως ανθρώπινες υπάρξεις, είναι ανάγκη να βρουν μια ολοκληρωμένη έκφραση σ' αυτές τις διαδικασίες, ξεφεύγοντας από κάθε τι που στο παρελθόν τις μετέτρεπε σε τροχοπέδη για την πρόοδο και την ανάπτυξη των ατόμων και των κοινωνιών.

Η δεύτερη αφορά στο επίπεδο του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζει ο μαθητής και από το οποίο με πολλούς τρόπους επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα.

Όπως ξέρουμε, το σχολείο δεν ζει μέσα σε στεγανά, αλλά υπάρχει και λειτουργεί εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο με τις δομές, τα πρόσωπα και τους θεσμούς που αναπτύσσει έχει τη δύναμη να επιβάλλει τρόπους ζωής, αντιλήψεις, στάσεις, πρακτικές, νοοτροπίες κλπ.

Ως εκ τούτου, το σχολείο θα πρέπει να καταστεί δυναμικός πόλος στη ζωή του μαθητή, ώστε να μπορεί να αναπτύξει διάλογο με την κοινωνία και να επηρεάζει από την πλευρά του θετικά τις εξελίξεις στον τομέα της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου, που θα μεριμνά όχι μόνο για την ατομικότητά του, αλλά και για το σύνολο της κοινωνίας.

Όπως έχουμε τονίσει πολλές φορές, παρά τις βελτιώσεις της, η σύγχρονη εκπαίδευση εξακολουθεί εν πολλοίς να βρίσκεται σε απόκλιση προς αυτό το στόχο κι αυτό φυσικά δεν είναι μόνο σημερινό φαινόμενο. Αναμφισβήτητα, στο παρελθόν τα πράγματα σ' αυτό ήταν πολύ χειρότερα.

Ο στοχαστής Μαξ Στίρνερ, πολέμιος του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής του κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα, είχε διακηρύξει ότι το σχολικό σύστημα μετατρέπει τα παιδιά σε υποταγμένα άτομα, αντί να τα διαμορφώνει σε ελεύθερες υπάρξεις. «Ωθούν τους νέους σαν πρόβατα στο σχολείο, για να μάθουν χιλιοειπωμένα πράγματα και, όταν αποστηθίσουν τις φλυαρίες των μεγάλων, τους αποκαλούν ενήλικους» (βλ. Μ. Νιέλ, 1979, 265, Α').

Η Μαρία Μοντεσσόρι τόνισε ιδιαίτερα ότι κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να βασίζεται στην ανθρώπινη προσωπικότητα. Πρέπει ο άνθρωπος να γίνεται το επίκεντρο της παιδείας. «Το παιδί φτιάχνει τον άνθρωπο και όλοι οι άνθρωποι χωρίς εξαίρεση δημιουργήθηκαν από το παιδί που υπήρξαν κάποτε». Γι' αυτό, όπως παρατηρεί, «η σωστή αγωγή του παιδιού είναι η μόνη σωτηρία για την ανθρωπότητα. Έχουμε μπροστά μας ένα πλάσμα που δεν πρέπει πια να το θεωρούμε αδύναμο, ένα κενό δοχείο που περιμένει να γεμίσει από τη σοφία μας. Έχουμε μπροστά μας ένα όν που κερδίζει αξιοπρέπεια όταν το αντιμετωπίζουμε σαν δημιουργό του δικού μας νου. Ο καινούργιος άνθρωπος δεν θα είναι πια θύμα των περιστάσεων, αλλά με την καθαρότητα της σκέψης του θα κατευθύνει και θα πλάσει το μέλλον της ανθρωπότητας» (βλ. Μ. Μοντεσσόρι, 1980, 17-18).

Ο Αϊνστάϊν, αναγνωρίζοντας την ανάγκη της ισόρροπης ανάπτυξης των νέων, διακήρυξε ότι «σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι πάντοτε η δημιουργία νέων με αρμονική προσωπικότητα και όχι η κατασκευή ειδικών... Το άτομο με εξειδικευμένη γνώση μοιάζει μάλλον με καλά εκπαιδευμένο σκύλο, παρά με αρμονικά αναπτυγμένο άνθρωπο» (βλ. A. Calaprice, ό.π., 64-65).

Ανάλογες επισημάνσεις έχουν γίνει από την Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ (άρθρο 26) και την UNESCO. Η πρώτη τονίζει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις βασικές ελευθερίες». Η διακήρυξη αυτή, σχολιάζει ο J. Piaget, σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να πάψει ν' αποτελεί ένα κλασικό μοντέλο, δηλαδή θα πρέπει να πάψει να είναι τυπικό. Τούτο σημαίνει ότι με τη συμβολή του σχολείου μπορεί να υπάρξει αρμονία ανάμεσα στη διαμόρφωση του ατόμου και την ένταξή του ως άξιου μέλους της κοινωνίας στη συλλογική ζωή».

Αν και το σχετικό άρθρο της διακήρυξης, όπως παρατηρεί ο Piaget, δεν δίνει τον ορισμό της προσωπικότητας, εντούτοις την δέχεται ως σχέση αμοιβαιότητας. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου θα πρέπει να υπάρξει ένα ενεργητικό σχολείο, που θα διαμορφώνει αυτόνομες προσωπικότητες, χωρίς διανοητικό και ηθικό καταναγκασμό. Αυτό μπορεί να προκύψει μέσα από αυθόρμητη και ελεύθερη δραστηριότητα, σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον βασισμένο στη συνεργασία και όχι στην υποταγή. Η πλήρης ανάπτυξη της προσωπικότητας αφορά τόσο τη σχολική γνώση όσο και τις διάφορες υποδομές, με στόχο «τη διαμόρφωση ενός ενεργητικού νου και μιας δυναμικής ηθικής συνείδησης».

Τέλος, ο Piaget υπογραμμίζει ότι αυτός ο στόχος, ακόμη και όσον αφορά τις διανοητικές πλευρές, στις οποίες η παιδεία δίνει ιδιαίτερη έμφαση, «δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από το σύνολο των συναισθηματικών, ηθικών και κοινωνικών σχέσεων, που απαρτίζουν τη σχολική ζωή. Ιδιαίτερα η συναισθηματική αναστολή βραχυκυκλώνει τη διαλογιστική ικανότητα του μαθητή και μάλιστα η ανάπτυξη της προσωπικότητας φαίνεται κυρίως να εξαρτάται από συναισθηματικούς παράγοντες.

Στην πραγματικότητα, καταλήγει, η εκπαίδευση αποτελεί ένα αδιάσπαστο σύνολο και δεν είναι δυνατό να δημιουργήσουμε ανεξάρτητες προσωπικότητες με ένα διανοητικό καταναγκασμό, έτσι ώστε το άτομο να περιορίζεται στην κατ' επιταγήν μάθηση, χωρίς να ανακαλύπτει μόνο του την αλήθεια (βλ. J. Piaget, 1979, 68-71).

Σχετικά με την ανάγκη ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, που θέτει ο Piaget με τις παρατηρήσεις του, αν και έχουμε κάνει σχετικές αναλυτικές αναφορές και σχολιασμό, θεωρούμε απαραίτητο να παραθέσουμε επιπλέον τα σχόλια μεγάλων στοχαστών και διεθνών οργανισμών.

Ο Schiller π.χ. εκφράζει την πίστη ότι «ο ολοκληρωμένος άνθρωπος γεννιέται από τον συγκερασμό όλων των δυνάμεών του. Η θέση ότι η καλλιέργεια των επιμέρους λειτουργιών του πνεύματος καθιστά αναγκαία τη θυσία της ολότητάς του πρέπει να είναι πλάνη». Και δίνοντας τον κρίσιμο ενοποιητικό ρόλο στην τέχνη, διακηρύσσει ότι «και αν ακόμη ο νόμος της φύσης τείνει προς κάτι τέτοιο, θα 'πρεπε εμείς οι ίδιοι ν' αποκαταστήσουμε τη συντριμμένη από τον τεχνικό πολιτισμό ολότητα της φύσης μας με μια νέα υψηλότερη τέχνη. Η σχέση αμοιβαιότητας ανάμεσα στις δυο πλευρές του ανθρώπου, της υλικότητας και της πνευματικότητας, της λογικής σκέψης και των συναισθημάτων, συναρτούν την προσωπικότητα του ανθρώπου. Μόνο όταν το άτομο έχει συνείδηση της ελευθερίας του, αισθανόμενο την υλικότητά του, αλλά συνειδητοποιώντας και την πνευματικότητά του, μόνο τότε θα μπορούσε να συλλάβει την ανθρωπιά του στην πληρότητά της (βλ. F. Schiller, 1990, 95-96, 117).

Επίσης, η UNESCO σε διακήρυξή της, στην οποία έχουμε αναφερθεί ξανά (1992), ορίζει την παιδεία ως «την κινητήρια δύναμη μιας ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, που επιτελείται δια βίου και αποσκοπεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του σε διανοητικό, φυσικό, συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο», τονίζοντας περαιτέρω ότι «το έργο της παιδείας

δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, τεχνογνωσίας, αξιών και άλλων συστατικών του πολιτισμού στον οποίον ανήκουν τα άτομα, αλλά και η προαγωγή της δημιουργικότητας όσο και της ανεξαρτησίας τους. Αναπτύσσοντας η εκπαίδευση τη δεκτικότητα και τη νοητική ικανότητα των ατόμων, αυξάνει τις δυνατότητές τους να πλουτίζουν τόσο τη δική τους όσο και των άλλων την πολιτισμική καλλιέργεια» (βλ. Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, τ.3, Α', 20-21).

Από την πλευρά του ο Herbert Read, αναφερόμενος στην πολυαισθητηριακή εμπειρία σε σχέση με τον ολοκληρωμένο άνθρωπο, τονίζει ότι, «αν δεν επιδιώξουμε με επιμονή να ενισχύσουμε στο άτομο, από τη γέννησή του ως την ώριμη ηλικία, την όραση, την αφή, την ακοή και όλες τις ευαισθησίες των κατ' αίσθηση αντιλήψεων, που αναπτύχθηκαν ιστορικά στο διάστημα των αιώνων κατά τον αγώνα που η ανθρωπότητα διεξήγαγε για την κατάκτηση της φύσης και τη μεταμόρφωση της ύλης, θα το κάνουμε ένα όν που δεν θα αξίζει το όνομα άνθρωπος» (βλ. H. Read, 1971, 33).

Το θέμα που έχει τεθεί αφορά τη συνολική ανάπτυξη του ανθρώπου, χωρίς την οποία δεν μπορεί να υπάρξει πρόοδος. Ο Πλάτωνας είχε τονίσει στην εποχή του ότι όλοι γνωρίζουν πως, για να βελτιωθεί ο κόσμος, θα πρέπει να βελτιωθούν πιο πριν οι άνθρωποι που τον αποτελούν.

Όλα αυτά φυσικά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό σύστημα, που επεμβαίνει συχνά με βάνουσο τρόπο στην παιδική ηλικία, στην πιο τρυφερή ηλικία του ανθρώπου. Εξαρτώνται επίσης από τη νοοτροπία των ανθρώπων και από τον κόσμο των μεγάλων, ο οποίος συχνά συμπεριφέρεται εξουσιαστικά και ταπεινωτικά προς το παιδί, αν και δεχόμαστε ότι αρκετά έχουν βελτιωθεί πάνω σ' αυτό το θέμα στις μέρες μας.

Όπως θα σχολιάσει χαρακτηριστικά ο Λεό Μπουσκάλια, «είναι ταπεινωτικό να είσαι παιδί. Να είσαι τόσο μικρός, που οι άλλοι να σε σηκώνουν και να σε μετακινούν όπως τους καπνίσει. Ανάλογα με τα κέφια τους, να σε τρέφουν ή να σε αφήνουν νηστικό, να σε παρηγορούν ή να σε αφήνουν να κλαις. Ένας από τους πιο βασικούς ανθρώπινους φόβους μας είναι μήπως μας μεταχειριστούν σαν αντικείμενα και όχι σαν πρόσωπα. Φοβόμαστε μήπως καταστήσουμε να μας χειραγωγούν απρόσωπες δυνάμεις ή μήπως ανώτεροι και ισχυροί μας αντιμετωπίσουν σαν σκουπίδια. Μπορεί ο καθένας να είναι μέσα στο σύμπαν ένα απειροελάχιστο άτομο, όμως όλοι απαιτούμε να μας λογαριάζουν οι άλλοι και τρέμουμε στην ιδέα μήπως βρεθούμε εντελώς αγνοημένοι σαν άτομα, σ' ένα είδος ζωντανού θανάτου, ενάντια στον οποίο από τη φύση μας έχουμε την τάση να παλεύουμε με όλες μας τις δυνάμεις». (βλ. Λ. Μπουσκάλια, 1988, 171-172).

Η μεγαλύτερη ίσως ευθύνη για όλα αυτά βρίσκεται στο ότι λείπει στην εποχή μας μια πραγματικά ανθρωπιστική παιδεία, «η καλλιέργεια της αρετής», όπως θα την έλεγαν στην αρχαιότητα, η οποία πρέπει πάντοτε να προηγείται κάθε επιστημονικής προόδου.

Συνεπώς, κεφαλαιώδες θέμα στις μέρες μας, από το οποίο εξαρτάται συνολικά η πρόοδος της ανθρωπότητας, είναι αναμφίβολα η εκπαίδευση και η παιδεία, που έχει στο επίκεντρό της το συνολικό άνθρωπο.

Έχουμε ξανατονίσει πολλές φορές ότι το υπάρχον σύστημα παιδείας αντιμετωπίζει μονόπλευρα αυτό το πρόβλημα και αποτυγχάνει συνήθως, μέσα από τις στρατηγικές του επιλογές και τις πρακτικές του εφαρμογές, να δώσει τέτοιες ελπίδες ουσιαστικής προόδου. Η συσσώρευση της γνώσης εξακολουθεί να επιβάλλει το γνωσιοκεντρικό μοντέλο της εκπαίδευσης και η μονόπλευρη εφαρμογή του τον τεχνολογικό κρετινισμό της εποχής μας καθημερινά στην ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως επισημαίνουν μερικοί σύγχρονοι διανοητές. (βλ. Ε. Μορέν, NET, 21.7.1998).

Έχουμε ξανατονίσει επίσης σε πολλές από τις αναλύσεις μας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προχωρήσει πέρα από τις γενικόλογες διακηρύξεις και να υποστηρίξει εμπράκτως και ουσιαστικά την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην έκφραση της δημιουργικότητας και της τέχνης, παράλληλα με την επιστημονική κατάρτιση, για την ίδια την ποιοτική πρόοδο του συστήματος παιδείας. Χωρίς αυτή την προϋπόθε-

ση δεν μπορεί να υπάρξει σφαιρική αντιμετώπιση του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή, ως ανθρώπινης ύπαρξης, σε ατομικό, προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

Εδώ τίθεται το ζήτημα σε σχέση με τους όρους «άτομο», «πρόσωπο» και «κοινωνική ομάδα». Όπως σχολιάζει σχετικά ο Λιούις Μάμφορντ, ένας κόσμος οικοδομημένος εννοιολογικά πάνω στην αφετηρία του ατόμου αποκλειστικά, θα μπορούσε να μείνει για πάντα ένας θρυμματισμένος και ανολοκλήρωτος κόσμος. Όλα τα φαινόμενα στον κόσμο αυτό, ακόμη και το φαινόμενο της ζωής, θα φαίνονταν ενδεχομένως ασύνδετα και τυχαία, χωρίς κατεύθυνση, αξία, νόημα και σκοπό.

Αντίθετα, ένας κόσμος οικοδομημένος πάνω στην αφετηρία του προσώπου ανταποκρίνεται εξ αρχής στο γεγονός της ολοκλήρωσης με αξίες και σκοπούς, που έχουν αποκτήσει ήδη σώμα και σάρκα. Ξεκινώντας απ' αυτή την αφετηρία, ενδέχεται να ερμηνεύσουμε διαφορετικά όλα τα σκόρπια και χωρίς σκοπό γεγονότα, κάτω από το φως του σκοπού προς τον οποίο κατευθύνθηκαν και απέκτησαν συνειδητή ύπαρξη. Ένας τέτοιος σκοπός δεν προϋποθέτει μιαν οποιαδήποτε προεγκαθιδρυμένη αρμονία ούτε και κάποιο πάγιο προδιαγεγραμμένο προορισμό. Αποκαλύπτει ένα πλήθος οργανικών προτύπων, τα οποία, σε σχέση με σχέδια που ακολουθούν, γίνονται συσσωρευτικώς σημαντικά.

Η φιλοσοφία των προσώπων, σημειώνει παράλληλα ο Μάμφορντ, περικλείει όλες τις όψεις της εμπειρίας: την πραγματικότητα της αγάπης και την πραγματικότητα της εξουσίας, την πραγματικότητα του μοναδικού και του εξατομικευμένου και την πραγματικότητα του επαναλαμβανόμενου και του τυποποιημένου. Στο πρόσωπο συγκεντρώνονται τα γεγονότα της εμπειρίας, η ευμένεια και η υπέρβαση, η αναγκαιότητα και η ελευθερία. Όταν έχουμε ως αφετηρία το πρόσωπο, εισδύουμε σε όλα τα επίπεδα της ζωής, όχι μόνο στο παρελθόν και το γνωστό, αλλά και στο δυνητικό και το νοητό. Αυτή είναι η πολωτική ιδέα που σύντομα θ' ακτινοβολήσει σε όλα τα τμήματα της σκέψης, επιταχύνοντας την αντίληψη αλληλοσυσχετισμών και ολοκληρώσεων και δίνοντας καινούργια αξία σε αλήθειες, που θα έμεναν αλλιώς αδρανείς.

Και δίνοντας την κοινωνική διάσταση του φαινομένου παρατηρεί ότι, το να νιώθεις ταυτόχρονα ατομική προσωπικότητα και μέλος ενός σύμπαντος, σε κάνει να αισθάνεσαι και να λειτουργείς πιο ολοκληρωμένα σε κάθε στιγμή της ύπαρξής σου. Η μεγάλη κατάκτηση είναι να υπάρξεις σ' ένα πλέγμα σχέσεων ποικίλων βαθμών κατανόησης και αρμονίας με τους άλλους, χωρίς να χάνεις τα χαρακτηριστικά της ατομικότητάς σου (βλ. Λ. Μάμφορντ, ό.π., 210-212).

Συνακόλουθα, τονίζει ο Μάμφορντ, μέτρο της επιτυχίας του ανθρώπου στη ζωή γίνεται η αύξηση της δημιουργικότητάς του.

Ο Λεό Μπουσκάλια από την πλευρά του θέτει το συγκεκριμένο θέμα στην κοινωνική του διάσταση, θεωρώντας ότι η ισορροπία του προσώπου εξαρτάται και από την κοινωνικότητά του. Φαίνεται παράδοξο μα είναι αληθινό, σχολιάζει, ότι στην εποχή μας έχουμε πάψει να ενδιαφερόμαστε για τους άλλους. Έχουμε σχηματίσει μικρούς αεροστεγείς πυρήνες και λέμε στον εαυτό μας: «Αυτά τα πράγματα πρέπει να μ' ενδιαφέρουν. Δεν είναι δική μου δουλειά ν' αποκαλύψω το τι συμβαίνει πιο πέρα». Όμως στ' αλήθεια, πρέπει να το βάλουμε καλά στο μυαλό μας πως «δεν πέφτει ούτε ένα φύλλο χωρίς να επηρεάσει τη ζωή μας. Πρέπει να μάθουμε ξανά να εμπιστευόμαστε, να πιστεύουμε και να συνεργαζόμαστε». Αυτό το φαινόμενο, δυστυχώς, σχεδόν έχει πάψει να υπάρχει στα σύγχρονα κοινωνικά και σχολικά συστήματα.

Αναφερόμενος στην ατομικότητα των παιδιών ο Λεό Μπουσκάλια παρατηρεί ότι το πρώτο που πρέπει να κάνουμε για τα παιδιά είναι να τα πείσουμε ότι είναι μοναδικά στον κόσμο και να τους δείξουμε το απίστευτο χρυσωρυχείο της φαντασίας που διαθέτουν.

Δυστυχώς, ένα από τα αρνητικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας είναι η μανία μας να βάζουμε στο ίδιο καλούπι όλο τον κόσμο. Όμως, ποτέ δεν υπάρχουν δυο ίδια πρόσωπα. Μ' αρέσει να σκέφτομαι ότι καθένας άνθρωπος είναι ένας συνδυασμός που δεν θα ξανασυμβεί ποτέ στην ιστορία της ανθρωπότητας. «Ο κόσμος μοιάζει με γιγαντιαία τοιχογραφία, όπου ο



καθένας μας έχει υποχρέωση να ζωγραφίσει ένα μικρό κομματάκι και αν δεν αναλάβουμε την ευθύνη αυτή και δεν την πραγματώσουμε, η τοιχογραφία θα είναι για πάντα κάτι λιγότερο απ' ότι θα 'πρεπε να είναι και θα χάσουμε όλοι».

Ο Μπουσκάλια μας προειδοποιεί ότι υπάρχει ο κίνδυνος να χάσουμε από τα μάτια μας το δυναμικό συνολικό θαύμα του παιδιού, δηλαδή την ουσία της ολότητας και της πληρότητας του (βλ. Α. Μπουσκάλια, ό.π., 116 κ.έ.).

Χωρίς αμφιβολία, παρατηρεί και ο Piaget, καμιά πραγματική διανοητική δραστηριότητα, με τη μορφή πειραματικών πράξεων και αυθόρμητων διερευνήσεων, δεν είναι δυνατή χωρίς την ελεύθερη συνεργασία ανάμεσα στα άτομα. Το τυπικό παραδοσιακό σύστημα του σχολείου κάτι τέτοιο το αποθαρρύνει, μη αναγνωρίζοντας άλλη κοινωνική σχέση απ' αυτή του μαθητή με το δάσκαλο (βλ. J. Piaget, 1979, 81-82).

Γνωρίζουμε ότι τα ατομικά στοιχεία του ανθρώπου διαπλάθονται διαρκώς από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων. Οι σχέσεις με τον άλλο διαμορφώνουν την κοινωνική μας ταυτότητα<sup>1</sup>.

Σύμφωνα με τον Chomsky, η προσωπική μας απελευθέρωση μπορεί να γίνει πνευματική με τη συμμετοχή μας στα πράγματα μαζί με τους άλλους, ακριβώς όπως μαθαίνουμε την επιστήμη συνεργαζόμενοι με τους άλλους (βλ. N. Chomsky, 1999, 163).

Ο Αϊνστάϊν επίσης θεωρεί ότι «σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να είναι η δημιουργία σκεπτόμενων και ελεύθερα δρώντων ατόμων, τα οποία όμως θεωρούν ότι η προσφορά τους προς την κοινότητα αποτελεί το μεγαλύτερο επίτευγμα της ζωής τους» (βλ. A. Calaprice, ό.π., 64).

Όπως παρατηρεί, τέλος, ο Postic στο θέμα των εκπαιδευτικών πρακτικών, η αναζήτηση μιας παιδαγωγικής προσαρμοσμένης στις ανάγκες κάθε μαθητή έχει προέλθει από τη διαπίστωση της ετερογένειας των τάξεων και την αδυναμία εφαρμογής ομοιόμορφων διαδικασιών. Πρόκειται στην ουσία για την αναγνώριση των διαπροσωπικών δυναμικών που θεμελιώνονται κι αναπτύσσονται στην τάξη. Η δυναμική ομάδα – τάξη αντιπροσωπεύει ένα κοινωνικό μικροσύστημα άμεσης αλληλεπίδρασης, επειδή κάθε μέλος δέχεται τις επιδράσεις που προέρχονται από τα άλλα μέλη, καθώς και από τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Η συνοχή της ομάδας αυτής πραγματοποιείται όταν ο δάσκαλος προτείνει δραστηριότητες στις οποίες κάθε μέλος αισθάνεται εμπλεκόμενο. Η συνοχή αυτή μπορεί να διευκολύνει το χτίσιμο μιας δομής ρόλων ή να ταχθεί εναντίον του δασκάλου στην αντίθεση περίπτωση. Εξαρτάται από τη συμπεριφορά και τους χειρισμούς του δασκάλου, ο οποίος έτσι κι αλλιώς ασκεί αποφασιστική επιρροή στην ομάδα της τάξης, από ποια στάση θα κρατήσει ο μαθητής στην ομάδα, έως τη δυναμική που θα αναπτυχθεί σ' αυτήν (βλ. M. Postic, ό.π., 138-172).

Άρα, η πληρότητα της ανάπτυξης του μαθητή συμπεριλαμβάνει τη συνάρτηση του ατόμου με την ομάδα της τάξης και τη δυναμική που αναπτύσσεται στα μέλη της.

Συνοψίζοντας, αναφερόμαστε στην ανάγκη μιας ανθρωπιστικής αγωγής που θα έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και δημιουργικών ανθρώπων, όπως τονίζει και σε μια σχετικά πρόσφατη έκθεσή της η UNESCO. Οι παραδοσιακοί τρόποι των εκπαιδευτικών συστημάτων, τονίζεται σ' αυτή την έκθεση, ήταν κυρίως ποσοτικοί και γνωσιοκεντρικοί και δεν είναι πλέον κατάλληλοι, επειδή δεν επαρκούν κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις για τη ζωή και για τα μεταβαλλόμενα, πολύπλοκα και αλληλεξαρτώμενα περιβάλλοντα. Για να μπορέσει η εκπαίδευση ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου αιώνα, πρέπει απαραίτητα ν' αλλάξει τους στόχους και τις προσδοκίες των ανθρώπων απ' αυτήν. Μια εκπαίδευση ευρείας αντίληψης πρέπει να βοηθά τα άτομα να εμπλουτίζουν τη δημιουργική τους ικανότητα και ν' απο-

---

<sup>1</sup> Όπως σχολιάζει σχετικά ο N. Τάτσης, ο G. Mead «πρόσφερε μια πρωτότυπη κοινωνική ψυχολογία, όπου τα ατομικά στοιχεία και οι διαπροσωπικές σχέσεις συνυφαίνονται σ' ένα δίχτυ συμβολικών παραστάσεων, καθιστώντας έτσι δυνατή την επικοινωνία των ανθρώπων. Η κοινωνική μας ταυτότητα είναι το αποτέλεσμα μιας σταδιακής αλλά συνεχούς επαφής με τον κόσμο των άλλων... Ο «εαυτός» μας είναι μια σχέση που συνεχίζει να διαπλάθεται με τη διπλή διαλεκτική του προς το δικό μας «εγώ» και τους «εαυτούς» των άλλων ατόμων (βλ. N. Τάτσης, 1989, 50).

καλύπτουν το θησαυρό που κρύβουν μέσα τους. Τούτο σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να υπερβεί το γνωσιοκεντρικό και ωφελμιστικό της χαρακτήρα, για να δώσει έμφαση σ' αυτά που ολοκληρώνουν τον άνθρωπο, σ' αυτά που του μαθαίνουν πώς να ζει και να υπάρχει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι η ανάπτυξη όλων των πλευρών του ανθρώπου και η καλλιέργεια της ευαισθησίας και της αισθητικής του αντίληψης, της υπευθυνότητας και των πνευματικών του αξιών, της κριτικής σκέψης και της προσωπικής του άποψης, ώστε να παίρνει μόνος του αποφάσεις για όσα τον αφορούν και να μπορεί ακόμα να ονειρεύεται.

Οι νέες πραγματικότητες επιβάλλουν ένα κονφορμισμό συμπεριφορών, που στρέφονται κατά των αυθεντικών αναγκών, της πνευματικής ταυτότητας και της συναισθηματικής κατάστασης του κάθε ξεχωριστού ανθρώπου.

Για όλους αυτούς τους λόγους η εκπαίδευση πρέπει να δώσει στους ανθρώπους τη γνώση, την ελευθερία της σκέψης, της κρίσης και της έκφρασης των συναισθημάτων και της φαντασίας, ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν, ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, μια ζωή που τους αξίζει.

Ο αιώνας που μόλις άρχισε χρειάζεται την πολυμορφία όλων των ταλέντων των ανθρώπων, όλων των προσωπικοτήτων. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να δίνονται από το σχολείο στα παιδιά ευκαιρίες για καλλιέργεια και μάθηση, που να αφορά την αισθητική, την τέχνη, τον πολιτισμό και την επιστήμη, ώστε ν' ανακαλύψουν τον κόσμο και να πειραματίζονται.

Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε στην έννοια της ανάπτυξης σε σχέση με τον άνθρωπο, στην οποία διατηρεί πάντα ένα κρίσιμο και αποφασιστικό ρόλο το εκπαιδευτικό σύστημα, αναφερόμαστε σε μια πλήρη ολοκλήρωση του ατόμου, με στόχο τον εμπλουτισμό της προσωπικότητάς του, την πολυμορφία των τρόπων έκφρασής του στην ατομική και κοινωνική ζωή και της έκφρασής του ως «παραγωγικού ονειροπόλου» (βλ. UNESCO, 1999, 140-141).

Όμως, γνωρίζουμε ότι οι ονειροπόλοι δεν έχουν καμιά τύχη στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Συγκεκριμένα, οι G. Dryden – G. Vos αναφέρουν αυτό που γνωρίζουν όλοι, ότι το σχολείο σήμερα θεωρεί κατά κανόνα τους ονειροπόλους μαθητές ως ανίκανους ν' ανταποκριθούν στους στόχους του και, όχι σπάνια, τους αντιμετωπίζει σαν ταραξίες και ενοχλητικά πλάσματα για το έργο του. Το ίδιο περίπου κάνει συχνά και για τους ερευνητικούς και δημιουργικούς μαθητές (βλ. G. Dryden – G. Vos, ό.π., 444).

Εξάλλου, στην απώλεια της ταυτότητας των ανθρώπων δεν συμβάλλουν μόνο τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά παράλληλα και τα κοινωνικά συστήματα. Πολλοί άνθρωποι, εξαιτίας αυτών των συστημάτων, αισθάνονται περιθωριοποιημένοι και αβοήθητοι και δεν πρόκειται ποτέ ν' αναπτυχθούν σφαιρικά και με αξιοπρέπεια, να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους και να έχουν μια αρμονική κοινωνική ένταξη.

Όπως σχολιάζει σχετικά ο Γιόζεφ Μπίς, ο τελευταίος μεγάλος εκπρόσωπος του μοντερνισμού ως καλλιτέχνης και διανοούμενος, οι περισσότεροι άνθρωποι σήμερα αισθάνονται εκτεθειμένοι στις περιπέτειες που τους περικυκλώνουν και δεν έχουν από πουθενά καμιά βοήθεια. Αυτό οδηγεί ακόμα και σε κατάργηση της εσωτερικής τους ύπαρξης. Γι' αυτό το λόγο δεν μπορούν πια ν' αναγνωρίσουν καμιά έννοια ζωής μέσα στη διαδικασία καταστροφής στην οποία βρίσκονται εκτεθειμένοι, η οποία τους οδηγεί να αυτοκαταστρέφονται και να χάνουν την ταυτότητα της προσωπικότητάς τους (βλ. Λ. Ντε Ντομίτσιο Ντουρίνι, 1996, 211).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να παρέχει με όρους ισονομίας, δικαιοσύνης, κοινωνικής ευαισθησίας και σεβασμού των ανθρώπινων υπάρξεων όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, για να μπορούν οι άνθρωποι μέσα σε πιο ανθρώπινες κοινωνίες ν' αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Η ισόρροπη νοητική, συναισθηματική και ψυχοκινητική έκφραση του ατόμου πρέπει να έχει στόχο την προσωπική πλήρωση, την κοινωνική ανάπτυξη, την κατάκτηση της γνώσης, την έκφραση της δημιουργικότητας και

την αισθητική καλλιέργεια. Έτσι θα φτάσουμε στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων στο σχολικό και τον κοινωνικό χώρο.

Σε ευρύτερο επίπεδο που αφορά ολόκληρη την ανθρωπότητα ουσιαστικά, λόγος γίνεται για ένα νέο ανθρωπισμό, στον οποίο το σχολείο οφείλει να συμβάλει με όλες του τις δυνάμεις. Ο Εντγκάρ Μορέν τονίζει σχετικά ότι η παιδευτική προετοιμασία για την πλανητική μας εποχή επείγει και γι' αυτό οφείλουμε να μη θέτουμε σε αντιπαράθεση το παγκόσμιο με το εθνικό, αλλά να ενώσουμε τις οικογενειακές, εθνικές, τοπικές, ευρωπαϊκές μας πατρίδες ομόκεντρα, ενσωματώνοντάς τες μέσα στο συγκεκριμένο σύμπαν της γήινης πατρίδας μας. Αν η έννοια της πατρίδας μας παραπέμπει σε μια κοινή ανθρώπινη ταυτότητα, σε μια σχέση συναισθηματικής υπαγωγής και, σε τελική ανάλυση, σ' ένα κοινό πεπρωμένο, πράγματι τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για την έννοια της Γης - Πατρίδας.

Όλες οι θέσεις της Σ.Δ.Π. για την εικονογράφηση, την προσέγγιση της τέχνης και της δημιουργικότητας έχουν αυτό το στόχο, όπως προκύπτει απ' όλες τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας. Η δημιουργικότητα και η τέχνη συνιστούν τους ενοποιητικούς παράγοντες που διατηρούν σε συνοχή και αρμονική ισορροπία όλες τις πτυχές της προσωπικότητας και όλα τα μέρη της ανθρώπινης φύσης, που συνιστούν συνολικά την ανθρώπινη ύπαρξη ατομικά και κοινωνικά. Η συμβολή αυτών των παραγόντων στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου, σύμφωνα με την πρότασή μας, αναλύεται στη συνέχεια.

### **13. 5. Οι παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης σε σχέση με το στόχο της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου.**

Για τη Σ.Δ.Π., ο ρόλος που διαδραματίζει η δημιουργικότητα και η τέχνη στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου είναι θεμελιώδης, καθώς γύρω απ' αυτούς τους δυο βασικούς άξονες αναπτύσσεται το στοχαστικό πλέγμα των ιδεών της και αναλύεται το περιεχόμενο ολόκληρης της φιλοσοφίας της.

Ο ρόλος της δημιουργικότητας δεν μπορεί να διαχωριστεί απ' αυτόν της τέχνης, αφού η τέχνη δεν είναι τίποτε άλλο από δημιουργική έκφραση.

Αν και έχουμε προβεί σε διεξοδικές αναλύσεις στα θέματα αυτά μέχρι τώρα, θεωρούμε αναγκαίες μερικές επιπλέον αναφορές για χάρη της συγκεκριμένης ανάλυσης, η οποία, μαζί με τα κεφάλαια που ακολουθούν συμπληρώνει και ολοκληρώνει όλες τις άλλες.

Είναι προφανές ότι δεν μπορεί κανείς να αναπτύξει και να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του, αν δεν μπορέσει να καλλιεργήσει και να χρησιμοποιήσει τις δημιουργικές του δυνάμεις και τις ικανότητές του. Δυστυχώς όμως αυτό είναι ένα συχνό φαινόμενο στην εποχή μας.

Όπως έχουν επισημάνει πολλοί ερευνητές και στοχαστές, στα κυρίαρχα σήμερα κοινωνικά και εκπαιδευτικά συστήματα πολλά από τα χαρίσματα και τις ικανότητες, που υπάρχουν εν δυνάμει σε κάθε άνθρωπο, δεν αναπτύσσονται ποτέ. Έτσι παραμένει αναξιοποίητο, χωρίς ποτέ να μπορέσει να βρει δημιουργική διέξοδο, ένα μεγάλο μέρος από το πνευματικό, συναισθηματικό και ψυχοσωματικό ανθρώπινο δυναμικό.

Πράγματι, πολλοί είναι αυτοί, όπως π.χ. ο Herbert Read, που έχουν διακηρύξει ότι ο κόσμος ολόκληρος είναι γεμάτος από ανθρώπους που δεν μπόρεσαν ποτέ ν' αναπτύξουν τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους, κι έτσι χάνονται για την ανθρωπότητα εν δυνάμει μεγάλοι καλλιτέχνες και επιστήμονες, αν και προικισμένοι με ευφυΐα και πλούσια συναισθήματα. Θυσιάζονται ως εξιλαστήρια θύματα στους βωμούς συστημάτων που παρακάμπτουν και δεν αξιοποιούν τις καλύτερες πλευρές τους (βλ. H. Read, 1971, 33).

Όπως παρατηρεί και ο Κ. Μισραΐ, γονείς και κοινωνικά συστήματα, που εκπροσωπούν τον κόσμο των ενηλίκων, δεν επιδιώκουν κατά κανόνα τίποτε άλλο, από το να κάνουν το νέο άνθρωπο ένα όν προσαρμοσμένο στους μύθους της ομάδας, προσδοκώντας απ' αυτόν την ολοκλήρωση των δικών τους ονείρων ή την επανόρθωση των δικών τους αποτυχιών. Έτσι ο

νέος άνθρωπος βρίσκεται εγκλωβισμένος στο λόγο του άλλου, και δεν αντιμετωπίζεται ποτέ με τα δικά του ερωτήματα, τις προτιμήσεις και ικανότητες, ώστε να μπορέσει κάποτε να τις εκφράσει δημιουργικά (βλ. F. De Meredieu, ό.π., 134).

Σε σχέση με το πανανθρώπινο αυτό αίτημα σήμερα, κρίσιμη θεωρείται η χρονική περίοδος των δέκα πρώτων χρόνων της ηλικίας του παιδιού. Έχει γίνει πράγματι κοινά αποδεκτό στις μέρες μας ότι η περίοδος που καλύπτει την προσχολική και σχολική ηλικία του παιδιού είναι άκρως αποφασιστική για τη νοητική του ανάπτυξη και συνάμα θεωρείται η πιο δημιουργική περίοδος της ζωής του. Το χρονικό αυτό διάστημα η πλειοψηφία των παιδιών επιχειρεί ν' ανακαλύψει νέες ιδέες και εικόνες και νέους δρόμους θεώρησης του κόσμου, όχι μόνο επειδή αυτό προκύπτει από τη «δημιουργικότητα της άγνοιας», που παρουσιάζει η συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδος, αλλά και από την ανάγκη των παιδιών να τελειοποιήσουν τον κόσμο γύρω τους, όπως το ζητά η νεανική τους ορμή.

Ο κόσμος των ενηλίκων, με τα κοινωνικά στερεότυπα και το σύστημα παιδείας, θεωρείται ο κυρίως υπεύθυνος για το γεγονός ότι τα παιδιά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις προσπάθειές τους και τους δικούς τους τρόπους προσέγγισης και έκφρασης, για να υιοθετήσουν τα πρότυπα που τους επιβάλλονται και να κάνουν τα πράγματα «όπως πρέπει να γίνουν». Αυτό που οι ενήλικοι στην πραγματικότητα επιδιώκουν, δεν είναι να εκφράσουν τα παιδιά τη δημιουργικότητά τους, όπως αυτά θα ήθελαν, αλλά κυρίως να μιμηθούν και να αποδεχθούν τα δικά τους πρότυπα και το δικό τους κόσμο. Η ματαίωση αυτή δημιουργεί στα παιδιά την ανάγκη να επιστρέφουν αργότερα σαν ενήλικοι σ' αυτό που έχουν χάσει για πάντα σαν παιδιά (βλ. E. De Bono, ό.π., 31-32, Β').

Συνεπώς, δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι, πέρα από οποιαδήποτε συστήματα και σκοπιμότητες, η ανάγκη της δημιουργικής έκφρασης παραμένει για πάντα ζωντανή στον άνθρωπο. Η τέχνη, ως ένα εξάισιο μέσο έκφρασης αυτής της ανάγκης, έχει τη δική της απόλυτη και ανεξάρτητη αξία και επιτελεί μια πολύπλευρη λειτουργία για τον άνθρωπο και την κοινωνία. Η ενασχόληση μαζί της αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο δεχόμαστε την εμπειρία και γι' αυτό το λόγο αλλάζει τη στάση μας για το τι είναι σπουδαίο και τι φαίνεται σωστό. Εκπροσωπεί για τον άνθρωπο μια προνομιακή, μοναδική λεωφόρο, μέσα από την οποία εκφράζονται το πνεύμα, οι ιδέες, τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις του στις πιο προσωπικές του στιγμές και ταυτόχρονα οι πανανθρώπινοι πόθοι, τα όνειρα και οι βαθύτερες επιδιώξεις του. Μέσα από τη λεωφόρο που ανοίγει η τέχνη τα άτομα μπορούν να δένονται σφιχτά με τον εαυτό τους και να εκφράζουν με προσιτούς τρόπους τη δική τους εικόνα και αντίληψη του κόσμου. Η καλλιτεχνική δημιουργία, ως εκ τούτου, είναι μια βαθιά ανθρώπινη πράξη, που αναδύεται από τα κατάρβαθα της ύπαρξης ενός προσώπου, στην προσπάθειά του να συναντήσει όλους τους άλλους (βλ. και H. Gardner, 1982, 102).

Η τέχνη, πέρα από κάθε αμφιβολία, βοηθά στον εξανθρωπισμό του ανθρώπου και θα υπάρχει όσο υπάρχουν άγρυπνες συνειδήσεις δημιουργών και αποθέματα ανθρωπισμού (βλ. και M. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 247).

Ο Ernst Cassirer, κατακρίνοντας μερικούς θεωρητικούς του μοντερνισμού, όπως τον Ortega Y Gasset, που έσπευσαν να υποστηρίξουν την αποανθρωποποίηση της τέχνης<sup>1</sup>, αντέταξε το επιχείρημα ότι οι μορφές της τέχνης δεν είναι κενές περιεχομένου, αλλά επιτελούν ορισμένο έργο μέσα στη συγκρότηση και την οργάνωση της ανθρώπινης εμπειρίας. Το να ζεις μέσα στην επικράτεια των μορφών της τέχνης, διόλου δε σημαίνει απόδραση από τα ζητήματα της ζωής. Αντίθετα, αυτό αντιπροσωπεύει την πραγμάτωση μιας από τις ύψιστες ενέργειες της ίδιας της ζωής, την οικοδομική της δύναμη στο χτίσιμο του ανθρώπινου σύμπαντος (βλ. E. Cassirer, 1985, 250-251).

---

<sup>1</sup> Για το θέμα των διακηρύξεων «περί αποανθρωποποίησης της τέχνης» στο μοντερνισμό βλ. και τα σχόλια του Stoichita στην εισαγωγή του βιβλίου του W. Kandinsky «Για το πνευματικό στην τέχνη», (ό.π., 16).

Η UNESCO, διακηρύσσοντας μια αντίστοιχη θέση, τόνισε ότι η τέχνη στις διάφορες εκφάνσεις της υλοποιεί το πνεύμα του ανθρώπου και τους αντικειμενικούς του σκοπούς. (UNESCO, 1971, 9).

Σύμφωνα με τον Αύγουστο Ροντέν, ο κόσμος θα μπορέσει να ευτυχήσει μόνον όταν όλοι οι άνθρωποι αποκτήσουν ψυχή καλλιτέχνη, δηλαδή όταν νιώσουν ευχαρίστηση από τη δράση τους (βλ. Μ. Κατρή-Χατζηπέτρου, ό.π.).

Στα μεγάλα έργα τέχνης οι πρωτοποριακές καλλιτεχνικές μορφές με δημιουργική εκφραστικότητα, ένταση και δυναμισμό, αποκαλύπτουν τα γεγονότα της εποχής, την αλλαγή των αντιλήψεων και την παρουσία των δρώντων προσώπων, που εκπροσωπούν οι καλλιτέχνες σε μερικές σημαντικές καμπές της ιστορίας της τέχνης. Ας θυμηθούμε π.χ. την ιστορία του κυβισμού: Η πολυδιάστατη και πολυπρισματική αντίληψη του έργου τέχνης υποδηλώνει τη διαφορετική αντίληψη του φυσικού κόσμου από τον άνθρωπο (θεωρία της σχετικότητας) και την κινητικότητα και κρίση των αξιών της κοινωνίας των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα (βιομηχανική επανάσταση).

Πίσω από κάθε μεγάλο έργο τέχνης δεν αποκαλύπτεται μόνο ο εαυτός του καλλιτέχνη, αλλά και ο κάθε εαυτός, καθώς υπάρχει μια φυσική ταυτότητα ανάμεσα στη φαντασίωση του καλλιτέχνη και στη φαντασίωση όλων των άλλων ανθρώπων. Άλλωστε, η μεγαλοφυΐα που παρουσιάζουν ορισμένα άτομα δεν είναι κάτι εξ ουρανού, που αφορά μόνο τα ίδια, αλλά εκπροσωπεί γενικά το ίδιο το ανθρώπινο γένος (βλ. Β. Croce, ό.π., 48).

Η τέχνη επιδρά στον πνευματικό και συγκινησιακό κόσμο του ανθρώπου με θετικό τρόπο, κεντρίζοντας και αναπτύσσοντας την ικανότητά του να σκέφτεται, να αισθάνεται και να ενεργεί. Η καλλιτεχνική συγκίνηση οξύνει τις αισθήσεις και τους δίνει πληρότητα, αναπτύσσοντας έτσι όλες τις ανθρώπινες ικανότητες (βλ. Α. Hayman, ό.π., 15).

Η διασύνδεση της αισθητικής με τη δημιουργικότητα έχει σχολιαστεί ιδιαίτερα από μερικούς ερευνητές. Όπως τονίζει σχετικά ο R. Sternberg, το μόνο χαρακτηριστικό που φαίνεται να κυριαρχεί στα δημιουργικά άτομα είναι η αισθητική ικανότητα ή, με άλλα λόγια, η ικανότητα φιλοκαλίας, η οποία τους επιτρέπει να αναγνωρίζουν ορισμένα ειδικά προβλήματα στο χώρο που εκδηλώνουν τη δημιουργικότητά τους, στα οποία επικεντρώνονται, αδιαφορώντας για όλα τ' άλλα. Ποια είναι όμως εκείνα τα στοιχεία που συμβάλλουν σ' αυτή την αίσθηση φιλοκαλίας και επηρεάζουν την κρίση αυτών των ατόμων; Ίσως να είναι ένας συνδυασμός κάποιων προηγούμενων χαρακτηριστικών και αυτό μπορεί να εξηγείται καλύτερα μέσα από την προσωπικότητά τους ή τα χαρακτηριστικά των κινήτρων τους, που θα προβληθούν μετά. Ίσως πάλι να είναι ένας εξ ολοκλήρου ξεχωριστός παράγοντας.

Όπως και να εξηγηθεί, αυτή η αίσθηση φιλοκαλίας αποτελεί μια δεσπόζουσα παρουσία, που διαποτίζει τα δημιουργικά άτομα στη δράση τους, όχι μόνο στο χώρο της τέχνης, στον οποίον θεωρείται θεμελιώδης προϋπόθεση, αλλά και στο χώρο της επιστήμης, στον οποίο, σύμφωνα με μια ξεπερασμένη αντίληψη, δεν φαίνεται να παίζει κάποιο ιδιαίτερο ρόλο. Όμως, εξετάζοντας βαθύτερα το θέμα αυτό διαπιστώνουμε ότι και στον τομέα αυτό υπάρχει συμμετοχή του αισθητικού παράγοντα. Τον βρίσκουμε π.χ. στη γλαφυρότητα των μαθηματικών αποδείξεων, όπως και στις διάφορες διατυπώσεις του επιστημονικού λόγου (βλ. Β. Croce, ό.π. και R. Sternberg, 1997, 435).

Προϋποθέσεις για μια δημιουργική αισθητική εμπειρία από την πλευρά του παιδιού στην επαφή του με το έργο τέχνης, η οποία θα συμβάλει στην καλλιέργεια της αισθητικής και της προσωπικότητάς του γενικότερα, είναι: Το ανοιχτό και δεκτικό πνεύμα στην αντιμετώπιση του ποικιλόμορφου, του καινοφανούς, του ασυνήθιστου και του αντισυμβατικού και η ικανότητά του να αφήνεται στα συναισθήματά του, να συμπάσχει («επόμεθα συμπάσχοντες», κατά τον Πλάτωνα), να χάνεται μέσα στο ρυθμό, την κίνηση, τις πλαστικές ποιότητες, την υφή, τις αξίες, τη μορφή και τη σύνθεση του έργου, καθώς το συναρπάζει και το συνεπαίρνει το πνεύμα και η παλλόμενη πραγματικότητά του. Με τον τρόπο αυτό το παιδί αυξάνει την προσοχή, την ετοιμότητα και τη διέγερσή του, εναρμονίζοντας τον πνευματικό του κόσμο και τα συ-

ναισθήματά του με το έργο και συμμετέχοντας ολόψυχα με το σώμα και τις αισθήσεις του σ' αυτό. Μέσα από την προσέγγιση του έργου τέχνης το παιδί δεν αναπτύσσει μόνο την ευαισθησία του, αλλά και τις ορθολογικές λειτουργίες της νόησης, καθώς μπορεί να προβαίνει σε παρατηρήσεις, συσχετίσεις, αναγωγές, αναδιατάξεις, αναδομήσεις και άλλες νοητικές ενέργειες, σε αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθήματος (γνωστικά συναισθήματα).

Τέλος, η φαντασία, η ποιητική διάθεση και η ψυχοσωματική συμμετοχή του παιδιού, όπως εκδηλώνονται στο χώρο της καλλιτεχνικής έκφρασης, με αφετηρία το έργο τέχνης, οδηγούν στην αισθητική απόλαυση, στην ολική και σφαιρική προσέγγιση της τέχνης και στην ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς του, ως δρώντος προσώπου.

Δυο πλευρές του ζητήματος αυτού θα πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερα. Το πρώτο αφορά το γεγονός ότι η τέχνη είναι η μόνη ίσως δραστηριότητα που μπορεί να οδηγήσει τον άνθρωπο στην πραγματική ελευθερία, βοηθώντας τον πρωτίστως να γνωρίσει τον εαυτό του και να ζήσει σε αρμονία μαζί του. Το καλλιτεχνικό έργο, συνιστώντας κυρίως μια αρμονική ενότητα ύλης και πνεύματος, έχει δυνατότητα να απευθύνεται στην ολότητα του ανθρώπου, στις αισθήσεις, στα συναισθήματα και στο πνεύμα του, να τον αποσπά από την υλική του φύση και να τον αποδεσμεύει από καταστάσεις εσωτερικής έντασης, δίνοντάς του την ελευθερία να είναι αυτός που θέλει να είναι (βλ. και F. Schiller, ό.π., 104-105 και A. Reble, ό.π., 304-305).

Το δεύτερο αφορά το γεγονός ότι η τέχνη βοηθά τον άνθρωπο στην ανάπτυξή του και στην αναζήτηση της ισορροπίας, της αρμονίας και της ολοκλήρωσής του. Το έργο τέχνης προτρέπει στο διηλεκές σε δράση και δημιουργία και η δημιουργική καλλιτεχνική δράση είναι από εκείνες που επιτρέπουν στον άνθρωπο ν' αποκτά αυτοπεποίθηση, ν' απελευθερώνει τις δυνάμεις που κρύβει μέσα του, να επινοεί, να χαίρεται, να ονειρεύεται, να πειραματίζεται και ν' ανακαλύπτει, να γνωρίζει τον εαυτό του και τους άλλους και να εκτιμά την αξία των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιεί (βλ. και P. Dugwet, 1992, 9-10).

Το έργο τέχνης έχει τη δύναμη να μας προκαλεί το ενδιαφέρον, να μας συγκινεί, να ενεργοποιεί πλήρως όλες μας τις αισθήσεις, να μας δημιουργεί προϋποθέσεις για να βιώνουμε αντιλήψεις και εννοήσεις, ν' αναβιώνουμε εμπειρίες και να ονειρευόμαστε.

Δημιουργική επαφή με την τέχνη γίνεται όταν αφήνουμε το έργο να διαμορφώνει τις ιδέες και τα συναισθήματά μας. Η αντιληπτική μας εγρήγορση μπορεί ν' αποτελέσει ένα τρόπο άσκησης στη ζωή, η οποία μπορεί να δώσει στο άτομο προσωπική πλήρωση, εφόσον αυτό καταφέρει ν' απολαμβάνει τις φανερές και κρυφές του ποιότητες, να ερμηνεύει τα νοήματα των αντιληπτικών του εμπειριών και ν' αποφασίζει για τη σημαντικότητά τους.

Για να μπορέσουν να βρουν τα παιδιά την προσωπική τους πλήρωση μέσω της τέχνης, θα πρέπει να μάθουν πώς να εμπλουτίζουν τη ζωή τους από τις προσπάθειές τους να προσεγγίσουν την τέχνη και να δημιουργήσουν τέχνη. Η καλλιτεχνική δημιουργία και η επαφή με την τέχνη γενικά έχουν τη δύναμη να ξυπνούν και να ζωογονούν ιδέες και συναισθήματα. Όταν το έργο τέχνης υποβάλλει με ζωντάνια και ειλικρίνεια την εικόνα της ανθρώπινης εμπειρίας ή του φαντασιακού, μόνο τότε αυτό μπορεί να δώσει πραγματική υπόσταση σε ιδέες και συναισθήματα, τα οποία διαφορετικά θα παρέμεναν ίσως για πάντα απροσδιόριστα, ανεξερεύνητα και ασαφή (βλ και L. Charman, ό.π., 115-116).

Οι εικαστικές τέχνες και η πολύτεχνη έκφραση είναι πάνω απ' όλα κάτι πολύ περισσότερο από χώρος δραστηριοτήτων, που προσφέρουν αντικείμενα αισθητικής απόλαυσης. Είναι κυρίως χώροι δημιουργίας, αυτογνωσίας, αλληλογνωριμίας των ανθρώπων και πλατειάς καλλιέργειας. Βαθαίνουν τις γνώσεις μας για μας τους ίδιους και για όλους τους άλλους, οξύνουν την αίσθηση για τις πεποιθήσεις μας και τα πιστεύω μας και για τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω των άλλων. Μας κάνουν έτσι πιο ανοιχτούς στις διαφορετικότητες ανάμεσα στους ανθρώπους, ως προς τους τρόπους σκέψης, ζωής, συνηθειών και πολιτισμών. Τα μεγάλα έργα τέχνης μας βοηθούν ν' αναχνεύουμε και να κατανοούμε καλύτερα την ανθρώπινη φύση μας.

Κατά συνέπεια, η ιστορία της τέχνης δεν μπορεί παρά ν' αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας του γένους των ανθρώπων (βλ. X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 10, τ.1).

Σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης, η τέχνη μπορεί να παίξει ένα κρίσιμο ρόλο ανοίγματος και ισορροπιών ανάμεσα στο τοπικό και το διεθνές ή οικουμενικό. Όπως επισημαίνεται και από την UNESCO, η δυναμική τάση της παγκοσμιοποίησης σήμερα συναντά μια ισχυρή αντίρροπη τάση της αναζήτησης και προβολής των ιδιαίτερων σημείων αναφοράς των ανθρώπων, όπως π.χ. της περιφερειακής κουλτούρας και τέχνης. Στην εποχή όπου οι εξελίξεις τείνουν να περιθωριοποιήσουν ολόκληρους λαούς και πολιτισμούς, αρχίζουν να παρουσιάζονται ήδη ισχυρές αντιδράσεις, που μπορούν να οδηγήσουν σε μια νέα αντιπαράθεση κοινωνικές τάξεις, κράτη και εθνότητες, με μεγάλους κινδύνους για την ανθρωπότητα.

Η τέχνη στα πλαίσια αυτά, όπως και ο χώρος της εκπαίδευσης, μπορούν να συνεισφέρουν πολλά στη μετατροπή της στείρας αντιπαράθεσης, της επικυριαρχίας και της επιβολής των ισχυρών, σε συνειδητή αλληλεγγύη, αλληλογνωριμία και συνεννόηση λαών και πολιτισμών.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, ο καθένας, μέσω της τέχνης, θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους και να αντιλαμβάνεται γενικότερα την τέχνη ως μια δυνατότητα, η οποία θα του επιτρέπει να γνωρίσει καλύτερα τον κόσμο. (βλ. UNESCO, 1999, 68-74).

Αυτή η συνειδητή αλληλεγγύη παραπέμπει άμεσα στον ανθρωπιστικό και κοινωνικό ρόλο της τέχνης. Σ' αυτόν συμβάλλει η απόκτηση από την πλευρά του ατόμου μιας ευρύτερης εικόνας του πολιτισμού της ανθρωπότητας. Ο πολιτισμός αυτός με τα έργα και τα τεχνουργήματά του, εκτός από τις εκφραστικές ανάγκες του καλλιτέχνη, υπηρετεί συχνά και γενικότερες ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες εκλαμβάνονται ως κοινωνική και οικονομική αξία. Στα έργα τέχνης επενδύονται υλικές και ψυχολογικές ανάγκες από διάφορες πολιτισμικές ομάδες και εκφράζονται ιδέες, επιθυμίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, συναισθηματικές καταστάσεις, συμβολισμοί και πολλά άλλα, που αντικατοπτρίζουν μια ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα.

Γενικά, οι οπτικές μορφές των έργων τέχνης θεωρούνται εξαιρετά μέσα επικοινωνίας και αποκάλυψης της ταυτότητας του άλλου, μέσα από την οποία μπορούμε να τον κατανοήσουμε περισσότερο και να αποδεχθούμε τις ιδιαιτερότητές του.

Η διαδικασία αυτή μπορεί ν' αποκαλύψει στο παιδί την ευρύτερη κοινωνική λειτουργία της τέχνης. Ταυτόχρονα, μπορεί να το βοηθήσει στην κοινωνική του απελευθέρωση από τη χειραγώγηση, την υποχρεωτική προσαρμοστικότητα και την ένταξή του σε διάφορες κλειστές και ελεγχόμενες κοινωνικές ομάδες.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτό ανάγεται στις σχέσεις του μαθητή με τη δυναμική της ομάδας της τάξης, μέσα από την οποία το άτομο διαπλάθει και διαπλάθεται συνυπάρχοντας, συλλειτουργώντας και αλληλεπιδρώντας με τους άλλους (βλ. και L. Charman, ό.π., 177-179 και X. Καρούζος, ό.π., 121-123).

Η δραστηριοποίηση των παιδιών στο χώρο της τέχνης μπορεί να προσφέρει απεριόριστες ευκαιρίες άσκησης της κοινωνικότητάς τους και της συλλογικής τους δημιουργικότητας. Στα ομαδικά έργα οι κοινές εκφράσεις των συλλογικών προσπαθειών αναδεικνύουν την ποικιλιομορφία και το δυναμισμό των συνεργασιών που οικοδομούν σε μια κοινή σύνθεση, μέσα από αρμονίες και αντιθέσεις, το όραμα μιας πολυφωνικής δράσης με συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η δράση αυτή στηρίζεται σε κοινές διεργασίες, στις οποίες υποτάσσεται το ατομικό στο συλλογικό, ώστε το άτομο να λειτουργεί ως μέρος της κοινωνικής της ομάδας και η ατομικότητά του ν' αποκτά συλλογική προοπτική. Έτσι πραγματώνεται η καλλιέργεια ανθρώπων με κοινωνική συνείδηση και αλληλεγγύη.

Εξάλλου, όπως είναι φυσικό, η τέχνη αποτελεί το κύριο μέσο πολιτισμικής καλλιέργειας. Από την επαφή με την ποικιλία των έργων τέχνης αναδύεται ένα όραμα πλουραλισμού και ανθρωπισμού, καθώς μέσα απ' αυτά, με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, εκφράζονται ιδέες και συναισθήματα, η ανθρώπινη εμπειρία και η δημιουργική φαντασία.

Ο πολιτισμός της κάθε εποχής, που εκφράζεται με αισθητό τρόπο μέσα από την τέχνη, ορίζει ένα διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι φορείς του αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν κά-

θε φορά τον κόσμο. Υπό την έννοια αυτή, ο κάθε πολιτισμός στο βάθος του έχει ένα ανθρωποκεντρικό περιεχόμενο (βλ. και A. Hayman, ό.π., 11, L. Charman, ό.π., 12 και M. Λαμπράκη –Πλάκα, 1988, 26 και 1991, 159).

Το όραμα του πολιτιστικού πλουραλισμού, για το οποίο έχουμε κάνει αναλυτικές αναφορές, είναι κατ' ουσίαν ένα όραμα για την αποδοχή του διαφορετικού, που αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την ολοκλήρωση του ανθρώπου.

Σήμερα, όπως γνωρίζουμε, κυριαρχεί η τάση προς την «πολιτισμική σχετικότητα», η οποία ερμηνεύει τη διαφορετική σκέψη, αντίληψη και έκφραση των ανθρώπων ως θετική συνεισφορά και εμπλουτισμό της τέχνης και της κουλτούρας.

Κατά συνέπεια, η διαφορετικότητα σε κάθε τομέα θα πρέπει να προστατεύεται και να της παρέχονται δυνατότητες παρουσίας, ακόμη κι αν οι ιδέες και αξίες που υποστηρίζει βρίσκονται σε αντίθεση μ' αυτές της κυρίαρχης κουλτούρας.

Όπως όμως παρατηρείται ορθά, το δόγμα της «πολιτισμικής σχετικότητας» έχει εν πολλοίς μυστικοποιήσει το δικαίωμα του να είναι κάποιος διαφορετικός, σε βαθμό μάλιστα να στρέφεται εναντίον αυτών που ήθελε να υπερασπιστεί, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη ότι οι εξισορροπημένες διαπολιτισμικές σχέσεις χρειάζονται την οικουμενικότητα ως ορίζοντα. Ως αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι να απολυτοποιείται η αντίληψη της πολιτισμικής ταυτότητας εις βάρος της ανθρώπινης ταυτότητας, η οποία εμπεριέχει την πρώτη, υπερκαλύπτοντάς την.

Από την άλλη πλευρά όμως ο οικουμενισμός αποκλειστικά δεν προσφέρεται ως βάση διαπολιτισμικής αγωγής, όσο δεν καθιερώνει κοινά αποδεκτές αξίες για όλους τους λαούς και τους πολιτισμούς, οι οποίες ν' αποτελούν γνώμονα για το ξεπέρασμα του περιοριστικού εσωστρεφούς εθνοκεντρισμού. Γι' αυτό από ορισμένες πλευρές γίνεται λόγος για «αφελή πολιτισμική σχετικότητα», η οποία δεν αντιμετωπίζει το σοβαρό αυτό θέμα που απαιτεί να ξεπεραστεί ο εθνοκεντρισμός και να αποκρουστεί ο εθνικισμός (βλ. U. Boos – Nunning, 1999, 57-58).

Για πολλούς οράματά μας θα πρέπει να είναι να διαμορφωθεί, μέσω της τέχνης και της κουλτούρας όλων των λαών και των εθνών, μια πολιτισμική ανθρωπιστική παιδεία, η οποία να τοποθετεί το θέμα αυτό στην ευρύτερη ανθρωπιστική του διάσταση, που ολοκληρώνει τον άνθρωπο, όπως δεν μπορεί να κάνει η μονοπολιτιστική εκπαίδευση. Στόχος αυτής της παιδείας δεν θα πρέπει να είναι μόνο η καλλιέργεια των βασικών ανθρώπινων ικανοτήτων, όπως π.χ. η κριτική και αυτοκριτική σκέψη, η φαντασία, ο σχηματισμός αυτόνομης και ανεξάρτητης κρίσης, ο αυτοκαθορισμός κλπ., ώστε το άτομο να μπορεί να επιλέγει ελεύθερα τα πιστεύω του και να δημιουργεί τα δικά του πρότυπα ζωής. Παράλληλος στόχος θα πρέπει να είναι η εξοικείωση με τα επιτεύγματα του ανθρώπινου πολιτισμού και του ανθρώπινου πνεύματος μέσα από την τέχνη και το πνεύμα ολόκληρου του ανθρώπινου γένους, όχι τόσο για να κοινωνικοποιήσει τον άνθρωπο, όσο για να τον εξανθρωπίσει.

Όπως παρατηρεί ο Parekh, η θέση αυτή, αν και παρουσιάζεται «διανοητικά πειστική», είναι μάλλον «κοινωνιολογικά αφελής», επειδή δεν λαμβάνει υπόψη τα εμπόδια που παρεμβάλλει σ' αυτή την προοπτική το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο εκ των πραγμάτων είναι αναπόσπαστο μέρος μιας κοινωνικής δομής, από την οποία είναι βαθιά διαμορφωμένο, χωρίς, ωστόσο, αυτή η δομή να αποτελεί ένα ομοιογενές σύνολο. Σε κάθε περίπτωση, είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερη, αλλά βρίσκεται προσανατολισμένη και διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης κουλτούρας, που καλλιεργεί ορισμένες στάσεις και αξίες, οι οποίες συμβάλλουν στη διατήρηση μιας συγκεκριμένου τύπου κοινωνίας και πολιτισμικής τάξης.

Για την ολοκλήρωση του ανθρώπου δεν ενδείκνυται ο τύπος της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή δεν μπορεί να αναπτύξει τη δύναμη της φαντασίας, μέσα από τον πλουραλισμό των προσεγγίσεων και των εναλλακτικών λύσεων, με το να καλλιεργεί τις γενικεύσεις και τα στερεότυπα της εθνικής κουλτούρας εις βάρος γενικότερα της πολυμορφίας, των αξιών, των πεποιθήσεων, των τρόπων ζωής και έκφρασης (βλ. B. Parekh, 1997, 44-53).



Φυσικά, μας χρειάζεται πάντα ένα πολύπλευρο μοντέλο πλουραλισμού, στο οποίο η γλώσσα και η τέχνη έχουν καθοριστικό ρόλο, το οποίο θα αποφεύγει τις αφελείς προσεγγίσεις και θεωρητικές υπεραπλουστεύσεις σ' αυτά τα θέματα, τα οποία κυριαρχούν στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης (βλ. B. Bullivant, 1997, 84).

Όπως σημειώνει ο Postic, είναι γεγονός ότι το σχολείο σήμερα αποτελεί χώρο συνάντησης ανταγωνιστικών μορφών κουλτούρας, π.χ. η κουλτούρα της μάζας των ΜΜΕ, η κουλτούρα της πρωτοπορίας, η παραδοσιακή κουλτούρα στις διάφορες μορφές της κλπ. Οι ανταγωνιστικές αυτές κουλτούρες είναι πρόκληση για τη νέα γενιά. Σ' αυτό το πλαίσιο, το πολιτισμικό μοντέλο της μορφωτικής σχέσης του μέλλοντος θα είναι εκείνο που θα επιτρέπει θεμελιώδεις σχέσεις μεταξύ των γενεών, οι οποίες, σε αναφορά με την παράδοση και τη νεωτερικότητα, θα στηρίζονται σε μια εμπειρία που συμμετέχει στην κοινωνική δημιουργία και όχι στην αναπαραγωγή της προηγούμενης τάξης πραγμάτων. Στην κατεύθυνση αυτή η παιδαγωγική σχέση θα ολοκληρώνει τον άνθρωπο, υπηρετώντας ένα νέο ανθρωπισμό, σε μια διαρκή διαδικασία απελευθέρωσης δασκάλου και μαθητή. Έτσι η παιδαγωγική σχέση μπορεί να διαμορφωθεί σε αρχέτυπο κάθε ανθρώπινης σχέσης και να γίνει μηχανισμός πολιτισμικής και πολιτικής επανάστασης (βλ. M. Postic, ό.π., 81-93).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνει τις θέσεις της για τη συμβολή της δημιουργικότητας και της τέχνης στην ολοκλήρωση του ανθρώπου η Σ.Δ.Π. Σύμφωνα με τις θέσεις αυτές, η διαφύλαξη του πολιτιστικού πλουραλισμού δεν είναι μόνο ο απαραίτητος όρος για την αντίσταση στα ισοπεδωτικά πολιτισμικά πρότυπα, που επιβάλλει η πολιτιστική βιομηχανία των κυρίαρχων κρατών, αλλά πάνω απ' όλα ο απαραίτητος όρος για τη διαφύλαξη της ακεραιότητας του ανθρώπινου προσώπου στις μέρες μας, που απειλείται ν' αφανιστεί, εκτός από αρκετά άλλα, και απ' αυτήν ακριβώς την επικυριαρχία, αν και πρέπει να παραδεχτούμε ότι στόχος για την επικράτηση σήμερα ενός γνήσιου πολιτιστικού πλουραλισμού, σε μια εποχή που επικρατεί η «μονοφωνική πολυφωνία», φαίνεται μάλλον ουτοπικός. Όμως δεν φαίνεται να υπάρχει στη θέση του άλλος, στόχος στον οποίο να μπορεί να προσανατολιστεί το σύγχρονο σχολείο, καθώς σ' αυτόν συνυπάρχει το εθνικό και το πανανθρώπινο, το μερικό και το ολικό, το παραδοσιακό με το σύγχρονο και το διαχρονικό, από τα οποία διαπλάθεται ο ολοκληρωμένος άνθρωπος και η προοπτική του παρόντος και του μέλλοντος για την ανθρωπότητα.

Σε καθαρά διδακτικό επίπεδο στο μάθημα γλώσσας, σύμφωνα με τις θέσεις μας, η εικονογράφηση που αποτελεί γέφυρα για την τέχνη, αποτελεί και γέφυρα για τη δημιουργική έκφραση.

Κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, στο εικονογραφημένο βιβλίο και το εγχειρίδιο, πρέπει να επιδιώκονται δημιουργικές συσχετίσεις των συστημάτων λόγου και εικόνας. Ο δημιουργικός παράγοντας, αλληλεπιδρώντας ανάμεσα στα δυο συστήματα, προσθέτει μια πνοή δημιουργίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ταυτόχρονα, προσθέτει ευρύτερη μόρφωση και καλλιέργεια που απελευθερώνουν τις δυνάμεις του ανθρώπου. Άλλωστε, για κάποιους στοχαστές η τέχνη δεν είναι τίποτε άλλο από μια βαθιά ανθρώπινη επαφή με ό,τι σε κάνει να λευτερώσαι από τη φυλακή σου (βλ. F. Shiller, ό.π., 104-105 και F. Sedwick, ό.π., 3-4).

Όταν το παιδί ασχολείται με την τέχνη και συμμετέχει στην καλλιτεχνική δημιουργία, στο πλαίσιο που έχουμε περιγράψει αναλύοντας τις θέσεις της πρότασής μας, ολόκληρη η ύπαρξή του συμμετέχει στην υπόθεση αυτή. Είναι τόσο μεγάλη η αλληλεπίδραση σκέψης και συναισθήματος, στην προσπάθεια του παιδιού να αρθρώσει την εμπειρία του και τον εσωτερικό του κόσμο με το σύνθετο τρόπο που προσφέρουν η τέχνη και η γλώσσα, ώστε εκ των πραγμάτων αυτό δεν μπορεί παρά να συμβάλλει σε μια ολόπλευρη ανάπτυξή του. Οι διανοητικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές διαδικασίες, που προσφέρουν η ενασχόληση με την τέχνη και τη γλώσσα στη δημιουργική τους έκφραση, συμβάλλουν στο να συντελεστεί μια πλήρης ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, όπως έχουν υποστηρίξει ήδη πολλοί ειδικοί από τις αρχές της μεταπολεμικής περιόδου στα μέσα περίπου του 20<sup>ου</sup> αιώνα (H. Read). Όπως γνωρίζουμε, κατά την περίοδο αυτή εδραιώθηκε η άποψη ότι το κυρίαρχο θέμα της

καλλιτεχνικής αγωγής ή της αγωγής μέσω της τέχνης είναι η ανάπτυξη του ανθρώπου μέσω της δημιουργικής του αυτοέκφρασης.

Επίσης, πολλοί σύγχρονοι εκπαιδευτικοί δέχονται αυτές τις θέσεις και επιπλέον εκφράζουν την άποψη ότι η επαφή με την τέχνη μπορεί να γίνεται ικανοποιητική εμπειρία για το παιδί, αν αυτό αποκτήσει προσωπική γνώση για το πώς δημιουργείται η τέχνη, τι μπορεί να εκφράσει και πώς διαποτίζει την καθημερινή ζωή. Κατανοώντας την τέχνη τα παιδιά, ευαισθητοποιούνται απέναντι στις ποικιλίες της ανθρώπινης εμπειρίας, όπως αυτές βρίσκουν την καλλιτεχνική τους έκφραση.

Όλα αυτά στην πρότασή μας θα πρέπει να τα δούμε σύμφωνα με τη θέση που υποστηρίζουν πολλοί ερρευνητές και παιδαγωγοί, ότι υπάρχει συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και στην εκπαίδευση στην τέχνη. (βλ. L. Charman, ό.π., 18-19).

Αυτό σημαίνει ότι απορρίπτουμε το διαχωρισμό της διδασκαλίας της τέχνης από τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων και επιδιώκουμε να καταστήσουμε την επαφή του παιδιού με την τέχνη μια συναρπαστική εμπειρία για την ολοκλήρωση της ανθρώπινης φύσης του, την καλλιέργεια του πνεύματός του και την έκφραση των συναισθημάτων του στην ατομική και κοινωνική του παρουσία εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Ως προς το στόχο αυτό η Arsy Hayman διακηρύσσει ότι η αισθητική έκφραση και η καλλιέργεια που προσφέρει η τέχνη συμβάλλουν στην ολοκλήρωση του ανθρώπου και της κοινωνίας του, ώστε η ζωή να ξαναβρεί ένα νέο νόημα ανθρώπινο, μια νέα αρμονία, ένα νέο προσανατολισμό. Μέσα από την αισθητική εμπειρία και την καλλιτεχνική έκφραση η έμφυτη ευαισθησία του ανθρώπου για τις τέχνες βρίσκει την ευκαιρία ν' αναπτυχθεί και με την πρώτη ενθάρρυνση και εκπαίδευση να μπορέσει ν' ανθίσει και να διαμορφωθεί, ώστε ν' ανυψωθεί ολόκληρος ο άνθρωπος. (βλ. A. Hayman, ό.π., 25 κ.ε.).

Μεγάλο μέρος όλων μας των προσπαθειών πρέπει να έχει ως στόχο την ισόρροπη ανάπτυξη και την αρμονική εξέλιξη των ανθρώπων ανάμεσα στο πνευματικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τους κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε τους στόχους και τους προσανατολισμούς του εκπαιδευτικού μας συστήματος και να αποφύγουμε τις μονομέρειες περί κυριαρχίας του ορθολογικού πνεύματος. Αυτό δεν ευσταθεί καθώς έχει. Σε όλες τις προσπάθειες η τέχνη μπορεί να αποδειχθεί ο πιο πολύτιμος βοηθός μας.

Είναι μεγάλη ανάγκη ο άνθρωπος σ' όλες τις ηλικίες να ζει μέσα σ' ένα περιβάλλον που να του παρέχει ψυχολογική ασφάλεια και να τον εμπνέει, να τον βοηθά να κρατά την αξιοπρέπειά του, να τον υποστηρίζει στην ανάγκη του να εκφράζεται και να δημιουργεί. Δημιουργώντας ο άνθρωπος πιστεύει στις δυνάμεις του, αποκτά αυτοεκτίμηση, δίνει νόημα στην ατομική του ύπαρξη κι ανοίγει γέφυρες προς τους άλλους. Τη δύναμη αυτή μπορεί να την αντλήσει από την τέχνη, απ' όλες τις μορφές τέχνης, μέσα από την ατομική και κοινή δράση με τους άλλους.

Χρέος μας είναι να βγάζουμε στην επιφάνεια την κρυμμένη δημιουργικότητα των ανθρώπων, ώστε αυτοί να προχωρούν ανεμπόδιστοι στην έκφραση των σκέψεων, των προτιμήσεων και των συναισθημάτων τους, ακόμη και στην εκτόνωση επικίνδυνων συσσωρευτικών καταστάσεων, λόγω απωθήσεων στο υποσυνείδητο της συγκαλυμμένης βίας των εφαρμοζόμενων συστημάτων κάθε είδους, ένα από τα οποία είναι το εκπαιδευτικό (βλ. Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδης, 2005, σσ. 642-687).

Στις προσπάθειές μας στόχος μας θα πρέπει να είναι πάντοτε η ανάδειξη του ανθρώπινου προσώπου, αυτού που απελευθερώνει την πρωτογενή έκφραση, την κρυμμένη δραστηριότητα, που δίνει θετικό νόημα στη ζωή και απελευθερώνει τον άνθρωπο.

Αυτά μπορούν να τα προσφέρουν όλες οι δημιουργικές μορφές της τέχνης

Αποφεύγοντας την υπερβολική της σχολειοποίηση και την καταχρηστική της εκμετάλλευση στο χώρο της εκπαίδευσης, η τέχνη μπορεί να προσφέρει μοναδική συνδρομή στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών. Στο επίκεντρο μιας τέτοιας προσπάθειας θα πρέπει να βρίσκεται πάντοτε το ελεύθερο, ευαίσθητο,

ερευνητικό και ενεργητικό παιδί, το παιδί – δημιουργός. Αν θέλουμε πράγματι ν' αλλάξουμε το σύστημα παιδείας, βελτιώνοντάς το προς το καλύτερο, θα πρέπει κυρίως να προσφέρουμε στο παιδί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για να αισθανθεί τη χαρά της συμμετοχής, της πρωτοβουλίας, της ελεύθερης δράσης και της δημιουργίας, που μόνο η δημιουργική τέχνη και η δημιουργική επιστήμη προσφέρουν.

Δημιουργώντας το άτομο, εκφράζοντας τις σκέψεις του και τον εσωτερικό του κόσμο, αυξάνει τη διάθεσή του για δημιουργία.

Ο Schiller είχε πει ότι «η εικόνα του ανθρώπου αποτυπώνεται στις πράξεις του» (βλ. F. Schiller, *ό.π.*, 87).

Ο Σαιντ Εξυπερύ, με τα λόγια του Μικρού Πρίγκιπα, μίλησε για την προσωπική αξία όσων μας ανήκουν, τα οποία δημιουργήσαμε με τη δική μας φροντίδα. «Το δικό μου τριαντάφυλλο, το τριαντάφυλλο που ανήκει σε μένα, είναι από μόνο του πιο σημαντικό απ' όλες τις εκατοντάδες των άλλων τριαντάφυλλων, γιατί εγώ το πότισα, το έβαλα κάτω από τη γυάλα, το προστάτευσα με το παραβάν, γι' αυτό σκότωσα τις κάμπιες (εκτός από μια – δυο που κρατήσαμε για να γίνουν πεταλούδες). Γιατί εγώ αυτό το τριαντάφυλλο το άκουσα, όταν γκρίνιαζε ή καυχόταν ή ακόμη κι όταν δεν έλεγε τίποτε. Γιατί αυτό είναι το δικό μου τριαντάφυλλο» (βλ. Α. Ντε Σαιντ Εξυπερύ, *χ.χ.*, 96-98).

Το παιδί – δημιουργός χαίρεται τόσο την προσπάθεια όσο και τα έργα του. Αρθρώνει το δικό του λόγο και γίνεται με τα έργα του εκφραστής του εαυτού του και μάρτυρας της εποχής του.

Δυστυχώς, όπως έχουμε σχολιάσει πολλές φορές, το σύγχρονο τυπικό σχολείο, όπως και η κοινωνία, δεν βοηθούν τα παιδιά να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους. Η «παιδαγωγική της παράκαμψης» αγνοεί και περιφρονεί τα χαρίσματα που του προίκισε η φύση κι αυτό είναι κακό τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για ολόκληρη την κοινωνία, που στερείται έτσι τις πολύτιμες υπηρεσίες τους ως αυριανών δημιουργικών πολιτών.

Ο Richard Fuller διακήρυξε ότι όλα τα ανθρώπινα όντα γεννιούνται καλλιτέχνες, επιστήμονες και εφευρέτες, η ζωή όμως, όπως είναι οργανωμένη, καταπνίγει σιγά-σιγά αυτή τους την προδιάθεση (R. Sternberg, 1997).

Ο Γιόζεφ Μπόις έχει επίσης τονίσει ότι κάθε άνθρωπος με τον τρόπο του είναι ένας καλλιτέχνης. Αν ανοίξεις τα μάτια σου κοιτώντας τους ανθρώπους, μπορείς να διαπιστώσεις ότι ακόμη και οι πιο απλοί άνθρωποι μπορούν να έχουν κάτι που λείπει από μερικούς σημερινούς αποκρουστικούς καλλιτέχνες, μερικοί μάλιστα είναι πιο μεγάλοι ποιητές από πολλούς σύγχρονους ποιητές.<sup>1</sup>

Παράλληλα, η Amanda Coomaraswamy έχει παρατηρήσει από την πλευρά της ότι «ο καλλιτέχνης δεν είναι ένα νέο ιδιαίτερο είδος ανθρώπου, αλλά κάθε άνθρωπος ένα ιδιαίτερο είδος καλλιτέχνη» (R. Sternberg, 1997).

Ας μη ξεχνάμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά είναι προικισμένα με το χάρισμα της δημιουργίας και κρύβουν μέσα τους ένα πιθανό επιστήμονα ή καλλιτέχνη. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επαναλάβουμε τα λόγια του Λουί – Φερντινάν Σελίν: «Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια από τους οπλισμένους με προγράμματα δασκάλους, για να σκοτώσουν το δημιουργό μέσα στο παιδί» (βλ. F. Merediew *ό.π.*, 9).

Η UNESCO, τέλος, θέτει τα θέματα που αφορούν το ρόλο της δημιουργικότητας και της τέχνης στη σύγχρονη εκπαίδευση σε μια διεθνή σφαίρα. Σε διάφορες εκθέσεις της, στις οποίες έχουμε αναφερθεί, τονίζει ότι η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται ν' αντιμετωπίσει μεγάλες προκλήσεις, μέσα σ' έναν κόσμο που γίνεται ολοένα και πιο πολυπολιτισμικός. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τη γειτονία και τις σχέσεις των ανθρώπων αλλάζουν. Η πολιτιστική

---

<sup>1</sup> Ο Μπόις διατύπωσε αυτή τη σκέψη σε μια συζήτησή του με τον Γιάννη Κουνέλλη, φέρνοντας σαν παράδειγμα τους οδοκαθαριστές της Μαδρίτης, που, όπως υποστήριξε ο Μπόις, από τον τρόπο της δουλειάς τους και από την όψη του προσώπου τους δίνουν την εντύπωση ότι ανήκουν σε μια μελλοντική κοινωνία (βλ. Α. Ντε Ντομίτσιο Ντουρίνι, 1997, 263).

ποικιλία και η διαφορετικότητα κερδίζουν έδαφος και ο εθνικισμός φαίνεται να υποχωρεί κάτω από την πίεση των διεθνών εξελίξεων. Η τάση της παγκοσμιοποίησης προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις, ανατρέποντας τους κατεστημένους τρόπους σκέψης και συνεννόησης μεταξύ των ανθρώπων και των κρατών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο. Για την πρόοδο της ανθρωπότητας απαιτείται, όσο ποτέ άλλοτε, η διεθνής συνεννόηση, η συνεργασία και αλληλοκατανόηση, ώστε να λύνονται με δίκαιο τρόπο τα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου, που προκαλούν εντάσεις, κοινωνικές συγκρούσεις και αδιέξοδα. Τα ζητούμενο είναι ένας δίκαιος κόσμος για όλους, ο οποίος θα στηρίζεται σε ανθρώπους που έχουν αναπτύξει τις ικανότητές τους να σκέφτονται, να αισθάνονται, να εκφράζονται και να δημιουργούν. Σ' αυτό η συνεισφορά της δημιουργικότητας και της τέχνης μπορεί να είναι θεμελιακή, καθώς μπορούν ν' αποτελέσουν για όλους τους λαούς και πολιτισμούς κοινούς άξονες προόδου. Ο ολοκληρωμένος άνθρωπος, ο άνθρωπος που θα έχει αναπτύξει με πληρότητα τις ικανότητές του, είναι αυτός που σε τελική ανάλυση μπορεί να δημιουργήσει και ένα καλύτερο κόσμο.

Για τη Σ.Δ.Π. το κορυφαίο αυτό θέμα είναι αδύνατο να επιτευχθεί, αν δεν το αντιμετωπίσουμε σ' αυτήν ακριβώς τη βάση. Η δημιουργικότητα και η τέχνη, όπως και η επιστήμη και η τεχνολογία, μπορούν να χαράξουν το παρόν και το μέλλον της ανθρωπότητας. Το όραμα της δημιουργικότητας και της ζωντανής και πλουραλιστικής τέχνης αποτελεί προϋπόθεση για να καταξιωθεί το πνεύμα, η ομορφιά, η αλήθεια, η γνώση και η ευαισθησία του ανθρώπου.

Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, σύμφωνα με τις αρχές της πρότασής μας, είναι το στοιχείο εκείνο που μπορεί να παρεμβαίνει, ως καταλύτης, ανάμεσα σε όλους αυτούς τους παράγοντες με πρωτότυπους συνδυασμούς, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια ουσιαστική πρόοδο των ανθρώπων και των κοινωνιών.

Μια συγκεκριμένη εφαρμογή του πνεύματος αυτού αφορά την εικονογράφηση στο ρόλο της γέφυρας για την τέχνη, τη γνώση και την ανθρώπινη δημιουργικότητα, μέσα σ' ένα διευρυμένο πλαίσιο, το οποίο παρουσιάσαμε αναλυτικά.

Η ερευνητικότητα, η πολυφωνία, η ποικιλία, το ανοιχτό πνεύμα, η πρωτοτυπία, η φαντασία, το σύνολο της νόησης και των ψυχοσωματικών δυνάμεων, το σύνολο των συναισθημάτων και όλοι οι διάυλοι δημιουργικής έκφρασης μπορούν να συμβάλουν στα πλαίσια αυτά στην ολοκλήρωση του ατόμου και την πρόοδο της κοινωνίας, ώστε η διεθνής κοινότητα να γίνει ο φιλόξενος χώρος που θα στεγάσει την οικογένεια του ανθρώπου.

Σε σχέση με όλα τα παραπάνω, στα πλαίσια της δέσμης των ιδεών και των στρατηγικών στόχων της πρότασής μας, η δημιουργικότητα και η τέχνη, συνδυαστικά με όλους τους παράγοντες, μπορούν να προσφέρουν στο παιδί μια μοναδική αισθητική και γλωσσική εμπειρία, που θα συμβάλει:

- στην απελευθέρωση της ανθρώπινης δημιουργικότητας
- στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της ανθρώπινης ευφυΐας
- στην απελευθέρωση του συναισθηματικού κόσμου των ανθρώπων και στην επικράτηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- στην απελευθέρωση της ανθρώπινης συνείδησης.
- στην επικράτηση της ανθρώπινης αρετής και των ανθρώπινων αξιών.
- στο άνοιγμα των κοινωνιών και στην ενεργοποίηση των πολιτών.
- στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στην ιδιότητα του ανθρώπου
- στην επιδίωξη της καινοτομίας και πρωτοτυπίας.
- στην ανάπτυξη μιας γνήσιας ανθρώπινης επικοινωνίας
- στην έκφραση του παιγνιώδους, που απελευθερώνει και προστατεύει από την τυπικότητα και τη συμβατικότητα.
- στην απελευθέρωση της φαντασίας και όλων των διαύλων δημιουργικής έκφρασης.
- στη δημιουργική κατάκτηση της γνώσης
- στην παραγωγή νέας γνώσης μέσα από τη δημιουργική προσπάθεια, με την ανάπτυξη της έρευνας και του πειραματισμού με τη χρήση και της νέας τεχνολογίας

- στην ανάδειξη του πολιτισμού ως βασικού πυλώνα της ανάπτυξης του ανθρώπου και των κοινωνιών του.

- στη βίωση της αισθητικής και πολυαισθητηριακής εμπειρίας, με βάση την εθνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά, την παραδοσιακή και τη σύγχρονη τέχνη.

- στο θρίαμβο ενός γνήσιου πολιτιστικού πλουραλισμού, που θα στηρίζει την πολιτιστική ποικιλία και τη διαφορετικότητα μεταξύ ατόμων και κοινωνιών.

Συνοπτικά, γενικότερος στόχος όλων αυτών είναι, με βάση τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, να διαμορφωθούν ολοκληρωμένες ανθρώπινες υπάρξεις, που θ' αναδεικνύουν το ανθρώπινο πρόσωπο και θα εξυψώνουν την ιδέα του ανθρώπου.

Με την ανάλυση και την εκτενή παρουσίαση των θέσεων αυτών ολοκληρώνεται το στοχαστικό πνεύμα που διέπει τη φιλοσοφία των ιδεών της πρότασής μας. Αυτό γίνεται πιο φανερό και σαφές σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης με τα κεφάλαια που ακολουθούν, τα οποία αναφέρονται σε συγκεκριμένες θέσεις και πρακτικές εφαρμογής, μέσα από τις οποίες το μάθημα γλώσσας, ως διδακτικό αντικείμενο, μπαίνει στην υπηρεσία μιας νέας προσέγγισης, στην οποία αναφέρονται όλες οι μέχρι τώρα αναλύσεις μας.

#### **14. Μια νέα νοηματοδότηση στους όρους «διδασκτικό εγχειρίδιο γλώσσας», «εικονογράφηση» και «διδασκαλία της γλώσσας» στη Σ.Δ.Π.**

##### **14.1. Οι όροι «συνδυαστικό πολλαπλό εγχειρίδιο γλώσσας» και «συνδυαστική δημιουργική προσέγγιση της εικονογράφησης».**

Το είδος «διδασκτικό εγχειρίδιο» και το είδος «εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο» συγκροτήθηκαν σταδιακά μέσα στις νέες αντιλήψεις, που από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα διαμόρφωσαν η ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας και η διερεύνηση των άγνωστων πλευρών της και γενικότερα οι μεγάλες αλλαγές που επέφεραν οι ιστορικές εξελίξεις αυτής της χρονικής περιόδου, οι οποίες συνεχίζονται και εντείνονται μέχρι τις μέρες μας.

Ερευνώντας και παρουσιάζοντας σ' αυτή τη βάση το θέμα αυτό ενιαία, θελήσαμε από την πρώτη στιγμή να καταστήσουμε φανερό ότι το αντιμετωπίζουμε συνολικά έξω από διαχωρισμούς και διακρίσεις, που το καθηλώνουν στους ξεπερασμένους τρόπους αντιμετώπισής του.

Μπορούμε να πούμε ανεπιφύλακτα ότι ένα μεγάλο μέρος από τα προβλήματα που αφορούν τη μορφή και τη λειτουργία των σύγχρονων διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας οφείλονται στο ίδιο το περιεχόμενο της έννοιας «εγχειρίδιο», καθώς και στις πρακτικές διαχωρισμών και τις παρωχημένες αντιλήψεις που κυριαρχούν συνήθως σ' αυτού του είδους τα θέματα, πράγμα που φανερώνει τη δυσκαμψία γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος να παρακολουθήσει με προοδευτικούς όρους τις σύγχρονες εξελίξεις (βλ. και Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, τ.3, αρ. Β' και Γ').

Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στις περιπτώσεις διαχωρισμών και παρωχημένων αντιλήψεων που εκφράζονται με σαφήνεια από τους όρους «σχολικό εγχειρίδιο», «εξωσχολικό βιβλίο» και «παιδικό βιβλίο».

Ως λογική συνέπεια των διαχωρισμών αυτών υπήρξε η καθιέρωση στη διδασκαλία της γλώσσας και των άλλων μαθημάτων του ενός και μόνου διδακτικού εγχειριδίου, με τα γνωστά αρνητικά αποτελέσματα.

Είναι προφανείς οι κίνδυνοι αυτών των διαχωρισμών, καθώς εκτρέφουν τη μονοδιάστατη σκέψη, το δογματισμό και μια εσφαλμένη περί αυθεντίας αντίληψη στο χώρο της επιστήμης και της τέχνης, σε μια εποχή κατά την οποία όσο τίποτε άλλο, ως προϋπόθεση δημιουργικότητας και προόδου, επιβάλλεται η επικράτηση του ανοιχτού πνεύματος, της πολυεδρικότητας της αλήθειας, της αισθητικής ποικιλίας και της πολυπολιτισμικότητας, της ευρύτητας των αντιλήψεων και του διεπιστημονικού πνεύματος.

Συνεπώς, οι θέσεις μας θα πρέπει να συσχετιστούν μ' αυτή την πλευρά του θέματος, που για μας έχει βαρύνουσα σημασία.

Είναι αλήθεια ότι, παρά τα όσα λέγονται περί του αντιθέτου, στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα τα χαρακτηριζόμενα ως «εξωσχολικά βιβλία» ή εικονογραφημένα «παιδικά βιβλία» δεν έχουν βρει ακόμη μια ουσιαστική, δομικά ενταγμένη και οργανωμένη θέση στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι, όπως διαπιστώσαμε στην έρευνά μας, τα βιβλία αυτά παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό στερεί τη διδασκαλία από ένα μεγάλο πλούτο κειμένων και εικόνων, που θα της προσέδιδαν πλουραλισμό απόψεων, εννοιολογική και αισθητική ποικιλία και ένα μεγαλύτερο δυναμισμό, για να συμβάλλει με πολύ ευνοϊκότερους όρους στη γλωσσική πρόοδο, την αισθητική καλλιέργεια, τη δημιουργική έκφραση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Το είδος αυτών των βιβλίων, διατηρώντας σε υψηλό ποσοστό την ελευθερία της έκφρασης, καθώς δεν υποτάσσεται σε κάποιες διδακτικές σκοπιμότητες, μπορεί με πολύ πιο ευχάριστο τρόπο να συμβάλλει στην ανάδυση εννοιών, ενοράσεων και προσδοκιών και στην υποβολή ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος με την παροχή δυνατοτήτων, δραστηριοποιήσεων και απολαύσεων, ώστε τα παιδιά να μπορούν να χαίρονται μέσα από τις σελίδες τους την περιπέτεια, να αναπτύσσουν τη φαντασία τους, να αποκτούν μια διαφορετική εμπειρία του κόσμου, ανακαλύπτοντας νέους κόσμους και να νιώθουν άνθρωποι ανάμεσα σε άλλους ανθρώπους ή να γίνονται με τη φαντασία τους ήρωες ανάμεσα σε φανταστικούς ήρωες.

Το πρόβλημα κατά την άποψή μας είναι με ποιο τρόπο το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, εντασσόμενο στη διδασκαλία, να μην αποβάλλει, εξαιτίας των διδακτικών σκοπιμοτήτων, τον ευρύτερο ψυχαγωγικό και μορφωτικό του χαρακτήρα. Πέραν αυτού όμως το πρόβλημα στη βάση του δεν πρόκειται να λυθεί, αν δεν υπάρξει μια διαφορετική προσέγγιση στους ίδιους τους όρους «διδασκτικό εγχειρίδιο γλώσσας» και «διδασκαλία της γλώσσας», στους οποίους η πρότασή μας δίνει ένα διαφορετικό περιεχόμενο.

Σύμφωνα με τη θέση μας, οι όροι «σχολικό εγχειρίδιο», «εξωσχολικό βιβλίο» και «παιδικό βιβλίο» είναι στενά περιοριστικοί και εντελώς σχηματικοί, καθώς αντανακλούν ξεπερασμένες θεωρήσεις και παιδαγωγικά πρότυπα.

Για παράδειγμα, η κρατούσα αντίληψη «περί διδακτικού εγχειριδίου» συνοψίζεται περίπου στη θέση: ο δάσκαλος προσέρχεται στη διδασκαλία με κάποιο πρόγραμμα και κάποιους στόχους και το διδακτικό εγχειρίδιο τους υλοποιεί, καθορίζοντας τη μορφή και το περιεχόμενο της σχολικής εργασίας. Από αυτή την αντίληψη προέρχεται ο όρος «βιβλιοκεντρικό» εκπαιδευτικό σύστημα.

Όλα αυτά προσλαμβάνουν επιπλέον αρνητικά χαρακτηριστικά από την επικράτηση κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων και στενά τυπικών, τεχνοκρατικών και χρησιμοθηρικών αντιλήψεων, με αποτέλεσμα το σχολικό εγχειρίδιο να εξακολουθεί να υπηρετεί στενά τη διδακτική σκοπιμότητα, μέσα από ένα σύστημα το οποίο απομακρύνει από τη δημιουργικότητα και υποθάλλει την παθητικότητα και τη σχολική ρουτίνα, καθώς επιβάλλει μονόπλευρα και δεν βάζει τίποτε σε αμφισβήτηση ή διαπραγματεύση από την πλευρά του μαθητή, καθορίζοντας εν πολλοίς τον ίδιο το ρόλο και τη δράση του ως υποκειμένου κατά τη διδασκαλία.

Ένα γενικότερο πρόβλημα για το είδος «βιβλίο» δημιουργείται για εγγενείς λόγους, που αφορούν τον έντυπο λόγο. Το πρόβλημα αυτό επιδεινώνεται από τις εξελίξεις στην τεχνολογία και ειδικότερα όσον αφορά στον τομέα της διακίνησης της πληροφορίας. Άλλωστε, εδώ και μισόν αιώνα η θέση του βιβλίου απειλείται, καθώς κατηγορείται ότι ανήκει σ' ένα είδος το οποίο ευνοεί τη λογοκοπία και ως «απόσταγμα αποσταγμένων γνώσεων» οδηγεί στην απομάκρυνση από το διάβασμα (Hubert), εμμένοντας στην «ειδωλολατρία της τυπωμένης γραφής».

Μέσα σ' αυτό το αρνητικό κλίμα υπήρξε κατά το παρελθόν από ορισμένους θεωρητικούς (Freinet) η διακήρυξη: «όχι πια άλλα σχολικά εγχειρίδια!» Αυτή η διακήρυξη στηρίχθηκε στο επιχείρημα ότι τα εγχειρίδια διατηρούν μια πλαστή ουδετερότητα, αποκλείουν το μαθητή από τη ζωή, δημιουργούν στεγανά μεταξύ των επιστημών, δεν ανταποκρίνονται στην έννοια της

αυτοεξέλιξης, δίνουν έμφαση σε αξιολογικές κρίσεις και στερεότυπα, αποκλείουν περιεχόμενα μάθησης, έχουν ακατάλληλη ή ξεπερασμένη αισθητική, υπηρετούν την ειδωλολατρία της τυπωμένης γραφής και αποβλακώνουν τον εκπαιδευτικό. (βλ. J. Vial, 1980, 478-479).

Όπως αναφέραμε στην παρουσίαση του θέματος του εγχειριδίου γλώσσας, άλλοι θεωρητικοί και ερευνητές (Bettelheim - Zelan) προέβησαν στις διαπιστώσεις ότι τα εγχειρίδια καταστρέφουν την ενότητα και το πνεύμα των κειμένων και γι' αυτό συχνά στα περιεχόμενά τους παρουσιάζονται ως «ασκήσεις καμουφλαρισμένες με ιστορίες», οι οποίες συνοδεύονται από εικόνες και εκφράζουν καταστάσεις, για την περιγραφή των οποίων το παιδί θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα ευρύ λεξιλόγιο και μια μάλλον περίπλοκη συντακτική πρόταση, δηλαδή ένα λεξιλόγιο και μια συντακτική δομή διαφορετική απ' αυτήν που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς τους». (βλ. Τ. Σπινκ, ό.π., 85).

Τα εγχειρίδια επιπλέον έχουν κατηγορηθεί ότι εφαρμόζουν τη στατική θεωρία της γνώσης, όπως αυτή εμπραγματώνεται, δηλαδή αποκόβεται από τις ανθρώπινες ρίζες, κονσερβοποιείται και διατηρείται για να διανεμηθεί στους μαθητές σε προσεκτικά μετρημένες δόσεις. Η παθητικότητα και η κλειστή παιδαγωγική των εγχειριδίων, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική και αποκλειστική τους χρήση ως διδακτικών μέσων, επιβάλλουν το αρνητικό κλίμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών (βλ. Π. Πολυχρονόπουλος, 1980, 174, 175).

Σε κάθε περίπτωση, το εγχειρίδιο, παρά τις βελτιώσεις του, εξακολουθεί σε αρκετό ακόμη βαθμό να υπηρετεί επί της ουσίας την περιοριστική παιδαγωγική και περιοριστική γλωσσική και αισθητική διδασκαλία, στηρίζοντας τις τυπικές διαδικασίες, αφαιρώντας δυνατότητες, ενισχύοντας τον στενό ορίζοντα στερεότυπων διδακτικών πρακτικών, με την τυπολατρική χρήση του γλωσσικού και αισθητικού κώδικα, που στερεί από το μαθητή τη δυνατότητα να έχει προσωπική άποψη, να σχηματίζει την έννοια της διαφορετικής άποψης κλπ.

Για το λόγο αυτό η θέση του εγχειριδίου δεν έπαψε να είναι προβληματική.

Τα τελευταία χρόνια υπογραμμίστηκε η ανάγκη το όλο θέμα να μπει σε μια πιο διευρυνμένη βάση. Λόγος έγινε από μια μικρή ομάδα πανεπιστημιακών για το «πολλαπλό εγχειρίδιο», που θα υπερβαίνει την καθιερωμένη αντίληψη περί εγχειριδίων της γλώσσας.

Η Σ.Δ.Π. υποστηρίζει την άποψη ότι για τη ριζική αντιμετώπιση αυτού του θέματος είναι απαραίτητο να ανατραπεί η μονοδιάστατη αντίληψη των όρων «σχολικό», «εξωσχολικό» και «παιδικό» βιβλίο και η πρακτική του ενός και μόνου διδακτικού εγχειριδίου. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να περάσουμε από την απολυταρχία του ενός και μοναδικού εγχειριδίου σε συνδυαστικές πρακτικές, με την καθιέρωση ενός νέου τύπου εγχειριδίου, που το παρουσιάζουμε με τον όρο «συνδυαστικό πολλαπλό εγχειρίδιο γλώσσας», το οποίο ακολουθεί τη «συνδυαστική δημιουργική προσέγγιση της εικονογράφησης».

Ο συνδυαστικός τύπος αυτού του εγχειριδίου στηρίζεται στην καθιέρωση μιας δέσμης εικονογραφημένων βιβλίων και άλλων διδακτικών μέσων παιδαγωγικού, επιστημονικού, μορφωτικού και αισθητικού υλικού, τα οποία θα συνδέονται με τις ανάγκες και τους στόχους της δημιουργικής διδασκαλίας της γλώσσας, με τις προϋποθέσεις που θέτει η πρότασή μας.

Τα μέσα αυτά συνδέονται ποικιλότροπα με το διδακτικό αντικείμενο και συνιστούν ένα δομικό σύνολο (corpus), καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, ενδιαφερόντων, δραστηριοτήτων κλπ.

Συγκεκριμένα, σ' αυτό ανήκουν ειδικά διδακτικά έντυπα για την παρουσίαση και ανάλυση των θεμάτων (εκφραστικές μορφές της γλώσσας, γραμματικά φαινόμενα, ασκήσεις επεξεργασίας κλπ.), εικονογραφημένα βιβλία από το χώρο της επιστήμης και των τεχνών, ποικίλο οπτικό και πολυαισθητηριακό υλικό, διαφάνειες, κινηματογραφικό υλικό, κατάλληλο φωτογραφικό υλικό, CD, DVD, ηχητικά ντοκουμέντα, η παραδοσιακή βιβλιοθήκη παράλληλα με την ηλεκτρονική τράπεζα πληροφοριών κ.ά.

Όμως, παρά τις έντονα επικριτικές αυτές θέσεις για το θεσμικό ρόλο και την ποιότητα των εγχειριδίων, ως διδακτικών και παιδαγωγικών μέσων, οι οποίες στα περισσότερα σημεία τους δεν είναι αβάσιμες, εντούτοις είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι ακόμη και σήμερα, στην

τεχνολογική και εικονολατρική εποχή των ΜΜΕ και των Η/Υ, το παραδοσιακό αυτό μέσο εξακολουθεί να θεωρείται το σημαντικότερο μέσο διδασκαλίας, καθώς δεν έπαψε να ασκεί μια πολυδιάστατη λειτουργία, στηρίζοντας τις προσπάθειες του σχολείου για τη μάθηση, τη μόρφωση, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του μαθητή, επηρεάζοντας με πολλούς τρόπους τα περιεχόμενα της μάθησης και τις διαδικασίες εκπαίδευσής του και συμβάλλοντας δραστηκά στη διαμόρφωση της κοσμοαντίληψης, των ιδεών και των στάσεών του ίσως για όλη του τη ζωή.

Στα συμπεράσματα της έρευνάς μας επισημαίνουμε ότι οι βαθιές αλλαγές στους τρόπους διακίνησης της πληροφορίας, οι αλλαγές στην τέχνη, την επιστήμη, την εκπαίδευση και τις αντιλήψεις και οι μεταβολές σε όλους τους τομείς που σχετίζονται με το κοινωνικό γίνεσθαι και την κοσμοαντίληψη της νεωτερικότητας και του μεταμοντερνισμού, υποχρέωσαν τους συντελεστές των εγχειριδίων και τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ορισμένες βελτιωτικές προσαρμογές. Έτσι, κατά κοινή ομολογία, τα σύγχρονα εγχειρίδια, ανταποκρινόμενα στον πλουραλισμό των μέσων μιας εποχής, που χαρακτηρίζεται ως εικονολατρική και ως εποχή του πολιτισμού της εικόνας, έδωσαν έμφαση σε μια σύνθετου τύπου εικονογράφηση, προσαρμόζοντας ανάλογα την αισθητική τους. Παράλληλα, ανταποκρινόμενα στην κοινωνία της γνώσης και της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και περιορισμένα στη διαπολιτισμικότητα και την προοπτική της παγκοσμιοποίησης, εμπλούτισαν και διεύρυναν σε κάποιο βαθμό το κειμενικό τους περιεχόμενο.

Παρ' όλα αυτά, λόγω εγγενών προβλημάτων, η βάση του προβλήματος δεν έχει αλλάξει. Εξαιτίας κυρίως των αντιλήψεων που επικρατούν στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, ως μοναδικό διδακτικό μέσο εξακολουθεί το εγχειρίδιο γλώσσας να βρίσκεται απομονωμένο από άλλα διδακτικά μέσα, εικονογραφημένα βιβλία και μορφωτικό υλικό από το χώρο της τέχνης και της επιστήμης και αυτό επιφέρει αλυσιδωτά προβλήματα στη λειτουργία του.

Αυτό που πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα είναι ότι στη Σ.Δ.Π. όλο αυτό το διδακτικό υλικό συμπληρώνεται από την προσωπική δημιουργική έκφραση του μαθητή στους χώρους της γλωσσικής, της εικονογραφικής και πολύτεχνης έκφρασης.

Επίσης, θα πρέπει να παρατηρήσουμε γενικότερα ότι η έννοια του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου γλώσσας» ανταποκρίνεται στις έννοιες της αισθητικής ποικιλίας, του πολιτιστικού πλουραλισμού και της διεπιστημονικότητας, γι' αυτό θεωρούμε αναγκαία την ουσιαστική διαφοροποίηση όλου αυτού του υλικού, ως προς το γνωστικό περιεχόμενο, τις αντιλήψεις που προβάλλονται, τους τρόπους γλωσσικής και εικονογραφικής έκφρασης κλπ., ώστε να υπάρχει πάντοτε ένας ζωντανός διάλογος ανάμεσα σε διάφορες απόψεις, με στόχο τη συνδυαστική καινοτομία και την αποφυγή της ομοιογενοποίησης των απόψεων.

Με άλλα λόγια, στη Σ.Δ.Π. ο τύπος αυτός του εγχειριδίου θα πρέπει να έχει ως αφετηρία τη δημιουργική βάση της γλωσσικής διδασκαλίας και την πολιτισμική διάσταση της γλωσσικής έκφρασης, για μια μάθηση, έκφραση, αισθητική καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη, ευχάριστη, ενεργή και παραγωγική για το παιδί, η οποία να συμβάλλει, εκτός των άλλων, στην ατομική του ολοκλήρωση, την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργική του ενεργοποίηση.

Όλο αυτό το μεγάλο δυναμικό που περικλείει η έννοια του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου γλώσσας» μπορούμε να πούμε ότι δυνητικά αφήνει ανοιχτά όλα τα παράθυρα και δημιουργεί προσδοκίες για μια ριζική αλλαγή της παραδοσιακής αντίληψης περί διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας, αρκεί να λάβουμε υπόψη μας ότι, θα πρέπει να διασφαλίζουμε γι' αυτό τους απαραίτητους όρους συγγραφής, επιλογής και λειτουργίας, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η ιδέα του πολλαπλού εγχειριδίου, αν εφαρμοστεί τυπικά και μονοδιάστατα ως ένα απλό σύστημα επιλογής ενός συγκεκριμένου εγχειριδίου για διδακτική χρήση, μέσα από μια κατηγορία ομοειδών εγχειριδίων, δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα<sup>1</sup>, επειδή λειτουργεί μέσα σ' ένα σύστημα που υποστηρίζει ένα είδος «μονοφωνικής πολυφωνίας».

<sup>1</sup> Το ότι η ιδέα του πολλαπλού εγχειριδίου, όταν λειτουργεί σ' αυτή τη βάση, δεν είναι πανάκεια, φαίνεται από τα προβλήματα που έχουν εντοπιστεί σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. στις οποίες εφαρμόζεται για αρκετά χρόνια.



Αναμφισβήτητα, για τη Σ.Δ.Π. το «πολλαπλό συνδυαστικό εγχειρίδιο γλώσσας» μπορεί ν' αποτελέσει από κάθε άποψη ένα σημαντικό μέσο προόδου των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Όμως, για μας η ιδέα αυτή μπορεί να έχει προοπτική δημιουργικής συμβολής στην εκπαίδευση, μόνο όταν στηρίζεται στο συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και οικοδομείται πάνω στο διάλογο, στην ποικιλία των απόψεων και την αναζήτηση της πρωτοτυπίας μέσα από καινοτόμους συνδυασμούς. Αυτό φυσικά δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συμβολή των παραγόντων της δημιουργικότητας και της τέχνης. Για μας δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ιδέα αυτή προσφέρει βάσιμες προσδοκίες να καθιερωθεί μια νέα αντίληψη για το εγχειρίδιο, η οποία να αντιστοιχεί στις σύγχρονες ανάγκες. Άλλωστε, οι πρώτες έρευνες για την εφαρμογή μεθόδων που κινούνται προς ένα τέτοιο πλαίσιο αυτό διαπιστώνουν<sup>1</sup>.

Τονίζουμε ότι η λειτουργία του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου» θα πρέπει να δίνει διαρκώς απόλαυση στο παιδί και να του καλλιεργεί το ενδιαφέρον, την έφεση για μάθηση και δημιουργία, με τη συμμετοχή του συνόλου της πνευματικής, συναισθηματικής και ψυχοσωματικής του οντότητας.

Συνάμα, μια διευρυμένη λειτουργία του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου γλώσσας», που επεκτείνεται εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, μπορεί να προστατέψει γενικότερα την αίγλη που ασκεί το εικονογραφημένο βιβλίο από τις ισοπεδωτικές πρακτικές του τυπικού σχολείου και την υποταγή σε διδακτικές σκοπιμότητες που καθιερώνουν και συντηρούν τη σχολική ρουτίνα.

Επιβάλλεται γι' αυτό μια ευέλικτη συνδυαστική λειτουργία στη χρήση αυτού του πολυσύνθετου διδακτικού, παιδαγωγικού και μορφωτικού μέσου. Η προσπάθεια αυτή ενισχύεται επί της ουσίας, όταν στηρίζεται από το δάσκαλο η ανάληψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά, λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντά τους και η βιωματική, αισθητική και πολυαισθητηριακή τους εμπειρία και ικανοποιείται η ανάγκη της αναζήτησης, του παιχνιδιού, του πειραματισμού, της ανακάλυψης, της ελεύθερης δράσης και του στοχασμού όσο και της ορμής, με στόχο τη χαρά της μάθησης και την απόλαυση, της έκφρασης και της δημιουργίας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, που προκύπτει μ' αυτό τον τρόπο, παύει να είναι λειτουργικά μονοσήμαντη, εξελίσσεται σύμφωνα με την πολυεδρικότητα της αλήθειας και ανταποκρίνεται στο πολυδιάστατο της ανθρώπινης φύσης.

Τονίζουμε ότι το «συνδυαστικό πολλαπλό εγχειρίδιο γλώσσας», ως ένα σύγχρονο πολυδύναμο μέσο για τη διδασκαλία του μαθήματος, θα πρέπει να παρέχει με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο τις εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στη χρήση του γλωσσικού κώδικα. Προς τούτο θα πρέπει να μεριμνά με ειδικά εικονογραφημένα έντυπα στην επεξεργασία των γλωσσικών φαινομένων (ασκήσεις επεξεργασίας) και στην ανάλυση της λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα, δίνοντας έμφαση στη δημιουργική του διάσταση και αφήνοντας πάντοτε ελεύθερο χώρο στο μαθητή να συμμετέχει ως εικονογράφος και κειμενογράφος στη διδασκαλία. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην εικονογράφηση των ασκήσεων επεξεργασίας<sup>2</sup>.

Ταυτόχρονα όμως, με ευέλικτο τρόπο κάθε βιβλίο μεμονωμένα και συνδυαστικά όλα μαζί, θα πρέπει να συνιστούν ένα μέσο αυτοανακάλυψης του παιδιού και του κόσμου που το περιβάλλει, διεύρυνσης του ορίζοντά του, της άμεσης εμπειρίας του και έκφρασης της δημι-

---

Αυτά σχετίζονται κυρίως με την ομοιογενοποίηση ή επί το μετριοπαθέστερο, με την ευρεία σύγκλιση των απόψεων που προβάλλονται στα διάφορα εγχειρίδια, όσον αφορά τα θέματα ύλης, ιδεών, κρίσεων, περιγραφής γεγονότων, λεξιλογίου κλπ. (βλ. Α. Καψάλης – Δ. Χαραλάμπους, ό.π., 198-199). Με τον τρόπο ευνοούνται οι μονοδιάστατες απόψεις και αποκλείονται οι πολυφωνικές και διαφορετικές.

<sup>1</sup> Μια πρώτη έρευνα π.χ. στην Ουγγαρία (Αττίλα Νάγκυ) έδειξε ότι η επίδραση του πολλαπλού εγχειριδίου στη διδασκαλία ευνοεί την ανάπτυξη μιας δημιουργικής, πνευματικής, πολύπλευρης και διεπιστημονικής προσωπικότητας (βλ. Χ. Φράγκος, 1986, 297-298).

<sup>2</sup> Όπως διαπιστώσαμε στην έρευνά μας, σοβαρό πρόβλημα υπάρχει στην εικονογράφηση των εγχειριδίων γλώσσας αναφορικά με τις ασκήσεις επεξεργασίας. Η εικονογράφηση των ασκήσεων συνήθως έχει διακοσμητικό χαρακτήρα και δεν χρησιμοποιείται για την ανάλυση των γλωσσικών φαινομένων. Αυτό δημιουργεί υποβάθμιση του ρόλου της εικονογράφησης.

ουργικότητάς του, ανοίγματός του στον κόσμο του πνεύματος, της φαντασίας, του άγνωστου και του απρόσμενου. Δηλαδή ένα μέσο που θα διατηρεί στο ακέραιο το γνωστικό, ψυχαγωγικό, αισθητικό και μορφωτικό του χαρακτήρα, υπηρετώντας σφαιρικά τις μαθησιακές, εκφραστικές, αισθητικές, επικοινωνιακές, πνευματικές, συναισθηματικές και ψυχικές του ανάγκες μέσα σε δημιουργικά, διδακτικά, παιδαγωγικά, μορφωτικά και αισθητικά πλαίσια, παρέχοντάς του την ευκαιρία όλων των δυνατών επιλογών σε κάθε θέμα. Με τον τρόπο αυτό στηρίζεται, εξατομικεύεται και γίνεται πιο κατανοητή η γνώση, γιατί, όπως λέει ο Perkins, έτσι οι ιδέες γίνονται πιο προσιτές, καλύτερα ταιριαστές σ' ένα θέμα και ανταποκρίνονται περισσότερο στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή αλλά και όλων των μαθητών, καθιστώντας τους ικανούς να δουλεύουν μέσα σε μια ποικιλία συμβολικών συστημάτων (βλ. D. Perkins, 1992, 166).

Λειτουργώντας σ' αυτά τα πλαίσια το δομικό σύνολο των βιβλίων και του εικαστικού και μορφωτικού υλικού μπορεί να ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη πληρότητα και επάρκεια στην προσπάθεια του σχολείου για την καλλιέργεια ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου.

Φυσικά, λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις της Σ.Δ.Π., η λειτουργία του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου γλώσσας» περιστρέφεται γύρω από την τέχνη ως έκφραση δημιουργική, με βασική αφετηρία εκκίνησης την εικονογράφηση ως τέχνη στοχαστική, ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη. Το άνοιγμα προς όλες τις μορφές τέχνης συνδέει την εικονογράφηση μ' ένα ευρύ πεδίο αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις εκφράσεις πολλών εικονογράφων και ελεύθερων καλλιτεχνών, σε χώρους και διαδικασίες που έχει καθιερώσει η σύγχρονη αισθητική και δημιουργία.

Συνάμα, μέσα από το πλούσιο διδακτικό υλικό επιτυγχάνεται η επαφή του παιδιού με όλα τα είδη του εικονογραφημένου βιβλίου. Αυτή είναι μια διαδικασία, ωστόσο, αρκετά περίπλοκη και δύσκολη στη διαχείρισή της και απαιτεί πυκνότητα συνδυαστικών επιλογών, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες.

Σε κάθε περίπτωση, η δόμηση του πολλαπλού εγχειριδίου πρέπει να παραμένει πάντοτε μια υπόθεση ανοιχτή, ώστε με τη συμμετοχή του μαθητή να επιτρέπει τη δυνατότητα εναλλακτικών επιλογών και καινοτομιών στη διδασκαλία. Δεδομένου ότι μια θέση δεν μπορεί να έχει απόλυτη ισχύ, ο κατάλληλος συνδυασμός των απόψεων εξασφαλίζει μια μεγαλύτερη πληρότητα στις προϋποθέσεις για ευρύτερη αντιμετώπιση όλων των θεμάτων. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα είναι αυτό που παρέχει τη δυνατότητα ενός ζωντανού διαλόγου όλων των απόψεων που διατυπώνονται.

Ειδικότερα, τα λεκτικά και εικονιστικά στοιχεία θα πρέπει, με συνέργεια και συναλληλία αλληλεπιδρώντας, να συνιστούν μια δυναμική συνδυαστική πράξη, η οποία να αυξάνει, να διασυνδέει και να δομεί πλατιά τη γνώση, να εμπλουτίζει την αισθητική και αισθητηριακή εμπειρία, να ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα, το πνεύμα, η ευέλικτη σκέψη, η φαντασία, τα συναισθήματα, το σώμα και την ψυχή.

Η επέκταση της διαδικασίας στο χώρο της πολύτεχνης έκφρασης, του πολιτισμού, της εθνικής και της διαχρονικής πανανθρώπινης δημιουργίας αυξάνει στο έπακρο όλες τις δυνατότητες για πληρέστερη ανταπόκριση σε όλα τα θέματα.

Μέσα σ' αυτό το δυναμικό πεδίο, που αναπτύσσει εσωτερική πολυφωνία και πνεύμα ανοιχτού διαλόγου, η ποικιλία των γλωσσικών και εικονογραφικών εκφράσεων στους αλληλενεργούς συσχετισμούς τους αποκαλύπτουν στο μαθητή όλες τις πιθανές εκφραστικές δυνατότητες, ώστε να τον εμπνέουν και να τον παρακινούν να γράφει και να εικονογραφεί τα δικά του κείμενα πάνω σε θέματα που τον ενδιαφέρουν και τον συγκινούν.

Μια δημιουργική ομαδική έκφραση μπορεί να προκύψει από την προσπάθεια των μαθητών να συγγράψουν και να παίξουν θεατρικά έργα (θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι). Έτσι μπορεί να δοθεί στις επιμέρους δράσεις το νόημα της συλλογικής προσπάθειας. Η γλωσσική ανάπτυξη και η αισθητική καλλιέργεια των παιδιών στην περίπτωση αυτή αποκτούν μια ευρύτερη δομή, διασυνδέονται με όλες τις τέχνες και τις καλλιτεχνικές εκφράσεις, που είναι

παρούσες σε μια θεατρική παράσταση. Η παράσταση αυτή παίρνει τη μορφή παιχνιδιού, και ο ζωντανός λόγος (λεκτικό σύστημα) γίνεται εκφραστικά συλλειτουργός με τη γλώσσα του σώματος (μη λεκτικό σύστημα).

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι οι εξελίξεις στη σύγχρονη τέχνη, τη σύγχρονη έκφραση και επικοινωνία και τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη αφήνουν απεριόριστες δυνατότητες στους τρόπους λειτουργίας του συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου γλώσσας<sup>1</sup>.

Από αυτό τον τύπο εγχειριδίου, όπως τον αναλύσαμε, ως λογική συνέχεια προκύπτει η «συνδυαστική δημιουργική προσέγγιση της εικονογράφησης», το χαρακτήρα και τη λειτουργία της οποίας έχουμε παρουσιάσει αναλυτικά μέχρι τώρα. Η ιδέα αυτή, όπως προκύπτει από το πλαίσιο που ορίζουν οι θέσεις της Σ.Δ.Π., προσθέτει ένα διαφορετικό περιεχόμενο στον καθιερωμένο όρο της «εικονογράφησης», το οποίο έχει για βάση του το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και τη συνδυαστική δημιουργική πράξη, καθώς και τη γνωστή δέσμη εννοιών της που εκφράζουν τις φιλοσοφικές της αρχές, όπως π.χ. είναι οι έννοιες της σφαιρικότητας, της ολότητας, της πληρότητας, της λειτουργικότητας, της απλότητας μέσα στην πολυπλοκότητα και της ενότητας μέσα στην ποικιλία, του πολιτιστικού πλουραλισμού κλπ..

Παράλληλα, η ιδέα αυτή, σύμφωνα με τις αναλύσεις μας, κινείται στα πλαίσια της ψυχοπαιδαγωγικής, ποιητικής, αισθητικής και ολικής προσέγγισης της τέχνης και ακολουθεί όλες τις αρχές και τους διαύλους της δημιουργικής έκφρασης, όπως π.χ. οι δίαυλοι της φαντασίας, της ενορατικής, μεταφορικής και αναλογικής σκέψης, της ορμής, του παιχνιδιού, του χιούμορ, του δημιουργικού λάθους κλπ..

Η έννοια του αυτή παρέχει ουσιαστικά μια χωρίς φραγμούς ελευθερία στο μαθητή για άμεση και ανοιχτή επαφή με μια ποικιλία εικονογραφικών εκφράσεων, τις οποίες καλείται να συνδυάζει πρωτότυπα, για να τις χρησιμοποιεί ως δημιουργικά μέσα νοητικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής προσέγγισης των κειμένων, απολαμβάνοντάς τα και αποκαλύπτοντας έτσι τα πολλά στρώματα ανάγνωσής τους.

Συνάμα, μέσα σ' ένα δημιουργικό πλαίσιο, παρέχουν απεριόριστες ευκαιρίες άσκησης του μαθητή στο γραπτό και προφορικό λόγο και απεριόριστες εμπνεύσεις για εικονογραφική και πολύτεχνη έκφραση, που τη θεωρούμε αναγκαία και επιβεβλημένη για τους λόγους τους οποίους έχουμε εκτενώς εξηγήσει στις αναλύσεις μας.

Ειδικά, η «συνδυαστική δημιουργική προσέγγιση της εικονογράφησης», ως γέφυρα για την τέχνη, στα πλαίσια του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου γλώσσας», μπορεί να φέρει το μαθητή σ' επαφή με την εθνική και την παγκόσμια διαχρονική τέχνη, αναλαμβάνοντας έτσι ένα κρίσιμο ρόλο στην προσπάθεια προσαρμογής του παιδιού στο σύγχρονο κόσμο, κάτω από τη δυναμική που αναπτύσσεται στις σχέσεις εθνικού – διεθνικού, παράδοσης και νεωτερικότητας, ατομικού και κοινωνικού – διατομικού.

Μέσα απ' αυτή την οπτική γωνία, η τυπική διδασκαλία της γλώσσας μπορεί να μετατραπεί σε καινοτόμο, συμμετοχική, ενεργή, πλουραλιστική, ευέλικτη, ανοιχτή, κινητική, μεθοδική και συστηματική όσο πρέπει, ώστε να συμβάλλει, όπως το απαιτούν οι σύγχρονες εξελίξεις, σε μια πλατιά και ουσιαστική μάθηση, μόρφωση, αισθητική καλλιέργεια, δημιουργική έκφραση και συνολική πνευματική, συναισθηματική και ψυχοσωματική ανάπτυξη του μαθητή.

Ολοκληρώνοντας, αν θα θέλαμε να συνοψίσουμε την άποψή μας για το εγχειρίδιο γλώσσας, που απαιτεί το σύγχρονο σχολείο, η θέση μας είναι ότι η ιδέα του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου» καλύπτει αυτή την ανάγκη. Πρόκειται, όπως έγινε φανερό, για την ιδέα ενός πολυδύναμου συνδυαστικού μέσου στο πνεύμα της πρότασής μας, ανοιχτού πάντοτε στη

---

<sup>1</sup> Χωρίς να κάνουν ιδιαίτερες αναφορές στο πολλαπλό εγχειρίδιο, ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις και αναλύσεις σε μερικά από τα επιμέρους θέματα που θίξαμε γίνονται από μερικούς σύγχρονους ερευνητές. Βλ. π.χ. τις αναλύσεις των J. Doonan, ό.π., 9 κ.ε., J. Graham, ό.π., P. Nodelman, 1996, 217 κ.ε. P. Ciancolo, 1997, 38 κ.ε., T. Σπινκ, ό.π., 25 κ.ε. κ.ά. Σημειώνουμε π.χ. ότι η J. Doonan έχει προτείνει ένα πρόγραμμα και ορισμένες φάσεις προσέγγισης του εικονογραφημένου βιβλίου, οι οποίες καταλήγουν στη συγγραφή βιβλίων από τα παιδιά (βλ. J. Doonan, ό.π., 49-60).

διαμόρφωση και τη λειτουργία, ώστε να ανταποκρίνεται με τον πιο δημιουργικό τρόπο κάθε φορά στους γενικότερους και ειδικότερους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του μαθήματος και να υπηρετεί ταυτόχρονα τις γενικότερες μορφωτικές και πολιτισμικές ανάγκες.

Το εγχειρίδιο αυτής της μορφής θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσαμε απλά και ως «συνδυαστικό ανοιχτό εγχειρίδιο», συνδέοντάς το άμεσα με την ιδέα του ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος και της αναδυόμενης δημιουργικότητας στο χώρο της γλωσσικής, εικονογραφικής και πολύτεχνης έκφρασης. Η έννοια του «συνδυαστικού ανοιχτού εγχειριδίου» υποδηλώνει ότι αυτό δεν εκπροσωπεί κανενός είδους κλειστό σύστημα, αλλά ως προς τη διαμόρφωση και τη λειτουργία του, ένα ανοιχτό σύστημα που διευρύνει με ευελιξία τα όριά του σε όσα μέχρι τώρα έχουν υπάρξει και σε όσα στο μέλλον θα υπάρξουν ως προς τους κώδικες που αφορούν τη γλωσσική και την καλλιτεχνική έκφραση, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, ιδιαίτερα όταν οι κώδικες αυτοί βρίσκουν κοινούς δρόμους, ανάλογα κάθε φορά με τις εκάστοτε ανάγκες.

Στην προοπτική αυτή ολόκληρος ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλούτος της ανθρωπότητας διαχρονικά μπορεί να γίνει μια ζωντανή και ανεκτίμητη εμπειρία για το μαθητή, στην οποία θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα ανοιχτής πρόσβασης, συμμετέχοντας ενεργά με τις δικές του δημιουργίες. Ο μαθητής, ουσιαστικά, ανοίγει διάλογο με ό,τι θα μπορούσε να τον φωτίσει με περισσότερη και καλύτερη γνώση, να τον ευαισθητοποιήσει, να τον καλλιεργήσει, να το μορφώσει, να τον κάνει πιο δημιουργικό και να τον ολοκληρώσει ως προσωπικότητα και ως μέλος της κοινωνίας.

Ας μη ξεχνάμε ποτέ ότι η επαφή μας με τα πράγματα, τις ιδέες, τις εικόνες και τις εμπειρίες μάς διαμορφώνουν. Διαμορφωνόμαστε διαρκώς από την ποιότητα αυτών που ζούμε, βλέπουμε, ακούμε, διαβάζουμε, μαθαίνουμε, αισθανόμαστε, σκεφτόμαστε και δημιουργούμε από την πιο μικρή μας ηλικία. Γι' αυτό έχει μεγάλη σημασία η κάθε είδους βιωματική εμπειρία που αποκτούμε από την επαφή μας με τη ζωντανή πραγματικότητα, όπως και η διεισδυτική υποκατάστατη εμπειρία που αποκτούμε μέσω των βιβλίων, των εικόνων κλπ., με άλλα λόγια η μάθηση, η μόρφωση και η καλλιέργεια που αποκτούμε από διάφορες πηγές με όλες μας τις αισθήσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Καλύπτοντας αυτή την ανάγκη ο τύπος αυτός του εγχειριδίου συνιστά ένα μέσο πλούσιων εμπειριών, γλωσσικών, αισθητικών, μαθησιακών, εκφραστικών, νοητικών, συναισθηματικών κλπ. Το μέσο αυτό δεν σταματά μόνο στη συστηματική διδασκαλία του γλωσσικού κώδικα, που θεωρείται άκρως αναγκαία σε κάθε περίπτωση, αλλά προχωρά παραπέρα. Χρησιμοποιώντας ως κινητήριες δυνάμεις τη δημιουργικότητα και την τέχνη, διδάσκει τη δημιουργική χρήση αυτού του κώδικα, συνδέοντας τη διδασκαλία του μ' ένα περιβάλλον δημιουργίας και πολιτισμού.

Τα βιβλία, τα μέσα και το μορφωτικό υλικό, που συνιστούν ένα δομικό πλουραλισμό, στο βάθος δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να προβάλλουν, σε συνδυαστικό πλαίσιο, τα συστήματα που διαμόρφωσε ο άνθρωπος, για να γνωρίσει, να εκφράσει τον εαυτό του, να εξελιχθεί και να συνυπάρξει με τους άλλους. Συνεπώς, τα μέσα αυτά ως δομικό σύνολο, εκφράζουν δυναμικά την ανθρώπινη ευφυΐα, ευαισθησία και δημιουργικότητα και ταυτόχρονα, ως εκφραστικά μέσα διαφορετικών απόψεων, αναδεικνύουν την ποικιλότητα, τον πλουραλισμό, τα πολλά πρόσωπα της αλήθειας, και πίσω απ' όλα αυτά, τον πολυσύνθετο κόσμο μας και τον πολυσύνθετο εαυτό μας.

Όπως στις εκτενείς αναλύσεις μας έχουμε πει, ο λόγος και η εικόνα στα εικονογραφημένα βιβλία εκφράζουν με πολλούς και διαφορετικούς συνδυαστικούς τρόπους πολλά στρώματα νοημάτων και υποβάλλουν όλων των ειδών τις σκέψεις και τα συναισθήματα. Σήμερα δεχόμαστε ότι ακόμη και τα σκύβαλα μπορούν να έχουν τη σημασία τους με κάποιο τρόπο για τον αναγνώστη και γι' αυτό μπορεί να έχουν τη θέση τους μέσα στην έννοια του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου».

Ως μια γενική αρχή στα πλαίσια αυτά, θεωρούμε ότι καλό είναι κάθε βιβλίο, που αποκτά προσωπικό νόημα για το παιδί, προκαλεί το ενδιαφέρον του για διάβασμα, του προσθέτει εμπει-

ρίες, του ανατρέπει προκαταλήψεις και στερεότυπα, απαντά στα ερωτηματικά του θέτοντάς του νέα, το κάνει ν' απολαμβάνει και να νιώθει όλων των ειδών τα συναισθήματα, να σκέφτεται, να ονειρεύεται, να δημιουργεί, να κατανοεί τον κόσμο όπου ζει και ν' ανακαλύπτει νέους φανταστικούς κόσμους, να βιώνει τις ανθρώπινες αξίες και τα πολλά πρόσωπα της αλήθειας, του μαθαίνει το καινούργιο, το αντισυμβατικό και το απρόσμενο, του μιλά για το μεγαλείο της ύπαρξής του αλλά και για την τρωτή του φύση, για τον εσωτερικό του κόσμο και τον κόσμο της εμπειρίας του, τον κόσμο της λογικής και της φαντασίας του, και, πέρα απ' όλα αυτά, για τις δυνατότητές του να δημιουργήσει ένα καλύτερο κόσμο που να του ταιριάζει.

Όπως γίνεται φανερό, το «συνδυαστικό πολλαπλό εγχειρίδιο γλώσσας» μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως ένα μέσο μάθησης και απόλαυσης για το παιδί, αλλά και ως ένα εξαιρετικό εργαλείο μόρφωσης, καλλιτεχνικής παιδείας, ευαισθητοποίησης, ονειροπόλησης, δημιουργίας και προόδου, που να αγγίζει ό,τι αφορά την ιδιότητα του ανθρώπου, περιέχοντας εν δυνάμει όλους τους χυμούς της ζωής από τον γήινο κόσμο μας, όλες τις εικόνες από τη φαντασία μας, όλες τις παρορμήσεις και τους κρυφούς μας πόθους από τον εσωτερικό μας κόσμο, όλα όσα απλώνονται ως τα μύχια της ύπαρξής μας.

Χωρίς αμφιβολία, είναι ανέφικτο όλα αυτά να τα συγκεντρώνει ένα ξεχωριστό βιβλίο, μπορεί όμως να τα συγκεντρώνει σ' ένα οργανικό σύνολο ο τύπος αυτός του σύνθετου εγχειριδίου, που εμπεριέχει δυνητικά τα βιβλία και τα μέσα όλων των τύπων και όλων των κατηγοριών, άλλα από τα οποία αποπνέουν με ρεαλισμό το άρωμα της βιωμένης εμπειρίας, άλλα μεταφέρουν στο χώρο της φαντασίας, άλλα ανοίγουν τις πύλες της σοφίας και άλλα μιλούν για την ποίηση, την ομορφιά, την αλήθεια, την εσωτερική ζωή, τα φανερά και τα κρυφά νοήματα του κόσμου.

Το μορφωτικό υλικό, σε συνδυασμό με τα εικονογραφημένα βιβλία, προσθέτει στην έννοια αυτή του εγχειριδίου παραστάσεις, εμπειρίες, αισθητική, χαρά, ενδιαφέρον, δράση και συναισθήματα.

Όπως προέκυψε από τα όσα προαναφέραμε, η έννοια του εγχειριδίου που υποστηρίζουμε αλλάζει το περιεχόμενο των εννοιών «διδασκτικό εγχειρίδιο γλώσσας» και «εικονογράφηση» και δημιουργεί προϋποθέσεις για να τεθεί η διδασκαλία του μαθήματος σε μια διαφορετική βάση. Αυτό, κατά την άποψή μας, αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό τρόπο, για να αποσπαστεί η διδασκαλία της γλώσσας από τα στενά όρια που την έχουν εγκλωβίσει οι παραδοσιακές αντιλήψεις με τις ξεπερασμένες πρακτικές των διαχωρισμών και απομονωτισμών, ώστε να μπορέσει με τη μεγαλύτερη δυνατή επάρκεια ν' ανταποκριθεί στις νέες εξελισσόμενες πραγματικότητες και τις σύγχρονες ανάγκες.

Μ' αυτή την προοπτική, πιστεύουμε ότι μπορούν να μουν οι προϋποθέσεις για ν' αλλάξει ριζικά μορφή η διδασκαλία της γλώσσας, να λειτουργήσουν διαφορετικά τα πρόσωπα και το περιβάλλον της διδασκτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας και να ενεργοποιηθεί δημιουργικά ολόκληρο το δυναμικό του μαθητή. Στο θεωρητικό πλαίσιο αυτής της μορφής διδασκαλίας θ' αναφερθούμε στη συνέχεια. Βασικός διδασκτικός στόχος είναι να αισθάνεται ο μαθητής πραγματικό ενδιαφέρον και χαρά να μαθαίνει με πολλούς τρόπους και να εκφράζεται με πολλά μέσα, χρησιμοποιώντας τη δημιουργικότητά του, η οποία από μια λανθάνουσα κατάσταση μπορεί να βγει στην επιφάνεια και να εκδηλωθεί πολύπλευρα.

Για να προλάβουμε όμως κάθε ιδέα μονόπλευρης προσέγγισης, είναι αναγκαίο να παρατηρήσουμε ότι το σχολείο δεν θα πρέπει να εξαντλεί όλες τις προσπάθειές του αποκλειστικά σε οποιοδήποτε βιβλιοκεντρικό σύστημα, γιατί αυτό μπορεί να δημιουργήσει άλλους κινδύνους για το μαθητή. Ας μη ξεχνάμε αυτό που είπε κάποτε ο Αϊνστάιν: «Η εκπαιδευτική αξία του σχολείου έγκειται στην εκπαίδευση του πνεύματος, ώστε να καταστεί ικανό να σκέφτεται όσα δεν μαθαίνονται μέσα από τα σχολικά βιβλία» (βλ. Α. Calaprice, ό.π., 63).

Μ' αυτό το πνεύμα πρέπει να αντιληφθούμε και την ιδέα του «συνδυαστικού πολλαπλού εγχειριδίου».

## 14. 2. Ο όρος «δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας»

Αναφερθήκαμε αναλυτικά στη σπουδαιότητα του γλωσσικού παράγοντα για την ανάπτυξη, τη μάθηση, τη μόρφωση και τη γενική πρόοδο του μαθητή. Αυτό φανερώνει και υπογραμμίζει τη σημασία της διδασκαλίας της γλώσσας.

Όπως έχουμε πει, η γλώσσα δεν είναι απλά ένα όργανο επικοινωνίας, αλλά ένα μέσο για να αναδειχθεί ο ίδιος ο άνθρωπος. Δεν είναι δηλαδή μόνο μια απλή δεξιότητα, αλλά ένα ολοκληρωμένο σύστημα έκφρασης βαθύτερων ανθρώπινων αναγκών, ιδεών, αντιλήψεων, συναισθημάτων, αισθητικής και όσων άλλων χαρακτηρίζουν το άτομο με την ανθρώπινη ιδιότητά του, ως φορέα μιας κοινότητας, ενός έθνους και ενός πολιτισμού.

Η γλώσσα μαζί με την τέχνη θεωρούνται ότι ανήκουν στα κυρίαρχα συστήματα, με τα οποία οι άνθρωποι σκέπτονται, δημιουργούν, συναντούνται και συνυπάρχουν. Η γλώσσα και η τέχνη μπορούν να εξασφαλίσουν μια γόνιμη και ουσιαστική επικοινωνία του ανθρώπου με τον άνθρωπο (βλ. και Β. Cornie κ.ά., 2004).

Στη δημιουργική της διάσταση η γλώσσα, όπως και η τέχνη, έχει να πει κάτι ακόμα πιο σημαντικό στους ανθρώπους και το λέει μ' ένα ξεχωριστό τρόπο, ξεφεύγοντας από κανόνες και πρότυπα. Αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο, γιατί γνωρίζουμε ότι η γλώσσα, ακολουθώντας το γλωσσικό κώδικα, αποτελεί το ισχυρότερο σύστημα προτύπων, το οποίο στηρίζεται στο καθορισμένο νόημα των λέξεων και στην τυπολογία της χρήσης τους. Η υπέρβαση των προτύπων και η ανατροπή των κανόνων προσφέρει νέες σημασίες και νέους τρόπους χρήσης στο λόγο. Στον ποιητικό λόγο, που θεωρείται ο πιο δημιουργικός απ' όλους, ανασηματοδοτούνται λέξεις και νοήματα, ανατρέπεται το μέρος της βιωμένης εμπειρίας που παραπέμπει στο ρεαλιστικό και το ορθολογικό και δημιουργείται μια νέα πολυεδρικότητα νοημάτων, που παράγουν μια νέα πραγματικότητα (βλ. και Ε. De Bono, χ.χ., 45 κ.ε., Β').

Όπως είναι γνωστό, αυτό που συνήθως γίνεται στο σχολείο είναι μια τυπική διδασκαλία της γλώσσας, η οποία έχει ως κύρια αποστολή της να εισάγει το μαθητή με συμβατικό τρόπο στο γλωσσικό κώδικα, μαθαίνοντάς του κανόνες και γλωσσικά πρότυπα, χωρίς να τον παρωθεί στη δημιουργική του χρήση. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για την ποιότητα της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου, που προσφέρει στο μαθητή το σχολείο.

Υπενθυμίζουμε ότι η Σ.Δ.Π. δίνει κύρια έμφαση στη δημιουργική πλευρά της διδασκαλίας της γλώσσας, συσχετίζοντάς την με όλους τους διαύλους και τις μεθόδους δημιουργικής έκφρασης και τη δέσμη εννοιών, που αναφέραμε πρωτίτερα στις αναλύσεις μας. Η εικονογράφηση εκλαμβάνεται ως τέχνη στοχαστική, ανοιχτή, κινητική και αναδυόμενη, εισάγοντας μέσα από δυο άξονες προσέγγισης τη δημιουργικότητα και την τέχνη στη διδασκαλία της γλώσσας.

Γενική αρχή είναι ν' αποφεύγεται η μονομέρεια των άκαμπτων μεθοδολογιών της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίες παρεμβάλλουν ασφυκτικά όρια και απαγορευτικούς κανόνες κατά τη διδασκαλία.

Οι συνδυαστικές τεχνικές, με τη συμμετοχή των τεχνών, του παιχνιδιού, της βιοματικής δράσης κλπ., ασκούν δυναμική επίδραση στη μάθηση και κατανόηση των μαθητών. Αυτό προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία εξετάζουν τις απόψεις των μαθητών στο θέμα και σχετίζεται με την ισχυρή επίδραση των ερεθισμάτων που προκαλούν αυτές οι συνδυαστικές τεχνικές στη φαντασία, την οπτική και ενεργητική δράση και στην ανάγκη για διάλογο στο χώρο της τάξης. (βλ. Ρ. Cooper & D. Mc Intyre, 1998, 103-107).

Ο διάλογος αυτός δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να επικυρώνουν, να τροποποιούν ή να απορρίπτουν τις αρχικές τους αντιλήψεις, έτσι ώστε κάθε κείμενο διδασκαλίας να λειτουργεί δυναμικά ως «ελεύθερο κείμενο», προϊόν της ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικότητας του παιδιού (βλ. και Α. Αλμπέρτι, 1994, 66, 68).

Κυρίαρχος στόχος της είναι ν' αντιμετωπίζεται η γλώσσα ως δυνατότητα επικοινωνίας και έκφρασης, ως προϊόν πολιτισμού, ως ζωντανό σώμα της εμπειρίας της ζωής και της εξέλιξής της και ως δημιουργήμα της φαντασίας, του πνεύματος και των αισθημάτων, τα οποία στην ανθρώπινη ιστορία εκφράζουν το άτομο και την κοινωνία.

Προτεραιότητά της είναι η λειτουργία του συστήματος λόγου και εικόνας και του συστήματος της διπλής κωδικοποίησης στη δημιουργική του διάσταση, όπως τα παρουσιάσαμε.

Πίσω από τις θέσεις αυτές βρίσκεται το όραμα μιας ζωντανής και δημιουργικής γλώσσας, που συναντά μια ζωντανή και δημιουργική τέχνη, οι οποίες συναυτουργώντας προάγουν την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την καλλιέργεια και έκφραση της δυνατότητάς του μαθητή για τη δημιουργία και την παραγωγή δημιουργικού έργου.

Η πρότασή μας στηρίζεται στο συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και σε τεχνικές που υποστηρίζουν τις δημιουργικές αναζητήσεις και πραγματώσεις στη διδασκαλία της γλώσσας και όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Τεχνικές που βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν είναι ουσιαστικά σύνθετες και δημιουργικές τεχνικές, οι οποίες υποστηρίζονται σε πολύ μικρό βαθμό από τα εκπαιδευτικά και διδακτικά μέσα του τυπικού σχολείου (προγράμματα, βιβλία και διδακτικές πρακτικές). Είναι κατ' ουσίαν τεχνικές ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης, καθώς βοηθούν το παιδί να αποκτά ενθάρρυνση, αυτοδιαχείριση και αυτοέλεγχο, να ακολουθεί περάσματα από την πραγματικότητα στη φαντασία και από την ατομική στην ομαδική δράση και να δέχεται εμπειρική δράση από την πλευρά του δασκάλου (βλ. A. Craft, 2000, 133).

Όπως έχουμε αναφέρει, η διδασκαλία της γλώσσας στην πρότασή μας συνδέεται με την πολύτεχνη έκφραση και τις συνδυαστικές δημιουργικές τεχνικές. Σημείο αναφοράς αποτελεί πάντα η θέση ότι η τέχνη συμβάλλει με το στοιχείο της δημιουργικότητας που εμπεριέχει.

Μερικοί ερευνητές διαπιστώνουν ότι η καλλιτεχνική διαδικασία δεν συσχετίζεται μόνο με ορισμένες ικανότητες στο χώρο των εικαστικών τεχνών, της μουσικής κλπ., όπως υποστήριζαν με τις έρευνές τους οι Getzels & Csikszentmihalyi, οι οποίοι τις προσανατόλισαν αποκλειστικά στις τεχνικές και το έργο ορισμένων μεγάλων δημιουργών. Ερευνητές, εν προκειμένω, όπως η T. Amabile, προσανατόλισαν το στόχο τους στο να ορίσουν την αξία της αισθητικής δημιουργικότητας ως ένδειξη γενικά που αναζητά την εφαρμογή της στην πράξη και ως συνεισφορά της στη δημιουργική διαδικασία σε ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων (βλ. T. Amabile, 1996, 64).

Αυτή η συνδυαστική λειτουργία ανταποκρίνεται στην ανάγκη έκφρασης των ατομικών διαφορών των δρώντων προσώπων, ώστε τα ίδια της δημιουργήματα να δημιουργούν ένα δικό τους νέο χώρο.

Στα πλαίσια αυτά η Amabile ορίζει τη δημιουργική διαδικασία, συσχετίζοντάς την με τις καλλιτεχνικές τεχνικές, ως διαδικασία η οποία αναφέρεται σε έργα που δομούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασυνδέονται με ικανότητες που κατά βάση θεωρούνται ανεξάρτητες, όπως π.χ. αυτές της συγγραφής και της ζωγραφικής έκφρασης (βλ. T. Amabile, 1996, 65).

Σχετικά με το παραπάνω, η ερευνήτρια κατάρτισε ορισμένα προγράμματα, στα οποία χρησιμοποιούνται τεχνικές που συνδυάζουν την τεχνική και την καλλιτεχνική δημιουργικότητα. Σ' αυτό τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται πρώτα να σχεδιάσουν ελεύθερα ένα δώρο, αφιερώνοντάς το στον ερευνητή, κατόπιν να κάνουν ένα ασυνήθιστο «τρελό» σχέδιο μέσα σε περιορισμένο χρόνο (18'), με στόχο ένα σχετικά υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας και τέλος ν' αναφερθούν λεκτικά στα σχέδιά τους. Στη συνέχεια ψυχολόγοι, δάσκαλοι τέχνης και καλλιτέχνες, απαραίτητα και οι τρεις αυτές κατηγορίες, αξιολογούν τα έργα, θέτοντας ως κριτήρια:

- Την πρωτοτυπία τους ως προς την χρήση υλικών μέσων και τεχνικών, την ανάπτυξη της ιδέας του θέματος (έκφραση, κίνηση, αυθορμητισμός, απόδοση λεπτομερειών κ.ά.), την ποιότητα τακτοποίησης του θέματος (απλότητα – πολυσυνθετότητα) και το βαθμό ανατρεπτικότητας («τρέλας») του σχεδίου.

- Τη συναισθηματική εμπλοκή και ανταπόκριση που το έργο προκαλεί προς το θεατή.

- Το μέγεθος της προσπάθειας που κατέβαλε το υποκείμενο (βλ. T. Amabile, 1996, 44).

Μια άλλη μορφή ερευνών σε σχέση με το θέμα εξετάζει τη δημιουργική διαδικασία μέσα από τεχνικές κολλάζ, κατά τις οποίες τα υποκείμενα, χωρίς να διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες, εκδηλώνουν με τον τρόπο τους την εσωτερική δημιουργική τους ικανότητα ή προβαίνουν στην έκφραση των συναισθημάτων τους, ανάλογα με τα χρώματα και τα σχήματα που χρησιμοποιούν (βλ. T. Amabile, 1996, 49-50).

Κάποιες άλλες έρευνες κινούνται εντός ενός μοντέλου ανάπτυξης της δημιουργικότητας, χρησιμοποιώντας δημιουργικές διαδικασίες, κατά τις οποίες ο ερευνητής ενθαρρύνει τα παιδιά να προβαίνουν σε συνδυασμούς υλικών παιχνιδιού, δίνοντάς τους κάποιες υποδείξεις ή παρέχοντάς τους υλικά, χωρίς να τους υπαγορεύονται οποιεσδήποτε κατευθύνσεις. Άλλες φορές τέτοιες προσπάθειες προωθούνται μέσω της ενθάρρυνσης της μουσικής ή άλλων τεχνών (ό.π., 191).

Ορισμένες άλλες μελέτες αναφέρονται στην τεχνική συγγραφή ποιήματος σε σχέση με τη δημιουργική διαδικασία. Στα πλαίσια αυτά εμπλέκονται διαδικασίες ανάγνωσης ποιημάτων, χωρίς να γίνεται αξιολόγηση της ποιότητάς τους, μέχρι να καταλήξουμε στη δημιουργία ποιημάτων από τα υποκείμενα έρευνας. Η τελική αποτίμηση και αξιολόγηση της προσπάθειας αυτής, σε σχέση με το στοιχείο της δημιουργικής έκφρασης, γίνεται με κριτήρια αντίστοιχα εκείνων που χρησιμοποιούμε για τις τεχνικές της ζωγραφικής ή του κολλάζ, προσανατολισμένα όμως στο λεκτικό σύστημα επικοινωνίας και έκφρασης. Αξιολογούνται:

- Η πρωτοτυπία ως προς την επιλογή των ιδεών, των λέξεων, των εκφραστικών τρόπων κλπ.

- Ο ρυθμός έκφρασης του κειμένου

- Το στυλ (η συνοχή, η σαφήνεια και ο τρόπος ανάπτυξης του θέματος)

- Η τεχνική στη χρήση του ποιητικού λόγου κ.ά. (T. Amabile, ό.π. 57)

Τέλος, κάποιες άλλες συναφείς έρευνες εξετάζουν τη λεκτική δημιουργικότητα σε συνάρτηση με τη σχέση λόγου και εικόνας. Στο πλαίσιο αυτό οι ερευνητές καλούν τα υποκείμενα, άλλοτε να αφηγηθούν μια σύντομη ιστορία, παρατηρώντας μια σειρά εικόνων, αναφέροντας κάτι για κάθε μια απ' αυτές και άλλοτε να παρατηρήσουν και να κάνουν σχόλια με βάση ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λεκτικά σχόλια, αναφέροντας κάτι για κάθε σελίδα που βλέπουν. Στην περίπτωση αυτή οι προφορικές αφηγήσεις ηχογραφούνται και στη συνέχεια αξιολογούνται η πρωτοτυπία και ευελιξία της δημιουργικής σκέψης που περιέχεται σ' αυτές, οι οποίες με την τεχνική αυτή βρίσκουν μεγάλο χώρο και δυνατότητα για να εκφραστούν.

Θα πρέπει να τονίσουμε στο σημείο αυτό, όπως διαπιστώνεται από τους ερευνητές, ότι γενικότερα τα έργα καλλιτεχνικής και λεκτικής δημιουργικότητας, όπως αυτά που προαναφέραμε, είναι άκρως απολαυστικά και εύκολα στη διαχείρισή τους από τα παιδιά και τους ενήλικες, αν και πρέπει να επισημανθεί ο κίνδυνος της παρέμβασης του ερευνητή στη διαδικασία, όπως και του δασκάλου στην τάξη. Ουσιαστικά, από τους ερευνητές τίθεται η ανάγκη βελτίωσης των ερευνητικών πλαισίων, στα οποία συλλειτουργούν καλλιτεχνικές και λεκτικές δραστηριότητες, αναδεικνύοντας το θέμα της συναυτουργίας τέχνης και επιστήμης.

Ως προς τις καλλιτεχνικές τεχνικές, σε αναφορά με τη δημιουργικότητα, παρατηρείται ότι αυτές φαίνονται να παρουσιάζουν κυρίως το στοιχείο της οικολογικής αξίας. Τούτο συνδέεται με τη χρήση υλικών που επιτρέπουν μεγάλη ευκαμψία, δίνοντας σε όλα τα υποκείμενα τη δυνατότητα να προβαίνουν σε εμπράγματα έκφραση, δημιουργώντας μια εικόνα, ένα κολλάζ, μια ιστορία, ένα ποίημα ή οτιδήποτε άλλο. Στην περίπτωση αυτή η έννοια του «οικολογικού» συνδέεται με την έννοια του «φυσικού». Δηλαδή, εδώ ο τόπος πραγμάτωσης του έργου επιχειρείται να είναι αντίστοιχος της δημιουργικής διαδικασίας στον πραγματικό κόσμο. Σ' αυτή την περίπτωση τα παιδιά δεν υποκρίνονται τους δημιουργούς, σε κάποιο χώρο που τυχαία έχει ονομαστεί τάξη, αλλά βιώνουν πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας και ζωής, όσο γίνεται πιο κοντά στην πραγματικότητα, αν και γνωρίζουμε ότι το περιβάλλον της τάξης είναι συμβατικό και μη φυσικό στη βάση του.

Ως προς το ζήτημα που αναλύουμε θα πρέπει να τονιστεί ότι εδώ δεν μπαίνει μόνο θέμα συνάρτησης τέχνης και επιστήμης, αλλά και τέχνης και τεχνικής. Ειδικά, ως προς το τελευταίο, το σχολείο θα πρέπει να ασκεί το δημιουργικό του ρόλο, προτείνοντας τεχνικές μεθόδους που να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη και πρακτική.

Αναμφίβολα, ο χώρος της τέχνης προσφέρεται για κάτι τέτοιο και αυτό συνειδητοποιήθηκε από πολύ νωρίς. Έτσι για παράδειγμα ο P. Torrance κάνει αναφορά σε 18 εμπειρικές έρευνες της δεκαετίας του '60, που αφορούν διάφορες τεχνικές, οι οποίες συνδυάζουν την τέχνη με την εκπαιδευτική διαδικασία. Μία ή περισσότερες τέχνες μετατρέπονται σε φορέα και ό-



χημα της διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό η τέχνη καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά ασκούν τη δημιουργικότητά τους.

Αναπτύχθηκαν έτσι ειδικά τεστ για την εκτίμηση των ικανοτήτων του υποκειμένου στο χώρο της δημιουργικής σκέψης, όπως π.χ. το Τεστ Ανολοκλήρωτης Μορφής (Incomplete Figures Test). Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα καλούνται να προχωρήσουν σε συμπληρώσεις σχεδίων, είτε τραβώντας γραμμές είτε διατυπώνοντας με τη φαντασία τους σκέψεις για πιθανές συμπληρώσεις. Η τεχνική αυτή κατεξοχήν προσφέρεται για την ενεργοποίηση της φαντασίας, όμως τα παιδιά που παίρνουν μέρος σ' αυτήν αισθάνονται συνήθως άβολα. Γι' αυτό ο Torrance προτείνει κάποια παρέμβαση του ερευνητή, ο οποίος παρακινεί τα παιδιά να προβαίνουν σε συμπληρώσεις με τρόπο που να ικανοποιεί το θεατή. Εμπυλώνει και υποστηρίζει την προσπάθεια του παιδιού με συγκρατημένο τρόπο, με στόχο να οικοδομηθεί μια ατμόσφαιρα ανακούφισης και ζωντάνιας, προσδοκίας, χιούμορ κλπ., ώστε τα υποκείμενα να αδημονούν να ανακοινώσουν τα αποτελέσματά τους, περιμένοντας να δουν και τα αποτελέσματα των άλλων (βλ. P. Torrance, 1995, 276-277 και 1977, 47).

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η τεχνική αυτή αφήνει πολλά περιθώρια για συμπληρώσεις και στο λεκτικό κώδικα με μισοτελειωμένα κείμενα, τα οποία μπορούν να αλλάξουν δομή και νόημα με τις επεμβάσεις των παιδιών. Ένας τρόπος για κάτι τέτοιο είναι π.χ. τα κείμενα να μην ολοκληρώνονται και να θέτουν ερωτήματα, να κόβονται και να ανακατεύονται σκόπιμα κλπ., ώστε στη συνέχεια να επιχειρούν τα παιδιά να τα βάζουν σε μια λογική σειρά με τη βοήθεια της φαντασίας.

Σε όλην αυτή την προσπάθεια οι μισοτελειωμένες εικόνες μπορούν να παίξουν το ρόλο τους ως βασικά ερεθίσματα και σημεία αναφοράς, με γνώμονα πάντα την αναζήτηση του νέου, του αντισυμβατικού και του φαντασιακού, δηλαδή του δημιουργικού, το οποίο θα αξιολογηθεί στο τέλος της προσπάθειας, η οποία εδράζεται στις συναρτήσεις του λεκτικού και εικονικού συστήματος.

Ένα άλλο πλαίσιο τέτοιων τεχνικών αφορά την «ηχογραφημένη άσκηση», ένα πρόγραμμα με την ονομασία «Ήχοι και εικόνες», που δημιούργησαν οι Torrance – Cunnington. Στόχος του ήταν να λειτουργήσει ως μέσο που διευκολύνει την πρωτοτυπία και όλα τα στοιχεία της δημιουργικής σκέψης (βλ. Torrance – Cunnington, 1962, 1965 και E. Torrance, 1997, 48).

Στο τεστ αυτό παρουσιάζονται στα υποκείμενα τέσσερις ηχητικές εκτελέσεις διαφορετικών παραγωγών, οι οποίες μπαίνουν στη σειρά με κριτήριο έναν εύκολα αναγνωρίσιμο ήχο με στοιχεία που λείπουν από το μουσικό σύνολο, το οποίο έτσι ακούγεται περιέργο.

Αυτό το μουσικό σύνολο με τις ενδιάμεσες παύσεις ακούγεται μια φορά και ο ακροατής καλείται να καταγράψει μια λεκτική εικόνα για κάθε εκτέλεση. Στη συνέχεια η εκτέλεση επαναλαμβάνεται δεύτερη φορά με την προτροπή τα υποκείμενα να αφήσουν πιο ελεύθερη τη φαντασία τους να κινείται, ξεφεύγοντας από τις πολύ φανερές εικόνες. Την τρίτη φορά καλούνται ν' αφήσουν τη φαντασία τους να πετά εντελώς ελεύθερα, ζητώντας τους να επιλέξουν την πιο αγαπημένη τους εικόνα και να την ζωγραφίσουν. Η διαδικασία τελειώνει ζητώντας τους να περιγράψουν την εμπειρία τους και συγκεκριμένα να αναφέρουν ποια στοιχεία ήταν εκείνα που διευκόλυναν ή δυσκόλεψαν τις προσπάθειές τους να φτάσουν σε πρωτότυπες ιδέες.

Ο Torrance παρατηρεί ότι τα υποκείμενα αναστέλλονται συνήθως από το φόβο της αξιολόγησης και επηρεάζονται θετικά κυρίως από τη ζωντάνια της διαδικασίας, το ενδιαφέρον, το πέρασμα από το εύκολο στο δύσκολο, όπως και από την ευχάριστη ατμόσφαιρα που διώχνει το άγχος του ελέγχου και από την ατμόσφαιρα του παιχνιδιού (βλ. E. Torrance, 1995, 73).

Είναι φανερό ότι σε όλες αυτές τις διαδικασίες μεγάλο ρόλο παίζουν η συνδυαστική δράση όλων εκείνων των παραγόντων (γνωστικό περιεχόμενο, στάσεις ζωής, υπόστρωμα κουλτούρας, άσκηση στις εργαλειακές μαθήσεις, στο διάλογο κλπ.), ώστε κάθε φορά να προκύπτουν θετικά αποτελέσματα στην άσκηση του λεκτικού και εικονιστικού κώδικα, σε συνάρτηση με την έννοια της δημιουργικότητας. Οι μισοτελειωμένες εικόνες συμβάλλουν στη δημιουργία νοητικών εικόνων και αυτές με τη σειρά τους οδηγούν σε νέες σκέψεις και εικαστικές δημιουργίες με απεριόριστη διεύρυνση στο χώρο της πολύτεχνης έκφρασης.

Συνεπώς, η παραγωγή λόγου δεν είναι μόνο αποτέλεσμα αυτών των τεχνικών, αλλά συνιστά γενικότερα μια άσκηση στη δημιουργική έκφραση από το παιδί.

Στα πλαίσια αυτά θα πρέπει τα αναλυτικά προγράμματα και παραπρογράμματα που εφαρμόζει ο δάσκαλος καθημερινά στη διδακτική πράξη να διασυνδέουν τη μάθηση με άλλα περιεχόμενα, τα διδακτικά εγχειρίδια να παρέχουν κίνητρα, στόχους, αξίες και δυνατότητες για τη δημιουργία κινήτρων, την ανάπτυξη διαλόγου, την καλλιέργεια ερευνητικού και δημιουργικού πνεύματος, έκφρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης κλπ. Για παράδειγμα, μπορούν να τεθούν διάφορα ερωτήματα για το «πώς νιώθουν τα παιδιά, πώς αλλιώς θα μπορούσαν να νιώθουν» για τα πρόσωπα και τις πράξεις τους σ' ένα αφηγηματικό κείμενο κ.ά.

Ο Αϊνστάιν, αναφερόμενος στην ανάγκη χρήσης ποικιλίας τεχνικών, δήλωνε με έμφαση ότι δεν μπορούν να υπάρξουν σταθερά επαναλαμβανόμενες φόρμουλες και τεχνικές, κατάλληλες για να ανταποκριθούν έστω και σε δυο διαφορετικές μόνο περιπτώσεις θεμάτων.

Ο ίδιος μάλιστα ακολουθούσε σε σχέση με αυτό μια ενδιαφέρουσα πρακτική ως προς την επίλυση προβλημάτων: Τα προσέγγιζε εφαρμόζοντας συγχρόνως περισσότερες από μια τεχνικές, στοχεύοντας με τον τρόπο αυτό στην εναρμόνιση αυτών των διαφορετικών τεχνικών πάνω στον κοινό στόχο.

Το συνδυαστικό του μοντέλο το ακολούθησαν και άλλοι σύγχρονοι ερευνητές, προτείνοντας συνδυαστικές προσεγγίσεις ανάμεσα σε παλιές και νέες τεχνικές, ως δυνατότητα για ένα πιο ικανοποιητικό αποτέλεσμα στην προσπάθεια καινοτομιών στην επίλυση προβλημάτων.

Στα πλαίσια αυτά προκύπτουν δράσεις, όπως συνδυασμός ιδεών, πλούτος τεχνικών, παράλληλη δράση εναλλακτικών τεχνικών κ.ά. (βλ. P.N. Perkins, στο R. Stenberg, 1977, 370-71).

Γενικά, τα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη ότι η χρήση συνδυαστικών τεχνικών οδηγεί σε αύξηση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και των κινήτρων του μαθητή (βλ. G. Dryden, 2000, 552).

Η παράλληλη χρήση π.χ. ζωγραφικής, μουσικής, παιχνιδιού, δράσης, γλωσσικής έκφρασης, συμμετοχής συναισθημάτων και δημιουργίας ευχάριστης ατμόσφαιρας δεν συμβάλλει μόνο στην πρόοδο των παιδιών στο χώρο του δημιουργικού σχολείου, αλλά και στην αύξηση της απόδοσής τους, όταν αυτά επιστρέφουν στη ρουτίνα του τυπικού σχολείου.

Αυτό που κυρίως πρέπει να τονιστεί είναι ότι τέτοιας μορφής συνδυαστικές τεχνικές, οι οποίες κατά βάση είναι τεχνικές πολύμορφες και πολυσύνθετες, συνδέονται με τις μεταγνωστικές ικανότητες, στοχεύουν στην ποιότητα της μάθησης και σχετίζονται όχι μόνο με τα επίσημα προγράμματα, αλλά και με τα παραπρογράμματα, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, με τρόπο ο οποίος να σέβεται την ατομικότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής απ' όλους αυτούς τους χώρους έχει τη δυνατότητα να επιλέγει ό,τι κυρίως τον ενδιαφέρει και τραβά την προσοχή του. Η περιπλάνηση στην ποικιλία αυτών των ερεθισμάτων και ενδιαφερόντων παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση νέων ιδεών και στον τρόπο σκέψης, καθώς, μέσα από τη δυναμική που αναπτύσσεται, ο μαθητής μπορεί να διαμορφώνει ένα αποκλειστικά δικό του αποτελεσματικό εργαλείο σκέψης, με το οποίο μπορεί να εξερευνά τις ιδέες του και τις ιδέες των άλλων.

Αυτή η σκοπούμενη συνδυαστική λειτουργία, κατά την οποία διασταυρώνονται ιδέες προερχόμενες από διαφορετικές κατευθύνσεις, χώρους και πηγές, αντιστρατεύεται τη μονολιθικότητα και τα κλειστά συστήματα σκέψης και υποστηρίζει τη μορφολογική και εννοιολογική ποικιλία και τα ανοιχτά συστήματα σκέψης, με άλλα λόγια τους δημιουργικούς τρόπους σκέψης (βλ. και E. de Bono, A, χ.χ., 127).

Αρκετά σύγχρονα σχολεία των Η.Π.Α., απ' αυτά που θεωρούνται δημιουργικά, έχουν υιοθετήσει μεθόδους, που χρησιμοποιούν αυτές ακριβώς τις ενοποιημένες ή συνδυαστικές τεχνικές μάθησης, όπως π.χ. το σχολείο John Eliot της Μασαχουσέτης, που θεωρείται το καλύτερο στο είδος του (βλ. G. Dryden, 2000, 579).

Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί σχετικά προγράμματα, όπως το Directed Method, που ακολουθούν τον ίδιο στόχο. Αυτά τα προγράμματα δεν προσπαθούν να επιλύσουν μόνο εκπαιδευτικά προβλήματα, αλλά και προβλήματα της πραγματικής ζωής (βλ. S.H. Kin, 1990, 46).

Τα μεγάλα πλεονεκτήματα των τεχνικών αυτών είναι προφανή και έχουν ήδη αναγνωρισθεί, καθώς δίνουν την ευκαιρία σε δασκάλους και μαθητές να επικοινωνούν αλληλεπιδρώντας και να διαπλέκουν τους ρόλους τους, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν ενεργά με όλες τους τις δυνάμεις, τις σκέψεις, τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, με την ψυχή και το σώμα,

σ' αυτό που γίνεται κατά τη διδασκαλία. Γι' αυτό το λόγο σχολεία στις ΗΠΑ, όπως αυτό που προαναφέρθηκε, θεωρούνται ότι ανήκουν στην πρωτοπορία και αποτελούν «το κύμα του μέλλοντος».

Δεν είναι υπερβολή αυτό που υποστηρίζεται από παράγοντες αυτών των σχολείων, ότι το μέλλον της εκπαίδευσης θα εξαρτηθεί ουσιαστικά από την εκπαίδευση των δασκάλων πάνω σ' αυτές τις τεχνικές, ώστε να μπορούν να τις μεταδίδουν και στους μαθητές τους.

Μεγάλο πρόβλημα, όμως, όπως παρατηρείται από τους παράγοντες αυτούς, είναι ότι αυτές οι συνδυαστικές τεχνικές εξακολουθούν ακόμη να μην αναγνωρίζονται σε πανεπιστημιακό επίπεδο ακόμη και στις ΗΠΑ και έτσι οι δάσκαλοι δεν παίρνουν την κατάλληλη εκπαίδευση και μόρφωση σ' αυτό το θέμα. Εξάιρεση μέχρι τώρα αποτελεί το Cambridge College (βλ. G. Dryden, ό.π., 581 κ.ε.)<sup>1</sup>.

Η διδασκαλία της γλώσσας χρησιμοποιώντας ως μέσο το «συνδυαστικό πολλαπλό εγχειρίδιο» και τη «συνδυαστική δημιουργική προσέγγιση της εικονογράφησης» στα πλαίσια των αρχών της πρότασής μας, επιδιώκει να συμβάλει στην ανάδειξη της δημιουργικής πλευράς όλων των παραγόντων της διδασκαλίας (πρόσωπα, περιβάλλοντα και διαδικασίες), ώστε να παρέχονται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, για να μπορούν τα παιδιά:

- να σκέφτονται με ανοιχτό μυαλό και ανοιχτή καρδιά και να ερευνούν ελεύθερα, ενεργώντας με όλες τους τις πνευματικές, συναισθηματικές και ψυχοσωματικές συνάμεις.

- να αποκτούν στρατηγικές μάθησης, ώστε να επιλύουν με ευκαμψία και καινοτόμο διάθεση τα διάφορα προβλήματα. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν συνδυαστικά και με δημιουργικό τρόπο τη μεταγνώση για την επίτευξη μιας δομημένης προσωπικής γνωστικής εμπειρίας. Σ' αυτήν δεν θα έχουν θέση οι μεμονωμένες και ασύνδετες γνώσεις, που αποκτούνται με μηχανικό τρόπο, αλλά η ευρύτερη και βαθύτερη γνώση, που θεμελιώνεται μέσα από τη συνδυαστική σκέψη και πράξη στις έννοιες και στα δίκτυα ιδεών.

- να μπορούν τα παιδιά, μέσα από την παραγωγή δημιουργικού έργου κατά τη διδασκαλία, να ανατροφοδοτούν τις προσπάθειές τους στο χώρο της δημιουργικότητας.

Ειδικότερα, η διδασκαλία της γλώσσας στη Σ.Δ.Π. έχει στόχο:

- τη δημιουργική και σε βάθος μάθηση του συστήματος της γλώσσας, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί στην πολύμορφη γλωσσική καλλιέργεια, ανάπτυξη και έκφραση.

- τη δημιουργική εικαστική και πολύτεχνη έκφραση του μαθητή, σε συναυτουργία με τη γλωσσική.

- τη δημιουργική έκφραση του δασκάλου, χωρίς την οποία δεν αναπτύσσονται οι δημιουργικές διαδικασίες και δεν καλλιεργείται το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που τις προάγει.

Ο δημιουργικός δάσκαλος στη Σ.Δ.Π., ως εμπνευστής, εμπνευστής και οργανωτής των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών, θα πρέπει να παρέχει στα παιδιά όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις, ώστε:

- να μάθουν να σκέφτονται συνδυαστικά και δημιουργικά με όλους τους δυνατούς τρόπους, από τους οποίους με τη συνεργασία του δασκάλου θα επιλέγουν κάθε φορά τους πιο κατάλληλους.

- να μάθουν να παρατηρούν και να ανακαλύπτουν προβλήματα εκεί που για τους άλλους δεν υπάρχουν.

- να ζουν σε ψυχολογική ασφάλεια, έχοντας τη σιγουριά ότι οι ιδέες τους δεν θα χλευάζονται και οι προσπάθειές τους θα αντιμετωπίζονται με τον απαραίτητο σεβασμό από το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους. Αυτό, όπως είναι γνωστό, έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάδυση δημιουργικών ιδεών και τη στήριξη δημιουργικών ατόμων.

Επίσης, ο δημιουργικός δάσκαλος θα πρέπει:

---

<sup>1</sup> Αξίζει να αναφερθεί ότι το Ίδρυμα αυτό, που θεωρείται ένα από τα καλύτερα του κόσμου, με κατάλληλα προγράμματά του κατά τη θερινή περίοδο, εκπαιδεύει μεγάλο αριθμό δασκάλων (250 περίπου κάθε χρόνο) σε επίπεδο master σε τέτοιες τεχνικές (βλ. G. Dryden, ό.π., 585).

- να εξασφαλίζει διαρκώς ένα δημιουργικό περιβάλλον για τα παιδιά, μέσα από το οποίο να προάγει τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, με το συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, δίνοντας έμφαση στα πρώτα.

- να μεριμνά, ενεργώντας με λεπτούς συνδυαστικούς χειρισμούς, για την επίτευξη ευχάριστης ατμόσφαιρας και κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο θα προάγει όχι μόνο τον αυθορμητισμό της ελεύθερης έκφρασης, αλλά και πιο συστηματικά, το ερευνητικό ενδιαφέρον, το κριτικό πνεύμα, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ψυχολογική ασφάλεια, την αγάπη, τη συνεργασία, τη χαρά της μάθησης, της δημιουργίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών.

Αναμφισβήτητα, μόνο ένας δημιουργικός δάσκαλος, όπως προείπαμε, είναι σε θέση να συμβάλει στην ανάπτυξη δημιουργικών διαδικασιών κατά τη διδασκαλία και στη διαμόρφωση δημιουργικών ατόμων. Αυτός μόνο μπορεί να αντιστέκεται στις αρνητικές πιέσεις που ασκεί η τυπική εκπαίδευση, οι προσπάθειες της οποίας εξαντλούνται κυρίως σε όλα εκείνα που χαρακτηρίζονται ως εργαλειακές μαθήσεις (διάβασμα, γράψιμο, αριθμηση κλπ.). Οι πιέσεις αυτές επιβαρύνονται από τις αρνητικές «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» του δασκάλου και το αρνητικό χρησιμοθηρικό πρότυπο που επικρατεί.

Η προσφυγή στη δημιουργικότητα δεν γίνεται ασφαλώς για να περιπλανόμαστε σ' ένα άμορφο χάος, αλλά για να καταστεί δυνατό μέσα απ' αυτήν να αναδυθούν νέες καινοτόμες ιδέες. Όπως παρατηρεί ο De Bono, αυτές συνήθως έχουν μια κλασική απλότητα, η οποία πολύ απέχει από το άμορφο χάος από το οποίο έχουν αναδυθεί. (βλ. E. De Bono, ό.π., 159-160, Α').

Το ιδεώδες της συνδυαστικής δημιουργικής σκέψης είναι ακριβώς η καινοτομία, η απλότητα και η γονιμότητα αυτών των νέων ιδεών, που διαχρονικά αλλάζουν την ανθρώπινη ιστορία.

Έχουμε τονίσει στις αναλύσεις μας ότι στην εποχή μας ολόκληρη η ζωή και η κοινωνική οργάνωση, με τα συστήματα και τα υποσυστήματά της, έχει ανάγκη από νέες, καινοτόμες και αποτελεσματικές ιδέες, για να μπορέσει να προχωρήσει. Γνωρίζουμε, ωστόσο, ότι ο κίνδυνος της αποτελμάτωσης και των πιο καινοτόμων ιδεών, μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, είναι ορατός κάθε στιγμή στον καθένα. Πρωτίστως, για το λόγο αυτό θεωρείται αναγκαίο να ξεφεύγει κανείς από τους τύπους και τους κατεστημένους τρόπους σκέψης, για να μπορέσει να ασκήσει τη δημιουργικότητά του, τόσο στο σχολικό όσο στον κοινωνικό χώρο. Σ' αυτό πρέπει να συμμετέχει πλήρως με όλες του τις δυνάμεις.

Όσον αφορά το θέμα αυτό, από πολλούς ερευνητές, όπως οι P. Coleman (1988), T. Amabile (1983,1996), E.P. Torrance (1995), A. Craft (2000) κ.ά., έχει επισημανθεί ότι το φαινόμενο συνδέεται πλήρως με το συναισθηματικό υπόστρωμα των νοητικών διεργασιών και τη δημιουργική σκέψη που κινείται πέρα από το ορθολογικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η δημιουργικότητα δεν έχει ανάγκη το λογικό. Πράγματι, σήμερα γενικά έχει αναγνωριστεί ότι στη δημιουργική διεργασία το συναισθηματικό στοιχείο αποδεικνύεται συχνά πιο σημαντικό από το διανοητικό, όπως και το παράλογο από το λογικό. Υπάρχουν αρκετές αποδείξεις ότι σε καταστάσεις ενόρασης, ελεύθερων συνειρμών και άλλων εξωλογικών διεργασιών προκύπτει η έμπνευση, που δίκαια θεωρείται η κορυφαία στιγμή της δημιουργικής διεργασίας. Η έμπνευση κυοφορείται τόσο μέσα από το πληροφοριακό υλικό της νόησης, όσο και μέσα από το συναισθηματικό υπόστρωμα που το περιβάλλει, γι' αυτό θεωρείται προϊόν συνδυασμού μιας φανεράς και μιας υποβόσκουσας εσωτερικής διεργασίας.

Για το λόγο αυτό, θα πρέπει κατά τη διδασκαλία της γλώσσας να τροφοδοτείται, μέσα από το πληροφοριακό υλικό της νόησης η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της φαντασίας και της εναλλακτικής σκέψης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί π.χ. με τις νοητικές εικόνες και τις οπτικές παραστάσεις που προσφέρει η εικονογράφηση, με τη χρήση της πολυαισθητηριακής εμπειρίας των γνωστών τεχνικών της δημιουργικότητας, που αναφέραμε, όπως η ιδεοθύελλα, η δημιουργία απρόσμενων συνδυασμών κλπ.

Ο δάσκαλος, εμψυχώνοντας διαρκώς τα παιδιά, υποδεικνύει σ' αυτά ποικίλες στρατηγικές συλλογής πληροφοριών, διαμόρφωσης εννοιών και λύσης προβλημάτων, με παρουσιάσεις υποθέσεων, ερωτημάτων και ανοιχτών προβληματισμών που ζητούν λύσεις. Τα παιδιά, σε

ατομικό και ομαδικό επίπεδο, θα οδηγηθούν σε μια πραγματική δημιουργική έκφραση, όταν κατά τη διδασκαλία υιοθετήσουν ευέλικτη στάση και διαθέτουν ανεξαρτησία σκέψης, παιγνιώδη διάθεση, ορμή, πειραματισμό, ανεκτικότητα, διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία και αποδοχή στο ασύμμετρο και αντισυμβατικό, αποφασιστικότητα, επιμονή και υπομονή στη στάση τους.

Όπως η ατομική, έτσι και η συλλογική προσπάθεια των παιδιών κατά τη διδασκαλία έχει τη δική της ιδιαίτερη αξία. Η λειτουργία της ομάδας προάγει το συλλογικό δημιουργικό πνεύμα. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η εκδήλωση ομαδικού πνεύματος από άτομα, τα οποία, αν και εκφράζουν τις αυτοτελείς προσωπικότητές τους, μπορούν ν' αλληλενεργούν και να αναλαμβάνουν ομαδικές δημιουργικές πρωτοβουλίες, κινούμενα μέσα σ' ένα περιβάλλον ελεύθερης δράσης, τόλμης, ψυχολογικής ασφάλειας και γόνιμης αναζήτησης.

Μπορούμε να πούμε ανεπιφύλακτα ότι για την άσκηση της δημιουργικότητας ύψιστη σημασία έχει ο εθισμός στη δημιουργικότητα. Υπενθυμίζουμε σχετικά ότι ο De Bono θεωρεί τη δημιουργικότητα «συνήθεια του μυαλού». Αυτό αναμφίβολα υπογραμμίζει τη μεγάλη σημασία της στάσης που θα πρέπει να κρατήσει ο δάσκαλος κατά τη διδασκαλία. Τα παιδιά με τη συνδρομή του πρέπει να ασκούνται διαρκώς και με πολλούς τρόπους στη δημιουργικότητα, χρησιμοποιώντας τη συνδυαστική τους ικανότητα ως προϊόν νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών διεργασιών.

Μολονότι τα παιδιά διαθέτουν μεγάλη επινοητικότητα, μπορούν να ωφεληθούν μόνο αν μάθουν να ερευνούν τις ιδέες τους και να ανακαλύπτουν τις ακριβείς αποχρώσεις των σκέψεων και των συναισθημάτων που θέλουν να εκφράσουν.

Όταν τα παιδιά εθίζονται στη συμβατική ανταπόκριση, στο αβασάνιστο κλισέ, στην εικόνα – στερεότυπο, αυτό υποκαθιστά το στοχασμό και την εικασία. Αντίθετα, όταν μάθουν να κάνουν πλούσιους αισθητηριακούς και διανοητικούς συνειρμούς, τότε είναι σε θέση να καθορίζουν με μεγαλύτερη καθαρότητα και σαφήνεια τις μοναδικές ποιότητες των ιδεών και των συναισθημάτων τους, τα οποία μπορούν να βρίσκουν δημιουργική έκφραση μέσα από τη γλώσσα, την τέχνη και άλλα συστήματα.

Θα πρέπει να γνωρίζουμε όμως ότι, αν και τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας είναι ικανά να έχουν εμπειρία ισχυρών ενσυναισθητικών σχέσεων, δεν είναι τόσο πρόθυμα να τα εξωτερικεύουν, να αποκαλύπτουν δηλαδή και να μοιράζονται ολόκληρο το φάσμα της συναισθηματικής τους εμπλοκής σε διάφορες καταστάσεις, εκτός αν έχουν συμφωνήσει γι' αυτό από πριν ή εκτός αν βρεθούν να υποδύονται κάποιο ρόλο, δηλαδή αν παίρνουν μέρος σε κάποια μορφή τέχνης, όπως π.χ. στο θεατρικό παιχνίδι.

Γι' αυτό το λόγο ο ρόλος του δασκάλου μπορεί να αποδειχθεί αποφασιστικός, καθώς όλη αυτή η προσπάθεια απαιτεί μια ευαίσθητη και λεπτή συνεργασία με τα παιδιά, ώστε αυτά να εθιστούν στο να σκέφτονται και να πράττουν ελεύθερα και δημιουργικά πάνω στις ιδέες και τα συναισθήματά τους (βλ. L. Charman, ό.π., 55 κ.ε.).

Κατά συνέπεια, ένας σύγχρονος δημιουργικός δάσκαλος έχει να επιτελέσει ένα κρίσιμο και αποφασιστικό ρόλο σε σχέση με τη συμμετοχή της δημιουργικότητας και της τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας και όλων των μαθημάτων και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτό το θέμα βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο όλων των αναζητήσεων, που αφορούν το σχετικό εκπαιδευτικό προσανατολισμό.

Σε κάθε περίπτωση ο δάσκαλος θα πρέπει να κάνει δημιουργική χρήση της εικονογράφησης και των εικαστικών έργων κατά τη διδασκαλία.

Είναι χαρακτηριστικά μερικά παραδείγματα για τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία. Σε μερικά σχολεία των Η.Π.Α. εφαρμόστηκε μια πολύ ενδιαφέρουσα μορφή διδασκαλίας, η οποία είχε ως στρατηγική τη χρήση της εικονογράφησης και της εικαστικής έκφρασης των παιδιών. Η διδασκαλία αυτή είχε μεγάλη απήχηση στα παιδιά, δεν θεωρήθηκε όμως υψηλής αξίας δραστηριότητα από τους δασκάλους. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας, στο οποίο η εικονογράφηση προσδιορίστηκε ως ένα αξιόλογο μέσο μάθησης από τους μαθητές, εκτιμήθηκαν οι δυνατότητες παροχής λεπτομερειακών γνώσεων σε ποικίλες ιστορικές καταστάσεις και γεγονότα, στις οποίες οι μαθητές συμμετείχαν εικονογραφώντας τις γνωστικές και προσωπικές εμπειρίες τους.

Αυτό υποδηλώνει τη δύναμη της εικονικής έκφρασης, καθώς συνδυάζει πολλές από τις ποιότητες που έχουν αποδοθεί σε άλλες ευνοημένες διδακτικές στρατηγικές, καθόσον η εικόνα περιέχει μια μεγάλη ποικιλία πληροφοριών με καθαρά παιδικούς γραφιστικούς όρους και παρουσιάζει οπτικά στοιχεία, τα οποία προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία.

Αυτό γίνεται φανερό από τη μαρτυρία ενός μαθητή που αναφέρει: Τα μαθήματα που γίνονται μ' αυτό τον τρόπο είναι καλύτερα από άλλα που δεν κάνει τίποτε και δεν συμμετέχεις. Μοιάζουν με ευχάριστα παιχνίδια, με σχέδιο και τεχνολογία.

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι η άποψη του παιδιού σ' αυτό τον τύπο ενεργητικής μάθησης που χρησιμοποιεί για θεμέλιό της την εικόνα ήταν αντίθετη μ' αυτή των δασκάλων του, που λόγω των προκαταλήψεων και στερεοτύπων τους, την θεώρησαν περιορισμένης σημασίας. Η αξία της έγκειται στο γεγονός ότι η εικονική πληροφορία, συνδυαστικά με τη λεκτική, φαίνεται να λειτουργεί με τρόπο ανάλογο της λειτουργίας της αφήγησης ή του δράματος, οι οποίες εξασφαλίζουν στους μαθητές δυνατότητες να κεντρίσουν το ενδιαφέρον, τη σκέψη και τη φαντασία τους σε σχέση με το θέμα. (βλ. P. Cooper – D. Intyre, 1998, 105).

Η εικονογράφηση στο πνεύμα της πρότασής μας μπορεί να έχει μια διαρκή δυναμική παρουσία στη δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας. Ιδιαίτερα όσον αφορά τον τομέα της λογοπλαστικής διαδικασίας, μέσω της εικονογράφησης ή μιας μορφής άλλων επιλεγμένων εικόνων, τα παιδιά μπορούν να επινοήσουν αφηγήσεις μέσα από μια σκόπιμα φτιαγμένη «τράπουλα» από εικόνες, τις οποίες μπορεί κανείς να πάρει από βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά κλπ. Μέσα από ένα παιχνίδι φαντασίας τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν σχέσεις και να βρουν αλληλουχίες ανάμεσα στις εικόνες, για να τις διαπλάσουν σε λόγο (Τζ. Ροντάρι, 1994, 23). Εξάλλου, ένας μικρός αριθμός εικόνων, σκόπιμα μη ολοκληρωμένες και γι' αυτό αρκετά ασαφείς, λειτουργούν ως ερεθίσματα στη φαντασία των παιδιών. Αυτά αναστατώνονται, ενεργοποιούνται και συγκεντρώνονται στο στόχο για να ολοκληρώσουν αυτές τις εικόνες με τη βοήθεια της φαντασίας τους (P. Torrance, 1997, 47).

Στηριζόμενα πάνω στις εικόνες τα παιδιά μπορούν να φτιάχνουν διαλόγους, να προσδίδουν ηθικά και φυσικά χαρίσματα στους ήρωες των εικόνων, γενικά να ολοκληρώνουν και να τελειοποιούν με δικό τους τρόπο τις ατέλειες των εικόνων, προχωρώντας πιο πέρα απ' τα γνωστά, αποκτώντας έτσι την ικανότητα να αναπτύσσουν τη σκέψη τους μέσα από εικασίες, μεταφορές, επινοήσεις, υποθέσεις κλπ. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να διαπλάθουν ένα διαφορετικό κόσμο, έχοντας αίσθηση και επίγνωση της διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα σ' αυτό που παρουσιάζεται στις εικόνες και σ' αυτό που σκέπτονται και επινοούν (βλ. A. Craft, 2000, 40).

Παράλληλα, στη διαδικασία αυτή τα παιδιά μπορούν να δημιουργούν προϋποθέσεις νοηματικής αλληλουχίας ανάμεσα σε μια σειρά από εικόνες και συνεπώς αφήγησης και πλοκής, περνώντας από εικόνα σε εικόνα.

Κάθε εικόνα που παρουσιάζεται μπροστά στο παιδί και κάθε επόμενη που έρχεται δίνει την ευκαιρία για παρατήρηση και συζήτηση, τροφοδοτεί με γνωστικό υλικό τη φαντασία και απ' αυτό είναι σε θέση το παιδί να προβαίνει σε συμπληρώσεις της εικόνας, σε διασυνδέσεις και συγκρίσεις ανάμεσα στις εικόνες κλπ. Έτσι ασκείται:

- να παρατηρεί προσεκτικά τις εικόνες και να περιγράφει τι καταλαβαίνει, τι σκέπτεται και τι νιώθει.

- να αναγνωρίζει, εκτός από τις δικές του σκέψεις, και τις σκέψεις των άλλων.

- να διαφοροποιείται από τους άλλους, στοχεύοντας σε μια νέα μορφή έκφρασης, που θα ενεργοποιήσει τη φαντασία των άλλων μέσα από την πρωτοτυπία της.

Αυτό δίνει στον ομιλητή τη δυνατότητα:

- να διαφοροποιεί τις πληροφορίες ως προς τη δομή, την πλοκή και το συναισθηματικό τους περιεχόμενο (επινόηση, δημιουργία, πρόκληση ανταπόκρισης, επικοινωνία, έκφραση κλπ.).

- να φιλοσοφεί μέσα από τις σκέψεις του με χιούμορ

- να φτάνει σε τεχνικές που οδηγούν στην ενσυναίσθηση βάσει κατάλληλων ερωτημάτων, όπως: Τι βλέπεις στην εικόνα, τι θέλει να δείξει και τι δεν δείχνει που εμείς το διαισθανόμαστε ή το υποθέτουμε, αξιοποιώντας την υπάρχουσα εικονική πληροφορία, πώς θα μπορούσες

εσύ να συμπληρώσεις την εικόνα ή να κάνεις μια εξ ολοκλήρου δική σου εικόνα στο ίδιο θέμα κλπ.

Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι μέσα σ' αυτή τη δυναμική συλλειτουργία εικόνας λόγου αναπτύσσεται στο παιδί ο γλωσσικός κώδικας, η σκέψη, η δημιουργική φαντασία, δηλαδή η ικανότητα φανταστικών αφηγήσεων (μυθοπλασίας) κ.ά.

Μ' αυτό συσχετίζονται οι τρεις τεχνικές που ενεργοποιούν τον παράγοντα της φαντασίας:

α) Η τεχνική της ελεύθερης παραγωγής ιδεών

β) Η τεχνική της οπτικοποίησης, και

γ) Η τεχνική του διαλόγου και της παραγωγής αφηγήσεων και ιστοριών (βλ. V. R. Ruggiero, 1995, 130).

Η εικόνα βρίσκεται ενώπιον του παιδιού και το περιμένει, ενισχύοντας την εξερεύνησή της αρχικά και εν συνεχεία την ανακοίνωσή αυτής της εξερεύνησης στους άλλους, με την εισοδό της σε ευρύτερο διάλογο (S.H. Kin, 1990, 35).

Η λογοπλαστική διαδικασία μέσω της εικόνας συμβάλλει στην περαιτέρω διερεύνηση της ιδέας και αντίστοιχα, η εικονοποίηση της ιδέας με οποιοδήποτε τρόπο (σκίτσο, ζωγραφική και άλλη γραφιστική ή σχηματική παρουσίαση) δίνει έναυσμα για φανταστικές δημιουργικές αφηγήσεις.

Ένα συνδυαστικό μοντέλο ενίσχυσης παραγωγής λόγου προκύπτει όταν οι εικονικές παρουσίες συνυπάρχουν και λειτουργούν ταυτόχρονα με τις λέξεις. Σαν τέτοιο νοείται η δραματοποίηση, ενώ η μίμηση θεωρείται απλά ένα εικονικό σχήμα.

Φυσικά, πολλά θα εξαρτηθούν από τον τρόπο που ο δάσκαλος διαχειρίζεται αυτό το θέμα κατά τη διδασκαλία. Ζητούμενο είναι η δημιουργική προσέγγιση του θέματος.

Ασφαλώς, ένα καίριο σημείο αυτών των αναζητήσεων είναι η έκφραση όλων των πτυχών της ψυχοσωματικής, της συναισθηματικής και της νοητικής λειτουργίας, η οποία ιδιαίτερα έχει περιοριστεί σε ορισμένα πλαίσια από την επικράτηση στις δικές μας κοινωνίες μετά το διαφωτισμό, το πνεύμα του οποίου θα πρέπει να επανεξεταστεί μέσα στη σύγχρονη εποχή (βλ. S. Hall κ.ά., 477-542). Γνωρίζουμε ασφαλώς ότι η ορθολογική σκέψη είναι η βάση, για να μπορέσουν τα παιδιά να οργανώσουν και να ερμηνεύσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Η κριτική ικανότητα είναι ασφαλώς ζωτικής σημασίας δεξιότητα. Όμως, από το άλλο μέρος, η ελεύθερη και ανοιχτόμυαλη, η ανορθολογική σκέψη είναι μια διαρκής δυνατότητα για τη λύση προβλημάτων, όχι μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά και γενικότερα προβλημάτων που αφορούν όλες τις πτυχές της ζωής. Η δημιουργικότητα πηγάζει συνήθως μέσα από αυτό το είδος σκέψης.

Στη διδασκαλία την προσαρμοσμένη σε δημιουργικές αρχές θεωρείται απαραίτητη η συχνή εναλλαγή ρόλων. Για παράδειγμα, το σκόπιμο πρέπει να εναλλάσσεται με το αυθόρμητο, η κριτική με την πλήρη αποδοχή, η αυστηρή λογική με τη διαίσθηση, η ορθολογική ανάλυση και η έρευνα της πραγματικότητας με τη φαντασία και τη φαντασίωση κ.ο.κ. Γι' αυτό είναι αναγκαίο το παιδαγωγικό κλίμα, παράλληλα με το λογικό, να αναπτύσσει και το ανορθολογικό, παράλληλα με το κριτικό, να αναπτύσσει και το διαισθητικό, με την επικεντρωμένη σε στόχους και αρχές έρευνα, την ελεύθερη εξερεύνηση κ.ο.κ. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα στην περίπτωση αυτή προστατεύει από τις μονομερείς αυθεντικές δήθεν τεχνικές και διδακτικές πρακτικές, που επιβάλλουν οι παραδοσιακές αρχές του τυπικού σχολείου (βλ. και G. Dryden – J. Vos, ό.π., 590, T. Amabile, ό.π., 205-206, J. Rubin, 1997, 26-27).

Τέλος, ανακεφαλαιώνοντας όλα όσα αναφέραμε για την έννοια της δημιουργικότητας, υπογραμμίζουμε ότι κατά τη διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να προβάλλεται διαρκώς η ποικιλία των απόψεων και να κυριαρχεί η δημιουργική σκέψη και δράση σε όλες τις δυνατές μορφές της. Τις σκέψεις και τα έργα μας θα πρέπει να διέπουν η ευελιξία, η συνδυαστική και αναλυτική ικανότητα, η νοητική ευχέρεια και ευκαμψία, η ικανότητα μετασχηματισμών και αναδιαμορφώσεων των παλιών ιδεών μέσα από καινοτόμους και πρωτότυπους συνδυασμούς και γενικά η προσπάθεια ανακάλυψης νέων και πρωτότυπων ιδεών. Όπως αναφέραμε, το δημιουργικό έργο σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της πρωτοτυπίας, της ευελιξίας, της ευρύτητας, της χρησιμότητας, της καταλληλότητας, της μοναδικό-

τητας, της εφευρετικότητας και της καινοφανούς αντίληψης. Όλα τα προηγούμενα μπορούν να καλλιεργηθούν με κατάλληλους χειρισμούς του δασκάλου.

Αν θα θέλαμε να συστηματοποιήσουμε τη θέση μας για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και δράσης κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, θα τονίζαμε την ανάγκη:

- να παρέχονται στα παιδιά οι δυνατότητες να γίνονται ανεξάρτητα και υπεύθυνα, ώστε ν' αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες κατά τη διδασκαλία.

- να τους παρέχονται ευκαιρίες για να εκτιμούν την αξία των συνδυασμών, χρησιμοποιώντας τις παλιές γνώσεις τους σε νέους καινοτόμους συνδυασμούς.

- να δίνεται κατά τη διδασκαλία έμφαση στην έρευνα, στην παρατήρηση, στη λειτουργία της ορθολογικής σκέψης εν γένει, παράλληλα με τη σκέψη που βρίσκεται έξω απ' αυτήν (μεταφορική, αναλογική, εναλλακτική κλπ.) και κινείται στο χώρο του φαντασιακού.

- να παροτρύνονται τα παιδιά στη διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων και στην προσπάθεια να τα ερμηνεύουν με πολλούς τρόπους.

- να ενθαρρύνονται στην αναζήτηση του καινοτόμου, του άγνωστου και του ριψοκίνδυνου.

- να τους παρέχονται ευκαιρίες για να εκδηλώνουν ελεύθερα τις σκέψεις τους χωρίς περιορισμούς και χωρίς να δέχονται αρχικά οποιαδήποτε αξιολόγηση, για να μην αναστέλλεται αυτή τους η προσπάθειά τους. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη και ακολουθεί στο τέλος.

- να διασφαλίζεται ένα περιβάλλον υποβοηθητικό των δημιουργικών τους προσπαθειών, κυρίως μέσα από την υποστήριξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, δηλαδή της ανοιχτής επικοινωνίας συναισθημάτων και ιδεών, γιατί, καθώς γνωρίζουμε, όταν τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με τις νοητικές διεργασίες, αυξάνεται η παραγωγή πρωτότυπων ιδεών. Η δημιουργικότητα ευδοκιμεί σε καταστάσεις που επιτρέπουν την ελευθερία της σκέψης και της δράσης και στηρίζουν τα συναισθήματα αυτοεκτίμησης και αυτοαποδοχής.

Για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας χρειάζεται μια κινητήρια δύναμη, ένας μοχλός δράσης, που θα μπορέσει να ενεργοποιήσει το σύνολο της νοητικής, της συναισθηματικής και ψυχοκινητικής λειτουργίας του μαθητή κατά τη διδασκαλία της γλώσσας στο πλαίσιο που την τοποθετήσαμε. Κατά το πνεύμα της Σ.Δ.Π. ο μοχλός αυτός είναι η τέχνη, που τον θεωρήσαμε ως ένα παράγοντα κατεξοχήν δημιουργικό.

Η τέχνη, στο πλαίσιο που την τοποθετεί η πρότασή μας, ωθεί στη δημιουργική σκέψη και δράση και το δημιουργικό έργο που προκύπτει απ' αυτή τη δράση ανατροφοδοτεί νέες σκέψεις και δράσεις. Ως εκ τούτου, η καλλιτεχνική έκφραση του παιδιού στο χώρο της τέχνης μέσα από την εικονογράφηση, όπως και μέσα από τη δημιουργική γλωσσική έκφραση, ενεργοποιεί περαιτέρω ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων της σκέψης, που ανακυκλώνουν τη δράση, καθιστώντας την εικονογράφηση γέφυρα που οδηγεί στην εθνική και πανανθρώπινη διαχρονική τέχνη και στη σύνδεσή της με ό,τι πιο δημιουργικό διαθέτει η ανθρώπινη φύση στην ιστορία του κόσμου μας.

Στις αναλύσεις μας τεκμηριώσαμε τη θέση «εκπαίδευση μέσα από τη τέχνη και με την τέχνη», υπογραμμίζοντας παράλληλα τους κινδύνους από την υπερβολική σχολειοποίηση αυτού του παράγοντα.

Ο θρίαμβος της γλωσσικής δημιουργικότητας στη Σ.Δ.Π. βρίσκεται σε πλήρη συνάρτηση με τον θρίαμβο της αισθητικής δημιουργικότητας και του πολιτιστικού πλουραλισμού.

Καταλήγοντας, οι τομές που θεωρούμε απαραίτητες σε μια σύγχρονη δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας, όσον αφορά τα πρόσωπα, τα μέσα, τα περιβάλλοντα και τις διαδικασίες της διδασκαλίας, σε σχέση με τις αρχές της Σ.Δ.Π., υποδηλώνουν ένα ευρύ άνοιγμα στο χώρο της δημιουργικότητας, που μπορεί ν' απελευθερώσει τόσο το μαθητή όσο και το δάσκαλο από όσα τον κρατούν στη βαρετή συμβατικότητα του τυπικού και φορμαλιστικού σχολείου.

Στόχος είναι να μεταβεί ο μαθητής:

- από την απραξία στη δημιουργία.

- από την παθητική στατική γνώση στην ενεργητική δια βίου μάθηση.

- από τα γεγονότα στις αρχές.

- από τα κλειστά συστήματα στα ανοιχτά συστήματα.



- από τον εφησυχασμό των βεβαιοτήτων στη ρευστότητα και τη δημιουργική απροσδιοριστία των αναζητήσεων.

- από την υποτίμηση των προτιμήσεων και των δυνατοτήτων του στην ελεύθερη επιλογή και την ανάπτυξη των ιδιαιτεροτήτων και ικανοτήτων του.

- από τη νοησιарχία στη δημιουργική ανάπτυξη όλων πτυχών της νοητικής, συναισθηματικής και ψυχοσωματικής του υπόστασης.

- από την καθοδηγούμενη μιμητική, απομνημονευτική μάθηση στην ανάπτυξη της ερευνητικής, ανοιχτής και ανακαλυπτικής γνωστικής εμπειρίας, μέσα από την πολυαισθητηριακή εμπειρία.

- από την κυριαρχία των αισθητικών στερεοτύπων στο θρίαμβο της αισθητικής ποικιλίας, που θα βιώνεται και θα αναπτύσσεται στο παιδί διαμέσου μιας πολύπτυχης αισθητικής εμπειρίας.

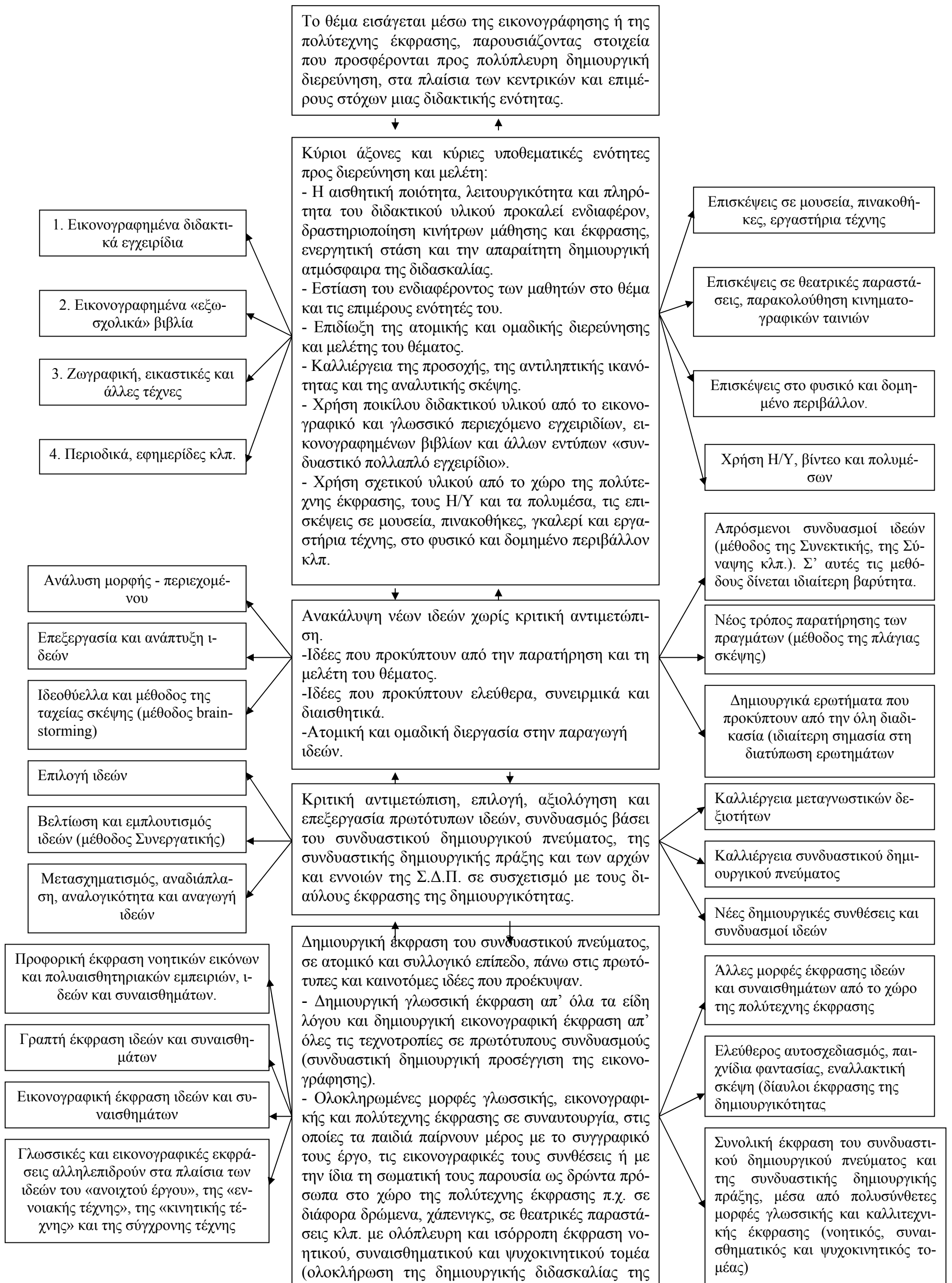
- από τον παράγοντα άτομο στην ανθρωπιστική μονάδα πρόσωπο.

- από την κλειστή ατομική ζώνη εξουσίας στην ανοιχτή κοινωνία των ανθρώπων.

Η δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας με τους όρους αυτούς μπορεί ν' αποκτήσει μια ουσιαστική συμβολή στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου, ο οποίος θα είναι σε θέση να εκφράζει με πληρότητα ολόκληρο το είναι του και τις δημιουργικές του καταβολές.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε την αρχιτεκτονική της διδασκαλίας της γλώσσας ως ένα γενικό πλάνο εφαρμογής των αρχών της Σ.Δ.Π, στο οποίο ενδεικτικά γίνεται μια μερική καταγραφή των απεριόριστων δυνατοτήτων που παρέχουν, μέσω της εικονογράφησης και της πολύπτυχης έκφρασης, η δημιουργικότητα και η τέχνη ως κινητήριες δυνάμεις ποιοτικών μεταβολών, όχι ασφαλώς μόνο σε θέματα παιδείας και εκπαίδευσης των παιδιών, αλλά γενικότερα σε θέματα, που αφορούν στον τρόπο ζωής των ανθρώπων, δηλαδή στον τρόπο που της δίνουν ποιότητα και στον τρόπο που γίνονται ενεργοί πολίτες και δημιουργικοί άνθρωποι (βλ. και Γ. Ξανθάκου, ό.π., 132).

14.3 Η αρχιτεκτονική της δημιουργικής διδασκαλίας της γλώσσας: Γενικό πλάνο εφαρμογής του πνεύματος της Σ.Δ.Π. στη διδασκαλία της γλώσσας



#### 14.4. Μερικά παραδείγματα εφαρμογής του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος στην εικονογραφική έκφραση

Τα όσα σχετικά αναφέρθηκαν, ως προς το συνολικό πλαίσιο έκφρασης και λειτουργίας των εικονογραφικών προσεγγίσεων της πρότασής μας, γίνονται περισσότερο αντιληπτά μέσα από μερικά ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής. Αυτά κυρίως σχετίζονται με τις κατηγορίες σχέσεων εικονογράφησης – κειμένων: εννοιολογική, αισθητική και εκφραστική ταύτιση, κειμενόμενη απόκλιση και αδρανής ή παθητική παραβολή στη συνδυαστική τους λειτουργία. Σ' αυτό περιλαμβάνονται κωδικοποιημένοι οι τρόποι συνδυασμού ποικίλου εικονογραφικού υλικού με τα κείμενα: αρμονικές και αντιθετικές συζεύξεις, συνδυασμός στατικών και δυναμικών στοιχείων, συνδυασμός ανάμεσα στην απλότητα και τη πολυσυνθετότητα, ανάμεσα στο ορθολογικό και το φαντασιακό κλπ.

Τα παραδείγματα αντλούνται τόσο από την προηγηθείσα ανάλυση των κυριότερων εικονογραφικών προσεγγίσεων που διενεργήσαμε στην έρευνά μας, όσο και από το χώρο της ελεύθερης καλλιτεχνικής δημιουργίας στη ζωγραφική και τις εικαστικές τέχνες, σε αναφορά με την ελεύθερη δημιουργία στη γλωσσική έκφραση.

Συγκεκριμένα, ο συνδυασμός ανάμεσα στην απλότητα και την πολυσυνθετότητα μας παραπέμπει στη θέση της Σ.Δ.Π., όπως την εκφράσαμε: «Αναζήτηση της απλότητας μέσα στην πολυπλοκότητα και της ενότητας μέσα στην ποικιλία». Ανάλυση του συνδυασμού αυτού στην έρευνά μας έγινε στο γερμανικό εγχειρίδιο της Α' τάξης «Abra Cadabra» στο βιβλίο «Ce jour la...» (βιβλίο μόνο με εικόνες).

Ο συνδυασμός ανάμεσα στις αναπαραστάσεις των κορυφώσεων της δράσης και στις αναπαραστάσεις από ολόκληρη την αφηγηματική ακολουθία, ως κινηματογραφική αντίληψη της εικονογραφικής έκφρασης ή εικονογραφική έκφραση στηριζόμενη στην καταγραφή, μέσα από πολλές οπτικές γωνίες της εξελισσόμενης δράσης, παρουσιάστηκε στην ανάλυσή μας για το κλασικό μυθιστόρημα περιπέτειας «Το νησί των θησαυρών».

Ο συνδυασμός ανάμεσα σε ορισμένα στοιχεία της τηλεοπτικής πραγματικότητας (τηλεοπτικοί ήρωες για παιδιά), η οποία ενσωματώνεται στην αφήγηση (συναισθηματική, αισθητική και γλωσσική συνδυαστική λειτουργία), αναφέρθηκε στην ανάλυση του βιβλίου για παιδιά «On my way with Sesamy Street».

Πολλές άλλες μορφές συνδυαστικής έκφρασης, αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν στην έρευνά μας, με ιδιαίτερη βαρύτητα στις εικονογραφικές εκφράσεις μεγάλων εικονογράφων που γράφουν τα κείμενα των βιβλίων τους, όπως π.χ. ο M. Sendak, ο E. Artizzone και συγγραφέων που εικονογραφούν τα κείμενά τους, όπως ο L. Carrol, ο A. Saint – Exupery κ.ά.

Στις αναφορές μας τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της ταυτόχρονης επαφής με διαφορετικές εικονογραφικές προσεγγίσεις του ίδιου κειμένου, είτε διαχρονικά είτε συγχρονικά, καθώς αυτό συνιστά μια από τις κύριες θέσεις της πρότασής μας, η οποία στηρίζει την καλλιέργεια του αισθητικού πλουραλισμού και της εκφραστικής ποικιλίας, το ανοιχτό πνεύμα και την ευέλικτη σκέψη. Σχετικά ενδεικτικά παραδείγματα παρουσιάστηκαν τόσο στις αναλύσεις των εικονογραφικών προσεγγίσεων των L. Carrol, J. Tenniel και A. Browne στο βιβλίο «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων», όσο και στις αναλύσεις των προσεγγίσεων του Ζαν Ας στο παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας, με τη χρήση της υποκατάστατης μιμητικής έκφρασης του ύφους των ζωγράφων Ρουσσώ, Πικάσο, Λεζέ, και Μοντριάν.

Το πρώτο παράδειγμα αναδεικνύει τη διαχρονική επιρροή που ασκούν ορισμένα κείμενα, ως ένα είδος διακειμενικότητας με εικονογραφική διάσταση. Συγκεκριμένα, πάνω στο κείμενο του Carrol, αρχής γενομένης από τον ίδιο το συγγραφέα, αναπτύσσονται διαφορετικές εικονογραφικές προσεγγίσεις, πολλές από τις οποίες στη βάση τους διατηρούν κάποιο δεσμό με το αρχικό μορφότυπο της Αλίκης που επέβαλε πρώτος ο συγγραφέας. Ο στυλιστικός τύπος της ηρωίδας επηρεάζει διαδοχικά τόσο τον Tenniel, όσο και ένα μεγάλο αριθμό εικονογράφων, ανάμεσά τους και το σύγχρονο Άγγλο εικονογράφο Antony Browne. Όμως, ποιο είναι

το όφελος από μια τέτοια παραβολή; Ασφαλώς το όφελος είναι μεγάλο για τον αναγνώστη, καθώς μόνο έτσι μπορεί να παρακολουθήσει την εξέλιξη πάνω στις αναγνώσεις του κειμένου, σε συνδυασμό με τη διαχρονική εξέλιξη των εικονογραφικών προσεγγίσεων και των ιδεών κατά ιστορικές περιόδους.

Έτσι ο αναγνώστης μπορεί να παρακολουθήσει πως ο Tenniel δέχεται και εμπλουτίζει την κάπως αδέξια αρχικά εικονογραφική εκδοχή του Carroll και αυτός ο εμπλουτισμός της συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας από τον Browne, ο οποίος προσθέτει επιπλέον ορισμένες πλαστικές λύσεις από το εκφραστικό ρεπερτόριο του σουρεαλισμού, όπως αναπτύχθηκαν από τους μεγάλους εκπροσώπους του κινήματος (Dali, Magrit, Ernst κ.ά.).

Μόνο με τη συνδυαστική αυτή παραβολή αναδεικνύεται εικονογραφικά σε όλο της το πλάτος η αλλόκοτη περιπέτεια της Αλίκης, που, όπως αναφέραμε, συνιστά μια πολύπτυχη παρωδία με διαχρονική σημασία.

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά τη δυνατότητα αισθητικής καλλιέργειας, βάσει ορισμένων αρχών του μοντερνισμού, με αφορμή την υποκατάστατη έκφραση του Ζαν Ας πάνω στο παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας. Η ταυτόχρονη παρουσίαση, με πειστικό τρόπο από τον Ας, των στυλιστικών ιδιωμάτων των συγκεκριμένων ζωγράφων δεν είναι τυχαία, καθώς αυτοί παρουσιάζουν έντονη αισθητική και ιδεολογική διαφοροποίηση στην έκφρασή τους. Η συνδυαστική προβολή, έστω και σε υποκατάστατη εκφραστική μορφή, αυτών των διαφορετικών στυλιστικών εκδοχών, διευκολύνει τον αναγνώστη στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών στην εικονογράφηση, οι οποίες σε τελική ανάλυση οφείλονται στον τρόπο έκφρασης από διαφορετικές καλλιτεχνικές ιδιοσυγκρασίες. Οι διαφορές εντοπίζονται στις αισθητικές αντιλήψεις, τη φιλοσοφία και το πνεύμα δημιουργίας και έκφρασης που διαθέτουν και έχουν ως αποτέλεσμα μια άλλη εκφραστική και εννοιολογική μορφή σε σχέση με τα κείμενα.

Εξάλλου, μεγάλα ή μικρότερα θέματα, διεθνή και τοπικά, πανανθρώπινα και ατομικά, μπορούν με τον τρόπο αυτό να παρουσιαστούν σε βάθος και με ευρύτητα αντιλήψεων. Για παράδειγμα, ένα θρησκευτικό θέμα, στο πλαίσιο των διαπολιτισμικών συγκρίσεων, μπορεί να γίνει ενδιαφέρον μέσο γλωσσικής, αισθητικής, ηθικής, ανθρωπιστικής και ευρύτερης καλλιέργειας. Η αξία των διαπολιτισμικών συγκρίσεων φαίνεται αυτονόητη στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα σε μια εποχή κατά την οποία βρίσκεται σε εξέλιξη η διαμόρφωση ανοιχτών πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Ως ένα απλό παράδειγμα στο πνεύμα αυτό η παράθεση και μόνο τριών εικόνων του Αγίου Ιωάννη του Βαπτιστή μπορεί να γίνει άκρως διαφωτιστική για να γνωρίσει ο μαθητής το πρόσωπο του Αγίου, μέσα από ένα φάσμα διαφορετικών θρησκευτικών, αισθητικών, κοινωνικών και ιδεολογικών αντιλήψεων, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικές χρονικές και ιστορικές περιόδους.

Η πρώτη αναφέρεται σε μια τυπική λατρευτική εικόνα της ορθόδοξης ανατολικής παράδοσης, που ανήκει στην Κρητική Σχολή (16<sup>ος</sup> αιώνας), και παρουσιάζει τη μορφή του Αγίου σαν άγριο πουλί της ερήμου, λιπόσαρκη, αποπνευματωμένη και μοναχική ανάμεσα σε πετρώδη βουνά, λουσμένη σ' ένα υπερκόσμιο, άκτιστο φως, να στρέφει το βλέμμα προς τον ουρανό (εικ. 39).

Τα πάντα στη μορφή αυτή δηλώνουν θρησκευτική πίστη, ταπεινοφροσύνη, πίστη στο θρησκευτικό ιδεώδες, αφοσίωση, προσδοκία και εσωτερική φλόγα, που οδηγεί ως το μαρτυρικό θάνατο (η υπόμνησή του σημειώνεται με το κομμένο κεφάλι του Αγίου στο κάτω μέρος της εικόνας).

Όπως είναι γνωστό, το θρησκευτικό ιδεώδες στο Μεσαίωνα περιφρονεί τη σάρκα και τα γήινα, με στόχο τη μεταθανάτια αιώνια ζωή στον Παράδεισο. Όλα τα στοιχεία της εικόνας μιλούν γι' αυτό.

Αντίθετα, στον αντίστοιχο πίνακα του Λεονάρντο ντα Βίντσι (εικ. 40) υποβάλλεται μια εντελώς διαφορετική αντίληψη για τη λατρεία των ιερών προσώπων, πράγμα που σημαίνει μια διαφορετική κοσμοεικόνα και κοσμοαντίληψη, που προκλήθηκε από διάφορες εξελίξεις

την εποχή της Αναγέννησης, κατά την οποία μπορούμε να μιλάμε για ανθρωποκεντρική στροφή, η οποία διαφοροποιεί σε αρκετό βαθμό και το θρησκευτικό ιδεώδες.

Στην εικόνα του Λεονάρντο ο Άγιος παρουσιάζεται σαρκικός, κυριολεκτικά σφύζοντας από ζωή, σαν μια υποδήλωση της μεγαλύτερης αξίας του σώματος από όλα τα άλλα συστατικά της ανθρώπινης μορφής. Έχει στραμμένο το βλέμμα της προς τα ανθρώπινα, αποπνεόπντας μάλιστα, θα λέγαμε, μια σχεδόν φιλήδονη αυταρέσκεια και συγκρατημένο ερωτισμό.

Όπως γνωρίζουμε, ο Λεονάρντο επηρεάστηκε από το Νεοπλατωνισμό, ο οποίος συνέβαλε στο να παραμεριστεί το πνεύμα του Μεσαίωνα και να αλλάξει ολόκληρη η ιδέα που ο άνθρωπος είχε για τον εαυτό του, για τον κόσμο και το ιστορικό παρελθόν, κυρίως όσον αφορά την αρχαιοελληνική κλασική παράδοση.

Κατά συνέπεια, μπορούμε να πούμε ότι στην κυριολεξία μια άβυσσος διαχωρίζει την αισθητική έκφραση και το ιδεολογικό υπόβαθρο των δύο εικόνων, έτσι ώστε η λατρευτική θρησκευτική εικόνα του Μεσαίωνα να μετατρέπεται σε εικόνα λατρείας του σώματος και της ανθρώπινης μορφής από το Λεονάρντο. Προφανώς, το θρησκευτικό θέμα για το ζωγράφο στην περίπτωση αυτή φαίνεται να είναι μάλλον προσχηματικό και κατά καμιά έννοια η εικόνα του δεν θα μπορούσε να ανήκει στην κατηγορία των λατρευτικών εικόνων.

Όσα προαναφέραμε, εμπλουτίζονται ακόμη περισσότερο από μια τρίτη εικόνα του Αγίου, που κινείται στο πνεύμα του μοντερνισμού. Ο δημιουργός της Στέφανος Αντωνάκος, χρησιμοποιώντας επιχρωματισμένες λαμαρίνες και νέον, καταφεύγει σε γεωμετρικές φόρμες (κυρίως στο παραλληλόγραμμο σχήμα), για να αποδώσει τη μορφή του Αγίου (εικ. 41). Μ' αυτού του είδους την προσέγγιση ακολουθεί μια από τις κύριες αρχές του μοντερνισμού, που υποστηρίζει ότι, προκειμένου να μιλήσεις για οικουμενικές αλήθειες, θα πρέπει να καταφεύγεις στις αφηρημένες φόρμες και να δίνεις στο σχήμα αφηρημένη διάσταση. Ο τρόπος που φωτίζεται η αφηρημένη μορφή του Αγίου υποστηρίζει την ιδέα του πνευματικού και του υπερκόσμιου, που επικαλείται τις δικές μας πνευματικές δυνάμεις, για να σκεφτούμε και να φανταστούμε τη μορφή του, πέραν αυτής που παρουσιάζουν τα υλικά μέσα του ζωγράφου. Εδώ δηλαδή μπορούμε να πούμε ότι ο δημιουργός θέτει σε ενέργεια τις δυνάμεις του θεατή, παρέχοντάς του ένα πλαίσιο και υποβάλλοντάς του μιαν ατμόσφαιρα για να τις πυροδοτήσει.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε έγινε φανερό ότι η ταυτόχρονη συνδυαστική παρουσίαση αυτών των τριών εικόνων μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό παιδαγωγικό μέσο, για να γίνουν διαφωτιστικές παρατηρήσεις, να ασκηθούν αισθητικές επιρροές, να αξιολογηθούν διαφορετικές αισθητικές προσεγγίσεις και επομένως να βγουν πολλά συμπεράσματα από το μαθητή για τον τρόπο με τον οποίο οι καλλιτεχνικές μορφές ερμηνεύουν, μέσα στις διάφορες εποχές, τα ιδεώδη και τις κοσμοαντιλήψεις, τη θρησκευτική πίστη, την ιδέα για τα υλικά και τα πνευματικά πράγματα κλπ. Έτσι, ο μαθητής θα μπορέσει να ασκήσει τη δημιουργικότητά του, να αναπτύξει την ανθρώπινη διάσταση των θεμάτων που του παρουσιάζονται, να καλλιεργήσει την ευέλικτη και εναλλακτική σκέψη, την ερευνητικότητά πάνω στα διάφορα ζητήματα, να χρησιμοποιήσει τις αισθήσεις και τα αισθήματά του, εμπλουτίζοντας τις ιδέες και την αισθητική του και καλλιεργώντας το σύνολο της προσωπικότητάς του, κυρίως μέσα από την ευρύτητα αντιλήψεων και το ανοιχτό πνεύμα.

Τέλος, στο διαχρονικό θέμα του πολέμου και την αντιπαράθεση ανάμεσα στα κράτη και τους ανθρώπους, ως άτομα και ως κοινωνικές οντότητες, η εικονογράφηση που κινείται σ' αυτό το πνεύμα μπορεί να γίνει άκρως διαφωτιστική και διδακτική από πολλές πλευρές. Όταν μάλιστα η ζωγραφική χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με τη φωτογραφία και τον κινηματογράφο, για να παρουσιαστούν οι πολύπτυχες διαστάσεις του θέματος στη διαχρονία του, τότε η προσέγγιση αυτή αποκτά απεριόριστες δυνατότητες.

Ενδεικτικά, από το εικαστικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αναφέρουμε τα γνωστά έργα των Γκόγια, Πικάσο και Νταλί για τον πόλεμο («Η 3<sup>η</sup> Μαρτίου 1808», «Γκουέρνικα», «Προμήνυμα εμφυλίου πολέμου») αντίστοιχα και από το χώρο της φωτογραφίας υλικό

από τους Ρόμπερτ Κάπα για τον Ισπανικό Εμφύλιο και άλλους σύγχρονους πολεμικούς φωτορεπόρτερς για διάφορους πολέμους της εποχής μας, εικ. 42, 43, 44 και 45 αντίστοιχα).

Η εικόνα στην προκειμένη περίπτωση στο χώρο της ζωγραφικής γίνεται μέσο έκφρασης των συμβάντων και του πνεύματος του πολέμου και στο χώρο της φωτογραφίας παίρνει το ρόλο της μαρτυρίας και του ντοκουμέντου, την αντικειμενικότητα των οποίων στηρίζει η μηχανική και φωτοχημική καταγραφή της, είτε σε αναλογική είτε σε ψηφιακή μορφή.

Όλα τα παραπάνω σε διδακτικό επίπεδο μπορούν να συνδεθούν με διάφορες τεχνικές, όπως π.χ. με την τεχνική της χαρτογράφησης ιδεών, που αναλύουμε ενδεικτικά στη συνέχεια.

Πρόκειται στην πραγματικότητα για μια σειρά τεχνικών, που χρησιμοποιούν διάφορα οπτικά σύμβολα, διαγραμμίσεις σύνθετων ιδεολογικών σχέσεων, πλέγματα από γραμμές και σύμβολα για τη διασύνδεση ιδεών κ.ά. εικονικών σχημάτων, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να κατανοούν πολυεπίπεδα τις πληροφορίες, να παράγουν και να οργανώνουν ιδέες κλπ. (D. Perkins, 1992, 111). Τα σχήματα αυτά παρουσιάζονται απλά και ευκολονόητα, γεμάτα από περιεχόμενο και λειτουργούν κυρίως ως ισοδύναμα εικόνων, οι οποίες όμως δεν αντιγράφουν και δεν μιμούνται την πραγματικότητα, αλλά πάνω απ' όλα εκφράζουν κάποιες «ουσιαστικές οντότητες εξαιρετικά ευπρόσδεκτες στην σκέψη του παιδιού, όπως είναι μπορούμε να πούμε ακόμη και η πιο απλή γραμμή αυτών των σχημάτων, που προβάλλει ένα ορατό νόημα και γι' αυτό αποκτά υπόσταση συμβολική (R. Arnheim, 1969, 216). Υπό την έννοια αυτή αυτά τα σχήματα αντιπροσωπεύουν μάλλον αφηρημένες αναφορές σε σύνθετες καταστάσεις, που τις εκφράζουν ως αφηρημένες εικόνες.

Τα γενικά λοιπόν αυτά σχήματα που χαρτογραφούν ιδέες, στηρίζουν τη γρήγορη αναδόμηση των πληροφοριών και των δεδομένων της αντίληψης (R. Arnheim, 1969, 191), συμβάλλοντας σε μια στέρεα μάθηση και στην παραγωγή ευέλικτων ιδεών, υπό την προϋπόθεση της ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία κατάλληλου δημιουργικού κλίματος και εξοικείωσης των παιδιών με τα εικονικά στοιχεία και τις συγκεκριμένες τεχνικές.

Ο Tony Busan προτείνει σχετικά ένα είδος σχηματισμών, οι οποίοι συνενώνουν εικονικές και λεκτικές πληροφορίες στη θέση του παραδοσιακού «κρατώ σημειώσεις γραμμικής υφής, με στόχο να θυμάμαι όλα τα κύρια σημεία του κειμένου». Μέσα απ' αυτό το είδος χαρτογράφησης διασυνδέονται σε δυναμική μορφή και πολυδιάστατη λειτουργία εικονικά και λεκτικά στοιχεία, που μπορούν να βρουν εφαρμογή στα πλαίσια των αρχών μιας έξυπνης προσέγγισης του κειμένου σε μορφή χάρτη (G. Dryden & J. Vos, 2000, 212-223).

Είναι φανερό ότι η τεχνική της χαρτογράφησης ιδεών, μέσα από τα εικαστικά στοιχεία της γραμμής, του χρώματος, της σύνθεσης και της συνδυαστικής τεχνικής, μπορεί να διασυνδέει αποτελεσματικά σ' έναν μεικτό εικαστικό και λεκτικό κώδικα, γνώσεις, σκέψεις και πληροφορίες, σύνολα, ενότητες, υποενότητες, κύρια και δευτερεύοντα στοιχεία ενός κειμένου κλπ., διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την πολύπλευρη ανοιχτή και δημιουργική τους προσέγγιση, με τη συμμετοχή του συνόλου του πνευματικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού δυναμικού του μαθητή, έτσι ώστε αυτός να ωθείται σε περαιτέρω σκέψεις και δράσεις, με προσωπική ή συλλογική διάσταση.

Συνεπώς, η τεχνική αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη της όλης δημιουργικής διεργασίας, η οποία κινείται όχι μόνο στο χώρο της λογικής αλλά και της μεταφορικής σκέψης και της φαντασίας, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των ειδών της νόησης, των συναισθημάτων και των αισθήσεων του μαθητή, συμβάλλοντας έτσι σε μια πολυδιάστατη και προσωπική δημιουργική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Φυσικά, η τεχνική αυτή, που καταλήγει στη διαμόρφωση ενός νοητικού χάρτη πάνω σ' ένα θέμα, συναρτάται τόσο με το είδος του κειμένου, όσο και με το ηλικιακό δυναμικό του μαθητή, καθώς και με το βαθμό εξοικείωσής του με τον εικαστικό και λεκτικό κώδικα στις κοινές δράσεις και λειτουργίες τους, ως μέρη ενός νέου μεικτού κώδικα επικοινωνίας και έκφρασης.

Μερικά παραδείγματα χαρτογράφησης ιδεών

1. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της τεχνικής αντιστοιχεί στην εικόνα ενός εγκεφαλικού κυττάρου με τις δενδρώσεις του. Σ' αυτήν υπάρχουν τρεις κατηγορίες σχεδίων με πληροφορίες:

α) Αναγράφεται στη θέση του κυττάρου η κύρια αναφορά (τίτλος κειμένου)

β) Αναγράφεται στη θέση του δενδρίτη μία από τις ενότητες (π.χ. παράγραφος, σε πλάγιο τίτλο)

γ) Αποτυπώνεται σε εικόνα η έννοια της ενότητας σε σκίτσα ή λέξεις – κλειδιών, οι οποίες ως στηρίγματα της μνημονικής λειτουργίας μπορούν να συμβάλουν στην κωδικοποίηση και συγκράτηση ουσιωδών λεπτομερειών των ενοτήτων.

δ) Αποτυπώνουν στοιχεία της υποενότητας σε σκίτσα ή λέξεις – κλειδιά.

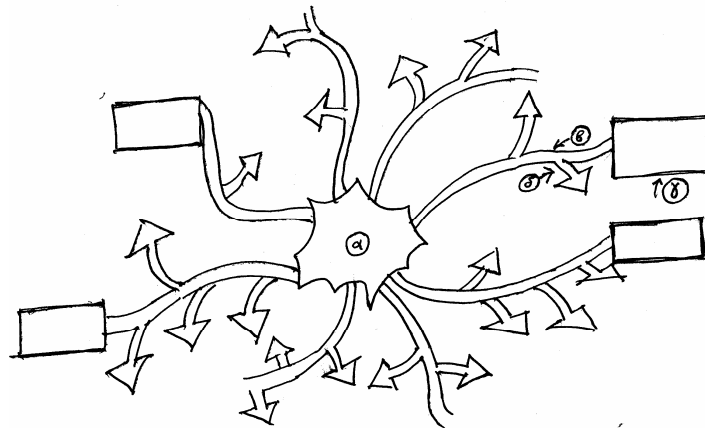
Στην προηγούμενη λογική, πρακτικά μπορεί να αναπτυχθεί ένας τύπος σπονδυλογράμματος του νοητικού χάρτη, ώστε να συμπληρώνεται από το μαθητή με στόχο:

-την εστίαση στο σημαντικό, την υπογράμμιση, την απομόνωση, την οικειοποίηση, το συχετισμό, την κατηγοριοποίηση, την ένταξη του νέου στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα κλπ.

Μερικές πρακτικές λύσεις πάνω σ' αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμες όπως:

α) Όλα τα στοιχεία μιας ενότητας (δενδρίτες) χρωματίζονται με το ίδιο χρώμα, για να διακριθούν από την υποενότητα των διακλαδώσεων που χρωματίζονται με άλλο χρώμα ως στοιχεία διάκρισης.

β) Η γ) κατηγορία είναι δυνατόν να αποτελείται από κινητά στοιχεία, ώστε να επιτρέπουν την ελεύθερη ανασύνθεση και αναδόμηση εικόνων και ιδεών (του χάρτη), που ξεφεύγουν από το βασικό σχήμα και οργανώνονται σε άλλους σχηματισμούς (κάθετους ή πλάγιους), ώστε να προκύπτουν νέα νοήματα και προεκτάσεις των κειμένων και πληροφοριών.



## 15. Η επέκταση του πνεύματος της Σ.Δ.Π. σε όλο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών

Όπως έχουμε ήδη τονίσει, η αναφορά στο γλωσσικό μάθημα είναι ενδεικτική και, προκειμένου η πρότασή μας να παρουσιαστεί ολοκληρωμένη, επιβάλλεται η επέκτασή της σ' ολόκληρο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών με τους όρους που έχουμε θέσει. Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η δέσμη εννοιών της πρότασής μας, σε συνδυασμό με τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, έτσι όπως τους παρουσιάσαμε και τους αναλύσαμε, αυτό απαιτούν.

Ο κύριος πυρήνας της ανάλυσής μας έχει περιστραφεί γύρω από τη θέση ότι η τέχνη μπορεί ν' αποτελέσει τη βάση για ένα σχολείο που υποστηρίζει μια δημιουργική γνωστική και αισθητική εμπειρία, που καλλιεργεί πλατιά ενδιαφέροντα στον επιστημονικό, το μορφωτικό και τον αισθητικό χώρο και έχει στους στόχους της να διαπλάσει πολύπλευρα αναπτυγμένες προσωπικότητες, προτάσσοντας το ανθρωπιστικό ιδεώδες της παιδείας, μέσα σ' ένα κόσμο όπου κυριαρχεί μια στενή χρησιμοθηρική αντίληψη.

Η θέση αυτή βρίσκεται πολύ μακριά από τη σύγχρονη ελληνική παιδεία, της οποίας φαίνεται να αποτελεί ένα μικρής σημασίας περιφερειακό άξονα, παρά τα όποια βελτιωτικά της βήματα.

Το θέμα που τίθεται επιτακτικά, εν προκειμένω, είναι το κατά πόσο μπορούν να έχουν κάποια ουσιαστική συμβολή στην ελληνική εκπαίδευση οι παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης, γιατί αυτοί τελικά είναι που θα καθορίσουν και την ποιότητά της.

Σε συνάρτηση με το προηγούμενο, τίθεται επίσης το θέμα των διαχωριστικών πλαισίων ανάμεσα στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, που καθορίζουν τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας της εποχής μας, που θέλει τα παιδιά περισσότερο καταναλωτές γνώσης, κουλτούρας και αξιών, παρά δημιουργούς, και, σύμφωνα με την επερχόμενη χρησιμοθηρική τεχνοκρατική αντίληψη, εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, με κάποιες δεξιότητες για την αγορά εργασίας. Αυτό απομακρύνει τα άτομα από το στόχο να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και ν' αποκτήσουν μια πλατιά μόρφωση και καλλιέργεια.

Το σημερινό και το αυριανό σχολείο δεν μπορεί να είναι παρά ένα σχολείο που ανοίγει διάπλατα τις πόρτες του στις ανθρώπινες αρετές και ικανότητες, στο πνεύμα, τα αισθήματα, στις αισθήσεις, στις συγκινήσεις, στις δράσεις, στην αισθητική, στη δημιουργικότητα και στις εμπειρίες που πλουτίζουν και αναβαθμίζουν την ανθρώπινη ζωή. Αυτό το σχολείο δεν θα είναι ένα νεκρό σχολείο για παθητικούς καταναλωτές, αλλά ένα σχολείο για ελεύθερους δημιουργούς, ένα σχολείο που θα σέβεται τις υπάρξεις των λειτουργών και των μαθητών του.

Παντού έχει ήδη αρχίσει το γκρέμισμα των τειχών, μένει αυτό να το δούμε να μεταφέρεται στο χώρο της παιδείας. Αυτό είναι ένα θεμελιώδες θέμα που έχει ήδη τεθεί από πολλές πλευρές.

Δεν είναι λίγοι αυτοί που επαναφέρουν το πρόβλημα της χλωμής παρουσίας της τέχνης στα σχολικά προγράμματα, επισημαίνοντας ότι το σχολείο μ' αυτό τον τρόπο στερείται τις πολύτιμες υπηρεσίες της. Αυτό το στηρίζουν σε μια κοινώς αποδεκτή θέση ότι η καλλιτεχνική παιδεία, εκτός του ότι συνεισφέρει στην πνευματική καλλιέργεια, την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ψυχική ισορροπία, βοηθά και τις άλλες γνώσεις, θεωρητικές και θετικές, να εμπεδωθούν και να οργανωθούν σε συστήματα με μορφική εντελέχεια και ισορροπία.

Όπως σχολιάζει η Μαρίνα Λαμπράκη – Πλάκα, το έμμεσο αυτό αλλά και τόσο δραστικό αποτέλεσμα θα μπορούσε ίσως να συγκινήσει τους τεχνοκράτες να δείξουν περισσότερο σεβασμό στην καλλιτεχνική παιδεία των νέων. Άλλωστε το σχολείο σήμερα είναι το τελευταίο καταφύγιο στο οποίο η τέχνη θα μπορούσε να βρει άσυλο, εξόριστη καθώς είναι από τις σύγχρονες τσιμεντοπόλεις και τα άχαρα χωριά μας και να γλιτώσει από το αδυσώπητο κυνηγητό και τον αφανισμό.

Αλλά πώς θα μπορούσαμε να προσδοκούμε κάτι τέτοιο, αναρωτιέται, καθώς η τέχνη και η διδασκαλία της βρίσκεται συμπιεσμένη και απομονωμένη χρονικά, περιφρονημένη και εξόριστη μέσα στην άλλη «χρήσιμη» διδακτική ύλη, ασφυκτικά περιορισμένη από ένα αναχρονιστικό αναλυτικό πρόγραμμα, που δεν ανταποκρίνεται στις αντιλήψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής, οι οποίες ομόφωνα έχουν αναγνωρίσει τον καθοριστικό ρόλο της μέσα σ' ολόκληρο το σύστημα παιδείας; Το μάθημα της τέχνης δεν είναι διακοσμητικό παραπλήρωμα του σχολικού προγράμματος, μιας παιδείας που θέλει ν' αποκαλείται τόσο αυτάρεσκα «ανθρωπιστική», αλλά ένα θεμέλιο μιας σύγχρονης παιδαγωγικής, που υπηρετεί τον ολοκληρωμένο άνθρωπο.

---

<sup>1</sup> Ο Τζιάνι Ροντάρι, αναφερόμενος στην «Κίνηση Εκπαιδευτικής Συνεργασίας» μερικές δεκαετίες πριν, σταχυολογεί ορισμένες παρόμοιες θέσεις μ' αυτές που αναφέρθηκαν. Όπως γράφει, σύμφωνα με την κίνηση αυτή, δεν πρέπει να υπάρχει καμιά ιεράρχηση μαθημάτων. Η κίνηση με τις διακηρύξεις της τονίζει ότι στο βάθος υπάρχει ένα μόνο μάθημα: η πραγματικότητα, που αντιμετωπίζεται από όλες τις απόψεις, αρχίζοντας από την πρώτη πραγματικότητα, τη σχολική κοινότητα. Στο σχολείο που προσδοκούμε «το παιδί δεν είναι πια καταναλωτής κουλτούρας και αξιών, αλλά δημιουργός και παραγωγός αξιών και κουλτούρας. Ένα σχολείο ζωντανό και νέο μπορεί να είναι μόνο ένα σχολείο για δημιουργούς. Είναι σα να λέμε ότι δεν μπορούμε να υπάρξουμε ως μαθητές και δάσκαλοι, αλλά μόνο ως ακέραιοι άνθρωποι. Η τάση προς μια ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου αρχίζει να κάνει αισθητή την παρουσία της». Φανταζόμαστε το γκρέμισμα των τειχών αυτού του «αναμορφωτηρίου με την ώρα», που είναι το σημερινό σχολείο. Η φαντασία μάς χρειάζεται και για να πιστέψουμε ότι ο κόσμος μπορεί να προχωρήσει και να γίνει πιο ανθρώπινος. (βλ. Τ. Ροντάρι, 1994, 209-210).



Και καταλήγει με τη σκέψη, πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό σε μια παιδεία που εξακολουθεί, σε πολλά της σημεία ακόμη, να πάσχει από αυταρχισμό, να παρέχει έτοιμες γνώσεις και κανόνες, να είναι κλειστή, να υποτιμά και να καταπιέζει τη φαντασία, την ευαισθησία, την αυθόρμητη δράση, την ορμή, την ατομική πρωτοβουλία και γενικά τη δημιουργικότητα των ανθρώπινων υπάρξεων. Μια παιδεία που διαθέτει δασκάλους με πλημμελή προετοιμασία για να ανταποκριθούν στις πολύμορφες απαιτήσεις ενός τόσο πολύπλευρου και πολυσήμαντου χώρου, όπως είναι ο χώρος της τέχνης; (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 163-169).

Σε συμφωνία με τα προηγούμενα, όλες οι μέχρι τώρα αναλύσεις μας καθιστούν την τέχνη θεμελιακό παράγοντα, βασική κινητήρια δύναμη, γέφυρα και συνεκτικό ιστό όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Έχουμε επανειλημμένα τονίσει ότι η τέχνη έχει το μοναδικό προνόμιο ως χώρος να προσθέτει δημιουργική πνοή σε κάθε προσπάθεια. Αυτό το καταφέρνει, λειτουργώντας με πολλούς τρόπους σε πολλά επίπεδα. Για παράδειγμα, δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, παρέχει τα κίνητρα για μια μάθηση με παρατήρηση, έρευνα, ανακάλυψη και απόλαυση, καλλιεργεί τη φαντασία, τις αισθήσεις, τα αισθήματα, τη λογική, τις παρορμήσεις, τη διαίσθηση, την ευέλικτη σκέψη, την ευρύτητα, την ανεκτικότητα και την πολυμορφία των αντιλήψεων και δίνει την ευκαιρία στο άτομο, διερευνώντας όλες τις απόψεις, να καταλήξει στις δικές του θέσεις.

Ως εκ τούτου, ως πηγή δημιουργικότητας, η τέχνη δεν μπορεί να απομονώνεται και να βρίσκεται περιορισμένη σε ελάχιστες ώρες του αναλυτικού προγράμματος. Είναι επιτακτική ανάγκη να συνδεθεί με ολόκληρο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος, διαπερνώντας τα τείχη που υψώνονται από τα ξεχωριστά διδακτικά αντικείμενα. Αυτό, εκτός των άλλων, υπακούει στην ανάγκη του διεπιστημονικού πνεύματος και ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις της σφαιρικής αντίληψης και της ολικής θεώρησης των πραγμάτων. Παράλληλα, αυτό σε σχέση με το συνολικό απώτερο στόχο, συμβάλλει στην ανάγκη ν' αναδειχθούν όλες οι πλευρές της προσωπικότητας του μαθητή, ώστε να διαμορφωθεί σε μια ολοκληρωμένη ανθρώπινη ύπαρξη.

Η θέση αυτή, που δικαιώνεται από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν, απλώνεται σε παιδαγωγική, αισθητική και ανθρώπινη διάσταση, με στόχο να λειτουργήσει ως συνισταμένη της επιστημονικής γνώσης και της αισθητικής έκφρασης και εμπειρίας. Στόχος είναι να καταστεί ανοιχτή συνεκτική πρόταση στο χώρο της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της προσωπικής συνείδησης και της ιδέας του πανανθρώπινου, του διαχρονικού και του παγκόσμιου<sup>2</sup>.

Στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να πει κανείς ότι άρχισε ν' αναγνωρίζεται το πρόβλημα από τους αρμόδιους παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας τα τελευταία χρόνια. Έτσι, με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, λειτούργησε ένα σχετικό πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Δημιουργικές – διαθεματικές δραστηριότητες για την ευέλικτη ζωή του δημ. Σχολείου» και με άξονες που περιστρέφονται γύρω από διάφορα μεγάλα θέματα απ' όλους τους χώρους. Τα βιβλία αυτής της σειράς κυκλοφόρησαν στα δημοτικά σχολεία το 2001, σε μια εμφανή προσπάθεια να παρουσιαστούν διάφορα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου πιο σφαιρικά μέσα από ένα ευρύτερο οπτικό πεδίο και ένα ευρύτερο φάσμα ιδεών, γνώσεων και αντιλήψεων, ώστε ν' αναδειχθούν πληρέστερα οι διάφορες πλευρές τους.

Όπως και τα άλλα εγχειρίδια, και τα εγχειρίδια αυτού του πιλοτικού προγράμματος ανήκουν στην κατηγορία των εγχειριδίων εργαστηριακού τύπου. Για παράδειγμα, στο πρώτο εγχειρίδιο αυτής της σειράς οι θεματολογικοί πυρήνες κινούνται γύρω από τους τομείς της παιδείας, της οικογένειας, της υγείας, των μορφών επικοινωνίας, των ανθρώπινων σχέσεων, της

---

<sup>2</sup> Κάποιοι μεγάλοι δάσκαλοι της τέχνης, όπως π.χ. ο Paul Klee, διδάσκοντας τέχνη, κινήθηκαν σ' αυτούς τους δρόμους, ενοποιώντας τα γνωστικά αντικείμενα. Ένας μαθητής του Klee έγραφε: «Ο Klee μας δίδαξε να βλέπουμε τη σύνθεση και τη δομή της ζωής των ζώων και των φυτών. Μας μάθαινε όχι μόνο να τις συλλαμβάνουμε οπτικά, αλλά, μέσω της θεωρίας του για τη φόρμα, μας μετέδιδε και τις αρχές της δημιουργικότητας. Μας έδειχνε τη σύνθεση που αγκαλιάζει ολόκληρη τη ζωή, οργανική ή ανόργανη. Ζωολογία, βιολογία, χημεία, φυσική, αστρονομία, λογοτεχνία, τυπογραφία, όλα μας βοηθούσαν να καταλάβουμε πως με κάθε μόριο της ύπαρξής μας και με κάθε δραστηριότητά μας είμαστε μέρος της ανθρωπότητας και του ρυθμού του κόσμου» (βλ. P. Klee, 1989, τ.1, 2 και Α. Χαραλαμπίδης, 1993, 205, τ.2).

κοινωνικής λειτουργίας, της παγκοσμιοποίησης, του πολιτισμού, της επιστήμης, της τεχνολογίας κλπ.

Το βασικό σχήμα παρουσίασης και ανάλυσης σε κάθε ενότητα περιλαμβάνει παροχή πληροφοριακού υλικού με τη μορφή σχολίων, ιστορικών και εικαστικών πληροφοριών. Συγκεκριμένα, παρατίθενται διάφορα κείμενα που αναφέρονται στο θέμα και συνοδεύονται με εικονογράφηση σύνθετης μορφής (εικόνες, σκίτσα, πίνακες πληροφοριών ή κατηγοριοποιήσεων, διακοσμητικά θέματα κλπ.).

Βάσει αυτού του υλικού προτρέπονται τα παιδιά να σκεφτούν και να δραστηριοποιηθούν ερευνώντας, αυτοσχεδιάζοντας ή δημιουργώντας. Γίνεται προσπάθεια οι τέχνες ειδικά να αντιμετωπισθούν συνδυαστικά και διαχρονικά.

Θα πρέπει να δεχθούμε κατ' αρχήν ότι το πνεύμα αυτής της προσπάθειας κινείται εν μέρει τουλάχιστο πάνω στο πνεύμα της πρότασής μας, πολύ απέχει, ωστόσο, από το βασικό φιλοσοφικό της πυρήνα και τη δέσμη εννοιών της. Αν πάρουμε ως ενδεικτικό παράδειγμα τον τρόπο παρουσίασης των θεμάτων της παιδείας και της τέχνης, μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι σε ορισμένο μόνο βαθμό γίνεται κάποια προσπάθεια εισαγωγής ενός συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος και εναλλακτικού τρόπου σκέψης, καθώς δεν γίνεται κάποια δομημένη και συστηματική προσπάθεια ν' αναδειχθούν αντιπαρατιθέμενες απόψεις πάνω στα διάφορα θέματα, ούτε και ο γενικότερος προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί σ' αυτά. Η προσπάθεια στοχεύει κυρίως να παρουσιαστούν οι επικρατούσες απόψεις και να συνδυαστούν σε κάποιο βαθμό, εκπροσωπώντας διάφορους επιστημονικούς χώρους.

Φυσικά, είναι προφανές ότι αυτή η προσπάθεια γίνεται πράγματι με την πρόθεση να ξεπεραστούν τα προβλήματα των διαχωριστικών πλαισίων του ελληνικού σχολείου, ακολουθώντας εν πολλοίς το πνεύμα της παλιάς «ολικής διδασκαλίας», κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να γίνει όσο εξακολουθούν να κυριαρχούν σ' αυτήν το στερεότυπο των κλειστών προγραμμάτων, οι προσανατολισμοί και οι καθιερωμένες τυπικές αντιλήψεις ολόκληρου του συστήματος παιδείας με τα πρόσωπα, τα περιβάλλοντα και τις διαδικασίες που το χαρακτηρίζουν.

Από τις διακηρύξεις των υπεύθυνων πολιτικών προσώπων του Υπουργείου Παιδείας φαίνεται να υπάρχει η πρόθεση η νέα γενιά βιβλίων ν' ακολουθήσει αυτό το πνεύμα. Αν και θα πρέπει να δεχθούμε καταρχήν ότι η προσπάθεια αυτή κινείται προς θετική κατεύθυνση, θέλουμε να εκφράσουμε με σιγουριά τις αντιρρήσεις μας ότι μ' αυτές τις μεμονωμένες ενέργειες, που εύκολα αλλάζουν, μπορούν να αρθούν ο τυπικός χαρακτήρας, οι τεχνοκρατικές αντιλήψεις, οι χρησιμοθηρικοί και μονομερείς προσανατολισμοί, οι βιβλιοκεντρικές πρακτικές και όλα τα αρνητικά ενός αρκετά κλειστού και δύσκαμπτου συστήματος, παρά τα βελτιωτικά του βήματα προς τον εκσυγχρονισμό του.

Η Σ.Δ.Π. είναι μια πρόταση για ν' αλλάξει σε βάθος όλο αυτό το αρνητικό πλαίσιο, προτάσσοντας την ανάγκη προσανατολισμού της παιδείας μας πάνω στους θεμελιώδεις άξονες της δημιουργικότητας και της τέχνης, που ενοποιούν και συνέχουν όλα τα διδακτικά αντικείμενα και όλες τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές.

Αναγκαίο προαπαιτούμενο για μια τέτοια βαθιά τομή είναι μια σε βάθος μεταρρύθμιση σε όλα τα επίπεδα, που αφορά τόσο τις υποδομές, τα μέσα και το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και το σχεδιασμό και τους βασικούς προσανατολισμούς της παιδείας μας τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Θα πρέπει επιτέλους να υπάρξουν βαθύτερες αναλύσεις των δομικών προβλημάτων της παιδείας μας και να παρθούν τα μέτρα εκείνα που θα την αναβαθμίσουν ποιοτικά, μέσα σ' ένα κόσμο που αλλάζει δραματικά με γρήγορους ρυθμούς, χωρίς να χάνει τον κύριο προσανατολισμό της γύρω από τον άνθρωπο.

Όπως πιστεύουμε, η επέκταση του πνεύματός της Σ.Δ.Π. σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε ολόκληρη την εκπαιδευτική φιλοσοφία, είναι ένας από τους κύριους όρους για να χωρήσει γενικότερα η σύγχρονη παιδεία προς τον ουσιαστικό εκσυγχρονισμό της.

## **16. Η ελληνική πνευματική και καλλιτεχνική κληρονομιά στη Σ.Δ.Π.**

Κάθε χώρα και κάθε λαός έχει τη δική του πολιτισμική παράδοση. Ο πολιτισμός και η καλλιέργεια ορίζεται ως ένα πλέγμα από πνευματικά, υλικά, διανοητικά και συναισθηματικά

χαρακτηριστικά που διακρίνουν μια κοινωνία. Σ' αυτά περιλαμβάνονται ο τρόπος ζωής, οι αντιλήψεις και οι παραδόσεις, οι τέχνες και τα γράμματα. Στο σύστημα αξιών αυτής της κοινωνίας ενσωματώνονται τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα.

Αναφερόμαστε σ' ένα πολιτισμό που περιλαμβάνει τόσο την επιστήμη όσο και τη λαϊκή του έκφραση, που δεν περιορίζεται στην υπάρχουσα πολιτισμική κληρονομιά, αλλά εμπλουτίζεται διαρκώς από τη δημιουργικότητα και τη μνήμη. Ο πολιτισμός αυτός γονιμοποιείται ποικιλοτρόπως από τις γύρω του πολιτισμικές επιδράσεις άλλων λαών (βλ. και Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, τ. 3, 19-22, Α').

Όταν αναφερόμαστε σήμερα στην ελληνική πολιτισμική παράδοση, στην ελληνική πνευματική και καλλιτεχνική κληρονομιά, αξιώνουμε να προσεγγίζουμε μια μακρόχρονη σε διάρκεια και πολυποίκιλη σε εκφάνσεις δημιουργική συγκομιδή, με πολλές μορφές και διακλαδώσεις, οι οποίες συχνά συγχωνεύονται ή μια μέσα στην άλλη, άλλες φορές ενισχύονται κι άλλες αντιστρατεύονται αναμεταξύ τους, δεχόμαστε όμως ότι όλες ανήκουν στο ίδιο πνεύμα που τις γέννησε.

Συνεπώς, αν θέλουμε να σχηματίσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της πολιτισμικής παράδοσης και της ιδιοσυγκρασίας ενός λαού, θα πρέπει απαραίτητα να λάβουμε υπόψη μας ολόκληρο το εύρος της διαχρονικά.

Όσον αφορά συγκεκριμένα τη χώρα μας, είναι γνωστό ότι μέχρι σήμερα αυτό ακόμη δεν έχει γίνει κατορθωτό, καθώς έχει προβληθεί ιδιαίτερα παγκοσμίως η ελληνική κλασική παράδοση, λόγω του ότι αναγνωρίστηκε ως εξόχως σημαντική για τη Δυτική πολιτισμική παράδοση και τον παγκόσμιο πολιτισμό. Αυτό είχε όμως ως αποτέλεσμα να υποτιμηθεί ο συνολικός πλούτος της παράδοσης του ελληνισμού, που συσσωρεύτηκε μέσα από χιλιετίες ιστορικής παρουσίας μέχρι τις μέρες μας. Μέσα απ' αυτή την επιλεκτική προσέγγιση, που στηρίχθηκε πάνω στη θεωρητική αφαίρεση του κλασικού ιδεώδους, παραγνωρίστηκε η διαχρονική ζωντανή πραγματικότητα του ελληνισμού και το εύρος της σημασίας του<sup>3</sup>.

Το πρόβλημα που ανακύπτει στην προσέγγιση τέτοιου είδους θεμάτων είναι πρωτίστως στο συγκεκριμένο θέμα η ανάλυση των όρων που αναφέρονται στην ελληνική πολιτισμική παράδοση, όπως ο όρος «ελληνικότητα», με τον οποίον έχουμε ασχοληθεί και στην έρευνά μας σε σχέση με τη γενιά του '30.

Παρόμοιοι όροι, ως εκφραστές γενικά μιας παράδοσης και ειδικά των καλλιτεχνικών της μορφών, δεν είναι εύκολο να εξηγηθούν, καθώς οι καλλιτεχνικές μορφές παρουσιάζονται πολυδιάστατες και πολύσημες και η διάρκεια αυτής της παράδοσης είναι πολυεδρική σε σχέση με την ιστορική της εξέλιξη και σημασία ως προς άλλες παραδόσεις και άλλους λαούς. Αυτό περιπλέκεται επιπλέον από την οπτική γωνία εξέτασης των μορφών, που, όπως αναφέραμε, είναι ξεχωριστή για κάθε ερευνητή.

Για τον υλιστή π.χ. η μορφή αποτελεί δράση και αντίδραση σε σχέση με κάτι υλικό υπαρκτό (π.χ. ο γεωγραφικός χώρος, το κλίμα κλπ.), για τον ιστορικό η μορφή δρα και αντιδρά στην ιστορική εξέλιξη ως συνέχιση ή κλιμάκωση μιας προηγούμενης μορφής ή ως αντιπρόταση σ' αυτήν, για τον ιδεαλιστή η μορφή εκφράζει κάτι πέρα από την ίδια και στις αναλύσεις του παρουσιάζεται ένα συμπέρασμα πρωθύστερο, που πολλοί θα το ονόμαζαν κλασικό. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι καταλήγει συχνά σε εσπευσμένους και υπερβατικούς συσχετισμούς της μορφής με κάποιο μεγάλο ιστορικό ζήτημα (π.χ. η «Μεγάλη Ιδέα» για τον Ελληνισμό). Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει σε επικίνδυνες εξισώσεις, με υπερβάσεις και αφαιρέσεις, που ενοποιούνται στις θεωρίες περί τέχνης, περί φυλής κλπ. Από αυτό ακριβώς προκύπτουν οι έννοιες «γερμανικότητα», «αγγλικότητα», «ελληνικότητα» κλπ., για να χαρακτηρίσουν την τέχνη ενός λαού (βλ. H. Bauer, 1995 192).

Γνωρίζουμε ιστορικά πόσο στενά ερμηνεύτηκε η έννοια αυτή στη δική μας πολιτισμική παράδοση και πόσο δογματικά ορισμένες φορές απέκλεισε ζωτικές πλευρές μιας τόσο πλού-

---

<sup>3</sup> Ανάμεσα στους πολλούς που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δημοσιεύματα των Γιώργου Θεοτοκά («Πνευματική Πορεία»), Άγγελου Τερζάκη («Ελληνική ιδέα») και Κώστα Τσιρόπουλου («Η Ελλάδα ως πρόβλημα – Πνευματική θεώρηση της νεοελληνικής πραγματικότητας»).

σιας σε πνευματικούς και καλλιτεχνικούς αγώνες ιστορικής παρουσίας, για να υπηρετήσει κάποιες πολιτικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες μιας εποχής και μιας ιστορικής συγκυρίας.

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η έννοια της «ελληνικότητας» είναι έννοια δυναμική και όχι στατική ή παγιωμένη στο χρόνο, δηλαδή δεν αντιπροσωπεύει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναλλοίωτα, μη επιδεχόμενα μεταβολές ή εμπλουτισμό. Έτσι, ελληνικό έχει χαρακτηριστεί κάθε έργο που βγαίνει με ειλικρίνεια και αλήθεια μέσα στους αιώνες, από τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη ζωή των ανθρώπων που ονομάζονται Έλληνες. Γι' αυτό κάθε τι άξιο αυτού του λαού ανήκει στην έννοια της «ελληνικότητας» και αντιπροσωπεύει ένα μέρος από το πνεύμα, την ψυχή και την ιδιοσυγκρασία του (Γ. Σεφέρης).

Συνεπώς, η έννοια της «ελληνικότητας» περιέχει μέσα της ζωή, κίνηση, ανάδυση, περιπέτεια, αναζήτηση, αντίφαση, διάλογο και όχι δόγμα και συστήματα κανόνων που στενεύουν τη σημασία της.

Η χώρα μας, ως γνωστό, εξακολουθεί, μέσα στις σημερινές παγκόσμιες εξελίξεις, να αναγνωρίζεται ως φορέας μιας εξάισιας παράδοσης, που πλούτισε τον παγκόσμιο πολιτισμό, άσχετα αν αυτό αναφέρεται κατά κύριο λόγο στο αρχαίο της παρελθόν. Ιστορικά γνωρίζουμε ότι η ελληνική πολιτισμική παράδοση διαμορφώθηκε από τη θέση της χώρας μας ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση. Οι πολύπλευρες σχέσεις ανάμεσα στους μεσογειακούς λαούς, στους οποίους ανήκει, άλλες φορές οδήγησαν την περιοχή αυτή στην ειρηνική συνύπαρξη, σε έργα πνευματικά, σε καλλιτεχνικές μορφές που απετέλεσαν κεκτημένο της ανθρωπότητας και άλλες σε εχθρότητες, σε φυλετικές και θρησκευτικές περιχαρακώσεις και σε κάθε είδους ανταγωνισμούς και διαμάχες.

Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα, στην ιστορική διαδρομή των χωρών της Μεσογείου, συχνές διακυμάνσεις αλλά και μια πλούσια συγκομιδή πολιτισμικών παραδόσεων (βλ. F. Braudel, 1990, τ. 2 και Ε. Λούντβιχ, χχ.)

Η πολιτισμική παράδοση του ελληνικού λαού εξελίχθηκε ιστορικά σ' αυτό το πλαίσιο και στηρίχθηκε, μπορούμε να πούμε, σε ποικίλες ελεύθερες ανταλλαγές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι επιρροές που της ασκήθηκαν ήταν τόσο καταλυτικές, ώστε να της επιβάλουν στοιχεία ξένα προς τα βαθύτερα πιστεύω και τις αντιλήψεις των Ελλήνων σε ότι αφορά τον άνθρωπο και τη ζωή, τις ιδέες, την ιδιοσυγκρασία και τον ψυχοπνευματικό τους κόσμο, που αντιπροσώπευαν ούτως ή άλλως μια ιδιαίτερη εμπειρία ζωής, η οποία διαμορφωνόταν και εμπλουτιζόταν συνεχώς από τα ιστορικά γεγονότα και τις εξελίξεις.

Οι Έλληνες ήταν πάντα ανοιχτοί στο διάλογο, ήθελαν να γνωρίσουν άλλους λαούς, να μαθαίνουν πως σκέφτονται, τι πιστεύουν, τι αγαπούν, τι φοβούνται και πώς δημιουργούν. Έτσι έμαθαν πράγματα από διάφορους λαούς, μα προπάντων έδωσαν πράγματα. Με διασταυρώσεις και μεταλλάξεις, που ποτέ δεν σταμάτησαν, αποκρυστάλλωσαν τους ιδιαίτερους τρόπους να σκέφτονται και να δημιουργούν, να δίνουν και να παίρνουν πολιτισμικά πρότυπα και πρότυπα ζωής αφομοιώνοντάς τα.

Για τη σωστή αξιολογική ιεράρχηση της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης, που μοιραία εμπλέκει και τις επιρροές που δέχτηκε από άλλες παραδόσεις, απαιτείται ένα συνδυαστικό σφαιρικό πνεύμα από την πλευρά του ερευνητή<sup>4</sup>.

Η ελληνική πολιτισμική παράδοση προήλθε το δίχως άλλο από την ελληνική σκέψη και το ελληνικό πνεύμα. Για μερικούς στοχαστές, όπως ο Κορνήλιος Καστοριάδης, η ελληνική σκέψη έχει συνδυάσει το ανοιχτό πνεύμα της αρχαίας Ελλάδας και το κλειστό και σκοτεινό του Βυζαντίου. Για μερικούς άλλους, όπως ο Ε. De Bono, το κλασικό μοντέλο της ελληνικής σκέψης, που απετέλεσε πρότυπο ορθολογικής σκέψης για όλο τον κόσμο, υπήρξε, σύμφωνα με τα μέτρα της νεωτερικής σκέψης, στατικό, μονολιθικό και δογματικό, κατάλληλο μόνο για εξειδικευμένα σχήματα και παραδεκτές ιδέες, ανεπαρκές όμως για την αναζήτηση του πολύ-

---

<sup>4</sup> Ο Φ. Τερζάκης, αναφερόμενος στη μερικότητα του ερευνητικού προσανατολισμού της ελληνικής αρχαιότητας, κάνει λόγο για σοβαρή παραμόρφωση της πραγματικότητας που δημιούργησαν «ανεπιτρεπτες αξιολογικές ιεραρχήσεις», οι οποίες παραποιούν την ιστορική αλήθεια. Όπως σχολιάζει, μια σφαιρική προσέγγιση των νεότερων ερευνητών πάνω στις επιρροές που ασκήθηκαν στην ελληνική πολιτισμική παράδοση καταλήγει σε πιο αντικειμενικά συμπεράσματα (βλ. Φ. Τερζάκης, 2000, 3).

μορφου, του διαφοροποιημένου, του εύκαμπτου και του πρωτότυπου των ιδεών (βλ. E. De Bono, χ.χ., Β').

Φυσικά, αυτοί οι απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί της ελληνικής κλασικής σκέψης δεν ανταποκρίνονται στην αλήθεια και έγιναν περισσότερο για να εξηγήσουν την εξέλιξη της σκέψης από την πλευρά των νέων ιδεών του μοντερνισμού και της έννοιας της δημιουργικότητας, παρά για να παρουσιάσουν την ευρύτερη σημασία μιας σκέψης που ανέδειξε τόσες πολλές πτυχές και τόσο πλούσια πολιτισμική παράδοση.

Τέλος, μερικοί δημιουργοί, αναφερόμενοι στο ελληνικό πνεύμα, όπως διαχέεται στην ελληνική πολιτισμική παράδοση, παρατηρούν ότι χάρη σ' αυτό η ελληνική τέχνη, ήδη από τον 6<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα, είναι ανθρωπιστική, μυθολογική ή ιστορική, έχει πάντα μοναδικό της θέμα τον άνθρωπο και την πραγματικότητα και φτάνει στην έκφραση της αιωνιότητας, κυνηγώντας το επίκαιρο και το στιγμιαίο. Όμως, πίσω από το συγκεκριμένο και το επίκαιρο, οι Έλληνες αγαπούσαν πάντοτε τις ιδέες. Ένα πλατύ ποτάμι ιδεών έχει πηγάσει από τους Έλληνες στοχαστές και δημιουργούς (βλ. και X. Γιανναράς, 2001).

Στον 4<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα η ελληνική τέχνη καταφεύγει στη λογική και την αντικειμενικότητα. Το πάθος για την ομοιότητα με την εξωτερική πραγματικότητα το αντικαθιστά με το πάθος για την ιδεώδη ομορφιά. Όσες μεταβολές, όμως, κι αν έγιναν στην ελληνική τέχνη, αυτό που μένει πάντα σταθερό είναι η αρμονία και η πληρότητα (βλ. Γ. Τσαρούχης, 1992, 38).

Συνάμα, στο ελληνικό πνεύμα υπήρχε πάντα η ιδέα του οικουμενικού. Όπως γνωρίζουμε, η ιδέα αυτή, ανάγεται, συνήθως, με μια διάθεση πολεμικής, στα ζεύγη εννοιών «εθνικό» - «διεθνές» ή «οικουμενικό». Μετά το διαφωτισμό στην Ευρώπη αυτό συνδέθηκε με την έννοια του εθνικού κράτους και τους απελευθερωτικούς αγώνες πολλών ευρωπαϊκών λαών. Στις μέρες μας επανακάμπτει ως αντιπαράθεση ανάμεσα στην τάση της παγκοσμιοποίησης και του επανακαθορισμού της έννοιας της εθνικής ταυτότητας και κουλτούρας.

Ο ανθρωποκεντρικός πολιτισμός του αιγαιακού χώρου φαίνεται στην τέχνη του. Ήδη από τη νεολιθική περίοδο μέχρι τις μέρες μας, κεντρικό σημείο αναφοράς είναι διαρκώς ο άνθρωπος, οι ανησυχίες του και οι ασχολίες του. Και η παράσταση ακόμη του θείου πήρε ανθρώπινη μορφή αποκλειστικά. Στο χώρο του Αιγαίου μόνο ο άνθρωπος δεν προσκύνησε και δε λάτρεψε ζώα. Μόνο σ' αυτό το χώρο «θεός και άνθρωπος, δημιουργός και δημιούργημα, έγιναν ο ένας κατ' εικόνα και ομοίωση του άλλου». Το τι πραγματικά παριστάνουν τα νεολιθικά, τα κυκλαδικά, τα μυκηναϊκά και τα γεωμετρικά ειδώλια, ο κούρος και η κόρη, θεό ή άνθρωπο, είναι ένα χαρακτηριστικό αυτού του φαινομένου, που αναφέρεται στην ανθρωποποίηση του θεού ή τη θεοποίηση του ανθρώπου. Αυτό συμβολίζει την ανάδειξη του ατόμου σε βασικό κύτταρο της κοινωνίας, κάτι που μόνο στο χώρο του Αιγαίου συντελέστηκε τόσο πρόωπα και προσδιορίστηκε με τόση σαφήνεια.

Ο ανθρωποκεντρισμός αυτός, που αντικατοπτρίζεται στα έργα του πολιτισμού, θα πρέπει να χαρακτήριζε και τη σκέψη των ανθρώπων του αιγαιακού χώρου. Αναμφίβολα, το φθέγμα «πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος» έχει τις ρίζες του μέσα στην πρώιμη ιστορία αυτού του χώρου (βλ. X. Ντούμας, 1992, 429).

Ο οικουμενισμός του ελληνικού πνεύματος συνδέθηκε με τους μεγάλους Έλληνες φιλοσόφους και καλλιτέχνες, με τα ιδεώδη της δημοκρατίας και τις ιδέες για την ομορφιά, την αλήθεια και τον άνθρωπο, που έδωσαν παγκόσμια αίγλη στον ελληνικό πολιτισμό. Το ελληνικό έθνος στην ιστορική του διαδρομή, με τα επιτεύγματά του, με τη σκέψη και τα έργα του, με τους αγώνες του για τη ζωή και τον άνθρωπο, έχει δώσει, μπορούμε να πούμε, το μέτρο του οικουμενικού ανθρώπου. Η μεσογειακή λεκάνη, η Μαύρη Θάλασσα, η «καθ' ημάς Ανατολή», ο ελληνιστικός και βυζαντινός κόσμος, η Δύση με την Αναγέννηση, με το ρομαντισμό και το νεοκλασικισμό, υπήρξαν οι ιστορικοί χώροι που το ελληνικό πνεύμα, εμπλουτισμένο με νέες ιδέες, μεγαλούργησε.

Συνεπώς, η φήμη και η αίγλη που απέκτησε το ελληνικό πνεύμα δεν προέκυψαν τυχαία, αν και οφείλουμε να αναφέρουμε ότι στους τελευταίους αιώνες συγκέντρωσε συχνά τα πυρά των νεωτεριστών.

Η ελληνική πολιτισμική ιδιαιτερότητα αποτελεί τη συμβολή του ελληνικού έθνους στον οικουμενικό πολιτισμό. Αυτή η ξεχωριστή παρουσία, όπως και τόσες άλλες, τείνει να ομοιο-

γενοποιηθεί στις μέρες μας στο χωρίς σύνορα και διακρίσεις «παγκόσμιο χωριό». Η ομοιογενοποίηση σημαίνει δραματική αλλοίωση, έως και εξαφάνιση της πολιτισμικής ταυτότητας των λαών και των εθνών, κάτι που συνεπάγεται συρρίκνωση και καταστροφή του συνολικού πολιτισμικού πλούτου της ανθρωπότητας και των τρόπων που οι διάφοροι λαοί ερμηνεύουν και εκφράζουν τις αντιλήψεις τους, την επαφή με τη γνώση και την ανθρώπινη εμπειρία, τις σκέψεις και τις συγκινήσεις τους.

Ο πολιτιστικός πλουραλισμός της ανθρωπότητας είναι ανάγκη να διαφυλαχθεί, όχι μόνο για λόγους δικαιοσύνης απέναντι στους λαούς, αλλά και για λόγους ευρύτητας εκφράσεων και ερμηνειών των θεμάτων που απασχολούν διαχρονικά τον άνθρωπο παντού στον κόσμο.

Ένα μεγάλο μέρος του πολιτισμικού πλούτου της ανθρωπότητας αφορά φυσικά τη γλώσσα. Κάθε φορά που συρρικνώνεται και εξαφανίζεται μια γλώσσα, χάνεται και ένας πολιτισμός.

Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για την τέχνη ενός λαού ή ενός έθνους, αν και εδώ υπεισέρχονται προσωπικοί παράγοντες σε τέτοιο βαθμό, ώστε τα όρια να είναι ασαφή ή να μην ισχύουν στην ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία.

Αλλά ας αναφερθούμε ξεχωριστά στα δυο αυτά μεγάλα θέματα.

Όπως γνωρίζουμε, οι γλώσσες ακολουθούν μια αέναη ροή και διαμόρφωση και επηρεάζονται από τις αλλαγές στην κοινωνία, στη σκέψη και στους τρόπους έκφρασης των ανθρώπων. Η ελληνική γλώσσα, πλούσια στο χώρο και το χρόνο σε ηχοχρώματα και νοήματα, σπάνια και θαυμαστή στην πλαστικότητα της να εκφράζει, να περιγράφει, να αναλύει και να συνθέτει, ζηλευτή σε πλαστικότητα, σε μουσικότητα και σε έννοιες, έχει δώσει μοναδικά δείγματα λόγου στο χώρο της τέχνης, του λογικού, του μυθικού, του στοχαστικού, του φανταστικού, του αντικειμενικού και του ανθρώπινου.

Η γλώσσα είναι καθοριστικό συστατικό της σκέψης και του χαρακτήρα ενός λαού και υπαρξιακό του στοιχείο. Για τον Πλάτωνα γλώσσα και νόηση ταυτίζονται. Για τον Wittgenstein η γλώσσα καθορίζει τα όρια του κόσμου μας. Για το Saussure είναι ταξινόμια του κόσμου της πραγματικότητας. Για τον Chomsky η γλώσσα, ως δημιουργική διεργασία, είναι το κύριο βιολογικό γνώρισμα του ανθρώπου. Τέλος, για τον Croce στο θέμα της γλώσσας κύρια αξία έχει η γλώσσα των έργων τέχνης (λογοτεχνία). Δεν έχει σημασία αν αυτά τα έργα είναι μεγάλα ή μικρά, προφορικά ή γραπτά, αν θα λησμονηθούν γρήγορα ή πρόκειται να κρατήσουν για πολύ τη μνήμη τους. Μέσα στα έργα τέχνης υπάρχουν κατά συγκεκριμένο τρόπο οι γλώσσες, Η τέχνη ενός λαού, για τον Croce, είναι το σύνολο των καλλιτεχνικών προϊόντων του και ο χαρακτήρας της η συνθετική φυσιογνωμία αυτών των προϊόντων. Συνοψίζοντας, τονίζει ότι, εκτός από την Αισθητική, που αποδίδει τη φύση της γλώσσας, και την εμπειρική γραμματική, που αντιπροσωπεύει ένα παιδαγωγικό μέσο για τη γλώσσα, άλλο δεν μένει παρά η ιστορία των γλωσσών στη ζωντανή τους πραγματικότητα, που αντιπροσωπεύει ουσιαστικά η ιστορία της λογοτεχνίας, δηλαδή η ενεργεία γλώσσα. (βλ. B. Croce, ό.π., 120-121).

Αν θα θέλαμε να κάνουμε μια επιγραμματική αναφορά σε μερικά μνημεία του ελληνικού λόγου, είναι αρκετό να μνημονεύσουμε τα ομηρικά έπη, τα έργα της ελληνικής τραγωδίας, των Ελλήνων φιλοσόφων, τα έργα του Αριστοτέλη, τη γλώσσα των Ευαγγελίων, των Πατέρων της Εκκλησίας, της ανθρωπιστικής παιδείας, της βυζαντινής υμνογραφίας, των δημοτικών τραγουδιών και τα λογοτεχνικά έργα του νεότερου ελληνισμού με διεθνείς διακρίσεις.

Και μόνο απ' αυτά τα λίγα έργα που αναφέραμε αντιλαμβάνεται κανείς τη μεγάλη διαχρονική συμβολή της ελληνικής γλώσσας στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια πολιτισμική παράδοση. Η συμβολή της αυτή μπορεί να εκτιμηθεί με άμεσο τρόπο και από τα δάνεια στοιχεία σε άλλες γλώσσες, τη συμβολή της στην ορολογία διάφορων επιστημών κλπ. (βλ. Α. Τζιρόπουλου – Ευσταθίου, 2003).

Η ελληνική γλώσσα είναι η μόνη ευρωπαϊκή και ινδοευρωπαϊκή γλώσσα που μιλιέται χωρίς διακοπή για 4.000 χρόνια και η μόνη που γράφεται για 3.500 χρόνια. Καλλιεργήθηκε πρώιμα από προνομίονα πνεύματα στις τέχνες και τις επιστήμες και διαμόρφωσε, μπορούμε να πούμε, την ευρωπαϊκή σκέψη. Αυτό που τη διακρίνει ριζικά από τις άλλες εξίσου αρχαίες πολιτισμικές γλώσσες είναι ο ενιαίος χαρακτήρας της μέσα στη διαχρονική της ευρύτητα. Αν και η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει διαφοροποιήσεις στο χώρο και το χρόνο, διαθέτει παρ' όλα αυτά ενότητα και βαθύτατη εσωτερική συνοχή των διαφοροποιημένων μορφών της.

Όπως είναι φυσικό, η βαθύτερη και διαχρονικότερη γνώση της ελληνικής γλώσσας, χωρίς περιορισμούς, μάς σπλίζει με δύναμη για να εκφραστούμε με μεγαλύτερη πληρότητα γλωσσικά. Κάθε περιορισμός στο λόγο συνιστά και περιορισμό της δυνατότητας να σκεφτόμαστε (βλ και Γ. Μπαμπινιώτης, 1994 κá – κε΄, G. Thomson, 1999, 280-294, Μ. Κοπιδάκης, 1999, κα΄- κγ΄, Κ. Τσουκαλάς, 1999. 346-347).

Μέσα στους κινδύνους που αναφύονται σήμερα για μια ομοιογενοποιημένη κουλτούρα, η ελληνική γλώσσα πρέπει να αντιπαλέψει και ν' αντέξει. Ανάμεσα στους ανταγωνιστές της είναι, ως γνωστό, μερικές διεθνείς γλώσσες (κυρίως η αγγλική), η γλώσσα των ΜΜΕ, της εικονικής πληροφορίας, των πολυμέσων κ.ά. (βλ. και Μ. Αναστασιάδης «Γλώσσα και εικονική πραγματικότητα – ένα σχόλιο για το πώς εξελίσσεται η γλώσσα της εποχής μας», ανακοίνωση στο Συνέδριο της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, Ρόδος 2006).

Μια αντισταθμιστική λειτουργία της ελληνικής και όλων των περιφερειακών γλωσσών κρίνεται απαραίτητη για να κρατήσουν τη ζωντάνια τους, ως εθνικές ή υπερεθνικές γλώσσες, διατηρώντας ταυτόχρονα και τον πολιτισμικό τους πλούτο για το καλό του συνόλου της παγκόσμιας πολιτισμικής παράδοσης.

Στη συνέχεια προβαίνουμε σε μια αντίστοιχη αλλά εκτενέστερη αναφορά και για την ελληνική τέχνη.

Όπως αναφέραμε, ο ελληνικός πολιτισμός οφείλει πολλά στους πολιτισμούς των γειτόνων του, π.χ. στους πολιτισμούς της Αιγύπτου και της Εγγύς Ανατολής για την Αρχαία Ελλάδα, εντούτοις διαφέρει σημαντικά από πολλές απόψεις από τους πολιτισμούς αυτούς.

Αν και ο ελληνικός κόσμος χαρακτηριζόταν από διασπορά και πολυμορφία, από έλλειψη πολιτικής ενότητας, κοινού συστήματος διακυβέρνησης και κεντρικής εξουσίας, που είχαν ως συνέπεια να προκαλούνται στο εσωτερικό του εχθρότητες και συγκρούσεις, οι Έλληνες αισθάνονταν φορείς ενός ενιαίου κοινού πολιτισμού. Μαζί με την κοινή καταγωγή, την κοινή γλώσσα, τα κοινά ιερά, τους κοινούς θεούς, τα κοινά λατρευτικά ήθη και τις κοινές συνήθειες, στα οποία αναφέρεται ο Ηρόδοτος τον 5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ., θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και έναν ακόμη παράγοντα: την κοινή εικαστική γλώσσα, καθώς ολόκληρη η βόρεια ακτή της Μεσογείου την περίοδο αυτή είναι γεμάτη από τα έργα του ελληνικού πολιτισμού (έργα ζωγραφικής, γλυπτικής, αγγειογραφίας κ.ά.), που διακρίνονται για το κοινό τους εκφραστικό ιδίωμα, παρά τις όποιες επιμέρους διαφοροποιήσεις.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι Έλληνες θεωρούσαν ότι ήταν ανώτεροι από την υπόλοιπη ανθρωπότητα και αυτή τους την πίστη κατάφεραν να την επιβάλουν και σε άλλους λαούς, όπως π.χ. στους μεταγενέστερους κληρονόμους της ελληνικής παράδοσης, τους Ρωμαίους, που κατέληξαν να πιστεύουν ότι τα ελληνικά έργα τέχνης αποτελούσαν το πρότυπο προς το οποίο έπρεπε να προσανατολίζεται κάθε τέχνη.

Οι πολυποίκιλες επιρροές των Ελλήνων δεν τους εμπόδισαν ν' αναπτύξουν ένα αυτόνομο πολιτισμό, πολύ διαφορετικό ως προς το ύφος, το πνεύμα και τους εκφραστικούς τύπους από των γειτόνων τους. Αυτό φαίνεται καθαρά όχι μόνο στην τέχνη των κλασικών χρόνων, αλλά και σε παλιότερες μορφές της την περίοδο του μινωικού πολιτισμού και του πολιτισμού του Αιγαίου, ήδη από την 3<sup>η</sup> π.Χ. χιλιετία (βλ. Χ. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, ό.π., 51-98, τ. Α΄).

Οι ομοιότητες που παρουσιάζουν ορισμένοι πολιτισμοί με κάποια στοιχεία του Μινωικού πολιτισμού –για παράδειγμα μερικά αρχιτεκτονικά στοιχεία της Κνωσού, μοιάζουν με στοιχεία σουμερικών πολιτειών- στην πραγματικότητα είναι επιφανειακές, υπογραμμίζοντας περισσότερο την πραγματική της ανομοιότητα (βλ. Τ. Χόουκς – Λ. Γούλεϊ, 1970, 552-553).

Πράγματι, ειδικοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι η Κρήτη την εποχή του Ορείχαλκου ανέπτυξε μια τέχνη ολότελα διαφορετική από κάθε τι που μπορούν να δείξουν οι γειτονικές της χώρες Αίγυπτος και Μεσοποταμία. Ακόμη κι αν δεχθούμε π.χ. ότι η Κρήτη δανείστηκε από την Ασία την τεχνική της τοιχογραφίας, οι Κρήτες ανέπτυξαν μια τεχνική ολότελα δική τους, εμπνευσμένοι από ένα πνεύμα που διόλου δεν σχετίζεται με τη σκέψη της Μέσης Ανατολής, στοχεύοντας, όπως μπορεί κάποιος με βεβαιότητα να υποθέσει, όχι σε κάποια μαγική ή συμβολική χρήση της τέχνης, αλλά κυρίως σε μια χρήση αισθητικής απόλαυσης.

Έτσι, αν και γνωρίζουμε ότι μερικά θέματα, όπως οι ταυρομαχίες, η πυγμαχία και οι χοροί, είχαν την αφετηρία τους σε «αγώνες» με χαρακτήρα θρησκευτικών τελετουργιών, είναι

γεγονός ότι στις ζωγραφικές παραστάσεις της μινωικής τέχνης φαίνεται να χάνουν οποιαδήποτε θρησκευτική όψη και εκφράζουν τη θεαματική και την αισθητική.

Κάτι ανάλογο παρουσιάζεται και σε θέματα όπως τοπία από τη φύση, π.χ. υποβρύχιες σκηνές με βράχους, ψάρια και ναυτίλους, τοπία με άφθονα αγριολούλουδα και πουλιά κλπ. Κάποια θρησκευτική βάση σε όλα αυτά δεν φαίνεται να υπάρχει, παρά μόνο η επιθυμία για φυσιολατρία και διακόσμηση. Ακόμη και θέματα που είχαν μια κάποια θρησκευτική βάση, οι Κρήτες καλλιτέχνες τα ερμήνευαν ως «τέλεια παραδοχή της χάρις της ζωής» και ως ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία. Τα παραστατικά θέματα, όπως π.χ. ο φυσικός χώρος, δεν τα χειρίζονται πραγματιστικά (δηλαδή σαν ένα τοπίο), αλλά σε ελεύθερες συνθέσεις, συνδυάζοντας π.χ. τα φύλλα ενός φυτού με τα λουλούδια ενός άλλου και τοποθετώντας τα σε ζώνες και χρωματικές κηλίδες που δεν έχουν καμιά σχέση με τη φύση. Με τον τρόπο αυτό η ζωγραφική παράσταση γίνεται ένα τοπίο περίεργα ζωντανό, χωρίς όμως να αποδίδει πιστά την πραγματική ζωή.

Ανάλογα στοιχεία βρίσκουμε 1000 χρόνια μετά και στη μυκηναϊκή τέχνη, λόγω των επιρροών της από τη μινωική. (βλ. Λ. Γούλεϊ – Λ. Παρέτι, 1973, 989-994, τ. 3).

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα θέματα της μινωικής τέχνης δεν είναι ανθρωποκεντρικά. Δεν είναι κυρίως ο άνθρωπος και ο κόσμος του που ενδιαφέρει, αλλά ο Κόσμος με την πρωταρχική σημασία της λέξης, τη σημασία δηλαδή του κοσμήματος, της αρμονίας και της τάξης, εννοιών που διατηρήθηκαν για χρόνια στην Κρήτη. Αυτό έχει τις ρίζες του στη λατρεία του μινωικού πολιτισμού για τη φύση. Ο περίφημος «μινωικός στροβιλισμός» συνθετικά υπογραμμίζει την περιδίνηση του παντός, που ισορροπεί έξω από κάθε τρέχουσα λογική, πλησιάζοντας το παράλογο.

Όσο για τη μυκηναϊκή τέχνη, που άνθισε το δεύτερο μισό του 2.000 π.Χ., το θεματολόγιό της αντίθετα αφορά τον άνθρωπο και τον κόσμο που τον περιβάλλει και μάλιστα γίνεται προσπάθεια απόδοσης της έντασης του ανθρώπινου αγώνα. Αυτή η πρώτη, κατά ορισμένους, γνήσια ελληνική τέχνη παραγνωρίστηκε για δυο κυρίως λόγους: Πρώτο, επειδή βρισκόταν σε σύγκυση με τη μινωική, από την οποία επηρεάζεται βαθιά, και δεύτερο, επειδή θαμπώνεται από το εκτυφλωτικό φως της μεταγενέστερης ελληνικής τέχνης. (βλ. Γ. Σακελλαράκης, 1994, 10-11).

Φυσικά, οι τέχνες αυτές δεν ξεκίνησαν από το πουθενά. Σπουδαίες τέχνες που προϋπήρξαν ήταν η γεωμετρική και η αρχαϊκή (κυρίως η γλυπτική).

Η γεωμετρική τέχνη στην Ελλάδα αφορά κυρίως τη ζωγραφική και ως ένα βαθμό τη γλυπτική (10<sup>ος</sup> – 8<sup>ος</sup> π.Χ. αιώνας)<sup>5</sup>. Οι καλλιτέχνες αυτή την περίοδο αλλάζουν ύφος και χρησιμοποιούν κυρίως διακοσμητικά γεωμετρικά στοιχεία, όπως γραμμές, τελείες, ζιγκ – ζαγκ, ρόμβους, δικτυωτά σχέδια, σχέδια σε ψαροκόκαλο, καρό, λαβύρινθους κλπ., όλα ζωγραφιστά σε αγγεία με καθαρό μαύρο λούστρο, διατεταγμένα στη σύνθεση με τέτοιο τρόπο, ώστε να σχηματίζουν ένα πλήρες κομψό και αρμονικό σύνολο.

Εκτός απ' όλα αυτά, στα περίφημα αγγεία αυτής της περιόδου τα μέρη που ήταν πιο ορατά και προβάλλονταν τα γεμίζουν με στυλιζαρισμένες μορφές ζώων και ανθρώπων, τη μια πίσω από την άλλη.

---

<sup>5</sup> Τα ιστορικά στοιχεία μαρτυρούν ότι η σχηματική ζωγραφική και το γεωμετρικό σχέδιο πρωτοπαρουσιάστηκαν στην Ευρώπη στο τέλος της παλαιολιθικής εποχής. Μπορούμε να πούμε γενικότερα ότι το μεγαλύτερο ρήγμα σε όλες τις πλευρές της ζωής παρατηρείται μεταξύ των παλαιολιθικών και νεολιθικών παραδόσεων και αυτό αντανακλάται στο χώρο της καλλιτεχνικής έκφρασης. Συγκεκριμένα, η παλαιολιθική παράδοση συντελέστηκε από κυνηγούς, οι οποίοι στην επαφή τους με τη φύση έφτιαχναν εικόνες εμπνευσμένου ρεαλισμού (σπηλαιογραφίες).

Αντίθετα, οι πρωτονεολιθικοί καλλιτέχνες διακοσμούσαν επιφάνειες με γεωμετρικά σχήματα ή απέδιδαν τις φυσικές μορφές με εξαιρετικά τυπικό ή σχηματικό τρόπο, προφανώς επηρεαζόμενοι από την αλλαγή του τρόπου ζωής. Η μια τέχνη ήταν εκφραστική, γεμάτη συγκίνηση, η άλλη συγκρατημένη, αφηρημένη και διακοσμητική. Όπως πάντα μέσα στην ιστορία, αλλάζει το στυλ της τέχνης για να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα (βλ. Τ. Χόουκς – Λ. Γούλεϊ, 1970, 417-419, τ.2, Ε. Lucie – Smith, 1992, 143).



Οι μορφές και τα διακοσμητικά της γεωμετρικής ελληνικής τέχνης φαίνονται σαφώς να προέρχονται από την ταπητουργία και το κέντημα πάνω σε καμβά, όπως μαθαίνουμε από την Ιλιάδα.

Αυτό αναδεικνύεται από τα στυλιζαρισμένα και γωνιώδη σχήματα των μορφών με τα απλά χρώματά τους και τον τρόπο της διάταξής τους σε οριζόντιους και κάθετους άξονες, ώστε να ικανοποιούν το κοινό γούστο της εποχής που αποστρέφεται το κενό (ο φόβος του κενού), το οποίο συναντούμε και στη νεότερη ελληνική κεντητική τέχνη<sup>6</sup>.

Η αρχαϊκή γλυπτική στον ελληνικό χώρο υπήρξε, ως γνωστό, από τις πιο σημαντικές. Τα κυκλαδικά ειδώλια, υπέροχα μέσα στη γυμνή τους λιτότητα, παρουσιάζουν μια νέα αφηρημένη τέχνη που οφείλεται κατά ένα μέρος στις συνθήκες του τακτοποιημένου σταθερού αγροτικού βίου της νεολιθικής περιόδου. Στα έργα αυτά συντελείται μια εκπληκτική συνέχεια των γλυπτικών παραδόσεων της «Μητέρας Θεάς» από την παλαιολιθική στη νεολιθική περίοδο, με τον τύπο και στις δυο περιπτώσεις να παραμένει κατά βάση λατρευτικός και θρησκευτικός. Ενώ όμως στα παλαιολιθικά δείγματα παρουσιάζεται ακόμη μια αισθησιακή ανταπόκριση στο γυναικείο σώμα, στα νεολιθικά χάνεται ο αισθησιακός τους χαρακτήρας και ακολουθείται ένα τυποποιημένο πλαστικό είδος πιο αδρό και χοντροκομμένο. Απομακρύνονται δηλαδή από την νατουραλιστική αντίληψη και ακολουθούν την αιώνια αφηρημένη ιδέα της ανθρώπινης μορφής. Γι' αυτό άσκησαν μεγάλη επίδραση σε πολλούς μοντέρνους καλλιτέχνες (Giacometti, Montigliani κ.α.)

Η αρχαϊκή τέχνη στην Ελλάδα συνδέθηκε με το όνομα του Δαίδαλου. Ο Διόδωρος γράφει ότι πριν από το Δαίδαλο (7<sup>ος</sup> π.Χ. αιώνας) όλες οι ανθρώπινες μορφές στα κανονικά γλυπτά αποδίδονταν με μισόκλειστα μάτια και με χέρια κολλημένα στο κορμί. Όμως, ο μεγάλος αυτός καλλιτέχνης και μηχανικός ανακάλυψε τον τρόπο να σκαλίζει μορφές στις οποίες τα μάτια φαίνονταν να κοιτάζουν κάτι, τα πόδια έδιναν την εντύπωση ότι περπατούν και τα χέρια ότι απλώνονται.

Οι καλλιτέχνες του 6<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ. άρχισαν να χρησιμοποιούν έναν αριθμό σταθερών τύπων από μορφές ηρώων, θεών, μυθολογικών όντων, εξιδανικευμένων ανθρώπινων όντων, όπως γυναικείες και ανδρικές μορφές, καθιστές ή σε δράση, μορφές ζώων κ.ά. Επί πολλές γενιές οι καλλιτέχνες επαναλαμβάνουν τους ίδιους τύπους και βελτιώνουν τη σύλληψη, τις αναλογίες, την ανατομία, την κίνηση, την ενδυμασία κλπ., ώστε να φτάσουν τις μορφές τους σε πλήρη αρτιότητα. Ακόμη και στην περίπτωση μίμησης ξένων προτύπων, οι Έλληνες καλλιτέχνες ήταν σε θέση να μεταβάλουν τα πρότυπά τους, ώστε να φαίνονται σαν καινούργια. Ο νατουραλισμός περιοριζόταν σε ορισμένα μόνο μέρη του έργου και το υπόλοιπο εξιδανικευόταν (βλ. Λ. Παρέτι, 1970, τ. 4, 1444).

Οι ανατολίζουσες επιρροές της ελληνικής τέχνης θα λέγαμε ότι φαίνονται περισσότερο στην αγγειογραφία. Οι κάτοικοι των χωρών της Ανατολής αγνοούσαν τον τρόπο να αποδίδουν την ανθρώπινη μορφή έξω από μια συμβατική τεχνοτροπία που ακολουθούσαν. Οι Έλληνες εφαρμόζουν εν πολλοίς μια ανάλογη ανατολίζουσα τεχνοτροπία, αλλά πολύ πιο ρεαλιστική. Το αυστηρό προφίλ και η μετωπική αναπαράσταση αποτελούσαν οπωσδήποτε τον κανόνα, αλλά οι όγκοι του σώματος αποδίδονται από τους Έλληνες με μεγαλύτερη ακρίβεια και οι ανατομικές λεπτομέρειες της μορφής σχηματοποιούνταν με μεγαλύτερη πιστότητα (βλ. Τ. Μπόρντμαν, 1973, 42).

Όπως παρατηρεί ο Gombrich, πράγματι, αναλύοντας τις μορφές στην αγγειογραφία των Ελλήνων, ακόμη και του 4<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα, βλέπουμε ότι τα διδάγματα της αιγυπτιακής τέχνης δεν έχουν εντελώς αγνοηθεί. Οι Έλληνες καλλιτέχνες, χρησιμοποιώντας τη γνώση τους για το ανθρώπινο σώμα, προσπαθούν να σχεδιάσουν το περίγραμμα των μορφών με όση μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια μπορούν, στο βαθμό βέβαια που αυτό δεν παραμορφώνει την εικόνα. Στόχος τους εξακολουθεί να είναι η ακρίβεια του σχεδίου και η ισορροπημένη διάταξη. Όμως, ποτέ οι

---

<sup>6</sup> Βλ. σχετικά Μ. Αναστασιάδης – Σ. Αναστασιάδη «Η Μαρία Βολιώτη από την πόλη της Κω, ένα παράδειγμα πρωτότυπης λαϊκής δημιουργίας στο χώρο της κεντητικής τέχνης», 2000 και Μ. Αναστασιάδης «Η κεντητική και η υφαντική τέχνη στην Ολυμπο της Καρπάθου», Καρπαθιακά, Κέντρο Καρπαθιακών Ερευνών, Ρόδος, 2006.

προσπάθειές τους δεν έχουν στόχο την αντιγραφή κάποιας τυχαίας όψης της φύσης, δηλαδή δεν προσπαθούν ν' αποτυπώσουν τις οπτικές εντυπώσεις τους, όπως θα γινόταν πολύ αργότερα στον ιμπρεσιονισμό, αλλά ακολουθούν την παλιά συνταγή της αναπαράστασης, αποδίδοντας τον αφηρημένο και γενικό τύπο της ανθρώπινης μορφής, μια εικόνα που σχηματίζουμε από το σύνολο της εμπειρίας μας. Γι' αυτό και δεν θεωρούν πια ιερή και απαραβίαστη την κάθε λεπτομέρεια στην αποτύπωσή της (βλ. E. Gombrich, ό.π., 52).

Όπως επίσης σημειώνει η Ήντιθ Χάμιλτον, από την εποχή του Πολύγνωτου, που, θέλοντας να ζωγραφίσει την Ελένη της Τροίας, πήγε στον Κρότωνα, ονομαστό τότε κέντρο για την ομορφιά των γυναικών του, και έφτιαξε το έργο του, μελετώντας τις ωραιότερες γυναίκες της πόλης και δημιουργώντας έτσι την ιδανική ομορφιά, φάνηκε καθαρά πως ο Έλληνας καλλιτέχνης δεν είναι ένας πιστός ρεαλιστής, όπως αντίστοιχα δεν είναι και ο βουδιστής συνάδελφός του. Ξεφεύγοντας από τις ορατές μορφές, ουσιαστικά πλάθει μέσα του μια δική του εικόνα για την ομορφιά.

Σε σχέση με το θέμα αυτό, χρήσιμο και διαφωτιστικό είναι ν' αναφερθούμε αναλυτικότερα στις διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στον Έλληνα καλλιτέχνη και τους καλλιτέχνες άλλων ανατολικών λαών.

Για παράδειγμα, ο Ινδός καλλιτέχνης δεν υπόκειται σε περιορισμούς και είναι ο πιο ελεύθερος απ' όλους τους καλλιτέχνες. Αντίθετα, ο Αιγύπτιος καλλιτέχνης είναι υποταγμένος στους νόμους της φύσης και στα δόγματα των ιερέων. Τον Έλληνα καλλιτέχνη τον περιορίζει ο νους του, που τον κρατά προσγειωμένο στον ορατό κόσμο. Τον Ινδό τίποτε δεν τον εμποδίζει, εκτός από την ύλη που κατεργάζεται, να απομακρύνεται από τον εαυτό του. Όλη η ανατολική τέχνη που επηρεάζεται από την ινδική, μπορούμε να πούμε ότι έχει μορφοποιήσει μια γλυπτική που αγωνίζεται να ελευθερωθεί από το μάρμαρο. Η ινδική τέχνη είναι το αποτέλεσμα μιας ψυχικής δύναμης που δεν γνωρίζει φραγμούς, εκτός από τους αυτοπεριορισμούς του καλλιτέχνη. Γι' αυτό και η τέχνη αυτή είναι γεμάτη από κίνηση, καθώς δεν παρουσιάζει τίποτε το καθορισμένο και άκαμπτο. Ο Ινδός καλλιτέχνης είναι συγκεντρωμένος μόνο σ' αυτό που έχει υπερβατική σημασία και συμβολισμό. Τα σύμβολα είναι πάντα πραγματικά αντικείμενα, περιβεβλημένα κάτι το εξωπραγματικό.

Ο Έλληνας καλλιτέχνης, αντίθετα, είναι προσγειωμένος στο ρεαλισμό και δεν του είναι δυνατόν να φανταστεί τίποτε ωραιότερο και με μεγαλύτερο νόημα από το πραγματικό αντικείμενο. Ο κόσμος γι' αυτόν είναι άμεσος και κοντινός και βρίσκεται μέσα του. Αισθάνεται ότι αυτός ο κόσμος της πραγματικότητας είναι απολύτως επαρκής για την ψυχή του.

Παρά ταύτα, ο Έλληνας καλλιτέχνης δεν είναι ένας φωτογράφος της πραγματικότητας. Η τέχνη του διαμορφώνεται διαρκώς μέσα του καθώς περπατά στους δρόμους, παρακολουθεί τους αγώνες ή παρατηρεί τους ανθρώπους ανάμεσα στους οποίους ζει. Δεν νιώθει ποτέ την ανάγκη να φτιάξει κάτι πιο αληθινό από την αλήθεια της φύσης. Στα μάτια του ο Λόγος είχε γίνει σάρκα. Ακόμη και η εικόνα του Θεού που έπλασε είναι στα μέτρα του ανθρώπου.

Η τέχνη των Ελλήνων, αναμφίβολα, είναι μια τέχνη πνευματική, μια τέχνη ανθρώπων που η σκέψη τους είναι καθαρή και διαυγής. Για το λόγο αυτό είναι μια τέχνη απλή. Καλλιτέχνες, που μεγαλύτερους μέχρι τώρα δεν έχει γνωρίσει ο κόσμος, άνθρωποι προικισμένοι με τα υψηλότερα δώρα του πνεύματος, έχουν ως φυσικό τους προνόμιο να εκφράζουν την απλότητα και τη διαύγεια, που είναι τα χαρακτηριστικά του καθαρού νου. «Μηδέν άγαν». Το αξίωμα αυτό του Έλληνα για την τέχνη είναι η πίστη του ανθρώπου που παραμερίζει κάθε τι το περιττό, κάθε τι που συσκοτίζει ή συγχέει τα πράγματα και βλέπει καθαρά, απλά και χωρίς στολίδια αυτό που θέλει να εκφράσει με την τέχνη του.

Το χαρακτηριστικό του πνεύματος που εκφράζεται στην ελληνική τέχνη –στο ενιαίο σύνολο της τριλογίας της ελληνικής τραγωδίας, στην αρχιτεκτονική και την απείριτη μορφή του ελληνικού αγάλματος- είναι η *par excellence* δημιουργία ψυχής και νου, που βρίσκονται σε απόλυτη ισορροπία.

Αν πάρουμε το παράδειγμα της αρχιτεκτονικής, το πνεύμα που εκφράζεται από τον Ινδό καλλιτέχνη στο αρχιτεκτονικό σύνολο του ναού είναι ένα συνονθύλευμα διακόσμησης, ένα άθροισμα πλούσιο μα συγκεχυμένο, που στερείται την έννοια του ενιαίου όλου. Μέσα απ' αυτή τη διακοσμητική τέχνη ο καλλιτέχνης προσπαθεί να εγγράψει τα σύμβολα της αλήθειας.

Αντίθετα, η ελληνική αρχιτεκτονική στην ακμή της είναι μια έκφραση ανθρώπων που πάνω απ' όλα είναι τεχνίτες πνευματικοί, που παραμένουν με το νου τους αυστηρά μέσα στα όρια και μόνο του ορατού κόσμου, όντας σχεδόν το ίδιο εραστές του κόσμου των ανθρώπων. Γι' αυτό ο ελληνικός ναός είναι η τέλεια έκφραση του καθαρού νου που τον φωτίζει η ψυχή.

Ταυτόχρονα, στην ελληνική τραγωδία, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα λόγια του Σοφοκλή στην Αντιγόνη που αναφέρονται στον άνθρωπο «Πολλά τα δεινά ουδέν ανθρώπου δεινότερον πέλει», ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται σαν θεός που ντύθηκε τη σάρκα. Διαμέσου μιας τελειοποιημένης ανθρωπότητας, ο άνθρωπος έχει γίνει αθάνατος (βλ. Η. Χάμιλτον, 1993, 89-102).

Και ο E. Gombrich από την πλευρά του παρατηρεί ότι η μεγάλη επανάσταση της ελληνικής τέχνης ήταν ακριβώς η ανακάλυψη της φυσικής μορφής και η ελεύθερη απόδοσή της στο χώρο (προοπτική απόδοση μέσω της βράχυνσης της μορφής), που συντελέστηκε σε μια εποχή η οποία μπορεί να θεωρηθεί γενικότερα ως η εκπληκτικότερη στην ιστορία της ανθρωπότητας. Είναι η εποχή που οι άνθρωποι στις ελληνικές πόλεις αρχίζουν ν' αμφισβητούν παραδόσεις και μύθους για τους θεούς και, δίχως προκαταλήψεις, να ερευνούν τη φύση των πραγμάτων, η εποχή που γεννιέται η φιλοσοφία και η επιστήμη και ξεπηδά το θέατρο μέσα από τις τελετές προς τιμήν του Διονύσου.

Πάντως, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, αν και οι Έλληνες καλλιτέχνες έχουν ένα πιο αναβαθμισμένο ρόλο σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Ανατολής (Αιγύπτιους, Ασσύριους κλπ.), εξακολουθούν να είναι ταπεινοί χειρώνακτες, περιφρονημένοι από τους υπερόπτες πλούσιους, παρά το γεγονός ότι συμμετείχαν ως ένα βαθμό στη διαχείριση των κοινών. (βλ. E. H. Gombrich, 1994, 52).

Οι ελληνολάτρες αυτοί ιστορικοί και διανοούμενοι δεν αναφέρονται τυχαία με τόσο ενθουσιασμό στην ελληνική τέχνη και το πνεύμα που εκφράζει, αφού αυτή γενικότερα έχει πια καθιερωθεί ως κεκτημένο του πολιτισμού της ανθρωπότητας.

Ενδιαφέρον θα είχε ν' αναφερθούμε στο σημείο αυτό, έστω και ενδεικτικά, στη διάχυση του ελληνικού πνεύματος μέσα στις διάφορες τέχνες, οι οποίες άνθισαν στον ελληνικό χώρο κατά την κλασική περίοδο.

Όπως σχολιάζει ο Λουίτζι Παρέτι, αν εξετάσουμε το σύνολο της καλλιτεχνικής παραγωγής αυτής της περιόδου στην τέχνη και τη διάνοηση, παρατηρούμε ότι οι τέχνες δεν εξελίσσονται ομαλά με την ίδια ταχύτητα παντού και η πρόοδός τους σχετίζεται με την τεχνική πρόοδο που πραγματοποιείται σε διάφορους τομείς. Η μελέτη π.χ. και το συστηματικό ενδιαφέρον για το άτομο, που συνέβαλε στο να γεννηθεί στον τομέα της φιλοσοφίας η ψυχολογία και στον τομέα της λογοτεχνίας το βιογραφικό είδος, είναι η ίδια αιτία που δημιούργησε στις εικαστικές τέχνες την ιδέα της προσωπογραφίας. Η ιδανική ομορφιά που ενέπνευσε τον Πλάτωνα και αργότερα τον Επίκουρο, απαντάται σ' όλη την περίοδο που μεσολαβεί μέχρι τα απέριτα και γαλήνια γλυπτά του Πραξιτέλη. Η αναζήτηση εκλεπτυσμένου ύφους από τον Ισοκράτη βρίσκει το αντίστοιχό της στην υπέροχη τελειότητα του Λύσιππου. Η σπουδή της φύσης από τον Αριστοτέλη και τους πρώτους μαθητές του ήταν ο πρόδρομος για τις εμπειριστατωμένες ανατομικές σπουδές και την ακριβή αναπαράσταση του τοπίου και των ζώων κατά την ελληνιστική περίοδο. Τα ειδυλλιακά θέματα του Θεόκριτου ξαναβρίσκονται στη γλυπτική και τη ζωγραφική της μετά τον Αλέξανδρο εποχής. Τέλος, ο τρομακτικός ρεαλισμός της τραγωδίας, περνώντας μέσα από την ανδριαντοποιία του Σκόπα, απηχεί την ύστατη τρομερή έκφραση του συμπλέγματος του Λαοκόοντα.

Στην ελληνική τέχνη παρατηρούμε το φαινόμενο μια καινούργια καλλιτεχνική τάση να διαχέεται και να εκφράζεται σε διαφορετικές εποχές, μέσα από διαφορετικές τέχνες και διαφορετικά καλλιτεχνικά μέσα. Αυτός είναι ο λόγος που μπορούμε να ανακαλύπτουμε στενούς δεσμούς ανάμεσα στον Πίνδαρο, τον Αισχύλο, τον Πολύγνωτο και το Μύρωνα ή ανάμεσα στο Φειδία, το Σοφοκλή, το Ζεύξη και τον Παρράσιο κι ας απέχουν χρονικά μεταξύ τους (βλ. Λ. Παρέτι, 1970, 1831-33, τ.5).

Για μερικούς φαντάζει μυστήριο το πώς μπόρεσε ν' αναπτυχθεί στον ελληνικό χώρο αυτή την ιστορική περίοδο ένας τόσο μεγάλος πλούτος αναζητήσεων και πραγματώσεων της ελληνικής τέχνης και του ελληνικού πνεύματος, η αίγλη των οποίων διατηρήθηκε παγκόσμια σε

μεγάλο βαθμό μέχρι τις μέρες μας, παρά την αναπόφευκτη κάμψη που υπέστησαν εξαιτίας κυρίως των αλλαγών στις ιδέες μέσα στις νέες πραγματικότητες του κόσμου μας.

Αλήθεια, αναρωτιέται κανείς, πώς μπόρεσε ν' αναπτυχθεί σ' ένα τόσο ξερό τοπίο ένας τέτοιος πολιτισμός; Ο Χρήστος Καρούζος δίνει την απάντηση: «Το ξερικό χωράφι δεν δίνει πάντοτε καρπό, αν όμως πετύχει η σοδειά, η γεύση του καρπού του δεν συγκρίνεται με του ποτιστικού». Διαπίστωση των σπουδαιότερων μελετητών της αρχαιότητας είναι ότι στις περιγραφές με χρώματα ή με λέξεις, στην ποίηση, στ' αγάλματα και στους ναούς των Ελλήνων, δηλαδή στον κόσμο των συμβόλων τους, βρίσκουμε μια έκφραση του ελληνικού τόπου ισοδύναμη με τον ιδιαίτερο και πρωτότυπο χαρακτήρα του.

Αυτό δεν φαίνεται τόσο ανάγλυφα πουθενά αλλού όσο στα ιερά. Σ' αυτά, αν προσέξουμε καλά, κάθε θεός έχει διαλέξει τον τόπο του ή, αλλιώς, οι άνθρωποι τον διάλεξαν για λογαριασμό του. Οι Έλληνες αναγνώρισαν στο χαρακτήρα ενός τόπου την ουσία και τη μορφή ενός ορισμένου θεού, όπως αλλάζει μέσα στην ιστορία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι, αν προσέξουμε το χαρακτήρα του τόπου της λατρείας ενός θεού, θα συλλάβουμε ένα σημαντικό μέρος της ουσίας του. Όπως με πολλή λεπτότητα σχολιάζει ο Καρούζος, για να αισθανθούμε αυτά τα μνημεία της ελληνικής ευαισθησίας, για να πάρουν μια ξεχωριστή θερμότητα στα μάτια και στην ψυχή μας, θα πρέπει να τα αισθανθούμε μέσα στη ζωή και μέσα στην ιστορία, αφήνοντας απ' έξω τα δικά μας μέτρα και σταθμά, τις δικές μας έγνοιες, χωρίς να βιαζόμαστε να δίνουμε απαντήσεις που τις έχουμε ετοιμάσει από πριν. Μόνο έτσι ολόκληρη η ελληνική τέχνη μπορεί να γίνει ο καλύτερος ερμηνευτής της ουσίας της ελληνικής ιστορίας και της μοναδικής σημασίας της για την ανθρωπότητα. Μας χρειάζεται να εγκαταλείψουμε την αλαζονεία για την πρόδοό μας, μας χρειάζεται ένα πλησίασμα ταπεινό, σιγανό, έχουμε ανάγκη από συγκέντρωση και μελέτη για να κερδίσουμε απ' αυτό τον πλούτο, αλλιώς θα φύγουμε ζημιωμένοι. (βλ. Χ. Καρούζος, 1981, 3-8).

Για την ιστορική συνέχεια της ελληνικής τέχνης ο Τ. Μπόρντμαν σχολιάζει: Η ελληνική τέχνη δεν πέθανε με την κατάκτηση των Ρωμαίων. Είναι εκπληκτικό να αναλογιστούμε πώς μπόρεσε να διεισδύσει μέχρι το σημερινό Αφγανιστάν (Γκάνταρα), επηρεάζοντας ως ένα βαθμό ακόμη και την τέχνη της βουδιστικής Κίνας.

Όχι μόνο προς την Ανατολή, αλλά ακόμη πολύ περισσότερο προς τη Δύση, μέσω των ελληνικών αποικιών, η ελληνική τέχνη είχε μια ζωντανή παρουσία. Οι Ετρούσκοι αντέγραψαν τις τεχνικές και τα πρότυπά της, είναι αλήθεια με κάποια τραχύτητα. Στα ετρουσκικά έργα κυρίαρχο ήταν πάντα το ελληνικό στοιχείο, με αποτέλεσμα τα έργα της ρωμαϊκής περιόδου, κυρίως η επιτύμβια ζωγραφική, να διατηρεί έντονο τον απόηχο από τις νέες τεχνικές και τα επιτεύγματα των χαμένων ελληνικών έργων.

Η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία θα κληρονομήσει αυτή την εξελληνισμένη ετρουσκική παράδοση και οι λεγεώνες της, ως κατακτητές του ελληνικού κόσμου, θα λεηλατήσουν συστηματικά τα έργα της ελληνικής τέχνης, για να στολίσουν τους ναούς και τις επαύλεις των πλούσιων και ισχυρών πολιτών της. Πέρα από κάθε αμφιβολία, η ρωμαϊκή τέχνη είναι πολύ στενά δεμένη με την ελληνική, μάλιστα για μεγάλο χρονικό διάστημα το λάξευμα των αγαλμάτων, όπως μας πληροφορούν οι υπογραφές, εξακολουθεί να γίνεται κατά βάση από Έλληνες γλύπτες.

Τα φαγιούμ, τα νεκρικά πορτρέτα στην περιοχή της Αιγύπτου κατά τη ρωμαϊκή περίοδο, ως προς τις τεχνικές της κατασκευής τους (τέμπερα εγκουστική), διατηρούν ορισμένα βασικά στοιχεία των τοιχογραφιών της ελληνικής περιόδου (φωτοσκιάσεις, τονισμοί κ.ά.).

Η ρωμαϊκή προσωπογραφία γενικότερα, σε σχέση με την ελληνική, παρουσιάζει ένα τύπο αυστηρότερου ρεαλισμού, λόγω ακριβώς του γεγονότος ότι είχε τις ρίζες της στις νεκρικές μάσκες και τα ομοιώματα που λάτρευαν τόσο οι Ετρούσκοι όσο και οι Ρωμαίοι.

Θα λέγαμε ότι εκείνο που ξεχωρίζει πράγματι την ελληνική προσωπογραφία από τη ρωμαϊκή είναι αντίθετα η μόνιμη έγνοια της για την έκφραση της προσωπικότητας, για τη μορφή και τη δομή των χαρακτηριστικών μάλλον, παρά για την απόλυτη ομοιότητα με το μοντέλο, που στη ρωμαϊκή τέχνη καταλήγει συχνά σ' ένα ωμό ρεαλισμό.

Όπως γνωρίζουμε, το σώμα της μεγάλης ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης, που περιλαμβάνει τόσο τις εικαστικές τέχνες όσο και τα έργα της λογοτεχνίας, της γραμματολογίας και της φιλοσοφίας, μπόρεσε να παραμείνει ζωντανό στην Ιταλία και αργότερα οδήγησε, με

την έξοδο από το Μεσαίωνα, στην Αναγέννηση. Το αξιοθαύμαστο είναι ότι οι καλλιτέχνες της Αναγέννησης έγιναν οι συνεχιστές και οι φυσικοί επίγονοι της μεγάλης ελληνικής και ελληνιστικής παράδοσης (βλ. Τ. Μπόρντμαν, ό.π., 261-276).

Μια δεύτερη μεγάλη περίοδος της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης ήταν η βυζαντινή, η οποία υπήρξε το μεγάλο θύμα του γαλλικού διαφωτισμού του 18<sup>ου</sup> αιώνα, που καλλιέργησε τον ορθό λόγο και τα φιλικά προς την Αρχαιότητα αισθήματα, προκαλώντας αντίστοιχα αποστροφή προς το μυστικισμό του Μεσαίωνα. Θα έπρεπε να ωριμάσουν οι συνθήκες, μέσα στα πλαίσια του ευρωπαϊκού ρομαντισμού, που αναπτύχθηκε κατά την περίοδο των μεγάλων εθνικών και κοινωνικών ανακατατάξεων του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ώστε να καταστεί δυνατό να εκτιμηθεί ξανά η αξία των εθνικών στοιχείων και παραδόσεων ενός λαού, για να αναγνωριστεί και η αξία της βυζαντινής πολιτισμικής παράδοσης.

Οφείλουμε να παραδεχθούμε στο σημείο αυτό ότι εν πολλοίς η αναγνώριση αυτής της παράδοσης, ιδιαίτερα όσον αφορά τη βυζαντινή τέχνη, στηρίχθηκε στους πρωτοποριακούς καλλιτέχνες του μοντερνισμού, οι οποίοι με τα έργα και τις ιδέες τους κλόνισαν την πίστη προς τις κλασικές μορφές, δηλαδή προς την αρχαιοελληνική παράδοση. Η μοντέρνα τέχνη με τον αντινατουραλιστικό, δισδιάστατο και πολλές φορές εξπρεσιονιστικό και υπερρεαλιστικό χαρακτήρα της παρουσίασε κάποιες κοινές αισθητικές αρχές με τη μεσαιωνική τέχνη, αν και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι υπήρχαν ριζικές διαφορές ως προς τη φιλοσοφική αντίληψη και το περιεχόμενο ανάμεσα στις δυο τέχνες.

Στο νέο Ελληνισμό η βυζαντινή τέχνη απέκτησε μεγάλη απήχηση μετά τη μικρασιατική καταστροφή (1922), όπου διαψεύδονται, παρά τις μεγάλες προσδοκίες από τους Βαλκανικούς Πολέμους, η Μεγάλη Ιδέα και τα οράματα του Ελληνικού Έθνους, που αναπολούσαν τις δόξες του παρελθόντος.

Στα ίδια πλαίσια αναγνωρίζεται την ίδια ιστορική περίοδο και η τόσο καταφρονημένη λαϊκή τέχνη.

Ο βυζαντινός πολιτισμός, όπως είναι γνωστό, προήλθε από το συγκερασμό των συστατικών στοιχείων της ελληνορωμαϊκής αρχαιότητας, της χριστιανικής θρησκείας και τις πολιτιστικές παραδόσεις της Ανατολής. Όπως ξέρουμε, το Βυζάντιο είναι η εκχριστιανισμένη και εξελληνισμένη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Η ρωμαϊκή παράδοση δημιούργησε σε όλες τις μορφές της τα πρωταρχικά στοιχεία του βυζαντινού κράτους. Η οργάνωση, η κρατική διοίκηση, η άσκηση της νομοθετικής και εκτελεστικής εξουσίας και η λειτουργία του κρατικού μηχανισμού ακολούθησαν τα πρότυπα της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Η επίσημη γλώσσα ήταν η λατινική ως τον 7<sup>ο</sup> μ.Χ. αιώνα, οπότε η ελληνική θα αναγνωρισθεί ως επίσημη γλώσσα του βυζαντινού κράτους.

Το Βυζάντιο είναι αλήθεια ότι οφείλει στη ρωμαϊκή παράδοση την έννοια της οικουμενικής δύναμης, στην οποία, ωστόσο, ο Χριστιανισμός έδωσε άλλη διάσταση. Με τα κηρύγματά του θ' ανατρέψει όλο εκείνο το εποικοδόμημα του παλιού κόσμου και θα γεννήσει νέες ελπίδες στους φτωχούς και τους καταφρονημένους. Ενώ η νέα θρησκεία είχε τόσο βαθιά επίδραση στην πίστη των ανθρώπων και, αναμφισβήτητα, άσκησε σκληρή πολεμική, καταστρέφοντας ανελέητα τα στοιχεία που έδιναν δύναμη και αίγλη στο πνεύμα του ελληνικού κόσμου, στην πραγματικότητα μερικά από τα στοιχεία αυτά υπήρξαν ουσιαστικοί αιματοδότες του βυζαντινού πολιτισμού.

Για παράδειγμα, μια από τις αξίες πάνω στις οποίες στηρίχθηκε ο βυζαντινός πολιτισμός ήταν αναμφίβολα, εκτός από το ρωμαϊκό κράτος και τη χριστιανική θρησκεία, η αρχαία ελληνική σκέψη. Αν και ο Χριστιανισμός υπήρξε αμείλικτος διώκτης της, είναι γεγονός ότι το Βυζάντιο διέδωσε ένα μέρος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, το οποίο γονιμοποίησε έτσι το πνεύμα του Βυζαντίου. Αυτό αργότερα μεταβιβάστηκε στη Δύση. Έτσι, το αρχαίο ορθολογικό πνεύμα γίνεται η βάση της επεξεργασίας του χριστιανικού δόγματος, που θεωρείται το μεγάλο επίτευγμα της νέας εποχής. Η Ορθοδοξία στα πλαίσια αυτά θεωρείται δημιουργήμα του ελληνοθρεμμένου πνευματικού ανθρώπου της πρωτοχριστιανικής Ανατολής.

Ένας τρίτος πόλος του βυζαντινού πολιτισμού υπήρξαν οι πολιτιστικές παραδόσεις της Ανατολής, που όμως είδαμε, ήταν κάτι που γινόταν διαρκώς μέσα στους αιώνες και στον αρχαίο ελληνικό κόσμο.

Η νέα πραγματικότητα των συσχετισμών αυτών διαμόρφωσε στο εσωτερικό τις δομές της νέας κοινωνίας, τους πολιτισμικούς θεσμούς και την τέχνη του Βυζαντίου. Η τέχνη αυτή άρχισε να πρωτοεμφανίζεται στο 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. στα πρώτα έργα με χριστιανικά θέματα. Αν και τα έργα της βυζαντινής τέχνης στην αρχή βρίσκονται μέσα στην κλασική παράδοση και το πνεύμα της ελληνορωμαϊκής τέχνης, σταδιακά αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα τα διαφοροποιήσουν από την παράδοση. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ορθάνοιχτα μάτια, που θεωρήθηκαν, σύμφωνα με τη νεοπλατωνική φιλοσοφία, ότι εκφράζουν το εσωτερικό είναι –τα μάτια αποτελούν τον καθρέφτη της ψυχής-, η σχηματοποίηση της φόρμας, η έλλειψη ογκηρότητας της μορφής με την αναγωγή των πραγμάτων σ' ένα επίπεδο και γενικότερα, μπορούμε να πούμε, η αδιαφορία για την αναπαράσταση της υλικής πραγματικότητας.

Για τους Βυζαντινούς ο χριστιανικός ναός είναι ένα ανοιχτό βιβλίο εικονογραφημένο με τα σημαντικά πρόσωπα και γεγονότα της χριστιανικής θρησκείας. Τοιχογραφίες, ψηφιδωτά και φορητές εικόνες είναι τα κύρια μέσα έκφρασης του βυζαντινού αγιογράφου. Τα μέσα αυτά ενσωματώνουν τις τεχνικές κατακτήσεις της ελληνιστικής εποχής, ως συνεχιστή της αρχαίας, καθώς και τις κατακτήσεις της ρωμαϊκής, όπως διαμορφώνονται στην πορεία της ιστορικής της εξέλιξης.

Φυσικά, όπως γίνεται σε κάθε πολιτισμική παράδοση, η βυζαντινή τέχνη πέρασε από διάφορες τάσεις, έως ότου διαμορφώσει τα κύρια χαρακτηριστικά της. Η βυζαντινή εικόνα μέχρι το 14<sup>ο</sup> αιώνα αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως αντικείμενο λατρείας και στη συνέχεια ως έργο τέχνης, ενώ στην περίοδο της Αναγέννησης, στις ενετοκρατούμενες κυρίως περιοχές, αντιμετωπίζεται και ως συλλεκτικό αντικείμενο.

Όπως έχουμε αναφέρει ξανά στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας μας, ποτέ ίσως σε ιστορία μιας τόσο μεγάλης αυτοκρατορίας η λατρεία των εικόνων δεν θα ξεσήκωνε τέτοια έντονη διαμάχη ανάμεσα στους εικονολάτρεις και τους εικονομάχους. Για μερικούς ιστορικούς η διαμάχη αυτή είναι ένα φανερό αντικαθρέφτισμα της παλιάς αδιαλλαξίας ανάμεσα στα ελληνικά και τα ανατολικά στοιχεία της βυζαντινής αυτοκρατορίας, μια διαμάχη που είχε τη βάση της στην αποστροφή προς το υλικό και την έλξη προς το πνευματικό, ως έκφραση κυρίως του πνεύματος της Ανατολής<sup>7</sup>.

Η βυζαντινή τέχνη, μέσα από τις διάφορες φάσεις της, απηχεί στο βάθος της τα γεγονότα και την ιστορία, παρά το γεγονός ότι έχει στραμμένο το πνεύμα της προς τον ουρανό. Όπως έχουμε πει, η Αρχαιότητα βρίσκεται προσανατολισμένη στην πραγμάτωση του ορατού κόσμου, γι' αυτό αποδίδει τη μορφή και το χώρο με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποβάλλεται η εντύπωση του ρεαλισμού.

Αντίθετα, η θεοκεντρική ιδέα του Μεσαίωνα στο Χριστιανισμό απέφευγε την άμεση αναφορά στο φυσικό χώρο και γι' αυτό κατέφυγε σ' έναν κόσμο αντιρεαλιστικό και συμβολικό. Έτσι, ο Βυζαντινός ζωγράφος αποδομεί τα παραστατικά στοιχεία του χώρου της αρχαίας τέχνης (προοπτική) και όλα εκείνα τα στοιχεία που υποβάλλουν την εντύπωση της ρεαλιστικής αναπαράστασης, αναζητώντας νέες μη πραγματικές σχέσεις και άλλα συστήματα δομής του ζωγραφικού χώρου.

Σ' αυτά τα πλαίσια μπορούμε να πούμε ότι ο βυζαντινός ζωγράφος συναντά το σουρεαλιστή ζωγράφο των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ο οποίος, ωστόσο, ξεκινά σαφώς από άλλες αφετηρίες στο έργο του, όπως έχουμε αναλυτικά επεξηγήσει.

---

<sup>7</sup> Συγκεκριμένα ο Λ. Παρέτι παρατηρεί ότι οι κυριότεροι εικονοκλάστες αυτοκράτορες ήταν ένας Σύριος (ο Λέων ο Γ') και ένας Αρμένιος (ο Λέων ο Ε'), ενώ οι επαναφορείς των εικόνων ήταν μια Ελληνίδα (η Ειρήνη) και μια εξελληνισμένη Παφλαγονίσσα (η Θεοδώρα). Υπενθυμίζει επίσης, παραπέμποντας σε κάτι αντίστοιχο που γίνεται στην Ανατολή, ότι την ίδια εποχή αυτής της διαμάχης (726) εκδίδονται διαταγές από το χαλίφη Γεζίτ Β' για την καταστροφή των εικόνων σε ναούς, εκκλησίες και σπίτια. Παράλληλα, η χριστιανική αίρεση των Παυλικιανών στη Μικρά Ασία αποστρέφεται κάθε λατρεία που προσφέρεται σε οτιδήποτε άλλο εκτός από το καθαρά πνευματικό. Πιθανόν, λοιπόν, αυτά να είναι συμπτώματα εξωτερικών επιδράσεων της Ανατολής ή η παράλληλη έκφραση ενός δυνατού υπόκωφου ρεύματος σκέψης, όχι νέου στην Εγγύς Ανατολή, αποστροφή στο υλικό και έλξη προς κάθε τι το πνευματικό (βλ. Λ. Παρέτι, 1970, 2477-78, τ.7).

Παρ' όλες, λοιπόν, τις περί του αντιθέτου αντιλήψεις, αν και υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές της βυζαντινής τέχνης από την αρχαία, αποδεικνύεται με πολλούς τρόπους ότι η βυζαντινή τέχνη είναι, μέσα σε ορισμένα πλαίσια, ο φυσικός κληρονόμος της αρχαίας ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης.

Πράγματι, για τον Πανόφσκυ οι άνθρωποι του Μεσαίωνα αισθάνονταν ως φυσικοί και νόμιμοι κληρονόμοι της Αρχαιότητας, παρά τις ριζικές διαφορές που χωρίζουν τους δυο κόσμους. Όμως, ας μη ξεχνάμε ότι ο αρχαίος κόσμος δεν αντιμετωπιζόταν από το μεσαιωνικό ιστορικά, αλλά πραγματιστικά, σαν κάτι δηλαδή που εξακολουθούσε να είναι ακόμη ζωντανό και συνεπώς θα μπορούσε να είναι εν δυνάμει χρήσιμο, ταυτόχρονα όμως και επικίνδυνο. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Πανόφσκυ, «ο Μεσαιώνας είχε αφήσει το πτώμα της Αρχαιότητας άταφο και αγωνιζόταν άλλοτε να το αναστήσει και άλλοτε να το ξορκίσει. Η Αναγέννηση, αντίθετα, έκλαψε πάνω στον τάφο της και προσπάθησε να αναστήσει την ψυχή της. Και το πέτυχε σε μια στιγμή που οι συνθήκες ήταν ευνοϊκές». Για το λόγο αυτό η μεσαιωνική έννοια της Αρχαιότητας, η οποία διαμορφώθηκε σταδιακά στους τρεις τελευταίους αιώνες, έχει ευρύτητα και συνοχή, αλλά είναι αφηρημένη. Αυτή η διαφορά εξηγεί γιατί οι μεσαιωνικές ανανεώσεις ήταν παροδικές, ενώ η Αναγέννηση είχε διάρκεια (βλ. Ν. Πανσελήνου, 2000, 13 κ.ε.).

Η βυζαντινή τέχνη αναγνωρίστηκε τελικά ως μια μεγάλη τέχνη για τον τρόπο που εκφράζει το μυστικισμό της και το θρησκευτικό και πνευματικό της περιεχόμενο. Στο δυτικό κόσμο συνδέθηκε με τις ελπίδες που γέννησε ο Χριστιανισμός, με τις εξαγγελίες του για το Θεό και τη σωτηρία του ανθρώπου, αλλά και με τη συνολική ιστορική πορεία του Ελληνισμού. Ο μυστικισμός του εμποτίστηκε από τον αρχαιοελληνικό ορθολογισμό και πήρε τις πραγματικές του διαστάσεις για τους Έλληνες μέσα από τις ιστορικές περιπέτειες που έζησαν. Για το λόγο αυτό η βυζαντινή πολιτισμική παράδοση αποτελεί το δεύτερο μεγάλο πόλο μετά την αρχαία στη συνολική πνευματική και καλλιτεχνική παράδοση του Ελληνισμού.

Ένα τρίτο πόλο αποτελεί η νεότερη παράδοση του Ελληνισμού, που αναδύεται μέσα από την ελληνική επανάσταση με σφρίγος και νεανικότητα, μια παράδοση που αναζητούσε και τις δυο πηγές που τον εξέθρεψαν. Γνωρίζουμε σε ποιο ιστορικό πλαίσιο άρχισε να αναβιώνει η αρχαία και η βυζαντινή παράδοση στο νέο ελληνικό κράτος και οι πολιτικές και πολιτισμικές εξαρτήσεις που διαμόρφωσαν τη νέα πραγματικότητα του Έθνους μας.

Μετά την πρόσδεση στις διάφορες ευρωπαϊκές επιρροές, ήταν αναπόφευκτο η Ελλάδα να ακολουθήσει τα πολιτισμικά πρότυπα των ευρωπαϊκών χωρών που την επηρέαζαν κάθε φορά, εγκαταλείποντας τις δικές της παραδόσεις ή σε κάποιες περιπτώσεις ανακαλύπτοντας ξανά παραδόσεις που είχε εγκαταλείψει. Έτσι το 19<sup>ο</sup> αιώνα έχουμε την ελληνική τέχνη να βρίσκεται υπό την επιρροή της σχολής του Μονάχου στον απόηχο της ελληνικής επανάστασης, μ' ένα κράμα ιστορισμού, κλασικισμού και ιδεαλισμού (Βρυζάκης, Λύτρας, Γύζης), για να εκφράσει τον αγώνα, τις πνευματικές αξίες και τις παραδόσεις μιας κοινωνίας που συναντούσε την ευρωπαϊκή πραγματικότητα ως περιφερειακή οντότητα.

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα η ελληνική τέχνη αρχίζει ν' αλλάζει δειλά την πορεία της και ν' αφομοιώνει μερικά από τα μηνύματα του μοντερνισμού (Παρθένης, Μπουζιάνης, Μαλέας κ.ά.).

Στο μεσοπόλεμο με το κίνημα της γενιάς του '30 έχουμε ένα συνδυασμό στοιχείων της παράδοσης με στοιχεία του μοντερνισμού (Τσαρούχης, Χατζηκυριάκος-Γκίκας, Εγγονόπουλος κ.ά.).

Μια νέα στροφή καταγράφεται μ' ένα άλμα προς μια τέχνη περισσότερο μοντέρνα και διεθνική, με κάποιες ρίζες από την ελληνική πολιτισμική παράδοση. Μοντερνισμός και μεταμοντερνισμός έχουν μια φανερή παρουσία στην ελληνική τέχνη του σήμερα, που ακολουθεί με μεγαλύτερη αμεσότητα από το παρελθόν τα διεθνή ρεύματα (βλ. και Μ. Αναστασιάδης, 1999 και 2001).

Σύμφωνα με όσα αναφέραμε, η αίγλη και η φήμη που απέκτησε διαχρονικά η ελληνική τέχνη και κουλτούρα και η αναγνώριση της επιρροής της στην παγκόσμια πολιτισμική παράδοση δεν προέκυψαν τυχαία. Σ' αυτό έχουν αναφερθεί με επιχειρήματα κορυφαίοι ιστορικοί, στοχαστές και κριτικοί τέχνης, όπως και μεγάλοι καλλιτέχνες όλων των εποχών μέχρι τις μέ-

ρες μας. Μερικοί από τους ιστορικούς αυτούς είναι ο E. Gombrich, οι X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, Τ. Μπόρντμαν κ.ά.

Διάφοροι άλλοι ιστορικοί και κριτικοί τέχνης, στους οποίους αναφερθήκαμε πολλές φορές, όπως ο A. Martini, H. A. Cahn, F. Russoli κ.ά. έχουν επισημάνει κυρίως την προσφορά της ελληνικής τέχνης στα κινήματα του μοντερνισμού, με αναφορές αντίστοιχα στα ονόματα των Pablo Picasso, Alberto Giacometti και Amedeo Montigliani (βλ. E. H. Gombrich, 1994, 46-56, X. Χόνορ – Τ. Φλέμινγκ, 1991, 120 τ.1, Τ. Μπόρντμαν, 1979, 261-276, A. Martini, 1977, H. A. Cahn, 1992, 22-23, F. Russoli, 1977, 246-249).

Τέλος, ο ιστορικός της τέχνης και στοχαστής Herbert Read έχει επανειλημμένα με σχόλιά του επισημάνει την προσφορά του ελληνικού πνεύματος και ιδιαίτερα των ιδεών του Πλάτωνα στο κίνημα της αφηρημένης τέχνης, όπως, εν γένει, την προσφορά της μεγάλης παράδοσης του κλασικισμού στην τέχνη της εποχής μας.

Από τους Έλληνες ειδικούς, αναφέρονται με τα ίδια περίπου επιχειρήματα στο θέμα οι Μανόλης Ανδρόνικος, Χρήστος Καρούζος κ. ά. (βλ. Μ. Ανδρόνικος, ό.π., 282-283, X. Καρούζος, ό.π., 67-77).

Ολοκληρώνοντας, θέλουμε να επισημάνουμε τα εξής:

Το πρόβλημα που υπάρχει σήμερα στην ελληνική τέχνη είναι θα λέγαμε ένα πρόβλημα που βρίσκεται μπροστά σε όλες τις τέχνες τις λεγόμενες εθνικές: Θα διατηρηθεί σ' αυτήν κάποια σχέση και κάποιος δεσμός με το παρελθόν ή θα προχωρήσει σ' ένα τύπο ομοιογενοποιημένου διεθνούς εκφραστικού κώδικα; Θα είναι ο Έλληνας καλλιτέχνης πολίτης του κόσμου ή θα διατηρήσει κάποια εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά; Αυτό είναι ένα μεγάλο δίλημμα της εποχής μας, που βρίσκεται στο σταυροδρόμι ανάμεσα σε μια ομοιογενοποιημένη κουλτούρα και σ' έναν πολιτιστικό πλουραλισμό, καθρέφτη του πλούτου της ανθρωπότητας που έχει συσσωρευτεί ανά τους αιώνες. Αυτό μας θέτει καθαρά το πρόβλημα ότι στις αρχές της νέας χιλιετίας θα πρέπει να ξαναδούμε τη θέση της παράδοσής μας μπροστά στην προοπτική ενός νέου κόσμου, ενός κόσμου που θα πρέπει να εξακολουθήσει να είναι πολυφωνικός, πολυπολιτισμικός και πολυπολικός, ενός κόσμου καθρέφτη ολόκληρης της ανθρωπότητας στην ιστορική πορεία του ανθρώπινου γένους, όπου ο ελληνισμός έχει τη δική του ξεχωριστή παρουσία.

Φυσικά, ο σύγχρονος Έλληνας καλλιτέχνης είναι ελεύθερος να κάνει τις προσωπικές του επιλογές σε σχέση με τις παραδόσεις του τόπου του, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και το παρόν. Όμως, αν πρόκειται να χρησιμοποιήσει τις παραδόσεις του πολιτισμού του για να εμπνευστεί και να πλουτίσει την έκφρασή του, θα πρέπει να τις χρησιμοποιήσει με τον τρόπο που αρμόζει στο έργο του. Όπως σχολίασε κάποτε ο Τσαρούχης, η μελέτη του ελληνικού πολιτισμού θα πρέπει να γίνεται για να φωτιστούμε πάνω στην πραγματικότητά μας και για να διαλύσουμε μερικές ψευδαισθήσεις μας από εκείνες που δεν έχουν τίποτε το δημιουργικό. (βλ. Γ. Τσαρούχης, 1988, 16).

Άλλωστε, όπως έχει πει και ο Σεφέρης απ' την πλευρά του, σημασία πάνω απ' όλα έχει όχι μόνο να 'σαι φορέας αλλά και δημιουργός μιας παράδοσης. Να μην εκφράζεις μόνο τις αξίες που σου έχουν παραδοθεί, αλλά και να δημιουργείς νέες (βλ. Γ. Σεφέρης, 1974, 100, τ. Α').

Η Σ.Δ.Π., σύμφωνα με τις αρχές και τις θέσεις της, υποστηρίζει την ιδέα ότι πρέπει ολόκληρος ο πλούτος της μεγάλης πολιτισμικής παράδοσης του Ελληνισμού να εξακολουθήσει να έχει την αξία του για τους Έλληνες και για ολόκληρη την ανθρωπότητα και για το λόγο αυτό πρέπει πρώτα - πρώτα εμείς οι ίδιοι να τον προβάλλουμε όπως του πρέπει και να τον μεγαλώσουμε με νέες αξίες και νέες πραγματώσεις.

Σε μια εποχή όπου τείνουν να κυριαρχήσουν τα παντοδύναμα συστήματα και οι μικρές περιφερειακές χώρες, όπως η χώρα μας, κινδυνεύουν να χάσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, δεν ωφελούν ούτε η κενή ρητορεία ούτε και τα ιδεολογήματα. Φυσικά, είναι μια ασπίδα προστασίας η ένταξη στο συνασπισμό των χωρών της Ενωμένης Ευρώπης. Όμως, η αλήθεια είναι ότι και αυτό έχει τα όριά του και δεν μπορεί να αποδώσει, αν εμείς δεν καταφέρουμε να φανούμε άξιοι αυτής της μεγάλης παράδοσης που βοήθησε στην ανάπτυξη των δυτικών κοινωνιών, στην αναγέννηση και στην περαιτέρω εξέλιξή τους.



Η ελληνική τέχνη γλώσσα και τέχνη, η ελληνική πολιτισμική κληρονομιά θα πρέπει να εξακολουθήσει να είναι για τους Νεοέλληνες και για την ανθρωπότητα μια ζώσα πραγματικότητα, για ν' ανοίγει κανείς διάλογο μαζί της, και όχι μια υπόθεση ξεπερασμένη και νεκρή, κατάλληλη ίσως μόνο για τα Μαυσωλεία κάποιας βιβλιοθήκης ή κάποιου Μουσείου. Ο διάλογος αυτός πρέπει να είναι ζωντανός και ειλικρινής, τόσο από τους Έλληνες δημιουργούς και το ελληνικό κοινό, όσο και από το σύνολο της παγκόσμιας κοινότητας στην οποία πρέπει να τον απευθύνουμε.

Στον εκπαιδευτικό χώρο αυτό μπορεί να γίνει με τους όρους και τις προϋποθέσεις της πρότασής μας, όπως τις έχουμε παρουσιάσει αναλυτικά. Μ' αυτή την προοπτική, πιστεύουμε, ότι η ελληνική πολιτισμική κληρονομιά στο σύνολό της μπορεί να παραμείνει εσαεί μια γονιμοποιός δημιουργική δύναμη για την ανθρώπινη σκέψη και ευαισθησία μέσα στις νέες πραγματικότητες που τείνουν να απαξιώσουν ένα μεγάλο μέρος της ιστορικής μνήμης της ανθρωπότητας. Για τους Νεοέλληνες αυτό έχει την ιδιαίτερη σημασία του στην ιστορία του κόσμου μας. Σ' αυτό το πλαίσιο θα ταίριαζαν τα λόγια του Ελύτη: «Για τον αγώνα που πρέπει να δοθεί χρειάζεται θάρρος, ειλικρίνεια και ελευθερία, ώσπου να λάμψουν από παντού οι ευτυχισμένες δυνατότητες της δημιουργίας ενός καινούργιου και πραγματικά εθνικού πολιτισμού». Όμως θα θέλαμε, ενός πολιτισμού όχι μόνο για την Ελλάδα, αλλά για ολόκληρο το ανθρώπινο γένος.

## Αντί επιλόγου

Οι θεωρίες είναι πάντα σχηματικές διατυπώσεις. Όσο πιο ορθολογικές είναι, τόσο πιο σχηματικές. Κατά κάποιο τρόπο, η Σ.Δ.Π. είναι μια σχηματική διατύπωση των αναζητήσεων και των προσπαθειών για να εκφραστεί η δημιουργικότητα των ανθρώπινων υπάρξεων μέσα από την τέχνη στο χώρο του σχολείου. Αποφεύγοντας την κενή περιεχομένου ρητορική, προσπαθήσαμε να βρούμε πειστικά επιχειρήματα και αποδείξεις για να στηρίξουμε αυτή την άποψη. Το ελάχιστο που θα μπορούσαμε να σκεφτούμε είναι ότι θέσαμε ένα πρόβλημα που φαινόταν να μην υπάρχει. Βρίσκουμε πολύ ενδιαφέρον στην άποψη ότι ύψιστη δημιουργική πράξη δεν είναι τόσο η λύση ενός προβλήματος, όσο το να θέτεις το πρόβλημα, το να θέτεις νέα προβλήματα και ερωτήματα εκεί που για άλλους δεν υπάρχουν. Ανακαλύπτεις προβλήματα, εξετάζεις τα παλιά ερωτήματα και τις απαντήσεις, που έχουν δοθεί, και θέτεις νέες πιθανότητες και νέους τρόπους επίλυσής τους, μέσα από μίαν οπτική που ανασκευάζει όλα τα δεδομένα τους. Αυτό απαιτεί, αναμφίβολα, δημιουργική φαντασία και μπορεί να χαράξει μια νέα πορεία στη σκέψη, την επιστήμη και την ανθρώπινη ευαισθησία.

Πράγματι, στους κύκλους των ερευνητών και των παιδαγωγών της χώρας μας παρατηρείται έλλειψη έρευνας και κριτικής της εικονογράφησης των βιβλίων. Μπορεί κάποιος βάσιμα ν' αναρωτηθεί αν αυτό ξεκινά από το γεγονός ότι στην ουσία η εικονογράφηση δεν αντιμετωπίζεται με τη δέουσα σοβαρότητα και με ποιοτικούς όρους, δηλαδή ως ένας υψηλών προδιαγραφών χώρος της τέχνης με κάποιους συγκεκριμένους στόχους και αξιοπρόσεκτη λειτουργία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα καίριο ερώτημα, που προκύπτει σχετικά με το θέμα αυτό, είναι το εξής: Μας χρειάζεται πράγματι η εικονογράφηση, ή αλλιώς, παραλλάζοντας το ερώτημα, μας χρειάζονται οι τέχνες σε παράλληλο ρόλο με τη γλώσσα και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, και είναι τόσο απαραίτητος ο ρόλος αυτός, ώστε να μη μπορούν από μόνα τους να λειτουργήσουν;

Η απάντηση είναι ότι μας χρειάζεται ανεπιφύλακτα ως δυνατότητα, όχι μόνο για να αισθητοποιεί το λόγο, αλλά και για να τον αναλύει, να τον πλαταίνει, να τον εμβαθύνει και να τον δυναμώνει, προεκτείνοντας και εμπλουτίζοντάς τον με χρωματισμούς, ευαισθησίες, εσωτερικότητα, προσθέτοντάς του νέες σημασίες, νέες αλήθειες, δράσεις και αποδράσεις, ονειρικές διαθέσεις, στοχασμούς και πετάγματα της φαντασίας και όχι να δίνει μονοδιάστατες εικόνες και πιστές αναπαραστάσεις του.

Μα πέρα απ' αυτό, σ' ένα δεύτερο επίπεδο, η τέχνη μας χρειάζεται και ως δυνατότητα, για να δυναμώνει συνολικά το λόγο του σύγχρονου σχολείου, σε μια εποχή που όλα αλλάζουν μέρα με τη μέρα. Έχει τονιστεί και είναι αλήθεια ότι η εκπαίδευση και η παιδεία αποτελεί ίσως τον ισχυρότερο μηχανισμό που διαθέτει η ανθρωπότητα, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στα αιτήματα του παρόντος και του μέλλοντός της. Θα συμπληρώναμε ότι αποτελεί αναμφισβήτητο και τον ισχυρότερο πόλο αντίστασης σε ό,τι θέτει σε κίνδυνο το ανθρώπινο πρόσωπο ως αξία και ευαισθησία και τον ισχυρότερο πόλο ανάπτυξης και προόδου των ανθρώπινων κοινωνιών, ως μεγάλη επαναστατική δύναμη.

Η παιδεία είναι η πιο δύσκολη τέχνη να εισχωρούμε βαθύτερα στον εαυτό μας και τους άλλους. Στο άτομο, όπως και στο άτομο της ύλης, υπάρχουν ασύλληπτες δυνάμεις και το πρόβλημα είναι με ποιο τρόπο θα πρέπει να τις απελευθερώσουμε δημιουργικά. Η τέχνη είναι γι' αυτό πολύτιμος βοηθός μας.

Στο δημοτικό σχολείο ειδικά παίζονται όλα για την κοινωνία και το παιδί. Εκεί μπαίνουν οι μεγάλες ελπίδες για το μέλλον και γεννιούνται οι μεγάλες προσδοκίες να δημιουργηθούν νέες γενιές πολύ πιο ευφυών, ευαίσθητων, δημιουργικών και ευτυχισμένων ανθρώπων.

Ο ρυθμός των αλλαγών στην εποχή μας είναι τέτοιος που δεν μπορούμε να περιμένουμε ούτε μια μέρα. Το σημερινό σχολείο κάνει πάντα το επικίνδυνο λάθος ν' αντιμετωπίζει το χώρο και το χρόνο χωρίς την προοπτική του μέλλοντος. Η προσκόλληση στο παρελθόν των εθνών και των κρατών, είναι τέτοιας μορφής πολλές φορές που μοιάζει μ' ένα βάνουσο παραλυτικό παιχνίδι. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι το παρελθόν δεν έχει αξία. Σημαίνει απλώς

ότι δεν μάθαμε να μαθαίνουμε απ' αυτό και να το χρησιμοποιούμε, μέσα από τα πιο γονιμοποιά στοιχεία του, για να δημιουργούμε για τον παρόντα και το μέλλοντα χρόνο.

Χρήσιμο είναι εδώ να ξαναθυμηθούμε τα λόγια του Klee: «Καλό είναι αυτό που θεμελιώνεται πάνω στους νόμους της ζωής, όταν η καινοτομία και η παράδοση καθρεφτίζονται η μια μέσα στην άλλη. Μα το καθρέφτισμα αυτό χτίζεται πάνω σε γέφυρες και χρειάζεται το κατάλληλο πνεύμα για να λάμψει. Το συνδυαστικό πνεύμα, όταν λειτουργεί δημιουργικά, αναλαμβάνει αυτό το ρόλο. Αυτό κτίζει τις γέφυρες ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την τέχνη, στον «εαυτό» μας και τους «άλλους», στον καλλιτέχνη με το κοινό και τον εαυτό του, στο σχολείο και την κοινωνία, στο μαθητή και το δάσκαλο, στο κείμενο και την εικόνα, στην εικόνα και σ' όλες τις τέχνες, στο πνεύμα και τα αισθήματα, στο ρεαλισμό και τον υπερρεαλισμό, στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον.

Το πνεύμα αυτό κινείται προς δυο διαφορετικές κατευθύνσεις: Από τη μια είναι οξύ, μπορεί να φτάσει στις πιο απρόσμενες συγκρούσεις, στις πιο αναπάντεχες αντιπαραθέσεις, που όμως συχνά είναι άκρως δημιουργικές.

Από την άλλη είναι και ανεκτικό: Υποστηρίζει την αρμονία της ποικιλίας και αντιστέκεται στη «μονοφωνική πολυφωνία». Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για διάλογο και αντιπαλεύει το μονόλογο, μέσα από τον οποίο αναπτύσσονται δισδιάστατοι κόσμοι και μονοδιάστατοι άνθρωποι. Μ' αυτούς τους όρους μπορεί να λειτουργεί ως ένα πνεύμα άκρως θετικό για την έκφραση της δημιουργικότητας και για την ολοκλήρωση του ανθρώπου.

Η αλήθεια είναι πάντοτε πολυεδρική και έχει πολλά πρόσωπα. Κάθε πλευρά της κρύβει μέσα της την άλλη άποψη και πρέπει να την αναζητούμε. Οι μονοδιάστατες απόψεις είναι γενικά ύποπτες και δεν λένε την αλήθεια. Ονειρευόμαστε το πρόσωπο μιας αλήθειας του κόσμου μας πολυχρωματική και πολυφωνική. Γι' αυτό τα αντίθετα και τα διαφορετικά είναι ζωτικό μέρος του κόσμου μας. Αν και συγκρούονται, εισάγουν το διάλογο, καλώντας μας να είμαστε ανοιχτοί στην άλλη άποψη. Όλες οι απόψεις μπορούν να συνδυαστούν και πρέπει να αναζητούμε πρωτότυπους τρόπους για κάτι τέτοιο. Αυτό μπορεί να συνθέσει ένα νέο πρόσωπο της αλήθειας και να δώσει νέες λύσεις σε παλιά προβλήματα.

Το συνδυαστικό πνεύμα κρατά δυναμικές ισορροπίες στο χώρο της παιδείας και της κοινωνίας ως προς τις σχέσεις μεταξύ των εθνών, των πολιτισμών, της κουλτούρας και των διαφορετικών αντιλήψεων σε όλους τους χώρους. Η ισορροπημένη σχέση όμως πρέπει να υπακούει σε μια βαθύτερη αλήθεια, που να εκφράζει δίκαια όλες τις δυνάμεις που επενεργούν σ' ένα χώρο και να μην αφανίζει τις μικρές προς όφελος των ισχυρών.

Η Σ.Δ.Π., ως φιλοσοφική, αισθητική και παιδαγωγική έννοια, προκύπτει από τη σύνθεση που απαιτεί η εποχή μας: Παγκοσμιότητα, πολυπολιτισμικότητα, διεπιστημονικότητα, πολυσυνθετότητα, αισθητική ποικιλότητα και πλουραλισμός: Έννοιες του σύγχρονου κόσμου, που καθορίζουν τη σκέψη και το συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, την τέχνη, την επιστήμη, την παιδαγωγική, τις σχέσεις μεταξύ των εθνών μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία, το σήμερα και το αύριο του κόσμου μας. Δηλαδή όλους τους καίριους τομείς για την πορεία του κόσμου και της ανθρωπότητας.

Ως εκ τούτου, η συνδυαστική πράξη είναι μια βαθύτατα ανθρωπιστική υπόθεση, όπως και μια υπόθεση των κοσμικών δυνάμεων σε συμπαντικό πεδίο. Το συνδυαστικό πνεύμα και η δέσμη εννοιών που το συνοδεύουν υπογραμμίζουν με άλλα λόγια την αξία των γόνιμων συνδυασμών και του πλουραλισμού που τους προϋποθέτουν.

Οι μεταβολές στην έκφραση και ο πολιτιστικός πλουραλισμός έχουν προέλθει από τις μεταβολές στην σκέψη, την ανθρώπινη εμπειρία και την αντίληψη του κόσμου στην ιστορική πορεία του ανθρώπου, που, ως γνωστό, δεν είναι ευθύγραμμη. Μέσα σ' αυτή την πορεία η τέχνη ακολουθεί τις ιδέες των ανθρώπων, τα τεχνολογικά επιτεύγματα, τις ανάγκες των καλλιτεχνών να εκφραστούν και των κοινωνιών να υπάρξουν έξω από τις απλές βιολογικές τους λειτουργίες στο χώρο του πνεύματος, της φαντασίας, των αξιών και των αισθημάτων.

Το συνδυαστικό πνεύμα εκπροσωπεί διαχρονικά το δημιουργικό πνεύμα, τόσο στο χώρο της τέχνης όσο και στο χώρο της επιστήμης. Με νέους καινοτόμους συνδυασμούς δίνουμε απαντήσεις σε νέα ή παλιά προβλήματα.

Γνωρίζουμε όλοι ότι οι νέες ιδέες είναι απαραίτητες για την πρόοδο του κόσμου μας. Όμως οι ιδέες αυτές δεν πέφτουν από τον ουρανό. Για να εμπνευστούμε θα πρέπει να κρατάμε το πνεύμα μας ζωντανό και ανοιχτό και το ενδιαφέρον μας για το θέμα διαρκές, όπως αλλιώς λέγεται, να ζούμε μέσα στη διαδικασία έμπνευσης. Οι απόψεις μονής κατεύθυνσης συνήθως δεν ωφελούν σ' αυτό. Είναι απαραίτητες η δημιουργική φαντασία και η ικανότητα της νόησης. Μέσα απ' αυτά μπορούν να προέλθουν οι πρωτότυπες νέες ιδέες.

Ο συνδυαστικός παράγοντας κατ' ουσίαν είναι ένας δημιουργικός παράγοντας, επειδή μέσα από νέες σχέσεις μπορεί ν' ανανεώνει τις ιδέες και την αντίληψή μας για τα πράγματα, για τον κόσμο, για τους άλλους και για τον ίδιο μας τον εαυτό. Με το συνδυαστικό πνεύμα όλα τείνουν να συνομιλούν και παύουν να μονολογούν. Ο ανοιχτός διάλογος αντιστρατεύεται το πνεύμα του μονολόγου.

Όπως έχουμε αναλύσει διεξοδικά, το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα στην πρότασή μας ενώνει την τέχνη με τη δημιουργικότητα στο χώρο του σχολείου. Το θέμα της γλώσσας είναι ενδεικτικό, για ν' αναλυθεί η σημασία αυτών των παραγόντων σ' ολόκληρη τη λειτουργία του σχολικού θεσμού.

Όταν αναφερόμαστε στην τέχνη, μπαίνει πρωτίστως ένα θέμα πολιτισμικό. Η εκπαίδευση και ο πολιτισμός συνιστούν επί της ουσίας ένα κοινωνικό γεγονός αδιαχώριστο, με διαρκή δυναμική αλληλεπίδραση. Η εκπαίδευση πρέπει να ανοίγει και να ανοίγεται στον πολιτισμό και ο πολιτισμός να προέρχεται από την ουσιαστική λειτουργία και επιρροή της παιδείας. Συνεπώς, η τέχνη μπορεί να συμπληρώσει το πολιτιστικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ωστόσο, η λογική του εγκλεισμού της τέχνης, ως παραπληρώματος στα σχολικά προγράμματα, πρέπει διαρκώς να μας βάζει το ερώτημα: Για ποιο λόγο πρέπει να δείξουμε στα παιδιά το δρόμο της τέχνης; Με υπερβολική συχνά αυταρέσκεια κραυγάζουμε την άμεση επιθυμία μας προς τα παιδιά: «Ας παίξουμε κι ας εκφραστούμε ζωγραφίζοντας ή με κάποιον άλλο τρόπο». Συνήθως λείπουν τα ερωτήματα «τι», «πώς» και «για ποιο λόγο»; (βλ. και R. Deldime, 1996, 140-141).

Η πρότασή μας δίνει τις απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα. Η δύναμη που ενώνει την τέχνη με το σχολικό θεσμό είναι η συνεκτικότητά της και η δύναμη του πολλαπλού που εκφράζει. Ο σχολικός θεσμός έχει την τάση του κατακερματισμού και της τμηματοποίησης. Τα τείχη μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων αποκόπτουν τους δεσμούς με την καθολική γνώση και την εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα. Η τέχνη είναι η μόνη που μπορεί να εκφράζεται συνδυαστικά, δηλαδή η μόνη που μπορεί να ενσωματώνει τις διαφορετικές όψεις ενός πολυδιασπασμένου, κατά τα άλλα, στο βάθος όμως αρμονικού συνόλου σε μια σφαιρική αντίληψη που τα περικλείει όλα, ώστε να εκφράζει το πολλαπλό, ακόμη και στην αναγκαία σε κάποιο μέτρο εξειδίκευση.

Σ' αυτά τα πλαίσια το πολιτιστικό άνοιγμα του σχολείου ανταποκρίνεται θαυμάσια σ' αυτή τη διπλή απαίτηση ενότητας και πολλαπλότητας (βλ. R. Deldime, ό.π., 128).

Αλλά και γενικότερα, η τέχνη και ο πολιτισμός είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της ζωής και μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος που συνενώνει και εμπλουτίζει πολλές πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας. Η αισθητική αντίληψη και εμπειρία, όταν δομείται μέσα στην καθημερινή μας ζωή, μπορεί να επιφέρει πρωτόγνωρη ευχαρίστηση και βαθιά αντίληψη του εαυτού μας και του κόσμου μας.

Όσο κι αν μιλήσουν οι άλλοι για την τέχνη, μόνο οι καλλιτέχνες μπορούν να μιλήσουν τόσο καλά γι' αυτήν, όπως παρατηρεί ο Arnheim (1969, 8-9). Ο λόγος μας γι' αυτό, λόγος ενός ζωγράφου και εικαστικού καλλιτέχνη, βγαίνει ενισχυμένος.

Η τέχνη σχετίζεται με την ομορφιά, τη δημιουργία και την ελπίδα. Εμπνέει, προκαλεί ωραίες προσδοκίες, που από πιθανότητας μπορούν να γίνουν βεβαιότητες για τον άνθρωπο. Οι προσδοκίες αυτές αφορούν την ποιότητα ζωής και την ολοκλήρωση του ανθρώπου.

Μόνο η τέχνη, όπως και η αληθινή επιστήμη, κάνουν φανερά τα πρώτα σημάδια στην αλλαγή της κοινωνικής ευαισθησίας, χάρη στην ελευθερία και στην ανεξαρτησία τους από τις κοινωνικές συνθήκες και επιδράσεις. Η λειτουργία της τέχνης είναι να εναρμονίζει την επι-

θυμία για αποτελεσματικότητα με την ανάγκη για οπτικές μορφές, που εξευγενίζουν και βελτιώνουν την ανθρώπινη ζωή. Γι' αυτό μπορεί να είναι η πιο μεγάλη δύναμη προόδου.

Η καλλιτεχνική εμπειρία ξυπνά την ευαισθησία των παιδιών και των μεγάλων και ενθαρρύνει την πρωτοβουλία τους για δράση. Στόχος της είναι να εμπνέει, να παρακινεί, να δημιουργεί φλογερά ενδιαφέροντα, να προκαλεί συγκινήσεις, ψυχολογικές καταστάσεις και διανοητική έξαρση, που να συνενώνει όλα εκείνα τα οποία εμπυχώνουν τον άνθρωπο στις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους και το γύρο του περιβάλλον.

Η ελεύθερη ζωγραφική σε συνδυασμό με τη ζωγραφική ως στοχαστική τέχνη, στα πλαίσια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη γνώση, στην ανάπτυξη και την ολοκλήρωση του ανθρώπου, στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς του, στην ανάπτυξη της κοινωνίας του, στην ανύψωση του πολιτισμού και της ποιότητας της ζωής του.

Για όλους αυτούς τους λόγους, το αίτημα της καλλιτεχνικής παιδείας, όπως και το αίτημα της καθολικής παιδείας, μπορεί να γίνει παράγοντας επαναστατικής αλλαγής και προόδου. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι επαναστάτες των τελευταίων αιώνων είναι οι εικαστικοί καλλιτέχνες, που άλλαξαν μαζί με την επιστήμη και την τεχνολογία την πραγματικότητα, εκφράζοντας ένα νέο όραμα του κόσμου.

Από το άλλο μέρος, η δημιουργικότητα είναι μια καθολική έννοια, μια έννοια που αγγίζει όλες τις πλευρές της ζωής. Η τέχνη είναι αυτή που την προβάλλει, την εκφράζει και την αναπτύσσει πιο πολύ απ' όλους τους άλλους χώρους. Στο χώρο της εκπαίδευσης η δημιουργικότητα είναι ο πιο ζωντανός παράγοντας, που μπορεί ν' αλλάξει την πορεία της, Ένα σχολείο ζωντανό και νέο είναι ένα σχολείο μόνο για δημιουργούς.

Η έκφραση που ταιριάζει στους νέους ανθρώπους είναι η δημιουργικότητα, αυτή που τους ελευθερώνει όπως και η τέχνη. Η δημιουργικότητα όμως αποτελεί την κύρια πηγή ελπίδας και προσδοκιών για όλους τους ανθρώπους και για ολόκληρο το μέλλον τους, κάτι που αποτελεί ένα σύμβολο για την ανανέωση της ίδιας της γης. (βλ. F. Barron, 1997, 97).

Έχουμε αναφέρει ξανά τα λόγια της Amanda Coomaswamy και του Richard Fuller: «Ο καλλιτέχνης δεν είναι ένα ιδιαίτερο είδος ανθρώπου, αλλά κάθε άνθρωπος είναι ένα ιδιαίτερο είδος καλλιτέχνη». Όλα τα ανθρώπινα όντα γεννιούνται καλλιτέχνες, επιστήμονες και εφευρέτες, μα η ζωή καταπνίγει σιγά – σιγά την προσωπική τους ορμή και τις ικανότητές τους για να το πραγματώσουν. Γι' αυτό είναι απαραίτητη μια νέου τύπου κοινωνική διάρθρωση και μια νέα πορεία στην εκπαίδευση, που να ευνοούν την ανάπτυξη των διαισθητικών, εφευρετικών και αισθητικών ικανοτήτων του ατόμου (βλ. R.J. Sternberg, 1997).

Πώς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αυτή η πορεία; Όπως παρατηρεί ο J. Rubin, η εκπαίδευση στις μέρες μας κάνει μια στροφή από τους συμπεριφοριστικούς στόχους προς ένα και μοναδικό στόχο: αυτόν του εξανθρωπισμού του σχολείου. Για την κατάκτηση αυτού του θεμελιώδους στόχου, εκτός από τη μεγάλη αξία της αισθητικής εμπειρίας, τεράστιο ρόλο παίζει η συναισθηματική πλευρά της αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό, τα εικαστικά μαθήματα, τα συναισθήματα και οι διαπροσωπικές σχέσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη του παιδιού και του ίδιου του σχολείου ως θεσμού (βλ. J. Rubin, 1997, 321-323).

Συνεπώς, δεν μπορεί στην εποχή μας ακόμη να επικρατεί η «παιδαγωγική της παράκαμψης», μέσα από την οποία το σχολείο αγνοεί και προσπερνά τα πραγματικά προβλήματα, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις προτιμήσεις των παιδιών, με τα γνωστά αρνητικά επακόλουθα.

Με τις θέσεις μας αυτές αναφερόμαστε ουσιαστικά σ' ένα αίτημα που θα εξακολουθεί να είναι πάντα ζωντανό και επίκαιρο: στο αίτημα μιας καθολικής παιδείας με ανθρωπιστικό προσανατολισμό, που θα καθιστά το σχολείο παράγοντα αλλαγής της κοινωνίας, ολοκλήρωσης και ευτυχίας του ανθρώπου, ένα σχολείο που θ' αναγνωρίζει όλες τις πλευρές της ύπαρξης του παιδιού, θα σέβεται την αξιοπρέπειά του, θ' αναπτύσσει το πνεύμα, τα συναισθήματα, την ψυχή και το σώμα του και θ' ανταποκρίνεται στην ανάγκη του για μάθηση, έκφραση και δημιουργία.

Όμως, το ερώτημα είναι τι πρέπει να κάνουμε για ένα τέτοιο στόχο; Η απάντηση είναι ότι πρέπει να βαδίσουμε λαμβάνοντας υπόψη μας τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις της εποχής μας.

Στις αναλύσεις μας έχουμε αναφερθεί σ' αυτές τις εξελίξεις, που είναι βαθιές και σαρωτικές σε όλα τα επίπεδα.

Όπως έχει πει ο μεγάλος Ρώσος νομπελίστας επιστήμονας Ηλία Πρικοζίν, συνοψίζοντας κατά ένα μέρος τις εξελίξεις στην εποχή μας, από έναν κόσμο στατικό, αιτιοκρατικό (ντετερμινιστικό) και προβλέψιμο, αναστρέψιμο και άχρονο, ένα κόσμο που στηρίχθηκε στις κλασικές αντιλήψεις, μπήκαμε σ' έναν κόσμο ευμετάβλητο, ρευστό, κινητικό, αναδυόμενο, χαοτικό, πολύμορφο και πολύπλοκο όσο ποτέ. Τούτο σημαίνει ότι ζούμε σ' ένα σύμπαν διαρκούς δημιουργικότητας και δεν μας μένει άλλος δρόμος από το να γίνουμε κι εμείς δημιουργικοί, κερδίζοντας την ελευθερία μας. Θα πρέπει να ενεργήσουμε δημιουργικά, αλλά με μέτρο. Το χαοτικό θα μας εκμηδένιζε, το απόλυτα προβλέψιμο θα μας αφαιρούσε κάθε δυνατότητα να διαμορφώσουμε ελεύθερα την ταυτότητα και την προσωπικότητά μας.

Υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον που μας οδηγεί στην έννοια του σύμπαντος διαχρονικά. Όσον αφορά αυτά τα τρία, όπως πίστευε ο Αϊνστάιν, διέπονται από ένα είδος αρμονίας. Το σύμπαν έχει έναν αφηγηματικό χαρακτήρα. Μέσα στη δυναμική του είναι γραμμένη η ίδια η ιστορία του κόσμου μας και η ιστορία των υπάρξεών μας.

Αυτό σχετίζεται στενά με την ιδιότητα των συνδυασμών: Αν συνδυάσουμε διάφορα στοιχεία, το μίγμα που προκύπτει είναι μη αναστρέψιμο, έχει κάτι το χαοτικό, διατηρεί όμως τις ιδιαιτερότητες των συνθετικών του μερών. Γι' αυτό όροι όπως «παράδοση και νεωτερικότητα», «αναδυόμενος», «ποικιλόμορφος», «δημιουργικός» και έννοιες όπως «ελευθερία», «αρμονία», «συνδυασμός» κ.ά. αποτελούν θεμελιακές έννοιες της πρότασής μας.

Παράλληλα, στο χώρο της σκέψης, παρατηρεί ο E. De Bono, έχουμε μετακινηθεί από τον παλιό τρόπο σκέψης, που χαρακτηρίζεται από το άκαμπτο, δογματικό και πολωτικό σύστημα των απόλυτων καταφάσεων και αρνήσεων (σύστημα του ΝΑΙ – ΟΧΙ), στο νέο τρόπο σκέψης, που σχετίζεται περισσότερο με την εύκαμπτη αντίληψη, στην οποία το συναίσθημα παίζει μεγάλο ρόλο, αντίθετο από την ορθολογική διεργασία. Ο παλιός τρόπος σκέψης οδηγεί στο διαχωρισμό, στον αμοιβαίο αποκλεισμό και στην περιχαράκωση των ιδεών και είναι ένα εργαλείο που κτίζει καθορισμένες δομές, τοποθετώντας το ένα κομμάτι πάνω στο άλλο. Αυτός είναι ο δρόμος της επιστημονικής σκέψης, που ξεκινά από παραδεκτές έννοιες και με συνθέσεις αυτών των σταθερών ιδεών φθάνει στα συμπεράσματά του. Ο τρόπος αυτός του σκέπτεσθαι μοιάζει με άκαμπτη κατασκευή, που καταρρέει από την πίεση μιας ανώτερης δύναμης.

Ο νέος τρόπος σκέψης, αντίθετα, μοιάζει με ποτάμι που κυλά, έχει την ευκαμψία και τη ρευστότητα που πρέπει, για να περνά μέσα από την κοίτη του ποταμού με τις αναγκαίες αλλαγές και μεταβολές του. Ο νέος δημιουργικός τρόπος του σκέπτεσθαι, όμως, δεν είναι μια ασχημάτιστη ρευστότητα, αλλά ένα νέο ευέλικτο σχήμα με τις εύπλαστες προσαρμογές, από τις οποίες μπορεί να προέλθουν οι καινοτόμες ιδέες. Ο νέος τρόπος σκέψης μπορεί να απελευθερώσει τα αποθέματα δημιουργικότητας που διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι. Καταρρίπτοντας τα καθιερωμένα πρότυπα, εισάγει την ασυνέχεια, τη ρευστότητα, το χιούμορ, το παιχνίδι κ.ά., επειδή μ' αυτά κανείς υπερβαίνει τα αυτονόητα και αναζητά νέους δρόμους θεώρησης του κόσμου.

Η δημιουργική σκέψη φυσικά δεν αντιστρατεύεται τη λογική, αλλά την ιδέα ότι η απουσία της λογικής είναι χαοτική και οδηγεί σε σύγχυση, αόριστη και στην τρέλα. Η ανατροπή της λογικής για τη δημιουργική σκέψη σημαίνει ουσιαστικά αλλαγή στον τρόπο σκέψης και νέες ιδέες.

Ενδιαφέρον θα ήταν να συνδυάσουμε την άκαμπτη επιλεκτική αποτελεσματικότητα του παλιού συστήματος σκέψης με το νέο σύστημα της δημιουργικής σκέψης (βλ. E. De Bono, χ.χ., 27-38, Β'). Εξάλλου, στις μέρες μας συντελούνται σαρωτικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο συντελούνται και στο χώρο της τέχνης και του πολιτιστικού εποικοδομήματος, σε αναφορά με τις πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Γίνονται π.χ. διάφορες δυσοίωνες προβλέψεις και διακηρύξεις που μοιάζουν προφητικές για τη σύγκρουση των πολιτισμών. Η επιβεβαίωση αυτών των προβλέψεων, όπως και σε όποιο βαθμό συντελούνται, μας επαναφέρουν σε μια περίοδο αυταρχικού δεσποτισμού, που επιβάλλεται τόσο με την οικονομική ισχύ και τη νέα τεχνολογία, όσο και με τη δύναμη των όπλων. Ο μονοπολισμός των ΗΠΑ οδηγεί αναμφίβολα την ανθρωπότητα, τις ανθρωπιστικές αξίες και το πολιτισμικό κε-

κτημένο της ανθρωπότητας σε μεγάλη κρίση. Μοναδική διέξοδος από την κρίση αυτή είναι η διαμόρφωση ενός πολυπολικού και πολυπολιτισμικού κόσμου, μέσα στον οποίο θα επανέλθουν σε θέση ισορροπίας και δικαιοσύνης ο παράγοντας άνθρωπος και η έννοια του «πολιτιστικού πλουραλισμού, ως παγκόσμιες αξίες σεβαστές από όλους.

Το πρόβλημα της ανθρωπότητας, με άλλα λόγια, είναι η δίκαιη αντιμετώπιση των κρατών και των εθνών μέσα σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, η αναγνώριση του ανθρώπινου παράγοντα, ανεξάρτητα από φυλή, εθνότητα, φύλο, θρησκεία, αντιλήψεις κλπ., καθώς και η αναγνώριση της πολιτισμικής του ιδιαιτερότητας.

Όπως έχουμε αναφέρει στις αναλύσεις μας, η επικράτηση λίγων μορφών πολιτισμού που επιβάλλουν τα κυρίαρχα κράτη, δημιουργεί ένα πλαστό παγκόσμιο πολιτισμό που στερείται γνησιότητας και αφαιρεί την ταυτότητα όσων εκτίθενται σ' αυτόν (βλ. UNESCO, 1999, 61-62).

Δεν έχουμε ανάγκη, λοιπόν, ούτε τα μονιστικά πρότυπα πολιτισμού ούτε και την επίπλαστη και φαινομενική πολυμορφία των πολιτισμών, που αναφέραμε ως «μονοφωνική πολυφωνία», καθώς αυτή βρίσκεται αποκομμένη από το μεγάλο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και των κατακτήσεων του ανθρώπινου γένους. Αντίθετα, έχουμε ανάγκη από ένα ουσιαστικό πολιτισμικό διάλογο, από μια αληθινή και δίκαιη συνύπαρξη των πολιτισμών όλων των εθνών, που αποτελούν τον πλούτο της ανθρωπότητας.

Μετά την 11<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου του 2001 ο κόσμος φαίνεται ν' αλλάζει προς το χειρότερο σε όλα αυτά τα θέματα. Ο φόβος, το μίσος, τα φυλετικά πάθη, οι θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορετικότητες χτίζουν ξανά τείχη ανάμεσα σε λαούς και εθνότητες. Γι' αυτό στις μέρες μας χρειαζόμαστε όσο ποτέ άλλοτε το διάλογο, τη συνεννόηση ανάμεσα στους ανθρώπους, τα έθνη, τους πολιτισμούς και τις θρησκείες. Κάτι τέτοιο φυσικά δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να επιλυθούν οι βαθύτερες αιτίες αυτών των αντιπαραθέσεων, που δεν είναι άλλες από τα προβλήματα της ανισομερούς πολιτισμικής, οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης, της εκμετάλλευσης, της ανισοκατανομής των πόρων της γης, της ετεροβαρούς σχέσης Βορά – Νότου και του σφετερισμού των κεκτημένων της ανθρωπότητας από λίγα ισχυρά κράτη και λίγες ισχυρές μειονότητες ατόμων εις βάρος των πολλών και αδύναμων.

Αλλά ποιο είναι ακριβώς το μέλλον που επέρχεται; Όπως λέει και ο Άλβιν Τόφλερ, κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει το μέλλον με την απόλυτη έννοια του όρου. Το μόνο που μπορούμε είναι να βαθύνουμε τις υποθέσεις μας και να κάνουμε μια προσπάθεια καθορισμού των πιθανοτήτων τους. Ανιχνεύουμε «τη μαλακή ή ανθρώπινη πλευρά του αύριο, τα βήματα με τα οποία είναι πιθανό να προσεγγίσουμε το μέλλον». Αυτό συνδέεται με το κύμα των σαρωτικών αλλαγών που αναφέραμε, και με τις ραγδαίες εξελίξεις που ανατρέπουν τους θεσμούς, μεταβάλλουν τις αξίες μας και συρρικνώνουν τις ρίζες μας. Η αλλαγή που επέρχεται είναι μια διαδικασία με την οποία το μέλλον εισβάλλει στη ζωή μας. (βλ. Α. Τόφλερ, 1991, 456-457 και 1994, 15-20).

Η πρότασή μας άμεσα ή έμμεσα παίρνει θέση πάνω σε όλα αυτά τα θέματα που αναφέραμε πιο πάνω, αναγνωρίζοντας κατ' αρχήν ότι η καλλιτεχνική φύση του ανθρώπου είναι μια αντανάκλαση, μια εκδήλωση όλων των άλλων πλευρών της προσωπικότητάς του (βλ. και Α. Hayman, ό.π., 11) και ότι η στροφή στο διάλογο, τη συνεννόηση, το νέο τρόπο σκέψης και γενικά το νέο ανθρωπισμό που απαιτεί η εποχή μας, είναι μια στροφή στην ανθρώπινη δημιουργικότητα και τον ολοκληρωμένο άνθρωπο.

Όπως θα παρατηρήσει ο Torrance, σήμερα διακηρύσσουμε σε όλους τους τόνους ότι τα σχολεία μας υπάρχουν μόνο για να παρέχουν γνώσεις και ότι όλοι πρέπει να 'μαστε όλο και πιο απαιτητικοί σ' αυτό. Τα σχολεία του μέλλοντος θα σχεδιαστούν όχι μόνο για τη γνώση, αλλά και για τη σκέψη. Τα άτομα που θα μπορούν να σκέφτονται για να βρουν περισσότερο ικανοποιητικές λύσεις στα διάφορα προβλήματα, θα προβαίνουν σε περισσότερες επιστημονικές αναλύσεις. Το σχολείο αυτό θα δημιουργήσει ανθρώπους που δεν θα ανέχονται οποιαδήποτε πλύση εγκεφάλου, που θα μπορούν να προσαρμόζονται στις αλλαγές. Αυτό θα συνιστά μια δημιουργική πρόκληση του μέλλοντος προς την εκπαίδευση (βλ. E. P. Torrance, 1995, 6).

Ταυτόχρονα, το σχολείο αυτό θα πρέπει να είναι ένα σχολείο συναισθημάτων, ένα σχολείο που θ' αφήνει περιθώρια στο όνειρο, το μύθο του ανθρώπου, το παιχνίδι, την ορμή, τη

χαρά της μάθησης και τη χαρά της δημιουργίας και της δράσης και από αυτό θα τρέφονται η συναισθηματική νοημοσύνη, η αισθητική και η ανθρώπινη δημιουργικότητα.

Αναμφίβολα, ένα τέτοιο σχολείο δεν είναι το σημερινό σχολείο των καθηλώσεων, των μηχανιστικών προτύπων, των χρησιμοθηρικών εξαρτήσεων και των συνδρόμων της υπανάπτυξης με την προσκόλληση σε οράματα και πρακτικές παρωχημένες.

Ανάμεσα στα στερεότυπα του σήμερα και στην ομίχλη του αύριο έχει διαγραφεί ήδη η απόκρημνη επιφάνεια της νέας κοινωνίας. Πρέπει να ξεπεράσουμε τους αδιέξοδους αναχρονισμούς, να προχωρήσουμε στην περίοδο του δυνητικού εμπλουτισμού που ξανοίγεται σε όλους. Ο κόσμος, παρ' όλες τις δυσοίωνες προβλέψεις, δεν κινδυνεύει να πέσει στην παρακμή και τη βαρβαρότητα (βλ. D. Beel, 1976, 316).

Αλλά δεν πρέπει να εφησυχάζουμε, πρέπει ν' αγωνιστούμε γι' αυτό. Όπως έχει γράψει ο Rene Magritte, «δεν εγκαταλείπουμε την ιδέα ότι η ζωή θα μπορούσε να είναι ανώτερη απ' ότι είναι σήμερα» και ότι υπάρχουν τα μέσα για να επιτύχουμε κάτι τέτοιο. Ένα απ' αυτά τα μέσα είναι «ν' αλλάξουμε τη διάταξη των πραγμάτων κι αμέσως ένα νέο πρόσωπο του κόσμου θα εμφανιστεί». Το πρόσωπο αυτό, για να είναι προτιμότερο από το παλιό, πρέπει τα καινούργια χαρακτηριστικά του να έχουν μια γοητεία που να μπορεί να δώσει ένα νέο νόημα στη ζωή (βλ. R. Magritte, ό.π., 50).

Μέσα σ' αυτό το νέο πρόσωπο του κόσμου δεν γνωρίζουμε με το τι θα μοιάζει η τέχνη του μέλλοντος, γνωρίζουμε όμως την τέχνη του παρόντος. Το πολιτιστικό πρότυπο δεν είναι ενιαίο, ο πολιτιστικός πλουραλισμός είναι γεγονός. Κάθε στυλ, κάθε τρόπος έκφρασης είναι ένας τρόπος να βλέπει κανείς τον οπτικό μας κόσμο και συνιστά μια διαφορετική εικόνα του. Έχουμε ανάγκη από πολλές και διαφορετικές εικόνες του κόσμου και πρέπει να συζητήσουμε για μια μελλοντική ερμηνεία του πολιτισμού, που πρέπει να γεννηθεί από την τέχνη, αφού δεν μπορεί να γεννηθεί από κανένα άλλο στρώμα της κοινωνίας, όπως τόνισε ο Γιόζεφ Μπόις (βλ. Λ. Ντε Ντομίτσιο Ντουρίνι, ό.π., 267-268).

Γι' αυτό το λόγο η τέχνη στην πρότασή μας, σ' αυτό το διευρυμένο της πλαίσιο που παρουσιάσαμε, έχει αναλάβει ένα τέτοιο κρίσιμο ρόλο δίπλα στη δημιουργικότητα. Η εικονογράφηση είναι η γέφυρα γι' αυτήν την πολυαισθητηριακή, νοητική, συναισθηματική και ψυχοκινητική εμπειρία στο χώρο της τέχνης και το μάθημα της γλώσσας είναι ο χώρος για να εκφραστεί παραδειγματικά, με στόχο να δώσει την έννοια του εφικτού σ' ολόκληρη την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας, έχουμε να επισημάνουμε τα εξής: Στον αρχαίο κόσμο η ελληνική γλώσσα και τέχνη, η ελληνική πολιτιστική κληρονομιά απέκτησε την αίγλη, το κύρος και τη φήμη που ξέρουμε, όχι μόνο επειδή η χώρα μας υπήρξε διαχρονικά μια από τις μεγάλες δυνάμεις της περιοχής της Μεσογείου, αλλά πρωτίστως για τον εκφραστικό τους πλούτο ως ε-ποικοδόμημα μιας κοινωνίας. Η ελληνική γλώσσα π.χ. αναπτύχθηκε ως ένα εξάισιο όργανο επικοινωνίας, φιλοσοφίας για τη ζωή, πνευματικών και ανθρωπιστικών αξιών, αλλά και καθαρά νοητικών, συναισθηματικών, πραγματικών ή αφηρημένων εννοιών στις διατυπώσεις της, παρουσιάζοντας μια θαυμάσια ακρίβεια, πλαστικότητα, γονιμότητα και ποικιλομορφία στις αποχρώσεις της (μεγάλο πλούτο παραγώγων και συνωνύμων). Γι' αυτό δεν κατέστη τυχαία η κοινή γλώσσα της ελληνιστικής εποχής, που διέδωσε το χριστιανισμό και το πνεύμα του ελληνικού κόσμου.

Αντίστοιχα, η ελληνική τέχνη υπήρξε μια μεγάλη εκφραστική δύναμη του ελληνικού πνεύματος, σε βαθμό που να αποτελεί μέχρι το 19<sup>ο</sup> αιώνα το μέτρο του ωραίου και του αιώνιου στο χώρο των αισθητικών αξιών για το δυτικό κόσμο.

Όμως, η ελληνική γλώσσα και τέχνη ακολούθησαν την εξελικτική τους πορεία στους αιώνες και έγιναν σε μεγάλο βαθμό κεκτημένο ολόκληρης της ανθρωπότητας. Εκτιμήθηκαν στην ευρύτητά τους και σε όλο το φάσμα της παραγωγής τους μέσα στον ιστορικό χρόνο, όχι ασφαλώς με ισοτιμία πάντοτε σε όλες τις περιόδους της, καθώς αυτό διασυνδέθηκε με τις γενικότερες εξελίξεις και αντιλήψεις της κάθε εποχής.



Πάντως, συνολικά μπορούμε να πούμε ότι η μεγάλη συμβολή τους στην εξέλιξη της σκέψης, του πνεύματος, της επιστήμης και της αισθητικής υπήρξε αναμφισβήτητη στον ευρωπαϊκό πολιτισμό μέχρι τις μέρες μας.

Ποια είναι όμως η ειδοποιός διαφορά ως προς τις συνθήκες και τα κοινωνικά συμφραζόμενα, ανάμεσα στον αρχαίο κόσμο και στη σύγχρονη εποχή, που πρέπει να προσέξουμε, σε σχέση μ' αυτό το ρωμαλέο εποικοδόμημα; Ας μείνουμε μόνο σε μια συνιστώσα, την πιο σημαντική απ' όλες, κατά την άποψή μας. Αυτή δεν είναι άλλη από τη στενή σχέση και την απόλυτη συνάφεια ανάμεσα στη ζωτικότητα, την παραγωγικότητα και τη δημιουργικότητα της ανθρώπινης κοινωνίας αυτού του έθνους, που εκδηλώνεται στη βάση της κοινωνικής λειτουργίας, ανάμεσα στο κοινωνικό γίνεσθαι και στο εποικοδόμημά του που το εξέφραζε ως ενιαίο και αδιάσπαστο παράγωγο με αμφίδρομη πορεία και λειτουργία και που κινείται στον άξονα: Η κοινωνία έχει ανάγκη να εκφραστεί μέσω της γλώσσας και της τέχνης και η γλώσσα και τέχνη αλλάζουν το κοινωνικό γίνεσθαι.

Με άλλα λόγια, η ελληνική γλώσσα και τέχνη, η ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, υπήρξαν οι κορυφαίες από τις κατακτήσεις του έθνους των Ελλήνων, επειδή παρήγαγαν μεγάλα έργα, που τροφοδοτούσαν την κοινωνία με τη δύναμη που της χρειαζόταν για να αναπτύσσεται, να παράγει νέα γνώση, νέες πραγματώσεις, νέες δυνατότητες, νέους τρόπους στον άνθρωπο να υπάρχει, να γίνεται δημιουργικός και να δίνει νόημα στην ύπαρξή του.

Άρα, κάθε προσπάθεια στη σύγχρονη Ελλάδα για την έκφραση αυτού του εποικοδομηματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη, όχι τις εξωτερικές σχέσεις αυτών των φαινομένων, αλλά πρωτίστως τις βαθύτερες εσωτερικές διασυνδέσεις τους, που αποτελούν και τη μόνη στέρεα βάση ολόκληρης της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς μέχρι τις μέρες μας. Γι' αυτό και πρέπει να επιδιώκουμε στα θέματα αυτά να επανασυνδεθούμε με ό,τι πιο αξιόλογο, ωραίο και πιο δυνατό έφτιαξε αυτός ο τόπος, απελευθερώνοντας τις δημιουργικές μας δυνάμεις, ώστε να ανταποκριθούμε ικανοποιητικά με όλον αυτό τον εξοπλισμό στις απαιτήσεις των νέων καιρών.

Ασφαλώς, οι γενικεύσεις είναι πάντα επικίνδυνες και προσπαθήσαμε γι' αυτό να τις αποφύγουμε. Πολλές φορές, με τα σημερινά μέτρα, διαλέξαμε ίσως το δρόμο της «Μεγάλης Ουτοπίας», επειδή γνωρίζουμε πως η ουτοπία ενθαρρύνει την πρόοδο του πνεύματος. Σύμφωνα με τα λόγια του Kandinsky, «αυτή η αγέραστη ουτοπία αναρριπίζει ακόμη το ανεκπλήρωτο όνειρο των καλλιτεχνών να αποδράσουν από την κοινωνική τους απομόνωση και να ξαναθέσουν την τέχνη τους στην υπηρεσία της ζωής»<sup>8</sup>.

Ως καλλιτέχνης είχα στις προθέσεις μου ένα τέτοιο ευγενή και φιλόδοξο στόχο. Όπως είπε κάποτε ο Κάρολος Κουν, τέχνη κάνουμε για να πλουταίνουμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Φιλοδοξούμε έτσι να φτιάξουμε ένα πλατύ πολιτισμό για μας και για όλους τους ανθρώπους.

Συνοψίζοντας με δυο λόγια όλα όσα αναφέραμε, η πρότασή μας είναι μια ανοιχτή διαδικασία διαλόγου, στην οποία επικρατεί το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα, ενός διαλόγου ανάμεσα στις τέχνες, τις κουλτούρες, τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι και οι λαοί, ανάμεσα στο γλωσσικό και τον αισθητικό κώδικα. Ο διάλογος αυτός, απαραίτητος όσο ποτέ άλλοτε στην εποχή μας, δεν είναι μια κοινότοπη συνεύρεση που στενεύει το δρόμο για το μέλλον. Είναι μια λεωφόρος που μπορεί, μέσα από προϋποθέσεις, να πραγματώσει όλες τις προσδοκίες, να κάνει όλες τις πιθανότητες βεβαιότητες, να δοξάσει το δημιουργικό πνεύμα του ανθρώπου και την ικανότητά του για δημιουργία, να δώσει υπόσταση στο σύνολο της ανθρώπινης ύπαρξής μας, εκπληρώνοντας δυνητικά την προδιάθεση της δημιουργίας στο καθένα, χαρίζοντάς του πάνω απ' όλα την ελευθερία που έχει ανάγκη πάντα το ανθρώπινο γένος, για να εκδηλώσει ό,τι καλύτερο του έχει χαρίσει η φύση.

---

<sup>8</sup> Ο Kandinsky συγκεκριμένα ανέφερε αυτές τις σκέψεις, προτείνοντας στο «Ινστιτούτο Καλλιτεχνικής Παιδείας» (INKHUK) το 1920 την ανέγερση ενός μνημείου στη «Μεγάλη Ουτοπία» (βλ. Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, 1991, 151).

Η πρότασή μας υποστηρίζει την άποψη ότι η αισθητική, η τέχνη και η ανθρώπινη δημιουργικότητα είναι το μέλλον της κοινωνίας και συνεπώς και της εκπαίδευσης και παιδείας. Είναι η ίδια άποψη, που υποστήριξαν μεγάλοι στοχαστές της ανθρωπότητας, όπως ο Ντοστογιέφσκι κι ο Σίλλερ,

Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα είναι το πνεύμα της ανοιχτοσύνης και της συνέργειας, το πνεύμα που ανοίγει γέφυρες προς την ομορφιά και την αλήθεια, στο λογικό και στο συναίσθημα, στο θέλω και το μπορώ, γέφυρες όχι μόνο ανάμεσα στα κοντινά και τα οικεία, αλλά και ανάμεσα στα ξένα και τα διεστώτα.

Η κοινωνία αυτή υποφέρει από τους μονοδιάστατους ανθρώπους, παράγει μονοδιάστατους ανθρώπους, μια μονοφωνική πολυφωνία, όπως χαρακτηρίστηκε.

Η πρότασή μας είναι μια συνεκτική πρόταση που ανήκει στα ανοιχτά συστήματα. Για το λόγο αυτό επιδέχεται περαιτέρω ανάπτυξη, ως ακολουθία με ευκαμψία και ευρύτητα πνεύματος στις αρχές και στους στόχους της. Προσπάθειά μας υπήρξε ν' αποφύγουμε τις δογματικές και μονομερείς απόψεις, που αντίκεινται, άλλωστε, στο πνεύμα της, γι' αυτό ακολουθήσαμε την προτροπή του Oscar Batschmann (1995, 273, 275) για όσους διεξάγουν τέτοιου είδους εργασίες: «Οι άλλοι να μην καθίστανται αντικείμενα αναφοράς, μα ενεργοί μέτοχοι ενός ορίζοντα διαλόγου», έχοντας συνείδηση ότι «δεν καταθέτουμε κάτι οριστικό, αλλά κάτι που μπορεί να δεχθεί έλλογη συζήτηση, συμφωνία ή αντίλογο, μια και δεν πρέπει να ξεχνάμε ούτε την ιστορικότητα του Λόγου, ούτε τις συνεχείς μεταστροφές του ενδιαφέροντος».

Όπως ο Batschmann σωστά παρατήρησε, αναφερόμενος στη συνδυαστική δημιουργική ικανότητα για την προσέγγιση της τέχνης, δεν πρέπει να φοβόμαστε ν' αναπτύξουμε τις ιδέες μας και τις υποθέσεις μας, που είναι δυνατόν να επαληθευτούν στη συνέχεια και δεν μπορεί κανένας να μας προσάψει υποκειμενικότητα ή υπερερμηνεία σ' αυτά που λέμε, καθώς δε μιλάμε για ωμή υποκειμενικότητα, αλλά για κρίση.

Άλλωστε, η υποκειμενικότητα δεν πρέπει να καταστέλλεται, αλλά ν' αναβαθμίζεται, αλλιώς επιστήμη δεν υπάρχει. Αν συνεσταλμένοι και καταπτοημένοι από ενδεχόμενες κατηγορίες δεν τολμάμε να υπηρετήσουμε τη φαντασία και τη διαίσθησή μας όσο και τη διανοητική μας ικανότητα, τότε τίποτε δεν θα μπορούσαμε να ελέγξουμε και να τεκμηριώσουμε, ώστε να παράγουμε ένα κάποιο νόημα στην έρευνα ή το έργο που αναλαμβάνουμε.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αλφαβητάρι του Νεοέλληνα*, ανθολόγηση Χρήστου Γιανναρά, Αθήνα, Πατάκης, 2001
- Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων δημοτικού σχολείου*, Υπουργείο Παιδείας, Ο.Ε.Δ.Β., 1987.
- Αναστασιάδης Μ., *Η ελληνική ζωγραφική του 20ού αιώνα μέσα από τη συλλογή του Μουσείου Νεοελληνικής Τέχνης του Δήμου Ροδίων (Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου)*, Δωδεκανησιακά Χρονικά, τόμ. ΙΘ, Ρόδος 2005, σσ. 586-620.
- Αναστασιάδης Μ., *Η προσέγγιση του εικαστικού έργου*, Ροδιακά Γράμματα, τχ. 2(1994) σσ. 87-90
- Αναστασιάδης Μ., *Παιδική λογοτεχνία και εικονογράφηση*, στο Ήλιος, τχ. 3(2000), σσ. 12-15.
- Αναστασιάδης Μ., *Η εποχή της παγκοσμιοποίησης: Απαντήσεις σε μερικά κρίσιμα ερωτήματα σε σχέση με την ανάπτυξη και τον πολιτισμό*, στο Δωδεκανησιακή Αυτοδιοίκηση, Ρόδος, 2001.
- Αναστασιάδης Μ. – Αναστασιάδη Σ., *Πλευρές του παιδονομικού συστήματος σε σχολεία της Δωδεκανήσου τον 20<sup>ο</sup> αιώνα*, Δωδεκανησιακά Χρονικά, τόμ. ΙΘ, Ρόδος 2005, σσ. 642-687.
- Αναστασιάδης Μ. – Αναστασιάδη Σ., *Η Μαρία Βολιώτη από την πόλη της Κω ένα παράδειγμα πρωτότυπης λαϊκής δημιουργίας στο χώρο της κεντητικής τέχνης*, Δωδεκανησιακά Χρονικά τομ. ΙΖ', Ρόδος, 2000, σσ. 231-255.
- Αναστασιάδης Μ., Το εικαστικό έργο του Φώτη Βαρέλη, .....
- Ανδρόνικος Μ., *Ο Πλάτων και η τέχνη*, Αθήνα, Νεφέλη, 1986.
- Ανδρόνικος Μ., *Παιδεία ή υπνοπαιδεία;*, Αθήνα, Ίκαρος, 1976.
- Ανθρώπινα Δικαιώματα – Βασικές Συμβάσεις – ΟΗΕ και UNESCO*, Ελληνικό Τμήμα Διεθνούς Αμνηστίας, 1987.
- Αραβανής Γ., *Αυθεντία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1997.
- Αριστοτέλης, *Περί χρωμάτων*, μετ. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, Αθήνα, Κάκτος, 1994.
- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, Θ2, 1155b4 και *Περί κόσμου* 5. 396b7. Βλ. επίσης «Ηράκλειτος άπαντα», σε μετ. Τάσου Φάλκου – Αρβανιτάκη, Αθήνα, Ζήτρος, 1998, σσ. 76 και 78.
- Ασωνίτης Π., *Η φωτογραφία ως μέσο εικονογράφησης στο εικονογραφημένο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, στο Διαδρομές, τχ. 51 (1998), σσ. 215-222.
- Βάμβουκας Μ., *Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»*, στο Γλώσσα, τχ. 37 (1991), σσ. 3-28.
- Βάμβουκας Μ., *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1984.
- Βιρβιδάκης Σ. – Παιονίδης Φ., *Αισθητική, τέχνη, ηθική*, στο Αισθητική και θεωρία της τέχνης, Αθήνα, Καρδαμίτσας, 1994.
- Βλαχόπουλος Β. *Το εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο*, στο Διαβάζω, τχ. 248 (1990), σσ. 25-27.
- Βουγιούκας Α. *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, 1994.
- Βρεττάκος Ν., *Μαρτυρίες μιας κρίσιμης εποχής*, Αθήνα, Κάκτος, 1979.

- Βρεττός Γ. – Καψάλης Α., *Αναλυτικά προγράμματα*, Θεσσαλονίκη, Art of text, 1994.
- Βρύζας Κ., *Μέσα επικοινωνίας και εκπαίδευση*, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 51 (1990), σσ. 77-89.
- Βρύζας Κ., *Παγκόσμια επικοινωνία – Πολιτισμικές ταυτότητες*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Βώκος Γ., *Η γέννηση της Aestetica*, εφ. Το Βήμα – Το άλλο Βήμα, φ. 14/1/2001, σελ. 3.
- Γερμανός Δ., *Το υλικό πεδίο αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο*, στο Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη – τάσεις και προοπτικές – Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 444-458.
- Γερμανός Δ., *Χώρος και διαδικασίες αγωγής – Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*, Αθήνα, Gutenberg, 1998.
- Γιανναράς Α., *Θέματα παραδοσιακής και σύγχρονης αισθητικής*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1975-1976.
- Γιάννης Ε. Κ., *Εικόν παιδαγωγούσα*, (διδακτορική διατριβή), Φλώρινα, 1996.
- Γιαννικοπούλου Α., *Η αναγνωσιμότητα των εικόνων στα βιβλία της γλώσσας Α' και Β' τάξης του δημοτικού*, στο Διαβάζω, τχ. 345 (1994), σσ. 47-50.
- Γιαννικοπούλου Α., *Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων*, στο Διαδρομές, τχ. 39 (1995), σσ. 209-216.
- Γκόβαρης Χ. κ.ά., *«Επιστήμη και Τέχνη»*, Αθήνα, Ατραπός, 2004.
- Γκότοβος Θ., *Ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα*, στο Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα, Έκδοση Σύγχρονης Εκπαίδευσης, 1986, σσ. 25-71.
- Δαμανάκης Μ., *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα*, στο Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη – Τάσεις και προοπτικές – Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 78-91.
- Δανασσής – Αφεντάκης Α., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική – σύγχρονες τάσεις της αγωγής*, Αθήνα, 1995.
- Δανασσής – Αφεντάκης Α., *Μάθηση και ανάπτυξη*, Αθήνα, 1994.
- Δεσποτόπουλος Κ., *Η παιδεία στα πολιτικά*, Αθήνα, Παπαζήσης, χ.χ.
- Δημητράς Β., *Σφαιρική εικαστική κουλτούρα και μονοδιάστατη εικαστική κουλτούρα*, Συμπόσιο Κουλτούρα και Τεχνολογία, Αθήνα, Praxis, 1990, σσ. 117-125.
- Δημητράς Ε., *Παρατηρήσεις πάνω στον ειδικό χαρακτήρα των εικαστικών τεχνών στο Αισθητική και θεωρία της Τέχνης*, Αθήνα, Καρδαμίτσα, 1994.
- Δραγώνα Θ., *Ένα μοντέλο διδακτικής*, εφ. Το Βήμα – Το άλλο Βήμα, φ. 25/2/2001, σελ. 40.
- Ελύτης Ο., *Ένα γράμμα για τη σύγχρονη τέχνη*, στο Ανοιχτά Χαρτιά, Αθήνα, Ίκαρος, 1987, σσ. 472-476.
- Ελύτης Ο. *Ιδιωτική οδός*, Αθήνα, Ύψιλον, 1990.
- Ελύτης Ο. *«Η σημασία της αντιστοιχίας στο έργο του Picasso»*, στο «Αιολικά Γράμματα», - αφιέρωμα στον Ελύτη, τχ. 43-44 (1978), σσ. 17-20.
- Ζερβός Κ., *Η εικονογράφηση των μεταμορφώσεων του Οβίδιου από τον Πικάσο*, στο Τετράδια Τέχνης, μετ. Θανάσης Χατζόπουλος, Αθήνα, Καστανιώτης, 1990.
- Ζερβού Α. *Παιδική λογοτεχνία και διακειμενικότητα*, στο Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας, Αθήνα, Βιβλιογονία, 1994, σσ. 18-25.
- Ζερβού Α., *Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία*, στο Λογοτεχνία και εκπαίδευση, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1999, σσ. 15-34.
- Ζερβού Α. *«Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων»*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1992.
- Ζώρα Π., *Η λαϊκή τέχνη της Σκύρου*, στο περιοδ. Quality – Σκύρος, Ε.Ο.Ε.Χ., χ.χ., σσ. 3-4.

- Ηλιού Μ., *Η συγκριτική προσέγγιση στις Επιστήμες της Αγωγής*, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες – Συγκριτική Παιδαγωγική, τ. Γ', Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σσ. 11-20
- Καζαμιάς Α., *Νεο – ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμός και πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη»*, στο Ελληνική Εκπαίδευση – Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα, Σείριος, 1995, σσ. 550-586.
- Κακίση – Παναγοπούλου Λ., *Από το κείμενο στην εικόνα. Εικαστική απόδοση του παιδικού λογοτεχνήματος*, στο Παιδική λογοτεχνία, θεωρία και πράξη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1993, σσ. 192-205.
- Κακίση – Παναγοπούλου Λ., *Και όμως ζωγραφίζουν*, Αθήνα, Δελφοί, 1994.
- Κακριδής Ι., (επιμ.) *«Ελληνική Μυθολογία»*, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 1986, τ. 5.
- Κακριδής Φ., *Λόγος και εικόνα*, εφ. Το Βήμα 28-1-1990.
- Κανατσούλη Μ., *Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία*, στο Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1999, σσ. 241-250.
- Καρακίτσος Α., *Το εικονογράφημα, τα επίπεδα ανάγνωσης και η παιδική λογοτεχνία*, στο Διαβάζω, τχ. 277 (1992), σσ. 24-28.
- Καρμίρης Ι., *Εικόνα*, Πάπυρος Larousse – Britannica, τ. 22, 1986, σσ. 162-63
- Καρούζος Χ. *Αρχαία τέχνη*, Αθήνα, 1981.
- Κασσωτάκης Μ., *Πρόλογος στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco για την Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, μετ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, Gutenberg, 1999.
- Κασσωτάκης Μ. *Το παιδικό ιχνογράφημα*, Αθήνα, 1979.
- Κατρή – Χατζηπέτρου Μ., *126 σημειώσεις για την τέχνη*, Αθήνα, 1982.
- Καψάλης Α. – Χαραλάμπους Δ., *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Έκφραση, 1995.
- Καυάλης Α., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1996.
- Κιτσαράς Γ. Δ., *Ο ρόλος του εικονογραφημένου βιβλίου στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου*, στο Διαδρομές, τχ. 39 (1995), σσ. 171-174.
- Κιτσαράς Γ. Δ., *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1993.
- Κλαιρ Ζ., *«Σκέψεις για την κατάσταση των εικαστικών τεχνών, κριτική της μοντερνικότητας»*, μετ. Α. Παπαθανασοπούλου, Αθήναι, Σμίλη, 1993.
- Κοζάκου – Τσιάρα Ο., *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*, Αθήνα, Gutenberg, 1991.
- Κολιάδης Μ., *Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών βιβλίων*, στο Το σχολικό βιβλίο, πρακτικά διημέρου, Αθήνα, Πατάκης, 1990, σσ. 39-49.
- Κονταξάκης Γ., *Χρωματική θεωρία και πρακτική*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, 1979.
- Κοπιδάκης Μ., *Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας*, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Αθήνα, 1999.
- Κορνάρος Β. *Ερωτόκριτος, Μικρά έκδοσις μετ' εισαγωγής και λεξιλογίου υπό Στεφ. Α. Ξανθουδίδου*. Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων αριθ. 53, Αθήναι χ.χ.
- Κουτσομάλλης Κ., *Alberto Giacometti*, Αθήνα, Μουσείο Γουλανδρή, 1992.
- Κουτσομάλλης Κ., *Paul Klee: Ο ζωγράφος των κοσμογονικών αλληλουχιών και της εποπτείας των ολοτήτων*, στο Paul Klee, σύνθεση όρασης και ενόρασης, Αθήνα, Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης - Ίδρυμα Βασίλη και Ελίζας Γουλανδρή, 1993.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α., *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Λαμπράκη – Πλάκα Μ., *Ο γελοτοποιός και η αλήθεια του*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1991.
- Λαμπράκη – Πλάκα Μ., *Ο Μεταμοντερνισμός και η έκρηξη του φανταστικού μουσείου*, στο Μοντέρνο Μεταμοντέρνο, Αθήνα, Σμίλη, 1988, σσ. 208-224.

- Λαμπράκη – Πλάκα Μ., *Οι πραγματείες περί ζωγραφικής Αλμπέρτι και Λεονάρντο*, Ηράκλειο Κρήτης, Βικελαία Δημ. Βιβλιοθήκη, 1988.
- Λέφας Χ., *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ο.Ε.Σ.Β., 1942.
- Λοΐζου Α. Ν., *Ιχνογραφική απόδοση λεκτικών ερεθισμάτων σε παιδιά και εφήβους*, στο *Ψυχολογία*, τομ. 3, τχ. 1 (1996), σσ. 71-92.
- Λυδάκης Σ. – Βογιατζής Τ., *Σύντομο λεξικό όρων της ζωγραφικής*, Αθήνα, Μέλισσα, 1990.
- Λυδάκης Σ., *Ιστορία της νεοελληνικής ζωγραφικής*, Αθήνα, Μέλισσα, 1976.
- Μαγνήσαλη Κ., *Δημιουργική*, Αθήνα, Interbooks, 1996.
- Μακρής Κ., *Λαϊκή ζωγραφική*, στο Πάπυρος – Larusse – Britannica, 1986.
- Μακρής Κ., *Βήματα*, Αθήνα, Κέδρος, 1978.
- Μαλαφάντης Κ. Δ., *Τα κόμικς και το κοινό τους*, στο *Διαβάζω*, τχ. 248 (1990), σσ. 63-72.
- Μαρκουλής Δ., *Σχολικό βιβλίο: η συμβολή της ψυχολογικής έρευνας*, στο *Το σχολικό βιβλίο*, πρακτικά διημέρου, Αθήνα, Πατάκης, σσ. 50-55.
- Μαρμαράς Ν., *Καλλιτεχνική δημιουργία και ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Η ανάγκη προσαρμογής των εργαλείων στους χρήστες – δημιουργούς*, Συμπόσιο Κουλτούρα και Τεχνολογία, Αθήνα, Praxis, 1990, σσ. 131-137.
- Μαρτινίδης Π., *Κόμικς: τέχνη και τεχνικές της εικονογράφησης*, Αθήνα, ΑΣΕ Α.Ε., 1991.
- Ματσαγγούρας Η., *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Ματσαγγούρας Η., *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: διαπιστώσεις και προτάσεις*, στο *Γλώσσα*, τχ. 17 (1988), σσ. 20-30 και τχ. 18 (1988) σσ. 44-50.
- Μαυρογιώργος Γ., *Μύθοι για τη διδασκαλία, η διδασκαλία είναι τέχνη*, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 50 (1990), σσ. 19-25 και τχ. 51 (1990), σσ. 15-19.
- Μαυρομάτης Ε., *Τα προλεγόμενα της ανάλυσης*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1993.
- Μερακλής Μ., *Λαϊκή Τέχνη – Ελληνική Λαογραφία*, τ. Γ', Αθήνα, Οδυσσέας, 1992.
- Μετοχιανάκης Η., *Οι επιδράσεις της φιλοσοφικής σκέψης στη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη*, στο *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη – τάσεις και προοπτικές – Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου*, Αθήνα 1997, σσ. 133-153.
- Μήτσης Ν. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, Αθήνα Gutenberg, 1996.
- Μήττα Δ., *«Μύθος και τέχνη-Διάλογος για τη διάχυση των ορίων»*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2002.
- Μιχελής Π., *Είναι η τέχνη γλώσσα;*, *Αισθητικά θεωρήματα*, τ. 3, Αθήνα, Ίδρυμα Π. και Ε. Μιχελή, 1990, τ.3.
- Μιχελής Π., *Προβλήματα του τελειωμένου και ατελείωτου*, στο *Αισθητικά θεωρήματα*, τ. 1, Αθήνα, Ίδρυμα Π. και Ε. Μιχελή, 1989, σσ. 159-172.
- Μοράβα Ε. κ.ά., *Μελέτησε τη λειτουργία, σε σχέση με το ΣΕΠ, του σκίτσου και της εικόνας μέσα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1988, σσ. 213-241.
- Μορέν Ε., *Συνέντευξη στον Τίτο Πατρίκιο*, NET, 21.7.98.
- Μοσχονά – Καλαμάρα Α., *Αισθητική αγωγή – δημιουργική διαδικασία και εξέλιξη της μορφής*, Αθήνα, 1987.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Ελληνική γλώσσα, παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Αθήνα, Gutenberg, 1994, τ.2.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Η γλώσσα ως αξία. Το παράδειγμα της Ελληνικής*, Αθήνα, Gutenberg, 1994, τ.1, Α'
- Μπαμπινιώτης Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα, 1980.
- Μπαμπινιώτης Γ., *Η γλώσσα ως συνάντηση ανθρώπου με άνθρωπο*, στο *Η γλώσσα ως αξία*, Αθήνα, Gutenberg, 1994, τ. 1, σσ. 129-133, Β'
- Μπαμπινιώτης Γ., *Παιδεία και πολιτισμός*, στο *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα*, Αθήνα, Gutenberg, 1994, τ. 3, σσ. 15-22, Α'
- Μπαμπινιώτης Γ., *Ελληνική εκπαίδευση – Η παιδεία του ενός βιβλίου*, στο *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα*, Αθήνα, Gutenberg, 1994, τ. 3, σσ. 187-193, Β'

- Μπαμπινιώτης Γ., *Σχολικά βιβλία: Ευλογία ή κατάρα;* στο Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα, Αθήνα, Gutenberg, 1994, τ. 3, σσ. 193-198, Γ΄
- Μπαμπινιώτης Γ., *Νέα σχολικά βιβλία: προς ένα καλύτερο ελληνικό σχολείο*, στο Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα, Αθήνα, Gutenberg, 1994
- Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 1998.
- Μπάρκα Φ., *Παγκοσμιοποίηση, μια ιδεολογική κατασκευή*, αναφορά στον Αλέν Τουρέν, *Ελευθεροτυπία*, φ. 20/1/2001, σ. 33.
- Μπεζέ Λ., *Βία στο σχολείο και βία του σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σσ. 61-77.
- Μπενέκος Α., *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: αιτήματα και προβλήματα*, στο Διαβάζω, τχ. 94 (1984) σσ. 34-40.
- Μπενέκος Α. Π., *Παιδευτικές λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου, αναζητήσεις, διακρίσεις, αξιολογήσεις*, στο Διαβάζω, τχ. 248 (1990), σσ. 32-35 και 52-53.
- Μπενέκος Α., *Εικονογράφηση και εικονογράφοι*, εφ. Καθημερινή, στο Επτά Ημέρες, φ. 29/3/98, σσ. 22-24.
- Μπενέκος Α., «Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», Αθήνα, Δίπτυχο, 1981.
- Μπονώτη Φ., *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο παιδικό σχέδιο*, στο Διαδρομές, τχ. 39 (1995), σσ. 187-192.
- Μπονώτη Φ., *Τα σχέδια που προτιμούν τα παιδιά*, στο Διαδρομές, τχ. 28 (1992), σσ. 308-314.
- Μυταράς Δ., *Ο σκύλος δαγκώνει*, Αθήνα, Κέδρος, 1997.
- Μυταράς Δ., *Η τελική χάρη*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2002
- Νικολαΐδης Γ., *Παρατηρήσεις πάνω στη διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας*, στο Αισθητική και θεωρία της Τέχνης, Αθήνα, Καρδαμίτσα, 1994, σσ. 131-136.
- Νικόλτσου Κ., *Η ελευθερία και η δημιουργικότητα στην αισθητική αγωγή*, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 36 (1987), σσ. 40-46.
- Ντούμας Χ., *Το πρώιμο Αιγαίο και η συμβολή του στην ανάπτυξη της δυτικής σκέψης*, στο Το Αιγαίο, επίκεντρο ελληνικού πολιτισμού, Αθήνα, Μέλισσα, 1992, σσ. 425-431).
- Ξανθάκης Α., *Ιστορία της φωτογραφικής αισθητικής 1839-1975*, Αθήνα, Αιγόκερως, 1994.
- Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Πανσελήνου Ν., *Βυζαντινή ζωγραφική*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2000
- Παντός Θ., *Το χρώμα: Σύλληψη, αντίληψη, αίσθηση, πρακτική*, Αθήνα, Κάλβος, 1990.
- Παπαδάκης Μ., *Τέχνη και επιστήμη*, στο Συμπόσιο Κουλτούρα και τεχνολογία, Αθήνα, Praxis, 1990, σσ. 126-130.
- Παπαευθυμίου Δ., *Βλέμμα και εικόνα*, στο Διαβάζω, τχ. 248 (1990), σσ. 20-21.
- Παπανικολάου Μ., (επιμέλ.), *Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης*, μετ. Λ. Γιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1997.
- Παπαρίζος Χ., *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Νέα παιδεία, 1989.
- Παπαρίζος Χ., *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1993.
- Παπαχρίστος Β. Π. – Μάνδαλος Λ. Γ., *Διδακτικές διαδικασίες παραγωγής προφορικού λόγου – δομική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα, Προοπτική, 1994.
- Παρμενίδης Γ., *Η εικονογράφηση του φανταστικού χώρου*, στο Διαδρομές, τχ. 11 (1988) σσ. 233-236.
- Παρμενίδης Γ., *Τεχνικές και μέθοδοι στην εικονογράφηση, οι δυσκολίες και οι ιδιομορφίες στην εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων*, στο Διαβάζω, τχ. 248 (1990), σσ. 54-57.
- Παρμενίδης Τ., *Η γελοιογραφία στην εικονογράφηση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας*, στο Διαδρομές, τχ. 39 (1995). σσ. 175-178.
- Πετρίτης Π., *Αλφαβητάριο αισθητικής για μεγάλους*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1992.
- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Λ., «Ο ρόλος των παιδικών περιοδικών στην εποχή της εικόνας», στο Διαδρομές, τχ. 32 (1993), σσ. 264-269.
- Πλάτων, Νόμοι VII, 804 c2
- Πλάτων, Πολιτεία VII, 515 a5 και 521c 10.

- Πολυχρονόπουλος Π., *Φιλοσοφία της παιδείας*, Αθήνα, Παιδαγωγία, 1988.
- Ραφαηλίδης Β. «*Στοιχειώδης Αισθητική*», Αθήνα, Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου, 1992
- Ρηγοπούλου Π., *Η γοητεία του αντι-αισθητικού*, Το Βήμα, φ. 14/1/2001, σσ. 20-22.
- Ριβέλλης Π., *Σκέψεις για τη φωτογραφία*, Αθήνα, Φωτοχώρος, 1993.
- Σακελλαράκης Γ., *Εισαγωγή στο Η αυγή της ελληνικής τέχνης*, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 1994.
- Σακελλαρίου Χ., *Η σημειολογία στις καλές Τέχνες – ζωγραφική*, τχ. 21, (1990-91), σσ. 50-52.
- Σάλλα – Δοκουμετζίδη Γ., *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*, Αθήνα, Εξάντας, 1996.
- Σεφέρης Γ. *Διάλογος πάνω στην ποίηση*, στο Δοκιμές, Αθήνα, Ίκαρος, 1974, σσ. 82-104, τ.Α΄.
- Σεφέρης Γ., *Ελληνική Γλώσσα*, στο Δοκιμές, Αθήνα, Ίκαρος, 1981, τ.Α΄, σσ. 64-76.
- Σταματοπούλου Δ., *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998.
- Σταμέλος Δ., *Νεοελληνική Λαϊκή Τέχνη*, Αθήνα, Αλκαίος, 1975.
- Τάνος Γ., *Συναισθηματικός παράγοντας και σχολική επίδοση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 32 (1987) σσ. 66-72.
- Τάτσης Ν., *Η θεωρία του χαρακτηρισμού: ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς*, στο Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ. 72 (1989) σσ. 44 – 74.
- Τάτσης Ν., *Κλασικές έρευνες των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1999.
- Τερζάκης Φ., *Η πολιτισμική ενότητα της Μεσογείου*, εφ. Ελευθεροτυπία – Βιβλιοθήκη, φ. 24/11/2000, σ. 3.
- Τζαφεροπούλου Μ. Μ., *Το χιούμορ στην ελληνική παιδική λογοτεχνία*, (διδακτορική διατριβή), Ρέθυμνο, 1995.
- Τζιροπούλου – Ευσταθίου Α., *Έλλην Λόγος – Πώς η ελληνική γονιμοποίησε τον παγκόσμιο λόγο*, Αθήνα, Γεωργιάδης, 2003.
- Τοκατλίδου Β., *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1986.
- Τσαρούχης Γ., *Η ελληνική ζωγραφική*, Επίμετρο στο Πλίνιο ο Πρεσβύτερος «Περί Αρχαίας ελληνικής ζωγραφικής», μετ. Τάσος, Ρούσος – Αλέκος Λεβίδης, Αθήνα, Άγρα, 1994, σσ. 495-505.
- Τσαρούχης Γ., *Ως στρουθίον μονάζον επί δώματος*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1987.
- Τσαρούχης Γ., *Εγώ ειμί πτωχός και πένης*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1988.
- Τσαρούχης Γ., *Μάτην ωνειδίσαν την ψυχήν μου*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1992.
- Τσαρούχης Γ. «*Λίθον όν απεδοκίμασαν οι οικοδομούντες*», Αθήνα, Καστανιώτης, 1989.
- Τσατσούλης Δ. (επιμ.), *Όταν οι λέξεις ανασηματοδοτούν την εικόνα*, στο Διαβάζω, τχ. 271 (1991), σσ. 36-43.
- Τσατσούλης Δ., *Η γλώσσα της εικόνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Τσιώρου Β., *Η λογοτεχνία αφαιρεί το πέπλο που κρύβει την αλήθεια*, Γκίντερ Γκρας, εφ. Ελευθεροτυπία, φ. 17/7/1999, σ. 34.
- Τσουκαλάς Κ., *Το μέλλον της ελληνικής*, στο Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Αθήνα, 1999.
- Φιοραβάντες Β., *Αρνητική πολιτισμική πράξη*, Δοκίμιο σύγχρονης κοινωνικής και πολιτισμικής θεωρίας, Αθήνα, Παπαζήσης, 1995.
- Φλουρής Γ., *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1995.
- Φοργκάς Ε., *Μπαουχάους, ιδέες και πραγματικότητα*, μετ. Βασίλης Τομανάς, Αθήνα, Νησίδες, 1999.
- Φουντουλάκης Ε., *Μια απάτη περιωπής*, εφ. Το Βήμα, φ. 14/1/2001, σελ. 13-15.
- Φράγκος Χ., *Ο ψυχικός κόσμος του παιδιού και το παιδικό βιβλίο*, στο Διαβάζω, τχ. 94 (1984), σσ. 48-53.
- Φράγκος Χ., *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg 1993.



- Φραγκουδάκη Α., *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1979.
- Χαραλαμπάκης Χ., *Γλώσσα και εκπαίδευση*, Αθήνα, Γεννάδειος Σχολή, 1994.
- Χαραλαμπίδης Α., *Η τέχνη του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1995, τ.3.
- Χαραλαμπόπουλος Α., *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, εισήγηση για τη διδασκαλία της γλώσσας, Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, 23-23/1/2003-1/1993.
- Χατζηβασιλείου Β., *Η αποπροσωποποίηση της τέχνης*, εφ. Ελευθεροτυπία – Βιβλιοθήκη, φ. 16/7/1999, σ. 9.
- Χρήστου Χ., *Εισαγωγή στην τέχνη*, Αθήνα, Σ.Π.Δ.Ω.Β., 1987. τ. Α΄.
- Χρήστου Χ., *Θεωρία και ιστορία της νεότερης τέχνης*, Θεσσαλονίκη, Κωνσταντινίδη, 1970.
- Χρήστου Χ., *Εικαστικές τέχνες*, στο Πάπυρος Larousse – Britannica, 1986.
- Χριστοδουλίδης Π., *Τέχνη και ιδεολογία. Η περίπτωση του μεταμοντερνισμού*, στο Αισθητική και θεωρία της Τέχνης, Αθήνα, Καρδαμίτσα, 1994 σσ. 189-201.
- Χρόνης Ν., *Το έργο τέχνης στις σύγχρονες αισθητικές κατευθύνσεις*, στο Αισθητική και θεωρία της Τέχνης, Αθήνα, Καρδαμίτσα, 1994, σσ. 203-212.
- Χτούρης Σ., «Εικόνες – Μηνύματα και ερμηνείες», Αθήνα, Πολύτροπον, 2005.
- Ψαράκη Β., *Σχέση εικόνας και κειμένου, η γλώσσα της εικόνας*, στο Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1993.

## ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Abercrombie M. L., *Δημιουργική διδασκαλία και μάθηση. Η ανατομία της σκέψης*, μετ. Ευδ. Μπακαλάκη, Αθήνα, Gutenberg, 1986.
- Albers D. κ.ά., *Τα σύγχρονα μαθηματικά στη ζωή μας*, Αθήνα, W. H. Freeman & Co., Γαλλέρης – Μανωλάκης, 1990, σσ. 315-337.
- Αλμπέρτι Α., *Θέματα διδακτικής*, μετ. Μαριάννα Κονδύλη, Αθήνα, Gutenberg, 1986.
- Αλμπέρτι Λ. Μ., *Περί ζωγραφικής*, μετ. Μαρίνα Λαμπράκη – Πλάκα, Αθήνα, Καστανιώτης, 1994.
- Anderson Ch. H., *Προς μια Νέα Κοινωνιολογία*, μετ. Ελένη Κακοσαίου, Αθήνα, Παπαζήσης, 1986.
- Αργκάν Τ.Κ., *Η μοντέρνα τέχνη*, μετ. Λίνα Παπαδημητρίου, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης – Α.Σ.Κ.Τ., 1998.
- Arnheim R., *Τέχνη και οπτική αντίληψη*, μετ. Ιάκωβος Ποταμιάνος, Αθήνα, Θεμέλιο, 1999.
- Bailey A. – Holloway A., *Το βιβλίο της έγχρωμης φωτογραφίας*, μετ. Κ. Κολοκυθάς, Αθήνα, Μωρεσόπουλος, 1983.
- Βαλλαντέν Α., *Πάμπλο Πικάσο*, μετ. Σ. Πρωτοπαπάς, Αθήνα, Γκοβόστης, 1993.
- Βαν Γκογκ, *Γράμματα στον αδερφό του Θεόδωρο*, μετ. Δ. Σκιαδαρέσης, Αθήνα, Γκοβόστης, χ.χ.
- Banks O., *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μετ. Τάσος Δερβέρης, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1987.
- Barthes R., *Εικόνα – μουσική – κείμενο*, μετ. Γιώργος Σπανός, Αθήνα, Πλέθρον, 1988.
- Barthes R., *Ο φωτεινός θάλαμος*, μετ. Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, Ράππα, 1983.
- Barthes R. *Η απόλαυση του κειμένου*, μετ. Φούλα Χατζιδάκη-Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, Ράππα, 1973.
- Bätschmann O., *Εισαγωγή στην ερμηνευτική θεωρία της Ιστορίας της Τέχνης*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Α. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 240-278.
- Bauer H., *Μορφή, δομή, στυλ. Οι μορφοαναλυτικές και μορφοϊστορικές μέθοδοι*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Α. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 188-210.

- Beardsley M. C., *Ιστορία των αισθητικών θεωριών*, μετ. Δημοσθένης Κούρτοβικ – Παύλος Χριστοδουλίδης, Αθήνα, Νεφέλη, 1989.
- Beauchamp H., *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι*, μετ. Ελένη Πανίτσκα, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1998.
- Belting H., *Εισαγωγή στην Ιστορία της τέχνης*, μετ. Λ. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995.
- Belting H., *Το έργο στα συμφραζόμενά του*, στο *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*, μετ. Λ. Γκιόκα, Βάνιας, 1995, σσ. 279-302.
- Benoist L., *Σημεία, σύμβολα, μύθοι*, μετ. Αριστέα Παρίση, Αθήνα, Καρδαμίτσας, 1992.
- Benjamin W., *Δοκίμια για την τέχνη*, μετ. Δημ. Κούρτοβικ, Αθήνα, Κάλβος, 19978.
- Berger J. κ.ά., *Η εικόνα και το βλέμμα*, μετ. Ζαν Κονταράτου, Αθήνα, Οδυσσέας, 1993.
- Bertrand Y., *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*, μετ. Αθηνά Σιπητάχου – Ελένη Λινάρδου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1994.
- Βίνικος Ν., *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, μετ. Γιάννης Κωστόπουλος, Αθήνα, Καστανιώτης, 1979.
- Boos – Nunning U., *Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης*, στο *Η Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές – Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου*, μετ. Αναστασία Ψαροπούλου – Δαμανάκη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 56-64.
- Boutet J., *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*, μετ. Άννα Ιορδανίδου – Ειρήνη Τσαμαδού, Αθήνα, Γρηγόρης, 1984.
- Bourriaud N., *«Παγκοσμιοποίηση και σύγχυση – Ο κόσμος της τέχνης στην εποχή της οθόνης»*, στο *OUTLOOC*, κατάλογος Διεθνούς Έκθεσης Σύγχρονης Τέχνης 2003- Πολιτιστική Ολυμπιάδα, μετ. Έφη Γιαννοπούλου κ.ά., Οργανισμός Προβολής Ελληνικού Πολιτισμού Α.Ε., Αθήνα, 2003, σ.σ. 15-22.
- Braudel F., *Γραμματική των πολιτισμών*, μετ. Άρης Αλεξάκης, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, 2001.
- Braudel F., *Η Μεσόγειος – ο χώρος και η ιστορία*, μετ. Έφη Αβδελά – Ρίκα Μπελβενίστε, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1990. τ. 2.
- Brown A. L. & De Loache J. S., *Μεταγνωστικές δεξιότητες*, στο *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Σκέψη, τ. Β', μετ. Έρση Χουρτζαμάνογλου, Αθήνα, Gutenberg, 1994.
- Brown H., *«Η σοφία της επιστήμης – Η σχέση της με τον πολιτισμό και τη θρησκεία»*, μετ. Δημήτρης Γκούσκος – Γιώργος Πεφάνης, Διάυλος, Αθήνα, 1994.
- Bruner J., *Η πράξη της ανακάλυψης*, στο *Η σύγχρονη διδασκαλία*, μετ. Εύη Εμμανουηλίδη, Αθήνα, Gutenberg, 1993, σσ. 98-103.
- Buache F., *Μια Κυριακή με τον Τσάρλι Τσάπλιν*, μετ. Ρία Μανσόλα, Αθήνα, Άμμος, 1993.
- Bullivant B., *Προς μικροριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα*, στο *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση – Προβληματισμοί – Προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 65-88.
- Cahn H. A., *Φιγούρα από αρχαίο ελληνικό αγγείο – Alberto Giacometti*, μετ. Κέλλυ Σπήρμαν, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή, 1992.
- Calaprice A (επιμ.), *Εγώ ο Άλμπερτ Αϊνστάιν*, μετ. Αγγελική Ηλία, Αθήνα, Κάτοπτρο, 1998.
- Carroll L., *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*, μετ. Παυλίνα Παμπούδη, Αθήνα, Νεφέλη, 1988.
- Case C., *«Το παιχνίδι και η τέχνη και το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα»*, μετ. Γιάννα Σκαρβέλη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Cassirer E., *Δοκίμιο για τον άνθρωπο. Εισαγωγή στη φιλοσοφία του ανθρώπινου πολιτισμού*, μετ. Τάκη Κονδύλη, Αθήνα, Κάλβος, 1985.
- Cassirer E., *Η παιδευτική αξία της τέχνης*, μετ. Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα, Έρασμος, 1994.
- Cennini C., *Το βιβλίο της τέχνης*, μετ. Παναγιώτης Τέτσης, Αθήνα, Artigraf, 1990.
- Γκάμπλικ Σ., *Μαγκρίτ*, μετ. Ανδρέας Παππάς, Αθήνα, Υποδομή, 1993.

- Chapman L. H., *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, μετ. Α. Λαπουρτάς, κ.ά., Αθήνα, Νεφέλη, 1993.
- Chattopadhyay K., *Η χειροτεχνία έκφραση της μεγάλης λαϊκής παράδοσης*, στο *Η τέχνη και ο άνθρωπος*, Unesco, Αθήνα, Τεγόπουλος 1971, σσ. 45-57.
- Chatelet Albert – Χρήστου Χρυσάνθος (επιμ.), *Ιστορία της τέχνης*, μετ. Γιάννης Παρίσης – Μαρία Λιάπη κ.ά., τ. 5, Αθήνα, Larousse – Βιβλιόραμα, 1994.
- Chattopadhyay K., *Η χειροτεχνία έκφραση της μεγάλης λαϊκής παράδοσης*, στο *Η τέχνη και ο άνθρωπος*, Unesco, Αθήνα, Τεγόπουλος, 1971, σσ. 45-57.
- Chomsky N., *Νέα τάξη – μυστικά και ψέματα*, μετ. Αριάδνη Αλαβάνου, Αθήνα, Λιβάνης, 2000.
- Chomsky, *Συντακτικές δομές*, μετ. Φ. Κουβουκόπουλος, Αθήνα, Νεφέλη, 1991.
- Chomsky N. *Συζήτηση για τη γλώσσα με τον S. Hampshire*, στο *Δευκαλίων*, τχ. 1 (1969-70), σσ. 49-68.
- Clapin S., *Η προσωπικότητα του παιδιού όπως φαίνεται στα ιχνογραφήματά του*, στο *Παιδαγωγική τχ.* 11-12 (1971), μετ. Γεωργίου Τρούλη από το *Parents*, τχ. 23 (1971), σσ. 91-95.
- Cole A., *Αναγέννηση*, μετ. Βασιλική Κοσκινιώτου, Αθήνα, Δελθηθανάσης – Ερευνητές – Εθνική Πινακοθήκη, Λονδίνο, 1994.
- Cole A., *Προοπτική*, μετ. Έφη Μάνου, Αθήνα, Δελθηθανάσης – Ερευνητές, 1992.
- Cole A., *Χρώμα*, μετ. Βασιλική Κοσκινιώτου, Δελθηθανάσης – Ερευνητές, Αθήνα, 1994.
- Cometti J. – P., Morizot J., Rouivet R. «Ζητήματα Αισθητικής» *Μετάφραση Στέλλα Χρυσικού και επιστ. επιμέλεια Παναγιώτη Πούλου*, Αθήνα, Νήσος, 2005.
- Comrie B. κ.ά., *Οι γλώσσες του κόσμου*, μετ. Γ. Αθανασίου, Αθήνα, Σαβάλλας, 2004.
- Croce B., *Κείμενα αισθητικής, ιστοριογραφίας, δοκίμιο*, μετ. Κ. Λασηθιωτάκης, Αθήνα, Δωδώνη, 1976.
- Dalley, T., Case C., Schaverien J., Weir F. κ.ά., «*Θεραπεία μέσω τέχνης: Η εικαστική προσέγγιση*», μετ. Γιάννα Σκαρβέλη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Danto A., «*Η ομορφιά και το τέλος της τέχνης*», στο *OUTLOOK*, κατάλογος Διεθνούς Έκθεσης Σύγχρονης Τέχνης 2003- Πολιτιστική Ολυμπιάδα, μετ. Έφη Γιαννοπούλου κ.ά., Οργανισμός Προβολής Ελληνικού Πολιτισμού Α.Ε., Αθήνα, 2003, σ.σ. 29-38.
- Debesse M., *Ψυχανάλυση*, στο *Παιδαγωγικές Επιστήμες*, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, τ.5.
- Debesse M., *Οι εκφραστικές δραστηριότητες – δημιουργικότητα* στο *Παιδαγωγικές Επιστήμες*, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, τ. 5.
- De Bono E., *Η χρήση της πλάγιας σκέψης*, μετ. Λίτσα Φωκίδου, Αθήνα, Μάνατζμεντ, χ.χ., Α΄.
- De Bono E., *Πο: Πέρα από το ναι και το όχι*, μετ. Γιώργος Αδαμίδης, Αθήνα, Μάνατζμεντ, χ.χ., Β΄.
- De Diego E. κ.ά., *Και Μετά το μοντέρνο τι;*, εφ. Καθημερινή, φ. 2/4/2000, μετ. Από την *El Pais*.
- Deldime R. *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*, μετ. Θόδωρος Γραμματάς, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1996.
- De Meredieu F., *Το παιδικό σχέδιο*, μετ. Δημ. Ψυχογιός, Αθήνα, Υποδομή, 1981.
- De Romilly J., *Ο θησαυρός των λησμονημένων γνώσεων*, μετ. Μπάμπης Αθανασίου και Κατερίνα Μηλιαρέση, Αθήνα, Το Άστυ, 2000.
- De Saussure F. *Το αντικείμενο της γλωσσολογίας*, στο *Δευκαλίων*, τχ. 1 (1969-70), σσ. 1-14.
- De Saussure F. *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μετ. Φ. Αποστολόπουλος, Αθήνα, Παπαζήσης, 1979.
- Dikmeyer D. – Dreikurs R., *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*, μετ. Α. Κοντοσιάνου, Αθήνα, Γλάρος, 1975.
- Dilly H., *Αμοιβαίος διαλογισμός – Η Ιστορία της Τέχνης και οι συγγενικές της επιστήμες*, στο *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*, μετ. Λ. Γυιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 455-463, Β΄.

- Dilly H., *Εισαγωγή στο Εισαγωγή στην Ιστορία της τέχνης*, μετ. Λ. Γυιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995.
- Downes S., κ.ά., *Παγκόσμια Ιστορία – Η αγωγή της ανθρωπότητας*, τ. Α', μετ. Δ. Θεοδωρακάτος, Αθήνα, Αφοί Καπόπουλοι, 1992.
- Dryden G.-Vos J., *Η επανάσταση της μάθησης*, μετ. Γιώργος Μπαρουξής, Αθήνα, Αλκυών, 1999.
- Duguet P. *Το παιδί εικονογράφος*, μετ. Γ. Α. Βασδέκη, Αθήνα, Δίπτυχο, 1992.
- Duroy R. – Kerner G., *Η τέχνη ως σημείο: Η σημειωτική – σιγματική μέθοδος*, στο Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης, μετ. Λ. Γυιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 326-352.
- Eberlein J., *Περιεχόμενο και Νόημα. Η εικονογραφική – εικονολογική μέθοδος*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Λ. Γυιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 221-239.
- Eco U., *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή*, μετ. Αντώνης Τσοπάνογλου, Αθήνα, Μαλλιάρης – Παιδεία, 1992.
- Eco U., *Κήνσορες και θεράποντες*, μετ. Έφη Καλλιφατίδη, Αθήνα, Γνώση, 1994.
- Εντσενσμπεργερ Χ. Μ., *Ποιος απειλεί το βιβλίο – εξομολογήσεις ενός συγγραφέα – εκδότη*, εφ. Ελευθεροτυπία – Βιβλιοθήκη, φ. 14/9/2001, σ. 18-19.
- Φαμπρ Ο., *Το πειραματικό νέο σχολείο*, μετ. Κυριάκος Κατσιμάνης, Αθήνα, Επικαιρότητα, 1986.
- Faurce G. – Lascar S., *Το θεατρικό παιχνίδι*, μετ. Αγνή Στρουμπούλη, Αθήνα, Gutenberg, 1990.
- Ferm N. «*Ο Ζήνωνας και η χελώνα*», μετ. Αριάδνη Αλαβάνου, Αθήνα, Λιβλανης, 2003.
- Ferry G., *Το Συγκινησιακό ή το Ορθολογικό*, στο Η μορφωτική σχέση, μετ. Α. Χ. Τουλούπης, Αθήνα, Gutenberg, 1995, σσ. 200-201.
- Φίσερ Ε., *Τέχνη και ανθρωπισμός*, μετ. Φούλα Χατζιδάκη, Αθήνα, Ηριδανός. χ.χ.
- Focillon H., *Η ζωή των μορφών*, μετ. Α. Κούρια, Αθήνα, Νεφέλη, 1982.
- Flitner A., *Αυταρχική ή φιλελεύθερη αγωγή;*, Μετ. Ιωάννα Χριστιά, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1997.
- Fontana D., *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, μετ. Μαρίνα Λώμη, Αθήνα, Σαββάλας, 1996.
- Φοργκάς Ε., *Μπαουχάους, Ιδέες και πραγματικότητα*, μετ. Βασίλης Τομανάς, Αθήνα, Νησίδες, 1999.
- Foucault M., *Σημεία και περιπτώσεις*, στο Κείμενα Σημειολογίας, μετ. Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα, Νεφέλη, 1981.
- Φούλερ Π., *Τέχνη και Ψυχανάλυση*, μετ. Ηρώ Κανάκη, Αθήνα, Νεφέλη, 1988.
- Frank J., *Εισαγωγή στο Η αντιδημοτικότητα της νέας τέχνης*, μετ. Μάκης Μωραϊτης, Αθήνα, Θαυματοτρόπιο, 1963.
- Freeland C. «*Μα είναι αυτό τέχνη; Εισαγωγή στη θεωρία της τέχνης*», μετ. Μάντυ Αλμπάνη, Αθήνα, Πλέθρον, 2005 σσ. 80-81
- Φρέιρε Π. *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μετ. Σωτήρης Τσάμης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1977.
- Φρέιρε Π. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, Ράππα, 1974
- Freund G., *Φωτογραφία και κοινωνία*, μετ. Τζένη Χατζησπύρου, Αθήνα, Θεωρία, 1989.
- Φυρστενός Π., *Συμβολή στην ψυχανάλυση του σχολείου σαν θεσμού*, στο Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της Ελευθερίας, μετ. Μάνια Τσελέντη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1979, σσ. 221-245.
- Γκάμπο Ν. *Η κατασκευαστική ιδέα στην τέχνη*, στο Η σύγχρονη τέχνη – Δοκίμια καλλιτεχνών, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε., 1995, σσ. 114-123
- Γκλαιζ Α. – Μετσινζέ Ζ. *Κυβισμός στο Η σύγχρονη τέχνη – Δοκίμια καλλιτεχνών*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε., 1995, σσ. 7-27
- Gasset Y O., *Η αντι-δημοτικότητα της νέας τέχνης*, μετ. Μάκης Μωραϊτης, Αθήνα, Θαυματοτρόπιο, 1963.
- Gimferrer P., *Ντε Κίρικο*, μετ. Γιάννης Κωνσταντίνου, Αθήνα, Γκοβόστης, 1992,

- Goleman P., *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, μετ. Άννα Παπασταύρου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Gombrich E. H., *Ιστορία της τέχνης*, μετ. Χρυσάνθη Κληρίδη, κ.ά., Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, 1994.
- Gombrich E. H., *Τέχνη και ψευδαίσθηση*, μετ. Ανδρέας Παππάς, Αθήνα, Νεφέλη, 1995.
- Goodnow J., *Τα παιδιά σχεδιάζουν*, μετ. Κυριακή Κουλουμπή – Παπαπετροπούλου, Κουτσουμπός, 1998.
- Γκρέμινγκερ Α., *Το παιδί και το βιβλίο*, μετ. Αγγελική Κουναλάκη, Αθήνα, Νότος, 1979.
- Groys B., «Περί της σύγχρονης τέχνης», στο OUTLOOC, κατάλογος Διεθνούς Έκθεσης Σύγχρονης Τέχνης 2003- Πολιτιστική Ολυμπιάδα, μετ. Έφη Γιαννοπούλου κ.ά., Οργανισμός Προβολής Ελληνικού Πολιτισμού Α.Ε., Αθήνα, 2003, σ.σ. 23-28.
- Γούλεϊ Λ. – Παρέτι Λ., *Ο αρχαίος κόσμος, 1200 π.Χ. – 500 μ.Χ.*, Unesco, Αθήνα, Ελευθεροτυπία, 1970, τ. 3.
- Habermas J., *Αγορά εναντίον πολιτικής*, εφ. Ελευθεροτυπία, φ. 25-2-1996.
- Χάιντεγκερ Μ., *Η προέλευση του έργου τέχνης*, μετ. Γιάννης Τζαβάρας, Αθήνα, Δωδώνη, 1986.
- Hall S. – Gieben B., *Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας*, μετ. Θανάσης Τσακίρης – Βίκτωρ Τσακίρης, Αθήνα, Σαβάλλας 2003.
- Hall S. κ.ά. *Η νεωτερικότητα σήμερα*, μετ. Θανάσης Τσακίρης – Βίκτωρ Τσακίρης, Αθήνα, Σαβάλλας 2003.
- Χάμιλτον Η., *The Greek way – Η τέχνη στην Ανατολή και στη Δύση*, στο Κείμενα για την τέχνη, μετ. Γιάννης Παππάς, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σσ. 89-102.
- Hauser A., *Κοινωνική ιστορία της Τέχνης*, μετ. Τάκη Κονδύλη, Αθήνα, Κάλβος, 1970.
- Hawthorn J., *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*, μετ. Μαρία Αθανασοπούλου, Ηράκλειο, Πανεπ. Εκδ. Κρήτης, 1995.
- Hayman A., *Πρόλογος και Εισαγωγή*, στο Η τέχνη και ο άνθρωπος, Unesco, Αθήνα, Τεγόπουλος, 1971, σσ. 11-25.
- Highet G., *Η τέχνη να διδάσκεις*, μετ. Ε. Πανέτσου, Αθήνα, Ίκαρος, 1954.
- Χολτ Τ., *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά*, μετ. Δροσούλα Τσαρμακλή, Αθήνα, Καστανιώτη, 1995.
- Χόνορ Χ. – Φλέμινγκ Τ., *Ιστορία της τέχνης*, μετ. Ανδρέας Παππάς, Αθήνα, Υποδομή, 1991, 1993, τ. 4.
- Χόουκς Τ., *Η προϊστορία και οι αρχές του πολιτισμού*, Unesco, Αθήνα, Ελευθεροτυπία, 1970, τ.1.
- Χόουκς Τ. – Γούλεϊ Λ., *Η προϊστορία και οι αρχές του πολιτισμού*, Unesco, Αθήνα, εφ. Ελευθεροτυπία, 1970, τ.2.
- Huizinga J., *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, μετ. Στέφανος Ροζάνης – Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα, Γνώση, 1989.
- Ώιτς Ι., *Κοινωνία χωρίς σχολεία και μετά τι;*, μετ. Νίκος Μπαλής, στο Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας, Αθήνα, Καστανιώτης, 1979, σσ. 284-306.
- Jakobson R., *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*, μετ. Άρης Μπερλής, Αθήνα, Εστία, 1998.
- Jameson F., *Το μεταμοντέρνο*, μετ. Γιώργος Βάρσος, Αθήνα, Νεφέλη, 1999.
- Jameux D., *Αισθητική*, Πάπυρος Larusse – Britannica, μετ. Α. Περιστεράκης, Αθήνα, τ. 5, σσ. 103-109, 1986.
- Jean G., *Γραφή η μνήμη των ανθρώπων*, μετ. Θωμάς Γκόρπας, Αθήνα, Δελιθανάσης, 1991.
- Jeffrey I., *Φωτογραφία, συνοπτική ιστορία*, μετ. Ηρακλής Παπαϊωάννου, Αθήνα Φωτογράφος, 1997.
- Kandinsky W., *Τέχνη και καλλιτέχνες*, μετ. Γιώργος Κεντρωτής, Αθήνα, Νεφέλη, 1986, αρ. 1.
- Kandinsky W., *Για το πνευματικό στην τέχνη*, μετ. Μηνάς Παράσχης, Αθήνα, Νεφέλη, 1981.

- Kandinsky W., *Σημείο, γραμμή, επίπεδο*, μετ. Έφη Μαλάκη – Σταθάκη, Αθήνα, Δωδώνη, 1986, αρ. 2.
- Kemp W., *Έργο τέχνης και θεατής. Η αισθητική της πρόσληψης*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Λ. Γυιόκα, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1995, σσ. 303-325.
- Kent S., *Σύνθεση*, μετ. Μαριάννα Τζιαντζή, Αθήνα, Δελθηανάσης – Ερευνητές, 1995.
- Κλαιρ Ζ., *Σκέψεις για την κατάσταση των εικαστικών τεχνών – Κριτική της μοντερνικότητας*, μετ. Αλεξάνδρα Παπαθανασοπούλου, Αθήνα, Σμίλη, 1993.
- Klee P., *Για τη μοντέρνα τέχνη*, μετ. Δημ. Κούρτοβικ, Αθήνα, Κάλβος, χ.χ.
- Klee P., *Η εικαστική σκέψη – Τα μαθήματα στη σχολή Μπαουχάους*, μετ. Άννα Μοσχονά, Αθήνα, Μέλισσα, 1989, τομ. 1, 2.
- Klee P., *Τα ημερολόγια, 1898-1918*, μετ. Γιώργος Κεντρωτής, Αθήνα, Νεφέλη, 1986, τ. Α΄ και Β΄.
- Kraft H., *Τριπλές δυάδες: Η αναλυτική – ψυχολογική προσέγγιση της τέχνης*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Λ. Γυιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 353-383.
- Κράους Ρ., *Όταν οι λέξεις απουσιάζουν*, στο Διαβάζω, τχ. 271 (1991) σσ. 31-35.
- Λαλό Κ., *Αισθητική*, μετ. Γιάννη Κωνσταντίνου, Αθήνα, Γκοβόστης, 1992.
- Lauweyys J., *Η συγκριτική παιδαγωγική: η ανάπτυξή της, τα προβλήματά της στο Παιδαγωγικές επιστήμες*, μετ. Αντιγόνη Τζωρτζή, τ. Γ΄, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σσ. 27-54.
- Layton R., *«Η ανθρωπολογία της τέχνης»*, μετ. Φώτης Τερζάκης, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα, 2003.
- Lee V. κ.ά. *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα*, μετ. Γ. Μπαρουξής, Αθήνα, Κουτσουμπός, 1987.
- Λε Κορμπυζιέ – Οζανφάν, *Πουρισμός*, στο Η σύγχρονη τέχνη – Δοκίμια καλλιτεχνών, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε., 1995, σσ. 67-81.
- Levegue R. – Best F., *Για μια φιλοσοφία της αγωγής*, μετ. Ηλία Βιγγόπουλου, Αθήνα, Δίπτυχο, 1980, τ. 1.
- Λιοτάρ Ζ. Φ., *Υστερα από το μεταμοντέρνο... τι;*, μετ. Θανάσης Γιαλκετσής, Ελευθεροτυπία, φ. 16/7/1999, σσ. 10-11.
- Lonzi C. *Ο “νέος εικονογράφος” του Ζαρρύ, ο “Ευγενικός Ρουσσώ” του Απολλινέρ*, στο Οι μεγάλοι ζωγράφοι, μετ. Λ. Λουκοπούλου, Αθήνα, Μέλισσα, 1977, τ. 4, σσ. 211-213.
- Λόρενς Κ., *Τα οκτώ θανάσιμα αμαρτήματα του πολιτισμού μας*, μετ. Ανδρέας Κοντοσιάνος, Αθήνα, Θυμάρι, 1978.
- Lucie – Smith E., *Παγκόσμια Ιστορία τέχνης και πολιτισμού*, Αθήνα, Άλμπατρος, 1992.
- Λούντβιχ Ε., *Η Μεσόγειος – Τα πεπρωμένα μιας θάλασσας*, μετ. Μιχ. Λύλλη, Αθήνα, Γκοβόστης, χ.χ.
- Magritte R., *Τα κείμενα*, μετ. Μαρία Μπαλάσκα, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1989.
- Μάμφορντ Λ., *Οι μεταμορφώσεις του ανθρώπου*, μετ. Βασίλης Τομανάς, Αθήνα, Νησίδες, 1998.
- Μάμφορντ Λ., *Τέχνη και τεχνική*, μετ. Βασίλης Τομανάς, Αθήνα, Νησίδες, 1997.
- Μαρτέν Μ., *Η γλώσσα του κινηματογράφου*, μετ. Ε. Χατζίκου, Αθήνα, Κάλβος, 1969.
- Martin A. *Η πλημμύρα της ζωής σ’ έναν εσωτερικό μονόλογο γεμάτο πάθος – Π. Πικάσο*, στο Οι μεγάλοι ζωγράφοι, τ. 5, μετ. Μ. Αναγνωστοπούλου, Αθήνα, Μέλισσα, 1977.
- Ματίς Α., *Περί τέχνης*, μετ. Ιωάννα Ομορφοπούλου, Αθήνα Ε.Κ.Κ.Μ., 1990.
- Μερλώ – Ποντύ Μ., *Η πρόζα του κόσμου*, μετ. Φώτης Καλλίας – Μαρία Καλλία, Αθήνα, Εστία, 1992.
- Μερλώ – Ποντύ Μ., *Η αμφιβολία του Σεζάν – Το μάτι και το πνεύμα*, μετ. Αλέκα Μουρίκη, Αθήνα, Νεφέλη, 1991.
- Metj C., *Πέρα από την αναλογία, η εικόνα*, περιοδικό Φιλμ, τχ. 5 (1975)
- Miller A., *Αϊνστάιν – Πικάσο, Ο χώρος, ο χρόνος και η ομορφιά*, μετ. Σπύρος Πιέρρης, Π. Τραυλός, Αθήνα, 2002.

- Μορέν Ε., «Επτά γνώσεις – κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος», μετ. Θοδωρής Τσαπακίδης, Αθήνα, Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου, 2001.
- Μοντεσσόρι Μ., *Ο δεκτικός νους*, μετ. Ζωή Χατζηδάκη, Αθήνα, Γλάρος, 1980.
- Μορτολόν Λ. *Ντα Βίντσι*, μετ. Βιβέττα Τσιούνη, Αθήνα, Χ, Φυτράκης, χ.χ.
- Μουρ Χ., *Σκέψεις του περί γλυπτικής*, στο *Κείμενα για την τέχνη*, μετ. Γιάννης Παππάς, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σσ. 17-24.
- Μπερνάρ Ε., *Σεζάν – Αναμνήσεις και επιστολές*, μετ. Άννα Μοσχονά – Καλαμάρα, Αθήνα, 1986.
- Μπόρντμαν Τ., *Αρχαία ελληνική τέχνη*, μετ. Ανδρέας Παππάς, Αθήνα, Υποδομή, 1980.
- Μποτσιόνι Ο., *Φουτουριστική γλυπτική*, στο *Η σύγχρονη τέχνη – Δοκίμια καλλιτεχνών*, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Μ.Μ.Ε., 1995, σσ. 52-63
- Μπουλώ Σ. *Η κρυφή γεωμετρία των ζωγράφων*, μετ. Στέλλα Δήμου, Αθήνα, 2002.
- Μπουσκάλια Λ., *Να ζεις ν' αγαπάς και να μαθαίνεις*, μετ. Μαρίνα Λώμη, Αθήνα, Γλάρος, 1988.
- Μπρένγκε Ζ – Κ, *Ελεύθερες συζητήσεις με τον Ζαν Πιαζέ*, μετ. Ν. Σιδέρης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1978.
- Μπρετόν Α., *Υπερρεαλισμός και ζωγραφική*, μετ. Στ. Ν. Κουμανούδης, Αθήνα, Ύψιλον, 1981.
- Nadeau Μ., *Η ιστορία του σουρεαλισμού*, μετ. Αλεξάνδρα Παπαθανασοπούλου, Αθήνα, Πλέθρον, 1978.
- Νιελ Μ., *Η νέα παιδαγωγική*, μετ. Γιόλα Γεωργαντζή, στο *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1979, σσ. 264-283, Α'.
- Νιελ Μ., *Η παιδαγωγική επανάσταση*, μετ. Γιόλα Γεωργαντζή, στο *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1979, σσ. 314-321, Β'.
- Νταβέρο Φ. «*Οι δημιουργοί σήμερα δεν κάνουν άλλα προϊόντα*», εφ. Καθημερινή, 27.2.2005.
- Νταλί Σ., *Συνέντευξη στο Εξπρές*, στο *Κείμενα για την τέχνη*, μετ. Γιάννης Παππάς, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σσ. 163-184.
- Ντε Μικέλι Μ., (επιμ.), *Τα γραφτά του Πικάσο*, μετ. Ειρήνη Ζερβού, Αθήνα, Οδυσσέας, χ.χ.
- Ντε Ντομίτσιο Ντουρίνι Λ., *Το τόχινο καπέλο – Γιόζεφ Μπόις, η διήγηση μιας ζωής*, μετ. Μαρία Μανδάνη, Αθήνα, Εξάντας, 1997.
- Ντελακρούά Ε., *Σελίδες ημερολογίου*, μετ. Μάγδα Οιχαλιώτου, Αθήνα, Νεφέλη, 1981.
- Ντε Σαιντ Εξυπερύ Α., «*Ο μικρός πρίγκιπας*», μετ. Νίκος Αθανασιάδης, Αθήνα, Πέλλα χ.χ.
- Ντιούι, Τ., *Εμπειρία και εκπαίδευση*, μετ. Α. Πολενάκης, Αθήνα, Γλάρος, 1980.
- Ουένγκερ Ου.– Πο Ρ., «*Αυξήστε τη νοημοσύνη σας σήμερα*», μετ. Μαρτίνα Κόφφα, Αθήνα, Καστανιώτης, 2004.
- Ranofsky Ε., *Μελέτες εικονολογίας*, μετ. Ανδρέας Παππάς, Αθήνα, Νεφέλη, 1991.
- Parekh Β., *Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης*, στο *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση – προβληματισμοί – προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 44-64.
- Πάπυρος – Larusse – Britannica, 1986, τ. 26.
- Παρέτι Λ., *Ο αρχαίος κόσμος 1200 π.Χ. – 500 μ.Χ.*, Unesco, Αθήνα, Ελευθεροτυπία, 1970, τ.4.
- Παρέτι Λ., *Ο αρχαίος κόσμος 1200 π.Χ. – 500 μ.Χ.*, Unesco, Αθήνα, Ελευθεροτυπία, 1970, τ. 5.
- Παρέτι Λ., *Ο αρχαίος κόσμος 500 π.Χ. – 500 μ.Χ.*, Unesco, Αθήνα, Ελευθεροτυπία, 1970, τ.7
- Peirce Η, *Θεωρία των σημείων*, στο *Κείμενα Σημειολογίας*, μετ. Γ. Μπρούκας, Αθήνα, Νεφέλη, 1981.
- Πέρκινς Ντ. «*Το φαινόμενο του Εύρηκα*» - Οδηγός για τους κρυφούς μηχανισμούς της σκέψης. Μετ. Σταμάτης Νικολάου, Αθήνα, Λιβάνης, 2004.
- Piaget J. – Inhelder Β., *Η ψυχολογία του παιδιού*, μετ. Κων/νος Κίτσος, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, 1990.
- Piaget J., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, μετ. Φώτης Ψελλός, Αθήνα, Υποδομή, 1990.

- Piaget J., *Το μέλλον της εκπαίδευσης*, μετ. Αριστοτέλης Κάντας, Αθήνα, Υποδομή, 1979.
- Piaget J., *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, μετ. Απόστολος Βερβερίδης, Αθήνα, Νέα Σύνορα Λιβάνης – Χελιδόνη, 1979.
- Picasso P., *Σπουδές για τη Γκερνίκα*, μετ. Pedro Olalla κ.ά. Αθήνα, Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή, 1999.
- Πικάσο Π. *Κρίσεις του ζωγράφου για τη ζωγραφική και τον εαυτό του*, στο *Κείμενα για την τέχνη*, μετ. Γιάννης Παππάς, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σσ. 161-162, Β΄.
- Πικάσο Π. *Σκέψεις για την τέχνη 1923*. στο *Κείμενα για την τέχνη*, μετ. Γιάννης Παππάς, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σσ. 155-159.
- Πλίνιος ο Πρεσβύτερος, *Περί της αρχαίας ελληνικής ζωγραφικής*, μετ. Τάσος Ρούσος – Αλέκος Λεβίδης, Αθήνα, Άγρα, 1994.
- Postic M., *Η μορφωτική σχέση*, μετ. Δ. Χ. Τουλούπης, Αθήνα, Gutenberg, 1995.
- Read H., *Η τέχνη και η κοινωνία*, στο *Η τέχνη και ο άνθρωπος – Unesco*, Αθήνα, Τεγόπουλος, 1971, σσ. 27-46.
- Read H., *Η τέχνη σήμερα*, μετ. Δ. Κούρτοβικ, Αθήνα, Κάλβος, 1984.
- Read H., *Η φιλοσοφία της μοντέρνας τέχνης*, μετ. Σ. Ροζάκης, Αθήνα, Κάλβος, 1978.
- Ρηντ Χ. κ.ά., *Λεξικό εικαστικών τεχνών*, μετ. Ανδρέας Παππάς, Αθήνα, Υποδομή, 1986.
- Reble A., *Ιστορία της παιδαγωγικής*, μετ. Θ. Χατζηστεφανίδης – Σ. Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη, Αθήνα, Παπαδήμας, 1992.
- Reich H., *Ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ένα αταίριαστο ζευγάρι*, στο *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές – Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου*, Μετ. Αναστασία Ψαροπούλου – Δαμανάκη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 68-77.
- Revault d' Allonnes O., *Μικρή Ιστορία της λέξης «Μεταμοντέρνο»*, στο *Μοντέρνο Μεταμοντέρνο*, μετ. Μαρία Μπαλάσκα, Αθήνα, Σμίλη, 1988, σσ. 11-26.
- Ρηντ Χ., *Ιστορία της μοντέρνας ζωγραφικής*, μετ. Α. Παππάς – Μανιάτης, Αθήνα, Υποδομή, 1978.
- Ριου Ν. – Γκετζάν Ν. – Λερού Ζ. Π., *Το βιβλίο των γκράφιτι*, στο *Γραφή η μνήμη των ανθρώπων*, μετ. Θωμάς Γκόρπας, Αθήνα, Δελθηανάσης, 1991.
- Robins R., H., *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας*, μετ. Αθηνά Μουδοπούλου, Αθήνα, Νεφέλη, 1989.
- Rodari F., *Μια Κυριακή με τον Πικάσο*, μετ. Μαρία Εμπειρικού, Αθήνα, Άμμος, 1991.
- Ροντάρι Τ., *Γραμματική της φαντασίας*, μετ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη-Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη, Αθήνα, Τεκμήριο, 1985,
- Rogers C., *Προσωπικές σκέψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση*, στο *Η σύγχρονη διδασκαλία*, μετ. Μαρία Χριστοδούλου, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 83-87.
- Rothstein E., *Μοντέρνο – μεταμοντέρνο: σχέση αγάπης – μίσους*, *Το Βήμα*, φ. 14/1/2001, σσ. 8-9, 20-21, μετ. από την εφημ. *New York Times*.
- Rubin J. A., *Θεραπεύοντας τα παιδιά μέσα από την τέχνη*, μετ. Γιάννα Σκαρβέλη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Russoli F., *Αμεντέο Μοντιλιάνι*, στο *Οι μεγάλοι ζωγράφοι – 20<sup>ος</sup> αιώνας*, μετ. Π. Καϊτατζής, Αθήνα, Μέλισσα, 1977, σσ. 244-249.
- Salzberger – Wittenberg I. – Henry G. and Osborne E., *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, μετ. Ελένη Τζελέπογλου, Αθήνα, Καστανιώτης, 1996.
- Sargent W., *Το χρώμα στη φύση και στην τέχνη*, μετ. Ελένη Καλκάνη, Αθήνα, Κάλβος, 1987.
- Sartre J. – P., *Η φαντασία*, μετ. Αιμ. Χουρμούζιου, Αθήνα, Αρσενίδης, χ.χ.
- Σαρτρ Ζ. Π., *Τι είναι λογοτεχνία;* μετ. Μαρία Αθανασίου, Αθήνα, Εκδόσεις 70, 1971.
- Schaverien T. «Ο αποδιοπομπαίος τράγος και το φυλακτό: Η μεταβίβαση στη θεραπεία μέσω της τέχνης» στο «Θεραπεία μέσω τέχνης – η εικαστική προσέγγιση», μετ. Γ. Σκαρβέλη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.



- Schirrmacher R., *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*, μετ. Ταλίν Γαζεριάν, Αθήνα, Έλλην, 1998.
- Schneider N., *Τέχνη και κοινωνία. Η κοινωνικοϊστορική προσέγγιση*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Λ. Γυιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 384-418.
- Σίλλερ Φ., *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, μετ. Κλεοπάτρα Λεονταρίτου, Αθήνα, Οδυσσέας, 1990.
- Σμιτ Γ. Ρ., *Ο δάσκαλος – σύντροφος και το παιδαγωγικό του πιστεύω*, μετ. Γιόλα Γεωργαντζή, στο Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας, Αθήνα, Καστανιώτης, 1979, σσ. 332-346.
- Sontag S., *Περί φωτογραφίας*, μετ. Ηρακλής Παπαϊωάννου, Αθήνα, Φωτογράφος, 1993.
- Spickernagel E., *Ιστορία και φύλο: Η φεμινιστική προσέγγιση*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Λ. Γυιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 419-444.
- Spineto N. *Τα σύμβολα στην ιστορία του ανθρώπου*, μετ. Δήμητρα Παπαβασιλείου, Jaca Book – Κυβέλη, Αθήνα, 2002.
- Σπικ Γ., *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μετ. Κυριάκος Ντελόπουλος, Αθήνα, Καστανιώτης, 1990.
- Stanzel F., *Θεωρία της αφήγησης*, μετ. Κυριακή Χρυσομάλλη – Henrich, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1999.
- Stern A. – Duguet P., *Από το αυθόρμητο ιχνογράφημα στις γραφικές τέχνες*, μετ. Γ. Α. Βασδέκη, Αθήνα, Δίπτυχο, 1992.
- Stoichita V. I., *Εισαγωγή στο Για το Πνευματικό στην τέχνη του W. Kandinsky*, μετ. Μηνάς Παράσχης, Αθήνα, Νεφέλη, 1981.
- Stones E., *Εισαγωγή στο Παιδαγωγική Ψυχολογία*, μετ. Α. Δανασσής - Αφεντάκης, Αθήνα, Γρηγόρης, 1978.
- Storr A., « Η δυναμική της δημιουργίας», μετ. Β. Ξένου – Α. Στουπάκη, Αθήνα, Κάλβος, 1991.
- Sylvester D., *Η ωμότητα των πραγμάτων – συζητήσεις με τον Fransis Bacon*, μετ. Σπύρος Παντελάκης, Αθήνα, Άγρα, 1988.
- Τεριάντ Ε., *Κείμενα για την τέχνη*, μετ. Γιώργος Μαυροϊδής, κ.ά., Αθήνα, Καστανιώτης, 1991.
- Thomas G. – Silk A., *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*, μετ. Φωτεινή Μπονώτη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1997.
- Thompson D., *Αυγοτέμπερα*, μετ. Αθανάσιος Σπανός, Αθήνα Αρμός, 1997.
- Thomson G., *Το αιθιαλές δέντρο, διαλέξεις και άρθρα για τον ελληνικό πολιτισμό*, Αθήνα, Κέδρος, 1999.
- Τζιουλς Χ., *Μεσ' απ' τη διαδικασία της εκπαίδευσης ο άνθρωπος γίνεται τρωτός*, στο Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας, μετ. Μάνια Τσελέντη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1979, σσ. 47-51.
- Τζιουλς Χ., *Ο εφιάλτης μέσα στη σχολική τάξη*, στο Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας, μετ. Μάνια Τσελέντη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1979, σσ. 52-65.
- UNESCO, *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, μετ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, Gutenberg, 1999.
- UNESCO, *Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, 1987, 13-105.
- UNESCO, *Ιστορία της ανθρωπότητας*, Αθήνα, Ελευθεροτυπία, 1970.
- UNESCO, *Η τέχνη και ο άνθρωπος*, Αθήνα, Τεγόπουλος, 1971.
- Vasari G., *Καλλιτέχνες της Αναγέννησης*, μετ. Στέλιος Λυδάκης, Αθήνα, Κανάκης, 1995.
- Vial J., *Τα παραδοσιακά παιδαγωγικά εργαλεία*, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες, μετ. Ηλίας Βιγγόπουλος, Αθήνα, Δίπτυχο, 1980, τ. 2.
- Vygotsky L., *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη*, στο Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας – Σκέψη, τ. Β', μετ. Έλση Χουρτζαμάνογλου, Αθήνα, Gutenberg, 1994, σσ. 84-97.
- Vygotsky L., *Σκέψη και γλώσσα*, μετ. Α. Ρόδη, Αθήνα, Γνώση, 1993, Β' έκδοση.

- Wacker N., *Τεχνικές της ζωγραφικής*, Αθήνα, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, 1977.
- Walker M., «Η δύναμη του χρώματος», μετ. Όμηρος Αβραμίδης, Αθήνα, Διόπτρα, 1994.
- Warnke M., *Ερευνητικά πεδία της Ιστορίας της Τέχνης*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Α. Γυιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1999, σσ. 25-58.
- Webbrey R και Litt L., *Δημιουργικότητα*, στο Νοημοσύνη και δημιουργικότητα, μετ. Γιώργος Μπαρουξής, Αθήνα, Κουτσούμπος, 1987.
- Welton J., *Η γλώσσα της ζωγραφικής*, μετ. Βασιλική Κοσκινιώτου, Αθήνα, Δελθανάσης – Ερευνητές, 1994.
- Whitmor D., *Η χαρά της μάθησης*, μετ. Κ. Δόλκας, Αθήνα, Ιάμβλιχος, 1997.
- Wolfflin H., *Βασικές έννοιες της ιστορίας της τέχνης*, μετ. Φώτης Κοκαβέσης, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1992.
- Young J. Z., *Ο εγκέφαλος και οι φιλόσοφοι*, μετ. Μυρτώ Αντωνοπούλου, Αθήνα, Κάτοπτρο, 1991.
- Zazzo R., *Η εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου – Παράγοντες και δυναμική της εξέλιξης*, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες, μετ. Μιχάλης Κασσωτάκης, Αθήνα, Δίπτυχο, 1980, τ. 4.
- Ζαν Ζ., *Η δύναμη των παραμυθιών*, μετ. Μαρία Τζαφεροπούλου, Αθήνα, Καστανιώτης, 1996.
- Ζερβός Κ., *Συνομιλία με τον Πικάσο*, στο Κείμενα για την τέχνη, μετ. Γιάννης Παππάς, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σσ. 25-32.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abbs P., *Au is Aesthetics, Essey on Creative and Aesthetic Education*, London, The Falmer Press, 1988.
- Abrams H. N., *Wings of an artist*, Inc Publishers, 1999
- Amabile T. M., *Creativity in Context*, Westview Press, USA, 1996.
- Amabile T. M., *The social psychology*, New York, Springer – Verlag, 1983.
- Amsden R. H. *Children's preferences in picture book variables*, Journal of Educational Research, 1960.
- Aptez M., *Reversal theory, cognitive synergy and the arts*, In: Crozier W., & Chapman A (Eds), *Cognitive Processes in the Perception of Art*, Holland: Elsevier Publishers, 1984.
- Arnheim R., *From Pleasure to Contemplation*, Journal of Aesthetics and Art Criticism, 51:2 spring, 1993.
- Arnheim R., *Towards a Psychology of Art*, Collected Essays, London, Faber & Faber, 1966.
- Anheim R., *Visual Thinking*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles, USA, 1969.
- Badura A., *Perceived Self – Efficacy in the exercise of Personal Agency*, in The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society, 1989, 441-442.
- Badura A., *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, N. Jersey, Prentice – Hall, 1986.
- Barron F. & Harrington D. M., *Creativity, intelligence and personality*, Annual Review of Psychology, 32, 439-476, 1981.
- Barron F., *Putting creativity to work*, in: Sternberg J. R. The nature of Creativity Contemporary psychological perspectives, Cambridge University Press, USA, 1997, 76-98.
- Bator R., *Picture books*, in Signposts to Criticism of children's Literature, ed. By Robert Bator, Chicago, American Library Association, 1983, 149-151.
- Baudrillard J., *Simulation*, New York: Semiotext Bell D., The Coming of Post – Industrial Society, New York, Basic Books, 1973.
- Bell D., *The cultural Contra – dictions of Capitalism*, New York, Basic, 1976.
- Bell D., *The coming of Post – industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, New York, Basic, 1976.

- Bennett S. N. et al, *The Quality of Pupil Learning, Experiences*, London: Laurence Erlbaum Associates, 1984.
- Berlyne D., *Aesthetics and Psychobiology*, New York, Appleton – Century – Crofts, 1971.
- Berlyne D., *Studies in the new experimental aesthetics: steps toward an objective psychology of aesthetic appreciation*, New York, Willey, 1974.
- Blatchford P. et al, *Teachers Expectations in Infant School: Associations with Attainment and Progress, Curriculum Coverage and Classroom Interaction*, In British Journal of Educational Psychology, 59, 1989, 1, 13-30.
- Bloom B. S. et al., *Taxonomy of Educational objectives, Handbook I: The cognitive Domain*, London: Longmans Green, 1956.
- Bloom B. S. et al., *Taxonomy of Educational objectives, Handbook II: Affective Domain*, New York, McKay, 1964.
- Bock M., *The influence of pictures on the processing of texts: reading time, intelligibility, recall, aesthetic effect, need for rereading* in: G. Rickheit & M. Bock (Eds), *Psycholinguistic studies in language processing*, Berlin, 1983 (de Gruyter), σσ. 218-236.
- Bostico M., *Creative techniques for management*, London, Business Books, 1971.
- Broudy H., *Tacit Knowing and Aesthetic Education*, Illinois, University of Illinois Press, 1971.
- Brown G., *Human Teaching for Human Learning*, New York, Viking, 1971.
- Bruner J. and Anglin J., *Beyond the information Given: Studies in the psychology of knowing*, New York, Norton, 1973.
- Bruner J., Olver R., and Greenfield P., et al, *Studiew in Cognitive Growth*, Wiley, 1966.
- Bruner J., *The Process of Education*, Cambridge Massachusetts, Harvard university Press, 1977.
- Bruner J., *Towards a theory of instruction*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1966.
- Buss A. H. and Plomin R., *The EAS approach to temperament*, In R. Plomin and Dunn (Eds), *The Study of Temperament: Changes, continuities and challenges*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1986.
- Calouste Goulbenkian Foundation, *The Arts in Schools, Principles, Practices and Provision*, London, Calouste Gulbenkian Foundation, 1982.
- Cattell R.B. – Butcher H.J., *The prediction of achievement and creativty*, New York, Bobbs – Merrill, 1968.
- Chambers J.A., *College teachers: Their effect on creativity of students*, Journal of Educational Psychology, 65, 326-334, 1973.
- Cianciolo P., *Pictures Books for children*, American Library Association, Chicago – London, 1990.
- Cianciolo P. *Illustrations in Children' s Books*, Wm. C. Brown Company Publishers, 1976.
- Cohen E. P., - Gainer P. S., *Art: Another language for learning*, Heineman, USA, 1995.
- Cole J. R. & Zuckerman H., *Marriage, motherhood and research performance*, in science Scientific American, 256 (2), 83-89, 1987.
- Cooper P. – Intyre D. “Effective teaching and learning – Teacher s’ and Student s’ perspectives” Open University Press, USA, 1998.
- Craft A., *Creativity across the primary curriculum*, Framing and developing practice, Routledge, London, New York, 2000.
- Dale E. *Audio-Visual Methods in teaching*, Holt Rinehart and Winston, rev. edit. N.Y., 1954.
- Davey E., *The Cognitive in Aesthetic Activity*, Journal of Aesthetic Education, 23, 2, 107-112, 1989.
- Davies D. *The telling image: the changing balance between pictures and words in a technological age*, Clarendon Press, Oxford, 1990.

- Davis G., *Research and development in training creative thinking*, In J. Levin and V. Allen (Ed.), *Cognitive Learning in Children: Theories and strategies*, New York: Academic Press, 1976.
- Davis G.A. & Roweton W., *Using ideachecklists with college students: Overcoming resistance*, *Journal of Psychology*, 70, 1968, 221-226.
- De Bono E., *Children solve problems*, London, Penguin, 1973.
- De Bono E., *Teach your child how to think*, New York, Penguin, 1992.
- De Bono E., *The dog – exercising machine*, Penguin, 1970.
- Dempo M., *Teaching for Learning: Applying Educational Psychology in the classroom*, Santa Monica, Goodyear Publishing Company, inc. 1977.
- DES (Department of Education and Science), *Primary Education in England*, London, HMSO, 1978.
- Dienes Z.: In *Educational Research*, November 1959.
- Donovan E. B. *The primacy of pictures: Reading Gorge Dardess' s Foreign Exchange in Children's Literature Association Quarterly*, Vol. 23, No 4, 1998-1999.
- Doonan J., *Looking at pictures in picture books*, Thimble Press, Britain, 1993.
- Dressel J. H., *Abstraction in illustration: Is it Appropriate for children?*. *Children's Literature in Education*, τχ. 15 (1984), σσ. 103-112.
- Duvoisin R. *Children's book illustration: The pleasures and problems*, in Haviland, V. Ed. *Children and Liberature, Views and Reviews*, London, The Bodley Head Ltd. 1973
- Dwyer F. *Strategies for improving visual learning*, Lerming Service, Pennsylvania, 1978.
- Egan K., *Imagination in teaching and Learning*, Routledge, London, 1992.
- Ehrenzweig A., *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Imagination*, USA, University California Press, 1976.
- Eisner E., *Educating Artistic Vision*, New York, Macmillan Publishing Company, 1972.
- Eisner E., *The Role of Discipline – Based art Education*, Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1988.
- Enrlich B., *Story and picture in children's books*, The Horn book, Oct. 1952.
- Evans P., *Motivation*, London, Methuen, 1975.
- Feldman D. H., *Dreams, insights and transformation*, in R. J. Sternberg, *The nature of Creativity*, Cambridge University Press, U.S.A., 1997.
- Ferrucci P., *What we May Be*, Turnstone Press, 1982
- Finke R.A. et al, *Creative cognition: Theory, research and application*, Cambridge MA: MIT Press, 1992.
- Flannery M., *Aesthetic Education*, *Art Education*, 1973, 26 (5), 10-14.
- Freedberg D., *The power of images: studies in the history and theory of response*, Chicago, (University of Chicago Press), 1989, σ. 22 κ.ε.
- Freud S., *A general indroduction to Psychoanalysis*, New York, Perma Books, 1930.
- Fritz R., *Creating*, Fawcett Columbine, New York, 1993.
- Gage N., *The Scientific basis of the Art of Teaching*, teachers College Press, New York, 1978.
- Gagné R. M., *Essentials of Learning for Instruction*, Hinsdale, Illinois, Pryder Press 1974.
- Gaitskell C. D. – Hurwitz A., *Children and Their Art, Methods for the Elementary School*, Harcourt, Brace & World, Inc., New York, 1970.
- Gardner H. et al, *Changin the World: A framework of the study of creativity*, Westport, CT, London: Praeger, 1994.
- Gardner H., *Art, Mind and Brain – A cognitive approach to Creativity*, Basic Books N.Y., USA, 1982.
- Gardner H., *Children's perception of works of art: Developmental Portrait*, in: O' Hare, D. (Ed.), *Psychology and the Arts*, Sussex, The Harvest Press, 1981.

- Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, London, William Heineman, 1983.
- Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Basic Books, 1993.
- Gardner H., *The Arts and the Human Development*, New York, John Willey & Sons, 1973.
- Gardner H., *The creators' patterns*, In M. A. Boden (Ed.), *Dimensions of creativity* (p.p. 143-158), Cambridge, M.A.: MIT Press, 1994.
- Gardner H., *Toward More Effective Arts – Education*, in *Journal of Aesthetic Education*, 22, 1988, 157-167.
- Gardner H. «Artful Scribbles», A Division of Harper Collins Publishers, Basic Books, 1980, USA.
- Gass J., *Litterature and the Yong child*, London, Longmans, 1967.
- Georgitsoyanni E. – Anastasiadis M. *Pictorial approach to the pocky insural landscape: The case of the Aegean islands*, Athens, Panayotis and Effie Michelis Foundation, 2002, τ. Β, σσ. 596-605.
- Getzels J. & Jackson P., *The highly intelligent and the highly creativly adolescent*, Scientific creativity: its recognition and development, New York, J. Wiley & Sons, 1963.
- Getzels J. W. & Csikszentmihalyi M., *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*, New York Wiley, 1976.
- Getzels J. W. & Jackson P. W., *Creativity and Intelligence: Explorations with gifted children*, New York, Wiley, 1962.
- Geuss R. *The idea of a Critical Theory*, Cambridge, University Press, 1981
- Goldsmith E., *Research into illustration, An approach and a review*, Cambridge, 1984 (Cambridge university Press, σ. 25 κ.ε.).
- Goldsmith E. *Research into illustration. An approach and a review* Cambridge Univ. Spess, Cambridge 1984.
- Goodman N., *Languages of Art*, London, Oxford University Press, 1968.
- Gordon W., *Synectics: The development of creative capacity*, New York, Harper & Row, 1961.
- Graham J., *Pictures on the page*, England, The national Association for the Teaching of English, 1995.
- Gruber H. – Davis S., *Evolving – systems approach*, στο R. Sterneberg, *The nature of Creativity Contemporary psychological perspectives*, Cambridge, University Press, USA, 1997,
- Grudin R., *The Grace of Great Things – Creativity and innovation*, Houghton Mifflin Company, Boston – New York, 1990.
- Grudin R., *The grace of great things. Creativity and innovation*, Houghton Mifflin Company, New York, 1999.
- Guilford J., *Creativity: retrospect and prospect*, *Journal of Creative Behavior*, 4, 3, ed., Creative Education Foundation, Buffalo, New York, 1970, σσ. 149-168.
- Guilford, J. P., *The structure of intellect*, *Psychological Bulletin*, 53, 1956, 267-293.
- Guilford, J.P., *Creativity*, *American Psychologist*, 1950, 5, 444-454.
- Guilford, J.P., *Intelligence, creativity, and their educational implications*, San Diego, Knapp, 1968.
- Gulbekian Foundation, *The Arts in Schools*, London, Calouste Gulbenkian Foundattion, 1982.
- Habermas J., *Modernity: An Incomplete Project*, In H. Foster (ed.), Habermas J., 1988.
- Halliwell S., *Teacher creativity and teacher education*, In Bredges D. and Kerry, T. (Eds) *Developing Teachers Professionally*, London and New York: Routledge, 1993.
- Halpern D.F., *Thought and Knowledge: An introduction to critical thinking*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1984.
- Harlow H. F. et al, *Learning motivated by a manipulation drive*, *Journal of Experimental Psychology*, 40, 1950, 228-234.
- Harvey D., *The condition of Postmodernity*, Oxford, Blackwell, 1989.

- Haves D. & Readance J., *Transfer of learning from illustration*, in: Journal of Educational research, 1983, σσ. 245-248.
- Hazel D., *Project director, Music and Art in the Public Schools*, 1963-M3, Washington D. C., National Education Association, 1963.
- Hoel J., *Learning all the time*, Nottingham: Education Now Publishing Co – operative, in Association with Lighthouse Books, 1991.
- Hozwitz R. A., *Psychological effects of the open classroom*, Review of Educational Research, 1979.
- Hughes S. *Word and image in Margaret Fearn, Only the best is good enough*, Rossendale, London, 1985.
- Hulme G. et al, *The effects of word length on memory for pictures*, Evidence for speech coding in young children, Journal of Experimental Child Psychology, 41, 1986, σσ. 61-75.
- Hume B. – Hood M., *Starting with Stories*, London, England, 1999.
- Hurlimann B. *Are illustrations to fairy tales a necessity in Fairy Tale and Poetry Today: how can children's literature meet the needs of modern children*, 15<sup>th</sup> IBBY Congress (Athens 28 September – 2 October 1976), Munich, Federal Republic of Germany, 1977.
- Huyssen A. *Mapping the Postmodern*, PMR, 1992.
- Johnson D. A., *A systematic introduction to the psychology of thinking*, New York, Harper and Row, 1972.
- Kim S., *Essence of creativity – A Guide to Tackling Difficult Problems*, Oxford University Press, 1990.
- Koestler A., *The Act of Creation*, Arkana, Penguin Books, London, 1989.
- Kohlez W., in Henle M. (Ed.) *Documents of Gestalt Psychology*, University of California Press, 1961.
- Kupetz B. *A shared responsibility: nurturing literacy in the very young*, School Library Journal, τομ. 39, αρ. 7 (1993).
- Langer S., *Feeling and form*, New York, Charles Scribner's Sons, 1953.
- Langley P. – Jones R. *Computational model of scientific insight* στο R. Sternbery, 1997, σσ. 177-201.
- Lark – Horovits B. – Lewis H. – Luca M., *Understanding children's art for better teaching*, Second edition, C. E. Merrill, Publishing Company, A. Bell & Howell Company, Columbus, Ohio, 1973.
- Levie H. & Lentz R., *Effects for text illustrations, A review of research*, in Educational Communication and Technology Journal, 1982, σσ. 195-132.
- Lewin K., *A dynamic theory of personality*, New York, Mc Graw – Hill, 1935.
- Lewin K., *Principles of topological psychology*, New York, Mc Graw – Hill, 1936.
- Lewin K., *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*, Durham, N. C., Duke University Press, 1938.
- Lewis H. and Mussen P., *The Development of an Instrument for Evaluating Children's Artistic Creativity*, I Studies in Art Education, 10, 1969, 25-48.
- Lieberman J. N., *Plausibility: Its Relationship to Imagination and Creativity*, New York, Academy Press, 1977.
- Lowenfeld V. – Lambert W. Brittain, *Creative and Mental Growth*, Copyright, The Macmillan Company, 1964, τ. 4.
- Lukens R., *Artistic Handbook of Children's Literature*, Harper Collins, College Publishers, New York, 1995.
- Lyotard A., *The Postmodern Condition, A report on Knowledge*, 1984.
- Mac Clelland, *On the dynamics of creative physical scientists'*, in Gruber, H. E. (ed.) *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, New York, Atherton, 1962.

- Mac Kinnon D. W., *The personality correlates of creativity: a study of American architects*, in Neilson, G.S. (ed.) *Proceedings of the Fourteenth Congress on Applied Psychology*, Vol. 2, pp. 11-39, 1962.
- Mangan J., *Cultural conventions of pictorial representation: Iconic literacy and education*, *Educational Communication and technology*, 26 (1978), p.p. 245-267.
- Marantz S., *Picture Books for Looking and learning: awaking visual perceptions through the art of children's books*, Phoenix Arizona, Oryx Press, 1992.
- Marshall, S., *An Experiment in Education*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 1968.
- Maslow A. H., *The father Reaches of Humas nature*, Harmandsworth: Penguin, 1971.
- Maslow A., *Motivation and Personality*, 2<sup>nd</sup> Edition, New York: Harper & Row, 1970.
- Mayer R., *The artist's handbook of materials and techniques*, London, Faber and Faber, 1991.
- Mendelowitz D. M., *Children are artists*, An introduction to children's art, for teachers and parents, Stanford University Press, Stanford, California, 1963.
- Meyer S. E., *A treasury of the great children's book illustrators*, Marry N. Abrams, Inc. Publishers, New York, 1997.
- Moebius W. *Introduction to picture book codes*, in *Children's Literature*, The Developments of Criticism, Edited by P. Hunt, London, 1990.
- Morrison A., και McIntyre D., *Teachers and teaching*, 2<sup>nd</sup> pd., Penguin Books, 1973.
- Nodelman P., *The pleasures of children's literature*, Longman, USA, 1996.
- Nodelman P. *Words About Pictures: The Narrative Art of Children Picture Books* Athens, University of Georgia, 1988.
- Ornstein R., *The Psychology of Consciousness*, London, Penguin, Harmondsworth, 1975.
- Osborn, A. F., *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*, (3<sup>rd</sup> Revised Edition), New York, Scribner, 1963.
- Osborne H., *What makes an aesthetic experience aesthetic*, in: Mitias, M. (Ed.) *The Possibility of the Aesthetic Experience*, Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 1986.
- Ostergaard A.L. – Davidoff J. B. *Sone effects of color on naming and recognition*, *Memory and Cognition*, 11, 1985, p.p. 579-587.
- Paivio A., *Mental representations*, A dual coding approach, New York, Oxford University Press, 1986.
- Parnes S. et al., (Eds), *Guide to creative action: Revised edition of creativly behavior guide-book*, New York: Scribner, 1977.
- Parnes S., *Creative behavior workbook*, New York, 1967.
- Parsons M. & Blocker H. G., *Aesthetics and Education*, Urbana, University of Illinois Press, 1993.
- Passmore D. J., *The Philosophy of Teaching*, London, Duckworth, 1980.
- Peck J. *Trends in the Delayed of information from an illustrated text* in H. Mandl, J. R. Levin (Eds), *Knowledge Acguisition from Text and pictutes*, 2, Elsevier Science Publishers, B. V. (North – Hollond), 1989.
- Perkins D. N., *The possibility of invention*, in R. J. Sternberg, *The nature of creativity*, Cambridge, University Press, USA, 1997.
- Perkins D., «Smart Schools. Better Thinkind and Learning for Every Child», Εκδόσεις The Free Pressm New York, 1992, 166
- Perkins D., *Smart Schools. Better Thinking and Lerning for Enery Child*, *The Free Press*, New York, 1992.
- Pomilio M., *Leonardo pittore*, Rizzoli Editore, Milano, 1967.
- Poore H. R. "Composition in art" Dover Publications INC, New York, 1976.
- Post – Byzantine painting, *Catalogue of the Exhibition Museum of Old Russion Art and Culture "Andrei Rubleiv"*, October, 1995, Domos Publications, Moscow, 1995.

- Ramey C. T. & Piper V., *Creativity in open and traditional classrooms*, Child Development, 1974.
- Rankin Poore H., *Composition in art*, New York, Dover Publications, Inc., 1967.
- Read H., *Education Through Art*, Pantheon books Inc., 1958.
- Reid L., *Feeling and Understanding*, in Smith R. (Ed.), *Aesthetic Concepts and Education*, Urbana, University of Illinois Press, 1970.
- Robinson K., *Ken Robinson Urges the Secretary of State to Co – ordinate the Arts in the national Curriculum*, Times Educational Supplement, 24/11/1989.
- Roe A., *A psychological study of eminent psychologists and anthropologists and a comparison with biological and physical scientists*, Psychological Monographs, 67, 1952.
- Rogers C., *Freedom to learn*, Columbus, Ohio: Merrill, 1969.
- Rosenthal R. – Jacobson L., *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinechart and Winston Inc., New York, 1966.
- Ross M., *A Contentious Bunch*, Times Educational, Supplement, 8/3/1991.
- Rovey R. and Hill E., *Can pre-school children form concepts?* Educational Research, 17, 180-192, 1975.
- Rubin K., et al, *Play*, in E. M. Hetherington (Ed.) *Handbook of Child Psychology: Socialization personality and social development*, Vol. 4, New York: Wiley, 1983.
- Ruggiero V. R., *The Art of Thinking*, A Guide to critical and creative thought, Harper Collins College Publishers, 1995.
- Rusted J. – Hordgson S., *Evaluating the picture facilitation effect in children' s recall off written texts*, British Journal of Educational Psychology, 55, 1985, p.p. 288-294.
- Salomon G., *Beyond skill and Knowledge: The role of mindfulness in: learning and transfer*, Tuebingen 1987, (2. Konferenz EARLI), σ. 15 κ.ε.
- Salomon G., *Television is easy and print is tough, The differential investment of mental effort of learning as a function of perceptions and attributions*, in: Journal of Experimental Psychology, 1984, σσ. 647-658.
- Schwarcz J. H. *Ways of the illustrator: Visual communication in children' s Literature*, Americas Library Association, Chicago, 1982
- Sedgwick F., *The expressive Arts*, David Fulton Publishers, London, 1993.
- Shallcross D. J., *Teaching Creative Behaviour: How to teach creativity to children of All Ages*, Englewood Cliffs, N.S.: Prentice – Hall, 1981.
- Shedlock M. L., *The Art of the Story – Teller*, 3<sup>rd</sup> Edition, New York, Dover Publications, Inc., 1951.
- Silberman, C. E., *Crisis in the classroom: The remaking of Americas education*, New York, Random House, 1970.
- Silk D., *Creative Teaching of the Gifted*, Mc Graw – Hill Book Company, USA, 1987.
- Simonton D., *Psychology, science and history: An introduction to historiometry*, New Haven, CT, Yale University Press, 1990.
- Simpson E., *The classification of educational Objectives – Psychomotor Domain*, Urbana / Illinois, University of Illinois Press, 1966.
- Simson A., *The Usefulness of Aesthetic Education*, Journal of Philosophy of Education, 19, 2, 273-280, 1985.
- Skinner B., *Notebooks*, (R Epstein Ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall, 1982.
- Slabbert J., *Creativity in Education Revisited: Reflection in Aid of Progression*, The Journal of Creativity Behavior, 28, 1, 1994.
- Smith, J. A. *Creative teaching of the language arts in Elementary school*, Boston, Allyn and Bacon, 1967.
- Standing L. *Learning 1.000 pictures in Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1973, p.p. 207-222.



- Sotto E., *When Teaching Becomes Learning*, London, Wellington House Cassel, 1995.
- Standing L., *Learning 10000 pictures*, in: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1973, p.p. 207-222.
- Stephan M., *A Transformation theory of Aesthetics*, London, Routledge, 1990.
- Sternberg R. J., *Mental self – government: A theory of intellectual styles and their development*, *Human Development*, 1988, 34, p.p. 1-31.
- Sternberg R. J., *The nature of creativity*, in R. J. Sternberg, *The nature of creativity*, Cambridge, University Press, USA, 1997.
- Stone D. & Glock M. *How do young adults read directions with and without pictures?* In: *Journal of Educational Psychology*, 1981 (73, 3), pp. 419-426.
- Sullivan J., *Open – traditional – What is the difference*, *Elementary School, Journal*, 1974.
- Taylor C. W. & Barron F., *Scientific creativity: Its recognition and development*, New York, Wiley, 1963.
- Taylor C. W., *Various approaches to and definitions of creativity*, In Sternberg R., *The nature of Creativity*, Cambridge University, Press, U.S.A., 1997.
- Terman L. M., *Psychological approaches to the biography of genius*, In F. E. Vernon (Ed.) *Creativity*. Middlesex U.K. Harmondsworth, 1947.
- The very best of children's book illustration*, North light books, Cincinnati, Ohio, New York, 1993.
- Torrance E. P., *Creativity as manifest in testing*, In Sternberg R. *The nature of Creativity*, Cambridge University Press, USA, 1997.
- Torrance E. P., *Why fly? Philosophy of creativity*, Alex Publishing Corporation, Nor Wood, New Jersey, U.S.A., 1995.
- Torrance P., *Non – Test Indicators of Creative Talent Among Disadvantaged Children*, in the *Gifted Child Quarterly*, 1973, 17 p.p. 3-9.
- Travers R. *A study of the advantages and disadvantages of using simplified visual presentations in instructional materials*, Final Report, USOE Grant OEG –1-7-070144-5235, 1969.
- Trousdale A.M., *Interactive story telling, Scaffolding children's early narratives*, *language Arts*, 67 (2), 1990, p.p. 164-173.
- Tversky B. – Baratz D. *Memory for faces: Are caricatures better than photographs?*, *Memory and Cognition*, 13, 1985, p.p. 45-49.
- Vernon M. D. *The Value of pictorial illustration*. *British Journal of Educational Psychology*, 23, 1953, p.p. 180-187.
- Von Parreren C., *Teaching pupils to read pictures*, in E. Briel (Ed.) *Media science*, Durban 1983 (Butterworth) σσ. 65-71.
- Vygotsky L., *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, M. A. Harvard University Press, 1978.
- Wallach M., *Creativity*, in P. Mussen (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3<sup>rd</sup> ed., Vol 1, New York, Wiley, 1970.
- Warnock M., *Schools of Thought*, London, Faber and Faber, 1977.
- Way B., *Development Through Drama*, New York, Humanities Press, 1967.
- Weisberg R. W., *Problem solving and creativity*, In Sternberg R., *The nature of creativity*, Cambridge, USA, 1997, 148-176.
- Williams R., *Culture and Society, 1780-1950*, New York, Harper and Row, 1966.
- Willows D. M. *Individual differences in distraction by pictures in a reading situation*, *Journal of Educational Psychology*, 70, 1978, p.p. 837-847.
- Willows D. M. – Borwick P. In G. Mackinnon & T.G. Waller (Eds), *Reading Research*, Vol 2, Academic Press, London, 1981.
- Wilson R., *Teaching Children Language Arts*, Parker publishing Company, ink, N.Y., χ.χ.

Wings of artist, Children's book illustrators talk about their Art, Harry N. Abrams, Inc., Publishers, New York, 1999.

Winner H., *Invented Worlds, The Psychology of Arts*, London, Harvard University Press, 1982.

Witkin R., *The Intelligence of feeling*, London, Heinemann Educational Books, 1974.

Yardlex A., *Young children thinking*, Citation Press, New York, Professional Books for Educators, 1973.

## Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

### Η Συνδυαστική Δημιουργική Προσέγγιση της εικονογράφησης των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας για το δημοτικό σχολείο, η ταυτότητα και η λειτουργία της.

Ο συμβολισμός της εικόνας του εξωφύλλου.....	1
Πρόλογος .....	3

#### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Χαρτογράφηση και γενική παρουσίαση του θέματος.....	5
1.1. Εισαγωγή .....	5
1.2. Η εικονογράφηση και το «σύμπαν της εικονόσφαιρας» στο σύγχρονο κόσμο.....	12
1.3. Το θέμα της εικονογράφησης στην ιστορική του διαδρομή .....	14
1.4. Λόγος και εικόνα: Γενικά για τους τρόπους συνάρτησης, διαπλοκής και συλλειτουργίας λόγου και εικόνας στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου.....	19
1.4.1. Γενική θεώρηση.....	19
1.4.2. Γενικά για το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας και το εικονογραφημένο εξωσχολικό βιβλίο: Η διαμόρφωση μιας διαφορετικής δομής, περιεχομένου και λειτουργίας και μιας επίπλαστης μεταξύ τους ασυμβατότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	23
1.4.3. Η δομή και το περιεχόμενο του εγχειριδίου γλώσσας .....	25
1.4.4. Η λειτουργία του εγχειριδίου γλώσσας.....	28
1.4.5. Η ποιότητα του εικονογραφημένου βιβλίου μέσα από το αισθητικό, το κειμενικό και εικονογραφικό του περιεχόμενο.....	31
1.4.6. Οι σχέσεις εικόνων – κειμένων ως ποιοτικό μέγεθος στα πλαίσια του εικονογραφημένου βιβλίου .....	33
1.4.7. Η λειτουργία εικόνων – κειμένων στο χώρο του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου .....	37
1.5. Η συνήθης χρήση της εικονογράφησης στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος.....	39
1.5.1. Γενική θεώρηση .....	39
1.5.2. Η μορφή, το περιεχόμενο και η δομή του εγχειριδίου γλώσσας ως στοιχεία καθορισμού της μορφής, του περιεχομένου, της δομής και της ποιότητας της διδασκαλίας .....	42
1.5.3. Η αποκωδικοποίηση των εικόνων και των κειμένων του εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου στα πλαίσια της διδασκαλίας.....	43
1.6. Μερικές αντιλήψεις και πρακτικές που επηρεάζουν αρνητικά το θέμα της εικονογράφησης.....	49
1.6.1. Γενική θεώρηση .....	49
1.6.2. Οι αντιλήψεις για τα μικρότερα και τα μεγαλύτερα παιδιά.....	49
1.6.3. Η αντίληψη για τη ρεαλιστική έκφραση της εικονογράφησης.....	51
1.6.4. «Παιδισμός», «πριμιτιβισμός», «ναϊβισμός» και αφελής απλοϊκότητα της εικονογράφησης.....	54
1.6.5. Η σύγχρονη τέχνη στην εικονογραφική έκφραση .....	55
1.6.6. Η συμμετοχή του παιδιού στην εικονογράφηση.....	58
1.7. Η εικονογράφηση εγκλωβισμένη στα πλαίσια μιας τυπικής εκπαίδευσης .....	59
1.8. Τι έδειξε η διεθνής επιστημονική έρευνα γύρω από το θέμα της εικονογράφησης.....	66
1.9. Τι έδειξε η έρευνά μας: Μια διπλά μονοδιάστατη αντίληψη περιορίζει την ποιότητα των προσεγγίσεων της εικονογραφικής έκφρασης και λειτουργίας.....	75
1.10. Ερωτήματα που προκύπτουν από τις διαπιστώσεις της έρευνάς μας.....	78

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

1.	Γενικά για τον ορισμό, τους στόχους και τη φιλοσοφία της Σ.Δ.Π.....	81
2.	Το συνδυαστικό δημιουργικό πνεύμα και η συνδυαστική δημιουργική πράξη λυδία λίθος της πρότασής μας.....	83
3.	Άλλοι βασικοί όροι, έννοιες και αρχές της Σ.Δ.Π.....	89
4.	Μερικές σύγχρονες εξελίξεις που διαμορφώνουν τις θέσεις, τις αρχές και τη φιλοσοφία της πρότασής μας.....	98
4.1.	Οι εξελίξεις στο χώρο των ιδεών και οι επιπτώσεις τους στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδείας.....	98
4.2.	Περισσότερα για τους όρους εκπαίδευση και παιδεία, σε αναφορά με τις εξελίξεις στο περιεχόμενό τους.....	104
4.3.	Η ιδέα της παγκοσμιοποίησης .....	108
4.4.	Οι τεχνολογικές εξελίξεις .....	109
4.5.	Οι εξελίξεις στο χώρο της τέχνης .....	111
4.6.	Οι γλωσσολογικές εξελίξεις .....	115
4.7.	Άλλες εξελίξεις στους τομείς της γνώσης, της οικονομίας, του περιβάλλοντος κλπ.....	117
4.8.	Οι ευνοϊκές προϋποθέσεις που δημιουργούνται από τις εξελίξεις της εποχής μας .....	117
5.	Περισσότερα για την ανθρωπιστική διάσταση της Σ.Δ.Π. ....	118
6.	Η έννοια του «πολιτιστικού πλουραλισμού» σε αναφορά με την ανθρωπιστική διάσταση της Σ.Δ.Π. ....	121
7.	Η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή ως ισόρροπη έκφραση του νοητικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα στη Σ.Δ.Π.....	131
8.	Ο παράγοντας δημιουργικότητα στη Σ.Δ.Π.....	144
8.1.	Γενική θεώρηση .....	144
8.2.	Η ανάδυση της έννοιας και η διαμόρφωση των αντιλήψεων γύρω από αυτήν ..	149
8.3.	Οριοθέτηση της έννοιας και μερικά πρώτα στοιχεία για τη φύση της .....	151
8.4.	Η δημιουργικότητα ως φαινόμενο καθολικό, ολιστικό και πράξη σφαιρική....	156
8.5.	Η ψυχολογική έρευνα για τη δημιουργικότητα .....	158
8.6.	Μερικά ποιοτικά στοιχεία σε σχέση με την έκφραση της δημιουργικότητας	163
8.7.	Παράγοντες που διαμορφώνουν τα πλαίσια έκφρασης της δημιουργικότητας (άτομο, περιβάλλον, διαδικασία) .....	167
8.8.	Το δημιουργικό άτομο .....	167
8.9.	Το δημιουργικό περιβάλλον .....	172
8.10	Η δημιουργική διαδικασία: χειρισμοί και τεχνικές άσκησης της δημιουργικότητας.....	174
8.11	Διάυλοι για την έκφραση της δημιουργικότητας στη Σ.Δ.Π. ....	179
8.11.1	Η φαντασία .....	182
8.11.2	Η καλλιτεχνική φαντασία .....	185
8.11.3	Ενόραση, διαίσθηση, έμπνευση .....	188
8.11.4	Η μεταφορική, αναλογική, συμβολική και η πέραν της λογικής εναλλακτική σκέψη .....	191
8.11.5	Η τόλμη, η ορμή και ο αυθορμητισμός .....	195
8.11.6	Η πάλη με τη δυσκολία και το δημιουργικό λάθος .....	196
8.11.7	Ο ενθουσιασμός, η χαρά, το χιούμορ και η έκφραση του κωμικού ....	197
8.11.8	Το παιχνίδι .....	199
8.11.9	Ελευθερία και όχι καταναγκασμός .....	206
8.11.10	Τα κίνητρα μάθησης και η διαρκής ενθάρρυνση του μαθητή .....	207
8.11.11	Το ενδιαφέρον, η περιέργεια, το ερευνητικό πνεύμα, η ανακάλυψη, η έμπνευση και το στοιχείο της έκπληξης.....	210
8.11.12	Κρίση και αξιολόγηση .....	212
8.11.13	Η διαρκής αναζήτηση της δημιουργικής έκφρασης.....	213
9.	Ο παράγοντας τέχνη στη Σ.Δ.Π. ....	214

9.1 Γενική αναφορά για την αξία και τη σημασία του παράγοντα «τέχνη» .....	214
9.2 Η παιδαγωγική διάσταση της τέχνης .....	221
9.3 Η απομονωμένη και σε λάθος βάση καλλιτεχνική παιδεία και οι συνέπειές της....	233
9.4 Επιστήμη και τέχνη .....	234
9.5 Η προσέγγιση του έργου τέχνης από την πλευρά της αισθητικής και το συνδυαστικό πνεύμα .....	238
9.6 Η προσέγγιση του έργου τέχνης από την πλευρά της ιστορίας της τέχνης .....	240
9.7 Η προσέγγιση της τέχνης από την πλευρά των εμπειρικών, ψυχολογικών και επιστημονικών ερευνών.....	243
9.8 Η πολύτεχνη έκφραση και η Σ.Δ.Π. ....	246
9.9 Η παράδοση και η νεωτερικότητα στην τέχνη σε σχέση με τη Σ.Δ.Π. ....	253
9.10 Η παράδοση και η νεωτερικότητα στην εικονογραφική έκφραση .....	268
9.11 Οι συμβάσεις του εικαστικού έργου στα πλαίσια του διδακτικού εγχειριδίου γλώσσας και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου.....	271
9.12 Τα μορφοπλαστικά και εικαστικά στοιχεία, η σύνθεση και η δημιουργία του έργου τέχνης και της εικονογράφησης.....	276
9.12.1 Γενική θεώρηση .....	276
9.12.2 Σημείο, γραμμή, σχήμα .....	281
9.12.3 Ο χώρος στο ζωγραφικό έργο .....	285
9.12.4 Η κίνηση ως στοιχείο έκφρασης του ζωγραφικού έργου .....	290
9.12.5 Το φως και οι τονικές του διαβαθμίσεις .....	292
9.12.6 Το χρώμα και η λειτουργία του .....	295
9.12.7 Η σύνθεση του ζωγραφικού έργου .....	310
9.13 Τα μέσα και οι τεχνικές του ζωγράφου και του εικονογράφου.....	318
9.14 Οι κυριότερες μορφές εικαστικής και εικονογραφικής έκφρασης, σε συνδυασμό με το πνεύμα της Σ.Δ.Π.....	325
9.14.1 Γενική θεώρηση .....	325
9.14.2 Ο ρεαλισμός .....	330
9.14.3 Ο εξπρεσιονισμός .....	333
9.14.4 Ο σουρεαλισμός .....	334
9.14.5 Ο συμβολισμός .....	335
9.14.6 Η αφαίρεση .....	339
9.14.7 Η λαϊκή τέχνη .....	343
9.14.8 Η παιδική τέχνη .....	347
9.14.9 Η τέχνη των κόμικς .....	355
9.14.10 Η φωτογραφική τέχνη .....	359
9.14.11 Η νέα εκφραστικότητα στη σύγχρονη τέχνη.....	368
10. Λόγος και εικόνα στη Σ.Δ.Π.: Η πολυμορφία της γλωσσικής έκφρασης σε συναυτουργία με την πολυμορφία της εικονογραφικής έκφρασης, σε συσχετισμό με τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης.....	380
10.1 Γενική θεώρηση .....	380
10.2 Η γλωσσική δημιουργικότητα .....	383
10.3. Η καλλιτεχνική δημιουργικότητα .....	391
10.4 Γλωσσική και καλλιτεχνική δημιουργικότητα σε συναυτουργία.....	399
11. Πρόσωπα, περιβάλλοντα και διαδικασίες της διδασκαλίας της γλώσσας στα πλαίσια της Σ.Δ.Π. ....	407
11.1 Ο ρόλος των προσώπων .....	407
11.2 Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος .....	413
11.3 Ο ρόλος του περιβάλλοντος της τάξης .....	414
11.4 Ο ρόλος του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος .....	416
12. Η προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης στα πλαίσια Σ.Δ.Π.....	422
12.1 Γενικά για την προσέγγιση των οπτικών μορφών και των μορφών της τέχνης.....	422
12.2. Μερικές πλευρές του δυναμικού πεδίου που αναπτύσσεται ανάμεσα στο θεατή και στο έργο τέχνης .....	429

12.3.	Η ψυχοπαιδαγωγική, ποιητική και ολική προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης στο πνεύμα της Σ.Δ.Π. ....	435
12.3.1	Το συνδυαστικό δημιουργικό πλαίσιο για την προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης.....	435
12.3.2.	Το όραμα του πλουραλισμού και η ανάγκη αποφυγής των στερεοτύπων.....	448
12.3.3.	Η ανάγκη αποκατάστασης της ολότητας και της ενότητας του έργου τέχνης, μέσω του συνδυαστικού δημιουργικού πνεύματος και των αρχών της πρότασής μας.....	450
12.3.4.	Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.....	452
12.3.5.	Η ποιητική προσέγγιση.....	455
12.3.6.	Η αισθητική προσέγγιση.....	457
12.3.7.	Προς μια συνδυαστική και δημιουργική ολική προσέγγιση της εικονογράφησης και της τέχνης.....	458
12.4.	Η ταυτότητα και η λειτουργία της εικονογράφησης στη Σ.Δ.Π.....	465
12.4.1	Οι όροι «στοχαστική», «κινητική», «ανοιχτή» και «αναδυόμενη» εικονογράφηση.....	465
12.4.2.	Μερικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας και της λειτουργίας της εικονογράφησης στο πνεύμα της πρότασής μας.....	472
12.4.3.	Η σχέση εικονογράφησης – κειμένων .....	475
12.4.4.	Η εκφραστική ποικιλία των εικονογραφικών προσεγγίσεων και η λειτουργία τους.....	476
12.4.5.	Η έννοια της δημιουργικότητας στην εικονογραφική έκφραση και λειτουργία.....	481
12.4.6.	Το συνολικό πλαίσιο έκφρασης και λειτουργίας των εικονογραφικών προσεγγίσεων της πρότασής μας.....	483
12.5.	Οι δυο πύλες εισόδου του πνεύματος της Σ.Δ.Π. στη διδασκαλία της γλώσσας	491
12.6.	Ο πολυσύνθετος και κρίσιμος ρόλος του εικονογράφου.....	493
12.7.	Ο μαθητής ως εικονογράφος και το άνοιγμά του στην πολύτεχνη έκφραση.....	504
13.	Ο αισθητικός, διδακτικός και παιδαγωγικός στόχος και ο στόχος της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου μέσω της ολόπλευρης ανάπτυξής του, σε αναφορά με τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης στη Σ.Δ.Π. ....	518
13.1.	Γενική θεώρηση .....	518
13.2.	Ο αισθητικός στόχος .....	520
13.3.	Ο διδακτικός και παιδαγωγικός στόχος .....	527
13.4.	Ο στόχος της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου.....	536
13.5.	Οι παράγοντες της δημιουργικότητας και της τέχνης σε σχέση με το στόχο της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου.....	543
14.	Μια νέα νοηματοδότηση στους όρους «διδασκτικό εγχειρίδιο γλώσσας», «εικονογράφηση» και «διδασκαλία της γλώσσας» στη Σ.Δ.Π. ....	553
14.1.	Οι όροι «συνδυαστικό πολλαπλό εγχειρίδιο γλώσσας» και «συνδυαστική δημιουργική προσέγγιση της εικονογράφησης».....	553
14.2.	Ο όρος « δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας».....	561
14.3.	Η αρχιτεκτονική της δημιουργικής διδασκαλίας της γλώσσας: Γενικό πλάνο εφαρμογής του πνεύματος της Σ.Δ.Π. στη διδασκαλία της γλώσσας.....	573
14.4.	Μερικά παραδείγματα εφαρμογής της συνδυαστικής δημιουργικής προσέγγισης της εικονογράφησης με σύντομο σχολιασμό.....	575
15.	Η επέκταση του πνεύματος της Σ.Δ.Π. σε όλο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων και των εκπαιδευτικών διαδικασιών.....	579
16.	Η ελληνική πνευματική και καλλιτεχνική κληρονομιά στη Σ.Δ.Π.....	582
	Αντί επιλόγου .....	598
	Βιβλιογραφία .....	607
	Περιεχόμενα .....	631
	Βιογραφικό Μ. Αναστασιάδη.....	637
	Παράρτημα εικόνων .....	643







## ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ

**Επώνυμο:** Αναστασιάδης

**Όνομα:** Μάνος

**Όνομα πατέρα:** Μιχαήλ

**Ημερομηνία γέννησης:** 1948

**Τόπος γέννησης:** Διαφάνι Καρπάθου

**Τόπος μόνιμης κατοικίας:** Δήμος Ροδίων από το 1973

**Επαγγελματική κατάσταση:** Δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1977-1987)

Δάσκαλος τέχνης (1988-2003)

Ζωγράφος

**Σπουδές:** Δημοτική Εκπαίδευση: Διαφάνι Καρπάθου

Γυμνασιακή εκπαίδευση: Απέρι Καρπάθου

Σπουδές στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) (1967-1969)

Σπουδές στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου (1992-1994)

Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου.

**Καλλιτεχνικές σπουδές:** Ελεύθερες σπουδές ζωγραφικής, χαρακτηριστικής γλυπτικής και φωτογραφίας, με παράλληλες μακρόχρονες θεωρητικές μελέτες στα σχετικά θέματα, που υποστηρίχθηκαν με επισκέψεις του σε επτά πόλεις της Ιταλίας (1992) και στη Γαλλία (Παρίσι, 1995).

Έχει ασχοληθεί επίσης με τη μουσική, κλασική και παραδοσιακή και τη λογοτεχνία (κυρίως την ποίηση) και έχει για όλα αυτά τα θέματα εκφραστεί με σχετικά θεωρητικά κείμενα.

**Επιπλέον εκπαιδευτική δραστηριότητα με θέματα κυρίως από το χώρο της τέχνης:** Εργάστηκε για δεκαπέντε χρόνια ως δάσκαλος ζωγραφικής στη δημοτική εκπαίδευση (Πειραματικά Σχολεία του Πανεπιστημίου Αιγαίου), στην ιδιωτική εκπαίδευση και για τρία χρόνια στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, όπου προσέφερε την εμπειρία και τη γνώση του σε θέματα διδασκαλίας της τέχνης (αναλύσεις για τη σύγχρονη τέχνη και πρακτικές ασκήσεις εικαστικής έκφρασης (1992-1995).

Πήρε μέρος ως επιμορφωτής σε σχετικά σεμινάρια σε θέματα διδασκαλίας της τέχνης (πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1985-1992) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – «Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες», 1997-1999, ως Πρόεδρος της Καλλιτεχνικής Επιτροπής και ως εισηγητής.

Αξίζει τέλος να αναφερθεί ότι μαθητές του διακρίθηκαν με τα πρώτα πανελλήνια εικαστικά βραβεία στους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες και σε διαγωνισμό για τα Δωδεκάνησα, που διοργάνωσε η Βουλή των Ελλήνων (1996), καθώς και με τα πρώτα πανδωδεκανησιακά βραβεία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που διοργάνωσε η Νομαρχία Δωδεκανήσου (ΟΠΑΔ) το 2002.

**Συμμετοχή σε πολιτιστικούς φορείς:** Συμμετοχή επί μια δεκαετία στο Δ.Σ. της Δημοτικής Πινακοθήκης Ρόδου (τώρα Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης), που θεωρείται η δεύτερη καλύτερη στην Ελλάδα μετά την Εθνική Πινακοθήκη (1984-1994). Κατά τη διάρκεια της θητείας του είχε αυξημένες αρμοδιότητες στο μορφωτικό πρόγραμμα της Πινακοθήκης, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της πολιτικής της.

- Συμμετοχή στο Δ.Σ. της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, του αξιολογότερου σωματείου στα Δωδεκάνησα για την επιστήμη, την τέχνη και τον πολιτισμό (2000-2003).

- Συμμετοχή στο Δ.Σ. του Οργανισμού Πολιτιστικής Ανάπτυξης της Νομαρχίας Δωδεκανήσου (ΟΠΑΔ), 1999-2003.

- Συμμετοχή στο Δ.Σ. του Κέντρου Καρπαθιακών Ερευνών με αντικείμενο επιστημονικό για την ιστορία και την πλούσια παράδοση της Καρπάθου, τη σύγχρονη ζωή και τον πολιτισμό (2.000-2003).

Επιμέλεια και παρουσίαση τηλεοπτικών προγραμμάτων για την εικαστική δημιουργία (T.V. 7, 1991).

**Διακρίσεις:** Προβολή του έργου του από το Α΄ κανάλι της Γερμανικής Τηλεόρασης, σ' ένα πρόγραμμα με τη συμμετοχή του Ελληνικού Υπουργείου Πολιτισμού και την επιμέλεια του πανεπιστημιακού Dr. Klaus Gallas, που είχε στόχο την προβολή της Ελλάδας στη Γερμανία. Το πρόγραμμα προβλήθηκε μέχρι τώρα δυο φορές στη Γερμανία (1996 και 2003) και αναμεταδόθηκε από την αγγλική τηλεόραση (1999).

Τιμητική διάκριση της Διεθνούς Εταιρείας Κριτικών Λογοτεχνίας για την προσφορά του στην πολιτιστική ανάπτυξη της Ρόδου.

Επιλογή από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την εικονογράφηση του βιβλίου των T.E.E., Α΄ τάξη «Ιστορία της ενδυμασίας», τόμ. Α΄ (2004).

### **Ανακοινώσεις και δημοσιεύσεις ερευνών, κριτικών κειμένων και μελετών του, κυρίως για θέματα τέχνης, πολιτισμού και παιδείας:**

*Σε συνέδρια της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου:*

1993 Κάρπαθος: «Ο λαϊκός ζωγράφος και αντιστασιακός Μανώλης Παπαμανώλης από την Όλυμπο της Καρπάθου», Δωδεκανησιακά Χρονικά, τομ. ΙΣΤ, 1998.

1995 Κάσος: «Η Μαρία Βολιώτη από την πόλη της Κω ένα παράδειγμα πρωτότυπης λαϊκής δημιουργίας στο χώρο της κεντητικής τέχνης», Δωδεκανησιακά Χρονικά, τομ. ΙΖ, 2000.

1999 Αστυπάλαια: «Πλευρές του παιδονομικού συστήματος της Δωδεκανήσου».

2001 Τήλος: «Τα νησιά και ο χώρος του Αιγαίου ως έμπνευση της εικαστικής δημιουργίας».

2001, Ρόδος: *Συνέδριο Κέντρου Καρπαθιακών Ερευνών*, δημοσίευση 2003, Καρπαθιακά τ. Α΄:

α) «Η διαμόρφωση και εξέλιξη της τέχνης της ξυλογλυπτικής στην Όλυμπο της Καρπάθου».

β) «Η θέση της παράδοσης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Ένα παράδειγμα από το χώρο της παραδοσιακής μας μουσικής».

Ρόδος, 1998: Ανακοίνωση στο *Επιστημονικό Συνέδριο* που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Πολυτεχνείο Αθηνών με αντικείμενο την αιφόρο ανάπτυξη (σε συνεργασία με την πανεπιστημιακή και ιστορική τέχνη Ε. Γεωργιτσογιάννη): «Η δημιουργία υποδομής για έρευνα και εκπαίδευση στον τομέα των καλών τεχνών ως παράγοντας της αιφόρου ανάπτυξης νησιωτικών περιοχών που δεν έχουν ακόμα αλλοιωθεί από τον τουρισμό. Η περίπτωση της Βόρειας Καρπάθου». (μετάφραση από τα γαλλικά).

1998, Αθήνα: Συνέδριο του Ιδρύματος Μιχελή (σε συνεργασία με την Ε. Γεωργιτσογιάννη): «Εικαστική προσέγγιση του βραχώδους νησιωτικού τοπίου: Η περίπτωση των νησιών του Αιγαίου.» Δημοσιεύθηκε στο *Art and Landscape, Athens, Panayotis and Effie Michelis, 2001, τ. Β΄, σσ. 596-605.*

1994, Ρόδος: «Η προσέγγιση του εικαστικού έργου», *περιοδ. Ροδιακά Γράμματα, τ.χ. 2 (1994), σσ. 87-90.*

2001, Ρόδος: «Η εποχή της παγκοσμιοποίησης: Απαντήσεις σε μερικά κρίσιμα ερωτήματα σε σχέση με την ανάπτυξη και τον πολιτισμό» στο *περιοδ. «Δωδεκανησιακή Αυτοδιοίκηση»*,

1990, Ρόδος: «Η Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου», Δωδεκανησιακή Αυτοδιοίκηση,

2000 Ρόδος: «Παιδική λογοτεχνία και εικονογράφηση», στο «*Ηλιος*», τ.χ. 3, σσ. 12-15

1999, Ρόδος: «Ένας ζωγράφος μπροστά στο καβαλέτο του», στο «*Ηλιος*», τ.χ. 2,

2002, Ρόδος: «Η προσέγγιση του ποιητικού έργου της Ειρήνης Βογιατζή – Χαραλάμπη μέσα από τον ποιητικό και τον αισθητικό κώδικα», (μερική δημοσίευση της μελέτης, *εφημ. Πρόοδος, φ. 8.6.2003.*)

- Ρόδος 2004, «Το εικαστικό έργο του Φώτη Βαρέλη. Μια ποιητική και σισθητική περιπλάνηση στο έργο του». Δωδεκανησιακά Χρονικά τόμ. ΙΗ΄ σσ. 341-354
- 2005, Ρόδος «Η εξέλιξη της νεοελληνικής ζωγραφικής μέσα από τη συλλογή του Μουσείου Νεοελληνικής Τέχνης του Δήμου Ροδίων (Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου)», Δωδεκανησιακά Χρονικά τόμ. ΙΗ΄ σσ. 586-620.
- 2005, Ρόδος «Πλευρές του παιδονομικού συστήματος σε σχολεία της Δωδεκανήσου τον 20<sup>ο</sup> αιώνα (σε συνεργασία με την Σ. Αναστασιάδη), )», Δωδεκανησιακά Χρονικά τόμ. ΙΗ΄ σσ. 642-687
- 2005, Ρόδος «Τήλος: Το Μικρό Χωριό. Ένα εικαστικό και στοχαστικό περιδιάβασμα μέσα από τα σχέδια, τις φωτογραφίες και τα σχόλια του Μ. Αναστασιάδη», Δωδεκανησιακά Χρονικά, τόμ. Κ΄ σσ. 299-322.
- 2006, Ρόδος «Η λαϊκή κεντητική και υφαντική τέχνη στην Όλυμπο της Καρπάθου», Καρπαθιακά, τόμ. Β΄, σσ. 445-480
- 2006, Ρόδος «Ένας ζωγράφος μπροστά στον άδειο μουσαμά του», Ροδιακά Γράμματα, τεύχ. 6, σσ. 59-61, «Αγαπημένη ουτοπία» σ. 62.

#### **Επιμέλεια εκδόσεων:**

- α) Παιδαγωγικές εκδόσεις: Επιμέλεια και εισαγωγικό κείμενο στην έκδοση «Γράμματα και ζωγραφίες στη δασκάλα μας» Αθήνα, Σπουδή, 1998.
- β) Καλλιτεχνική επιμέλεια στα φωτογραφικά λευκώματα:
- «Ρόδος», εκδ. Rodos Image, 1992
  - «Ρόδος», εκδ. Rodos Image, 1995
  - «Δωδεκάνησα – ταξίδι στο χώρο και το χρόνο», εκδ. Rodos Image, 1993
  - «Όλυμπος και Διαφάνι Καρπάθου», εκδ. Κοινότητας Ολύμπου, χ.χ.
  - «Ο ζωγράφος και ήρωας Μανώλης Παπαμανώλης από την Όλυμπο της Καρπάθου», Ρόδος 2007.

#### **ΕΚΘΕΣΕΙΣ:**

##### **- Ατομικές εκθέσεις**

- **1982.** Γκαλερί «ΠΡΙΣΜΑ» Ρόδος.
- **1984.** «GARETTO», Ρόδος, μεσαιωνική πόλη, στα πλαίσια των γιορταστικών εκδηλώσεων ειρήνης και φιλίας. Οργάνωση: Δήμος Ροδίων και Υφυπουργείο Νέας Γενιάς.
- **1987.** Γκαλερί «ΠΡΙΣΜΑ», Ρόδος
- **1990.** «Ροδιακή Έπαυλη». Οργάνωση: Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Ροδίων.
- **1992.** «Ξενοδοχείο των Ρόδων», Ρόδος, στα πλαίσια των γιορταστικών εκδηλώσεων για τα 2.400 χρόνια από την ίδρυση της πόλης της Ρόδου. Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου.
- **1994.** Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, στα πλαίσια εκδήλωσης για τους ελληνόφωνους της κάτω Ιταλίας. Οργάνωση: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- **1994.** Γκαλερί «ΑΡΓΩ» Αθήνα.
- **1996.** Βιβλιοπωλείο «το Δέντρο», Ρόδος.
- **1997.** «Γαλλικό Ινστιτούτο» Ρόδου. Οργάνωση: Γαλλική πρεσβεία στην Ελλάδα και Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών.
- **2001.** «Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης ΟΜΜΑ», Χανιά.

##### **Ομαδικές εκθέσεις**

- **1980.** Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Ροδίων. Πανελλήνια έκθεση ζωγράφων - εκπαιδευτικών.
- **1988.** Έκθεση των συνεργατών της γκαλερί «ΠΡΙΣΜΑ», Ρόδος.

- **1989.** Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου. Έκθεση Δωδεκανήσιων καλλιτεχνών. Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου.
- **1990.** Αίθουσα Τέχνης Ρόδου. Έκθεση επτά Ροδίων καλλιτεχνών.
- **1993.** Αίθουσα συνεδρίου της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, Κάρπαθος. Έκθεση σχεδίων και χαρακτηριστικής. Οργάνωση : Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου.
- **1994.** Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου. Έκθεση Νεοελληνικής χαρακτηριστικής από τη συλλογή της Δημ. Πινακοθήκης Ρόδου. Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου.
- **1994.** Έκθεση των συνεργατών της γκαλερί «ΑΡΓΩ» Αθήνα.
- **1995.** Έκθεση των συνεργατών της γκαλερί «ΑΡΓΩ». Κύπρος.
- **1995.** Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου. Έλληνες ζωγράφοι ζωγραφίζουν για τη Δωδεκάνησο. Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου
- **1997.** Γαλλικό Ινστιτούτο Ρόδου, Ρόδος, Κως, Πάτμος, Αθήνα, περιοδεύουσα έκθεση στα πλαίσια των γιορταστικών εκδηλώσεων για τα 50 χρόνια από την απελευθέρωση της Δωδεκανήσου. Οργάνωση: Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο ΑΕΝΑΟΝ και Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Ροδίων.
- **1998.** Παλάτι Μεγάλου Μαγίστρου, «Εικαστικά και Λογοτεχνικά Παράλληλα», ΑΕΝΑΟΝ, περιοδεύουσα έκθεση. α) Παλαιό Αρχαιολογικό Μουσείο (Γενί Τζαμί), «Δημήτρια», Δήμος Θεσσαλονίκης – ΑΕΝΑΟΝ. β) Αθήνα
- **2000.** World Fine Art Gallery, New York, Broadway  
Μεταφορά της Έκθεσης από τη Νέα Υόρκη.
- **2001.** α) Μύλος, Θεσσαλονίκη  
β) Μιλλένιουμ, Πάτρα
- **2001.** Δημοτική Πινακοθήκη Χίου, «Άνθρωποι και άνθρωποι». Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Χίου.
- **2001.** Ανατολική Θόλος Αρχαιολογικού Μουσείου, Ρόδος, ΟΠΑΔ - Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Δωδεκανήσου.
- **2002.** Muzeul De Arta Cluj, Ρουμανία.
- **2002.** Βερολίνο
- **2003.** Καποδιστριακό Πνευματικό Κέντρο Αίγινας – ΑΕΝΑΟΝ, «Καζαντζάκεια», 2003.

### **Βιβλιογραφία για το Μάνο Αναστασιάδη:**

- Χρύσανθος Χρήστου: «Μάνος Αναστασιάδης – Από την ποιότητα του σχεδίου στην εσωτερικότητα του χρώματος και από την επαφή με την οπτική πραγματικότητα στις νέες διαστάσεις του θέματος», 1994
- Λεξικό Ελλήνων Καλλιτεχνών – 16<sup>ος</sup> – 20<sup>ος</sup> αιώνας, επιστημονική τεκμηρίωση Δ. Γιακουμή, Π. Ιωάννου κ.ά., Μέλισσα 1997, 53.
- Χ. Καμπουρίδης – Π. Γράββαλος, κατάλογος έκθεσης στο «Ξενοδοχείο των Ρόδων», υπό την αιγίδα της Δημοτικής Πινακοθήκης Ρόδου, 1992.
- Μ. Μακρή: «Μάνος Αναστασιάδης: Αναζητώντας την αισθητική λύτρωση» στα «Ροδιακά Γράμματα», τεύχος 3, 41- 53
- Π. Πίσπερη: «Μάνος Αναστασιάδης: Πίστη στον άνθρωπο και στη βαθύτερη φωτεινή του φύση, στα «Ροδιακά Γράμματα», τεύχος 3, 38-40
- Π. Παρασός, «Μάνος Αναστασιάδης: Εικονοκλάστης και παραδοσιακός, σ' ένα διάλογό του με το εφήμερο και το αιώνιο». στα «Ροδιακά Γράμματα», τεύχος 3, 54-57
- Β. Κουντουρίδης, στη «Φιλολογική Πρωτοχρονιά», 1995, 474.
- Μ. Πίσπερη, στο περιοδικό «ARTI» τχ. 22, 1995, 192-193.
- Έκθεση του Γαλλικού Ινστιτούτου Ρόδου, διάφορα κριτικά κείμενα, 1997

- N. Ζίας, στο «Εικαστικά και Λογοτεχνικά Παράλληλα», οργάνωση έκθεσης και έκδοση τόμου Διεθνές Κέντρο Εικαστικών Τεχνών «ΑΕΝΑΟΝ», 1998, 18, και βιογραφικό, 139. Εφημ. «Καθημερινή», φ. 14.9.1994, κείμενο σχετικό με την έκθεση στην αίθουσα τέχνης ΑΡ-ΓΩ (Αθήνα).
- Dr. Klaus Gallas, απομαγνητοφωνημένο κείμενο από πρόγραμμα του 1<sup>ου</sup> καναλιού της γερμανικής τηλεόρασης, 1995.
- Ε. Γεωργιτσογιάννη «Μάνος Αναστασιάδης – με λογισμό και μ’ όνειρο», Δωδεκανησιακά Χρονικά, τομ. ΙΗ, 2004.
- Χ. Καμπουρίδης – Γ. Λεβούνης, στο «Νεοελληνική Τέχνη 20<sup>ος</sup> αιώνας – Οι πολύτιμες συλλογές της Πινακοθήκης Ρόδου», Αθήνα, Υπουργείο Αιγαίου, 1999, 283.
- Μάνος Αναστασιάδης: «Οι αναζητήσεις και ο κόσμος της ζωγραφικής μου» (αδημοσίευτο αυτοβιογραφικό κείμενο).
- Μάνος Αναστασιάδης: Συνομιλία με το συγγραφέα Μανόλη Μακρή στη ραδιοφωνική του εκπομπή «Παράδοση και Πολιτισμός» 25.11.1990, ραδιοφωνικός σταθμός 959 Ρόδου.
- Μάνος Αναστασιάδης: Συνομιλία με το συγγραφέα Μανόλη Μακρή, 18.6.1997, Τ.Υ. 4 Ρόδου (απομαγνητοφωνημένο κείμενο).
- Μάνος Αναστασιάδης: Συνομιλία με τη Λίνα Παπαϊωάννου στην εκπομπή της «Εβδομη Σφραγίδα», 23.9.1994, Πρώτο Πρόγραμμα Ελληνικής Ραδιοφωνίας (απομαγνητοφωνημένο κείμενο).
- Μάνος Αναστασιάδης: Συνομιλία με τον ποιητή και δάσκαλο Φώτη Βαρέλη, 20.6.1997 (αδημοσίευτο απομαγνητοφωνημένο κείμενο).
- Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδη: «Γράμματα και ζωγραφίες στη δασκάλα μας», Αθήνα, Σπουδή, 1998, 228.
- Jan Bartko “Manos Anastasiadis – captured by pictures and reflections”, 2003.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

(Οι εικόνες 1-21 ανήκουν στους εικονογράφους: Edward Lear (εικ. 1,2) John Tenniel (εικ. 3), Walter Crane (εικ. 4), Rondolph Caldecott (εικ. 5), Kate Greenaway (εικ. 6), Arthur Rackham (εικ. 7), Edmund Dulac (εικ. 8), Kay Nielsen (εικ. 9), N. C. Wyeth (εικ. 10), Gennady Spirin (εικ. 11), Michael Paraskevas (εικ. 12), David Wiesner (εικ. 13) Stephen T. Johnson (εικ. 14), Maurice Sendak, (εικ. 15, 16 και 17) C. Van Allsburg (εικ. 18), David Mc Kee (εικ. 19), Quentin Blake (εικ. 20), Mitsumasa Anno (εικ. 21).

Εικ. 22: χειρόγραφη σελίδα του Β. Ουγκό, Παρίσι, Βιβλιοθήκη Nasionale (UNESCO, «Η τέχνη και ο άνθρωπος», ό.π., σ. 6).

Εικ. 23, 24: Οδυσσέας Ελύτης: Εικονογραφήσεις του για τα ποιήματά του (Ο. Ελύτης, «Ιδιωτική οδός», Αθήνα, Ύψιλον, 1990, σσ. 49 και 11)

Εικ. 25: Π.Πικάσο, εικονογράφιση για το «Άγνωστο αριστούργημα» του Μπαλζάκ, ό.π. σ. 19.

Εικ. 26: Λ. ντα Βίντσι, σχέδια για τις ανατομικές αναλογίες του ανθρώπου κατά το Βιτρούβιο με συνοδευτικά σχόλια και σχέδιο συσκευής κινητήρα με βαρύδι και ανυψωτήρα με εσωτερικές οδοντώσεις στους τροχούς, Λιάνα Μορτολόν «Ντα Βίντσι», χ.χ. σ. 56.

Εικ. 27: σελίδα από το χειρόγραφο του Ρ. Κλεε «Συνεισφορά στη δημιουργική θεωρία της μορφής», επιλογή μορφοποίηση και τονισμός οργάνων, κυκλική κίνηση με θέμα το κυκλοφορικό σύστημα, στο «Εικαστική σκέψη», ό.π., τομ. 2, σ. 102.

Εικ. 28: Φράνσις Μπέηκον, σπουδή στη μορφή.

Εικ. 29-30: Ελεύθερες δημιουργίες μαθητών (δάσκαλος αισθητικής αγωγής Μάνος Αναστασιάδης).

Εικ. 31: Εγκατάσταση, ομαδικό έργο των μαθητών (δάσκαλος αισθητικής αγωγής Μάνος Αναστασιάδης).

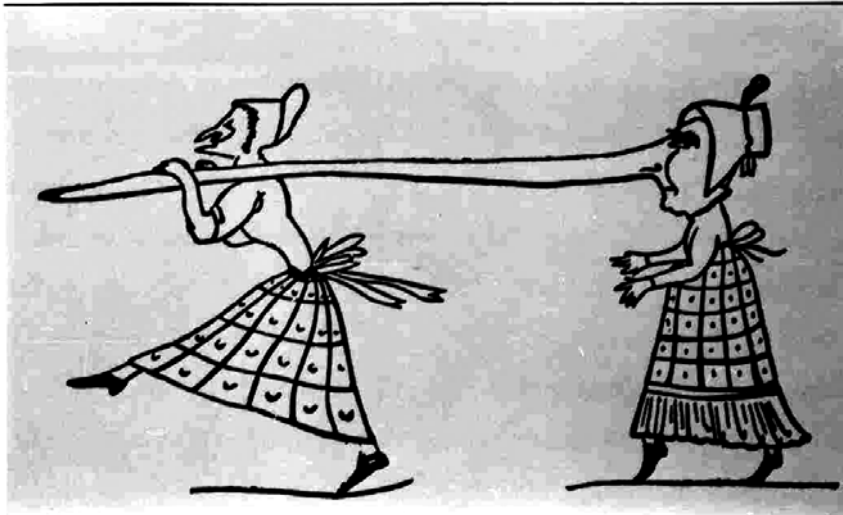
Εικ. 32-35): Ελεύθερες δημιουργίες των παιδιών εμπνευσμένες από την ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη (δασκάλα Σταματία Αναστασιάδη).

Εικ. 36: Ένα παιδί σε δημιουργική έκσταση καθώς βλέπει το έργο του. Φωτογρ. Jan Lucas (στο UNESCO, «Η τέχνη και ο άνθρωπος», ό.π., σ. 13).

Εικ. 37-38: Νοητικές εικόνες σε εικαστική έκφραση των παιδιών με ερεθίσματα από το χώρο της ποίησης και της πεζογραφίας (δάσκαλοι Μάνος Αναστασιάδης και Σταματία Αναστασιάδη).

Εικ. 39-41, Άγιος Ιωάννης ο Βαπτιστής – Μεσαιωνική εικόνα 16<sup>ου</sup> αιώνα - Άγιος Ιωάννης ο Βαπτιστής του Λεονάρντο ντα Βίντσι και Άγιος Ιωάννης ο Βαπτιστής του Στέφανου Αντωνάκου.

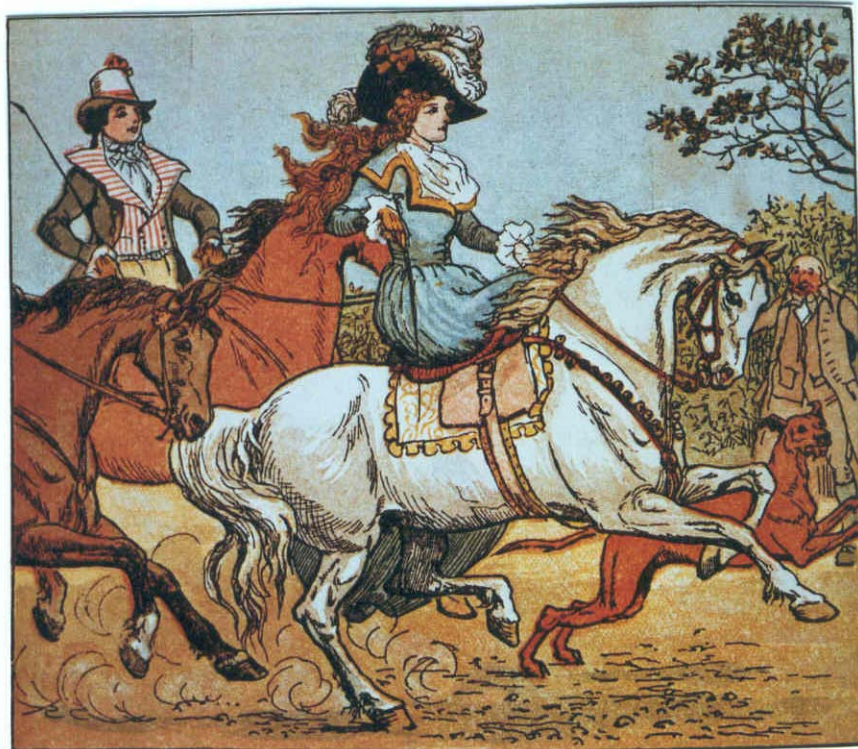
Εικ. 42-45, Εικόνες του Γκόγια, Πικάσο, Νταλί και φωτογραφίες του Ρόμπερτ Κάπα για τον Ισπανικό Εμφύλιο.



13.



1, 2, 3



4, 5







7 8

7,8





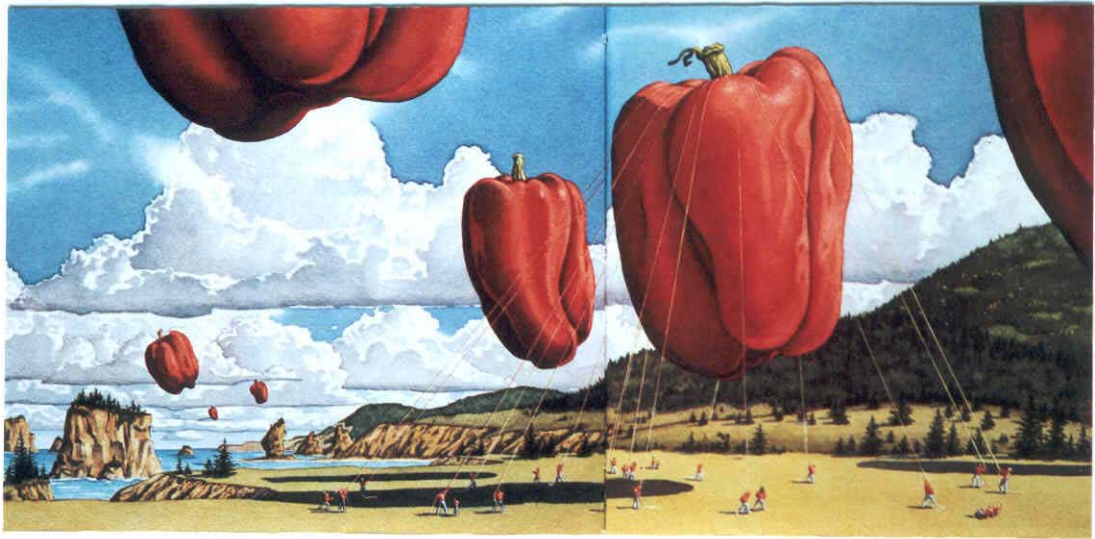
9,10

9, 10



11,12





.14

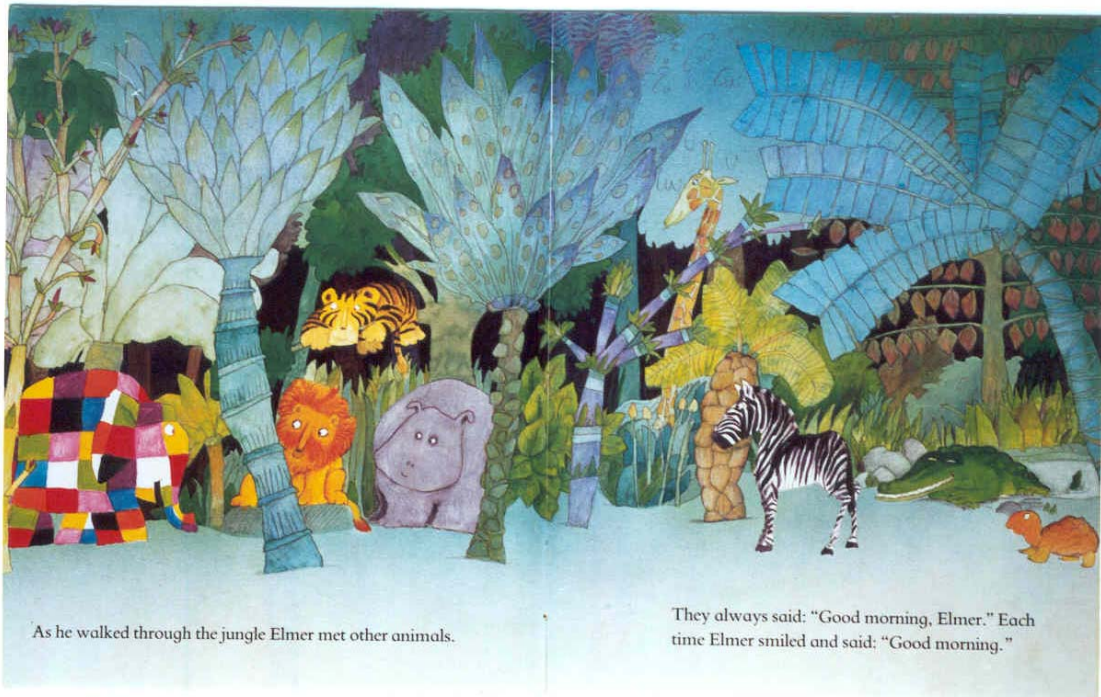
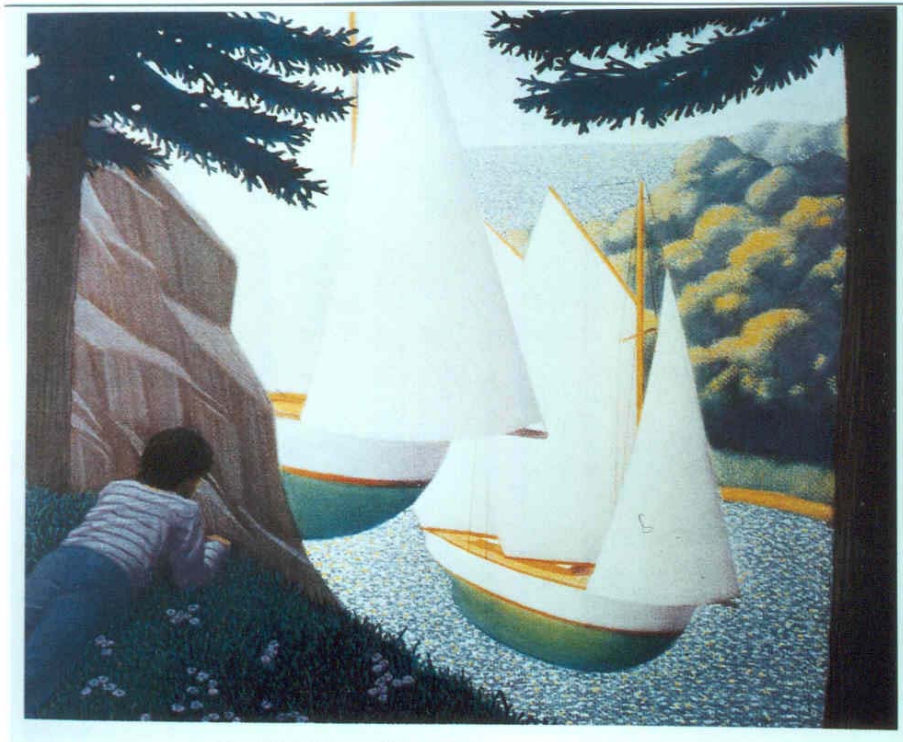
13.14





15, 16, 17





As he walked through the jungle Elmer met other animals.

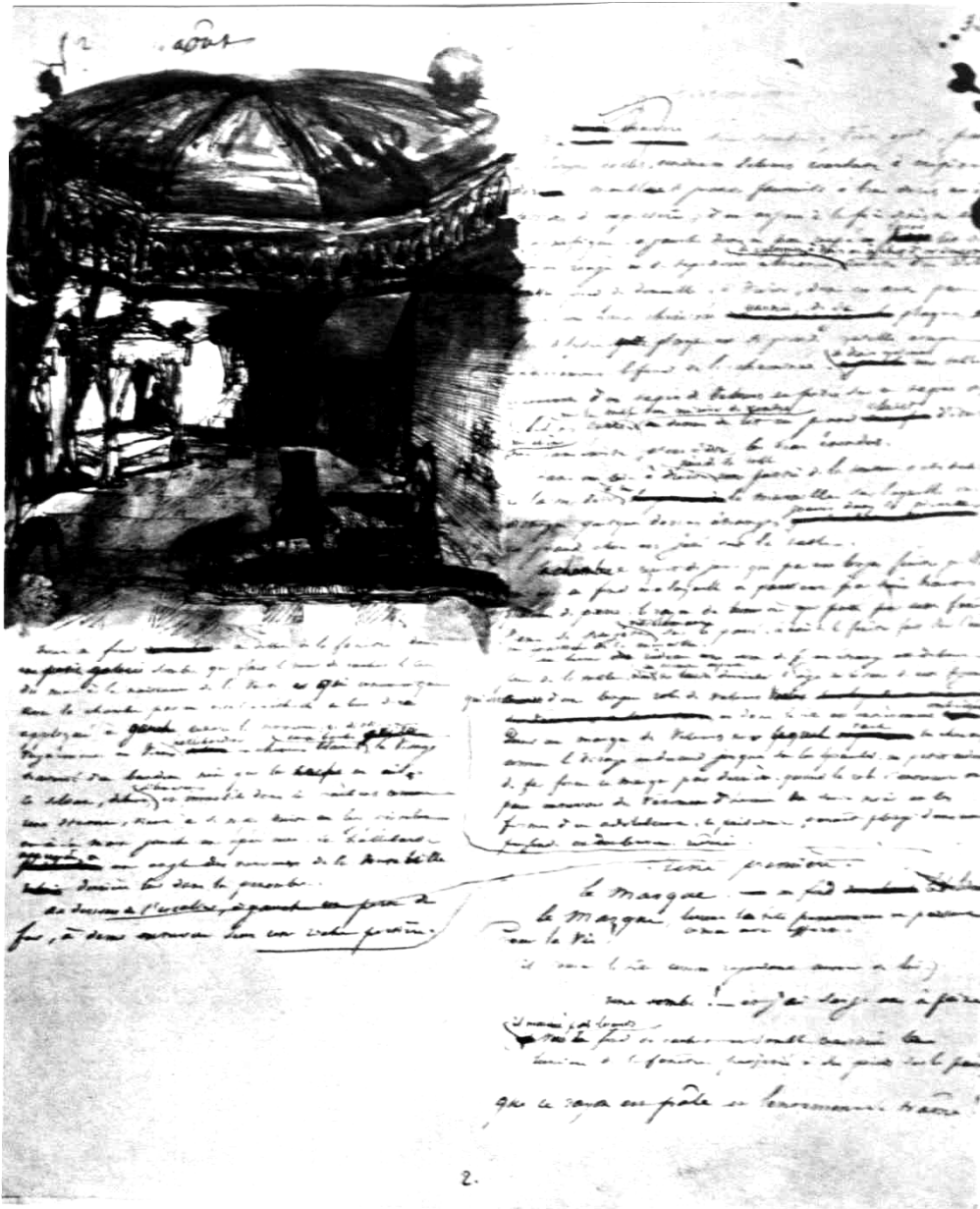
They always said: "Good morning, Elmer." Each time Elmer smiled and said: "Good morning."

18, 19



20, 21

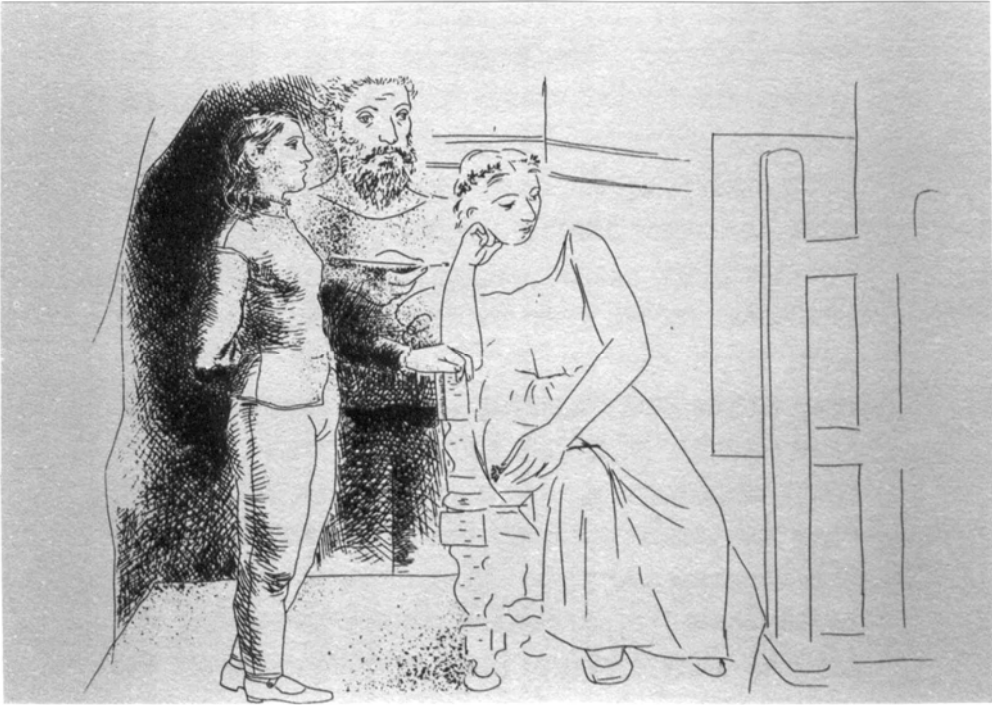




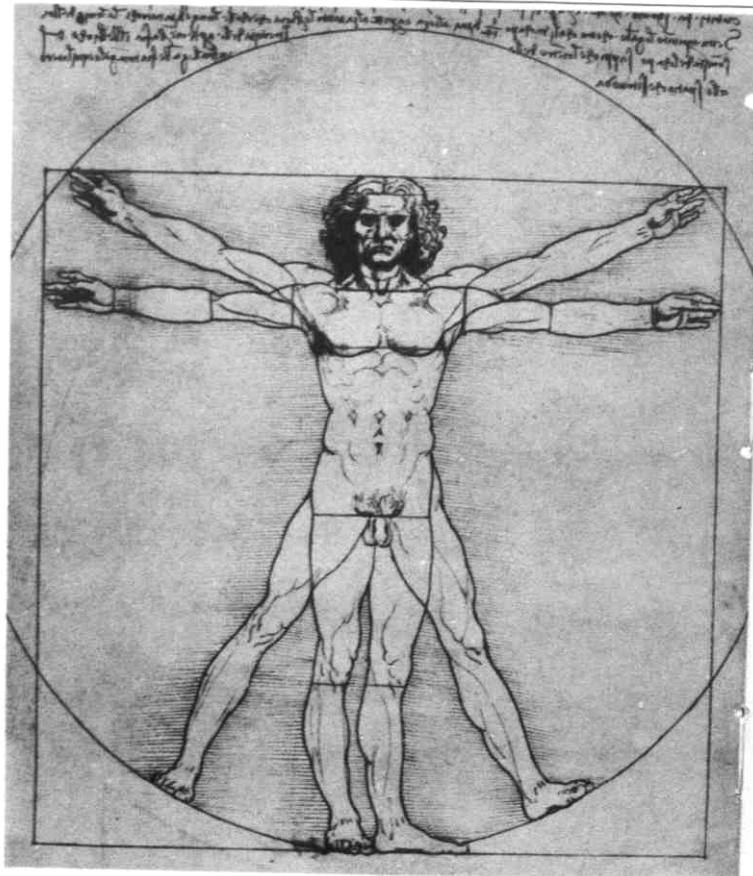
\*Ανω: Χειρόγραφο σελίδα του Ούγγου. (Παρίσι, Bibliothèque Nationale)



23, 24

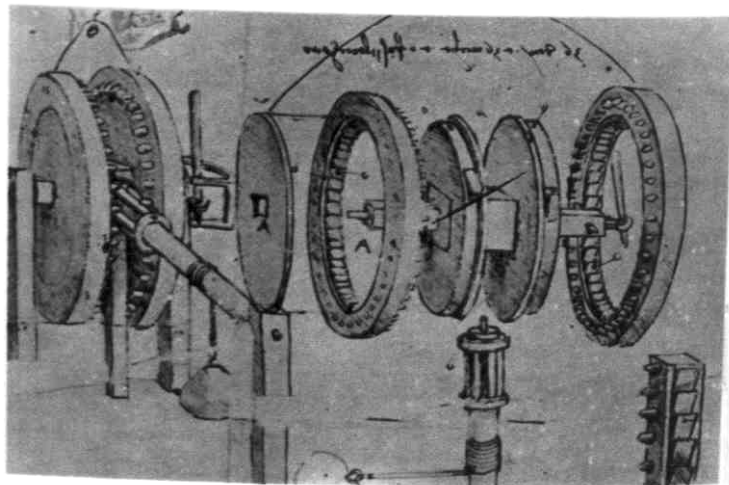


25



ΑΝΑΤΟΜΙΑ  
Οι αναλογίες του Άνθρωπου, κατά τον Βιτρούβιο.

ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΑ  
Συσκευή κινητήρας με βιρίδι και άνι-σώτηρα,  
μέ εσωτερικές οδοντώσεις στους τροχούς.





## Drittes Beispiel: ein Kreislauf.

Unsere Naturstudien auf anatomischem Gebiet könnten auch noch erweitert werden und vom Gebiet der willkürlichen Bewegung auf das Gebiet der unwillkürlichen Bewegung ausgedehnt werden.

Die willkürliche Bewegung erfolgt wie der Name sagt auf Befehl und nach Bedarf der Instanz, die wir landläufig Gehirn nennen. Sie erstreckt sich kaum je auf den gesamten Bewegungsapparat, sondern bringt nur partielle Kuppelungen eines Teiles zur Aktion. Dieser Teil der animalischen Bewegungsmaschine ist der Ermüdung unterworfen, Ermüdung, Schläftheit und Aussetzen zu seiner Zeit (im Schlaf) ist hier Norm.

Die unwillkürlichen Bewegungen des andern Teils der Maschine: des Herzens, der Lunge, der Ernährung, der Ausscheidung, diese unwillkürlichen Bewegungen sind innerhalb der Lebenszeit unendlich. Mit Ermüdung, Schläftheit und Aussetzen sind hier wird hier nicht gerechnet.

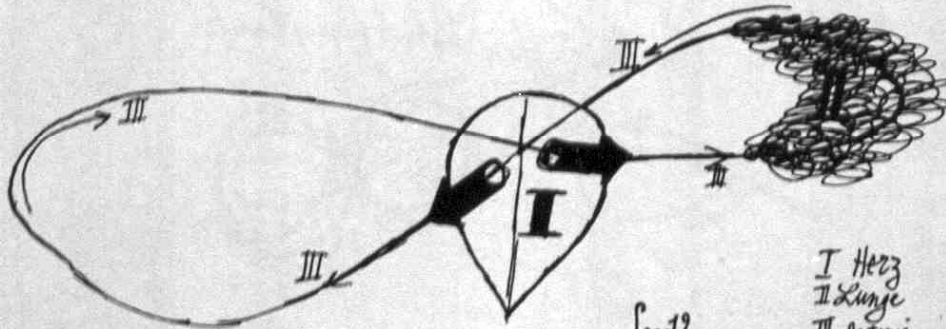


Fig. 12.

I Herz  
II Lunge  
III Arterien und Venen-Bl.

I Das Herz pumpt (aktiv)

II Das Blut fließt durch die Lungen, wird bewegt (passiv)  
Die Lunge läutert, (beteiligt sich läuternd) (medial)

III fließt passiv wieder dem Herzen zu

I Das Herz pumpt wieder (aktiv)

III das Blut wird von neuem in Bewegung gesetzt und kehrt zu der Stelle des Herzens zurück, von wo der Kreislauf ausging (passiv)

Μία σι-  
σφορά  
φής».   
Επιλογ  
οργάνο  
354-35

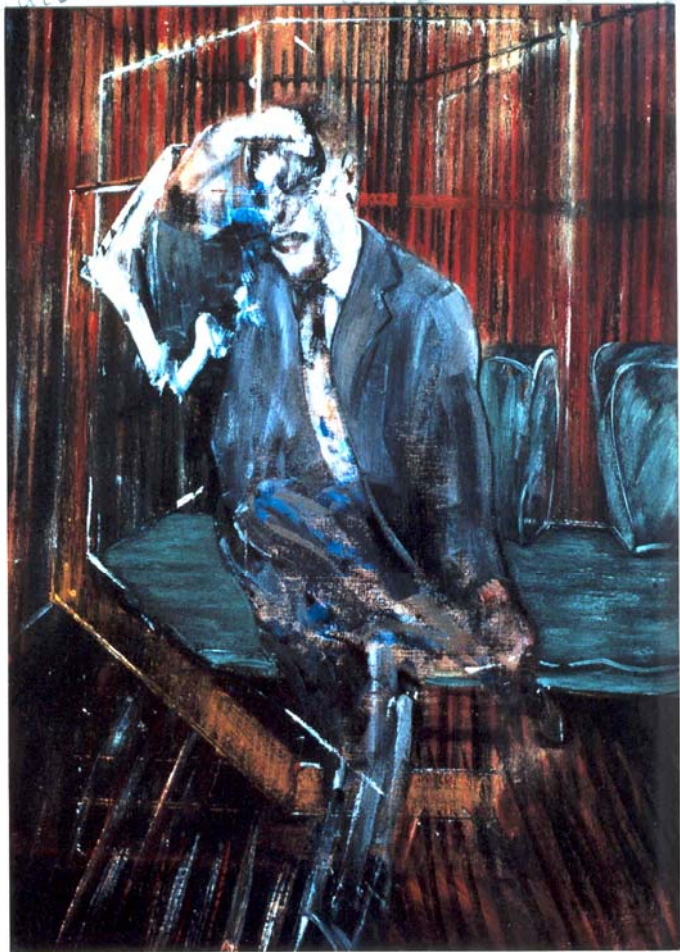
Αυτός ο άνδρας μπορεί να είναι ο πατέρας ενός παιδιού  
 που στερήθηκε τη μητέρα του και να είναι ο πατέρας  
 που τον στερήθηκε τη μητέρα του.

Αυτός ο άνδρας μπορεί να είναι ο πατέρας ενός παιδιού  
 που στερήθηκε τη μητέρα του και να είναι ο πατέρας  
 που τον στερήθηκε τη μητέρα του.

Αυτός ο άνδρας μπορεί να είναι ο πατέρας ενός παιδιού  
 που στερήθηκε τη μητέρα του και να είναι ο πατέρας  
 που τον στερήθηκε τη μητέρα του.

Αυτός ο άνδρας μπορεί να είναι ο πατέρας ενός παιδιού  
 που στερήθηκε τη μητέρα του και να είναι ο πατέρας  
 που τον στερήθηκε τη μητέρα του.

Αυτός ο άνδρας μπορεί να είναι ο πατέρας ενός παιδιού  
 που στερήθηκε τη μητέρα του και να είναι ο πατέρας  
 που τον στερήθηκε τη μητέρα του.



28 Ένας δυσχεστρέμενος άντρας.

Μαρίνα Αβελόνη

1906





29, 30



31







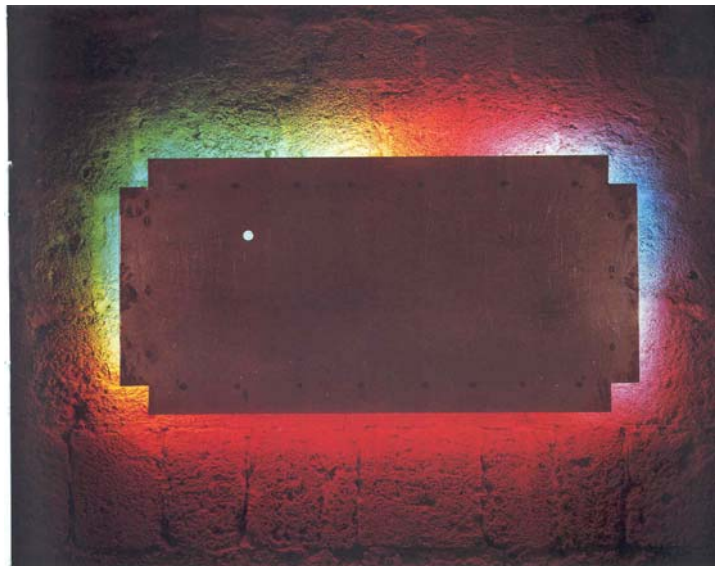
36





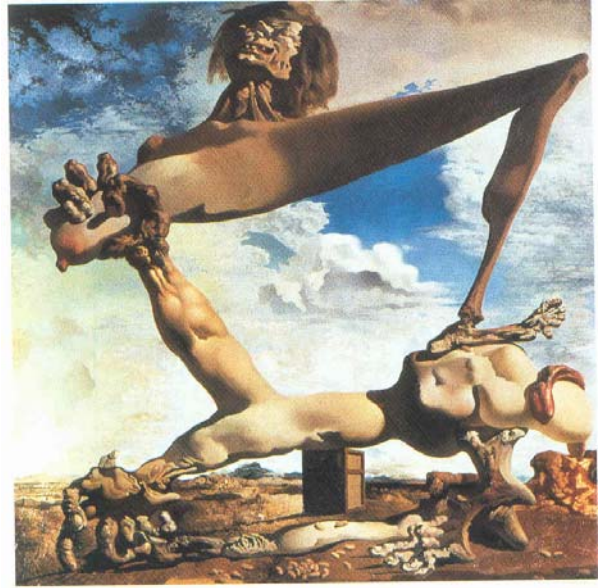
37.38





39, 40, 41





42, 43, 44, 45