



Εικόνα 3α: Εργασία καθοδηγούμενης προσέγγισης, της Ε. Τσόγια

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΞΕΝΙΑ ΑΡΑΠΑΚΗ

Ι. Εισαγωγή

Η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών εισήχθη στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, περίπου, πριν τριάντα χρόνια και έκτοτε εγκαταλείφθηκε στην ευγενική διάθεση του κάθε ευσυνείδητου εκπαιδευτικού. Ο/Η δάσκαλος/-α είναι εκείνος/-η που μπορεί μέσα στο χώρο του σχολείου να φροντίσει και να διαμεσολαβήσει ώστε το παιδί να έρθει σε επαφή με τις εικαστικές τέχνες και τις τεχνικές τους. Η κατάλληλη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών είναι ένας σημαντικός παράγοντας που προτρέπει τα παιδιά να προσεγγίσουν και να αγαπήσουν την τέχνη και να κάνουν αυτήν τρόπο ζωής τους. Ο θεμέλιος λίθος όμως σε θέματα εικαστικών τεχνών, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να τίθεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πρωτίστως από το Νηπια-

γωγείο, μέσω ενός ενιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος. Θα συμφωνήσουμε με την Αρνουέν (Ardouin) (2000) ότι ο αντικειμενικός σκοπός του σχολείου το οποίο προσφέρει γενική διαπαιδαγώγηση, δεν είναι να δημιουργήσει καλλιτέχνες, αλλά να διαμορφώσει φιλότεχνους, σκεπτόμενους ευαισθητοποιημένους πολίτες διότι οι εικαστικές τέχνες ως πλαστική γλώσσα σχετίζεται με ορισμένες πραγματικές συμβάσεις, ορισμένα στερεότυπα, με μια στερεότυπη θεώρηση, βασισμένη όχι μόνο στις αισθήσεις αλλά και στη νόηση (Ardouin, 2000 σ.97,106). Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει επωμισθεί το έργο της διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με τις ελλείψεις γνώσεις που έλαβε από τις βασικές σπουδές του (στο παρελθόν

από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και αργότερα από τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα πριν αυτά επανδρωθούν με διδάσκοντες ειδικότητας). Διαθέτει τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια ώστε να ανταποκριθεί στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών; Είναι ένα ερώτημα που εύκολα μπορεί να απαντηθεί; Τις ώρες των εικαστικών τεχνών ο ευσυνείδητος δάσκαλος τις διαθέτει στα βασικά μαθήματα όπως είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά ή όχι. Τα νέα ερευνητικά δεδομένα στις γνωστικές επιστήμες επιβεβαιώνουν ότι το φαινόμενο της μάθησης εξαρτάται από τα ειδικά περιεχόμενα των αντικειμένων μάθησης (Karmiloff-Smith 1998, Παπαμιχαήλ, 1994). Θεωρώντας ότι αυτό είναι το πρόβλημα υποστηρίζουμε ότι ο καλλιτέχνης είναι εκείνος που έχει το καθήκον και την υποχρέωση να αναλάβει τη διδασκαλία του γνωστικού αυτού αντικειμένου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για τις/τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και άλλους παράγοντες της εκπαίδευσης η Διδακτική των εικαστικών τεχνών ταυτίζεται με τη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών ή θεωρείται μια ειδική περίπτωση της Γενικής Διδακτικής ταυτιζόμενη, στην περίπτωση αυτή, με τις λεγόμενες ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας. Η διδακτική των εικαστικών τεχνών αφενός δεν ταυτίζεται με τη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών αφετέρου δεν συνιστά ειδική περίπτωση της Γενικής Διδακτικής (Αραπάκη, 2002).

Μία σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία των Εικαστικών τεχνών, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δεν είναι δυνατόν να συγκροτηθεί πλέον χωρίς την προσφυγή σε θεωρητικά μορφώματα όπως αυτό της Διδακτικής των Εικαστικών τεχνών, τα οποία συνδυάζουν μια αισθητική αντίληψη για τις εικαστικές τέχνες, μια παιδαγωγική αντίληψη για το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα λειτουργήσει η διδασκαλία τους και μια ψυχολογική αντίληψη για τη φύση και τα χαρακτηριστικά των πληθυσμών στους οποίους απευθύνεται. Βεβαίως, το μόρφωμα αυτό δεν αποτελείται από απλές συναθροίσεις αρχών των τριών αυτών περιοχών αλλά αποτελεί μια νέα θεώρηση που λειτουργεί αυτόνομα (Αραπάκη, 2002). Σε μελέτες που αφορούν στη διδακτική των εικαστικών τεχνών δύναται να εμπλέκεται όχι μόνο η σύνθετη κοινωνική διαδικασία της εκπαίδευσης αλλά και οι ατομικές εικαστικές δεξιότητες οι οποίες απαιτούν εικαστική και ψυχολογική ανάλυση, το θεωρητικό πλαίσιο θα μπορούσε να καθοριστεί από τη σύνθεση ερευνητικών πορισμάτων που προέρχονται από τρεις περιοχές προσέγγισης του παιδικού σχεδίου: (α) την *αισθητική προσέγγιση*, όπου μελετώνται οι αντιλήψεις γνωστών και έγκυρων εικαστικών καλλιτεχνών, οι οποίοι ανέδειξαν το παιδικό σχέδιο ως σημαντική καλλιτεχνική δραστηριότητα και, ορισμένοι από αυτούς, ως ισότιμη δημιουργία με αυτή των ενηλίκων, (β) την *ψυχολογική προσέγγιση* όπου μελετώνται οι αντιλήψεις ψυχολόγων και παιδαγωγών που διερε-

νούν τα γνωστικά - εννοιολογικά χαρακτηριστικά των εικαστικών προϊόντων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και (γ) την *προσέγγιση της διδασκαλίας* του παιδικού σχεδίου, όπου μελετώνται τα διαφορετικά πλαίσια διδασκαλίας και η συσχέτισή τους με το αισθητικό και ψυχολογικό αποτέλεσμα που προκύπτει σε κάθε περίπτωση.

II. ΟΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διδακτική των εικαστικών τεχνών αποτελεί αυτόνομη ερευνητική περιοχή η οποία συνδυάζει αισθητικές αντιλήψεις για τις εικαστικές τέχνες, παιδαγωγικές αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα λειτουργήσει η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών και ψυχολογικές αντιλήψεις για τη φύση και τα χαρακτηριστικά των πληθυσμών στους οποίους απευθύνεται αυτή η διδασκαλία. Η διδακτική των εικαστικών τεχνών ασχολείται με τριών ειδών προβλήματα: (α) με το πρόβλημα του διδακτικού μετασχηματισμού (*didactic transposition*) του πεδίου αναφοράς σε αντικείμενο προς διδασκαλία, (β) με το πρόβλημα των αντιλήψεων που έχουν οι μαθητές για την εικαστική γνώση και την εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και (γ) με το πρόβλημα του εκπαιδευτικού πλαισίου εντός του οποίου θα λειτουργήσει ο διδακτικός μετασχηματισμός της εικαστικής γνώσης και η οικοδόμησή αυτής της γνώσης από το μαθητή. Συγκεκριμένα:

(α) Ο διδακτικός μετασχηματισμός (*didactic transposition*) αναφέρεται στο σύνολο των τροποποιήσεων που υφίσταται η εικαστική γνώση όταν πρόκειται να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας (Αραπάκη, 2002). Συνήθως, πρόκειται για μια υπονοούμενη διαδικασία και η προσφυγή στο πλαίσιο της διδακτικής των εικαστικών τεχνών έχει σα στόχο τη συνειδητοποίησή της από την/τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Κολιόπουλο (2004) ο διδακτικός μετασχηματισμός αφορά τις τροποποιήσεις που υφίσταται το περιεχόμενο μιας έννοιας (χρώμα, φόρμα... στην περίπτωση των εικαστικών τεχνών) για να διαμορφωθεί σε αντικείμενο προς διδασκαλία, δηλαδή, για να αποτελέσει την αντίληψη η οποία καταγράφεται ή υπονοείται στα επίσημα κείμενα και αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια και στις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς. Είναι, πλέον, γενικά αποδεκτό ότι η επιλογή του περιεχομένου διδασκαλίας εξυπηρετεί το συγκεκριμένο σχολικό επίπεδο, δηλαδή, τις αντίστοιχες γνωστικές προτεραιότητες. Αυτό δεν σημαίνει, κατ' ανάγκη, απλοποίηση ενός θέματος αλλά, συνήθως, ριζικό ανασχηματισμό του. Το επόμενο εκτενές απόσπασμα της Ardouin (2000, σ.134) περιγράφει μια όψη του ζητήματος του διδακτικού μετασχηματισμού της εικαστικής γνώσης. «Μπορούμε, αν πάρουμε το παράδειγμα της τέχνης, να θεωρήσουμε ότι οι γνώσεις που πρέπει να διδά-

ξουμε στο σχολείο είναι εκείνες που σχετίζονται με τους κανόνες του σχεδίου, οι οποίοι υποτίθεται ότι δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να αντιληφθούν το ωραίο. Αν πράξουμε με αυτόν τον τρόπο, καθορίζουμε την τέχνη ή μάλλον δίνουμε στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος μια πολύ συγκεκριμένη εικόνα της. Αυτή η επιλογή γίνεται στο όνομα ορισμένων αξιών, οι οποίες υποτίθεται ότι επιτρέπουν στα παιδιά να εγγραφούν σε μια παγκόσμια συνέχεια, στην κληρονομιά των προγόνων τους κλπ. Όμως, η επιλογή αυτή αγνοεί τις άλλες γνώσεις ή τις κοινωνικές πρακτικές που μπορεί να υπάρχουν την ίδια εποχή, δηλαδή αυτές που αντιμετωπίζουν με κριτική ματιά τους κανόνες του σχεδίου. Το 1925, για παράδειγμα, οι γνώσεις που διδάσκονταν στο σχολείο στον τομέα του σχεδίου σχετίζονται με ακαδημαϊκές επιλογές, ενώ στον κόσμο της τέχνης, στις κοινωνικές πρακτικές, καλλιτέχνες όπως ο Πικάσο έχουν προχωρήσει σε μια αποδόμηση του χώρου, σε μια αμφισβήτηση του σχεδίου ως ακαδημαϊκού κανόνα κτλ. Όσο για τον Μ. Ντυσάν, αυτός έχει ήδη εκθέσει την *Κρήνη* του. Αν δεν τους συμπεριλάβει κανείς στη διδασκαλία του, το μάθημα του σχεδίου διατηρεί μια ακαδημαϊκή αντίληψη και είναι σαν να κάνουμε ορισμένες επιλογές που δεν είναι τέχνη, αλλά μια ανάγνωση της τέχνης. Όντως, η τέχνη στο σχολείο δεν είναι ίδια με αυτή του Πικάσο. Καθορίζω τα περιεχόμενα των μαθημάτων σημαίνει κατ' αρχάς, στη συγκεκριμένη περίπτωση, κάνω επιλογές, σημαίνει επιλέγω αυτό που θεωρώ ότι είναι ο ορισμός της τέχνης. Κάθε μάθημα είναι, συνεπώς, ένας τρόπος ανάγνωσης εκείνου που αποτελεί το σύνολο του πεδίου αναφοράς του μαθήματος». Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο διδακτικός μετασχηματισμός της εικαστικής γνώσης στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης; Τι σημαίνει διδασκαλία των εννοιών «φόρμα» ή «χρώμα» στην κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Ποια αισθητική αντίληψη κρύβεται πίσω από την οργάνωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος εικαστικών τεχνών σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα; Αυτά είναι ορισμένα ερωτήματα που αφορούν το πρόβλημα του διδακτικού μετασχηματισμού και στα οποία καλείται να δώσει απαντήσεις η διδακτική των εικαστικών τεχνών.

(β) Το πρόβλημα των αντιλήψεων που έχουν οι μαθητές για την εικαστική γνώση και την εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το ενδιαφέρον εδώ μετατοπίζεται από τη σχέση διδάσκοντος / γνώσης στη σχέση μαθητή / γνώσης. Στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με τον Gaillot (2002), καλούμαστε να προβληματιστούμε σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής θα μπορέσει να οικειοποιηθεί την εικαστική γνώση. Η «οικοδομιστική» ή «εποικοδομητική» αντίληψη για τη μάθηση είναι ένα πλαίσιο προβληματισμού για το πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό. Η Ardouin (2000) πάλι γράφει: «Για να πούμε ότι παρέχουμε στο μαθητή

τη δυνατότητα να συγκροτεί γνώσεις, πρέπει να τον φέρουμε στο «χείλος της έλλειψης», δηλαδή, να τον βάλουμε σε μια κατάσταση όπου αυτό που ήδη ξέρει να μη του χρησιμεύει για να λύσει το πρόβλημα που του θέτουμε, όπως πρέπει επίσης να του δώσουμε τη δυνατότητα να αντιληφθεί ότι υπάρχει και μια άλλη λύση. Εκείνοι που ακολουθούν τον Piaget θα ενδιαφερθούν ακριβώς γι' αυτή τη διεργασία οικοδόμησης των γνώσεων. Με άλλα λόγια, θα ενδιαφερθούν για τα εμπόδια και τα προβλήματα που συναντούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μάθησης, και θα τους επιτρέψουν μέσω μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας να τα ξεπεράσουν, έτσι ώστε το παιδί να κατανοήσει τη σημασία αυτού που κάνει και να μπορέσει να συγκροτηθεί στο πλαίσιο μιας σχέσης αλληλεπίδρασης με το αντικείμενο, με τις γνώσεις» (Αραπάκη, 2002).

(γ) Το πρόβλημα του εκπαιδευτικού πλαισίου εντός του οποίου θα λειτουργήσει ο διδακτικός μετασχηματισμός της εικαστικής γνώσης και η οικοδόμηση αυτής της γνώσης από το μαθητή. Στην περίπτωση αυτή το πρόβλημα είναι η μελέτη της σχέσης διδάσκοντος / μαθητή. Η ενεργοποίηση του κατάλληλου κλίματος, η συγκρότηση ενός διδακτικού συμβολαίου όπου οι «συμβαλλόμενοι» θα γνωρίζουν εξ' αρχής τι αναμένει ο ένας από τον άλλο και η επιλογή μιας διδακτικής στρατηγικής είναι βασικά ζητήματα διερεύνησης για τη διδακτική των εικαστικών τεχνών. Το ζήτημα της υιοθέτησης, για παράδειγμα, μιας «καθοδηγούμενης» προσέγγισης όπου απαιτείται καθοδήγηση και ενεργός παρέμβαση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε ν' αναπτύξει το παιδί διάφορες επιδιωκόμενες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Αραπάκη 2000, Σάλλα-Δοκουμετζίδη 1996), έναντι της «ελεύθερης» προσέγγισης, αποτελεί αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης ως προς τις συνέπειες που αυτό μπορεί να έχει στη γνωστική πρόοδο των παιδιών και στο ρόλο της/του εκπαιδευτικού στην τάξη.

Η σύνδεση της διδακτικής των εικαστικών τεχνών ως ερευνητικού αντικειμένου με τις εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Η συνεργασία ερευνητριών/ών με τις/τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των ερευνών, είτε πρόκειται για κλασσικές έρευνες είτε για έρευνες-δράσης (Μπαγάκης, 2002), είναι ένας τρόπος. Ένας άλλος τρόπος είναι η συνεργασία στους χώρους κατάρτισης και επιμόρφωσης. Στην περίπτωση, αυτή, όμως, χρειάζεται προσοχή γιατί έχει επισημανθεί ότι η απλή μεταφορά των πορισμάτων της έρευνας στην εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματική.

III. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Ο Gardner (1982), ταξινομεί τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας του παιδικού σχεδίου σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) την «ελεύθερη» προσέγγιση («unfolding»



Εικόνα 1

or “natural” approach) που έχει το χαρακτήρα πρόληψης, δηλαδή, προστασίας του παιδιού από ανεπιθύμητες επιδράσεις, ώστε ν’ αναπτύξει με φυσικό τρόπο, μόνο του, τις καλλιτεχνικές του δεξιότητες και β) την “καθοδηγούμενη” προσέγγιση (“training”, “directive” or “skills” approach) που θεωρεί ότι, αν αφηθεί μόνο του το παιδί, δεν θα καταφέρει ποτέ να αναπτύξει όλο το δυναμικό του.

Να επισημάνουμε ότι οι σκοποί της “ελεύθερης” προσέγγισης της διδασκαλίας των εικαστικών περιορίζονται στο συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Η ανάπτυξη της δημιουργικής δράσης και η εξοικείωση με το περιεχόμενο και τις δυνατότητες των διαφόρων εικαστικών υλικών αποτελούν το κύριο μέλημα της “ελεύθερης” προσέγγισης. Αντίθετα, διακρίνουμε την ουσιαστική απουσία στόχων του γνωστικού τομέα και αυτό είναι φυσικό, αφού καλλιεργείται η αυτοανάπτυξη του παιδιού. Βεβαίως, γνωστικοί στόχοι διατυπώνονται αλλά χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο, αφού δεν συνδέονται με κάποιου είδους διδακτική παρέμβαση. Στο πλαίσιο της “ελεύθερης” προσέγγισης κάθε παιδί με τυπική ανάπτυξη θεωρείται ένας εν δυνάμει δημιουργικός και επινοητικός καλλιτέχνης. Έτσι, ο εικαστικός εκπαιδευτικός πρέπει να παίξει μάλλον το ρόλο ενός παιδαγωγού, ο οποίος εγγράφεται στην παράδοση του Rousseau, με το να προστατεύσει το αθώο και εύθραυστο νεαρό παιδί από επιβλαβείς δυνάμεις της κοινωνίας, ώστε να καταστεί δυνατό ν’ ανθίσει το έμφυτο ταλέντο του. Απαραίτητη, πάντως, προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος είναι η μύηση του εκπαιδευτικού, κυρίως, στην καθοδηγούμενη προσέγγιση της διδασκαλίας (Αραπάκη, 2001).

Ο Gardner (1982), στην “καθοδηγούμενη” προσέγγιση (“training”, “directive” or “skills” approach) θεωρεί ότι, αν αφηθεί το παιδί μόνο του, δεν θα καταφέρει ποτέ να αναπτύξει όλο το δυναμικό του. Γι’ αυτό απαιτείται καθοδήγηση και ενεργός παρέμβαση εκ μέρους του

εκπαιδευτικού, ώστε ν’ αναπτύξει το παιδί διάφορες επιδιωκόμενες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Αν και αρκετοί ερευνητές δέχονται την αναγκαιότητα της διδακτικής παρέμβασης, επειδή ακριβώς αποδέχονται τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι εξωτερικές επιδράσεις στην εξέλιξη του παιδικού σχεδίου (Wallon et al., 1990), δεν διατυπώνουν σαφείς και ακριβείς προτάσεις γι’ αυτό, πολύ δε περισσότερο δεν προτείνουν ολοκληρωμένα αναλυτικά προγράμματα ή μοντέλα διδασκαλίας τα οποία να δίδουν έμφαση σε γνωστικούς στόχους. “Συνήθως περιοριζόμαστε στο να διδάσκουμε, σιγά-σιγά στα παιδιά κάποια καινούργια τεχνική η οποία, όμως, για τα παιδιά δεν απαντά σε καμία ανάγκη τους” λέει ο Widlocher και στη συνέχεια διερωτάται: “Η παιδαγωγική του σχεδίου μπορεί να παίξει ένα ρόλο στην αυθόρμητη εξέλιξη του παιδικού σχεδίου, από το στάδιο του μουτζουρώματος μέχρι την ενηλικίωση, αλλά ποια να είναι η ακριβής επίδρασή της;” (Wallon et al., 1990, σελ. 152). Η Charman (1993), προτρέπει τον εκπαιδευτικό με άμεση και συστηματική καθοδήγηση (α) να ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλούν για το έργο τους, διότι όταν ρηματοποιούν, ενισχύεται η επίγνωσή τους ότι οι οπτικές μορφές συσχετίζονται με τα βιώματα, (β) να διαβάζει στα παιδιά ιστορίες χωρίς να δείχνει αντίστοιχες εικόνες μέχρι αυτά να βρουν ένα τρόπο να εκφράσουν εικαστικά τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους γι’ αυτήν την ιστορία αλλά και να τα καθοδηγεί στο να συνθέτουν τις εντυπώσεις τους από ένα συμβάν ή ένα βίωμα, (γ) να τα ενθαρρύνει να δημιουργούν μια σειρά από σχέδια, ζωγραφιές ή γλυπτά πάνω σε ίδια ή παραπλήσια θέματα με στόχο να επεξεργαστούν και να διευρύνουν τα μέσα οπτικής έκφρασης που διαθέτουν τα παιδιά και (δ) να τα βοηθήσει με συγκεκριμένες δραστηριότητες να συσχετίσουν το φυσικό χειρισμό των μέσων με τις οπτικές αρετές του έργου τους, αφού είναι γνωστό ότι σ’ αυτήν την ηλικία τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να ελέγξουν τα μέσα τους για να πετύχουν ένα αποτέλεσμα που το διακρίνει η οπτική ακρίβεια. Η ίδια υποστηρίζει (Charman 1993) ότι με αυτού του είδους τη συστηματική καθοδήγηση, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει το παιδί στο να δομήσει τις σχέσεις ανάμεσα στα νοήματα που θέλει να εκφράσει και τις οπτικές εικόνες μέσα από τις οποίες μπορεί να τα αποδώσει. Κατά τη γνώμη μας, η διαδικασία αυτή θα πρέπει να φθάνει ακόμη πιο μακριά, δηλαδή, στη βελτίωση παλιών και στη δημιουργία νέων σχέσεων ανάμεσα στα νοήματα και την οπτική τους απόδοση. Αλλά αυτό δεν μπορεί να συμβεί παρά μέσα από μια διαδικασία διδασκαλίας, η οποία θέτει συγκεκριμένους εννοιολογικούς στόχους, οι οποίοι θα δράσουν ενισχυτικά στην αναγνώριση, βελτίωση και δημιουργία αυτών των σχέσεων. Αυτό, βεβαίως, δε σημαίνει ότι οι συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί διδακτικοί στόχοι πρέπει να παραμερισθούν. Αντιθέτως, θα πρέπει ν’ αποτελούν

ουσιαστικό συμπλήρωμα των γνωστικών στόχων στους οποίους δίδεται η έμφαση.

Τελειώνοντας, θεωρούμε ότι η “καθοδηγητική” προσέγγιση, η οποία είναι προς το παρόν μειοψηφούσα, τουλάχιστον στο επίπεδο του Δημοτικού Σχολείου και του νηπιαγωγείου, είναι το πλέον κατάλληλο πλαίσιο διδασκαλίας για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων των εκπαιδευτικών.

IV. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα εικαστικών ενοτήτων με στόχο το σχεδιασμό την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν στις εικαστικές τέχνες, στις εφαρμοσμένες τέχνες και στις νέες τεχνολογίες. Ο εκπαιδευτικός καλλιτέχνης θέτει στόχους λαμβάνοντάς υπ’ όψιν του όλα όσα αναφέρθηκαν στην παραπάνω ενότητα και στη συνέχεια σχεδιάζει το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούμε σε θέματα όπως: α) Η Κεραμική τέχνη στην εκπαίδευση, β) η εικονογράφηση κειμένων και γ) η ανάλυση έργων τέχνης με τη χρήση του λογισμικού «ΑβάκιΟ».

1. Η Κεραμική τέχνη στην εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος που αφορά στην κεραμική τέχνη εκτός από τους πολιτισμικούς στόχους θα μπορούσε να εστιάσει και σε άλλους όπως: οι μαθήτριες/-ές (α) να προσεγγίσουν και να γνωρίσουν την ιστορία της κεραμικής τέχνης, (β) να γνωρίσουν το περιεχόμενο της κεραμικής τέχνης και να πειραματιστούν με τις μεθόδους κατασκευής των αντικειμένων με πηλό, (β) να γνωρίσουν τις ιδιότητες των πλαστικών υλικών και των ειδικών χρωμάτων που χρησιμοποιούνται στην κεραμική τέχνη, και δ) να αναπτύξουν διάφορα κεραμικά έργα. Οι μαθητές/-τριες αποκτούν δεξιότητες, βελτίωση της λεπτής κινητικότητας με τις σταθερές επικολήσεις των επιμέρους τμημάτων τους, τη δημιουργία κεραμικών έργων που χαρακτηρίζονται από ισοπαχή τοιχώματα Εικόνα 1 και Εικόνα 2.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος και η εφαρμογή του αφορά το διδάσκοντα. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά θα γνωρίσουν τις ιστορικές περιόδους της κεραμικής τέχνης τις μεθόδους κατασκευής κεραμικών αντικειμένων τα οποία μέσω της φόρμας ή της κόσμησης εκφράζουν τις ιδέες και τις ανάγκες του λαού που τα δημιούργησε. Θα δώσουν μορφή στις ιδέες τους αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά του πηλού, θα κατανοήσουν τις διαφορετικές φόρμες στις οποίες ο πηλός μπορεί να μορφοποιηθεί και θα γνωρίσουν μεθόδους και τεχνικές μορφοποίησης του πηλού και κόσμησης των πήλινων αντικειμένων. Ο Ίπτεν υποστηρίζει ότι ο παιδαγωγός βοηθά στο πεδίο κατανόησης της τεχνικής, ενθαρρύνει και ενισχύει την ατομική δημιουργική προδιάθεση του παι-



Εικόνα 2

διού, έτσι ώστε αυτό να αναπτύξει και να εκφράσει τις ατομικές νοητικές, ψυχικές και συναισθηματικές του δυνάμεις (Ίπτεν, 1998: 26). Η Charman, για παράδειγμα, υποστηρίζει μια τέτοια αντίληψη και για το επίπεδο της σχολικής ηλικίας λέγοντας ότι η καθοδήγηση της καλλιτεχνικής διεργασίας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας αυτής της διεργασίας. Αυτό μπορεί να γίνει αν η εκπαιδευτικός καθοδηγήσει τα παιδιά ν’ αντιληφθούν τις σχέσεις ανάμεσα στα νοήματα που θέλουν να εκφράσουν και τις οπτικές εικόνες που μπορούν να τα αποδώσουν (Charman, 1993: 116).

2. Η εικονογράφηση κειμένων από μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης και πρώτης σχολικής αποτελεί κατάλληλο αντικείμενο εκπαίδευσης για τους παρακάτω λόγους: α) για την εκμάθηση βασικών εικαστικών εννοιών και στοιχείων, ιδιαίτερα της ζωγραφικής, όπως είναι τα μορφολογικά στοιχεία, τεχνικές χρήσεως των χρωματικών υλικών, β) για τη βελτίωση της αισθητικής τους καλλιέργειας σε συνδυασμό με το μάθημα της εικαστικής αγωγής, γ) για την ανάπτυξη του μορφωτικού τους επίπεδου και δ) για την καλύτερη κατανόηση διαφόρων ειδών κειμένων όπως είναι το παραμύθι, η ποίηση, οι μύθοι, λογοτεχνικά κείμενα, κείμενα φυσικών επιστημών κλπ (Αραπάκη, 1992), να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών στην ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων). Ο ζωγράφος Βρασίδης Βλαχόπουλος υποστηρίζει ότι ακόμα και τα στοιχεία της αλ-

φαβήτας που μέσω αυτών εκφράζεται η λογοτεχνία δεν παύουν να είναι σχήματα και χρώματα, ακόμα και οι εικόνες που διαγράφονται στο κείμενο, ανήκουν στη ζωγραφική, όπως οι ήχοι που ξεπηδούν από τα κείμενα ανήκουν στη μουσική (Δήμος, 1996). Γνωρίζουμε ότι το εικαστικό σχήμα ως μορφή, αποτελεί έκφανση του ανθρωπίνου λόγου. Ο λόγος έχει υπόσταση διφυή και διακρίνεται σε λογικότητα και σε λέξη ή σχήμα, δηλαδή σε μορφή. Κάθε μορφή είναι σαρκωμένος λόγος, δηλαδή συνειδητή μορφοποίηση του λόγου με τη χρήση ύλης. Η λογικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη μιας μορφής για να εκφραστεί, και αντιστρόφως, κάθε μορφή προϋποθέτει την ύπαρξη λογικότητας για να γίνει καταληπτή. Τα βασικά στοιχεία μιας προβληματικής – ερευνητικού ερωτήματος που δύναται να αναπτυχθεί σε μία ενότητα όπως η τεχνική της εικονογράφησης μπορεί να αποτελέσει το περιεχόμενο ενός δοκιμαστικού προγράμματος διδασκαλίας.

Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας εικονογράφησης δύναται, να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος που περιέχει θεωρητικά στοιχεία από τις παιδαγωγικές θεωρίες σχετικά με το παιδικό σχέδιο - ιχνογράφημα και με την εξέλιξη του, τη χρωματολογία, δηλαδή, τις ομάδες, τις κατηγορίες, τις ιδιότητες των χρωμάτων και τις σχέσεις χρωμάτων - συναισθημάτων, τις χαρακτηριστικές τεχνικές χρήσεως των μαρκαδόρων και τα διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας όπως την πρώτη γραφή και αρίθμηση, το παιδικό σχέδιο - ιχνογράφημα και, ως τελευταίο στάδιο, την εικονογράφηση λογοτεχνικών κειμένων Εικ 3. Η εικονογράφηση θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με το παιδικό σχέδιο - ιχνογράφημα, όπως για παράδειγμα αυτές του Λικέ για τα στάδια εξέλιξης του παιδικού σχεδίου – ιχνογραφήματος (Αραπάκη, 2015). Κάθε παράγωγη μορφή του ανθρωπίνου λόγου, λ.χ. μια λεκτική έκφραση ή ένα σχήμα, μπορεί εν δυνάμει να εκφράσει κάτι άλλο (Κωνσταντινίδης & Αραπάκη 2010).

3. Η ανάλυση έργων τέχνης με τη χρήση του λογισμικού 'Αβάκιο': Το 'Αβάκιο' είναι λογισμικό ανοικτού τύπου και όπως η κάθε βάση δεδομένων συνιστά «ένα ισχυρό μέσο οργάνωσης και διαχείρισης διαφόρων τύπων πληροφοριών (Κόμης, 2004). Το 'Αβάκιο' δημιουργήθηκε για να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ιστορίας των εικαστικών τεχνών και συγκεκριμένα των ζωγραφικών έργων τέχνης. Ο χρήστης μπορεί: α) να παρατηρήσει και να μελετήσει το κάθε εικαστικό έργο ξεχωριστά, να το σμικρύνει ή να το μεγεθύνει ώστε να εμφανιστούν με ευκρίνεια λεπτομέρειες που αφορούν στο χρώμα, στο σχέδιο ή στο περιεχόμενό του, β) να αντιπαραβάλλει ταυτόχρονα δύο ή τέσσερα έργα στην οθόνη έτσι ώστε να κάνει τη σύγκριση αναζητώντας τις ομοιότητες και τις μεταξύ τους διαφορές, γ) να δημιουργήσει την προσωπική του βιβλιοθήκη μέσω διαδικτύου ή να

εμπλουτίσει τα υπάρχοντα κείμενα που συνοδεύουν τα εικαστικά έργα, δ) να πλοηγηθεί σε ενδιαφέροντες δικτυακούς τόπους έτσι ώστε να συλλέξει πληροφοριακό υλικό και, ε) να ενεργήσει πάνω στο έργο τέχνης προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία του.

Η σύνθεση του ζωγραφικού έργου τέχνης δομείται από τη σύνδεση εμφανών ή υποκρυπτόμενων μορφολογικών στοιχείων και μέσω αυτών αναζητείται η κρυφή γεωμετρία των έργων τέχνης. Ο Μπουλώ θεωρεί την εσωτερική δομή των ζωγραφικών έργων τέχνης ως την πλέον κρυφή ποίησή τους. Μελετώντας την εσωτερική δομή των έργων ανακαλύπτονται κανόνες που διευθέτησαν στο πέρασμα των αιώνων, την κατανομή των πλαστικών στοιχείων (Μπουλώ, 2002). Αναρωτιέται ο ίδιος, τι είναι η σύνθεση ενός πίνακα και καταλήγει λέγοντας ότι είναι εξειδικευμένες και συγκαλυμμένες γνώσεις που κρύβονται πίσω από την ελευθερία των μεγάλων δασκάλων και προσπαθεί να βρει το πνεύμα της γεωμετρίας έτσι όπως το εννοούσε ο Πιέρο ντελλα Φραντσέσκα. Η κρυφή γεωμετρία σε όλες τις εποχές υπήρξε ένα βασικό στοιχείο της ομορφιάς του ζωγραφικού έργου. Ο Βιγιάρ ντε Χοννεκούρ (Villard de Honnecourt) υποστηρίζει ότι οι φιγούρες των ανθρώπων και των ζώων μπορούν να προσαρμοστούν σε κύκλους τρίγωνα και σε πλήθος άλλων γεωμετρικών σχημάτων. Μελετώντας έργα διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν συνθέσεις που έχουν οργανωθεί σε τετράγωνο, τρίγωνο, εξάγωνο κ.ά.. Κατά τον Λε Ουίτ η λογική αποτελεί λειτουργικό καλλιτεχνικό εργαλείο, αλλά η εννοιολογική τέχνη σε καμία περίπτωση δεν εξαντλείται στην εφαρμογή της (Δασκαλοθανάσης, 2006). Στο ζωγραφικό έργο αναζητούμε τη δεσπόζουσα φόρμα δηλαδή αυτή που δομεί ο καλλιτέχνης το κυρίως θέμα του καθώς και τις υπόλοιπες γεωμετρικές φόρμες που συμβάλλουν στην ισορροπία και αρμονία της σύνθεσης του έργου.

Πίσω από την αντιληπτή μορφή του ζωγραφικού έργου, υπάρχει ένα πλήθος γραμμών, η δομή των οποίων συμβάλλει στην ποιότητα του έργου. Οι διαγώνιες προσδίδουν ζωντάνια. Οι βασικές ευθείες γραμμές που εμφανίζονται κατά την εικαστική ανάλυση στις συνθέσεις των ζωγραφικών έργων είναι η οριζόντια, η κατακόρυφος, και η διαγώνια ενώ οι υπόλοιπες αποτελούν 'παραλλαγές' τους (Kandinsky, 1980). Στο ζωγραφικό έργο είναι δυνατό να υπάρχει η δεσπόζουσα γραμμή όπως και η δευτερεύουσα, ενώ οι υπόλοιπες παίρνουν την τρίτη ή τις επόμενες θέσεις στην ιεραρχία των γραμμών και υποστηρίζουν την αρμονία της σύνθεσης του έργου.

Με τα όσα έχουν αναφερθεί κατανοούμε ότι το ενδιαφέρον σ' ένα ζωγραφικό έργο δεν είναι μόνο το κοινωνικό ή το συναισθηματικό μήνυμα που λαμβάνει ο/η μαθητής/-τρια αλλά και το νοητικό. Η τέχνη της ζωγραφικής, επομένως, δεν είναι μία αυθαίρετη κατα-

σκευή αλλά ένα καλά δομημένο σύνολο μορφολογικών στοιχείων με στόχο την αρμονική τους συνύπαρξη. Με το μετασχηματισμό αυτών των γνώσεων είναι δυνατόν να δημιουργηθούν νέα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό να εφαρμοσθούν στα Νηπιαγωγεία και στα Δημοτικά Σχολεία.

V. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Πρόθεσή μας είναι, να συμβάλλουμε στην αποσαφήνιση των πλαισίων εντός των οποίων λειτουργεί η διδακτική των εικαστικών τεχνών, να υπογραμμίσουμε τη χρηστική αξία που έχει για την/τον εκπαιδευτικό η προσέγγιση κάποιου ή κάποιων από τα πλαίσια που παρουσιάσαμε και να καταδείξουμε ότι η προσέγγιση αυτή θα συμβάλλει ώστε το εκπαιδευτικό φαινόμενο της διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών να εξελίσσεται όλο και πιο ορθολογικά και λιγότερο εμπειρικά. Το πρόβλημα που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών είναι η αυθαίρετη λήψη αποφάσεων για διάφορα ζητήματα όπως είναι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής ενότητας ή ο ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης των εικαστικών προϊόντων των μαθητών ή η έλλειψη σχεδιασμού ενοτήτων και συνεπώς η έλλειψη κριτηρίων. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να διαμορφωθεί η κριτική αντίληψη της/του εκπαιδευτικού για τη διδακτική πράξη στον τομέα των εικαστικών τεχνών. Απαραίτητη, πάντως, προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων εικαστικών τεχνών είναι η μύηση του/ης εκπαιδευτικού, κυρίως, στην καθοδηγούμενη προσέγγιση της διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα δύσκολο έργο, αφού απαιτεί ριζική αλλαγή των παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που χειρίζονται την παραδοσιακή ελεύθερη προσέγγιση της διδασκαλίας, δεδομένης μάλιστα της ελλιπούς ή ανεπαρκούς αρκετές φορές κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι η αλλαγή αυτή πρέπει να επιτευχθεί στο προσεχές μέλλον σε επίπεδο σπουδών και με συστηματικά προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης και όχι με ταχύρρυθμα σεμινάρια.

Τέλος προτείνουμε να δοθεί προτεραιότητα τόσο στην κατάρτιση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά γενικότερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε θέματα διδακτικής και διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών. Είναι δεδομένο ότι ο δρόμος για την απόκτηση μιας τέτοιας αντίληψης περνά, σε μεγάλο βαθμό, μέσα από τη μελέτη στοιχείων της διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να προβεί σε διδακτικό μετασχηματισμό που αναφέρεται στο σύνολο των τροποποιήσεων που υφίσταται η εικαστική γνώση (σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι γνώστης του αντικειμένου να είναι εικαστικός) όταν πρόκειται ν' αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας.

VI. ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- **Αραπάκη Ξ.** (2000). Από την ελεύθερη έκφραση στην καθοδηγούμενη διδακτική προσέγγιση. *Εικαστική παιδεία*, τ. 16, σελ. 141-148.
- **Αραπάκη Ξ.** & Κάτσιου-Ζαφρανά Μ. (2001), Η Διερεύνηση της Εικαστικής Έκφρασης των παιδιών του Νηπιαγωγείου στην Καθοδηγούμενη Διδακτική Παρέμβαση, στο Ε. Κούρτη (Επιμ.) *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, τ. Α' Διδακτική Μεθοδολογία, Εκδόσεις Τυπωθήτω, 211-219.
- **Αραπάκη Ξ.** (2002), Πρόλογος στην ελληνική έκδοση στο M.A. Gaillot *Πλαστικές Τέχνες: Στοιχεία μιας Διδακτικής Κριτικής*, Εκδόσεις Νεφέλη.
- **Αραπάκη Ξ.**, (2002), Οι διαφορετικές σημασίες της Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών, *Εικαστική Παιδεία*, 18, 43-48.
- **Ardouin I.**, (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- **Chapman L.**, (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- **Davis J. & Gardner H.** (1993). The arts and early childhood education: A cognitive developmental portrait of the young child as artist. Στο B. Spodek (Ed.) *Handbook of research on the education of young children*. pp.191-206.
- **Gaillot B.A.**, (2002). *Πλαστικές τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής-κριτικής*. Εκδόσεις Νεφέλη.
- **Karmiloff-Smith A.**, (1998). *Πέρα από τη σπονδυλωτή διάνοια*. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- **Κολιόπουλος, Δ.**, (2004). *Θέματα διδακτικής φυσικών επιστημών. Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Κόμης, Β.** (2004), Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- **Κωνσταντινίδης Λ. & Αραπάκη Ξ.** (2010). Το χρώμα ως μέσο σύνταξης των ζωγραφικών μορφών: Ένα σύνθετο εγχείρημα διδασκαλίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Στα Πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα» (Υπό δημοσίευση).
- **Μπαγάκης Γ.**, (επιμ.) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- **Μπουλώ, Σ.**, Η κρυφή γεωμετρία των ζωγράφων, Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2002, σ. 239.
- **Παπαμιχαήλ Γ.**, (1994). *Η Γνωστική εκπαίδευση στην πρώτη σχολική ηλικία*. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- **Σάλλα-Δοκουμετζίδη Τ.**, (1966). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Εκδόσεις Εξάντας.
- **Wallon P., Cambier A. & Engelhart D.**, (1990). *Le dessin de l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Ξένια Αραπάκη:
Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε
Πανεπιστήμιο Πάτρας