

Το παρόν άρθρο είναι δημοσιευμένο στο συλλογικό τόμο: Πουρκός Μ. Α. (Επιμ.). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 229-242. (2009).

Η Εικαστική Παιδεία στις Προκλήσεις του Σύγχρονου Κόσμου: Ζητήματα Διδασκαλίας και Μάθησης.

Χρηστίδης Κωνσταντίνος*

Περίληψη

Ο σύγχρονος πολιτισμός χαρακτηρίζεται από μια έντονη κυριαρχία της εικόνας. Τα παιδιά ζουν και μεγαλώνουν σε έναν περιβάλλον όπου κυριαρχούν τα οπτικά ερεθίσματα. Καθημερινά γίνονται δέκτες ενός καταγισμού οπτικών πληροφοριών από το σπίτι μέχρι το σχολείο. Σύγχρονοι στοχαστές όπως ο Barthes, ο Mirzoeff, ο Baudrillard, μιλούν για μια πολιτισμική στροφή των σύγχρονων κοινωνιών προς την εικόνα. Επίσης είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι σήμερα οι εικαστικές τέχνες επηρεάζουν τη ζωή μας ακόμη κι αν δεν έχουμε επισκεφτεί κάποιο μουσείο, πινακοθήκη ή αίθουσα τέχνης. Στην παρούσα εργασία η εικαστική αγωγή, εξετάζεται όχι μόνο ως μια διαδικασία που διαμορφώνει μια αισθητική ταυτότητα στους μαθητές αλλά και ως μια διεργασία που συνεισφέρει σε όλους τους μαθησιακούς στόχους και σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και που έχει όλα τα τυπικά στοιχεία ενός συστήματος «γλώσσας». Αρχικά γίνεται μια σύντομη ιστορική αναφορά σε δύο περιπτώσεις μεγάλων φιλοσόφων-παιδαγωγών, στον Frederich Froebel και τον John Dewey, για το πως το έργο τους ανάδειξε τη σημασία των τεχνών στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τα κύρια χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής, διερευνώνται οι δυνατότητες εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης των εικαστικών τεχνών για τους μαθητές, έχοντας ταυτόχρονα ως παράδειγμα την εκπαιδευτική φιλοσοφία των σχολείων της περιφέρειας του Reggio Emilia στην Ιταλία.

Λέξεις-κλειδιά: Εικαστική Αγωγή, Έργο Τέχνης, Καλλιτεχνικές Κατασκευές, Οπτικός Αλφαριθμητισμός, Οπτικός Πολιτισμός.

* Ph.D., Επιστημών Αγωγής, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Π.Κ. Υπεύθυνος Εκπαιδευτικού Τομέα Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης Κρήτης. τηλ.: 28310-77700. Διεύθυνση οικίας: Καποδιστρίου 54, 74100 Ρέθυμνο, τηλ.2831027391, E-mail: kxristidis@edc.uoc.gr

1. Εισαγωγή

Ένα από τα ζητήματα που αξίζει να διερευνηθεί σε βάθος από τους ειδικούς (κυρίως ψυχολόγους της τέχνης και παιδαγωγούς της αισθητικής αγωγής) είναι το νόημα, η λειτουργία και οι διαδικασίες πρόσληψης των έργων τέχνης από τα παιδιά και τις διαφορές που αυτές παρουσιάζουν σε σχέση με τους ενήλικες. Από την καθημερινή εμπειρία φαίνεται ότι τα έργα τέχνης έχουν διαφορετική σημασία και λειτουργία για τους καλλιτέχνες και διαφορετική για τα παιδιά. Για τους καλλιτέχνες σημαίνει ένα ξεχωριστό είδος δραστηριότητας και νοήματος που διαχωρίζεται από άλλες μορφές δραστηριότητας, σημαίνει ένα ολοκληρωμένο έργο που θα τοποθετηθεί σε ιδιωτικούς και δημόσιους χώρους, που θα εκτεθεί σε μουσεία και σε αίθουσες τέχνης. Τα έργα τέχνης είναι γι' αυτούς πρωτίστως αντικείμενα που έχουν κατασκευαστεί για να προσφέρουν αισθητικές εμπειρίες. Για τα παιδιά όμως, τα έργα τέχνης και οι καλλιτεχνικές γενικότερα δραστηριότητες δεν έχουν το ίδιο νόημα και λειτουργία. Λόγω της φύσης της παιδικής τους εμπειρίας και των αναπτυξιακών τους ιδιαιτεροτήτων η τέχνη και οι καλλιτεχνικού-αισθητικού τύπου δραστηριότητες τείνουν να είναι ένα παιχνίδι, εκτόνωση, αναζήτηση-εξερεύνηση, αυθόρμητη ενέργεια, μάθηση. Αυτό βέβαια μπορεί να ισχύει και για τους καλλιτέχνες και τους ενήλικες αλλά σίγουρα δεν είναι μόνο αυτό. Διαφέρουν ως προς την πρόσληψη, τον αυθορμητισμό και την ελευθερία με την οποία τα παιδιά προσεγγίζουν και διατυπώνουν τις σκέψεις τους γι' αυτά. Για το ενδιαφέρον αυτό ζήτημα δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα και σίγουρα θα άξιζε να μελετηθεί εκτενέστερα από την μελλοντική έρευνα. Οφείλουμε να λάβουμε εδώ υπόψη ότι το κάθε παιδί μεγαλώνοντας αλλάζει, αναπτύσσεται η αντίληψη και η κατανόησή του και διαφοροποιούνται οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις ως προς το περιβάλλον. Έτσι, καθώς το παιδί μεγαλώνει αλλάζει και η καλλιτεχνική-αισθητική του αναζήτηση και έκφραση. Η ανάγκη για τη διερεύνηση του θέματος αυτού γίνεται πιο επιτακτική αν λάβουμε υπόψη την ένταξη των εικαστικών τεχνών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου και τη σημαντική θέση που κατέχουν μέσα σ' αυτό. Αυτό οφείλεται, μεταξύ άλλων, στις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις, που τους δίνουν το προβάδισμα έναντι των άλλων δραστηριοτήτων, αναγνωρίζοντας τη συμβολή τους στην καλλιέργεια της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού.

2. Σύντομη Ιστορική Αναφορά: Η Περίπτωση του F. Froebel και του J. Dewey

Στο παρελθόν αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες από φιλόσοφους και παιδαγωγούς, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία των τεχνών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Ανατρέχοντας εν συντομία στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας σε δυο περιπτώσεις παιδαγωγών, των οποίων το έργο επηρεάζει ακόμα και σήμερα συνειδητά ή ασυνείδητα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες των εικαστικών δραστηριοτήτων στην προσχολική και σχολική ηλικία.

Είναι γνωστό ότι η δημιουργία του νηπιαγωγείου οφείλεται κυρίως στο Γερμανό φιλόσοφο και παιδαγωγό Frederich Froebel (1782-1852) που σχεδίασε ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι, στη συνεργασία και στην αμοιβαία βοήθεια (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992. Stankiewicz, Amburgy & Bolin, 2004). Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτέλεσαν σημαντικό μέρος των προγραμμάτων του νηπιαγωγείου

του. Ο Froebel πίστευε, ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να συμμετέχουν και στην δημιουργία έργων της τέχνης όπως και στο να έρχονται σε επαφή με τα έργα άλλων ανθρώπων και πολιτισμών καθώς αυτό είναι πολύ σημαντικό στην ανάπτυξη ολόκληρου του παιδιού. Κατά τον Froebel, οι δραστηριότητες τέχνης ήταν σημαντικές, όχι μόνο επειδή επέτρεπαν στους δασκάλους να αναγνωρίσουν τα παιδιά με τις ασυνήθιστες δυνατότητες, αλλά επειδή αναδείκνυαν την ενότητα της ζωής. «Την παμμερή ένωση της ζωής»¹ που αντιπροσωπεύει την ενότητα του ψυχικού κόσμου καθώς για τον Froebel, η ενότητα της ζωής είναι το είδος της ζωής που ταιριάζει στο παιδί (Δανασλής-Αφεντάκης, 1992).

Μια νέα ώθηση στην εκπαίδευση μέσω της τέχνης δόθηκε από τον φιλόσοφο και παιδαγωγό John Dewey (1859-1952) ο οποίος υπήρξε από τις πιο εμβληματικές προσωπικότητες στην προοδευτική εκπαίδευση στην Αμερική στο τέλος του 19ου αιώνα. Το πνεύμα της θεωρίας του για τη μάθηση θεμελιώνεται στα εμπειρικά δεδομένα και στην ανασύνθεσή τους, στην ενεργητική μάθηση και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Για τον Dewey, η ανάπτυξη του πνεύματος της κοινωνικής συνεργασίας και της κοινωνικής ζωής μέσα από την ενεργή μάθηση επενεργούν καταλυτικά πάνω στο παιδί. Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης ήταν ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών στο σχολείο του, το «Laboratory School» καθώς πίστευε ότι η τέχνη είναι έκφραση και επικοινωνία που για να συντελεστεί απαιτεί ένα καλλιεργημένο κοινό (Charman, 1993: 51). Ο Dewey θεωρούσε ότι η τέχνη δεν είναι φτιαγμένη μόνο για τους λίγους που την γνωρίζουν ή έχουν μια έφεση προς αυτή, αλλά για να δίνει νόημα σε όλες τις δραστηριότητες της ανθρώπινης ύπαρξης. Η τέχνη θα πρέπει να ενταχθεί ουσιαστικά και οργανικά στην καθημερινότητα των ανθρώπων.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι για τον Dewey (1982), όλα τα παιδιά αγαπούν να εκφράζονται με σχήματα και χρώματα και διάφορα άλλα υλικά και αυτή τους η βούληση συνδέεται βασικά με το κοινωνικό ένστικτο και την επιθυμία για έκφραση και αναπαράσταση.

Σύμφωνα με το πνεύμα της θεωρίας του εξετάζοντας τα έργα των παιδιών αντιλαμβανόμαστε ότι για να τα δημιουργήσουν πέρα από ένα ορισμένο πλαίσιο χρησιμοποίησαν την παρατήρηση, τη μνήμη, τη φαντασία. Επίσης χρειάστηκαν υπομονή, προσοχή, επιμονή, πειθαρχία. Οι βασικές τάσεις του παιδιού: (α) το κοινωνικό ένστικτο, (β) το κατασκευαστικό ένστικτο, (γ) το ερευνητικό ένστικτο, και το ένστικτο της τέχνης ήταν στην εποχή του το αχρησιμοποίητο κεφάλαιο. Αντίθετα, όταν αυτά καλλιεργούνται στην εκπαίδευση προσφέρουν στα παιδιά μεγάλες ευκαιρίες για συστηματική μελέτη, έρευνα και πειραματισμό. Σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία των δραστηριοτήτων για την καλλιτεχνική έκφραση, οι παιδαγωγοί κατά τον Dewey οφείλουν να κατευθύνουν τις δημιουργικές δραστηριότητες με μια καθοδηγούμενη διδασκαλία και να οργανώνουν συστηματικά την ύλη τους καθώς και να χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα (Dewey, 1982). Οι θέσεις αυτές επηρέασαν καταλυτικά τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνταν με την εκπαίδευση μέσω της τέχνης θεμελιώνοντας ως βασική αρχή της διδασκαλίας τους ότι η τέχνη είναι δυνατή ως αυτοέκφραση.

Μια επίσης ριζοσπαστική εξέλιξη των καλλιτεχνικών μαθημάτων διαμορφώθηκε από την περίφημη σχολή του Bauhaus στη Βαϊμάρη της Γερμανίας που εισήγαγε την έννοια του πειραματισμού με τα υλικά αλλά και σε όλα τα λεγόμενα «μορφοπλαστικά ζητήματα».

¹ Ο Δανασλής-Αφεντάκης αντλεί τον όρο από τον E. Spragner, *Ψυχολογία της Εφηβικής Ηλικίας* (μτφρ. Ν. Λούβαρι), Αθήνα, σ. 78.

Σε γενικές γραμμές οι αντιλήψεις που ισχύουν τα τελευταία 30 χρόνια προσδιορίζουν την εικαστική αγωγή είτε ως μια αναπτυξιακή δραστηριότητα, είτε ως ένα σώμα γνώσεων (τεχνικές, υλικά κτλ.), είτε ως μια διαδικασία με κοινωνικές προεκτάσεις και αναφορές (Chapman, 1993).

Αξίζει εδώ να τονιστεί ότι όλες αυτές οι αντιλήψεις και οι μετασχηματισμοί ήταν απόρροια των αναζητήσεων και κατακτήσεων της καλλιτεχνικής πρωτοπορίας και της γενικότερης φιλοσοφίας της τέχνης του μοντερνισμού.

Σήμερα, έχει ιδιαίτερη σημασία να δούμε ποια είναι τα νέα δεδομένα που ενδεχομένως θα μας δώσουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε με νέο τρόπο τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τη διδασκαλία της τέχνης στην προσχολική εκπαίδευση (Stankiewicz, Amburgy, & Bolin, 2004).

3. Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση και ο Οπτικός Πολιτισμός: Η Ανάγκη για Αλλαγή Παραδείγματος στα Ζητήματα της Εικαστικής Παιδείας

Ο Γάλλος φιλόσοφος J. F. Lyotard (1988) στα κείμενά του ανασυγκροτεί την εποχή μας ως την εποχή της μεταμοντέρνας κατάστασης και των νέων τεχνολογιών². Ο όρος «μεταμοντέρνο» περιγράφει ένα νέο είδος κοινωνίας και ένα νέο είδος γνώσης όπου ότι δε μπορεί να μετατραπεί σε bit τείνει να τεθεί στην κατηγορία της μη γνώσης. Συνακόλουθα, ο σύγχρονος πολιτισμός χαρακτηρίζεται από μια έντονη κυριαρχία της εικόνας (Barthes, 1988. Duncum, 2001. Kamhi, 2003. Mirzoeff, 1999). Τα οπτικά δεδομένα κυριαρχούν και καθορίζουν το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Οι εικόνες είναι το κύριο μέσο παρουσίας της γνώσης και των καταναλωτικών αγαθών. Αλλά και πολλές μορφές διασκέδασης, όπως η τηλεόραση και ο κινηματογράφος, είναι κατασκευασμένες από εικόνες. Τα παιδιά ζουν και μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν οι εικόνες και τα οπτικά ερεθίσματα. Καθημερινά γίνονται δέκτες ενός καταγιγισμού οπτικών πληροφοριών από το σπίτι μέχρι το σχολείο.

Υπό το πρίσμα αυτής της κατάστασης, δεν είναι λίγοι οι κοινωνιολόγοι και οι θεωρητικοί της τέχνης που μιλούν για μια πολιτισμική στροφή των σύγχρονων κοινωνιών προς το «οπτικό», τον οπτικό πολιτισμό (visual culture). Θεωρούν ότι το μοντέλο αναπαράστασης του κόσμου που προβάλλεται μέσα από τη δυτική φιλοσοφία και επιστήμη στις μέρες μας, είναι περισσότερο εικονογραφικό όσο ποτέ άλλοτε. Έτσι, με την οπτική έκρηξη που συνοδεύει τη μεταμοντέρνα κατάσταση, αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει ένα αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα στον πλούτο της οπτικής εμπειρίας και το περιορισμένο οπλοστάσιο ανάλυσής της.

Είναι επίσης γεγονός αναμφισβήτητο ότι σήμερα, οι εικαστικές τέχνες επηρεάζουν τη ζωή μας ακόμη κι αν δεν έχουμε επισκεφτεί κάποιο μουσείο, πινακοθήκη ή αίθουσα τέχνης. Μνημεία, αγάλματα και εικαστικές κατασκευές προσελκύουν την προσοχή μας και διακοσμούν τις πόλεις και την ύπαιθρο. Αυτά μαζί με τα δομημένα αστικά περιβάλλοντα που κατοικούμε, τα χρηστικά αντικείμενα που χρησιμοποιούμε καθημερινά, τα ενδύματά ή τα διάφορα αξεσουάρ μας είναι μερικά δείγματα που προέρχονται από το χώρο των εικαστικών τεχνών (Freedman & Stuhr, 2004. Schneider, 2006).

Τα παραπάνω παραδείγματα, ολόένα και περισσότερο, έχουν επιπτώσεις στην καθημερινότητά μας, στις ανάγκες μας, στην συμπεριφορά μας, στις ελπίδες μας, στις απόψεις μας, και στα ιδανικά μας. Για το λόγο αυτό το άτομο που δεν μπορεί να

² Στη *Μεταμοντέρνα Κατάσταση* ο Lyotard προτάσσει την τροποποίηση του ορισμού της γνώσης ως απόρροια της διάδοσης των υπολογιστών και άλλων ειδών τεχνολογίας.

καταλάβει ή να διαβάσει τις εικόνες είναι εκπαιδευμένο ημιτελώς (Eisner, 1987. Dondis, 2002).

Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς ότι, η θέση και η δομή των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση μπορεί να αποκτήσει επιπλέον νοήματα και χρήσεις ένεκα του γεγονότος ότι ζούμε σε ένα κόσμο όπου οι εικόνες υπάρχουν παντού. «Όλη την ημέρα βλέπουμε εικόνες και τη νύχτα ονειρευόμαστε με εικόνες» (Schneider, 2006: 9).

Επιπρόσθετα, στα παραπάνω πρέπει να συναθροίσουμε τις νέες αντιλήψεις από τον κόσμο της τέχνης όπου η παραδοσιακή αντίληψη της ιεραρχίας ακόμα και της μοντέρνας τέχνης έχει καταρρεύσει με εκπληκτική ταχύτητα και έχει αντικατασταθεί από την έννοια του πλουραλισμού, όπως τον βιώνουμε στις μέρες μας. Μέσα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον εγγράφεται και η πορεία μετασχηματισμού και κατηγοριοποίησης των εικαστικών τεχνών (Zurancic, 2005). Κινήματα όπως η: Arte Povera, Conceptual art, Minimal art, Land art, Narrative art, Body art, Fluxus, ή μεμονωμένοι καλλιτέχνες όπως οι: Beuys, Kosuth, Nam June Paik, Κουνέλης, Christo, Fontana, κ.ά., πρότειναν και άλλαξαν ριζικά τον τρόπο που υλοποιείται το έργο τέχνης. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις και λειτουργίες που αναδύονται από το έργο τους, τέχνη μπορεί είναι το οτιδήποτε, αρκεί να υπάρχει ένα περιεχόμενο και ένα γλωσσικό ύφος να το εκφράζει ή επικοινωνεί. (Reed, 1978. Argan, 2002. Arnason, (χ.χ.). Foster, Krauss, Bois & Buchloh, 2007).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, στο χώρο των ανθρωπιστικών και τεχνολογικών επιστημών επιχειρείται η έξοδος από τη λογοκεντρική και γλωσσοκεντρική προσέγγιση της εικόνας και το πέρασμα σε μια εικονοκεντρική ή οπτική προσέγγιση «the visual turn». Αποτέλεσμα αυτής της μετάβασης είναι η ανάπτυξη διεπιστημονικών κλάδων όπως η οπτική κοινωνιολογία, η οπτική σημειολογία, ο οπτικός εγγραμματισμός και οι οπτικές πολιτισμικές σπουδές (Σκαρπέλος, 2004).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω θεωρητικοί, ερευνητές και δάσκαλοι της τέχνης μιλούν για την ανάγκη να τροποποιηθούν τα αναλυτικά προγράμματα ώστε να συμπεριλάβουν στο περιεχόμενό τους τα νέα δεδομένα, στην προοπτική ενός οιονεί «οπτικού αλφαριθμητισμού». Αυτό σημαίνει ότι κατ' αυτόν τρόπο, το παιδί εξοπλίζεται με επιπλέον εργαλεία πρόσληψης, κριτικής, αποκωδικοποίησης και ανάλυσης τόσο της καθημερινής ζωής όσο και της αισθητικής εμπειρίας (έργο τέχνης). (Boughton, 2005. Duncum, 2001. Dondis, 2002. Elkins, 2003. Freedman & Stuhr, 2001. Kamhi, 2003).

Εκτίμησή μας είναι ότι θα ήταν ιδιαίτερα γόνιμο και ουσιαστικά επωφελές για τα θέματα της εικαστικής παιδείας στην ελληνική εκπαίδευση να ενσωματωθούν οι παραπάνω θέσεις που σχετίζονται με την αντίληψη περί οπτικού πολιτισμού συμπεριλαμβανομένης και της θεωρία της «πολυτροπικότητας» (multimodality)³, έτσι ώστε, οι εικαστικές τέχνες στο σχολείο να προσεγγιστούν ως ένα γλωσσικό σύστημα των οπτικών σημείων, των συμβόλων και των εικόνων που το κάθε παιδί μπορεί και οφείλει να μάθει να διαβάζει και να εκφράζει, να απορρίπτει ή να αποδέχεται.

³ Σύμφωνα με τη θεωρία της «πολυτροπικότητας» κάθε κείμενο ή εικόνα, είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Σε κάθε κείμενο ή εικόνα, υπάρχουν περισσότεροι από ένας τρόποι που μπορούν να μεταδοθούν μηνύματα και αυτό που είναι πολύ σημαντικό σε αυτή την αντίληψη είναι ότι όλοι οι τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί. Με την αντίληψη της πολυτροπικότητας μπορούμε ν' αναγνωρίσουμε ότι τα μηνύματα ενός κειμένου, ενός graffiti, μιας εικόνας ή μιας διαφήμισης, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) κτλ. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της πολυτροπικότητας στο σχολείο μπορεί να καταστεί χρήσιμη καθώς μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν (Χοντολίδου, 1999).

4. Διδασκαλία, Μάθηση και Εικαστικές Τέχνες

Μια άλλη υπόθεση που εξετάζουμε στην εργασία αυτή σχετίζεται με την αντίληψη ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι κατάκτησης της γνώσης.

Σύγχρονες έρευνες σχετικές με τη γνωστική λειτουργία υποδεικνύουν ότι υπάρχουν πολλοί και εναλλακτικοί τρόποι κατάκτησης και αναπαράστασης της γνώσης. Σύμφωνα με τον Howard Gardner (2006), διαφορετικά παιδιά μπορούν να προσεγγιστούν με εναλλακτικούς τρόπους και αυτά να μπορούν να επιδείξουν τις γνώσεις τους ποικιλότροπα και ευπροσάρμοστα κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες. Ο Gardner αμφισβήτησε την υπόθεση ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, εισάγοντας τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης έπειτα από μακρόχρονες συνεργατικές έρευνες οριοθετώντας την ύπαρξη επτά τύπων νοημοσύνης.

Ελλείπει χώρου τις αναφέρουμε επιγραμματικά: Τη γλωσσική, τη λογικο-μαθηματική, τη χωρική, τη μουσική, τη σωματική-κινησθητική, τη διαπροσωπική, την ενδοσκοπική. Είναι σαφές ότι η αντίληψη αυτή δεν αναγνωρίζει μόνο τη γλωσσική και λογικο-μαθηματική νοημοσύνη όπως το πιαζετιανό μοντέλο αλλά πάει πέρα από αυτό.

Η σύγχρονη εκπαίδευση λοιπόν οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους συγκροτώντας μαθησιακές συνθήκες που να ανταποκρίνονται σε συνδυαστικές και διαφορετικές μορφές μάθησης, συμπεριφοράς και κατάκτησης της γνώσης (βλ. Πουρκός, 1997α, 1997β). Κινούμενοι προς αυτή την κατεύθυνση, είναι μείζονος σημασίας για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού η επαφή με τις εικαστικές τέχνες. Η εικαστική παιδεία ευρύτερα και η εικαστική αγωγή ειδικότερα, μπορεί να παράσχει ευκαιρίες ενίσχυσης της ικανότητας για μάθηση, πράξη, εμπειρία και επαναπροσδιορισμό αρχών και αξιών που χρειάζεται μια κοινωνία, ιδίως όπως η σημερινή, που είναι γεμάτη από αλλαγές, αντινομίες, ανισότητες, διακρίσεις, εντάσεις και αβεβαιότητες (Eisner, 1987).

Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης είναι μια αναντικατάστατη διαδικασία για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των βασικών λειτουργιών της σκέψης και της πράξης. Είναι μια διαδικασία γνώσης, πειραματισμού, έρευνας και αυτοέκφρασης (Barnes, 2007). Είναι μια διεργασία που συνεισφέρει σε όλους τους μαθησιακούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συναισθήματα) σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (ψυχοκινητικός, συναισθηματικός, κοινωνικός, νοητικός, δημιουργικός). Η εικαστική αγωγή και οι διδακτικές της εφαρμογές είναι αποδεδειγμένο, πλέον, ότι καθιστούν το νου του παιδιού πιο ευέλικτο, συνεπώς και πιο αποτελεσματικό στην αναζήτηση της γνώσης, της έκφρασης και της επικοινωνίας (Ardouin, 2000. Βάος, 2002. Βάος, 2008. Gardner, 1994. Chapman, 1993. Dottrens, 1974. Eisner, 1987. Gaillot, 2002. Gloton, 1976. Μαγουλιώτης, 2003. Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996. Σταματοπούλου, 1998).

4.1. Οι Εικαστικές Τέχνες ως «Γλωσσικό Σύστημα»

Τα έργα τέχνης έχουν γλωσσική φύση και συμμετέχουν στη νοηματική δομή και η γλώσσα την οποία εκπροσωπούν δεν είναι μονοσήμαντα καθορισμένη. Με την εξοικείωση και τη γνώση της εικαστικής γλώσσας μπορεί το παιδί να εκφραστεί καλλιτεχνικά και να κατανοήσει τις αρχές και τις αξίες που δίνει προτεραιότητα το πολιτισμικό του περιβάλλον και μακροπρόθεσμα να διαμορφώσει την πολιτιστική-πολιτισμική του ταυτότητα. Η εικαστική γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως ορθή κριτική συνείδηση και μέσο επικοινωνίας όσο και ως εργαλείο που εμπλουτίζει τη γνώση για τον άνθρωπο και τον κόσμο γενικότερα (Adorno, 2002. Eisner, 2002. Χρήστου, 1993). Ως γλώσσα έχει το δικό της συντακτικό και γραμματική, τα δικά της

σύμβολα και σημεία, τους δικούς της κώδικες με τους οποίους πρέπει να εξοικειωθούν όσοι επιθυμούν να εκφράζονται και να επικοινωνούν με αυτήν. Μέσα από την υλοποίηση εικαστικών εφαρμογών παρέχεται στα παιδιά μια εναλλακτική «ιδανική» γλώσσα για την αναπαράσταση σύνθετων ιδεών (Κάνιστρα, 1991. Κοζάκου-Τσιάρα, 1997. Katz & Chard, 2004. Βάος, 2008). Η χρήση των διαφορετικών μέσων ή των τρόπων έκφρασης είναι αυτό που οι εκπαιδευτικοί του Reggio Emilia αποκαλούν οι «χίλιες γλώσσες των παιδιών των προσχολικής ηλικίας». Με αυτόν τον τρόπο, οι συμβολικές αναπαραστάσεις των παιδιών οδηγούν στα εκπληκτικά επίπεδα επικοινωνίας, συμβολικών δεξιοτήτων, και δημιουργικότητας. Η έκφραση των παιδιών μέσω εναλλακτικών μέσων, όπως η τέχνη ή η προφορική και γραπτή γλώσσα, δεν είναι ένα χωριστό μέρος του προγράμματος σπουδών αλλά μια ενιαία γνωστική/συμβολική έκφραση και επικοινωνία (Pitri, 2007).

Ως εκ τούτου, τα παιδαγωγικά ζητήματα της εικαστικής αγωγής θα μπορούσαν να παραλληλιστούν με την εκμάθηση μιας γλώσσας. Διότι, όπως σημειώνουν οι V. Lowenfeld και W. Brittain (1987): «Ένα παιδί είναι μια δημιουργική ύπαρξη, η τέχνη, η δημιουργία της εικόνας [...] γίνεται γι' αυτό γλώσσα της σκέψης». Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η επαφή με την εικαστική γλώσσα και δημιουργία, οι δραστηριότητες θα πρέπει να οργώνονται στη βάση μιας ουσιαστικής προσέγγισης και κατανόησης των συμβολικών συστημάτων. Διότι όποιος επιθυμεί να χρησιμοποιεί τα συμβολικά συστήματα ή τα γλωσσικά φαινόμενα οφείλει σε βάθος χρόνου να κατακτήσει τρεις βασικούς κανόνες και συγκεκριμένα: (α) τη γραμματική και το συντακτικό των συμβολικών συστημάτων, (β) τη σημασιολογία των συμβολικών συστημάτων (σημασίες ή ερμηνείες των συμβόλων) και (γ) την πραγματολογία των συμβολικών συστημάτων (τις χρήσεις ή λειτουργίες των συμβόλων και τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιούνται (Commeti, Morizot & Pouivet, 2005. Gardner, 2006. Goodman, 2005). Έτσι με αυτόν τον τρόπο, από τη μια πλευρά, δίνεται η δυνατότητα στους παιδαγωγούς να προγραμματίζουν μεθοδικότερα και αποτελεσματικότερα τις εικαστικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο βρίσκοντας λύσεις ουσίας στα θεμελιώδη παιδαγωγικά ερωτήματα για το τι θα διδάξουν και πως θα το διδάξουν. Από την άλλη παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να εξοικειωθούν και γνωρίσουν το εικαστικό αλφάβητο και τα θέματα της οπτικής σύνταξης για να μπορούν να εκφραστούν εναλλακτικά καθώς, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η τέχνη και η γλώσσα αποτελούν «εκφράσεις» και η έκφραση είναι μια αδιαίρετη διαδικασία (Croce, 1976).

Στο σημείο αυτό πολλοί θα αναρωτηθούν εάν είναι εφικτές οι παραπάνω προϋποθέσεις για τα μικρά παιδιά. Η απάντηση που δίνει ο Howard Gardner και οι ερευνητές που συμμετέχουν στο Project Zero⁴ του πανεπιστημίου του Harvard είναι θετική καθώς οι έρευνές τους έχουν δείξει ότι: «η ικανότητα για τη χρήση συμβόλων είναι ένα καθολικό επίτευγμα της πρώιμης παιδικής ηλικίας» (Gardner, 2006: 106). Από τη γέννησή του το παιδί μπαίνει σε ένα κόσμο που βρίθει ερμηνειών, νοημάτων συμβόλων και συμπεριφορών που είναι σχετικά με το πολιτισμικό περιβάλλον στο

⁴ Το Project Zero ξεκίνησε το 1967 στο Πανεπιστήμιο Harvard των Η.Π.Α. με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη και στην ενίσχυση της μάθησης, της σκέψης και της δημιουργικότητας. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στη θεωρία του Gardner και διερευνάται η κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία μάθησης μέσω της τέχνης. Αρχικά υπεύθυνος του προγράμματος ήταν ο καθηγητής του Gardner και θεωρητικός της τέχνης N. Goodman. Στο (www.pz.harvard.edu).

οποίο έτυχε να γεννηθεί. Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά είναι σε θέση να κατακτούν ένα ολόκληρο φάσμα συμβόλων και συστημάτων συμβόλων, όπως παραδείγματος χάριν, τη μητρική τους γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα, τα παιχνίδια, την αναπαράσταση του κόσμου μέσω της ζωγραφικής και των κατασκευών, τις χειρονομίες ή άλλα παραγλωσσικά⁵ μέσα (Cole & Cole, 2002. Gardner, 2006). Βέβαια όλα αυτά ισχύουν στην περίπτωση που το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον καλλιεργεί και αναπτύσσει όλα τα συμβολικά συστήματα και δεν είναι αυστηρά περιορισμένο όπως το ελληνικό παράδειγμα που θεωρεί ότι η γλώσσα και τα μαθηματικά είναι τα μόνα γλωσσικά ή συμβολικά συστήματα που αξίζουν να καλλιεργούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Και εδώ δεν τίθεται θέμα αμφισβήτησης της αξίας των δυο τύπων συμβολικών συστημάτων. Απλά εκτιμούμε ότι θα πρέπει να δούμε θετικά την θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και στην ελληνική πραγματικότητα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Γιατί μειώνοντας στο ελάχιστο τη σημασία των υπόλοιπων τύπων νοημοσύνης εντός και εκτός σχολείου απορρίπτουμε πολλούς μαθητές που δεν έχουν καλές επιδόσεις με το σκεπτικό ότι είναι νοητικά ανεπαρκείς. Ενώ είναι σαφές ότι δεν εκμεταλλευόμαστε τους τρόπους με τους οποίους οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης μπορούν να αξιοποιηθούν για τους ευρύτερους σκοπούς του σχολείου και του ευρύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος (Gardner, 2006).

4.2. Το Παράδειγμα του Reggio Emilia

Η διδασκαλία της τέχνης από την προσχολική εκπαίδευση πρέπει να έχει στόχο την απελευθέρωση της εκφραστικής δυνατότητας του παιδιού, την απόκτηση αισθητικής στάσης απέναντι στο φυσικό και το κατασκευασμένο περιβάλλον, την καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας και τον εμπλουτισμό του εκφραστικού και επικοινωνιακού λεξιλογίου του παιδιού (Eisner, 1987). Επιπλέον, μέσα στα σχολεία η εικαστική αγωγή οφείλει να καλύπτει όλο το φάσμα της σύγχρονης εικαστικής δημιουργίας. Διότι ως γνωστό, το περιεχόμενο των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων της εικαστικής αγωγής όπως έχει διαμορφωθεί στην εκπαίδευση - στο μεγαλύτερο μέρος του - προέρχεται μέσα από τις κατακτήσεις της μοντέρνας τέχνης⁶.

Η σύγχρονη εικαστική δημιουργία, σε όλες τις μορφές της, ζωγραφική, γλυπτική, χαρακτηριστική κατασκευές, δρώμενα, video, νέες τεχνολογίες, φωτογραφία κ.ά., μπορούν να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις, να εμπλουτίσουν με ερεθίσματα και εμπειρίες το παιδί, να αναπτύξουν τη φαντασία, να δώσουν νέες γνώσεις, διόδους έκφρασης συναισθημάτων, αντιλήψεων και προβληματισμού, να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα του παιδιού και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Γίνεται έτσι σαφές ότι, είναι μείζονος σημασίας να κατανοηθεί ο ρόλος και η λειτουργία των έργων τέχνης και του τρόπου ένταξής των στις δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Προς αυτή την κατεύθυνση έχουμε να μάθουμε πολλά από το παράδειγμα των νηπιαγωγείων της

⁵ Π.χ. η φωνητική μη λεκτική επικοινωνία- χειρονομίες, κινήσεις του σώματος, ένταση της φωνής, τονισμός των λέξεων, ρυθμός εκφοράς κτλ..

⁶ Π.χ. η τεχνική του κολλάζ προέρχεται από τα έργα της κυβιστικής περιόδου του Picasso, του Braque, και του Gris. Οι χρωματικές ασκήσεις, οι γραφισμοί, οι γεωμετρικές συνθέσεις και γενικότερα το σύνολο των εικαστικών ασκήσεων που είναι σχετικές με την αναζήτηση της σύνθεσης, της μορφής του ρυθμού, των υλικών κ.ά., κατάγονται από τους καλλιτέχνες καθηγητές της περίφημης σχολής του Bauhaus (Kandinsky, Klee, Schlemmer, Itten κ.ά.). Οι κινητικές αιωρούμενες κατασκευές (Mobile – Kinetik art) είναι επινόηση του Tatlin, Gabo, Cage, Calder κ.λπ.

πόλης του Reggio Emilia στη βόρεια Ιταλία, όπου εκεί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εικαστική παιδεία των παιδιών επανεξετάζοντας αδιάλειπτα τις μεθόδους και τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για το σκοπό αυτό (βλ. Edwards, Gandini & Forman, 2001). Σ' αυτά τα νηπιαγωγεία, οι νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και ηθικές δυνατότητες του κάθε παιδιού καλλιεργούνται και καθοδηγούνται με μια αέναη ευρηματικότητα. Οι εικαστικές τέχνες ενσωματώνονται στα προγράμματά τους ως επιπρόσθετα γλωσσικά συστήματα που είναι προσβάσιμα από τα μικρά παιδιά που δεν έχουν ακόμα τη δυνατότητα να γράψουν και να διαβάσουν με τον συμβατικό τρόπο (ό.π., 2001).

Στα νηπιαγωγεία του Reggio Emilia η εικαστική γλώσσα είναι μια γλώσσα με οπτικές αναπαραστάσεις και λειτουργεί ως δομικό στοιχείο των σκέψεων και των συναισθημάτων, στο πλαίσιο μιας ολιστικής εκπαίδευσης. Για να αναδείξουν ακόμα πιο δυναμικά τα οφέλη αυτής της διαδικασίας, οι ιθύνοντες του Reggio Emilia δημιούργησαν μέσα στα σχολεία ατελιέ (εργαστήρια) εικαστικών τεχνών, επιδιώκοντας να τα καταστήσουν πολιτισμικά κέντρα, χώρους μελέτης, έρευνας και πειραματισμού με εναλλακτικά εργαλεία σκέψης. Στα ατελιέ αυτά, πέρα από το ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν όλα τα είδη των τεχνικών των εικαστικών τεχνών και να έρθουν σε επαφή με την ιστορία της τέχνης, παρέχεται η δυνατότητα στους παιδαγωγούς να κατανοήσουν πως τα παιδιά εφευρίσκουν αυτόνομα μέσα ελευθερίας της έκφρασης, της γνώσης, του συμβολισμού και νέων διάυλων επικοινωνίας. Το πνεύμα της φιλοσοφίας αυτής της αντίληψης είναι ότι επιθυμούν να δουλεύουν με τα παιδιά σε ένα πλαίσιο που να κυριαρχεί η αίσθηση της αβεβαιότητας και η αναζήτηση νέων δεδομένων. Τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα αυτό που δεν γνωρίζουν, το νέο, το διαφορετικό, το άγνωστο. Γιατί το να μη γνωρίζεις κάτι, για τους παιδαγωγούς του Reggio Emilia είναι μια πρόκληση, είναι η βασική προϋπόθεση που τους ωθεί να αναζητούν διαρκώς νέα δεδομένα και νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στην ερευνά τους (ό.π., 2001).

4.3. Ζητήματα Εικαστικής Αγωγής στο σχολείο

Η εικαστική αγωγή στο σχολείο, δεν επιδιώκει να μεταμορφώσει τα παιδιά σε μικρούς καλλιτέχνες αλλά μέσω αυτής να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Στο μάθημα των εικαστικών το παιδί θα πρέπει να γνωρίσει τα σημαντικότερα έργα από όλη την ιστορία της τέχνης (από την προϊστορία μέχρι και τη σύγχρονη εποχή), να έρθει σε επαφή με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού καθώς επίσης και άλλων πολιτισμών και να εκφράσει τις απόψεις του γι' αυτά. Να ξεφυλλίσει βιβλία τέχνης, να δει έργα τέχνης από διαφάνειες, να επισκεφθεί εκθέσεις και να έρθει σε επαφή με διάφορα υλικά, όπως ρευστά ή ελεγχόμενα χρώματα, υλικά πλαστικής, υλικά της φύσης και ανακυκλωμένα κτλ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναδείξουμε μια παράμετρο που πολλές φορές δεν της δίνουμε προσοχή όταν σχεδιάζουμε διάφορες εικαστικές δραστηριότητες. Η διαδικασία που ακολουθείται για τη δημιουργία έργων τέχνης και η διαδικασία για την υλοποίηση κατασκευών αρχικά δείχνουν να είναι συναφείς. Με μια όμως πιο προσεκτική ματιά μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ενδέχεται να είναι δυο διαφορετικές δραστηριότητες. Η διαδικασία του να ζωγραφίσουμε μια εικόνα ή το να κατασκευάσουμε ένα κουκλόσπιτο μπορεί να μας δείξει ότι οι τέχνες και οι κατασκευές είναι δυο διαφορετικά πράγματα που χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους υλοποίησης.

Σε γενικές γραμμές οι κατασκευαστικές δραστηριότητες είναι μια διαδικασία προσανατολισμένη που εμπλέκει και αναπτύσσει τις γνωστικές δεξιότητες και την

επίλυση προβλήματος, το συσχετισμό, και τις συντονιστικές δεξιότητες (συντονισμό: εγκεφάλου-ματιού-χειριού). Απαιτούν προκαθορισμένα υλικά και αυξημένη καθοδήγηση. Τις περισσότερες φορές είναι ένας στόχος καθοδηγούμενος και προσανατολισμένος προς μια συγκεκριμένη αντίληψη και δομή.

Οι καλλιτεχνικές ή εικαστικές δραστηριότητες είναι διαδικασίες που ενεργοποιούν την έμπνευση, τη φαντασία, τον αυτοσχεδιασμό και τα συναισθήματα και είναι μια ανοικτή, διερευνητική και κατά κάποιο τρόπο «μη δομημένη συμβατικά» δραστηριότητα. Χρησιμοποιούν βασικές απαιτήσεις και μια διακριτική καθοδήγηση ή καλύτερα ανοικτές οδηγίες (Reyner, 2007).

Αυτή η διάκριση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους παιδαγωγούς όταν σχεδιάζουν τις δραστηριότητές τους, διότι ενδέχεται να διαπραγματευτούν και να αναδείξουν διαφορετικά και εναλλακτικά: νοήματα, λειτουργίες, συναισθήματα, βιώματα, εμπειρίες, με τις δημιουργίες όταν αυτές είναι σχεδιασμένες με τη λογική: (α) του έργου τέχνης, (β) της κατασκευής ή (γ) με την αντίληψη ενός «οπτικού αλφάβητου» όπως ήδη έχουμε αναφέρει.

5. Επίλογος

Συγκεφαλαιώνοντας τα παραπάνω, ισχυριζόμαστε ότι η εκπαίδευση μέσω της τέχνης αμβλύνει το χωρισμό των δημιουργικών δυνατοτήτων του ανθρώπου, μέσα από τη σύζευξη της τέχνης με την επιστήμη, της λογικής με τη φαντασία. Οι νεωτερικές μορφές γνώσης και οι τάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας βοήθησαν ώστε να διαμορφωθεί η έννοια της τέχνης ως φορέα γνώσης, έκφρασης και επικοινωνίας. Μέσω της εκπαίδευσης στην τέχνη ο άνθρωπος, μπορεί να αποκτήσει τις ειδικές γνώσεις που θα του επιτρέψουν να ερευνά και να κατανοεί τα βαθύτερα νοήματα των οπτικών και εννοιολογικών μορφών επικοινωνίας και γνώσης. Μπορεί να εξερευνά με ενεργή δεξιοτεχνία τα εργαλεία, τα υλικά, τα μέσα, τις ιδέες και τα αισθήματα που εκφράζονται κατά τη διαδικασία αυτή. Με άλλα λόγια μπορεί να κάνει τα αδύνατα δυνατά (Rubin, 1997).

Τέλος κατά τον Cassirer:

«Η τέχνη είναι ένας δρόμος προς την ελευθερία, τη διαδικασία απελευθέρωσης του ανθρώπινου πνεύματος, γεγονός που είναι ο πραγματικός και ο υπέρτατος στόχος κάθε διαπαιδαγώγησης [...]» (Cassirer, 1994: 37).

Βιβλιογραφία

- Adorno, T. W. (2000). *Αισθητική Θεωρία* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ardouin, I. (2000). *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στο Σχολείο* (μτφρ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Νεφέλη.
- Argan, G. C. (2002). *Η μοντέρνα τέχνη* (μτφρ. Λ. Παπαδημήτρη). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης- Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Arnason, H.H. (χ.χ.). *Ιστορία της Σύγχρονης Τέχνης* (Επιμ. Μ. Παπανικολάου, μτφρ. Φ. Κοκαβέσης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βάος, Α. (2002). *Εικαστική Αγωγή. Στο Αισθητική Αγωγή*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών: Το καλλιτεχνικό*

- εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη. Αθήνα: Τόπος.
- Barnes, R. (2007). *Teaching art to young children 4-9*. 2nd Edition. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα, Μουσική, Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Boughton, D. (2005). From fine art to visual culture: assessment and the changing role of art education. *International Journal of Education through Art*, 1 no3 211-23.
- Cassirer, E. (1994). *Η Παιδευτική Αξία της Τέχνης* (μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλου). Αθήνα: Έρασμος.
- Chapman L. H. (1993). *Διδακτική της Τέχνης: Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή* (Επιμ. Π. Χριστοδουλίδη, μτφρ. Α. Λαπούρτα κ.ά.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Commeti, J. P., Morizot J. & Rouivet R. (2005). *Ζητήματα Αισθητικής* (μτφρ. Σ. Χρυσικού). Αθήνα: Νήσος.
- Cole M. & Cole S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος
- Croce, B. (1976). *Κείμενα Αισθητικής Ιστοριογραφίας - Δοκίμια* (μτφρ. Κ. Λασιθιωτάκη). Αθήνα: Δωδώνη.
- Δανασσίης-Αφεντάκης, Α. Κ. (1992). *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής Σκέψης*. Αθήνα.
- Dewey, J. (1982). *Το Σχολείο και η Κοινωνία* (μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Dondis, D. A. (2002). *Βασικές Αρχές Οπτικής Παιδείας* (μτφρ. Μ. Διακοδημητρίου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Dottrens, R. (1974). *Παιδαγωγώ και Διδάσκω. Η Σχολική Παιδαγωγική και η Ειδική Διδακτική του Σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου* (μτφρ. Γ. Α. Βασδέκη). Αθήνα: Δίπτυχο-Unesco.
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, Definitions and Directions for Art Education. *Studies in Art Education*, V. 42(2), 101-112.
- Edwards, C., Gandini, G. & Forman, G. (Επιμ.) (2001). *Reggio Emilia: Οι Χίλιες Γλώσσες των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας* (Επιμ. Ε. Κουτσοβάνου, Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Eisner, E. (1987). The Role of Discipline – Based Art. *Journal of Art Education*, 40 (5), 6-27.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press/ New Haven & London.
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies: A Skeptical Introduction*. London: Routledge, Inc.
- Epstein, A. S. & Τρίμη, Έ. Α. (2005). *Εικαστικές Τέχνες και Μικρά Παιδιά: Ενισχύοντας τους Μικρούς Καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.A. & Buchloh, B.H.D. (2007). *Η τέχνη από το 1900: Μοντερνισμός, αντιμοντερνισμός, μεταμοντερνισμός* (Επιμ. Μ. Παπανικολάου, μτφρ. Ι. Τσολακίδου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2001). Visual Culture: Broadening the Domain of Art Education, Conference presentation: Council for Policy Studies in Art Education, New York, March 13. Στο Arthur Efland, *The Entwined Nature of the Aesthetic*, Studies in Art Education, Spring 2004.
- Gaillot, B.-A. (2002). *Πλαστικές Τέχνες: Στοιχεία μιας Διδακτικής Κριτικής* (μτφρ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Νεφέλη.
- Gardner, H. (1994). *The Arts and Human Development*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (2006). *Πώς το Παιδί Αντιλαμβάνεται τον Κόσμο* (Επιμ. Ε. Κουτσοβάνου, μτφρ. Σ. Πανταζής). Αθήνα: Ατραπός.

- Gloton, R. (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο* (μτφρ. Α. Σαρίκα & Η. Βιγγόπουλου). Αθήνα: Νικόδημος.
- Goodman, N. (2005). *Γλώσσες της Τέχνης* (μτφρ. Π. Βλαγκόπουλου). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Κάνιστρα, Μ. (1991). *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*, 2η εκδ. Αθήνα: Σμίλη.
- Katz, L. & Chard S. C. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί Ερευνητές* (Επιμ. Κ. Χρυσαιφίδης, Ε. Κουτσουβάνου, μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kamhi, M. M. (2003). Where's the Art in Today's Art Education? *Arts Education Policy Review*, 104, no 4, 9-12.
- Κοζάκου-Τσιάρα Ο. (1997). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lowenfeld, V. & Brittain W. (1987). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Lyotard, J. F. (1988). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2003). *Εικαστικές Δημιουργίες* (2 τ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London, New York: Routledge.
- Pitri E., (2007). Art Books for Early Childhood Classroom Communication. *Art Education* 60 no2 33-9.
- Πουρκός, Μ. (1997α). *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (1997β). *Ο Ρόλος του Παισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-Ηθική Μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιοματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιοματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Reed, H. (1978). *Ιστορία της Μοντέρνας Ζωγραφικής* (Επιμ. Α. Ξύδη, μτφρ. Α. Παπά & Γ. Μανιάτη). Αθήνα: Υποδομή.
- Reyner, A. (2007). *Seven Good Things for You to Know About How the Arts Help Children Grow*, <http://www.earlychildhoodnews.com>, (2 -10-2007).
- Rubin, J. (1997). *Θεραπεύοντας Παιδιά μέσα από την Τέχνη* (μτφρ. Γ. Σκαρβέλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική Φαντασία και Παιδική Τέχνη*. Εξάντας.
- Schneider, A. L. (2006). *Τα Μηνύματα της Τέχνης: Εξερευνώντας τον Χώρο των Εικαστικών Τεχνών* (μτφρ. Μ. Κωνσταντοπούλου). Αθήνα: Δίαυλος.
- Σκαρπέλος, Γ. (2004). *Εικόνα και Κοινωνία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Stankiewicz M. A., Amburgy P. M. & Bolin P. E. (2004). Questioning the Past: Contexts, Functions, and Stakeholders in 19th-century Art Education. Στο Eisner W. E. & Day D. M. *Hand book of Research and Policy in Art Education*, National Art Education Associates.
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική Καλλιέργεια και Μορφές Έκφρασης των Νηπίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας, Γλωσσικός Υπολογιστής. *Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, τόμος 1, τεύχος 1, 115-117.
- Χρήστου, Χ. (1993). *Η Ζωγραφική του 20ού Αιώνα*, τ. Γ'. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Zurancic, T. (2005). Contemporary Artworks and Art Education. *International Journal of Education through Art*, Volume 1, Number 1.

The Plastic Arts Education in the Challenges of Contemporary World: Teaching and Learning Issues for Preschoolers.

Christidis Kostandinos*

Abstract

Modern civilization is characterized by a profound dominance of images. Children live and grow in an environment where the visual stimuli are prevalent. On a daily basis they receive an enormous amount of visual information coming from both their home and their school. Contemporary thinkers such as Barthes, Mirzeoff and Baudrillard talk about the cultural turn of the modern societies towards image. The fact that the plastic arts influence our lives even if we haven't visited a museum or a gallery is indisputable. Consequently, we realize that the value of plastic arts as a means of expression and communication is of essential importance to the modern man as, to say the least, we live in a world where images are everywhere. In the present proposal the plastic arts education in preschoolers is examined not only as a process which moulds an aesthetic identity for the child but also as a process that contributes to educational goals and areas of development in general. Furthermore, it includes all the typical elements of a "language" system. At first, a brief historical report is mentioned on the works of two great philosopher-educators, Frederich Froebel and the John Dewey, who signified the importance of arts in education. Furthermore, the possibilities of alternative ways of teaching and learning plastic arts for children are investigated, taking into consideration the main characteristics of modern times and having simultaneously taken as an example the educational philosophy of kindergartens in the city of Reggio Emilia.

Key words: Artifacts; Plastic Arts Education; Preschool Age; Visual Culture; Visual literacy; Work of art;

*PhD, instructor, University of Crete Department of pre school education. Director of the educational division of the Centre for the Contemporary plastic arts Rethymnon University Campus Gallos.