

Τα μάτια του μαθησιακού νου: Προβληματισμοί Καλλιτεχνικής Παιδείας

Κωνσταντίνος Λαμπρόπουλος

Περίληψη

Τα καλλιτεχνικά μαθήματα είχαν και έχουν πολύ μικρή συμμετοχή στον πολιτισμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται κατά πολύ σε ορισμένους κοινωνικούς παράγοντες που υπερβαίνουν τη σχολική κοινότητα, όπως είναι το πολιτικό και οι επιδράσεις του τεχνικο-εικονιστικού περιβάλλοντος. Το πολιτικό γιατί απέδωσε ασαφή συμβολική αξία στην τέχνη. Το τεχνικο-εικονιστικό γιατί διαμορφώνει μια αισθητική κουλτούρα παιδιάς και υπερτροφικής ικανοποίησης των αισθήσεων. Συνέπεια αυτών περιθωριοποιείται η καλλιτεχνική παιδεία, αποδυναμώνεται το «αισθητικώς σκέπτεσθαι» και ενδυναμώνεται το «εικονιστικώς σκέπτεσθαι». Και όμως η καλλιτεχνική εμπειρία είναι συνώνυμη της καινοτομίας στην «αισθητική πίστη» και ως τέτοια οφείλει η εκπαίδευση να τη θεωρήσει προτεραιότητα του μαθησιακού νου.

Λέξεις κλειδιά:

Καλλιτεχνικά, Πολιτικό, Τεχνική Εικόνα, Αισθητική πίστη, Μαθησιακός νους

Υπάρχουν:

τεσσάρων ειδών αλήθειες,
η επιστημονική, η καλλιτεχνική
η πολιτική και η ερωτική

Allain Badiou

Εισαγωγή

Σε αυτό το δοκίμιο εξετάζουμε το πρόσφατο παρελθόν και διερευνούμε την προοπτική των καλλιτεχνικών /εικαστικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τρία είναι τα πεδία αναφοράς μας. Είναι ο εκπαιδευτικός πολιτισμός της Μεταπολίτευσης. Είναι ο μαθησιακός νους του παιδιού και του εφήβου. Είναι οι εικονιστικές επιδράσεις τις οποίες δέχεται ο μαθητής από το σύγχρονο θεαματικό και τεχνολογικό περιβάλλον. Σε σχέση με αυτά αναζητούμε τη θέση και το ρόλο των καλλιτεχνικών μαθημάτων στον πολιτισμό της εκπαίδευσης και ελέγχουμε, με την καθ' ύλην αρμοδιότητά τους, τις ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες οι οποίες διερμηνεύουν θέσεις, ρόλους και συμβολικές αξίες στην παιδεία. Κρίνουμε συνακόλουθα και το πολιτικό. Το πολιτικό ελέγχεται ως προς την εξουσιαστική, πατρωνική και συμβολική παρουσία του στην εκπαίδευση. Κρίνεται γιατί έως τώρα απέδωσε μια αφηρημένη παιδαγωγική αξία στα καλλιτεχνικά μαθήματα¹ και γιατί σήμερα φαίνεται να αγνοεί

¹ Ως προς αυτό δεν έχει κανείς παρά να ελέγξει τα βιβλία των *Εικαστικών*. Ο πρόχειρος εξεικονισμός της τέχνης και το πληροφοριακά ασύνδετο των κειμένων κυριαρχούν. Παρά όλα αυτά, πίσω από τις γραμμές και σύμφωνα με το εγχειρίδιο-οδηγό προς τους εκπαιδευτικούς ΠΕ08 (βλ. **Αντωνόπουλος Ι., Δουκάκη Μ., 2014**), εκφράζεται η ευγενής πρόθεση τα *Εικαστικά* να συμβάλλουν στη *διαθεματική* εμπειρία της γνώσης. Είναι ο τύπος της γνώσης που αναζητά θεματικές ενότητες για να σπάσει την αυτονομία των γνωστικών αντικειμένων και να δώσει ευελιξία στην αφαιρετική γνώση (σύνθεση ειδικού και γενικού). Ένας καινοτόμος τρόπος διδασκαλίας που δεν εξαντλείται στις εξειδικευμένες γνώσεις και τη μεταδοτικότητα του "καλού" εκπαιδευτικού αλλά δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να εξοικειωθεί με την έρευνα, τη διαχείριση (ανάλυση - σύνθεση) των πληροφοριών και γενικότερα να ενισχύει την ικανότητα του μαθητή να *διανοείται*. Πράγματα όμως τα οποία τα καλλιτεχνικά μαθήματα τα *εικάζουν* αφ' εαυτού τους. Αφ' εαυτού τους τα απασχολούν οι αντιληπτικές ικανότητες του μαθητή σε ένα επίπεδο καλλιτεχνικής δημιουργίας που έχει ξεφύγει προ πολλού από τη "μίμηση της φύσης". Στα *Εικαστικά* δεν είναι ο καθηγητής που κάνει διάλεξη μπροστά στους μαθητές αλλά είναι ο μαθητής ο οποίος έχοντας πάρει από τον διδάσκοντα πληροφορίες για ένα θέμα (ποιοτικά στοιχεία, δομική οργάνωση, ανάπτυξη) εκφράζει την ικανότητά του να συνθέσει, αρκούντως

τις επιπτώσεις του αισθητικού καταναλωτισμού στον μαθησιακό νου. Κρίνεται και το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έδρασε το *πολιτικό* τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες: γιατί σε όλο αυτό το διάστημα άνθισαν πρακτικές αναμόχλευσης του ορίζοντα των προσδοκιών της σχολικής κοινότητας και επηρεάστηκαν βαθύτατα εκπαιδευτικές πεποιθήσεις, μαθητικές παραδοχές και γονικές επενδύσεις. Αφορμή για αυτό ήταν αναντίρρητα η νέα *μεταπολιτ/ευτ/ική* κουλτούρα που αναδύθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Τότε, στηρίζοντας τη δημοκρατία και προβάλλοντας το θαρραλέο *πολιτικό* υποκείμενο στον αντίποδα του ενδοτικού *εθνικού /εθνικιστικού* υποκειμένου, καθιερώθηκε στην εκπαίδευση ένας χωρίς προηγούμενο *πολιτικός* ανταγωνισμός αναμόχλευσης προσδοκιών στη σχολική κοινότητα και τη σπουδάζουσα νεολαία.²

Αλλά έκτοτε έχει περάσει πολύς καιρός. Κάποτε ο εκδημοκρατισμός της παιδείας, η πλουραλιστική γνώση, η ελευθερία έκφρασης και η ικανοποίηση των μαθητικών /νεολαιίστικων προσδοκιών γεννούσαν υπέρμετρες φιλοδοξίες στην κοινωνία για ένα δικαιωματικά «ευτυχισμένο» μέλλον. Τώρα, δεδομένης και της πολύπλευρης κρίσης την οποία διέρχεται η Ελλάδα³, δικαιολογημένα αναρωτιέται κανείς αν όσα το *πολιτικό* επένδυσε στο «μαθητικό /νεολαιίστικο κεφάλαιο» έχουν εξαντλήσει τον *μνημειακό* δυναμισμό τους και αν, εξ αυτού, προκύπτει ανάγκη *κριτικής* ιστορικής γνώσης.⁴ Πέραν όμως αυτής της «εσωτερικής» στα εκπαιδευτικά πράγματα μακράς και καταλυτικής επίδρασης ενός ορισμένου *πολιτικώς σκέπτεσθαι* στη νεοελληνική κοινωνία η υπόθεση ενός νέου προσανατολισμού της παιδείας έχει και άλλες παραμέτρους. Τέτοιες παράμετροι έχουν να κάνουν με τις *μνημειακές* αλλαγές που έχουν λάβει χώρα στον διεθνή κοινωνικό και επιστημονικό ορίζοντα των προσδοκιών για το σχολείο του μέλλοντος. Γιατί είναι καιρός που ο ρόλος του «κοινού σχολείου» έχει *απορρυθμιστεί*. Το ίδιο το μαθητικό κεφάλαιο δεν αντιμετωπίζεται και ούτε πια εντάσσεται στην προοπτική μιας εντατικά αναπτυσσόμενης παραγωγικής δραστηριότητας, αλλά στην προοπτική μιας απρόοπτης και επισφαλούς ανάπτυξης (*risk society* Beck, 1992). Όπως σημειώνει ο Taguieff (2000) η «θρησκεία της προόδου» έκλεισε τον κύκλο της. Επιπρόσθετα η εκπαίδευση εισήλθε σταδιακά στο χώρο της *επικοινωνιακής* και της *πληροφορικής επανάστασης*. Και σε ένα τέτοιο *τεχνικο-εικονιστικά* διαχειρίσιμο περιβάλλον επηρεάζονται τόσο τα ήθη και τα έθη της

αφαιρετικά (ανάδυση μορφών και ρυθμών, "οπτικο-απτικές" ποιότητες, πλοκή σύνθεσης και εκφραστική πληρότητα), την προσωπική του άποψη πάνω σε ένα κομμάτι λευκό χαρτί ή σε ένα άμορφο κομμάτι πηλό.

² Η σχέση προσδοκίας και ανοχής είναι περίπλοκη (Blakemore, 2002, σ.139). Η συνεχής, έντονη και ανταγωνιστική αναμόχλευση των προσδοκιών στην εκπαιδευτική κοινότητα κάθε άλλο παρά ευνοούσαν ένα σταθερό, μακροπρόθεσμο και ωφέλιμο σχεδιασμό της παιδείας. Το "εδώ και τώρα" του πολιτικού ανταγωνισμού έδειχνε μηδενική ανοχή σε κάθε εκπαιδευτική ρύθμιση και μεταρρύθμιση που δεν εξυπηρετούσε άμεσες προσδοκίες και σκοπιμότητες. Κατά συνέπεια η στρέβλωση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν καθολική.

³ Πολύ πρόσφατη συλλογική μελέτη εξετάζει τις συνέπειες της «κρίσης» των ετών 2009-2015 στο πολιτικό πεδίο. Αναφέρουμε μερικές: δυσπιστία στους πολιτικούς θεσμούς, αποξένωση από το πολιτικο-διοικητικό σύστημα και βίαιες κοινωνικές αντιδράσεις, ενίσχυση των πολιτικών άκρων και πολιτικοί μεταμορφισμοί (μνημόνιο - αντιμνημόνιο). Βλ. Γεωργαράκης (επ.), Δεμερτζής (επ.), 2015

⁴ Κατά τον Nietzsche (1993, σ.27, 43): «Από τρεις απόψεις ανήκει η ιστορική γνώση στον ζωντανό άνθρωπο: του ανήκει εφόσον αυτός δρα και προσπαθεί (*μνημειακό /ηρωικό* είδος), του ανήκει εφόσον διαφυλάσσει και τιμά κάτι (*αρχαιολατρικό /παραδοσιακό* είδος), του ανήκει εφόσον πάσχει και έχει ανάγκη να λυτρωθεί (*κριτικό /εξ ανάγκης* είδος)». Σε κάθε άλλη περίπτωση, αν συνεχίζεται κάτι το οποίο ιστορικά δεν είναι αναγκαίο ...απλά «καλλιεργείται» η ανάγκη του. Και αυτή η «καλλιεργημένη ανάγκη» διδάσκεται από μεγαλόσχημους επιστήμονες ως «ιστορία». Έτσι μια «ιστορία», στην πραγματικότητα «νεκρή», μπορεί να γίνει υπερήφανη «εσωτερικότητα» (ανθρώπου, κοινωνίας, έθνους) και μέσω της παιδείας να παρέχει κάποιο είδος γνώσης (ιδεών, συναισθημάτων) και κάποια θλιβερά μορφώματα προς «μίμηση» και «παραδειγματισμό».

σχολικής κοινότητας⁵ όσο και τα εξειδικευμένα αντικείμενα της γνώσης, τα μαθήματα των ειδικοτήτων.

Τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι ένα αντικείμενο γνώσης το οποίο δοκιμάζεται ευθέως από αυτή την εξέλιξη. Η τεχνική εικόνα⁶ τείνει να προσδώσει στη μαθητική αντίληψη μια *αναπαραστατική* δραστηριότητα «τυφλά» υπάκουη στις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις της μηχανής /συσκευής. Αυτό είναι «πρόβλημα», για ένα μάθημα το οποίο λειτουργεί με όρους *πλαστικής αίσθησης, συλλειτουργίας των αισθήσεων, ζώσας γραφικής αφαίρεσης και διαισθητικής έντασης /λογικότητας*. Και είναι «πρόβλημα» γιατί είναι άλλη η πολιτισμική καταγωγή της καλλιτεχνικής αναπαράστασης και άλλη της τεχνικής εικόνας. Η πρώτη είναι πάντοτε κοντά στον *υπαρκτικό* άνθρωπο που *πάσχει, δείχνει και αναπαριστά*.⁷ Είναι κοντά στον *αρχέγονο* άνθρωπο ο οποίος πρώτος επιχείρησε να αποστασιοποιηθεί από τη ζώδη φύση με το «σύμβολο» και να προσθέσει μια αφαιρετική διάσταση στον θεατό κόσμο (πρβλ. Pierce, 1978). Ήγουν, να προσθέσει μια πολιτισμική διάσταση στον αγελαίο βίο.⁸ Η τεχνική εικόνα είναι στην καλύτερη περίπτωση «υψηλό προϊόν» του σύγχρονου πολιτισμού και συνηθέστερα είναι πολιτιστικό «υποπροϊόν» ναρκισσιστικής αυτοπραγμάτωσης *ονείρων* και *θεαματικής* ζωής (life-styling, star-system).⁹ Κατά συνέπεια τα καλλιτεχνικά μαθήματα αδυνατούν να ικανοποιήσουν αντιλήψεις που δεν βλέπουν σε αυτά κάτι περισσότερο ή λιγότερο από παρωχημένες πρακτικές εξεικόνισης του κόσμου και μια ανεξήγητη εμμονή /κλίση στην δημιουργία χειροποίητων εικόνων.

Τα καλλιτεχνικά μαθήματα, *περιθωριακά* στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, *υποτιμημένα* ως προς το μελλοντικό ακαδημαϊκό και επαγγελματικό status, *απουλοποιημένα* λόγω απουσίας εργαστηριακής υποδομής, είναι δύσκολο να ανταγωνιστούν την προσδοκία που γεννά στους μαθητές το ακαταμάχητο τεχνο-

⁵ Οι ιδιότητες των εικόνων, απλών και τεχνολογικών, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς κάθε ατόμου, πόσο μάλλον των μαθητών. Η άποψη της πραγματικότητας και η απόλαυση που προσφέρει μια εικόνα δημιουργούν τύπους *ερμηνευτικού ρεαλισμού* και *προσωποποίησης* της γνώσης. Παράλληλα, η ανταπόκριση στους χειροπιαστούς συμβολισμούς της εικόνας (αγαθά, υπηρεσίες, αξίες) και η περιπτωσιολογική /ανεκδοτολογική πειθώ της εικόνας οδηγούν αντίστοιχα σε εύπεπτες συνήθειες και σε εφήμερες σκέψεις για τον κόσμο. Τέλος το γεγονός ότι η πρόσληψη των εικόνων γίνεται σε ομοιογενή φυσικά περιβάλλοντα, όπως την οικογένεια, καθιστούν τη γνώση υπόθεση εσωτερικών κριτηρίων της ομάδας. Επιπλέον ο γενικευμένος εξεικονισμός της εκπαίδευσης αποδυναμώνει τον διασαφηνιστικό ρόλο του δασκάλου και εξασθενεί την «αντικειμενικότητα /αλήθεια» της εκπαιδευτικής γνώσης. Ακόμη και ο ίδιος ο λόγος της εκπαίδευσης αποκτάει μέσα από τον υπερθεματικό εξεικονισμό των εγχειριδίων ένα χαρακτήρα προπαγανδιστικό, διαφημιστικό και ψυχαγωγικό. Έτσι *θεσμοποιείται η «ελευθερία της κατανόησης»* έτσι η «*γνώμη*» *υπερισχύει της «γνώσης»*. Πλειός, 2005, σ.208-213 και 295-302

⁶ «Τεχνική είναι μια εικόνα που παράγεται από μια συσκευή» Flusser, 2015, σ.19

⁷ Για αυτό και πάντα οι συγκινήσεις που προσφέρει το σώμα της τέχνης είναι το *θεάσθαι*, το *ποιείν* και το *πάσχειν* (Barthes, 1983, σ.19).

⁸ Για να κατανοήσουμε καλύτερα τι "αρχεγονικά" σημαίνει πολιτισμός δεν έχουμε παρά να ανακαλέσουμε από το υποσυνείδητο τις δεσμεύσεις /υποχρεώσεις που γεννά στην οικογένεια και την κοινωνική παρέα το "κοινό τραπέζι /γεύμα". Σύμφωνα με τον Freud (1978, σ.170-173) αυτό, "θυσιαστήριο γεύμα" εν προκειμένω, υπήρξε για τις τοτεμικές κοινωνίες αποφασιστικό βήμα στην πολιτισμική οργάνωσή τους (συγγένεια αίματος με το ζώο και το θεό, ενίσχυση kinship).

⁹ Έχουμε βεβαίως παραδείγματα που η τεχνική εικόνα ανάγεται σε τέχνη. «Κλασικό» είναι το αισίως 180 χρόνων παράδειγμα της Φωτογραφίας. Από την αρχή της ιστορίας της Φωτογραφίας το «πρόβλημα» το οποίο αντιμετώπισαν οι πρωτοπόροι φωτογράφοι ήταν ο αυτοματισμός της, η φλεγματικότητά της (Jeffrey, 1997, σ.12). Έτσι για περισσότερο από έναν αιώνα το βάρος της «δικαίωσής» της ως *τέχνη* ανέλαβε να δώσει ο *πικτοραλισμός*: καλλιτεχνική ωρίμανση, φυσική παρατήρηση, κλίμακα «κίαρο-σκούρο» αξιών, ατμοσφαιρικοί τόνοι και εκτυπωτική διάπλαση (βλ. Stieglitz, 2015, σ. 50, 71-75).

εικονιστικό περιβάλλον.¹⁰ Αναρωτιέται κανείς πώς αυτά θα μπορούσαν να ανατρέψουν την σε βάρος τους κατάσταση και να συμβάλουν ουσιαστικά στον πολιτισμό της εκπαίδευσης. Η Charman (1993, σ. 10, 63), αναγνωρίζοντας πόσο σημαντικό για έναν μαθητή είναι να αντιδράσει απέναντι στην άμετρη πίεση από αβασάνιστες αξίες και πρότυπα που δέχεται στο σύγχρονο περιβάλλον και τα οποία παραγνωρίζουν την ιδιαιτερότητα /μοναδικότητά του, προτείνει το σχολείο να δώσει στην ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων τόση προσοχή και εκπαιδευτικό χρόνο όσο έδινε παλιότερα στη δημιουργία τέχνης. Προσοχή και εκπαιδευτικός χρόνος στην ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων, λοιπόν, είναι το αιτούμενο σε μια η εκπαίδευση η οποία θέλει, εάν θέλει¹¹, να αντιμετωπίσει την άνηση ενός πολυδαίδαλου τεχνικο-εικονιστικού υποκειμενισμού. Και σε αυτό το επίπεδο, επίπεδο αισθητικής ευπιστίας αλλά και πίστης στο «οπτικώς ορθό» της τεχνικής εικόνας¹², η εκπαίδευση έχει ανάγκη ειδητικών μορφών γνώσης.¹³ Έχει ανάγκη να ασχοληθούν οι μαθητές με τις μορφές των πραγμάτων και τις μνημονικές αναπαραστάσεις τους είτε για να κατανοήσουν φαινομενολογικά μια εικονιζόμενη κατάσταση¹⁴ είτε για να καλλιεργήσουν τις αντιληπτικές ικανότητες στη βάση μιας υπόθεσης καλλιτεχνικής εργασίας¹⁵.

Φυσικά τα ζητήματα αυτά δεν είναι άγνωστα στην ελληνική εκπαίδευση. Στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης κρίνεται πολλαπλώς η εκ μέρους των μαθητών παθητική αντίληψη της εικονιστικής παιδείας και του εξεικονισμένου κόσμου. Κρίνεται, παράδειγμα, η υπερθετική εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων έναντι του γραπτού κειμένου /νοήματος (Σέμογλου, 2001). Ή, προκειμένου να εξορθολογιστούν οι γενικότερες επιδράσεις της εικόνας στον πολιτισμό της

¹⁰ Ένας ακόμη λόγος για την υποτίμηση της καλλιτεχνικής παιδείας στην Ελλάδα είναι το γεγονός ότι στο σχολείο υποβόσκει και μια αξιακή διάκριση μεταξύ *χειρών* *ακτα καλλιτέχνη* και *διακεκριμένου επιστήμονα*. Στην πραγματικότητα αυτό είναι μια αναπαραγωγή της πλατωνικής διαίρεσης μεταξύ τεχνίτη (*homo faber*) και πνευματικής *αυθεντίας* (φιλοσόφου ή άλλων διακεκριμένων ομάδων στοχαστών /προφητών). Μιας περασμένης εποχής διάκριση που οι *αυθεντίες* καθόριζαν το «συμμορφωτικό» μοντέλο καθολικού μετασχηματισμού της κοινωνίας. Ένα μοντέλο που η *νεωτερικότητα* το μετέθεσε στο υποκείμενο και στον από μηδενική βάση *μορφωτικό* μετασχηματισμό του (βλ. Sennett, 2011, σ. 11-20).

¹¹ Εάν βεβαίως το σχολείο δεν αρκείται σε έναν παθητικό ρόλο και εφόσον δεν συναινεί στην ιδεολογία του πολιτισμού της εικόνας (Πλειός, 2005, σ.180-181, 464-466)

¹² Το ακαταμάχητο *οπτικώς ορθό* της μηχανικά επεξεργασμένης εικόνας είναι που επιβάλλει το αισθητικό δόγμα: «Απαγορεύεται να ζωγραφίζεις. Επιτρέπονται μόνο οι τεχνικές εικόνες» (Baj, Virilio, 2009, σ. 11, 25).

¹³ Δυστυχώς το σχολείο της *ύστερης νεωτερικότητας* λίγο ενδιαφέρεται πια να καλλιεργήσει κάποιο συγκεκριμένο και άρτιο *είδος (genre)* αφήγησης /αναπαραστάσης. Προτιμά μια εκπαίδευση "ανοικτή" στη *διασκαίτευση* και την *εκπαιδευτική ψυχαγωγία*, ενώ προκρίνει μια "άμορφη αισθητική γλώσσα" για να παρουσιάσουν τη γνώση (Πλειός, 2005, σ. 301-302). Ακριβώς ειδητική γνώση είναι το αντίθετο της "άμορφης αισθητικής γλώσσας", είναι η *σπουδή /φροντίδα της μορφής των πραγμάτων*.

¹⁴ Φαινομενολογική είναι η κατανόηση μιας μορφολογικής κατάστασης η οποία απαντάει στο ερώτημα *των αναδύμενων σημασιών στην κάθε ανθρώπινη συνείδησή ξεχωριστά*. Δηλαδή είναι ό,τι απαντάει ευθέως /αμεσολάβητα στον *αναπαραστατικό* τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται η υποκειμενικότητα με το πραγματικό. Άλλωστε και ως είδος φιλοσοφικού στοχασμού, μητρικό είδος κάθε επιστήμης κατά τον θεμελιωτή της Husserl, προέκυψε από την ανάγκη να αντιμετωπιστεί, η κρίση του υποκειμενισμού και του ιρασιοναλισμού κατά τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Lyotard, 1985, σ. 5, 13),

¹⁵ Η διαδικασία της οπτικής καταγραφής δεν ξεκινά ως γνώση αλλά ως «υπόθεση», καθοριστικά επηρεασμένη από τη συνήθεια και την παράδοση. Τότε ένα «νοητικό /αρχικό σχήμα» γίνεται κάτι περισσότερο ή λιγότερο χρήσιμο για την «πειστική» περιγραφή των εμπειριών μας –χάωδεις στην κίνηση και τη ροή τους. Το τελικό αποτέλεσμα είναι προϊόν μιας μακράς διαδικασίας στην οποία πρωταγωνιστούν τα «σχήματα» και οι «διορθώσεις». Gombrich, 1995, σ.110-112

εκπαίδευσης, προτείνονται λύσεις. Προτείνεται η εκ μέρους των μαθητών έρευνα, ανάλυση και σύνθεση οπτικο-ακουστικών έργων (Θεοδωρίδης, 2002) και η ενεργοποίηση «οπτικο-γραμματικών» projects στα περισσότερα αντικείμενα γνώσης (Γρόσδος, 2010). Επίσης η εσχάτως μεταβληθείσα στο ελληνικό Γυμνάσιο ονομασία του ενιαίου κλάδου της «Αισθητικής Αγωγής» σε «Πολιτισμός και Δράσεις» θα μπορούσε να εννοηθεί θετικά, ως θετικό εγχείρημα να διευρυνθούν και να εκσυγχρονιστούν οι «παραδοσιακές» μορφές καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που είναι η μουσική και η ζωγραφική /το σχέδιο¹⁶. Ασφαλώς η τελευταία μεταβολή θα μπορούσε να εννοηθεί και κριτικά, τόσο σε κοινωνιολογικό επίπεδο¹⁷ όσο και σε αναπαραστατικό-καλλιτεχνικό επίπεδο¹⁸. Σε τελική ανάλυση η τύχη της όποιας προτεινόμενης λύσης σε εκπαιδευτικά ζητήματα υπακούει σε κάτι σταθερά αμφισβητούμενο, λύση ενός προβλήματος σημαίνει μαζί και εύρεση του προβλήματος (Sennett, 2011, σ.21).

1. Καλλιτεχνικά μαθήματα και μορφωτικές προτεραιότητες της ελληνικής εκπαίδευσης στο πρόσφατο παρελθόν

Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης αλλάζει χαρακτήρα στη Μεταπολίτευση. Ο λόγος για την παιδεία έγινε «δημο-κρατικός». Η συνταγματική κατοχύρωση (1975) της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης, της ελεύθερης έρευνας και μαζί η τελική λύση του «γλωσσικού» ζητήματος σκιαγραφούν τα πιο εμβληματικά γνωρίσματα του περάσματος από το «παλιό» στο «νέο». Ο εθνικός και ιστορικός λόγος της παιδείας περιορίστηκε¹⁹ και, το σημαντικότερο, εξέλειπε η γενική προκατάληψη για το «παιδί: ατελής ενήλικας»²⁰. Τη θέση όλων αυτών κατέλαβε ένα ανανεωτικό πνεύμα το οποίο

¹⁶ Η ζωγραφική /το σχέδιο έχει την μακρύτερη ιστορία στο χώρο της εκπαίδευσης. Θυμίζουμε ότι η πρώτη Σχολή Καλών και Βιομηχανικών Τεχνών της Ελλάδας (Πολυτεχνείο), υπό το βάρος των «ιστορικών αναμνήσεων» και την προσδοκία της «πολυτεχνικής αναγέννησής» της Προαιώνιας Δόξας έθεσε ως μάθημα πρώτης προτεραιότητας την *ιχνογραφία /ζωγραφική* (Λυδάκη, 1976, σ.78-86).

¹⁷ Οι μεταβολές στη μορφή της συμβολικής αξίας της εκπαίδευσης, όπως παρατηρεί ο Πλειός (2005, σ. 382-390), συμβαδίζουν με τις ανάγκες της κοινωνίας της ύστερης νεωτερικότητας και με τον απώτερο στόχο της να επηρεαστεί ο σκληρός πυρήνας σκέψης και ζωής του ατόμου· δηλαδή να επηρεαστεί αυτός ο σκληρός πυρήνας από τις συμβολικές αξίες της αγοράς και της εικονικής ιδεολογίας που την υπηρετεί –λόγος για τον οποίο το σχολείο παραχώρησε «ιδεολογική αυτονομία» στην εικόνα μειώνοντας «εύσχημα» και την αυτονομία της εκπαίδευσης.

¹⁸ Προθυμία του σχολείου είναι να *ωθει* τους μαθητές στο πλάτεμα των δράσεων για τον πολιτισμό ή στην εμβάθυνση του αντιληπτικού δρώμενου καθαυτό; Στην πρώτη περίπτωση υφίσταται πάντοτε ο κίνδυνος του «ερασιτεχνισμού», δηλαδή της αντίληψης της τέχνης ως «συναίσθημα». Σε αυτή την περίπτωση και ο αντιληπτικός νους δρα *ψυχολογιστικά*. Και *ψυχολογικά ο άνθρωπος έχει την τάση να ελαττώνει στο ελάχιστο την ενδιάμεση αλυσίδα ανάμεσα στην «αναπαράσταση» και την «εικόνα», δηλαδή να απαλείφει τις ενδιάμεσες αναπαραστάσεις από τη μνήμη του –είναι βασικό για τη μνήμη να διέρχεται τα στάδια σχηματισμού μιας εικόνας ταχύτατα για να φτάσει στο αποτέλεσμα, στη σύλληψη της «εικόνας»· ακριβώς εδώ παρεμβαίνει το έργο τέχνης όταν ζωντανεύει αυτές τις ενδιάμεσες αναπαραστάσεις και τις αποδίδει /εκφράζει με όλο τον πλούτο που εκείνες περιέχουν* (Eisenstein, χ.χ, σ.45-49).

¹⁹ Αρκεί να αναλογιστούμε ότι μέχρι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, τη ματαιωμένη αυτή μεταρρύθμιση (έμεινε *διακήρυξη στόχων* όπως έγραψε ο Δημαράς /5-12-99), τη συντριπτική πλειονοψηφία του διδακτικού προσωπικού στα σχολεία συνιστούσαν *φιλόλογοι* και *θεολόγοι* –με ό,τι ιδεολογικά αυτό σήμαινε για την μετεμφυλιακή Ελλάδα (Αθανασιάδης Χ., στο Μπουζάκης [επιμ.], 2011, σ. 1017-25).

²⁰ Στο παρελθόν, υπό τη σκιά της γενικής προκατάληψης για το «παιδί: ατελής ενήλικας», ο μαθητής δοκιμαζόταν ανάμεσα σε *κόσμιες* συμπεριφορές, *βέβαιες* γνώσεις και *αξιακά* θέσφατα – δοκιμασίες που συνιστούσαν και το «περιεχόμενο» της όποιας καλλιτεχνικής παιδείας παρείχε το σχολείο. Ήθος, φρόνημα και καλαισθητική παιδεία πήγαιναν πάντα μαζί. Τα «παιδαγωγικά» αυτά χαρακτηριστικά γαλούχησαν κυρίως τα ελληνόπουλα στις τάξεις του Δημοτικού –καθώς δεν είχε

χαρακτήριζαν οι προοδευτικές προσπάθειες /ιδέες και η μαχητικότητα γνώμης. Σε αυτό το περιβάλλον «το παιδί με δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες» σήμανε μια σημαντική κοινωνική και ηθική αλλαγή θέσης του μαθητή στον πολιτισμό της εκπαίδευσης. Ωστόσο αυτό το ίδιο πνεύμα, μεσολαβημένο από το πολιτικό και ενδίδοντας σε κοινωνικές πιέσεις²¹, δεν κατόρθωσε ποτέ να παρουσιάσει εκείνο το σταθερό, μακρόπνοο και επιτυχημένο μοντέλο εκπαίδευσης που θα έβγαζε την παιδεία από τα πολυσύνθετα, ιστορικά και μη, αδιέξοδά της.

Το πνεύμα της Μεταπολίτευσης ήταν γενικότερα ένα πνεύμα με έντονα τα στοιχεία της επιθυμίας για ριζική κοινωνική αλλαγή αλλά και με αναλλοίωτα τα στοιχεία της προ-νεωτερικής σκέψης σε ζητήματα κοινωνικού μετασχηματισμού.²² Ένα πνεύμα που τη μια στιγμή εξέφραζε τον προοδευτικό *αέρα* του πολιτισμού της εκπαίδευσης και την άλλη την πατροπαράδοτη *βούληση* για άσκηση «εξουσίας» στο εσωτερικό της. Έτσι η εκπαίδευση ως αυτόνομος πνευματικός θεσμός με ξεκάθαρο το λόγο του κράτους στην εσωτερική λειτουργία και αξιακή ταυτότητά του δεν ευτύχησε να προοδεύσει. Αντιθέτως ό,τι κυριάρχησε στον εκπαιδευτικό πολιτισμό ήταν από τη μια ένας λόγος *κρατικιστικός* και από την άλλη ένας *ετερόκλητος* λόγος *αμφισβήτησης* κάθε ρυθμιστικής παρουσίας του κράτους στην παιδεία. Ο τελευταίος μάλιστα, παρ' ότι *ετερογενής*, ανήγαγε την πολιτική καταγωγή του στο «Πολυτεχνείο»: σε αυτό έβλεπε το ιστορικό σύμβολο κάθε *τελετουργικής ρήξης* «λαού» και «νεολαίας» με τη μη-νομιμοποιημένη /αντιδημοκρατική εκτελεστική εξουσία. Μοιραία ο πολιτισμός της εκπαίδευσης, μέσα σε αυτό το περιβάλλον κοινωνικής εσωστρέφειας και πολιτικοποιημένων εκπαιδευτικών πεποιθήσεων, κατάληξε να εκφράζει ένα πεδίο μαχητικών διεκδικήσεων, ανταγωνισμών εξουσίας και προσδοκιών εξασφάλισης του προσωπικού μέλλοντος.²³ Σε αυτό το πλαίσιο, της *σε έξαρση πολιτικής έκφρασης* του πολιτισμού της εκπαίδευσης, τα καλλιτεχνικά μαθήματα είχαν πολύ λίγα πράγματα να προσφέρουν.

Από καθαρή εκπαιδευτική άποψη τα συγκεκριμένα μαθήματα είχαν δυο στόχους να επιτελέσουν. Ο ένας ήταν προγραμματικός και ο άλλος αμιγώς εκφραστικός. Ο προγραμματικός στόχος, καθορισμένος ήδη από τη μεταρρύθμιση του 1964²⁴, στόχευε στην κάλυψη των απαραίτητων μαθησιακών αναγκών σε τομείς γενικότερου αισθητικού και ειδικότερου επαγγελματικού ενδιαφέροντος. Ο έτερος στόχος αναδείκνυε το «παιδί: δημιουργός τέχνης» και συμβολικά δικαίωνε το ρόλο των καλλιτεχνικών μαθημάτων στον πολιτισμό του σχολείου. Ωστόσο πολλοί αστάθμητοι και ανισοβαρείς παράγοντες επηρέαζαν την αποτελεσματικότητα αμφοτέρων των στόχων. Κυρίως τους επηρέαζε η κυρίαρχη στον εκπαιδευτικό πολιτισμό αντίληψη για μια εξειδικευμένου ενδιαφέροντος παιδεία μεσολαβημένη από ένα επάλληλο εξεταστικοκεντρικό σύστημα ελέγχου της αποκτηθείσας γνώσης. Η ακαδημαϊκή γνώση ως προπομπός της επιστημονικής εξειδίκευσης και το επάλληλο σύστημα των εξετάσεων που κορυφωνόταν στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια

καθερωθεί ακόμη η εννεαετής υποχρεωτική εκπαίδευση και στα γυμνασιακά χρόνια οι εκροές μαθητών από την εκπαίδευση ήταν πολύ μεγάλες. Κύριος λόγος για τον οποίο τα Αναγνωστικά του Δημοτικού (βλ. Δημαράς, 2010) υπήρξαν εξαιρετικά επιμελημένα και κατά περιπτώσεις εικονογραφικά εμπνευσμένα.

²¹ Εξαιτίας του πολιτικού και των κοινωνικών πιέσεων η εκπαίδευση «*πολιορκήθηκε*» κατά τον Μπουζάκη (χ.χ.).

²² Βλ. Λαμπρόπουλος, 2013, σ. 95-128.

²³ Η παιδεία είναι υπόθεση μιας ολόκληρης κοινωνίας και σχολείο-μαθητές επηρεάζονται πολυδιάστατα. Μην ξεχνάμε ότι η ικανότητα μάθησης επηρεάζεται πολλαπλώς και από διαφορετικά περιβάλλοντα, φυσικά ή τεχνητά, εσωτερικά /ψυχολογικά και κοινωνικά (Dunn & Dunn, 1987).

²⁴ Με τη μεταρρύθμιση του 1964 (Δημαράς, 1984, σ.270-272) παρουσιάστηκε πρώτη φορά η «σύγχρονη» δομή των καλλιτεχνικών μαθημάτων: υποχρεωτικά μονόωρα μαθήματα στο Γυμνάσιο και προαιρετικά μαθήματα στο Λύκειο –*ελεύθερο* και *γραμμικό* σχέδιο– για όσους μαθητές επέλεγαν ειδικές σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αρχιτεκτονική, Γραφικές Τέχνες κλπ.).

εκπαίδευση δημιουργούσαν ασύμμετρους αποκλεισμούς στα μαθησιακά ενδιαφέροντα των νέων. Αυτά έκαναν την υπόθεση «παιδεία» ευάλωτη στη γνώση αποστήθισης /μνημοτεχνική μάθηση²⁵ και στη φροντιστηριακή αρωγή. Εκπαίδευση δηλαδή μακράν απέχουσα από τον επίσημο ρόλο της ως πνευματικός θεσμός, δηλαδή ως παιδαγωγός ενός ποικίλου φάσματος μαθησιακών ικανοτήτων (παράδειγμα: «ανεξαρτήτου /καινοτόμου πεδίου» Wittkin, 1978) ή ως εμπνευστής ποικίλων στρατηγικών μάθησης.²⁶

Με όλα αυτά τα καλλιτεχνικά μαθήματα παρακολούθησαν την εκπαίδευση να διαμορφώνει τον πολιτισμό της από απόσταση. Και αυτή η απόσταση δεν ήταν άμοιρη πολλών παρερμηνειών, ειδικά στον τρόπο κατανόησης του λόγου της τέχνης στην εκπαίδευση. Συμπιεσμένη η καλλιτεχνική παιδεία ανάμεσα σε αδιάφορες για το ρόλο της εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και μαθητικές προσδοκίες (έκδηλο και στη συμπεριφορά των μαθητών την ώρα του μαθήματος) επιβίωνε μάλλον σε ανεκδοτολογική βάση και σε επίπεδο «μαθητικών ταλέντων». Μοιραία το πνεύμα της μοντέρνας τέχνης /μοντερνισμού το οποίο κατά το μάλλον ή ήττον υπηρετήθηκε από τους διδάσκοντες την ειδικότητα των καλλιτεχνικών (ΠΕ08)²⁷ δεν αναγνωρίστηκε ποτέ ως αυτό που θεμελιικά ήταν. Ένα πνεύμα το οποίο ο Einstein (2007, σ.6-7) συνόριζε σε επέκταση του ρεπερτορίου των χειροπιαστών *gestalt* ώστε να διαμορφωθούν νέα αντικείμενα ενόρασης, δηλαδή σε δύναμη μεταμορφωτικής εξέγερσης που αρνείται τους παθητικούς /συμβατικούς καθορισμούς της πραγματικότητας ερμηνεύτηκε κατά το δοκούν. Έτσι εκλήφθηκε άλλοτε ως κάλεσμα σε μια αντισυμβατική /ελευθεριακή κουλτούρα, άλλοτε ως εμμονή σε κάποια ουτοπική έκφραση του ατομικού και κάποτε ως αφύσικη κλίση. Παραγνωρίστηκε κατά αυτόν τον τρόπο το γεγονός ότι η μοντέρνα τέχνη και ο καλλιτεχνικός μοντερνισμός θεμελίωσαν τη *βάσανο* του αυτόνομου «έργου τέχνης». Και μαζί παρανοήθηκε *μοντέρνος* καλλιτέχνης, ο οποίος ως *αρχεγονικός* δρώσα ύπαρξη²⁸ στόχο είχε να άρει την όποια εθιμική ή συμβατική διάσταση *αισθητού* και *νοητού* συντηρούσε ως θέσφατο η ιστορική πολιτισμική παράδοση.

Το διακύβευμα του μοντέρνου έργου τέχνης και της σύγχρονης καλλιτεχνικής παιδείας είναι η πολυδιάστατη εμπειρία της μέλλουσας να πραγματοποιηθεί *αντιληπτικής καινοτομίας*. Σε αυτή τη βάση το «έργο τέχνης» ιστορικά ξεπέρασε την

²⁵ Αυτό το χαρακτηριστικό εντάσσεται σε ένα *επιφανειακό στυλ μάθησης*. Τα χαρακτηριστικά αυτού του *στυλ* είναι: προσκόλληση στο σημείο και όχι στη σημασία, ασύνδετη ερμηνεία και απομνημόνευση γνώσης, ενοποίηση *αρχών - παραδειγμάτων - εφαρμογών*, εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης και αίσθημα φόρτου εργασίας (Biggs, 1987 Ramsden, 1992).

²⁶ Η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη δίνει μεγάλη προσοχή στις προσωπικές συνήθειες στοχασμού, απομνημόνευσης, επίλυσης, αντίληψης (*cognitive style*), στις εφαρμοστικές πτυχές του γνωστικού *στυλ* στα διαφορετικά πεδία της μάθησης (*learning style*) και στις διαφορετικές στρατηγικές μάθησης (*learning strategy*). Έτσι επιχειρείται να προσεγγιστούν καλύτερα οι θεμελιώδης πόλοι μέσω των οποίων τα άτομα (μαθητές, σπουδαστές) αντιμετωπίζουν τη γνώση: συναισθηματικά και επιφανειακά, αισθητηριακά και μιμητικά, εννοιακά και αφαιρετικά, διαισθητικά και εννοιακά, αναλυτικά ή ολιστικά. Βλ. *Cassidy*, 2004, σ.420-422

²⁷ Η πλειοψηφία των διδασκόντων της ειδικότητας ΠΕ08, κατά την περίοδο στην οποία αναφερόμαστε, είχαν «μοντέρνα» –κατ' αντιπαράθεση προς την «κλασική»– καλλιτεχνική παιδεία. Το ετήσιο περιοδικό «*Εικαστική Παιδεία*», έκδοση της Ένωσης Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, δίνει σαφές *πανόραμα* για το τι μπορεί να «διδάχτηκε» ο Έλληνας μαθητής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (έτος κυκλοφορίας πρώτου τεύχους:1981).

²⁸ Μέσα στην *αισθαντική /σωματική συνείδηση* του ανθρώπου, υπάρχει ένα είδος *αντιληπτικής κληρονομιάς*, ένα *ενσωματωμένο στην ύπαρξη του ύφος: το ύφος της ύπαρξης*. Είναι η στιγμή που η κριτική στάση της συνείδησης εγκαταλείπεται και συμπύκνωση με το *ενέργημα της αντίληψης* όταν *ελευθερώνεται η ύπαρξη και υπερβαίνει τη διάσταση νοητού και αισθητού* (Merleau-Ponty, στο Μπανάνκου, 2002, σ.85-87).

προσδοκία του *Ωραίου*, ακόμη και της *Τέχνης* (Hegel²⁹), για να κατακτήσει σταδιακά την όποια γλώσσα του ήταν αναγκαία για να εμπλουτιστεί συνειδητά το παλίμψηστο της ανθρώπινης δημιουργικότητας (πρβλ. Rook, Newall, 2008, σ.100-101). Όλα αυτά όμως, εγγεγραμμένα ούτως ή άλλως στη θεμελίωση³⁰ και την εξέλιξη του *νεωτερικού υποκειμένου*³¹, υπήρξαν για τον ημέτερο εκπαιδευτικό πολιτισμό δευτερεύουσα υπόθεση. Ο μαθητής στο σχολείο και το άτομο στην ελληνική κοινωνία με όση ευκολία κατανοούσαν την προβολή της δικής τους σκέψης στα πράγματα, δηλαδή την προσωπική και ταυτολογική θεώρηση του κόσμου, με άλλη τόση δυσκολία υπόθεταν ότι η καλλιτεχνική δοκιμασία μπορούσε να εκφράζει την *απροκατάληπτη /απροσωπόληπτη* εμπειρία των πραγμάτων. Η παθητική στάση απέναντι στην εικόνα³² και η υπερίσχυση της γνώσης απέναντι στην ενορατική δραστηριότητα, δηλαδή η υπερίσχυση της *όρασης* ως «σκέψη»³³, γίνεται έτσι αναπόσπαστο τμήμα της κουλτούρας /παιδείας του νεοέλληνα. Παιδεία την οποία παντοιοτρόπως ενίσχυσαν στο πρόσφατο παρελθόν, με κύριο φορέα την τεχνική /τηλεοπτική εικόνα, τα ΜΜΕ. Η συνθήκη θριάμβου της «κοινής αίσθησης» που εκπέμπει η τηλεόραση, πλήρως αντιστοιχισμένη στη συνθήκη θριάμβου του «κοινού πολιτικού νου»³⁴ όπως την γνωρίσαμε κατά τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης, έκανε παντοδύναμη την *όραση* ως «σκέψη». Με όλα αυτά και με δεδομένο ότι η τηλεόραση έγινε αναπόσπαστο κομμάτι της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας³⁵ ήταν φυσικό μια *κακομαθημένη αισθητική σκέψη* που προσλάμβανε το παιδί από το σπίτι να ερχόταν στο σχολείο για να συναντήσει την *κακοπαθημένη Αισθητική Αγωγή*. Και σαν μην έφταναν τα όσα δεινά

²⁹ Για τον Hegel, παραδειγματικά η *ζωή του Πνεύματος* έρχεται να κατοικήσει μέσα στην αισθητή μορφή· ώστε, η βασική και ουσιώδης λειτουργία της τέχνης, στην οποία υποτάσσονται όλες οι άλλες δυνατές χρήσεις της, είναι «να αποκαλύπτει την αλήθεια μέσω της αισθητής ή υλικής διάταξης με τον τρόπο της τέχνης» (στο Beardsley, 1989, σ. 226).

³⁰ Ο εκ των πατέρων της *νεωτερικότητας* Bacon (2000, σ.62) έλεγε ότι *οι αληθινοί σκοποί της γνώσης δεν υπάρχουν για να υπηρετούν τη φήμη, το κέρδος, τη δύναμη, την υπεροχή, την εύνοια, την έριδα και άλλες τέτοιες κατώτερες θεωρήσεις, αλλά εξυπηρετούν τις ανάγκες και τις χρήσεις της ζωής*.

³¹ Το *νεωτερικό υποκείμενο* εξελίχθηκε στη διπολική σχέση υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας. Σε αυτή τη σχέση το υποκείμενο άρχεται από την επιθυμία και τη φαντασία για να απολήξει στο αντικείμενο. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές κοινωνίες ο ατομικός νους ή ατομική ύπαρξη εκφράζεται «ελεύθερα», ενώ δεν εκκινεί από την καταστολή της επιθυμίας αλλά από την αναπαράσταση της υποκειμενικότητας. Έτσι το αποτέλεσμα της ελεύθερης βούλησης «ελέγχεται» ως προς την αντικειμενικότητα /θετικότητα της «αναπαράστασής» της (πρβλ. Lauries, 2007, σ.64).

³² Η *όραση* είναι δημιουργική δραστηριότητα του νου σε επίπεδο αίσθησης /οπτικών νευρών, πριν γίνει διανοητικό εγχείρημα και πολύ πριν καταλήξει να γίνει «παθητική» στάση απέναντι στην Εικόνα. Ανάμεσα στις αισθήσεις και τη Διάνοια υπάρχει επομένως μια συνεχής αλληλεπίδραση, δηλαδή μεσολαβεί μια «οργάνωση» όμοια με αυτή που κάνει ο καλλιτέχνης (Arnheim, 1974, σ.45-46).

³³ Δεν θέλουμε βέβαια με αυτόν τον τρόπο να απλοποιήσουμε τις λειτουργίες του εγκεφάλου. Η αναγνώριση του ίδιου "φυσικού αντικείμενου" από απόσταση ή υπό γωνία κ.ο.κ. ανήκει σε μια ορισμένη ομάδα νευρώνων. Αυτό επιβεβαιώνει ότι το πιο δύσκολο έργο του εγκεφάλου είναι η χρησιμοποίηση των αισθήσεων για την κατανόηση του κόσμου. Πολλές φορές όμως η θεωρία που έχει συντεθεί για τον κόσμο τροποποιεί τις αισθήσεις και τις προσαρμόζει στις προσδοκίες και τις προκαταλήψεις μας. Πρέπει να συμπεράνουμε επομένως ότι «οι αληθείς ιδιότητες και τα ονόματα των πραγμάτων του κόσμου συνάγονται από την ανάλυση των σημάτων που στέλνουν οι αισθήσεις σε συνδυασμό με τη χρησιμοποίηση της γνώσης που εκόμισαν παρελθούσες εμπειρίες». Blakemore, 2002, σ. 177-179, 184-186

³⁴ Στην πραγματικότητα μιλάμε για μια τυραννική συνθήκη θριάμβου, ύψωσης και πτώσης. Η εγγύτητα του ιδιωτικού και του δημοσίου βίου την οποία επέφερε η τηλεόραση κατέστησε το *πολιτικό* μια υπόθεση *star-system*, μια υπόθεση στην οποία μοιράζονται πολίτης και πολιτικός την «ευθύνη» της ψευδαίσθησης, της προσδοκίας και της ματαιώσης (Sennett, 1999, σ.22, 26, 426).

³⁵ Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η τηλεόραση ενώνει την παραδοσιακή ελληνική «οικογένεια» και την *ύστερη νεωτερικότητα* (Πλειός, 2005, σ.467). Έτσι η παραδοσιακή συγκέντρωση της οικογένειας «γύρω» από το τραπέζι μετεξελίχθηκε σε συγκέντρωση «γύρω» από την τηλεόραση.

επέφερε η τηλεοπτική εικόνα στα καλλιτεχνικά μαθήματα προστέθηκε εσχάτως η ευχέρεια του μαθητή να εξισώνει την *ηλεκτρονική εικόνα* με τη *σκέψη* του (ο μαθητής μπορεί με μια *εντολή* να δημιουργήσει *εφέ* στην οθόνη του PC, να παράξει *3D* αντικείμενα, ...και να εξεικονίσει *άκοπα* τις επιθυμίες του).

2. Από τα αισθητικά ένστικτα στον ποιητικό λόγο

Εφαπτήριο της μάθησης είναι η *εξ απαλών ονύχων* ικανότητα της αντίληψης της *διαφοράς* και της *αλλαγής*³⁶. Πρωτογενώς κάθε πεδίο μάθησης συνίσταται σε αισθητικά ερεθίσματα, αισθητηριακές αντιδράσεις και αισθητικούς μετασχηματισμούς (Kolb, 1984). Σε αυτό το πεδίο η οπτική αίσθηση πρωταγωνιστεί, ως άνθρωποι δεχόμαστε διαμέσου της όρασης τον μεγαλύτερο αριθμό των μετασχηματισμών της εμπειρίας και σε αυτόν πρωτίστως εγκεφαλικά αντιδρούμε. Ακριβώς για να αντιμετωπιστεί αυτός ο τεράστιος όγκος των οπτικών πληροφοριών ο ανθρώπινος εγκέφαλος ενεργοποιεί ζωτικά τμήματά του, εντοπίζοντας νοητικές εκτάσεις και καλλιεργώντας τύπους αναγνώρισης. Γενικότερα η οικονομία του εγκεφάλου δαπανά εξαιρετικά μεγάλη ενέργεια για να χειριστεί τις αισθήσεις και να τις διατάξει σε ένα νοητικό χάρτη, να αποθηκεύσει και να αποθησαυρίσει το *ερμήνευμα* του φαινομένου. Ίσως για αυτό, για να περιορίσει τη δαπάνη ενέργειας, η πλειονότητα των ανθρώπων, προσανατολισμένη καθώς είναι στον πρακτικό βίο και τις πρωτεύουσες ασχολίες της καθημερινής ζωής, πολύ περισσότερο *διαχειρίζεται μνήμη*³⁷ και *γνώση* παρά *θεωρεί, επινοεί και αναπαριστάνει*.³⁸ Και πιθανώς για τον ίδιο λόγο η καθημερινή επαφή μεταξύ εικόνων και πραγμάτων γίνεται, άλλοτε με *απλοϊκό* και άλλοτε με *προκατειλημμένο* τρόπο, σκέτη συναινετική /συμμορφωτική διαδικασία. Έτσι πολλές φορές οι σκέψεις προκαταλαμβάνουν τις αισθήσεις.

³⁶ Όπως δείχνουν έρευνες στα βρέφη η ευκαμψία /πλαστικότητα του νου και η «αυτο-ρύθμιση» συνιστούν τους άξονες εμπλουτισμού των νευρικών συνάψεων στον εγκέφαλο, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τις οπτικές πληροφορίες. Και *αυτορυθμίζεται βάσει των εμπειριών του*, απελευθερώνοντας το άτομο από τις αλυσίδες του δικού του DNA – ειδάλλως, το μυαλό διαφορετικών ανθρώπων θα ήταν παραπλήσιο, τόσο όσο οι μύες τους ή τα στομάχια τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι πρωταρχικά το βρέφος κατηγοριοποιεί τον κόσμο μέσω αισθητηριακών μονάδων (μεμονωμένες γραμμές, γωνίες) χωρίς να έχει πρόσβαση στη γλωσσική ονοματοθεσία. Blakemore, 2002, σ. 35-36, 40

³⁷ Σημ. 10 /σ.8

³⁸ Δεν θα υπεισέλθουμε φυσικά εδώ στη διαμάχη εκείνων που υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη αντίληψη είναι *εικονιστική* (έχουμε αναφερθεί στον αρχέγονο εικονισμό του Pierce) και σε εκείνους οι οποίοι θεωρούν ότι όχι. Σε εκείνους δηλαδή που πιστεύουν ότι όλα έχουν να κάνουν με την ομοιότητα /likeness που σχηματίζει η αντίληψη (αυτή δοκιμάζει και την κρίση μας) και σε όποιους υποστηρίζουν ότι θεμελιακά η αντίληψη, κατά τον Eco, βασίζεται σε 'κάτι που υπάρχει στο μυαλό' και το οποίο εντοπίζει σημεία και αναγνωρίζει δρόμους για να οδηγηθεί σε ένα χαρτογραφημένο αποτέλεσμα Έτσι περνάει από τους Γνωσιακούς Τύπους στους γνωσιακούς χάρτες, σύμφωνα πάλι με τον Eco. Με άλλα λόγια αυτό που ο Θωμάς Ακινάτης είχε διακρίνει σε *reflexio ad phantasmata* επανέρχεται για να επιλυθεί και να τεκμηριωθεί όχι ποιο προηγείται (όλοι συμφωνούν στο *reflexio*) αλλά ποιο ηγείται και με ποιον τρόπο (*phantasmata*). Για τον Eco την απάντηση την δίνει η folk στερεότυπη αντίληψη, που περισσότερο *ξέρει* και λιγότερο *βλέπει*, γιατί αυτό που *βλέπουμε* έχει να κάνει με την κατοπτρική αντανάκλαση και όχι με την βασισμένη σε ΓΤ *ερμηνεία* του αντικατοπτριζόμενου. Ωστόσο ο ίδιος αναγνωρίζει ότι ο καλλιτέχνης πασχίζει να ανανεώσει τα αντιληπτικά σχήματα /στερεότυπα και να δημιουργήσει αντιληπτικά *primes*, ενώ δέχεται ότι ο *εικονισμός* είναι μια γνωσιολογία της κατοπτρικής αντανάκλασης (βλ. Eco, 1999, σ.197, 242, 274, 363 και *πολλαχού*). Κρατώντας την τελευταία πρόταση να υποθέσουμε ότι η εικόνα /το κατοπτρικό φαινόμενο, αν είναι γνήσια καλλιτεχνικό, έχει έναν *προεξέχων* λόγο στην ανανέωση του πολιτισμικού continuum.

Αλλά το μάτι δεν είναι ένας παθητικός *ειδωλοποιός*.³⁹ Η όραση αρχίζει με νύγματα φωτός και σκότους στον αμφιβληστροειδή και αυτές οι ομολογουμένως χαοτικές πληροφορίες /ερεθίσματα χαρτογραφούνται σε αισθητηριακές περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού για να αναλυθούν επανειλημμένα· ενώ και κάθε νέα αισθητηριακή περιοχή που αναδύεται συνεισφέρει πρόσθετη νοημοσύνη (Blakemore, 2002, σ.175-176). Ολοκληρωμένο το πολυμήχανο έργο της όρασης (αντιστροφή του επίπεδου ειδώλου, *υπολογισμός σχημάτων, αποστάσεων, κίνησης, χρωμάτων κλπ.*) υπόκειται στη συγχρονισμένη επίδραση *μνήμης και ερμηνείας*. Για αυτό τον λόγο κάθε *αντίληψη είναι μια διαδικασία «ασυνείδητης συναγωγής συμπεράσματος»* (ό.π., σ. 185-6). *Οπτική αίσθηση, αποθέματα μνήμης και τα εργαλεία ερμηνείας του νου, λοιπόν, δραστηριοποιούνται συγχρονισμένα για να αντιληφθούμε τον κόσμο και να εντάξουμε τις αισθήσεις στη μάλλον συμβατική καθημερινότητάς μας.*⁴⁰ Ωστόσο άλλος μπορεί να είναι ο λόγος του «συντομευτικού» *κοινού νου* και της «ανταποκριτικής» *κοινής αίσθησης* και άλλος της αντιληπτικής δραστηριότητας του εγκεφάλου σε συνθήκες *αναστοχαστικής διέγερσης, ποιητικής εσωτερίκευσης*⁴¹ και *καλλιτεχνικής αξιολόγησης*⁴². Υπό αυτό το πρίσμα ο εγκέφαλος μπορεί μεν να βρίσκεται διαρκώς σε κατάσταση «έργου» αλλά το «έργο» δεν είναι πάντοτε *αντάξιο* της νοητικής δύναμής του.

Πουθενά αλλού το «έργο» του εγκεφάλου σε κατάσταση *έντασης, υπερκινητικότητας* μάλιστα, δεν φαίνεται πιο ξεκάθαρα από την προσπάθεια του παιδιού να αντιληφθεί και να αναπαραστήσει τον *κόσμο*. Με ασαφή ακόμη τα όρια ανάμεσα στο έσωθεν πραγματικό και την έξω πραγματικότητα, δημιουργεί από το ίδιο το πλεόνασμα της ζωτικής δύναμης του ένα χώρο για να κατοικήσει, μια ζωγραφιά για να συλλογισθεί.⁴³ Ένα παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο με εσωτερικά δυναμικά και αισθητηριακά στοιχεία και με αυτά προχωρά σε διεργασίες εξομοίωσης του *εαυτόν* κόσμου με τον «έξω» κόσμο (εμπλοκή γενεσιουργό νοήματος, έκφραση αυτοεκτίμησης και ίδιας ικανότητας· Chappuis, 2007, σ.55). Το παιδί, γνήσιος εκπρόσωπος του πρωτεϊκού και καλειδοσκοπικού υποκειμένου, απορροφημένο από τη

³⁹ Έχουμε την πανάρχαια αλλά λανθασμένη εντύπωση ότι γενικεύουμε και σχηματίζουμε αφηρημένες ιδέες, που με τη σειρά τους κάνουν γρήγορη και εύκολη την αναγνώριση (η ιδέα της βουρότητας μας διευκολύνει να γνωρίσουμε αμέσως το βουρό)· ενώ πάντοτε εξειδικεύουμε, κάνουμε διακρίσεις και συγκεκριμενοποιούμε εκεί που δεν υπήρχε παρά μια αδιάφορη μάζα. Gombrich, 1995, σ.126-127

⁴⁰ Η λειτουργία του εγκεφάλου είναι να οργανώνει το αισθητηριακό input και να επεξεργάζεται δεδομένα, ενώ τα αντιληπτικά συστήματα είναι τρόποι να ερευνώνται και να εξάγονται πληροφορίες για το *παλόμενο* από ενέργεια περιβάλλον (Gibson). Όμως η αντιληπτική κρίση είναι κάτι περίπλοκο, ο άνθρωπος διαφέρει από το ζώο γιατί περνάει από τις εντυπώσεις για το αντικείμενο στην προτασιακή δήλωση και την αναφορικότητα του Γνωσιακού Τύπου. Για αυτό και «παρ' όλο που οι ΓΤ είναι ιδιωτικοί, διαρκώς υποβάλλονται σε δημόσιο έλεγχο και η Κοινότητα μας εκπαιδεύει βήμα προς βήμα να προσαρμόζουμε τους δικούς μας προς τους ΓΤ των άλλων». Eco, 1999, σ. 222-223, 240.

⁴¹ Μια *ποιητική εικόνα* μπορεί να μας δώσει το αίσθημα της απεραντοσύνης, όπου ο χώρος της εσωτερικότητας και ο χώρος της εξωτερικότητας συνηθούν. Κάπως έτσι η ποίηση βοηθάει να *ανακαλύψουμε μέσα μας μια τόσο εκτατική χαρά στη θέαση*. Bachelard, 1882, σ. 224, 228

⁴² Επικαλούμαστε τον Nietzsche για να θέσουμε το ζήτημα της καλλιτεχνικής /ποιητικής έκφρασης στην ορθή βάση της. Σύμφωνα με τον Deleuze (*Εισαγωγή στον Nietzsche*) ο φιλόσοφος τοποθέτησε το ιδεώδες της γνώσης, δηλαδή της ανακάλυψης του *αληθινού* σε δυο βάσεις: την *ερμηνεία* και την *αξιολόγηση*. Τώρα, όπως ο επιστήμονας καταφεύγει στην *ερμηνεία* για να παγιώσει ένα νόημα ο καλλιτέχνης καταφεύγει στην *αξιολόγηση* για να κρίνει και να κριθεί: *το ποίημα είναι η τέχνη του αξιολογείν και συγχρόνως το πράγμα που είναι να αξιολογηθεί* (βλ. Nietzsche, 1993, σ. 23). Αυτό το *πράγμα* αν το δούμε στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής θα κατανοήσουμε γιατί ο άνθρωπος εκδηλώνει, σε ένα βαθύτερο ψυχικό επίπεδο, περισσότερο την κλίση να αξιολογηθεί και να αξιολογήσει (επιβεβαιώνεται σε μια θετική αξιολόγηση, πληγώνεται στην αρνητική ή κατακρίνει τον αξιολογητή του) παρά τη δύναμη να ερμηνεύσει και να ερμηνευτεί.

⁴³ Για αυτό τα παιδιά λατρεύουν τα παραμύθια, γιατί *το παραμύθι είναι μια εικόνα που συλλογιέται*. Bachelard, 1882, σ.189

ροή των αντιλήψεων αντιδρά με το σώμα και την κίνηση για να ανακαλύψει τον κόσμο· έτσι μπορεί στον γραφικό χώρο (πρώτα με την κηλίδα, μετά με τη μουτζούρα, κάποια στιγμή, *αποφασιστική στιγμή*, με τη διατήρηση του ίχνους και με κατάληξη την αντίληψη του σημείου) να ανακαλύψει το «πραγματικό», πριν αυτό υποταχθεί στη μονιμότητα του αντικειμένου (Merédiu de, 1981, σ.59-61, 67, 70). Σε τελική ανάλυση τα παιδιά με τα αισθητικά ένστικτα ως *διορατική αιχμή* του «αντιλαμβάνεσθαι» ανακαλύπτουν ευχάριστα τη *λογικότητά* τους.⁴⁴ Τα παιδιά *εφευρίσκουν* το κόσμο.

Στην εφηβεία τα πράγματα αλλάζουν. Οι αυτοματικές και ενστικτικές δυνάμεις του παιδιού υποχωρούν. Ο αισθητικός μετασχηματισμός της εμπειρίας ενισχύεται από νέα διανοητικά εργαλεία, όπως είναι η λογικομαθηματική και η λογισμική σκέψη. Σταδιακά ο έφηβος, πέρα από το να *εφευρίσκει* τις λογικές συνέπειες των πράξεών του, καθιστά τη *λογική* εμπρόθετη δύναμη στον εμπειρικό μετασχηματισμό του κόσμου σκοπώντας να τον διαχειριστεί και να τον οργανώσει καλύτερα. Επίσης η ανάπτυξη της λογικο-μαθηματικής σκέψης προσδίδει στην ταυτότητα των πραγμάτων όχι μόνο ποιοτικές αλλά και ποσοτικές σταθερές (*δόμηση* του αντικειμένου· Piaget, 1981, σ.26-27, 44). Περνώντας τα στάδια ανάπτυξης της εφηβείας (12 έως 16 έτη) καταλήγουμε, περίπου στα 15 έτη, στην κατάκτηση της *επαγωγικο-υποθετικής* σκέψης και τη δυνατότητα ο έφηβος να διανοηθεί ακόμη και την *αναμόρφωση* όλου του κόσμου (Houdé, 2007, σ.100-101). Ωστόσο ούτε του παιδιού αλλά ούτε και του εφήβου η ανάπτυξη είναι ευθύγραμμη και οπωσδήποτε δεν ακολουθεί μια σταθερή κλίμακα ανάβασης προς υψηλότερες μορφές λογικότητας.⁴⁵ Τόσο στο παιδί, που στηρίζεται στην ενστικτική δράση και την ποικίλη αναδημιουργία της, όσο και στον έφηβο, που φαίνεται να τον χαρακτηρίζει η λογική ταξινόμηση των δεδομένων της εμπειρίας, κοινός παρανομαστής πνευματικής ωρίμανσης είναι οι εγκεφαλικές λειτουργίες της *έξης* και της *απόθησης*.⁴⁶

Η παραπάνω διαπίστωση δείχνει πραγματικά πόσο περίπλοκο είναι το «έργο» του εγκεφάλου και πόσο σημαντικό είναι για τον εγκέφαλο το συναίσθημα. Το τελευταίο επιτρέπει, εκτρέπει ή και αποτρέπει ακόμη την ενδεχόμενη συνεργία των πολλαπλών μαθησιακών ικανοτήτων του ανθρώπου.⁴⁷ Πόσο μάλλον αν αναφερόμαστε σε εφήβους μαθητές. Δηλαδή αν αναφερόμαστε σε ηλικίες οι οποίες εύκολα

⁴⁴ Αυτό μας οδηγεί να κατανοήσουμε καλύτερα την ανάπτυξη του λογικού μέρους των ανθρώπων· δηλαδή του μέρους εκείνου της πολιτισμικής μας ταυτότητας /συνείδησης που γεννιέται από την ευρετικότητα, την ευρηματικότητα και την αποτίμηση του εγκεφαλικού έργου. Θεμελιωδώς οι διεγερτικές δυνάμεις του ανθρώπινου πολιτισμού συμποσοούνται κατά τον Nietzsche (1995, σ.205) στο *καλλιτεχνικό Όνειρο*, την *ένωση* με τη Μητέρα-Φύση και την *ευχαρίστηση* των ευρημάτων της Λογικής.

⁴⁵ Όπως αναφέρει ο Houdé, ο Piaget –ο μεγαλύτερος παιδοψυχολόγος που γνώρισε ο 20^{ος} αιώνας– είδε ευθύγραμμα την πρόοδο του παιδιού και όχι κατά περίπτωση, οριζόμενη από τις πρόωρες ικανότητες και τα όψιμα λάθη του. Έτσι λοιπόν για να φτάσουμε σε μια «λογική αλήθεια» δεν απαιτείται μόνο η «φυσική» ωρίμανση της επαγωγικο-υποθετικής σκέψης αλλά και η ικανότητα να *απωθηθεί* κάποιο μοντέλο αυτόματης σύλληψης· όπως είναι η οπτικο-μηχανική μάθηση, απεικονιστική λειτουργία του εγκεφάλου που ενδεχόμενα εξαρτάται από την *ωρίμανση* μιας ειδικής περιοχής του εγκεφάλου. Γιατί σε τελευταία ανάλυση, οφείλουμε την ικανότητα του εγκεφάλου για *μάθηση* στη *διαδραστική* αντιμετώπιση *εξειδικευμένων* περιοχών του εγκεφάλου σε υποθέσεις *έξεων* και *απόθησης*. Για αυτό και σήμερα η παιδαγωγική επιστήμη προτείνει την *μέσω της μάθησης* ενίσχυση του περάσματος από την ενεργοποίηση των οπίσθιων περιοχών του εγκεφάλου, οι οποίες εκδηλώνονται πρώτες στα παιδιά (ένστικτα, αυτοματισμός), στις μετωπιαίες περιοχές (*έλεγχος*, *απόθηση*), λογική των τάξεων). Βλ. Houdé, 2007, σ. 33-34, 56 και 104

⁴⁶ Η ίδια πρωταρχική συλληπτική ικανότητα διαπερνά τον άνθρωπο από βρέφος έως ενήλικα. Αυτή έχει να κάνει στην ικανότητα /δύναμη προσαρμογής μέσω της «έξης» στο περιβάλλον και ενεργοποίησης της ικανότητας /δύναμης «απόθησης» απέναντι στα ενδεχόμενα «σφάλματα» της πρώτης. Άρα η εγκεφαλική λειτουργία δεν έχει μόνο λογικά χαρακτηριστικά όπως ήθελε να πιστεύει ο Descartes και οι ρασιοναλιστές· ο εγκέφαλος έχει και συναίσθημα, έχει και σώμα, έχει και, συμπεριλαμβανομένης της μορφολογικής, ψυχολογία (ό.π., σ.115-117).

⁴⁷ Για το εγκεφαλικό συναίσθημα πρώτος μίλησε ο Ribot (1896).

οπισθοδρομούν σε παιδικές προκαταλήψεις εμφάνισης /αντίληψης και πίστης /σημαίνοντας (Houdé, 2007, σ. 120), και ευκολότερα γίνονται φορείς κοινωνικών προκαταλήψεων και στερεότυπων. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν πόσο εύκολα οπισθοδρομεί ο έφηβος σε παιδιόσχημους χαρακτήρες⁴⁸ αλλά και πόσο συναισθηματικά φορτισμένος είναι εξαιτίας σωματικών μεταβολών (αισθηματική αναταραχή, εσωτερικό άγχος, μάχες αντίθετων δυνάμεων) και αλλαγών στον ορίζοντα των προσδοκιών του (κοινωνική επιτυχία ή αποτυχία, ομαδική /οπαδική νίκη ή ήττα, ... , λογικά άλματα), η αναπτυσσόμενη τότε ικανότητα της *μετουσίωσης* γίνεται μια υπαρκτική συνθήκη για εκείνον (Deutsch, 1980, σ.26). Αυτή η ικανότητα της *μετουσίωσης*, εννοούμενη περισσότερο στην πολιτισμική της έκφραση (Freud), χρειάζεται την ποιητική μεταφορά και την ενορατική /αναπαραστατική δραστηριότητα για να εκδηλωθεί ως λογικευτικό έθος /ήθος, ελεύθερο από διδακτικές έννοιες και, προσηλυτικές μορφές διαπαιδαγώγησης.

Ασφαλώς η ικανότητα του εφήβου για *μετουσίωση* δεν μπορεί να περιοριστεί στην ποιητική και αναπαραστατική έκφραση. Η λογικομαθηματική εκπαίδευση ισοδυναμεί με κοινωνική δικαιοσύνη διατεινόταν ο Piaget (1979, σ. 45-46). Θέση που φανερώνει ότι πολιτισμικά η *μετουσίωση* μπορεί να αναζητήσει *πλείονες του ενός* διαμεσολαβητικούς στόχους για να εκφρασθεί ως λογικευτικό έθος /ήθος. Για αυτό τον λόγο άλλωστε η *γενική παιδεία* αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης. Ωστόσο στο ελληνικό σχολείο είναι κοινός τόπος η άνιση μεταχείριση των γνωστικών αντικειμένων και η απόλυτη κατίσχυση των «πρωτευόντων» μαθημάτων αναφορικά με τη μετάδοση της δομής των εμπειριών του κόσμου. Συνεπεία αυτού υποτιμούνται τα όπως αποκαλούνται, «δευτερεύοντα» μαθήματα και, εμμέσως πλην σαφώς, υποτιμάται ο *φύσει* πολυδιάστατος, πολυτάλαντος και πολυνοήμων μαθητικός νους.⁴⁹ Έτσι όμως παραμελούνται μαθησιακές ικανότητες που έχουν να κάνουν με την ελεύθερη από έννοιες έκφραση, την «ενόραση»⁵⁰, και την βαρύνουσα για την ποιότητα της υποκειμενικότητας αισθητική-υπαρκτική σκέψη, ήγουν τη «φαινομενολογία»⁵¹. Αμέλεια ορατή στην παιδεία μας ακόμη και στον τρόπο που η διδακτική παρουσίαση του αρχαιοελληνικού πολιτισμού έχει δυο μέτρα και δυο σταθμά όσον αφορά την αντιμετώπιση της επικής ή της τραγωδικής και της αντίστοιχης αισθητικής σκέψης των Αρχαίων.⁵²

⁴⁸ Έτσι μπορεί ορισμένοι «παιδιόσχημοι» τύποι χαρακτήρων να φωλιάσουν στην εφηβική ηλικία και να συντηρηθούν για πάντα, όπως ο *ηρωικός* ή ο *μαρτυρικός* (σύμφωνα με τον Künkel ο πρώτος αντιστοιχεί σε έναν αντιδραστικό χαρακτήρα, το *απόλυτο υποκείμενο*, και ο δεύτερος χαρακτηρίζει τον *τύπο* που συμπεριφέρεται ως *απόλυτα πολύπαθο αντικείμενο* στο Παπανούτσος, 1976, σ.117-9,131-2,149).

⁴⁹ Τα είδη νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (1983) είναι: η Γλωσσική (Linguistic Intelligence), η Λογική /Μαθηματική (Logical/Mathematical Intelligence), η Μουσική (Musical Intelligence), η Χωρική (Spatial Intelligence), η Σωματική (Bodily Intelligence), η Διαπροσωπική (Interpersonal Intelligence), η Ενδοπροσωπική (Intrapersonal Intelligence) και, τελευταία (προστέθηκε το 1997), η Φυσιοκρατική (Naturalistic Intelligence, 1997).

⁵⁰ Ό,τι γνώση υπάρχει ελεύθερη από έννοιες η οποία δύναται να αντικειμενοποιήσει μέσα στο αναπαραστατικό σχήμα της εντυπώσεως της πραγματικότητας—ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες από αυτές που μπορεί να εκφράσει είναι *ενόραση* Croce, 1976, σ.43-47, 50.

⁵¹ Φαινομενολογία είναι η θεώρηση της *ανάδυσης της εικόνας* μέσα στη συνείδηση ενός ατόμου. Φαινομενολόγοι είναι οι καλλιτέχνες και οι ποιητές: *ζουν /ζητούν μια επίλυση προβλημάτων που δεν θα είχαν καμιά ελπίδα να επιλυθούν από το λογισμό*. (Bachelard, σ.8,18).

⁵² Το σχολείο έχει περιορίσει την όποια ανάλυση μπορεί να γίνει για την τέχνη στο πολιτιστικό εποικοδόμημα των Αρχαίων, στο *αγλίσμα* που προσφέρουν τα καλλιτεχνικά τους επιτεύγματα και τις ιστορικές φάσεις του εποικοδομήματος (Αρχαϊκή, Κλασική, Ελληνιστική τέχνη). Η ακριβής σημασία που είχε για τους Αρχαίους Έλληνες η τέχνη, δηλαδή ο αισθητικός στοχασμός τους, λίγο ερευνάται (μίμηση, εξιδανίκευση της τέχνης, συμμετρία και ευρυθμία· βλ. Πέτρου, 2011, σ.233-242). Μάλιστα λιγότερο ερευνάται η επίδρασή του στον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Μια επίδραση που θα μπορούσαμε

3. Ο ρόλος της καλλιτεχνικής παιδείας σήμερα

Την παιδεία την εννοούμε περισσότερο ως διερευνητικό τρόπο παρουσίας του μαθητή στον κόσμο και ως τρόπο διαμόρφωσης εκ μέρους του δόκιμων αντιλήψεων προς την κοινωνική πραγματικότητα (πολιτική, επιστήμες, ..., οικονομία). Από την άλλη η κοινωνία έχει χρεία της εκπαίδευσης για να αναπαρασταθεί με τον τρόπο που η ίδια έχει επιλέξει. Εκεί, στην κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα δοκιμάζει την αξιοπιστία του· δηλαδή το σύστημα δοκιμάζεται στην εγκυρότητα /ωφελιμότητα των γνωστικών και εκφραστικών *σχημάτων* τα οποία αναπαριστά προς όφελός της. Ωστόσο ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρος ή αυτονόητος, δεν είναι πάντοτε διαυγείς ή άμοιρες σκοπιμοτήτων οι «αναπαραστάσεις» της (βλ. Bourdieu, Passeron, 2014). Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό έχει σύνθετες κοινωνικές αιτίες και πολλές φορές βαθιές ιστορικές πολιτισμικές ρίζες. Συνήθως τα προβλήματα της παιδείας αντιμετωπίζονται ικανοποιητικά στο βαθμό τον οποίο οι *αναπαραστατικοί* «στόχοι» έχουν επιλεγεί, εξετασθεί και εκφρασθεί με πνευματική ειλικρίνεια και με βαθιά συνείδηση των πολιτισμικών «αρχών» στις οποίες η εκπαίδευση αναφέρεται.⁵³ Αντίστροφα συσκοτίζονται περαιτέρω στο βαθμό που η κοινωνία δεν τολμά να αναγνωρίσει τις αδυναμίες της ή το κράτος αμφιταλαντεύεται ανάμεσα σε συντηρητικές *αναπαραστάσεις* εκπαίδευσης και σε νέες μορφές οργάνωσής που προϋποθέτουν τη δύναμη της «φαντασίας».⁵⁴ Στην τελευταία περίπτωση και εάν το κράτος στερείται φαντασίας ή μεροληπτεί ασθενεί η εκπαίδευση· όπως η δική μας εκπαίδευση, η οποία έως τώρα ελάχιστα θεράπευσε την *πρωτοπορία*, την *κινητικότητα* και τον *κριτικισμό*.

Η παιδεία μας αμφιταλαντεύεται ποικιλοτρόπως και προς διάφορες κατευθύνσεις. Πρώτα και κύρια εξακολουθεί να αιωρείται από το «αρχαίο», στο «μεσαίο» και το «νέο» αφήγημα της Ελλάδας. Αυτή είναι μια χρόνια εκπαιδευτική ασθένεια που μοιάζει σαν να τριχοτομεί την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή σε «αρχαία σκέψη», «μεσαιωνική πίστη» και «αναγεννημένο /ηρωικό /αισθηματικό σώμα». Σήμερα επίσης αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην παροχή γνώσεων γενικής ή ειδικής παιδείας που ως σύστημα αφήνει στο μαθητή (και εμμέσως στους γονείς) την ευθύνη της αξιοποίησής της και στην παιδεία *επιτυχούς* σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία. Το τελευταίο (*Νέο Σχολείο*, 2011) εκφράζει μια σχολική μονάδα περισσότερο οργανική, ευέλικτη και αυτορρυθμιζόμενη· στόχος είναι η βελτίωση της *αποδοτικότητας /αποτελεσματικότητας* του μαθητικού δυναμικού με την εγκαρδίωση των ιδιαίτερων ικανοτήτων του ατόμου και έμφαση στις ομαδο-συνεργατικές δράσεις. Αυτός ο νέος τύπος σχολείου θα κινείται μακρύτερα από τον ακαδημαϊκό έλεγχο της εξειδικευμένης γνώσης και κοντά στην αξιοποίηση των ικανοτήτων των παιδιών για *μάθηση, κοινωνικότητα και δημιουργία*. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός στο σχολείο θα πασχίζει να ενδυναμώσει τη *συναισθηματική νοημοσύνη* και τον *παραγωγικό εκκοινωνισμό* του μαθητή. Σε αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο έχει κάνει τα

να αντιληφθούμε μονάχα μέσα στην ιστορική εξέλιξη του αισθητικού στοχασμού έως τις αρχές του 20ου αιώνα· τότε που ολοκληρώθηκε ο απογαλακτισμός της ευρωπαϊκής αισθητικής σκέψης από τους Αρχαίους και επήλθε ο *modernismus /modernism*.

⁵³ «Δεν ωφελεί να μιλάμε για ιδέες, όταν δεν υπάρχει παραδοχή μιας υψηλότερης αρχής που να τις ρυθμίζει, μιας σειράς από κανόνες, τους οποίους μπορείς να επικαλεσθείς σε συζήτηση. Αυτοί οι κανόνες είναι οι αρχές όπου πάνω τους στηρίζεται η παιδεία /culture. Δεν με ενδιαφέρει η μορφή που προσλαμβάνουν. Αυτό που βεβαιώνω είναι πως δεν υπάρχει παιδεία ...όπου δεν υπάρχουν αρχές νομιμότητας, για να τις επικαλείσαι. Δεν υπάρχει παιδεία όπου δεν υπάρχει παραδοχή ορισμένων τελικών πνευματικών θέσεων, στις οποίες μπορεί να αναχθεί μια διαφωνία. Δεν υπάρχει παιδεία όταν η αντιμαχία σε αισθητικά θέματα δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητα δικαίωσης του έργου τέχνης.» Gasset, 1972, σ.103

⁵⁴ Η φαντασία είναι δύναμη δημιουργική /απελευθερωτική, δύναμη και του ίδιου του κράτους το οποίο έχει το δικό του *terminus a quo* και το *terminus ad quem* (ό.π., σ.193, 201).

πρώτα δειλά βήματα στον τόπο μας, η καλλιτεχνική παιδεία και γενικότερα οι πολιτισμικές δραστηριότητες καλούνται να αναλάβουν ρόλο ενισχυτικό /θεραπευτικό των στόχων του. Ζήτημα το οποίο ήδη θίξαμε στην αναφορά μας για τη μετονομασία του κλάδου της Αισθητικής Αγωγής στο Γυμνάσιο. Εκεί κάναμε και ορισμένες παρατηρήσεις.⁵⁵ Εδώ να προσθέσουμε ότι στην περίπτωση της εννόησης της καλλιτεχνικής παιδείας ως *διαδραστική* εμπειρία που αποσκοπεί στην κοινωνική ένταξη του μαθητή και στην εξοικειώσή του με όλο το φάσμα των πολιτιστικών δραστηριοτήτων, το «έργο τέχνης» θα χάσει το όποιο ειδικό βάρος έχει⁵⁶. με άμεση συνέπεια το γούστο να κυριαρχεί της καλλιτεχνικής αλήθειας⁵⁷.

Μακριά από το να κατανοηθεί η τέχνη ως εμπειρία ταύτισης δράσης και πολιτισμού ας μας επιτραπεί να θέσουμε το ζήτημα των καλλιτεχνικών μαθημάτων σε αυτόνομη βάση. Άλλωστε ουδέποτε τα συγκεκριμένα μαθήματα αποποιήθηκαν τον «βιωματικό-ποιοτικό» *προ(σδι)ορισμό* τους, σε πείσμα μιας εκπαίδευσης η οποία ποτέ δεν αναγνώρισε τον «εργαστηριακό» χαρακτήρα τους. Ήταν μάλιστα κοντά, λόγω της αρχαϊκής φύσης τους⁵⁸, στην πίστη ότι ο πολιτισμός είναι ένα τεχνούργημα που χρειάζεται τον καλλιτέχνη ή τον βιοτέχνη (Gasset, 1972, 121) και όχι τον καταναλωτή ή τον διαχειριστή. Ήταν κοντά στον *δημιουργικό* μαθητή ο οποίος αξιοποιεί την «φαντασία» και τους *ενορατικούς* τύπους μάθησης. Επίσης διευκρινίζουμε ότι την αυτονομία του καλλιτεχνικού έργου δεν την διεκδικούμε χάριν της δεδομένης ευαισθησίας του μαθητή, δηλαδή χάριν της ανάγκης του εφήβου να *μετουσιώσει* τις επιθυμίες του σε άλλους συμβολικά διαμεσολαβημένους στόχους⁵⁹ και της χρείας *αναπαράστασης* εσωτερικευμένων αντικειμένων /μοντέλων δεσμού⁶⁰ με τον

⁵⁵ Σελ. 8, σημ. 16 και 17

⁵⁶ Στην κοινωνική πραγματικότητα το «έργο τέχνης» έχει πάντοτε ένα σχετικό ειδικό βάρος εξαρτημένο από ιστορικές συνθήκες και εξελίξεις. Στην καθαρή αισθητική σφαίρα ωστόσο έχει σταθερό ειδικό βάρος. Αυτό είναι το βάρος της *αλήθειας* που της δίνει ο υπαρκτικά αντιληπτός Χώρος. Ο χώρος είναι το έσχατο σημείο στο οποίο μπορεί να φτάσει η αντίληψη ώστε να καταδειχτεί η ιδιαιτερότητα του ανθρώπινου όντος: άρα να "δειχτεί" η μη-κρυπτότητα του Είναι και να "στηριχτεί" η ανθρώπινη ύπαρξη. Έτσι, «"κάνω χώρο" σημαίνει απελευθέρωση εκείνων των τόπων στους οποίους εμφανίζεται ένας Θεός ...κάνοντας χώρο επιφέρω εκείνο τον εντοπισμό ο οποίος προετοιμάζει μια διαμονή ..."κάνω χώρο" θα πει: απελευθέρωση τόπων» (Heidegger, 2006, σ.40).

⁵⁷ Αυτό είναι ένα συμπέρασμα το οποίο δεν γνωρίζουμε πόσο το συμμαρτίζεται το σχολείο. Αν κρίνουμε μάλιστα από τη θέση την οποία παίρνει απέναντι στον πολιτισμό της εικόνας ίσως και καθόλου. Ίσα-ίσα μπορεί να νοιάζεται περισσότερο για το πώς το παιδί θαρραλέα θα συνεισφέρει την αισθητική του άποψη /προτίμηση σε αυτόν τον πολιτισμό. Όπως άλλωστε συμβαίνει με το γεγονός της μετατροπής της εκπαιδευτικής γνώσης σε γνώμη, «μέσω μιας διαδικασίας στην οποία οι μαθητές δεν εμφανίζονται μόνο ως υποκείμενα μονόδρομης εσωτερίκευσης της γνώσης αλλά και ως υποκείμενα που μετέχουν με πολλούς τρόπους στη διαμόρφωσή της, και κατά τη στιγμή της πρόσληψής της. Πρωτίστως όμως συμμετέχουν στη διαμόρφωση των σημασιών, της αξιολόγησης, της διαμόρφωσης και της κοινωνικής σημασίας της εκπαιδευτικής γνώσης. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαιδευτική γνώση μετατρέπεται σε γνώμη» (Πλειός, 2005, σ.299-300).

⁵⁸ Στον αρχαϊκό ελληνικό κόσμο ο τεχνουργός Ήφαιστος: *ποιεί δαιδαλα πολλά ιδυίησι πραπίδεσσιν* όσα: *ουδέ τις άλλος ήδεεν ούτε θεών ούτε θνητών ανθρώπων* (Ιλιάδα, Σ, 482-484).

⁵⁹ *Μετουσιώνω* σημαίνει ότι μεταθέτω τους πρωτογενείς στόχους της επιθυμίας ... σε άλλους συμβολικά διαμεσολαβημένους ... στόχους (Λίποβατς, 2000β, σ.107).

⁶⁰ Η γνωστική και συναισθηματική βάση των ενεργών μοντέλων δεσμού αναφέρεται σε μνήμες, προσδοκίες και συναισθήματα άμεσα συνδεδεμένα με σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις (Main). Είναι η ίδια βάση στην οποία αναφέρονται και οι ψυχοδυναμικές θεωρίες /θεωρητικές κατασκευές όταν κάνουν λόγο για σχετικές εννοιολογικές δομές: «αυτοπαρουσίαση» (self-presentation), «αναπαραστάσεις αντικειμένου» (object representations), «εσωτερικευμένο αντικείμενο» (internal object), «σχήμα» (schema), «αναπαραστατικός κόσμος» (representational world) και πολλές άλλες. Αυτό που συνδέει όλες αυτές τις έννοιες είναι ότι εισαγάγουν το στοιχείο της αναπαράστασης ή του σχήματος ως σημαντικού μέρους της ψυχικής απόκλισης. Καφέτσιος, 2003

παραγωγικό τρόπο της τέχνης⁶¹. Ο λόγος που την διεκδικούμε είναι αντικειμενικός⁶². Ή, για να το πούμε διαφορετικά, το καλλιτεχνικό έργο είναι, μαζί, *ιδία λογικότητα* («οπτικο-απτική» στην περίπτωση του εικαστικού έργου) και *συμβολική /κοινωνική σκέψη*. Είναι αυτά τα *ιδία* στοιχεία τα οποία ξεχωρίζουν την τέχνη από την επιστήμη και κάνουν αδιαμφισβήτητη την αυτονομία της.

Υπάρχει όμως και ένας άλλος ιδιαίτερος λόγος για τον οποίο οφείλει η εκπαίδευση να κρατήσει ζωντανό τον αντικειμενικό λόγο της τέχνης και να μην υποτιμήσει την αυτονομία των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Το γενικευμένο φανταστικό της εποχής μας κυριαρχείται από την Εικόνα και το *θέαμα*.⁶³ Η σύγχρονη φύση του *υποκειμενισμού* έχει γίνει ο *επί παντός επιστητού* τεχνικός τρόπος *απεικόνισης-σχολιασμού* και επίσης τεχνητό ύφος *διαβίωσης* με την υπογράμμιση ότι το *σήμα* και η *λέξη* αν κάποτε ήταν διακριτικό μιας κοινωνικής ομάδας τώρα είναι *διάκριση* ατομικής κατανάλωσης⁶⁴. Το «οπτικώς σκέπτεσθαι» του *υποκειμενισμού*, το οποίο αυτεξούσια μεταβάλλεται σε «ορθώς οράσθαι» και «αισθητικό δόγμα», αλλοτριώνει το *ίδιον* της ανθρώπινης αισθητικής ετοιμότητας⁶⁵ καθιστώντας την οργανικό στοιχείο της πολιτιστικής ανακύκλωσης («*φύση-πολιτισμός-απορρίμματα-φύση*» Flusser, 2008, σ.114, 147). Βιώνοντας όμως έναν κόσμο όπου το ερώτημα του «*τι αξίζει να βλέπουμε;*» είναι ρητορικό, οι εικόνες θα παραλύουν τις αισθήσεις και θα αναισθητοποιούν τη ζωή.⁶⁶ Σε αυτή την περίπτωση κυρίαρχος του «αισθητικού παιχνιδιού», του σαγηνευτικού παιχνιδιού της εξεικόνισης του κόσμου, θα είναι η *απεικονιστική έ(λ)ξη*, η *έ(λ)ξη* της πρόωρης λύσης⁶⁷ –στην οποία τόσα πολλά έχουν επενδύσει⁶⁸ τα σύγχρονα περιβάλλοντα εικονιστικής πληροφόρησης, αγοράς⁶⁹ και

⁶¹ Η συναλλαγή τέχνης και αλήθειας είναι *σκοτεινή* (Sontag, σ.18). Αυτό δίνει τη δυνατότητα στο έργο τέχνης να *εκφράζεται* με τη «σιωπή».

⁶² Αυτός ο αντικειμενικός λόγος αναφέρεται «σε κάποια ποιότητα ή εσωτερική σχέση ή σε κάποιο σύνολο από ποιότητες και σχέσεις μέσα στο ίδιο το έργο ή σε κάποια νοηματική σχέση ανάμεσα στο έργο και τον κόσμο» (Beardsley στο Χριστοδουλίδης, 1994, σ.104).

⁶³ Ζούμε την εποχή του γενικευμένου φανταστικού. Απο-πραγματοποιείται ολότελα ο ανθρώπινος κόσμος των συγκρούσεων και των επιθυμιών με το πρόσημα της εξεικόνισής του. Σήμερα καταναλώνουμε εικόνες, όχι δοξασίες. Λιγότερο «φανατικές» αλλά περισσότερο «ψεύτικες /ανανθητικές» (Barthes, 1983, σ.161-164).

⁶⁴ Η *εικονιστική* κουλτούρα εκμεταλλεύεται κάθε μυθοπλαστικό εύρημα για να παράγει βιομηχανικά το αξιακό, δηλαδή την *έ(λ)ξη*. Για αυτό κάθε καταναλωτική επιλογή προσοντοποιείται μέσω της εικόνας (αναπαραστατικής ή επιγραφικής)· το βιομηχανικά όμοιο αγαθό παίρνει αξία από την αίσθηση του καταναλωτή πως κάνει την *άριστη* και πιο *ταιριαστή* στον ίδιο επιλογή (βλ. Debord, 1986, σ.40, 45 και Σταυρίδης, 1990, σ. 36-38, 190).

⁶⁵ Αυτό το οποίο βρίσκεται κοντά στο αρχγονικό *mysterium tremendum*. Καθώς ο άνθρωπος έζησε για αμέτρητους αιώνες μαζί με το ασύνειδο και το άγνωστο και «είναι προφανώς το μοναδικό πλάσμα που διαισθάνθηκε ποτέ ότι υπάρχουν στη φύση περισσότερα από όσα βλέπει το μάτι» (Mamford, 1998, σ.21-22).

⁶⁶ Το σημαντικό είναι ότι πριν οδηγηθούμε στην «αυτοκρατορία» της τεχνικής εικόνας το αναπαριστάν /απεικονίζει ήταν μια πρόταση για τον κόσμο, την κλίμακα του κόσμου, όχι μέρος /τμήμα του, όχι συσκευασμένη άποψή του. Έτσι είναι σαν να αποκτά κανείς μια συγκεκριμένη σχέση με τον κόσμο η οποία θυμίζει γνώση –και συνεπώς εξουσία. Sontag, 1993, σ.15-16, 30

⁶⁷ Υποστηρίζεται ότι «η απαίτηση για πρόωρη λύση είναι η αρχή της απεικόνισης» και αυτή είναι μια αρχέγονη απαίτηση –ό,τι ώθησε και ωθεί τον άνθρωπο στην ειδωλολατρία, στην ταύτιση με το «είδωλο» (Blanchot, στο Kafka, 1989, σ. 47-50). Για αυτό και ο Λόγος /Είναι αναπτύχθηκε αντιπαραθετικά προς την Εικόνα /Φαίνεσθαι.

⁶⁸ «Νιώθουμε» με βάση τις δικές μας *επενδύσεις*: ψυχολογικές στρατεύσεις σε ιδέες, σε δραστηριότητες, σε μέρη του σώματος, σε έτερα επιθυμητά σώματα (Barthes, 1983, σ. 30-50).

⁶⁹ Το *θέαμα*, έλεγε στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο Debord (1986, σ.40, 45), προσφέρει «τελετουργικά» το επιμέρους προϊόν στην κατανάλωση και αφήνοντας το άτομο να πιστέψει πως αυτό το προϊόν είναι *αποφασιστικής σημασίας ιδιαιτερότητα* το κάνει να θεωρήσει αυτό το προϊόν ισότιμο προς τα δικά του ιδιαίτερα χαρίσματα –ένα πλασματικό μοντέλο ταύτισης του ατόμου με κάτι «ξεχωριστό»,

ψυχαγωγίας. Αλλά ό,τι πραγματικά συμβαίνει στον κόσμο του *θεάματος* είναι η απουσία διαλόγου⁷⁰. το *τεχνικο-εικονιστικό* περιβάλλον πληροφορεί (εξισώνοντας *νοημοσύνη* μηχανής και ανθρώπου⁷¹), το *θέαμα* διασκεδάζει⁷² ή και συγκινεί (συγκίνηση σκέτο βίωμα, «φαντασμαγορία του αργόσχολου», «βομβαρδισμός shock-εντυπώσεων» Benjamin⁷³), η Εικόνα προσφέρει «αντίγραφα εξουσίας»⁷⁴ και με όλα αυτά η Διάνοια ρυπαίνεται⁷⁵.

Αυτόν τον κόσμο καλούμε τον μαθητή διανοητικά να ερευνησει και αισθητικά να στοχαστεί. Πρώτα με τη διάνοια να ερευνησει την τρέχουσα θεματολογία του συλλογικού φαντασιακού⁷⁶ διαμορφώνοντας δόκιμες απόψεις. Ύστερα με τον καθαρό αισθητικό /ποιητικό στοχασμό να υπερβεί τις διαστάσεις της δεδομένης εικόνας της πραγματικότητας⁷⁷, δηλαδή να υπερβεί τον δογματισμό του «οπτικώς σκέπτεσθαι» σε έναν ήδη εξεικονισμένο /αισθητολογημένο κόσμο (αισθητολογία /sensologia' Perniola, 1991). Στη βάση του *τεχνίτη*, το αρχέτυπο πρακτικής εμπλοκής σε ανθρώπινο «έργο» που οδηγείται στο βέλτιστο αποτέλεσμα μέσω αλληλεπίδρασης υπόρρητης γνώσης και επίγνωσης, έξι και κρίσης για αυτήν, δοκιμασιών και επαναλήψεων (Sennett, 2011, σ.50, 87), καλείται ο μαθητής-καλλιτέχνης να «φανταστεί» τον κόσμο όχι όπως *εξεικονίζεται* αλλά όπως *ποιείται*.⁷⁸ Έτσι μόνο ο μαθητικός νους, *ποιούμενος* την αισθητική κρίση⁷⁹, μπορεί να σταθεί διαλογιστικά απέναντι στην *εικονιστική* φαντασμαγορία και ιδεολογία του σύγχρονου κόσμου. Ζητούμενο είναι ένα μαθητικό υποκείμενο «υπάκουο» σε εσωτερικές ρυθμίσεις⁸⁰, υποκείμενο το οποίο μακριά από το

με απώτερο στόχο την υποταγή της αυτονομίας του ατόμου μέσα στην προσφερόμενη «καταναλωτική εικόνα» της ευτυχισμένης αταξικής κοινωνίας.

⁷⁰ Η κοινωνία του θεάματος συσσωρεύει εικόνες. Συσσωρεύοντας εικόνες αναστέλλεται η ανάγκη για διάλογο, καταναλώνοντας εικόνες εκμηδενίζεται η συνείδηση του ατόμου ως υποκειμένου της ιστορίας (Debord, 1986)

⁷¹ Πρώτη η θεωρία της πληροφορίας θυσίασε το νόημα, την ποιότητα που δίνει στην πληροφορία την αξία της και τον σκοπό της, αιτώντας την ισοδυναμία μηχανής και ανθρώπινου νου (Gleick, 2012)

⁷² Διασκέδαση, όπως λέμε *θέαμα*, είναι η «συναίνεση μεταξύ εικόνων και ανθρώπων», δηλαδή απουσία διαλόγου (Flusser, 2008, σ.114, 147).

⁷³ Στο «Νέα Κοινωνιολογία», 1993, σ.41

⁷⁴ Στους μοντέρνους καιρούς ο καθένας «εξουσιάζει» το αντικείμενο με την εικόνα ή μάλλον τα αντίγραφα της (Benjamin, 1978, σ.60),

⁷⁵ Η άπληστη κατανάλωση *τεχνικών εικόνων* ρυπαίνει τη διάνοια, τη ρυπαίνει με ανεκδοτολογικά στιγμιότυπα /*faits divers* (Sontag, 1993, σ.15, 26-27, 33)..

⁷⁶ Αφού: ο άνθρωπος δημιουργεί ακατάπαυτα εικόνες (δημιουργία κοινωνικο-ιστορική και ψυχική) και μόνο το φαντασιακό θέτει πάντοτε κάτι ως θέμα. Έτσι: σε επίτεδο κοινωνίας δημιουργείται κάποιο συλλογικό φαντασιακό, που ο καθένας –εν αγνοία του– μετέχει και γίνεται «όχι ο ίδιος» /«όχι ο μόνος», ως ένα είδος συμφωνίας πιο πραγματική του πραγματικού (βλ. Καστοριάδης, 2010, σ.152).

⁷⁷ Ποίηση είναι κάθε άσκηση ελευθερίας που συνοδεύεται από τη λήθη της γνώσης. Η μη γνώση, σε αυτή την περίπτωση, δεν είναι άγνοια αλλά το δύσκολο έργο να ξεπεράσεις τη γνώση. Και αν ο ποιητής κατέχει μια γνώση /μια τεχνική αυτή εκδηλώνεται στην υπάλληλη προσπάθειά του να συνδυάσει τις εικόνες. Αλλά όλη η ζωή της εικόνας βρίσκεται στην σαν την αστραπή λάμψη της, στο απλό γεγονός ότι μια εικόνα ξεπερνά όλα τα δεδομένα της ευαισθησίας. –Έτσι γίνεται σαφές ότι το έργο παίρνει μια τέτοια διάσταση που ξεπερνά τη (δεδομένη εικόνα) ζωή, που η ζωή δεν μπορεί πια να την εξηγήσει. Bachelard, 1982, σ.22,23

⁷⁸ Όπως ανέφερε ο Klee (1989, σ.69): «Εμείς, πάντα κατασκευάζουμε· αλλά αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία, είναι η ενόραση».

⁷⁹ Ό,τι αποκαλύπτει την *εταστική /εξεταστική* φύση του υποκειμένου στην καθαρότερη μορφή του είναι η αισθητική κριτική ικανότητα (Kant, 2004, σ.119).

⁸⁰ Το «ορώ» στην εσωτερική του αποτύπωση ο Merleau-Ponty το ονομάζει «ηχώ μέσα στο σώμα μας» και είναι αυτό που υποδέχεται τα πράγματα και προηγείται των νοητικών διαδικασιών (στο Μπανάνκου-Καραγκούνη, 2002, σ.265)

να θεωρεί αφετηρία αντίληψης του κόσμου⁸¹ την όραση ως «σκέψη»⁸² οδηγείται από τις αναπαραστατικές διαδικασίες στην *ενόραση*. Αυτό είναι ένα θετικής κατάληξης *αντιληπτικό δρώμενο* το οποίο διαμεσολαβείται από οπτικές και απτικές ποιότητες⁸³, από μνημοτεχνικές ζεύξεις και διαζεύξεις, από ρυθμικές συνέχειες και ασυνέχειες, από μαθηματικές διαστάσεις και αποστάσεις, επιφάνειες και «χώρους», από ποιητικές βυθίσεις /αποσύρσεις⁸⁴ και αναδύσεις⁸⁵, πριν φτάσει να γίνει φαινομενολογικός στοχασμός⁸⁶ ή *έκφραση* «έργου». Σε κάθε άλλη περίπτωση ο μαθητής κινδυνεύει να διολισθήσει σε μια ψευδή αντίληψη όχι μόνο της εικόνας του κόσμου αλλά και της εικόνας του εαυτού του⁸⁷.

Ο άνθρωπος *μαθαίνει να είναι ο εαυτός του, επιδρώντας πάνω στην αρχική του φύση* (Mamford, 1998, σ.29) και κάθε *πρόοδος στη μάθηση* δεν έχει κατεύθυνση από τις αισθήσεις προς την αντίληψη αλλά *συντελείται* από το αόριστο προς το συγκεκριμένο (Gibson' στο Gombrich, 1995, σ.40). Με άλλα λόγια δεν υπάρχει μια οικολογικού τύπου αίσθηση του κόσμου, υπάρχει από τη μια η δρώσα αντίληψη και από την άλλη η πολιτισμικά εκπαιδευμένη ή πολιτιστικά εθισμένη *όραση* ως «σκέψη» (Βλ. Eco, 363-385). Πάντα όμως η *εκτέλεση* προηγείται της *σύλληψης*⁸⁸: ότι δηλαδή κάνει το παιδί όταν σχεδιάζει ένα πρόσωπο με δυο κουκίδες στον κύκλο και ότι κάνει ο καλλιτέχνης αντιλαμβανόμενος το ίχνος στο λευκό φύλο χαρτιού ως αφετηρία για

⁸¹ Εδώ δεν μιλάμε για δυισμό «μέσα» και «έξω» αλλά για ένα *χιασμό* ορώντος και ορατού, μια αμοιβαιότητα εσωτερικών αισθητηριακών στοιχείων και εξωτερικού κόσμου, όπου το ένα δανείζει στο άλλο στοιχεία και κατά τη διασταύρωσή τους προκύπτει το σχήμα και το νόημα. Δηλαδή μιλάμε για μια αντιστρέψιμη διαδικασία από «μέσα» προς τα «έξω» και από «έξω» προς τα «μέσα». Διαδικασία που αναγνωρίζεται περισσότερο από οπουδήποτε αλλού στην ποιητική /καλλιτεχνική δημιουργία με την προσθήκη και ενός τρίτου πόλου, της ιστορικότητας της τέχνης –αγώνες και συγκρούσεις, συνέχειες και ασυνέχειες, δάνεια και αντιδάνεια, νέες εμπειρίες και νέες σημασιοδοτήσεις και πολλά ακόμη που συντελούν στο να υπάρχει το σύμπαν της ζωγραφικής (ό.π., σ. 153, 157, 227)

⁸² Αυτού του τύπου η όραση είναι «όραση ως σκέψη», σκέφτεται το ένα ή το άλλο ορατό στοιχείο για να πειστεί και για αυτό φέρει μέσα της μια κατάσταση παθητικότητας. Παγιωμένη η όραση σε οπτική πεποίθηση ακυρώνει το έτερο και αδιαίρετο μέλος της που είναι η «όραση εν δράσει». Πρβλ. Merleau-Ponty, 1991, σ.88-90

⁸³ Αυτό έκανε για παράδειγμα ο Κυβισμός. Ο «αντιληπτός κόσμος» για καλλιτέχνες όπως οι Picasso, Braque και άλλοι, περιείχε πολύ περισσότερες *όψεις /διαστάσεις* από αυτές που η μονοσκοπική-προοπτική όραση ή η λογική σκέψη μπορούσε να δει και να εννοήσει: *ότι ο ορατός κόσμος των εμπειριών μας συγκροτείται από αναμνήσεις κίνησης, αφής και όρασης δικαίωσε την απόπειρά τους*. Gombrich, 1995, σ. 320

⁸⁴ Ο καθαρά αισθητικός, ο φαινομενολογικός στοχασμός, υπάρχει για να δώσει στον ψυχικό κόσμο έναν ποιητικό τόπο να διαμείνεται και «μορφές-αξίες» για να στοχαστεί. Η ψυχή μας είναι μια κατοικία, μια ποιητική κατοικία που «καθιερώνει» μορφές-αξίες. Bachelard (1982, σ.11, 27).

⁸⁵ «Κάθε απόσυρση της ψυχής έχει, πιστεύουμε, το σχήμα κάποιου καταφυγίου». Γιατί: «πόσες φαινομενολογικές έρευνες δεν θα έπρεπε να κάνουμε πάνω στις *μαύρες εισόδους!*» Bachelard (1982, σ.158, 163)

⁸⁶ Τότε εξετάζουμε με ποιον τρόπο φανερώνεται /αποκαλύπτεται σε εμάς η «αλήθεια» των πραγμάτων (Husserl' στο Lyotard, 1985, σ.38-39).

⁸⁷ Ήδη οι συνέπειες του εικονιστικού πολιτισμού στο παιδί είναι μεγάλες. Ας αναλογισθεί κανείς ότι παραδοσιακά το παιδί διαμόρφωνε το *στυλ /σχέδιο ζωής* του απέναντι στην κοινότητα με προεξάρχων το αίσθημα αδυναμίας του απέναντί της (Adler, 1990, σ.21-22 & 32-33). Τώρα μάλλον με ένα λουζιονιστικό αίσθημα *παντοδυναμίας /βασιλείας* θα κατανοεί τις σχέσεις του μαζί της.

⁸⁸ Η «*σύλληψη*» δεν μπορεί να προηγείται της «*εκτέλεσης*» υπογραμμίζει ο Merleau-Ponty (1991, σ.45). Και οπωσδήποτε ο καλλιτέχνης δεν είναι ένα καλλιεργημένο ζώο που έχει διαθέσιμες ιδέες και γνωστές μορφές για να τις αποτυπώσει σε έναν πίνακα. Πριν από την έκφραση δεν υπάρχει τίποτα άλλο από έναν ακαθόριστο πυρετό... Και συνεχίζει ο Merleau-Ponty : ο καλλιτέχνης ανακαλύπτει τη ζωγραφική ξανά από την αρχή, στη βάση μιας μοναχικής εμπειρίας και όπως ο άνθρωπος που πρόφερε τον πρώτο λόγο για να αποσπαστεί από τη ροή της ατομικής ζωής επιχειρεί σε μια terra incognita να φτάσει από την κραυγή στο ταυτοποιήσιμο νόημα.

να δει σωστά το «παριστάμενο» ή για να σχεδιάσει την οπτική διέξοδο του από τον χαώδη «έξωθεν» κόσμο.⁸⁹ Η *διαισθητική λογικότητα*, η «οπτικο-απτική» εν προκειμένω *λογικότητα*, είναι πρώτα από όλα ένα μάθημα εσωτερικό⁹⁰, ένας αυτόνομος εσωτερικός χώρος στον οποίο οι μορφές «ζουν», «εκπαιδεύουν» και «εκφράζουν» το ορατό⁹¹. Κάθε ζωή ονειροπολεί για την ακρίβεια πάνω σε ορατά αινίγματα για την οποία δεν έχουμε κανένα λόγο να απαιτούμε επαγωγική αυστηρότητα⁹². Εκείνο το οποίο απαιτείται είναι ποιητική /καλλιτεχνική εμπειρία. Όπως ανέφερε ο Klee (1989, σ.60, 76) το καλλιτεχνικό έργο είναι ο ποιητικός *τόπος που φιλοξενούνται τα φαντάσματα του νου και την ίδια στιγμή αποκαλύπτονται με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια: ακρίβεια αυτορρύθμισης όχι απομίμησης, καθώς μιλάμε για την ακρίβεια ενός ελεγχόμενου σημείου και ενός περιορισμένου αριθμού ζωντανών εικαστικών στοιχείων που καθιστούν δυνατή τη δημιουργική πράξη.*

Επίλογος

Ο Descartes (2015, σ.41) σύγκρινε την φαντασία των παιδιών με *άγραφο πίνακα /tabula rasa* στον οποία προσπαθούν οι φυσικοί οδοί του πνεύματος να εκπονήσουν ένα έργο, όπως οι ζωγράφοι: ένα έργο όμως το οποίο είναι καταφανώς λιγότερο ικανά να ολοκληρώσουν αφού πραγματικοί πρωταγωνιστές είναι οι ατελείς αισθήσεις, το τυφλό ένστικτο και οι λοιποί τροφοί του παιδικού πνεύματος. Ο (μεταφυσικός) νους, ο καλύτερος τροφός του πνεύματος, έρχεται για τον Descartes αργότερα και πάλι δεν *μαθητεύεται* ως θα έπρεπε. Ο λόγος για τον οποίο αναφερόμαστε σε αυτή τη θέση, παρά την ανακρίβειά της σε ορισμένα σημεία, έχει να κάνει με κάτι θεμελιακό για την εκπαίδευση: ο νους *μαθητεύεται* από τα λάθη του, από το παρελθόν του⁹³. Αυτή η αρχή, όσο και αν δεν θεωρούμε πια *μεταφυσικώς ρασιοναλιστική* τη σύσταση του νου (με τη γεωμετρική επάρκεια του Descartes και τον διαισθητικό λογισμό του Leibniz) ή δεν θεωρούμε πλέον το παιδί ως *ατελή ενήλικα*, φανερώνει το θεμέλιο κάθε νεότερης και νεότατης παιδαγωγικής προσέγγισης. Ο νους δεν *εκπαιδεύεται* με κλασικά παραδείγματα, ο νους

⁸⁹ Για αυτό η Gestalt Psychology προκρίνει την καλλιτεχνική εμπειρία για να υποστηρίξει: *πως όλοι οι συλλογισμοί είναι εννοήσεις /διαισθήσεις και όλες οι παρατηρήσεις είναι επινοήσεις* (Arnheim, 1974, σ.4-6).

⁹⁰ Η *λογικότητα* αυτή αποκαλύπτεται μέσα στις εμπειρίες, όταν οι προοπτικές τέμνονται, τα αντιληπτικά ενεργήματα επιβεβαιώνονται και το νόημα διαφαίνεται στη διατομή προσωπικών και διαπροσωπικών εμπειριών (Merleau-Ponty στο Μπανάνου, 2002, σ. 90).

⁹¹ «Οι μορφές» έγραφε ο Focillon (1982, σ.118) «είναι λιγότερο ή περισσότερο σκέψη, φαντασία, μνήμη, ευαισθησία, ένστικτο, χαρακτήρας: είναι λίγο-πολύ μυϊκή δύναμη, πυκνότητα ή ρευστότητα του αίματος. Επενεργούν ωστόσο σε αυτά τα δεδομένα ως εκπαιδευτές, χωρίς να τους αφήσουν ούτε μια στιγμή ανάπαυλας, δημιουργούν μέσα στον άνθρωπο-ζώο ένα νέο άνθρωπο, πολύπλευρο και μαζί οργανικά δεμένο. Έχουν ένα βάρος που δεν είναι αδιάφορο αφού είναι το βάρος των υλικών της τέχνης. Οργανώνουν μέσα στη σκέψη ένα χώρο που δεν είναι ένας οποιοσδήποτε χώρος, αφού είναι ένας χώρος αποδεκτός ή εκούσιος. Θεμελιώνουν μια διαλεκτική ...Στα σταυροδρόμια της ψυχολογίας και της φυσιολογίας»

⁹² Η έκφραση δεν μπορεί να είναι μετάφραση μιας ήδη ξεκαθαρισμένης σκέψης, εφόσον οι ξεκάθαρες σκέψεις είναι εκείνες οι οποίες έχουν λεχθεί είτε μέσα μας είτε από κάποιους άλλους. Και όλοι γνωρίζουμε ότι δεν υπάρχει συνείδηση η οποία να μην φέρεται από την πρωταρχική της εμπλοκή μέσα στη ζωή, καθώς και από τον τρόπο αυτής της εμπλοκής. Με άλλα λόγια «κάθε ζωή ονειροπολεί πάνω σε αινίγματα, των οποίων το τελικό νόημα δεν βρίσκεται πουθενά εγγεγραμμένο εκ των προτέρων: τότε δεν έχουμε κανένα λόγο να απαιτούμε από αυτήν μια επαγωγική αυστηρότητα» (Merleau-Ponty, 1991, σ.45, 54 -56).

⁹³ Με αυτή την έννοια θα μπορούμε να αντικαταστήσουμε το cogito ergo sum με το cogito ergo ero (Blakemore, 2002, σ. 307)

μαθητεύεται και αναπαρίσταται /χαρτογραφείται. Μαθητεύεται από ένα ευρύ φάσμα επιστημών και τεχνών, μαθητεύεται από το ίδιο το παιδί που εννοράται το «μη-πραγματικό /μη-πραγματοποιημένο»⁹⁴, μαθητεύεται από τον τεχνίτη και τον καλλιτέχνη που διορθώνουν τα λάθη, καλλιεργούν υπόρρητα τη γνώση και βελτιώνουν αντίστοιχα το «έργο» και τις «εικόνες» του αντιληπτικού νοός.

Σε αυτή την κατεύθυνση λοιπόν επιχειρήσαμε να ορίσουμε την αυτονομία της καλλιτεχνικής παιδείας. Αυτονομία «έργου» μέσα από το οποίο οι μαθητές, δεδομένης της εξάρτησής τους από τον σύγχρονο θεαματικό βίο, θα αναστοχαστούν τις εαυτών οπτικές αντιλήψεις και θα κρατήσουν ανοιχτό τον διάλογο μεταξύ εικόνας και ανθρώπου.⁹⁵ Ατυχώς η ελληνική εκπαίδευση έχει δείξει έως τώρα πολύ μικρό ζήλο στην καλλιέργεια του αισθητικού (ανα-)στοχασμού, παραγνωρίζοντας για πολλοστή φορά θεμελιώδεις αλήθειες του νεωτερικού πνεύματος.⁹⁶ Προφανής αιτία είναι ο προσανατολισμός του σχολείου σε στερεότυπες ακαδημαϊκές και επαγγελματικές κατευθύνσεις, βαθύτερη αιτία είναι η συντήρηση μιας διφορούμενης ιστορικά στάσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στη μοντέρνα σκέψη και έκφραση.⁹⁷ Ακόμη και όταν στη Μεταπολίτευση δόθηκε στο σύστημα της εκπαίδευσης η ευκαιρία για γονιμότερη καλλιτεχνική παιδεία αυτή εξαντλήθηκε στο πολιτικό, την πολιτική αφήγηση της οποίας μέρος ήταν η ελευθερία και η αντισυμβατικότητα της καλλιτεχνικής έκφρασης. Από αυτή την άποψη η αποτελεσματικότητα του καλλιτεχνικού εγχειρήματος στην παιδεία ακολούθησε την τύχη του μεταπολιτευτικού πολιτικού αφηγήματος και της δραματικής, τα τελευταία χρόνια, μείωσης του κύρους του.

Είναι καιρός όμως να τεθεί το ζήτημα της καλλιτεχνικής /αισθητικής εκπαίδευσης σε αυτόνομη και δυναμική βάση: ξεχωριστή από την εικόνα ενός ανεκδοτολογικού μαθήματος που εκφράζει μια βιολογικά ακαταμάχητη αλλά πάντως απροσδιόριστη ώθηση για δημιουργία «καλλιτεχνικού ύφους»⁹⁸, ή, μια κληρονομική σχεδιαστική ικανότητα –ξεπερασμένη από τη μηχανή πλέον– να αναπαρασταθεί η «εικόνα» της πραγματικότητας. Ότι τώρα χρειάζεται το σχολείο, εν μέσω μιας θεαματικής /ψυχαγωγικής κουλτούρας, είναι να εκφρασθεί η δύναμη του μαθησιακού νου και να μαθητευτεί ο ορίζοντας των προσδοκιών του. Και αυτό όχι απλά με τη

⁹⁴ Η «μη-πραγματικότητα» για αυτό υπάρχει, για να ωθεί την «πραγματικότητα» στην πρόβλεψη και την καινοτομία: Bachelard, 1982, σ.22-24.

⁹⁵ Αυτό το αίτημα κατά έναν τρόπο δικαιώνει την προσφιλή στους νέους ανθρώπους δραστηριότητα των graffiti's. Το graffiti πρέπει να το δει κανείς, μαζί, ως κοινωνική αντίδραση στη γραφική συναίνεση που κυριαρχεί στον δημόσιο χώρο (σήματα, υποχρεωτικές ενδείξεις, διαφημίσεις, έντυπα, ...) και ως εγγύτητα σε αρχέτυπες δομές σχέσεων (φιλία, ομάδα, ...) και προ-λογικές δυνάμεις επικοινωνίας. Στο Λαμπρόπουλος, 2009

⁹⁶ Η αρχή και η συνέχεια κάθε νεωτερικού αισθητικού προβληματισμού ενείχε πάντοτε το καθοριστικό ερώτημα της «αλήθειας» αναφορικά με την ανθρώπινη αντίληψη (Bowie, 1995, σ.4-5).

⁹⁷ Το αμφίθυμο του πράγματος συναντιέται παντού στο σχολείο, συναντιέται σε «επετείους, σε «κείμενα» και σε «γνωστικά «αντικείμενα», σε «εικονίσματα» που δεσπόζουν του μαυροπίνακα, και γενικώς «εικονογραφείται»: κατά τον ίδιο σουρεαλιστικό τρόπο που ο Εγγονόπουλος *ποίησε* πριν από πολλές δεκαετίες τον «εθνικό μοντερνισμό εικονογραφημένο» (Λαμπρόπουλος, Ανακοίνωση /22 Μαρτίου 2009).

⁹⁸ Πάντοτε η βιολογικής φύσεως σχέση του ανθρώπινου οργανισμού με το περιβάλλον εκφράζεται μέσα από το προσωπικό ύφος /στυλ: το στυλ είναι «τυφλή δύναμη» δημιουργίας η οποία ενδεχόμενα συναντά την ιστορία και την κοινωνία –μια κάποτε επιβεβλημένη συνάντηση που όμως, στη σύγχρονη δημιουργία, μοιάζει πολύ περισσότερο εκτεθειμένη στο εξατομικευμένο «παράδειγμα» παρά στην αναγκαιότητα επιβεβαίωσης ενός συλλογικού ύφους πολιτισμού (Barthes' 1971, σ.22-26, 87-88).

μεσολάβηση της εγγράμματης παιδείας⁹⁹ αλλά με την *ιδία* αναπαραστατική ικανότητα του μαθητευόμενου¹⁰⁰. Άλλωστε όλες οι πιθανότητες κατανόησης του κόσμου πηγάζουν από την ικανότητα να πει κανείς όχι: «όχι, δεν είναι αυτό που φαίνεται» (Sontag, 1993, σ.32).

Τέλος, υπενθυμίζουμε το motto του κειμένου (Badiou, 2009, σ.53). Η αυτονομία της καλλιτεχνικής «αλήθειας» πηγάζει από τη συνειδησιακή κατάσταση του ανθρώπινου όντος απέναντι στο *φαίνεσθαι* και το *θεάσθαι*. Όπως η *ερωτική* απέναντι στο *σώμα* και το *φύλο*, η *τεχνολογική /επιστημονική* απέναντι στο (*χρηστικό*) *πράγμα* και η *πολιτική* απέναντι στο (*δημόσιο*) *συμφέρον*. Κατά εποχές η μορφή την οποία έλαβε η καλλιτεχνική αυτονομία και οι σχέσεις, οι αλληλεπιδράσεις ή οι διατομές με τις λοιπές «αλήθειες» συνιστούν κεφάλαια της ιστορίας του πολιτισμού. Στην πρωταρχική μορφή της όμως είναι και ένα είδος *ασύνειδης αρχεγονικής κληρονομιάς* η οποία καταλάμβανε και θα καταλαμβάνει προνομιούχο θέση στα τεκταινόμενα της φαινομενολογίας της ζωής.¹⁰¹ Και όσο αν ο γραφικός χειρισμός του φαινομένου και της φαινομενικότητας γίνει ηλεκτρονικός ή όσο και αν ο δημιουργός του μέλλοντος υπηρετήσει με διαφορετικά κριτήρια την καθολική κοινωνία των ανθρώπων¹⁰² το πράγμα δεν αλλάζει. Η φαινομενικότητα, στην αντίπερα πάντα όχθη του Είναι, θα διερμηνεύεται από την τέχνη και τις επιστήμες οι οποίες την αναγνωρίζουν ως θεμέλιο

⁹⁹ Η εξημερωμένη σκέψη, όπως έλεγε ο Levi-Strauss (243, 325, 365-368), δίνει μια συνέχεια χρονικής τάξης στον ανθρώπινο βίο /πολιτισμό στην οποία η "γνώση" γίνεται εκδήλωσή της –ένας τρόπος να συνδέονται μεταξύ τους τα γεγονότα και να ενοποιούνται. Η άγρια σκέψη ως σύστημα εννοιών βυθισμένο στις εικόνες είναι ένα ασυνεχές και αναλογικό σύστημα κατανόησης του κόσμου το οποίο βασίζεται στη διαφορά των μορφών και σε δεδομένους σχηματισμούς –αντικειμενικά δεδομένα του ψυχισμού και του εγκεφάλου. Το γεγονός ότι στη δεύτερη περίπτωση οι λειτουργίες της κατανόησης θεμελιώνονται με αποκλεισμούς και απαγορεύσεις (όχι στην υποτιθέμενη ελεύθερη βούληση) δεν σημαίνει μικρότερη λογική ικανότητα. Τουναντίον σημαίνει επαυξημένη λογική ετοιμότητα που διαρκώς "ανασυνδέει νήματα και αναδιπλώνει ακατάπαυτα τις όψεις του πραγματικού". Και όπως ένας ιθαγενής είναι θυσασριστής λογικής που δεν ξεχωρίζει τη στιγμή της παρατήρησης και τη στιγμή της ερμηνείας, αλλά καταγράφει, το αυτό πιστεύουμε ότι κάνει το παιδί.

¹⁰⁰ Αυτή η ικανότητα είναι ίδιον του διανοητικού μαστορέματος. Την συναντάμε εκτεταμένα στον προ-επιστημονικό κόσμο και την ξαναβρίσκουμε στον καλλιτεχνικό μοντερνισμό. Έτσι, στον συνθετικό κυβισμό έχουμε την εικόνα ενός νου σε διαδικασία αυτό-κατασκευής. Ενός νου που θέλει να δει τα πάντα από την αρχή, μέσα από τις δικές του εμπειρίες, και όχι μέσα από θεωρίες. Κασδά, 1988, σ.38

¹⁰¹ Ο τρόπος του *θεάσθαι* έγινε πρώτα από όλα «ζω-γραφικός /ανα-παραστατικός» προκειμένου ο άνθρωπος να κατορθώσει να κωδικοποιήσει το αντιληπτικό γεγονός και κυρίως να υποτάξει, όταν ήταν ακόμη σε ζωώδη κατάσταση, τις εικόνες που ανάβρυζαν από το ασυνείδητο. Το ίδιο έγινε με το *ομιλείν*, η γλώσσα ανέλαβε έναν σημαντικό ρυθμιστικό ρόλο απέναντι σε αυτόν τον ιλιγγιώδη αριθμό εικόνων που κατέκλυζαν το ασυνείδητο. «Από τη στιγμή που ο άνθρωπος κατέκτησε τις απαρχές του λεκτικού και γραφικού συμβολισμού, απέκτησε ένα τυπικό όργανο απόσπασης και προβολής στο μέλλον' μπορούσε να προσλάβει μια ευρύτερη περιοχή εμπειρίας και να την κρατήσει ενοποιημένη στη συνείδησή του, φέρνοντας σ' ένα κοινό πεδίο το παρελθόν με το μέλλον, το κοντά με το μακριά» (Mamford, 1998, σ. 25-26).

¹⁰² Βεβαίως βρισκόμαστε ακόμη πολύ μακριά από το να διανοηθούμε μια οικουμενική κοινωνία την οποία συνενώνει μια *αγαθή πρόθεση* (όπως στις Θρησκείες). Ωστόσο εκφράζονται προσδοκίες να γίνει η σφαίρα της τηλεματικής [tele(communications) & (ifor)matcs] ένας πνευματικός χώρος όπου η εξατομικευμένη ανθρώπινη δημιουργία (περιορισμένα παλιότερα στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας και της δημιουργίας έργων-αντικειμένων) θα προσφέρει, ως ένα άγκιστρο μέσα σε ένα παγκόσμιο διαλογικό δίκτυο, το έργο της προκειμένου να υλοποιηθεί μια καθολική κοινωνική πρόθεση. Έτσι οι δημιουργικοί άνθρωποι θα εξέρχονται από τον εαυτό τους και διαμέσου της τηλεματικής θα προσφέρουν ασύγκριτα δημιουργικότερο έργο από ό,τι στο παρελθόν' με δεδομένο ότι οι πληροφορίες /επινοήσεις που παράγουν θα απευθύνονται σε όλους, και θα καταχωρούνται στην άυλη και αιώνια μνήμη (Flusser, 2008, σ. 117, 119-142). Οψόμεθα.

τους (μορφολογική ψυχολογία, ...).¹⁰³ Τα φαινόμενα δεν απατούν, οι άνθρωποι εξαπατούνται από τις προσδοκίες και τις προκαταλήψεις τους. Αυτή είναι η φύση του υποκειμενισμού και αυτή τη φύση είναι υποχρεωμένη, υπό τις παρούσες συνθήκες, να καταπολεμήσει η καλλιτεχνική παιδεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Adler** Alfred, 1990, *Η ατομική ψυχολογία στο σχολείο*, Επίκουρος, Αθήνα **Αντωνόπουλος** Ι., **Δουκάκη** Μ., 2014, *Εικαστικά –Βιβλίο Εκπαιδευτικού (Β΄ Γυμνασίου)*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και «Διόφαντος», Αθήνα
- Bachelard** Gaston, 1982, *Η ποιητική του χώρου*, Χατζηνικολή, Αθήνα
- Bacon** Francis, 2000, *Η μεγάλη αναμόρφωση*, Στάχυ, Αθήνα
- Badiou** Alain, 2009, *Από το είναι στο συμβάν*, Πατάκη, Αθήνα
- Baj** Enrico, **Virilio** Paul, 2009, *Συζήτηση για τον τρόπο στην τέχνη*, Ελευθεριακή Κουλτούρα, Αθήνα
- Barthes** Roland, 1971, *Ο βαθμός μηδέν της Γραφής*, Εκδόσεις 70, Αθήνα
—, 1983, *Ο Φωτεινός θάλαμος –Σημειώσεις για τη Φωτογραφία*, Κέδρος, Αθήνα
- Beardsley** Monroe C., 1989, *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών*, Νεφέλη, Αθήνα
- Benjamin** Walter, 1978, *Δοκίμια για την τέχνη*, Κάλβος, Αθήνα
- Blakemore** Colin, 2002, *Η Μηχανή του Νου*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο
- Bourdieu** Pierre, **Passeron** Jean-Claude, 2014, *Η Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα
- Γεωργαράκης** Γ.Ν. (επ.), **Δεμερτζής** Ν. (επ.), 2015, *Το Πολιτικό Πορτραίτο της Ελλάδας – κρίση και αποδόμηση του πολιτικού*, Gutenberg, Αθήνα
- Chapman** Laura H., 1993, *Διδακτική της τέχνης*, Νεφέλη, Αθήνα,
- Chappuis** Raymond, 2007, *Η ψυχολογία των ανθρωπίνων σχέσεων*, Το Βήμα γνώση, Αθήνα
- Croce** Benedetto, 1976, *Κείμενα - Αισθητικής, Ιστοριογραφίας, Δοκίμια*, Δωδώνη, Αθήνα
- Γρόσδος** Σ., 2010, *Οπτικοακουστικός γραμματισμός, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα
- Δημαράς** Αλέξης, 1984, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Ερμής, Αθήνα
— [επ/κός σύμβουλος], 2010, «Καλλιτέχνες και Λογοτέχνες στα Αναγνωστικά (1860-1960)», Μ.Ι.Ε.Τ.
—, 5 /Δεκ. /1999, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», εφ. *Η Καθημερινή, Επτά Ημέρες*,
- Debord** Guy, 1986, *Η κοινωνία του θεάματος*, Εκδοτική Σ. Γ. Πασχάλης, Θεσσαλονίκη
- Descartes** René, 2015, *Αναζήτηση της αλήθειας μέσω του φυσικού φωτός*, Ηριδανός, Αθήνα
- Deutsch** Helen, 1980, *Τα χρόνια της εφηβείας – η διαμόρφωση των ομάδων*, Γλάρος, Αθήνα
- Eco** Umberto, 1999, *Ο Kant και ο Ορνιθόρνηγος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Einstein** Carl, 2007, *Gestal και Έννοια*, Ελευθεριακή Κουλτούρα, Αθήνα
- Eisenstein** Sergei, χ.χ, *Προβλήματα Σκηνοθεσίας Κινηματογράφου*, Δαμιανός, Αθήνα
- Heidegger** Martin, 2006, *Η Τέχνη και ο Χώρος*, Ίνδικτος, Αθήνα
- Hayes** Nicky, 1998, *Εισαγωγή στις Γνωστικές Λειτουργίες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Houdé** Olivier, 2007, *Η ψυχολογία του παιδιού*, Το Βήμα γνώση, Αθήνα
- Flusser** Vilém, 2008, *Προς το σύμπαν των τεχνικών εικόνων*, Σμίλη

¹⁰³ Βέβαια αυτό που θεωρούμε ως αρχή του επιστημονικού πνεύματος, τη σωκρατική και την πλατωνική σκέψη (Jowett, 1970, σ. 20), συστήθηκε ως αντίλογος στις "τέχνες" που φανέρωναν πρακτικές δεξιότητες του ανθρώπου ή ψευδαισθητικές δεξιότητες του καλλιτέχνη. Δηλαδή τις "τέχνες" που δεν ανταποκρίνονταν στη μονιμότητα μιας γνώσης /αλήθειας η οποία υπερέβαινε τις ανθρώπινες γνώμες /απόψεις. Ωστόσο όσο και αν αυτή η σκέψη καταδίκασε τις αισθήσεις που προσλαμβάνουν τα φαινόμενα στο πυρ το εξώτερο, όσο και αν η θεολογική σκέψη του Μεσαίωνα τράφηκε από αυτή τη λογικοφανή πίστη στις Ιδέες, η περιπετειώδης συνέχεια του ευρωπαϊκού πολιτισμού θα δώσει διαφορετική θέση στις αισθήσεις, τα φαινόμενα και την τέχνη (αυτό και μόνο το παράδειγμα του Nietzsche το επιβεβαιώνει).

- , 2015, *Προς μια φιλοσοφία της φωτογραφίας*, Μ.Μ.Σ.Τ., Θεσσαλονίκη
- Focillion Henri**, 1982, *Η ζωή των μορφών*, Νεφέλη, Αθήνα
- Freud Sigmund**, 1978, *Τοτέμ και Ταμπού /Totem und Tabu*, Επίκουρος, Αθήνα
- Gasset y Ortega**, 1972, *Η Εξέγερση των Μαζών*, Δωδώνη, Αθήνα
- Gleick James**, 2011, *Η Πληροφορία –η πληροφορία, η ιστορία, η θεωρία, ο χείμαρρος*, Τραυλός, Αθήνα
- Gombrich E.H.**, 1995, *Τέχνη και Ψευδαίσθηση*, Νεφέλη, Αθήνα
- Θεοδορίδης Μ.**, 2002, *Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση*, Λέσχη των Εκπαιδευτικών, Αθήνα
- Kafka Franz (Blanchot Maurice: Ο Κάφκα και η απαίτηση του έργου)**, 1989, *Η Μεταμόρφωση-Ο Πύργος-Αμερική*, Εξάντας, Αθήνα
- Kant Immanuel**, 2004, *Κριτική της Κριτικής Δύναμης*, Ιδεόγραμμα, Αθήνα
- Κασδά Πόλυ**, 1988, *Το συνειδητό μάτι*, Ανγόκερως, Αθήνα
- Καστοριάδης Κορνήλιος**, 1981, *Η Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας*, Κέδρος
- Klee Paul**, 1989, *Η Εικαστική Σκέψη*, Μέλισσα, Αθήνα
- Λαμπρόπουλος Κωνσταντίνος**, 2013, «*Μεταπολίτευση: Πολιτισμός Ελληνικός και Εκπαίδευση*» Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τευχ. 139 Α', σ. 95-128, Ε.Κ.Κ.Ε.
- , 2009, «*Η Γραφή των νέων στο δημόσιο χώρο – οπτική ρητορική επίφαση ή φραστική υποκειμενική αντίσταση;*» Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τευχ. 130 Γ', σ. 31-47, Ε.Κ.Κ.Ε.
- , 22 Μαρτίου 2009, «*Η αναπαράσταση της ελληνικότητας από τη Γενιά του '30 στη Λογοτεχνία και στις Εικαστικές Τέχνες*». Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Γλώσσα Ελληνική, Γραφή και Τέχνη»
- , 2005, *Giorgio de Chirico, Γιώργος Μπουζιάνης και η Μοντέρνα Τέχνη*, (Διδακτορική Διατριβή) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα
- Laupies Frédéric**, 2007, *Η ελευθερία*, Το ΒΗΜΑ γνώση, Αθήνα
- Lévi-Strauss Claude**, 1977, *Άγρια Σκέψη*, Παπαζήση, Αθήνα
- Λίποβατς Θ.** 2000, Το Ηθικόν και το Πολιτικόν: Ανάμεσα στην ιδεολογία και την ουτοπία, *Σύγχρονα Θέματα* 73: 103-111
- Lyotard Jean-François**, 1985, *Φαινομενολογία*, Χατζηνικολή, Αθήνα
- Mamford Luis**, 1998, *Οι Μεταμορφώσεις του Ανθρώπου*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη
- Meredieu Florance de**, 1981, *Το παιδικό σχέδιο*, Υποδομή, Αθήνα
- Merleau-Ponty Maurice**, 1991, *Η Αμφιβολία του Σεζάν – Το Μάτι και το Πνεύμα*, Νεφέλη, Αθήνα
- Μπανάκου - Καραγκούνη Ν.-Χ.**, 2002, *Διαστάσεις του Ορατού –Η φιλοσοφία της τέχνης στο έργο του M. Merleu - Ponty*, Αθήνα
- Μπουζάκης Ιωσήφ (επιμ.)**, 2011, *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα
- Νέα Κοινωνιολογία** –Κοινωνιολογική Επιθεώρηση της Νέας Ελλάδας, 1993, «*Η Σχολή της Φρανκφούρτης*», 17, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
- Nietzsche Friedrich**, 1993, *Ιστορία και Ζωή*, «Γνώση», Αθήνα
- , 1995, *Η Γέννηση της Τραγωδίας*, Κάκτος, Αθήνα
- , 1993, *Φιλοσοφικά Αποσπάσματα /εισαγωγή - επιλογή κειμένων Gilles Deleuze*, Εξάντας-Νήματα, Αθήνα
- Παπανούτσου Ε. Π.**, 1976, *Η Παιδεία –Το Μεγάλο μας Πρόβλημα*, (Δωδώνη) Αθήνα
- Πέτρου Αλέξιος**, 2011, *Η Αισθητική των Αρχαίων Ελλήνων*, Ζήτρος, Θεσσαλονίκη
- Piaget Jean**, 1979, *Το Μέλλον της Εκπαίδευσης*, Υποδομή, Αθήνα
- , 1981, *Ψυχολογία και Επιστημολογία*, Υποδομή, Αθήνα
- Πλειός Γιώργος**, 2005, *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση*, Πολύτροπον, Αθήνα
- Sennett Richard**, 1999, *Η τυραννία της οικειότητας –ο δημόσιος και ιδιωτικός χώρος στον δυτικό πολιτισμό*, Νεφέλη, Αθήνα
- , 2011, *Ο Τεχνίτης*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη
- Sontag Suzan**, © 1993, *Περί Φωτογραφίας*, Φωτογράφος, Αθήνα
- Σταυρίδης Σταύρος**, 1990, *Η Συμβολική Σχέση με το Χώρο - Πώς οι κοινωνικές αξίες διαμορφώνουν και ερμηνεύουν το χώρο*, Κάλβος, Αθήνα
- Stieglitz Alfred**, 2015, *Σημειώσεις για την φωτογραφία*, Παρασκήνιο, Αθήνα
- Το Νέο Σχολείο –Οδηγός Εκπαιδευτικού**, 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, Αθήνα

Χριστοδουλίδης Παύλος (επιμ.), 1994, *Κείμενα Θεωρίας της Τέχνης*, Α.Σ.Κ.Τ., Αθήνα

Ξενόγλωσση

Arnheim Rudolf, [*The New Version*] 1974, *Art and Visual Perception –A Psychology of the Creative Eye*, University of California Press, Barclay /Los Angeles /London

Beck Ulrich. 1992, *Risk Society –Towards a New Modernity*, Sage, New Delhi

Bowie Andrew, (reprinted) 1995, *Aesthetics and Subjectivity –from Kant to Nietzsche*, Manchester University Press, Manchester and New York

Casidy Simon, August 2004, “Learning styles: An overview of theories, models, and measures”, *Educational Psychology, Vol.24, No 4*, Carfax Publishing –Taylor & Fransis Ltd

Jowett Benjamin, 1970, *The Dialogues of Plato*, Sphere Books, London

Perniola Mario, 1991, *Del Sentire*, Torino

Pierce C.S., 1978, *Écrits sur le signe*, Seuil, Παρίσι

Pook Grant, **Newall** Diana, 2008, *Art History –The Basics*, Routledge, London and New York

Taguieff Pierre-André, 2000, *L’Effacement de l’avenir*, Paris, Galilée,

Διαδουκτικακές Διευθύνσεις

w.w.w. komvos.edu.gr· Ουρανία Σέμογλου, 2001, *Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση*

w.w.w. encephalos.gr· Καφέτσιος Κ., 2003, *Ενεργά μοντέλα δεσμού ενηλίκων και ψυχική υγεία* (Εγκέφαλος /encephalos journal, τόμος 40, τεύχος 1, Ιανουάριος - Μάρτιος 2003)

w.w.w. alba. edu. gr· Μπουζάκης Ιωσήφ, χ.χ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1974 – 2000) σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο –Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, Προοπτικές*