

Η υπονοούμενη θεωρία των παιδιών για την τέχνη¹

N. Freeman

Dept. of Psychology, University of Bristol

Μετάφραση: Β. Παπά²

Πριν από έναν αιώνα οι δάσκαλοι των καλλιτεχνικών θεωρούσαν δεδομένο ότι καθήκον τους ήταν να κάνουν τους μαθητές να εστερνισθούν μια σωστή θεωρία για την τέχνη, βασισμένη στους καρπούς της εμπειρίας του παρελθόντος. Μια μέθοδος που χρησιμοποιούσαν ήταν να ξεκινούν από κανονικές μορφές νεκρής φύσης και ανθρώπινων μορφών συνυφασμένα με αντιγραφή τοπίων.

Η προώθηση της «αυτο-επιδιωκόμενης δημιουργικότητας» συνάντησε βίαιη αντίδραση. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί της γενιάς μας προσπάθησαν να περισώσουν κάθε προοδευτικό στοιχείο από το αρχικό «ναυάγιο» και να ζητήσουν τη γνώμη ιστορικών τέχνης και τεχνοκριτικών για να καθιερώσουν κατευθυντήριες γραμμές.

Το κίνημα των «Κριτικών Σπουδών» στη Βρετανία υπήρξε πάρα πολύ εύγλωττο απ' αυτή την άποψη. Αυτό το άρθρο δίνει μεγάλη σημασία στο ρόλο που μπορεί να παίξει η ψυχολογία του παιδιού σ' ένα τέτοιο πλαίσιο. Ξέρουμε ότι τα παιδιά αναπτύσσουν πρακτική νοημοσύνη σχετικά με προβλήματα αναπαράστασης στο 3ο έτος και από κει κι έπειτα αποκτούν ένα σωρό θεωρίες για την αναπαράσταση, οι οποίες αρθρώνουν τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες τους σε μian άνιση διεργασία

συλλογιστικής επίγνωσης (reflective awareness).

Η θεωρία του παιδιού για την τέχνη μπορεί να παρεμποδισθεί ή να ενθαρρυνθεί. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν και διαισθητική και συλλογιστική γνώση του τρόπου παρότρυνσης, την οποία οι ψυχολόγοι άργησαν να αναγνωρίσουν. Όμως το επίκεντρο του άρθρου είναι η τυπική φύση της θεωρίας του παιδιού για την τέχνη, από το πρώτο στάδιο, όπου προσποιείται τον καλλιτέχνη έως τη σχετική μεταφυσική της προεφηβείας.

Οι δάσκαλοι των καλλιτεχνών συνήθως θεωρούν τους ψυχολόγους στενοκέφαλους και πεζούς. Η αλήθεια είναι ότι οι δύο αυτοί επιστημονικοί κλάδοι (εάν αυτή είναι η σωστή λέξη) εφάπτονται κατά μήκος μιας μάλλον στενής μεθοριακής περιοχής.

Το αντικείμενο μελέτης της ψυχολογίας είναι ο νους και μόνο μια ελάχιστη μειονότητα πειραματικών ψυχολόγων ασχολείται με την τέχνη. Η εργασία αυτής της μειονότητας μπορεί, με το σωστό χειρισμό, να χρησιμεύσει ως βασική πηγή για τους δασκάλους των καλλιτεχνικών.

Ποιά είναι η ορθή χρήση της ψυχολογίας μέσα στα πλαίσια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης; Μπορεί η ψυχολογία να παράσχει χρήσιμες ιδέες σ' ένα πλαίσιο όπου δεν θα επενεργήσει περιοριστικά;

¹ Το παρόν άρθρο αναδημοσιεύεται σε μετάφραση από το περιοδικό *Australian Art Education*, 1990, 14, 2, 31-39. Για αγτίτυπα του πρωτοτύπου, η διεύθυνση είναι: University of Bristol, Dept. of Psychology, 8-10 Berkeley Sq., Bristol BS8 1HH.

² Επιμέλεια ελληνικού κειμένου: Μ. Σόλμαν και Ο. Πανοπούλου-Μαράτου.

Πρώτ' απ' όλα θα φτιάξω με την ακατέργαστη ματιά του ψυχολόγου ένα σχέδιο-χάρτη για τον τρόπο που η καλλιτεχνική εκπαίδευση άλλαξε με το πέρασμα των χρόνων. Αυτό θα μας βοηθήσει να δούμε τι σχέση έχουν μ' αυτά οι ανεξάρτητες αλλαγές στην ψυχολογία.

Μια ανεπίσημη εισαγωγή

Είναι εντυπωσιακό να ανατρέξει κανείς σε εγχειρίδια της ευρωπαϊκής καλλιτεχνικής αγωγής του προηγούμενου αιώνα. Η διδασκαλία ήταν αυστηρά προκαθορισμένη και επικεντρωνόταν στο να επιβάλει στο μαθητή την ομορφιά και τη γεωμετρία. Είχαν τεράστιο σεβασμό για τις κανονικές μορφές και οι μαθητές πιάζονταν να παράγουν σκηνικές αναπαραστάσεις με μεγάλο οπτικό βάθος. Όσο ακατέργαστο κι αν είναι αυτό το σχέδιο και άδικο για πολλούς πρωτοπόρους, ας το δεχτούμε για την ώρα, γιατί θα εξετάσουμε αργότερα εκείνα τα θέματα που προκύπτουν εκ νέου στην πρόσφατη έρευνα σχετικά με τις οπτικές τέχνες.

Μετά τη μεσοπολεμική περίοδο παρατηρούμε μια ανταγωνιστική αντίδραση με μετατόπιση της έμφασης από τη ματιά του καλλιτέχνη και του θεατή στη δυναμική της ενεργού δράσης του καλλιτέχνη.

Η καλλιτεχνική αγωγή, έως τη δεκαετία του 1960, ήταν εξισωμένη με την παραγωγή έργων τέχνης. Αν κάποιος θέσει σήμερα στα παιδιά το τολμηρό ερώτημα «*τι πιστεύετε ότι είναι η τέχνη;*», οι απαντήσεις τους θα τείνουν να επικεντρωθούν στη δημιουργία έργων τέχνης, με μερικά σχόλια για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και για τις σκέψεις και τα συναισθήματα του καλλιτέχνη να παρεισφύουν δειλά κατά την περίοδο πριν από την εφηβεία (βλ. Johnson, 1982).

Ούτε μία λέξη για την κοινωνική κατασκευή της τέχνης. Όπως τόνισε ο Boughton (1986), «*η δεκαετία του 1960 γνώρισε την αρχή μιας μετατόπισης από την εργασία στο ατελιέ και την εμμονή*

στη σφαιρικότητα προς το αναλυτικό, κριτικό λεξιλόγιο και τις πολυκλαδικές επισημονικές συνεκφάνσεις του παρόντος».

Η καλλιτεχνική αγωγή στις μέρες μας συνεπάγεται πολλή κουβέντα. Το κίνημα του «οπτικού αλφαριθμητισμού» (visual literacy) αντιμετωπίζει τις θεωρίες για την τέχνη και τη λεκτικοποίηση των αισθητικών ευαισθησιών ως το κυρίαρχο στοιχείο στο σχολικό πρόγραμμα. Θα πρέπει να τεθεί το ερώτημα «*τίνος οι θεωρίες για την τέχνη προωθούν τον "οπτικό αλφαριθμητισμό";*» Η απάντηση είναι προφανής, ο εκπαιδευτικός κοσκινίζει και ταξινομεί τις θεωρίες εκείνων των σκεπτομένων θνητών οι οποίοι είναι οι καλύτεροι για να τη στηρίξουν. Αλλά ας θέσουμε τώρα το αντίστροφο ερώτημα: οι ίδιοι οι μαθητές δεν έχουν καμιά θεωρία για την τέχνη; Για έναν ψυχολόγο, αυτό είναι το πιο ενδιαφέρον σημείο, γιατί αν οι μαθητές δεν έχουν καμιά θεωρία, θα θέλει να μάθει γιατί όχι, και αν έχουν, θέλει επίσης να ξέρει ποιά είναι αυτή, από πού προέρχεται και πώς εξελίσσεται συνήθως.

Η δυσκολία της πράξης και η ευκολία της οπτικής αντίληψης

Η παρουσίαση που ακολουθεί επικεντρώνεται σε μερικές προτάσεις. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν μια εικονική στάση, που εξαρτάται από τον πολιτισμό, ο οποίος καθορίζει τις συναντήσεις τους με τα έργα τέχνης. Αυτά ενισχύονται από κάποια διαισθητική «θεωρία για την τέχνη». Οι εκπαιδευτικοί που παίρνουν μέλη του κοινού κάτω από τη σκέπη τους, ακόμα και τα πολύ μικρά μέλη, οφείλουν να ανακαλύψουν τη θεωρία των μαθητών τους για την τέχνη έτσι ώστε να δουλέψουν μ' αυτήν, παράλληλα ή εναντίον της, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους. Η ψυχολογία μπορεί να πει πράγματα σχετικά με την ανάδυση μιας αυθόρμητης θεωρίας για την τέχνη, στην πορεία από την πρακτική νοημοσύνη προς τη συλλογιστική επίγνωση.

Ξέρουμε ότι οι ενήλικοι έχουν σταθερές

αντιλήψεις για την τέχνη. Θυμηθείτε την κατακραυγή πριν από μερικά χρόνια, όταν η Γκαλερί «TATE» αγόρασε ένα σωρό από τούβλα, ο οποίος έμοιαζε σα να ήταν ξεφορτωμένος στο πάτωμα. Το κοινό αντέδρασε. Το σκεπτικό ήταν ότι τα τούβλα είναι σημεία αναφοράς για το έργο τέχνης και όχι έργο τέχνης αυτά τα ίδια. Υπάρχει ένας λογικός πυρήνας σ' αυτό. Ένα αληθινό τούβλο δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει τη λέξη «τούβλο», ούτε την εικόνα ενός τούβλου — ο καθένας γνωρίζει ότι η αναπαράσταση είναι μια σχέση μη μεταβατική: πρόκειται γι' αυτό που κάνουν οι εικόνες για τα πράγματα και όχι αυτό που μπορούν να κάνουν τα πράγματα για τις εικόνες. Μια καλή φωτογραφία θα γινόταν αποδεκτή, όχι όμως και η ωμή πραγματικότητα. Το επιχείρημα ήταν ότι ο σωρός με τα τούβλα βρισκόταν εκεί σωριασμένος από το χέρι ενός αναγνωρισμένου καλλιτέχνη και ότι η πρόθεση του καλλιτέχνη διαπότιζε μέσα στο σωρό για να προκαλέσει το θεατή. Και σ' αυτό το επιχείρημα υπάρχει ένας λογικός πυρήνας και σ' αυτό επίσης ο καθένας ξέρει ότι η καλλιτεχνία είναι σκόπιμη, ακόμα κι όταν προκύπτει ανεξάρτητα από τη θέληση του δημιουργού. Κατά κάποιον τρόπο, η συνάντηση δύο αληθειών δεν προκάλεσε παρά δυσαρέσκεια. Ποιά διαισθητική θεωρία έχουν οι περισσότεροι άνθρωποι για την τέχνη και ποιά είναι τα όριά της; Πώς μπορούν αυτά τα όρια να διευρυνθούν μ' ένα συνεργατικό τρόπο;

Ας πάρουμε μια ένδειξη από τον Eisner: «Υπάρχουν τέσσερα πολύ σημαντικά πράγματα που κάνουν οι άνθρωποι με την τέχνη. Τη δημιουργούν. Τη βλέπουν. Αντιλαμβάνονται τη θέση της μέσα στον πολιτισμό διαχρονικά. Διατυπώνουν κρίσεις σχετικά με την ποιότητά της» (Eisner, 1989). Όλα αυτά και περισσότερα, πρέπει να συγκερασθούν, γιατί οι άνθρωποι, κατά κάποιον τρόπο, από αυτές τις διαφορετικές απόψεις φτιάχνουν ένα αμάλγαμα ιδεών, που προέρχεται όντα διαμορφώνουν μια λαϊκή θεωρία για την τέχνη.

Ας ξεχωρίσουμε εδώ μία από τις τέσσε-

ρις θέσεις του Eisner, για να τη σχολιάσουμε: «Οι άνθρωποι δημιουργούν τέχνη». Οι άνθρωποι πίστευαν ότι θα μπορούσαν να είχαν κάνει ένα σωρό από τούβλα οι ίδιοι, δίχως καμιά απολύτως βοήθεια.

Περίεργως, μια συνηθισμένη αιτία για την περιφρόνηση του Klee ή του Miro είναι ότι — όπως λένε: «Και τι είναι αυτό! Είναι τόσο εύκολο, που και εγώ το κάνω!» Αυτή είναι μια παράξενη μομφή που τους αποδίδεται, γιατί, όπως τόνισε ο Andrew Harrison (προσωπική επικοινωνία), μια τέτοια λαϊκή κριτική θα μπορούσε να αποδοθεί στον Shakespeare, αφού οποιοσδήποτε Ελισαβετιανός θα μπορούσε να μιλά με το Σαίξπηριανό τρόπο. Το θέμα είναι ότι δεν θα μπορούσαν να μιλούν με τον τρόπο αυτό τόσο καλά. Στη διαισθητική θεωρία των ανθρώπων για την τέχνη υπάρχει η ιδέα ότι η δημιουργία τέχνης πρέπει να είναι επίπονη, μια αληθινή δεξιοτεχνία. Οι έφηβοι που ρωτήθηκαν στην Γκαλερί «TATE» από τον Turner (1983) εξεδήλωσαν περιφρόνηση για το έργο του Derain *Pool of London*, για τη «χοντροκομμένη τεχνική» και την «έλλειψη σκληρής δουλειάς»!

Τι άλλο υπεισέρχεται σε μια χαρακτηριστική αυθόρμητη θεωρία για την τέχνη; Πρέπει να τοποθετήσουμε τα σχόλια του Eisner σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο. Τα έργα τέχνης δημιουργούνται, ανταλλάσσονται, ξαναδουλεύονται, πωλούνται, καταστρέφονται, κ.λπ., μέσα σ' ένα σύστημα διακίνησης αγαθών. Το σύστημα προσδιορίζει τις διαφορές ανάμεσα στην κληρονομιά και στο εφήμερο και ταξινομεί τα έργα τέχνης σε κείνα που μπορεί κανείς να μουντζουρώσει και σε κείνα που δεν πρέπει ν' αγγίζει. Το θέμα είναι να κατανοήσει κανείς το σύστημα, τις απόψεις των ανθρώπων για τη δύναμη και την αδυναμία και τα χαρακτηριστικά σημεία εισόδου για τα παιδιά. Οι διαπολιτισμικές και ενδοπολιτισμικές διαφορές είναι εκ των πραγμάτων τεράστιες· θα πρέπει όμως και να υπάρχουν κοινά σημεία ανάμεσα στα μέλη του είδους μας. Προτείνω εδώ να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας σ' αυτό που πιθανώς θα μπορούσε να είναι, αν όχι καθο-

λικό, ευρέως διαδεδομένο.

Όλοι έχουμε ένα όραμα και μια αίσθηση της ομορφιάς και μερικοί από μας και ουσιαστικές κριτικές δεξιότητες. Υπάρχουν αρκετές αποδείξεις ότι η σαφής σκέψη είναι ουσιαστική, για την πιο εκλεπτυσμένη εκτίμηση της τέχνης, την εκτίμηση που αφορά στην κοινωνική ανταλλαγή αιτιολογημένων απόψεων (Parsons, 1987).

Μια πλήρως διευρυμένη θέση της ψυχολογίας για τη λαϊκή θεωρία της τέχνης θα χαρτογραφούσε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην παραγωγή, στη σκέψη και στη θεώρηση, μέσα σ' ένα σύστημα διακίνησης του έργου τέχνης και θα απεκάλυπτε την ψυχολογία του ορθολογιστικού πυρήνα ακόμα και στον πιο ακαλλιέργητο λαϊκό θεωρητικό.

Τελικά οι άνθρωποι που εμμένουν σθεναρά στον ισχυρισμό ότι κάθε τέχνη δεν είναι παρά μια πολυτέλεια μπορούν να αντικρουσθούν με επιχειρήματα. Για να επιχειρηματολογήσει κανείς με τέτοιους ανθρώπους, πρέπει να είναι ευαίσθητος στις εικασίες τους, στις αγωνίες και στις φιλοδοξίες — στην προσωπική τους θεωρία για την τέχνη, ακόμα και αν αυτή είναι κοινότυπη, την οποία εκφράζει αυτή η στάση τους απέναντι στην εικόνα.

Ξεκινώντας με τη γενική υπόθεση ότι κάποιο από τα ακατέργαστα υλικά για την καλλιτεχνική αγωγή είναι οι υπονοούμενες ή οι σαφείς θεωρίες των μαθητών, ας επιστρέψουμε στο σχέδιο-χάρτη με το οποίο άρχισε αυτό το μέρος του άρθρου. Ο λόγος γι' αυτήν την αναδρομική θεώρηση είναι ότι οι αυθόρμητες θεωρίες τείνουν να είναι συντηρητικές (αν η μοντέρνα σκέψη δεν πήγαινε μπροστά, θα ήταν παράξενο). Έτσι, θα περίμενε κανείς να βρει στο σημερινό κοινό ενηλίκων και παιδιών, παλιοκαιρίστια απομεινάρια περασμένων θεωριών για την τέχνη.

Ο Taunton (1980) ζήτησε από άτομα ηλικίας 4, 8, 16 ετών και από ενήλικους να ταξινομήσουν τις προτιμήσεις τους για τους πίνακες των μουσείων. Τα άτομα ηλικίας άνω των 4 ετών θαύμασαν το επιβλητικό βάθος του χώρου καθώς και το «ρεα-

λισμό».

Ο Feinberg (1987) ανέφερε ότι τα παιδιά έτειναν να αιτιολογούν τις κρίσεις τους για τους πίνακες με σχόλια όπως «καταλαβαίνεις τι είναι» («ρεαλισμός») και «εκείνα τα δέντρα στο πίσω μέρος είναι μικρότερα» (βάθος του χώρου). Αυτό μπορεί να έκανε την ανάγνωση κάπως άχαρη για κείνους που προτιμούν τις εικονογραφίες του κειμένου των Enstice και Peters (1989), οι οποίες δείχνουν μια αλλαγή από το δομημένο βάθος της Αναγέννησης στο μοντέρνο ρηχό, ελάχιστο και βασανιστικά διφορούμενο χώρο.

Ας αναφέρουμε μια αξιοσημείωτη εργασία, που φαίνεται να παρουσιάζει το χαρακτηριστικό δάσκαλο να βρίσκεται ένα βήμα πίσω από την εικονιστική στάση ενός χαρακτηριστικού μαθητή ηλικίας 5-7 χρόνων (η περίοδος που αποδεικνύεται κρίσιμη σύμφωνα με το Harvard Project Zero). Ας αναλογισθούμε (τον ισχυρισμό της Kellogg, 1969, σ. 151) ότι «τα παιδιά μαθαίνουν να ευχαριστούν τους δασκάλους χρησιμοποιώντας ορισμένους συγκεκριμένους συνδυασμούς συμβόλων στην τέχνη, οι οποίοι προάγουν τις ιδέες των ενηλίκων για τη ρεαλιστική εικονογράφηση» [σε αντίθεση με αυθόρμητη αυτο-έκφραση]. Η Kellogg χρησιμοποίησε τη διαίρεση της για να παρουσιάσει παιδικά σχέδια τα οποία «θα άρεσαν» ή «δεν θα άρεσαν» στους δασκάλους. Ο Zurmuehlen (1977) έδωσε τις ζωγραφιές στους δασκάλους (πρώτης και έκτης τάξης) να τις ταξινομήσουν σε δύο στοίβες και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Η Kellogg αποδείχθηκε πολύ σωστή και ο «ρεαλισμός» έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην αιτιολογία της επιλογής. Βεβαίως θα πρέπει να γίνει συστηματική έρευνα με τακτοποιημένα τα υλικά, διότι οι ζωγραφιές της Kellogg παρουσιάζουν τεράστια ποικιλία.

Τελικά, αξίζει να πούμε μια καλή κουβέντα για μια θεωρία υψηλού επιπέδου και επιλέγω εδώ ένα μάλλον εντυπωσιακό παράδειγμα ενός θεωρητικού για εικονική αντίληψη του αδιαπαιδαγώγητου κοινού. Οι Nodine και McGinnis (1983) μέτρησαν

σχέδια ανίχνευσης του ματιού και επιβεβαίωσαν ότι η διαγώνια γραμμή του Μπαρόκ καθοδηγεί πράγματι το μάτι. Αλλά το πιο εντυπωσιακό είναι ότι επιβεβαίωσαν την ακρίβεια της δήλωσης του Bouleau, σχετικά με τον «*Ενταφιασμό*» του Caganaggio, ότι «*οι γραμμές, αρχίζοντας από την πάνω δεξιά γωνία φαίνονται να έλκουν τις μορφές με μια κυματιστή κίνηση προς την κάτω αριστερή γωνία, η οποία στον πίνακα βρίσκεται στο χώρο της αθλιότητας*» (Bouleau, 1980, σ. 183). Αυτό που αγνοούμε είναι κατά πόσο το κοινό έχει συλλογιστική επίγνωση αυτής της αντιληπτικής πράξης.

Ας ανακεφαλαιώσουμε. Για να δουλέψουμε καλά με κάποιον είναι καλύτερο να ανακαλύψουμε τη θεωρία που αυτός έχει για την τέχνη. Μπορεί κανείς σε μεγάλο βαθμό να τη μαντέψει από την ιστορία της τέχνης, από το είδος καλλιτεχνίας που κυριαρχεί σε μια «εικονοφιλική» κοινωνία και από μερικά βασικά στοιχεία ψυχολογίας.

Προτείνω τώρα να δούμε πού μπορούμε να φτάσουμε παίρνοντας ένα παλιό ψυχολογικό σύνθημα και εξετάζοντάς το από την αρχή.

Γνώση και οπτική αντίληψη

Στην εποχή του, το παλιό σύνθημα «*οι ενήλικοι ζωγραφίζουν ό,τι βλέπουν αλλά τα παιδιά ζωγραφίζουν ό,τι ξέρουν*» εθεωρείτο προοδευτικό. Αλλά όση αλήθεια και αν υπήρχε σ' αυτό το σύνθημα δεν ήταν αρκετή για να δικαιολογήσει την κυριαρχία του για τόσες γενιές ερευνητών, σχολιαστών και εκπαιδευτικών.

Πρώτον, τα έργα τέχνης των ενηλίκων είναι συχνά υπερβολικά κατευθυνόμενα από τη γνώση, και αυτό που οι ενήλικοι ξέρουν για μια σκηνή μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά την οπτική τους ανάλυση. Να γιατί οι καλλιτέχνες ανέπτυξαν επαγγελματικά τεχνάσματα, για να συνθλίψουν τις οπτικές συνθήκες, οι οποίες αυτοματοποιούνται πολύ εύκολα στην υπηρεσία των

αντιληπτικών υποθέσεων που κατευθύνονται από τη γνώση. Κρατώντας το πινέλο και κυριολεκτικά αλληθωρίζοντας καθώς εστιάζει κατά μήκος προς τη σκηνή που θέλει να απεικονίσει, ο καλλιτέχνης παγώνει τόσο σε σχέση με τη σκηνή όσο και με το εργαλείο του.

Αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμα και από έναν αρχάριο έτσι ώστε να εμποδίσει μια αλόγιστη αντιληπτική ανίχνευση. Ο Pratt (1985) περιέγραψε εύστοχα κάποιες απ' αυτές τις τεχνικές.

Δεύτερον, η άκαμπτη αντιπαράθεση ανάμεσα στη «γνώση» και την «οπτική αντίληψη» καταλύθηκε από τον Marr (1982). Ένα από τα επιχειρήματά του είναι ότι δεν θα πρέπει κανείς ποτέ να αναλύει τις διεργασίες ενός πολύπλοκου συστήματος, δίχως να γνωρίζει καλά την πρωταρχική λειτουργία που το σύστημα αυτό κατόρθωσε να εκπληρώσει. Το οπτικό σύστημα δίνει μια αυτόματη αποτύπωση της *αναγνώρισης του αντικειμένου*, ένα σύνολο νοητικών αναπαραστάσεων, οι οποίες ξεπερνούν κατά πολύ αυτό που φτάνει στον αμφιβληστροειδή. Έτσι, αν διαλέξετε ένα φλιτζάνι για να βάλετε καφέ, φυσιολογικά, δεν θα διπλοξετάσετε αν το φλιτζάνι έχει πάτο, όσο κρίσιμο κι αν είναι αυτό σ' αυτό που πάτε να κάνετε, γιατί η διαδικασία αναγνώρισης περιλαμβάνει εξειδικευμένες προδιαγραφές, που ενδεχομένως δεν είναι ορατές. Το οπτικό σας σύστημα εργάζεται για να σας δώσει μια *στιγμιαία αποτύπωση της έννοιας του φλιτζανιού*. Όπως είπε ο Neisser, «*πιστεύω ότι η κατηγοριοποίηση ενός αντικειμένου σημαίνει την επιβεβαίωση ότι αυτό έχει μια ιδιαίτερη σχέση με μια ειδική ομάδα ιδεών*» (Neisser, 1987, σ. 4).

Θα ήταν παράλογο αν τα οπτικά μας συστήματα ήταν έτσι φτιαγμένα ώστε να μην μπορούν να χαλιναγωγήσουν τη δύναμη των ιδεών που έχουμε για τον κόσμο.

Στην πραγματικότητα, αυτή είναι η δουλειά τους. Σ' αυτή την περίπτωση, η φυσιολογική όραση μας δίνει νοητικές αναπαραστάσεις φορτισμένες με γνώση, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση

πηγή για την κατασκευή ενός καλλιτεχνήματος, αλλά μπορεί επίσης και να παρεμποδίσουν την καλλιτεχνική δημιουργία. Για παράδειγμα, στη ζωγραφική, πρέπει κανείς να πάρει λεπτές αποφάσεις σχετικά με τα σχήματα των αναφερομένων σε μια σκηνή, αλλά οι αναγνωρίσεις-αναπαρστάσεις δεν είναι εξειδικευμένες για τη σχηματική αναγνώριση. Μπορείτε να φέρετε γρήγορα στο μυαλό σας πόσα μέρη του αυτοκινήτου σας έχουν περίπου γωνιακό σχήμα; Οι Bougart και Humphreys (1990) απέδειξαν ότι η νοητική πρόσβαση στο σφαιρικό σχήμα ενός αντικειμένου δεν συμβαίνει φυσιολογικά χωρίς πρόσβαση στην ταυτότητα του αντικειμένου: οι δύο αυτές προδιαγραφές είναι συνδεδεμένες και η μια συνήθως επισκιάζεται από την άλλη.

Τρίτον, εάν οι ενήλικοι δεν είναι τόσο «απόλυτα οπτικοί» όπως υπονοεί το παλιό σύνθημα, τα μικρά παιδιά δεν είναι τόσο «γνωστικά κατευθυνόμενα» όσο επίσης υπονοεί. Από την άλλη μεριά, αν ζητήσετε από ένα παιδί πέντε χρόνων να ζωγραφίσει ό,τι ακριβώς βλέπει από ένα φλιτζάνι που είναι γυρισμένο έτσι ώστε να μη φαίνεται το χερούλι, είναι φυσικό να περιλάβει στη ζωγραφιά την πλευρά με το χερούλι, διότι το παιδί ξέρει ότι αυτό υπάρχει εκεί (Freeman and Janikoun, 1972). Αλλά αν κάνετε ακριβώς το ίδιο τεστ, τοποθετώντας το φλιτζάνι αυτό δίπλα σε ένα άλλο φλιτζάνι με το χερούλι του ορατό, είναι φυσικό να παραγάγει ένα οπτικά ακριβές σχέδιο ώστε να διαχωρισθεί το περί ου ο λόγος φλιτζάνι από το πλαίσιο του (Davis, 1985).

Η ανάδυση του «οπτικού ρεαλισμού» αναφέρθηκε ξεχωριστά και από τους Cox (1985) και Light (1985). Το απλούστερο συμπέρασμα είναι ότι τα παιδιά τείνουν να κατευθύνονται από τη γνώση όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με μια λευκή σελίδα και ένα αντικείμενο απομονωμένο από την προβολική αντίθεση μέσα στο περιβάλλον του. Όταν όμως τους δοθεί η ευκαιρία να προβλέψουν τις συνέπειες της γραφικής επιλογής τους ως προς την αναγνώριση του

αντικειμένου, τότε επιστρατεύεται η συνήθης «προκατειλημμένη» (bias) διαδικασία αναγνώριση του οπτικού συστήματος, η οποία είναι προς όφελος του παιδιού. Τέτοια τεκμήρια είναι σημαντικά στη διάγνωση της στάσης του μικρού παιδιού απέναντι στις εικόνες (βλ. Freeman, 1987 και 1990).

Αυτοί είναι τρεις λόγοι για να αγνοήσουμε το γνωστό σύνθημα. Θέλω όμως να κάνω ένα βήμα παραπέρα, ώστε να «χωρίσω τα πρόβατα από τα ερίφια». Αυτό το βήμα δίνει την αφορμή για μια απευθείας εισαγωγή στην επόμενη ενότητα. Το παλιό σύνθημα «τα παιδιά ζωγραφίζουν ό,τι ξέρουν» είναι μια δήλωση για τη διεργασία παραγωγής, η οποία κατευθύνεται από τη γνώση, με κάποιο μυστηριώδη τρόπο που δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε (Freeman, 1980). Ας υποθέσουμε ότι αντιστρέφουμε αυτό το σύνθημα και λέμε ότι τα παιδιά, αντί να σύρονται από τη γνώση ως έρμια, αναστέλλουν με ενεργητικό τρόπο την περυσότερο «αφηρημένη» οπτική ανάλυση.

Με την πρώτη ματιά αυτό φαίνεται παράξενο, διότι τι θα μπορούσε να υποκινήσει μια τέτοια αδέξια επίδοση; Ένας τρόπος να απαντήσει κανείς είναι να σκεφθεί παραδείγματα της δικής του παρόμοιας υπο-επίδοσης και να δει κατά πόσο ταιριάζουν με την κατάσταση του παιδιού. Αποτυγχάνει συνήθως κανείς όταν έχει μια προκαθορισμένη ιδέα για το πώς πρέπει να είναι το παραγόμενο έργο και προσπαθεί επιμελώς να συμμορφωθεί. Είναι πιθανόν ότι τα μικρά παιδιά έχουν μια υπονοούμενη θεωρία για την τέχνη, η οποία τους λέει ότι μια ζωγραφιά πρέπει να αποτελεί το έναυσμα για μια πράξη αναγνώρισης του προς απεικόνιση αντικειμένου. Αυτός πράγματι είναι ο θεμέλιος λίθος της λειτουργικής ανάλυσης του Schier (1986) για την απεικόνιση. Και να θυμάστε ότι οι δάσκαλοι μπορούν να ενισχύσουν αυτή την προκατάληψη. Με μορφή συνθήματος, ας δοκιμάσουμε την πρόταση «μπορεί να είναι δύσκολο για ένα παιδί να περάσει από μια υπονοούμενη θεωρία για την απεικόνιση σε μια υπονοούμενη θεωρία για την ει-

κονοποίηση». Αυτή είναι μια ιδιαίτερη πρόταση για την ανάπτυξη της γενικής θεωρίας του παιδιού για την τέχνη.

Το πρόβλημα με τις ιδιωτικές και τις δημόσιες αναπαραστάσεις

Ο όρος «*Θεωρία για την τέχνη*» πρέπει να διευκρινισθεί. Έχουμε διαισθητικές θεωρίες για τα πάντα. Για παράδειγμα, έχουμε μια γενική θεωρία για τις μορφές ζωής, η οποία αναπτύσσεται σαφώς. Η Carey (1988) ανέλυσε την απόκτηση ενός εννοιολογικού πλαισίου που μας δίνει τη δυνατότητα να μιλάμε για βρεφική ηλικία, ωριμότητα και για ζωντανό/νεκρό.

Μ' ένα εξαιρετο ανέκδοτο εισηγείται το παράδειγμα ενός παιδιού που δέχτηκε ότι κάθε ζώο μπορούσε να κάνει παιδιά — εκτός από τα σκουλήκια. Η ιδέα φαίνεται πως ήταν ότι η έννοια «μωρό» προσδιορίστηκε από τους περιορισμούς της συμπεριφοράς του, ενώ το σκουλήκι είναι τόσο εξοφλημένο σε συμπεριφορά που δεν είχε περιθώρια να πάει ακόμα πιο χαμηλά για να είναι και μωρό. Τα σκουλήκια έχουν μόνο μικρά σκουλήκια, όπως οι βράχοι μπορούν να συγκριθούν μόνο με τις πέτρες — τις μικρότερες του είδους τους, αλλά δίχως ποιοτική διαφορά στο ευρύ σχήμα των οντοτήτων.

Ο Karmiloff-Smith (1988) δημιούργησε το μοντέλο της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, υποθέτοντας ότι αυτά συλλογίζονται τις κανονικότητες που παρατήρησαν και βγάζουν συμπεράσματα προερχόμενα από θεωρητικοφανείς διαδικασίες, οι οποίες δεν είναι ολοκληρωτικά πρόσφορες στη συνειδητή τους αφύπνιση.

Ακόμα και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν οπωσδήποτε θεωρίες σχετικά με τη νοητική αναπαράσταση. Τα τρίχρονα παιδιά καταλαβαίνουν ότι οι γάτες αγαπούν τις γατοτροφές, ενώ στα ίδια δεν αρέσουν· αυτή είναι μια κατανόηση της *αναπαραστατικής ποικιλίας* σε ένα θέμα γεύσης. Έχουμε να ανακαλύψουμε ακόμα πολλά για τη γεύση (βλ. Fisher, 1974). Τα

τετράχρονα παιδιά έχουν συνήθως στοιχεία για μια θεωρία του νου (βλ. Astington, Harris and Olson, 1988). Συχνά καταλαβαίνουν ότι κάποιος θα μπορούσε να κάνει ένα ειλικρινές λάθος, στη βάση μιας λανθασμένης πεποίθησης. Τα παιδιά των τεσσάρων χρόνων αποκτούν αυθόρμητα μια θεωρία για τις νοητικές αναπαραστάσεις. Έχουν λοιπόν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κάποιου είδους θεωρία για τις *εικονικές αναπαραστάσεις* — τα *δημόσια τεχνουργήματα*, στα οποία οι άνθρωποι καταθέτουν κάτι από τις νοητικές τους αναπαραστάσεις στο χαρτί ή στο μουσαμά;

Με την πρώτη ματιά, η ερώτηση μοιάζει ίσως υπερβολικά ασήμαντη για να ασχοληθεί κανείς μαζί της. Δεν έκανα κάποιο επίσημο πείραμα, αλλά μαντεύω ότι, αν κάποιος επρόκειτο να δείξει σε τρίχρονα παιδιά την εικόνα μιας γάτας και τα ρωτούσε τι σκεφτόταν ο καλλιτέχνης όταν τη ζωγράφιζε, το παιδί πιθανώς θα απαντούσε ότι σκεφτόταν μια γάτα. Ας εξετάσουμε όμως το ακόλουθο πρόσφατο πείραμα. Ο Zaitchik (1990) είχε μια σύντομη εκπαιδευτική συνεδρία με πολύ μικρά παιδιά, όπου χρησιμοποίησε μια φωτογραφική μηχανή Polaroid. Στη μια συνθήκη, το παιδί βλέπει τον Bert να βγάζει τη φωτογραφία μιας λαστιχένιας κούκλας, η οποία βρίσκεται στο κρεβάτι. Η φωτογραφία παρουσιάζεται έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να δει μόνο το πίσω μέρος της. Στη συνέχεια η λαστιχένια κούκλα τοποθετείται στο μάνιο. Το παιδί ερωτάται: «*Στη φωτογραφία, πού βρίσκεται η λαστιχένια κούκλα;*» Η σωστή απάντηση είναι «*στο κρεβάτι*», διότι εκεί βρισκόταν η κούκλα όταν τραβήχτηκε η φωτογραφία. Η απάντηση αυτή δόθηκε σε ποσοστό 46% από τα παιδιά 3 χρόνων, 67% από τα τετράχρονα παιδιά και 82% από τα παιδιά 5 χρόνων.

Οι υπόλοιπες απαντήσεις ήταν αυτόματοι εκσυγχρονισμοί της φωτογραφίας, σαν να είχε ως εκ θαύματος αυτή αλλάξει, παρουσιάζοντας τη λαστιχένια κούκλα στο μάνιο.

Τι δείχνει το πείραμα; Φαίνεται να δείχνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

δεν έχουν αναπτύξει ακόμα μια σταθερή και σαφή έννοια της απεικόνισης και ότι η αναδύουσα θεωρία τους για την τέχνη παρουσιάζει μια έλλειψη σ' αυτό το σημείο. Απ' όσο τουλάχιστον γνωρίζω, δεν υπάρχουν άμεσα συγκρίσιμες μελέτες και έτσι το θέμα παραμένει ανοιχτό.

Ο Zaitchik χρησιμοποίησε τις σειρές για να υποστηρίξει ότι το φαινόμενο δεν είναι απλώς ένα υποπροϊόν των παιδιών που εξαπατώνται από τα μυστήρια της φωτογραφίας. Παρ' όλα αυτά, θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθεί το πείραμα με σχέδιο αντί της φωτογραφίας. Ένας συνάδελφος το έκανε αυτό σε μια πειραματική μελέτη-πilotό. Θα ήταν καλύτερα να παραμείνει ανώνυμος ήτος του παρόν, για την περίπτωση που δεν θα μπορούσε να επαναλάβει πλήρως το πείραμα, αλλά μου είπε ότι μερικά τρίχρονα παιδιά εκσυγχρόνισαν με θαυμαστό τρόπο το συνεπαγόμενο περιεχόμενο μιας επίμοχθης ζωγραφιάς.

Το δεύτερο σημείο αφορά το σκεπτικό του πειράματος, γιατί ποιός θα σκεφτόταν να κάνει τέτοιο πείραμα; Για να βρούμε το κίνητρο, ας γυρίσουμε πίσω στη θεωρία του νου γύρω από το πρόβλημα της λανθασμένης πεποιθήσης. Σ' ένα τυπικό σενάριο, το παιδί βλέπει μια κούκλα, τη Σάλλυ, να κρύβει το βόλο της στο σημείο Α και να απομακρύνεται, μετά μία άλλη κούκλα μετακινεί το βόλο και τον κρύβει στο σημείο Β και το ερώτημα είναι «*πού θα ψάξει η Σάλλυ για το βόλο της;*» Η Σάλλυ δεν γνωρίζει τη μετακίνηση στο σημείο Β και έτσι πιστεύει ότι ο βόλος βρίσκεται ακόμη στο σημείο Α (όπου δεν βρίσκεται). Τα περισσότερα παιδιά 3 χρόνων αποτυγχάνουν σ' αυτό το εγχείρημα, μολονότι επιτύγχαναν σε μια παραλλαγή όπου έπαιζαν κρυφτό, παραλλαγή που επινοήθηκε από τους Freeman, Lewis και Doherty (υπό δημοσίευση). Έχουν έτσι μιαν ανεπαρκή αντίληψη της *προσωπικής και μη-ορατής* αναπαράστασης της Σάλλυ, αλλά στη μελέτη του Zaitchik παρουσιάζουν το ίδιο είδος αποτυχίας δυνητικά και στη *δημόσια και ορατή* αναπαράσταση. Ίσως υπάρχει κάποιος αναπτυξιακός κρίκος. Τελικά, οι ση-

μασίες επινοούνται από το ανθρώπινο μυαλό, πραγματοποιούνται από το ανθρώπινο χέρι και ελέγχονται από το ανθρώπινο μάτι. Ο κρίκος δεν μπορεί να είναι απλός, διότι υπάρχει μια μικρή ομάδα παιδιών, τα οποία συστηματικά αποτυγχάνουν σε διάφορα τεστ της θεωρίας για το νου και τα οποία συνήθως ζωγραφίζουν φυσιολογικά και μερικές φορές μάλιστα διαπρέπουν. Αυτή είναι η κατηγορία των αυτιστικών παιδιών: ίσως αυτά αισθάνονται ασφαλή με την απόδοση μιας ιδέας αναπαράστασης σε άψυχα όντα, όταν φοβούνται τα ανθρώπινα όντα με τις πολύπλοκες προθέσεις τους.

Σύμφωνα με τους όρους του Searle (1983), «*πρόθεση*» (intentionality) είναι η ιδιότητα πολλών νοητικών καταστάσεων οι οποίες διάκεινται, προέρχονται ή κατευθύνονται στον πραγματικό κόσμο.

Μ' αυτή την έννοια, η απεικόνιση είναι ένα ηθελημένο τεχνούργημα και είναι πιθανόν ότι τα φυσιολογικά παιδιά αναπτύσσουν μια θεωρία για την απεικόνιση μαζί με τη θεωρία τους για το νου, μια θεωρία που εξηγεί ιδιαίτερα την ανθρώπινη «*πρόθεση*», ή, ακόμα, ότι η απεικόνιση είναι μάλλον ένα πρώιμο πεδίο δοκιμών της «*πρόθεσης*», την οποία επεκτείνουν στις μη-ορατές μορφές της αναπαράστασης — νοητικές αναπαραστάσεις. Αλλά ποιός θα είχε υποπτευθεί ότι η θεωρία τους για την απεικόνιση θα μπορούσε να είναι τόσο ασαφής σ' ένα τόσο προχωρημένο στάδιο όπως αυτό των τεσσάρων χρόνων;

Ας προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε λίγο το πρόβλημα. Ξεκινήσαμε αναρωτώμενοι εάν τα μικρά παιδιά είχαν μια ρεαλιστική άποψη σχετικά με τις απεικονίσεις, στις οποίες ο αρχικός στόχος μιας εικόνας είναι να προκαλέσει τη φυσιολογική αναγνώριση του προς απεικόνιση αντικειμένου. Η θεωρία του νου συνεπάγεται την κατανόηση της ανθρώπινης αναπαράστασης και τώρα φτάνουμε στο τι θα έπρεπε να ονομάζεται θεωρία για την τέχνη. Υπάρχουν δύο σταθερές εναλλακτικές απόψεις για την εξήγηση του φαινομένου του Zaitchik. Η μία επιβεβαιώνει μια αδυναμία

στη θεωρία των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την τέχνη, μια ασθενή έννοια της αναπαράστασης. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη, το παιδί βρίσκεται αντιμέτωπο με μια σύγκρουση. Η φωτογραφία υποτίθεται ότι αναπαριστά την αληθινή κατάσταση πραγμάτων και αυτό ίσχυε τη στιγμή που την τράβηξαν, αλλά με την αλλαγή του σκηνικού υπάρχει μια σύγκρουση με την παρούσα κατάσταση. Η φωτογραφία δεν μπορεί τώρα να θεωρηθεί αληθινή, επομένως το παιδί απορρίπτει ό,τι γνωρίζει για το περιεχόμενό της. Ο Bellin (1982) δίνει αρκετά παραδείγματα μιας τέτοιας «λανθασμένης προσκόλλησης μιας φωτογραφίας στη σκηνή της», στα παιδιά 3-5 χρόνων. Μια εναλλακτική εξήγηση είναι ότι το παιδί έχει το αντίστροφο πρόβλημα: η υπερβολικά δυνατή πίστη στην αλήθεια της αναπαράστασης της φωτογραφίας σημαίνει ότι αν αυτή μπορούσε κάποτε να αποτελέσει έναυσμα για την πράξη αναγνώρισης μιας σκηνής, θα συνεχίσει να το κάνει διότι το «θέμα» της εικόνας είναι ακόμα η λαστιχένια κούκλα. Μια απόφαση για τις εναλλακτικές προτάσεις είναι ακριβώς ένα θέμα που θα διευθετηθεί στα πλαίσια της πειραματικής ψυχολογίας, και αυτό που με απασχολεί εδώ είναι η ιδέα ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ακόμα ξεκαθαρίσει ολοκληρωτικά τη φύση της απεικόνισης στο μυαλό τους. Κατά συνέπεια, πρέπει τώρα να πάμε πιο πίσω και να αναρωτηθούμε ποιά υπονοούμενη θεωρία για την τέχνη μπορούμε να διακρίνουμε από τον τρόπο που τα παιδιά 2 ετών σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν. Απ' αυτό θα ήταν δυνατόν να ανατρέξουμε στο πρόβλημα του ρεαλισμού και να προχωρήσουμε πέρα απ' αυτό, στα χρόνια της σχολικής περιόδου.

Οι πρώτες ενδείξεις μιας υπονοούμενης θεωρίας για την απεικόνιση

Οι Gardner και Wolf (1987, σ. 310) συνόψισαν μια προσέγγιση για την εικονιστική στάση με τον ακόλουθο τρόπο:

«Σκεφθείτε τη στιγμή που ζητείται από το παιδί των 1 1/2 και 2 χρόνων να ζωγραφίσει ένα φορτηγό... Ένα συνηθισμένο παιδί θα αρπάξει ένα μαρκαδόρο, θα τον μετακινήσει στο χαρτί μπρος πίσω γρήγορα και μετά θα πει "βρουμμ, βρουμμ" σα να ήταν ο μαρκαδόρος το ίδιο το όχημα» (βλέπε επίσης Wolf, 1988). Εδώ συμβαίνουν δύο πράγματα. Όσον αφορά την παραγωγή της εικόνας, το παιδί αφήνει το μολύβι να καταγράψει τη δραστηριότητα. Μόλις η οδηγία ξεχαστεί, η καταγραφή χάνει αυτό που μας οδηγεί να καταλάβουμε τι αναπαριστά. Οι καταγραφές δεν είναι «εικονικά σταθερές», δεν μπορούν να προκαλέσουν σ' ένα θεατή οποιαδήποτε αναγνώριση (εδώ, ενός φορτηγού) που να βασίζεται στη συνηθισμένη εμπειρία είτε των φορτηγών είτε των απεικονίσεών τους. Το δεύτερο σημείο είναι ότι το παιδί προσποιείται τον εικονογράφο και αναλαμβάνει έναν κοινωνικό ρόλο. Μπορεί κανείς να υποθέσει ότι αυτή την παιχνιδιάρικη οπτική την προάγουν άνθρωποι από το περιβάλλον του παιδιού, που διαμορφώνουν καλλιτεχνικούς ρόλους. Τα μικρά παιδιά επιλέγουν με ευκολία θέματα για προσποίηση. Τέλος, το παιδί προσποιείται ότι ο μαρκαδόρος είναι ένα φορτηγό: ορίζει ρητά την αναπαραστατική του σημασία.

Η προσποίηση και το παιχνίδι προσδιορίζονται συχνά ως προνομιακές περιοχές για τη δημιουργικότητα και την αυτονομία του παιδιού και πολλοί δάσκαλοι ενθαρρύνουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να εκφράσουν αυτό που νιώθουν μέσα από τα δημιουργήματά τους. Τα πρώτα σχέδια είναι σημαντικά. Δεύτερον, η προσποίηση συνομολογείται. Αν ένα παιδί συμφωνήσει ότι ένα κομμάτι πηλός είναι ένα «κέικ» και ότι οι χάντρες είναι «σταφίδες» τότε είναι μια *αναγκαία αλήθεια* ότι μια άμορφη μάζα πηλού διακοσμημένη με χάντρες είναι ένα «κέικ με σταφίδες». Το παιδί μπορεί να κάνει παραγωγικές ανακαλύψεις, οι οποίες είναι τόσο απόλυτες όσο σε κάθε επιστημονικό σύστημα και τόσο δημιουργικές, ως προς τη σύμβαση, όσο σε κάθε άλλη τέχνη. Το φυσικό επόμενο βήμα, πέρα από

την καταγραφή, είναι να αποκεντρωθεί από το μαρκαδόρο στο επίπεδο της εικόνας και να συμφωνήσει ότι ένα ορνιθοσκάλισμα είναι το σχέδιο μιας ανθρώπινης φιγούρας ή οτιδήποτε άλλο. Αν στη συνέχεια μια γραμμή ορισθεί ως η γραμμή του εδάφους, η εικονική αλήθεια παράγεται μ' έναν άνθρωπο που στέκεται στο έδαφος. Πολύ πριν να μπορέσει το παιδί να εμφανίσει διαφοροποιημένες γραφικές δεξιότητες, μπορεί λογικά να δηλώσει ότι η εικόνα παρουσιάζει διαφοροποίηση. Και μέσα στους περιορισμούς του παιχνιδιού της προσποίησης, θα έχει απόλυτο δίκιο. Τελικά, σκεφθείτε πόσο αξιοσημείωτη είναι η προσποίηση ως ένα ειδικώς *ψυχολογικό* επίτευγμα. Τα νεαρά όντα πολλών ειδών υποδύονται καταστάσεις της ζωής τους όπως, για παράδειγμα, την προσποίηση του καβγά, αλλά αυτό που χαρακτηρίζει το είδος μας είναι ότι ενεργοποιείται κάτι αυτόματα στην πρώιμη παιδική ηλικία (εκτός από τα αυτιστικά παιδιά), το οποίο μας καθιστά ικανούς να αποσπάσουμε το νου μας από την πραγματικότητα. Τα αληθινά πράγματα του σκηνικού χρησιμοποιούνται στην *κατασκευή* και στην εφαρμογή ενός εναλλακτικού *νοητικού μοντέλου*. Και, κατά κάποιον τρόπο, αυτό δεν μπερδεύει τα παιδιά: η προσποίηση επιδρά πάνω στις «αποσυνδεδεμένες» αναπαραστάσεις έτσι ώστε κάποιος μπορεί να προσποιηθεί ότι η μπανάνα είναι τηλέφωνο δίχως έτσι να αποκτά περιέργες ιδέες για το ότι τα τηλέφωνα είναι φαγώσιμα (βλ. Leslie, 1988). Πράγματι, υποστηρίχθηκε συχνά ότι η εμπειρογνωμοσύνη στην προσποίηση, η δημιουργία νοητικών μοντέλων μέσω μιας διανοητικής πράξης με συνομολογία είναι ένας πρόδρομος της θεωρίας του νου και η κατανόηση των νοητικών μοντέλων που χρησιμοποιού: οι άλλοι. Η κρίσιμη στιγμή έρχεται όταν το νοητικό μοντέλο κάποιου έρχεται πραγματικά σε σύγκρουση με την οντότητα το πρόβλημα της «λανθασμένης φωτογραφίας». Επομένως, γύρω στην ηλικία των 4 χρόνων, τα παιδιά ασχολούνται με την επεξεργασία των σχέσεων ανάμεσα στις αναπαραστάσεις και

στην πραγματικότητα που αφορά μια ευρεία περιοχή της ζωής.

Τώρα ας ενώσουμε μαζί όλα τα νήματα. Η στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην εικόνα συνδυάζει:

(α) παιχνιδιάρικη δραστηριότητα, (β) απόδοση αναπαραστατικής σημασίας σε σημάδια πριν από την απόκτηση των δεξιοτήτων της γραφικής διαφοροποίησης, (γ) ετοιμότητα για να παίξει το ρόλο του καλλιτέχνη, (δ) προθυμία να αντλήσουν από τις πηγές των νοητικών μοντέλων, που έχουν φαντασθεί για τα προς απεικόνιση αντικείμενα και σκηνές, μέσω συμβάσεων, (ε) ενασχόληση με τον τρόπο που μια εικόνα μπορεί να είναι απεικόνιση, ένα αντικείμενο που απευθύνεται σε μια κατάσταση πραγμάτων.

Συχνά παρατηρήθηκε ότι αφού η διεργασία αυτή έχει ξεκινήσει, τα επόμενα δύο χρόνια αφιερώνονται στην αξιοποίηση όλων αυτών των δυνάμεων: «*Οι ηλικίες από τα 5 έως τα 7 μας φαίνονται μια εξαιρετική περίοδος, στην οποία αξίζει να αποδώσουμε τον όρο άθηση της συμβολοποίησης*» (Gardner and Wold, 1987, σ. 314).

Ο Parsons (1987) είπε ότι, σ' αυτή την περίοδο, η θεωρία των παιδιών για την τέχνη εκφράζεται άμεσα με λέξεις, που αποκαλύπτουν ότι εντοπίζουν το αναφερόμενο αντικείμενο με την απεικόνιση: ένα όμορφο αναφερόμενο αντικείμενο μπορεί να παράγει μια όμορφη εικόνα, ενώ ένα άσχημο όχι. Αυτό που φαίνεται να συμβαίνει συχνά, μετά απ' αυτό το ξέσπασμα της αναζήτησης είναι ότι ο απλοϊκός ρεαλισμός μοιάζει απειλητικός, εκτός εάν βοηθήσουν με ζήλο οι εκπαιδευτικοί. Όπως παρατήρησε ο Taylor, με απαισιοδοξία: «*Τα παιδιά κληρονομούν στάσεις αισθητικής, από τις αντιδράσεις των γονιών τους απέναντι στη φωτογραφία και ξέρουμε ότι η πίστη στην αληθοφάνεια λαμβάνεται ως δεδομένη από την πλειονότητα του πληθυσμού... Έτσι η γενική εχθρότητα προς τη μοντέρνα τέχνη, η οποία είναι ενδημική στο γενικό πληθυσμό, θα έχει ήδη μεταβιβασθεί στο παιδί των 5 ή 6 χρόνων και άνω*» (Taylor, 1989, σ. 104).

Προτείνω να σταματήσουμε σ' αυτό το σημείο και να αναρωτηθούμε τι επιτέλους θα μπορούσε να ακινητοποιήσει την απλοϊκή ρεαλιστική στάση στην αναπαράσταση με αρκετή σταθερότητα, έτσι ώστε να συνθλιβεί η δημιουργική στάση των προσχολικών χρόνων. Άραγε τα παιδιά μετατρέπονται σε κουρασμένους ενηλίκους, η θεωρία των οποίων αποτελεί ένα ξεθωριασμένο απομεινάρι μιας γλώσσας πεποιημένων αισθητηρίου για την τέχνη και επιθυμιών («*Μια καλή εικόνα θα έπρεπε να δείχνει κάτι σαφώς αναγνωρίσιμο*», «*Ξέρω τι μου αρέσει*» και «*Θέλω οι εικόνες να με κάνουν χαρούμενο*») και μετά κληροδοτούν αυτή τη φθαρμένη πια θεωρία στην επόμενη γενιά;

Η λογική βάση του απλοϊκού ρεαλισμού

Το θέμα για μια σκαίη, ορθολογική θεωρία για την τέχνη είναι ότι αυτή συλλαμβάνει μια θεμελιώδη αλήθεια που εκπηγάζει από τον προσχολικό αγώνα με την έννοια της αναπαράστασης και είναι μια από τις πιο κρίσιμες ανακαλύψεις στην ηλικία της «άνθησης της συμβολοποίησης». Αυτή είναι ότι *οτιδήποτε μπορεί να αναγνωρισθεί οπτικά, μπορεί και να απεικονισθεί*. Σ' εμάς αυτό φαίνεται ως το πιο κοινότοπο πράγμα, υπερβολικά ανάξιο λόγου.

Είναι όμως μια μεγάλη ανακάλυψη για το παιδί. Μόλις τα παιδιά κατανοήσουν ότι οι απεικονίσεις προκαλούν αναγνωρίσεις, ενθουσιάζονται με την ανακάλυψη ότι δεν υπάρχουν όρια σ' αυτό που ένας απεικονίζων καλλιτέχνης μπορεί να θεωρήσει αντικείμενο προς απεικόνιση. Αυτό ήταν κάτι υπονοούμενο, αλλά που τώρα το ξέρουν με σαφήνεια και σε σχέση με την εφαρμογή. Είναι εύκολο να κάνεις τα παιδιά να πουν ότι θα ήθελαν να ζωγραφίσουν κάτι αλλά «δεν ξέρουν πώς γίνεται». Τα παιδιά αποκτούν επίγνωση της ανάγκης της τεχνικής. Επί πλέον μόλις έχουν συνειδητοποιήσει τη στενή σχέση της δράσης και της αντίληψης ως σκοπίμες πράξεις: όπως είπε ο Harrison: «*Το ίδιο το α-*

ντικείμενο που φτιάχνει το παιδί» ενώ είναι ένα σημαντικό «αντικείμενο» με την έννοια τού ότι είναι ένα «πράγμα». Είναι ταυτόχρονα το αντικείμενο της δραστηριότητάς του (Harrison, 1987, σ. 18). Αυτή η καινούργια συνειδητοποίηση είναι διαθέσιμη στους εκπαιδευτικούς για να την επεξεργασθούν.

Η θεμελιώδης αλήθεια, που πηγάζει αναπόφευκτα από τη βασική αρχή ότι καθετί αναγνωρίσιμο είναι δυνατόν να απεικονισθεί, είναι ότι *καθετί που μπορεί να απεικονισθεί μπορεί να απεικονισθεί με διαφορετικό τρόπο*. Ο λόγος για τον οποίον αυτό είναι μια αναγκαία αλήθεια είναι ότι μια απεικόνιση δεν είναι ένα αντίγραφο του προς απεικόνιση αντικειμένου, αλλά μια επιλεκτική χαρτογράφησης του και κάθε επιλογή μπορεί να γίνει εναλλακτικά. Αυτή η αλήθεια είναι που καθιστά δυνατό για τους ανθρώπους να εμμένουν σε μια θεωρία απλοϊκού ρεαλισμού για την τέχνη, διότι τους επιτρέπει να δεχτούν ποικίλες αποδόσεις, ακόμα και των γνώριμων αντικειμένων. Και δίνει τη δυνατότητα στους απεικονίζοντες καλλιτέχνες να εξερευνηθούν, ανεξάντλητες παραλλαγές της ζωγραφικής τους, ακόμα και μέσα σ' ένα πολύ περιορισμένο πεδίο.

Τελικά, συνεπάγεται ως μια τρίτη αρχή ότι *διαφορετικοί τρόποι απεικόνισης μπορούν να ανιχνευθούν και να ταξινομηθούν ανεξάρτητα από το αντικείμενο προς απεικόνιση τα οποία είναι αναγνωρίσιμα*. Αυτό επιτρέπει την ανίχνευση *τεχνοτροπιών* της απεικόνισης, απομακρύνοντας έτσι τον περιορισμό του ρεαλισμού, και αφήνοντας τους ανθρώπους που υποστηρίζουν μια θεωρία να εμπλακούν στη δυναμική της ιστορίας της τέχνης.

Γι' αυτούς τους λόγους, μια θεωρία του απλοϊκού ρεαλισμού είναι βιώσιμη: είναι ταυτόχρονα παραγωγική και ακαταμάχητη.

Ψυχολογικά, ανανεώνεται συνεχώς από την τάση του οπτικού συστήματος να μεταφέρει νοητικές αναπαραστάσεις σκηνών και αντικειμένων, φορτισμένες με γνώσεις, οι οποίες αποσπούν την προσοχή από τα

σχήματα των πραγμάτων. Έτσι, οι απλοϊκοί ρεαλιστές μπορούν να αντλήσουν αληθινή ευχαρίστηση και έμπνευση όταν μια απεικόνιση τους αναγκάζει να στρέψουν την προσοχή τους στα σχήματα και στη διάταξη του χώρου που δεν μπορούν φυσιολογικά να ανιχνεύσουν. Έτσι, δεν πρόκειται για απλοϊκούς ρεαλιστές που είναι «οπτικώς αγράμματοι». Είναι άτομα που βρίσκονται υπό περιορισμό, αλλά με τέτοιο τρόπο που να μπορούν να ασχοληθούν με μια ποικιλία αντικειμένων τέχνης, δίχως καν να συνειδητοποιούν τους περιορισμούς τους. Μια σύγκριση θα μπορούσε να γίνει με τους πολύ μορφωμένους αναγνώστες, οι οποίοι διαβάζουν λαϊκές φυλλάδες. Αυτοί απολαμβάνουν επίσης τις μεταφορές, τα καλολογικά στοιχεία κ.λπ., αλλά μέσα σε πολύ περιορισμένα πλαίσια. Το συμπέρασμα είναι ότι υπάρχει ένας ορθολογικός πυρήνας σε μια απλοϊκή θεωρία για την αναπαράσταση με τον οποίο πρέπει να επεξεργασθούμε. Όσο και να τους λες ότι είναι ακαλλιέργητοι, δεν πρόκειται να τους βοηθήσει. Τι είναι αυτό λοιπόν που θα βοηθήσει; Θα πρέπει να επιστρέψουμε στο σημείο όπου σταματήσαμε στο τέλος της προηγούμενης ενότητας όπου το παιδί ισορροπούσε στο κατώφλι του απλοϊκού ρεαλισμού και να αναρωτηθούμε τι μπορεί να γίνει. Η επόμενη ενότητα σκιαγραφεί δύο κατευθύνσεις της ψυχολογικής θεώρησης, οι οποίες αποκαλύπτουν πολυπλοκότητες πριν και κατά τη διάρκεια της συμφόρησης του απλοϊκού ρεαλισμού. Ίσως να πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αγκιστρωθούν σ' αυτές τις πολυπλοκότητες, για να προωθήσουν μια παραγωγική και κριτική στάση απέναντι στην απεικόνιση.

Η ανάπτυξη μιας πολύπλοκης θεωρίας για την τέχνη

Σημειώσαμε προηγουμένως ότι απαιδευτοί ενήλικοι εκφράζονται με τη γλώσσα της πεποίθησης του αισθητηρίου για την τέχνη της επιθυμίας — την αγία τριάδα της λαϊκής αισθητικής. Ο Searle (1983) είπε ότι

αυτό το επίπεδο γλώσσας είναι η πρωταρχική μορφή της ανθρώπινης πρόθεσης, της πλευράς του νου που απευθύνεται στον έξω κόσμο. Οι «βιολογικές πρωταρχικές» μορφές είναι η δράση και η αντίληψη. Με την αντίληψη, τα πράγματα ερμηνεύονται με κατεύθυνση από τον έξω κόσμο, μια σκηνή προκαλεί ένα όραμα. Ο Searle υπογραμμίζει ότι η κατεύθυνση του συνταιριάσματος είναι ακριβώς η αντίστροφη. Σε γενικές γραμμές, εναπόκειται σ' αυτόν που αντιλαμβάνεται να προσαρμόσει το νου του στην κατάσταση πραγμάτων. Μπορεί να συμμετάσχει σε μιαν αντιληπτική αναζήτηση έως ότου ξεδιαλύνει αυτό που κοιτά. Η δράση τέμνει και τα δύο, εισάγοντας την αντίθετη κατεύθυνση: πρόθεσή του να αλλάξει την κατάσταση πραγμάτων, έτσι ώστε να ταιριάζει με τη δική του ιδέα και οι πράξεις του να προκαλούν τελικά την αλλαγή. Η δημιουργία ενός έργου τέχνης επικεντρώνεται σ' αυτά τα διασταυρούμενα ρεύματα. Μια αναπτυσσόμενη θεωρία για την τέχνη θα κατέληγε να οργανώσει εμπνεύσεις σχετικά με αυτή την αλληλεπίδραση των διασταυρούμενων ρευμάτων. Κατά συνέπεια, το τελικό μου σχόλιο πάνω σε μια απλοϊκή ρεαλιστική θεωρία για την αναπαράσταση είναι ότι παρέχει στον απεικονίζοντα καλλιτέχνη μια διέξοδο για τις εμπνεύσεις του.

Αν ο διάυλος αυτός αποφραχθεί, τόσο το χειρότερο.

Η εργασία του Parsons (1987) είναι η καλύτερη που γνωρίζω για τον προσδιορισμό των κατευθύνσεων εκείνων μιας θεωρίας τέχνης που θα μπορούσαν να ανιχνευθούν μέσα απ' αυτό το διάυλο.

Η θέση του Parsons συνδέεται άρρηκτα με την ιδέα των σταδίων ανάπτυξης. Θα υποστηρίξω ότι αυτό είναι λάθος, για τους ίδιους λόγους με εκείνους που χρησιμοποίησα για να απορρίψω το παλιό σύνθημα σχετικά με τα στάδια, το οποίο τοποθετούσε τη διαδικασία της γνώσης πριν από την οπτική αντίληψη. Ο ίδιος ο Parsons, ομολογώ, δεν αισθάνεται άνετα με την έννοια των σταδίων. Ας παραμείνουμε όμως, για συντομία, σ' αυτή την πρόταση για τα

στάδια. Θα αναπλάσω ορισμένες διατυπώσεις του με όρους που έχω χρησιμοποιήσει ως τώρα.

Η θεμελιώδης πρόταση είναι ότι: «*Οι τρόποι κατανόησης της ζωγραφικής διαρθρώνονται σε μian εξελικτική διαδοχή... οι άνθρωποι τους υιοθετούν με μια καθορισμένη σειρά. Τα μικρά παιδιά αρχίζουν με μια παρόμοια βασική κατανόηση για το τι παριστάνουν οι ζωγραφιές και αναδομούν αυτή την κατανόηση με παρόμοιους τρόπους καθώς μεγαλώνουν. Αυτό το κάνουν για να κατανοήσουν καλύτερα τα έργα τέχνης που συναντούν. Πού κάθε άτομο σταματά σ' αυτή την πορεία εξαρτάται από τα είδη τέχνης που συναντά, καθώς και από το πόσο ενθαρρύνεται να τα σκεφτεί*» (Parsons, 1987, σ. 4-5).

Το πρώτο στάδιο υποτίθεται ότι είναι η-δονικό. Ο Parsons υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν έχουν κριτική στάση και ότι απλώς απολαμβάνουν τις εικόνες και ιδιαίτερα τα χρώματα. Σε μια προηγούμενη ενότητα, υπογράμμισα ότι η στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στις εικόνες δεν είναι τόσο απλή.

Το στάδιο υποτίθεται ότι κυριαρχείται από την αντίληψη τη φορτισμένη με τη γνώση: εάν η εικόνα προκαλεί έστω και μια μακρινή σύνδεση, αυτή μπορεί να παρυσιαστεί από το παιδί ως λόγος για το ότι του αρέσει η εικόνα, πρόκειται για την προτίμηση αυτού που γνωρίζουν από πρώτο χέρι. Η εικόνα ενός σκύλου μπορεί να προτιμηθεί από ένα παιδί που έχει σκύλο.

Το δεύτερο στάδιο υποτίθεται ότι κυριαρχείται από μια σύνδεση με μια απλοϊκή ρεαλιστική θεωρία για την αναπαράσταση, χωρίς γνώση για τον τρόπο που λειτουργεί η αναπαράσταση. Το στάδιο αυτό υποτίθεται ότι κυριαρχείται από μια σύμπλευση αισθητική ευχαρίστησης και ρεαλισμού: έτσι, μια όμορφη σκηνή μπορεί να παραγάγει μια όμορφη απεικόνιση, ενώ ένα άσχημο αντικείμενο προς απεικόνιση ή μια δυσάρεστη σκηνή δεν μπορούν. Αυτό παρουσιάζεται ως μια «θεωρία αντιγραφής» της απεικόνισης, που βασίζεται σε μια αποφασιστικά ρεαλιστική θέση, η

οποία λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο όπως η αντίληψη: τα χαρακτηριστικά του κόσμου δημιουργούν την εικόνα. Η δουλειά του καλλιτέχνη είναι να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητές του έτσι ώστε να ταιριάζει η εικόνα με το αναφερόμενο αντικείμενο και έτσι θαυμάζεται η τεχνική του.

Με το τρίτο στάδιο η πρόθεση της δράσης φαίνεται να εισχωρεί στη θεωρία του παιδιού για την τέχνη. Το στάδιο αυτό υποτίθεται ότι κυριαρχείται από «εκφραστικότητα»: η ποιότητα της ατομικής έντασης ή της λεπτότητας της εμπειρίας, είτε πρόκειται για του καλλιτέχνη που μεταδίδεται, είτε πρόκειται για του θεατή που αναπτύσσεται, ή και για τις δύο μαζί. Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι η θεωρία μεταβαίνει από την απεικόνιση στην εσωτερική διάταξη της εικονοποίησης.

Το τέταρτο στάδιο αποτελεί την κοινωνικοποίηση του προηγούμενου. Το άτομο συλλαμβάνει το δημόσιο, κοινωνικό ρόλο των εικόνων και αρχίζει να μιλά με όρους παραδόσεων και ερμηνειών επικεντρωμένων στο θέμα, στο μέσο, στο ύψος της καλλιτεχνικής έκφρασης: ένα μάλλον παμφάγο στάδιο — κάθε όψη ενός καλλιτεχνήματος αποτελεί τώρα υλικό προς συζήτηση.

Στο πέμπτο στάδιο, το άτομο αφοσιώνεται στη διατύπωση κρίσεων, πρόκειται για τη φυσική φιλοσοφία της τέχνης, θα μπορούσε να πει κανείς. Η μαρτυρία είναι κοινωνική, τι λένε και τι κάνουν οι άλλοι, αλλά το ίδιο το άτομο επωμίζεται το βάρος της απόδειξης. Υποπεύομαι ότι αυτό είναι το στάδιο του φαισισμού και της μεταφυσικής, αλλά ο Parsons το βλέπει πιο θετικά καθώς οι θεατές αμφισβητούν τον τρόπο της αντίδρασής τους.

Ο Chandler (1988) υποστηρίζει ότι η τυπική φράση του εφήβου «*δεν υπάρχει αντικειμενική κρίση*» ισχύει και για τη θεωρία τους για τη νόηση: η ατομικιστική μεταφυσική είναι ακράτητη.

Τι επιτυγχάνει αυτό το σχήμα; Από τη μια μεριά, συνοψίζει θεμελιώδεις εννοήσεις για το πώς να αναλύσει κανείς μια αναδύουσα θεωρία για την τέχνη, ισχύει

για ορισμένες απόψεις του ταξιδιού εντός και εκτός του απλοϊκού ρεαλισμού και δίνει στους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο να ταξινομήσουν τις προσπάθειές τους και να ελέγξουν έτσι τη διαίτησή τους. Αυτό όμως δεν είναι ούτε διαμόρφωση της ψυχολογίας του ατόμου ούτε και βασίζεται στο είδος του πειραματισμού που είναι απαραίτητος: η μέθοδος δεν χρησιμοποιεί κανενός είδους έλεγχο. Έτσι, ενώ τα παιδιά καλούνται να μιλήσουν για τις εικόνες, δεν καλούνται να μιλήσουν για τα αναφερόμενα αντικείμενα. Θα μπορούσε να τους ζητηθεί να μιλήσουν για μια εικόνα με ένα σκύλο, και όχι για τον πραγματικό σκύλο. Αυτό μπορεί να φαίνεται σαν μια ασήμαντη λεπτομέρεια, αλλά πώς αλλιώς μπορεί κανείς να προσδιορίσει με σιγουριά αυτό που έχει σχέση με την τέχνη μέσα σ' αυτά που λένε τα παιδιά χωρίς να ξέρουμε αυτά που λένε με την υπόλοιπη ομιλία τους; Και πάλι, πρόκειται για μια καλή μέθοδο ως προς την επένδυση χρόνου και προσπάθειας στη συλλογή και ανάλυση αντιγράφων, αλλά υστερεί από άποψη υλικού: χρησιμοποίησε μόνο οκτώ ζωγραφιές.

Υποπτεύομαι ότι εάν κανείς επρόκειτο να δείξει στα μικρά παιδιά μια ζωγραφιά της Bridget Riley, θα εξεμαίευε άφθονες θεωρίες, που θα επικεντρώνονταν στο γιατί η όραση κάποιου αντιδρά με τον τρόπο που αντιδρά.

Εν κατακλείδι, ο Parsons προχώρησε πιο βαθιά από οποιονδήποτε άλλον για το τι είδους προκλήσεις για κρίση παρέχει η τέχνη. Το βήμα πρέπει να γίνει για να μεταφερθεί η πρόκληση και στα παιδιά.

Ως πειραματικός ψυχολόγος, ο οποίος υπήρξε μάρτυρας της κατάρρευσης πολλών παλαιότερων σχημάτων-σταδίων, πιστεύω ότι όλες οι παραπάνω κατευθύνσεις, και ακόμα περισσότερες, βρίσκονται στη διάθεση του μικρού παιδιού κατά την περίοδο της «άνθησης της συμβολοποίησης». Μόνο που, για πραγματικούς, αν και ίσως βαρετούς λόγους, η έννοια τη άμεσης αναπαράστασης έρχεται να παρεμβληθεί στην αναπτυσσόμενη θεωρία τους για την τέχνη. Αυτό είναι ένα μόνο παράδειγμα ε-

νός αναλυτικού πειράματος, που φέρνει στο φως την εμπειρογνωμοσύνη ακόμα και στο πρώτο στάδιο του σχήματος του Parsons, στην ηλικία των 3-5 χρόνων. Το ερώτημα είναι: είναι πράγματι δυνατόν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να είναι τόσο περιορισμένα ώστε να έχουν μηδαμινή ευαισθησία στο καλλιτεχνικό ύφος; Είναι πράγματι δυνατόν να μην μπορούν να βάλουν μαζί δυο αυτοπροσωπογραφίες του Rembrandt και να αφήσουν έξω ως ανόμοιο μια αυτοπροσωπογραφία του Van Gogh; Σε πολύ προσεγμένες μελέτες για το θέμα οι Steinberg και De Loache (1986) έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν όχι μόνον ευαισθησία για το καλλιτεχνικό ύφος αλλά και ότι όταν έπρεπε να το χρησιμοποιήσουν για να εντοπίσουν τις διαφορές στο περιεχόμενο μιας τριάδας εικόνων εξέφρασαν έκπληξη, περιμένοντας ότι το περιεχόμενο ήταν το πιο σημαντικό πράγμα.

Συμφωνούμε λοιπόν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προσανατολίζονται από το περιεχόμενο, αλλά παρουσιάζουν και ευαισθησία στο καλλιτεχνικό ύφος, απλώς γιατί η θεωρία τους για την τέχνη τους λέει ότι το ύφος δεν είναι κρίσιμο στοιχείο. Αν κάποιος τους πει ότι και το ύφος είναι σημαντικό, μπορεί να έχει ευχάριστες εκπλήξεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση βρίσκεται σε ένα στάδιο ζύμωσης. Προσπαθεί να συνενώσει: αναθεωρήσεις θεωριών περί αισθητικής, διάφορους επιστημονικούς κλάδους, ποικίλους κανόνες, διάφορους λόγους περί κριτικής.

Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με άτομα όλων των ηλικιών, που έχουν θεωρίες για την τέχνη, που είναι δημιουργήματα διαισθήσεων, εμπειρίας και παλιών συνθημάτων. Η πειραματική ψυχολογία παρέχει ενδείξεις για την ορθολογιστική βάση της προκατάληψης του απλοϊκού ρεαλισμού. Λίγο πριν περάσει η προσχολική περίο-

δος, τα παιδιά προβληματίζονται, μέσω κάποιας έννοιας, για το πώς μια σκηνή συνδέεται με το πεδίο της εικόνας. Στη συνέχεια ενστερνίζονται ιδέες για τη σύνδεση μέσω προβολής, τις οποίες εκφράζουν με την προτίμησή τους για τις απεικονίσεις σκηνών με φόντο. Μια αδιδακτική θεωρία για την τέχνη μπορεί πράγματι να σκληρύνει και να αποτρέψει τις εύθραυστες κοινωνικές και εκφραστικές κρίσεις. Αλλά η ευαίσθητη παρατήρηση και ο πειραματισμός αποκαλύπτουν την πρώιμη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την ευαισθησία στο ύφος.

Οι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων πρέπει πράγματι να παίρνουν α-

ποφάσεις σχετικά με το τι να κάνουν με τις θεωρίες των μαθητών τους για την τέχνη: να τις αποδεχθούν, να τις επεξεργασθούν ή να τις πολεμήσουν. Η δουλειά των ψυχολόγων είναι να μεταφέρουν ένα επεξηγηματικό μοντέλο αυτού που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Έχουν να αντιμετωπίσουν αδιδακτικές θεωρίες, οι οποίες συλλαμβάνουν θεμελιώδεις αλήθειες σχετικά με την απεικόνιση και την εικονοποίηση. Μπορεί να είναι δύσκολο να εκθρονίσει κανείς μια εδραιωμένη θεωρία, δίχως να προσφέρει αποδεκτές θεμελιώδεις αλήθειες, που θα παραμερίσουν τις άλλες που αποτελούν εμπόδιο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Astington J.H., Harris P.L. and Olson D. *Developing theories of the mind*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Beilin H. Children's comprehension of photographic representation. *Journal of the Institute of Art Education*, 1982, 10, 26-39.

Boughton D. How to build an art teacher. *Review of Research in Art Education*, 1986, 15, 55-60.

Bouleau C. *The painter's secret geometry*. New York, Hacker, 1980.

Bourcart M. and Humphreys G.W. Global shape cannot be attended to without object identification. Paper given at the Experimental Psychology Society Conference, Oxford, 4-6 July 1990.

Carey S. Conceptual differences between children and adults. *Mind and Language*, 1988, 3, 167-182.

Chandler M. Doubt and developing theories of mind. In J.W. Astington, P.L. Harris and D. Olson (Eds) *Developing theories of mind*. Cambridge University Press, 1988.

Cox M.V. One object behind another: Young children's use of array-specific or view-specific representations. In N.H. Freeman and M.V. Cox

(Eds) *Visual order*. Cambridge University Press, 1985.

Davis A.M. The canonical bias: Young children's drawings of familiar objects. In N.H. Freeman and M.V. Cox (Eds) *Visual order*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Eisner E. Structure and magic in discipline-based art education. In D. Thistlewood (Ed.) *Critical studies in art and design education*. London, Longman, 1989.

Enstice W. and Peters M. *Drawing*. New York, Prentice-Hall, 1989.

Feinberg S.G. Children's awareness of two aspects of competence in drawing: Level of representation and level of spatial integration. *Visual Arts Research*, 1987, 13, 80-93.

Fisher J. Universalisability and judgments of taste. *American Philosophical Quarterly*, 1974, 11, 219-255.

Freeman N.H. *Strategies of representation in young children*. London, Academic Press, 1980.

Freeman N.H. Current problems in the development of representational picture-production. *Archives de Psychologie*, 1987, 55, 127-152.

Freeman N.H. Innovation in child art. *European*

Journal of High Ability, 1990, 1 (in press).

Freeman N.H. and Janikoun R. Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with district features. *Child Development*, 1972, 43, 1116-1121.

Freeman N.H. Lewis C. and Doherty M., Preschoolers' grasp of a desire for knowledge in false-belief prediction: Practical intelligence and verbal report. *British Journal of Developmental Psychology* (in press).

Gardner H. and Wolf D. The symbolic products of early childhood. In D. Gorfiltz and J. Wohlwill (Eds) *Curiosity, imagination and play*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1987.

Harrison A. Making and thinking. Hassocks, Sussex, Harvester, 1978.

Johnson N.R. Children's meanings in art. *Studies in Art Education*, 1982, 23, 61-67.

Karmiloff-Smith A. The child is a theoretician not an inductivist. *Mind and Language*, 1988, 3, 183-196.

Kellogg R. *Analysing children's art*. Palo Alto, C.A., National Press, 1969.

Leslie A.M. Some implications of pretence for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J.W. Astington, P.L. Harris and D. Olson (Eds) *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Light P. The development of view-specific representations considered from the sociocognitive standpoint. In N.H. Freeman and M.V. Cox (Eds) *Visual order*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Marr D. *Vision*. San Francisco: Freeman, 1982.

Neisser U. Introduction. In U. Neisser (Ed.) *Concepts and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Nodine C.F. and McGinnis V. Artistic style,

compositional design and visual scanning. *Visual Arts Research*, 1983, 9, 1-9.

Parsons M.J. *How we understand art*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Pratt F. A perspective on traditional artistic practices. In N.H. Freeman and M.V. Cox (Eds) *Visual order*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

Schier F. *Deeper into pictures*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Searle J.R. *Intentionality*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Steinberg D. and DeLoache J.S. Preschool children's sensitivity to artistic style in paintings. *Visual Art Research*, 1986, 12, 1-10.

Taunton M. The influence of age on preferences for subject matter, realism and spatial depth in painting reproductions. *Studies in Art Education*, 1980, 21, 40-52.

Taylor B. Art history in the classroom: a plea for caution. In D. Thistlewood (Ed.) *Critical studies in art and design education*. London, Longman, 1989.

Turner P. Children's responses to art: interpretation and criticism. *Journal of Art and Design*, 1983, 2, 185-198.

Wolf D. Drawing the boundary: the development of district systems for spatial representation in young children. In J. Stiles-Davis, M. Kritchevsky and U. Bellugi (Eds) *Spatial cognition*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1988.

Zaitchik D. When representations conflict with reality: the preschooler's problem with false beliefs and «false» photographs. *Cognition*, 1990, 35, 41-68.

Zurmühlen M. Teacher's preferences in children's drawings. *Studies in Art Education*. 1977, 19, 52-65.