



Η ΤΕΧΝΗ ΕΝΑΣ ΔΡΟΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΓΝΩΣΗ - ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΔΙΓΚΑ

Θα άρχιζα αυτό το κείμενο με μια φράση του αρχιμουσικού Δημήτρη Μητρόπουλου που πολύ συνοπτικά θεμελιώνει αυτά που θα προσπαθήσω να πλησιάσω. Λέει:

...«Η τέχνη είναι το μέτρο της ανταπόκρισης του ανθρώπου στη ζωή... Το έργο τέχνης συμπυκνώνει την πείρα είναι το απόσταγμα όλων των εμπειριών...

Όταν ο γιός μου ήταν περίπου στα 3 ένα βράδυ ζωγράφισε ένα οβάλ σχήμα σ' ένα χαρτί:
Ο καθρέφτης μας!... μου λέει. Πράγματι είχαμε σπίτι έναν τέτοιο καθρέφτη.

Τώρα θα ζωγραφίσω και μένα μέσα στον καθρέφτη!...

Γυρίζει το χαρτί από την άλλη όψη κι όπως αυτό ήταν μισοδιάφανο φτιάχνει τον εαυτό του —κάτι σαν σπερματοζώαριο— μέσα στο οβάλ σχήμα που διακρινόταν ελαφρά κάτω. Μετά ξαναγυρίζει το χαρτί, το σηκώνει στο φως και μας λέει:

— Νάμαι και γω μέσα στον καθρέφτη!

Στο ερώτημά του πώς γίνεται να είναι εμπρός από τον καθρέφτη και να βλέπει τον εαυτό του πίσω του, είχε δώσει μια δική του απάντηση με χαρτί και μολύδι. Μια πρώτη προσπάθεια ερμηνείας της πραγματικότητας.

Πριν οι συμβατικότητες αναστείλουν τις δυνατότητες του καινούργιου ανθρώπου, αυτός εκφράζεται αδέσμευτα με όλα τα μέσα και τρόπους. Είναι ένας καινούργιος οργανισμός που παραδόθηκε από τη φύση στην κοινωνία των ανθρώπων με όλα του τα συστήματα εν ενεργεία. Με το πέρασμα του χρόνου η υπερβολική χρήση κάποιων απ' αυτά τα συστήματα και η μη χρησιμοποίηση κάποιων άλλων επιφέρει αλλαγές με σοβαρές επιπτώσεις στην ενότητα των μερών.

Γιατί το παιδί ζωγραφίζει!; Η γνώση ότι το άτομο μπορεί να αλλάξει τον κόσμο μέσα από τη δική του προσωπική το πράξη δεν εμπεριέχεται στο φλοιό του πριν από τη γέννηση. Είναι μια γνώση που αναπτύσσεται με την εμπειρία. Το να φτιάξει κάποιες γραμμές πάνω σ' ένα χαρτί, στην υγρή άμμο ή στον πηλό είναι μια αλλαγή στο περιβάλλον ένας σχηματισμός μιας νέας οντότητας. Όταν του δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσει κάποια υλικά, το πρώτο πράγμα που μαθαίνει είναι ότι μπορεί η πράξη του να έχει κάποιες συνέπειες, κάποια αποτελέσματα που στη συνέχεια τους αυτά τα αποτελέσματα ενδέχεται να γίνουν πηγή ικανοποίησης.

Έτσι ξαφνικά ο Κύκλος αποκτά τεράστια σημασία στην εξελικτική της γνώσης του. Αποκτά τη συνείδηση ότι η πράξη έχει αποτέλεσμα και παραπάνω ακόμη: αυτό μπορεί να του δώσει και χαρά. Ότι μπορεί να επέμβει στο περιβάλλον, ότι δεν είναι παρατημένο στο έλεος αυτού του κόσμου. Να λοιπόν που «...η Δημιουργία γίνεται το μέτρο ανταπόκρισης του ανθρώπου στη ζωή...».

Ένα άλλο πράγμα που μαθαίνει το παιδί ζωγραφίζοντας είναι ότι αυτές οι ζωγραφιές του μπορούν να λειτουργούν σαν σύμβολα και όχι σαν σημάδια. Σημάδια, ίχνη, για παράδειγμα αφήνει μια γάτα της γειτονιάς που μπαίνοντας από το παρά-

θυρο που ξεχάσαμε ανοιχτό —περπάτησε επάνω στο μαύρο καλογυαλισμένο πιάνο. Το σύμβολο έχει εντελώς άλλη λειτουργία. Είναι κάτι που έχει μπει στη θέση κάποιου άλλου πράγματος. Είναι η μεταμόρφωση μιας ιδέας σε εικόνα κοινά αναγνωρίσιμη, με στόχο την μετάδοσή της. Η γλώσσα άλλωστε είναι η πρώτη απόπειρα δημιουργίας συμβόλων που έχει στόχο την επικοινωνία. Βέβαια η δημιουργία του παιδιού είναι ένα σύμβολο προσωπικό που η αξία του δοκιμάζεται από τη στιγμή που μπαίνει σε χρήση. Όταν έρχεται να μας δείξει τι έχει φτιάξει. Στην αρχή, πρώτα γίνεται η ζωγραφιά και κατόπιν της δίνεται το όνομα. Αργότερα, το όνομα έρχεται πρώτα και μετά ακολουθεί το ζωγράφημα. Πάντως και στις δύο περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με την ίδια συμβολική μεταλλαγή, που αρχικά χρησιμοποιείται για να διαμορφωθεί το ασυνείδητο σε σκέψεις που κι αυτές με τη σειρά τους πρέπει να αρθρωθούν μεταξύ τους και τέλος να χρησιμοποιηθούν σαν επικοινωνιακές έννοιες. Από εκεί και ύστερα αρχίζει ένα άλλο παιχνίδι.

Το παιδί επιδιβάλλεται κυριολεκτικά στο σύμβολο που το ίδιο έχει δημιουργήσει για να μεταβεί στο χώρο της φαντασίας εκεί που ο καθένας μπορεί να παίξει πολλούς ρόλους, εντελώς διαφορετικούς από αυτούς που έχει στην πραγματικότητα. Έτσι αρχίζει το συμβολικό παιχνίδι που θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές πηγές γνώσης. Μέσα από την εναλλαγή των διαφόρων ρόλων ασκείται σε πρακτικές μιας άλλης ζωής απ' αυτήν που κάνει. Ο εγωκεντρισμός του το μεταφέρει με πάθος στη θέση ενός άλλου προσώπου και προσπαθεί να επιλύσει εκείνου τα προβλήματα. Έτσι μαθαίνει να μετέχει στη ζωή κάποιου άλλου.

Ο πρωτόγονος άνθρωπος μέσα από την ταύτιση δαμάζει τη φύση. Αποτυπώνοντας στο βράχο το ζώο επιστρατεύει όλες τους τις γνώσεις γιαυτό: τον τρόπο που το ζώο βαδίζει, τις ιδιαίτερες συνθήκες του, τις αναλογίες του σώματός του, έτσι ώστε έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει στο κυνήγι του. Υπάρχει ίσως κάποτε αντιστοιχία στην πρώτη φάση της ανθρωπότητας και στην παιδική ηλικία του ανθρώπου. Το παιδί ζωγραφίζοντας πλησιάζει πιο κοντά το αντικείμενο που φτιάχνει.

Ένα άλλο πράγμα που μαθαίνει με τη ζωγραφική το παιδί είναι ότι το φιάξιμο μιας εικόνας απαιτεί «κρίση». Ασκείται στη διαμόρφωση αυτής της κρίσης.

Μαθαίνει να αξιολογεί τα μεγέθη των σκέψεών του και έτσι να τις κατατάσσει. Να τις συνειδητοποιεί και κατ' επέκταση να τις ελέγχει. Να επιλέγει ή να απορρίπτει τόσο στο επίπεδο των ιδεών όσο και στο πλαστικό. Και επειδή δεν έχει κριτήριο ασκείται στο να το διαμορφώνει.

Πότε μια λέξη είναι γραμμένη σωστά αυτό μπορεί να το πει η ορθογραφία. Όμως πότε μια ζωγραφιά είναι σωστή; Το πρώτο είναι ένα γεγονός αντικειμενικό — ή τουλάχιστον που έχουν συμφωνήσει οι άνθρωποι μεταξύ τους να το δέχονται έτσι, με τον ίδιο τρόπο— το δεύτερο, από την στιγμή που αποτελεί, μια υποκειμενική ερμηνεία, απαιτεί την ανακάλυψη ειδι-

κών κριτηρίων για την διαμόρφωση και αξιολόγησή του. Όμως αυτή η υποκειμενική ερμηνεία πέρα από το ότι είναι μια ατομική έκφραση, ταυτόχρονα πρέπει να λειτουργήσει προς τα μέσα ικανοποιητικά για το ίδιο το άτομο όσον αφορά την πραγμάτωση των εικαστικών επιλογών, καθώς και επικοινωνιακά, προς τα έξω. Όμως για να μπουν αυτοί οι μηχανισμοί σε λειτουργία πρέπει να επιλεγούν τα «standards» με τρόπο ατομικό που όμως θα εγγυάται την αποτελεσματικότητα στο γηγενός. Έτσι το παιδί είναι υποχρεωμένο να ασκήσει την κρίση του σε περιοχές όπου τα standards απουσιάζουν, πρέπει να στηριχθεί πάνω στη δική του ευαισθησία και αίσθηση προκειμένου να καθορίσει την επάρκεια των συμβολικών εικόνων που δημιουργεί.

Εκμεταλλευτόμενο τέτοιες ευκαιρίες συγχρόνως μαθαίνει θα είναι ευέλικτο τόσο διανοητικά όσο και εκφραστικά. Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι στα άλλα μαθήματα δεν έχει παρόμοιες ευκαιρίες.

«Στην Τέχνη τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί μοιάζουν περισσότερο με τα προβλήματα των ενηλίκων» λέει ο Eliot Eisner¹.

Σε ένα ανώτερο στάδιο καλλιτεχνικής έκφρασης, το παιδί μαθαίνει να αποκεντρώνει τις ιδέες του πάνω στο χαρτί με μέσο την σύνθεση. Μαθαίνει ότι η συγκίνηση είναι κάτι που μπορεί να εκφραστεί ζωγραφικά.

Η φύση προικίζει με ικανότητες αλλά η εκπαίδευση, με την καλλιέργεια τις εξελίσσει.

Ο E. Fisser² λέει στην «Αναγκαιότητα της Τέχνης»: Η πρόκληση ενός αποτελέσματος – το θέσιμο σκοπού με μια διαδικασία εργασίας – έρχεται μόνο ύστερα από συγκεντρωμένη πείρα του χεριού. Είναι αποτέλεσμα της επανειλημμένης επιστροφής στο φυσικό προϊόν και των περισσότερο ή λιγότερο ευτυχισμένων δοκιμών. Η ιδέα του σκοπού δεν παράγεται με το κοίταγμα προς τα εμπρός αλλά με το κοίταγμα προς τα πίσω.

Μέσα από το δημιουργικό προτσές ξεκαθαρίζει τις ιδέες του και κατά κάποιο τρόπο αυτές εναντιοδρομώντας επιστρέφουν σ' αυτό για να το επανεφοδιάσουν (feedback) μέσα από την αλληλεπίδραση ιδεών και ικανοτήτων.

Όλα αυτά που αριθμήσαμε αποτελούν μια σύντομη ανάλυση των βασικών καναλιών που ενεργοποιούνται όταν το παιδί αποφασίζει να δημιουργήσει. Αυτό θα σημαίνει ότι ο δάσκαλος της Τέχνης που γνωρίζει αυτούς τους μηχανισμούς τους παρακολουθεί τους υποδοθητά και κάποτε όταν για κάποιους λόγους αυτοί έχουν αδρανήσει τους αποκαθιστά. Τέλος, μέσα από την τέχνη μπορεί να πληροφορηθεί αυτό που βιώνει το παιδί όταν αυτό δεν μιλά.

Δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για τα προβλήματα που υπάρχουν στο τμήμα της εκπαίδευσης που λέγεται καλλιτεχνική παιδεία, αν δεν θίγαμε τα σχολικά προγράμματα στο σύνολό τους.

Μια νοικοκυρά στην κουζίνα της όταν αποφασίζει να κάνει ένα φαγώσιμο, βάζει τα υλικά της στο είδος και την ποσότητα που πρέπει για να έχει το ζητούμενο αποτέλεσμα. Ζάχαρη για το γλυκό, αλάτι για το αλμυρό.

Η εκπαίδευση όντας μια πολιτική δραστηριότητα διαμορφώνει κάτω από αυτή της τη διάσταση την ζητούμενη «κοινωνία, μέσω του είδους και της τεχνικής των προγραμμάτων της».

Αυτά τα προγράμματα που είναι μάλλον προϊόντα συγκε-

κριμένης κοινωνικής αναγκαιότητας παρά στημένης πολιτικής σκοπιμότητας διαμορφώνουν άτομα κατάλληλα για να εισχωρήσουν στο γρανάζι του κοινωνικού κατακερματισμού.

«Το σχολείο κάνει την αλλοτρίωση προπαρασκευαστικό στάδιο για τη ζωή αφαιρώντας έτσι το προγματικό στοιχείο από την παιδεία και το δημιουργικό από την εργασία» γράφει ο I. Illich³.

Με ανύπαρκτη ανθρωπιστική παιδεία και γνώσεις κατευθυνόμενες από μια στενή χρηστικότητα, με αμβημένη κριτική ικανότητα και ευαισθησία ατροφούσα αναλαμβάνουν το ρόλο τους στην κοινωνία της εξειδίκευσης εκεί που η συνοχή του ανθρώπου έχει χαθεί.

«Όταν το σχολικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στο να ακολουθούμε κανόνες το σχολείο βγάζει απλούς οπαδούς των κανόνων. Όμως το σχολείο χρειάζεται να παράγει ανθρώπους οι οποίοι ξέρουν να σπάζουν τον κανόνα να μην τον ακολουθούν και ανθρώπους που είναι σε θέση να ασκούν κριτική υψηλού επιπέδου», λέει ο E. Eisner⁴.

Έτσι η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης μας οδηγεί αναπότρεπτα στην αναθεώρηση της εικόνας μας για τον άνθρωπο.

Παρ' όλα αυτά θα ήταν υπεραπλούστευση του προβλήματος να θεωρήσουμε το σχολείο σαν μια μεταβλητή εξαρτημένη με σχέση απόλυτη από την πολιτική και οικονομική δομή.

Αν για παράδειγμα αλλάζαμε το στίλ της πολιτικής ηγεσίας ή προωθούσαμε τα συμφέροντα μιας κοινωνικής τάξης, αν η ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής μεταβιβαζόταν από τα άτομα στο κράτος, λογικά θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι θα προέκυπτε ένα ανάλογο σχολικό σύστημα.

Παρ' όλα αυτά το ιστορικό της σχολικής εκπαίδευσης δεν έχει να επιδείξει τέτοιες θεαματικές μεταβολές. Η grosso modo ομοιομορφία των σχολικών συστημάτων μας αναγκάζει να αναγνωρίσουμε ότι παρά τον κύρια πολιτικό χαρακτήρα της η εκπαίδευση αν δεν περιέχει σ' ένα καθοριστικό ποσοστό εκείνη την αστάθμητη ουσία που λέγεται αέναα δημιουργική εγρήγορση, αυξημένη αισθαντικότητα, ανθρωπισμός, δεν μπορεί να συντελέσει αποφασιστικά σ' έναν κοινωνικό μετασχηματισμό.

Μέσα σ' ένα πλαίσιο παιδείας των «κλισέ» το να μιλήσει κανείς για ύπαρξη κατ' εξοχήν δημιουργικών μαθημάτων όπως τα καλλιτεχνικά είναι αν όχι πολυτέλεια τουλάχιστον εθελουφλία, για τον πολύ απλό λόγο ότι οποιαδήποτε παρόμοια προσπάθεια θα ακυρωνόταν το επόμενο λεπτό. Δεν είναι λογικό να ετοιμάζεις 8-10 το ξύπνημα των δημιουργικών λειτουργιών στο παιδί και εντελώς σχιζοφρενικά 10-11 να επικαλείσαι

1. Eliot Eisner, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Stanford στην Καλιφόρνια, πρόεδρος της επιτροπής έρευνας του Εθνικού Οργανισμού Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης της Αμερικής.

Το απόσπασμα είναι από τη διάλεξή του με τίτλο «Προγραμματισμός της ύλης και τί σημαίνει για την βελτίωση της διδασκαλίας της Τέχνης» που έγινε τον Νοέμβριο του '84 στην Πάντειο – μετάφραση του άρθρου δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Εικαστική Παιδεία, Απρίλης 83.

2. Έργο Φίσερ: «Η αναγκαιότητα της τέχνης», εκδ. Θεμέλιο 1966, σελ. 25.

3. Ivan Illich: «Deschooling Society» ed Ruth Nanda Anshan 1971.

4. E. Eisner: Διάλεξη στην Πάντειο 84.

μεθόδους πνευματικής νάρκης για την «διεκπεραίωση» των ε-
πόμενων μαθημάτων.

Βέβαια έρχεται κάποιο τραγικό πρωί και δύο λέξεις όπως
«αρωγή» και «ευδοκίμηση» προκαλούν τον πανικό μας. Τότε
ζητάμε τους υπεύθυνους. Άλλοι αποδοκιμάζουν άλλοι μπαι-
νουν στη θέση του κατηγορούμενου κι απολογούνται. Διαφο-
ρετικά στρατόπεδα διαμορφώνονται.

Όμως αυτή η στιγμή είναι το τέλος. Η ώρα να δρέψουμε
τους καρπούς του «έργου» μας.

Όταν το παιδί επί 12 χρόνια δεν υφίσταται παρά μια σειρά
ακρωτηριαστικών εκπαιδευτικών επεμβάσεων που μέρα τη μέ-
ρα στερεύουν μέσα του κάθε κανάλι έκφρασης, η αναζήτηση
λέξεων πάνω από το λεξιλόγιο των 100 – γιατί τόσες το οδη-
γήσαμε να του χρειάζονται, παίρνει τις διαστάσεις παράλογης
απαιτήσης.

Σε μια έτσι διαμορφωμένη εκπαίδευση ο δάσκαλος των καλ-
λιτεχνικών που ζητάει μεμονωμένα και ξέχωρα προτεραιότητα
για το δικό του μάθημα καταλήγει να γίνεται ένας τυφλός ε-
γωϊστής.

Αλλά ας δούμε τι λέει ο Ε. Eisner⁵ για τη θέση που κατέχουν
τα καλλιτεχνικά στην εκπαίδευση της χώρας του: «...Το αμερι-
κάνικο σχολείο σήμερα δεν ενδιαφέρεται και τις Καλές Τέχνες.
Η ιστορία είναι παλιά. Όταν οι εκπαιδευτικοί προϋπολογι-
σμοί πετσοκόβονται, ανάμεσα στα πρώτα που πετιώνται έξω
είναι οι Καλές Τέχνες... Έχει υπολογισθεί ότι οι δάσκαλοι της
βασικής εκπαίδευσης αφιερώνουν το 60 με 80% του εκπαιδευ-
τικού τους εβδομαδιαίου χρόνου διδάσκοντας γραφή, ανάγνω-
ση και αριθμητική. Συγκριτικά, ο δάσκαλος της μέσης εκπαι-
δευσης αναλώνει το 2-4% της εβδομαδιαίας διδασκαλίας δι-
δάσκοντας καλές τέχνες. Αυτό σημαίνει 2 διδακτικές ώρες την
εβδομάδα. Αποτέλεσμα αυτής της ελαχιστοποίησης της διδα-
σκαλίας των καλλιτεχνικών είναι η αδυναμία «συνέχειας» ενός
προγράμματος σ' αυτά τα μαθήματα εξαιτίας της μεσολάβησης
μιας εβδομάδας παύσης ανάμεσα σ' αυτές τις καλλιτεχνικές ερ-
γασίες. Έτσι, ο δάσκαλος υποχρεώνεται να καταφύγει σε προ-
γράμματα τα οποία αρχίζουν και τελειώνουν μέσα σε 1 διδα-
κτική ώρα. Αυτή η αντιμετώπιση καταλήγει στην ευτέλεια της
διδακτικής ποιότητας σ' αυτά τα μαθήματα. Η καλλιτεχνική
εκπαίδευση στην Αμερική λιμοκτονεί όχι μόνο σε επίπεδο δια-
τιθέμενου χρόνου και προσοχής αλλά και οικονομικής στήριξης
για έρευνα και εκπόνηση προγραμμάτων. Είναι παραμελημένη
σε εθνικό επίπεδο και αποτελεί ένα από τα σκάνδαλα της αμε-
ρικανικής παιδείας...»

Και τώρα πιο συγκεκριμένα να δούμε πώς αντιμετωπίζονται
τα καλλιτεχνικά μαθήματα στην Ελλάδα. Στο δημοτικό τα μα-
θήματα αυτά –τουλάχιστον στη δημόσια εκπαίδευση– πραγ-
ματοποιούνται από τον ίδιο το δάσκαλο ο οποίος είναι αδια-
μόρφωτος σε επίπεδο σπουδών να αναλάβει αυτό το ρόλο. Ξέ-
ρουμε καλά ότι η Παιδαγωγική Ακαδημία δεν παρέχει τέτοιες
σπουδές. Υπάρχουν βέβαια πρόχειρα υποκατάστατα μαθήματα
που προορίζονται να καλύψουν αυτές τις ανάγκες αλλά κατα-
λαμβάνουν ελάχιστο χρόνο στο πρόγραμμα σπουδών του νέου
δασκάλου, διδάσκονται από ανθρώπους που δεν έχουν σοβα-
ρές πανεπιστημιακές πρακτικές θεωρητικές σπουδές και συνή-
θως διαπνέονται από πνεύμα συντήρησης (βλέπε χαρακτηρι-
στικές καλαθοτεχνίες κ.λπ.) που καταλήγει να «κλίσσάρει» ο-
ποιαδήποτε δραστηριότητα. Δεν διδάσκονται ούτε τη σημασία

ούτε την ουσία ούτε το δομικό ρόλο που καλούνται να παίξουν
στην έκφραση της μοναδικότητας της προσωπικότητας του κά-
θε παιδιού τα «άμεσα» δημιουργικά μαθήματα όπως είναι τα
καλλιτεχνικά –γιατί έμμεσα όλα τα μαθήματα πρέπει να αντι-
μετωπίζονται σαν δημιουργικά.

Πιστεύω ότι ο δάσκαλος που είναι καταρτισμένος σωστά,
μέσα από την πρακτική αυτών των μαθημάτων μπορεί να αν-
τλήσει ιδέες και μέθοδες πάνω σε γενικότερες εκπαιδευτικές ε-
φαρμογές πολύτιμες και για τα υπόλοιπα μαθήματα. (Έτσι για
παράδειγμα τα γλωσσικά όπως η έκθεση να γίνεται κάτω από
ένα πνεύμα δημιουργίας, έκφρασης του εσωτέρου προσωπικού
κόσμου του παιδιού, η γλώσσα να υποτάσσεται σε τέτοιες εκ-
φραστικές αναγκαιότητες και θα γίνεται σχήμα χωρίς περιεχό-
μενο μέσα από διάφορες διδακτικές κωδικοποιήσεις του τύ-
που: κοσμητικά επίθετα, παρομοιώσεις, μεταφορές, διαστάσεις
βάθους κ.λπ. όπου το παιδί διδάσκεται πως να αδειάζει την
ουσία για την εφαρμογή του τύπου.

Πολλές φορές ακούγεται από τους ίδιους τους δασκάλους
του δημοτικού το σύνθημα: «Να μπουν οι ειδικοί στο σχολείο».
Αυτό κατά τη δική μου άποψη σημαίνει τρία πράγματα.

Πρώτο: Εμείς οι δάσκαλοι δεν έχουμε την κατάλληλη διαμόρ-
φωση για να σηκώσουμε το βάρος και αυτών των μαθη-
μάτων.

(Σωστό)

Δεύτερο: Κερματισμός της διδακτικής σε πολλά πρόσωπα στο
δημοτικό.

(Λάθος)

Τρίτο: Το παιδί θα έχει δάσκαλο για τα ευχάριστα μαθήματα
και δάσκαλο για τα δυσάρεστα μαθήματα.

(Λάθος)

Όσον αφορά το πρώτο σημείο είναι μια σωστή αντικειμενι-
κή αναγνώριση των αδυναμιών του δασκάλου να ανταποκρι-
θεί σε ένα μάθημα όπου τη λύση για το ΣΩΣΤΟ ή το ΛΑΘΟΣ
δεν θα τη βρει στο τέλος του «βιβλίου για το δάσκαλο» όπου
και οι δύο μαζί πρέπει να είναι σε θέση να κρίνουν και να αι-
σθανθούν σύνθετα και πολυποίκιλα τα ερεθίσματα της καθημε-
ρινότητας. Και δεν μπορεί να ανταποκριθεί γιατί όπως είπαμε
δεν το διάδχθηκε ο ίδιος.

Το δεύτερο σημείο, ο κερματισμός τη διδακτικής σε πολλά
πρόσωπα, ειδικά για το δημοτικό (και ιδιαίτερα για τις μικρές
τάξεις) μοιάζει να είναι λάθος από την άποψη ότι στο παιδί
που μόλις χθες εγκατέλειψε τη ζεστή αγκαλιά της μάνας του
για να δεχτεί το σοκ της ένταξης στο πρώτο κοινωνικό σύνολο,
που ήδη δέχτηκε το δεύτερο, δηλαδή την προσπάθεια να πραγ-
ματοποιήσει τη σχέση του με το δάσκαλό του –έναν άνθρωπο
απέναντι στο οποίο έχει τις πρώτες του υποχρεώσεις– προσ-
θέτουμε και ένα τρίτο ή τέταρτο με την εισβολή πολλών προ-
σώπων με τους οποίους σφείλει να έχει στενή σχέση.

Όσο για την τρίτη πλευρά, είναι γνωστό ότι αν θέλει κανείς
να δημιουργήσει σχέση βαθύτερη με ένα παιδί δεν έχει παρά
να «παίξει» μαζί του. Τα «ευχάριστα» μαθήματα όπως είναι τα
καλλιτεχνικά προσφέρονται εξαιρετικά για τέτοιου είδους επα-
φές. Έτσι ο δάσκαλος μέσα απ' αυτά πλησιάζει αλλιώς το μα-
θητή κι αυτή η φιλία βοηθάει σε μεγάλο βαθμό και καλύπτει

5. E. Eisner: «What we dont know about the teaching of Art» Stanford
University, May 1980.

θετικά όλη την υπόλοιπη συνεργασία τους. Δεν βλέπω για ποιό λόγο ο δάσκαλος θα έπρεπε να δώσει αυτό το τόσο γερό του όπλο σε άλλα χέρια.

Στο Γυμνάσιο οι ώρες διδασκαλίας των καλλιτεχνικών βαίνουν φθίνουσες για να καταλήξουν στην πλήρη εξαφάνισή τους στο Λύκειο.

Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει ανακινηθεί ζωηρά το θέμα των καλλιτεχνικών στην εκπαίδευση με σεμινάρια, συζητήσεις και άρθρα που έχουν γίνει κύρια όμως από ιδιωτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς.

- Εκπαιδευτήρια Ζηρίδη: Σεμινάριο Αισθητικής Αγωγής - 1980.
- Ομάδα για την Επικοινωνία και την Εκπαίδευση στην Τέχνη: Δύο συναντήσεις για την Καλλιτεχνική παιδεία - στην Πάντειο - σε συνεργασία με τον Ε.Ο.Ε.Τ. και την Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών του Δημοσίου.
- Σεμινάριο Καλλιτεχνικής Παιδείας από τον Δήμο Καλαμάτας σε συνεργασία με τον INSEA-Ε.Ο.Ε.Τ.

Μαζί με τις πρόσφατες εξαγγελίες του πρωθυπουργού Α. Παπανδρέου για την αύξηση των καλλιτεχνικών στην εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αρχίζει μια σχετική αφύπνιση πάνω σ' αυτό το θέμα. Ελπίζουμε ότι η πολιτεία οργανώνοντας διεξοδικές συναντήσεις των φορέων που έχουν έμπρακτα δηλώσει το ενδιαφέρον τους για τα καλλιτεχνικά θα οργανώσει αυτό το χώρο με βάση την βαθύτερη έρευνα και όχι με την μέθοδο του «κεκλεισμένων των θυρών».

QUESTI
PARAGONI
SONO
IMBARAZZANTI.

