

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

Π Ρ Ο Γ Ρ Α Μ Μ Α Θ Α Λ Η Σ
ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΟΡΦΟΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΟ
ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

Επιμέλεια
ΣΙΜΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

2016

Copyright ©

ΘΑΛΗΣ - ΕΚΠΑ «Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία»

Επιστημονικός Υπεύθυνος Προγράμματος ΘΑΛΗΣ:
Καθηγητής Θόδωρος Γραμματάς

Έτος έκδοσης: 2016

ISBN: 978 - 618 - 82644 - 0 - 3

Επιστημονική, φιλολογική και σελιδοποιητική επιμέλεια: Σίμος Παπαδόπουλος

Φωτογραφία εμπροσθόφυλλου: Μαρίνα Γάτου
Από το εργαστήριο: *Η βιωματική προσέγγιση του έργου τέχνης στο σχολείο*

Αφίσα διημερίδας, έργο οπισθόφυλλου: Δήμητρα Λαμπρέτσα

Ε κ δ ό τ η ς

ΘΑΛΗΣ «Το Θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία» ~ www.theduarte.org

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ”, που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ “Το Θέατρο ως Μορφολογικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/1993 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

ΠΡΑΞΗ "ΘΑΛΗΣ" - ΕΚΠΑ

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΟΡΦΟΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

THE DUARTE



Ευρωπαϊκή Ένωση
European Union



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Για την Αγάπη στη Μνήμη

Σ.Π.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ	15
ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ	23
<i>του Πρύτανη του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Καθηγητή κ. Αθανασίου Καραμπίνη</i>	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	24
<i>του Επιστημονικού Υπευθύνου του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Καθηγητή του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, κ. Θόδωρου Γραμματά</i>	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ	25
<i>του Επιστημονικού Υπευθύνου της Δράσης 4 του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Επίκουρου Καθηγητή του ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, κ. Σίμου Παπαδόπουλου</i>	

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ, ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Αγγελική Γιαννακίδου <i>Τεμαχισμένη μνήμη</i>	31
Αλέξανδρος Θεοδωρίδης <i>Η τέχνη αντιστεκόμενη στη γενική βούληση κυριαρχίας ως αδιάσπαστη ενότητα αλήθειας και ευτυχίας</i>	37
Παναγιώτης Καρακατσάνης, Αλέξανδρος Θεοδωρίδης <i>Η αγαπητική σχέση του ωραίου και του έρωτα και η ανθρωπολογική συνθήκη της</i>	59
Αθανάσιος Καραφύλλης <i>Οι τέχνες και ο πολιτισμός στη νεοελληνική εκπαίδευση</i>	81
Σίμος Παπαδόπουλος <i>Πολιτισμός στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Ποιος πολιτισμός;</i>	89
Γιώργος Παύλος <i>Παιδεία και κρίση</i>	97
Νατάσα Φιλίππουπολίτη <i>Η αισθητική καλλιέργεια ως δύναμη ανάσχεσης της σύγχρονης ηθικής κρίσης</i>	117

2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Άννα Αγγελοπούλου

Η τέχνη του κινηματογράφου στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Τι ισχύει σήμερα (Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, σχολική ζωή και δραστηριότητες) 127

Μαρία Δημάση

Ζητήματα διδακτικής της τέχνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα 139

Ευδοκία Καραγεωργίου, Γεράσιμος Κέκκερης

Διαδραστική εκπαιδευτική εφαρμογή: «Ανακαλύπτω τα μυστικά της ζωγραφικής» 161

Ειρήνη Κορρέ

Το 'θέατρο' ως διδακτική μεθοδολογία στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας .. 171

Μαριάννα Παυλίδου

Η βιωματική προσέγγιση του έργου τέχνης στο σχολείο: Μια πολύτιμη πηγή έμπνευσης για διαθεματικές δραστηριότητες και μάθηση με όλες τις αισθήσεις 185

3. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Άννα Αφεντουλίδου

Η λογοτεχνία ως τέρψη: «Το καρτέ της φαντασίας: Τζάνι Ροντάρι, Ευγένιος Τριβιζάς, Αντώνης Παπαθεοδούλου και ο αναγνώστης-μαθητής» - ένα «απολαυστικό» πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας 203

Σταύρος Καμαρούδης

‘Εσείς τραγουδάτε; Εσείς εύχεσθε;’ Για να ανακαλύψουμε και πάλι τη χαμένη προφορικότητα 215

Αγνή Α. Καραγιάννη, Σίμος Παπαδόπουλος

Ευριπίδου Ελένη: Μελέτη για το δυσπόστατο της ανθρώπινης φύσης 223

4. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Κυριάκος Ζαφειριάδης, Γεώργιος Γκουντής

Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο asperger 235

Μαρία Παπαμιχαήλ

*Η αξιοποίηση της τέχνης για τη διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο σχολείο.....*243

Γεωργία Χαμζαδάκη

Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: μια διαφορετική προσέγγιση μέσα από το παράθυρο της τέχνης 255

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Γιάννης Κακάρας, Αναστάσιος Δέλιος

Το αλφαβητάρι της κιθάρας: η πρώτη επαφή του μαθητή με την τέχνη της κιθάρας 269

Αικατερίνη Κωστοπούλου

Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο 275

Σίμος Παπαδόπουλος

*Υπαρξιακές οπτικές στο έργο ‘Θείος Βάνιας’ του Άντον Τσέχωφ*283

Μαριάννα Παυλίδου, Ελένη Δέδογλου, Μαρίνα Χατζηκυριακίδου

*Η βιοματική προσέγγιση του έργου τέχνης στο σχολείο: Μια πολύτιμη πηγή έμπνευσης για διαθεματικές δραστηριότητες και μάθηση με όλες τις αισθήσεις.*293

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Γιάννης Βουλτσίδης

*Υπενθύμιση Ποίησης Ανακρέοντος*309

Μαρίνα Γάτου

*Φωτογραφίζοντας την τέχνη και τον πολιτισμό στην πόλη μας*313

Μυρσίνη Λαντζουράκη

*Δρόμο-ΛΟΓΙΑ: Συμμετέχω άρα υπάρχω*325

Παναγιώτα Τηγανούρια

*Παιδική Χορωδία Σαμοθράκης Συλλόγου Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης ‘Αρμονίας Γένεσις’*335





21
ΙΟΥΝΙΟΥ
2015

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ
ΗΜΕΡΙΔΑ

Έναρξη:
Κυριακή 10.00 πμ

Τέχνη &
Πολιτισμός
στο Σχολείο
του 21ου αιώνα



ΛΟΓΟΤΥΠΟ

Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ν. Χηλή, Αλεξανδρούπολη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΗΜΕΡΙΔΑ

21 Ιουνίου 2015

Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΚΥΡΙΑΚΗ 21/6/2015

8.30 - 9.45: ΕΓΓΡΑΦΕΣ

ΕΝΑΡΞΗ – ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ (Αίθουσα Καραθεοδωρή)

10.00-10.20: ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ

από τον Επιστημονικό Υπεύθυνο της Δράσης 4 του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Λέκτορα του ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, κ. Σίμο Παπαδόπουλο

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

Του Πρύτανη του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Καθηγήτη κ. Αθανασίου Καραμπίνη

Του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, κ. Παναγιώτη Κεραμάρη

Του Προέδρου του Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ., Καθηγήτη κ. Θωμά Βουγιουκλή

Της Προέδρου του Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ., Αναπλ. Καθηγήτριας κ. Αναστασίας Δημητρίου

Του Επιστημονικού Υπευθύνου του Προγράμματος ΘΑΛΗΣ, Καθηγήτη του Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α., κ. Θόδωρου Γραμματά

10.20-10.40: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παιδική Χορωδία Σαμοθράκης Συλλόγου Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης 'Αρμονίας Γένεσις'. Διευθύνει η Παναγιώτα Τηγανούρια (Δρ. Εθνομουσικολογίας, Σχολική Σύμβουλος Μουσικών Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης, Μουσικοπαιδαγωγός, Μουσικός)

Συμμετέχουν: Κυριάκος Αγγελώνιας, Μάριος Αγγελώνιας, Φιλιά Απότα, Απόστολος Βαϊκούζης, Παρασκευή Βαϊκούζη, Ραφαέλα Βαβάλου, Ηλιάνα Βίτσα, Νίκος Βογιατζής, Γιάννης Βροντάγιας, Σάββας Βροντάγιας, Αλέξανδρος Γεωργαντάς, Γιώργος Γεωργαντάς, Θανάσης Γκατζόγιας, Τάσος Γλήνιας, Μαρίνα Καραγιάννη, Χρυσή Κούσιαντα, Νίκη Μαργαρίτη, Μάγδα Ρούτση, Πόλυ Σαράντου, Χριστίνα Σιασάκη, Χρυσάνθη Στεργάκη, Ξένια Τσαούση, Ράνια Τσαούση, Στέλλα Ψούνη.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α1 (Ολομέλεια – Αίθουσα Καραθεοδωρή)

Πρόεδρος: **Θόδωρος Γραμματάς, Σταύρος Καμαρούδης**

10.40-10.55: Παναγιώτης Καρακατσάνης

(Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.)

Αλέξανδρος Θεοδωρίδης

(Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ.)

Η αγαπητική σχέση του ωραίου και του έρωτα και η ανθρωπολογική συνθήκη της

10.55-11.10: Γιώργος Παύλος

(Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Η.Μ. & Μ.Υ., Πολυτεχνική Σχολή, Δ.Π.Θ.)

Παιδεία και κρίση

11.10-11.25: Σίμος Παπαδόπουλος

(Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ., Επιστημονικός Υπεύθυνος της Δράσης 4 Προγράμματος ΘΑΛΗΣ)

Πολιτισμός στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Ποιος πολιτισμός;

11.25-11.40: Μαρία Δημάση

(Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ)

Ζητήματα διδακτικής της τέχνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

11.40-11.55: Αθανάσιος Καραφύλλης

(Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.)

Οι τέχνες και ο πολιτισμός στη νεοελληνική εκπαίδευση

11.55-12.10: Αλέξανδρος Θεοδωρίδης

(Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ.)

Η τέχνη αντιστεκόμενη στη γενική βούληση κυριαρχίας ως αδιάσπαστη ενότητα αλήθειας και ευτυχίας

12.10-12.25: Νατάσα Φιλippουπολίτη

(Επικουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ.)

Η αισθητική καλλιέργεια ως δύναμη ανάσχεσης της σύγχρονης ηθικής κρίσης

12.25-12.45: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

12.25-12.45: Δρόμο-ΛΟΓΙΑ: Συμμετέχω άρα υπάρχω (Υπαίθριος χώρος Σχολής Επιστημών Αγωγής),

Σύλληψη- Σκηνοθεσία: **Μυρσίνη Λαντζουράκη και ομάδα ‘επί σκηνής’**

Συμμετέχουν: Φωτεινή Αγινορίτου, Αθηνά Ασκιανάκη, Κώστας Αυγίτσης, Αλεξία Γιακκούπη, Τάκης Ιγγλέζος, Θάνος Καρμπέρης, Αλέξανδρος Κουτσογιάννης, Στέλλα Λεοντοπούλου, Νίκος Μαυρίδης, Ειρήνη Φάσια

(Υπαίθριος χώρος Σχολής Επιστημών Αγωγής)

12.25-12.45: Φωτογραφίζοντας την τέχνη και τον πολιτισμό στην πόλη μας (Υπαίθριος χώρος Σχολής Επιστημών Αγωγής), **Μαρίνα Γάτου**, (Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ)

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α2 (Παράλληλη – Αίθουσα Καραθεοδωρή)

Προεδρείο: **Παναγιώτης Καρακατσάνης, Αθανάσιος Καραφύλλης**

12.50-13.05: Μαρία Παπαμιχαήλ

(Σχολική Σύμβουλος, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π&Δ Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης)

Η Αξιοποίηση της Τέχνης για τη διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο σχολείο

13.05-13.20: Κυριάκος Ζαφειριάδης

(Δρ., Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Έβρου)

Γεώργιος Γκουντής

(Εκπαιδευτικός ΠΕ01)

Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο asperger

13.20-13.35: Γεωργία Χαμζαδάκη

(Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 3^{ης} Περιφέρειας Ροδόπης)

Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: μια διαφορετική προσέγγιση μέσα από το παράθυρο της τέχνης

13.35-13.50: Άννα Αγγελουπούλου

(Δρ. Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης)

Η τέχνη του κινηματογράφου στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση: Τι ισχύει σήμερα (Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια, Σχολική Ζωή και Δραστηριότητες)

13.50-14.05: Εύα Καραγεωργίου

(Προγραμματίστρια ΙΤΥΕ, MSc, Υποψ Δρ. Δ.Π.Θ.)

Γεράσιμος Κέκκερης

(Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.)

Διαδραστική εκπαιδευτική εφαρμογή: «Ανακαλύπτω τα μυστικά της ζωγραφικής»

14.05-14.20: Μαριάννα Παυλίδου

(Ζωγράφος, Ε.Ε.Π., Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δ.Π.Θ.)

Η βιοματική προσέγγιση του έργου τέχνης στο σχολείο: Μια πολύτιμη πηγή έμπνευσης για διαθεματικές δραστηριότητες και μάθηση με όλες τις αισθήσεις

14.20-14.30: Συζήτηση

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α3 (Παράλληλη – Αίθουσα ΠΡΟΚΑΤ)

Προεδρείο: **Μαρία Δημάση, Αλέκος Θεοδορίδης**

12.50-13.05: Σταύρος Καμαρούδης

(Αναπλ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)

Εσείς τραγουδάτε; Για να ανακαλύψουμε και πάλι τη χαμένη προφορικότητα

13.05-13.20: Ειρήνη Κορρέ

(Επικουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Δ.Π.Θ.)

Το «θέατρο» ως διδακτική μεθοδολογία στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας

13.20-13.35: Αγνή Α. Καραγιάννη
(Φιλολογος, ΜΔ Θεωρίας Θεάτρου, Α.Π.Θ.)

Σίμος Παπαδόπουλος
(Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.)
Ευριπίδου Ελένη: Μελέτη του δισυπόστατου της ανθρώπινης φύσης

13.35-13.50: Αγγελική Γιαννακίδου
(Πρόεδρος και Ιδρύτρια του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης)
Τεμαχισμένη μνήμη

13.50-14.05: Ευαγγελία Κοψαλίδου
(Ε.Ε.Π., Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δ.Π.Θ.)
Μουσικό δράμα και εκπαίδευση

14.05-14.20: Άννα Αφεντουλίδου
(Δρ., Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ., Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης)
Η λογοτεχνία ως τέρψη: «Το καρτέ της φαντασίας: Τζάνι Ροντάρι, Ευγένιος Τριβιζάς, Αντώνης Παπαθεοδούλου και ο αναγνώστης-μαθητής» - ένα «απολαυστικό» πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας

14.20-14.30: Συζήτηση

14.25-14.30: ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ Α4 (Ολομέλεια – Αίθουσα Καραθεοδωρή)

14.35-15.00: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ:

Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα

Συμμετέχουν:

Θόδωρος Γραμματάς, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Μαρία Δημάση, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ., Δ.Π.Θ.

Αλέξανδρος Θεοδωρίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ.

Σίμος Παπαδόπουλος, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Γιώργος Παύλος, Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Η.Μ.&Μ.Υ., Πολυτεχνική Σχολή, Δ.Π.Θ.

16.30-18.45: ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

1. Η βιωματική προσέγγιση του έργου τέχνης στο σχολείο: Μια πολύτιμη πηγή έμπνευσης για διαθεματικές δραστηριότητες και μάθηση με όλες τις αισθήσεις (Αίθουσα Πατάρι), **Μαριάννα Παυλίδου** (Ζωγράφος, Ε.Ε.Π., Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ.), **Ελένη Δέδογλου** (Σχολική Σύμβουλος

Προσχολικής Αγωγής Έβρου), **Μαρίνα Χατζηκυριακίδου** (Νηπιαγωγός, Μουσικός, 5^ο Νηπιαγωγείο Αλεξανδρούπολης)

2. *Διάλογοι στο έργο 'Θεός Βάνιας'*. Σκηνική σπουδή βασισμένη στο ομώνυμο έργο του Άντων Τσέχωφ (Αίθουσα Θεμέλιο), **Κυριακή Κουτσογιάννη** (Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ), **Σοφία Τσιγάρα** (Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ), **Σίμος Παπαδόπουλος** (Εμφυχωτής Θεάτρου, Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, Εμφυχωτής Θεάτρου)
3. *Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής), **Αικατερίνη Κωστοπούλου** (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης)
4. *Το αλφαβητάρι της κιθάρας: η πρώτη επαφή του μαθητή με την τέχνη της κιθάρας* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής), **Γιάννης Κακάρας** (Διευθυντής Μουσικού Σχολείου Ξάνθης), **Αναστάσιος Δέλιος** (Εκπαιδευτικός- Μουσικός κιθάρας, Μουσικό Σχολείο Δράμας)
5. *«Μια φορά σε ένα χωριό...» Δημιουργούμε ταινία μικρού μήκους με τους μαθητές* (Δημ. Σχολείο Ν. Χηλής), **Ευθύμιος Τζήμιος** (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας)

19.00-20.00: ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

1. *Υπενθύμιση Ποίησης Ανακρέοντος* (Μετάφραση: Ντίνος Χριστιανόπουλος, Μελοποίηση Γιάννης Βουλτσίδης) (Υπαίθριος χώρος Σχολής Επιστημών Αγωγής- Κυλικείο), Παίζουν: ταμπουρά ο **Γιάννης Βουλτσίδης** (Σκηνοθέτης, Καραγκιοζο-παίχτης, Θρακικό Θέατρο Σκιών, Μικρός Διάκοσμος Παραλίας Ίμερου) και οι φοιτητές του ΠΤΔΕ, ΔΠΘ: **Ελένη Κολίδου** (τραγουδι, πιάνο), **Αθανάσιος Κρασιώτης** (μπουζούκι), **Νίκος Φωτίου** (ακορντεόν)
2. *Rap-sody: Ήχοι δυναμικοί της πόλης* (Υπαίθριος χώρος Σχολής Επιστημών Αγωγής), **Νίκος Φωτίου** (Φοιτητής, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ), **Μάρθα Κελέση** (Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ)

ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Τα βιωματικά εργαστήρια έχουν διάρκεια 2 και 1/4 ώρες διεξάγονται στις εγκαταστάσεις της Σχολής Επιστημών Αγωγής (αίθουσα 'Θεμέλιο', αίθουσα 'Πατάρι') και του Δημοτικού Σχολείου Ν. Χηλής (κοντά στη Σχολή) την Κυριακή 21/6 ταυτόχρονα 16.30 - 18.45.

Η εγγραφή στα εργαστήρια θα γίνει την Κυριακή 21/6/2015 το πρωί 8.30 - 9.30, ταυτόχρονα με την εγγραφή στην Ημερίδα. Για το σκοπό αυτό για κάθε εργαστήριο θα υπάρχει ξεχωριστό σημείο εγγραφής, με πινακίδα που θα αναγράφεται το όνομα του εμφυχωτή, ο τίτλος του εργαστηρίου και ο αριθμός των συμμετεχόντων. Επισημαίνεται ότι θα τηρηθεί σειρά προτεραιότητας, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων κάθε εργαστηρίου είναι περιορισμένος και γι' αυτό από το σύνολο των εργαστηρίων οι συνέδροι μπορούν να δηλώσουν τη συμμετο-

χή τους μόνο σε ένα. Αναζητήστε ειδικό συνημμένο αρχείο με πίνακα, όπου για κάθε εργαστήριο ξεχωριστά αναφέρεται η περιγραφή του, η ημερομηνία και ο χώρος διεξαγωγής του, ο αριθμός των συμμετεχόντων και οι προδιαγραφές, που έχουν οριστεί από τον εμπνευστή του.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Οι καλλιτεχνικές δράσεις διαρκούν 20' και αναπτύσσονται διαδοχικά την Κυριακή 12.10 - 12.30 και από τις 19.00 έως 20.00 στον υπαίθριο χώρο της Σχολής και στην αίθουσα 'Θεμέλιο'. Οι Σύεδροι μπορούν να παρακολουθούν και -κατά περίπτωση- να συμμετέχουν στις δράσεις.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γραμματάς Θόδωρος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Υπεύθυνος Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Δημάση Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΓΦΠΠΧ, ΔΠΘ

Θεοδωρίδης Αλέξανδρος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ

Μουδατσάκης Τηλέμαχος, Ομ. Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σκηνοθέτης, Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης 5 Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Παπαδόπουλος Σίμος, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης 4 Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Σωτηροπούλου Χρυσάνθη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φιλιππουπολίτη Νατάσα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Σίμος Παπαδόπουλος, Λέκτορας, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης 4 Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

Γραμματέας:

Μαρία Παπαμιχάη, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Μακεδονίας και Θράκης

Μέλη:

Ευαγγελία Κοψαλίδου, ΕΔΙΠ, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ

Μαριάννα Παυλίδου, ΕΔΙΠ Ι, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΔΠΘ

Αγνή Καραγιάννη, Φιλολόγος, ΜΔ Θεατρικών Σπουδών

Φιλία Συμεωνίδου, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΔΠΘ, Κοινωνιολόγος

Την οργανωτική επιτροπή πλαισιώνει ομάδα εκπαιδευτικών και φοιτητών:

Καριοφυλλιά Αλεξούδη, Αναστασία Βαφειάδη, Ελευθερία- Χριστίνα Βόρμπα, Ελένη Γαλάνη, Μαρίνα Γαλάνη, Μαρίνα Γάτου, Μαρία Γιαννάκη, Αλεξάνδρα-Χριστίνα Διονυσίου, Μαρία Εγκωμίτη, Βάια Ζυγερίδου, Μαγδαληνή Καλαϊτζίδου, Αναστασία Καρακούλα, Ερασμία Κατσαρού, Ηλιάννα Κεφαλά, Χαράλαμπος Κοκοβίδης, Ιωάννα Κρικέλη, Αγγελική Κωστελίδου, Αλέξανδρος Μανίτσας, Μυρσίνη Μαυρίδου, Ελένη Μαυρουδή, Ιωάννα Μπογδάνου, Αναστασία Ναλπάντη, Νικόλαος Ξυλούδης, Γρηγορία Παπαδάκη, Ιωάννα-Ελένη Παπαζήση, Γεωργία Παρασχίδου, Κατερίνα Ραζιώνη, Ραφαήλ Σιώρης, Καλλιόπη Σαφράνογλου, Κατερίνα Σιμοπούλου, Μαρία Σοπιλίδου, Ελένη Σοφιοπούλου, Μαρίζα Τσαϊλάρη, Αλεξάνδρα Τσέτσου, Σοφία Τσιγάρα, Κυριακή Τσιλιγκαρίδου, Κωνσταντίνος Φαρδούλης, Μαρία-Δήμητρα Φρονιμάδη, Ευγενία Χατζηλέεκα.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

για το συλλογικό τόμο της Επιστημονικής Ημερίδας
«Τέχνη και Πολιτισμός στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα»

Το αρχαιοελληνικό «δράμα», η δράση επί σκηνής, αποτελεί την ουσία του θεάτρου αλλά και αναμφισβήτητο παιδαγωγικό εργαλείο στο σημερινό σχολείο, καθώς το συνδέει με το πολιτιστικό του περιβάλλον. Σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από την προσχολική έως τη δευτεροβάθμια, το σχολείο καλείται να συνδέσει αρμονικά τις ποικίλες πληροφορίες και εμπειρίες που αποκτούν μέσα και έξω από αυτό παιδιά με ολοένα και πιο διαφορετικές και ποικιλόμορφες κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές. Ο ρόλος της Τέχνης και του Πολιτισμού στο σχολείο είναι καταλυτικός για τη μόρφωση και τη συγκρότηση της ατομικής αλλά και της συλλογικής ταυτότητας των μαθητών και αυριανών ενεργών πολιτών.

Τα πορίσματα της δεύτερης επιστημονικής ημερίδας που διοργανώθηκε στην Αλεξανδρούπολη στο πλαίσιο της Πράξης «ΘΑΛΗΣ» από το Εργαστήριο Παιδαγωγικής του Θεάτρου του ΠΤΔΕ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης αξίζουν της προσοχής όλων μας.

Κομοτηνή, Μάιος 2016

Ο Πρύτανης του Δ.Π.Θ.

Καθηγητής Αθανάσιος Καραμπίνης

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Πολλές είναι οι προκλήσεις και τα διακυβεύματα για το εκπαιδευτικό σύστημα και το ελληνικό Σχολείο του 21ου αιώνα. Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, το προσφυγικό και μεταναστευτικό θέμα, η αλματώδης τεχνολογική ανάπτυξη, η βαθειά οικονομική, κοινωνική και κυρίως πολιτιστική κρίση που περνά η χώρα μας αποτελούν τις πιο αντιπροσωπευτικές όψεις τους. Μέσα στα πλαίσια της ανανέωσης του προγράμματος σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και της ανταπόκρισής του στα νέα δεδομένα που έχουν διαμορφωθεί σε ελληνικό και παγκόσμιο επίπεδο, η διαθέατρον και δια τεχνών παίδευση αποτελεί μια ουσιαστική απάντηση και μια ελπιδοφόρα προσπάθεια αντιμετώπισης της οικονομικής και κοινωνικής, αλλά ευρύτερα πολιτιστικής και αξιακής κρίσης που διέρχεται η κοινωνία μας.

Μέσα στα πλαίσια αυτά, επιστημονικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, καινοτόμες προτάσεις εφαρμογής της “Παμμούσου Παιδαγωγίας”, τόσο στην α/βάθμια, όσο και στη β/βάθμια εκπαίδευση, αποτελούν προσπάθειες και πρωτοβουλίες που πρέπει να γίνουν ευρύτατα αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς και να υλοποιηθούν μέσα στη σχολική τάξη και την μαθητική κοινότητα, προς όφελος των εκπαιδευομένων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Θόδωρος Γραμματάς

Καθηγητής ΠΤΔΕ / ΕΚΠΑ
Επιστημονικός Υπεύθυνος του Προγράμματος

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ

Η παρούσα έκδοση αποτελεί καρπό των εισηγήσεων και των βιωματικών εργαστηρίων που αναπτύχθηκαν στην επιστημονική ημερίδα, με θέμα: «Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα». Περιλαμβάνει άρθρα που αφορούν στη μελέτη της τέχνης και του πολιτισμού μέσω των γνωστικών πεδίων της αισθητικής, της παιδείας και του πολιτισμού, του αναλυτικού προγράμματος, της λογοτεχνίας και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης.

Οι συγγραφείς του παρόντος τόμου, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και καλλιτέχνες, προερχόμενοι από πολλά επιστημονικά και καλλιτεχνικά πεδία, με το έργο τους συνεισφέρουν στη διεύρυνση και εμβάθυνση της μελέτης της τέχνης και του πολιτισμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ως εκτούτου ο τόμος αποτελεί χρήσιμο μέσο για κατανόηση της τέχνης και του πολιτισμού στο σημερινό σχολείο και, επομένως, μπορεί να καταστεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι -με ενθουσιασμό και μέθοδο- ενδιαφέρονται να ερευνήσουν το έργο τους.

Σίμος Παπαδόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ / ΔΠΘ
Επιστημονικός Υπεύθυνος Δράσης 4
Προγράμματος ΘΑΛΗΣ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ, ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Τεμαχισμένη μνήμη

Αγγελική Γιαννακίδου

Πρόεδρος και ιδρύτρια του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης
info@emthrace.org

Περίληψη

Η περιοδική έκθεση Τεμαχισμένη Μνήμη αποτελεί μια συνέχεια της ολιστικής επικοινωνιακής πολιτικής του ΕΜΘ. Με την έκθεση αυτή προσκαλεί το κοινό να έρθει σε επαφή με ιστορικά τεκμήρια μιας άλλης εποχής της Αλεξανδρούπολης. Εικοσιτέσσερις συναρμογές. Πράγματα μικρά η μεγάλα, πολύτιμα η ταπεινά, υλικά που κουβαλούν εικόνες ήχους και μυρωδιές του τόπου μας. Το δρώμενο Μνήμη που εγκαινίασε τη έκθεση έβαλε το κοινό με αμεσότητα στο πνεύμα της εποχής που πραγματεύονται οι συναρμογές και έθεσε το πλαίσιο για μια εναλλακτική εμπειρία. Το τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του ΕΜΘ σχεδίασε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να συνοδεύει την έκθεση, σε κάθε της σταθμό. Πολιτισμός και εκπαίδευση μέσα από ιστορίες και μνήμες απλών καθημερινών ανθρώπων.

Λέξεις κλειδιά: περιοδική έκθεση, μουσειακή εκπαίδευση, τοπική ιστορία, συναρμογές, εκπαίδευση και πολιτισμός.

Abstract

The periodic exhibition Shredded Memory is a continuum of the holistic communication policy that the Ethnological Museum of Thrace follows. With this exhibition it aims to invite the public to interact with historical documents and objects of a bygone era of Alexandroupolis. Twenty-four creations/memory boxes/small narratives of local history. Objects that are microns or large, valuable or humble, materials that carry images sounds and smells of our land. The performance Memory launched the exhibition and put the audience with immediacy in the mood and vibe of the exhibit and set the scene for an alternative experience. Along with the exhibit an educational program was designed to accompany the exhibition in every station. Culture and education through stories and memories of ordinary people gived with multible ways to the audience.

Keywords: periodic exhibition, museum education, local history, education and culture, creations.

Στα 14 χρόνια λειτουργίας του το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης έχει καταφέρει να καινοτομήσει με τις μουσειακές πολιτικές και φιλοσοφίες που το χαρακτηρίζουν, να δημιουργήσει ένα οικείο περιβάλλον για το κοινό αλλά και παράγει πολιτισμό, μέσα από τη μάθηση, την έρευνα και τη διάσωση και διάδοση του πολιτισμού της Θράκης. Σε μια συνεχή προσπάθεια επικοινωνίας και διάδρασης με το κοινό του, το ΕΜΘ μένει ενεργό και σε μια πορεία δημιουργικότητας αυθεντικότητας και πρόκλησης για καινούργιες ερμηνεί-

ες. Το σημείο εστίασης στα σύγχρονα μουσεία σύμφωνα με τον Γ. Κόκκινο (2002), αλλάζει από την «αφήγηση» στη «ανάγνωση» και προϋποθέτει δι-αρκή εμπλοκή του επισκέπτη με τα μεταβαλλόμενα ερμηνευτικά εργαλεία και ιστορικά περιβάλλοντα. Τα αντικείμενα παρουσιάζονται με τρόπους που ενθαρρύνουν εναλλακτικές ερμηνείες. Οι επισκέπτες δεν αντιμετωπίζονται ως ένα ομοιόμορφο κοινό, αλλά ως διάφορες και διαφορετικές ομάδες με διαφορετικό πολιτιστικό και ιδεολογικό υπόβαθρο τα αντικείμενα του υλι-κού πολιτισμού ως «κείμενα» που παράγουν όχι ένα, αλλά πολλαπλά νοή-ματα ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο κάθε φορά εντάσσονται και τους κώ-δικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλ-λον. Τα αντικείμενα γίνονται αντιληπτά ως διαμεσολαβητικά πολιτισμικά εργαλεία που, χωρίς να υποβαθμίζεται η πολυσημία τους, μπορούν να προσφέρουν βιωματικής υφής εμπειρίες του παρελθόντος και να ενθαρρύνουν υψηλού επιπέδου νοητικές δραστηριότητες (Νάκου 2009, Μπούνια-Νικονάνου, 2008). Η ερμηνεία τους εξαρτάται από τον τρόπο που παρουσι-άζονται, από το επίπεδο ωριμότητας του ανθρώπου που ερμηνεύει, τις ε-μπειρίες ζωής που έχει και τη γνώση του (Hooper-Greenhill ,1991).

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψιν και ακολουθώντας τη πορεία που έχει χαράξει το ΕΜΘ σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια εικαστική αφήγηση της πλούσιας τοπικής ιστορίας της Αλεξανδρούπολης με τη μορφή της περιοδικής έκθεσης Τεμαχισμένη Μνήμη. Εικοσιτέσσερις συναρμογές, φτιαγμένες εξολοκλήρου από την ιδρύτρια του Ε.Μ.Θ. Αγγελική Γιαννακίδου, ενσωματώνουν αντικείμενα από τη συλλογή του μουσείου σε συνδυασμό με καινούργια υλικά και αντικείμενα σε μια εικαστική προσέγγιση της ανθρωπογεωγραφίας και ιστορίας της Αλεξανδρούπολης από τα τέλη του 19ου έως και τα μέσα του 20ου αιώνα. Μια σύγχρονη έκθεση με θέμα το παρελθόν, τις μνήμες, το αποτύπωμα των ανθρώπων που πέρασαν και άφησαν στοιχεία, αλλά και ιστορίες, γνωστές και άγνωστες. Προκαλούν το κοινό να εμπλακεί σε ένα συναισθηματικό ταξίδι μέσα από μικρές αφηγήσεις της κάθε συναρμογής. Στοιχεία για το πολιτισμικό, οικονομικό ακόμη και πολιτικό υπόβαθρο της πόλης αναδύονται μέσα από σιωπηλές αφηγήσεις ξεχασμένων υλικών.

Την έκθεση συνοδεύει το παρακάτω κείμενο:

“Φωτογραφίες που έκαναν την εμπειρία ενθύμιο: έγγραφα, αντικείμενα, υλι-κές λεπτομέρειες, πράγματα μικρά η μεγάλα, πολύτιμα η ταπεινά, υλικά που κουβαλούν εικόνες ήχους και μυρωδιές του τόπου μας. σπαράγματα από την Ιστορία και τις μικρές «ασήμαντες» ιστορίες της κοινωνικής και ατομικής κα-τατημημένης μνήμης, μνημονικά ίχνη του κοινωνικού μας περιβάλλοντος που το πολύχρονο νήμα της παρουσίας τους, μας κρατά σε ανοιχτή γραμμή με το παρελθόν, τη κουλτούρα και την κοινωνική μας μνήμη, Όλα μέσα από συνθέ-

σεις πρωταγωνιστούν σε ένα διάλογο μεταξύ τους, απέναντι στην άγνοια και τη λήθη.” (Αγγελική Γιαννακίδου, 2015)



Η έκθεση *Τεμαχισμένη Μνήμη* στη γκαλερί APT (Μάιος 2015)

Υλικός πολιτισμός και εκπαίδευση συνδυάζονται μέσα από ιστορίες και μνήμες απλών καθημερινών ανθρώπων σε μια αφήγηση τοπικής ιστορίας μέσα από αυθεντικά αντικείμενα αλλά και τη προοπτική του δημιουργού. Η προσέγγιση της ιστορίας γίνεται με ποικίλους τρόπους, όπως και μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από διάφορες οπτικές και θεωρίες. Η ιστορία μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των ανθρώπων, μέσα από στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής, δίνει μια πιο σφαιρική εικόνα του εκάστοτε ιστορικού πλαισίου, καθώς συμπληρώνει κενά που πολλές φορές τα ιστορικά κείμενα αφήνουν πίσω. Ο τρόπος σύλληψης και υλοποίησης της έκθεσης δίνει στο κομμάτι της εκπαίδευσης πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησης. Μια ολόκληρη σειρά από εκπαιδευτικές δράσεις θα μπορούσαν να σχεδιαστούν διαθεματικά και διεπιστημονικά. Για παράδειγμα, θέματα Ιστορίας, Οικονομίας, Κοινωνιολογίας, Κοινωνικής Ψυχολογίας, Εικαστικά κτλ όλα μπορούν να αξιοποιήσουν το περιεχόμενο και τις ερμηνείες της έκθεσης. Μια διαφορετική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μέσα από την περιοδική έκθεση «Τεμαχισμένη Μνήμη» του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης, αξιοποιείται για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για να συνοδεύει την έκθεση σε κάθε της σταθμό. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από την Υπ. Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του ΕΜΘ Βαλεντίνα Σωκράτους και ως κύριο στόχο έχει τον πειραματισμό των συμμετεχόντων με έννοιες όπως η ιστορική εν-συναίσθηση. Μια σειρά από βιωματικές δράσεις κλιμακωτά συνδεδεμένες, πειραματίζονται με τεχνικές εμπυχώσεις και αυτοσχεδιασμού καθώς μπαίνουν στη διαδικασία αναβίωσης και ερμηνείας των συναρμογών συνολικά αλλά και μεμονωμένα. Στο τέλος με αντικείμενα του παρόντος καλούνται να φτιάξουν μια δική τους συναρμογή.

Το δρώμενο Μνήμη που εγκαινίασε τη έκθεση έβαλε το κοινό με αμεσότητα στο πνεύμα της εποχής που πραγματεύονται οι συναρμογές και έθεσε το πλαίσιο για μια εναλλακτική εμπειρία. “Σε μία απόπειρα να προσεγγίσουμε την τεμαχισμένη μνήμη με τα εκφραστικά μέσα του θεάτρου, της ποίησης και της μουσικής, επιχειρήσαμε μέσα από ένα δρώμενο, αναφέρει η δημιουργός του δρώμενου Αγνή Καραγιάννη, το οποίο κάλλιστα θα μπορούσαμε να το αποκαλέσουμε τεχνάσματα μνήμης, να μεταφέρουμε τις έννοιες του χρόνου, της κοινωνικής και της ιστορικής μνήμης κάθε κοινωνίας, η οποία οφείλει να φέρει την ευθύνη του παρόντος αλλά και του παρελθόντος των ανθρώπων της”. Το συγκεκριμένο δρώμενο, το οποίο σχεδίασε και υλοποίησε με εθελοντές φίλους του Μουσείου, με αφορμή τις συναρμογές της έκθεσης, είχε ως στόχο να δημιουργήσει έναν εσωτερικό διάλογο ανάμεσα στις συνυποδηλώσεις και στα νοήματα στίχων του Οδυσσέα. Ελύτη και του Γιάννη Ρίτσου σχετικά με το αέναο παιχνίδι του χωροχρόνου και της μνήμης. Παράλληλα, με αφορμή το ηχητικό ερέθισμα τόσο από το ρυθμό ενός τύμπανου όσο και από το μουσικό καμβά της Μπλέ ταινίας του Κισλόφσκι και των συνειρμών, που αυτή η μουσική μπορεί να προκαλέσει σε σχέση με την αναπόδραστη ανθρώπινη μοίρα και της ανατροπές της, η δράση επιδίωξε να κινητοποιήσει τον αναστοχασμό, την ανάκληση εικόνων και εμπειριών των συμμετεχόντων με τρόπο βιωματικό. Τέλος, η δράση εμπλουτίστηκε με τη χρήση λευκών προσωπείων, που φορούσαν οι εμπλεκόμενοι κατά την απαγγελία των στίχων ανάλογα με τη συναρμογή που έφεραν στα χέρια τους, στοιχεία που λειτουργούσαν συνδυαστικά ως σκηνικά αντικείμενα, ενώ η εμπειρία των αισθήσεων συνέχιζε το παιχνίδι της μέσα από την εναλλαγή του λευκού, κόκκινου και μαύρου χρώματος, τα οποία συμπλήρωναν τα σημεία της όψις, με καταλυτική την ύπαρξη ενός κόκκινου νήματος που περιέτρεχε όλο το χώρο της έκθεσης, σαν την κόκκινη κλωστή των παραμυθιών και των μύθων, σαν το νήμα της ζωής, με εφόρμηση το κόκκινο νήμα που έφεραν όλες οι συναρμογές στη συνολική τους σύλληψη.

Η έκθεση Τεμαχισμένη Μνήμη θα συνεχίσει το ταξίδι της τόσο εγχώρια όσο και στο εξωτερικό μεταφέροντας κομμάτια μνήμης της Αλεξανδρούπολη δοσμένα με ένα μεταμοντέρνο ιστορικό αφήγημα. Μια εικαστική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας που προκαλεί και προσκαλεί τον επισκέπτη να εμπλακεί και να ερμηνεύσει παράλληλα με την αφήγηση του επιμελητή/δημιουργού. Ένας επαναπροσδιορισμός του «παλιού» ή «παραδοσιακού» μέσα από μια σύγχρονη ερμηνεία του χωροχρόνου και της ανθρωπογεωγραφίας της Αλεξανδρούπολης.

Βιβλιογραφία

Hooper-Greenhill, E. 1991. Museum and Gallery Education. Leicester: Leicester University Press

- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (2002) Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης, *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 66-95). Αθήνα: Πατάκης.
- Νάκου, Ε. (2009). Μουσεία, ιστορίες και ιστορία. Αθήνα: νήσος.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Αγγελική Γιαννακίδου* γεννήθηκε στον Άγιο Νικόλαο Χαλκιδικής το 1947 και είναι μητέρα δύο παιδιών και 6 εγγονιών. Αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρούπολης και από το 1967 που κατοικεί στην Αλεξανδρούπολη, ασχολείται με την έρευνα (καταγραφές) και τη συλλογή υλικού του λαϊκού πολιτισμού της Θράκης. Η βιωματική σχέση – διάδρασή της με το χώρο της Θράκης όπως και η αίσθηση ότι είναι επιτακτική η ανάγκη διατήρησης της μνήμης αυτού του τόπου την οδήγησαν στην ίδρυση του Εθνολογικού Μουσείου Θράκης το οποίο στεγάζεται στην οδό 14ης Μαΐου, 63, σε ένα μισθωμένο πέτρινο νεοκλασικό του 1899. Ένα έργο αυτοχρηματοδοτούμενο, το οποίο ολοκληρώθηκε μέσα από το πάθος της για την παράδοση της Θράκης και με την οικονομική και ηθική συμπαράσταση της οικογένειάς της. Το Μουσείο προτάθηκε για βραβείο το 2004 από τον Πανερωπαϊκό Οργανισμό Μουσείων όπου και έλαβε εύφημο μνεία. Τον Μάιο του 2015 τιμήθηκε από το Μουσείο Μπενάκη.

Η τέχνη αντιστεκόμενη στη γενική βούληση κυριαρχίας ως ενότητα αλήθειας και ευτυχίας

Κάθε αισθητική ουτοπία προσλαμβάνει σήμερα αυτή τη μορφή: να γίνουν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουμε τι είναι.

Th. Adorno, *Αισθητική Θεωρία*

Αλέξανδρος Θεοδωρίδης

Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
atheodor@psed.duth.gr

Περίληψη

Σε έναν κόσμο που διατυμπανίζει σε όλους τους τόνους την αφοσίωσή του στο πνεύμα του μηδενισμού και σβήνει και τα τελευταία ίχνη της αριστοτελικής φρονήσεως στο παιδευτικό του πλαίσιο, μόνο μέσα από την τέχνη, και παρά το γεγονός ότι είναι βαθιά αδύναμη, θα μπορούσαμε, ίσως, σήμερα να φαντασθούμε τρόπους κατά-στρωσης ενός σχεδίου εξανθρωπισμένης ζωής, αντιστεκόμενοι με πείσμα στην εξάπλωση μιας βούλησης κυριαρχίας,

Η συμβολή της αισθητικής θεωρίας του Adorno στην προσπάθειά μας να κατανόησουμε πώς η τέχνη θα μπορούσε να ταράξει την ακινησία των πραγμάτων στην μεταμοντέρνα κατάσταση, έγκειται στο ότι μας επιτρέπει να δούμε την τέχνη ως μια δυνατότητα ενεργοποίησης της δημιουργικότητας των ανθρώπων στην προοπτική της απελευθέρωσης, εφόσον είναι φορέας του πνεύματος μιας ανεπιεικούς αρνητικότητας ως προς το καθετί που εγκαθιδρύει συνθήκες βαρβαρότητας. Η επεξεργασία, μάλιστα, της εμπειρίας του υψηλού στο πλαίσιο της αισθητικής θεωρίας του, ξεδιπλώνει την τέχνη ως αυτή τη δραστηριότητα που μπορεί να ενεργήσει στο πλαίσιο μιας αισθητικής αγωγής θετικά, ως πρόταγμα, δηλαδή, αυτοσυνειδησίας και ως δημοκρατικό πρόταγμα. Η τέχνη σε μια τέτοια προοπτική μπορεί να λειτουργήσει ανασχετικά στη γενίκευση μιας βούλησης κυριαρχίας, μέσα από την εγκαθίδρυση και διαρκή ενίσχυση της ενότητας αλήθειας και ευτυχίας.

Θεωρούμε πως αν η τέχνη σήμερα, στο πλαίσιο μιας εξελισσόμενης αθλιότητας της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, στεκόταν ικανή, με ένα γενναίο φρόνημα, σαν αυτό που πολλές φορές επέδειξε, να ενσαρκώσει μια βλέψη αντιπαράθεσης στην ασημαντότητα, αναδεικνύοντας και υποστηρίζοντας τον αρνητικό χαρακτήρα της, θα καθιστούσε και πάλι δυνατό, με μια έσχατη κίνηση αντίστασης, τον τόπο της ελευθερίας και θα έδινε τη δυνατότητα στον κόσμο αυτόν να φαντασθεί, κατά τι, αλλιώς τον εαυτό του και να προσανατολισθεί σταδιακά στην κατανόηση της παθογένειάς του, τόσο στο επίπεδο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής ζωής, και, άρα, σε μια πιθανή αλλοίωση-διαφοροποίησή του.

Λέξεις κλειδιά: μηδενισμός, κυριαρχία, τέχνη, υψηλό, αισθητική αγωγή, ελευθερία.

Abstract

Art, resisting the general will of dominance as a unity of truth and happiness

In a world which trumpets its devotion to the spirit of nihilism and which extinguishes the very last traces of Aristotelian *phronesis* in its educational context, only through art, and despite its profound weakness, we might be able, perhaps, today to imagine ways to devise a plan for a humanized life, stubbornly resisting the spread of a willful dominance.

The contribution of Adorno's aesthetic theory to our attempt to understand how art could disturb postmodern inertia lies in the fact that it allows us to see art as an ability to activate the creativity of man towards his liberator, as long as his spirit is harshly negative towards anything that establishes conditions of barbarity. Indeed the processing of the experience of the sublime in the context of Adorno's aesthetic theory shows art to be that activity which can act positively in an aesthetic education, as a project, in other words, of self-consciousness, and of democracy. Art, with such a perspective, can function restrictively against the generalization of the will for dominance, through the establishment and lasting reinforcement of the unity of truth and happiness.

We consider how, if art today, in the context of the evolving wretchedness of social and political life, were sufficient, with a brave spirit like that which it has often displayed, to embody an aspiration for conflict with meaninglessness, pointing out and supporting its negative character, it would again strengthen, with a final resistant push, the locus of freedom and would give the world the ability to imagine itself somewhat differently, and to be oriented gradually towards an understanding of its virulence at the level of public life and at that of private, and as a result, its potential alteration-differentiation.

Keywords: nihilism, dominance, art, sublime, aesthetic education, freedom.

Αναζητώντας τρόπους το πολιτικό υποκείμενο της αυτοσυνειδησίας του καιρού μας, που αρνείται πεισματικά να προσχωρήσει και να παραδοθεί άνευ όρων στις συνθήκες ζωής της μεταμοντέρνας μεγάπολης, να ξεδιψά την επιθυμία του για ελευθερία, φαίνεται να μη μπορεί να στραφεί πουθενά αλλού παρά μόνο στην τέχνη, στον βαθμό, βεβαίως, που μόνον αυτή, παρά τη γενικευμένη αδυναμία της, έστω και ως υπόσχεση, μπορεί να συνιστά το έσχατο καταφύγιο μιας ταλαίπωρης, αλλά ανθεκτικής συνειδησης, όπως και την τελευταία ελπίδα της ψυχής να κρατηθεί ζωντανή, προσανατολιζόμενη σε έναν τόπο που δεν υπάρχει ακόμα, αλλά είναι δυνατός.¹ Η δυνατότητά του να στραφεί στην πολιτική θεωρία ή ακόμα περισσότερο στην ίδια την πολιτική ζωή, προκειμένου να αντλήσει δυνάμεις για να γονιμοποιήσει την επιθυμία του για ελευθερία, έχει, όπως όλα δείχνουν εδώ και πολύ καιρό, εξαντληθεί. Γιατί είναι αλήθεια πως ο δυτικός κόσμος έχει εγκατασταθεί μάλλον οριστικά σε αυτό που τρώμαζε τον Nietzsche ήδη τον 19ο αιώνα: στην έρημο του

¹ Πρβλ. επ' αυτού, Bloch, E. (1987). *The utopian function of art and literature. Selected essays*. Cambridge: Cambridge MIT Press.

μηδενισμού. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η αποδυνάμωση της πολιτικής θεωρίας και η γενικευμένη ευτέλεια της κοινωνικής και πολιτικής ζωής που νομιμοποιούν τη γενίκευση μιας βούλησης κυριαρχίας δημιούργησαν τις συνθήκες μιας πνιγηρής ατμόσφαιρας ακινησίας που επιβάλλει μια διαρκή και πανίσχυρη ματαιώση, με πολύ σοβαρές συνέπειες.²

Στον Adorno οφείλουμε τη δυνατότητά μας να κατανοούμε την τέχνη ως αυτή τη δραστηριότητα που, δημιουργώντας μια συνθήκη άρνησης, ναρκοθετεί το αμετακίνητο των πραγμάτων.³ ως αυτή, δηλαδή, τη δραστηριότητα που μπορεί να εικονίσει τη δυνατότητα που έχουν οι άνθρωποι⁴ να μην κατοικούν τον κόσμο που κάθε φορά υπάρχει, απλώς και μόνον γιατί υπάρχει.⁵

Όταν ο φιλόσοφος στρεφόταν με αγωνία, μετά την εμπειρία του πολέμου και του ναζισμού, στην πολιτική λειτουργία της τέχνης στην *Αισθητική θεωρία* του και την αναγνώριζε ως την άρνηση της εργαλειακής πολιτικής, αναγνώριζε και τον τόπο ανάδυσής της ως έναν τόπο εκτός του φάσματος της εξουσίας.⁶ Και σε αυτόν τον πέραν της εξουσίας τόπο έβλεπε να συνδέονται ο αρνητικός, αμφισβητησιακός χαρακτήρας της τέχνης, με τις δύο άλ-

² Αν η μεταμοντέρνα κατάσταση του κόσμου δεν είναι άλλη από την αδυναμία της εποχής να φαντασθεί τον εαυτό της ως κάτι θετικό, την ίδια στιγμή που ναρκισσεύεται καθρεπτιζόμενη πάνω στην περιεργή θέση ότι το νόημά της είναι το μη-νόημα, τότε πράγματι η εποχή μας είναι μεταμοντέρνα. Σε αυτόν τον κόσμο, όπως μας δείχνει η παρούσα κοινωνική και πολιτική κατάσταση, ακόμα και ο υπερβολικά πληττόμενος δυτικός άνθρωπος δεν φαίνεται να είναι σε θέση να κατανοήσει ότι για να αλλάξουν τα πράγματα θα πρέπει ο ίδιος να το επιθυμήσει και να αλλοιώσει τον εαυτό του σε αυτή την κατεύθυνση, ενσαρκώνοντας αυτή την επιθυμία. Εφόσον, όμως, ακόμα και ετούτος ο άνθρωπος, που θα είχε σοβαρούς λόγους όχι μόνο να μην ταυτίζεται με την παρούσα κατάσταση αλλά και να της αντιστέκεται, προσχωρεί σε αυτήν οικειοθελώς, είναι αυτονόητο ότι η δυνατότητα της ελευθερίας ολοένα και περισσότερο θα συρρικνώνεται: πράγμα που σημαίνει ότι βρισκόμαστε πολύ μακριά από τη δημιουργία ενός υποκειμένου που μπορεί να καθιστά δυνατή την αυτονομία, δηλαδή τη μόνη δυνατότητα να διαρρηχθεί η τρομακτική επαναληπτικότητα του ίδιου. Αναφορικά με το νόημα της αυτονομίας, βλ. ενδεικτικά, το εξαιρετικό έργο του Καστοριάδη, *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1975. Ας σημειώσουμε, επίσης, εδώ ότι η διάρρηξη της επαναληπτικότητας για την οποία ομιλούμε δεν θα μπορούσε να λάβει χώρα, αν το υποκείμενο δεν συμβιβαστεί επιτέλους με την ιδέα να μπει και να μείνει μέσα στη σκληρή δοκιμασία της εν δυνάμει θνητότητας των κατεστημένων σημασιών, γινόμενο έτσι υποκείμενο της αυτονομίας.

³ Ο Marcuse σαφώς επηρεασμένος από την αισθητική θεωρία του Adorno θα ταυτίσει την τέχνη με μια διαρκή επανάσταση που εμπεριέχει την άρνηση και, άρα, ικανή να διατυπώνει την ουτοπία. Βλ. Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man*. Boston: Beacon Press· του ίδιου, (1972). *Counterrevolution and revolt*. Boston: Beacon Press.

⁴ Την ίδια στιγμή η τέχνη είναι εικονιζόμενη.

⁵ Μια τέτοια τέχνη εμποδίζει την Ιστορία να πετρώσει και έτσι αφαιρεί από τον μηδενισμό τη δυνατότητα να περιγελάσει την ήττα της. Υπ' αυτήν την έννοια ισχυριζόμαστε ότι μια τέτοια τέχνη ίσως να κρατά στα χέρια της τη μοναδική σήμερα δυνατότητα ελευθερίας.

⁶ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. (trans. R. Hullot-Kentor), London & New York: Continuum, σποράδην. Αυτή η αισθητική θεωρία δεν θέλει να προσδιορίσει απλώς μια τοπική θεωρία του ωραίου. Υπονοεί ότι η ίδια η θεωρία, εν γένει, οφείλει να θεμελιωθεί ως αισθητική. Η απαίτηση αυτή πηγάζει εμφανώς από μια όψη του γερμανικού Ρομαντισμού, η οποία ριζώνει στην σκέψη του Kant.

λες διαστάσεις της που είναι εξίσου ουσιώδεις: την αλήθεια⁷ και την υπό-σχεση ευτυχίας που η τέχνη εκπροσωπεί, με την υλική, αισθησιακή σημασία του όρου.⁸ Η τέχνη, κατά τον Adorno, είναι η κοινωνική αντίθεση στην κοινωνία, μη συναγόμενη άμεσα από αυτήν.⁹ Αν, όμως, η τέχνη μπορεί να αντιτίθεται στην κοινωνία, αυτό συμβαίνει διότι δεν απορρέει άμεσα από την κοινωνία. Η τέχνη αντλεί και γονιμοποιείται από ένα ανεξάντλητο και προκοινωνικό μάγμα, το οποίο πρέπει να υπερασπίζεται, αν θέλει να υπερασπίζεται τον εαυτό της.¹⁰ Με τον ίδιο τρόπο η αισθητική πνευματικότητα, η οποία θα πρέπει να διέπει τη φιλοσοφική θεωρία συνίσταται στο ότι επιχειρεί να συλλαμβάνει μέσω των εννοιών ό,τι διαφεύγει από τις έννοιες.¹¹ Η πνευματικότητα αυτή βρίσκει την υποδειγματική της ενσάρκωση, κατά τον Adorno, στην αισθητική του υψηλού, λόγω της επίμονης προσήλωσης αυτής της αισθητικής σε ό,τι μένει απροσπέλαστο από τις έννοιες.¹² Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αισθητική του υψηλού μετατρέπεται σε «πρώτη φιλοσοφία», υπό την έννοια ότι παρέχει τον κανόνα για κάθε θεωρητική απόπειρα.¹³

Αυτό που ο Adorno θεωρεί καθήκον της τέχνης στην προοπτική της διάσωσης της, ο Heidegger το αναγνωρίζει ως οντολογικό χαρακτηριστικό της, ως αυτό που κάνει την τέχνη να είναι, όπως και το έργο τέχνης. Κι αν δεν μπορούμε να δούμε τον Heidegger να συντάσσεται με τον Adorno και

⁷ Δεν πρόκειται εδώ για μια αλήθεια που τίθεται ως γνωστική αξία που ενέχει το έργο τέχνης, όπως συμβαίνει στην αισθητική του Lukács, η οποία υιοθετεί την αντίστοιχη χεγκελιανή ιδέα. Βλ. Lukács, G. (1968). *La théorie du roman*. (trad. J. Clairevoye), Paris: Denoël.

⁸ Με έζοχο τρόπο θα μας δείξει ο Marcuse, μετά τον Adorno, ότι η τέχνη ενσαρκώνει μια υπόσχεση ευτυχίας και γι' αυτόν τον λόγο η σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία διατηρεί εχθρική στάση απέναντί της. Με αυτή η δύναμη της η τέχνη μετατρέπεται σε δύναμη χειραφέτησης. Βλ. Marcuse, H. (1979). *La dimension esthétique*. Paris: Seuil.

⁹ Πρβλ. Γεωργίου, Θ. (2003). *Αισθητική θεωρία και μοντέρνα τέχνη*. Αθήνα: Futura, κεφ. δεύτερο: 'Η αισθητική θεωρία του Adorno'.

¹⁰ Σε αυτόν τον χώρο της πρωτογενούς έκφρασης θα ψάξει ο Adorno την ουτοπική στιγμή της τέχνης. Σε αυτόν τον χώρο, επίσης, θα ψάξει ο Merleau-Ponty το υποκείμενο ως αρχή της έκφρασης, ως αυτό που μπορεί να συντονίζεται με τη σιωπή και, μέσα από τη σιωπή, με τον λόγο των πραγμάτων. Βλ. Merleau-Ponty, M. (1979). *Le visible et l' invisible*. Paris: Gallimard. Γράφει ο Merleau-Ponty: «[...] η γλώσσα πραγματοποιεί, σπάζοντας τη σιωπή, αυτό που η σιωπή ήθελε και δεν πετύχαινε. Η σιωπή εξακολουθεί να περιβάλλει τη γλώσσα: σιωπή της απόλυτης γλώσσας, της σκεπτόμενης γλώσσας». Βλ. Merleau-Ponty, M., ό.π. 230.

¹¹ Υπ' αυτήν την έννοια, η αισθητική γνέφει προς μια περιοχή προγενέστερη τόσο της γνώσης όσο και της έλλογα καθοδηγούμενης ηθικής πράξης: μια περιεκτική σφαίρα από την οποία αντές σταδιακά αποσπάστηκαν και αυτονομήθηκαν. Ο Hegel ήταν ο πρώτος που συνέλαβε καλύτερα από κάθε άλλον τούτη την «οντολογική» διάσταση της αισθητικής μεσολάβησης, αν και στη συνέχεια θέλησε να υποτάξει κάπως αυταρχικά την αισθητική διάσταση, ως τέτοια, στην εννοιακή σφαίρα. Βλ. Hegel, G. W. Fr. (1975). *Aesthetics. Lectures on fine art*. (trans. T. M Knox), Oxford: Clarendon Press, Vol 1, 2.

¹² Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο πάσχισε η μοντέρνα τέχνη να εκφραστεί μέσα από μια ερμητική γλώσσα, μια «βασιανισμένη γλώσσα», κατά τον Adorno, στην προσπάθειά της να μην παραδοθεί στην αγορά.

¹³ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. ό. π., σποράδην.

τον Μ. Ponty στην ενεργοποίηση, τρόπον τινά, του προγράμματος που ο Benjamin είχε διακηρύξει ως «πολιτικοποίηση της τέχνης»,¹⁴ ως μια διαδικασία, δηλαδή, που οδηγεί, εν κατακλείδι, στην αποκατάσταση του κύρους της πολιτικής, σίγουρα οφείλουμε να τον δούμε να συντάσσεται μαζί τους στην προσπάθεια διάσωσης μιας φιλοσοφικής αισθητικής, στο πλαίσιο της οποίας οι αισθητικές μορφοποιήσεις διανοίγονται στον οντολογικό ορίζοντα,¹⁵ αλλά και διαμεσολαβούνται με ιστορικές κατανοήσεις, κοινωνικά διακυβεύματα, ακόμα και με ουτοπικές προσδοκίες.¹⁶ Και υπ' αυτήν την έννοια, αυτή η φιλοσοφική αισθητική διακατέχεται από ένα πρακτικό ενδιαφέρον, τόσο πολιτικό όσο και παιδαγωγικό που εγγράφεται στην προοπτική της απελευθέρωσης του ανθρώπου.¹⁷

Η αξία της χαϊντεγκεριανής και της αντορνιανής σκέψης, επί του προκειμένου, έγκειται στο ότι προσδιόρισαν, μέσα από μια παράδοξη σύγκλιση¹⁸ και εν αντιθέσει προς τον Lukács, αυτό που προσδίδει στην τέχνη τον ριζοσπαστικό χαρακτήρα της και που δεν είναι άλλο από το ότι η τέχνη κάνει δυνατή την ανάδυση ενός κόσμου ο οποίος δεν λειτουργεί με τον τρόπο της σύγχρονης τεχνικής, δηλαδή δεν υπόκειται στην τεχνοεπιστημονική ορθολογικότητα, που και οι δύο αναγνωρίζουν ως την κατ' εξοχήν απειλή για τον σύγχρονο κόσμο.¹⁹ Η απειλή αυτή, που δεν είναι άλλη από την επιβολή

¹⁴ Πρόκειται για την τελευταία φράση του Επιλόγου του κειμένου του Benjamin «Το έργο τέχνης στην εποχή της τεχνικής αναπαραγωγικότητάς του» στο Benjamin, W. (2013). *Για την τέχνη*. (μτφρ. Α. Οικονόμου), Αθήνα: Πλέθρον, 87. Βλ. επίσης, Rochlitz, R.. (1996). *The disenchantment of art. The philosophy of Walter Benjamin*. (trans. J. M. Todd), New York: Guilford Press. Γράφει ο Benjamin: «Έτσι έχουν τα πράγματα με την αισθητικοποίηση της πολιτικής, την οποία προωθεί ο φασισμός. Ο κομμουνισμός του απαντά με την πολιτικοποίηση της τέχνης». Βλ. Benjamin, W. (2013). *Για την τέχνη*. ό. π., 57. Ας προσθέσουμε, επίσης, ότι ο Adorno, παρακολουθώντας τη χειραφέτηση της τέχνης μέσα από την πρόταση του αισθητικού νοήματος, μας έδειξε ότι η σύγχρονη τέχνη αποδέχθηκε την ισχύ του κατασκευαστικού, θυσιάζοντας το αισθησιακό.

¹⁵ Πρβλ. επ' αυτού, Γεωργίου, Θ. (2003). *Αισθητική θεωρία και μοντέρνα τέχνη*. ό. π., κεφ. πρώτο: 'Η αισθητική του Heidegger ως οντολογία της αλήθειας'.

¹⁶ Στην χαϊντεγκεριανή σκέψη το συμβάν ως κριτικό στοιχείο προηγείται κάθε αρνητικής ή διαφοροποιητικής πράξης.

¹⁷ Ας τονίσουμε εδώ ότι αυτό το πρακτικό ενδιαφέρον δεν εκκινεί από την απαίτηση υποταγής της τέχνης σε εξωαισθητικές απαιτήσεις, διδακτικού ή ηθικού τύπου.

¹⁸ Παράδοξη, στον βαθμό που δεν προκύπτει ανάμεσά τους καμιά τομή, εάν λάβουμε, βεβαίως, υπ' όψιν μας ότι οι ορίζοντες «κοινωνία» και «είναι», όπως νοηματοδοτούνται από τους δύο φιλοσόφους, δεν μπορούν να τέμνονται σε κανένα σημείο. Η σκέψη του Adorno, κινούμενη πάντοτε πολύ κοντά στην κοινωνική θεωρία, διατηρεί την αξίωση της φιλοσοφίας για κριτική της ιδεολογίας. Στον Heidegger δεν υπάρχει σχεδόν τίποτα αντίστοιχο.

¹⁹ Σε ολόκληρο το έργο του Heidegger, από το πρώιμο μέχρι το όψιμο, η θέση της τεχνικής στον νεότερο κόσμο και η σχέση της με τις μεταφυσικές της καταβολές τίθενται σε μια σταθερή και έντονη διερώτηση. Ο Heidegger θα τη συνδέσει με την τεχνοεπιστήμη και θα την αναδείξει ως μια μεγάλη απειλή για τον κόσμο, στον βαθμό που απαιτεί την προσήλωση στα όντα και απομακρύνει, οριακά, την αλήθεια από τον άνθρωπο. Βλ. ενδεικτικά, Heidegger, M. (1996). *Being and time*. (trans. J. Stambaugh), Albany: State University of New York Press. Για τον Adorno, επίσης, η εργαλειώδης ορθολογικότητα που διέπει τη σύγχρονη τεχνι-

ενός καταναγκασμού και της απαίτησης για αιώνια ανακύκλωση του ίδιου, μπορεί να αντιμετωπισθεί από μια ριζοσπαστική τέχνη ικανή να διασώζει την ελευθερία αυτοκαθορισμού και τη δυνατότητα μιας ουσιώδους αλλαγής του πραγματικού στο διηκεές. Στην περισσότερο χειγκελιανή γλώσσα του Adorno πρόκειται, ακριβώς, για τη δύναμη του αρνητικού και την πρόκριση της δύναμης του δυνατού έναντι του υπαρκτού. Στον Heidegger το έργο τέχνης μεταμορφώνει τον κόσμο έτσι, ώστε η ιστορία να επανεκκινεί μαζί του.²⁰ Επειδή η τέχνη διανοίγει έναν κόσμο που σύρει στην ανοιχτή ιστορικότητα της ύπαρξης, ο Heidegger θεωρεί πως θέτει εν αμφιβόλω τον κόσμο μέσα στον οποίο βρίσκεται. Μας αφαιρεί το υπαρξιακό, εννοιολογικό και παραστατικό έρεισμα, υπονομεύοντας όχι μόνο τις κοινωνικές και πολιτικές αρθρώσεις του κόσμου εντός του οποίου υπάρχουμε αλλά και θέτοντας υπό αμφισβήτηση την ίδια τη διάταξή του ως κοινωνικού και πολιτικού είναι.²¹ Υπ' αυτήν την έννοια, η ριζοσπαστικότητα της τέχνης έγκειται στο ότι καθιστά δυνατό το είναι να διανοίγεται σε ένα μέλλον που δεν θα είναι εξουσιαστικό-κυριαρχικό.²² Τόσο ο Heidegger, λοιπόν, όσο και ο Adorno, και ακριβώς επειδή έχουν συνείδηση της εμπλοκής τους στην κληρονομημένη σκέψη,²³ αποβλέπουν όχι μόνο σε ένα μεταφυσικό αλλά και σε ένα μεταφιλοσοφικό σκέπτεσθαι, το οποίο, βεβαίως, μπορούν να περιγράψουν μόνο αρνητικά· σαν μια αρνητική, δηλαδή, φιλοσοφία, που και οι δύο βλέπουν να εκφράζεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο στην τέχνη.

Εστιάζοντας την προσοχή μας στην αισθητική θεωρία του Adorno, πρέπει να επισημάνουμε εξαρχής και σε σχέση με το θέμα που εξετάζουμε ότι η φιλοσοφική του σκέψη, όπως και ολόκληρης της Σχολής της Φραγκφούρτης, συνιστά, θα μπορούσαμε να πούμε, μια ηθική της σκέψης, μια απόλυτη με τον τρόπο της στάση ζωής, μια δέσμευση στον στοχασμό ως κατεξοχήν σπουδαία κοινωνική πρακτική. Κι αν ο ναζισμός υπήρξε ο τρομερός αντίπαλος της Σχολής, στην κατανόηση και στην καταπολέμηση του οποίου δεσμεύτηκε ως τα μέσα της δεκαετίας του 1940, ωστόσο εξίσου αρνήθηκε να συνθηκολογήσει με την καινούρια υπερδιευθυνόμενη εμπορευ-

κή, ως εκπροσωπούσα μια αποτελεσματικότητα η οποία είναι συναφής με την απόκτηση κέρδους, βρίσκεται κατ' ουσίαν πέραν του γεγονότος της τέχνης. Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 56-60 και 127-129.

²⁰ Βλ. Heidegger, M. (1986). *Η προέλευση του έργου τέχνης*. (μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Αθήνα: Δωδώνη, 128-132.

²¹ Ο Heidegger δίνει, ως γνωστόν, ιδιαίτερη έμφαση στη δυνατότητα έναντι της πραγματικότητας και διαγράφει ένα βήμα, του οποίου οι πολιτικές συνέπειες θα αποκτήσουν μεγάλη σπουδαιότητα για τον Marcuse. Ο Adorno θα αναγνωρίσει, ασφαλώς, ότι το σχέδιο του είναι στον Heidegger διεκδικεί οπωσδήποτε την προτεραιότητα έναντι της γεγονότητας, η οποία οφείλει εκ των υστέρων να του καθυποταχθεί.

²² Σε ένα μέλλον, δηλαδή, που θα αντιτίθεται στην ισχύ της κυριαρχικής νόησης. Εδώ η κυριαρχία νοείται όχι μόνο ως αυτό που υποτάσσει τα πάντα στον τρόπο του, αλλά και ως επιβολή του συνηθισμένου, του αυτονόητου.

²³ Είναι αναμφίβολο ότι και οι δύο γνωρίζουν πως εντάσσονται στη συνεχιζόμενη ιστορία των μετατοπίσεων της μεταφυσικής.

ματική κοινωνία που αναδύθηκε μετά τον πόλεμο, καθώς έβλεπε σε αυτήν μια νέα, εξίσου απειλητική βαρβαρότητα. Για τη Σχολή σημασία δεν έχει μόνο η δέσμευση της φιλοσοφίας στον αγώνα εναντίον του κακού, μέσα σε όλες τις μορφές που αυτό ενσαρκώνεται, αλλά και η δέσμευσή της στην αυστηρή κριτική της εργαλειακής χρήσης του λόγου εκ μέρους θετικιστών και εμπειριστών.²⁴ Σε μια τέτοια προοπτική, η φιλοσοφία μετατρέπεται σε μέσο αναζήτησης ενός οικουμενικού ανθρώπινου συμφέροντος: ριζωμένη στην κοινωνικο-ιστορική πραγματικότητα, οφείλει να αρνείται αυτή την πραγματικότητα, προσανατολιζόμενη διαρκώς προς μια κοινωνία που συγκροτείται στο πλαίσιο μιας συμφιλωμένης ανθρωπότητας μέσα από μια αποκατεστημένη φύση.

Ο Adorno αξιοποιώντας την καντιανή θέση ότι η αισθητική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα άρθρωσης ενός τρόπου σκέψης που διαφέρει από τον εκάστοτε κυρίαρχο, θα αναδείξει το έργο τέχνης ως φέρον μίαν αλήθεια που συλλαμβάνεται από τον άνθρωπο σαν κάτι περισσότερο από υποκειμενικό βίωμα. Η συγκίνηση η προερχόμενη από σημαντικά έργα «αφορά στη στιγμή κατά την οποία ο προσλαμβάνων ξεχνά τον εαυτό του και χάνεται μέσα στο έργο: όταν ο ίδιος συγκλονίζεται. Όταν χάνει το έδαφος κάτω από τα πόδια του, η δυνατότητα της αλήθειας, που ενσαρκώνεται μέσα στην αισθητική εικόνα, γίνεται ολοζώντανη μπροστά του».²⁵ Ο συλλογισμός, εν τέλει, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η επαφή με την τέχνη συμβάλλει στη πραγματοποίηση της χειραφέτησης του ανθρώπου. Κι αυτό, γιατί τόσο η μορφή όσο και το περιεχόμενο των έργων τέχνης σπάνια συναντώνται στους μηχανισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι κατακυριαρχούνται από την εργαλειακή ορθολογικότητα και τον κομφορμισμό. Συνεπώς, τόσο ο καλλιτέχνης όσο και ο προσλαμβάνων το έργο τέχνης καλλιεργούν έναν τρόπο σκέψης που εναντιώνεται στις αποξενωτικές νόρμες της κοινωνικής ζωής.

Αυτό, βεβαίως, δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να δούμε την τέχνη ως αντανάκλαση ειδικών κοινωνικών συμφερόντων ή ακόμα χειρότερα ως συμπτωματική έκφραση μιας λίγο έως πολύ αυθαίρετης υποκειμενικότητας. Σημαίνει, απεναντίας, ότι θα πρέπει να της αποδώσουμε μια ορισμένη επιστημολογική αξία, μια αξία αληθείας, περισσότερο ακόμα κι από ό,τι στην ίδια την επιστήμη ή οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα: αξία η οποία μόνο με εκείνη της φιλοσοφίας, και μάλιστα στις υψηλότερες μορφές της, μπορεί να συγκριθεί.

Ας τονίσουμε, όμως, ότι αυτή η αναγνώριση της τέχνης δεν θα πρέπει να μας οδηγήσει σε μια ερμηνεία που θα έβλεπε την τέχνη ως μια σφαίρα δραστηριότητας αμόλυντη από τις πρακτικές επιδιώξεις της κοινωνικής ζω-

²⁴ Για μια γενική προσέγγιση του έργου των στοχαστών της Σχολής της Φραγκφούρτης βλ. το κλασικό έργο του David Held *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. Berkeley: University of California Press, 1980.

²⁵ Βλ. Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. ό. π. 326.

ής και από την ίδια την πραγματικότητα των κοινωνικών αντιθέσεων. Η τέχνη είναι πάντοτε ριζωμένη στην υλική ζωή των ανθρώπων και εικονογραφεί εντός της συγκεκριμένα διαφέροντα με τον τρόπο που το κάνει οποιαδήποτε άλλη κοινωνική δραστηριότητα. Η μόνη της διαφορά είναι ότι αποτελεί, θα μπορούσαμε να πούμε, το κρυστάλλωμα της ιστορικής στιγμής. Κι αυτό είναι που της δίνει την επιστημολογική αξία της, ως μέσο αποκρυπτογράφησης της ιστορίας. Εξάλλου η σχέση της τέχνης με το σύνολο των κοινωνικών συνθηκών, των σχέσεων και αντιλήψεων τις οποίες εικονίζει, δίνεται πάντοτε ως σχέση αρνητική. Αυτό σημαίνει πως στην τέχνη εμφανίζονται ως ήδη εκπληρωμένα όλα εκείνα τα βαθιά ανεκπλήρωτα από τα οποία πάσχει η συγκεκριμένη κοινωνία. Και υπ' αυτήν την έννοια, η τέχνη προβάλλει ένα ουτοπικό όραμα εκπλήρωσης και ευτυχίας,²⁶ το οποίο αντιπαρατίθεται στις συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες, με τον τρόπο ακριβώς που αντιπαρατίθενται –και ταυτόχρονα συνδέονται μεταξύ τους– οι τροπικότητες υπαρκτό/δυνατό.²⁷ Η τέχνη, έτσι, είναι υπέρβαση της δεδομένης ιστορικής στιγμής, χωρίς να μετατρέπεται ταυτόχρονα σε υπερϊστορική δραστηριότητα.²⁸

Ας σημειώσουμε, επίσης, εδώ ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο καταρρέει και η ιδέα του αυτόνομου καλλιτέχνη που κατασκεύασε η αστική εποχή.²⁹ Δίχως αμφιβολία, ο καλλιτέχνης είναι τόσο αυτόνομος όσο αυτόνομο είναι και το υποκείμενο της νεώτερης γνωσιοθεωρίας, αν τουλάχιστον είμαστε διατεθειμένοι να αναγνωρίσουμε ότι πάντοτε υπακούει σε μια συγκεκριμένη κοινωνικο-ιστορική συνθήκη, υπό την έννοια των πραγματικών υλικών ριζωμάτων του. Όπως μας έδειξε ο Αριστοτέλης, η αυτονομία του καλλιτέχνη θα είναι πάντοτε θεμελιωδώς περιορισμένη από το συγκεκριμένο υλικό του, με τα ιστορικά περιεχόμενα που φέρει ήδη εγγεγραμμένα πάνω του και με τη δύναμη της αδράνειας που κομίζει.³⁰ Η καλλιτεχνική δημιουργία είναι, λοιπόν, για τον Adorno, μια ατέρμονη και δραματική αναμέτρηση του καλλιτέχνη με το υλικό του. Θα πρέπει, όμως, να προσθέσουμε, επιπλέον, εδώ ότι στην αισθητική θεωρία του Adorno, τίθεται ως απαίτηση και η διάλυση του μύθου της αυτονομίας του καλλιτεχνικού γούστου. Τα κριτήρια με τα οποία προσλαμβάνεται το καλλιτεχνικό γούστο είναι κατά περίπλοκο τρόπο συνδεδεμένα με ασυνείδητες βλέψεις. Μάλιστα, ένα μεγάλο μέρος των αναλύσεων της Σχολής για την αποκαλούμενη μαζική κουλτούρα προσπαθεί να

²⁶ Πρβλ. επ' αυτού, Bloch, E. (1987). *The utopian function of art and literature. Selected essays*. ό. π.

²⁷ Τόσο στον Adorno όσο στον Benjamin και στον Marcuse το ενδιαφέρον για την ευτυχία είναι εξαιρετικά μεγάλο και αποτελεί κεντρική θεωρητική ώθηση. Αντίθετα στον Habermas η προσέγγιση της ευτυχίας γίνεται με φορμαλιστικό τρόπο, κυρίως στο ηθικό πλαίσιο.

²⁸ Ο ουτοπικός χαρακτήρας της τέχνης συνίσταται στο ότι ποτέ δεν παραπέμπει στο άμεσα πραγματικό. Η ανεξίτηλη χροιά της προέρχεται από το μη-ον. Έτσι, μόνο η έσχατη απομάκρυνση θα μπορούσε να αποτελεί εγγύτητα.

²⁹ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 228-233.

³⁰ Βλ. Αριστοτέλους, *Ποιητική*, σποράδην.

δείξει τη δύναμη και το βάθος της χειραγώγησης, την οποία οι σύγχρονες κοινωνίες ασκούν στο υποκείμενο με τη βοήθεια επιτελικά σχεδιασμένων και βιομηχανικά κατασκευαζόμενων ψευδοπολιτιστικών προϊόντων.³¹ Ωστόσο, η τέχνη, θα επιμείνει ο Adorno, με την «ανεπιεική αρνητικότητα» της μπορεί να αντιστέκεται. Είναι το έσχατο καταφύγιο της αλήθειας και της ευτυχίας. Και ως εκ τούτου της ελευθερίας.

Ποιος μας κληροδοτεί, όμως, την «ανεπιεική αρνητικότητα» της τέχνης; Δεν είναι άλλος, θα πει ο Adorno, από το υψηλό. Ωστόσο, βρίσκει πως αυτή κατ' αρχάς εκδηλώνεται κυρίως στην καντιανή έννοια του δυναμικώς υψηλού· σε αυτή, δηλαδή, την περιοχή στην οποία το πνεύμα αντιστέκεται στην υπεροχή της φύσης.³² Κατ' αυτόν τον τρόπο προσδίδει στο υψηλό, πρωτίστως, μια κατ' εξοχήν ηθική διάσταση. Η αντίσταση του πνεύματος στη φύση ως έλεγχος της αδάμαστης και ακατάβλητης φύσης, η οποία έχει πάψει να μας φοβίζει λόγω της αποτελεσματικότητας τόσο της νεωτερικής επιστήμης όσο και της τεχνολογίας, λαμβάνει χώρα, ως γνωστόν, στο καντιανό πεδίο της συγκρότησης της «αντίθεσης δύναμης και αδυναμίας. Στο πεδίο αυτό ο Kant, σύμφωνα με τον Adorno, αποδέχεται τη συνέργεια του υψηλού με την κυριαρχία και μια γενική βούληση υποταγής. Κι αυτό, παρότι ο Kant υποβάλει σε έμμεση κριτική τον ηρωικό κλασικισμό, από τον οποίο προέρχεται μια τέχνη εμφοτική. Από αυτό ακριβώς το γεγονός ο Kant διατυπώνει εφεκτικές κρίσεις για τη δυνατότητα μιας τέχνης του υψηλού, με τις οποίες ο Adorno συμφωνεί.³³ Ετούτο, όμως, δεν απομακρύνει τον Adorno από την υποχρέωσή του να ασκήσει κριτική στον Kant, εφόσον θεωρεί πως το καντιανό υψηλό συνιστά την αισθητική εκδοχή του καρτεσιανού προτάγματος που απαιτεί την αυτοθεμελίωση του υποκειμένου και την καθυπόταξη της φύσης, την αισθητική, δηλαδή, εκδοχή της αυτοεπιβεβαίωσης του υποκειμένου της νεωτερικότητας, διά της οποίας ο εργαλειακός-κατασταλτικός λόγος υπερισχύει του φόβου που του προξενεί η πανίσχυρη φύση.³⁴

Δεν υπάρχει, όμως, καμία αμφιβολία ότι η κριτική του Adorno, παρά το γεγονός ότι δεν διαχωρίζει με σαφήνεια την κριτική του καντιανού υψηλού από τη μεταφυσική και ηθική πρόσληψή του, ωστόσο μας είναι απαραίτητη στον βαθμό που επιμένει, έστω και έμμεσα, για την υποκατάσταση της κυρίαρχης μεταφυσικής ερμηνείας του υψηλού, έτσι όπως αυτή ξεκίνησε με τον Schiller, συνεχίστηκε με τον ιδεαλισμό και παγιώθηκε με τον ρομαντισμό, από μια προσέγγιση που θα νοεί το υψηλό ως αυτή την εμπειρία που θα

³¹ Βλ. ιδιαίτερος επ' αυτού, μεταξύ πολλών άλλων μελετών, το κείμενο «Πολιτιστική βιομηχανία. Ο διαφωτισμός ως μαζική απάτη» στο Horkheimer, M. & Adorno, Th. W. (1996). *Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. (μτφρ. Λ. Αναγνώστου), Αθήνα: Νήσος, 202-276.

³² Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 160-165.

³³ Βλ. Kant, Im. (1089). *Critique de la faculté de juger*. (trad. A. Philonenko), Paris: Vrin.

³⁴ Ο Adorno μας υπενθυμίζει ότι, σε αυτό το πλαίσιο, υψηλό όφειλε να είναι το μεγαλείο του ανθρώπου ως πνευματικού όντος και ως δαμαστή της φύσης. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit., 160-165 και 210.

δείχνει στο υποκείμενο τα όριά του, θα αναγνωρίζει τις μη αναγώγιμες διαφορές του από το συναίσθημα του ωραίου και θα επιτρέπει τη διαφοροποίησή του από το ηθικό συναίσθημα του σεβασμού.³⁵ Εν κατακλείδι, σε κάθε προσπάθεια αδιαφοροποίησης ταύτισης του αισθητικού με το ηθικό, ο Adorno επιμένει ότι θα πρέπει να προστατεύσουμε την αισθητική υφή του υψηλού, ενθουμούμενοι ότι η κρίση περί του υψηλού είναι αισθητική κρίση, η οποία, εάν δεν θέλει να συγχέεται με τελεολογική κρίση ή κρίση του Λόγου, δεν θα πρέπει να έχει κανένα σκοπό του αντικειμένου ως προσδιοριστική αρχή. Τονίζει, μάλιστα, ότι θα πρέπει να αλλάξει η σύσταση του υψηλού, ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή μιας κριτικής θεωρίας του υψηλού στην ανάλυση του αυθεντικού έργου τέχνης της νεωτερικότητας.

Ο Adorno θα προσφύγει στη λησμονημένη την εποχή του κατηγορία του υψηλού, διότι θεωρεί πως το υψηλό είναι ο μόνος δυνατός τρόπος για την τέχνη. Εν αντιθέσει προς αυτό που θα επιδιώξει το μεταμοντέρνο εγχείρημα αργότερα, αρνείται να συνδέσει στη σκέψη του το υψηλό με την υπέρβαση του νεωτερικού προτάγματος στο σύνολό του.³⁶ Αυτό που κυρίως τον εκ-

³⁵ Σύμφωνα με τον Schiller, η εμπειρία του υψηλού όχι μόνο συμβαδίζει με την έκφραση του συναίσθηματος του προορισμού μας ως ηθικών αυτόνομων όντων και με τη δυνατότητα ανεξαρτητοποίησής μας από τις εμπειρικές μας προδιαθέσεις, αλλά μας εξωθεί στην άσκηση και ανάπτυξη της αυτόνομης βούλησής μας. Συνεπώς, επιδρά παιδαγωγικά πάνω στην ηθική μας πράξη, καθώς η αισθητική εμπειρία μας δίνει τη δυνατότητα ενός ελεύθερου πράττειν στην αναμέτρησή μας με την ακατάβλητη ισχύ της φύσης. Κατά τον Schiller ο άνθρωπος είναι ένα ον που βούλεται και επί αυτής της βουλήσεως θεμελιώνεται η ελευθερία του. Μετατρέπεται σε δούλο, όταν υποχρεώνεται να πράξει κάτι ενάντια στη βούλησή του. Εάν μάλιστα διαπιστώσει ότι είναι αδύνατον να αντιταχθεί στη δύναμη της φύσης, τότε πρέπει να ακυρώσει κατά την έννοια τη βία της και να υποστεί τις συνέπειες της υπεροχής της. Το ενδιαφέρον είναι στο σημείο αυτό ότι ο Schiller θεωρεί ως κατεξοχήν ηθικό πολιτισμό αυτόν που έχει διαπαιδαγωγήσει έτσι τα ανθρώπινα όντα, ώστε να είναι πάντοτε έτοιμα να υιοθετήσουν μια τέτοια στάση. Στα αισθητικά κείμενά του θα υποστασιοποιήσει το υψηλό και, ταυτοχρόνως, θα το ηθικοποιήσει σε τέτοιο σημείο που βαθμιαία αφομοιώνεται από τον χώρο της ηθικής. Κεντρικό μέλημά του, πάντως, θα αποδειχθεί η ιδεωδώς ωραία σύνθεση μέσα στην τέχνη όχι μόνο του ωραίου και του υψηλού, αλλά και του αισθητού και υπεραισθητού ή του πεπερασμένου και του απείρου. Βλ. Schiller, Fr. (1966). *Naïve and sentimental poetry and On the sublime: two essays*. (trans. J. A. Elias), New York: Frederick Ungar. Βλ. επίσης τα κείμενα “On the art of tragedy”, “On the pathetic” και “Concerning the sublime” στο *Essays: Friedrich Schiller*. (Eds.). (1993). W. Hinderer & D. O. Dahlstrom. (trans. Dahlstrom D. O., Wilkinson E. M. and Willoughby L. A). New York: Continuum· του ίδιου, (1992). *Lettres sur l' éducation esthétique de l' homme*. (trad. R. Leroux), Paris: Aubier.

³⁶ Μια τέτοια σύνδεση δεν μπορεί παρά να αποδυναμώνει αυτομάτως το υψηλό. Και η αποδυνάμωσή του θα σήμαινε αμέσως, τονίζει ο Γερμανός φιλόσοφος, ότι προσδίδουμε στην τέχνη την ιδεολογική νομιμοποίηση της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης. Για τον λόγο αυτόν θεωρεί πως απαιτείται η εκ νέου προσέγγιση του υψηλού μέσω της κριτικής επανιδιοποίησης της Αναλυτικής του υψηλού του Kant. Αν και συνηγορεί ο Adorno στην επιφυλακτική στάση του Kant απέναντι στην τέχνη του υψηλού, ωστόσο, επειδή επέμενε να ταυτίζει το υψηλό με το φυσικό αντικείμενο που επιβάλλεται με την ισχύ του ή με το μέγεθός του, θεωρεί, όπως είπαμε, πως καταφάσκει τη συμμαχία του υψηλού με την εξουσία. Αναφορικά με την καντιανή Αναλυτική του υψηλού, βλ. Kant, Im. *Critique de la faculté de juger*. ό. π.. Σε

προσωπεί είναι η αναγνώριση ότι το αυτόνομο έργο τέχνης μπορεί να το συλλάβει αυτός που το εννοεί μέσα από την αρνητική του σχέση προς ό,τι δεν είναι τέχνη. Κάτω από αυτό το πρίσμα, λοιπόν, η αισθητική διαφορά, η διάκριση αισθητικού και μη αισθητικού, έχει κατ' ουσίαν τον χαρακτήρα μιας αισθητικής αρνητικότητας. Για να κατανοήσουμε το έργο τέχνης ως προς αυτό που είναι, δεν μπορούμε να χρησιμοποιούμε έννοιες όπως διαφορά, συμπληρωματικότητα, συνύπαρξη. Η ιδιαιτερότητα της τέχνης δεν έχει, λοιπόν, καμία σχέση με την υποταγή της σε εξωτερικούς προς αυτήν σκοπούς. Η αισθητική αυτονομία έχει να κάνει με την αρνητικότητα του έργου τέχνης, την αντίστασή του, την εναντίωσή του σε μια κοινωνία, η οποία μεταποιείται σε τυφλή κοινωνία, εφόσον υποχωρεί στην επιθυμία της να εμπορευματοποιεί τα πάντα, προσδίδοντάς τους έναν φετιχιστικό χαρακτήρα: έτσι τα καθιστά ανταλλάξιμα προϊόντα και διογκώνει ένα άπληστο εγώ, μετατρέπομενη σε μια κοινωνία της κατακυριάρχησης.³⁷ Εφόσον, όμως, στη δομή του έργου τέχνης βρίσκεται εγγεγραμμένη η εναντίωση στην κοινωνική συνθήκη, τότε η αισθητική θεωρία οφείλει να απομακρυνθεί από τη συμφιλιοτική λογική του ωραίου και να δεσμευθεί από ένα υψηλό, το οποίο έχει εγγενώς αντινομική δομή.³⁸ Κι εν αντιθέσει προς τον Kant, ο οποίος δείχνει να είναι επιφυλακτικός στην ιδέα της υψηλής τέχνης, ο Adorno είναι θετικός στη γενίκευση της χρήσης της κατηγορίας του υψηλού, καθώς αφορά το πεδίο της αισθητικής στο σύνολό της και συνιστά το βασικό κριτήριο για την απόδοση της αυθεντικότητας στο έργο τέχνης.

Στην καντιανή ανάδειξη της παραδειγματικής αμφισημίας του συναισθήματος του υψηλού ο Adorno θα αντιτάξει, εμπνεόμενος από τη νιτσεική κριτική στη μεταφυσική, ότι πρέπει να αποσυνδεθεί η αμφισημία του υψηλού από την αυστηρή διάκριση ανάμεσα στο εμπειρικό και το νοούμενο εγώ. Επιδεικνύοντας, συγχρόνως, αλληλεγγύη με τη μεταφυσική τη στιγμή του γκρεμίσματός της, δεν παραιτείται από τη συγκεκριμένη διάκριση, αλλά την τροποποιεί. Ο φιλόσοφος θα επιμείνει ότι η αισθητική εμπειρία του υψηλού αποτελεί την κεντρική οδό σύναψης μιας σχέσης με το Απόλυτο, η οποία όμως χάριν του Απόλυτου εμποδίζει κάθε θεματικό προσδιορισμό

σχέση με το μεταμοντέρνο εγχείρημα, βλ. ενδεικτικά, Lyotard, J.-F.. (1974). *Economie libidinale*. Paris: Minuit· του ίδιου, (1988). *L' inhumain. Causeries sur le temps*. Paris: Galilée.

³⁷ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 32-33 και 340-341· του ίδιου, (1986). *Prismes. Critique de la culture et de la société*. (trad. J. Rochlitz & R. Rochlitz), Paris: Payot.

³⁸ Αυτή την αντινομικότητα του υψηλού ο Camus φαίνεται να την αποδίδει στην ίδια την ομορφιά, γράφοντας: «Η ομορφιά (ως το άθικτο κομμάτι του πραγματικού που διεκδικεί η εξέγερση), αναμφίβολα, δεν κάνει τις επαναστάσεις. Αλλά έρχεται μια μέρα που οι επαναστάσεις έχουν ανάγκη από αυτήν. Ο κανόνας της, που αμφισβητεί το πραγματικό, ενώ συγχρόνως του δίνει την ενότητά του, είναι και ο κανόνας της εξέγερσης». Βλ. Camus, A. (2013). *Ο Επαναστατημένος Άνθρωπος*. (μτφρ. Ν. Καρακίτσου-Dougé & Μ. Κασαμπάλου-Roblin), Αθήνα: Πατάκης, 445.

του. Θα αρνηθεί, λοιπόν, την καντιανή ταύτιση του Απόλυτου με τον πρακτικό λόγο και θα ταυτισθεί με έναν ριζικά απροσδιόριστο ορίζοντα. Ένα τέτοιο απόλυτο δεν είναι βεβαίως το καντιανό, το οποίο αν και μη παραστάσιμο είναι νοητό, αλλά είναι ουσιωδώς μη νοητό.³⁹

Η στροφή, επομένως, του Adorno προς το υψηλό σχετίζεται απολύτως με την κριτική που ασκεί στο υψηλό που είναι μεταφυσικά δομημένο. Ο Adorno ψέγει όσους καταγίνονται με υψηλά θέματα, ωθούμενοι να προσλάβουν τη σημαντικότητά τους με ιδεολογικό κριτήριο ή σεβόμενοι την ισχύ και το μεγαλείο.⁴⁰ Αρνείται ότι η σημαντικότητα της τέχνης συναρτάται με την πραγματική ή επίπλαστη αξία των παριστώμενων αντικειμένων, γιατί σε αυτή την περίπτωση συγχέεται η μορφή με το περιεχόμενο. Το υψηλό ριζώνει στο νόμο που διέπει τη μορφή του έργου τέχνης. Δεν αναφέρεται σε δήθεν σημαντικά θέματα.⁴¹

Ο Adorno επιχειρεί να αποστασιοποιηθεί από αυτή την ηρωική προσέγγιση, διατεινόμενος ότι ακριβώς μέσα από την εμπειρία του υψηλού το πνεύμα συνειδητοποιεί τη φυσικότητά του. Για αυτόν τον λόγο, η τέχνη του υψηλού μεταποιείται σε αυτό που είναι καθ' εαυτήν, σε ιστορικό συνήγορο καταπιεσμένης φύσης, ο οποίος στρέφεται, εν τέλει, κριτικά εναντίον της αρχής του εγώ, του εσωτερικού φορέα της καταπίεσης.⁴² Το αυθεντικό περιεχόμενο του υψηλού αποδεικνύεται μέσω της εμπειρίας της φυσικότητας του ανθρώπου. Ο Adorno φρονεί πως η εμπειρία του υψηλού πρέπει να αποσυνδεθεί από το πλέγμα ισχύος, δύναμης και καταδυνάστευσης της φύσης και να ιδωθεί ως εμπειρία μέθεξης στη φύση και κοινής ελευθερίας με αυτήν. Η εμπειρία της φύσης καταλύει την αλαζονεία του αυτοπροσδιορισμού του υποκειμένου. Η κυριαρχία υποκαθίσταται από μια μίμηση μεθεκτική.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν του την καντιανή θέση ότι το υψηλό είναι κυρίως συναίσθημα, ο Adorno θα τροποποιήσει την κατηγορία του υψηλού, εκλαμβάνοντάς το ως αυτό που καθιδρύει μια κοινότητα ανάμεσα στο υποκείμενο και τη φύση και δίνει αφορμή στο πνεύμα να αναλογισθεί τη δική του υπόσταση.⁴³ Ανακαλύπτοντας τη φυσικότητά του το υποκείμενο, παύει να καταδυναστεύει τη φύση και συμφιλιώνεται μαζί της.⁴⁴ Η φύση απελευθερώνεται από τη συνάφεια της αυτοφούς ανάπτυξης με την αξίωση του υποκειμένου για κυριαρχία. Το δε υποκείμενο χειραφετείται από την επιβολή κυριαρχικής καταδυνάστευσης της φύσης. Η εμπειρία του υψηλού λυτρώνει το υποκείμενο από την αρχή της αυτόθετης υποκειμενικότητας, το απελευθερώνει από τη διαρκή βούληση για ισχύ και από την εμπλοκή του στις βλέψεις για τυφλή κυριαρχία. Το υποκείμενο, έτσι, ελευθερώνεται από την

³⁹ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 194-198.

⁴⁰ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 118-119.

⁴¹ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit.

⁴² Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 194-198.

⁴³ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 225-261.

⁴⁴ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit.

αρχή του εγώ που αποβλέπει στην κατακυριάρχηση της φύσης. Η εμπειρία του υψηλού αναγκάζει το υποκείμενο να αποκοπεί, λοιπόν, από τις απαιτήσεις παντοδυναμίας, γεγονός που του προκαλεί το αίσθημα της οδύνης. Ωστόσο, αυτή η οδύνη μετασχηματίζεται σε υπόσχεση ευτυχίας, σε εκπλήρωση της νοσταλγίας για ό,τι έχει αποκλεισθεί από τη συμπαγή σφαίρα του εγώ.⁴⁵ Έτσι, ακυρώνεται η μαγική δύναμη που ασκεί το υποκείμενο στη φύση και στην οποία είναι το ίδιο εγκλωβισμένο. Η ελευθερία, λοιπόν, δεν συνίσταται στην αποδέσμευση του νοούμενου εγώ από την εμπειρική του υπόσταση, αλλά στη συνείδηση του υποκειμένου για την ομοιότητά του με τη φύση.

Το υψηλό, έτσι όπως το κατανοεί ο Adorno, ως βασικό δηλαδή χαρακτηριστικό της νεωτερικής τέχνης στο σύνολό της, είναι το ίδιο το ωραίο. Το ωραίο είναι κατ' ουσίαν το ψευδώνυμο του υψηλού. Ας προσέξουμε, όμως, εδώ ότι η αλήθεια του υψηλού, που συνδέεται περισσότερο με τον νόμο της μορφής του έργου τέχνης και όχι με το περιεχόμενό του, είναι σε θέση να ασκήσει, σύμφωνα με τον Adorno, μια καθοδηγητική λειτουργία, επειδή βρίσκεται σε μια «λανθάνουσα κατάσταση». Και, ακριβώς, επειδή συνδέεται με τον νόμο της μορφής, το υψηλό πρέπει να βρίσκεται πάντοτε σε αυτή την κατάσταση. Η νεωτερική τέχνη ως τέχνη του λανθάνοντος υψηλού «πρέπει να στρέφεται ενάντια σε ό,τι συγκροτεί την καθ' αυτό έννοιά της»· αλλιώς θα περιπέσει στην κατάσταση της επιτέλεσης μιας ιδεολογικής λειτουργίας.⁴⁶ Η έννοιά της απαιτεί από αυτήν να θέσει μιαν ολότητα, κάτι εν εαυτό κλειστό. Η δημιουργία μιας τέτοιας μορφικής ολότητας είναι αναγκαία για να διαφυλάξει την αυτονομία της. Η κλειστότητα αυτή λειτουργεί ως κατάφαση της εσφαλμένης κοινωνίας. Εμμένοντας η τέχνη στην αυτονομία της, αφήνει άθικτη την κοινωνία και έτσι στην ουσία την καταφάσκει. Πρέπει, λοιπόν, να εναντιωθεί στον αυτόνομο εαυτό της, να διαρρήξει τη συνάφεια ανάμεσα στην αυτονομία και την κατάφαση.⁴⁷ Αυτή η συνάφεια πρέπει να φτάσει στα ακρότατα όριά της, αν η τέχνη θέλει να τη διαρρήξει: το έργο, διαμορφούμενο σύμφωνα με τον δικό του ενύπαρκτο νόμο και ως μονάδα, είναι σε θέση, σιωπώντας, να ασκήσει κριτική σε μια κοινωνία που έχει εκ-

⁴⁵ Ο Adorno εδώ αναφέρεται σε μια ψυχαναλυτική σταθερά. Σε αυτή, δηλαδή, που κατανοεί τη συγκρότηση της ψυχικής σφαίρας στο επίπεδο της ανθρωποποίησης ως αυτή που αυτοαναγνωρίζεται ως παντοδύναμη, από την οποία απορρέει και η διαρκής ανάγκη του υποκειμένου να κυριαρχεί. Μία από αυτές τις εκδηλώσεις κυριαρχίας είναι και η γενίκευση της χρήσης και της επιβολής της εργαλειακής λογικής. Αποσυρόμενο το υποκείμενο από τις βλέψεις κυριαρχίας, εισέρχεται στον χώρο της οδύνης. Η οδύνη αυτή θα μετατραπεί σε υπόσχεση ευτυχίας, όταν το υποκείμενο αναγνωρίσει πως μπορεί να ευτυχήσει, εκπληρώνοντας την νοσταλγία για όσα αποκλείστηκαν από της συμπαγή σφαίρα του εγώ. Εδώ, όμως, προκύπτει μια δυσκολία ανθρωπολογικού χαρακτήρα: στη συγκρότηση του υποκειμένου δεν λαμβάνει χώρα μια κατάσταση διαφορετική από την κατάσταση της πλήρους απαιτήσης της παντοδυναμίας. Βλ. ενδεικτικά, Freud, S. (1994). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*. (μτφρ, Γ. Βαμβαλής), Αθήνα: Επίκουρος.

⁴⁶ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 225-261.

⁴⁷ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit.

πέσει στην αρχή της ανταλλαγής, όπου το καθετί ισχύει μέσω της αναφοράς του σε κάτι άλλο και όχι δι' εαυτό. Αυτή ακριβώς είναι η «ανεπιεικής αρνητικότητα» της τέχνης. Η δυνατότητα διάρρηξης της συνάφειας είναι εγγεγραμμένη στη δομή του υψηλού, καθόσον κλονίζονται οι συγκροτητικές γραμμές μιας κοινωνίας θεμελιωμένης πάνω στην κατεξουσίαση της φύσης. Το υποκείμενο, αποκτώντας επίγνωση της φυσικότητάς του, ελευθερώνεται από την παράφρονα επιθυμία για εξουσία.

Η διαφορά του κατασκευαστικού και του μιμητικού στην τέχνη, άλυτη κατ' ουσίαν για κάθε έργο τέχνης, είναι που υποχρεώνει την τέχνη να εναντιώνεται στην έννοιά της.⁴⁸ Αυτή η εσωτερική σύσταση της τέχνης, που αποκρυσταλλώνεται σε ένα ολοκληρωμένο έργο τέχνης, καθιστά το έργο ντοκουμέντο κυριαρχίας. Η ενοποίηση των συστατικών μερών σε ένα συνεκτικό όλον, τη μορφή, που προϋποθέτει τη βίαιη ενσωμάτωση του αποκλίνοντος, οδηγεί το έργο τέχνης στη συγκρότηση μιας δομής κυριαρχίας.⁴⁹ Υπ' αυτήν την έννοια, η εντελής ομορφιά ενέχει το στοιχείο της βίας ως ακατάλυτο στοιχείο της ομορφιάς.

Κατά τον Γερμανό φιλόσοφο, επομένως, η πληρέστερη αυτονομία του έργου τέχνης οδηγεί σε μια πληρέστερη οργάνωσή του στην αρχή της κυριαρχίας. Αυτό, όμως, που πρέπει να προσέξουμε είναι ότι ο Adorno δεν εξαντλείται στην απαίτηση της παραίτησης από την κυριαρχία. Το ζητούμενο είναι η τέχνη να εκφράσει το διαφοροποιημένο και όχι να απελευθερώσει το πολλαπλό από αφηρημένη αντιπαλότητα προς την ενότητα. Άλλωστε αυτή η απελευθέρωση δεν θα μπορούσε να εκφράσει το διαφοροποιημένο. Ο στόχος της τέχνης είναι, θα γράψει το φιλόσοφος, «η διάσωση των πολλών μέσα στο ένα».⁵⁰

Ας προσέξουμε, τώρα, ότι κατά τον Adorno η κυριαρχία και η υπονόμευσή της στο έργο τέχνης συνδέονται άρρηκτα με έναν παράδοξο τρόπο. Εν κατακλείδι, η τέχνη δεν ολοκληρώνεται συνθέτοντας, αλλά κατακερματιζόμενη. Κατακερματίζεται, μάλιστα, με την ίδια δύναμη με την οποία προηγουμένως δημιούργησε τη σύνθεση. Στην εμπειρία του υψηλού ανήκει το γεγονός της προσπάθειας ενοποίησης του πνεύματος και του υλικού, που δεν καταλήγει παρά στην απομάκρυνση του ενός από το άλλο. Αυτή η εναντίωση της τέχνης στην έννοιά της αποσκοπεί στην αποκατάσταση της καταπιεσμένης και ιστορικά παγιδευμένης φύσης. Η τέχνη θέλει να διορθώσει κάτι από αυτό που διαπράττει στο έτερον το πνεύμα, το διανόημα, όπως η τέχνη. Το υψηλό ωθεί το έργο τέχνης σε κάτι στο οποίο δεν αρμόζει πλέον η έννοια του έργου: «έργα στα οποία η αισθητική μορφή αυθυπερβαίνεται καταλαμβάνουν τη θέση την οποία άλλοτε υποδήλωνε η έννοια του υψηλού».⁵¹ Έτσι, η νεωτερική τέχνη καλείται να ενσαρκώσει τη δομή του υψηλού.

⁴⁸ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 114-117, 127-135.

⁴⁹ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 199-224.

⁵⁰ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit.

⁵¹ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 351-353.

Στο επίπεδο της ρητής και θεματικής ανάλυσης, ο Adorno συλλαμβάνει το έργο τέχνης ως μορφή συμφιλίωσης.⁵² Η επεξεργασία, όμως, αυτής της σύλληψης στη βάση της εμπειρίας του υψηλού τον οδηγεί στη ριζική της τροποποίηση. Αν και δεν παύει να μιλάει για επιτυχημένο έργο τέχνης, θεωρεί πως αυτή η επιτυχία θα ήταν μια εντελής σύνθεση που θα καθιστούσε το έργο τέχνης ένα αστόχαστο έργο. Η ωραία σύνθεση θα ανάγκαζε το πολυλαπλό να εμφανισθεί ως στοιχείο της και θα μετέτρεπε το έργο στο αντίθετο από αυτό που θα ήθελε να είναι· δηλαδή, σε μια εκδήλωση κυριαρχίας. Το έργο τέχνης πρέπει να επιδιώκει την ενότητα, γιατί χωρίς αυτήν την ενότητα δεν θα μπορούσε να φανεί η απόκλιση των τάσεων. Κι αυτή την απόκλιση, που είναι το παράδοξό του, το έργο τέχνης πρέπει να την αντέξει. Μια πλήρης ενότητα θα οδηγούσε στην εξαφάνιση του παράδοξου, της αντίφασης.⁵³

Η αναγνώριση, όμως, των ασύμβατων τάσεων προηγείται της ελπίδας για συμφιλίωση. Δεν υπάρχει η δυνατότητα συμφιλίωσης των αντιφάσεων. Η θέση αυτή είναι ασφαλώς κανονιστική, αλλά διαθέτει ταυτοχρόνως και μία περιγραφική διάσταση. Στη σημερινή κοινωνική κατάσταση η συμφιλίωση είναι «ριζικά ανέφικτη».⁵⁴ Και ακριβώς επειδή είναι ανέφικτη η συμφιλίωση, ο Adorno ωθείται να υποστηρίξει ότι η ιδέα της συμφιλίωσης πρέπει να υποκατασταθεί με το αίτημα της διάσωσης των πολλών μέσα στο ένα. Τώρα, το νεφελώδες ιδεώδες της συμφιλίωσης θα δώσει τη θέση του στη σκληρή και νηφάλια έννοια της δικαιοσύνης, όταν γίνει αντιληπτό ότι το ετερογενές εξουδετερώνει τη δυνατότητα μιας τελικής ενοποίησης και συμφιλίωσης. Η αισθητική ενότητα πρέπει να επιτρέπει «την απόδοση δικαιοσύνης στο ετερογενές», θα γράψει το Adorno. Αυτή η αποτυχία του ιδεώδους εξηγείται, βεβαίως, αισθητικά. Δεν οφείλεται τόσο στην αυξανόμενη κυριαρχία «της συνάφειας της τύφλωσης» όσο στον συγκροτητικά ασυμφιλίωτο χαρακτήρα του έργου τέχνης, στην αίσθηση ότι δομικά στοιχεία του, ως ουσιωδώς ασύμβατα, αντιστέκονται σε κάθε απόπειρα υπαγωγής τους σε μια ωραία ολότητα.⁵⁵

Μετά από όλα όσα είπαμε έως εδώ γίνεται φανερό ότι η εμπειρία του υψηλού, έτσι όπως αυτή αναλύεται στο πλαίσιο της αισθητικής θεωρίας του Adorno, έχει μια έξοχη παιδευτική αξία και θα μπορούσε να λειτουργήσει στο πλαίσιο μιας αισθητικής αγωγής θετικά, ως πρόταγμα αυτοσυνειδησίας και ως δημοκρατικό πρόταγμα. Η τέχνη σε μια τέτοια προοπτική μπορεί, πράγματι, να λειτουργήσει ανασχετικά στη γενίκευση μιας βούλησης κυριαρχίας, μέσα από την εγκαθίδρυση και διαρκή ενίσχυση της ενότητας αλήθειας και ευτυχίας. Το μέγα ερώτημα, βεβαίως, το οποίο προκύπτει εδώ εί-

⁵² Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 250-261.

⁵³ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 186-194.

⁵⁴ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit. 250-261· του ίδιου, (1976). *Autour de la théorie esthétique*, Paralipomena, Introduction première. (trad. M. Jimenez – E. Kaufholz), Paris: Clincksieck.

⁵⁵ Βλ. Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. op. cit.

ναι αν πράγματι σήμερα η τέχνη, αποδυναμωμένη όπως είναι, μπορεί να ενσαρκώσει μια βλέψη αντίστασης στον μηδενισμό, αναδεικνύοντας και υποστηρίζοντας τον αρνητικό χαρακτήρα της.

Παρά το γεγονός ότι κατά την εποχή της εμφάνισης του μεταμοντέρνου, στη δεκαετία του 1970, ελάχιστοι πίστευαν, όπως ο Καστοριάδης στη Γαλλία ή ο Harold Rosenberg στις ΗΠΑ,⁵⁶ ότι η πολιτιστική δημιουργικότητα της Δύσης είχε πλήρως αποδυναμωθεί, τα τελευταία χρόνια οι περισσότεροι τη θεωρούν προφανή. Δεν υπάρχει πλέον καμία αμφιβολία ότι διανύουμε στον δυτικό κόσμο μια τέτοια περίοδο.⁵⁷ Αφού αποφασίσαμε να κατακυριαρχήσουμε τη φύση, περάσαμε στην κατακυριάρχηση του ανθρώπου και εγκατασταθήκαμε μέσα από μια βούληση γενικευμένης δεσποτείας στην απύθμενη επιθυμία της εμπορευματοποίησης των πάντων, όπου και οι σχέσεις των ανθρώπων έχουν μετατραπεί σε σχέσεις μεταξύ πραγμάτων.⁵⁸ Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η τέχνη όχι μόνο έχασε τον αρνητικό της χαρακτήρα αλλά και αποδυναμώθηκε τόσο, που μερικοί μιλούν και για τον θάνατό της.⁵⁹

Αυτό, βεβαίως, δεν εμποδίζει κάποιους, ακόμα και υπό τις παρούσες συνθήκες, να προσπαθούν να πείσουν τους αμετανόητους λάτρεις της πως η τέχνη ουδέποτε υπήρξε στοιχείο κοινωνικής συνοχής ή βελτίωσης και ότι πρέπει να καταγγελθεί η κωμωδία της Υψηλής τέχνης, εφόσον μια διαδικασία πολιτιστικού εκδημοκρατισμού λαμβάνει χώρα στον δυτικό κόσμο μέσα από την ανομοιογένεια των πολιτιστικών ομάδων και, άρα, οι μορφές της τέχνης θα συνεχίσουν να αναπτύσσονται στους κόλπους των δραστηριοποιημένων κοινοτήτων. Ο Yves Michaud, μάλιστα, μας παροτρύνει να παραδεχθούμε το τέλος της ουτοπίας της τέχνης χωρίς συναισθηματισμούς και να δούμε ότι η ιδέα μιας Υψηλής αισθητικής για μια Υψηλή τέχνη υπήρξε μια τρομοκρατική μηχανή που είχε ως προορισμό της την άρνηση της ποικιλομορφίας των καλλιτεχνικών συμπεριφορών.⁶⁰ Αν, όμως, έτσι έχουν τα πράγ-

⁵⁶ Βλ. ενδεικτικά το κείμενο “Κοινωνικός μετασχηματισμός και πολιτισμική δημιουργία” in Castoriadis, C. (2007). *Fenêtre sur le chaos*. Paris: Seuil. Στις ΗΠΑ, ήδη το 1972, ο Harold Rosenberg συγκαταλεγόταν ανάμεσα στους λίγους που ανησυχούσαν για την αξία της καλλιτεχνικής παραγωγής στον δυτικό κόσμο. Βλ. το εξαιρετικό του έργο (1972). *The Definition of art*. New York: Macmillan.

⁵⁷ Κανείς δεν θα μπορούσε να αμφιβάλει ότι στην τέχνη από τη δεκαετία του 1970 και μετά συναντάμε ανακυκλώσεις μεμονωμένων και εκφυλισμένων θραυσμάτων. Και όσο επιφυλακτικοί και αν είμαστε, επ’ ουδενί δεν θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι τις τελευταίες δεκαετίες λαμβάνει χώρα η μορφολογική επανάσταση των πρώτων τριάντα χρόνων του 20ου αιώνα.

⁵⁸ Ο Debord επέμενε πολύ σωστά, ήδη στη δεκαετία του 1960, ότι οι σχέσεις αυτές έχουν μετατραπεί σε σχέσεις μεταξύ εικόνων. Γι’ αυτό η τέχνη θα πρέπει να υπερβεί τους κοινωνικούς διαχωρισμούς κάθε τύπου και να παρίστα τη χαμένη ολότητα και την κοινωνική ολότητα. Βλ. Debord, G. (1996). *La société du spectacle*. Paris: Gallimard.

⁵⁹ Ο Marcuse στο έργο του *Counterrevolution and revolt* θα μας δείξει ότι σύγχρονες αισθητικές τάσεις υποστηρίζουν μια ριζική ανατροπή της τέχνης. Βλ. Marcuse, H. (1972). *Counterrevolution and revolt*. ό. π.

⁶⁰ Βλ. Michaud, Y. (1997). *La crise de l’ art contemporain*. Paris: PUF. Πρβλ. Dagen, Ph. (1997). *La haine de l’art*. Paris: Grasset. Επί της ουσίας, αυτό που ο Michaud αποκαλεί ποι-

ματα, διερωτάται κανείς πώς θα διασφαλισθεί σήμερα ο κοινωνικός δεσμός, δεδομένου ότι ο δεσμός αυτός ανάμεσα στις ομάδες και τις κοινότητες είναι απαραίτητος. Και, επιπλέον, πώς όλα αυτά θα συμβάλλουν στην εξασφάλιση μιας γόνιμης ποικιλομορφίας.

Αυτό που ο Michaud ξεχνά είναι ότι τα έργα τέχνης έχουν ως δημιουργίες μια συλλογική διάσταση, είτε κατά την πραγματοποίησή τους είτε κατά την αποδοχή τους, αλλά αποτελούν, επίσης, και το έρμα της συλλογικής ταυτότητας. Τα έργα τέχνης αποτελούν δεσμό ανάμεσα στο παρελθόν και στο μέλλον της κοινωνίας. Αποτελούν μιαν ανεξάντλητη παρακαταθήκη μνήμης και, ταυτοχρόνως, στήριγμα της μελλοντικής δημιουργίας της. Με τη θέση του ο Michaud δηλώνει πως στη σύγχρονη κοινωνία, στο πλαίσιο του δημοκρατικού ατομικισμού, δεν υπάρχει πια χώρος για μεγάλα έργα. Έτσι, όμως, είναι σαν να εκδίδει άθελά του τη θανατική καταδίκη αυτής της κοινωνίας. Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να προσθέσουμε ότι, όσοι συμβιβάζονται με υπερβολική ευκολία με την ιδέα ότι το μεγάλο έργο τέχνης έχει αποβεί ανέφικτο, δείχνουν σαν να παραιτήθηκαν οριστικά και να θέλουν να πείσουν και τους άλλους πως πρέπει να παραιτηθούν οριστικά από την ανάγκη να δώσουν μια νέα μορφή στο ωραίο.

Ο Marcuse, ενώ έβλεπε πόσο πιθανό ήταν ένα τέλος της τέχνης⁶¹ και συνηγορούσε, τρόπον τινά, με την απογοήτευση που διατύπωνε ο Beckett ως προς το αν η τέχνη θα μπορούσε να συνιστά μια ρυθμιστική ιδέα για μια μελλοντική πράξη,⁶² ουδέποτε αμφισβήτησε την ιδέα ότι η τέχνη ενισχύει τον κοινωνικό δεσμό και διατηρούσε πάντα την ελπίδα για μια διέξοδο από την οριστική καταστροφή.⁶³ Δίπλα, μάλιστα, στην αρνητικότητα της τέχνης τοποθετούσε την ίδια τη θεωρία, ως εκπροσωπούσα την ελπίδα που έφθινε. Αυτές είναι, κατά τον φιλόσοφο, οι δύο αντιστάσεις του σύγχρονου κόσμου στον μηδενισμό. Ο Marcuse επέμενε ότι ο συγκρουσιακός χαρακτήρας της τέχνης, είτε ως προς την άσκηση μιας ριζοσπαστικής κριτικής είτε ακόμα

κιλομορφία των καλλιτεχνικών εκφράσεων δεν είναι άλλη από αυτή που απορρέει από τον πειραματισμό των καλλιτεχνικών επινοήσεων (που συνεπάγονται δόλο), στον οποίο μεταστράφηκε κατά τη μεταμοντέρνα εποχή μας η τάση αποστροφής από την αλήθεια. Αυτήν ακριβώς την τάση ο Lyotard την αποκάλεσε παγανιστική, καθώς εκφράζει την επιθυμία του μεταμοντέρνου ανθρώπου να υπάρξει δίχως θεούς. Βλ. *Jean-François Lyotard: Réécrire la modernité*. (1988). *Le Cahiers de philosophie*, no 5.

⁶¹ Η αισθητική της μαζικής κουλτούρας που επιβλήθηκε μέσα από την κυρίαρχη μορφή παιδείας ιδιαίτερος κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα μετέτρεψε τα αυθεντικά έργα τέχνης, ισχυρίζεται ο Marcuse, σε μουσειακά εκθέματα και τα αποδυνάμωσε. Ταυτοχρόνως, οδήγησε σε μια ολική σχεδόν εξαφάνιση των έργων της λαϊκής κουλτούρας. Βλ. Marcuse, H. (1984). *Παρατηρήσεις για έναν επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας*. Αθήνα: Ύψιλον· του ίδιου, (1972). *Counterrevolution and revolt*. ό. π.

⁶² Βλ. Beckett, S. (1957). *Fin de partie*. Paris: Minuit. Τόσο ο Marcuse όσο και ο Adorno έτρεφαν εκτίμηση προς το έργο του Beckett.

⁶³ Ας τονίσουμε, ωστόσο, εδώ ότι αυτό δεν τον έκανε να σβήσει από τη ματιά του το γεγονός της σχεδόν πλήρους ενσωμάτωσης της τέχνης και της κουλτούρας στη μονοδιάστατη μεταβιομηχανική καπιταλιστική κοινωνία.

και ως απόρριψη της ίδιας της κοινωνικής πραγματικότητας στην προοπτική της εγκαθίδρυσης μιας νέας, που θα αναγνωρίζει τον εαυτό της ως αισθητική μορφή, δεν θα μπορούσε να διαρρήξει τη συλλογική ταυτότητα και να οδηγήσει σε μια απροσανατόλιστη διασπορά. Αντιθέτως, έβλεπε ότι ο αρνητικός της χαρακτήρας ενισχύει κατ' ουσίαν τον κοινωνικό δεσμό, ως εκδήλωση της επιθυμίας της κοινωνίας να αναγνωρισθεί ως μη καταπιεστική, ως μια κοινωνία, δηλαδή, εξανθρωπισμένη.⁶⁴

Είναι αλήθεια ότι ζούμε σε μια εποχή τρεφόμενη αποκλειστικά από την επανάληψη, καθώς υπάρχει κατάρρευση του παρόντος που φορτώνει με χρέη τόσο το παρελθόν όσο και το μέλλον. Η σχέση, μάλιστα, που ο δυτικός κόσμος δημιουργεί με το παρελθόν του, βιώνεται με τον τρόπο της πιο ριζικής εξωτερικότητας. Ας σκεφτούμε δε ότι η κατάσταση αυτή γίνεται ακόμα σοβαρότερη, δεδομένου ότι το πρόβλημα της σχέσης με την κουλτούρα, εν γένει, αποτελεί πρόβλημα της σχέσης με τις αξίες, δηλαδή με αυτό που επιθυμεί μια κοινωνία και με αυτό που διατηρεί τη συνοχή της. Συναφώς, αποτελεί και πρόβλημα των τρόπων κοινωνικοποίησης. Υπάρχουν όμως, διερωτώμεθα, αξίες τέτοιες στον κόσμο αυτόν ως μορφές αγωγής και πολιτισμικής ζωής, ως κοινωνικο-ιστορικός τύπος ατόμων, ως σημασία της σχέσης της συλλογικότητας με τον εαυτό της; Υπάρχουν, δηλαδή, αξίες που δηλώνουν ισχυρά την παρουσία τους; Κι εδώ είναι φανερό πως μέσα από αυτή την οπτική το πρόβλημα της τέχνης αγγίζει και το πολιτικό πρόβλημα. Αν το έργο τέχνης, λοιπόν, προκαλεί μια ένταση, πώς θα μπορούσαμε να σκεφθούμε αυτή την ένταση, αν όχι σαν αμφισβήτηση ενός κατεστημένου νοήματος; Κι αυτή η αμφισβήτηση θα ήταν δυνατή χωρίς να είναι γερά θεμελιωμένο αυτό το νόημα; Θα ήταν δυνατή, αν οι αξίες δεν δηλώνουν ισχυρά την παρουσία τους;⁶⁵

Ουδείς θα μπορούσε σήμερα να αμφιβάλλει ότι οι αξίες διά των οποίων αυτοαναγνωρίζεται ο δυτικός κόσμος, όχι μόνο δεν δηλώνουν μια ισχυρή παρουσία και δεν προωθούν τη συλλογικότητα, αλλά αντιστοιχούν, ως τέτοιες, στον καταταμαχισμό του κοινωνικού και τη διασπορά.⁶⁶ Όταν ενθέρμως η Δύση ενσαρκώνει και ενισχύει με κάθε τρόπο τις αξίες της κατοχής πλούτου, γοήτρου και ισχύος, μπορούμε να διερωτώμεθα πώς αφανίζεται το πνεύμα της συλλογικότητας; Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες και όλες τους οι συνέπειες καταλήγουν να θεωρούνται κατά το μάλλον ή ήττον ως ουσιαστικά χαρακτηριζόμενες και αξιολογούμενες από την οικονομική τους διάσταση και τα πάντα, όπως είπαμε,

⁶⁴ Βλ. επ' αυτού, Marcuse, H. (1971). *An essay on liberation*. Boston: Beacon Press.

⁶⁵ Ας θυμηθούμε εδώ ότι οι αξίες δημιουργούνται κάθε φορά ως πυρήνες της θέσμησης της κοινωνίας και αποτελούν τα έσχατα όρια της σημασιοδότησης.

⁶⁶ Η κατάρρευση της πολιτισμικής δημιουργίας οδηγεί στην αποσύνθεση των αξιών. Πρβλ. Castoriadis, C. (1990). *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III*. Paris: Seuil.

μετατρέπονται σε εμπορεύματα.⁶⁷ Εγκαθιστάμενη η οικονομία στο κέντρο της δημόσιας και της ιδιωτικής ζωής, εξουδετερώνει καθετί που δεν έχει εργαλειοκό και λειτουργικό χαρακτήρα και δεν διέπεται από μια αποτελεσματικότητα που συνεχίζει να αποθεώνει την ιδεολογία της προόδου που έθρεψε τη νεωτερικότητά μας. Η κατίσχυση της εργαλειακής ορθολογικότητας και της τεχνοεπιστήμης, επί της οποίας θεμελιώνεται η ιδεολογία αυτή, προκειμένου να γενικευθεί το πνεύμα του υπολογισμού και του κέρδους που πλήττει ανελέητα την ανθρωπιά μας, εγκαθιστά συνθήκες ελέγχου και επιτρέπει, ακριβώς, την εξάπλωση της κυριαρχίας σε όλους τους τομείς. Πέρα από την αξία του χρήματος ένα απόλυτο κενό σημασιών επιβάλλεται παντού. Οι κοινωνότητες έχουν κατ' ουσίαν καταστραφεί και η αλληλεγγύη έχει υποβιβασθεί σε διοικητικές ρυθμίσεις. Όσες ελευθερίες επιβιώνουν ως αποτέλεσμα προγενέστερων αγώνων, μετατρέπονται σε συμπλήρωμα του διογκούμενου μηχανισμού των ατομικών απολαύσεων. Οι απολαύσεις αυτές λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο ενός κοπιώδους παραγεμίματος του ελεύθερου χρόνου, σε μια ολοένα και περισσότερο επαναλαμβανόμενη, ολοένα και περισσότερο επιταχυνόμενη ρουτίνα. Η μαζική κουλτούρα που τρόμαζε με την εμφάνισή της τους στοχαστές της Σχολής της Φραγκφούρτης σήμερα έχει κατακυριεύσει τα πάντα και αποτελεί την κεντρική δυνατότητα άρθρωσης ενός πλαισίου, εντός του οποίου μπορεί η αισθητική, και όχι μόνον, απόλαυση να λάβει χώρα.

Ταυτοχρόνως, η γενίκευση της απάθειας και του κυνισμού ως προς τα πολιτικά πράγματα και η ιδιώτευση των ανθρώπων, αλλά και των λαών, δίνουν όχι μόνον έναν τόνο μηδενιστικό στη σύγχρονη ζωή, αλλά ωθούν κατ' ουσίαν το δημοκρατικό ήθος, δηλαδή την υπευθυνότητα, την αιδώ, την παρησία και τον αμοιβαίο έλεγχο στην πλήρη απίσχναση.⁶⁸ Η συναφής αποδυνάμωση της πολιτικής φαντασίας συμπορεύεται με την καταστροφή του δημόσιου χώρου και του δημόσιου χρόνου της σκέψης, ενώ επιταχύνεται η καταστροφή τόσο της λόγιας όσο και της λαϊκής παράδοσης. Κι ενώ ο παραλογισμός διογκώνεται και μας οδηγεί στην καταστροφή του γήινου περιβάλλοντος στην προοπτική της ανάπτυξης για την ανάπτυξη, η γραφειοκρατία γενικεύεται απειλητικά πλέον στη δημόσια ζωή και ουδείς φαίνεται να αμφισβητεί σοβαρά την ανάγκη συμπόρευσής της με αυτό που κατανοούμε σήμερα ως ασφάλεια και πρόοδο.

Όμως, εάν η τέχνη μπορούσε, σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από μια μόνιμη κρίση της δημοκρατίας, καθώς και τα τελευταία ίχνη της αριστο-

⁶⁷ Ο Lukács θα επιχειρήσει στο έργο του *Ιστορία και ταξική συνείδηση* σημαντικές αναλύσεις αναφορικά με την πραγματοποίηση του συνόλου της παραγόμενης από τον καπιταλισμό κοινωνικής ζωής. Βλ. Lukács, G. (1960). *Histoire et conscience de classe*. (trad. K. Axelos & J. Bois), Paris: Minuit.

⁶⁸ Πρβλ. Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe, II*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1999). *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. Paris: Seuil.

τελικής φρονήσεως σβήνουν στο παιδευτικό πλαίσιο επί του οποίου εικονίζεται και εντός του οποίου αυτοκατανοείται, να ενεργοποιήσει την εμπειρία του υψηλού, καθιστώντας δυνατό, με μια έσχατη κίνηση αντίστασης, τον τόπο της ελευθερίας, θα έδινε την ευκαιρία στον κόσμο αυτόν να φαντασθεί, κατά τι, αλλιώς τον εαυτό του και να προσανατολισθεί σταδιακά στην κατανόηση της παθογένειάς του, τόσο στο επίπεδο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής ζωής και, άρα, σε μια πιθανή αλλοίωση-διαφοροποίησή του. Τότε θα μπορούσε ο δυτικός κόσμος να κατατείνει στη δημιουργία ενός εαυτού μη υβριστικού, χωρίς δηλαδή αξιώσεις παντοδυναμίας, και έτσι να αποφύγει την καταστροφή του. Αν, μάλιστα, οι κοινωνίες αναζωπυρώσουν την απελευθερωτική εμπειρία τους, συντονιζόμενες με μια αισθητική αγωγή που αντιστοιχεί στην επιθυμία της τέχνης να δουλεύει πάνω σε μοτίβα του υψηλού, τα ανθρώπινα όντα θα μπορούν να ασκηθούν να αρνούνται όλα αυτά που κυφορούν την καταστροφή τους, ενώ θα μεριμνούν διαρκώς και με κάθε τρόπο για τον εξανθρωπισμό τους. Η αγωνιώδης μέριμνα όλης της μοντέρνας τέχνης να αποδώσει το απόλυτο θεωρούμε πως εγγράφεται στην προσπάθεια των ανθρώπινων όντων να φαντασθούν το πέραν της εμπειρίας, μορφοποιώντας το, προκειμένου να αποφύγουν με φρόνηση, κατά το δυνατόν, την ύβριν και να δημιουργήσουν έναν κόσμο που αξίζει να τον ζει κανείς. Και αυτό ακριβώς επιχείρησε να κατανοήσει ο Adorno στην αισθητική θεωρία του, συντασσόμενος, εν κατακλείδι, με την απαίτηση ανάδειξης του ιδεώδους της δικαιοσύνης.⁶⁹

Βιβλιογραφία

- Adorno, Th. W. (2002). *Aesthetic Theory*. (trans. R. Hullot-Kentor), London & New York: Continuum.
- . (1976). *Autour de la théorie esthétique*. Paralipomena, Introduction première, (trad. M. Jimenez – E. Kaufholz), Paris: Clincksieck.
- . (1986). *Prismes. Critique de la culture et de la société*. (trad. J. Rochlitz & R. Rochlitz), Paris: Payot.
- Αριστοτέλους, *Ποιητική*, Loeb Classical Library.
- Beckett, S. (1957). *Fin de partie*. Paris: Minuit.
- Benjamin W. (2013). *Για την τέχνη*. (μτφρ. Α. Οικονόμου), Αθήνα: Πλέθρον.
- Bloch, E. (1987). *The utopian function of art and literature. Selected essays*. Cambridge: Cambridge MIT Press.

⁶⁹ Ο Adorno, εν αντιθέσει προς τον Lyotard, που κενώνει το απόλυτο από νόημα, αφού αυτό δεν μπορεί να ονομάζει καμιά μορφοποίηση, αναγνωρίζει την τέχνη ως αυτήν που αναλαμβάνει να πραγματώσει την αληθινή φύση του ιδεώδους. Το αίτημα της μεταμόρφωσης στον Lyotard προσηλώνεται όχι στις μορφές αλλά στους τρόπους μορφοποίησης, την αναζήτηση των οποίων ο Hegel ονομάζει μανιερισμό, αφού οι τρόποι αυτοί δεν σχετίζονται με το θέμα του έργου τέχνης ούτε με την απόδοσή του, αλλά καθαρά και μόνο με την ιδιοσυγκρασία του καλλιτέχνη. Αναζητώντας τρόπους μορφοποίησης του τίποτα, ο καλλιτέχνης στις μέρες μας εξουδετερώνει το υψηλό, ταυτίζοντάς το με αυτό που δεν είναι ή δεν γίνεται.

- Camus, A. (2013). *Ο Επαναστατημένος Άνθρωπος*. (μτφρ. Ν. Καρακίτσου-Dougé & Μ. Κασαμπάλου-Roblin), Αθήνα: Πατάκης.
- Castoriadis, C. (2007). *Fenêtre sur le chaos*. Paris: Seuil.
- (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- (1986). *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe, II*. Paris: Seuil.
- (1990). *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III*. Paris: Seuil.
- (1999). *La Montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. Paris: Seuil.
- Dagen, Ph. (1997). *La haine de l'art*. Paris: Grasset.
- Debord, G. (1996). *La société du spectacle*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1994). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*. (μτφρ. Γ. Βαμβαλής), Αθήνα: Επίκουρος.
- Γεωργίου, Θ. (2003). *Αισθητική θεωρία και μοντέρνα τέχνη*. Αθήνα: Futura.
- Hegel, G. W. Fr. (1975). *Aesthetics. Lectures on fine art*. (trans. T. M Knox), Oxford: Clarendon Press, Vol 1, 2.
- Heidegger, M. (1986). *Η προέλευση του έργου τέχνης*. (μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Αθήνα: Δωδώνη.
- (1996). *Being and time*. (trans. J. Stambaugh), Albany: State University of New York Press.
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. Berkeley: University of California Press.
- Horkheimer, M. & Adorno, Th. W. (1996). *Διαλεκτική του διαφωτισμού*. (μτφρ. Λ. Αναγνώστου), Αθήνα: Νήσος.
- Jean-François Lyotard: *Réécrire la modernité*. (1988). *Le Cahiers de philosophie*, no 5.
- Kant, Im. (1989). *Critique de la faculté de juger*. (trad. A. Philonenko), Paris: Vrin.
- Lukács, G. (1968). *La théorie du roman*. (trad. J. Clairevoye), Paris: Denoël.
- (1960). *Histoire et conscience de classe*. (trad. K. Axelos & J. Bois), Paris: Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1974). *Economie libidinale*. Paris: Minuit.
- (1988). *L'inhumain. Causeries sur le temps*. Paris: Galilée.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man*. Boston: Beacon Press.
- (1971). *An essay on liberation*. Boston: Beacon Press.
- (1972). *Counterrevolution and revolt*. Boston: Beacon Press.
- (1979). *La dimension esthétique*. Paris: Seuil.
- (1984). *Παρατηρήσεις για έναν επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Merleau-Ponty, M. (1979). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Michaud, Y. (1997). *La crise de l'art contemporain*. Paris: PUF.
- Rochlitz, R. (1996). *The disenchantment of art. The philosophy of Walter Benjamin*. (trans. J. M. Todd), New York: Guilford Press.
- Rosenberg, H. (1972). *The De-definition of art*. New York: Macmillan.
- Schiller, Fr. (1992). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. (trad. R. Leroux), Paris: Aubier.
- (1966). *Naïve and sentimental poetry and On the sublime: two essays*. (trans. J. A. Elias), New York: Frederick Ungar.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο *Αλέξανδρος Θεοδωρίδης* είναι Διδάκτωρ της Φιλοσοφίας, Υπηρετεί ως Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Διδάσκει μαθήματα φιλοσοφίας, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Δραστηριοποιείται επίσης ως επιμορφωτής σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Έχει λάβει μέρος σε πολλά πανελλήνια και διεθνή συνέδρια, σε Ημερίδες και Συμπόσια. Εργασίες του έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και σε συλλογικούς τόμους. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον στρέφεται στις εξής περιοχές: Φιλοσοφική ανθρωπολογία και επιστήμες της εκπαίδευσης, Προβλήματα φιλοσοφίας των επιστημών της εκπαίδευσης, Φιλοσοφία της Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική, Πολιτική φιλοσοφία, Πολιτική-ηθική-αισθητική αγωγή, Φιλοσοφία του περιβάλλοντος, Διαπολιτισμική ηθική, Περιβαλλοντική ηθική.

Η αγαπητική σχέση του ωραίου και του έρωτα στην πλατωνική και πλωτίνεια σκέψη και η παιδευτική έκφρασή της

Παναγιώτης Καρακατσάνης

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
pkaraka@eled.duth.gr

Αλέξανδρος Θεοδορίδης

Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Π.Η.
Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
atheodor@psed.duth.gr

Περίληψη

Συγκροτούμενη η τέχνη με κατηγορίες της κλίμακας του ωραίου, ενσαρκώνει την αγαπητική σχέση του ωραίου και του έρωτα, η γνώση της οποίας ανάγεται ήδη στον φιλοσοφικό στοχασμό του Πλάτωνα, για τον οποίο ο έρωτας είναι η μόνη αρμόζουσα αντίδραση στο ωραίο. Ο Πλάτων εμφανίζει τον έρωτα ως μια ψυχική δύναμη, ως την επιθυμία να κάνουμε το ωραίο δικό μας. Μέσω αυτής της δύναμης ο άνθρωπος, εξωθούμενος στην απόκτηση του ωραίου, καθίσταται ικανός να υπερβεί την ελλειμματικότητά του και να ολοκληρωθεί. Ο έτσι νοούμενος έρωτας συμβάλλει στην ανθρώπινη οντογένεση.

Εξίσου ο νεοπλατωνικός Πλωτίνος, ο οποίος θα ταυτίσει το ωραίο με το είναι, καθώς ανάμεσά τους βλέπει να αναπτύσσεται μια σχέση βαθιάς επιθυμίας και αγάπης, θα φθάσει να αποδώσει αυτή τη σχέση, που συνιστά ουσία, στο Εν, στο Αγαθό που αποτελεί την κορυφή της αισθητικής και οντολογικής ιεραρχίας, ως δύναμη και πηγή του κάλλους. Κι εδώ το ωραίο ως έρωτας αναδεικνύεται ως απόρροια μιας προηγμένης ανθρώπινης ψυχής. Σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη, εγείροντας στις ψυχές των ανθρώπων τον έρωτα για το πνευματικό της περιεχόμενο, εφόσον η πραγματική ουσία του έργου τέχνης είναι η Ιδέα, συνιστά τη δύναμη αυτή διά της οποίας ο άνθρωπος μπορεί να θεάται το Είδος, την απόλυτη ομορφιά. Ο καλλιτέχνης σε αυτό το πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στους άλλους να στοχασθούν τη νοητή αλήθεια. Το έργο του έχει παιδαγωγική αξία, εφόσον λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο Είδος και σε αυτόν που το θεάται.

Αλλά και στον Πλάτωνα ο καλλιτέχνης ως φιλόσοφος επιχειρεί τη γονιμοποίηση των φιλοσοφικών του λόγων στην προσήκουσα ψυχή του μαθητή. Η φιλοσοφία ως ψυχαγωγία, ως αγωγή δηλαδή της ψυχής, καθιστά τους λόγους αυτούς αθάνατους και τον άνθρωπο ευδαίμονα. Εδώ η φιλοσοφία ως ζωντανή διαδικασία μάθησης που προϋποθέτει δύο ανισότιμους πόλους, τον δάσκαλο και τον μαθητή, αναγνωρίζει την ερωτική συνομιλία ως την ανθρώπινη δραστηριότητα που πλησιάζει περισσότερο σε αυτό το ιδεώδες, ως παιδαγωγικό, δηλαδή, έρωτα.

Λέξεις κλειδιά: άνθρωπος, ψυχή, ωραίο, έρωτας, τέχνη, παιδευτική έκφραση.

Abstract

The love relationship of beauty and eros in Platonic and Plotinian thought and their paideutic expression

Art, composed of categories of the scale of beauty, embodies the relationship of love between beauty and eros, the knowledge of which is referenced as early as the philosophical contemplations of Plato, for whom eros is the only fitting response to beauty. Plato characterizes eros as a psychic force: as the desire to make that which is beautiful our own. Through this force, man, driven to acquire the beautiful, becomes capable of overcoming his inadequacy to achieve his completion. Eros, considered thusly, contributes to human ontology.

Likewise the Neoplatonic Plotinus, who identifies beauty with being, as between them he sees the development of a relationship of deep desire and love, will come to impute this relationship, which constitutes substance, to the One, the Good which makes up the pinnacle of the aesthetic and ontological hierarchy, as the power and source of beauty. Here too 'beauty as eros' is shown to be the outcome of an advanced human soul. In this context, art, building eros for its own spiritual content in the souls of men, as long as the actual substance of the work of art is the Idea, makes this force, through which man can witness the Form, perfect beauty. The artist in this context gives others the ability to contemplate known truth. The work has pedagogical value as long as it functions as an intermediary between the Form and him who witnesses it.

But in Plato as well the artist as philosopher attempts to fertilize the student's attentive soul with his philosophical *logoi*. Philosophy as engagement, or, as in the Greek word *psychagogia*, the leading of the soul, constitutes these *logoi* immortal and man content. Here philosophy as a living procedure of learning which assumes two unequal poles, the teacher and the student, recognizes erotic discourse as that human activity that most approaches the ideal, pedagogically eros.

Keywords: man, soul, beauty, eros, art, paideutic expression.

Κάθε θεωρητικό ενδιαφέρον αναφορικά με την τέχνη και την οντολογική σύστασή της συναντά αναγκαστικά μια ύλη που δεν είναι της αρμοδιότητος κανενός Κυρίου. Έτσι, παρά τις διαδοχικές θεωρητικές απόπειρες, δεν φαίνεται δυνατός ένας ορισμός της τέχνης που να περιλαμβάνει όλα τα αντικείμενα που μπορούν να θεωρηθούν τέχνη. Ο θεωρητικός λόγος για την τέχνη έχει, βεβαίως, μακρά ιστορία, με στιγμές υψηλής έντασης.¹ Ο στοχαστικός αυτός λόγος είχε πάντοτε το προνόμιο να φωτίζεται από τα φάτα διαφόρων χώρων.² Η φιλοσοφία, αν και είχε την πρωτοκαθεδρία σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι η μόνη.³ Η θρησκεία, η πολιτική, η ψυχανάλυση, η κοινωνιολογία,

¹ Βλ. ενδεικτικά το κλασικό, Beardsley, M. C. (1975). *Aesthetics from classical Greece to the present*. Alabama: University Alabama Press.

² Βλ. Beardsley, M. C. (1982). *The aesthetic point of view*. New York: Cornell University Press.

³ Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή οι συμβολές των A.G. Baumgarten, Im. Kant, F. Schelling, G. Hegel, A. Schopenhauer και E. Husserl, είναι εξαιρετικά σπουδαίες.

η εθνογραφία και η ανθρωπολογία μελέτησαν την τέχνη και προσπάθησαν να την κατανοήσουν. Ένας συνεπής, πάντως, προς τις επιστημολογικές επιταγές επικαθορισμός της τέχνης – όπως εξάλλου και της φιλοσοφίας και της θρησκείας, των τριών μεγάλων εκφάνσεων του «απόλυτου πνεύματος» κατά τον Hegel – ακριβώς επειδή δεν ανήκει, όπως είπαμε, στην αρμοδιότητα κανενός Κυρίου, δεν μπορεί παρά να επενδύεται με την αγλή της απροσδιοριστίας⁴ και για αυτόν ακριβώς τον λόγο, όταν επιχειρούμε να καθορίσουμε ετούτες τις τρεις μορφές ως γνωστικά αντικείμενα, ενεργοποιούμε κυρίως τη συγκριτική μέθοδο διερεύνησής τους ως προς τα αίτια, τις μεθόδους, τους σκοπούς και τα πορίσματα που εμφανίζονται να χαρακτηρίζουν τη λειτουργική διάσταση της παρουσίας τους, τόσο ως «αντικειμενικότητων» όσο και, κυρίως, ως εκφάνσεων της ψυχοσωματικής προίκας της ανθρώπινης οντότητας· γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο άνθρωπος είναι το ον αυτό, μοναδικό μεταξύ των εμβίων όντων, που φιλοσοφεί, θρησκευείται και τεχνουργεί. Σε κάθε περίπτωση, δεν φαίνεται να υπάρχει αμφιβολία ότι νοούμενο το χεγκελιανό απόλυτο πνεύμα ως απόλυτη αυτοκατεύθυνση του εαυτού με γνώμονα την ελεύθερη πράξη αυτογνωσίας, ως ασχολούμενο μόνο με το ίδιο του το συνειδητό είναι, συμπεριλαμβάνει την τέχνη, τη θρησκεία και τη φιλοσοφία ως τρία στάδια του πνεύματος που διέρχεται ο άνθρωπος για να φθάσει στην απόλυτη ευφροσύνη. Πρόκειται, δηλαδή, για τις τρεις σφαίρες που σκοπό έχουν να εκφράσουν την απόλυτη ζωή.⁵

Εάν ορθώς αποφαινεται ο Θεοδωρίδης ότι «η αισθητική συγκίνηση εκφράζει αυτή την απόλυτη ζωή, συμπεριλαμβάνει δηλαδή ολόκληρο τον άνθρωπο, καθώς είναι λειτουργία του ολόκληρου, του υπερατομικού μας είναι⁶ – και δύσκολα θα μπορούσαμε να διαφοροποιηθούμε επ’ αυτού, στον βαθμό που η τέχνη συγκροτείται με κατηγορήματα της κλίμακας του ωραίου⁷ – τότε είναι επόμενο να μετουσιώνει και το αισθητικό σε αισθησιακό, σε αισθησιακή συγκίνηση, δηλαδή σε ερωτισμό, ώστε ως στοιχείο ζωής, αφενός μεν να παρεισρέει σε όλες τις περιοχές της ανθρώπινης υπόστασης, βούληση, αίσθημα, νόηση, αφετέρου δε να αναδεικνύεται έκδηλα ως ένα ηδυπαθές σφιχταγκάλιασμα μεταξύ ωραίου και έρωτα⁸: μια αγαπητική σχέση που βέβαια δεν αποτελεί τωρινή διαπίστωση, αλλά ανάγεται στον στοχασμό του

⁴ Πρβλ. Störig, H. J. (1981). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*. II, Frankfurt/M.: Fischer, 131. Πρβλ. επίσης Θεοδωρακόπουλου, Ι. Ν. (1975). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. τόμ. Γ’, Αθήνα, 420.

⁵ Βλ. Hegel, G. W. F. (1994). *Η φιλοσοφία του πνεύματος*. τόμ. Α’, (μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Αθήνα: Δωδώνη.

⁶ Βλ. Θεοδωρίδη, Χ., (1997). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα: Εστία, 22 κε.

⁷ Τέτοια κατηγορήματα είναι το χαρίεν, το ευειδές, το εύμορφο, το τραγικό ή το κωμικό.

⁸ Πρβλ. Νεχαμάς, Αλ. (2010). *Μόνο μια υπόσχεση εντυχίας. Η θέση του Ωραίου στην τέχνη και στη ζωή*. (μτφρ. Ελ. Φιλιππάκη), Αθήνα: Νεφέλη.

μοναδικού συστηματικά, αναλυτικά και διαυγαστικά ασχοληθέντος με το ερωτικό φαινόμενο, τον φιλοσοφικό στοχασμό του Πλάτωνος.⁹

Όπως διαβάζουμε στο *Συμπόσιον*, ο έρωτας γίνεται κατανοητός από τον Πλάτωνα σαν δαίμονας, μια αγαθή δύναμη που συνδέει τον άνθρωπο με τη θεότητα και διερμηνεύει στους θεούς τους πόθους των ανθρώπων και αντίστροφα. Κατέχοντας δε το ενδιάμεσο μεταξύ των δύο κόσμων, «συμπληρωῖ ὥστε τὸ πᾶν αὐτὸ αὐτῷ ξυνδεδέσθαι» (συμπληρώνει ὥστε το σύμπαν να είναι συνδεδεμένο με τον εαυτό του):¹⁰ ο έρωτας αποτελεί μια αρχέγονη, κοσμολογική αρχή που διαπνέει και συνέχει το σύμπαν, ενίζοντας τα επιμέρους του τμήματα σε μία κοσμική καθολικότητα, μέρος της οποίας αποτελεί, βεβαίως, και το ανθρώπινο ον. Με ένθεο πάθος ο φιλόσοφος θα ερμηνεύσει τόσο την κοσμολογική όσο και την ανθρωπολογική διάσταση του έρωτα.

Επιστρατεύοντας κατά τη συνήθη και προσφιλή τακτική του ο Πλάτων τον μύθο, ακόμη και στην εκδοχή των θρησκευτικών μυστηριακών τελετουργιών, θεωρούσε τον έρωτα γιο της Πενίας και του Πόρου, γεννημένον από την ευφυΐα,¹¹ ευρισκόμενο κοντά στο καλό και στο ωραίο. Ως γιος της Πενίας ο έρωτας συντροφεύεται διαρκώς από τη φτώχεια και την ανάγκη. Τον χαρακτηρίζει το αίσθημα της έλλειψης, από όπου γεννιέται η επιδίωξη της τελειότητας. Ως γιος του Πόρου, όμως, βρίσκεται μέσα στον πλούτο. Ωστόσο, «[...] ὅτι αποκτά κάθε φορά του διαφεύγει διαρκώς μέσα από τα δάκτυλα. Ἔτσι οὔτε ἄπορος τελείως ποτέ είναι ο έρωτας οὔτε πλούσιος σε μέσα. Και πάλι ευρίσκεται στο μέσον μεταξύ σοφίας και αμάθειας».¹²

Ο έρωτας ὄντας σοφός και συνάμα πλούσιος εγκαταβιώνει, λοιπόν, μεταξύ της ζωής και της αναζήτησης, μεταξύ της σοφίας και της άγνοιας. Η επιδίωξή του δεν είναι ατελέσφορη, αφού φθάνει στον στόχο της που είναι η γνώση του θείου και του αγαθού. Δεν μπορεί να κατέχει, όμως, μονίμως αυτή τη γνώση. Πρέπει να την επιδιώκει κάθε φορά από την αρχή. Ας πούμε

⁹ Ας υπενθυμίσουμε εδώ ότι το θέμα της σχέσης του έρωτα με την ομορφιά αναδείχθηκε, εκτός της φιλοσοφίας, με απaráμιλλο τρόπο και στο πλαίσιο της αρχαίας ελληνικής τραγικής ποίησης. Οι τραγικοί ποιητές, μάλιστα, δεν παρακολουθούν την ομορφιά ως αισθητική κατηγορία, αλλά ως αυτό που αφορά στον κόσμο ολόκληρο, πέραν των επιμέρους μορφών του. Βλ. ενδεικτικά, μεταξύ πολλών παραδειγμάτων, την *Ελένη* του Ευριπίδη, η οποία εκπροσωπεί σαν φηγούρα μια καθολική ομορφιά· εκπροσωπεί την αρετή.

¹⁰ Βλ. Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 202d.

¹¹ Στο *Συμπόσιον* παρατίθεται ένα χωρίο από τη *Θεογονία* του Ησιόδου, στο οποίο γίνεται λόγος για τη γέννηση του Έρωτα, ενός από τους αρχαιότερους Θεούς, ο οποίος προήλθε από το κοσμογονικό Χάος και από τη μάνα Γη: «Ἡ τοι μὲν πρότιστα Χάος γένετ', [...] καὶ ἐπίφρονα βουλὴν». Ενδεχομένως ο Πλάτων να έλαβε υπ' ὄψιν του, συγγράφοντας τον διάλογο, και την αναγνώριση του Παρμενίδη, ο οποίος περιγράφοντας τη δημιουργία του συμπαντος «πρότιστον μὲν Ἐρωτα θεῶν μητίσαντο πάντων» (πρότιστο ὅλων των θεῶν τον Έρωτα επινόησε). Ο Αριστοτέλης, πάντως, θα συσχετίσει τον έρωτα του Ησιόδου και του Παρμενίδη με τη *φιλότητα* του Εμπεδοκλή, η οποία δεν παραπέμπει, βεβαίως, στον έρωτα, αλλά είναι μια δύναμη ένωσης των ομοειδών. Βλ. Ησιόδου. *Θεογονία*, 116-122. Βλ. επίσης, Παρμενίδης, απόσπ. 33.

¹² Βλ. Πλάτωνος *Συμπόσιον*, 203e. (μετάφραση Ιωάννη Συκουτρή).

από τώρα, με αυτή την ευκαιρία, ότι η λέξη *μεταξύ* εκφράζει ακριβώς την ανάγκη της εκ νέου επιδίωξης και ορίζει ακριβώς τον τόπο του φιλοσόφου, ο οποίος φλέγεται από την επιθυμία της γνώσης και της αλήθειας.¹³

Όσον αφορά στον άνθρωπο, αντιλαμβάνεται ο Πλάτων τον έρωτα σαν μια ακαταμάχητη ψυχική δύναμη, η οποία πηγάζοντας από την αίσθηση της ελλειμματικότητάς του, τον εξωθεί στην αναζήτηση και απόκτηση εκείνου που θα τον ολοκληρώσει: ο έρωτας στη σκέψη του Πλάτωνα συμμετέχει, συμπληρωματικά μεν καταλυτικά δε, στην ανθρώπινη οντογένεση.

Στην προσπάθεια αυτή του ανθρώπου προς ολοκλήρωση πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει το στοιχείο της Ωραιότητας, η γνώση του οποίου αποτελεί τον ύψιστο στόχο της ερωτικής πορείας από το αισθητά στο υπεραισθητά ωραίο. Στο *Συμπόσιον* ο Πλάτων δείχνει τον δρόμο της ερωτικής ανάβασης που εκφράζει διαδοχικά την έλξη προς ένα ωραίο σώμα και από αυτό στα πολλά σώματα, έπειτα την έλξη προς τις ωραίες δημιουργίες και μαθήσεις, για να φθάσει τελικά στην αναγνώριση ότι ο έρωτας κατατείνει στην ταύτισή του με το ιδεατά Ωραίο, με την Ιδέα της ωραιότητας.¹⁴ Αποδίδοντας την κατάκτηση της ερωτικής τέχνης στη διαπαιδαγώγηση που θα λάβει κάποιος και αναδεικνύοντάς την ως ύψιστο στόχο του ανθρώπου, ο Πλάτων θα πει: «Όποιος λοιπόν διαπαιδαγωγηθεί στην ερωτική τέχνη και αντικρίσει σωστά τη μια μετά την άλλη τις διάφορες μορφές του ωραίου, όταν φθάσει στο τέρμα της ερωτικής μύησης, θα αποκαλυφθεί ξαφνικά μπροστά του ένα κάλλος εξάισιο, εκείνο ακριβώς [...] το κάλλος χάριν του οποίου καταβλήθηκαν όλες οι προηγούμενες προσπάθειες [...] Αυτό το ωραίο είναι κάτι αυθύπαρκτο, με ενιαία μορφή, αιώνιο· όλα τα άλλα ωραία πράγματα μετέχουν σε αυτό με τέτοιον τρόπο, ώστε, ενώ εκείνα γεννιούνται και πεθαίνουν, αυτό ούτε αυξάνεται ούτε μειώνεται ούτε υφίσταται την παραμικρή αλλαγή. Όταν λοιπόν χάρη στο “ὀρθῶς παιδευαστεῖν” ανυψωθεί κάποιος πάνω από τα φαινόμενα αυτού του κόσμου και αρχίσει να βλέπει καθαρά το ίδιο το ωραίο, πλησιάζει σχεδόν προς το τέλος. Γιατί αυτή είναι η σωστή ερωτική οδός είτε μόνος του βαδίζει κανείς είτε άλλος τον οδηγεί [...]».¹⁵

¹³ Βλ. *Πολιτεία* 490b.

¹⁴ Βλ. Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 211c. Πρβλ. Θεοδωρακόπουλου, Ι. Ν. (1975). ό π., 411. Επίσης, Γεωργούλη, Κ. Δ. (1975). *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας*. τόμ. Α', Αθήνα: Παπαδήμας, 212 κε.

¹⁵ «[...] Ὅς γὰρ ἂν μέχρι ἐνταῦθα πρὸς τὰ ἐρωτικά παιδευομένη, θεώμενος ἐφεξῆς τε καὶ ὀρθῶς τὰ καλά, πρὸς τέλος ἤδη ἰὼν τῶν ἐρωτικῶν ἐξαίφνης κατόνεται τι θαυμαστὸν τὴν φύσιν καλόν, τοῦτο ἐκεῖνο, ὃ Σώκρατες, οὐδὲ ἔνεκεν καὶ οἱ ἔμπροσθεν πάντες πόνοι ἦσαν [...] ἀλλ' αὐτὸ καθ' αὐτὸ μεθ' αὐτοῦ μονοειδὲς αἰεὶ ὄν, τὰ δὲ ἄλλα πάντα καλά ἐκείνου μετέχοντα τρόπον τινὰ τοιοῦτον, οἷον γιγνομένων τε τῶν ἄλλων καὶ ἀπολλυμένων μηδὲν ἐκεῖνο μήτε τι πλέον μήτε ἔλαττον γίνεσθαι μηδὲ πάσχειν μηδὲν, ὅταν δὴ τις ἀπὸ τῶνδε διὰ τὸ ὀρθῶς παιδευαστεῖν ἐπανιὼν ἐκεῖνο τὸ καλὸν ἄρχηται καθορᾶν, σχεδὸν ἂν τι ἄπτοιο τοῦ τέλους, τοῦτο γὰρ δὴ ἐστὶ τὸ ὀρθῶς ἐπὶ τὰ ἐρωτικά ἰέναι ἢ ὑπ' ἄλλου ἄγεσθαι [...]» Βλ. Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 210e-211c (Η μετάφραση των παραθεμάτων από την αρχαία

Η ωραιότητα αυτή που για τον Πλάτωνα δεν είναι φαινόμενο αλλά ουσία, που προσφέρεται, εν πρώτοις, από την όραση και την ακοή¹⁶ και αποτελώντας γεννήτορα του αγαθού¹⁷ είναι άδολη, καθαρή, αμιγής, όχι ανακατεμένη με ανθρώπινες σάρκες, με χρήματα και με όλο το θνητό παραλήρημα¹⁸ είναι κάτι το θεϊκό που το θεάται η ψυχή διαφορετικά από τις άλλες αισθητές ωραιότητες, καθότι δεν παρουσιάζεται πια ως μια συγκεκριμένη μορφή, αλλά όντας αυτό καθαυτό, δηλαδή Ιδέα, είναι θεατή μόνο από τον διατάκτορα της ψυχής, τον νου.¹⁹

Ο Πλάτων, λοιπόν, διακρίνει τη σωματική, εξωτερική ωραιότητα από την ψυχική, εσωτερική.²⁰ Έτσι, όπως η αρετή του σώματος συνίσταται στη διαμόρφωση και καλλιέργεια των ικανοτήτων του ως τα έσχατα όρια ανάπτυξής τους, έτσι και οι αρετές της ψυχής αποτελούν τις ικανότητες της και, συνιστώντας την οντότητα του ανθρώπου, την αποκαλύπτουν μέσα από τις πράξεις του: «Ω αγαπητέ Πάνα και σεις οι άλλοι θεοί τούτου εδώ του τόπου κάνετε να γίνω μέσα μου όμορφος και τα εξωτερικά μου αποκτήματα να είναι αγαπημένα, μέσα σε μια αρμονία με τα εσωτερικά.»²¹ Η ενάρετη συγκρότηση της ψυχής συνιστά, κατά τον Πλάτωνα, ευρωστία, ωραιότητα και ευεξία, ενώ, αντίθετα, η φαυλότητα ασθένεια, ασχήμια και αδυναμία.²²

Επενδεδυμένος με ωραιότητα ο έρωτας, καθίσταται η γενεσιουργός αρχή των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων. «[...] Αγγίζοντας τον κάλλο, και συναναστρεφόμενος μαζί του εκείνα που από παλιά κυοφορούσε, τα εκμαιεύει και τα γεννά» γράφει ο Πλάτων, «και είτε είναι παρών είτε είναι απών παρίσταται νοερά, και τον καρπό της γέννας τον εκτρέφει από κοινού

ελληνική στη νεοελληνική, όταν δεν σημειώνεται αλλιώς, είναι δική μας.). Πρβλ. Θεοδωρακόπουλου, Ι. Ν. (1975). ό. π. 399.

¹⁶ Βλ. Πλάτωνος, *Ιππίας Μείζων*, 298a και 299b.

¹⁷ Βλ. Πλάτωνος, *Ιππίας Μείζων*, 297b.

¹⁸ Βλ. Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 210 κε.

¹⁹ Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 247c. Η ομορφιά, εν τέλει, στον εμπειρικό κόσμο παρουσιάζεται, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, με τη μορφή εκείνης της Ιδέας που φωτίζει ένδοξα την ανθρώπινη ύπαρξη, που συγκροτεί το εσωτερικό της ρεύμα και υπερβαίνει τη διασπορά της καθημερινής ζωής, οδηγώντας στο τέλειο, το πλήρες. Ο φιλόσοφος, λέγοντας την ερωτική κίνηση της ψυχής προς το απόλυτο κάλλος και μεταποιούμενος έτσι σε φιλόσοφο εραστή, ενεργοποιεί την εσωτερικότητα της σχέσης του λόγου με τη manía για το κάλλος και γνωρίζει ότι η πορεία αυτή σημαδεύεται από μια μαινόμενη διαλεκτική ένταση, που είναι συναφής με τον πυρήνα του ανθρώπινου είναι. Με τη θέαση και το άγγιγμα της ομορφιάς του ανθρώπινου σώματος αναμνησκαται, πορευόμενος προς το υπεραισθητό κάλλος, την αιώνια εικόνα του ωραίου που μπόρεσε κάποτε να δει η ψυχή του, κατά την πρωτογενή ερωτική της εμπειρία.

²⁰ «μετά δὲ ταῦτα τὸ ἐν ταῖς ψυχαῖς κάλλος τιμιώτερον ἡγήσασθαι τοῦ ἐν τῷ σώματι [...]» Βλ. Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 210b. Βλ. επίσης, *Φαίδρος*, 279b.

²¹ Με αυτή την προσευχή του Σωκράτη κλείνει ο διάλογος *Φαίδρος*. Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 279b-c.

²² «Ἀρετὴ μὲν ἄρα, ὡς ἔοικεν, ὑγίειά τέ τις ἂν εἴη καὶ κάλλος καὶ εὐεξία ψυχῆς, κακία δὲ νόσος τε καὶ αἴσχος καὶ ἀσθένεια.» Βλ. Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 444d-e.

με εκείνον [...]»²³ και ακόμη «[...] αν κάποιος από μικρή ηλικία κυοφορεί στην ψυχή και παραμένει άγαμος, παρόλο που βρίσκεται πια σε ηλικία συνουσίας, επιδιώκει πια τον τοκετό και τη γέννα. Αναζητά, θαρρώ, τότε, γυρνώντας εδώ κι εκεί, το ωραίο μέσα στο οποίο θα μπορούσε να γεννήσει· γιατί μέσα στο άσχημο ποτέ δεν θα γεννήσει. Γι' αυτό κιόλας ενθουσιάζεται πιο πολύ με τα ωραία παρά με τα άσχημα σώματα [...]».²⁴

Οι μικρές και εφήμερες ωραιότητες προϊδεάζουν τη διαρκή και αιώνια ωραιότητα που είναι άχρονη, μονοειδής και άφθαρτη και με την ιδιοσυστασία της δωρίζει, μέσω της γονιμότητάς της, ύπαρξη και διάρκεια στο φευγάλο, εφήμερο και καθημαγμένο από την αναγκαιότητα, δακτυλοδεικτώντας στον πεπερασμένο άνθρωπο, αλλά, ωστόσο, αιώνια προσβλέποντα, την κατεύθυνση στην οποία θα πρέπει να την αναζητήσει. Η αισθητή σωματική ωραιότητα αποτελεί την αφετηρία της διαδρομής προς θέαση του αυθεντικού κόσμου, του κόσμου των ιδεών και αυτό αποτελεί την ανεκτίμητη λειτουργία και προσφορά του ωραίου στην καθολικότητα της πνευματικής ζωής.

Η αρχέγονη ζωτικότητα που ενέχεται στα αισθητά πράγματα, ώστε να ταυτοποιούνται, να αναγνωρίζονται και να νομιμοποιούνται ως συγκεκριμένα πράγματα, εμφωλεύει και εκπέμπεται από τις ιδέες, το ολοκληρωμένο ον, που ταυτίζεται με το ωραίο και το καλό. Ο άνθρωπος βρίσκεται «εδώ» και προκειμένου να δει το ωραίο πρέπει να κοιτάξει «εκεί» γιατί «εκεί» και «μόνο εκεί» αξίζει να ζει κανείς, εφόσον μόνο εκεί μπορεί να αποφύγει την ασχήμια και τη φαυλότητα της ζωής.²⁵ Ας μην ξεχνάμε, εξάλλου, ότι για τον Πλάτωνα η ψυχή καθ' εαυτήν γνωρίζει τον εαυτό της στο αυτό καθ' εαυτόν, καθιστάμενη αυτόνομη· και ενόσω (αυτήν δὲ εἰς αὐτήν συλλέγεσθαι καὶ ἀθροίζεσθαι) συναθροίζεται και επικεντρώνεται στον εαυτό της, κανέναν άλλο δεν μπορεί να πιστέψει παρά μόνο τον εαυτό της.²⁶

Ο έρωτας, θα επιμείνει ο Πλάτων, οδηγεί τον άνθρωπο στη θέα του όντως όντος, της αλήθειας, των ιδεών και, ωθώντας τον στο σωστό δρόμο, συνοψίζει την ανοδική πορεία προς το κάλλος. Ας θυμηθούμε εδώ και την περιπάθη πορεία της ψυχής προς την αλήθεια, όπως εκτίθεται στην *Πολιτεία*:

²³ «[...] ἀπόμομος γὰρ οἶμαι τοῦ καλοῦ καὶ ὁμιλῶν αὐτῶ, ἃ πάλαι ἐκεί, τίκτει καὶ γεννᾶ, καὶ παρῶν καὶ ἀπῶν μεμνημένος, καὶ τὸ γεννηθὲν συνεκτρέφει κοινῇ μετ' ἐκείνου [...]».
«Βλ. Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 209c.

²⁴ «[...] ὅταν τις ἐκ νέου ἐγκύμων ἢ τὴν ψυχὴν θεῖος ᾖν, καὶ ἡκούσης τῆς ἡλικίας, τίκτειν τε καὶ γεννᾶν ἤδη ἐπιθυμῆ, ζητεῖ δὴ οἶμαι καὶ οὗτος περιῶν τὸ καλὸν ἐν ᾧ ἂν γεννήσειεν· ἐν τῷ γὰρ αἰσχροῦ οὐδέποτε γεννήσει. τὰ τε οὖν σώματα τὰ καλὰ μᾶλλον ἢ τὰ αἰσchrὰ ἀσπάζεται ἄτε κυῶν[...]» Βλ. Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 209b.

²⁵ Βλ. Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 212a.

²⁶ «[...] αὐτὴν δὲ εἰς αὐτὴν συλλέγεσθαι καὶ ἀθροίζεσθαι παρακελευομένη, πιστεύειν δὲ μηδενὶ ἄλλω ἄλλ' ἢ αὐτὴν αὐτῇ, ὅτι ἂν νοῆση αὐτὴ καθ' αὐτὴν αὐτὸ καθ' αὐτὸ τῶν ὄντων [...]» Βλ. Πλάτωνος, *Φαῖδων*, 83a-b. Βλ. επίσης, *Φαῖδων*, 66a, 67a-c, 70a.

Αυτός, λοιπόν, που αληθινά ποθεί τη μάθηση, διερωτάται ο Πλάτων, δεν είναι αυτός που «[...] εξακολουθεί τον δρόμο του, και ο έρωτάς του για το ον δεν χάνει τη δύναμή του, ούτε ξεθυμαίνει, προτού ο ίδιος αγγίξει τη φύση κάθε πραγματικής οντότητας διαμέσου εκείνου του μέρους της ψυχής του, στο οποίο ταιριάζει να έρχεται σε επαφή με ένα τέτοιο πράγμα – και ταιριάζει στο συγγενικό – έτσι που με την προσέγγιση του αληθούς όντος και τη συνένωσή του με αυτό, γεννώντας νου και αλήθεια, να φθάνει στη γνώση και στην αληθινή ζωή και να τρέφεται και τότε μόνο να λυτρώνεται από τους πόνους του;»²⁷

Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ ότι η προνομιακή σχέση του έρωτα προς το ωραίο, η οποία δημιουργεί μια εξαιρετική οδό πρόσβασης στις Ιδέες, απορρέει από το γεγονός ότι μόνο «το ωραίο είχε τη μοίρα να είναι κάτι ξέφωτο και αξιαγάπητο», στο οποίο μπορεί να μας οδηγήσει η θεία μανία του έρωτα. Στον επίγειο κόσμο ο Πλάτων θα τονίσει ότι οι Ιδέες της δικαιοσύνης και της σωφροσύνης είναι δυσθεώρητες, όπως και όσα άλλα είναι αξιαγάπητα για τις ψυχές. Αν τα μάτια του σώματος μπορούσαν να αντικρίσουν τη σωφροσύνη θα πρόσφεραν στους ανθρώπους δεινούς έρωτες, θα συγκλόνιζαν την ανθρώπινη φύση.²⁸

Και στον *Φαίδρο*, όμως, η σχέση του έρωτα με το αγαθό, που εμφανίζεται να είναι διαρκώς αναπαραγόμενη, που δημιουργεί γι' αυτόν τον λόγο μια συνθήκη υπέρβασης της θνητότητας και που αποκτά τον χαρακτήρα της ερωτικής αγάπης για τη φιλοσοφική γνώση, είναι αυτή η οποία, εν τέλει, καθιστά τον έρωτα *φιλόσοφο μανία και βακχεία*.²⁹ Ανάμεσα στον έρωτα και τη φιλοσοφία δημιουργείται εφεξής μια ξεχωριστή σχέση, ένας ισχυρός δεσμός, που προσδιορίζει βαθιά την ιστορική πορεία της φιλοσοφίας. Ο τόπος τον οποίο κατοικεί ο έρωτας, ως έρωτας του ιδεατού κάλλους, είναι, κατά τον Πλάτωνα, ο λόγος του φιλοσόφου και όχι ο παραπειστικός λόγος του ρήτορα που κατασκευάζει «ερωτικούς» λόγους προς χρήσιν αυτών που επιθυμούν να μετέρχονται σοφιστικά τεχνάσματα περί τα ερωτικά. Για τον λόγο αυτόν, καθήκον του φιλοσόφου είναι να γίνει ο Διαλεκτικός, που, έμπλεος φιλοσοφικής έμπνευσης, θα στραφεί στην ψυχή, όχι ως κάτι ξεχωριστό αλλά στον καθολικό της χαρακτήρα. Γινόμενος ψυχ-αγωγός, ο φιλόσοφος θα τη βοηθήσει να διατρέχει τον κύκλο του παντός και τα πάντα να εννορά.

Το ενδιαφέρον στον *Φαίδρο*, όμως, όπου η ψυχή του ανθρώπου συλλαμβάνεται ως μια σύνθετη πλέον ολότητα, είναι ότι τα τρία μέρη της ψυχής, χαρακτηρίζονται από μια ανισορροπία που καθιστά την ερωτική έλξη

²⁷ «[...] άλλ' ίοι και οὐκ ἀμβλύνοιτο οὐδ' ἀπολήγοι τοῦ ἔρωτος, πρὶν αὐτοῦ ὃ ἔστιν ἑκάστου τῆς φύσεως ἄψασθαι ᾧ προσήκει ψυχῆς ἐφάπτεσθαι τοῦ τοιοῦτου— προσήκει δὲ συγγενεῖ— ᾧ πλησιάσας καὶ μιγείς τῷ ὄντι ὄντως, γεννήσας νοῦν καὶ ἀλήθειαν, γνοίη τε καὶ ἀληθῶς ζῶη καὶ τρέφοιτο καὶ οὕτω λήγοι ὠδίνος, πρὶν δ' οὐ;» Βλ. Πλάτωνος, *Πολιτεία*, 490b.

²⁸ Βλ. Πλάτωνος *Φαίδρος*, 250d-e.

²⁹ Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 211a-b και *Συμπόσιον*, 218b.

πολυσύνθετη και που δημιουργεί μια αντιφατικότητα ως προς τον σκοπό. Ενώ, δηλαδή, το επιθυμητικό μέρος της ψυχής κατευθύνεται με ένταση προς το ερωτικό αντικείμενο, το λογικό οδεύει προς την πνευματική συνάντηση. Εδώ είναι ο τόπος της σύγκρουσης ανάμεσα σε έναν ευγενή σκοπό, στον οποίο είναι προσανατολισμένος και ο φιλοσοφικός έρωτας ως πνευματικός έρωτας, και στην αδυναμία της σάρκας. Είναι προφανές ότι αυτή η πλατωνική θεώρηση βρίσκεται στη βάση της φροϋδικής θεωρίας για τις ενορμήσεις, στο πλαίσιο της οποίας θα πρέπει να ανασταλεί η ικανοποίηση, δηλαδή να μετουσιωθούν οι ενορμήσεις, προκειμένου να αποκτηθεί η λογική σκέψη. Σε αυτό θα συμβάλει καθοριστικά το Εγώ, το οποίο, παρεμβαλλόμενο ανάμεσα στην απαίτηση και στην ηδονή, θα υποσχεθεί την αποφυγή του πόνου και της δυσαρέσκειας.³⁰

Στον *Φαίδρο*, λοιπόν, που η θεματική του έργου περιστρέφεται γύρω από την ομορφιά και εκτυλίσσεται ως διαλεκτική διαπάλη ανάμεσα στον λόγο του φιλοσόφου και στον λόγο του ρήτορα, ανάμεσα στο φυσικό ταλέντο και την αγωγή, ανάμεσα στη μόρφωση και την παραμόρφωση της ψυχής, ανάμεσα στην εμπειρική και τη νοητική πρόσληψη του κάλλους, εν αντιθέσει προς το *Συμπόσιον*, δεν έχουν θέση τα εγκώμια, παρά μια βαθιά πολιτισμική θεώρηση που εστιάζει στον άνθρωπο και τον κόσμο. Η μελέτη του ανθρώπου, τονίζει ο Πλάτων, δεν έχει κανένα νόημα αν δεν προσανατολισθεί στον πυρήνα του που είναι η ψυχή του. Τόσο ο ρητορικός όσο και ο φιλοσοφικός λόγος στρέφονται σε αυτόν τον πυρήνα, αλλά τα μέσα που χρησιμοποιούν είναι διαφορετικά, όπως και ο σκοπός τους άλλος. Έτσι, ο μεν πρώτος, συνδέοντας την ψυχή με την πειθώ, ενδιαφέρεται για τη συμφέρουσα απόσταση, για την εξωτερική πειστικότητα και μια, συναφή προς τούτα, αποτελεσματικότητα. Ένας τέτοιος λόγος, διαστρέφοντας την πραγματικότητα με φόντο την ιδιοτέλεια, μπορεί να χειρίζεται και να παγιδεύει ο δεύτερος, όμως, σχετίζοντας την ψυχή με την αλήθεια, διαλέγεται, δραματικοποιώντας την ερωτική κίνηση της ψυχής, ενεργοποιείται πάντοτε ως ανάμνηση της πρωταρχικής θέασης του ύψιστου κάλλους και κάνει δυνατή την εσωτερικότητα της σχέσης του λόγου με τη μανία για το προσωπικό κάλλος.

Δεν καταγίνεται, λοιπόν, ο φιλοσοφικός λόγος με τις ηδονές που αφορούν στους πολλούς, οι οποίοι τις καθιστούν εξωτερικές, δηλαδή πράξεις εγωιστικής κτητικότητας· ούτε ενδιαφέρεται όμως και για το αληθοφανές ή, όπως είπαμε, για την ιδιοτέλεια.³¹ Αντιθέτως, προσανατολίζεται πιστά στο πάθος και την ενέργεια της ζωντανής ψυχής. Αυτό το πάθος και την ενέργεια της ψυχής, δηλαδή τη στροφή της προς την ιδεατή διάσταση των όντων, μας παρουσιάζει ο Πλάτων μέσα στον *δεύτερο λόγο* του Σωκράτη, όπου ο

³⁰ Για τη φροϋδική σκέψη της εξιδανίκευσης της σεξουαλικής ενόρμησης βλ. ενδεικτικά, Freud, S. (1977). *Un souvenir d' enfance de Léonard de Vinci*. (trad. M. Bonaparte), Paris: Gallimard.

³¹ Βεβαίως, θα επισημάνει ο Πλάτων ότι ο κάτοχος του αληθοφανούς δεν μπορεί παρά να είναι και κάτοχος της αλήθειας. Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 273d-e.

τελευταίος αφηγείται τον μεγάλο μύθο της ψυχής, υπενθυμίζοντάς μας ότι ο λαμπρός έρωτας της αληθινής ομορφιάς κατοικεί την ίδια την κοινωνική πραγματικότητα και συνιστά μια μόνιμη δυνατότητα καθαρμού του πολιτισμού από την ασχήμια και την κακότητα.³² Έτσι, ο Σωκράτης, για τον οποίο είναι ορατή η λάμψη των οντοτήτων όπως η σωφροσύνη και η δικαιοσύνη και, κυρίως, η αναλλοίωτη γνώση της αλήθειας του είναι, ταυτίζεται με τις μορφές της θείας μανίας και με την ιερή μυσταγωγία του έρωτα (πύκνωση της λογικής, της μεθόδου και του κινήτρου). Στοχάζεται, λοιπόν, και μαίνεται. Κι αυτή η Αγαθή μανία για το κάλλος, για την ωραιότητα των μορφών, που συντονίζεται με την ερωτική ένταση του λόγου, δεν συνιστά παρά θεία δωρεά, που δίνει τη δυνατότητα σε κάθε άνθρωπο σαν τον Σωκράτη να καταλαμβάνεται από κάθε είδους εμπνευση, όπως είναι η μαντική, η προφητική, η ποιητική και η ερωτική.³³ Ο καταλαμβανόμενος, μάλιστα, από ένα τέτοιο έρωτα αξιώνεται έναν έρωτα ευδαίμονα.³⁴

Αυτοδικαίως, επομένως, ο έρωτας είναι συστατικό στοιχείο των φιλοσόφων ψυχών: «[...] διὸ δὴ δικαίως μόνη πτεροῦται ἢ τοῦ φιλοσόφου διάνοια· πρὸς γὰρ ἐκεῖνοις αἰεὶ ἔστιν μνήμη κατὰ δύναμιν, πρὸς οἷσπερ θεὸς ἂν θεῖός ἔστιν».³⁵ Η αυθεντική, λοιπόν, ψυχή του φιλοσόφου είναι καθαρά ερωτική. Γι' αυτήν ο έρωτας είναι το υπέρτατο κίνητρο της ψυχής, δύναμη εξύψωσης και δύναμη πλαστική του κόσμου. Ο έρωτας δεν είναι πολυτέλεια, αλλά ανάταση της ψυχής προς το ὄντως ὄν. Σε αυτή την ερωτική διαδρομή της ψυχής λαμβάνει χώρα πολύς μόχθος. Η ηθική εξύψωση απαιτεί αγώνα πολύ. Ωστόσο, αφού ο έρωτας έχει λάβει την ορθή κατεύθυνση, δεν αποτυγχάνει. Η ερωτική κίνηση θα διακοπεί μόνον όταν αγνοήσει την αρετή, την ανάγκη υπέρβασης ενός ιδιοτελούς εαυτού που μετατρέπει το πάθος της ηδονής σε κτητικότητα.³⁶ Ένας τέτοιος έρωτας που δεν σχετίζεται με το υπερβατικό κάλλος δεν μπορεί ποτέ να γίνει φιλόσοφος. Αντιθέτως, ο πειθαρχημένος έρωτας-λόγος, ενεργοποιώντας τον εσωτερικό δεσμό της σχέσης του λόγου με τη μανία, κρατάει τον άνθρωπο σε εγρήγορση για την ατέλειά του, και ταυτοχρόνως, τον σπρώχνει να αποκαταστήσει την αρχαία

³² Η σχέση της δύναμης της νοητικής θέασης που διαθέτει η ψυχή με τον τόπο του ὄντος δεν είναι μόνο μια στοχαστική σχέση, αλλά και μια σχέση αγαπητική, δηλαδή ευρείας ευχαρίστησης. Ατενίζοντας η ψυχή την ιδεατή περιοχή των ουσιών, ταυτόχρονα νοεῖ, αγαπά και ευχαριστείται: «[...] ἰδοῦσα διὰ χρόνου τὸ ὄν ἀγαπᾶ τε καὶ θεωροῦσα τάληθῆ τρέφεται καὶ εὐπαθεῖ [...]» Βλ. Πλάτωνος, *Φαῖδρος*, 247d.

³³ Ἦδη η μυθική φορά του έρωτα είναι μανική και εμπνέεται από τη θεία μανία (τὴν ὑπὸ θείας ἐξαλλαγῆς τῶν εἰωθότων νομίμων γιγνομένην). Από τα τέσσερα εἶδη θείας μανίας, η ερωτική υπερβαίνει και τη μαντική ἐπίνοια του Απόλλωνα και την τελεστική του Διονύσου και την ποιητική των Μουσών. Βλ. Πλάτωνος, *Φαῖδρος*, 265a-b.

³⁴ Βλ. Πλάτωνος, *Φαῖδρος*, δεύτερος λόγος του Σωκράτη, 243e-257b.

³⁵ «[...] γι' αυτό όπως της αξίζει πτερώνεται μόνο η ψυχή του φιλοσόφου. Γιατί είναι πάντα με όλη τη δύναμη της μνήμης της κοντά σε εκείνα όπου είναι κι ο θεός και γι' αυτό είναι θεός. Βλ. Πλάτωνος, *Φαῖδρος*, 249c.

³⁶ Πρβλ. Ludwig, P. (2002). *Eros and Polis*. Cambridge: Cambridge University Press.

φύση μέσα του, δηλαδή να προσπεράσει μέσω της έλξης τα σύνορα του θνητού και να εξασφαλίσει την αθανασία της προσωπικότητάς του, μέσω της επιθυμίας του προσωπικού κάλλους.³⁷

Σε αυτόν τον τόπο, λοιπόν, ο φιλόσοφος επιχειρεί τη γονιμοποίηση των φιλοσοφικών του λόγων στην «προσήκουσαν» ψυχή του μαθητή. Η φιλοσοφία ως αγωγή της ψυχής, καθιστά τους λόγους αυτούς αθάνατους και τον άνθρωπο ευδαίμονα.³⁸ Εδώ η φιλοσοφία ως ζωντανή διαδικασία μάθησης που προϋποθέτει δύο ανισότιμους πόλους, τον δάσκαλο και τον μαθητή, αναγνωρίζει την ερωτική συνομιλία ως την ανθρώπινη δραστηριότητα που πλησιάζει περισσότερο σε αυτό το ιδεώδες, ως παιδαγωγικό, δηλαδή, έρωτα.

Σε αυτόν τον τόπο ο φιλοσοφικός λόγος δεν είναι ο λόγος αυτού που γνωρίζει εν γένει, αλλά του δασκάλου. Η γοητεία του ωραίου που οδηγεί την ψυχή στην αγάπη και στη φιλία καθιστά δυνατή τη μετάβαση από την αισθητική στην ηθική συγκρότηση του ατόμου.³⁹ Ο φιλοσοφικός λόγος, καλλιεργούμενος, διεκδικεί μέσω του διαλόγου να διατυπώσει επιχειρήματα και θεωρίες και είναι ανοιχτός στην αμφισβήτησή του, προκειμένου ο στοχαστικός διάλογος να μένει πάντα ανοιχτός στην απαίτηση της αλήθειας. Κι ο λόγος αυτός δεν αφορά στην οποιαδήποτε ψυχή αλλά, όπως είπαμε, στην «προσήκουσαν» ψυχή του μαθητή, η οποία τον δέχεται ως πρόσφορον έδαφος και υπόσχεται να μεριμνά για αυτόν και να τον καλλιεργεί.⁴⁰ Η αναζήτηση τέτοιων ψυχών που θα προσφέρουν ισχυρές παιδαγωγικές συγκινήσεις στον δάσκαλο αποτελεί βασική ανάγκη του φιλοσόφου. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο ο Πλάτων συνδέει τον έρωτα με τη φιλοσοφική δραστηριότητα. Τόσο ο έρωτας όσο και η φιλοσοφία εκφράζονται μέσα από μια σχέση συντροφικότητας και εμπιστοσύνης και μάλιστα προϋποθέτουν δύο, όπως είπαμε, ανισότιμους πόλους. Και στις δύο περιπτώσεις, δηλαδή, απουσιάζει το στοιχείο της αρχικής αμοιβαιότητας. Η ερωτική σχέση δεν εκκινεί από την αμοιβαία έλξη, αλλά από τον μονόπλευρο έρωτα του φιλοσόφου-εραστή προς τον μαθητή. Ο αγαπημένος απλώς δέχεται τα συναισθήματα του εραστή και ανταποκρίνεται σε αυτά με τον «αντέρωτά» του.⁴¹ Όμως, όπως ο εραστής προσπαθεί να πιάσει το ερωτικό του αντικείμενο και αυτό διαρκώς του διαφεύγει, έτσι και ο φιλόσοφος αναζητά αιωνίως την αληθινή γνώση και, όπως ο Σωκράτης, αναζητά να αφυπνίσει την ψυχή του αγαπημένου, για να γεννήσει μέσα της τον έρωτα για την γνώση. Μέσα από τη διδασχία και τη μαθητεία και την ελεύθερη κίνηση της σκέψης μεταδίδει στον νέο τη σοφία του, φροντίζοντας να γίνει ο ίδιος ικανός να καλλιεργεί μόνος του τον δικό του έμψυχο λόγο.⁴²

³⁷ Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 250e-251e.

³⁸ Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 253c2-5.

³⁹ Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 276a-e. Βλ. επίσης, Πλάτωνος, *Συμπόσιον*, 210a-e.

⁴⁰ Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 277a.

⁴¹ Βλ. Πλάτωνος, *Φαίδρος*, 255c-d.

⁴² Πρβλ. Παπανούτσου, Ευάγγ. (1946-47). Ο παιδαγωγικός έρωτας. *Παιδεία*. 2, 90 κε.

Σπουδαία σημασία, όμως, έχει ως προς τη φιλοσοφική βίωση του έρωτα και του λόγου και το γεγονός ότι αποτελεί ελεύθερη επιλογή του ατόμου.⁴³ Μόνο που το κίνητρο του εραστή και του φιλοσόφου στη σύναψη ερωτικού δεσμού είναι πιο σκοτεινό από αυτό του ερώμενου και του μαθητή. Ενδεχομένως, γιατί στην περίπτωση του ερώμενου και του μαθητή επιζητάται κάποιο όφελος. Για τον εραστή το ζητούμενο είναι μέσω της πνευματικής δημιουργίας η κατάκτηση της αθανασίας· για τον φιλόσοφο να μπορέσει να βοηθήσει τον μαθητή του να γνωρίσει τον δρόμο της γνώσης και να καλλιεργεί τον δικό του λόγο, καθώς έχει επίγνωση του γεγονότος ότι η φιλοσοφία δεν είναι υπόθεση μοναχική. Από αυτόν τον έρωτα και τη μαθητεία, θα τονίσει ο Θεοδωρακόπουλος, «η σχέση του εγώ και του εσύ, του ώριμου και του έφηβου, θα αποκτήσει το πραγματικό πλήρωμα του πνεύματος. Και τότε θα ανοιχθεί η κατεύθυνση προς την ιδέα, προς το αντικειμενικό αγάπημα της ψυχής των ανθρώπων που θέλησαν να μορφώσουν ή να μορφωθούν».⁴⁴

Συνδέοντας, όπως ο Πλάτων, στη φιλοσοφία του τον έρωτα με τη θέαση του ωραίου, ο νεοπλατωνικός Πλωτίνος, στο *Περί του καλού* πόνημά του⁴⁵ θα αντιληφθεί την ωραιότητα στην απολυτότητα και μοναδικότητά της ως ψυχική ουσία: ωραίο είναι καθετί που συνδέεται άμεσα με την ψυχή⁴⁶ και είναι ορατό μόνο από αυτήν, υπό την προϋπόθεση, όμως, ότι είναι και αυτό το καθετί ωραίο⁴⁷ και επειδή κάλλος της ψυχής αποτελούν οι αρετές, όπως δίκαια ήθη, αγνή σωφροσύνη, ανδρεία με αρρενωπό πρόσωπο, σεμνότητα και αιδώς που την καθιστούν ήρεμη, γαλήνια, απαθή και φωτισμένη με τη λαμπηδόνα τού, θεϊκής φύσεως, νου,⁴⁸ η ωραιότητα δεν μπορεί να γίνει ορατή και κατανοητή παρά από μια ενάρετη ψυχή.⁴⁹ Ο Πλωτίνος στη θεωρία

⁴³ Επαναλαμβάνοντας η Κελεσιδου την πλατωνική προτροπή: μη δίνεις συμβουλή, παιδευτική ή ιατρική, αν δεν στη ζητήσουν, σημειώνει «πως η ελευθερία της προσωπικότητας εκφράζεται μέσα από την ίδια τη συνεργία του ανθρώπου στο ορθό, το υγιές, την αυτοσυνείδητη προσφωγή του στον ειδήμονα. Και αυτό είναι ήδη παιδευτική πράξη». Βλ. Κελεσιδου, Αν. (2002). Το άγιον σώμα. *Φιλοσοφία και Παιδεία*, τχ. 24.

⁴⁴ Βλ. Πλάτωνος *Φαίδρος*. (εισαγ.-σχόλια-μτφρ. Ι. Ν. Θεοδωρακόπουλος), Αθήνα: Εστία, 2000, 99. Πρβλ. του ίδιου, (2011). *Εισαγωγή στον Πλάτωνα*. Αθήνα: Εστία, (κεφ. Έρωσ και Παιδεία).

⁴⁵ Ο Πλωτίνος με τη συγγραφή της πραγματείας του *Περί του καλού*, ενώ δείχνει να αποσκοπεί στον σχολιασμό και στην εξήγηση της πλατωνικής άποψης περί ωραίου, στην πραγματικότητα υπερβαίνει την πλατωνική οπτική, συνθέτοντας την περί ωραίου αντίληψη του Πλάτωνα, όπως εκτίθεται στον *Ιππία Μείζονα*, το *Συμπόσιον* και τον *Φαίδρο* με την περί είδους θεωρία του Αριστοτέλη. Η αναφορά, επίσης, του Πλωτίνου στο μη αισθησιακά ωραίο δείχνει να υποστηρίζεται από τις ιδέες περί καθαρτικής λειτουργίας της αρετής που κατατίθενται από τον Πλάτωνα στον *Φαίδρο* αλλά και στον *Θεαίτητο* και δεν συνδέονται άμεσα και ευθέως με την πλατωνική περί έρωτος διαλεκτική.

⁴⁶ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, Ι. 6. 1.

⁴⁷ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, Ι. 6. 9.

⁴⁸ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, Ι. 6. 5., 10-14

⁴⁹ Η ψυχή σχετίζεται ριζικά με το ωραίο λόγω της ομοιότητας μεταξύ αισθητών και νοητών πραγμάτων, η οποία δεν είναι άλλη από το Κάλλος. Τα αισθητά είναι ωραία λόγω του ότι με-

του περί του ωραίου θα αναφερθεί στις τέχνες, προκειμένου να κατανοήσει με ποιους τρόπους ενσαρκώνουν το ωραίο. Εδώ το ωραίο θα συνεχίσει μεν να εκφράζει το καλό και το αληθινό, ωστόσο ως Ιδέα θα ακολουθήσει αυτόνομη πορεία, η οποία εκφράζεται στον αισθητό κόσμο διαμέσου της τέχνης. Η τέχνη θα αποτελέσει τη βασιλική οδό πρόσβασης στον κόσμο των ιδεών, καθώς αποτελεί το μέσον πρόσβασης στο Εν. Για τον Πλωτίνο μέσω της τέχνης μπορούμε να δούμε τα πάντα, ενώ η ομορφιά μας επιτρέπει να κατανοήσουμε το σύμπαν, το οποίο είναι κατ' ουσίαν έργο δικό της.⁵⁰

Αντιτιθέμενος στην περί ωραίου πεποίθηση των Στωικών, οι οποίοι με αφετηρία την πλαστική ωραιότητα αντιλαμβάνονται το ωραίο ως συμμετρία των μερών μεταξύ τους και προς το σύνολο, προστιθεμένων και των ωραίων χρωματισμών,⁵¹ εκλαμβάνει ο Πλωτίνος την ωραιότητα ως κατάπληξη, γλυκιά έκπληξη, πόθο, έρωτα και τρόπο υπό τη συνοδεία ηδονής,⁵² αντιπαραθέτοντας έτσι στη συγχωνευμένη με νόηση και αισθησιασμό στωική περί κάλλους εκδοχή, μια ωραιότητα απόρροια και απότοκο μιας ηθικά και διανοητικά προηγμένης ανθρώπινης ψυχής, που, ωστόσο, συνιστά μετρονόμο και κλίμακα άλλων, κατώτερης μορφής ωραιότητων, όπως των πράξεων και των ενασχολήσεων,⁵³ που εκλαμβάνουν την ωραιότητά τους, επειδή μια ωραία ψυχή εγχαράσσει σε αυτά τη μορφή της.⁵⁴

Κατά τον Πλωτίνο, όταν κάποιος απολαμβάνει τη μακάρια θέα του υπέρτατου ωραίου, γίνεται και ο ίδιος ωραίος και αξιέραστος. Αντιθέτως, δυστυχής είναι εκείνος που στερείται αυτή τη θέαση. Την ωραιότητα αυτή δεν μπορούν, όπως είπαμε, να την υποκαταστήσουν ούτε τα ωραία χρώματα και τα σώματα αλλά ούτε ακόμα και η δύναμη ή η εξουσία.⁵⁵ Εδώ δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η θέαση ταυτίζεται με την ίδια την αισθητική αντίληψη, στο πλαίσιο της οποίας το ίδιο το αισθητικό υποκείμενο, συμμετέχοντας στη διαδικασία αυτή, γίνεται ωραίο.⁵⁶

Η θέαση της ομορφιάς απαιτεί την όραση, τονίζει ο Πλωτίνος, η οποία είναι δύο ειδών. Η πρώτη είναι η όραση των ματιών, με την οποία μπορεί κανείς να αντικρίζει την αισθητή ομορφιά, δηλαδή την ομορφιά των σωμάτων και των χρωμάτων· μια ομορφιά που σχετίζεται με εικόνες που αναγγέλλουν αυτό που υπερβαίνει την αίσθηση και στην ιεραρχία της ωραιότη-

τέχουν στο Είδος, ενώ τα νοητά είναι ωραία καθαυτά, καθώς απορρέουν από το Εν. Ο Τζαβάρας σχολιάζει εδώ ότι όσο περισσότερο συμμετέχει ένα ον στην ωραιότητα της μορφής τόσο λιγότερο σχετίζεται με το μη είναι της ύλης και, άρα, τόσο περισσότερο είναι. Βλ. Πλωτίνος *Εννεάδων βιβλία 30-33*. (μτφρ. – σχόλια Γ. Τζαβάρας). Αθήνα: Δωδώνη, 1995, 149.

⁵⁰ Πρβλ. Dodds, E. R. (1988). *Πλάτων και Πλωτίνος. Δύο μελέτες*. (μτφρ. Στ. Ροζάνης), Αθήνα: Έρασμος.

⁵¹ Βλ. Cicero, *Tuscul*, IV, 31.

⁵² Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 4., 13-15.

⁵³ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 6.

⁵⁴ Ο. π.

⁵⁵ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 7., 25-39.

⁵⁶ Βλ. Fraisse, J. C. (1983). "La simplicité du Beau selon Plotin", *Revue de Metaphysique et de Moral*. No 1, 53-62.

τας δεν εκπροσωπεί παρά το κατώτατο σκαλοπάτι.⁵⁷ Αν θέλουμε, όμως, να αντικρίσουμε την αληθινή ομορφιά, θα πρέπει να απομακρυνθούμε από τη όραση και το πεδίο της αρμοδιότητάς της και να κλείσουμε τα μάτια, καθιστώντας την αντικείμενο μιας όρασης εσωτερικής. Διακόπτοντας τη σχέση της με τον εξωτερικό κόσμο, η ψυχή στρεφόμενη στον εαυτό της συνηθίζει σταδιακά να διακρίνει όχι το ωραίο στην τέχνη αλλά την ωραιότητα που εκφράζεται μέσα από τους ωραίους τρόπους ζωής. Κατόπιν προσανατολίζεται στα ωραία έργα των ανθρώπων και έπειτα στην ομορφιά που δεσμεύει την αγαθή ψυχή τους.⁵⁸ Η αισθητική εμπειρία συνίσταται, λοιπόν, στη είσοδο της ωραιότητας μέσα στον θεατή.⁵⁹

Με αφετηρία αυτή την αναγνώριση ο Πλωτίνος θα μελετήσει τη λειτουργία της τέχνης και θα ανοίξει σε βάθος το ερώτημα περί της ωραιότητας των φυσικών και καλλιτεχνικών έργων. Η ωραιότητα, λοιπόν, εισέρχεται στον θεατή και τον επηρεάζει. «Ωστόσο, μέσω των ματιών εισδύει στα ενδότερα μόνο η μορφή [...]», γράφει ο φιλόσοφος, και «επειδή δεν είμαστε συνηθισμένοι να βλέπουμε τα ενδότερα και δεν τα γνωρίζουμε, επιδιώκουμε τα εξωτερικά και δεν γνωρίζουμε πως τα ενδότερα είναι η κινητήρια αιτία [...] Ότι όμως κάτι άλλο είναι που επιδιώκει κανείς [...] το δηλώνει ο λόγος για την ωραιότητα μέσα στις επιστήμες, μέσα στις δραστηριότητες και γενικώς μέσα στην ψυχή· και δεν υπάρχει στα αλήθεια ανώτερη ωραιότητα από τη φρόνηση που μπορείς να δεις μέσα σε κάποιον και να γοητευθείς όχι μόνο από το πρόσωπό του, γιατί αυτό μπορεί να είναι άσχημο, αλλά παραβλέποντας κάθε εξωτερική μορφή, να επιδιώξεις την εσωτερική του ομορφιά.»⁶⁰ Η εσωτερική θέαση της ωραιότητας περιγράφεται από τον Πλωτίνο σαν μεθύσι, σαν μια κατάσταση βακχικής έκστασης που διαπερνά ολόκληρη την ψυχή. Αυτή η ανώτατη ευδαιμονία ισοδυναμεί, θα μπορούσαμε να πούμε, με μια κατάσταση αλλοίωσης της αυτοσυνείδησης· εδώ, το βλέπον και το βλέπόμενο συγχέονται και τελικά ταυτίζονται. Ας σημειώσουμε, όμως, επίσης, ότι η ευδαίμων ψυχή είναι αυτή που δεν είναι αναμειγμένη με ύλη, δηλαδή η ασώματη ψυχή. Αντιθέτως, μια ψυχή ως σωματικότητα είναι άσχημη. Και μια ψυχή άσχημη, που έχει απολέσει την καθαρότητά της, είναι ακόλαστη, άδικη, πλήρης επιθυμιών, ταραχής, φόβου, δειλίας, φθόνου, μικροπρέπειας.⁶¹ Η αποσωμάτωση της ψυχής, η απαλλαγή της από τα πάθη, θα

⁵⁷ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 8., 5-8.

⁵⁸ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 8., 25-27 και I. 6. 9., 1-2.

⁵⁹ Βλ. Hadot, P. (1997). *Plotin ou la simplicité du regard*. Paris: Folio.

⁶⁰ Βλ. Πλωτίνου *Εννεάδες*, V. 8. 2., 25-41. Εν κατακλείδι, η δημιουργία είτε των έργων τέχνης είτε των έργων της φύσης θεμελιώνεται στην αληθινή σοφία.

⁶¹ «Ἐστω δὴ ψυχὴ αἰσυχρά, ἀκόλαστός τε καὶ ἄδικος, πλείστων μὲν ἐπιθυμιῶν γέμουσα, πλείστης δὲ ταραχῆς, ἐν φόβοις διὰ δειλίαν, ἐν φθόνοις διὰ μικροπρέπειαν, πάντα φρονοῦσα ἅ δὴ καὶ φρονεῖ θνητὰ καὶ ταπεινά, σκολιὰ πανταχοῦ, ἡδονῶν οὐ καθαρῶν φίλην, ζῶσα ζωῆν τοῦ ὅ τι ἂν πάθῃ διὰ σώματος ὡς ἡδὺ λαβοῦσα αἰσυχος.» Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 5., 22-27.

της επιτρέψει να ξαναγίνει πάλι ωραία. Όταν η ψυχή απεγκατασταθεί από τον κόσμο των αισθήσεων που την καθιστά ξένη προς την ουσία της, θα καθαρθεί, επιστρέφοντας στο πραγματικό της είναι, γινόμενη Είδος και λόγος, ασώματη και νοητική, μέρος του θείου.⁶²

Υπό ποίαν, όμως, έννοια η τέχνη παραπέμπει στην πρωταρχική ομορφιά; Γράφει, ο Πλωτίνος, φέρνοντας ένα παράδειγμα από τη γλυπτική και, ταυτοχρόνως, προτρέπει τον άνθρωπο: «Αποσύρσου στον εαυτό σου και κοίτα· και αν δεις τον εαυτό σου να μην είναι ακόμα ωραίος, όπως ο δημιουργός του αγάλματος που πρέπει να γίνει ωραίο, αφαιρεί, λαξεύει, λειαινεί και καθαρίζει, μέχρις ότου φανεί πάνω στο άγαλμα ένα ωραίο πρόσωπο, έτσι κι εσύ αφάιρεσε τα περιττά και ίσιωσε τα στραβά, και όσα είναι σκοτεινά κάνε τα να γίνουν λαμπρά καθαρίζοντάς τα, και μην πάψεις να σμιλεύεις το άγαλμά σου, έως ότου λάμψει πάνω του η θεόμορφη λαμπρότητα της αρετής, ώσπου να δεις “τη σφροσύνη σε ιερό βάθρο ανεβασμένη”»⁶³ Εδώ η γλυπτική συνιστά έναν δρόμο που μέσα από την ανάλογη παιδείυση του ανθρώπου μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα ενός δρόμου για την αυτογνωσία.

Η σπουδαιότητα της τέχνης, λοιπόν, έγκειται στο ότι εγείρει στις ψυχές των ανθρώπων τον έρωτα για το πνευματικό της περιεχόμενο, γιατί η πραγματική ουσία του έργου τέχνης είναι η Ιδέα. Γι’ αυτόν ακριβώς τον λόγο και προκαλεί θαυμασμό.⁶⁴ Εισερχόμενος μάλιστα ο άνθρωπος στην Ιδέα του Νου, πράγμα που σημαίνει ότι έχει κατορθώσει να φθάσει στη θεά του νοητού κόσμου και του απόλυτου κάλλους του, δεν χορταίνει πλέον να θεάται τη διαύγεια του κόσμου τούτου και την ωραιότητά του. Αυτό δείχνει ότι η ανθρώπινη ψυχή, ενόσω ανυψώνεται στη σφαίρα αυτού του κόσμου, κινείται με απόλυτη πληρότητα μέσα στο κάλλος, γινόμενη και η ίδια κάλλος.⁶⁵

⁶² «Γίνεται οὖν ἡ ψυχὴ καθαρθεῖσα εἶδος καὶ λόγος καὶ πάντῃ ἀσώματος καὶ νοεῶν καὶ ὅλη τοῦ θεοῦ, ὅθεν ἡ πηγὴ τοῦ καλοῦ καὶ τὰ συγγενῆ πάντα τοιαῦτα» Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 6., 12-14. Βλ. επίσης, *Εννεάδες*, III. 6. 5.

⁶³ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 9., 7-15.

⁶⁴ Μπροστά στο έργο τέχνης, γράφει ο Πλωτίνος, «[...] δεν βλέπουν ὅλοι τα ἴδια αντικείμενα κατὰ τὸν ἴδιο τρόπο ὅταν τα κοιτοῦν με τὰ μάτια τους, ἀλλὰ, ὅποιος ἐκεῖ μέσα στο αἰσθητὸ ἀναγνωρίζει τὴν ἀπομίμηση ἑνὸς ὄντος κείμενου μέσα στη νόησή του, αὐτὸς ταραζεται καὶ ὀδηγεῖται στὴν ἀνάμνηση τοῦ ἀληθινοῦ· ἀπὸ αὐτὴ τὴν ταραχὴ, ὡς γνωστόν, γεννιέται ὁ ἔρωτας.» Καὶ ἐπίσης: «[...] ὅποιος δὲν τὸ ἔχει δεῖ ἀκόμη, μπορεῖ νὰ τὸ ποθεῖ ὡς ἀγαθὸ, ὅποιος ὅμως τὸ ἔχει δεῖ ἀναγαλλιάζει με τὸ Ωραῖο καὶ πλημμυρίζει ἀπὸ ἠδονικὸ θαυμασμό, συνταράσσεται χωρὶς νὰ παθαίνει κακὸ καὶ νιώθει ἔρωτα ἀληθινὸ καὶ ἔντονο πόθο καὶ περιγελά τὸς ἄλλους ἔρωτες καὶ περιφρονεῖ ὅσα προηγουμένως νόμιζε ὠραία». Βλ. ἀντιστοίχως, Πλωτίνου, *Εννεάδες*, II. 9. 16., 45-48 καὶ I. 6. 7., 14-19.

⁶⁵ Βεβαίως, ὅπως σημειώνει ὁ Tatarkiewicz, ἐν ἀντιθέσει πρὸς τὸν Πλάτωνα, ὁ ὁποῖος ἀναγνωρίζει μόνον τὴν υπεραἰσθητὴ ομορφιά, ὁ Πλωτίνος θὰ ἀναγνωρίσει καὶ τὴν αἰσθητὴ ομορφιά ὡς χαρακτηριστικὸ τοῦ υλικοῦ κόσμου, καθὼς βλέπει νὰ ἀντανακλάται ὁ υπεραἰσθητὸς κόσμος στὸν αἰσθητὸ. Τα αἰσθητὰ εἶναι ὠραία χάριν τῆς συμμετοχῆς τους στὸ Εἶδος. Βλ. Tatarkiewicz, W. (1970-1974). *History of Aesthetics*, Vol. I, *Ancient Aesthetics* (pp. 362-364). The Hague-Paris: Mouton.

Όσο η ψυχή μεταμορφώνεται η ίδια σε κάλλος, τονίζει ο φιλόσοφος, υποχωρεί το εγώ του ανθρώπου, χάνεται ως τέτοιο, προκειμένου να απλωθεί στην αυθεντική, στην ανώτερη ωραία πραγματικότητα του νοητού κόσμου. «Αν δεις τον εαυτό σου», σημειώνει, «[...] αφού θα έχεις γίνει πια όραση ο ίδιος, έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό σου, χωρίς να χρειάζεται να σου δείξει κανείς, εφόσον θα έχεις ήδη ανέβει, προσήλωσε το βλέμμα σου και κοίταξε. Διότι μόνον αυτό το μάτι βλέπει τη μεγάλη Ομορφιά [...] Αφού κανένα μάτι δεν θα μπορούσε να δει τον ήλιο αν δεν ήταν ηλιόμορφο, ούτε η Ψυχή μπορεί να δει το Ωραίο αν δεν έχει γίνει πρώτα ωραία η ίδια»⁶⁶ Επομένως, μόνο η αγαθή, καθαρή Ψυχή έχει τη δυνατότητα να αντικρίσει την υπέρτατη ομορφιά, γιατί έχει μεταποιηθεί και η ίδια σε ομορφιά. Ο άνθρωπος, λοιπόν, που θα έχει φθάσει ως εραστής να υψωθεί και να δει την απέραντη ομορφιά θα έχει γίνει ικανός, μέσα από την άσκηση, να δει το Εν, το θείο, από όπου η ψυχή, το πνεύμα και ο νους πηγάζουν.⁶⁷

Στην Πραγματεία του *Περί Διαλεκτικής* (I.3.20) διαγράφοντας την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ένας άνθρωπος, προκειμένου να φθάσει στο Αγαθό, στο νοητό κάλλος, ο Πλωτίνος ομιλεί για τρεις ανθρώπινους τύπους που είναι μεν οντολογικά άξιοι για τον σκοπό αυτόν, ωστόσο θα πρέπει να διαπαιδαγωγηθούν με τον κατάλληλο τρόπο, προκειμένου να αποδώσουν την απόλυτη ωραιότητα: πρόκειται για τον μουσικό, τον εραστή και τον φιλόσοφο. Ο ερωτικός άνθρωπος, ο οποίος αρχικώς συγκινείται από την αισθητή ομορφιά, θα πρέπει, προκειμένου να γίνει ικανός να δει το απόλυτα ωραίο, να ανεβεί στον Νου, να αφεθεί στην ασώματη ομορφιά, στην ομορφιά της γνώσης και της αρετής. Ο μουσικός άνθρωπος, που από τη φύση του είναι ευσυγκίνητος με την ομορφιά και συντονίζεται εξαιρετικά με το εύρυθμο και την αρμονία, θα πρέπει από τους αισθητούς ήχους να αρθεί στη νοητή αρμονία. Η νοητή αρμονία αποτελεί το πρότυπο της αισθητής αρμονίας με τον ίδιο τρόπο που η νοητή ωραιότητα αποτελεί το πρότυπο της ωραιότητας που αντιλαμβανόμαστε στον αισθητό κόσμο.⁶⁸ Ο φιλόσοφος άνθρωπος, έτοιμος κι αυτός από τη φύση του, καλείται στο πλαίσιο της ελευθερίας να ασκηθεί στην σκέψη, να γίνει ηθικά εύρωστος και, εν τέλει, κάτοχος της διαλεκτικής.⁶⁹

Κατά τον Πλωτίνιο οι τέχνες έχουν την αρχή και την αιτία τους στην ιδιαίτερη κλίση της ψυχής να θεάται το κάλλος. Αυτή είναι η ψυχή που διαθέτουν οι καλλιτέχνες, οι οποίοι ως φορείς του κάλλους το αποδίδουν στα έργα τους. Επιπλέον ο δημιουργός παντού υπερέχει του έργου του και η υπεραισθητή τέχνη, την οποία κατέχει, είναι εκείνη που δημιουργεί την αι-

⁶⁶ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 9., 22-25 και 30-32.

⁶⁷ Πρβλ. Mortley, R. (2013). *Plotinus, Self and the World*. Cambridge: Cambridge University Press, κεφ. 3 και 4.

⁶⁸ Πρβλ. Jankélévitch, V. (1998). *Plotin, "Ennéades" I.3, Sur la dialectique*, Paris: Les Éditions du Cerf.

⁶⁹ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 3. 3.

σθητική έκφρασή της.⁷⁰ Για να μπορεί, όμως, να δει την τέλεια ομορφιά πρέπει, όπως είπαμε, στο αντίστοιχο παιδευτικό πλαίσιο, να διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο τον εσωτερικό του κόσμο, ώστε να συστοιχεί προς το ωραίο.⁷¹ Η πνευματική δύναμη του καλλιτέχνη και όχι κάποια τεχνική επιδεξιότητα είναι αυτή που του επιτρέπει, ατενίζοντας το ωραίο, δηλαδή την ομορφιά της αλήθειας, να δημιουργεί έργα που εκπροσωπούν το κάλλος, έργα αθάνατα. Η δημιουργικότητα του καλλιτέχνη, βεβαίως, δεν είναι απόλυτη, αφού το έργο τέχνης που δημιουργεί δεν παύει ποτέ να είναι μίμηση της Ιδέας, εφόσον αποτελείται από ύλη. Συνεπώς, ο δημιουργός δεν μπορεί να πραγματώσει την τελειότητα της Ιδέας.

Ωστόσο, επειδή ο καλλιτέχνης θεάται το Είδος και το παριστά στον καθρέφτη των υλικών πραγμάτων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα και στους άλλους να στοχασθούν τη νοητή αλήθεια, επιτελεί και μια σπουδαία παιδαγωγική λειτουργία, εφόσον το έργο του δρα διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο Είδος και σε αυτόν που το θεάται.

Ο Πλωτίνος βλέπει τον καλλιτέχνη ως αυτόν που θεάται πρώτος, ως αυτόν που προσπαθεί να εξομοιώσει την τέχνη του με τη θεώρηση πάνω στην οποία στηρίζεται. Φαίνεται, μάλιστα, να κατανοεί τη δημιουργική αρχή στον Νου του καλλιτέχνη ως αρχετυπική εικόνα. Υπ' αυτήν την έννοια ο καλλιτέχνης έχει τις Ιδέες που ενεργοποιούν και εκφράζονται μέσω της τέχνης του ως αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξής του.⁷² Ο φιλόσοφος, μάλιστα, ταυτίζει αυτή την έκφραση των ιδεών με τον ιδιαίτερο τρόπο που ο καλλιτέχνης ζει τη ζωή του και θεωρεί πως η έκφρασή τους μέσα από τα έργα τέχνης είναι ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η ζωή του. Η καλλιτεχνική δημιουργία ως μορφοποιητική δύναμη δεν είναι, κατά τον Πλωτίνιο, απόρροια της λογικής λειτουργίας του καλλιτέχνη, αλλά η εκδήλωση μιας ενδόμυχης ανάγκης του που συντονίζεται με την ψυχή που δημιούργησε τον κόσμο. Θεώμενος, όπως είπαμε, ο καλλιτέχνης το Είδος και δίνοντάς του μορφή, δίνει τη δυνατότητα και στους άλλους να στοχασθούν τη νοητή αλήθεια. Μάλιστα το έργο τέχνης που δημιουργεί συγκινεί τον θεατή, επειδή εκφράζει με έναν μοναδικό τρόπο την αλήθεια. Τον επηρεάζει, όμως, όχι μόνον αισθητικά αλλά και ηθικά. Εν αντιθέσει προς τον Πλάτωνα, που

⁷⁰ Στη μουσική ο καλλιτέχνης συγκινείται όταν ακούει την αρμονία στους αισθητούς φθόγγους, επειδή γνωρίζει την αρμονία που ανήκει στο νοητό: «Γιατί δεν κάνει η αμουσία τον μουσικό αλλά η μουσική και η μουσική που υπάρχει μέσα στο υπεραισθητό κάνει τη μουσική μέσα στο αισθητό.» Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, V. 8. 1., 31-32. Ο Μουτσόπουλος διατείνεται ότι αυτό που διασφαλίζει στη συγκεκριμένη περίπτωση τη συνέχεια ανάμεσα στο αισθητό και το νοητό είναι η μουσική είτε ως μίμηση του αισθητού είτε ως μίμηση του νοητού, με τη δημιουργική συμμετοχή, βεβαίως, της συνείδησης του καλλιτέχνη. Βλ. Moutsopoulos, E. (1971). Sur la 'Participation' musicale chez Plotin *Φιλοσοφία*, I, 379-380.

⁷¹ Βλ. Fraisse, J. C. (1985). *L' interiorité sans retrait. Lectures de Plotin*, Paris: Vrin.

⁷² Πρβλ. Mortley, R. (2013). *Plotinus, Self and the World*. Cambridge: Cambridge University Press, κεφ. 8.

αποδίδει κυρίως στη μουσική τη δυνατότητα να επιδρά ηθικά, ο Πλωτίνος την αποδίδει στις οπτικές τέχνες.⁷³

Ασκούμενη η ψυχή να θεάται το έργο τέχνης, μπορεί να γίνει ικανή να θυμηθεί το κάλλος της Ιδέας. Η ανάμνηση αυτού του κάλλους επιτυγχάνεται διά της αισθητικής αφαιρέσεως. Η εσωτερική όραση είναι ο τόπος που ο θεατής προσεγγίζει το περιεχόμενο του έργου τέχνης, ανασυνθέτοντάς το. Ας τονίσουμε εδώ ότι το βίωμα είναι αυτό που κατά τον Πλωτίνιο επιτρέπει την πρόσβαση στην Ιδέα, τόσο για τον δημιουργό όσο και για τον θεατή. Ο τελευταίος, αποκρυπτογραφώντας το έργο, απολαμβάνει τη δημιουργία του καλλιτέχνη. Υπ' αυτήν την έννοια, ο καλλιτέχνης διαπαιδαγωγεί μέσα από το έργο του τον άνθρωπο να πλησιάσει το θείο και, αισθανόμενος αισθητική απόλαυση, να απελευθερωθεί, στον βαθμό, βεβαίως, που η ψυχή του ομοιάζει στο αντικείμενο.⁷⁴ Αυτή η συγγένεια με το αντικείμενο απορρέει από τον έρωτα του ανθρώπου για το ωραίο, στο οποίο και εν τέλει μετέχει και με το οποίο ενώνεται εσωτερικά διά του έργου τέχνης. Κι ο έρωτας αυτός προϋποθέτει, ασφαλώς, μια διαπαιδαγώγηση, ικανή να οδηγήσει στην προσέγγισή του. Η αισθητική αυτή αγωγή διαμορφώνει τη συνθήκη συντονισμού του εσωτερικού του ανθρώπου με το έργο τέχνης.

Ας τονίσουμε, επίσης, ότι κατά τον Πλωτίνιο, και εν αντιθέσει προς τον Πλάτωνα, η τέχνη δεν μιμείται τη φύση, αλλά είναι ανώτερη από αυτήν. Ο καλλιτέχνης δημιουργεί ένα έργο το οποίο δεν είναι *μίμησις μιμήσεως*.⁷⁵ Αντιθέτως, είναι μίμηση της Ιδέας. Αυτή, όμως, η συνθήκη δεν καθιστά τη δημιουργία του έργου τέχνης αναπαραγωγική διαδικασία, αλλά εντελώς δυναμική. Τόσο ο δημιουργός της φύσης όσο και ο καλλιτέχνης μορφοποιούν: ο πρώτος υποτάσσει την Ύλη, δίνοντάς της μορφή· ο δεύτερος δίνει μορφή στην Ύλη, μεταφέροντας την ωραιότητα της Ιδέας. Έτσι αυτός που δημιουργεί την ωραιότητα όλων των πραγμάτων που εισχωρούν στην ψυχή μας είναι ο Λόγος· ένας λόγος δημιουργικός, πρώτος και άυλος.⁷⁶ Ο λόγος αυτός δεν μπορεί παρά να είναι ωραίος. Στη φύση υπάρχει, λέει ο Πλωτίνος μια ωραιότητα που προηγείται χρονικά των εξωτερικών όμορφων πραγμάτων· μια ωραιότητα άλλη. Επειδή όμως οι άνθρωποι δεν έχουμε διαπαιδαγωγηθεί να βλέπουμε αυτή την ομορφιά, στρέφουμε τα μάτια μας, πασχίζοντας για ομορφιά, στα εξωτερικά πράγματα.⁷⁷ Αυτό, επομένως, που κάνει τον καλλιτέχνη είναι η δύναμή του να συγκεντρώνεται στο να δει όχι αυτό που βλέπει αλλά αυτό που ο Λόγος δείχνει. Κι ο Λόγος δείχνει τη μορφή, στην οποία μετέχουν εξίσου το φυσικό αντικείμενο και το έργο τέχνης.⁷⁸

⁷³ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, σποράδην και, ιδιαιτέρως, την πρώτη *Εννεάδα*.

⁷⁴ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, V. 8. 1.

⁷⁵ Βλ. Πλάτωνος, *Πολιτεία*, I, 597.

⁷⁶ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, I. 6. 8.

⁷⁷ Βλ. Πλωτίνου, *Εννεάδες*, V. 8. 2, 28-35.

⁷⁸ Πρβλ. Krakowski, E. (1929). *L' Esthétique de Plotin et son influence*, Paris: Boccard.

Εν κατακλείδι, αυτό που επιτρέπει στον καλλιτέχνη να δημιουργεί μια σφοδρή σχέση με το ωραίο και να εκφράζει τις μορφές του είναι η φαντασία. Μια φαντασία, βεβαίως, που δεν δημιουργεί κάτι *ex nihilo*, καθώς η ύπαρξη του καλλιτέχνη προϋποθέτει την Ύλη. Ωστόσο, η συμβολή του και πάλι είναι τεράστια. Η σπουδή του στο ωραίο του επιτρέπει να αντιστρέψει την καθοδική πορεία της κοσμικής εξέλιξης από το Εν στην Ύλη, δίνοντας τη δυνατότητα στον αισθητό κόσμο να είναι πραγματικά.⁷⁹

Η σχέση, λοιπόν, του ωραίου και του έρωτα ως κατ' εξοχήν αγαπητική σχέση, τόσο στην πλατωνική όσο και στην πλωτίνεια σκέψη, υπερεκχυλίζει από μια δύναμη αλήθειας του είναι, την οποία τα ανθρώπινα όντα καλούνται να ενσαρκώσουν, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν την αιώνια ομορφιά. Η οδός για αυτή την κατάκτηση, για αυτή την εξύψωση, είναι δύσβατη. Οι μορφές, όμως, του φιλοσόφου και του καλλιτέχνη είναι εδώ, εκπροσωπώντας τη δυνατότητα της ανάβασης: είναι εδώ ως σήματα μιας ερωτικής αγωγής που πραγματώνει τον εαυτό της, εφόσον κατατείνει στο σμίξιμο αυτών που είναι ικανά να σμίξουν.

Βιβλιογραφία

- Beardsley, M. C. (1975). *Aesthetics from classical Greece to the present*. Alabama: University Alabama Press.
- (1982). *The aesthetic point of view*. New York: Cornell University Press.
- Γεωργούλης, Κ. (1975). *Ιστορία της ελληνικής φιλοσοφίας*, τόμ. Α', Αθήνα: Παπαδήμας.
- Cicero. *Tusculan Disputations*. IV, Loeb Classical Library.
- Dodds, E. R. (1988). *Πλάτων και Πλωτίνος. Δύο μελέτες*, (μτφρ. Στ. Ροζάνης), Αθήνα: Έρασμος.
- Ευριπίδης. *Ελένη*. Loeb Classical Library.
- Jankélévitch, V. (1998). *Plotin, "Ennéades" I.3, Sur la dialectique*, Paris: Les Éditions du Cerf.
- Fraisse, J. C. (1983). "La simplicité du Beau selon Plotin", *Revue de Metaphysique et de Moral*.
- (1985). *L' intèriorité sans retrait. Lectures de Plotin*, Paris: Vrin.
- Freud, S. (1977). *Un souvenir d' enfance de Léonard de Vinci*. (trad. M. Bonaparte), Paris: Gallimard.
- Hadot, P. (1997). *Plotin ou la simplicité du regard*. Paris: Folio.
- Ησίοδος. *Θεογονία*, Loeb Classical Library.
- Κελεσιδου, Αν. (2002). Το άγιον σώμα. *Φιλοσοφία και Παιδεία*, τχ. 24
- Krakowski, E. (1929). *L' Esthétique de Plotin et son influence*, Paris: Boccard.
- Ludwig, P. (2002). *Eros and Polis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortley, R. (2013). *Plotinus, Self and the World*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁷⁹ Βλ. επ' αυτού την εξαιρετική προσέγγιση του Pollitt, J. J. (1974). *The ancient view of greek art. Criticism, History and Terminology*. New Haven and London: Yale University Press, 57.

- Moutsopoulos, E. (1971). Sur la 'Participation' musicale chez Plotin *Φιλοσοφία*, I, 379-380.
- Νεχαμάς, Αλ. (2010). *Μόνο μια υπόσχεση ευτυχίας. Η θέση του Ωραίου στην τέχνη και στη ζωή*. (μτφρ. Ελ. Φιλιππάκη), Αθήνα: Νεφέλη.
- Παπανούτσος, Εύαγγ. (1946-47). Ο παιδαγωγικός έρωσ. *Παιδεία*. 2.'
- Πλάτων. *Συμπόσιον*, Loeb Classical Library.
- . (1999). *Συμπόσιον*. (μτφρ. – ερμην. Ι. Συκουτρής), Αθήνα: Εστία.
- . (2000). *Φαίδρος*. (εισαγ.-σχόλια-μτφρ. Ι. Ν. Θεοδορακόπουλος), Αθήνα: Εστία.
- . *Φαίδρος*. Loeb Classical Library.
- . *Μένων*. Loeb Classical Library.
- . *Πολιτεία*. Loeb Classical Library.
- . *Ιπτίας Μείζων*. Loeb Classical Library.
- Πλωτίνος. *Ennead I*. Loeb Classical Library.
- . *Ennead II*. Loeb Classical Library.
- . (1995). *Εννεάδων, βιβλία 30-33*. (μτφρ. – σχόλια Γ. Τζαβάρας), Δωδώνη: Αθήνα.
- . (1952). *Εννεάδες*. (επ. Αν. Δαλέζιος), Αθήνα: Πάπυρος.
- Pollitt, J. J. (1974). *The ancient view of greek art. Criticism, History and Terminology*. New Haven and London: Yale University Press.
- Störrig, H.J. (1981). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*. II, Frankfurt/M.: Fischer.
- Tatarkiewicz, W. (1970-1974). *History of Aesthetics*, Vol. I, *Ancient Aesthetics* (pp. 362-364). The Hague-Paris: Mouton.
- Θεοδορακόπουλος, Ι. Ν. (1975). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, τόμ. Γ', Αθήνα.
- . (2011). *Εισαγωγή στον Πλάτωνα*. Αθήνα: Εστία.
- Θεοδωρίδης, Χ. (1997). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα: Εστία.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο Παναγιώτης Καρακατσάνης σπούδασε φιλοσοφία, κλασική αρχαιολογία και κλασική φιλολογία στα Πανεπιστήμια της Χαϊδελβέργης και της Φραγκφούρτης/Μ. Εργάστηκε ως επιστημονικός βοηθός σε διάφορα Τμήματα του Πανεπιστημίου Φραγκφούρτης/Μ., όπως και σε επιστημονικά ιδρύματα της ίδιας πόλης. Με την παλιννόστησή του απασχολήθηκε ως ωρομίσθιος καθηγητής στη Ζ.Π.Α. Αλεξανδρούπολης και ως Ειδικός Επιστήμονας σε πολλά Τμήματα (Φιλολογίας, ΤΕΦΑΑ, ΤΕΕΠΗ και ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Θράκης, στα οποία δίδαξε σειρά φιλοσοφικών μαθημάτων. Έλαβε μέρος σε πολλές επιστημονικές έρευνες του πολυπολιτισμικού κοινωνικού και ιδιαίτερα εκπαιδευτικού πεδίου της Θράκης και σε ικανό αριθμό επιστημονικών Συνεδρίων, πολλά εκ των οποίων οργάνωσε ή συνδιοργάνωσε ο ίδιος. Πολυάριθμη εμφανίζεται επίσης και η εργογραφία του. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον στρέφεται στις περιοχές της Φιλοσοφίας της Παιδείας και της Φιλοσοφίας του Πολιτισμού. Σήμερα υπηρετεί ως Καθηγητής της Φιλοσοφίας της Παιδείας στο ΠΤΔΕ του Δ.Π.Θ.

Ο Αλέξανδρος Θεοδωρίδης είναι Διδάκτωρ της Φιλοσοφίας. Υπηρετεί ως Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, του

Δημοκρτειού Πανεπιστημίου Θράκης. Διδάσκει μαθήματα φιλοσοφίας, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Δραστηριοποιείται επίσης ως επιμορφωτής σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Έχει λάβει μέρος σε πολλά πανελλήνια και διεθνή συνέδρια, σε Ημερίδες και Συμπόσια. Εργασίες του έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και σε συλλογικούς τόμους. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον στρέφεται στις εξής περιοχές: Φιλοσοφική ανθρωπολογία και επιστήμες της εκπαίδευσης, Προβλήματα φιλοσοφίας των επιστημών της εκπαίδευσης, Φιλοσοφία της Παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική, Πολιτική φιλοσοφία, Πολιτική-ηθική-αισθητική αγωγή, Φιλοσοφία του περιβάλλοντος, Διαπολιτισμική ηθική, Περιβαλλοντική ηθική.

Η τέχνη και ο πολιτισμός στη νεοελληνική εκπαίδευση

Αθανάσιος Καραφύλλης

Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
akarafil@eled.duth.gr

Περίληψη

Στην νεοελληνική εκπαίδευση έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες έχουν οδηγηθεί σε αποτυχία. Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί εστίαζαν στο οργανωτικό και διοικητικό μέρος της εκπαίδευσης χωρίς να ασχολούνται ιδιαίτερα με την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, αλλά και την ποιότητα σπουδών που έπρεπε να παρασχεθεί στα παιδιά. Η έμφαση δινόταν στα λεγόμενα πρωτεύοντα μαθήματα (Μαθηματικά, Αρχαία, Γλώσσα, Ιστορία, Φυσική, Χημεία κλπ.) Ο χώρος των μαθημάτων που έχουν σχέση με τις τέχνες και τον πολιτισμό και ειδικά τον ελληνικό δεν καλύφθηκε ποτέ σε επαρκή βαθμό. Στα Ωρολόγια Προγράμματα εμφανίζονταν για δεκαετίες μόνο η Μουσική και η Ιχνογραφία, ή τελευταία τα Εικαστικά. Πάντοτε όμως με περιορισμένο χρόνο και περιεχόμενο, ενώ κατά το παρελθόν, οι ώρες αυτές «συμπλήρωναν» κυρίως τα κενά στα πρωτεύοντα μαθήματα, ενώ και κατά τα τελευταία χρόνια στα Εικαστικά «αρκούνται» οι συνάδελφοι σε ζωγραφική και κατασκευές. Τα αποτελέσματα αυτής της κατάστασης είναι ότι ο απόφοιτος του σχολείου μας δεν έχει βασικές γνώσεις και ικανότητες να διαχωρίζει την καλώς νοούμενη τέχνη και να γνωρίζει βασικά στοιχεία του πολιτισμού.

Λέξεις κλειδιά: μεταρρυθμίσεις, σχολεία, μαθητές, παιδαγωγοί.

Abstract

Throughout the Modern Greek history there have been numerous attempts to reform the Greek education system, which are argued to have been unsuccessful. Education reforms took many forms and directions, but they generally focused on school management rather than on the schools' inner workings or the quality of education provided. Moreover, emphasis was given on the so-called basic subjects (Mathematics, Ancient and Modern Greek, History, Physics, Chemistry etc), whereas subjects related to Arts or civilisation, specifically the Greek civilisation, were not sufficiently covered. For decades, only Music and Drawing, or Art as it has been recently called, were included in the Curriculum. However, the above mentioned subjects have not been considered as important as other subjects and they have served as "gap fillers" to the timetable. Art teachers still content themselves with drawings and constructions. As a result, high school graduates lack basic skills and knowledge of the Art and civilisation.

Keywords: reform, school, schoolchildren, educators.

Το ελληνικό σχολείο και η παρουσία της τέχνης και του πολιτισμό σε αυτό

Η έναρξη της εισήγησής μου αναφέρεται στο ερώτημα στο ποιος πρέπει να είναι ο σκοπός του ελληνικού σχολείου και τι είδους πολίτης έχει πραγματικά διαμορφωθεί μέσα από την εκπαίδευση, μιας και η σκοποθεσία του σχολείου αναφέρεται στη δημιουργία ελεύθερων, δημοκρατικών, υπεύθυνων πολιτών (Καραφύλλης, 2013: 188) ή γενικότερα στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Το ελληνικό σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες λειτουργεί ως προπαρασκευαστικό κέντρο για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και ειδικά για την τριτοβάθμια, χωρίς να αφήνεται κανένα περιθώριο στους μαθητές για γενική και ουσιαστική μόρφωση. Κυριαρχούν η νοησιарχία και η παροχή άγονων γνώσεων, δημιουργώντας ημιμαθείς πολίτες. Επιπλέον έχει επέλθει και κυριαρχήσει το κριτήριο του ανταγωνισμού με αποτέλεσμα οι εξετάσεις που έχουν επιλεγεί ως μέσο επιλογής των «καλυτέρων» μαθητών όπως συνεχώς διατυμπανίζεται, να έχει στην κυριολεξία φέρει στα όριά τους κυρίως τους μαθητές αλλά και το περιβάλλον τους. Η οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση/αλλαγή των τελευταίων 40 ετών αναφέρεται μόνο σε αλλαγή των εξεταστικών συστημάτων κυρίως στη β/βαθμια εκπαίδευση. Ένα σύστημα εξετάσεων που προάγει μόνο την στείρα απομνημόνευση που σε κάθε απολογισμό που γίνεται διαπιστώνεται η αποτυχία του και παρ' όλα αυτά παραμένει το ίδιο.

Στη νεοελληνική εκπαιδευτική ιστορία καταγράφονται πολλές αναφορές σχετικές με την Τέχνη/ες και τον Πολιτισμό. Έννοιες σοβαρότατες, οι οποίες όμως μόνον αναφέρονται, χωρίς να υπάρχει σοβαρή ενασχόληση στα περιεχόμενο των μαθημάτων του Ωρολογίου Προγράμματος του ελληνικού σχολείου.

Πάντοτε υπάρχει αναφορά στην προαγωγή των Τεχνών και του Πολιτισμού, κυρίως στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι δηλ. το ελληνικό σχολείο πρέπει να προάγει τις Τέχνες και κυρίως τον Πολιτισμό (με έμφαση στον ελληνικό Πολιτισμό). Το πώς και το τι όμως πρέπει να διδαχθεί δεν έχει απασχολήσει κανέναν. Σε αρκετά μαθήματα τα περιεχόμενα των οποίων σχετίζονται με τις Τέχνες και τον Πολιτισμό, διδάσκονται γρήγορα και αποσπασματικά χωρίς όμως να συγκινούν και να εμπνέουν τους μαθητές για περαιτέρω ενασχόληση. Οι όποιες καλλιτεχνικές δραστηριότητες στα πλαίσια των σχολικών κυρίως εορτών δε φαίνεται επίσης να συγκινούν την πλειοψηφία των μαθητών καταντώντας μόνο μια υποχρέωση διδασκόντων και διδασκομένων. Ακόμη και η Αισθητική των σχολικών μας κτιρίων δείχνει την υποβάθμιση της Τέχνης στην ελληνική εκπαίδευση.

Περιοριζόμαστε σε γενικόλογες αναφορές και το μόνο που κάνουμε είναι καμαρώνουμε για τους αρχαίους προγόνους μας και το μεγαλείο που δημιούργησαν στις Τέχνες και τον Πολιτισμό. Τώρα αν θέσουμε το ερώτημα τι

γνωρίζουμε για την αρχαιότητα, εκεί θα μου επιτρέψετε να πιστεύω ότι οι γνώσεις του μέσου Έλληνα είναι πολύ περιορισμένες. Ως μέσος Έλληνας κατά τη γνώμη μου νοείται σήμερα ο απόφοιτος της Β/βαθμιας εκπαίδευσης. Μόνον να σκεφτούμε πόσοι κατανοούν έργα τέχνης ή λογοτεχνίας, ή ακόμη και τον κινηματογράφο (για παράδειγμα πόσοι και πως κατανοούν τις κινηματογραφικές ταινίες του Θ. Αγγελόπουλου που έχουν αποσπάσει διεθνή βραβεία, σε αντίθεση με ορισμένες ταινίες διαφόρων δήθεν κωμικών που η ποιότητα τους σχετίζεται με το χυδαίο και τις σεξιστικές αναφορές, ή πόσοι ακούνε ποιοτική μουσική και πόσοι ευτελή μουσική). Από τις επιλογές του μέσου Έλληνα στα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε την εκτίμηση της Τέχνης.

Τα αίτια που οδήγησαν στα φαινόμενα «άγνοιας»

Κατ' αρχήν δεν υπάρχει κανένα προσδιορισμένο μάθημα στα πλαίσια του Ωρολογίου Προγράμματος που να αναφέρεται στις Τέχνες ή τον Πολιτισμό, άσχετα αν για αυτά τα δύο νοιώθουμε υπερηφάνεια, και είναι ότι έχουμε να επιδείξουμε ως Έλληνες από την προκλασική, την κλασική και την ελληνιστική εποχή. Ότι διδάσκεται σχετικό εμπεριέχεται στα Περιεχόμενα άλλων μαθημάτων, κυρίως ανθρωπιστικού ή κοινωνικού περιεχομένου. Θα λέγαμε ότι δεν είναι πλήρως εξορισμένη, αλλά σίγουρα δεν καταλαμβάνει τη θέση που έπρεπε να έχει ανάλογα με την αξία που της αποδίδεται σε θεωρητικό όμως επίπεδο. Έγιναν κάποιες προσπάθειες στα πλαίσια των ολοήμερων δημοτικών σχολείων και εκεί όμως οι οικονομικές δυσκολίες έχουν αποδυναμώσει στο ελάχιστο την σχετική προσπάθεια. Αξιοσημείωτα είναι ορισμένα Προγράμματα με σκοπό την προώθηση των Τεχνών στο ελληνικό σχολείο όπως ήταν για παράδειγμα το Πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» κατά την προηγούμενη δεκαετία, που έδινε έμφαση στην προώθηση της αισθητικής αγωγής και στις καλλιτεχνικές και πολιτιστικές πλευρές της παιδείας τα οποία όμως χρίζουν ειδικής χρηματοδότησης και έχουν περιορισμένη διάρκεια.

Άλλωστε τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έτσι και αλλιώς μια συνεχής υποβάθμιση των ανθρωπιστικών αξιών και παραμέτρων στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας κυρίως σε διεθνές επίπεδο αλλά και σε εθνικό, αφού φαίνεται ότι δεν συνδέεται με το οικονομικό όφελος ή κέρδος καλύτερα. Την Αγορά όπως μας λένε, και ότι θα πρέπει να συνδεθεί και η εκπαίδευση μαζί της.

Αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι άμοιρη ευθυνών. Αυτό που προβάλλεται είναι οι προτεραιότητες του κάθε επιστημονικού κλάδου, θεωρώντας ότι το δικό τους επιστημονικό μέρος είναι το σημαντικότερο για την εκπαίδευση και παιδεία των παιδιών. Να αναφερθώ σε ένα παράδειγμα που θεωρώ ότι δεν την εκπαιδευτική μας κοινότητα, στις αντιπαραθέσεις της

τελευταίας σχολικής χρονιάς για τις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων της πληροφορικής ή της Χημείας, όχι σε επίπεδο ποιότητας, αλλά σε επίπεδο ύπαρξης των Μαθημάτων αυτών ως εξεταζόμενων στις Πανελλήνιες εξετάσεις ή τη διδασκαλία ή όχι των Κοινωνικών επιστημών και της Λογοτεχνίας και πάλι στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Εύχομαι να έχουν μόνο ειλικρινά επιστημονικά κριτήρια οι αντιπαραθέσεις αυτές και όχι διεκδίκηση μερίσματος από την τάξη «φιλέτο» προς όφελος της παραπαιδείας που ακμάζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικά στην τάξη αυτή.

Δεν μπορώ όμως να μην αναφερθώ και σε ένα επίσης σημαντικό μάθημα του ελληνικού σχολείου, την Ιστορία. Στην ελληνική εκπαίδευση θεωρούμε ότι με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας καλύπτουμε ένα πολύ μεγάλο μέρος της προαγωγής του Πολιτισμού. Αν θα μελετήσουμε όμως τα σχολικά εγχειρίδια θα διαπιστώσουμε ότι πρόκειται κυρίως για μία παράθεση πολεμικών συγκρούσεων των Ελλήνων (αρχαίων, βυζαντινών, νεοελλήνων) χωρίς σημαντικές αναφορές σε ότι έχει να κάνει με την εξέλιξη του ελληνικού ή παγκόσμιου πολιτισμού. Θεωρώ κυρίες και κύριοι ότι διδάσκουμε στα παιδιά μας μια καθαρά πολεμική Ιστορία διανθισμένη έντονα με ένα θρησκευτικό στοιχείο, με έναν λαό που καταγράφει μόνον νίκες στα πεδία των μαχών, πάντα με τη βοήθεια του Θεού και της Παναγίας.

Αναφορές Ελλήνων Παιδαγωγών στην σχέση Τέχνης και Πολιτισμού με την ελληνική εκπαίδευση

Στη συνέχεια θα ήθελα να αναφερθώ σε δύο Έλληνες Παιδαγωγούς που με το έργο τους στο πρώτο μισό του 20^{ου} αι προσπάθησαν να αναδείξουν ένα διαφορετικό σχολείο, ένα καλύτερο ελληνικό σχολείο.

Πρώτη αναφορά η άποψη του Δελμούζου για το ελληνικό σχολείο: *«πηγαίνουμε με γερό σώμα, με καλό μυαλό, με αγνή ψυχή, με πόθο να μορφωθούμε και φεύγουμε από αυτό οι περισσότεροι καχεκτικοί, με γνώσεις χωρίς αξία και γνώση λίγη, χωρίς να ξέρουμε ούτε τον τόπο μας, ούτε την ιστορία μας, ούτε τον εαυτό μας, ούτε τη φύση... η ενασχόλησής μας με τα γράμματα, δηλαδή η μόρφωσή μας, παύει με το απολυτήριο που μας δίνουν... τέτοια αποτελέσματα είναι ολέθρια για το έθνος»* (Δελμούζος, 1950).

Ο Παιδαγωγός Μ. Παπαμαύρος αναφέρεται στη διδασκαλία της Τέχνης και του Πολιτισμού, ότι καλλιεργούν το καλαισθητικό συναίσθημα στα παιδιά, ως απαραίτητο στοιχείο της μόρφωσής τους. Τα σχετικά μαθήματα μπορούν να έχουν ως στόχο να μορφώσουν την αισθητική κρίση και το αισθητικό γούστο των παιδιών. Γράφει ο Παπαμαύρος: *«Να κάμουν τα παιδιά ικανά να βλέπουν και να χαίρονται το ωραίο, όπου το αντικρύσουν, στη φύση ή στις πράξεις των ανθρώπων»* (Παπαμαύρος, 1956).

Ο Μιχάλης Παπαμαύρος το 1956 διακρίνει μια μερική παρουσία σχετικών μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που φυσικά περιορίζεται

στην Ζωγραφική και την Ιχνογραφία (Τεχνικά τα χαρακτηρίζει), ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση «*παραβλέπονται και περιφρονούνται*». Ο λόγος είναι ότι επικρατούσε η αντίληψη ότι ο λαός δεν είναι σε θέση να αισθανθεί και να εκτιμήσει την αληθινή ανώτερη τέχνη. Οι Παιδαγωγοί που κυριαρχούσαν, σύμφωνα με τον Παπαμαύρο, (αναφερόμενος κυρίως στον Ν. Εξαρχόπουλο, τον Καθηγητή της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Αθηνών, τον άνθρωπο που στην ουσία διαμόρφωσε την ελληνική εκπαίδευση όλου του 20^{ου} αι.) θεωρούσαν ότι για να καταλάβει κάποιος την ανώτερη τέχνη με τα έξοχα αριστουργήματα, δεν έφτανε η καλλιέργεια του καλλιτεχνικού συναισθήματος, αλλά χρειαζόταν και ανώτερη πνευματική μόρφωση. Και επειδή δεν την είχε ο λαός για το λόγο αυτό θεωρείται ανεπίδεκτος καλλιτεχνικής αγωγής.

Η διδασκαλία και η παρουσία της Τέχνης στο ελληνικό σχολείο διαμορφώνει έναν μαθητή ο οποίος θα μπορεί να διακρίνει την αληθινή τέχνη από την χυδαία και την κατώτερη και προπάντων να αναπτύξει κριτική στάση. Να την κρίνει και να την αποδέχεται ή να την απορρίπτει.

Μάλιστα ο Παπαμαύρος συνεχίζει και γράφει: «*γι' αυτό έβαζαν στα χέρια του λαού ότι πρόστυχο και ότι χυδαίο από άποψης τέχνης: τα ρεμπέτικα τραγούδια, τα γυμνά, τα ανάλατα ερωτικά διηγήματα και κάθε γαργαλιστικό και παραπλανητικό θέαμα και ανάγνωσμα ήταν καλά για τον αμόρφωτο λαό*» (Παπαμαύρος, 1956). Αυτού του είδους τέχνη εκχυδαΐζει και παραμορφώνει το αισθητικό γούστο του λαού.

Ο Δελμούζος και ο Παπαμαύρος και για τις απόψεις τους αυτές κατηγορήθηκαν με τις γνωστές για την εποχή κατηγορίες της ανατρεπτικής δράσης των ισχυρόνων κανόνων της ελληνικής κοινωνίας.

Η λαϊκή τέχνη στο λόγο των παιδαγωγών

Αυτό που θα μπορούσε να αναδειχθεί από τη νεοελληνικό πραγματικότητα, όπως αναφέρονταν και οι δύο, η ελληνική λαϊκή τέχνη δεν εμφανιζόταν καθόλου στην εκπαίδευση. Ως λαϊκή τέχνη νοείται το καθετί ελληνικό δημιουργήμα στην νεοελληνική κοινωνία. Αφορά την άποψη που κυριαρχούσε για την σημαντικότητα της νέας πραγματικότητας και η προσπάθεια από πολλούς διανοούμενους να την αναδείξουν και όχι της επίπλαστης προσκόλλησης στο αρχαίο ελληνικό παρελθόν, τον κλασικισμό, που είχε καλλιεργηθεί για δεκαετίες με βασικούς θεμελιωτές τους Βαυαρούς, με την περιφρόνηση σε οτιδήποτε σημαντικό επιχειρούνταν να αναδειχθεί από την σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα.

Αυτό που ουσιαστικά επικράτησε στο ελληνικό σχολείο μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μάλιστα, είναι το γεγονός ότι οι ώρες των μαθημάτων του Ωρολογίου Προγράμματος που αναφέρονταν στα Τεχνικά «*παραχωρούνταν*» στα λεγόμενα πρωτεύοντα μαθήματα και όταν διδάσκονταν, δι-

δάσκονταν από τους δασκάλους. Από τις αρχές της ίδιας δεκαετίας εισάγεται ο θεσμός των ειδικοτήτων και έτι πια τα λεγόμενα Εικαστικά μαθήματα διδάσκονται από ειδικούς επιστήμονες (μουσικής, εικαστικών κλπ.) Η ουσία όμως στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και οι ώρες διδασκαλίας μαθημάτων που προάγουν τις ικανότητες των μαθητών δε νομίζω ότι έχουν μεταβληθεί ουσιαστικά, αφού παραμένουν μαθήματα που συμπληρώνουν το Πρόγραμμα και δεν έχει δοθεί η έμφαση από όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (δασκάλους, συμβούλους, διοίκησης και γονείς).

Συμπερασματικά

Είναι γενική διαπίστωση των περισσοτέρων που έχουν σχέση με την εκπαίδευση και γενικότερα με την παιδεία του ελληνισμού ότι είναι απαραίτητη μια γενική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Θα πρέπει όμως να είναι μία ακόμη αλλαγή στα εκπαιδευτικά δρώμενα όπως και τις προηγούμενες;

Κατηγορηματικά όχι.

Αγαπητοί συνάδελφοι, αγαπητοί φοιτητές,

Για να έχουμε μια εκπαίδευση πολύ καλύτερη από τη σημερινή θα πρέπει στην κυριολεξία να γκρεμιστεί το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα και να χτιστεί από τις βάσεις ένα καινούργιο, που δεν θα έχει σχέση με το ισχύον.

Να σχεδιαστούν νέα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα, χωρίς αυστηρούς διαχωρισμούς ανάμεσα στα μαθήματα και τη διδακτές ή εξεταστέα ύλη, όπως γίνεται μέχρι σήμερα, όπου ο καθένας στη δευτεροβάθμια έχει κατοχυρώσει το φέουδο των μαθημάτων του (φιλόλογοι, μαθηματικοί, χημικοί κλπ.) και θεωρεί ότι μόνο η επιστήμη του έχει να προσφέρει στη δημιουργία της ολόπλευρης προσωπικότητας του ανθρώπου. Στην δε πρωτοβάθμια οι δάσκαλοι και οι υπόλοιπες ειδικότητες θα πρέπει να δώσουν μεγάλη έμφαση στην επαφή των παιδιών, από τη μικρή ηλικία ακόμη, με την αληθινή τέχνη και τον πολιτισμό, προάγοντας την καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία μέσω της αυτενέργειας των μαθητών. Δεν είναι αργά να υιοθετήσουμε επιτέλους στο ελληνικό σχολείο, εκατό χρόνια μετά, τη βασικότερη αρχή του Σχολείου Εργασίας, την αυτενέργεια των μαθητών.

Να υιοθετηθεί ένα Πρόγραμμα σπουδών στο ελληνικό σχολείο το οποίο θα έχει ως βάση του τη δημιουργία δυναμικών πολιτών με ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες, ένα Πρόγραμμα που θα έχει έναν από τους βασικούς πυλώνες τους τις Τέχνες, τα Γράμματα και τον Πολιτισμό. Ένα Πρόγραμμα που θα πετυχαίνει ουσιαστικά τη διαμόρφωση δημοκρατικών, ελεύθερων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Μια ριζική εσωτερική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μια μεταρρύθμιση που εκκρεμεί για δύο αιώνες. Όπου θα τεθεί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας ο μαθητής, με

έμφαση στον άνθρωπο, τις ανθρώπινες αρχές και αξίες. Μόνο με τις αλλαγές αυτές το σχολείο και κατά συνέπεια η κοινωνία μας θα γίνουν καλύτερα.

Βιβλιογραφία

- Δελμούζος, Α. (1950). *Το Κρυφό Σχολείο (1908-1911)*. Αθήνα.
Καραφύλλης, Α. (2013). *Νεοελληνική εκπαίδευση, δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών* (2η αναθεωρημένη εκδ.). Αθήνα: Κριτική.
Παπαμάρος, Μ. (1956). *Ειδική Διδακτική του Σχολείου Εργασίας: Είκοσι* (Δεύτερη εκδ.). Αθήνα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο *Αθανάσιος Καραφύλλης* είναι Πτυχιούχος Παιδαγωγικής (1989) και Διδάκτωρ Παιδαγωγικής (1992) του Leopold-Franzens Universität Innsbruck. Υπήρξε Ειδικός επιστήμονας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (1995-98) και είναι μέλος ΔΕΠ από το 1995 (σήμερα στη βαθμίδα του Αναπληρωτή Καθηγητή) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Διδάσκει γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την Παιδαγωγική και την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Έχει διδάξει και διδάσκει και σε άλλα Τμήματα του Δ.Π.Θ., την ΑΣΠΑΙΤΕ και το Ε.Α.Π. Έχει εκδώσει τέσσερα Βιβλία και πολλά άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές, όπως και Εισηγήσεις σε Διεθνή και Ελληνικά Συνέδρια. Έχει συμμετοχή επίσης σε Ερευνητικά Προγράμματα που εκπονήθηκαν υπό την εποπτεία του ή και με τη συμμετοχή του.

Ο πολιτισμός στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Ποιος πολιτισμός;

Σίμος Παπαδόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
syrapado@eled.duth.gr & <http://simospapadopoulos.com/>

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζει στις πνευματικές, ηθικές και μορφωτικές αξίες, των οποίων η καλλιέργεια αποτελεί τον βασικό στόχο της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης, με την επισήμανση της ανάγκης να αναπροσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε οι αξίες αυτές να διδαχθούν με ουσιαστικό και αποτελεσματικό τρόπο στους μαθητές. Διότι, μόνον με την ηθικοπνευματική μόρφωση των μαθητών υπάρχει ελπίδα για πολιτισμική πρόοδο της κοινωνίας. Θίγονται παράγοντες και αιτίες που αναιρούν τη δυνατότητα για παροχή ουσιαστικής αγωγής στο σχολείο, ενώ τονίζεται η απουσία ή ακόμη και ο αρνητικός ρόλος των υπόλοιπων κοινωνικών και πολιτικών θεσμών στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο του παιδαγωγού για τη μεταλαμπάδευση των κλασικών αξιών του πολιτισμού στους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμός, σχολείο, ελληνική εκπαίδευση, ελληνικό σχολείο.

Abstract

This suggestion focuses on the spiritual, ethical and cultural values, whose cultivation constitutes the main goal of contemporary Greek education along with the vital need for the educational system to be readjusted, in order for these values to be taught to the students in a more substantial and effective way. The reason for this, is because only with the ethical and spiritual education of the students, there is hope for a cultural progress of the society. Several factors and causes are examined which recant the possibility for a substantial supply of action at school, while the absence or even the negative role of the rest of the social and political institutions is stretched out, as far as the edification of the children is concerned. Last but not least, a great amount of emphasis is given to the role of the educator, who is responsible for the conveying of the classic values of the civilization to the students.

Keywords: culture, school, Greek education, Greek school.

«Πόλις ἐστίν ... ἡ τοῦ εὐ ζῆν κοινωνία ζωῆς τελείας χάριν καὶ αὐτάρκους». Πόλη είναι η σύσταση οργανωμένου κοινωνικού συνόλου που θα εξασφαλίζει στα μέλη του ολοκληρωμένη και αὐτάρκη ζωή. Ἐτσι διατυπώνει ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά* του τη βασική ουσία της πολιτικής κοινωνίας, για να συμπληρώσει στη συνέχεια πως «αὐτάρκης καὶ τελεία ζωή» σημαίνει «το ζῆν εὐδαιμόνως καὶ καλῶς» (*Πολιτικά*, III, κφ. 5, §§13,14). Με τις επι-

σημάνσεις αυτές τέθηκαν εσαεί οι θεωρητικές βάσεις για τον ορισμό και τον σκοπό της πολιτισμένης κοινωνίας: είναι εκείνη που δημιουργεί τις συνθήκες για υλική και πνευματική ευδαιμονία και ανάπτυξη των μελών της, εκείνη μέσα στην οποία οι άνθρωποι εξανθρωπίζονται και εκπολιτίζονται.

Για να συμβαίνει αυτό απαιτείται η αναγκαία αγωγή που να διαμορφώνει ενάρετους ανθρώπους. «Φανερόν ότι δει περί αρετής επιμελές είναι τη αληθώς και μη λόγου χάριν ονομαζομένη πόλει» (Ο.π., κφ. 5, §11) λέει και πάλι ο Αριστοτέλης στο προαναφερθέν έργο του. (Η πόλη που θέλει να είναι αληθινά πόλη και όχι κατ' όνομα πρέπει να μεριμνά για την αρετή). Πώς όμως στις μέρες μας θα κάνουμε πράξη την αγωγή και το θεμελιώδη σκοπό της, που είναι η ακμή της νεότητας, και πώς θα διαμορφώσουμε τον εσθλό άνθρωπο, τον αληθινό και άφθαρτο, που, με γνώμονα το φυσικό νόμο, θα μπορεί να σκαρφαλώνει στα απόκρημνα βράχια της αρετής, πάμφωτος, ικανός να δοκιμάζει και να δοκιμάζεται, να επαναπροσδιορίζει και να προσαρμόζεται στις κοινωνικές περιστάσεις, με γνήσια φιλία, διαλεκτική διαύγεια, μεγαλοψυχία, ενάργεια οραμάτων και σεμνότητα τρόπων; (Λιαντίνης, 1984)

Η έννοια πολιτισμός είναι οπωσδήποτε συνδεδεμένη με τις θετικές αξίες και τα ιδεώδη που αποτελούν τους πυλώνες των μεγάλων πολιτισμών της ανθρωπότητας. Η χώρα μας, ως ειδική κληρονόμος, μέσω της γλώσσας, της εθνικής ψυχής και της ιστορικής μνήμης, ενός από τους λαμπρότερους πολιτισμούς του κόσμου, του ελληνικού πολιτισμού, έχει την εξαιρετική τύχη αλλά και την βαριά ευθύνη να λειτουργεί ως ο θεματοφύλακας και ο ιερομνήμων των άφθαρτων και εσαεί επίκαιρων αξιών του. Τον ρόλο αυτόν, το νεότερο και σύγχρονο ελληνικό κράτος έχει αναθέσει αφενός στο θεσμό της εκπαίδευσης, αφετέρου στους φορείς του πολιτισμού εν γένει, όπως είναι οι ενώσεις καλλιτεχνών, αρχαιολόγων, ιστορικών κλπ.. Την ψυχή και το πνεύμα του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού αποτελούν οι αρχές του Συντάγματος της Ελληνικής Πολιτείας, οι οποίες διαμορφώνουν τη δημόσια και ιδιωτική ζωή των πολιτών, με βάση τις θεμελιώδεις αρχές του Διαφωτισμού, ισότητα, αξιοκρατία, ελευθερία, δικαιοσύνη, ισοπολιτεία, αρχές που πρωτοκαθιερώθηκαν στην αρχαία ελληνική δημοκρατική πόλη και θεμελιώθηκαν θεωρητικά από την αρχαία ελληνική πολιτική φιλοσοφία.

Βασικά συστατικά της έννοιας *πολιτισμός*, λοιπόν, μπορούν να θεωρηθούν τα υλικά, κοινωνικά και πολιτιστικά αγαθά, τα οποία η σύγχρονη κοινωνία για να χαρακτηρίζεται πολιτισμένη, θεωρεί υποχρέωσή της να καλλιεργεί και να προσφέρει στους πολίτες, καθιστώντας τους υπεύθυνους συγχρόνως για τη διαφύλαξη και την διάδοσή τους.

Κύριος αγωγός για την επίτευξη αυτού του υψηλού στόχου θεωρείται η εκπαίδευση, όπως παρέχεται από τα αναγνωρισμένα μορφωτικά ιδρύματα της πολιτείας. Στους θεωρητικούς στόχους της, όπως διατυπώνονται στα σχετικά αναλυτικά προγράμματα, περιλαμβάνονται όλα τα υψηλά ιδεώδη που η καλλιέργειά τους συνιστά τον πολιτισμένο άνθρωπο της εποχής μας. Τους στόχους αυτούς υπηρετούν τόσο τα ανθρωπιστικά μαθήματα, όσο και

οι φυσικομαθηματικές γνώσεις, που εφοδιάζουν τους μαθητές με την πολύτιμη λογικομαθηματική και ευρύτερα την επιστημονική σκέψη, πολύτιμα εργαλεία, προκειμένου ο νέος άνθρωπος να μπορεί να ερμηνεύει κριτικά τον περιβάλλοντα κόσμο και να διαμορφώνει υπεύθυνη στάση στη διαχείρισή του. Με το ευρύ φάσμα των γνώσεων από όλους τους τομείς του επιστητού, επιδιώκεται η σφαιρική και πολυπρισματική μόρφωση του νέου και η αποφυγή της μονομέρειας που επιφέρουν η εξειδίκευση και η επικέντρωση σε επιμέρους γνωστικά πεδία.

Πόσο όμως μέσα σ' αυτό το θεωρητικά ιδεώδες περιβάλλον υπάρχει και προσφέρεται η πραγματική μόρφωση του πολιτισμένου ανθρώπου; Πόσο καλλιεργούνται στην πράξη οι ηθικές εκείνες ιδιότητες που συνιστούν τον ενάρετο άνθρωπο και πολίτη, τον ολόπλευρα μορφωμένο άνθρωπο, ο οποίος τόσο στην ιδιωτική, όσο και στη δημόσια πολιτική ζωή, σκέπτεται και ενεργεί με γνώμονα την *αρετή*, το αγαθό εκείνο που, κατά τον Αριστοτέλη, είναι το κύριο συστατικό του ευδαίμονος βίου και ο βασικός σκοπός της πολιτείας, όπως προαναφέρθηκε; Πόσο καλλιεργούνται δηλαδή, ιδιότητες και αξίες, όπως το αίσθημα της ευθύνης για το κοινό όφελος, η υποχρέωση για αλληλέγγυα και συνεργατική συμπεριφορά, για την προαγωγή όχι αποκλειστικά του ατόμου, αλλά και της ομάδας, η επιδίωξη όχι της επιφανειακής μόρφωσης, που θα προσκομίσει τίτλους και υλικές μόνο αμοιβές, αλλά και της μόρφωσης, που θα καλλιεργήσει τη σκέψη, το συναίσθημα, το ήθος; Γιατί, όπως είπαν και οι αρχαίοι μας πρόγονοι και ιδίως ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης, *«πάσα επιστήμη χωριζομένη αρετής πανουργία και ου σοφία φαίνεται»*. Πόσο μαθαίνει ο νέος να άρχεται και να πειθαρχεί σε νόμους και κανόνες όχι τυραννικά, βέβαια, αλλά με πνεύμα σεβασμού και ευθύνης, ώστε να μπορέσει και να άρξει ως υπεύθυνος και ελευθερόφρων πολίτης, *«δυνάμενος και προαιρούμενος άρχειν και άρχεσθαι προς τον βίον τον κατ' αρετήν»*; (Ο.π., κφ. 7, §13) Πόσο μαθαίνει ο νέος να σέβεται τους άλλους και, πρώτα, βέβαια, να σέβεται τον εαυτό του και να μην τον ατιμάζει με τις πράξεις του;

Πολλές απ' αυτές τις αξίες δεν ευδοκιμούν όσο θα έπρεπε μέσα στα σχολεία μας. Η οργάνωση του ωρολόγιου προγράμματος και το ασφυκτικό εξεταστικοκεντρικό σύστημα συνθλίβουν την αγάπη για τη μάθηση και την μόρφωση και εξαλείφουν κάθε διάθεση για κριτική και ερευνητική προσέγγιση της γνώσης και των αξιών από τους μαθητές. Το καθετί γίνεται απλώς και μόνο για να εκτελεσθεί τυπικά, και η κουραστική μέρα του σχολείου δίνει τη θέση της στην ακόμη πιο κουραστική συνέχεια των φροντιστηρίων. Κι αυτό γίνεται για δέκα τουλάχιστον χρόνια που αποτελούν την πιο δημιουργική και συναισθηματικά πιο πληθωρική φάση της ζωής του ανθρώπου. Πώς να υπάρξει χώρος να αναπτυχθούν οι πτυχές του συναισθήματος, της κρίσης, του χαρακτήρα ενός ελεύθερου και δημιουργικού ανθρώπου μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, που, αντί για βιωματική σύνδεση με τα μεγάλα ζητήματα της ανθρώπινης ουσίας προσφέρει στείρες γνώσεις;

Γιατί η γνώση και η μόρφωση αποστειρώνονται και αποδυναμώνονται από τους μηχανισμούς ενός βιομηχανικά οργανωμένου μοντέλου τυποποίησης και ποσοτικής στόχευσης, όπου κουρασμένοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε βαριεστημένους μαθητές γνώσεις που έχουν απαξιωθεί από την έλλειψη πίστης και ενθουσιασμού γι αυτές. Η τυποποίηση δεν μπορεί να δώσει τίποτα άλλο από έναν τίτλο σπουδών, μια τυπική επιβεβαίωση της απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων. Όμως δεν διασφαλίζει την ηθικοπνευματική βελτίωση και ανάπτυξη του διδασκόμενου, που μόνη αυτή δημιουργεί πολιτισμό και καθιστά μία πολιτεία ευδαίμονα. Για να επιτευχθεί ο υψηλός αυτός στόχος χρειάζεται η κοινωνία να έχει μάθει να εκτιμά και να αναγνωρίζει το ήθος του ελευθερόφροντα πολίτη, που συνδυάζει σωφροσύνη, δικαιοσύνη, εντιμότητα, ανυστεροβουλία, ευσυνειδησία. Χρειάζεται να έχει διαπαιδαγωγηθεί σ' αυτές τις αρχές της κοινωνικής συμπεριφοράς και να τις τιμά. Γιατί μόνο με αυτές τις αρχές μπορεί να ευδοκιμήσει κάθε τομέας, να συντελεστούν έργα κοινωφελή, να δημιουργηθεί πολιτισμός. Εξάλλου, για να ξαναθυμηθούμε τον Αριστοτέλη «Φανερόν ως όσαι μεν πολιτείαι το κοινή συμφέρον σκοπούσιν, αυτάι μεν ορθαί τυγχάνουσιν, όσαι δε το σφέτερον μόνον των αρχόντων ημαρτημέναι πάσαι και παρεκβάσεις των ορθών πολιτειών» (Ο.π., κφ. 4, §7).

Σε μια κοινωνία, όμως, που από τη μια απαξιώνει τον παιδευτικό ρόλο του σχολείου και το περιορίζει σε μηχανισμό παροχής τίτλων σπουδών μόνο, και από την άλλη, με τους μηχανισμούς διαμόρφωσης της κοινής γνώμης, τα ΜΜΕ, προβάλλει πρότυπα και δεξιότητες, που δεν βρίσκονται σε καμία σχέση με τις προαναφερθείσες αξίες, αυτές οι τελευταίες μένουν μοναχικές και αστήρικτες, έως και γραφικές και γι αυτό περιφρονημένες.

Πολιτισμός δημιουργείται σε κοινωνίες όπου το φρόνημα των μελών τους είναι υψηλό και υπάρχει θερμή η πίστη στις ικανότητες και στις δημιουργικές δυνάμεις αφενός της κοινότητας, αλλά και σε εξευγενισμένες αξίες αφετέρου. Απ' αυτή την πίστη γεννιέται και το όραμα για έναν καλύτερο κόσμο, ανώτερο, εξανθρωπισμένο, που έχει τη δύναμη να κάνει τη μυλόπετρα της ιστορίας να προχωρήσει προς τα υψηλά. Όλες οι εποχές της ακμής είχαν και έχουν αυτά τα στοιχεία της δημιουργικής ορμής για έναν κόσμο καλύτερο, που δεν θα στηρίζεται στην εκμετάλλευση και καταδυνάστευση των αδυνάτων από τους ισχυρούς, ούτε στην αλαζονεία της δύναμης, αλλά στον αλληλοσεβασμό και την φιλία. Τότε, αυτά τα ιδανικά, εκφρασμένα από τους πνευματικούς ηγέτες κυρίως και υλοποιούμενα από τους πολιτικούς ηγέτες και τους νομοθέτες, εμψυχώνουν και όλα τα μέλη της κοινότητας και διαπερνούν τις σχέσεις μεταξύ τους και με το κράτος, στην καθημερινότητά τους, που μεταμορφώνεται έτσι σε μια ζωή όμορφη, δημιουργική, αγαπητική, ευδαίμονα! Τι τυχερή αυτή η κοινωνία που μπορεί να έχει κατακτήσει ένα τέτοιο επίπεδο ζωής! Αυτή είναι η πολιτισμένη ζωή, καρπός της ανθρωπιστικής αγωγής, που δεν περιορίζεται στο σχολείο, αλλά παρέχεται σε όλο το φάσμα των πολιτικών και κοινωνικών σχέσεων, με τους κατάλληλους

νόμους και θεσμούς της Πολιτείας, με αποτέλεσμα να διαποτίζει το ήθος και τη συμπεριφορά των ενηλίκων και κατ' επέκταση να επηρεάζει και να παραδειγματίζει τους νέους.

Ο γενικόλογος και φλύαρος οραματικός λόγος για μια πολιτισμένη κοινωνία, για να μην παραμένει ουτοπία, δεν μπορεί παρά να περνά από την αυτοπαρατήρηση, την κατανόηση και την αλλαγή της ατομικής και συλλογικής καθημερινότητας, όπου μαθητές και δάσκαλοι σε παιδευτικό περιβάλλον θα έχουν την ευκαιρία και θα επιδιώκουν να δοκιμάζουν συμπεριφορές και πρακτικές, να τις εξηγούν και να τις ερμηνεύουν και αναστοχαζόμενοι και συγκινούμενοι να τις νιώθουν, να τις κατανοούν, να τις βελτιώνουν ή και να τις αλλάζουν ξανά και ξανά.

Η συνήθης πρακτική του σύγχρονου ανθρώπου που βαθιά επιθυμεί την επιτυχία, το κέρδος και τη δόξα, την πάσης φύσεως δύναμη και κυριαρχία, δεν μπορεί να οδηγεί στον πολιτισμό, όσο η άλλη πλευρά αισθάνεται αδικημένη, οπότε για να υποστηρίξει το δικό της δικαίωμα, υπονομεύει κάθε προσπάθεια για δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνύπαρξης. Επομένως, προϋπόθεση της δημοκρατίας και της κοινωνικής ειρήνης είναι ο σεβασμός στην άλλη άποψη και στα δικαιώματα του άλλου και η μεγαθυμία να τής παραχωρείται ζωτικός χώρος έκφρασης. Αλλά, για να γίνεται αυτό, χρειάζεται η αποδοχή και της αλήθειας του άλλου, αποδοχή που μπορεί να γεννηθεί μέσα από το συγκινησιακό βίωμα του ανήκειν στο σύνολο της ανθρωπίνης κοινότητας. Αυτός που με ευκολία κρίνει, ειρωνεύεται και συχνά χλευάζει και θεωρεί τη δική του αλήθεια ως μοναδική και αδιαμφισβήτητη, μπορεί, όπως το έχουν δείξει τα δραματικά γεγονότα των τελευταίων μηνών να γίνει επικίνδυνος για την κοινότητα, καταλήγοντας ο ίδιος ή προκαλώντας άλλους σε πράξεις μίσους και καταστροφής.

Όσο ωραία όμως ακούγονται αυτά στα λόγια, τόσο δύσκολο είναι να υλοποιηθούν στην πράξη, μέσα σε έναν κόσμο που προτιμά να ξεχνάει το δύσκολο δρόμο της αρετής και, παρασυρμένος από δημαγωγούς και ιδεοκάπηλους, κήρυκες του μίσους και της βίας, να σύρεται είτε στις ατραπούς της μαλθακότητας και της τρυφηλής ζωής, είτε του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας, είτε πάλι να παραπαίει χωρίς αυτοσυνειδησία, σε σύγχυση ιδεολογική και σε κρίση ταυτότητας και νοήματος της ύπαρξης. Σε έναν τέτοιο κόσμο, ο άνθρωπος, αντί να είναι κύριος της ζωής του, γίνεται έρμαιο και άθυρμα μηχανισμών που τον εκβαρβαρίζουν και τον απανθρωποποιούν.

Άρα, για να κρατήσει η κοινότητα τον πολιτισμό σε υψηλό επίπεδο, χρειάζεται μια πολύ ευρύτερη από το στενό πλαίσιο του σχολείου αγωγή, η οποία δεν θα λειτουργεί απομονωμένα, αποσπασματικά και μηχανιστικά, αλλά θα αποτελεί λειτουργικό συστατικό της ζωής της κοινότητας, στοιχείο της καθημερινής ζωής σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκδηλώσεις της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής, από το λόγο και το ήθος των πολιτικών και των δημοσιογράφων, ως την ευγένεια στις διαπροσωπικές σχέσεις και το αίσημα κοινωνικής ευθύνης του κάθε πολίτη για την τήρηση των βασικών

κανόνων της κοινότητας, που διασφαλίζουν την προστασία των βασικών δικαιωμάτων μέσα στην οργανωμένη πολιτεία. Μια αγωγή που θα έχει καλλιεργήσει βιωματικά τη συνείδηση της αλληλεξάρτησης των μελών της κοινότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, και κατά συνέπεια θα έχει αναπτύξει τις αξίες της ενσυναίσθησης, της συνευθύνης, ώστε να προσαρμόζει ο καθένας τη ζωή του σε έναν κώδικα ηθικής, που άξονά του θα έχει την επίγνωση της σημασίας της ατομικής συμβολής στη ζωή της κοινότητας.

Όταν στην κοινότητα διαχέονται και ευδοκιμούν, μέσω των φορέων που οργανώνουν τη ζωή της, αυτές οι αξίες, τότε θα φτάνουν και στους κατεξοχήν φορείς της αγωγής και του πολιτισμού, τους δασκάλους όλων των βαθμίδων, που ο ρόλος τους στη μετακένωση των αξιών -για να θυμηθούμε τον όρο του Αδαμάντιου Κοραή- είναι καταλυτικός. Όλοι οι φωτισμένοι στοχαστές έχουν εξάρει το ρόλο του δασκάλου στη μύηση των παιδιών και των νέων στα ιδανικά του πολιτισμού. Ο μεγάλος Κ. Παλαμάς οραματίστηκε τον δάσκαλο ως ποιητή, με την έννοια του δημιουργού, του καλλιτέχνη, που σμιλεύει τις ψυχές και τη διάνοια των μαθητών του. Χρειάζεται πράγματι ο δάσκαλος να είναι εμπνευσμένος από την πίστη στα ιδανικά του ανθρωπισμού και με βάση αυτή την πίστη και παράλληλα την επιστημονική συγκρότηση, τη δύναμη του χαρακτήρα και την παρηρησία του ελευθερόφρονου ανθρώπου να σπέρνει τον σπόρο τον καλό στις ψυχές των μαθητών του. Μεγάλη ψυχή πρέπει να' ναι ο δάσκαλος για να εμπνεύσει στους μαθητές του την αγάπη για τα υψηλά και τα ωραία. Ποιος όμως φροντίζει για να «κρατήσει ο δάσκαλος την ψυχή του» σ' αυτούς τους μικρόψυχους καιρούς; Ποιος του συμπαραστέκεται σ' αυτό; Ποιος τον καθοδηγεί και τον εμπνέει στο έργο του για να κρατήσει ζωντανή την σπίθα των ιδανικών του; Στην εποχή που μιλούν για μαθητοκεντρική διδασκαλία, για να προβάλλουν τον δήθεν δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, απαξιούν ή αμελούν να δώσουν λόγο και φωνή στον δάσκαλο, να ρωτήσουν τη γνώμη του και να απαιτήσουν την υπεύθυνη κρίση του. Τον περιορίζουν σε ένα διεκπεραιωτικό, τεχνοκρατικό ρόλο παράδοσης και εξέτασης της διδακτέας ύλης, για τον οποίο και μόνο πρέπει να λογοδοτεί, σαν απλό εκτελεστικό όργανο- κρίκος σε μια αλυσίδα τυποποίησης της γνώσης και μετατροπής της σε προϊόν βιομηχανικής παραγωγής.

Αν θέλουμε λοιπόν να μην χάνουμε τον προσανατολισμό μας προς την κατεύθυνση της ορθής παιδείας, που αποτελεί τη βάση και της ορθής πολιτείας και των ανθρωποποιητικού πολιτισμού, ας θυμόμαστε τη φράση του Αριστοτέλη «*αεί το βέλτιστον ήθος βελτίονος αίτιον πολιτείας*» (Ο.π., VIII, κφ. 1, §1). Το βέλτιστον ήθος στην εποχή της κλασικής αρχαιότητας ήταν η κατεξοχήν αρετή του πολίτη, δηλαδή «το δύνασθαι άρχειν και άρχεσθαι κάλώς», κατά τον Αριστοτέλη » (Ο.π., III, κφ. 2, §7). Στην εποχή μας έχει διευρυνθεί και με τις αξίες του χριστιανισμού και του Διαφωτισμού και, κατά κοινή αποδοχή, μπορεί κανείς να το ταυτίσει με την εφαρμογή από τους πολίτες των θεμελιωδών αξιών της δημοκρατικής ελευθεροφροσύνης, της δι-

καιοσύνης, του πνεύματος ευθύνης, αλλά και της φιλίας προς τους συνανθρώπους (που εκφράζεται με την αλληλοβοήθεια, το σεβασμό των απόψεων και των δικαιωμάτων των συνανθρώπων και συμπολιτών, το πνεύμα συνεταιριότητας).

Με αυτές τις αξίες ως άξονες και οδηγούς στην σφαίρα της ιδιωτικής αλλά και της δημόσιας ζωής μας, μπορούμε να ελπίζουμε ότι η ελληνική πολιτεία θα προάγει τον πνευματικό πολιτισμό και θα διασφαλίζει το «ευ ζην». Ας συνταχθούμε όλοι, ως υπεύθυνοι άνθρωποι και πολίτες σ' αυτό τον σκοπό.

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλους. (χ.χ.). *Πολιτικά*, Βιβλίο III, κφ. 2, §7. (μτφρ. Π. Λεκατσά), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- , *Πολιτικά*, Βιβλίο III, κφ. 4, §7. (μτφρ. Π. Λεκατσά), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- , *Πολιτικά*, Βιβλίο III, κφ. 5, §§13,14. (μτφρ. Π. Λεκατσά), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- , *Πολιτικά*, Βιβλίο III, κφ. 7, §13. (μτφρ. Π. Λεκατσά), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- , *Πολιτικά*, Βιβλίο VIII, κφ. 1, §1. (μτφρ. Π. Λεκατσά), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Λιαντίνης, Δ. (1984). *Homo Educandus* (Φιλοσοφία της αγωγής). Αθήνα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Σίμος Παπαδόπουλος είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του ίδιου Πανεπιστημίου, όπου εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα: «*Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*». Εργάζεται ως επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εμψυχωτής θεάτρου. Το έργο του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική έρευνα και συγγραφή, με δημοσιεύματα σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους, με επιμέλειες βιβλίων, με εισηγήσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια, με τη συμμετοχή του σε ερευνητικά προγράμματα και επιτροπές. Σημειώνουμε ιδιαίτερα τις μελέτες του «*Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*» (Κέδρος, 2007) και «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» (2010). Οι γνωστικές περιοχές των ενδιαφερόντων του εστιάζονται στην παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου, στην ανάλυση του δραματικού κειμένου, στο θέατρο για παιδιά και νέους, στο έργο των Μπρεχτ και Τσέχωφ κ.ά.

Ελλάδα Διεθνές Σχολείο Πολιτισμού

Γιώργος Παύλος

Αναπληρωτής Καθηγητής Πολυτεχνικής Σχολής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
www.gpavlos.gr gpavlos@ee.duth.gr

Περίληψη

Στήν εργασία μας αυτή και σε τρεις άξονες προσδιορίζουμε τα βασικά χαρακτηριστικά τής ελληνικής παιδείας όπως αυτή διαμορφώθηκε τόσο στην αρχαία εποχή όσο και στην ακολουθούσα χριστιανική περίοδο του ελληνικού και ελληνιστικού κόσμου. Νόστος προσώπου είναι ο πρώτος άξονας αφού το πρόσωπο είναι η πεμ- τουσία τού ελληνικού πνευματικού φαινομένου που πρωτυπωτικά εγκενιάζεται στην αρχαία εποχή και ολοκληρώνεται ως θεωρία περι του κόσμου τού ανθρώπου και του Θεού. Το σπῆλαιο και η πόλις ο δεύτερος άξονας αφού ο ελληνικός διαχρονικός τρόπος είναι η αένας πάλη του πνεύματος να μετοικήσει απο τόν σκιώδη τόπο του σπηλαίου όπου μηδενίζεται και αφανίζεται το όν στην περιοχή τής πόλης όπου ο άνθρωπος πραγματοποιεί τήν ζωή ως ελευθερία και κοινωνία ζώντων προσώπων. Βάσει αυτών στον τρίτο άξονα προτείνεται η ανάδειξη του ιστορικού ελληνικού χώρου στα Βαλκάνια και στην ανατολική Μεσόγειο σε παγκόσμιο σχολείο πολιτι- σμού, όπου αντί να φονεύεται ο άνθρωπος χάριν του απρόσωπου κέρδους, να πρα- γματοποιεί τον εαυτό του ως μέλος τής κοινωνίας ζώντων και ελεύθερων προσώ- πων, πέραν τής φυλακής και τού σπηλαίου τών θρησκευών, των ιδεολογιών, και τών φυλών αλλά κινούμενος προς τήν όντως ανθρώπινη πατρίδα που είναι η όντως αν- θρώπινη αρετή και το όντως ανθρώπινο επάγγελμα.

Νόστος προσώπου

Ο Ευριπίδης στις Βάκχες θα διατυπώσει το μοναδικό ελληνικό και παγκό- σμιο θεώρημα, που καθιστά τον άνθρωπο και πολίτη ελεύθερο, βάζοντας τον χορό των Βακχών να ψάλλει ...Αιώνιος θητεύω στο Κάλλος.... Δηλαδή ο θνητός και εφήμερος άνθρωπος καθίσταται αιώνιος φρουρός και φύλακας της ομορφιάς. Έτσι παράγεται ο πολιτισμός και έτσι οριοθετείται η πόλις των ζώντων και ελεύθερων πολιτών, η εκκλησία του Δήμου, από τον βάρ- βαρο, ανέραστο, ιδιωτικό και ατομικό βίο.

Η αρχαία κόρη των Ελλήνων Αντιγόνη θα διατυπώσει εξ αρχής τον ελ- ληνικό τρόπο.... συνφιλείν ετέχτην.... ερχόμενη σε απόλυτη ρήξη με τον α- πρόσωπο νόμο του κάθε Κρέοντα, που θέλει να απαλείψει την μνήμη των νεκρών, άρα και την μνήμη των ζωντανών.

Και διαπιστώνουμε την βαθειά σχέση και ενότητα του ελληνικού τρό- που, συγκρίνοντας την Αντιγόνη με τον Σωκράτη. Η Αντιγόνη προτιμά να πεθάνει ατομικά και σωματικά, όπως και ο Σωκράτης, τιμώντας το σώμα

του νεκρού αδερφού της, παραβλέποντας την εντολή του ανθρώπινου και υποκειμενικού νόμου του βασιλιά της πόλης, της Θήβας και υπακούοντας στον αιώνιο και άγραφο πνευματικό νόμο, που θέλει να τιμώνται οι νεκροί και η μνήμη των από τούς ζωντανούς. Διότι γνωρίζει τον άγραφο νόμο, ότι τιμώντας τον νεκρό αδερφό της τον κάνει λιγότερο νεκρό. Και όπως ο Σωκράτης έτσι και η Αντιγόνη θέλει, να κρατήσει ζωντανή την πόλη των ανθρώπων, καθώς όταν πάνθουν οι ζώντες να έχουν μνήμη και σχέση με τους νεκρούς συμπολίτες των τότε η πόλις έχει νεκρωθεί και δεν θα υφίσταται.

Ο Οδυσσέας, όπως μας πληροφορεί ο Όμηρος προτιμά να εγκαταλείψει την ασφάλεια και τις άφθαρτες θεϊκές ηδονές, που του παρέχει η αγέραστη και ασύγκριτη με την θνητή ομορφιά, θεά Καλυψώ και θαλασσοπνίγεται επί χρόνους μικρούς προκειμένου, να επιστρέψει στην θνητή και γερασμένη Πηνελόπη. Ταυτόχρονα αναφέρει ο Όμηρος πως τελικώς παλεύοντας με τα κύματα του πελάγους αναγκάζεται, να απεκδυθεί τα ρούχα της θεάς και να χάσει την βάρκα που του έδωσε η θεά, και έτσι γυμνός να παλέψει με τα νερά που θέλουν να τον πνίξουν και τον κρατούν ώρα πολύ βυθισμένο μέσα τους. Γιατί ο Οδυσσέας να εγκαταλείψει το νησί και την θεά των αιώνιων ηδονών και να θαλασσοπνιγεί, χάριν της αβεβαιότητας της θνητής Πηνελόπης, που ενδεχομένως να είχε πεθάνει, να είχε παντρευτεί άλλον άνδρα, η ακόμη να είχε γεράσει και να είχε χάσει το αρχαίο κάλλος της; Εδώ σηματοδοτείται η διαφορά του ελληνικού κόσμου με την ασιατική θεολογία και ασκητική, αλλά και την δυτική παπική θεολογία αλλά και κάθε απρόσωπη θεολογία και ασκητική, με η χωρίς θεό. Δηλαδή, ο Έλληνας δεν δέχεται να ανταλλάξει τον χρόνο και το εφήμερο σώμα με την αιωνιότητα των αφάτων και θεϊκών ηδονών. Ο Έλληνας θα θελήσει από την αιωνιότητα, να εισέλθει στον χρόνο, για να σώσει τον κόσμο τον θνητό και τον εφήμερο, να σώσει τα σώματα και τα βλέμματα τα θνητά και τα εφήμερα.

Αυτό είναι και το νόημα της θεωρίας των ιδεών του Πλάτωνα αντίθετα από την νεώτερη νεοπλατωνική των ερμηνεία που θα καθορίσει αργότερα την δυτική θεολογία και φιλοσοφία αχρηστεύοντας την Ελλάδα και την ελληνική και ορθόδοξη θεολογία των Ακτίστων Ενεργειών. Δηλαδή οι Έλληνες με κάθε τρόπο θα αγωνιστούν για τον εφήμερο και θνητό κόσμο για το σώμα και για το βλέμμα. Και η ψυχή κατανοείται έτσι ως αυτό που δίδει ζωή στα σώματα και λάμψη στα βλέμματα. Οι ψυχές από μόνες των είναι σκιές και φαντάσματα όπως πάλι περιγράφει ο Όμηρος, όταν ο Οδυσσέας θα βρεθεί στον Άδη. Η Ελλάδα θα ξεχωρίσει από όλο τον αρχαίο κόσμο, διότι θα ζητήσει, να σώσει τον φθαρτό και εφήμερο κόσμο των ζεστών σωμάτων και των βλεμμάτων που λάμπουν από ζωή. Ο Ασιατισμός που σήμερα όλο και περισσότερο εγκαθίσταται στην δύση, είτε ως θρησκεία είτε ως τεχνικό πνεύμα και τεχνοκρατία δεν είναι άλλο από μίσος προς την ύλη και προς το σώμα, μίσος προς το συγκεκριμένο και εφήμερο το «τόδε τι» του Αριστοτέλη.

Ο Ορφείας θα μπει στον κόσμο των σκιών προκειμένου μέσω της μουσικής του τέχνη να επανεύρει και να επαναφέρει, πείθοντας τούς θεούς του κάτω κόσμου, την Ευρυδίκη στο φώς της ημέρας. Για αυτό για τους Έλληνες η μουσική δεν είναι διασκέδαση, αλλά είσοδος στην περιοχή της μνήμης και της σιωπής. Η μουσική μνει τον άνθρωπο στη βούσα σιωπή τού λόγου, όπου σιωπάς εσύ και ακούς τους άλλους. Θέλεις, να ακούς τον άλλο ως άλλο και όχι τον μονόφωνο εαυτό σου. Η μουσική είναι δύναμις συνάπτουσα δεσμό αδιάλυτο, προσαρμογή και αρμόνιο αρμό με τον άλλο και το βλέμμα του. Η μουσική σου μαθαίνει να νοσταλγείς τον άλλο ως άλλο, ως πρόσωπο μοναδικό, συμπαντικό, η πιο ορθά ως πρόσωπο υπερσυμπαντικό και ανεπανάληπτο. Η μουσική σου εξάπτει τον έρωτα και την ιερή μανία τού άλλου ως άλλου και σε καθιστά ανδρείο προκειμένου, να εισέλθεις στον κόσμο των σκιών, για να επανεύρεις το χαμένο, το εφήμερο, το πάνυ ακριβές, το νεκρό βλέμμα του άλλου, όν ηγάπησε η ψυχή σου. Μήπως είδατε εσείς αυτόν που αγάπησε η ψυχή μου; Μήπως συναντήσατε εσείς, άνθρωποι και βουνά, άγγελοι και νερά, νέφη και ουρανοί, χόμα και γη, το βλέμμα του Ηγαπημένου μου και της Ηγαπημένης μου; Ενθυμούμαι το λαϊκό άσμα των παιδικών μου χρόνων... σχίζω τα βουνά και παντού ρωτώ ποιός είδε τα μάτια που αγαπώ.... γιατί άραγε το μικρό παιδί μπορεί και αντιλαμβάνεται τόσο βαθειά την μοναδικότητα των προσώπων, γιατί μπορεί, να ερωτεύεται τόσο αληθινά τα ανθρώπινα πρόσωπα και τούς άλλους ανθρώπους; Μήπως για αυτό είπε ο Θεός... Άφετε τα παιδιά ελθείν προς με, των τοιούτων γαρ εστί η βασιλεία των ουρανών...

Η ομορφιά στο πρόσωπο σου χαστούκι στον πολιτισμό. Δηλαδή χαστούκι στον πολιτισμό της ομορφιάς και της απροσωπίας, στον ανεικονικό πολιτισμό. Η ωραιότερη εμπειρία των παιδικών μου χρόνων, και πιστεύω πώς αυτό ισχύει για κάθε άνθρωπο, ήταν η θέα των προσώπων, ανδρών η γυναικών. Αν σου δοθεί και αξιωθείς να δεις την ομορφιά στο ανθρώπινο πρόσωπο τότε, σαφώς έχεις αποκτήσει εμπειρία του ίδιου του Θεού ως πρόσωπο. Οι ελληνικός πολιτισμός εξ αρχής διαμορφώνεται ως πολιτισμός του προσώπου και της μοναδικότητας. Ο κάθε άνθρωπος είναι ως πρόσωπο μοναδικός και ανεπανάληπτος, μοναδικός και αναντικατάστατος. Για αυτό ο κάθε άνθρωπος ανεξαρτήτως χρώματος η φυλής, θρησκείας η καταγωγής, καλός η κακός και σε όποια άλλη ανθρώπινη κατάσταση, είναι ζωντανή εικόνα του Θεού πρόσωπο, ζωντανός κατά χάριν και κατά μετοχή θεός. Αυτό σαφώς αρχίζει να γίνεται γνωστό και αντιληπτό στον ελληνικό κόσμο από πολύ παλιά, πρώτα μέσα από την μυθολογία και αργότερα μέσα από την τραγική ποίηση, την τέχνη και την φιλοσοφία. Το ανθρώπινο πρόσωπο όσο και αν έχει φθαρεί από το χρόνο ή την ασθένεια και την αμαρτία διατηρεί πάντα αυτήν την θεϊκή του καταγωγή. Τα ελληνικά αγάλματα σου μεταδίδουν αυτή την θεϊκή αγαλλίαση και σε μούν στο άρρητο κάλλος του προσώπου, ακριβώς, διότι αναδεικνύουν τη θεϊκότητα του ανθρώπινου προσώπου. Η λέξη αγάλμα περιέχει μέσα της την έννοια της πολύ ομορφιάς, της υπέρμετρης

ομορφιάς. Σχετίζεται με το ρήμα αγάλλω που σημαίνει κοσμά εξυμνώ, μεγαλύνω, και έχει ως παράγωγα το άγαλμα, το αγαπώ, το άγιος και αγιάζω, αγγίζω,καθαγιαζώ, αγγαίζω, λαμπρύνω, αλλά και αγαθός, καλός γενναίος ευγενής και όλα τα παρόμοια. Αργότερα όταν ο ελληνικός κόσμος θα μεταμορφωθεί μέσα στην χριστιανική πίστη το άγαλμα, θα αντικατασταθεί από τη διδιάστατη αγιογραφία και εικόνα για λόγους που σχετίζονται άμεσα με την ουσία της ελληνικότητας ως πολιτισμός της εικόνας κάτι που θα εξηγήσουμε εκτενώς αργότερα. Πάντως είτε στην αρχαία εποχή του αγάλματος, είτε στην επόμενη εποχή της εικόνας γίνεται φανερό πώς όταν αγγίζεις το σώμα του άλλου αγγίζεις την ψυχή του, αγγίζεις τον κατά χάριν ζώντα θεό στο πρόσωπο του κάθε ανθρώπου. Ο πολιτισμός αρχίζει από τη στιγμή ,που θα δεις το ανθρώπινο πρόσωπο ως μοναδικό και ανεπανάληπτο, ως τόπο και εικόνα τού Θεού του Ιδίου. Το ανθρώπινο πρόσωπο φωτίζει τον κόσμο και δείχνει τον κόσμο. Ο άνθρωπος ως πρόσωπο ζωντανό και μοναδικό προσδίδει αξία και νόημα στον κόσμο. Ο άνθρωπος ως πρόσωπο συνδέει τον κόσμο με τον Θεό και τον Θεό με τον κόσμο. Οι άνθρωποι που ισχυρίζονται πως είναι άθεοι στην ουσία λένε πως δεν έχουν δει ποτέ ανθρώπινο πρόσωπο, δεν έχουν δει ποτέ άνθρωπο ως άνθρωπο και ως ζωντανό, μοναδικό, ανεπανάληπτο και αναντικατάστατο πρόσωπο. Στην άπω ανατολή ο ασκητισμός τού Βούδα και άλλων δασκάλων είναι ασκητισμός φυγής από τον κόσμο και την ιστορία, φυγής από το χρόνο και το εφήμερο, φυγής από το πρόσωπο ως το απτό και συγκεκριμένο. Στον ελληνικό κόσμο ο ασκητισμός είναι το ακριβώς αντίθετο. Η επίμονη προσπάθεια να δεις και να συναντήσεις το εφήμερο πρόσωπο. Να συναντήσεις και να συναντηθείς, να ενωθείς με το εφήμερο, χωρίς να το φονεύσεις χωρίς να το αχρηστέψεις και να γίνεις ένα με αυτό, διότι το εφήμερο ως πρόσωπο είναι η παρουσία της αιωνιότητας στο χρόνο. Ο Ασιατισμός είναι ο αντίποδας του Ελληνικού πολιτισμού διότι αρνείται το εφήμερο και αισθητό όν χάριν του αιώνιου Είναι, του Μπράχμα. Στον ελληνικό κόσμο το αισθητό και εφήμερο όν είναι άκρως πολύτιμο, μη ανταλλάξιμο με την απρόσωπη αιωνιότητα, με το απρόσωπο Έν - Μπράχμα.

Από την άποψη αυτή ο δυτικός άνθρωπος και η δυτική σκέψη αχρήστεψε την ελληνική σκέψη και τον ελληνικό κόσμο, αχρήστεψε δηλαδή την Ελλάδα, διότι την ερμήνευσε νεοπλατωνικά και ασιατικά. Διότι ήδη ο Πλωτίνος είχε αρχίσει να υποτάσσει τον Πλάτωνα και την εν γένει ελληνική σοφία στην ασιατική σοφία τού απρόσωπου Ενός. Ο Πλωτίνος είναι κατά κάποιον τρόπο ο πρώτος ευρωπαίος γκουρού της ασιατικής Σοφίας, μολοντί αγωνίζεται, να παραμείνει Έλληνας. Παρόλα αυτά όμως θα υποταχθεί στην ασιατική απροσωπία και θα εκφράσει την ντροπή του διότι έχει σώμα και δεν είναι καθαρό πνεύμα. Μέχρι σήμερα η δυτική σκέψη παραμένει εγκλωβισμένη στον νεοπλατωνισμό και στην νεοπλατωνική ουσιοκρατία που εγκαθίδρυσε το βασίλειο της στον δυτικό κόσμο μέσω της σχολαστικής χριστιανικής(;) θεολογίας και το διατήρησε ακόμη και όταν η δυτική σκέψη απαλλάσσεται από το χριστιανικό θεολογικό φορτίο. Λέμε πώς ο Πλάτωνας

είναι Έλληνας φιλόσοφος ενώ ο Πλωτίνος έχει μετακινηθεί στον ασιατικό ενισμό και στον ασιατισμό. Η ελληνική σκέψη σε κάθε της έκφραση ακόμη και στις πλέον αντιθετικές, όπως είναι ο ατομισμός και ο επικουρισμός και ο στωικισμός, η ο πλατωνισμός και ο ελεατισμός, διατηρεί την βασική του ι-διοσυστασία που δεν είναι άλλο από την αποδοχή τού σώματος και της ύλης ως ισότιμο στοιχείο της πραγματικότητας μαζί με την ψυχή και το πνεύμα.

Βέβαια η ορολογία αυτή, ύλη, ψυχή, πνεύμα είναι σχηματοποιημένη και απλοποιημένων χωρίς ,να εκφράζει την βαθύτερη αλήθεια της ελληνικής σκέψης. Διότι για τούς Έλληνες δεν υφίσταται ποτέ γυμνή και άμορφη ύλη. Όπως πάλι δεν υφίσταται ποτέ αφηρημένο και άμορφο πνεύμα. Οι ιδέες του Πλάτωνα δεν είναι οι ιδέες του νεότερου δυτικού γερμανικού ιδεαλισμού. Στον Πλάτωνα οι ιδέες είναι νοητά όντα που στηρίζουν τον αισθητό ορατό κόσμο. Όμως από τον Πλωτίνο ξεκινά η αντιπαλότητα μεταξύ αισθητού και

Νοητού κόσμου. Βέβαια αυτή η αντιπαλότητα παίρνει ακραία μορφή στον γνωστικισμό και στον Μανιχαϊσμό. Στον Πλάτωνα η βάση της οντολο-γίας είναι το Αγαθό .Στους γνωστικούς και στους Μανιχαίους η οντολογική βάση είναι το μη όν ή ακόμη το αρχετυπικό δίπολο καλού κακού .Ο Πλωτί-νος θα προσπαθήσει να υποτάξει τον Γνωστικισμό και τον Μανιχαϊσμό στον πλατωνισμό, απορρίπτοντας την διπολικότητα καλού κακού αλλά θα κρα-τήσει την αρνητικότητα της ύλης και του σωματικού και αισθητού στοιχείου έναντι τού νοητού και πνευματικού. Βέβαια ο Πλωτίνος δεν θα κινηθεί στην γνήσια ελληνική αντίληψη, όπου ο σωματικός αισθητός κόσμος όχι μόνο δεν είναι σε αντιπαλότητα με τον νοητό κόσμο, αλλά αντιθέτως είναι σε βα-θειά οντολογική ενότητα και αρμονία. Ακόμη και ο Πλάτωνας, ως ο κύριος εισηγητής της οντολογικής διάκρισης αισθητού -νοητού κόσμου και της διάκρισης αισθητών-σωματικών και νοητών όντων, θα κινηθεί στην ίδια πε-ριοχή της τραγικής και θρηνητικής ποίησης και παράδοσης των μεγάλων τραγικών ποιητών. Δηλαδή και ο Πλάτωνας ως γνήσιος Έλληνας θα θεωρή-σει την φθορά των αισθητών όντων ως κακό. Αυτή ακριβώς είναι η διαχω-ριστική γραμμή του ελληνικού κόσμου από τον ασιατισμό αλλά και από την νεώτερη δυτική μηχανιστική αντίληψη. Ο Πλάτωνας θα εισάγει τον κόσμο των ιδεών προκειμένου να διασώσει στην αιωνιότητα όσο γίνεται τον εφή-μερο και αισθητό κόσμο.

Διότι όταν λέει ο Πλάτωνας πώς το φθειρόμενο αισθητό κάλλος και η φθειρόμενο αισθητή ωραιότητα των αισθητών εφήμερων όντων, οδηγούν και δείχνουν στον φιλόσοφο, άνδρα η γυναίκα, πώς να αναχθεί στο όντως ωραίο και καλό και στο πέλαγος της όντως αγαθότητας, όχι μόνο δεν ταυτί-ζει τον αισθητό κόσμο με το κακό αλλά δείχνει αυτή ακριβώς την ελληνική αντίληψη, που θέλει ,να σώσει το αισθητό και εφήμερο μέσα στο νοητό και αιώνιο. Επιπλέον μπορεί η ύλη ,να έχει εγγενώς την αδυναμία του, να διατη-ρήσει μέσα η πάνω της την μορφή και το είδος, όμως αυτό με τίποτε ούτε στον Πλάτωνα ούτε σε κανένα άλλο Έλληνα φιλόσοφο, ακόμη και στον Πλωτίνο, δεν επιτρέπει την ταύτιση της ύλης και τού σώματος με το κακό.

Και αυτή η ελληνική αντίληψη των φιλοσόφων έρχεται μέσα από όλο το ελληνικό παρελθόν, όπως δείχνει τόσο η μυθική παράδοση όσο και η παράδοση των ποιητών. Οι μυθικοί ήρωες αγωνίζονται για την αρετή και για την πόλη.

Ακόμη στην τραγική ποίηση θα τεθεί το πρόβλημα του ανθρώπου ως το πρόβλημα της ελευθερία του από τον απρόσωπο νόμο και την απρόσωπη ανάγκη. Με αυτή την έννοια η ελληνική μυθολογία θα αποτελέσει παγκόσμιο παιδαγωγό της ανθρωπότητας. Το τεράστιο αυτό ζήτημα και πρόβλημα τού νόμου και της ελευθερίας του ανθρώπου, που θα θέσει η αρχαία Ελλάδα θα βρει την τελική του διατύπωση και λύση στην Ορθόδοξη Θεολογία των Ακτίστων Ενεργειών των μεγάλων ελλήνων πατέρων της Εκκλησίας, κάτι που δεν μπόρεσε να αφομοιώσει και να αξιοποιήσει ο δυτικός πολιτισμός και ο δυτικός Χριστιανισμός εμμένοντας στην νεοπλατωνική ουσιοκρατία και δυαρχία.

Η γένεση και η φθορά

Ο κόσμος είναι το φοβερό πεδίο της γενέσεως και της φθοράς των εφήμερων όντων. Τα όντα γεννιούνται και φθείρονται. Έρχονται στο είναι για λίγο και μετά ξανά-χάνονται στο μη όν. Ο άνθρωπος είναι ο μόνος συνειδητός μάρτυρας μέσα στον χρόνο και στον χώρο, αυτής της φοβερής εικόνας. Τα εφήμερα όντα αγωνίζονται να παραμείνουν με κάθε τρόπο στο είναι, όμως εν τέλει διαλύονται και πίπτουν στο τίποτε και στο κενό του μη είναι. Μόλις έρθει στην ύπαρξη ένα όν, είτε έμψυχο είτε άψυχο, από την στιγμή που θα εισέλθει στο είναι και στο βασίλειο του χρόνου, επείγεται και κινείται με σφοδρή κίνηση προς τον θάνατο και προς το μη είναι. Και σαν να μην έφτανε αυτή η αδυσώπητη και λυσσαλέα κίνηση προς το μη είναι των όντων όλων, ο άνθρωπος θα ανακαλύψει τον δικό του τρόπο του πολέμου για να επιταχύνει την διάλυση και την φθορά των όντων, επιδιώκοντας την δική του παραμονή στο είναι και αυτό-απατώμενος, πώς θα κερδίσει ο ίδιος την ζωή φονεύοντας τους άλλους, που είναι οι εχθροί του. Και έτσι οι θάνατος με τον ένα η τον άλλο τρόπο εγκαθιδρύει το παντοδύναμο και αήττητο βασίλειο του σε όλο τον κόσμο, σε όλο τον χώρο και σε όλο το χρόνο. Γίνεται ο ίδιος ο μόνος κυρίαρχος του «ορώμενου» και αισθητού κόσμου.

Ο Αναξίμανδρος θα θέσει το όλο ζήτημα με απολύτως θρηνητικό τρόπο, ως εξής. Τα όντα με το να υπάρχουν αδικούν και για αυτό πρέπει να επανέλθουν στο άπειρον από όπου προήλθαν αποδίδοντας δικαιοσύνη στο δικαστήριο του χρόνου. Μάλιστα το άπειρον είναι και Θεϊόν πώς άραγε συμβαίνει αυτό; Γιατί τα όντα αδικούν με το να υπάρχουν και να γεννιούνται στον εφήμερο έργο κόσμο; Ποιός ευθύνεται άραγε για αυτή, την αδικία; Η ακόμη περισσότερο σε τί έγκειται αυτή η κοσμική και συμπαντική αδικία;

Στην άπω ανατολή το ζήτημα αυτό- ελύθει με απλό τρόπο. Ο αισθητός και εφήμερος κόσμος, ο κόσμος της γενέσεως και της φθοράς, ο κόσμος του γίνεσθαι, ο κόσμος με χρόνο και με αλλαγή, δεν είναι καθόλου αληθινός, είναι πλάνη, είναι απάτη είναι αβιντία, δηλαδή ψέμα. Αυτό που είναι αλήθεια είναι το απόλυτο, το Μπράχμα, το οποίο είναι αδιάφορο και πάντα το ίδιο και δεν υπόκειται σε μεταβολή. Ο Βούδας βλέποντας ως μικρός πρίγκιπας να φέρουν έναν νεκρό στους ώμους, για να τον θέσουν στο χώμα η να τον κάψουν, θα κατακλυστεί από πόνο, αγωνία και θλίψη που θα τον οδηγήσει έξω από το σπίτι του στην ερημία, προκειμένου να βρει τον λόγο αυτής της θλίψης και αυτού τού πόνου, που κατακλύζει στην ανθρώπινη ψυχή η θέα της γενέσεως και της φθοράς των όντων. Και θα καταλήξει πως η απάθεια και η αδιαφορία προς τα αισθητά και εφήμερα όντα είναι ο δρόμος της φώτισης και της μετάβασης του ανθρώπου στην περιοχή της Νιρβάνα, της πλήρους κενότητας από επιθυμία και κίνηση. Διότι ο Βούδας στην εναγώνια αναζήτησή του για την αιτία του πόνου και της οδύνης του ανθρώπινου πλάσματος, θα καταλήξει πώς αιτία του πόνου είναι η επιθυμία. Άρα νικώντας την επιθυμία για ζωή φθάνουμε στην Νιρβάνα και στην απάθεια. Αυτή η ασκητική της Άπω Ανατολής και του ασιατικού ανθρώπου θα φθάσει σίγουρα σε υψηλά επίπεδα Σοφίας, όπως διαβάζουμε στην Μαγκαβάτ Γκίτά και σε άλλα ασκητικά κείμενα του ινδουισμού και του Βουδισμού. Όμως υπάρχει κάτι που διαφεύγει από το Βούδα και τους μαθητές του. Ο πόνος έχει ένα βαθύ και σωτήριο νόημα, που το χάνουμε και το αχρηστεύουμε, όταν απλά το αποφεύγουμε και επιδιώκουμε την λήθη και την αποφυγή τού πόνου. Ο πόνος μας φέρει εις εαυτόν και αποκτούμε συνείδηση της πραγματικότητας με έναν διαφορετικό τρόπο από ότι, όταν δεν πονάμε. Βεβαίως ο άνθρωπος δεν χρειάζεται ούτε πρέπει, να επιδιώκει τον πόνο. Αλλά και εάν και όταν του δίδεται ο πόνος με οιονδήποτε τρόπο αντί να τον απωθεί ο άνθρωπος τον πόνο μπορεί δια του πόνου, να εμβαθύνει στο μυστήριο της ζωής και της υπαρξης καθόλου.

Ο πόνος έχει πολλαπλή σημασία στην ζωή του ανθρώπου. Πρώτον. Φέρει τον άνθρωπο πλησιέστερα με τον εαυτό του και με την πραγματικότητα και δεύτερον πάλι όμοια με το προηγούμενο, ο άνθρωπος δια του δικού του πόνου καθίσταται ικανός να βιώνει τον πόνο τού άλλου ανθρώπου. Δηλαδή δια τού δικού του πόνου μπορεί, να αντιλαμβάνεται κάθε άλλο άνθρωπο, που πονά. Δια του δικού του πόνου ο άνθρωπος μπορεί, να αποκτά αισθητήριο για τον πόνο κάθε άλλου ανθρώπου και έτσι μπορεί ,να καθίσταται καθολικός και οικουμενικός άνθρωπος μετέχοντας υπαρξιακά και πραγματικά στον πόνο όλων των όντων. Και ο μέγιστος πόνος του ανθρώπου είναι ο πόνος της απώλειας της ζωής της ίδιας. Η απώλεια της ζωής ως συνειδητή κατάσταση μηδενισμού της υπάρξεως, είναι κάτι το συγκλονιστικό, που ξεφεύγει οποιασδήποτε δυνάμεως να αντέξει οι μηδενιζόμενος άνθρωπος την διάλυση και τον μηδενισμό της υπάρξεως του. Το ότι η μνήμη θανάτου είναι απαρχή της αληθινής φιλοσοφίας το γνώριζε πολύ καλά και ο

Πλάτωνας. Όμως και στον Πλάτωνα διέφευγε όπως και στον Βούδα, μολονότι η φιλοσοφία του Πλάτωνα διαφέρει ριζικά από αυτήν του Βούδα, ότι δεν αρκεί να σωθεί κάποιο μέρος του ανθρώπου που θα το πούμε ψυχή η πνεύμα, για να πούμε πώς ο θάνατος είναι κάτι το φυσικό. Ο Πλάτωνας θλίβεται για την φθορά των όντων, όμως αρκείται στην επιβίωση της ψυχής των. Με αυτή την έννοια ο θάνατος γίνεται παιδαγωγός του ανθρώπου, ως προς την συνειδητοποίηση της ψυχής και του ψυχικού στοιχείου. Όμως αυτό είναι πολύ μικρή έως ελάχιστη γνώση και συνείδηση τού θανάτου ως θανάτου. Διότι το βασικό γεγονός του θανάτου είναι η φθορά του ανθρώπου και των όντων εν γένει. Η ύπαρξη του ανθρώπου θρυμματίζεται και διαλύεται. Μόνο με την χριστιανική ωρίμανση του ανθρώπου, ο άνθρωπος καθίσταται αντιληπτός ως καταστροφή του ανθρώπου. Διότι το σώμα του ανθρώπου δεν είναι απλώς η φυλακή της ψυχής, αλλά τμήμα και στοιχείο του ίδιου του ανθρώπου. Όταν φθείρεται και πεθαίνει το ανθρώπινο σώμα, ουσιαστικά και αληθινά φθείρεται και πεθαίνει ο ίδιος ο άνθρωπος. Στην πραγματικότητα δεν πεθαίνει το σώμα ως κάτι το εξωτερικό ως προς τον άνθρωπο, αλλά πεθαίνει και φθείρεται ο άνθρωπος καθ' εαυτός. Ο Πλάτωνας σαφώς θα ήθελε να μην φθείρονται τα όντα και ως προς αυτό παραμένει Έλληνας. Αλλά τα όντα φθείρονται διότι μετέχουν της ύλης που αδυνατεί να παραμείνει για πάντα σε κατάσταση μορφής. Οπότε υπό αυτές τις συνθήκες λέει ο Πλάτωνας, τουλάχιστον ας ασχοληθούμε με το υπόλοιπο του ανθρώπου που είναι η ψυχή του, ώστε τουλάχιστον αυτό να καταστεί δυνατόν να μετέχει του Είναι και του Αγαθού.

Μία λίγο διαφορετική από την Βουδική και την ινδουιστική αντίληψη πραγμάτων συγκινητική και αρκετά ελπιδοφόρα άποψη, θα εκφράσει ο κινέζος Λάο Τσέ στο βιβλίο του Ταό. Το Ταό που σημαίνει Λόγος και Δρόμος δεν θέλει να προβάλλεται το ίδιο, ενώ αυτό στηρίζει το κάθε τι στο είναι και Χάρις σε αυτό υπάρχουν τα μύρια πράγματα. Ότι δημιουργεί δεν το κατέχει, τρέφει και συντηρεί το κάθε τι αλλά δεν το εξουσιάζει, είναι μηδαμινό αλλά σε αυτό ξαναγυρνούν τα μύρια πράγματα, είναι άραγε τόσο μεγάλο; Όμως δεν προβάλλεται.... και ρωτά ο Λαό Τσέ, πώς θα γνωρίσω τον κόσμο;

Και απαντά... με την αγάπη....

Ο Λάο Τσέ είναι σύγχρονος του Ηράκλειτου και λέει σχεδόν τα ίδια πράγματα με αυτόν... χωρίς να έχουν συναντηθεί οι δυο τους ποτέ. Είναι σαφές πώς την ίδια περίοδο που οι προφήτες του Ισραήλ αποκαλύπτουν στον κόσμο τον δημιουργό του Κόσμου και φανερώνουν το θέλημα του στους ανθρώπους την ίδια περίοδο κάποιοι φιλόσοφοι λένε επίσης εκπληκτικά πράγματα και παιδαγωγούς τούς ανθρώπους σε μία μεγάλη σοφία και γνώση. Αυτή τη σοφία και γνώση, οι πατέρες της εκκλησίας όχι μόνο δεν θα την περιφρονήσουν αλλά θα περιγράψουν και θα εξηγήσουν το γεγονός αυτό μέσω του σπερματικού λόγου. Όμως η άπω ανατολή με όλη της την σοφία δεν θα φθάσει στο θρηνητικό συναξάρι των Ελλήνων για την απώλεια και την φθορά των εφήμερων και φθειρόμενων όντων, για τον εφήμερο και

φθειρόμενο κόσμο. Η άπω ανατολή δεν θα ζητήσει να διεισδύσει στο βασίλειο του θανάτου και να του ζητήσει να αποδώσει τα χαμένα και νεκρά όντα που ξάφνου και για μια στιγμή πέρασαν το κατώφλι της ζωής και του είναι και βιαστικά ξαναγύρισαν στον ανήλιο και ψυχρό κόσμο των σκιών. Αυτό θα το επιχειρήσει μόνο η Ελλάδα και ο ελληνικός λαός. Όλη η ελληνική μυθολογία, η ποίηση, αλλά και η φιλοσοφία δεν είναι άλλο από μία αποφασιστική υπεράσπιση των εφήμερων και αισθητών όντων, των εφήμερων σωμαμάτων και βλεμμάτων. Εδώ ακριβώς έγκειται η διαφορά του Ελληνικού λόγου από τον νατουραλιστικό και πανθειστικό λόγο της άπω ανατολής, αλλά και από κάθε μορφή νατουραλισμού και φυσιοκρατίας.

Αυτό ακριβώς που συμβαίνει στην αρχαία Ελλάδα είναι βαθμιαία η απόρριψη του νατουραλισμού και της φυσιοκρατίας. Δηλαδή η απόρριψη του απολύτου προκαθορισμού και ντετερμινισμού. Ούτε και αυτός ο εβραϊσμός και ο Ιουδαϊσμός σε όλο το μεγαλείο της αποκαλυπτικής των θεολογίας, εκτός μόνο από τους προφήτες, δεν θα φθάσουν να απαιτήσουν, να καταργηθεί το βασίλειο του θανάτου και ο κόσμος των σκιών, που κρατούν φυλακισμένα τα εφήμερα και σωματικά όντα. Μάλιστα ο εβραϊσμός που θα μείνει έξω από τη χριστιανική εκκλησία, που οι απόστολοι του Χριστού και ο Χριστός ο Ίδιος, όντας Εβραίοι, θα εισάγουν μέσα στην παγκόσμια ιστορία, θα συνεχίσει, να είναι εγκλωβισμένος και φυλακισμένος στον νατουραλισμό και στη φυσιοκρατία, που βλέπει μόνο κάποια μορφή ισχνής αθανασίας και διαιώνισης της ύπαρξης των εφήμερων όντων μόνο στην τεκνοποιία. Αντίθετα, οι Έλληνες μέσω της τραγικής ποίησης και όλης της αρχαίας κληρονομιάς των θα είναι οι πρώτοι από όλα τα έθνη που θα αναγνωρίσουν το όντως νέο υπό τον Ήλιο, και πέραν του Ηλίου και θα το διαδώσουν και σε όλους τους λαούς της γης, μέσα από αυτόν τον εκρηκτικό ύμνο και χαιρετισμό του... Χριστός Ανέστη... Αληθώς Ανέστη... που θα καταστεί το σημείο γνωριμίας όλων των μελών της νέας παγκόσμιας κοινότητας και οικουμενικής πολιτείας της Χριστιανικής Εκκλησίας και συναγωγής όλων των παιδιών του Θεού που εδράζεται στην απόλυτη ελευθερία από τον θάνατο και τη φθορά. Ο Άγιος Σεραφείμ του Σάρωφ της Ρωσίας χαιρετούσε τους επισκέπτες του με αυτήν ακριβώς την εορταστική και συγκλονιστική φράση...Χριστός Ανέστη Χαρά μου... Η Εκκλησία του Χριστού θα διαφυλάξει ως τρομερά και φοβερά κειμήλια της λεηλασίας από το Χριστό του Βασιλείου του θανάτου και του σπηλαίου των σκιών, τα λείψανα των Αγίων ανδρών και γυναικών που δεν φθείρονται, που ευωδιάζουν, που μυροβλίζουν και θαυματουργούν. Αυτό κανείς σήμερα νοήμων άνθρωπος δεν μπορεί να το απορρίψει μολονότι δεν υποχρεούται, να δεχθεί την ερμηνεία της Χριστιανικής Εκκλησίας.

Βέβαια όπως ο Λαό Τσέ κατανόησε πολύ καλά δεν υφίσταται και δεν πρέπει, να υφίσταται αναγκαστική ερμηνεία των γεγονότων αυτών διότι το Αληθινό και το Μεγάλο.

Δεν θέλει να επιβάλλεται ούτε να αναγκάζει τα όντα σεβόμενο την απόλυτη ελευθερία των. Έτσι αν κανείς δεν θέλει να γνωρίσει και να συναντήσει τον Θεό δεν θα αναγκαστεί σε κάτι τέτοιο, ούτε τώρα αλλά ούτε και στην αιωνιότητα. Και αυτό είναι ένα άλλο σημείο της ελευθερίας και της αυτονομίας η αυτεξουσιότητα του δημιουργημένου κόσμου. Δηλαδή της αιώνιας σημασίας των εφήμερων και θνητών όντων, τα οποία δεν είναι αφιντία και πλάνη των σωματικών αισθήσεων μας ή του πνεύματός μας, αλλά υφιστάμενα ως ατομικές και ελεύθερες αυτεξούσιες υποστάσεις.

Η αρχαία Ελλάδα όσο και αν πάλεψε να ερμηνεύσει την φύση και τον κόσμο με λογικό τρόπο, όμως ουδέποτε υποτάχθηκε στον νατουραλισμό και στον ντετερμινισμό. Ακόμη και η ανάγκη των ατομικών φιλοσόφων δεν είναι άμοιρη λογικότητας, αφού η ίδια γίνεται αιτία να μορφοποιούνται οι κινήσεις της ύλης και να γεννούν κόσμο. Η δυτική επιστήμη αλλά και πιο πριν η δυτική θεολογία δεν μπόρεσαν, να κατανοήσουν την αρχαία Ελλάδα και την αγρήστεψαν υποτάσσοντας την στον νατουραλισμό και τον ντετερμινισμό. Αυτό το περιγράφουμε με τον όρο ουσιοκρατία, αφού η φύσις ταντίζεται με την ουσία. Για τον λόγο αυτό μη ορθής κατανόησης της αρχαίας Ελλάδας η δύση δεν κατένοησε ούτε την ορθόδοξη θεολογία και την υπέταξε στον ηθικισμό και τον νομικισμό-δικανικότητα δηλαδή στο νόμο εγκαθιστώντας έτσι από πολύ νωρίς στον δυτικό χριστιανικό κόσμο το τεχνικό πνεύμα, πολύ πριν την ανάπτυξη της δυτικής επιστήμης και τεχνικής.

Μάλιστα το δυτικό πνεύμα, από πολύ ενωρίς θα συναντηθεί με τον Εβραϊκό νατουραλισμό και μολονότι η εβραϊκή διασπορά στην Ευρώπη, θα δεχθεί έντονη πίεση από τις κρατικές ή εκκλησιαστικές εξουσίες, να εκχριστιανιστεί αναγκαστικά ή να κρύψει την ιουδαϊκή της καταγωγή και θρησκευτική πίστη, όμως θα δανειστή από το εβραϊκό πνεύμα την νατουραλιστική-ερμηνεία του κόσμου και του Θεού. Βέβαια τα πράγματα δεν είναι ποτέ απλά. Διότι στην ανάπτυξη και ενηλικίωση του δυτικού πνεύματος θα συνδράμουν και πολλοί άλλοι παράγοντες πέραν του Εβραϊκού νομικισμού και νατουραλισμού. Έτσι έχουμε στον δυτικό κόσμο ρεύματα επιρροής από τις ανατολικές αιρέσεις, τις λεγόμενες εθνικές και ελληνικές, όπως ο μανιχαϊσμός, ο γνωστικισμός, ο νεοπλατωνισμός, ο μονοφυσιτισμός, ο Αρειανισμός, και άλλες που είτε εισάγονται κατευθείαν από την ανατολή, είτε αναγεννώνται επί τόπου από κατάλοιπα τού παρελθόντος.

Πάντως το τεράστιο ζήτημα της γενέσεως και της φθοράς των εφήμερων αισθητών και σωματικών όντων δεν θα αγγίξει το δυτικό πνεύμα είτε στην χριστιανική του είτε στην επόμενη εκδοχή του της αυτονομησής του από την θεολογία. Στην αρχαία Ελλάδα όπως και στους ελληνιστικούς χρόνους, αναπτύχθηκε η επιστήμη ως συνέχεια και ως προέκταση αυτής της ελληνικής θρηνητικής εμπειρίας περί της γενέσεως και φθοράς του αισθητού κόσμου. Δηλαδή είτε με την ποίηση, είτε με την φιλοσοφία, είτε με την επιστήμη, οι Έλληνες αγωνίστηκαν να σώσουν τα φαινόμενα όντα και τον φαινόμενο κόσμο. Αντίθετα στη δυτική σκέψη κυριάρχησε το αλχημικού

πνεύμα, που αποσκοπούσε όχι στη σωτηρία των όντων αλλά στην χρήση και αξιοποίηση των για την μια σωτηρία και εξασφάλιση και αιωνιοποίηση του ανθρώπου. Έτσι στο δυτικό κόσμο χριστιανικό ή αποχριστιανιοποιημένο έχουμε πλήρη αδιαφορία για τα νεκρά σώματα, τα οποία μπορούν και να καίγονται διότι δεν έχουν τίποτε πλέον, να αναμένουν από το μέλλον.

Ο άνθρωπος έγινε ενθαδικό όν που επιδιώκει την εφήμερη και υποκειμενική αιωνιότητα του. Εξάλλου ο υποκειμενισμός ως προέκταση του νατο-υραλισμού και της φυσιοκρατίας, θα εισβάλει στον δυτικό κόσμο μέσω των χριστιανών θεολόγων της δύσης όπως αρχικά ο Ιερός Αυγουστίνος και ακολούθως ο Θωμάς Ακινάτης. Ο υποκειμενικός άνθρωπος είναι ο άνθρωπος του σπήλαιου, ο οποίος αντί, μέσω της χριστιανικής πίστης να εξέλθει του σπήλαιου των σκιών, θα εντάξει την ίδια την χριστιανική πίστη στην πιο άνετη και πιο ασφαλή διαμονή του στο σπήλαιο των σκιών και της υποκειμενικότητας. Με τον ίδιο τρόπο και σκοπό θα αξιοποιήσει ο δυτικός άνθρωπος αχρηστεύοντας και την ελληνική. Φιλοσοφία και την ελληνική επιστήμη.

Το Σπήλαιο και η Πόλις

Η ωραιότερη και συγκλονιστικότερη εμπειρία του ανθρώπου είναι η πόλις. Αν περπάτησες ποτέ στην πόλη ξεχνώντας τον ιδιωτικό εαυτό σου και συγκλονίστηκες από την παρουσία των ανθρώπων, από την παρουσία του ανθρώπου ως συμπαντικό και υπερσυμπαντικό και ως καθολικό γεγονός, τότε έχεις ανακαλύψει την πόλη και σε έχει ανακαλύψει η πόλις. Για αυτό οι Έλληνες δημιουργούσαν παντού και πάντοτε πόλεις. Ο άνθρωπος υφίσταται και γίνεται άνθρωπος δια της πόλεως. Δηλαδή δια της ανιδιοτελούς και πλήρους έρωτος ανιδιοτελούς, συναντήσεως του με τούς άλλους ανθρώπους στην αγορά της πόλης.

Η πόλις άγει τον άνθρωπο στην περιοχή τού ανθρώπου. Οι Έλληνες θα αντιληφθούν την πόλη ως το νόημα τού σύμπαντος, διότι στην πόλη ο άνθρωπος από απλή φύση γίνεται πρόσωπο. Από απλό ζώο καθίσταται θεϊκή παρουσία μέσα στον χώρο και στον χρόνο. Στην αγορά της πόλης μαθητεύει ο άνθρωπος κοντά στο Θεό και ασκείται στην Ζωή τού Θεού. Στην πόλη οι άνθρωποι υποπτεύονται πώς μπορούν, να καταστούν τόσο ελεύθεροι όσο ο Θεός. Συγχρόνως στην πόλη ο θάνατος από απλό βιολογικό γεγονός συνειδητοποιείται ως καταστροφή. Έτσι η μνήμη των νεκρών αποκτά κυρίαρχο νόημα στην ζωή της πόλης. Αυτοί που λείπουν, δια της μνήμης των ζωοποιούν την πόλη και οδηγούν την πόλη προς την αρετή.

Στην αγορά της πόλης θα αναμετρηθεί, η αλήθεια με το ψεύδος, το άλογο με το λογικό, το άσχημο με το ωραίο, το μίσος με τον έρωτα, το κακό με το αγαθό, το άδικο με το δίκαιο. Εν τέλει στην περιοχή της πόλης θα συγκρουστεί ο άνθρωπος με τον εαυτό του. Στην περιοχή της πόλης θα συ-

ναντηθεί ο άνθρωπος με τον Θεό και τις ζωντανές του εικόνες μέσα στον χώρο και στον χρόνο. Έτσι εξ αρχής ο ελληνικός πολιτισμός δια της πόλεως, θα καταστεί πολιτισμός της εικόνας ως αλήθεια. Σήμερα όπου η εικόνα υπηρετεί την αποπλάνηση του ανθρώπου, την πλάνη του ανθρώπου από την αλήθεια ως προπαγάνδα, αντιλαμβανόμαστε την σημασία της πόλης και του πολιτικού γεγονότος. Στην πόλη θα συγκρουστεί η εικόνα ως αλήθεια και ως καθολικότητα με τον ανεικονικό και ψευδή κόσμο των σκιών. Έτσι η βασική μέριμνα του ελληνικού κόσμου είναι η έξοδος του ανθρώπου από το σπήλαιο των σκιών, όπου ο ίδιος ο άνθρωπος καθίσταται σκιά του εαυτού του και παύει να ζει και μετοίκηση του στην πόλη είναι αυτό που θα προσδιορίσει την έννοια του πολιτισμού.

Ο Θησέας θα εισέλθει στον λαβύρινθο του βασιλιά Μίνωα, για να φονεύσει το Μινώταυρο τέρας και να σώσει τούς νέους συμπολίτες του, που έπρεπε κάθε χρόνο, να καταβροχθίζονται από το Μινώταυρο του βασιλιά της Κρήτης. Γιός ό ίδιος ο Θησέας του βασιλιά της Αθήνας, θα ταξιδέψει στην περιοχή του λαβύρινθου σπηλαιού, όπου κατοικεί το αδυσώπητο τέρας ,που κατατρώγει τον άνθρωπο. Η βασιλοπούλα της Κρήτης Αριάδνη θα δώσει στο βασιλόπουλο της Αθήνας το νήμα της μνήμης, της εξόδου από το σπήλαιο τού λαβυρίνθου. Αργότερα στην ασκητική της Εκκλησίας το κομποσκοίνι, θα είναι πάλι το μέσο άσκησης και εισόδου στον υποσυνείδητο χώρο της ανθρώπινης καρδιάς και ψυχής, όπου κατοικεί επίσης το τέρας των λογισμών και όπου κατοικεί το άλλο Μινώταυρο τέρας του κρυμμένου εαυτού μας που φονεύει την πόλη και τούς πολίτες της. Όλη η ιστορία τού ανθρώπου δεν είναι άλλο από την αφανή ιστορία και τον αφανή τόπο της ανθρώπινης καρδιάς όπου γεννάται το κακό με τούς δικούς του νόμους και την δική του εξουσία επί του ανθρώπου και της ελευθερίας του. Το σπήλαιο, ένας αφανής κόσμος σκιών όπου γεννιούνται και κατοικούν τα τέρατα που φθείρουν τον άνθρωπο και την πόλη του. Σε αυτό τον ανήλικο κόσμο της ανθρώπινης ψυχής και του ανθρώπινου υποσυνείδητου, θα αγωνιστεί, να εισέλθει ο θείος άνδρας Σωκράτης με το άλλο αόρατο νήπια της διαλεκτικής και μαιευτικής τέχνης του, για να καθαρίσει τον τόπο της αόρατης πόλης όπου γεννιέται και αναπτύσσεται η εξωτερική πόλη των ανθρώπων, η όπου φθείρεται και φονεύεται από το καλά κρυμμένο αόρατο τέρας η πόλις των ονομάτων και των ζώντων προσώπων. Για αυτό η ελληνική παιδεία εξ αρχής δεν είναι απλώς εργαλειακή μάθηση και εκπαίδευση αλλά αόρατος πόλεμος με τον υπόγειο κόσμο των σκιών και των λογισμών και με την πηγή της φθοράς του ανθρώπου και τού κόσμου. Και όπως ο Θησέας έχει το νήμα της μνήμης για να εξέλθει του σπηλαιού και του λαβύρινθου έτσι και η ελληνική παιδεία δεν είναι άλλο από μνήμη των ονομάτων και των προσώπων. Διότι το Μινώταυρο τέρας, όπως κάθε τέρας και τερατομορφία, δηλαδή ασχήμια δεν είναι άλλο από την λήθη του ονόματος και η λήθη των ονομάτων. Διότι η λήθη των ονομάτων καθιστά τον άνθρωπο και την πόλη του νεκρό και άσχημο, νεκρή και άσχημη και άσημης, χωρίς σχήμα, χωρίς κάλλος και χωρίς

ζωή χωρίς νόημα και χωρίς σήμα, σημείο και σημασία, καθώς η πόλις είναι ζωντανή, όταν είναι σημείο που δείχνει την οδό και τον δρόμο προς το αγαθό και την αγαθότητα. Διότι δίχως το αγαθό και δίχως το πέλαγος της αγαθότητας δεν υφίσταται πολιτεία και πόλις και άνθρωπος και ιστορία.

Και είπαν ερχόμαστε πάλι στην ιστορία τού σπηλαιού με τον Όμηρο και τον πολύπαθο βασιλιά της Ιθάκης Οδυσσέα. Εκεί στο άλλο δηλαδή στο ίδιο σπήλαιο έχουμε τον μονόφθαλμο Κύκλωπα που πάλι και αυτός καταβροχθίζει καθημερινά τούς αδερφούς και συντρόφους του βασιλιά. Και ο αληθινός βασιλιάς και ο αληθινός άρχοντας και ο αληθινά ευγενής άνθρωπος δεν ανέχεται αυτή την φθορά των συνανθρώπων του και των συντρόφων του. Και γιατί μονόφθαλμος ο Κύκλωπας; Διότι αδυνατεί να δει το όλον της ζωής και βλέπει το μισό και μισεί και καταβροχθίζει την ζωή. Και πάλι αυτό το μονόφθαλμο και ανθρωποφάγο τέρας το κουβαλά ο άνθρωπος καλά κρυμμένο μέσα στο σπήλαιο τού υπόγειου εαυτού του και καταβροχθίζει τους συμπολίτες του. Και τί κάνει ο πολυμήχανος βασιλιάς, για να σώσει την πόλη και τούς συμπολίτες του; Διότι το πολυμήχανον έχει νόημα όταν σώζει την πόλη και τον κόσμο της. Θα χρησιμοποιήσει αρχετυπικό δύο πράγματα. Το κρασί και το πρόβατο. Με το κρασί θα μεθύσει τον μονόφθαλμο τέρας και με το πρόβατο θα εξάγει τούς συντρόφους του από το σπήλαιο του θανάτου δένοντας πάνω στο πρόβατο τούς συντρόφους του. Και όταν το μονόφθαλμο τέρας, τυφλωμένο πλέον και ανήμπορο να βλάψει τον βασιλιά και τους συντρόφους του που ελεύθεροι φεύγουν πάνω στα θαλάσσια ύδατα, θα ρωτήσει ποιό είναι το όνομα τού βασιλιά αυτός τι θα απαντήσει;

Πώς είναι ο κανένας. Γιατί αλήθεια δεν λέει πως είναι ο Οδυσσέας; Γιατί δεν αποκαλύπτει το όνομά του και λέει πώς είναι ο κανένας. Διότι όταν θέλεις να σώσεις την πόλη σου πρέπει να είσαι ο κανένας. Να μην υφίσταται εσύ για να δίδεις τόπο στους άλλους τούς συμπολίτες σου και τούς συντρόφους σου. Να χάνεσαι εσύ για να υπάρχουν οι άλλοι. Να μηδενίζεις τον εαυτό σου εσύ και να γίνεσαι το τίποτα και το μηδέν για να έχουν τόπο και είναι οι άλλοι. Γίνεσαι ο κανένας για να βρεις όλους τούς άλλους που χάθηκαν, γίνεσαι ανώνυμος εσύ για να δώσεις όνομα στους άλλους. Διότι έτσι είναι η φύσις του ανθρώπου έτσι είναι η ανθρώπινη φύσις. Να μηδενίζει τον εαυτό της χάριν των άλλων να κενώνει το εαυτό της, για να γεμίζουν οι άλλοι. Και αυτό είναι η σφοδρή προτύπωση του ανθρώπου και τού Θεού πρόσωπο. Διότι τι είναι πρόσωπο; Δεν είναι άλλο από απόφαση να σωστή τον κόσμο και την πόλη. Απόφαση να μην χαθεί τίποτε, να μην απουσιάζει τίποτε. Απόφαση να χαθεί το ίδιο για να βρεθούν όλοι οι άλλοι και όλα τα άλλα. Για αυτό ο πολύ πάθος βασιλιάς γίνεται ο κανένας, για να μαζέψει όλους τους χαμένους του συντρόφους. Και πώς μπορεί αλήθεια να λες πώς είσαι κάποιος πώς υπάρχεις, όταν οι άλλοι λείπουν και απουσιάζουν; Πώς μπορείς να έχεις δικό σου όνομα αν το όνομά σου δεν κλείνει μέσα του όλα τα ονόματα και όλα τα πρόσωπα; Και θυμίζει ο ομηρικός βασιλιάς τον άλλο

προφήτη και βασιλέα τον Μωυσή, που θα πει στον Θεό πώς αν δεν συγχωρέσει τους Ισραηλίτες και δεν τους γράψει στο βιβλίο της ζωής τότε να σβήσει και αυτόν από το βιβλίο του.

Έτσι σε κάθε περίπτωση ο ελληνικός κόσμος θα αναμετρηθεί με τον κόσμο των σκιών και των σπηλαίων που καταργούν τον άνθρωπο και την πόλη του. Θα αναμετρηθεί με τους απρόσωπους και μονόφθαλμους κατοίκους των σπηλαίων που θέλουν να καταργήσουν την πόλη και τον άνθρωπο, την ζωή και το είναι. Και αυτό δεν είναι άλλο από την αμαρτία. Διότι τι είναι αμαρτία; Δύναμη άλογος και σφοδρή που καταπίνει την ζωή, που αφανίζει και ροκανίζει την ζωή. Δύναμη ενεργός που σε αφανίζει σε κατατρώγει και σε κάνει μη όν. Δύναμη μηδενισμού και αφανισμού που αρνείται και διαλύει την ζωή και την πόλη. Η αμαρτία δεν είναι ηθικής τάξεως γεγονός. Δεν είναι ζήτημα δικανικό και νομικό. Το κακό είναι το μονόφθαλμο τέρας και ο κόσμος των σκιών, είναι ενέργεια αφανισμού των όντων είναι άρνηση των όντων, μίσος προς τα όντα. Θα το βεβαιώσει με τραγικό τρόπο ο Σάρτρ λέγοντας πώς ο άλλος είναι η κόλαση μου. Άρα με το να υπάρχει ο άλλος εγώ δεν υπάρχω και δεν έχω ελευθερία. Επομένως πρέπει να πάψει, να υπάρξει ο άλλος, για να υπάρχω εγώ.

Πρέπει να μηδενιστούν τα όντα και ο κόσμος για να είμαι εγώ, ως εγώ, να είμαι ελεύθερος. Και αυτό δεν είναι άλλο από τον αντίποδα τού ελληνικού τρόπου, τού τρόπου του προσώπου, όπου ο άλλος είναι ο αληθινός εαυτός μου, όπου ο άλλος είναι το μέτρο της δικής μου ύπαρξης. Αν υπάρχουν οι άλλοι τότε υπάρχω και εγώ και αν παύουν να ζουν και να υπάρχουν οι άλλοι τότε παύω, να ζω και να υπάρχω και εγώ. Όπως θα δείξουμε αργότερα όλη αυτή η προτύπωση του ανθρώπου πρόσωπο ως του ανθρώπου, που ελευθερώθηκε από τον κόσμο των σπηλαίων και τον κόσμο των σκιών και υφίσταται στον κόσμο της ημέρας και της ημερότητας, ο εξημερωμένος άνθρωπος στον κόσμο τού Ηλίου φωτός και τού πελάγους της αγαθότητας, οδηγεί κατευθείαν στην ασκητική και ευχαριστιακή εκκλησιολογία των ζώντων προσώπων και των ζώντων ονομάτων, σε αντίθεση με την ασιατική ασκητική της κατάργησης των ονομάτων και των προσώπων, κατάργησης της πόλης και της χώρας των ζώντων. Έτσι η Ελλάδα και ο ελληνικός τόπος και κόσμος καθίσταται τόπος ασκήσεως στην μεθ' έρωτος μετοχή στην πόλη των ζώντων και διάλυσης των ανήλιο κόσμο σπηλαίων και των σκιών που κρατούν τον άνθρωπο στο μη όν και στον θάνατο. Για αυτό δεν είναι καθόλου μα καθόλου τυχαίο, που οι Έλληνες θα αναγνωρίσουν ως δικό τους βασιλιά το θείο βρέφος, που θα γεννηθεί στο σπήλαιο, για να εξάγει όλο το ανθρώπινο γένος από το σπήλαιο και το ανήλιο τόπο των σκιών. Και όλη η ελληνική γλώσσα και η ελληνική φιλοσοφία θα περιγράψει και θα εικονίσει με ασύλληπτα μοναδικό τρόπο αυτό το καινοφανές γεγονός της παρουσίας του Θεού εν μέσω των ανθρώπων.

Ο Πλάτωνας στην παραβολή του Σπηλαίου θα συμυκνώσει όλη την ελληνική εμπειρία για τον άνθρωπο, για τα όντα και για τον κόσμο. Διότι

στον ελληνικό κόσμο ο άνθρωπος του σπηλαίου θα μετακινηθεί προς το πρόσωπο και την πόλη, προς τον αληθινό πολιτισμό των ζωντανών ανθρώπων. Δηλαδή θα ζητήσει να ελευθερωθεί από τα δεσμά και τις αλυσίδες που τον κρατούν δούλο και δέσμιος στην περιοχή του κόσμου των σκιών και θα κινηθεί προς τον κόσμο του φωτός και της ελευθερίας. Και δεν θα ζητήσει απλά την δική του μόνο ατομική ελευθερία αλλά η εμπειρία του Ηλίου και της θεάς του κόσμου στο φώς του Ήλιου θα του εμπνεύσει τον ασίγητο έρωτα προς την πόλη και τούς συμπολίτες του που παραμένουν δέσμιος στον κόσμο των σκιών. Δεν μπορεί να αντέξει αυτός ο ελευθερωμένος και φωτισμένος άνθρωπος οι συμπολίτες του να μένουν δέσμιος. Πρέπει να ελευθερωθούν και αυτοί και να εξέλθουν του σπηλαίου και να εισέλθουν στην περιοχή του φωτός και της αλήθειας. Μάλιστα τόσο δυνατός και υπέρμετρος είναι ο Έρωτας της πόλης και των πολιτών της που δεν θα διστάσουν, ο φιλόσοφος άνδρας και η φιλόσοφος γυναίκα, να δώσουν και να θυσιάσουν την ζωή των ολόκληρη για να ελευθερώσουν την πόλη και να την εξάγουν από την δουλεία των σκιών στην περιοχή του φωτός και στην περιοχή της ζωής. Ο Σωκράτης είναι το κορυφαίο παράδειγμα του φιλοσόφου ανδρός που έχει λουστεί στο φώς της Σοφίας και έχει κατακτηθεί από τον ασίγητο έρωτα της πόλης και των συμπολιτών του και θα θυσιάσει προκειμένου να τούς οδηγήσει από την ερημία και το σκοτάδι της υποκειμενικότητας των, που την εκλαμβάνουν και της θεωρούν ως αλήθεια, στην περιοχή της αγοράς, της πόλης και στην περιοχή της συνάντησης - θεάς της αλήθειας και της αρετής. Η Αρετή δεν είναι μία απλή ηθικολογική και δικανική έννοια όπως και ο νόμος δεν είναι κάτι τέτοιο, όπως αργότερα θα φτωχύνουν οι ελληνικές λέξεις στην δυτική σκέψη.

Η αρετή είναι ταυτοχρόνως οντολογική, ανθρωπολογική, πολιτειολογική και ανθρωπολογική εμπειρία του καθολικού Αγαθού και της καθολικής Αλήθειας που σώζει την πόλη και τον κόσμο. Αραρίσκω σημαίνει, συνάπτω, συναρμόζω, συναρμολογώ, κάνω καλό διορθώνω και επανορθώνω το λάθος. Η αρετή είναι ανδρεία προς το καλό και ωραίο. Η αρετή είναι δύναμη θεϊκή που επισκέπτεται τον άνθρωπο και τού εξάπτει την ανδρεία να στραφεί εναντίον του σκότους και της φθοράς των όντων, της φθοράς του κόσμου. Κόσμος στα ελληνικά είναι πολύτιμος λέξη. Είναι οι πολλοί άνθρωποι, είναι το κάλλος και το κόσμημα, το στολίδι, είναι και το σύμπαν όλο και η φύση ολόκληρη. Κόσμος είναι η πόλις και η πολιτεία, ως πλήθος ανθρώπων, ως αγορά που άγει, οδηγεί, στην συνάντηση με την αλησμόνητη αλήθεια. Και αλήθεια είναι η θέα του καλού και ωραίου στα σώματα και στα πρόσωπα, το πέλαγος του καλού, που ενοικεί στο βλέμμα ενός εκάστου των ελαχίστων συμπολιτών. Ο Κοινός Λόγος του Ηρακλείτου είναι ακριβώς αυτό που καθιστά τα όντα μοναδικά και ανεπανάληπτα. Αυτό που καθιστά τα πολλά Ένα. Όχι εμένα λέει ο Ηράκλειτος αλλά τον Λόγο, τον Κοινό Λόγο να ακούστε και να ομολογείτε πώς όλα είναι Ένα. Ο Λόγος τα συνάγει όλα στην Αγορά της πόλης, τα μαζεύει όλα στην μεγάλη πλατεία που τα χωρά όλα, τα συνά-

γει όλα σε Ενότητα, τα καθιστά κόσμο, κόσμημα, στολίδι. Η πόλις σώζει τον κόσμο και τα όντα προσδίδοντας σε όλα απεριόριστο είναι και απεριόριστη ομορφιά και απεριόριστη ζωή. Για αυτό ο Σωκράτης δεν δέχεται, να φύγει από την Αθήνα για να σωθεί ατομικά, δηλαδή να πεθάνει ως πολίτης και να ζήσει ως άτομο και ως ιδιώτης, αλλά αποφασίζει, να πεθάνει ως άτομο και ως ιδιώτης ανώνυμος, υπακούοντας στον άδικο νόμο των Αθηναίων συμπολιτών του, προκειμένου να καταστήσει την πόλη των Αθηναίων πόλη δικαιοσύνης και έλογο πολιτεία. Θέλει ο Σωκράτης να σώσει την Αθήνα και τούς Αθηναίους

Διακατεχόμενος από τον θεϊκό έρωτα και την θεϊκή μανία του όλου. Τού Όλου Ανθρώπου, όπως πολύ όμορφα θα εκφράσει στις ημέρες μας ο Κωστής Μοσκόφ. Και το Όλο είναι τόσο Όλο, που δεν επιτρέπει τίποτε να απουσιάζει τίποτε να λείπει. Για αυτό ακριβώς επειδή το Όλο είναι Όλο και όχι μερικό, είναι και Ένα. Έν εστί το παν. Ένα δηλαδή μπορεί να είναι μόνο το Παν. Τίποτε ολιγώτερο από το Παν. Για αυτό για τούς Έλληνες, Κοινή Αγορά δεν είναι τα χρήματα αλλά τα ζωντανά πρόσωπα. Κοινή Αγορά για τον έλληνα Λόγο είναι η μεγάλη πλατεία της πόλης που τα χωρά όλα, που τα αγκαλιάζει όλα και τα σώζει Όλα, όλο τον κόσμο. Για αυτό έρχεται τώρα στον εικοστό αιώνα και σε κάθε αιώνα η ώρα της Ελλάδας. Διότι η Ελλάδα είναι αυτή η εμπειρία του Όλου, ως όλο και όχι ως μερικό και κόμμα η κομμάτι, κλάσμα. Και σήμερα όπως για άλλη μία φορά ο κόσμος είναι αλυσοδεμένος στο σπήλαιο των σκιών. Οι άνθρωποι είναι δέσμοι στον ανήλιο κόσμο, τα δεσμά του οποίου τούς καθιστούν ανήμπορους να στραφούν στο φως της ημέρας και της ημερότητας. Ο ανήλιος κόσμος του σπηλαιού και των σκιών τρομάζει τον άνθρωπο, τα είδωλα και οι σκιές τρομάζουν τους ανθρώπους και τους καθιστούν βάρβαρους, δηλαδή μογγύλαλους, κωφούς, τυφλούς, αγρίους και δέσμιους τού μίσους και του μισού.

Ελλάδα Διεθνές Σχολείο Πολιτισμού

Όσοι άνθρωποι θέλουν, να λέγονται Έλληνες αυτοί θα πρέπει να γνωρίζουν την επώδυνη και σταυρική Αλήθεια, ότι δηλαδή δεν ανήκουν στους εαυτούς των αλλά σε όλους τούς ανθρώπους και σε ολόκληρο το ανθρώπινο γένος. Οτι πατρίδα τους είναι η Αλήθεια, η Καλοσύνη και η ομορφιά. Πώς δεν έχουν τίποτε δικό τους και πώς όλα είναι Δώρο Και κυρίως τα ανθρώπινα όντα και πλάσματα, Έλληνες Ευρωπαίοι, Σλάβοι, Αφρικανοί Ασιάτες και Άραβες. Η Ελλάδα ως χώρα του Θεού, ως Χώρα του Χριστού και Ζώντος Θεού δεν ανήκει ούτε στους Έλληνες, ούτε σε κανέναν άλλο παρά μόνο στους Αγίους της και στους Ήρωες της. Η Ελλάδα είναι τόπος Ιερός και τράπεζα Ζωής για όλους τούς ανθρώπους. Διότι αυτή ήταν εξ αρχής η δική της Μοίρα και η μοίρα των Ελλήνων.

Η Ελλάδα δεν είναι άλλο από προέκταση τού Αγίου Όρους, τού υψηλότερου σημείου του κόσμου, όπως γράφει ένας σύγχρονος ορθόδοξος επίσκοπος. Η Ελλάδα πρέπει να ανακηρυχθεί από την Παγκόσμια ανθρωπότητα ως τόπος διαρκούς ανακωχής και ειρήνευσης όλης της ανθρωπότητας, ως χώρα παιδείας, ως Διεθνές και Παγκόσμιο Σχολείο Παιδείας. Και επειδή Ελλάδα εννοούμε ότι διαχρονικά υπηρέτησε την παιδεία και τον άνθρωπο, το ίδιο θα πρέπει το ίδιο, να ισχύσει για όλες τις Ελληνικές πόλεις εκτός της σύγχρονης γεωγραφικής Ελλάδας, Αλεξάνδρεια, Μίλητος, Έφεσος, Αντιόχεια, Φιλιππούπολη, κάτω Ιταλία κλπ. Όλοι αυτοί οι τόποι ήταν οι τόποι που ανδρώθηκε ο παγκόσμιος πολιτισμός. Όλοι αυτοί οι τόποι λειτούργησαν ως παγκόσμια σχολεία παιδείας και πολιτισμού και έφεραν της ανθρωπότητας και τον άνθρωπο εις Εαυτόν, σε συνείδηση τού Εαυτού Του ως Πρόσωπο μοναδικό, ανεπανάληπτο και αναντικατάστατο σε όλη την ιστορία του σύμπαντος, δηλαδή ως εικόνα τού Ζώντος Θεού. Έτσι αυτές οι διαχρονικές ελληνικές πόλεις θα πρέπει να λειτουργήσουν από εδώ και στο εξής, ως παγκόσμια σχολεία Ελευθερίας, Δημοκρατίας, Συνάντησης και Συμφιλίωσης όλων των λαών της γης. Ο παγκόσμιος Ελληνισμός της Ελληνικής Διασποράς, αλλά και ο παγκόσμιος Φιλελληνισμός, σε όλους τους λαούς και σε όλη την γη, καλούνται να συμπράξουν για να ωφελήσουν όλους τούς λαούς της γης και όλη την ανθρωπότητα και να δημιουργήσουν μία παγκόσμια κοινότητα που θα προστατέψει όλες τις Ιστορικές Ελληνικές πόλεις στην Ανατολική Μεσόγειο, και θα τις αναδείξει σε παγκόσμιο κέντρο και σχολείο της ανθρωπότητας. Οι λαοί στους οποίους ανήκουν σήμερα γεωγραφικά και κρατικά αυτές οι ιστορικές Ελληνικές πόλεις, Έλληνες, Ιταλοί, Αιγύπτιοι, Εβραίοι, Άραβες, Τούρκοι, Βούλγαροι και όποιοι άλλοι, θα πρέπει με βάση αυτές τις διαχρονικές Ελληνικές πόλεις να δημιουργήσουν ένα παγκόσμιο δίκτυο συνεργασίας για την παιδεία και τον πολιτισμό τού παγκόσμιου ανθρώπου. Στις πόλεις αυτές θα μπορούν με τον τρόπο αυτό να προσέρχονται όλοι οι άνθρωποι και όλοι οι λαοί και να διδάσκονται ποίηση, ιστορία, τέχνη, γλώσσα, φιλοσοφία, θεολογία. Σε όλες αυτές τις πόλεις η ελληνική γλώσσα εκτός από τις τοπικές εθνικές γλώσσες, μπορεί, να είναι η κοινή γλώσσα των ανθρώπων που θέλουν να υπηρετήσουν την ειρήνη, την συναδέλφωση και την ανιδιοτελή αγάπη και σχέση μεταξύ όλων των λαών.

Σίγουρα τα μεγάλα κέντρα εξουσίας και αποπλάνησης των λαών η καταστροφής των δημοκρατιών δεν θα επιτρέψουν κάτι τέτοιο όπως αυτό που προτείνουμε εδώ.

Όμως είναι στο χέρι των καθημερινών, ανένταχτων, ανιδιοτελών και αισθαντικών ανθρώπων Ελλήνων και Φιλελλήνων να εργαστούν και να δικτυωθούν προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κίνημα προστασίας τού παγκόσμιου ελληνικού πολιτισμού και δικτύωσης όλων των ιστορικών πόλεων της Μεσογείου καλώντας σε συνεργασία για την προσπάθεια αυτή, νέους μαθητές και φοιτητές, ευαίσθητους καθηγητές και δασκάλους πολιτικούς, δημάρχους, επιστήμονες, διανοούμενους, δημοσιογράφους επιχειρηματίες

αλλά και απλούς ανθρώπους. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει, να δημιουργηθεί μία πρώτη ομάδα επίλεκτων και ανένταχτων ανθρώπων του πνεύματος που θα λειτουργήσει ως κέντρο συμπύκνωσης και προσέλκυσης όλων των υπολοίπων.

Αντί επιλόγου

Ο ελληνικός κόσμος και ο ελληνικός λαός υπηρετούσε πάντοτε τον κόσμο ολόκληρο μένοντας πιστός στο βακχικό ρήμα του Ευριπίδη Αιωνίως θητεύω στο κάλλος. Ο Ελληνικός λαός υπηρετούσε πάντα την ανθρωπότητα ολόκληρη και τον Όλο άνθρωπο. Η μοίρα των Ελλήνων είναι να μάχονται υπέρ του ανθρώπου και υπέρ του κόσμου ως κόσμημα και ως κάλλος, ομορφιά και ελευθερία. Στίς ημέρες μας ζούμε, την παγκόσμια φθορά τής πόλης ως αληθινή δημοκρατία και αληθινή ελευθερία. Τό σύνθημα των Ελλήνων ήταν πάντα, Ελευθερία η Θάνατος, απο τίς Θερμοπύλες μέχρι τον Παλαιολόγο και απο εκεί μέχρι τα έπη του 21 και του 40. Επίσης στίς ημέρες μας ζουμε τον διωγμό των Ελλήνων απο την Ελλάδα αλλά και τον διωγμό του Χριστού απο την Ελλάδα και απο τον κόσμο. Και αυτά όλα κατά άλλο τρόπο σημαίνουν τον Διωγμό του ανθρώπου απο την ζωή. Το βιβλίο αυτό έχει ως περιεχόμενο τήν υποστήριξη του ανθρώπου και τής ζωής του ως αληθινή ελευθερία, αληθινή Δημοκρατία αλλά πρωτίστως ως αληθινή και ανίκητη χαρά περί του κόσμου, του ανθρώπου και τής ζωής. Ο συγγραφέας του βιβλίου αυτού θέλει να συμβάλει με τον δικό του τρόπο προκειμένου ο σύγχρονος Έλληνας και ο σύγχρονος άνθρωπος κάθε χρώματος, κάθε φυλής, κάθε θρησκείας, και κάθε κατάστασης, να εφοδιαστεί με ένα ανίκητο όπλο εναντίον κάθε πολιορκίας τής πόλης και τής ελευθερίας της. Και το όπλο αυτό δεν είναι άλλο απο τήν ουσιαστική γνώση και μετοχή στο μοναδικά και αληθινά παγκόσμιο και αληθινά καθολικό γεγονός. Δηλαδή στο γεγονός του διαχρονικού ελληνικού κόσμου και πνεύματος ως μάρτυρας και μαρτυρία του ανθρώπου και τής ζωής του. Ο κόσμος φτιάχτηκε για να ζήσει και όχι να μαραθεί και να εκπέσει ως μαραμένο φύλλο και μαραμένο άνθος του φθινοπώρου. Ο κόσμος φτιάχτηκε για να υφίσταται ως διαρκές γεγονός ανοίξεως και λάμπσεως στην περιοχή του φωτός. Το ίδιο καί ο άνθρωπος, σώμα του οποίου είναι ο κόσμος και το σύμπαν ολάκαυρο.

Ο απρόσωπος νατουραλισμός έρχεται απο πολύ πίσω και αναμορφώνεται κάθε φορά με πρακτικό, φιλοσοφικό η θεολογικό τρόπο. Στην δυτική Ευρώπη ο απρόσωπος νατουραλισμός ωριμάζει βαθμιαία μέσα απο την σχολαστική θεολογία και απο εκεί εγκαθιδρύεται και δεσπόζει στην φιλοσοφία, στην τέχνη, στην πολιτική θεωρία, στην πρακτική ζωή. Σήμερα ο απρόσωπος νατουραλισμός καταστρέφει την ίδια την φύση των πραγμάτων. Καταστρέφει τον κόσμο και τον άνθρωπο υποτάσσοντας τον στην απρόσωπη φύση, την απρόσωπη ιδεολογία και στην απρόσωπη θρησκεία. Μέσω του α-

πρόσωπου νατουραλισμού το κακό εγκαθίσταται στην ζωή των ανθρώπων και καθίσταται κυρίαρχο υποκρινόμενο το καλό. Ο ελληνικός πολιτισμός στην διαχρονική του πορεία υπερασπίζεται τον άνθρωπο ως πρόσωπο και την φύση ως φανέρωση των προσώπων. Στον 21ο αιώνα ο ελληνικός κόσμος ως ορθόδοξος κόσμος καλείται να υπερασπιστεί την ανθρωπότητα ολόκληρη. Ο ελληνικός κόσμος ως πνεύμα και αντίληψη που ολοκληρώνεται και ,μεταμορφώνεται ως ορθόδοξο πνεύμα και ορθόδοξη αντίληψη, καλείται να συσπειρώσει με ελευθερία και ανιδιοτέλεια κάθε άνθρωπο, και κάθε ορθόδοξο λαό σε μία άμυνα υπέρ του ανθρώπου και τής ελευθερίας του. Σε μια άμυνα υπέρ του κόσμου και της ζωής του.

Βιβλιογραφικές σημειώσεις

Το σύντομο αυτό άρθρο αποτελεί μία μικρή εισαγωγή σε μία ολοκληρωμένη πραγματεία με τίτλο Νόστος Ασύμμετρος Προσώπου όπου πέραν τής προσωπικής πείρας του ο συγγραφέας αξιοποιεί μεταξύ πολλών άλλων πηγών και το έργο Ελλήνων και Ξένων συγγραφέων και στοχαστών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα ακόλουθα. α) το επιστημονικό και επιστημολογικό έργο συγχρόνων επιστημόνων, επιστημολόγων και φιλοσόφων τής επιστήμης όπως: α) Το έργο των Α. Αϊνστάιν, Β. Χαϊζενμπερκ, Ε. Στρέντιγκερ, Φ. Βαϊτσέκερ, Ι. Πριγκοζίν, Π. Φεϊράμπεντ και άλλων, β) Σωζόμενα Αποσπάσματα προσωκρατικών, γ) κείμενα κινεζικής και Ινδικής φιλοσοφίας όπως: Το Ταό -Λόγος του Λάο Τσέ, Το θείο Τραγουδι- Μαγκαβάτ Γκιτά, δ) Διάλογοι Πλάτωνος, (Πολιτεία, Τίμαιος, Παρμενίδης κλπ), Πρώτη Φιλοσοφία και Φυσικά, Αριστοτελους, ε) Σύγχρονοι Έλληνες και ξένοι Στοχαστές: Ιστορία τής ελληνικής φιλοσοφίας του Κωνσταντίνου Γεωργούλη, Άπαντα Κώστα Ζουράρη, Άπαντα Χρήστου Γιανναρά, Άπαντα Γεωργίου Μεταλληνού, Άπαντα Νίκου Γαβριήλ Πετζίκη, Καταγωγή του τεχνικού πνεύματος, Παρουσία τής φυσικήςκαι Προλεγόμενα στο ερώτημα περί του Θεού, του Σπύρου Κυριαζοπούλου, Φώς Ιλαρό του πρώτου Στέλιου Ράμφου,Ρωσικά θέματα, του Μιχαήλ Μιχαήλωφ, άπαντα Ντοστογιέφσκι, Άπαντα Ραμπιτρανάθ Ταγκόρ, Δοκίμιο για τον Παπαδιαμάντη του Κωστή Μπαστιά , Άπαντα Παπαδιαμάντη, στ)θεολογικά κείμενα όπως: Μυσταγωγία, Αγίου Μαξίμου του Ομολογητού,, Είσοδικό αρχιμ.Β. Γοντικάκη, Ανθρωπος και Θεάνθρωπος και οδός Θεογνωσίας του Αγίου Ιουστίνου Πόποβιτς, Δημιουργία και απολύτρωση του Γ. Φλωρόφσκι, το Προπατορικό Αμάρτημα και η Ρωμανία Ρούμελη, Ιωάννου Ρωμανίδου, το Μυστήριο τής διακρίσεως ουσίας και ενέργειας κατά τον Άγιο Μάρκο τον Ευγενικό του Επισ.Ειρηναίου Μπούλοβιτς, Χριστός Αρχή και Τελος και από την Ελευθερία στην Αγάπη του Επ. Αθανασίου Γιεύτιτς, Ασκητικά κείμενα του Αγίου Ισαάκ Σύρου, Δογματική,του Νίκου Ματσούκα, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις δογματικής, του επισ. Ι. Ζηζιούλα,Βίοι Λαϊκών Αγίων, ιερ. Ευθυμίου Αγιορίτου, ο Άγιος Σεραφεΐμ του Σάρωφ τής Ειρήνης Γκοράϊναφ, Βίος του Αγίου Λουκά του Ρώσου, Βίος και Λόγοι, Αγίου Πορφυρίου και άλλα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Γεώργιος Παύλος, συγγραφέας του άρθρου αυτού, όπως και σε κάθε επιστημονική η φιλοσοφική εργασία του προσπαθεί να μεταφέρει στην σύγχρονη γενιά, μαθη-

τών, φοιτητών, εκπαιδευτικών, επιστημόνων και ανθρώπων της τέχνης και του πολιτισμού ένα προσωπικό βίωμα που άρχισε να το διακατέχει από μικρό παιδί και να τον κατακλύζει περνώντας ο χρόνος. Η πηγαία, συγκλονίζουσα και λογικά απερίγραπτη χαρά, από την θέα του κόσμου και των ανθρωπίνων προσώπων. Παράλληλα το ίδιο αυτό πηγαίο και αδιάψευστο αίσθημα συνδεόταν με το διαρκές, αυξανόμενο και κυριαρχικό και υπέρτερο του αισθήματος της κόπωσης, της πείνας ή της δίψας, αίσθημα απορίας για το τί είναι αυτό που βλέπουμε, που αγγίζουμε και αντιλαμβανόμαστε με κάθε αίσθηση και κάθε αντίληψη. Έτσι ελπίζοντας να βρει απάντηση και λύτρωση από αυτά τα βιώματα και τα αισθήματα διαπεραστικής και κυριαρχούσας στο πνεύμα απορίας, σπούδασε φυσικές επιστήμες, ενώ παράλληλα παρακολουθούσε μαθήματα φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο Αθηνών και αργότερα μαθήματα θεολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης. Συγχρόνως ακολούθησε και άλλες, υπόγειες, διαδρομές αρχικά σε ανατολικές φιλοσοφίες και ασκητικές, ενώ γρήγορα γνώρισε και συνδέθηκε υπαρξιακά με το Άγιον Όρος, το οποίο ενίκησε μέσα του την Άπω Ανατολή και την Άπω Δύση. Ήδη στην φάση επαφής του με τις ανατολικές ασκητικές, φιλοσοφίες και παραδόσεις, η αυθόρμητη και βιωματική σύγκριση των, με τα παιδικά του βιώματα μέσα στην Θεία Λειτουργία, τον έπεισε πως η Ελληνική και Ορθόδοξη εμπειρία είναι ασύγκριτα υπέρτερη από κάθε άλλη μορφή φιλοσοφίας θεολογίας ή ασκητικής. Ήδη στο υποσυνείδητο και από τα πρώτο παιδικά του χρόνια, η λέξη Ελλάδα άρχισε να ταυτίζεται με κάτι αναμφισβήτητο αληθινό και μεγάλο, ως ένας Ήλιος, που μπορείς να τον εμπιστευτείς, πως δεν θα δύσει, δεν θα σβήσει και δεν θα εκλείψει ποτέ και για όλη την ανθρωπότητα. Αφού πήρε το δίπλωμα φυσικής συνέχισε επί δυο χρόνια να παρακολουθεί μεταπτυχιακά μαθήματα θεωρητικής φυσικής στο Πυρηνικό Κέντρο Δημόκριτος ενώ ακολούθως εκπόνησε και υποστήριξε στο Δημοκτίειο πανεπιστήμιο Θράκης διδακτορική διατριβή στην φυσική Πλάσματος και στην στατιστική φυσική. Πρόσφατα δε εκπόνησε και υποστήριξε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης διατριβή με φιλοσοφικό περιεχόμενο σε θέματα γνωσιολογίας, οντολογίας και ανθρωπολογίας. Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες διδάσκει μαθήματα φυσικής και φιλοσοφίας σε διάφορες σχολές του ΔΠΘ καθώς και στην μετεκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών. Το ερευνητικό του έργο αφορά στο επιστημονικό πεδίο την θεωρία πολυπλοκότητας και χάους και στο φιλοσοφικό ζητήματα φιλοσοφίας της επιστήμης, της παιδείας και του πολιτισμού. Έχει δημοσιεύσει περισσότερες από διακόσιες εργασίες επιστημονικού και φιλοσοφικού περιεχομένου σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά και έχει συγγράψει σειρά διδακτικών επιστημονικών βιβλίων και βιβλίων φιλοσοφικού περιεχομένου. Παράλληλα με το ακαδημαϊκό του έργο, ερευνητικό, διδακτικό και συγγραφικό, έχει ασχοληθεί συστηματικά με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ομογενείς, αλλοδαπούς και μειονότητες. Για τον σκοπό αυτό δημιούργησε με ομάδα συνεργατών του πρότυπη Ολιστική Γλωσσική Βιωματική Μέθοδο και συντόνισε περισσότερα περιεχόμενα από τριάντα χειμερινά και θερινά σχολεία ελληνικής γλώσσας και ελληνικού πολιτισμού στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στά σχολεία αυτά φιλοξενήθηκαν και εκπαιδεύτηκαν δωρεάν μερικές χιλιάδες νέοι επιστήμονες, φοιτητές, μαθητές και άλλοι από όλο τον κόσμο. Αλλα βιβλία του που κυκλοφορούν είναι: *Τοπίο Μυστικό, Η Γνώση τού Πάθους και του Βάθους και Το φώς και το Ταξείδι*.

Η αισθητική καλλιέργεια ως δύναμη ανάσχεσης της σύγχρονης ηθικής κρίσης

Νατάσα Φιλιππουπολίτη

Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
afilippo@psed.duth.gr

Περίληψη

Η ανθρωπότητα αντιμετωπίζει σήμερα μια ηθική και, ταυτοχρόνως, κοινωνική και οικονομική κρίση, της οποίας τα αίτια είναι μάλλον πολιτικά και της οποίας οι συνέπειες είναι εμφανείς σε κάθε επίπεδο δραστηριότητας. Η βία και η τρομοκρατία, ο σφωβινισμός και η μισαλλοδοξία, η εγκληματικότητα και ο θρησκευτικός φανατισμός είναι μερικές από τις εκφάνσεις της εν λόγω κρίσης. Το καθολικό αίτημα για έναν καλύτερο κόσμο ειρήνης, δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, είναι δυνατό να ικανοποιηθεί με πολλούς τρόπους και μέσα, κοινωνικά και πολιτικά. Η παιδεία και η εκπαίδευση, η συστηματικά παρεχόμενη παιδεία και αγωγή, μπορούν να διαδραματίσουν έναν πρωταρχικό ρόλο στην αλλαγή προς το καλύτερο των πραγμάτων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η αισθητική καλλιέργεια του ανθρώπου «εξ απαλών ονύχων» και η διαμόρφωση αισθητικού κριτηρίου μπορούν να συμβάλουν, με τον δικό τους, επαναστατικό τρόπο, στην αντιμετώπιση της κρίσης των καιρών. Η Τέχνη, μουσική, θέατρο, χορός, λογοτεχνία, διαμορφώνουν, μέσω της δημιουργικής έκφρασης, μια νέα αντίληψη για τον κόσμο και την ζωή, θεμελιωμένη πάνω στην βίωση του ωραίου, καθώς επίσης και όλων των αισθητικών κατηγοριών που προβάλλονται στο βάθος του, βίωση, η οποία παρωθεί τον άνθρωπο σε έργα ειρήνης και όχι καταστροφής. Η απόλαυση, η αισθητική χαρά και η εύθυμη ελευθερία, που νιώθει ένας καλλιτέχνης ή ένας φιλότεχνος από την μέθεξη του ωραίου στην ζωή, την φύση και την τέχνη, διευρύνουν τα όρια της ζωής, έτσι που την καθιστούν πιο σεβαστή και πιο αγαπητή σε όλους και στον καθένα. Προς την κατεύθυνση αυτήν, ένα Μουσείο, με τα τεχνουργήματα-εκθέματά του, μπορεί να δώσει στον επισκέπτη του, με τον δικό του τρόπο, μαθήματα αισθητικής, ηθικής και ιστορικής αξίας. Έτσι, η Μουσειακή Αγωγή ενισχύει την αισθητική συνείδηση του ανθρώπου, προκειμένου να αναμετρηθεί, με περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, με τα ορθούμενα μπροστά του σύγχρονα προβλήματα.

Λέξεις κλειδιά: μουσείο, μουσειακή αγωγή, αισθητική καλλιέργεια, διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων.

Abstract

Humanity today faces a moral crisis, which is also a social and an economic crisis and which, eventually, affects every human activity. Violence, terrorism, chauvinism and prejudice, criminality and religious fanaticism are some facets of that crisis. The general demand for a better world of peace, justice and solidarity is possible to be fulfilled by a variety of means, social and political. Education can play a key role

in making a better world. In this context, aesthetic cultivation starting from the early years of a human being and the formation of aesthetic criteria can contribute, in their own, revolutionary, way to the confrontation of the crisis. Arts, music, theatre, dance, literature form, through their own creative expression, a new understanding of the world and life, based upon experiencing beauty, as well as other aesthetic categories, which propel human beings to act peacefully and not in a disastrous way. Pleasure, aesthetic happiness and joyous freedom, which an artist, or an art lover, feel when they confront beauty in life, in nature and in art, expand the borders of life, so that life becomes more respectful and cherished by each and every one. Towards that, a Museum can become, in its own way, a means to offer visitors lessons of aesthetics, ethics and historical value. Eventually, Museum Education reinforces aesthetic consciousness, so that human beings can confront, more successfully, with today's problems.

Keywords: museum, museum education, aesthetic cultivation, formation of aesthetic criteria.

Κατά γενική ομολογία, η ανθρωπότητα διέρχεται σήμερα μια σοβαρή κοινωνικοοικονομική κρίση, της οποίας τα βαθύτερα αίτια, σύμφωνα με τις αντιλήψεις πολλών ερευνητών, είναι πολιτικά και, σε τελευταία ανάλυση, ηθικά. Παραφράζοντας μια διατύπωση του Θουκυδίδη θα έλεγα πως, όσο η φύση του ανθρώπου είναι αυτή που είναι, κρίσεις παρατηρούνται σήμερα και θα συμβαίνουν πάντοτε. Δεν συνιστά, δηλαδή, η ηθική κρίση σύγχρονο, αλλά διαχρονικό φαινόμενο. Ωστόσο, σήμερα, με την μεγάλη επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, θα περίμενε κάποιος ότι, θα ήταν δυνατόν να είχαν διαμορφωθεί οι συνθήκες για έναν καλύτερο κόσμο, ισοτιμίας, αλληλεγγύης και δικαιοσύνης. Προβλήματα ανισότητας, η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο ως τρόπος ζωής, η σε αυξημένο βαθμό παρατηρούμενη σεξουαλική βία σε βάρος μικρών παιδιών, η τρομοκρατία, η πείνα, ο σοβινισμός, ιδού εν συντομία το πανόραμα της σύγχρονης κρίσης του πολιτισμού. Είμαστε, εξ αντικειμένου, οι τελευταίοι που δεν θα συνηγορούσαμε υπέρ της αντίληψης ότι η παιδεία και η εκπαίδευση έχουν το μερίδιο της ευθύνης τους. Σήμερα, η εκπαίδευση στον τόπο μας, αλλά και ευρύτερα, ετοιμάζει τον τρόφιμό της, κυρίως για να σταδιοδρομήσει επαγγελματικά, παραγνωρίζοντας το βασικό αξίωμά της ότι αποβλέπει στην διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων. Η τέχνη και τα καλλιτεχνικά μαθήματα, θεμελιακοί άξονες της αισθητικής καλλιέργειας του ατόμου και της διαμόρφωσης αισθητικού κριτηρίου, δεν διδάσκονται στον βαθμό και στο επίπεδο που τους αρμόζει, με όλες τις αρνητικές συνέπειες. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να καταδειχθεί η αξία της αισθητικής παιδείας, καθώς επίσης και η δύναμή της, η επαναστατική, στην αντιμετώπιση της ηθικής και πολιτικής κρίσης των καιρών.

Η τέχνη, ως όρθωση μορφών εκφραστικών του ωραίου και η επιστήμη ως συστηματική και μεθοδική πορεία τού νου προς την κατεύθυνση της

πρόσκτησης της γνώσης σε διάφορα πεδία του επιστητού, συνιστούν τους δύο κυριότερους τρόπους πραγμάτωσης της δημιουργικής δύναμης του ανθρώπου. Η τέχνη, η σύγχρονη τέχνη, δεν εκφράζει μόνον την βιωμένη πραγματικότητα, αλλά, κυρίως, αλλάζει και μετασηματίζει την πραγματικότητα, αναπαράγοντας την. Ο ζωγράφος χαρίζει σε εμάς ένα νέο μάτι, ο μουσικός γυμνάζει αλλιώς την ακοή μας, ο ποιητής συμβάλλει στην καθιέρωση μιας νέας αντίληψης για τον κόσμο, ενώ ο θεατρικός συγγραφέας, ο σκηνοθέτης και οι λοιποί συντελεστές μιας θεατρικής παράστασης, ορθώνουν επί σκηνής, «εν Φαντασία και Λόγω»¹, την μίμηση μιας πράξης της ζωής, πραγματικής, μυθικής ή πιθανής. Ο Nietzsche υποστήριζε ότι η τέχνη είναι ανώτερη από την αλήθεια ή πως έχουμε την τέχνη για να μην πεθάνουμε από την επιστήμη (Καμύ, 1973: 111)². Πρωταρχικός στόχος του καλλιτέχνη είναι η έκφραση του δημιουργικού του οίστρου, ενώ η επικοινωνία και η μέθεξι του έργου ακολουθούν. Στην καλλιτεχνική δημιουργία εμπλέκονται τρεις παράγοντες: ο δημιουργός, το έργο τέχνης και ο θεωρός (Hawthorn, 1985: 113 κ.ε.). Με τον τελευταίο όρο αποδίδεται ο αναγνώστης ενός λογοτεχνικού κειμένου, ο ακροατής ενός μουσικού έργου, ο θεατής μιας κινηματογραφικής ή θεατρικής παράστασης και ο επισκέπτης ενός μουσείου. Ο δημιουργός «πεθαίνει» ταυτοχρόνως με την αποπεράτωση του έργου και απομένει ο θεωρός, αναλόγως της αισθητικής του παιδείας, να απολαύσει το έργο και να αισθανθεί μέσα του την δόνηση που μόνο η τέχνη μπορεί να προκαλέσει, καθώς επίσης και να νιώσει την αισθητική συγκίνηση. Το γέλιο και το δάκρυ στην τέχνη δεν είναι εκείνα της τρέχουσας πραγματικότητας, αλλά είναι «αισθητικά». Το κοινό κάνει, συχνά, το λάθος να αρέσκεται στην παρακολούθηση υποθέσεων της βιωμένης πραγματικότητας και να πνίγεται στα δάκρυα, λόγου χάρη, ακούοντας την θλιβερή ιστορία του Τριστάνου και της Ιζόλδης (Ortega y Gusset, 1998: 38-44). Η θλίψη και τα δάκρυσά του είναι πραγματικά, επειδή, εκλαμβάνει την μυθιστορία ως πραγματική! Ο κάθε άνθρωπος, ανεξαρτήτως εκπαίδευσης και κοινωνικού επιπέδου, διαθέτει το ένστικτο, αρκεί να μυήσει προς τούτο τον εαυτό του, για να δοκιμάσει, διδάσκει ο E. Fischer, την εύθυμη εκείνη ελευθερία που του στερεί η σοβαρότητα της ζωής (Fischer, 1972: 10). Άλλωστε, ο Kant όρισε τελεσιδικα ότι το ωραίο ενός πράγματος δεν οφείλεται στην φύση του πράγματος, αλλά είναι το αποτέλεσμα του ελεύθερου παιχνιδιού της φαντασίας και της νόησης του δημιουργού και του θεωρού εξ αφορμής της παρουσίας τού εν λόγω πράγματος και όχι ερήμην του (Beardsley, 1989: 205, 274).

¹ Πβ. Κ. Π. Καβάφης (1963). Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου-ποιητού εν Κομμαγηνή 595 μ.Χ., *Τα Ποήματα*, τόμος Β', επιμέλεια Γ. Π. Σαββίδη. Αθήνα: Έκτος, σ. 24.

² Επίσης, πβ. Θ. Βέικος (1970). *Nietzsche. Μια Μεταφυσική της Τέχνης*. Θεσσαλονίκη, σσ. 105-120. Πβ. Fr. Nietzsche (1965). *Η Γένεση της Τραγωδίας*, μτφρ. Ν. Καζαντζάκης. Αθήνα: Γ. Λαδιά και Σία, σσ. 40-43, 87-88. Πβ. Fr. Nietzsche (χ.χ.). *Χαρούμενη Επιστήμη*, μτφρ. Ζ. Σαρίκας. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης, σσ. 117-120, 150-151 (αποσπάσματα 80, 107).

Γίνεται αντιληπτό ότι η αισθητική καλλιέργεια και η ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου είναι ζήτημα ατομικής θέλησης και προσπάθειας, αλλά, κυρίως, είναι θέμα παιδείας. Σπεύδω να διατυπώσω την άποψη ότι στις μέρες μας η καλλιέργεια γούστου δεν είναι μονάχα αναγκαία, αλλά και απαραίτητη. Η μόνη ελπίδα μιας κοινωνίας που παραπέει είναι η τέχνη και η μεθεκτική σχέση με το ωραίο, τόσο στην τέχνη όσο και στην φύση και την ζωή. Όλοι γίνονται μάρτυρες της βίας που ασκείται σε όλον, σχεδόν, τον κόσμο στα σχολεία, όπου μαθητές χειροδικούν βάνουσα εναντίον συμμαθητών τους. Το φαινόμενο, το λεγόμενο bullying, έχει παρατηρηθεί και στην χώρα μας. Ωστόσο, στα μουσικά σχολεία, όπου κυριαρχεί η διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων, το φαινόμενο ελλείπει, όπως αναφέρουν διάφοροι μελετητές, παντελώς. Γιατί; Επειδή το παιδί και ο νέος, που μετέχουν ελεύθερα και από νωρίς, στους ρυθμούς και τις μελωδίες μιας μουσικής ή ασκούνται στις φωνητικές τεχνικές ή παίζουν στο πιάνο μια μουσική σύνθεση με την ψυχή τους, τότε είναι αδύνατον η αισθητική τους καλλιέργεια να τους επιτρέψει να σηκώσουν χέρι κατά συμμαθητή τους ή οποιουδήποτε άλλου. Στον αντίλογο ότι οι φιλότεχνοι και οι καλλιτέχνες δεν είναι, στο σύνολό τους, πρότυπα ήθους και ανθρωπιάς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο αληθινός καλλιτέχνης, όπως και ο αληθινός επιστήμονας, οπωσδήποτε διαπνέονται από αισθήματα φιλαλληλίας.

Η βίωση του ωραίου και όλων των αισθητικών κατηγοριών, των προβαλλόμενων σε βάθος ωραιότητας, συνιστά αποφασιστικής σημασίας συμβολή στην ενότητα των ανθρώπων, αλλά και στον διαχωρισμό του έρωτα από τον θάνατο, που είναι τόσο ερωτευμένοι μεταξύ τους! Η αισθητική καλλιέργεια, επομένως, απαλλάσσει τον άνθρωπο από τα δεσμά της «αρχής της πραγματικότητας», καθιστώντας τον ικανό, όσο μπορεί, κατά τον Freud, να παραδίδεται στην «αρχή της ηδονής» (Marcuse, 1970: 22-29). Στην επικράτεια της τέχνης, ακόμη και αυτή η αναπαράσταση του μεγαλύτερου πόνου προκαλεί ευχαρίστηση και «διασκεδάζει». Πρόκειται για την απόλαυση και την αισθητική χαρά, την οποία αισθάνεται κάποιος, όταν παρακολουθεί μια αρχαία τραγωδία. Ο Οιδίποδας, πορευόμενος τυφλός προς τον Κολωνό, με την θυγατέρα και αδελφή του Αντιγόνη να του κρατεί το χέρι, μόνον ως αισθητικό υποκείμενο θεωρούμενος γίνεται κατανοητός, όταν εκστομίζει τον περίφημο λόγο ότι παρά τις τόσες δοκιμασίες του τα γηρατεία και το μεγαλείο της ψυχής του τού δίνουν το δικαίωμα να πιστεύει ότι όλα είναι καλά³. Η ζωή είναι ένα ασήμαντο και ευτελές πράγμα, όταν κάποιος την βλέπει μέσα στα στενά όρια της. Όταν, ωστόσο, η δύναμη της τέχνης διευρύνει τα όριά της και η ακατανίκητη ορμή της ομορφιάς αποκαλύπτει νέες πραγματικότητες, τότε ο κόσμος μεγαλώνει με όσα η φαντασία προσθέτει στο ήδη υπάρχον. Έτσι, η ζωή προσλαμβάνει βαρύτιμη αξία και γίνεται σεβαστή, τιμώμενη από όλους. Η τέχνη, είτε αντιγράφει είτε αναδημιουργεί την πραγ-

³ Σοφοκλής, *Οιδίπους επί Κολωνό*. Εκδ. Οξφόρδης, στίχοι 7-8.

ματικότητα, παρέχει στον καλλιτέχνη και στον φιλότεχνο την χρυσή ευκαιρία της φυγής από την θλιβερή σοβαρότητα, ώστε να βιώνουν την ελαφρότητα της ζωής, όπου όλα τα πράγματα του κόσμου χάνουν κάτι από το σύνηθες βάρος τους, αναπληρώνοντάς το με την χάρη και την εύθυμη όψη της ομορφιάς. Ένας όμορφος είναι και ένα ηθικός κόσμος, ο οποίος όχι μόνο δεν χάνει, αλλά και συντηρεί την παιδική του αθωότητα. Η αισθητική καλλιέργεια του ανθρώπου, η οποία τον καθιστά ικανό να διακρίνει και να βιώνει το ωραίο στην ζωή, στην φύση και στην τέχνη, είναι δύναμη που μπορεί να αλλάξει την κοινωνία και να ανασχέσει τα επικίνδυνα ηθικά ολισθήματα, τα οποία, υπό την μορφή της πολυποικίλης βίας, των ανισοτήτων και της μισαλλοδοξίας, μαστίζουν την ανθρωπότητα.

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί μια άλλης τάξεως θεώρηση των πραγμάτων, για να διατυπωθούν κάποιες αντιλήψεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Ο μουσικός διαθέτει, συχνά, το στούντιό του, ο ζωγράφος το ατελιέ του, ο γλύπτης το εργαστήριό του, όπου ο καθένας ορθώνει το έργο του. Η τέχνη έχει, ωστόσο, την ιστορία της, πολλών χιλιάδων ετών. Τα έργα της εκτίθενται, κατά ένα μέρος, στα μουσεία όλου του κόσμου, κρατικά, ιδιωτικά, αλλά και στα λεγόμενα λαογραφικά-εθνολογικά μουσεία, όπου ιστορείται η ζωή και η δραστηριότητα του λαού που δεν είναι άσχετη με την τέχνη, την τεχνική και τον πολιτισμό. Το μουσείο δεν είναι ένα νεκρός χώρος, όπου διατηρούνται ευρήματα και έργα τέχνης και τεχνικής του παρελθόντος ή του παρόντος, αλλά, στις μέρες μας, φιλοδοξεί να είναι ένα είδος θεάτρου, όπου ο επισκέπτης μετέχει ενεργά στα δρώμενα του μουσειακού χώρου (Γεωργουσόπουλος, 1985: 165-168). Αν ο Σολωμός εφάρμοζε στην πνευματική μορφή την ιστορία του φυτού (Σολωμός, 1991: 184), η οποία αρχίζει από τον σπόρο και κλείνει τον κύκλο του επανακάμπτοντας σε αυτόν, αφού περάσει όλα τα ενδιάμεσα στάδια, της ρίζας, του κορμού, των φύλλων, των ανθέων και του καρπού, κατά ανάλογο τρόπο στο μουσείο θα στηθούν τα εκθέματα με τέτοια θεματική αλληλουχία, ώστε ο επισκέπτης να περιεργαστεί σε μια ενότητα, για παράδειγμα, την εργασία του γεωργού, τον ίδιο να σπέρνει το φθινόπωρο το κτήμα του, ακολούθως το δρεπάνι του θερισμού, ενώ, τέλος, θα εστιάσει την προσοχή του στο «δοκάνι», το προβιομηχανικό μέσο αλωνίσματος, που συνέθλιβε τους καρπούς, προκειμένου να ξεχωρίσουν τα κουκούτσια των δημητριακών από τα περιβλήματά τους, τα στάχυα. Ο κάθε επισκέπτης και, ιδιαίτέρως, ένας νέος άνθρωπος, ερχόμενος αντιμέτωπος με τα τεχνουργήματα αυτά, τα αντικείμενα-μαθήματα αισθητικής, ηθικής, πολιτικής και ιστορικής αξίας (Preziosi, 2012: 93), αυτοδιδάσκεται και εθίζεται να σέβεται τον μόχθο που καταβάλλει ο εργάτης της γης και, κατ' επέκταση, κάθε εργαζόμενος, ενώ, ταυτοχρόνως, μαθαίνει να επιδοκιμάζει την επινοητικότητα του ανθρώπου, καθώς επίσης και το αδιάκριτο, ενίοτε, της χρηστικής δυνατότητας και της αισθητικής αξίας ενός τεχνουργήματος. Φαντάζεστε έναν νέο με τέτοιο εμπειρικό, βιωματικό περιεχόμενο και τέτοια αισθη-

τική και ηθική καλλιέργεια, ενισχυόμενες με όλα τα λοιπά παιδευτικά μέσα να εξελίσσεται σε κακοποιοί στοιχείο;

Σε ένα νησί της Ινδονησίας, η τέχνη και η αισθητική καλλιέργεια που προκύπτει δεν είναι θέμα προσωπικής επιλογής ή ταλέντου. Στο λεξιλόγιο των κατοίκων του δεν υπάρχουν όροι, όπως «τέχνη» και «καλλιτέχνης». Κάθε πολίτης είναι καλλιτέχνης: φτωχοί και πλούσιοι, άνδρες και γυναίκες, ιερατείο και αγρότες, παίζουν μουσικά όργανα, χορεύουν, είναι γλύπτες ξύλου και πέτρας. Το εκπαιδευτικό τους σύστημα περιλαμβάνει υποχρεωτικά την τέχνη και την τεχνική της ζωγραφικής, της ξυλογλυπτικής, της μουσικής, του χορού, του τραγουδιού, ενώ εντάσσεται, ακόμη, σε αυτό και η τεχνική της κατασκευής μουσικών οργάνων. Το γούστο δεν συνιστά προνόμιο των ολίγων, αλλά λειτουργούν οι προϋποθέσεις για να γίνεται κτήμα όλων (Reed, 1971: 132-134). Αυτά στο νησί της Ινδονησίας, Μπάλι, μακριά μας! Εκεί, όπου η καλλιέργεια του ενστίκτου της δημιουργίας μηδενίζει την δύναμη του ενστίκτου της καταστροφής.

Η Ελλάδα είναι κληρονόμος ενός πλούσιου καλλιτεχνικού παρελθόντος. Ωστόσο, ο σύγχρονος Έλληνας δεν φημίζεται – υπάρχουν εξαιρέσεις – για την αισθητική του καλλιέργεια και το γούστο του. Ας μην φτάσει στην υπερβολή του Μπάλι. Στην εκπαίδευση, είναι δυνατό να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην διδασκαλία της μουσικής, του θεάτρου και της λογοτεχνίας, καθώς και όλων των λοιπών καλών τεχνών, ώστε οι νέοι να βιώνουν την απολλώνεια θεϊκή αρχή της ατομικότητας και, ταυτοχρόνως, την διονυσιακή μέθη της εκμηδένισής της (Nietzsche, 1965: 49-85), χάριν της ικανοποίησης της αρχέγονης ενότητας.

Βιβλιογραφία

- Beardsley, M. C. (1989). *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών*, μτφρ. Δ. Κούρτοβικ-Π. Χριστοδουλίδη. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βέικος, Θ. (1970). *Nietzsche. Μια Μεταφυσική της Τέχνης*. Θεσσαλονίκη.
- Γεωργουσόπουλος, Κ. (1985). *Τα Μετά το Θέατρο. Δοκίμια*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Fischer, E. (1972). *Η Αναγκαιότητα της Τέχνης*, μτφρ. Γ. Βαμβαλή. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Hawthorn, J. (1985). *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο. Μια Εισαγωγή στην Θεωρία της Λογοτεχνίας*, μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου, 2^η έκδοση. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Καβάφης, Κ. Π. (1963). Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου-ποιητού εν Κομμαγηνή 595 μ.Χ., *Τα Ποιήματα*, τόμος Β', επιμέλεια Γ. Π. Σαββίδη. Αθήνα: Ίκαρος.
- Καμύ, Α. (1973). *Ο Μύθος του Σίσυφου. Δοκίμιο πάνω στο Παράλογο*, μτφρ. Β. Χατζηδημητρίου, στ' έκδοση. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Marcuse, H. (1970). *Ερως και Πολιτισμός*, μτφρ. Ι. Αρζόγλου. Αθήνα: Κάλβος.
- Nietzsche, Fr. (1965). *Η Γένεση της Τραγωδίας*, μτφρ. Ν. Καζαντζάκης. Αθήνα: Γ. Λαδιά και Σία.

- Nietzsche, Fr. (χ.χ.). *Χαρούμενη Επιστήμη*, μτφρ. Ζ. Σαρίκας. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης.
- Ortega y Gasset, J. (1998). *Η Αντι-δημοτικότητα της Νέας Τέχνης*, μτφρ. Μ. Μωραΐτης. Αθήνα: Καθρέφτης.
- Preziosi, D. (2012). Ιστορία της τέχνης και μουσειολογία: καθιστώντας αναγνώσιμο το ορατό, στο *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές. Ένας Πλήρης Οδηγός*, επιμέλεια Sh. Macdonald, επιμέλεια μτφρ. Ν. Φιλιππουπολίτη, μτφρ. Δ. Παπαβασιλείου, (σσ. 93-109). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Reed, H. (1971). *Πέντε Δοκίμια για την Τέχνη. Η Αισθητική του Φιλμ*, μτφρ. Δ. Θεοδωρακάτου. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Σολωμός, Δ. (1991). *Ποιήματα και Πεζά*, προλεγόμενα Ι. Πολυλά. Αθήνα: Γράμματα.
- Σοφοκλής, *Οιδίπους επί Κολωνώ*. Εκδ. Οξφόρδης.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Νατάσα Φιλιππουπολίτη* είναι επίκουρη καθηγήτρια, με γνωστικό αντικείμενο «Μουσειακή αγωγή και παιδαγωγικές εφαρμογές», στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, όπου διδάσκει σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Διδάσκει, επίσης, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Έχει μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο στις Μουσειακές Σπουδές από το Τμήμα Μουσειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Leicester και πτυχίο στην Ιστορία και Φιλοσοφία των Επιστημών από το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Έχει εργαστεί ως μεταδιδακτορική ερευνήτρια στην Αυστριακή Ακαδημία Επιστημών και ως μουσειολόγος στο Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στον επικοινωνιακό και εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων, στις εκθέσεις ως επικοινωνιακά εργαλεία, στην ιστορία των μουσείων, στην μελέτη επισκεπτών και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των μουσειακών αντικειμένων.

2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η τέχνη του κινηματογράφου στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Τι ισχύει σήμερα (Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, σχολική ζωή και δραστηριότητες)

Άννα Αγγελουπούλου

Δρ. Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, Σχολ. Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης
annangelapoulou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να εξετάσει και να ερευνήσει το ρόλο που έχει σήμερα ο κινηματογράφος στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο). Συγκεκριμένα, παρουσιάζει συνοπτικά τις αναφορές των Αναλυτικών Προγραμμάτων σχετικά με τον κινηματογράφο και καταγράφει τις ταινίες που περιέχονται στα εγχειρίδια. Επιπλέον, επιχειρεί να σκιαγραφήσει την παρουσία του κινηματογράφου ως εκπαιδευτική τεχνική και καλλιτεχνική έκφραση στις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη, αλλά και γενικότερα στη σχολική ζωή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: κινηματογράφος, ταινίες, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια Λογοτεχνίας, Ιστορίας, Φιλοσοφίας.

Abstract

The current paper aims to examine and search the role which plays nowadays the cinema and films in Greek Secondary Education, in curriculum subjects of Gymnasium (compulsory middle secondary school) and Lyceum (High School). Specifically, it presents summarily the curricula content related to the cinema and it registers the films included in Literature, Greek Language, History and Philosophy textbooks. It also attempts to outline the presence of cinema and films as educational technique and learning tool which the teachers use and integrate into their classroom. In addition, the paper deals with the cinema as artistic show in school life of Secondary Education.

Keywords: cinema, films, secondary education, curricula, literature, History, Philosophy textbooks.

Εισαγωγή

Από τον 20ό αιώνα οι σύγχρονες κοινωνίες εισέρχονται στον πολιτισμό της εικόνας και του πολυτροπικού λόγου. Ο γραπτός λόγος παύει να είναι αυθύπαρκτος, αφού αρχίζει να συνοδεύεται από εικόνες που τον εικονογραφούν

και τον ενδυναμώνουν (Κιμουρτζής, 2013: 32-33). Κυρίαρχη θέση στον πολιτισμό της εικόνας κατέχουν τα μέσα προβολής-δημιουργίας οπτικοακουστικών εικόνων, κινηματογράφος, τηλεόραση, βίντεο. Συγκεκριμένα, ο κινηματογράφος αποτελεί μία από τις δημοφιλέστερες μορφές τέχνης και καλλιτεχνικής έκφρασης, γιατί απευθύνεται σε ευρύ κοινό. Μέσω των κινούμενων οπτικοακουστικών εικόνων, συναρπάζει και ασκεί μαζική επιρροή στους θεατές. Ειδικότερα, οι νέοι είναι στενά εξαρτημένοι από τις οπτικοακουστικές εικόνες, αντλούν πληροφορίες, διαμορφώνουν αντίληψη για την πραγματικότητα, ψυχαγωγούνται και γοητεύονται από αυτές.

Βέβαια, για αιώνες τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταβιβάζουν γνώσεις μέσω κυρίως του γραπτού και προφορικού λόγου, υποβιβάζοντας το ρόλο των αισθητηριακών ερεθισμάτων στη νοητική λειτουργία (ό.π.: 28-29). Στο σχολείο διδάσκουμε κυρίως με λέξεις και αριθμούς, μολοντί χρησιμοποιούμε και πολυτροπικά κείμενα. Η επιστήμη, ωστόσο, έχει αποδείξει ότι πρώτα γνωρίζουμε τον κόσμο μέσω της όρασης και ότι η οπτική αντίληψη προηγείται των λέξεων (Μπέργκερ, 2009: 7). Μαθαίνουμε, μέσω της αντίληψης εικόνων, αφού ο νους συλλέγει πληροφορίες με τις αισθήσεις. Η οπτική αντίληψη είναι γνωστική δραστηριότητα και συνδέεται στενά με τη σκέψη (Arnheim, 2007). Οι εικόνες, όμως, είναι πολυσημικές θεάσεις, συνιστούν επιφανόμενα και εμπεριέχουν πολλαπλά σημασιόμενα (Barthes, 1988: 35, Μπέργκερ, 2009: 10). Πρέπει να μάθουμε να διαβάζουμε κριτικά τα μηνύματά τους.

Τα τελευταία χρόνια, λόγω της κυριαρχίας των εικόνων, θεωρείται αναγκαίο να διευρυνθεί ο γραμματισμός που παρέχει το σχολείο, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων και οπτικοακουστικού λόγου. Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (ΗΠΑ, Αυστραλία, Βρετανία) ο οπτικοακουστικός-κινηματογραφικός γραμματισμός, θεωρούνται μορφές του κριτικού γραμματισμού που παρέχει το σχολείο. Για αυτό, η οπτικοακουστική-κινηματογραφική αγωγή είτε έχει εισαχθεί ως χωριστό μάθημα είτε χρησιμοποιείται στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, κυρίως, στη λογοτεχνία, γλώσσα, ιστορία, ανθρωπιστικές σπουδές (Γιωτοπούλου, 2011: 362-7).

Ο κινηματογράφος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στην ελληνική εκπαίδευση η αξιοποίηση του κινηματογράφου και γενικά των Καλών Τεχνών στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων παραμένει περιορισμένη. Οι σύγχρονες μορφές οπτικοακουστικής δημιουργίας δεν υπάρχουν ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός από τα καλλιτεχνικά σχολεία. Παράλληλα, όμως, και έξω από το ωρολόγιο πρόγραμμα, στο πλαίσιο του θεσμού των σχολικών δραστηριοτήτων, εκπονούνται θελοντικά από

εκπαιδευτικούς και ομάδες μαθητών πολιτιστικά προγράμματα με θέμα τον κινηματογράφο και τη δημιουργία οπτικοακουστικών κειμένων.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν να εντάξουν στα μαθήματά τους έργα Τέχνης, ανάμεσά τους και ταινίες. Διατυπώνονται, επίσης, διδακτικές προτάσεις και γίνονται διάφορα σεμινάρια επιμόρφωσης για την αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση.

Ωθηση προς την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία έδωσε το πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση-Πολιτισμός», το οποίο εφαρμόστηκε την περίοδο 1995-2004 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (<http://www.prmelina.gr>). Την περίοδο 1999-2003 εφαρμόστηκε για τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το πρόγραμμα γνωριμίας με τον κινηματογράφο «Πάμε Σινεμά;», το οποίο σχεδιάστηκε από το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης και τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού (Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Πάμε Σινεμά;», 2003). Επιπλέον, το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2011, πρότεινε την αξιοποίηση των Τεχνών στα μαθήματα και πρόσφερε εκπαιδευτικό υλικό για τη χρήση του κινηματογράφου, του θεάτρου, των εικαστικών τεχνών και της μουσικής (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Κινηματογράφος και Αναλυτικά Προγράμματα

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, που ισχύει από το 2003, εισήγαγε την αρχή της οριζόντιας διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων με την Τέχνη (ΦΕΚ 303/2003: 3737). Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ), ιδιαίτερα των φιλολογικών μαθημάτων, προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες με τις Τέχνες (θέατρο, εικαστικά, φωτογραφίες, κινηματογραφικές ταινίες). Ιδιαίτερη αναφορά σε κινηματογραφικές ταινίες γίνεται κυρίως στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας για το Γυμνάσιο.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το «Νέο Σχολείο (Σχολείο του 21^{ου} αιώνα)» που εφαρμόζεται πιλοτικά σε επιλεγμένα Γυμνάσια από το 2011-12, όπως και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Α' Λυκείου, που ισχύει για όλα τα σχολεία από το ίδιο σχολ. έτος, προβλέπουν, επίσης, τη χρήση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επιπλέον, στο πλαίσιο των ΑΠΣ του «Νέου Σχολείου» προβλέπεται το γνωστικό πεδίο «Αισθητική Αγωγή» για την υποχρεωτική εκπαίδευση, στο οποίο συμπεριλήφθηκε και η οπτικοακουστική έκφραση. Σχεδιάστηκε Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγός Εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση, που περιέχει και δραστηριότητες σύγκρισης ταινίας με

λογοτεχνικό έργο, καθώς και οδηγίες για τη δημιουργία κινηματογραφικής ταινίας, οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν και στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Πρόγραμμα Σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση, 2011· Θεοδωρίδης, 2011).

Τα ΑΠΣ του «Νέου Σχολείου» για το Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου στηρίζονται στη θεωρία της αισθητικής πρόσληψης, σύμφωνα με την οποία η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως πολυσύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο και ως βασικός σκοπός της διδασκαλία θεωρείται η «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν κριτικά ποικιλία κειμένων ως προς το είδος των επικοινωνιακών συμβάσεων και να αποκωδικοποιήσουν τα κοινωνικά τους μηνύματα. Ανάμεσα στα κείμενα συμπεριλαμβάνονται οπτικοακουστικά κείμενα και κινηματογραφικές ταινίες. Συγκεκριμένα προτείνεται: α) οι μαθητές να συγκρίνουν λογοτεχνικά κείμενα με ομόθεμες ταινίες και β) να συγκρίνουν ένα λογοτεχνικό έργο με την κινηματογραφική ή τηλεοπτική μεταφορά του (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας, 2011: 76-97 και ΦΕΚ 1562/2011: 21073, 21077-78).

Τα ΑΠΣ του «Νέου Σχολείου» για το Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου προβλέπουν, επίσης, τη χρήση του κινηματογράφου και γενικά οπτικοακουστικού υλικού στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Δίνουν έμφαση στην πολυτροπικότητα των κειμένων και προτείνουν την εξοικείωση των μαθητών με τη μορφή και τη «γλώσσα» διάφορων κειμενικών ειδών, ανάμεσα στα οποία συμπεριλαμβάνονται video, κινηματογραφικές και τηλεοπτικές ταινίες.

Για τη Λογοτεχνία στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου ισχύει ακόμα το Πρόγραμμα Σπουδών του 2002, στο οποίο δεν προβλέπεται η κριτική μελέτη οπτικοακουστικών κειμένων, αλλά συνιστάται μόνο «καταφυγή στη βοήθεια που προσφέρουν οι άλλες τέχνες (ζωγραφική, αρχιτεκτονική, γλυπτική, μουσική, όρχηση, φωτογραφία, κινηματογράφος)» (ΦΕΚ 131/2002: 1344).

Υπογραμμίζουμε ότι είναι στενή η σχέση μεταξύ λογοτεχνίας και κινηματογράφου, γιατί μία κινηματογραφική ταινία αποτελεί αφηγηματικό κείμενο, που, αντί για λέξεις χρησιμοποιεί κινούμενες εικόνες (Metz, 1968: 17-50). Οι δύο τέχνες, λογοτεχνία και κινηματογράφος, αφηγούνται ιστορίες μέσω κειμένων που χρησιμοποιούν όμως διαφορετικά εκφραστικά μέσα. Η συγκριτική μελέτη λογοτεχνικού κειμένου με την αντίστοιχη κινηματογραφική μεταφορά γίνεται μέσω της αφηγηματολογίας, βασικής επιστήμης για την ερμηνεία της λογοτεχνίας. Δηλαδή, μπορούμε να εφαρμόσουμε τις θεωρίες της αφήγησης (είδος αφηγητή, τύπος εστίασης, λειτουργία του χρόνου) στην ανάλυση μίας ταινίας (Κακλαμανίδου, 2006: 5-60).

Για την Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προτείνει δύο διαθεματικά «σχέδια μαθήματος», στο εκπαιδευτικό υλικό των οποίων περιέχονται και κινηματογραφικές ταινίες. Το αντικείμενο του πρώτου είναι ο «Ο Ψυχρός Πόλεμος στην τέχνη. Παρουσίαση λογοτεχνικών και κινηματογραφι-

κών έργων και σχολιασμός», ενώ το δεύτερο έχει ως θέμα «Νεανικά κινήματα και εξεγέρσεις στη δεκαετία του 1960 μέσα από φωτογραφικό, μουσικό και κινηματογραφικό υλικό» (ΦΕΚ 303/2003: 3956). Σύμφωνα με το ΑΠΣ και τα βιβλία εκπαιδευτικού, ο διδάσκων της ιστορίας μπορεί να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα, ανάμεσα στα οποία συμπεριλαμβάνονται εικαστικές πηγές, θεατρικές τεχνικές, οπτικοακουστικά μέσα και βιντεοταινίες, που, στοχεύοντας στην αισθητοποίηση των ιστορικών εννοιών και πληροφοριών, οδηγούν στη βιοματική προσέγγιση και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, αλλά και στην κινητοποίηση της φαντασίας και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Τα εποπτικά μέσα προτείνεται να χρησιμοποιηθούν στην αρχή της διδασκαλίας για να προκληθεί το ενδιαφέρον, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για να διασαφηνισθούν κάποια σημεία και στο τέλος για σύνθεση και εμπέδωση (ΦΕΚ 303/2003: 3958-59, Δημητρούκας, 2006β: 16-17 και Λούβη, 2006β: 13-16).

Η παρουσία του κινηματογράφου στα σχολικά εγχειρίδια

Η παρουσία του κινηματογράφου παρατηρείται κυρίως στα βιβλία Ιστορίας και Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, μαθητή και εκπαιδευτικού, που συντάχθηκαν σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003.

Συγκεκριμένα, στο εγχειρίδιο του μαθητή *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου* η παρουσία του κινηματογράφου είναι σημαντική. Στο τέλος σχεδόν κάθε διδακτικής ενότητας παραθέτεται μία στήλη με τίτλο «Για μια άλλη ματιά στο παρελθόν. Διαβάστε...Δείτε...», με την οποία προτείνεται οι μαθητές να διαβάσουν λογοτεχνικά έργα και να δουν κινηματογραφικές ταινίες μυθοπλασίας που αναφέρονται στα ιστορικά γεγονότα της περιόδου του κεφαλαίου. Καταγράφονται 45 περίπου προτεινόμενες ταινίες και οκτώ διαθεματικές δραστηριότητες με ταινίες (βλ. παράρτημα). Με τις δραστηριότητες αυτές, συνήθως, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν ένα μυθιστόρημα, να δουν την κινηματογραφική του απόδοση και να τα παρουσιάσουν ή να τα συζητήσουν στην τάξη. Αναφέρω ενδεικτικά: «Να διαβάσετε το βιβλίο του Έριχ Μαρία Ρέμαρκ, *ουδέν Νεώτερον από το Δυτικό Μέτωπο*, να δείτε την ομώνυμη ταινία και να οργανώσετε σχετική παρουσίαση στην τάξη», «Να διαβάσετε το αφήγημα *νούμερο 31328* του Ηλία Βενέζη», «Να δείτε την ταινία *1922* του Νίκου Κούνδουρου και να τα παρουσιάσετε στην τάξη», «Να δείτε την ταινία του Τσάρλι Τσάπλιν, *ο μεγάλος δικτάτωρ* και να την συζητήσετε στην τάξη» (Λούβη, 2006α).

Επίσης, στο βιβλίο εκπαιδευτικού της Αρχαίας Ιστορίας Α' Γυμνασίου προτείνεται σχέδιο εργασίας με αντικείμενο τον «Πόλεμο», στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και υποενότητα με θέμα την προσέγγιση του φαινομένου του πολέμου μέσω της τέχνης, της γλυπτικής, ζωγραφικής, φωτογραφίας, κινηματογράφου και λογοτεχνίας (Κατσουλάκος, 2006β: 92-94).

Στα βιβλία «Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» του Γυμνασίου, του μαθητή και του εκπαιδευτικού, που συντάχθηκαν σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, υπάρχει αναφορά σε κινηματογραφικές ταινίες. Τα βιβλία του μαθητή παραθέτουν στο τέλος κάθε κειμένου διαθεματικές εργασίες, κάποιες από τις οποίες προτείνουν την παρακολούθηση ταινιών. Από την άλλη, στα εγχειρίδια Λογοτεχνίας του Λυκείου, τα οποία συντάχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και σήμερα διδάσκεται η αναθεωρημένη έκδοση του 2001, δεν περιέχουν αναφορές σε ταινίες.

Στα εγχειρίδια της *Νεοελληνικής Γλώσσας*, η παρουσία του κινηματογράφου είναι περιορισμένη. Στο βιβλίο μαθητή της Α' Γυμνασίου περιλαμβάνεται η θεματική ενότητα με τίτλο «Γνωρίζω το μαγικό κόσμο του θεάτρου και του κινηματογράφου», η οποία περιέχει κείμενα και δραστηριότητες με αναφορές στον κινηματογράφο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να αφηγηθούν το σενάριο μίας ταινίας που τους άρεσε, ενώ στο τέλος της ενότητας η διαθεματική εργασία με θέμα «ο ελληνικός κινηματογράφος παλιότερα και σήμερα» προτείνει την αναζήτηση και το σχολιασμό σημαντικών ταινιών του ελληνικού κινηματογράφου (Αγγελάκος, 2006α: 81-98). Αναφορές στον κινηματογράφο συναντάμε και στην ενότητα «παρουσίαση και κριτική μορφών τέχνης» της *Έκφρασης-Έκθεσης Β' Λυκείου*. Οι μαθητές καλούνται να συγκεντρώσουν από τον τύπο κριτικά σημειώματα για κινηματογραφικά έργα και να γράψουν κριτική για μία ταινία (Τσολάκης, 2014: 207-221).

Τέλος, στο βιβλίο *Αρχές Φιλοσοφίας* της Β' Λυκείου συναντάμε τέσσερις εργασίες με αναφορές σε κινηματογραφικές ταινίες που θέτουν ερωτήματα φιλοσοφικού προβληματισμού. Προτείνονται κυρίως ταινίες επιστημονικής φαντασίας, αλλά και μία ταινία που θέτει προβληματισμό για το δίλημμα της ευθανασίας (βλ. παράρτημα).

Συμπεράσματα. Διαπιστώσεις

Επομένως, στα εγχειρίδια του μαθητή κυρίως του Γυμνασίου-Ιστορίας της Γ' τάξης και Λογοτεχνίας των τριών τάξεων-προτείνεται η παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών ως διαθεματική εργασία. Οι εργασίες, όμως, έτσι όπως διατυπώνονται, δεν υπηρετούν σαφώς προσδιορισμένους παιδαγωγικούς στόχους, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι αγνοούνται οι ιδιαιτερότητες της κινηματογραφικής γλώσσας. Ο κινηματογράφος δεν αξιοποιείται ως εκπαιδευτικό μέσο που μπορεί να συνδράμει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, αφού τις περισσότερες φορές οι μαθητές καλούνται μόνο να δουν ταινίες. Το ίδιο ισχύει και για τα βιβλία του εκπαιδευτικού, τα οποία προτείνουν μόνο την παρακολούθηση κάποιων ταινιών, χωρίς να προσφέρουν υποστηρικτικές οδηγίες.

Για τη Λογοτεχνία οι εργασίες διατυπώνονται συνήθως ως εξής: Α) Να δουν μια ταινία, που αποτελεί μεταφορά του κειμένου, ή μια ομόθεμη ταινία με το κείμενο, χωρίς να δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες ή στοχευμένες ερωτήσεις. Β) Να δουν μία ή περισσότερες ομόθεμες ταινίες με το κείμενο και να συζητήσουν για ένα κοινωνικό ζήτημα που θίγεται από τις ταινίες.

Επιπλέον, παρατηρούμε ότι στο εγχειρίδιο μαθητή και καθηγητή της Γ' Γυμνασίου δεν γίνεται αναφορά στις κινηματογραφικές μεταφορές από τον Μιχάλη Κακογιάννη των μυθιστορημάτων *Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά* του Νίκου Καζαντζάκη και *Eroica* του Κοσμά Πολίτη. Προτείνουμε το απόσπασμα «Γνωριμία με τη Μόνικα» από την *Eroica* να εξετασθεί παράλληλα με την κινηματογραφική μεταφορά του Κακογιάννη (1960) και την αντίστοιχη τηλεοπτική μεταφορά (1999) από τον Πάνο Κοκκινόπουλο (Αγγελοπούλου: 2011, 2014). Χρησιμοποιώντας τις κινηματογραφικές ή τηλεοπτικές μεταφορές κειμένων, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ασκήσουν τους μαθητές σε δεξιότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού μέσω της κριτικής σύγκρισης, καλώντας τους να εντοπίσουν ομοιότητες-διαφορές μεταξύ ταινίας και λογοτεχνικού αποσπάσματος ως προς διάφορα ζητήματα, όπως η απόδοση του σκηνικού χώρου και χρόνου, της περιγραφής, του διαλόγου, των συναισθημάτων, του ήθους των προσώπων, όλων εκείνων δηλαδή των στοιχείων που στο κείμενο αποδίδονται μέσω των λειτουργιών του αφηγητή και της εστίασης, ή να προβληματιστούν για το είδος των πλάνων, τη χρήση των ήχων και της μουσικής, της φωτογραφίας, δηλαδή των ιδιαίτερων εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιεί ο κινηματογράφος. Επιπλέον, μπορεί να ασκήσουν σε δεξιότητες δημιουργικής έκφρασης, ζητώντας από τους μαθητές να προτείνουν τη δική τους κινηματογραφική απόδοση για το κείμενο ή να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις δικές τους οπτικοακουστικές αφηγήσεις. Ωστόσο, τα βιβλία του καθηγητή δεν προσφέρουν υποστήριξη στους διδάσκοντες που επιθυμούν να εντάξουν τον κινηματογράφο στη διδακτική τους. Για αυτό, προτείνουμε να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες για την κινηματογραφική γλώσσα και το εκπαιδευτικό υλικό από το πρόγραμμα «Πάμε Σινεμά;», το πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων και το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.

Στην Ιστορία Γ' Γυμνασίου προτείνεται η παρακολούθηση μόνο ταινιών μυθοπλασίας που διαδραματίζονται σε συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και οι περισσότερες αποτελούν μεταφορά λογοτεχνικού κειμένου. Στην περίπτωση αυτή, όμως, υπογραμμίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να συζητήσει με τους μαθητές ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, που αφορά τη σχέση ιστορίας με την Τέχνη και συγκεκριμένα με τη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο, για να τους δείξει ότι είναι διαφορετικός ο τρόπος που ερευνά το παρελθόν η επιστήμη της ιστορίας από την προσέγγιση της λογοτεχνίας και του κινηματογράφου (Λούβη, 2006β: 94-95).

Τα λογοτεχνικά βιβλία και οι ταινίες μυθοπλασίας δεν είναι άμεσες πηγές της ιστορίας αποτελούν αντανάκλαση και μετάπλαση των ιστορικών γε-

γονότων, απεικονίσεις του βλέμματος και της οπτικής των δημιουργών, του συγγραφέα και του σκηνοθέτη (Μαυροσκούφης: 2005). Επιπλέον, επισημαίνουμε μία σημαντική έλλειψη: στο βιβλίο της Γ΄Γυμνασίου συναντάμε ως εκπαιδευτικό υλικό μόνο ταινίες μυθοπλασίας και καθόλου ταινίες τεκμηρίωσης (ντοκιμαντέρ) ή αυθεντικό οπτικοακουστικό υλικό, που αποτελεί άμεση πηγή. Σε κάθε περίπτωση οι ταινίες και το οπτικοακουστικό υλικό στο μάθημα της ιστορίας είναι καλό να διαβάζονται κριτικά ως προς την οπτική απέναντι στα ιστορικά γεγονότα και τις ιστορικές πληροφορίες που μεταφέρουν και να εξετάζονται συγκριτικά με τις αφηγήσεις του βιβλίου καθώς και άλλων ιστορικών πηγών.

Επίλογος

Καθημερινά οι μαθητές δέχονται καταιγισμό οπτικοακουστικών εικόνων, τα μηνύματα των οποίων πρέπει να αποκωδικοποιήσουν. Η χρήση του κινηματογράφου στη διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών και να τον διευρύνει σε οπτικοακουστικό, βοηθώντας να γίνουν κριτικοί αναγνώστες των εικόνων που κατακλύζουν την καθημερινότητά τους.

Ο κινηματογράφος αποτελεί συναρπαστικό διδακτικό εργαλείο που ελκύει το ενδιαφέρον, διεγείρει τις αισθήσεις και τη νόηση, προκαλεί συναισθήματα και διεισδύει στη σκέψη. Οι ταινίες παρέχουν πολλές δυνατότητες για μάθηση, ασκούν την παρατήρηση, προκαλούν προβληματισμό, διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση και επιτρέπουν την εξέταση πολλών θεμάτων και τον φωτισμό τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Κιμουρτζής, 2013: 376-81). Συμβάλλουν, επίσης, στην αισθητική καλλιέργεια και τη διαμόρφωση καλλιτεχνικών κριτηρίων (Ανδριοπούλου, 2010: 14-15). Επιπλέον, η διακειμενική σχέση των ταινιών με τα λογοτεχνικά ή φιλοσοφικά κείμενα και η συγκριτική ανάγνωση με ιστορικές αφηγήσεις και πηγές μπορεί να οδηγήσουν στην κριτική προσέγγιση, στην ενσυναίσθηση του άλλου και τη δημιουργική έκφραση, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και φαντασίας.

Η ένταξη στη διδασκαλία δραστηριοτήτων, που βασίζονται στην παρατήρηση και την οπτική εμπειρία έργων Τέχνης γενικά και ειδικότερα κινηματογραφικών ταινιών συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση και οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, με την προϋπόθεση ότι οι δραστηριότητες εντάσσονται σε παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο σχεδίων μαθημάτων και υπηρετούν σαφώς προσδιορισμένους στόχους (Μέγα, 2011: 21-23).

Χωρίς αμφιβολία, η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία με την ένταξή του σε παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο μπορεί να οδηγή-

σουν μαθητές και εκπαιδευτικούς σ' ένα ταξίδι γνώσης και δημιουργικότητας.

Παράρτημα

Ταινίες (τίτλος-σκηνοθέτης), που προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια

1. Κινηματογραφικές ταινίες στο βιβλίο μαθητή *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία* Γ' Γυμνασίου

Amistad του Στ. Σπήλμπεργκ (δουλεμπόριο από την Αφρική στην Αμερική), *Όσα παίρνει ο άνεμος* του Β. Φλέμινγκ (Αμερικανικός Εμφύλιος Πόλεμος), *Νύφες* του Π. Βούλγαρη (η μετανάστευση από την Ελλάδα στις ΗΠΑ, τέλη 19^{ου} αι-αρχές 20ού αι), *Ουδέν νεότερον από το δυτικό μέτωπο* του Λ. Μίλστοουν και *Ατέλειοι αρραβώνες* του Ζ.Π. Ζενέ (αντιρωική ματιά στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο), *Η απεργία, Θωρηκτό Ποτέμκιν, Οχτώβρης* του Σ. Αϊξενστάιν, *Οι Κόκκινοι* του Ο. Μπίτι (Οκτωβριανή Επανάσταση), *Παρουσιάστε Αρμ* του Τσ. Τσάπλιν, *Σταυροί στο μέτωπο* του Στ. Κιούμπρικ, *Ο Μεγάλος Πόλεμος* του Μ. Μονιτσέλι, *Ο Λόρενς της Αραβίας* του Ντέιβιντ Λιν, *Καλλίπολις* του Π. Γουέιρ (Α' Παγκόσμιος Πόλεμος), *1922* του Ν. Κούνδουρου (Μικρασιατικός Πόλεμος), *Αποχαρτισμός στα όπλα* του Τζ. Χιούστον και Χ. Βιντόρ (Ισπανικός Εμφύλιος Πόλεμος), *Τα σταφύλια της οργής* του Τζον Φορντ (Οικονομική Κρίση στις ΗΠΑ του Μεσοπολέμου), *Ο μεγάλος δικτάτωρ* του Τσ. Τσάπλιν (Ναζισμός), *1900* του Μπ. Μπερτολούτσι (η άνοδος του φασισμού στην Ιταλία), *Η πιο μεγάλη μέρα του πολέμου* των Κ. Άνακιν, Α. Μάρτον, Μπ. Γουίκι, Ντ. Ζανούκ, *Τι έκανες στον πόλεμο μπαμπά* του Μπλ. Έντουαρντς, *Οι τέσσερις της ηρωικής ταξιαρχίας* του Σ. Φιούλερ, *Η διάσωση του στρατιώτη Ράιαν* του Στίβεν Σπίλμπεργκ, *Λεπτή κόκκινη γραμμή* του Τ. Μάλικ, *Η πτώση* του Όλ. Χίρσμπιγκελ (Β' Παγκόσμιος Πόλεμος), *Ουρανός* του Τ. Κανελόπουλου (αντιπολεμική ματιά στον πόλεμο της Αλβανίας), *Η ζωή είναι ωραία* του Ρ. Μπενίσι (Ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης), *Κλέφτης ποδηλάτων* του Β.Ντε Σίκα (Μεταπολεμική Ιταλία), *SOS, Πεντάγωνο καλεί Μόσχα* του Στ. Κιούμπρικ, *Ο συναγερμός του θανάτου* του Σ. Λιούμετ, *Καρδιές και σκέψεις* του Π. Ντέιβις *Απόκαλυψη τώρα!* του Φρ.Φ. Κόπολα (Ψυχρός Πόλεμος-Βιετνάμ), *Σ' εκείνη τη χώρα* του Λ. Μποντρόβα (αλλαγές στη Σοβιετική Ένωση), *Η υπόσχεση* των Λ. και Ζ. Π. Νταρντέν (Η εκμετάλλευση των μεταναστών), *Z* του Κ. Γαβρά, *Χάπι Ντέι* του Π. Βούλγαρη, *Ο άνθρωπος με το γαρίφαλο* του Ν. Τζήμα, *Πέτρινα Χρόνια* του Π. Βούλγαρη (πολιτικές διώξεις στην Ελλάδα του Εμφυλίου και των Μετεμφυλιακών Χρόνων), *Λούφα και παραλλαγή* του Ν. Περράκη (Δικτατορία), *Μάθε παιδί μου γράμματα, Τι έχουν να δουν τα μάτια μου* του Θ. Μαραγκού, *Βίος και Πολιτεία* του Ν. Περράκη, *Τα παιδιά της χελιδόνας* του Κ. Βρεττάκου (κοινωνική κατάσταση στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση), *Απ' το χιόνι* του Σ. Γκορίτσα, *Από την άκρη της πόλης* του Κ. Γιάνναρη (οι μετανάστες στην Ελλάδα).

2. Κινηματογραφικές ταινίες στο βιβλίο μαθητή *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* Α' Γυμνασίου

Τα δελφινάκια του Αμβρακικού του Ντίνου Δημόπουλου, *Σινεμά ο Παράδεισος* του Τζ. Τορνάτορε, *Ο Τιτανικός* του Τζ. Κάμερον, *Ο γάμος των μουσώνων* της Μίρα Νάιρ, *Ο ασπρόδότης* του Ρ. Κλάιζερ, *Η μαύρη καλλονή* του Φρ. Φ. Κόπολα, *Η αρκούδα* του Ζ. Ζ. Ανό και παλιές ταινίες του ελληνικού κινηματογράφου.

3. Κινηματογραφικές ταινίες στο βιβλίο εκπαιδευτικού *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α Γυμνασίου*
Οι νύφες του Π. Βούλγαρη, **Πολίτικη κουζίνα** του Τ. Μπουλμέτη, **Το δέντρο που πληγώναμε** του Δ. Αβδελιώδη.
4. Κινηματογραφικές ταινίες στο βιβλίο μαθητή *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*
Το ξύλο βγήκε απ' το παράδεισο, **Χτυποκάρδια στα θρανία** του Αλ. Σακελλάριου.
5. Κινηματογραφικές ταινίες στο βιβλίο εκπαιδευτικού *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Γυμνασίου*
Χιροσίμα **Αγάπη μου** του Αλ Ρενέ, **Το μετέωρο βήμα του πελαργού** του Θ. Αγγελόπουλου, **Αγέλαστος Πέτρα** του Φ. Κουτσαυτή.
6. Κινηματογραφικές ταινίες στο βιβλίο μαθητή *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*
Το μόνον της ζωής του ταξείδιον του Α. Παπαστάθη.
7. Κινηματογραφικές ταινίες στο βιβλίο μαθητή *Αρχές Φιλοσοφίας Β' Λυκείου*
2001. Η Οδύσσεια του Διαστήματος του Στ. Κιούμπρικ, **Μάτριξ** των αδελφών Γουατσόφσκι, **Μπλέιντ Ράνερ** του Ρ. Σκοτ (ταινίες επιστημονικής φαντασίας), **Η θάλασσα μέσα μου** του Αλ. Αμενάμπαρ (δίλημμα ευθανασίας).

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ελ., Μαγγανά, Αν.(2006α). *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ελ., Μαγγανά, Αν.(2006β). *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αγγελοπούλου, Α. (2011). Ταξιδεύοντας στο μαγικό κόσμο της Λογοτεχνίας: η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων με παράδειγμα το μυθιστόρημα *Eroica* του Κοσμά Πολίτη. *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*. Σύρος.
- (http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/filologika.htmaggelopoulos.pdf)
- Αγγελοπούλου, Α.(2014). Χρησιμοποιώντας τον κινηματογράφο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Η δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση, Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας*.
- Ανδριοπούλου, Ερ.(2010). Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση. *Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις. Συχνότητες*, 10, 14-19.
- Arnheim, R.(2007). *Οπτική σκέψη*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*, Αθήνα: Πλέθρον.
- Βιρβιδάκις, Στ., Καρασμάνης, Β., Τουρνά, Χαρ. (2014). *Αρχές Φιλοσοφίας. Β' Τάξη Λυκείου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Γαραντούδης, Ευρ., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2006α). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γαραντούδης, Ευρ., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη, Θ. (2006β). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δημητρώκας, Ι., Ιωάννου, Θ. (2006). *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β' Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Γιωτοπούλου, Αικ.(2011). Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Μ. Tsianikas, Ν. Maadad, G. Gounalis and Μ. Palaktsoglou (eds). *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies* (pp 361-76), Adelaide: Flinders University Department of Language Studies-Modern Greek.
- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Πάμε Σινεμά;» (2003). *Η κινηματογραφική αφήγηση. Μια ιστορία με εικόνες και ήχους*, τόμος Β΄(Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Θεσσαλονίκη: Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την οπτικοακουστική έκφραση*, Νέο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χρ., Μέντη, Θ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2006). *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κιμουρτζής, Π. (2013). Εισαγωγή. Επιστήμη, εκπαίδευση, κινηματογράφος και Μάθηση: λέξεις και εικόνες. Στο *CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης* (σ.13-42, 367-385). Αθήνα: Gutenberg.
- Λούβη, Ευ., Ξιφαράς, Δ. (2007α). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Λούβη, Ευ., Ξιφαράς, Δ. (2007β). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). Ο κινηματογράφος ως ιστορική πηγή: θεωρία, μεθοδολογία και πρακτική εφαρμογή. *Σύγχρονη Εποχή*, 142, 95-107.
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Κόκκος Αλ. και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21-67), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). *Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Metz, Chr. (1968). *Essais sur la signification du cinéma*. Paris: Klincksieck.
- Μπέργκερ, Τζ. (2011). *Η εικόνα και το βλέμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασχαλίδης, Γρ., Δανιήλ, Χρ. (2004). Εικόνα και λόγος: το οπτικο-ακουστικό αφήγημα. Στο *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011). Νέο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Οδηγός Εκπαιδευτικού (2011). Νέο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πρόγραμμα Σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση (2011). Νέο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου Σ., Βαρελάς Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2009). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης, Χρ. και άλλοι (2014). *Έκφραση Έκθεση για το Γενικό Λύκειο*, β΄ τεύχος. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- ΦΕΚ 131/7-02-2002, 303/13-03-2003, 1562/27-06-2011.

Δικτυογραφία (τελευταία ανάγνωση στις 18/08/2015)

<http://www.prmelina.gr>

[http://www.pi-schools.gr/programs/depps/\(ΔΕΙΠΠΣ-ΑΠΣ](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/(ΔΕΙΠΠΣ-ΑΠΣ)

<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

<http://ebooks.edu.gr/new/>

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Άννα Αγγελοπούλου είναι απόφοιτος του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών του ιδίου Τμήματος στην Ιστορία Μέσων και Νεότερων Χρόνων και Διδακτορικό Δίπλωμα στη Σύγχρονη και Νεότερη Ιστορία. Τα ιδιαίτερα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στην ιστορία των σλαβικών λαών των Βαλκανίων καθώς και την ιστορία της εκπαίδευσης. Είναι συντάκτης της μονογραφίας «Ο Κ. Π. Μισίρκοφ (1874-1926) και η κίνηση των *Μακεδονιστών*» (University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2002). Έχει δημοσιεύσει άρθρων και συμμετοχή σε συνέδρια με την παραπάνω θεματική, καθώς και με την εκπαίδευση και διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Το 1992 διορίστηκε στη Μέση Εκπαίδευση και από το 2000 υπηρετούσε στο Πειραματικό Σχολείο του Α.Π.Θ. Την περίοδο 2010-2012 υπηρέτησε ως Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δυτικής Θεσσαλονίκης, ενώ σήμερα είναι Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης. Το τελευταίο διάστημα τα ενδιαφέροντά της επικεντρώνονται στην αξιοποίηση των Τεχνών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Διαχειρίζεται το ιστολόγιο «Άννα Αγγελοπούλου Χάριν Λόγου και Τέχνης» (βλ. <http://annagelopoulou.blogspot.gr/>).

Ζητήματα διδακτικής της τέχνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Μαρία Δημάση

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρουξείνων Χωρών Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
mdimasi@bscc.duth.gr

Περίληψη

Η τέχνη είναι μία έννοια πολυσημική και πολυεπίπεδη. Η διδακτική της προσέγγιση δεν μπορεί να οροθετηθεί με συνήθεις πρακτικές γνωστικών αντικειμένων-μαθημάτων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως μορφές τέχνης διδάσκει το θέατρο, τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες σε όλες τις βαθμίδες. Η προσέγγιση είναι διαχρονική και συγχρονική με σαφείς συνδέσεις με το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο και περικείμενο της εποχής και της περιοχής δημιουργίας του έργου αλλά και των μαθητών που το διδάσκονται.

Στην παρούσα εργασία δεν σκοπεύουμε να ασχοληθούμε με την παρουσίαση των διδακτικών μεθοδολογικών προτάσεων σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και το πλαίσιο αναφοράς των σχετικών μαθημάτων. Θα επιχειρήσουμε να χαρτογραφήσουμε τις απόψεις που μπορούν να διατυπωθούν σχετικά με τη διδασκαλία της τέχνης σε επίπεδο προθέσεων και πραγματώσεων, αφού παρά την ύπαρξη ανάλογων Προγραμμάτων Σπουδών και σχολικών εγχειριδίων υπάρχουν οι εξής προβληματισμοί:

- Πόσα από τα μαθήματα επιλογής που αφορούν την τέχνη επιλέγονται και διδάσκονται στο Λύκειο;
- Πόσα σχολεία διαθέτουν χώρους και υλικοτεχνική υποδομή ώστε το μάθημα για την τέχνη να μην είναι γνωσιοκεντρικό;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας που τα διδάσκουν έχουν παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επάρκεια;
- Τι γίνεται στην περίπτωση που δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ειδικότητας σε μία σχολική μονάδα;
- Έχουν αξιολογηθεί τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων της τέχνης όσον αφορά την ικανοποίηση των στόχων που αφορούν τα μαθήματα για την τέχνη;
- Έχει συνεκτιμηθεί η πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων όσον αφορά τα προτεινόμενα προς μελέτη έργα; κλπ.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, διδασκαλία, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Abstract

Art is a multilevel concept containing multiple meanings. Its educational approach can not be delimited by common practices used in other subject areas-courses. The Greek educational system includes -as forms of art- the teaching of theater, music

and visual arts in all the educational levels. The approach is synchronic and diachronic with clear connections to the social and cultural context of the time and place the artifact was created, as well as the time and place it is presented and taught to the students.

In this paper we do not intend to present teaching and methodological proposals in accordance with the relevant bibliography and within the framework of relevant courses. We will attempt to map the expressed aspects about the teaching of art in the scope of both intention and actualization. Besides the existence of curricula and school textbooks, some questions have been raised:

-How many art themed courses are chosen and taught in senior high school?

-How many schools have the appropriate facilities and the material and technical infrastructure in order the art course not to be knowledge-centered?

-Do the teachers with the expertise to teach those lessons have pedagogical and didactical training and adequacy?

-What happens when a school unit doesn't have a teacher with expertise in art courses?

-Have the curricula and the school textbooks of the art courses been evaluated considering the fulfillment of the goals set?

-Has the multicultural composition of the school classes been taken into consideration regarding the proposed study objects? Etc.

Keywords: art, teaching, Greek educational system.

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Περί ορισμού της τέχνης

Επειδή ως διδακτική ορίζεται

η οργάνωση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης με την έννοια της επιλογής και αξιολόγησης περιεχομένων, στόχων και μεθόδων και αντικείμενό της είναι το «τι» και «για ποιο σκοπό» οφείλει να διδαχθεί κάτι¹,

και προκειμένου να αναφερθούμε στη *διδακτική της τέχνης* θα πρέπει να ορίσουμε την τέχνη.

Η απόδοση των σημαινόμενων της λέξης στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998: 1335-1336) αναδεικνύει την πολυσημία της. Πρόκειται, κατά τους λεξικογράφους, *για ανθρώπινη δραστηριότητα που στηρίζεται σε ορισμένες γνώσεις και εμπειρίες και που έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός πνευματικού ή τεχνικού έργου*. Αναλυτικότερα αφορά:

¹ Στη σύγχρονη εποχή η Διδακτική ορίζεται ως η επιμέρους επιστήμη της Παιδαγωγικής που έχει ως αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής της διδασκαλία (Χριστιάς, 1992). Έργο της είναι η εύρεση των κατάλληλων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας καθώς και η έρευνα εκείνων των προϋποθέσεων και των όρων που θα καταστήσουν αποτελεσματική την οργάνωση και τη διεξαγωγή της.

- τη δημιουργία έργων που εκφράζουν το αισθητικά καλό και προκαλούν στο θεατή, στον ακροατή ή στον αναγνώστη αισθητική απόλαυση
- το σύνολο των έργων τέχνης σε έναν ορισμένο χώρο και χρόνο
- το σύνολο των γνώσεων και των εμπειριών, που είναι απαραίτητες για την άσκηση ενός επαγγέλματος, μιας δραστηριότητας
- επιδεξιότητα, ειδική ικανότητα
- χειρωνακτικό επάγγελμα, που απαιτεί κάποια τεχνική ειδίκευση
- (λόγ.) τέχνασμα, τρόπος παραπλανητικός για να πετύχουμε κτ.

Είναι προφανές ότι οι πρώτες σημασίες που συνδέουν τη λέξη με ένα πνευματικό έργο την κατατάσσουν στην οντολογική θεώρηση της έννοιας του πολιτισμού², ενώ οι δεύτερες στην ιστορικο-εξελικτική στο πλαίσιο της αναθεώρησής του από τις πολιτισμικές σπουδές (βλ. Φρυδάκη, 2003). Με άλλα λόγια ο πολιτισμός ως εννοιολογικό συγκείμενο διευρύνει και τη σημασία της τέχνης τόσο που μάλλον περιγραφική προσέγγιση μπορεί να επιχειρηθεί.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία καταγράφει ανάλογες θέσεις. Η εικόνα του φαινομένου της τέχνης είναι συγκεχυμένη (Χρηστίδης, χχ: 7). Στο πλαίσιο των προσπαθειών αποσαφήνισης διατυπώθηκαν προτάσεις στις οποίες η τέχνη παρουσιαζόταν ως δράση-ενέργεια-λειτουργία, εμπλέκοντας τον άνθρωπο σε ένα υπαρκτό ή προσδοκώμενο δίκτυο επικοινωνίας:

Έτσι, με τις μορφές της τέχνης, ο άνθρωπος αγωνίζεται να εκφράσει την ανάγκη του για επικοινωνία με τον άλλον άνθρωπο, να ξεπεράσει τη μοναξιά, να καταλάβει και να ερμηνεύσει τον κόσμο και τον ίδιο τον εαυτό του [...] Γι' αυτό η καλλιτεχνική δημιουργία, λειτουργία της ζωής του ανθρώπου, μπορεί να συνδέεται με όλες τις πρωταρχικές ανάγκες του: την εσωτερική ανάγκη για επικοινωνία και για έκφραση, την ανάγκη για κατάφαση της παρουσίας του στον κόσμο, την τάση για επιβολή όσο και για αναγνώριση, τη θέληση για την προβολή αξιών, την προσπάθεια να ξεπεράσει τον χρόνο του, και πολλά άλλα, διαφορετικά σε κάθε εποχή [...] (Χρήστου, 1987: 17, στο Ζιρώ, Μερτζάνη, 2004: 33-34).

² Ο Braudel, (2001: 54-55) αναφέρει ότι ο όρος «πολιτισμός» διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενό του σε «πολιτισμικό» -ανάλογα με τις ευγενείς πνευματικές αξίες (οντολογική προσέγγιση)- και σε «πολιτιστικό» -ανάλογα με τα υλικά επιτεύγματα (ιστορικο-εξελικτική προσέγγιση), οριοθετώντας αντίστοιχα και το νόημα των λέξεων «κουλτούρα» (culture) και «πολιτισμός» (civilization).

Ένας από τους αποδεκτούς ορισμούς του πολιτισμού είναι αυτός του Burke: πρόκειται για ένα σύνολο κοινωνικά μεταβιβαζόμενων γνώσεων, αντιλήψεων και πρακτικών. Επιπλέον, ο πολιτισμός αποτελεί το πλαίσιο των κανόνων και των συμβάσεων που οργανώνουν τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Γι' αυτόν τον λόγο και περιλαμβάνει διανοητικά, ηθικά και υλικά στοιχεία και διαφοροποιείται με βάση τα αντιθετικά ζεύγη κατηγοριών: επίσημο/ περιθωριακό, elite/λαός, κυρίαρχες τάξεις/ εξαρτημένες τάξεις, κέντρο/ περιφέρεια και κυρίαρχος κώδικας/ ανατρεπτικός κώδικας (Burke: 1978).

Η Τέχνη είναι μία μορφή επικοινωνίας, ένας τρόπος έκφρασης που συναντάμε στις ανθρώπινες κοινωνίες από την αρχή της ύπαρξής τους (Κοζιάκου-Τσιάρα, 1988: 11-12, στο Ζιρώ, Μερτζάνη, 2004: 34).

Κάποιοι ορισμοί, κυρίως ανθρώπων που εκπροσωπούν την τέχνη, έχουν χαρακτηριστικά λογοτεχνικού ύφους και στρατηγικών έκφρασης:

Η τέχνη μοιάζει με κοινωνικό φαινόμενο, κάτι σαν ηφαιστειακή εκτόνωση. Δεν καταγράφει την ιστορία, ούτε κάνει ιστορίες ούτε προηγείται της εποχής της ούτε ακολουθεί. Η τέχνη είναι έρωτας, με την πλατύτερη σημασία της λέξης, είναι η έκφραση και το ξεχειλίσιμα μιας πληρότητας. Δεν είναι υποχρεωτικό να αισθάνεστε και να αγαπάτε την τέχνη. Απλώς είναι ένα προνόμιο. Αλλά τι προνόμιο! (Μυταράς, 2001: 101-103).

Σε άλλες περιπτώσεις ο ορισμός επιχειρείται με την παράθεση των συνθετικών της έννοιας σε επίπεδο έκφρασης-πραγμάτωσης. Μορφές τέχνης είναι η φωτογραφία, η ζωγραφική, ο κινηματογράφος και τρόποι αισθητικής έκφρασης είναι η ζωγραφική, το κολλάζ, το θέατρο, το παιχνίδι (Γρόσδος, 2000: 21-27). Με σημείο αναφοράς την εμφάνιση του ρεαλισμού αναφέρονται ως τέχνη η ζωγραφική, η λογοτεχνία και η ποίηση (Ζιρώ, Μερτζάνη, 2004, 183). Στην περίπτωση αυτή σημειώνεται μία διεύρυνση των μορφών τέχνης και αισθητικής έκφρασης η οποία ακολουθεί τους τρόπους επικοινωνίας της εποχής. Επόμενο είναι στην εποχή της πολυτροπικής, ψηφιακής επικοινωνίας και η τέχνη να αποκτά και ψηφιακό χαρακτήρα και να εκφράζεται και ως ψηφιακή-εικαστική (Olejacz, 1996).

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι η πολυσημία της λέξης τέχνη μπορεί να περι-οριστεί στις εξής διαπιστώσεις: Η τέχνη είναι γνώση, είναι αλήθεια, είναι γλώσσα (Χρηστίδης, *γχ*: 6-7), παράμετροι οι οποίες ιστορικά εξελίχθηκαν και δημιούργησαν τη διαχρονική ιδεολογία της (βλ. Ζιρώ, Μερτζάνη, 2004).

2. Η τέχνη και η διδακτική της στην ελληνική εκπαίδευση

2.1. Τέχνη-μορφές τέχνης στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της αισθητικής αγωγής

2.1.α. Μορφές τέχνης στο Νηπιαγωγείο

Η τέχνη ορίζεται ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ρητά δηλώνεται ότι ο ορισμός πρέπει να προκύψει επαγωγικά μέσα από ανακαλυπτικές πρωτοβουλίες-δραστηριότητες των παιδιών (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου: 699).

Ως μορφές τέχνης αναφέρονται και αναλύονται ως προς τη στοχοθεσία και τις προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες: τα Εικαστικά, το Θέατρο-η Δραματική Τέχνη και η Μουσική (ό.π.: 698).

2.1.β. Μορφές τέχνης στο Δημοτικό Σχολείο

Για το Δημοτικό Σχολείο έχουν συνταχτεί ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τα μαθήματα:

-Θέατρο

-Μουσική

-Εικαστικά.

Στους σκοπούς του ΔΕΠΠΣ των εικαστικών οριοθετείται ένα δελτίο ταυτότητας της τέχνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση:

Ειδικότερα με το μάθημα των Εικαστικών επιδιώκεται να καλλιεργηθεί:

Η κατανόηση της πολιτιστικής διάστασης και η συμβολή των τεχνών στον πολιτισμό διαχρονικά και συγχρονικά (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 97).

Στον άξονα *Θεματικές ενότητες* καταλογοποιούνται οι *Μορφές εικαστικών τεχνών* για τις τάξεις Α΄-Β΄, Γ΄-Δ΄ και Ε΄-ΣΤ΄.

Συγκεκριμένα, για τις πρώτες τάξεις αναφέρονται:

Σχέδιο

Ζωγραφική

Πηλοπλαστική

Υφαντική

Μικροκατασκευές

Εμπεριχάραξη (στένσιλ)

Καρτεπικόλληση (Κολάζ)

Αιωρούμενα αντικείμενα (μόμπιλς)

Τυπώματα (στάμπες) (ό.π.: 102)

Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ υπάρχουν οι ίδιες αναφορές σε μορφές εικαστικών τεχνών με την προσθήκη των εικονογραφήσεων, της χαλκοπλαστικής και των μακετών ενώ οι μικροκατασκευές συμπληρώνονται με τις χειροτεχνίες (ό.π.: 105).

Στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ προστίθενται ως νέες μορφές εικαστικών τεχνών:

Ξυλοκοπτική

Ξύλινες μικροκατασκευές

Κατασκευές

Ασαμπλάζ

Γελιογραφία

Κόμικς

Φωτογραφία

Ψηφιακή εικόνα (ό.π.: 108)

2.1.γ. Μορφές τέχνης στο Γυμνάσιο

Ανάμεσα στους σκοπούς του μαθήματος αναφέρεται και ότι ο μαθητής πρέπει *Να κατανοεί τη διαφορά των Καλών Τεχνών από τα προϊόντα των εφαρ-*

μοσμένων τεχνών (ό.π.: 100), θέτοντας στη συζήτηση για τον ορισμό της τέχνης και τους όρους καλές τέχνες και εφαρμοσμένες τέχνες³.

Για την Α΄ τάξη του Γυμνασίου στον άξονα *Θεματικές ενότητες* αναφέρονται οι ακόλουθες *Μορφές εικαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών*

Σχέδιο, σκίτσο

Ζωγραφική

Πλαστική

Γλυπτική

Χαλκοπλαστική

Στοιχεία γραμμικού σχεδίου

Κινούμενο σχέδιο

Διακοσμητική

Χαρακτική

Εικονογράφηση (ό.π.: 114).

Ουσιαστικά πρόκειται για διεύρυνση των μορφών των εικαστικών τεχνών που παρουσιάστηκαν στο Δημοτικό Σχολείο. Οι διαφοροποιήσεις είναι:

Στοιχεία γραμμικού σχεδίου

Κινούμενο σχέδιο

Διακοσμητική

Χαρακτική, οπότε αυτές ορίζονται από τους συντάκτες του προγράμματος ως εφαρμοσμένες τέχνες.

Στη Β΄ τάξη προστίθενται:

Αγιογραφία

Ψηφιδωτό

Κεραμική

Ξυλογλυπτική

Εξώφυλλα δίσκων

Διακόσμηση εσωτερικών χώρων

Μακέτες σκηνικών (ό.π.: 118). Η σύνδεση των εικαστικών τεχνών με το κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο και συγκεκριμένο της σχολικής ζωής και της ταυτότητας των μαθητών, υποκειμένων της μάθησης, είναι προφανής.

Στη Γ΄ τάξη

Σχέδιο γραφιστικής

Αφίσες

Βιομηχανικό σχέδιο (ντιζάιν)

Σχέδιο μόδας

Κόσμημα

Φωτογραφία - βίντεο

³ Οι Εικαστικές Τέχνες συμπεριλαμβάνουν τις καλές τέχνες: γλυπτική, ζωγραφική, αρχιτεκτονική (Α.Π. Εικαστικές Τέχνες, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο στο:

http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=134&lang=el)

Πολυμέσα
Ασαμπλάζ
Παρεμβάσεις στο χώρο
Έντυπο

Σχεδιασμός ρούχων (ό.π.: 122). Η προηγούμενη διαπίστωση για τη σύνδεση των περιεχομένων με τη ζωή και επομένως την εφαρμογή της διδακτικής αρχής της επικαιρότητας και της εγγύτητας προς τη ζωή (Χατζηδήμου, 2013: 223 κ.ε.) ισχύει και για τις συγκεκριμένες επιλογές περιεχομένων με σαφή σύνδεση με σκοπούς επαγγελματικού προσανατολισμού.

2.1.δ. Μορφές τέχνης στο Λύκειο

Οι πρώτες αναφορές στην τέχνη για το Λύκειο εντοπίζονται στα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Αρχές Φιλοσοφίας της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου και εντάσσονται στο πλαίσιο της αρχαίας ελληνικής και της γραμματείας γενικότερα. π.χ. Η τέχνη στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του Πλάτωνα, Η ιεράρχηση των τεχνών κατά τον Έγελο, Οι βασικές αντιλήψεις της τέχνης τον 20^ο αιώνα (ΑΠΣ, 2002: 1352).

Ως γνωστικό αντικείμενο εντάσσεται, ως μάθημα επιλογής, στο πρόγραμμα της Α΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου με τίτλο: Αισθητική Αγωγή (στοιχεία θεατρολογίας, Μουσική, εικαστικά) (ό.π., άρθρο 39: 1377). Διαπιστώνεται η σταθερότητα ανάλυσης του σημειούμενου της τέχνης όσον αφορά τα διδακτικά περιεχόμενα από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι και το Λύκειο. Βασική διαφορά υπάρχει στον τρόπο προσέγγισης, αφού για κάθε μία από τις μορφές τέχνης παρουσιάζεται σύνδεση θεωρίας και πράξης σε επίπεδο εθνικό και παγκόσμιο με μία σαφή τάση σύνδεσης σύγχρονου και παραδοσιακού (ό.π.: 1377-1380).

Προκειμένου να υπάρξει μία δυνατότητα σύγκρισης με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, παραθέτουμε τις θεματικές ενότητες των εικαστικών:

- Αρχιτεκτονική
- Ντιζάιν (βιομηχανικό σχέδιο)
- Κόμικ
- Παραδοσιακή τέχνη
- Σύγχρονες μορφές των εικαστικών και άλλα (ό.π.: 1380).

Δεύτερο γνωστικό αντικείμενο σχετικά με την τέχνη υπάρχει και πάλι ως μάθημα επιλογής στη Γ΄ Λυκείου, Ιστορία της Τέχνης (ό.π., άρθρο 40: 1380-1381). Όπως δηλώνεται στον τίτλο, πρόκειται για μία ιστορικο-εξελικτική προσέγγιση της τέχνης μέσω της οποίας επιδιώκεται ο μαθητής ...να αντιληφθεί τη σχέση της καλλιτεχνικής δημιουργίας με τη γενικότερη πολιτισμική εξέλιξη κάθε περιόδου (ό.π.: 1380), προσθέτοντας έτσι στον ορισμό της τέχνης τον κοινωνικό της ρόλο (Μπαλούτογλου, 2010).

Στη μελέτη της τέχνης, με την ευρύτερη έννοια, εντάσσουμε και τα μαθήματα επιλογής της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου: Σχέδιο Γραμμικό (ΑΠΣ,

2002: 1381-1382) και Σχέδιο Ελεύθερο (1382-1383) στο Πρόγραμμα Σπουδών των οποίων, κυρίως σε επίπεδο σκοποθεσίας, υπάρχει μία πρόδηλη μετάθεση από το **τι** στο **πώς**, στην έκφραση και τη δημιουργία των μαθητών.

Θα ολοκληρώσουμε την αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών και τις αναφορές στην τέχνη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την παρουσίαση των σχετικών θέσεων στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Ψηφιακού Σχολείου:

Τέχνες-Πολιτισμός για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην ουσία πρόκειται για ανα-θεώρηση του υπάρχοντος σχολικού προγράμματος:

Τα Προγράμματα Σπουδών που ακολουθούν βασίζονται στο υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα και στην ισχύουσα κατανομή ωρών διδασκαλίας ανά ειδικότητα και γνωστικό αντικείμενο της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο) (Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2001: εισαγωγή).

Οι θεματικές ενότητες που αφορούν τις μορφές τέχνης με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές είναι ίδιες με αυτές των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ που έχουν ήδη αναφερθεί, Υπάρχουν προσθήκες σε όλες τις τάξεις του Χάπενινγκ και του Video Art. Η βασική διαφοροποίηση εντοπίζεται στα προτεινόμενα προς αξιοποίηση διδακτικά μέσα, όπου πλέον δίνονται βάσεις ψηφιακών δεδομένων και ο μαθητής καλείται να διερευνήσει και να ανακαλύψει την πληροφορία-τη γνώση και να οδηγηθεί στην έκφραση. Ο μαθητής καλείται να συν-κινηθεί από το έργο τέχνης ως διαδικασία δημιουργίας-έκφρασης και όχι ως πρώτος κριτής έργων τέχνης:

...Να εξοικειωθούν με μορφές τέχνης οι οποίες ως θέμα τους έχουν τη δράση του καλλιτέχνη και όχι υποχρεωτικά το παραγόμενο έργο (ό.π.: 26).

Μέρος των περιεχομένων μάθησης καταλαμβάνουν και η μελέτη αλλά και η δημιουργία μορφών ψηφιακής τέχνης. Σημαντική είναι, επίσης, η ρητή αναφορά σε διδακτικές δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού των μαθητών, αφού καλούνται να κρίνουν έργα τέχνης με βάση τις γνώσεις που απέκτησαν, ο δε ηλεκτρονικός εγγραμματισμός (ό.π.: 30) αποτελεί σαφή στόχο του Προγράμματος. Φαίνεται πως οι επιστημονικές θέσεις ότι η τέχνη τελικά αποτελεί σύνολο, κατά περίπτωση, γλωσσικών συμβάσεων (βλ. Goodman, 2005) βρίσκουν την έκφρασή τους στο πλαίσιο της θεμελίωσης του σχολικού εγγραμματισμού και της πολυτροπικότητας η οποία αποτελεί γνώρισμα των έργων τέχνης (βλ. ενδεικτικά: Γρόσδος, 2008· Δημάση, 2012).

Οι ίδιες διαπιστώσεις παρατηρούνται και στο Πρόγραμμα Σπουδών των εικαστικών για το Γυμνάσιο. Προστίθενται ως μορφές σύγχρονης τέχνης, για την ικανοποίηση του στόχου: *Εξοικειώνονται με τις σύγχρονες μορφές τέχνης* (Νέα Προγράμματα Σπουδών, 2001: 62): Computer art, happening, performance, εγκαταστάσεις. Σημειώνουμε, επίσης, την αναφορά στα πολυ-

μέσα και την προσδοκία δημιουργίας έργων από τους μαθητές εντός και εκτός σχολικού χώρου όχι με τη μορφή εργασίας αλλά παρέμβασης στο χώρο: *Δημιουργούν τέχνη χρησιμοποιώντας σύγχρονα μέσα παραγωγής εικόνας. Παρεμβαίνουν αισθητικά στο χώρο του σχολείου ή της γειτονιάς (ό.π.: 92).*

3. Προτάσεις διδακτική προσέγγισης της τέχνης

Από όσα σημειώθηκαν προκύπτουν τα εξής:

Η τέχνη ορίζεται ως συνισταμένη πολλών επιμέρους συνιστωσών και έτσι θεωρείται ότι εκφράζεται ιστορικά, διαχρονικά και συγχρονικά με ποικίλους τρόπους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σταθερά από το 2002 που συντάχτηκαν και εφαρμόστηκαν τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ μέχρι και τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Ψηφιακού Σχολείου (2011), παρουσιάζει στους μαθητές ως μορφές τέχνης το Θέατρο, τη Μουσική και τα Εικαστικά.

Είναι προφανές ότι κάθε μία από τις τρεις θεματικές ενότητες απαιτεί διαφορετική διδακτική προσέγγιση λόγω της ιδιαιτερότητας της κάθε μορφής τέχνης σε επίπεδο τρόπων-μέσων έκφρασης, συμβολισμών, βαθμού δυσκολίας στην κατανόηση-ανάγνωση και ενεργοποίηση του μαθητή-δημιουργού.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν θα επεκταθούμε σε προτάσεις για την κάθε μορφή τέχνης αλλά θα αναφερθούμε, συνοπτικά, στις βασικές διδακτικές αρχές που αφορούν την τέχνη συνολικά.

A. Το μάθημα της τέχνης έχει άμεση σχέση με τον πολιτισμό, αφού η τέχνη παράγει κουλτούρα και μάλιστα στο κοινωνικό περι και συν-κείμενο. Οι μαθητές μέσα από το μάθημα της τέχνης αποκτούν δεξιότητες να αντιλαμβάνονται τις ανθρώπινες παρελθοντικές και παροντικές εμπειρίες, να σέβονται τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και πράξης και να εκφράζουν-μοιράζονται τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

B. Το παιδί και ο έφηβος που διδάσκονται την τέχνη πετυχαίνουν:

1. την προσωπική πλήρωση
2. την εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς
3. τη συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης (βλ. Chapman, 1998).

Οι παραπάνω απόψεις οδηγούν στη διαμόρφωση ενός διδακτικού πλαισίου το οποίο αναφέρει:

- την προσωπική πλήρωση → δημιουργία-αντιληπτική εγρήγορση-διασαφήνιση συναισθημάτων-αντίληψη του κόσμου⁴

⁴ Ειδικότερα για την εικαστική αγωγή αναφέρεται ότι δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές ούτε σε μία συσσώρευση τεχνικών γνώσεων αλλά στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και μόνο με αυτή τη σκοποθετική οροθέτηση έχει χώρο και ρόλο στο σχολικό πρόγραμμα (Χρηστίδης, χχ: 9, όπου και Ardouin, 2002: 43).

- την εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς → επαφή με τα έργα τέχνης εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος-προγράμματος
- τη συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης → έκφραση της ταυτότητας του μαθητή και μάλιστα ως μέλους μιας ομάδας-αυτής των ομηλικών στο πλαίσιο της μαθητικής κοινότητας λόγου, συνειδητοποίηση της δυνατότητας ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες να δημιουργήσουν τέχνη (Μπαλούτογλου, 2010).

Γ. Μία άλλη προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία των στυλ, η οποία προτείνει:

1. η έρευνα και η παρατήρηση να επικεντρώνονται στα στιλιστικά χαρακτηριστικά ενός έργου, στο διαφορετικό τρόπο έκφρασης του κάθε καλλιτέχνη κάτω από διαφορετικές ιστορικές συνθήκες
2. το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται με την εικονογραφία στην προσεκτική παρατήρηση και περιγραφή του έργου αλλά και στην κατανόηση του περιεχομένου (κατανόηση της άμεσης και της έμμεσης σημασίας του).
3. η έρευνα του έργου να προχωρεί μέσω της εικονολογίας: ξεκινώντας από την περιγραφή μορφής και στυλ του έργου (προεικονογραφική ανάλυση) να περνάει στην περιγραφή και εξήγηση (κατανόηση) του περιεχομένου του (εικονογραφική ανάλυση) για να φτάνει στη συσχέτιση του έργου με την πολιτισμική ιστορία της εν λόγω εποχής (εικονολογική ανάλυση).

Η εικονολογία είναι πολύ ενδιαφέρουσα αφού δεν περιορίζεται σε μία φαινομενολογική εξέταση ενός έργου αλλά προσπαθεί να αποκαλύψει το βαθύτερο νόημά του και να το αντιμετωπίσει, έτσι, ως τεκμήριο της εποχής στην οποία παρήχθη (το έργο συνδέεται με την πολιτισμική ιστορία) (Σιούρλα, 1998: 199-200).

Δ. Ως προς τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας επισημαίνεται ότι θα πρέπει να αποτελούν συνδυασμό ομαδικών και ατομικών εργασιών. Η διδακτική προσέγγιση πρέπει να διακρίνεται για την ποικιλία που διασφαλίζει το διαρκές ενδιαφέρον των μαθητών και υπαγορεύεται, κυρίως, από την ηλικία των μαθητών (επίπεδο σκέψης, κύκλοι εννοιών, δυνατότητες έκφρασης)⁵.

Ε. Ο δημιουργικός χαρακτήρας του μαθήματος της τέχνης περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της πρωτοβουλίας και του πρωτότυπου και επομένως της ελευθερίας των επιλογών έκφρασης αλλά αυτό δεν σημαίνει έλλειψη μεθοδικότητας και προγραμματισμού. Η διδακτική προσέγγιση πρέπει να διακρίνεται από τη σαφήνεια της στοχοθεσίας η οποία υπαγορεύεται από τη μορφή τέχνης, τη μαθητική κατά περίπτωση κοινότητα (ηλικία, προηγούμενες εμπειρίες, εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον κ.ά.) και τη θεματολογία (βλ. (Μαγουλιώτης, 2002: 60).

ΣΤ. Η προσέγγιση της τέχνης θα πρέπει να ξεπερνά τον ορθολογισμό που χαρακτηρίζει, συνήθως, τη σχολική εμπειρία. Η προσπάθεια για την από-

⁵ Το επίπεδο προσέγγισης του κάθε έργου εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών, τις προηγούμενες αισθητικές τους εμπειρίες, τη συμμετοχή και τον ενθουσιασμό, αλλά και τις γνώσεις και δυνατότητες των εκπαιδευτικών (Ανδρεάδου, Γρόσδος, 2006).

κτηση γνώσεων εμποδίζει την αισθητική απόλαυση των έργων τέχνης, την ελεύθερη έκφραση και δεσμεύει τη φαντασία. Η διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να μην επικεντρώνει τη στοχοθεσία στην εκμάθηση πληροφοριών (ονόματα, εθνικότητες, χρονολογίες γέννησης κλπ) αλλά στη διερεύνηση των αναγκών και των διεργασιών που γέννησαν τα έργα. Τα θέματα και ο τρόπος προσέγγισης πρέπει να αφορά τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Βασικές αρχές είναι ο σεβασμός της ξεχωριστής προσωπικότητας, η κατανόηση της ιδιαιτερότητας της παιδικής εικαστικής έκφρασης και των συμβόλων που χρησιμοποιεί.

Κανένα μέρος της καλλιτεχνικής κληρονομιάς δεν μπορεί να έχει προσωπικό νόημα για τα παιδιά παρά μόνο όταν συνδέεται με την ίδια τους τη ζωή. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν την εποπτική προσέγγιση των έργων βασίζονται στη βίωση της αισθητικής εμπειρίας των παιδιών.

Τα παιδιά δεν αντιγράφουν έργα αλλά τα συνθέτουν και δημιουργούν μέσα από τις εμπειρίες τους, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους (Γρόσδος, 1997: 8).

Ζ. Η προσέγγιση των έργων τέχνης θα πρέπει να ακολουθεί γενικά τα εξής διαδοχικά στάδια προσέγγισης:

1. δεξ-πεξ-περίγραψε,
2. ψάξε-βρες-ανάλυσε,
3. σκέψου-σύνδεσε-ερμήνευσε
4. κρίνε (Charman, 1993).

Η συγκεκριμένη πρόταση φαίνεται να ακολουθεί την ερμηνεία των θεωρητικών επιπέδων περιγραφικά μορφολογικά περιεχομένου νοήματος (Panofsky, 1993)⁶.

Η. Ως προς τα περιεχόμενα των μαθημάτων τέχνης θα πρέπει να σημειωθεί ότι κρίνεται απαραίτητο να «διδάσκονται» αυθεντικά έργα τέχνης και *Η αισθητική προσέγγιση των έργων της τέχνης και η θεωρητική ενασχόληση των μαθητών με αυτά δεν πρέπει να έχουν γνωσιολογικό χαρακτήρα, αλλά να συνδέονται με τη δημιουργία έργων και μορφωμάτων* (Χρηστίδης, χχ: 10). Η πλέον κατάλληλη μέθοδος για την οργάνωση και υλοποίηση των εικαστικών δραστηριοτήτων είναι η μέθοδος project, διότι έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην μαθησιακή πράξη.

Θ. Ως γενική διδακτική πλαisiώση προτείνεται η διαθεματικότητα⁷ στη διατύπωση στόχων, στην επιλογή περιεχομένων, στη διατύπωση προτάσεων έκφρασης των μαθητών και ως μεθοδολογικό εργαλείο η μέθοδος project⁸.

⁶ ό.π.

⁷ Η σημαντικότητα του ρόλου των τεχνών στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται από το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, σύμφωνα με το οποίο η εικαστική αγωγή

I. Η Παυλίδου, συγκέντρωσε όλα τα παραπάνω στις εξής προτάσεις-επισημάνσεις-διαπιστώσεις στην πρότασή της για δύο κεντρικούς ειδικούς διδακτικούς τύπους δράσης, την Παρατήρηση και τη Διαμόρφωση.

Η Παρατήρηση περιλαμβάνει

πολυεπίπεδες δραστηριότητες της αντίληψης - από την θέαση και τον θαυμασμό έως την στοχευμένη παρατήρηση, αναγνώριση και αίσθηση (αντίληψη μέσω των αισθήσεων) και την ερμηνεία και κατανόηση του συμβάντος (αντίληψη του νοήματος). Οι μαθητές εκλεπτούν κατά την διαδικασία αυτή την ευαισθησία τους όσον αφορά τις αισθητικές επιδράσεις. Σε αυξανόμενο βαθμό μαθαίνουν να αποδίδουν με γλωσσική ακρίβεια τις ανακαλύψεις, τους συνειρμούς και τις σκέψεις τους. Μέσα από την κοινή παρατήρηση και αξιολόγηση των δικών τους εικαστικών αποτελεσμάτων τεκμηριώνουν οι μαθητές τις εκτιμήσεις τους και ανταλλάσσουν προτάσεις. Βασίζόμενοι σ' αυτό βιώνουν, κατά την συνάντησή τους με έργα τέχνης, πέρα από την ανάλυση των μοτίβων, των ιδεών εργα-

των παιδιών αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία. Οι στόχοι που θέτονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου της τέχνης, τόσο στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού όσο και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων. Η διαθεματικότητα, η κατά θεματικούς άξονες οργάνωση των περιεχομένων μάθησης, αλλά και η διεπιστημονικότητα, η «συνεργασία» μεταξύ των επιμέρους μαθημάτων (επιστημονικών κλάδων) για τη διασφάλιση της σφαιρικής και ολοκληρωμένης προσέγγισης ενός θέματος (Θεοφιλίδης, 2002: 11· Maingain & Dufour, 2003: 14· Χατζηγεωργίου, 2004: 345· Ματσαγγούρας, 2006: 48· Θεριανός, 2007: 39· Ζούκης, 2008· Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2008: 61 κ.ε.) έχουν υπογορεύσει τις διδακτικές προσεγγίσεις στα Προγράμματα Σπουδών και ειδικότερα σε αυτά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

⁸ Το σχέδιο εργασίας -project θεωρείται ως κατάλληλη μέθοδος για την ολόπλευρη προσέγγιση της γνώσης, η οποία επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της διαθεματικής προσέγγισης. Με τον όρο σχέδιο εργασίας αποδίδεται ο αγγλόφωνος όρος project method που εισήγαγε στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ο Kilpatrick με ομώνυμο άρθρο του, το 1918 (Ματσαγγούρας, 2006: 217). Η μέθοδος project ορίζεται ως μία ανοικτή, συλλογική διαδικασία μάθησης, η οποία δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια, αλλά μεταβλητά, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν κατά την εφαρμογή της και ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003: 23). Η διαπίστωση ότι τα ταλέντα, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των ατόμων ποικίλουν, οδήγησε το 1983 τον Gardner στη διατύπωση της Θεωρίας των Πολλαπλών Ευφυϊών (Multiple Intelligences). Η θεωρία αυτή αποτελεί το τρίτο πλαίσιο εξακτινώσεως του θέματος ενός σχεδίου εργασίας. Σύμφωνα με τον Gardner, οι άνθρωποι διαθέτουν ξεχωριστές ευφυΐες, τις οποίες μπορούν να καλλιεργήσουν εφόσον τους δοθεί η ευκαιρία (Χατζηγεωργίου, 2004: 349). Αυτό δεν ισχύει απαραίτητα για όλες τις ευφυΐες ούτε συμβαίνει σε όλα τα άτομα στον ίδιο βαθμό. Οι τύποι ευφυΐας είναι οι εξής: α) γλωσσική, β) λογικο-μαθηματική, γ) μουσική, δ) σωματική-κινησθητική, ε) χωροαντιληπτική, στ) δια-προσωπική, ζ) ενδο-προσωπική και η) νατουραλιστική. Με βάση τους οκτώ τύπους ευφυΐας μπορεί ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τα υπο-θέματα με τα οποία θα εργαστούν οι ομάδες των μαθητών για την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας. Μία προσεκτική μελέτη των γνωστικών συνδέσεων των τύπων νοημοσύνης με τις ικανότητες (γνώσεις-δεξιότητες) των μαθητών οδηγεί σε διαπιστώσεις σχετικές με τη διδασκαλία των τεχνών στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων.

σίας και των μέσων διαμόρφωσης, τις ιδιαίτερες επιδόσεις των καλλιτεχνών και των μαστόρων-καλλιτεχνών. Εδώ τίθενται οι βάσεις για την εκτίμηση των πολιτιστικών προϊόντων και η διαλλακτικότητα έναντι ακόμη και ασυνήθιστων καλλιτεχνικών μορφών έκφρασης. Με την συνειδητή και ενεργό χρήση οπτικο-τεχνικών μέσων μπορεί να αναπτυχθεί μια κριτική στάση απέναντι στους εικονικούς κόσμους που προβάλλουν η τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τα έντυπα μέσα.

Η Διαμόρφωση περιλαμβάνει

κατάλληλες και πολύπλευρες δραστηριότητες εικονικής ανακάλυψης και παρουσίασης, Σε αυτές προστίθενται επίσης οι τρόποι αισθητικής συμπεριφοράς όπως η παιγνιώδης εξερεύνηση του συσχετισμού διαφόρων μορφών, χρωματικών συνδυασμών και επιφανειακών δομών. Το σύνολο αυτό συμπληρώνεται με την συλλογή, τακτοποίηση και διαφοροποίηση δεδομένων ή ευρεθέντων αντικειμένων και υλικών με εικόνες, Με αφετηρία την φανταστική δύναμη και τις και τις ήδη αποκτηθείσες εικονογλωσσικές ικανότητες και χειρωνακτικές δεξιότητες των παιδιών επιδιώκεται να αυξηθεί μακροπρόθεσμα η αυτονομία των ιδεών εργασίας, η ένταση των εικαστικών διαδικασιών και η αισθητική ποιότητα των αποτελεσμάτων (Παυλίδου, 2007)

Κ. Οι πιο πρόσφατες επιστημονικές εργασίες αναδεικνύουν και τον ρόλο των ΤΠΕ στη διδακτική της τέχνης:

...οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πλήθος πηγών οπτικοακουστικής και εικαστικής έκφρασης και καλούνται να εμπλακούν σε δραστηριότητες αναζήτησης, διαχείρισης, επεξεργασίας και επικοινωνίας. Η χρήση και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του υπερκειμένου και ο υπερμεσικός χαρακτήρας της εφαρμογής επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με την πολυμορφία των αναπαραστάσεων ενός θέματος τέχνης (Γρόσδος, Μακαρατζής & Ανδρεάδου, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η πολυτροπικότητα όλων των μορφών τέχνης και προδήλως όσων συνδυάζουν πολλούς σημειωτικούς κώδικες έκφρασης (μουσική και θέατρο με όλους τους επιμέρους τρόπους πραγμάτωσης, καθώς και μορφές τέχνης που έχουν ψηφιακή ταυτότητα όπως είναι ο κινηματογράφος) στο επίπεδο του σχεδιασμού των διδακτικών προσεγγίσεων απαραίτητως προσανατολίζονται σε δραστηριότητες οπτικοακουστικής έκφρασης στο πλαίσιο των οποίων αναπτύχθηκαν δύο (συμπληρωματικές μεταξύ τους) κυρίαρχες τάσεις:

- Οι μαθητές μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες τοποθετούνται απέναντι στα μηνύματα (αξιακό περιεχόμενο του έργου) ως μελετητές-ερευνητές και όχι ως καταναλωτές, κρίνουν και αξι-

ολογούν, αποκτούν μια διαρκώς εξελισσόμενη αισθητική και πολιτισμική συνείδηση. Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Σχεδιασμός και υλοποίηση της διδακτικής προσέγγισης στοχεύουν στην ανάπτυξη του κριτικού εγγραμματισμού.

- Οι μαθητές αφού αποκωδικοποιήσουν μέσω της διδακτικής διαδικασίας τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το πολιτιστικό προϊόν, τις χρησιμοποιούν στο επίπεδο των χρησιμοποιούμενων οπτικοακουστικών εργαλείων προκειμένου να εξελιχθούν σε παραγωγούς οι οποίοι αναπτύσσουν σε κάθε περίπτωση δεξιότητες προσωπικής έκφρασης, οργανώνουν και πραγματοποιούν απλές οπτικοακουστικές παρουσιάσεις (φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν, κινηματογραφούν, δημιουργούν comics, κ.ά.) (Θεοδωρίδης, 2002).

Στο σημείο αυτό σημειώνουμε τη διαπίστωση ότι αυτές οι διδακτικές προσεγγίσεις, εκτός από το πλεονέκτημα να είναι μεθοδολογικά οικείες στο πλαίσιο του πολυτροπικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι μαθητές, μέσα από την ενεργητική συμμετοχή υποστηρίζουν την ενσυναίσθηση και μέσω αυτής την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης με την προϋπόθεση ότι η θεματολογία των έργων τέχνης που επιλέγονται για να διδαχθούν έχει ως στόχο και τον δια-πολιτισμό.

3.1. Διδακτικές προτάσεις στα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου

Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του μαθήματος της εικαστικής αγωγής του Δημοτικού Σχολείου αναφέρονται μεταξύ άλλων τα εξής:

- Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να δι-ερευνούν πηγές με πολλούς τρόπους: παρατηρήσεις, πειραματισμοί, αναζήτηση πληροφοριών από δασκάλους, γονείς, καλλιτέχνες, επαγγελματίες αλλά και από έργα τέχνης, βιβλία, μουσεία, ΜΜΕ.

- Οι μαθητές, κυρίως των μεγάλων τάξεων, θα πρέπει να επιλέγουν θέματα και να οργανώνουν και να υλοποιούν συνθετικές εργασίες (projects) που θα βασίζονται στην αυτενέργεια και στην ενεργό συμμετοχή τους.

- Η διαθεματική προσέγγιση της τέχνης στο σχολικό πρόγραμμα προσφέρεται ιδιαίτερα: Γενικά, η Τέχνη είναι πρόσφορο μέσο διαθεματικής, διεπιστημονικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης της εμπειρίας και της γνώσης. *Οι μαθητές οργανώνουν τις διαθεματικές εργασίες τους με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή και των άλλων εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο υπό επεξεργασία διαθεματικό αντικείμενο.*

- Μέσα από την εικαστική αγωγή αλλά και τη διδασκαλία της τέχνης γενικότερα θα πρέπει να επιδιώκεται μία ολιστική αντιμετώπιση-αντίληψη του κόσμου.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέγει διεπιστημονικές-διαθεματικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της τέχνης στο πλαίσιο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος.
- Η εμπειρία θα πρέπει να ανάγεται σε γνώση *οι γνώσεις που αποκτώνται από επισκέψεις σε καλλιτεχνικούς χώρους, από παρουσιάσεις έργων τέχνης ή από επισκέψεις σε χώρους φυσικού κάλλους να αποτελούν βάση για δημιουργία εικαστικού έργου, για ανάλυση, για αισθητική προσέγγιση και για κατανόηση του φαινομένου της Τέχνης.*
- Η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται στην επικοινωνία των παιδιών με τον εκπαιδευτικό και στην ομαδική και εξατομικευμένη διδασκαλία.
- Η βιωματική προσέγγιση της Τέχνης είναι η σημαντικότερη μέθοδος στο Δημοτικό Σχολείο.
- Το μάθημα πρέπει να υποστηρίζεται από εξωσχολικές δραστηριότητες και διοργάνωση εκθέσεων, εκδηλώσεων, συζητήσεων μέσω των οποίων ενισχύονται η ευαισθητοποίηση των μαθητών *για θέματα που αφορούν στο περιβάλλον, στην αειφορία* (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 110-111).

3.2. Διδακτικές προτάσεις στα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου

Στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του μαθήματος της εικαστικής αγωγής του γυμνασίου αναφέρονται όσα αναφέρθηκαν στα αντίστοιχα προγράμματα του Δημοτικού και παρατέθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα της εργασίας. Επιπλέον αναφέρονται τα εξής:

- Πρόκειται για πολυδιάστατο μάθημα που απαιτεί δημιουργικούς μαθητές αλλά και έναν δημιουργικό εκπαιδευτικό.
- Η εποπτική υποστήριξη του μαθήματος θα πρέπει να είναι πολυτροπική, αφού επισημαίνεται ότι: *Η χρήση βιβλίου μαθητή και ποικίλων άλλων διδακτικών και εποπτικών υλικών σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να καταστήσει το μάθημα των Εικαστικών βιβλιοκεντρικό.*
- Η εφαρμογή βασικών διδακτικών αρχών όπως είναι οι αρχές της εποπτικότητας, της εγγύτητας προς τη ζωή και της επικαιρότητας αναδεικνύονται ως πολύ σημαντικές:
...πρέπει να συνδέει ποικιλοτρόπως το σχολικό εργαστήριο με επαγγελματικά εργαστήρια Καλών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, όπως με εργαστήρια κεραμικής, υφαντικής, αργυροχοΐας, ξυλογλυπτικής, με βιοτεχνίες και με βιομηχανίες ρούχων, επίπλων, χρηστικών αντικειμένων και άλλα, και να οργανώνει επισκέψεις, διαλέξεις, εργασίες και έρευνες σχετικά με το μάθημά του.
- Διαθεματική προσέγγιση και σχεδιασμός και υλοποίηση project τονίζονται και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα:

Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας κάθε μάθημα του σχολείου που χρειάζεται την *Εικόνα* (φωτογραφία, σκίτσο, σχέδια κτλ) μπορεί να συνεργαστεί με το μάθημα των “Εικαστικών” (Καλλιτεχνικών).

Η Τέχνη από τη δική της πλευρά μπορεί να ενταχθεί με πολλούς τρόπους στις δραστηριότητες των άλλων μαθημάτων. Το μάθημα των Καλλιτεχνικών μπορεί να αντλήσει *ιδέες, θέματα και περιεχόμενο* για δημιουργία έργων τέχνης, εργασιών ή projects (σχέδιο εργασίας με βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικό και μαθητοκεντρικό) από όλα τα μαθήματα του σχολείου. Για παράδειγμα: Με τα “Θρησκευτικά”:

- *πρακτική*: Βυζαντινή τέχνη, Εκκλησιαστική τέχνη, αγιογραφία, τέμπλα, ξυλογλυπτική, Ευαγγελιοκαλύμματα, Ιερή τέχνη άλλων λαών κτλ.
- *θεωρία*: Ηθική, καλό, ωραίο, ιδεολογία, θρησκευτικότητα, Ιστορία θρησκείας, θρησκευτική τέχνη, κοσμική τέχνη κτλ.

- Η διαπολιτισμική κατεύθυνση της στοχοθεσίας του μαθήματος δηλώνεται ρητά:

Γενικά η Τέχνη είναι πρόσφορο μέσο διαθεματικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει, από την παρούσα ύλη και με κριτήριο το εφικτό, τα προς επεξεργασία θέματα τα οποία στα πλαίσια του Π.Σ., μπορούν να ποικίλουν από τάξη σε τάξη, από χρονιά σε χρονιά και από σχολείο σε σχολείο και κυρίως, πρέπει να ενεργεί με γνώμονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

-Το μάθημα εντάσσεται λειτουργικά στη σχολική ζωή αφού προτείνεται να αποτελεί σημαντική πηγή πριμοδότησης και προικοδότησης των σχολικών εορτών: *Οι σχολικές γιορτές θα πρέπει να γίνουν αφορμή ομαδικής πολύπλευρης καλλιτεχνικής συνεργασίας, πρωτότυπων εκδηλώσεων, υπεύθυνης προετοιμασίας και κυρίως καλαίσθητου αποτελέσματος* (ό.π.: 124-126).

3.3. Διδακτικές προτάσεις στο ΑΠΣ για το μάθημα Ιστορία της Τέχνης της Γ΄ Λυκείου

Η επιλογή των έργων που μελετώνται από τους μαθητές πρέπει να γίνεται με κριτήριο την καταλληλότητά τους ως παραδειγμάτων (υποθέτουμε με βάση όσα προαναφέρθηκαν για τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης: ηλικία, σχολικό-κοινωνικό συγκείμενο-περικείμενο κ.ά.).

Στη συνέχεια πρέπει να αναλύονται διεξοδικά από τον διδάσκοντα: *περιγράφεται δηλαδή μορφικά το βαθύτερο νόημά του, αξιολογείται και εκφράζονται απόψεις με επιχειρήματα και εφαρμογή κριτηρίων.*

Η ανάλυση συμπληρώνεται με πληροφορίες που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως προοργανωτικό υλικό και *αφορούν ιστορικές και κοινωνικές πληροφορίες, ώστε να είναι σφαιρικότερη η προσέγγισή του.*

Βασικός στόχος είναι η ένταξη του έργου στην τέχνη και τα κοινωνικά φαινόμενα γενικότερα, επιδιώκεται δηλαδή η σύνδεση του κάθε έργου με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, όπως αλλιώς αναφέρεται στη διδακτική: η μεταφορά στο σήμερα ή η γενίκευση. Από το ειδικό οι μαθητές περνούν στο γενικό. Η προσέγγιση είναι επαγωγική.

Στο συγκεκριμένο κείμενο παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια που πρότεινε ο Έρβιν Πανόφσκυ για την εφαρμογή μιας μεθόδου περιγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας του έργου τέχνης. Συγκεκριμένα, προτείνεται η μελέτη-εξέταση και ερμηνεία του έργου σε τρία θεωρητικά επίπεδα:

1^ο επίπεδο: το έργο τέχνης εξετάζεται

φαινομενολογικά, μορφολογικά και αντικειμενικά. Εξετάζεται και περιγράφεται αυτό που βλέπει κάθε θεατής, δηλαδή το θέμα φτιαγμένο με μορφές και μορφικά στοιχεία (σχήματα, χρώματα κτλ.). Είναι μια προσέγγιση μέσω της περιγραφής. Για παράδειγμα, με την πρώτη ματιά σε ένα έργο μπορεί να φαίνεται μια γυναίκα με ένα μωρό ζωγραφισμένο με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο.

2^ο επίπεδο: ως προς το έργο τέχνης

γίνεται μια πρώτη εμβάθυνση στην ανάλυση του θέματος όσον αφορά το περιεχόμενο, το νόημα, τις ειδικές πολιτισμικές επιδράσεις. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε μπορεί να ειπωθεί, ως δεύτερο επίπεδο, πως η γυναίκα με το βρέφος είναι ένα θρησκευτικό θέμα που παριστάνει την Παναγία Βρεφοκρατούσα και ότι πρόκειται για μια βυζαντινή αγιογραφία κτλ.

Τα δύο αυτά επίπεδα ο Πανόφσκυ τα ονομάζει εικονογραφία.

3^ο επίπεδο: ως προς το έργο τέχνης

εξετάζονται το βαθύτερο νόημα του έργου, η ουσιαστική ερμηνεία του, η αλήθεια και η πραγματικότητά του. Αναλύονται οι σχέσεις του έργου με τον πολιτισμό και τις ιστορικές συνθήκες κατά τις οποίες αυτό δημιουργήθηκε. Επίσης, εξετάζονται η προσωπική ψυχολογία και η κοσμοθεωρία του καλλιτέχνη όπως και κάθε άλλου παράγοντα του οποίου η μελέτη της επίδρασης θα βοηθήσει στην κατανόηση όλων των παραμέτρων του έργου. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε συσχετίζονται ως τρίτο επίπεδο, πιθανώς η θρησκευτική πίστη του αγιογράφου, η συγκεκριμένη ιστορική εποχή και το περιβάλλον του στο Βυζάντιο, το πώς αυτά επέδρασαν στο θέμα και στην τεχνοτροπία, ποιες ήταν οι θρησκευτικές πεποιθήσεις της εποχής κτλ.

Το τρίτο επίπεδο ο Πανόφσκυ το ονομάζει εικονολογία (Ζιρώ, Μερτζάνη, 2004: 15-16).

4. Διδακτική εφαρμογή

Ως διδακτική εφαρμογή όσων αναφέρθηκαν προτείνουμε τη διδασκαλία θρησκευτι-κού μνημείου της Οθωμανικής περιόδου. Η πρόταση εντάσσεται στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας και αφορά την προσέγγιση μνημείου: αρχιτεκτονική, ζωγραφική. Έχει τη δομή «σχεδίου εργασίας» και η προσέγγιση είναι διαθεματική με σαφή διαπολιτισμική στοχοθεσία. Πρόκειται για ένα δείγμα της διδακτικής πρότασης ομάδας εργασίας στην οποία είναι μέλος και η συντάκτρια της εργασίας. Η διδακτική πρόταση είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/ti/temeni.htm>

Συμπεράσματα

Η τέχνη είναι μία έννοια πολυσημική και πολυεπίπεδη. Η διδακτική της προσέγγιση δεν μπορεί να οροθετηθεί με συνήθεις πρακτικές γνωστικών αντικειμένων-μαθημάτων.

Επειδή το θέμα της εργασίας «Διδακτική της τέχνης» είναι πολύ ευρύ επιχειρήθηκε η παράλληλη παρουσίαση θεωρητικών βιβλιογραφικών θέσεων και αντίστοιχων από τα Προγράμματα Σπουδών που αφορούν την τέχνη στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως μορφές τέχνης διδάσκει το θέατρο, τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες σε όλες τις βαθμίδες. Η προσέγγιση είναι διαχρονική και συγχρονική με σαφείς συνδέσεις με το κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο και περικείμενο της εποχής και της περιοχής δημιουργίας του έργου αλλά και των μαθητών που το διδάσκονται.

Στην εργασία παρουσιάστηκαν βασικές διδακτικές μεθοδολογικές προτάσεις σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και τα Προγράμματα Σπουδών. Διαπιστώθηκε ότι η διαθεματική προσέγγιση και η οργάνωση της διδασκαλία με βάση τις αρχές του project αποτελούν σταθερές επιλογές.

Ο μαθητής καλείται να είναι μέτοχος στην ανακάλυψη των κωδίκων του έργου που μελετάται κατά περίπτωση και να αποκτήσει δεξιότητες προσωπικής έκφρασης της προκαλούμενης συν-κίνησής του.

Οι μεθοδολογικές προτάσεις ακολουθούν τις εξελίξεις των μορφών τέχνης, η οποία πλέον παράγεται στο πλαίσιο και με τους όρους και της ψηφιακής πολυτροπικότητας.

Τα Προγράμματα Σπουδών και οι Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό παρουσιάζουν με αρκετά λεπτομερειακό τρόπο προτάσεις διδασκαλίας, εξειδικεύοντας τις αναφορές σε ειδικούς στόχους, σε μέσα και υλικά διδασκαλίας και σε προτεινόμενες δραστηριότητες. Πάντως, κάποιος εύκολα διαπιστώνει την έλλειψη σαφούς θεωρητικού μεθοδολογικού πλαισίου το οποίο να στηρίζεται σε συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο από το οποίο να προκύπτει η προτεινόμενη τεχνική και κατά συνέπεια η μέθοδος.

Παρά την ύπαρξη Προγραμμάτων Σπουδών και σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της τέχνης υπάρχουν προβληματισμοί σχετικά με τη σύγκλιση προθέσεων και πραγματώσεων:

- Πόσα από τα μαθήματα επιλογής που αφορούν την τέχνη επιλέγονται και διδάσκονται στο Λύκειο;
- Πόσα σχολεία διαθέτουν χώρους και υλικοτεχνική υποδομή ώστε το μάθημα για την τέχνη να μην είναι γνωσιοκεντρικό;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας που τα διδάσκουν έχουν παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επάρκεια;
- Τι γίνεται στην περίπτωση που δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ειδικότητας σε μία σχολική μονάδα;
- Έχουν αξιολογηθεί τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων της τέχνης όσον αφορά την ικανοποίηση των στόχων που αφορούν τα μαθήματα για την τέχνη;
- Έχει συνεκτιμηθεί η πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων όσον αφορά τα προτεινόμενα προς μελέτη έργα; κλπ.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεάδου, Χ. & Γρόσδος, Σ. (2006). Διεπιστημονικότητα και λαϊκοί ζωγράφοι. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις. Στο: Π. Μωραΐτου, *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, 1ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Βόλος: Επιστημονική Επιτροπή Συνεδριακού Θεσσαλίας ΕΙΠΕ, Ερευνητικό Ίδρυμα Πολιτισμού και Εκπαίδευσης.
- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, μτφρ. Μ. Καρρά, Αθήνα: Νεφέλη.
- Α.Π. Εικαστικές Τέχνες. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο στο: http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=134&lang=el
- ΑΠΣ, Α΄ Ενιαίου Λυκείου. *Αισθητική Αγωγή*. ΦΕΚ 131, 7/2/2002.
- Braudel, F. (2001). Γραμματική των Πολιτισμών (Μτφρ. Α. Αλεξιάκης). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Burke, P. (1978). *Popular Culture in Early Modern Europe*, London.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: ΝΕΦΕΛΗ.
- Γρόσδος, Στ. (1997). Στα βήματα της τέχνης. Γνωριμία με το Matisse (σχέδιο εργασίας για μαθητές Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ δημοτικού). *Ανοιχτό Σχολείο*, 65/1997, σσ. 7-17.
- Γρόσδος, Στ. (2000). Η τέχνη και η εκπαίδευση για την ειρήνη. *Ανοιχτό Σχολείο* 77, σ. 21-27.
- Γρόσδος, Στ. (2008). Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β΄ δημοτικού. Μεταπτυχιακή διατριβή. Διαθέσιμο στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/>
- Γρόσδος, Σ., Ανδρεάδου, Χ. & Μακαρατζής, Γ. (2010). Τέχνη και δημιουργικότητα στο σχολείο: η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της Τέχνης. Στο *Ψηφιακές*

- και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Βέροια-Νάουσα 23, 24, 25 Απριλίου 2010.
- ΔΕΠΠΣ και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/salnk/downloadsaps.htm>
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ εικαστικών στο Δημοτικό Σχολείο
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ θεάτρου στο Δημοτικό Σχολείο
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ μουσικής στο Δημοτικό Σχολείο
- Διαθέσιμα στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Δημάση, Μ. (2012). Η συμβολή των πολυτροπικών αφηγήσεων του κινηματογράφου στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η περίπτωση της τουρκικής ταινίας «Yüreğine Sor-Rwta την καρδιά σου». 2013. Πρακτικά επιστημονικής διημερίδας: Ζητήματα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Κομοτηνή 19-20 Οκτωβρίου 2012. Περιοδικό Mare Ponticum.
- Ζιρώ, Ό., Μερτζάνη, Ε. (2004). *Ιστορία της Τέχνης*. Γ' Ενιαίου Λυκείου. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζούκης, Ν., Η δια-επιστημονικότητα που μεταφράστηκε ως «διαθεματικότητα», η σημασία της ευαίσθητης εξάρτησης από τις αρχικές συνθήκες και η νέα προοπτική, <http://www.alfavita.gr/artra/artro20080308c.php> 11/7/2008.
- Goodman N. (2005). *Γλώσσες της τέχνης* (μτφρ. Π. Βλαγκόπουλου). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, σσ. 33-38.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2002). Διαθεματική Προσέγγιση της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεριανός, Κ. (2007). Διαθεματικότητα, σχολική γνώση και εκπαιδευτικοί. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχ. 83, σσ. 38-46.
- Κοζάκου-Τσιάρα, Ό. (1988). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-ΑΠΘ. Διαθέσιμο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/
- Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες Ι, Μέσα από την παρατήρηση, Ιδέες, σκέψεις - προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Maingain, A. & Dufour. B. (2003). *Διδακτικές Προσεγγίσεις της Διαθεματικότητας*, Αθήνα: Πατάκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαλούτογλου, Ν. (2010). Η προσφορά της Τέχνης και του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής στο παιδί. Διαθέσιμο στο: <http://artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/2060-art-and-art-school-lesson>
- Μυταράς, Δ. (2001). Μια Κυριακή με τον Μυταρά. *Πολυθεματικό Βιβλίο για την Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Νέα Προγράμματα Σπουδών. Τέχνες Πολιτισμός (2011) <http://ebooks.edu.gr/info/newps>
- Olejarz, H. (1996). *Integrating Technology into the Art Curriculum*. Διαθέσιμο στο:

<http://www.olejarz.com/teched/essays/arttech.html>.

- Παυλίδου, Μ. (2007) Η εικαστική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση -σύγκριση με το παράδειγμα της Γερμανίας. *Εικαστική Παιδεία*, 23, σσ. 157-168.
- Ranofsky, E. (1993). *Meaning in the Visual Arts*. Penguin Books.
- Σιούρλα, Β. (1998). Τέχνη και Ιστορία: διδακτική προσέγγιση έργων της γεωμετρικής τέχνης ως ιστορικής πηγής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, σσ. 195-217.
- Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, Ε. (2003). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2008). *Διαθεματικές Διεπιστημονικές Διδασκαλίες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδημού, Δ. (2013). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρηστίδης, Κ. (χ.χ.). Εικαστική αγωγή και διαθεματικές δραστηριότητες: Μεθοδολογικά ζητήματα. Διαθέσιμο στο:
<http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/XRISTIDIS.pdf>
- Χρήστου, Χ. (1987). *Εισαγωγή στην Τέχνη, Αρχιτεκτονική-πλαστική*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων.
- Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιστοσελίδες

www.cycladicm.gr

www.culture.gr

www.cultureguide.gr

www.cretaethnologymuseum.gr

www.benaki.grwww.melt.gr

www.multilingualarchive.com/ma/enwiki/el/mask 87

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Μαρία Δημάση* έχει σπουδές στην παιδαγωγική και τη διδακτική. Ασχολείται με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας, με την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων της Ελλάδας και των Παρευξείνιων Χωρών, με τη γλωσσική πολιτική και τη γλωσσική παιδεία στην Ελλάδα, καθώς και με τη θεωρία της λογοτεχνίας και τις πολιτισμικές σπουδές. Ειδικότερα, το ερευνητικό της πεδίο αφορά την ιστορία του γλωσσικού μαθήματος και τα διδακτικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας για την ελληνική γλώσσα στον ελλαδικό χώρο αλλά και στην Τουρκία καθώς και τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής για την ελληνική και τις παρευξείνιες γλώσσες. Το ενδιαφέρον της επικεντρώνεται στη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μουσουλμάνους ενηλίκους της Θράκης και σε αλλοδαπούς και νεοπρόσφυγες μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Αισθητική Αγωγή – Πολυμεσική εφαρμογή: «Ανακαλύπτω τα μυστικά της ζωγραφικής»

Ευδοκία Καραγεωργίου

Προγραμματίστρια ΙΤΥΕ, MSc
υποψήφια Διδάκτωρ Δ.Π.Θ.
info@karageorgiouevi.com

Γεράσιμος Κέκκερης

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δ.Π.Θ.
kekkeris@eled.duth.gr

Περίληψη

Η ενσωμάτωση και η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών στο σχολείο, μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία των εικαστικών και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να αποδείξουν τη διαφορά μεταξύ αυθεντικής και επιφανειακής γνώσης. Στο άρθρο περιγράφεται η ανάγκη και η σπουδαιότητα της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο μάθημα των εικαστικών. Ακολουθεί η παρουσίαση πολυμεσικής εφαρμογής, που υλοποιήθηκε, προκειμένου η τεχνολογία να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στην βελτίωση και στην ποιοτικότερη μάθηση των μαθητών στο μάθημα των Εικαστικών.

Λέξεις κλειδιά: εικαστικά, ΤΠΕ, πολυμεσική, εφαρμογή.

Abstract

The integration and the use of multimedia applications in school, can contribute to the teaching of art and the teachers have the opportunity to demonstrate the difference between authentic and superficial knowledge. This article describes the need and the importance of the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the course of Visual Arts. Additionally, it presents a multimedia application, which was developed, in order to support and help the teacher technologically to improve his work and offer a better quality to learning in the course of Visual Arts.

Keywords: visual, Arts, ICT, multimedia, application.

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των ΤΠΕ έχει προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στην εκπαίδευση του μαθήματος των εικαστικών, ώστε να προωθηθεί μία παγκόσμια, διαδραστική και δυναμική μάθηση για τους μαθητές (Gregory, 2009). Η ενσωμάτωσή αυτών των τεχνολογιών στις τάξεις, από τη μία, προωθεί νέα μέσα εξάσκησης και επίλυσης των προβλημάτων και των θεμάτων που δί-

νονται, μέσω μίας συνεργατικής προσέγγισης, και, από την άλλη, δίνει νέους δυναμικούς τρόπους αντίληψης (Rahmat & Aub, 2013).

Η οπτική αντίληψη είναι το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου με την τέχνη. Αρχικά, το μάτι αντιλαμβάνεται την εικόνα του έργου και στη συνέχεια ο νους προσπαθεί να την ερμηνεύσει λογικά ή αφαιρετικά, με αποτέλεσμα να βιώνονται διάφορα συναισθήματα, που σχετίζονται με το κοινωνικό και το ατομικό γίνεσθαι του κάθε ανθρώπου (Σιγούρος, 2001).

Σύμφωνα με τον Arnheim (1974) έχουν διατυπωθεί αρχές και κανόνες, με βάση τους οποίους το μυαλό πληροφορείται από το ανθρώπινο μάτι για αυτά που βλέπει. Οι κανόνες αυτοί είναι οι εξής:

- Νόμος της «Καλής Μορφής», όπου ο καθένας οργανώνει το αντιληπτικό του περιβάλλον έτσι, ώστε αυτό να φαίνεται όσο το δυνατόν πιο απλό και τακτικό, με αποτέλεσμα την ισορροπία, την αρμονία και τη δυνατότητα της εύκολης απομνημόνευσης.
- Αρχή της «Τελείωσης» ή «Συμπλήρωσης» (closure), η οποία απορρέει από τον προηγούμενο νόμο και περιγράφεται ως η τάση του ανθρώπινου μυαλού να ενώνει τα σημεία, να αναγνωρίζει το σχήμα και να κλείνει τα α-ντικείμενα.
- Αρχή της «Οικειότητας» ή της «Συγγένειας» (familiarity), που αναφέρεται στην τάση που έχουν οι άνθρωποι να απλοποιούν σχήματα με δεδομένες μικροδιαφορές, ώστε να τα ομαδοποιήσουν ευκολότερα.

Οι αρχές της «Ομαδοποίησης» των αντικειμένων βασίζονται στην τάση του ανθρώπινου ματιού να ομαδοποιεί τα οπτικά στοιχεία. Τα διάφορα στοιχεία γίνονται αντιληπτά οπτικά σαν να έχουν οργάνωση ή τάξη και όχι σαν να είναι απομονωμένα. Υπάρχει η τάση τα παρόμοια μεταξύ τους οπτικά στοιχεία να ομαδοποιούνται, αποκλείοντας τα ανόμοια, από την οπτική αντίληψη. Κάποια αντικείμενα ομαδοποιούνται και μοιάζουν να ακολουθούν μια κοινή κατεύθυνση (Μπούκης & Νικολοπούλου, 2013).

Σύμφωνα με τους Μπούκη & Νικολοπούλου (2013) στις αρχές αυτές οφείλεται η φαινομενική κίνηση, που μπορεί κανείς να δει σε κινηματογραφικές ταινίες, σε κίνηση γραφικών (animation) ή ακόμη και σε μια απλή μετατόπιση, μεγέθυνση ή παραμόρφωση ενός αντικειμένου. Αυτό που υπάρχει στην πραγματικότητα είναι απλά μια σειρά ομοιόμορφων στοιχείων, που σε διαφορετικό χρόνο βρίσκονται σε κάποιο άλλο στάδιο. Ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται την κίνηση σαν συνεχή, διότι του είναι πιο απλό, εύκολο και κατανητό.

Μετά την προηγούμενη αναφορά στους κανόνες και στον τρόπο της οπτικής αντίληψης ακολουθεί ο ρόλος που αναλαμβάνει σε αυτό το κομμάτι ο εκπαιδευτικός και ο τρόπος που μπορεί να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ για το μάθημα των εικαστικών.

Ο ρόλος του σχολείου, των ΤΠΕ και της εφαρμογής στο μάθημα

Για να μπορέσει ο άνθρωπος να μην μείνει αμέτοχος, αλλά να μνηθεί στην ενεργητική παρατηρητικότητα, στην ερμηνεία των γραμμών, των μορφών και των χρωμάτων ενός καλλιτεχνικού έργου, είναι αναγκαίο να κατακτήσει την εικαστική γλώσσα και να επικοινωνήσει, δηλαδή να κοινωνικοποιηθεί. Το σχολείο είναι ο κοινωνικός φορέας που αναλαμβάνει να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Οι μαθητές έχουν ανάγκη να ασκούν τη φαντασία, την αντίληψη και την κρίση τους. Μέσω της τέχνης θα πάρουν τις δικές τους αποφάσεις, θα σκεφτεί ο καθένας με το δικό του μοναδικό τρόπο και θα αποδεχθούν την ποικιλομορφία και το διαφορετικό. Η τέχνη βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύπτουν το άγνωστο, το συναρπαστικό, το αναπάντεχο (Σιγούρος, 2001).

Ο ρόλος και η επίδραση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των εικαστικών έχουν τουλάχιστον δύο διαστάσεις:

- a) Διαμορφώνουν το αντικείμενο μάθησης με στόχο να αποκτηθούν βασικές δεξιότητες. Αυτές επιδρούν γενικότερα στον τρόπο εκπαίδευσης και στις μορφές απασχόλησης του παιδιού.
- b) Αποτελούν οι ίδιες έναν νέο τρόπο και μέσο μάθησης, που δημιουργεί ή διαμορφώνει νέα πλαίσια μάθησης και διαφοροποιεί τον τρόπο πρόσβασης στη γνώση. Διεθνώς έχει αναπτυχθεί μια ιδιαίτερη κατηγορία τεχνολογικών εφαρμογών και υποδομών, η οποία περιγράφεται με τον όρο εκπαιδευτική τεχνολογία (Σολομωνίδου, 1999) και ενσωματώνει όλες τις εκφάνσεις της χρήσης τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση, με έμφαση στην καινοτομία που αυτά προσδίδουν στη διαδικασία μάθησης (Oliver, 2000).

Συνειδητοποιώντας την σημασία της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκμάθηση των τεχνών μέσα στην τάξη σχεδιάστηκε η εφαρμογή «Ανακαλύπτω τα μυστικά της Ζωγραφικής» η οποία απευθύνεται σε μαθητές 8-13 ετών και βασίζεται στο ομώνυμο βιβλίο του Γιάννη Σιγούρου (2001).

Οι κύριοι άξονες πάνω στους οποίους κινείται η εφαρμογή αποσκοπούν να βοηθήσουν τον μαθητή να μάθει να αξιοποιεί και να διαχειρίζεται την επαφή του με τη γνώση και την επικοινωνία με την καλλιτεχνική έκφραση. Να μνηθεί στο να παρατηρεί, (όχι απλώς να κοιτάει), ώστε να αναπτύξει σιγά σιγά την ικανότητα να «διαβάξει» ένα έργο τέχνης. Παράλληλα, στοχεύει να διεγείρει την ανάγκη του παιδιού να εκφραστεί με τρόπο καλλιτεχνικό. Η φιλοσοφία και οι σκοποί της εφαρμογής έχουν πολλά κοινά σημεία με αυτούς που θέτει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Αισθητικής Αγωγής για το δημοτικό σχολείο, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι., n.d.).

Η χρήση της εφαρμογής μπορεί να γίνει μέσα από σενάρια συνεργατικής μάθησης τα οποία θα ενισχύσουν την αλληλεπίδραση των δύο ατόμων που εργάζονται στην ομάδα, διευκολύνοντας έτσι το διαμοιρασμό και τη διάδοση της γνώσης και της επάρκειας μεταξύ τους (Σολομωνίδου, 2006).

Τα σενάρια μπορούν να βασίζονται κατά ένα μέρος στη σύγχρονη εκπαιδευτική αντίληψη του εποικοδομισμού, που θεωρεί ότι η μάθηση δεν είναι μια διαδικασία συσσώρευσης γνώσεων, δεν αποκτιέται και δεν μεταβιβάζεται και συντελείται μόνο με τη γνωστική συμμετοχή των ίδιων των υποκειμένων (Bruner et al., 1986). Για να δομηθεί η γνώση απαιτείται μία λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, στις νοητικές αναπαραστάσεις, στις θεωρήσεις και στις πεποιθήσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο καθένας ερμηνεύει τα γεγονότα. Η εφαρμογή στοχεύει στη χρήση των νοητικών παραστάσεων των παιδιών που δημιουργούνται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και μέσω της προσπάθειας των παιδιών να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, να προβλέψουν, ότι πέφτει στην αντίληψή τους (Gilbert et. al., 1982). Η νοητική παράσταση είναι η πρωταρχική σκέψη που μπορεί να έχει το παιδί με τη νέα γνώση και συχνά συμπίπτει για παιδιά του ίδιου περιβάλλοντος και της ίδιας ηλικίας (Ραβάνης, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω αφετηρία της γνώσης είναι το τι ήδη γνωρίζουν ή αγνοούν τα παιδιά πριν τη διδακτική παρέμβαση. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η παραδοσιακή διδασκαλία επηρεάζει ελάχιστα τις νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών ή εκείνες οι περιπτώσεις, όπου παραμένουν ανεπηρέαστες, όχι μόνο μετά τη διδασκαλία, αλλά και μετά την ενηλικίωση (Viennot, 1979).

Επίσης μπορεί να βασίζονται και στην ανακαλυπτική θεωρία μάθησης του Bruner, η οποία καθόρισε τον τρόπο δόμησης της μαθησιακής διαδικασίας, το είδος των δραστηριοτήτων και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτήν (Bruner, 1960 & Bruner et al., 1986):

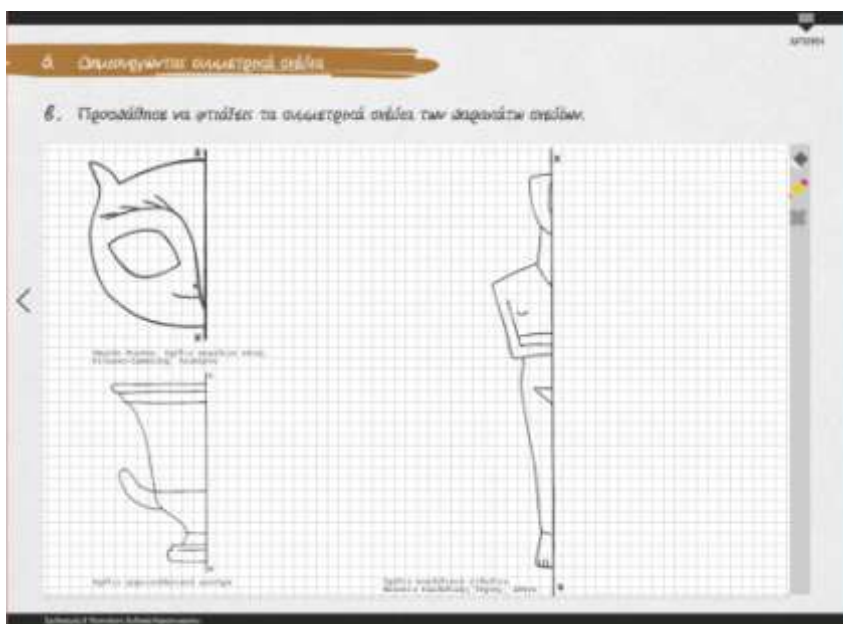
- Ο μαθητής πρέπει να έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές καταστάσεις.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να δίνει έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης μέσω της κατανόησης των δομών και των επιστημονικών αρχών ενός γνωστικού αντικείμενου.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ρόλο διευκολυντή, εμπνευστή και συντονιστή στη διαδικασία μάθησης.

Επιπλέον, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, η βασική άποψη του J. Bruner είναι ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρέχει έτοιμες γνώσεις, αλλά πρέπει να δημιουργεί στους μαθητές διάφορους προβληματισμούς, για να τους ωθεί στην ανακάλυψη της γνώσης. Οι προβληματισμοί πρέπει να έχουν τέτοια μορφή, ώστε να είναι αποδεκτή από το πνευματικό τους επίπεδο και να καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή τους, με γνώμονα πάντα την ενθάρρυνση έτσι, ώστε να φτάσουν σε ασφαλή συμπεράσματα (Χρήστος, 2009). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καθοδηγεί τα παιδιά προς την «ανακάλυψη» αρχών, νόμων και κανόνων που διέπουν τα φαινόμενα ως γνωστικά αντικείμενα, αλλά και την ίδια του τη σκέψη (Ράπτης, Ράπτη, 2001) κάτι που μπορεί να το πετύχει με τη χρήση της συγκεκριμένης εφαρμογής.

Παρουσίαση της εφαρμογής

Κάθε πολυμεσική εφαρμογή είναι μία σύνθεση πολλαπλών μέσων (κείμενο, ήχος, γραφικά, βίντεο). Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης εφαρμογής απαιτούνται οι γνώσεις εικαστικού, παιδαγωγού, σχεδιαστή, γραφίστα, εικονογράφου και προγραμματιστή. Ο σχεδιασμός της εφαρμογής βασίστηκε στους κανόνες που αφορούν την οπτική αντίληψη ενώ οι δραστηριότητες στοχεύουν στην εκμάθηση των βασικών αρχών της ζωγραφικής με μία ψυχαγωγική προσέγγιση που έχει όμως ως βάση την ανακαλυπτική θεωρία του J. Bruner καθώς ο εκπαιδευτικός δίνει κατευθύνσεις και οδηγίες στους μαθητές και αυτοί με τη σειρά τους ομαδικά ή ατομικά ανακαλύπτουν τα μυστικά της ζωγραφικής λαμβάνοντας ανατροφοδότηση για τις ενέργειές τους από την εφαρμογή.

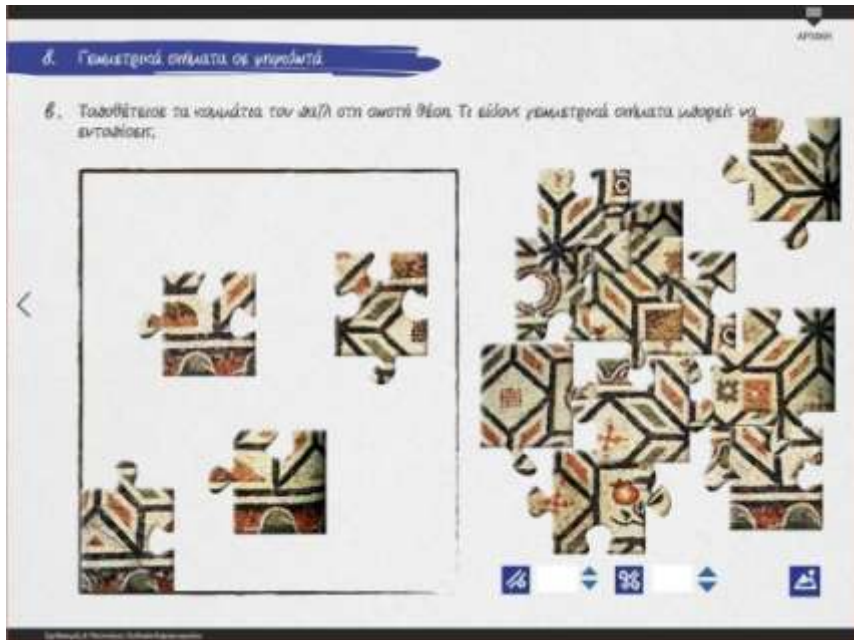
Η εφαρμογή ακολουθεί τη δομή του βιβλίου, το οποίο χωρίζεται σε τρία μέρη: στο πρώτο μέρος οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τα βασικά εικαστικά σύμβολα (σημεία, γραμμές) και τη σημασία τους, αλλά και τη δομή, την ένταση και τον ρυθμό που προσδίδουν σε μία σύνθεση. Στο δεύτερο μέρος οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις ιδιότητες των βασικών χρωμάτων και το συμβολισμό τους, αναλύοντας έργα της βυζαντινής, αναγεννησιακής και μοντέρνας τέχνης. Στο τρίτο μέρος τα παιδιά εισάγονται στον πολύπλοκο κόσμο της εικαστικής σύνθεσης. Το παιδί μαθαίνει να παρατηρεί και να αναλύει τα στοιχεία που απαρτίζουν μία σύνθεση. Στην εφαρμογή υλοποιούνται διαδραστικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες το παιδί μπορεί να κατανοήσει έννοιες και σύμβολα, ενώ ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα και δημιουργικά θέτοντας σε άμεση εφαρμογή το θεωρητικό πλαίσιο κάθε ενότητας ζωγραφίζοντας και εκτυπώνοντας την προσωπική του δημιουργία σε έναν λευκό καμβά. Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικές οθόνες της εφαρμογής. Στην εικόνα 1 οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν τα συμμετρικά σχήματα, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που βρίσκονται στο δεξί τμήμα της εφαρμογής. Στην εικόνα 2 οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν αν οι συνθέσεις είναι φτιαγμένες από γραμμές, από σημεία ή και από τα δύο, λαμβάνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση από την εφαρμογή. Στην εικόνα 3 οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν ένα παζλ το οποίο μόλις ολοκληρωθεί θα αποκαλύψει ένα ψηφιδωτό με γεωμετρικά σχήματα. Τέλος στην εικόνα 4 οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν σε έναν λευκό καμβά. Η ζωγραφιά τους θα πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένες κατευθύνσεις ώστε να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στην συγκεκριμένη ενότητα, χωρίς όμως να περιορίζεται η φαντασία και η δημιουργική έκφρασή τους.



Οθόνη εφαρμογής –Ενότητα «Συμμετρικά σχήματα» δραστηριότητα με σχεδίαση συμμετρικών σχημάτων



Οθόνη εφαρμογής - Ενότητα «Σημεία και γραμμές» δραστηριότητα με επιλογή από dropdown list. Ανατροφοδότηση με μήνυμα επιβράβευσης



Οθόνη εφαρμογής – Ενότητα «Γεωμετρικά σχήματα σε ψηφιδωτά» δραστηριότητα με διαδραστικό παζλ



Οθόνη εφαρμογής - Αρχική Οθόνη Εφαρμογής

Συμπεράσματα

Η Αισθητική Αγωγή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα σε ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και στη ζωή.

Σύμφωνα με την Έκτορα (n.d.) δεν υπάρχει κανένα παιδί που δεν μπορεί να εκφραστεί εικαστικά. Είναι λοιπόν καλό η εικαστική καλλιτεχνική παιδεία να αρχίσει πολύ πρώιμα, με στόχο την ψυχική του εκτόνωση, την καλλιέργεια των αισθήσεων και αντιληπτικών ικανοτήτων του, την ενίσχυση της ευαισθησίας του, την ενεργοποίηση των δημιουργικών του δυνάμεων, την εξοκείωση με την καλλιτεχνική δημιουργία καθώς και την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Αλιάδης, 2001).

Κύρια επιδίωξη του δασκάλου δεν πρέπει να είναι η δημιουργία "ωραίων" έργων, από τα παιδιά, αλλά η ανάπτυξη της θετικής στάσης απέναντι στην τέχνη. Αρωγός σε όλα αυτά, μπορεί να είναι η τεχνολογία, η οποία έχοντας σημαντικό ρόλο στη παιδαγωγική διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την καλλιτεχνική τους εκπαίδευση με διαφορετικούς και ενδιαφέροντες τρόπους. Η τεχνολογία δεν καταπνίγει τη δημιουργικότητα ή την φαντασία των μαθητών. Αντίθετα μέσα από το παιχνίδι, τη σταδιακή εξέλιξη και ανάπτυξης της αντιληπτικής ικανότητας που προσφέρει βασιζόμενη σε κανόνες και αρχές της οπτικής αντίληψης και έργα της παραδοσιακής επιτρέπει στους δασκάλους να αποκτήσουν αυτονομία για να αναπτύξουν αποτελεσματικές προσεγγίσεις στην παιδαγωγική διαδικασία (Black & Browning, 2011).

Βιβλιογραφία

- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. California: University of California Press
- Black, J. & Browning, K. (2011). *Creativity in Digital Art Education Teaching Practices*. Ανακτήθηκε 20/03/2015 από, <http://doralacademyprep.enschool.org/ourpages/auto/2014/11/10/55720979/Creativity%20in%20Digital%20Art%20Education.pdf>
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J., Goodnow J., Austin, G. (1986) *A Study of Thinking*. Transaction Publishers.
- Gilbert, J. K., Osbourne, J. & Fenhsam, P.J. (1982). *Children's science and its consequences for teaching*. Science Education, 66(4), 623-633.
- Gregory, D. C. (2009). *Boxes with Fire: Wisely Integrating Learning Technologies*

- in the Art Classroom*. *Art Education*, 62(3), 47-54.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Επιμέλεια και Απόδοση στα Ελληνικά Κατερίνα Τζαννόνε - Τζώρτζη, Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Oliver, M. (2000). *An Introduction to the Evaluation of Learning Technology*, *Educational Technology & Society*, Vol. 3, No. 4. Ανακτήθηκε 15/03/2015, από τη διεύθυνση http://www.ifets.info/others/journals/3_4/intro.html
- Rahmat, M. K. & Aub, W. K. (2013). *Visual Art Education Teachers' Continuance Intention to Integrate ICT: A Model Development*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 6^ο Διεθνές Συνέδριο του University Learning and Teaching.
- Viennot, L. (1979), *Spontaneous reasoning in elementary dynamics*. *European Journal of Science Education*, 9(1), 205-221.
- Αλιάδης, Κ. (1991). *Αισθητική Αγωγή*. Ανακτήθηκε 20/04/2015 από τη διεύθυνση <http://aliadiskostantinos.com/about/page3-2/page8-2/>
- Έκτορα, Δ. (n.d.). *Εκπαίδευση και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια μέσω μορφών τέχνης*. Ανακτήθηκε 20/03/2015 από τη διεύθυνση http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/478/lgt_2014003a.pdf?sequence=2
- Μπούκης, Δ. & Νικολοπούλου Μ. (2013). *Gestalt*. Ανακτήθηκε 15/03/2015, από τη διεύθυνση http://www.teiath.gr/userfiles/eadsa_web_admin/lessons/e_semester/spoudastes/2012-13_GestaltTheory.pdf
- Π.Ι. (n.d.). *Τέχνες-Πολιτισμός. Εικαστική Αγωγή. Πρόγραμμα σπουδών*. Ανακτήθηκε 10/03/2015 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση, Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ράπτης, Δ. Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α'*. Αθήνα.
- Σιγορόρος, Γ. (2001). *Ανακαλύπτω τα μουσικά της ζωγραφικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία, Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα : Καστανιώτη
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Χρήστος, Μ. (2009). *Η Συμβολή του εποικοδομητισμού στο μάθημα της ιστορίας με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη χρήση Η/Υ (μία εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο)*. Ανακτήθηκε 20/03/2015 από τη διεύθυνση <http://blogs.sch.gr/13dimevo/files/2011/03/epikodomitismos.pdf>

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Η *Ευδοκία Καραγεωργίου* γεννήθηκε στην Αλεξανδρούπολη το 1984. Το 2006 αποφοίτησε από το τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το 2010 απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο από το τμήμα Πολιτισμικής Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Το 2012 απέκτησε Πιστοποίηση Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης από την Ανώτατη Σχολή Εκπαιδευτικής και Τεχνο-

λογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) ενώ τον ίδιο χρόνο ξεκίνησε τη Διδακτορική της Διατριβή στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο με θέμα την "Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην αισθητική αγωγή". Από το 2007 έως το 2012 απασχολήθηκε σε ιδιωτικά φροντιστήρια και σε Δημόσια ΙΕΚ ως καθηγήτρια Πληροφορικής. Το 2010 εντάχθηκε στην ομάδα ανάπτυξης ιστοσελίδων και πολυμεσικών εφαρμογών της εταιρίας Οπτικής Επικοινωνίας Colibri Branding & Design. Το 2012 εργάστηκε στο τμήμα ανάπτυξης λογισμικού του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας. Από το 2013 έως 2015 εργάζεται ως προγραμματίστρια στο Ακαδημαϊκό Ερευνητικό Ινστιτούτο Υπολογιστών ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Ο Γεράσιμος Κέκκερης έχει πτυχίο Φυσικού Τμήματος (1977 - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Διδακτορικό από το Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (1990) στη γνωστική περιοχή των Συστημάτων Αυτομάτου Ελέγχου και μεταπτυχιακή έρευνα στο Control Systems Center του Πανεπιστημίου UMIST, Manchester, Αγγλίας (1987). Επίκουρος Καθηγητής στο τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του ΔΠΘ μέχρι το 2000 με αντικείμενο πολυμεσικές εφαρμογές σε μουσεία. Σήμερα υπηρετεί ως καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και παράλληλα διδάσκει στο Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του ΔΠΘ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αναφέρονται στην ασφαλή χρήση Διαδικτύου στην Εκπαίδευση, εφαρμογές πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή, Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης, από Απόσταση Εκπαίδευση, χρήση των ΤΠΕ από ευαίσθητες ομάδες γυναικών.

Το *Θέατρο* ως διδακτική μεθοδολογία στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και της νεοελληνικής γλώσσας και γραμματείας

Ειρήνη Κορρέ

Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
ikorre@helit.duth.gr

Περίληψη

Στο χώρο της εκπαίδευσης το «θέατρο» ως αυτόνομο αντικείμενο, μάθημα ή διδακτική μεθοδολογία άλλων μαθημάτων διευκολύνει τη διεργασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Συναξιοποιώντας ο φιλόλογος θεατρικές τεχνικές που αρμόζουν στην ηλικία των μαθητών και στα ενδιαφέροντά τους καθώς και πορίσματα, εκπαιδευτικών και ψυχολογικών θεωριών, με δεδομένες τις εγγραφές των κειμένων θεσμικού χαρακτήρα, διευκολύνεται στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και διδασκαλίας στην τάξη. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση των φιλολογικών μαθημάτων, της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, ο μαθητής καθίσταται το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως ενεργός συμμετοχός σ' αυτήν και ο φιλόλογος συνοδοιπόρος και εμπνευστής της όλης διαδικασίας. Με άξονα τις θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, τις εγγραφές των κειμένων θεσμικού χαρακτήρα, το επιμορφωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς θα αναδείξουμε πώς η χρήση από το φιλόλογο θεατρικών τεχνικών ως διδακτική μεθοδολογία των φιλολογικών μαθημάτων δίνει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Παράλληλα θα επισημάνουμε τις νέες απαιτήσεις στις οποίες καλείται ο φιλόλογος να ανταποκριθεί. Εμπλέκοντας τους μαθητές του σε διδακτικές διαδικασίες προσφέρει μαθησιακά εργαλεία που ενισχύουν και χτίζουν σταδιακά τον εγγραμματισμό, τη φαντασία, τη σκέψη, τις ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, την ενσυναίσθησή, την κοινωνικοποίησή και την ενασχόληση τους με κώδικες της τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: το θέατρο ως διδακτική μεθοδολογία, εκπαιδευτικό δράμα, φιλολογικά μαθήματα, ενσυναίσθηση.

Abstract

In the area of education, “theater” as an autonomous subject, course or teaching methodology for other courses facilitates the process of teaching and learning. Employing the appropriate theatrical techniques to the students' age, interests and findings, in combination with the results of educational and psychological theories, and taking as given the records of institutional texts, the philologist facilitates thus the improvement of teaching and learning conditions in the classroom. Through the interdisciplinary approach of the literary courses of Ancient Greek Literature and Modern Greek Language and Literature, the student becomes the center of the educational process as an active participant in it and the philologist a companion and animator of the whole process. Drawing on the theories of learning and teaching, the

records of institutional texts and the training material for teachers we aim at highlighting : how the use theater techniques as a teaching methodology of literary courses by the philologist gives alternative ways of teaching and learning. We will also highlight the new requirements which the philologist should be able to respond to. Since by engaging the students in the teaching practices, s/he offers learning tools that strengthen and gradually build their literacy, imagination, their thought, teamwork skills, their empathy, their socialization and their involvement with codes of art.

Keywords: the “theater” as teaching methodology, Drama in Education, literary courses, empathy.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί μια πολυδιάστατη πραγματικότητα, αποτελεί: i) *Πρακτική εφαρμογή και θεωρητική γνώση*: η πρώτη ανταποκρίνεται στη θεατρική δημιουργία ως μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης με οποιονδήποτε τρόπο και υπό οποιεσδήποτε συνθήκες και αν πραγματοποιείται αυτή, ενώ η δεύτερη αντιστοιχεί με τις παραμέτρους των σημειομένων του θεάτρου (μηνύματα, αξίες, γνώσεις, πληροφορίες), με οποιοδήποτε επίσης τρόπο κι αν παρέχονται αυτά στους μαθητές (ως διδασκόμενο μάθημα, ως ελεύθερη δημιουργία ή ως πολιτιστικές δραστηριότητες). ii) *Καλλιτεχνική δημιουργία και ψυχοπνευματική καλλιέργεια*: Το αποτέλεσμα της θεατρικής έκφρασης, είτε με τη μορφή παράστασης είτε κάποιας άλλης μονοσήμαντης έκφρασης (σκετς, αυτοσχεδιασμός, δρώμενο) διαθέτει το χαρακτήρα της δύναμει καλλιτεχνικής δημιουργίας, που ταυτόχρονα εκφράζει τις ανάγκες, τις αναζητήσεις και επιδιώξεις για καλλιέργεια, ανάπτυξη και εξωτερίκευση του ψυχικού και πνευματικού δυναμικού των μαθητών οι οποίοι συμμετέχουν σε παρόμοιες δράσεις. Με τη σημασία αυτή το θέατρο στο σχολείο αποτελεί κατεξοχήν όχημα πολιτιστικής ανάπτυξης των νέων και παροχής γνώσης και παιδείας πολυδιάστατου περιεχομένου. iii) *Ψυχοσωματική εμπειρία και μαθησιακή ενασχόληση*: Με τις ποικίλες μορφές θεατρικής δράσης οι μαθητές αποκτούν μια μοναδική βιωματική εμπειρία για τη γνώση, μετέχουν οι ίδιοι (δια του ρόλου) σε καταστάσεις, σχέσεις και συμπεριφορές που μπορεί να βρίσκονται πέρα από τον ορίζοντα της προσωπικής τους ζωής, αποκτούν και κατακτούν γνώσεις και πληροφόρηση, έννοιες και συναισθήματα. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες βιώνουν μια πραγματικότητα ανάλογη της κοινωνικής, πολιτικής, περιβαλλοντικής, πολιτισμικής, συναισθηματικής κατάστασης, αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα της *ενσυναίσθησης* που είναι απαραίτητη για μια ανθρώπινη κοινωνία (Πολυκάρπου, 2012:11). Κατ’ αυτόν τον τρόπο, δια του θεάτρου, αποκτάται παιδεία που ουσιαστικά εμπλουτίζει και επαυξάνει δημιουργικά όλα τα παρόμοια στοιχεία που παρέχονται με καθαρά γνωσιο-θεωρητικό τρόπο στους μαθητές. iv) *Βιωματική γνώση και διδακτική μεθοδολογία*: Το θέατρο στην εκπαίδευση δεν αποτελεί

μόνο παράλληλη δημιουργία, ιδιαίτερη ενασχόληση διδασκόντων και διδασκομένων. Κατά ποικίλους τρόπους μεθόδους και εκδοχές, εμπλέκεται και ενσωματώνεται με την ίδια τη διαδικασία διδασκαλίας και παροχής γνώσης μέσα στην αίθουσα του μαθήματος και μετατρέπεται σε διδακτική μεθοδολογία (δραματοποίηση) που μπορεί να ανανεώσει το σύστημα εκπαίδευσης των μαθητών. Μέσα από τη διαδικασία του ρόλου, της παραστατικής συμβολοποίησης του μαθήματος, τις τεχνικές του δράματος και του θεάτρου, διδάσκοντες και διδασκόμενοι ανανεώνουν και διαφοροποιούν τις παραδοσιακές τους σχέσεις προχωρώντας σε μια αναδιάρθρωση των δομών.

v) *Ελεύθερη έκφραση και διδασκόμενο μάθημα*: Γίνεται κατανοητό ότι το θέατρο στο σχολείο συνδυάζει και συνενώνει το χαρακτήρα της ελεύθερης έκφρασης των ατόμων, της αποδέσμευσης του ψυχικού και πνευματικού δυναμικού τους, την επικοινωνία αλλά παράλληλα και τα στοιχεία που ανάγονται στην πειθαρχία και στην οργάνωση ενός μαθήματος διδασκαλίας με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες που προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (Γραμματάς, 2000:65,66).

Η θεατρική πράξη διαθέτει τη μοναδικότητα της στιγμής. Γεννιέται και ολοκληρώνεται σ' ένα συγκεκριμένο, χρονικά περιορισμένο και ανεπανάληπτο παρόν, κατά τη διάρκεια του οποίου εκφράζει μορφολογικά το αποτέλεσμα του. Παρόλα αυτά ο αξιακός και εννοιολογικός πλούτος, τα σημαινόμενα και οι εμπειρίες που προκύπτουν από την εκδήλωση της θεατρικής δράσης, σε όποια μορφή, ποιότητα, έκταση κι αν πραγματοποιείται αυτή, διαθέτουν ένα διαχρονικό και μόνιμο χαρακτήρα, που προστίθεται στις επιδώξεις και στα αποτελέσματα της παρεχόμενης από το σχολείο αγωγής και παιδείας στους νέους ισορροπώντας ανάμεσα στο θέατρο ως «αντικείμενο τέχνης» και ως «εργαλείο αγωγής».

Το θέατρο και η εκπαίδευση είναι δυναμικοί θεσμοί. Βρίσκονται σε μια συνεχή κίνηση και αλλαγή. Συνεπώς η σχέση που ενδέχεται να έχουν μεταξύ τους μόνο δυναμική μπορεί να είναι άρα και διαλεκτική. Αν θέλουμε να αξιολογήσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η τέχνη του θεάτρου στην εκπαίδευση για τους νέους ανθρώπους σήμερα, τότε χρειάζεται να αντιληφθούμε ότι η συνάντηση τέχνης και σχολείου πρέπει να τοποθετηθεί σε άλλη βάση από αυτή του μονόδρομου της παράστασης ή της θεατρολογικής και λογοτεχνικής προσέγγισης ενός κειμένου. Η οπτική μας πρέπει να οριοθετηθεί από τις ανάγκες των νέων που καλούμαστε να διδάξουμε. Έτσι σκοπός δεν είναι η θεατρική παράσταση, αλλά η ανάγκη των παιδιών να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν. Η κατανόηση και η εμπάθυνση στην ουσία των πραγμάτων πετυχαίνει με τη χρήση της θεατρικής φόρμας. Υπάρχει η θέση ότι η τέχνη είναι μια καθαρά αισθητική εμπειρία που δεν μπορεί να αποτελεί γνωστικό μέσο (βασικός υπέρμαχος αυτής της άποψης είναι ο D. Hornbrook, βλ. *Education in Drama*, 1991). Οι υποστηρικτές της παραπάνω θέσης προτείνουν ένα περιεχόμενο σπουδών που δε διαφέρει από αυτό των θεατρικών σπου-

δών (εκμάθηση θεατρικών δεξιοτήτων, ιστορία θεάτρου, ανέβασμα παραστάσεων και άλλα συναφή). Μια τέτοια προσέγγιση χάνει τον ουσιαστικό παιδαγωγικό χαρακτήρα, μιας και δίνει έμφαση κυρίως στην καλλιτεχνική φόρμα αγνοώντας το περιεχόμενο, έτσι όπως θα το όριζαν οι ανάγκες των συμμετεχόντων (κοινωνικό ζήτημα, μύθος, λογοτεχνία, αναλυτικό πρόγραμμα κτλ.) (Δαμιανάκη, 2002:127).

Το *εκπαιδευτικό δράμα* (Drama in Education), είναι μορφή τέχνης που υπηρετεί την εκπαίδευση (Woolland, 1999:24). Το δράμα μπορεί να διδαχτεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για την διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:19). Ο οικουμενικός χαρακτήρας που έχει από τη φύση του το δράμα του δίνει την δυνατότητα να απευθύνεται σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που αναζητούν έμπνευση, δημιουργία και μέθοδο για να δώσουν νόημα στην διδασκαλία τους και περιεχόμενο στην μάθηση των παιδιών τους (Woolland, ό.π.:18). Ως εκπαιδευτικό δράμα ορίζεται «μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία η οποία υιοθετεί τη θεατρική φόρμα - δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης - με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο» (Καλλιαντά & Καραβόλτσου, 2006:1). Το «δράμα» και η «δραματοποίηση» χρησιμοποιούνται σαν παιδαγωγικά εργαλεία. Το εκπαιδευτικό δράμα στηρίζεται στη βιωματική εμπειρία, προχωρώντας όμως βαθύτερα, στη συνειδητοποίηση αυτής της εμπειρίας, θέτοντας προβληματισμούς και δημιουργώντας την ανάγκη «λύσεων», ενώ δραστηριοποιεί τους μαθητές, οδηγώντας τους στην βιωματική γνώση επιτυγχάνοντας τελικά τη μάθηση (Αλκισις, 1998:28).

Η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων ανήκει στο γενικότερο πλαίσιο του εμπλουτισμού και της ανανέωσης των διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης στο σύγχρονο σχολείο. Χωρίς να αναιρούνται οι γνωστικοί στόχοι διδασκαλίας όπως ο εντοπισμός των διαφοροποιήσεων στη μορφή των ειδών και τις εκάστοτε τεχνικές παραμέτρους δεν μπορούν να παραβλεφθούν οι στόχοι που επιδιώκουν την απόλαυση του κειμένου ως αισθητικού προϊόντος.

Διδακτικές μέθοδοι στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για παράδειγμα που περιορίζονται στην ερμηνεία ενός λογοτεχνικού έργου, λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο του κειμένου, τη μορφή του (τα εκφραστικά μέσα με τα οποία αποδίδει ο δημιουργός το μήνυμά του), τη βιογραφία του συγγραφέα, την εποχή στην οποία έζησε δεν ελκύουν το μαθητή ώστε να προσεγγίσει τη Λογοτεχνία ως μέσο ψυχαγωγίας. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει σημαντικά η χρήση του δράματος. Πρόκειται για μια βιωματική μέθοδο, που προωθεί την ολόπλευρη συμμετοχή του μαθητή, ο οποίος βιώνοντας μια κατάσταση, αισθάνεται, στοχάζεται και δρα. Το δράμα μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς την καθαρά δια-

νοητική προσέγγιση που συνήθως επιβάλλει η ανάλυση ενός λογοτεχνικού έργου. Είναι μια ολιστική προσέγγιση, εμπειρία που δεν οδηγεί στον κατακερματισμό του κειμένου, όπως γίνεται συνήθως με την αναλυτική μέθοδο. Ο μαθητής υποδυόμενος ένα ρόλο εμπλέκεται στη διαδικασία του δράματος και αποκτά μια συνολική αίσθηση του κειμένου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2002:119).

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (εφαρμόζεται πιλοτικά από το σχολικό έτος 2011 - 2012) κεντρική στόχευση αποτελεί η εφαρμογή των αρχών της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και διδασκαλίας* σε επίπεδο διδασκτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πράξης. Προβλέπεται η αξιοποίηση του πολυνοητικού δυναμικού των μαθητών (λογικο-μαθηματική, γλωσσική, οπτικο-χωρική, ενδοπροσωπική - διαπροσωπική, κιναισθητική, μουσική, φυσιοκρατική νοημοσύνη) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α:18,19). Αξιοποιώντας ο εκπαιδευτικός τα δεδομένα του για τον κάθε μαθητή και την τάξη διαφοροποιεί τη διδασκαλία του με βάση την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του (Hall, Stangman & Meyer, 2003, Tomlinson, 2001, 2010) ως προς: α) το *περιεχόμενο* β) τη *διαδικασία* γ) το *προϊόν της μάθησης* ή αλλιώς τον τρόπο αξιολόγησης δ) το *περιβάλλον της μάθησης*. Ο εκπαιδευτικός καθίσταται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού, χάρη και στη συνδρομή των νέων τεχνολογιών και είναι δυνατό να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε τάξης, ακόμη και του κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β:5). Στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, που συνδέεται άρρηκτα με τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων, προτείνονται και αναπτύσσονται σενάρια που εκτός των άλλων εντάσσουν στο σχεδιασμό τους τη δραματοποίηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ: 48).

Αρχαία Ελληνική Γραμματεία: Οδύσσεια

Για την αγγλοσαξονική σχολή το δράμα στην εκπαίδευση (D.I.E) είναι ένας τρόπος να μαθαίνεις, να κατανοείς και χρησιμοποιείται πολύ ως μέθοδος διδασκτικής άλλων αντικειμένων (O'Neill & Lambert, 1982). Ο όρος «δράμα» στην αγγλική γλώσσα μεταφέρει εννοιολογικά όσα στην ελληνική αποδίδουμε με τη λέξη θέατρο. Το δράμα είναι τόσο ο δραματικός λόγος όσο και η σκηνική πράξη. Άρα είναι εύχρηστο στο σχολικό περιβάλλον για τη δυνατότητα που προσφέρει να μελετηθεί ως κείμενο αλλά και ως *δραστηριότητα*. Έτσι θεωρείται σύμφωνα με αυτή την τάση πως το δράμα μπορεί να χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία οποιοδήποτε αντικειμένου, με έμφαση στην κατανόηση του και όχι στην καθεαυτό θεατρική δημιουργία. Το θέατρο στην εκπαίδευση - κατά την ίδια τάση - είναι ένα «παιδαγωγικό εργαλείο» με στόχο τον προβληματισμό των μαθητών (McCaslin, 1990). Στη γαλλική εκδοχή το θέατρο και η εμπύχωση (animation) έχουν στόχο τη διερεύνηση

όλων των δυνατοτήτων του παιδιού δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της φαντασίας του (Deldime,1996). Στη δραστηριότητα όπως εννοείται στην Ελλάδα και επιδιώκεται να καλλιεργηθεί, συμβάλλουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011δ:151-152): η συμμετοχή μέσω της φαντασίας, η καλλιέργεια του λόγου και η δημιουργία σκηνικής γλώσσας. Δεν υπάρχει τίποτα ανολοκλήρωτο ως προς τη θεατρική μορφή γιατί όλη η διαδικασία αναπτύσσεται παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ταυτοχρόνως. Η μόνη παράμετρος που δεν ολοκληρώνεται στη φάση της δραματοποίησης είναι η τελική μορφή παράστασης μπροστά σε ένα άλλο κοινό, ξένο από την ομάδα που δημιουργεί.

Έτσι στο σενάριο με τίτλο «Οδυσσέας και Τηλέμαχος: σαν δύο άγνωστοι στο καλύβι του Εύμαιου. Μία πολυπρισματική προσέγγιση της πρώτης τους συνάντησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012: 28-36), ως γενικός σκοπός αναφέρεται να βιώσουν οι μαθητές τη συνάντηση του Τηλέμαχου με τον πατέρα του, τον οποίο δεν έχει ακόμα αναγνωρίσει. Ιδιαίτερη σημασία έχει να προσεγγίσουν οι μαθητές τη συνάντηση αυτή μέσω διαφόρων οπτικών όπως της μελέτης των ποιητικών τεχνικών αλλά και των κοινωνικών αρχών και αξιών της ομηρικής εποχής, μέσω της δραματοποίησης και της ηθογραφίας των προσώπων και να προετοιμαστούν ψυχολογικά για την αναγνώριση πατέρα και γιου που ακολουθεί. Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία αναφέρονται: να καλλιεργήσουν οι μαθητές δεξιότητες αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ, την επιλεκτική ανάγνωση του κειμένου, τη συνδυαστική σκέψη, την ανάληψη ρόλων και την άσκηση της προφορικότητας. Η διαδικασία της ανταλλαγής γνώσεων ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή θεωρείται ως σύνολο στοιχείων και τεχνικών που συνδυάζει την εμπλουτισμένη διδασκαλία, την ολιστική θεώρηση της γνώσης και την αξιοποίηση κατάλληλων και στοχευμένων ερωτήσεων που θα εκμαιεύσουν τις αντίστοιχες απαντήσεις, το παιχνίδι ρόλων, τη δραματοποίηση, την ομαδοσυνεργατική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσω της τέχνης αλλά και των ΤΠΕ, στο βαθμό που αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν. Η επεξεργασία της ενότητας πραγματοποιείται με τη διάκριση ομάδων και διανομή ρόλων στα μέλη της κάθε ομάδας. Η μέθοδος, που προτείνεται, ανταποκρίνεται στις αρχές και τα ζητούμενα της ανακαλυπτικής - διερευνητικής θεώρησης της μάθησης και διδασκαλίας.

Η διδακτική παρέμβαση αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός μικρής διάρκειας σχεδίου δράσης, project. Κατά τη διάρκειά του η τάξη διακρίνεται σε τέσσερις ομάδες: Ψυχολόγους, Κοινωνιολόγους, Φιλολόγους και Σεναριογράφους – Ηθοποιούς. Κάθε μία αναλαμβάνει να προσεγγίσει διαφορετικές πτυχές του κειμένου. Οι Σεναριογράφοι - Ηθοποιοί θα προσπαθήσουν να δραματοποιήσουν την ενότητα αξιοποιώντας όσα στοιχεία του κειμένου παραπέμπουν σε σκηνοθετικές οδηγίες. Στη φάση αυτή ο/η φιλόλογος δρα συμβουλευτικά, καθοδηγώντας τις ομάδες, λύνοντας απορίες και βοηθώντας τους μαθητές να διαχειριστούν το χρόνο τους.

Οι μαθητές ασκούνται σε ιδιαίτερου χαρακτήρα δεξιότητες, όπως η δραματοποίηση του κειμένου. Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της δραματοποίησης της ενότητας από την ομάδα αξιοποιώντας σκηνοθετικά στοιχεία του κειμένου. Οι υπόλοιπες ομάδες παρακολουθούν ως θεατές και στο τέλος εκφράζουν την άποψή τους για την παράσταση και τους ηθοποιούς. Ως θεατές ή/και ακόμα ως κριτικοί θεάτρου οι μαθητές υποβοηθούμενοι από το/τη φιλόλογο διατυπώνουν τις απόψεις τους για τη «θεατρική παράσταση», τις ερμηνείες των ηθοποιών και τον τρόπο που αποδόθηκε το κείμενο. Επιπλέον προτείνουν τρόπους βελτίωσης της «παράστασης» τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους και ασκούμενοι παράλληλα, στην κριτική και αφαιρετική σκέψη. Το διδακτικό υλικό της ομάδας των Σεναριογράφων – Ηθοποιών είναι φύλλο εργασίας που δίνει οδηγίες για τη λειτουργία της ομάδας και εκτός από το ρόλο του συντονιστή, του διαμεσολαβητή και του πρακτικογράφου ανατίθεται σε αυτήν και ρόλος σκηνοθέτη που θα καθοδηγεί την ομάδα των ηθοποιών. Στο φύλλο εργασίας υπάρχει προτροπή προς τους μαθητές να ξαναδιαβάσουν το κείμενο και να χωρίσουν την ενότητα σε σκηνές με βάση το χώρο και τα πρόσωπα. Να δώσουν ένα τίτλο για την κάθε σκηνή και να αναζητήσουν στο κείμενο λέξεις ή εκφράσεις, που θα πρέπει οι ηθοποιοί να λάβουν υπόψη τους για να παρουσιάσουν δραματοποιημένη την ενότητα στις άλλες ομάδες.

Νεοελληνική Λογοτεχνία

Η λογοτεχνία από τη φύση της μας καλεί σε μια καλλιτεχνική και συγχρόνως στοχαστική ματιά στην κοινωνική μας πραγματικότητα. Μας προβάλλει κόσμους όπως τους ζούμε, όπως τους ονειρευόμαστε, αλλά κι ακόμα πιο πέρα, όπως ποτέ δεν τους φανταστήκαμε. Μας ιστορεί πολύπλοκες καταστάσεις κι ανθρώπινες συμπεριφορές. Με πρώτη ύλη τις λέξεις δημιουργεί ένα λόγο που συγκινεί και τέρπει. Βρίσκεται εκεί και μας προσκαλεί σε μια βιωματική σχέση με το επέκεινα, σχέση που προϋποθέτει τη δική μας ενεργητική διάθεση. Η επαφή με τα κείμενα γεννάει μέσα μας ένα στοχασμό και μια ευαισθησία αισθητικού τύπου που συγχρόνως διαμορφώνει μια βαθιά ανθρωπιστική και καλλιτεχνική αντίληψη για τον κόσμο (Παπαδόπουλος, 2004:154). Τα λογοτεχνικά κείμενα στο σχολείο ολοκληρώνονται ως έργα τέχνης στη συνάντησή τους με τα παιδιά. Σε μια τέτοια συνάντηση, αυτό που κατανοούν τα παιδιά απορρέει από τη συνεύρεση δύο κόσμων, του δικού τους και του κειμένου (Rosenblatt, 1994: 77). Οι εμπειρίες κι οι γνώσεις που τα παιδιά φέρνουν σ' αυτή τη συνάντηση ανταμώνουν τον κόσμο του κειμένου, όπως γεννήθηκε από το συγγραφέα. Κι ενώ η ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι μια κατά μόνας συνάντηση με το μύθο, στο σχολείο η κατανόηση του αναδύεται από την όσμωση των διαφορετικών ερμηνειών που εκφράζουν τα παιδιά στην ομάδα. Ανταλλάσσοντας τις προσωπικές τους από-

ψεις για το έργο οδηγούνται σε μια νέα, συλλογική κατανόηση (Παπαδόπουλος, ό.π.). Οι διδακτικές πρακτικές που προτείνονται στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι συμμετοχικές, ευρετικές και βιωματικές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:177). Μεταξύ άλλων διδακτικών πρακτικών προτείνονται το θεατρικό παιχνίδι και συγκεκριμένα το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση.

Με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές υποδύονται ελεύθερα ρόλους που συνδέονται με το εξεταζόμενο λογοτεχνικό κείμενο με στόχο να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση στο κείμενο όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις. Τέτοιες βιωματικές μέθοδοι ενδείκνυνται στη διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων όπως ο ρατσισμός, η βία ή η ξενιτιά. Ο μαθητής έτσι αποκτά τη δυνατότητα της ενσυναίσθησης (empathy) που του επιτρέπει να κατανοεί, να βιώνει, να αισθάνεται με τον ίδιο τρόπο που το κατορθώνει ένα άλλο άτομο. Σημαντικό όφελος αυτής της μεθόδου είναι ότι ευνοεί την αλλαγή των στάσεων των διδασκόμενων, ικανοποιώντας κατά περίπτωση κοινωνικούς και πολιτιστικούς στόχους που σχετίζονται με το προς εξέταση ζήτημα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π. :182).

Το λογοτεχνικό κείμενο έχει πάψει να θεωρείται ένα κλειστό και αυτάρκες σύμπαν, οριστικά νοηματοδοτημένο. Προσλαμβάνεται όλο και περισσότερο ως ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά διαφορετικά με τους αναγνώστες και η διδασκαλία της λογοτεχνίας αντικαθίσταται από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης, άρα και ο μαθητής ως αναγνώστης κειμένων στη σχολική τάξη, θεωρείται νοηματοδότης, ακόμη και συνδημιουργός του κειμένου και ενθαρρύνεται ο δημιουργικός διάλογος των μαθητών με τα κείμενα. Αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να εκληφθεί ως ανάγκη και από επιστημολογική και από παιδαγωγική άποψη, ώστε να δοθούν στους μαθητές μεγαλύτερα περιθώρια ενεργοποίησης απέναντι στα κείμενα, να εμπλακούν ενεργά, να αυτενεργήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο, βιώνοντας την λογοτεχνική ανάγνωση σαν μια γοητευτική περιπέτεια (Φρυδάκη, 2003).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο προσέγγισης της Λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη, η δραματοποίηση ως εναλλακτική βιωματική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να προσδώσει μια δυναμική διάσταση και στη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Η δραματοποίηση αποτελεί άλλωστε, ένα «κλειδί» που οδηγεί στο πεδίο της δημιουργικής σκέψης, σύνθεσης και δράσης μέσω του οποίου πραγματώνεται μια συνάντηση με τον άλλον, τη γνώση, το χρόνο, το χώρο, τα πρόσωπα και τον εαυτό μας (Σέξτου, 1998). Η δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσει διαμεσολάβηση ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τους μαθητές, για προβολή νέων απόψεων, αλλαγών συμπεριφοράς και αποδοχής πολιτισμικών διαφορών και ως «παράθυρο σε μία παγκόσμια κοινότητα». Τα παιδιά μετακινούμενα τόσο στον φανταστικό χώρο και την πραγματικότητα, όσο και στον χρόνο με ασφαλή τρόπο αναπτύσσουν διάφορα είδη συμπεριφοράς, κατανοούν τη σημασία τους, εξερε-

υνούν και εμβαθύνουν στη σχέση τους με τους άλλους, αποκτούν γνώση του κόσμου μέσα στον οποίο μεγαλώνουν, έρχονται σε επαφή με την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων καταστάσεων και σχέσεων, γνωρίζουν και δοκιμάζουν τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων. Με τον τρόπο αυτό, αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται, να σέβονται, να μπαίνουν στη θέση του άλλου, ως άτομου ή ως κοινωνικού ή πολιτισμικού συνόλου, να αποδέχονται τις ιδέες του, δοκιμάζοντας νέες εμπειρίες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οδηγούνται στην ανεύρεση της ταυτότητάς τους, εκτονώνονται από ποικίλες φορτίσεις και πραγματώνουν συμβολικά τις επιθυμίες τους, ευαισθητοποιούνται κοινωνικά σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Σπαθάρη, 2003). Η δραματική τέχνη στην προσέγγιση της λογοτεχνίας στο χώρο του σχολείου μπορεί να αποτελέσει ένα «ιδανικό» μέσο για τη διεύρυνση της σκέψης των μαθητών αλλά να συμβάλει και στη μεταξύ τους επικοινωνία μέσω της ανάκλησης προσωπικών εμπειριών και της ανταλλαγής βιωμάτων, οδηγώντας εντέλει στην ανάπτυξη της «εγγραματοσύνης» τους, δηλαδή της κοινωνικής δεξιότητας και της κριτικής τους ετοιμότητας. Αυτό έρχεται να προστεθεί στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στη λογοτεχνία, στην κατανόηση της λογοτεχνικής γλώσσας, στη νοηματοδότηση του κειμένου και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος λειτουργεί ως διαμεσολάβηση ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και στους μαθητές, μεταμορφώνοντας το γεγονός / ιστορία / αφήγηση σε φανταστικό δρώμενο αξιοποιήσιμο για προβολή νέων απόψεων, αλλαγών συμπεριφοράς και αποδοχής πολιτισμικών διαφορών. Ως «παράθυρο σε μια παγκόσμια κοινότητα» παρέχει τη δυνατότητα απόλαυσης και βίωσης εμπειριών διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Mavrocordatos, 2003).

Νεοελληνική Γλώσσα

Η επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας αναδεικνύεται με την αποδοχή του ότι η ίδια η γλώσσα συνιστά και ορίζεται ως κοινωνική συμπεριφορά και του ότι η σχολική τάξη προσλαμβάνεται ως δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον η γλώσσα διδάσκεται συστηματικά και, την ίδια στιγμή, χρησιμοποιείται για τη διαμόρφωση των συνθηκών επιτέλεσης του μαθήματος. Στο χώρο της σχολικής τάξης, επομένως, συντελείται η επέκταση - επαύξηση των δυνατοτήτων για επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Από ψυχοπαιδαγωγική άποψης η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση υποδεικνύει διδακτικές πρακτικές ιδιαίτερα αποτελεσματικές, όπως είναι η μίμηση, το παιχνίδι ρόλων και ο αυτοσχεδιασμός προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν στη δομή της γλώσσας, να συσχετίσουν τη δομή και την επικοινωνιακή λειτουργία, τη γλώσσα με την εξωγλωσσική πραγματικότητα και με το κοινωνικό περιβάλλον. Με το θεατρικό

παιχνίδι σε ένα στάδιο διερεύνησης ενός κοινωνικού φαινομένου μπορεί να δημιουργηθεί ένας διάλογος που δεν είναι συνειδητή προσπάθεια δημιουργίας ενός καλλιτεχνικού αποτελέσματος. Δεν αποκλείεται όμως να έχει ενδιφέροντα καλλιτεχνικά αποτελέσματα που δεν έχουν όμως απώτερο στόχο τη σκηνή.

Στο σενάριο με τίτλο «Από τον τόπο μου σ' όλη την Ελλάδα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012:101) που βασίζεται στην 1η Ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου, στους επιμέρους στόχους περιλαμβάνονται: η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, η βελτίωση του συντονισμού και της ικανότητας συνεργασίας, η καλλιέργεια και βελτίωση στρατηγικών παραγωγής του προφορικού τους λόγου ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, η αξιοποίηση δραστηριοτήτων δραματοποίησης και συγκεκριμένα η τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Η τεχνική του αυτοσχεδιασμού αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να ξεκινήσει μια θεατρική δραστηριότητα προκειμένου να βελτιωθούν οι ικανότητες των μαθητών στον προφορικό λόγο επειδή απαιτείται να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη, συντονισμό και ικανότητα συνεργασίας. Ακόμη, με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις για το ίδιο κείμενο, να παράγουν νέους διαλόγους και να επεκτείνουν την πλοκή της υπόθεσης. Με τον τρόπο αυτό ανιχνεύουν πολλές πτυχές της προσωπικότητας των χαρακτήρων που υποδύονται, κατανοούν πληρέστερα τα κίνητρα που υποκινούν τις επιλογές τους, ταυτίζονται μαζί τους, διοχετεύουν προσωπικές τους εμπειρίες, αποκαλύπτουν και βιώνουν τις διαμάχες και τα γεγονότα, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την πειστικότητα και παραστατικότητα του λόγου τους, καθώς και την αποδοχή του από τους ακροατές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π.:107).

Οι δραστηριότητες του αυτοσχεδιασμού ολοκληρώνονται σε πέντε βήματα, με τα οποία η ομάδα θα πρέπει (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ό.π.): 1. Να δημιουργήσει μια δραστηριότητα, 2. Να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, 3. Να επιδιώξει έναν σκοπό, ο οποίος στη διάρκεια της δραστηριότητας μπορεί να αλλάξει, 4. Να εφεύρει μια δυσκολία που πρέπει να ξεπεράσει, 5. Να αντλήσει πληροφορίες από τις συνθήκες, το περιβάλλον ή τα πρόσωπα και τα γεγονότα, ώστε να αντιδράσει. Για να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε ο αυτόσχεδιασμός να οργανωθεί αποτελεσματικά, προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του δράματος γράφοντας στον πίνακα τις ερωτήσεις: Ποιο είμαστε; Πού βρισκόμαστε; Τι κάνουμε; Γιατί το κάνουμε;

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του φιλόλογου

Ο φιλόλογος καλείται να εμπλέξει τους μαθητές σε μαθησιακές διεργασίες που εμπλουτίζουν και διαφοροποιούν το περιεχόμενο των μαθημάτων και

των διδακτικών πρακτικών προσφέροντας μαθησιακά εργαλεία που ενισχύουν και χτίζουν σταδιακά τον εγγραμματισμό, τη φαντασία, τη σκέψη (αναλυτική - συνθετική), τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, τη γνώση και τον έλεγχο του συναισθηματικού κόσμου, τη χρήση της προφορικότητας και τη γνώση του λόγου, την αισθητική αντίληψη και την καλλιτεχνική κλίση, τη γνώση της ανθρώπινης φύσης, των κοινωνικών δομών, την κοινωνικοποίηση των εφήβων και την ενασχόληση με τους κώδικες της τέχνης. Πόσο έτοιμος είναι για όλα αυτά;

Αρχικά στο πλαίσιο της Πρακτικής του Άσκησης ως φοιτητής και σε συνδυασμό με όλο το Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες. Δεξιότητες οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, γλωσσικές - διανοητικές, δημιουργικές, διερευνητικές, δραματικές, αξιολογικές - στοχαστικές (Παπαδόπουλος, 2010:200-202) που θα του επιτρέπουν να εντάσσει και να αξιοποιεί το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο στα μαθήματά του και να εμφανώνει συμπαρομαρτούσες δραστηριότητες. Δραστηριότητες που θα του επιτρέπουν να σκηνοθετεί, να καθοδηγεί καταστάσεις και να εφευρίσκει τρόπους ανανέωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών εμπλέκοντας τους σε «ασκήσεις» που απορρέουν από τα αναγινωσκόμενα κείμενα, από τις πληροφορίες και τις ενδείξεις ώστε οι μαθητές να αναλαμβάνουν ρόλους, να αυτοσχεδιάζουν, να δρουν.

Στο σχολείο πρέπει να ξεπεράσει τον φόβο του αν πιστεύει ότι δεν διαθέτει τις ικανότητες και δεν έχει τις δεξιότητες για να πραγματοποιήσει το «εγχείρημα» και να αξιοποιήσει το θέατρο ως διδακτικό εργαλείο (Τζαμαργιάς, 2004). Αν δεν το επεχείρησε ποτέ, ή το επεχείρησε, αλλά δεν είχε και τόση επιτυχία, καταφεύγει στο λιμάνι και στην ασφάλεια της συνηθισμένης και δοκιμασμένης πορείας του μαθήματος δηλαδή στον μονόλογο, στις διευκρινίσεις και στις ερωταποκρίσεις. Μαζί με τον φόβο μπροστά στην αποτυχία εμπλέκεται πολλές φορές και ένας σκεπτικισμός σχετικά με τη σκοπιμότητα του εγχειρήματος: «είναι χάσιμο χρόνου», «δεν είναι σοβαρή δουλειά», «με απομακρύνει από το μάθημα», «θα περάσει το τρίμηνο και θα έχω μείνει πίσω. Άλλο μάθημα και άλλο θέατρο». Πρέπει να πεισθεί ότι χάνει χρόνο για να τον κερδίσει στο πολλαπλάσιο. Πώς; Θα έχει διαμορφώσει το συναισθηματικό κλίμα αλλά και τις προϋποθέσεις για την κατανόηση του περιεχομένου. Ο μαθητής δρώντας και βιώνοντας, αφουγκράζεται το περιεχόμενο, το κατανοεί (Mages, 2008:124). Θα προκληθεί αναστάτωση στην τάξη. Πρέπει να πεισθούν και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αλλά και ο διευθυντής του, ότι χωρίς αναστάτωση δεν γίνεται τίποτε. Βέβαια είναι πολύ σημαντικό να έχει συμμετάσχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε βιωματικές δράσεις. Θα πρέπει να έχει βιώσει το θέατρο. Πέρα από την εκπαίδευσή τους θα πρέπει στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν σε θεατρικές δράσεις και δραστηριότητες (Θ. Γραμματάς: 1994) αφού όπως αναφέρει η Nellie Mc Caslin (1990) «το θέατρο εμπλέκει τον

συμμετέχοντα με τον πληρέστερο απ' όλες τις τέχνες τρόπο: νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά, κοινωνικά».

Βιβλιογραφία

- Αλκηστis, (1998). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α.-Χατζηγεωργίου, Μ. (2002). Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας: ένα ενδεικτικό παράδειγμα με βάση το ποίημα του Γ. Σεφέρη «Πάνω σ' ένα ξένο στίχο». Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*: Πρακτικά από τη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ.119-125). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α.-Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βρεττός, Ι. (2013). «Το Θέατρο στα Αναλυτικά Προγράμματα του Νέου Σχολείου: προβληματισμοί και προβλήματα στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στο δικτυακό τόπο του ερευνητικού προγράμματος με τίτλο: «Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία» διαθέσιμο στο: <http://theduarte.org/>
- Γραμματάς, Θ. (2000). Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα μεθόδου και εφαρμογής. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*: Πρακτικά από την 1^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ.65-75). Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμιανάκη, Α. (2002). Η δραματική τέχνη ως μέθοδος διδασκαλίας. Ιστορία: Η δολοφονία του Καποδίστρια. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*: Πρακτικά από τη 2^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ.126-129). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία* (Θ. Γραμματάς, Μετ.). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καλλιάντα Θ. & Καραβόλτσου Α. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «*Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*» 29/9 έως 1/10/2006, Βόλος. Στον δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.eipe.gr.
- Hall, T., Stangman, N., & Meyer, A, (2003). *Differentiated instruction and implication for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανακτήθηκε 25/3/2012 από <http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated>.
- Hornbrook, D.(1991). *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. London:Falmer Press.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.
- Mavrocordatos, A. (2003).Θέατρο για την Ανάπτυξη: πολιτισμική δράση για κοινωνική αλλαγή. *Εκπαίδευση & Θέατρο* 4.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. Addison-Wesley Longman Ltd.

- O'Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Nelson Thornes.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Ανακτήθηκε στις 14/5/2014 από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 14/5/2014 από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α': Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 14/5/2014 από: <http://epimorfosi.edu.gr>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011δ). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Β': Ειδικό Μέρος, Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 14/5/2014 από: <http://epimorfosi.edu.gr>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Β': Ειδικό Μέρος ΠΕΟ2 Φιλολόγοι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 14/5/2014 από: <http://epimorfosi.edu.gr>.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις: Πρακτικά 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ.154-158). Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πολυκάρπου, Χ. (2012). *ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση για όλες τις τάξεις του Δημοτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Σ. (2003). Λογοτεχνία και Τοπική Ιστορία: Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον Άλλον στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας. *Εκπαίδευση & Θέατρο* 4.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Μετ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζαμαργιάς, Π. (2004). Η δραματοποίηση ως διαδικασία θεατρικής εμπύχωσης στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις: Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Πρακτικά 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Κριτική: Αθήνα.
- Woolland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα – Curriculum Vitae

Irene Korre was born in Athens. She completed her basic studies in Naxos. During the years 1988-1992, she obtained her undergraduate degree in the Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology, School of Philosophy, National and Kapodistrian University of Athens. In 1995, she was granted a scholarship by the Institute of State Scholarships for the elaboration of her Doctoral Thesis at the Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology, University of Athens. The subject-matter of her thesis was: “*Essay Writing in the Panhellenic exams: selecting, developing and assessing test-tasks (1964-1995)*”. Upon completion of her doctoral thesis in 2000, she holds a doctorate from the Faculty mentioned above with distinction. She has been a member of the teaching staff (Π.Δ 407/80) of Democritus University of Thrace, Department of Greek since 2001. She has been a lecturer since 2004 and she became an Assistant Professor in 2011 in the Greek Department of Democritus University of Thrace. Sample work:

-Teaching Essay Writing in Secondary Education (1833-1964), Gregory Publications, Athens 2003.

-Teaching Methodology, Syllabus design, Teaching Practices and Textbooks, Gregory Publications, Athens 2010. Irene Korre is teaching both undergraduate and post-graduate courses in the Greek Department of Democritus University of Thrace. She is also teaching in the Faculty of History and Ethnology of D.U.T.H. Moreover, she is a co-supervisor of MA dissertations and a member of PhD supervising committees.

Η βιωματική προσέγγιση του έργου τέχνης στο σχολείο: Μια πολύτιμη πηγή έμπνευσης για διαθεματικές δραστηριότητες και μάθηση με όλες τις αισθήσεις

Μαριάννα Παυλίδου

Εικαστικός, Ε.Ε.Π. στη Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δ.Π.Θ.
mpavlid@eled.duth.gr

Περίληψη

Τα έργα τέχνης είναι ένας άγνωστος, πολλές φορές ακατανόητος, γοητευτικός κόσμος, που για να αποκωδικοποιηθούν τα μηνύματά του οι μαθητές, θα πρέπει να ενεργοποιήσουν τις δικές τους αισθήσεις και συναισθήματα. Η επαφή των παιδιών με έργα τέχνης και τα καλλιτεχνικά ρεύματα διαφόρων εποχών, διευρύνει τους πνευματικούς τους ορίζοντες και καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους. Η βιωματική προσέγγιση των έργων τέχνης, είναι μια μέθοδος που βοηθά τα παιδιά να "ανακαλύψουν" τα έργα, αναλύοντας τη δομή και σύνθεσή τους και δημιουργώντας μια γέφυρα συναισθημάτων, που θα τους εμπνεύσει στο αυτόνομο εικαστικό παιχνίδι. Ακόμη περισσότερο, το έργο τέχνης μπορεί να γίνει η αφορμή για διαθεματικές δραστηριότητες Αισθητικής αγωγής, όπως είναι η Μουσική και το Θεατρικό παιχνίδι. Έτσι, γνώσεις και πληροφορίες πάνω στην Ιστορία της Τέχνης και του Πολιτισμού, γίνονται κατανοητές μέσα από το παιχνίδι, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.

Λέξεις κλειδιά: έργα τέχνης, βιωματικό, διαθεματικότητα, δημιουργικότητα, ολιστική μάθηση, εικαστικό παιχνίδι.

Abstract

Artwork is a stranger, sometimes incomprehensible, charming world. If children want to decode the messages of artwork they should activate their senses and emotions. The contact of children with art and artistic trends of different seasons broadens their intellectual horizons and cultivate their creativity. The experimental approach to art is a method that helps children discover the works by analyzing the structure and composition and creating a bridge of emotions that will inspire them to standalone visual game. Even more, the work of art can be done the cause for interdisciplinary aesthetic education activities such as music and theater games. So knowledge and information on history of art and culture can be understood through play, imagination and creativity.

Keywords: works of art, experiential, interdisciplinary, creativity, holistic learning, plastic arts game.

Εισαγωγή

Η θέση των Τεχνών στο Ελληνικό σχολείο ήταν για πολλά χρόνια υποβαθμισμένη. Τα τελευταία 15 χρόνια, με την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ., γίνεται μια προσπάθεια αναβάθμισης του ρόλου της τέχνης και σε αυτό συμβάλλει σήμερα και η παρουσία ειδικά εκπαιδευμένων δασκάλων για τη διδασκαλία των Εικαστικών, της Μουσικής και της Θεατρικής αγωγής, στα σχολεία του λεγόμενου διευρυμένου ωραρίου (Ε.Α.Ε.Π., 2010). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Ε.Π.Σ, 2003), επανατοποθετεί τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και αναβαθμίζει τα μαθήματα Αισθητικής αγωγής, με προτάσεις για διαθεματικές δραστηριότητες, που συνδέουν τις Τέχνες με τα Μαθηματικά, τη Γλώσσα, κλπ.

Η Ευέλικτη ζώνη και οι καινοτόμες δράσεις στα σχολεία (Προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, Πολιτιστικά και Αγωγής υγείας), δίνουν στο δάσκαλο ευρύ πεδίο διαθεματικών δράσεων και συνεργασιών ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα. *“Η διαθεματική προσέγγιση ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης, επιτρέπει στο παιδί να ανακαλύπτει τις διασυνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων σχολικών μαθημάτων, να κάνει συγκρίσεις, συνθέσεις και γενικεύσεις, και να ενθαρρύνει το παιδί στην οικοδόμηση της γνώσης με στόχο “να μαθαίνει πώς να μαθαίνει”* (Διαμαντοπούλου, 2010:2)

Ωστόσο, τα προβλήματα που υπάρχουν στα σχολεία, όσον αφορά την έλλειψη βασικών υποδομών, κατάλληλου χώρου δηλ. αλλά και του χρόνου που είναι απαραίτητος για τη διδασκαλία, κρατούν πίσω τις καλές προθέσεις, τόσο του Κράτους, όσο και των εκπαιδευτικών, που προσπαθούν να προσφέρουν ότι καλύτερο μπορούν, μέσα σε αντίξοες συνθήκες. Ειδικότερα οι Εικαστικοί, προσπαθούν μέσα σε πολύ περιορισμένο χρόνο, και σε αίθουσες που πρέπει να αποδοθούν καθαρές για το επόμενο μάθημα, να υλοποιήσουν εργαστήρια, κάτι που προϋποθέτει ειδικό χώρο και χρόνο, τα απαραίτητα υλικά και φυσικά καθιστά την ουσία του μαθήματος ανέφικτη.

Η ενσωμάτωση των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο παρόν σχολείο, με τις δυνατότητες που παρέχει, για να επιτευχθεί, είναι κάτι που απαιτεί συνεργασία όλων των ειδικοτήτων με τον δάσκαλο της τάξης, και θέληση για υποστήριξή τους από την διοίκηση του σχολείου. Αυτά είναι κύρια προϋπόθεση, αλλά όχι η πραγματικότητα. Κυρίως, διότι δεν έχει κατανοηθεί ακόμη επαρκώς από όλους, η σημασία της τέχνης και η παρουσία της παντού, από τα διδακτικά εγχειρίδια, έως τις εκδηλώσεις έκφρασης, και ανάγκες του κόσμου των παιδιών. *“Η διδασκαλία και μάθηση μέσα από την τέχνη περιέχει: το βίωμα, την ανάλυση, τη χαλάρωση από το άγχος για την κατάκτηση της γνώσης και την καλλιέργεια των αισθήσεων/δεξιοτήτων με τελικό σκοπό την κοινωνική ένταξη του μαθητή (και του δασκάλου μαθητή) με όχημα τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία.”* (Σβορώνου, Σταθοπούλου, 2008)



Φ. Μιλλέ, Οι σταχομαζώχτρες (1857)

Τα έργα τέχνης αποτελούν μια πολύτιμη πηγή άντλησης πληροφοριών, για τη ζωή στην εποχή που παράγονται και μπορούν να αξιοποιήσουν οι δάσκαλοι, ανάλογα με την εκπαίδευση που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ωστόσο, είναι γνωστό, πως και σε αυτό το κομμάτι η Ελληνική εκπαίδευση χωλαίνει, αφού η εκπαίδευση των δασκάλων στην τέχνη, στα περισσότερα Πανεπιστήμια είναι ελλιπής. Τόσο στη θεωρία, όσο και στην πράξη, μέσα στο σχολείο.

Η Εικαστική αγωγή είναι ένα μάθημα που τις πιο πολλές φορές είναι επιλογής, και το 1/3 των φοιτητών που εκπαιδεύεται, έχει επίσης πολύ μικρή εμπειρία από τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Η έλλειψη ζωντανής, δημιουργικής και αποτελεσματικής επαφής των μαθητών με την τέχνη στις δύο πρώτες βασικές βαθμίδες εκπαίδευσης, αντικατοπτρίζεται στις ελλείψεις των φοιτητών στην τριτοβάθμια, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μελλοντικοί δάσκαλοι στην εκπαίδευσή τους.

Ωστόσο, ο κόσμος της τέχνης προσφέρει πάρα πολλά, κυρίως σε ένα σχολείο που εκτός από την παροχή βασικών γνώσεων, θέλει να καλλιεργεί την εσωτερική ελευθερία, την φαντασία, τη δημιουργικότητα, και έναν ισορροπημένο συναισθηματικό κόσμο στα παιδιά. Ένα σχολείο που θα τους επιτρέπει να εκφράζονται, να επικοινωνούν, και να συμμετέχουν στην παραγωγή γνώσης ενεργητικά, με όλες τις αισθήσεις!

Στο βιβλίο του *Γιοχάννες Ίττεν: Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, ο Ράινερ Βικ αναφέρει πως ο σημαντικός αυτός θεωρητικός και δάσκαλος της τέχνης, προβάλλει το ιδανικό του "ολοκληρωμένου" ανθρώπου. Για τον Ίττεν, η εφαρμογή αυτού του ιδανικού "στην πράξη επιτυγχάνεται μόνο μέσω μιας εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην απελευθέρωση, την ενδυνάμωση και τη διαφοροποίηση των σωματικών, ψυχικών και πνευματικών λειτουργιών του ανθρώπου" (Βικ, 2000: 87). Και συνεχίζει: "Από τη μια πλευρά πρέπει να προσέξουμε ώστε να επιμορφώσουμε κάθε νέο άνθρωπο ξεχωριστά έτσι, ώστε να αναπτυχθεί πρωτότυπα, με έναν τρόπο χαρακτηριστι-

κό για την ιδιοσυγκρασία του, για να παραμείνει δημιουργικός. Από την άλλη πλευρά πρέπει να του μεταδώσουμε όλες τις νομοτέλειες των εικαστικών, εκφραστικών μέσων, τις οποίες οφείλει να κατέχει, ώστε να μπορεί να δώσει μορφή στις πρωτότυπες και καινούριες ιδέες του” (Βικ, 2000:87) Σύμφωνα με τον Ίπτεν το παιδί κατακτά τον κόσμο του “ με έναν απόλυτα ολιστικό συγκεκριασμό σκέψης, αίσθησης και δράσης [...] παίζοντας δημιουργικά” (Βικ, 2000:86).

Η καλλιέργεια όλων των αισθήσεων και η ενίσχυση της δημιουργικότητας είναι στόχος πολύ σημαντικός, όπως και η επαφή του παιδιού με το Ωραίο και την Ομορφιά. Στην 27^η του επιστολή, από τις “Επιστολές για την αισθητική διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου”, ο μεγάλος φιλόσοφος και συγγραφέας Φρήντριχ φον Σίλλερ αναφέρει: “Αν και η ανάγκη μπορεί να ωθεί τον Άνθρωπο στο να ιδρύει κοινωνίες και ο Λόγος εμφυτεύει μέσα του κοινωνικές αρχές, μόνο η Ομορφιά μπορεί να του προσδώσει κοινωνικό χαρακτήρα. Μόνο η καλαισθησία φέρνει την αρμονία στην κοινωνία, γιατί εγκαθιδρύει την αρμονία στο άτομο. Όλες οι άλλες μορφές αντίληψης διχάζουν τον άνθρωπο, επειδή βασίζονται αποκλειστικά είτε στο αισθησιακό είτε στο διανοητικό μέρος του είναι του: μόνο η αντίληψη του Ωραίου τον ολοκληρώνει, γιατί και οι δύο φύσεις του πρέπει να συμφωνούν με αυτήν”... “Μέσα από την Ομορφιά κατακτούμε την Ελευθερία [Σίλλερ, 1793-95: 138, στο “Ιστορία των αισθητικών θεωριών” (Beardsley: 219)].

Η σημασία του έργου τέχνης

Το έργο τέχνης είναι προϊόν φαντασίας, γνώσης, βιώματος και ισχυρών συγκινήσεων. Οι συγκινήσεις του καλλιτέχνη μετατρέπονται σε χρώμα, σχήμα, μορφή, ήχο και επιβάλλονται στο εκάστοτε υλικό. Το έργο τέχνης, ιδιαίτερα το εικαστικό, είναι Λόγος που εκδηλώνεται σε εικόνα, μας “αφηγείται” πολλά χωρίς να μιλά, με μη λεκτική επικοινωνία. Εμείς, μέσα από παρατήρηση, καλούμαστε να αποκωδικοποιήσουμε τα μηνύματα, και να νιώσουμε, να βιώσουμε τις αισθήσεις που αυτό μας υποβάλλει.

Το μουσικό έργο, είναι Λόγος που εκδηλώνεται μέσα από ήχους. Το θεατρικό, Λόγος που εκφράζεται μέσα από τις κινήσεις του σώματος και τη φωνή. Το ίδιο ισχύει για την Ποίηση και την Λογοτεχνία, όπου ο Λόγος αρθρώνεται μέσα από το νόημα, το σώμα και τον ήχο των λέξεων, που διεγείρουν τη φαντασία, και δημιουργούν επίσης εικόνες στο μυαλό. Η ενότητα που υπάρχει μεταξύ των τεχνών είναι προφανής. “Κάθε έργο, ιδιαίτερα ένα πολύ μεγάλο έργο..., έχει να επιδείξει μια συνεκτικότητα, μια ενότητα οργανική, τόσο δυνατή που παραπέμπει στο ίδιο το έργο τέχνης μάλλον παρά σε οποιοδήποτε όν στον κόσμο. Κάθε έργο τέχνης άξιο του ονόματός του απόσπάται από τα εγκόσμια, αυτο-αντανακλάται, και εντούτοις, τη στιγμή που αναδιπλώνεται στον εαυτό του, αποκαλύπτει κάτι σαν έναν καινούριο κόσμο,

μας μαθαίνει να βλέπουμε με άλλα μάτια το σύμπαν της καθημερινότητάς μας” (Haar, 1998:9).

Ο μεγάλος Ρώσος καλλιτέχνης Βασίλι Καντίνσκυ (Wassily Kandinsky), ζωγράφος, μουσικός και θεωρητικός της τέχνης (εικ. 5), στις *“Ανασκοπήσεις”* του (1913) δίνει τον ορισμό της δημιουργίας ενός έργου ως εξής: *“Η ζωγραφική είναι μια βροντερή σύγκρουση διαφορετικών κόσμων, που σκοπεύουν να δημιουργήσουν έναν καινούριο κόσμο, μέσα στην πάλη τους και απ’ αυτήν, έναν καινούριο κόσμο που είναι το έργο τέχνης. Κάθε έργο βγαίνει ακριβώς όπως και ο κόσμος-από καταστροφές, που απ’ τη χαοτική δίνη των οργάνων δημιουργούν τελικά μια συμφωνία, τη μουσική των σφαιρών. Η δημιουργία έργων τέχνης είναι η δημιουργία του κόσμου”* (Herbert, 1995: 41)

Σύμφωνα με τον Καντίνσκυ, όταν ένα παιδί ζωγραφίζει, συμμετέχει στη δημιουργία του κόσμου. Η καθημερινή επαφή των παιδιών με έργα τέχνης μεγάλων καλλιτεχνών και κορυφαίες στιγμές του Πολιτισμού, είναι πολύ σημαντική, διότι μέσα από αυτά, έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα πτυχές της ιστορίας, της ταυτότητας και του χαρακτήρα διαφορετικών τόπων και Εθνών, την θρησκεία, τα ήθη και έθιμα, τις αξίες και λεπτομέρειες για την καθημερινή τους ζωή: Μπορούν να γνωρίσουν τον τρόπο που ζουν, σκέφτονται, ντύνονται, καλωπίζονται, ποιές είναι οι ασχολίες τους και πολλές ακόμη πληροφορίες που απεικονίζονται μέσα στα έργα. Εδώ διακρίνεται καθαρά η χρησιμότητά τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, όπως είναι η Ιστορία, η Μελέτη περιβάλλοντος, η Γεωγραφία κλπ., και η σύνδεση που υπάρχει ανάμεσά τους.



15^{ος} αι., Βαν Έυκ, Τιτσιάνο, Ραφαέλλο, 19^{ος} αι., Φρήντριχ, Ντελακρουά, Μπλέικ Μποιτσελλι

Στον δικό μας Ευρωπαϊκό κόσμο, έως τα μέσα του 19^{ου} αι., και πριν την ανακάλυψη της φωτογραφικής μηχανής, η ζωγραφική ήταν ο “φωτογράφος της Ιστορίας”. *“Η τέχνη ήταν η κιβωτός, όπου ο δυτικός κόσμος είχε καταθέσει κωδικοποιημένες σε εικόνες όλες τις αξίες του”* (Λαμπράκη Πλάκα, 2003: 16). Και συνεχίζει: *“Ο θάνατος της ζωγραφικής της ιστορίας είναι γεγονός πολυσήμαντο. Τα θέματα (μυθολογικά, θρησκευτικά, ιστορικά, αλληγορικά κλπ.) περιέκλειαν αισθητοποιημένη όλη την κλίμακα των ιδανικών του δυτικού πολιτισμού”* (Λαμπράκη Πλάκα, 2003: 16).

Πώς μπορούμε όμως να προσεγγίσουμε βιωματικά ένα έργο τέχνης με όλες μας αισθήσεις; Και πώς αυτό μπορεί να γίνει πηγή έμπνευσης για εικαστική δημιουργία στην τάξη, αλλά και για μουσικές και θεατρικές δραστηριότητες; Εκτός από τις πρακτικές δυσκολίες που προαναφέραμε, ένα άλλο εμπόδιο αφορά το ίδιο το φαινόμενο της Τέχνης και της δημιουργίας, που είναι δύσκολο να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί. Προυποθέτει γνώσεις που είναι δύσκολο να αντληθούν, αφού ο χαρακτήρας της τέχνης είναι πολλές φορές από την φύση του πολύπλοκος, πολυεπίπεδος και διφορούμενος. Αναφέρομαι σε μοντέρνα καλλιτεχνικά ρεύματα και δυσνόητες έννοιες που δεν είναι εύκολο να ερμηνευτούν, επιστρατεύοντας μόνο τις πληροφορίες που έχουμε και τη νόηση.



Έργα των Φ. Μαρκ, Π. Κλέε (Γερμ. Εξπρεσιονισμός), Σ. Νταλί (Σουρεαλισμός)

Ας δούμε όμως ποιές είναι οι παράμετροι με τις οποίες συνδέεται η καλλιτεχνική δημιουργία: *“Το φαινόμενο της Τέχνης έχει τρεις ουσιαστικές παραμέτρους α) τον δημιουργό του έργου β) το ίδιο το έργο τέχνης και γ) το κοινό (θεατή, ακροατή και αναγνώστη). Αυτές οι παράμετροι είναι αλληλένδετες και αυτονόητες. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει έργο τέχνης χωρίς τον δημιουργό του, αλλά ούτε και να λειτουργήσει ως τέτοιο χωρίς κοινό”*. (Σιγάλας, 1998).

Τόσο ο Γ. Σιγάλας, στην Εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όσο και η Διαμαντοπούλου, υποστηρίζουν: *“Η αισθητική προσέγγιση των έργων της τέχνης και η θεωρητική ενασχόληση των μαθητών με αυτά, δεν πρέπει να έχουν γνωσιολογικό χαρακτήρα, αλλά να συνδέονται με τη δημιουργία καλλιτεχνικών έργων. Η βιωματική προσέγγιση της Τέχνης⁹ είναι σημαντική μέθοδος Εικαστικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο”*. (Εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1998). Και: *“Η βιωματική προσέγγιση της τέχνης και η σύνδεσή της με τη γύρω πραγματικότητα είναι η σημαντικότερη μέθοδος Εικαστικής αγωγής στο Δημοτικό σχολείο”* (Διαμαντοπούλου, 2010:2).

Για να προσεγγίσουμε λοιπόν βιωματικά ένα έργο τέχνης, χρειαζόμαστε ένα είδος προσέγγισης που θα διεγείρει τον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο

⁹ Με τον όρο βιωματικό εννοούμε *“αυτόν που περιέχει προσωπικά, υποκειμενικά στοιχεία, που αντανακλούν προσωπικές εμπειρίες”*, *“αυτόν που αναφέρεται στο βίωμα ή περιέχει βιώματα”* (Μπαμπινιώτης, 2006:368).

του μαθητή, καθιστώντας την επαφή με το έργο τέχνης μια τόσο δυνατή και ολοκληρωμένη εμπειρία και βίωμα, που θα αποτελέσει πηγή έμπνευσης για το αυτόνομο εικαστικό παιχνίδι.

Καθώς όμως στο σχολείο δεν προσεγγίζουμε τα έργα με την επιστημονική ματιά του θεωρητικού της τέχνης, τα ερωτήματα που προκύπτουν για την ερμηνεία και προσέγγιση ενός εικαστικού έργου τέχνης είναι πολλά! Σε αυτή την προσπάθεια, εμείς, ορίζουμε και προτείνουμε τρεις βασικές παραμέτρους:

1. Ερωτήματα πάνω σε ότι αφορά την προσωπικότητα του καλλιτέχνη, την Εθνικότητα και τα καλλιτεχνικά κινήματα, στα πλαίσια των οποίων εκφράζεται.

2. Σε ότι αφορά τον τόπο που δημιουργεί και την εποχή του: Τεχνολογία, Επιστήμη, Θρησκεία, Φιλοσοφία, Τέχνη, Κοινωνία. Ο σκοπός για τον οποίο δημιουργήθηκε το έργο τέχνης (Θρησκευτικό, κοσμικό). Αντίληψη της εποχής για το Ωραίο και την Ομορφιά.

3. Σε ότι αφορά το "σώμα" του ίδιου του έργου τέχνης: Η υλική του επιφάνεια, διαστάσεις, η τεχνική, τα εργαλεία, τα υλικά και η τεχνολογία τους. (Ζωγραφική, Γλυπτική, Χαρακτική, Εφαρμοσμένες τέχνες).

Έχουμε λοιπόν τη δυνατότητα και τις γνώσεις για να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα;

- Μπορούμε να γνωρίζουμε τι σκέπτεται, οραματίζεται και πώς νιώθει ένας καλλιτέχνης την ώρα που δημιουργεί;
- Από τι επηρεάζεται και ποιό είναι οι στόχοι του;
- Ποιά είναι η Παιδεία και οι φιλοσοφικοί του προβληματισμοί;
- Ποιά είναι η εποχή στα πλαίσια της οποίας παράγεται το έργο, και τι γνωρίζουμε για αυτή; Και ποιά είναι η περιρρέουσα κοινωνικοπολιτική και οικονομική ατμόσφαιρα που το καθορίζει;
- Ποιες είναι οι τεχνικές πάνω στις οποίες πειραματίζεται και τι υλικά που χρησιμοποιεί;



Οι καλλιτέχνες Β. Καντίνσκυ και Π. Κλέε

Είναι πολύ δύσκολο για τον δάσκαλο, αλλά και για τον οποιονδήποτε να διερευνά τις απαντήσεις σε όλα αυτά τα ερωτήματα, ή να συγκεντρώνει πληροφορίες που να φωτίζουν τις παραπάνω ερωτήσεις. Παρόλο που σήμερα υπάρχουν στο Ίντερνετ πολλές πληροφορίες, χρειαζόμαστε ένα τόσο ευρύ πεδίο γνώσεων και κατανόησης της τέχνης και της δημιουργίας της, που δεν μπορούμε να βασιστούμε σε αυτές, για να λάβουμε τις αναγκαίες απαντήσεις.



20^{ος} αι., Κλέε, Μοντριάν, Καντίνσκυ



19^{ος}-20^{ος} αι., Μουνχ, Σίλε, Βαν Γκογκ

Μπορούμε όμως να βασιστούμε στη δική μας υποκειμενική επαφή με το έργο και τα αισθήματα που μας δημιουργεί. Ο Βασίλι Καντίνσκυ, υποστήριζε ότι το έργο τέχνης είναι το ενδιάμεσο, μέσα από το οποίο ο δημιουργός επικοινωνεί με τον θεατή. Ο καλλιτέχνης επενδύει την ενέργειά του πάνω στο έργο. Από την άλλη πλευρά, ο θεατής, μέσα από τη θέαση, αντιλαμβάνεται αυτή την ενέργεια, με την συν-αίσθηση και σκέψεις που προκαλεί. Έτσι, καλλιτέχνης και θεατής επικοινωνούν μέσω του έργου τέχνης, το οποίο είναι

φορέας συγκίνησης και μηνυμάτων, αξιών και νοημάτων, διαχρονικής εμβέλειας και ισχύος. Κάθε έργο ζωντανεύει μέσα από τα μάτια και τη συγκίνηση του θεατή. Γι αυτό προτείνουμε μια τέτοια μεθοδολογία, η οποία στην αρχή δεν θα παρέχει καμία πληροφορία, δομώντας την προσέγγιση σιγά-σιγά, πάνω στην προσωπική, υποκειμενική, επαφή του μαθητή με το έργο. Παράλληλα θα επιχειρείται η ανάλυση της σύνθεσης και των πλαστικών-μορφικών του στοιχείων από τα παιδιά. Οι αντικειμενικές πληροφορίες και γνώσεις που διαθέτει ο δάσκαλος, θα δοθούν στο τέλος της προσέγγισης. *Έτσι θα είμαστε πιστοί στην βασική, ουσιαστική αρχή μας παρατήρησης μας Τέχνης: Πρώτα μιλά το έργο, μετά ο μαθητής και στο τέλος ο δάσκαλος!* (Littwin/Seitz, 1997: 4).

Μεθοδολογία βιωματικής προσέγγισης

Ιδού λοιπόν μια μέθοδος βιωματικής προσέγγισης, την οποία προτείνουμε και θα υλοποιήσουμε αργότερα στο βιωματικό εργαστήριο!

Σκοπός μας είναι να χτίσουμε μια συναισθηματική γέφυρα ανάμεσα στο έργο και εμάς, ώστε μαζί με την ανάλυση των πλαστικών στοιχείων και της σύνθεσης που ακολουθεί, το έργο να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για το δικό μας εικαστικό παιχνίδι, και για διαθεματικές δραστηριότητες στη μουσική και τη θεατρική αγωγή!



Π. Πικάσο (1924), Ο Πόλ σαν αρλεκίνος

Κ. Μονέ (1895), Ο κήπος του Μονέ στο Ζιβερνύ

Το πρώτο που χρειαζόμαστε φυσικά, είναι ένα έργο τέχνης που έχουμε επιλέξει, και προβάλλουμε πάνω στην οθόνη, είτε από το Ίντερνετ, με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα, είτε ως διαφάνεια, ή σλάιντ. Εδώ είμαστε εξαρτημένοι από την ποιότητα απόδοσης του έργου μέσω της φωτογραφίας. Και φυσικά δεν έχουμε αναφορά στο "πραγματικό" μέγεθος του έργου και

την "πραγματική" του επιφάνεια (τελάρο, γλυπτό, χαρακτηριστικό κλπ.). Περιοριζόμαστε στις πληροφορίες που μας παρέχει η συγκεκριμένη φωτογραφία, πράγμα που καθιστά τις πληροφορίες που παίρνουμε σχετικές και ανάλογες με την ποιότητά της. "Η σύγχρονη τεχνική έχει φέρει πολύ πιο κοντά μας τα έργα τέχνης. Περισσότερο από ποτέ άλλοτε έχει διευκολυνθεί η προσέγγισή τους. Τον 19^ο αιώνα έπρεπε να πάει κανείς κοντά στα έργα τέχνης, να τα δει στα μουσεία, στα θέατρα, στις συναυλίες. Σήμερα, θαυμάσια αντίγραφα ή διαφάνειες, εξαιρετικά πιστές αναπαραγωγές σε δίσκους-λέιζερ, δίχως να υποκαθιστούν το μουσείο ή την αίθουσα συναυλιών, εισάγουν καθημερινά τα έργα στα σπίτια μας". (Haar, 1998: 9).

Αφού επιλέξουμε λοιπόν το έργο που μας συγκινεί, ή αφορά τους εκάστοτε διαθεματικούς μας στόχους, στη συνέχεια, θα υλοποιήσουμε ένα σχέδιο μαθήματος, που δομείται πάνω σε έντεκα βήματα- ερωτήσεις, χωρίς αρχικά να αποκαλύψουμε τον τίτλο του έργου. (Παυλίδου, 2003: 172-6)

1. (Περιγραφή του έργου). -"Παιδιά, τι βλέπετε να υπάρχει σε αυτή την εικόνα; -Αναγνωρίζετε κάτι; -Τι είναι αυτό;" Τα παιδιά δείχνουν με τη βέργα τι βλέπουν στο έργο, ο δάσκαλος καταγράφει τα στοιχεία στον πίνακα. Πάνω σε αυτά τα στοιχεία μπορούν να βασιστούν παραπέρα ερωτήσεις (π.χ. τι σχέση έχει το ένα με το άλλο, τι κάνουν κλπ.)
2. (Εκφραση συναισθημάτων) -"Τι συναισθήματα σας δημιουργεί αυτή η εικόνα; -Πώς σας κάνει να νιώθετε;" (πχ. συναισθήματα χαράς, λύπης, ηρεμίας, αναστάτωσης κλπ.). Απαντούμε αυθόρμητα, συλλέγουμε τις απαντήσεις και τις σημειώνουμε στον πίνακα.
3. (Ανάλυση της δομής και σύνθεσης του έργου).
 - "Ποιες γραμμές διακρίνετε;" (Σηκώνονται και δείχνουν στον πίνακα).
 - Π.χ. κάθετες, οριζόντιες, τεθλασμένες, καμπύλες, γωνίες, διαγώνιες, παράλληλες κλπ.
 - Ποιά σχήματα κυριαρχούν;
 - -"Αν αφαιρέσουμε τις λεπτομέρειες, ποιά γεωμετρικά σχήματα θα ανακαλύψουμε;". (Σημειώνουμε τις απαντήσεις στον πίνακα).
 - Ποιά χρώματα;
 - -"Ποιά χρώματα αναγνωρίζουμε;" [π.χ. Κόκκινο-κίτρινο-μπλε, (βασικά), πράσινο-πορτοκαλί-μοβ, (συμπληρωματικά), καφέ, γκριζο-άσπρο-μαύρο (ουδέτερα ή βοηθητικά) κλπ.]. Τα καταγράφουμε.
 - Είναι θερμά ή ψυχρά; Φωτεινά ή σκούρα; Χαρούμενα ή λυπημένα;
4. (Αντιθέσεις) -"Ποιές είναι οι αντιθέσεις ανάμεσα στις γραμμές, τα σχήματα και τα χρώματα;" -"Υπάρχει αντίθεση με την πραγματικότητα;".
 - Στο μέγεθος των σχημάτων (μικρά-μεγάλα)
 - Στην ποιότητα των γραμμών (κυκλικές, γωνιώδεις, ή παχιές, λεπτές κλπ.)
 - Στη χρήση των χρωμάτων (ψυχρά-θερμά, φωτεινά-σκούρα, γκριζο-λαμπερά κλπ.)
 - Στοιχεία αντίφασης με την πραγματικότητα.

5. (*Παραγωγή λόγου*)-"Τι τίτλο προτείνετε εσείς να δώσουμε στο έργο;" (Συλλέγουμε τις απαντήσεις στον πίνακα. Απαντούμε αυθόρμητα, λέμε τι μας έρχεται στο μυαλό, χωρίς την παρέμβαση της σκέψης).
6. Αποκαλύπτουμε τον πραγματικό τίτλο και τον καλλιτέχνη, δίνουμε βιογραφικές πληροφορίες, ανάλογα με το αντιληπτικό επίπεδο των παιδιών.
7. (*Ερωτήσεις ευαισθητοποίησης των αισθήσεων*). -"Αν ήμασταν μέσα στο έργο, πού θα θέλαμε να είμαστε και τι;" - Τι είδους ήχους θα ακούγαμε; - Τι γεύσεις θα νιώθαμε; --Τι θα μυρίζαμε; (Καλούμε τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να κάνουν ένα ταξίδι με τη φαντασία). Αναπαράγουμε την ηχητική ατμόσφαιρα του έργου, με τη φωνή ή με μουσικά όργανα.
8. Σύμφωνα με την ψυχολογική επίδραση του είδους των γραμμών, των σχημάτων και των χρωμάτων που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης, μπορούμε να επιχειρήσουμε να υποθέσουμε το μήνυμα που θέλει να μας δώσει, να υποθέσουμε το πώς θα μπορούσε να ένιωθε όταν το δημιουργούσε.
9. (*Δημιουργική δραστηριότητα*). Καλούμε τα παιδιά να "παίξουν" και να δημιουργήσουν με τις γραμμές, σχήματα και χρώματα που τους έκαναν την μεγαλύτερη εντύπωση. Παρακαλούμε να δώσουν δικούς τους τίτλους στα έργα.
 - Ζητούμε από τα παιδιά να αφαιρέσουν τις λεπτομέρειες από αυτό που βλέπουν και να αναζητήσουν τα γεωμετρικά σχήματα που "κρύβονται" κάτω από αυτές.
 - Τους ζητούμε να γεμίσουν με χρώμα τις επιφάνειες των σχημάτων που έγιναν αντιληπτά. Να αντιμετωπίσουν την επιφάνεια του χαρτιού τους ως μια ενότητα. Τους προτρέπουμε να χρωματίσουν όλο το φύλλο αν θέλουν. Να δουλέψουν αφήνοντας τη φαντασία τους ελεύθερη¹⁰.
10. (*Σχολιασμός-συζήτηση*). Αναρτούμε τα έργα στον πίνακα και συζητούμε πάνω στα έργα που δημιουργήθηκαν. Εκφράζουμε συναισθήματα, σχολιάζουμε τα περιεχόμενα και τους τίτλους.
11. (*Δραστηριότητα παραγωγής λόγου-δημιουργία μια ιστορίας συνδέοντας τα έργα.*) Τα έργα αυτά μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την δημιουργία μιας ιστορίας-παραμυθιού, η οποία θα μπορούσε να γίνει μια Ηχο-ιστορία με μουσικά όργανα στο μάθημα της Μουσικής και να εμψυχωθεί αργότερα με τα σώματα, στο μάθημα της θεατρικής αγωγής. Το

¹⁰ Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι η συγκεκριμένη δημιουργική διαδικασία είναι πολύ ευεργετική για την απελευθέρωση των μαθητών από τα σχεδιαστικά στερεότυπα και μοντέλα που δεσπόζουν στην έκφρασή τους, σε ηλικία από 6-12 χρόνων. Τα παιδιά όπως γνωρίζουμε, δεν γεμίζουν ολόκληρο το φύλλο του χαρτιού τους και είναι προσκολλημένα σε ορισμένες θεματολογίες (π.χ. σπίτι με δένδρο ή δένδρα, βάνιμο της κάτω λωρίδας του χαρτιού με μπλε ή πράσινο για να υποδηλώσουν γρασίδι ή θάλασσα και της άνω λωρίδας με γαλάζιο, για να δηλώσουν τον ουρανό). Στο μάθημα των εικαστικών, μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να διευρύνουν τις εκφραστικές τους δυνατότητες όσον αφορά την αντίληψη και απόδοση του χώρου, δίνοντάς τους τις κατάλληλες παρωθήσεις, όπως είναι οι προαναφερόμενες. (Παυλίδου, 2004: 119-125).

αποτέλεσμα μπορεί να παρουσιασθεί οργανωμένο με τη μορφή μιας θεατρικής παράστασης ή σκέτς.

Η ιδέα της διαθεματικής σύνδεσης ανάμεσα στις τρεις τέχνες στο σχολείο δεν είναι καινούρια. Στην έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με τίτλο: *Βλέπω τον σημερινό κόσμο, Δημιουργικές-διαθεματικές δραστηριότητες για την Ευέλικτη ζώνη του δημοτικού σχολείου* (Μυλωνάκου-Κεκέ, Μανούσου, 2001: 101), στην ενότητα "Τι είναι τέχνη;", προτείνεται η "Δημιουργική μουσική ακρόαση":

"Ακούστε όλοι μαζί ένα μουσικό κομμάτι....διηγηθείτε τις εικόνες που σας έρχονται στο νου...Ζωγραφίστε ελεύθερα και αυθόρμητα, χωρίς κανόνες και περιορισμούς.....προσπαθήστε να συνδυάσετε αυτά τα έργα και να δημιουργήσετε με τη φαντασία σας, συλλογικά, μια δική σας ιστορίαΑφηγηθείτε αυτή την ιστορία που συνθέσατε, δείχνοντας κάθε στιγμή τη σχετική ζωγραφιά...Προσπαθήστε να αποδώσετε τη βασική υπόθεση...με τη γλώσσα του σώματός σας, χωρίς καθόλου λόγο....Προσθέστε ήχο στις κινήσεις και τις εκφράσεις σας. Συνθέστε ομαδικά τη δική σας μουσική για το έργο σας..Συνεχίστε αν θέλετε με ρυθμική κίνηση και, ίσως, με αυτοσχέδιο τραγούδι. Μάλλον τώρα είστε έτοιμοι να αποδώσετε όλη αυτή την εμπειρία με θεατρικό δρώμενο."

Για να κατανοήσουμε αυτή τη μέθοδο προσέγγισης, ως ένα παράδειγμα μπορούμε να πάρουμε το έργο του Ρώσου καλλιτέχνη Μαρκ Σαγκάλ, Το μπλε τσίρκο (1950), (Σουρεαλισμός).



Το μπλε τσίρκο (1950)

Αυτό το έργο θα επεξεργαστούμε αργότερα και στο βιοματικό εργαστήριο. Το επιλέξαμε, διότι προκαλεί διαφορούμενες αντιδράσεις, θετικές και αρνητικές, λόγω του παράδοξου και μη λογικού περιεχομένου του. Επίσης, διότι είναι πλούσια πηγή ήχων, λόγω των πολλών μουσικών οργάνων (ταμπούρλο, βιολί, ντέφι, βιολοντσέλο, σάλπιγγα) και μορφών από τον ζωικό κόσμο (άλογο, κόκορας, ψάρι κλπ.), που προσφέρονται για διαθεματικές δραστηριότητες στη Μουσική και Θεατρική αγωγή..

Ο Marc Chagall χρησιμοποιεί τη γλώσσα του Σουρεαλισμού, που εμπνέεται άμεσα από το Ασυνείδητο, "ως καθαρός αυτοματισμός" (Ρηντ, 1986: 320), για να μοιραστεί μαζί μας τις Ονειρο-εικόνες του.

Ο μεγάλος Ρώσος ζωγράφος μας μεταφέρει το μήνυμα ότι "Η ζωγραφική κάνει τα όνειρα αληθινά". Και ότι όλοι μπορούμε να κάνουμε τα όνειρά μας πραγματικότητα, με το να τα εκφράσουμε, να τα ζωγραφίσουμε σε εικόνα, ή δίνοντάς τους κάποια μορφή (γλυπτό, ποιήματα, μουσική, τραγούδι κλπ.).

Βιβλιογραφία

- Βικ, Ρ. (2000), *Γιοχάννες Ίτεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική* (Σ. Μπεκιάρη, Μτφρ.), Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων.
- Διαμαντοπούλου, Μ. (2010), *Διαθεματική προσέγγιση των Εικαστικών με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού. Μια δημιουργική παρέμβαση μέσα από το παράδειγμα των Εικαστικών Επαγγελματιών (Εικαστικά Ε-ΣΤ΄ τάξεων) και με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε (Διαδραστικό Εκπαιδευτικό Λογισμικό)*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Μαθαίνω πώς να μαθαίνω", 7-9 Μαΐου, Αθήνα.
- Haar, M. (1998), *Το έργο τέχνης*, (Π. Ανδρικόπουλος, Μτφρ.), Αθήνα: Scripta.
- Herbert, R. (1995), *Η σύγχρονη τέχνη-δοκίμια καλλιτεχνών*, (Μ. Δημοπούλου, Μτφρ.), Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων.
- Καντίνσκυ, Β. (1996), *Σημείο, γραμμή, επίπεδο* (Ε. Μαλάκη-Σταθάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Δωδώνη
- Λαμπράκη Πλάκα, Μ. (2003), *Εισαγωγή στη Μοντέρνα τέχνη, Σημειώσεις Ιστορίας της τέχνης*, Αθήνα: Αδάμ/Πέργαμος
- Littwin, T., Seitz, S. (1997), *Begegnung mit Kunstwerken, 1./2. Jahrgangsstufe*, Puchheim: pb
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Beardsley, C. M. (1989), *Ιστορία των αισθητικών θεωριών* (Δ. Κούρτοβικ, Π. Χριστοδουλίδη, Μτφρ.), Αθήνα: Νεφέλη
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Σιγάλας, Γ., 1998), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής αγωγής (Εικαστική-Θεατρική-Μουσική αγωγή), Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Αθήνα.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001), *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Δημιουργικές-διαθεματικές δραστηριότητες για την ευέλικτη ζώνη του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παυλίδου, Μ. (2003), *Συνάντηση με έργα τέχνης*, περ. Εικαστική Παιδεία, αρ. 19, Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων
- Παυλίδου, Μ (2004), *Συνάντηση με έργα τέχνης*, Πρακτικά Δημερίδας "Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία", Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Read, H. (1986), *Λεξικό Εικαστικών τεχνών* (Α. Παππάς, Μτφρ.), Αθήνα: Υποδομή
- Σβορώνου Α., Σταθοπούλου Π., (2008), *Διδασκαλία και μάθηση μέσα από την τέχνη με τη βιωματική μέθοδο, Περιλήψεις εισηγήσεων*, Επιμορφωτικό σεμινάριο, 4 & 5 Οκτωβρίου, Πρέβεζα

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Σπούδασα ζωγραφική στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας, απ'όπου αποφοίτησα το 1990. Από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 1990 παρακολούθησα μαθήματα στην Ακαδημία Εικαστικών Τεχνών του Μονάχου, στα πλαίσια του προγράμματος ανταλλαγών "Erasmus". Από τον Νοέμβριο του 1990 μέχρι τον Οκτώβριο του 1998 έζησα και εργάζομαι στο Μόναχο της Γερμανίας όπου από το 1992 έως το 1996 σπούδασα ζωγραφική και Διδακτική της Τέχνης (Kunsterziehung) στην εκεί Ακαδημία Εικαστικών Τεχνών με την οικονομική υποστήριξη του κληροδοτήματος του Σπυρίδωνος Βικάτου (της Α.Σ.Κ.Τ. Αθήνας). Απόκτησα το πτυχίο της καθηγήτριας της Τέχνης που προορίζεται για διδασκαλία στο Γερμανικό Gymnasium. (Lehramt fur Kunsterziehung). Από το χειμερινό εξάμηνο του 1992 μέχρι το εαρινό του 1998 δίδαξα ζωγραφική στο Λαϊκό Πανεπιστήμιο του Μονάχου (Volkshochschule, München). Από τον Νοέμβριο του 1998 διδάσκω το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά) στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου της Θράκης που λειτουργεί στην Αλεξανδρούπολη και είμαι υποψήφια διδάκτωρ για την Διδακτική της τέχνης στην ΑΣΚΤ Αθήνας.

3. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Η λογοτεχνία ως τέρψη: «Το καρέ της φαντασίας: Τζάνι Ροντάρι, Ευγένιος Τριβιζάς, Αντώνης Παπαθεοδούλου και ο αναγνώστης-μαθητής» - ένα ‘απολαυστικό’ πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας

Άννα Αφεντουλίδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης, Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δ.Π.Θ.
annouskaia@gmail.com

Περίληψη

Οι σύγχρονες θεωρίες για τη διδακτική της λογοτεχνίας συνδέουν την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων με την τέρψη και την αισθητική απόλαυση που αυτή προκαλεί. Ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προέχουσα σημασία έχει η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, δηλαδή η εισαγωγή του παιδιού στη μαγεία της μυθοπλασίας και η ανάπτυξη μιας σχέσης αγάπης με το λογοτεχνικό βιβλίο. Εφόσον, λοιπόν, η ανάγνωση είναι πρωτίστως απόλαυση και η φύση του παιδιού είναι συνυφασμένη με το παιχνίδι, ο τρόπος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο, δε θα μπορούσε παρά να καθορίζεται από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μία πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο μέσα από ένα δημιουργικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε πάνω στις βασικές αρχές των σύγχρονων θεωριών στον χώρο της λογοτεχνίας και της διδακτικής της: την απόλαυση του κειμένου, τη θεωρία της πρόσληψης και τον αναγνώστη-συνδημιουργό, την έννοια του παιχνιδιού και της δημιουργικής φαντασίας, τη διακειμενική και διακαλλιτεχνική προσέγγιση. Το παρόν πρόγραμμα βασίζεται, λοιπόν, σε μία ποικιλία από παιγνιώδεις δραστηριότητες με σκοπό να θέσει τους μαθητές στο επίκεντρο της λογοτεχνικής επικοινωνίας, να τους προκαλέσει τέρψη και απόλαυση και να συμβάλλει με τον τρόπο αυτό στην προώθηση της ανάγνωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: προώθηση της φιλιαναγνωσίας, αισθητική απόλαυση, παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Abstract

Current theories concerning literature and its didactics' connect the reading of books with the joy and the aesthetic pleasure they provoke. Particularly in the first classes of primary education, it is of great importance to cultivate a love for reading' in other words to lead children into the magic world of fiction and to develop a friendly relationship between children and literary books. Since reading is considered to be a pleasure and since children's nature is strongly related to play, the approach of literary texts in school should be based mainly on playful activities.

The aim of the following presentation is to suggest a creative program of teaching literature based on current theories of literature and its didactics: the pleasure provoked by reading a text, the reception theory, the concept of the reader as a co-creator of the text, the notion of play as well as that of creative imagination, the inter-textual and the inter-artistic approach. The present program, therefore, is based on a variety of playful activities, in order to put the children at the center of the reading process, to provoke them to amusement and pleasure and to contribute through this way to the promotion of reading in the primary education.

Keywords: promoting the love for reading, aesthetic pleasure, playful activities.

Εισαγωγή

Τι γίνεται όταν ο Σέρλοκ Χολμς και ο βοηθός του Γούατσον «προσγειώνονται» σε μία τάξη για να εξιχνιάσουν ένα «έγκλημα»; Τότε, μέσα από ένα παρωδιακό φιλτράρισμα που δημιουργείται από την πτώση σε μια σχολική αίθουσα... προκύπτει ο Μπρελόκ Χολς, ο διάσημος ντετέκτιβ με το μπρελόκ στη ζώνη και την καραμέλα Χολς στο στόμα, και ο βοηθός του Κώτσον, γόνος επιφανούς ποντιακής οικογένειας.

Το «Το καρέ της φαντασίας: Τζάνι Ροντάρι, Ευγένιος Τριβιζάς, Αντώνης Παπαθεοδούλου και ο αναγνώστης μαθητής» είναι ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας, το οποίο προσπαθεί να εκπληρώσει τον σκοπό της φιλιαναγνωσίας μέσα από μία και μόνο οδό: το παιχνίδι. Αν, λοιπόν, «Σκοπός της φιλιαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο» (ΕΚΕΒΙ, 2010), τότε η εξοικείωση αυτή του μαθητή με το βιβλίο θα επέλθει εφόσον πρωτίστως προκληθεί απόλαυση και τέρψη από την επαφή του με το βιβλίο.

Βασικές αρχές του προγράμματος

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί, λοιπόν, μία πρόταση για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας (ή της διδασκαλίας της λογοτεχνίας) στο σχολείο μέσα από ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε καταρχάς πάνω σε δύο βασικές αρχές.

Πρώτα από όλα, η ανάγνωση της λογοτεχνίας θεωρείται αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την πρόκληση της αισθητικής απόλαυσης, τέρψης και ευχαρίστησης, αυτά ακριβώς δηλαδή που μπορούν να δημιουργήσουν τα κίνητρα για την ανάγνωση βιβλίων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005: 18). Δεν είναι δυνατή η προώθηση της φιλιαναγνωσίας αν το βιβλίο συνδεθεί με την υποχρέωση, τη βαθμολογία, την έννοια του μαθήματος και τις τυπικές σχολικές εργασίες (Αποστολίδου, 2007: 41).

Η πρόκληση της απόλαυσης και της τέρψης θα επιτευχθεί μέσα από την εμπλοκή του μικρού αναγνώστη στην ιστορία που εξελίσσεται μπροστά του

(Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 30). Και εδώ ερχόμαστε στη δεύτερη βασική αρχή του προγράμματος: τη συμμετοχή του αναγνώστη. Τα τελευταία χρόνια οι σύγχρονες θεωρίες στη λογοτεχνία θα τονίσουν τον καθοριστικό ρόλο του αναγνώστη στην ερμηνεία του κειμένου. Ένας νέος τρόπος ανάλυσης, θα μετατοπίσει το ενδιαφέρον από το ζευγάρι συγγραφέας-κείμενο στη σχέση κείμενο-αναγνώστη (Delcroix & Hallyn, 1997: 386). Η σχέση, λοιπόν, του αναγνώστη με το κείμενο τίθεται στο επίκεντρο της λογοτεχνικής επικοινωνίας. Το λογοτεχνικό έργο «δουλεύει» μέσα στον αναγνώστη και παράλληλα ο αναγνώστης «δουλεύει» πάνω σε αυτό (Χόθορν, 1992: 36). Ο μαθητής-αναγνώστης είναι πλέον αυτός που νοσηματοδοτεί το κείμενο, είναι αυτός δηλαδή που δίνει σάρκα και οστά στο κείμενο μέσα από τις αντιδράσεις που του προκαλεί, τις εικόνες, τις μνήμες, τις αναμνήσεις, τους συνειρμούς, τα συναισθήματα, γεμίζει δηλαδή με τη δική του μοναδικότητα τα κενά του κειμένου (Καλογήρου, 2005: 147-148).

Η ανταπόκριση και η πρόσληψη του κειμένου από τον μαθητή-αναγνώστη ξεδιπλώνεται μέσα από μία ποικιλία δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας. Ο μαθητής θα επιλέξει τον τρόπο που θα προσεγγίσει το βιβλίο παίζοντας με αυτό, αλλάζοντάς το, χωρίς να φοβάται να κάνει λάθος (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001: 14). Η έννοια του παιχνιδιού έρχεται στο προσκήνιο.

Αν ορίσουμε το παιχνίδι ως τη δραστηριότητα εκείνη με την οποία ασχολείται κάποιος γιατί του προσφέρει ευχαρίστηση και συνάμα αδιαφορεί για το τελικό της αποτέλεσμα, τότε μπορούμε να κατατάξουμε και την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου σε αυτή την κατηγορία (Σπινκ, 1990: 54). Το παιχνίδι, λοιπόν, δεν είναι μόνο συνυφασμένο με τη φύση του παιδιού αλλά και με τη φύση της λογοτεχνίας. Η Άντα Κατσίκη Γκίβαλου εντοπίζει τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στη λογοτεχνία και το παιχνίδι: «α) Αποτελούν και τα δυο εκούσια δραστηριότητα... β) Μαγεύουν και καθηλώνουν το παιδί... γ) Ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις, έχουν το στοιχείο της ανιδιοτέλειας... δ) Τέλος, προσφέρουν στοιχεία αρμονίας» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1997: 66-67). Ο Τζούλης αναφέρεται στην άποψη του Φρόντ πάλι στο ζήτημα αυτό: «Ο ποιητής κάνει ό,τι και το παιδί που παίζει: δημιουργεί έναν κόσμο φανταστικό και τον παίρνει στα σοβαρά, δηλαδή τον φορτίζει με μεγάλες ποσότητες συναισθήματος, όμως ταυτόχρονα τον ξεχωρίζει σαφώς από την πραγματικότητα» (αναφορά στο Τζούλης, 1994: 34).

Ταυτόχρονα, λογοτεχνία και παιχνίδι, συνδέονται άρρηκτα με τη φαντασία. Ο Τζάνι Ροντάρι στη *Γραμματική της Φαντασίας* σημειώνει ότι η φαντασία ενυπάρχει μέσα στο παιχνίδι και μάλιστα η δημιουργική φαντασία, αυτή δηλαδή που ταυτίζεται με την «αποκλίνουσα σκέψη», «που είναι ικανή να σπάει διαρκώς τα σχήματα της εμπειρίας» (Rodari, 2010: 165). Ο Jean θα πει ότι «Η αληθινή ανάγνωση αρχίζει από τη στιγμή που η παρουσία

του κειμένου, ως κειμένου, εξαφανίζεται κυριολεκτικά», διότι «Διαβάζω σημαίνει φαντάζομαι» (Jean, 1979).

Το πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας

Πριν την σύντομη παρουσίαση του προγράμματος, να σημειωθεί ότι είναι ετήσιας διάρκειας και προτείνεται για τις Γ' και Δ' τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, με τις κατάλληλες τροποποιήσεις, μπορεί να εφαρμοστεί και στις άλλες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοποί και μορφή του προγράμματος

Με βάση λοιπόν τις προαναφερθείσες θεωρητικές αρχές σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας, σκοπός του οποίου είναι η προσέγγιση παιδικών βιβλίων μέσα από ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες με στόχο:

- την πρόκληση τέρψης και ευχαρίστησης στους μαθητές
- την καλλιέργεια της αγάπης για το λογοτεχνικό βιβλίο

Παράλληλα οι δραστηριότητες του προγράμματος εξυπηρετούν και τους παρακάτω επιμέρους στόχους:

- τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών του ρόλου τους ως αναγνωστών-συνδημιουργών και νοηματοδοτών του κειμένου.
- τη γνωριμία με το έργο των τριών συγγραφέων.
- την καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών και την απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων στην παραγωγή κειμένων, εικαστικών έργων, στη θεατρική έκφραση κ.α.

Εξέχουσα σημασία στον σχεδιασμό του προγράμματος κατέχει ο τρόπος παρουσιάσής του. Σύμφωνα με τον Μπρούνο Μπέτελχαϊμ, «Για να κρατήσει μια ιστορία το ενδιαφέρον του παιδιού, πρέπει να το διασκεδάζει και να ξυπνά την περιέργειά του» (Μπέτελχαϊμ, 1995: 13). Όταν το πρόγραμμα «προσφέρεται», λοιπόν, μέσα από την αφήγηση ενός παραμυθιού, τότε προστίθεται το στοιχείο της έκπληξης στη διαδικασία του παιχνιδιού. Αυτόν τον ρόλο καλείται να εκπληρώσει η πραγματοποίηση ενός προγράμματος δημιουργικής προσέγγισης παιδικών βιβλίων μέσα από μία πλαισίωση μυθοπλασίας, μέσα από μια φανταστική αφήγηση. Το παιδί μέσα από μια τέτοια πλαισίωση μυθοπλασίας μετέχει στο πρόγραμμα μιας αναγνωστικής περιπέτειας προσφέροντας με τη δράση του σε όλα τα επίπεδα λύσεις στη συνέχεια της ιστορίας. Το παιδί μπαίνει σε ένα παιχνίδι ρόλων, ένα θεατρικό παιχνίδι, και μαθαίνει μέσα από αυτό να δρα ευέλικτα, να μπαίνει στη θέση του άλλου και να βιώνει την ιστορία μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Εκτός όμως από την παρουσίαση του προγράμματος μέσα από μια φανταστική αφήγηση που πλαισιώνει όλο το πρόγραμμα, οι δραστηριότητες

για την προσέγγιση ενός βιβλίου έχουν τη μορφή ενός παιχνιδιού, παρουσιάζουν μια μεγάλη ποικιλία και προέρχονται από περιοχές των διαφόρων τεχνών. Πρόκειται δηλαδή για μια διακαλλιτεχνική και διακειμενική προσέγγιση. Εξάλλου, η σχέση της λογοτεχνίας και των άλλων τεχνών ανάγεται στο μακρινό παρελθόν. Ήδη έκτοτε η λογοτεχνία, η ζωγραφική και η μουσική επηρεάζουν η μία την άλλη και δανείζονται αμφίδρομα θεματικά στοιχεία, στοιχεία ύφους και δομής. Τα παραδείγματα τέτοιων επιδράσεων και μεταφορών ανάμεσα στις τέχνες είναι πολλά και ποικίλα (Καλογήρου, 2001: 83, 84). Επιπρόσθετα και η φύση του παιδιού είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα θεμελιώδη γνωρίσματα των τεχνών. Έτσι, η κίνηση συνδέεται με την τέχνη του χορού, ο λόγος, η μίμηση και το συμβολικό παιχνίδι με την τέχνη του θεάτρου, οι φωνητικές και ηχητικές εξερευνήσεις με τη μουσική, ενώ το ιχνογράφημα με τις εικαστικές τέχνες (Γκανά, 1994: 15).

Μεθοδολογία της εφαρμογής του προγράμματος

Η μέθοδος που προτείνεται για την εφαρμογή του προγράμματος είναι αυτή του σχεδίου εργασίας, δηλαδή του project, η οποία διακρίνεται σε τρεις φάσεις (ΥΠΔΒΜΘ, 2007: 8).

Στην πρώτη φάση, πριν από την ανάγνωση, στόχος είναι να δοθούν τα κίνητρα για την ανάγνωση του επιλεγμένου βιβλίου μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα εισαγάγει τον μαθητή σε αυτό που θα ακολουθήσει και θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του (ΥΠΔΒΜΘ, 2007: 8).

Στη δεύτερη φάση, της κυρίως ανάγνωσης, ξεκινούν οι δράσεις με αφορμή το βιβλίο που θα αναλυθεί. Πολύ σημαντικό στη φάση αυτή είναι οι μαθητές να ξεκινήσουν να διαβάζουν βιβλία και στο σπίτι (ΥΠΔΒΜΘ, 2007: 8, 9).

Τέλος, στην τρίτη φάση, μετά την ανάγνωση, οι δράσεις που αφορούν το βιβλίο διευρύνονται καθώς οι μαθητές προχωρούν σε δραστηριότητες που προέκυψαν με αφορμή θέματα και προβληματισμούς που εξήχθησαν από το βιβλίο. Η δράση αφορά κυρίως την παραγωγή λόγου, γλωσσικού ή μη, το αποτέλεσμα της οποίας οι μαθητές αξιοποιούν και εκθέτουν. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται και το σχέδιο εργασίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2007: 9).

Η μέθοδος project πραγματοποιείται μέσα από τη βιοματική μάθηση. Η διακειμενική και διακαλλιτεχνική δηλαδή προσέγγιση των βιβλίων γίνεται μέσα από βιοματικές δράσεις, όπως:

- Θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις
- Εικαστικές δημιουργίες και εξοικείωση με διάφορες τεχνικές ζωγραφικής
- Μουσικοκινητικά παιχνίδια
- Γλωσσικά παιχνίδια με τη δημιουργία φανταστικών ιστοριών με διάφορες τεχνικές, ακροστιχίδες, σουρεαλιστικά παιχνίδια κ.α.

Συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος

Στην τάξη, λοιπόν, καταφθάνει ένα γράμμα (από τον διευθυντή, τον ταχυδρόμο, τυλιγμένο σε μία σοκολάτα κ.α.) με τίτλο «Η εξαφάνιση των Λέξεων και η μυστηριώδης συνταγή». Οι μαθητές ανοίγουν τον φάκελο αλληλογραφίας και το γράμμα διαβάζεται στην τάξη:

“Φίλοι μου,

είμαστε από ένα διπλανό σχολείο. Δεν μπορούμε να σας αποκαλύψουμε τίποτα περισσότερο. Ζητούμε τη βοήθειά σας επειγόντως για να βρεθεί ο άγνωστος δράστης! Ακούστε πώς έχουν τα πράγματα. Τα γεγονότα συνέβησαν πριν μια εβδομάδα!

Στην τάξη μας επικρατούσε μια ασυνήθιστη ησυχία. Κι όμως όλα έδειχναν να είναι στη θέση τους: τα θρανία σε ομάδες, τα τετράδια στοιβαγμένα στην έδρα, οι ζωγραφιές στον τοίχο, οι τσάντες κουρνιασμένες στις ξύλινες καρέκλες. Οι μαθητές ήμασταν καθισμένοι πάνω από τα ανοιχτά μας βιβλία. Κι όμως κάτι έλειπε...

Ξαφνικά ανοίγει η πόρτα και μπαίνει στην τάξη ο ντετέκτιβ Μπρελόκ Χολς. Όλοι αναγνώρισαν το καρό καπελάκι-καβουράκι, το χαρακτηριστικό μπρελόκ στη ζώνη και την καραμέλα Χολς στο στόμα. Πίσω του ακολουθούσε ο βοηθός του Κώτσον, γόνος επιφανούς ποντιακής οικογένειας.

Στην αίθουσα ακούστηκε η διάσημη ατάκα του Μπρελόκ Χολς: «Τίποτα δεν είναι όπως διαβάζεται!». Οι μαθητές κοιτάχτηκαν σιωπηλοί με ένα βλέμμα απορίας που αν είχε στόμα θα έλεγε: «Τι εννοεί ο επιθεωρητής;».

-Εδώ κάτι μου μυρίζει, ήταν η δεύτερη φράση που βγήκε από τα χείλη του επιθεωρητή.

-Μμμ, μακαρόνια με κιμά, πετάχτηκε ο Κώτσον με καμάρι που είχε εξιχνιάσει την μυρωδιά που πλανιόταν στον αέρα!

-Ο νους σου στο φαΐ, Κώτσον! είπε ο ντετέκτιβ. Για πρόσεξε λίγο καλύτερα. Τι βλέπεις στον αέρα;

Όλοι κοίταζαν γύρω τους και δεν άργησαν να καταλάβουν ότι στον αέρα υπήρχαν οι σκιές των γραμμάτων, κάτι σαν τα φαντάσματα των γραμμάτων...

-Ω, μα είναι γράμματα, γράμματα που φτιάχνουνε λέξεις, λέξεις που φτιάχνουν προτάσεις. Προτάσεις που φτιάχνουν παραγράφους...Παράγραφοι που ...!

-Αρκεί, Κώτσον! Καταλάβαμε! Παιδιά, ανοίξτε αμέσως τα βιβλία σας! διέταξε ο επιθεωρητής Μπρελόκ.

Ανοίξαμε αμέσως τα βιβλία μας και με έκπληξη διαπιστώσαμε ότι ήταν άδεια! Γυρνούσαμε τις σελίδες, τη μία μετά την άλλη και ήταν άδειες, κενές, χωρίς καμία λέξη!

-Εύρηκα λοιπόν! Κάποιος απήγαγε τις λέξεις! είπε θριαμβευτικά ο επιθεωρητής.

Τα βλέμματα όλων πάγωσαν. Ωστε κάποιος απήγαγε τις λέξεις; Ποιος; Πώς; Πότε; Και τι τις ήθελε τις λέξεις;

Ξαφνικά ακούστηκε ένας θόρυβος. Όλοι κοίταζαν κάτω από την πόρτα από όπου ακούστηκε. Ήταν μία σελίδα χαρτί... Ποιος λοιπόν άφησε το μυστηριώδες αυτό σημείωμα κάτω από την πόρτα;

-Κώτσον, φέρε το σημείωμα, τι περιμένεις; είπε νευρικά ο επιθεωρητής.

-Μάλιστα, κύριε Χολς... είπε ο Κώτσον και σήκωσε το σημείωμα από το πάτωμα.

-Μα, αυτό είναι συνταγή...έτσι γράφει από έξω τουλάχιστον, παρατήρησε ο Κώτσον.

Ο επιθεωρητής πήρε το σημείωμα και το άνοιξε:

«Για να βρείτε πού πήγαν οι λέξεις...πρέπει να ψάξετε τη συνταγή που έχει το όνομά μου: τη συνταγή της ... Φαντασίας.

Υλικά:

Λέξεις μοσχομυριστές (όση δόση θέλετε)

Λέξεις αρωματικές (όση δόση θέλετε)

Λέξεις γευστικές (όση δόση θέλετε)

Λέξεις αλατισμένες (όση δόση θέλετε)

Λέξεις πιπεράτες (όση δόση θέλετε)

Λέξεις γλυκές (όση δόση θέλετε)

Λέξεις πικρές (πολύ μικρή δόση)

Λέξεις μελωδικές

Λέξεις τραγουδιστές

Λέξεις απαλές

Λέξεις αφράτες

Λέξεις χαμογελαστές

Εκτέλεση:

Οι ύποπτοι για την απαγωγή των λέξεων είναι οι παρακάτω σεφ Λογοτεχνίας, γνωστοί και ως Καρέ της Φαντασίας:

Ευγένιος Τριβιζάς

Τζάνι Ροντάρι

Αντώνης Παπαθεοδούλου

(Ποιος είναι ο τέταρτος του καρέ;)

Ρίχνετε τις λέξεις των βιβλίων τους σε ένα μπολ φαντασίας, προσθέτετε λέξεις από τα υλικά που προαναφέραμε, ανακατεύετε καλά με τον αναδευτήρα δημιουργικότητας, ρίχνετε μια δόση μαγικού τρανταχτού γέλιου και... οι λέξεις θα επιστρέψουν σε εσάς.

Tip: Μην ρίζετε πολύ τρανταχτό γέλιο, γιατί θα σας «κόψει» η συνταγή και ίσως οι λέξεις να επιστρέψουν λίγο «κομμένες» σαν αβγολέμονο αποτυχημένο!

Υ.Γ. Στις έρευνές του Μπρελόκ Χολς και του Κώτσον πρέπει να σας βοηθήσει το διπλανό σχολείο! Αυτοί έχουν τα μαγικά κουτιά με τις απαντήσεις! Χωρίς αυτούς δε θα τα καταφέρετε!

Με πολλή Φαντασία

η φίλη των απαγωγέων, κυρία Φαντασία”

Αυτά που λέτε, φίλοι μου, έγραφε το γράμμα της κυρίας Φαντασίας. Και τώρα; Τι θα κάνουμε χωρίς λέξεις; Μπορείτε να μας βοηθήσετε να βρούμε τον ένοχο; Θα περιμένουμε με αγωνία τα νέα σας.

*Οι μαθητές της Γ΄ τάξης
του διπλανού δημοτικού σχολείου».*

Η α΄ φάση (πριν από την ανάγνωση) του προγράμματος έχει τίτλο «Γνωριμία με τους ντετέκτιβ και τους υπόπτους». Μετά, λοιπόν, την ανάγνωση του γράμματος στην τάξη ακολουθούν δραστηριότητες της α΄ φάσης:

- Οι ντετέκτιβ: Ποιος είναι ο Μπρελόκ Χολς και ο Κώτσον; Ποιοι είναι οι μικροί ντετέκτιβ; Ζωγραφίζουμε «φωτογραφικά» και καδράρουμε τους επιθεωρητές! Εναλλακτικά τους κάνουμε μαριονέτες (μπορούμε να αξιοποιήσουμε διάφορες τεχνικές ζωγραφικής για την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας).
- Οι ταυτότητες των υπόπτων: Σε έντυπο που μοιάζει με αυτό της αστυνομικής ταυτότητας δημιουργούμε τις ταυτότητες των υπόπτων, αφού πρώτα μελετήσουμε τα βιογραφικά τους. Οι ταυτότητες πλαστικοποιούνται και είμαστε έτοιμοι για τις έρευνες.
- Σελιδο-έρευνες: Ψάχνοντας για στοιχεία ξεφυλλίζουμε τα βιβλία των συγγραφέων που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη της τάξης ή του σχολείου με έναν μεγεθυντικό φακό. Μέσα σε κάποια από αυτά τα βιβλία υπάρχουν σημειώματα-μηνύματα για εμάς τους ντετέκτιβ που μας παραπέμπουν σε κάποιες σελίδες π.χ. «Πήγαινε στη σελίδα 78 και βρες τις νόστιμες λέξεις. Στη συνέχεια μαγείρεψε μια ιστορία με αυτές».
- Το καρέ της έρευνας: Για να διαλευκανθεί ο όρος του «καρέ» δημιουργούμε τις δικές μας τράπουλες με τους τίτλους και τα εξώφυλλα των βιβλίων των υπόπτων. Στη συνέχεια ορίζουμε τους κανόνες του παιχνιδιού, σχηματίζουμε καρέ και παίζουμε.
- Τα μαγικά κουτιά: Οι μαθητές δημιουργούν τα μαγικά κουτιά των υπόπτων. Χαρτόκουτα μετασχηματίζονται καλλιτεχνικά με ζωγραφιές και κολάζ και αποτελούν το μαγικό κουτί κάθε συγγραφέα. Τα κουτιά αυτά θα χρησιμοποιηθούν κατά την β΄ και γ΄ φάση του προγράμματος, καθώς σε αυτά θα τοποθετηθούν λέξεις-κλειδιά, όπως αυτές προκύπτουν μετά την επεξεργασία και τις δράσεις που αφορούν το εκάστοτε βιβλίο του κάθε συγγραφέα-υπόπτου σε κάθε ενότητα. Οι μαθητές δηλαδή θα τοποθετούν σε κάθε κουτί χαρτάκια με λέξεις-κλειδιά που αφορούν είτε το περιεχόμενο των βιβλίων είτε τα συναισθήματα που αυτά τους προκάλεσαν μετά από την ανάγνωσή τους και τις αντίστοιχες δράσεις που επακολούθησαν.

Οι β' και γ' φάσεις (κυρίως ανάγνωση και μετά την ανάγνωση) έχουν τον κοινό τίτλο «Το καρέ της αναζήτησης: ένας χρόνος αδιάκοπες έρευνες». Τα βιβλία της κάθε ενότητας συνδέονται μεταξύ τους είτε βάσει της διαθεματικότητας (α' τρίμηνο), είτε βάσει των γλωσσικών παιχνιδιών (β' τρίμηνο), είτε τέλος βάσει της διακειμενικότητας των κειμένων (γ' τρίμηνο). Ο συνδετικός αυτός κρίκος «χρωματίζει» και τις δραστηριότητες όλης της ενότητας. Δίνουμε σχηματικά τα βασικά στοιχεία από τις ενότητες του προγράμματος:

Α' ΤΡΙΜΗΝΟ: (εστίαση στη διαθεματικότητα) «Οι ύποπτοι εξετάζονται κάτω από το φως των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς».

- Τζάνι Ροντάρι: Παραμύθια και ποιήματα για την Μπεφάνα¹
- Ευγένιος Τριβιζάς: Οι χελώνες του βαρόνου²
- Αντώνης Παπαθεοδούλου: Η κάλτσα³

Β' ΤΡΙΜΗΝΟ: (εστίαση στα γλωσσικά παιχνίδια) «Η αναζήτηση συνεχίζεται: λεξοερευνούμε».

- Τζάνι Ροντάρι: Γραμματική της φαντασίας⁴
- Ευγένιος Τριβιζάς: Ο ήλιος της Λίζας⁵
- Αντώνης Παπαθεοδούλου: Ο ραφτάκος των λέξεων⁶

Γ' ΤΡΙΜΗΝΟ: (εστίαση στη διακειμενικότητα) «Οι έρευνες εξαπλώνονται-οι ύποπτοι κρύβονται πίσω από τις μεταμορφώσεις των παραμυθιών: το παραμύθι, του παραμυθιού, ω παραμύθι!».

- Τζάνι Ροντάρι: Η Δελφίνα πηγαίνει στον χορό⁷
- Ευγένιος Τριβιζάς: Η πριγκίπισσα και το βατραχάκι⁸
- Αντώνης Παπαθεοδούλου: Οι καλοί και οι κακοί πειρατές⁹

Μετά από την ανάγνωση κάθε βιβλίου σε κάθε ενότητα ανοίγουμε «Το εγχειρίδιο του καλού ντετέκτιβ», όπου υπάρχουν οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει κάθε ενότητα. Διαβάζονται οι δραστηριότητες κάθε φορά και προχωράμε στη δράση.

¹ Περιλαμβάνεται στο Ροντάρι, Τζ. (2011). *Χαρούμενα μαγικά Χριστούγεννα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

² Τριβιζάς, Ε. (2002). *Οι χελώνες του βαρόνου*. Αθήνα: Καλέντης.

³ Περιλαμβάνεται στο Βαρελλά, Α., Γιαννικοπούλου, Χ., Κοκορέλη, Α., Κοντολέον, Μ., Μανδηλάρας, Φ., Μαντουβάλου, Σ., Παπαθεοδούλου, Α., Παπατσαρούχας, Β., Πιπίνη, Α., Τσιλιμένη, Τ., Χαραλάς, Κ., Χωρεάνθη, Ε. (2008). *12 δώρα για τα Χριστούγεννα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

⁴ Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και ιστορίες από το βιβλίο του Ροντάρι, Τζ. (1985). *Γραμματική της Φαντασίας*/μετ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη, Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη. Αθήνα: Τεκμήριο.

⁵ Τριβιζάς, Ε. (1993). *Ο ήλιος της Λίζας*. Αθήνα: Κέδρος.

⁶ Παπαθεοδούλου, Α. (2012). *Ο ραφτάκος των λέξεων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁷ Περιλαμβάνεται στη συλλογή του Ροντάρι, Τζ. (2008). *Χαμένος στην τηλεόραση και άλλες ιστορίες σε τροχιά*/μετ. Μ. Καρακόστα. Αθήνα: Πατάκης.

⁸ Περιλαμβάνεται στο Τριβιζάς, Ε. (1986). *Ο Ιγνάτιος και η γάτα*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.

⁹ Παπαθεοδούλου, Α. (2011). *Οι καλοί και οι κακοί πειρατές*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Παράλληλα οι μαθητές όλο το διάστημα εφαρμογής του προγράμματος δα-
νεύονται βιβλία από τη βιβλιοθήκη της τάξης διαλέγοντας μέσα από μία με-
γάλη γκάμα βιβλίων των συγγραφέων (και όχι μόνο). Μετά την ανάγνωση
των βιβλίων στο σπίτι, δημιουργούν καρτέλες με τα στοιχεία του βιβλίου και
τις εντυπώσεις τους και ορίζουμε μια μέρα κατά την οποία γίνεται βιβλιοπα-
ρουσίαση στην τάξη με διάφορους τρόπους.

Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων της κάθε ενότητας, ακολουθεί μία
τελική ενότητα με την οποία ολοκληρώνεται το πρόγραμμα και η αφήγηση
που το πλαισιώνει:

ΤΟ ΤΕΛΟΣ: «Το μυστήριο ξεδιαλύνεται: ο ένοχος συλλαμβάνεται»
Έρχεται γράμμα από τον Μπρελόκ Χολς, στο οποίο υπάρχουν σχεδιασμένα
κενά πλαίσια για να γίνουν τα σκίτσα των ενόχων, εφόσον «συλληφθούν».
Στη σύλληψή τους θα βοηθήσουν οι παρακάτω ερωτήσεις: ΠΟΙΟΣ ΕΦΤΙΑΞΕ
ΙΣΤΟΡΙΕΣ; ΠΟΙΟΣ ΕΠΑΙΞΕ ΜΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ; ΠΟΙΟΣ ΕΚΑΝΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ
ΘΕΑΤΡΟ; ΠΟΙΟΣ ΤΙΣ ΕΚΑΝΕ ΕΙΚΟΝΕΣ; ΠΟΙΟΣ ΤΙΣ ΕΚΡΥΨΕ ΣΕ ΚΟΥΤΙ; Οι
μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο τέταρτος του καρτέ και επιπλέον ο ένοχος για
την κλοπή των λέξεων είναι ο αναγνώστης... δηλαδή αυτοί οι ίδιοι.

Ακολουθούν:

- Παιχνίδια με τις λέξεις-κλειδιά: Ανοίγουμε τα κουτιά των συγγραφέων
με τις λέξεις κλειδιά που ρίξαμε μέσα. Θυμόμαστε και μετά παίζουμε:
μπερδεύουμε τις λέξεις και φτιάχνουμε ιστορίες. Έτσι, για παράδειγμα,
οι «Καλοί και κακοί πειρατές» μπορεί να μεταμορφωθούν σε
...βατράχια ή η «πριγκίπισσα» να γίνει βοηθός του Ραφτάκου των Λέ-
ξεων.
- Απάντηση στο γράμμα: Απαντάμε στο γράμμα του Μπρελόκ Χολς...
«Ναι, εμείς οι αναγνώστες είμαστε οι ένοχοι! Εμείς κλέψαμε τις λέξεις
και τις μαγειρέψαμε όπως θέλουμε».
- Αφίσες «Καταζητούνται»: Η Άγρια Δύση επιστρέφει: γινόμαστε αφίσες
και είμαστε διάσημοι καταζητούμενοι: Οι κλέφτες των λέξεων.
- Φωτογραφίες των συλληφθέντων: Οι ένοχοι μαθητές-αναγνώστες παίρ-
νουν πόζα: ανφάζ, μετά προφίλ. Ακολουθεί η μέτρηση ύψους... μήπως
να βάλουμε και την κλασική ριγέ στολή των συλληφθέντων;

Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κρίνεται με βάση τους σκοπούς
που τέθηκαν κάθε φορά. Έτσι, στο παρόν πρόγραμμα αυτό που αξιολογείται
είναι η πρόκληση τέρψης και ευχαρίστησης στους μαθητές μέσα από τη
συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και την παραγωγή δημιουργικών έρ-
γων. Φυσικά, εφόσον πρόκειται για ένα πρόγραμμα φιλαναγωνσίας, λαμβά-
νεται υπόψη αν οι μαθητές κατάφεραν να αποζητούν την παρέα ενός λογο-

τεχνικού βιβλίου. Ωστόσο να υπογραμμιστεί ότι η επίδραση ενός τέτοιου προγράμματος δεν προσδοκά μόνο σε βραχυπρόθεσμα, «ορατά» αποτελέσματα, αλλά και σε μακροπρόθεσμα, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία μπαίνουν τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός κριτικού, δια βίου αναγνώστη.

Συμπεράσματα

Το παρόν πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας με τίτλο ««Το καρέ της φαντασίας: Τζάνι Ροντάρι, Ευγένιος Τριβιζάς, Αντώνης Παπαθεοδούλου και ο αναγνώστης-μαθητής» είναι μία πρόταση δημιουργικής προσέγγισης παιδικών βιβλίων που κύριο στόχο έχει την καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο μέσα από την πρόκληση αισθητικής απόλαυσης. Μέσα από την ενεργή συμμετοχή του μαθητή-αναγνώστη, που ενισχύεται και από την παραμυθιακή πλαισίωση του προγράμματος, ο μαθητής-αναγνώστης εισέρχεται στον κόσμο του βιβλίου, παίζει, απολαμβάνει και επικοινωνεί με αυτό ποικιλοτρόπως.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β. (2007). «Αρχές και οργάνωση ενός νέου προγράμματος διδασκαλίας της παιδικής λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο», στο Ηλία, Ε. Α. (επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 39-47.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., Χατζηκαμάρη, Π. (1994). *Το σχολείο-εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Delcroix, M., Hallyn, F. (1997). *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου/μετ.* I.N. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg, 1997.
- ΕΚΕΒΙ (2010). «Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) για την προώθηση και υλοποίηση της φιλιαναγνωσίας στις Α΄ και Β΄ τάξεις των ολοήμερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα», www.mikrosanagnostis.gr/docs/filanagnosia.doc. Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2015.
- Jean G. (1979). *Οι δρόμοι του παιδικού φαντασιακού*. Scarabee (από τις σημειώσεις του μαθήματος του Ι. Βασιλαράκη στο μάθημα «Προβληματική της λογοτεχνίας για παιδιά» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής» του ΠΤΔΕ του ΔΠΘ της κατεύθυνσης «Γλώσσα και Πολιτισμός»).
- Καλογήρου, Τζ. (2001). «Εικόνες, μουσική, κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία», στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 81-100.
- Καλογήρου, Τζ. (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Α΄ τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις Σχολής I.M. Παναγιωτόπουλου.

- Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (2005). «Προλεγόμενα», στο Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 27-40.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (1997). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2005). «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της», στο Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 11-25.
- Μπέτελχάιμ, Μπ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*/μετ. Ε. Αστερίου. Αθήνα: Γλάρος.
- Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia. Introduzione all' arte di inventare storie*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*/ μετ. Κ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τζούλης, Θ. (1994). «Παιδική Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση», στο *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας Νο 9, Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Βιβλιογονία, 26-40.
- ΥΠΔΒΜΘ (2007). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα.
- Χόθορν, Τζ. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*/μετ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η Άννα Αφεντουλίδου αποφοίτησε το 1996 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Α.Π.Θ. στη Θεσσαλονίκη. Από το 1998 εργάζεται ως δασκάλα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Απόκτησε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών το 2008 στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Δ.Π.Θ. και ο τίτλος της μεταπτυχιακής της διατριβής είναι «Υλοποίηση προγράμματος δημιουργικής διδακτικής προσέγγισης παιδικών βιβλίων του Ευγένιου Τριβιζά». Από τον Μάρτιο του 2015 είναι Διδάκτορας του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Δ.Π.Θ.). Ο τίτλος της διδακτορικής της διατριβής, που έγινε υπό την επίβλεψη της κ. Αναστασίας Οικονομίδου, είναι «Τζάνι Ροντάρι-Ευγένιος Τριβιζάς: ανατρεπτικές πτυχές του έργου τους». Τα ενδιαφέροντά της (επιμορφωτικά σεμινάρια, προγράμματα, εισηγήσεις) επικεντρώνονται στην Παιδική Λογοτεχνία και τη διδακτική αξιοποίησή της μέσα από διάφορες μορφές τέχνης.

Εσείς τραγουδάτε; Εσείς εύχεσθε; Για να ανακαλύψουμε και πάλι τη χαμένη προφορικότητα

Σταύρος Ευαγγ. Καμαρούδης

Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου
Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα
sicar.kamaroudis@outlook.com

Περίληψη

Ο ανθρώπινος πολιτισμός για χιλιετίες στηριζόταν στον προφορικό λόγο. Οι παραδόσεις και η γνώση μεταφέρονταν από στόμα σε στόμα, χαράσσονταν στην πέτρα, στο ξύλο, ή στο μάρμαρο, και, σπανιότερα για τους ελάχιστους εγγράμματους σε περγαμηνές ή σε χειρόγραφα, ιδιοκτησία κατά τον Μεσαίωνα των ηγεμόνων ή των πλουσίων. Ο Γουτεμβέργιος τον δέκατο έμπτο αιώνα και η ευρεία διάδοση της τυπογραφίας, από τον Διαφωτισμό και ύστερα, άλλαξαν σιγά-σιγά τα πάντα. Ο πολιτισμός απέκτησε και γραπτή όψη. Αν και οι μισές περίπου γλώσσες του κόσμου δεν διέθεταν αλφάβητο ακόμη και στην αρχή του εικοστού αιώνα, όπως π.χ. η γειτονική μας αλβανική, έως το 1908! Ήταν γλώσσες με προφορική παράδοση.

Από τον πολιτισμό της γραφής περάσαμε σε έναν οπτικοακουστικό πολιτισμό, όπου οι ομιλητές φαίνεται να μην συνδιαλέγονται. Στη μοναξιά του πληκτρολογίου και της οθόνης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των κοινωνικών δικτύσεων, η ανθρωπινή φωνή, ζωντανή και χρωματισμένη κατάλληλα, πρέπει να ακουσθεί και πάλι.

Σε συνέχεια παλαιότερης μας ανακοίνωσης, όπου εξετάσαμε την απαγγελία και τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, (Καμαρούδης - Ζαχοπούλου: 2014), θα αναφερθούμε αρχικά σε μια βιωματική προσέγγιση –από φοιτητικό κοινό– γνωριμίας με το δυστυχώς ξεχασμένο στις ημέρες μας παραδοσιακό τραγούδι και κατόπιν, ως παράδειγμα εφαρμογής, σε πιθανές περιπτώσεις χρησιμοποίησής του στην τάξη αλλά και σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις. Για να «τιμήσουμε – σημάνουμε» τη στιγμή. Κατά τρόπον μοναδικό. Το γλωσσικό μας ρεπερτόριο οφείλει να περιλαμβάνει και το μοναδικό θείο δώρο της μελωδίας... Και αυτό όχι μόνον στα ελληνικά μα και σε πολλές άλλες γλώσσες. Ο αυριανός σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει πολλά στη φαρέτρα του να διαθέτει βέλη, καθώς οι κοινωνίες μας έχουν μεταβληθεί πλέον σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες.

Λέξεις κλειδιά: προφορικότητα, φωνή, τραγούδι, διδασκαλία, διαθεματικότητα, δι-απολιτισμικότητα.

Abstract

Human culture has relied on oral speech for millennia. Traditions and knowledge have been transferred by word of mouth, curved on stone, wood or marble, and more rarely for the few literate, in parchments or manuscripts, property of the rulers or the wealthy in Middle Ages. Gutenberg in the fifth century and the wide spread of ty-

pography, from Enlightenment onwards, gradually changed everything. Civilization acquired a written form as well. Nonetheless, half of the world languages had no alphabet even in the beginning of the twentieth century, such as our neighbouring albanian, until 1908! Those were languages with an oral tradition.

From the writing culture we have passed to an audiovisual culture, where speakers do not seem to be conversing. In the loneliness of the keyboard and the computer screen as well as the social networking, human voice, alive and appropriately coloured, should be heard again.

Further to our earlier presentation, in which we examined recitation and reading aloud, (Kamaroudis, Zachopoulou: 2014), initially we are going to refer to an experiential approach - by a student audience- of getting acquainted with the unfortunately forgotten in our days traditional singing and then as an application example to possible cases of its classroom use as well as to a variety of social situations. In order to “honour-sound” the moment. In a unique manner. Our linguistic repertoire must include the unique divine gift of melody, too ... And this not only in Greek but also in a lot of other languages. Tomorrow's modern teacher must have a lot of arrows in his quiver, as our societies have become multicultural and multilingual.

Keywords: orality, voice, song, teaching, interdisciplinarity, interculturalism.

Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου

Ο ανθρώπινος πολιτισμός για χιλιετίες στηριζόταν στον προφορικό λόγο. Οι παραδόσεις και η γνώση μεταφέρονταν από γενιά σε γενιά, από στόμα σε στόμα, χαράσσονταν στην πέτρα, στο ξύλο ή στο μάρμαρο, και σπανιότερα για τους ελάχιστους εγγράμματους σε περγαμηνές ή σε χειρόγραφα, ιδιοκτησία κατά τον Μεσαίωνα των ηγεμόνων ή των πλουσίων. Ο Γουτεμβέργιος με την ανακάλυψη της τυπογραφίας τον δέκατον πέμπτον αιώνα (η Βίβλος του τυπώθηκε στη Μαγεντία / Mainz της Γερμανίας το 1455) και η ευρεία διάδοσή της, ιδίως από τον Διαφωτισμό και μετέπειτα, με τους Γάλλους Εγκυκλοπαιδιστές, άλλαξαν σιγά-σιγά τα πάντα. Δίκαια λοιπόν οι γλωσσολόγοι μιλούν για την προτεραιότητα του προφορικού λόγου. Ο πολιτισμός μας απέκτησε γραπτή όψη σχετικά πάρα πολύ πρόσφατα. Μόλις τα τελευταία πέντε χιλιάδες χρόνια.

Με τη δεύτερη μεγάλη τομή, εκείνη της τυπογραφίας, οι επιστημονικές γνώσεις διαδίδονται ευρύτερα και παρατηρείται άνοδος του βιοτικού επιπέδου όλων των κοινωνιών. Παρόλα αυτά η προφορική επικοινωνία εξακολουθεί να κατέχει την πρωτοκαθεδρία.

Ας σημειώσουμε ενδεικτικά πως οι μισές περίπου γλώσσες της υφηλίου δεν διέθεταν αλφάβητο ακόμη και στην αρχή του εικοστού αιώνα, όπως π.χ. η συγγενέστερη, θεωρητικά, με τη μητρική μας ελληνική, η γειτονική μας αλβανική, έως το 1908! Και αυτό παρά το γεγονός ότι το πρώτο γραπτό της κείμενο, κάποιες λέξεις για τη χριστιανική βάπτιση μαρτυρούνται σε ένα χειρόγραφο από το Δυρράχιο (Durrës), την αρχαία Επίδαμνο, χρονολογημένο το 1462 (Καμαρούδης, 2015: 64).

Το ίδιο συνέβη και με πολλές αφρικανικές γλώσσες, οι οποίες απέκτησαν αλφάβητο μόνον έπειτα από την εθνική ανεξαρτησία των κρατών τους και την αναχώρηση των αποικιοκρατικών ευρωπαϊκών δυνάμεων κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Μόνον με τον τρόπο αυτόν έγιναν εθνικές και επίσημες γλώσσες της διοίκησης και της εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι προγενέστερα ήταν γλώσσες με προφορική παράδοση οδηγούσε –ιδιαίτερα κατά τον δέκατο ένατο αιώνα– τους Ευρωπαίους αποικιοκράτες να τις χαρακτηρίζουν ως διαλέκτους ή και «ατελή» ιδιώματα. Γλώσσες ήταν αποκλειστικά και μόνον οι ευρωπαϊκές, οι οποίες διέθεταν ιδιαίτερα πλούσια γραπτή και λογοτεχνική παράδοση. Οι Ευρωπαίοι αγνοούσαν παντελώς ή και υποτιμούσαν την πολύ συχνά ενδιαφέρουσα μακράιωνη προφορική λογοτεχνία των ιθαγενών πληθυσμών.

Από τον πολιτισμό της γραφής στον οπτικοακουστικό πολιτισμό

Από τον πολιτισμό της γραφής, ο οποίος περιθωριοποίησε την προφορική επικοινωνία και εξασθένησε κατά μεγάλο βαθμό τη μνήμη, –στοιχηματίζω πως ελάχιστοι και ελάχιστες από το σημερινό ακροατήριο ή τους μελλοντικούς αναγνώστες και αναγνώστριες του κειμένου μου θα μπορούσαν να απαγγείλουν από στήθους περισσότερες από τρεις στροφές ενός ποιήματος ή τραγουδιού–, περάσαμε εσχάτως σε έναν γενικευμένο οπτικοακουστικό πολιτισμό. Οι ομιλητές φαίνεται να μην συν-ομιλούν, να μην συνδιαλέγονται πια. Ή, και όταν αυτό συμβαίνει φαινομενικά, οι διάλογοι είναι στην πράξη παράλληλοι μονόλογοι! Παράβαλε και τα τηλεοπτικά «πάνελ» και τα debates, για τα οποία κανονικά θα έπρεπε να υιοθετήσουμε τον όρο «αγώνες λόγου» ή και λογομαχίες.

Στη μοναξιά του πληκτρολογίου, της οθόνης του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή του υπερσύγχρονου κινητού τηλεφώνου καθώς και των, συχνότατα επεξεργασμένων, εντυπωσιακών φωτογραφιών των κοινωνικών δικτύων, η ανθρώπινη φωνή, ζωντανή και χρωματισμένη κατάλληλα πρέπει να ακουστεί και πάλι! Και ιδίως ο μέλλων ή η μέλλουσα εκπαιδευτικός να εξοικειωθεί / συμφιλωθεί με την ίδια του τη φωνή. Άλλωστε, κατά τον Άγιο Ιωάννη τον Χρυσόστομο, το τελειότερο μουσικό όργανο είναι το ανθρώπινο σώμα με τις φωνητικές του χορδές!

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί κατά κάποιο τρόπο συνέχεια και προέκταση παλαιότερης ανακοίνωσής μας με τη συνάδελφο, μαχόμενη εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Ξανθίπη Ζαχοπούλου. Τότε εξετάσαμε την απαγγελία και τη μεγαλόφωνη ανάγνωση (Καμαρούδης - Ζαχοπούλου, 2014: 177-191).

Θα αναφερθώ αρχικά σε μια βιωματική προσέγγιση από το φοιτητικό μου ακροατήριο στη Φλώρινα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με το σχεδόν ξεχασμένο ή

παραγκωνισμένο στις ημέρες μας παραδοσιακό / δημοτικό τραγούδι. Στη συνέχεια θα επιχειρήσω να δώσω ένα παράδειγμα εφαρμογής σε πιθανές περιπτώσεις του στην τάξη αλλά και σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις.

Εδώ και χρόνια στο υποχρεωτικό κατ' επιλογήν μάθημά μου Κείμενα Ελληνικής Γλώσσας (ΥΕ 267), το οποίο εξετάζει τη διαχρονική πορεία της μητρικής μας λαλιάς, διαπιστώνω, ολοένα δυστυχώς και συχνότερα, πως μεγάλη μερίδα των σπουδαστών και σπουδαστριών μας δεν είναι εξοικειωμένες με την ίδια τους τη φωνή. Αποφεύγει, δειλιάζει, κομπιάζει, νοιώθει άβολα! Προσπαθούμε να το ξεπεράσουμε σταδιακά και, τελευταία ιδίως, με τη μαγνητοφώνηση και την ακρόαση.

Δεν γνωρίζω τι με ενέπνευσε εκείνο το ανοιξιάτικο απόγευμα. Ίσως η Φλώρινα με το πλάγιο φως του δειλινού, ίσως ο μυρωμένος θυμαρίσιος αέρας, ίσως μπορεί και το ίδιο το κείμενο. Τον Καισάριο Δαπόντε, μοναχό του δεκάτου ογδόου αιώνα, με καταγωγή από τη Σκόπελο, (1714-1784), πιθανότατα να μην τον έχετε ακούσει ποτέ, αν και θεωρήθηκε ο μεγάλος ποιητής του αιώνα (Κ.Θ. Δημαράς, 1993⁸: 114-117, Λίνος Πολίτης, 1991⁶: 92-93, Mario Vitti, 1978: 137-138). Πολυγραφότατος, αφηγείται έμμετρα, «σε σχοινοτενείς ζευγαρωτές ρίμες με ηθικοδιδασκτικό περιεχόμενο, διανθισμένο κάπου-κάπου μ' ευτράπελες διηγήσεις» (Λέανδρος Βρανούσης, 1955:η'-θ').

Ο κατά κόσμον Κωνσταντίνος Δαπόντες έγραψε, μεταξύ των χιλιάδων άλλων στίχων και τους παρακάτω που περιλαμβάνονται στους *Λόγους Πανηγηυρικούς* (1778) και οι οποίοι μπορούν να ψαλλούν σε ήχο Τέταρτο κατά την Ωδή «Ανοιξω το στόμα μου»:

Κανών Περιεκτικός
πολλών εξαιρέτων πραγμάτων
των εις πολλές πόλεις, και νήσους
και έθνη, και ζώα εγνωσμένων

Ανοιξω το στόμα μου, και διηγήσομαι
πάμπολλα, εξάίρετα πράγματα, δεύτε
ακούσατε, δεύτε άρχοντες, δεύτε
πραγματευτάδες, δεύτε και οι πλούσιοι,
δεύτε και οι πένητες

Κρασί σκοπελίτικο, κουμανταριά η
κυπριώτικη, μοσχάτο σαμώτικο και μερικά
της φραγγιάς, Δάντζκας βούτκαις δε και
βλαχομπογδανιάς, ροσόλια κορφιάτικα
εκλεκτά πράγματα¹.

¹ Γλωσσάριο

βούτκα, η: η βότκα.

Βλαχομπογδανία, η: οι Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, η σημερινή Ρουμανία.

Δάντζκα, η: το Δάντσικ (Gdansk), λιμάνι στην Πολωνία, φημισμένο για τη βότκα του.

Άρχισα λοιπόν να ψέλνω με τη θύμηση του ισμαρικού οίνου της Θράκης, γνωστού ήδη από τον Όμηρο (*Οδύσσεια* 9, 187-215. Από την αρχαία Μαρώνεια, λίγο δυτικότερα από την Αλεξανδρούπολη, το κρασί με το οποίο ο Οδυσσεάς μέθυσε τον Κύκλωπα Πολύφημο), και άρχισα να ψέλνω.

– «Τι ωραία που ψέλνετε Κύριε», παρατήρησε κάποιος από το βάθος της αίθουσας.

– «Μπα ερασιτεχνικά», του απάντησα.

Πώς θα τιμήσουμε τη στιγμή;

Σε επόμενη παράδοση κάποια φοιτήτρια ρώτησε μήπως είχα ή είχαμε κάποια ιδέα για μια μικρή τιμητική τελετή Αποχαιρετισμού ενός Διευθυντή που αποχωρούσε έπειτα από τριακονταπενταετή ευδόκιμη υπηρεσία.

Το αναμνηστικό δώρο, συνοδευόμενο από μικρό επίχρυσο δάφνινο στεφάνι, τερματισμού αλλά και διατήρησης της μνήμης δεν θα έπρεπε να παισιωθεί από κάποιο λογύδριο, μια ευχή, ένα τραγούδι;

Ύστερα από τη σχετική *ιδεοθύελλα* (brain storming) και με αρκετή δόση συλλογικής φαντασίας, προτείναμε τα ακόλουθα:

1. Να ευχηθούμε, κατά τους Βυζαντινούς ημών προγόνους μας, τραγουδιστά και μεγαλόπρεπα

«Εις πολλά έτη αυθέντα μας»!

Ας σημειώσουμε πως η βυζαντινή αυτή έκφραση είναι γνωστή σε όλους τους Βαλκανικούς λαούς αλλά και στη Ρωσία και έχει πάρει τη σημασία του «ευχαριστώ».

2. Η ακόμη, λατινιστί, θυμίζουμε πως η λατινική γλώσσα ήταν σε χρήση στο Βυζάντιο έως τον δέκατο περίπου αιώνα:

«Μούλτος Άννος Φελικίσιμε»!

«Multos Annos Felicissime»!

δηλαδή:

«Εις πολλά έτη Ευτυχέστατε»!

3. Είτε πάλι, κατά τη ρωσική ορθόδοξη παράδοση,

- *«Μνόγκογα γιέτα»* (τρεις)

(ο τιμώμενος είχε κάποια μακρινή καταγωγή από τη Ρωσία).

4. Καστοριανός φοιτητής πρότεινε και παραλλαγή των χριστουγεννιάτικων τοπικών καλάντων:

κορφιάτικος, -η –ο: από την Κέρκυρα, τους Κορφούς, από τη βυζαντινή ονομασία του νησιού, Κορυφώ.

ρασόλι, το: λικέρ με τριαντάφυλλο.

*«Ο φίλος μας είναι καλός
στον κόσμο ξακουσμένος
Ας είν' πολλά τα έτη του,
Πολλά κι ευλογημένα»...*

5. Αργότερα, στο επίσημο δείπνο, μια έξυπνη πρόταση, βοηθώντας και του οινοπνεύματος, θα ήταν και το συμποτικό τραγούδι της τάβλας από τη Δυτική Μακεδονία:

*«Εμείς εδώ δεν ήρθαμε
κέρνα μας, κέρνα μας
να φάμε και να πιούμε,*

*κέρνα μας, κέρνα μας,
μόνο σας αγαπούσαμε
κι ήρθαμε να σας δούμε*

Των Ελλήνων οι κοινότητες γλεντούσαν και τραγουδούσαν, «έφτιαχναν άλλους γαλαξίες», κατά τον εθνικό μας τραγουδοποιό Διονύση Σαββόπουλο, αλλά σήμερα, ιδίως οι περισσότεροι νέοι, σταματούν στην πρώτη στροφή. Παθητικοί δέκτες και καταναλωτές. Οι παλαιότερες δασκάλες και οι δάσκαλοι ήταν καλλίφωνες και καλλίφωνοι και γνώριζαν συχνότατα μαντολίνο, κιθάρα ή ακορντεόν. Οι νεότεροι και νεότερες μπορούν –τουλάχιστον– να προσθέσουν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο και το μοναδικό, θείο δώρο θα έλεγα, της μελωδίας. Με τη συνδρομή του μουσικού αλλά και του ειδικού ή ειδικής στην ορθοφωνία.

Αλλωστε η διαθεματικότητα και η καινοτομία αποτελούν αιτήματα των καιρών μας. Και κομβικά σημεία σχολικής επιτυχίας, δημιουργικής ατμόσφαιρας αλλά και επαγγελματικής ανέλιξης!

Πλούσια άλλωστε η γλώσσα μας σε τραγούδια και ευχές! Δειγματοληπτικά και μόνον:

- *Καλημέρα, Καλή εβδομάδα, Καλόν Μήνα!*
- *Καλώς τον / την / τους!*
- *Καλώς Ορίσατε!*
- *Κοπκιάστε!* (στην Κύπρο)
- *Καούρ Εκάματε* στη διάλεκτο της Τσακωνιάς, η οποία συνεχίζει την αρχαία δωρική λακωνική.
- *«Ως ευ παρέστητε»* (για την υποδοχή του Προέδρου της Δημοκρατίας (επίπεδο υψηλό και αρχαιοπρεπές).
- *«Καλή Λευτεριά!»* *«Μ' έναν πόνο»!* (για επίτοκες).
- *Να σας (μας) ζήσει!* κοκ

Κι αυτό μπορεί να γίνει όχι μόνον στη μητρική μας, την ελληνική αλλά και σε άλλες διεθνείς ή βαλκανικές γειτονικές μας γλώσσες. Μια που οι κοινω-

νίες μας έχουν πλέον μεταβληθεί σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές, ιδιαίτερα τελευταία και με την άφιξη σημαντικού αριθμού προσφύγων.

Ο σύγχρονος –και ο αυριανός– εκπαιδευτικός οφείλει πολλά στη φάρμακα του να διαθέτει βέλη...

Βιβλιογραφία

- Βρανούσης, Λ. (1955). *Οι Πρόδρομοι*. Αθήνα: Βασική Βιβλιοθήκη Αετού.
- Calvet, L. - J. (1984). *La Tradition Orale*. Paris: PUF και στα ελληνικά: Calvet, L. - J. (1995). *Η προφορική παράδοση*. Μετάφρ. Μαριαλένα Καρυολαίμου, Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Δημαράς, Κ.Θ. (1987⁸). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Καμαρούδης, Σ. (2015). *Γλωσσών Περιήγησις. Οι γλώσσες του Κόσμου και η Ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντωνίου Σταμούλη.
- Καμαρούδης, Σ. - Ζαχοπούλου, Ξ. Απαγγελία – μεγαλόφωνη ανάγνωση: Συμφιλίωση με τη φωνή μας και των άλλων. In Σ. Παπαδόπουλος, *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο. Πρόγραμμα THEDUARTE*. Πρακτικά Δημερίδας, Αλεξανδρούπολη 31/5 - 1/6/2014, (σελ. 177-191). Αλεξανδρούπολη: ΘΑΛΗΣ - ΕΚΠΑ.
- Πολίτης, Λ. ([1978] 1978⁶). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Vitti, M. ([1978] 1987²). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Μετάφρ. Μυρσίνη Ζορμπά, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Σταύρος Καμαρούδης γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη το 1956. Εγκύκλιες σπουδές στο Πειραματικό Σχολείο. Στη συνέχεια: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, στο Τμήμα Γλωσσολογίας, Μεταπτυχιακά και Διδακτορικό στο Παρίσι, Σορβόνη (Paris V). Θέμα της διατριβής "Τα Σαμοθρακίτικα", μελέτη γλωσσολογική (le samothracien: etude linguistique). Δίδαξε στο Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Πανεπιστημίου, καθώς και στα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων, Δημοκρίτειο, Αριστοτέλειο Nantes (Γαλλία) Mons (Βέλγιο). Υπεύθυνος Σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα "Διδακτικές της Πολυγλωσσίας και Γλωσσικές Πολιτικές", μεταξύ των Πανεπιστημίων ΑΠΘ και Maine της Γαλλίας. Αναπληρωτής Καθηγητής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Διδακτικής της στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στη Φλώρινα. Ασχολείται ερασιτεχνικά με τη γραφή στα ελληνικά και τα γαλλικά. Παντρεμένος με τη Γαλλίδα Νεοελληνίστρια Isabelle Tambrun, έχουν τρεις κόρες.

Ευριπίδου Ελένη: Μελέτη για το δισυπόστατο της ανθρώπινης φύσης

Αγνή Α. Καραγιάννη

Φιλολόγος, ΜΔ Θεατρικών Σπουδών
karagianni_agni@yahoo.gr

Σίμος Παπαδόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Δημοκρετίου Πανεπιστημίου Θράκης
sypapado@eled.duth.gr & <http://simospapadopoulos.com/>

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης γίνεται η απόπειρα να προσεγγίσουμε την έννοια του δισυπόστατου της ανθρώπινης φύσης, όπως αυτή εντοπίζεται στο δραματικό πρόσωπο της Ελένης του ομώνυμου έργου του Ευριπίδη, μέσα από την διαφορετική της πρόσληψη: αθώο θύμα ή αμαρτωλή πηγή ντροπής, θανάτου και πόνου, αληθινή ή ψευδαίσθηση. Ο Ευριπίδης δίνει μια εναλλακτική οπτική *του φαίνεσθαι* και *του είναι*, εισάγει ζητήματα ηθικά και κοινωνικά, ενώ παράλληλα θέτει σοφιστικά (ρητορικά) ερωτήματα για την ανθρώπινη υπόσταση. Η ανίχνευση των αμφισημων και διπολικών ρόλων της Ελένης τόσο στο έργο του Ευριπίδη όσο και σε διαχρονικά κείμενα άλλων δημιουργών (π.χ Γοργίας, Γκαίτε, Σεφέρης) έχει ήδη απασχολήσει τις ανθρωπιστικές επιστήμες και μπορεί να αξιοποιηθεί θεατροπαιδαγωγικά στο σχολείο του 21^{ου} αι., με στόχο αφενός την βιωματική επαφή των μαθητών με αμφίσημα δίπολα εννοιών, αφετέρου την ενεργοποίηση της κριτικοστοχαστικής σκέψης τους ως μελλοντικών ενεργών πολιτών σε μια εξίσου αμφίσημη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: δισυπόστατη ανθρώπινη φύση και δίπολα αξιών, *φαίνεσθαι* και *είναι*, *δια θεάτρον* διερεύνηση δραματικού προσώπου.

Abstract

This specific proposal attempts to approach the ambiguity of the human condition, as it is demonstrated through the dramatical character of Euripides's Helen and the different ways of understanding her: an innocent victim or an evil source of shame, death and suffering, real or not. Euripides gives an alternative perspective of illusion and reality, introduces social and moral issues, and at the same time poses rhetorical issues on human nature. The detection of the contradictory roles of Helen either in Euripides's works or in other classic works and authors (Gorgias, Goethe, Seferis) is something humanities have already been involved in. Euripides's Helen can be utilized in Drama in Education of the 21st century school in order to give students the opportunity to experience ambiguous concepts as well as use critical and reflective thinking as future active citizens in an equally ambiguous society.

Keywords: ambiguous ideas and human nature, illusion and reality, drama, inquiry drama and character.

Με αφορμή την *Ελένη* του Ευριπίδη, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την έννοια του δισυπόστατου της ανθρώπινης φύσης, όπως αυτή εντοπίζεται

στο δραματικό πρόσωπο της κεντρικής ηρωίδας του ομώνυμου έργου, «που χρησιμοποιεί ως βασικό και επαναλαμβανόμενο θέμα τη διάσταση φαινομενικότητας και πραγματικότητας» (Burian, 2007: 297).

Η προσέγγιση αυτή δεν θα γίνει από την οπτική μιας φιλοσοφικής ή θεολογικής ερμηνείας της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά θα κινηθεί στο πεδίο της έρευνας της θεατρικής δημιουργίας, σε μια προσπάθεια αφενός να κατανοήσουμε *δια του θεάτρου* το αμφίσημο των ανθρωπίνων και τα δίπολα εννοιών στο συγκεκριμένο έργο του Ευριπίδη, και αφετέρου να εμπλουτίσουμε τη διδασκαλία της δραματικής ποίησης, με την καλλιέργεια του αναστοχασμού πάνω στις αιώνιες αρχές που διέπουν τα ανθρώπινα. Την στόχευση αυτή έρχεται να επικυρώσει η διαπίστωση του Αγγ. Τερζάκη: «... στον καθαρά σκηνικό χώρο το τραγικό πνεύμα αποκτά μια επικύρωση τόσο έντονη ώστε να διευρύνεται θαυμαστά... ταυτόχρονα όμως το τραγικό αφορά τη σφαίρα της ζωής, όχι απλά της σκηνής... είναι ένας ειδικός τρόπος να θεωρείς και να αποτιμάς τον κόσμο... μία ειδική κοσμοθεωρητική στάση, μια οπτική γωνία από όπου καθένας αντικρίζει με παρρησία και έξαρση τον εαυτό του μέσα στο σύμπαν. Μέσα στο διακριτικό γνώρισμα της τραγωδίας κρύβεται η υπαρξιακή σύλληψη του Είναι... της ανήσυχης συναναστροφής μας με τον κόσμο, της συνειδητής όσο και αναπόδραστης εμπλοκής μας στη δίνη του. Από την άποψη αυτή, η τραγωδία είναι μια σχέση αντιθετική ανάμεσα στη συνείδησή μας και στον κόσμο. (Τερζάκης, 1989: 13)

Επιλέξαμε να παραθέσουμε αντί προλόγου το παραπάνω απόσπασμα από το δοκίμιο του Αγγ. Τερζάκη *Αφιέρωμα στην Τραγική Μούσα*, επειδή συννοιάζει την έννοια του Τραγικού σε σχέση με τον άνθρωπο και τον κόσμο, αλλά και επειδή εστιάζει στο δυσνόητο της ύπαρξής μας, όπου ως *δυσνόητο ορίζουμε τις αντιθετικές δυνάμεις του νου και της ψυχής μέσα από σχέσεις, καταστάσεις, εξελίξεις, επιλογές και αλληλεπιδράσεις, μέσα από την πλάνη και την αλήθεια, τα παιχνίδια της τύχης, των θεών αλλά και των ανθρώπων* (Romilly, 1997: 130). Με την ίδια λογική, κρίθηκε δόκιμο να μελετήσουμε το δραματικό πρόσωπο της *Ελένης* του Ευριπίδη, από τη στιγμή που σε όλο το ομώνυμο έργο επικρατεί αυτό το παιχνίδι του *φαίνεσθαι* και του *είναι* με την κεντρική ηρωίδα να επαναλαμβάνει συχνά τη ρήση «ό,τι έχεις δει, για αλήθεια μη το λογιάζεις» (Ελ. 145).

Βέβαια, στο συνολικό έργο του Ευριπίδη ομολογουμένως το πρόσωπο που φέρει το πρόσημο του αμφίσημου και του τραγικού είναι η Μήδεια (Παπάζογλου, 2006), ένα δραματικό πρόσωπο που διαλογίζεται, επιχειρηματολογεί, δικαιολογεί τις πράξεις του, έχοντας εμφανώς διαμορφωθεί από το δημιουργό της υπό την επήρεια του σοφιστικού κινήματος (Easterling, 1990· Fischer-Lichte, 1999). Με ανάλογα όμως στοιχεία σοφιστικής διαλεκτικής έρχεται να θέσει ερωτήματα και η Ελένη, καθώς από τον πρόλογο του έργου, τόσο μέσω της *όψεως*- της σκηνικής της παρουσίας- όσο και μέσω της *διανοίας* και του *ήθους*, προβληματίζει το θεατή σχετικά με την αλήθεια ή την πλάνη της φυσικής της υπόστασης, αλλά και της ίδιας της

πραγματικότητας, δηλώνοντας ότι δεν είναι η Ελένη της Τροίας, όπως όλοι νομίζουν, αλλά η Ελένη της Αιγύπτου: το σώμα της βρίσκεται άσπιλο και αμόλυντο στην Αίγυπτο και η ίδια στέκεται ως ικέτιδα στον τάφο του Πρωτέα για να προστατέψει την αγνότητά της, ενώ το είδωλό της βρίσκεται στην Τροία, παραδομένο στην ηδονή ενός παράνομου έρωτα που προκάλεσε έναν αιματηρό πόλεμο. Δίνεται, δηλαδή, η εντύπωση μιας γυναίκας που ενώ η ίδια δηλώνει πως δεν έχει προκαλέσει κανένα κακό, άρα είναι αγνή, θεωρείται από τον κόσμο, φαίνεται, γιατί έτσι το θέλησε η σκοτεινή θεία βούληση, ως η αιτία όλων των κακών. Συγχρόνως, παρουσιάζεται ως ύπαρξη που είναι θνητή αλλά και αθάνατη, μία οντότητα με διττή φύση.

Πράγματι, από τη μία, ο ποιητής καταδεικνύει τις ανθρώπινες πτυχές μιας γυναίκας, που δηλώνει τη δυστυχία της, και ταυτόχρονα επιδεικνύει την ευφυΐα και τη δολοπλοκία της. Από την άλλη, ο τραγωδός χωρίς να παραγνωρίζει ότι η Ελένη είναι κόρη του Δία, αφήνει ένα πέπλο αμφιβολίας (κατά το *είδωλο νεφέλης*) για το τι είναι πραγματικά: θνητή, θεά, αληθινή ή φάντασμα. Ουσιαστικά ο Ευριπίδης, ως στοχαστής του διαφωτισμού, από σκηνής φιλόσοφος και πρωτοπόρος του ψυχολογικού δράματος (Sommerstein, 2007· Μαρκαντωνάτος, 1991), αμφισβητεί το τι είναι αληθινό: αυτό που βλέπουν τα μάτια ή αυτό που γνωρίζει ο νους, ερωτήσεις που αναπόφευκτα παραπέμπουν στις φιλοσοφικές αναζητήσεις της εποχής του. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι ο δραματουργός, συνεχίζοντας την εκδοχή του ειδώλου, που πιθανότατα εμπνεύστηκε ο Στησίχορος, εν μέρει ακολουθεί και το *παίγνιον* περί *όψεως* και *πειθούς*. Ανάλογη απόπειρα έκανε, την ίδια περίπου περίοδο, ο σοφιστής Γοργίας μέσα ακριβώς από το δίπολο του *φαίνεσθαι* και *είναι*. (Albini, 2000)

Συγκεκριμένα, ο Γοργίας στο *Ελένης Εγκώμιον* καταρρίπτει το άδικο της μομφής ενάντια στην Ελένη και δεν πραγματεύεται μόνο τη δυσπόστατη φύση της ηρωίδας (σώμα ή σκιά, ενοχή ή αθωότητα), αλλά τη διττή φύση των πραγμάτων και την υποκειμενική πλευρά της αλήθειας. Είναι εμφανές ότι στην εποχή που το σοφιστικό κίνημα επιδιώκει να πείσει επί παντός επιστητού, ο Γοργίας, και στη συνέχεια ο Ευριπίδης, επιλέγει να επιχειρηματολογήσει υπέρ ενός αμφιλεγόμενου προσώπου, της Ελένης, η οποία πάνω από όλα είναι ένα δραματικό πρόσωπο που "παίζει" με τις αισθήσεις, καθώς κανείς δε γνωρίζει αν είναι σάρκα ή νεφέλη. Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η επιχειρηματολογία του σοφιστή, καθώς από τη μία αρνείται ότι η Ελένη έπραξε όσα της καταλογίζονται, από την άλλη την αθώνει, γιατί σε κάθε περίπτωση εκείνη υπήρξε "θύμα" εξωτερικής βίας: "θύμα" από τη θεϊκή παρέμβαση, τη βίαιη αρπαγή, από την πειθώ, που μπορεί να τέρψει ή να θλίψει την ψυχή δημιουργώντας εντυπώσεις (*δόξαν*), και τέλος από τον έρωτα. Ο έρωτας μάλιστα, επειδή πλανά τις αισθήσεις (*όψιν*) και διεγείρει τα πάθη, έχει τη δύναμη να κυριαρχεί. Αυτό το παιχνίδι του έρωτα, της *πειθούς* και της *όψεως* θα αποτελέσει αναμφισβήτητα ένα εξαιρετικό "εργαλείο" στη μετέπειτα δραματουργία.

Σε αυτήν μάλιστα την πλάνη του νου και των αισθήσεων, ο Ευριπίδης έρχεται να προσθέσει την κριτική του και για την πλάνη του πολέμου, καθώς η συγκεκριμένη ηρωίδα σχετίζεται με έναν αναίτιο, κατά βάση, πολυετή πόλεμο, τον Τρωικό, έναν αιματηρό πόλεμο, που προκλήθηκε εξαιτίας της ακαταμάχητης ομορφιάς της. Έτσι, παράλληλα με την αλήθεια ή το ψέμα της αιτίας ενός πολέμου, ο Ευριπίδης έρχεται να θέσει και το ερώτημα της αθώας ή της πλανεύτρας ομορφιάς, δίνοντας μάλιστα την εντύπωση ότι στο σύνολο της εργογραφίας του «*σκεφτόταν συχνά με περιέργεια την Ελένη, τη μυστηριακή και θανάσιμη δύναμη της υπέροχης ομορφιάς της*» (Murray, 1965: 81). Πράγματι, αποκαθιστά την ηρωίδα (χωρίς να είναι αυτός ο τελικός του στόχος) μόνο στην *Ελένη*, ενώ στα περισσότερα από τα έργα του ψέγει την όμορφη αλλά δόλια γυναίκα που υπήρξε υπεύθυνη για τις συμφορές Αχαιών και Τρώων (*Τρωάδες, Εκάβη, Ανδρομάχη, Ιφιγένεια εν Αυλίδι, Ορέστης*). Αν δεχτούμε μάλιστα την άποψη του Murray (ό.π.) ότι οι τραγικοί ήρωες, περισσότερο από χαρακτήρες είναι πράξεις, δηλαδή ότι υπάρχουν σε αναφορά με μια κεντρική πράξη που τους χαρακτηρίζει (π.χ. ο Προμηθέας θα ήταν αδιανόητος χωρίς την κλοπή της φωτιάς, η Αντιγόνη χωρίς την ανυπακοή στο νόμο, ο Οιδίποδας χωρίς τα αμαρτήματά του και την Ύβρη), τότε είναι φανερό για ποιο λόγο η Ελένη, κατά κόσμον *Ωραία* Ελένη, σχετίζεται όχι μόνο με την γοητεία της Ομορφιάς της, αλλά και με το αμάρτημα της Ομορφιάς της, εγείροντας ευρύτερα ερωτήματα για τη διττή φύση του ωραίου: αθώο ή αμαρτωλό.

Με βάση την παραπάνω προβληματική, κατά τη διδασκαλία της δραματικής ποίησης στη σχολική τάξη, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι σε μία εποχή που ο πολιτισμός του κλασικού ανθρώπου θαυμάζει το κάλλος σώματος και ψυχής, ο Ευριπίδης έρχεται να σταθεί με σκεπτικισμό απέναντι στο δισυπόστατο και οξύμωρο της Ομορφιάς: η ομορφιά φέρνει ευτυχία ή δυστυχία; (Birkhoff, 1985). Από τη μία πλευρά, η Ελένη, στον πρόλογο του έργου, οικτίρει τον εαυτό της για την ομορφιά της και θεωρεί ότι αυτή είναι η αιτία όλων των συμφορών της, από την άλλη όμως, κατά την εξέλιξη της πλοκής και εξυπηρετώντας την οικονομία του έργου, προσαρμόζεται στην αναγκαιότητα των καταστάσεων, ώστε, στην προσπάθειά της να πείσει τον Θεοκλύμενο να την αφήσει να πλεύσει με ένα καράβι για να αποδώσει τιμές στον νεκρό άντρα της, ουσιαστικά να χρησιμοποιεί την ομορφιά της για να παρασύρει τον ερωτευμένο βασιλιά και με ευφυή τρόπο να κατορθώσει να σωθεί. Έτσι, ενώ στο μεγαλύτερο μέρος του έργου η Ελένη καταριέται τη μοίρα της ομορφιάς της, στο τέλος αυτή η ένοχη ομορφιά απενοχοποιείται, όλα τίθενται υπό έλεγχο, κατά την έννομη τάξη των πραγμάτων, παρεμβαίνουν οι θεοί για την αποκατάσταση του δικαίου και ο χορός των αιχμάλωτων Ελληνίδων προσεύχεται για την καλή τύχη της ηρωίδας. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι στη συγκεκριμένη τραγωδία ο Ευριπίδης προσεγγίζει, εκτός των άλλων, το δισυπόστατο της ανθρώπινης ύπαρξης μέσα από ένα *θέατρο ανοικτό στις εκπλήξεις και στις ψυχολογικές αναλύσεις* (De Romily, ό.π.: 17), με-

ταπλάθοντας το μύθο της Ελένης προς μια κατεύθυνση απολύτως απρόβλεπτη για να δώσει μια νέα οπτική στο δραματικό της πρόσωπο, αλλά και να προσδώσει ένα νέο βλέμμα απέναντι στα ανθρώπινα.

Με αφορμή την παραπάνω παρατήρηση σχετικά με την αποκατάσταση της αγνότητας του κάλλους, θα ήταν σκόπιμο να παραθέσουμε το σχετικό χαρακτηριστικό σχόλιο του Γκαίτε ότι «ο Ευριπίδης αξίζει την ευγνωμοσύνη όλων των Ελλήνων, που παρουσίασε την Ελένη ως δικαιολογημένη, και μάλιστα ως απολύτως αθώα. Ικανοποίησε έτσι την ανυποχώρητη αξίωση κάθε μορφωμένου ανθρώπου να εναρμονίσει την ομορφιά με το ήθος».¹ Δεν θεωρήθηκε άλλωστε τυχαίο ότι ο Γκαίτε, λάτρης του ελληνικού πολιτισμού, στο σπουδαιότερο ίσως έργο του, τον *Φάουστ*, ένα έργο που αναμφισβήτητα στο σύνολό του διερευνά την ανεξιχνίαστη ανθρώπινη ψυχή, επέλεξε να χειριστεί την αμφισημία της ανθρώπινης φύσης, όχι μόνο μέσα από τον ομώνυμο κεντρικό του ήρωα, αλλά και μέσα από το πρόσωπο της Ωραίας Ελένης, που ορίζεται ως η εμπειρία του ελληνικού πολιτισμού.

Με αυτήν την έννοια, στο πλαίσιο ενός διακειμενικού διαλόγου του αρχαιοελληνικού και του νεότερου ευρωπαϊκού πολιτισμού, το δισυπόστατο της ανθρώπινης φύσης μέσα από το δραματικό πρόσωπο της Ελένης αποκτά νέα διάσταση: ο Γκαίτε επέλεξε να τοποθετήσει δίπλα στο *Φάουστ* την Ελένη: από τη μία ένας ήρωας που ψάχνει τον εαυτό του αναζητώντας ευρύτερα την ταυτότητα του ανθρώπου ως όντος, ενώ παράλληλα η προσωπική περιπλάνησή του στη γνώση και στην άγνοια εξελίσσεται σε μια οικουμενική περιπέτεια της ψυχής, από την άλλη η Ελένη, που και αυτή με τη σειρά της σχετίζεται τόσο με το παίγνιο του δισυπόστατου της ανθρώπινης οντότητας, την αλήθεια ή την απάτη, όσο και με την αμαρτωλή ή αμόλυντη ομορφιά. Συγκεκριμένα, η Ελένη του Γκαίτε, όπως και η Ευριπίδεια ηρώιδα, από τα πρώτα ακόμα λόγια της ξεκινά το παιχνίδι του δισυπόστατου: αναζητά εναγωνίως να ορίσει τη φύση της, αν δηλαδή είναι αληθινή ή είδωλο, και στη συνέχεια να επιβεβαιώσει τη "θέση" της ως βασίλισσας και γυναίκας του Μενελάου, αναζητώντας το πρόσωπο της, δηλαδή πώς την ορίζουν οι άλλοι μέσα από τον πρόπεποντα κοινωνικό της ρόλο και τον ηθικό της χώρο, «*χώρο στον οποίο εγείρονται ερωτήματα περί του τί είναι καλό ή κακό, τί αξίζει να είναι κανείς και τί όχι*» (Taylor, 2007: 51).

Ο Γκαίτε, μάλιστα δε διστάζει να "παίζει" με όλα αυτά τα δισυπόστατα πρόσωπα και να "φωτίζει", τελικά, στο τέλος του έργου του την Ελένη διαφορετικά από όλους τους προκατόχους του: να τη μεταφέρει στη σφαίρα του Ιδεατού, όταν η Ελένη, αφού καταφύγει από την αρχαία Σπάρτη στο μεσαιωνικό κάστρο του *Φάουστ* και σταθεί ως ιδανική μορφή κοντά του, στην τε-

¹ Η Κ. Μητραλέξη (Κ. Μητραλέξη, «Ελένη στο *Φάουστ*», από το πρόγραμμα παράστασης: *Κύκλος Ελένης*, Μέγαρο Μουσικής Αθηνών, περίοδος 1992-93, Μέγαρο Μουσικής Αθηνών και Μορφωτικό Ίδρυμα Τραπέζης, Αθήνα, σ. 26) παραθέτει το απόσπασμα και παραπέμπει στο πρωτότυπο: J. W. Goethe, «Polygnotos Gemalde in der Lesche zu Delphi», *Schriften zur Kunst*, I, σ. 223-446.

λευταία σκηνή της Αρκαδίας, μεταφέρεται στη σφαίρα των συμβόλων του ανώτερου αρχαιοελληνικού πνεύματος, εξιδανικεύεται και ανέρχεται δοξασμένη στους ουρανούς.

Με βάση όλα τα παραπάνω, είναι εμφανές ότι η Ελένη ως πρόσωπο απασχόλησε διαχρονικά τους δημιουργούς (Backes, 1993), είτε ως Ελένη του Ευριπίδη, του Γοργία, του Γκαίτε, είτε ως Ελένη του Σεφέρη, του Ρίτσου και άλλων νεοελλήνων στοχαστών (Βαρελάς, 2001), και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο μελέτης των ανθρωπιστικών επιστημών, ως ένα πρόσωπο αμφίσημο και αινιγματικό. Αν μάλιστα ο εκπαιδευτικός επιδιώξει, από τη μία, να προσεγγίσει την Ελένη του Ευριπίδη *δια θέατρον*, δηλαδή όχι μόνο κειμενοκεντρικά, αλλά και βιωματικά με την προσωπική εμπλοκή του μαθητή μέσω θεατρικών τεχνικών (Morgan & Saxton: 1987` Ο`Toole: 1992` Παπαδόπουλος: 2007), θα μπορέσει να προκαλέσει τον ανάλογο προβληματισμό για τα ποικίλα πρόσωπα της ανθρώπινης φύσης. Από την άλλη, με την κατάλληλη διακειμενική αλλά και θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως φιλόλογος αλλά και εμπνευστής αντίστοιχα, μπορεί να φωτίσει αυτό το δραματικό πρόσωπο, ενεργοποιώντας, εκτός των άλλων, τη διάθεση των εμπλεκομένων για αμφισβήτηση των καθιερωμένων και σχετικά αυταπόδεικτων αξιών, και να επιφέρει την κατανόηση της ευμετάβολης και συχνά αμφίροπης ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, προκύπτουν τα εξής στοιχεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση του δυσπόστατου της ανθρώπινης οντότητας με όχημα δραματικά-σκηνικά πρόσωπα:

α) Οι έννοιες γίνονται περισσότερο εύληπτες και αναδεικνύονται πολυτροπικά μέσα από εικόνες-σκηνές. Γι αυτό το λόγο, ένα σκηνικό πρόσωπο μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για να προσεγγίσουμε πολύπλοκες έννοιες, όπως το *φαίνεσθαι* και το *είναι*, να κατανοήσουμε την ανθρώπινη ψυχοσύνθεση και την κοινωνική μας συμπεριφορά. Προς αυτήν την κατεύθυνση λειτουργούν και οι θεατρικές τεχνικές, οι οποίες αξιοποιούν την τεχνική των εικόνων και με τρόπο βιωματικό διευκολύνουν τους συμμετέχοντες να εντυφλήσουν στην ανθρώπινη φύση.

β) Ένα από τα σκηνικά πρόσωπα που εξαρχής, μέσα από τον ίδιο του το μύθο, *παίζει* με την εικόνα του είναι η Ελένη: είτε ως φάντασμα είτε ως πραγματική γυναίκα, είτε ως θεά είτε ως θνητή, θέτει με έμμεσο τρόπο σε αμφισβήτηση ή σε συζήτηση τη διπολικότητα των πραγμάτων, αναιρεί αξίες αλλά και αυτοαναιρείται ως αξία. Ο Ευριπίδης, φέροντας όλη εκείνη τη φιλοσοφία και το στοχασμό των σοφιστών, μέσα από την Ελένη επιλέγει να ορίσει με διαφορετικό τρόπο την αναγκαιότητα ή την ματαιότητα των ανθρώπινων επιλογών, όπως για παράδειγμα τον πόλεμο, ένα στοιχείο που αιώνες αργότερα αξιοποιεί ο Γ. Σεφέρης και μιλά -μέσα από τη δική του Ελένη- για ένα *αδειανό πουκάμισο*. Επομένως, υπάρχει ένας μόνιμος *εσωτερικός* κειμενικός διάλογος για αυτό που ορίζεται ως ανθρώπινη φύση.

γ) Δεν είναι τυχαίο, το αντίθετο μάλιστα, ότι η Ελένη ως μυθικό πρόσωπο επιλέγεται από όλους σχεδόν τους αρχαίους τραγωδούς, από επιφανείς ρήτορες, αλλά και από νεότερους ποιητές, όταν αυτοί θέλουν να μιλήσουν για έννοιες που τίθενται υπό αμφισβήτηση, προκαλούν διχογνωμία, αναθεωρούν δεδομένα και ταυτόχρονα προκαλούν στοχασμό. Ο Γκαίτε μάλιστα, ως λάτρης του Ελληνικού πνεύματος, δεν διστάζει να μετουσιώσει τη γοητεία του Ελληνικού πολιτισμού στο γοητευτικό πρόσωπο της συγκεκριμένης ηρωίδας και να αναζητήσει μέσα από αυτήν το νόημα της ζωής που διακαώς ψάχνει ο θρυλικός ήρωάς του, ο Φάουστ.

δ) Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η διερεύνηση του ανθρώπου και των παραγόντων που διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές αποδεικνύεται περισσότερο αποτελεσματική, όταν οι έννοιες προσεγγίζονται μέσα από διάδραση, στοχασμό και αναστοχασμό. Γι αυτό το λόγο προτείνεται η θεατροπαιδαγωγική και διακειμενική αξιοποίηση διαχρονικών αξιών, όπως αυτή του αμφίσημου της ανθρώπινης φύσης.

Ολοκληρώνοντας, παραθέτουμε τις παρακάτω σκέψεις του Αγγ. Τερζάκη σχετικά με την Τραγική Μούσα: *Στην τραγωδία, ενώ υπάρχουν αξίες που συγκρούονται, δηλαδή βεβαιότητες, ωστόσο, μυστικά, όλα μπαίνουν σε αμφισβήτηση. Όταν αυτό συνειδητοποιηθεί, τότε νιώθουμε να πιάνεται η ανάσα μας, και αυτό σημαίνει πως συντελέστηκε η τραγική λειτουργία.* (Τερζάκης, ό.π.: 194)

Βιβλιογραφία

- Albini, U. (2000). *Προς Διόνυσον: Το θέατρο στην Αθήνα των κλασικών χρόνων.* (μτφρ. Λ. Τζαλλήλα), Αθήνα: Εικοστός Πρώτος.
- Backes, J. L. (1993). *Ο μύθος της Ελένης.* Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής Αθηνών και MIET.
- Βαρελάς, Λ. (2001). Ο μύθος της ωραίας Ελένης στη νεοελληνική ποίηση: Από τον Παλαμά ως τον Ρίτσο. Στα Πρακτικά Η' επιστημονικής συνάντησης Μ.Ν.Ε.Σ του ΑΠΘ: *Στη μνήμη Γ. Π. Σαββίδη Θεσσαλονίκη 11-14 Μαρτίου 1997* (σσ. 333-343). Αθήνα: Ερμής.
- Burian, P. (2007). Πώς ένας μύθος γίνεται μύθος της τραγωδίας. Στο Ρ. Ε. Easterling (επιμ.), *Οδηγός για την αρχαία ελληνική τραγωδία του Πανεπιστημίου του Καίμπριτζ*, (μτφρ. Κ. Βαλάκας - Λ. Ρόζη), Ηράκλειο: ΠΕΚ.
- Γραμματάς, Θ. (2007). *Από την τραγωδία στο δράμα. Μελέτες συγκριτικής θεατρολογίας.* Αθήνα.
- Easterling, P. E. & Knox, B. M. W. (επιμ.), (1990). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας.* (μτφρ. Ν. Κονόμη, Χρ. Γρίμπα, Μ. Κονόμη), Αθήνα: Παπαδήμας.
- Fischer-Lichte, E. (1999). Between Text and Cultural Performance: Staging Greek Tragedies in Germany. *Theatre Survey*, 40, 52-73.
- Lesky, A. (1993). *Η τραγική ποίηση των αρχαίων Ελλήνων.* (τομ. Β'). (μτφρ. Ν. Χουρμουζιάδης), Αθήνα: MIET.

- Μαρκαντωνάτος, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Αττική τραγωδία*. Αθήνα: Gutenberg
- Μητραλέξη, Κ., (1992). *Ελένη στο Φάουστ*. Στο πρόγραμμα παράστασης *Κύκλος Ελένης*. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής Αθηνών και Μ.Ι.Ε.Τ.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Murray, G. (1965). *Ο Ευριπίδης και η εποχή του*. (μτφρ. Κ. Ν. Παπανικολάου), Αθήνα: Εστία.
- Ο'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating art and Meaning*. London: Routledge.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Παπάδογλου, Ελ. (2006). Μήδεια: η περιπέτεια ενός προσώπου. Στο Α. Γιαννακούλας - Μ. Χρυσανθακόπουλος (επιμ.), *Η τραγωδία, τότε και τώρα* (σ. 156). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Romilly, J. (1997). *Η νεοτερικότητα του Ευριπίδη*. (μτφρ. Α. Στασινοπούλου), Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσας.
- Sommerstein, A. H. (2007). *Αρχαίο Ελληνικό Δράμα και δραματουργοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Taylor, C. (2007). *Πηγές του Εαυτού*. (μτφρ. Ξ. Κομνηνός), Αθήνα: Ίνδικτος.
- Τερζάκης Αγγ. (1989). *Αφιέρωμα στην Τραγική Μούσα*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των Φίλων.

Πηγές

- Αισχύλου Αγαμέμνων*. (1938). (μτφρ. Κ. Ελεοπούλου), Αθήνα: Πάπυρος.
- Γκαίτε Φάουστ*. (2003). (μτφρ. Π. Μάρκαρης), Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γοργιάς. (1998). *Ελένης Εγκώμιον*. (μτφρ. Α. Τάτση), Αθήνα: Εικοστός Πρώτος.
- Ευριπίδου Ελένη*. (1989). (μτφρ. Ε. Χατζηανέστης), Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Ευριπίδου Τρώαδες*. (1952). (μτφρ. Α. Χ. Παπαχαρίση), Αθήνα: Πάπυρος
- Ευριπίδου Ορέστης*. (1992). (μτφρ. Τ. Ρούσος), Αθήνα: Κάκτος.
- Ευριπίδου Εκάβη*. (1960). (μτφρ. Α. Χ. Παπαχαρίση), Αθήνα: Πάπυρος.
- Ρίτσος, Γ. (1972). *Τέταρτη Διάσταση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σεφέρης, Γ. (1963). *Ποιήματα*. 4^η έκδοση. Αθήνα: Ίκαρος.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Η *Αγνή Λεωνίδα Καραγιάννη* είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας- Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ (1993) και κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (2009) του τμήματος Θεάτρου Α.Π.Θ στη Θεωρία Θεάτρου (Δραματολογία, Παραστασιολογία, Μεθοδολογία Έρευνας). Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της επιμόρφωσης, έχει ολοκληρώσει 3 ετήσιους πανεπιστημιακούς κύκλους σεμιναρίων στο Ε.Κ.Π.Α.: στην Ειδική Αγωγή (2010, κάτοχος διπλώματος γραφής Braille στο Κ.Ε.Α.Τ), στη Σχολική Ψυχολογία (2010) και στην Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων (2011, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Η ευρύτερη παιδαγωγική της κατάρτιση αφορά τόσο παρακολούθηση σε επιμορφώσεις-συνέδρια, όσο και εισηγήσεις σε παιδαγωγικά επιστημονικά συνέδρια. Στα πλαίσια ευρωπαϊκού προγράμματος για τη διαφορετικότητα συνεργάστηκε με την Μ.Κ.Ο *Ταμείον Θράκης* και με το ΚΕΘΙ

(2010), και παρήγαγε Εκπαιδευτικό υλικό για τη μεθοδολογία βιωματικής μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού σε μειονοτικές ομάδες. Εργάστηκε στη εκπαίδευση ως εκπαιδύτρια Ενηλίκων στα ΙΕΚ Αλεξανδρούπολης (1999, 2008-2011, 2012), ως ωρομίσθια εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2002-2010), ως εκπαιδύτρια ξενόγλωσσων φοιτητών στην ελληνική γλώσσα μέσω του σωματείου Διεθνών Σχέσεων και Πολιτιστικών Ανταλλαγών (2005-2007) και ως εκπαιδύτρια ελληνικής γλώσσας σε μειονοτικές ομάδες (2009-2010). Τέλος, εργάστηκε στο Δ.Π.Θ στο τμήμα ΤΕΕΠΗ ως επιστημονικός συνεργάτης- επόπτρια καθηγήτρια (θέση ΠΔ/407) στο Γραφείο Διαχείρισης Παιδαγωγικού Υλικού. Είναι καλός γνώστης της Αγγλικής και Γερμανικής γλώσσας. Το τρέχον έτος (2014-1015) συνεργάζεται με το Εθνολογικό Μουσείο Θράκης και το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης σε θεατροπαιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ο Σίμος Παπαδόπουλος είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του ιδίου Πανεπιστημίου, όπου εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα: «*Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*». Εργάζεται ως επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εμψυχωτής θεάτρου. Το έργο του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική έρευνα και συγγραφή, με δημοσιεύματα σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους, με επιμέλειες βιβλίων, με εισηγήσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια, με τη συμμετοχή του σε ερευνητικά προγράμματα και επιτροπές. Σημειώνουμε ιδιαίτερα τις μελέτες του «*Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*» (Κέδρος, 2007) και «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» (2010). Οι γνωστικές περιοχές των ενδιαφερόντων του εστιάζονται στην παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου, στην ανάλυση του δραματικού κειμένου, στο θέατρο για παιδιά και νέους, στο έργο των Μπρεχτ και Τσέχωφ κ.ά.

4. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο Asperger

Κυριάκος Ζαφειριάδης

Δρ., Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Έβρου
Kurzafeir@yahoo.gr

Γεώργιος Γκουντής

Εκπαιδευτικός ΠΕ01
gountis@gmail.com

Περίληψη

Οι δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσονται με τη δραματοποίηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην εκπαίδευση μαθητών με σύνδρομο Asperger, καθώς εστιάζουν τόσο στην προφορική έκφραση όσο και στις μη προφορικές δραστηριότητες. Όμως, αν και οι ασκήσεις δραματοποίησης προτείνονται σε πολλά μαθήματα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της δραματοποίησης. Συνεπώς, προτείνεται να εξασφαλιστεί στους εκπαιδευτικούς η αναγκαία εξειδίκευση, για να μπορούν να χρησιμοποιούν τις τεχνικές της δραματοποίησης στη διδακτική πράξη. Μ' αυτόν τον τρόπο θα επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επίγνωσης των μαθητών με σύνδρομο Asperger.

Λέξεις κλειδιά: δραματοποίηση, σύνδρομο Asperger, προφορική έκφραση, μη προφορικές δραστηριότητες, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική επίγνωση.

Abstract

Dramatization as a method of teaching social skills to students with Asperger syndrome

The activities which take place with dramatization are particularly efficient in the education of students with Asperger syndrome, since they focus both on verbal expression and non-verbal activities. However, even though the exercises of dramatization are suggested in many courses of Primary and Secondary Education, educators are not familiar with the use of dramatization. Therefore, it is suggested that the necessary specialization is provided to the educators, so that they can use the techniques of dramatization in the teaching act. This way, they will focus on the development of social skills and of social awareness of students with Asperger syndrome.

Keywords: dramatization, Asperger syndrome, verbal expression, non-verbal activities, social skills, social awareness.

1. Χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger

Στα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV¹ αναφέρεται ότι τα άτομα με σύνδρομο Asperger εμφανίζουν αδυναμίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, που εκδηλώνονται με την έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας. Ακόμη, εμφανίζουν και διαταραχές στις μη προφορικές εκδηλώσεις, όπως στη στάση του σώματος, στη μιμική του προσώπου και στις χειρονομίες, οι οποίες δίνουν έμφαση και επιτείνουν το περιεχόμενο του λόγου. Δεν παρουσιάζουν, όμως, καθυστερήσεις στη γλωσσική ή στη νοητική ανάπτυξη.

2. Η έννοια της δραματοποίησης

Είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «δραματοποίηση», μια και από την εκπαιδευτική κοινότητα χρησιμοποιούνται συχνά διάφοροι όροι, όπως το «δράμα στην εκπαίδευση» (Bolton, 1979), «θεατρικό παιχνίδι» (Faugre, Lascar, 2001), «διαδικασία δράματος» (Ο' Neil, 1995) «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» (Κοντογιάννη, Ντολιοπούλου, 2000), «το εκπαιδευτικό δράμα» (Kemp, 2005), «δραματοποίηση στην εκπαίδευση» (Schuman, 1989), οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις έχουν ταυτόσημη σημασία.

Ακόμη, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι με τον όρο «το δράμα στην εκπαίδευση» δεν εννοείται η παράσταση ενός θεατρικού ή λογοτεχνικού έργου, αλλά πρόκειται για κείμενα από τα οποία οι μαθητές με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού προσπαθούν να αντλήσουν πληροφορίες για τις συνθήκες της εποχής (κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές κ.λπ.), στην οποία αυτό αναφέρεται, για τα κίνητρα δράσης των πρωταγωνιστών και για το αποτέλεσμα και να εξακριβώσουν διαφορές και ομοιότητες με την εποχή μας ή με άλλες ιστορικές περιόδους (Martello, 2001).

3. Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) η δραματοποίηση προτείνεται ως μέθοδος διδασκαλίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν με βιωματικό τρόπο πολλούς στόχους στα μαθήματα και να επικοινωνήσουν με τους μαθητές. Όμως, παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το «εκπαιδευτικό δράμα», που θα αποτελέσει το έναυσμα, για να αναδυθούν οι εφηβικοί προβληματισμοί και οι ανησυχίες, ενώ αποτελεί και

¹ Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IVTM. (Μετάφραση-Επιμέλεια Κώστας Γκοτζαμάνης). Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.

παράσταση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην εκπαίδευση η δραματοποίηση ακροβατεί ανάμεσα στο «θέατρο-τέχνη-παράσταση», που απευθύνεται σε μαθητές και ενήλικους, και στο «θέατρο-μέσο διδασκαλίας και ανάπτυξης».

Προτάσεις για τη χρήση της δραματοποίησης ως μεθόδου διδασκαλίας περιέχονται και στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορούν στη διδασκαλία πολλών μαθημάτων. Οι προτάσεις, όμως, για την «ενεργητική συμμετοχή των μαθητών» καθώς και οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας (δραματοποιημένοι διάλογοι και θεατρικές παραστάσεις) περιλαμβάνονται και στις οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων και στο γυμνάσιο.

4. Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Η δραματοποίηση ως διδακτική μέθοδος και ως θεατρική δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Jindal-Snape, Vettrano, 2007). Τους βοηθά να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και με βιωματικό τρόπο να κατακτήσουν τη γνώση, καλλιεργεί τα εσωτερικά κίνητρα και, ταυτόχρονα, διεγείρει συναισθήματα ικανοποίησης και τονώνει την αυτοεκτίμηση (Cattanach, 1996).

Παράλληλα, οι τεχνικές του δράματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Anderson, 1992), γιατί γνωρίζουν ότι οι συνέπειες που απορρέουν από τις πράξεις μας δεν μπορούν να αγνοούνται, μια και οι σκηνές του δραματικού παιχνιδιού μπορούν να παιχτούν πολλές φορές και με πολλές επιλογές από μέρους της ομάδας. Έτσι, με τη συζήτηση και την παρατήρηση και καθώς οι σκηνές επαναλαμβάνονται οι μαθητές εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις με όλες τις αισθήσεις τους (Schoon, 1997), γνωρίζουν τις αιτίες και τις συνέπειες που ανακύπτουν, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, οργανώνουν και προτείνουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Bailey, 1997).

5. Οι δραστηριότητες δραματοποίησης για την εκπαίδευση των μαθητών με σύνδρομο Asperger

Μια τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με σύνδρομο Asperger είναι οι κοινωνικές ιστορίες. Η διδασκαλία των κοινωνικών ιστοριών βοηθά τον μαθητή με σύνδρομο Asperger να κατανοήσει τις κοινωνικές αξιώσεις και να εδραιώσει τρόπους αποδεκτής συμπεριφοράς. Ακόμη, οι κοινωνικές ιστορίες θα μπορούσαν να

αναφερθούν και στη διδασκαλία του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής θα ετοιμάσει τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι, πώς θα οργανώσει τον χρόνο αλλά και τον χώρο του. Όμως, εκτός από την τεχνική των κοινωνικών ιστοριών που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με σύνδρομο Asperger (Κωνσταντίνου & Αγγελίδης, 2005), ιδιαίτερα αποτελεσματικές θεωρούνται και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται με τη δραματοποίηση, καθώς εστιάζουν τόσο στην προφορική έκφραση όσο και στις μη προφορικές δραστηριότητες.

Επιπρόσθετα, το να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός ως αφετηρία σύντομες ιστορίες, για να διδάξει σε άτομα με Asperger το πώς εδραιώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις, δεν αξιολογείται ως αποτελεσματικό, γιατί χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις ερωτήσεις, από τις οποίες ο μαθητής συνάγει συμπεράσματα. Αντίθετα, πιο αποτελεσματικό θεωρείται να ξεκινά τη δραστηριότητα συζητώντας με την ομάδα για τα συναισθήματα (θυμός, χαρά, οργή, λύπη κ.λπ.), αλλά και για τις σωματικές καταστάσεις, όπως η πείνα, η κούραση, η αδιαθεσία, ο πόνος². Στη συζήτηση που μπορεί να οργανωθεί με την τεχνική της καταγιγίδας ιδεών οι μαθητές αναφέρουν ποια συναισθήματα γνωρίζουν, με ποιες σωματικές αλλαγές (ξηρότητα του λαιμού, τρεμούλιασμα, φλυαρία, ιδρώτας, χτύπος της καρδιάς και γρήγορος παλμός, ευερεθιστότητα κ.λπ.) και με ποιες εκφράσεις του προσώπου εκδηλώνονται, πώς αυτοί τα αντιλαμβάνονται και από ποια αίτια προκαλούνται.

Βέβαια, για να αντιληφθούν οι μαθητές καλύτερα την έκφραση των συναισθημάτων, ένας συνεργάτης του εκπαιδευτικού μπορεί μετά τον διάλογο χρησιμοποιώντας την τεχνική της «γλυπτικής» να παρουσιάσει το συναίσθημα στο οποίο αναφέρθηκαν. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να πάρει την κατάλληλη έκφραση προσώπου και στάση σώματος, αν αναφερθεί στον θυμό, ενώ οι μαθητές της ομάδας προσπαθούν να μαντέψουν ποιο συναίσθημα παρουσιάζεται.

Στη συνέχεια, αφού θα έχουν συζητήσει στην ομάδα για αρκετά συναισθήματα, στην άσκηση της «γλυπτικής» μπορούν οι μαθητές σε δυάδες να παρουσιάσουν με τη σειρά ένα συναίσθημα, μια διάθεση ή μια κατάσταση (άρρωστος, διψασμένος, χορτάτος), ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούν και πάλι κρίνοντας από τις εκφράσεις να μαντέψουν το συναίσθημα που παρουσιάστηκε. Η δυάδα των μαθητών που βρίσκει τη σωστή απάντηση μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και παρουσιάζει με τη σειρά της την άσκηση της «γλυπτικής». Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές ενθαρρύνονται να εργάζονται ομαδικά, να κερδίζουν ικανοποίηση, όταν πετυχαίνουν τις σωστές απαντήσεις, να διασκεδάζουν και να γνωρίζουν πώς αισθητοποιούνται οι διαθέσεις και τα συναισθήματά μας.

² Τα συναισθήματα ορίζονται ως «πολύπλοκα οργανωμένες ψυχολογικές και φυσιολογικές καταστάσεις», οι οποίες εκφράζονται ως σωματικές αλλαγές και εκδηλώνονται «μέσω των κινήσεων και των εκφράσεων του προσώπου». (Βοσνιάδου, 2004, σσ. 275-287).

Ένας άλλος τρόπος, για να παρουσιάσουν συναισθήματα, οργανώνεται με την παράσταση καταστάσεων. Συνήθως, σε διάφορες καταστάσεις (πέφτω και χτυπώ, ανακοινώνονται τα αποτελέσματα των εξετάσεων, συναντώ έναν φίλο μου αναπάντεχα μετά από καιρό, γιορτή αποφοίτησης κ.λπ.) οι άνθρωποι αισθάνονται τα ίδια συναισθήματα.

Η δραστηριότητα οργανώνεται ως εξής:

- Αρχικά, στον πίνακα αναγράφεται η κατάσταση (γράφω εξετάσεις).
- Στη συνέχεια οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ολιγομελείς ομάδες, επιλέγουν να παρουσιάσουν μια κατάσταση στην οποία θα είναι ευδιάκριτο το συναίσθημα που τους διακατέχει (π.χ. αγωνία).
- Μάλιστα, για να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές το πώς αποδόθηκε το συναίσθημα και πού υστέρησαν ή ποια στοιχεία τόνισαν με έμφαση, μπορούν να εφοδιαστούν ή με μικρούς φορητούς καθρέφτες ή να τοποθετηθούν στην αίθουσα ολόσωμοι καθρέφτες. Όσον αφορά τις ασκήσεις προθέρμανσης, οι οποίες προηγούνται από τις κύριες δραστηριότητες, καθοριστικό είναι να δίνουν την ευκαιρία στην ομάδα να διασκεδάσει. Όμως, κρίνεται αναγκαίο να ακολουθούν τα παιδιά κανόνες και να συνεργάζονται.

Μερικές ασκήσεις προθέρμανσης που προτείνονται είναι οι παρακάτω:

I. Αλλάζω τρία πράγματα

- Στην αρχή οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια.
- Ο ένας από τους δύο δένει τα μάτια του, για να μη βλέπει, ενώ ο δεύτερος αλλάζει στην εμφάνισή του τρία στοιχεία (μπλούζα, χτένισμα, παντελόνι).
- Στη συνέχεια ο πρώτος μαθητής βγάζει το μαντήλι από τα μάτια του και πρέπει να διαπιστώσει ποιες είναι οι αλλαγές που έκανε ο συνεργάτης του.

II. Ο ιππόδρομος

- Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο, ενώ ένας από αυτούς στέκεται στο κέντρο του κύκλου, για να δίνει οδηγίες στην ομάδα.
- Οι ασκήσεις ξεκινούν με τους μαθητές να μιμούνται το βάδισμα του αλόγου χτυπώντας αργά τα πόδια τους στο πάτωμα.
- Στη συνέχεια, ο ρυθμός αυξάνεται, οι μαθητές με την οδηγία του συμμαθητή τους που συντονίζει μιμούνται τον καλπασμό του αλόγου, ενώ ταυτόχρονα γέρνουν το σώμα τους αριστερά και δεξιά.
- Ακόμη, στις ασκήσεις μπορούν να συμπεριληφθούν και το πέρασμα εμποδίων ή της λίμνης. Οι μαθητές σηκώνουν τα χέρια τους, μιμούνται το χλιμίντρισμα του αλόγου και, ταυτόχρονα, υποδύονται το άλογο που περνά πάνω από το εμπόδιο ή τη λίμνη.
- Μια άλλη πιο σύνθετη μορφή άσκησης είναι ο καλπασμός του αλόγου στο νερό. Με τις οδηγίες του συμμαθητή τους που συντονίζει την ομάδα οι

μαθητές χτυπούν τα πόδια τους, παράγουν ήχους χλιμιντρίσματος και τον ήχο που κάνει το άλογο καθώς τρέχει στο νερό.

III. Ο άνεμος και το δέντρο

- Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο και ένας μαθητής στέκεται στο κέντρο συντονίζοντας τις δραστηριότητες της ομάδας.
- Δύο μαθητές με υπόδειξη του συντονιστή τον πλησιάζουν στο κέντρο του κύκλου και στέκονται ο ένας μπροστά του και ο άλλος πίσω του.
- Στη συνέχεια, απλώνουν τα χέρια πάνω του και σχηματίζουν τα κλαδιά του δέντρου.
- Οι υπόλοιποι μαθητές ενώνουν τα χέρια τους και μιμούνται το φύσημα του ανέμου αλλάζοντας διαδοχικά τους ήχους. Ξεκινούν με το φύσημα απαλού ανέμου, ενώ στη συνέχεια η ένταση αυξάνεται και ο ήχος γίνεται πιο διαπεραστικός.
- Ταυτόχρονα, η ομάδα με ενωμένα τα χέρια λικνίζεται στο φύσημα του ανέμου ανάλογα με την έντασή του, που υποδύονται οι συμμαθητές τους, ενώ το ίδιο κάνουν και οι μαθητές που μιμούνται το δέντρο.

Βιβλιογραφία

- Anderson, M. (1992). The Use of Selected Theatre Rehearsal Technique Activities with African-American Adolescents Labeled Behavior Disordered. *Exceptional Children*, 59 (2), 132-140.
- Bailey, S. (1997). A Powerful Tool for Social Skill Development. *Disability Solutions*, 2 (1), 1-5.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. Harlow: Longman.
- Cattanach, A. (1994). *Play Therapy. Where the Sky Meets the Underworld*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Faure, G., & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kempe, A. (1991). Learning Both Ways. *British of Special Education*, 18 (4), 137-139.
- Κοντογιάννη, Α., & Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Δραματική τέχνη, με παιδιά με νοητική καθυστέρηση σε φυσικό περιβάλλον. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, (σελ. 318-326). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000.
- Κωνσταντίνου, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2005). Παρέμβαση με χρήση δομημένων ιστοριών για τη βελτίωση δεξιοτήτων συγγραφής μιας σύντομης έκθεσης ιδεών από ένα παιδί με Asperger. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 71-87.
- Martello, J. (2001). Drama: Ways into Critical Literacy in the Early Childhood Years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24 (3), 195-207.
- Jindal-Snape, D., & Vettraino, E. (2007). Drama Techniques for the Enhancement of Social-Emotional Development in People with Special Needs: Review of Research. *International Journal of Special Education*, 22 (1), 1-12.
- O'Neill, C. 1995, *Drama worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Schoon, S. (1997). Using Dance, Experience and Drama in the Classroom. *Childhood Education*, 74 (2), 78-82.
- Schuman, R. B. (1989). Δραματοποίηση στη διδασκαλία. (μ.Α.Χ.Δ.). Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 3 (σελ. 1558-1560). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο *Κυριάκος Ζαφειριάδης* είναι φιλόλογος, διδάκτορας Ειδικής Αγωγής και υπηρετεί ως Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων στον νομό Έβρου. Διδάσκει με 407/80 στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ.

Ο *Γεώργιος Γκουντής* του Δημητρίου γεννήθηκε το 1969 στην Αθήνα. Τελείωσε το 16^ο Λύκειο Αμπελοκήπων τη Θεολογική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ενώ στις μεταπτυχιακές του σπουδές ασχολήθηκε με την πολιτική ιστορία της νεότερης Ελλάδας. Διατελεί καθηγητής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ ασχολείται συστηματικά με τη δημιουργική γραφή. Έχει εκδώσει τρία μυθιστορήματα καθώς και επιστημονικά άρθρα για τη συμβολή της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία των θεολογικών και φιλολογικών μαθημάτων.

Η αξιοποίηση της τέχνης για τη διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο σχολείο

Μαρία Παπαμιχαήλ

Σχολική Σύμβουλος, Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης
marapami@sch.gr

Περίληψη

Ο διερευνητικός προσανατολισμός του θέματος της αξιοποίησης της τέχνης για τη διαχείριση της απώλειας στο σύγχρονο σχολείο συνδέεται με τον βασικό σκοπό της εκπαίδευσης για την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και των ψυχοσωματικών δυνάμεων όλων των μαθητών (ΦΕΚ 1566/1985). Σύμφωνα με τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, η συνεκπαίδευση μαθητών αφορά σε ετερογενή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, υπαγορεύοντας την αξιοποίηση πρακτικών αξιολόγησης και ανάλυσης του λογικού και του συναισθήματος μέσω της τέχνης. Η τέχνη ως φυσικό εργαλείο ανίχνευσης και διασύνδεσης πτυχών του εσωτερικού και του εξωτερικού εαυτού απαντά σε ανθρώπινες εκδηλώσεις δημιουργικής γραφής και προφορικής έκφρασης, καθώς και κάθε είδους καλλιτεχνικών αποτυπώσεων σε νέο χρόνο και χώρο στο σύγχρονο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε έργο τέχνης προτείνεται να αξιοποιείται ως ενδιάμεσος χώρος μεταξύ παιδιών και ενηλίκων και να ερμηνεύεται ως ενδιάμεσο τεκμήριο μεταξύ του παλαιού και του νέου χρόνου και του περιβάλλοντος κόσμου του υποκειμένου. Επιπλέον, ως εργαλείο διαμεσολάβησης επιτυχούς μετάβασης στη νέα ατομική και συλλογική πραγματικότητα προτείνεται να αξιοποιείται ως εναλλακτική μορφή διαχείρισης κάθε τύπου απώλειας για την κατανόηση των αναγκών, στάσεων, αναζητήσεων, παρωθήσεων και του τρόπου οργάνωσης του αντιληπτικού πεδίου του ανθρώπινου νου με σκοπό την «κάθαρση», σύμφωνα με τον Αριστοτέλη.

Λέξεις κλειδιά: Art therapy, Παπαδόπουλος Σίμος, Αριστοτέλης, κάθαρση.

Abstract

The exploratory orientation of the subject of exploitation of art for the management of loss in modern school is connected with the main purpose of education for a total, harmonious and balanced growth of the mental and psychosomatic forces of all pupils (official journal of the Hellenic republic 1566/1985). According to the needs of the modern school, the co-education of pupils concerns heterogeneous educational environments, dictating the exploitation of evaluation and analysis practices of rationale and sentiment via art. Art as a natural tool of detection and interconnection of aspects of the interior and exterior self responds to the human expressions of creative writing and oral expression, as well as all kinds of artistic imprinting in new time and space in the modern school. In this context, each work of art is proposed to be utilized as the intermediary space between children and adults and to be interpreted

ed as intermediary presumption between the old and new time and the surrounding environment of the individual. Moreover, as a tool of intermediation successful transition in the new individual and collective reality it is proposed to be utilized as an alternative form of management of each type of loss for the comprehension of needs, attitudes, pursuits, motivations and the way of organizing the perceptual field of the human mind aiming at the “katharsis”, according to Aristotle.

Keywords: art therapy, Papadopoulos Simos, Aristotle, catharsis.

Στις περιπτώσεις όπου η απουσία της εμπλοκής των ειδικών της ψυχικής υγείας στα σχολικά δρώμενα είναι υπαρκτή *ποιοι* διαμεσολαβούν ώστε να προλαμβάνεται και να αντιμετωπίζεται ο θρήνος και η απώλεια; Το σύγχρονο σχολείο αποτελεί το πλαίσιο όπου φοιτούν ό λ α τα παιδιά και τον χώρο όπου η λύση όλων των προβλημάτων που προκύπτουν οφείλεται κυρίως στην ύπαρξη της ενεργητικής ακοής των εκπαιδευτικών. Έτσι, η ανάγκη ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη μελέτη του θέματος της αξιοποίησης της τέχνης ως μέσου διαχείρισης της απώλειας στο σύγχρονο σχολείο φαίνεται ότι εξακολουθεί να παραμένει επίκαιρη. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει στην ανάγκη κατανόησης ορισμένων τρόπων διαχείρισης για τη δημιουργία ενός πλαισίου ανάπτυξης ποιότητας ζωής και ευτυχίας μαθητών και εκπαιδευτικών.

Στις περιπτώσεις όπου ο ψυχισμός του παιδιού αντιμετωπίζει τη δυσκολία να διαχειριστεί με επιτυχία την αξιοποίηση οδών εκφόρτισης του συναισθήματος της απώλειας του γνώριμου και του οικείου και το καθηλώνει στην απραξία και τη θλίψη για διαφορετικούς λόγους: είτε γιατί είναι απροετοίμαστο και ο ψυχισμός του είναι αδύναμος, είτε γιατί καλείται να διαχειριστεί αναπάντεχα γεγονότα της ζωής, όπως φυσικές καταστροφές κ.ά., τότε, η τέχνη προτείνεται ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης του θρήνου και της απώλειας.

Ειδικότερα, η έννοια της απώλειας στη ζωή του παιδιού όταν μελετάται από την οπτική της αλλαγής και του νέου, παρουσιάζοντας άμεση συσχέτιση με τη διακοπή μιας επανάληψης τότε οφείλει να μελετάται από την οπτική του φόβου. Στις περιπτώσεις αυτές, εμφανίζονται συναισθηματικές αντιδράσεις που συνοδεύονται από έντονο πόνο με αλλαγές στη διάθεση και στην ψυχοσύνθεση. Υπό τις παρούσες συνθήκες μετάβασης που καλείται να διαχειριστεί το παιδί το σχολείο καλείται να διαχειριστεί άλλοτε καταστάσεις απόσυρσης του παιδιού που συνοδεύονται από τη σωματική και ψυχολογική απομάκρυνσή του στον παρόντα χώρο και χρόνο και άλλοτε καταστάσεις επιθετικής συμπεριφοράς. Επομένως, στους στόχους της παρούσας εργασίας περιλαμβάνεται η αποτύπωση προτάσεων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη ενδυνάμωση των παιδιών ώστε το πέρασμα στη νέα συνθήκη ζωής να έχει την ομαλότερη έκβαση.

Η αξιοποίηση της τέχνης στις περιπτώσεις διαχείρισης της απώλειας συναντά τον όρο «κάθαρση» όπως ορίζεται στην «Ποιητική» του Αριστοτέ-

λη υπό την έννοια της αποκατάστασης της ψυχικής ηρεμίας και της τελικής λύσης της ανθρώπινης τραγωδίας και του ανθρώπινου δράματος. Καθώς η τέχνη προτείνεται να αξιοποιείται ως το μέσο επίτευξης του εν λόγω στόχου η πραγμάτευση του θέματος αφορά στη σύνδεση του εσωτερικού υποκειμενικού κόσμου του δημιουργού με την εξωτερική πραγματικότητα. Σε περιόδους όπου το παιδί θρηνεί, κάθε έργο ακόμη και αυτό της λεκτικής άρνησης αποτελεί ζητούμενο ενέργειας και δράσης έναντι της αδράνειας, της πόλωσης και της απουσίας. Ως εκ τούτου, το έργο οφείλει να αξιολογείται ως αποτέλεσμα καθώς το σώμα κινείται, συν-κινείται και ερμηνεύει. Τότε η τέχνη ως δημιουργία νοημάτων οφείλει να αξιολογείται ως δύναμη που δίνει μορφή, που διαμεσολαβεί και συνδέει τον εσωτερικό με τον εξωτερικό κόσμο του δρώντος προσώπου, αποτελώντας χώρο σύνθεσης που συνομιλεί με τον χρόνο στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Ενώνει τη σκέψη με τη δράση, οδηγεί στην απελευθέρωση και τη συμφιλίωση, συμφιλιώνει αποξενωμένους, χώρους, χρόνους και κόσμους, συμπληρώνει την απουσία με την παρουσία και την απώλεια με τη νέα κατάκτηση, αποτελεί την ψηλάφηση και τη συνομιλία, δρα ως μέσο μετάβασης αλλά, και, μετασχηματίζει την ανυπαρξία σε ύπαρξη, την Απώθηση και τον θάνατο σε Έλξη και ζώη (Freud, 1905, στο Σταύρου, 2010).

Απώλεια, τέχνη και ανθρώπινη ανάπτυξη

Σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία του Rogers, η έννοια της ανάπτυξης επικεντρώνεται στην ύπαρξη έμφυτης τάσης της ανθρώπινης φύσης για μία ισόρροπη ανάπτυξη κάθε επιμέρους βιολογικής και ψυχολογικής λειτουργίας με το χαρακτηριστικό της συνέχειας. Στην προσπάθειά του ο άνθρωπος να συνεχίσει να διατηρεί στην κατοχή του την ικανότητα της αυτορρύθμισης μέσω της αρμονίας με τον τρόπο που ζει και βιώνει την εμπειρία του, καθώς και μέσω του τρόπου με τον οποίο την αντιλαμβάνεται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντός του (Αρχοντάκη, 2003: 28) παρουσιάζει την ανάγκη για αυτονομία, ενότητα και αυτοπραγμάτωση. Ωστόσο, στις περιπτώσεις όπου η έμφυτη τάση του εαυτού για συνεχή, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη αναστέλλεται ή καθυστερεί επειδή παρεμποδίζεται από την ανυπαρξία της λειτουργικότητάς του, τότε η συμβολή της τέχνης τόσο ως μέσο αξιολόγησης όσο και ως μέσο πρόληψης και θεραπείας θεωρείται πολύ σημαντική. Συνεπώς, η τέχνη προτείνεται υπό τη συνθήκη της βίαιης διακοπής της σταθερότητας και της έλλειψης του ελέγχου, η οποία οδηγεί σε στασιμότητα της ανάπτυξης.

Με την αξιοποίηση της τέχνης επιτυγχάνεται η προσωπική ανάπτυξη και η ολοκλήρωση του εαυτού. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεωρία, ο άνθρωπος με τη συμβολή της τέχνης οικοδομεί την προσωπική του βελτίωση και ανάπτυξη, αποσύροντας τα εμπόδια και αποφεύγοντας κάθε πόλωση.

Η αξιοποίησή της μέσω της υιοθέτησης τεχνικών *αυτοματισμού* προτείνεται στις περιπτώσεις όπου απαιτείται η λήψη μέριμνας για την αποφυγή του ελέγχου, για την υπέρβαση των κοινωνικών συμβάσεων και των κοινωνικών επιταγών. Στον τομέα αυτό, η πρόταση αξιοποίησής της περιλαμβάνει δράσεις καλλιέργειας ποικίλων μορφών δημιουργικής έκφρασης όπως είναι η αυτόματη γραφή, ο λόγος, ο χορός και η κίνηση. Η αξιοποίησή της μέσω της υιοθέτησης τεχνικών της *καθοδηγούμενης εργασίας και φαντασίας* προτείνεται στις περιπτώσεις όπου απαιτείται η λήψη μέριμνας για τη γεφύρωση της απόστασης μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας του υποκειμένου για την υποστήριξή του στην προσπάθεια κατάκτησης της αρμονίας και της ψυχικής του χαλάρωσης και ευεξίας. Στον τομέα αυτό, η πρόταση αξιοποίησής της περιλαμβάνει δράσεις καλλιέργειας ποικίλων μορφών δημιουργικής έκφρασης ή εναλλακτικών δομών τέχνης, όπως η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος, το θέατρο, η δραματοποίηση, η διήγηση, η ποίηση, οι μη λεκτικές δραστηριότητες κ.ά. (Παπακώστα-Σισμάνη, 2006: 22).

Τα βαθύτερα στρώματα της προσωπικότητας, καθώς το παιδί αποκαλύπτει στάσεις, πεποιθήσεις, ανάγκες, επιθυμίες, απαντήσεις και λύσεις, συμβάλλοντας στην κατάκτηση της αυτογνωσίας και της ανάπτυξης του εαυτού (Αρχοντάκη, 2003: 61), αποτυπώνονται στο παραγόμενο υλικό. Το υλικό αυτό, ως μορφή έκφρασης της συμβολικής λειτουργίας του νου, σύμφωνα με τον Piaget (Μπέλλας, 1986: 14), ωθεί τον δημιουργό προς την αύξηση της κοινωνικής του λειτουργικότητας και τον καθιστά ικανό ώστε να αναπτύσσει με ποικίλους τρόπους την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη, καθώς επίσης, να ανακαλύπτει και να εκφράζει τα αιτήματά του προς τα μέλη του άμεσου και του ευρύτερου περιβάλλοντος, άρα να επικοινωνεί.

Πιο συγκεκριμένα, κατακτά την ικανότητα να δρα ενεργά και να μαθαίνει μέσω της εξωτερίκευσης, της έκφρασης και της αλληλεπίδρασης με τα μέλη του κοινωνικού πλαισίου και της εκάστοτε ομάδας με την οποία συνεργάζεται. Η κάθε ομάδα αποκτά για το παιδί-δημιουργό την ιδιότητα να επιδρά εκπαιδευτικά έως και θεραπευτικά υπέρ της ανάπτυξης και της προσωπικής του εξέλιξης. Ειδικότερα, ως μέλος μιας ομάδας ιδιοποιείται και υιοθετεί αυτόματα νέες εμπειρίες, δεξιότητες και γνώσεις, τις οποίες στη συνέχεια τις μεταφέρει και τις εφαρμόζει στην καθημερινότητά του.

Με τη συμβολή της ομάδας και της τέχνης το παιδί καθίσταται ικανό να διερευνά συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο ορίζει το πρόβλημα, τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί τις πτυχές του προβλήματος, τον τρόπο με τον οποίο το επιλύει, τις προτεραιότητες που θέτει, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα εμπόδια και τις βοήθειες. Αποκαλύπτει και κατανοεί θέματα τα οποία συνεργούν στην καθήλωση όψεων του εαυτού και της κοινωνικής του λειτουργικότητας (Αρχοντάκη, 2003: 67). Μαθαίνει να εξάγει συμπεράσματα με το βίωμα και την εμπειρία που αποκτά μέσω της παρατήρησης του εαυτού και της ομάδας, μέσω της επεξεργασίας κάθε θέματος με τη βοήθεια του αναστοχασμού, της μελέτης σχετικής βιβλιογραφίας, μέσω

της δημιουργικής αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων (Δημάση, 2007), κειμένων του λαϊκού πολιτισμού (Παπαμιχαήλ, 2014), και κυρίως, μέσω της διαμεσολάβησης του εμπυχωτή (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο ρόλος της τέχνης στη διαχείριση της απώλειας

Στις δράσεις δημιουργικής έκφρασης με κίνηση, έργο και λόγο, οι οποίες εκδηλώνονται μέσα από τη σύνθεση ενός συνόλου από φανταστικές ή συμβολικές αναπαραστάσεις με αυθόρμητες διαδικασίες ή με καθορισμένους κανόνες εξέχουσα θέση κατέχει το παιχνίδι (Παπαμιχαήλ, 2007). Όπως το παιχνίδι έτσι και η τέχνη αποτελεί εκδήλωση διαμόρφωσης συμβόλων και χρήσης αντικειμένων για την αναπαράσταση των εννοιών (Case, 1995: 109, στο Dalley at all, 1995). Ειδικότερα, η τέχνη ως ατομική και ως κοινωνική διαδικασία αποτελεί τον χώρο έκφρασης της συναισθηματικής και της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, προσφέροντας μέσα από παιγνιώδεις και βιωματικές διαδικασίες απελευθέρωση και κάθαρση.

Στις περιπτώσεις διαχείρισης της απώλειας στην τάξη όπως και στις περιπτώσεις ψυχοθεραπείας ο μαθητής και ο δάσκαλος ή ο θεραπευόμενος και ο θεραπευτής λειτουργούν μέσα σε δύο διαφορετικούς χώρους όπου το παιχνίδι αποτελεί τον ενδιάμεσο παράγοντα που συνδέει τα δύο πρόσωπα, τους δύο χώρους ιδεών και ενεργειών. Η αυθόρμητη καλλιτεχνική έκφραση καθιστά το άτομο ικανό να ενεργεί, να εκφράζεται και να παίζει. Συχνά συμβαίνει οι λειτουργίες του αυτές να έχουν ανασταλεί. Τότε γίνεται λόγος για την καθήλωση του εαυτού και ειδικότερα, για την ανικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως σύστημα συμβολισμού των λέξεων εξωτερικής της συναισθηματικής και της νοητικής εμπειρίας όπως ακριβώς συμβαίνει στον αυθόρμητο τρόπο καλλιτεχνικής ή ζωγραφικής έκφρασης (Dalley at all, 1995: 42, 45). Στις περιπτώσεις όπου οι λέξεις αποκρύπτουν βαθύτερες σκέψεις που βρίσκονται στο απωθημένο ασυνείδητο στο οποίο εκεί πρέπει να παραμείνουν κρυμμένες τότε το υπόλοιπο μέρος του ασυνείδητου αποτελεί το κλειδί για το ξεκλείδωμα της λειτουργίας και της αποκάλυψης του κρυμμένου μέρους του εαυτού (Winnicott, 1964: 146, στο Dalley at all, 1995: 49). Ως εκ τούτου, κάθε δράση αποτελεί και μία αποκάλυψη που αφορά σε συγκεκριμένο τόπο και χώρο, χρόνο και αποτέλεσμα. Με στόχο την αξιοποίηση της δυναμικής της δράσης και της δυναμικής της ομάδας ο μαθητής ωθείται στην επαφή του με τον εαυτό και τους άλλους. Μαθαίνοντας να λειτουργεί ως δημιουργός και ως θεατής του δημιουργήματός του αντλεί γνήσια συναισθήματα, καταγράφει αντιδράσεις και αποκομίζει γνώσεις. Αναζητά και ανακαλύπτει ποικίλους διαύλους επικοινωνίας, ιχνογραφώντας, δραματοποιώντας, βιώνοντας ρόλους, γράφοντας, μιλώντας και επικοινωνώντας με την αξιοποίηση ποικίλων μέσων και τρόπων έκφρασης.

Οι δημιουργικές δραστηριότητες, καθώς προσφέρονται ως ένα ασφαλές πλαίσιο έκφρασης συμπεριφορών και ανακάλυψης νέων τρόπων επικοινωνίας με την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας σε συγκεκριμένο περιβάλλον, συμβάλλουν στην αύξηση των αλληλεπιδράσεων, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και στο δέσιμο μεταξύ των ατόμων που παρουσιάζουν κοινά ενδιαφέροντα. Η αξιοποίησή τους παρέχει τη δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν στην εκάστοτε δράση με πολλούς και διαφορετικούς ρόλους ώστε να καλλιεργείται η ευθύνη αυτόνομης λειτουργίας σε σχέση με τα μέλη του άμεσου και του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Ειδικότερα, καθώς με την αποτύπωση δημιουργικών εκφράσεων κινητοποιείται το σώμα, η ψυχή και το πνεύμα, απελευθερώνεται ταυτόχρονα η καθολική εμπλοκή και δημιουργική δράση του ατόμου. Αφού πρώτα δημιουργήσει μαθαίνει στη συνέχεια με τη βοήθεια του εμψυχωτή να δρα καθοριστικά επάνω στο έργο του με αναλυτική και κριτική διάθεση (Dalley at all, 1995: 35). Με την ανάλυση και τον αναστοχασμό των δικών του δράσεων οδηγείται στην επίγνωση κάθε άμυνας και αντίστασης που αφορά στην καθήλωση και την πόλωση του εαυτού. Καθώς η τέχνη με τον τρόπο αυτό αξιοποιείται με επιτυχία ως θεραπευτικό μέσο (Art Therapy) η αξιοποίησή της σε εκπαιδευτικό πλαίσιο του επιτρέπει να γίνεται δημιουργός και θεατής εικαστικών απεικονίσεων, λογοτεχνικών και καλλιτεχνικών εκφράσεων, αλλά ταυτόχρονα και ο θεραπευτής του εαυτού του, εξασφαλίζοντας την αυτορρυθμισή του.

Άξονες θεραπείας μέσω της τέχνης

Στους άξονες θεραπείας μέσω της Τέχνης συμπεριλαμβάνεται ο θεραπευτής, το σύστημα όπου λαμβάνει χώρα η διαδικασία, ο χώρος, οι υπάρχουσες προϋποθέσεις ανάπτυξης και οι τρόποι αξιοποίησής τους. Στη χώρα της Αγγλίας η διαδικασία για τη θεραπεία παιδιών με προβλήματα προσωπικής ανάπτυξης διενεργείται μέσα από εξειδικευμένο προσωπικό στις Τέχνες, στα παιδαγωγικά και στην ψυχολογία. Εντάσσεται μέσα στα κανονικά σχολεία του εκπαιδευτικού συστήματος, τα διαγνωστικά κέντρα, τους συμβουλευτικούς σταθμούς και τα ειδικά σχολεία (Case, 1995: 63, στο Dalley at all, 1995).

Η αίθουσα της θεραπείας αποτελεί τον χώρο όπου μαζί θεραπευτής και θεραπευόμενοι προβαίνουν σε λεκτικές και καλλιτεχνικές διαδράσεις με επίκεντρο την έκφραση των ελεύθερων και των εσώκλειστων συναισθημάτων. Οπότε, η σχολική τάξη μπορεί να έχει βασικά χαρακτηριστικά της αίθουσας θεραπείας μέσω της τέχνης, η οποία συνθέτει έναν ιδιαίτερο και ξεχωριστό χώρο στα κανονικά σχολεία χωρίς πολλά έπιπλα ή θρανία όπου τα πολλά υλικά κυριαρχούν κατά το ένα τρίτο περίπου της αίθουσας. Σημείο συνάντησης, συζήτησης και κοινωνικών συναλλαγών των ομάδων παιδιών

αποτελεί ένα ομαδικό τραπέζι για τις ομάδες που το σχήμα τους προτείνεται να προσομοιάζει με το σχήμα των μελών μιας οικογένειας. Η ύπαρξη ενός χώρου χαρακτηρισμένου ως χώρος μεταβατικού σταδίου αποτελεί το σημείο αναστοχασμού, περισυλλογής και της λήψης των δύσκολων αποφάσεων που έχει ανάγκη συνήθως στο αρχικό στάδιο της θεραπείας του ο θεραπευόμενος ή της έμπνευσής του ο μαθητής της τάξης μας. Ωστόσο, εξίσου σημαντικός είναι ο χώρος απομόνωσης από την πραγματικότητα, που μπορεί να είναι μία καλύβα κ.ά., όπου στο εσωτερικό του γεφυρώνεται με το παιχνίδι η συνείδηση του θεραπευόμενου με τη συναισθηματική του εμπειρία (ό.π.: 106). Τον χώρο των μεταμιέσεων, των διηγήσεων, της δραματοποίησης και του παιχνιδιού τον αποτελεί ένα καθιστικό με μία βιβλιοθήκη. Υπάρχει επίσης, η γωνιά του κουκλόσπιτου, η γωνιά του πίνακα, ο νιπτήρας και το γραφείο του θεραπευτή, στο οποίο μεταβιβάζονται τα αισθήματα ασφάλειας των παιδιών.

Στη θεραπεία μέσω της Τέχνης η σωστή χρήση του χρόνου είναι πολύ σημαντική. Οι θεραπευόμενοι μπορεί να έχουν χάσει την ικανότητά τους να δρουν, να παίζουν ή να μιλούν. Μπορεί επίσης, να ήρθαν για να μιλήσουν ή να μην αντιδρούν σε κανένα ερέθισμα ή εσωτερική τους ανάγκη. Ως εκ τούτου, η παροχή διαφόρων μέσων και τρόπων διαχείρισης για τη διεργασία των συναισθημάτων αποτελεί το βασικό στοιχείο του χώρου για την ανάπτυξη των διαφόρων μορφών έκφρασης των συναισθημάτων.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην αναγνώριση των συναισθημάτων κάθε θεραπευόμενου στις περιπτώσεις όπου μία κατάσταση ζωής έχει καταρρεύσει οι δυνατότητες διαχείρισης της απώλειας οφείλουν να αξιοποιούν δημιουργικά τα χαρακτηριστικά της κρίσης. Ο θεραπευόμενος βρίσκεται ξαφνικά σε μία μεταβατική κατάσταση μέσω της οποίας διέρχεται από ένα ευρύ φάσμα αντικρουόμενων συναισθημάτων. Η βοήθεια που χρειάζεται για την επίτευξη της ψυχολογικής του ισορροπίας οφείλει να επικεντρώνεται στη συμφιλίωσή του με το τι αφήνει πίσω του και το τι μπορεί να αντιμετωπίσει στο μέλλον. Στο πλαίσιο αυτό, οι ψυχολογικές καταστάσεις μετάβασης από λόγους απώλειας εμπεριέχουν τη λογική συνειδητοποίηση του ξαφνικού γεγονότος και την παραίτηση από τον μέχρι εκείνη τη στιγμή τρόπο θεώρησης του κόσμου και του εαυτού (ό.π.: 68).

Οι θεραπευτικές και εκπαιδευτικές ενέργειες οφείλουν να αναγνωρίζουν ότι το συναίσθημα της θλίψης από το γεγονός της απώλειας διέρχεται μέσα από μία σειρά σταδίων μέχρι να ξεπεραστεί. Αρχικά, προκαλεί κλονισμό και δυσπιστία, που εκδηλώνεται με άγχος, φόβο και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Στη συνέχεια εμφανίζεται το συναίσθημα της απόγνωσης, αποδιοργάνωσης και του θυμού που εκδηλώνεται με κατάθλιψη, απάθεια, έλλειψη ενδιαφέροντος για τον εαυτό και την προσωπική εμφάνιση, καθώς και έλλειψη επιθετικότητας. Τέλος, η αναγνώριση και η ανάρρωση εμφανίζεται με τη σύγκρουση του ατόμου στην υφιστάμενη κατάσταση μέσω της αναζήτησης δεξιοτήτων και της κοινωνικοποίησης. Η τελική επιτυχία της θεραπείας διέρχεται μέσα από την αναδόμηση του ήδη αποδομημένου από την

απώλεια κόσμου του θεραπευόμενου, η οποία, ως «ψυχο-κοινωνική μετάβαση», κατά τον Parkers, τον οδηγεί σε επανεκτίμηση και επαναπροσανατολισμό για τον κόσμο και τα μέσα που πρέπει να αξιοποιησει κατά τη διαδικασία της λειτουργίας του με αυτόν. Η κοινωνική αναδιοργάνωση που ακολουθεί αποτελεί ένα βασικό στοιχείο επανάκτησης της κοινωνικής λειτουργικότητας και της κοινωνικοποίησης του ατόμου (ό.π.: 71).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Freud, όπως το βρέφος επανακτά τη χαμένη του λίμπιντο, -η οποία προκύπτει από τον αποχωρισμό του από το στήθος της μητέρας- μέσω της χρήσης αντικειμένων (πιπίλα κ.ά.), με τον ίδιο τρόπο και το άτομο κάθε ηλικίας, στις περιπτώσεις εμφάνισης συναισθημάτων μεγάλης θλίψης, προτείνεται να επανακτά άμεσα τη χαμένη του ψυχική ισορροπία και τη χαμένη του λειτουργικότητα δια μέσου της άμεσης ενεργοποίησης του μηχανισμού της αυτορρύθμισής του και την προσωπική του δράση με τα αντικείμενα. Επίσης, κατά τον Jung, η θεραπεία των καταστάσεων απώλειας που οδηγούν σε νευρώσεις επέρχεται μόνο δια μέσου της αξιοποίησης βιωματικών προσεγγίσεων (Nowell Hall, 1995, στο Dalley at all, 1995: 232).

Αναλυτικότερα, στις περιπτώσεις νευρώσεων δημιουργείται σχέση μεταξύ του συνειδητού και του ασυνειδήτου κόσμου. Ο κενός ενδιάμεσος χώρος που δημιουργείται μεταξύ των δύο κόσμων του εαυτού του εσωτερικού – φανταστικού και του εξωτερικού κόσμου καλύπτεται μέσω της χρήσης των αντικειμένων. Η αξιοποίηση των αντικειμένων και η δράση του εαυτού επιτρέπουν στο άτομο να εισέλθει στον ιδιωτικό κόσμο της καλλιτεχνικής του έκφρασης και να αρχίσει να συνομιλά με τον κοινό κόσμο της γλώσσας και της επικοινωνίας. Υπό τις παρούσες συνθήκες, με τις δημιουργικές αντιδράσεις καλλιτεχνικής δράσης το παιδί μαθαίνει πώς να χρησιμοποιεί τον ενδιάμεσο χώρο στον επόμενο χρόνο, καλύπτοντας το κενό της εμπειρίας του αποχωρισμού. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία Gestalt, ενεργεί στο εδώ και τώρα, βιώνει συναισθήματα, μαθαίνει να εμπιστεύεται το περιβάλλον του και να εξερευνά τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον εαυτό και τον έξω κόσμο. Συνεπώς, οι εν λόγω προϋποθέσεις συντελούν στην ενιαιοποίηση, ενότητα και ολοκλήρωση της σχέσης του διαχωρισμένου εαυτού στον κόσμο του συνειδητού και στον κόσμο του ασυνειδήτου, τόσο στον κόσμο του αισθήματος όσο και στον κόσμο της διανοητικής αντίληψης, οδηγώντας τελικά, στη θεραπεία της νεύρωσης, μετατρέποντας την ασυνέχεια σε συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, στη θεραπεία μέσω των εικαστικών αξιοποιείται η εικόνα με τρόπο ώστε να ερμηνεύει τον εαυτό της στον ίδιο της τον δημιουργό (Schaverien, 1995, στο: Dalley at all, 1995: 130). Ο ίδιος, παρατηρώντας το έργο του, του δίνει την ευκαιρία να του «μιλήσει» (Nowell Hall, 1995, στο Dalley at all, 1995: 228). Ο χρόνος που παρέχεται για τον λόγο αυτό από τον θεραπευτή προς τον θεραπευόμενο οφείλει να είναι ανάλογος των απαιτήσεων των εσωτερικών διεργασιών και αναγκών του θεραπευόμενου.

Ειδικότερα, ο θεραπευόμενος με τα εικαστικά και το παιχνίδι κυριαρχεί σωματικά στην προσωπική του εμπειρία, έχοντας την ανάγκη να την ξαναζήσει στην πιο αδύναμη εκδοχή της. Αποκαλύπτει στον εαυτό και στον κόσμο ένα μέρος της εσωτερικής του πραγματικότητας. Η μεταβίβαση της προσωπικής του εμπειρίας προς το εικαστικό αποτύπωμα και τη δράση του, όπως και προς τον θεραπευτή σηματοδοτεί και την έναρξη των πρώτων διαδικασιών διαλόγου που σταδιακά τον οδηγούν στην ίαση.

Κατά τη διαδικασία μεταφοράς μερών του εσωτερικού του κόσμου στον εξωτερικό κόσμο αναπαράγονται συναισθήματα που του επιτρέπουν να ελέγξει την εμπειρία του με εσωτερική σκέψη και αναστοχασμό και στη συνέχεια να την εκφράσει και με τον λόγο του. Η χρήση του λόγου και η καλλιέργεια του διαλόγου με τον θεραπευτή συντελεί στη δημιουργία ποικίλων συναισθημάτων, και τελικά, στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης (ό.π.: 119). Με τις εκλογικευμένες λογικές αντιδράσεις που αναδύονται η παθητικότητα μετατρέπεται σε ενεργητικότητα, λειτουργώντας θεραπευτικά (Case, 1995, στο: Dalley at all, 1995: 96· Αναγνωστοπούλου-Ιωαννίδου, 1995, στο Dalley at all, 1995: 10).

Προτάσεις - Συμπεράσματα

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί η τέχνη στο σύγχρονο σχολείο για τη διαχείριση της απώλειας είναι πολλοί και διαφορετικοί. Περιλαμβάνουν κάθε είδους ανθρώπινη εκδήλωση όπως, λ.χ. η δημιουργική έκφραση και το παιχνίδι, ο γραπτός ή προφορικός λόγος, το ιχνογράφημα, το θέατρο, η ποίηση, ο χορός κ.ά.

Για τον σκοπό αυτό, προτείνεται η αξιοποίηση δράσεων όπως :

α) Δράσεις κατάκτησης της γνώσης - δράσεις επίγνωσης (θεωρία).

Καθώς μέσω της αξιοποίησης του κόσμου των σημείων μπορούν και μορφοποιούνται οι πνευματικές ανθρώπινες δυνάμεις με οδηγό την έμπνευση και τη γνώση, οδηγώντας στο πραγματικά δυνατό που δεν είναι άλλο από την ολοκλήρωση του ανθρώπου, η τέχνη στον τομέα της γνώσης προτείνεται να διδάσκει, απεικονίζοντας τον ιστορικό βίο και τα συναισθήματα ενός παιδιού ή ακόμη και ενός λαού. Η τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει επίσης το μέσο ανίχνευσης, ανασκόπησης και το διαγνωστικό εργαλείο αξιολόγησης του συναισθήματος και του λογικού του μαθητή - καλλιτέχνη. Ως μία ευχάριστη δραστηριότητα που έχει ευεργετικές και χαλαρωτικές επιδράσεις προτείνεται ως καλή πρακτική ενδυνάμωσης των μαθητών στα σχολεία. Μεθοδολογικά, η τέχνη μπορεί να αξιοποιείται ως μέσο αμεσότητας και σταθερότητας των συναισθηματικών ενδείξεων και των λογικών αποδείξεων, καθώς σε κάθε καλλιτεχνική εμπειρία αποτυπώνονται συναισθήματα και λογικές σκέψεις που το περιεχόμενό τους εκδηλώνει υψηλό βαθμό εκφραστικής αξίας. Στις πε-

ριπτώσεις σχάσης του εαυτού η τέχνη προτείνεται να αξιοποιείται ως ασφαλές εργαλείο ανάδειξης των λογικών στοιχείων της προσωπικότητας και του συναισθήματος, αποτελώντας ένα άριστο εργαλείο αξιολόγησης, διάγνωσης, πρόληψης και θεραπείας τόσο για την κλινική ψυχολογία όσο και για την κοινωνική εργασία.

β) Δράσεις της πράξης (πράξη).

Στον τομέα της πράξης η τέχνη προτείνεται να μοχθεί να δώσει μορφή στον υποκειμενικό κόσμο των εικόνων και των συναισθημάτων του μαθητή - καλλιτέχνη, ο οποίος συλλέγει, διαλέγει, συγκεντρώνει, οικοδομεί και συνθέτει το υλικό που επιλέγει.

γ) Δράσεις της δημιουργίας - επιτεύγματα (ποίηση).

Στον τομέα της δημιουργίας η τέχνη ως η επανάληψη της πραγματικής ζωής, το πάγωμα της στιγμής και η γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν, παρόν και το μέλλον του παιδιού - καλλιτέχνη οφείλει να κατέχει ρόλο λειτουργικής άσκησης τεχνικών δεξιοτήτων και να αποτελεί προσπάθεια κατανόησης και δείγμα ενός ιδιαίτερου -εναλλακτικού μέσου επικοινωνίας και εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ., (2003). *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δημάση, Μ. (2007). Η Θέση του Λαϊκού Πολιτισμού στα Προγράμματα Σπουδών και τα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο *Σκέψο* (2008) (σ. 139-159). Τ. 1.
- Δημάση, Μ. (2007). Η Θέση του Λαϊκού Πολιτισμού στα Προγράμματα Σπουδών και τα Σχολικά Εγχειρίδια του Γυμνασίου για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Μ., Γ. Βαρθούνης, Μ., Γ. Σέργης (Επιμ.), *Δρυς Υψικάρηνος, Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Δημήτριο Β. Οικονομίδη* (σ. 187-204). Αθήνα: Graphopress ΕΠΕ.
- Dalley, T., Case, C., Schaverien, J., Weir, F., Halliday, D., Hall, P., N., Waller, D., (1995). *Θεραπεία μέσω Τέχνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jennigs, j., Minde, A., (1996). *Μάσκες της Ψυχής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλας, Θ., (1986). *Το Ιχνογράφημα ως Μέσο Διαγνωστικό της Προσωπικότητας*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Παπαδόπουλος, Σ., (2010). *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπακόστα, Σισμάνη, Έρνη (2006). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Διαχειρίζομαι το Πένθος επιστρέφω στη Ζωή.
- Παπαμιχαήλ, Μ., (2014). *Η Αξιοποίηση του Λαϊκού Πολιτισμού για την Κατάκτηση του Γραμματισμού στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή ΤΓΦ&ΠΠΧ του ΔΠΘ. Κομοτηνή: Αυτοέκδοση.
- Παπαμιχαήλ, Μ., (2007). *Τα Παιχνίδια του Αρχαίου Ελληνικού Κόσμου και ο Ρόλος τους στην Αγωγή*. Μεταπτυχιακή Διατριβή ΤΕΦΑΑ το ΔΠΘ. Κομοτηνή: Αυτοέκδοση.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Μαρία Παπαμιχαήλ* είναι απόφοιτη του ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, του ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ και του Μαράσλειου Διδασκαλείου. Έίναι κάτοχος τριών Μεταπτυχιακών Τίτλων Σπουδών με ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, τη δημιουργική παιδαγωγική, και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως δασκάλα και Διευθύντρια έχει υπηρετήσει σε μονοθέσια, πολυθέσια, διαπολιτισμικά, μειονοτικά δημοτικά σχολεία, στην Ελληνική Εθνική Σχολή της Βιέννης και σε τμήματα ελληνικής γλώσσας της Γερμανίας. Ως Σχολική Σύμβουλος έχει υπηρετήσει σε περιφέρειες στη δημοτικής εκπαίδευσης της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης (ΑΜΘ). Ασκεί καθήκοντα Προϊσταμένης Επιστημονικής και παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ΑΜΘ. Η συγγραφή θεατρικών έργων για παιδιά δημοτικού και η διοργάνωση παραστάσεων στο πλαίσιο των σχολικών πολιτιστικών δραστηριοτήτων αποτελούν μέρος των δραστηριοτήτων της. Οι συμμετοχές σε συνέδρια είναι ένα από τα ενδιαφέροντά της.

Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός: μια διαφορετική προσέγγιση μέσα από το παράθυρο της τέχνης

Γεωργία Χαμζαδάκη

Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 3^{ης} Περιφέρειας Ροδόπης
youham@hotmail.com

Περίληψη

Η μέθοδος της ορατής σκέψης Visible Thinking παρουσιάστηκε το 1967 στο Πανεπιστήμιο του Harvard και εξετάζει τις Τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην επαναλαμβανόμενη, περιοδική και συνειδητή χρήση «ρουτινών σκέψης» που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη των παιδιών και καθιστά τη σκέψη ορατή στο χώρο χρησιμοποιώντας εικόνες έργων τέχνης. Η εργασία παρουσιάζει τη χρήση της μεθόδου αυτής στη διάρκεια των δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών της Στ' τάξης του 3^{ου} Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής στις 6 Μαρτίου, ημέρα κατά της ενδοσχολικής βίας. Μέσα από το τρίπτυχο «βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι» οι μαθητές παρατηρούν πίνακες ζωγραφικής, αναγνωρίζουν το φαινόμενο της βίας, σκέπτονται και προσπαθούν να κατανοήσουν τις ρίζες ύπαρξής του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και ομαδικά προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης. Η τέχνη, όντας είναι ένα όχημα ελεύθερων νοηματοδοτήσεων βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και τη βιωματική προσέγγιση της έννοιας του εκφοβισμού χωρίς τον κίνδυνο του σωστού και του λάθους. Τα οδηγεί επίσης στην άλλη μεριά του καθρέφτη και τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν την εμπειρία της διαχείρισης καταστάσεων εκφοβισμού, μέσα από ενδιαφέρουσες και καινοτόμες δραστηριότητες. Τους δίνει τέλος, την ευκαιρία να εκφραστούν και ανοίγει νέους ορίζοντες στην προσέγγιση της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, τέχνη, visible thinking.

Abstract

The method of visible thinking was presented in 1967 at Harvard University and examines the Arts in relation to education and the ability to cultivate a critical thinking to children. This method is based on repeated, periodic and conscious use of "thinking routines" that develop the critical thinking of children and makes thinking visible in space using images of art works. The paper presents the use of this method during the activities of information and awareness of students of the sixth grade that took place at the 3rd Minority Primary School of Komotini on March 6, the day dedicated against bullying. Through the triptych "look-think-wonder" students observe paintings, recognize the phenomenon of violence, think and try to understand the roots of existence of the phenomenon of school violence and suggest in groups ways of dealing with the phenomenon. The art, being a vehicle of free significations helps children to develop empathy and experiential approach to the concept of bullying

without the danger of being right or wrong. It also leads to the other side of the mirror and gives them the opportunity to gain experience of dealing with bullying situations, through interesting and innovative activities. Finally it gives them the opportunity to express themselves and opens new horizons towards the approach to knowledge.

Keywords: bullying, art, visible thinking.

Εισαγωγή

Παρ' όλο που το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν είναι καινούριο, η ελληνική κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα άρχισαν να εστιάζουν την προσοχή τους σ' αυτό γύρω στο 2000. Μια δεκαετία περίπου αργότερα, το 2012, το Υπουργείο Παιδείας καθιέρωσε ως πανελλήνια ημέρα κατά της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού την 6^η Μαρτίου. Την ημέρα αυτή συστήνεται να πραγματοποιούνται δράσεις ενημέρωσης των μαθητών, με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου στο σχολικό χώρο.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις κατανόησης και αντιμετώπισης τέτοιου είδους καταστάσεων απαιτούν δράσεις βιωματικού χαρακτήρα με απώτερο σκοπό την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών προκειμένου να τις διαχειριστούν (Ρασιδάκη, 2015). Η επιλογή της μεθόδου της ορατής σκέψης και η συνδρομή της τέχνης βοηθούν τους μαθητές να εμπλακούν σε δράσεις στοχασμού, συνειδητοποίησης, αμφισβήτησης και αναθεώρησης της εικόνας και της κατανόησης που έχουν για κάποιες έννοιες, δίνοντας τη δική τους νοηματοδότηση στα φαινόμενα (Perkins, 2004), στην προκειμένη περίπτωση σ' αυτό της ενδοσχολικής βίας. Η τέχνη αποτελεί το κατάλληλο όχημα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, την καλλιέργεια της παρατηρητικότητάς τους, αλλά και της ενσυναίσθησης, του ήθους και της κοινωνικής τους ευθύνης απέναντι σε κοινωνικές καταστάσεις (Κόκκος κ. ά., 2011).

Η παρούσα εργασία μελετά την προσέγγιση της έννοιας του ενδοσχολικού εκφοβισμού μέσω της τέχνης και διαρθρώνεται ως εξής: αρχικά θα γίνει μια εννοιολογική, θεωρητική και βιβλιογραφική προσέγγιση του όρου του σχολικού εκφοβισμού. Κατόπιν, θα παρουσιαστεί η μέθοδος της ορατής σκέψης (visible thinking), καθώς και η σύνδεση της μεθόδου με την τέχνη και ο τρόπος εφαρμογής της στη συγκεκριμένη δράση. Τέλος, θα παρουσιαστεί η δράση που πραγματοποιήθηκε με την παραπάνω μέθοδο, με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την ενδοσχολική βία¹.

¹ Στην ελληνική βιβλιογραφία η επιθετική συμπεριφορά ενός ή περισσότερων ατόμων εις βάρος ενός ή μιας ομάδας ατόμων απαντά με τους όρους «εκφοβισμός», «ενδοσχολική βία» και «ενδοσχολικός εκφοβισμός». Ο όρος αυτός στην αγγλική βιβλιογραφία αναφέρεται ως “bull-

Ενδοσχολικός εκφοβισμός: το πρόσωπο της βίας στο σχολικό περιβάλλον

Οι σύγχρονες κοινωνίες μαστίζονται όλο και περισσότερο από φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, πράγμα που ενέχει σοβαρότατους κινδύνους, όχι μόνο όσον αφορά στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στη διαδικασία της μάθησης (Smith et al., 2004).

Η περιοχή έρευνας του φαινομένου αποτελεί ένα σχετικά νέο πεδίο. Η ένταση και η συχνότητα του φαινομένου όμως έχει οδηγήσει στην εκπόνηση εργασιών και την ανάγκη διεξαγωγής όλο και περισσότερων ερευνών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς το φαινόμενο εμφανίζεται σε όλο και μικρότερες ηλικίες.

Φαινόμενα ενδοσχολικής βίας μελετήθηκαν για πρώτη φορά το 1978 στο Πανεπιστήμιο του Bergen στη Νορβηγία από τον Σουηδό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus. Αφορμή αποτέλεσε η αυτοκτονία τριών θυμάτων, περίπτωση στην οποία ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε ως κοινωνικό ζήτημα, ενώ το 1987, εννιά χρόνια μετά, εμφανίστηκε ο σχετικός όρος «bullying» σε πολλά επιστημονικά περιοδικά (Βασιλείου, 2005). Στην Ελλάδα ο όρος «bullying» χρησιμοποιείται, για να δηλώσει κυρίως τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Αρτινοπούλου, 2001).

Πολλοί ορισμοί δόθηκαν σχετικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Ο καθένας φωτίζει μια διαφορετική πτυχή και γι' αυτό το λόγο είναι όλοι τους χρήσιμοι. Γενικά, οι όροι του ενδοσχολικού εκφοβισμού και της βίας προσεγγίζονται ως ένα πεδίο «αντικοινωνικών» συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου και αποτελούν μορφές κακοποίησης που ξεκινούν από απλές αντιπαραθέσεις και φτάνουν μέχρι τον εκφοβισμό και τις βίαιες επιθέσεις (Αντωνίου, 2008· Dawkins, 1995). Οι Bowers, Smith & Binney (1994) προσθέτουν ως χαρακτηριστικό, τη συνέχεια αυτών των συμπεριφορών και την προσπάθεια κυριαρχίας και άσκησης εξουσίας και υπογραμμίζουν τη συστηματικότητα και το ευρύ φάσμα συμπεριφορών που πληγώνουν, όπως απόσπαση χρημάτων, καταστροφή αντικειμένων καθώς και σωματικές επιθέσεις, όπως χτυπήματα και κλωτσιές. Το bullying μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, άμεσες ή έμμεσες, όπως αποκλεισμό από την ομάδα και περιθωριοποίηση, διάδοση φημών (κοινωνικός εκφοβισμός), απειλές και κοροϊδίες (λεκτικός εκφοβισμός), έκθεση στο διαδίκτυο φωτογραφιών και βίντεο που δυσφημούν και εκθέτουν το θύμα, απειλητικά μηνύματα (ηλεκτρονικός εκφοβισμός), καθώς και σεξουαλική παρενόχληση. Οι Side & Johnson προσθέτουν ότι το bullying είναι μια ηθελημένη, συνειδητή επιθυμία να πληγώσει κάποιος ένα άλλο άτομο και να το αγχώσει (2014). Μπορεί να

ing⁷. Οι όροι αναφέρονται στην παρούσα εργασία εναλλακτικά για λόγους ευκολίας και συνολικής προσέγγισης του φαινομένου.

είναι περιστασιακό, να έχει μικρή διάρκεια ή μπορεί να είναι συστηματικό και με μεγάλη διάρκεια.

Διεθνείς έρευνες έχουν καταδείξει ότι περίπου το 15% των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού και βίας στο σχολείο από συμμαθητές τους. Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, έρευνες έχουν δείξει ότι το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται συστηματικά σε 1 στα 10 παιδιά (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008).

Στην Ελλάδα, το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού λαμβάνει διαρκώς μεγαλύτερες διαστάσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Pateraki & Houndoumadi, 2001· Sapouna, 2008), τουλάχιστον 10%-15% των μαθητών είναι θύματα συστηματικής βίας από συμμαθητές τους. Το 5% παραδέχονται ότι ασκούν βία (συντριπτική πλειοψηφία των αγοριών στην άσκηση σωματικής βίας σε σύγκριση με τα κορίτσια που επιδίδονται περισσότερο στον κοινωνικό εκφοβισμό). Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αποτελεί τους μάρτυρες στα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού. Τα αγόρια εμφανίζονται να είναι πιο επιθετικά, καθώς η εμπλοκή τους σε περιστατικά βίας είναι 3 προς 1 έναντι των κοριτσιών. Η Ελλάδα βρίσκεται στην τέταρτη θέση στα περιστατικά ενδοσχολικού εκφοβισμού με ποσοστό 31,98%, σύμφωνα με έρευνα του «Χαμόγελου του Παιδιού», η οποία διεξήχθη σε 16.227 μαθητές, σε έξι χώρες της Ευρώπης (Λιθουανία: 51,65%, Εσθονία: 50,20%, Βουλγαρία: 34,66%) (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς συνήθως δηλώνουν άγνοια για το πρόβλημα και το συζητούν ελάχιστα με τα παιδιά τους. Οι μαθητές συχνά νιώθουν ότι η παρέμβαση κάποιου ενήλικα είναι σπάνια και αναποτελεσματική, ενώ πιστεύουν ότι μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για να εισπράξουν περισσότερη βία από τους συμμαθητές τους. Ένα ποσοστό δασκάλων, όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά εκφοβισμού και βίας μεταξύ μαθητών, δυσκολεύονται να τα αντιμετωπίσουν, ενώ φαίνεται ότι δίνουν περισσότερη σημασία κυρίως στα περιστατικά που περιλαμβάνουν σωματική βία (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι όλες οι μορφές μαθητικής επιθετικότητας δεν αποτελούν εκφάνσεις της βίας στο σχολικό περιβάλλον. Η επιθετικότητα αποτελεί ένα από τα πλέον ουσιώδη χαρακτηριστικά της ανθρώπινης υπόστασης και δεν αποτελεί πάντα μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής μπορεί να υπάρξει κάποια έκφραση επιθετικότητας εξαιτίας μιας διαφωνίας. Αυτό δεν αποτελεί αυτόματα και μορφή εκφοβισμού. Είναι μάλιστα θεμιτό να εκδηλώνεται η επιθετικότητα, αλλά σε μορφές συμπεριφοράς κοινωνικά αποδεκτές, όπως όταν εκδηλώνεται με τη μορφή του θάρρους της γνώμης, της διεκδίκησης, της πρωτοβουλίας, κ.λπ. Ο Olweus (1993) υπογραμμίζει τη διαφορά ανάμεσα στον ενδοσχολικό εκφοβισμό και στο «πείραγμα» στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού. Το «πείραγμα» εκδηλώνεται μεταξύ φίλων, δεν περιλαμβάνει την

πρόκληση σωματικού πόνου των άλλων και ταυτίζεται με την έννοια του αστεϊσμού, ενώ και τα δύο μέρη φαίνεται να το απολαμβάνουν. Είναι όμως δυνατόν κάποιες φορές το «πείραγμα» να μετατραπεί σε εκφοβισμό, αν αποκτήσει διάρκεια, χάσει το χαρακτήρα του κοινά αποδεκτού αστείου, αποκτήσει εμπρόθετη και επαναλαμβανόμενη τρομοκράτηση και ξεφύγει από τα όρια του παιχνιδιού. Όταν αναφερόμαστε στην έννοια του ενδοσχολικού εκφοβισμού αναφερόμαστε σε επιθετικές συμπεριφορές στις όποιες εμπλέκονται άτομα που δεν έχουν φιλικές σχέσεις.

Η μέθοδος της ορατής σκέψης και η εφαρμογή της με όχημα την τέχνη

Το 1967, ο καθηγητής Goodman παρουσίασε στο Πανεπιστήμιο του Harvard τη μέθοδο της ορατής σκέψης (Visible Thinking), που βασίζεται στη φιλοσοφία του Project Zero και εξετάζει τις Τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Στη διαδικασία αυτή της μάθησης η σκέψη των μαθητών απεικονίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (με χαρτάκια post it για ευκολία), με ένα σμα ένα πίνακα ζωγραφικής, ένα λογοτεχνικό κείμενο, μία φωτογραφία, ένα μουσικό άκουσμα ή μια οποιαδήποτε μορφή εικόνας που προβάλλεται ή τοποθετείται σε εμφανές σημείο, όπου γίνεται ορατή από όλους τους συμμετέχοντες. Σκοπός της είναι να δημιουργήσει εκπαιδευόμενους περισσότερο χειραφετημένους, με αυξημένη κριτική διάθεση και βιωματική εμπειρία στην ενσυναίσθηση καταστάσεων και ανθρώπινων χαρακτήρων (Project Zero & Reggio Children, 2001).

Στη μέθοδο αυτή προτείνεται η επαναλαμβανόμενη, περιοδική και συνειδητή χρήση «ρουτινών σκέψης», που υποστηρίζουν συγκεκριμένες διαδικασίες σκέψης. Με τη φράση «ρουτίνα σκέψης» (thinking routine) νοείται συνήθως ένα τρίπτυχο, που σταδιακά σε κάθε φάση της προωθεί τον εκπαιδευόμενο σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης. Ξεκινώντας από το προφανές ή το ήδη γνωστό (τι βλέπω), περνάμε σε μια βαθύτερη εξέταση του θέματος (τι σκέφτομαι για να το πω αυτό, επιχειρηματολογώ), για να καταλήξουμε μέσα από τον κριτικό στοχασμό στην κατανόηση των συσχετισμών και των παραδοχών των εκπαιδευομένων και στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού πεδίου τους (τι θα ήθελα να ρωτήσω και να ερευνήσω ακόμη σχετικά με το θέμα). Οι σκέψεις και στα τρία στάδια καταγράφονται σε χαρτάκια post it, αναρτώνται σε πίνακα και μ' αυτό τον τρόπο η σκέψη αποκτά εικόνα στο χώρο, γίνεται ορατή. Οι δε εκπαιδευόμενοι συνηθίζουν γρήγορα σε αυτό τον τρόπο δουλειάς, μαθαίνοντας έτσι όχι μόνο να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, αλλά και να αποκτούν συναισθήση των δικών τους θέσεων, προβληματισμών και συναισθημάτων σχετικά με ένα θέμα (Ritchhart & Perkins, 2000).

Ο Perkins προτείνει τη μέθοδο της ορατής σκέψης ως έναν τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, φωτογραφίες κ.τ.λ.), ο οποίος μέσα από μια διεργασία παρατήρησης και ανάλυσης διευκολύνει τη στοχαστική ενεργοποίηση (1994). Σύμφωνα με τον Ritchhart (2002), τα έργα τέχνης αποτελούν μια φυσική οδό για την κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά και τα προσκαλούν να τον προσεγγίσουν από τη δική τους σκοπιά. Η εικόνα τα βοηθά να προσανατολίσουν τη σκέψη τους και οι ρουτίνες προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και οπτικοποιούν τη σκέψη τους. Η επαφή τους με τα έργα τέχνης διευρύνει τη σχέση τους με τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις, τα οδηγεί στην ενσυναίσθηση χωρίς διδακτισμό και στοχευόμενη καθοδήγηση. Τα παιδιά βυθίζονται στη εικόνα, εισχωρούν στις καταστάσεις και αντιλαμβάνονται με το δικό του τρόπο το καθένα τις σκηνές που εκτυλίσσονται στον καμβά.

Οι βασικοί στόχοι λοιπόν της μεθόδου θα μπορούσαν να συνοψιστούν στη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου, την ανάπτυξη μεγαλύτερου κινήτρου για μάθηση, την ανάπτυξη της σκέψης, των μαθησιακών και συναισθητικών ικανοτήτων των μαθητών και την αλλαγή στην κουλτούρα της τάξης, που μετατρέπεται μέσα απ' αυτή τη διαδικασία σε μια κοινότητα με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον (Perkins, 2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση της μεθόδου καλλιεργεί μια κουλτούρα σκέψης πρώτα σ' αυτούς και τους παρέχει έναν οδηγό κατανόησης της σκέψης των παιδιών, των αναγκών τους, καθώς και την επιλογή των πρακτικών που μπορούν να εφαρμόσουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να βιώσουν και να επεξεργαστούν ορισμένες έννοιες (Salmon, 2010).

Η περιγραφή της δράσης: ένα ταξίδι ενσυναίσθησης, ανακάλυψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού

Η δράση πραγματοποιήθηκε στις 6 Μαρτίου (ημέρα αφιερωμένη στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού) στην Στ' τάξη του 3^{ου} Δημοτικού Μειονοτικού Σχολείου Κομοτηνής. Έλαβαν μέρος 28 μαθητές και μαθήτριες και διήρκεσε 3 διδακτικές ώρες.

Στην αρχή έγιναν κάποιες δραστηριότητες αναγνώρισης των ανθρώπινων συναισθημάτων σε εικόνες με πρόσωπα (χαρά, λύπη, θυμός, αγανάκτηση, απορία κ.τ.λ.), έτσι ώστε όλα τα παιδιά να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο στα ελληνικά. Στη συνέχεια, μέσα από αφήγηση καταστάσεων τα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίσουν ποιο συναίσθημα αφορούσε κάθε μικρή ιστορία. Ζωγράρισαν πρόσωπα με όλα τα συναισθήματα προσέχοντας τη θέση των φρυδιών, των ματιών και του στόματος σε κάθε φιγούρα, ώστε να αποδίδεται το ανάλογο συναίσθημα, χωρίστηκαν σε δυάδες και έγιναν ο ένας ο κα-

θρέφτης του άλλου εκφράζοντας με γκριμάτσες κάποιο συναίσθημα, βρήκαν τα συναισθήματα σε κρυπτόλεξο και τα απέδωσαν σε δικά τους σκίτσα.

Στη δεύτερη φάση προβλήθηκε στον πίνακα με το βιντεοπροβολέα μια λεπτομέρεια από τον πίνακα του Φλαμανδού ζωγράφου Pieter Bruegel με θέμα «Παιχνίδια παιδιών» (1560, Μουσείο Kunsthistorisches, Βιέννη), όπου εικονίζονται 6 παιδιά που σύρουν με τα χέρια τους ένα άλλο παιδί.

Η πρώτη ερώτηση του τρίπτυχου της ρουτίνας που τέθηκε στα παιδιά ήταν: «Είστε αυτό το παιδί στη μέση της εικόνας. Τι σας συμβαίνει;» Τα παιδιά γράφουν σε χαρτάκια τα συναισθήματα που νιώθουν ταυτιζόμενα με το παιδί που υφίσταται βία. Καθένα σηκώνεται, διαβάζει την πρόταση ή το μικρό κείμενο που έγραψε και κολλάει το χαρτάκι του στην πρώτη στήλη ενός πίνακα που είναι αναρτημένος δίπλα στην προβολή του πίνακα. Η δεύτερη ερώτηση ήταν: «Τι αισθάνεστε στη διάρκεια αυτής της σκηνής;». Τα παιδιά σκέφτονται και πάλι και γράφουν τις σκέψεις τους στα χαρτάκια. Σηκώνονται και πάλι, ανακοινώνουν τη σκέψη τους και κολλάνε τα χαρτάκια στη δεύτερη στήλη του πίνακα. Η τρίτη ερώτηση ήταν: «Τι θέλετε να κάνετε ενόσω βρίσκεστε σ' αυτή τη θέση;». Τα παιδιά ακολουθώντας την ίδια ρουτίνα καταγράφουν, ανακοινώνουν και καταθέτουν και πάλι τις σκέψεις τους. Έτσι, ολοκληρώθηκε η βίωση της κατάστασης, της δυσχερούς θέσης και των συναισθημάτων του θύματος.

Τα πρόσωπα κλειδιά όμως στις καταστάσεις εκφοβισμού είναι οι παρατηρητές. Η δική τους επέμβαση είναι αυτή που μπορεί να δρομολογήσει τις επεμβάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου και να θέσει τέλος στη σωματική, λεκτική και ψυχολογική βία που υφίσταται το θύμα. Στην τρίτη φάση λοιπόν, προβάλλαμε ολόκληρο τον πίνακα και ζητήσαμε από τα παιδιά να βρουν σε ποιο σημείο του πίνακα βρίσκεται η λεπτομέρεια που εξετάσαμε προηγουμένως. Τα παιδιά αναγνώρισαν με ευκολία τη σκηνή που προβλήθηκε στην προηγούμενη φάση. Ακολούθησε η διαπίστωση πως οι τόσο επώδυνες για κάποιον καταστάσεις εκτυλίσσονται συχνά σε ένα περίγυρο, όπου όμως οι υπόλοιποι άνθρωποι δεν εμπλέκονται και δεν υπερασπίζονται το θύμα. Έγινε εκτενέστερη συζήτηση με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις: 1. Γιατί κατά τη γνώμη σας τα 6 παιδιά τιμωρούν το παιδί-θύμα; 2. Είναι σωστή αυτού του είδους η τιμωρία; 3. Εσείς θα συμπεριφερόσασταν μ' αυτό τον τρόπο σε κάποιο άλλο παιδί; 4. Γιατί οι θεατές-παρατηρητές (σ' αυτό το σημείο συμφωνήθηκε και η ορολογία θύμα-θύτης-παρατηρητές) δεν συναισθάνονται το πρόβλημα του παιδιού και δεν ενεργούν; 5. Τι θα μπορούσαν να κάνουν για να το βοηθήσουν; 6. Εσείς τι θα κάνατε αν βλέπατε μια τέτοια σκηνή;

Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία τα παιδιά γνώρισαν το βασικό τρίπτυχο του φαινομένου του εκφοβισμού, συναισθάνθηκαν την αγωνία του θύματος, το μέγεθος της ευθύνης που έχουν ως μέλη μιας κοινωνίας, αλλά και τη δύναμη που διαθέτουν προκειμένου να επιλύουν τέτοιου είδους καταστάσεις.

Στη συνέχεια παρακολουθήσαμε ένα βίντεο, όπου η ιστορία ενός περιστατικού εκφοβισμού παρουσιάζεται από την πλευρά του θύματος, του θύτη και του παρατηρητή. Κάθε φορά υπάρχει και μια νέα εκδοχή της έκβασης της υπόθεσης, ανάλογα με τις επιλογές που κάνει ο καθένας τους. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και συζητήσαν πάνω στις εξής ερωτήσεις: -Τι είδαμε στο βίντεο; -Τι έκανε το θύμα; -Τι έκαναν οι θύτες; -Τι έκαναν οι παρατηρητές; Οι απόψεις κάθε ομάδας καταγράφηκαν σε χαρτάκια και κολλήθηκαν σε άλλο χαρτόνι με τίτλο: «Βλέπω-συναισθάνομαι-συμμετέχω».

Η επόμενη δραστηριότητα περιελάμβανε την προβολή μιας εικόνας όπου εικονίζονταν φιγούρες παιδιών σε μορφή κόμικ που έχουν τους ρόλους του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή. Το θύμα ρωτάει τον παρατηρητή: « Αυτό το παιδί με ενοχλεί τι μπορώ να κάνω;». Τα παιδιά κλήθηκαν να συζητήσουν στις ομάδες τους σχετικά με τις απαντήσεις που μπορεί να δώσει ο παρατηρητής. Επειδή η εικόνα προβλήθηκε επάνω στον πίνακα, τα παιδιά μπόρεσαν να γράψουν με μαρκαδόρο τα λόγια του παρατηρητή και τις συμβουλές του μέσα στο «συννεφάκι» του κόμικ.

Η αντιμετώπιση όμως μιας κατάστασης βίας δεν έχει σκοπό τη στοχοποίηση κάποιων μαθητών και την παρουσίαση μιας μανιχαϊστικής οπτικής του κόσμου χωρίζοντάς τον σε «καλούς» και «κακούς». Η συναίσθηση των καταστάσεων που οδηγούν ένα άτομο στο ρόλο του θύτη οφείλει να αποτελεί μέρος της κριτικής διερεύνησης των παιδιών. Προβλήθηκε λοιπόν μια άλλη εικόνα κόμικ, όπου οι αντιπρόσωποι των ομάδων κλήθηκαν να γράψουν μέσα στο μεγάλο κενό στο κεφάλι του θύτη τις σκέψεις τους με την οδηγία: «Φανταστείτε ότι μπορείτε να δείτε μέσα στο μυαλό του θύτη. Ποιες σκέψεις του και ποιες εικόνες βλέπετε;». Τα παιδιά έγραψαν και πάλι με μαρκαδόρο τις σκέψεις και τις εικόνες που μπορεί να υπάρχουν στο μυαλό του θύτη, υπογραμμίζοντας τις άσχημες εμπειρίες που πιθανόν να έχει βιώσει και την πιθανή δική του εμπειρία ως θύμα στο οικογενειακό ή φιλικό του περιβάλλον. Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές κατανόησαν ότι η βία είναι μια αλυσιδωτή διαδικασία και η αντιμετώπισή της απαιτεί την κατανόηση, την πρόληψη και τη δράση.

Ακολούθησε η έκφραση των μαθητών μέσα από δικά τους μηνύματα που ζωγράφισαν ομαδικά και ανάρτησαν στον πίνακα μαζί με τις σκέψεις τους από τις προηγούμενες δράσεις.

Συμπεράσματα

Τα έργα τέχνης αποτελούν μια φυσική οδό για την κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά και τα προσκαλούν να τον προσεγγίσουν από τη δική τους σκοπιά. Καθώς αποτελούν όχημα ελεύθερων νοηματοδοτήσεων βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και τη βιωματική προσέγγιση των εννοιών χωρίς τον κίνδυνο του σωστού και του λάθους. Στη συγκεκριμένη

δράση τα παιδιά ανακάλυψαν μέσα από τη βιωματική τους εμπλοκή σε ει-
κόνες και καταστάσεις εκφοβισμού τα συναισθήματα και την οπτική του θύ-
τη, του θύματος και του παρατηρητή. Μέσα από τις δράσεις που πραγματο-
ποιήθηκαν, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν την εμπειρία της
διαχείρισης καταστάσεων εκφοβισμού και βίας. Παράλληλα ενδυναμώθηκε
μέσα τους το αίσθημα της αλληλεγγύης και της φιλίας και μπήκαν κι άλλες
διαστάσεις στην εκπαίδευσή τους ως ενεργών πολιτών. Τέλος, η τέχνη και
πάλι τους έδωσε την ευκαιρία να εκφραστούν, ανοίγοντας νέους ορίζοντες
στην προσέγγιση της γνώσης και στην ανάπτυξη της αισθητικής τους.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθή-
να: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Α-
θήνα: Μεταίχμιο.
- Beyer, B. (1998). Improving Student Thinking, The Clearing House. *Journal of Ed-
ucational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 262-267.
- Bowers, L., Smith, P. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bul-
lies, victims and bully/victims in middle childhood, *Journal of social and Per-
sonal Relationships*, vol.11, 215-232.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: Doctors' responsibilities. *British Medical
Journal*, 310, 274-275.
- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (2008). *Μίλα μη φο-
βάσαι*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Κόκκος, Α., Κουτρουβίδης, Π., Γώγου, Β., Μέγα, Γ. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από
τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford:
Blackwell.
- Pateraki, L. & Houndomadi, A. (2001). Bullying among primary schoolteachers in
Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los
Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Perkins, D. (2003). *Making Thinking Visible*, New Horizons for Learning, USA.
- Project Zero, & Reggio Children (2001). *Making learning visible: Children as indi-
vidual and group learners*. Italy: Reggio Children.
- Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός BULLING. Αποτελεσματικές δεξιότητες
επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters and how to get
it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the
disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Salmon, A.K. (2010). Engaging Young Children in Thinking Routines. *Childhood
Education*, 86, 132-137.

- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199–213.
- Side, J. & Johnson, K. (2014). Bullying in schools: why it happens, how it makes young people feel and what we can do about it. *Educational Psychology in Practice: Theory, research and practice in educational psychology*, Vol.(30), Issue (3), 217-231.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561

Διαδικτυακές πηγές

Βασιλείου, Π.Σ. (2005). *Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού*. Διπλωματική εργασία - Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διατμηματικό ΠΜΣ «Κοινωνικός Αποκλεισμός, Μειονότητες και Φύλο», κατεύθυνση Εγκληματολογίας. http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01_.pdf (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 4/07/2015)

Το βίντεο που προβλήθηκε

<http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/index.html#/?snu=48332>. (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 28/07/2015)

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Γεωργία Χαμζαδάκη* γεννήθηκε στην Κομοτηνή. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, του πανεπιστημίου Lyon Lumiere II (ψυχολογία και παιδαγωγικά), του τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Κομοτηνής και του Διδασκαλείου «Θεόδωρος Κάστανος» Αλεξανδρούπολης. Ολοκλήρωσε το Διατμηματικό - Διαπανεπιστημιακό μεταπτυχιακό (τμήμα ΤΕΑΠΗ στην Αθήνα και Institut of Education στο Λονδίνο) με θέμα: «Κοινωνικές διακρίσεις κι ανθρώπινα δικαιώματα». Υπηρέτησε ως δασκάλα στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση από το 1991 με δεκαπενταετή θητεία στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και ως επόπτρια στα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας του προγράμματος εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων του Πανεπιστημίου Αθηνών. Μετέφρασε παιδικά βιβλία από τα γαλλικά στις εκδόσεις Σμυρνιατώκη. Από το 2014 υπηρετεί ως Σχολική Σύμβουλος της 3^{ης} Περιφέρειας Ροδόπης.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Το αλφαβητάρι της κιθάρας

Αναστάσιος Δέλιος

Καθηγητής Κλασικής Κιθάρας
Μουσικού Σχολείου Δράμας
delios_t@yahoo.gr

Ιωάννης Κακάρας

Διευθυντής Μουσικού Σχολείου Καβάλας
Καθηγητής Κλασικής Κιθάρας
maillakara@gmail.com

Περίληψη

Το «Αλφαβητάρι της Κιθάρας» είναι μια μέθοδος κιθάρας και απευθύνεται σε μικρούς κιθαρίστες ηλικίας 6-12 ετών, που για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με την κιθάρα. Όπως μαρτυρά και ο τίτλος, το βιβλίο ξεκινά με την... αλφαβήτα της κιθάρας! Πρώτα πρώτα γίνεται η γνωριμία του μαθητή με το μουσικό όργανο. Στη συνέχεια δίνονται οι πρώτες γνώσεις θεωρίας της μουσικής μέσα από ευχάριστες μελωδίες, άλλες γνωστές και άλλες πρωτότυπες, σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας. Περιλαμβάνονται ακόμα ντουέτα με σκοπό τη συνεργασία καθηγητή και μαθητή, ώστε ο μαθητής να εισαχθεί σε μια από τις βασικές αρχές της μουσικής, τη συνεργασία. Τέλος, η πλούσια και πολύχρωμη εικονογράφηση του κάνει ευχάριστη και γοητευτική τη διαδικασία της μάθησης, προσελκύοντας το ενδιαφέρον του μικρού μαθητή και όχι μόνο! Στο βιωματικό εργαστήριο έγινε χρήση του υλικού και της μεθοδολογίας αυτού του βιβλίου.

Λέξεις κλειδιά: κιθάρα, μαθητής, μέθοδος, τραγούδι, τέχνη, παιδεία, δάσκαλος.

Abstract

The "Alphabet of the Guitar" is a method concerning the guitar and it is addressed to young guitarists aged 6-12 years, who come in contact with the guitar for the first time. As the title suggests, the book begins with the alphabet ...of the guitar! It is the student's first acquaintance with this musical instrument.

Then the students get their first knowledge of music theory through pleasant melodies, some already known and some others with a gradual increasing difficulty. What is also included are the duets aiming at the teacher and student collaboration. In this way the student is introduced at one of the basic principles of music and collaboration. Finally, its rich and colourful illustration makes the process of learning pleasant and charming attracting this way the interest not only of the young pupil but also of more people. The material and the methodology of the book were reused in this workshop.

Keywords: guitar, pupil, method, song, art, education, teacher.

Σκοπός της μουσικής αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλ-

ληλα προς αυτόν, η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας.

Η μουσική, μέσω της βιοματικής προσέγγισης που τη χαρακτηρίζει, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο καλλιεργώντας αβίαστα ένα κλίμα ψυχολογικής αποδοχής όλων των μαθητών κι ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμη, μπορεί να επιτελέσει σημαντικό φορέα καλλιέργειας αξιών κι έκφρασης. Είναι επίσης αναπόσπαστο μέρος της ζωής του ανθρώπου και αποτελεί σημαντικό στοιχείο κάθε κουλτούρας και πολιτισμού, ενώ παρουσιάζεται με πολλαπλές μορφές και εξυπηρετεί διαφορετικές λειτουργίες της καθημερινότητας. Η Μουσική είναι μια μοναδική μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, και επιτρέπει τη μετάδοση ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων.

Τα μουσικά όργανα αποτελούν τα υλικά μέσα διά των οποίων λαμβάνουν υπόσταση οι μουσικές ιδέες, εκφάνσεις της σκέψης των δημιουργών τους. Ένα τέτοιο μέσο, μέλος της οικογένειας των εγχόρδων, με μακρά ιστορία αποτελεί και η κλασική κιθάρα. Το βιοματικό εργαστήριο εξελίσσεται σε τρία επίπεδα όπου οι μουσικές δραστηριότητες επιτελούνται μέσα από διαδικασίες ενεργούς μάθησης, έμμεσης διδασκαλίας και ομαδοσυνεργατικών πρακτικών.

Σε πρώτο επίπεδο οι επιμορφούμενοι περιεργάζονται την κιθάρα και τους ζητείτε να ανακαλύψουν τα μέρη από τα οποία αποτελείτε (την κεφαλή, τα κλειδιά, το ζυγό, την ταστιέρα, τα τάστα, τη ροζέτα, το ηχείο, τη γέφυρα, τον καβαλάρη και τις χορδές). Προκαλείτε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων κατά πόσο η μουσική μπορεί να συνεισφέρει με ένα ιδιαίτερο τρόπο τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική, πνευματική, κοινωνική, πολιτισμική και ψυχοκινητική ανάπτυξη του ανθρώπου.



Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Το μάθημα έχει ενεργητικό και βιωματικό χαρακτήρα και στηρίζεται στη συνεργατική μορφή οργάνωσης των επιμορφούμενων οι οποίοι χωρίζονται σε δυο ομάδες με σκοπό τη δημιουργία ενός μουσικού συνόλου. Το μουσικό κομμάτι που περιλαμβάνεται στο μάθημα προσεγγίζεται μέσα από διαδικασίες άμεσης διδασκαλίας (ακρόαση, εκτέλεση, μουσική δημιουργία).

Ακρόαση

Ακούν προσεκτικά δοσμένο μουσικό κείμενο με σκοπό να καλλιεργηθούν οι ακουστικές δεξιότητες και οι δεξιότητες εσωτερικής ακοής δεξιότητες οι οποίες είναι σημαντικές και δε μπορούν να αναπτυχθούν διαφορετικά.

Εκτέλεση

Εκτελούν απλά γνωστά ρυθμικά και μελωδικά σχήματα.κάνοντας χρήση της κιθάρας, του σώματος τους ή και της φωνής τους. Η δραστηριότητα της εκτέλεσης δεν προϋποθέτει τη χρήση σημειογραφίας, ωστόσο καλλιεργεί την αναγκαιότητά της, και επομένως τη διδασκαλία της.

Μουσική δημιουργία

Χρησιμοποιούν την κιθάρα αυτοσχεδιάζοντας – συνθέτοντας δικά τους ρυθμικά σχήματα – μελωδίες και χρησιμοποιώντας την είτε ως μελωδικό είτε ως ρυθμικό όργανο ελέγχοντας σε κάποιο βαθμό τους παραγόμενους ήχους. Όσο εξελίσσονται και αναπτύσσονται οι δεξιότητές τους τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη τους να εκφραστούν χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα που διαθέτουν.

Στόχοι

Οι επιμορφούμενοι επιδιώκεται:

- Να παράγουν ήχους με ρυθμική ακρίβεια χρησιμοποιώντας τις χορδές της κιθάρας αλλά και με διαφορετικούς τρόπους όπως το Aroyando, το Tirando και Rasgueado.
- Να διερευνήσουν και να πειραματιστούν με το διαφορετικό ηχόχρωμα από τη νύξη των χορδών σε διάφορα σημεία επάνω στη κιθάρα.
- Να εμπεδώσουν τους φθόγγους πάνω στο πεντάγραμμο και να τους αντιστοιχήσουν με τις χορδές και τα τάστα της κιθάρας.
- Να συνδέσουν τη μουσική με το λόγο χρησιμοποιώντας τον ήχο ως σημείο (ή σύμβολο) που δηλώνει, περιγράφει κι εκφράζει τον ποιητικό λόγο
- Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους με αυτοπεποίθηση κι ενεργητικότητα δίνοντας τη δική τους μορφή σε μια αισθητική εμπειρία και τέλος να ερμηνεύσουν όλοι μαζί ένα απλό μουσικό κομμάτι.

Παραθέτουμε το παρακάτω παραδοσιακό τραγούδι το οποίο διδάχτηκε κατά τη διαδικασία του εργαστηρίου.

Κοντούλα λεμονιά

Παραδοσιακό Παίξιμο

The musical score is arranged in three systems. Each system includes a Voice part (treble clef, 2/4 time), a Percussion part (drum notation), and two Guitar parts (treble clef, 2/4 time). The key signature is one sharp (F#). The score shows the first four measures of the piece, with the voice part having lyrics written below the notes.



Βιβλιογραφία

- Ασημακόπουλος, Ε.(1997). Το Παιδικό Βιβλίο της Κιθάρας. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Chiesa, R. (1982). Guitar Gradus. Milano: Suvini Zerboni.
- Θέρμος, Ν. (1994). 100 Επιλογέςγιακιθάρα. Αθήνα: Fagotto.
- Κανάρης, Α. (1990). ΚιθαρόκοσμοςΝο 3. Αθήνα: Σύγχρονη Μουσική.
- Μπουντούνης, Ε.(2012). ΤοΜικρό RECITAL. Αθήνα: Παπαγρηγορίου-Νάκας.
- Νικολόπουλος, Α. (1999). ΚιθαροζωγραφίεςΝο 1. Αθήνα: Ανδρομηδάς.
- Νικολόπουλος, Α. (2010). ΚιθαροζωγραφίεςΝο 2. Αθήνα: Ανδρομηδάς.
- Parkening, C. (1998). The Art and Technique of the Classical Guitar Vol.1. Milwaukee: Hal Leonard.
- Pisnicky, H.P. (2002). PronejmensikytaristyVol 2. CzechRepublic:Opus Print.
- Sagreras,J.S.(1991).ΤαπρώταμαθήματατηςκιθάραςΝο1. Αθήνα:Φίλιππος Νάκας.
- Susser, C. (1997). Cviceni a skladby pro zacatecniky No 1. CzechRepublic.
- Τηγανούρια, Γ.- Μώραλη, Φ. (1990). Σολ-μι Ντο-λα Νο.1 & Νο2. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Topper, G. (1982). A Modern Approach to the Guitar Book 1 &2.Amsterdam: Broekmans& Van Poppel.
- Zamecnik, V. (2005). Kytarovaskola No1. Czech Republic.

Ιστότοποι

- www.delcamp.net
- www.eythorsson.com
- www.eythorsson.com
- www.hochweber.ch
- www.hochweber.ch

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Ο *Ιωάννης Κακάρας* διετέλεσε Διευθυντής στο Μουσικό Σχολείο Ξάνθης από τον Αύγουστο του 2007 έως και τον Ιούνιο του 2015 και από τον Ιούλιο του 2015 είναι Διευθυντής στο Μουσικό Σχολείο Καβάλας. Είναι μόνιμος καθηγητής κιθάρας και λαούτου στο Μουσικό Σχολείο Καβάλας και παράλληλα παραδίδει μαθήματα κιθάρας στο Ωδείο Ανατολικής Μακεδονίας. Επίσης, διετέλεσε Καλλιτεχνικός Διευθυντής στο Τμήμα Παραδοσιακής Μουσικής του Δημοτικού Ωδείου Καβάλας κατά τα σχολικά έτη 2000-2001, 2001-2002 και 2002-2003. Ενορχήστρωσε τις μουσικές παραγωγές «Μήλο μου και μανταρίνι», «Τραγουδάμε σε δυο γλώσσες», «Με παραμύθι τ' όνειρο» και συνέθεσε τη μουσική επένδυση των ποιημάτων στα πλαίσια του 4ου και 5ου Συμποσίου Μεσογειακής Ποίησης, τα οποία διοργανώθηκαν από τη Στέγη Φίλων Γραμμάτων και Τεχνών Καβάλας. Εδώ και χρόνια συμμετέχει σε φεστιβάλ και σεμινάρια κλασικής κιθάρας με καθηγητές καταξιωμένους σολίστ, όπως οι Leo Brouwer, Roland Dyens, Aniello Desiderio, Carlo Marchione, Marco Tamayo, Zoran Dukic. Ως υπεύθυνος καθηγητής συνόλων των Μουσικών Σχολείων Ξάνθης και Καβάλας απέσπασε πλήθος βραβείων και διακρίσεων σε Περιφερειακούς και Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες.

Ο *Αναστάσιος Δέλιος* είναι μόνιμος καθηγητής κλασικής κιθάρας κλάδου ΠΕ 16.01 στο Μουσικό Σχολείο Δράμας από τον Σεπτέμβριο του 2006. Διετέλεσε καθηγητής κλασικής κιθάρας στο Δημοτικό Ωδείο Καβάλας από το 1999 – 2006 και από το 2006 έως σήμερα παραδίδει μαθήματα κλασικής κιθάρας στο Ωδείο Νεάπολης Καβαλάς. Συμμετέχει σε φεστιβάλ και σεμινάρια κλασικής κιθάρας από το 1990 έως σήμερα, με καθηγητές καταξιωμένους σολίστ, όπως οι Α. Desiderio, P. Muller, Leo Brouwer, G. Reichenbach, L.Zea, Marco Tamayo, Carlo Marchione, A. Eickholt, M. Dylla, E. Roth, M. Socias. Στο Πανελλήνιο και Παγκόσμιο Μουσικό Διαγωνισμό Κιθάρας Ταλέντα-Βραβεία «ΦΙΛΩΝΑ» το 2009 και 2013 στην Αθήνα, έλαβε Δίπλωμα σε ένδειξη αναγνώρισης των εκλεκτών επιτευξέων του μέσα στο χώρο της πνευματικής & πολιτιστικής καλλιέργειας. Επίσης μαθητές του οι οποίοι συμμετείχαν σε Πανελλήνια και Διεθνή Φεστιβάλ Κλασικής Κιθάρας απέσπασαν σε διαγωνισμούς πλήθος διακρίσεων και βραβείων. Συμμετέχει σε συναυλίες κιθάρας, μουσικής δωματίου, παρουσιάσεις βιβλίων, και ρεσιτάλ κιθάρας από το 2000 έως σήμερα με έργα των Α. Piazzolla, J. Rodrigo, R. Dyens, I. Albeniz, L. Brouwer, F. Sor, P. Bellinati, J. Cardoso, J.S. Bach, A. Lauro, E. Granados, M. Giuliani, Μ. Θεοδωράκη, Μ. Χατζιδάκι, Ν. Μαυρουδή. Ως καθηγητής κιθάρας και σολίστ συμμετείχε στο «Φεστιβάλ Κλασικής Κιθάρας Κομοτηνής» και στο «Φεστιβάλ Κλασικής Κιθάρας Καρδίτσας» το 2014 και 2015, όπως επίσης ήταν καλεσμένος καθηγητής σεμιναρίων στο «Διεθνές Φεστιβάλ Κλασικής Κιθάρας Βόλου» το 2015. Το 2015 σε συνεργασία με τον Ι. Κακάρη εκδόθηκε βιβλίο μεθόδου κιθάρας για παιδιά, με τίτλο «Το αλφαβητάρι της Κιθάρας».

Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο

Αικατερίνη Κωστοπούλου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
kostopouloukat@gmail.com

Περίληψη

Το πρόγραμμα του εργαστηρίου παρουσιάζει μία εναλλακτική – βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο με το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education). Αξιοποιώντας τεχνικές με κύριο συστατικό τη θεατρική φόρμα, η διδασκαλία επικεντρώνεται στην ανάγκη ολόπλευρης έκφρασης, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην απόκτηση ενσυναίσθησης, στην ομαδικότητα και παράλληλα αποσκοπεί στην αποτελεσματικότερη απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, το Εκπαιδευτικό Δράμα εφαρμόζεται στο μύθο του Αισώπου «Ο τζίτζικας κι ο μέρμηγκας» και περιλαμβάνει παιχνίδια γνωριμίας, επικοινωνίας και ενεργοποίησης της ομάδας, παιχνίδια για την εισαγωγή στο μύθο και τη δημιουργία ατμόσφαιρας καθώς και τεχνικές όπως ο ρόλος στον τοίχο, οι ομαδικές σκηνές, ο διάδρομος της συνείδησης, η ανακριτική καρέκλα, το συμβούλιο, η αντιπαράθεση απόψεων, η τελετουργία, η παγωμένη εικόνα, η ανίχνευση της σκέψης του άλλου. Οι τεχνικές αυτές εναλλάσσονται με την αφήγηση του μύθου και με τον τρόπο αυτό εμπλέκονται στην εξέλιξη της δραματουργικής πλοκής. Οι συμμετέχοντες έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα και καλούνται να πάρουν αποφάσεις για να οδηγηθούν σε λύσεις. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό που πραγματώνεται μέσα από τη σύνταξη σύντομων κειμένων που συμπεριλαμβάνονται στο ημερολόγιο των ηρώων του μύθου.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, εκπαίδευση, μύθος, τζίτζικας, μέρμηγκας.

Abstract

The project of the workshop presents an alternative - experiential approach to teaching the subject of language in primary school with Drama in Education. Utilizing techniques with the main ingredient of theatrical form, teaching focuses on the need for full scale expression, development of creativity, the acquisition of empathy, team spirit, while aiming at more efficient acquisition of oral and written language skills. More specifically, Drama is applied in Aesop's fable "The cicada and the ant" and includes introductory games, communication and activation of group games to introduce the fable and the creation of atmosphere as well as techniques such as the role on the wall, the group scenes the track of conscience, the interrogation chair, the council, the debate, the ritual, the frozen image, the detection of other people's thoughts. These techniques alternate with the narration of the fable and thus involved in the development of dramatic plot. The participants are confronted with dilemmas and have to make decisions to lead to solutions. The project concludes with

the reconsideration realized through the structure of short texts included in the diary of the heroes of the fable.

Keywords: drama, education, fable, cicada, ant.

Το εκπαιδευτικό δράμα

Το εκπαιδευτικό δράμα (drama in education) είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί τη θεατρική φόρμα και αποσκοπεί στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Καλλιαντά, & Καραβόλτσου, 2006: 1). Μέσω της διαδικασίας αυτής, οι συμμετέχοντες οδηγούνται στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, η κατανόηση εννοιών, η επικοινωνία με φράσεις κ.α. (Κουρετζής, 1993: 15), καθώς και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αποδοχής των συναισθημάτων άλλων προσώπων. (Woolland, 1999: 31) Πρόκειται για ομαδική δραστηριότητα που ενισχύει το πνεύμα συνεργασίας, μέσα από την προσπάθεια για την επίτευξη του κοινού στόχου (Παπαγεωργίου, 2002: 8). Δημιουργεί συνθήκες απελευθέρωσης, χαράς, επικοινωνίας που δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αυτενεργήσουν και να παρέμβουν στην πραγματικότητά τους, αλλάζοντάς την μέσα από τη σύμβαση του θεάτρου. (Σέξτου, 1998: 9) Μέσα από τις θεατρικές φόρμες που εμπεριέχουν τα στοιχεία του δράματος, οι συμμετέχοντες διερευνούν μία ιστορία, που εκτυλίσσεται σ' ένα φανταστικό κόσμο, υποδύονται ρόλους αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα, παίρνουν αποφάσεις, δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Περιγραφή του εργαστηρίου

Το βιωματικό εργαστήριο παρουσιάζει ένα παράδειγμα εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος με βάση το μύθο του Αισώπου «Ο τζίτζικας κι ο μέρμηγκας» και αποτελεί μια πρόταση για μια εναλλακτική βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Παρακάτω παρατίθεται το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων καθώς και οι στόχοι που επιδιώκουν να επιτύχουν κατά την υλοποίησή τους.

Κατά την έναρξη του εργαστηρίου χρησιμοποιούνται παιχνίδια για τη γνωριμία της ομάδας. Στη συνέχεια, ακολουθεί το σχέδιο του δράματος, το οποίο περιλαμβάνει τεχνικές που εναλλάσσονται και ενώνονται μεταξύ τους με αφήγηση², δημιουργώντας έτσι τρεις ενότητες (εισαγωγή στο δράμα, κορύφωση του δράματος και λύση της πλοκής).

² Το κείμενο της αφήγησης δημιουργήθηκε από τη σύνθεση – διασκευή δύο κειμένων που αναφέρονται στο μύθο «Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας» και βρίσκονται στις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

<http://www.matia.gr/egrapsan/mythoi/mythoi-tou-aisopou/o-tzitzikas-ke-o-mermigkas.html>

Παιχνίδια

1^ο Παιχνίδι: Όνομα με κίνηση (Γκόβας, 2002: 46): Οι συμμετέχοντες στέκονται σε κύκλο. Με τη σειρά, ο καθένας λέει το όνομά του και κάνει μια κίνηση για χαιρετισμό. Όλοι επαναλαμβάνουν συγχρόνως το όνομα και την κίνηση.

Στόχος: Η γνωριμία των συμμετεχόντων ως μέλη της ομάδας και η ενεργοποίηση της συγκέντρωσής τους.

2^ο Παιχνίδι: Αλλαγή με μια ματιά (Γκόβας, 2002: 64): Οι συμμετέχοντες στέκονται σε κύκλο. Αλλάζουν θέση με κάποιον απέναντι, αφού πριν έχουν συνεννοηθεί με τα μάτια. Οι αλλαγές γίνονται γρήγορα και σιωπηλά.

Στόχος: Η ανάπτυξη της επικοινωνίας των μελών της ομάδας.

Το σχέδιο του εκπαιδευτικού δράματος³

1^η Ενότητα: Εισαγωγή

Παιχνίδι: Ένα φύλλο δημιουργεί μία σκέψη: Οι συμμετέχοντες στέκονται σε κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου βρίσκονται πεσμένα κάτω μερικά φύλλα. Όποιος αισθάνεται έτοιμος, ένας κάθε φορά, πηγαίνει στο κέντρο παίρνει ένα φύλλο, το επεξεργάζεται και λέει μια σκέψη που του έρχεται στο μυαλό.

Στόχος: Η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας για την εισαγωγή στο μύθο.

Πάζλ: Οι εικόνες των ηρώων του μύθου: Μέσα σ' ένα κουτί βρίσκονται ανακατεμένα κομμάτια παζλ από δύο εικόνες (του τζίτζικα και του μέρμηγκα). Οι συμμετέχοντες παίρνουν στην τύχη ένα κομμάτι από μια εικόνα. Όσοι έχουν κομμάτι από την εικόνα του μέρμηγκα συγκεντρώνονται σ' ένα σημείο και συμπληρώνουν την εικόνα. Όσοι έχουν κομμάτια από την εικόνα του τζίτζικα συγκεντρώνονται σ' ένα άλλο σημείο και συμπληρώνουν την εικόνα. Όταν ολοκληρώνονται οι δύο εικόνες, οι ήρωες του μύθου εμφανίζονται μπροστά μας, ενώ παράλληλα δημιουργούνται, με τυχαίο τρόπο, δύο ομάδες που αναλαμβάνουν τους αντίστοιχους ρόλους.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να χωριστούν σε δύο ομάδες ρόλων και να συνεργαστούν μεταξύ τους για να φτιάξουν την εικόνα – πάζλ.

Αφήγηση: Κάποτε σ' ένα όμορφο δάσος με ψηλά δέντρα και πυκνή βλάστηση ζούσε ένας τζίτζικας κι ένας μέρμηγκας. Ο τζίτζικας είχε φτιάξει τη φωλιά του στα κλαδιά ενός δέντρου ενώ ο μέρμηγκας στις ρίζες του.

<http://www.deity.gr/goddess-news/251-o-tzitzikas-kai-o-mermigkas>

³ Για τις θεατρικές τεχνικές που ακολουθούν βλ. Neelands, 1990· Παπαδόπουλος, 2010· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007.

Δημιουργία δραματικού πλαισίου: Οι συμμετέχοντες προσπαθούν με το σώμα τους να αποτυπώσουν τη σωματική στάση και την κίνηση των ηρώων. Φτιάχνουν τα προσωπικά αντικείμενα των ηρώων και το σκηνικό χώρο. Ως στοιχείο-κοστούμι των ρόλων αξιοποιούν, με όποιο τρόπο θέλουν, μια χρωματιστή κορδέλα, πράσινη για τον τζίτζικα και καφετί για τον μέρμηγκα. Δημιουργούν τους ήχους, το έμβλημα και το τραγούδι τους. Οι ομάδες συνθέτουν και παρουσιάζουν όλα τα στοιχεία.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν τη μορφή των ρόλων και το φανταστικό χώρο του δράματος.

Ρόλος στον τοίχο (role on the wall / Neelands, 1990): Σε μεγάλο λευκό χαρτί κάνσον η μια ομάδα σχεδιάζει το περίγραμμα της μορφής του μέρμηγκα και η άλλη ομάδα το περίγραμμα της μορφής του τζίτζικα. Τα δύο χαρτιά αναρτούνται στον τοίχο και κατά τη διάρκεια του δράματος, οι συμμετέχοντες γράφουν εντός του περιγράμματος σκέψεις – συναισθήματα του ήρωα και εκτός του περιγράμματος τις δικές τους σκέψεις – συναισθήματα για τον ήρωα.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να αποτυπώσουν τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των ρόλων κατά τη διάρκεια του δράματος.

Αφήγηση: Ήταν καλοκαίρι και μόλις ανέτειλε ο ήλιος, ο μέρμηγκας ξεκινούσε την εργασία του. Έβγαινε από τη φωλιά του και έψαχνε να βρει διάφορους σπόρους. Όταν έβρισκε κάποιον, τον φορτωνόταν στην πλάτη και τον μετέφερε στη φωλιά του όπου τον αποθήκευε. Μερικές φορές οι σπόροι ήταν τόσο μεγάλοι που έπρεπε να τους κομματιάσει πριν τους μεταφέρει και αυτό σήμαινε διπλάσιο κόπο για το μέρμηγκα. Ο εργατικός φίλος μας εργαζόταν από την ανατολή μέχρι την δύση του ηλίου.

Ομαδική σκηνή: Η ομάδα σχεδιάζει και παρουσιάζει μια σκηνή από τη ζωή του μέρμηγκα το καλοκαίρι. Δημιουργείται ένα είδος διαλόγου. Κάθε μέλος της ομάδας παίρνει το λόγο αυτοσχεδιάζοντας.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να παρουσιάσουν τη ζωή του μέρμηγκα και τη στάση ζωής του.

Αφήγηση: Από την άλλη μεριά, ο τζίτζικας ξυπνούσε αφού είχε σχεδόν μεσημεριάσει. Έβγαινε από τη φωλιά του και αφού έτρωγε κάτι πρόχειρα, έπιανε το τραγούδι που μερικές φορές το συνέχιζε ακόμα και μετά τα μεσάνυχτα. Εκτός από το να τρώει και να τραγουδάει δεν έκανε τίποτα άλλο όλη μέρα. Τι όλη μέρα δηλαδή, τη μισή μέρα αφού όπως είπαμε ξυπνούσε το μεσημέρακι.

Ομαδική σκηνή: Η ομάδα σχεδιάζει και παρουσιάζει μια σκηνή από τη ζωή του τζίτζικα το καλοκαίρι. Δημιουργείται ένα είδος διαλόγου. Κάθε μέλος της ομάδας παίρνει το λόγο αυτοσχεδιάζοντας.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να παρουσιάσουν τη ζωή του τζίτζικα και τη στάση ζωής του.

2^η Ενότητα: Κορύφωση

Αφήγηση: Μια μέρα που ο τζίτζικας τραγουδούσε και πάλι ανέμελα σ' ένα κλαδί, είδε ένα μυρμηγκι που είχε σταματήσει να σκουπίσει τον ιδρώτα του.

-Τι κάνεις, μυρμηγκάκι μου; το ρώτησε.

-Δε βλέπεις τι κάνω; Μαζί με τους φίλους μου δουλεύουμε. Κουβαλάμε στις φωλιές μας τις προμήθειες για το χειμώνα.

-Το καλοκαίρι το έφτιαξε ο Θεός για να ξεκουραζόμαστε και να διασκεδάζουμε! φώναξε ο τζίτζικας. Παράτα τις δουλειές κι έλα παρέα μου να τραγουδήσουμε ως το πρωί.

-Λάθος! είπε ο μέρμηγκας. Το καλοκαίρι βρίσκουμε τροφή για το χειμώνα, αλλιώς είμαστε χαμένοι. Το ίδιο να κάνεις κι εσύ. Ποιος θα σε βοηθήσει το χειμώνα μου λες;

-Ο χειμώνας είναι μακριά, απάντησε ο τζίτζικας. Τώρα έχουμε καλοκαίρι. Τραγούδι και ανεμελιά!

Ο τζίτζικας συνέχισε να τραγουδάει και να απολαμβάνει το ζεστό ήλιο.

-Τζι τζι τζι τζι τζι, χαζούλι μυρμηγκάκι μου εσύ, τις δουλειές παράτα, σε παρακαλώ, πιάσε το τραγούδι και το χορό!

Ο μέρμηγκας κοντοστάθηκε ακούγοντας το τραγούδι του τζίτζικα. Μετά, κούνησε το κεφάλι του και συνέχισε το δρόμο για τη φωλιά του χαμογελώντας. Αχ, άμυαλε τζίτζικα, σκέφτηκε. Στάσου να έρθει ο χειμώνας και θα δεις!

Μετά από αυτή τη σύντομη συζήτηση, ο τζίτζικας κι ο μέρμηγκας, ο καθένας από την πλευρά του μπαίνουν σε δίλημμα. Στο μυαλό τους έρχονται σκέψεις και αμφιβολίες για τις πράξεις τους. Από τη μια, είναι καλό που ο μέρμηγκας δουλεύει ασταμάτητα; Από την άλλη, είναι φρόνιμο που ο τζίτζικας ξεκουράζεται διαρκώς; Για να δούμε τις σκέψεις που έρχονται στο μυαλό τους.

Ο διάδρομος της συνείδησης (conscience alley) (Παπαδόπουλος, 2010): Πρώτα η μία ομάδα και μετά η άλλη στοιχίζεται σε δύο παράλληλες σειρές απέναντι σχηματίζοντας ένα διάδρομο. Ο ήρωας που βρίσκεται σε δίλημμα περνάει μέσα από το διάδρομο. Καθώς περνάει, τα άτομα στις σειρές του δίνουν συμβουλές για το ποια απόφαση να πάρει. Να αλλάξει τρόπο ζωής ή όχι;

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να αναλογιστούν τις συνέπειες της υπερβολικής εργατικότητας των μυρμηγκιών και της επιπολαιότητας – τεμπελιάς των τζίτζικιών.

Αφήγηση: Και πραγματικά, το καλοκαίρι δεν έμεινε για πάντα. Ήρθε το φθινόπωρο και μετά ο χειμώνας ο βαρύς.

Τα κλαδιά των δέντρων απέμειναν γυμνά. Ολόκληρη η πλάση σκεπάστηκε με χιόνι. Τροφή δεν υπήρχε πουθενά.

Ο μέρμηγκας έχοντας αρκετές προμήθειες για να περάσει μέχρι την άνοιξη, καθόταν και απολάμβανε τη ζεστασιά της φωλιάς του, ενώ το χιόνι έπεφτε πάνω στα ξερά φύλλα. Από την άλλη μεριά, ο τζίτζικας έψαχνε απεγνωσμένα να βρει κάτι να φάει αλλά δεν υπήρχε τίποτα αφού όλα τα φύλλα, όπως είπαμε, είχαν ξεραθεί.

Μην αντέχοντας άλλο την πείνα, απευθύνθηκε στον γείτονα του, το μέρμηγκα, και του είπε:

- Καλέ μου γείτονα, σε παρακαλώ, δώσε μου κάτι να φάω γιατί όλα τα φύλλα έχουν ξεραθεί και δεν υπάρχει τροφή πουθενά.

Μμ, εσύ δεν είσαι ο τραγουδιστής του καλοκαιριού; Που μου έλεγες πως πρέπει να τεμπελιάζω; είτε το μυρμήγκι που τον θυμήθηκε.

Και τότε... ο μέρμηγκας ζητάει από τον τζίτζικα να καθίσει στην καρέκλα για να τον ανακρίνει για το πώς έφτασε στην κατάσταση αυτή.

Ανακριτική καρέκλα (hot seating / Neelands, 1990): Ο τζίτζικας κάθεται στην καρέκλα και δέχεται ερωτήσεις από τους συμμετέχοντες για τις πράξεις, τα κίνητρα, τις αντιλήψεις, τις ιδέες του. (Γιατί; Πώς;) Ο τζίτζικας απαντά σε κάθε ερώτηση.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να αναζητήσουν τις αντιλήψεις και τις αξίες που οδηγούν τον τζίτζικα στη συμπεριφορά του.

Αφήγηση: - Καλά, όλο το καλοκαίρι τι έκανες; Ρώτησε ο μέρμηγκας.

- Α! Το καλοκαίρι δεν πρόλαβα να μαζέψω τροφές γιατί είχα πολύ κέφι και τραγουδάγα όλη μέρα.

- Ε! Αφού τραγουδάγες το καλοκαίρι, ήρθε τώρα ο καιρός να χορέψεις, είτε ο μέρμηγκας και γύρισε να δει κάτι αργοπορημένα πουλιά που πετούσαν προς το νότο.

-Ναι, μυρμηγκάκι μου καλό, απάντησε ο τζίτζικας.

Αλλά τώρα πεινάω. Σου είπα, με το τραγούδι δε βρήκα χρόνο να μαζέψω τίποτα για το χειμώνα. Σε παρακαλώ δώσε μου λίγα σποράκια.

- Άσε με να το σκεφτώ και να το συζητήσω με τους φίλους μου και θα σου απαντήσω.

3^η Ενότητα: Λύση της πλοκής

Συμβούλιο: Τα μέλη της ομάδας του μέρμηγκα συγκεντρώνονται και συζητούν για να πάρουν μια κοινή απόφαση. Στο σημείο αυτό, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα με την απόφασή τους να αλλάξουν την εξέλιξη και να δώσουν τη δική τους εκδοχή για το τέλος του δράματος-μύθου.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν την αξία της προσωπικής συμμετοχής στη λήψη μιας κοινής απόφασης.

Αφήγηση: Μόλις τελείωσε το συμβούλιο, ο μέρμηγκας κάλεσε τον τζίτζικα να συζητήσουν.

Αντιπαράθεση απόψεων (debate): Οι δύο ομάδες υποστηρίζουν τις διαφορετικές απόψεις τους σχετικά με τη συμπεριφορά του τζίτζικα και τελικά αποφασίζουν να τον βοηθήσουν υπό όρους.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να υποστηρίξουν με επιχειρήματα την άποψή τους.

Αφήγηση ⁴: Μετά από τη συζήτηση, ο μέρμηγκας ανακοίνωσε στον τζίτζικα πως θα του δώσει τροφή με έναν όρο. Από δω και πέρα να τραγουδάει επαγγελματικά για να βγάλει τα προς το ζειν κι όχι απλά για τη διασκέδασή του, όπως έκανε μέχρι τώρα. Ο τζίτζικας δέχτηκε και υποσχέθηκε πως θα γίνει επαγγελματίας μουσικός. Για να γιορτάσουν λοιπόν το γεγονός ετοίμασαν ένα γλέντι.

Εορταστική εκδήλωση: Οι συμμετέχοντες σε ρόλο τζίτζικα και μέρμηγκα δημιουργούν ένα γλέντι για να σηματοδοτήσουν το γεγονός με το συμβολικό νόημα της συνεργασίας και της καινούργιας αρχής στη ζωή τους.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν δραματική ένταση και ατμόσφαιρα.

Αφήγηση: Στο γλέντι όλοι χόρευαν και τραγουδούσαν ευτυχισμένοι, ώσπου ένας φωτογράφος-εμψυχωτής τους είπε να μείνουν για λίγο ακίνητοι για να τους βγάλει μια αναμνηστική φωτογραφία.

Παγωμένη εικόνα (still image / Neelands, 1990): Οι συμμετέχοντες σε ρόλο τζίτζικα και μέρμηγκα μένουν ακίνητοι και ο φωτογράφος-εμψυχωτής βγάζει φωτογραφία.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να εκφράσουν με τη στάση του σώματός τους και την έκφραση του προσώπου τους όσα δεν μπορούν να ειπωθούν με λόγια, ώστε να δημιουργηθεί δραματική ένταση.

Ανίχνευση της σκέψης του άλλου (thought tracking) (Παπαδόπουλος, 2010): Οι συμμετέχοντες σε ρόλο τζίτζικα και μέρμηγκα βρίσκονται ακίνητοι στην παγωμένη εικόνα, όταν ο φωτογράφος-εμψυχωτής τους καλεί με ένα άγγιγμα να εκφράσουν σε πρώτο πρόσωπο τις σκέψεις τους για όλα όσα συνέβησαν.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες να αναλύσουν την κατάσταση που έζησαν μέσα από τους ρόλους του δράματος.

Σύνταξη κειμένων: Οι συμμετέχοντες σε ρόλο τζίτζικα και μέρμηγκα καλούνται να ζωγραφίσουν και να γράψουν στα φύλλα του ημερολογίου τους, διάφορα είδη κειμένων σχετικά με το δράμα που συμμετείχαν. Τα

⁴ Στο σημείο αυτό, το κείμενο της αφήγησης διαμορφώνεται σύμφωνα με την απόφαση των συμμετεχόντων σε ρόλο, να δώσουν μία άλλη εκδοχή στην εξέλιξη και το τέλος του μύθου.

δύο ημερολόγια που μοιράζονται στις ομάδες περιλαμβάνουν κείμενα που αφορούν στην περιγραφή των ηρώων, το έμβλημά τους, τις αναμνήσεις τους, τις υποσχέσεις τους για το μέλλον, το τραγούδι τους, τις συζητήσεις τους.

Στόχος: Οι συμμετέχοντες σε ρόλο να αποτυπώσουν σε γραπτό λόγο όσα βίωσαν σε όλη την πορεία του δράματος.

Κύκλος του αποχαιρετισμού: Η συνάντηση κλείνει με τους συμμετέχοντες σε κύκλο, όπου ο καθένας λέει μια φράση γι' αυτά που συνέβησαν σε όλη τη διάρκεια της συνάντησής μας με αφορμή το δράμα «Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας».

Βιβλιογραφία

- Αυδή, Άβ. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «*Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*» 29/9 - 1/10 2006. Βόλος. Στο δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 20/1/2012 από www.eipe.gr
- Κουρετζής, Λ. (1993). *Θεατρική Αγωγή I: Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΟΕΔΒ.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό Παιχνίδι I & II*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Υπερσία Δημοσιευμάτων του ΑΠΘ.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση - Το βιβλίο του παιδαγωγού εμπυχωτή*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Αικατερίνη Κωστοπούλου* γεννήθηκε και μεγάλωσε στη Θεσσαλονίκη. Σπούδασε παιδαγωγική στο Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και θέατρο σε Ανωτέρα Σχολή Υποκριτικής Τέχνης. Παρακολούθησε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Μεταπτυχιακές Σπουδές στον Παρευξέινο χώρο» στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξέινων Χωρών στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Εργάζεται ως δασκάλα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Υπαρξιακές οπτικές στο έργο *Θείος Βάνιας* του Άντον Τσέχωφ

Σίμος Παπαδόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
sypapado@eled.duth.gr & <http://simospapadopoulos.com>

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζει στη διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του τσεχωφικού σύμπαντος, όπως αυτό εκδιπλώνεται ειδικότερα στο έργο *Θείος Βάνιας*. Αρχικά διαπιστώνεται ότι ο κόσμος των προσώπων του Τσέχωφ συνιστά έναν κόσμο κατεξοχήν ιδεαλιστικό, από τον οποίο απουσιάζουν τα έντονα σαρκικά πάθη και τα σκοτεινά ένστικτα. Το υπαρξιακό πάθος που κατακαίει τις ψυχές των ηρώων, όπως συγκεκριμένα συμβαίνει και στο έργο «*Θείος Βάνιας*», είναι κυρίως η δραματική συνειδητοποίηση της γρήγορης διέλευσης της ζωής και της αδυναμίας τους να τη βιώσουν με συναρπαστικό τρόπο, πάθος όμως που σβήνει γρήγορα κάτω από το βάρος της ατολμίας και της αναποφασιστικότητάς τους να έρθουν σε ρήξη με ό,τι τους κρατά εγκλωβισμένους στην ανιαρή και μίζερη ζωή. Πρόκειται για την κεντρική υπαρξιακή οπτική του έργου, που αναδεικνύεται μέσα από διαλόγους ανά ζεύγη, και κατανέμεται, με διαβαθμίσεις και διαφοροποιήσεις, σε όλα τα πρόσωπα, όπως επισημαίνεται και καταδεικνύεται στην παρούσα εισήγηση.

Λέξεις κλειδιά: Άντον Τσέχωφ, *Θείος Βάνιας*, ιδεαλισμός, υπαρξιακές θέσεις.

Abstract

This suggestion focuses on finding the basic parameters of Chekhovian universe, especially in the way it manifests itself in the theatrical play *Uncle Vanya*. It is initially inferred that each person's universe is particularly idealistic, lacking any camal passion and dark instincts. The existential passion buming deep in each character's heart in this particular theatrical play is mainly the dramatic realization of how fast life passes by. Moreover, it is mainly their weakness to experience it in a fascinating manner. This passion fades away quickly under the burden of timidity and indecision to differentiate themselves form what keeps them hemmed in their tedious and miserable life. As the present suggestion demonstrates, the aforementioned are a central existential viewpoint of the play which emerges from dialogues with pairs and is shared by all characters in different grades and manners.

Keywords: Anton Chekhov, *Uncle Vanya*, idealism, existential views.

Ο ιδεαλισμός του Τσέχωφ

Μιλώντας ο Τσέχωφ για το έργο του, φρόντισε να τονίσει πως μια από τις αρετές του ήταν ότι αποσκοπούσε στην αντικειμενική απεικόνιση της αλή-

θειας της ζωής. Όταν, όμως, βεβαίωνα πως «ο λογοτέχνης πρέπει να είναι το ίδιο αντικειμενικός όπως και ο χημικός» και ότι «ο προορισμός της λογοτεχνίας είναι η απόλυτη και η έντιμη αλήθεια» (Τσέχοφ, 2007: 92-93 Έρενμπουργκ, 1963: 50-51), του διέφευγε πως η ‘αντικειμενικότητα’ αυτή δεν μπορεί παρά να περιορίζεται και να επηρεάζεται από τα όρια και τις εμμονές της δομής, της προσωπικότητας του δημιουργού.

Είναι φανερό ότι ο Τσέχοφ θέλησε, βέβαια, να αποδώσει με τα έργα του ‘αντικειμενικά’ τη μιζέρια της μικροαστικής ζωής στη ρωσική επαρχία της εποχής του, αποφεύγοντας να βιάζει με διδακτισμούς και ηθικολογικές διορθώσεις την εξέλιξη της πλοκής (Τσέχοφ, 2007: 69 και Αλεξανδρόπουλος, 1978:327, 330). Αντίθετα, αφήνει τους συμπαθητικούς ήρωές του να βιώνουν σπαρακτικά και να βουλιάζουν στο υπαρξιακό κενό που γεννάει η έλλειψη πίστης, η αμφισβήτηση των αξιών της εποχής τους, αφενός, κι αφετέρου η αδυναμία τους να κάνουν την υπέρβαση και να ζήσουν το όνειρό τους. Στην γενική όμως εικόνα του κόσμου που παρουσιάζει στα έργα του, δεν μπόρεσε να ξεφύγει από τη δική του ιδιοσυστασία, τον δικό του προσωπικό τρόπο να ερμηνεύει τη ζωή και τους ανθρώπους, με τον οποίο εγγράφεται στη γενικότερη ρωσική οπτική για τη ζωή και σε κείνη των μεγάλων Ρώσων συγγραφέων. Η οπτική αυτή είναι ο ανθρωπισμός, η βαθιά συμπόνια για τους ανθρώπους (Έρενμπουργκ, 1963, σ. 63) και, επιπλέον, ο ιδεαλισμός. Τα στοιχεία αυτά είναι χαρακτηριστικά, όπως είναι γνωστό, της ρωσικής γραμματείας, γενικά, όπως επισημαίνει και ο Ν. Καζαντζάκης, στην πολύτιμη *Ιστορία της Ρωσικής Λογοτεχνίας*:

«Σκοπός του Ρώσου είναι να βρει και να δώσει στον αναγνώστη το δεκάλογο των δικαιωμάτων, των υποχρεώσεων και των ελπίδων του ανθρώπου... Ο Ρώσος λογοτέχνης μάχεται να υψώσει το πνευματικό και ηθικό επίπεδο του λαού, να του διδάξει τα δικαιώματά του την αγάπη της ελευθερίας... Ποτέ φιλολογία δεν κατέβηκε τόσο βαθιά, με παθολογική συχνά υπερευαισθησία, αλλά συνάμα και με θερμότερη συμπόνεση, στα σκοτεινά υπόγεια της ανθρώπινης ψυχής. Και συνάμα ποτέ δεν περιγράφηκε με τόσες λεπτομέρειες και με τόση ακρίβεια ο καθημερινός εξωτερικός κόσμος. Άκρατος ιδεαλισμός και ρεαλισμός ενώνονται» (Καζαντζάκης, χ.χ.: 7, 9).

Πράγματι, ο Τσέχοφ, όπως επισημαίνει και ο Γκόρκι, ξεπέρασε το ρεαλισμό, προχωρώντας σε ποιητική, οραματική σύλληψη του κόσμου. Σε γράμμα του στον Τσέχοφ έγραφε ο Γκόρκι: «Ο ρεαλισμός έπειτα από σας είναι τελειωμένη υπόθεση κι αυτό με χαροποιεί αφάνταστα. Φτάνει! Ήρθε η ώρα του ηρωικού: όλοι τώρα θέλουν κάτι που να συνεπαίρνει, χρώματα ζωηρά, κάτι που να μη μοιάζει πια με τη ζωή, να είναι ψηλότερά της, καλύτερο, ομορφότερο από κείνη». (Αλεξανδρόπουλος, 1978: 334-35)

Ο ιδεαλισμός φαίνεται από την ολοκληρωτική κυριαρχία της ευγένειας και της ψυχικής ευαισθησίας σ’ όλους τους χαρακτήρες, ανδρικούς και γυναικείους, ακόμη και στους αρνητικούς. Γενική είναι η απουσία του κακού, ως στοιχείου τόσο της πλοκής, όσο και των χαρακτήρων. Γι αυτό και οι ποι-

κίλεις ίντριγκες, που απορρέουν από τη σύγκρουση του κακού με το καλό, από την προσπάθεια των κακών να υπονομεύσουν τους ενάρετους και να κατισχύσουν, όπως και τα πάθη και οι συνεπακόλουθες περιπέτειες, απουσιάζουν από τα έργα του Τσέχωφ. Ραδιουργίες και δολοπλοκίες δεν υπάρχουν στο τσεχωφικό σύμπαν, ενώ τα πάθη του ιψενικού τριγώνου, δεν αποτελούν σε καμιά περίπτωση το υλικό της πλοκής του. Η τραγικότητα των ηρώων του μάλιστα συνίσταται και σ' αυτή την ίδια την αδυναμία να πράξουν μια 'ανήθικη' πράξη, μια μοιχεία, π.χ., προκειμένου να ικανοποιήσουν τους απωθημένους πόθους τους και να λυτρωθούν από την ανία που τους καταπίνει. Μια ανήθικη συμπεριφορά αποκλείεται ακόμη και στο χώρο της σκέψης των ηρώων και, κυρίως, των γυναικών. Οι 'ηθικολογίες' της Ελένας στο *Θείο Βάνια* για να αποκρούσει τις προκλήσεις του, το κήρυγμά της για την ανάγκη να σέβονται οι άνθρωποι ό,τι ανήκει στους άλλους και να μην θέλουν να το σφετεριστούν, συναντούν, βέβαια, την περιφρόνηση του συνομιλητή της, δεν παύουν όμως να αποτελούν μια αφοπλιστική και μοναδική, στην σύγχρονη παγκόσμια δραματολογία, επιχειρηματολογία ενάντια σε παρόμοιες 'ανήθικες προτάσεις', επιχειρηματολογία που υποστηρίζεται από την έμπρακτη διατήρηση της πίστης, και την αντίσταση στον πειρασμό της απιστίας.

Έτσι, μπορεί κανείς να πει ότι ένας κόσμος απαλλαγμένος από τις κοινές εκφάνσεις του κακού και από τις σχετικές αμαρτίες, δεν είναι ένας κόσμος αληθινός ή, έστω, τελείως αληθινός. Οι γυναίκες στα έργα του Τσέχωφ, ούτε εν μέρει, έστω, δεν ολισθαίνουν σε πράξεις απιστίας ή προδοσίας, από τις οποίες είναι γεμάτη η παγκόσμια γραμματεία από την εποχή του Ομήρου, ενώ ακόμη και ο λόγος τους δεν είναι ποτέ λόγος οργής και εκδίκησης για την καταπίεσή τους, λόγος αγανάκτησης και ανταρσίας, αλλά αντίθετα, είναι υπάρξεις γλυκές, τρυφερές, ευγενικές, υπομονετικές, συμβιβασμένες, βέβαια, αλλά χωρίς μικρότητες και μικροψυχία, που διακηρύσσουν την ταπεινότητα, την πραότητα, την προσήλωσή τους στα μεγάλα ιδανικά ή, έστω, σε έναν ευγενικό έρωτα, και αποφεύγουν να συγκρουστούν και να διεκδικήσουν την ικανοποίηση του πάθους τους με ποταπά και κακεντρεχή μέσα. Όλα αυτά τα στοιχεία τι άλλο αποδεικνύουν παρά πως ο 'αληθινός' κόσμος του Τσέχωφ, είναι μόνον ο δικός του ιδεαλιστικός κόσμος των αδύναμων, αλλά άκακων και ευγενικών ψυχών, που τις κατακαίει το πάθος της 'αληθινής' ζωής, αλλά που δεν εκδηλώνουν τα πάθη εκείνα που είναι σύμφυτα με τις ορμές που οδηγούν σε δράση και κατακτήσεις;

Πάθος εκδηλώνουν συχνά οι ιδεαλιστές ήρωές του, μόνο όταν οραματίζονται ένα καλύτερο μέλλον για την ανθρωπότητα, αφού, μόνον έτσι εκπληρώνεται γι αυτούς ο σκοπός της ζωής, ή όταν διακηρύσσουν την ανάγκη και την υποχρέωσή τους να στρατευτούν στο χρέος της κοινωνικής προσφοράς, ή ακόμη, όταν κυριεύονται από την απόγνωση για το οντολογικό και υπαρξιακό τους κενό. Με αυτά τα χαρακτηριστικά των προσώπων του έργου του Τσέχωφ, είναι αναπόφευκτο ο ωμός ρεαλισμός να δίνει τη θέση του στην

απεικόνιση της ζωής «όπως θα πρέπει να είναι», στόχος που μεθάει κατά τα λεγόμενα του ίδιου (Τσέχοφ, 2007: 101) όχι μόνο τον θεατή, αλλά και τον συγγραφέα, ώστε να βάζει τους ήρωές του να απαγγέλλουν παραληρηματικούς, ενθουσιώδεις μονολόγους για το πώς θα έπρεπε να είναι η ζωή και οι ανθρώπινες σχέσεις. Κι αυτός ο ενθουσιώδης οραματισμός ενός καλύτερου μέλλοντος, απαλλαγμένου από όλες τις προκαταλήψεις και τις ασχήμιες, λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στην ανούσια ζωή του παρόντος, ως φάρμακο παρηγορίας για τα δεινά και τις απογοητεύσεις, ως τροφή της ψυχής και ως εξιλέωση για την αδυναμία των χαρακτήρων του να ζήσουν με πληρότητα το σήμερα.

Δομή και χαρακτήρες στον Θείο Βάνια

Η προσεκτική μελέτη του συγκεκριμένου έργου του Τσέχοφ για την ανίχνευση των βασικών υπαρξιακών και ηθικών κινήτρων που κατευθύνουν τη συμπεριφορά των ηρώων του μας οδηγεί στην παρατήρηση ότι το έργο είναι οργανωμένο σε διαλόγους των προσώπων ανά ζεύγη, μέσα από τους οποίους υφαίνεται και ξετυλίγεται το πλέγμα των σχέσεων και των συγκρούσεων, που αποτελούν τον ιστό της ιστορίας, ενώ, συγχρόνως, με τους διαλόγους αυτούς αναδεικνύονται και οι ψυχικές και ηθικές ποιότητες κάθε προσώπου. Τα ζεύγη αυτά είναι:

Στην Α΄ Πράξη

- α) Μαρίνα Τιμοθέγεβνα και Αστράφ, που ο διάλογός τους εισάγει στο έργο και προβάλλει τη βασική τσεχωφική τυπολογία της ανίας και της κόπωσης της ψυχής από τη ζωή στην επαρχία (θεματική της οποίας ο ένας βασικός εκφραστής είναι ο γιατρός Αστράφ, ο άλλος ο θεός Βάνιας), ενώ συγχρόνως προβάλλει και την αντίθεση ανάμεσα στον διανοούμενο και τον απλοϊκό άνθρωπο ως προς την ψυχολογία και τη στάση απέναντι στη ζωή και τους ανθρώπους. Η είσοδος του θείου Βάνια στη σκηνή μετά απ' αυτόν τον διάλογο και πριν από την είσοδο της τετράδας (Σόνια, Τελιέγκιν, ζεύγος Σερεμπριάκωφ) δίνει την ευκαιρία, με τα σχόλια που γίνονται κατά τη διάρκειά του, να δοθούν οι πρώτες πληροφορίες για το πώς η φιλοξενία του ζεύγους Σερεμπριάκωφ έχει επηρεάσει τους ρυθμούς της ζωής των ανθρώπων του υποστατικού.
- β) Βάνιας και Τελιέγκιν: ο δεύτερος αντεπιχειρηματολογεί στην έκφραση των άνομων επιθυμιών του πρώτου με μια πύρινη ομολογία υπέρ της συζυγικής πίστης και αξιοπρέπειας. Η σκηνή αυτή είναι και η μοναδική στην οποία δίνεται ο λόγος σ' αυτόν τον δευτερεύοντα, αλλά καθόλου επουσιώδη, χαρακτήρα.

- γ) Βάνιας και Ελένα: ο Βάνιας εκφράζει τον έρωτά του στην Ελένα, αλλά αυτή απορρίπτει τις προτάσεις του με ηθικολογική επιχειρηματολογία και δείχνει την ενόχλησή της από την επιμονή του.

Στη Β΄ Πράξη

- α) Σερεμπριάκωφ και Ελένα: από το διάλογό τους φαίνεται η πλήξη και η δυσαρμονία ανάμεσα στο ζευγάρι.
- β) Σερεμπριάκωφ, Ελένα, Σόνια, Βάνιας, Μαρίνα: οι Ελένα, Σόνια και Βάνιας δυσανασχετούν με τις ιδιοτροπίες και τη γκρίνια του πρώτου και μόνον η τελευταία, η νταντά, η Μαρίνα, του φέρεται με τρυφερότητα και υπομονή
- γ) Ελένα και Βάνιας: δεύτερη ερωτική «επίθεση» του Βάνια στην Ελένα, μαζί με έναν θλιβερό απολογισμό της μάταιης ζωής του. Εκείνη αποσύρεται, εκδηλώνοντας και πάλι την ενόχλησή της και, έτσι, ακολουθεί
- δ) Ο μονόλογος του Βάνια, όπου μετανιώνει για όσα δεν έκανε, αλλά και για όσα έκανε, θεωρώντας όλες τις επιλογές του ως λάθος, που τον οδήγησε σε μια ζωή άκαρπη και στείρα.
- ε) Αστρώφ και Σόνια: οι ανιχνευτικές ερωτήσεις της δεύτερης κάνουν τον πρώτο να ξεδιπλώσει τις απόψεις του και τη διάθεσή του για τη ζωή και τους ανθρώπους. Επαναλαμβάνει την πικρή συνειδητοποίηση που εξέφρασε στην πρώτη Πράξη για τη νέκρα της ψυχής και των συναισθημάτων του.
- ζ) Ελένα και Σόνια: συμφιλίωση των δυο γυναικών και εκμυστήρευση του έρωτα της Σόνιας για τον γιατρό. Η Ελένα εγκωμιάζει το γιατρό και μελαγχολεί για το αδιέξοδο της ζωής της.

Στη Γ΄ Πράξη

- α) Ελένα και Σόνια, Βάνιας: η Ελένα δηλώνει πως πλήττει και η μεν Σόνια της προτείνει να ασχοληθεί με εθελοντική προσφορά στους χωριάτες, ενώ ο Βάνιας της προσφέρει ένα μπουκέτο τριαντάφυλλα.
- β) Ελένα και Σόνια: η πρώτη προτείνει στη δεύτερη να βολιδοσκοπήσει το γιατρό για τις διαθέσεις του απέναντί της. Όταν η Σόνια βγαίνει, η Ελένα στο μονόλογό της αποκαλύπτει ότι ανάμεσα σ' αυτήν και το γιατρό υπάρχει μια αμοιβαία έλξη και προβληματίζεται για τη δική της στάση και για την ειλικρίνεια της εξυπηρέτησης προς τη Σόνια.
- γ) Ελένα και Αστρώφ: η προσπάθεια της πρώτης να βολιδοσκοπήσει τον δεύτερο για τις διαθέσεις του απέναντι στη Σόνια καταλήγει σε μια ερωτική σκηνή ανάμεσά τους, η οποία διακόπτεται με την είσοδο του Βάνια.
- δ) Σερεμπριάκωφ και Βάνιας: η μεταξύ τους σύγκρουση κατά τη συγκέντρωση όλων των μελών του υποστατικού. Όλοι προσπαθούν να κατευνάσουν τον Βάνια και εκείνος αποχωρεί.
- ε) Ο πυροβολισμός από τον Βάνια και η σκηνή του πανικού.

Στη Δ΄ Πράξη

- α) Αστρώφ και Βάνιας: οι δυο φίλοι κάνουν τον απολογισμό της άχαρης ζωής τους, καθώς ο πρώτος προσπαθεί να αποσπάσει από τον δεύτερο ένα μπουκαλάκι με μορφίνη.
- β) Αστρώφ και Ελένα: ο αποχαιρετισμός. Η Ελένα δηλώνει την προσήλωσή της στην ηθική τάξη, αλλά αφήνεται σε ένα τελευταίο παράφορο φίλι.
- γ) Ο μονόλογος της Σόνιας, με τον οποίο και κλείνει το έργο.

Η βασική υπαρξιακή κατάσταση στο έργο είναι η βασανιστική για την ψυχή και την συνείδηση των χαρακτήρων αίσθηση της παρέλευσης του χρόνου και συνακόλουθα της αδυναμίας να προλάβουν να ζήσουν τις χαρές της ζωής. Η αίσθηση αυτή βυθίζει σχεδόν όλους τους ήρωες σε μια πικρή και σκοτεινή συνειδητοποίηση της φθοράς που επιφέρει ο χρόνος στα συναισθήματα, το σώμα και τη διάθεση για ζωή (Βάνιας, Αστρώφ, Σερεμπριάκωφ), συνειδητοποίηση, που ορισμένους τους στρέφει, έστω για λίγο, σε κάποια εξέγερση, στην άρνηση των μέχρι τώρα πεποιθήσεων και συμπεριφορών τους, που θεωρούνται υπεύθυνες για την άγονη, στείρα ζωή τους, και σε μια απεγνωσμένη κίνηση να διορθώσουν το λάθος της αδράνειας με τον έρωτα (Βάνιας, Αστρώφ). Όταν, όμως, ο έρωτας ματαιώνεται, βυθίζονται σε μια παθητική επιστροφή στην ρουτίνα της καθημερινότητάς τους, χωρίς διαφυγή, με μόνη διέξοδο την εργασία και τη μονότονη, άχαρη ζωή τους (Βάνιας, Αστρώφ, Σόνια, Ελένα). Άλλους πάλι η αίσθηση της παρέλευσης του χρόνου τους τρομάζει και τους αγχώνει, καθώς σημαίνει το πλησίασμα στα γερατειά και τον θάνατο και τη στέρηση των αγαθών που απολάμβαναν (Σερεμπριάκωφ) (Whyman, 2011: 114-116).

Αντιμέτωπος με αυτό το αγχογόνο αίσθημα της φθοράς, λόγω της παρέλευσης του χρόνου και της ζωής, κάθε ήρωας, ανάλογα με την ψυχοσύνθεσή του το διαχειρίζεται και το βιώνει διαφορετικά. Για τους διανοούμενους άνδρες παρατηρείται, όπως είπαμε, η συναισθηματική εξέγερση κατά της φθοράς και της ματαιότητας της ζωής τους, εξέγερση, όμως που σύντομα σβήνει, όταν σβήνουν και τα όνειρά τους να προλάβουν την ερωτική χαρά. Τελικά, όλοι τους επιστρέφουν στη ρουτίνα της ζωής τους και μέσα σ' αυτήν προσπαθούν να διασκεδάσουν αυτό το υπαρξιακό άγχος, χωρίς πίστη καμιά, χωρίς ελπίδα. Κοινό τους σημείο είναι η δραματική αναζήτηση νοήματος στη ζωή τους με παράλληλη σύγκρουση με το παρόν και τον αρνητικό απολογισμό της μέχρι τώρα πορείας τους. Όλοι διατυπώνουν την αυτολύπησή τους, σε σημείο που να καταλήγουν να γίνονται μελοδραματικοί (Whyman, 2011: 103-105)

Στον αντίποδα των ανικανοποίητων και μεμψίμοιρων διανοούμενων φαίνεται να κινούνται οι κατώτεροι κοινωνικά, λαϊκοί τύποι του έργου, όπως ο Τελιέγκιν και η Μαρίνα. Αυτοί στέκονται αγαπητικά προς το σύμπαν και τους ανθρώπους, με μια ιδιότυπη θρησκευτική στάση, μια ευχαριστιακή

στάση απέναντι στη ζωή. Συγκεκριμένα, ο απλοϊκός Τελιέγκιν φαίνεται απόλυτα συμφιλωμένος με την μίζερη, χωρίς χαρά ζωή του και, μάλιστα, όχι μόνο δεν δυσανασχετεί, αλλά σαν συνεπής στωικός, αντλεί τη χαρά από την απόλυτη προσήλωσή του στις αρχές της ηθικής, της συγχώρεσης, της αγάπης και της συγκατάβασης, και από την ειρήνη με τον εαυτό του. Παρότι η γυναίκα του τον εγκατέλειψε για κάποιον άλλο, αυτός όχι μόνο δεν την πρόδωσε, όχι μόνο δεν της κρατάει κακία, αλλά τη συμπονεί όταν αυτή μένει μόνη και περιθάλπει τα παιδιά που απόκτησε με τον εραστή της. Η ταπεινώση που υπέστη δεν σκλήρυνε την καρδιά του και τη ματιά του απέναντι στη ζωή, αλλά αντίθετα έχει τη χάρη να ευλογεί το Θεό για τα δώρα της ζωής. Έτσι, κρατά την ψυχή του σε διαρκή μακαριότητα, αμόλυντη από κακίες και θλίψεις. Στη γραμμή της αγαπητικής αυτής διάθεσης κινείται και η απλοϊκή, ηλικιωμένη νταντά, η Μαρίνα Τιμοθέγεβνα, η προσωποποίηση της καλοσύνης, της αγάπης και της τρυφερότητας για όλους. Μόνον αυτή βρίσκει έναν καλό λόγο για όλους όσοι διαμαρτύρονται για τη ζωή τους και δεν βρίσκουν χαρά σ' αυτήν. Αυτή η αντιδιαστολή ανάμεσα στη θετική στάση και συμπεριφορά των λαϊκών ανθρώπων με τη μεγαλοψυχία τους απέναντι στους ανθρώπους και τη ζωή και στην αρνητική και μεμψίμοιρη των διανοουμένων του έργου, που συγκρούονται με όλους και με όλα και γκρινιάζουν γιατί η ζωή και οι άνθρωποι δεν είναι καλοί μαζί τους, αξίζει να προσεχτεί, καθώς, αν και κινείται στο περιθώριο του έργου και των συγκρούσεών του, αναδεικνύει σαφέστερα την ποιότητα των εμπλεκόμενων ηρώων.

Όσο για τις νεαρές γυναίκες, σ' αυτές δεν βαραινεί βέβαια, λόγω ηλικίας, η αγωνία για τη φθορά του χρόνου, αλλά το κοινό τους σημείο είναι ότι βιώνουν με πολύ περισσότερη αξιοπρέπεια αλλά και υπομονή, σε σχέση με τους άνδρες, τον εγκλωβισμό τους στα αδιέξοδα που τους δημιουργεί η κοινωνική ηθική της εποχής τους, μένοντας τελικά πιστές στις κοινωνικές αξίες της συζυγικής πίστης, της υπακοής, της συγκατάβασης και υποχώρησης για χάρη της οικογενειακής ειρήνης, πάντα με ευγένεια ψυχής. Σ' αυτές ευγένεια και αδυναμία να δράσουν έξω από τα κοινωνικά πλαίσια της εποχής και της τάξης τους, αυτοπεριορισμός και παράδοση στα κοινωνικά όρια, είναι οι άξονες που διαμορφώνουν τη θέση και την πορεία τους στη ζωή.

Η μία, η ωραία Ελένα, που αναστατώνει τον ανδρικό κόσμο του υποστατικού, δηλώνει την δυστυχία της λόγω του εγκλωβισμού της σε έναν γάμο χωρίς χαρά, στον οποίο όμως λόγω αδυναμίας ή δειλίας ή αρχών, μένει τελικά πιστή, ματαιώνοντας τα όνειρα των επίδοξων εραστών που την πολιορκούν. Η Ελένα τονίζει την αγνότητα και την πίστη της στο ιδανικό της γυναίκας που δεν υποπίπτει στον πειρασμό. Κάνει έκκληση για αγνά αισθήματα και μια πνευματική στάση του άντρα απέναντι στη γυναίκα, όπου θα πατάσεται η επιδίωξη της κατοχής και της παραβίασης του ξένου, στάση που η γενίκευσή της στις σχέσεις των ανθρώπων θα εξασφαλίσει την πραγματική ειρήνη στον κόσμο. Κι αν για μια στιγμή φαίνεται να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην ηθική και στο ένστικτο του πάθους, τελικά επιστρέφει

στην τάξη της μονότονης ζωής της, έχοντας χωρίς δυσκολία δαμάσει τον πειρασμό της απιστίας.

Η άλλη, η «άσχημη», αλλά γλυκιά και τρυφερή Σόνια, διακατέχεται από μια μυστικιστική αντίληψη για τη ζωή. Όταν ματαιώνονται τα όνειρά της να ενδιαφερθεί για αυτή ερωτικά ο γιατρός, διατηρεί την καλοσύνη και την αξιοπρέπεία της, βρίσκοντας καταφυγή στην παρηγοριά της χριστιανικής πίστης για τη μετά θάνατον δικαίωση των ψυχών.

Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, με το δείγμα των τριών αυτών γυναικείων μορφών (Ελένα, Σόνια, Μαρίνα), η παρατήρησή μας στην πρώτη ενότητα της εισήγησης για τον ιδεαλισμό του Τσέχωφ στην απόδοση των γυναικείων χαρακτήρων.

Παρακολουθώντας τις διακυμάνσεις στην ψυχή των ηρώων του έργου, ο αναγνώστης - θεατής συμπάσχει μαζί τους για τη στενόχωρη και πληκτική ζωή που ζουν, για τη ζωή που πέρασε χωρίς να διεκδικήσουν και τελικά να ζήσουν τον έρωτα ή τη χαρά, για την αποτυχία της απόπειράς τους να βγουν από την απραξία τους έστω την τελευταία στιγμή, για το αίσθημα του κενού και της στέγνιας της ψυχής τους, για την παθητικότητα των γυναικών, που τους στερεί τη χαρά που η σύγχρονη νοοτροπία θεωρεί δικαίωμα προς διεκδίκηση, αν και οι ίδιες υποστηρίζουν τη στάση τους αυτή είτε με το ιδεαλιστικό τους φρόνημα ή με τη θρησκευτική τους πίστη. Παρακολουθεί με ειρωνικό χαμόγελο τον εξευτελισμό του κόσμου των σοφών και επιτυχημένων μέσα από την ανατροπή της εικόνας του σπουδαιοφανούς καθηγητή, που χαρακτηρίζεται κενόδοξος, μικρόψυχος και εγωιστής. Νιώθει την τραγικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, της καταδικασμένης να υποφέρει από τα δεσμά τα εξωτερικά και τα εσωτερικά, που την κρατούν καθηλωμένη σ' ένα τέλμα, παρακολουθώντας τους δυο 'χαμένους' στη ζωή ήρωες, στην τελευταία σκηνή του έργου, να παλεύουν να αυτοπαρηγορηθούν με την υπομονή και την ελπίδα της δικαίωσης στην άλλη ζωή.

Όσο κι αν ο σημερινός δυτικός άνθρωπος στέκεται με δυσφορία ή και αμηχανία μπροστά σε ένα τέλος, σαν αυτό του *Θείου Βάνια*, στο σύμπαν του τσεχωφικού έργου, μια τέτοια στάση δικαιολογείται ως η μοιραία κατάληξη αυτής της ζωής της παθητικής, μονότονης και αδιέξοδης, του εσωτερικού αυτού υπαρξιακού δράματος, που μπορεί να αλλάζει μορφές και αιτίες, αλλά είναι σύμφυτο με τη διαμόρφωση του δυτικού ανθρώπου από τις αξίες του οικείου πολιτισμού. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο, το έργο του Τσέχωφ, που χωρίς διδακτισμούς μας προσφέρει την αληθινή εικόνα της τραγικής αδυναμίας των μικρών ανθρώπων να βρουν και να απολαύσουν την ευτυχία μέσα στα κοινωνικά δεσμά, καθώς αγγίζει το ίδιο το δράμα της σχέσης του ανθρώπου με τους άλλους και τον εαυτό του, έτσι όπως διαμορφώνεται κάτω από την πίεση του πολιτισμικού περιβάλλοντος, καταφέρνει και σήμερα ακόμη να μας συγκινεί.

Η απήχηση που βρίσκει το έργο του Τσέχοφ, γενικά, και το συγκεκριμένο έργο, ειδικότερα, επιβεβαιώνει το γεγονός ότι όσο ο άνθρωπος αναζητάει το γιατί και το πώς της ύπαρξης, θα βρίσκει στα λόγια και τις πράξεις των ηρώων του *Θείου Βάνια* τον καθρέφτη για να δει και να συνειδητοποιήσει τη δική του αγωνία για το νόημα της ύπαρξης, όπως μπορεί να βρίσκει γενικά στο έργο του Τσέχοφ το μέτρο της ανθρωπιάς, για να πορευτεί στη ζωή και να αντέξει τη ματαιώση, την απόρριψη, τον έρωτα, το συμβιβασμό, το αίσημα του κενού, που απειλεί να καταπιεί την ψυχή του.

Βιβλιογραφία

- Αλεξανδρόπουλος, Μ. (1978). *Η Ρωσική Λογοτεχνία. Από τον 11^ο αιώνα μέχρι την Επανάσταση του 1917*, τ. Β', Αθήνα: Κέδρος.
- Ερεμπουργκ, Ιλ. (1963). *Ο κόσμος του Τσέχοφ, Η ζωή και το έργο του*. (μτφρ. Ξ.Ι.Καρακάλου), Αθήνα: Δαμιανός.
- Καζαντζάκης, Ν. (χ.χ.). *Ιστορία της Ρωσικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: εκδ. Καζαντζάκη.
- Λαφίτ, Σ. (1960). *Ο Τσέχοφ*. (μτφρ. Μ. Σκουλούδη), Αθήνα: Δίφρος.
- Nemirovsky, I. (2010). *Η ζωή του Τσέχοφ*. (μτφρ. Ε. Κορομηλά), Αθήνα: Κέλευθος.
- Τρουαγιά, Α. (1984). *Τσέχοφ*. (μτφρ. Θ. Σκάσση), Αθήνα: Libro.
- Τσέχοφ, Αν. (2007). *Η τέχνη της γραφής. Συμβουλές σε ένα νέο συγγραφέα*. (μτφρ. Β. Ντινόπουλος), Αθήνα: Πατάκη.
- Τσέχοφ, Αν. & Γκόρκι, Μ. (2007). *Αλληλογραφία*. (μτφρ. Μ. Τσάτσου), Αθήνα: Printa.
- Τσέχοφ, Αν. (2010). *Η ζωή μου*. (μτφρ. Στ. Αργυροπούλου), Αθήνα: Ερατώ.
- Whyman R. (2011). *Anton Chekhov*. New York: Routledge.

Πηγές

- Τσέχοφ, Α. (1986). *Ο Γλάρος - Θεός Βάνιας - Πρόταση Γάμου - Η αρκούδα*. (μτφρ. Λ. Καλλέργης), (τομ. Α'). Αθήνα: Δωδώνη.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο Σίμος Παπαδόπουλος είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του ίδιου Πανεπιστημίου, όπου εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα: «*Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*». Εργάζεται ως επίκουρος καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και εμπνευστής θεάτρου. Το έργο του επικεντρώνεται στη θεατρική και θεατροπαιδαγωγική έρευνα και συγγραφή, με δημοσιεύματα σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους, με επιμέλειες βιβλίων, με εισηγήσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά συνέδρια, με τη συμμετοχή του σε ερευνητικά προγράμματα και επιτροπές. Σημειώνουμε ιδιαίτερα τις μελέτες του «*Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*» (Κέδρος, 2007) και «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» (2010). Οι γνωστικές περιοχές των ενδιαφερόντων του εστιάζονται στην παιδαγωγική και διδακτική του θεάτρου, στην ανάλυση του δραματικού κειμένου, στο θέατρο για παιδιά και νέους, στο έργο των Μπρεχτ και Τσέχοφ κ.ά.

Βιωματικό εργαστήριο διαθεματικής προσέγγισης του έργου τέχνης: εικαστικά, μουσική, θεατρικό παιχνίδι

Μαριάννα Παυλίδου

Εικαστικός, Ε.Ε.Π. Σχολής Επιστημών Αγωγής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
mariannapavlidou@yahoo.gr www.pavlidou-artgallery.gr

Μαρίνα Χατζηκυριακίδου

Νηπιαγωγός - Μουσικός
marina68xatzi@hotmail.gr

Ελένη Δέδογλου

Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής Ν. Έβρου
eldedoglou@gmail.com

Περίληψη

Στο βιωματικό εργαστήριο, επιχειρούμε από κοινού να προσεγγίσουμε το έργο του Ρώσου καλλιτέχνη Marc Chagall “ Το μπλε τσίρκο“, σε τρία μαθήματα: Τα Εικαστικά, τη Μουσική και το Θεατρικό παιχνίδι. Σκοπός αυτού του εγχειρήματος είναι να δούμε, κατά πόσο μπορεί ένα έργο που έχουμε προσεγγίσει βιωματικά, να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για ελεύθερη εικαστική δημιουργία και να εμπνεύσει συναισθήματα, τα οποία αργότερα θα αξιοποιηθούν για την εμπύχωση με ήχους και τελικά με το σώμα μας: α) Με εικόνες στη ζωγραφική, μέσα από αυτόνομο εικαστικό παιχνίδι, β) με παραγωγή λόγου, δημιουργώντας ομαδικά μια ιστορία, συνδέοντας τις εικόνες μεταξύ τους, γ) μετατρέποντάς την σε ηχο-ιστορία, ζωντανεύοντάς την με μουσικά όργανα, δ) εμπνυχώνοντας την ιστορία με τη φωνή και το σώμα μας. **Λέξεις κλειδιά:** διαθεματικότητα, βιωματικό, παραγωγή λόγου, εικαστικό παιχνίδι, μουσική, θεατρικό παιχνίδι.

Abstract

In experiential workshop we have attempted to approach the work of Russian artist Marc Chagal “The Blue Circus” in three courses: art class, music and drama game. The goal of this experiment is to see whether a project that has been approached experientially can inspire free artistic creation and feelings, which later will be used for animation by sounds and our body. We used: a. painting, through autonomous plastic arts game and production of discourse, creating collectively a story using images, b. animation of the story with musical instruments, c. animation of the story with our voice and body.

Keywords: interdisciplinary, experiential, production of discourse, plastic arts game, music, drama game.

Εισαγωγή

Στο βιωματικό εργαστήριο, επιχειρούμε από κοινού να προσεγγίσουμε το έργο του Ρώσου καλλιτέχνη Marc Chagall “ Το μπλε τσίρκο“, σε τρία μαθήματα: Τα Εικαστικά, τη Μουσική και το Θεατρικό παιχνίδι.

Σκοπός αυτού του εγχειρήματος είναι να δούμε, κατά πόσο μπορεί ένα έργο που έχουμε προσεγγίσει βιωματικά, να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για ελεύθερη εικαστική δημιουργία και να εμπνεύσει συναισθήματα, τα οποία αργότερα θα αξιοποιηθούν για την εμπύχωση με ήχους και τελικά με το σώμα μας: α) Με εικόνες στη ζωγραφική, μέσα από αυτόνομο εικαστικό παιχνίδι, β) με παραγωγή λόγου, δημιουργώντας ομαδικά μια ιστορία, συνδέοντας τις εικόνες μεταξύ τους, γ) μετατρέποντάς την σε ηχο-ιστορία, ζωντανεύοντάς την με μουσικά όργανα, δ) εμπυχώνοντας την ιστορία με τη φωνή και το σώμα μας.

Επιλέξαμε το έργο του Μαρκ Σαγκάλ, διότι προκαλεί διαφορούμενες αντιδράσεις, θετικές και αρνητικές, λόγω του παράδοξου και μη λογικού περιεχομένου του. Επίσης, διότι είναι πλούσια πηγή ήχων, λόγω των πολλών μουσικών οργάνων που φαίνονται (ταμπούρλο, βιολί, ντέφι, βιολοντσέλο, σάλπιγγα) και μορφών από τον ζωικό κόσμο (άλογο, κόκορας, ψάρι κλπ.), που προσφέρονται για διαθεματικές δραστηριότητες στη Μουσική και Θεατρική αγωγή.



Το μπλε τσίρκο (1950)

Πριν από την υλοποίηση του εργαστηρίου, πραγματοποιήθηκε μια φάση συνεργασίας και διερεύνησης των στόχων ανάμεσα στις τρεις εμπυχώτριες, κατά την οποία προσεγγίσαμε το έργο οι ίδιες βιωματικά, και με αφορμή αυ-

τή την προσέγγιση, στη συνέχεια προτείναμε η καθεμιά τη δική της ιστορία που θα μπορούσε να εμπνευσθεί με ηχο-ιστορία και θεατρικό παιχνίδι. Δοκιμάσαμε την εμπύχωση της ιστορίας μας, αποκτώντας μια σαφέστερη εικόνα για τις δυνατότητες που μας δίνει το έργο στα τρία διδακτικά αντικείμενα και προετοιμάσαμε τα μέσα υλοποίησης (υλικά, μουσικά όργανα, υφάσματα διαφόρων χρωμάτων και διάφορα βοηθητικά αντικείμενα).

Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα Ψυχοκινητικής αγωγής, και στο εργαστήριο Εικαστικών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής (Πατάρι). Σε αυτό συμμετείχαν περίπου 25 άτομα, κυρίως εκπαιδευτικοί και φοιτητές, και είχε τρίωρη διάρκεια.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους του εργαστηρίου με τις αντίστοιχες φάσεις του και πραγματοποιήθηκε κύκλος γνωριμίας, ανάμεσα στα μέλη.



Κύκλος γνωριμίας

Στη συνέχεια προσεγγίστηκε βιωματικά το έργο, και αφού πραγματοποιήθηκαν τα οκτώ πρώτα βήματα προσέγγισης, περάσαμε στον χώρο για την εικαστική προσέγγιση, με τα μέσα που μας προσέφερε το Εργαστήριο Εικαστικών της Σχολής Επιστημών της Αγωγής (τραπέζια για δουλειά, χαρτιά και υλικά).

Βιωματική προσέγγιση στα Εικαστικά

Το εργαστήριο ξεκίνησε με τη βιωματική προσέγγιση στα εικαστικά. Γι' αυτό τον σκοπό, ακολουθήσαμε τη μέθοδο βιωματικής προσέγγισης με τα 11 βήματα-ερωτήματα, που παρουσιάστηκε ήδη εκτενώς, στο άρθρο με τον ομώνυμο τίτλο, χωρίς να αποκαλύψουμε τον τίτλο του έργου και να δώσουμε οποιαδήποτε άλλη συμπληρωματική πληροφορία.

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα σταχυολογούνται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο εργαστήριο.

1. *Τι βλέπετε στην εικόνα;*

Μέσα σε μια διάχυτη με μπλε χρώμα ατμόσφαιρα, βλέπουμε να κυριαρχεί η μορφή μιας γυναίκας με κόκκινα ρούχα, που είναι στραμμένη προς τα κάτω αριστερά, σε σχήμα καμπύλης.

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες, μικροί και μεγάλοι, στην πρώτη ερώτηση απαντούν με τη λέξη *Βυθός*, λόγω του μπλε χρώματος που κυριαρχεί, και ονομάζουν την κοπέλα στο κέντρο "Γοργόνα". Κάποιοι απαντούν με την λέξη *Νύχτα*. Στη συνέχεια όμως, όλοι μπερδεύονται από την ύπαρξη αλληλοσυγκρουόμενων στοιχείων, όπως είναι το ψάρι που κρατά ανθοδέσμη, το πράσινο άλογο-τέρας, ο κόκορας που παίζει ταμπούρλο, το φεγγάρι που παίζει βιολί κλπ. Μια πιο προσεκτική ανάλυση, μας δείχνει ότι τα μάτια, τόσο στο ψάρι, όσο και στο άλογο είναι σχεδιασμένα σαν να είναι ανθρώπινα, και ότι η κοπέλα που κρατά μια κεντρική θέση στο έργο, φαίνεται να κοιτά στα μάτια το άλογο. Τι συμβαίνει λοιπόν μέσα σε αυτή την εικόνα; Ποιά είναι η σχέση ανάμεσα στο ψάρι, το άλογο και την κοπέλα; Και τι είναι ο κύκλος που φαίνεται στη μέση δεξιά; Ήλιος ή Πανσέληνος; Μέσα σε αυτόν διακρίνουμε ένα μισοφέγγαρο να παίζει βιολί και μια ανθρώπινη μορφή με μακριά μαλλιά να κρέμεται από κάτω, φυσώντας μια σάλπιγγα.

Εδώ μπερδευόμαστε πλήρως και φθάνουμε σε ένα νοητικό αδιέξοδο. Καταλαβαίνουμε ότι βρισκόμαστε μπροστά σε έναν κόσμο που δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε με την κοινή λογική, έναν κόσμο μαγείας και μυστηρίου. Αντιλαμβανόμαστε και την ύπαρξη μιας κοπέλας στην άκρη κάτω δεξιά, που παίζει ντέφι, και πίσω της διακρίνεται μια μορφή να παίζει βιολοντσέλο. Φαίνεται σαν να ηγείται μιας μουσικής μάντας.

Ένα από τα μη λογικά στοιχεία, είναι και το γεγονός πως η κεντρική πρωταγωνίστρια της εικόνας εμφανίζεται με το μισό της σώμα στραμμένο προς τα εμπρός και το μισό (από την μέση και κάτω) προς τα πίσω.



Τι συναισθήματα μας προκαλεί το έργο;

2. Τα συναισθήματα που γεννά η εικόνα είναι αντιφατικά! Ακούγονται λέξεις όπως: Χάος, μπέρδεμα, μελαγχολία, χαρά.
3. Ανάλυση της δομής της σύνθεσης και των μορφικών στοιχείων του πίνακα:

Οι γραμμές που κυριαρχούν στο έργο είναι δύο κεντρικές παράλληλες και διαγώνιες, μια μεγάλη καμπύλη που δημιουργεί το σώμα μας κοπέλας, μια κάθετη και μια οριζόντια που φαίνονται πάνω δεξιά (αώρα), πολλών ειδών γωνίες και μικρότερες καμπύλες.

Από σχήματα κυριαρχούν τα κυκλικά, κύκλοι πάνω και κάτω στο σώμα της κοπέλας και ο ήλιος-φεγγάρι, ταμπούρλο, μεγάλο οβάλ το κεφάλι του αλόγου, τρίγωνα που στρογγυλοποιούνται στις άκρες, κλπ.

Από χρώματα, παρατηρούμε πως υπάρχουν όλα τα χρώματα του Ουράνιου τόξου. Κυριαρχεί το μπλε που είναι ψυχρό, το πράσινο στο άλογο, το κόκκινο-πορτοκαλί που είναι συγκεντρωμένο στο σώμα της κοπέλας, κίτρινος είναι ο ήλιος-φεγγάρι, αλλά υπάρχουν και μωβ αποχρώσεις στην ανθοδέσμη κλπ.

4. Οι αντιθέσεις ανάμεσα στις γραμμές, τα σχήματα και τα χρώματα είναι προφανείς. Το έργο είναι πλούσιο σε αντιθέσεις γραμμών και σχημάτων, μεγάλων και μικρών, αλλά και χρωμάτων: Υπάρχουν αντιθέσεις ψυχρών-θερμών, ανοιχτών-σκούρων, αντιθέσεις συμπληρωματικών κλπ.

Υπάρχει βέβαια και μια μεγάλη και βασική αντίθεση με την πραγματικότητα. Τίποτε από αυτά που απεικονίζονται, δεν μας παραπέμπει σε μια "πραγματική", γνωστή σε εμάς, αντίστοιχη με την καθημερινότητα κατάσταση.

5. Δώσαμε τους δικούς μας τίτλους στο έργο, και καταγράψαμε τις απαντήσεις που δόθηκαν. (π.χ. *"Ακροβατώ στο βυθό, γλυκιά μελαγχολία, παρξένος γάμος, η ακροβάτισσα και το ψάρι"*, κ.α..)
6. Αποκαλύψαμε τον πραγματικό τίτλο, και τον καλλιτέχνη, δώσαμε βιογραφικές πληροφορίες και στοιχεία για το καλλιτεχνικό κίνημα του Σουρεαλισμού.

Ο Ρώσος καλλιτέχνης Μαρκ Σαγκάλ (1887-1985), που σαν παιδί μεγάλωσε μέσα σε δύσκολες συνθήκες πολέμου και φτώχειας, ζωγράφιζε κάποια έργα στα οποία θυμάται εκείνες τις μελαγχολικές του εμπειρίες. Ο Σαγκάλ προτιμούσε να ζωγραφίζει παραμύθια και γεμάτες φαντασία ιστορίες με γεωργούς, χωριά με κότες και άλλα ζώα. Αγαπούσε τα όνειρα, και για να βοηθήσει και άλλους να ονειρεύονται, ζωγράφιζε τα όνειρά του.

7. Ευαισθητοποιήσαμε όλες τις αισθήσεις μας, κάνοντας ένα ταξίδι με τη φαντασία, και βρεθήκαμε όλοι για λίγο μέσα στην ατμόσφαιρα του έργου, μυρίζοντας, ακούγοντας τους ήχους και διερευνώντας τις διάφορες γεύσεις που μας θυμίζει η ατμόσφαιρα ενός τσίρκου. Σε αυτό επιστρατεύσαμε δικές μας μνήμες και εμπειρίες, τις οποίες μοιραστήκαμε.

- Με τη φωνή μας ζωντανέψαμε την ηχητική ατμόσφαιρα του έργου, μιμηθήκαμε τους ήχους που κάνει το άλογο, ο κόκορας, το ψάρι στο νερό, και διάφορα άλλα ζώα που πιθανόν να υπάρχουν σε τσίρκο.
 - Αναρωτηθήκαμε τι να έκανε η κοπέλα λίγο πριν μπει στο έργο και τι θα μπορούσε να συμβεί στην κοπέλα λίγο μετά. Αν έπεφτε από την αιώρα, τι θα πάθαινε; Θα πέθαινε; Θα την έσωζε το άλογο τρέχοντας να την πάρει πάνω του, ή θα γινόταν χίλια κομμάτια; Τα θα μπορούσε να συμβεί ανάμεσα στο άλογο, το ψάρι, τον κόκορα και την κοπέλα; Ποια θα μπορούσε να είναι η συνέχεια της ιστορίας; (Παυλίδου, 2003: 243-257).
8. Η ψυχολογική επίδραση του μπλε χρώματος, των μεγάλων διαγωνίων γραμμών στο κέντρο που προκαλούν συναισθήματα έντασης, κίνησης και αστάθειας, και η μη λογική ατμόσφαιρα του έργου, μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο καλλιτέχνης ένωθε από τη μια πλευρά μελαγχολία και νοσταλγία για την απλή ζωή στη φύση του χωριού του, αλλά και την επιθυμία να αποδώσει μια μαγική, ονειρική ατμόσφαιρα και να μας ταξιδέψει με την φαντασία.
 9. Στη συνέχεια ζωγραφίσαμε πάνω σε γαλάζια και γκρι χαρτόνια, με χρώματα λαδοπαστέλ, ακούγοντας μουσική.
 10. Αναρτήσαμε τα έργα στον τοίχο και συζητήσαμε τα αποτελέσματα. Όλοι μίλησαν για το έργο τους, και πώς ένιωσαν όταν το ζωγράφιζαν.



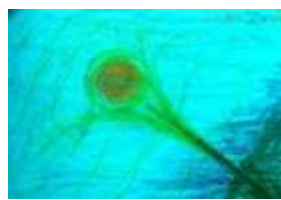
Συζήτηση των αποτελεσμάτων (το έργο είναι αναρτημένο δεξιά)

11. Παραθέτουμε κάποιους τίτλους, που μας βοηθούν να αποκτήσουμε μιαν εικόνα για την παραγωγή λόγου και το ταξίδι με τη φαντασία των συμμετεχόντων.
 - Το δικό μας τσίρκο, Βυθός-όνειρο, Κύκλος ζωής, Το χαμόγελο της γοργόνας, Η θέρμη της μουσικής, Η διαδρομή, Τραλαλαλα-Το γλέντι αρχίζει, Ζωής...αντιθέσεις, Νοσταλγία, Βυθός, Το τελευταίο ταξίδι, Το μουσικό φως, Πράσινα άλογα και μπλε κορδέλες, Ωραία που είναι η ζωή!, Προσμονή, Η δύναμη της ψυχής, Η κούνια του ουρανού, Ταξίδι στο όνειρο, Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν... Ελένη.



Χωρίς τίτλο, Βυθός, Ωραία που είναι η ζωή!

12. Σκεφθήκαμε να συνδέσουμε τα έργα και να δημιουργήσουμε από αυτά ομαδικά μια ιστορία. Καταλήξαμε ότι το κεντρικό πρόσωπο στην ιστορία μας θα ήταν η ακροβάτισσα-γοργόνα, που την φλερτάρει το άλογο, ενώ το ψάρι είναι ανταγωνιστής. Παράλληλα στην ιστορία συναντά έναν κόκορα που της παίζει μουσική με ταμπούρλο, ένα φεγγάρι που παίζει βιολί, και από εκεί και πέρα ξετυλίγεται η ιστορία. Στο τέλος όλα θα μπορούσαν να καταλήξουν στο γάμο ανάμεσα στη γυναίκα και το άλογο, ενώ τα όργανα που παίζουν στην εικόνα, θα συμμετέχουν στη γιορτή, για αυτό το χαρμόσυνο γεγονός.



Πράσινα άλογα και μπλε κορδέλες, Κύκλος ζωής

Η ιστορία καταγράφηκε από την εμπυχωτέρα θεατρικού παιγνιδιού σε χαρτί, για να εμπυχωθεί αργότερα. Η ίδια ιστορία, έγινε και ηχοιστορία, στις δραστηριότητες με Μουσική. Έτσι, το έργο τέχνης αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για αυτόνομο εικαστικό παιγνίδι, παραγωγή λόγου μέσα από τα Εικαστικά, και οι δημιουργίες των συμμετεχόντων πηγή έμπνευσης για διαθεματικές δραστηριότητες στη Μουσική και το Θεατρικό παιγνίδι.

Συμπεράσματα: Είναι εντυπωσιακό το πώς ένα έργο τέχνης μπορεί να κινητοποιήσει όλες τις εσωτερικές δυνάμεις στον άνθρωπο: Την σκέψη, τον λόγο, τη μνήμη, συναισθήματα, δημιουργικότητα, φαντασία, ομαδικό πνεύμα, συνεργασία, χαρά, παιχνίδι, ευτυχία! Η μοναδική ατμόσφαιρα που δημιουργείται όταν διεισδύουμε στον μαγικό κόσμο της φαντασίας ενός ζωγράφου, και το παιδί "ζυπνά" μέσα μας και "παίζει", ανεξαρτήτως ηλικίας. Οι εμπειρίες μας ήταν απολύτως θετικές και μας άφησαν μια υπέροχη ανάμνηση, και συναισθήματα φιλίας και αγάπης!

*Βιωματική προσέγγιση στη Μουσική*¹

Στόχος της μουσικής αγωγής, είναι η ανάπτυξη του μουσικού αισθητηρίου, της μουσικής φαντασίας και της δημιουργικότητας των παιδιών, αλλά και η απόλαυση και η χαρά που προκύπτει από την μουσική έκφραση.

Η μουσική αγωγή πρέπει να βασίζεται στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Δηλαδή σκοπός είναι τα παιδιά να παράγουν μουσική, είτε με τη φωνή τους, είτε με τη χρήση μουσικών, ή ακόμα και αυτοσχέδιων οργάνων, κυρίως όμως πρέπει να παράγουν και να οργανώνουν τους ήχους, και αυτό μπορεί να γίνει με ηχο-ιστορία, ή μουσική επένδυση.

Με αφορμή δηλαδή μια εικόνα, ένα τραγούδι, έναν πίνακα ζωγραφικής, μια παροιμία, ένα ποίημα, ένα παραμύθι ή ιστορία, προτρέπουμε τα παιδιά να παίξουν το ρόλο του μουσικοσυνθέτη και να επενδύσουν με ήχους, ή και με κίνηση αργότερα, ένα κείμενο, και στην προκειμένη περίπτωση, από το Μπλε τσίρκο του Σαγκάλ, θα δημιουργήσουν μια μουσική εικόνα.

Έτσι, τα παιδιά ενεργοποιούν την φαντασία τους, επιλέγουν τους ήχους που ταιριάζουν στο κείμενο, επίσης, δίνουμε την ευκαιρία να αναπαραστήσουν γραφικά τα ηχητικά γεγονότα. Δηλαδή να απεικονίσουν τους ήχους, έτσι ώστε να έχουμε μια οπτική εικόνα του ηχητικού ακούσματος, που βοηθά και στην προσέγγιση της μουσικής γραφής.

Κατόπιν, μπορούμε να ηχογραφήσουμε την μουσική κατασκευή, να την ακούσουν προσεκτικά, να διορθώσουν πιθανά λάθη. Με αυτό τον τρόπο οξύνουν το ακουστικό τους κριτήριο και την παρατηρητικότητα τους.

Πριν επενδύσουν μια ηχο-ιστορία, πρέπει:

-Να έχουν ευαισθητοποιηθεί στους ήχους και να μπορούν να τους νιώθουν με όλες τους τις αισθήσεις.

-Να έχουν γνωρίσει τα χαρακτηριστικά του ήχου.

Μέσα από την ηχο-ιστορία, όλες οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις θα αφομοιωθούν και θα μεταμορφωθούν σε μουσική έκφραση. Θα δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία για δημιουργική, ομαδική δουλειά.



Δημιουργία γραφικής παρτιτούρας

¹ Το βιωματικό εργαστήριο υλοποιήθηκε από την εμπυχωτέρα και μουσικό Χριστίνα-Ανθή Χαρισίδου, φοιτήτρια του ΠΤΔΕ, ΔΠΘ.

Βήματα: Παρουσιάζουμε τον πίνακα, Δημιουργία μιας ιστορίας-αφήγησης (με ερωτήσεις), Συζήτηση-επισήμανση των ηχητικών, ή μουσικών σημείων, Πειραματισμός στα όργανα, Σχεδιασμός γραφικής παρτιτούρας, Απόδοση της ιστορίας με όργανα, Ηχογράφηση, Παντομίμα.

Βιωματική προσέγγιση στο Θεατρικό Παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί το μέσο το οποίο συμβάλλει στο να μεταδοθούν γνώσεις στα παιδιά με ένα τρόπο που αναπτύσσει ολόπλευρα την προσωπικότητά τους. Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία. Είναι εφαρμογή στην πράξη των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και θεατρικών απόψεων για την ενεργοποίηση των παιδιών (Κουρετζής, 1991), την απελευθέρωση της φαντασίας τους, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής τους έκφρασης, της κοινωνικοποίησής τους και της εξοικείωσής τους με την τέχνη.

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά εκφράζουν την ευαισθησία τους και τον πηγαίο αυθορμητισμό τους, σε πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, επικοινωνούν και συμμετέχουν σε θεατρικά εργαστήρια και παραστάσεις ως δρώντα άτομα (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο κυριότερος σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού έγκειται στη συνολική έκφραση των συμμετεχόντων.

Στην προκειμένη περίπτωση γενικός στόχος της εφαρμογής του θεατρικού παιχνιδιού ήταν η βιωματική προσέγγιση του ζωγραφικού έργου του Μαρκ Σαγκάλ με τίτλο: “*το τσίρκο*”. Ειδικότερα, στόχος μας ήταν το δημιουργικό ζωντάνεμα της ιστορίας που είχαν δημιουργήσει οι συμμετέχοντες κατά τη διαθεματική προσέγγιση, με μέσο το σώμα τους, το λόγο και τις αισθήσεις. Το θεατρικό παιχνίδι ήταν το μέσο για την ανακάλυψη και αποκάλυψη της εκφραστικότητας του σώματος, καθώς ήταν αντιληπτό ως εργαλείο επικοινωνίας, κώδικας επικοινωνίας και πομπός μηνυμάτων (Κουρετζής, 1990).

Το θεατρικό παιχνίδι ήταν η τρίτη μορφή τέχνης που εφαρμόστηκε προκειμένου να προσεγγιστεί το ζωγραφικό έργο διαθεματικά. Αρχικά προσεγγίστηκε ο πίνακας εικαστικά και στη συνέχεια μουσικά. Κατά την εικαστική προσέγγιση οι συμμετέχοντες, οι οποίοι αποτελούσαν μία ομάδα 25 μελών, εμπνεόμενοι από το περιεχόμενο του πίνακα έδωσαν νέους τίτλους στο ζωγραφικό έργο. Οι νέοι τίτλοι αξιοποιήθηκαν για να δημιουργηθεί στη συνέχεια μία ηχοϊστορία. (Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους τίτλους: Η ακροβάτισσα και το ψάρι, παράξενος γάμος, γλυκιά μελαγχολία, ακροβατώ στο βυθό κ.α.). Η ηχοϊστορία αποτέλεσε το θέμα το οποίο δόθηκε στους συμμετέχοντες με στόχο να επινοήσουν τρόπους για να αποδώσουν θεατρικά το περιεχόμενό της.

Στη φάση του θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιήθηκαν τα βασικά του εργαλεία του, που είναι ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων. Οι συμμε-

τέχοντες ενθαρρύνονται να αυτοσχεδιάσουν για να παρουσιάσουν το θέμα και ταυτόχρονα να υποδυθούν ρόλους για να εκφράσουν τον ψυχικό τους κόσμο. Κάθε μέλος επικοινωνεί με την υπόλοιπη ομάδα μέσα από το ρόλο που έχει επιλέξει να υποδυθεί.

Το θεατρικό παιχνίδι αναπτύχθηκε σε τέσσερις φάσεις:

1. Η φάση της επικοινωνίας. Αρχικά έγιναν διάφορα παιχνίδια επικοινωνίας και σύσφιξης των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας κινήθηκαν πάνω σε κύκλο ακούγοντας χαρούμενη μουσική. Στο σταμάτημα της μουσικής γινόταν ζευγάρια και συζητούσαν για απλά, καθημερινά θέματα όπως η μουσική, οι διακοπές, το φαγητό κ.α. Η συζήτηση γινόταν σε φιλικό και χαρούμενο τόνο προσδίδοντας οικειότητα στις σχέσεις των ατόμων.
2. Η φάση της αναπαραγωγής. Οδηγήσαμε την ομάδα στο θέμα που είχαμε προετοιμάσει, δηλαδή στην ιστορία. Δώσαμε πολλαπλά ερεθίσματα στους συμμετέχοντες, αφηγούμενοι την ιστορία στην οποία βασιστήκαμε για να τους εμπνεύσουμε να εκφραστούν. Εδώ τα μέλη της ομάδας δημιούργησαν δύο υποομάδες, προκειμένου τα μέλη τους να επικοινωνήσουν στενότερα.

Προτρέψαμε τους συμμετέχοντες να επιλέξουν, από τους ήρωες του ζωγραφικού πίνακα, τον ρόλο που θα υποδυθούν. Οι ήρωες του ζωγραφικού έργου ήταν η ακροβάτισσα, ο ήλιος, το φεγγάρι, το άλογο, το ψάρι, το κοκοράκι. Για να ζωντανέψουμε το ρόλο δώσαμε τη δυνατότητα στα μέλη των ομάδων να χρησιμοποιήσουν μικρά αντικείμενα όπως υφάσματα, κορδέλες, καπέλα και άλλα αξεσουάρ που υπήρχαν στο χώρο. Τα μέλη των ομάδων συζήτησαν σχετικά με τον τρόπο απόδοσης του ρόλο τους.

3. Η φάση του αυτοσχεδιασμού. Η κάθε υποομάδα αυτοσχεδίασε και παρουσίασε με το δικό της δημιουργικό και εκφραστικό τρόπο την ιστορία που έχει παραχθεί.

Άρχισε η δράση: «Αρχικά εμφανίστηκε η γοργόνα, φορώντας ένα κόκκινο φόρεμα, σύμβολο ζωντανίας και χαράς. Άρχισε να χορεύει η γοργόνα. Έρχεται το φεγγάρι, ντυμένο στα χρυσά. Συνομιλεί με τη γοργόνα, τη θαυμάζει και της ρίχνει το φως του. Της παίζει μουσική με το βιολί του. Χορεύει με τη γοργόνα ένα ρομαντικό χορό!

Σε λίγο εμφανίστηκε το άλογο. Επικοινωνεί με τη γοργόνα. Τη γοητεύει με το λόγο του! Την προσκαλεί να ανέβει επάνω του και να πάνε στο βυθό. Εκεί συναντούν το ψάρι. Το ψάρι γοητεύεται από τη γοργόνα. Ποιόν να διαλέξει η γοργόνα: Το ψάρι ή το άλογο; Επιλέγει το άλογο. Οδηγούνται σε γάμο. Το γλέντι αρχίζει! Εμφανίστηκε ένας μεγάλος θίασος που συμμετέχει στο γλέντι».

4. Η φάση της ανάλυσης. Η ομάδα με τη βοήθεια της εμπνευστήριας χαλάρωσε και συζήτησε για όσα έζησε μέσα από τους ρόλους που υποδύθηκε.

Τα μέλη της ομάδας αναφέρανε τη γνώμη τους για τον τρόπο που βίωσαν το θεατρικό παιχνίδι και εξέφρασαν τα συναισθήματα που ένιωσαν για τα δρώμενα που έγιναν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Συμπεράσματα: Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον ιδιαίτερο ρόλο της διαθεματικής, βιωματικής προσέγγισης της γνώσης μέσω των τεχνών. Κατανόησαν τη σημασία της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, εκτίμησαν την ομαδική εργασία. Επίσης επικοινωνήσαν μέσω της τέχνης, προσέγγισαν διαχρονικές αξίες και βαθύτερα μηνύματα της ζωγραφικής τέχνης.



Η εμφάνιση του αλόγου



Το φεγγάρι που παίζει βιολί



Η γοργόνα-ακροβάτισσα συνομιλεί με το ψάρι

Βιβλιογραφία

- Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2001). *Από την ακοή στην ακρόαση*, Θεσ/νίκη: Edition Orfeus.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι* (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση). Αθήνα: Καστανιώτης.

- Παυλίδου, Μ. (2004). *Συνάντηση με έργα τέχνης*, Πρακτικά Δημερίδας *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παυλίδου, Μ. (2003). *Το μάθημα της τέχνης ως μέσο ενίσχυσης της γλωσσικής έκφρασης*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου *Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική ηλικία*, Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Ιδιωτική έκδοση: Αθήνα.

Σύντομα βιογραφικά σημειώματα

Μαριάννα Παυλίδου: Σπούδασα ζωγραφική στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας, απ' όπου αποφοίτησα το 1990. Από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 1990 παρακολούθησα μαθήματα στην Ακαδημία Εικαστικών Τεχνών του Μονάχου, στα πλαίσια του προγράμματος ανταλλαγών "Erasmus". Από τον Νοέμβριο του 1990 μέχρι τον Οκτώβριο του 1998 έζησα και εργάζομαι στο Μόναχο της Γερμανίας όπου από το 1992 έως το 1996 σπούδασα ζωγραφική και Διδακτική της Τέχνης (Kunsterziehung) στην εκεί Ακαδημία Εικαστικών Τεχνών με την οικονομική υποστήριξη του κληροδοτήματος του Σπυρίδωνος Βικάτου (της Α.Σ.Κ.Τ. Αθήνας). Απόκτησα το πτυχίο της καθηγήτριας της Τέχνης που προορίζεται για διδασκαλία στο Γερμανικό Gymnasium. (Lehramt fur Kunsterziehung). Από το χειμερινό εξάμηνο του 1992 μέχρι το εαρινό του 1998 δίδαξα ζωγραφική στο Λαϊκό Πανεπιστήμιο του Μονάχου (Volkshochschule, München). Από τον Νοέμβριο του 1998 διδάσκω το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά) στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου της Θράκης που λειτουργεί στην Αλεξανδρούπολη και είμαι υποψ. διδάκτωρ για την Διδακτική της τέχνης στην ΑΣΚΤ Αθήνας.

Η *Ελένη Δέδογλου* είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του ΑΠΘ, του Διδακταλείου Νηπιαγωγών του ΑΠΘ, του Μεταπτυχιακού τμήματος του Παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του ΔΠΘ και υπ. Διδάκτωρ Γλωσσολογίας του ΔΠΘ. Είναι Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 41^{ης} Περιφέρειας Ν. Έβρου. Έχει πάρει μέρος με εισηγήσεις σε σεμινάρια και συνέδρια, έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και πραγματοποιεί ερευνητικές εργασίες σχετικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, το ρόλο της αφήγησης και το ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού.

Μαρίνα Χατζηκυριακίδου: Είμαι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του ΑΠΘ και κάτοχος πτυχίων Μουσικής, Αρμονίας, και Αντίστιξης από το Δημοτικό Ωδείο Αλεξανδρουπόλεως. Έχω παρακολουθήσει το Μουσικοπαιδαγωγικό Τμήμα στο Μουσικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης. Είμαι εν ενεργεία νηπιαγωγός κι έχω διδάξει ανώτερα θεωρητικά και μουσικο-παιδαγωγικά στα Δημοτικά Ωδεία Αλεξανδρουπόλεως, Φερών και στα Ι.Ε.Κ Προσχολικής Αγωγής Αλεξανδρουπόλεως. Έχω κάνει εισήγηση σε ημερίδα Νηπιαγωγών σε μουσικό εργαστήριο στο Ν. Ροδόπης.

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Ο ποιητής Ανακρέοντας

Γιάννης Βουλτσίδης

Σκηνοθέτης, Καραγκιοζοπαίχτης
m.diakosmos@gmail.com & www.mikrosdiakosmos.gr

Περίληψη

Παρουσιάσαμε¹ τον ποιητή Ανακρέοντα από τα Άβδηρα της Θράκης του 6^{ου} π.Χ. αιώνα σε συνεργασία με τους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης - με οργανωτή τον επίκουρο καθηγητή κ. Σίμο Παπαδόπουλο και συνεργάτες το μέλος ΕΕΠ του ΔΠΘ κ. Ευαγγελία Κοβαλίδου και τη Σχολική Σύμβουλο κ. Παναγιώτα Τηγανούρια. Αυτή η μουσική δουλειά αποτελείται από δεκατρία ποιήματα του Ανακρέοντα, σε μουσική Γιάννη Βουλτσίδα και μετάφραση -τα περισσότερα - Ντίνου Χριστιανόπουλου. Το μουσικό εργαστήριο διήρκεσε γύρω στους τρεις μήνες οι πρόβες γινόταν στο Παιδαγωγικό Τμήμα ΔΕ στην Αλεξανδρούπολη, και η δουλειά παρουσιάστηκε σε δυο συναυλίες. Μία στο Πανεπιστήμιο και μια στο Ανοιχτό Θέατρο Σαπών 21 και 14 Ιουνίου 2015 αντίστοιχα.

Λέξεις κλειδιά: Ανακρέοντας, Μικρός Διάκοςμος, Βουλτσίδης, Χριστιανόπουλος, Άβδηρα, Καραγκιόζης.

Ο Ανακρέοντας γεννήθηκε στην Τήω της Ιωνίας, τον έκτο αιώνα π.Χ. Όταν η πόλη του κατελήφθη από τους Πέρσες, κατέφυγε στα Άβδηρα της Θράκης, όπου ανδρώθηκε σαν ποιητής. Αφού έζησε κάποια χρόνια στα Άβδηρα μετά περιπλανήθηκε στην αυλή του Περίανδρου στην Σάμο και κατέληξε στην Αθήνα, όπου η ποίησή του αγαπήθηκε ιδιαίτερα από την νεολαία της εποχής.

Ξεγελάει εύκολα ο Ανακρέοντας, με τις μόνιμες *εμμονές του* γύρω από τη χαρά του κρασιού στα συμπόσια, τα βασανάκια του έρωτα, το θέμα των γηρατειών που επιμένουν! Ξεγελάει, και πολλές φορές περάστηκε για εύκολος ποιητής, αλλά όπως μου είπε και ο φίλος μου ο Ντίνος Χριστιανόπουλος –που μετάφρασε κάποια ποιήματά του και τα μελοποίησα εγώ σε άμεση συνεργασία μαζί του– δεν του λείπει ούτε η στοχαστικότητα, ούτε η τραγικότητα, απλά έχει αυτόν τον *Χαρίεν τρόπον της Ιωνίας*. Βασικά είναι δωρικός στην μορφή και Ιωνικός στο συναίσθημα.

¹ Στην παρουσίαση συμμετείχαν οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ. κκ. Ελένη Κολίδου, Αθανάσιος Κρασιώτης και Νίκος Φωτίου.

*‘Και συ τον πόλεμο της Τροίας τραγουδάς
και άλλος της Θήβας.
Μα τη δική μου άλωση εγώ.
Ούτε από βέλη πήγα
ούτε από ιππικό
μ’ από δυό μάτια
που μάταια αγαπώ’*

Ποίημα, παρότι κάθετα ερωτικό, υπονοεί ταυτόχρονα και μια μομφή για τα μεγάλα θέματα της επίσημης ιστορίας και του έπου γενικότερα. Μην ξεχνάμε, ότι η λυρική ποίηση είναι ακριβώς η αναίρεση της επικής. Εδώ ο προσωπικός τόνος κυριαρχεί, έναντι της απρόσωπης αφήγησης σε τρίτο πρόσωπο. Θα μου πείτε, άλλοι χρόνοι άλλοι τρόποι.

Μελοποιώντας Ανακρέοντα

Ο τζουράς, ο Μακρυγιάννειος ταμπουράς, ή ο αρχαίος Πανδουράς, που είναι τι ίδιο μουσικό τρίχορδο μπουζούκι που διαπλέει όλους τους αιώνες της ελληνικής μουσικής. Το βλέπουμε σε αρχαία ανάγλυφα να παίζεται από τις μούσες, το ’21 από από τους κλέφτες του Μακρυγιάννη και από τον ίδιο, στα νεότερα χρόνια από τους ρεμπέτες. Και πάντα συνοδεύει τη σιγανή μουρμουριστή φωνή, που κύρια σε χαμηλό τόνο διηγείται δικά της βάσανα.

Πάνω σ’ αυτό το όργανο, στο ηχώχρωμα αυτού του οργάνου, κίνησα τους στίχους του ποιητή Ανακρέοντα που μου μετέφρασε ένας από τους καλλίτερους ποιητές ο Ντίνος Χριστιανόπουλος. Δουλέψαμε από κοινού και σε νυχτέρια, και πάντα με λιγιστούς φίλους στην κάμαρη του φιλόξενου σπιτιού του ποιητή στη Θεσσαλονίκη.

Δεν μπορούμε να φαντασθούμε τα ποιήματα του Ανακρέοντα να αποδίδονται με πλούσια Βαγκνερικά χάλκινα ή πολυσύνθετες αρμονίες. Ακολούθησαμε τη μελωδική γραμμή της λυρικής ποίησης, που πέρασε αργότερα στο Βυζαντινό τροπάρι, στα δημοτικά κλέφτικα, φυσικά στα ρεμπέτικα και μέχρι τις μέρες μας σε ελάχιστους αισθαντικούς μονωδούς. Εξ’ άλλου μια παλιά αισθητική αρχή υποστηρίζει, ότι τα σημαντικότερα πράγματα λέγονται με τις λιγότερες λέξεις και στον πιο χαμηλό τόνο, στα όρια της σιωπής.



Γιάννης Βουλτσίδης - Ντίνος Χριστιανόπουλος



Πρόβες...



Εκδήλωση στο υπαίθριο θέατρο Σαπών



Βιογραφικό σημείωμα

Γεννήθηκα το 1961 στη Νέα Αδριανή της Ροδόπης, την εποχή που ακόμα το χωριό μέσω της πολυκαλλιέργειας έβρισκε χρόνο και για πράξη και για λόγο. Το 'σκουπίδι' ήταν άγνωστο και σαν έννοια ακόμα. Τις τελευταίες δεκαετίες που η ευτέλεια άλλων και αφόδευε γενικά προστατεύτηκα μελετώντας εις βάθος πάνω από δύο δεκαετίες σ' ένα υπόγειο, σπουδάζοντας ταυτόχρονα στη Σχολή Σταυράκου σκηνοθεσία και 'Καραγκιόζη' δίπλα στους παλιούς όπως στο Μάνθο, το Σταυρόπουλο, τον Σπαθάρη, το Θούγκα, το Σίμο Χιώτη, κ.ά. Γυρίζω κύρια ντοκουμανταίρ παίζοντας Καραγκιόζη μαζί με την Γεωργία Γιαννοπούλου που φτιάχνει και τις φιγούρες. Έχουμε εκδώσει πάνω από δώδεκα βιβλία και δυο μουσικές παραγωγές. Στην περιοχή παραλίας Ιμέρου δήμου Μαρώνειας, στο Θρακικό πέλαγος, έχουμε δημιουργήσει έναν πολυχώρο τέχνης με ανοιχτό και κλειστό θέατρο. Κάθε καλοκαίρι πραγματοποιείται δίμηνο φεστιβάλ τεχνών. Επίσης εδώ και δύο χρόνια είμαι εμπνευστής και ο καλλιτεχνικό διευθυντής του φεστιβάλ δράματος που συντελείται στο αρχαίο θέατρο της Μαρώνειας με συμμετοχή από θιάσους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φιλοδοξούμε και στην τριτοβάθμια. Περισσότερες πληροφορίες στο www.mikrosdiakosmos.gr

Φωτογραφίζοντας την τέχνη και τον πολιτισμό στην πόλη μας

Μαρίνα Γάτου

Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.
marina.gatou@gmail.com

Περίληψη

Φωτογραφίζοντας την τέχνη και τον πολιτισμό στην πόλη που ζω, μου δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρήσω πολλά, την ύπαρξη των οποίων αγνοούσα. Η καθημερινότητα έχει την ιδιότητα να καλύπτει πολλές εικόνες με ένα πέπλο αδιαφάνειας. Εγκλωβισμένος στην ρουτίνα, δύσκολα σηκώνει κανείς το κεφάλι να δει την απλή ομορφιά που τον περιβάλλει. Καθώς, λοιπόν, αναζητούσα στιγμιότυπα που θα περιέκλειαν την έννοια της τέχνης και του πολιτισμού αναγκάστηκα να κοιτάξω πέρα από τα στενά όρια της συνήθειας. Κατάλαβα πολύ γρήγορα ότι αυτό που αναζητούσα βρισκόταν παντού τριγύρω μου, σε μια παιδική χαρά, σε μια θεατρική παράσταση, σε έναν πλανόδιο πωλητή, σε μια παρέα νέων ακόμη και σε ένα τριαντάφυλλο. Αυτές τις εικόνες προσπάθησε να αιχμαλωτίσει ο φωτογραφικός μου φακός και να αποτυπώσει τον παλμό αυτής της πόλης.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, πολιτισμός, φωτογραφία, καθημερινότητα.

Abstract

While photographing the arts and culture of the city I live in, I was given the opportunity to notice many things I never knew existed. Everyday routine has the ability to cover many images with an opaque veil. Stuck in that routine, it is difficult for one to realize the simple beauty that surrounds us. Seeking to capture snapshots that would enclose the notions of art and culture, I had to look beyond the restricting limits of habit. I soon realized that what I was looking for was already everywhere around me; in a playground, in a theatre play, at a salesman, at a group of young people even in a rose. My camera lens tried to capture these images and illustrate the pulse of this city.

Keywords: art, culture, photography, everyday routine.



Δύσκολο να αιχμαλωτίσεις σκέψεις, συνειδήσεις και αύρες ανθρώπων...
είναι παντού μα και πουθενά



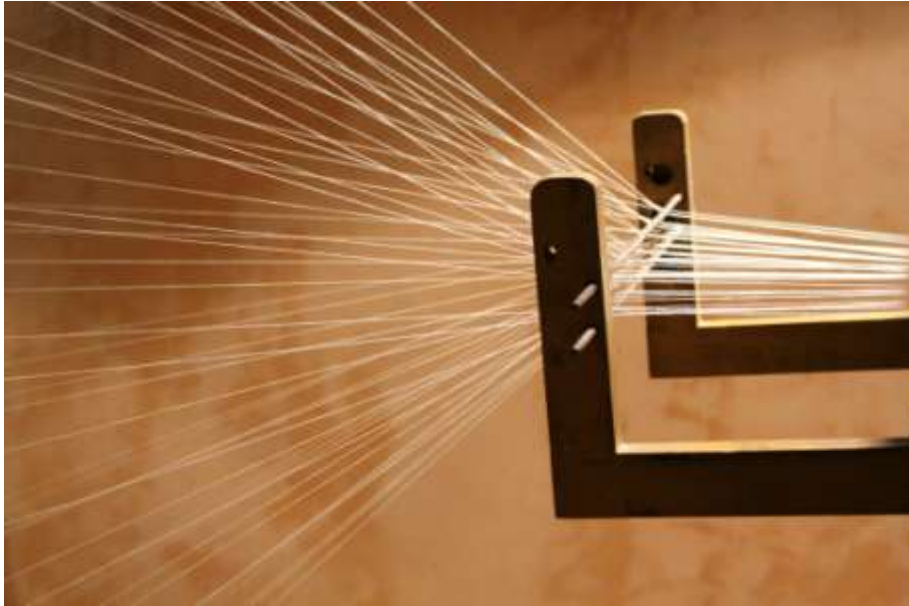
Η ταυτόχρονη επιβεβαίωση και διάψευση ιδανικών σε μπερδεύει
Χάνεσαι αναζητώντας την αλήθεια... μα τελικά καταλήγεις πως η αλήθεια ποικίλει



Αλήθειες συγκρούονται με αλήθειες και έτσι επικρατεί το χάος
Μια κατάσταση που ευνοεί την συνύπαρξη όλων των αληθειών



Βρίσκοντας διέξοδο σε κάθε μορφή τέχνης προσπαθείς να γλιτώσεις
Η ενέργεια μετατρέπεται σε καινούργια ενέργεια και μία αέναη πορεία ξεκινά



Βρίσκοντας διέξοδο σε κάθε μορφή τέχνης προσπαθείς να γλιτώσεις
Η ενέργεια μετατρέπεται σε καινούργια ενέργεια και μία αέναη πορεία ξεκινά



Μια πορεία που αρχίζει και τελειώνει στην παιδική ηλικία
και πάλι από την αρχή



Μια ηλικία που ευνοεί τα όνειρα και μετατρέπει
την πραγματικότητα σε φαντασία και τη φαντασία σε πραγματικότητα



Τα σημάδια του χρόνου αποτυπώνονται σε αυτήν και μένουν ανεξίτηλα διατηρώντας τις μνήμες ζωντανές



Η ειλικρινής πίστη στα ιδανικά σου απαιτεί προσπάθεια και είναι μακρύς ο δρόμος



Μα πάντα κάτι σου διαφεύγει και χάνεται... άθελα ή ηθελημένα



Βρίσκεται σε κάθε γωνιά αυτής της πόλης και όχι μόνο



Αυτό που δεν χάνεται ποτέ είναι η αστείρευτη ενέργεια
που μέρα νύχτα ρέει μέσα σου και ψάχνει τρόπους να διοχετευτεί



Αφήνοντας τη σκέψη να ταξιδέψει σε κάθε γωνιά της συνειδητής και μη πραγματικότητας
Ανακαλύπτεις τόσα που δεν μπορούσες καν να φανταστείς



Ταξιδεύει και φτάνει παντού... στο παντού που εσύ επιλέγεις



Εκμεταλλεύσου λοιπόν την άυλη παντοδύναμη ενέργεια σου
και μετάτρεψε...

Το κάθε άσχημο σε όμορφο

Το κάθε δύσκολο σε εύκολο

Το κάθε ακατόρθωτο σε επιτεύξιμο

Και το κάθε όνειρό σου σε πραγματικότητα

Πρόσεξε.. μη γράφεις εσύ το τέλος σου

γιατί το τέλος από μόνο του δε θα έρθει ποτέ!

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Μαρίνα Γάτου* είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Μεγαλωμένη σε 6 διαφορετικές πόλεις και 2 χώρες, έχοντας βιώσει πληθώρα συναισθημάτων και εμπειριών, λατρεύει την ανθρώπινη φύση και ψυχολογία. Προσπάθεια και στόχος της είναι να αποτυπώσει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς της σε ένα φωτογραφικό κλικ που να ισορροπεί συναίσθημα και λογική. Αισιόδοξη, ανυπόμονη και με συνεχή ανησυχία στα κοινωνικά θέματα δραστηριοποιείται στο χώρο της ψυχολογίας. Η παρούσα έκθεση αποτυπώνει ακριβώς την προσπάθεια της να συντρέξει με τα γερόμενα και να αφουγραστεί τον προβληματισμό της εποχής.

Μια διαδρομή απο την ιδέα στην πράξη. Δρόμο-λόγια: Συμμετέχω άρα υπάρχω

Μυρσίνη Λαντζουράκη

Σκηνοθέτης-Θεατροπαιδαγωγός, Υπεύθυνη του θεατρικού εργαστηρίου «Επί σκηνής»
myrlantzouraki@hotmail.com

Περίληψη

Πρόκειται για ένα θεατρικό δρώμενο 15 λεπτών με θέμα τη συμμετοχή, το διάλογο, την ενεργοποίηση των νέων μέσα σε μια κοινωνία όπου η κρίση κυριαρχεί στην καθημερινότητά τους. Μέσα από τη δράση αναπαρίστανται με διάθεση σκωπτική ζητήματα όπως η παιδεία, η ανεργία των νέων, η αναξιοκρατία, ο ρατσισμός, η βία, η ανοχή.

Λέξεις κλειδιά: βία, ρατσισμός, ανεργία, φόβος.

Abstract

It is a fifteen minute theatre event concerning the participation, the communication, open dialogue, and bringing into action of youths living in a society where crisis dominates their daily life. Issues such as education, young people's unemployment, lack of meritocracy, racism, violence and tolerance are portrayed in a satirical spirit.

Keywords: violence, racism, unemployment, fear.

Μια διαδρομή απο την ιδέα στην πράξη

«*Λίθος κυλινδόμενος το φύκος ου ποιεί*» (πέτρα που κυλάει δεν χορταριάζει) δηλώνει μια αρχαιοελληνική παροιμία. Οι μεγαλύτερες αλλαγές γίνονται όταν οι άνθρωποι δρουν και αλληλεπιδρούν. Η δράση προκύπτει από την ανάγκη για έκφραση, με όποιον τρόπο και δηλώνει παρουσία. Η αλληλεπίδραση, ως καρποφόρα διαδικασία, προσφέρει πλουραλισμό ιδεών και εμπλουτίζει θετικά την δράση δημιουργώντας τις ιδανικές συνθήκες της μετάβασης από την ιδεολογία στην πράξη.

Αυτός ήταν και ο σκοπός. Να δημιουργήσουμε ένα δρώμενο που να περιλαμβάνει σκέψεις, αγωνίες, κριτική και αυτό-κριτική πάνω σε θέματα που απασχολούν τους νέους ανθρώπους, εμάς. Μέσα από τις δυνατότητες πρακτικής του θεάτρου και μέσα από θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές ανιχνεύσαμε το θέμα, επεξεργαστήκαμε τις προτάσεις και υλοποιήσαμε τη δράση με τίτλο: «*Δρόμο-λόγια, συμμετέχω άρα υπάρχω*».

Η αναζήτηση του περιεχομένου του θέματος προέκυψε μέσα από καταγιγισμό ιδεών. Σε χαρτί του μέτρου έγινε καταγραφή των αυθόρμητων σκέψεων των μελών της ομάδας για το τι θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο δρώμενο. Αξιολογώντας την καταγραφή αυτών, προχωρήσαμε στην ομαδοποίηση των στοιχείων και τη δημιουργία ενοτήτων. Προέκυψαν οι προβληματισμοί γύρω από τα εξής θέματα: ρατσισμός, βία, ανεργία, αδιαφορία - αδράνεια των νέων, ανεπάρκεια εκπαιδευτικού συστήματος, έλλειψη αξιών. Το πλαίσιο των εργασιών ώστε να δημιουργηθεί μια δομή που να απορρέει από τη σύνθεση των παραπάνω είναι πολύπλευρο. Η επεξεργασία των θεμάτων μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους.

Αρχικά, η ομάδα χωρίστηκε σε υπό-ομάδες, με στόχο των νέων ομάδων να εστιάσουν στην κάθε ενότητα ξεχωριστά. Το ζητούμενο ήταν να επιλέξουν όποια θεματική ενότητα επιθυμούν και να παρουσιάσουν την οπτική τους και τα συναισθήματα που προκύπτουν χρησιμοποιώντας την τεχνική της παγωμένης εικόνας.

Η τεχνική της παγωμένης εικόνας, καθώς επίσης η επανάληψη και ο ρυθμός μιας ενέργειας ήταν πολύ χρήσιμα εργαλεία για την παραγωγή του πρώτου υλικού της παράστασης. Οι ομάδες χρησιμοποίησαν ως αφόρμιση φωτογραφικό υλικό που προέρχονταν από εφημερίδες και από το διαδίκτυο και προχώρησαν σε αναπαραστάσεις αντίστοιχων καταστάσεων με τη μορφή άλλοτε ακίνητων εικόνων και άλλοτε κινητικών αυτοσχεδιασμών.

Η αναπαράσταση ενός αριθμού σταθερών εικόνων που προβάλλονται διαδοχικά ή μια μετά την άλλη, δημιουργεί μια δραματική εξέλιξη και αν οι εικόνες αντιστοιχιστούν με λόγο που να είναι συνεπής ως προς αυτές, αποκτούν ολοκληρωμένη θεατρική δυναμική. Το ίδιο συμβαίνει και με τη ρυθμική επανάληψη μιας ενέργειας. Όταν η ενέργεια επιταχύνεται ή επιβραδύνεται δημιουργεί έντονες παραστάσεις που προκαλούν στο θεατή ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις. Με την ανάλογη δε μουσική επένδυση νοηματοδοτείται με σαφήνεια η δράση και αποβλέπει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Η ρυθμική επανάληψη έντονων λέξεων ή φράσεων και η σταδιακή αύξηση της έντασης του λόγου ή της ταχύτητας του ρυθμού δημιουργεί με τη σειρά της δυναμικές αντιδράσεις στο κοινό, οι οποίες αποτελούν ζητούμενο σε αναλόγου είδους δράσεις.

Μεταφέροντας οι συμμετέχοντες τις προσωπικές τους εμπειρίες στην ομάδα, προσέφεραν ένα μεγαλύτερο πεδίο για συζήτηση και αυτοσχεδιασμό. Ο αυτοσχεδιασμός, ως διαδικασία δημιουργίας μιας σκηνής που δεν βασίζεται σε δοσμένο γραπτό θεατρικό κείμενο είναι δημιουργικός και τα αποτελέσματά του άμεσα. Μια δομημένη σκηνή αυτοσχεδιασμού μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για τη δημιουργία ενός πρωτότυπου θεατρικού συγγράμματος.



Αναξιοκρατία

Η ομάδα δούλεψε αυτοσχεδιαστικά πάνω στα θέματα της βίας κατά των γυναικών και της ανεργίας, απ' όπου, εξελισσόμενοι στην πορεία, προέκυψαν και οι αντίστοιχοι αυτοσχεδιασμοί. Ένα επιμέρους κομμάτι των εμπειριών δραματοποιήθηκε. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές δημιουργικής γραφής για την οργάνωση και τη δομή του θεατρικού λόγου, προσέχοντας πάντα το μήνυμα να είναι σαφές και στοχευμένο.



Αναζήτηση εργασίας στο εξωτερικό

Παγκόσμια, θεατρικοί συγγραφείς έχουν παρουσιάσει στα έργα τους ιστορίες που θίγουν τα παραπάνω θέματα και προσφέρουν υλικό για προβληματισμό. Άλλοτε νατουραλιστικά άλλοτε σουρεαλιστικά, προκαλούν τις αισθήσεις, ακονίζουν την κρίση του θεατή ή αναγνώστη. Κάποτε παρουσιάζουν συνθήκες γνώριμες, όπου η ταύτιση γίνεται άμεση ή η μνήμη ανασκαλεύει καταστάσεις οικείες.

Για τους λόγους αυτούς μελετήσαμε έργα τα οποία συνδέονται άμεσα με τα θέματα που μας απασχολούν. Ως πηγή έμπνευσης αυτή η διαδικασία προσφέρει ποικίλα ερωτήματα όσον αφορά στη λογική και στην εξέλιξη των γεγονότων ενός κειμένου, στην κριτική σκέψη σε σχέση με το περιεχόμενο του, στα προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα που προκύπτουν καθώς και ερωτήματα για τα κίνητρα αυτά, στις προθέσεις, στις συνέπειες των πράξεων των εμπλεκομένων στη δράση, στην περιέργεια για το χαρακτήρα των ανθρώπων και των γεγονότων που διαδραματίζονται, σε τρόπους αναπαράστασης του υλικού της δράσης του κειμένου, στη δημιουργία αυτοσχεδιασμών που να σχετίζονται με τις καταστάσεις καθώς και στην δυνατότητα χρήσης θεατρικής τεχνικής και μεθόδων για μια διαφορετική προσέγγιση του υλικού (Neelands, Goode, 1990: 106)

Τα παρακάτω θεατρικά κείμενα, βοήθησαν την ομάδα να ανακαλύψει και να εκμεταλλευτεί κάθε δραματουργική ανάλυση του υλικού, να κατανοήσει τους χαρακτήρες σε βάθος και κατ' επέκταση να μεταφέρει στους δικούς της αυτοσχεδιασμούς την ατμόσφαιρα, την ένταση και τους συμβολισμούς μιας κατάστασης σε κρίση.

Στο θεατρικό έργο «Αποσύμπλεξη» του Remi De Vos, όλες οι ιστορίες κινούνται σε καταστάσεις πραγματικές. Η ανεργία, η έλλειψη εργασίας, ο φόβος της απόλυσης είναι σημεία των καιρών. Τίποτα δεν ωραιοποιείται, οι αδιέξοδες καταστάσεις διαδέχονται η μία την άλλη. Οδηγούν το άτομο σε προσωπική, κοινωνική και ηθική εξαθλίωση.

Στη «Μέθοδο Γκρόνχολμ» του Jordi Galceran η αναζήτηση εργασίας γίνεται ένα σκληρό παιχνίδι ανάμεσα σε τέσσερις υποψήφιους. Χωρίς ενδοιασμούς, χωρίς ηθικές αναστολές. Με ιδιόμορφες ανατροπές. «Τα παράξενα παιχνίδια που επιβάλλουν οι ψυχολόγοι της εταιρείας στους υποψήφιους σύντομα εξελίσσονται σε πραγματική μάχη της οποίας η σκληρότητα και η έλλειψη ενδοιασμών φαίνονται να μην έχουν όριο» (Παρισιάνου, 2008: εξώφυλλο).

Αντίστοιχα, στο θεατρικό έργο «Push up» του Roland Schimmelpfennig, ο ανταγωνισμός δεν περιορίζεται στις ικανότητες των υποψηφίων αλλά και στα επιπλέον τους προσόντα, συμπεριλαμβανομένου του φύλου. Η γυναίκα αντιμετωπίζεται σεξιστικά στο χώρο εργασίας της. Επιπλέον παλεύει να αποτινάξει την προκατάληψη που θέλει τον άντρα ικανότερο και εξυπνότερο από κείνη. Η επιδίωξη μιας καλύτερης θέσης εργασίας δοκιμάζει τα νεύρα, ξεπερνάει τα όρια, σοκάρει.

Στο «Ένας άνθρωπος υπό χρεοκοπία» του David Lescot, όλη η ζωή του ήρωα ανατρέπεται μετά την απόλυσή του. Δεν υπάρχει πια άνθρωπος. Του αφαιρούν τα υπάρχοντα, του καταργούν την ύπαρξη. Είναι ένας άνθρωπος που συρρικνώνεται, «a shrinking man».

Η έλλειψη εργασίας και η δυσκολία εύρεσης αυτής, οδηγεί σταθερά στην μείωση της αυτοπεποίθησης, στην αγωνία για το μέλλον, στην απαξίωση του εαυτού, στην παραίτηση ή στη βία. Βία ψυχολογική ή σωματική, με τη μορφή αυτοχειρίας ή βιαιοπραγίας.

Στο μονόπρακτο του Τάκη Χρυσούλη «Μια συνάντηση» δύο περαστικοί πιάνονται στα χέρια χωρίς λόγο. Εξ' αιτίας μιας παρανόησης. Έτυχε οι συγκεκριμένοι δύο άνθρωποι να βρεθούν αντιμέτωποι, θα μπορούσε ο καθένας να είναι στη θέση τους. Το μονόπρακτο καταλήγει έτσι: «Μας τρελαίνει αυτή η πόλη! Τρυπώνει μες στο πετσί μας. Ύπουλα. Μεθοδικά! Δεν ξέρουμε τι βλέπουμε. Τι ακούμε! Μας γεμίζει φαντάσματα» (Χρυσούλης, 1998: 27-28)



Βία

Τι είναι αυτό που υπάρχει γύρω μας και μας τρομάζει; Πόσο αλλοτριώνεται ο άνθρωπος όταν αναγκάζεται να βιώνει καθημερινά καταστάσεις που τον φέρνουν αντιμέτωπο με τα όριά του; Η βία υπογραμμίζεται σε πληθώρα σύγχρονων έργων. Ως κοινωνικό φαινόμενο σκιάζει την καθημερινότητα σε όλες τις πτυχές της. Βιάζουμε και βιαζόμαστε κατ' εξακολούθηση στο οικογενειακό μας περιβάλλον, στον εργασιακό μας χώρο, στα κοινωνικής φύσεως μεσοδιαστήματα αυτών. Εξαντλούμε και εξαντλούμαστε ψυχολογικά παρακολουθώντας αυτά που συμβαίνουν γύρω μας, απευχόμαστε τα χειρότερα για τον προσωπικό μας περίγυρο, αγωνιώντας μήπως αυτά τα τρομακτικά «πράγματα» που συμβαίνουν χτυπήσουν κάποτε και τη δική μας πόρτα. Αυτή η πίεση υποσυνείδητα βιάζει, τρομάζει, εξαντλεί τις αντοχές. Κι όσο τα συστήματα αξιών καταλύονται, κι όσο επιβάλλονται με νόμους νέα δυσχερή δεδομένα, η πίεση γίνεται φόβος, γίνεται θυμός που ξεσπά εκεί όπου μπορεί να διοχετευτεί με ασφάλεια και χωρίς ενοχή, στο σπίτι με τη μορφή οικογενειακής βίας, στον εργασιακό χώρο με την πρόφαση του διαφορετικού status, στους δρόμους με το νόμο της επιβίωσης του πιο δυνατού.



Αδιαφορία

Στα «Ορφανά» του Ντένις Κέλλυ ένας άντρας, που θα μπορούσε να είναι ο άντρας της διπλανής πόρτας, βασανίζει έναν αλλοδαπό. Ο Βαγγέλης Θεοδωρόπουλος, σκηνοθέτης της παράστασης και ιδρυτής του θεάτρου του Νέου Κόσμου διερωτάται «...Τι σημαίνει να ζεις σε μια περιοχή όπου αισθάνεσαι ότι ανά πάσα στιγμή μπορούν να σου κάνουν κακό; Πόσο μας σκάβει ο φόβος και που μπορεί να μας οδηγήσει; Τι είναι ο ρατσισμός και πότε χτυπάει την πόρτα μας; Μήπως προσπαθώντας να προφυλάξουμε τον εαυτό μας και τους δικούς μας ενάντια στους «άλλους» κινδυνεύουμε να διαπράξουμε τα χει-

ρότερα; Πού πηγαίνουν οι αρχές μας όταν είμαστε υπό πίεση; Και ποιον μπορούμε να προστατέψουμε καταπατώντας τις αρχές μας;...» (Θεοδωρόπουλος, 2010: 11)

Στα έργα του Martin Mc Donnah η βία κυριαρχεί σε όλες της τις μορφές. Στο μονόλογο «Βρωμιά» του Robert Schneider ο μετανάστης ξεσπά «Δε θέλαμε να σας λερώσουμε! Δεν το θέλαμε! Δεν ξέραμε πως κουβαλάμε μια αρρώστια που αν την κολλήσετε γίνεστε βίαιοι, σωστά θηρία! Δεν το ξέραμε! Δεν ξέραμε πως δεν θα τα καταφέρουμε ποτέ να ζήσουμε ειρηνικά! Απλούστατα δεν το ξέραμε!...Μας εξαπάτησαν κι εμάς!...Σηκωθείτε! βγείτε έξω και ξεπαστρέψτε μας! Ανθρωποι - στα - παγκάκια. Σηκωθείτε! Σαραντάρηδες! Σηκωθείτε! Παιδιά των σαραντάρηδων! Σηκωθείτε! Η χώρα είναι δική σας! Οι πόλεις σας! Τα χωριά σας! Οι βαθυπράσινες λίμνες σας! Τα χιονοσκέπαστα βουνά σας! Ο πολιτισμός σας!!» (Schneider, 1991: 32)

Χρησιμοποιώντας τον ελεύθερο αυτοσχεδιασμό, δοκιμάσαμε να αποδομήσουμε κάποια από τα αποσπάσματα των θεατρικών κειμένων, να περιорίσουμε τη χρήση του λόγου και την υπερβολική κινητικότητα στο χώρο. Προτείναμε αντικείμενα- σύμβολα που θα μπορούσαν να συντελέσουν στην απλότητα αλλά και στη σαφήνεια της έκφρασης, συγκεκριμένες κινήσεις που θα έδιναν ξεκάθαρο πλαίσιο στους ρόλους. Αναζητήσαμε μια λιτή και ξεκάθαρη προσέγγιση των θεμάτων ώστε το κοινό να αποκωδικοποιεί άμεσα τα μηνύματα.



Ρατσισμός

Μέσα από όλες αυτές τις δράσεις, το υλικό που προέκυψε ήταν πλούσιο. Επόμενο βήμα, να μπουν σε σειρά τα κείμενα και οι αυτοσχεδιασμοί ώστε το project να έχει αρχή, ροή και τέλος. Το αποτέλεσμα προέκυψε άμεσα με-

τά από εποικοδομητική συζήτηση. Η σειρά της παρέμβασης μας μέσα από τα «Δρομο-λόγια» (τίτλος του δρωμένου) συμπίπτει με την πορεία της ζωής ενός ανθρώπου και των συνθηκών των οποίων γίνεται άλλοτε θεατής και άλλοτε κοινωνός. Η επιδιωκόμενη ταύτιση του θεατή με πρόσωπα και καταστάσεις ώστε σε στιγμές να «φαντάζεται ότι είναι το αναπαριστώμενο δραματικό πρόσωπο» (Pavis, 2006: 479) αποτελεί εν μέρει το ζητούμενο της παράστασης. Απώτερος όμως στόχος είναι να μετατρέψουμε την επιδοκιμαστική στάση του θεατή, που θεμελιώνεται με την ταύτιση, σε στάση κριτική (Pavis, 2006: 53), ώστε το κοινό να αποστασιοποιηθεί και να παρακολουθήσει τη δράση αναζητώντας τις κοινωνικές και ιδεολογικές προεκτάσεις των επί σκηνής σημειομένων.

Καταλήγοντας, η όλη δραστηριοποίηση για την επίτευξη του εν λόγω project αποτέλεσε για την ομάδα μια διαδικασία ανάλυσης, συζήτησης, προβληματισμού, ενδοσκοπήσης και δημιουργίας, συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο το δεύτερο κομμάτι του τίτλου του δρωμένου, αυτού που αφορά στη συμμετοχή και στην συνύπαρξη.

Βιβλιογραφία

- De Vos, R. (2012). *Αποσύμπλεξη*. Αθήνα: Ύψιλον/ Θέατρο.
- Galceran, J. (2008). *Η μέθοδος Γκρονχολμ*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Kelly, D. (2010). *Τα ορφανά*. Αθήνα: Νέα Σκηνή Τέχνης.
- Lescot, D. (2012). *Ένας άνθρωπος υπό χρεοκοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Neelands, J. and Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*. U K: Cambridge University Press.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schimmelpfennig, R. (2003). *Push up*. Αθήνα: Εκδόσεις Ανατολικός.
- Schneider, R. (1997). *Βρωμιά*. Αθήνα: Νέα Σκηνή Τέχνης.
- Χρυσούλης, Γ. Το θέατρο των καιρών. (1998). *Εντός Σχεδίου: Μια συνάντηση*. Αθήνα: Κέδρος.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Μυρσίνη Λαντζουράκη* είναι απόφοιτη της Ανώτερης Σχολής Δραματικής Τέχνης “Βεάκη” (1996), απόφοιτη του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (2005) και απόφοιτη του Royal Holloway University of London, MA in Applied Drama, Theatre in Community-Drama in Education (2006). Από το 1996 μέχρι το 2005 εργάστηκε ως ηθοποιός και συνεργάστηκε με σκηνοθέτες όπως Λ. Κομνηνός, Μιχ. Παπανικολάου, Π. Μιχαηλίδης, Ν. Αρμάου, Δημ. Παπασταμάτης. Από το 2000 αναλαμβάνει σκηνοθεσίες παραστάσεων έχοντας αποσπάσει επαίνους και βραβεία για τη δουλειά της. Από το ακαδημαϊκό έτος 2007-08 μέχρι το 2010 δίδαξε τα μαθήματα του Θεάτρου-

Κουκλοθέατρου και Θεατρικού παιχνιδιού στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, με το οποίο μέχρι σήμερα διατηρεί επιστημονική συνεργασία. Το έτος 2008 ίδρυσε το εργαστήριο θεατρικής τέχνης και αγωγής “Επί σκηνής” όπου διδάσκει σε παιδιά και ενήλικες τη θεατρική τέχνη συνεργαζόμενη ταυτόχρονα με φορείς από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

Σύντομο βιογραφικό ομάδας

Η ομάδα ενηλίκων-φοιτητών του θεατρικού εργαστηρίου «Επί σκηνής» μετρά 7 χρόνια παρουσίας στα δρώμενα της Θράκης. Μέσα από μαθήματα υποκριτικής και αυτοσχεδιασμού επιδιώκει συνεχώς να βελτιώνει τα εκφραστικά της μέσα. Οι παραστάσεις που παρουσιάζει, έχουν σαν στόχο να αναδείξουν κείμενα σύγχρονων θεατρικών συγγραφέων. Επιδίωξη της ομάδας είναι, μέσα από τη θεατρική πρακτική, να μοιραστεί τους προβληματισμούς της, να θέσει ερωτήματα και να αναζητήσει λύσεις σε καίρια προβλήματα που απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο. Έχοντας επιπλέον ως στόχο την κοινωνική παρέμβαση, δημιουργεί αλλά και συμμετέχει σε projects με θεματικές όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η βία κατά των γυναικών, τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σχολικός εκφοβισμός κ.α.

Σύλληψη- Σκηνοθεσία δρώμενου: Μυρσίνη Λαντζουράκη και ομάδα «Επί σκηνής»
Στη δράση συμμετείχαν οι: Φωτεινή Αγινορίτου, Αλεξία Γιακκούπη, Αλέξανδρος Κουτσογιάννης, Αλέξανδρος Λαντζουράκης, Στέλλα Λεοντοπούλου, Νίκος Μαυρίδης, Ζωή Σωτηροπούλου.

Παιδική Χορωδία Σαμοθράκης του Συλλόγου Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης ‘Αρμονίας Γένεσις’

Παναγιώτα Τηγανούρια

Δρ. Εθνομουσικολογίας, Σχολική Σύμβουλος Μουσικών Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης, Μουσικοπαιδαγωγός- Μουσικός
gtiganou@sch.gr & gtiganou@otenet.gr

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα δράση και παίρνοντας αφορμή από τον τίτλο της Ημερίδας: Τέχνη και Πολιτισμός στο σημερινό σχολείο, θέλουμε να παρουσιάσουμε την Παιδική – Νεανική Χορωδία Σαμοθράκης. Η Παιδική – Νεανική Χορωδία Σαμοθράκης έρχεται να αναδείξει κάποια από τα αποτελέσματα μιας μακροχρόνιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που εστιάζει στη Μουσική Τέχνη μέσω της Μουσικής Παιδείας. Παράλληλα παρουσιάζουμε τα βασικά στοιχεία της μεθοδολογίας που ακολουθήσαμε κατά τη διδασκαλία της Παιδικής Χορωδίας Σαμοθράκης. Μιας μεθοδολογίας που χαρακτηρίζεται πετυχημένη, αφού η Παιδική Χορωδία Σαμοθράκης έχει λάβει εξαιρετικές κριτικές και θετικά σχόλια από το κοινό.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική Χορωδία Σαμοθράκης, μουσική παιδεία, μεθοδολογία, Σύλλογος Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης.

Abstract

Through this action and seizing upon the title of the conference: Art and Culture in the current school, we want to present the Children – Youth Choir Samothrace. The Children – Youth Choir Samothrace is to high light some of the results of a long educational process that focuses on Art Music by Music Education. At the same time we present the key elements of the methodology followed when teaching Children's Choir Samothrace. A methodology characterized successful, since the Children's Choir Samothrace has received excellent reviews and positive feedback from the public.

Keywords: Children's Choir Samothrace, music education, methodology, Friends of Samothrace Music.

Μουσική τέχνη και εκπαίδευση

Από την αρχαιότητα έως σήμερα η μουσική παιδεία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαπαιδαγώγησης του ανθρώπου αφού οδηγεί στην ψυχοσωματική και κοινωνική ανάπτυξή του. Η ανθρώπινη μουσικότητα θεωρείται μια έμφυτη δυνατότητα του καθενός μας (Blacking, 1981), ενώ η έκφρασή της συμβάλει στην εξέλιξη της προσωπικότητά μας, στην πνευματική μας

ολοκλήρωση και την ψυχική μας αρμονία. Πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η μουσική παιδεία οξύνει την αντίληψη, εξασκεί τη μνήμη, προάγει την ευρηματικότητα, οικοδομεί το ήθος και ηρεμεί την ψυχή. (Κράους, 2012· Σίμου, 1997). Παράλληλα η δημιουργία πολιτών που μπορούν να επικοινωνούν με το φυσικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον τους, αλλά και ανθρώπων που έχουν μια υγιή σχέση με τον εαυτό τους, αποτελούν βασικούς στόχους της μουσικής εκπαίδευσης σήμερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011α & 2011β). Όλα τα παραπάνω μπορεί να μην είναι άμεσα ορατά στα παιδιά που ασχολούνται και σπουδάζουν τη μουσική, ωστόσο ξεδιπλώνονται σιγά-σιγά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους



Σύλλογος Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης 'Αρμονίας Γένεσις'

Λαμβάνοντας υπόψη μας όλα τα παραπάνω προχωρήσαμε στη δημιουργία του συλλόγου φίλων μουσικής Σαμοθράκης «Αρμονίας Γένεσις», που ιδρύθηκε το 2007 και είναι ένας πολιτιστικός μη κερδοσκοπικός φορέας. Έχει σαν στόχο την προώθηση του πολιτισμού μέσα από την τέχνη της μουσικής, επενδύοντας στο ντόπιο ανθρώπινο δυναμικό. Στη δημιουργία του συλλόγου προχωρήσαμε επειδή πιστεύουμε στη δύναμη της μουσικής που επηρεάζει θετικά την προσωπικότητα των ανθρώπων, διαμορφώνει συνειδήσεις, επιδρά ευεργετικά στις κοινωνικές σχέσεις και δομές, και καλλιεργεί τη συλλογική συνείδηση.

Οι σκοποί ίδρύσεως του συλλόγου αφορούν: στην διάδοση της μουσικής παιδείας στη Σαμοθράκη, στην καλλιέργεια και εξέλιξη της χορωδιακής

μουσικής, στην προώθηση της κλασικής και παραδοσιακής μουσικής, στη δημιουργία ενός φυτωρίου νέων μουσικών, στην καλλιέργεια της αγάπης για τη μουσική, στην ανάπτυξη ενός συνειδητοποιημένου και απαιτητικού ακροατηρίου και στην άνοδο του πνευματικού και πολιτιστικού επιπέδου του τόπου.

Τα τελευταία χρόνια ο σύλλογος σε συνεργασία με τοπικούς και περιφερειακούς φορείς, διοργανώνει με επιτυχία μια σειρά από εκδηλώσεις, με συναυλίες, μουσικά σεμινάρια και συνέδρια, όπου συμμετέχουν ντόπιοι μουσικοί καθώς και καλλιτέχνες από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Όλες αυτές οι εκδηλώσεις έχουν σαν αποτέλεσμα να αναδείξουν τη Σαμοθράκη σε ένα ιδιαίτερο πολιτισμικό προορισμό, ενώ παράλληλα αποτελούν πλέον θεσμό και στηρίζουν δυναμικά την Τέχνη και τον Πολιτισμό όχι μόνο του νομού μας, της Θράκης και της Ελλάδας, αλλά και του διεθνή χώρου γενικότερα.

Παιδική Χορωδία Σαμοθράκης

Η *Παιδική Χορωδία Σαμοθράκης* ιδρύθηκε τον Γενάρη του 2005 με την στήριξη του δήμου Σαμοθράκης. Ωστόσο η ιδέα δημιουργία της, προέρχεται από το φεστιβάλ «*Μουσική στη Σαμοθράκη*» που διοργάνωσε το καλοκαίρι του 1999 και του 2000 στη Σαμοθράκη, η γνωστή πιανίστα Δόμνα Ευνουχίδου.

Στόχοι της χορωδίας είναι να φέρει τα παιδιά σε επαφή με το τραγούδι και μέσω της φωνής τους και του χορωδιακού συνόλου, να βιώσουν από νωρίς τις ευεργετικές επιδράσεις της μουσικής. Εστιάζουμε στο καθήκον της μουσικής παιδείας που εξελίσσει τις εκφραστικές ικανότητες των παιδιών και οδηγεί στην πνευματική ολοκλήρωση και αρμονία.

Η Χορωδία που στελεχώνεται από παιδιά ηλικίας 7- 17 ετών, τον Μάιο του 2010 απέσπασε το 1^ο βραβείο σε επίπεδο Περιφέρειας (Ανατ. Μακεδονία – Θράκη). Συνεχώς εμπλουτίζει το ρεπερτόριο της, δίνει συναυλίες και συμμετέχει σε τοπικά εθιμικά δρώμενα. Έχει ταξιδέψει εκπροσωπώντας τη Σαμοθράκη και αναδεικνύοντας τη μουσική και τον πολιτισμό της ευρύτερης περιοχής, σε διάφορα φεστιβάλ που διοργανώνονται σε πόλεις της Ελλάδας (Αλεξ/πολη, Κομοτηνή, Ξάνθη, Πολύγυρο, Δράμα, Αθήνα κ.ά.). Παράλληλα η χορωδία και ο σύλλογος μας έχει φιλοξενήσει παρόμοιες χορωδιακές ομάδες στη Σαμοθράκη, με στόχο την ανταλλαγή μουσικών προτάσεων και ιδεών.

Από τον Γενάρη του 2005 τη χορωδία διευθύνει η Γιώτα Τηγανούρια-Αραβία, ενώ από τον Φεβρουάριο του 2007 η χορωδία είναι υπό τη σκέπη του Συλλόγου Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης: «*Αρμονίας Γένεσις*».

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας της Παιδικής Χορωδίας Σαμοθράκης

Κατά τη διδασκαλία της Παιδικής – Νεανικής Χορωδίας Σαμοθράκης ακολουθήσαμε τη μεθοδολογία που βασίζεται στο σταδιακό χτίσιμο της μουσικής γνώσης, όπου συνδέεται άμεσα η θεωρία με την πράξη. Παράλληλα τη συνδέουμε με τις νέες διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις της βιωματικής & διαφοροποιημένης μάθησης, της διαθεματικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης καθώς και της ομαδοσυνεργατικότητας.

Το μελωδικό διάστημα αποτελεί το δομικό στοιχείο των μελωδικών γραμμών, και διδάσκεται από τα πρώτα κιάλα μαθήματα μουσικής. Το τραγούδι είναι το βίωμα που συνδέεται εξ αρχής με τη θεωρία της μουσικής δομής. Παράλληλα από τη πρώτη στιγμή, γίνεται άμεση σύνδεση της μουσικής ακρόασης και ερμηνείας, με τη μουσική γραφή και ανάγνωση.

Το τραγούδι ως βίωμα, ως μουσική πράξη εξ ακοής, τις περισσότερες φορές μπορεί να προηγείται της γραφής, της ανάγνωσης και της συνειδητής ερμηνείας, και αυτό αποτελεί και μια φυσική πορεία της γλώσσας. Εκπαιδευτικό στόχο μπορεί να αποτελούν τόσο τα στοιχεία της μελωδίας, όσο και τα στοιχεία του ρυθμού. Μαζί με την κατανόηση του τονικού ύψους, καλούμε τους μαθητές μας να σκεφτούν τις ρυθμικές αξίες, που συνοδεύουν την κάθε νότα, εξάγοντας τον ρυθμό από μια γνωστή μελωδία ή παίζοντας πρώτα τη ρυθμική φράση και έπειτα ζητώντας να προσθέσουν σ' αυτή τους μελωδικούς φθόγγους.

Στην προσπάθειά μας ως εκπαιδευτικοί να γίνουμε κατανοητοί από τους μαθητές μας, ανακαλύπτουμε πολλούς και διαφορετικούς τρόπους να εξηγήσουμε και να μεταφέρουμε τη γνώση. Αρχικά, μπορούμε να στηριχτούμε στην προφορική εκμάθηση του τραγουδιού, στην εκμάθηση εξ ακοής, στο βιωματικό τραγούδι, η οποία να μην εξασφαλίζει την καθολική συμμετοχή των μαθητών μας, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν το πώς είναι δομημένη η μουσική γλώσσα, και ουσιαστικά δε συμβάλει στη μουσική τους εξέλιξη.

Ένας καλός τρόπος για να πάμε πιο πέρα, είναι το να θέσουμε κάποια ερωτήματα στους μαθητές μας: *Τι υπάρχει πίσω από τα λόγια αυτού του τραγουδιού; Πάνω σε πόσες διαφορετικές νότες κινείται; Ποια γνωστά μουσικά διαστήματα σχηματίζονται; Με ποια σειρά παρουσιάζονται; Έτσι τους δίνουμε την ευκαιρία να προβληματιστούν πάνω στο βίωμα, πάνω στη βιωματική μουσική πράξη του τραγουδιού. Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιούμε τα χέρια μας, για να αναπαραστήσουμε τις νότες στον χώρο, ως προς το πώς ανεβοκατεβαίνουν ανάλογα το τονικό τους ύψος. Υπάρχει μια χειρονομία που αντιστοιχεί σε κάθε νότα έτσι όπως τις γνωρίζουμε από το σύστημα Kodaly. Ένας άλλος τρόπος, για την κατανόηση των μελωδικών διαστημάτων στο πλαίσιο ενός τραγουδιού, είναι η ακρόαση της μελωδίας του, από τη φωνή ή άλλο μουσικό όργανο.*

Η μουσική είναι μια τέχνη, και ως τέχνη περικλείει την ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί μέσα από τον ήχο, θέλοντας να εξοικειωθεί με τους φόβους και τις ελπίδες του. Η μουσική γίνεται άλλοτε η δίοδος λατρείας και προσευχής, άλλοτε έκφρασης ευχαρίστησης, αισιοδοξίας, νοσταλγίας εθνικής εμπνύχωσης και τόσων άλλων συναισθημάτων, που συχνά οδηγούν σε μια πνευματική και ψυχική ανάταση. Με άλλα λόγια οι μουσικές και τα τραγούδια συνδέονται με την κοινωνία, τα ήθη και τα έθιμα και την ιστορία του ανθρώπου στη γη. Είναι πολύ σημαντικό να εξηγήσουμε αυτό το πλαίσιο στους μαθητές μας, ώστε να γίνονται κοινωνοί των πρωταρχικών αναγκών, από τις οποίες προκύπτουν τα τραγούδια που τους διδάσκουμε. Αυτό ακριβώς κάναμε κατά τη διδασκαλία της παιδικής χορωδίας Σαμοθράκης. Έχοντας ορίσει ξεκάθαρους μουσικούς στόχους, παράλληλα μυήσαμε τους μαθητές μας στο κοινωνικό- ιστορικό περιβάλλον των τραγουδιών. Οι θεματικές των συναυλιών της χορωδίας μπορεί να αφορούν τραγούδια του κύκλου της ζωής και του κύκλου του χρόνου, τραγούδια με αφορμή σχολικές επετείους και γιορτές, αφιερώματα σε συνθέτες και ποιητές, τραγούδια του πλούσιου τοπικού ρεπερτορίου της Σαμοθράκης.

Συμπεράσματα

Η παιδική χορωδία Σαμοθράκης αποτελεί ένα επιστημονικά ενδιαφέρον παράδειγμα, επιτυχούς εφαρμογής της παραπάνω μεθοδολογίας, γιατί εφαρμόστηκε για πρώτη φορά, στο νησί της Σαμοθράκης, όπου δεν υπήρχε καμιά παράδοση στο παιδικό χορωδιακό τραγούδι και όπου δεν λειτουργούσε καμία οργανωμένη μουσική εκπαίδευση. Στο πολύ σύντομο χρονικό διάστημα του ενός έτους, παρουσίασε την πρώτη της συναυλία σε ανοιχτό κοινό λαμβάνοντας θετικές κριτικές.

Το τραγούδι είναι βίωμα και μέσω αυτού, μπορεί να καλλιεργηθεί πρωταρχικά η σχέση μεταξύ μαθητή- μουσικής, ως αισθητική εμπειρία και καλλιτεχνική δραστηριότητα. Η μέθοδος που στηρίζεται στο σταδιακό χτίσιμο της γνώσης, αφήνει το περιθώριο στους μαθητές να αφομοιώσουν μέσα από την πράξη και τη συνεχή επανάληψη, τα στοιχεία του ρυθμού και της μελωδίας. Το τραγούδι εξ ακοής, η προφορική απαγγελία ρυθμικών μοτίβων, η οπτική αναπαράσταση του τονικού ύψους, η χρήση εποπτικού υλικού, η μουσική ακρόαση, η κίνηση, το παιχνίδι και ο χορός μπορεί να είναι κάποιοι από τους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και ερμηνείας των μουσικών εννοιών.

Μια μεθοδολογία είναι επιτυχημένη όταν έχει στόχους που βοηθάει τους μαθητές να αφομοιώσουν τα στοιχεία του μουσικού αλφαβήτου και να τα συνδέσουν με μια συνειδητή μουσική πράξη. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι πετυχημένη γιατί έχει καταφέρει να κερδίσει το πραγματικό ενδια-

φέρον των παιδιών γι' αυτό που κάνουν, δημιουργώντας ένα κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης προς τον δάσκαλο.

Η παιδική χορωδία Σαμοθράκης έχει λάβει εξαιρετικές κριτικές και σχόλια από το κοινό. Η συγκέντρωση, η πειθαρχία, η προσοχή, η ειλικρινής συμμετοχή των παιδιών στην ομάδα, μέσα από τη στοχοθεσία και μια διαδικασία συνεχούς πνευματικής αναζήτησης, περνάει στο κοινό, το οποίο προδιατίθεται ανάλογα, για να παρακολουθήσει μια μουσική παράσταση. Έτσι μεταξύ κοινού και χορωδίας δημιουργούνται σχέσεις αμφίδρομες. Το κοινό με τη στάση του βοηθάει και ενισχύει τους χορωδούς στηρίζοντάς τους ηθικά, πνευματικά και ψυχικά, αλλά μέσα από αυτή τη στάση, και το ίδιο δέχεται με ευχαρίστηση τον παραγόμενο ήχο, απολαμβάνοντας όλοι μαζί τη μουσική τέχνη.

Μια επιτυχημένη μουσική εκπαίδευση εστιάζει στο συνειδητό, παιδικό χορωδιακό τραγούδι ως ένα από τα βασικά της στοιχεία. Μπορεί να σχεδιαστεί στο πλαίσιο των νέων διδακτικών τάσεων της βιωματικής και διαφοροποιημένης μάθησης, της διαθεματικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης και μιας ομαδοσυνεργατικής τάσης. Σήμερα κρίνεται αναγκαίο το καινοτόμο, ενταξιακό και αειφόρο νέο σχολείο, να κάνει ένα μεγάλο άνοιγμα στην κοινωνία, να αλλάξουμε και να αναθεωρήσουμε νοοτροπίες, να βελτιώσουμε τις παιδαγωγικές σχέσεις μας, να μάθουμε να πειραματιζόμαστε, να δοκιμάζουμε να ρισκάρουμε και να εμπιστευτούμε τους εαυτούς και τους μαθητές μας. Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, είναι μεγάλη ανάγκη να περάσουμε, από το τυχαίο ομαδικό παιδικό τραγούδι, στο συνειδητό χορωδιακό τραγούδι, ανοίγοντας τον δρόμο στην εξέλιξη της μουσικής παιδείας και βελτιώνοντας την ποιότητά της.

Βιβλιογραφία

- Αδαμοπούλου, Μ. (2002). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα, *Μουσική Εκπαίδευση*, Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, τόμ. ΙΙΙ, 11, 176-184.
- Ανδρούτσος, Π. (1998). Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, *Μουσική Εκπαίδευση*, Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, τόμ. Ι, 3, 153-160.
- Blacking, J. (1981). Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας, μτφρ. Γ. Γρηγορίου, Αθήνα: Νεφέλη.
- Δαμιανού-Μαρίνη, Ε. (1999-2000). Διδασκαλία της Μουσικής στην Προσχολική Εκπαίδευση, Με βάση τις αρχές του Zoltan Kodaly. *Ρυθμοί*, 30-31, 51-54.
- Δραγούμης, Μ.Φ. (1991). Ογδόντα πέντε μελωδίες από τα κατάλοιπα του Νικόλαου Φαρδύ. Αθήνα: Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, Λαογραφικό Μουσείο, Αρχείο Μ. Μερλιέ.
- Δραγούμης, Μ.Φ. (1991α). Μια μουσική αποστολή στη Σαμοθράκη το 1961 Στα Πρακτικά του ΣΤ΄ Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, 37-76.

- Elliot, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*, New York: Oxford University Press.
- Forral, K. (1988). *Music in Preschool*, trans. Jean Sinor Budapest: Corvina Press.
- Hao Huang. (1998). Το μάθημα της Μουσικής Ακρόασης, *Μουσική Εκπαίδευση*, Εξαμηνιαία Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση, τόμ. Ι, 2, 12-21.
- Kodaly, Z. (1974). *The selected writings of Zoltan Kodaly*. (ed. Ferenc Bonis), trans. Lily Halapy & Fred Mac Nicol. Budapest: Corvina Press.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες στα Στελέχη της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘΠ.Ι.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rüdiger, A. (1999). Τι θα 'πρεπε να ξέρω για τη φωνή μου. μτφρ. Ά. Μπαγιάντα – Γκότση, επιμ. Α. Κοντογεωργίου. Αθήνα: Παπαρηγορίου - Νάκας Χ.
- Τηγανούρια, Γ. & Μώραλη Φ., (2004). *Σολ-Μι Ντο-λα: διαβάζω γράφω ακούω τραγουδάω. Οι βάσεις της θεωρίας, του solfege και του dictee μέσα από 100 ελληνικά παραδοσιακά τραγούδια*. τόμ. 1ος & 2^{ος}. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.
- Τηγανούρια, Π. (2004). *Μουσική Θεωρία και Πράξη μέσα από το ελληνικό Παραδοσιακό Τραγούδι*. Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Τηγανούρια, Π. (2010). *Μπάλος στη Σαμοθράκη: Παράδοση και Νεωτερικότητα, Μια μουσική- εθνογραφική προσέγγιση*. Αλεξανδρούπολη: Εθνολογικό Μουσείο Θράκης.
- Τηγανούρια, Γ. & Μώραλη, Φ. (2011). *Μέσα απ' το τραγούδι: μαθαίνω μουσική γραφή και ανάγνωση, μέθοδος solfege, θεωρίας και dictee*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Tomatis, A. (2000). *Το αυτί και η φωνή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πηγές

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για το Νέο Σχολείο*, Πεδίο: Πολιτισμός – Τέχνες, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011β) *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Η *Γιώτα Τηγανούρια -Αραβία* είναι Διδάκτωρ Εθνομουσικολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης, Μουσικοπαιδαγωγός, Μουσικός. Γεννήθηκε στη Σαμοθράκη από οικογένεια λαϊκών μουσικών. Πτυχιούχος Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Α.Π.Θ. κατέχει πτυχία Αρμονίας, Αντίστιξης, Φούγκας, Πιάνου & Κλασικών Κρουστών του Κρατικού Ωδείου Θεσ/νίκης. Έχει πραγματοποιήσει εισηγήσεις σε ημερίδες, σε επιστημονικά μουσικολογικά, λαογραφικά και μουσικοπαιδαγωγικά συνέδρια. Έχει οργανώσει εργαστήρια –σεμινάρια, συγγραφέας σειράς μουσικοπαιδαγωγικών βιβλίων, έχει δώσει συναυλίες σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας και του εξωτερικού ως χορωδός,

πιανίστα και κρουστός. Τελευταία μελετά την ελληνική παραδοσιακή μουσική, μέσω της φωνητικής ερμηνείας και του ελληνικού σαντουριού. Είναι μέλος της Ε.Ε.Μ.Ε. και της Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε. Από το 1994 διδάσκει στη μουσική εκπαίδευση, από το 1997 διδάσκει στη β/θμια και α/θμιας εκπαίδευση, συγκροτώντας παιδικές χορωδίες και συμμετέχοντας σε μουσικά φεστιβάλ. Από το 2005 διδάσκει και διευθύνει την Παιδική Χορωδία του Συλλόγου Φίλων Μουσικής Σαμοθράκης του οποίου υπήρξε ιδρυτικό μέλος. Σήμερα είναι η Σχολική Σύμβουλος Μουσικής Ανατ. Μακεδονίας & Θράκης.