

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

**Δυνατότητες εκπαίδευσης μέσα από μη
αφηγηματικές μορφές τέχνης**

ΕΛΕΝΗ ΓΕΜΤΟΥ

doi: [10.12681/edusc.1697](https://doi.org/10.12681/edusc.1697)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΓΕΜΤΟΥ Ε. (2019). Δυνατότητες εκπαίδευσης μέσα από μη αφηγηματικές μορφές τέχνης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 111–116. <https://doi.org/10.12681/edusc.1697>

Δυνατότητες εκπαίδευσης μέσα από μη αφηγηματικές μορφές τέχνης

Ελένη Γέμτου. Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Ιστορίας και Φιλοσοφίας της

Επιστήμης. Σχολή Θετικών Επιστημών. ΕΚΠΑ.

egemt@phs.uoa.gr

Περίληψη

Το άρθρο στηρίζεται σε έρευνα που πραγματοποίησε η συγγραφέας σε παιδιά 10-12 ετών σε εργαστήρι ιδιωτικού πολιτιστικού πολυχώρου, με σκοπό να φανεί ότι η ουσιαστική και συστηματική τους επαφή με αντισυμβατικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης έχει θετικές συνέπειες, κυρίως σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της φιλοσοφικής τους σκέψης. Τα παιδιά παρακολούθησαν δύο θεατρικές παραστάσεις του ίδιου περιεχομένου, αλλά διαφορετικής σκηνοθετικής αντίληψης, καθώς η πρώτη ακολουθούσε το παραδοσιακό αφηγηματικό μοντέλο, ενώ η δεύτερη ανήκε στον χώρο του μεταδραματικού θεάτρου. Αντίστοιχα μελέτησαν συγκριτικά έργα παραστατικής ζωγραφικής και εννοιακής τέχνης. Παρότι τα μεταμοντέρνα καλλιτεχνικά έργα, από όποιον χώρο και αν προέρχονται, αποδομούν τον παραδοσιακό ρόλο του περιεχομένου αναδεικνύοντας τη σημασία της μορφής, μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικά εργαλεία όταν υπάρχει σωστή γνωστική καθοδήγηση. Στο άρθρο παρουσιάζονται η μέθοδος και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, ενώ γίνονται γενικές αναφορές στο θεωρητικό πλαίσιο της μετα-μοντέρνας αντίληψης, η γνώση του οποίου κρίνεται ως απαραίτητη για την ουσιαστική κατανόηση σύγχρονων καλλιτεχνικών έργων.

Λέξεις-Κλειδιά

Μετα-δραματικό θέατρο, εννοιακή τέχνη, μη αφηγηματικές μορφές τέχνης.

Abstract

This paper is based on an inquiry carried out among a small group of children between the ages of 10 and 12 years in the framework of an art-workshop, aiming to show that it is beneficial to have a systematic approach to unconventional artworks, as this may cultivate childrens' emotional intelligence and philosophical thinking. The group attended two theatrical performances of the same subject, but of quite different directorial approaches: the first had a narrative character following the basic principles of the dramatic model, while the second one belonged to the postdramatic paradigm. Respectively, children were able to comparatively study representational and conceptual artworks. Although postmodern art tends to subvert traditional concepts about structure and content, it can be used as an efficient educational tool provided that there is proper cognitive guidance. Thus, while the method and the results of the inquiry are presented, emphasis is also given to the theoretical framework of postmodern art, which is considered necessary for the substantial understanding of contemporary works.

Keywords

Εισαγωγή

Με τον όρο «μη αφηγηματικές μορφές τέχνης» η αναφορά γίνεται σε σύγχρονες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης που δε στηρίζονται στις παραδοσιακές δομές της αναπαράστασης και της γραμμικής αφήγησης, δίνοντας το προβάδισμα στη μορφή ή τη γενικότερη σύλληψη έναντι του περιεχομένου του καλλιτεχνικού έργου. Σκοπός του άρθρου είναι να δειχθεί η σημασία της επαφής μαθητών και μαθητριών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μη αφηγηματικές μορφές τέχνης. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται έρευνα που πραγματοποίησε η συγγραφέας σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, στο πλαίσιο καλλιτεχνικού εργαστηρίου ιδιωτικού πολυχώρου στην Αθήνα (Gemtou 2014). Βασικό αντικείμενο της έρευνας ήταν η σύγκριση δραματικού και μετα-δραματικού θεάτρου ως εκπαιδευτικών μέσων, ενώ πραγματοποιήθηκαν συστηματικές αναφορές και στον εικαστικό χώρο και συγκεκριμένα στην εννοιακή τέχνη, ως αντιπροσωπευτική έκφραση των σύγχρονων τάσεων αποδόμησης του παραδοσιακού μιμητικού χαρακτήρα της τέχνης.

Τα παιδιά του εργαστηρίου είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν δύο θεατρικές παραστάσεις με την ίδια θεματική, αποδομένη όμως μέσα από διακριτές σκηνοθετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη ήταν η *Ομήρου Οδύσσεια-Το παραμύθι των παραμυθιών?* της Κάρμεν Ρουγγέρη (Νοέμβριος 2014, Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης), που ακολουθούσε περισσότερο παραδοσιακές αφηγηματικές δομές, ενώ η δεύτερη ήταν η *Οδύσσεια* του Robert Wilson (Μάρτιος 2013, Κεντρική Σκηνή Εθνικού Θεάτρου), που στηριζόταν στις αρχές του μετα-δραματικού μοντέλου. Τα παιδιά παρακολούθησαν τις δύο παραστάσεις γνωρίζοντας καλά το περιεχόμενο της Οδύσσειας, όμως για την παράσταση του Wilson χρειάστηκε πιο συστηματική προετοιμασία που αφορούσε στην έννοια και τις αρχές του μετα-δραματικού θεάτρου.

Στο πρώτο μέρος του άρθρου αναλύονται οι βασικές αρχές του μετα-δραματικού θεάτρου μέσα από αναφορές στην παράσταση του Wilson. Ακολουθεί σύντομη ανάλυση της προβληματικής που αφορά στην τέχνη ως φορέα γνωστικών αξιών, με αναφορά κυρίως στο μετα-δραματικό θέατρο και την εννοιακή τέχνη. Στο τελευταίο μέρος του άρθρου παρουσιάζεται η έρευνα της συγγραφέα μέσα από την ανάλυση της αρχικής υπόθεσης, των μεθόδων που ακολουθήθηκαν και των αποτελεσμάτων της.

Οι βασικές αρχές του μετα-δραματικού θεάτρου

Ο όρος «μετα-δραματικό θέατρο» καθιερώθηκε από τον Hans-Thies Lehmann (1999/2002), που συγκέντρωσε και ανέλυσε τις κυρίαρχες τάσεις και τεχνοτροπίες του πρωτοποριακού θεάτρου από το 1960 έως τη σύγχρονη εποχή. Θεμελιώδης διαφορά του μετα-δραματικού από το δραματικό μοντέλο είναι ο περιορισμός της σημασίας του κειμένου και η κυριαρχία άλλων στοιχείων της σκηνοθετικής δράσης, με έμφαση στον καθοριστικό ρόλο της πνευματικής συμμετοχής του κοινού. Τα αιτήματα του μετα-δραματικού μοντέλου μπορούν να περιγραφούν και να γίνουν καλύτερα κατανοητά μέσα από συγκριτικές διαδικασίες με το παραδοσιακό δραματικό μοντέλο.

Μια θεμελιώδης διαφορά μεταξύ δραματικού και μετα-δραματικού μοντέλου είναι η αντικατάσταση της γραμμικής κεντρικής αφήγησης του πρώτου με επιμέρους μικρότερα αφηγήματα στο δεύτερο. Το δραματικό μοντέλο ακολουθεί την Εγελιανή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το επιμέρους νοηματοδοτείται πάντα ως μέρος του συνόλου που ανήκει. Αντίθετα στο μετα-μοντέρνο θέατρο οι πρόσκαιρης εμβέλειας δομές του αποκτούν αυταξία και δε λειτουργούν ως μέρη ενός κεντρικού αφηγήματος. Η νοητική συμμετοχή και η φαντασία του θεατή επιστρατεύονται αυτομάτως με σκοπό να ανακαλυφθούν οι συνδετικοί κρίκοι των επιμέρους αφηγηματικών σκηνών. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ένα είδος πολύ-εστιακής αντίληψης, ανάλογης με αυτή που επιδιώκεται και από τους θεατές της μοντέρνας ζωγραφικής (Lehmann 2002, 244): με την κατάργηση της γραμμικής προοπτικής που προσέδιδε στα ζωγραφικά έργα την αίσθηση ενότητας θέασης, ο αποδέκτης για παράδειγμα ενός κυβιστικού έργου τέχνης καλείται να οργανώσει ο ίδιος την εικόνα στην αντίληψη του, καθώς αυτή απαρτίζεται από αποσπασματικές δομές.

Στο δραματικό μοντέλο κυριαρχεί το θεατρικό κείμενο, ενώ στο μετα-δραματικό προβάλλονται περισσότερο άλλα σκηνοθετικά στοιχεία, όπως οι φωτισμοί, η video art, η ποίηση, η αφήγηση, ο χορός και οι εικαστικές τέχνες. Η παράσταση του Wilson θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως κινηματογραφικό θέατρο συγκροτούμενο από βιντεογραφικά, κινηματογραφικά και αφηγηματικά μοντάζ και κολλάζ (Lehmann 2002, 182). Επίσης διακριτός είναι ο ρόλος της γλώσσας, καθώς στο μετα-δραματικό μοντέλο υποβαθμίζεται συστηματικά η ορθολογικότητα των εκφερόμενων από τους ηθοποιούς, τα οποία είναι συνήθως ημιτελή ή και άσχετα ως προς το πλαίσιο δράσης, ενώ διακρίνονται από συστηματικές παύσεις, οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί από τον Lehman (2002, 170-178) ως «εισβολές της πραγματικότητας» στον θεατρικό χωροχρόνο.

Στην *Οδύσσεια* του Wilson υπήρχαν συχνά άσχετες με τη θεματική παρεισφρήσεις ρόλων, όπως η εμφάνιση ενός πανκ χορευτή, ενός Εύμαιου ως τραγουδιστή της τζαζ ή ενός βιομηχανοποιημένου Οδυσσέα που ανταποκρινόταν σε σκηνοθετικές αντιλήψεις Μεγερχολντιανικού ύφους. Το μετα-δραματικό θέατρο χαρακτηρίζεται από την αυθαίρετη μείξη στοιχείων διακριτών σκηνοθετικών Σχολών, με κυρίαρχες την εκφραστική-βιωματική προσέγγιση της Στανισλαβικής- Στρασμπουργκιανικής και τη φορμαλιστική της Μεγερχολντιανικής Σχολής. Αποτέλεσμα τέτοιων αυθαίρετων συνυπάρξεων είναι η δημιουργία διφορούμενων συναισθημάτων στο κοινό που ωθείται στη συναισθηματική του απομάκρυνση από τα δρώμενα, τα οποία πρέπει να τα αντιμετωπίζει ως θεατρικά γεγονότα και όχι ως «φέτες ζωής», όπως απαιτείται από το δραματικό μοντέλο (Lehmann 2012, 189).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του μετα-δραματικού θεάτρου είναι το στοιχείο της επανάληψης που αποσπά τον θεατή από την υπόθεση και στρέφει την προσοχή του στη μορφή του έργου που αποτελεί το θεμελιώδες του οντολογικό χαρακτηριστικό. Επίσης αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του χρόνου, προβάλλοντας το γεγονός ότι το πέρασμα του αλλοιώνει τα πάντα, ακόμη και αυτά που φαινομενικά είναι πανομοιότυπα. Τέλος, θα πρέπει να γίνει αναφορά και στην ανορθολογική και αυθαίρετη χρήση της φωνητικής έντασης των ηθοποιών του μετα-δραματικού θεάτρου που περνάει διαρκώς μέσα από διάφορες διακυμάνσεις και ακραίες εκδοχές ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των εκφερόμενων.

Η γνωστική αξία του μετα-δραματικού θεάτρου και της εννοιακής τέχνης

Είναι εμφανές ότι μέσα από την πλήρη αποδόμηση του περιεχομένου, αλλά και της παραδοσιακά ισορροπημένης σχέσης του με τη μορφή που αποκτά αυταξία και λειτουργεί ανεξάρτητα από αυτό, το μετα-δραματικό θέατρο δε δύναται να λειτουργεί ως φορέας γνωστικών αξιών. Αυτό ωστόσο δεν αναιρεί τον ορισμό του ως καλλιτεχνικού έργου, εφόσον η τέχνη σε όλες της τις εκφάνσεις δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ούτε και να αξιολογείται σε σχέση με την πληροφοριακή της δυναμική: τα έργα τέχνης δεν υπηρετούν γνωστικούς σκοπούς ούτε στοχεύουν στην αύξηση των πληροφοριών μας για τον κόσμο, όπως συμβαίνει με την επιστήμη, αλλά είναι κατά βάση φορείς αισθητικών αξιών, στοχεύοντας κυρίως στην ανανέωση και την αφύπνιση της υποκειμενικής μας σκέψης (Parsons 1987). Υπάρχουν ωστόσο περιπτώσεις, όπου η πρόθεση του ίδιου του δημιουργού, καθιστά το καλλιτεχνικό έργο ως φορέα γνωστικής αξίας (Pyle 2000, 69-75). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται η παράσταση της Κ. Ρουγγέρη που δημιουργήθηκε εξ' αρχής με σκοπό τη βιωματική ενίσχυση και συμπλήρωση της γνώσης των μαθητών/μαθητριών, σχετικά με την πλοκή της Οδύσσειας (Gemtou 2014, 11).

Διαφορετική είναι ωστόσο η σχέση μετα-δραματικού θεάτρου και θεωρητικής γνώσης, η οποία δεν προκύπτει μέσα από την παρακολούθηση παράστασης, αλλά αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της. Αντίστοιχα η γνώση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και για την κατανόηση εννοιακών έργων από τον εικαστικό χώρο, καθώς και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται εκπαιδευμένος θεατής που έχει αποδεχτεί και αντιληφθεί σε βάθος τη μετάβαση από το προηγούμενο παράδειγμα στο σύγχρονο. Τόσο το μετα-δραματικό θέατρο, όσο και η εννοιακή τέχνη φέρουν στενή σύνδεση με τη γλώσσα, τη γνώση και τη φιλοσοφία, καθώς - όπως ισχυρίστηκε και ο Α. Danto (2006, 81-115) - από τα τέλη της δεκ. του 1960 και έπειτα η πρωτοποριακή τέχνη μπορεί να γίνει κατανοητή και να αξιολογηθεί μόνο μέσα από φιλοσοφικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Δεύτερο κοινό σημείο ταύτισης εννοιακής τέχνης και μετα-δραματικού θεάτρου είναι η απαραίτητη νοητική συμμετοχή του κοινού, χωρίς την οποία δεν υφίσταται το έργο τέχνης. Πρόκειται ωστόσο για ένα κατάλληλα εκπαιδευμένο κοινό που γνωρίζει τι πρόκειται να δει και πώς να αντιδράσει: προφανώς είναι μάταιο να περιμένει κανείς από ανημέρωτο και ανεκπαίδευτο σε αυτά τα θέματα θεατή να κατανοήσει και να απολαύσει μια παράσταση μετα-δραματικού θεάτρου ή μια έκθεση εννοιακής τέχνης. Έτσι σε αυτές τις περιπτώσεις, και πολύ περισσότερο από ό,τι αφορά σε παραστάσεις δραματικού θεάτρου ή εκθέσεις παραστατικής ζωγραφικής, οι θεατές θα πρέπει να πηγαίνουν έχοντας βασική θεωρητική κατάρτιση και σχετική φιλοσοφική παιδεία.

Η έρευνα, οι μέθοδοι και τα αποτελέσματα της

Η έρευνα που πραγματοποίησε η συγγραφέας σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών στο πλαίσιο καλλιτεχνικού εργαστηρίου, στο οποίο υπήρξε υπεύθυνη και διδάσκουσα μεταξύ των ετών 2012-2015, είχε ως αφετηρία της την υπόθεση ότι με την παρακολούθηση της Οδύσσειας που ακολουθεί το δραματικό μοντέλο, τα παιδιά αυξάνουν βιωματικά τη γνώση τους σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του ιστορικού έπους, ενώ με την παρακολούθηση της μετα-δραματικής Οδύσσειας αποκτούν φιλοσοφική σκέψη διαμορφώνοντας νέα πεδία προβληματισμού και στοχαστικής αναζήτησης. Η ερευνήτρια στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στο βιβλίο του Michael Parsons (1987), *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*, στο οποίο ο συγγραφέας θεμελιώνει θεωρία αισθητικής πρόσληψης για όλες τις ηλικιακές ομάδες, από παιδιά προσχολικής ηλικίας έως ενηλίκους. Συγκεκριμένα διακρίνει πέντε στάδια στη διαδικασία αισθητικής

πρόσληψης με κριτήρια από τη μία την ωριμότητα, τη συχνότητα και την ποιότητα της εμπειρικής επαφής με την τέχνη, και από την άλλη το μέγεθος του ενδιαφέροντος και της προσπάθειας που επενδύουν οι άνθρωποι στη μελέτη της τέχνης.

Το πρώτο στάδιο απαντάται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που αντιδρούν άμεσα σε κάθε αισθητική εμπειρία μέσα από απλές δηλώσεις ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας. Στο δεύτερο βρίσκονται οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται περισσότερο για θέματα δεξιοτήτων, ρεαλισμού και ομορφιάς, όπως φαίνεται και μέσα από απλού τύπου αξιολογήσεις που πραγματοποιούν. Οι περισσότεροι άνθρωποι μένουν σε αυτό το στάδιο μέχρι και την ενηλικίωση τους. Στο τρίτο στάδιο περνούν όσοι αντιλαμβάνονται τη μοναδικότητα της αισθητικής εμπειρίας, τις ποιότητες της και τη διαφορετικότητα της ανάλογα με το γεγονός που την προκαλεί. Στο τέταρτο στάδιο βρίσκονται καλλιιεργημένοι ενήλικοι που αντιλαμβάνονται τα καλλιτεχνικά έργα ως προϊόντα του πολιτισμού τους, ενώ στο πέμπτο στάδιο περνούν μόνο άτομα με υψηλή καλλιέργεια που έχουν βαθιά επίγνωση της άμεσης συσχέτισης αισθητικών και πολιτισμικών κρίσεων.

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να δείξει ότι μέσα από συστηματική και κατάλληλη καθοδήγηση, μαθητές των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να περάσουν στα στάδια τρία και τέσσερα του μοντέλου Parson. Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό σχήμα που προτείνεται από τον Louis Lankford (1992) και διαμορφώνεται μέσα από το τρίπτυχο «βασική γνώση, ζωντανές περιπτώσεις, σύνθετα θέματα». Σε αυτό το πνεύμα, πριν την παρακολούθηση του μετα-δραματικού έργου του Wilson, τα παιδιά διδάχθηκαν με απλό και εύληπτο τρόπο τις αρχές του μετα-δραματικού μοντέλου, ενώ ενημερώθηκαν γενικότερα για τον ίδιο τον Wilson και τη συνεισφορά του στον καλλιτεχνικό χώρο. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η παρακολούθηση της παράστασης και ακολούθησε συζήτηση που αφορούσε στις διαφορές μεταξύ δραματικού και μετα-δραματικού μοντέλου. Στηριζόμενη σε δηλώσεις των ίδιων των παιδιών, όπως «οι ηθοποιοί έπαιζαν σαν κούκλες» και «οι ηθοποιοί κραύγαζαν χωρίς λόγο», η διδάσκουσα καθοδηγούσε την εξέλιξη της συζήτησης προς περισσότερο σύνθετα επίπεδα και τις απλές περιγραφικές προτάσεις προς βιωματικές-συναισθηματικές διατυπώσεις. Αυτό που προέκυψε σε γενικές γραμμές ήταν ότι τα παιδιά είχαν απολαύσει περισσότερο την παράσταση της Ρουγγέρη, γιατί ήταν ευκολότερα κατανοητή βρίσκοντας σε αυτή τις πληροφορίες που είχαν διδαχτεί στο σχολείο σχετικά με την πλοκή της Οδύσσειας. Από την άλλη έμοιαζαν εντυπωσιασμένα από τις εικόνες του έργου του Wilson, τους φωτισμούς και τη συνολική ατμόσφαιρα, ενώ είχαν νιώσει άβολα με την ερμηνεία των ηθοποιών και την αυθαίρετη χρονική διάταξη των επιμέρους δομών.

Στη συνέχεια τα παιδιά είδαν εικόνες από έργα παραστατικής ζωγραφικής και εννοιακής τέχνης. Μεταξύ άλλων καθοδηγήθηκαν σε διαδικασία σύγκρισης τοπιογραφίας του Claude Lorrain και του εννοιολογικού χαρακτήρα έργο του M.Duchamp, *In Advance of the Broken Arm*, που ανήκει στα λεγόμενα ready-made του και δεν είναι παρά ένα φτυάρι για χιόνι. Τα παιδιά διαβεβαιώθηκαν ότι και τα δύο είναι αναγνωρισμένα έργα τέχνης και ενθαρρύνθηκαν να εντοπίσουν τις θεμελιώδεις διαφορές στη σύλληψη τους.

Στηριζόμενη ωστόσο στην επίμονη από μέρους τους απόρριψη του κοινότοπου φτυαριού ως έργου τέχνης, η διδάσκουσα επιχείρησε να τους δείξει ότι η τέχνη ακολουθεί πορεία εξέλιξης και αλλαγών μέσα στον χρόνο. Διαμόρφωσε πλαίσιο αναλογικής σκέψης συγκρίνοντας την εξελικτική πορεία της τέχνης με την εξέλιξη

του ανθρώπου που με το πέρασμα των χρόνων αλλάζει τρόπους αντίληψης και έκφρασης: παρόμοια και η τέχνη δε μένει στάσιμη, αλλά υπόκειται συνεχώς σε αλλαγές που αφορούν ακόμη και στα θεμελιώδη οντολογικά χαρακτηριστικά της. Στο πλαίσιο της επιχειρηματολογίας της πρόβαλε την επιλογή του Duchamp ως ακραία διατύπωση της πεποίθησης του ότι είχε έρθει το πλήρωμα του χρόνου για να πάψει πλέον η τέχνη να λειτουργεί ως έκφραση ομορφιάς και δεξιοτήτων, μεταφέροντας το ενδιαφέρον από το ίδιο το εικαστικό αντικείμενο στη σκέψη που το πλαισιώνει. Παρόμοια και η παράσταση του Wilson εντάσσεται σε ένα νέο πλαίσιο σκέψης για την οντολογία του θεάτρου, καθιστώντας καθοριστικό μέρος της την πνευματική συμμετοχή του θεατή.

Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι η επαφή μαθητών/μαθητριών με μη αφηγηματικές και αντισυμβατικές μορφές σύγχρονης τέχνης έχει σίγουρα ευεργετικό αντίκτυπο σε αυτούς. Πρώτο, γιατί εξοικειώνονται με σύγχρονες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, δεύτερο, γιατί αποκομίζουν νέου είδους αισθητικές εμπειρίες ενισχύοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τρίτο, γιατί ωθούνται σε φιλοσοφικού τύπου σκέψη διατυπώνοντας - στο πλαίσιο σωστής καθοδήγησης - ορθολογικά και πρωτότυπα επιχειρήματα (Cohen/Naylor).

Βιβλιογραφία

Cohen, M. & Naylor, L. Philosophy in schools. *The Philosopher*, LXXXXVI (1). (ανακτήθηκε στις 19.06.2013 από <http://www.the-philosopher.co.uk/p4cgallions.htm>)

Danto, A. (2006). *The transfiguration of the commonplace: A philosophy of art*, Cambridge Mass.: Harvard Univ. Press

Gemtou, E. (2014). Exploring the possibilities of postdramatic theater as educational means. *International Journal of Education and the Arts*, 15 (12). <http://www.ijea.org/v15n12/v15n12.pdf>

Lankford, L. (1992). *Aesthetics: issues and inquiry*. National Art Education Assn.

Lehmann, H.-Th. (2002). *Le theatre postdramatique*. Paris: L'Arche

Parsons, M. (1987). *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press

Pyle, C.M. (2000). Art as science: scientific illustration, 1490-1670 in drawing, woodcut and copper plate. *Endeavour*, 24 (2), 69-75