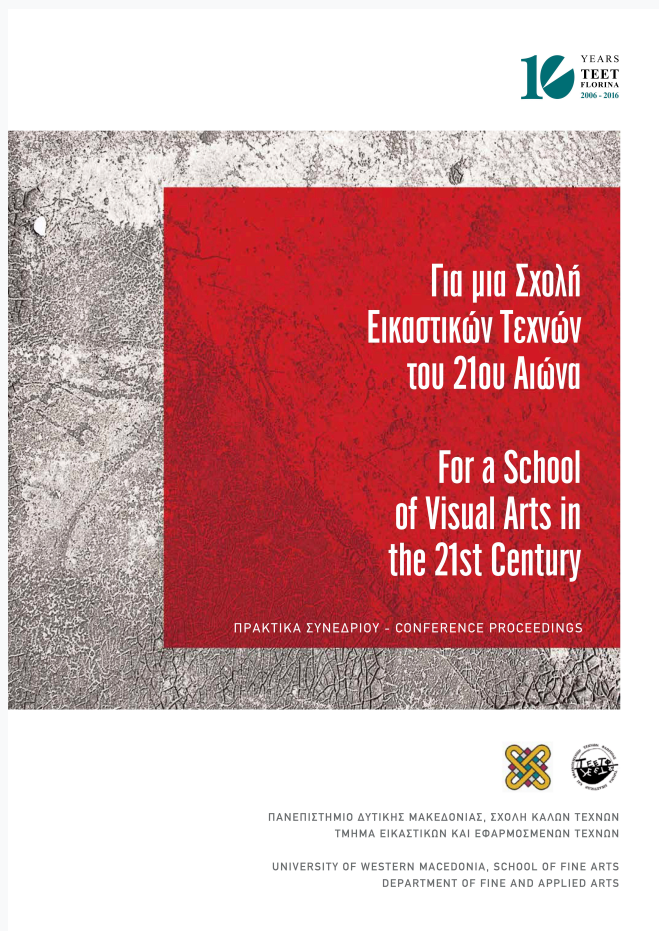


## Πρακτικά Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Πανεπιστημίου Δ.Μακεδονίας

(2017)

Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21ου Αιώνα - Πρακτικά Συνεδρίου



**Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21ου  
αιώνα.**

*Ζωή Γοδόση, Γιάννης Ζιώγας, Βασίλης Μπούζας*

Για μια Σχολή  
Εικαστικών Τεχνών  
του 21ου Αιώνα

For a School  
of Visual Arts in  
the 21st Century

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ - CONFERENCE PROCEEDINGS



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA, SCHOOL OF FINE ARTS  
DEPARTMENT OF FINE AND APPLIED ARTS

**Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21ου Αιώνα**  
**Πρακτικά Συνεδρίου**

**For a School of Visual Arts in the 21st Century**  
**Conference Proceedings**



**Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21ου Αιώνα**  
**Πρακτικά Συνεδρίου**

**For a School of Visual Arts in the 21st Century**  
**Conference Proceedings**

Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2017

Florina, 12-14 May 2017



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA, SCHOOL OF FINE ARTS  
DEPARTMENT OF FINE AND APPLIED ARTS

## Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα

Πρακτικά Συνεδρίου

## For a School of Visual Arts in the 21st Century

Conference Proceedings

Επιμέλεια: Ζωή Γοδόση, Γιάννης Ζιώγας, Θεοχάρης Τσάμπουρας  
Έκδοση: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Καλών Τεχνών,  
Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών  
3ο χλμ Φλώρινας - Νίκης, Φλώρινα 53100  
Φλώρινα 2020

Editing: Zoi Godosi, Yiannis Ziogas, Theocharis Tsampouras  
Edition: University of Western Macedonia, School of Fine Arts, Department of Fine and Applied Arts  
3rd Km Florinas -Nikis, Florina 53100  
Florina 2020

© Για την έκδοση: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Καλών Τεχνών,  
Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών  
Για τα κείμενα: Οι συγγραφείς  
© Edition: University of Western Macedonia, School of Fine Arts, Department of Fine and Applied Arts  
Texts: The writers

<http://10yearsteet.eetf.uowm.gr/praktika/>

Απαγορεύεται η μερική ή ολική ανατύπωση, αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του κειμένου  
ή της εικονογράφησης του βιβλίου χωρίς την άδεια του εκδότη.

ISBN: 978-618-83267-2-9

## Επιστημονική Επιτροπή

**Αρετή Αδαμοπούλου**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Ζωή Γοδόση**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Γιάννης Ζιώγας**, Πρόεδρος, Επίκουρος Καθηγητής, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Θανάσης Μουτσόπουλος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πολυτεχνείο Κρήτης

**Ξενής Σαχίνης**, Καθηγητής, Κοσμήτορας Σχολής Καλών Τεχνών Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Μάριος Σπηλιόπουλος**, Καθηγητής, Τμήμα Εικαστικών Τεχνών, Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών

## Scientific Committee

**Arete Adamopoulou**, Associate Professor, School of Fine Arts, Department of Fine Arts and Sciences of Art, University of Ioannina

**Zoe Godosi**, Assistant Professor, School of Fine Arts, Department of Fine and Applied Arts, University of Western Macedonia

**Yannis Ziogas**, President, Assistant Professor, School of Fine Arts, Department of Fine and Applied Arts, University of Western Macedonia

**Thanasis Moutsopoulos**, Associate Professor, School of Architecture, Technical University of Crete

**Xenis Sahinis**, Professor, Dean of the School of Fine and Applied Arts, Aristotle University of Thessaloniki

**Marios Spiliopoulos**, Professor, Department of Fine Arts, Athens School of Fine Arts

## Οργανωτική Επιτροπή

**Συντονισμός:** Ζωή Γοδόση, Επίκουρη Καθηγήτρια, Γιάννης Ζιώγας, Επίκουρος Καθηγητής, Βασίλης Μπούζας, Επίκουρος Καθηγητής.

**Συντονισμός Οικονομικών/Χορηγιών:** Γιάννης Ζιώγας.

**Διοικητική υποστήριξη:** Αναστασία Γκροσδάνη, ΕΤΕΠ.

**Γραμματειακή υποστήριξη:** Σοφία Γρηγοριάδου, Διοικητική Υπάλληλος, Αναστασία Γκροσδάνη.

**Ψηφιακή υποστήριξη:** Γιώργος Δρόσος, Αποσπασμένος Δάσκαλος Ειδικότητας, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

**Επιμέλεια χώρων:** Βασίλης Μπούζας, Σύνθια Γεροθανασίου, Αποσπασμένη Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

**Αυτόματη Μετάφραση κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου:** Μικαέλα Γερογιώκα.

**Επιμέλεια κειμένων τεύχους περιλήψεων:** Ζωή Γοδόση, Στέλλα Κασίδου, Ειδική Επιστήμονας, Στέλλα Συλαίου, Ειδική Επιστήμονας.

**Μεταφράσεις:** Πολυξένη Μανώλη, Ειδική Επιστήμονας, Στέλλα Συλαίου.

**Υποστήριξη Διαδικασίας, Συντονισμός στη διάρκεια του συνεδρίου:** Χρύσουλα Βοσκοπούλου, Ειδική Επιστήμονας, Σοφία Γρηγοριάδου, Αναστασία Γκροσδάνη, Φίλιππος Καλαμάρας, Ειδικός Επιστήμονας, Στέλλα Κασίδου, Πολυξένη Μανώλη, Σοφία Παπαδοπούλου, Ειδική Επιστήμονας.

**Γραφιστικά:** Μαργαρίτα Τσουλουχά, Φοιτήτρια ΤΕΕΤ.

**Λογότυπο για τον εορτασμό των 10 χρόνων του ΤΕΕΤ:** Αγγελική Αυγητίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΤ.

**Εισαγωγικό κείμενο τρίπτυχου:** Γιάννης Ζιώγας.

**Βίντεο, γραφικά, ηχοτοπίο Χώρου Συνεδρίου:** Σύνθια Γεροθανασίου, Γιώργος Δρόσος, Σοφία Παπαδοπούλου, Φίλιππος Καλόγηρος, Απόφοιτος ΤΕΕΤ.

**Βίντεο Προθάλαμου Συνεδρίου:** Βασίλης Μπούζας, Γιώργος Δρόσος.

**Βιντεοσκόπηση- Φωτογραφική Καταγραφή:** Χρήστος Ιωαννίδης, Απόφοιτος ΤΕΕΤ.

**Κατασκευή Ισοτόπου Συνεδρίου:** Γιώργος, Δρόσος, Γιώργος Μυλωνάς, Εξωτερικός συνεργάτης, ΕΛΚΕ/ΠΔΜ, Βασίλης Μπούζας.

**Συντονισμός αλληλογραφίας:** Έλενα Εφέογλου, Ειδική Επιστήμονας, Πολυχρόνης Καραχάλιος, Φοιτητής ΤΕΕΤ.

**Γενικά καθήκοντα:** Στέργιος Αδάμ, Βίκυ Βασιλείου, Έλενα Βουδουρέλλη, Μαρία Διαμαντοπούλου, Πολυχρόνης Καραχάλιος, Κατερίνα Καρούλια, Χάρης Μαργαρίτης, Μιχαέλα Μητκούδη, Μαρία Τσαγκάρη, Παναγιώτα Παντέλα, Φοιτητές και Φοιτήτριες ΤΕΕΤ.

**Επιμέλεια Πρακτικών:** Ζωή Γοδόση, Γιάννης Ζιώγας, Θεοχάρης Τσάμπουρας, Δρ. ΑΠΘ, Υποψήφιος Δρ. ΤΕΕΤ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

**Συγκέντρωση κειμένων Πρακτικών:** Θεοχάρης Τσάμπουρας.

## Organizing Committee

**Coordination:** Zoi Godosi, Assistant Professor, Yannis Ziogas, Assistant Professor, Vasilis Bouzas, Assistant Professor.

**Financial Coordination/Sponsorships:** Yannis Ziogas.

**Administrative support:** Anastasia Grosdani, Special Teaching Staff.

**Secretariat:** Sofia Grigoriadou, Administrative Staff, Anastasia Grosdani.

**Digital Support:** Yiorgos Drosos, On Secondment, Secondary School Art Teacher.

**Facility Space Coordinator:** Synthia Gerothanasiou, On Secondment, Secondary School Art Teacher.

**Translation:** Polyxeni Manoli, Adjunct Lecturer, Stella Sylaiou, Adjunct Lecturer.

**Interpretation (during the conference):** Michaella Gerogioka.

**Text Editing:** Zoi Godosi, Stella Kasidou, Adjunct Lecturer, Stella Sylaiou.

**Support/Coordination (during the conference):** Sofia Grigoriadou, Anastasia Grosdani, Philippos Kalamaras, Adjunct Lecturer, Stella Kasidou, Polyxeni Manoli, Sofia Papadopoulou, Adjunct Lecturer, Chrysoula Voskopoulou, Adjunct Lecturer.

**Graphics:** Margarita Tsoulouha, Undergraduate Student, Fine Arts Program.

**Logo (celebrating the 10-year operation of the Fine Arts Faculty):** Angeliki Avgitidou, Assistant professor.

**Introductory Text:** Yannis Ziogas.

**Conference Foyer Video:** Vasilis Bouzas, Yiorgos Drosos.

**Video, Graphics, Sound-scenery Conference Venue:** Synthia Gerothanasiou, Giorgos Drosos, Sofia Papadopoulou, Filippos Kaloghros, Graduate student, Fine Arts Program.

**Video Recording - Photo Shooting:** Christos Ioannidis, Graduate Student, Fine Arts Program.

**Conference Website Construction:** Vasilis Bouzas, Yiorgos Drosos, Giorgos Mylonas, Partner, ELKE/ UOWM.

**Email Coordination:** Elena Efeoglou, Adjunct Lecturer, Polychronis Karachalios.

**General Duties:** Stergios Adam, Maria Diamantopoulou, Polychronis Karachalios, Katerina Karoulia, Charis Margaritis, Michaella Mitkoudi, Maria Tsagkari, Panagiota Pantela, Vicky Vasileiou, Elena Voudourelli, Undergraduate Students, Fine Arts Program.

**Proceedings Editing:** Zoi Godosi, Yannis Ziogas, Theocharis Tsampouras, Dr. Aristole University of Thessaloniki, PhD Candidate, Department of Fine and Applied Arts, University of Western Macedonia.

**Collection of the papers:** Theocharis Tsampouras.

Υποστήριξη του συνεδρίου από ιδιώτες χορηγούς και από τους φορείς:



Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας  
Περιφερειακή Ενότητα Φλώρινας



## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Παρασκευή 12 Μαΐου**

**8.30-9.00** Προσέλευση, εγγραφές

**Πρωινή συνεδρία**

**Απόφοιτοι Σχολών Καλών Τεχνών και επαγγελματική αποκατάσταση. Ο χώρος της εκπαίδευσης**

**Συντονιστής:** Γιάννης Ζιώγας

**9.00-9.15** Παρασκευή Γκόλια, Ανδρέας Τσώκας, Φλώρινα – Dobele: *Μια ευρωπαϊκή εμπειρία διερεύνησης των λειτουργιών της τοπικής εικαστικής παραγωγής και εικαστικής παιδείας*

**9.15-9.30** Θωμαΐς Καπουλίτσα-Τρούλου, *«Η παιδαγωγική προσέγγιση του Reggio Emilia» και ο ρόλος του/της atelierista. Δυνατότητες εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*

**9.30-9.45** Σαπφώ Μορτάκη, *Η εκπαιδευτική διάσταση της Σχολής Καλών Τεχνών: βιωματική μάθηση και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη*

**9.45-10.00** Ελένη Κάρτσακα, Μαρίνα Πατσίδου – Ηλιάδου, Μαρία Παπαδοπούλου, *Η τέχνη της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στη συμβουλευτική ευάλωτων ομάδων: Η χρήση των μαζικών μέσων επικοινωνίας στην κατάρτιση εμψυχωτών ευάλωτων ομάδων*

**10.00-10.15** Γεώργιος Παλιάτσιος, *Η Συμβολή της Τέχνης στην άρση του Κοινωνικού αποκλεισμού - μία πρόταση κατεύθυνσης των Σχολών Εικαστικών Τεχνών*

**10.15-10.45** Συζήτηση

**10.45-11.00** Διάλειμμα

**Μέθοδοι εικαστικής διδασκαλίας. Προτάσεις για παρεμβάσεις στο χώρο.**

**Συντονιστής:** Γιώργος Διβάρης

**11.00-11.15** Αγγελική Αυγητίδου, *Στοχασμός και αναστοχασμός στην καλλιτεχνική έρευνα και εκπαίδευση*

**11.15-11.30** Αριστοτέλης Δημητρακόπουλος, *Beaux arts επαγγελματίες εναντίον ερασιτεχνών: από το άγγελο της αρχιτεκτονικής ως όμορφης τέχνης, στο πραγματικό επ-άγγελο*

**11.30-11.45** Barbara Stec, *Stage design in urban space*

**11.45-12.00** Ιάκωβος Ρήγος, Ελένη Τσιριγώτη, Πρέσπες – Ιούλιος 2017 *Ελαφρές Κατασκευές: Εφήμερη Επέμβαση για ένα Διαχρονικό Μνημείο*

**12.00-12.30** Συζήτηση

**12.30-12.45** Διάλειμμα

**Μέθοδοι εικαστικής διδασκαλίας. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στο πεδίο των εικαστικών τεχνών.**

**Συντονιστής:** Μάριος Σπηλιόπουλος

**12.45-13.00** Nora Lefa, Rada Čahtarević, *Re-reading the world*

**13.00-13.15** Fehim Hadzimuhamedovic, *Against contemporary image “blindness”: Elementicity of image based on phenomenology of visual perception*

**13.15 -13.30** Άρης Μαυρομαμάτης, Ο “Γεωμετρικός Χώρος” ως χώρος έκφρασης της σχέσης Ζωγραφικής, Φιλοσοφίας και Μαθηματικών

**13.30 -13.45** Θωμάς Ζωγράφος, *Η Τέχνη ως όχημα για την συνεύρεση με τον Κόσμο*

**13.45-14.00** Στέλλα Συλλαίου, *Σχολές Εικαστικών Τεχνών, μορφές σύγχρονης τέχνης και ψηφιακότητα*

**14.00-14.15** Συζήτηση

**14.15** Μεσημεριανό διάλειμμα

### **Επίσημη έναρξη συνεδρίου**

**16.30-18.30** Χαιρετισμοί

### **Απογευματινή συνεδρία**

#### **Μέθοδοι εικαστικής διδασκαλίας: Σχεσιακές πρακτικές, Ψηφιακές Τέχνες, Φωτογραφία.**

**Συντονιστής:** Τάκης Μπέσσας

**18.30-18.45** Γιάννης Ζιώγας, *Σχεσιακές εικαστικές πρακτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*

**18.45-19.00** Ανδρέας Φλώρος, *Τέχνη - Θεωρία - Τεχνολογία: ένα συνδυαστικό ακαδημαϊκό πλαίσιο για την υλοποίηση σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών στο δημιουργικό πεδίο της ψηφιακής τέχνης και της τέχνης νέων μέσων*

**19.00-19.15** Παναγιώτης Παπαδημητρόπουλος, *Το θέμα και η Φωτογραφία: Από την πράξη, στη θεωρία, στη διδακτική της φωτογραφίας-ως-τέχνης και τανάπαλιν*

**19.15-19.30** Συζήτηση

**19.30-19.45** Διάλειμμα

**19.45-20.25** Κύριος ομιλητής: Steven Henry Madoff, *What is to be done?*

**20.25-20.45** Συζήτηση

**20.45-21.15** Βασίλης Κίτσος, Διευθυντής Ωδείου Φλώρινας: Ρεσιτάλ πιάνου “Ο ήχος του καμβά” με έργα Satie, Debussy, Schoenberg, Gershwin, Cage, Feldman, Brown, Glass και παράλληλη προβολή έργων εικαστικών καλλιτεχνών.

### **Σάββατο 13 Μαΐου**

**8.30-9.00** Προσέλευση

### **Πρωινή συνεδρία**

#### **Προγράμματα σπουδών και μέθοδοι της εικαστικής διδασκαλίας.**

**Συντονιστής:** Ξενής Σαχίνης

**9.00-9.15** Μαργαρίτα Ρόμπου, *Η τέχνη του ψηφιδωτού ως διαμεσολαβητικό εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία*

**9.15-9.30** Δωροθέα Κοντελετζίδου, *Από τις πρωτοπορίες στα συστήματα τέχνης*

**9.30-9.45** Στέλλα Κασίδου, «*Διεκπεραιωτική διδασκαλία στα Εικαστικά δεν ΝΟΕΙΤΑΙ!*»: απόψεις φοιτητών/ριών του *T.E.E.T. (Π.Δ.Μ.) για τη διδασκαλία των Εικαστικών στο ελληνικό σχολείο*

**9.45-10.00** Ευμορφία Κηπουροπούλου, *Υποκειμενικότητα καλλιτεχνών σε δίλημμα: Παιδαγωγική κατάρτιση και εκπαίδευση / τέχνη και καλλιτεχνική διάδραση*

10.00-10.30 Συζήτηση

10.30-10.45 Διάλειμμα

**Συντονίστρια:** Αρετή Αδαμοπούλου

10.45-11.00 Γιάννης Καστρίτσης, Βασίλης Μπούζας, *Από το παρελθόν στο μέλλον και από το μέλλον στο παρελθόν*

11.00-11.15 Σοφία Κυριακού, *Πρακτικές εξωστρέφειας στην εικαστική διδασκαλία*

11.15-11.30 Φίλιππος Καλαμάρας, *Σύγχρονες εργαστηριακές πρακτικές και υβριδικές μορφές τέχνης στην εικαστική διδασκαλία*

11.30-11.45 Βασίλης Μπούζας, Κωνστανίνος Τυλιγάδης, Έλενα Εφέογλου, Ιάκωβος Παναγόπουλος, *Digital visual inter-departmental studies*

11.45-12.00 Κώστας Βασιλείου, *Η θεωρία τέχνης ως διαμορφωτικό στοιχείο του σύγχρονου καλλιτέχνη*

12.00-12.15 Συζήτηση

12.15 -12.45 Διάλειμμα

**Συντονιστής:** Αντρέας Ανδρέου

12.45-13.00 Γλαύκη Γκότση, *Παρελθόν έναντι παρόντος; Σημειώσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε μια σύγχρονη Σχολή Καλών Τεχνών*

13.00-13.15 Αρετή Αδαμοπούλου, *Ένα πείραμα για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης*

13.15-13.30 Ζωή Γοδόση, *Από την αίθουσα στο εργαστήριο: συνεργατικές δράσεις ανάμεσα στα μαθήματα ιστορίας της τέχνης και τα εργαστηριακά μαθήματα*

13.30-13.45 Θέμις Βελένη, *Εικαστικές τέχνες και μουσική: Διαθεματικές προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική εκπαίδευση*

13.45-14.00 Αμαλία Φωκά, *Πώς θα διαμορφωνόταν ένα πρόγραμμα σπουδών Σχολής Εικαστικών Τεχνών, ακολουθώντας τη λογική επίλυσης προβλημάτων ενός μηχανικού;*

14.00-14.30 Συζήτηση

14.30 Μεσημεριανό διάλειμμα

**Απογευματινή συνεδρία**

**Συντονιστής:** Θανάσης Μουτσόπουλος

17.00-17.15 Τιτίνα Κορνέζου, *Η συγκρότηση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στις Ακαδημίες (16ος – 19ος αι.): κοινωνικά προτάγματα και αισθητικές προϋποθέσεις*

17.15 -17.30 Βασίλης Πασχάλης, *Από του δεκάτου ενάτου εις τον νυν αιώνα: σκέψεις σχετικά με τις θεωρήσεις των τεχνών στην τριτοβάθμια διδασκαλία της*

17.30-17.45 Απόστολος Καλφόπουλος, *Narrative Spaces and Critical Environments*

17.45-18.00 Harika Esra Oskay Malicki, *The Possibility of Another Art School in the Turkish Context*

18.00-18.30 Συζήτηση

18.30-18.45 Διάλειμμα

18.45-19.25 Κύριος ομιλητής: Luca Buvoli, *Teaching and Making Art in Times of Fear*

19.25-19.45 Συζήτηση

**19.45-20.30** Στρογγυλό τραπέζι-συζήτηση με θέμα: *Τέχνη, Εκπαίδευση, Κοινωνία*

Συντονιστής: Γιάννης Ζιώγας. Ομιλητές: Γιώργος Διβάρης, Εύα Μελά, Θανάσης Μουτσόπουλος, Ζάφος Ξαγοράρης, Ξενής Σαχίνης, Μάριος Σπηλιόπουλος, Βασίλης Φιοραβάντες.

**20.30-21.00** Συζήτηση

### **Κυριακή 14 Μαΐου**

**8.30-9.00** Προσέλευση

Πρωινή συνεδρία

### **Σχολές Εικαστικών Τεχνών: η σχέση με την κοινωνία και το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο.**

**Συντονιστής:** Ζάφος Ξαγοράρης

9.00-9.15 Γιάννης Ζιώγας, *Η Λογοκρισία στην Ακαδημαϊκή Κοινότητα: η περίπτωση της λογοκρισίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Φλώρινας (Δεκέμβριος 2015)*

9.15-9.30 Ειρήνη Γιαννημάρα, *Καλλιτεχνική εκπαίδευση και προσφυγική κρίση – τρία παραδείγματα δράσεων των φοιτητών της ΑΣΚΤ με επίκεντρο την κοινωνική διάσταση της τέχνης και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης*

9.30-9.45 Christopher Fülleman, Alexandros Kyriakatos, *Mapping out Public Spheres*

9.45 -10.15 Συζήτηση

10.15-10.30 Διάλειμμα

### **Σχολές Εικαστικών Τεχνών και ο κόσμος της τέχνης. Σχολές Εικαστικών Τεχνών και οικονομία.**

**Συντονίστρια:** Εύα Μελά

10.30-10.45 Νίκος Πατσαβός, Ακριβή Αναγνωστάκη, *Σύγχρονες Συνεργατικές Πρακτικές στο Πεδίο των Δημιουργικών Επαγγελματιών*

10.45 -11.00 Σταμάτης Γαργαλιάνος, Μάρκετινγκ Εικαστικών Προϊόντων : *Διαδικασίες και Μέθοδοι Πωλήσεων Εικαστικών Προϊόντων*

11.00-11.15 Δημήτρης Μυλωνάς, *Ο ρόλος Σχολών Εικαστικών Τεχνών στην περιφερειακή οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη: το παράδειγμα του Τμήματος Εικαστικών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

11.15-11.30 Χρυσούλα Βοσκοπούλου, *Τέχνες και Περιφερειακή Ανάπτυξη*

11.30-11.45 Θάνος Λούδος, *Πώς οι Art Fairs έχουν αναμορφώσει την παγκόσμια αγορά τέχνης*

11.45 -12.15 Συζήτηση

12.15-12.30 Διάλειμμα

**Συντονιστής:** Βασίλης Φιοραβάντες

12.30-12.45 Ολίβια Κυριακοπούλου, *Εφαρμοσμένα εργαστήρια: Από τη θεωρητική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή*

12.45-13.00 Νίκος Βασιλογαμβράκης, Έλενα Λαγούδη, Κατερίνα Μπάρτζη, Αλεξία Παναγοπούλου, *Πώς η τεκμηρίωση της καλλιτεχνικής παραγωγής των δημιουργών ωφελεί τους ίδιους, τις Σχολές Καλών Τεχνών και την κοινωνία: μια προσέγγιση της καλλιτεχνικής παραγωγής βασισμένη στα δεδομένα*

13.00-13.15 Δωρόθεος Ορφανίδης, *Εκπαιδευτικές και Πολιτισμικές καινοτόμες καλές πρακτικές- Ευαισθητοποίηση των πολιτών στα αστικά κέντρα σε ζητήματα δημόσιας ιστορίας μέσω των εικαστικών έργων (υπαίθριας γλυπτικής)*

13.15-13.30 Βασιλική Κανελλιάδου, *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Σχολές Καλών Τεχνών: η περίπτωση των MOOC*

13.30-14.00 Συζήτηση

14.00-14.15 Διάλειμμα

14.15-14.55 Κύρια ομιλήτρια: Jo Volley, *Sharing Knowledge*

14.55-14.15 Συζήτηση

14.15-14.30 Λήξη συνεδρίου

14.30 Εκδρομή στις Πρέσπες

## PROGRAMME

**Friday, May 12**

**8.30-9.00 Arrival, registration**

**Morning session**

**Graduate students of Fine Arts Faculties and professional career. Methods of artistic teaching**

**Coordinator:** Yannis Ziogas

**9.00-9.15** Paraskevi Golia, *Andreas Tsokas, Florina-Dobele: A European experience investigating the functions of the local artistic production and art education*

**9.15-9.30** Thomais Kapoulitsa-Troulou, *The pedagogical approach of "Reggio Emilia" and the role of the atelierista. Applicability in the Greek educational system*

**9.30-9.45** Sapfo Mortaki, *The educational aspect of a School of Fine Arts: Experiential learning and participatory techniques in the teaching process*

**9.45-10.00** Eleni Kartsaka, *Marina Patsidou-Iliadou, Maria Papadopoulou, The art of audiovisual training in counseling vulnerable groups: The use of the mass media communication in training animators for vulnerable groups*

**10.00-10.15** George Paliatsios, *The contribution of Art to the waiver of Social Exclusion — a direction proposal for the Schools of Fine Arts*

**10.15-10.45** Discussion

**10.45-11.00** Break

**Visual teaching methods. Proposals for in space interventions**

**Coordinator:** Giorgos Divaris

**11.00-11.15** Angeliki Avgitidou, *Reflection and self-reflection in art research and education*

**11.15-11.30** Aristotelis Dimitrakopoulos, *Beaux arts professionals vs. dilettantes: From the 'profession' of architecture as*

*a beautiful art to the actual profession*

**11.30-11.45** Barbara Stec, *Stage design in urban space*

**11.45-12.00** Jacob Rigos, Helen Tsirigotis, Prespes - July 2017 *Lightweight Constructions: Ephemeral intervention for a timeless monument*

**12.00-12.30** Discussion

**12.30-12.45** Break

### Visual teaching methods. Interdisciplinary approaches in the field of visual arts.

**Coordinator:** Marios Spiliopoulos

**12.45-13.00** Nora Lefa, Rada Čahtarević, *Re-reading the world*

**13.00-13.15** Fehim Hadzimuhamedovic, *Against contemporary image “blindness”: Elementicity of image based on phenomenology of visual perception*

**13.15-13.30** Aris Mavrommatis, *“Geometric Space” as the crossroads of the expression of Art, Philosophy and Mathematics*

**13.30-13.45** Thomas Zografos, *Art as a vessel to encounter with Cosmos*

**13.45-14.00** Stella Sylaiou, *Schools of Fine Arts, forms of contemporary art and digitality*

**14.00-14.15** Discussion

**14.15** Lunch Break

### Official opening of the conference

**16.30-18.30** Welcome speeches

### Evening session

#### Visual teaching methods: Relational practices, Digital Arts, Photography

**Coordinator:** Takis Bessas

**18.30-18.45** Yannis Ziogas, *Visual relational practices in contemporary education*

**18.45-19.00** Andreas Floros, *Art – Theory – Technology: An academic framework for research and teaching in digital and new media arts*

**19.00-19.15** Papadimitropoulos Panayotis, *Photography and the subject-matter: From practice to theory, to the teaching of photography-as-art and vice versa*

**19.15-19.30** Discussion

**19.30-19.45** Break

**19.45-20.25** Keynote speaker: Steven Henry Madoff, *What is to be done?*

**20.25-20.45** Discussion

**20.45-21.15** Music concert: Florina’s Conservatory Ensemble

**Saturday, May 13**

**8.30-9.00** Arrivals

**Morning session**

**Curricula and methods of teaching art**

**Coordinator:** Xenis Sahinis

**9.00-9.15** Margarita Rompou, *The art of mosaic as a mediating tool in the learning process*

**9.15-9.30** Dorothea Kontelegidou, *From the pioneers / vanguard to the art systems*

**9.30-9.45** Stella Kasidou, *“Teaching Arts is not a typical procedure”: Student’s views of Fine and Applied Arts Department (University of Western Macedonia) about Artistic Education in Greek schools*

**9.45-10.00** Evmorfia Kipouropoulou, *Artists’ Identity in Dilemma: Pedagogical training and education/Art and artistic interaction*

**10.00-10.30** Discussion

**10.30-10.45** Break

**Coordinator:** Areti Adamopoulou

**10.45-11.00** Yannis Kastritsis, Vasileios Bouzas, *From the past to the future and from the future to the past*

**11.00-11.15** Sofia Kyriakou, *Extroversion Practices in the Teaching of Art*

**11.15-11.30** Fillipos Kalamaras, *Contemporary studio practices and hybrid forms of art in teaching visual arts.*

**11.30-11.45** Vasilis Bouzas, Konstantinos Tiligadis, Elena Efeoglou, Iakovos Panagopoulos, *Digital visual inter-departmental studies*

**11.45-12.00** Konstantinos Vassiliou, *Theory of Art as a constituent element of the contemporary artist*

**12.00-12.15** Discussion

**12.15 -12.45** Break

**Coordinator:** Andreas Andreou

**12.45-13.00** Glafki Gotsi, *Past versus present? Notes on the teaching of art history in a contemporary School of Fine Arts*

**13.00-13.15** Areti Adamopoulou, *An experiment in Art History teaching*

**13.15-13.30** Zoi Godosi, *From the classroom to the studio: Collaborative actions between the Art History courses and the Studio courses*

**13.30-13.45** Themis Veleni, *Visual Arts and Music: Interdisciplinary Approaches in Art Education*

**13.45-14.00** Amalia Foka, *How would a School of Fine Arts curriculum be formed with the problem-solving logic of an engineer?*

**14.00-14.30** Discussion

**14.30** Lunch break

**Evening session**

**Coordinator:** Thanasis Moutsopoulos

**17.00-17.15** Titina Kornezou, *Shaping Art Education in the Academies (16<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> c.): Social Imperatives and Aesthetic*

### Conditions

**17.15-17.30** Vassilis Paschalis, *From 19<sup>th</sup> to the present century: Thoughts about the approaches of art teaching in university level*

**17.30-17.45** Apostolos Kalfopoulos, *Narrative Spaces and Critical Environments*

**17.45-18.00** Harika Esra Oskay Malicki, *The Possibility of Another Art School in the Turkish Context*

**18.00-18.30** Discussion

**18.30-18.45** Break

**18.45-19.25** Keynote speaker: Luca Buvoli, *Teaching and Making Art in Times of Fear*

**19.25-19.45** Discussion

**19.45-20.30** Round-table discussion on *Art, Education, Society*

Coordinator: Yannis Ziogas. Speakers: Giorgos Divaris, Eva Mela, Thanasis Moutsopoulos Zafow Xagoraris, Xenis Sahinis, Marios Spiliopoulos, Vasilis Fioravantes

**20.30-21.00** Discussion

### Sunday, May 14

**8.30-9.00** Arrivals

#### Morning session

#### Schools of Visual Arts: The relation with society and the broader cultural context

**Coordinator:** Zafos Xagoraris

**9.00-9.15** Yannis Ziogas, *Censorship in the Academic Community: The case of censorship of the Department of Fine and Applied Arts (December 2015)*

**9.15-9.30** Reni Giannimara, *Art education and refugee crisis – three projects that focus on the social dimension of art and the social role of education*

**9.30-9.45** Christopher Fülleemann, Alexandros Kyriakatos, *Mapping out Public Spheres*

**9.45-10.15** Discussion

**10.15-10.30** Break

#### Fine Arts Schools and the art world. Fine Arts Schools and economy.

**Coordinator:** Eva Mela

**10.30-10.45** Nikos Patsavos, Akrivi Anagnostaki, *Contemporary Collaborative Practices in the Field of Creative Professions*

**10.45 -11.00** Stamatis Gargalianos, *Marketing of Fine Arts: Processes and Sale Methods in the case of Art Products*

**11.00-11.15** Dimitris Mylonas, *The Role of Fine Arts Departments in regional economic, social and cultural development: The example of the Fine Arts Department of the University of Western Macedonia*

**11.15-11.30** Chrysoula Voskopoulou, *Arts and regional development*

**11.30-11.45** Thanos Loudos, *How Art Fairs reshaped the art market*

**11.45 -12.15** Discussion

**12.15-12.30** Break

**Coordinator:** Vasilis Fioravantes

**12.30-12.45** Olivia Kyriakopoulou, *Applied workshops: From theoretical approach to practical application*

**12.45-13.00** Nikos Vasilogamvrakis, Elena Lagoudi, Katerina Bartzi, Alexia Panagopoulou

*How documentation of the artistic production benefits artists, Schools of Fine Arts and society: A datacentric approach to artistic production*

**13.00-13.15** Orfanidis Dorotheos, *Educational and cultural innovative good practices for the inhabitants' awareness at urban centers in the field of public history via fine arts (public sculptures)*

**13.15-13.30** Vasiliki Kanelliadou, *Distance Education and Schools of Fine Arts: The case of MOOC*

**13.30-14.00** Discussion

**14.00-14.15** Break

**14.15-14.55** Keynote speaker: Jo Volley, *Sharing Knowledge*

**14.55-14.15** Discussion

**14.15-14.30** End of the conference

**14.30 Trip to Prespa Lakes**



**Εισαγωγικά κείμενα**



## Χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Το διεθνές συνέδριο «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα» σηματοδότησε την πρώτη δεκαετία της λειτουργίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Το ΤΕΕΤ ξεκίνησε το 2006 και στη διάρκεια των δεκαεσσάρων χρόνων της λειτουργίας του έχουν αποφοιτήσει από αυτό 533 φοιτητές και φοιτήτριες, ενώ σήμερα φοιτούν 488 φοιτητές και φοιτήτριες. Οι φοιτητές και φοιτήτριες του ΤΕΕΤ προέρχονται από όλες τις περιφέρειες του Ελλαδικού χώρου και το εξωτερικό. Στο ΤΕΕΤ δίδαξαν πάνω από εκατό καλλιτέχνες και επιστήμονες. Αυτή τη στιγμή (2020) το προσωπικό του Τμήματος αποτελείται από δέκα μέλη ΔΕΠ, πέντε ΕΕΠ, δύο ΕΔΙΠ, δύο ΕΤΕΠ και τέσσερις διοικητικούς υπαλλήλους Γραμματείας, ενώ το ΤΕΕΤ πρόκειται να δεχθεί νέα μέλη ΔΕΠ και διοικητικό προσωπικό στο άμεσο μέλλον. Το ΤΕΕΤ έχει πραγματοποιήσει δεκάδες εικαστικές δράσεις στην Φλώρινα αλλά και σε όλη την Ελλάδα και το εξωτερικό, καθώς ακολουθεί μια διαδικασία εξωτερικευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει υπ' όψη της τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον στο οποίο είναι ενταγμένη.

Θα θέλαμε να αναφερθούμε στη συμβολή όλων όσοι δούλεψαν για δημιουργική επιβίωση και τη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, δημιουργώντας μια νέα προοπτική που ανοίγεται μπροστά μας.

Θα θέλαμε να αναφερθούμε πρώτα από όλους στους φοιτητές και φοιτήτριές μας τους απόφοιτους και απόφοιτες που εμπιστεύτηκαν την εκπαίδευσή τους σε εμάς εδώ και περισσότερο από δέκα χρόνια. Τους κατοίκους της Φλώρινας, των Πρεσπών και της Δυτικής Μακεδονίας γενικότερα που περιέβαλαν το Τμήμα με αγάπη και φιλόξενη διάθεση. Τις αρχές της Δυτικής Μακεδονίας που μας στήριξαν στην προσπάθειά μας: όλους όσους διετέλεσαν Περιφερειάρχες, Αντιπεριφερειάρχες και Δήμαρχοι από το 2006, και βέβαια τις αρχές της τοπικής αυτοδιοίκησης την περίοδο διεξαγωγής του συνεδρίου (Μάιος 2017), τον Περιφερειάρχη Δυτικής Μακεδονίας Θεοδωρή Καρυπίδη, τον Αντιπεριφερειάρχη Περιφερειακής Ενότητας Φλώρινας Στέφανο Μπίρο, τον Δήμαρχο Φλώρινας Γιάννη Βοσκόπουλο, τον Δήμαρχο Πρεσπών Παναγιώτη Πασχαλίδη, τον Δήμαρχο Κοζάνης Λευτέρη Ιωαννίδη. Τους διατελέσαντες Προέδρους του Τμήματος: τον Δημήτρη Μπέσσα, ο οποίος υπήρξε από τους βασικούς συντελεστές της ίδρυσης του Τμήματος και πρώτος Πρόεδρος του ΤΕΕΤ, (από την ίδρυσή του το 2006 έως 2009 και 2011 έως 2013), τον Μιλτιάδη Παπανικολάου (2010 έως 2011), τον Ανδρέα Ανδρέου (2009 και 2013 έως 2015) και τον Πρύτανη Αντώνη Τουρλιδάκη (που διετέλεσε Πρόεδρος του ΤΕΕΤ το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016). Όλοι αυτοί μαζί με τα μέλη των Προσωρινών Γενικών Συνελεύσεων, -συνάδελφοι από την Παιδαγωγική Σχολή του ΠΔΜ αλλά και από ΑΕΙ όλης της χώρας- στήριξαν το Τμήμα στα πρώτα χρόνια της ύπαρξής του και εργάστηκαν σθεναρά για την προοπτική και την υπόστασή του.

Πρέπει επίσης να αναφέρουμε τη γενναιόδωρη εκπαιδευτική προσφορά και συχνά τη διάθεση υπέρβασης που έδειξαν οι εκατό και πλέον συνάδελφοι, που δίδαξαν την περίοδο 2006-2017 στο ΤΕΕΤ καθώς και το διοικητικό προσωπικό του Τμήματος που επίσης, αν και υποστελεχωμένο τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του, κατόρθωσε να υποστηρίξει όλους τους στρατηγικούς στόχους του Τμήματος. Πορευθήκαμε όλοι μαζί σε συχνά σκληρές και αντίξοες συνθήκες, στηρίζοντας το Τμήμα και συνδημιουργώντας την προοπτική που όλοι απολαμβάνουμε τώρα.

Το διεθνές συνέδριο «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα» δεν θα είχε γίνει εφικτό χωρίς τη σκληρή εργασία όσων συμμετέχουν στην Οργανωτική Επιτροπή τους οποίους, μαζί με την Επιστημονική Επιτροπή θα πρέπει να ευχαριστήσουμε. Για το κέφι και την ενέργεια με την οποία εργάστηκαν επί οκτώ μήνες. Η Αντιπεριφέρεια Φλώρινας υποστήριξε οικονομικά το Συνέδριο και παραχώρησε την Αίθουσα Θόδωρος Αγγελόπουλος. Επίσης τους χορηγούς μας επιχειρηματίες Στέλιο Ανδρεάδη, Κώστα Γλεούδη, Μίνα και Τάκη Κουζούνη, Δημήτρη Χατζόπουλο και Στέλιο Μπουτάρη που συνέβαλαν σημαντικά, καθιστώντας εφικτό αυτό το τριήμερο.

Αυτή την στιγμή, αρχές του 2020, το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας έχει να αντιμετωπίσει τις καινούργιες δημιουργικές προκλήσεις: την ίδρυση του δεύτερου Τμήματος που θα ολοκληρώσει την ακαδημαϊκή του δομή, την ολοκλήρωση του νέου κτιρίου με την υλοποίηση των αποτελεσμάτων του διεθνούς αρχιτεκτονικού διαγωνισμού, την ανακαίνιση του ιστορικού κτιρίου της Αγίας Όλγας, την υλοποίηση των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων του Τμήματος. Η εμπειρία του διεθνούς συνεδρίου «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα» και οι ιδέες/στοχασμοί που γόνιμα επεξεργάστηκε αποτέλεσαν το καθοριστικό σημείο που ολοκλήρωσε την πρώτη φάση λειτουργίας του Τμήματος και λειτούργησε ως το αφετηριακό σημείο για τις δεκαετίες που έρχονται.

Γενάρης 2020

**Γιάννης Ζιώγας**

Αναπληρωτής Καθηγητής

Κοσμήτορας Σχολής Καλών Τεχνών

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα» - σύντομος απολογισμός

Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με την ευκαιρία της συμπλήρωσης δέκα χρόνων από την ίδρυσή του οργάνωσε το διεθνές συνέδριο «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα». Οι εργασίες του συνεδρίου πραγματοποιήθηκαν στην Αίθουσα «Θόδωρος Αγγελόπουλος» του Πολιτιστικού Κέντρου Φλώρινας από 12 έως 14 Μαΐου 2017. Το συνέδριο είχε ως σκοπό να διερευνήσει την τριπλή λειτουργία μιας σύγχρονης εικαστικής σχολής και τις καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με τις οποίες η σύγχρονη εκπαίδευση στο τριτοβάθμιο επίπεδο μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό κύτταρο της καλλιτεχνικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Μια σχολή εικαστικών σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τριπλή υπόσταση: καλλιτεχνική, εκπαιδευτική και κοινωνική. Αποτελεί έναν εκπαιδευτικό φορέα στον οποίο οι καλλιτέχνες του μέλλοντος διδάσκονται μεθόδους διαμόρφωσης της οπτικής εικόνας, συγκροτούνται οι εικαστικές ταυτότητες όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα είναι ένας ενεργός πολιτιστικός και κοινωνικός χώρος.

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω διαμορφώθηκαν οι εξής θεματικές ενότητες στην πρόσκληση που απευθύνθηκε για τη συμμετοχή στο συνέδριο:

- Σχολές Εικαστικών Τεχνών: η σχέση με την κοινωνία και το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο.
- Ιστορία των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων της εικαστικής διδασκαλίας (Παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας: το σύγχρονο πλαίσιο. Υβριδικές μορφές τέχνης στην εικαστική διδασκαλία. Σχεσιακές/νομαδικές πρακτικές ως μοντέλο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής εικαστικής διεργασίας.)
- Οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών και ο κόσμος της τέχνης.
- Σχολές Εικαστικών Τεχνών και οικονομία: σχέσεις με τη βιοτεχνική/βιομηχανική παραγωγή, πολιτιστικό τουρισμό κ.α. Οι σχέσεις με την αγορά των έργων τέχνης.
- Απόφοιτοι Σχολών Καλών Τεχνών και επαγγελματική απορρόφηση.

Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για το συνέδριο ήταν πολύ μεγάλη και οι εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν κάλυψαν όλες τις θεματικές ενότητες, συνοψίζοντας την εμπειρία όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία στις σχολές εικαστικών τεχνών αλλά και όσων προέρχονται από άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες και ασχολούνται με τη διδασκαλία των τεχνών, καθώς και την εμπειρία των ενεργών καλλιτεχνών, των θεωρητικών και ιστορικών της τέχνης και επιστημόνων συναφών πεδίων που εμπλέκονται σε θέματα παραγωγής και προβολής του καλλιτεχνικού έργου.

Ιδιαίτερη θεωρούμε την παρουσία των κυρίων ομιλητών αλλά και των συνέδρων από το εξωτερικό (Ηνωμένο Βασίλειο, Βοσνία, Ελβετία, ΗΠΑ, Πολωνία, Σερβία, Τουρκία) που εμπλούτισαν τη συζήτηση με τον προβληματισμό που εκφράζεται για τις σπουδές στο πεδίο των εικαστικών τεχνών στο διεθνές περιβάλλον.

Κύριοι ομιλητές ήταν οι Steven Henry Madoff και Luca Buvoli (ΗΠΑ) και η Jo Volley (Ηνωμένο Βασίλειο). Ο ιστορικός τέχνης Steven Henry Madoff είναι διευθυντής του MA Curatorial Practices, School of Visual Arts, Νέα Υόρκη, επιμελητής και συγγραφέας της εισαγωγής του βιβλίου «Art School: Propositions for the 21<sup>st</sup> century». Ο Steven Henry Madoff με την εισήγησή του «What is to be done? Art School now» παρουσίασε πτυχές του κοινωνικού ρόλου μιας σύγχρονης Σχολής για την τέχνη και τη σχέση της με το ευρύτερο θεσμικό περιβάλλον που αφορά την παραγωγή και προβολή των εικαστικών τεχνών. Ανάλογα ζητήματα

πραγματεύτηκε στην ομιλία του με τίτλο «Teaching and Making Art in Times of Fear» και ο Luca Buvoli, καλλιτέχνης και διευθυντής του Mount Royal School of Art, βασισμένος στην εμπειρία του από το διεπιστημονικό πρόγραμμα MFA στο Maryland Institute College of Art (MICA). Η Jo Volley, καλλιτέχνης και συντονίστρια του προγράμματος «Material Research Project» στο Slade School of Fine Art του UCL, στην ομιλία της «Sharing Knowledge» παρουσίασε την έρευνά της για τις χρωστικές ύλες, τον ρόλο του χρώματος διαχρονικά και τη σύνδεση αυτής της έρευνας με την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία σχολή εικαστικών τεχνών.

Οι εισηγήσεις του συνόλου των συνέδρων διεύρυναν περισσότερο τα θεματικά πεδία που ορίστηκαν αρχικά, διατυπώνοντας ερωτήματα για το πώς εκπαιδεύεται ένας καλλιτέχνης, πώς οργανώνονται τα προγράμματα σπουδών, πώς μπορεί να ισορροπήσει η θεωρία με την πράξη, ποιες διδακτικές μεθοδολογίες θα ακολουθηθούν, πώς συγκροτείται η ταυτότητα του καλλιτέχνη με βάση τις σπουδές αλλά και την αναζήτηση επαγγελματικής προοπτικής, πώς προσλαμβάνει ο/η εκπαιδευόμενος/η στις εικαστικές τέχνες την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στη Σχολή.

Τα παραπάνω ερωτήματα αναζητούν τις απαντήσεις τους για να υπηρετήσουν μία σειρά άλλων ερωτημάτων που αφορούν τον κοινωνικό ρόλο του καλλιτέχνη και τον τρόπο με τον οποίο αυτός ενεργοποιείται στην κοινωνία. Συζητήθηκε, έτσι, στο πλαίσιο του συνεδρίου η κοινωνική λειτουργία της τέχνης και ο παιδαγωγικός της ρόλος -ειδικά όταν αυτή απευθύνεται σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες-, το περιθώριο που υπάρχει, ώστε η τέχνη να αποτελέσει, μέσα από τις συνειδητές επιλογές των καλλιτεχνών και όσων διαχειρίζονται ανάλογες δράσεις, μια παρεμβατική πράξη και να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή.

Τα παραπάνω θέματα δημιούργησαν μια νέα δέσμη ερωτημάτων: είναι δυνατόν αυτά να συμβούν με δεδομένο το υπάρχον θεσμικό περιβάλλον που αφορά την εκπαίδευση αλλά και το σύστημα παραγωγής και διανομής της τέχνης; Προς ποια κατεύθυνση θα επικεντρωθούν οι προσπάθειες προκειμένου να υπερβληθεί η ακαμψία και ο κανονιστικός του χαρακτήρας; Ερωτήματα που διερευνήθηκαν σε μια άλλη ενότητα εισηγήσεων στις οποίες έγινε αναφορά στον κόσμο της τέχνης και την οικονομία, στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στον χώρο της εκπαίδευσης και στην αγορά, καθώς και στη σύνδεση των καλλιτεχνικών σπουδών και των πολιτιστικών διοργανώσεων εν γένει με την τοπική οικονομική ανάπτυξη.

Μία άλλη ομάδα εισηγήσεων αναφέρθηκε στα μέσα που έχει στη διάθεσή του ο καλλιτέχνης και στον τρόπο με τον οποίο σήμερα παράγει την εικόνα, το βασικό μέσο επικοινωνίας του με τους άλλους. Οι εισηγήσεις αυτές διερεύνησαν τη διαμόρφωση και τη λειτουργία της εικόνας στον σύγχρονο κόσμο μέσα από την ψηφιακότητα, καθώς και τη λειτουργία και την πρόσληψη του καλλιτεχνικού έργου σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο.

Πολλά από τα θέματα αυτά αναπτύχθηκαν στο στρογγυλό τραπέζι-συζήτηση με θέμα: «Τέχνη, εκπαίδευση, κοινωνία» που πραγματοποιήθηκε στο κλείσιμο της δεύτερης ημέρας του συνεδρίου, το οποίο συντόνισε ο Γιάννης Ζιώγας. Επίκουρος Καθηγητής, Κοσμήτορας της Σχολής Καλών Τεχνών του ΠΔΜ και συμμετείχαν οι ομιλητές: Γιώργος Διβάρης, Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Α.Π.Θ., Εύα Μελά, Ζωγράφος, Πρόεδρος Επιμελητηρίου Εικαστικών Τεχνών Ελλάδος, Ζάφος Ξαγοράρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Εικαστικών Τεχνών, ΑΣΚΤ, Ξενής Σαχίνης, Καθηγητής, Κοσμήτορας Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ, Μάριος Σπηλιόπουλος, Καθηγητής ΑΣΚΤ, Σπυροβασίλης Φιοραβάντες, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Το κοινό συνέβαλε στη συζήτηση και φανέρωσε το ζωνφόρο ενδιαφέρον όσων παρακολούθησαν το συνέδριο για τα θέματα των καλλιτεχνικών σπουδών.

Η συνέργεια στο επίπεδο των τοπικών φορέων αλλά και η αλληλεπίδραση των τεχνών αντιπροσωπεύτηκε στο κλείσιμο της πρώτης ημέρας του συνεδρίου με το ρεσιτάλ πιάνου «Ο ήχος του καμβά», που παρουσίασε ο διευθυντής του Ωδείου Φλώρινας Βασίλης Κίτσος, συνοδεύοντας τις μουσικές συνθέσεις δημιουργών του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Erik Satie, Claude Debussy, Arnold Schoenberg, George Gershwin, John Cage, Morton Feldman, Ealre Brown, Philip Glass) με την προβολή εικαστικών έργων που δημιουργήθηκαν εκ παραλλήλου, ακολούθησαν ή προηγήθηκαν της αντίστοιχης σύνθεσης.

Με την ευκαιρία των εργασιών του συνεδρίου παρουσιάστηκαν στον προθάλαμο της αίθουσας «Θόδωρος Αγγελόπουλος» του Πολιτιστικού Κέντρου Φλώρινας σε επιμέλεια του Βασίλη Μπούζα (Επίκουρου Καθηγητή, TEET) και του Γιώργου Δρόσου (Διδάσκοντας, TEET) βιντεοπροβολές από τις διπλωματικές εργασίες των φοιτητών της περιόδου 2011-2016, συνοψίζοντας με τον τρόπο αυτό μία από τις πιο ουσιαστικές εκφάνσεις το εκπαιδευτικού έργου του Τμήματος. Στο τέλος του συνεδρίου η εκδρομή στην περιοχή των Πρέσπων, και στο χωριό Ψαράδες, όπου λειτουργεί ο καλλιτεχνικός Σταθμός του TEET, τόνισε τη βούληση των διδασκόντων του Τμήματος για την εξακρίνωση των δράσεών σε αυτήν αλλά και σε άλλες περιοχές της Δυτικής Μακεδονίας.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όσους παρακολούθησαν το συνέδριο αλλά και όσους συμμετείχαν με τις ενδιαφέρουσες εισηγήσεις τους και ιδιαίτερα όσους έστειλαν κείμενα για τον τόμο των Πρακτικών. Αυτό που μας χαροποίησε ιδιαίτερα ήταν η αθρόα συμμετοχή των φοιτητών αλλά και αποφοίτων του Τμήματός μας. Αρκετοί από αυτούς συμμετείχαν στην οργανωτική επιτροπή και βοήθησαν ουσιαστικά για την πραγματοποίησή του. Πολλοί απόφοιτοι επέστρεψαν στην Φλώρινα ειδικά για να παρακολουθήσουν τις εργασίες του συνεδρίου, ανανεώνοντας τη σχέση τους με τη Σχολή. Το ίδιο ισχύει και για τους διδάσκοντες ποικίλων ειδικοτήτων και το διοικητικό προσωπικό του Τμήματος που στήριξαν με θέρμη τη διοργάνωση του συνεδρίου.

Το διεθνές συνέδριο «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα». άνοιξε μία συζήτηση και έδειξε ότι όσοι εργάζονται με ποικίλους τρόπους στον χώρο της τέχνης διατυπώνουν προβληματισμούς που έχουν κοινή βάση και σύγχρονες προσεγγίσεις, αλλά ακολουθούν συχνά αποκλίνουσες πορείες. Ο κοινός, ωστόσο, τόπος των εισηγήσεων υπήρξε η προσέγγιση ότι στις εικαστικές τέχνες η καλλιτεχνική πρακτική και η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και σε διάδραση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιούνται. Η σύγχρονη προσέγγιση ενεργοποιεί αυτό το κοινό συμπέρασμα ως το αφετηριακό σημείο από το οποίο μπορούν να προκύψουν δημιουργικές και καινοτόμες εκπαιδευτικές διαδικασίες που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Τα μέλη της Επιστημονικής και της Οργανωτικής Επιτροπής

**Ζωή Γοδόση**, Επίκουρη Καθηγήτρια TEET

**Γιάννης Ζιώγας**, Αναπληρωτής Καθηγητής TEET

## «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα» - Η επιμέλεια των Πρακτικών

Η επιμέλεια του τόμου των Πρακτικών του διεθνούς συνεδρίου «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα» έγινε με στόχο τα κείμενα να αντικατοπτρίζουν το πολυσυλλεκτικό πνεύμα του ενός εορταστικού συνεδρίου, που οργανώθηκε με αφορμή τη συμπλήρωση δέκα χρόνων από την λειτουργία του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Από τις σαράντα επτά αρχικές εισηγήσεις των συνέδρων παραδόθηκαν τριάντα οκτώ κείμενα, τα οποία μαζί με τα κείμενα των τριών κυρίων ομιλητών αποτέλεσαν το corpus των Πρακτικών. Αν και οι θεματικές ενότητες του συνεδρίου ήταν περισσότερες, κατατάξαμε σε δύο ενότητες το σύνολο των κειμένων, καθώς πολλά από αυτά με βάση το περιεχόμενό τους θα μπορούσαν να ενταχθούν σε περισσότερες από μία από τις αρχικές ενότητες. Στη διάρθρωση του τόμου προηγούνται τα κείμενα των κυρίων ομιλητών (Steven Henry Madoff, Luca Buvoli, Jo Volley) και ακολουθούν τα κείμενα της πρώτης ενότητας «Σχολές Εικαστικών Τεχνών: προγράμματα σπουδών, μέθοδοι εικαστικής διδασκαλίας, διεπιστημονικές προσεγγίσεις» και της δεύτερης ενότητας «Σχολές Εικαστικών Τεχνών: η σχέση με την κοινωνία και το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο». Προσαρμόσαμε όλα τα κείμενα σε ένα ενιαίο πλαίσιο προδιαγραφών, μέσα στο οποίο είχε ζητηθεί αρχικά από τους εισηγητές να κινηθούν, και στις περιπτώσεις που αυτές δεν τηρήθηκαν τροποποιήθηκαν εκ νέου από τους επιμελητές μορφολογικά και βιβλιογραφικά, λ.χ. συμπεριλάβαμε στην τελική βιβλιογραφία κάθε κειμένου μόνο τα έντυπα και ηλεκτρονικά δημοσιεύματα για τα οποία υπήρχε παραπομπή στο κείμενο από τους συγγραφείς. Οι ιδιότητες των ομιλητών παρέμειναν όπως είχαν δηλωθεί κατά τη συμμετοχή τους στο συνέδριο και άλλαξαν μόνο στην περίπτωση που ζητήθηκε από τους ίδιους στη φάση της τελικής επεξεργασίας των κειμένων. Σημειώνεται, τέλος, ότι η παρέμβαση των επιμελητών έγινε με γνώμονα να μην αλλοιωθεί το αρχικό πνεύμα των κειμένων και κατά συνέπεια την ευθύνη των απόψεων που εκφράζονται στα κείμενα, όπως και την ευθύνη για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων του εικονογραφικού υλικού, που αυτά περιλαμβάνουν, φέρουν αποκλειστικά οι συγγραφείς των κειμένων. Ευχαριστίες οφείλουμε στους Νίκο Διονυσόπουλο, ΕΔΙΠ του ΤΕΕΤ, Γλύκα Διονυσοπούλου, υποψήφια διδάκτορα του ΤΕΕΤ, Πέγκυ Μανώλη, ειδική επιστήμονα, Γιώργο Παλιάτσιο, υποψήφιο διδάκτορα του ΤΕΕΤ και Στέλλα Συλαίου, ειδική επιστήμονα, οι οποίοι με προθυμία πραγματοποίησαν τον πρώτο έλεγχο για την τήρηση των προδιαγραφών στα κείμενα. Θέλουμε, τέλος, να ευχαριστήσουμε θερμά όλους τους συγγραφείς για τη συνεργασία τους, την ανοχή τους στις αλλεπάλληλες επικοινωνίες μας και την υπομονή τους και ελπίζουμε το τελικό αποτέλεσμα να τους ικανοποιεί.

**Ζωή Γοδόση**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΤ

**Θεοχάρης Τσάμπουρας**, Δρ. ΑΠΘ, Υποψήφιος Δρ. ΤΕΕΤ

**Κύριοι ομιλητές**

**Keynote speakers**



## What Is to Be Done? Art School Now

**Steven Henry Madoff**, Art historian

*In a time of accelerating societal crisis and technological disruption, how will the art school adjust its structure and teaching to confront some of the most profound changes in human history? How will it function? Under what principles of being together will it enact its relationships? And who or what will define what togetherness is or means? While the art academy is one of the oldest and most successful institutional structures that humanity has created and it seems a permanent fixture of society, humanity and society are themselves approaching a new stage of transformation, and the art school will inevitably transform with them. The question is how.*

How interesting it is that the origin of the word “school” in Greek has to do with leisure time for discussion, and originally the sense of holding back and keeping clear, which also related to the Greek *skhein*, “to get,” and before that from the Proto-Indo-European root for the word “to hold.” We think of school in this sense of a place apart in which we get and hold knowledge. We acquire it here, but no longer as a matter of leisure and instead as a matter of work, of production. We think of school as a place of *generation*, from that sense of the Greek word *génos*—race, stock, origin, begetting, birth. And so the school is a center for work that generates, producing objects and discourse that break off in all directions of action and meaning, and no doubt also conflict. But in all of this, the school is a *generative* site, in that sense of race, stock, and origin understood as entering into the contentiousness of sameness and difference, an *ethical* condition at the heart of what it is to make, what it is to learn to make, and what it is to teach how to make, but not as a purely internal activity, as all of this discourse and production are generated centrifugally, outward, toward the world.

In this sense, I think of both Heidegger and Duchamp. Heidegger talks about what he calls “world picture,” which can be interpreted for our purpose to mean art as an objectification outside of the self that conceives of the world as a whole, and in this sense, an ordering of experience in which all things are conceived as objects under the sovereign gaze that seeks to control and master. Nothing in this regard could be more fascinating, clever, playful, and difficult than Duchamp’s invention of the readymade in 1913, which has changed art ever since, fundamentally transforming the relationship of art to the world, producing quite literally the world-as-picture and the picture-as-world, though the picture is of course an object in his case. It is Duchamp who first proposed this hybridity, in which objects are re-imagined as pictures brought to the surface. He said about the readymades, “You see, I was already disgusted with my hands. I just wanted things to get to the surface on the canvas by themselves, from my subconscious if possible.”<sup>1</sup> We see this oscillation in his *Bottle Rack* from 1914, for example, and his last painting, *Tu m’*, done in 1918, a work in which the physical and the represented are forced into cohabitation. The painting is covered with images of readymades, inverting the picture as object back into a picture, and then adding a physical object, a bottle brush as a readymade. They breed with

---

1 Duchamp interview with Harriet, Carroll, and Sidney Janis (1991). In Thierry de Duve, *Pictorial Nominalism: On Marcel Duchamp’s Passage from Painting to the Readymade*, 173 (D. Polan with the author, Trans). Minneapolis: University of Minnesota Press.

each other, these pictures and objects, and the bottle brush appears to break through the canvas, which must be sutured. Finally, it is the readymade that is the philosophical conclusion of Duchamp's work as a painter, because it is the readymade, by oscillating continuously between representation and world, that infects them both reciprocally, so that functional objects become re-functionalized pictures of themselves, and the world itself can become a ceaseless scheme of images brought to the surface as a picture of itself.

Nonetheless, what is being proposed at the base of the readymade and is implicit in Heidegger's idea of mankind's imminent presence and destiny as a being who controls what lies everywhere around it, is the idea of a *generative responsibility*, a making that is world-making and world-meaning. I say this in relation to what an art school does and produces in its generation of the stock of the world as a continuous world-picturing. And yet, while Duchamp in his dialectic of world-as-picture and picture-as-world depicts an infinite plane of things that can be produced as art and therefore claims for art an infinite heterogeneity, an infinite tolerance for difference, we know well that Heidegger's own problematic as a fascist points to the question of sameness and difference, because stock and race are always already caught in the knot of wanting to make others the same as we are, the same race, the same kind, while what an artist does—indeed, what is demanded of the artist after Duchamp—is always to make something not the same, to make something that breaks the stock of what picturing is and what world is. If the art school has at its heart the mission of world-picturing, it must confront the shattering of the world, the world of crisis as we know it today, with its fundamental struggle of sameness and difference, and take on the ethics of the task of making world-meaning and of being-together. Each readymade is a something in the world-as-picture, we might say, and we too are somethings, each of us engaged in our identities as readymades of a community in the process of picturing itself together.

But I can turn to Heidegger for another thinking that is less troubling and that points us toward that sense of a generative wholeness, for the school is always a gathering, a place for being-together toward the remaking of the world. And here I'll turn to Heidegger's term "Being-in," which is summarized in the simplest way by Peter Sloterdijk as "something with something in something."<sup>2</sup> The social example of Being-in is that we are, as I say, each a something, and so we are somethings together within the something that is society. Society: from the Latin *socius*, a being-together of social beings. *Civitas*: from the Greek word for city and which leads to the word "citizen," or those who live together in organized space. *Polis*: from the proto-Indo-European *pele*, an enclosed space, so that the polis is an enclosed space of citizens in which to Be-in is to live under the organization of social codes, of codes among social beings, though the codes, as all the annals of human time tell us, are always in a state of both schematized and anarchic disruption carried forward into negotiation and revision.

It is not any less so in the art school, whose Being-in is the being-together of those who teach and those who learn, of those who produce knowledge as an object—if we can think of a lecture, a workshop, a seminar, a critique, or a curriculum as an object of knowledge—and those who learn in order to make objects that interpret and revise what the world-picture can be. The school is this *polis*, this space of those joined as a *socius* of social beings being-together. And it is here in this specific school space of Being-in, of being something with something in something, that we teach and learn to open up the very definition of object and subject in an ethics of difference.

2 Sloterdijk, P. (2011). *Bubbles: Spheres I* (Wieland Hoban, Trans). New York: Semiotext.

How do we do this? And to answer this question, I must talk for a moment about questioning and answering—a concept I’ve spoken of in various other texts as the *interrogative economy*. What is this Being-in in the art school but a prolonged and intense questioning and answering, breaking up sameness into the potentiality of difference—breaking up to break through. This disruption, this struggle, this interrogation of the world encompassed in the making of art is found in the word “answer” itself, which comes from the proto-Indo-European verb *swer*, which means “to speak,” “to say,” and takes on the specific meaning of swearing by an oath in various Northern European languages, so that an answer has the weight of an argued position, a claim for its truth, while at the same time I think of the prefix “an,” as in the Greek *anti*, which means against, opposite or, in a confrontational sense, toward. So that “to answer” can also mean a rebuttal, a response in kind to someone else’s oath. And so when we answer, we are always implicitly proposing an “against” in the contest of knowledge, a struggle at the base of knowledge by which knowledge is strengthened in the movement toward and against whatever is being claimed in order to come to the answer, to the solution of a problem—and art, after all, is always a way of stating a problem, of questioning it, and then, perhaps, of problem solving, as teaching also is.

What is this interrogatory mode but a contract between teacher and student, and yet aren’t we hoping as teachers and students that what we offer each other is something more, something given out of the sheer grace of *wanting* to give? This is the condition we hope for when we enter into relationships within this interrogative economy, this wanting-to-give, this desire that comes not out of contract but out of freedom. Freedom is a particularly electric concept in the pedagogical relationship, for as you may know, the very word “pedagogy” from the Greek *paidagogos* indicates a slave leading boys to their place of learning. Enslavement is thus at the root of the acts of teaching and learning, and there is a trajectory worth noting of containment and dilation here, for the directive of power issued from the master is made to two classes of captured subjects, the possessed figure of slavery and the child who is beholden, without authority but privileged and *en route* to its own freedom and possession of power. Therefore, inscribed within this first image of the educative procedure are both servitude and mobility, contract and freedom, just as the word “education,” from the Latin *educere*, means “to lead forth.”

In the task of questioning and of answering, this wanting-to-give is ideally an act of liberation of the mind. If it seems a paradox to say that students and teachers enter into a contract to be free, to find in the struggle of toward and against, of obligation and emancipation, then we must understand that the very structure of the school, and in this case the art school, must be ethically based in this interrogative economy of wanting-to-give whose trajectory is to go out into the world and offer the freedom of questioning and answering as a social and cultural paradigm. If making art can be seen this way as an infinite imagining of something with something, as a *socius* of liberating propositions of what Being-in can be, of how the world-picture can be transformed, then we must also understand the true difficulty of it, the hard light of looking at ourselves in the ethics of questioning as makers and as teachers of makers. I think of what Adorno says in his last lecture on morality, when he writes: “We need to hold fast to moral norms, to self-criticism, to the question of right and wrong, and at the same time to a sense of the fallibility [*Fehlbarkeit*] of the authority that has the confidence to undertake such self-criticism.”<sup>3</sup>

3 Adorno, Th. (2001). *Problems of moral philosophy* (R. Livingston, Trans.). Stanford: Stanford University Press.

Whose fallibility is this if not our own as teachers and administrators? And beyond the art school, speaking of those powers reaching into it, we are so easily seduced by the lure of the art market, of celebrity, money, entering into the global scheme of capital, with the immensely professionalized profession of being an artist now, shifting from art fair to biennial to gallery to panel discussion, emerging in the stream of social media, with its own seductions of Facebook and Instagram and Twitter. The art school is the very locus of seduction, with generative productions that are thought to be free of these outside pressures, when they are also at the same time new meat for the butcher place of the market, of a seemingly endless carnival of quick attention, of exploding names like fireworks in the sky of felicitous offers for shows and commissions and travel that fade into darkness to make way for new inventory in the hyper-accelerated spectacle of the art world's economy that is very far from our interrogative economy and distracts us from any sense of fallibility—caught up in the spectacle of capital and then washed back ashore, as so many artists are, in some chastened state of diminished humanity.

The school, as I say, attempts to offer that pre-accelerated *polis*, that moment, we hope, of wanting-to-give. This does not necessarily mean simple benevolence, but contest, critique, even anger, and certainly in the act of questioning and answering the disruption of what we thought we were, interrogating disparity in every term of the human condition that today has shown us the immense disparities brought by globalized capitalism. I don't mean disparities merely of wealth, but of value itself, of how we find equivalence among the different orders of things in the world, of how we push and push and push for the re-evaluation of value itself as the fundamental obligation of being-together. It means demanding by doing, by bringing into the world the discourse of an ethical questioning of the greed and violence around us, of those who refuse the Other, who repress and weaken anything that is not congruent with their sameness and only want their asymmetry of power burning in their wake. Are you the one who questions and seeks from your teaching or from your art a relentlessness of this ethical will to refuse the heavy weight of sameness—sameness refused as the totality of the ruling of life that in its very essence excludes wanting-to-give?

Within the school, this ethics—or what I've called elsewhere this “answerable life”—begins with the curriculum itself, and that responsibility lies with the administration and faculty. Can you say that your school is true to the structure of the interrogative economy? Is it true to the formulation of a narrative of courses, workshops, studio critiques, and interdisciplinary discussions within the humanist construct of research that unfolds as a proposal of problems to be solved, whether a matter of skill, technique, technology, approach or content, and then of wider discourses that inform what is made? In fact, I would go one step further and say not only what is made, but what *needs* to be made. For isn't it crucial to the ethical obligation and the act of questioning ourselves in self-criticism and fallibility that we always have to think about what *needs* to be expressed, what *needs* to be made visible to the world to improve our being-together? That expression could be aesthetic alone, based in traditional forms of beauty. But we can also revise what beauty is; we can define beauty as being symmetrical with the ethics of our Being-in, and that beauty can also be defined as the presence of the meaningfulness of something within a zone of attention.

By this I mean that you face two conditions as makers of these things called “artworks.” First is the inheritance of Duchamp that I've already discussed. For if this world-picturing is inclusive of all things, then the only way to see the readymades of the world is to delimit them, to announce the spatial locus in which this

thing may be called out as art and not simply as a thing in the world. The readymade re-functionalizes a thing by situating it in a zone of attention that calls attention to the thing in its specific function for use in contemplation. It is through this delimiting of space, this special zone of attention, that we are told that a thing calls to us as art, and it literally changes our bodies, for we act differently in this zone of attention. We are typically quiet, we are typically slow moving, we stand still, our breathing changes, our concentration changes. And second, the presence of meaningfulness in the zone of attention is predicated on attention itself in relation to numerosness. For isn't it true that we live in a radically different world of objects more than ever before in the history of humanity? A world in which the radical speed and fluidity of things is based on their dematerialization into digitized objects for infinite distribution. A world in which this infinite distribution of infinitely manipulated and circulated digital objects redefines and extends the readymade, because the world-as-picture and the picture-as-world are the same within the non-space space of the digital realm, made of the same molecular structure, shuttled with equal speed in this etherized non-space space of what I'll call the *anywherever*. In a world so radically hybridized, we have become used to a kind of weightlessness, a kind of surface that is both weightless and filled with data that we see on every digital device's screen. And so, a profusion of image-objects overtakes us, overwhelms us, forces us to delete, turn away, and therefore to *loosen* meaningfulness.

But if you are to be citizens of this wanting-to-give, if you are to be together in an ethics of questioning and answering, then you must admit that you cannot reduce this numerosness, you cannot refuse the technological world as world-picture, but you must pull down this weightlessness of meaning and demand that each object you make is invested with the gravity of an ethical meaningfulness that faces the tyranny of sameness with your own Being-in, your own wanting-to-give. And for each of us engaged in the administration of teaching, in the formation of the school itself, there must be that embrace of this hyper-fluid world of hybridized things by building school programs that are fully interdisciplinary and equip every artist with a porousness of learning, an erosion of boundaries, so that the anywherever of data and knowledge is made concrete in the curriculum itself and in the practice of teaching as a practice of questioning and answering, of answering and questioning. This reciprocity means that there is a fine balance between acknowledging that a teacher does indeed know, has experience, has something to give that the student does not know and has not yet experienced, and that the student is understood as a partner in this questioning and answering, that the student may answer a question with a question of her or his own and expect an answer in turn from the teacher and from the school as *socius*; that there is a true reciprocity between teacher and student within the school as much as we want reciprocity in the world.

The challenges the world now gives us in its catastrophic inequities of money, privilege, and power, in its terrorism, in its collapsing natural resources and the destiny of climate, in the forgotten foundation of wanting-to-give, in the humanist project at the brink of neo-liberalist erasure, and the rise of technologies that are upending what work will be for the crowds of humanity whose human-ness is already becoming no more than datafied points of analysis for the machine world... all of this awaits each answer to each question of how we will be together as both subjects and objects. For it is clearer every day in the technologized world how much we are objects, how much we are something with something in something. But what? I think of the brief allegory by Kafka titled in English, "The Cares of a Family Man," though the original German title is more specific, as we will see in its context, "Die Sorge des Hausvaters." The story is about a strange creature called Odradek, about

whom Kafka writes: “At first glance it looks like a flat star-shaped spool for thread, and indeed it does seem to have thread wound around it; to be sure, they are only old, broken-off bits of thread, knotted and tangled together, of the most varied sorts and colors. But it is not only a spool, for a small wooden crossbar sticks out of the middle of the star, and another small rod is joined to that at a right angle. By means of this latter rod on one side and one of the points of the star on the other, the whole thing can stand upright as if on two legs.”

And he goes on: “One is tempted to believe that the creature once had some sort of intelligible shape and is now only a broken-down remnant. Yet this does not seem to be the case; at least there is no sign of it; nowhere is there an unfinished or unbroken surface to suggest anything of the kind; the whole thing looks senseless enough, but in its own way perfectly finished. In any case, closer scrutiny is impossible, since Odradek is extraordinarily nimble and can never be laid hold of.

He lurks by turns in the garret, the stairway, the lobbies, the entrance hall. Often for months on end he is not to be seen; then he has presumably moved into other houses; but he always comes faithfully back to our house again. Many times, when you go out the door and he happens just to be leaning directly beneath you against the banisters, you feel inclined to speak to him. Of course, you put no difficult questions to him, you treat him—he is so small that you can’t help it—rather like a child. ‘Well, what’s your name?’ you ask him. ‘Odradek,’ he says. ‘And where do you live?’ ‘No fixed abode,’ he says and laughs; but it is only the kind of laughter that has no lungs behind it. It sounds rather like the rustling of fallen leaves.”<sup>4</sup>

Odradek’s animation is combined with his purported lack of purpose for being in the world—the German *sinnlos*, meaning senseless or pointless. But what we are missing in Kafka’s emphasis on describing Odradek’s star-shape and wooden materiality, with his bits of knotted thread where once there was assumed to be a running spool of it, is his use component and indeed his component of spirit, his greater sense of animation as a found thing, a star now come to ghostly half-life in the world, a thing that was another thing that was real and is still somehow real but also re-functionalized. For Odradek’s past we know was to hold thread, perhaps the thread of life, of narrative, of a society that is whole and united, of purpose itself, of human character; and like all spools, that purpose is both to gather and to give away.

But now clearly Odradek has given away too much of himself, of his purpose as a gatherer and giver. He loiters in the garret and hallway, on the stairway in the house of the father. And we have to wonder if the narrator of the story, who can never catch Odradek, is the father of the house of society, of *polis* and *civitas*, and is Odradek the son whose spirit is lost in the bureaucratized machine of the modern world that Kafka so often wrote about, and in which subject has become object, or rather in the case of Odradek that he is half-subject and half-object, a hybrid, re-functionalized thing, a readymade that lingers as the sign of longing for what is passing, of a Being-in now threatened: to be something with other somethings in a relation not of senselessness but animated by the task of the one who spools, the one who gathers and gives away—an allegory for us, in any case, of the teacher. For that gathering and giving away is knowledge, and the student, the artist, the maker is the one picking up the thread, extending it in new ways, who is a something with certain properties inherited and acquired, and who is now in the midst of *educere*, of being led forth toward transformation.

---

4 Kafka, F. (1995). *The Complete Stories* (W. & E. Muir, Transl.). New York City: Schocken Books, 473. (Footnote inserted by the editors).

If Odradek is that longing for something that was, he is also the desire for what's to come, a future Odradek, for he is always out of the father's reach, running away, disappearing, then returning, lingering, then leaving again. And the father, whether social or spiritual, is so often in Kafka's work ominous and punishing—a father, like modernized society, of ruthless juridical force. Yet remember that the title says, “Die Sorge,” the *cares* of the father, which echoes with what I have been talking about all this time, this wanting-to-give that is both contract and freedom.

Within the school, we intend to see each other as subjects together, to escape administrative objectification, and within the art school even more so that we attempt to hold off the powers of the market that try to draw young artists into the objectification of their novelty as new providers of inventory, new stimulants, while the humanity of their art and the very question of humanity in the twenty-first century are secondary at best. Already, we know in the school that care is at risk. In his inaugural lecture in Paris at the Collège de France on January 7, 1977, Roland Barthes stated bluntly that, “We believe now that power is also an ideological object, that it creeps in where we do not recognize it at first, into institutions, into teaching.”<sup>5</sup> And he went on to pronounce that “speech enters the service of power,” that in speech “servility and power are inescapably intermingled,” and that “utopia, of course, does not save us from power.”

Power, objectification, and the utopian space of learning as a clearing, an opening—which, if you remember, is what the word “school” first meant—is so complicated in a world in which our Being-in is technologized to the point that no one is free from being datafied and objectified for the purposes of wealth and power, and what might be called the free will of objects, of an environment in which everything seems at once instantly transformable and distributable, is also burdened by the weight of economic precarity, of punishable ethnic identity, of the upheavals of politics and the resurgence of the fixed weight of nationalism. The very condition of post-Duchampian art offers the unburdening of anything fixed, of an openness to all identity. And yet Barthes's warning that the ideological influences of power seep into the consciousness of teachers and students feels all the more urgent today. Our wanting-to-give is under pressure. Our being-together is comforting within our walls only to the extent that we honor it as both contract and freedom in the task of questioning and answering.

When we speak in the art school of experiential learning and participatory techniques, of art as a waiver for excluded groups, of the role of the interdisciplinary and of relational practices, of both social imperatives and the imperatives of the art market, it could not be clearer that the *Zeitgeist* we share everywhere around the globe is one in which the *socius* and the powers pressuring it are equally dynamic, fragile, and fluid. This means that the most crucial and foundational structure of the art school and its curriculum now and into the future must also be based on fluid structures; that we have to actively reconsider the relationships of architecture, infrastructure, virtual settings, and content in which fallibility and self-criticism are implicit, in which we de-objectify our objectification as much as we can. We need to envision networks of learning that pass among institutions, rather than staying fixed within them—networks not only including other schools, but museums, Kunsthallen, and other cultural institutions, civic and independent social organizations, and

---

<sup>5</sup> Barthes, R. (1977). *Lecture in inauguration of the chair of literary semiology* (R. Howard, Trans). France: Collège de France.

professional enterprises all engaged in project-based work as an integrated feature of curriculum. In all of this, what remains central to the art school and to school per se as a place to gather and give away knowledge, as a place of openness against sameness, as a clearing, is the interrogative economy that is always questioning and answering, and not doubting the invasions and seductions of power, but interrogating them so that what we ask and what we answer presses us to find a contemporary ethics for understanding and making, and for learning how to be in our being-together.

## Bibliography

- Adorno, Th. (2001). *Problems of moral philosophy* (R. Livingston, Trans). Stanford: Stanford University Press.
- Barthes, R. (1977). *Lecture in inauguration of the chair of literary semiology* (R. Howard, Trans). France: Collège de France.
- Duchamp interview with Harriet, Carroll, and Sidney Janis (1991). In Thierry de Duve, *Pictorial Nominalism: On Marcel Duchamp's Passage from Painting to the Readymade*, 173 (D. Polan with the author, Trans). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kafka, F. (1995). *The Complete Stories* (W.& E. Muir, Trans). New York City: Schocken Books.
- Sloterdijk, P. (2011). *Bubbles: Spheres I* (Wieland Hoban, Trans). New York: Semiotext.

## Τι πρέπει να γίνει; Οι Σχολές Τέχνης τώρα.

**Steven Henry Madoff**, Ιστορικός Τέχνης

Στην εποχή μιας ολοένα αυξανόμενης κοινωνικής κρίσης και τεχνολογικής αναστάτωσης πώς θα προσαρμόσει η Σχολή Καλών Τεχνών τη δομή και τη διδασκαλία της για να αντιμετωπίσει ορισμένες από τις πιο βαθιές αλλαγές στην ανθρώπινη ιστορία; Πώς θα λειτουργήσει; Κάτω από ποιες αρχές συνύπαρξης θα θεσπίσει τις σχέσεις της; Και ποιος ή τι θα καθορίσουν τι είναι ή τι σημαίνει αυτή η συνύπαρξη; Ενώ η Ακαδημία Τεχνών είναι από τις παλαιές και πιο επιτυχημένες θεσμικές δομές που έχει δημιουργήσει η ανθρωπότητα και φαίνεται ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνίας, η ανθρωπότητα και η κοινωνία είναι αυτές που πλησιάζουν σε ένα νέο στάδιο μετασχηματισμού, και η Σχολή Καλών Τεχνών αναπόφευκτα θα μετασχηματιστεί μαζί τους. Το ερώτημα είναι πώς.

## Teaching and Making Art in Times of Fear

**Luca Buvoli**, Artist, Director of the Mount Royal School of Art, Maryland Institute College of Art (MICA) Baltimore

*What can artists do in an art school today? How do art schools work in these times of fear and loathing? How do art students negotiate a space between professional demands and creative immersion, aspirational and inspirational paths? This lecture will focus on a MFA program at one of the most historic and prestigious private schools of art and design in the United States, the Maryland Institute College of Art (MICA). Located in Baltimore, a city with racial tensions that was a center of protests after episodes of police brutality, the school attempts to connect with various local and international communities. The institution shares the dilemmas of many private art schools in times of growing art programs, increasing national students' debt, and questioning identity. The author will discuss, in particular, whether faculty, visiting artists/critics/curators, and students in the Mount Royal School of Art, the multidisciplinary MFA program he directs at MICA, address (or avoid to) the gap between the local reality, a New York-centered art market, and larger dreams of changes in society. Internationally recognized artists and art professionals offer not only pedagogic but also practical advice, and share a broad variety of models and advice to help students make choices that weave personal, social and cultural investigations. Can trans-disciplinarity today offer more tools to artists for a dialog with a society broader than the "artworld"? In a place that nurtures varied approaches, artists also can learn to interact and pursue one's interests in disciplines like sociology, biology, anthropology, environmentalism, robotics, and philosophy among others, and explore or generate new formats of art practice modeled or inspired by them. For instance, MICA – like other places – has a strong potentiality of art and science connections, in part thanks to the partnership with Johns Hopkins University, a center where many Nobel prize and other scientists have done their research. Can art pedagogy be a possible alternative or a complement to a scientific model in an age of post-truth?*

## Teaching and making art in times of fear

In April 2015, Freddie Gray, a 25-year-old African-American man, was arrested by the Baltimore Police Department for possessing what the police alleged was an illegal knife. While being transported in a police van, Gray fell into a coma and died a few days later; his death was ascribed to injuries to his spinal injury. Six Baltimore police officers were suspended with pay, but none of them were found guilty.

Let's put this in the context of Baltimore, the 6<sup>th</sup> most dangerous city in the US, with 344 homicides in 2015. This was the highest murder rate on a per capita basis ever recorded. Yet police abuse is only a piece of larger systemic violence—that includes discrimination in housing, education, jobs, and voting rights—that has left Black Americans and other communities of color isolated and marginalized. Together with a few other similar episodes in other cities in the United States around the same time, this sad tragedy generated many protests and a debate galvanized by the national press, giving shape to Black Lives Matter.

What can artists do in an art school today? How do art schools work in these times of fear and loathing?



Fear is tangible around Baltimore: in the Master's program I direct, in the past two years 7 students out of the 27 were either assaulted, robbed, or threatened around campus. In the middle of a warm sunny day in January 2017, on a bridge usually crossed by dozens of students and faculty every day, I myself was attacked by four teenagers trying to steal the bicycle I was riding, and I was almost run over by a speeding car that hit it when I impulsively tried to escape from them. I know that this doesn't seem to be the best beginning for a promotion of our school and program.

There is a Powerpoint created by the Dean of Graduate Studies at MICA, Gwynne Keathley, that summarizes the various initiatives embraced by MICA in response to protests following the episode I just described. MICA has five Graduate Programs that focus in particular on Community Engagement:

- Art Education, MA
- Community Arts, MFA Americorp Community Arts Collaborative
- Curatorial Practice, MFA
- Social Design, MA
- Teaching, MA

(Office of Community Engagement)

MICA also has three Undergraduate Programs with this focus:

- Sustainability and Social Practice
- Community Arts Partnership
- Y.L. Hoi Memorial Award

MICA's location is in relation to the main protests and riots and there are, in fact, some of MICA's initiatives generated in response to the events.

The power and equity forum is an environment for open dialog and conversation about diversity, inclusion, power and equity. It is our hope that these dialogs will heighten awareness of the current social, cultural, racial and power dynamics at MICA, and promote a culture critical of and sensitive to these issues. There are some events and artworks by related MICA faculty and students.

Responding to the Baltimore uprising, Vanessa López, Dr. Adriane Pereira, Dr. Shyla Rao, MICA MAT Faculty, developed a program engaging with Issues of Power, Privilege, and Equity in the Art Ed Classroom:

- Considering self
- Engaging with place and space
- Considering the context of Baltimore
- Considering power and privilege in the US
- Supporting and advocating for/with all learners.

### Propositions: The arts & their impact

- How do we advance creative practices that create an economy of empathy and challenge the boundaries of what we think art is?
- How do we invite ideas, responses from diverse constituencies to create strong feedback loops for planning and response?

- How do we create ongoing opportunities for learning, reflecting and making sense of the issues?
- How do we provide frameworks for how artists/designers can respond or not?
- How can we explore models for artists to engage with cross-sector, collaborative work to address complex issues?
- Why wait for an unrest to make these issues relevant?

“Don’t hate. Elevate, expand, and get out of your comfort zone and share the privilege. After all, that’s the reason to make art, isn’t it? To share your artistic vision with others. I am not calling you out. I am calling you in. We can do better.” Sheila Gaskins, “Separate and Unequal: An open letter to Baltimore’s art scene,”<sup>1</sup>

The course NORTH AVENUE, developed by Hugh Pocock, MICA Faculty, is a living social practice forum where we invite participants to speak about their particular viewpoints regarding historical and contemporary conditions in the neighborhoods of North Avenue.

### Luca Buvoli: MICA and Mount Royal School of Art

This was the conclusion of the Powerpoint presentation on MICA’s initiatives, prepared by our Dean Gwynne Keathley. Now, we will go back to my perspective on the school and program. MICA is an historical institution, founded in 1826— a date that, from a North American perspective, is VERY historical —I say it a bit ironically, since I am speaking to this particular audience in Greece, and I myself having studied in Venice at the Accademia di Belle Arti. To give the sense of the socio-economic context in relation to the city, the school has very high tuition, one of the most expensive art colleges and universities in the US. There are many partial scholarships but very few full scholarships.

The school attempts to connect both with local and international communities. Many foreign students come from several continents and countries, but a large majority of them are from China—thanks to an exchange program with the Central Academy of Fine Arts (CAFA) in Beijing, China, initiated by MICA’s president, Samuel Hoi, and MICA’s Provost David Bogen.

At MICA, I direct Mount Royal School of Art, one of the twenty graduate programs in the institution. Mount Royal School of Art is a multi-disciplinary graduate program offering a MFA degree that allows students to work in ways most appropriate to their individual artistic research=focusing their exploration within a specific medium or crossing into a wide array of disciplines and media as they engage in intensive studio practice.

### Artists/critics/curators-in-residence

Like most of our colleagues in other MICA programs, we have been working on contributing to a program, department, and college ethos that is recognized by students as the happening place in Baltimore. Mount Royal School of Art is a production-oriented program, with students focusing on projects produced mainly in their own studio. The program provides an independent studio experience for first-year and second-year Mount Royal students with visits and critiques by me, the Program Director, by 10-12 Artists/Critics/Curators-in-

<sup>1</sup> *City Paper*, October 14, 2015. <http://www.citypaper.com/special/fallartsguide/2015/bcp-101415-feature-state-of-the-arts-baltimore-love-letter-20151014-story.html>



Residence (for brevity AiR), or rotating faculty, and at least 7 new Visiting Artists or Curators per semester. In addition, the program offers various additional studio visits and critiques with other visiting artists, curators, and critics thanks to the coordination and collaboration with other programs at MICA, the Baltimore Museum of Art, and the Johns Hopkins University.

The AiR visit the program for 3 consecutive days with a frequency of one to three times per semester, or in few cases once a year. The AiR's schedule varies a lot depending on their availability due to their own shows, residencies, commissions, and/or other teaching commitments (and of course it is defined by our overall yearly budget). Every time they visit Mount Royal they have a thirty-minute individual meeting ("critique") with each of the 27 students.

The roster of AiR is composed by very diverse multi-media artists or curators who have achieved international recognition for their work shown in museums and biennials. They include some of the most respected artists or curators in their field, like Tania Bruguera, Paul Pfeiffer, Alice Aycock, Patty Chang, Robert Storr (former MoMA curator of Painting and Sculpture, then Artistic Director of the 2007 Venice Biennale, then Dean at Yale School of Art), Katrín Sigurdardóttir, Suzanne McClelland, Fred Tomaselli, Claude Wampler, Siobhan Liddell, David Brody, Dario Robleto, Sondra Perry, Nina Yuen, and Stephanie Barber.

In addition to the individual meetings, AIR give a 3-hour seminar and lead a group discussion based on readings previously assigned to students, or at times they share with the director a 3-hour group critique of 6 to 7 students' works. All students are strongly encouraged to participate during these group critiques that will train them for the potential criticism and dialogue with professionals in the field.

Group critiques are approximately 20 minutes long, with the first ten minutes reserved only to students' comments, and are then followed by faculty and director's feedback. Students seriously prepare for them by installing elaborate works, by uploading their artist's statement online, and, for time-based pieces, by encouraging their peers and faculty to experience them in their entirety ahead of time. During the critique, clips of time-based media shown are limited to 6-7 minutes maximum. Despite their relative brevity, these critiques can be quite intense and revealing.

### Visiting artist/critic/curator lecture series

Another main component of Mount Royal is the Visiting Artist/Critic/Curator Lecture Series, where new visitors almost every week are invited to give a public lecture in the auditorium and 9 individual critiques to students. They usually stay for a day or a day and a half, unless they decide to extend their permanence in Baltimore due to the long travel from abroad or the West Coast. Among invited visitors are artists like Hans Haacke, Omer Fast, Janine Antoni, Luis Camnitzer, Andrea Bowers, Walid Raad, curators like Lynne Cooke, from the National Gallery in Washington DC, and other curators from MoMA and other international institutions. In addition to these visitors for the lecture series, as I mentioned earlier, we invite other artists, curators and critics by curators from National Gallery, Hirshhorn Museum, Phillips Collection, and Baltimore Museum of Art.

Students receive critiques based on their selection of artists and curators, and a lottery-- in case some artists/curators are highly requested by everyone. The process is very fair to the students.

Our AiR and the Visiting Artists/Curators/Critics come from several countries including Argentina,

Iceland, Cuba, United Kingdom, the Philippines, China, Japan, Canada, Korea, and from diverse age, gender, socio-economic, and racial backgrounds. They work with a very broad variety of artistic media and approaches, and provide a fresh perspective on relevant universal issues. We are always working towards a continuous expansion of our faculty and visitors' diversity of experiences to further enrich the students' lives.

These AiR and the Visiting Artists/Curators/Critics are often very curious and happy to come to Baltimore, a city that they had rarely or never visited before, drawn by their desire to know more of its history and to understand more about its recent social conflicts. Also, most important, the AiR—and at times the Visiting Artists/Curators/Critics—often offer professional and practical advice and introductions, write letters of recommendation, forge connections, and in a few cases even provide employment—helping students in their artistic path and career.

The budget for these programs is low comparing to other institutions like Columbia University and Yale—frequently listed at the top U.S. programs for the arts, yet MICA graduate programs in the fine arts are listed by accrediting organization like *World News and U.S. Report* and art magazines as among the best 3 or 4 in the country.

### Related events

In conjunction with visits by artists and curators we organize dinners that are cooked by our students and served in our seminar room. We also invite selected museum curators and art collectors to these events, so that they can also become familiar with the works by our students, displayed in the same and adjacent rooms. This more intimate context helps to reinforce a deeper personal connection between the students, the collectors and curators, and the AiR and Visiting artist who often share personal and professional advice.

We aim and work towards building a place of inspired learning, with extraordinary events, a center of things to which all students are expected and encouraged to contribute. Students and alumni understand the privilege of having lectures with established, mid-career, or emerging International artists almost every week in our program alone, and of attending many others arranged by other MICA programs as they find their own voices and develop professionally. Students are committed to engaging and pursuing art at the highest levels of contemporary thought and practice. In my personal experience – having worked in numerous institutions in the U.S. and at the Academy of Fine Arts in Venice – the most successful schools are those that create an amazing community, celebrations, awards, recognitions, and performances within individual programs, departments, and collectively. They make you feel you are part of something important and fun. Mount Royal students form a very supportive community of artists within MICA's larger graduate community, and are encouraged to interact and collaborate as a vital component of their education and formation as artists. Mount Royal students locate themselves at the center of their education and are also very active participants in the thriving arts scene in Baltimore, where there is an enormous potential of the local, by showing and performing in various non-profit art institutions and commercial art galleries. The result of these many activities outside the regular studio time and class work is a strong identification from students to the school, and probably a sense of lifetime loyalty to the place. Once all that is happening students will be attracted to come and, as alumni, many will stay to enjoy the lectures and keep a connection with the program.



## Location

The program takes advantage of its proximity to the surrounding region, and the very active art scenes and many opportunities available in the major metropolitan centers of the Northeast like New York, Philadelphia, and Washington DC. We are well aware that the art school, and the community itself, should not become a bubble. Many directors (including myself) and almost all of our AIR commute from New York, 2 ½ hours by train, and the school is a 7-minute walk from the train station. Consequently, we are able to organize field trips to visit artists' studios and to museum shows with tours led by the artists or curators themselves. For instance, we arranged for a curator who worked on the Bruce Conner show at MoMA to give our students a tour before the museum opened to the public. We arranged a walkthrough and talk by AK Burns (a former student when I was teaching at Bard) during her solo show at the New Museum of Contemporary Art, and a visit to Paul Chan's publishing house Badlands Unlimited in New York. Some activities we organize include visits to private collections, Baltimore housing also wealthy art patrons, who, in a few cases, purchase some of the works of our students.

Students at Mount Royal School of Art are also simultaneously required to enroll in humanity and professional practice courses that will help expand their academic and practical knowledge in relation to their field of practice. Students can also choose their classes to have a concentration in curatorial practice, critical studies, or pedagogy concentration (and soon in Interactive Media).

## Workshops

In addition to the pedagogy offered by field trips, AiR, Visiting Artists/Critics/Curators, through individual critiques, group critiques, seminars, Mount Royal has organized workshops led by artists such as Janine Antoni, Tomas Saraceno –building and flying an Aerosolar Sculpture– and panel discussions such as the one on art and science with an internationally recognized astrophysicist, Mario Livio, an astronaut, Marsha Ivins, and artist Tomas Saraceno.

There is incredible potential for art and science connections to be pursued in the academic environment of art schools. I am particularly interested in this, since in my own artistic practice I have been working in contact with scientists for the past few years, and I find compelling how accessible, curious, and thirsty of knowledge many of them are. I am currently enjoying a Smithsonian Artist Research Fellowship at the National Air and Space Museum in Washington DC, doing research and collecting material for my work.

## Transdisciplinarity

Can transdisciplinarity today offer more tools to artists for a dialog with a society broader than the “artworld”? In a place that nurtures varied approaches, artists also can learn to interact and pursue one's interests in disciplines like sociology, biology, anthropology, environmentalism, robotics, virtual and augmented reality, and philosophy among others, and explore or generate new formats of art practice modeled or inspired by them.

MICA's art and science connection is facilitated in part by a partnership with Baltimore's prestigious Johns Hopkins University, a center where many Nobel Prize winners and other scientists have done their research. One of the examples of this partnership is the Hopkins Extreme Materials Institute (HEMI), which

hosts MICA faculty and students in the Semester Artist/Designer in Residence program. The goal of this artist/designer in residence is to bring MICA and JHU faculty together to collaborate and explore ways to represent, visualize, and/or interpret HEMI research.

Texas-raised Luke Ikard intertwines video footage of the house where he grew up with memories and nightmares of his childhood bunk bed that he shared with his older brother, here reconstructed utilizing new technologies in video modeling and 3D fabrication.

The nature of a transdisciplinary program like Mount Royal is to offer a wide variety of possibilities across the spectrum of disciplines, techniques, media, and approaches. Today the artist is a polyglot. We live in a time when boundaries between art and fields like fashion, movies, design, and architecture are already blurred. Our program offers access and expertise in new and traditional media through classes and practical workshops. The goal of these courses and workshops is to create an environment where multiple materials, methods, skills, techniques, approaches, and fields of knowledge can be transmitted, fostering the development of the students' work, and offering tools that will help them in professional lives and in their future careers beyond the MFA.

A graduate art program could and should offer not only pedagogic but also practical advice. It should offer opportunities in many possible venues to prepare the student to support oneself in a field through her/his learned skills and knowledge. It is relevant to have a program that is lively but also rigorous, to nurture students who approach classes with serious commitment, discipline, and dedication to self-improvement.

It's important to focus on professionalism through strategic planning seminars, but also provide an expansion of the horizon of possibilities beyond a career as an artist in the art market. In our program, we incorporate Professional Development courses, introducing, explaining, and encouraging familiarity with the processes necessary to most art students for exhibiting their work in art galleries or institutions, applying to grants and residencies, submitting projects proposals, but also becoming involved in public art (permanent and temporary), in social and community organizations, and in art education. In these times when an MFA degree is an almost indispensable credential for teaching at College level in the U.S., we are committed to offering and mentoring students' teaching experience.

## Art and society

Going back to the first topic, how do our students respond to the recent and current political climate, in Baltimore and the USA? We encourage students to consider art as a vehicle for social discourse, openness, and to posit questions and alternatives to the current condition and market-driven dialog. Like many in our field, we believe that education is the foundation of democracy.

Edward Sanchez, a student from Puerto Rico, has responded to Trump's rhetoric of xenophobia and wall-building by creating barriers and barricades with wood and other debris salvaged from foreclosed and decrepit buildings around MICA (fig. 1). The brightly colors painted areas refer to the exoticism that Americans project onto the islands, which have been exploited and suffocated by the U.S. political and legislative systems. The morning when the results of the elections were announced, students and faculty at MICA found that access

to the school had been blocked by his “wall.” For his Thesis show, Edward constructed an enlarged three-dimensional map of Washington DC and in particular the National Mall and the White House, “dripping” with a red flow of materials.

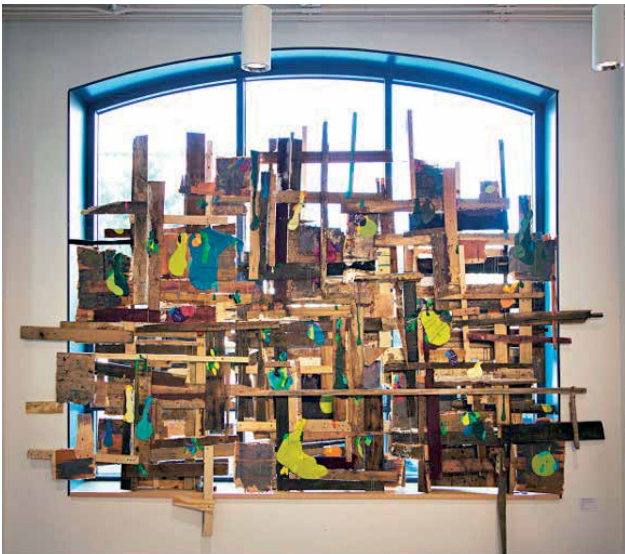


Fig. 1: Edward Sanchez © 2017



Fig. 2: Cheeny Julia Celebrado-Royer © 2017

“Cheeny” Julia Celebrado-Royer, born and grown up in the Philippines, was adopted by a U.S. family after her father died in a motorcycle accident and her mother abandoned her and her 5 siblings when she was 10. Her work explores her country of origin which was a colony of the U.S., and addresses –with vulnerability and heightened sensibility-- current issues of economic and military control, exploitation, and poverty through multi-media participatory installations and sculptures (fig. 2).



Fig. 3: Steven Totin © 2017



Fig. 4: David Emerson Myers © 2017

Ohio-based Steven Totin laser-engraved on many bricks purchased at Home Depot the sentence: “The use of this brick for the construction of a wall renders it obsolete and completely useless.” The sentence is also translated and engraved in several languages spoken in countries where walls have been built to separate groups and populations, such as Spanish, Hebrew, German, etc. The bricks are then secretly restacked on the shelves of several stores of Home Depot – a huge company whose CEO is a strong supporter of Trump – so that bricklayers and construction workers will unexpectedly find these warnings during their job (fig. 3).

David Emerson Meyer, with a degree in Political Science, now back living in Japan, has been researching and mapping all nuclear and atomic tests done in the U.S., by creating holes with a diameter proportionate to their kiloton power. A list of all locations and sizes engraved on panels is part of the work (fig. 4).



Fig. 5:  
Allana Clarke © 2017



Fig. 6:  
Yael Sloma © 2017

Caribbean-born and raised Allana Clarke has been exploring legacies of colonialism and exoticism, through a strong theoretical basis and video performance, sculpture, and painting. There's a work by this artist where she's crawling on cane sugar and licking it from her own body (fig. 5).

Yael Sloma, a Fulbrighter from Israel and a former journalist, has been interviewing Israelis occupying the West Bank and other areas formerly inhabited by Palestinians. Her two-channel video installation creates ironic and critical audiovisual parallels between her geographic area and the myth of the Far West and the "American frontier." (fig. 6)

Xin Ni asked her mom, a former singer, to sew together a few Chinese flags in such a way to twist its circle of stars into a wavy pattern. In a related video, she records her sewing while singing patriotic songs. In another project, Xin silkscreened on top of American Apparel bags the names of cities, that instead of being the ones where one can find a company store around the world, list those that have been victims of ISIS bombing and attacks. Her "derailment" transforms these fashion items and their branding into black body bags. In a separate work, after noticing that MoMA guides/brochures were translated into several languages but not in

Arabic – the fifth most spoken language in the world – Xin Ni commissioned a translator to prepare one in that very language. Her printed brochures, perfectly mimicking the design of the existing ones, but with a yellow field – not present in the MoMA color range – were secretly distributed in the wall shelves during her visits (and were soon found and promptly removed by MoMA staff). (fig. 7)



Fig. 7:  
Xin Ni © 2017

Philadelphia-raised Bryan Funk’s video installations address the topic of “white flight,” the migration of Caucasian families to the suburbs of several U.S. cities that were increasingly being populated with African American residents. In other works, the theme of surveillance is unfolded through an intertwining of existing news footage of a surveillance blimp gone astray in the Baltimore skies and ominous 3D modeled sequences projected on inflated balloons.

Yuxin Pei, a Mongolian student who grew up in China, reflects on Chinese censorship and the erasure of words from the internet. Yuxin carefully scratches out words like “Tankman” (a reference to the protesting student standing in front of a tank in the 1989 Tienamen Square uprising), “Facebook”, and other forbidden words onto transparent film sheets and forms placed in dark spaces to make them invisible. Only a viewer with a flashlight can read the “erased” words as cast shadows on the walls.

Raymond Weilacher has been fascinated by conspiracy theories, including one stating that our main world leaders and other media figures are in fact “Reptilians,” alien creatures taking human semblances to ultimately govern our planet and subjugate humans. As part of his thesis show, he organized a symposium inviting several UFO experts and conspiracy theorists to speak in our auditorium.

Florida-raised Taiwanese-American Phaen Hwang, is a painter who had worked for years in an office at Foxconn, a technology manufacturer and one of the largest employers in the world—also known for the many suicides of its exploited workers. Very concerned about the changing environment and ecological disaster awaiting our planet, Phaen presents her post-apocalyptic visions through immersive rooms, often activated with energized and funny live-performances, sound, and lights. (fig. 8)

Beyond these issues of control, nationalism, colonialism, conspiracies, dystopian and post-apocalyptic futures, other students engage and encourage the formulation of new visions and statements, leading the viewer

to imagine future audiences and desires.

On the therapeutic side, Amanda Agricola mixes her yoga and meditation background with new technologies to create “chroma-therapies,” or to record the pattern of her and her partner in bed, generating 2D and 3D forms out of their movements. In another piece, she asks visitors to record their voice pronouncing the word “Love” and the more colloquial and less emotionally charged “Luv,” carving the different soundwaves into two separate yoga blocks.

Other investigations stem from students’ interest in the site-specific and the architecture in Baltimore. Nebraska-raised Amber Anderson, who spent several years in Syria and other countries with her diplomat husband, creates an interactive piece that intertwines intimate views of her apartment and the actual exhibition space. After Amber completely emptied out her apartment and reinstalled all her furniture in the gallery, she assembled the items into a large stack outside the space on top of a moving pallet, allowing the viewer to look at it only through VR goggles and a traced drawing on a surrounding desk.

If we can simplify and list some art-related goals for the students in our program, we could say they are:

To constantly expand their visual and verbal vocabulary through selected readings as well as online and physical visits to contemporary art exhibitions.

To deal with issues that are important for their own expression, and to find the most effective materials, references, forms, and contexts to visually communicate them.

To interweave external knowledge with their own introspective search.

To channel all these experiences into art-making.

## Outcomes

In addition to reflecting on art processes, methodologies, and social issues, we hope to instill greater curiosity and pleasure in researching and discovering unexpected construction methods, which will expand their vocabulary of ideas and forms. Outcomes in formal and perceptual perspectives include a greater awareness of aspects of color, skin, texture, reflectivity and transparency of the surface of diverse materials, and of the possible interaction with a larger vocabulary of forms. Finally, students develop an awareness of accepted and subjective evaluation criteria, and an expansion of these terms through the aid of irony and critical perspective.

Giulia Livi, for instance, makes paintings as furniture. Analyzing the history of painting as a commodity, and reflecting on the status of women in the art market and in society, she merges art and utilitarian objects found



Fig. 8: Phaan Howng © 2017

in bourgeois homes. Domesticity is here transformed from a passive term into a humorous yet destabilizing reality. (fig. 9)



Fig. 9: Giulia Livi © 2017



Fig. 10: Doohyun Yoon © 2017

As we prepare students for many possible creative futures, we encourage those who are determined to pursue a career as exhibiting artists to look beyond the often too short temporality of the cycle of consumption of an artist in the market place. We propose them, among other models, to focus on works that have more layers of signification, and could resist and survive their actuality and timeliness. Together, we explore how they could address institutions and many other possible creative spaces, and discuss and encourage different modes of distribution of an idea or a project.

An example of this is provided by Doohyun Yoon, who inserts many small levels (to measure perfect horizontality) onto famous artworks in museums and foundations. In a different project at a former elementary school in Baltimore, he makes ironic visual comments on the uplifting messages and symbols used by teachers to give hope to disadvantaged children. Shattering old fluorescent tubes found in the school, Doohyun draws with glass shards some star-like figures. In another project, he pays homage to Felix Gonzales-Torres famous “Untitled (Perfect Lovers),” but instead of having two clocks ticking in perfect sync, he humorously places their arms close and, in a way, that they push against each other as in an arms wrestling match or fight – preventing any movement. (fig. 10)

New York-based Josh Sender’s work plays in the realm of post-internet art. Utilizing sources online, creating new narratives with his rhizomatic web projects, and other tactics, Josh addresses the economy of the artworld and the inequalities of wealth distribution. In one of his projects, he alters photos of famous art gallery interiors into aberrations and impossible locations for exhibitions. (fig. 11)

We want students to feel that what they are learning in our program are not just tools for a career, but for many aspects of their lives. We hope that this intensive experience may even help them to see the world differently, by valuing creativity, by decoding mass-media images and information, by appreciating the relevance in our society of a commitment to personal and social goals versus a passive acceptance of a system of financial exchange. Our pedagogy flows between aspirational and inspirational paths. Art can teach to become entrepreneurs, and art can teach by tapping in the imagination.

Korean Vania Oh allows a world of fairy tales and magical environment to generate and animate her

sculptures and installations, through the use of sensor-activated motors, lights, sound, and video. Her plunge into the imagination generates a powerful response in the viewer who experiences her immersive shows. (fig. 12)

### Art education and democracy

In the 2016 American elections, the rationalist model fell into crisis. What was opened then was the darker subconscious, a deep animalistic current that reacted to fear and hatred. For the most part, rationality has failed as a model. We were unable to understand what and why this happened. This failure of imagination was more than embarrassing and humiliating. Can education be a model for the foundation of democracy? Can art pedagogy be a possible alternative or a complement to a scientific model in an age of post-truth?

### Being an artist/teacher/director

I have been invited to speak also as a practicing artist. I have been regularly teaching for 15 years, during which I had several museum and gallery solo shows, participation in biennials, I had several artists' books and catalogs published, and worked on public commissions in New York, Houston, and Seattle among other cities. I am also a permanent member of PS122, a 35-year old non-profit artist's organization in the East Village, and contributing to also run PS122 Gallery, an art gallery for emerging artists that first showed the works of artists such as Peter Halley, Kiki Smith, and others.

It is actually a single multi-faceted profession that values and nurtures creativity, curiosity, desire for knowledge and communication. It is a profession founded on interaction and engagement in thorough conversations – on a professional and personal levels – with a wide variety of people, ranging from museum trustees to community activists, from students in financial restraints to art dealers, from magazine editors and writers to metal or plastic fabricators, from intellectuals and academics to government representatives, from technicians to attorneys. There is a continuity between them, and the time and focus devoted to each activity provide some rest and reflection for the other facets of my profession.



Fig. 11: Josh Sender © 2017



Fig. 12: Vania Oh © 2017

## Διδάσκοντας και δημιουργώντας τέχνη σε καιρούς φόβου

**Luca Buvoli**, Καλλιτέχνης, Διευθυντής του Mount Royal School of Art, Maryland Institute College of Art (MICA), Βαλτιμόρη

Τι μπορούν να κάνουν οι καλλιτέχνες σε μια Σχολή Καλών Τεχνών σήμερα; Πώς λειτουργούν οι Σχολές Καλών Τεχνών σε αυτούς τους καιρούς φόβου και μίσους; Πώς οι φοιτητές της τέχνης διαπραγματεύονται ένα χώρο μεταξύ των επαγγελματικών απαιτήσεων και της δημιουργικής βύθισης, μεταξύ των μονοπατιών της φιλοδοξίας και της έμπνευσης; Το άρθρο επικεντρώνεται στο πρόγραμμα MFA, σε μία από τις πιο ιστορικές και φημισμένες ιδιωτικές Σχολές Τέχνης και Design στις Ηνωμένες Πολιτείες, το Maryland Institute College of Art (MICA). Εγκατεστημένη στη Βαλτιμόρη, μια πόλη με φυλετικές εντάσεις που υπήρξε ένα κέντρο διαμαρτυριών μετά τα επεισόδια αστυνομικής βίας, η Σχολή επιχείρησε να συνδεθεί με διάφορες τοπικές και διεθνείς κοινότητες. Το ίδρυμα μοιράζεται τα διλήμματα πολλών ιδιωτικών Σχολών Καλών Τεχνών σε μια εποχή ολοένα και αυξανόμενου αριθμού προγραμμάτων τέχνης, αυξανόμενου χρέους των αμερικανών φοιτητών, και αμφισβήτησης ταυτότητας. Ο συγγραφέας συζητά ειδικότερα αν η Σχολή, οι επισκέπτες καλλιτέχνες, κριτικοί, επιμελητές και οι σπουδαστές στο Mount Royal School of Art, το διεπιστημονικό πρόγραμμα MFA που αυτός διευθύνει στο MICA, αντιμετωπίζει (ή αποφεύγει να αντιμετωπίσει) το χάσμα μεταξύ της τοπικής πραγματικότητας, της αγοράς τέχνης με επίκεντρο την Νέα Υόρκη, και τα διευρυμένα όνειρα για αλλαγές στην κοινωνία. Διεθνώς αναγνωρισμένοι καλλιτέχνες και επαγγελματίες της τέχνης προσφέρουν όχι μόνο παιδαγωγικές, αλλά και πρακτικές συμβουλές, και μοιράζονται μια ευρύ φάσμα μοντέλων και συμβουλών, για να βοηθήσουν τους φοιτητές να κάνουν επιλογές που συνδέουν τις προσωπικές, κοινωνικές και πολιτιστικές τους αναζητήσεις. Μπορεί σήμερα η υπερ-επιστημονικότητα να προσφέρει περισσότερα εργαλεία στους καλλιτέχνες για έναν διάλογο με την κοινωνία ευρύτερο από τον «καλλιτεχνικό κόσμο»; Σε ένα χώρο που καλλιεργεί ποικίλες προσεγγίσεις, οι καλλιτέχνες μπορούν, επίσης, να μάθουν να αλληλοεπιδρούν και να ακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους σε κλάδους, όπως η κοινωνιολογία, η βιολογία, η ανθρωπολογία, η οικολογία, η ρομποτική, και μεταξύ άλλων η φιλοσοφία, και να διερευνούν ή να δημιουργούν νέες μορφές νέων πρακτικών στην τέχνη που μοντελοποιούνται ή εμπνέονται από αυτές. Για παράδειγμα, το MICA, όπως και άλλοι χώροι, έχει μεγάλες δυνατότητες σύνδεσης της τέχνης με την επιστήμη, εν μέρει χάρη στην συνεργασία του με το Πανεπιστήμιο Johns Hopkins, ένα κέντρο, στο οποίο πολλοί κάτοχοι βραβείου Νόμπελ και άλλοι επιστήμονες έχουν εκπονήσει την έρευνά τους. Μπορεί η παιδαγωγική της τέχνης να αποτελεί μια πιθανή εναλλακτική, ή ένα συμπλήρωμα σε ένα επιστημονικό μοντέλο στην εποχή της μετα-αλήθειας;

## Sharing Knowledge

**Jo Volley**, Artist, Deputy Director (Projects), Coordinator Material Research Project,  
Slade School of Fine Art, UCL

*Sharing Knowledge will focus on the Slade Material Research Project and explore the relationship between the understanding of materials and craftsmanship and their implications in aesthetic decision making. The conservation and archiving of our cultural heritage have long been in the domain of the art historian, conservator and scientist and since the emergence of the colourmen in the C18 it has been the norm that the production and development of artist materials have been in the hands of the manufacturer. This talk discusses the trust and responsibility of good practice between the artist and industry and questions how a greater knowledge of the artist's methods and materials is relevant to the creative process. What role can today's artist play in the development of manufacture and conservation? It also addresses methods of art school teaching and the impact of an exchange of knowledge between art and science can have on developing a new educational interdisciplinary model.*

If the world were clear, art would not exist.  
Expression begins where thought ends.<sup>1</sup>



Fig. 1: The Methods Room home of the MRP  
(photo: Mick Farrell).

The significance of material knowledge for the artist and its relationship with aesthetic decision making is decisive for the creation of the artwork and the fulfilment of the art practice in general. The paper will present the ideas and the development of the Slade Material Research Project. This will include some recent projects with researchers in other UCL departments and collaborations with the leading paint manufacturer Winsor & Newton. Methods of art school teaching, and the impact of an exchange of knowledge between art and science can have in developing a new educational interdisciplinary model, will be discussed (fig. 1).

---

<sup>1</sup> \*Acknowledgments: I would like to make a special tribute to the artist Lisa Milroy, Head of Graduate Painting, whose passion for material knowledge has so inspired and brought into being the MRP in its current form. Likewise, to Yannis Ziogas, due to his invitation to speak at the conference I have learnt so much. Stephanie Nebbia, artist and Global Fine Art Collective Manager, ColArt; Mark Cann, Chemist and Technical Excellence Manger, ColArt; Malgorzata Bany, artist and Honorary Research Associate, Slade Material Research Project, UCL; Dr Hugo Bronstein, Chemistry Department, University of Cambridge; Prof David Dobson, Earth Scientist, UCL; Dr Onya McCausland Leverhulme Early Career Research Fellow, Slade School of Fine Art, UCL; Dr Ruth Siddall, Geologist and Pigment Analyst, UCL; Gary Woodley, artist, academic and Co-Director, Slade Material Research Project, Slade School of Fine Art, UCL; Professor Sharon Morris, artist and poet, Deputy Director (Academic), Hd. of the Slade PhD Programme, Slade School of Fine Art, UCL. Finally, this essay is dedicated to the memory of Edward Allington, sculptor and long time colleague at the Slade whose generosity in sharing his knowledge inspired so much in so many.

Camus, A. (1975). *The Myth of Sisyphus* (J. O'Brien, Trans). London: Penguin Books.

Much of my teaching is concerned with the balance between informed good practice and the necessity and desire for what we in art schools call experimentation. Artistic talent doesn't necessarily come with the humility to understand and respect your means but in order to progress: to develop an understanding of, and the application of a material, may just prove crucial in its completion and durability. Whatever kind of artist anyone is, these factors come into play and whilst we recognise the necessity of the creative ego and inviolability of ideas. A sound technical information gives choice: a means of freedom.<sup>2</sup>

Good practice can be thought of as housekeeping – in a 1953 textbook *Painting and Decorating*, an educational guide written for apprentices it continually extols the virtue and need of a respect for the work space, the studio, the correct storing and handling of materials as well as the need for technical skill. Technical skill or facility is the ability to do something well, technique is the particular form, method or approach. An artist's understanding of their materials, not just at the time of handling but at the conception of the idea and with their manufacture, seems to be good practice for the crafting of a thing of beauty.

As a student at the Slade in the 70's, Arthur Lucas, Chief Conservator at the National Gallery came in about once a week and gave technical talks and demonstration on The Chemistry of Painter's Materials in the methods room located in the basement of the school. Sadly, this facility was lost in the early nineties during a restructuring building programme. This lack of provision created a paucity/deficit of opportunity. Generations of painting students were being denied the advice and support in the understanding of material and their relationship with technical matters. It was increasingly evident student engagement and understanding with material knowledge was neglected. This, of course, begs the question of whether the contemporary art student believes or understands that a knowledge of methods and materials relevant to the creative process. Colleagues Edward Allington and Gary Woodley, introduced a series of weekly technical talks and demonstrations on a wide range of issues that stemmed from our practices. Out of a shared ambition to create an investigative methods and materials laboratory that would provide a place solely intended for the preparation of materials, and importantly where inquiries and testing into various processes could be made. Part of this research project determines to execute a shift that empowers the practitioner. I think of it as a manifesto that pays attention to the action of making and reaffirm the status and understanding involved in its craft. This is driven by a desire to create a situation, possibly unique within British art schools currently, specifically dedicated to furthering knowledge in this field, that can be used by staff and students alike. I tell you all of this so that you will understand for us a small revolution has occurred. My concern is to monitor the influence and characteristics of the development of the students' fundamental concerns and knowledge and the implications on aesthetic decision making.

The use of materials in art coincides with the beginning of art. To refer to an example from the Renaissance, in Cennino Cennini's *C15 Il Libro dell'Arte*,<sup>3</sup> each chapter is headed how to: "How to Make Various Sorts of Black", "How to Paint a Dead Man", "How to make a cast of your own person" (fig. 2).

On the character of "Ultramarine blue and how to make it" Cennini continually emphasises the importance of instruction in the understanding of sound material practice. And to beware of inferior materials. Cennini describes how to recognize a good piece of lapis lazuli stone and see that it is not confused with azurite. Cennini's

2 Horstmann, F.G. & Thompson, G.P. (1953). *Painting and Decorating*. London: Sir Isaac Pitman & Sons Ltd. Preface.

3 Cennini, C. (1960). *Il Libro dell'Arte* (D. V. Thompson Jr., Trans.). New York: Dover Publications.

recipes were first translated into English by Mrs Mary P Merrifield who in 1849 was employed by the British Royal Commission to travel around Italy collecting and translating recipes. *Medieval and Renaissance Treatises on the Arts of Painting* is a recording of social histories as well as artistic practices. It seems to me she had one of the best of jobs in the world.

As with Cennini's warnings to artists to be wary of inferior materials, in Leslie Carlyle's, book *The Artist's Assistant – Oil Painting Instructions Manuals and Handbooks in Britain 1800-1900. Chapter 15: Responsibility for the Quality of Artists Materials* she writes of the problems between the artist and his colourman. It cites some great examples of the frustration with the artist lack of care in making various trials to check on the durability of materials and complains that "many problems would be unnecessary if only suppliers would provide reliable materials".<sup>4</sup>

In a letter to Roberson Artist Colourman from Holman Hunt 19<sup>th</sup> Nov 1875, Zurich on the reason for returning the Madder Carmine and Crimson Madder. He writes at great length but I think this short extract is a fair example of his frustration (fig. 3):

[...] I erased my work many times putting the blame in turn upon the yellows and whites until at last I did what I ought to have done on my first disappointment, i.e. inspect a trial canvas on which the colour was first purchased. I had put it alone, with flake white and

zinc white. Alone it had become somewhat heavy in tint, but it still possessed a perfect orange red colour with flake white, the pink tint had become a dull earthy brick tint while with the zinc white it had remained with little deterioration. To understand the reason of this I took the tube to Mr Stewart the analytical chemist at Apothecaries Hall who investigated it for me and proved 'that it contained 10 per cent of impurity which was principally lead. The use of this colour has cost me at least 10 months of my life and even now I have not got to the end of the misfortune for one picture which I have sent home to the country I have had complaints and I have had to promise to paint a new one [...]'<sup>5</sup>

4 Carlyle, L. (2001). *The Artist's Assistant Oil Painting Instruction Manuals and Handbooks in Britain 1800-1900*. London: Archetype Publications.

5 Carlyle 2001, *ibid*.



Fig. 2: Black (photo: Jo Volley).



Fig. 3: Red (photo: Jo Volley).

Holman Hunt writes that in another painting to “eradicate the evil” he reworked over with a new ground to no avail and it will be the painting “locked up from every eye” He continues in much the same vein and at the end gives instruction to Roberson’s for a refund.

Not much later in 1890, in *The Chemistry of Paints and Painting*, A. H. Church fumes, “Titian managed pretty well without chemistry, did he not?” A distinguished artist asked me this question the other day. But not only were the conditions under which the painters of Titian’s time worked simpler than those of the nineteenth century, but grounds, paints, oils, and varnishes were generally prepared in the studios of the artists, and under their own superintendence, so that the chances of going wrong were comparatively limited. Audit is not to be denied that a better acquaintance with the nature of the materials which many of the old masters employed would have caused their works to be handed down in sounder preservation to future generations.<sup>6</sup>

With this in mind we have designed the Slade Material Research Project (MRP), based in The Methods Room in the graduate painting studios. The project incorporates sessions in Guided Exploration - regular hands on demonstrations, talks and seminars on a wide range of materials-related subjects such as the properties of paints, mediums and varnishes; investigating material as immaterial; supports and surfaces, emotional and physical reactions to material. This includes testing new ways of developing the relationship between image and material. To these we attract a number of UCL researchers from Earth Sciences, Neuroscience, Institute of Sustainable Heritage, Art History & Conservation who either give talks or advice sessions. The MRP has developed a strong relationship with the leading paint manufacturer Winsor & Newton who give support from either their chemists or visiting demonstrators, lectures materials and individual advice sessions. They provide us with materials, equipment, and opportunities for our students to do residencies in studios located at their headquarters, strategically situated next door to the laboratories with access to specialist knowledge from their chemists. Last year we began the Liquitex/Slade White Wall project where they provide the space and materials for students to work on a large outside mural. Circumstances like these created can be very pivotal in a student’s development. Importantly they were the industrial collaborators on an Arts & Humanities Research Grant: Collaborative Doctoral Award that funded Dr Onya McCausland’s very original research into earth pigments local to the British Isles *Turning Landscape to Colour*. The collaboration with W&N provided access to their archives which contain invaluable historical knowledge, such as seminal works on pigment and paint recipes by George Field; *Chromatography, or, A Treatise on Colours and Pigments, and of Their Powers in Painting*. Specialist expertise and support from the chemists to manufacturing process and equipment unavailable within the average art school environment.

The Mobile Workstation (fig. 4), conceived by myself and Gary Woodley and fabricated by him, is a multifunctional innovative piece of teaching equipment that serves a number of technical and research needs required for the understanding and further knowledge of the artist’s craft. Its purpose and function is to create a place to work and provide equipment to facilitate technical lectures. Its design incorporates built in out-riggers and clamping systems, electric sockets, and hot plates embedded in the top surface.

It is used for the demonstration and teaching of materials and as a research base for staff development.

---

6 Church, A. H. (1915). *The Chemistry of Paints and Painting* 1890. London: Seeley, Service and Co. Ltd republished BibliLife, Preface to the First Edition, xi.

This facility provides students with space for the preparation of stretching and priming canvases, making grounds, grinding pigments. It has the potential for a display area, to project onto, as a means of setting up projective methods necessary for the study of perspective. It is store, a meeting place for discussion and an interchange of ideas for staff, students visiting artists/lecturers. It is normally housed in the Methods Room but is designed to be transported to other spaces. To quote Gary who is currently working on further designs “it encapsulates the necessity and function of a fully equipped contemporary artists’ studio in all the guises that entails”.

All of these researches are documented Slade Methods Room blog where information ranges from recipes to cataloguing materials, insights into experiences with materials. Historic and known alongside the new experimental and innovative. It is a place for hidden and what could become possibly lost knowledge. Likewise, through our Material Museum,

possibly the smallest in the world, we aim to promote knowledge, understanding and appreciation of the role of material within thinking and making. The museum is concerned with preserving, collecting, exhibiting and fostering understanding of material at the highest possible museum and scholarly standards. Exhibits can be anything that relates to material: a finished product in its own right or an unprocessed raw material. They can draw attention to substances or components with certain physical properties used in production or manufacture.

One of the most exciting outcomes is the development of our pigment and samples library (fig. 5), which began quite modestly with samples from students and staff. At present we have collected well over 800 samples including a very generous donation from the Winsor & Newton archives, Kremer Pigmente and Derivan who provided us with the sample of the latest blue YinMin and from universities in Japan and Bangladesh. This resource gives current and future students access to knowledge that supports their understanding of materials and their appreciation of the possibilities for practical application.

It is about empowering the practitioner and making informed choices. It is an important resource for an area of knowledge (historic pigments) that is considered ‘endangered’ and also houses new materials as they become available. The Pigment and Sample library is a highly valued and visible resource throughout the Slade and is also generating interest across other areas of UCL and spawned a number of interdisciplinary projects.



Fig. 4: Mobile Workstation (photo: Mick Farrell).



Fig. 5: Pigment Library (photo: Mick Farrell).

## The Pigment Timeline Project

The Pigment Timeline Project (fig. 6), is a UCL funded piece of research with Gary Woodley, Dr Ruth Siddall and Malina Busch, which aims to establish connections between UCL departments that involve pigment and/or colour in their research. The ultimate ambition is to create a Pigment Timeline that will function as a physical pathway throughout UCL. Colour and its use in research at UCL are extremely wide ranging and through this project I have begun to think this may well be the one thing that connects us. By identifying these areas and examining existing maps of UCL and plans of each department, a 3D computer model of single images and a simple animation is being created to reveal their association through colour, space and time. It will reveal pathways through its architecture and have possible implications for future structural changes.

The first stage of this project was to establish contact with all areas of the university, including museums and collections that have an interest in pigment and colour to create a database of this knowledge. It was treated as an on line survey that asks for information pertaining to type, use and subject value and historical relevance.

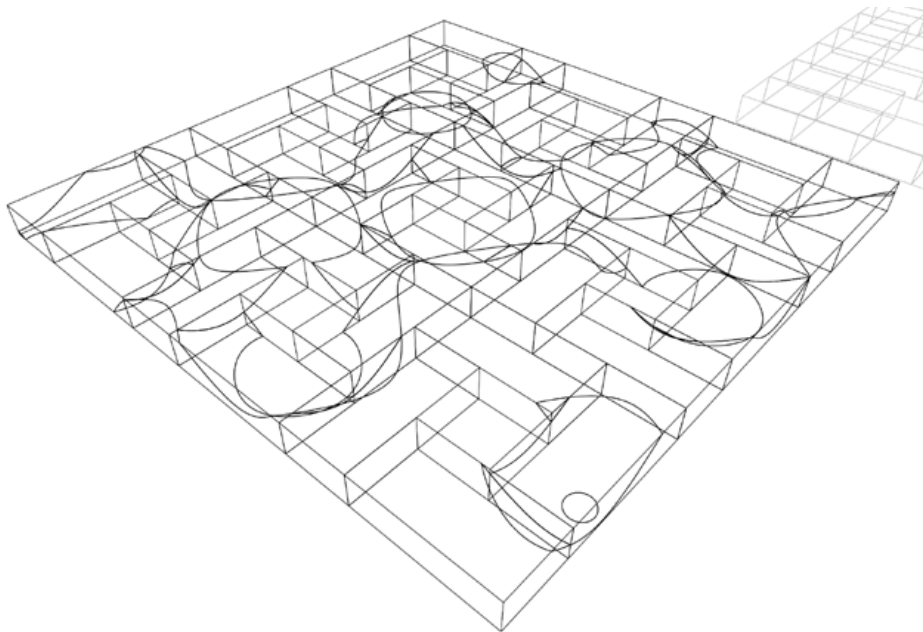


Fig. 6: Diagram (photo: Gary Woodley).

The first part of the project was to collect information and we made an online survey of very simple questions such as:

Question 1: Name

Question 2: Department

Question 3: Email address

Question 4: Type of pigment/colour used in your research?

Question 5: Usage:

Question 6: Can you tell us how pigment and colour is significant to your research?

Question 7: How long have you worked with pigment and colour in your research?

Question 8: Can you tell us anything about the historical use of pigment and colour in your department?

Question 9: Are there 5 words that best express your experience of pigment and colour?

Question 10: Can you tell us anything we haven't covered in our questionnaire, which is important to research into pigment or colour?

In amongst the expected areas we received some surprises, some wonderful results: Information such as colour coding in teaching and dyslexia; Pro Steve Jones – Biologist work on snails in art; Michael Edwards Bartlett planning colour coding on maps; And my favourite from the Classics dept. where A.E. Housman had been Professor poem regarding Oscar Wilde's imprisonment for homosexuality:

Oh Who is that young Sinner?

Oh who is that young sinner with the handcuffs on his wrists?

And what has he been after that they groan and shake their fists?

And wherefore is he wearing such a conscience-stricken air?

Oh they're taking him to prison for the colour of his hair.

The collected database of pigment usage throughout UCL (fig. 7) has collated information previously unidentified and has furthered established academic relationships and created new participants, broadening

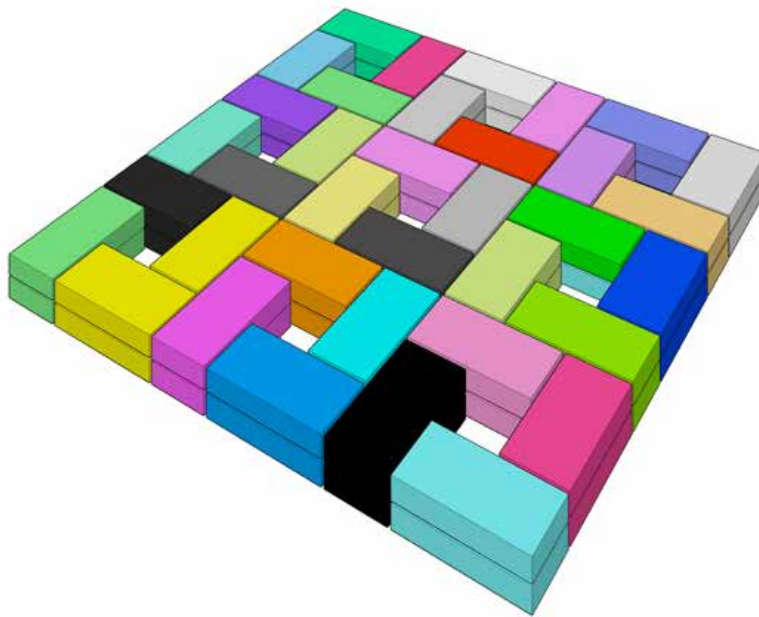


Fig. 7: Diagram (photo: Gary Woodley).

discussion. Gary Woodley, as model maker is using FormZ software, to collate the information translated onto the maps and plans of the university as “walkways of pigments”. The computer-generated renderings, in their turn, are informing the production of several small detailed maquettes of the university pigment timeline as prototypes.

An important outcome of this research is generating an exchange of specific material knowledge about pigments and Ruth Siddall has been developing The Pigment Timeline Project blog where she interviews a researcher to highlight their particular research into colour. It has become a something unique in the exchange information and dialogue between a contrasting array of researchers.

We believe this project has established new knowledge that relates to the ethos of the cross disciplinary environment and is an innovative manifestation of the imaginative thinking that is part of UCL tradition.

## The Pigment Timeline

The Pigment Timeline (fig. 8) resulted from The Pigment and Sample Library. From the pigment collection it seemed a logical progression to try to connect the colour samples with some knowledge of their use and emergence onto the artist's palette, also their demise. The result of these enquiries being this Pigment Timeline, which is made from 180 pigments bound with gum Arabic ordered chronologically from Prehistory at the top the present day the bottom.

The time bands are equally spaced as Pre-history, Antiquity, Middle Ages, the Renaissance and thereafter in bands of 100 years. It clearly illustrates the range of new colours invented during the Industrial Revolution and William Perkins, his accidental discovery of a new colour, Mauvine, and the knowledge which triggered

off a series of new synthetic dyes.

The real work was not in grinding the pigment to make the paint and the execution of the colour but locating them accurately in time. I quickly discovered how complex and large the time bands of prehistory and antiquity. An issue, I am addressing currently on new timelines, is to reflect the length of time periods more proportionally particularly within prehistory and antiquity, which are compressed here.

Equally frustrating was a certain amount of conflicting information from authorities such as Kremer vs. Chris Cooksey on Tyrian Purple -Eventually I decided to go with Cooksey because it is so deliciously accurate: "With the decline of the Roman Empire, the use of the dye also declined and large scale production ceased with the fall of Constantinople in 1453 (29 May, actually). It was replaced by other cheaper dyes like lichen purple and madder".<sup>7</sup> I get great pleasure looking at these two rare pigments together, Mauvine and Tyrian Purple, I enjoy their similarities – rarity and curious origins of invention.

Over the years my relationship with colour has very much focused on its materiality, source, and



Fig. 8: The Pigment Timeline  
(photo: Sarah Pickering & Danny Treacy).



Fig. 9: Sampler II (photo: Thomas Jenkins).

mode of invention. *Sampler II* (fig. 9) is part of an ongoing series of temporary wall works, *The Journeyman Work*, and was made for the exhibition *Amongst the Colours* with Estelle Thompson and evolves out of my research into and love of pigments. I like to think of it as a visual display of quantitative information - a drawing of intelligence. I had begun to think about how colours are placed in time and usage, not only how they might

<sup>7</sup> Cooksey, C. *Tyrian purple: history, chemistry and sources*, : <http://www.chriscooksey.demon.co.uk/tyrian/>

be representative of the landscape – but of their social and cultural value. When I look at a pigment, I see the material as a vehicle for the imagination. A traveller through time and space. With the lapis from Afghanistan I see the frescos of Giotto in Assisi. It also conjures up the shadows and greys in Vermeer. As does this Vivianite, a blue earth pigment used from late Antiquity onwards. When I look at Cinnabar - I think of its value to the Romans and Titian. Ochre from the quarry in Roussillon, where Picasso painted his nude of Fernande Olivier, which is so infused with the light of the landscape. Which of course along with gold so important to the Greeks. Here we have 20 pigments that span from Prehistory, to the most recent invention available on the market, YinMin Blue. The work reads chronologically from top to bottom, as in The Pigment timeline, with equal divisions for time periods and indicates when they start and end by being superseded by some modern equivalent, banned due to their toxicity or scarcity. Or as shown here with Bideford Black, a unique black pigment that was mined for 200 years in the south of Britain, then went out of use in the 60s only to have its value reassessed in 2013.



Fig. 10: Detail Sampler II (photo: Thomas Jenkins).

A conceit of this work is that some of these rare pigments, such as the Genuine Indian Yellow (fig. 10), which was outlawed by the Victorians for cruelty to animals– which is saying something - has most likely never been seen in such volume. Another conceit is that most probably a number of the pigments have never existed in the same work together before. It very much satisfies my desire to measure all things, which is very much embedded in my psychic and education at the Slade in the 70s. And that the aesthetic within the work is partially out of my hands and a product of fact. It is also very much inspired by Brassai's text *Conversation avec Picasso (1964)* which I'd like to read to you as it pretty much represents my relationship with colour (fig. 11).



Fig. 11: Vivianite (photo: Thomas Jenkins).

Then the man in the blue suit reaches into his pocket and takes out a large sheet of paper, which he carefully unfolds and hands to me. It is covered with Picasso's handwriting – less spasmodic, more studied than usual. At first sight, it resembles a poem. Twenty or so verses are assembled in a column, surrounded by broad white margins. Each verse is prolonged with a dash, occasionally a very long one. But it is not a poem; it is Picasso's most recent order for colours...For once, all the anonymous heroes of Picasso's palette trooped forth from the shadows, with Permanent White at their head. Each had distinguished himself in some great battle – the Blue period, the Rose Period, Cubism, Guernica... Each could say: "I too, I was there..." And Picasso, reviewing his old comrades-in-arms, gives to each of them a sweep of his pen, a long dash that seems a

fraternal salute: “Welcome Persian Red! Welcome Emerald Green! Cerulean Blue, Ivory Black, Cobalt Violet, clear and deep, welcome! Welcome!”<sup>8</sup>

In the autumn of 2015, whilst on research leave, I travelled around Provence visiting pigment quarries, mines, factories and to look at manufacturing methods (fig. 12). Part of the trip was also something of a pilgrimage to visit the Bibliotheque in Aix en Provence where this remarkable manuscript is held. You may have seen it a year or so ago as it was posted on the website Colossal billed as *271 Years Before Pantone, an Artist Mixed and Described Every Color Imaginable in an 800-Page Book*.

Little is known of the C17 Dutchman A. Boogert, except in 1692 he completed an educational manual of how to mix every colour available to him. Each pigment is bound in gum Arabic and applied to paper with instruction as to their properties, proportions and potential. It is an extraordinary document of the pigments available during those times and of an artist’s dedication to learning. It was a humbling experience to hold in one’s hands this rare and beautiful manuscript, and to feel a connection with Boogert’s endeavours. The timeless and common manufacture of mixing colour and making paint. And the sheer pleasure of it. And its desire to communicate. It put me in mind of Roland Barthes quote in his essay *The World as Object* quotes: “To paint so lovingly these meaningless surfaces, and to paint nothing else, that is already a ‘modern’ aesthetic of silence.”<sup>9</sup>



Fig. 12: Roussillon (photo: Jo Volley).

8 Brassai (1964). *Conversation avec Picasso* (F. Price, Trans.). London: Thames & Hudson.

9 Barthes, R. (1988). *The World as Object*. In Norman Bryson (Ed.). *Calligram: Essays in New Art History from France*. New York: Cambridge University Press.

## From Pigments to Solar Power

From Pigments to Solar Power (fig. 13) is a collaboration between science and art. It first came about on 9<sup>th</sup> June 2015 at 14.48, when along with Onya McCausland, I received an email with the intriguing subject title: *Historical Art Pigments for Modern Nanoelectronics!*



Fig. 13: Panel I Archive no: MB/JV/PI/17 (photo: Thomas Jenkins).

Dear Ms Volley and Ms McCausland,

Please forgive the out of the blue email! I am a lecturer in the UCL chemistry department and I work in the area of Solar Power. One of the things we do is to make new chemical compounds which can absorb as much sun-light as possible. Today I was walking around the main campus and I saw your nice display with little bags of all the pigments that are used in painting and it occurred to me that we might be able to do something interesting together.

One of my aims is to develop sustainable materials for solar cells, and one of our starting points is indigo and tyrian purple, both dyes that I am sure you are very familiar with. They both do a fantastic job at absorbing sunlight. I thought it might be a nice project to look at some of the pigments that have been used in dyes in the past, and see which ones are the most stable, to see if we can use old paintings to guide modern scientific research.

We know very little about the stability of dyes that we use for our solar cells. However, some of the materials we use have been sitting in the sun for thousands of years already, so it's a readymade scientific experiment!

Looking forward to hearing from you.

Kind Regards, Hugo

Supported by a UCL Grand Challenges: Sustainable Cities Small Award, Dr. Hugo Bronstein, Chemist UCL, Dr. Ruth Siddall, Geologist and Pigment Analyst UCL, artist, Dr. Onya McCausland and myself began an alliance to explore the potential within a colour. The development of a clean sustainable energy source is arguably one of the great challenges facing humankind.

In his essay *Indigo*, Hugo writes:

Despite humans using indigo for thousands of years it continues to surprise us. Firstly, the reason for its colour is still not entirely understood (Biotech Histochem. 2007;82(2):51-6. “Why is indigo blue?”). There are several theories that try to explain its colour at the molecular level, although it is known that it must be due to the presence of a large number of electrons within the system which chemists represent as two parallel lines. When sunlight is absorbed by indigo the excess electrons get excited and hold onto this energy, eventually slowly releasing it by vibrating. The exact structure of indigo is such that only sunlight that is red and yellow is absorbed, resulting in the material having its characteristic indigo colour.<sup>10</sup>

Even more remarkable is that it has emerged that indigo can also act as a semiconductor, meaning it has the ability to transport electrical charges. The combination of its deep colour and semiconducting behaviour means that it is an ideal candidate for use as a material in a solar panel (where the Sun’s energy is converted into electrical charges and then transported to where they are needed).<sup>11</sup>

The primary research output is to identify pigments used in art as potential materials for solar energy generation. The secondary research output will be to investigate whether there is any historical evidence of long term photostability in these pigments. In order to disseminate the discourse, I am currently producing a publication with the identifying properties of the pigments including an essay by Hugo and “*Flower of Purple*”: *the pigment indigo* by Dr Ruth Siddall. It also includes test sheets of each pigment exposed to 300 years of direct sunlight in the Q-Sun Xenon Test Chamber at the W&N laboratories. Also included is a limited edition silk screen print, *Indigo*, by Onya and myself. The handmade inks from both genuine and synthetic indigo pigment reveal a surprising relationship between these seemingly same pigments. It highlights their potential complicity and duality: a possible a fitting metaphor for the scientist and the artist?

## Colour & Emotion

Colour & Emotion (fig. 14) is an interdisciplinary project funded by UCL Grand Challenges: Human Wellbeing. Along with Dr Nuala Morse, at UCL Culture and the Whitworth Art Gallery, Dr Michael Dean, UCL and Nir Segal UCL we are creating a Wellbeing Measuring tool-kit which aims to explore the links between colour, sensation and emotions, in order to develop a non-verbal measure for wellbeing. To this end, we are working with a group of adults with acquired communications difficulties, such as stroke victims. The starting point of our research



Fig. 14: Happy & Sad (photo: Nir Segal).

is not to aim towards a universal language based on colour, but rather to explore the potential of creating individual visual languages. Our second starting point is to reconsider what words we use when we talk about wellbeing. Wellbeing words such as “enthusiastic” or “irritable” can be very abstract and difficult to understand

<sup>10</sup> Bronstein, H. (2017). Indigo essay inclusion From Pigments to Solar Power. London: Slade Press.

<sup>11</sup> Housman, A. E. (1895). Oh Who is that young Sinner? <https://www.poemtree.com/poems/OhWhoIsThat.htm>

for a person with acquired communication difficulties such as aphasia (inability to understand speech) or as a result from a brain injury. As part of the research, we are also exploring emotions through more concrete words: Happy – Sad – Soft – Sharp – Big – Small – New – Old – Share – Hide – High – Low.

The research has developed across three co-production workshops with six individuals with acquired communication difficulties. Using coloured stickers, the workshops have explored how concrete wellbeing words are linked to colour sensations; how different shapes can be used to describe the intensity of emotions; and how colour composition can express wellbeing (how we feel in that moment). From this co-production research process, a Colour Diary has been developed, which participants complete over a week in their own time.

This project has also enabled us to develop a strong partnership with the UCL Communication Clinic in the School of Language & Cognition, working with their clients and Dr Michael Dean. Engaging externally about the project, we have generated a substantial amount of interest in how the tool could be used with people with communication difficulties, and also with other groups – such as children and adults with learning disabilities, or people with dementia. The project has now been granted additional funding enabling us, along with Nir Segal, an artist researcher on the Slade PhD, to design a series of different “prototypes” of the non-verbal toolkit that will be used in future research projects. These prototypes were presented at a final project symposium June 12th 2017 at UCL, and in a public exhibition at UCLH in January 2018. The symposium is aimed at speech therapists, clinicians, patients and relatives, and artists. Feedback gained during the symposium will help to further develop the toolkit.

Five prototype toolkits along with a publication describing how it could be used in both speech therapy interventions and arts-based interventions have now been produced. The artwork and diaries created during the workshops will be displayed alongside the research process at an exhibition at UCLH.

Art and Science are often viewed as opposites although both share the same fundamental aim to increase knowledge and understanding. By creating a dialogue between the two disciplines both can share invaluable knowledge. Joint artistic and scientific research has the potential to challenge conventional views on collaborative work creating new and imaginative horizons. In the Growth of University of London University College Chart 1826 to 1926 forming part of the Faculty of Arts it shows a course in drawing was taught by a C.B. Moore from 1840. The Slade School of Fine Art was founded in 1871 with Edward Poynter as professor and along with Anatomy, Perspective Archaeology and Architecture appear as courses being taught under Fine Art. The chart includes Architecture in the right hand column next to Fine Art and shows that in 1841-42 under T. L. Donaldson Architecture was taught as a subject developing into Art & Science of Architecture under T. Hayter-Lewis by 1865-66. What it doesn't show, but the plans do, not only did the building house the arts but also it shows the Chemistry dept in the basement. On the top floor was physiology and on the first floor there was a comparative anatomy museum and botany, the artists were surrounded by various sciences. This positioning interests me – the proximity of the scientists to the artists. I'm curious as to what kind of relationship existed if at all between the artists and the chemists. Henry Tonks, an early Slade Professor, was also a surgeon and made dramatic pastel drawings recording facial injury cases at the Cambridge military hospital that influenced early facial reconstruction surgery. Sir William Ramsay, chemist, joined UCL in 1887, his laboratory was the ground floor of the Slade building. It was here where he discovered the noble gases and

added to the Periodic Table. Henry Tonks, did a caricature drawing of Ramsay, and I like to wonder at what kind of conversations they shared (fig. 15).

Recent years have seen an increase in art in residencies within a wide range of academic disciplines providing fresh insights with the artist gaining inspiration from different scholarship. Many scientists might interact with an artist in residence, but at the Slade we are very privileged to address this imbalance and have our first scientist in residence. Professor David Dobson, UCL Earth Scientist and Wood Engraver, approached us with this imaginative and far sighted idea. His presence in the Slade is greatly welcomed and a long time coming. In David's words: "In addition to highlighting some of the intrinsic beauty in the processes and materials involved in creating art, a genuine cultural exchange based around the discipline of experimentation in the arts will develop new understanding of their scientific methods. This enhanced understanding could lead to new art being created with greater scientific understanding and techniques".

From a conversation about a new blue paint, YinMin, I had received from Steven Patterson, Derivan. A pigment analysis by Dr Ruth Siddall, an idea began to grow in David's mind to make a new blue. It is still early days for making the blue but David has now understood the chemistry and it could just be a matter of time before we see *Ringwoodite* become part of the artists' palette. To quote David again: "There is quite a long back-story to the kind of blue which I am trying to make - it is inspired by a deep-blue mineral called ringwoodite, which is stable at depths between 520 and 660 km in the Earth and which was in the news a couple of years ago because it might be a reservoir for water, containing up to 9 times the volume of the oceans. So I have used the crystal chemistry of ringwoodite to design a blue pigment which will be stable under normal conditions, which I will call deep-water blue."

It seems fitting to end with this poem by Sharon Morris, as its clarity and beauty, seems to sum up the relationship between the idea and the making.

The purpose of blue  
But it's the colours I miss, don't you see?  
the lapis sky and fair cerulean blue  
of ocean, the precise shivering hue

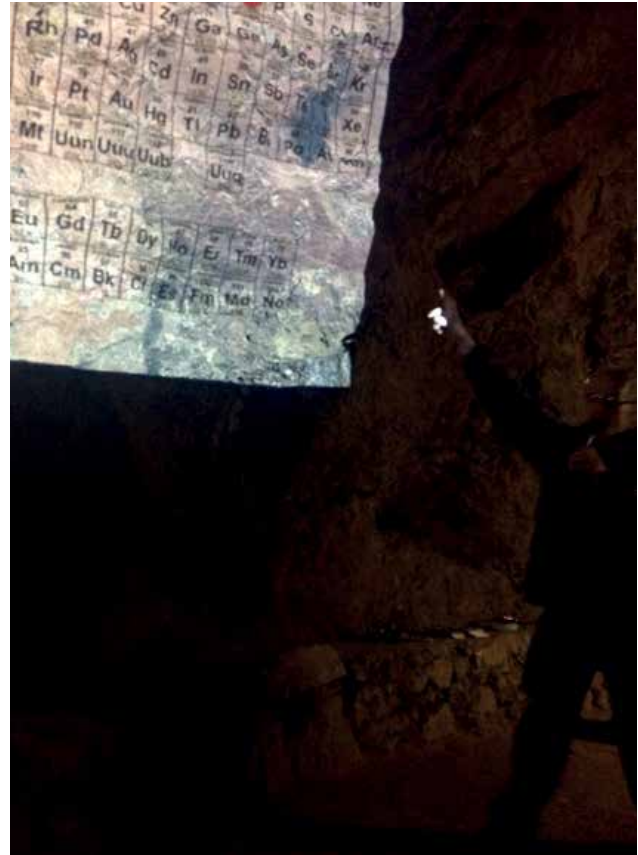


Fig. 15: Prof David Dobson in a Clearwell Cave describing the Periodic Table projected onto the cave. (photo: Jo Volley).

of your laugh on a bright day, so clear.  
 Whatever the light, lavender appears  
 to shave blue from grey, the way I knew you.  
 I'm dead-heading the daisy - though it's futile -  
 sweeping leaves and weeding 'volunteers'.

My eyes close - the way whales slip from view  
 between the waves - I have to let you go.  
 I still wear that specific shade of turquoise -

you looking out at the Pacific Ocean -  
 the way blue sky screens emptiness, its purpose  
 forgetting or holding on. Is this beauty?

## Bibliography

- Barthes, R. (1988). *The World as Object*. In Norman Bryson (Ed.).  
*Calligram: Essays in New Art History from France*. New York: Cambridge University Press.
- Ball, P. (2009). *Bright earth: The invention of colour*. London: Vintage Books.
- Brassai, (1966). *Conversation avec Picasso* (F. Price, Trans.). as *Picasso and Company*.  
 London: Thames & Hudson.
- Bronstein, H. (2017). *Indigo essay inclusion from pigments to solar power*. London: Slade Press.
- Camus, A. (1975). *The Myth of Sisyphus* (J. O'Brien, Trans.). London: Penguin Books.
- Carlyle, L. (2001). *The Artist's Assistant Oil Painting Instruction. Manuals and Handbooks in Britain 1800-1900*. London: Archetype Publications.
- Cennini, C. (1960). *Il Libro dell'Arte* (D. V. Thompson Jr. Trans.). New York: Dover Publications.
- Church, A. H. (1915). *The Chemistry of Paints and Painting 1890*. London: Seeley, Service and Co.
- Cooksey, C. *Tyrian purple: History, chemistry and sources*.  
 Retrieved from: <http://www.chriscooksey.demon.co.uk/tyrian/>
- Horstmann, F.G. & Thompson, G.P. (1953). *Painting and Decorating*.  
 London: Sir Isaac Pitman & Sons, Ltd.
- Housman, A. E. (1895). *Oh Who is that young Sinner?*  
<https://www.poemtree.com/poems/OhWhoIsThat.htm>
- Copyright: Morris, S. (2000).

## Ανταλλαγή γνώσης

**Jo Volley**, Καλλιτέχνης, Υποδιευθύντρια (Projects), Συντονίστρια του Ερευνητικού Προγράμματος Material, Slade School of Fine Art, UCL

Η εργασία επικεντρώνεται στο Ερευνητικό Πρόγραμμα *Slade Material* και διερευνά τη σχέση ανάμεσα στην κατανόηση των υλικών και της δεξιοτεχνίας και τις επιπτώσεις τους στην λήψη αποφάσεων σε ζητήματα αισθητικής. Η συντήρηση και αρχειοθέτηση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς αποτελούσε από παλιά τον τομέα του ιστορικού τέχνης, του συντηρητή και του επιστήμονα, και από την εμφάνιση των προμηθευτών χρωμάτων το 18ο αιώνα, αποτελεί κανόνα ότι η παραγωγή και η εξέλιξη των υλικών του καλλιτέχνη βρίσκεται στα χέρια του κατασκευαστή τους. Η ομιλία αυτή εξετάζει την εμπιστοσύνη και την ευθύνη της ορθής πρακτικής μεταξύ του καλλιτέχνη και της βιομηχανίας και θέτει την ερώτηση πώς μια βαθύτερη γνώση των μεθόδων και υλικών των καλλιτεχνών σχετίζεται με τη δημιουργική διαδικασία. Ποιο ρόλο μπορεί να παίξει ο σημερινός καλλιτέχνης στην ανάπτυξη της παραγωγής και συντήρησης; Επίσης, εξετάζει τις μεθόδους διδασκαλίας σε μια Σχολή Καλών Τεχνών, και την επίπτωση που μπορεί να έχει η ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στην τέχνη και την επιστήμη, στην ανάπτυξη ενός νέου εκπαιδευτικού διεπιστημονικού μοντέλου.

**Σχολές Εικαστικών Τεχνών:**  
προγράμματα σπουδών, μέθοδοι εικαστικής διδασκαλίας,  
διεπιστημονικές προσεγγίσεις

**Schools of Visual Arts:**  
Curricula, Methods of Teaching Art,  
Interdisciplinary Approaches



## Ένα πείραμα για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε φοιτητές εικαστικών τεχνών και αρχιτεκτονικής<sup>1</sup>

**Αρετή Αδαμοπούλου**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

*Η ιστορία της τέχνης διδάσκεται παραδοσιακά με διαλέξεις και στατικές εικόνες. Πόσο όμως αυτό βοηθά τους σημερινούς φοιτητές να κατανοήσουν το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παρήχθησαν τα έργα που τους δείχνουμε; Πειραματικά διεξήγα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ένα βιωματικό σεμινάριο, παράλληλα με το διδασκόμενο προπτυχιακό μάθημα του εξαμήνου, στο οποίο οι φοιτητές συμμετείχαν υποχρεωτικά ως φυσικές παρουσίες, αλλά προαιρετικά ως ενεργοί συμμετέχοντες. Το σεμινάριο περιλάμβανε μαθήματα χορού της ίδιας περιόδου με τη διδασκόμενη ύλη, οργανωμένα από μένα σε συνεργασία με επαγγελματία χορεύτρια. Το βασικό ερώτημα για μένα ήταν πώς οι φοιτητές μας στις Σχολές Καλών Τεχνών μαθαίνουν να μαθαίνουν και πώς μπορούμε ενδελεχέστερα να καλλιεργήσουμε το ενδιαφέρον τους για μάθηση.*

Η ιδιαίτερη φύση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των καλλιτεχνών είναι ζήτημα τόσο παλιό όσο και η ίδρυση των πρώτων ακαδημιών στην Ευρώπη στον 16ο αιώνα. Πρόκειται για ένα θέμα το οποίο αναζωπυρώνεται και υποτονεί ανάλογα με τις ευρύτερες συζητήσεις περί τέχνης, κοινωνικού ρόλου των καλλιτεχνών και εκπαίδευσης εν γένει. Είναι η τέχνη προσωπική ή συλλογική έκφραση; Έχει περισσότερη σημασία το θέμα ή το στιλ; Μπορεί να διδαχθεί η τέχνη; Και αν ναι, ποιες μέθοδοι είναι οι αποτελεσματικότερες; Μπορεί η εικαστική έκφραση να διδάσκεται όπως ένα γνωστικό αντικείμενο των φυσικών ή ανθρωπιστικών επιστημών; Τέτοια και πλήθος άλλων ερωτημάτων τέθηκαν και τίθενται διαρκώς στον ευρωπαϊκό και ευρύτερα στον δυτικό κόσμο.

Πιο πρόσφατα η συζήτηση για την εκπαίδευση των καλλιτεχνών ήρθε στο προσκήνιο στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Οι αφορμές για την επαναφορά αυτή ήταν πολλές. Μεταξύ των σημαντικότερων ήταν οι αλλαγές που αφορούσαν στην ένταξη των Σχολών Καλών Τεχνών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και οι μεταβολές στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα περιβάλλον παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Έτσι, η υποχρηματοδότηση των πανεπιστημίων στις ΗΠΑ, ήδη στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, διασάλεψε ισορροπίες που θεωρούνταν αυτονόητες στον ψυχροπολεμικό κόσμο. Η Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999 και η προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ενιαίου χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη αποτέλεσε επίσης μια προσπάθεια προσαρμογής στα μετα-ψυχροπολεμικά δεδομένα. Οι αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση σε ΗΠΑ και Ευρώπη, δηλαδή, στους κύριους ακόμα συνομιλητές παγκοσμίως, έφεραν σημαντικούς προβληματισμούς στο προσκήνιο. Οι περισσότερες συζητήσεις για την εκπαίδευση των καλλιτεχνών της δεκαετίας του 1990 πυροδοτήθηκαν από την αυξανόμενη πύκνωση των προσφερόμενων μεταπτυχιακών σπουδών για καλλιτέχνες και την καθιέρωση της διδακτορικής διατριβής ως τελικού τίτλου για έναν καλλιτέχνη στο ακαδημαϊκό σύστημα. Πλήθος συνεδρίων, επιστημονικών συναντήσεων και δημοσιεύσεων διέδρυναν και εμβάθυναν στη διάρκεια

<sup>1</sup> Το κείμενο αφιερώνεται στους δευτεροετείς φοιτητές του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017 του Τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

των τελευταίων δύο δεκαετιών τη συζήτηση για την καλλιτεχνική εκπαίδευση στον σύγχρονο κόσμο.<sup>2</sup>

Κατά την ίδια περίοδο –και περίπου με τις ίδιες αφορμές– και η διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε ακαδημαϊκό περιβάλλον αποτέλεσε αντικείμενο ευρέων συζητήσεων. Ιδιαίτερα επανεξετάστηκαν οι τρόποι αφήγησης των επισκοπήσεων της ιστορίας της τέχνης και η διεύρυνσή τους με την ένταξη και άλλων πολιτισμών στη δυτική δεσπόζουσα.<sup>3</sup> Οι συζητήσεις αυτές κλόνισαν τη μεταπολεμική κυριαρχία των ευρέων επισκοπήσεων στα δυτικά πανεπιστήμια και κολέγια, που στηρίζονταν στη γραμμική και σε χρονική διαδοχή αφήγηση μιας ιστορίας της τέχνης, η οποία εκκινούσε από την ελληνική αρχαιότητα και έφτανε χωρίς κενά και ρήξεις μέχρι τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό. Επίσης, έθεσαν το αναστοχαστικό ερώτημα: γιατί οι επισκοπήσεις της ιστορίας της τέχνης να προβάλλουν τον δυτικό, λευκής φυλής και πατριαρχικής δομής κανόνα ως διεθνή;

Στην Ελλάδα παρόμοιες συζητήσεις για τα προγράμματα σπουδών σε Σχολές Καλών Τεχνών και Αρχιτεκτονικής έχουν ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια,<sup>4</sup> χωρίς ωστόσο να προκαλέσουν σημαντικές αλλαγές στα προτεινόμενα εγχειρίδια ή στα προγράμματα σπουδών. Από την άλλη πλευρά, η Εταιρεία Ελλήνων Ιστορικών Τέχνης, από τη σύστασή της το 2000, προκαλεί με ημερίδες και διαλέξεις μία αναστοχαστική συζήτηση σχετικά με τον θεσμικό ρόλο και τις πρακτικές των ιστορικών της τέχνης στη χώρα μας.

### Μια εμπειρική προσέγγιση στο ζήτημα της διδασκαλίας της ιστορίας της τέχνης στο πλαίσιο Σχολών Καλών Τεχνών και Αρχιτεκτονικής στην Ελλάδα: οι λόγοι διεξαγωγής ενός πειράματος

Από το 2000 διδάσκω αυτοδύναμα μαθήματα ιστορίας της τέχνης σε ελληνικά ΑΕΙ, σε Τμήματα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και Συστημάτων, Αρχιτεκτόνων Μηχανικών και Εικαστικών Τεχνών. Με τον σημερινό θεσμικό μου ρόλο ως αναπληρώτρια καθηγήτρια ιστορίας της τέχνης στο Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, συμμετέχω ενεργά και στις συζητήσεις για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Η εμπειρία μου αυτή, από διάφορα Τμήματα και με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης, αποτέλεσε τη βάση για έναν προβληματισμό που αφορά στο γιατί και στο πώς διδά-

2 Από την πολύ πλούσια σχετική βιβλιογραφία παραθέτω τα γνωστότερα και πιο σχολιασμένα βιβλία: Singerman, H. (1999). *Art Subjects: Making Artists in the American University*. Berkeley, California: University of California Press. Elkins, J. (Ed.) (2001). *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students*. Urbana: University of Illinois Press. Macleod, K. & Holdridge, L. (Eds.) (2006). *Thinking Through Art: Reflections on Art as Research*. London; New York: Routledge. Elkins, J. (Ed.) (2009). *Artists with PhDs: On the New Doctoral Degree in Studio Art*. Washington, D.C.: New Academia Publishing. Madoff, St. H. (Ed.) (2009). *Art School: (Propositions for the 21<sup>st</sup> Century)*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. Buckley, B. & Conomos, J. (Eds.) (2009). *Rethinking the Contemporary Art School: The Artist, the PhD, and the Academy*. Halifax, N.S.: Press of the Nova Scotia College of Art and Design. Allen, F. (Ed.) (2011). *Education*. London: Whitechapel Gallery; Cambridge, Mass.: The MIT Press. Elkins, J. (Ed.) (2012). *What do artists know?* Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

3 Από τις γνωστότερες και συχνότερα αναφερόμενες σχετικές συζητήσεις είναι το ειδικό τεύχος με τίτλο *Rethinking the Introductory Art History Survey* (1995). *Art Journal*, 54 (3), στο οποίο τέθηκε επί τάπητος η χρησιμότητα μιας γραμμικής χρονικής αφήγησης στα εισαγωγικά μαθήματα των πανεπιστημίων ή κολεγίων. Επίσης, το ειδικό τεύχος με τίτλο *World Art History* (2011). *Third Text*, 25 (5), στο οποίο συζητήθηκε αν είναι δυνατόν να υπάρξει μια παγκόσμια και όχι ευρωπαϊκοκεντρική ιστορία της τέχνης που θα συμπεριλάμβανε και εξωδυτικούς πολιτισμούς.

4 Εκτός του συνεδρίου στα πρακτικά του οποίου δημοσιεύεται και το παρόν κείμενο, το συνέδριο που οργάνωσε η Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, με τίτλο *Η διδακτική της αρχιτεκτονικής: αντικείμενα και προοπτικές*, στις 3-4 Νοεμβρίου του 2017, είναι ενδεικτικά του ενδιαφέροντος που υπάρχει και στην Ελλάδα.

σκουμε την ιστορία της τέχνης σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα που δεν προετοιμάζουν μελλοντικούς επαγγελματίες στον τομέα της ιστορίας της τέχνης.

Τα μαθήματα ιστορίας της τέχνης στις ελληνικές Σχολές Καλών Τεχνών και Αρχιτεκτονικής ακολουθούν τη γραμμική χρονική αφήγηση των δυτικοκεντρικών επισκοπήσεων,<sup>5</sup> οι οποίες, ωστόσο, σε Ευρώπη και ΗΠΑ περιορίστηκαν συνολικά ή εν μέρει ή έστω αποτέλεσαν αντικείμενο σοβαρού προβληματισμού από τη δεκαετία του 1990.<sup>6</sup> Στις σχολές μας συνήθως δεν υπάρχει χρόνος για εμβάθυνση ή ουσιαστική διερεύνηση τάσεων, ρευμάτων ή καλλιτεχνικών φαινομένων. Επιπλέον, η δομή των προγραμμάτων σπουδών προσανατολίζει τους φοιτητές στο να δουλεύουν κυρίως στα εργαστήρια και τους αποτρέπει από το να επενδύουν χρόνο για μελέτη των «θεωρητικών μαθημάτων», τα οποία ούτως ή άλλως δεν τους προσφέρουν ούτε σημαντικό αριθμό διδακτικών μονάδων ούτε η βαρύτητά τους στον υπολογισμό του βαθμού του πτυχίου ή διπλώματος είναι αξιοπρόσεκτη. Τα μαθήματα ιστορίας της τέχνης καταλήγουν, έτσι, να αντιμετωπίζονται εργαλειακά, χωρίς διάθεση να αποκτηθούν έστω και οι στοιχειώδεις γνώσεις πέραν των απαιτούμενων για μία επιτυχή εξέταση. Το αποτέλεσμα είναι ότι στις υπόλοιπες παθογένειες που προκύπτουν από τη γενικότερη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν ευνοεί την ουσιαστική απόκτηση γνώσεων αλλά τη συσσώρευση τίτλων και προσόντων, προστίθενται το γεγονός ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τα εν λόγω μαθήματα διεκπεραιωτικά, όπως έκαναν και με τα μαθήματα ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τους περισσότερους αποτελεί την ανάκληση μιας μάλλον τραυματικής εμπειρίας. Κατά κανόνα αποστηθίζουν γεγονότα, ημερομηνίες, περιγραφές έργων τέχνης κ.λπ., δεν εμβαθύνουν σε διαφορετικές ερμηνείες και σπάνια αποζητούν συσχετισμούς με άλλες μορφές τέχνης που θα διευκόλυναν την κατανόηση των εικαστικών τάσεων μέσω της ένταξής τους στο ευρύτερο ιστορικό συγκείμενο. Τελικά αναπαράγουν έναν στείρο και συχνά λανθασμένο τρόπο προσέγγισης της ιστορίας της τέχνης και καταλήγουν να πιστεύουν ότι η γραμμική θεώρηση της ιστορίας της τέχνης αποτελεί ένα σχεδόν φυσικό φαινόμενο, με τη μία εποχή να προοικονομεί την επόμενη σε μία αλληλουχία που ενώνει το σήμερα με τη μακρινή προϊστορία σε μία σχεδόν αναπόδραστη αιτιακή σχέση. Χειρότερο όλων, κατά τη γνώμη μου, είναι το γεγονός ότι θεωρούν πως το εγχειρίδιο που χρησιμοποιούν περιέχει όλες τις πιθανές πληροφορίες και γνώσεις, ότι αυτός είναι ο μόνος τρόπος ταξινόμησης καλλιτεχνών, εικαστικών τάσεων, θεμάτων κ.ά. και πως έξω από αυτό δεν υπάρχει τίποτε άλλο να μάθουν.

Τι θα μπορούσε, με δεδομένη την τρέχουσα κατάσταση, να ενεργοποιήσει τους φοιτητές; Πώς θα μπορούσαμε να κάνουμε τα μαθήματα ιστορίας της τέχνης πιο ελκυστικά και χρησιμότερα για τους φοιτητές σε Σχολές Καλών Τεχνών και Αρχιτεκτονικής, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργότερα και να αποζητούν μόνοι τους την επιπλέον γνώση; Για ποιο λόγο διδάσκουμε την ιστορία της τέχνης σε αυτά τα ακροατήρια αν δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε τους συνειρμούς που θα ενεργοποιήσουν τη σύνδεση του παρελθόντος με το

5 Τα βασικά εγχειρίδια επισκοπήσεων ιστορίας της τέχνης που διανέμονται από τα ελληνικά ΑΕΙ είναι: Gombrich, E. H. (2009). *Το Χρονικό της Τέχνης* (Α. Κάσδαγλη, Μετάφ.). Αθήνα: ΜΙΕΤ. Χόννορ, Χ. & Φλέμινγκ, Τζ. (1991). *Ιστορία της Τέχνης* (Α. Παππάς, Μετάφ.). Αθήνα: Υποδομή. Jansen H.W. & Jansen, A.F. (2010). *Ιστορίας της Τέχνης: Η δυτική παράδοση* (Α. Μπενάκη & Γ. Τσούρης, Επιμ., Μ. Αντωνοπούλου & Ν. Κουβαράκου, Μετάφ.). Αθήνα: Έλλην. Reinach, S. & Peyre, R. (2010). *Ιστορία της τέχνης* (Π. Πρεβελάκης, Μετάφ.). Αθήνα: Νίκας / Ελληνική Παιδεία Α.Ε.

6 Το διάσημο σήμερα μνημειώδες έργο Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.-A. & Buchloh, B. (2004). *Art since 1900. Modernism, Antimodernism, Postmodernism*. London: Thames & Hudson, ήταν η πρώτη προσπάθεια να παρουσιαστεί η ιστορία της τέχνης του 20ού αιώνα όχι ως ενιαία αφήγηση, με μια συνεχή ροή και σχέσεις αιτίου-αιτιατού, αλλά ως μεμονωμένα επεισόδια δημιουργικών εκφάνσεων. Χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ και την Μεγάλη Βρετανία ως διδακτικό εγχειρίδιο σε προπτυχιακό επίπεδο.

παρόν; Ή αλλιώς, να εξηγήσουμε ότι η ιστορία είναι ένα δυναμικό πεδίο που διαμορφώνεται στο εκάστοτε παρόν και αποκαλύπτει περισσότερα για το τώρα παρά για το τότε;

Τέτοιου είδους προβληματισμοί αποτέλεσαν το υπόστρωμα της διεξαγωγής ενός πειράματος που συνέλαβα και πραγματοποίησα με δείγμα τους δευτεροετείς φοιτητές του Τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017. Παρότι θα επιθυμούσα να είχα διεξαγάγει το πείραμα με τους φοιτητές του Τμήματος στο δυναμικό του οποίου ανήκω, λόγω ψυχικής εγγύτητας και μακροχρόνιας προσωπικής σχέσης, κάτι τέτοιο ήταν αδύνατο λόγω πρακτικών δυσκολιών: οι φοιτητές της νεότευκτης Αρχιτεκτονικής στα Ιωάννινα ήταν αριθμητικά λιγότεροι: συνολικά 40 άτομα ετησίως, σε σύγκριση με τους 120 του Τμήματος Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης (ΠΤΕΤ), γεγονός που διευκόλυνε όλα τα τεχνικά ζητήματα, όπως θα φανεί παρακάτω.

Η βασική ιδέα πίσω από το πείραμα αυτό ήταν ότι αν οι φοιτητές εκτεθούν σε ερεθίσματα άλλα από εκείνα που παρέχουν οι διαλέξεις στις αίθουσες διδασκαλίας και το μοναδικό εγχειρίδιο που έχουν στη διάθεσή τους –δηλαδή, εντελώς διαφορετικά από εκείνα στα οποία έχουν συνηθίσει να ανταποκρίνονται– προκειμένου να αποδείξουν τις γνώσεις τους σε μια πανεπιστημιακή εξέταση, τότε, ενδεχομένως, να μπορούν να συσχετίσουν ευχερέστερα και περισσότερο ελεύθερα τη σημασία των μαθημάτων ιστορίας της τέχνης με την τρέχουσα πραγματικότητα. Ειδικά όταν εμπλέκεται και μια βιωματική εμπειρία, τα πράγματα για όσους ανθρώπους γεννήθηκαν μετά το 2000, δηλαδή, όσους είχαν από τα παιδικά τους χρόνια πρόσβαση στο διαδίκτυο, γίνονται ακόμη πιο ενδιαφέροντα.

### Οι παράμετροι και η διεξαγωγή του πειράματος

Το πείραμα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος «Ιστορία της τέχνης ΙΙΙ», που αντιστοιχεί ως περιεχόμενο στην ιστορία της ευρωπαϊκής τέχνης από το τρίτο τέταρτο του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Οι βασικοί στόχοι του μαθήματος, όπως δηλώνονται στον οδηγό σπουδών, είναι: να κατανοήσουν οι φοιτητές την έννοια της Ακαδημίας και της ακαδημαϊκής τέχνης, τη ρήξη που προκάλεσε ο μοντερνισμός και η γέννηση της μοντέρνας τέχνης και κυρίως να εξοικειωθούν με τις εξελίξεις στο ευρωπαϊκό εικαστικό πεδίο της περιόδου 1870-1939, δηλαδή, να κατανοήσουν: α) στιλιστικά, τις αλλαγές στις Καλές και Εφαρμοσμένες Τέχνες, με την Art Nouveau και τη μοντέρνα τέχνη, β) κοινωνικά, σχετικά με τη θέση του καλλιτέχνη, του συλλέκτη, του γκαλερίστα και των θεσμικών παραγόντων στη διάρκεια της εν λόγω περιόδου, γ) πολιτικά, σχετικά με τη σημασία της τέχνης στην ιδεολογική συγκρότηση της εθνικιστικής ιδεολογίας πριν, κατά τη διάρκεια του πρώτου παγκοσμίου πολέμου και στη διάρκεια του μεσοπολέμου, δ) οικονομικά, σχετικά με τη διακίνηση και πώληση έργων τέχνης.

Στο πλαίσιο αυτό και προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι πιο πάνω στόχοι, σχεδίασα και πραγματοποίησα το «Βιωματικό Σεμινάριο Προσέγγισης Επιτελεστικών Μορφών Τέχνης της περιόδου 1870-1939». Απευθυνόταν στους δευτεροετείς της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, λειτουργούσε παράλληλα και υποστηρικτικά με τις διαλέξεις και η συμμετοχή σε αυτό ήταν υποχρεωτική, αλλά δεν καθόριζε τον τελικό βαθμό του μαθήματος. Αποτελούνταν από τρεις τρίωρες συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα δύο μηνών<sup>7</sup> και παρουσιάστηκε στους φοιτητές χωρίς ακριβή προσδιορισμό του περιεχομένου

7 Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στις 18 Οκτωβρίου, 8 και 11 Νοεμβρίου 2016 στην αίθουσα χορού του

του, προκειμένου να διατηρηθεί το στοιχείο της έκπληξης, αλλά με ακρίβεια σε ό,τι αφορά στις υποχρεώσεις τους. Οι βασικοί στόχοι του σεμιναρίου ήταν: α) να κατανοήσουν οι φοιτητές τη μετάβαση από την πειθαρχία της Ακαδημίας και της ακαδημαϊκής τέχνης σε εκείνη της μοντέρνας, β) να διερευνήσουν την εκφραστική ποικιλία της μοντέρνας τέχνης και γ) να συλλάβουν την έννοια των μαζικών ακροατηρίων και των μαζικών μορφών διασκέδασης.

Η μορφή έκφρασης που επιλέχθηκε για το σεμινάριο ήταν ο χορός, η καλλιτεχνική έκφραση που αφορά κυρίως στο ανθρώπινο σώμα. Κάθε συνάντηση ήταν αφιερωμένη και σε ένα είδος: η πρώτη στο κατεξοχήν ακαδημαϊκό είδος, το μπαλέτο, η δεύτερη στις βασικές αρχές του μοντέρνου ή σύγχρονου χορού και η τελευταία στους χορούς του συρμού των κέντρων βραδινής διασκέδασης της εποχής (βαλς, τσάρλεστον, σουίνγκ). Για τη διεξαγωγή των σεμιναρίων προσλήφθηκε μία επαγγελματίας χορεύτρια, η κ. Δώρα Ζούμπα, πρώην φοιτήτρια του Τμήματος ΠΤΕΤ (εικ. 1). Μαζί σχεδιάσαμε το πλαίσιο των δράσεων και τη δομή των σεμιναρίων. Κάθε σεμινάριο ξεκινούσε με μία εισαγωγή εκ μέρους μου και εκ μέρους της κ. Ζούμπα που αφορούσε στα κύρια χαρακτηριστικά του κάθε είδους και συνοδευόταν από προβολή σύντομων βίντεο με διάσημες σχετικές χορογραφίες (εικ. 2). Στη συνέχεια μαζί με τους φοιτητές εκτελούσαμε ένα μάθημα-γνωριμία με κάθε είδος χορού. Στο μάθημα μπαλέτου οι δυσκολίες των φοιτητών να λάβουν ακόμα και τις αρχικές, στατικές ποζισιόν ανέδειξαν τη σημασία της τεχνικής αρτιότητας που απαιτεί το είδος και την εξαιρετική σωματική και πνευματική πειθαρχία που προϋποτίθεται ακόμα και για απλή εισαγωγή στο είδος (εικ. 3α και 3β).



Εικ. 1: Η κ. Δώρα Ζούμπα, απόφοιτη Τμήματος ΠΤΕΤ και επαγγελματίας χορεύτρια, κατά τη διεξαγωγή των σεμιναρίων (φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).



Εικ. 2: Η κ. Δώρα Ζούμπα και η κ. Αρετή Αδαμοπούλου στην αρχή των σεμιναρίων (φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).

---

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είμαι ευγνώμων στην κ. Μαίρη Κατσαριώτη, Γραμματέα του Τμήματος Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, που ανέλαβε όλες τις πρακτικές λεπτομέρειες της οργάνωσης (χρηματοδότηση, εύρεση αίθουσας κ.λπ.). Ευχαριστίες οφείλω επίσης και στην κ. Αμαλία Φωκά, μέλος ΔΕΠ του Τμήματος ΠΤΕΤ, που ανέλαβε την καταγραφή με βίντεο και φωτογράφιση των σεμιναρίων. Σ' αυτήν ανήκουν τα πνευματικά δικαιώματα όλων των εικόνων που δημοσιεύονται εδώ. Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την κ. Δώρα Ζούμπα, η οποία με προθυμία ανέλαβε να διδάξει χορό κάτω από μάλλον αντίξοες συνθήκες.



Εικ. 3α. Το μάθημα μπαλέτου  
(φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).



Εικ. 3β. Το μάθημα μπαλέτου  
(φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).

Το μάθημα σύγχρονου χορού, με τις απαιτητικές πτώσεις και έντονες διατάσεις, φανέρωσε ένα άλλο είδος πειθαρχίας, που δίνει έμφαση στην ατομική εκφραστικότητα. Ενδεχομένως να μοιάζει ένας άναρχος χορός, στην πραγματικότητα όμως είναι εξίσου σωματικά απαιτητικός με το μπαλέτο (εικ. 4α και 4β). Με τους στροβιλισμούς του βαλς, την νευρική κίνηση του τσάρλεστον και την ένταση του σουίνγκ δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να έρθουν σε επαφή με τον χορό ως είδος ψυχαγωγίας και διασκέδασης στην εποχή των μαζικών ακροατηρίων (εικ. 5α και 5β). Κάθε σεμινάριο συνέπιπτε χρονικά με διαλέξεις του μαθήματος οι



Εικ. 4α. Το μάθημα σύγχρονου χορού  
(φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).



Εικ. 4β. Το μάθημα σύγχρονου χορού  
(φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).

οποίες περιλάμβαναν στοιχεία που το αφορούσαν. Συνεπώς, τα χορευτικά είδη εύρισκαν το αντίστοιχό τους στις διδασκόμενες εικαστικές εκφράσεις.

Το μάθημα εξετάστηκε στο τέλος του εξαμήνου σύνθετα. Το 65% του βαθμού προήλθε από γραπτές εξετάσεις στο αντικείμενο. Απαιτούνταν ακόμη η υποβολή δύο γραπτών εργασιών, έκτασης τουλάχιστον 2.000 λέξεων η καθεμία. Η πρώτη ακολουθούσε το «Βιοματικό Σεμινάριο Προσέγγισης Επιτελεστικών Μορφών Τέχνης της περιόδου 1870-1939», αποτελούσε το 20% του τελικού βαθμού και είχε θέμα «Πώς το σεμινάριο ακολουθεί και συνδυάζεται με τις διαλέξεις του μαθήματος και γιατί ήταν υποχρεωτική η παρακολούθησή του». Σ' αυτήν οι φοιτητές έπρεπε να αναπτύξουν με ελεύθερο λόγο ποια στοιχεία από τη βιοματική εμπειρία τους βρήκαν αντιστοιχία στα εικαστικά ρεύματα και τάσεις που παρακολούθησαν στις διαλέξεις του μαθήματος και πώς το σεμινάριο βοήθησε ή όχι στην κατανόησή τους.



Εικ. 5α. Το μάθημα χορών του συρμού  
(φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).



Εικ. 5β. Το μάθημα χορών του συρμού  
(φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).

Η δεύτερη απαιτούσε την ανάγνωση του βιβλίου του Έντμουντ ντε Βαάλ *Ο λαγός με τα κεχριμπαρένια μάτια*,<sup>8</sup> το οποίο αποτελεί μία βιογραφία της οικογένειας του συγγραφέα μέσα από το πρίσμα μιας συλλογής. Στο βιβλίο ξετυλίγεται η ιστορία μιας ισχυρής οικογένειας Εβραίων της Ευρώπης από τα μέσα του 19ου αιώνα μέχρι την εποχή μας. Παρουσιάζεται γλαφυρά η διάχυση σε όλα τα κοινωνικά στρώματα του στίλ της Art Nouveau, η διάδοση του ιαπωνισμού και των εξωευρωπαϊκών αντικειμένων εν γένει ως συρμών του δεύτερου μισού του 19ου αιώνα, το συλλεκτικό φαινόμενο στην περίοδο του μοντερνισμού, η σημασία του για την επικράτηση ρευμάτων όπως ο ιμπρεσιονισμός, οι προσωπικές επαφές των συλλεκτών με τους εμπόρους έργων τέχνης και τους καλλιτέχνες, οι μεσοπολεμικές κοινωνικές αναταραχές, η άνοδος του ναζισμού, η σκληρή μοίρα των Εβραίων της Ευρώπης, τα τραύματα του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και η ανάδυση του μεταπολεμικού κόσμου. Αποτελεί, συνεπώς, μια μυθιστορηματική αφήγηση, στηριγμένη σε αρχειακή έρευνα, των βίων πραγματικών ανθρώπων που έζησαν και έδρασαν κατά την περίοδο που εξετάζεται στο μάθημα, με το επιπλέον στοιχείο ότι σε πρώτο πλάνο τίθεται η μοίρα της συλλογής νέτσγκε που αρχικά συγκροτήθηκε στο Παρίσι της Art Nouveau και εν συνεχεία περιπλανήθηκε σ' όλη την υφήλιο ακολουθώντας τη μοίρα των ιδιοκτητών της. Η εργασία που έπρεπε να γράψουν οι φοιτητές αποτελούσε το 15% του τελικού τους βαθμού και είχε ως θέμα της τον συσχετισμό του περιεχομένου του βιβλίου με εκείνο του μαθήματος.

Το πείραμα που επιχειρήσα στο σύνολο του εξαμήνου στόχευε, συνεπώς, στο να δραστηριοποιήσει πολλαπλά τους φοιτητές, να τους δώσει ποικίλα ερεθίσματα μέσω των διαλέξεων, του χορού, της ανάγνωσης και να τους πείσει εν τέλει ότι η γνώση μπορεί να προέρχεται από πολλές και διαφορετικές πηγές. Στόχος ήταν να κατανοήσουν ότι χρειάζεται να είναι ανοιχτοί στις εμπειρίες και ότι η απόκτηση γνώσεων δεν είναι μία στείρα, στατική διαδικασία που στηρίζεται μόνο στην απομνημόνευση και στην παθητική παρακολούθηση μαθημάτων. Προϋποθέτει ζωντανό ενδιαφέρον και δυναμική συμμετοχή.

### Συμπερασματικές σκέψεις

Το πείραμα που επιχειρήσα και που περιέγραψα εδώ δεν εισάγει ούτε προτείνει εναλλακτικούς τρόπους διεξαγωγής των μαθημάτων ιστορίας της τέχνης σε Τμήματα Εικαστικών Τεχνών και Αρχιτεκτονικής, ούτε και αυτός ήταν ο σκοπός για τον οποίο το πραγματοποίησα. Αποτέλεσε απότοκο των σκέψεων και των προβληματισμών μου σχετικά με όσα παρατήρησα εμπειρικά στις αίθουσες διδασκαλίας. Ήταν και παραμένει ένα πείραμα. Η δι-

<sup>8</sup> ντε Βαάλ, Εντ. (2013). *Ο λαγός με τα κεχριμπαρένια μάτια* (Τ. Μπαλλή, Μετάφ.). Αθήνα: Gema.

αρκής εφαρμογή του είναι προβληματική για μια σειρά από λόγους. Καταρχήν προϋποθέτει μικρό αριθμό συμμετεχόντων που να έχουν σταθερή παρουσία στη διάρκεια της διαδικασίας. Η αίθουσα χορού δεν είναι αμφιθέατρο με μεγάλη χωρητικότητα και στατικούς θεατές, ούτε τα μαθήματα χορού είναι δυνατόν να διεξαχθούν με δεκάδες φοιτητών. Στα ελληνικά ΑΕΙ το μέγεθος του ακροατηρίου είναι δύσκολο να προβλεφθεί με ακρίβεια, αφού στο δυναμικό περιλαμβάνονται όχι μόνο οι τρέχοντες εγγεγραμμένοι φοιτητές σε κάθε εξάμηνο, αλλά και όσοι μεταφέρουν το μάθημα από προηγούμενα έτη φοίτησης. Το φαινόμενο επιδεινώνεται από τη γενική αντίληψη των φοιτητών ότι η παρακολούθηση είναι σχεδόν προαιρετική, μία καταστροφική πρακτική που καταστρατηγεί την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η διεξαγωγή ενός μαθήματος με τέτοιου είδους συμπληρωματικά σεμινάρια προϋποθέτει υψηλό βαθμό οργάνωσης και την ύπαρξη κατάλληλων χώρων. Στη δική μας περίπτωση η αίθουσα χορού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι μεν κατάλληλα εξοπλισμένη με μπάρες, καθρέφτες και σύστημα ήχου, στερείται όμως θέρμανσης. Τέλος, με δεδομένη την έλλειψη δομών υποστήριξης στους διδάσκοντες στα ελληνικά ΑΕΙ, ο φόρτος εργασίας που προστίθεται με τέτοιες πρακτικές είναι δυσβάσταχτος.

Η αποτίμηση της εμπειρίας μου από τη διεξαγωγή αυτού του πειράματος περιλαμβάνει θετικά και αρνητικά σημεία. Με βεβαιότητα μπορώ να πω ότι το σεμινάριο αποτέλεσε μία ψυχαγωγική προσέγγιση ενός μαθήματος που παραδοσιακά περιορίζεται στις διαλέξεις και από την αυτήν την πλευρά συγκέντρωσε το ενδιαφέρον των φοιτητών. Η παρουσίασή του ως μία χαλαρή δραστηριότητα μέσα από την οποία έπρεπε να ανακαλύψουν τη γνώση συνέβαλε στο να συμμετέχουν με όρεξη και ευνόησε την αντίληψη ότι η συμμετοχή σε ένα μάθημα μπορεί και να μην είναι διεκπεραιωτική και παθητική. Επιπλέον, η διαδραστικότητα κατά τη διεξαγωγή του σεμιναρίου και η κοινωνικότητα που προϋπέθετε, καλλιέργησε δεσμούς μεταξύ των συμμετεχόντων. Η ομάδα δέθηκε περισσότερο στη διάρκεια αυτής της κοινής δραστηριότητας (εικ. 6). Από αυτήν την πλευρά το κέρδος για τους φοιτητές ήταν πολλαπλάσιο, αφού η από καθέδρας διδασκαλία δεν ευνοεί τη δημιουργία ομάδων εργασίας που να συνεργάζονται αρμονικά ούτε και οι ίδιοι οι φοιτητές το επιδιώκουν. Επίσης, η προσέγγιση αυτή που ξεπερνούσε με διασκεδαστικό τρόπο τη συνήθη απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων, βοήθησε στο να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι στην ουσία της επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων και όχι ένας μονόδρομος μεταφοράς πληροφοριών από κάποιον/α που μιλά ακατάπαυστα προς κάποιους που απλά ακούν και σημειώνουν.

Στα θετικά σημεία του πειράματος θα πρόσθετα ότι συνέβαλε πρακτικά και ουσιαστικά στο άνοιγμα των φοιτητών και σε άλλες μορφές τέχνης, που είτε δεν τους είχαν απασχολήσει στο παρελθόν, είτε δεν θεωρούσαν ότι μπορούν να συσχετισθούν. Ο συνδυασμός από τη μία πλευρά των διαλέξεων που αφορούσαν στην εικαστική παραγωγή της περιόδου 1870-1939 και από την άλλη των συζητήσεων και της σωματικής εμπλοκής με κάποια από τα είδη χορού που παρακολουθούσαν ή χόρευαν στη διάρκειά της έδωσαν αφορμές για πιο σύνθετη σκέψη και για εμβάθυνση στις ιστορικές συνθήκες. Για παράδειγμα, οι φοιτητές που παρακολούθησαν το σεμινάριο είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τις δυσκολίες ενός ακαδημαϊκού καλλιτέχνη, που εργαζόταν σκληρά για να πετύχει υψηλά επίπεδα τεχνικής αρτιότητας, τα οποία ήδη από την εποχή του θεωρούνται υποδεέστερα της ελεύθερης εκφραστικότητάς του. Παρόμοια, προσέγγισαν την πειθαρχία επαγγελματιών χορευτών, που ανεξάρτητα από το στιλ που υπηρετούν, παράγουν στις παραστάσεις τους υψηλή τέχνη και την ελευθερία αλλά και τις διαφορετικές παραμέτρους του χορού ως κοινωνική εκδήλωση. Είχαν συνεπώς τη δυνατότητα να προσεγγίσουν με άλλη ματιά και σίγουρα άλλες εμπειρίες το περιεχόμενο του μαθήματός τους.



Εικ. 6: Οι συμμετέχοντες στο «Βιωματικό Σεμινάριο Προσέγγισης Επιτελεστικών Μορφών Τέχνης της περιόδου 1870-1939». Επάνω σειρά: Σπύρος Καρακώστας, Δήμητρα Ευκολίδου, Στεφάνια Καμπά, Εβίτα Μαριόγλου, Βασιλεία Μηλιώνη, Χαρά Γιαννικοπούλου, Τατιάνα Κούβακα, Κωνσταντίνα Αντωνιάδη, Κωνσταντίνος Μπαλλής, Νικολέττα Μιχαήλ. Κάτω σειρά: Βενετία Σιώρου, Άννα Χειμαριού, Ηλίας Βασιλείου, Ελένη Μαμιδάκη, Δώρα Ζούμπα, Μαρία Γεωργαντάκου, Εύα Παπαδοπούλου, Ναταλία Βάρφη, Γωγώ Σαριδάκη, Ματούλα Κρουστάλη, Τάκης Κοντάκος, Μαρία – Νεφέλη Μπενέκου, Σταύρος Αλεξόπουλος (φωτογραφία: Αμαλία Φωκά).

Παρά το γεγονός ότι το σεμινάριο ήταν μία εξαιρετική και ευχάριστη εμπειρία για όλους μας, τα αποτελέσματα των γραπτών εργασιών δεν ήταν απόλυτα ικανοποιητικά. Οι φοιτητές που όντως κατανόησαν τα ζητούμενα και τη λογική του σεμιναρίου ήταν ευάριθμοι. Στην πλειονότητά τους δεν εμβάθυναν στον βαθμό που επιδιωκόταν και αντιμετώπισαν το σεμινάριο κυρίως στην ψυχαγωγική του διάσταση. Πιθανόν η γενικά μέτρια ποιότητα των γραπτών εργασιών να οφειλόταν στην κακή ή ελλιπή οργάνωση και διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου και στις πολλές υποχρεώσεις στη διάρκεια του εξαμήνου ή ακόμα και στο γεγονός ότι οι φοιτητές δεν είναι προετοιμασμένοι για τέτοιου είδους προσέγγιση, παρατήρηση και συσχετισμούς. Είναι βέβαιο ότι απαιτείται μεγαλύτερος χρόνος προετοιμασίας τους, έτσι ώστε η συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους βιωματικά σεμινάρια να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Τέλος, η επιλογή του χορού ως ένα άλλο είδος τέχνης πέραν των εικαστικών αποδείχθηκε μία απαιτητική διαδικασία για όσους δεν διέθεταν καλή φυσική κατάσταση, για τους οποίους και αποτέλεσε σημαντική τροχοπέδη ως προς την ενσώματη συμμετοχή. Έτσι, ενώ όλοι συμμετείχαν στη διάρκεια της πρώτης ώρας των συναντήσεων, σπάνια συνέχιζαν και σίγουρα ήταν λίγοι εκείνοι που τερμάτιζαν χορεύοντας στο τέλος των τριώρων συναντήσεων.

Εν κατακλείδι, το πείραμα που επιχειρήθηκε έφερε στην επιφάνεια τα σημαντικά θετικά στοιχεία μιας προσέγγισης στη γνώση που είναι περισσότερο βιωματική και στηρίζεται σε μία εντονότερα κοινωνικοποιημένη διαδικασία. Είμαι της γνώμης ότι αυτή είναι η παράμετρος που θα βελτίωνε και τις αποδόσεις των φοιτητών και τη σχέση τους με τη γνώση. Οι περισσότεροι ζουν στον κόσμο της κοινωνικής δικτύωσης και διατείνονται ότι έχουν λίγο χρόνο στη διάθεσή τους. Το πείραμα έδειξε ότι έχουν έλλειψη πραγματικής κοινωνικής επαφής και δεν διαθέτουν χρόνο για περισυλλογή και κατανόηση των όσων διαβάζουν και τελικά αποστηθίζουν. Δεν

είμαι ειδική για να συζητήσω νέα μοντέλα εκπαίδευσης, ούτε σε θέση να προτείνω ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας. Ωστόσο, από τέτοιου είδους εγχειρήματα πιθανόν να μπορέσουν στο μέλλον να προκύψουν βελτιωτικές κινήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής.

## Βιβλιογραφία

- Allen, F. (Ed.) (2011). *Education*. London: Whitechapel Gallery; Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Buckley, B. & Conomos, J. (Eds.) (2009). *Rethinking the Contemporary Art School: The Artist, the PhD, and the Academy*. Halifax, N.S.: Press of the Nova Scotia College of Art and Design.
- Elkins, J. (Ed.) (2001). *Why Art Cannot Be Taught: A Handbook for Art Students*. Urbana: University of Illinois Press.
- Elkins, J. (Ed.) (2009). *Artists with PhDs: On the New Doctoral Degree in Studio Art*. Washington, D.C.: New Academia Publishing.
- Elkins, J. (Ed.) (2012). *What do artists know?* Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Foster, H., Krauss, R., Bois & Y.-A., Buchloh, B. (2004). *Art since 1900. Modernism, Antimodernism, Post-modernism*. London: Thames & Hudson.
- Macleod, K. & Holdridge, L. (Eds.) (2006). *Thinking Through Art: Reflections on Art as Research*. London; New York: Routledge.
- Madoff, St. H. (Ed.) (2009). *Art School: Propositions for the 21<sup>st</sup> Century*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Rethinking the Introductory Art History Survey* (1995). *Art Journal*, 54 (3).
- Singerman, H. (1999). *Art Subjects: Making Artists in the American University*. Berkeley, California: University of California Press.
- World Art History* (2011). *Third Text*, 25 (5).
- Gombrich, E. H. (2009). *Το Χρονικό της Τέχνης* (Λ. Κάσδαγλη, Μετάφ.). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Jansen, H. W. & Jansen, A. F. (2010). *Ιστορίας της Τέχνης: Η δυτική παράδοση* (Α. Μπενάκη & Γ. Τσούρης, Επιμ., Μ. Αντωνοπούλου & Ν. Κουβαράκου, Μετάφ.). Αθήνα: Έλλην.
- ντε Βαάλ, Εντ. (2013). *Ο λαγός με τα κεχριμπαρένια μάτια* (Τ. Μπαλλή, Μετάφ.). Αθήνα: Gema.
- Reinach, S. & Peyre, R. (2010). *Ιστορία της τέχνης* (Π. Πρεβελάκης, Μετάφ.). Αθήνα: Νίκας / Ελληνική Παιδεία Α.Ε.
- Χόνορ, Χ. & Φλέμινγκ, Τζ. (1991). *Ιστορία της Τέχνης* (Α. Παππάς, Μετάφ.). Αθήνα: Υποδομή.

## An Experiment in Art History Teaching

**Areti Adamopoulou**, Associate Professor, Department of Fine Arts and of the Sciences of Art, School of Fine Arts, University of Ioannina

Art history classes are traditionally based on lectures and slide-projections of static images. However, does this method help our students comprehend the cultural context within which the works of art of a certain period were produced? I conducted an experimental seminar at the University of Ioannina, which run along one of the art history courses I taught. Students had to attend it, but they were not obliged to be active. The seminar comprised dance classes, danced at the same period as the art examined during the lectures. The dance classes were designed by me and a professional dance teacher. The main question behind this experiment was how our students in Art Schools learn to learn and how we can cultivate their interest in knowledge.



## Στοχασμός και αναστοχασμός στην καλλιτεχνική έρευνα και εκπαίδευση

Αγγελική Αυγητίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Στην παρούσα ανακοίνωση διερευνώνται ο στοχασμός και ο αναστοχασμός ως μεθοδολογικά εργαλεία για την καλλιτεχνική έρευνα και την εκπαίδευση των καλλιτεχνών. Καταγράφονται καταρχήν οι ιδιαιτερότητες της καλλιτεχνικής έρευνας και εκπαίδευσης που καθιστούν τον (ανα)στοχασμό κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο. Η ανάλυση ξεκινά από τη θέση πως η άσκηση (της τέχνης) δεν είναι μόνο ένα πεδίο στο οποίο εφαρμόζεται η κατακτημένη γνώση αλλά και ένα πεδίο στο οποίο παράγεται νέα γνώση. Η θέση αυτή στηρίζεται στην ανάλυση του Donald Schön ο οποίος ανέπτυξε την έννοια του «στοχαστή επαγγελματία» ως μία προσέγγιση στην επιστημολογία της πρακτικής. Συζητείται τέλος η κριτική που έχει υποστεί ο αναστοχασμός, δηλαδή, η αυτοαναφορικότητα και η έλλειψη επιστημονικότητας. Στη συνέχεια αναπτύσσονται οι μέθοδοι του γραπτού και βίντεο ημερολογίου και του μετα-ημερολογίου ως εργαλεία της παραπάνω μεθοδολογίας. Τέλος, αναλύεται η χρήση του στοχασμού και του αναστοχασμού ως μεθοδολογικό εργαλείο μέσα από την εφαρμογή του στα μαθήματα performance στο ΤΕΕΤ και στα εντατικά εργαστήρια μικρής διάρκειας σε συνεργασία με άλλους φορείς. Αυτή συνίσταται στη χρήση ερωτηματολογίων με ανοικτές ερωτήσεις, αναστοχασμό πάνω σε πραγματοποιημένες performance και αξιολόγηση των performance των άλλων ασκουμένων. Μέσα από τα παραπάνω διερευνώνται οι προσδοκίες των ασκουμένων, ελέγχεται η σύνδεση των ασκήσεων με έννοιες και στοιχεία της performance art γενικά, εντοπίζονται τα προβλήματα και συλλέγονται οι διαπιστώσεις και οι εκτιμήσεις των αποτελεσμάτων από τους ασκούμενους. Στην ανακοίνωση θα εξηγήσω πώς η παραπάνω μεθοδολογία χρησιμεύει ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τους ασκούμενους για την κατανόηση του μέσου και των μεθόδων της performance, του εαυτού και των ορίων του, και της σχέσης με την υπόλοιπη ομάδα και το κοινό. Από τη μεριά της εκπαιδευτριας θα εξηγήσω πώς αντίστοιχα η χρησιμότητά της έγκειται στη διαπίστωση αστοχιών, ζητημάτων επικοινωνίας και ακρίβειας στόχων και συσχέτισης θεωρίας και πράξης.

### Καλλιτεχνική έρευνα στο Πανεπιστήμιο

Στην εισήγηση αυτή θα συζητήσω τον στοχασμό και τον αναστοχασμό στην καλλιτεχνική έρευνα και εκπαίδευση. Παρότι η εισήγηση θα επικεντρωθεί στον αναστοχασμό ως εκπαιδευτικό εργαλείο που οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην επίγνωση, θεωρώ πως χρειάζεται να κάνω μία εισαγωγή πάνω στη μέχρι στιγμής χρήση του αναστοχασμού ως ερευνητικού εργαλείου στην τέχνη και στην εκπαίδευση.

Ο στοχασμός και ο αναστοχασμός ως μεθοδολογικά εργαλεία για την εξερεύνηση της καλλιτεχνικής πράξης και της διαδικασίας παραγωγής του καλλιτεχνικού έργου αναπτύχθηκαν κυρίως μέσω της καλλιτεχνικής έρευνας (art research) αρχικά στα βρετανικά πανεπιστήμια στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές του 2000, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του practice-based PhD<sup>1</sup>, δηλαδή, του διδακτορικού στο οποίο η

1 Υπάρχει διάκριση ανάμεσα στο διδακτορικό που βασίζεται στην πρακτική (practice-based ή studio-based PhD), το οποίο εστιάζει στην έρευνα, και το διδακτορικό επαγγελματικής πρακτικής (professional practice, δηλαδή το DFA, Doctor of Fine Arts, και το PhD by Professional Practice), τα οποία εστιάζουν στην παραγωγή έργου. Η πολλαπλότητα των όρων που περιγράφουν τα διδακτορικά στις δημιουργικές τέχνες (creative arts) καθώς και η ιστορικότητα της εξέλιξης τους τα

έρευνα βασίζεται στην καλλιτεχνική πράξη, στις εικαστικές αλλά και στις άλλες δημιουργικές τέχνες (*creative arts*). Σύμφωνα με τους Durling, Friedman και Gutherson<sup>2</sup>, η ανάπτυξη των διδακτορικών στις δημιουργικές τέχνες, που παραδοσιακά δεν διέθεταν τέτοιο επίπεδο σπουδών, συνδέεται με την προσπάθεια καλύτερης ενσωμάτωσης των αντίστοιχων σχολών στο πανεπιστημιακό σύστημα, την ανάγκη πιστοποίησης των προσόντων των διδασκόντων στις αναπτυσσόμενες πανεπιστημιακές σπουδές στα αντίστοιχα πεδία και τη χρήση του διδακτορικού ως πιστοποιητικού για την ακαδημαϊκή προαγωγή των καθηγητών στα πεδία αυτά.

Η εμπειρία της καλλιτεχνικής έρευνας σε διδακτορικό επίπεδο κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες ανέδειξε σημαντικές παραμέτρους της διαδικασίας παραγωγής καλλιτεχνικού έργου, της σχέσης θεωρίας και πράξης και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην εξερεύνηση των παραπάνω. Τα ερωτήματα που προέκυψαν από αυτή τη διεύρυνση κατά την Estelle Barrett είναι τα εξής: «Τι γνώση μπορεί να προκύψει από την έρευνα που διεξάγεται στο στούντιο (*studio-based*), η οποία δεν μπορεί να παραχθεί από άλλες μεθόδους έρευνας; Τι επιπτώσεις έχει η καλλιτεχνική έρευνα στην πληρέστερη κατανόηση της ερευνητικής λειτουργίας της ίδιας της πράξης (*practice based enquiry*) και της σημασίας των εναλλακτικών, μη θεσμοθετημένων, προσεγγίσεων στην παραγωγή γνώσης; Πως μπορούν τα αποτελέσματα και οι ευρείες εφαρμογές της καλλιτεχνικής έρευνας να ενισχύσουν την αντίληψη της ίδιας της πράξης ως έρευνας, πέρα από το συγκεκριμένο πεδίο;»<sup>3</sup>.

### Αναστοχασμός και η υποκειμενικότητα του ερευνητή

Ο στοχασμός και ο αναστοχασμός βέβαια δεν αποτελούν καινούργιο εργαλείο για την ερευνητική αλλά και την καλλιτεχνική διαδικασία και πράξη. Κατά τον Giddens<sup>4</sup> ο αναστοχασμός είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου του μοντερνισμού<sup>5</sup>. Οι ανθρωπολόγοι, μάλιστα, μέσω της εθνογραφικής έρευνας και μελέτης, αναρωτήθηκαν πρώτοι για την πολυπλοκότητα του αναστοχασμού ως μίας ερευνητικής διαδικασίας, η οποία εμπεριέχει τον ίδιο τον ερευνητή ως μέρος του υπό διερεύνηση φαινομένου. Υπό αυτή την έννοια, η παρουσία του ερευνητή αλλά και η δική του οπτική, οι ιδέες και οι προκαταλήψεις του μπορούν να επηρεάζουν τα «αντικειμενικά» δεδομένα της υπό παρατήρηση δραστηριότητας.

Ακόμη όμως και σε επιστήμες που δεν εμπεριέχουν εκ των πραγμάτων την υποκειμενική κρίση, όπως είναι η περίπτωση της ανθρωπολογίας, η επίδραση του ερευνητή στα υπό μελέτη φαινόμενα επισημάνθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1920. Ο Werner Heisenberg, φυσικός της κβαντομηχανικής, εκείνη την περίοδο διατύπωσε την αρχή της αβεβαιότητας (ή της απροσδιοριστίας), σύμφωνα με την οποία ένα φαινόμενο δεν μπορεί να παρατηρηθεί αντικειμενικά, καθώς κατά την ίδια την ενέργεια της παρατήρησης ή της καταγραφής του ο παρατηρητής το επηρεάζει.

Η κοινωνική ανθρωπολογία έθεσε πρώτη την αντικειμενικότητα του ερευνητή υπό αμφισβήτηση αναγνω-  
τελευταία είκοσι χρόνια θα μπορούσε ν' αποτελέσει νέο άρθρο. Για τη διάκριση ανάμεσα σε arts-based και arts-informed research methods βλ. Eaves, S. (2014). From Art for Arts Sake to Art as Means of Knowing: A Rationale for Advancing Arts-Based Methods in Research, Practice and Pedagogy. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 12 (2), 147-160, διαθέσιμο στο [www.ejbrm.com](http://www.ejbrm.com).

2 Durling, D., Friedman, K. & Gutherson, P. (2002). Editorial: Debating the Practice-Based PhD. *International Journal of Design Sciences and Technology*, 10 (2), 7-18.

3 Barrett, E. & Bolt, B. (Eds.) (2009). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. London, New York: I. B. Tauris, χ.σ.

4 Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

5 Clifford, J. & Marcus, G. (1986). *Writing Culture*. Berkeley: University of California Press.

ρίζοντας το γεγονός πως ο ερευνητής βρίσκεται εντός του υπό διερεύνηση φαινομένου. Όπως μπορούμε εύκολα ν' αντιληφθούμε, η θέση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη στην περίπτωση της καλλιτεχνικής έρευνας, αφού οι καλλιτέχνες εμπλέκονται οι ίδιοι στη διαδικασία παραγωγής του έργου τους. Μάλιστα, στην καλλιτεχνική έρευνα ο αναστοχασμός και η αυτοβιογραφία αξιοποιήθηκαν ως επιστημολογική και μεθοδολογική προσέγγιση μέσω της χρήσης του ημερολογίου, του μετα-ημερολογίου και άλλων μεθόδων καταγραφής της πράξης<sup>6</sup>.

### Έρευνα και καλλιτεχνική πράξη

Η έρευνα υπήρξε ανέκαθεν μέρος της καλλιτεχνικής πράξης. Μέσα από τα σκίτσα στα μπλοκ σχεδίου, τις μελέτες, τα προπλάσματα αλλά και τα ημερολόγια του καλλιτέχνη, οι καλλιτέχνες εντοπίζουν ιδέες στο ξεκίνημα τους, εξελίσσουν έργα και τεχνικές, συλλέγουν αναφορές, καταγράφουν απόψεις, ερωτήματα και αμφιβολίες. Στην περίπτωση της Φρίντα Κάλο,<sup>7</sup> μάλιστα, τα ημερολόγιά της ήταν ένα ελκυστικός συνδυασμός όλων σχεδόν των προαναφερθέντων. Στην παρούσα ανακοίνωση θα συζητήσω τον στοχασμό και τον αναστοχασμό που υπεισέρχονται στην παρατήρηση και την καταγραφή της καλλιτεχνικής πράξης, ως μεθοδολογικά εργαλεία για την καλλιτεχνική έρευνα και την εκπαίδευση των καλλιτεχνών/εικαστικών. Η ανάλυση θα βασιστεί στη θέση πως η άσκηση της τέχνης δεν είναι μόνο ένα πεδίο στο οποίο εφαρμόζεται η κατακτημένη γνώση αλλά και ένα πεδίο στο οποίο παράγεται νέα γνώση<sup>8</sup>. Κατά τους Hernández-Hernández και Fendler η παραγωγή τέχνης «γίνεται έρευνα όταν οι πρακτικές διατυπώνονται ως διερεύνηση»<sup>9</sup>. Ο Donald Schön διατύπωσε μάλιστα τον όρο «στοχασμός μέσα στη δράση»<sup>10</sup> (*reflection in action*), για να περιγράψει την άρρηκτη σχέση πράξης και στοχασμού.

Κατά τους Alvesson και Sköldbberg<sup>11</sup> η στοχαστική μεθοδολογία (*reflexive methodology*) «αντί να θεσπίζει αλήθειες ... ανοίγει την κατανόηση»<sup>12</sup>. Ο στοχασμός, σύμφωνα με τους προηγούμενους ερευνητές, αφορά καταρχήν την αναγνώριση της ίδιας της θέσης του ερευνητή στα υπό έρευνα θέματα, όπως τη διατυπώσαμε προηγουμένως. Όπως υποστηρίζουν «Στοχασμός σημαίνει να ερμηνεύει κανείς τις ερμηνείες του, να κοιτά την οπτική του υπό άλλες οπτικές, και να ρίχνει μία αυτοκριτική ματιά στη δική του εξουσία ως ερμηνευτή και συγγραφέα.»<sup>13</sup>.

6 Avgitidou, A. (2003). *The Artist as Subject in Creative Stasis and Drasis, Explored through Performative Subjectivity in Media Art and Diary Practice*, PhD diss., Central Saint Martins College of Art and Design, University of the Arts, London.

7 Fuentes, S. & Lowe, S. M. (1995). *The Diary of Frida Kahlo: An Intimate Self-Portrait*. London: Bloomsbury.

8 Schön, D. (2002). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate Publishing.

9 Hernández-Hernández, F. & Fendler, R. (2013). *1st Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection of art and research*. Barcelona: University of Barcelona, 147.

10 Schön 2002, ό.π., 50.

11 Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2001). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.

12 Avgitidou 2003, ό.π., 10.

13 Alvesson & Sköldbberg 2001, ό.π., vii.

## Εφαρμογή της αναστοχαστικής μεθοδολογίας σε project performance

Στην έρευνα για την οποία θα μιλήσω σήμερα συζητώ πώς η αναστοχαστική μεθοδολογία δύναται να χρησιμοποιηθεί από τους ασκούμενους για την κατανόηση του μέσου και των μεθόδων της performance, του εαυτού και των ορίων του και, τέλος, της σχέσης του performer με την υπόλοιπη ομάδα και το κοινό. Από τη μεριά της εκπαιδευτριας εξηγώ πως αντίστοιχα η χρησιμότητά της έγκειται στη διαπίστωση αστοχιών, ζητημάτων επικοινωνίας, ακρίβειας στόχων και συσχέτισης θεωρίας και πράξης.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα στόχος για την εκπαιδευτρια ήταν ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων: α. πώς οι ερωτήσεις προκαλούν αναστοχασμό και τι είδους; και β. πώς οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αξιολογούν την εμπειρία αυτή; Ο στόχος, λοιπόν, είναι διπλός: από τη μία πλευρά η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από την άλλη η ενίσχυση του αναστοχασμού ως εργαλείου κατανόησης για τον φοιτητικό πληθυσμό.

Το ερευνητικό project που παρουσιάζω είναι μέρος της εργασίας που αναπτύχθηκε με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές στο μάθημα «Performance: Θεωρία και Πράξη», στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, το πρώτο μάθημα performance που παρακολουθούν οι φοιτητές στη διάρκεια των σπουδών τους. Το μάθημα περιέχει θεωρητικές εισηγήσεις, ατομικές, σε ζευγάρια και ομαδικές ασκήσεις δομημένου αυτοσχεδιασμού, ατομικές εργασίες κι ένα project εξαμήνου. Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια τεσσάρων χρόνων και για το παρόν άρθρο θα αξιοποιήσω τα δεδομένα δύο χρόνων, του 2012 και του 2013.

Το project εξαμήνου, σχετικά με το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, έχει τίτλο «Η επιτέλεση του καθημερινού»<sup>14</sup>. Οι φοιτητές καλούνται να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν μία performance στο σπίτι τους, με θεατές τους συμμαθητές τους. Η θεματική του project εντάσσεται σ' ένα γενικότερο πλαίσιο έργων τέχνης, και ειδικότερα performance, που σχολιάζουν την καθημερινότητα. Τα έργα αυτά συζητούνται στο μάθημα σε σχέση με ζητήματα όπως πχ. η επανάληψη, η κοινοτοπία της καθημερινότητας, η ανία της οικιακής εργασίας, ή η ποιητική ανατροπή της. Μετά την παρουσίαση δίνεται στους φοιτητές ένα αναστοχαστικό ερωτηματολόγιο<sup>15</sup> σχετικά με την performance που πραγματοποίησαν, το οποίο δομείται με συγκεκριμένους θεματικούς άξονες. Η επιδίωξή μου, δηλαδή, είναι να συζητήσουν συγκεκριμένα θέματα που έχουν να κάνουν με τους παρακάτω άξονες:

1. Τον χώρο της performance
2. Το πλαίσιο της performance (ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό, καλλιτεχνικό)
3. Τη σχέση τους με το κοινό
4. Τον ζωντανό (*live*) χαρακτήρα της performance
5. Την καταγραφή, την αποτίμηση και τις εναλλακτικές προτάσεις για την performance που πραγματοποίησαν.

Οι άξονες 1-4 συνδέονται με τα βασικά στοιχεία της performance, όπως αυτά έχουν εντοπισθεί από θεωρητικούς της performance, δηλαδή, «τη φυσική παρουσία του καλλιτέχνη σε πραγματικό χρόνο»<sup>16</sup>, «την

14 Βρείτε την εκφώνηση του project στο Παράρτημα Ι.

15 Βρείτε το αναστοχαστικό ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα ΙΙ.

16 Goldberg, R. (1998). *Performance: Live Art Since the 60s*. London; New York: Thames and Hudson, 15.

άμεση σχέση με το κοινό»<sup>17</sup>, την απόκριση στις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις<sup>18</sup> και την προσαρμογή στον χώρο<sup>19</sup>. Η επιλογή των αξόνων αυτών έγινε λαμβάνοντας υπόψη πως πρόκειται για την πρώτη ενασχόληση των φοιτητών με την performance, κι επομένως έχει νόημα η αναστοχαστική διαδικασία να διενεργηθεί επί των βασικών στοιχείων που τη συγκροτούν.



Εικ. 1. Απόψεις του χώρου κατοικίας της Όλγας Μπογδάνου όπως διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της performance της για το project «Η επιτέλεση του καθημερινού» (2012). Φωτογραφίες: Αγγελική Αυγητίδου.

Πιο αναλυτικά οι στόχοι της έρευνας σε αντιστοιχία με τους παραπάνω άξονες ήταν οι φοιτήτριες:

1. Να αντιληφθούν τον χώρο ως βασικό συστατικό της performance, να αναγνωρίσουν και να εκμεταλλευτούν δημιουργικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ανταποκρινόμενοι σε ό, τι υπάρχει σε αυτόν και διαμορφώνοντάς τον με συγκεκριμένη στόχευση, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην ιδέα τους για την performance τους.

2. Να εκτιμήσουν την προσωπική εμπειρία ως πηγή προέλευσης των ιδεών και την καθημερινότητα ως «νόμιμο» θέμα της τέχνης (πέρα από τα «υψηλά» θέματα).

Να αντιληφθούν τα υλικά της καθημερινής τους διαβίωσης ως εν δυνάμει υλικά της τέχνης και να τα χρησιμοποιήσουν με αυτό τον τρόπο (να αναγνωρίσουν, δηλαδή, πως δεν χρειάζεται μία ιδιαίτερη συνθήκη, εξοπλισμός, κλπ. για να εκτελέσει κανείς μία performance).

Να μελετήσουν τουλάχιστον τις performance που αναφέρονται στο φυλλάδιο και να τις αναγνωρίσουν ως performance που παράχθηκαν σ' ένα συγκεκριμένο ιστορικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο, να εντοπίσουν τη θεματική και τους στόχους της κάθε performance και ενδεχομένως να τις χρησιμοποιήσουν ως έναυσμα για τις δικές τους ιδέες ή για τους τρόπους εκτέλεσης της performance τους.

3. Να αναγνωρίσουν τη σχέση με το κοινό ως βασικό στοιχείο που συγκροτεί μία performance και να τη

17 Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών του Παρισιού (1991). *Ομάδες, Κινήματα, Τάσεις της Σύγχρονης Τέχνης μετά το 1945* (Β. Τομανάς, Επιμ., Μ. Καραγιάννη, Μετάφ.). Αθήνα: Εξάντας, 217.

18 Goldberg 1998, ό.π., 15.

19 Χονδρού, Δ. (2006). *Εικαστικές Δράσεις*. Αθήνα: Απόπειρα, 10.

λάβουν υπ' όψη τους στην οργάνωση της δικής τους performance. Να εξοικειωθούν με την παρουσία κοινού μέσα από αυτή την ακραία κατάσταση της παρουσίας του στον ιδιωτικό τους χώρο (μία παρόλα αυτά ασφαλή κατάσταση λόγω της οικειότητας ανάμεσα στη μικρή έτσι κι αλλιώς ομάδα των συμφοιτητριών τους).

4. Να αντιληφθούν την performance ως ένα ζωντανό (live) γεγονός, το οποίο περιλαμβάνει το απρόβλεπτο, απαιτεί τη συγκέντρωση στο τώρα και την αντίδρασή μας σε αυτό που διαδραματίζεται γύρω μας.

5. Να μάθουν από την εμπειρία της διεξαγωγής της performance, δηλαδή, να μπορούν να αναγνωρίσουν αυτό το στοιχείο που λειτούργησε καλύτερα ή λιγότερο καλά και να εκτιμήσουν τις διαφορετικές στρατηγικές και εργαλεία που είναι κατάλληλα για την πραγματοποίηση της ιδέας τους.

Και τέλος, ως στόχος για την εκπαιδύτρια ήταν να δημιουργηθεί οικειότητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, δηλαδή, να συνδεθούν μέσα από τη διαδικασία της εκτέλεσης της performance μέσα στην ιδιωτική κατοικία του καθενός και την οργάνωση της διαδρομής παρουσίας των performance τους.

Ερευνητικά ερωτήματα: Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο η μεθοδολογία ενίσχυσης του αναστοχασμού των φοιτητών, στο πλαίσιο του μαθήματος, επηρέασε τις διαδικασίες

α. επίγνωσης της performance

β. αποτίμησης της performance και

γ. τη δυνατότητα επανατοποθέτησης σε σχέση με την επιτελεσμένη performance.

Μεθοδολογία: Η μεθοδολογία βασίζεται σ' ένα αναστοχαστικό ερωτηματολόγιο με άξονες, το οποίο δίνεται στους φοιτητές μετά το τέλος του project για συμπλήρωση (Παράρτημα II). Καταγράφονται, επιπλέον, οι διαπιστώσεις της εκπαιδύτριας που προκύπτουν από την παρατήρηση των performance, ώστε να είναι δυνατή η αντιπαραβολή τους με την αποτίμηση των φοιτητών.

Οι άξονες βασίζονται στα βασικά στοιχεία που συγκροτούν μία performance. Ο ρόλος των ερωτημάτων διακρίνεται σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες:

1. Περιγραφικός ρόλος

- «Ποιος ήταν ο ρόλος του κοινού;»
- «Πώς διαχειριστήκατε την προσδοκία του κοινού (γνώση/άγνοια για το τι θα ακολουθήσει);»
- «Υπήρχε κάτι στις αντιδράσεις του κοινού που δεν προβλέψατε;»

2. Περιγραφικός και αιτιολογικός χαρακτήρας

«Υπάρχει κάτι που μάθατε από αυτή την performance; Εξηγήστε.»

3. Συσχέτισης

«Πώς το πλαίσιο της ιδιωτικής κατοικίας επηρέασε το πλαίσιο του έργου;»

4. Επανατοποθέτησης

«Πώς θα μπορούσε η performance να διεξαχθεί καλύτερα; Τι θα αλλάζατε, αν την ξανακάνατε;»

Στην έρευνα κατά τα δύο αυτά χρόνια συμμετείχαν 30 φοιτητές.

**Ανάλυση:** Τα αναστοχαστικά κείμενα αναλύθηκαν θεματικά με στόχο τη δημιουργία κατηγοριών μετά από την κωδικοποίηση των απαντήσεων. Οι κατηγορίες λοιπόν προέκυψαν από τα δεδομένα<sup>20</sup> και όχι από κάποια προκαθορισμένη κατάταξη.

20 Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.

Φαίνεται πως η μεθοδολογία δε λειτούργησε με τον ίδιο τρόπο για όλους (πχ. για κάποιους ο οικείος χώρος στο οποίο δρουν τους διευκολύνει να νοιώσουν άνετα και να κάνουν αλλαγές σε αυτόν, ενώ άλλοι κυρίως νιώθουν εκτεθειμένοι στην κριτική των υπόλοιπων). Αναδεικνύεται επίσης η δυσκολία διαχείρισης του χρόνου (κακή εκτίμηση του χρόνου, δεν δίνουν αρκετή διάρκεια στις κινήσεις τους) και η δυσκολία διαχείρισης των συναισθημάτων τους που με τη σειρά της τροφοδοτεί εκ νέου τη δυσχέρεια διαχείρισης του χρόνου (άγχος).

Επίγνωση: Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο υποχρέωσαν τους φοιτητές να δώσουν σαφή μορφή και να διατυπώσουν τις σκέψεις τους για τη σημασία των επιμέρους στοιχείων της performance, ενισχύοντας έτσι την επίγνωσή τους για τα στοιχεία αυτά. Με βάση, για παράδειγμα, τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Πώς διαχειριστήκατε την αρχή και το τέλος της performance;» και «Πώς το πλαίσιο της ιδιωτικής κατοικίας επηρέασε το πλαίσιο του έργου; (λάβετε υπ' όψη σας τις έννοιες της ιδιωτικότητας και της ηδονοβλεψίας)» προκύπτει ως επίγνωση η αναγνώριση του χώρου ως σημαντικού παράγοντα στην performance. Το ερώτημα συνετέλεσε στην κατάκτηση αυτής της επίγνωσης μέσα από τη ρητή διατύπωση της σχέσης χώρου και performance όπως τη βίωσαν οι ίδιοι.

Παρακάτω θα εστιάσω στο άξονα 5: την καταγραφή, αποτίμηση και τις εναλλακτικές προτάσεις για την πραγματοποιημένη performance. Τα ερωτήματα ήταν:

1. «Πώς θα μπορούσε η performance να διεξαχθεί διαφορετικά (δηλαδή, να εκπληρώσει περισσότερο το στόχο που θέσατε;);»
2. «Τι θα αλλάζατε αν την ξανακάνατε;»
3. «Υπάρχει κάτι που μάθατε από αυτή την performance; Εξηγήστε.»

Σε σχέση με τα ερωτήματα 1 και 2 οι εναλλακτικές των φοιτητών αφορούν τεχνικά και δομικά χαρακτηριστικά της performance (καθαρότερη σηματοδότηση αρχής/τέλους/ενδιάμεσων σταδίων, περισσότερο σαφής διαμόρφωση του χώρου, επανάληψη των κινήσεων με στόχο την ξεκάθαρη αντίληψή τους από το κοινό), τη μεγαλύτερη προετοιμασία (πρόβες) και την αναγνώριση της ανάγκης σχεδίασης της performance.

Σε σχέση με το ερώτημα 3 οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν πως:

- Κάθε χώρος έχει ενδιαφέρον.
- Υπάρχει δυνατότητα έκφρασης με τη χρήση λίγων μέσων/χωρίς λόγια.
- Η ενέργεια που επενδύεις αναγνωρίζεται από τους άλλους.
- Η επιτυχία είναι ένα σύνολο που το απαρτίζουν η κεντρική ιδέα, ο σχεδιασμός, οι πρόβες και η πίστη



Εικ. 2. Στιγμιότυπο της performance της Ευαγγελίας Καραστεργίου για το project «Η επιτέλεση του καθημερινού» (2012). Φωτογραφία: Αγγελική Αυγητίδου.

στην επιτυχία.

- Το σώμα είναι ικανό και επαρκές μέσο έκφρασης.  
Αναγνωρίζουν επίσης:
- Την αξία της performance στη μετάδοση μηνύματος.
- Τη λειτουργία της performance με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν και οι άλλες μορφές τέχνης, αλλά με μεγαλύτερη αμεσότητα μηνυμάτων λόγω της σωματικότητάς της.
- Τη συμβολή της εμπειρίας που αποκόμισαν από την performance που εκτέλεσαν, στην περαιτέρω συνειδητοποιημένη έκθεσή τους σε κοινό.

## Επιλογικές διαπιστώσεις

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση παράγεται γνώση μέσω της αναγνώρισης των θετικών στοιχείων της εκτέλεσης της performance και μέσω της θεωρητικοποίησης της εμπειρίας με τη διατύπωση γενικευτικού τύπου διαπιστώσεων.

Το αναστοχαστικό ερωτηματολόγιο βοήθησε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να αναγνωρίσουν τα θετικά και τα αδύναμα στοιχεία της performance τους και να αποκτήσουν επίγνωσή του έργου τους και της διαδικασίας παραγωγής του. Επιπλέον, η εμπειρία αυτή θα βοηθήσει την εκπαιδύτρια σε μία εκ νέου διαμόρφωση του αναστοχαστικού κειμένου, έτσι ώστε τα ερωτήματα να λειτουργήσουν περισσότερο αναστοχαστικά για τους φοιτητές.

Παρότι η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία εντοπίστηκε από τους παιδαγωγούς και φιλοσόφους ήδη κατά το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η εξέλιξη της έρευνας στον τομέα αυτόν αξιοποιήθηκε κυρίως από τις παιδαγωγικές επιστήμες. Η σχέση εκπαίδευσης και εμπειρίας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης όπως η βιωματική μάθηση, η εκπαίδευση ενηλίκων κλπ. Η βιωματική μάθηση βασίζεται στην αναγνώριση της αξίας της εμπειρίας, όσων, δηλαδή, ήδη γνωρίζουμε μέσω της πράξης, και στην αξιοποίηση όλων όσων μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία η επίγνωση και η συστηματική διατύπωση των στοιχείων αυτής της εμπειρίας. Η Μαρίνα Δεδούλη επισημαίνει την ανάγκη συσχέτισης στοχασμού και βιωματικής εκπαίδευσης: «κάθε βιωματική μαθησιακή δραστηριότητα θα πρέπει να πλαισιώνεται πάντα από μία διαδικασία κριτικού στοχασμού»<sup>21</sup>. Στην performance, η σχέση βιωματικής εκπαίδευσης –η οποία αποτελεί εκ της φύσης του μέσου δεδομένη πρακτική– και στοχασμού/αναστοχασμού εμπίπτει στο γενικότερο αίτημα διερεύνησης της παραγωγής γνώσης μέσα από την πράξη. Στα ελληνικά Πανεπιστήμια η αντιμετώπιση της θεωρίας από τους καλλιτέχνες ως κάτι εξωτερικό προς την πράξη και το έργο τους, η γενικότερη καχυποψία προς την θεωρία και η περιφρόνηση όσων θα μπορούσε να προσφέρει, καθώς και η απουσία ουσιαστικής συνομιλίας ανάμεσα σε καλλιτέχνες και θεωρητικούς, δεν έχει αφήσει περιθώρια για την ανάπτυξη αντίστοιχης έρευνας. Η αύξηση της παρουσίας καλλιτεχνών με ερευνητικές σπουδές που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στις τάξεις του διδακτικού προσωπικού των Σχολών Καλών Τεχνών, σε συνδυασμό με την ευκατρία μελλοντική θέσπιση της καλλιτεχνικής έρευνας σε διδακτορικό επίπεδο, θα συνέδεαν τις Σχολές αυτές με τη σύγχρονη πραγματικότητα της διεθνούς έρευνας, ενώ, παράλληλα, τα απο-

21 Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 151.

τελέσματα των διδακτορικών αυτών θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν τις σπουδές σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στις Σχολές.

## Βιβλιογραφία

- Avgitidou, A. (2003). *The Artist as Subject in Creative Stasis and Drasis, Explored through Performative Subjectivity in Media Art and Diary Practice*, PhD diss., Central Saint Martins College of Art and Design, University of the Arts, London.
- Barrett, E. & Bolt, B. (Eds.) (2009). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. London, New York: I. B. Tauris.
- Clifford, J. & Marcus, G. (1986). *Writing Culture*. Berkley: University of California Press.
- Durling, D., Friedman, K. & Gutherson, P. (2002). Editorial: Debating the Practice-Based PhD. *International Journal of Design Sciences and Technology*, 10 (2), 7-18.
- Eaves, S. (2014). From Art for Arts Sake to Art as Means of Knowing: A Rationale for Advancing Arts-Based Methods in Research, Practice and Pedagogy. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 12 (2), 147-160, διαθέσιμο στο [www.ejbrm.com](http://www.ejbrm.com).
- Fuentes, S. & Lowe, S. M. (1995). *The Diary of Frida Kalho: An Intimate Self-Portrait*. London: Bloomsbury.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goldberg, R. (1998). *Performance: Live Art Since the 60s*. London; New York: Thames and Hudson.
- Hernández-Hernández F. & Fendler, R. (2013). *1<sup>st</sup> Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections o the intersection of art and research*. Barcelona: University of Barcelona.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Schön, D. (2002). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών του Παρισιού (1991). *Ομάδες, Κινήματα, Τάσεις της Σύγχρονης Τέχνης μετά το 1945* (Β. Τομανάς, Επιμ., Μ. Καραγιάννη, Μετάφ.). Αθήνα: Έξαντας.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Χονδρού, Δ. (2006). *Εικαστικές Δράσεις*. Αθήνα: Απόπειρα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### **Performance: Θεωρία και Πράξη**

Διδάσκουσα: Δρ. Αγγελική Αυγητίδου

aaugitidou@uowm.gr

Project εξαμήνου: ατομική performance

### Θέμα: **Η ΕΠΙΤΕΛΕΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΥ**

Παρουσίαση \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

Project για μια performance που θα διεξαχθεί στο σπίτι σας. Ο χώρος και τα αντικείμενα του είναι το πεδίο και τα υλικά της performance με τα οποία καλείστε να διαντιδράσετε. Η παρουσίαση/εξέταση του έργου θα γίνει «κατ' οίκον», με «κοινό» τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες σας, στις 19 Ιανουαρίου, και θα ξεκινήσει την ώρα του μαθήματος.

Συντονίστρια της διαδρομής θα είναι κάποια από εσάς. Επικοινωνήστε μαζί της για τη δημιουργία του χάρτη διαδρομής των παρουσιάσεων.

Η παρουσία σας σε όλες τις performance είναι υποχρεωτική. Όλοι/ες θα μούνε σε ζευγάρια από την καθηγήτρια και θα σχολιάσει ο ένας την performance του άλλου γραπτά.

#### Σχετικά με το θέμα:

Ο σχολιασμός της καθημερινότητας ως θέμα της σύγχρονης τέχνης εμφανίζεται δυναμικότερα στη δεκαετία του 1970, παράλληλα με γενικότερες αμφισβητήσεις της δεσπόζουσας τάσης στην τέχνη αλλά και την ταυτόχρονη εμφάνιση στην Αμερική του αντιπολεμικού κινήματος, του φεμινισμού, της οικολογίας και του κινήματος για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όπως καταλαβαίνετε η αντίθεση προς το σύστημα δημιουργεί το πλαίσιο αλλά και τη θεματική πολλών έργων της πρωτοπορίας. Στα πλαίσια αυτά δημιουργούνται performance που σχολιάζουν την καθημερινότητα της εργασίας της γυναίκας στην κουζίνα, στα πλαίσια της φεμινιστικής κριτικής (βλέπε το βίντεο της Martha Rosler «Semiotics of the Kitchen» (1975) <http://www.youtube.com/watch?v=3zSA9Rm2PZA>) αλλά και ζητήματα όπως την ανία και την επανάληψη της καθημερινότητας, την εμπειρία της μητρότητας (βλέπε post στη σελίδα Facebook), κλπ. Το θέμα του σχολιασμού της καθημερινότητας δεν εξαντλείται σε αυτή τη δεκαετία, αλλά κάνει την επανεμφάνιση του στη δεκαετία του 1990, κυρίως μέσα από τη δουλειά Βρετανών καλλιτεχνών.

Υπάρχουν βέβαια και έργα στα οποία η εξερεύνηση του χώρου είναι αυτή που βρίσκεται στο κέντρο του έργου και όχι κάποιο άλλο ιδεολογικό ίσως περιεχόμενο (Βλ. πχ. το έργο του Μανώλη Ηλιάκη «Body Wall» (2005)). Δείτε ακόμη έργα των Θανάση Χονδρού και Αλεξάνδρας Κατσιάνη (χρήστης performanceart231) στο youtube.com

<http://www.youtube.com/watch?v=nKZ8gSQZKQw>.

Μερικοί ασχολήθηκαν επίσης με την καθημερινότητα της καλλιτεχνικής του πραγματικότητας (βλέπε το έργο της Marina Abramovic «Art must be beautiful» (1975) <http://www.youtube.com/watch?v=zOuzzzltSOA>

(απόσπασμα - όχι καλή ποιότητα) <http://www.medienkunstnetz.de/works/art-must-be/>).

Πιο σύγχρονα έργα σχολιάζουν την μηχανή ως μέρος της καθημερινότητάς μας, συνδέοντας την performance με τα νέα μέσα όπως η δουλειά της Kelly Dobson (<http://www.youtube.com/watch?v=6DDkwdPaYmk>).

Για το project «Η επιτέλεση του καθημερινού» είναι σημαντικό να επιλέξετε ένα θέμα που απασχολεί εσάς. Μπορεί να έχει σχέση με τα προηγούμενα που ανέφερα ή μπορεί να είναι κάτι παντελώς διαφορετικό. Σκεφτείτε τι μάθαμε στα προηγούμενα μαθήματα για τη χρήση των υλικών, το σώμα μας σε σχέση με τον χώρο, τον ρυθμό και την κίνηση αλλά και όσα χρειάζεται να λάβετε υπόψη σας όπως τον χρόνο, την αρχή και το τέλος της performance.

Τέλος, επικοινωνήστε μαζί μου για οποιαδήποτε απορία σας. Σας στέλνω ακόμη τον κατάλογο των στοιχείων επικοινωνίας της ομάδας για μεταξύ σας συνεννόηση για τις παρουσιάσεις.

#### **Σελίδα στο Facebook**

<https://www.facebook.com/thisisperformance>

#### **Blog προηγούμενων χρόνων**

<http://performancenow.wordpress.com>

#### **Περιοδικά – Ηλεκτρονικές Πηγές**

Artnet Magazine. <http://www.artnet.com/magazineus/frontpage.asp>

Fado, Performance Art Centre. <http://www.performanceart.ca/> [an artist-run centre for performance art based in Toronto, Canada]

Locus Athens. <http://www.locusathens.com> [μη κερδοσκοπική εταιρία, για την προώθηση της σύγχρονης τέχνης].

Performa. <http://www.performa-arts.org/> [a non-profit interdisciplinary arts organization committed to the research, development, and presentation of performance by visual artists].

“Protokół z performance spisała policja”, [www.obieg.pl](http://www.obieg.pl)

Pinto mi Raya. <http://www.pintomiraya.com.mx/> [Proyecto artistico y educativo sin fines de lucro. Non Profit artistic and educational project].

#### **Άλλες ιστοσελίδες**

<http://www.thisisperformancematters.co.uk/>

<http://www.thisisliveart.co.uk/>

[http://www.bristol.ac.uk/theatreollection/liveart/liveart\\_archivesmain.html](http://www.bristol.ac.uk/theatreollection/liveart/liveart_archivesmain.html)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
**PERFORMANCE: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ**

Διδάσκουσα: Δρ. Αγγελική Αυγητίδου

**Project εξαμήνου: Γραπτή αυτο-αξιολόγηση/αναστοχασμός πάνω στο project εξαμήνου.**

[Αποστολή στο [aaugitidou@uowm.gr](mailto:aaugitidou@uowm.gr) μέχρι τις \_\_\_\_\_].

Αξιολογήστε την performance του project σας σε τουλάχιστον 1 και το πολύ 3 σελίδες. Ξεκινήστε με μια συνοπτική περιγραφή της performance και αναφερθείτε στους στόχους της.

Στην αξιολόγηση σας σχολιάστε (και) τα παρακάτω:

- Τι ρόλο έπαιξε η οικειότητα σας με το χώρο; Τι ρόλο έπαιξε ο χώρος στην performance;
- Πως το πλαίσιο της ιδιωτικής κατοικίας επηρέασε το πλαίσιο του έργου (λάβετε υπ' όψη σας τις έννοιες της ιδιωτικότητας και της ηδονοβλεψίας).
- Τι ρόλο έπαιξαν τα αντικείμενα/η ενδυμασία σας στην performance;
- Πως διαχειριστήκατε την αρχή και το τέλος της performance;
- Ποιος ήταν ο ρόλος του κοινού;
- Πως διαχειριστήκατε την προσδοκία του κοινού (γνώση/άγνοια για το τι θα ακολουθήσει); Υπήρχε κάτι στις αντιδράσεις του κοινού που δεν προβλέψατε;
- Διαμορφώθηκε ο αρχικός σας σχεδιασμός κατά τη διάρκεια της performance; Αλλάξατε κάτι που δεν το περιμένατε;
- Πως θα μπορούσε η performance να διεξαχθεί καλύτερα (πιο κοντά στο στόχο που θέσατε;)
- Τι θα αλλάζατε αν την ξανακάνατε;
- Τι μάθατε σε αυτή την performance;

Στην αρχή της πρώτης σελίδας γράψτε το ονοματεπώνυμο σας, τον τίτλο της performance (εφόσον υπάρχει) και την ημερομηνία διεξαγωγής της (\_\_\_\_\_).

## Reflection and Self-reflection in Art Research and Education

**Aggeliki Avgitidou**, Assistant Professor, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

In this paper, reflection and self-reflection as methodological tools in art research and the education of artists are examined. Firstly, the particularities of art research and education that render (self)reflection a suitable methodological tool are recorded. The analysis sets out from the position that (the) practice (of art) is not only a field in which already established knowledge is applied but a field in which new knowledge is produced. This position is based on Donald Schön's analysis who developed the concept of "The reflective practitioner" as an approach to an epistemology of practice. Finally, the criticism that self-reflexive methodology has suffered is discussed, namely, the self-absorption and lack of scientific standards. Next, the methods of the written and video diary and meta-diary as tools of the above methodology are deliberated. Finally, the use of reflection and self-reflection as methodological tools through their implementation in the performance classes at the Department of Fine and Applied Arts and at the intensive short-term workshops in cooperation with other institutions are analyzed. This involves using questionnaires with open-ended questions, self-reflection on realized performances and evaluation of other students' performance. Through the above the expectations of the students are investigated, the connection of the exercises with the concepts and elements of performance in general are tested, the problems are identified and the findings and assessments of the results by practitioners are collected. This paper will explain how the above methodology serves as an educational tool for students in order to understand the medium and the methods of performance art, the self and its boundaries, and the relationship with the rest of the group and the audience. From the point of view of the educator, the respective usefulness of the methodology in determining failures, communication issues, the accuracy of the objectives and the correlation of theory and praxis will be explained.



## Εικαστικές τέχνες και μουσική: Διαθεματικές προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας και η δράση «Ζωγραφίζοντας τη μουσική» του Φεστιβάλ Ισπανικής Μουσικής της Κάντιθ

**Θέμις Βελένη**, Δρ. Ιστορίας της Τέχνης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Διπλωματούχος Μουσικός, Κρατικό Ωδείο Θεσσαλονίκης

*Στην ανακοίνωση παρουσιάζεται η καινοτόμα διαθεματική διδασκαλία με θέμα «Εικαστικές Τέχνες και Μουσική: Ιστορία - Θεωρία - Πράξη», όπως εφαρμόστηκε σε φοιτητές δύο διαφορετικών Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας (Ισπανία), του Μεταπτυχιακού Σχεδίου και του Μεταπτυχιακού Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης, προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες των διαφορετικών μαθησιακών ακροατηρίων. Στο Τμήμα Σχεδίου το μάθημα έχει ως ειδικό αντικείμενο «Καλλιτεχνική πράξη: Συναισθησία» και στο Τμήμα Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης «Δημιουργικότητα στη διδασκαλία των τεχνών και στην καλλιτεχνική έρευνα». Η μέθοδος και στις δύο περιπτώσεις διακρίνεται σε δύο επίπεδα, το θεωρητικό και το πρακτικό. Στο πρώτο, οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την ιστορία, τη θεωρία και τα ιστορικά εικαστικά παραδείγματα της σχέσης εικαστικών τεχνών και μουσικής. Στο δεύτερο, οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν στην πράξη, μέσα από ειδικές προπαρασκευαστικές ασκήσεις, ιστορικές θεωρίες αντιστοιχιών, να τις αναλύσουν και να τις εξετάσουν κριτικά, να πειραματιστούν με υλικά, τεχνικές και τεχνοτροπίες και εν τέλει να διαμορφώσουν τις δικές τους προτάσεις, δημιουργώντας το τελικό εικαστικό έργο με άξονα τη μουσική. Μέρος της διδασκαλίας πραγματοποιείται στο πλαίσιο Φεστιβάλ Ισπανικής Μουσικής της Κάντιθ η τελετή λήξης του οποίου περιλαμβάνει τη σύμπραξη εικαστικών και μουσικών επί σκηνής. Ειδικότερα, στο Τμήμα Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης εξετάζονται διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές εφαρμογές της διαθεματικής καλλιτεχνικής διδασκαλίας σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια, με σκοπό οι φοιτητές να παρουσιάσουν τη δική τους πρόταση για διδασκαλία των εικαστικών τεχνών με άξονα την πολυαισθητηριακή αγωγή και έμφαση στη σχέση ήχου-εικόνας. Στην τελική παρουσίαση δημιουργούνται συνθήκες προσομοίωσης της αίθουσας διδασκαλίας με παιχνίδι εναλλαγής ρόλων. Στο τέλος και των δύο προγραμμάτων, με βάση αξιολογικά ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τους φοιτητές, αναπτύσσονται ορισμένες παρατηρήσεις για τη διαθεματική διδασκαλία που αφορούν στους στόχους, τις μεθόδους, τα οφέλη και την προβληματική, όπως προκύπτουν από την εφαρμογή σε διαφορετικά ακροατήρια.*

### Εισαγωγή

Από το 2012 έως σήμερα, κάθε Νοέμβριο διοργανώνεται από τη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας ένα πρωτοποριακό καινοτόμο πρόγραμμα στο πλαίσιο δύο διαφορετικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, του Σχεδίου και της Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές δράσεις που διαδραματίζονται σε δύο ανδalousιανές πόλεις, η πρώτη στην Κάντιθ και η δεύτερη στη Γρανάδα της Ισπανίας. Κατά την πρώτη, η οποία ξεκίνησε το 2007 ως πρωτοβουλία της Καθηγήτριας Σχεδίου Asuncion Jodar Minarro, μία ομάδα φοιτητών της Σχολής Καλών Τεχνών της Γρανάδας

προκρίνεται με σειρά προτεραιότητας να πάρει μέρος σε μία πρωτότυπη δράση συνοδεία πέντε καθηγητών. Από αυτούς, οι δύο εναλλάσσονται από διαφορετικά εικαστικά αντικείμενα κάθε φορά και οι άλλοι τρεις παραμένουν σταθεροί και περιλαμβάνουν την προαναφερθείσα πρωτεργάτη του προγράμματος, έναν ειδικό στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, τον Καθηγητή Joaquin Roldan ή / και τον Καθηγητή Ricardo Marin Viadel, ως υπεύθυνο συντονισμού, και από το 2012, μετά την ολοκλήρωση διατριβής με θέμα τη σχέση εικαστικών τεχνών και μουσικής από την αρχαιότητα έως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, τη γράφουσα με την ιδιότητα της ιστορικού και θεωρητικού της τέχνης με εξειδίκευση στα θεωρητικά, οντολογικά και ιστορικά ζητήματα αυτής της σχέσης. Το μάθημα *Εικαστικές Τέχνες και Μουσική* προστέθηκε με σεμιναριακή μορφή στο πρόγραμμα της Κάντιθ το 2012 και, επιπλέον, ενσωματώθηκε ως συμπυκνωμένο μάθημα ισοδύναμο με ετήσια διδασκαλία στα μεταπτυχιακά προγράμματα Σχεδίου, την ίδια χρονιά, και Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης, το 2013, της Σχολής Καλών Τεχνών της Γρανάδας.<sup>1</sup> Κύριοι στόχοι του μαθήματος είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσω της διακαλλιτεχνικής εκπαίδευσης, καθώς και η ενεργοποίηση του συνόλου των αισθήσεων στην πρόσληψη, κατανόηση και δημιουργία του έργου τέχνης.<sup>2</sup>

Αμφότερες οι εκπαιδευτικές δράσεις, τόσο στη Κάντιθ όσο και στη Γρανάδα, εμπίπτουν στη σφαίρα της διαθεματικής διδασκαλίας<sup>3</sup> και της διακαλλιτεχνικής έρευνας με άξονα τη σχέση μουσικής-εικαστικών τεχνών (κυρίως ζωγραφικής, αλλά κατά περίπτωση και βίντεο, animation, χαρακτηριστική, κ.ά.). Η καινοτομία στην περίπτωση των δύο αυτών προγραμμάτων έγκειται στην εφαρμογή της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσέγγιση που, ενώ έχει εφαρμοστεί, θεωρητικοποιηθεί και μελετηθεί κυρίως στο περιβάλλον της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας<sup>4</sup>, ελάχιστα έχει διερευνηθεί στην πρώτη.

1 Η συνεργασία με το Μεταπτυχιακό Σχεδίο ξεκίνησε το 2012 και τον επόμενο Νοέμβριο προστέθηκε το Μεταπτυχιακό της Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης. Η γράφουσα έκτοτε διατελεί μόνιμη συνεργάτης ως επισκέπτρια καθηγήτρια της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας. Το 2016 ήταν η μόνη χρονιά που δεν δίδαξε στα μεταπτυχιακά προγράμματα λόγω εγκυμοσύνης, ωστόσο επανήλθε την επόμενη χρονιά με συμπυκνωμένο εντατικό μάθημα πέντε ημερών που ισοδυναμεί με ετήσια διδασκαλία στο Μεταπτυχιακό Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης και με διάλεξη στο Μεταπτυχιακό Σχεδίου. Η δράση της Κάντιθ το 2017 συμπύχθηκε σε ένα διήμερο λόγω οικονομικού περιορισμού. Το μάθημα *Εικαστικές Τέχνες και Μουσική* έχει σχεδιαστεί εξ ολοκλήρου από τη γράφουσα και βασίστηκε στη διδακτορική και μεταδιδακτορική έρευνά της στο διακαλλιτεχνικό πεδίο της μουσικής και των εικαστικών τεχνών και στην πολυαισθητηριακότητα στην τέχνη. Διεξάγεται στην αγγλική γλώσσα με επικουρική χρήση της ισπανικής.

2 Ο σχεδιασμός και η διδασκαλία του μαθήματος *Εικαστικές Τέχνες και Μουσική*, έχει προσφερθεί από τη γράφουσα σε διαφορετικά πλαίσια και ακροατήρια από παιδιά τεσσάρων ετών έως ενήλικες, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το 2012. Ενδεικτικά αναφέρονται ο σχεδιασμός και η εισαγωγή του μαθήματος *Εικαστικές Τέχνες και Μουσική* στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών του Τμήματος «Τέχνη και Τεχνολογία» του College of Arts and Letters του Stevens Institute of Technology, New Jersey, US για δύο εξάμηνα και η εισαγωγή της πολυαισθητηριακής αγωγής για την κατανόηση της αφηρημένης τέχνης με θέμα *Touchy, Feely Art* στο θερινό σχολείο Rainbow Camp του Anatolia College της Θεσσαλονίκης αμφότερα το 2012. Veleni, T. & Kourakis, O. (2012). Virtual reality and multisensory stimulation: a joint method of teaching art history. *Proceedings InSEA European Regional Conference*, 25-27 June, Lemesos, 600-611. Ακόμη, το 2016 και το 2019 το ίδιο θέμα αποτέλεσε αντικείμενο σεμιναριακού μαθήματος στην 1<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup>, αντίστοιχα, Θερινή Μουσική Ακαδημία της Ορχήστρας Νέων του Μεγάρου Μουσικής Θεσσαλονίκης.

3 Η διαθεματική διδασκαλία έχει πολλές έννοιες που αφορούν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μεθοδολογία. Στο παρόν άρθρο χρησιμοποιείται αφενός ως προς το περιεχόμενο, δηλαδή, την κατανόηση της σχέσης εικαστικών τεχνών-μουσικής και ειδικότερα την προσέγγιση εκφάνσεων της αφηρημένης τέχνης με ερμηνευτικό εργαλείο αυτή τη σχέση, και αφετέρου ως προς τη μεθοδολογία, με την έννοια της ευρηματικής και εργαστηριακής μορφής διδασκαλίας και τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, σύμφωνα με τον ορισμό του Χ. Θεοφιλίδη. Βλ. Θεοφιλίδης Χ. (1987). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Γρηγόρη, 13.

4 Ειδικά για την εφαρμογή του διαθεματικού σχήματος *Τέχνη και Μουσική* στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βλ. Pavlou, V. & Athanasiou, G. (2014). An interdisciplinary approach for understanding artworks: The role of music in visual arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 15 (11), χ.σ. Ανακτήθηκε από <http://www.ijea.org/v15n11/>

Η χρήση συσχετισμών μεταξύ των τεχνών με αξιοσημείωτα αποτελέσματα στην εκμάθηση της τέχνης και της μουσικής και στην καλλιτεχνική πράξη έχει αναδειχτεί ήδη από τις αρχές του 20<sup>ού</sup> αιώνα, με σποραδικές, κατά τόπους και εποχές, εφαρμογές στην εκπαίδευση και την έρευνα. Ωστόσο, στο εν λόγω πρόγραμμα η ειδική αυτή διαθεματική προσέγγιση, που εστιάζει στη συστηματική διεύρυνση της καλλιτεχνικής εμπειρίας και πράξης με την ενσωμάτωση της μουσικής ως δημιουργικής αφορμής και μεταποιητικού εργαλείου σε ένα ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας της μεταφοράς ως ποιητικής διαδικασίας και της πολυαισθητηριακής πρόσληψης και εμπειρίας της τέχνης, ευελπιστεί να διαφωτίσει από μία ενδοσκοπική, αναστοχαστική και κριτική πλευρά αυτή τη σχέση. Σε αυτό το πλαίσιο, η σύζευξη μουσικής-εικαστικών τεχνών, όπως εφαρμόζεται στη Σχολή Καλών Τεχνών στο Πανεπιστήμιο της Γρανάδας, υπερβαίνει τον παραδοσιακό, αμιγή και απαρέγκλιτο προσανατολισμό στις εικαστικές τέχνες και τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως ισχύει στις περισσότερες Σχολές Καλών Τεχνών, τουλάχιστον στην Ευρώπη.<sup>5</sup>

Αδιαμφισβήτητες ιστορικές καταβολές μπορούν να ανιχνευθούν σε παραδείγματα όπως το σύστημα διδασκαλίας οπτικοακουστικών συσχετισμών του Oskar Rainer ήδη από το 1913 και τη μετέπειτα εισαγωγή του, το 1962, ως παιδαγωγικού εργαλείου στο πρόγραμμα της Ακαδημίας Μουσικής και Καλών Τεχνών της Βιέννης. Ακόμη, στη Σχολή του Bauhaus, το Black Mountain College και στη Σχολή για τη Μουσική και τις Εικαστικές Τέχνες της Νέας Υόρκης, καθώς και σε δύο παραδείγματα ανάπτυξης συναισθητικών συσχετισμών με έμφαση στη σχέση ήχου-χρώματος, το πρώτο από τον Mikhail Matiushin στο GINHOUK στις αρχές του 20<sup>ού</sup> αιώνα και το δεύτερο στο Ινστιτούτο Prometei τη δεκαετία του 1970 από τις Irina Vanechkina και Irina Trofimova, αμφότερα στη Ρωσία.<sup>6</sup>

Ωστόσο, η προτεινόμενη μέθοδος διαφοροποιείται από τα παραπάνω, καθώς δεν αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόταγμα εν είδει μανιφέστου με τυφλή πίστη στα οφέλη της σύζευξης των τεχνών ή του συναισθητικού οράματος, παρά μία ιστορικά ενημερωμένη και θεωρητικά τεκμηριωμένη προσέγγιση της πολυαισθητηριακότητας με ειδική στόχευση στη συσχέτιση ηχητικών-οπτικών φαινομένων και με κριτική θεώρηση των πλεονεκτημάτων, αλλά και των εγγενών προκλήσεων που ενέχει. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η συναισθησία στο μεταφορικό επίπεδο λειτουργίας της και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της τέχνης στη συγκεκριμένη μέθοδο αποτελεί μάλλον ένα εφαλτήριο διεύρυνσης του συμβατικού τρόπου προσέγγισης της τέχνης ως εμπειρίας και πράξης, και έναν τρόπο να γίνει πιο βιωματική, συμμετοχική, εμπειρική και διαδραστική, και άρα πιο ευχάριστη, η διδασκαλία των ζητημάτων της τέχνης μέσω της επιστράτευσης όλων των αισθήσεων.

[13.11.2017].

5 Σύγχρονο παράδειγμα παρόμοιας προσέγγισης αποτελεί η εφαρμογή στο πλαίσιο της διδακτορικής έρευνας της Aija Druvaskalne-Urdze με θέμα *Η σύνθεση του χρώματος και ήχου στην παιδαγωγική των εικαστικών τεχνών* στην Ακαδημία Τεχνών της Λεττονίας. Τα πορίσματα της έρευνας ήταν θετικά ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της εφευρετικότητας, της φαντασίας, της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας, της διευκόλυνσης στην έκφραση, καθώς και ως προς την πληρέστερη κατανόηση της σύγχρονης τέχνης, που με τη συνθετότητα των μέσων της απαιτεί, σύμφωνα με τη συγγραφέα, πιο διευρυμένη αντίληψη και εκπαιδευτική προσέγγιση, βασισμένη στη φιλοσοφία του Michael Polanyi. Druvaskalne-Urdze, A. (2005). *Colour and sound synthesis in visual art pedagogy*, διδακτορική διατριβή, Latvian Academy of Art.

6 Βελένη, Θ. (2014). *Εικαστικές τέχνες και μουσική (τέλη 19<sup>ου</sup> – 20<sup>ού</sup> αιώνας). Από τη συναισθησία στην πολυαισθητηριακή συνέργεια*. Θεσσαλονίκη: Ενυάλιο Κληροδότημα - Copy City, 123-129 και 247-264.

## Η δράση της Κάντιθ: ζωγραφίζοντας τη μουσική

Η δράση με τίτλο “Dibujando la musica” («Ζωγραφίζοντας τη μουσική») αφορά στην ενεργή παρακολούθηση για διάστημα τριών ημερών του Φεστιβάλ Ισπανικής Μουσικής της Κάντιθ που πραγματοποιείται κάθε χρόνο και απλώνεται σε όλο τον αστικό ιστό, σε δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους (εικ. 1). Η ομάδα παρακολουθεί επιλεγμένες συναυλίες με έναν ιδιόρρυθμο τρόπο: σχεδιάζοντας και ζωγραφίζοντας την ώρα της συναυλίας. Αποτελεί σεμιναριακού τύπου εκπαίδευση, που συνδυάζει αφενός τη διδασκαλία στο περιβάλλον της αίθουσας με ιστορία, θεωρία και ασκήσεις κατανόησης, και αφετέρου την καλλιτεχνική δράση σε μουσικά περιβάλλοντα. Ξεκινάει με ένα τρίωρο εισαγωγικό μάθημα σε αίθουσα του Πανεπιστημίου της Κάντιθ κατά το οποίο εξετάζεται συνοπτικά η σχέση των δύο τεχνών με μία αναδρομή στα οντολογικά ζητήματα, τις διαφορές, τις ομοιότητες, την ιστορία της δυναμικής που αναπτύχθηκε μεταξύ τους και τις μορφές τέχνης που λειτούργησαν ως πρεσβευτές αυτής της σχέσης από την αρχαιότητα έως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα (εικ. 2). Στόχος του μαθήματος είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας με τη σύναψη νέων σχέσεων μεταξύ φαινομενικά ασύνδετων στοιχείων, ενεργοποιώντας μηχανισμούς μεταφοράς και ποιητικής. Διεξάγεται με εισήγηση που περιλαμβάνει power point παρουσίαση, οπτικοακουστικά μέσα και ηλεκτρονικές εφαρμογές, συζήτηση με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών και κατανόηση της θεωρίας μέσα από δημιουργικές ασκήσεις, είτε με αμιγώς εικαστικά μέσα είτε ενσωματώνοντας στην εικαστική πράξη στοιχεία από τον χώρο του θεάτρου και της μουσικής με άξονα τον αυτοσχεδιασμό.

Στη συνέχεια, υπό την καθοδήγηση των συνοδών καθηγητών, οι φοιτητές περνούν στη φάση της εφαρμογής σε ποικίλα μουσικά περιβάλλοντα. Οι φοιτητές ζωγραφίζουν με υλικά της επιλογής τους κατά τη διάρκεια μίας συναυλίας, αποτυπώνοντας τη δυναμική, τις ιδέες, τα συναισθήματα, τις εντυπώσεις που δημιουργούνται από την ενεργητική αντίληψη της μουσικής στον δεδομένο χωροχρόνο. Οι παραστάσεις ποικίλουν και μπορεί να περιλαμβάνουν από μία συμβατική συναυλία κλασικής ορχηστρικής μουσικής στο Θέατρο De Falla, έως ένα μπαρόκ ντουέτο σε αίθουσα του Δημαρχείου, ή ένα τζαζ σχήμα στον Καθεδρικό Ναό, κ.ά.<sup>7</sup> (εικ. 3). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα έργα παρουσιάζουν δομικές και μορφολογικές ομοιότητες με τα καλλιτεχνικά έργα που πραγματεύτηκαν τη μουσική στον 20<sup>ο</sup> αιώνα και μπορούν να ενταχθούν στις υπάρχουσες κατηγορίες<sup>8</sup>. Για παράδειγμα, διακρίνονται στα έργα που έχουν αφαιρετικό χαρακτήρα αλλά εξακολουθούν να παραπέμπουν στο υπαρκτό ερέθισμα (εικ. 4), στα έργα που συνδυάζουν περιγραφικά με αφηρημένα στοιχεία, συμφύροντας την πηγή του ήχου και το αποτέλεσμα του (εικ. 5), στα έργα που ενσωματώνουν τις δύο γραφές, το γράφημα και τη μουσική σημειογραφία (εικ. 6), στα έργα που αποδομούν οπτικά το μουσικό ερέθισμα (εικ. 7), σε αυτά που εμφανίζουν δομική αναλογία με τη μουσική (εικ. 8), και σε αυτά που αποτυπώνουν τη χειρονομακή διαδικασία χρησιμοποιώντας ως μεταφραστικό μέσο της μουσικής την κίνηση (εικ. 9)<sup>9</sup>.

7 Το πλήρες πρόγραμμα των Φεστιβάλ όλων των ετών παρατίθεται εδώ:

<http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/opencms/fmec/> [Προσπελάστηκε: 13.11.2017].

8 Για την κατηγοριοποίηση των έργων βλ. Βελένη 2014, ό.π., 11-17.

9 Για το σύνολο των έργων των δύο καταλόγων που χρησιμοποιούνται στο παρόν άρθρο δειγματοληπτικά βλ. Jodar Minarro, A. (Ed.) (2008). *Mapa incompleto de recuerdos sonoros. Taller de dibujo. Papeles del V Festival de Musica Española de Cádiz*. Junta de Andalucía: Consejería de Cultura. Jodar Minarro, A. (Ed.) (2011). *Dibujando la Música en el Festival de Música Española de Cádiz (ediciones VI y VII)*. Universidad de Granada.



Εικ. 1. Το πρόγραμμα του Φεστιβάλ Ισπανικής Μουσικής της Κάντιθ του 2015 και το εισιτήριο ελεύθερας εισόδου στις δράσεις «Ζωγραφίζοντας τη μουσική» (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).



Εικ. 2. Στιγμιότυπα από το σεμιναριακό μάθημα στο Πανεπιστήμιο της Κάντιθ (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη, φωτογράφος: Ορέστης Κουράκης).

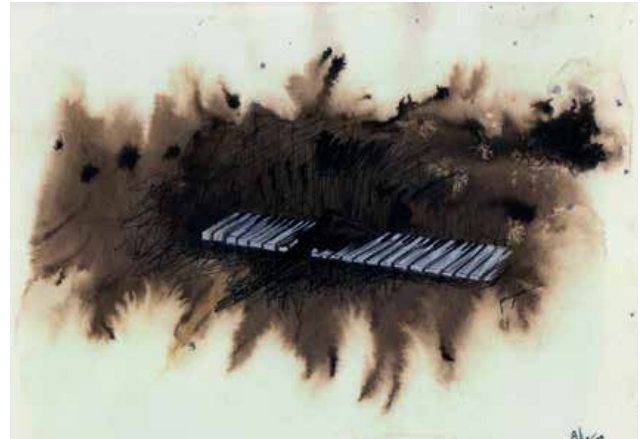


Εικ. 3. Μουσικές παραστάσεις του Φεστιβάλ Ισπανικής Μουσικής της Κάντιθ κατά τη διάρκεια των οποίων συντελείται η δράση «Ζωγραφίζοντας τη μουσική» (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη, φωτογράφος: Ορέστης Κουράκης).

Την επομένη κάθε συναυλίας πραγματοποιείται συνάντηση στους χώρους του Πανεπιστημίου της Κάντιθ για τον δημιουργικό σχολιασμό των έργων, την τεκμηριωμένη παρουσίασή τους από τους φοιτητές, καθώς και τις κριτικές παρατηρήσεις και την ανατροφοδότηση από τους συνοδούς καθηγητές (εικ. 10). Το σύνολο των έργων κάθε φοιτητή παρουσιάζεται την τελευταία μέρα στον καλλιτεχνικό διευθυντή του Φεστιβάλ



Εικ. 4. Έργο της Mar Garrido με αφαιρετικό χαρακτήρα που ωστόσο παραπέμπει στο υπαρκτό ερέθισμα. Πηγή: Jodar, Minarro, A. (Ed.) (2011). *Dibujando la Música en el Festival de Música Española de Cádiz (ediciones VI y VII)*. Universidad de Granada, 90.



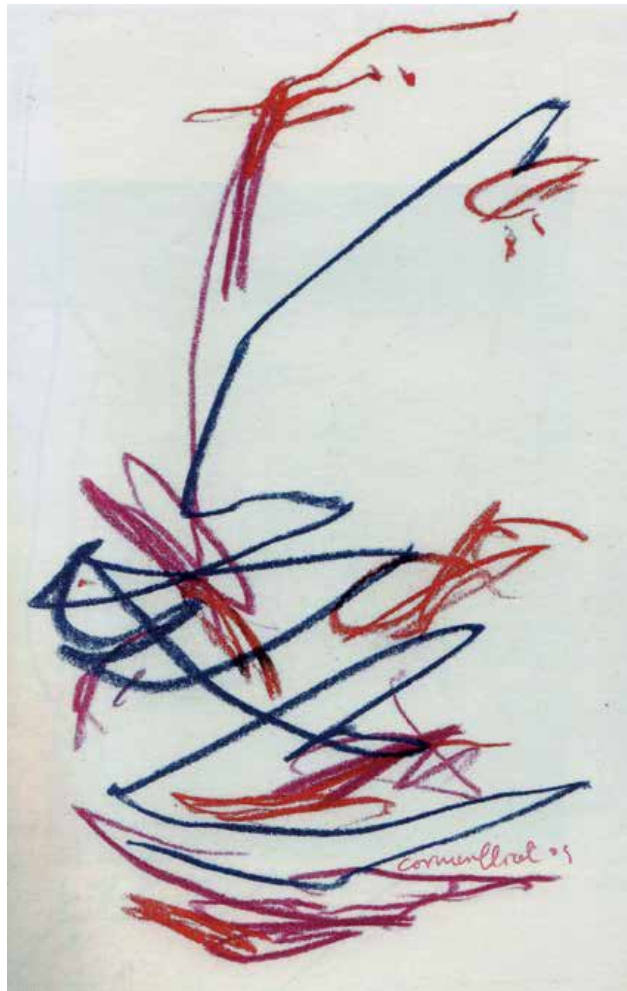
Εικ. 5. Έργο της Marisa Jiménez Almodóvar που συνδυάζει περιγραφικά με αφηρημένα στοιχεία, συμφύροντας την πηγή του ήχου και το αποτέλεσμα του. Πηγή: Jodar, Minarro, A. (Ed.) (2011). *Dibujando la Música en el Festival de Música Española de Cádiz (ediciones VI y VII)*. Universidad de Granada, 91.



Εικ. 6. Έργο του Santi Lobo που ενσωματώνει τις δύο γραφές, το γράφημα και τη μουσική. Πηγή: Jodar, Minarro, A. (Ed.) (2008). *Mapa incompleto de recuerdos sonoros. Taller de dibujo. Papeles del V Festival de Musica Española de Cádiz*. Junta de Andalucía: Consejería de Cultura, χ.σ.



Εικ. 7. Έργο του Sánchez C. Manzano που αποδομεί οπτικά το μουσικό ερέθισμα. Πηγή: Jodar, Minarro, A. (Ed.) (2011). *Dibujando la Música en el Festival de Música Española de Cádiz (ediciones VI y VII)*. Universidad de Granada, 101.



Εικ. 8. Έργο της Carmen Lloret που εμφανίζει δομική αναλογία με τη μουσική που αποτυπώνει. Πηγή: Jodar, Minarro, A. (Ed.) (2011). *Dibujando la Música en el Festival de Música Española de Cádiz (ediciones VI y VII)*. Universidad de Granada, 97.

της Κάντιθ<sup>10</sup>, ο οποίος σε συνεργασία με την καθηγήτρια A. Jodar Minarro επιλέγει ένα με δύο έργα κάθε φοιτητή, για να εκτεθούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και έως το επόμενο φεστιβάλ σε αίθουσα της πόλης και να δημοσιευτούν σε κατάλογο (εικ. 11).

Το Φεστιβάλ ολοκληρώνεται με έναν ιδιαίτερα δημιουργικό και συμμετοχικό τρόπο, την καλλιτεχνική σύμπραξη μουσικών και εικαστικών επί σκηνής. Στη συναυλία λήξης τοποθετείται στο πίσω μέρος της σκηνής μία οθόνη προβολής (εικ. 12). Από πίσω της βρίσκονται τοποθετημένοι τρεις προβολείς διαφανειών οι οποίοι παραμετροποιούνται για να φιλοξενήσουν τις “εικαστικές παρεμβάσεις” των φοιτητών που από το πίσω μέρος της σκηνής σε ομάδες των τριών/τεσσάρων σε κάθε προβολέα χρησιμοποιούν ένα πλήθος υλικών, όπως νήματα, υγρά χρώματα, μελάνι, γραφίδες, χειρονομίες, κ.ά (εικ. 13). Η ιδέα είναι να πειραματιστούν με υλικά διαφορετικών υφών, σχημάτων και χρωμάτων, τα οποία έχουν προετοιμάσει και τοποθετήσει δίπλα στους προβολείς οι

<sup>10</sup> Έως το 2014 διευθυντής ήταν ο Reynaldo Fernández Manzano και από το 2015 έως σήμερα (2019) διατελεί διευθυντής ο Manuel Ferrand.



Εικ. 9. Έργο του Paco Lagares που αποτυπώνει τη χειρονομιακή διαδικασία χρησιμοποιώντας ως μεταφραστικό μέσο της μουσικής την κίνηση. Πηγή: Jodar, Minarro, A. (Ed.) (2011). *Dibujando la Música en el Festival de Música Española de Cádiz (ediciones VI y VII)*. Universidad de Granada, 96.



Εικ. 10. Στιγμιότυπο από τον κριτικό σχολιασμό των έργων από καθηγητές και φοιτητές στο Πανεπιστήμιο της Κάντιθ (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη, φωτογράφος: Ορέστης Κουράκης).

φοιτητές πριν την έναρξη της συναυλίας.<sup>11</sup> Με συντονιστές τον Καθηγητή J. Roldan ή / και τον Καθηγητή R. M. Viadel, σε ρόλους ενορχηστρωτών, και τη γράφουσα, η δράση ξεκινάει με την πρώτη νότα της συναυλίας και ολοκληρώνεται με την τελευταία. Σε όλη τη διάρκεια, η οθόνη προβολής παρουσιάζει στους θεατές το αποτέλεσμα του δρώμενου, που διαδραματίζεται παρασκηνιακά με εναλλαγή από τον έναν προβολέα στον άλλο (εικ. 14). Ο ρυθμός εναλλαγής των προβολέων, των υλικών και της χειρονομιακής καλλιτεχνικής πράξης αποσκοπεί να είναι το οπτικό αντίστοιχο του μουσικού δρώμενου που εκτελείται στο μπροστινό μέρος της σκηνής.

Η δράση παραπέμπει στα light shows του Tape Music Centre στο San Francisco τη δεκαετία του 1960, που συνέδεε τη μουσική με την light art, τον αυτοσχεδιασμό και τον αφηρημένο κινηματογράφο σε ένα περιβάλλον πειραματισμού που περιελάμβανε πολλαπλή επί σκηνής επεξεργασία του φιλμ με διάτρηση, ζωγραφική, αλλοίωση, εφέ προβολής και μοντάζ, με σκοπό τον οπτικό συγχρονισμό με τη μουσική και την παράλληλη δημιουργία μιας ζωγραφικής στον χρόνο, σύμφωνα με τον Tony Martin, τον επικεφαλής των οπτικών εφέ. Στην περίπτωση των light shows, η σύνθεση των μέσων είναι ενδεικτική της κουλτούρας της γενιάς του 1960, που αναζητούσε τη διεύρυνση της συνείδησης και των προσωπικών και κοινωνικών ορίων και την ικανοποίη-

<sup>11</sup> Το 2018 προστέθηκαν στη δράση ψηφιακά μέσα σχεδιασμού και προβολής.



Εικ. 11. Τα εξώφυλλα καταλόγων της δράσης «Ζωγραφίζοντας τη Μουσική» του 2008 και του 2011.



Εικ. 12. Το στήσιμο της συναυλίας λήξης του Φεστιβάλ της Κάντιθ με τη μουσική σκηνή και την οθόνη προβολής μπροστά και τα παρασκήνια στο πίσω μέρος όπου συντελείται η τελική δράση (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).



Εικ. 13. Η ομάδα εν δράσει στη συναυλία λήξης του Φεστιβάλ της Κάντιθ (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).

ση όλων των αισθήσεων στο πλαίσιο της εξερεύνησης των ψυχοτρόπων ουσιών.<sup>12</sup>

Ωστόσο, στη δράση της Κάντιθ, η σύμπραξη έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, καθώς αποσκοπεί στην εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη και αποτελεί μία βιωμένη αισθητική καλλιτεχνική εμπειρία συνεργασίας δύο τεχνών επί σκηνής με στοιχεία αυτοσχεδιασμού. Μία ετερογενής ομάδα αποτελούμενη από καλλιτέχνες διαφορετικών κλάδων (χαρακτική, γλυπτική, σχέδιο, κ.ά.) καλείται να συμπράξει και να δημιουργήσει μία

12 Βελένη 2014, ό.π., 384-393.



Εικ. 14. Το τελικό αποτέλεσμα επί σκηνής (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη, φωτογράφος: Ορέστης Κουράκης).



Εικ. 15. Το μάθημα στη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη, φωτογράφος: Ορέστης Κουράκης).

οπτική αντιστοιχία σύγχρονη με την ηχητική σε πραγματικό σκηνικό χρόνο με δεδομένα υλικά και χώρο, συνθήκη που απαιτεί καλό συγχρονισμό και σύμπνοια, ετοιμότητα και ευελιξία, ενώ ταυτόχρονα παρέχει την ελευθερία της αυτοσχεδιαστικής αφήγησης με όρους οπτικής αφαίρεσης.

Η εμπειρία της Κάντιθ, στο σύνολό της, για πολλούς από τους φοιτητές αυτούς αποτελεί το πρώτο βάπτι-

σμα της επαφής με το κοινό με πολλαπλό τρόπο: με την παρουσία θεατών κατά την καλλιτεχνική πράξη παραγωγής της ζωγραφικής στη διάρκεια των συναυλιών, την έκθεση των έργων τους στην επιτροπή επιλογής, και την καταληκτική συναυλία, κατά την οποία «εκτίθενται» κατά τη διάρκεια παραγωγής του οπτικού αναλόγου στα παρασκήνια, που αποτελεί ανοικτή διαδικασία για το κοινό, αλλά και υποκλινόμενοι μαζί με τους μουσικούς στο τέλος της, ως οργανικά και αναπόσπαστα μέρη ενός σκηνικού δρώμενου. Η επαφή με το κοινό συντελείται σε ένα περιβάλλον ευχάριστο, ελεύθερο και αντισυμβατικό, έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας ή τις γκαλερί, χωρίς το άγχος, την πίεση και τον ανταγωνισμό που ενδεχομένως να προκαλούν οι τελευταίες, αλλά αντιθέτως σε εορταστικό κλίμα και με το κύρος μίας μεγάλης φεστιβαλικής διοργάνωσης, δηλαδή, με άλλα λόγια, σε ένα ασφαλές πλαίσιο που απελευθερώνει από όποιες επιφυλάξεις, άγχη, φόβους και ενδοιασμούς μπορεί να ενέχει μία, κατά τα άλλα, στρεσογόνα διαδικασία.<sup>13</sup> Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος η ομάδα των φοιτητών και των καθηγητών επιστρέφει στη Γρανάδα για μία σειρά μαθημάτων με αποκλειστικό θέμα τη σχέση μουσικής-ζωγραφικής και τη συμμετοχή και άλλων φοιτητών της Σχολής Καλών Τεχνών.

## Το μάθημα Εικαστικές Τέχνες και Μουσική στη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας: ένα δημιουργικό εργαλείο για την καλλιτεχνική έρευνα και την καλλιτεχνική εκπαίδευση

### Στόχοι και μεθοδολογία

Στη Γρανάδα το μάθημα *Εικαστικές Τέχνες και Μουσική* πραγματοποιείται στη Σχολή Καλών Τεχνών και απευθύνεται σε δύο διαφορετικές ομάδες φοιτητών, τους μεταπτυχιακούς φοιτητές Σχεδίου και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης που προέρχονται από διάφορες ειδικότητες, Γλυπτικής, Χαρακτικής, Σχεδίου, Φωτογραφίας, Παιδαγωγικής, Αρχιτεκτονικής, κ.ά. (εικ. 15). Την πρώτη χρονιά πραγματοποίησης της δεύτερης φάσης του προγράμματος, το 2012, τα δύο αυτά μεταπτυχιακά τμήματα ήταν ενωμένα. Ωστόσο, λόγω της μεγάλης προσέλευσης φοιτητών τις επόμενες χρονιές και για διδακτικούς λόγους διαχωρίστηκαν σε δύο διαφορετικά τμήματα. Αυτό βοήθησε ώστε να δοθεί έμφαση στο πρώτο στις εικαστικές ποιότητες και στο δεύτερο στις παιδαγωγικές. Και στα δύο, ωστόσο, υπάρχουν κοινά σημεία, εφόσον ο άξονας παραμένει σταθερός και αφορά στη σχέση εικαστικών τεχνών και μουσικής.

Το μάθημα ξεκινάει με μία θεωρητική εισαγωγή στην πολυαισθητηριακή αντίληψη, με άξονα τον ρόλο των αισθήσεων στη δημιουργία και στην πρόσληψη της τέχνης, την εφαρμογή της στη μουσειακή πρακτική και την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Στο μάθημα της Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης ζητείται από τους φοιτητές να παρουσιάσουν μία πολυαισθητηριακή αυτοπροσωπογραφία τους, στοιχείο που γίνεται αφορμή για τη γνωριμία των μελών της ομάδας και την απελευθέρωση δημιουργικών δυνάμεων μέσα από μία ευχάριστη δραστηριότητα με οικεία υλικά, αντιπροσωπευτικά της κάθε αίσθησης (εικ. 16).<sup>14</sup> Το μάθημα συνεχίζει και στα δύο τμήματα δίνοντας

<sup>13</sup> Η δράση «Ζωγραφίζοντας τη μουσική» παρουσιάστηκε στο Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών ΑΠΘ στο πλαίσιο του 2<sup>ου</sup> SKG Bridges Festival στις 09.05.2019, με πρωτοβουλία, συντονισμό και επιμέλεια της γράφουσας. Συμμετείχαν απόφοιτοι και τελειόφοιτοι της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας με υπεύθυνους τους Καθηγητές A. J. Minarro και R. M. Viadel, που συνέπραξαν με απόφοιτους του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που συγκροτούν το σχήμα Aloha-Moloha. Προηγήθηκε σύντομη ιστορική και θεωρητική εισαγωγή από τη γράφουσα. Η δράση σε αυτό το πλαίσιο ανέδειξε και τη διαπολιτισμική διάσταση της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης.

<sup>14</sup> Ειδικά για τους φοιτητές που δεν έχουν σχεδιαστική εμπειρία, η άσκηση αυτή τους «ξεκλειδώνει» και τους φανερώνει ότι μπορούν να νιώσουν δημιουργικοί και να συμμετέχουν στο μάθημα χωρίς προσδοκίες για ιδιαίτερες καλλιτεχνικές



Εικ. 16. Άσκηση γνωριμίας: πολυαισθητηριακή αυτοπροσωπογραφία (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).

έμφαση στη σχέση ήχου-εικόνας, με μια ιστορική αναδρομή από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας ως προς τις αισθητικές προσεγγίσεις και το ευρύτερο ιδεολογικό και κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και τη σχέση τεχνών-επιστημών. Επιπλέον, κοινές είναι και κάποιες ασκήσεις οι οποίες έχουν στόχο τη βιωματική κατανόηση της θεωρίας και οικοδομούν σταδιακά και αθροιστικά τη γνώση για τα ζητήματα συσχέτισης των δύο τεχνών.

Η πρώτη άσκηση ζητάει από τους φοιτητές να μεταγράψουν εικαστικά ένα τραγούδι που τους αρέσει. Με αυτόν τον τρόπο, εισάγονται σε ζητήματα της αντιστοιχίας μεταξύ ήχου-εικόνας με έναν οικείο τρόπο, δημιουργώντας μία αναλογία με δύο γνωστά μέρη, το εικαστικό και το μουσικό, το οποίο έχουν ακούσει κατ'επιλογήν πολλές φορές. Οι φοιτητές καλούνται να καταρτίσουν μία λίστα με έννοιες, συναισθήματα, ιδέες, χαρακτηριστικά του μουσικού μέρους και στη συνέχεια να δημιουργήσουν τις εικαστικές αντιστοιχίες. Αρ-

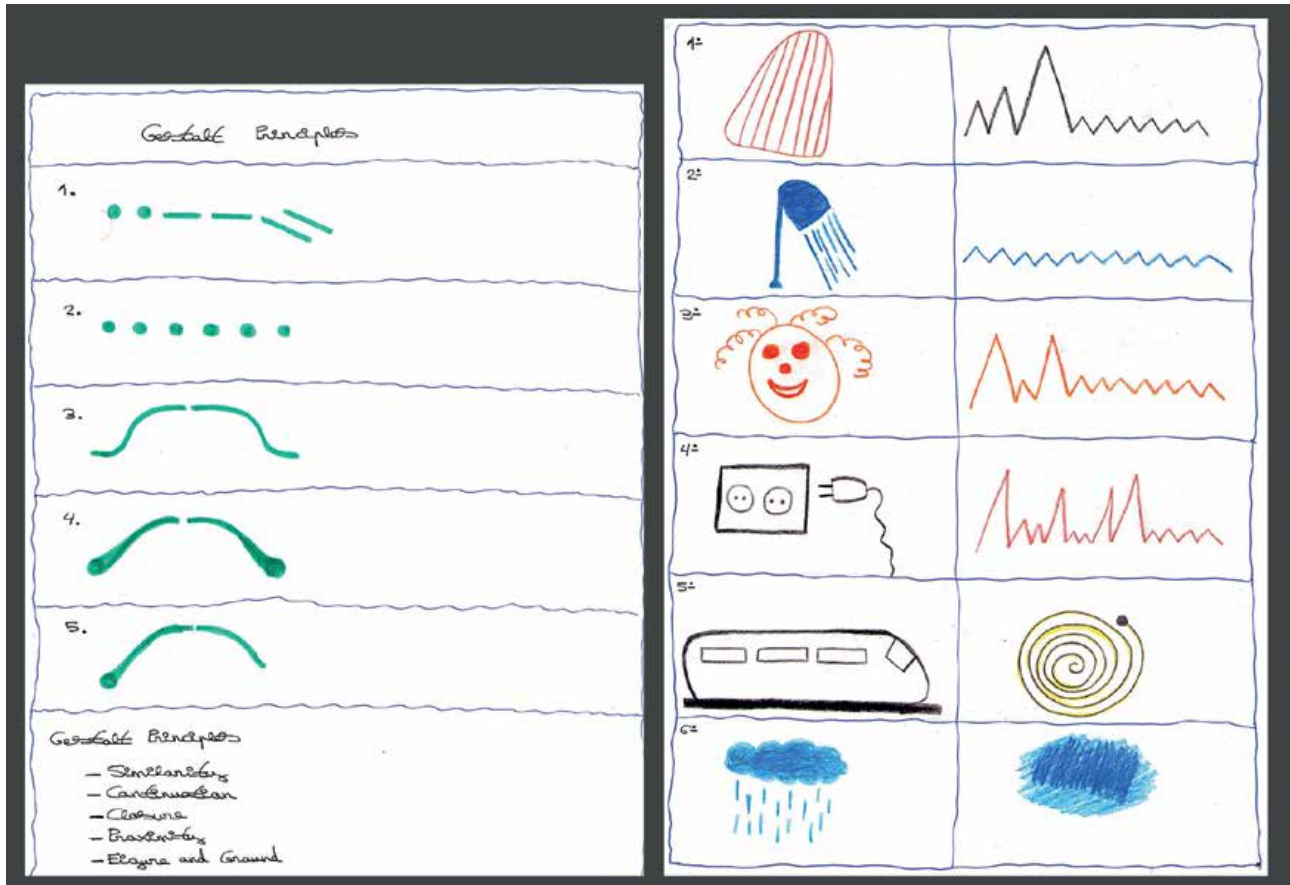
δεξιότητες.



Εικ. 17. Άσκηση εικαστικής μεταγραφής μουσικού κομματιού. Δειγματοληπτικά, πάνω αριστερά έργο της Julia Noguera και κάτω δεξιά έργο του Antonio Lapesara, τα υπόλοιπα ανυπόγραφα. (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).

χικά, τα στοιχεία που επιλέγουν από το μουσικό μέρος μπορεί να αφορούν αδιακρίτως στο περιεχόμενο του τραγουδιού, τον συναισθηματικό του αντίκτυπο, τη σύνδεση με αναμνήσεις, ή τα αμιγώς μουσικά χαρακτηριστικά, όπως τον ρυθμό, τα όργανα που το εκτελούν, το είδος, τη δομή του, κ.ά. Οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές κατηγορίες και τρόπους σύνδεσης ή δημιουργίας μεταφορών μεταξύ των δύο μερών μέσω της καταγραφής, της μεταγραφής και του σχολιασμού τους. Τα συμπεράσματα θεωρητικοποιούνται και επαληθεύονται με αντίστοιχα καλλιτεχνικά παραδείγματα από την ιστορία των τεχνών.

Σε επόμενη άσκηση τούς ζητείται να μεταγράψουν εικαστικά ένα συγκεκριμένο κομμάτι επιλογής της διδάσκουσας. Αρχικά ο/η καθένας/καθεμία αποτυπώνει την αυθόρμητη και αυτόματη ανταπόκριση στο άκουσμα. Στη συνέχεια, προκαλείται η ενεργητική αντίληψη με την επανάληψη του κομματιού με άξονα την αναζήτηση των ηχητικών του ποιοτήτων, όπως τον ρυθμό, τις φωνές, τη χροιά των οργάνων, τη σύνθεση, τις



Εικ. 18. Άσκηση αποτύπωσης ήχων. (δειγματοληπτικά, ανυπόγραφα)  
(προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).

επαναλήψεις, το τονικό ύψος, κ.ά. Με αφετηρία τις παρατηρήσεις αυτές, και με εκπαιδευτική αρχή ότι η κρίση προϋποθέτει σύγκριση και το αντίστροφο, η συζήτηση προεκτείνεται στις ποιότητες της μουσικής και σε έναν οντολογικό διαχωρισμό με τις εικαστικές. Η συζήτηση εμπλουτίζεται με τη γνώριμία με τις φιλοσοφικές πηγές που έχουν πραγματευτεί τη σχέση των διαφόρων τεχνών από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας, αρχής γενομένης από τον Πυθαγόρα και φτάνοντας στη φαινομενολογία του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με έμφαση στα ποικίλα συστήματα αντιστοιχιών ήχου-εικόνας που έχουν προταθεί κατά καιρούς. Στη συνέχεια τους ζητείται να ακούσουν ξανά το κομμάτι και να εργαστούν πάνω σε αυτό σε χρόνο εκτός του μαθήματος με στόχο να παρουσιάσουν το τελικό τους έργο. Η παρατήρηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ της εικαστικής απόδοσης της πρώτης φοράς, με το «ανυποψίαστο» άκουσμα, και της τελευταίας, με το «νημερωμένο», καθιστά σαφή την υποκειμενικότητα των αναλογιών και την εξάρτησή τους από πολιτισμικούς παράγοντες με βιωματικό και επαγωγικό τρόπο, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύει και κάποιες κοινές σταθερές αντίληψης που εμφανίζονται μεταξύ διαφορετικών ατόμων, όπως είναι η σύνδεση χαμηλής συχνότητας ήχου με σκούρους χρωματικούς τόνους (εικ. 17).

Τις σταθερές αυτές έχει στόχο να εξερευνήσει η επόμενη άσκηση που έχει σχεδιαστεί με βάση τις αρχές Gestalt<sup>15</sup> και την εφαρμογή τους τόσο στην εικόνα όσο και στον ήχο. Σκοπός της είναι η συγκριτική αντιπα-

15 Η θεωρία Gestalt εισήχθη από τον Αυστριακό Φιλόσοφο Christian von Ehrenfels το 1890 και αφορά στον τρόπο που υγιείς ενήλικες αναγνωρίζουν και οργανώνουν πληροφορίες κατά την αντιληπτική διαδικασία. Ειδικότερα, αφορά σε ορισμένες κοινές αρχές σύμφωνα με τις οποίες γίνεται αντιληπτή μία μορφή ως ολότητα σε σχέση με τη θέση και τη λειτουργία κάθε επιμέρους στοιχείου στη συνολική διάταξη. Η θεωρία αναπτύχθηκε στη συνέχεια από τους Max Wertheimer, Wolfgang Köhler και Kurt Koffka. Αφορά εκτός από την εικόνα και στην αντίληψη του ήχου. Smith, B. (Ed.)

ραβολή των ηχητικών και οπτικών αρχών αντίληψης, η εξοικείωση με τις αντίστοιχες θεωρίες των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ο κριτικός σχολιασμός τους. Στη συνέχεια οι φοιτητές καλούνται να παρατηρήσουν την ποιικιλία των ήχων του περιβάλλοντος και την περιγραφική ή μη φύση τους, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και όταν κατά την 4η άσκηση τους ζητείται να μεταγράψουν εικαστικά μία σειρά ήχων, άλλων αναγνωρίσιμων και οικείων, όπως τον ήχο της βροχής, και άλλων απόκοσμων και ανοίκειων, όπως για παράδειγμα τον λευκό θόρυβο (εικ. 18). Η άσκηση αποτελεί τη βιωματική εισαγωγή στη μουσική θεωρία και πράξη του δεύτερου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Γίνεται αφορμή να γνωρίσουν την ηλεκτρονική, τη συγκεκριμένη και τη μιμιμαλιστική μουσική, να συζητήσουν τη διάχυση των ορίων μεταξύ των τεχνών και τη συμβολή των νέων μέσων, όπως ο υπολογιστής, που με την ψηφιοποίηση των δύο γλωσσών με κοινό παρονομαστή τα μαθηματικά, προσέφεραν ένα μέσο συγκερασμού της γραφικής παράστασης με τη μουσική, με χαρακτηριστικότερο το παράδειγμα του Ιάννη Ξανάκη και των Πολύτοπων του.

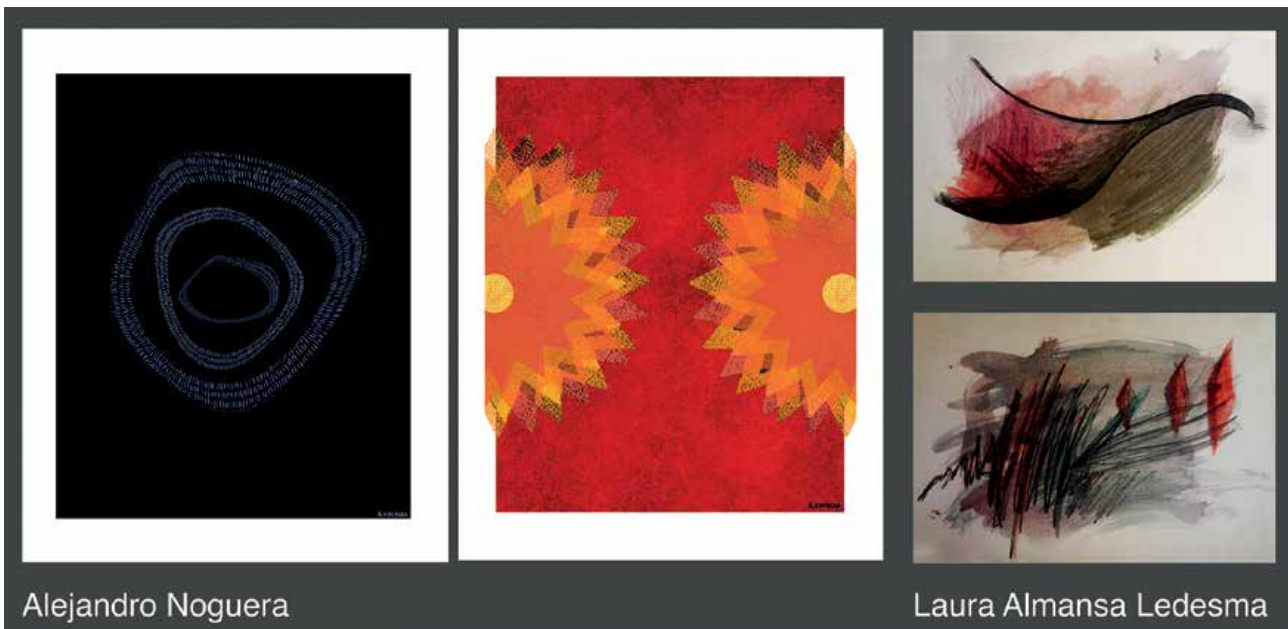
Η προηγούμενη άσκηση αποκτά έναν χαρακτήρα παιχνιδιού και στοιχείων αυτοσχεδιασμού, όταν εφαρμόζεται στο Τμήμα Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης, καθώς προστίθεται μία παραλλαγή: οι φοιτητές σε ζευγάρια κρατώντας το ίδιο μολύβι και χωρίς να μιλάνε μεταξύ τους επιχειρούν να αποτυπώσουν τους ήχους που ακούν. Διαπιστώνουν έτσι εμπειρικά τις κοινές ερμηνείες που μπορεί να δώσουν αλλά και εντοπίζουν τις διαφορές, τις οποίες έπειτα συζητάνε σχολιάζοντας κριτικά. Το μάθημα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης παραλλάσσεται με περισσότερες αυτοσχεδιαστικού χαρακτήρα ασκήσεις που είναι πιο ομαδικές και συνάδουν περισσότερο με τη βιωματική κατανόηση της τέχνης, και δη της αφηρημένης, μέσα από το παιχνίδι, που, ούτως ή άλλως, θα κληθούν να εφαρμόσουν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια καλλιτεχνική εκπαίδευση.

Αμφότερα τα τμήματα ολοκληρώνουν τις ασκήσεις κατανόησης και εφαρμογής με μία άσκηση που ενσωματώνει το παιχνίδι ρόλων, διαφορετικού χαρακτήρα η καθεμία. Το Τμήμα Σχεδίου κατευθύνεται περισσότερο στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των νέων γνώσεων για τη σχέση ήχου-εικόνας με μία άσκηση που επικεντρώνεται στις εικαστικές ποιότητες, ενώ το Τμήμα Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης με μία άσκηση με παιδαγωγικό άξονα. Στην πρώτη, οι φοιτητές υποδύονται τους σχεδιαστές εξώφυλλων δίσκων που πρέπει να λάβουν έγκριση από τις εταιρείες παραγωγής, το συμβούλιο των οποίων αποτελείται από τους υπόλοιπους συμφοιτητές τους, όσον αφορά στον σχεδιασμό δύο διαφορετικών εξωφύλλων για δύο μουσικές εκδοχές του ίδιου κομματιού με κριτήριο την αποτελεσματικότητα της αποτύπωσης του πνεύματος του τραγουδιού. Πρόκειται για το *Toxic*, στην pop εκδοχή του από τη Britney Spears και στην πιο soul, με την Yael Naïm. Η υπάρχουσα εξοικείωση από τους περισσότερους φοιτητές με το κομμάτι βοηθάει στην ανάλυση των χαρακτηριστικών του και τη συγκριτική αντιπαράθεση με την πιο soul εκδοχή του. Ταυτόχρονα, η χρήση ενός pop κομματιού στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού μεταπτυχιακού μαθήματος σε ένα πιθανό σενάριο από την αγορά εργασίας διαρρηγνύει τα στερεότυπα για την ακαδημαϊκή γνώση και αιφνιδιάζει μάλλον ευχάριστα τις προσδοκίες των φοιτητών.

Παράλληλα με τον σχεδιασμό, καλούνται να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους, ως προς το χρώμα, τη σύνθεση, τις υφές, τις ιδέες/έννοιες και τα συναισθήματα που μεταδίδουν. Έτσι, παρατηρεί κανείς ότι το πρώτο κομμάτι αποπνέει σεξουαλικότητα, ενέργεια, ένταση, επιθετικότητα, τα οποία μεταφράζονται με έντονα παλλόμενα χρώματα στις αποχρώσεις του κίτρινου και κόκκινου και με τραχιά υφή. Αντίθετα, η δεύτερη εκ-

(1988). *Foundations of Gestalt Theory*. Munich; Vienna: Philosophia Verlag.

δοχή χαρακτηρίζεται ως αισθησιακή, κομψή, ήρεμη, μελαγχολική και αποτυπώνεται με μπλε τόνους, ρευστές φόρμες και απαλές υφές. Η διαφορά στις ποιότητες αποδίδεται και με διαφορετικά υλικά, νέον στην πρώτη και σέπια στη δεύτερη. Σε άλλα παραδείγματα, κι ενώ τα χρώματα και τα υλικά παραμένουν κοινά, η διαφορά εκφράζεται με τα σχήματα, τη χειρονομία και την οργάνωση της σύνθεσης, με πιο γωνιώδη σχήματα και πυκνή γραφή σε σταθερό κάθετο άξονα για να αποδώσει τον δυναμισμό και την επιθετικότητα στην πρώτη και με καμπύλα και καθαρότερη χρήση του χρώματος σε διαγώνιο άξονα για την ευθραυστότητα στη δεύτερη (εικ. 19α). Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι φοιτητές διατηρούν την προσωπική τους γραφή, συχνά με μια μανιεριστική, θα λέγαμε, αντιμετώπιση, παρατηρούνται τα ίδια ζεύγη χρωμάτων, κίτρινο-κόκκινο για το πρώτο και μπλε-μαύρο για το δεύτερο, και τα ίδια δίπολα, γωνιώδη-καμπύλα σχήματα, ανοιχτές-κλειστές φόρμες (εικ. 19β), με αυτά που εντοπίζονται σε πιο αφαιρετικές διατυπώσεις. Στη συνέχεια τούς ζητείται να προσθέσουν μία τρίτη εκδοχή που θα αναπαριστά τα λόγια, το περιεχόμενο, δηλαδή, του τραγουδιού. Σε αυτήν διαπιστώ-



Εικ. 19α. Άσκηση σχεδιασμού εξώφυλλων δίσκων. Από αριστερά προς τα δεξιά (έργα του Alejandro Noguera) και από πάνω προς τα κάτω (έργα της Laura Almansa Ledesma) προηγείται η εκδοχή της Britney Spears και έπεται της Yael Naïm (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).

νεται μία κοινή κατεύθυνση από όλους προς πιο περιγραφικές αποδόσεις, όπως το παράδειγμα της εικόνας με το σήμα για τον βιολογικό κίνδυνο (εικ. 19γ). Μέσα από την παρατήρηση, τη συγκριτική αντιπαράθεση και τον κριτικό σχολιασμό του συνόλου των έργων οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τους όρους δημιουργίας ενός υποκειμενικού συστήματος αντιστοιχιών με οικουμενική πρόσληψη, που τους βοηθάει να αναπτύξουν τη δική τους ιδιαίτερη γλώσσα για να εκφράσουν ένα εύληπτο από όλους μήνυμα.

Η τελική άσκηση του Τμήματος Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης αφορά στην ενσωμάτωση όλων των πρόσφατα αποκομισθεισών γνώσεων σε ένα ομαδικό project με θέμα τη διδασκαλία της αφηρημένης τέχνης σε παιδιά του νηπιαγωγείου με εργαλείο την πολυαισθητηριακή αγωγή. Περιλαμβάνει την παρουσίαση μίας εκπαιδευτικής δράσης σχεδιασμένης από τους φοιτητές η οποία δοκιμάζεται στην τάξη in vitro με τη συμμετοχή όλων σε παιχνίδι ρόλων, *δασκάλων-παιδιών* (εικ. 20).<sup>16</sup> Σε κάθε ομάδα συμμετέχουν τουλάχιστον ένας φοιτη-

16 Για τη χρήση της προσομοίωσης στην εκπαίδευση βλ. Verkler, K. W. (2003). IDEA: Simulations: Interdisciplinary

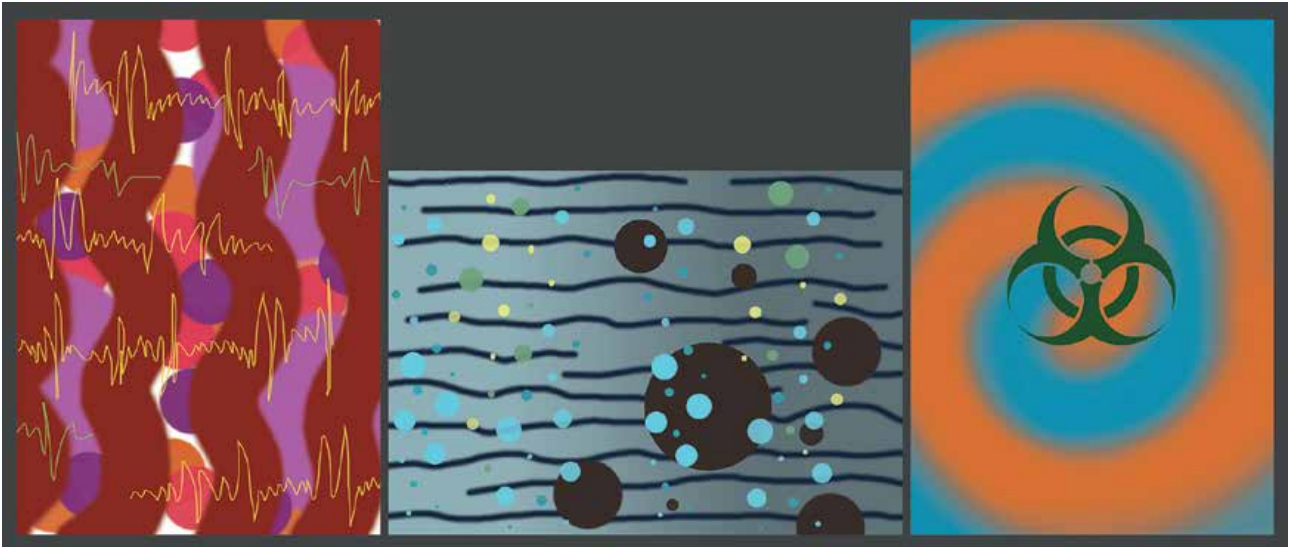


Jesus Suarez Aguilar

Virginia Gonzalez Martinez

Εικ. 19β. Άσκηση σχεδιασμού εξώφυλλων δίσκων. Από πάνω προς τα κάτω (αριστερά έργα του Jesus Suarez Aguilar & δεξιά έργα της Virginia Gonzalez Martinez) προηγείται η εκδοχή της Britney Spears και έπεται της Yael Naïm (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).

τής/μία φοιτήτρια από διαφορετικές κατευθύνσεις, δηλαδή ένας/μία ζωγράφος, ένας/μία παιδαγωγός, ένας/μία μουσικός, ώστε να διασφαλιστεί η διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα και να συνδεθεί και να ενισχυθεί η γνώση με βάση τις ιδιαίτερες εμπειρίες και τις προσλαμβάνουσές τους. Μετά τον κριτικό σχολιασμό της και την επανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα και τους συμφοιτητές τους, ακολουθεί γραπτή τεκμηρίωση που περιλαμβάνει θεωρητική εισαγωγή, μεθοδολογία, καταβολές και επιρροές, περιγραφή της δράσης, προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οφέλη και προκλήσεις εφαρμογής, συμβολή εκάστου, συμπεράσματα, επίλο-  
Instruction at its Best. *Hispania*, 86 (2), 322-325.



Εικ. 19γ. Άσκηση σχεδιασμού εξώφυλλων δίσκων, έργο της Lidia Díaz Mendoza. Οι δύο πρώτες εικόνες από αριστερά προς δεξιά αφορούν στη μουσική και η τρίτη στους στίχους (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).

γο και βιβλιογραφία (διαδικτυακή παρακολούθηση και της γραπτής εργασίας έως το τέλος του ακαδημαϊκού έτους). Στόχος της άσκησης αυτής είναι η αφομοίωση του περιεχομένου του μαθήματος, η εξατομικευμένη συστηματοποίησή του στην πράξη για τις ανάγκες του project και η αντίληψη της εφαρμοσιμότητας των γνώσεων που αποκόμισαν με ενεργητική αντίληψη της δυνατότητας μεταφοράς τους από το συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας σε άλλα πλαίσια στο μέλλον μέσω της *in vitro* εφαρμογής.

Παράλληλα, ενθαρρύνεται η μεταγνώση σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς υπάρχει συνεχής εναλλαγή ρόλων και αναστοχασμός σε κάθε άσκηση με αποκάλυψη των μαθησιακών στόχων, συζήτηση ανατροφοδότησης από τη βιωματική εφαρμογή της και την προσωπική εμπειρία των φοιτητών και σχόλια επί της διαδικασίας. Με άλλα λόγια ενδιαφέρει και αξιολογείται το τί κάνουμε, πώς το κάνουμε και γιατί το κάνουμε, γεγονός που τους ενθαρρύνει να σκέφτονται κριτικά τη δική τους εν δυνάμει διδασκαλία -όταν θα κληθούν να την εφαρμόσουν, ενώ ταυτόχρονα εγκαθιδρύεται μία αλληλεπιδραστική σχέση από και προς όλες τις κατευθύνσεις, σε ένα ελευθεριακό αντι-ιεραρχικό επικοινωνιακό σχήμα στο οποίο ο/η διδάσκων/ουσα έχει, κυρίως, ρόλο συντονιστή/τριας και επόπτη/τριας. Ταυτόχρονα, οι φοιτητές ενθαρρύνονται να αναζητούν εργαλεία από διάφορες περιοχές εκτός του μαθησιακού πλαισίου με τη συλλογή υλικών προς χρήση από περιοχές της καθημερινότητας, που, ωστόσο, σχετίζονται με το πεδίο σύγκλισης των εικαστικών τεχνών και της μουσικής, όπως τεχνολογικές εφαρμογές που ενέχουν και καταδεικνύουν τη διάρρηξη των ορίων των μέσων, καθώς και μουσειακές εκθέσεις και καλλιτεχνικές δράσεις με θέμα την υπέρβαση των μέσων και στόχο την ανάδειξη ενδεχόμενων προβληματικών που προκύπτουν από αυτήν.

Με αφορμή την πλαστικότητα των διαφορετικών υλικών, όπως του ηχητικού και του οπτικού, στο παράδειγμα της σύγκλισης των τεχνών και των διαφορετικών, ποικίλων και ευρέος φάσματος φαινομένων του και με όχημα την πρακτική εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται βιωματικά τις δυνατότητες της διαθεματικής προσέγγισης. Στόχος είναι η αναγωγή της νοητικής υπέρβασης των ορίων, με την εύγλωττη και εύστοχη μεταφορά γνώσεων από μία περιοχή σε μία άλλη ή/και την κατανόηση μίας περιοχής με όχημα μία άλλη, σε τρόπο αντίληψης. Τα παραπάνω συνιστούν εργαλεία που τους βοηθούν



Εικ. 20. Άσκηση προσομοίωσης διδασκαλίας «Τί είναι αφηρημένη τέχνη;» (προσωπικό αρχείο Θ. Βελένη).

να αντιληφθούν τις δυνατότητες της ευελιξίας και της δημιουργικότητας, ώστε να αντεπεξέλθουν στην πολύπλοκη, δυναμική και μοναδική κάθε φορά διαδικασία της εκπαίδευσης, προσαρμοζόμενοι στο εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον και στη σύνθεση της ομάδας, αποκτώντας αυτογνωσία και δυνατότητες αυτορρύθμισης.

### Αξιολόγηση και συμπεράσματα

Στο τέλος των μαθημάτων συμπληρώνονται ανώνυμα ερωτηματολόγια αξιολόγησης με ερωτήσεις δύο τύπων. Οι πρώτες είναι γενικού περιεχομένου, όπως αν το μάθημα ήταν ενδιαφέρον, αν το διδακτικό στυλ της καθηγήτριας ήταν κατάλληλο και ενέπνεε, αν θεωρούν ότι το μάθημα προώθησε τη δημιουργικότητά τους, αν η θεωρία συμβάδιζε αποτελεσματικά με την πρακτική άσκηση, κ.ά. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση την κλίμακα 0-4 με το 4 να είναι το μεγαλύτερο. Ο μέσος όρος όλων των μαθημάτων (2013-2015 και 2017-2018) είναι 3.55<sup>17</sup>. Οι απαντήσεις λαμβάνονται υπόψη στον επανασχεδιασμό για τη βελτίωση του μαθήματος. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι έπειτα από την αξιολόγηση του 2014, με την οποία οι συμμετέχοντες ζήτησαν περισσότερη

<sup>17</sup> Το άρθρο γράφτηκε το 2017 σε μορφή ανακοίνωσης για το συνέδριο «Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> Αιώνα» του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (12 -14 Μαΐου 2017) και δημοσιεύτηκε σε μορφή πρακτικών το 2020 έπειτα από αναθεώρηση του 2019 που συμπεριέλαβε και τα στατιστικά στοιχεία του 2018. Η ερώτηση σχετικά με το αν το μάθημα προάγει τη δημιουργικότητα, στην οποία έως το 2017 το 93% είχε αποφανθεί θετικά, αφαιρέθηκε από το ερωτηματολόγιο του 2018, λόγω του υποκειμενικού και πολυδιάστατου ορισμού από την επιστημονική κοινότητα της έννοιας «δημιουργικότητα». Τα πλήρη στατιστικά στοιχεία όλων των ετών πρόκειται να δημοσιευτούν αναλυτικά σε επικείμενη σχετική μελέτη της γράφουσας.

πρακτική, υπήρξε επανασχεδιασμός για την αποτελεσματικότερη σύζευξη θεωρίας και πράξης και επήλθε αύξηση μίας μονάδας (στην κλίμακα του τέσσερα) στην ερώτηση αν η θεωρία συμβαδίζει με την πρακτική. Έτσι, το 2015 ο μέσος όρος βαθμολόγησε με 3.7, το 2017 με 3.72 και το 2018 με 3.81 με άριστα το τέσσερα (4) στην ερώτηση αυτή. Στο ερωτηματολόγιο του 2017 στο Τμήμα Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης προστέθηκε η ερώτηση «Αισθάνομαι πιο έτοιμος να σχεδιάσω και να εφαρμόσω δραστηριότητες βασισμένες στη σχέση εικαστικών τεχνών-μουσικής στο μέλλον», στην οποία το 72% των φοιτητών απάντησε θετικά με τέσσερα (4), ποσοστό που αυξήθηκε σε 75% το 2018.

Επιπλέον, υπάρχουν τρεις ερωτήσεις ελεύθερου κειμένου, που αφορούν σε τρόπους βελτίωσης του μαθήματος στα τρία πράγματα που έμαθαν από το μάθημα και σε επιπρόσθετα σχόλια. Στην πρώτη, και μετά την ενσωμάτωση του αιτήματος για περισσότερη πρακτική εφαρμογή, τα αιτήματα αφορούν σε τεχνικά ζητήματα, όπως περισσότερα μαθήματα και μεγαλύτερη διάρκεια και παροχή υλικών από το Πανεπιστήμιο. Όσον αφορά στο τι διδάχτηκαν, οι φοιτητές απάντησαν τα εξής: 1) διασύνδεση των τεχνών, 2) ιστορικά παραδείγματα της σχέσης εικαστικών τεχνών και μουσικής, 3) το θεωρητικό υπόβαθρο της σχέσης, 3) εμπλουτισμένη δημιουργικότητα με έμπνευση από τη μουσική, 4) διαφορετικούς τρόπους σύνθεσης καλλιτεχνικού έργου, 5) ανάπτυξη αυτοσχεδιαστικών και πολυθεματικών δεξιοτήτων, 6) ανάπτυξη οπτικής αντίληψης και 7) κατανόηση της τέχνης ως πολυαισθητηριακής εμπειρίας. Στα σχόλια οι φοιτητές προσθέτουν ότι το μάθημα ενίσχυσε τη βιωματική μάθηση, αποκόμισαν γνώσεις που θα εφαρμόσουν στο μέλλον, και αναθεωρήθηκε η διαδικασία νοηματοδότησης της καλλιτεχνικής τους έρευνας και πράξης.

Σύμφωνα με τον C. Jones, από το νηπιαγωγείο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι διαθεματικές προσεγγίσεις κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος.<sup>18</sup> Οι D. Youngblood και L. Duerr υποστηρίζουν ότι οι διαθεματικές προσεγγίσεις όχι μόνο προσφέρουν ολιστική γνώση και σφαιρική οπτική για ένα αντικείμενο μελέτης, αλλά βοηθάνε επίσης στην ανάπτυξη συνθετικής ικανότητας λύσης προβλημάτων, εμπλουτίζουν τις ικανότητες δια βίου μάθησης, τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και την προσωπική ανάπτυξη, καθώς προσφέρονται για μια πιο ενεργητική μαθησιακή εμπειρία και δυναμική διάδραση μεταξύ διδάσκοντα - εκπαιδευομένων. Επιπλέον, βασισμένοι σε στατιστικές μελέτες, διατείνονται ότι η διαθεματική εκπαίδευση οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις στην κριτική επίλυση των προβλημάτων και στην αφομοίωση της γνώσης, καθώς προσφέρει περισσότερες προσλαμβάνουσες και μνημονικά σημεία αναφοράς.<sup>19</sup> Ειδικά στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, η διαθεματικότητα προκύπτει για ορισμένους ως αίτημα των καιρών, ακολουθώντας την πορεία της τέχνης προς την υβριδικότητα και τη σύνθεση των μέσων.<sup>20</sup> Η διασύνδεση δύο φαινομενικά απομακρυσμένων περιοχών της ανθρώπινης δραστηριότητας οδηγεί σε νέα γνώση, διευρυμένη αντίληψη και πεδίο δράσης, και, επομένως, νέους δρόμους έκφρασης. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα οφέλη της διαθεματικής εκπαίδευσης γίνονται αμέσως αντιληπτά από τους φοιτητές στα δύο αυτά τμήματα της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας. Ενδεικτικό είναι ότι μία συχνή παρατήρηση στα επιπρόσθετα σχόλια στα ερωτηματολόγια είναι

18 Jones, C. (2009). Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*, 7 (26), 76-81.

19 Duerr, L. L. (2008). Interdisciplinary Instruction. *Educational Horizons, Constructivist suggestions*, 86 (3), Spring, 173-180. Youngblood, D. (2007). Interdisciplinary Studies and the Bridging Disciplines: A Matter of Process. *Journal of Research Practice*, 3 (2) M18. Canada: AU Press, 1-8.

20 Ulbricht, J. (1998). Interdisciplinary Art Education Reconsidered. *Art Education*, 51 (4), *Windows on the World* (July), National Art Education Association, 13-17.

ότι επιθυμούν να προεκτείνουν τη διαθεματική εκπαιδευτική εμπειρία στο πεδίο της καλλιτεχνικής έρευνας σε επίπεδο διπλωματικών εργασιών και καλλιτεχνικού πειραματισμού. Σύμφωνα με τον A. Koesler, η ίδια η πράξη της δημιουργίας εγγενώς εμπεριέχει τη σύζευξη έως τότε ασύνδετων ιδεών.<sup>21</sup> Οι απομακρυσμένες αυτές ιδέες στα χέρια των ποιητών (με την αριστοτελική έννοια του όρου) μεταλλάσσονται σε υλικά δημιουργίας, διευρύνοντας τις πιθανότητες παραγωγικών διασυνδέσεων που προσφέρουν νέο νόημα ή χαράσσουν τομές στην ιστορία της δημιουργίας. Αυτή τη διαδικασία επιχειρεί να διευκολύνει και να προωθήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Κάντιθ και της Γρανάδας συμμετοχικά, αντισυμβατικά, με όραμα τη συνεργατική δημιουργία.

## Βιβλιογραφία

- Druvaskalne-Urdze, A. (2005). *Colour and sound synthesis in visual art pedagogy*, διδακτορική διατριβή, Latvian Academy of Art.
- Duerr, L. L. (2008). Interdisciplinary Instruction. *Educational Horizons, Constructivist suggestions*, 86 (3), Spring, 173-180.
- Jodar Minarro, A. (Ed.) (2008). *Mapa incompleto de recuerdos sonoros. Taller de dibujo. Papeles del V Festival de Musica Española de Cádiz*. Junta de Andalucía: Consejería de Cultura.
- Jodar Minarro, A. (Ed.) (2011). *Dibujando la Música en el Festival de Música Española de Cádiz (ediciones VI y VII)*. Universidad de Granada.
- Jones, C. (2009). Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*, 7 (26), 76-81.
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. London: Hutchinson & Co.
- Pavlou, V. & Athanasiou, G. (2014). An Interdisciplinary Approach for Understanding Artworks: The Role of Music in Visual Arts Education. *International Journal of Education & the Arts*, 15 (11), χ.σ. Retrieved from <http://www.ijea.org/v15n11/> [13.11.2017].
- Smith, B. (Ed.) (1988). *Foundations of Gestalt Theory*. Munich; Vienna: Philosophia Verlag.
- Ulbricht, J. (1998). Interdisciplinary Art Education Reconsidered. *Art Education*, 51 (4), *Windows on the World* (July), National Art Education Association, 13-17.
- Veleni, T. & Kourakis, O. (2012). Virtual Reality and Multisensory Stimulation: a Joint Method of Teaching Art History, Proceedings *InSEA European Regional Conference*, 25-27 June, Lemosos, 600-611.
- Verkler, K. W. (2003). IDEA: Simulations: Interdisciplinary Instruction at its Best. *Hispania*, 86 (2), 322-325.
- Youngblood, D. (2007). Interdisciplinary Studies and the Bridging Disciplines: A Matter of Process. *Journal of Research Practice*, 3 (2) M18. Canada: AU Press, 1-8.
- Βελένη, Θ. (2014). *Εικαστικές τέχνες και μουσική (τέλη 19<sup>ου</sup> – 20<sup>ού</sup> αιώνας). Από τη συναισθησία στην πολυαισθητηριακή συνέργεια*. Θεσσαλονίκη: Ενυάλιο Κληροδότημα - Copy City.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1987). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Λευκωσία: Γρηγόρη.
- Σχετικός ιστότοπος: <http://www.centrodedocumentacionmusicaldeandalucia.es/opencms/fmcc/> [Ανακτήθηκε 13.11.2017]

21 Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. London: Hutchinson & Co.

## Visual Arts and Music: Interdisciplinary Approaches in Art Education

**Themis Veleni**, PhD in History of Art, Aristotle University of Thessaloniki – Musician, State Conservatory of Thessaloniki

The paper presents the innovative interdisciplinary teaching theory and practice on “Visual Arts and Music: History - Theory - Praxis”, as applied to students of two different Master Programs of the School of Fine Arts of the University of Granada (Spain), the Master of Drawing and the Master of Visual Arts and Education, tailored to the needs of the respectively different learning audiences. In the first one the course is entitled “Artistic practice: Synaesthesia” and in the second one “Creativity in art education and in artistic research”. In both courses, the method is divided into two levels, the theoretical and the practical respectively. In the first stage, students have the opportunity to get acquainted with the history, theory and artistic practice of the relationship between visual arts and music. In the second stage, students have the opportunity to familiarise with various theories and understand their historical context through special preparatory exercises, analyze and examine them critically, experiment with materials, techniques and styles and finally shape their own informed proposals creating a final art project inspired by music. Part of the teaching is made within the framework of the Cádiz Festival of Spanish Music, where the closing ceremony includes the involvement and interaction of visual artists and musicians on stage. In the Art Education course, teaching methods and application of interdisciplinary artistic research in various levels of education, from primary school to tertiary education, are critically examined. The course aims to prepare the students to present their own proposal for teaching visual arts driven by multisensory stimuli with special emphasis on the sound-image association. The final presentation of the proposed projects is performed under conditions that simulate the actual learning environment applying a role-playing game. At the end of both aforementioned courses, evaluation questionnaires are completed by students which lead to certain observations on the implementation of interdisciplinary teaching regarding the objectives, methods, benefits and problems resulting from the application to different audiences.

## Παρελθόν έναντι παρόντος; Σημειώσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε μια σύγχρονη Σχολή Καλών Τεχνών<sup>1</sup>

Γλαύκη Γκότση, Δρ. Ιστορίας της Τέχνης

*Η ιστορία της τέχνης αποτελεί συνηθισμένο μάθημα στις Σχολές Καλών Τεχνών και αντιμετωπίζεται ως αναγκαίο συμπλήρωμα των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών, καθώς κρίνεται απαραίτητη για μια περισσότερο ολοκληρωμένη παιδεία των μελλοντικών καλλιτεχνών. Ωστόσο, ο ρόλος της και η υποδοχή της από τους φοιτητές ποικίλλουν και διαμορφώνονται από πολλούς παράγοντες, που μεταξύ άλλων αφορούν και το περιεχόμενο του μαθήματος. Ορισμένα ζητήματα περιεχομένου θα επιχειρήσω να θίξω σε αυτήν την εισήγηση, στην οποία θέτω ως κεντρικό ερώτημα τη σχέση που μπορεί να αναδεικνύεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας της τέχνης ανάμεσα στα θέματα του λιγότερο ή περισσότερο μακρινού παρελθόντος και στους προβληματισμούς του σύγχρονου κόσμου και των σημερινών σπουδαστών. Πιο συγκεκριμένα, οι αναφορές και παρατηρήσεις μου, απότοκα μιας σχετικής διδακτικής εμπειρίας αλλά και θεωρητικής επεξεργασίας, περιστρέφονται γύρω από τα οικονομικά της καλλιτεχνικής παραγωγής, την κοινωνική θέση και την εκπαίδευση των καλλιτεχνών, την έννοια του ιδιοφυούς ατόμου-δημιουργού και το φύλο στην τέχνη, σημεία στα οποία οι ιστορικές επισημάνσεις ενίοτε συναντούν, όπως διαπιστώνω, τρέχουσες απορίες και σκέψεις. Τα σημεία αυτά δίνουν έναυσμα για συζήτηση, για σύγκριση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος και, τελικά, για προσπάθεια συνειδητοποίησης των ιδιαιτεροτήτων της τωρινής κατάστασης και της θέσης των φοιτητών μέσα σε αυτήν. Συνιστούν, κατά συνέπεια, όπως υποστηρίζω, σημαντικές παραμέτρους μιας ιστορίας της τέχνης που, στο πλαίσιο μιας σύγχρονης Σχολής Καλών Τεχνών, συνδιαλέγεται με τους διδασκόμενους στην πορεία προς τον κοινωνικό αυτοπροσδιορισμό τους.*

Η ιστορία αφορά το παρελθόν, ποια μπορεί λοιπόν να είναι η σχέση της με το παρόν; Ένα παρόν που ίσως μάλιστα εμφανίζεται ακόμη πιο επιτακτικό στις Σχολές Καλών Τεχνών, όπου η προσοχή είναι στραμμένη στην εξάσκηση και προετοιμασία των σπουδαστών, ώστε να γίνουν ικανοί για την παραγωγή δικού τους καλλιτεχνικού έργου;

Προφανώς το ερώτημα επιδέχεται διαφορετικές απαντήσεις. Για όσους βλέπουν την τέχνη ως ένα ενιαίο φαινόμενο, που αναπτύσσεται μέσα στους αιώνες, που ενδεχομένως αλλάζει ή εξελίσσεται, όμως τα βασικά χαρακτηριστικά και τα μέσα του παραμένουν εν πολλοίς τα ίδια, μια σειρά από τεχνικά και δομικά στοιχεία που απασχολούν τους καλλιτέχνες τώρα, τους απασχολούσαν και άλλοτε. Συνεπώς η μελέτη των παραδειγμάτων του παρελθόντος προσφέρει μια καλή ευκαιρία για την κατανόηση των διαχρονικών καλλιτεχνικών ζητημάτων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το σχέδιο, το χρώμα, η φόρμα, ο χώρος, η σύνθεση, το φως και άλλα παρόμοια προβλήματα δίνεται η δυνατότητα, μέσα από παλιότερα έργα, να αναδειχθούν και να συζητηθούν, ώστε να επισημανθούν οι επιλογές και οι λύσεις που έδωσαν σε αυτά οι υπό εξέταση παραγωγοί. Υπό το πρίσμα τούτο, η ιστορία της τέχνης αναμένεται να εστιάσει στους δημιουργούς παλιότερων εποχών και

<sup>1</sup> Το κείμενο αφιερώνεται στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Φλώρινας των ετών 2008-2012, ιδιαίτερα εκείνους και εκείνες που συστηματικά προσέρχονταν στα μαθήματα Ιστορίας της Τέχνης.

να παρουσιάσει τη δουλειά τους, εξηγώντας στο φοιτητικό ακροατήριο ότι οι καλλιτέχνες αυτοί θεωρούνται μεγάλοι, επειδή παρήγαγαν έργα σημαντικά από την άποψη του τρόπου που αξιοποίησαν τα εικαστικά μέσα, και έτσι έμειναν στην ιστορία και αξίζει να τους αναφέρουμε σήμερα.

Αντιθέτως, για εκείνους που πιστεύουν στην ιστορικότητα της τέχνης, δηλαδή, στη συνάρτησή της με τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, ιδεολογικές παραμέτρους της συγκεκριμένης εποχής στην οποία εμφανίστηκε, η ιστορία της τέχνης είναι ανάγκη να επιμένει στη συγχρονική αντιμετώπιση των έργων και των καλλιτεχνών, στην αναλυτική συζήτηση όλων εκείνων των παραγόντων που συνέβαλαν ή επηρέασαν την παραγωγή και διακίνηση της τέχνης αλλά και τη διαμόρφωση των ίδιων των παραγωγών της τη δεδομένη εκείνη περίοδο. Έτσι, η καλλιτεχνική εκπαίδευση, οι κοινωνικές προσδοκίες και αντιλήψεις για τους καλλιτέχνες, η χρηματοδότηση των έργων, οι λειτουργίες και επιδιώξεις των παραγγελιοδοτών, αγοραστών, πωλητών και κριτικών, οι πιθανοί τρόποι ερμηνείας και υποδοχής των καλλιτεχνικών προϊόντων, αναγορεύονται στους κεντρικούς άξονες γύρω από τους οποίους οφείλει να περιστρέφεται η ιστορική αφήγηση. Γίνεται, νομίζω, εύκολα σαφές ότι σε αυτήν την περίπτωση η έμφαση στη μελέτη των φαινομένων της τέχνης μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, κάνει το φοιτητικό κοινό να συνειδητοποιήσει την ιδιαιτερότητα κάθε ιστορικής εποχής, αλλά και την απόσταση που χωρίζει τη δική του από εκείνες που προσεγγίζει το μάθημα. Επομένως, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι με αυτόν τον τρόπο η ιστορία απομακρύνεται από το παρόν και επικεντρώνεται στο λιγότερο ή περισσότερο μακρινό παρελθόν, με αποτέλεσμα να χάνεται σταδιακά το ενδιαφέρον των σύγχρονων φοιτητών και φοιτητριών για αυτήν. Είναι όμως πράγματι έτσι;

Θα αναφερθώ εδώ σε ορισμένα παραδείγματα που αντλώ από την εμπειρία μου της διδασκαλίας μαθημάτων ιστορίας της τέχνης στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Φλώρινα κατά τα έτη 2008-2012, και ελπίζω μέσα από αυτά να καταδειχθεί η πεποίθησή μου ότι οι κοινωνικοί, ιδεολογικοί, οικονομικοί κ.ά. παράγοντες της τέχνης φέρνουν πιο κοντά το παρελθόν στο παρόν και τελικά μπορούν να συνεισφέρουν στον σύγχρονο σχετικό προβληματισμό των φοιτητών.

Στο πλαίσιο του μαθήματος για την Αναγέννηση και το Μπαρόκ, δίνονται συστηματικά στοιχεία που αφορούν τη βαθμιαία αλλαγή της αντίληψης για τους καλλιτέχνες με τη μετάβαση από το καθεστώς του τεχνίτη του Μεσαίωνα στην περισσότερο αναβαθμισμένη συνθήκη της πρώιμης νεωτερικότητας. Το παρακάτω σημείωμα από τη λεγόμενη Πραγματεία του Leonardo da Vinci Περί Ζωγραφικής, που υπαινίσσεται τη διάκριση μεταξύ ελευθέρων και μηχανικών τεχνών, δίνει τη δυνατότητα σχολιασμού του ιδεολογικού και κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο γράφεται:

Αν ισχυρίζεστε ότι οι επιστήμες που δεν είναι μηχανικές ανήκουν στον χώρο του πνεύματος, εγώ υποστηρίζω ότι η ζωγραφική είναι καθαρά πνευματική δημιουργία, γιατί, όπως η μουσική και η γεωμετρία, χρησιμοποιεί κι εκείνη τις αναλογίες των συνεχών ποσοτικών σχέσεων [...] τόσο στον σκιοφωτισμό όσο και στην προοπτική.<sup>2</sup>

Η διεκδίκηση αναγνώρισης της ζωγραφικής ως πνευματικής δημιουργίας σηματοδοτεί τη μετάβαση σε μια νοοτροπία διαφορετική από εκείνη των προηγούμενων αιώνων, όταν η εκμάθηση και παραγωγή της τέ-

2 Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (1988). *Οι Πραγματείες περί Ζωγραφικής Αλμπέρτι και Λεονάρντο*. Ηράκλειο: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, 167-168.

χνης θεωρούνταν υπόθεση περισσότερο χειρωνακτική. Ενδεικτικός από αυτήν την άποψη είναι ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης των νεαρών μαθητευόμενων στα εργαστήρια των αναγνωρισμένων μαστόρων, που ακολουθούσε μια πορεία αντίστοιχη με εκείνη των τεχνιτών. Επρόκειτο συχνά για μια μακροχρόνια διαδικασία μύησης στις πρακτικές εργασίες με σταθερό πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο: από το τρίψιμο των χρωμάτων και την προετοιμασία των πινέλων και της ζωγραφικής επιφάνειας στην εκμάθηση του σχεδίου, μέσω της αντιγραφής σχεδίων του δασκάλου ή άλλων καλλιτεχνών. Η έκθεση αυτών των στοιχείων στο μάθημα φαίνεται πως καθιστά σαφή την υλική και χειροποίητη πλευρά της τέχνης, η οποία έρχεται σε αντίθεση προς τις διανοητικές πτυχές της που υπογράμμιζε ο Leonardo. Η διαφορά γίνεται αντιληπτή από το κοινό, όπως δείχνει και η παρατήρηση ενός φοιτητή ότι τελικά το εκπαιδευτικό καθεστώς τότε ήταν καλύτερο, και μακάρι να ήταν και σήμερα έτσι. Η ευχή εκ μέρους του φοιτητή ερχόταν ως απόρροια της κατανόησης της διαφοράς μεταξύ των εποχών και της αίσθησης ότι η εκπαίδευση που καλείται να ολοκληρώσει ο σύγχρονος προαλειφόμενος καλλιτέχνης έχει πιο περίπλοκο και απαιτητικό χαρακτήρα λόγω των αναμενόμενων θεωρητικών και όχι μόνο χειρωνακτικών υποχρεώσεων του ρόλου του.

Στο ίδιο μάθημα, το ακόλουθο απόσπασμα επιστολής του Domenico Veneziano προς τον Πιέρο των Μεδίκων του έτους 1438, αποτελεί καλή αφορμή για να αναδειχθούν όψεις των επαγγελματικών και οικονομικών συνθηκών ζωής των καλλιτεχνών κατά τον 15ο αιώνα:

Άκουσα ότι ο Κόζιμο αποφάσισε να παραγγείλει ένα ρετάμπλ, που θέλει να ξεχωρίζει για τη μεγαλοπρέπειά του. Αυτό με ευχαριστεί ιδιαίτερα, και θα με ευχαριστούσε ακόμα περισσότερο, αν ήταν δυνατόν, μέσω της δικής Σας παρέμβασης, να το ζωγραφίσω εγώ .... Υπάρχουν εκεί [στη Φλωρεντία] καλοί ζωγράφοι, όπως ο Φρα Φιλίπο και ο Φρα Τζοβάνι [πρόκειται για τον Φρα Αντζέλικο, ...], οι οποίοι, ωστόσο, έχουν ήδη αναλάβει πολλά έργα. Ειδικότερα ο Φρα Φιλίπο [έχει αναλάβει] ένα έργο που προορίζεται για το Σάντο Σπίριτο και που, ακόμα κι αν δουλεύει μέρα και νύχτα, θα χρειαστεί τουλάχιστον πέντε χρόνια για να το τελειώσει [...]. Η μεγάλη μου επιθυμία να δουλέψω για λογαριασμό Σας με κάνει να προτείνω τον εαυτό μου ως πιθανό ανάδοχο του έργου, το οποίο, αν το ζωγραφίσω χειρότερα απ' ό,τι κάποιος άλλος, θα ήμουν πρόθυμος να δεχτώ κάθε πολύτιμη υπόδειξη, ώστε να αποδειχτώ αντάξιος της εμπιστοσύνης Σας. Αν πάλι το έργο είναι τόσο μεγάλο, ώστε ο Κόζιμο σκέφτεται να το αναθέσει σε περισσότερους καλλιτέχνες, ή σε άλλον περισσότερο και σε άλλον λιγότερο, Σας παρακαλώ να μεσολαβήσετε υπέρ μου, ώστε να μου δοθεί η ευκαιρία να υπηρετήσω έναν τόσο ευγενή άρχοντα, αναλαμβάνοντας έστω κι ένα μέρος [της παραγγελίας]. Αν ξέρατε πόσο επιθυμώ να ζωγραφίσω κάποιο διάσημο έργο, και ειδικά για λογαριασμό Σας, θα αντιμετώπιζατε ευνοϊκά το αίτημά μου...<sup>3</sup>

Η επιστολή θίγει ζητήματα όπως οι επαφές με τους πάτρνες, ο ανταγωνισμός με άλλους καλλιτέχνες, η φιλοδοξία εξασφάλισης σημαντικών παραγγελιών. Οι προσπάθειες αναγνώρισης και διάκρισης μεταξύ ομοτέχνων, καθώς και η επιδίωξη σύναψης σχέσεων με ισχυρούς παράγοντες της εποχής προφανώς σχετίζονται και με τις οικονομικές βλέψεις που είχαν καλλιτέχνες όπως ο Domenico Veneziano. Εδώ υπογραμμίζεται ο ρόλος των πατρónων στην ενίσχυση και προώθηση της εικαστικής παραγωγής, μέσω της χορήγησης των απα-

3 Murray, P. & Murray, L. (1995). *Η Τέχνη της Αναγέννησης* (Α. Παπάς, Μετάφ.). Αθήνα: Υποδομή, 95-96.

ραϊτήτων χρηματικών ή και υλικών μέσων. Με την ανάλυση επιχειρείται έργα και δημιουργοί να συνδεθούν με τα πιο υλικά κομμάτια της ιστορίας, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητός ο καθημερινός αγώνας και να καταστούν ορατές οι δυσχέρειες αλλά και οι λύσεις και οι επιτυχίες όσων καταπιάνονταν με την τέχνη. Αυτή η πλευρά της ιστορίας, που τόσο ξεκάθαρα συνδέεται στο μυαλό των φοιτητών με τους σύγχρονους προβληματισμούς γύρω από τα οικονομικά της τέχνης, γεννά γόνιμες απορίες για το βαθμό εξάρτησης των καλλιτεχνών από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και συμφέροντα ή για τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να υπάρχουν στις οικονομικές πρακτικές της σημερινής τέχνης σε σχέση με το παρελθόν.

Παράλληλα, όμως, προκαλεί, όπως διαπιστώνω, μια άλλη ενδιαφέρουσα αντίδραση. Όπως μου επισήμανε ένας φοιτητής στο διάλειμμα ενός τριώρου αφιερωμένου στην τέχνη της Φλωρεντίας τον 15<sup>ο</sup> αι. και στον ρόλο των παραγγελιοδοτών, έχουμε την τάση να υπερτονίζουμε τη συμβολή των πατρώνων. Η παρατήρησή του άφηνε να εννοηθεί ότι αδικούμε τους καλλιτέχνες και τη δουλειά τους, που θα έπρεπε να αποτελούν το βασικό μέλημά μας. Η εκτίμηση αυτή νομίζω πως δεν θα ξενίσει, εάν λάβουμε υπόψη την κοινή και διαδεδομένη παραδοχή ότι η τέχνη είναι κατεξοχήν υπόθεση των δημιουργών της. Επομένως, σύμφωνα με τούτη την άποψη, σε ένα μάθημα ιστορίας η έμφαση πρέπει να δίνεται στη ζωή και το έργο των καλλιτεχνών, ενώ η εξέταση άλλων συντελεστών ή ρυθμιστών της παραγωγής και διακίνησης καλλιτεχνικών προϊόντων δεν μπορεί παρά να είναι δευτερεύουσα και περιθωριακή. Μια τέτοια αντιμετώπιση συνδέεται με τη θεώρηση της τέχνης ως ατομικής υπόθεσης και του καλλιτέχνη ως ιδιαίτερης προσωπικότητας, που διαθέτει το ταλέντο και την ικανότητα να δημιουργεί και, γιατί όχι, να μεγαλουργεί από μόνος του. Ενυπάρχει, δηλαδή, εδώ η ανάγκη να υπογραμμιστεί η ιδιότητα του ιδιοφυούς ατόμου και του σημαντικού επιτεύγματός του, το οποίο διαθέτει αισθητική αξία και κατά συνέπεια ιστορική σπουδαιότητα. Η γοητεία που ασκεί τούτη η προσέγγιση δεν αφορά μόνο το ευρύτερο κοινό αλλά και τον ίδιο τον κόσμο που εργάζεται στην τέχνη ή ευελπιστεί κάποτε να εργαστεί σε αυτήν. Καλλιτέχνες και φοιτητές φαίνεται πως συχνά επιλέγουν είτε αναφορικά με το παρελθόν είτε αναφορικά με το παρόν τη θεωρία της ατομικής επιτυχίας, μολονότι γνωρίζουν πολύ καλά, και από τη δική τους προσωπική εμπειρία, τις σύνθετες διαδικασίες και τους ποικίλους εξωτερικούς παράγοντες που εμπλέκονται σε όλα τα επίπεδα του καλλιτεχνικού έργου. Η προάσπιση αυτής της θέσης εκ μέρους τους νομίζω πως υποκρύπτει ακριβώς τη βαθύτατη αναγνώριση της εξάρτησης της τέχνης από πολλές άλλες παραμέτρους πέρα από τον ίδιο τον παραγωγό, εξάρτηση την οποία, ωστόσο, προτιμούν να αρνούνται ή να ξεχνούν, ενώ η ιστορία την αναδεικνύει και την υπενθυμίζει.

Στο πλαίσιο του μαθήματος για την Τέχνη του 20<sup>ου</sup> Αιώνα, η σύλληψη του καλλιτέχνη ως ιδιοφυούς ατόμου αντικρούεται και σε ένα άλλο επίπεδο, αυτό των ορίων του υποκειμένου να ελέγχει με απόλυτο και συνειδητό τρόπο τη δημιουργία του. Οι προτεινόμενες αναλύσεις έργων του Pablo Picasso ή των σουρεαλιστών εφιστούν την προσοχή σε όψεις της τέχνης που δεν βασίζονται αποκλειστικά σε ατομικές εικαστικές και αισθητικές εκτιμήσεις και επιλογές, αλλά επηρεάζονται από βαθύτερες ψυχικές καταστάσεις και εσωτερικευμένες στο ασυνείδητο κοινωνικές ή ιδεολογικές παραδοχές, που συχνά προδίδουν ανισότητες και ασυμμετρίες. Το γυναικείο σώμα και το ανδρικό βλέμμα, η έννοια της Αφρικής, η σεξουαλικότητα και οι ποικίλες, έμφυλες σημασίες της είναι μερικά από τα ζητήματα που τίθενται, όταν, για παράδειγμα, εξετάζουμε τις *Δεσποινίδες της Αβινιόν* του Picasso<sup>4</sup>, τον *Ελέφαντα Κελέβη* του Max Ernst<sup>5</sup> ή το *Πρόγευμα με γούνα* της Méret

4 Pablo Picasso, *Οι δεσποινίδες της Αβινιόν*, 1907, Λάδι σε μουσαμά, 244x234 εκ., Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης, Νέα Υόρκη.

5 Max Ernst, *Ο Ελέφαντας Κελέβης*, 1921, Λάδι σε μουσαμά, 125x108 εκ., Πινακοθήκη Τέιτ, Λονδίνο.

Oppenheim<sup>6</sup>. Τέτοιες αναφορές συχνά προκαλούν στο ακροατήριο αμηχανία, ενίοτε και θυμηδία, ενώ δεν λείπουν και τα κεφάλια που γνέφουν καταφατικά σε επιμέρους διαπιστώσεις. Αν και η προσέλευση του ενδιαφέροντος των φοιτητριών και φοιτητών προς αυτά τα θέματα είναι καταρχήν δύσκολη, ωστόσο οι σχετικές νύξεις στο μάθημα της ιστορίας είναι δυνατόν να δώσουν έναυσμα για σκέψη και προβληματισμό γύρω από τη δική τους ψυχική και κοινωνική συνθήκη ύπαρξης.

Με αυτήν ακριβώς τη συνθήκη μοιάζει να σχετίζεται η παρέμβαση μιας φοιτήτριας, η οποία κατά την παρουσίαση των έργων της Carolee Schneemann «Μάτι-Σώμα» και «Εσωτερική περγαμινή»<sup>7</sup>, και κατά την αντίστοιχη συζήτηση για τα εικαστικά και πολιτικά νοήματα της μετάβασης της καλλιτέχνηδας από τη ζωγραφική στην performance, παρατήρησε ότι πάντως η Schneemann είχε ωραίο σώμα. Ένα φαινομενικά αθώο ή και αδιάφορο θα μπορούσε να πει κανείς σχόλιο, που όμως, κατά τη γνώμη μου, έχει τη σημασία του, εάν αναλογιστούμε από ποιον εκφωνείται και σε ποιο πλαίσιο. Όπως συχνά πρόσεξα να συμβαίνει με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Τμήματος, υπάρχει μια τάση ταύτισής τους με τους ή τις υπό εξέταση καλλιτέχνες ή καλλιτέχνιδες, που εκλαμβάνονται ως πρότυπα. Οπωσδήποτε για μια φοιτήτρια η αναζήτηση τέτοιων πρότυπων μορφών διευκολύνεται, όταν η ιστορική αφήγηση περιλαμβάνει και τις καλλιτέχνιδες που δραστηριοποιήθηκαν σε διαφορετικές εποχές. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, η φράση της φοιτήτριας δεν ήταν απλώς η άποψη ενός θεατή αλλά η σκέψη μιας γυναίκας που, ενώ φαντάζεται τον εαυτό της στη θέση μιας άλλης, ταυτόχρονα αναλογίζεται τις προϋποθέσεις για να συμβεί κάτι τέτοιο. Η αποκάλυψη και έκθεση του γυμνού σώματος είναι, όπως φαίνεται, μια σύνθετη υπόθεση γι' αυτήν, καθώς εκτιμά πως απαιτούνται ορισμένες αισθητικές προδιαγραφές, για να προβεί μια καλλιτέχνηδα σε κάτι τέτοιο –πρέπει, πολύ συνοπτικά, να έχει ωραίο σώμα. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η διεκδίκηση του γυναικείου σώματος από τις ίδιες τις γυναίκες, που υποστηρίζει ο φεμινισμός των δεκαετιών του 1960 και 1970, με τον οποίο συνδέονται και τα έργα της Schneemann, δεν είναι εύκολη υπόθεση ακόμη και σήμερα, καθώς συναντά τις, προφανώς κοινωνικής και ψυχικής προέλευσης, δυσχέρειες και αναστολές των υποκειμένων που πρωτίστως αφορά. Η ανάδειξη του θέματος στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας προσφέρει την ευκαιρία για ανάλογη συζήτηση και στοχασμό.

Όσα ανέφερα εδώ, βασισμένη στη διδακτική εμπειρία και τη θεωρητική επεξεργασία, έγινε νομίζω ξεκάθαρο ότι αντλούνται από τις παρεμβάσεις και κρίσεις φοιτητριών και φοιτητών, οι οποίες, μολονότι σύντομες, είναι, κατά τη γνώμη μου, εξαιρετικά εύγλωττες. Τα παραδείγματα του παρελθόντος γίνονται αφορμή για τη διατύπωση ερωτημάτων και σκέψεων γύρω από τις οικονομικές, κοινωνικές, ιδεολογικές αλλά και ψυχικές προεκτάσεις της τέχνης του παρόντος. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα της ιστορίας είναι δυνατόν να συνδιαλέγεται με τους διδασκόμενους στην πορεία προς τον κοινωνικό τους αυτοπροσδιορισμό, αποκτώντας έτσι την ιδιαίτερη βαρύτητά του στο πλαίσιο μιας σύγχρονης Σχολής Καλών Τεχνών.

6 Méret Oppenheim, *Αντικείμενο (Πρόγευμα με γούνα)*, 1936, φλυτζάνι, πιάτο και κουταλάκι καλυμμένα με γούνα, ύψος 7 εκ., Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης, Νέα Υόρκη.

7 Πρόκειται για τα έργα «Eye Body: 36 Transformative Actions» (1963) και «Interior Scroll» (1975), που φωτογραφίες τους δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα της καλλιτέχνηδας <http://www.caroleeschneemann.com/works.html> (τελευταία πρόσβαση: 30-11-2017).

## Βιβλιογραφία

Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (1988). *Οι Πραγματείες περί Ζωγραφικής Αλμπέρτι και Λεονάρντο*. Ηράκλειο: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη.

Murray, P. & Murray, L. (1995). *Η Τέχνη της Αναγέννησης* (Α. Παπάς, Μετάφ.). Αθήνα: Υποδομή.

Ιστοσελίδα της Carolee Schneemann: <http://www.caroleeschneemann.com/works.html>

## Past versus Present? Notes on the Teaching of Art History in a Contemporary School of Fine Arts

**Glafki Gotsi**, Art Historian

Art history is a common course at the Schools of Fine Arts, which is considered to be an indispensable component of academic curricula and essential for the thorough education of future artists. However, its role and its reception by students vary and depend on many elements, some of which regard the content of the course. In this presentation, I attempt to discuss some issues of content focusing on a central subject: the relation between aspects of the more or less distant past and contemporary students' concerns, which may become apparent through the teaching of art history. In particular, my references and remarks, outcomes of certain teaching experience and theoretical reflection, involve the economics of artistic production, artists' social position and training, the idea of the individual artist as a genius, and the role of gender in art, all points at which the historical observations sometimes meet current questions and thoughts. These points offer students the opportunity for discussion, comparison between past and present and, finally, for the awareness of the peculiarities of the ongoing situation and the students' position vis-a-vis it. Consequently, they constitute, as I claim, important features of an art history, which, in the context of a contemporary School of Fine Arts, converses with the students in their course towards the social definition of themselves.

## Από την αίθουσα στο εργαστήριο: συνεργατικές δράσεις ανάμεσα στα μαθήματα ιστορίας της τέχνης και τα εργαστηριακά μαθήματα στη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

**Ζωή Γοδόση**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Στα δέκα χρόνια της λειτουργίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών (Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας) έχουν διοργανωθεί πολυάριθμες εικαστικές δράσεις, προκειμένου να συνδεθεί η θεωρητική γνώση με την εργαστηριακή σπουδή και τη διάδραση με την κοινωνία. Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν οι δράσεις και εικαστικές εκθέσεις που οργανώθηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων της ιστορίας της τέχνης σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και τους φοιτητές από διάφορα εργαστηριακά μαθήματα του Τμήματος και τη συνδιοργάνωση εκδηλώσεων με θεσμικούς πολιτιστικούς φορείς. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι συνεργασίες με τις Εφορείες Αρχαιοτήτων Κοζάνης και Φλώρινας. Οι δράσεις αυτές προτείνουν μία αναστοχαστική και όχι στερεοτυπική πρόσληψη του παρελθόντος, ώστε να δημιουργηθεί μία προσωπική αφήγηση για το παρελθόν μέσω του εικαστικού έργου. Παρουσιάζεται, επίσης, το project που πραγματοποιήθηκε από κοινού με το Εργαστήριο Χαρακτικής και τη διδάσκουσα Δήμητρα Σιατερλή, και η έκθεση που υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το MIET. Με βάση το έργο της χαράκτριας Τόνιας Νικολαΐδη διερευνήθηκαν οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία του καλλιτεχνικού έργου, καθώς και η δημιουργία μιας οπτικής αφήγησης με αφορμή την επεξεργασία του οπτικού υλικού από το έργο της καλλιτέχνιδας.*

### Εισαγωγή

Το πρόγραμμα σπουδών μιας σύγχρονης Σχολής Εικαστικών Τεχνών είναι αναγκαίο να συνδυάζει τη θεωρητική γνώση με την εργαστηριακή σπουδή και τη διάδραση με την κοινωνία. Η αρχή αυτή, διατυπωμένη στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, υλοποιείται μέσα από πολλές εικαστικές δράσεις στα δέκα χρόνια της λειτουργίας του. Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιαστούν μερικές από αυτές που οργανώθηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων της ιστορίας της τέχνης σε συνεργασία με διδάσκοντες και φοιτητές από διάφορα εργαστηριακά μαθήματα του Τμήματος και τη συνδιοργάνωση εκδηλώσεων με πολιτιστικούς φορείς στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας και αλλού. Οι δράσεις αυτές αποσκοπούν στη διερεύνηση της σχέσης της διδασκαλίας της ιστορίας της τέχνης με την παραγωγή του καλλιτεχνικού έργου, στη διασύνδεση του εκπαιδευτικού έργου του Τμήματος με την κοινωνία μέσω της επικοινωνιακής λειτουργίας του εικαστικού έργου, καθώς και στην απόκτηση εμπειρίας στο πεδίο παραγωγής και προβολής του εικαστικού έργου από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη διάρκεια των σπουδών τους.

Τα υποχρεωτικά μαθήματα της ιστορίας της τέχνης στο πρόγραμμα σπουδών του TEET αναπτύσσονται σε έξι εξάμηνα και καλύπτουν τη χρονική περίοδο από την τέχνη της αρχαιότητας μέχρι και την μεταπολεμική τέχνη. Η αναγκαιότητα των μαθημάτων της ιστορίας της τέχνης σε μια εικαστική σχολή συνίσταται στο ότι δημιουργούν ένα χάρτη, έναν οδηγό πλοήγησης, όχι μόνο για θέματα που αφορούν την εξέλιξη των μορφών,

αλλά κυρίως για τη γνώση των συνθηκών που καθορίζουν τον ρόλο του καλλιτέχνη σε έναν ιστορικά προσδιορισμένο κοινωνικό σχηματισμό. Επίσης, αναφέρονται στη λειτουργία της τέχνης σε συνάρτηση πάντα με το ιστορικό πλαίσιο και τους κοινωνικούς προσδιορισμούς του: τις παραγόμενες συμβολικές αξίες, την πρόσληψη και την υποδοχή του έργου<sup>1</sup>.

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που παρακολουθούν καλλιτεχνικές σπουδές θα πρέπει να διαθέτουν τις βασικές ιστορικές γνώσεις προκειμένου να κατανοήσουν την εξέλιξη των καλλιτεχνικών διεργασιών και των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωσή τους.<sup>2</sup> Η στοιχειώδης ιστορική γνώση είναι απαραίτητη και παρέχεται μέσα από τις εγκύκλιες σπουδές, η αποτελεσματικότητα των οποίων στο θέμα αυτό θα μπορούσε να ανοίξει μια μεγάλη συζήτηση.

Η τυπική ανάπτυξη του μαθήματος μπορεί να ανταποκρίνεται στην αναγκαιότητα που περιγράφηκε παραπάνω, καθώς και στις απαιτήσεις της γραφειοκρατικής οργάνωσης για τις δεκατρείς διδακτικές ενότητες. Τίθεται όμως το ερώτημα πώς η οργάνωση αυτή μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων καλλιτεχνών. Πώς, δηλαδή, θα γίνει η σύνδεση ανάμεσα στην ιστορική γνώση, που αφορά τα καλλιτεχνικά φαινόμενα, με την ενεργή διαδικασία της παραγωγής του καλλιτεχνικού έργου. Η σύνδεση αυτή δεν αποσκοπεί στην παρουσίαση προτύπων ή τη δημιουργία ενός αποθετηρίου μορφών, τεχνοτροπιών και τεχνικών προς χρήση, αλλά στην δημιουργία ενός γνωστικού υποβάθρου, που θα ενεργοποιήσει την κριτική ικανότητα των φοιτητών και φοιτητριών.<sup>3</sup>

Βασικός σκοπός είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να προσλαμβάνουν κριτικά το παρόν, να κατανοούν τα γεγονότα, τις ποικίλες συνθήκες και τις ανταγωνιστικές τάσεις που διαμορφώνονται στη σύγχρονη κοινωνία και, κυρίως, να στοχαστούν για τη λειτουργία του καλλιτεχνικού έργου και τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν ως παραγωγοί πολιτισμικών μορφών. Ένας ακόμη από τους στόχους του μαθήματος είναι να κατανοήσουν τον ρόλο που επιφυλάχθηκε για τον καλλιτέχνη στις νεωτερικές κοινωνίες από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και εξής με την ανάδυση του μοντερνισμού, όταν το καινοτόμο καλλιτεχνικό έργο, προϊόν της υποκειμενικής έκφρασης, δύσκολα γινόταν αποδεκτό από το θεσμικό σύστημα με αποτέλεσμα την κοινωνική

---

1 Αναλυτική αναφορά στους όρους της διδασκαλίας της ιστορίας της τέχνης στις Σχολές Καλών Τεχνών, και ειδικότερα στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του ΑΠΘ, έγινε από τη Στέλλα Λάββα. Στην εργασία παρουσιάζεται η θέση των μαθημάτων της ιστορίας της τέχνης στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος και εξετάζεται η αναγκαιότητα των μαθημάτων για την κατάρτιση των εκπαιδευόμενων καλλιτεχνών ως προς την παραγωγή καλλιτεχνικού έργου αλλά και ως προς τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ παράλληλα προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι για τη διδασκαλία εκτός της τυπικής αίθουσας. Λάββα, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης στη Σχολή Καλών Τεχνών. Εμπειρίες και προβληματισμοί. Στο Ε. Ματθιόπουλος & Ν. Χατζηνικολάου (Επιμ.), Η Ιστορία της Τέχνης στην Ελλάδα, Πρακτικά Α΄ Συνεδρίου Ιστορίας της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 301-321. Το θέμα της ιστορίας της τέχνης ειδικά για καλλιτέχνες αναπτύσσει σε σύντομο κείμενό του ο Νίκος Δασκαλοθανάσης, με αναφορές στην εξέταση του θέματος από τη διεθνή βιβλιογραφία, σκιαγραφώντας τις ειδικές συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος και τις αναγκαιότητες ως προς την οργάνωσή του, όταν αυτό απευθύνεται σε καλλιτέχνες. Δασκαλοθανάσης, Ν. (2015). Ιστορία τέχνης για καλλιτέχνες. Στο Restitutions, 14 Κείμενα ιστορίας της τέχνης. Αθήνα: Futura, 191-194. Την έμφαση στην υλικότητα και την αισθητηριακότητα στη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης προτείνει ο Ανδρέας Ιωαννίδης. Ιωαννίδης, Α. (2011). Σκέψεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), Σύγχρονες προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τέχνης. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος, 119-122.

2 Gombrich, E.H. (1966). *Reflections on teaching art history in art schools*, Art School lecture, The Gombrich Archive. Ανακτήθηκε 10.5.2017 από <http://www.gombrich.co.uk/showdoc.php?id=34>.

3 Για τα θέματα που εγείρονται σχετικά με την οργάνωση των σπουδών στις Σχολές Καλών Τεχνών. Madoff, S. H. (Ed.) (2009). *Art Schools, Propositions for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge: MIT Press.

περιθωριοποίηση του ιδιοφυούς αλλά και απόβλητου καλλιτέχνη, και τη δημιουργία του ανάλογου μύθου, ο οποίος αναπαράγεται όσο το σύστημα παραγωγής, προβολής και διακίνησης της τέχνης στηρίζεται στην κεφαλαιοποίηση της οικονομικής αξίας του καλλιτεχνικού έργου.<sup>4</sup>

Οι στόχοι που προαναφέρθηκαν, αν και καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του προγράμματος σπουδών, είναι ερευνητέο κατά πόσον πραγματοποιούνται στη διάρκεια της πενταετούς φοίτησης. Ένας από τους τρόπους που, ενδεχομένως, συμβάλλει σε αυτό είναι να έρθουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες σε επαφή με τις «πραγματικές συνθήκες», δηλαδή, να εγκαταλείψουν την «προσομοίωση» και να βρεθούν σε περιβάλλον που απαιτεί μία επαγγελματική ανταπόκριση. Με αυτό το σκεπτικό οργανώνονται οι δράσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων της ιστορίας της τέχνης, ορισμένες από τις οποίες θα παρουσιαστούν παρακάτω.

### Το Θερινό Εικαστικό Εργαστήριο στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής

Πρόκειται για μία συνεργασία που άρχισε το 2011 ανάμεσα στην Α΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων (σήμερα Εφορεία Αρχαιοτήτων Κοζάνης) και το ΤΕΕΤ για τη διοργάνωση του ετήσιου θερινού εικαστικού εργαστηρίου «Με αφορμή το παρελθόν: Σύγχρονα έργα σε ιστορικούς τόπους».<sup>5</sup> Η ιδέα του εργαστηρίου βασίστηκε στην πρόσκληση για τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών του ΤΕΕΤ στα «Συμπόσια Γλυπτικής και Αρχαίας Ζωγραφικής» του Αρχαιολογικού Μουσείου Αιανής (εικ.1).



Εικ. 1. Θερινό Εικαστικό Εργαστήριο, Αιανή, 2014 (φωτογραφία: Θεοδώρα Μιχαηλίδου).

Το εργαστήριο έχει διάρκεια επτά ημερών και σε αυτό συμμετέχουν έξι έως οκτώ φοιτητές/τριες ή και απόφοιτοι/ες<sup>6</sup> που φιλοξενούνται από την Εφορεία Αρχαιοτήτων Κοζάνης. Πρόκειται για ένα εργαστήριο

4 Χατζηνικολάου, Ν. (1982). Για την Ιδεολογία της Πρωτοπορίας. Στο *Εθνική Τέχνη και Πρωτοπορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Όχημα, 158. Δασκαλοθανάσης, Ν. (2004). *Ο καλλιτέχνης ως ιστορικό υποκείμενο από τον 19<sup>ο</sup> στον 20<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα, 31-189.

5 Από το 2013 έχει υπογραφεί πρωτόκολλο συνεργασίας ανάμεσα στους δύο φορείς. Τον συντονισμό των εργαστηρίων είχαν από την πλευρά της Εφορείας Αρχαιοτήτων Κοζάνης οι διευθύνουσες: Γεωργία Καραμήτρου-Μεντεσιδή (2011-2012), Χριστίνα Ζιώτα (2013-2014), Αρετή Χονδρογιάννη-Μετόκη (2015-2016) και οι αρχαιολόγοι Κώστας Μοσχάκης (2011-2013) και Δήμητρα Θεοδώρου (2014-2016) και από την πλευρά του ΤΕΕΤ η Επικ. Καθηγήτρια Ζωή Γοδόση.

6 Στα εργαστήρια συμμετέχουν φοιτητές και απόφοιτοι του ΤΕΕΤ του ΠΔΜ και του αντίστοιχου Τμήματος του ΑΠΘ, δύο από τους οποίους κατάγονται από την Αιανή και λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους φοιτητές του ΤΕΕΤ και την τοπική κοινωνία. Κατά την περίοδο 2011-2016 συμμετείχαν στα θερινά εικαστικά εργαστήρια είκοσι οκτώ φοιτητές, φοιτήτριες και απόφοιτοι, οι οποίοι φιλοτέχνησαν πενήντα πέντε έργα. Για αναρτημένο υλικό για το εργαστήριο της Αιανής βλ. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2011. Ανακτήθηκε 18.8.2017, από <http://www.eetf.uowm.gr/?p=1765>. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2013. Ανακτήθηκε 18.8.2017 από <http://www.eetf.uowm.gr/?p=1774>.

φιλοξενίας καλλιτεχνών (residency) μικρής διάρκειας. Η ενημέρωση για τον χώρο της Αιανής γίνεται στο πλαίσιο των μαθημάτων, πριν από την έναρξη του εργαστηρίου, και συνεχίζεται επί τόπου από τους αρχαιολόγους με την ξενάγηση στον αρχαιολογικό χώρο, στο μουσείο και στα εργαστήρια μελέτης και συντήρησης του αρχαιολογικού υλικού (εικ. 2). Πριν από την έναρξη οι φοιτητές/τριες υποβάλλουν πρόταση για το έργο που θα υλοποιήσουν –σύμφωνα με το ειδικό θέμα που ορίζεται κάθε χρόνο<sup>7</sup>– και, σε συνεννόηση με τους διδάσκοντες στα εργαστήρια, θα πρέπει να έχουν επιλύσει τα τεχνικά ή κατασκευαστικά προβλήματα. Η επίλυση των προβλημάτων διευκολύνεται, όταν στο Θερινό Εικαστικό Εργαστήριο παρευρίσκεται και κάποιος από τους διδάσκοντες των εργαστηρίων<sup>8</sup>. Βέβαια, πολλές φορές οι προτάσεις αλλάζουν και αναπροσαρμόζονται για τεχνικούς λόγους ή γιατί κάποιο νέο ερέθισμα οδηγεί στην αναθεώρηση της αρχικής



Εικ. 2. Ξενάγηση στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής, 2015 (φωτογραφία: Βαρβάρα Μυστίλογλου).

7 Από το 2014 υιοθετήθηκε συγκεκριμένο θέμα για τα θερινά εικαστικά εργαστήρια: Κείμενα, εισηγήσεις και πληροφοριακό υλικό έθεταν το πλαίσιο δράσης των μαθητευόμενων καλλιτεχνών. Αποτέλεσμα ήταν να προκύψουν έργα με θεματική ενότητα που διαμορφώνουν μια αφήγηση κατά την έκθεσή τους. Θεματική των εργαστηρίων: 2014 «Λόγια από χώμα»: Το εργαστήριο βασίστηκε σε κείμενα από το ομώνυμο βιβλίο του Γιώργου Χουρμουζιάδη για τις ανασκαφικές πρακτικές και την πρόσληψη του παρελθόντος. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014.

Ανακτήθηκε 10.5.2017 από <http://www.eetf.uowm.gr/?p=5962>. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014. Ανακτήθηκε 8.5.2017 από <http://www.eetf.uowm.gr/?p=6077>. 2015 «Βίος Γυναικών»: χρησιμοποιήθηκαν κείμενα από την Ιλιάδα, τον *Οικονομικό* του Ξενοφώντα, τη *Λυσιστράτη* και τις *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη, την *Ελένη* του Ευριπίδη και σχετική βιβλιογραφία για το βίο των γυναικών στην αρχαιότητα αλλά και για τη φεμινιστική προσέγγιση στην ιστορία της τέχνης. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2015. Ανακτήθηκε 8.5.2017 από <http://www.eetf.uowm.gr/?p=1049>. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2015. Ανακτήθηκε 10.2.2018 από <http://www.eetf.uowm.gr/?p=10563>. 2016: «Σπόροι και φυτά, άνθη και καρποί»: αφορμή για τα εικαστικά έργα ήταν το πληροφοριακό υλικό από την έκθεση «Φυτά και Πολιτισμός: σπόροι της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ευρώπης», που φιλοξενήθηκε στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής ως δάνειο από το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης. Η έκθεση σκόπευε να αναδείξει τη σημασία των φυτών στη συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας και ήταν μία συνεργασία δικτύου επιστημόνων υπό τον συντονισμό του Εργαστηρίου Αρχαιοβοτανολογίας του Πανεπιστημίου της Modena. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2016. Ανακτήθηκε 10.5.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/index.html%3Fp=12422.html>. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2016. Ανακτήθηκε 10.5.2017 από <http://eetf.uowm.gr/ta-erga-tou-therinou-ikastikou-ergastiriou-2016-sto-archeologiko-mousio-eanis>. Η οργάνωση ημερίδας με θέμα: «Η διαχείριση του παρελθόντος» διάρκεια του εργαστηρίου του 2016 δημιουργεί μία νέα προοπτική για επιστημονικές συναντήσεις στο πλαίσιο του εργαστηρίου. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2016. Ανακτήθηκε 10.5.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/?p=12392>.

8 Το διάστημα 2011-2014 την επίβλεψη των φοιτητών/τριών είχε ο διδάσκων του TEET Φίλιππος Καλαμάρας, που συμμετείχε παράλληλα στα «Συμπόσια Γλυπτικής και Αρχαίας Ζωγραφικής», που διοργάνωνε το Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής. Στο εργαστήριο του 2016 συμμετείχε η διδάσκουσα του TEET Έλενα Εφέογλου και το 2017 είχε την εποπτεία των φοιτητών/τριών.

πρότασης. Όταν ολοκληρωθεί το έργο, οι συμμετέχοντες/ουσες συμπληρώνουν ένα δελτίο με τα στοιχεία του και γράφουν ένα σύντομο κείμενο για αυτό.

Βασικοί στόχοι του εργαστηρίου είναι όσοι και όσες συμμετέχουν να γνωρίσουν τον αρχαιολογικό χώρο και το Μουσείο της Αιανής, αλλά και να έρθουν σε επαφή με τον τόπο και τους σημερινούς κατοίκους. Επίσης να κατανοήσουν τη διαδικασία με την οποία εντοπίζονται τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με τις ανασκαφικές πρακτικές και πώς, μέσα από την επιστημονική μελέτη, συντήρηση και έκθεσή τους στο μουσείο, παρέχεται η γνώση για τις κοινωνίες άλλων εποχών στο ευρύτερο κοινό. Ένας ακόμη στόχος είναι να γνωρίσουν πώς λειτουργεί ένα οργανωμένο αρχαιολογικό μουσείο, ένας επαγγελματικός χώρος στον οποίο θα μπορούσαν και οι ίδιοι να εργαστούν μετά το τέλος των σπουδών τους.

Πέρα όμως από αυτά ο βασικός σκοπός του εργαστηρίου είναι η αναστοχαστική στάση απέναντι στο παρελθόν και η αναθεώρηση των στερεοτυπικών τρόπων πρόσληψης της αρχαιότητας, όπως η αποκλειστικά εθνοκεντρική οπτική και η άκριτη προγονολατρεία. Η βίωση του χώρου της σύγχρονης Αιανής και η επαφή με την υλική διάσταση του τόπου διευρύνει τον ορίζοντα των μαθητευόμενων καλλιτεχνών και δίνει την ευκαιρία για τη διαμόρφωση μιας προσωπικής αφήγησης για την αρχαιότητα με εικαστικά μέσα. Αυτή η δυνατότητα για την υποκειμενική πρόσληψη του παρελθόντος δεν παραβλέπει, ωστόσο, έναν βασικό σκοπό της αρχαιολογικής έρευνας, που είναι η μετάδοση μέσα από το αρχαιολογικό εύρημα της πληροφορίας για τον άνθρωπο ως υποκείμενο ενός πολιτισμού, δηλαδή, μιας πληροφορίας που θα αφορά την ανθρώπινη δραστηριότητα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Παράλληλα, όμως, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστεί μέσα από την προβολή της γνώσης για το παρελθόν το οικουμενικό στοιχείο που αποτυπώνεται στα κατάλοιπα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η πρόσληψη της αρχαιότητας με αυτό τον τρόπο θα βασιστεί στην ενσώματη εμπειρία του αρχαιολογικού χώρου και την αντιμετώπιση του αρχαιολογικού αντικειμένου ως φορέα της αισθητηριακής εμπειρίας των ανθρώπων σε μια διαφορετική χρονική στιγμή.<sup>9</sup>

Για να αξιολογηθούν τα έργα που προκύπτουν στη διάρκεια του εργαστηρίου, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτά αποτελούν μέρος της άσκησης των φοιτητών στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών. Το περιβάλλον και η συζήτηση για τα θεωρητικά θέματα που παρουσιάζονται στο εργαστήριο αποτελούν ερεθίσματα που κινητοποιούν, κατά περίπτωση, την καλλιτεχνική πράξη. Το τελικό αποτέλεσμα βασίζεται στη συγκρότηση του καθενός και της καθεμιάς, στη γενικότερη παιδεία που μπορεί να έχουν ή στις δεξιότητες που έχουν καλλιεργήσει, αλλά και στη διάθεση να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες συνθήκες. Έτσι, στα έργα που παράγονται είναι εμφανείς οι ατομικές στάσεις και επιλογές, βασικό στοιχείο της καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Μέσα από τα έργα φαίνεται η πρόσληψη της αρχαιότητας με ποικίλους τρόπους. Ορισμένα έργα επικεντρώνονται γύρω από την επεξεργασία εικονογραφικών θεμάτων και μοτίβων, ενώ άλλα έργα «εικονογραφούν», κατά κάποιον τρόπο, το αφήγημα για την αρχαιότητα, όπως αυτό μεταδίδεται μέσα από τις εγκύκλιες σπουδές, προβάλλοντας ένα ιστορικό παρελθόν φορτισμένο με το προγονικό κλέος, μία τάση έκδηλη και κυρίαρχη για την πρόσληψη του παρελθόντος από την εποχή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού αλλά και μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Άλλα σχολιάζουν το ιδεολογικό φορτίο που αποκτά το

9 Για την πρόσληψη του παρελθόντος μέσα από την αρχαιολογική έρευνα βλ. Χουρμουζιάδης, Γ. (1999). *Λόγια από χώμα*. Σκόπελος: Εκδόσεις Νησίδες. Πλάντζος, Δ. (2009). *Παγκοσμιοποίηση και εθνική κουλτούρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. Χαμηλάκης, Γ. (2012), *Το έθνος και τα ερείπιά του*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου. Χαμηλάκης, Γ. (2015). *Η Αρχαιολογία και οι αισθήσεις: Βίωμα, Μνήμη και Συν-κίνηση*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.

εύρημα σε μία εποχή μεταγενέστερη της δημιουργίας του, όταν, για παράδειγμα, στην αρχή της εποχής της κρίσης, η Αφροδίτη της Μήλου χρησιμοποιήθηκε ως έμβλημα σε διεθνές επίπεδο με ποικίλους τρόπους, για να δηλώσει τη διάσταση ανάμεσα στο ένδοξο παρελθόν και το προβληματικό νεοελληνικό παρόν (εικ. 3).



Εικ. 3. Αλεξάνδρα Τσιτσιντά, 520 αγανάκτηση, 2011, χαρακτηριστικό, λινόλεουμ τυπωμένο στο χέρι σε χαρτί okawara, δίπτυχο (φωτογραφία: Αλεξάνδρα Τσιτσιντά).



Εικ. 4. Παναγιώτα Καρβουνιάρη, Μικρές Ιστορίες, 2014, ξύλινο πλαίσιο, χαρτί, χώμα, μαλλί προβάτου, πλεξιγκλάς, βερνίκια νερού, σκόνες αιογραφίας, ατλακόλ, 3(40X30X25 εκ.), λεπτομέρεια (φωτογραφία: Βαρβάρα Μυστίλογλου).

Στη διάρκεια των εργαστηρίων διερευνήθηκαν επίσης υλικά, τεχνικές, έννοιες σχετικές με πρακτικές της καθημερινής ζωής στην αρχαιότητα και την πρόσληψη του παρελθόντος από τους σύγχρονους ανθρώπους, όπως ο ρόλος του χώματος ως βασικού στοιχείου στην τροφοπαραγωγή, την κεραμοπλαστική, τον ενταφιασμό και την ανασκαφή (εικ. 4), η υφαντική ως βασική πρακτική για την κάλυψη των αναγκών της καθημερινής ζωής και των γυναικείων ενασχολήσεων (εικ. 5), η χρήση των φυσικών υλικών και η αναφορά στο αβέβαιο ίχνος που αφήνουν στον χρόνο, το οποίο δύσκολα μπορεί να καταγραφεί (εικ. 6, 7). Σε ορισμένες περιπτώσεις προκύπτουν έργα εκ των υστέρων, μετά τη λήξη του εργαστηρίου, όπως τα χαρακτηριστικά με τα μοτίβα των αγγείων τα οποία συνδυάστηκαν με τα μοτίβα από την τοπική φορεσιά της Αιανής και τον χορό των γυναικών στις «Λαζαρίνες», ένα τοπικό έθιμο της Άνοιξης και του Πάσχα.<sup>10</sup>

Η αξιολόγηση της εμπειρίας από τα εργαστήρια γίνεται με ερωτηματολόγια, στα οποία οι φοιτητές εκφράζουν την άποψή τους για τη διοργάνωση. Αρκετοί φοιτητές και φοιτήτριες, ιδιαίτερα όσοι μένουν σε κοντινά μέρη, συμμετείχαν δύο ή και περισσότερες συνεχείς χρονιές, συμβάλλοντας στο οργανωτικό μέρος με την εμπειρία τους, αλλά και εξελίσσοντας το προσωπικό τους έργο με την ανατροφοδότηση που δέχονται

<sup>10</sup> Έργο της φοιτήτριας Καίτης Τουρτούρα από τη σειρά με το χορό των Λαζαρίνων πήρε το 2ο βραβείο μετά από διαγωνισμό και εκτέθηκε τον Δεκέμβριο του 2016 μαζί με 60 άλλα έργα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Palazzo Massimo) της Ρώμης στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος NEARCH με συντονιστή το IBC (Istituto per i beni artistici culturali e naturali) στην Ιταλία και συμμετοχή πολιτιστικών φορέων από όλη την Ευρώπη. Guernandi, M.P. (Ed.) (2016). *Archaeology and me, Looking at Archaeology in Contemporary Europe*. Bologna: Regione Emilia Romagna, IBC, 52. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 25.1.2016. Ανακτήθηκε 8.5.2017 από <http://www.eetf.uowm.gr/?p=11696>.

από το εργαστήριο, με αποτέλεσμα η εμπειρία από την Αιανή να έχει διαμορφώσει την πρόταση ορισμένων πτυχιακών εργασιών.<sup>11</sup>

Το εργαστήριο αποσκοπεί στη συνολική εμπειρία που θα αποκομίσουν όσοι και όσες συμμετέχουν. Και η εμπειρία αυτή δεν περιορίζεται μόνο στο να αποκτήσουν γνώσεις εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα. Ούτως ή άλλως, η ποσότητα της πληροφορίας που μπορούν να αντλήσουν από το μουσείο ή τον αρχαιολογικό χώρο είναι πολύ μεγάλη και δύσκολα οριοθετείται ή γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, ακόμη και αν ο ορισμός



Εικ. 5. Έργο της Βαρβάρας Μυστίλογλου υπό κατασκευή, 2013, υφαντό με νήμα, σπάγκο, βότανα (φωτογραφία: Βαρβάρα Μυστίλογλου).



Εικ. 6. Έργο της Μίνας Κουζούνη υπό κατασκευή, 2016 (φωτογραφία: Έλενα Εφέογλου).



Εικ. 7. Έργο της Ίριδας Κολλιδά υπό κατασκευή, 2016 (φωτογραφία: Ίρις Κολλιδά).

ενός ειδικού θέματος εστιάζει ειδικότερα το ενδιαφέρον τους σε αυτό. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία των εργαστηρίων είναι η συνύπαρξη, η συμβίωση τις ημέρες των εργαστηρίων, η συνεργατικότητα, η αλληλοβοήθεια στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων, η συζήτηση για τα έργα. Σημαντική είναι επίσης η επαφή με τους αρχαιολόγους, το προσωπικό του μουσείου και τους επισκέπτες, γιατί τα εργαστήρια είναι ανοικτά και επισκέψιμα σε συγκεκριμένες ώρες. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο

11 Πρόκειται για τις πτυχιακές εργασίες των Θεοδώρας Μιχαλίδου, Ευγενίας Νόση, Καίτης Τουρτούρα.

με τα παιδιά της Αιανής στο εργαστήριο του ψηφιδωτού.<sup>12</sup>

Η παρουσίαση των έργων γίνεται λίγο μετά την υλοποίησή τους στην έκθεση που διοργανώνει η Εφορεία Αρχαιοτήτων Κοζάνης με αφορμή τις θεσπισμένες από το Υπουργείο Πολιτισμού εκδηλώσεις για την αυγουστιάτικη πανσέληνο.<sup>13</sup> Τα έργα είναι ενταγμένα στην καλλιτεχνική συλλογή του Αρχαιολογικού Μουσείου της Αιανής, έχουν καταλογογραφηθεί και τεκμηριωθεί και τα περισσότερα εκτίθενται μόνιμα στους χώρους του, ενώ ορισμένα έχουν παραχωρηθεί ως δάνειο και εκτίθενται στο Δημοτικό Σχολείο Αιανής.

Με την τακτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των εργαστηρίων τα τελευταία έξι χρόνια δημιουργείται μια κανονικότητα στην επαφή των φοιτητών και των διδασκόντων του Τμήματος με τους κατοίκους της Αιανής και της περιοχής της Κοζάνης,<sup>14</sup> οι οποίοι έχουν την ευκαιρία να περιεργαστούν τα έργα και να συζητήσουν με τους δημιουργούς τους για τις ιδέες και τον τρόπο υλοποίησης των έργων. Αυτή η επικοινωνία αποτελεί και την τελική θετική αποτίμηση του εργαστηρίου.

### Η έκθεση «Ερωτες και άλλα φτερωτά» και η συνεργασία με το Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας.

Η συνεργασία με την Εφορεία Αρχαιοτήτων και το Αρχαιολογικό Μουσείο της Φλώρινας στη διοργάνωση εκθέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο των εκδηλώσεων υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού για τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων και τις Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς ήταν ιδιαίτερα γόνιμη. Την περίοδο 2008-2016 οργανώθηκαν οκτώ εκθέσεις, οι περισσότερες συνοδευόμενες από αντίστοιχα μικρά εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε και ένα αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το 2016.<sup>15</sup>

Ενδεικτικά θα γίνει αναφορά στην έκθεση «Ερωτες και άλλα φτερωτά»<sup>16</sup> που πραγματοποιήθηκε στο

12 Το εργαστήριο του ψηφιδωτού για παιδιά συντονίζει ο ψηφοθέτης Γρηγόρης Τζαναμπέτης.

13 Πρέπει να επισημανθεί ότι οι όροι παρουσίασης των έργων, συνήθως στον προθάλαμο του μουσείου, είναι πολύ περιοριστικοί. Στο τομέα αυτό μένει να λυθούν ακόμα αρκετά προβλήματα.

14 Το Μουσείο της Αιανής οργανώνει και άλλες εκθέσεις με εικαστικό περιεχόμενο, ενώ στο περίβολό του υπάρχει ένα πάρκο σύγχρονων γλυπτών που έχουν προκύψει από τα «Συμπόσια Γλυπτικής και Αρχαίας Ζωγραφικής», που διοργάνωνε παλαιότερα.

15 Εκθέσεις με έργα φοιτητών και διδασκόντων του ΤΕΕΤ που παρουσιάστηκαν στο Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας: «Ιχνη 2008», σχέδια φοιτητών του ΤΕΕΤ «Μάγοι, ξόρκια και φυλακτά», Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς 2010. «Μνήμη + Δημιουργικότητα = Κοινωνική αλλαγή», Διεθνής Ημέρα Μουσείων 2013. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2013. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/?p=1801>. «Τα πρόσωπα του χρόνου», Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς 2013. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2013. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/?p=1785>. «Ερωτες και άλλα φτερωτά», Διεθνής Ημέρα Μουσείων 2014. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/index.html%3Fp=4431.html>. «Τα πρόσωπα του χρόνου», Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς 2014. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/index.html%3Fp=8000.html>. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/?p=7107>. «Βία και Ανεκτικότητα», Ευρωπαϊκές Ημέρες Πολιτιστικής Κληρονομιάς 2015. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2015. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/?p=11077>. Το 2016 σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το μουσειοπαιδαγωγικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Η Φλώρινα στο Μουσείο – Ανακαλύπτω τη ζωή σε μια αρχαία πόλη», για τη «Διεθνή Ημέρα Μουσείων» του 2016. Σχεδιασμός: Λιάνα Γκέλου, Ζωή Γοδόση, Κώστας Κασβίκης, Έλενα Εφέογλου. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2015. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/index.html%3Fp=12455.html>.

16 Γοδόση, Ζ. (2014). Εικόνες για μια έκθεση. Διεθνής Ημέρα Μουσείων 2014. Στο *Ερωτες και άλλα φτερωτά*, Κατάλογος Έκθεσης. ΚΘ' Εφορεία Κλασικών, Προϊστορικών Αρχαιοτήτων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Καλών

πλαίσιο του εορτασμού για τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων το 2014 με θέμα «Οι συλλογές των μουσείων μας ενώνουν» (εικ. 8, 9). Το θέμα επιλέχθηκε, αφενός, γιατί ο εορτασμός το μήνα Μάιο, στην κορύφωση της άνοιξης, συνδέεται με την αναγέννηση της φύσης και τις δημιουργικές δυνάμεις του έρωτα, αφετέρου, γιατί ο τρόπος παρουσίασης της έκθεσης, λόγω των περιορισμών που θέτει ο μουσειακός χώρος, υπήρχε η πρόθεση να συνδεθεί με την αιώρηση. Στην πρόσκληση, που απευθύνθηκε σε διδάσκοντες και φοιτητές του Τμήματος, δόθηκε ένα κείμενο σχετικό με τη γενεαλογία του Έρωτα, τις ιδιότητες και την επίδρασή του στους ανθρώπους. Η θεματική της έκθεσης διευρύνθηκε και με άλλες φτερωτές μορφές της μυθολογίας.<sup>17</sup> Επιχειρήθηκε η σύνδεση με τρία εκθέματα του Μουσείου που απεικονίζουν ερωτιδείς και τα οποία αποτέλεσαν την κύρια αναφορά για την παρουσίαση του θέματος της έκθεσης μαζί με το εικονογραφικό υλικό, που αφορούσε τη διαχρονική παρουσία του έρωτα και των φτερωτών μορφών στην ιστορία της τέχνης.



Εικ. 8. Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας, έκθεση «Ερωτες και άλλα φτερωτά», 2014 (φωτογραφία: Ζωή Γοδόση).



Εικ. 9. Έκθεση «Ερωτες και άλλα φτερωτά», έργο της Αγγελίνας Τσουμάνη, 2014 (φωτογραφία: Ζωή Γοδόση).

Τα περισσότερα έργα έγιναν ειδικά για την έκθεση, αλλά σε αυτήν εντάχθηκαν και έργα με ανάλογο θέμα, που ήταν μέρος της προϋπάρχουσας δουλειάς των συμμετεχόντων. Τα φτερωτά αρχίζοντας από την αυλή, αναπτύσσονταν σε όλο τον χώρο του Μουσείου, αποτυπώνοντας σε πολλές διαφορετικές εκδοχές τη μετεξέλιξη της φτερωτής μορφής από τον θεό της αρχαιότητας ως τις αγγελικές μορφές και άλλα φανταστικά όντα. Ο επισκέπτης μπορούσε να παρακολουθήσει τα εννοιολογικά παιχνίδια που αναφέρονται στις οδυνηρές επιπτώσεις του έρωτα και στα μέσα θεραπείας του, να αναλογιστεί την αφοσίωση και το πάθος των ερωτευμένων από το μύθο του Έρωτα και της Ψυχής, να προσλάβει μουσικά μια ιστορία, όπου η τύχη ανταγωνίζεται τον έρωτα στην όπερα «Ποππαία» του Μοντεβέρντι<sup>18</sup>, να αναλογιστεί τη λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην πτήση και την πτώση. Η έκθεση συμπληρώθηκε με κείμενα αρχαίας ελληνικής τραγικής και λυρικής ποίησης που κάλυπταν τους

Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών. Δημοσιεύεται στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/?p=4431>.

<sup>17</sup> Στην έκθεση συμμετείχαν σαράντα ένας φοιτητές/τριες και τέσσερις διδάσκοντες του ΤΕΕΤ, ενώ για την υλοποίησή της είχαν συμπράξει άλλοι τέσσερις διδάσκοντες. Ειδικότερα συμμετείχαν και συνέπραξαν οι: Δημοσθένης Αβραμίδης, Χρυσούλα Βοσκοπούλου, Γιώργος Δρόσος, Φίλιππος Καλαμάρας, Χάρης Κοντοσφύρης, Σωτήρης Λιούκρας, Τάσος Πρωτοψάλτου, Δήμητρα Σιατερλή.

<sup>18</sup> Αυτή ήταν η συμβολή του εργαστηρίου σκηνογραφίας που συνδυάστηκε με την ομαδική εργασία του εργαστηρίου της χαρακτηριστικής.

υαλοπίνακες του εξώστη στην είσοδο του Μουσείου<sup>19</sup>. Η συνύπαρξη των εκθεμάτων από τα προϊστορικά μέχρι και τα βυζαντινά χρόνια με τα σύγχρονα έργα δημιουργούν έναν ενδιαφέροντα διάλογο ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν και διαμορφώνουν συνειρμικά μια ποικιλία σχέσεων ανάμεσα στον θεατή, το αρχαιολογικό εύρημα και τη σύγχρονη παρέμβαση στον χώρο του μουσείου. Το μουσείο μεταμορφώνεται από ένα χώρο, όπου παρουσιάζεται η επιστημονική γνώση για το παρελθόν ως ένα αδιαμφισβήτητο αφήγημα για την πολιτισμική εξέλιξη, παρά την αποσπασματικότητα και την επιλεκτικότητα με την οποία διαμορφώνονται οι μουσειακές εκθέσεις, σε έναν χώρο χαλαρής περιήγησης, κατά την οποία ο θεατής καλείται να συμμετάσχει σε μια νέα εμπειρία παραγωγής νοήματος με αφετηρία τη βιωματική σχέση με όσα προσλαμβάνει, σύμφωνα και με τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί για τη διαμόρφωση του «μετα-μουσείου».<sup>20</sup> Τα τεχνουργήματα τα οποία «κατέλαβαν» τους χώρους του Μουσείου, διαλέγονταν με τα εκθέματα περισσότερο με τρόπο ανατρεπτικό παρά συμπληρωματικό ως προς την ιστορική διάσταση των εκτιθέμενων ευρημάτων. Σε πολλές περιπτώσεις τα σύγχρονα έργα ήταν αποτέλεσμα επεξεργασίας εννοιολογικών προεκτάσεων γύρω από το καθορισμένο θέμα, υπερβαίνοντας τις ιστορικές αναφορές. Η έκθεση ενεργοποιούσε τη φαντασία και κινητοποιούσε την ανταπόκριση του θεατή, που βασιζόταν στην έκπληξη και τις απροσδόκητες συνδέσεις ανάμεσα στη σταθερότητα των αντικειμένων της μόνιμης έκθεσης και στην παροδικότητα εκείνων της περιστασιακής έκθεσης.

### Το project «Όταν οι εικόνες αφηγούνται, Αφιέρωμα στην Τόνια Νικολαΐδη» και η συνεργασία με το Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Η τελευταία συνεργασία, στην οποία θα γίνει αναφορά, είναι αυτή με το Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης στο project «Όταν οι εικόνες αφηγούνται, Αφιέρωμα στην Τόνια Νικολαΐδη», που υλοποιήθηκε από κοινού με το Εργαστήριο Χαρακτικής και τη διδάσκουσα Δήμητρα Σιατερλή. Σκοπός του project ήταν να μελετηθεί το έργο της Τόνιας Νικολαΐδη, ως περίπτωση για τη διερεύνηση επιμέρους θεμάτων, που καθορίζουν τη συγκρότηση της καλλιτέχνης, τη διαμόρφωση του εικαστικού ιδιώματος, τη δημοσιοποίηση του έργου και την ένταξή του στο ιστορικό πλαίσιο. Παράλληλα, σκοπός του project ήταν να προκύψουν εικαστικά έργα των φοιτητών και φοιτητριών στο πλαίσιο των μαθημάτων του Εργαστηρίου Χαρακτικής, ώστε να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνονται στο καλλιτεχνικό έργο στοιχεία από μια προϋπάρχουσα καλλιτεχνική παράδοση.<sup>21</sup>

Στην πρώτη φάση, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011/12, και αφού είχαν προηγηθεί επισκέψεις στην έκθεση με έργα της Τόνιας Νικολαΐδη στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Στέγης Φιλοτέχνων Φλώρινας<sup>22</sup>, έγιναν

19 Επιλέχθηκαν κείμενα από την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, τη *Μήδεια* του Ευριπίδη και αποσπάσματα από ποιήματα της Σαπφώς και του Ίβικου.

20 Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge. Πασχαλίδης, Γ. (2001). Από το μουσείο του πολιτισμού στον πολιτισμό των μουσείων. Στο *Η μουσειολογία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο, 212-214. Watermeyer, R. (2012). A conceptualisation of the post-museum as pedagogical space. *Journal of Science Communication*. ISSN 1824-2049. Received: October 18, 2011, Published: March 1, 2012. Ανακτήθηκε 5.5.2017 από <http://jcom.sissa.it>.

21 Στο project συμμετείχαν συνολικά είκοσι έξι φοιτητές και φοιτήτριες με θεωρητικές εργασίες ή με εικαστικά έργα. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014. Ανακτήθηκε 5.5.2017 <http://old.eetf.uowm.gr/index.html%3Fp=8401.html>. Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014. Ανακτήθηκε 5.5.2017 <http://old.eetf.uowm.gr/index.html%3Fp=7946.html>.

22 Η έκθεση «Τόνια Νικολαΐδη - Έργα 1947-2010» ήταν συνδιοργάνωση του Μορφωτικού Ιδρύματος της Εθνικής Τραπέζης και του Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης Φλώρινας, 12 Οκτωβρίου -15 Νοεμβρίου 2010.

ενημερωτικές συναντήσεις, στις οποίες παρουσιάστηκε η δουλειά της. Οι φοιτητές/τριες επέλεξαν μία από τις θεματικές ενότητες του έργου της, –«Θάλασσα, άμμος και φως», «Έρχονται άλλοι, όμοιοι με εμάς, αλλά δεν θα είμαστε εμείς», «Θάλασσα πηγή ζωής, πηγή θανάτου», «Αερικά, θάλασσα και βράχια»<sup>23</sup>– και με βάση αυτήν επεξεργάστηκαν το συγκεκριμένο ή παρεμφερές θέμα, βασιζόμενοι σε προσωπικά βιώματα, σε προτεινόμενα λογοτεχνικά κείμενα<sup>24</sup> ή σε άλλα κείμενα δικής τους επιλογής ή αποσπάσματα από συνεντεύξεις της Τόνιας Νικολαΐδη. Παράλληλα, συζητήθηκαν θέματα που αφορούν φεμινιστικές προσεγγίσεις του έργου των γυναικών καλλιτεχνών, αφενός ως προς τη δυνατότητα της ενασχόλησης των γυναικών με την παραγωγή του καλλιτεχνικού έργου και την προβολή του και αφετέρου ως προς τον εντοπισμό στοιχείων της ταυτότητας του φύλου στο καλλιτεχνικό έργο. Από τη φάση αυτή προέκυψαν εργασίες με ανάλογα θέματα στα μαθήματα ιστορίας της τέχνης.

Στα επόμενα ακαδημαϊκά έτη 2012/13 και 2013/14 έγινε επεξεργασία επιμέρους θεματικών ενοτήτων από το έργο της Τόνιας Νικολαΐδη με βασική γραμμή έρευνας την παραγωγή έργων σε σειρές. Μελετήθηκε



Εικ. 10. Έκθεση «Όταν οι εικόνες αφηγούνται, Αφιέρωμα στην Τόνια Νικολαΐδη», Βιβλιοπωλείο ΜΙΕΤ, Θεσσαλονίκη, 2014 (φωτογραφία: Ζωή Γοδόση).



Εικ. 11. Άποψη της έκθεσης «Όταν οι εικόνες αφηγούνται, Αφιέρωμα στην Τόνια Νικολαΐδη», Βιβλιοπωλείο ΜΙΕΤ, Θεσσαλονίκη, 2014 (φωτογραφία: Ζωή Γοδόση).

πώς η ίδια δημιουργεί ένα οπτικό λεξιλόγιο που αποτελείται από απλές στοιχειώδεις μορφές, οι οποίες, όταν συνδυάζονται μεταξύ τους, δίνουν νέες εικόνες ως τμήμα της οπτικής αφήγησης, παράλληλα με τη βιβλιογραφική μελέτη των στοιχείων της οπτικής σύνταξης. Η ολοκλήρωση του project έγινε με την έκθεση στο βιβλιοπωλείο του Μορφωτικού Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης στη Θεσσαλονίκη το Δεκέμβριο του 2014 (εικ. 10-12). Η έκθεση συνοδεύτηκε από κατάλογο με την περιγραφή του project, ενδεικτικά έργα της έκθεσης και σύντομα συνοδευτικά κείμενα των φοιτητών και φοιτητριών<sup>25</sup>.

23 Μαντζαβίνου, Ι. & Λιβάνη, Β. (Επιμ.) (2010). *Τόνια Νικολαΐδη, Έργα 1947-2010*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

24 Προτάθηκαν τα κείμενα «Το μυρολόγι της Φώκιας» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη και «Οι περιπέτειες ενός αναγνώστη» του Ίταλο Καλβίνο.

25 Γοδόση, Ζ., Επαμεινώνδας, Γ. & Σιατερλή, Δ. (Επιμ.) (2014). *Όταν οι εικόνες αφηγούνται, Αφιέρωμα στην Τόνια Νικολαΐδη*. Θεσσαλονίκη: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών.



Εικ. 12. Άποψη της έκθεσης «Όταν οι εικόνες αφηγούνται, Αφιέρωμα στην Τόνια Νικολαΐδη», Βιβλιοπωλείο MIET, Θεσσαλονίκη, 2014 (φωτογραφία: Ζωή Γοδόση).

## Απολογισμός

Κάνοντας μία αποτίμηση των παραπάνω δράσεων, επισημαίνονται τα εξής: Οι δράσεις αυτές συνδυάζουν τη θεωρητική και την εργαστηριακή σπουδή, έχοντας ταυτόχρονα βιωματικό χαρακτήρα, γεγονός που ενισχύει την εμπλοκή των φοιτητών και φοιτητριών σε μία δραστηριότητα, η οποία δεν προϋποθέτει ένα αυστηρά κανονιστικό πλαίσιο. Βασίζονται στη συνεργασία διδασκόντων από διαφορετικά πεδία, δημιουργώντας ευκαιρίες για μια διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων. Οι δυσκολίες για την υλοποίησή τους, από τη μέχρι στιγμής εμπειρία μου, ήταν ο περιορισμένος χρόνος για την προετοιμασία τους και η περιορισμένη χρηματοδότηση. Εδώ η κρίση έπαιξε το ρόλο της. Για τα περισσότερα εργαστήρια της Αιανής δεν ήταν σίγουρο ότι θα υπήρχε χρηματοδότηση μέχρι την τελευταία εβδομάδα πριν την έναρξή τους, με αποκορύφωμα τον Ιούνιο του 2015 με την κατάσταση που προέκυψε από την επιβολή του ελέγχου στην κίνηση των κεφαλαίων. Επίσης το project για την Τόνια Νικολαΐδη διακόπηκε για ένα διάστημα το 2012 λόγω των αναταράξεων του «Σχεδίου Αθηνά» για την αναδιάρθρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αν και οι δράσεις αυτές είναι πολύ σημαντικές για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, γιατί εμπλουτίζουν την εμπειρία τους στη διοργάνωση εκθέσεων, απαιτώντας ταυτόχρονα ανταπόκριση σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον, προκύπτει όμως ένας προβληματισμός σχετικά με την επιβάρυνση με επιπλέον φόρτο εργασίας όσων συμμετέχουν σε αυτές, παράλληλα με την ανάγκη να ανταπεξέλθουν στις τυπικές απαιτήσεις των μαθημάτων, που έχουν συγκεκριμένη εξεταστέα ύλη. Η αναφορά γίνεται, γιατί αυτού του είδους οι δράσεις είναι πολύ συχνές στο TEET και υλοποιούνται στο πλαίσιο πολλών μαθημάτων. Για τον λόγο αυτό τίθεται το ερώτημα αν μπορούν να ενταχθούν με κάποιο τρόπο στο κύριο πρόγραμμα σπουδών, με την προϋπόθεση τη χαλάρωση του γραφειοκρατικού πλαισίου οργάνωσής του, κάτι που με τις παρούσες συνθήκες –όπως οι

απαιτήσεις για την πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών με δεδομένη την απαίτηση για την ανταπόκρισή τους στο διεθνές περιβάλλον— φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο.

Ωστόσο, η τελική θετική αποτίμηση αυτών των δράσεων έγκειται στο εξής: στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία των φοιτητών με ποικίλα περιβάλλοντα, γεγονός που τους οδηγεί να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής τους δραστηριότητας, ως μέλη μιας κοινότητας και όχι ως απομονωμένες μονάδες εξαιτίας αυτής.

## Βιβλιογραφία

- Gombrich, E.H. (1966). *Reflections on teaching art history in art schools*, Art School lecture, The Gombrich Archive. Ανακτήθηκε 10.5.2017 από <http://www.gombrich.co.uk/showdoc.php?id=34>.
- Guernandi, M.P. (Ed.) (2016). *Archaeology and me, Looking at Archaeology in Contemporary Europe*. Bologna: Regione Emilia Romagna, IBC.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Madoff, S. H. (Ed.) (2009). *Art Schools, Propositions for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge: MIT Press.
- Watermeyer, R. (2012). A conceptualisation of the post-museum as pedagogical space. *Journal of Science Communication*. International School for Advanced Studies, ISSN 1824-2049. Received: October 18, 2011, Published: March 1, 2012. Ανακτήθηκε 5.5.2017 από <http://jcom.sissa.it>.
- Γοδόση, Ζ., Επαμεινώνδας, Γ. & Σιατερλή, Δ. (Επιμ.) (2014). *Όταν οι εικόνες αφηγούνται, Αφιέρωμα στην Τόνια Νικολαΐδη*. Θεσσαλονίκη: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών.
- Γοδόση, Ζ. (2014). Εικόνες για μια έκθεση. Διεθνής Ημέρα Μουσείων 2014. Στο *Έρωτες και άλλα Φτερωτά*, Κατάλογος Έκθεσης. ΚΘ Έφορεία Κλασικών, Προϊστορικών Αρχαιοτήτων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών. Δημοσιεύεται στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, 2014. Ανακτήθηκε 5.12.2017 από <http://old.eetf.uowm.gr/?p=4431>.
- Δασκαλοθανάσης, Ν. (2004). *Ο καλλιτέχνης ως ιστορικό υποκείμενο από τον 19<sup>ο</sup> στον 20<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Δασκαλοθανάσης, Ν. (2015). Ιστορία τέχνης για καλλιτέχνες. Στο *Restitutions, 14 Κείμενα ιστορίας της τέχνης*. Αθήνα: Futura, 191-194.
- Ιωαννίδης, Α. (2011). Σκέψεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος, 119-122.
- Λάββα, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης στη Σχολή Καλών Τεχνών. Εμπειρίες και προβληματισμοί. Στο Ε. Ματθιόπουλος & Ν. Χατζηνικολάου (Επιμ.), *Η Ιστορία της Τέχνης στην Ελλάδα*, Πρακτικά Α΄ Συνεδρίου Ιστορίας της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 301-321.
- Μαντζαβίνου, Ι. & Λιβάνη, Β. (Επιμ.) (2010). *Τόνια Νικολαΐδη, Έργα 1947-2010*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Πασχαλίδης, Γ. (2001). Από το μουσείο του πολιτισμού στον πολιτισμό των μουσείων. Στο *Η μουσειολογία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο, 212-220.

- Πλάντζος, Δ. (2009). *Παγκοσμιοποίηση και εθνική κουλτούρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Χαμηλάκης, Γ. (2012). *Το έθνος και τα ερείπιά του*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.
- Χαμηλάκης, Γ. (2015). *Η Αρχαιολογία και οι αισθήσεις: Βίωμα, Μνήμη και Συν-κίνηση*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.
- Χατζηνικολάου, Ν. (1982). Για την Ιδεολογία της Πρωτοπορίας. Στο *Εθνική Τέχνη και Πρωτοπορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Όχημα.
- Χουρμουζιάδης, Γ. (1999). *Λόγια από χώμα*. Σκόπελος: Εκδόσεις Νησίδες.

## From the Classroom to the Studio: Collaborative Actions between the Art History Courses and the Studio Courses in the School of Fine Arts - University of Western Macedonia

**Zoi Godosi**, Assistant Professor, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

The curriculum of a contemporary school of Visual Arts is necessary to respond to the processes of contemporary art, combining the theoretical knowledge with the study in the studio and the interaction with the society. This is one of the principles in the curriculum of the Department of Fine and Applied Arts (School of Fine Arts, University of Western Macedonia), which is achieved through a great number of artistic activities during its ten-year function. In this paper, I will present the actions and exhibitions organized in the frame of Art History courses in collaboration with the teachers and students of the Department and various cultural institutions. More specifically, the projects accomplished in collaboration with the Ephorates of Antiquities in Kozani and Florina and the Archaeological Museums in Aiani and Florina will be presented. These activities (workshops, exhibitions, educational programs) aim to a reflective and non-stereotyped perception of the past through the experience of the contemporary inhabited space, which bears the traces of different historical periods, and also through the sensorial experience of the archaeological site, resulting to a personal narrative impressed on the visual work. Moreover, the project based on the work of the engraver Tonia Nikolaidi is presented, which was realized in collaboration with the teacher of the Printmaking Studio, Dimitra Siaterli. The final works were exhibited through the support of the National Bank of Greece Cultural Foundation. The project researches the social factors that affect the artistic creation and additionally the way the students can process the visual material in their own works and literary texts relevant to the work of this artist, in order to create a visual narration. Basic topics of this paper concern the relation of the Art History courses with the artistic creation, the connection of the educational work of the Department with the society through the communicative function of the art work and students' acquisition of experience in the production and presentation of the art work during their studies.

## Σχισιακές εικαστικές πρακτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Το παράδειγμα του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου Ζωγραφικής του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας

**Γιάννης Ζιώγας**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Την τελευταία δεκαετία, υλοποιήθηκαν στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας πρότυπες εικαστικές και καλλιτεχνικές προσεγγίσεις που σκοπό είχαν τη διάδραση με την τοπική κοινωνία. Οι προσεγγίσεις αυτές κινήθηκαν στο πλαίσιο των σχεσιακών πρακτικών. Οι σχεσιακές εικαστικές πρακτικές έχουν ενεργοποιήσει, εδώ και δύο δεκαετίες τουλάχιστον, τη σχέση της τέχνης με τον κοινωνικό περίγυρο με ένα τρόπο διαφορετικό από εκείνον που υπήρχε μέχρι τότε. Το έργο τέχνης δεν είναι πλέον μια καθορισμένη εικαστική εικόνα, αλλά προκύπτει από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών. Ο καλλιτέχνης είναι ένας συντονιστής κοινωνικών δραστηριοτήτων που, έστω και σε κάποια μικρή κλίμακα, αλλάζουν τη σχέση των πολιτών με τον περίγυρό τους. Στη σχεσιακή προσέγγιση η κατασκευή μια υποδομής (όπως μιας στάσης λεωφορείου, ή η επισκευή ενός σχολείου), μια κοινωνιολογική ή ιστορική έρευνα λειτουργούν ως διαδικασίες αυτογνωσίας για τον καλλιτέχνη και ταυτόχρονα για την κοινότητα μέσα στην οποία εργάζεται. Ακόμη και η κατασκευή ενός μνημείου, που είναι μια κατεξοχήν ιστορική κατασκευή, δημιουργεί ως απότοκο, πέρα από το καθαυτό αντικείμενο, μια αφορμή συλλογικής ενεργοποίησης. Επομένως, ανάλογα με την προσέγγιση του κάθε καλλιτέχνη ή ομάδας καλλιτεχνών, υλοποιούνται ολιστικές διαδικασίες. Αυτές, ταυτόχρονα με το όποιο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, έχουν και έναν αντίκτυπο στην κοινωνία. Στην εισήγηση θα παρουσιαστούν εφαρμογές της σχεσιακής καλλιτεχνικής προσέγγισης την περίοδο 2006-2017 στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας αλλά και ευρύτερα. Ο εφαρμογές αυτές υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής λειτουργίας του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου του ΤΕΕΤ. Υπήρχαν δύο διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που συναντήθηκαν (και συνεχίζουν να συναντώνται) στην περιοχή: οι κάτοικοι της περιοχής και η καλλιτεχνική/εκπαιδευτική κοινότητα. Οι διαδικασίες αυτές σχημάτισαν υποδομές, προσδιόρισαν σχέσεις με την ιστορία της περιοχής, επηρέασαν, σε ένα βαθμό, την ανθρωπογεωγραφία του τόπου. Ταυτόχρονα αποτέλεσαν μέρος μιας ακαδημαϊκής διαδικασίας που προτείνει μια προσέγγιση όπου η κατανόηση του πραγματικού χώρου σχηματίζει αναγνώσεις του τοπίου, που επηρεάζουν τις προσεγγίσεις των νέων εκπαιδευόμενων καλλιτεχνών και μέσα από αυτούς την ελληνική (αλλά και την ευρύτερη) εικαστική κοινότητα.*

Το ΤΕΕΤ (Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με έδρα τη Φλώρινα) είναι ένα σύγχρονο καλλιτεχνικό εκπαιδευτικό ίδρυμα, στο οποίο υπήρξε από το 2006, χρονιά ίδρυσής του, η δυνατότητα να εφαρμοστούν, σε ορισμένα από τα προσφερόμενα ακαδημαϊκά μαθήματα, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν την κριτική πρακτική και διάδραση με το κοινωνικό πλαίσιο. Σε αυτές τις προσεγγίσεις οι θεωρήσεις του πεδίου και του αντικειμένου, οι εφαρμογές σχεσιακών πρακτικών, αλλά και πρακτικών πέρα από αυτές, έχουν διαδραματίσει βασικό ρόλο. Στο κείμενο που ακολουθεί θα αναπτυχθούν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που αναπτύχθηκαν στο 1<sup>ο</sup> Εργαστήριο Ζωγραφικής

του ΤΕΕΤ την περίοδο από το 2008 μέχρι και σήμερα.<sup>1</sup>

Σε μια εισήγηση που πραγματοποιήθηκε το 2008 αναφερόταν:

« Το τοπίο της Φλώρινας είναι και ο δημόσιος χώρος που της αντιστοιχεί. Είναι ένα φυσικό τοπίο έντονο, κάποιες φορές άγριο, συχνά αναντίστοιχο με το στερεότυπο του ελληνικού τοπίου, όπως έχει καταγραφεί τουλάχιστον τον τελευταίο αιώνα στην ελληνική τέχνη. Εκτός ίσως από τον Αγγελόπουλο κανείς άλλος καλλιτέχνης της εικόνας δεν ανέπτυξε τη δουλειά του στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Αγγελόπουλος δέχτηκε πολλές φορές κριτική για το ότι τα τοπία που καταγράφει δεν έχουν χαρακτηριστικά «ελληνικά» χαρακτήρα. Βρεθήκαμε, λοιπόν, στον γεωγραφικό αυτό χώρο όπου το μεσογειακό φως διαθλάται από την ομίχλη και το υψόμετρο. Έχοντας ήδη διανύσει δύο διδακτικές χρονιές στη Φλώρινα, συχνά στο απόλυτο λευκό του χιονιού και σε θερμοκρασίες κάτω του μηδενός, βρίσκομαι σε ένα χώρο όπου η λευκή σελίδα του τοπίου αναμένει να εγγραφεί από τις προθέσεις των ανθρώπων. Το εξαντλητικό εβδομαδιαίο ταξίδι των 1500 χιλιομέτρων κάθε βδομάδα με ΚΤΕΛ ή τραίνο είναι και ταυτόχρονα ένα ταξίδι αυτογνωσίας. Εργαζόμαστε σε ένα υπέροχο φυσικό τοπίο, όπου οι εναλλαγές των εποχών, τα ιδιαίτερα χρώματα της φύσης είναι παρόντα διαρκώς. Το 1<sup>ο</sup> Εργαστήριο Ζωγραφικής βρίσκεται στο Μεσονήσι, έναν οικισμό δέκα χιλιόμετρα πριν τη Φλώρινα, κοντά στον τελευταίο σταθμό του τρένου πριν τα Σκόπια. Ένας σταθμός που δεν λειτουργεί πλέον.

Εκεί έχουμε τη δυνατότητα να σχηματίσουμε μια τέχνη που θα έχει πρωτογενή επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Η ελληνική τέχνη είναι κυρίως αστική. Οι σημαντικοί τοπιογράφοι του τέλους του 19<sup>ου</sup> αιώνα και των αρχών του 20<sup>ου</sup> υπήρξαν αστοί που σε κάποιες περιόδους της καλλιτεχνικής τους δραστηριότητας περιόδευσαν στο ύπαιθρο. Ακόμη και οι πιο σύγχρονοι έλληνες καλλιτέχνες έχουμε, στην συντριπτική πλειοψηφία, εστίασει την προσοχή μας στο αστικό περιβάλλον.

Στη Φλώρινα το πιο σημαντικό μνημείο είναι η ίδια η φύση. Δεν υπάρχουν τα «βαριά» μνημεία της πλούσιας ελληνικής ιστορίας από την αρχαιότητα ως σήμερα. Μνημεία στη Φλώρινα είναι κυρίως η φύση και οι σχέσεις των ανθρώπων. Ταυτόχρονα στην Φλώρινα και στη γύρω περιοχή το φυσικό περιβάλλον είναι κυρίαρχο.

Αυτό το περιβάλλον αποτελεί τον δημόσιο χώρο μέσα στον οποίο θα αναπτυχθεί η Σχολή. Κάθε σχολή πριν να είναι εκπαιδευτικός φορέας είναι φορέας πολιτισμού και καλλιτεχνικής δράσης. Επομένως η ίδρυσή της είναι πρωταρχικά ο σχηματισμός μιας μεγάλης παρέμβασης στον δημόσιο χώρο. Κι αν η πιο ουσιαστική διάσταση ενός δημόσιου έργου είναι η συμμετοχή των ανθρώπων, πώς αποτυπώνεται η συμμετοχή των ανθρώπων στη λευκή σελίδα της Φλώρινας; Πώς καταγράφεται η πιθανή συμβολή μιας Σχολής Καλών Τεχνών στο σημείο αυτό του ελλαδικού χώρου;

Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, η τρίτη Σχολή Καλών Τεχνών που ιδρύεται στην Ελλάδα,<sup>2</sup> έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει

1 Υπεύθυνος του Εργαστηρίου την περίοδο αυτή είναι ο Γιάννης Ζιώγας. Συνεργάτες του Εργαστηρίου υπήρξαν οι Σοφία Κυριακού (ΠΔ 407, 2007-2011), η Πένυ Γκέκα (ΠΔ 407, 2008-2010) και η Σύνθια Γεροθανασίου (αποσπασμένη από τη Δευτεροβάθμια, 2016 – έως 2018).

2 Όταν ιδρύθηκε το ΤΕΕΤ υπήρχαν ήδη δύο Σχολές Εικαστικών Τεχνών: η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών στην Αθήνα

έναν ισχυρό πολιτιστικό, καλλιτεχνικό και εκπαιδευτικό πόλο σε ένα γεωγραφικό σημείο όπου η αγάπη κάποιων ανθρώπων για την τέχνη έχει ήδη δημιουργήσει μια σημαντική καλλιτεχνική κοινότητα. Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών είναι από μόνο του το απόλυτο εικαστικό έργο στο Δημόσιο Χώρο, αφού σε λίγα χρόνια πάνω από 500 φοιτητές και διδάσκοντες καλλιτέχνες θα έχουν κατακλύσει την Φλώρινα των δεκατριών χιλιάδων κατοίκων. Έχοντας ως δεδομένη τη διάχυση της Σχολής μέσα σε ένα (μικρό έστω) αστικό ιστό, ποιές είναι οι δυναμικές εκείνες που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό/καλλιτεχνικό αυτό φορέα να μετασχηματιστεί σε εικαστικό έργο/δρόμενο; [...]

Στη Φλώρινα υπάρχουν ήδη εγγραφές σε κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο [...] Οι εγγραφές που αναφέραμε εντάσσονται σε έναν τόπο που έχει τρία ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: περιβάλλεται από μια επιβλητική φύση, τοποθετείται σε μια θέση ανάμεσα σε σύνορα κι έχει ένα ιδιαίτερο καιρό που τον καθιστά μοναδικό στην Ελλάδα· από τον Νοέμβριο μέχρι το Μάρτιο η περιοχή μετατρέπεται συχνά σε ένα πάλλευκο κρυστάλλινο σεντόνι από την ομίχλη ή το χιόνι. Αυτό είναι το απόλυτο πεδίο που στέκεται έτοιμο να δεχθεί τις δράσεις των ανθρώπων. Είναι από αυτή την άποψη η Φλώρινα μια λευκή σελίδα.

Η Σχολή Καλών Τεχνών της Φλώρινας παράγει μετατροπές που αξίζουν στην ελληνική τέχνη, κι αυτές είναι από μόνες τους ένα έργο σε δημόσιο χώρο. Στον χώρο-Φλώρινα μπορούν όλα να συζητηθούν εξ αρχής, και εδώ θα μας επιτραπεί να αναλογιστούμε πού βρισκόμαστε μέσα στο σύγχρονο κόσμο των εικόνων. Αυτή η λευκή σελίδα μπορεί να μετατραπεί στο χώρο όπου η διδασκαλία, οι δράσεις, οι ενέργειες και τα αντικείμενα που θα καταθέσουν οι άνθρωποι θα υλοποιήσουν το απόλυτο έργο σε δημόσιο χώρο· ένα άυλο και ταυτόχρονα χειροπιαστό έργο, όπου οι πολίτες της πόλης, οι φοιτητές, οι διδάσκοντες, οι ταξιδιώτες, οι μετανάστες, οι καλλιτέχνες θα συναντώνται και θα αναδειξουν την Φλώρινα και την περιοχή γύρω από αυτήν σε ένα χώρο όπου θα σχηματίζονται αέναα ιδέες, εικόνες, αντικείμενα.[...]» (εικ. 1).

Για αρκετά χρόνια μετά την κατάθεση αυτής της άποψης, υπήρξε μια επίπονη προσπάθεια για να υλοποιηθούν αυτά που αναφέρονται. Κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων ο τρόπος ανάπτυξης της Σχολής, και του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου Ζωγραφικής, αντιμετωπίστηκε ως μέρος μιας καλλιτεχνικής πρακτικής. Μια σύγχρονη εικαστική καλλιτεχνική πρακτική αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία που συνδυάζει πολλαπλές παραμέτρους. Τέτοιες είναι η κατανόηση της ύλης, η χρήση των δυνατοτήτων του σώματος, το ευρύτερο πολιτισμικό και επιστημονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι εικόνες, η διάδραση της καλλιτεχνικής πρακτικής με την κοινωνική πραγματικότητα. Οιαδήποτε σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική αναπτύσσεται δημιουργικά, αν έχει σχέση με συγκεκριμένες παραμέτρους που εφαρμόζονται ως σύστημα ιδεών, τεχνικών και πραγμάτωσης.

Υπάρχουν δύο κύριοι τρόποι προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις εικαστικές τέχνες από την προσέγγιση των διδασκόντων: η πρώτη αναπτύσσει την εκπαιδευτική διαδικασία αποκλειστικά ως μετάδοση

---

και το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Θεσσαλονίκη. Το 2017 ιδρύθηκε και η τέταρτη Σχολή Καλών Τεχνών στα Ιωάννινα (Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

3 Αναφερόταν στην εισήγηση: *Η Φλώρινα ως μια Λευκή Σελίδα* στο Συνέδριο του Επιμελητήριου Εικαστικών Τεχνών Συνέδριο «Σύγχρονη Τέχνη και Δημόσιος Χώρος» (17 έως 20 Απριλίου 2008), αδημοσίευτο.



Εικ.1. Η Φλώρινα και η αντανάκλασή της, φωτογραφία, 2015 (φωτογραφία: Γιάννης Ζιώγας).

γνώσεων, που σταδιακά θα οδηγήσουν στο σχηματισμό της καλλιτεχνικής πρακτικής του εκπαιδευόμενου. Αυτή η πρώτη προσέγγιση, που ακολουθεί τη μακρά παράδοση του δασκάλου/μάστορα, αναφέρεται σε μια διαδικασία που μεταδίδει τις γνώσεις του διδάσκοντος (τεχνικές και θεωρητικές) μέσα σε ένα πλαίσιο όπου συχνά η έννοια της αυθεντίας του διδάσκοντος είναι βασικός παράγοντας. Η δεύτερη προσέγγιση αναπτύσσεται μέσα από την άποψη ότι αυτή η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί εξ' αρχής μέρος της καλλιτεχνικής πρακτικής και επομένως οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, θεσμικό ίδρυμα εκπαίδευσης, κοινωνικός περίγυρος) εργάζονται στο σύγχρονο πλαίσιο με βάση τις παραμέτρους που αναφέραμε. Σε αυτή τη δεύτερη προσέγγιση δεν υπάρχει αποκλειστικά ο καλλιτέχνης/δάσκαλος που μεταδίδει στους εκπαιδευόμενους γνώσεις, τεχνικές και απόψεις, αλλά ενεργοποιείται ένα ολιστικό περιβάλλον αλληλεπιδράσεων τόσο στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε σχέση με το ακαδημαϊκό πλαίσιο, όσο και ως προς τον κοινωνικό περίγυρο που το περιβάλλει. Ο καλλιτέχνης/δάσκαλος λειτουργεί ως ο καταλύτης που συνδέει τους εμπλεκόμενους και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Αν ακολουθηθεί η παραδοχή ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι και αυτή καλλιτεχνική πρακτική, δεν μπορεί παρά να κινηθεί μέσα από την κατανόηση των ευρύτερων παραμέτρων, όπως αυτές που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο, και συνθέτουν τη σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική. Η εκπαιδευτική διαδικασία στις εικαστικές τέχνες έχει την ιδιαιτερότητα ότι από την πρώτη της υλοποίηση στους υπό εκπαίδευση καλλιτέχνες οφείλει να ενεργοποιήσει συνολικά τη σχέση της με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται δομικά και η χρήση βασικών εννοιών της τέχνης, όπως και να καθίσταται σημαντικό να αναζητούνται εκπαιδευτικές διαδικασίες που κινούνται πέρα από τις ήδη παραδεγμένες.

Υπάρχουν τρεις έννοιες που καθόρισαν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου του ΤΕΕΤ. Είναι οι ιστορικές έννοιες του πεδίου και του αντικειμένου, αναθεωρημένες σε ένα σύγχρονο πλαίσιο, καθώς και η έννοια του καλλιτέχνη/νομάδα. Συχνά αναφερόμαστε σε βιωματικές διαδικασίες χωρίς αυτές να αναπτύσσονται σε επαφή με την πραγματικότητα<sup>4</sup>. Σε μια κυρίαρχη σύγχρονη τάση που θεωρητικοποιεί τα πάντα, αντιμετωπίζεται ακόμη και η έννοια του «βιωματικού» μέσα από μια, μη παραγωγική, αφαιρετική προσέγγιση. Ωστόσο η όποια διαδικασία που χαρακτηρίζεται ως «βιωματική» είναι, ή θα έπρεπε να είναι, απόλυτα συνδεδεμένη με την εμπειρία και τον τρόπο με τον οποίο η εμπειρία ενσωματώνεται στην καλλιτεχνική διαδικασία. Το περιβάλλον του ΤΕΕΤ έδωσε αυτά τα δέκα και πλέον χρόνια λειτουργίας του μια μοναδική ευκαιρία, αφού οι όποιες δυσλειτουργίες αποτέλεσαν κίνητρο για μια διαφορετική θέαση της εκπαιδευτικής καλλιτεχνικής διαδικασίας. Οι δύσκολες συγκυρίες, που υπήρξαν κατά την ίδρυση της Σχολής, οδήγησαν στην ανάδειξη της αναγκαιότητας του πεδίου καθώς και σε ένα ολοκληρωτικά νέο προσδιορισμό της έννοιας του καλλιτεχνικού αντικειμένου.

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε διάφορες δυσκολίες που ενεργοποίησαν τη δημιουργικότητα, ωστόσο, η κυριότερη από αυτές, που επηρέασε τη δομή λειτουργίας του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου, ήταν ότι δεν έγινε εφικτό να υποστηριχθεί το ΤΕΕΤ με μια κεντρική κτιριακή δομή στην οποία να στεγαστούν όλα τα εργαστήρια της Σχολής<sup>5</sup>. Αυτό δημιούργησε την ανάγκη να ενεργοποιηθούν περιφερειακά εργαστήρια που εγκαταστάθηκαν σε μη λειτουργούντα Δημοτικά Σχολεία στα χωριά του Μεσονησίου (1<sup>ο</sup> Εργαστήριο Ζωγραφικής και Γλυπτικής) και της Πρώτης (2<sup>ο</sup> Εργαστήριο Ζωγραφικής). Αυτή η αντιξοότητα μετακίνησης είχε ωστόσο ένα θετικό παράπλευρο αποτέλεσμα: οι φοιτητές και οι δάσκαλοι μετακινούνταν μέσα στην ύπαιθρο της Φλώρινας, συνειδητοποιώντας την ιδιαιτερότητα του μέρους και του τόπου. Όλοι όσοι βρέθηκαν στη Φλώρινα, αναγκαστικά εισήλθαν στο τοπίο/πεδίο, την ύπαιθρο, τον μη-αστικό χώρο.

Το πεδίο εμπεριέχει τη μοντερνιστική αναφορά του αφηρημένου εξπρεσιονισμού. Πλέον όμως το πεδίο έχει διευρυνθεί πέρα από το χωρικό πλαίσιο του ζωγραφικού τελάρου. Ως πεδίο ορίζεται μια νοητή έκταση ενέργειας<sup>6</sup> που επηρεάζει όλους όσους/ες κινούνται σε αυτό. Το πεδίο παύει να είναι ο καθαρά καλλιτεχνικός χώρος είτε ως εικαστικό παράγωγο είτε ως χώρος εικαστικής δραστηριότητας. Διευρύνεται στο τοπίο όπου εξελίσσεται η καλλιτεχνική και εκπαιδευτική διαδικασία. Ως τοπίο ορίζεται το ευρύτερο κοινωνικό, φυσικό, περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται η καλλιτεχνική πρακτική. Αυτό το πεδίο/τοπίο δεν μπορεί να είναι πλέον ένα παθητικός χώρος παρατήρησης και καταγραφής αλλά μια δρώσα πραγματικότητα που βιωματικά μετασχηματίζεται από τη διάδραση με τον καλλιτέχνη. Ταυτόχρονα, ωστόσο, μετασχηματίζει και τον καλλιτέχνη που διαδρά με αυτό. Το τοπίο δεν ορίζεται από περατές διαστάσεις, αλλά είναι, με πολλούς τρόπους, απέραντο· δεν καθορίζεται από κάποιο όριο που το περιορίζει (ή και το καθορίζει), αλλά εκτείνεται ανάλογα με τις προθέσεις όσων το βιώνουν, και στην περίπτωση μας από τον καλλιτέχνη.

Ανάμεσα στο πεδίο και στα αντικείμενα που το πεδίο εμπεριέχει, κινείται ο καλλιτέχνης/νομάδας που

4 Για τη σημασία της συσχέτισης της καλλιτεχνικής διαδικασίας (και ευρύτερα της αισθητικής εμπειρίας) με την εμπειρία/βίωμα δεν μπορεί κανείς να μην αναφερθεί στον Dewey. Για τον Dewey η αισθητική εμπειρία αποτελεί την εμπειρία στην πιο ακέραιή της έκφραση. Dewey, J. (1980, [1934]). *Art as Experience*. New York: Perigee Books, 274.

5 Η μη ύπαρξη κεντρικού κτιρίου εξακολουθεί να παραμένει τη χρονολογία συγγραφής του παρόντος κειμένου (2018).

6 Αναφέρεται στον ορισμό της λέξης «πεδίο» στο Δημητράκος, Δ. (1959). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα: Πρόδος, 7, 5606.

αναζητεί στο πεδίο τις εγγραφές της νοητής ενέργειας που τον αφορούν<sup>7</sup>. Η νομαδικότητα δεν προσδιορίζεται με τον ίδιο τρόπο που προσδιοριζόταν τη δεκαετία του '90 στην καλλιτεχνική πρακτική. Τότε ο καλλιτέχνης/νομάδας ήταν ένας κοσμοπολίτης του art-world που μετακινούνταν σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, σχηματίζοντας και συμμετέχοντας σε ένα παγκοσμιοποιημένο ενοποιημένο σύστημα τέχνης. Στην τωρινή κατάσταση ο καλλιτέχνης νομάδας είναι ένας ταξιδιώτης που κινείται ανάμεσα σε τόπους, που δεν είναι ανάγκη να απέχουν σημαντικά μεταξύ τους, και αναζητεί σε αυτούς συναντήσεις και συμβάντα. Ο καλλιτέχνης γίνεται ένας συλλέκτης συμβάντων<sup>8</sup> για τον οποίο κάποια από τα όσα συναντά στη νομαδική διαδικασία αποτελούν αιτίες καλλιτεχνικής δημιουργικότητας. Στην περίπτωση του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου το κύριο μέσο μετάβασης από ένα σημείο σε άλλο, είναι το περπάτημα και κύριο όχημα το ίδιο το σώμα του καλλιτέχνη/εκπαιδευόμενου/μέτοχου στην καλλιτεχνική διαδικασία. Το περπάτημα επιτρέπει την ανάπτυξη ενός στοχαστικού ρυθμού αυτογνωσίας, αφού ακόμη και οι παλμοί των σφυγμών αποτελούν ένα επαναλαμβανόμενο καταγραφέα χρόνου (αλλά και απόστασης).

Μέσα στο πεδίο που αναπτύσσεται με τη νοητή του διάσταση και την απεραντοσύνη που εμπεριέχει, ο καλλιτέχνης νομάδας συναντά και αντικείμενα που, αντίθετα με το πεδίο, έχουν πραγματικές διαστάσεις και περατή υπόσταση. Τα αντικείμενα στη σύγχρονη τέχνη δεν είναι πλέον αποκλειστικά τα καλλιτεχνικά παράγωγα, αλλά οτιδήποτε μπορεί να ενεργοποιήσει καλλιτεχνική εμπειρία. Με αυτή την προσέγγιση ο καλλιτέχνης προσδιορίζει το πεδίο του, ενεργοποιεί τις διαδικασίες και αναζητά, από τα αντικείμενα που υπάρχουν στο χώρο, εκείνα που μπορούν, μέσα από τις εμπειρίες που αποκομίζει, να τον οδηγήσουν στην υλοποίηση καλλιτεχνικών παράγωγων.

Από τη διερεύνηση των δυναμικών του δίπολου πεδίο/αντικείμενο, αλλά και του καλλιτέχνη/νομάδα που διαδρά ανάμεσά τους, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία στο TEET θέτει το ερώτημα: *Πέρα από τα τείχη/τοίχους μιας Σχολής τι;* Η προσέγγισή μας για μια Σχολή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα<sup>9</sup> εκκινεί από την ανάγκη να οριοθετηθεί η εικαστική διδασκαλία με ένα πλαίσιο το οποίο να ενσωματώνει πρακτικές του σήμερα. Έννοιες όπως του πεδίου, της καλλιτεχνικής νομαδικότητας και του αντικειμένου αποτελούν τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής προσέγγισης στο TEET, που μετά από τα σχεδόν δέκα χρόνια εφαρμογής της, θα αναπτύξουμε στην εισήγησή μας.

Στην περίπτωση της διαδικασίας που εξετάζουμε στην ανάπτυξη του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου Ζωγραφικής του TEET την περίοδο 2007 έως 2018, ως πεδίο προσδιορίστηκε το τοπίο της Φλώρινας και των περιοχών

7 Ζιώγας, Γ., Παναγιωτόπουλος, Ν. & Πετσίνη, Π. (Επιμ.) (2011). *Global Landscapes/Παγκόσμια Τοπία*. Αθήνα: Αιγόκερως, 25-31.

8 Στην ταινία του Ταρκόφσκι *Θυσία* (Offert, 1986) η έννοια του «συλλέκτη συμβάντων». Στην ταινία περιγράφεται ένα εικοσιτετράωρο της ζωής ενός πενήνταχρονου ηθοποιού (Αλεξάντερ) που έχει αποσυρθεί σε ένα εξοχικό σπίτι στο νησί Γκότλαντ της Βαλτικής, με τη γυναίκα του Αδελαΐδα και το μικρό του παιδί (τον αποκαλεί little man), που δε μιλά ύστερα από μια εγχείρηση που έχει κάνει. Είναι η μέρα των γενεθλίων του Αλεξάντερ και ο Όττο, ο ταχυδρόμος, του φέρνει συγχαρητήρια τηλεγραφήματα για τα γενέθλιά του, ενώ του προσφέρει ένα χάρτη για δώρο λέγοντάς του: «Κάθε δώρο εμπεριέχει και μία θυσία, αλλιώς τι δώρο θα ήταν» (30:38). Ο Όττο αυτοσυστήνεται ως *συλλέκτης συμβάντων*, ως ένας ερευνητής ανεξήγητων αλλά αληθινών περιστατικών (36:24). Αναφέρεται και στο Ζιώγας, Γ. (2007). *Ο Ταρκόφσκι στη Χαλκίδα*. Αθήνα: Αιγόκερως, 67.

9 Πολλές από αυτές τις πρακτικές αναπτύσσονται στο: Madoff, S. H. (Ed.). (2009). *The Art School, Propositions for the 21<sup>st</sup> Century*. Cambridge: MIT Press. Στα κείμενα του τόμου αναδεικνύεται το πρότυπο μιας σχολής που ενσωματώνει πρακτικές του σχεσιακού επαναπροσδιορισμού της εικαστικής πρακτικής. Το βασικό ερώτημα που θέτει ο επιμελητής του τόμου είναι: «Ποιος είναι ο ρόλος μιας σχολής τεχνών ως ενός ιδρύματος που διαδρά με τις κοινότητές της;» Madoff 2009, ό.π., 282.

γύρω από αυτήν, μετατρέποντάς το σε ενεργό υποκείμενο. Λαμβάνοντας υπ' όψη αυτό το δίπολο πεδίου/ αντικείμενου, η εκπαιδευτική διαδικασία του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου Ζωγραφικής αναπτύχθηκε σε δύο χώρους: Στις εγκαταστάσεις του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου Ζωγραφικής στο Μεσονήσι της Φλώρινας στο πλαίσιο της εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών του ΤΕΕΤ για τα μαθήματα Ζωγραφικής<sup>10</sup> και στον χώρο της Δυτικής Μακεδονίας (με εστίαση την περιοχή των Πρεσπών) με καλλιτεχνικό/εκπαιδευτικό εργαλείο τη διαδικασία *Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες*.<sup>11</sup> Στο Μεσονήσι η διαδικασία εστιάζεται γύρω από την έννοια του αντικείμενου, ενώ στην περιοχή των Πρεσπών (και ευρύτερα) γύρω από την έννοια του πεδίου.<sup>12</sup> Ο/η εκπαιδευόμενος/η φοιτητής/τρια κινείται ανάμεσα σε αυτούς τους χώρους ως ένας, αρχικά, «πρωτόλειος» καλλιτέχνης/νομάδας, που σταδιακά σχηματίζει τη δική του/ης προσέγγιση στην καλλιτεχνική πρακτική. Η ώσμωση των δύο χώρων (Μεσονήσι / Πρέσπες) σχηματίζει μια διαρκή διαπραγμάτευση των ιδεών, των τεχνικών, των αναφορών.

Αναφερόμαστε σε πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου ζωγραφικής. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι η ζωγραφική δεν αποτελεί ως προς τον τρόπο διδασκαλίας μια προσχηματική αναφορά<sup>13</sup> αλλά το ουσιαστικό εργαλείο κατανόησης της πραγματικότητας. Η ζωγραφική, όπως ορίζει ο Bois, είναι το μοντέλο<sup>14</sup>. Θα αναπτύξουμε αυτήν την προσέγγιση σε επόμενο σημείο του κειμένου.

Το γενικότερο πλαίσιο που περιέβαλε συνολικά την προσέγγιση του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου είναι η Σύγχρονη Αρχαιολογία. Η Σύγχρονη Αρχαιολογία<sup>15</sup> είναι μια διαδικασία που περισώζει μνήμες, διαφυλάσσει γεγονότα,

10 Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Σπουδών του ΤΕΕΤ (2015-16) στην περιγραφή του μαθήματος της ζωγραφικής του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου: «Η ζωγραφική είναι μια γλώσσα εικαστικής έκφρασης που καθορίζεται από δύο συνιστώσες: πρώτον από την ιστορικότητά της (το απόθεμα εικόνων και τεχνικών που έχουν συσσωρευτεί στη μνήμη της κατά την διάρκεια της μακρόχρονης πορείας της) και δεύτερον από τη δυνατότά της ως μέσου να εκφράζει με αναγωγικό τρόπο διαχρονικές ποιητικές, φιλοσοφικές και δομικές έννοιες. Η πρώτη συνιστώσα προσεγγίζεται με τη σπουδή των υλικών χαρακτηριστικών της ζωγραφικής: χρώμα, σύνθεση, ζωγραφική ύλη, επιφάνεια, μελέτη της φύσης. Η δεύτερη συνιστώσα προσεγγίζεται με τη διδασκαλία του διευρυμένου ρόλου της σύγχρονης ζωγραφικής: κατασκευές, εγκαταστάσεις, φωτογραφία, νέα μέσα, υβριδικές μορφές τέχνης. Με τη συνδυαστική αυτή διδακτική μεθοδολογία θα μπορέσει ο/η φοιτητής/τρια να σχηματίσει τον προσωπικό του κόσμο εικόνων και καλλιτεχνικής έκφρασης μέσα από την ενδυνάμωση των τεχνικών του δεξιοτήτων. Σημαντικό μέρος της διδασκαλίας αποτελεί η κοινωνική συνειδητοποίηση του/της φοιτητή/τριας με τις δράσεις που οργανώνει το 1<sup>ο</sup> Εργαστήριο (*Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες, Παρατηρητήριο Εικαστικής Λογοκρισίας*)».

11 Η *Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες* είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται από το 2007 στην περιοχή των Πρεσπών. Η δράση έχει ως σκοπό να διοργανώνει στις Πρέσπες σε ετήσια βάση εικαστικές δράσεις που θα διερευνούν το τοπίο, την ιστορία, τον πολιτισμό και την οικολογική διάσταση της περιοχής. Ταυτόχρονα η *Εικαστική Πορεία* έχει ως στόχο να καθιερώσει ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και φοιτητών του ΤΕΕΤ, της τοπικής κοινωνίας, αλλά και της ευρύτερης ελληνικής, βαλκανικής και διεθνούς καλλιτεχνικής κοινότητας. Κάθε χρόνο αναπτύσσεται και μια θεματική που εξετάζεται μέσα από την έρευνα του πεδίου. Οι θεματικές για τα χρόνια ανάπτυξης της *Εικαστικής Πορείας προς τις Πρέσπες* υπήρξαν: Παγκόσμια Τοπία/Global Landscapes (2009), Διευρυμένα/απόλυτα Πεδία (2010), Πολιτικές Τοπογραφίες (2011), Πέρα από τα σύνορα/περιπατητές στα Σύνορα του στοχασμού (2012), Διαδικασίες Επιβίωσης (2013-2014), Οι Ροές των Πραγματικοτήτων/ Η κυριαρχία του νερού ως πνευματικής ύλης (2015-2016), Νοητά και Πραγματικά Μνημεία (2017-2018).

12 Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, ενώ στο Μεσονήσι εφαρμόζονται πλήρως όλα όσα προβλέπει το Ακαδημαϊκό Πρόγραμμα (τα προβλεπόμενα μαθήματα, απουσίες, εξετάσεις κλπ), στην *Εικαστική Πορεία* η συμμετοχή των φοιτητών/τριων είναι εθελοντική και δεν δημιουργείται από κάποια προϋπόθεση ακαδημαϊκή αλλά μόνο για την ευρύτερη καλλιτεχνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των φοιτητών αλλά και όσων συμμετέχουν. Η Εικαστική Πορεία, στο βαθμό που είναι εκπαιδευτική διαδικασία, δεν σχετίζεται με καμιά ακαδημαϊκή ανταπόδοση προς τους φοιτητές/τριες.

13 Αναφερόμαστε στη συχνή χρήση της ζωγραφικής σε ένα πλαίσιο που οριοθετείται από διάφορα άλλα μέσα, που ορίζονται ως ζωγραφικές πρακτικές, ενώ δεν χρησιμοποιούν τα λεγόμενα «παραδοσιακά» μέσα.

14 Bois, Y. A. (1993). *Painting as a Model*. Cambridge: MIT Press, 244-255.

15 [...] Αντίστοιχα εισάγεται και η Σύγχρονη Αρχαιολογία ως ένας τομέας έρευνας που διερευνά τη σύγχρονη εποχή από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι σήμερα. Τα μνημεία της Σύγχρονης Αρχαιολογίας είναι τα μνημεία του πρόσφατου παρελθόντος μετά το 1900 ή και του άμεσου παρόντος. Το μνημείο για την Σύγχρονη Αρχαιολογία είναι ουσιαστικά οτιδήποτε μας περιβάλλει. Ο Σύγχρονος Αρχαιολόγος το προσεγγίζει ερμηνεύοντάς το, αναζητώντας αναλογίες,

αντικείμενα, συμβάντα της σύγχρονης εποχής. Η περιοχή της Φλώρινας ορίζεται ως ο τόπος όπου το ερείπιο σχεδόν ταυτίζεται με την σύγχρονη εποχή και μέσα σε αυτό ο καλλιτέχνης/νομάδας αναζητεί συμβάντα. Η *Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες* προσδιορίζεται ως μια διαδικασία (μεταξύ των άλλων) Σύγχρονης Αρχαιολογίας. Στον τόπο Φλώρινα το ερείπιο είναι το ερείπιο της σύγχρονης εποχής.<sup>16</sup> Μέσα από τη διαδικασία της Εικαστικής Πορείας το ΤΕΕΤ διαχέεται στην κοινωνία, ιστορία καθώς και στην καταγραφή του παρόντος χρόνου και πραγματικότητας.

Αντικείμενα είναι όλα τα ευρήματα μιας Σύγχρονης Αρχαιολογίας που βρίσκονται διάσπαρτα στο χωρικό ανάπτυγμα του πεδίου/τοπίου. Στη διάρκεια των χρόνων έχουν εντοπιστεί και αναδειχθεί ως καλλιτεχνικά παράγωγα αντικείμενα όπως φυτά της περιοχής, ήχοι, πλίθινες κατασκευές, ανοικτοί τάφοι, χαρακώματα, φράκτες, σκουπίδια, έμβια όντα αλλά και συναντήσεις με συμβάντα.

### Προσέγγιση του Αντικειμένου

Η μεθοδολογία για να προσεγγιστεί το αντικείμενο υπήρξε η διαδικασία που αναπτύχθηκε στο Μεσσηνίσι, έναν οικισμό στον κάμπο της Φλώρινας, όπου βρίσκεται το κτίριο που φιλοξενεί το 1<sup>ο</sup> Εργαστήριο Ζωγραφικής. Η διαδικασία αυτή, αποτελεί μέρος του Οδηγού Σπουδών και αναπτύσσεται σε δύο στάδια: στην κατανόηση της πραγματικότητας και την μεταμόρφωσή της σε ένα πλαίσιο εννοιών. Κατά τη διάρκεια πέντε εξαμήνων (τέταρτο έως όγδοο) οι φοιτητές/τριες εργάζονται διαδοχικά σε θεματικές<sup>17</sup> που έχουν ως σκοπό να αναπτύξουν ζωγραφικές δεξιότητες αλλά και εννοιολογικά εργαλεία κατανόησης εκείνων τα οποία παρατηρούν.

Σε αυτή την διαδικασία η βασική παράμετρος είναι η ζωγραφική. Η ζωγραφική μελέτη και η εκφραστική δυναμική έχει μια παρουσία που μπορεί να είναι δημιουργική ακόμη και σήμερα. Η ζωγραφική έχει ενσωματώσει στην μακρόχρονη πορεία της, άπειρους κώδικες ανθρώπινης έκφρασης που διαρκώς ανανεώνονται στην πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού και επικαιροποιούνται σε μια δημιουργική κατεύθυνση. Δύο φαίνεται να είναι οι κύριες αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι η ζωγραφική δεν έχει πλέον δημιουργικό απόθεμα να προσφέρει: η νοσταλγική προσέγγιση προς την ιστορικότητα της ζωγραφικής και η σύγχρονη άποψη πως οτιδήποτε μπορεί, υπό την διευρυμένη προσέγγιση, να είναι ζωγραφική. Η πρώτη προσέγγιση στερεί από τη

---

επιζητώντας την προσέγγιση εκείνη που θα του επιτρέψει να αναδείξει τα στοιχεία εκείνα που θεωρεί ότι πρέπει να καταγραφούν. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι το πεδίο μελέτης του Σύγχρονου Αρχαιολόγου ταυτίζεται εν πολλοίς με την μελέτη της εποχής του Μοντερνισμού. Η περίοδος του Μοντερνισμού, αν και θεωρητικά έχει παρέλθει, φαίνεται, με βάση τα όσα αναπτύξαμε στην αρχή, ότι εξακολουθεί να είναι παρούσα. (αναφέρεται στο Ζιώγας, Γ. (2015). Η περιοχή της Φλώρινας ως ένας χώρος Σύγχρονης Αρχαιολογίας. Στο *Η Δυτική Μακεδονία από την ένταξή της στο ελληνικό κράτος έως σήμερα*, Πρακτικά Συνεδρίου. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Επίκεντρο).

16 Η περιοχή της Φλώρινας υπήρξε θέατρο συγκρούσεων ή περιφερειακών εντάσεων με διεθνή αντίκτυπο καθ' όλη τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Μακεδονικός Αγώνας, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Πρώτος Παγκόσμιος, Δεύτερος Παγκόσμιος, Εμφύλιος Πόλεμος, Ψυχρός Πόλεμος, μεταναστευτικό κύμα από την Αλβανία). Η βία άφησε και τώρα ακόμη το αποτύπωμά της στον τόπο και τα ερείπια της περιοχής αποτελούν το ίχνος αυτής της κατάστασης.

17 Οι θεματικές έχουν γενικό τίτλο «Οι πίνακες ως αφορμή μελέτης» και είναι: Η δύναμη των εξουδετερωμένων, ο λυρισμός της πινελιάς, η διερεύνηση του σκότους, η ρίγα, η λεπτομέρεια του μερικού ή η λεπτομέρεια μέσα από τη διάλυσή της, η δύναμη της χρωματικής κηλίδας (το παράδειγμα του Παπαλουκά), το επίπεδο και η αναστροφή της προοπτικής ή προς μία εννοιολογική προσέγγιση της εικαστικής επιφάνειας, από την πτύχωση στην τρίχα ή η σημασία της λεπτομέρειας, το υλικό είναι αλλού (Thomas Lanagan Schmidt), το ευτελές σχηματίζει το οραματικό, ερείπιο, Cezanne: η μεγάλη αφορμή προς την ελικρίνεια του υλικού, το πλακάτο: το όριο της ρεαλιστικής χρήσης της χρωματικής ύλης ως επιπέδου, η χλιδή (Johnny Cash).

ζωγραφική την επικαιροποίησή της στο σύγχρονο περιβάλλον, ενώ η δεύτερη στερεί τη ζωγραφική από τις διαχρονικές αναφορές του υλικού μέσου που την σχηματίζει (τα χρώματα, τον μουσαμά, το χαρτί, τα πινέλα). Ωστόσο, η ζωγραφική διατηρεί την ιδιαιτερότητα να μπορεί να ενσωματώνει, μέσα από την υλικότητα και την χειρωνακτικότητα της διαδικασίας, τη δυνατότητα να ανανεώνεται στο σύγχρονο πλαίσιο και να επικαιροποιεί τις εικόνες της. Στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία υπάρχουν τρία στάδια (εικ. 2):

1. Κατά τη διάρκεια της Θεωρητικής Επεξεργασίας γίνεται ενδελεχής θεωρητική και ιστορική ανάπτυξη της θεματικής, με βάση την κριτική πρακτική. Παρουσιάζεται οπτικό υλικό (εικόνες, βίντεο, ψηφιακά



Εικ. 2. Διάγραμμα Διαδικασίας 1ου Εργαστηρίου Ζωγραφικής.

- έργα, ιστοσελίδες) και κείμενα που προσεγγίζουν τη θεματική και την θέτουν σε ένα ιστορικό, κοινωνικό και καλλιτεχνικό πλαίσιο. Με τον διάλογο συζητούνται θέματα αιχμής, λύνονται απορίες.
2. Στάδιο Παρατήρησης: σχηματίζεται μια σύνθεση που σχετίζεται με τη θεματική και οι φοιτητές/τριες μέσα από την παρατήρηση και τη ζωγραφική διαδικασία σχηματίζουν συνθέσεις. Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια της εργασίας τους οι εκπαιδευόμενοι/ες αναστοχάζονται στο ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο η θεματική τους αφορά.
  3. Διαδικασία Μεταμόρφωσης: απομονώνεται μία από τις έννοιες τις οποίες ο φοιτητής/τρια έχει θεωρήσει πιο ενδιαφέρουσα και εργάζεται σε αυτή με οιοδήποτε μέσο θεωρήσει ότι θα αποδώσει αυτόν τον μετασχηματισμό (ακόμη και μη ζωγραφικό).

Βασικό μέρος της διαδικασίας είναι το κτίριο του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου στο Μεσονήσι (εικ. 3).<sup>18</sup> Το κτίριο έχει οργανωθεί έτσι ώστε να αποτελεί μια αυτοδύναμη μονάδα αναπτυγμένη σε τρεις ορόφους. Το κτίριο του Μεσονησίου μετατρέπεται σε σημείο συνάντησης και μαζί με το δεύτερο κτίριο δραστηριοτήτων του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου, τον Σταθμό του ΤΕΕΤ στην Πρέσπα, μεταβάλλεται σε ένα ανήσυχο κτίριο, (anxious building)<sup>19</sup> που αναπτύσσεται και μετασχηματίζεται ανάλογα με τις δραστηριότητες όσων το χρησιμοποιούν.

Το πεδινό αγροτικό τοπίο μέσα στο οποίο βρίσκεται το κτίριο, οι κορυφογραμμές του Βαρνούνα, του Βέρνου και του Καϊμακτσάλαν που διαγράφονται στον ορίζοντα, τα μικρά ποτάμια που το περιβάλλουν, τα

<sup>18</sup> Το κτίριο του Μεσονησίου κτίστηκε τη δεκαετία του 1990 με αρχικό σχεδιασμό να χρησιμοποιηθεί ως το ΚΑΠΗ της περιοχής, κάτι το οποίο δεν συνέβη ποτέ. Το 2007 παραχωρήθηκε στο ΤΕΕΤ από τον Δήμο Φλώρινας.

<sup>19</sup> Ο όρος εκκινεί από το «ανήσυχο αντικείμενο» του Rosenberg και διευρύνεται σε ένα πιο συνολικό χώρο, στον αρχιτεκτονικό χώρο. Rosenberg, H. (1965). *The Anxious Object: Art Today and Its Audience*. New York: Horizon.



Εικ. 3. Το Μεσονήσι το 2009 και το 2017 (φωτογραφίες: Γιάννης Ζιώγας).

κοπάδια με γελάδες των κατοίκων που βόσκουν στα γύρω χωράφια και ο ιδιαίτερος καιρός της περιοχής, ειδικά το χειμώνα, δημιουργούν ένα χαρακτήρα που καθορίζει και την εκπαιδευτική διαδικασία, στον βαθμό που οι φοιτητές/τριες, αλλά και οι διδάσκοντες, βιώνουν μια μοναδική συνθήκη σχέσης με τη φύση. Το ίδιο το κτίριο μετασηματίζεται διαρκώς από τις παρεμβάσεις των φοιτητών και αναδύεται με μια πολύχρωμη ιδιαιτερότητα στην περιοχή, λειτουργώντας, πλέον, ως τοπόσημο.

### Προσέγγιση του Πεδίου

Η βασική μεθοδολογία για να προσεγγιστεί ο δεύτερος άξονας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (το πεδίο) είναι η Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες. Η ανάπτυξη αυτής της διαδικασίας, που δεν εντάσσεται στον Οδηγό Σπουδών, διεξάγεται σε ημερομηνίες εκτός του ακαδημαϊκού ημερολογίου και συμμετέχουν όσοι/ες φοιτητές/τριες επιθυμούν αποτελεί μια σταδιακή διερεύνηση του τοπίου. Η εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται στα εξής στάδια (εικ. 4):

1. Επιλογή Τόπου
2. Βίωση μέσω της Πορείας
3. Αποφασιστικό Συμβάν/Συναντήσεις
4. Κριτικός Στοχασμός
5. Εκπαίδευση / Πραγματολογικές πληροφορίες
6. Εικαστικό έργο

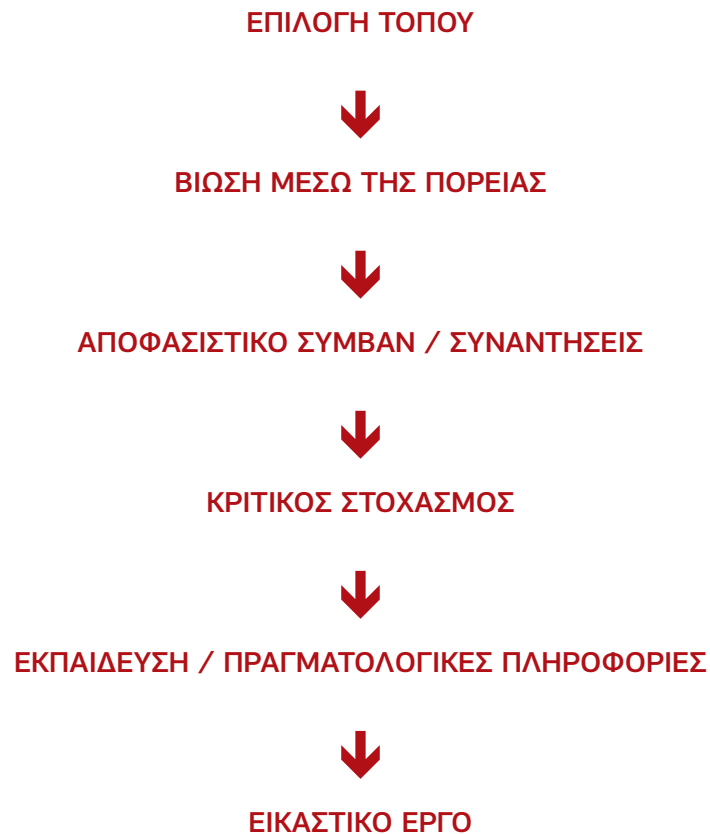
Κατά τη διάρκεια της Εικαστικής Πορείας από το 2007 έως τώρα,<sup>20</sup> διερευνήθηκαν πολλές έννοιες όπως, επιστροφή, συμβάν, συλλέκτης συμβάντων, πορεία, σώμα του καλλιτέχνη<sup>21</sup>. Αυτές οι έννοιες προσεγγίστηκαν μέσα από τον προσδιορισμό των ευρύτερων εννοιών του πεδίου και του αντικειμένου, έτσι όπως αναπτύχθηκαν μέχρι τώρα. Στην αρχική της εφαρμογή, η Εικαστική Πορεία υλοποιήθηκε στην ύπαιθρο με κατασκηνώσεις (εικ. 5) και με διαδρομές στην περιοχή των Πρεσπών, του Γράμμου (εικ. 6), της Πτολεμαΐδας. Δημιουργήθηκαν έτσι τομείς έρευνας που επέτρεψαν μια συνολική κατανόηση του τοπίου:

20 Η Εικαστική Πορεία ξεκίνησε τη διεξαγωγή της ένα χρόνο (το 2007) μετά την χρονολογία ίδρυσης του TEET (2006).

21 Για την πλήρη καταγραφή της Εικαστικής Πορείας από το 2006 έως το 2014 Ζιώγας, Γ. (Επιμ.) (2015). *Κατάλογος έκθεσης Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες 2007-2014, Μια διαδικασία βίωσης του τοπίου*. Θεσσαλονίκη: Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, 69-83.

1. Έρευνα παρατήρησης
2. Βιωματική Έρευνα
3. Θεωρητική Έρευνα

Η Εικαστική Πορεία λειτουργεί ως μια διαδικασία συνάντησης η οποία διερευνά στην περιοχή οτιδήποτε θα μπορούσε να αποτελέσει μια πιθανότητα καλλιτεχνικής πραγμάτωσης. Με αυτό τον τρόπο οι διαδρομές



Εικ. 4. Διάγραμμα Διαδικασίας 1ου Εργαστηρίου Ζωγραφικής.



Εικ. 5. Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες, κατασκήνωση στην ύπαιθρο, Μοσχοχώρι 2014 (φωτογραφία: Γιάννης Ζιώγας).



Εικ. 6. Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες, Παρατηρώντας και Καταγράφοντας, Μοσχοχώρι 2014 (φωτογραφία: Αγνή Ρούσου).



Εικ. 7α και 7β. Θέα από την κορυφή Όρυζα. Στη λεπτομέρεια της φωτογραφίας φαίνονται χαρακώματα του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου (φωτογραφία: Γιάννης Ζιώγας).

διερεύνηση της πραγματικότητας, και τη σχέση με το σώμα του ως ανιχνευτή εικόνων και ιδεών. Αυτή η προσέγγιση του σώματος του καλλιτέχνη διαρκώς καταγράφει εμπειρίες, συμβάντα, εικόνες και προσδιορίζει εκείνα τα οποία θα μετασχηματίσει σε καλλιτεχνικό παράγωγο.

Η αναζήτηση αυτή μπορεί να εικονογραφηθεί στην πλήρη της ανάπτυξη μέσα από δύο εικόνες: σε εκείνη του Van Gogh που το 1888 (εικ. 9) κινείται μέσα στην ύπαιθρο, φορτωμένος με τα εργαλεία της δουλειάς του<sup>23</sup> και του Robert Smithson που το 1970 καταγράφεται στην Μεγάλη Αλμυρά Λίμνη να βαδίζει

αποκτούν μια ποιητικότητα και αυτά τα οποία συναντώνται μετασχηματίζονται: τα χαρακώματα, για παράδειγμα, μετατρέπονται σε πληγές του βουνού (εικ. 7α και 7β).

Μια κόκκινη κορδέλα μεταμορφώνει μια περιοχή σε απαγορευμένο δάσος. Οι διαδρομές σχημάτισαν συναντήσεις με το τοπίο, αλλά και με τους ανθρώπους. Εκτός από την κίνηση στον εξωτερικό χώρο κατά τα τελευταία χρόνια αποκαταστάθηκε ένα κτίριο στους Ψαράδες ως χώρος φιλοξενίας. Το βασικό σημείο συνάντησης της Εικαστικής Πορείας είναι ο Σταθμός του ΤΕΕΤ στους Ψαράδες Πρεσπών (εικ. 8)<sup>22</sup> που μεταπλάθεται σε ένα δεύτερο ανήσυχο κτίριο, (anxious building) αναπτυσσόμενο και αυτό ανάλογα με τις δραστηριότητες όσων το χρησιμοποιούν, κατά τον ίδιο τρόπο με εκείνο του Μεσονησίου. Το κτίριο μετασχηματίζεται από τις χρήσεις όσων το κατοικούν και μεταμορφώνει, μέσα από καλλιτεχνικές παρεμβάσεις, τις προσλαμβάνουσες όσων το ενοικούν.

### Καλλιτέχνης/νομάδας

Μέσα στο δίπολο της διερεύνησης του αντικειμένου (Μεσονήσι) και πεδίου (Πρέσπες) κινείται ο φοιτητής/τρια, που εκπαιδεύεται, ώστε να κατανοήσει το ρόλο του καλλιτέχνη/νομάδα. Ο καλλιτέχνης/νομάδας είναι ο καλλιτέχνης εκείνος που, μέσα από την περιπλάνηση στο τοπίο, αναζητά, εκτός από τη

22 Ο Σταθμός του ΤΕΕΤ στους Ψαράδες κτίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '50 και λειτούργησε αρχικά ως Οικοτροφείο για τους μαθητές της περιοχής, αργότερα ως Κέντρο Νεότητας και τελικά παραχωρήθηκε στο ΤΕΕΤ το 2009.

23 Πρόκειται για τον πίνακα «Ο Ζωγράφος καθ' οδόν για τη δουλειά του: ο Vincent van Gogh περπατώντας προς το Montmajour, Αύγουστος». Πιστεύεται ότι καταστράφηκε από φωτιά κατά τη διάρκεια του Β' Παγκόσμιου Πολέμου στο Kaiser-Friedrich-Museum, Μαγδεμβούργο, Γερμανία.

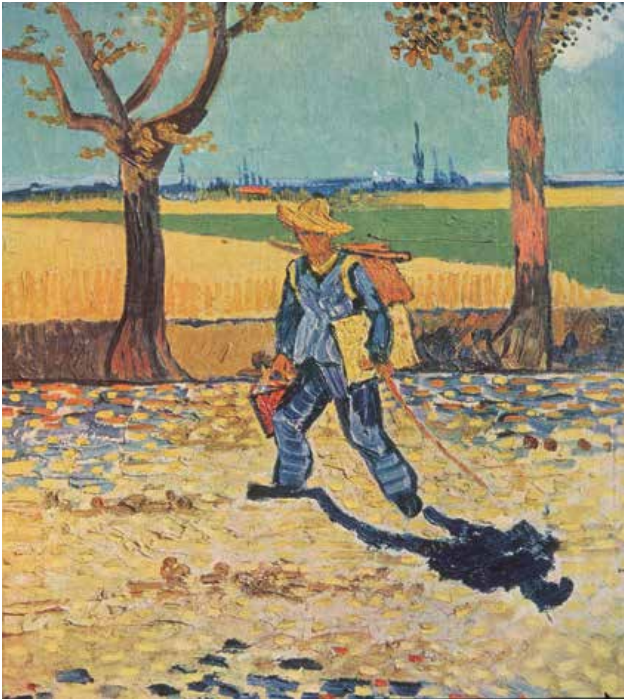


Εικ. 8. Ο σταθμός του TEET στους Ψαράδες. Σεπτέμβριος του 2015, φοιτητές/τριες βάζουν το εξωτερικό κιγκλίδωμα (φωτογραφία: Γιάννης Ζιώγας).

πάνω στο υπό κατασκευή Spiral Jetty (εικ. 10). Και οι δύο καλλιτέχνες υπήρξαν νομάδες στο τοπίο όπου, αναζητώντας διαφορετικά σημεία ενδιαφέροντος ο καθένας, σχημάτιζαν την κύρια καλλιτεχνική τους πρακτική. Οι αναλογίες των δύο εικόνων μπορεί να είναι πολύσημες,<sup>24</sup> θα σταθούμε ωστόσο στη σύγκριση ανάμεσα στη σκιά του ζωγραφικού πίνακα του Van Gogh και στην αντανάκλαση της φηγούρας του Smithsonian στη φωτογραφία. Η σκιά του Van Gogh είναι μια σχεδόν συμπαγής μάζα, καθόλου άυλη όπως θα περίμενε κανείς από κάποια πραγματική σκιά, απεικονίζεται σχεδόν ως αντικείμενο. Αντίθετα, η αντανάκλαση του Smithsonian σχηματίζει ένα είδωλο που είναι μια σχεδόν ακριβής ανεστραμμένη πραγματικότητα. Η διαφοροποίηση αυτών δύο αναπαραγωγών της πραγματικότητας στις δύο απεικονίσεις (σκιά/αντικείμενο και αντανάκλαση/είδωλο) εικονογραφούν εκείνα που αναζητεί ο νομάδας καλλιτέχνης σε μια περιπλάνηση: την παρουσία του αντικειμένου και το άυλο του πεδίου.

Στην εκπαιδευτική καθημερινότητα του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής διαδικασίας σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές υπήρξε μια διαρκής πρακτική. Εκτός από την περιοχή των Πρεσπών, που στο πλαίσιο της Εικαστικής Πορείας διερευνάται διαρκώς, οι διδάσκοντες και εκπαιδευόμενοι του 1<sup>ου</sup> Εργαστηρίου έχουν κινηθεί σε άλλες περιοχές γύρω από τη Φλώρινα (Δροσοπηγή, Νυμφαίο, Ρέμα του Φλώρου), αλλά και στην Πτολεμαΐδα, την Πέλλα, τον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης, το Καλοχώρι, το Μπρούκλιν στη Νέα Υόρκη, το νησί Terschelling της Ολλανδίας (εικ. 11). Μέσα από αυτή την αέναη, σχεδόν, κινητικότητα εξερευνούνται περιοχές, συνειδητοποιούνται βιώματα, αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη συναίσθηση του σώματος, αλλά και του τρόπου παρατήρησης.

<sup>24</sup> Θα μπορούσε κάποιος να αναφερθεί στα διαφορετικά εργαλεία κατασκευής της εικόνας: στην μία περίπτωση ο Van Gogh μεταφέρει τελάρα, καβαλέτο και χρώματα ενώ ο Smithsonian στέκεται, στον υπό διαμόρφωση χώρο, με τα καθημερινά ρούχα, χωρίς κάποιο παραδοσιακό ή πιο σύγχρονο μέσο καταγραφής, φέροντας μόνο τα καθημερινά του ρούχα. Στην μία περίπτωση ο καλλιτέχνης της ύλης, στη δεύτερη ο καλλιτέχνης των ιδεών και εννοιών.



Εικ. 9. Vincent Van Gogh, «Ο Ζωγράφος καθ' οδόν για τη δουλειά του: ο Vincent van Gogh περπατώντας προς το Montmajour, Αύγουστος», 1888, λάδι σε μουσαμά, 48×44 εκ. (πριν την καταστροφή του ανήκε στη συλλογή του Kaiser-Friedrich-Museum, Magdeburg).

προσκολλημένες συχνά στον καθ' αυτό κόσμο της τέχνης, χωρίς να διαδρούν με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, παρά μόνο συγκυριακά. Η *Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες* κινείται πέρα από την τέχνη στον πυρήνα της ίδιας της κοινωνίας.

Μια εκπαιδευτική καλλιτεχνική διαδικασία στη σύγχρονη εποχή, μπορεί να προσφέρει, αν συμπεριλάβει ολιστικά, το σύνολο ή τουλάχιστον ένα μεγάλο μέρος των παραμέτρων που καθορίζουν την καλλιτεχνική πρακτική και την κοινωνική πραγματικότητα που ζούμε. Στο 1<sup>ο</sup> Εργαστήριο της Σχολής Καλών Τεχνών Φλώρινας αναπτύσσεται μια συνεχώς εξελισσόμενη πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση και έχει σχηματιστεί ένα πλαίσιο με ιδέες και πρακτικές. Η διαδικασία αυτή θα αναπτυχθεί περαιτέρω στις επόμενες ακαδημαϊκές χρονιές, με εμπλουτισμό της υπάρχουσας εμπειρίας προς την κατεύθυνση μιας ενδυνάμωσης της συμβολής της κριτικής πρακτικής στη διαδικασία, αλλά και της διάδρασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το κοινωνικό πλαίσιο.

25 Αν και ο Bourriaud αναφέρει (υποστηρίζοντας τις σχεσιακές πρακτικές των καλλιτεχνών του '90) ότι «το ζήτημα για ένα καλλιτέχνη σήμερα δεν είναι να διευρύνει τα όρια της τέχνης, αλλά να δοκιμάσει τις αντοχές και τις αντιστάσεις της στο εσωτερικό του κοινωνικού πεδίου», φαίνεται ότι η ανάγκη των καλλιτεχνών εκείνης της περιόδου να αναφέρονται στις συνιστώσες του artworld, δεν επέτρεψαν την πέραν ενός σημείου διάδραση με την κοινωνία. Bourriaud, N. (2015 [2002]). *Σχεσιακή Αισθητική* (Δ. Γκινοσάτης, Μετάφ.). Αθήνα: Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, 45.

Εικ. 10. Ο Robert Smithson που το 1970 καταγράφεται στην Μεγάλη Αλμυρά Λίμνη να βαδίζει πάνω στο υπό κατασκευή Spiral Jetty (φωτογραφία: Gianfranco Gorgoni).



Εικ. 11. Μετρώντας την άμπωτη και την πλημμυρίδα στο νησί Terschelling της Ολλανδίας, Ιούλιος 2017, (φωτογραφία: Πένυ Κορρέ).



## Βιβλιογραφία

Bois, Y., A. (1993). *Painting as a Model*. Cambridge: MIT Press.

Bourriaud, N. (2015 [2002]), *Σχεσιακή Αισθητική* (Δ. Γκινοςάτης, Μετάφ.). Αθήνα: Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.

Dewey, J. (1980 [1934]). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

Madoff, S. H. (Ed.) (2009). *The Art School, Propositions for the 21<sup>st</sup> Century*. Cambridge: MIT Press.

Rosenberg, H. (1965). *The Anxious Object: Art today and Its Audience*. New York: Horizon.

Δημητράκος, Δ. (1959). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα: Πρόδος.

Ζιώγας, Γ. (2007). *Ο Ταρκόφσκι στη Χαλκίδα*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Ζιώγας, Γ., Παναγιωτόπουλος, Ν. & Πετσίνη, Π. (Επιμ.) (2011). *Global Landscapes/Παγκόσμια Τοπία*. Αθήνα:

Αιγόκερως.

Ζιώγας, Γ. (2015). *Η περιοχή της Φλώρινας ως ένας χώρος Σύγχρονης Αρχαιολογίας*, στο Διεθνές Συνέδριο *Η Δυτική Μακεδονία από την ένταξή της στο ελληνικό κράτος έως σήμερα*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Επίκεντρο.

Ζιώγας, Γ. (Επιμ.) (2015). *Κατάλογος έκθεσης Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες 2007-2014, Μια διαδικασία βίωσης του τοπίου*. Θεσσαλονίκη: Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.

## Visual Relational Practices in Contemporary Education

**Yannis Ziogas**, Associate Professor, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

The last decade visual and artistic practices were realized in the area of Western Macedonia that interacted with the local community. These approaches were realized in the context of relational practices. The relational visual practices initiated, at least the last two decades, the correlation between art and its social environment in a way different than the previously existing one. The artwork is not anymore a fixed visual image but it is a result of a number of social practices. The artist is a coordinator of social activities that, even on a small scale, change the residents' relation with their environment. In terms of the relational practice, the construction of an infrastructure (such as a bus stop or the renovation of a school building), a sociological or historical research can function as processes of self-knowledge both for the artist and the community where he/she works. Even the construction of a monument, a par excellence object related to historicism, creates a social activation as an outcome, beyond the object itself. As a result of that, depending on the approach of each individual artist or group of artists, holistic processes are realized. These have, beyond the artistic result, an effect in society. The paper will present the application of the relational artistic practice during the period 2006-2017 in the area of Western Macedonia and in the broader context as well. These applications were realized in the context of the academic function of the 1<sup>st</sup> Painting Workshop of the Department of Fine and Applied Arts. It was two social groups that met (and keep meeting) in the area: the residents of the area and the artistic/educational community. These processes created infrastructure, defined relations to the history of the area, affected, to a certain extent, the human geography of the place. At the same time, there were part of an academic process where the understanding of the actual place shapes readings of the landscape that affect the approaches of young artists that are trained and via them the Greek (and the larger) visual community.

## Η Τέχνη ως όχημα για τη συνεύρεση με τον Κόσμο

**Θωμάς Ζωγράφος**, Εικαστικός – ΕΕΠ Ζωγραφικής, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

*Η «μόρφωση» στην ουσιαστική της διάσταση αποκτά μια ιδιαίτερη αξία σε μια Σχολή Εικαστικών Σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν –καθώς οφείλει– απομακρύνεται όλο και περισσότερο από την εξειδίκευση που ως κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο –ακόμα και στις μέρες μας– παραμένει εμπόδιο στη συνάντηση ανθρώπου – Κόσμου. Μια σύγχρονη Σχολή Εικαστικών Τεχνών οφείλει να υιοθετήσει τις παιδαγωγικές αρχές που οδηγούν από το συνθετικό στην Τέχνη στο «Κοσμικό» συνθετικό. Εδώ, και στο περιβάλλον αυτό, αποκτά μια ξεχωριστή αξία και ταυτόχρονα διεκδικεί έναν ιδιαίτερο χώρο το θεωρητικό μάθημα Τέχνης, καθώς θεμελιώνει και διαμορφώνει την παραπάνω πορεία. Η εισήγηση επιχειρεί να προσεγγίσει από το παιδαγωγικά διαμορφούμενο περιβάλλον μιας Σχολής Εικαστικών Τεχνών, και σαν συνέχεια έξω από αυτό, με όχημα τον κόσμο της Τέχνης, δυννητικά, την συνειδητή συνεύρεση με τον Κόσμο. Η σχέση θεμελιώνεται ερωτηματικά πάνω στις κυρίαρχα αναδυόμενες έννοιες, όπως αυτή του Κόσμου και αυτή της Τέχνης. Το κέντρο αυτής της σχέσης στηρίζεται κυρίαρχα στην έννοια της δημιουργίας. Παράλληλα, αντιλαμβάνεται και αποδέχεται την καθολικότητα της ανθρώπινης δημιουργίας –με την μορφή του έργου Τέχνης ως προαγωγή– που δυναμικά με την σειρά του αναδημιουργεί τον άνθρωπο. Διαπερασμένος, μέσα στον χρόνο, ο άνθρωπος από το ισχυρό παιχνίδι της τέχνης το οποίο δεν τον εγκατέλειψε ιστορικά ποτέ, και ενώ φαίνεται να τον υπερβαίνει, γίνεται ταυτόχρονα η υπέρβαση αυτή η αιτία να συναντήσει τον Κόσμο. Αυτό το άνοιγμα –άνοιγμα προς τον Κόσμο– σαφώς επιτυγχάνεται και μέσω άλλων οδών, όπως για παράδειγμα της επιστήμης. Στο σημείο αυτό εξετάζεται και αυτή η ιδιαίτερη σχέση τέχνης και επιστήμης, καθώς διαχρονικά τα δύο αυτά πεδία δράσης του ανθρώπου καθορίζουν και διαμορφώνουν την έννοια του πολιτισμού. Το όλο εγχείρημα αποσκοπεί τελικά να φανερώσει το όχημα και την οδό που μπορεί να διανυθεί –χωρίς να παραβλέπει και τους άλλους οδοδείκτες– με σκοπό την συνεύρεση εντός του Κόσμου.*

*«κόσμον τόνδε, τὸν αὐτὸν ἀπάντων,  
οὔτε τις θεῶν οὔτε ἀνθρώπων ἐποίησεν,  
ἀλλ' ἦν ἀεὶ καὶ ἔστιν καὶ ἔσται πῦρ ἀείζωνον  
ἀπτόμενον μέτρα καὶ ἀποσβεννύμενον μέτρα».*

*Ἡράκλειτος.*

*«Αὐτὸν ἐδῶ τον κόσμον, τον ἴδιο για ὅλους,  
οὔτε κανεὶς θεὸς οὔτε ἀνθρώπος τον ἐπλασε,  
ἀλλ' ἦταν ἀπὸ πάντα και εἶναι και θα εἶναι  
αιώνια ζωντανή φωτιά,  
που ἀνάβει με μέτρο και σβήνει με μέτρο»*

*Ἡράκλειτος<sup>1</sup>.*

1 Brun, J. (1992). *Ἡράκλειτος* (Σ. Διαμάντη, Μετάφ.). Αθήνα: Πλέθρον, 106.

## Εισαγωγή

Πριν ακόμα ξεκινήσουμε αυτή τη σύντομη περιπλάνηση, με στόχο τη συνεύρεση τέχνης και Κόσμου, θα επιθυμούσα τουλάχιστον να φανερώσουμε τους οδοδείκτες και τις οδούς που πρόκειται να διανυθούν. Οι κυρίαρχα αναδιδόμενες έννοιες είναι αυτή του Κόσμου και αυτή της τέχνης, όπως προκύπτουν από τον τίτλο της εισήγησης. Όμως –επιθυμώ να το διευκρινίσω από την αρχή– κάτω από τη σκέψη πως η τέχνη είναι ήδη η οδός εντός του Κόσμου. Το όχημα λαμβάνεται με την έννοια του όχῳ, δηλαδή, του κρατώ, βαστάζω, υποστηρίζω τη συνεύρεση αυτή, η οποία τείνει να είναι και σ υ ν ἄ ν τ η σ η –όπως θα μπορούσαμε να τη διατυπώσουμε διαφορετικά– για να αποφευχθούν και οι όποιες παρεξηγήσεις. Ακόμα, η συνεύρεση προσλαμβάνει και την ερμηνεία της ταυτόχρονης παρουσίας με κάποιον άλλο στον ίδιο τόπο. Ο τόπος, επίσης, πρέπει να αποκτήσει στη σκέψη μας ένα θεμελιακό χαρακτήρα, καθόσον και δια μέσου αυτού και της αποσπασματικότητάς του παρευρίσκεται ο χώρος και ο χώρος είναι εντός του κόσμου.

## Κόσμος

Ο Κόσμος δεν υφίσταται και δεν εντοπίζεται η ουσία του σε αυτό που κοινώς και με ασάφεια στην καθημερινότητά μας εννοούμε ως κόσμο των ανθρώπων, των όντων γενικότερα ή των πραγμάτων. Ούτε είναι ένα άθροισμα αντικειμένων ούτε κάποιο αντικείμενο. Αντίθετα, η οδός που οδηγεί στην εμφάνεια και ερμηνεύει όντα και αντικείμενα περνά μέσα από αυτό που είναι ο κόσμος, καθότι εντός του περιέχονται τα πάντα, το κάθε τι, δηλαδή, που δυνητικά μπορεί να ε ί ν α ι. Ο Κόσμος περιέχει και εμάς ως όντα και τίποτα δεν μπορεί να διαφύγει από τον ρυθμό του, που είναι αυτό το αδιάλειπτο γίνεσθαι. Ο Κόσμος είναι η αναπόδραστη ενότητα, που συναρμολογεί τα αντίρροπα, εκείνα που φαινομενικά μόνο εντοπίζονται ως δυσαρμονικά μέσα από την αντιθετικότητά τους και παρέχει την αρμονία. Έτσι λοιπόν, το είναι του Κόσμου δεν είναι ξέχωρα από το είναι των όντων, αλλά και αντίστροφα τα όντα ε ί ν α ι στο μέτρο που είναι το ε ί ν α ι του Κόσμου. Ακόμα και η έννοια της φύσης συνυφαίνεται από τον Κόσμο και δεν τον αντικαθιστά, όπως συνηθέστερα και με ευκολία εκλαμβάνεται. Φύση με τη σκέψη αυτή δεν υφίσταται ως ο απομειωμένος Κόσμος, αλλά Φύση και Κόσμος είναι δύο διαφορετικές μορφές του Ενός, της ενότητας του εν γίνεσθαι είναι της ολότητας. Ο Κόσμος είναι ένας, απόκρυψη και φανέρωση ταυτόχρονα και με την πιο ουσιαστική έννοια του όρου, είναι Παιχνίδι. Όλον και τίποτα είναι οι μορφές του και η ύπαρξη του Κόσμου και η ύπαρξη μέσα στον Κόσμο είναι μια παρουσία μέσα στο χρόνο, μέσα σε ένα αδιάκοπο παρόν που η αντίθεσή του γεννά και υποστηρίζει το μέλλον.

## Τέχνη και αλήθεια

Η λέξη τέχνη στην ελληνική σκέψη σημαίνει το καλλιτεχνικό έργο, αλλά και τη χειρωνακτική τεχνική εργασία. Η λέξη τέχνη προέρχεται από το ρήμα τίκτω, που σημαίνει γεννώ, προάγω. Η τέχνη δεν θεμελιώνεται στον χώρο των καλλιτεχνών και των τεχνιτών, αλλά σε αυτόν της γέννας. Η τέχνη είναι γέννηση. Αυτό το κυρίαρχο γεγονός της γέννας την προσδιορίζει και τη χαρακτηρίζει. Στη γέννηση αποκαλύπτεται η ουσία της. Οδηγεί, δηλαδή, κάτι να γεννηθεί, να πρωτοφανερωθεί εντός του Κόσμου, μέσα στον χώρο και τον χρόνο. Από αυτόν τον ουσιαστικό τοκετό άρχεται το τεκτονικό στοιχείο που χαρακτηρίζει την τέχνη αλλά και τη Φύση για τους Αρχαίους Έλληνες. Ακόμα, η τέχνη στα χρόνια του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη συμπορεύεται με την επιστήμη και χαρακτηρίζει ευρύτερα τη γνώση. Για τον Αριστοτέλη –στα *Ηθικά Νικομάχεια*– η τέχνη χα-

ρακτηρίζεται ως λειτουργία, μέσω της οποίας η ψυχή οδηγείται στην αλήθεια, πραγματώνει ουσιαστικά την αλήθεια. Στο ίδιο σημείο του κεφαλαίου, δίπλα-δίπλα με την τέχνη ορίζεται και η επιστήμη, η γνώση, καθώς για τον φιλόσοφο οδηγούνται σε κοινό τόπο, επιτελούν το αυτό έργο, την αλήθεια.

Η λέξη τέχνη φανερώνει κάποιον τρόπο γνώσης, πως έχω δει κάτι με το ευρύ νόημα του βλέπω, δηλαδή, αντιλαμβάνομαι τα πράγματα μέσα από την αλήθεια. Δεν μπορούμε να αφήσουμε έξω από τη σκέψη μας αυτό που αντιλαμβάνεται ο αρχαιοελληνικός στοχασμός ως αληθινή φύση της τέχνης, την ποίηση. Η λέξη ποίηση σημαίνει πρώτιστα πράξη, δημιουργία, αλλά και παραγωγή και έργο. Η ποίηση οδηγείται καταληκτικά στην τέχνη, ουσιώνει την ίδια την τέχνη, αλλά και την τεχνική. Κατά τον τρόπο που συνδέεται με τα ανθρώπινα όντα, η ποίηση είναι το βαθιά εσωτερικό κινούν μέτρο –ακόμα και με τη διάσταση της ανάγκης– της δραστηριότητας των ανθρώπων. Αυτή η εσωτερική κίνηση –μέτρο της ανάγκης– γεννά ασταμάτητα καινούργιες δημιουργίες ως συνέχεια των παλιών, ακολουθώντας τον ρυθμό του Κοσμικού γίνεσθαι. Βυθίζεται κι εγκαταλείπεται στο βαθύ νόημα των φαινομένων της αρμονικής –ως σύζευξης των αντιθέτων– Κοσμικής ροής.

### Κόσμος - Τέχνη - Αρμονία

Αλλά για να επανέλθουμε στο αρχικό ερώτημα, μήπως το όλο εγχείρημα, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, είναι εκ των προτέρων δεδομένο, καθόσον η τέχνη παρίσταται ήδη εντός του Κόσμου; Και αν ναι, τότε πώς παρίσταται; Πρώτος είναι ο Ηράκλειτος που αντιλαμβάνεται μια τέτοια σχέση και χωρίς να σκέφτεται την τέχνη με τον τρόπο που εμείς τη σκεφτόμαστε σήμερα.

Ο Ηράκλειτος συλλαμβάνει την ενότητα του Κόσμου. Η σκέψη του τη μορφοποιεί και είναι ταυτόχρονα φωτεινή και σκοτεινή. Είναι Λόγος, καθώς δε φανερώνει ούτε κρύβει, αλλά κυρίως σημαίνει. Ο Κόσμος είναι για τον Ηράκλειτο η ενότητα που συγκρατεί τη μη ενότητα αλλά και την πολλαπλότητα. Η σκέψη, επίσης, αποκτά τον τόπο της στο αίνιγμα της ενότητας και πολλαπλότητας του Κόσμου και δεν μπορεί να υπάρξει έξω από αυτόν. Στο άνοιγμα αυτής της αινιγματικής ολότητας που είναι ο Κόσμος, η σκέψη παραμένει σκέψη μόνο μέσα από τον Λόγο. Σε αυτό το αποφαίνεσθαι, που είναι ο Λόγος, σταθεροποιείται ο Κόσμος και οδηγείται στην εμφάνιση και την απόκρυψή του ταυτόχρονα.

Αν όλα τα παραπάνω φαίνονται να μας οδηγούν σε αδιέξοδα και ερωτήματα, ας προσπαθήσουμε να παραμείνουμε αγκιστρωμένοι από το λόγο του Ηράκλειτου, με την ελπίδα να οδηγήσει τη σκέψη μας σε κάποιο ξέφωτο. Ας κρατήσουμε ισχυρά εντός μας, την τόλμη και τη δύναμη μιας θέασης του Κόσμου, όπως αυτή που μας αναφέρει στο απόσπασμα 124. «Ὡσπερ σάρμα εἰκὴ κεχυμένων ὁ κάλλιστος, φησὶν Ἡράκλειτος, ὁ κόσμος»<sup>2</sup>. Για τον κορυφαίο στοχαστή: «Ὁ ωραιότατος κόσμος εἶναι ὡσάν σωρός σκουπίδια χυμένα στην τύχη». Η σκέψη του Ηράκλειτου μας αιφνιδιάζει μέσα από την αιχμηρή αντιθετικότητα των εννοιών. Η σωρός των σκουπιδιών είναι ο κάλλιστος Κόσμος; Ο «κάλλιστος», μεταφράζεται ως ο ωραιότατος. Το ότι για την αρχαιοελληνική σκέψη σύμφωνα με το Δηλιακό επίγραμμα «το πιο δίκαιο είναι ταυτόχρονα και το πιο ωραίο...» φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο οι αρχαίοι Έλληνες αντιλαμβάνονταν το ωραίο στην Κοσμική του διάσταση. Στη σκέψη του αρχαίου ελληνικού κόσμου το κάλλος ταυτίζεται με την αρμονία, τη συμμετρία και την ευρυθμία. Στην αρχαιοελληνική μυθολογία και κοσμογονία, από τη θεά Αφροδίτη –που είναι μορφοποίηση και έκφραση με απόλυτο τρόπο της έννοιας του κάλλους– γεννήθηκαν η Αρμονία και ο Έρως. Έτσι, και πρώτα μέσα από το μύθο, η έννοια του κάλ-

2 Brun 1992, ό.π., 122.

λους εισχωρεί στην υλικότητα της μορφής και δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αυτή. Ο Έρωσ είναι ο πρωταρχικός νόμος της διαίωσης των μορφών και η Αρμονία η θεμελιακή αρχή της συλλειτουργίας τους. Έρωσ και Αρμονία είναι οι καθολικά ισχυρές αρχές που ουσιώνουν τις μορφές. Η μορφή αποδίδει και εκφράζει την εσωτερική αρμονία και έτσι ενυπάρχει σε αυτήν το εσωτερικό κάλλος, που αυτό στη συνέχεια καλλωπίζει την ίδια τη μορφή. Στο σημείο αυτό η λέξη, αρχές/η, αποκτά το πλήρες νόημα που της ανήκει και το οποίο ακουμπά στο ρήμα αρχειν. Σε αυτό, δηλαδή, που δεν σταματά ποτέ να κυριαρχεί και δεν έχει καθόλου το νόημα της αφετηρίας ή του ξεκινήματος, εκείνο, δηλαδή, που με κάποιον τρόπο αποκτά διέξοδο και τέλος.

Το ωραίο και το κάλλος, σκέφτεται αργότερα και ο Μέγας Βασίλειος στην ομιλία του, στον ΜΔ' (44<sup>ο</sup>) ψαλμό του Δαβίδ: «περίζωσαι την ρομφαίαν σου ἐπὶ τὸν μηρόν σου, δυνατέ, τῆ ὠραιότητί σου καὶ τῷ κάλλει σου»<sup>3</sup>, δηλαδή, «στην ωραιότητά σου και το κάλλος σου», και επισημαίνει τα παρακάτω ουσιαστικά: «Το ωραίο του κάλλους διαφέρει. Γιατί ωραίο λέγεται αυτό που ολοκληρώθηκε στην ώρα του κι έφτασε στην ακμή του. Όπως ωραίο είναι το σιτάρι, το ώριμο πια για θερισμό. Κι ωραίος ο καρπός του αμπελιού, ο ωριμασμένος ολότελα... κι έτοιμος να τον απολαύσουμε...», και καταλήγει: «κάλλος δέ ἐστὶ τὸ ἐν τῇ συνθέσει τῶν μελῶν εὐάρμοστον ἐπανθοῦσαν αὐτῷ τὴν χάριν ἔχον» (Κάλλος είναι αυτό που στην αρμονική σύνθεση των μερών του ανθίζει η χάρις)<sup>4</sup>. Ήδη η σκέψη του Μεγάλου Βασιλείου στην ερμηνευτική προσέγγιση της έννοιας του κάλλους προοικονομεί αυτό που είναι καθοριστικό σε κάθε μορφή τέχνης –ειδικότερα στις εικαστικές– μέσα από την κυρίαρχη έννοια της σύνθεσης. Των σχέσεων δηλαδή των μερών προς το σύνολο, με τρόπο ευάρμοστο, εύρυθμο και αρμονικό.

Για να επιστρέψουμε στην Ηρακλείτεια σύνθεση των αντιθετικών εννοιών, «η σωρός χυμένων στην τύχη σκουπιδιών», σημαίνει έλλειψη τάξης, δηλαδή, απουσία αρμονίας, ευρυθμίας και συμμετρίας. Πώς λοιπόν επιτρέπει αυτή η απουσία την ταυτόχρονη παρουσία του Κάλλους, που είναι έννοια αντίθετη προς την αταξία και το Χάος; Ο Ηράκλειτος επιλέγει εξαντλητικά προσεκτικά τις λέξεις και τους όρους που χρησιμοποιεί. Έτσι, αν η λέξη σάρμα που σημαίνει αυτά που μαζεύει η σκούπα, τα «σκουπίδια», δηλαδή, που συγκεντρώνει η σκούπα, τότε η φράση «σωρός σκουπίδια χυμένα στην τύχη είναι ο κάλλιστος Κόσμος» σήμερα είναι απολύτως κατανοητή με τους ορισμούς της σύγχρονης φυσικής, καθώς η πλήρης συμμετρία είναι εκείνη ενός συστήματος σε πλήρη αταξία. Η σύγχρονη φυσική γνωρίζει ότι: «πράγματα που έχουν τάξη μπορεί να έχουν κάποιες συμμετρίες»<sup>5</sup>. «Αλλά η κατάσταση στην οποία απουσιάζει πλήρως η τάξη χαρακτηρίζεται από τη μέγιστη συμμετρία»<sup>6</sup>.

Αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι ο Ηράκλειτος σκέφτεται αυτόν τον Κόσμο μέσα από την αυτο-εναντίωση. Όλα περιέχουν την αυτο-εναντίωση. «...καὶ γινόμενα πάντα κατ' ἔριν...»<sup>7</sup>, πως τονίζει ο σκοτεινός φιλόσοφος και ακόμα μας υπενθυμίζει: ότι «η αφανής αρμονία είναι καλύτερη από την φανερή»<sup>8</sup>.

3 *Μεγάλου Βασιλείου Επιστολές και άλλα κείμενα* (1980). Εκδόσεις Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος, 90, 270.

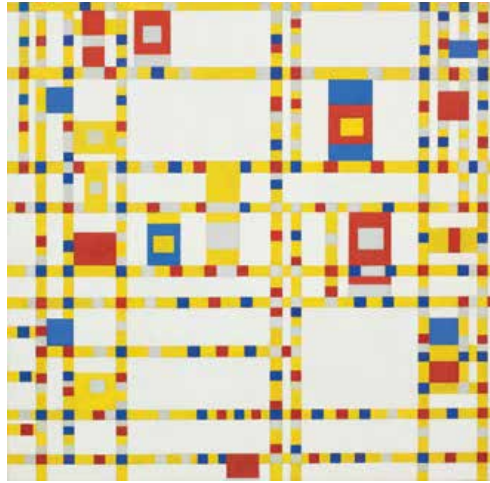
4 *Μεγάλου Βασιλείου Επιστολές*, (1980), ό.π., 270.

5 Χρηστίδης, Θ. (2009). *Ο Ηράκλειτος, ο Κόσμος και ο Θεός*. Αθήνα: Εξάντας, 231.

6 Χρηστίδης 2009, ό.π., 231.

7 Brun 1992, ό.π., 98.

8 Brun 1992, ό.π., 99.



Εικ. 1. Piet Mondrian, *Broadway Boogie Woogie*, 1942–43, λάδι σε μουσαμά, 127 × 127 εκ.,  
The Museum of Modern Art, New York.



Εικ. 2. Jackson Pollock, *Blue poles*, Αριθμός 11, 1952, σμάλτο και αλουμίνιο με γυαλί σε καμβά.  
212,1 X 488,9 εκ., National Gallery of Australia, Canberra.

### Η τέχνη, ως όχημα για τη συνεύρεση με τον Κόσμο

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, μπορούμε πιθανά να υποθέσουμε πως η ωραιότητα της τάξης και ο σωρός των σκουπιδιών χυμένων στην τύχη αποτελούν τις δύο συμπληρωματικές έννοιες του ενός Κόσμου, δύο αντίθετα που οδηγούνται στην ένωση για να μπορεί ο Κόσμος να είναι η τάξη της αταξίας ή το δια-κόσμημα του Χάους.

Οι οδοί, λοιπόν, που διανοίγονται περνούν πρώτιστα μέσα από αυτό που είναι ο Κόσμος. «Το σάρμα είναι έννοια αντίθετη προς το λόγο, η απλή διασκορπίση, σε αντίθεση με το αυθιστάμενο, η σωρός σε αντίθεση με την περισυλλογή, το μη-Είναι σε αντίθεση προς το Είναι»<sup>9</sup>, μας λέει ο Χάιντεγκερ σε ένα σχόλιό του για το παραπάνω απόσπασμα του Ηράκλειτου, ενώ ο Αξελός τονίζει πως: «Ο Κόσμος είναι ένας· είναι μέσα στο γίνεσθαι, η αποσπασματική κι ανοιχτή ολότητα· είναι, με την πιο υψηλή έννοια του όρου, Παιχνίδι»<sup>10</sup>. Έτσι λοιπόν το Παιχνίδι –η ύψιστη παιδαγωγική αρχή– είναι και γίνεται το καθοριστικό αίτιο της ενότητας που περιέχει τη μη ενότητα αλλά και την πολλαπλότητα του Κόσμου. Παράλληλα, είναι το ισχυρότερο ερμηνευτικό εργαλείο της σκέψης εκείνης που σκέφτεται τον Κόσμο.

Η σύλληψη της έννοιας του Παιχνιδιού μας φέρνει κοντά στο να ακούσουμε την αποφασιστική και

9 Χάιντεγκερ, Μ. (1990). *Εισαγωγή στη Μεταφυσική* (Χ. Μαλεβίτσης, Μετάφ.). Αθήνα: Δωδώνη, 168.

10 Αξελός, Κ. (1974). *Ηράκλειτος και Φιλοσοφία*. Αθήνα: Εξάντας, 319.

κοφτερή σκέψη του Νίτσε πάνω στο 52<sup>ο</sup> απόσπασμα του Ηράκλειτου: «αἰὼν παῖς ἐστὶ παίζων πεσσεύων παιδὸς ἢ βασιληῆς», δηλαδή: «Ο χρόνος είναι παιδί που παίζει, ρίχνοντας ζάρια· σε αυτό ανήκει η βασιλεία»<sup>11</sup>. Ο χρόνος είναι ο ρυθμός της Κοσμικής ουσίας, που ενοποιεί τα αντίθετα και ταυτόχρονα τα διαχωρίζει. Μέσα στην αρμονική ροή του ακατάπαυστου γίνεσθαι που τον χαρακτηρίζει και εντός του γίνεσθαι αυτού ο χρόνος ουσιώνεται.

Ο εντοπισμός της αιωνιότητας στην Ηρακλείτεια σκέψη είναι η φανέρωση του χρόνου ως ρυθμού της Κοσμικής κίνησης. Οι κατά βάση αντιθετικές έννοιες, αιωνιότητα και χρονικότητα, τις διαχωρίζει μόνο ως προς το μέτρο τους η διχόνοια, αλλά και ταυτόχρονα τις εναρμονίζει. Ο χρόνος διαπερνάται από την αιωνιότητα αλλά και η αιωνιότητα φύεται και φανερώνεται μέσα στον χρόνο και μόνο εξ αιτίας του χρόνου αποκτά το μέτρο της εντός αυτού. Ο Γερμανός φιλόσοφος σχολιάζει: «Μόνο στο παιχνίδι ενός παιδιού ή ενός καλλιτέχνη υπάρχει γέννηση και θάνατος, χτίσιμο και γκρέμισμα, αθώα, χωρίς κανέναν ηθικό καταλογισμό. Αλλ' όπως παίζει το παιδί ή ο καλλιτέχνης, έτσι και «τό πῦρ τό ἀείζων» χτίζει και καταστρέφει ανένοχα – ιδού «ὁ παίζων Παῖς Αἰὼν»: μεταβαλλόμενος σε νερό και χῶμα σωρεύει, σα μικρό παιδί, βουναλάκια από άμμο στην ακροθαλασσιά φτιάνει και καταστρέφει... Όχι η ὕβρις, μα η διαρκῶς αφυπνιζόμενη ορμή του παιχνιδιού γεννάει άλλους κόσμους...»<sup>12</sup>! Η πρόταση αυτή του φιλόσοφου είναι αφοπλιστική. Δεν είναι η ὕβρις η ἔπαρση, αλλά η αφυπνιζόμενη ορμή του παιχνιδιού, που διακατέχει και κυβερνά τον Κόσμο. «Το παιδί, αδιάφορο, θα παρατήσσει το παιχνίδι του, μα όταν μες στο κέφι του, αυθόρμητα, θα το ξαναπιάσει, συναρμώσει, πλάθει και μορφώνει, πειθαρχώντας στην νομοτέλεια των εσώτερων ρυθμών του»<sup>13</sup>.

Μπροστά, λοιπόν, στη φλεγόμενη και πύρινη σκέψη του Ηράκλειτου, αυτός ο κάλλιστος κόσμος και συνάμα σκουπιδαριό είναι το παιχνίδι του παιδιού αλλά και του καλλιτέχνη, καθώς το έργο τους το συνθέτουν η διχόνοια και η ομόνοια, η αρμονία και η δυσαρμονία, το χτίσιμο και το γκρέμισμα. Ο Ηράκλειτος επίσης είναι αυτός που αντιλαμβάνεται ότι ανάγκη και παιχνίδι ζευγαρώνουν αναπόδραστα, για να φανερώσουν τον Κόσμο και μέσα από αυτήν την Ηρακλείτεια οδό και ο Νίτσε σκέφτεται αυτή τη σύζευξη ως αιτία της γέννησης του έργου τέχνης. Τελικά, ο Νίτσε μέσα από τον Ηράκλειτο σκέφτεται την Κοσμική τραγωδία και από τη φιλοσοφία που πηγάζει στην υψηλή εποχή της τραγικής ποίησης των Ελλήνων, πιστεύει πως: «Αν όλους (τους προπλατωνικούς) τους βάζαμε μπροστά σε μια τραγωδία... ο Ηράκλειτος και ο Αναξίμανδρος θα την είχαν πάρει για καλλιτεχνική κατασκευή και απεικόνιση των κοσμικών νόμων...»<sup>14</sup>.

Παρ' όλα αυτά, η σκέψη, αν και γνωρίζει πως η ολότητα είναι η ενότητα του εαυτού της και του αντιθέτου της, αφού «ο σωρός σκουπίδια χυμένα στην τύχη» είναι ταυτόχρονα και ο «ωραιότερος κόσμος», σταματάει –θα λέγαμε– στο κορυφαίο παιχνίδι που ενώνει την ύπαρξη με την ανυπαρξία, το *είναι* με το *μηδέν*. Δεν εντοπίζει την διόδευση εκείνη που καταφέρει να συνταιριάσει το συμπαντικό με την ιδιαιτερότητα και αποσπασματικότητα του ατομικού και μέσα από το παιχνίδι της φανέρωσης και της επικάλυψης δεν τολμά να φωτίσει τον οδοδείκτη εκείνον που οδηγεί στην τραγωδία του Κόσμου. Γιατί στον τόπο αυτό που εξελίσσεται η Κοσμική τραγωδία, η σοφία είναι κάτι εντελώς ανέφικτο.

11 Brun 1992, ό.π., 104.

12 Νίτσε, Φ. (2013). *Η φιλοσοφία στα χρόνια της Αρχαιοελληνικής Τραγωδίας. Οι Προπλατωνικοί Φιλόσοφοι και σημειώσεις (1867-75)* (Η. Αποστολίδης, Επιμ., Β. Δουβαλήρης, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg, 83.

13 Νίτσε 2013, ό.π., 83.

14 Αξελός 1974, ό.π., 261.

Ο Κόσμος, λοιπόν, όπως μας τον προτείνει ο Ηράκλειτος, ερμηνεύει και ερμηνεύεται από τα αποσπάσματα του όπως τονίζει ο Κώστας Αξελός:

Η ολότητα του κάθε τι που υπάρχει και του κάθε τι που αρνείται την ύπαρξη αυτού που υπάρχει, είναι το συμπαντικό περιβάλλον – το περιέχον που είναι επίσης και ο Κόσμος. Συνεπώς, το Όλο, το περιέχον, το Σύμπαν, ο κόσμος (Monde) και ο Κόσμος (Cosmos), είναι η σφαίρα από όπου η σκέψη δεν μπορεί να βγει, γιατί κινείται μέσα στο εσωτερικό της ανοιχτής ολότητας. Η σκέψη δεν είναι σκέψη παρά μόνο στον βαθμό που συνδέεται με το Λόγο, δια του οποίου ο κόσμος είναι Κόσμος κι όχι μία απλή σωρός.

Αυτός ο εν τω γίνεσθαι λόγος είναι η ίδια η θεότητα, δηλαδή, το ύψιστο νόημα του γίνεσθαι. Το Γίνεσθαι είναι το γίνεσθαι του αιώνιου χρόνου που συνεπάγεται τον πόλεμο και την αρμονία: το Γίνεσθαι είναι ένα τεράστιο Παιχνίδι.<sup>15</sup>

Έτσι, η σκέψη πρέπει να έχει ήδη αποκτήσει μια ιδέα του «Κόσμου» για να ερμηνεύσει τα αποσπάσματά του: το δένδρο, τον άνθρωπο, τον βράχο, τον Ναό, και τον ωκεανό, τον γαλαξία, το σύμπαν, και το έργο τέχνης και όλα τα άλλα. Ταυτόχρονα, όλες οι άλλες εκδοχές των «κόσμων», όπως θεμελιώνονται στις επιστήμες των μαθηματικών, της φυσικής, και της παιδαγωγικής, αλλά και στη μυθολογία, τη φιλοσοφία, τη θεολογία και την τέχνη, είναι παράγωγες αυτού του πρωταρχικού Κόσμου. Η συνάντηση με τον Κόσμο υπερβαίνει τους φαινομενικούς διαχωρισμούς των αποσπασματικών οπτικών της θέασής του. Ούτε η επιστήμη ούτε η τέχνη καταφέρνουν ολότελα να συγκρατήσουν κάτι από το ρυθμό του. Ο Κόσμος στην ουσία του είναι αναπόδραστα ενωτικός.

Ο Βικέντιος Βαν Γκονγκ το ομολογεί, διαισθανόμενος το Κοσμικό αίνιγμα –καθώς δεν αρκείται σε αυτούς τους φαινομενικούς διαχωρισμούς–, όταν η σκέψη του εντοπίζει τη θεμελιακή ενότητα των φαινομενικά διαφορετικών μορφών τέχνης, όπως της μουσικής και της ζωγραφικής αλλά και αυτής του υποδηματοποιού. Εδώ, στο απόσπασμα αυτό, η αναγκαιότητα της αναζήτησης του αληθινού φανερώνει την Κοσμική ενότητα: «Μου είναι όμως τόσο προσφιλής η αλήθεια, το να αναζητάς να φτιάξεις κάτι αληθινό, που τελικά πιστεύω, πιστεύω πως θα προτιμούσα να ήμουν τσαγκάρης από το να είμαι μουσικός με το χρώμα»<sup>16</sup>. Τότε, λοιπόν, ο καρτεσιανός Kandinsky, όπως τον χαρακτηρίζει ο Gilles Deleuze<sup>17</sup>, όταν σκέφτεται τον «ήχο» του χρώματος και το «χρώμα» του ήχου<sup>18</sup>, επιχειρεί και αυτός, τη διόδευση από την αποσπασματικότητα προς την ενότητα και την ολότητα. Από τη ζωγραφική στη μουσική ή και αντίστροφα, από την επίπεδη επιφάνεια στον χώρο και τον χρόνο κι έτσι περνάμε σιγά-σιγά στην έξοδο και το άνοιγμα.

Από το Σπίτι στο αίνιγμα του Κόσμου. «Η ζωγραφική έχει ανάγκη από κάτι άλλο, πέρα από την επιδεξιότητα του σχεδιαστή... Ο καλλιτέχνης πρέπει να δημιουργήσει τις συντακτικές ή πλαστικές μεθόδους και τα

15 Αξελός 1974, ό.π., 150.

16 Heidegger, M., Schapiro, M. & Derrida, J. (2006). *Τα παπούτσια του Van Gogh. 3 + 1 Κείμενα* (Ν. Δασκαλοθανάσης, Εισ., Επιμ., Γ. Τζαβάρας, Γ. Αργυροπούλου, Ν. Δασκαλοθανάσης, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα, 62.

17 Deleuze, G. (2006). *Η πτώση, ο Λάμπνιτς και το μπαρόκ* (Ν. Ηλιάδης, Μετάφ.). Αθήνα: Πλέθρον, 38.

18 Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Τι είναι Φιλοσοφία;* (Π. Μπουρλάκης, Επιμ., Σ. Μανδηλαρά, Μετάφ.). Αθήνα: Καλέντης, 224.

συντακτικά ή πλαστικά υλικά, τα απαραίτητα σε ένα τόσο μεγάλο εγχείρημα, που αναδημιουργεί παντού τα πρωτόγονα έλη της ζωής», σημειώνουν οι Gilles Deleuze και Felix Guattari<sup>19</sup>.

Η ερμηνεία της τέχνης όπως και αυτή του Κόσμου δεν κλείνουν ποτέ και παραμένουν για πάντα ανοιχτές. Με αυτόν τον τρόπο της ανοιχτότητάς της, η τέχνη, επίσης, απαρτίζει έναν ιδιόμορφο αποσπασματικό κόσμο, εντός του απείρου Κόσμου. Αν σύμφωνα με τον Νίτσε η τέχνη είναι το μεγάλο παιχνίδι, αυτό δε μεταφράζεται ότι η τέχνη είναι παιγνιώδης. Ποιητικά και παραγωγικά και εξαιτίας της παρεύρεσής της εντός του Κόσμου, είναι φυσικό να της αναλογεί κάτι από το Κοσμικό παιχνίδι. Στο ανένοχα εξελισσόμενο αυτό παιχνίδι του Κόσμου, η τέχνη όντας σπάρραγμα της ενότητας και της πολλαπλότητάς του, κυοφορεί ταυτόχρονα το δικό της-δικό του παιχνίδι. Το παιχνίδι αυτό είναι σύμφωνο πάντα με τον Κόσμο και τη θέαση της ουσίας του, που μας αποκαλύπτει ήδη από τα προηγούμενα ο Ηράκλειτος –και κατ’ αυτόν τον τρόπο, η τέχνη δεν είναι καθόλου διασκεδαστική και παιγνιώδης– αλλά αντιθέτως αφανίζει και κυριολεκτικά σαρματο-ποιεί, για να ανασυνθέσει πάλι, όλες τις επίκαιρες και φαινομενικές διακρίσεις.

Πρωτίστως, αφανίζει συθέμελα κάθε έννοια και υποψία αισθητικής. Ακόμα αφανίζει και αυτή τη θεμελιώδη και ιδιαίτερη σε χρονική διάρκεια σχέση φύσης και τέχνης. Ουσία και φαινόμενο, αισθήσεις και νόηση, είναι και φαίνεσθαι, παραστατικό και ανεικονικό, μορφή και περιεχόμενο. Αυτός πιθανά να είναι και ο πόρος που διανοίγει η τέχνη για τον άνθρωπο, ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί την ποιητικότητα του Κόσμου, που αναμφισβήτητα είναι περισσότερο ισχυρά παραγωγική, τολμηρή και βαθύτερα τραγική από αυτήν του ανθρώπου.

### Εν κατακλείδι

Η ποιητικότητα της ανθρώπινης δημιουργίας με τη μορφή του έργου τέχνης –ως προαγωγή– δυναμικά με τη σειρά της αναδημιουργεί τον άνθρωπο. Διαπερασμένος –μέσα στο χρόνο– ο άνθρωπος από το ισχυρό παιχνίδι της τέχνης, το οποίο δεν τον εγκατέλειψε ιστορικά ποτέ, και ενώ φαίνεται να τον υπερβαίνει, γίνεται ταυτόχρονα η υπέρβαση αυτή, η αιτία να συνενυρεθεί με τον Κόσμο. Αυτό το παιχνίδι αίνιγμα-άνοιγμα της τέχνης αξιώνει απαιτητικά να ξεριζωθούμε από το δικό μας κλείσιμο και με τρόπο τολμηρό.

Ιδιαίτερα εκεί όπου διδάσκεται η Τέχνη ακόμα περισσότερο αποφασιστικά για να διασωθεί το ανένοχο παιχνίδι. Μια σύγχρονη Σχολή Καλών Τεχνών οφείλει να υιοθετήσει τις παιδαγωγικές αρχές που οδηγούν από το συνθετικό στην τέχνη στο «Κοσμικό» συνθετικό-ενωτικό. Εδώ, και στο περιβάλλον αυτό, αποκτά μια ξεχωριστή αξία και ταυτόχρονα διεκδικεί έναν ιδιαίτερο χώρο το θεωρητικό μάθημα τέχνης, χωρίς ενοχές και προκαταλήψεις που όλοι γνωρίζουμε πόσο ευδοκιμούν και ανθούν στις Σχολές Καλών Τεχνών. Πρέπει να το γνωρίζουμε πως οι σπουδές σε μια Σχολή Καλών Τεχνών διαφοροποιούνται σε σχέση με τη θεωρία –μόνο ως προς την πράξη. Η αξία των σπουδών δε βρίσκεται προσκολλημένη μόνο στην πράξη, με σκοπό το έργο ως απαραίτητο αποτέλεσμα. Η αξία των σπουδών υπάρχει και στην πράξη εκείνη, που δυνητικά προετοιμάζει τον νέο δημιουργό για την οδό της εγγύτητας προς το Κοσμικό γίνεσθαι, όλο και περισσότερο συνειδητά –και γιατί όχι και με τρόπο επιστημονικό– μέσα από την έρευνα, τον πειραματισμό, τη σκέψη, την παρατήρηση και τον Λόγο.

«Η τέχνη και η επιστήμη είναι δυο διαφορετικά ποτάμια που έρχονται από την ίδια δημιουργική πηγή, και χύνονται στον ίδιο ωκεανό του κοινού πολιτισμού...», σκέφτεται ο Ναούμ Γκάμπο<sup>20</sup> και συμπληρώνει ο

19 Deleuze & Guattari 2004, ό.π., 204.

20 Γκάμπο, Ν. (1995). *Η Κατασκευαστική Ιδέα στην Τέχνη*, στη σειρά: Κείμενα Εικαστικών Καλλιτεχνών. Αθήνα: Ένωση

Έλληνας γλύπτης Takis: «Δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε έναν επιστήμονα και σε έναν καλλιτέχνη [...] Εάν η τέχνη έχει κάποια σχέση με την επιστήμη ή αντίστροφα, αυτό συμβαίνει επειδή και οι δυο τους μελετούν είτε οπτικά είτε οργανικά φαινόμενα. Κατά τη γνώμη μου, ένας επιστήμονας πρέπει να θεωρείται σαν ένας δημιουργός. Στις μέρες μας είναι πέρα για πέρα ευνόητο ότι ο καλλιτέχνης δεν μπορεί να παραμείνει αδιάφορος στις εκπληκτικές ανακαλύψεις της επιστήμης»<sup>21</sup>.

Αν όσα αναφέρθηκαν δίνουν την εντύπωση θεωρητικού μαθήματος για την τέχνη, τότε όπως και κάθε άλλο θεωρητικό μέσο, αποτελεί μια ουσιαστική βοήθεια, με στόχο την αποσαφήνιση. Ο Κλέε, ως δημιουργός και παιδαγωγός, ενεργοποιεί την ιδέα αυτής της επίπονης διαδρομής που τον ώθησε στο ξέφωτο, καθώς σκέφτεται πως: «Ο δρόμος που μας οδηγεί σε μια φιλοσοφική θεώρηση του κόσμου είναι πολύ παραγωγικός, αλλά εξελίσσεται μόνος του με τον καιρό, και μόνο όταν τον περάσεις πολλές φορές, αφήνει ορατά ίχνη»<sup>22</sup>.

## Βιβλιογραφία

- Αξελός, Κ. (1974). *Ηράκλειτος και Φιλοσοφία*. Αθήνα: Εξάντας.
- Brun, J. (1992). *Ηράκλειτος* (Σ. Διαμάντη, Μετάφ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Γκάμπο, Ν. (1995). *Η Κατασκευαστική Ιδέα στην Τέχνη*, στη σειρά: Κείμενα Εικαστικών Καλλιτεχνών. Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Τι είναι Φιλοσοφία;* (Π. Μπουρλάκης, Επιμ., Σ. Μανδηλαρά, Μετάφ.). Αθήνα: Καλέντης.
- Deleuze, G. (2006). *Η πτύχωση, ο Λάμπνιτς και το μπαρόκ* (Ν. Ηλιάδης, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον.
- Κλέε, Π. (1989). *Η Εικαστική σκέψη I, Θεωρία της μορφής και της μορφοπλαστικής διαδικασίας. 1. Τα μαθήματα στη σχολή του Μπαουχάουζ* (Α. Μοσχονά, Κριτική παρουσίαση, Επιμ., Μετάφ.). Αθήνα: Μέλισσα.
- Μεγάλου Βασιλείου Επιστολές και άλλα κείμενα* (1980). Εκδόσεις Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Νίτσε, Φ. (2013). *Η φιλοσοφία στα χρόνια της Αρχαιοελληνικής Τραγωδίας. Οι Προπλατωνικοί Φιλόσοφοι και σημειώσεις (1867-75)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Takis (1974). *Iolas-Galerie Zoumpoulakis*. Αθήνα: Αθηναϊκό Κέντρο Εκδόσεων.
- Χάιντεγκερ, Μ. (1990). *Εισαγωγή στη Μεταφυσική*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Heidegger, M., Schapiro, M. & Derrida, J. (2006). *Τα παπούτσια του Van Gogh. 3 + 1 Κείμενα* (Ν. Δασκαλοθανάσης, Εισ., Επιμ., Γ. Τζαβάρας, Γ. Αργυροπούλου, Ν. Δασκαλοθανάσης, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Χρηστίδης, Θ. (2009). *Ο Ηράκλειτος, ο Κόσμος και ο Θεός*. Αθήνα: Εκδόσεις Εξάντας.

Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, 121.

21 Takis (1974). *Iolas-Galerie Zoumpoulakis*. Αθήνα: Αθηναϊκό Κέντρο Εκδόσεων, 10.

22 Κλέε, Π. (1989). *Η Εικαστική σκέψη I, Θεωρία της μορφής και της μορφοπλαστικής διαδικασίας. 1. Τα μαθήματα στη σχολή του Μπαουχάουζ*, (Α. Μοσχονά, Κριτική παρουσίαση, Επιμ., Μετάφ.). Αθήνα: Μέλισσα, 457.

## Art as a Vessel to Encounter with Cosmos

**Thomas Zografos**, Visual Artist – Specialized Teaching Staff, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia,

“Education” in its substantial dimension acquires a particular value in a School of Visual Studies, in Higher Education, when –as it ought to– moving increasingly away from specialization as a dominant educational model, which -until today- remains an obstacle to the encountering between human and Cosmos. A contemporary School of Visual Arts should adopt the pedagogical principles that lead from the synthesis in Art to the “Cosmic” synthetic. In this environment, a theoretical Art lesson acquires a special value and simultaneously claims a special place, as it establishes and forms the aforesaid course. This paper attempts to approach the potentially conscious meeting with Cosmos, starting from the pedagogically formed environment of Fine Arts as a continuum to the outside world of art and using it as a vessel. The relationship is supported by questions regarding the dominantly emerging concepts, such as that of Cosmos and Art. The core of this relationship is based predominantly on the concept of creation. At the same time, it comprehends and accepts the universality of human creation –in the form of an Artwork as an advancement– which, in turn, dynamically recreates the human. For the human, who is pierced –in time– from the powerful game of art, which never abandoned him historically, while it appears to exceed him, this excess simultaneously becomes the cause of his encounter with Cosmos. This opening - questioning to/for Cosmos can also emerge via other routes, such as science. At this point, this particular relationship between Art and Science is examined, since over time these two fields of human action define and shape the concept of culture. This whole task ultimately aims to reveal the vehicle and the route that can be elapsed - without neglecting other “signposts”- aiming at the unification within Cosmos.

## Φύση και εικαστικός δημιουργός. Σύγχρονες εργαστηριακές πρακτικές και υβριδικές μορφές τέχνης στην εικαστική διδασκαλία

**Φίλιππος Καλαμάρας**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Η εισήγηση διερευνά τη δυνατότητα σύζευξης παραδοσιακών φυσικών και σύγχρονων βιομηχανικών υλικών και τον τρόπο με τον οποίο το πρωτογενές υλικό που προσφέρει η φύση και οι παραδοσιακές μέθοδοι επεξεργασίας του, μπορούν να ενσωματωθούν σε μια σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική, με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και στόχο την δημιουργία εικαστικών έργων και καλλιτεχνικών χρηστικών αντικειμένων. Ποιά είναι η σχέση της φύσης με το σύγχρονο έργο τέχνης –εάν αυτή υπάρχει; Τείνει σε επανασύνδεση ή απόσχιση; Σε ποιο βαθμό ο σύγχρονος εικαστικός επηρεάζεται από το φυσικό περιβάλλον; Επίσης, ερευνώνται διδακτικές πρακτικές που αξιολογούν τα φυσικά υλικά και το φυσικό τοπίο σε συνδυασμό με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Εξετάζεται εάν η θετική αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών σε συνδυασμό με τα παραδοσιακά υλικά οδηγεί στην ανανέωση της σχέσης του καλλιτέχνη και του κοινού/θεατή μέσω νέων μορφών των εικαστικών έργων και εικαστικών χρηστικών αντικειμένων, καθώς και εάν ο συνδυασμός της διδασκαλίας στο εργαστήριο και ολιγοήμερων διδακτικών κύκλων στο φυσικό περιβάλλον αναπτύσσει μια δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία λειτουργεί πολλαπλασιαστικά ως προς την προσέγγιση του έργου τέχνης και του καλλιτεχνικού χρηστικού αντικειμένου.*

### Εισαγωγή

Η εισήγηση αυτή θα αποπειραθεί να δώσει μια εξήγηση των λόγων για τους οποίους ο άνθρωπος -και κατά συνέπεια ο καλλιτέχνης- αισθάνεται μια έλξη προς το φυσικό περιβάλλον και τα πρωτογενή υλικά της φύσης και να διερευνήσει τη δυνατότητα σύζευξης παραδοσιακών (φυσικών) και σύγχρονων βιομηχανικών υλικών και τον τρόπο, με τον οποίο το πρωτογενές υλικό που προσφέρει η φύση και οι παραδοσιακές μέθοδοι επεξεργασίας του μπορούν να ενσωματωθούν σε μια σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική, με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και στόχο τη δημιουργία εικαστικών έργων και καλλιτεχνικών χρηστικών αντικειμένων.

Έρευνες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία που εξετάζουν την έλξη του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον, πιθανώς να δίνουν μια απάντηση των εσωτερικών διεργασιών της ανθρώπινης φύσης και προσφέρουν ένα επιστημονικό «θεμέλιο», που τεκμηριώνει το γιατί οι δράσεις στη φύση είναι θελκτικές για τον εικαστικό καλλιτέχνη.

Το Human Genome Project, ένα διεθνές ερευνητικό project με στόχο την αποκωδικοποίηση του ανθρώπινου DNA, ξεκίνησε το 1990 και ολοκληρώθηκε το 2003<sup>1</sup>. Ο στόχος του ήταν να καταλάβουμε από υλική και λειτουργική άποψη τη δομή του ανθρώπινου γενετικού υλικού και, πρακτικά, από τι αποτελείται ένα ανθρώπινο ον. Η βασική χρησιμότητα της έρευνας αυτής ήταν να τροφοδοτήσει τους ερευνητές με ένα ισχυρό εργαλείο διάγνωσης και θεραπείας γενετικών ασθενειών και αλλοιώσεων του ανθρώπινου σώματος. Το πρόγραμμα έχει συμβάλει στην αναγνώριση περίπου 2000 προβληματικών γονιδίων, ενώ έχουν

<sup>1</sup> <https://www.genome.gov/12011238/an-overview-of-the-human-genome-project/>

δοκιμαστεί πάνω από 350 θεραπείες βιοτεχνολογίας. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας (των υπολογιστών, μικροσκοπιών, εργαστηρίων ανάλυσης, και κυρίως του διαδικτύου) η διαδικασία επιταχύνθηκε σημαντικά και ήταν ίσως η πρώτη/μοναδική έρευνα, της οποίας τα ευρήματα γίνονταν άμεσα διαθέσιμα στο διαδίκτυο προς όλη την επιστημονική κοινότητα, προκειμένου να επιταχυνθεί ο ρυθμός της έρευνας.

Το να υπάρχει αποκωδικοποιημένο το ανθρώπινο DNA είναι παρόμοιο με το να έχουμε στα χέρια μας όλες τις σελίδες ενός εγχειριδίου οδηγιών για τη δημιουργία ενός ανθρώπινου σώματος. Το ζητούμενο, τώρα, είναι να μάθουμε να διαβάζουμε το περιεχόμενό τους και να τις βάλουμε στη σωστή σειρά, προκειμένου να καταλάβουμε πώς λειτουργούν όλα τα επιμέρους τμήματα του ανθρώπινου σώματος και πώς λειτουργούν σε συνδυασμό μεταξύ τους (Synergy).

Ένα από τα αποτελέσματα τα οποία έδωσε το Human Genome Project είναι ότι τα γονίδια που καθορίζουν το ανθρώπινο σώμα αποτελούν περίπου το 1.2% του DNA μας. Το τι κάνει το υπόλοιπο 98.8% μας είναι γενικά σχετικά άγνωστο και αναφέρεται ως junk DNA ή ως non-coding DNA. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι έως και 70% αυτής της άγνωστης λειτουργίας έχει να κάνει με αυτονομικές και άλλες βιολογικές λειτουργίες του σώματος, αλλά ακόμα και έτσι μένει ένα μεγάλο ανεξήγητο κομμάτι της λειτουργίας του γενετικού μας υλικού.

## Γενετική και τέχνη

Τι σχέση έχει, όμως, αυτό με την τέχνη και τα μοντέλα διδασκαλίας; Εκτός από την βιολογία και την βιοϊατρική, αυτή η έρευνα έχει τεράστιο ενδιαφέρον και για ερευνητές άλλων ειδικοτήτων. Μία από αυτές είναι και το πεδίο της εξελικτικής ψυχολογίας (evolutionary psychology)<sup>2</sup>. Από το 1953 που ανακαλύφθηκε από τον Watson, τον Crick, τον Wilkins και την Franklin η δομή του γενετικού μας υλικού και η ουσιαστική του συμβολή στην μεταφορά πληροφορίας στους ζωντανούς οργανισμούς, αναπτύχθηκαν θεωρίες για το τι είδους πληροφορίες μεταφέρονται από τους γονείς προς τα παιδιά, εκτός από το καθαρά κατασκευαστικό κομμάτι του σώματος (χρώμα ματιών, μαλλιών, ύψος κλπ.).

Συχνά παρατηρούμε στην καθημερινότητα αυτό που ονομάζουμε «ένστικτο» στα ζώα. Ακόμα και μωρά ζωάκια, τα οποία απομακρύνονται από τους φυσικούς τους γονείς σε πάρα πολύ μικρή ηλικία (ημερών ή ακόμα και ωρών) και μεγαλώνουν με ανθρώπινη φροντίδα, χωρίς επαφή με το είδος τους και σε κατασκευασμένα περιβάλλοντα, παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τα υπόλοιπα του είδους τους όσον αφορά τις αντιδράσεις και τις προτιμήσεις (π.χ. ύψη για τις γάτες, ότι γλείφονται για να καθαριστούν).

Πώς λοιπόν αυτά τα ζώα ξέρουν πώς να αντιδράσουν, χωρίς να έχουν διδαχτεί από έναν γονέα ή κάποιο μεγαλύτερο ζώο του είδους τους; Μία εξήγηση δίνει η εξελικτική ψυχολογία, προτείνοντας την ύπαρξη ενός είδους γενετικής μνήμης, κρυμμένο στο κομμάτι του γενετικού υλικού που δεν γνωρίζουμε την λειτουργία του, το οποίο εμπεριέχει και αυτό που κοινά ονομάζουμε «ένστικτο». Έχουν προταθεί μέχρι και θεωρίες πως το non-coding DNA μπορεί να εμπεριέχει και ολόκληρη την εξελικτική ιστορία ενός είδους στο γενετικό υλικό του καθενός μέλους του είδους.

Όπως και στα ζώα, λοιπόν, έτσι και στους ανθρώπους η θεωρία λέει πως ορισμένες από τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία έχουμε εξελίξει ως άνθρωποι σχετίζονται με την αύξηση των

2 [https://en.wikipedia.org/wiki/Evolutionary\\_psychology](https://en.wikipedia.org/wiki/Evolutionary_psychology)



Εικ. 1. Gran Sabana, Βραζιλία (πηγή: [https://thereaderwiki.com/en/Evolutionary\\_aesthetics](https://thereaderwiki.com/en/Evolutionary_aesthetics))

πιθανοτήτων επιβίωσης και αναπαραγωγής μας. Παραδείγματα αποτελούν η αίσθηση αηδίας από πιθανές χαλασμένες τροφές, η ηδονή από την σεξουαλική πράξη, ο φόβος των φιδιών, του σκοταδιού και των αγνώστων τρομακτικών πλασμάτων (τέρατα). Κατά συνέπεια, λοιπόν, η εξελικτική ψυχολογία προτείνει το επιχείρημα ότι υπάρχει και ένα πεδίο «εξελικτικής αισθητικής» και ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν ένα κοινό παρονομαστή στις αισθητικές τους προτιμήσεις.

Ας συνδέσουμε όλα τα παραπάνω με το έργο τέχνης και τα φυσικά υλικά λοιπόν. Το 1986, ο βιολόγος καθηγητής του Harvard, Edward Wilson, κατοχύρωσε τον όρο «βιοφιλία» (biophilia), για να περιγράψει τη θεωρία του ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν ενσωματωμένο στα γονίδιά τους έναν ενστικτώδη δεσμό με τη φύση και τους ζώντες οργανισμούς, με τους οποίους μοιραζόμαστε τον πλανήτη μας<sup>3</sup>. Ισχυρίστηκε ότι μια και έχουμε περίπου 3.000.000 χρόνια (περίπου 100.000 γενιές) εξελικτικής ιστορίας στην φύση, πριν αρχίσουμε να χτίζουμε κοινότητες και πόλεις, έχουμε έναν ισχυρό δεσμό με το φυσικό περιβάλλον. Έτσι και ο φιλόσοφος των τεχνών Dennis Dutton, στο βιβλίο του *The Art Instinct*<sup>4</sup>, ισχυρίζεται πως η αισθητική μας αντίληψη για το έργο τέχνης είναι περισσότερο «εξελικτική» παρά πολιτισμική και κοινωνική. Νευρολογικές μελέτες μέσω ηλεκτροεγκεφαλογραφημάτων σε νεαρά παιδιά από διαφορετικές χώρες του κόσμου, τα οποία ρωτήθηκαν για το ποιο τοπίο προτιμούν από μια σειρά στάνταρ φωτογραφιών, έδειξαν ένα εύφορο τοπίο τύπου σαβάνας, με δέντρα και κατά προτίμηση με νερό κοντά (εικ. 1). Τοπία με ανοιχτούς ορίζοντες, ώστε να γίνεται αντιληπτός ο κίνδυνος από μακριά και μεγάλες πιθανότητες εύρεσης τροφής και καθαρού νερού.

3 Wilson, E.O. (1986). *Biophilia*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

4 Dutton, D. (2009). *The Art Instinct: Beauty, Pleasure, and Human Evolution*. New York: Bloomsbury Press.

## Φύση και Τέχνη

Ως προς το καλλιτεχνικό πεδίο και στο κομμάτι της σχολής και της διδασκαλίας, η έλξη που ασκεί το πρωτογενές φυσικό υλικό στον καλλιτέχνη είναι αναμφισβήτητη, πράγμα που το καθιστά ιδανικό μαθησιακό αντικείμενο για τους σπουδαστές. Η εξελικτική πορεία του ανθρώπινου είδους είναι συνδεδεμένη με την επεξεργασία του ξύλου, της πέτρας, των φυσικών χρωστικών και μερικών αυτοφυών μετάλλων, όπως ο χαλκός.

Αυτή τη στιγμή υπάρχουν πληθώρα συμποσίων στον κόσμο, τα οποία προσφέρουν στον καλλιτέχνη σαν πρώτη ύλη πέτρα ή ξύλο για να δημιουργήσει, όπως και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών MFA, τα οποία βασίζονται στην εικαστική δημιουργία με φυσικά υλικά ή σε φυσικό περιβάλλον. Επίσης υπάρχουν σεμινάρια και μεταπτυχιακά για την προσέγγιση της οικολογικής εκπαίδευσης μέσω της τέχνης στο φυσικό περιβάλλον.

Ο συνδυασμός της διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο και στις αίθουσες θεωρητικών με ολιγοήμερους διδακτικούς κύκλους στο φυσικό περιβάλλον, αναπτύσσει μια δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία λειτουργεί πολλαπλασιαστικά ως προς την προσέγγιση του έργου τέχνης και του καλλιτεχνικού χρηστικού αντικειμένου.



Εικ. 2. Ανάκλιτρο από ρίζα καρυδιάς, Φίλιππος Καλαμάρας, 2016 (φωτογραφία: Φ. Καλαμάρας).

Αυτοί οι κύκλοι μπορούν να συνδυαστούν με την μέθοδο της «μικροδιδασκαλίας», όπου εξατομικευμένα ο κάθε φοιτητής μπορεί να ενσωματώσει το φυσικό υλικό στην δουλειά του στον βαθμό που επιθυμεί και να το επεξεργαστεί με τα τεχνικά μέσα με τα οποία αισθάνεται πιο άνετα (εικ. 2).

Η δράση «Εικαστική Πορεία προς τις Πρέσπες», του 1ου Εργαστηρίου Ζωγραφικής του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στην οποία συνεργάζομαι και οργανωτικά, διδακτικά και υποστηρικτικά από την πρώτη χρονιά, μας έχει δείξει ότι ανάλογα με τον βαθμό οικειότητας και την άνεση που αισθάνεται κάθε εικαστικός καλλιτέχνης –σπουδαστής είτε επαγγελματίας– με το φυσικό περιβάλλον, θα επιλέξει τον βαθμό απομάκρυνσης του από το αστικό «ανθρώπινο» περιβάλλον, για να δημιουργήσει το έργο του (εικ. 3, 4).

Διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν σύγχρονες τεχνολογίες και εργαλεία σε συνδυασμό με τα παραδοσιακά υλικά οδηγούν στην ανανέωση της σχέσης του καλλιτέχνη και του κοινού/θεατή μέσω νέων μορφών των εικαστικών έργων και εικαστικών χρηστικών αντικειμένων.



Εικ. 3. Σεμινάριο Όρια Φύση Υλικά ΙΙΙ, Πρέσπες 2017.



Εικ. 4. Σεμινάριο Όρια Φύση Υλικά ΙΙΙ, Πρέσπες 2017 (φωτογραφία Φ. Καλαμάρας).

Όπως και στις υπόλοιπες χώρες του κόσμου, έτσι και στην Ελλάδα, ως εικαστικοί καλλιτέχνες, πρέπει να ξανά-αναπτύξουμε τους δεσμούς μας με το φυσικό περιβάλλον και να εκμεταλλευτούμε εκπαιδευτικά τα «εργαλεία» τα οποία μας προσφέρει η φύση για την εικαστική δημιουργία και τη διδασκαλία της.

### Βιβλιογραφία

Dutton, D. (2009). *The Art Instinct: Beauty, Pleasure, and Human Evolution*. New York: Bloomsbury Press.

Wilson, E.O. (1986). *Biophilia*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ζιώγας, Γ., Παναγιωτόπουλος, Ν. & Πετσίνη, Π. (Επιμ.) (2011). *Global Landscapes/Παγκόσμια Τοπία*. Αθήνα: Αιγόκερως.

<http://visualmarch.eetf.uowm.gr/>

<https://www.genome.gov/12011238/an-overview-of-the-human-genome-project/>

[https://en.wikipedia.org/wiki/Evolutionary\\_psychology](https://en.wikipedia.org/wiki/Evolutionary_psychology)

### Contemporary Studio Practices and Hybrid Forms of Art in Teaching Visual Arts

**Philippos Kalamaras**, Assistant Professor, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

This paper investigates the possibilities of combining traditional (natural) and contemporary (industrial) materials and the way the raw material offered by nature and its traditional methods of process can be incorporated in a contemporary studio practice with contemporary tools to create artworks and artistic utilitarian objects. What is the relationship of Nature with the contemporary artwork – if it exists? Does it tend towards a reunion or secession? To what degree is the contemporary artist influenced by nature? At the same time, this paper examines the teaching practices that take advantage of the natural environment and materials in conjunction with contemporary technologies. It attempts to examine if the positive utilization of contemporary technologies in conjunction with the traditional materials leads to a renewal of the relationship between the artist and the viewer/public through new forms of visual works and utilitarian artworks and if the combination of studio teaching combined with short periods of teaching outdoors in a natural environment creates a dynamic educational process that works as a multiplier towards the approach of the artwork.



## Narrative Spaces and Critical Environments

**Απόστολος Καλφόπουλος**, Διδάσκων, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναδυθεί μια σειρά από ριζοσπαστικά ερωτήματα, όσον αφορά στον ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στη σχέση μεταξύ των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων και θεσμών και των άτυπων (non-formal) εκπαιδευτικών μοντέλων και διαδικασιών. Σε μια τέτοια συνθήκη, η παιδαγωγική της δημιουργίας (creative pedagogy), καθίσταται εξαιρετικά κρίσιμη και χρήσιμη για την εκπαίδευση των φοιτητών και κυρίως όσον αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να σκέφτονται με νέους και μοναδικούς δημιουργικούς τρόπους και να παράγουν απροσδόκητες προτάσεις, λύσεις, αναμετρήσεις και συσχετίσεις απέναντι στις σύγχρονες προκλήσεις. Η δημιουργική εκπαίδευση ήδη κινείται προς την κατεύθυνση αυτή, και ειδικότερα προς τρόπους έρευνας και παραγωγής δημιουργικού έργου που ενισχύουν την αυτονομία και την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη, τη συνέργεια, και τις διαδικασίες συμμετοχικής αξιολόγησης (peer-to-peer). Πρόκειται για μια σημαντική παιδαγωγική στροφή προς μία διεπιστημονική εκπαιδευτική πράξη (praxis) που επικεντρώνει στην παραγωγή δημιουργικού έργου και στην οποία αρχές και εφαρμογές, θεωρία και πρακτική, τεχνολογία και τέχνη, συνυπάρχουν δημιουργικά στο ίδιο plateau. Έχοντας πάντα κατά νου ότι διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια απαιτούν και διαφορετικές διαμορφώσεις, πιθανές γενικές κατευθύνσεις για μία τέτοια εκπαιδευτική στροφή μπορεί να είναι οι εξής: η άμεση συσχέτιση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, η έρευνα ως δημιουργική πρακτική (Project-Based Research), η διεπιστημονικότητα, η έμφαση σε εργαλεία μάθησης (στο πώς μαθαίνουμε αντί στο τι μαθαίνουμε), το «ανοικτό» έναντι στο «κλειστό» πρόγραμμα σπουδών, το μοίρασμα (sharing) γνώσεων και εργαλείων, η διδασκαλία ως ταυτόχρονη διαδικασία «Mentoring», «Facilitating», «Moderating», «Curating». Η εισήγηση αυτή περιλαμβάνει τόσο παραδείγματα μαθημάτων στο πανεπιστήμιο όσο και άτυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών στο πλαίσιο του ΔΥΝΑΜΟ, όπως επίσης και ανεξάρτητα επιμελητικά project που επικεντρώθηκαν στην έννοια του «παραδείγματος» ως δημιουργική/ερευνητική πρακτική.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναδυθεί μια σειρά από ριζοσπαστικά ερωτήματα και προκλήσεις, όσον αφορά στον ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στη σχέση μεταξύ των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων και των άτυπων (non-formal) εκπαιδευτικών μοντέλων και διαδικασιών. Τόσο στο Πανεπιστήμιο, όσο και στο ΔΥΝΑΜΟ –ένα μη-κερδοσκοπικό Project-Space με σκοπό την υποστήριξη και ανάδειξη νέων δημιουργών από τον χώρο των Εικαστικών και των Εφαρμοσμένων Τεχνών και της Αρχιτεκτονικής– αλλά και στην επιμελητική πρακτική μου έχω ασχοληθεί συστηματικά και με τους δύο χώρους. Έχοντας πάντα κατά νου ότι διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια απαιτούν διαφορετικές διαμορφώσεις, έχω συγκεντρώσει μία σειρά από προβληματισμούς.

### 1.

Σε μία συνθήκη όπου οι θεωρητικές σπουδές συρρικνώνονται όλο και περισσότερο γιατί «δεν είναι αρκούντως «παραγωγικές», η παρουσία της θεωρίας στις Σχολές Καλών Τεχνών γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Μία

διαφορετική παρουσία, όπου η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής είναι όλο και περισσότερο μία σχέση αλληλοσύνδεσης και αλληλοεπίδρασης και όχι μία παρουσία, όπου η θεωρία και πρακτική παραμένουν διαχωρισμένες μεταξύ τους ή σχετίζονται μόνο με γραμμικούς τρόπους, όπου η μία προηγείται χρονικά ή προΐσταται ιεραρχικά της άλλης.

Η σχέση αυτή με την θεωρία, την κριτική, τη φιλοσοφία και την ιστορία είναι απαραίτητη για να στοχαστούμε και να αναστοχαστούμε την πρακτική μας, να μιλήσουμε για τη δουλειά μας, να την παρουσιάσουμε σωστά και να την περιγράψουμε. Η σχέση αυτή όμως είναι μία δύσκολη σχέση που προϋποθέτει μια μετατόπιση από βεβαιότητες και σταθερές και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί ένα είδος ασφαλούς ζώνης, στην οποία μπορούν να αναπτυχθούν ψευδο-διανοουμενίστικες καλλιτεχνικές πρακτικές.

Αν δούμε πώς οι σημαντικοί καλλιτέχνες σχετίζουν την πρακτική τους με την ιστορία της τέχνης, μπορούμε να μάθουμε πολλά για το πώς μπορεί η θεωρία και η πρακτική να συσχετιστούν. Οι καλλιτέχνες αυτοί δεν μελετούν τα έργα τέχνης του παρελθόντος ως τελικά αποτελέσματα και ως απαντήσεις για να τα αντιγράψουν, αλλά τα μελετούν ως ερωτήματα, ως διαδικασίες, και κυρίως ως τεχνικές και προθέσεις, που έχουν βρει μέσω των δημιουργιών τους την υλική τους έκφραση με συγκεκριμένο τρόπο και σε μία δεδομένη στιγμή.

Στην παράξενη ιστορία με τίτλο «Pierre Menard - Συγγραφέας του Δον Κιχώτη»<sup>1</sup> ο Jorge Luis Borges εξηγεί ότι ο Μενάρ «...δεν ήθελε να συγγράψει έναν άλλο Δον Κιχώτη –που δεν είναι δύσκολο– αλλά το ίδιο το έργο Δον Κιχώτη «ως έχει». Είναι περιττό να πω ότι αυτό που είχε στο νου του δεν ήταν μια μηχανική μεταγραφή του πρωτότυπου έργου. Ο σκοπός του δεν ήταν να το αντιγράψει. Η αξιοθαύμαστη φιλοδοξία του ήταν να γεννήσει μερικές σελίδες, που θα συνέπιπταν –λέξη προς λέξη, γραμμή προς γραμμή– με εκείνες του Μιγκέλ ντε Θερβάντες». Σε μία αντίστοιχη συσχέτιση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής αναφέρομαι.

## 2.

Με την παραπάνω συσχέτιση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής συνδέεται ένας ακόμη όρος που τα τελευταία χρόνια συζητείται πολύ και δεν είναι άλλος από τη διεπιστημονικότητα (Inter-, Trans-, Cross-Disciplinarity). Στον χώρο της δημιουργίας η διεπιστημονικότητα νομίζω ότι πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μία στάση «ανοιχτότητας» σε μία πολλαπλότητα θέσεων και πρακτικών, ως μία «διεύρυνση του πεδίου»<sup>2</sup> και ως μία δυνατότητα να προβαίνουμε σε δομημένες παρακάμψεις και λοξά περάσματα που αναστατώνουν εδραιωμένες βεβαιότητες και αξιώσεις και έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων μορφών συνάντησης και συσχέτισης μεταξύ της τέχνης και του εξωτερικού της, όποιο και αν είναι αυτό.

Με άλλα λόγια, η διεπιστημονικότητα είναι χρήσιμη για τις τέχνες μόνο όταν οδηγεί σε μία πληρέστερη και ευρύτερη συγκειμενοποίηση (contextualization) και κατανόηση της πρακτικής μας και του τρόπου που συζητάμε για αυτή και όχι στην υιοθέτηση άλλων πρακτικών και άλλων συζητήσεων.

## 3.

Σε μία συνθήκη διευρυμένης πρόσβασης σε πληροφορίες και εργαλεία και πολλαπλασιασμού των οικοσυστημάτων συνέργειας έχουν προκύψει μία σειρά από νέες ελευθερίες αλλά και σοβαρές προκλήσεις. Το

1 Μπόργες, Χ.-Λ., (1990). Pierre Menard, Συγγραφέας του Δον Κιχώτη. Στο Μπόργες Χ. Λ., *Μυθολασίες* (Α. Κυριακίδης, Μετάφ.). Αθήνα: Ύψιλον, 31-40.

2 Krauss, R. (1979). Sculpture in the Expanded Field. *October* vol.8, spring 1979, MIT Press, 30-44.

σημαντικότερο ζήτημα που έχει ήδη προκύψει για τους φοιτητές από την διευρυνόμενη ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία είναι ακριβώς το πώς γίνεται η αναζήτηση, ο εντοπισμός, η ιεράρχηση και η αξιολόγηση σχετικών και αξιόπιστων πληροφοριών, ειδικότερα όταν αυτές καταλαμβάνουν ακριβώς το ίδιο έδαφος και μάλλον με ανισότιμους όρους με πληροφορίες λιγότερο σχετικές και αξιόπιστες.

Η γενιά μου, η τελευταία γενιά των φοιτητών που ενημερωνόταν κυρίως στη βιβλιοθήκη, μπορούσε να επιλέξει με ασφάλεια από ένα πεπερασμένο εύρος βιβλίων, εκδόσεων, καταλόγων και περιοδικού τύπου, όπου ένα κείμενο ή/και μία εικόνα που έβρισκε τη θέση της στη βιβλιοθήκη, αναγνωρίζονταν ως αξιόπιστο, αφού είχε εξεταστεί βέβαια βάσει των συγκεκριμένων μηχανισμών ιεράρχησης και αξιολόγησης της γνώσης. Η συνθήκη αυτή δεν υπάρχει πια και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να την αναπολούμε νοσταλγικά. Αυτό που συμβαίνει τα τελευταία χρόνια με την ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία είναι επαναστατικό, όμως ούτε αυτό το φαινόμενο μπορούμε να το δεχτούμε άκριτα.

Τα παραπάνω σχετίζονται και με άλλα αντίστοιχα επιτακτικά ερωτήματα που αφορούν μεταξύ άλλων:

- στο πώς κάνουμε έρευνα στο σύγχρονο περιβάλλον,
- στο τι συνίσταται η αυτο-εκπαίδευση και η συνεχής εκμάθηση,
- σε διαδικασίες συμμετοχικής αξιολόγησης.

Επίσης, στο ΔΥΝΑΜΟ, όπου δουλεύαμε κυρίως μέσα από ανοιχτές προσκλήσεις (open calls), εντοπίζαμε σημαντικές ελλείψεις στους νέους έλληνες δημιουργούς σε σχέση με δημιουργούς από άλλες χώρες της Ευρώπης, και δουλεύαμε μαζί τους πολύ σε αυτό που είχε να κάνει με τους τρόπους:

- που συζητούν και παρουσιάζουν τη δουλειά τους (κείμενα, φωτογράφιση, αρχειοθέτηση, portfolio, ψηφιακή παρουσία,
- που συντάσσουν μία πρόταση για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα φιλοξενίας, χρηματοδότησης, σε μία έκθεση, κλπ,
- που οργανώνουν, επιμελούνται και σχεδιάζουν οι ίδιοι μία έκθεση ή ένα έντυπο, ή μία ψηφιακή παρουσία,
- που διαχειρίζονται ζητήματα πνευματικής ιδιοκτησίας σχετικά με το έργο τους και διαφυλάσσουν τη δουλειά τους.

Η καλλιτεχνική πρακτική δεν περιορίζεται μόνο στο πώς φτιάχνεις ένα έργο, αλλά περιλαμβάνει το πώς συζητάς για αυτό, πώς το παρουσιάζεις, πώς το οργανώνεις, πώς το επικοινωνείς, πώς το παισιώνεις, πώς το αρχειοθετείς και όλα αυτά είναι εξαιρετικά σημαντικά ζητήματα.

#### 4.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένας παροξυσμός σχετικά με την παραγωγή του «καινούργιου» και οι όροι «έρευνα» και «καινοτομία» καθίστανται τα pass-words που ξεκλειδώνουν πολλών λογίων πόρτες... Ο όρος «έρευνα» έχει εισβάλει ή/και υιοθετηθεί και από τον χώρο των καλλιτεχνών. Το σημαντικό πρόβλημα όμως με τον όρο «έρευνα» είναι ακριβώς το γεγονός ότι προέρχεται από το χώρο των επιστημών, που σημαίνει ότι απαντά σε μία σειρά από επιστημολογικές προδιαγραφές και προϋποθέτει μία στάση «αναζήτησης επιλύσεων» στα προβλήματα στα οποία επικεντρώνεται. Η τέχνη από την πλευρά της δεν κάνει τίποτα από αυτά τα δύο.

Η καλλιτεχνική έρευνα μπορεί επίσης να ασχολείται με ερωτήματα, αλλά δεν έχει ως στόχο να

φτάσει σε επαληθεύσιμες επιλύσεις, σε γενικές διαπιστώσεις και διατυπώσεις. Έχουμε να κάνουμε με μία κατάδυση σε ένα ερευνητικό βάθος του οποίου ο τελικός προορισμός είναι ασαφής και όχι εκ των προτέρων προσδιορισμένος. Για να το πω διαφορετικά, στην καλλιτεχνική έρευνα τον ρόλο της πανταχού παρούσας «επιστημονικής απόδειξης» παίρνει η «παραγωγική διαδικασία». Η καλλιτεχνική έρευνα επικεντρώνεται στην «παραγωγή», στην «μορφή» και στα «περιεχόμενα» της έκφρασης, στην υλικότητα αλλά και σε οτιδήποτε άλλο και άρρητο παράγεται κατά τη διαδικασία «αναζήτησης της αλήθειας» από τον καλλιτέχνη.

Ο Gilles Deleuze, στην μελέτη του για τον Proust<sup>3</sup> υποστηρίζει ότι η «αναζήτηση της αλήθειας» από τον καλλιτέχνη δεν πρέπει να βασίζεται στην *υπόθεση*, στη *μεθοδολογία*, στη *μέτρηση*, στον *έλεγχο* και στην *απόδειξη*, όπως στην επιστήμη, αλλά στην *ερμηνεία*, στη *μετάφραση* και στην *αποκρυπτογράφηση*. Στην *επιστημονική παρατήρηση* ο καλλιτέχνης αντιπαραβάλλει την *ευαισθησία*.

Γι' αυτό η «αναζήτηση της αλήθειας», από τον καλλιτέχνη, δεν εξαντλείται μόνο στη γνώση που αποκτάται μέσω της *τυπικής εκπαίδευσης* αλλά βασίζεται κατά πολύ στη γνώση που αποκτάται εμπειρικά μέσα από τη *μαθητεία*. Ο Deleuze εξηγεί: «Κάποιος γίνεται μαραγκός μόνο όταν γίνεται ευαίσθητος στις *ενδείξεις* του ξύλου».

Στην καλλιτεχνική έρευνα «η αναζήτηση της αλήθειας» μετατρέπεται σε μία *μαθητεία των ενδείξεων* και επικεντρώνεται στην παραγωγή εντυπώσεων, ιδιουσυγκρασιακών αναγνώσεων, αφηγηματικών απεικονίσεων, επιθυμιών, παραλληλισμών και συνδυασμών που βρίσκουν τη θέση τους στην πορεία της παραγωγής του έργου.

## 5.

Σε μία συνθήκη πύκνωσης της δημόσιας παρουσίας, εντατικοποίησης της πίεσης για την παραγωγή νέου έργου και συρρίκνωσης του διαθέσιμου χρόνου, ο χρόνος εντός των σχολών όπως επίσης και ο χρόνος συμμετοχής των καλλιτεχνών σε προγράμματα φιλοξενίας (residency) και άλλα αντίστοιχα προγράμματα καθίσταται προνομιακός. Στα πλαίσια αυτά, όταν βέβαια λειτουργούν σωστά, σου δίνεται η δυνατότητα να βρεθείς έξω από τις δεσμεύσεις και τις υποχρεώσεις (οικονομικές, εργασιακές, κλπ) της υπόλοιπης ζωής και να αφοσιωθείς στην έρευνα σου για ένα σημαντικό διάστημα.

Η καλλιτεχνική έρευνα θέλει χρόνο. Το να πεις κάτι σημαντικό χρειάζεται χρόνο. Ένα χρόνο διευρυμένο. Έναν χρόνο που πυκνώνει και αραιώνει ανάλογα με την ερευνητική διαδικασία την οποία έχεις σχεδιάσει και το στάδιο της έρευνας στο οποίο βρίσκεσαι. Επίσης, ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς ερευνητικούς κύκλους, είναι απαραίτητος και πολύτιμος ένας σημαντικός χρόνος «αγρανάπαυσης», κυριολεκτικής παύσης, προκειμένου να προκύψουν όποτε προκύψουν τα επόμενα ερωτήματα.

Το ζητούμενο πια δεν είναι να δοθεί χώρος στους δημιουργούς να εκφραστούν, αλλά στο πώς γίνεται να παρασχεθούν σε αυτούς κάποια δομημένα διαστήματα μοναξιάς και σιωπής στα οποία θα βρουν «κάτι να πουν». Η τωρινή μας συνθήκη ως έχει, δεν εμποδίζει τους ανθρώπους από το να εκφράζονται, αλλά μάλλον τους υποχρεώνει να τελούν σε ένα καθεστώς συνεχούς έκφρασης και διαχείρισης της εικόνας τους. Τι ανακούφιση θα ήταν να βρεθείς σε ένα πλαίσιο που να σου δίνει τη δυνατότητα για ένα διάστημα «να μην χρειάζεται να πεις τίποτα», αλλά να σκέφτεσαι και να δοκιμάζεις (πιθανώς μαζί και με άλλους) ενδεχόμενα νέα έργα. Πραγματικά, μόνο τότε πιστεύω ότι μπορεί να αναδυθεί κάτι που να αξίζει να πεις.

3 Deleuze, G. (2004). *Proust and Signs* (R. Howard, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ένας τρόπος για να συμβεί αυτό θα ήταν αν οι σχολές δώσουν ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στην διαδικασία αυτή τόσο στα τελευταία χρόνια των σπουδών των φοιτητών όσο και μέσα από τη διοργάνωση σημαντικών προγραμμάτων φιλοξενίας (residency), ανταλλαγής και υποστήριξης για τους αποφοίτους και για τους διδάσκοντές τους. Η υιοθέτηση από τις σχολές ενός συνδυασμού κλειστών και ανοικτών προγραμμάτων σπουδών, σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών του κάθε φοιτητή, θα βοηθούσε προς την κατεύθυνση αυτή.

Όταν λέω «ανοιχτό» πρόγραμμα σπουδών σε καμία περίπτωση δεν εννοώ ένα μη δομημένο πρόγραμμα σπουδών, αλλά αντίθετα ένα πρόγραμμα στο οποίο ένας φοιτητής ή/και ομάδες φοιτητών συμμετέχουν στο σχεδιασμό της δομής, των στόχων, των διαδικασιών, των χρονοδιαγραμμάτων και της αξιολόγησης των ατομικών ερευνητικών προγραμμάτων τους και έχουν ευθύνη απέναντι σε αυτή τη διαδικασία.

## 6.

Και τώρα φτάνουμε στο δύσκολο ερώτημα: Πώς αξιολογούνται, ή νομιμοποιούνται τέτοιες διαδικασίες; Ειδικά σε ένα περιβάλλον όπου η έννοια της αξιολόγησης έχει αποκτήσει διπολικά χαρακτηριστικά ευχής και κατάρας; Το βασικό στοίχημα για κάθε σύστημα αξιολόγησης είναι το εξής: Είναι δυνατόν να αξιολογηθούν όλα όσα έχουν πραγματικά σημασία;

Αν η απάντηση είναι όχι, τότε το μόνο αποτέλεσμα που θα έχει η αξιολόγηση, είναι όλοι να επικεντρώσουν το σύνολο της δραστηριότητάς τους στη βελτιστοποίηση αυτού που αξιολογείς, αντί να επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στο να παράγουν πραγματικά αξιόλογο έργο. Τόσο ο νόμος του Goodhart, όσο και ο νόμος του Campbell, το Cobra Effect, ο όρος της «Reflexivity» στην κοινωνική θεωρία, συμφωνούν ως προς αυτό. Και οι πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επίσης.

Γενικότερα στις τέχνες (ακόμα και στην Αρχιτεκτονική) τα ζητήματα της αξιολόγησης είναι πάρα πολύ δύσκολα. Όμως νομίζω ότι πρέπει να συζητήσουμε κάποιους εναλλακτικούς τρόπους.

– Οι επιστήμες αξιολογούνται πιο εύκολα, γιατί ο τρόπος που έρχονται αντιμέτωπες με το χάος που ονομάζουμε κόσμο είναι μέσω μίας απόπειρας μέτρησης, καταγραφής και απογραφής του.

– Η φιλοσοφία στέκεται πάνω από κάθε σύστημα αξιολόγησης στο βαθμό που ο τρόπος που έρχεται αντιμέτωπη με το χάος που ονομάζουμε κόσμο είναι μέσω μίας απόπειρας ανακάλυψης εννοιών που δομούν ή αποδομούν το χάος αυτό, δημιουργώντας συνέχειες και ασυνέχειες.

– Οι τέχνες βρίσκονται σε μία θέση ενδιάμεση (in between) και ανεπίκριτη (undecidable), στο βαθμό που ο τρόπος με τον οποίο έρχονται αντιμέτωπες με το χάος που ονομάζουμε κόσμο γίνεται μέσω μίας απόπειρας (ανα)πλαισίωσης του και ενός πολλαπλασιασμού αισθητικών και αισθαντικών αποκρίσεων που μας απεδαφοποιούν από τις βεβαιότητές μας.

Ο Luis Althusser, υποστήριξε ότι το ύστατο ερώτημα είναι πάντα το εξής: «Ποια υλικά αποτελέσματα παράγει το έργο μας;». Χτίζοντας πάνω σε αυτό το ερώτημα, μπορούμε να αναρωτηθούμε: «Ποια υλικά και άυλα αποτελέσματα παράγει το έργο μας; Πώς συμμετέχει στη διαίρεση του αισθητού κόσμου, στην (ανα)διανομή των χρόνων και των χώρων του κόσμου, των τόπων και των ταυτοτήτων. Πώς (ανα)πλαισιώνει το ορατό και το αόρατο. Πώς αναστατώνει το «εγώ» το οποίο «είμαστε». Πώς συναντά εκείνον τον στίχο του Ν. Καρούζου: «Τέχνη είναι η συγκίνηση που σε τινάζει πάντα στον αέρα».

Ίσως τελικά ο μόνος τρόπος αξιολόγησης του καλλιτεχνικού έργου είναι η στιγμή που η κοινότητα που δομείται γύρω από το έργο (δηλαδή, οι καλλιτέχνες, οι θεωρητικοί, οι κριτικοί, οι επιμελητές, οι δάσκαλοι, το κοινό), αναγνωρίζει το έργο ως αποφασιστικό, καθοριστικό, ως μια αλλαγή στον τρόπο που κοιτούμε και σκεφτόμαστε τον κόσμο, αλλά και βρίσκει (η κοινότητα) –και εδώ είναι το εξαιρετικά σημαντικό– τους τρόπους εκείνους για να διατυπώσει, να περιγράψει, να επικοινωνήσει και να λάβει το βάρος της ευθύνης που της αναλογεί απέναντι στα πράγματα, για την αναγνώριση του έργου αυτού ως τέτοιο.

## 7.

Τέλος, όσον αφορά στον ρόλο του δασκάλου σε ένα τέτοιο περιβάλλον, νομίζω ότι εκ των πραγμάτων ο ρόλος αυτός διευρύνεται και περιλαμβάνει μία σειρά από άλλες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, όπως ο συντονισμός (moderating), η διευκόλυνση (facilitating), και η επιμέλεια (curating).

– Ο συντονισμός (moderating) έχει να κάνει με την επιλογή των συγκεκριμένων μεθόδων που ταιριάζουν στις ανάγκες του κάθε φοιτητή ή/και της κάθε ομάδας, όπως επίσης και με τη διεύθυνση της δραστηριότητας και της επικοινωνίας αλλά και την θέσπιση και αξιολόγηση στόχων και οροσήμων.

– Η διευκόλυνση (facilitating) έχει να κάνει με την υποβοήθηση και ενδυνάμωση ενός φοιτητή ή/και μιας ομάδας, έτσι ώστε να θέσει από μόνη της τους στόχους της και να σχεδιάσει τη διαδικασία επίτευξης των στόχων αυτών.

– Η επιμέλεια (curating) έχει να κάνει με την παραγωγή γεγονότων γνώσης, όπου γεγονός (event) δεν είναι απλά μία εκδήλωση αλλά μία συνθήκη που αναστατώνει τις βεβαιότητες του πλαισίου μέσα από το οποίο αναδύθηκε και που παράγει νέα γνώση.

Το «τι θα καλύψουμε αυτό το εξάμηνο;» αλλάζει σε «τι θα ανακαλύψουμε αυτό το εξάμηνο;», καθώς η δημιουργία, γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία ανάδυσης ερωτημάτων όπου οι πολλαπλές απαντήσεις στα ερωτήματα προκύπτουν από τον ίδιο τον δημιουργό και όχι από κάποιο τρίτο πρόσωπο που προσφέρει απαντήσεις.

Ο Jacques Rancière στο έργο του *Ο Αδαής Δάσκαλος – Πέντε Μαθήματα Πνευματικής Χειραφέτησης*<sup>4</sup> αναφέρεται επικριτικά στον «εξηγητικό κανόνα», όπου η «τέχνη εκείνου που εξηγεί» είναι μία «τέχνη της απόστασης», και δάσκαλος είναι αυτός που χειραγωγεί «καταργώντας σταδιακά αυτή την απόσταση μεταξύ του μαθητή και της γνώσης».

Αν εναλλακτικά εξετάσουμε μία σχέση χειραφέτησης, όπως αυτή της πραγματικής φιλίας, θα δούμε ότι η σχέση αυτή δεν καταργεί την απόσταση μεταξύ δύο ανθρώπων, όπως ίσως νομίζουμε, αλλά επειδή η πραγματική φιλία αντιστέκεται τόσο στην αναπαράσταση όσο και στην εννοιολόγησή της, καθιστά την απόσταση μεταξύ των δύο φίλων «ζωτική». Ο Rancière υποστηρίζει αντίστοιχα ότι η πρωταρχική ευθύνη του δασκάλου θα έπρεπε τελικά να είναι όχι «η μείωση την απόστασης του μαθητή από τη γνώση», αλλά η «ζωογόνηση αυτής της απόστασης».

Μάλλον, γι' αυτό μιλάει και η Hannah Arendt<sup>5</sup>, όταν λέει ότι αν μιλούσαμε για μία σκηνογραφία της φιλίας, τότε θα είχαμε μία σκηνογραφία του chiaroscuro, της αλληλεπίδρασης, δηλαδή, του φωτός και της σκιάς, όπου το φως δεν προέρχεται από απαστράπτουσες φιλοσοφικές αλήθειες που πηγάζουν από κάποιο μακρινό υπερπέραν.

4 Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο Αδαής Δάσκαλος – Πέντε Μαθήματα Πνευματικής Χειραφέτησης* (Δ. Μουνάνου, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

5 Arendt, H. (1995). *Men in Dark Times*. New York; London: Harcourt Brace & Company, 23-31.

Αντίθετα, πρόκειται για ένα φως «αβέβαιο, αδύναμο, που τρεμοπαίζει» και το οποίο «εκπέμπουν» οι ίδιοι οι άνθρωποι στη ζωή τους. Γι' αυτό ίσως οι καλύτερες φιλίες δημιουργήθηκαν κάτω από τα άστρα του καλοκαιριού, ενδεχομένως σε μία παραλία ή σε ένα κατάστρωμα πλοίου ή σε ένα οροπέδιο. Ο χώρος της φιλίας είναι αυτός ο χώρος στον οποίο «ο ένας αντικατοπτρίζει τους σπινθηρισμούς του άλλου»...ένας χώρος δραστικός και δυνητικός που φωτίζει διαφορετικά τον κόσμο των εμφανίσεων. Στόχος της φιλίας ή στη συγκεκριμένη περίπτωση της διδασκαλίας δεν είναι, λοιπόν, η διαφώτιση, αλλά μία τέτοιου είδους φωτοβολία. Δεν είναι η αναζήτηση της εκτυφλωτικής αλήθειας αλλά η στιγμιαία και περιστασιακή διαύγεια που δημιουργείται μεταξύ μας.

Και για το αν απαντούν όλα αυτά με τρόπο σύγχρονο στα ριζοσπαστικά ερωτήματα, που έχουν αναδυθεί τα τελευταία χρόνια όσον αφορά στον ρόλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, πραγματικά δεν ξέρω. Νιώθω όμως ότι ίσως κάπως σχετίζονται με το παρακάτω απόσπασμα από το κείμενο «What is Contemporary» του Giorgio Agamben, το οποίο διαβάζω ξανά και ξανά προσπαθώντας να το κατανοήσω. Ο Agamben υποστηρίζει ότι:

Όσοι είναι πραγματικά σύγχρονοι, όσοι πραγματικά ανήκουν στην εποχή τους, είναι εκείνοι που ούτε συμπίπτουν απόλυτα με αυτήν, ούτε προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της... Αλλά ακριβώς λόγω αυτής της συνθήκης, ακριβώς λόγω αυτής της αποσύνδεσής τους και αυτού του αναχρονισμού τους, είναι πιο ικανοί από τους άλλους να αντιληφθούν και να συλλάβουν την εποχή τους...

Στον ουρανό που παρατηρούμε τη νύχτα, τα αστέρια λάμπουν δυνατά, περικυκλωμένα από ένα πυκνό σκοτάδι. Από τη στιγμή που οι γαλαξίες και τα φωτεινά σώματα στο σύμπαν είναι σχεδόν άπειρα το σκοτάδι που παρατηρούμε στον ουρανό, είναι κάτι το οποίο σύμφωνα με τους επιστήμονες απαιτεί μία εξήγηση. Είναι ακριβώς η εξήγηση που δίνει η σύγχρονη αστροφυσική, για το σκοτάδι αυτό, την οποία θα ήθελα να συζητήσω.

Σε ένα σύμπαν που διαστέλλεται, οι πιο μακρινοί γαλαξίες απομακρύνονται από εμάς με μία ταχύτητα τόσο μεγάλη που το φως τους δεν είναι ποτέ ικανό να μας φτάσει. Αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως σκοτάδι είναι το φως των αστεριών, το οποίο ενώ κινείται προς εμάς δεν μπορεί ποτέ να μας φτάσει, γιατί οι γαλαξίες από τους οποίους το φως προέρχεται, απομακρύνονται από εμάς με μία ταχύτητα μεγαλύτερη από αυτή του φωτός...

Η αντίληψη, στο σκοτάδι του παρόντος, αυτού του φωτός που εκπέμπεται και προσπαθεί να μας φτάσει αλλά δεν μπορεί –αυτό σημαίνει να είσαι σύγχρονος...<sup>6</sup>

## Βιβλιογραφία

- Agamben, G. (2010). What is the Contemporary. In *Nudities* (D. Kishik & St. Pedatella, Transl.) Stanford, Calif.: Stanford University Press, 10-19.
- Arendt, H. (1995). *Men in Dark Times*. New York; London: Harcourt Brace & Company.
- Deleuze, G. (2004). *Proust and Signs* (R. Howard, Transl.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Krauss, R. (1979). Sculpture in the Expanded Field. *October* vol.8, spring 1979, MIT Press, 30-44.
- Μπόρχες, Χ.-Λ., (1990). Pierre Menard, Συγγραφέας του Δον Κιχότη. Στο Μπόρχες Χ. Λ. *Μυθοπλασίες* (Α. Κυριακίδης,

<sup>6</sup> Agamben, G. (2010). What is the Contemporary. In *Nudities* (D. Kishik & St. Pedatella, Transl.) Stanford, Calif.: Stanford University Press, 10-19. Το απόσπασμα σε μετάφραση δική μου.

Μετάφ.). Αθήνα: Ύψιλον, 31-40.

Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο Αδαής Δάσκαλος – Πέντε Μαθήματα Πνευματικής Χειραφέτησης* (Δ. Μουνάνου, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

## Narrative Spaces and Critical Environments

**Apostolos Kalfopoulos**, Lecturer, Architectural Design and Visual Arts, School of Architecture, Aristotle University of Thessaloniki

In recent years, a series of radical questions have arisen regarding the role of higher education as well as the relation between formal institutions and non-formal alternative models of education. In such a condition, creative pedagogy plays a critical role in providing students with the ability both to think about creation in entirely new and unique generative ways and create unexpected solutions, encounters, and associations. In order to achieve this, creative education is already moving towards modes of discovering that foster autonomy and agency, self-motivation, self-development, critical-thinking, creative awareness, interactive collaboration, and peer-assessment. This involves a significant pedagogical shift towards project-based interdisciplinary educational praxes, where principles and applications, theory and practice, technology and techne, knowing and doing, occupy the same creative milieu. Generating critical inquiry through research-by-design work as a means of developing creative insights and solutions for multi-layered problems requires a multiverse of thought, creation, and action, where students are expected to commit themselves to various cultural, political and visual projects addressing the urgencies of our changing societies. Always keeping in mind that different contexts require different configurations, a few general possible directions in such an undertaking may be the following: Interrelation between theory and practice, research-as-practice, Inter-, Trans-, Cross-Disciplinarity, emphasis on learning tools, open curriculum, sharing knowledge and tools, teaching/mentoring. The proposed paper/presentation will also include case studies of formal classes in the University, non-formal processes and projects organised in the context of DYNAMO (a non-profit project-space), as well as other curatorial projects that concentrate on the notion of the paradigm as a creative practice, i.e. a continuous pursuit to combine the conceptual and the empirical, the factual and the theoretical, the realistic and the representational, where a selected area of inquiry and a set formalistic expressions are assembled through a process whose content cannot be separated from its expression.

## «Διεκπεραιωτική διδασκαλία στα εικαστικά δεν ΝΟΕΙΤΑΙ!»: απόψεις φοιτητών/ριών του ΤΕΕΤ (ΠΑΜ) για τη διδασκαλία των εικαστικών στο ελληνικό σχολείο

**Στέλλα Κασίδου**, Δρ. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
– ΕΔΙΠ Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

*Στην εξελικτική πορεία του παιδιού, η επαφή με την τέχνη κατέχει σημαντικό ρόλο, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να συνδεθεί με την κοινωνική συνείδηση και τη ζωή. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της πρωτοβουλίας και της ευελιξίας του παιδιού, στοιχείων απαραίτητων στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προσωπικότητας. Το σχολείο αποτελεί τον θεσμοθετημένο φορέα όπου πραγματοποιείται η συνάντηση του παιδιού με την τέχνη και στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα η Εικαστική Αγωγή κατέχει μια σημαντική θέση. Παρόλα αυτά, ακόμη και σήμερα, η εκπαίδευση κυριαρχείται από μία γνωσιοκεντρική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η μάθηση υπαγορεύεται από μια στενή, μελλοντική, επαγγελματική χρησιμότητα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, διερευνούμε τις απόψεις των φοιτητών/ριών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για το μάθημα των εικαστικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τις εμπειρίες τους ως μαθητές και ως μελλοντικών εικαστικών παιδαγωγών. Ταυτόχρονα, εστιάζουμε σε ζητήματα που αφορούν στο Πρόγραμμα Σπουδών του ίδιου του Τμήματος και άπτονται θεμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης και επάρκειας. Οι απόψεις των φοιτητών/ριών προσεγγίζονται με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου και ο γενικότερος προβληματισμός που αναδύεται αφορά στο εάν, τελικά, η συνάντηση με την τέχνη μοιάζει να είναι εφικτή, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού και κατά πόσο είναι προετοιμασμένοι οι φοιτητές/ριές μας να ανταποκριθούν, μελλοντικά, στις απαιτήσεις του μαθήματος των Εικαστικών.*

### Εισαγωγή

Οι εικαστικές τέχνες, ως ιδιαίτερος τόπος μέσα στα ανθρώπινα επιτεύγματα, καταγράφουν την εσωτερική ανάγκη του ατόμου να εξερευνήσει και να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, ώστε να προσδιορίσει τη στάση του απέναντι σ' αυτόν, να αποτυπώσει το στίγμα του, να γνωρίσει τον εαυτό του και τους άλλους και να δηλώσει την ταυτότητά του, ατομική και συλλογική. Αποτελούν τον συνδετικό κρίκο του με τον στοχασμό, τις αισθήσεις και τη δημιουργία, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μοιράζεται σκέψεις, συναισθήματα, βιώματα και ιδέες. Είναι έκφραση, δημιουργία, αναζήτηση, εμπάθυση, σχόλιο, ερμηνεία, αποκάλυψη, επικοινωνία, μαρτυρία<sup>1</sup>.

Κατά τον τρόπο αυτό, η εικαστική αγωγή επιτρέπει στο άτομο να συγκροτηθεί ως υποκείμενο, κατανοώντας τον εαυτό του και τους άλλους, βιώνοντας βαθύτερα τη σχέση του με τον κόσμο, γι' αυτό και θα πρέπει να προσεγγίζεται ως ευκαιρία μιας ευρύτερης καλλιέργειας του ανθρώπινου στοιχείου. Η αναγκαιότητα της εικαστικής παιδείας θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη, αν επιθυμούμε μια εκπαίδευση που στοχεύει στη

1 Camp, J. (1982). *Disegnare*. Rome: Arnoldo Mondadori. Clement, R. (1986). *The Art Teacher's Handbook*. London: Hutcinson.

δημιουργία ολόπλευρα καλλιεργημένων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, δηλαδή, ανθρώπων που να είναι κοινωνοί και μέτοχοι όλων των πτυχών του πολιτισμού, επομένως και της τέχνης<sup>2</sup>.

### Σκοπός, δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Στην εξελικτική πορεία του παιδιού, η επαφή με την τέχνη κατέχει σημαντικό ρόλο, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να συνδεθεί με την κοινωνική συνείδηση και τη ζωή. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της πρωτοβουλίας και της ευελιξίας του παιδιού, στοιχείων απαραίτητων στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης προσωπικότητας. Το σχολείο αποτελεί τον θεσμοθετημένο φορέα όπου πραγματώνεται η συνάντηση του παιδιού με την τέχνη και στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα η Εικαστική Αγωγή κατέχει μια σημαντική θέση. Παρόλα αυτά, ακόμη και σήμερα, η εκπαίδευση κυριαρχείται από μία γνωσιοκεντρική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η μάθηση υπαγορεύεται από μια στενή, μελλοντική, επαγγελματική χρησιμότητα<sup>3</sup>.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, διερευνούμε τις απόψεις των φοιτητών/ριών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για το μάθημα των εικαστικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τις εμπειρίες τους ως μαθητές και ως μελλοντικών εικαστικών παιδαγωγών. Ταυτόχρονα, εστιάζουμε σε ζητήματα που αφορούν στο Πρόγραμμα Σπουδών του ίδιου του Τμήματος και άπτονται θεμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης και επάρκειας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την έναρξη του εαρινού εξαμήνου 2016–2017. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 ερωτηματολόγια/κείμενα των φοιτητών/τριών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 48 άνδρες (40%) και 72 γυναίκες (60%), από όλα τα έτη σπουδών, όπως καταγράφονται στον «Πίνακα 1».

ΦΥΛΟ	ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ						Σύνολο
	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο	Πτυχίο	
Άνδρας	6	20	1	15	3	3	48
	5,0%	16,7%	0,8%	12,5%	2,5%	2,5%	40,0%
Γυναίκα	15	21	3	21	7	5	72
	12,5%	17,5%	2,5%	17,5%	5,8%	4,2%	60,0%
Σύνολο	21	41	4	36	10	8	120
	17,5%	34,2%	3,3%	30,0%	8,3%	6,7%	100,0%

Πίν. 1: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά φύλο και έτος σπουδών

2 Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (Α. Ζαφειρίου, Μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης. Gritten, G. (1981). *Teaching Color and Form*. N. Y.: Van Nostrand Reinhold.

3 Βλ. ενδεικτικά: Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (Μ. Καρρά, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη. Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (Α. Λαπούρτας, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη. Epstein, A. & Τρίμη, Έ. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες* (Π. Αυγουστίνου, Μετάφ.). Αθήνα: Δαρδανός. Βάος, Α. (2000). *Εικαστική πράξη και εκπαίδευση. Διερευνώντας τα όρια της διδακτικής της τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος. Μαγουλιώτης, Α. (2014). *Εικαστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Σ. Αθανασόπουλος & ΣΙΑ Ο.Ε.

Οι απόψεις των φοιτητών/ριών προσεγγίζονται με τη μέθοδο της Ποσοτικής και Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, σύμφωνα με το B. Berelson<sup>4</sup>, και ο γενικότερος προβληματισμός που αναδύεται αφορά στο εάν, τελικά, η συνάντηση με την τέχνη μοιάζει να είναι εφικτή, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού και κατά πόσο είναι προετοιμασμένοι οι φοιτητές/ριές μας να ανταποκριθούν, μελλοντικά, στις απαιτήσεις του μαθήματος των εικαστικών. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το θέμα<sup>5</sup>, το οποίο αναλύθηκε σε δύο βασικές θεματικές, οι οποίες εξειδικεύτηκαν σε περαιτέρω κατηγορίες με τη βοήθεια των δεδομένων που προέκυψαν.

## Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των κειμένων ανέδειξε 1389 αναφορές, οι οποίες εντάχθηκαν σε δύο (2) θεματικές κατηγορίες. Ο «Πίνακας 2» παρουσιάζει την κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και κατηγορία. Στο σύνολο αναφορών μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζει η θεματική κατηγορία «Η εικαστική αγωγή στην εκπαίδευση» με 811 αναφορές (58,4%) και έπεται η θεματική κατηγορία «Παιδαγωγική επάρκεια» (TEET, ΠΔΜ) με 578 (41,6%) αναφορές.

### 1η θεματική κατηγορία: Η Εικαστική Αγωγή στην εκπαίδευση

Στη θεματική κατηγορία «Η Εικαστική Αγωγή στην εκπαίδευση» κωδικοποιούνται οι αναφορές των φοιτητών/τριών που υποστηρίζουν την ανάγκη ύπαρξης της Εικαστικής Αγωγής στην Εκπαίδευση, περιγράφουν τη σχολική πραγματικότητα ως προς το συγκεκριμένο θέμα, και διατυπώνουν προτάσεις για τον τρόπο αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά τον τρόπο αυτό, οι φοιτητές/ριες, δηλώνουν ότι «το μάθημα των εικαστικών στο ελληνικό

Θεματική κατηγορία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
<b>Η Εικαστική Αγωγή στην εκπαίδευση</b>	<b>811</b>	<b>58,4</b>
<i>Η αναγκαιότητα της Εικαστικής Αγωγής στην Εκπαίδευση</i>	188	13,5
<i>Εικαστική Αγωγή και σχολική πραγματικότητα</i>	418	30,1
<i>Προτάσεις: η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση</i>	205	14,8
<b>Παιδαγωγική επάρκεια (TEET, ΠΔΜ)</b>	<b>578</b>	<b>41,6</b>
<i>Παρανοήσεις/άγνοια του όρου</i>	140	10,1
<i>Αποτύπωση υπάρχουσας κατάστασης</i>	109	7,8
<i>Υπόρρητες ανησυχίες</i>	158	11,4
<i>Προτάσεις</i>	171	12,3
<b>Σύνολο</b>	<b>1389</b>	<b>100,0</b>

Πίν. 2: Ποσοστιαία κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και κατηγορία

εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητος αναγκαίος». Θεωρούν πως «η Τέχνη είναι ένα από τα ζωτικά σημεία της ανθρώπινης ύπαρξης και δεν νοείται να απουσιάζει από την εκπαίδευση». Για να υποστηρίξουν την άποψη

4 Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.

5 Holsti, O. R. (1996). *Content Analysis for the Social Science and the humanities*. Michigan: University of Michigan Press. Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis – An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.

τους, χρησιμοποιούν εμφατικά μέσα στον λόγο τους λέξεις και εκφράσεις όπως «απαραίτητο», «φοβερά σημαντικό», «βασικό, μάθημα με ιδιαίτερη αξία», «μάθημα με ανυπολόγιστη και πολύπλευρη προσφορά», «μάθημα βαρύτητας». Τονίζουν την χρησιμότητα του μαθήματος για τους μαθητές και αναφέρουν ότι:

Τα παιδιά μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα και την απέραντη φαντασία τους δημιουργούν έναν νέο τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων τους και των καταστάσεων που βιώνουν καθημερινά. Με τη χρήση εικαστικών μορφών περιγράφουν τη στάση τους απέναντι σε μια ιδέα, έναν προβληματισμό, ένα συναίσθημα, μία κατάσταση. Γενικότερα, η προσωπικότητά τους αποτυπώνεται μέσα από την εικαστική τους έκφραση.

Επισημαίνουν τη συνεισφορά του μαθήματος «στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών ως αυριανών πολιτών» και διευκρινίζουν ότι «δεν είναι μόνο για να γίνει κάποιος εικαστικός, αλλά μπορεί να γίνει ο αυριανός συνειδητός θεατής», καθώς επιτρέπει «να αναπτυχθεί η κριτική ματιά των παιδιών, η παρατήρηση και η ανάλυση για το περιβάλλον όπου ζει», δεξιότητες που ως μεταγνώση μπορεί να αξιοποιήσει στην ενήλικη ζωή του. «Μέσα από τις τέχνες τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται, να αναλύουν, να παρατηρούν, να περιγράφουν, να δημιουργούν, να ερμηνεύουν ότι συμβαίνει γύρω τους, όχι μονοδιάστατα, αλλά έχοντας την ελευθερία να βάλουν το δικό τους στίγμα». Η Εικαστική Αγωγή συμβάλλει:

...στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και ο ελεύθερος τρόπος έκφρασης κατά τη διδακτική διαδικασία καλλιεργεί σφαιρικά την προσωπικότητα των παιδιών και αναπτύσσει την κοινωνικότητα τους. Με τα εικαστικά οι μαθητές εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, γνωρίζουν τον κόσμο και την κουλτούρα των ανθρώπων.

Και καταλήγουν οι φοιτητές/τριες ότι «τα εικαστικά είναι κινητήριος δύναμη για κριτική σκέψη και ότι η συμβολή τους είναι καθοριστική για τη διάπλαση της πολιτισμικής παιδείας», με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Στην ίδια θεματική κατηγορία εντάσσονται οι αναφορές των φοιτητών/τριών οι οποίες είναι άμεσα επηρεασμένες από τα προσωπικά τους βιώματα ως μαθητές, για την πραγματική θέση του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι, δηλαδή, οι αναφορές που σκιαγραφούν τη σχολική πραγματικότητα και βρίσκονται σε πλήρη αντιδιαστολή με αυτές της προηγούμενης κατηγορίας:

Αυτό το μάθημα κατά τη γνώμη μου, μιλώντας εμπειρικά, δεν λειτούργησε ποτέ και υπήρχε η αντικατάσταση του μαθήματος με το κενό. Κατά τη γνώμη μου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνει καμία βαρύτητα σε αυτό το μάθημα. Σύμφωνα με όσα βίωσα, είδα και άκουσα σαν μαθητής, θεωρώ ότι το μάθημα των εικαστικών βρίσκεται σε δεινή θέση. Είναι τελείως παραμελημένο, σχεδόν ανήμπορο να προσφέρει στους μαθητές.

Οι χαρακτηρισμοί πολλοί: «ελεύθερη ώρα», «υποτιμημένο», «αμελητέας σημασίας», «ώρα του παιδιού», «γελοίο», «περιττό», «παραπλανητικό ως προς την ουσία της τέχνης», «μάθημα-διάλειμμα», «ανεπαρκές»,

«μάθημα χωρίς καμία αξία», «δευτερεύον», «περιφρονημένο», «αδιάφορο», «παραγκωνισμένο», «ελλιπές», «δεν γίνεται ουσιαστικά για μάθηση», «παρά μόνο σαν παιχνίδι ή διάλειμμα λειτουργεί». Οι φοιτητές/τριες τεκμηριώνουν την άποψή τους μέσα από μία σειρά αξόνων. Αρχικά, καταφέρονται εναντίον της εκπαιδευτικής πολιτικής για το μάθημα των εικαστικών, όπως αυτή εκπορεύεται από την πολιτεία:

Είναι πολύ βαθιές οι αιτίες αυτού του προβλήματος. Ξεκινάνε και καταλήγουν στο Υπουργείο και γενικότερα στο κυβερνητικό πλάνο. Αυτό δεν είναι παιδεία, είναι αηδία. Το ψάρι βρωμάει από το κεφάλι. Καλή δύναμη για την ανατροπή αυτής της κατάντιας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει νεκρώσει πια σε κάθε επίπεδο την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Το μάθημα των εικαστικών αποτελεί ένα κομμάτι του συστήματος, ένα κομμάτι του αστικού κράτους. Επομένως, δεν θα μπορούσαμε να εξετάσουμε το συγκεκριμένο μάθημα (ή οποιοδήποτε μάθημα) ανεξάρτητα από το κοινωνικό (πολιτικό, οικονομικό) υπόβαθρό του. Κατά συνέπεια, διεξάγεται στο βαθμό που προάγει την κυρίαρχη ιδεολογία, τις ανάγκες του αστικού κράτους, στο βαθμό που παραμένει ακίνδυνο, φορμαλιστικό ή αποσπασματικό στη μορφή και το περιεχόμενό του. Τέχνη για την τέχνη. Τέχνη για τους λίγους. Χόμπυ.

Σε επόμενο επίπεδο, αναφέρονται στην αξιολογική θέση του μαθήματος σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και στους λόγους που οδηγούν σε αυτή την κατάσταση, εστιάζοντας στο στερεότυπο των πρωτευόντων και δευτερευόντων μαθημάτων, όπως και στην υπόρρητη λειτουργία που εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει, τελικά, μόνο στην εισαγωγή των μαθητών στις πανεπιστημιακές σχολές:

Το εκπαιδευτικό σύστημα βαθμοθηρικά και γεμάτο ανακρίβειες αναγκάζει τους μαθητές να προσανατολίζονται σε κατευθύνσεις με στόχο την εισαγωγή τους σε ένα ανώτερο ίδρυμα. Έτσι, τα μαθήματα που δεν ανήκουν στο πλαίσιο αυτό, όπως και τα εικαστικά, είναι παραγκωνισμένα έως και αποκομμένα από το μαθησιακό ημερολόγιο. Εκτελείται, όποτε εκτελείται, τις περισσότερες φορές καταναγκαστικά, δίχως να δίνεται βάση. Στο παρόν σύστημα υπάρχει παπαγαλία, καθαρός στόχος όλων είναι η ένταξη σε κάποιο πανεπιστήμιο μέσω των πανελλαδικών. Οι καθηγητές και οι μαθητές εστιάζουν στα βασικότερα μαθήματα, εξαιτίας του συστήματος προετοιμασίας για τις πανελλήνιες. Δεν θεωρείται σε καμιά περίπτωση ισότιμο με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η τέχνη σε γενικότερα πλαίσια, έχει αποτελέσει και αποτελεί ένα μεγάλο θέμα προς συζήτηση και έρευνα.

Σύμφωνα με τους φοιτητές/τριες ευθύνη για τη θέση του μαθήματος φέρουν τόσο οι διδάσκοντες, εκπαιδευτικοί εικαστικών ή δάσκαλοι, όσο και οι μαθητές: «Το μάθημα αντιμετωπίζεται από τους ίδιους τους διδάσκοντες αδιάφορα και ως αμελητέας σημασίας, κάτι το οποίο περνά στους μαθητές, μετατρέποντάς το σε *ώρα του παιδιού*». Ταυτόχρονα επισημαίνουν πως:

Ο εικαστικός δεν έχει κίνητρο να παρουσιάσει αρκετούς τομείς τέχνης, «εγκλωβισμένος»

στις χειροτεχνίες. Στο δημοτικό η ώρα πέρανε φτιάχνοντας καρτούλες για τη μαμά, για τα Χριστούγεννα, αυγά και πουλάκια για το Πάσχα και όλες τις άλλες φορές γεμίσαμε κενά τετραγωνάκια. Ο δάσκαλος ασχολιόταν με τρία-πέντε παιδιά που είχαν κλίση στη ζωγραφική και οι υπόλοιποι απομονωμένοι ασχολιόντουσαν με ό,τι επιθυμούσε ο καθένας. Τώρα που είμαι στη Σχολή Καλών Τεχνών και συνειδητοποιώ τι θα μπορούσαν να κάνουν οι εικαστικοί στο μάθημα, απογοητεύομαι ακόμα περισσότερο και καταλήγω ακόμη και να βρίζω τους τότε δασκάλους στα εικαστικά. Πραγματικά κατέστρεψαν το μάθημα και πολλούς μας έκαναν να απομακρυνθούμε από το αντικείμενο.

Τα κοινωνικά στερεότυπα επηρεάζουν πολλές φορές τους διδάσκοντες: «Ως μάθημα καταλήγει ανεπαρκές, πράγμα που ξεκινά από τον καθηγητή των εικαστικών, ο οποίος υποκύπτει πολλές φορές σε αυτές τις προκαταλήψεις σχετικά με το μάθημά του και δεν διδάσκει οργανωμένα και ολοκληρωμένα». Επισημαίνεται δε ότι το μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διδάσκεται από τον δάσκαλο γενικής παιδείας, οποίος δεν έχει την κατάλληλη εξειδίκευση στο αντικείμενο, όχι ότι η ύπαρξη εικαστικού παιδαγωγού θα μπορούσε να δημιουργήσει τη διαφορά:

Το μάθημα μπορεί να διδάσκεται από το δάσκαλο γενικής παιδείας, ο οποίος συνήθως προτρέπει να βγάλουν ένα χαρτί και να ζωγραφίσουν. Στην καλύτερη περίπτωση υπάρχει δάσκαλος εικαστικών, ο οποίος λόγω περιορισμένου χρόνου και της γενικότερης αντίληψης δυσκολεύεται να διδάξει κάτι πρωτοποριακό, που θα αφυπνίσει συνειδήσεις. Οι δάσκαλοι των εικαστικών είναι σχεδόν άσχετοι από το αντικείμενό τους και χρησιμοποιούν συντηρητικές, παρωχημένες μεθόδους που περιορίζουν τη φαντασία των παιδιών και τότε το μάθημα ακυρώνεται. Η ευθύνη τους είναι μεγάλη, καθώς δίνουν ένα περιεχόμενο «ελεύθερης ώρας» στο μάθημά τους και δεν δουλεύουν μεθοδικά, με πρόγραμμα και στόχους. Πολλοί εκπαιδευτικοί που έχουν τη διάθεση να ασχοληθούν ενεργά με τη διδασκαλία, συνήθως, δεν βρίσκουν ανταπόκριση από τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, λόγω της γενικότερης άποψης ότι η τέχνη είναι δευτερεύον ζήτημα για την παιδεία.

Οι διδάσκοντες δυσκολεύονται να το φέρουν εις πέρας λόγω της χαμηλής εκτίμησης και των στερεοτύπων που έχουν για το μάθημα οι μαθητές και οι γονείς:

Είναι λάθος να υποβιβάζεται σε μερικά σχολεία, από τα πρότυπα των γονέων και κατ' επέκταση τα παιδιά να μη δίνουν βάση. Κατά τον τρόπο αυτό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μάθημα γίνεται διεκπεραιωτικά (προσωπική εμπειρία) και, λόγω ότι είναι υποχρεωτικό μάθημα, δυσκολεύει τον καθηγητή, γιατί πρέπει να προσεγγίσει/ενθαρρύνει άτομα που δεν ενδιαφέρονται, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποτιμημένο σαν μάθημα, επίσης, τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται για να καλυφθούν κενά των άλλων μαθημάτων.

Προβληματισμένοι και απογοητευμένοι από όλη αυτή την κατάσταση οι φοιτητές προβαίνουν σε προτάσεις,

οι οποίες θεωρούν ότι θα βοηθήσουν στο να έχει η Εικαστική Αγωγή τη θέση που της αξίζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναφερόμενοι/ες σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, δομές, περιεχόμενο και μεθοδολογίες:

Άποψή μου είναι ότι χρειάζεται ανθρώπους που θα αγαπάνε αυτό που κάνουν, για να μάθουν και στα παιδιά να το αγαπάνε, είτε αυτό είναι οι τέχνες, είτε το σχολείο. Να δίνεται περισσότερη σημασία στο μάθημα όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά από ολόκληρο το σύστημα. Είναι απαραίτητο να γίνεται σωστά το μάθημα, με διάφορα project και να υπάρχει περισσότερη εμβάθυνση. Η δυνατότητα αυτενέργειας των παιδιών σε μαθητοκεντρικά μοντέλα και με πρωτοποριακές μεθόδους, όπως η διαθεματική προσέγγιση, συντελούν στην πραγματική αισθητική αγωγή και παιδεία των μαθητών. Και στο δημοτικό, όπως και στο γυμνάσιο να γίνεται το μάθημα από κατάλληλο εικαστικό και όχι από τον ίδιο τον δάσκαλο.

Θεωρούν, επίσης, σημαντική την επιμόρφωση των διδασκόντων: «Να παίρνουν όλοι οι εικαστικοί μέρος στα σεμινάρια της ένωσης των εικαστικών για τη βελτίωσή τους». Προτείνουν, δε, το μάθημα να είναι επιλογής για τους μαθητές που ενδιαφέρονται, όπως και τη συνέχισή του στο λύκειο:

α) Κατά τη γνώμη μου θα ήταν μια πολύ καλή κίνηση από τη δευτεροβάθμια για τον σωστό προσανατολισμό των μαθητών που θέλουν να ασχοληθούν με αυτό, όπως είναι και το μάθημα της μουσικής αγωγής στο γυμνάσιο.

β) Τα εικαστικά κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να συνεχίζονται και στο λύκειο, με το δικαίωμα της επιλογής για κάθε μαθητή και τον κλάδο που θέλει να ακολουθήσει, όπως γίνεται και στις κατευθύνσεις.

γ) Κατά την άποψή μου, θα έπρεπε να διδάσκεται σχέδιο στα σχολεία για τους μαθητές που επιθυμούν να φοιτήσουν στην Καλών Τεχνών, διότι δεν τους δίνεται μια ευκαιρία από το σχολείο, όπως στα παιδιά που θέλουν να φοιτήσουν στην αρχιτεκτονική.

δ) Το ιδανικό θα ήταν το παιδί στην πρώτη δημοτικού να παίρνει μια σειρά μαθημάτων καλών τεχνών, όπως μουσική, θέατρο, εικαστικά, χορό, και στη συνέχεια να διαλέγει μια κατεύθυνση. Σε όλο το δημοτικό να δημιουργεί, χωρίς περιοριστικούς κανόνες Στο γυμνάσιο και στο λύκειο να μπει η θεωρία. Με αποτέλεσμα στο τέλος το παιδί να έχει μια πλήρη γνώση στο μάθημα το οποίο το ίδιο διάλεξε για να δημιουργεί.

Η αύξηση των ωρών διδασκαλίας είναι ένα ζήτημα που επανέρχεται συχνά μέσα στο λόγο των φοιτητών/τριών, όπως και το ζήτημα του επαγγελματικού προσανατολισμού προς τις Σχολές Καλών Τεχνών: «Περισσότερες επιλογές μαθημάτων και περισσότερες ώρες». Και καταλήγουν:

Οι ώρες είναι λίγες και θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα ερεθίσματα για να αναπτυχθούν ικανότητες από μικρή ηλικία. Στόχος των εικαστικών δεν είναι να δημιουργήσει καλλιτέχνες. Η τέχνη είναι έκφραση, πέρα από τα σύνορα του γραπτού και προφορικού λόγου και μπορεί

να βοηθήσει στην αφομοίωση της γνώσης, όταν συνδεθεί με άλλα μαθήματα. Η τέχνη είναι μαθηματικά, ιστορία, φυσική, γεωγραφία, θρησκευτικά, είναι διασκέδαση, ελευθερία, δημιουργία, είναι αγωγός αβίαστης γνώσης. Το σημαντικότερο είναι η διδασκαλία της να προσφέρεται, όπως άλλωστε και στα άλλα μαθήματα, με σεβασμό σε αυτό το εύπλαστο υλικό που έχουμε στη διάθεσή μας, δίνοντάς του χώρο να αυτενεργήσει.

## 2η θεματική κατηγορία: Παιδαγωγική επάρκεια (ΤΕΕΤ, ΠΔΜ)

Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών έχει και ως αποστολή του, με βάση το ιδρυτικό Π. Δ. να παρέχει ειδική μόρφωση και κατάρτιση των φοιτητών/τριών για τη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον διορισμό στην εκπαίδευση απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η πιστοποίηση παιδαγωγικής επάρκειας η οποία αποκτάται με τη εφαρμογή του προγράμματος και του κανονισμού σπουδών του Τμήματος. Σύμφωνα με το νόμο 3848/2010 άρθρο 2 στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ γίνονται δεκτοί όσοι διαθέτουν τα ειδικά τυπικά προσόντα για το διορισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και όσοι διαθέτουν πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, η οποία πιστοποιείται «με την κατοχή πτυχίου ΑΕΙ το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει την προς τούτο αναγκαία θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση...». Ορίζεται, επίσης, ότι:

...το πρόγραμμα σπουδών αξιολογείται ως προς την εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας μετά το πρώτο έτος λειτουργίας του, εν συνεχεία δε κάθε τέσσερα έτη σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1 έως 9 του ν.3374/2005. Ως προς την εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας εκδίδεται διαπιστωτική απόφαση από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Προκειμένου να προσαρμοστεί το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος στα δεδομένα αυτά και λαμβάνοντας υπ' όψιν το ψήφισμα της 64ης Συνόδου των Πρυτάνεων των ΑΕΙ (25,26 Ιουνίου 2010) για την παιδαγωγική επάρκεια γίνεται ως εξής η οργάνωση των μαθημάτων, ώστε να συγκεντρωθούν 30 πιστωτικές μονάδες που προτείνεται να απαιτούνται για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια (Πίνακας 3).

Εξάμηνο	Μαθήματα	Ω. Δ. (Π. Μ.)
2ο	Παιδαγωγικά Θέματα	3 (4)
4ο	Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών	3 (4)
6ο	Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης	3 (4)
7ο	Διδακτική Μεθοδολογία – Πρακτική Άσκηση I	3 (6)
8ο	Διδακτική Μεθοδολογία – Πρακτική Άσκηση II	3 (6)
8ο	Μουσειολογία, Μουσειοπαιδαγωγική & Πολιτισμική Διαχείριση	3 (4)
9ο	Παιδαγωγικές Εφαρμογές Εργαστηρίου	2 (2)

Πίν. 3: Μαθήματα που οδηγούν σε παιδαγωγική επάρκεια (ΤΕΕΤ, ΠΔΜ)

Στη θεματική κατηγορία «παιδαγωγική επάρκεια» (TEET, ΠΔΜ) εντάσσουμε τις αναφορές, που παραπέμπουν στο συγκεκριμένο ζήτημα, είτε αυτές αποτυπώνουν την υπάρχουσα κατάσταση, είτε πρόκειται για παρανοήσεις ή και άγνοια του όρου. Επίσης, εντάσσουμε στη συγκεκριμένη θεματική τις αναφορές των φοιτητών που δηλώνουν την ανησυχία τους για το πώς πρόκειται να διδάξουν στην εκπαίδευση, μετά την αποφοίτησή τους, όπως και τις προτάσεις τους για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος, στον συγκεκριμένο τομέα.

Η πρώτη παρανόηση για μαθήματα που οδηγούν σε παιδαγωγική επάρκεια είναι ότι δεν αφορά στην πανεπιστημιακή, αλλά στη σχολική εκπαίδευση:

Ποικιλία μαθημάτων που να προσφέρει στους μαθητές διάφορες γνώσεις ως προς τις τέχνες και πρακτικές και κάποιες θεωρητικές. Και ο στόχος του μαθήματος να έχει να κάνει με τη γνώση και την παιδεία σε όλες τις μορφές τέχνης και τα οφέλη της στην προσωπικότητα του μαθητή. Τα μαθήματα που κάνουν και οι υπόλοιποι μαθητές, απλά επιπλέον ώρες εικαστικών μαθημάτων, επειδή έτσι οι μαθητές μαθαίνουν γενικές γνώσεις, οι οποίες βοηθούν και γενικότερα στη ζωή.

Μάλιστα θεωρούν ότι η παιδαγωγική επάρκεια αφορά στην εισαγωγή στις Σχολές Καλών Τεχνών:

Όπως και σε όλα τα κράτη που θέλουν να σέβονται τον πολιτισμό τους και δίνουν έμφαση στην πολιτισμική και καλλιτεχνική τους παιδεία, έτσι και εδώ θα έπρεπε να υπάρχουν καλλιτεχνικά σχολεία παντού, τα οποία θα έδιναν έμφαση στις τέχνες (μουσική, ζωγραφική, χορός) και θα οδηγούσαν στην παιδαγωγική επάρκεια για να περάσεις σε Σχολές Καλών Τεχνών.

Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, οι φοιτητές/τριες ταυτίζουν τα μαθήματα της παιδαγωγικής επάρκειας με την ιστορία της τέχνης σε σχολικό και πανεπιστημιακό επίπεδο:

α) Πέρα από το σχέδιο που θα πρέπει να ξέρουν τα παιδιά, πιστεύω ότι θα έπρεπε να γνωρίζουν και κάποιο είδος ιστορίας της τέχνης, τι έχει γίνει μέχρι τώρα. Θα έπρεπε να μαθαίνουν για τους μεγάλους ζωγράφους της ιστορίας, με τη λογική ότι αντιμετωπίζονται σαν super stars, με κουτσομπολιά εποχής και τέτοια. Έτσι, όποιος τους κεντρίσει το ενδιαφέρον σίγουρα θα ψάξουν μόνοι τους να τον αντιγράψουν και άθελά τους θα επηρεαστούν απ' αυτόν.

β) Τα μαθήματα που διδάσκονται στα σχολεία μας πιστεύω ότι είναι αρκετά εύστοχα όσον αφορά την παιδαγωγική επάρκεια. Θα μπορούσε να διευρύνει το περιεχόμενό του σαν μάθημα και να ασχοληθεί περαιτέρω και με την «ξένη» ιστορία και ζωγραφική παρά να «τρώνει» εξάμηνα μόνο για την ελληνική ζωγραφική και ιστορία τέχνης.

Υφίσταται και η αντίθετη άποψη, μέσα όμως στο ίδιο πλαίσιο της παρανόησης/άγνοιας τους όρου: «Θεωρώ ότι δεν διδάσκεται επαρκώς η ιστορία τέχνης που αφορά την αρχαιότητα έως τα βυζαντινά χρόνια. Ως έλληνες εικαστικοί θα πρέπει να γνωρίζουμε καλύτερα από όλους τα ζητήματα αυτά και να εντρυφούμε». Ορισμένοι/ες φοιτητές/ριες δηλώνουν την άγνοιά τους επί του θέματος, αλλά παρ' όλα αυτά προβαίνουν σε προτάσεις:

Οπότε απαραίτητα θεωρώ τα παιδαγωγικά μαθήματα (τα οποία δεν ξέρω όμως ποια ακριβώς είναι): Θεωρητική κατάρτιση: ιστορία τέχνης, ξένες γλώσσες. Τεχνική κατάρτιση: εργαστηριακή εμπειρία, εικαστικός φάκελος (με προδιαγραφές), τεχνολογία υλικών και μέσων, κατασκευών, γλυπτικής για μαθητές. Σίγουρα το θεωρητικό κομμάτι μέσα από την ιστορία της τέχνης, την αισθητική φιλοσοφική προσέγγιση. Το περιεχόμενο των μαθημάτων σε θεωρητικό επίπεδο (ιστορία τέχνης) για να γνωρίσω κινήματα, καλλιτεχνικές εποχές καθώς και φιλοσοφική αισθητική (Πλάτων έως Καντ).

Τέλος, ορισμένοι/ες ταυτίζουν τα μαθήματα παιδαγωγικής επάρκειας με τα εργαστηριακά μαθήματα:

Το περιεχόμενο πρέπει να δίνει ώθηση στην ατομική έκφραση και να εμπλουτίζει τα ερεθίσματα του ατόμου σχετικά με τη σωστή καθοδήγηση και διαπαιδαγώγηση. Να συμβαδίζει με την εποχή πρέπει, να εμπλουτιστεί με ψηφιακές τέχνες και σύγχρονα μέσα και εκπαιδευτικές εκδρομές. Η πρακτική εξάσκηση με την οποία εννοώ τη δημιουργία έργων, με αποτέλεσμα ο κάθε φοιτητής να πειραματίζεται αρκετά, με διάφορα υλικά και τρόπους, ώστε να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται καλύτερα σε ό,τι επιθυμεί.

Οι φοιτητές/ριες που είναι εξοικειωμένοι με τον Οδηγό Σπουδών, αναπαράγουν στα κείμενά τους τη φιλοσοφία του:

Στη συγκεκριμένη σχολή θεωρώ ότι η παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών βρίσκεται σε καλό δρόμο. Το περιεχόμενο των μαθημάτων πιστεύω πρέπει να αποτελείται από περισσότερες παρακολουθήσεις στα δημόσια σχολεία (προσωπικά έκανα 4 παρακολουθήσεις) για βαθύτερη κατανόηση. Πέρα από τα ήδη υπάρχοντα περιεχόμενα, τα οποία θεωρώ ικανοποιητικά θα πρέπει να παρακολουθήσουν μαθήματα που αφορούν στη διαδικασία μάθησης, τις ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς τα μαθήματα που οδηγούν σε παιδαγωγική επάρκεια πρέπει να περιέχουν τόσο θεωρητικό υπόβαθρο, παιδαγωγική, διδακτική, όσο και πρακτικό, γνώσεις γύρω από το σχολείο και την εκπαίδευση, πρακτικά πράγματα για το πώς λειτουργεί αυτό. Είναι αναγκαίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να έχουν στην κατοχή τους το θεωρητικό κομμάτι όσο και το πρακτικό. Δηλαδή πρέπει να παρακολουθήσουν μια διδασκαλία ή και περισσότερες ενός έμπειρου εικαστικού εκπαιδευτικού και τέλος να διδάξουν και αυτοί με τη σειρά τους μαθητές. Επίσης, να διδαχθούν νέες εικαστικές πρακτικές για πετύχουν τον σκοπό τους.

Ταυτόχρονα, οι φοιτητές/ριες αποτυπώνουν τις ανησυχίες τους για την επαφή τους με τη διδακτική διαδικασία, τους μαθητές, το σχολείο:

Πρέπει να έχεις μάθει να ψυχολογείς τα παιδιά. Οι καθηγητές πρέπει να είναι σε θέση εκτός από το να μεταδώσουν τις γνώσεις τους στα παιδιά, να έχουν τις γνώσεις να διαχειριστούν μια αίθουσα με

παιδιά των οποίων έχουν την ευθύνη. Ένα δάσκαλος εικαστικών δεν είναι απλά εικαστικός αλλά και παιδαγωγός.

Το στοιχείο της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και η παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή κυριαρχεί: Το αντικείμενο της τέχνης είναι σε θεμελιώδες επίπεδο η αλληλεπίδρασή της με τον άνθρωπο. Πώς θα πρέπει να μιλήσουμε στα παιδιά την πρώτη μέρα που θα μπούμε στην τάξη; Πώς θα διδάσκουμε την κάθε ενότητα; Τι ασκήσεις θα μπορούσαμε να βάζουμε; Το πιο σημαντικό είναι να μην χρειάζεται να περάσουν 5-7 χρόνια για να καταλάβουμε πώς πρέπει να κάνουμε το μάθημα. Μέσα σε αυτό το διάστημα μπορεί να αποτρέψουμε μαθητές να ακολουθήσουν αυτή την κατεύθυνση. Αθελά μας βέβαια αλλά γίνεται. Νομίζω ότι πρέπει να έχουμε κάποιες βασικές γνώσεις, ώστε να μπορούμε να λειτουργούμε στην τάξη, να μπορούμε να δίνουμε λύσεις σε πιθανά προβλήματα όποιας μορφής (μαθησιακά, συμπεριφοράς, οικογενειακά κ.λπ.).

Ταυτόχρονα, τους/τις απασχολεί το ζήτημα της μεθοδολογικής προσέγγισης του μαθήματος:

Πώς μπορούν να λειτουργήσουμε με project, συνεργατικά; Πώς μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα, άσχετα από τις ικανότητές του, κάθε μαθητής. Πώς θα ενθαρρύνουμε τα όνειρα των παιδιών και θα καταργήσουμε τη νοοτροπία των θετικών/θεωρητικών επιστημών; Υπάρχουν και άλλες κατευθύνσεις στη ζωή και σίγουρα η τέχνη αποτελεί μία. Πώς να τα διδάσκουμε χωρίς να κάνουμε το μάθημα φορτικό ούτε για τα παιδιά, ούτε για μας. Πώς να βγάλουμε τη δημιουργικότητα των παιδιών και να τα βοηθάμε με τον τρόπο μας να εκφραστούν; Πώς συμπεριφερόμαστε σε μια τάξη, απέναντι από τους μαθητές; Πώς γίνεται το μάθημα πιο ενδιαφέρον; Πώς αντιμετωπίζουμε δύσκολες καταστάσεις μέσα στην τάξη; Πώς να ενημερώσεις και να προσεγγίσεις ένα παιδί; Πώς πρέπει να το χειριστείς σε σχέση με την κοινωνία;

Και καταλήγουν: «Δεν είμαι σίγουρη αν εννοείτε τι περιμένω ή τι θα ήθελα από τα μαθήματα ή και πού στοχεύει η λέξη περιεχόμενο, αλλά όταν σκέφτομαι τα δικά μου σχολικά χρόνια ή την πιθανότητα να διδάξω αισθάνομαι ευθύνη ως προς να γνωρίζω καλά την ύλη, αλλά περισσότερο στο να αναπτύξω τη συναισθηματική μου νοημοσύνη».

Σε όλα αυτά τα ερωτήματα που αφορούν στην παιδαγωγική τους κατάρτιση και επάρκεια, οι φοιτητές/ριες καταθέτουν προτάσεις, από την υλοποίηση των οποίων θεωρούν ότι θα ενδυναμωθούν για τη μελλοντική παρουσία τους μέσα στις σχολικές αίθουσες:

α) Η αλήθεια είναι πώς δεν έχω κάποια γνώμη γι' αυτό, αλλά για να ενεργοποιηθεί το εικαστικό σύστημα στα σχολεία πρέπει να υπάρχουν ανάλογα μαθήματα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές της Καλών Τεχνών να υποστηρίξουν τη βαρύτητα των εικαστικών. Καλό θα ήταν να βρεθεί ισορροπία στο πρακτικό και το θεωρητικό κομμάτι, διδακτική, ψυχολογία κ.λπ.

ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ προϋπόθεση της χορήγησης επάρκειας η προσωπική συνέντευξη και ο έλεγχος ψυχικής υγείας.

β) Θεωρώ πως βασικό μάθημα για την παιδαγωγική επάρκεια θα έπρεπε να είναι η ψυχολογία του παιδιού-μαθητή, διότι πιστεύω πως ο μαθητής είναι το επίκεντρο της διαδικασίας.

γ) Τα θεωρητικά να εστίαζαν σε βασικές αρχές και όχι σε περιττές που μπερδεύουν τον φοιτητή και τον αναγκάζουν να παραγαλίζει, ιστορία, ψυχολογία, εργαστήρια προσανατολισμένα σε δραστηριότητες που απευθύνονται σε μαθητές. Πιστεύω ο φοιτητής χρειάζεται περισσότερες ώρες στον πραγματικό χώρο «σχολείο».

δ) Αρκετά μαθήματα στις Σχολές Καλών Τεχνών είναι τελείως άχρηστα. Θα προτιμούσα για την παιδαγωγική επάρκεια περισσότερη πρακτική προσέγγιση, επαφή με τους δασκάλους, επαφή με τα παιδιά. Οι φοιτητές πρέπει να αποκτήσουν περισσότερη εμπειρία.

ε) Πιστεύω πως σε κάθε επίπεδο η θεωρία χωρίς την πράξη δεν έχει αξία, γιατί δεν γίνεται να καταλάβεις κάτι θεωρητικό, χωρίς να το κάνεις και πράξη. Η πράξη στην τελική είναι κάτι τελείως διαφορετικό από τη θεωρία.

στ) Οι Σχολές Καλών Τεχνών πρέπει να κατακτήσουν μέσω του περιεχομένου των μαθημάτων τους όλους εκείνους τους παιδαγωγικούς μηχανισμούς που ενισχύουν τη διδακτική ως επιστήμη της δράσης και όχι της γνώσης μόνο.

Φυσικά, υφίσταται και η αντίθετη άποψη, η οποία και υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να υπάρχουν μαθήματα που οδηγούν σε παιδαγωγική επάρκεια στις Σχολές Καλών Τεχνών ή, αν υπάρχουν, να αποτελούν μαθήματα επιλογής ή μια διαφορετική ανεξάρτητη κατεύθυνση:

α) Κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να υπάρχει ξεχωριστό τμήμα στις Σχολές Καλών Τεχνών, όπου θα φοιτούν όσοι ενδιαφέρονται να απορροφηθούν στο δημόσιο υπαλληλικό χώρο. Τώρα όπως λειτουργεί το σύστημα ούτε τους καλλιτέχνες αφήνει απερίσπαστους στο ζωγραφικό τους έργο, ούτε τους υποψήφιους δασκάλους εξοπλίζει όσο χρειάζεται.

β) Κατά τη γνώμη μου σε μια Σχολή Καλών Τεχνών δεν πρέπει να υπάρχουν μαθήματα πάνω στα παιδαγωγικά υποχρεωτικά. Μόνο επιλογής, σε άτομα μεγαλύτερων εξαμήνων, που έχουν αποφασίσει πως θέλουν να γίνουν παιδαγωγοί κι αγαπάνε το αντικείμενο. Σε μια Σχολή Καλών Τεχνών η παιδαγωγική επάρκεια θα έπρεπε να είναι επιλογή και όχι υποχρέωση. Θα έπρεπε να υπάρχουν δύο κατευθύνσεις: η παιδαγωγική και η αμιγώς εικαστική.

## Παρατηρήσεις

Αντί επιλόγου, κατακλείδας, παρατηρήσεων, επιλέγω να κλείσω με το κείμενο μιας φοιτήτριας, το οποίο θέτω ως πηγή προβληματισμού:

Όμως πριν τη συγκεκριμένη σχολή, φοιτούσα σε μια παιδαγωγική, χωρίς να την ολοκληρώσω. Όχι γιατί δεν με άρεσε, αλλά γιατί δεν με τρέλαινε. Οπότε, είχα την τύχη να εκπαιδευτώ στην παιδαγωγική διαδικασία και να πάρω μια γεύση από κάποια δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ήμουν, λοιπόν, παρούσα στο εξής περιστατικό: ήμουν σε αίθουσα νηπίων, ως παρατηρήτρια και βοηθός, πριν πάρω κι εγώ την τάξη για να κάνω την πρακτική μου. Όλα τα παιδιά ζωγράφιζαν εκείνη την ώρα. Η νηπιαγωγός μου ζήτησε να επιβλέπω. Τα παιδιά είχα παρατηρήσει ότι ζωγράφιζαν εξαιρετικά καλά. Υπήρχε ένα κορίτσι όμως που υστερούσε. Η νηπιαγωγός μου είπε να τη βοηθήσω να κάνει ανθρωπάκια. Πήγα και της είπα να κάνει ένα ανθρωπάκι. Ζωγράφισε κάτι που παρέπεμπε σε ένα ανθρωπόμορφο δημιουργήμα. Εγώ ήμουν ευχαριστημένη με αυτό. Το έδειξε στη νηπιαγωγό. Η νηπιαγωγός τότε πήρε το χεράκι της και το οδήγησε και έτσι ζωγράφισε ένα stick figure. Αυτό το περιστατικό με εξόργισε και αν μη τι άλλο δεν θα ήθελα να είναι έτσι το μάθημα των καλλιτεχνικών, όπως και κανένα άλλο μάθημα, να είναι κατευθυντικό, τόσο ανελεύθερο όσο αυτό που έζησε εκείνο το κοριτσάκι.

## Βιβλιογραφία

- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.
- Camp, J. (1982). *Disegnare*. Rome: Arnoldo Mondadori.
- Clement, R. (1986). *The Art Teacher's Handbook*. London: Hutchinson.
- Holsti, O. R. (1996). *Content Analysis for the Social Science and the humanities*. Michigan: University of Michigan Press.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis – An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Tritten, G. (1981). *Teaching Color and Form*. N. Y.: Van Nostrand Reinhold.
- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (Μ. Καρρά, Μετάφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (Α. Λαπούρτας, Μετάφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Erstein, A. & Τρίμη, Έ. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες* (Π. Αυγουστίνου, Μετάφ.). Αθήνα: Δαρδανός.
- Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (Α. Ζαφειρίου, Μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βάος, Α. (2000). *Εικαστική πράξη και εκπαίδευση. Διερευνώντας τα όρια της διδακτικής της τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Μαγουλιώτης, Α. (2014). *Εικαστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Σ. Αθανασόπουλος & ΣΙΑ Ο.Ε.



## “Teaching Arts is not a Typical Procedure”: Student’s Views of Fine and Applied Arts Department (University of Western Macedonia) about Artistic Education in Greek Schools

**Stella Kasidou**, Dr. of Pedagogies, Department of Elementary Education, University of Western Macedonia – Teaching Staff, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

The contact with art has a critical role in the evolutionary process of the child, as it enables the connection with social consciousness and life in general. It is widely accepted that art contributes to the development of creativity, communication, initiative and flexibility, necessary elements that shape a balanced personality. School education is the context where the child meets art, since Artistic Education holds a prominent position in the school curricula. Nevertheless, even today, education is dominated by a knowledge-centered perception, according to which learning is dictated by a close future professional utility. In this context, we investigate the students’ views of the Department of Fine and Applied Arts at the University of Western Macedonia about Artistic Education in Greek educational system through their experiences as learners and future art educators. Simultaneously, we focus on issues related to the curriculum of this department, their pedagogical training and teaching proficiency. We approach student’s views through the Content Analysis methodology, while the overall discussion that arises is whether the meeting with art seems to be possible in an educational context and how prepared our students are to respond to the Artistic Education requirements as educators.

## Υποκειμενικότητα καλλιτεχνών σε δίλημμα: Παιδαγωγική κατάρτιση και εκπαίδευση / Τέχνη και καλλιτεχνική διάδραση

**Ευμορφία Κηπουροπούλου**, Δρ. Παιδαγωγικής, Μεταδιδάκτωρ Παιδαγωγικής, Ειδική Επιστήμων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Η εισήγηση αποτελεί μέρος της μεταδιδακτορικής έρευνας με τον τίτλο «Καλλιτέχνης, Καθηγητής Εικαστικών ή και τα δύο; Η διαπραγμάτευση της καλλιτεχνικής και επαγγελματικής ταυτότητας στον λόγο τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας». Στην παρούσα έρευνα μελετάται η σχέση μεταξύ της καλλιτεχνικής και της επαγγελματικής ταυτότητας μιας ομάδας τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών της Σχολής Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Φλώρινα, όπως κατασκευάζεται μέσω του λόγου και της αφήγησής τους. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη διαπραγμάτευση της καλλιτεχνικής και επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών-καλλιτεχνών και της ταυτότητάς τους ως εν δυνάμει εκπαιδευτικών σε σχολείο ή ως εν ενεργεία δασκάλων σε εργαστήριο. Ερευνάται η συνομιλία ή η σύγκρουση της καλλιτεχνικής ταυτότητας με αυτήν του καθηγητή εικαστικών στο σχολείο ή σε εργαστήριο σε φοιτητές και φοιτήτριες που ολοκληρώνουν τις καλλιτεχνικές τους σπουδές, οι οποίες από τη μια πλευρά πιστοποιούν θεσμικά την καλλιτεχνική ιδιότητα των φοιτητών και φοιτητριών και από την άλλη παρέχουν το δικαίωμα πρόσληψής τους στην εκπαίδευση. Σε επιστημολογικό επίπεδο η τέχνη και η ταυτότητα των καλλιτεχνών αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά προϊόντα. Η διερεύνηση των παραπάνω βασικών ερωτημάτων πραγματοποιείται με εργαλεία ανάλυσης την Ανάλυση Λόγου και την Κοινωνική Σημειωτική.*

### Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί μέρος μεταδιδακτορικής διατριβής και αφορά στο ζήτημα της κατασκευής και διαπραγμάτευσης της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας του καλλιτέχνη, τη συνομιλία ή σύγκρουση της καλλιτεχνικής ταυτότητας με αυτήν του καθηγητή τέχνης στο σχολείο ή σε εργαστήριο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχει επαρκής έρευνα σχετική με ζητήματα της διαμόρφωσης των ταυτοτήτων των καλλιτεχνών. Σύμφωνα με τη σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία οι καλλιτέχνες δάσκαλοι εικαστικών φαίνεται να προσπαθούν διαρκώς να διαχειριστούν την καλλιτεχνική και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Συναντούμε σχετικές έρευνες, οι οποίες αποτελούν προσωπικές αφηγήσεις ζωής των καλλιτεχνών ή παρατήρηση και καταγραφή σκηνών από την καθημερινότητά τους στο πλαίσιο εθνογραφικών προσεγγίσεων.<sup>1</sup> Αναφέρονται, επίσης, και έρευνες οι οποίες ερμηνεύουν την ταυτότητα των καλλιτεχνών δασκάλων εικαστικών ως πολλαπλή και συγκεχυμένη, καθώς η ταυτότητά τους προσδιορίζεται από ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία, όπως είναι οι καλλιτεχνικές σπουδές σε ακαδημαϊκό επίπεδο ή όχι, η αυτοδίδακτη καλλιτεχνική τους πρακτική, η σύνδεσή τους με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχολείο και η σύνδεσή τους γενικά με την αγορά και το εμπόριο. Πολλοί καλλιτέχνες, αν και επιλέγουν αρχικά καλλιτεχνικές σπουδές, στη συνέχεια προχωρούν και σε παιδαγωγική κατάρτιση προκειμένου να αποκτήσουν τη δυνατότητα να εργαστούν στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας το επάγγελμα του καθηγητή τέχνης βιοποριστικά. Στην πορεία, όμως, συγκρούεται η

<sup>1</sup> Becker, S. H. (1982). *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press.

καλλιτεχνική τους ταυτότητα με αυτήν του καθηγητή τέχνης καθώς η απασχόλησή τους στο σχολείο φαίνεται να περιορίζει τη δημιουργικότητά τους ως καλλιτεχνών.<sup>2</sup> Με την παρούσα έρευνα δίνεται η δυνατότητα μιας πρώτης μελέτης των παραπάνω ζητημάτων ανοίγοντας παράλληλα ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα.

### Στόχοι και επιστημολογικό πλαίσιο

Στόχοι της έρευνας αποτελούν: α) Η μελέτη των αντιλήψεων των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών<sup>3</sup> του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με την κατασκευή της καλλιτεχνικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας. β) Ο συσχετισμός της ταυτότητας που διαμορφώνουν με το περιεχόμενο σπουδών, ιδιαίτερα την παιδαγωγική τους κατάρτιση. γ) Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες διαχειρίζονται την καλλιτεχνική και επαγγελματική τους ταυτότητα ως μελλοντικοί καθηγητές τέχνης. Διαμορφώνουν μια διλημματική και πολυδιάστατη ταυτότητα.

Για τις ανάγκες της παρούσας ανακοίνωσης επιλέχθηκαν οι άξονες που αφορούν τον συσχετισμό της παιδαγωγικής κατάρτισης και της καλλιτεχνικής διάδρασης στη διαμόρφωση της ταυτότητας των καλλιτεχνών καθηγητών τέχνης. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία η Ανάλυση Λόγου και η Κοινωνική Σημειωτική, έτσι όπως μελετώνται και συγκροτούνται από τους Gunther Kress, Robert Hodge & Gunther Kress και Norman Fairclough.<sup>4</sup>

Στην έρευνα υιοθετείται η κοινωνική κατασκευή του υποκειμένου και συγκεκριμένα η δια του λόγου κοινωνική κατασκευή του.<sup>5</sup> Το υποκείμενο θεωρείται ως προϊόν της σύγχρονης κοινωνίας. Η υποκειμενικότητα αναπαριστά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο μέσα από συγκριμένες θέσεις. Στη διαδικασία συγκρότησης υποκειμένων καίριο ρόλο διαδραματίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Συσχετίζοντας την υποκειμενικότητα με τις ταυτότητες μπορούμε να πούμε ότι με τον προσδιορισμό των κοινωνικών ταυτοτήτων οργανώνονται τα υποκείμενα στο πλαίσιο των πολιτισμικών θεσμών, όπου και τους αποδίδονται συγκεκριμένες θέσεις, οι οποίες είτε δίνουν τη δυνατότητα είτε περιορίζουν τις δυνατότητες απόκτησης εμπειριών και αναπαράστασής τους για τα υποκείμενα.<sup>6</sup>

Στη μελέτη των ταυτοτήτων κυρίαρχη θέση κατέχει η έννοια του λόγου. Στον χώρο τόσο του αποδομισμού όσο και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού οι ταυτότητες ορίζονται ως κοινωνικές κατασκευές οι οποίες κατασκευάζονται μέσω του λόγου. Ο λόγος αποτελεί κοινωνική πρακτική, διαμορφώνεται από τους κοινωνικούς θεσμούς, τους οποίους παράλληλα και διαμορφώνει, και κατασκευάζει θέσεις υποκειμένου για

2 Graham, A., Zwiern, M. & Goetz, S. (2010). How being a teaching artist can influence K 12 Art Education. *Studies in Art Education*, 51(3), 219-232.

3 Για λόγους φραστικής οικονομίας και πέρα από κάθε είδους στερεοτυπική προκατάληψη, στο παρόν κείμενο οι όροι «φοιτητής» και «φοιτήτες» αναφέρονται τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια που συμμετείχαν ως κοινωνικά υποκείμενα στην έρευνα.

4 Hodge, R. & Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. London: Routledge. Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. London: Polity Press. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

5 Φουκώ, Μ. (1970). Η Τάξη του Λόγου (Μ. Χριστίδης, Μετάφ.). Αθήνα: Ηριδανός, 16-26. Althousser, L. (1981). *Θέσεις* (Ξ. Γαϊταγάνας, Μετάφ.). Αθήνα: Θεμέλιο, 107-112. Κουζέλης, Γ. (1997). Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 106-142.

6 Grossberg, L. (1996). Identity and Cultural Studies: Is that all there is? In St. Hall (Ed.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 98-100

τα υποκείμενα που εμπλέκονται στην επικοινωνία σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Οι ταυτότητες συσχετίζονται με τις αναπαραστάσεις του εαυτού και με τις γλωσσικές πρακτικές. Οι ταυτότητες κατασκευάζονται μέσω πολλαπλών, διαφορετικών και συχνά ανταγωνιστικών λόγων, πρακτικών και συνθηκών και βρίσκονται διαρκώς σε μια διαδικασία αλλαγής. Κατά συνέπεια, οι ταυτότητες σχετίζονται με τις αναπαραστάσεις του εαυτού μας, όχι τόσο με το τι είμαστε, αλλά με το τι μπορεί να γίνουμε, σε σχέση με το πώς μπορεί να αναπαραστήσουμε τον εαυτό μας. Και αυτή η αναπαραστάση πηγάζει από τις αφηγήσεις για τον εαυτό, μέσω του λόγου που πραγματώνεται σε συγκεκριμένες γλωσσικές πρακτικές και σε συγκεκριμένους θεσμούς μέσα στους οποίους ταυτοποιούμαστε σε σχέση με τον άλλον, σε σχέση με το τι δεν είμαστε, κάτι το οποίο αναπαριστά ο άλλος.<sup>7</sup>

### Παράγοντες διαμόρφωσης ταυτότητας καλλιτεχνών-καθηγητών τέχνης

Ένας ιδιαίτερα ισχυρός δημόσιος λόγος στη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι ο παιδαγωγικός λόγος, οποίος συγκροτεί και τα «παιδαγωγικά υποκείμενα». Μέσω της εκπαίδευσης μεταδίδονται συγκεκριμένες μορφές κουλτούρας και διασφαλίζεται όχι μόνο η αναπαραγωγή της αλλά και η ταξική δομή. Για τον Bernstein, οι κοινωνικές πρακτικές και οι κώδικες που τις διέπουν κατασκευάζουν τα υποκείμενα καταθέτοντας διαφορετικές μορφές υποκειμενικότητας. Το άτομο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης αλλά και πριν από την έναρξή της αποτελεί ένα διαμορφωμένο υποκείμενο και μάλιστα υπό συνεχή μετασχηματισμό κάτω από τη δράση της «τυπικής παιδαγωγικής πρακτικής» στο πλαίσιο της οικογένειας, της κοινότητας και όχι μόνο ενός εκπαιδευτικού πλαισίου.<sup>8</sup>

Η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί και αυτή μια δια του λόγου κατασκευή. Όλοι οι θεσμοί μέσω του τρόπου οργάνωσής τους και μέσω του αξιακού συστήματος που προωθούν, παρέχουν τις δυνατότητες για τέτοιου τύπου κατασκευές της επαγγελματικής ταυτότητας δια του λόγου, δίνοντας στα υποκείμενα τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαφορετικά ρεπερτόρια και κατασκευάζοντας έτσι, την αντίστοιχη ταυτότητα και την αντίστοιχη θέση υποκειμένου. Οι διαφορετικές θέσεις υποκειμένου δίνουν πρόσβαση σε εικόνες, προσδοκίες, πρακτικές, γνώμες και αξίες και κατά συνέπεια είναι καίριες στη διαμόρφωση διαφορετικών οπτικών κατανόησης του κόσμου και του κοινωνικού περιβάλλοντος για το κάθε υποκείμενο.<sup>9</sup> Οι προσεγγίσεις των λογοπρακτικών<sup>10</sup> μελετούν την ταυτότητα ως κοινωνική κατασκευή και ως μια διαδικασία διαρκώς μεταβαλλόμενη.

*Στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών και φοιτητριών φαίνεται να συμβάλλουν τα προγράμματα σπουδών και η μορφή της εργασίας. Ο Barrow<sup>11</sup> υποστηρίζει ότι ο ρόλος του Πανεπιστημίου στη*

7 Hall, St. (1996). Ethnicity: Identity and Difference. In G. Elly & R. Gr. Suny (Eds.), *Becoming National*. New York: Oxford University Press, 339-352. Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivity*. London: Springer, 41. Henriquez, J. & al. (1984). From the Introduction to Section 1, "From the Individual to the Social: a bridge too far", In Henriquez, J. & al. *Changing the Subject. Psychology. Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen, 11-25.

8 Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Ι. Σολομών, Μετάφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. 161-162, 181-183.

9 Søreide, E. G. (2006). Narrative Construction of Teacher Identity: Positioning and Negotiation, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 529.

10 Ο όρος *λογοπρακτικές* είναι απόδοση του αγγλικού όρου *discursive practices* στο βιβλίο Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (2011). *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στον λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

11 Barrow, M. (2006). Assessment and student transformation: Linking character and intellect. *Studies in Higher Education* 31(3), 357-372.

διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας έγκειται στην παροχή εκείνων των ευκαιριών που θα συμβάλλουν στη ανάπτυξη των κοινωνικών, κριτικών, πολιτισμικών και προσωπικών πλευρών της επαγγελματικής ταυτότητας. Βασικό ρόλο του Πανεπιστημίου αποτελεί η παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά, ταυτοχρόνως, το Πανεπιστήμιο οφείλει να παρέχει μια μετασχηματιστική μάθηση και εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει διαδικασίες που να εμπλέκουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως ενεργά υποκείμενα στη μάθηση. Η συμβολή του Πανεπιστημίου στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών και φοιτητριών παύει να είναι ισχυρή από τη στιγμή που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εμπλέκονται σε χώρους εργασίας ως εργαζόμενοι. Η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών και φοιτητριών ενισχύεται από την εμπλοκή τους σε επαγγελματικούς χώρους. Συμπερασματικά, μέσω της μελέτης της σχετικής αρθρογραφίας φαίνεται ότι η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών και φοιτητριών είναι δυναμική, αφορά την ένταξη του ατόμου σε πολλαπλές ομάδες και κοινότητες, σχετίζεται με την αυτογνωσία και την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών και φοιτητριών στις διαδικασίες μάθησης.<sup>12</sup>

Την κατασκευή διαφορετικών ταυτοτήτων των καλλιτεχνών, καθηγητών τέχνης υποστηρίζουν οι Hatfield, Montana & Deffenbaugh, Reid, Dahlgren, Petocz & Dahlgren,<sup>13</sup> οι οποίοι πρεσβεύουν ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των καλλιτεχνών καθηγητών τέχνης είναι η προετοιμασία τους ως εκπαιδευτικών σε εργαστήρια, σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και σε συνεργασία με δασκάλους μέντορες. Επιπλέον, σημαντικές παραμέτρους αποτελούν το περιβάλλον εργασίας, η ύπαρξη ή όχι της καλλιτεχνικής ταυτότητας πριν από τα στάδια της μαθητείας τους και η διαχείριση των επαγγελματικών ταυτοτήτων. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τείνουν να συνδέουν τη συνολική παιδαγωγική εμπειρία που τους παρέχει η ανώτατη εκπαίδευση με την επαγγελματική εμπειρία και, κατά συνέπεια, διαμορφώνουν προεπαγγελματικές ταυτότητες μέσω των εμπειριών που προσφέρουν οι σπουδές τους.

Η ταυτότητα των καθηγητών τέχνης ως μία διαδικασία διαρκώς μεταβαλλόμενη παράγεται δια του λόγου των ίδιων ως δυναμική, συγκεχυμένη και διαρκώς ανανεώσιμη. Χαρακτηρίζεται ακόμα και ως παράδοξο, καθώς η πραγματικότητα του να διδάσκει κάποιος τέχνη και του να δημιουργεί τέχνη είναι παρόμοιες. Και οι δυο πρακτικές απαιτούν σκληρή δουλειά, προσφέρουν ευχαρίστηση αλλά και ανία και μπορεί να διαφοροποιηθούν ανά πάσα στιγμή. Πρόκειται για μια «ασταμάτητη εσωτερική πάλη, ένα παράδοξο βίωμα».<sup>14</sup> Πολλοί καλλιτέχνες καθηγητές τέχνης εγκαταλείπουν την εκπαιδευτική τους καριέρα στα δημόσια σχολεία, γιατί πιστεύουν πως δε διαθέτουν τον χρόνο και την αφοσίωση που απαιτείται για την καλλιτεχνική δημιουργία. Κάποιοι παραμένουν λόγω των οικονομικών και οικογενειακών τους υποχρεώσεων, εγκαταλείποντας την προσωπική ενασχόληση με την τέχνη, ενώ άλλοι καταφέρνουν να συνδυάσουν την προσωπική καλλιτεχνική δημιουργία στο εργαστήριο με την εργασία τους ως καθηγητές τέχνης σε σχολείο. Οι καλλιτέχνες καθηγητές τέχνης μιλούν για την ταυτότητά τους χωρίς να οριοθετούν χαρακτηριστικά και ταλαντεύονται, θα λέγαμε, μεταξύ της ανάγκης τους να αναγνωρίζονται ως καλλιτέχνες αλλά και να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί δάσκαλοι στο πλαίσιο του σχολείου. Τα ευρήματα που προκύπτουν από

12 Trede, Fr., Macklin, R. & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 365-384.

13 Hatfield, C., Montana, V. & Deffenbaugh, C. (2006). Artist/Art Educator: Making Sense of Identity Issues. *Art Education*, 50(3), 42-47. Reid, A., Dahlgren, O. L., Petocz, P. & Dalgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 740.

14 Ball, L. (1990). What Role: Artist or Teacher? *Art Education*, 43(1), 54-59.

σχετικές έρευνες μάλλον παρουσιάζονται από ποικίλα έως αντιφατικά.<sup>15</sup>

Ο καθηγητής τέχνης είναι ένα άτομο που είτε δημιουργεί έργα τέχνης και διδάσκει τέχνη και που είναι αφοσιωμένος και στις δύο ασχολίες του είτε είναι ένα άτομο αφιερωμένο στην καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών, χωρίς απαραίτητα να εξασκεί τέχνη ως καλλιτέχνης. Οι καθηγητές τέχνης δεν είναι απλώς ή πάντοτε καθηγητές τέχνης ή καλλιτέχνες καθηγητές. Στη διάρκεια της καριέρας τους αυτές οι ταυτότητες εναλλάσσονται. Ωστόσο θεσμικά, υπάρχουν προϋποθέσεις οριοθέτησης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσω της αντίστοιχης πανεπιστημιακής κατάρτισης, προκειμένου να γίνει αναγνωρίσιμη η ταυτότητα ενός καλλιτέχνη καθηγητή τέχνης.

Οι καλλιτέχνες καθηγητές τέχνης μιλώντας για τα βιώματά τους εμπλέκουν στον λόγο τους ζητήματα διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων. Πολλοί καλλιτέχνες που επιδιώκουν να δουλέψουν στην εκπαίδευση ως καθηγητές τέχνης, θεωρούν ότι είναι δυνατό να συνεχίσουν την καλλιτεχνική τους δραστηριότητα εκτός σχολείου. Ακόμα, όμως, και να υπάρχει καλλιτεχνική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών εκτός σχολικών ωρών, συχνά αυτή παραγκωνίζεται. Η ενασχόληση με την καλλιτεχνική δημιουργία απαιτεί χρόνο, αφοσίωση ενώ η διδασκαλία απαιτεί προσοχή στο σχολικό πρόγραμμα, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα υλικά και στις ανάγκες των μαθητών. Η καλλιτεχνική δραστηριότητα των καθηγητών τέχνης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις πολύπλοκες σχέσεις ανάμεσα στο εικαστικό αντικείμενο, τον καθηγητή ή την καθηγήτρια, τους μαθητές και τις μαθήτριες. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στην καθιέρωση ενός πλαισίου καλλιτεχνικής αναζήτησης που περιλαμβάνει την εξοικείωση με τη σύγχρονη τέχνη, τη δημιουργία ενός εργαστηριακού καλλιτεχνικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, την καθοδήγηση των μαθητών και τη διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η επίδραση της παιδαγωγικής κατάρτισης των καθηγητών τέχνης εμφανίζεται στην πράξη με τη δημιουργία συνθηκών εργαστηρίου ή καλλιτεχνικού studio στη σχολική τάξη, όπου οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν, να πειραματιστούν να αναπτύξουν ιδέες και να συλλέξουν αντικείμενα και εικόνες και να εμπνευστούν.

Πάντως, αυτό δε σημαίνει ότι οι καθηγητές τέχνης που δεν ασκούν εξωσχολική καλλιτεχνική δράση αδυνατούν να διαμορφώσουν παρόμοιες παιδαγωγικές συνθήκες με τις παραπάνω. Σε σχετική έρευνα οι καθηγητές τέχνης δεν περιορίζονταν στην ύλη που καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά, καθώς γνώριζαν με βάση την εμπειρία τους ως καλλιτέχνες πώς να συσχετίσουν τις σημασίες, τη μορφή, τα μέσα και τα υλικά για να πλάσουν ένα έργο, ενέτασσαν στη διδασκαλία τους τις έννοιες της δημιουργικότητας, της μεταβλητότητας, της αβεβαιότητας, τις προσωπικές ιστορίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών και μπορούσαν να ενθαρρύνουν να δοκιμάζουν, να ρισκάρουν και να κατασκευάζουν σημασίες μέσω της καλλιτεχνικής πρακτικής.<sup>16</sup>

Οι καθηγητές μιλούν για την ταυτότητά τους και τη δουλειά τους ως καλλιτέχνες αναγνωρίζοντάς την ως μία σύνθεση ανανέωσης, δια βίου μάθησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοεκτίμησης. Ο ρόλος του καλλιτέχνη ως καθηγητή απαιτεί τη διατήρηση μιας λεπτής ισορροπίας, καθώς είναι εύκολο να κυριαρχήσει το καλλιτεχνικό πάθος του καθηγητή το οποίο ενδέχεται να φιμώσει τη φωνή των μαθητών. Πάντως, η καλλιτεχνική ενασχόληση των καθηγητών τέχνης εκτός σχολείου μπορεί να αναδιαμορφώσει τις παιδαγωγικές

15 Zwirn, G. S. (2005). Teachers who create, Artists who teach. *Second Quarter*, 39(2), 111-122.

16 Zwirn 2005, 6.π., 115-118.

συνθήκες στον τρόπο αλληλεπίδρασης καθηγητή-μαθητή, στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, στην ερμηνεία της παραγόμενης εικαστικής γνώσης και στη δημιουργική και όχι αναπαραστατική ή μιμητική παραγωγή έργων από τους μαθητές και τις μαθήτριες.<sup>17</sup>

### Παιδαγωγική κατάρτιση και τέχνη

Η μελέτη και η ανάλυση του λόγου των φοιτητών και φοιτητριών δείχνει πως οι περισσότεροι αντιμετωπίζουν θετικά την παιδαγωγική κατάρτιση που παρέχει η Σχολή προκειμένου να αποκτήσουν τα εφόδια για να ενταχθούν στο μέλλον στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο Παναγιώτης αναφέρει πως η παιδαγωγική κατάρτιση «είναι μία καλή προσφορά, το να μπορέσει κάποιος να δουλέψει στην εκπαίδευση, δηλαδή μια προσφορά καλή από τη σχολή μας» και θα προτιμούσε να δουλέψει στην εκπαίδευση. Άλλωστε, όπως αναφέρει:

Θα μιλήσω για το επαγγελματικό που με πονάει περισσότερο. Ε, φοβάμαι ότι θα συνεχίσω να είμαι εργάτης κάπου, σε κάποιες δουλειές, και ότι δεν θα έχω χρόνο και ενέργεια για ζωγραφική ή γενικότερα για φωτογραφία, μουσική ή ό,τι άλλο. [...] Για το μέλλον εύχομαι τουλάχιστον να γίνω καθηγητής. Τα παιδιά με συγκινούν. Εντάξει, θα ήθελα να είμαι καλός σε κάτι τέτοιο.

Η δυνατότητα να απασχοληθεί ως εκπαιδευτικός αποτελεί μία καλύτερη επιλογή για τον Παναγιώτη, ο οποίος διατυπώνει στη συνέχεια με απαισιοδοξία την άποψή του για το επαγγελματικό του μέλλον: «Φοβάμαι ότι θα συνεχίσω να είμαι εργάτης σε κάποιες δουλειές και ότι δε θα έχω τον χρόνο, την ενέργεια να ζωγραφίζω».

Η Μάγδα μέσω της ρητορικής που αναπτύσσει, αναφέρει ότι η παιδαγωγική κατάρτιση που προσφέρει η σχολή είναι ικανοποιητική και αναγκαία, άποψη την οποία επαναλαμβάνει τρεις φορές, και αφορά σε όλους τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να είναι γνώστες των σχετικών διδακτικών πρακτικών. Αντιπαρατίθεται, άλλωστε, και στον μύθο τον σχετικό με το έμφυτο ταλέντο των καλλιτεχνών, έναν μύθο ο οποίος είχε κατασκευαστεί στη διάρκεια του χριστιανικού Μεσαίωνα σύμφωνα με τον οποίο οι καλλιτέχνες αντιμετωπίζονταν σχεδόν ως φορείς της θεϊκής έμπνευσης:<sup>18</sup>

Η παιδαγωγική κατάρτιση νομίζω ότι είναι αναγκαία επίσης, αναγκαία [...] είναι αναγκαία, γιατί οι περισσότεροι από εμάς θα βρούμε μία θέση, αν τουλάχιστον είναι ακόμα έτσι τα πράγματα στην οικονομία και τα λοιπά, στην Εκπαίδευση, λοιπόν, ε, είναι αναγκαία, γιατί ένας εκπαιδευτικός, ασχέτως αντικειμένου, είναι εκπαιδευτικός πρώτα [...] Έτσι, δηλαδή, σαν να είναι δώρο Θεού, ας πούμε, η μεταδοτικότητα και τα λοιπά. Και δεν πιστεύω ότι η μεταδοτικότητα είναι κάτι έτσι τελείως έμφυτο.

Η άποψη της Ελένης για την αναγκαιότητα των σπουδών και όλων των θεωρητικών μαθημάτων στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εικαστικού είναι απόλυτη. Η καλλιτεχνική δημιουργία αλλά και η μεταδοτικότητα στη γνώση δεν αποτελούν «θείο δώρο», αλλά συνδέονται και με την επιστημονική γνώση:

17 Thornton, A. (2011). Being an Artist Teacher: A Liberating Identity? *International Journal of Arts and Design Education*, 30(1), 34-36, Zwirn 2005, ό.π., 115-118. Graham, Zwirn & Goetz 2010, ό.π., 219-232.

18 Bain, A. (2005). Work, Employment & Society Constructing an artistic identity. *Employment Society*, 19(1), 25-39.

Δηλαδή, αν δεν έχεις παιδεία, δεν είναι ότι παίρνω ένα πινέλο και ξαφνικά με τη θεία φώτιση και μου βγαίνει κάτι αλλοίμονο, δηλαδή (...) θα σου βγει το παραπέρα, όταν έχεις ψάξει πολλά πράγματα, όταν έχεις διαβάσει πράγματα και εγώ πιστεύω πάντα, βέβαια, στη σύνδεση τέχνης-επιστήμης και όλων αυτών των πραγμάτων, δηλαδή, και πρέπει ο καλλιτέχνης και λογοτέχνης και επιστήμονες για να έχει μια ευρύτητα (...) για να φτάσεις σε ένα εικαστικό αποτέλεσμα πρέπει να έχεις δουλέψει πολύ γι' αυτό.

Ο Γιώργος, που είναι από τους μεγαλύτερους σε ηλικία φοιτητές, αναφέρει, επίσης, πως η παιδαγωγική κατάρτιση είναι απαραίτητη θέτοντας όμως μια προϋπόθεση, να μη λειτουργεί ανασταλτικά στην καλλιτεχνική εκπαίδευση των φοιτητών, καθώς η πρακτική άσκηση των φοιτητών της Σχολής πραγματοποιείται στο τελευταίο έτος, στη διάρκεια του οποίου πρέπει να προετοιμάζουν παράλληλα και να ολοκληρώσουν την πτυχιακή τους εργασία. Καθώς μιλάει, αναπτύσσει έναν λόγο αρχικά με χαμηλή τροπικότητα, άρα και βεβαιότητα, ο οποίος στη συνέχεια αλλάζει με τη χρήση του ρήματος πρέπει να επαναλαμβάνεται δύο φορές και με έμφαση:

Σε μια σχολή (..) ε (..) ναι το θεωρώ απαραίτητο (...) το θεωρώ απαραίτητο ίσως λίγο πιο 'ήπιο' να μην στρεσάρονται οι μαθητές, να στρεσάρονται με τη ζωγραφική τους και με τη γλυπτική τους και με τη χαρακτική τους και όχι τόσο πολύ με τα παιδαγωγικά. Ναι, να υπάρχουν τα παιδαγωγικά όχι στα τελευταία 2 εξάμηνα (.) και λίγο πιο (..) ήπια (..) πρέπει να διαβάσουν παιδαγωγικά οι φοιτητές, πρέπει!.

Ο Γιώργος, παρόλο που είναι ένας ώριμος καλλιτέχνης και επαγγελματίας, μπαίνοντας για πρώτη φορά σε σχολική τάξη να διδάξει ένιωσε μεγάλη συγκίνηση σε τέτοιο βαθμό που θα σκεφτόταν –όπως δήλωσε διαφορούμενα ωστόσο– να προσανατολιστεί έστω και σ' αυτή την ηλικία σε εικαστικές δραστηριότητες που σχετίζονται με παιδιά:

Εγώ, ας πούμε η εμπειρία που ένιωσα στα πλαίσια του παιδαγωγικού μαθήματος είναι φοβερό στρες. Η αδρεναλίνη στα ύψη τις προηγούμενες μέρες (.) Ε, αλλά όταν έφτασε η ώρα ένιωσα μια τρομακτικά μεγάλη συγκίνηση. Το λέω και μου σηκώνεται η τρίχα (.) Γιατί δεν το περίμενα αυτό το πράγμα είναι (..) μεγάλο πράγμα να βλέπεις, ας πούμε, αυτά τα παιδάκια να σε κοιτούν στα μάτια και να περιμένουν να τους πεις κάτι (.) να μάθουν κάτι (..) τι; τι θα μας πει σήμερα ο δάσκαλός μας; Ναι, νομίζω το ένα δεν απορρίπτει το άλλο.

Οι ταυτότητες εναλλάσσονται. Η Πένη συμφωνεί και μάλιστα emphaticά με τη γνώμη του Γιώργου σχετικά με την αναγκαιότητα των παιδαγωγικών μαθημάτων, θέτοντας όμως την προϋπόθεση να είναι προαιρετικά για όσους πραγματικά επιθυμούν να ενταχθούν στην εκπαίδευση, καθώς για τους υπόλοιπους είναι «χάσιμο χρόνου»:

Θεωρώ ναι ότι πρέπει να υπάρχουν, αλλά το ιδανικό ε (..) θα ήταν να είναι προαιρετικά.

Ενδεχομένως. Εμένα ας πούμε, επειδή με αφορά, το θεωρώ πολύ καλό και ναι, θέλω να υπάρχουν. Αλλά μπορώ να καταλάβω και ανθρώπους που ξέρουν ότι δεν θέλουν να ασχοληθούν με αυτό ή ότι δεν μπορούν ή ότι δεν έχουν μεταδοτικότητα ή οτιδήποτε (.) οπότε δεν τους αφορά (..) τρώνε (..) «τρώνε» σε εισαγωγικά τον ελάχιστο χρόνο που θα μπορούσαν να έχουν σε χρόνο δουλειάς ή σε χρόνο γνώσης, διαβάσματος οτιδήποτε πάνω στη δουλειά τους, να τα έκαναν σε αυτό.

Ο λόγος της Πένης παρουσιάζει αντιφατικότητα. Ενώ ξεκινά με μια σχετική βεβαιότητα για τον προαιρετικό χαρακτήρα των παιδαγωγικών σπουδών, στη συνέχεια με τη χρήση του επιρρήματος «ενδεχομένως», αποδυναμώνεται η τροπικότητα του συντάγματος. Στην ολοκλήρωση δε του λόγου της επανέρχεται στην αρχική της τοποθέτηση με τη χρήση μάλιστα της ακραίας διατύπωσης «εντελώς» στην πρόταση «το θεωρώ απαραίτητο εντελώς».

Πολλοί καλλιτέχνες που επιδιώκουν να δουλέψουν στην εκπαίδευση ως καθηγητές τέχνης, θεωρούν ότι είναι δυνατό να συνεχίσουν την καλλιτεχνική τους δραστηριότητα εκτός σχολείου. Ακόμα, όμως, και να υπάρχει καλλιτεχνική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών εκτός σχολικών ωρών, συχνά αυτή παραγκωνίζεται. Από την άλλη πλευρά πολλοί είναι, επίσης, οι καθηγητές τέχνης που αμφισβητούν την αναγκαιότητα των πιστοποιητικών διδακτικής επάρκειας, τη στιγμή που οι τέχνες στο σχολείο παραγκωνίζονται, ενώ αρκετοί ισχυρίζονται ότι θα επιδίωκαν την απόκτησή τους.

Όσον αφορά τη μελέτη του δείγματος, οι παραπάνω ερευνητικές θέσεις φαίνεται να επιβεβαιώνονται, καθώς εμφανίζεται με μεγάλη βεβαιότητα στην εκφορά του λόγου είτε το αδύνατο της σύζευξης των δύο πρακτικών είτε η δυνατότητα σύνδεσης της εκπαιδευτικής πρακτικής με την καλλιτεχνική.

Ο Γιάννης συνδέει με βεβαιότητα τον ρόλο του εικαστικού καθηγητή τέχνης με τη δυνατότητα που δίνει αυτός να συνομιλεί ο καλλιτέχνης με την κοινωνία στο πλαίσιο ενός κοινωνικού ρόλου της τέχνης, αναπτύσσοντας τον λόγο του με σχεσιακά μοντέλα με τη χρήση των ρημάτων υπάρχει και γίνεται τα οποία αποκλείουν τη δράση του καλλιτέχνη-υποκειμένου.<sup>19</sup>

Μετά θα προσπαθήσω να γίνω, εκπαιδευτικός, για να μπορέσω να κερδίσω αυτό το εργαστήριο που λέγαμε πριν, τη δυνατότητα του να έχω αυτό το εργαστήριο. Μα... ακόμη και αν το δεις, έχεις να κάνεις με παιδιά, που, και δεν υπάρχει καλλιτέχνης έξω από τη ζωή. Βασικά, υπάρχει αλλά και ο καλλιτέχνης έχει σχέση με τη ζωή, δεν πρέπει να είναι μέσα στο εργαστήριο του.

Την ίδια στιγμή με τη χρήση του μεταλόγου στη φράση «όποιος προσπαθεί να το πει αυτό εδώ πέρα, ε, κυρίως δεν παίρνει υπόψη του, όλες τις επιρροές», όχι μόνο ενισχύει τη γνώμη του, αλλά ελέγχει και την αντίθετη άποψη.

Ο Παναγιώτης δίνει με διαφορετική, emphaticκή φωνή και γενικεύοντας με τη χρήση του α' πληθυντικού αλλά και της ακραίας διατύπωσης «όλοι», την αγωνιστική διάσταση της υποκειμενικότητας του καλλιτέχνη, «χωρίς εκπώσεις», ότι ο καλλιτέχνης πρέπει να δώσει τον αγώνα του μέσα από την τέχνη, αναπαριστώντας και μια ηθική πτυχή της υποκειμενικότητας του καλλιτέχνη.

19 Hodge & Kress 1993, ό.π., 38-47, 116-121.

Όπως όλοι που θα θέλαμε να ασχοληθούμε με τη ζωγραφική, θα θέλαμε να ζούμε από αυτό, εντάξει, όχι να κάνουμε κάποια έκπτωση και να πάρουν τα μυαλά μας αέρα, αυτό είναι γελοιότητα, να δώσουμε τον αγώνα μας, να δώσω τον αγώνα μου μέσα από τη ζωγραφική. [...] Τίμια πράγματα, πώς να το πω, δεν ξέρω, δηλαδή, να δώσω έναν αγώνα μέσα από τη ζωγραφική.

Η Μάγδα, από την άλλη πλευρά, παράγει έναν μετριοπαθή λόγο αναφερόμενη στη δύσκολη εποχή της κρίσης που βιώνει η κοινωνία, οπότε οι λόγοι επιβίωσης ενδέχεται να επιβάλλουν και την ενασχόληση με την εκπαίδευση:

[...] την εποχή που ζούμε δύσκολο να σχεδιάσεις, η αλήθεια είναι, λόγω κρίσης, αλλά ε, ας πούμε τα σχέδια που έχω στο μυαλό μου είναι πάρα πολλά, ασχέτως κρίσης. Ε, σχεδιάζω όταν θα τελειώσω να προσπαθήσω να μπω στη διαδικασία την εκπαιδευτική είτε αυτό είναι ως αναπληρώτρια, αν με πάρουνε, γιατί είναι και ΕΣΠΑ που μεσολαβεί, είτε θα είναι ας πούμε μέσω ΑΣΕΠ διορισμό.

Θεωρεί ότι η παιδαγωγική γνώση και κατάρτιση είναι σε κάθε περίπτωση θετική. Η ρητορική που αναπτύσσει στηρίζεται σε λογοδοτήσεις:

Κανένας δεν μπορεί να ξέρει το μέλλον του, την πορεία του, κι αν τελικά θα επιθυμήσει κάποια στιγμή να διδάξει στα παιδιά. Μπορεί κάποια στιγμή να νιώσει ότι «τώρα έχω αρκετά μέσα μου και θέλω να τα δώσω σε άλλους». [...] Δεν είναι μία γνώση άχρηστη σε καμία περίπτωση, είτε το χρησιμοποιήσεις, είτε όχι. Δεν μας περιμένουν και με ανοιχτές αγκάλες παντού.

Η Ελένη με βεβαιότητα διατυπώνει την άποψη ότι μπορούν να συνυπάρξουν οι δύο «ρόλοι», και ότι οι καθηγητές τέχνης είναι δυνατόν να συνδυάσουν την προσωπική καλλιτεχνική δημιουργία στο εργαστήριο με την εργασία τους ως καθηγητές τέχνης σε σχολείο, καθώς επιτελούν ούτως ή άλλως σπουδαίο λειτουργήμα:

Δηλαδή, δεν πιστεύω ένας ρόλος αφομοιώνει τον άλλον (.) και ίσα-ίσα στη τελική, όταν κάνεις τέχνη, διδάσκεις τέχνη στο σχολείο, παραμένεις εικαστικός, δηλαδή, και να εμφυσήσει και στο παιδί αυτή την αντίληψη ότι η τέχνη και σου διευρύνει τους ορίζοντες και σου καλλιεργεί φαντασία η τέχνη προσφέρει πάρα πολλά πράγματα στον άνθρωπο.

Ο Αναστάσης συσχετίζει την έμπνευση και την καλλιτεχνική δημιουργία με τη δυνατότητα του καλλιτέχνη να διαχειρίζεται τον χρόνο του, όπως ο ίδιος επιθυμεί. Κατά συνέπεια, η εργασία του ως καθηγητή τέχνης σε σχολείο θα περιόριζε την καλλιτεχνική του δημιουργία. Ωστόσο, διαμορφώνει δια του λόγου του μια διλημματική ταυτότητα με τη χρήσης του χαμηλής τροπικότητας επιρρήματος «μάλλον» και την ακόλουθη εναντιωματική πρόταση:

Μάλλον ως καλλιτέχνη, αν και πιστεύω ότι θα μπορούσα να διδάξω, έτσι πιστεύω. Έχει τύχει να

κάνω κάποια μαθήματα, να πάω σε κάποια σχολεία, να δείξω σε παιδιά γκράφιτι-σχέδιο, αλλά πιστεύω ότι αν ασχοληθώ μ' αυτό το επάγγελμα, δουλεύω ως καθηγητής, δεν θα προλαβαίνω να κάνω αυτά που θέλω, να φτιάχνω κάποιους πίνακες, κάποια γλυπτά, δεν θα υπάρχει χρόνος.

Σχετικά με τις ακαδημαϊκές γνώσεις που απέκτησε στη Σχολή εκφράζει μια σαφή και έντονα κριτική θέση:

Όχι, απλά έμαθα πολλά περισσότερα πράγματα και έμαθα να τα βλέπω από μια διαφορετική σκοπιά και γωνία που δεν τα έβλεπα πριν. Δεν μπορώ να πω ότι δεν έχω μάθει πράγματα εδώ πέρα θα ήταν ψέμα, αλλά όχι κατά το μέγιστο.

Αυτοπροσδιορίζεται ως καλλιτέχνης:

Γιατί καλλιτέχνης δεν είσαι μόνο αν κατασκευάζεις έργα ή φτιάχνεις πίνακες, αλλά καλλιτέχνης είναι ο τρόπος που σκέπτεσαι και συμπεριφέρεσαι γενικότερα από περιβάλλον μέχρι συνανθρώπους μέχρι ζώα. Να έχεις και κάποιους λεπτούς τρόπους, να είσαι λίγο ευαίσθητος, να είσαι λίγο ευγενικός, να μην υπάρχουν μόνος σου σε αυτό τον κόσμο.

Στον λόγο τους απ αριθμούνται τα χαρακτηριστικά του καλλιτέχνη με τη χρήση β' ενικού προσώπου, που αποτελεί τον πιο άμεσο και συνήθη τρόπο γενίκευσης, τα οποία αναπαριστούν έναν ευγενές, διακριτικό υποκείμενο, κοινωνικό και όχι μοναχικό.

Η Μυρτώ υιοθετεί ένα συγκρατημένο ύφος όσον αφορά την αξιολόγηση των σπουδών. Τις θεωρεί σημαντικές, ωστόσο η αδύναμη τροπικότητα στον λόγο της προσδίδει έναν δισταγμό:

Είμαι πολύ ευχαριστημένη από τη σχολή της Φλώρινας. Έχω πάρει πάρα πολλές γνώσεις και εμπειρίες. Έχω γνωρίσει πολύ ενδιαφέροντες ανθρώπους (...) θεωρώ ότι είναι μια καλή σχολή, μία αρκετά καλή σχολή ότι γίνονται προσπάθειες από όλους.

Η επίδραση των σπουδών στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του Γιάννη ήταν σημαντική, καθώς απαντά με απόλυτη βεβαιότητα «Ναι, ναι, ναι». Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι ότι στην αιτιολόγησή του προσδίδει στην επαγγελματική του ταυτότητα τον όρο «αγάπη» χρησιμοποιώντας έναν συγκινησιακό λόγο: «Με έκανε (η Σχολή) να αγαπήσω όλα αυτά». Στον λόγο της Μάγδας ξετυλίγονται τα χαρακτηριστικά ενός υποκειμένου που αγαπά τη γνώση, τα εικαστικά και εκτός από την ενασχόλησή του με τα εικαστικά αγαπάει και τη συγγραφή. Αυτές, ωστόσο, προβάλλονται στον λόγο της Μάγδας ως ιδιότητες που δε χαρακτηρίζουν γενικά έναν καλλιτέχνη. Αυτοαποκαλείται μάλιστα «υβρίδιο»:

Εμ (...) νιώθω ότι πολλές φορές είμαι ένα υβρίδιο, γιατί, επειδή είμαι ένας άνθρωπος που αγαπάει και τη γνώση και τα εικαστικά και πολλές φορές δεν το βλέπεις αυτό σε εικαστικούς. Ε, νιώθω λίγο περίεργα.

Και συνεχίζει:

Δηλαδή, μπορείς να δουλεύεις και ως εικαστικός. Δεν χρειάζεται να είσαι, ξέρω 'γω, χίλια τα εκατό δοσμένος με ένα ύφος ημίτρελου, γεμάτος χρώματα για να αποδώσεις αυτό που πρέπει να αποδώσεις. Πολλές φορές αυτό σε χάνει σε μια δίνη.

Αναπαράγεται η εικόνα του καλλιτέχνη του Ρομαντισμού, για τον οποίο η τέχνη είναι αυτοσκοπός, του «ημίτρελου» καλλιτέχνη, μια εικόνα την οποία η Μάγδα αρνείται.

### Η καλλιτεχνική διάδραση ως παράγοντας διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας των φοιτητών

Στον λόγο τους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μιλούν εμφατικά για τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές τους αλλά και με τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες στη Σχολή, ειδικά στο πλαίσιο των εργαστηριακών μαθημάτων. Η σημαντικότητα των σπουδών μετριάζεται συγκρινόμενη συχνά με την καλλιτεχνική επαφή με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές της Σχολής.

Ο λόγος της Μυρτώς εξακολουθεί να αναπτύσσεται με αβεβαιότητα που ενισχύεται από την υποθετική εκφορά «δεν ξέρω, αν κατάφερε να το κάνει αυτό» (δηλαδή, τη διαμόρφωσή της ως καλλιτέχνης), προβάλλοντας όμως με βεβαιότητα την τέχνη ως «προσωπική δουλειά»:

Γιατί, εντάξει, δεν μπορεί κάποιος να σου μάθει ζωγραφική, είναι να σου δώσει τα ερεθίσματα για να μπορέσεις εσύ να εξελιχθείς (.) οπότε θεωρώ ότι είναι κάπως πιο έμμεση η επίδραση της σχολής, αυτό.

Μια άλλη παιδαγωγική διάσταση που εκφράζουν οι περισσότεροι φοιτητές είναι αυτή της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ φοιτητή/φοιτήτριας και καθηγητή/καθηγήτριας. Συχνά αναφέρεται ως εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή επίδραση στη διαμόρφωση της καλλιτεχνικής κυρίως ταυτότητας. Ο Γιάννης με χρήση υπερβολής αναφέρει ότι «έχει αλλάξει ως άνθρωπος μέσα στη Σχολή»:

Το πολύ σημαντικό που είχανε τα εργαστήρια εδώ πέρα, ήταν η αμεσότητα με τους καθηγητές, μπορούσες για παράδειγμα τον Ζ., να τον βλέπω από τις 6 ώρα που θα παίρναμε μαζί το τρένο, να είμαστε μετά στο εργαστήριο, μετά να είμαστε μέσα στη Σχολή να βρισκόμαστε, το βράδυ να βρεθούμε και όλοι μαζί ας πούμε να μιλήσουμε. [...] Εγώ θεωρώ ότι είχαμε πολύ καλούς καθηγητές, πολύ καλούς καθηγητές, δηλαδή, έχει αλλάξει πάρα πολύ η αντίληψη μου, έχω αλλάξει σαν άνθρωπος μες στη σχολή.

Η συνεχής επιλογή του α' πληθυντικού προσώπου στο σύνταγμα που αναπτύσσεται καθώς ο Γιάννης μιλάει με ιδιαίτερα κολακευτικά λόγια για τους καθηγητές του με την επαναληπτική χρήση υπερθετικού βαθμού «πολύ καλούς, πολύ καλούς καθηγητές», αναπαριστά μια συλλογική διάσταση της διαπροσωπικής επαφής.

Αυτή εντείνεται με την αμέσως επόμενη ουδέτερη και απρόσωπη χρήση του γ' προσώπου που αντιπαραθέτει τους άλλους φοιτητές.

Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Παναγιώτης, καθώς διαχωρίζει την ουσιαστική επικοινωνία με τους καθηγητές από τη διεκπεραιωτική διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων:

Κατάλαβα ότι με τους καθηγητές υπήρχε το ζουμί και προσπάθησα να έχω μια όσο το δυνατόν πιο ουσιαστική επικοινωνία, μαζί τους, πέρα από το πρόγραμμα, που το πρόγραμμα τις περισσότερες φορές είχε χαρακτήρα, για μένα, διεκπεραιωτικό, δεν ξέρω, νομίζω η άμεση σχέση με κάποια, με κάποιους καθηγητές.

Στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων στον ακαδημαϊκό χώρο, οι οποίες επιδρούν στη διαμόρφωση του καλλιτεχνικού προφίλ, τοποθετείται και η καλλιτεχνική διάδραση μεταξύ των φοιτητών και φοιτητριών. Ο Γιάννης μιλάει emphatically γι' αυτήν:

Το μεγαλύτερο μάθημα αυτής της σχολής πιστεύω ότι είναι το ότι κάποια στιγμή τελειώνεις απ' αυτή τη σχολή, δηλαδή, βρίσκεσαι σε ένα χώρο με τόσους καλλιτέχνες, με τετρακόσιους καλλιτέχνες που στη χειρότερη περίπτωση, θα αφιερώσει κάποιος ελάχιστο χρόνο ή θα προσπαθήσει να καταλάβει έστω λίγο το έργο σου.

Στη σπουδαιότητα της συναναστροφής και της καλλιτεχνικής ζύμωσης με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές του αναφέρεται και ο Γιώργος, για τον οποίο αυτή η «κοινωνία», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, έχει στόχο μόνο τη μάθηση, καθώς άλλωστε αυτοπροσδιορίζεται ως μαθητής και φοιτητής παρόλη την εμπειρία του. Ο λόγος του μοιάζει μάλλον απολογητικός με τη διαρκή χρήση των λογοδοτήσεών του:

Γι' αυτό μπήκα στη σχολή (.) να προσπαθήσω να μάθω κάτι. Δεν ήρθα στη σχολή για να παίξω. Ήρθα για να μάθω κάτι (.) και έμαθα αρκετά πράγματα απλά σας είπα έχω πάρει (...) από όλους τους καθηγητές, λίγο απ' τον έναν, λίγο απ' τον άλλον αλλά και με κάποιους διαφωνώ (.) αλλά και η συμφωνία και διαφωνία είναι όλα μέσα στο παιχνίδι.

Η Μυρτώ προσδίδει σε αυτή τη σχέση και μια επαγγελματική προοπτική, θέτοντας και τη διάσταση των «γνωριμιών» για μια καλλιτεχνική ανέλιξη:

Είναι και οι γνωριμίες που κάνεις παίζει και αυτό πολύ μεγάλο ρόλο(.). Το ότι έχω συναναστραφεί με κάποιους ανθρώπους και έχω γνωρίσει κάποιους ανθρώπους είτε καθηγητές είτε συμφοιτητές μου που φαντάζομαι ότι θα τους βρω «αύριο» σε αυτό το χώρο.

## Συζήτηση

Οι αντίστοιχες ταυτότητες που κατασκευάζουν μέσω του λόγου τους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συσχετίζονται με το πλαίσιο σπουδών, το οποίο καθορίζει έναν επίσημο παιδαγωγικό λόγο στον χώρο ενός Πανεπιστημίου που φαίνεται να είναι προσανατολισμένο όχι μόνο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας αλλά και στην παροχή παιδαγωγικής επάρκειας, διαμορφώνοντας αντίστοιχα την υποκειμενικότητα των φοιτητών και φοιτητριών. Προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα με αναφορές στις σπουδές τους, στην ήδη υπάρχουσα ή μελλοντική αμειβόμενη εργασία τους ως καλλιτέχνες και στον χρόνο που αφιερώνουν ή μελλοντικά θα αφιερώνουν στην τέχνη τους είτε απασχολούνται ως καθηγητές εικαστικών σε σχολείο είτε όχι. Στην περίπτωση των υποκειμένων της έρευνας κάποιοι φοιτητές και φοιτήτριες κατασκευάζουν την ταυτότητά τους παράγοντας μια μεταβλητότητα στην εκφορά των αναφορών τους. Από την άλλη πλευρά, αρκετοί εκφέρουν έναν λόγο βεβαιότητας σχετικά με τη θέση τους ως καλλιτεχνών ή καθηγητών τέχνης. Αυτό που αναγνωρίζεται είναι ότι οι ταυτότητες που διαμορφώνουν μέσω του λόγου τους δεν είναι άκαμπτες αλλά δυναμικές και διαρκώς ανανεώσιμες.

Όσον αφορά την αναγκαιότητα και χρησιμότητα των παιδαγωγικών μαθημάτων και της παιδαγωγικής κατάρτισης στη Σχολή παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους αξιολογούν με θετικό πρόσημο την παροχή παιδαγωγικής κατάρτισης στη Σχολή. Και μάλιστα διατυπώνουν σαφείς αναφορές σχετικές με την απόρριψη του μύθου ότι η αποτελεσματικότητα και η μεταδοτικότητα ενός εκπαιδευτικού αποτελεί «θείο δώρο». Οι περισσότεροι όμως θεωρούν ότι θα έπρεπε να αρθεί ο υποχρεωτικός τους χαρακτήρας. Το ενδιαφέρον πάντως είναι ότι τουλάχιστον οι νεότεροι από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του δείγματος, είτε αντιμετωπίζουν θετικά είτε όχι, τον συσχετισμό της Σχολής με την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απασχολήθηκαν στην πορεία στον εκπαιδευτικό χώρο, οι περισσότεροι ως αναπληρωτές καθηγητές εικαστικών.

Μία ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στη διαμόρφωση της καλλιτεχνικής ταυτότητας των φοιτητών και φοιτητριών, η οποία μάλιστα δεν συζητιέται εμφαιτικά τουλάχιστον στη σχετική βιβλιογραφία, είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες από τη συναναστροφή τόσο με τους διδάσκοντες καθηγητές όσο και με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους που ονοματίζουν ως καλλιτέχνες. Πιστεύουν ότι παρόλα τα προβλήματα υλικών και χώρων, τα προγράμματα λειτούργησαν λόγω της «προσωπικής δουλειάς» και της προθυμίας των διδασκόντων, «το καλό ήταν ότι είχαμε τα καθηγητές με το μέρος μας. Όπως τρέχαμε εμείς, έτρεχαν και αυτοί μαζί μας», δηλώνει χαρακτηριστικά ο Τάσος. Αυτή η τάση συνομιλεί με τα πορίσματα των Jeffri & Throsby,<sup>20</sup> σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτικός προσδιορισμός και ο προσδιορισμός της ενσωμάτωσης σε ομάδες και η αναγνώριση από τους συναδέλφους της καλλιτεχνικής κοινότητας συντελούν στον αυτοπροσδιορισμό του καλλιτέχνη ως καλλιτέχνη και στην κατασκευή της καλλιτεχνικής ταυτότητας. Άλλωστε, οι κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις, οι επιλογές μας, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές πρακτικές κατασκευάζουν και αναδομούν την ταυτότητα.<sup>21</sup> Σε αυτές τις κοινωνικές, παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές

20 Jeffri, J. & Throsby, D. (2009). Professionalism and the visual artist. *The European Journal of Cultural Policy*, 1(1), 99-108.

21 Hall 1996, ό.π., 345-359. Grossberg, L. (1996). Identity and Cultural Studies: Is that all there is? In St. Hall, (Ed.) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 87-107. Kearny, G. R. (2003). *The Monkey's Mask. Identity, Memory, Narrative and Voice*. London: Trentham Print Design Ltd., 39-46.

επιδράσεις δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον λόγο τους οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα. Η καλλιτεχνική αυτή ζύμωση που πραγματοποιείται στον χώρο του Πανεπιστημίου αλλά και έξω από αυτόν λειτουργεί ευεργετικά τόσο στην απόκτηση γνώσεων και καλλιτεχνικών εμπειριών όσο και στην διέγερση της καλλιτεχνικής έμπνευσης και την αποκρυστάλλωση μιας μελλοντικής καλλιτεχνικής και επαγγελματικής προοπτικής.

## Βιβλιογραφία

- Bain, A. (2005). Work, Employment & Society Constructing an artistic identity. *Employment Society*, 19(1), 25-46.
- Ball, L. (1990). What Role: Artist or Teacher? *Art Education*, 43(1), 54-59.
- Barrow, M. (2006). Assessment and student transformation: Linking character and intellect. *Studies in Higher Education*, 31(3), 357-372.
- Becker, S. H. (1982). *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Graham, A., Zwirn, M., & Goetz, S. (2010). How being a teaching artist can influence K 12 Art Education. *Studies in Art Education*, 51(3), 219-232.
- Grossberg, L. (1996). Identity and Cultural Studies: Is that all there is? In St. Hall (Ed.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 87-107.
- Hall, St. (1996). Ethnicity: Identity and Difference. In G. Elly & R. Gr. Suny (Eds.), *Becoming National*. New York: Oxford University Press, 339-352.
- Hatfield, C., Montana, V. & Deffenbaugh, C., (2006). Artist/Art Educator: Making Sense of Identity Issues. *Art Education*, 50(3), 42-47.
- Henriquez, J. & al. (1984). From the Introduction to Section 1, “From the Individual to the Social: a bridge too far”, In Henriquez, J. & al. *Changing the Subject. Psychology. Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen, 11-25.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. London: Polity Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. London: Routledge.
- Jeffri, J. & Throsby, D. (2009). Professionalism and the visual artist. *The European Journal of Cultural Policy*, 1(1), 99-108.
- Kearny, G. R. (2003). *The Monkey's Mask. Identity, Memory, Narrative and Voice*. London: Trentham Print Design Ltd.
- Reid, A., Dahlgren, O. L., Petocz, P. & Dalgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 729-742.
- Saraniero, P. (2009). Training and Preparation of Teaching Artists. *Teaching Artist Journal*, 7(4), 236-243.
- Søreide, E. G. (2006). Narrative Construction of Teacher Identity: Positioning and Negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (5), 526-547.
- Thornton, A. (2011). Being an Artist Teacher: A Liberating Identity? *International Journal of Arts and Design*

*Education*, 30(1), 31-36.

Trede, Fr., Macklin, R. & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.

Zwirn, G. S. (2005). Teachers who create, Artists who teach. *Second Quarter*, 39(2), 111-122.

Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivity*. London: Springer.

Althusser, L. (1981). *Θέσεις* (Ξ. Γαϊταγάνας, Μετάφ.). Αθήνα: Θεμέλιο.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Ι. Σολομών, Μετάφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κουζέλης, Γ. (1997). Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 106-142.

Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση: Τοπικά α'*. Αθήνα: Νήσος, 113-144.

Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (2011). *Κοινωνική Ψυχολογία. Η στροφή στον λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φουκώ, Μ. (1970). *Η Τάξη του Λόγου* (Μ. Χριστίδης, Μετάφ.). Αθήνα: Ηριδανός.

## Artists' Identity in Dilemma: Pedagogical Training and Education/Art and Artistic Interaction

**Evmorfia Kipouropoulou**, PhD in Education, Postdoctoral Researcher, Adjunct Faculty Member, Department of Primary Education, University of Western Macedonia

The paper is part of the postdoctoral research entitled: Artist, Art Teacher or both?: The negotiation of the artistic and professional identity through students' discourse in the Department of Fine and Applied Arts of the University of Western Macedonia. The research aims at the construction and negotiation of the artistic and professional identity of an artist, the harmony or the conflict of the artistic identity with that of the art teacher, as it is formed through the discourse of the students of the School of Fine Arts in Florina. The analysis of the research data is done through Discourse Analysis and Social Semiotics. We discuss the issues involved in the formation of the artistic and professional identity of the art teachers as they are formed in an academic place, which is oriented not only to the development of artistic creativity but to the artists' professional development as teachers as well.



## Οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών και ο κόσμος της τέχνης

**Δωροθέα Κοντελετζίδου**, Δρ. Ιστορικός – Θεωρητικός Τέχνης, Διδάσκουσα στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Ο κόσμος της τέχνης κι οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών ορίζουν αμφότεροι την «εξέλιξη» του εικαστικού αντικειμένου. Ο κόσμος της τέχνης, εάν ληφθεί υπόψη ότι είναι ένα ακόμα οικονομικό σύστημα μέσα στο σύστημα, τότε κι αυτός λειτουργεί με κριτήρια αγοράς. Η αγορά εξ ορισμού είναι μια συνδιαλλαγή μεταξύ δύο ανθρώπων που έχουν στόχο τη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων, η οποία και βασίζεται στο ανταλλάξιμο προϊόν της αγοράς και της πώλησης (18<sup>ος</sup> αιώνας). Ως αγορά θα ορίσουμε τις Μπιενάλε, τα Μουσεία, τις Γκαλερί, τους ιστορικούς/θεωρητικούς και κριτικούς της τέχνης καθώς και τους επιμελητές. Ως προϊόν θα ορίσουμε την παραγωγή των Σχολών Εικαστικών Τεχνών, δηλαδή, το ανθρώπινο δυναμικό που είναι οι καθηγητές και οι φοιτητές. Στο πλαίσιο αυτό θα θέσουμε δύο αποδεκτές προϋποθέσεις, ώστε να έχουμε κοινή βάση επικοινωνίας: θα υιοθετήσουμε το γεγονός ότι στην παγκόσμια σφαίρα της αόριστης εποχής, στην οποία ζούμε, οι Σχολές Καλών Τεχνών καλούνται να έχουν αφενός εκπαιδευτικό ρόλο, αφετέρου να είναι «ανοικτές» στις σύγχρονες παγκόσμιες εξελίξεις, ώστε να «προωθούν» μια εκπαίδευση σύγχρονη, που θέτει σύγχρονα ερωτήματα στους φοιτητές. Το σύγχρονο, αυτόματα, υποδεικνύει το Τώρα. Το «Τώρα» όμως –σε διαφορετικό κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο απ' αυτό που είχε διατυπωθεί για πρώτη φορά απ' τον Charles Baudelaire «Ω, αστοί, γνωρίστε το παρελθόν αλλά αναζητήστε τους θεούς που πέφτουν στις μπότες σας, Τώρα»– εμπεριέχει μια πλήρη αποκοπή απ' το παρελθόν, απ' την ιστορικότητα της Ιστορίας της Τέχνης, από τις πρωτοπορίες. Ως αφετηρία για τον «κόσμο της τέχνης» θα υιοθετήσουμε τη Ντοκουμέντα 11 (2002-2003) και τον τρόπο με τον οποίο θεωρητικοί/ιστορικοί και κριτικοί υιοθέτησαν το «νέο» προϊόν της τέχνης και πώς αυτό συστηματοποιήθηκε και επεκτάθηκε ως «νέο». Βάσει των ανωτέρω, θα αναπτυχθούν οι σχέσεις των Καλών Τεχνών με τον «κόσμο» αυτό, καθώς και ο τρόπος που συνειδητά ή ασυνείδητα υιοθετείται μια εκπαιδευτική «γλώσσα» η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά σ' αυτόν τον «κόσμο».*

### Από τις πρωτοπορίες στα συστήματα τέχνης\*

Χρονολογία–σταθμός στη σύγχρονη ιστορία της τέχνης και στο πώς αυτή καθόρισε τάσεις και θέσεις στην τέχνη σε εκπαιδευτικό παγκόσμιο επίπεδο, είναι το 1969, το έτος όπου ο Harald Szeemann με την ιστορική πλέον έκθεση «Quand les attitudes deviennent formes» (Όταν οι θέσεις γίνονται φόρμες), ανέδειξε στην επικαιρότητα τη σύγχρονη τέχνη διαμέσου εγκαταστάσεων, performance, happenings, αλλά και τη μη-τέχνη, όπως ανέφερε σε διαλέξεις του ο Joseph Beuys. Η έκθεση χαρακτηρίστηκε ως χυδαία, παράξενη, τερατώδης, ιδιαίτερα ενοχλητική, από κριτικούς και ιστορικούς όπως οι Hilton Kramer και Barbara Rose. Έκτοτε παρατηρήσαμε ότι αυτοί οι τρόποι και τα μέσα έκφρασης καθώς και η βίντεο και ψηφιακή τέχνη εξαπλώθηκαν, κατέλαβαν τον «χώρο της αγοράς της τέχνης», ο οποίος όμως δεν είχε ακόμα οριστεί ως τέτοιος. Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι για τον Bernard Lamarche-Vadel<sup>1</sup> η ατομική και συλλογική μεταμόρφωση κατά τη δεκαετία του 1980 επέφερε την ονομαζόμενη «διαχείριση της τέχνης», δηλαδή, ένα κωδικοποιημένο δίκτυο που εξασφαλίζει την καλλιτεχνική ταυτότητα τόσο του καλλιτέχνη όσο και του έργου του. Επισήμανση που θέτει

1 Lamarche-Vadel, B. (1982). *Qu'est ce que l'art Français?* Paris: La Différence.

προβληματισμούς της διαχείρισης αυτής, που θα προκύψει ιδιαίτερα έντονα, αργότερα, από την αναδυόμενη παγκοσμιοποίηση. Να διευκρινίσουμε, επίσης, ότι με τον όρο «αγορά» αναφερόμαστε σε αυτή την αφηρημένη συνδιαλλαγή μεταξύ δύο ανθρώπων που έχουν στόχο τη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων και που βασίζεται στο ανταλλάξιμο προϊόν της αγοράς και της πώλησης, έννοια που προσδιορίστηκε τον 18<sup>ο</sup> αιώνα.

Οι νέες αυτές τάσεις έκφρασης και συνδέσεων της τέχνης επέφεραν την απόρριψη των μεγάλων αφηγήσεων, της νεωτερικότητας και την τομή με το παρελθόν. Τα μέσα έκφρασης και οι τάσεις προς την εξέλιξη και την πρόοδο αναδείχθηκαν από το κεφάλαιο το οποίο εκφράστηκε, κυρίως, μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις. Σε αντίθεση με τις ιστορικές πρωτοπορίες που προέκυψαν ως μια συνειδητή αντίσταση στον δυτικό πολιτισμό, η μεταμοντέρνα οπτική, αρχής γενομένης τη δεκαετία του 1960, ορίζεται από την αδιαφορία στο πρωτότυπο, το αυθεντικό και από το ενδιαφέρον της για μια κριτική αποδόμηση της νεωτερικής τέχνης. Στο πλαίσιο αυτό και κυρίως μετά το 1968, όπου τα νέα μέσα καθώς και οι νέες διεκδικήσεις των κοινωνικών κινημάτων «συσπειρώνονται» –ας μας επιτραπεί η διατύπωση–, ο κόσμος της τέχνης, όπως οποιοδήποτε άλλο κοινωνικό πεδίο, άρθρωσε τη «σχεσιακή» του θέση με το κοινωνικό και πολιτικό πεδίο.

Η μετακίνηση του έργου τέχνης που δείχνει και υπο-δεικνύει συγχρόνως τη διαδικασία κατασκευής και παραγωγής, τη θέση του σ' ένα παιχνίδι ανταλλαγών αλλά και τη λειτουργία του, που κατα-δεικνύει μια ερμηνεία στον θεατή και τέλος ανασύρει τη συμπεριφορά του καλλιτέχνη (χειρονομία, λειτουργία σε σχέση με το έργο του), υποχωρεί προς όφελος ενός έργου τέχνης που ορίζεται από τη σχεσιακή τέχνη που προκύπτει από την κοινή ζωή με την κοινότητα. Το «Τώρα», το οποίο επικαλέστηκε ο Charles Baudelaire τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, χωρίς όμως τη ρήξη με το παρελθόν, δίνει τη θέση του στη μαζική παραγωγή αλλά και στην κοινωνική ανταλλαγή, στη διάδραση με το θεατή στο εσωτερικό της αισθητικής εμπειρίας, αλλά και ενισχύει τον ερχομό «της τέχνης που γίνεται μέσα στη γκαλερί», σε αντιδιαστολή με τη θέση του Tristan Tzara<sup>2</sup>, ο οποίος σημείωνε ότι η σκέψη γίνεται μέσα στο στόμα. Παράλληλα, η έννοια της διευρυμένης τέχνης, όπως διατυπώνεται απ' τον Joseph Beuys - «εγώ ασχολούμαι μόνο με την αναπαράσταση, με το σχήμα και ενώ σου δηλώνω ότι δεν έχω καμία σχέση με την πολιτική, ασχολούμαι με την εκπαίδευση του κόσμου ως γλυπτική»-, προτρέπει τον κόσμο να αυτο-προσδιορισθεί, δηλαδή, να διαχειριστεί αυτός ο ίδιος όλους τους τόπους παραγωγής, ώστε να καταστήσει ετοιμόρροπη την πολιτική –με άλλα λόγια η πολιτική οφείλει να εξαφανιστεί προς όφελος της γλώσσας ή, ακόμα καλύτερα, η πολιτική συναντά στη γλώσσα τον δάσκαλό της, αφού σ' αυτήν ο λαός βρίσκει τα όργανα της αυτο-εκπαίδευσης, του αυτο-προσδιορισμού και της αυτο-διαχείρισής του. Έχει ήδη προηγηθεί στο χώρο των γκαλερί ή των Μουσείων η ανταλλαγή μεταξύ κοινού και χώρου, ενώ έχει αρχίσει να διαφαίνεται η συμμετοχική σχέση την οποία καλείται να έχει ο θεατής. Οι ρόλοι αλλάζουν ήδη από το 1958, όπου σε εγκαίνια του Yves Klein στην γκαλερί Iris Clert τοποθετούνται σωματοφύλακες που ελέγχουν την είσοδο, ενώ στο εσωτερικό προσφέρεται μπλε κοκτέιλ, ένα είδος, δηλαδή, ελέγχου του πρωτοκόλλου των εγκαινίων, ώστε να αποδοθεί μια ποιητική λειτουργία του «κενού». Ο Ben κοιμάται στη γκαλερί (1962), οι Philippe Parreno, Joseph Pierre, Philippe Perrin (1990) «κατοικούν» επίσης στη γκαλερί Air de Paris. Ο μεν πρώτος υπογραμμίζει τη διευρυμένη έννοια της τέχνης, οι δε δεύτεροι παράγουν ένα εργαστήριο παραγωγής, το «Εργαστήριο του Παραδείσου». Τόσο στη δεκαετία του 1960 όσο και σ' αυτή του 1990 το έργο προκαλεί

2 Bourriaud, N. (1999). *Formes de Vie*. Paris: Denoel.

ένα είδος συγκατοίκησης, όχι ειδικά με το κοινό αλλά κυρίως με τον χώρο και τον καλλιτέχνη, διαχειρίζεται συλλογικές ή ατομικές συναντήσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τη διάθεση της επέκτασης των ορίων της τέχνης, όσον αφορά τη δεκαετία του 1960 και την επιθυμία να αποδειχθούν οι ικανότητες αντοχής της τέχνης στο εσωτερικό ενός κοινωνικού παγκόσμιου πεδίου που απασχόλησε τη δεκαετία του 1990, επισημαίνει ο Nicolas Bourriaud.<sup>3</sup>

Η είσοδος, λοιπόν, της διαδικασίας της τέχνης σε διάφορους θεσμικούς ή μη θεσμικούς χώρους αρχίζει να συμβαδίζει με τη μαζικοποίηση της κουλτούρας και του κεφαλαίου, αφού πλέον οι λεγόμενες δραστηριότητες του εργασιακού υποκειμένου έχουν μετατοπισθεί από την εργασία στην ευχαρίστηση του ελεύθερου χρόνου, στο χόμπι. Στο πλαίσιο αυτό η γνωστή και συνήθως παραφρασμένη ρήση του Beuys «κάθε άνθρωπος μπορεί να είναι καλλιτέχνης»<sup>4</sup> μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τον άνθρωπο και την κοινωνική τέχνη, η οποία καλλιεργεί τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων σχεδόν ως πράξη ζωής, στην «ευχαρίστηση» της αγοράς. Οι Σχολές Καλών Τεχνών ανταποκρίνονται στο κέλευσμα αυτό ανοίγοντας τις «πόρτες» τους στο κοινό, εκθέτοντας έργα αποφοίτων, τα Μουσεία υποδέχονται την παραγωγή των Σχολών, η εθελοντική εργασία αρχίζει να εμφανίζεται στον ορίζοντα, όχι ανταποδοτική, αλλά ως καθεστώς εκμετάλλευσης για την κατανάλωση της κουλτούρας. Η μετάθεση από ένα χώρο στον άλλο αποτελεί ένα είδος διεκδίκησης της αγοράς της τέχνης και είναι αυτή η χρονική στιγμή, στη δεκαετία του 1990, όπου το σύστημα της αγοράς της τέχνης αποκτά μια άλλη ταυτότητα, αυτή της διαχείρισης του καλλιτέχνη και του έργου του.

Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι η Documenta 10, λίγο πριν τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, το 1997, έχει στραφεί σε μια τέχνη που ήταν αντίθετη με τον καταναλωτισμό αλλά και στην τέχνη ως εμπορεύσιμο προϊόν, όπως σημειώνει η Catherine David στον κατάλογο. Το θέμα προς έρευνα που θέτει η επιμελήτρια είναι η ιστορία της έκθεσης του «προϊόντος». Η επιλογή των μέσων έκφρασης ανέδειξε την κριτική της ματιά, καθότι εστίασε κυρίως στις σύγχρονες τεχνολογίες, υποδεικνύοντας παράλληλα ότι η πρόσβαση στην πιο πρόσφατη τεχνική, στο πιο πρόσφατο (τεχνολογικό) προϊόν, στην πιο πρόσφατη επιστημονική ανακάλυψη, σημαίνει πρόσβαση σε ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, επισημαίνει ο David Harvey<sup>5</sup>. Ουσιαστικά η δράση διεύρυνσης ηγεμονικών ιδεολογιών, όπως αυτή της ψηφιακής τεχνολογίας, που στη βάση της εξυπηρετεί την αγορά της τεχνολογίας, μας επιτρέπει να καταλάβουμε το πώς παράγεται το πλέγμα σχέσεων, δράσεων και διαδράσεων που καλούμε «σύγχρονο» στην τέχνη ή στην πολιτισμική ζωή γενικότερα, αναφέρει η Άντζελα Δημητρακάκη<sup>6</sup> και ότι ακόμα και αυτή η επιλογή, ενώ επιχειρεί να αποστασιοποιηθεί από την αγορά της τέχνης που ορίζεται κυρίως από τη ζωγραφική, αποτελεί μια κυρίαρχη άλλη αγορά. Και στιγμιαία, προς αποφυγή κάθε παρερμηνείας, θα παραθέσω τη Rosalind Krauss, με την οποία συμφωνώ απόλυτα: «κάθε μέσο είναι ένα μέσο».

Η παγκοσμιοποίηση, την οποία ήδη επισημαίνει το 1997 η Catherine David, καθώς και η βίαια οικονομικο-κοινωνικο-πολιτιστική αλλαγή αναπτύσσονται σ' ένα πλαίσιο ενάντια στις mainstream τάσεις που είχαν ήδη αρχίσει να διαφαίνονται στις μεγάλες διοργανώσεις, όπως αυτή της (άλλοτε πρωτοποριακής) Documenta. Η εικόνα αποκτά πλέον κειμενική διάσταση: ούτε οι ιστορικές πρωτοπορίες ούτε οι μεταμοντέρνοι καλλιτέ-

3 Bourriaud 1999, ό.π.

4 Κοντελετζίδου, Δ. (1997). «Η πορεία μου χαρακτήριζε από την γλώσσα...» Joseph Beuys. *Νέα της Τέχνης*, 63 (20).

5 Harvey, D. (2003). *The New Imperialism*. New York: Oxford University Press

6 Δημητρακάκη, Α. (2013). *Τέχνη και Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.

χνες αρκούνται στην παραγωγή της εικόνας ή στην αναπαράσταση του έξωθεν. Η διαφοροποίηση, σε σχέση με το εγγύς παρελθόν που αφορούσε την «εσωστρεφική» κουλτούρα μιας μοντερνιστικής τέχνης που αναδεικνύει το «νέο», οδηγεί στον αντίποδα μιας εκλεκτικής τέχνης που αντιστέκεται στην «Κοινωνία του θεάματος», παραβλέποντας όμως ότι αυτή η αντίσταση αφορά, εκ νέου, την αναδιανομή της οικονομικής αγοράς της τέχνης.

Παρόλα αυτά η σχεσιακή τέχνη, η τέχνη, δηλαδή, που μοιράζεται τις διανθρώπινες σχέσεις υποβαθμίζοντας την εικονογραφία ή τη θεματική, αναδεικνύει την επαφή και την αμεσότητα στη γραφή τους καθώς και στην επιστροφή, στην παρατήρηση του τώρα. Ο ελεύθερος συνειρμός καθίσταται η «αύρα-aura» της σύγχρονης τέχνης, η οποία παράλληλα με την παρατήρηση επιφέρει, επαναφέρει -θα τολμήσουμε να πούμε- μια ρομαντική αισθητική, αφού παράγει την ανθρώπινη υποκειμενικότητα, εκφράζει δηλαδή, τον πνευματικό κόσμο του υποκειμένου.

Στο πλαίσιο αυτό η πρωτοπορία, ως λέξη, φαντάζει αδιανόητη. «Αμήχανοι» οι ιστορικοί τέχνης, οι κριτικοί, οι καλλιτέχνες: «Οι ιστορικές πρωτοπορίες μοιάζει να ανήκουν στο παρελθόν». Παρά το διευρυνόμενο χώρο της τέχνης στον οποίο δίνουν το παρόν κοινωνικές, πολιτικές, ψυχαναλυτικές, φιλοσοφικές και θεωρητικές επιστήμες, η πολυσημαντότητα, η πολυσημία προκαλεί μεγαλύτερη αμηχανία αλλά και σύγχυση.

Η Documenta 11 εξοβελίζει το εγγύς παρελθόν, το μεταμοντέρνο, αφού περιχαρακώθηκε από θεσμικά πλαίσια που εγκαθίδρυσε το κεφάλαιο. Το οικονομικό υποκείμενο επανέρχεται εξαιτίας της παγκόσμιας κεφαλαιοκρατικής οικονομίας. Ο αποκλεισμός της φεμινιστικής πολιτικής συνεχίζει μαζί με την απόρριψη της νεωτερικότητας. Ο Okwui Enwezor, επιμελητής της Documenta, παρ'όλα αυτά θέτει το ερώτημα «Τι είναι μια πρωτοπορία σήμερα; Η παγκοσμιοποίηση ως η επόμενη μέρα της μετα-αποικιοκρατίας και η τρομερή εγγύτητα μακρινών τόπων». <sup>7</sup> Τραγική ειρωνεία, όμως. Η τοπικότητα αντικαθίσταται από την παγκοσμιοποίηση. Μια νέα ανθρωπολογία εγκαθίσταται, μια ανθρωπολογία που δεν επιτρέπει ερευνητικά και επιστημονικά σχέδια, όπως έγραφε ο δάσκαλός μου, ο François. Chatelet, αλλά αρκείται στο ντοκουμέντο, στην καταγραφή του τώρα, του είμαι εδώ. Το «Άλλο», το «διαφορετικό» καθίσταται αντικείμενο καταγραφής κι όχι μελέτης. Ο καλλιτέχνης γίνεται ρεπόρτερ, δημοσιογράφος. Ο μετα-αποικιακός λόγος πρέπει, οφείλει επιτακτικά να διαχωριστεί από τον μοντερνισμό που είχε ως στόχο την ιστορική μεταβολή και την αντιπαλότητα των επιστημολογικών υπερθεωριών, αναφέρει ο Enwezor στο κείμενό του στον κατάλογο. Ο μετα-αποικιακός λόγος προσπαθεί να υποκαταστήσει όλες τις υπερθεωρίες μέσα από νέες ηθικές διεκδικήσεις πάνω σε δεδομένους τρόπους ιστορικής ερμηνείας, συνεχίζει. Το πολιτικό, το ηθικό, η πολιτικοποίηση της καθημερινής ζωής μέσω της τέχνης είναι η νέα πρωτοπορία, παρά το γεγονός ότι ο σουρεαλισμός του μεσοπολέμου καταφερόταν ήδη εναντίον της αποικιοκρατίας, σημειώνει η Αντζελα Δημητρακάκη <sup>8</sup>.

Στο πλαίσιο αυτό οι Σχολές Καλών Τεχνών και Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών ανταποκρίνονται με μια διγλωσσία: απέναντι στην καταναλωτική τέχνη αλλά και μαζί της. Καθίστανται μικροκοινωνίες του θεάματος αλλά και πυρήνες κοινωνικής παρέμβασης. Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, νεοσύστατο σχετικά αλλά και εν μέσω όλων αυτών των διλημάτων θέτει ένα βασικό ζήτημα, αυτό των συμμετοχικών μορφών τέχνης. Η έλλειψη στέγασης μετατρέπεται σε «θετικό

7 Enwezor, O. (2002). *Documenta 11 Platforms: The catalog*. Stuttgart: Hatje Cantz Verlag.

8 Δημητρακάκη 2013, ό.π.

πρόσημο» –ας μας επιτραπεί η χρήση της έκφρασης–, έτσι ώστε τα εργαστήρια να γίνονται κοινωνικοί πυρήνες της περιοχής, με αποτέλεσμα η εργασία, η καλλιτεχνική εργασία να δίνει τη θέση της στο εργασιακό υποκείμενο-καλλιτέχνη, επικυρώνοντας την περιθωριοποιημένη θέση της κοινωνίας, παρεμβαίνοντας σ' ένα άλλο σύστημα το οποίο ο μεταμοντερνισμός το είχε περιθωριοποιήσει προς όφελος του πολιτιστικού υποκειμένου.

Και ανατρέχω στον Αριστοτέλη, στο «ποιείν» και στο «πράττειν», δηλαδή, στην καθολική συμμετοχή, στην πολιτική πράξη που όρισε την έννοια της ευτυχίας και που έχει ερμηνευθεί ως δράση. Η πράξη δεν εμπεριέχει την αντι-πράξη, ξεχνώντας ότι η δράση αυτή από μόνη της αποτελεί πολιτική πράξη. Και θέτω ένα ερώτημα: στο πλαίσιο αυτό η μορφή γλώσσας που διαμορφώνεται οργανώνει υλικές πραγματικότητες ή παρέχει στόχους; Δηλαδή, αναπτύσσεται ένας μηχανισμός ελέγχου που συναντάται τόσο στην εκπαίδευση όσο και στις επιχειρήσεις, εις βάρος πλέον των ανθρωπιστικών επιστημών; Σ' αυτό θεωρώ ότι οφείλει να απαντήσει η εκάστοτε Σχολή Καλών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οφείλουμε να απαντήσουμε εάν και ποιος είναι ο εκπαιδευτικός, ο ερευνητικός ρόλος μέσα σ' ένα σύστημα που αρνείται το ιστορικό παρελθόν στο όνομα μιας ανάγνωσης, μιας αφήγησης του τώρα, εις βάρος των ιστορικών πρωτοποριών και ίσως της επανερμηνείας τους. Και ανακαλώ στη μνήμη μου τον Wilhelm Worringer<sup>9</sup>, όταν το 1906, ένα χρόνο πριν τις Δεσποινίδες της Αβινιόν, έγραφε στη διδακτορική του διατριβή «Abstraction and empathy» ότι σ' ένα επισφαλές και αβέβαιο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον όπου επικρατεί η οικονομική ύφεση, αναπτύσσεται περισσότερο ο ρεαλισμός ως ένδειξη συναισθηματικής συμμετοχής, ενώ η αφαίρεση εμφανίζεται σε πολιτισμούς και κοινωνίες με ανάπτυξη.

\*Το κείμενο έχει συνταχθεί πριν τα εγκαίνια και την έκδοση του καταλόγου της Documenta 14. Οποιαδήποτε παρόμοια αναφορά στον κατάλόγο της αποτελεί μια επιστημονική σύμπτωση-ερμηνεία.

## Βιβλιογραφία

Bourriaud, N. (1999). *Formes de Vie*. Paris: Denoel.

Enwezor, O. (2002). *Documenta 11 Platforms: The catalog*. Stuttgart: Hatje Cantz Verlag.

Harvey, D. (2003). *The New Imperialism*. New York: Oxford University Press.

Worringer, W. (1953). *Abstraction and empathy* (M. Bullock, Trans.). London: Routledge.

Δημητρακάκη, Α. (2013). *Τέχνη και Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.

Κοντελετζίδου, Δ. (1997). «Η πορεία μου χαραχτηκε από την γλώσσα...» Joseph Beuys, *Νέα της Τέχνης*, 63 (20).

9 Worringer, W. (1953). *Abstraction and empathy* (M. Bullock, Trans.). London: Routledge.

## From the Pioneers / Vanguard to the Art Systems

**Dorothea Konteletzidou**, Art Historian, PhD – Theoretician, Adjunct Faculty Member, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

Taking as the initial point of my research “the art world” rather than “the art schools”, I will examine the evolution of their relationship. The art world, another financial system within the market, inevitably follows the rules of the market. As a matter of fact, the market itself has been defined as the reciprocation between two parts who aim to create a human relationship based on the exchange of a product by the actions of buying and selling (18<sup>th</sup> cent.). I define the Biennale, the museums, the art galleries, the art-historians and art-critics, as well as the curators as “the market”. I define the human resources involved in the art schools, such as the art-teachers and art-students, as “the product”. In this context, I set two necessary conditions as a common ground of communication: I will adopt the fact that in the globalized world of indefinite era, we live in, on the one hand, art-schools are obliged to educate people, and on the other hand they should be open to contemporary, global developments so that they can promote a contemporary education that poses contemporary questions to students. The “Contemporary” automatically suggests “now”. However, “Now” stands in a different social and political context from that of Charles Baudelaire’s: “Oh bourgeois! Learn from your past, but seek for the falling gods in your boots”. It embraces a full abruption of the past, away from the historical influence of art history and vanguard. I consider Documenta 11 (2002-2003) to be the beginning of “the art world” as well as the way in which theoreticians/historians and critics adopted the “new” product of art and how this was systematized and expanded as “new”. Based on the above, the relationship between visual/fine arts and our “world” will be developed as well as the way in which consciously or subconsciously an educational ‘language’ is adopted that functions as a supplement to “our world”.

## Η συγκρότηση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στις Ακαδημίες (16<sup>ος</sup>-19<sup>ος</sup> αι.): κοινωνικά προτάγματα και αισθητικές προϋποθέσεις.

**Τιτίνα Κορνέζου**, Επίκουρη Καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας,- Πανεπιστήμιο Κρήτης

*Με αφετηρία την άποψη ότι η μελέτη του παρελθόντος συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος και ενδεχομένως στον σχεδιασμό του μέλλοντος, η ανακοίνωση επιχειρεί να διερευνήσει τους όρους με τους οποίους συγκροτήθηκε κατά τους νεότερους χρόνους η διδασκαλία της τέχνης στο πλαίσιο των Ακαδημιών ζωγραφικής και γλυπτικής από την ίδρυσή τους έως τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Η ίδρυση των Ακαδημιών τον 16<sup>ο</sup> αιώνα και η διάδοση του ακαδημαϊκού φαινομένου στον ευρωπαϊκό χώρο στη διάρκεια των δύο επόμενων αιώνων, βασίστηκε εν πολλοίς στην αντίληψη ότι η ζωγραφική και η γλυπτική αποτελούν τμήμα των ελευθερίων τεχνών, δηλαδή πνευματική υπόθεση και όχι χειρωνακτική εργασία, καθώς και στο αίτημα των τεχνιτών/καλλιτεχνών για την συλλογική κοινωνική τους αναβάθμιση. Στην κατεύθυνση αυτή και με στόχο τη χειραφέτηση του καλλιτεχνικού επαγγέλματος από τις δεσμεύσεις μιας τεχνικής κατάρτισης που πραγματοποιείται στα εργαστήρια και ρυθμίζεται από τις συντεχνιακές υποχρεώσεις των τεχνιτών, γλυπτών και ζωγράφων, διαμορφώνονται στο πλαίσιο των Ακαδημιών συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Έκτοτε, και έως τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, οι Ακαδημίες εξ' ορισμού θα μονοπωλήσουν τη θεσμοθετημένη καλλιτεχνική εκπαίδευση. Στόχος της ανακοίνωσης είναι να δείξει ότι μέσω της σύνδεσης των εικαστικών τεχνών με ένα σύνολο γνώσεων και με τον διπλό στόχο, αφενός την εδραίωσή τους ως τμήμα των επιστημονικών/λόγιων δραστηριοτήτων του ανθρώπου, αφετέρου την παραγωγή ενός εικαστικού λεξιλογίου που επέτρεπε στους καλλιτέχνες να θέσουν την τέχνη τους στην υπηρεσία των ηγεμονικών κοινωνικών ομάδων, η διδασκαλία της τέχνης στις Ακαδημίες υπήρξε αυτόχρονα προϋπόθεση για την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος του ζωγράφου και του γλύπτη.*

Από τα μέσα περίπου του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπως είναι γνωστό, οι εκπρόσωποι του μοντερνισμού σταδιακά υπονόμειψαν και στη συνέχεια ανοιχτά αμφισβήτησαν τα θεμέλια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης τουλάχιστον έτσι όπως είχε θεσμοθετηθεί στα προγράμματα των ακαδημιών τέχνης –προγονικών εκδοχών των σημερινών Σχολών Καλών ή Εικαστικών Τεχνών. Οι αρνητικές συνδηλώσεις του όρου «ακαδημαϊσμός» έχουν έκτοτε, και ακόμη και σήμερα, σε μεγάλο βαθμό, επικαλύψει μια βασική παράμετρο της ίδρυσης των ακαδημιών τέχνης, εκείνη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει τους αισθητικούς και κοινωνικούς όρους βάσει των οποίων συγκροτήθηκε η καλλιτεχνική εκπαίδευση: σε ποια αιτήματα των ζωγράφων και γλυπτών της εποχής απαντούσε η θεσμοθέτηση των ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων; Και πώς με τη σειρά τους τα προγράμματα αυτά συνέβαλαν στην παραγωγή μιας τέχνης που εγγραφόταν στον ορίζοντα προσδοκίας των ηγεμονικών κοινωνικών εκείνων δυνάμεων/ομάδων οι οποίες στήριξαν την ίδρυση και λειτουργία τους.

Να σημειωθεί προκαταρκτικά ότι οι τρέχουσες αντιλήψεις περί του καλλιτέχνη ως μοναδικής –και μοναχικής ενδεχομένως– ιδιοφύιας, και του καλλιτεχνικού προϊόντος ως πρωτότυπου και μοναδικού αριστουργήματος, είναι απότοκο του Ρομαντισμού και διόλου δεν αντιστοιχούν στις αντιλήψεις της υπό εξέταση πε-

ριόδου<sup>1</sup>. Ο ζωγράφος και ο γλύπτης για αιώνες θεωρούνταν απλοί τεχνίτες - χειρώνακτες και η θέση τους βρισκόταν στην κατώτερη βαθμίδα της κοινωνικής ιεραρχίας. Για παράδειγμα στα φορολογικά κατάστιχα των αρχών του 17<sup>ου</sup> αιώνα στο Παρίσι, οι ζωγράφοι και οι γλύπτες κατατάσσονταν στην κατηγορία των τεχνών και επαγγελμάτων (*arts et métiers*) που περιελάμβανε τους σφαγείς χοίρων, τους μυλωνάδες και τους ωρολογοποιούς, επαγγελματική κατηγορία κατώτερη από τους κουρείς, πιλοποιούς, βαφείς, αλλά ανώτερη από τους ζυθοποιούς, σαπωνοποιούς και χαράκτες σε σίδηρο ή χαλκό<sup>2</sup>. Η sporadική κοινωνική αναγνώριση ολιγάριθμων ζωγράφων και γλυπτών, αποτελούσε ατομικό τους επίτευγμα κι επιτυγχανόταν μέσω των υπηρεσιών που αυτοί προσέφεραν στους διάφορους ηγεμόνες και στις αυλές: ο Van Eyck (π. 1390-1441) για τον Φίλιππο τον Καλό, δούκα της Βουργουνδίας, ο Raffaello (1483-1520) για τον Πάπα Ιούλιο Β΄ και Λέοντα Ι΄, ο Tiziano (1485/90–1576) για τον αυτοκράτορα Κάρολο Ε΄, για να αναφερθούμε στους πλέον γνωστούς<sup>3</sup>. Γενικότερα όμως, η παραγωγή των έργων, τα υλικά και οι όροι διακίνησής τους, όπως και σε κάθε άλλο χειρωνακτικό επάγγελμα, ρυθμιζόνταν από τις κατά τόπους συντεχνίες, ενώ η εκπαίδευση των επίδοξων γλυπτών και ζωγράφων πραγματοποιείτο στα εργαστήρια των μαστόρων της συντεχνίας. Η εκπαίδευσή των μαθητευόμενων αποσκοπούσε κατά κύριο λόγο στην απόκτηση της ικανότητας αναπαραγωγής της τεχνοτροπίας του μάστορα, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην ολοκλήρωση των έργων του, δίχως να διακρίνεται καμιά απόκλιση από το «χέρι» του.

Η αντικατάσταση του συντεχνιακού πλαισίου από ένα άλλο σύστημα επαγγελματικής συνομάδωσης, όπως ήταν η ακαδημία, σηματοδοτεί την απόπειρα αναβάθμισης των ζωγράφων και γλυπτών σε μια νέα κοινωνική θέση, η οποία παραδοσιακά αποτελούσε αποκλειστικό προνόμιο όσων θεράπευαν τις ελευθέρια τέχνες (*artes liberales*)<sup>4</sup>. Η κατάταξη της ζωγραφικής και της γλυπτικής μεταξύ των μηχανικών τεχνών είχε απαξιωτικό χαρακτήρα, διότι βασιζόταν στη χειρωνακτική διάστασή τους και τον κερδοσκοπικό στόχο της εργασίας. Η ίδρυση των Ακαδημιών συναρτήθηκε εκ μέρους των ζωγράφων και γλυπτών εξαρχής με τις διεκδικήσεις για να αναγνωριστεί η εργασία τους ως τμήμα των πνευματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είχαν εμφανιστεί αρχικά στον θεωρητικό λόγο από την Αναγέννηση. Με πρότυπο τις ακαδημίες των ουμανιστών στην αναγεννησιακή Φλωρεντία, η χρήση του όρου ακαδημία, εξαρχής περιέβαλε τους νέους αυτούς θεσμούς με το συμβολικό κύρος των κύκλων των λογίων και ουμανιστών και αποσκοπούσε στην άμεση παραπομπή στη σφαίρα των λογίων δραστηριοτήτων του ανθρώπου<sup>5</sup>. Η απουσία κάθε σύνδεσης των εικαστικών τεχνών με τα Πανεπιστήμια –φυσικό επακόλουθο της μη αναγνώρισης οποιουδήποτε διανοητικού περιεχόμενου και χαρακτήρα στην άσκηση των τεχνών αυτών– ήταν άλλωστε αποτρεπτικό στοιχείο για την ενασχόληση των

1 Για την ιστορικοποίηση του ρόλου του καλλιτέχνη βλ. Δασκαλοθανάσης, Ν. (2004). *Ο καλλιτέχνης ως ιστορικό υποκείμενο από τον 19<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Αθήνα: Άγρα, ειδ. 5-15. Για τη μελέτη των Ακαδημιών βιβλίο αναφοράς παραμένει Pevsner, N. (1973 [1940]). *Academies of Art. Past and Present*. New York: Da Capo Press.

2 Loyseau, C. (1613). *Traité des ordres et des simples dignités*, αναφέρεται στο Κορνέζου, Τ. (2008). *Η Βασιλική Ακαδημία ζωγραφικής και γλυπτικής τον 17<sup>ο</sup> αιώνα στη Γαλλία: ζητήματα ιστορίας και ιστοριογραφίας*. Στο Ν. Δασκαλοθανάσης (Επιμ.), *Προσεγγίσεις της καλλιτεχνικής δημιουργίας από την Αναγέννηση έως τις μέρες μας*, Αθήνα: Νεφέλη, 399- 418, ειδ. 405.

3 Warnke, M. (1985). *Hofkünstler: zur Vorgeschichte des modernen Künstlers*. Κολονία: Dumont.

4 Kristeller, P. O. (1951). The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics Part I. *Journal of the History of Ideas*, 12 (4), 496-527.

5 Chambers, D.- S. (1995). The earlier academies in Italy. In D.-S. Chambers – F. Quiviger (Eds.), *Italian Academies of the sixteenth century*. London: Warburg Institute, 1-14.

κοινωνικών ελίτ με αυτές. Η δυσπιστία απέναντι στις επιδιώξεις αναβάθμισης του επαγγέλματος του ζωγράφου και του γλύπτη, αλλά και της κοινωνικής τους θέσης, απαντά, ακόμη και στον προχωρημένο 17<sup>ο</sup> αιώνα, στα 1660, σε σκωπτικές αναφορές, όπως: «ο κουρέας μου επίσης θεωρεί ότι η τέχνη του είναι η καλύτερη κι η δυσκολότερη απ' όλες: πρέπει να γνωρίζει ένα σωρό πράγματα για να κουρέψει, να έχει ευγενική καταγωγή και μακρόχρονες σπουδές»<sup>6</sup>.

Εντούτοις, η τέχνη ως αντικείμενο διδασκαλίας/εκμάθησης επέτρεπε την αναγωγή της σε πνευματική/διανοητική υπόθεση, σύμφωνα με τα προτάγματα των θεωρητικού λόγου από την Αναγέννηση, και συνεπέφερε την αναβάθμιση του καλλιτέχνη από τεχνίτη/χειρώνακτα σε πνευματικό δημιουργό<sup>7</sup>. Προγραμματικά, λοιπόν, οι ακαδημίες θεμελίωσαν την υπεροχή τους έναντι άλλων καλλιτεχνικών συσπειρώσεων στον εκπαιδευτικό τους ρόλο<sup>8</sup>. Και τα προγράμματα που θεσμοθέτησαν είχαν στόχο, όχι μόνο την κατάρτιση των επίδοξων καλλιτεχνών, αλλά και τη συλλογική κοινωνική αναβάθμισή τους μέσω της αναγωγής του επαγγέλματος σε πνευματική εργασία. Δεν είναι ασφαλώς τυχαίο ότι στα καταστατικά των ακαδημιών διαπιστώνουμε μια ρητορική στην οποία κυριαρχούν ζεύγη αντιθέσεων: ακαδημία vs ταπεινό σώμα τεχνιτών, αρετή vs αμάθεια, ευγενείς τέχνες vs βάνουσα επιτηδεύματα, ελευθερία vs υποτέλεια. Οι αντιθέσεις αυτές επεδίωκαν να υπογραμμίσουν, συχνά εν μέρει τεχνητά, τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Παραπέμποντας στις αξίες των ελευθερίων τεχνών, αφενός προέβαλαν τις διανοητικές αρετές των ακαδημαϊκών, αφετέρου υπογράμμιζαν τις ηθικές ποιότητες του επαγγέλματος: ευγένεια, τιμή, ανιδιοτέλεια, απόσταση από κάθε εμπορευματική δραστηριότητα, συμβολή στη δόξα του ηγεμόνα και του κράτους. Το τελευταίο αυτό στοιχείο θα αποδειχθεί κομβικής σημασίας για την περαιτέρω σύζευξη του ακαδημαϊκού φαινομένου με τις κατά κύριο λόγο απολυταρχικές δομές εξουσίας, εκκλησιαστικές ή κοσμικές, κατά τους πρώιμους νεότερους χρόνους<sup>9</sup>. Δεν είναι λίγα τα ιστορικά παραδείγματα στη διάρκεια της υπό εξέταση περιόδου όπου η εξουσία θα επιδιώξει, μέσω της ίδρυσης ή και της ενίσχυσής τους, να ενσωματώσει τους θεσμούς αυτούς στην άσκηση της πολιτιστικής πολιτικής της. Η σύνδεση ή ενίοτε και προσάρτηση των κατά τόπους ακαδημιών στις δομές πολιτικής εξουσίας, που λαμβάνει το χαρακτήρα της προστασίας ενός εκκλησιαστικού ή κοσμικού ηγεμόνα, αποτελεί μια σταθερά της λειτουργίας τους, ενώ η έννοια της κοινωνικής ιεραρχίας αντανακλάται και στον τρόπο εσωτερικής οργάνωσής τους. Χαρακτηριστικότερη στην κατεύθυνση αυτή είναι η περίπτωση της γαλλικής Βασιλικής Ακαδημίας ζωγραφικής και γλυπτικής (*Académie Royale de peinture et de sculpture*), η οποία ενώ ιδρύθηκε το 1648 ύστερα από πρωτοβουλία ζωγράφων και γλυπτών, ενσωματώθηκε μερικά χρόνια αργότερα στους μηχανισμούς προβολής του απολυταρχικού κράτους του Λουδοβίκου ΙΔ', διαμορφώνοντας στο ίδιο διάστημα στο εσωτερικό της μια αυστηρά ιεραρχημένη δομή<sup>10</sup>.

Η πρώτη επίσημη ακαδημία τέχνης, η Ακαδημία των Τεχνών του Σχεδίου (*Accademia delle Arti del*

6 Αναφέρεται στο Κορνέζου 2008, ό.π., 404.

7 Blunt, A. (1940). *Artistic Theory in Italy 1450-1600*. Oxford: Clarendon Press.

8 Goldstein, C. (1996). *Teaching art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.

9 Hughes, A. (1986). 'An Academy for Doing' II: Academies, Status and Power in Early Modern Europe. *Oxford Art Journal*, 9 (2), 50-62.

10 Duro, P. (1997). *The Academy and the Limits of Painting in Seventeenth century France*. Cambridge: Cambridge University Press. Michel, C. (2012). *L'Académie royale de peinture et de sculpture (1648-1793). La naissance de l'Ecole Française*. Geneva: Droz.

Disegno), ιδρύεται στη Φλωρεντία το 1563 με πρωτοβουλία του ζωγράφου, αρχιτέκτονα και ιστοριογράφου Giorgio Vasari (1511-1574) και υπό την προστασία του δούκα Cosimo I' της Τοσκάνης<sup>11</sup>. Φέρει στην επωνυμία της, την κεντρικής σημασίας έννοια και βασικό στοιχείο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης: το σχέδιο. Γεννήτορας και των τριών τεχνών, ζωγραφική– γλυπτική– αρχιτεκτονική, κατά τον ίδιο τον Vasari, όπως αναλυτικά εξηγεί στους «Βίους» του, το σχέδιο θα αποτελέσει έκτοτε το θεωρητικό και πρακτικό έρεισμα της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης<sup>12</sup>.



Εικ. 1. Nicolas Dorigny, Ακαδημία Σχεδίου, χαρακτηριστικό βασισμένο σε σχέδιο του Carlo Maratta, Λονδίνο, The British Museum (προέλευση εικόνας: Goldstein1996, 47).

Ο όρος «σχέδιο», εκτός από την έννοια του περιγράμματος, περιελάμβανε και την έννοια της σύνθεσης, δηλαδή, το διανοητικό εκείνο τμήμα της καλλιτεχνικής εργασίας που αφορούσε τη μεταφορά, στα υλικά της ζωγραφικής και της γλυπτικής, της σύλληψης/ιδέας που είχε στον νου του ο ζωγράφος. Σε αυτό θα πιστωθούν ιδιότητες που διαφοροποιούν την παρεχόμενη εκπαίδευση στις ακαδημίες από εκείνη στα εργαστήρια των μαστόρων. Επενδυμένο με τις αξίες της επινόησης (inventio), δηλαδή, της σύλληψης του θέματος, το σχέδιο αποτελεί το μέσον εκείνο που συνοψίζει τις διανοητικές πλευρές της εργασίας του τεχνίτη – καλλιτέχνη και εκείνο που τον διαφοροποιεί από τον μάστορα – χειρώνακτα. Η πρωτοκαθεδρία του σχεδίου θα αποτελέσει

11 Vasari, G. (1568). *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori*. Firenze: Giunti και Τζόρτζιο Βαζάρι (1997). *Οι Βίοι των πλέον εξαιρετών ζωγράφων, γλυπτών και αρχιτεκτόνων. Οι δύο Αφιερώσεις και το Προοίμιο*. Αθήνα: Πατάκης.

12 Goldstein, C. (1975). Vasari and the Florentine Accademia del Disegno. *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, 38 (2), 145-152, ειδ. 151. Barzman, K.-E. (2000). *The Florentine Academy and the Early Modern State: The Discipline of Disegno*. Cambridge: Cambridge University Press.

σταθερή συνθήκη της λειτουργίας όλων των μεταγενέστερων ακαδημιών, ενώ με διαφορετική σε κάθε περίπτωση έμφαση θα προσδιοριστεί και στον λόγο περί τέχνης με τον οποίο πλαισιώνεται η λειτουργία τους ή ακόμη και στον λόγο που αυτές παράγουν. Για παράδειγμα, ο μανιεριστής ζωγράφος F. Zuccaro (1542-1609), πρώτος διευθυντής της Ακαδημίας του Αγίου Λουκά (Accademia di San Luca) στη Ρώμη, θα πραγματοποιήσει, με νεοπλατωνικό πρόσημο, τη διάκριση ανάμεσα στην υλική όψη του σχεδίου και την ιδιότητά του ως φορέα της θείας έμπνευσης που ενυπάρχει στον νου του καλλιτέχνη<sup>13</sup>. Επιπλέον το σχέδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν το μέσον το οποίο επέτρεπε την αντιγραφή από χαρακτηριστικά και σχέδια δασκάλων, καθώς και από αντίγραφα αρχαίων γλυπτών. Η διαδικασία της αντιγραφής στις διαφορετικές εκδοχές της αποτελούσε έναν από τους βασικούς αναβαθμούς της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η νεωτερική έννοια της πρωτοτυπίας στην καλλιτεχνική δημιουργία στο υπό εξέταση διάστημα είχε ελάχιστη αξία στις αντιλήψεις περί τέχνης τόσο εντός όσο και εκτός των ακαδημιών. Είναι χαρακτηριστικό πως, για παράδειγμα, στη γαλλική Βασιλική Ακαδημία ζωγραφικής και γλυπτικής, πρώτοι οι καθηγητές σχεδίαζαν το μοντέλο αφήνοντας τα σχέδιά τους στην ακαδημία, έτσι ώστε οι σπουδαστές στην πρώτη φάση της εκπαίδευσής τους, να αντιγράφουν το σχέδιο του καθηγητή και μόνο σε επόμενο χρόνο να περνούν στην απευθείας μελέτη του μοντέλου<sup>14</sup>.

Το χρώμα αντίθετα, αρνητικά φορτισμένο λόγω της σχέσης του, αφενός με το υλικό της ζωγραφικής-όλες «οι τέχνες του χρώματος» ανήκαν στα «βάνανουσα επιτηδεύματα»- αφετέρου ως φορέας της αντίληψης ότι «η ζωγραφική δεν είναι παρά πασάλεμμα χρωμάτων», εξοβελίζεται από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Η απαξίωση του χρώματος συνδέεται τόσο με τις κυρίαρχες φιλοσοφικές αντιλήψεις και ηθικές αξίες οι οποίες του απέδιδαν την εύκολη σαγήνη των αισθήσεων όσο και με την χειρωνακτική διαδικασία της παρασκευής και ανάμειξης των χρωστικών υλών που συνδεόταν με την υλική/τεχνική πλευρά της ζωγραφικής<sup>15</sup>. Ακόμη και όταν οι κατά τόπους ακαδημίες είχαν εδραιώσει τον μονοπωλιακό εκπαιδευτικό ρόλο τους, ο μαθητευόμενος ζωγράφος όφειλε να αναζητήσει και να αποκτήσει την απαραίτητη γνώση των υλικών της ζωγραφικής στα εργαστήρια των μαστόρων. Η διδασκαλία του χρώματος θα ενταχθεί στην καλλιτεχνική εκπαίδευση μόλις στα 1863 με τη μεταρρύθμιση της *École des Beaux-Arts* στο Παρίσι και μάλιστα σε μια περίοδο σοβαρής αμφισβήτησης του ακαδημαϊκού εκπαιδευτικού μοντέλου<sup>16</sup>.

Η ανθρώπινη μορφή συνιστούσε το υπέρτατο αντικείμενο της τέχνης και η απεικόνισή της στο πλαίσιο της αφήγησης μιας ιστορίας –istoria– επέτρεπε την ευθεία άμιλλα μεταξύ ζωγραφικής και ποίησης. Το ορατιανό *ut pictura poesis* υπήρξε, άλλωστε, σταθερή αναφορά για την εξίσωση των εικαστικών τεχνών με τις ήδη καταξιωμένες τέχνες του λόγου<sup>17</sup>. Ανάμεσα στη φυσιοκρατική – νατουραλιστική μίμηση αφενός και στην ιδεαλιστική απόδοση της ανθρώπινης φιγούρας αφετέρου, η ακαδημαϊκή εκπαίδευση αποσκοπούσε στην πα

13 Zuccaro F. (1607). *L'idea de' pittori, scultori e architetti... divisa in due libri*, Torino: Agostino di Serolio. Merz, G. (1999). Das Bildnis des Federico Zuccari aus der Accademia di San Luca in Rom. *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, 62 (2), 209-230.

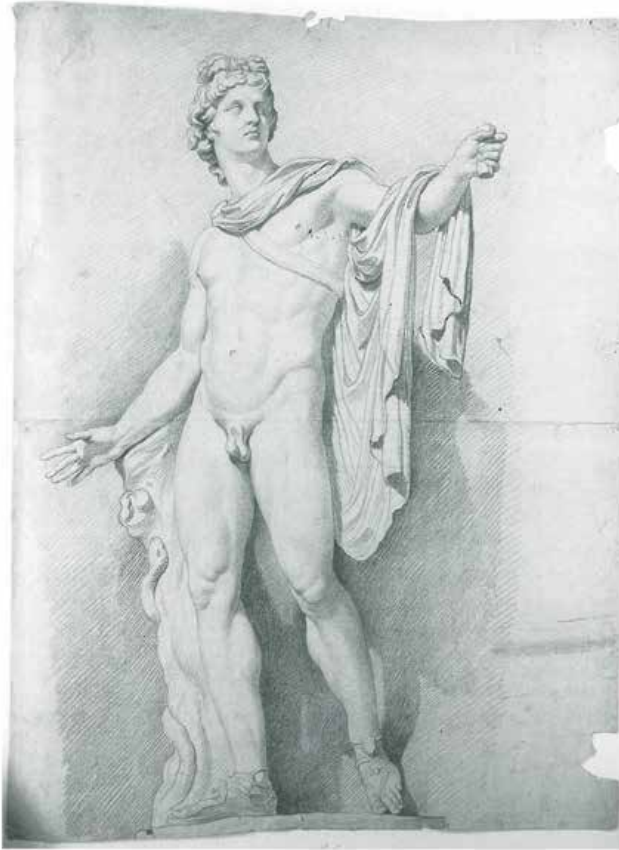
14 Brugetrolles, E. (Ed.) (2009). *L'Académie mise à nu. L'École du modèle à l'Académie royale de Peinture et de Sculpture*. Paris: ENSBA.

15 Για το φιλοσοφικό-αισθητικό υπόβαθρο των αντιλήψεων περί χρώματος: Lichtenstein J. (1989). *La couleur éloquente. Rhétorique et peinture à l'âge classique*. Paris: Flammarion.

16 Bonnet, A. (2006). *L'enseignement des arts au XIXe siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

17 Lee, R. W. (1940). *Ut pictura poesis. The humanistic tradition of painting*. *Art Bulletin*, XXII, 197-269.

ραγωγή μιας τέχνης της οποίας κύριο χαρακτηριστικό θα ήταν η διόρθωση των φυσικών ατελειών προκειμένου να επιτευχθεί το ιδανικό κάλλος (le beau idéal). Στην κατεύθυνση αυτή, η συνολική σύνθεση του πίνακα ή του γλυπτού βασιζόταν στις στάσεις, τις αναλογίες και τις εκφράσεις της ανθρώπινης μορφής, διορθωμένες από τις μετρήσεις και τη μελέτη της γλυπτικής της αρχαιότητας. Έτσι, η μελέτη των αρχαίων αγαλμάτων, απαραίτητο τμήμα του εξοπλισμού των πρώτων κιόλας ακαδημιών και των οποίων οι μορφολογικές ποιότητες



Εικ.2. Edme Bouchardon, Απόλλωνας Μπελβεντέρε, σχέδιο με κόκκινη κιμωλία, Παρίσι, Musée du Louvre (πρόελευση εικόνας: Goldstein1996, 154).

συνιστούσαν μέτρο τελειότητας, υπήρξε βασική παράμετρος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης.

Σε κάποιο βαθμό η εκπαιδευτική αυτή κατεύθυνση συνέβαλε και στην εδραίωση ηγεμονικών πολιτισμικών κέντρων, όπως η Ρώμη, η οποία ακόμη και μετά την παρακμή της, ως καθεαυτού καλλιτεχνικού κέντρου από το δεύτερο μισό του 17<sup>ου</sup> αιώνα, θα διατηρήσει, ωστόσο, την αίγλη της και, χάρη στην παρακαταθήκη των αρχαίων μνημείων της, θα εξακολουθήσει να αποτελεί αναγκαίο σταθμό στην εκπαίδευση τόσο των καλλιτεχνών όσο και των φιλότεχνων. Η ίδρυση της Γαλλικής Ακαδημίας στη Ρώμη (Académie de France à Rome) το 1666 και η δημιουργία του «Βραβείου της Ρώμης» (prix de Rome) για τους ζωγράφους της Γαλλικής Ακαδημίας, εμβληματοποιεί θεσμικά τη σημασία της αυτή για τη μελέτη όχι μόνο της αρχαιότητας αλλά και της αναγεννησιακής τέχνης. Ευρύτερα, η αναφορικότητα της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης σε πρότυπα του παρελθόντος συνιστά ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της τέχνης που διδάσκεται και παράγεται στο εσωτερικό των ακαδημιών σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας τους.

Πυλώνας των ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων υπήρξε, από τις πρώτες κιόλας Ακαδημίες, της Φλωρεντίας και της Ρώμης, η σπουδή του γυμνού μοντέλου, δηλαδή, η μελέτη του ανθρώπινου σώματος

εκ του φυσικού. Στο μονοπώλιο της παροχής μοντέλου, οι ακαδημίες εδραίωσαν την υπεροχή τους, άλλωστε, έναντι των άλλων εκπαιδευτικών θεσμών. Τα μοντέλα, τόσο για αισθητικούς όσο και για ηθικούς λόγους, ήταν έως τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα αποκλειστικά άνδρες, ενώ οι γυναίκες ζωγράφοι ήταν αποκλεισμένες από τη σπουδή τους, στοιχείο που, μεταξύ άλλων, είχε ως αποτέλεσμα τον εξοβελισμό των γυναικών από τη δημιουργία μεγάλων αφηγηματικών συνθέσεων στις οποίες κεντρικό ρόλο κατείχε η ανθρώπινη φιγούρα<sup>18</sup>.

Η βασική αρχή της άσκησης συνίστατο στη συνεχή μετάβαση από την παρατήρηση στην ερμηνεία: ο σπουδαστής όφειλε να αποδώσει στο χαρτί το μόνιμο, το ουσιώδες, απαλλαγμένο από καθετί το τυχαίο, το φευγαλέο: έμφαση στο περίγραμμα, τους όγκους, σχηματοποίηση με μόνο επιλεκτικά ανατομικές λεπτομέρει-



Εικ.3. Johann Zoffany, Η σπουδή του μοντέλου στην Royal Academy, 1772, λάδι σε καμβά, 101.1X147.5 εκ., Windsor Castle (προέλευση εικόνας: Goldstein1996, 55).

ες<sup>19</sup>. Να σημειωθεί ότι η μελέτη εκ του φυσικού, ο σχεδιασμός του τρισδιάστατου ανθρώπινου σώματος, συνιστούσε μεταγενέστερο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον για μεγάλο διάστημα είχε προηγηθεί η αντιγραφή από τις δισδιάστατες απεικονίσεις του σε χαρακτηριστικά ή σχέδια δασκάλων.

Συμπληρωματικά, η μελέτη της ανατομίας, επέτρεπε τις εμπειρικές παρατηρήσεις πάνω στη μυολογία και τη δομή της ανθρώπινης μορφής. Ήδη η ακαδημία της Φλωρεντίας, λίγους μόλις μήνες μετά την ίδρυσή της, τον Ιούλιο του 1563, ενσωμάτωσε στους κανονισμούς της την υποχρεωτική παρακολούθηση μαθημάτων ανατομίας στο γειτονικό νοσοκομείο της Santa Maria Nuova. Στόχος ήταν «να αποκαλυφθεί η καταπληκτική θεία δημιουργία και τα μυστηριώδη βάθη της φύσης», δηλαδή, με βάση το πρότυπο της τέχνης του Michelangelo (1475-1564), τα μέλη της να οδηγηθούν στην κατάκτηση των μηχανισμών του ανθρώπινου

18 Nochlin, L. (1971). Why Have There Been No Great Women Artists? *ARTnews*, 69 (9), 22-39, 67-71.

19 Boime, A. (1971). *The Academy and French Painting in the Nineteenth Century*. London: Phaidon, 24-36.



Εικ. 4. Charles Le Brun, Σπουδή από το μοντέλο, σχέδιο με μαύρη κιμωλία, Παρίσι, Musée du Louvre (προέλευση εικόνας: Goldstein 1996, 176).

σώματος οι οποίοι θα εξασφάλιζαν την πλέον αληθοφανή απεικόνιση της ανθρώπινης μορφής εν δράση<sup>20</sup>.

Η διδασκαλία της γραμμικής προοπτικής, εξαρχής αποτέλεσε απαραίτητο τμήμα του ακαδημαϊκού curriculum, προκειμένου για την αληθοφανή ανακατασκευή της φύσης και ως εγγύηση για την αυθεντικότητα της αναπαράστασης. Η ανάδειξη της σχέσης των εικαστικών τεχνών με τα μαθηματικά και τη γεωμετρία χρησιμοποιήθηκε, άλλωστε, ως βασικό επιχείρημα για την ένταξή της μεταξύ των ελευθερίων τεχνών, σύμφωνα με την άποψη που είχε εισαγάγει στη θεωρία της τέχνης τον 15<sup>ο</sup> αιώνα ο καλλιτέχνης, αρχιτέκτονας, ποιητής και φιλόσοφος Leon Battista Alberti (1404-1472)<sup>21</sup>. Το επιχείρημα θα χρησιμοποιηθεί συστηματικά και από τους μεταγενέστερους θεωρητικούς στα διαφορετικά κάθε φορά ιστορικά συμφραζόμενα της λειτουργίας των ακαδημιών. Η διδασκαλία της προοπτικής ως μέσου ανάδειξης του επιστημονικού χαρακτήρα της τέχνης υπήρξε θεμελιώδης εκπαιδευτική κατεύθυνση, ειδικότερα στο πρόγραμμα της Γαλλικής Ακαδημίας Ζωγραφικής και Γλυπτικής ήδη από την ίδρυσή της<sup>22</sup>.

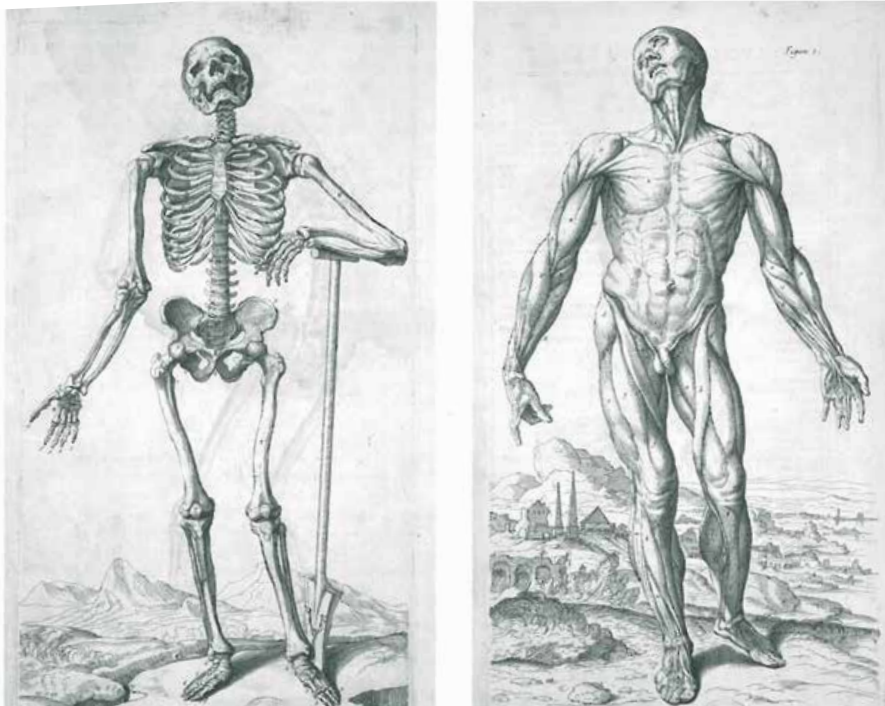
Η ενσωμάτωση θεωρητικών διαλέξεων στα προγράμματα σπουδών αποτέλεσε επιπρόσθετα ουσιαστική παράμετρο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και προβλήθηκε ως ένα ακόμη σημείο υπεροχής των ακαδημιών έναντι των άλλων θεσμών. Οι διαλέξεις είχαν ποικίλα θέματα: ανατομίας, ζωγραφικής, προοπτικής, γεωμετρίας· ο συνεχής ακαδημαϊκός αυτός λόγος εδράζεται στην αντίληψη ότι με αυτόν τον τρόπο η τέχνη λογίζεται ως επιστήμη<sup>23</sup>. Προκειμένου να κατακτήσει ο ζωγράφος και ο γλύπτης την ιδιότητα του πνευματικού δημιουργού

20 Jacobs, F. (2002). (Dis)assembling: Marsyas, Michelangelo and the Accademia del Disegno. *The Art Bulletin*, 84 (3), 426-448, 436.

21 «Θέλω τον ζωγράφο να έχει σπουδάσει τις ελευθέριες τέχνες όσο μπορεί καλύτερα, μα πάνω απ' όλα θέλω να γνωρίζει πολύ καλά γεωμετρία», Λεόν Μπατίστα Αλμπέρτι. *Περί Ζωγραφικής* (1994). (Μ. Λαμπράκη-Πλάκα. Εισαγ., Μετάφ., Σχόλια). Αθήνα: Καστανιώτης, 140.

22 Kemp, M. (1990). *The Science of Art*. New Haven: Yale University Press, 119-131.

23 Goldstein 1996, ό.π., 54.

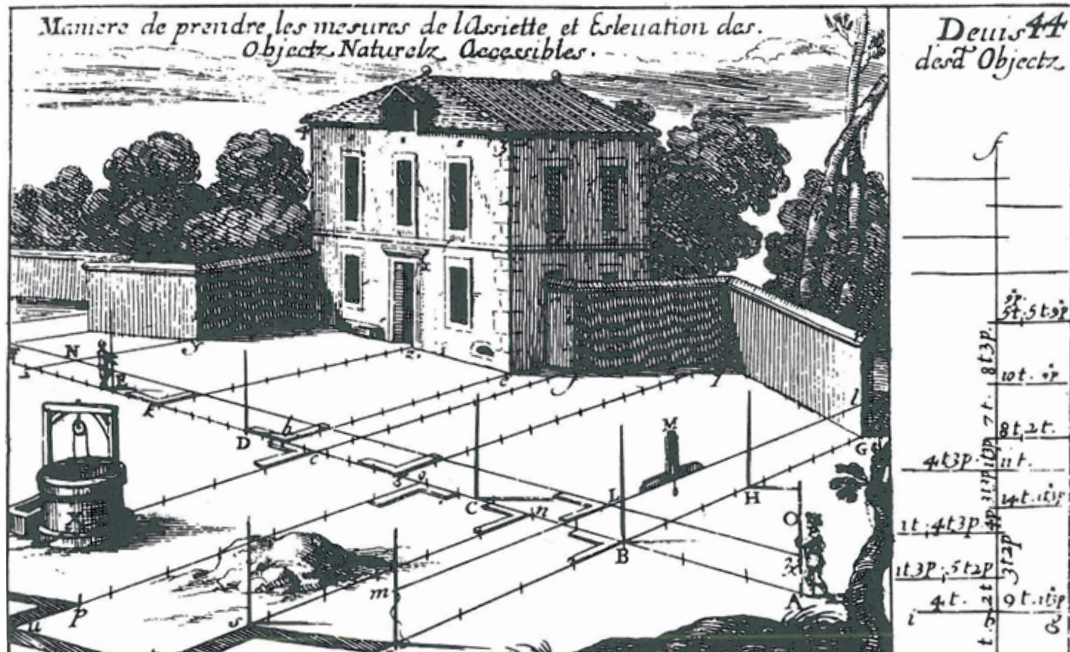


Εικ. 5. François Tortebat, *Traité d'anatomie...*, Paris, Crepy, 1760 (α' εκδ. 1668).

όφειλε να είναι καταρτισμένος στη θεωρία ή επιστήμη της τέχνης· και οι δύο όροι αποσκοπούν στην ανάδειξη των πνευματικών παραμέτρων της δραστηριότητάς τους. Η θεωρία παραπέμπει στο σύνολο των γνώσεων που πρέπει να συνυπάρχουν με την πρακτική, δηλαδή, την εκτέλεση του έργου τέχνης. Τα δύο μέρη του δίπολου, θεωρία – πρακτική, εμφανίζονται στον ακαδημαϊκό λόγο συνήθως συμπληρωματικά, και κάποτε ως αντιθετικές έννοιες με αρνητικό πρόσημο για τη δεύτερη. Ενώ οι συντεχνίες μετέδιδαν γνώσεις μέσα από την πρακτική εξάσκηση, στις ακαδημίες αντίθετα, σε μια προσπάθεια συγκρότησης μιας κεντρικής θεωρίας για τις εικαστικές τέχνες, η γνώση κωδικοποιείται, καταγράφεται και στη συνέχεια δημοσιεύεται. Η παραγωγή αυτή γνώσης, όχι μόνο θα επιδιώξει να διαμορφώσει το θεωρητικό υπόβαθρο των μαθητευόμενων, αλλά και να συγκροτήσει ένα πλαίσιο αρχών και παραγγελμάτων που θα αναπαράγουν τις ακαδημαϊκές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Γαλλικής Ακαδημίας στα χρόνια του Λουδοβίκου ΙΔ', αλλά και των διαλέξεων του ζωγράφου Joshua Reynolds (1723-1792) στη Βασιλική Ακαδημία των Τεχνών (Royal Academy of Arts) του Λονδίνου<sup>24</sup>.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, όπως προαναφέρθηκε, εδράζονταν σε μια αντίληψη για την τέχνη ως διόρθωση ή εξιδανίκευση της φύσης, όπου φύση νοείται κυρίως η ανθρώπινη δράση, άποψη που πρυτανεύει έως και τον προχωρημένο 19<sup>ο</sup> αιώνα. Η τέχνη που διδάσκεται στις ακαδημίες είναι το είδος της τέχνης εκείνο το οποίο απευθύνεται στις ιδιαίτερες ικανότητες αναγνώρισης και ερμηνείας του που αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ηγεμονικών κοινωνικών ομάδων. Έτσι, η έμφαση στο θέμα του έργου, στο περιεχόμενο της απεικόνισης, κριτήριο κοινωνικής διάκρισης τόσο του δημιουργού όσο και του αποδέκτη του, προσδιόρισε ρητά ή υπόρρητα το αντικείμενο της ακαδημαϊκής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, έργα με θέματα από τη μυθολογία, τη θρησκευτική, την αρχαία ή την πρόσφατη ιστορία, που εντάσσονταν, δηλαδή, στο

24 Mérot, A. (1996). *Les Conférences de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture au XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris: ENSBA.  
Monks, S. (2013). *Living with the Royal Academy: artistic ideals and experiences in England*. Aldershot: Ashgate.



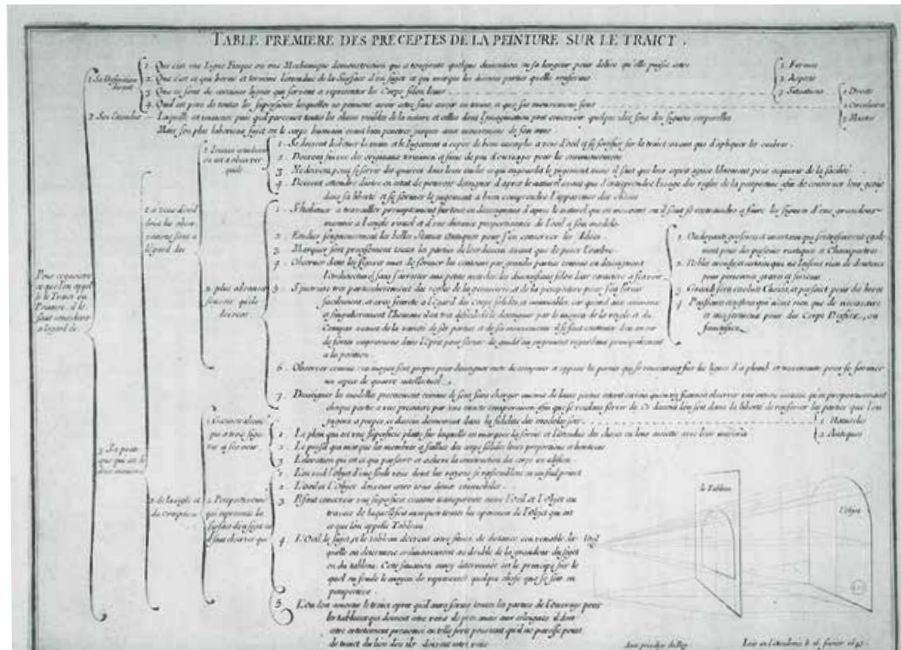
Εικ. 6. Abraham Bosse, *Traité des pratiques, geometrales et perspectives, enseignées dans l'Academie royale de la peinture et sculpture*, Paris, 1665.

είδος της ιστορικής ζωγραφικής, κυριάρχησαν στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εικαστικής παραγωγής και συνακόλουθα της διδασκαλίας της τέχνης. Η ιεράρχηση των ζωγραφικών ειδών, διόλου ασύνδετη με τις κοινωνικές ιεραρχίες των πρώιμων νεότερων χρόνων, και η οποία κωδικοποιήθηκε τον 17<sup>ο</sup> αιώνα στο πλαίσιο της Γαλλικής Ακαδημίας, απέδιδε την πρωτοκαθεδρία στην ιστορική ζωγραφική έναντι των άλλων ειδών που απλώς περιγράφουν τον χώρο και τα αντικείμενα: πορτρέτο, τοπίο, σκηνές καθημερινής ζωής, νεκρές φύσεις<sup>25</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, βασικές αρχές της ακαδημαϊκής διδασκαλίας υπήρξαν: η σύνθεση η οποία έφερε το αφηγηματικό φορτίο του έργου, η έκφραση των μορφών, δηλαδή, οι κινήσεις και οι φυσιολογικές αντιδράσεις τους που όφειλαν να συνδέονται με τον ρόλο τους στην αφήγηση, η ακρίβεια στην τήρηση των συνθηκών του τόπου και του χρόνου της ιστορίας για την αληθοφανή αναπαράστασή της, το σχέδιο επιφορτισμένο με την ευκρινή απόδοση των περιγραμμάτων και τη θέση των μορφών στον χώρο και, τέλος, το χρώμα ως συμπλήρωμα του σχεδίου σε σύνδεση με την πηγή του φωτισμού<sup>26</sup>.

Συστηματικά, λοιπόν, τόσο στην πρακτική όσο και στη θεωρία, οι ακαδημίες προώθησαν μια τέχνη όπου πρωταρχική σημασία είχε το μήνυμα και όχι το μέσον, το περιεχόμενο και όχι η μορφή. Σε μια σχηματική εξέλιξη: ο πετυχημένος ακαδημαϊκός καλλιτέχνης ταυτίζεται με τον καλλιτέχνη ιστορικής ζωγραφικής, το είδος, δηλαδή, που μεταφέρει τις αξίες και τα πρότυπα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Μόνο όταν το γούστο για την τέχνη αλλάζει, ως απότοκο της ανόδου νέων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες ενσωματώνουν τις τέχνες στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο, η υπεροχή της ιστορικής ζωγραφικής, με τις ευρύτερα διαπαιδαγωγικές αξίες της, κλονίζεται. Η έμφαση στην αναπαράσταση και η ανάγκη για ανατομική ακρίβεια, ορθές αναλογίες, προοπτική ανακατασκευή του χώρου, αναφορά στα καθιερωμένα πρότυπα της αρχαιότητας και της αναγεννησιακής τέχνης παρέμειναν στο επίκεντρο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, δίχως όμως πλέον να αντιστοιχούν στις αναδυόμενες

25 Félibien, A. (1669). *Conférences de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture pendant l'année 1667*. F. Leonard: Paris.

26 Goldstein 1996, ό.π., 235-236.



Εικ. 7. Henry Testelin, Table premiere des préceptes de la peinture sur le trait. Στο Sentiments des plus habiles peintres, La Haye, Chez Matthieu Rogguet, 1680.

κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες<sup>27</sup>. Το ακαδημαϊκό πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο εν πολλοίς διατηρήθηκε και στις συνθήκες αυτές, στο πλαίσιο των Σχολών Καλών Τεχνών, παρέμεινε ως ένα άδειο κέλυφος.

Συνοψίζοντας, η ίδρυση και ο εκπαιδευτικός ρόλος των ακαδημιών στην υπό εξέταση περίοδο, δεν προήλθε από την αιφνίδια αυτοσυνειδησία των ζωγράφων και γλυπτών, αλλά ως απότοκο των ιστορικών συνθηκών που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση κοινωνικών ελίτ, οι οποίες μέσω της τέχνης επιδίωκαν να προβάλλουν, να αναπαράγουν και να διατρανώσουν τον ηγεμονικό τους ρόλο. Οι ιστορικές συνθήκες της νεωτερικότητας, με τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, αποστέρησαν τους ακαδημαϊκούς καλλιτέχνες από τον σαφή κοινωνικό ρόλο τους. Οι απόπειρες αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, με βασικό παράδειγμα εκείνο της École des Beaux-Arts το 1863, και με κεντρικό πρόταγμα την έννοια της πρωτοτυπίας, στην πραγματικότητα δεν πέτυχαν να προτείνουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές εναλλακτικές, διότι ακριβώς η καλλιτεχνική εκπαίδευση δεν μπορεί να συγκροτηθεί ή να αναμορφωθεί δίχως να λαμβάνονται υπόψη ευρύτερες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες που προσδιορίζουν την ίδια την έννοια της τέχνης σε συνδυασμό με τους κοινωνικούς υποδοχείς της<sup>28</sup>.

Στην κατεύθυνση αυτή, στον σύγχρονο μεταμοντέρνο και παγκοσμιοποιημένο κόσμο της τέχνης, οι απαντήσεις στο ερώτημα σχετικά με τους όρους και τις προοπτικές της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, δηλαδή, σε ποιο βαθμό ορισμένες από τις βασικές κατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών που απαντούν σε Σχολές Καλών Τεχνών αποτελούν την απαραίτητη εκπαιδευτική αφετηρία για τα έργα που δημιουργούνται και προβάλλονται σήμερα, μοιάζουν περισσότερο επιτακτικές παρά ποτέ<sup>29</sup>.

27 Boime, A. (1994). The Cultural Politics of the Art Academy. *The Eighteenth Century*, 35 (3), 203-222.

28 Bonnet 2006, ό.π., 9-24.

29 Για παράδειγμα: «Μελέτες από φυσικό πρότυπο. Σχέδιο – Χρώμα – Σύνθεση/Μελέτες από μη φυσικό πρότυπο. Σχέδιο – Χρώμα – Σύνθεση», στο [http://www.asfa.gr/greek/education/progrm\\_studies/studies03.htm](http://www.asfa.gr/greek/education/progrm_studies/studies03.htm) [πρόσβαση: 10 Μαΐου 2017].

## Βιβλιογραφία

- Barzman, K.-E. (2000). *The Florentine Academy and the Early Modern State: The Discipline of Disegno*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blunt, A. (1940). *Artistic Theory in Italy 1450-1600*. Oxford: Clarendon Press.
- Boime, A. (1971). *The Academy and French Painting in the Nineteenth Century*. London: Phaidon.
- Boime, A. (1994). The Cultural Politics of the Art Academy. *The Eighteenth Century*, 35 (3), 203-222.
- Bonnet, A. (2006). *L'enseignement des arts au XIX<sup>e</sup> siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Brugerolles, E. (Ed.) (2009). *L'Académie mise à nu. L'École du modèle à l'Académie royale de Peinture et de Sculpture*. Paris: ENSBA.
- Duro, P. (1997). *The Academy and the Limits of Painting in Seventeenth century France*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Félibien, A. (1669). *Conférences de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture pendant l'année 1667*. F. Leonard: Paris.
- Chambers, D.-S. (1995). The earlier academies in Italy. In D.-S. Chambers – F. Quiviger (Eds.), *Italian Academies of the sixteenth century*. London: Warburg Institute, 1-14.
- Goldstein, C. (1975). Vasari and the Florentine Accademia del Disegno. *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, 38 (2), 145-152.
- Goldstein, C. (1996). *Teaching art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, F. (2002). (Dis)assembling: Marsyas, Michelangelo and the Accademia del Disegno. *The Art Bulletin*, 84 (3), 426-448.
- Hughes, A. (1986). 'An Academy for Doing' II: Academies, Status and Power in Early Modern Europe. *Oxford Art Journal*, 9 (2), 50-62.
- Kemp, M. (1990). *The Science of Art*. New Haven: Yale University Press.
- Kristeller, P. O. (1951). The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics Part I. *Journal of the History of Ideas*, 12 (4), 496-527.
- Lee, R. W. (1940). Ut pictura poesis. The humanistic tradition of painting. *Art Bulletin*, XXII, 197-269.
- Lichtenstein, J. (1989). *La couleur éloquente. Rhétorique et peinture à l'âge classique*. Paris: Flammarion.
- Mérot, A. (1996). *Les Conférences de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture au XVII<sup>e</sup> siècle*. Paris: ENSBA.
- Merz, G. (1999). Das Bildnis des Federico Zuccari aus der Accademia di San Luca in Rom. *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, 62 (2), 209-230.
- Michel, C. (2012). *L'Académie royale de peinture et de sculpture (1648-1793). La naissance de l'École Française*. Geneva: Droz.
- Monks, S., Barrell, J. & Hallett, M. (Eds.) (2013). *Living with the Royal Academy: Artistic Ideals and Experiences in England 1768-1848*. Aldershot: Ashgate.
- Nochlin, L. (1971). Why Have There Been No Great Women Artists? *ARTnews*, 69 (9), 22-39, 67-71

- Pevsner, N. (1973[1940]). *Academies of Art. Past and Present*. New York: Da Capo press.
- Waller, S. (2002). Professional Poseurs: The Male Model in the Ecole des Beaux-Arts and the Popular Imagination. *Oxford Art Journal*, Vol. 25, No. 2 (2002), 43-64.
- Warnke, M. (1985). *Hofkünstler: zur Vorgeschichte des modernen Künstlers*, Κολονία: Dumont γαλλ. εκδ. (1989). *L'artiste et la cour: aux origines de l'artiste moderne*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Zuccaro, F. (1607). *L'idea de' pittori, scultori e architetti...divisa in due libri*. Torino: Agostino di Serolio.

- Δασκαλοθανάσης Ν. (2004). *Ο καλλιτέχνης ως ιστορικό υποκείμενο από τον 19<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Αθήνα: Άγρα.
- Κορνέζου, Τ. (2008). Η Βασιλική Ακαδημία ζωγραφικής και γλυπτικής τον 17<sup>ο</sup> αιώνα στη Γαλλία: ζητήματα ιστορίας και ιστοριογραφίας. Στο Ν. Δασκαλοθανάσης (Επιμ.), *Προσεγγίσεις της καλλιτεχνικής δημιουργίας από την Αναγέννηση έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Νεφέλη, 399- 418.
- Λεόν Μπατίστα Αλμπέρτι. *Περί Ζωγραφικής* (1994) (Μ. Λαμπράκη-Πλάκα. Εισαγ., Μετάφ., Σχόλια). Αθήνα: Καστανιώτης.

## Shaping Art Education in the Academies (16<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> c.): Social Imperatives and Aesthetic Conditions

**Titina Kornezou**, Assistant Professor, Department of History and Archaeology, University of Crete

On the assumption that the study of the past contributes to a better understanding of the present and eventually to shaping the future, the paper examines the conditions under which the teaching of arts was defined during the early modern times in the context of the Academies of Art. The foundation of Academies in the 16<sup>th</sup> century and their spread across Europe in the next two centuries largely resulted not only from the claim that painting and sculpture were part of the *liberal arts*, i.e. an intellectual activity, and not mere crafts, but also from the painters' and sculptors' demands for their collective social promotion. In this direction, aiming at liberating artistic practice from the technical training in workshops and the regulatory obligations imposed by the guilds, programs of art education were progressively established inside the Academies. From this point on and till the 19<sup>th</sup> century, Academies of Art will hold the monopoly of institutionalized art education. The present paper intends to demonstrate that through the combination of the visual arts with a corpus of knowledge, aiming, on the one hand, at their establishment as part of the scientific/scholar curriculum, and on the other hand, at the production of a visual vocabulary, permitting such artists to put their art to the service of the social elites, art education in the Academies became an essential condition for the social recognition of the artistic profession.



## Πρακτικές εξωστρέφειας στην εικαστική διδασκαλία

Σοφία Κυριακού, Εικαστικός

*Ένα σύγχρονο έργο τέχνης μπορεί να είναι ένας πειραματισμός και το αίτιο, το αποτέλεσμα και η διαδικασία να είναι έκδηλα στο έργο. Το χειροπιαστό έργο τέχνης ή το έργο ως αντικείμενο και οι μονοπρόσωπες θεματικές προσεγγίσεις δεν έχουν πια ενδιαφέρον, γιατί δεν έχουν την δυναμική της συλλογικότητας και γιατί δεν υπάρχουν οι διαφορετικές οπτικές σε κάθε θεματική προσέγγιση. Το αποτέλεσμα μπορεί να μην είναι χειροπιαστό, αλλά να κινείται σε έναν κόσμο πειραματισμού, ώστε ο ίδιος ο πειραματισμός να είναι το αποτέλεσμα. Η ουσία των έργων προσεγγίζεται μέσα από την συλλογικότητα και η κάθε προσπάθεια τείνει προς έναν συλλογικό στόχο, ο οποίος καθορίζει και τη διαδικασία. Μία συνεχόμενα ανοιχτή φόρμα που δίνει τη σκυτάλη σε έναν νέο πειραματισμό. Προτάσεις εξωστρέφειας: Άνοιγμα της διδασκαλίας με δημόσιες ακαδημαϊκές τάξεις, ο δημόσιος χώρος ως χώρος τέχνης, άνοιγμα προς την κοινωνία, συνεργασίες με αυτοδιαχειριζόμενους χώρους, μουσεία, δίκτυα, επιστημονικές δομές, ανοιχτές παρουσιάσεις έργων, μία εξωστρεφής ακαδημαϊκή κοινότητα με στόχο την αναδιαμόρφωση της κοινωνικής φόρμας, έρευνες και διδασκαλίες επί τόπου, πρακτικές εφαρμογές, μία νέα ανάγνωση του δημόσιου χώρου αλλά και των προσώπων που εμφανίζονται σε αυτόν, νέα μοντέλα επιμέλειας του έργου και της έκθεσης του, συναντήσεις, προβληματισμοί, brainstormings, κοινωνικοί προβληματισμοί και δράσεις πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, υποχρεωτικές συνεργασίες πάνω σε θεματικές ενότητες, συζητήσεις παρουσιάσεις on line. Με οργάνωση και δομή, οι παραπάνω προτάσεις είναι σημαντικό να βασίζονται σε έναν αρχικό κάρναβο σταθερών θεματικών στόχων. Η αφορμή για τη δημιουργία ενός έργου και οι προτάσεις μίας διαφορετικής εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπίπτει με τον πειραματισμό, όλα τα στοιχεία του οποίου αποτυπώνονται στο τελικό αποτέλεσμα.*

Η τέχνη πρέπει να εννοηθεί, όπως η ανθρωπολογία, στην οποία ανάγεται κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ως «κάθε γλωσσικό ιδίωμα που περικλείει οποιονδήποτε τρόπο επικοινωνίας, από την επιστήμη στην τεχνολογία, από την γλυπτική στην οικολογία, από τα μαθηματικά ως τη φιλοσοφία». Ο Γιόζεφ Μπόις είχε πει «Αν χρειαστεί μπορώ να διδάξω και μέσα σε ένα βαρέλι!» Είναι φανερό πόσο ανάρμοστο είναι να διαχωρίζεται η τέχνη από την παιδαγωγική και την πολιτική, αφού λογικά η καθεμία αναπτύσσεται μέσω της άλλης<sup>1</sup>.

Το βαρέλι -με μία ευρύτερη οπτική- μπορεί να είναι η κοινωνία ως σύνολο. Η κρίση οδήγησε στην αναζήτηση λύσεων και πρακτικών μέσω της τέχνης. Η διάδοση των νέων μέσων επικοινωνίας κάνουν τις ιδέες, τις σκέψεις και τις εικόνες να ταξιδεύουν πιο γρήγορα. Η κοινωνία διαμορφώνεται μέσω της τέχνης και η τέχνη μέσω της κοινωνίας, όπως τα συγκοινωνούντα δοχεία. Η τέχνη βγαίνει εκτός γκαλερί σε εναλλακτικούς χώρους, στο διαδίκτυο, εκδηλώνεται μέσω συνεργασιών, διαμορφώνεται, επικοινωνεί. Η κοινωνία αλλάζει με γοργούς ρυθμούς και η προφητική φράση του Γ. Μπόις περί διδασκαλίας μέσα σε βαρέλι βρίσκει εφαρμογές στην κοινωνία βαρέλι, στο διαδίκτυο-βαρέλι, στις κοινωνικές ομάδες, σε χώρους δημόσιους, και ιδιωτικούς. Η χρήση των λέξεων και της γλώσσας είναι μία μορφή τέχνης, η σύλληψη της ιδέας για την εξάπλωση της

<sup>1</sup> Ντε Ντομίτσιο Ντουρίνι, Λ. (1997 [1991]). *Το τσόχινο καπέλο. Γιόζεφ Μπόις. Η διήγηση μιας ζωής* (Μ. Μανδάνη, Μετάφ.). Αθήνα: Εξάντας, 50.

τέχνης περιλαμβάνει κι άλλες δραστηριότητες, ανάμεσα σε αυτές και η διδασκαλία, ένας ενεργητικός τρόπος αντίληψης της τέχνης ως οργανωτικής δύναμης, όπου το προς οργάνωση υλικό είναι η ίδια η κοινωνία.

### Παράδειγμα υπαίθριας διδασκαλίας: Λοξή Τάξη

Ζάφος Ξαγοράρης: «...Η “Λοξή Τάξη” διερευνά τον τρόπο εκπαίδευσης ως έκφραση κοινωνικής αλλαγής. Μία σχολική τάξη είναι προσαρμοσμένη έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε συνθήκες υπαίθριας διδασκαλίας σε λοξό έδαφος. Η υπαίθρια αυτή τάξη με θρανία, έδρα, καρέκλες αναφέρεται σε μορφές εκπαίδευσης που ιστορικά εφαρμόζονται σε συνθήκες κρίσης, όπως πόλεμος, σεισμός, στρατόπεδο συγκέντρωσης...»<sup>2</sup> (εικ. 1).

Τη «Λοξή Τάξη» επισκέφθηκε το 66ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, με την εκπαιδευτικό Γαβριήλ Ευαγγελία στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ «Προώθηση της Ποιότητας και της Ισότητας στην εκπαίδευση: Μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της Σχολικής Αποτελεσματικότητας». Στις 13 Οκτωβρίου 2015 πραγματοποιήθηκε απογευματινή επίσκεψη από μαθητές/τριες του Σχολείου στο Πεδίον του Άρεως στην εικαστική εγκατάσταση «Λοξή Τάξη» του Ζάφου Ξαγοράρη. Η παροχή ευκαιριών μάθησης, πέραν αυτών που περιλαμβάνονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα – η μάθηση εκτός τάξης σε ένα «χαλαρότερο» πλαίσιο – συνάδει με τη διαμορφωμένη πολιτική του Σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης για όλα τα παιδιά.

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με το έργο «Λοξή Τάξη» μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δράσεις φορέων και ομάδων («Δίκτυο για τα Δικαιώματα», παιδαγωγική ομάδα «Θέατρο στην Εκπαίδευση»), που συμμετείχαν στο υπαίθριο σχολείο που στήθηκε στο Πεδίον του Άρεως. Η παρουσία των παιδιών στους δημόσιους χώρους, η πρόληψη κατά της χρήσης ουσιών, η κοινωνική οικονομία, η πολιτισμική αντιστάθμιση στις κοινωνικές ανισότητες, οι σχέσεις της αρχιτεκτονικής με την παιδαγωγική, τα ποδήλατα, ο κώδικας οδικής κυκλοφορίας, η πολιτεότητα καθώς και, γενικότερα, τα δικαιώματα του παιδιού ήταν η κεντρική ιδέα του υπαίθριου σχολείου.

### Παράδειγμα περιπατητικής διαδικασίας: «NIGHTWALKERS»

Ένα συλλογικό, νυχτερινό πρόγραμμα πεζοπορίας που διερευνά τη σύγχρονη ταυτότητα του flâneur, του περιπατητή – περιηγητή, έχει πραγματοποιηθεί στις Κάτω Χώρες, τη Σερβία, τη Σουηδία, την Ιταλία, την Ουγγαρία και τη Νότια Κορέα. Προσαρμοσμένο στο πρόγραμμα του οργανισμού Exprodium, που έχει έδρα την Ολλανδία, πραγματοποιεί συχνές και περιοδικές πεζοπορίες, με στόχο την διάδραση για τη συλλογή υλικού και συμβάντων κατά τη διάρκεια της νύχτας. Οι κάτοικοι της πόλης ξαναγράφουν συνεχώς το σενάριό τους, αυτό το σενάριο της πόλης. Τι προτιμάτε, μέρα ή νύχτα; Και οι δύο βοηθούν στην παρατήρηση του φωτός. Η μέρα βοηθάει στην παρατήρηση του εξωτερικού φωτός και η νύχτα στην παρατήρηση του εσωτερικού. Περιπάτημα ομαδικό, με διαφορετικούς ρυθμούς, μία οργανική διαδικασία. Το πρόγραμμα και την ιδέα επιμελείται ο Νίκος Δούλος, έλληνας εικαστικός, που ζει και εργάζεται στο Άμστερνταμ. Ο ίδιος προσθέτει ότι η όλη διαδικασία περιλαμβάνει τη διδασκαλία και διαφοροποιεί την οπτική της, καθώς εκείνοι που περπατούν έχουν να μάθουν από τα συμβάντα και το περιβάλλον, γιατί κάθε φορά δεν ξέρουν τι θα συναντήσουν, καθώς η εικόνα με την πληροφορία ολοκληρώνονται με το τέλος της κάθε διαδρομής<sup>3</sup>.

2 <http://www.kathimerini.gr/805099/opinion/epikairothta/politikh/zafos-3agorarhs--lo3h-ta3h-apo-shmera-anoixthgia-to-koino-h-epitopia-egkatastash-sto-aidrio-kai-sth-rampa-toy-ktirioy-odoy-peiraiws---moyseio-mpenakh>

3 <http://nightwalkersexprodium.tumblr.com>

### Παράδειγμα εξωστρέφειας ερευνητικού προγράμματος: «What is happening to our brain?»

Στο πρόγραμμα αυτό η ακαδημία Rietveld συνεργάζεται με το Stedelijk Museum στο Άμστερνταμ, με την θεματική «Τι συμβαίνει μέσα στο μυαλό μας;<sup>4</sup> - Τέχνη και ζωή την ώρα της νοητικής αυτοματοποίησης» (22 - 24 Μαρτίου, 2017).

Τριήμερο συνέδριο – φεστιβάλ μαζί με τρεις curators, τους Melanie Buhler, Warren Neidich και Andre Lerecki, οι οποίοι έφτιαξαν ένα διαδραστικό πρόγραμμα σχετικά με τις έννοιες της σκέψης και της φαντασίας του εγκεφάλου. Ο πολιτισμός και ο εγκέφαλος σχηματίζουν σύνθετα συστήματα λειτουργίας. Ο σημερινός εγκέφαλος σχετίζεται με την τεχνολογία, οι μηχανές εκτελούν όλο και περισσότερα καθήκοντα, της γλώσσας, της μνήμης, και της φαντασίας με τις μαθησιακές μας διαδικασίες να λαμβάνονται από αυτοματοποιημένες και αλγοριθμικές διαδικασίες. Ποιες είναι οι φιλοσοφικές, κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες αυτής της γνωστικής αυτοματοποίησης για το μυαλό και το σώμα μας; Τι συμβαίνει με την υποκειμενικότητα, την ταυτότητα και την ελεύθερη βούλησή μας; Το φεστιβάλ περιελάμβανε εκθέσεις εικαστικών προσεγγίσεων του θέματος «What is happening to our brain?»<sup>5</sup> με ηχητικές εγκαταστάσεις, performances, συζητήσεις, ημερίδες, εισηγήσεις όπως: άσχημα συναισθήματα, σκέψεις και συναισθήματα στη σύγχρονη κουλτούρα του διαδικτύου, εγκέφαλος χωρίς όργανα, ψυχεδελικά ναρκωτικά και χειραφέτηση, συνεργασίες φοιτητών με καλλιτέχνες από διαφορετικά πεδία που έδρασαν μαζί πάνω στη θεωρία του κοινωνικού σώματος, φτιάχνοντας με την συνεργασία τους ένα *collective head* μια παράφραση του τίτλου του συμμετοχικού έργου «Cabeça coletiva» (1975) της βραζιλιάνας καλλιτέχνιδας Lygia Clark (εικ. 2).



Εικ. 1. Ζάφος Ξαγοράρης, Προσχέδιο Λοξής Τάξης II, 2017 (παραχώρηση φωτογραφίας: Ζάφος Ξαγοράρης).



Εικ. 2. Lygia Clark, Cabeça coletiva, 1975, μικτή τεχνική, 400-300 εκ. (πηγή: <https://www.muhka.be/programme/detail/97-a-rua-de-straat-europalia-brazil/item/543-cabe-a-coletiva-collective-head>).

4 <http://whatis happeningtoourbrain.rietveldacademie.nl>  
5 <https://www.stedelijk.nl/nl/evenementen/rietveld-studium-generale-what-is-happening-to-our-brain>

## Το παράδειγμα ενός οργανισμού για προγράμματα Residencies: «Res artis»

Το Res artis είναι ένας οργανισμός που απευθύνεται σε καλλιτέχνες που αναζητούν συνεργασίες με πολιτιστικά ιδρύματα<sup>6</sup>. Το site φιλοξενεί αναγγελίες για συνεργασίες από 400 οργανισμούς και κέντρα τέχνης που εδρεύουν σε πενήντα χώρες. Ιδρύθηκε το 1993 ως ένα δίκτυο εθελοντικής εργασίας και πληροφόρησης με σκοπό την αντιπροσώπευση κέντρων τέχνης που προσφέρουν προγράμματα συνεργασιών. Σύμφωνα με τον ιδρυτή η ιδέα για τη δημιουργία του οργανισμού προέκυψε σε μια επίσκεψη στους Δελφούς που διεξαγόταν ένα συνέδριο ευρωπαϊκών πολιτιστικών οργανισμών και όπου σε επαφή με άλλους ιδιώτες συζητήθηκε η ανάγκη ενός τέτοιου ιδρύματος.

Η αναζήτηση συνεργασιών αποτελεί κεντρική λειτουργία του site, όπου υπάρχουν πολλαπλά φίλτρα, όπως χώρα, είδος τέχνης, διάρκεια συνεργασίας, τύπος οργανισμού, ομιλούμενη γλώσσα, είδος εξόδων που καλύπτονται από τον εκάστοτε οργανισμό κ.ά.<sup>7</sup>. Ένα σύγχρονο έργο τέχνης μπορεί να είναι ένας πειραματισμός, το αίτιο, η διαδικασία και το αποτέλεσμα. Το έργο ως αντικείμενο και οι μονοθεματικές προσεγγίσεις δεν έχουν ενδιαφέρον, γιατί δεν είναι γόνιμες, όπως οι μορφές συλλογικότητας που αναπτύσσονται μέσα στον κοινωνικό ιστό. Το αποτέλεσμα του έργου που κινείται σε έναν κόσμο πειραματισμού, ώστε ο ίδιος ο πειραματισμός να είναι το αποτέλεσμα. Η χρήση των λέξεων και της γλώσσας είναι μία μορφή τέχνης. Η σύλληψη της ιδέας για την εξάπλωση της τέχνης περιλαμβάνει και άλλες δραστηριότητες, ανάμεσα σε αυτές είναι και η διδασκαλία, ένας ενεργητικός τρόπος αντίληψης της τέχνης ως οργανωτικής δύναμης, όπου το προς οργάνωση υλικό είναι η κοινωνία.

Οι προτάσεις εξωστρέφειας, όπως αναπτύχθηκαν παραπάνω μέσω παραδειγμάτων, αποτελούν μία συλλογική διάσταση της τέχνης, η οποία εκδηλώνεται και βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης. Αυτές οι προτάσεις εξωστρέφειας συνοπτικά αναφέρονται στο άνοιγμα της διδασκαλίας σε δημόσιες τάξεις, στο δημόσιο χώρο ως χώρο τέχνης, στο άνοιγμα προς την κοινωνία, σε συνεργασίες με αυτοδιαχειριζόμενους χώρους, μουσεία, δίκτυα, επιστημονικές δομές, ανοιχτές παρουσιάσεις έργων, σε μία εξωστρεφή ακαδημαϊκή κοινότητα με στόχο την αναδιαμόρφωση της κοινωνικής φόρμας, με έρευνες και διδασκαλίες επί τόπου, πρακτικές εφαρμογές, νέα ανάγνωση του δημόσιου χώρου, αλλά και των προσώπων που εμφανίζονται σε αυτόν, σε νέα μοντέλα επιμέλειας του έργου και έκθεσής του, σε συναντήσεις, προβληματισμούς και δράσεις πάνω σε κοινωνικά ζητήματα, σε υποχρεωτικές συνεργασίες πάνω σε θεματικές ενότητες, σε συζητήσεις και παρουσιάσεις on line. Η αφορμή για τη δημιουργία ενός έργου και οι προτάσεις μίας διαφορετικής εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπίπτουν στο πλαίσιο ενός πειραματισμού, όπου όλα τα στοιχεία του αποτυπώνονται στο τελικό αποτέλεσμα, σε ελεύθερες πλατφόρμες επικοινωνίας, σε νέα μοντέλα σκέψης, σε μια ενιαία συλλογική ταυτότητα.

Ο Γιόζεφ Μπόις μιλώντας για ένα Ελεύθερο Διεθνές Πανεπιστήμιο, το οποίο αποτελούσε ένα όραμα του, αναφέρει:

Η διαδικασία ανάπλασης των άκαμπτων θεωριών και της εννοιοκρατίας βρίσκεται σε εξέλιξη. Αυτό πρέπει να οδηγήσει σε ΔΙΑΛΟΓΟ και στην επικοινωνία ανάμεσα σε όλα τα εναλλακτικά μοντέλα λύσεων χωρίς εθνικούς παραταξιακούς περιορισμούς ή λόγους εσωτερικής πειθαρχίας.

6 Worldwide Network of Artists Residencies, <http://resartis.org/>

7 TAF, The Art Foundation, <http://theartfoundation.metamatic.gr/GR/LINKS/platforms-services/>

Ελεύθερο Διεθνές Πανεπιστήμιο (ελεύθερη σχολή για τη δημιουργικότητα και την ανεμπόδιστη έρευνα) είναι η συνεχής προσφορά που οδηγεί στην ανάπτυξη και την οργάνωση ακριβώς του είδους αυτού των επικοινωνιών. Το Ελεύθερο Διεθνές Πανεπιστήμιο είναι ένας χώρος οργανωμένης έρευνας, εργασίας και επικοινωνίας, που δέχεται όλες τις ομάδες και όλα τα ζωογόνα κύτταρα της κοινωνίας μας με σκοπό να μελετήσει καλύτερα τα ερωτήματα που αφορούν το μέλλον της κοινωνίας. Όσο περισσότερο αναμιγνύεται σ' αυτή την εργασία ο άνθρωπος, τόσο πιο αποτελεσματικές γίνονται οι ιδέες<sup>8</sup>.

## Extroversion Practices in the Teaching of Art

### Sofia Kyriakou, Visual Artist

A contemporary work of art can be an experimentation; the reasoning, the result and the process can be evident in the artwork. The tangible work of art or the artwork as an object and the personal thematic approaches are of no interest anymore, as they do not possess a collective dynamic nor do they have the different perspectives in each thematic approach. Yet, the result may not be tangible but still move in a world of experimentation so that the experimentation itself is the result. The essence of the artwork is approached through collectiveness, while each attempt stems from a collective objective, which also determines the process. A continually open formula that passes on the torch to new experimentation. Extroversion Practices: Opening of teaching to public academic classes, the public space as a space of art, opening to the society, collaborations with self-managed spaces, museums, networks, scientific structures, open presentations of work, an extrovert academic community aiming to redevelop social forms, on-site research and teaching, practical applications, a new read of public space, the people that are present in these new models of curation of work and exhibition of these meetings, reflections, brainstorming, social reflections and action on social questions, obligatory collaborations on thematic units, online discussions and presentations.

---

8 Ντε Ντομίτσιο Ντουρίνι, ό.π., 224.



## Ξαναδιαβάζοντας τον κόσμο

**Νόρα Λέφα**, MA, MSc, PhDc., Πανεπιστήμιο του Sarajevo

**Rada Čahtarević**, PhD, Καθηγήτρια, Σχολή Αρχιτεκτόνων, Πανεπιστήμιο του Sarajevo

*Προκειμένου να μάθουμε πώς να αναπαριστούμε ουσιαστικά τον κόσμο, και πώς να οικοδομούμε εικονικές πραγματικότητες που να μαγεύουν και να προκαλούν έντονα συναισθήματα, δεν πρέπει να περιοριζόμαστε σε μια στεγνή, μηχανιστική απόδοση των γεωμετρικών χαρακτηριστικών του. Πρέπει να μελετήσουμε πώς μαγεύουν και πώς προκαλούν έντονα συναισθήματα ο πραγματικός χώρος, τα πραγματικά αντικείμενα, η αρχιτεκτονική. Προκειμένου να καταλάβουμε πώς λειτουργεί ο εικονικός κόσμος, πρέπει να έχουμε την εμπειρία του υφιστάμενου, πραγματικού, κόσμου. Όταν ο Walt Disney έκανε τις ταινίες του πριν από πέντε και έξι δεκαετίες, είχε μελετήσει με λεπτομέρεια την ανατομία και τις κινήσεις των ζώων που αναπαριστούσε. Οι φιγούρες του δεν κινούνταν αυθαίρετα, αλλά με τον τρόπο που κινούνται τα πρότυπά τους στην πραγματικότητα – ίσως λίγο πιο εξιδανικευμένα, λίγο πιο αστεία, λίγο πιο έντονα απ' ό,τι στην πραγματικότητα. Στις ασκήσεις του μαθήματος οι φοιτητές ενθαρρύνονται και οδηγούνται να βιώσουν τον πραγματικό «γνώριμο» περίγυρό τους ξανά και ξανά, μέχρι να αποκαλύψουν τα κρυμμένα επίπεδά του. Απώτερος σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι η εικονική πραγματικότητα να μην συνιστά απομάκρυνση από την πραγματικότητα, αλλά να είναι μια ευκαιρία για μια εκ νέου γνωριμία με την πραγματικότητα.*

Η ανακοίνωση παρουσιάζει τον τρόπο δουλειάς στο μάθημα επιλογής *Τρισδιάστατη Οπτικοποίηση της Αρχιτεκτονικής και Εικονικός Χώρος*, στους τριτοετείς φοιτητές της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών του Πανεπιστημίου του Σαράγιεβο, κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017.

Κεντρικό ζητούμενο του μαθήματος ήταν οι φοιτητές να βιώσουν τον χώρο με έναν τρόπο διαφορετικό από τον συνηθισμένο: με εργαλεία όπως ο φόβος, η νοσταλγία, η χειραγώγηση της αίσθησης του χρόνου, να αφεθούνε στις «παύσεις» της πόλης, στις αόρατες στάσεις της, να μπούνε στους ποικίλους κόσμους που αυτή προσφέρει, χωρίς όμως να αποκόπτονται από την ροή της. Η εμπειρία συμπυκνώνεται σε αυτές τις οριακές στιγμές και αφήνει να αναδειχθεί ο διττός χαρακτήρας της πόλης, ένας χαρακτήρας που κινείται συνεχώς ανάμεσα στο πραγματικό και το μη πραγματικό, ανάμεσα σε αυτό που μπορούμε να αγγίξουμε με τα χέρια μας και σε αυτό που μπορούμε να δούμε με τη φαντασία μας.

Η καταγραφή των στιγμών αυτών αποτέλεσε την πρώτη ύλη πάνω στην οποία δούλεψαν οι φοιτητές, μετασχηματίζοντας την ένταση, το βίωμα σε αρχιτεκτονικές μορφές, με ποικίλα μέσα από σκίτσα με το χέρι έως προγράμματα όπως το Maya, το Blender, και το Unity.

Προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια σχέση με τον χώρο, κατά κάποιο τρόπο σαν αυτή που περιγράφει ο Michel de Certeau στην *Επινόηση της καθημερινότητας, Η τέχνη του πράττειν*<sup>1</sup>. Ο de Certeau ερευνήσε αυτό που ονομάζει *τέχνη του πράττειν*, τον συνηθισμένο, δηλαδή, τρόπο να κάνουμε τα φαινομενικά ασήμαντα πράγματα που συνθέτουν την καθημερινότητά μας: το μαγείρεμα, το διάβασμα, την κουβέντα. Σε αυτές τις συνήθειες πρακτικές κρύβεται, κατά τον de Certeau, το πνεύμα αντίστασης σε κελεύσματα της εξουσίας, και στις από-

1 de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.

πειρες χειραγώγησης της κοινωνίας. Η καθημερινότητά μας εκφράζει αυτό που διακρίνει ως τακτικές κινήσεις αντίστασης στην καταπίεση που ασκούν οι δομές εξουσίας –τακτικές που πρέπει να νοηθούν ως συζυγείς των στρατηγικών κινήσεων, τις οποίες μπορούν να κάνουν οργανωμένα σύνολα, μικρότερης ή μεγαλύτερης κλίμακας, όπως κράτη, εταιρείες, δήμοι, εργατικές ενώσεις κ.ο.κ.

Ο de Certeau έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στο περπάτημα στην πόλη, και του αφιέρωσε ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο στο βιβλίο του –μια πρακτική που είχαν, βέβαια, μελετήσει ο Baudelaire και ο Benjamin<sup>2</sup>. Εμείς εννοήσαμε τον περίπατο στην πόλη ως μια εμπειρία περιπλάνησης και αποπλάνησης, που φέρνει στην επιφάνεια προσωπικές διηγήσεις και που στο τέλος μεταφέρονται και μετατρέπονται σε αρχιτεκτονικές μορφές. Στην καταγραφή της εμπειρίας της περιπλάνησης προσπαθήσαμε να ακολουθήσουμε τις οδηγίες του André Breton στο *Μανιφέστο του Σουρεαλισμού*, στο κεφάλαιο «Μυστικά της Μαγικής Σουρεαλιστικής Τέχνης». Τα μέσα που χρησιμοποιήσαμε δεν ήταν μόνο η γραφή αλλά καταγραφές κάθε είδους, που πραγματοποιήθηκαν όχι στην ασφαλή και περιορισμένη επικράτεια του ιδιωτικού χώρου, αλλά στον δημόσιο χώρο, και που στη συνέχεια μεταγράφηκαν σε συγκροτημένες μορφές:

Συγκεντρωθείτε σ' αυτό που έχετε να γράψετε, αφού εγκατασταθείτε σ' ένα μέρος όσο το δυνατόν πιο ευνοϊκό για αυτόν τον σκοπό. Περάστε στην πιο παθητική ή την πιο δεκτική κατάσταση που μπορείτε. Αφαιρέστε το μυαλό σας, τα ταλέντα σας, και τα ταλέντα όλων των άλλων. Πείτε στον εαυτό σας ότι η λογοτεχνία είναι ένας από τους πιο θλιβερούς δρόμους που οδηγούν παντού. Γράψτε γρήγορα χωρίς προσχεδιασμένο θέμα, αρκετά γρήγορα, ώστε να μη συγκρατήσετε και να μη βρεθείτε στον πειρασμό να ξαναδιαβάσετε αυτά που έχετε γράψει. Η πρώτη φράση θα έρθει τελειώς μονή, αφού αληθεύει πως κάθε δευτερόλεπτο υπάρχει στην συνειδητή σκέψη μας μια παράξενη φράση που δεν επιδιώκει πάρα να εξωτερικευθεί...<sup>3</sup>

Θα μπορούσε κάποιος να χαρακτηρίσει το μάθημα ως ένα πείραμα διαισθητικού σχεδιασμού. Ο βασικός μας στόχος, όμως, ήταν να ανακαλύψουμε την εικονική πραγματικότητα στην ίδια την πραγματικότητα. Να ερμηνεύσουμε ξανά την πραγματικότητα με εννοιολογικά εργαλεία σχεδιασμένα για την εξερεύνηση του κόσμου της εικονικής πραγματικότητας, εφαρμοσμένα στον πραγματικό χώρο του Σαράγιεβο. Η κατηγοριοποίηση των εργαλείων αυτών φαίνεται στην (εικ. 1) και στην (εικ. 2).

Δημιουργήσαμε μια ψυχική προδιάθεση, μια ατμόσφαιρα που μας έφερε πιο κοντά στο συναίσθημά μας, διαβάζοντας αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα, από εφημερίδες, από βιβλία που μας άγγιξαν κάποτε. Έπειτα από γνωριμία με θεωρίες, ύστερα από την εμπύθιση στον χώρο, την πόλη του Σαράγιεβο, και την απόλυτη βίωσή της, σαν ένα νέο ατελείε προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε, δηλαδή, να μετατρέψουμε, το βιωμένο συναίσθημα σε μορφή, με σκοπό να μην αναπαραστήσουμε μόνο ένα από τα πολλά στρώματα που συνυπάρχουν στην πραγματικότητα και που τη συγκροτούν. Σε κάποιο μάθημά του ο Σταύρος Σταυρίδης είχε επισημάνει την

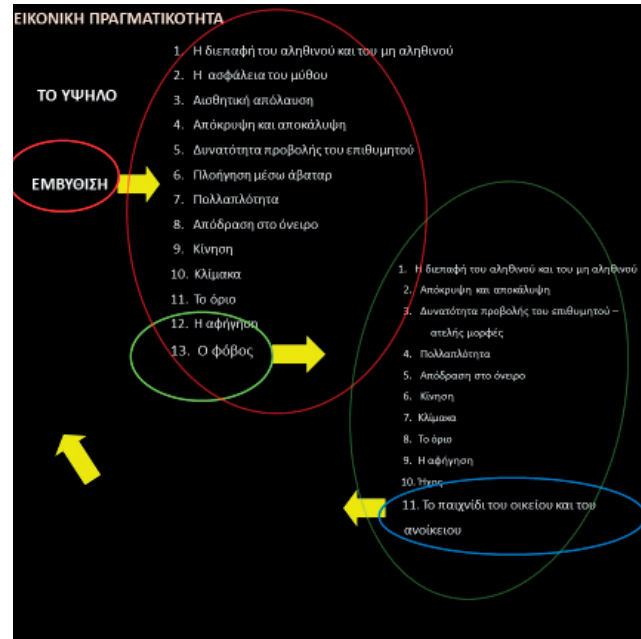
2 Baudelaire, Ch. (1986). *The Painter of Modern Life and Other Essays*. New York, N.Y.: Da Capo. Benjamin, W. (2002). *The Arcades Project* (H. Eiland & K. McLaughlin, Transl.). Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press. Benjamin, W. (2005). *Τα παιδικά χρόνια στο Βερολίνο το χίλια εννιακόσια* (Ι. Αβραμίδου, Μετάφ.). Αθήνα: Άγρα.

3 Breton, A. (1984). *Μανιφέστα του σουρεαλισμού* (Ε. Μοσχονά, Μετάφ.). Αθήνα: Δωδώνη, 33.

παρατήρηση του Gaston Bachelard ότι η πραγματικότητα υπάρχει μόνο στην κάθε στιγμή<sup>4</sup>. Εμείς προσπαθήσαμε να δουλέψουμε με στιγμές και τις πλούσιες εμπειρίες που προσφέρουν, γιατί σε αυτές συμπυκνώνεται, για τον καθένα ξεχωριστά, η ουσία της πόλης.

Από την άλλη πλευρά, θέλαμε να δούμε τα πράγματα με μια πιο αναλυτική ματιά. Για να το κάνουμε, έπρεπε να βγούμε από την εμβύθισή μας, να αποστασιοποιηθούμε, σαν να μη είναι δική μας υπόθεση, και να την δούμε κάτω από μηχανισμούς και διαδικασίες που μπορούν να περιγραφούν με επιστημονική ακρίβεια. Παλινδρομώντας ανάμεσα στην αυτόματη καταγραφή και στην αναλυτική της θεώρηση, ανάμεσα στην ατομική βιωματική εμπειρία και την διαπροσωπική θεώρηση, δώσαμε μεγάλη σημασία σε αυτό που λέει ο Walter Benjamin στα *Παιδικά χρονιά στο Βερολίνο το χίλια εννιακόσια*: «Το να μην μπορείς να προσανατολιστείς σε μια πόλη δεν σημαίνει και πολλά πράγματα. Το να χαθείς, όμως, περιπλανώμενος σε μια πόλη, όπως χάνεσαι σε ένα δάσος, απαιτεί εκπαίδευση»<sup>5</sup>. Εμείς προσπαθήσαμε να χαθούμε, με τον τρόπο που μας λέει ο Franco La Cecla:

Το να χαθούμε σημαίνει ότι ανάμεσά μας και στο χώρο δεν υπάρχει μόνο μια σχέση κυριαρχίας, ελέγχου, από την πλευρά του υποκειμένου, αλλά και η πιθανότητα ο χώρος να κυριαρχεί πάνω μας. Υπάρχουν στιγμές στη ζωή που μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε από τον χώρο γύρω μας... Δεν είμαστε πια ικανοί να εκτιμήσουμε αρκετά, να δώσουμε νόημα στην πιθανότητα να χαθούμε. Να αλλάξουμε τόπους, να προσαρμοστούμε σε νέους κόσμους, να αναγκαστούμε να δημιουργούμε συνεχώς σημεία αναφοράς είναι αναγεννητικό σε ψυχολογικό επίπεδο, αλλά σήμερα κανείς δεν θα συνιστούσε αυτή την εμπειρία. Στις πρωτόγονες κουλτούρες, από την άλλη μεριά, αν κάποιος χαθεί, δεν μεγαλώνει ποτέ. Και αυτό γίνεται στην έρημο, στο δάσος, τόποι που είναι ένα είδος μηχανής μέσω της οποίας αποκτούν άλλο επίπεδο συνείδησης...<sup>6</sup>



Εικ. 1. Εννοιολογικά εργαλεία και ο ρόλος τους στην επίτευξη εμβύθισης (πίνακας: Νόρα Λέφα).

**Εντοπισμός χαρακτηριστικών της εμβύθισης σε πραγματικούς χώρους**

	1. Η διεσπάρη του αληθινού και του μη αληθινού	2. Ασφάλεια του μύθου	3. Αυθητική απόλαυση	4. Απόκρυψη και αποκάλυψη	5. Δυνατότητα προβολής του επιθυμητού	6. Πλοήγηση μέσω άβυσταρ	7. Παλλαπλότητα	8. Απόδραση στο όνειρο	9. Κίνηση	10. Κλίμακα	11. Το όριο	12. Η αφήγηση
Τα κτίρια	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x
Εξοπλισμοί σταθμεί	x		x	x	x		x	x	x	x		x
Γινεκάκια	x	x	x		x		x	x	x		x	x
Εκκλησίες	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Οικογενείς	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Μουσεία	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Επίσις	x	x		x	x		x	x	x	x	x	
Φιλαρμονική Βερολίνου	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
Museo Spang	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x
Άγια Σοφία	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Funk Güter	x	x	x	x	x		x	x	x			x
Μουσείο NY (Museum/Art)	x		x	x	x		x	x			x	x
Τσιό Αρσενάριου	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	
είσοι	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Η Κούφα	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Εικ. 2. Εντοπισμός χαρακτηριστικών της εμβύθισης σε πραγματικούς χώρους (πίνακας: Νόρα Λέφα).

4 Bachelard, G. (1961 [1957]). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF.

5 Benjamin, W. (2005), ό.π.

6 La Cecla, Fr. (1988). *Pedersi, l'uomo senza ambiente*. Bari: Laterza.

Μεταξύ άλλων εστιάσαμε –και χαθήκαμε– στην παράλληλη υπόγεια πόλη, στα υπόγεια των κτισμάτων, όπου μεταφέρθηκε η ζωή αυτών των παιδιών την εποχή του πολέμου, στις ασφαλείς γωνιές που δεν τις έβλεπε η «κακή ματιά» των ελεύθερων σκοπευτών. Αλλά και στις μαγικές σκάλες που πάντα οδηγούν σε ένα κρυμμένο κήπο, τέλειο καταφύγιο για τους ερωτευμένους...

### Η έμπνευση: Λίγα λόγια για το Σαράγιεβο.

Το Σαράγιεβο είναι μια πόλη που δεν είναι εύκολο να αγαπηθεί. Πρέπει πρώτα να την γνωρίσεις καλά και να της αφιερώσεις, αλλά που σε κάθε περίπτωση δεν αφήνει τους κάτοικους και επισκέπτες της αδιάφορους. Διακρίνεται από τη συναισθηματική ένταση που προκαλεί, η οποία δεν επιτρέπει στα σημάδια που άφησε ο χρόνος και οι πόλεμοι πάνω της να την εμποδίσουν. Αντιθέτως, ακόμα και την ανάμνηση των δυσκολιών, τον φόβο, τον τρόμο, τον θυμό και την πείνα τα μετέτρεψε σε νοσταλγία. Η αισθητική απόλαυση που προσφέρει πιθανόν να προκύπτει από τη συμπυκνωμένη πολλαπλότητα που εμπεριέχει, από τα αντιφατικά στοιχεία της, τα οποία κατά κάποιο τρόπο συνυπάρχουν αρμονικά, αλλά κυρίως από τους ανθρώπους της, όλα μαζί, δίπλα-δίπλα, που μπορείς να τα δεις περπατώντας μονάχα σε ένα δρόμο της. Η αρχιτεκτονική της είναι ένας καθρέπτης πολλών πολιτισμών, που άφησαν τα ίχνη τους σε αυτή τη μικρή μητρόπολη και πολιτιστικό κέντρο.

Είναι μια πόλη με πολλές αναφορές, μια παλιά πόλη που η περιοχή της κατοικείται από τους νεολιθικούς χρόνους, αλλά που σαν πόλη ιδρύθηκε το 1462. Είναι μια πόλη που έθρεψε και ενέπνευσε συγγραφείς, τον βραβευμένο με Νόμπελ Ιβο Αντριέ (1892-1975), τον Meša Selimović (1910-1982)· η πόλη στην οποία ζούσαν μέχρι τον πόλεμο ο Goran Bregović και ο Emir Kusturica.

Είναι μια πόλη που σε συνεπαίρνει, σε ρουφάει μέσα της, προκαλώντας την απόλυτη εμπύθιση. Είναι μια πόλη που το βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι είναι σαν ένας μαύρος πίνακας, στο οποίον γράφουμε και σβήνουμε, και όσο και να περάσει σφουγγάρι, η κιμωλία μένει εκεί, σε ένα ενιαίο και ταυτόχρονα διαφορετικό κάθε φορά σχήμα. Η ύλη αλλάζει, χάνεται, αλλά παραμένει η ατμόσφαιρα, η αύρα, η αόρατη έντασή της είναι παρούσα στην πόλη, φωνάζει. Τι άλλο είναι η πόλη για τον καθένα μας, από μια εικονική πραγματικότητα; Ίσως περισσότερο από όλα μου την θυμίζει η περιγραφή του πραγματικού στο *Βελουδένιο Αρκουδάκι* της Margery Williams:

«Τι είναι ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ;», ρώτησε το Κουνέλι μια μέρα, όταν ήταν ξαπλωμένοι δίπλα-δίπλα στο κρεβατάκι του μωρού πριν μπει στο δωμάτιο η νταντά για να το συγυρίσει. «Είναι να έχει πράγματα μέσα σου που κάνουν αυτό το βόμβο και ένα χερούλι που προεξέχει;»

«Το πραγματικό δεν έχει να κάνει με το πώς είσαι φτιαγμένος» είπε το Κοκκαλιάρικο Άλογο. «Είναι κάτι που σου συμβαίνει. Όταν ένα παιδί σε αγαπάει για πολύ-πολύ καιρό, όχι μόνο παίζει με εσένα, αλλά ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ σε αγαπάει, τότε γίνεσαι πραγματικό.»

«Πονάει;» ρώτησε το Κουνέλι

«Κάποιες φορές» είπε το Κοκκαλιάρικο Άλογο, που πάντα έλεγε την αλήθεια. «Όταν είσαι πραγματικός δεν σε πειράζει να πονάς.»

«Συμβαίνει μια και καλή, όπως όταν τραυματίζεσαι» ρώτησε, «ή σιγά-σιγά;»

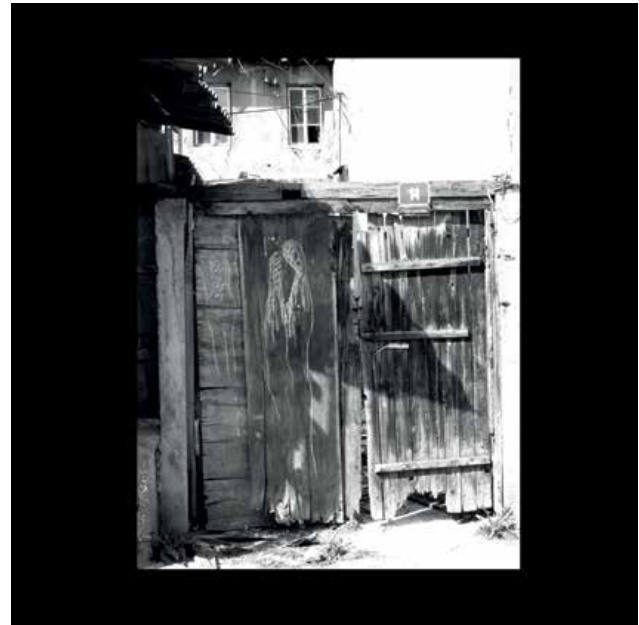
«Συμβαίνει μια και καλή» είπε το Κοκκαλιάρικο Άλογο. «Γίνεσαι. Παίρνει πολύ καιρό. Γι’

αυτό δεν συμβαίνει συχνά σε ανθρώπους που σπάνε εύκολα, ή που έχουν κοφτερές άκρες, ή που πρέπει να φυλάσσονται προσεκτικά. Γενικά, όταν πια γίνεις πραγματικός, τα περισσότερα μαλλιά θα σου έχουν πέσει από το χάιδεμα, και τα μάτια σου θα έχουν φύγει από τη θέση τους και θα κρέμονται και θα είναι πολύ θαμπά. Αλλά όλα αυτά δεν έχουν καμιά σημασία, μιας και είσαι Πραγματικός δεν μπορεί να είσαι άσχημος, παρά μόνο για ανθρώπους που δεν καταλαβαίνουν.»

«Υποθέτω ότι εσύ είσαι πραγματικός;» είπε το Κουνέλι. Και αμέσως ευχήθηκε να μην το είχε πει, γιατί σκέφτηκε ότι το Κοκκαλιάρικο Άλογο μπορεί να ήταν πολύ ευαίσθητο. Αλλά το Κοκκαλιάρικο Άλογο μόνο χαμογέλασε. «Ο θεός του αγοριού με έκανε Πραγματικό», είπε. «Αυτό ήταν πριν πάρα πολλά χρόνια. Όμως αν γίνεις Πραγματικός δεν μπορείς να ξεγίνεις. Κρατάει για πάντα».<sup>7</sup>

### Και Σχεδιάζοντας

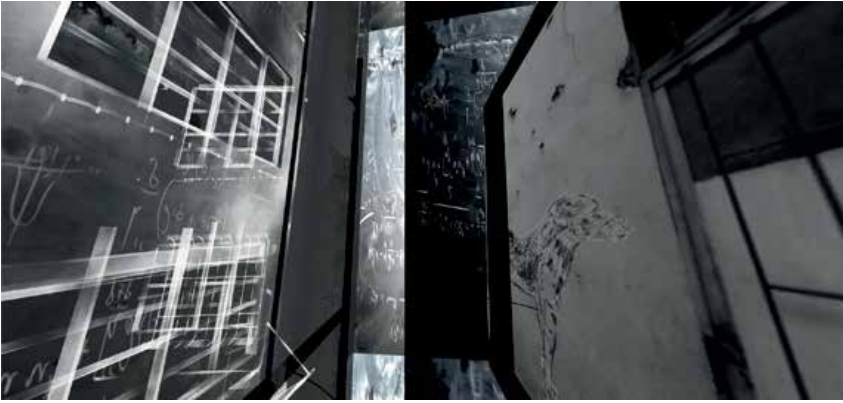
Η τέχνη καθιστά ορατό το αόρατο ανασύροντάς το από την λήθη, λέει ο Heidegger. Ο σκοπός της τέχνης είναι η α-λήθεια.<sup>8</sup>



Εικ. 3.α-β. Παρεμβάσεις στην πόλη από τη Νόρα Λέφα. Εντοπισμός σημείου εκτός πραγματικότητας, επεμβάσεις στον δημόσιο χώρο με graffiti κιμωλίας αλλά και μεταφορά αυτών των στοιχείων ως παράδειγμα σχεδιασμού πιστού στην ποιότητα του πραγματικού (φωτογραφίες: Νόρα Λέφα).

7 Williams, M. (1922). *The Velveteen Rabbit*. New York: Doubleday & Co.

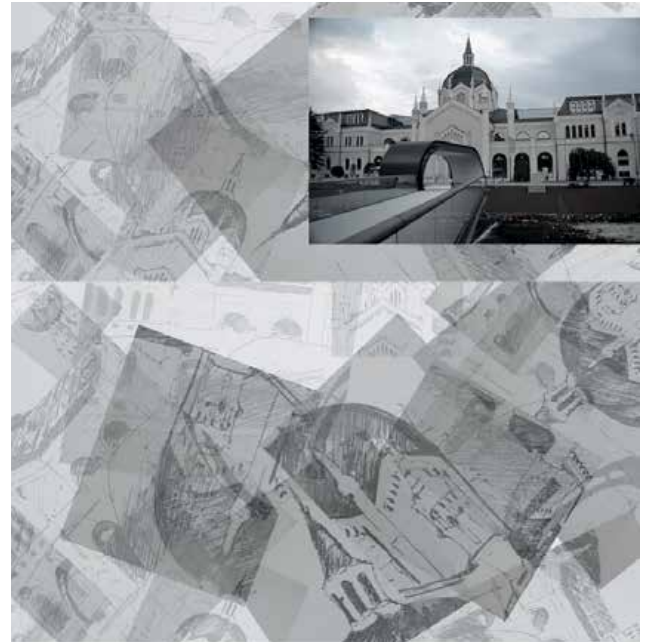
8 Heidegger, M. (1986). *Η Προέλευση του έργου Τέχνης* (Γ. Τζαβάρας, Μετάφ.). Αθήνα: Δωδώνη.



Εικ. 4.α-γ. Νόρα Λέφα, Δημιουργία εικονικού περιβάλλοντος με το σχεδιαστικό πρόγραμμα Unity – video games platform. Η παραπάνω διαδικασία παρουσιάστηκε ως παράδειγμα στους φοιτητές, οι οποίοι στη συνέχεια, με βάση την προσωπική τους εμπειρία της πόλης, έπλασαν τη δική τους δημιουργία.  
(φωτογραφίες: Νόρα Λέφα).



Εικ. 5.α-β. Έργο του φοιτητή Haris Handžić (φωτογραφίες: Haris Handžić).



Εικ. 6. Έργο της φοιτήτριας Azra Hajradinović  
(φωτογραφία: Azra Hajradinović).



Εικ. 7. α-β. Έργο του φοιτητή Nakić Avdić (φωτογραφία: Nakić Avdić).

## Συμπέρασμα

Εξερευνούμε τη νέα πραγματικότητα που μας περιβάλλει και τα νέα μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας με μια ταχύτητα που μας απομακρύνει από το συναισθηματικό μας κόσμο και από την ποιότητα που υπάρχει δίπλα μας και δεν την προσέχουμε πια. Αντί να στεκόμαστε και να νιώθουμε ακόμα και ένα έργο τέχνης ή ένα τοπίο, απλά το φωτογραφίζουμε με το κινητό μας και πάμε τρέχοντας στο επόμενο. Είμαστε μονίμως σε αυτό το αεροπλάνο χρόνου που δεν ξέρουμε ποια είναι η στάση και ποιος είναι ο τελικός προορισμός. Για το λόγο αυτό, αντί για αεροπλάνο επιλέξαμε το τρένο, από το οποίο μπορούμε να δούμε το κάθε βουνό, και τον κάθε ποταμό, ή, ακόμη καλύτερα, να περπατήσουμε έχοντας απόλυτη σχέση με τον κόσμο μας.

Ο σκοπός του μαθήματος ήταν, πέρα από το να βιώσουμε τις δυνατές στιγμές που συμπυκνώνουν την ουσία της πόλης για τον καθένα μας, να τις αναπαραστήσουμε με όποια εργαλεία επέλεγε ο κάθε φοιτητής, ώστε να μπορέσουμε να μετασχηματίσουμε αυτό το συμπυκνωμένο συναίσθημα σε μια άλλη συμπυκνωμένη μορφή. Φτιάχνουμε μια εικονική πραγματικότητα εμπνευσμένη από την εικονική πραγματικότητα που υπάρχει ήδη στην πόλη. Και σχεδιάζοντας ασταμάτητα, μέχρι εκείνο τον βαθμό και με όσα σχεδιαστικά εργαλεία έχουμε, μέχρι να βρούμε το απόσταγμα, τη μορφή που να μας θυμίζει αυτή τη στιγμή εκτός Πραγματικότητας του Σαράγιεβο. Όσο ο χρόνος του εξάμηνου ή της ζωής το επιτρέπει.

## Βιβλιογραφία

- Bachelard, G. (1961 [1957]). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF.
- Baudelaire, Ch. (1986). *The Painter of Modern Life and Other Essays*. New York N.Y.: Da Capo.
- Benjamin, W. (2002). *The Arcades Project* (H. Eiland & K. McLaughlin, Transl.). Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Benjamin, W. (2005). *Τα παιδικά χρόνια στο Βερολίνο το χίλια εννιακόσια* (Ι. Αβραμίδου, Μετάφ.). Αθήνα: Άγρα.
- Breton, A. (1984). *Μανιφέστα του σουρεαλισμού* (Ε. Μοσχονά, Μετάφ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Heidegger, M. (1986). *Η Προέλευση του έργου Τέχνης* (Γ. Τζαβάρας, Μετάφ.). Αθήνα: Δωδώνη.
- La Cecla, Fr. (1988). *Pedersi, l'uomo senza ambiente*. Bari: Laterza.
- Williams, M. (1922). *The Velveteen Rabbit*. New York: Doubleday & Co.

## Re-Reading the World

**Nora Lefa**, MA, MSc, PhDc., University of Sarajevo

**Rada Čahtarević**, PhD, Professor, School of Architecture, University of Sarajevo.

In order to learn how to represent the world in its most essential features, and how to create virtual realities that spell magic, and provoke powerful sentimental reactions, we should not confine ourselves to a sterile and

mechanistic rendition of its geometrical traits. We have to study how real spaces and objects and architecture spell magic, and how they provoke powerful sentimental reactions. In order to understand how the virtual worlds function, we have to experience the existing, real, world. When Walt Disney created his movies five and six decades ago, he had studied in detail the anatomy and the movement of the animals and pets he rendered. The animated figures didn't move arbitrary, but in the way, their living templates did in reality –albeit a bit more idealized, a bit more funny, a bit more vigorously than in reality. In the studios, the students are encouraged and guided to experience their real, “familiar” surroundings again and again, until they discover and reveal the hidden layers thereof. The end of this approach is to make virtual reality constitute not a departure from reality, but a chance for a new acquaintance with reality.



## Ο «Γεωμετρικός Χώρος» ως χώρος έκφρασης της σχέσης ζωγραφικής, φιλοσοφίας και μαθηματικών

**Άρης Μαυρομμάτης**, Επιστημονικός Σύμβουλος, Μουσείο Ηρακλειδών – Διδάσκων στο Πρόγραμμα «Δια Βίου», Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Η αντίληψη που έχουμε κάθε φορά για την πραγματικότητα ή για οτιδήποτε θεωρούμε ως πραγματικό, στηρίζεται στην τριαδικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης: «Κόσμος – Νους – Γλώσσα». Κόσμος είναι αυτός που περιέχει τα όντα της ύπαρξης. Νους είναι οι έννοιες, η νόηση, το εννοιολόγιο και τα νοητικά σύνολα. Γλώσσα είναι οι σημασίες και η σήμανση, δηλαδή, τα σημάδια εκείνα που θα ανακαλέσουν από το νου τις έννοιες που έχουν ορισθεί να αντιστοιχούν σ' αυτά. Η αναγκαιότητα της γλώσσας προκύπτει πρωτίτως από την αναγκαιότητα της επικοινωνίας. Ανάλογα του τι θέλουμε να επικοινωνήσουμε διαμορφώνουμε και το είδος της γλώσσας όπως: γραμματική, εικαστική, μουσική, μαθηματική κ.ά. Σε κάθε περίπτωση τα σημάδια της γλώσσας θα πρέπει να αποτυπωθούν. Η αποτύπωση τους απαιτεί ένα χώρο. Ο χώρος υποχρεωτικά θα είναι ο δισδιάστατος ή τρισδιάστατος ευκλείδειος χώρος. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να αναδείξει τον ευκλείδειο χώρο ως πεδίο σύνθεσης των γλωσσών και ειδικότερα της Ζωγραφικής, της Φιλοσοφίας και των Μαθηματικών, που είναι αποτέλεσμα της μεταξύ τους διάχυσης, προς επίτευξη – από πλευράς του ατόμου – της κατανόησης του Κόσμου. Το άρθρο στηρίζεται σε τρεις διαφορετικές περιόδους: την αναγεννησιακή περίοδο, το τέλος της βιομηχανικής περιόδου (αρχές του 20ου αιώνα) και τη μεταβιομηχανική - τεχνολογική περίοδο (μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο). Σε κάθε μια από τις εποχές αυτές οι φιλοσοφικοί στοχασμοί οι οποίοι είναι προϊόν κοινωνικών ζυμώσεων, διατυπώνονται ως προβληματισμοί και επηρεάζουν τόσο τη ζωγραφική και τα μαθηματικά όσο και τη μεταξύ τους σχέση. Στην πρώτη περίοδο η σχέση αυτή παρουσιάζεται μέσα από την απαίτηση της ακριβούς τρισδιάστατης παράστασης των φυσικών αντικειμένων σε δισδιάστατο χώρο. Στη δεύτερη περίοδο παρουσιάζεται μέσα από την παράσταση περισσότερων όψεων ενός αντικειμένου σε δισδιάστατο χώρο, με στόχο η γνώση των μερών να οδηγήσει στη γνώση του «Όλου». Στην τρίτη περίοδο παρουσιάζεται μέσα από τη μορφοκλασματική ομοιότητα του «Όλου» και τη χαοτική του χρονικά εξέλιξη στον χρόνο.*

### Εισαγωγή

Οι τέχνες της ζωγραφικής, της γλυπτικής και της αρχιτεκτονικής είναι τέχνες του χώρου. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό κάθε προσέγγιση των τεχνών αυτών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα ή οποιαδήποτε άλλη περίοδο, να γίνεται μέσα από την ανάλυση της στάσης του καλλιτέχνη απέναντι στην οργάνωση του χώρου. Ως χώρο θεωρούμε τον Ευκλείδειο Γεωμετρικό, δηλαδή, εκείνον της φυσικής μας εποπτείας. Καθώς ο χώρος εξ ορισμού εκτείνεται ελεύθερα προς όλες τις κατευθύνσεις, η διαμόρφωση της στάσης αυτής είναι σχετικά εύκολη στην αρχιτεκτονική και τη γλυπτική, των οποίων τα έργα είναι τρισδιάστατες μάζες ή όγκοι που περικλείονται από τον χώρο και στην περίπτωση της αρχιτεκτονικής, περικλείουν χώρο.

Η αρχιτεκτονική συχνά ορίζεται «ως η τέχνη των κλειστών χώρων», ένας ορισμός ο οποίος δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στους εσωτερικούς χώρους, παρά το γεγονός ότι πολλά αρχιτεκτονικά στυλ στην πορεία

της ιστορίας έχουν ενδιαφερθεί σε μεγάλο βαθμό για την εμφάνιση του εξωτερικού των κτισμάτων ή για τη διαμόρφωση υπαίθριων χώρων. Ο κλασικός και ρομαντικός εκλεκτικισμός των ακαδημαϊκών στυλ του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν πρόσθεσαν τίποτα νέο στην ιστορία του αρχιτεκτονικού πειραματισμού. Αντίθετα, η ανάπτυξη του οπλισμένου σκυροδέματος και του ατσάλινου σκελετού προσέφερε τη βάση για μια σειρά νέων πειραματισμών στην αρχιτεκτονική του 20<sup>ου</sup> και του 21<sup>ου</sup> αιώνα<sup>1</sup>.

Πριν από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα κάθε έργο γλυπτικής ήταν τυπικά ένα τρισδιάστατο αντικείμενο που υπήρχε στον γύρω χώρο. Έτσι, τα κεντρικά προβλήματα της γλυπτικής ήταν σχετικά με την εκμετάλλευση του υλικού, την ενσωμάτωση των γλυπτών στο περιβάλλον τους και τη σχέση των γλυπτών αυτών με τον περιβάλλοντα χώρο. Σε διαφορετικές περιόδους της ιστορίας της τέχνης – αρχαία, μεσαιωνική, αναγεννησιακή, μπαρόκ – η ανάπτυξη της γλυπτικής είχε μια σταθερή κατεύθυνση, όπου τα αρχικά στάδια έδιναν έμφαση στη μάζα και την πρόσθια όψη, ενώ τα μεταγενέστερα τόνιζαν τον ανοικτό χαρακτήρα και την ύπαρξη των γλυπτών στον χώρο. Κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα η εξέλιξη της γλυπτικής ακολούθησε με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τις τάσεις του παρελθόντος. Σήμερα ως συνέπεια της επιρροής αρχαϊκών και αρχαίων προτύπων έχει παρατηρηθεί εντυπωσιακή εγκατάλειψη των ολοκληρωμένων συστημάτων και επιστροφή σε απλές μάζες που δρουν μέσα από πρόσθια όψη τους<sup>2</sup>.

Για τον θεατή είναι δυσκολότερο να κατανοήσει το χωρικό στοιχείο στη ζωγραφική από ό, τι στην αρχιτεκτονική και τη γλυπτική. Ένας ζωγραφικός πίνακας είναι μια δισδιάστατη επιφάνεια, στην οποία έχουν απλωθεί πινελιές χρωμάτων που δεν εκτείνονται σε τρίτη διάσταση. Εκτός από ακραίες περιπτώσεις ανάγλυφων πινάκων, η ζωγραφική δεν έχει όγκο και κάθε αίσθηση βάθους στην εικόνα είναι ψευδαίσθηση που δημιουργείται με τεχνικά μέσα. Τη στιγμή που ο ζωγράφος σχεδιάζει μια γραμμή στη λευκή επιφάνεια του καμβά, δημιουργεί την ψευδαίσθηση μιας τρίτης διάστασης. Υπάρχουν πολλές τεχνικές της απόδοσης του βάθους στη δισδιάστατη επιφάνεια και οι οποίες είναι γνωστές στην ιστορία της τέχνης. Οι σημαντικότερες από αυτές εμφανίστηκαν πριν από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και ήταν η γραμμική και ατμοσφαιρική προοπτική.

Η προοπτική, παρότι ήταν γνωστή από την αρχαιότητα, απέκτησε σημασία κατά την Αναγέννηση ως μέσο για τη δημιουργία πινάκων που ήταν «μίμηση της φύσης» - οφθαλμαπάτες που έκαναν τον θεατή να νομίζει πως βλέπει ένα ανθρώπινο πρόσωπο, μια νεκρή φύση ή ένα τοπίο και όχι ένα καμβά καλυμμένο με μπογιά.

Ίσως η σημαντικότερη επανάσταση της πρώιμης μοντέρνας τέχνης είναι η εγκατάλειψη αυτής της στάσης και της τεχνικής που την έκανε δυνατή, με αποτέλεσμα την αναγνώριση του ζωγραφικού έργου ως κάτι πραγματικό με τους δικούς του νόμους και τη δική του αυτόνομη ύπαρξη και όχι ως μίμηση ενός άλλου αντικειμένου.

Δεν υπήρξε άλλη λογική πρόοδος μετά τα αρχικά πειράματα των ιμπρεσιονιστών, των μετα-ιμπρεσιονιστών, των φωβιστών και των κυβιστών. Η έκκληση για «επιστροφή στη φύση» συνεχίζει να ακούγεται πολύ συχνά<sup>3</sup>, αλλά δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι προσπάθειες των πρωτοπόρων της σύγχρονης τέχνης έχουν αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον κόσμο ο σύγχρονος καλλιτέχνης και, ως ένα βαθμό, ο σύγχρονος

1 Arnason, H. H. (2006). *Ιστορία της Σύγχρονης Τέχνης* (Μ. Παπανικολάου, Επιμ., Φ. Κοκαβέσης, Μετάφ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 7.

2 Arnason 2006, ό.π., 8.

3 Arnason 2006, ό.π., 7.

άνθρωπος. Κάθε έργο τέχνης ή αρχιτεκτονικής δεν μπορεί να υπάρχει στο κενό. Είναι προϊόν ενός γενικότερου περιβάλλοντος –ενός κοινωνικού και πολιτιστικού συστήματος– έχει παράλληλες προεκτάσεις στη λογοτεχνία, τη μουσική και άλλες τέχνες, και συνδέεται με τη φιλοσοφία και την επιστήμη της εποχής.

### «Κόσμος» και «Νους»

Υπάρχει κάτι έξω από εμάς, που το ονομάζουμε «κόσμο». Μέσα σ' αυτό τον «κόσμο» βρισκόμαστε και εμείς. Τον «κόσμο» αυτό επιχειρούμε να κατανοήσουμε. Οτιδήποτε υπάρχει ή συμβαίνει, πρωτίστως έξω από εμάς, λέμε ότι γίνεται κτήμα μας μέσω των αισθήσεων και του νου μας. Ανάμεσα, λοιπόν, σε μας και στον «κόσμο» αναπτύσσεται ένας υπόρρητος διαχωρισμός: Του Υπο-κειμένου που «συλλαμβάνει» και του Αντι-κειμένου που «συλλαμβάνεται», συνείδησης και πραγματικότητας, «εγώ» και «κόσμου». Με άλλα λόγια ενός κάποιου «έσω» που το αναγνωρίζουμε σαν προσωπική νοητική μας υπόσταση και ενός «έξω», όπως, για παράδειγμα, ο φυσικός κόσμος, που τον περιεργαζόμαστε.

Ανάμεσα στο Υπο-κείμενο (Υ) και στο Αντι-κείμενο (Α) αναπτύσσεται μια Σχέση (Τελεστής) (Τ), η οποία θα μπορούσε να διατυπωθεί με όρο μαθηματικό ως εξίσωση<sup>4</sup>:  $TA=Y$ . Πάνω στη Σχέση (Τ) εγγράφεται κάθε φορά ο τρόπος με τον οποίο το Υπο-κείμενο (Υ) κατανοεί το Αντι-κείμενο (Α). Ο τρόπος αυτός είναι απλός ή πολύπλοκος και διαφοροποιείται στον χρόνο. Εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, περιβαλλοντολογικούς, κλιματολογικούς, γεωπολιτικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς, ιστορικούς, φιλοσοφικούς, επιστημονικούς κ. ά. Το Υπο-κείμενο (Υ) μπορεί να θεωρηθεί ως ατομικό ή ως συλλογικό. Στην πρώτη περίπτωση το άτομο προσεγγίζει το Αντι-κείμενο (Α) μέσα από ένα ιδιότυπο σύστημα αναφοράς, μοναδικό ως προς κάθε άλλο άτομο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση προσεγγίζει το Αντι-κείμενο (Α) μέσα από κοινές συμφωνίες και συμβάσεις. Συχνά το Υπο-κείμενο (Υ) αισθάνεται ότι η παράσταση του Αντι-κειμένου (Α) χωρίς να είναι ακριβής, αντιπροσωπεύει ένα μόνο μέρος του Αντι-κειμένου (Α), δηλαδή, εκείνη την πλευρά του που έχει συλλάβει ως τώρα η συνείδηση, και συνεπώς η εικόνα αυτή δεν καλύπτει την ολότητά του. Η επίγνωση της ασυμφωνίας που υπάρχει μεταξύ συνείδησης και ολότητας, χωρίς να έχουμε ακόμη γνώση εκείνου που μας λείπει, προκειμένου να αποκτηθεί η πληρότητα της παράστασης, άρα η βάσιμη μόνο υποψία της στέρησης, είναι η συνείδηση του προβλήματος<sup>5</sup>.

Η έλλειψη της πληρότητας της παράστασης, δηλαδή, το πρόβλημα, αντιμετωπίζεται ατομικά ή συλλογικά. Στην πρώτη περίπτωση η προσέγγιση της πληρότητας γίνεται μέσα από τις υπάρχουσες μοναδικές δομές του καθενός ατόμου και ερμηνεύεται το κάθε τι, μέσα από τον ιδιότυπο χάρτη των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων που διαμόρφωσε η ιστορία του συγκεκριμένου ατόμου. Θα επέχει θέση «γνώμης» και θα χαρακτηρίζει το ίδιο το υποκείμενο. Θα είναι Υποκειμενική. Στη δεύτερη περίπτωση η προσέγγιση θα είναι διαφορετική, αφού οι αποφάσεις και οι μέθοδοι θα πρέπει να υπακούουν και να είναι συνεπείς με τις κοινές συμφωνίες και συμβάσεις που υπαγορεύει η συλλογικότητα. Η απόφαση οφείλει να είναι κοινά αποδεκτή και είναι αυτή που ορίζεται πλέον στα πλαίσια της συλλογικότητας, για το τι είναι το συγκεκριμένο αντικείμενο. Θα είναι Αντικειμενική.

Ωστόσο, αυτό που διατυπώνουμε ως αντικειμενικότητα, δεν είναι το ίδιο σε κάθε εποχή. Η ανάγκη της

4 Δάσιος, Γ. (2001). *Δέκα διαλέξεις Εφαρμοσμένων Μαθηματικών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1-2.

5 Παπανούτσος, Π. Ε. (2002 [1953]). *Γνωσιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νόηση, 63.

αντικειμενικότητας προέρχεται από την ανάγκη της σταθερότητας, της ισορροπίας και της βεβαιότητας των ιδίων των κοινωνιών και αποτυπώνεται σε όλα τα πεδία των δραστηριοτήτων των ανθρώπων.

Την ανάγκη για αντικειμενικότητα συναντάμε τόσο στην τέχνη, όσο -πολύ περισσότερο- στην επιστήμη. «Η τέχνη» έγραφε ο Mondrian «περιέχει δυο κύριες ανθρώπινες κλίσεις... Η πρώτη στοχεύει στην άμεση δημιουργία του καθολικά ωραίου, η άλλη στην προσωπική αισθητική έκφραση»<sup>6</sup>. Η πρώτη είναι λιγότερο ή περισσότερο αντικειμενική, η δεύτερη είναι υποκειμενική. Η πρώτη πρέπει να είναι αντικειμενική, διότι, αφού η τέχνη είναι ουσιαστικά καθολική, η έκφρασή της δεν μπορεί να στηριχθεί σε μια υποκειμενική άποψη, ακόμη και αν οι άνθρωποι δυνατότητές μας δεν επιτρέπουν μια άποψη τελείως αντικειμενική». «Η τέχνη», έλεγε επίσης ο Mondrian, «...μας δείχνει ότι υπάρχουν σταθερές αλήθειες σε ό,τι αφορά τις μορφές και σκοπός της αντικειμενικής τέχνης είναι να ανάγει όλες τις σύνθετες μορφές, στα σταθερά στοιχεία που αποτελούν τα συστατικά των μορφών, να ανακαλύψει συνειδητά ή ασυνείδητα τους θεμελιώδεις νόμους που είναι κρυμμένοι στην πραγματικότητα... Για την πλαστική ανάπλαση της καθαρής πραγματικότητας είναι απαραίτητο να αναχθούν οι φυσικές μορφές στα σταθερά στοιχεία»<sup>7</sup>. Σύμφωνα με τον Mondrian, αλλά και με πολλούς άλλους ζωγράφους, η τέχνη αναζητά το καθολικό μέσω της λεπτομερειακής εξέτασης του συγκεκριμένου και για να το πετύχει, πολλές φορές απαιτείται ένα τεχνητά περιορισμένο σκηνικό.

Το ίδιο συμβαίνει με την επιστήμη. Στη φυσική οι περισσότερες γνώσεις μας για τη φύση προήλθαν από πειράματα, στα οποία, με τεχνητό τρόπο, απομονώσαμε ένα φαινόμενο μέσα από τη συνεχή περιδίνηση του σύμπαντος. Εξετάζουμε επισταμένως τα καθολικά φαινόμενα της φυσικής, περιορίζοντας την προσοχή μας στα απλούστερα φαινόμενα. Η μέθοδος επικέντρωσης της προσοχής μας σε ένα μικρό κομμάτι του σύμπαντος έδωσε στη φυσική τη δυνατότητα να σημειώσει επιτυχίες από την εποχή του Γαλιλαίου και του Νεύτωνα και έκανε τον Laplace να ισχυριστεί ότι «αν του δίνονταν οι ακριβείς θέσεις και κινήσεις όλων των ατόμων στο σύμπαν, μαζί με μια ακριβή περιγραφή των δυνάμεων που ασκούνταν επάνω τους, θα μπορούσε να προβλέψει το μέλλον του σύμπαντος με απόλυτη ακρίβεια»<sup>8</sup>. Έκτοτε, η δήλωση αυτή έχει πείσει πολλούς ότι το μέλλον καθορίζεται πλήρως από το παρόν!

## “Βλέπω” και “κατανοώ αυτό που βλέπω”: Η αλληλεπίδραση της ζωγραφικής με τη φιλοσοφία και την επιστήμη.

Στη διάρκεια του Μεσαίωνα η ζωγραφική, από παράδοση στην υπηρεσία της εκκλησίας, ασχολούνταν σχεδόν αποκλειστικά με το να μεταφέρει σε εικόνες τις ιδέες και τα δόγματα της χριστιανικής θρησκείας. Μόνο κατά το τέλος εκείνης της περιόδου οι ζωγράφοι, παράλληλα με τους πνευματικούς ανθρώπους της Ευρώπης, άρχισαν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τον φυσικό κόσμο και να τολμούν να αντικρύσουν τη φύση με τρόπο ερευνητικό και βαθιά ρεαλιστικό. Τρεις διαφορετικοί λόγοι<sup>9</sup> θα οδηγήσουν τον ζωγράφο της Αναγέννησης να παραστήσει τον φυσικό κόσμο πάνω στον καμβά του, χρησιμοποιώντας τα μαθηματικά. Ο πρώτος

6 Mondrian, P. (1988[1937]). *Plastic Art and Pure Plastic Art*. In *Mondrian, from figuration to abstraction*. (H. Henkels, Ed., R. Koenig, Transl.). London: Thames and Hudson, 75-81.

7 Mondrian, P. (1986 [1941]). *Toward the true vision of reality*. In *The New Art- The New Life, The Collected Writings of Piet Mondrian* (H. Holtzman & M. S. James, Ed. and Transl.) Boston: G. K. Hall & Co, 338-41.

8 Smolin, L. (2016). *Χρόνος: η αναγέννηση* (Ν. Χούνος & Κ. Κλείδης, Μετάφ.). Αθήνα: Τραυλός, 99.

9 Kline, M. (2002 [1995]). *Τα Μαθηματικά στο Δυτικό Πολιτισμό* (Σ. Μαρκέτος, Μετάφ.). Αθήνα: Κώδικας, Α', 195-196.

λόγος ήταν ότι –πέρα από το χρώμα και τη φυσική τους υπόσταση– τα αντικείμενα που τοποθετεί ο ζωγράφος στον καμβά του είναι γεωμετρικά σώματα, με καθορισμένη θέση μέσα στο χώρο. Η γλώσσα που είναι κατάλληλη για αυτά τα ιδεατά αντικείμενα είναι η γλώσσα μιας γεωμετρίας, στην προκειμένη περίπτωση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας. Ο δεύτερος λόγος είναι η αναβίωση της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας. Η σκέψη του εξοικειώθηκε και εμποτίστηκε με το δόγμα πως τα μαθηματικά αποτελούν την ουσία του πραγματικού κόσμου, πως η τάξη του σύμπαντος μπορεί να ερμηνευτεί λογικά με τους όρους της γεωμετρίας. Έτσι, σαν τον έλληνα φιλόσοφο πίστεψε πως για να φτάσει στην υπο-κείμενη ουσία, δηλαδή, στην πραγματική ουσία του θέματός του, έπρεπε να το αναγάγει στο μαθηματικό του περιεχόμενο. Ο τρίτος λόγος ήταν ότι ο καλλιτέχνης του ύστερου Μεσαίωνα στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν και ο αρχιτέκτονας και ο μηχανικός του καιρού εκείνου, και τα μαθηματικά του ήταν αναγκαία. Επομένως, ο εικαστικός χώρος όφειλε εκ των πραγμάτων να απεικονίζει τον φυσικό χώρο της οπτικής του αντίληψης, δηλαδή, τον τρισδιάστατο χώρο της φυσικής εποπτείας. Πώς θα μπορούσε όμως αυτό να παρασταθεί στον επίπεδο δισδιάστατο καμβά; Έτσι δημιουργείται η ανάγκη ενός νέου για τη εποχή εικαστικού χώρου: ο προοπτικός χώρος.

Ο προοπτικός χώρος, δηλαδή, η τέχνη της απεικόνισης του βάθους, ήταν αυτός που κυριάρχησε στην ευρωπαϊκή τέχνη από το 14<sup>ο</sup> αιώνα με τις ριζοσπαστικές παρεμβάσεις του Giotto (εικ. 1), μέχρι την περίοδο του νεοκλασικισμού, όπου αμφισβητήθηκε για πρώτη φορά με σοβαρότητα η παράδοση αυτής της θεμελιώδους αρχής της Αναγέννησης, που ήταν η χρήση της προοπτικής σύμπτυξης για την οργάνωση του τρισδιάστατου χώρου. Το έργο του David *Ο Όρκος των Ορατίων* ήταν ένα κρίσιμο βήμα για τη διαμόρφωση της οπτικής, που τελικά οδήγησε στην αφηρημένη τέχνη του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Η βασική αρχή του προοπτικού χώρου ήταν η προοπτική του ενός σημείου, που είχε τελειοποιηθεί στη Φλωρεντία των αρχών του 15<sup>ου</sup> αιώνα, και η λογική συνέπεια του νατουραλισμού του 14<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με αυτά, ο καλλιτέχνης καθόριζε έναν οπτικό άξονα της εικόνας που σκόπευε να ζωγραφίσει και όλες οι γραμμές που ήταν παράλληλες στον άξονα αυτόν σχεδιάζονταν να συγκλίνουν σε ένα μοναδικό σημείο του ορίζοντα, το *σημείο φυγής*. Αυτές οι *μαθηματικές-οπτικές* αρχές είχαν ανακαλυφθεί από τον Filippo Brunelleschi πριν από το 1420, είχαν εφαρμοστεί από τον Masaccio στην νωπογραφία το 1425 και είχαν καταγραφεί από τον Leon Battista Alberti γύρω στα 1435. Οι καλλιτέχνες του 15<sup>ου</sup> αιώνα χρησιμοποιούσαν την προοπτική για να παράγουν την ψευδαίσθηση της τρίτης διάστασης με τη σύγκλιση των γραμμών των δοκών της οροφής ή του πλακόστρωτου δαπέδου, για να δημιουργήσουν μια κλίμακα αναφοράς για το μέγεθος των μορφών του αρχιτεκτονικού χώρου και για να μικρύνουν τις διαστάσεις των αντικειμένων που απομακρύνονται από το



Εικ. 1. Giotto di Bondone, Η επιβεβαίωση του Κανόνα, 1297-99, τοιχογραφία Ναός του Αγίου Φραγκίσκου (Άνω Βασιλική), Ασίζη (πηγή: Wikipedia).



Εικ. 2. Piero della Francesca, Η μαστίγωση του Χριστού, 1459-1460, τέμπρα σε ξύλο, 67,5 x 91εκ., Galleria Nazionale delle Marche, Ουρμπίνο (πηγή: Wikipedia).

μάτι του θεατή στο βάθος της εικόνας.

Η επιστήμη αυτή βρήκε την ποιητικότερη έκφρασή της κατά την πρώτη περίοδο της Αναγέννησης στον πίνακα Μαστίγωση του Piero Della Francesca (εικ. 2). Μυστικά πεπεισμένος ότι η θεία τάξη κρύβεται πίσω από τις επιφανειακές τυχαιότητες των φυσικών φαινομένων, ο μαθηματικός καλλιτέχνης δημιούργησε τα σχήματά του με τέλειες κυβικές, κυλινδρικές ή ελλειπτικές γραμμές, καθόρισε τα μεγέθη τους με αυστηρές αναλογίες και φρόντισε να τονίσει όλη τη γεωμετρική τελειότητα με ένα ψυχρό ασημόχρωμο φωτισμό.

Μια άλλη τεχνική του 15<sup>ου</sup> αιώνα που αναπτύχθηκε στην Φλάνδρα και όχι στην Ιταλία, ήταν η ατμοσφαιρική προοπτική. Η ατμοσφαιρική προοπτική αύξησε την ψευδαίσθηση του βάθους μειώνοντας βαθμιαία τις αντιθέσεις του χρώματος και των γραμμών σε αναλογία με την υποτιθέμενη απόσταση του θεατή.

Στις αρχές του 16<sup>ου</sup> αιώνα η αναγεννησιακή αντίληψη του χώρου έφτασε σε ένα δεύτερο κορυφαίο σημείο με έργα όπως το Σχολή των Αθηνών του Ραφαήλ, όπου η ευγένεια του θέματος εκφράζεται μέσα από το μεγαλείο του αρχιτεκτονικού χώρου. Για αυτό το αριστούργημα της Αναγέννησης ο Ραφαήλ χρησιμοποίησε τόσο τη γραμμική προοπτική, όσο και την ατμοσφαιρική προοπτική, όχι μόνο ως μέσα για την ενοποίηση ενός τεράστιου και πολύπλοκου χώρου, αλλά και ως μεταφορική έκφραση της τάσης της εποχής εκείνης, για μια αρμονική ενοποίηση των πάντων- των διαφορετικών φιλοσοφιών του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, πάνω στις μορφές των οποίων συγκλίνουν όλες οι γραμμές στον πίνακα του Ραφαήλ, του ανθρώπινου και του θεϊκού, του αρχαίου και του σύγχρονου και, ίσως το σημαντικότερο, του διηρημένου χριστιανισμού στα πρώτα χρόνια της προτεσταντικής μεταρρύθμισης.

## Το τέλος της Βιομηχανικής περιόδου

Τον 17<sup>ο</sup> αιώνα ο μεσαιωνικός πολιτισμός βρισκόταν ήδη σε κατάσταση προχωρημένης αποσύνθεσης. Τη θέση του στον δυτικό κόσμο έμελλε να πάρει ένας άλλος πολιτισμός περισσότερο φωτισμένος που εκείνη την εποχή βρισκόταν στα σπάργανα. Στη διαμόρφωση αυτού του πολιτισμού θα συμβάλλουν καθοριστικά η επιστήμη και τα μαθηματικά. Οι θρησκευτικές και κοινωνικές ανακατατάξεις της Αναγέννησης κι η ταχύτατη συγκέντρωση γνώσεων που έφεραν οι γεωγραφικές ανακαλύψεις κι ακόμα η έρευνα στο πεδίο της επιστήμης και των μαθηματικών, στην αρχή είχαν σαν μοναδικό καρπό την πνευματική σύγχυση. Αργότερα, όμως, και σύμφωνα με τις ήδη διατυπωμένες απόψεις του Γαλιλαίου για το καθήκον της επιστήμης και τις θέσεις του Νεύτωνα στις *Μαθηματικές αρχές της φυσικής φιλοσοφίας* το σκηνικό άρχισε να ξεκαθαρίζει, αφού πρωτίστως ο στόχος ήταν να ανακαλυφθούν οι μαθηματικές σχέσεις που διέπουν το Σύμπαν.

Κάτω από αυτή την αντίληψη η μέχρι τότε γνώση αναδιοργανώνεται στις ακόλουθες γραμμές: Πρώτον, η ανθρώπινη λογική αναγορευόταν στο πιο αποτελεσματικό όργανο για την κατάκτηση της αλήθειας. Δεύτερον, θεωρώντας τη συλλογιστική των μαθηματικών ως ενσάρκωση της πιο αγνής, της πιο βαθιάς και της πιο αποτελεσματικής μορφής σκέψης και ως την άριστη και τέλεια απόδειξη της αξίας του πνεύματος των ανθρωπίνων όντων, απαιτούσαν τα μαθηματικά και οι αρχές της επιστήμης να αποτελούν τις αποκλειστικές συνιστώσες για τη συναγωγή της γνώσης. Τρίτον, ως καθήκον των ερευνητών σε όλα τα πεδία της γνώσης έθεταν την αναζήτηση των αντίστοιχων μαθηματικών νόμων της φύσης. Ειδικότερα οι έννοιες και τα συμπεράσματα της φιλοσοφίας, της θρησκείας, της πολιτικής, της οικονομίας, της ηθικής και της αισθητικής θα πρέπει να ξαναδιατυπωθούν από την αρχή, σύμφωνα με τους φυσικούς νόμους που ισχύουν σε κάθε τομέα.

Ο 18<sup>ος</sup> αιώνας θα διαποτισθεί από τη δύναμη της επιστήμης, η οποία θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τον ερχομό μιας νέας εποχής στη δυτική Ευρώπη. Η νέα αυτή εποχή θα στηριχθεί στη μηχανή, σηματοδοτώντας κατ' αυτόν τον τρόπο το άνοιγμα της Βιομηχανικής περιόδου ή κατ' άλλους της Βιομηχανικής Επανάστασης. Η Βιομηχανική Επανάσταση άρχισε να εξουδετερώνει την ίδια την παράδοση της χειροποίητης δουλειάς. Η χειροτεχνία υποχώρησε μπροστά στην παραγωγή της μηχανής και το εργοστάσιο πήρε τη θέση που είχε πριν το εργαστήρι.

Η βελτίωση της παραγωγής προϋποθέτει την περαιτέρω βελτίωση των μηχανών και η βελτίωση των μηχανών προϋποθέτει την περαιτέρω ανάπτυξη της επιστήμης. Η επιστήμη κυριαρχεί πλέον παντού και επηρεάζει καθοριστικά με το πνεύμα και τις μεθόδους της όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου. Ιδιαίτερα θα επηρεάσει τον χώρο της τέχνης της ζωγραφικής, όπου η επιρροή αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν δυο μεγάλα ρεύματα: πρώτα του ιμπρεσιονισμού και αργότερα του κυβισμού.

Σύμφωνα με τον Κάντ ο νους (κυρίαρχο στοιχείο στις αντιλήψεις της νέας περιόδου) ασκεί δυο λειτουργίες<sup>10</sup> την Αισθητικότητα που είναι παθητική και σχετίζεται με τη συλλογή ακατέργαστων αισθητικών δεδομένων και την Αντίληψη (Εποπτεία) που είναι ενεργητική και δίνει νόημα σε αυτά. Η Αισθητικότητα και η Αντίληψη της Καντιανής φιλοσοφικής θεώρησης βρίσκουν τις εικαστικές τους αντιστοιχίες στα μεγάλα ρεύματα του ιμπρεσιονισμού και του κυβισμού.

Οι ιμπρεσιονιστές ήξεραν ότι το ανθρώπινο μάτι είναι ένα υπέροχο όργανο. Αν του δώσεις το σωστό ερέθισμα, συμπληρώνει ολόκληρη τη μορφή που γνωρίζει πως υπάρχει. Γνώριζαν ακόμα ότι το μάτι έχει

10 Γιανναράς, Α. (1979). *Κάντ: κριτική του καθαρού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 14-20.



Εικ. 3. George Braque, Σπίτια στο Εστάκ, λάδι σε καμβά, 1908, 73×59,5 εκ., Μουσείο Καλών Τεχνών, Βέρνη (πηγή: Wikipedia).

το μηχανικό του ανάλογο, που είναι ο φωτογραφικός φακός, και ότι ο μηχανικός αυτός φακός μπορούσε να αποδώσει πλέον γρήγορη στιγμιαία φωτογραφία. Η απεικόνιση ενός προσώπου ή η απαθανάτιση μιας σκηνής δεν είχε πλέον την ανάγκη του ζωγράφου. Η τεχνολογία, λοιπόν, της εποχής ωθεί τον καλλιτέχνη να προχωρήσει σε ευρύτερη διερεύνηση και πειραματισμό. Ο πειραματισμός αυτός θα στηριχθεί σε δυο πυλώνες. Στο στιγμιαίο της εικόνας και στην φασματική ανάλυση του φωτός, δηλαδή, στο χρώμα. Το πρώτο είναι απόρροια της βιομηχανικής επανάστασης, το δεύτερο είναι απόρροια της επιστημονικής επανάστασης.

Ο μπρεσιονισμός στον οποίο «ακόμη περισσότερο από ό,τι στον Κουρμπέ ο αμφιβληστροειδής κυριαρχεί πάνω στο εγκέφαλο, προσπαθεί να καθηλώσει τις πιο εφήμερες όψεις του εξωτερικού κόσμου».<sup>11</sup>

Το 1908 ο Matisse έδωσε για πρώτη φορά το όνομα «κυβισμός» βλέποντας έργα του George Braque. Την ίδια εποχή ο κριτικός Louis Vauxcelles έγραφε<sup>12</sup> για τις «bizarreries cubiques» του Braque (εικ. 3) ότι ο νεαρός ζωγράφος είχε ήδη διαμορφώσει τις βασικές αρχές του κυβισμού, της πιο επαναστατικής νέας εικαστικής γλώσσας που εμφανίστηκε μετά την Αναγέννηση. Το 1909 συνδέθηκε με τον George Braque ο Pablo Picasso, ο οποίος έφερε στους κοινούς τους πειραματισμούς την πνοή και την ουράνια εφευρετικότητα και καθιέρωσε τον κυβισμό ως τη γλώσσα της σύγχρονης τέχνης για περισσότερο από μισό αιώνα. Μαζί οι δυο καλλιτέχνες αναπροσδιόρισαν τον εικαστικό χώρο, ξεφεύγοντας από τη συμβατικότητα τεσσάρων αιώνων της αναγεννησιακής προοπτικής και σπάζοντας τη σταθερή, ενιαία ιεραρχική δομή του αρχαίου συστήματος σε πολλαπλές ισότιμες όψεις που δημιουργούσαν μια μεικτή ή σύνθετη εικόνα, η οποία έδινε στον θεατή την εντύπωση ότι έβλεπε από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες συγχρόνως. Έτσι, ο κυβισμός «δεν αρκείται στο τυχαίο γεγονός μιας μοναδικής οπτικής εντύπωσης, αλλά διεισδύει στην ουσία ενός αντικειμένου αναπαριστώντας αυτό όχι όπως φαίνεται μια συγκεκριμένη ημέρα ή ώρα, αλλά όπως είναι συγκροτημένο στη μνήμη»<sup>13</sup>. Και ενώ ο κυβισμός αντανάκλούσε μια λεπτή και ώριμη γνώση της ανθρώπινης αντίληψης που βασίζεται σε περισσότερο από μια απλή ματιά, οι George Braque και Pablo Picasso εισήγαγαν στον στατικό χώρο μια νέα, τέταρτη διάσταση: τον χρόνο. Η νέα αυτή διάσταση είχε αποτελέσματα απείρως πιο ενοχλητικά από εκείνα που παρήγαγε ο φωβισμός. Ενώ τα έργα του φωβισμού εμφανίζονταν «άγρια» μέσα από την αυθαίρετη χρήση του χρώματος, κατά τα άλλα άφηναν την ανθρώπινη

11 Kahnweiler, D.-H. (1946). *Juan Gris. Sa vie, son oeuvre, ses écrits*. Paris: Gallimard, 169-75.

12 Arnason 2006, ό.π., 141.

13 Kahnweiler 1946, ό.π., 169-75.

μορφή άθικτη. Οι κυβιστές άρχισαν να τεμαχίζουν σε επίπεδες συνιστώσες κάθε στοιχείο της εικόνας και κατόπιν να ανασυναρμολογούν τα κομμάτια αυτά σε νέες συνθέσεις, σύμφωνα με τους εσωτερικούς νόμους του πίνακα και όχι με αυτούς της εξωτερικής πραγματικότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι George Braque και Pablo Picasso έθεσαν σε κίνηση μια διαδικασία για τον μετασχηματισμό του κυβισμού σε μια απόλυτα αντικειμενική ή κονστρουκτιβιστική μορφή τέχνης, η οποία στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στον αναγωγισμό.

### Μεταβιομηχανική- Τεχνολογική περίοδος

Κάθε έργο στην ιστορία της ζωγραφικής συγκροτείται: πρώτον, από μια ιδέα ή ένα σύνολο ιδεών που έχει σχηματίσει στον νου του ο δημιουργός του. Δεύτερον, από μια εκφραστική απεικόνιση αυτών των ιδεών πάνω στον καμβά, που είναι η μορφή του. Τρίτον, από το σύνολο των τεχνικών ως εικαστικών μεθόδων και τέταρτον, από το πλήθος των τεχνολογικών εργαλείων που έχει στη διάθεσή του ο καλλιτέχνης και τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση των μεθόδων αυτών.

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας σημαδεύτηκε από δυο παγκόσμιους πολέμους και μια μεγάλη επανάσταση, την Οκτωβριανή επανάσταση του 1917 στη Ρωσία. Αυτά τα γεγονότα προκάλεσαν μεγάλη αναταραχή στον δυτικό κόσμο, με αποτέλεσμα τη ραγδαία αλλαγή τόσο σε θέσεις κοινωνικές, πολιτικές και φιλοσοφικές, όσο και σε σύγχρονα εικαστικά ρεύματα. Πρωτίστως, όμως, έφεραν μεγάλες αλλαγές στον χώρο της επιστήμης, οι οποίες επηρέασαν βαθύτατα όλους τους άλλους τομείς που σχετίζονται με το πνεύμα, την αισθητική έκφραση και την υλική παραγωγή.

Το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου σηματοδοτεί ουσιαστικά το τέλος της Βιομηχανικής περιόδου και την απαρχή μιας νέας ανατέλλουσας, της Τεχνολογικής - Ψηφιακής. Η Τεχνολογική - Ψηφιακή περίοδος καθορίζεται από τη δυνατότητα της μεγάλης υπολογιστικής ισχύος, της άμεσης πρόσληψης και μεταφοράς της πληροφορίας και τέλος της δημιουργίας εικονικών περιβαλλόντων και προσομοιωτικών συστημάτων. Ένα καινούργιο εργαλείο είναι πλέον στη διάθεση όλων των ανθρώπων: ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής.

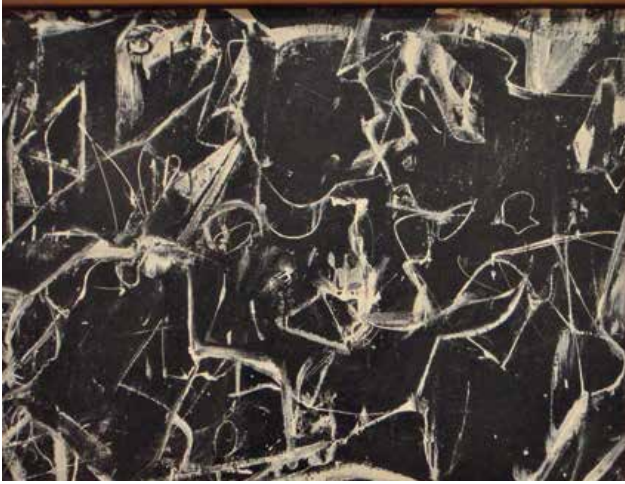
Το 1960 ο Edward Norton Lorenz χρησιμοποιούσε τον υπολογιστή του για να λύσει μερικές μη γραμμικές εξισώσεις που περιέγραφαν το μοντέλο της γήινης ατμόσφαιρας.<sup>14</sup> Επαναλαμβάνοντας μια πρόγνωση με σκοπό να ελέγξει κάποιες λεπτομέρειες, έδωσε τα δεδομένα του για τη θερμοκρασία, την ατμοσφαιρική πίεση και τη διεύθυνση του ανέμου, στρογγυλεύοντας τους αριθμούς στις εξισώσεις σε τρία δεκαδικά ψηφία και όχι σε έξι, όπως είχε κάνει στην προηγούμενη εκτέλεση του πειράματος. Το νέο αποτέλεσμα που είδε στην οθόνη του υπολογιστή του δεν ήταν προσέγγιση της προηγούμενης πρόγνωσης του, αλλά μια τελείως διαφορετική πρόγνωση.

Η μικρή διαφορά των τριών δεκαδικών ψηφίων ανάμεσα στις δυο λύσεις είχε μεγεθύνει τρομερά την επαναληπτική διαδικασία που χρησιμοποιείται στη λύση των εξισώσεων. Έτσι, βρέθηκε να έχει την εικόνα δυο πολύ διαφορετικών καιρικών συστημάτων.

Αργότερα, ο Lorenz τόνισε στο περιοδικό Discover: «Ήξερα από τότε κιόλας πως, αν η πραγματική ατμόσφαιρα συμπεριφερόταν σαν αυτό το μαθηματικό μοντέλο, η μακροπρόθεσμη πρόγνωση του καιρού είναι αδύνατη.»<sup>15</sup>

14 Briggs, J. & Peat, F. D. (2000). *Ο παραγμένος καθρέφτης: μια περιήγηση στη θεωρία του χάους και την επιστήμη της ολότητας* (Τ. Κυπριανίδης & Ν. Κωνσταντόπουλος, Επιμ., Ν. Κωνσταντόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα: Κάτοπτρο, 71.

15 Briggs & Peat 2000, ό.π., 71.



Εικ. 4. Willem De Kooning, Νυκτερινό τετράγωνο, 1950-51, λάδι σε μασονίτη, 76×102 εκ., Πρώην Συλλογή Martha Jackson, New York.

βλεψιμότητας) παραμονεύει σε κάθε λεπτομέρεια. Στην αρχή μπορεί να φανεί άδικος, ή τουλάχιστον υπερβολικός, ο χαρακτηρισμός ως χαοτικού ενός συστήματος καιρού, επειδή απλώς αδυνατούμε να κάνουμε προβλέψεις για αυτό. Αν η ικανότητά μας για προβλέψεις είναι περιορισμένη, μήπως φταίει απλώς το ότι δεν γνωρίζουμε όλες τις αναγκαίες λεπτομέρειες ή ότι δεν έχουμε τη σωστή εξίσωση; Η απάντηση είναι όχι. Ο Lorenz διαπίστωσε ότι λόγω της επαναληπτικής φύσης των μη γραμμικών εξισώσεων –που αναπαριστούν την αλληλοσυνδεόμενη φύση των δυναμικών συστημάτων– καμιά ποσότητα πρόσθετων λεπτομερειών δεν θα βοηθήσει να τελειοποιηθεί η πρόβλεψη.

Ένα κύριο χαρακτηριστικό της ζωγραφικής και της γλυπτικής μετά το 1950 είναι η διεθνοποίηση<sup>16</sup>. Η μοντέρνα τέχνη είχε ξεπεράσει τα γεωγραφικά σύνορα από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής της, αλλά μέχρι τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο εξακολουθούσαν να υπάρχουν εμφανή εθνικά στοιχεία. Το Παρίσι, ασφαλώς, ήταν το κέντρο που συγκέντρωνε καλλιτέχνες από κάθε μέρος της Ευρώπης και της Αμερικής. Ωστόσο, παρά τον κοσμοπολίτικο χαρακτήρα του Παρισιού ο μοντερνισμός είχε πάρει στη Γερμανία και την Αυστρία τη μορφή του εξπρεσιονισμού, στην Ιταλία του φουτουρισμού, στη Ρωσία και την Ολλανδία του κονστρουκτιβισμού.

Ως το 1960 η κυρίαρχη τάση στην Ευρώπη, στη βόρεια και στη νότια Αμερική, ακόμη και στην Ιαπωνία ήταν η αφαίρεση, είτε γεωμετρική αφαίρεση είτε κάποια μορφή αφηρημένου εξπρεσιονισμού. Το ουσιαστικό επίτευγμα των ζωγράφων και γλυπτών στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα μπορεί να περιγραφεί ως μια σταθεροποίηση και ανάπτυξη των ιδεών που είχαν διατυπωθεί από τους πρωτοπόρους.

Το μεγαλύτερο βήμα προς μια νέα και ανεξερεύνητη περιοχή ήταν ο αφηρημένος εξπρεσιονισμός. Ο κυβισμός, ο φωβισμός και ο ντανταϊσμός ήταν νεωτερισμοί με μεγάλη σημασία, ανάλογη προς τη σημασία της ανακάλυψης της γεωμετρικής προοπτικής πέντε αιώνες νωρίτερα. Όπως η γεωμετρική προοπτική που εφαρμόστηκε από την περίοδο της Αναγέννησης, έτσι και η πειραματική τέχνη των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα δεν βρισκόταν παρά μονάχα στην αρχή της εξερεύνησης των δυνατοτήτων του νέου της λεξιλογίου.

Η πειραματική αμερικάνικη ζωγραφική στη διάρκεια του 1930 συνδέθηκε, κυρίως, με τη γεωμετρική αφαίρεση. Πολλοί από τους ευρωπαίους ζωγράφους που πέρασαν τον Ατλαντικό στις δεκαετίες του 1930

16 Arnason 2006, ό.π., 379-80.



Εικ. 5. Jackson Pollock, Φθινοπωρινός ρυθμός, αριθμός 30, 1950, λάδι σε μουσαμά, 266,7×525,8 εκ., George A. Hearn Fund, 1957 Metropolitan Museum of Art, New York.

και 1940 ανήκαν στον κυβισμό και τη γεωμετρική αφαίρεση. Η σημαντικότερη μορφή από αυτούς ήταν ο Mondrian. Παρά την παρουσία του μεγάλου αυτού δασκάλου της γεωμετρικής αφαίρεσης, το μεγάλο κύμα της αφαίρεσης στην Αμερική εκδηλώθηκε μέσα από την επανάσταση του αφηρημένου εξπρεσιονισμού, ενός κινήματος που κινήθηκε πολύ μακριά από την παράδοση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας, θέτοντας υπόρρητα με τα έργα τους τη βάση μιας άλλης γεωμετρίας, η εμφάνιση της οποίας θα γίνει στις αρχές του 1970 και θα ονομαστεί Γεωμετρία των Fractals.

Το κίνημα αυτό από το 1942 ως την επίσημη αναγνώρισή του με την έκθεση στο MOMA με τίτλο «Αφηρημένη ζωγραφική και γλυπτική στην Αμερική» αναπτύχθηκε ως το ισχυρότερο καλλιτεχνικό κίνημα στην ιστορία της αμερικάνικης τέχνης. Ο αφηρημένος εξπρεσιονισμός δεν ήταν τόσο ένα συγκεκριμένο στιλ, όσο μια ιδέα. Η ουσία του είναι η αυθόρμητη έκφραση του υποκειμένου.

Στον αμερικάνικο αφηρημένο εξπρεσιονισμό υπάρχουν δύο κύριες τάσεις. Η πρώτη αφορά τη «δυναμική ζωγραφική», η οποία εξερεύνησε διάφορους τρόπους χειρισμού του πινέλου και της υφής του χρώματος και περιλαμβάνει καλλιτέχνες όπως οι De Kooning (εικ. 4), Pollock (εικ. 5) και Kline (εικ. 6). Η δεύτερη αφορά τους ζωγράφους «χρωματικού πεδίου», οι οποίοι εξερεύνησαν την έκφραση συμβόλων ή εικόνων μέσα από μεγάλες ενιαίες χρωματικές επιφάνειες. Η ομάδα αυτή περιλαμβάνει καλλιτέχνες όπως οι Rothko (εικ. 7) και Newman (εικ. 8).

Η δυναμική ζωγραφική και η ζωγραφική του χρωματικού πεδίου είναι οι προάγγελοι μιας σύγχρονης εποχής, της εποχής του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όχι μόνο στο πεδίο της τέχνης, αλλά και στο πεδίο της επιστήμης: της εποχής της θεωρίας του Χάους και της γεωμετρίας των Fractals, δηλαδή, της εποχής της πολυπλοκότητας.

Ο Βρετανός ζωγράφος Patrick Heron γράφει: «η πραγματικά αντικειμενική όψη των πραγμάτων δεν υπάρχει –ή μάλλον υπάρχει ως δεδομένο που στην ουσία είναι άπειρο στην πολυπλοκότητά<sup>17</sup> και στις λεπτές διακρίσεις του. Αυτό που σίγουρα ξεχειλίζει πάνω στον αμφιβληστροειδή είναι ένα άμορφο χάος οπτικών ερεθισμάτων, στα οποία το ανθρώπινο μάτι μαθαίνει να διακρίνει μια επιθυμητή τάξη ή κάποιου είδους τάξη»<sup>18</sup>. Τη θέση αυτή υιοθετεί σε ένα από τα τελευταία έργα του «ο κήπος με τις αζαλέες» (εικ. 9), όπου δι-

17 Wilson, A. (2001). *Patrick Heron: early and late garden paintings*. London: Tate Publishing, 81.

18 Heron, P. (1996). Στερεό διάστημα στον Cezanne. Στο *Σύγχρονοι Ζωγράφοι*, 9.



Εικ. 6. Franz Kline, Nijinsky 1950-51, 117×90 εκ., Συλλογή Muriel Kallis Newman. Metropolitan Museum of Art, New York.



Εικ. 7. Mark Rothko, No. 1 (No 18, 1948), 1948-1949, λάδι σε καμβά 171×142 εκ., Γκαλερί Κολλεγίου Vassar, Poughkeepsie, Δωρεά John D. Rockefeller III, New York.

ατυπώνει παράλληλα ότι: «Αναφέρθηκα στη σειρά - ζωγραφιές στον κήπο- αφού σίγουρα συσχετίζονταν στο μυαλό μου με τον εκπληκτικό αναβρασμό των αζαλεών και των καμελιών που ανθούσαν σε όλο τον κήπο»<sup>19</sup>

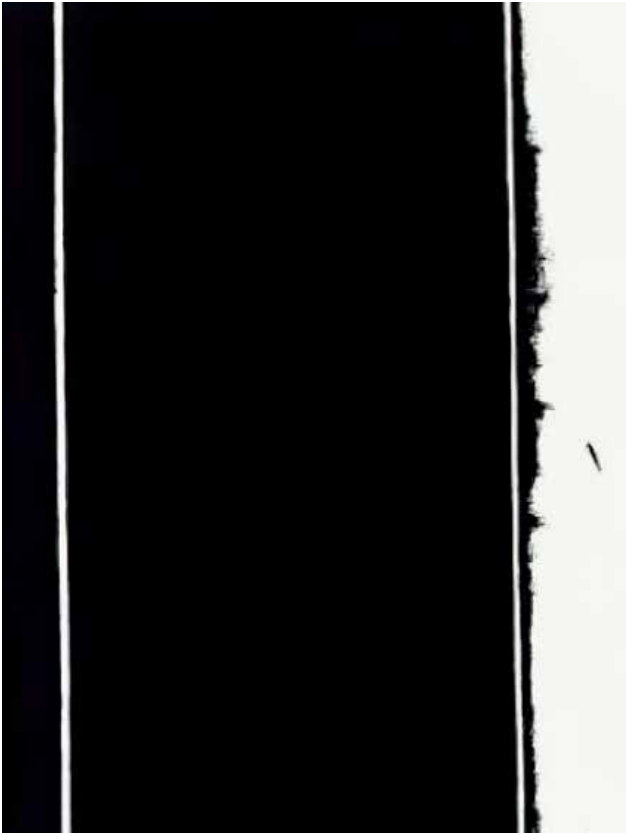
Επομένως, σύμφωνα με τον Patrick Heron δεν είναι μόνο το μάτι που διακρίνει την επιθυμητή τάξη, αλλά το «μάτι» και το «μυαλό» συγχρόνως στις σταθερές τους κινήσεις, όπου αλληλοεπιδρούν με τις ενέργειες και τις μεταβολές του κόσμου, κάνοντας αφαιρέσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά ορίζουν τον κόσμο που βλέπουμε.

## Επίλογος

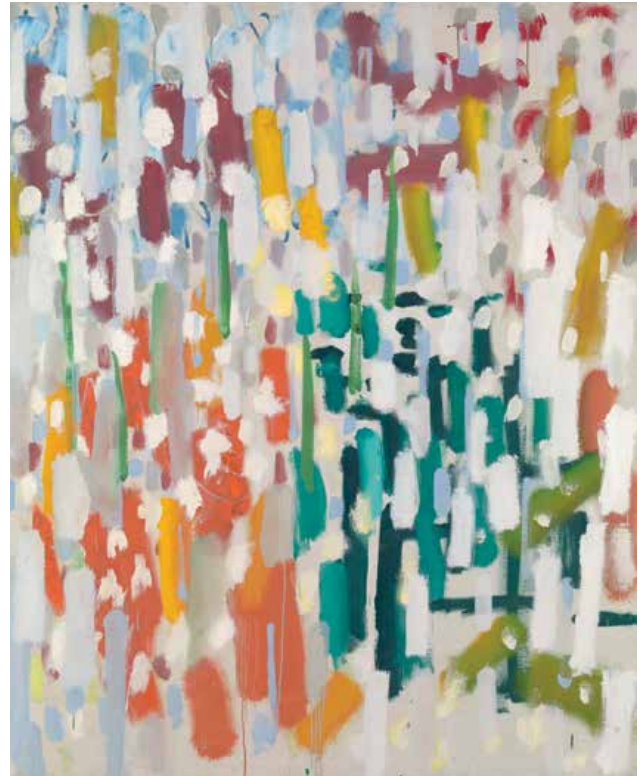
Οι αλληλεπιδράσεις μας με τον κόσμο είναι τόσο τρομερά πολύπλοκες, ώστε το μυαλό μας έχει δημιουργήσει πολλές στρατηγικές αφαίρεσης και απλοποίησης. Οι στρατηγικές αυτές συγκροτούν ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο εξελίσσεται στον χρόνο και διαμορφώνονται από τον κοινωνικό, φιλοσοφικό, επιστημονικό και πολιτικό χαρακτήρα της εποχής, του τόπου και του πολιτισμού που εκδηλώνεται.

Φαίνεται ότι η καλλιτεχνική φαντασία προηγείται της επιστημονικής ανακάλυψης. Αυτό δεν είναι καινούργιο, αν σκεφτεί κάποιος ότι η γεωμετρική σύλληψη του απείρου στο αναγεννησιακό σημείο φυγής έγινε πρώτα από τους καλλιτέχνες και κληροδοτήθηκε στη συνέχεια στους μαθηματικούς.

<sup>19</sup> McNay, M. & Heron, P. (2002). *Patrick Heron*. London: Tate Publishing. Button, V. (2009). *St Ives artists: a companion*. London: Tate Pub, 18.



Εικ. 8. Barnett Newman, Οι στάσεις του Σταυρού: δωδέκατη στάση, 1965, ακρυλικό σε μουσαμά, 198×152 εκ., Ιδιοκτησία του καλλιτέχνη.



Εικ. 9. Patrick Heron, Azalea Garden (May 1956), 1956, λάδι σε καμβά, 152,4×127,6 εκ., Συλλογή Tate, Λονδίνο.

## Βιβλιογραφία

- Button, V. (2009). *St Ives artists: a companion*. London: Tate Pub.
- Kahnweiler, D.-H. (1946). *Juan Gris. Sa vie, son oeuvre, ses ecrits*. Paris: Gallimard.
- McNay, M. & Heron, P. (2002). *Patrick Heron*. London: Tate Publishing.
- Mondrian, P. (1988[1937]). Plastic Art and Pure Plastic Art. In *Mondrian, from figuration to abstraction*. (Henkels, H. Ed., R. Koenig, Transl.). London: Thames and Hudson.
- Mondrian, P. (1986 [1941]). Toward the true vision of reality. In *The New Art- The New Life, The Collected Writings of Piet Mondrian* (H. Holtzman & M. S. James, Ed. and Transl.) Boston: G. K. Hall & Co, 338-41.
- Wilson, A. (2001). *Patrick Heron: early and late garden paintings*. London: Tate Publishing.
- Arnason, H. H. (2006). *Ιστορία της Σύγχρονης Τέχνης*. (Μ. Παπανικολάου, Επιμ., Φ. Κοκαβέσης, Μετάφ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Briggs, J. & Peat, F. D. (2000). *Ο ταραγμένος καθρέφτης : μια περιήγηση στη θεωρία του χάους και την επιστήμη της ολότητας*. (Τ. Κυπριανίδης & Ν. Κωνσταντόπουλος, Επιμ., Ν. Κωνσταντόπουλος, Μετάφ.). Αθήνα Κάτοπτρο.
- Γιανναράς, Α. (1979). *Κάντ: κριτική του καθαρού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δάσιος, Γ. (2001). *Δέκα διαλέξεις Εφαρμοσμένων Μαθηματικών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Heron, P. (1996). Στερεό διάστημα στον Cezanne. Στο *Σύγχρονοι Ζωγράφοι*, 9, 16-24.
- Kline, M. (2002 [1995]). *Τα Μαθηματικά στο Δυτικό Πολιτισμό* (Σ. Μαρκέτος, Μετάφ.). Αθήνα: Κώδικας, Α΄.

Παπανούτσος, Π. Ε. (2002 [1953]). *Γνωσιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νόηση.

Smolin, L. (2016). *Χρόνος: η αναγέννηση*. (Ν. Χούνος & Κ. Κλείδης, Επιμ., Ν. Αποστολόπουλος Μετάφρ.).

Αθήνα: Τραυλός.

## “Geometric Area” as the crossroads of (the expression of) Art, Philosophy and Mathematics

**Aris Mavrommatis**, Scientific advisor, Herakleidon Art Museum – Instructor, Lifelong Learning Program, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

The perception we have about reality or anything that we perceive as real is based on the trinity of human existence: “World - Mind - Language”. The world refers to the existence of beings. Mind refers to the concepts, the intellect, and the conceptual and mental sets. Language refers to the meanings and the symbols, namely, the signs that activate concepts set to represent them in the mind. The necessity of the language is a result, primarily, of the need for communication. We form different types of language, that is, grammatical, artistic, musical, mathematical, etc., depending on what we want to convey. In each case, the signs of language should be recorded (imprinted). Language sign recording requires space. The space, in our case, has to be the two- or three-dimensional Euclidean space. The purpose of this article is to highlight (document) the Euclidean space as the field of diffusion and composition of the languages of Painting, Philosophy and Mathematics helping the individual understand the world. The article is based on three different periods: The Renaissance, the end of the industrial period (early 20<sup>th</sup> century) and the Post-Industrial Technological period (after the 2<sup>nd</sup> World War). In each period, philosophical reflections, which are a product of social fermentation, are formulated in the form of concerns and influence both Painting, Mathematics and the relationship between them. In the first period, this relationship is shown through the necessity of the precise three-dimensional representation of physical objects in the two-dimensional space. In the second period, it is presented through the representation of more sides of an object in the two-dimensional space, so that the knowledge of the parts will lead to the knowledge of the “Whole”. In the third period, it is presented through the fractal similarity of the “Whole” and its chaotic evolution in time.

## Η εκπαιδευτική διάσταση της Σχολής Καλών Τεχνών: βιωματική μάθηση και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη

**Σαπφώ Α. Μορτάκη**, Ιστορικός Τέχνης – Μουσειολόγος, Διδάσκουσα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας

*Σε μία Σχολή Εικαστικών Τεχνών ξεχωριστή θέση μεταξύ των θεωρητικών μαθημάτων κατέχουν τα μαθήματα της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής Μεθοδολογίας, τα οποία, σε συνδυασμό με την Πρακτική Άσκηση, προετοιμάζουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες για τη διδασκαλία στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Στόχο των μαθημάτων αυτών αποτελεί η εξοικείωση των φοιτητών με όρους και έννοιες της διδακτικής, ώστε να αντιληφθούν τη σύνδεση ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να ανταποκριθούν στον μελλοντικό εκπαιδευτικό τους ρόλο. Συγκεκριμένα, στο μάθημα «Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης» τα έργα τέχνης αναλύονται μέσω σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών θεωριών, λαμβάνοντας υπόψη τον χαρακτήρα του αντικειμένου της ιστορίας της τέχνης. Για τον σκοπό αυτό ενθαρρύνεται η χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν συμμετέχοντας ενεργά. Με τη βιωματική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων-διδασκόμενων αλλά και των ίδιων των διδασκόμενων (δυναμική της ομάδας), καθώς και η κριτική τους ικανότητα, εφόσον επεξεργάζονται λύσεις και μαθαίνουν πράττοντας (learning by doing). Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται βιωματικές τεχνικές που στοχεύουν στη δημιουργία εμπειριών. Υποστηρίζεται ότι ο συγκεκριμένος τύπος μάθησης συνιστά ένα εναλλακτικό στοιχείο προσωπικής ανάπτυξης και απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, βασισμένος στη θεωρία της δράσης και στον ενεργό πειραματισμό. Τέλος, αποδεικνύεται ότι μέσω της ενεργής συμμετοχής ενθαρρύνεται η δημιουργική έκφραση και η ανάγκη αναζήτησης του νοήματος κάθε πράξης.*

### Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να μετασχηματιστεί για να συμπορευτεί με την κοινωνία. Ο συνδυασμός της θεωρητικής κατάρτισης με την πρακτική εξάσκηση θεωρείται κεντρικής σημασίας. Παράλληλα, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας επιδιώκεται η δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου προωθείται η ενεργός συμμετοχή.<sup>1</sup> Οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό εργασιών και τη χρήση πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης που προωθούν μεταγνωστικές λειτουργίες που συντελούν στην εμπέδωση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται καταδεικνύουν την προσπάθεια για κοινωνικό μετασχηματισμό που επιδρά στη μάθηση.<sup>2</sup>

Στο παρόν άρθρο ορίζουμε τη μάθηση ως μία κοινωνικογνωστική διαδικασία κατά την οποία οικοδομείται ενεργά η γνώση, αποκτώνται δεξιότητες και καθορίζονται συμπεριφορές μέσα από εμπειρίες (εποικοδομητισμός/constructivism). Εστιάζουμε στις αρχές της βιωματικής μάθησης ως λειτουργία που στοχεύει πέρα από την απόκτηση γνώσης στην προσωπική ανάπτυξη μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο.<sup>3</sup>

1 Tomkins, L. & Ulus, E. (2016). ‘Oh, was that “experiential learning”?! Spaces, synergies and surprises with Kolb’s learning cycle. *Management Learning*, 47(2), 158-178.

2 OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

3 Νικολάου, Ζ. & Ζιώγας, Η. (2015). *Βιωματικές κοινωνικές παραστάσεις και αναπαραστάσεις – Αξιοποίηση της*

Παρουσιάζεται μία μελέτη περίπτωσης που βασίζεται στη μάθηση μέσα από τη δημιουργία εμπειρίας ως παιδαγωγικό εργαλείο, στην οποία τονίζεται η σημασία της βιωματικής συμμετοχής των φοιτητών, καθώς από παρατηρητές μετατρέπονται σε εκπαιδευτές. Περιγράφεται το είδος της δραστηριότητας/άσκησης και τα βασικά στοιχεία του σχεδιασμού της, στη βάση των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών για τη βιωματική μάθηση.

Για την θεωρητική θεμελίωση της επιλογής της χρήσης της μικροδιδασκαλίας στηριζόμαστε στη θεωρία της δραστηριότητας (activity theory) του Vygotsky (1997) που ορίζει τη μελέτη των διδακτικών πράξεων ως αναπτυξιακές διαδικασίες που εντάσσονται σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (context). Με τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα οι φοιτητές πραγματοποίησαν συνειδητές πράξεις με άμεσο και ορισμένο στόχο, την πραγμάτευση ενός θέματος της επιλογής τους από το θεωρητικό πεδίο της Ιστορίας της Τέχνης, εντός του δεδομένου κοινωνικού πλαισίου της αίθουσας διδασκαλίας. Τέλος, αναγνωρίζονται τα μαθησιακά οφέλη για τους φοιτητές, που, κυρίως, διαφαίνονται μέσω του αναστοχασμού, και συζητούνται η αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης αλλά και η περαιτέρω ανάπτυξή της.

### Η εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγχρονο πλαίσιο

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επιστήμης η εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετωπίζεται ως ολιστική διαδικασία<sup>4</sup> και αποκτά μία κοινωνική διάσταση, λόγω της αλληλεπίδρασης των μελών που συμμετέχουν σε αυτή, αλλά και του διαλογικού της χαρακτήρα παραπέμποντας στη μαιευτική τέχνη του Σωκράτη. Επίσης, έχει χαρακτήρα τελεολογικό, καθώς σε κάθε περίπτωση αποβλέπει στην εκπλήρωση ενός σκοπού, που διαμορφώνεται σύμφωνα με τα παιδαγωγικά ιδεώδη που ισχύουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε εποχής.<sup>5</sup>

Το κίνημα της μετανεωτερικότητας που εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1960 έθεσε στο επίκεντρο την ιδέα της αυτοπραγμάτωσης του εκπαιδευόμενου.<sup>6</sup> Η μετανεωτερική σκέψη εστιάζει στην υποκειμενικότητα και στην προσωπική οπτική, καθώς, παράλληλα, αντιτίθεται στις επικρατούσες παραδοχές.<sup>7</sup> Μεταξύ άλλων, έχει μετατρέψει την έννοια της γνώσης σε ποσότητα πληροφορησης. Η εκπαίδευση επηρεάστηκε σε σχέση τόσο με τους σκοπούς αγωγής και μάθησης όσο και με τις προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με τη σύγχρονη θεώρηση της εκπαίδευσης ως παροχής ευκαιριών και εμπειριών μάθησης, η διδασκαλία επαναπροσδιορίζεται ως διαδικασία υποστήριξης και διευκόλυνσης της μάθησης.<sup>8</sup> Σύμφωνα με τις αρχές της Σύγχρονης Παιδαγωγικής<sup>9</sup> στον εκπαιδευτή αποδίδεται συντονιστικός ρόλος, καθώς εφαρμόζει κατάλληλες

βιωματικής μάθησης στα προγράμματα της ΕΕ. Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

4 Kolb, A., Kolb, D., Passarelli, A. & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234.

5 Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

6 Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

7 Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

8 Seaman, J., Brown, M. & Quay, J. (2017). The Evolution of Experiential Learning Theory: Tracing Lines of Research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 29/01/2017, 1-20.

9 Στον 20<sup>ο</sup> αιώνα στον τομέα της Παιδαγωγικής διαμορφώθηκε πληθώρα εξειδικευμένων επιστημονικών κλάδων, έτσι ώστε πλέον μιλούμε για «επιστήμες της αγωγής». Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Α. Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg

μεθόδους διδασκαλίας.<sup>10</sup> Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτές δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατακτήσουν τη γνώση μόνοι τους μέσα από την πράξη.<sup>11</sup>

Κατά το σύγχρονο μοντέλο μάθησης, η τελευταία αποτελεί μία δυναμική διαδικασία για την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων.<sup>12</sup> Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης ερμηνεύουν τη διαδικασία της μάθησης ως πρακτική που πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο και για συγκεκριμένο σκοπό (situated practice).<sup>13</sup> Η μάθηση οδηγεί στην απόκτηση γνώσης, εννοώντας το αποτέλεσμα των νοητικών διεργασιών, με τις οποίες οι άνθρωποι σκέφτονται, μαθαίνουν και αποκτούν δεξιότητες<sup>14</sup>, καθώς και κοινωνική και ψυχολογική ωριμότητα.<sup>15</sup>

### Μάθηση μέσα από τη δράση: η διδασκαλία ως κοινωνική διαδικασία

Αρκετοί μελετητές (Dewey, Lewin, Piaget, Vygotsky, Kolb, Jarvis κ.ά.)<sup>16</sup> θεωρούν ότι η μάθηση αποτελεί μία συνεχόμενη διαδικασία με βασικό σημείο αναφοράς την απόκτηση και επεξεργασία εμπειριών και περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο. Ακολουθεί ο μετασχηματισμός των εμπειριών αυτών σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα<sup>17</sup>, ώστε να προσαρμοζόμαστε σε κοινωνικούς ή επαγγελματικούς ρόλους.

Η μάθηση ορίζεται ως το αποτέλεσμα της κοινωνικής διαπραγμάτευσης μηνυμάτων και της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια μιας κοινωνικής ομάδας, ώστε να συμπληρώνεται, να αναπαράγεται και να μετατρέπεται ο πολιτισμός.<sup>18</sup>

Στηριζόμενη στη θεωρία του Habermas, κατά την οποία ο άνθρωπος δύναται να απελευθερωθεί και να χειραφετηθεί μέσα από την επικοινωνία, η διδασκαλία που περιλαμβάνει δράση έχει επικοινωνιακή διάσταση<sup>19</sup> και προσφέρει τη δυνατότητα για εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε διαδικασία που λαμβάνει διάφορες μορφές, όπως την υιοθέτηση δραστηριοτήτων που αφορούν σε καταστάσεις του πραγματικού κόσμου και την ανάληψη κοινωνικών ρόλων.<sup>20</sup>

10 Ξωχέλης, Π. (2002). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

11 Kolb et al. 2014, ό.π.

12 Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. United Kingdom: Open University Press.

13 Tomkins & Ulus 2016, ό.π.

14 Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

15 Kolb et al. 2014, ό.π.

16 Radford, S., Hunt, D. & Andrus, D. (2015). Experiential Learning Projects: A Pedagogical Path to Macromarketing Education. *Journal of Macromarketing*, 35(4), 466-472. Kolb et al. 2014, ό.π.

17 Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. (Α. Μανιάτη, Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

18 Bauersfeld, H. (1988). Interaction, Construction and Knowledge: Alternative Perspectives for Mathematics Education. In *Effective Mathematics Teaching*, (D. A. Grouws, T. J. Cooney & D. Jones, Eds.) 27-46. Reston, Virginia: NCTM & Lawrence Erlbaum.

19 Η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας εμφανίζεται την 3<sup>η</sup> χιλιετία π.Χ., όταν ιδρύθηκαν τα πρώτα σχολεία στη Μεσοποταμία. Η προσπάθεια συστηματοποίησης της διδακτικής τέχνης (προεπιστημονικό στάδιο) διήρκεσε έως τον Μεσαίωνα. Από τον 17<sup>ο</sup> έως τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα καταβλήθηκαν προσπάθειες για τη συγκρότηση ενός θεωρητικού κλάδου (πρωτο-επιστημονικό στάδιο). Πρωτεργάτες θεωρούνται οι Comenius, Rousseau, Pestalozzi και Froebel. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα το έργο του Herbart κατέστησε τη διδακτική διαδικασία επιστήμη (Ματσαγγούρας 2002, ό.π. Ξωχέλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

20 Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Στα εκπαιδευτικά αυτά περιβάλλοντα προωθείται η ανθρώπινη επικοινωνία<sup>21</sup> και η αλληλεπίδραση. Η επιστήμη της διδακτικής<sup>22</sup> αντιμετωπίζεται όχι ως διαδικασία μεταβίβασης ή μεταφοράς της γνώσης αλλά ως έννοια οργάνωσης και δημιουργίας του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για την κατάκτησή της.<sup>23</sup> Εδώ εστιάζουμε στη μελέτη των διαδικασιών που οδηγούν στην αφομοίωση της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους. Βασιζόμαστε στη διδακτική προσέγγιση του Dewey (1986), που ως κύριο σκοπό έχει την προετοιμασία των εκπαιδευόμενων και την αυτενέργεια του μαθητή για την απόκτηση οργανωμένες πληροφορήσης και δεξιοτήτων με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών.<sup>24</sup> Η διδασκαλία είναι προσανατολισμένη στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα, όπου το άτομο αντιμετωπίζεται και βιώνει καταστάσεις ως κοινωνικό ον. Μέσω της αλληλεπίδρασης οι συμμετέχοντες αποκτούν κοινές εμπειρίες, εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και αναπτύσσουν κριτική ικανότητα, ώστε να τις αξιοποιήσουν.<sup>25</sup> Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, με τη σημασία της ανάλυσης των δεδομένων που προκύπτουν από μία δραστηριότητα για τον έλεγχο της εμπειρίας, θεωρήθηκε σημαντική ήδη από την εποχή του Σωκράτη, όπου δόθηκε έμφαση στη διαλεκτική επικοινωνία, και του Αριστοτέλη που έθεσε τους νόμους της λογικής διαδικασίας.<sup>26</sup>

Η μάθηση συντελείται σε κοινωνικό επίπεδο μέσα σε συνεργατικά περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης (situated cognition), όπου πραγματοποιούνται δραστηριότητες και εξάγονται ερμηνείες.<sup>27</sup> Σύμφωνα με την Κοινωνική-Γνωστική θεωρία μάθησης του Bandura το άτομο μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση ενός προτύπου αποκωδικοποιεί τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες και βαδίζει προς την αυτοκαθοδήγηση, την αυτοενίσχυση και τον αυτοέλεγχο της στάσης του.<sup>28</sup> Άρα, είναι πιθανότερο το άτομο να υιοθετήσει μία συμπεριφορά που θα το οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η θεωρία του Vygotsky για την επικοινωνιακή και πολιτισμική δραστηριότητα ορίζει το κοινωνικό περιβάλλον ως παράγοντα που διευκολύνει την ανάπτυξη της μάθησης.<sup>29</sup>

Η πειραματική μάθηση είναι προσανατολισμένη σε δραστηριότητες και μπορεί να περιγραφεί με την ακόλουθη σειρά: εμπειρία μιας δραστηριότητας, κοινοποίηση αντιδράσεων και παρατηρήσεων, ανάλυση της διαδικασίας και συμπεράσματα ή γενίκευση και εφαρμογή σε νέες καταστάσεις.<sup>30</sup> Έμφαση εδώ δίνεται στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα της μάθησης, καθώς πρόκειται για άμεσες (hands on) εμπειρίες των εκπαι-

21 Frydaki, E. & Katsarou, E. (2013). The Crucial Role of the Teachers' Dialogic Practices in an Educational Action Research. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2), 73-87.

22 Η Διδακτική αποτελεί διακριτό επιστημονικό κλάδο που ασχολείται με τη μελέτη των όρων και των αρχών που προσδιορίζουν την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

23 Δημητριάδου 2016, ό.π.

24 Δημητριάδου 2016, ό.π.

25 Brinia, V. (2011). Project: A Trainee-oriented Training Method, an Empirical Approach. *Higher Education. Skills and Work-based Learning*, 1(2), 169-186.

26 Watson, R. (1963). *The Great Psychologists: From Aristotle to Freud*. Philadelphia: J. B. Lippincott.

27 Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Αθήνα: Ράπτης.

28 Κιουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

29 Tudge, J. & Scrimsher, S. (2003). Lev Vygotsky on education. A cultural, historical, interpersonal and individual approach to development. In *Educational Psychology: A Century of Contributions*, (B. Zimmerman & D. Shunk. Manwah, Eds.). NJ: Erlbaum.

30 Δημητριάδου 2016, ό.π.

δευόμενων στις οποίες αυτοί συμμετέχουν ενεργά.<sup>31</sup> Ιδιαίτερη σημασία προσδίδεται στην αυτενέργεια του μαθητή με στόχο την ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς του (επικοινωνιακή διάσταση) σύμφωνα με το μοντέλο «μανθάνειν δια του πράττειν» (learning by doing) του Dewey, οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχει στενή και αναγκαία σχέση μεταξύ της ίδιας της εμπειρίας και της μάθησης.<sup>32</sup> Γενικότερα, τα διδακτικά μοντέλα που είναι προσανατολισμένα στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση αξιοποιώντας τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων.<sup>33</sup> Η διδασκαλία αποτελεί σύνθετη διαδικασία που συνεχώς διαφοροποιείται λόγω των αλλαγών που συμβαίνουν στην κοινωνία αποκτώντας μία ποιοτική διάσταση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση, χρησιμοποιούνται ποικίλες τεχνικές και υποστηρικτικά μέσα και παρέχεται ανατροφοδότηση και ευκαιρίες για αναστοχασμό<sup>34</sup>, στα οποία θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στη συνέχεια.

### Μάθηση μέσα από την εμπειρία στη βιωματική εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε την κοινωνική διάσταση της βιωματικής εκπαίδευσης και τη λειτουργία της εμπειρίας για τη μάθηση<sup>35</sup> στο πλαίσιο μίας στοχευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εμπειρία νοηματοδοτείται όχι ως απλά μία πράξη, αλλά ως μία πράξη με σημασία<sup>36</sup> για την ερμηνεία καταστάσεων.<sup>37</sup> Άλλωστε, η ιδέα ότι η γνώση προέρχεται από το βίωμα μίας εμπειρίας ανάγεται στην ελληνική αρχαιότητα.<sup>38</sup>

Η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσωπικής ανάπτυξης<sup>39</sup> που συντελείται με την κατανόηση δράσεων και αντιδράσεων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η βιωματική διδασκαλία στηρίζεται στη διαδικασία της μάθησης μέσω της αντίληψης που επιτυγχάνεται με την ενεργή συμμετοχή. Το βίωμα μπορεί να είναι πρωτογενές ή δευτερογενές, όταν υπάρχει διαμεσολάβηση τρίτων μέσα από αναπαραστάσεις.<sup>40</sup> Στην ανακαλυπτική μάθηση, που αναφέρεται και ως εμπειρική, διερευνητική, εποικοδομητική ή μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων<sup>41</sup>, το ίδιο το άτομο κατακτά τη γνώση μέσα από δραστηριότητες οργανωμένες από τον

31 Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. London: Prendice-Hall.

32 Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.

33 Joyce & Weil 1986, ό.π.

34 Darling-Hammond, L. (2009). *Doing what matters most: investing in quality teaching*. Kutztown: National Commission on Teaching & America's Future.

35 Η μάθηση μέσω της εμπειρίας ενσωματώνει και διαστάσεις πέραν της γνωστικής, όπως την κοινωνική ή αυτήν των συναισθημάτων και των παρορμήσεων που παρεμβαίνουν στη λογική πηγάζοντας από το υποσυνείδητο. Δουκάκης, Ν., Βαλκάνος, Ε. & Μπρίνια, Β. (2015). Η συνεισφορά της βιωματικής μάθησης σε ένα περιβάλλον μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2, 7-29.

36 Matsuo, M. (2015). A Framework for Facilitating Experiential Learning. *Human Resource Development Review*, 14(4), 442-461.

37 Randi, J. & Corno, L. (2007). Theory into Practice: A Matter of Transfer. *Theory Into Practice*, 46(4), 334-342.

38 Ο Αριστοτέλης (387-322 π. Χ.), στο δεύτερο βιβλίο του έργου του «Ηθικά Νικομάχεια» αναφέρει επί λέξει: «ἄ γὰρ δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιούντες μανθάνομεν» I (Β':1103 α', 30), ότι, δηλαδή, «μαθαίνουμε κάνοντας, τα πράγματα που πρέπει να κάνουμε μαθαίνοντας». Taylor, C. (2006). *Aristotle, Nicomachean Ethics*, Books II – IV, Clarendon Aristotle Series. Oxford: Oxford University Press.

39 Φραγκούλης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Πικραμένος.

40 Πουρκός, Μ. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 61-102.

41 Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational*

εκπαιδευτή κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες.<sup>42</sup>

Εμπειρική εκπαίδευση είναι αυτή «που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μία εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό σχετικά με αυτήν, ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης».<sup>43</sup> Στην εκπαίδευση οι εμπειρίες έχουν χαρακτήρα ενεργητικών πράξεων, συνήθως με τη μορφή της συμμετοχής στην αναπαράσταση μίας κατάστασης που συντελεί στην κατανόησή της και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των συμμετεχόντων.<sup>44</sup>

Θεωρούμε ότι η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί μία διαδικασία που εγγενώς προϋποθέτει την προσωπική και άμεση εμπλοκή και τον στοχασμό των εκπαιδευόμενων μέσα σε ένα ενεργητικό περιβάλλον εμπύθισης<sup>45</sup>, που καθίσταται αποδοτική και ωφέλιμη<sup>46</sup> για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και νέων εμπειριών, καθώς μέσα από το βίωμα πραγματοποιείται και άτυπη μάθηση<sup>47</sup>, η οποία συνεκδοχικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επιμόρφωση μελλοντικών εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών. Συμπερασματικά, η βιωματική μάθηση ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού εμπειριών, που αποκτούν θεμελιώδη σημασία<sup>48</sup> και αποτελούν τη βάση για παρατήρηση και αναστοχασμό.<sup>49</sup>

## Η Μικροδιδασκαλία ως εκπαιδευτική τεχνική

### Θεωρητικό πλαίσιο

Η προετοιμασία ποιοτικών εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών αποτελεί θέμα παγκόσμιου ενδιαφέροντος<sup>50</sup>. Στόχο του μαθήματος «Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης» αποτελεί η παροχή στους φοιτητές εφοδίων, προκειμένου να βελτιώσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για τη διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθούν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στο μελλοντικό τους έργο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού και της κριτικής θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για αυτό η ενσωμάτωση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε αυτή κρίνεται απαραίτητη.

Η εφαρμογή ασκήσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συντελεί στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ευαισθητοποιούνται και εισάγονται σταδιακά στον προγραμματισμό μίας διδασκαλίας.<sup>51</sup> Αυτό κρίνεται απαραίτητο στο μάθημα Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης, καθώς αποτελεί

*Psychologist*, 41(2), 75-86.

42 Shunk, D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

43 Lewis, L. & Williams, C. (1994). Experiential Learning: Past and Present. In *Experiential Learning: A New Approach*, (R. Caffarella & L. Jackson, Eds.) 5-16. San Francisco: Jossey-Bass: 5.

44 Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, Προβληματισμοί, προϋποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.

45 Radford, Hunt & Andrus 2015, ό.π.

46 Μπακιρτζής, Κ., Ιππέκη, Β. & Γεωργόπουλος, Α. (2011). Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση. *Educational Review*, 51, 140-158.

47 Βασιλάκη, Ε., Μανούσου, Ε. & Λιοναράκης, Α. (2015). Μετασχηματίζουσα και άτυπη μάθηση: Διερευνώντας συγκλίσεις και αποκλίσεις μέσα από συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης. Στα πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Αγωγής «Μετασχηματίζουσα παιδαγωγική και μάθηση στην παιδική ηλικία». (Υπό έκδοση).

48 Mason, C. & Arshed, N. (2013). Teaching entrepreneurship to university students through experiential learning. A case study. *Industry and Higher Education*, 27(6), 449-463.

49 Kolb, A. & Kolb, D. (2009). The Learning Way. Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327.

50 Goodwin, L. & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346.

51 Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock in

θεωρητικό μάθημα και ως τέτοιο απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία για τη μεταφορά της θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη από την πλευρά των φοιτητών, δεδομένου ότι το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης που ακολουθεί επικεντρώνεται στη διδασκαλία των εικαστικών στην τυπική εκπαίδευση. Η διδασκαλία μετατρέπεται σε ένα επικοινωνιακό γεγονός μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον<sup>52</sup> που ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την επιλογή και τη λήψη αποφάσεων<sup>53</sup>, αλλά και που ενθαρρύνει τον ατομικό τρόπο μάθησης κάθε φοιτητή.<sup>54</sup> Σύμφωνα με μελέτες, οι καλλιτέχνες που ασχολούνται με την εκπαίδευση, για όποιον λόγο και αν επιλέξουν την απασχόληση αυτή, συχνά αναπτύσσουν διπλή ταυτότητα: αυτή του επαγγελματία και του καθηγητή.<sup>55</sup>

Με την εφαρμογή και υλοποίηση της μικροδιδασκαλίας<sup>56</sup> καλλιεργούνται όχι μόνο οι γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των φοιτητών, αλλά και οι ιδέες, τα συναισθήματα και οι στάσεις τους, ώστε να πραγματοποιηθούν διαδικασίες ωρίμανσης, αυτοπροσδιορισμού και αυτοεπίγνωσης.<sup>57</sup> Ο μαθητής επιλέγει ο ίδιος το αντικείμενο που θα πραγματευτεί και το νοηματοδοτεί επιλέγοντας τα κατάλληλα εργαλεία.<sup>58</sup>

Κατά την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας οι φοιτητές εξοικειώνονται με συνεργατικές δεξιότητες που βασίζονται στην επικοινωνία και παράλληλα εφαρμόζονται κάποιες από τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, έχοντας ως θεωρητική βάση τη θεωρία του Dewey για την κοινωνική φύση της μάθησης και τις μελέτες του Lewin για τη δυναμική των ομάδων.<sup>59</sup> Η εφαρμογή της δραστηριότητας αυτής έχει χαρακτηριστικά της δραματοποίησης, όπως η ενσυναίσθηση, όταν το κοινωνικό υποκείμενο μαθαίνει από την εμπειρία του άλλου. Παράλληλα, ενισχύεται η ευαισθητοποίηση προς τις τέχνες και η αισθητική καλλιέργεια, γεγονός που συνδέεται άμεσα με το μάθημα που εξετάζουμε, και δημιουργούνται βιωματικές εμπειρίες.<sup>60</sup>

Σημαντικό στόχο της μικροδιδασκαλίας αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων ανάλυσης, αξιολόγησης, εξαγωγής συμπερασμάτων και λήψης αποφάσεων<sup>61</sup>, η οποία οδηγεί σε αναστοχαστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες.<sup>62</sup> Έτσι, οι φοιτητές αναπτύσσουν φαντασία και πρωτοβουλία, ώστε να δημιουργούν νέες, πρωτότυπες και άρα δημιουργικές σκέψεις, που συνίστανται στην επινοητικότητα, τον σχεδιασμό και τη σύνθεση ιδεών και γενικά πρότυπων δράσεων που προάγουν τη μάθηση.<sup>63</sup> Η αξιοποίηση

the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26., 329-350

52 Mullins, Ph. (2014). Conceptualizing skill within a participatory ecological approach to outdoor adventure. *Journal of Experiential Education*, 37,320-334.

53 Πηγιάκη, Π. (2003). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

54 Kolb & Kolb 2009, ό.π.

55 Waldorf, L. (2003). The Makings of a Teaching Artist. *Teaching Artist Journal*, 1(1), 13-18.

56 Η μικροδιδασκαλία ως μέθοδος εκπαίδευσης εκπαιδευτών εφαρμόστηκε αρχικά από τον Dwight W. Allen στο Πανεπιστήμιο Stanford των ΗΠΑ το 1961 με βασικό στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της σύνδεσης θεωρίας – πράξης, συστηματοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και έκτοτε διαδόθηκε ευρύτερα. Η θεωρητική αφετηρία της μικροδιδασκαλίας βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1962).

57 Κοκκίδου, Μ. (2015). *Η Εμφύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση. Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: fagottobooks.

58 Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

59 Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

60 Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Κοκκίδου 2015, ό.π.

61 Δημητριάδου 2016, ό.π.

62 Matsuo 2015, ό.π.

63 Δημητριάδου 2016, ό.π.

της δημιουργικής σκέψης επιτυγχάνεται περισσότερο σε διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης εργαστηριακής μορφής, με τη μορφή ασκήσεων, όπου, πέρα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, προάγεται ένα αίσθημα οικειότητας μεταξύ των συμμετεχόντων.<sup>64</sup> Δημιουργούνται μαθησιακές κοινότητες, μέσα στις οποίες ευνοείται η κοινωνική παραγωγή της γνώσης και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων<sup>65</sup>, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να προσεγγίσουν το ίδιο θέμα με διαφορετικές αφετηρίες. Ακόμη, η μικροδιδασκαλία εμπεριέχει κάποια χαρακτηριστικά της διδακτικής τεχνικής της προσομοίωσης, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αναπαράγουν συμπεριφορές σαν να πρόκειται για μία πραγματική κατάσταση.<sup>66</sup>

## Η μικροδιδασκαλία στην πράξη

Η άσκηση αυτή εφαρμόστηκε στους φοιτητές του ΣΤ' εξαμήνου του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Από την αρχή ενθαρρύνθηκε η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Η μεθοδολογία που θα ακολουθούσαν ανακοινώθηκε στους συμμετέχοντες από την αναρκτήρια συνάντηση, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.

Οι αρχές επάνω στις οποίες στηρίχθηκε η επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η άμεση επαφή των φοιτητών με διδακτικές δεξιότητες, η λειτουργία του συνόλου ως εκπαιδευόμενων την ώρα της διδασκαλίας καθενός, η μάθηση μέσα από την παρατήρηση και την αλληλεπίδραση<sup>67</sup>, η ανατροφοδότηση για μελλοντική βελτίωση, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός<sup>68</sup> της διδακτικής πράξης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η διαδικασία της μάθησης προσδιορίστηκε από δύο διαστάσεις: μία εξωτερική διαδικασία μέσω της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό, πολιτιστικό και υλικό περιβάλλον και μία εσωτερική διεργασία ανάπτυξης και απόκτησης γνώσης.<sup>69</sup> Λάβαμε υπόψη την κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η επίγνωση της μάθησης τοποθετείται και συντελείται σε κοινωνικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρητική βάση, στην οποία στηριχθήκαμε, είναι η θεωρία της δράσης (activity theory), όπου η δραστηριότητα αποτελεί τη βάση ανάλυσης για μελλοντική ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της διδασκαλίας.<sup>70</sup> Επιλέξαμε τις αρχές της βιωματικής μάθησης, με τις οποίες ενθαρρύνεται η χρήση συμμετοχικών και εκπαιδευτικών τεχνικών, καθώς

64 Massialas, B. (2002). Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery. In *Learning and Teaching: Contemporary Research Approaches. Symposium-Seminar*, 121-141. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

65 Enthoven, M. & de Bruijn, E. (2010). Beyond locality: the creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. *Educational Action Research*, 18(2), 289-298.

66 Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 335-346.

67 Illeris, K. (2007). What Do We Actually Mean by Experiential Learning?. *Human Resource Development Review*, 6(1), 84-95.

68 Για τον σκοπό αυτό συχνά οι μικροδιδασκαλίες βιντεοσκοπούνται, ώστε να μελετηθούν στη συνέχεια και να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας που έγινε (Donnelly & Fitzmaurice 2011, ό.π.), όπως η οργάνωση του μαθήματος, η ανάπτυξη των εννοιών, η στοχοθέτηση και η ακρίβεια του περιεχομένου, η διάρκεια των δραστηριοτήτων, ή η ποιότητα της ανατροφοδότησης. Παράλληλα αξιολογούνται επιπλέον στοιχεία, όπως οι κινήσεις και η στάση του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής (Ostrosky et al., 2013). Στο παράδειγμα που παρουσιάζεται δεν πραγματοποιήθηκε βιντεοσκόπηση.

69 Illeris 2007, ό.π.

70 Feryok, A. (2009). Activity theory, imitation and their role in teacher development. *Language teaching research*, 13(3), 279-299.

οι φοιτητές συγκρατούν περισσότερο γνώσεις που προέρχονται από δραστηριότητες.<sup>71</sup> Το μοντέλο επάνω στο οποίο στηρίχθηκε η διδασκαλία αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια: διδασκαλία, ανατροφοδότηση, αναστοχασμός και αναδιαπραγμάτευση.<sup>72</sup>

Η μικροδιδασκαλία εντάχθηκε στο πλαίσιο εργασίας που ανατέθηκε στους φοιτητές και αποτελούνταν από τα ακόλουθα τρία μέρη:

1<sup>ο</sup> μέρος:

Οι φοιτητές καλούνταν να σχεδιάσουν μια διδακτική ενότητα διάρκειας 25 διδακτικών ωρών με θέμα από την Ιστορία της Τέχνης από όποια περίοδο και καλλιτεχνικό ρεύμα επιθυμούσαν, η οποία επρόκειτο να υλοποιηθεί στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Επαγγελματική Κατάρτιση, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση).

2<sup>ο</sup> μέρος:

Στη συνέχεια να επιλέξουν ένα μέρος της προαναφερόμενης διδακτικής ενότητας και να σχεδιάσουν μια μικροδιδασκαλία διάρκειας 20 λεπτών, για την οποία θα ανέφεραν τα ακόλουθα: τον τίτλο της, τους εκπαιδευτικούς της στόχους (διατυπωμένους στα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων), τις εκπαιδευτικές τεχνικές –τις οποίες είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος– και τα εποπτικά μέσα που θα χρησιμοποιούσαν για τη διδασκαλία της. Στη συνέχεια έπρεπε να συμπληρώσουν έναν πίνακα, όπου θα αναφερόταν αναλυτικά τα επιμέρους θέματα που θα έθιγαν στη διάρκεια της άσκησης σε λεπτά, όπως και οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα μέσα που θα χρησιμοποιούσαν. Στους φοιτητές δόθηκε η συμβουλή να επιλέξουν ένα πολύ συγκεκριμένο θέμα προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος των 20 λεπτών.

3<sup>ο</sup> μέρος:

Κάθε φοιτητής θα παρουσίαζε τη μικροδιδασκαλία του μέσα στην αίθουσα, σε συνθήκες προσομοίωσης μίας πραγματικής κατάστασης, όπου οι υπόλοιποι φοιτητές θα εμπλέκονταν ενεργητικά.<sup>73</sup>

## Τελικό στάδιο – αποτελέσματα

Τα κριτήρια για την αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας από τη διδάσκουσα συνίστανται στα ακόλουθα: παρουσίαση και εκπλήρωση των στόχων που τέθηκαν στην εισαγωγή και ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος της ομάδας, σύνδεση περιεχομένου με το εκπαιδευτικό επίπεδο που είχε προσδιοριστεί και εναρμόνισή του με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.<sup>74</sup> Εδώ λήφθηκαν υπόψη η σωστή τεκμηρίωση των επιχειρημάτων και η διαχείριση του χρόνου, έτσι όπως είχε δηλωθεί στον σχεδιασμό επί χάρτου. Επιπροσθέτως, αξιολογήθηκε η χρήση και η σωστή αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, η σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η ενθάρρυνσή τους για συμμετοχή, και, τέλος η εν γένει παρουσίαση και η χρήση της γλώσσας και του σώματος.

Πολύ σημαντικοί παράγοντες υπήρξαν το κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας και η ύπαρξη συνεργατικού

71 Hawtrey, K. (2007). Using Experiential Learning Techniques. *The Journal of Economic Education*, 38(2), 143-152.

72 McAleese, R. (1973). Microteaching: A New Tool in the Training of Teachers. *Educational Review*, 25(2), 131-142.

73 Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός. Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της Μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης. Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η Μικροδιδασκαλία στην Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

74 McAleese 1973, ό.π.

πνεύματος, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αισθάνονται άνετα να πραγματοποιήσουν το μάθημά τους χωρίς πίεση και φόβο. Είχαν το δικαίωμα να αυτενεργήσουν κατά τη διάρκεια της παρουσίας, εάν κάτι ξέφευγε από τον προγραμματισμό τους, άρα λειτούργησαν σε πλαίσιο ελευθερίας.

Στο τέλος της παρουσίας πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της μικροδιδασκαλίας από την υπεύθυνη με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν προηγουμένως, κατά την οποία οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το αν θα άλλαζαν κάτι στην παρουσίασή τους και τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν οι ίδιοι την προσπάθειά τους. Με τον τρόπο αυτό οι ίδιοι μπόρεσαν σε πρώτο στάδιο να επεξεργαστούν, να ερμηνεύσουν και να αναλύσουν τα δεδομένα ώστε να καταλήξουν σε γενικεύσεις που οδηγούν στη γνώση.<sup>75</sup> Το σκεπτικό ήταν ότι οι φοιτητές, ως ενεργά μέλη, θα ανακαλύψουν τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης.<sup>76</sup> Γενικά, η προσωπική γνώση που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας έχει τη δύναμη να διαμορφώνει τις αποφάσεις, τις πρακτικές και τις παιδαγωγικές επιλογές τους ως εκπαιδευτές. Από τη μαθητεία τους μέσω της παρατήρησης υπάρχει μεγάλη πιθανότητα μελλοντικά να επαναλάβουν τις εμπειρίες τους.<sup>77</sup>

Κατά την πραγματοποίηση των μικροδιδασκαλιών οι συμμετέχοντες απόκτησαν τόσο πρωτογενείς εμπειρίες, οι οποίες αποκτώνται μέσω της διάδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον<sup>78</sup>, με την άμεση συμμετοχή τους, όσο και δευτερογενείς, ως ακροατές<sup>79</sup> μέσω του αναστοχασμού. Έτσι, θα μπορούσαν να επιλέξουν ποιες εμπειρίες (προσωπικές ή τρίτων) θα χρησιμοποιήσουν για περαιτέρω επεξεργασία.

## Συμπέρασμα

Με την εφαρμογή συμμετοχικών προσεγγίσεων στη μάθηση και μέσα από τη δημιουργία μαθησιακής κοινότητας όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν δυναμικά να αξιοποιήσουν τα πιθανά λάθη που εντοπίζονται κατά τη διάρκεια της μικροδιδασκαλίας μέσω της εφαρμογής πρακτικών αναστοχασμού, με στόχο την απώτερη δική τους ενδυνάμωση. Στο παράδειγμα που παρουσιάστηκε ο αναστοχασμός πραγματοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη δράση (reflection for action). Σε μία μελλοντική εφαρμογή της μεθόδου θα μπορούσε να γίνει αναστοχασμός μετά τη δράση (reflection after action) σε ένα δεύτερο στάδιο, αφήνοντας κάποια χρονική απόσταση από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>80</sup>, ώστε να δημιουργηθεί μία συνεχής ροή εμπειριών.<sup>81</sup>

Μέσω της διαδικασίας της συστηματικής επεξεργασίας της εμπειρίας που συνδέεται με τη μεταγνώση, οι μαθητές μετατρέπονται σε διαχειριστές της προσωπικής τους μάθησης και αποτελούν πηγές μάθησης για τους υπόλοιπους, διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά τους. Στην προσπάθεια δημιουργίας ολοκληρωμένου νοήματος προέκυψαν διαθεματικές προσεγγίσεις, γεγονός που ενισχύει την καλλιέργεια της αυτενέργειας των φοιτητών.

75 Simpson, T. (2002). Dare I oppose constructivist theory? *The Educational Forum*, 66, 347- 354. Bredo, E. (2006). Conceptual confusion and educational psychology. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2<sup>nd</sup> ed.), 43-55. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

76 Dawn, F. (1997). Reconceptualising Microteaching as Critical Inquiry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25 (3), 207-223.

77 Goodwin & Kosnik 2013, ό.π.

78 Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.

79 Jarvis 2004, ό.π.

80 Urzúa, A. & Vásquez, C. (2008). Reflection and Professional Identity in teachers' future-orientated discourse. *Teaching and Teaching Education*, 24(7), 1935-1946.

81 Dewey 1986, ό.π.

Οι φοιτητές μετατράπηκαν σε δρώντα πρόσωπα και έλαβαν μέρος σε διαδικασίες έρευνας, (αυτό)αξιολόγησης, μεταγνώσης και αναστοχασμού. Η ερμηνευτική αυτή διαδικασία αποτελεί σημαντικό διδακτικό εργαλείο, καθώς, με τη βοήθεια της ανατροφοδότησης και της καθοδήγησης από την υπεύθυνη, οι φοιτητές απέκτησαν πλήρη επίγνωση της εμπειρίας τους, ώστε να μπορούν να ελέγξουν πλήρως τις πράξεις τους απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικές με το πώς και το γιατί πραγματοποίησαν τις συγκεκριμένες ενέργειες. Οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν με κριτικό τρόπο την ενεργητική τους εμπειρία μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με την υπόλοιπη τάξη, ώστε να αποκτήσουν έγκυρη γνώση και να αναπτυχθούν περαιτέρω ως αυτόνομοι εκπαιδευτές.

Έτσι, κατέστη δυνατόν να συναχθούν συμπεράσματα μέσα από την οργάνωση της εμπειρίας και κανόνες που θα μπορούν να εφαρμοστούν σε παρόμοιες μελλοντικές διδακτικές καταστάσεις, γεγονός που καταδεικνύει ότι συντελέστηκε μάθηση. Η όλη διαδικασία θεωρήθηκε ωφέλιμη και αξιολογήθηκε θετικά καθώς το περιεχόμενό της σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

## Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1962). Social Learning Through Imitation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 211-274. U.S.A.: University of Nebraska Press.
- Bauersfeld, H. (1988). Interaction, Construction and Knowledge: Alternative Perspectives for Mathematics Education. In D. A. Grouws, T. J. Cooney & D. Jones (Eds.) *Effective Mathematics Teaching*, 27-46. Reston, Virginia: NCTM & Lawrence Erlbaum.
- Bredo, E. (2006). Conceptual confusion and educational psychology. In P. Alexander & P. Winne (Eds.) *Handbook of educational psychology* (2<sup>nd</sup> ed.), 43-55. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brinia, V. (2011). Project: A Trainee-oriented Training Method, an Empirical Approach. *Higher Education. Skills and Work-based Learning*, 1(2), 169-186.
- Brookfield, St. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruce, J. & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. London: Prentice-Hall.
- Darling-Hammond, L. (2009). *Doing what matters most: investing in quality teaching*. Kutztown: National Commission on Teaching & America's Future.
- Dawn, F. (1997). Reconceptualising Microteaching as Critical Inquiry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25 (3), 207-223. DOI: 10.1080/1359866970250302.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Λ. Πολενάκης, Μετάφ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. DOI: 10.1080/00131728609335764.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 335-346. DOI: 10.1080/14703297.2011.593709.
- Enthoven, M. & de Bruijn, E. (2010). Beyond locality: the creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. *Educational Action Research*, 18(2), 289-298.

- Feryok, A. (2009). Activity theory, imitation and their role in teacher development. *Language teaching research*, 13(3), 279-299.
- Francis, D. (1997). Reconceptualising Microteaching as Critical Inquiry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(3), 207-223. DOI: 10.1080/1359866970250302.
- Frey, K. (1986). *The Project Method*. (Κl. Malliou, Transl.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Frydaki, E. and Katsarou, E. (2013). The Crucial Role of the Teachers' Dialogic Practices in an Educational Action Research. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2), 73-87.
- Goodwin, L. and Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. DOI: 10.1080/13664530.2013.813766.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action, 1. Reason and the Rationalization of Society*. Translated by T. MacCarthy. Boston: Beacon Press.
- Hawtrey, K. (2007). Using Experiential Learning Techniques. *The Journal of Economic Education*, 38(2), 143-152. DOI: 10.3200/JECE.38.2.143-152.
- Illeris, K. (2007). What Do We Actually Mean by Experiential Learning? *Human Resource Development Review*, 6(1), 84-95. DOI: 10.1177/1534484306296828.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. London: Prentice-Hall.
- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2009). The Learning Way. Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327.
- Kolb, A., Kolb, D., Passarelli, A. & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234. DOI: 10.1177/1046878114534383.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Kreber, C. (2005). Reflecting on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50, 323-359.
- Lewis, L. & Williams, C. (1994). Experiential Learning: Past and Present. In R. Caffarella & L. Jackson (Eds.), *Experiential Learning: A New Approach*, 5-16. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lyons, N. (2006). Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 323-359.
- Mason, C. & Arshed, N. (2013). Teaching entrepreneurship to university students through experiential learning. A case study. *Industry and Higher Education*, 27(6), 449-463. DOI: 10.5367/ihe.2013.0180.
- Massialas, B. (2002). Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery. In *Learning and Teaching: Contemporary Research Approaches. Symposium-Seminar*, 121-141. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Matsuo, M. (2015). A Framework for Facilitating Experiential Learning. *Human Resource Development Review*, 14(4), 442-461. DOI: 10.1177/1534484315598087.

- McAleese, R. (1973). Microteaching: A New Tool in the Training of Teachers. *Educational Review*, 25(2), 131-142. DOI: 10.1080/0013191730250206.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. DOI: 10.1080/026013700293458.
- Mullins, Ph. (2014). Conceptualizing skill within a participatory ecological approach to outdoor adventure. *Journal of Experiential Education*, 37, 320-334. DOI:10.1177/1053825913498367
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 03/03/2017. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.
- Ostrosky, M., Mouzourou, Ch., Danner, N. & Zaghlawan, H. (2013). Improving Teacher Practices Using Microteaching: Planful Video Recording and Constructive Feedback. *Young Exceptional Children*, 16 (1), 16-29. DOI: 10.1177/1096250612459186.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (3<sup>rd</sup> edition). New York: Columbia University Press.
- Radford, S., Hunt, D. & Andrus, D. (2015). Experiential Learning Projects: A Pedagogical Path to Macromarketing Education. *Journal of Macromarketing*, 35(4), 466-472. DOI: 10.1177/0276146715573834.
- Randi, J. and Corno, L. (2007). Theory into Practice: A Matter of Transfer. *Theory Into Practice*, 46(4), 334-342.
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. United Kingdom: Open University Press.
- Seaman, J., Brown, M. & Quay, J. (2017). The Evolution of Experiential Learning Theory: Tracing Lines of Research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 29/01/2017, 1-20. DOI: 10.1177/1053825916689268.
- Simpson, T. (2002). Dare I oppose constructivist theory? *The Educational Forum*, 66, 347- 354.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26, 329-350.
- Taylor, C. (2006). *Aristotle, Nicomachean Ethics*, Books II – IV, Clarendon Aristotle Series. Oxford: Oxford University Press.
- Tomkins, L. & Ulus, E. (2016). 'Oh, was that "experiential learning"?! Spaces, synergies and surprises with Kolb's learning cycle. *Management Learning*, 47(2), 158-178. DOI: 10.1177/1350507615587451.
- Tudge, J. & Scrimsher, S. (2003). Lev Vygotsky on education. A cultural, historical, interpersonal and individual approach to development. In B. Zimmerman & D. Shunk. Manwah (Eds.), *Educational Psychology: A Century of Contributions*, 207–228. NJ: Erlbaum.
- Urzúa, A. & Vásquez, C. (2008). Reflection and Professional Identity in teachers' future-orientated discourse. *Teaching and Teaching Education*, 24(7), 1935-1946.
- Vygotsky, L. (1997[1926]). *Educational Psychology* (R. Silverman, Transl.). Boca Raton: St. Lucie Press.
- Waldorf, L. (2003). The Makings of a Teaching Artist. *Teaching Artist Journal*, 1(1), 13-18.
- Watson, R. (1963). *The Great Psychologists: From Aristotle to Freud*. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Βασιλάκη, Ε., Μανούσου, Ε. & Λιοναράκης, Α. (2015). Μετασηματίζουσα και άτυπη μάθηση: Διερευνώντας συγκλίσεις και αποκλίσεις μέσα από συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης. Στα πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Αγωγής «Μετασηματίζουσα παιδαγωγική και μάθηση στην παιδική ηλικία». (Υπό

έκδοση).

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δουκάκης, Ν., Βαλκάνος, Ε. & Μπρίνια, Β. (2015). Η συνεισφορά της βιωματικής μάθησης σε ένα περιβάλλον μη τυπικής επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2, 7-29.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (Α. Μανιάτη, Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Η Εμφύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση. Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: fagottobooks.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της Μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κιουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Α. Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ., Ιπέκη, Β. & Γειωργόπουλος, Α. (2011). Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση. *Educational Review*, 51, 140-158.

Νικολάου, Ζ & Ζιώγας, Η. (2015). *Βιωματικές κοινωνικές παραστάσεις και αναπαραστάσεις – Αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στα προγράμματα της ΕΕ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 986-1000.

Ξωχέλης, Π. (2002). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξωχέλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πηγιάκη, Π. (2003). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πουρκός, Μ. (2011). Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, 61-102. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Αθήνα: Ράπτης.
- Shunk, D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φίλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, Προβληματισμοί, προϋποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.
- Φραγκούλης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Πικραμένο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η Μικροδιδασκαλία στην Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## The Educational Aspect of a School of Fine Arts: Experiential Learning and Participatory Techniques in the Teaching Process

**Sapfo Mortaki**, Art Historian – Museologist, Adjunct Faculty Member, Hellenic Open University, Technological Educational Institute of Central Macedonia

In a School of Fine Arts, the courses of Pedagogy and Teaching Methodology hold a prominent place among theoretical courses, which, combined with Practice Exercises, prepare students for teaching in formal and non-formal education. The basic aim of these courses is to familiarize students with terms and concepts of teaching methodology so that they will understand the connection between pedagogical theory and educational practice, in order to respond to their future educational role. More specifically, in the course “Didactics of History of Art” artworks are analyzed using modern theoretical approaches along with pedagogical theories considering the nature of the object of art history. To this end, the use of participatory educational techniques is encouraged, as students learn by actively participating in the learning process. Through experiential participation in the educational procedure the interaction between teacher-student and between the students themselves (group dynamics) is developed. Moreover, their critical ability is enhanced by processing solutions in the context of learning by doing. In this framework, experiential techniques are presented in this paper that aim at the creation of experiences. By mentioning examples, it is argued that this type of learning constitutes an alternative element of personal development and acquisition of social skills, based on the theory of action and active experimentation. Finally, it turns out that creative expression and the need to search for the meaning of each action is encouraged through active participation.



## Digital Visual Inter-departmental Studies

**Vasileios Bouzas**, Assistant Professor, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia.

**Konstantinos Tiligadis**, Assistant Professor, Department of Audio-Visual Arts, Ionian University.

**Elena Efeoglou**, Visual artist PhD, MFA. Laboratory Teaching Staff Faculty of Fine Arts, School of Film, Aristotle University, Thessaloniki, Greece

**Dr. Iakovos Panagopoulos**, Filmmaker-Researcher, PhD Media Practice, School of Film, Media & Performance, University of Central Lancashire, U.K. Master of Cinematography, Media School, Bournemouth University, U.K

*This paper will exhibit the results of the first interdisciplinary workshop with the title Limnophobia, which aimed at the creation of a multiform digital material via the investigation, the recording and the studying of the historical, morphological and social features of the space in relation to the thematic of the “fear”, as expressed in a set of different forms that refer to the relation with the environment and the participants. The first meeting-workshop took place in the art facilities of the Department of Fine and Applied Arts of the University of Western Macedonia, in the “Psarades” village near lake “Prespes” in collaboration with the Departments of Audio-visual Arts of Ionian University and the Department of Interior Architecture, Decoration and Design of the Technological Educational Institute of Athens. Emphasis has been put on the methods of inclusion of the basic principles of cinematic art in the visual arts, especially in video art. The principal influence of this workshop was Alexandre Astruc and his approach to the aesthetics in his manifesto “Du stylo à la caméra et de la caméra au stylo”. The educational methodology included: a) the observation, the investigation and the inclusion of the special characteristics of the place as the beginning and framework of reception of the artistic and educational procedure, b) the designation of the use of different means, such as the text, the photography, the video, the sound and the physical performances, c) the theoretical analysis and approach in different cinematic styles, the creation and the studying of the characters, and d) the creation and the design of the implementation of different scripts and the presentation of visual practices and digital techniques. Finally, emphasis has also been put on the quality and originality of the attribution of the issue to both a collective and individual level in relation to the theme.*

### The workshop Limnophobia

Limnophobia workshop was held at the Fine Arts School art station, located in the village of Psarades in Lake Prespa, on the north-western border of Greece, bordering with FYROM and Albania. The workshop was attended by students from the Department of Fine and Applied Arts of the University of Western Macedonia, the Department of Audio and Visual Arts of the Ionio University, and the Department of Interior Architecture, Decoration and Design of the Technological Educational Institute of Athens.

The prefecture of Florina is the only region in Greece that has 6 natural lakes. We have started the workshop in Prespa lakes, but it is in our plans to expand the workshop to the other lakes as well.

The workshop was conducted in two basic directions: the theoretical and the laboratory. More specifically, the theoretical direction was given by the workshop's lecturers and it mainly concerned the introduction into the art of cinematography and the video creation, the use of different artistic means such as the text and the sound, physical performances, photography lectures, and the understanding of production and post-production processes. So, in the beginning, and in order to connect in a meaningful way to the Prespa's landscape, we needed a better sense of it. Towards this, the workshop initially started with the understanding of the environment as an ecosystem, but with a particular social and political reality. The landscape of the Prespa region is characterized by changes, from human loss, and from population displacement. For example, in Florina in February 1949, took place the largest frontal collision of the Greek Civil War and repeated airstrikes determined both the outcome of the war and the field of Prespa as well. The landscape after the end of the civil war was covered by material disasters, ruined villages, and depopulation, since with the end of the Civil War and the victory of the National Army a large part of this area's inhabitants was fleeing or being displaced.

The identity of the place, as it is determined by its special characteristics, is emotionally, ecologically and historically charged. It is an area with abandonment-desertification and isolation features, but a place rich in cultural, natural, architectural and historical continuity. In 1974 the place was declared as a National Park. Gradually the area was converted from a frontier in an interdisciplinary research field with a rich artistic and



Fig. 1. Ruins in Psarades, Prespa Lakes (photo: Elena Efeoglou).

research potential, which was strengthened by the presence of the Fine Arts School since 2006.

Within this social and cultural context, the students were asked to interpret and reincarnate the concept of fear, by using digital art forms with personal or social references. Therefore, the approach of the fear did not take place under a general overview of fear but through a personal interaction with the place, the time, the personal experience and the relationships between them.

The area was considered as an artistic field and an interactive system in which time, history and art are intersect. Key objectives of the workshop were the interdepartmental collaboration, the students' collective work, the development of a methodology for the exploration and the promotion of the site characteristics and the approach and the understanding on the subject of fear. Extending the field of artistic practices, the area

turned into a “laboratory” of sensory explorations, where the body and the senses became both the study and the research subjects. So, starting with the landscape as a cultural field with specific historical and geographical context, the students created artworks to/from the area, they avoided the risk to approach art with a parochial character and they moved to a more contemporary approach/language. The area of Prespa was transformed into a hybrid field, a space that creates aesthetic experiences and contains or transforms, through different views, the formation of fear’s concept and its construction, within the works as an aesthetic object, as a living experience and as an ideological construction.

Participants had to face the challenge of how a contemporary artwork which is forced under the invisible forces of the web to have local characteristics, without succumbing to one or other direction. As a result, they created and presented works that arise from the relationships of fear with memory, place, personal experience,



Fig. 2. Photo documentation, performance during the workshop (photo: Elena Efeoglou).

and digital creation on a world-wide landscape. The participants, by using digital media, create experimental works, narratives and representations that they attempt to capture the notion of fear in the multi-sensory landscape experience. The methodological design of the workshop followed an educational process that included observation, exploration and integration of the specific features of the site as a starting point for the artistic and educational process, the theoretical approach and analysis of different cinematic genres, the creation and the study of the characters, the creating and the planning of different scenarios, practices and digital techniques. Finally, emphasis was placed on the quality and the originality of the subject’s performance at both the collective and the individual level.

## Cinematic approach in the workshop *Limnophobia*

In *Limnophobia* workshop there was a series of seminars and assignments for the students that approached the topic of fear and phobia from a cinematic perspective. On the second day of the workshop there was a three-hour seminar that was dealing with scriptwriting techniques and more specifically with the approach of “hero’s journey”. The lecture was based on Aristotle’s “*Poetics*” and the structure of the tragedy, including the three acts script, cathartic ending, and empathy<sup>1</sup>. Based on “*Poetics*”, we discussed the scriptwriting approach of Joseph Campbell and Christopher Vogler, who used Aristotle’s approach mixed with theories of Jungian psychology to create a scriptwriting technique<sup>2</sup>. The lecture focused a lot on the stages of the “hero’s journey” and on the collective subconscious and archetypes. There was a big discussion on what is the best way of using the archetypes to help the narration and to drive the audience’s attention.

The second part of the lecture was about the importance of creating characters’ background stories and psychological profiles, so even in a more abstract film or performance there is a solid character that the actor or the performer will know all the elements of the character. That part of the seminar was influenced by Alexandre Astruc and his approach in the aesthetics in his manifesto “*Du stylo à la camera et de la camera au stylo*”<sup>3</sup>. It was also shaped by the work of filmmakers, like Petros Sevastikoglou, who used this kind of techniques



Fig. 3. Photo documentation, performance during the workshop (photo: Elena Efeoglou).

to create solid characters and to shoot films based on improvisation, without having dialogue. A magnificent example is his film “*Electra 2014*”. As the director said in an interview, he gave to one of the writers of this paper: “Now that the camera equipment is much lighter, why shouldn’t I do the thing that the French directors were dreaming during the ‘60s. The so-called “camera-stylo”. I started writing the story of *Electra* with my camera and let the action drive the narration forward. I did the same as the writers do when they write a script

1 Aristotle (2004). *Poetics*. Kessinger Publishing Co.

2 Vogler, C. (2007). *The writer’s journey: mythic structure for writers*. London: Pan.

3 Sørenssen, B. (2008). Digital Video and Alexandre Astruc caméra-stylo: The New Avant-Garde in Documentary Realized? *Studies in Documentary Film*, 2(1), 47-59. doi:10.1386/sdf.2.1.47\_1.

or a novel but I did it with a camera, so, if something wasn't exactly what I wanted, I deleted the scene and I moved forward."<sup>4</sup> In the end of the seminar, the students were divided into groups and a questionnaire was given to them. They had to create two original conflicted characters based on the techniques discussed in the seminar. The same short dialogue of five lines was given to the groups and they had to create the characters and the story around the same dialogue, so they can see how many different stories and approaches they can be. The story had to be around the element of fear and phobia. A list of phobias was given to them and each of the groups had to choose a phobia to narrate their story.

The third day of the workshop was the second seminar regarding the cinematic approach. That seminar had two parts. The first one was to explain how a professional film set would work. There was a discussion about the set hierarchy, the different section, and departments of the set and how its department communicates. The second part of the seminar was explaining the style and aesthetics of different genres and how they use light, camera movement and framing for each style. There was a big discussion around scenes from different directors and styles. At the end of the seminar the groups had to film two different videos. The first was an improvisation background story of their characters and the second was to film the story with the lines of the dialogue that were given to them in the last seminar. The students would use the seminar teaching material to understand in practice how a professional set would work, by dividing their roles and to be punctual and know how to communicate on set.

### Concluding Remarks

As a conclusion, for the cinematic approach of the workshop, the final products were very interesting and original. Because of the fact that the students had a fine art and audio-visual arts background, they approached the narration of the characters' bio and the final videos from a vaguer and more abstract point of view. In most of the groups they chose to use only one character and the conflicting character was something vaguer, like his inner self or fear, etc. Also, it was observed that the groups that had more participants from the Fine Arts departments preferred more vague narrations without a clear hero and his journey, giving more focus to the feeling and the message of the visual image. They also didn't conform to the idea of different roles on set and the hierarchy of a film production. They took the opinion of every person of the group regarding the shots, narration, framing etc. On the other hand, the only group that had more members of the Audio-Visual Arts department, who had more experience around scriptwriting and cinema, created the most structured and clear psychological profile and scenario for the narration. Their movie had a clear element of cinematic language and they used their shots correctly to the genre. They also understood fully the idea of the set hierarchy and they gave responsibility to each person in the group. These findings are particularly interesting to make the research community around art understand the way that different disciplines of art use the cinematic tools in their first approach with them. It will also help in the educational program of fine arts and audio-visual arts universities to understand how they can use the cinematic tools as a way to approach their own perspective in art, even if that's video art, performance, painting, etc. Combining these different tools and knowledge from different disciplines of arts is a task of the artists of the 21<sup>st</sup> century, so this journey of creativity goes on.

---

4 Sevastikoglou, P. (2017). *Documentary techniques in fiction*. Interviewer: I. Panagopoulos.

## Bibliography

Aristotle (2004). *Poetics*. Kessinger Publishing Co.

Sevastikoglou, P. (2017). *Documentary techniques in fiction*. Interviewer: I. Panagopoulos.

Sørenssen, B. (2008). Digital Video and Alexandre Astruc caméra-stylo: The New Avant-Garde in Documentary Realized? *Studies in Documentary Film*, 2(1), 47-59. doi:10.1386/sdf.2.1.47\_1

Vogler, C. (2007). *The writer's journey: mythic structure for writers*. London: Pan.

## Ψηφιακές εικαστικές δια-τμηματικές μελέτες/σπουδές

**Βασίλης Μπούζας**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κωνσταντίνος Τηλιγάδης**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
**Έλενα Εφέογλου**, PhD, MFA, Εικαστικός, ΕΔΙΠ Τμήμα Κινηματογράφου, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Ιάκωβος Παναγόπουλος**, Υποψήφιος Διδάκτορας, University of Central Lancashire, Επιστημονικός Συνεργάτης In Arts (Interactive Arts Lab)

Η παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα του πρώτου διεπιστημονικού εργαστηρίου με τίτλο *Limnophobia* που στόχο έχει τη δημιουργία πολυμορφικού εικαστικού υλικού με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, μέσα από τη διερεύνηση, καταγραφή και μελέτη των ιστορικών και κοινωνικών μορφολογικών χαρακτηριστικών του τόπου σε σχέση με τη θεματική του «φόβου», όπως αυτή εκδηλώνεται σε μια σειρά από διαφορετικές μορφές που αφορούν τη σχέση με το περιβάλλον αλλά και με τους συμμετέχοντες. Η πρώτη συνάντηση-εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στον καλλιτεχνικό σταθμό του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στους Ψαράδες στις Πρέσπες σε συνεργασία με τα Τμήματα Τεχνών και Ήχου του Ιονίου πανεπιστημίου και Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής Διακόσμησης & Σχεδιασμού Αντικειμένων του ΤΕΙ Αθήνας. Βασικοί στόχοι του εργαστηρίου αποτελούσαν η διατμηματική συνεργασία με σκοπό τη συλλογική εργασία των φοιτητών και την ανάπτυξη μεθοδολογίας για την εξερεύνηση και ανάδειξη των χαρακτηριστικών του τόπου, τη διεύρυνση, προσέγγιση και αντίληψη σε σχέση με την αφορμή που αφορά τη θεματική του φόβου. Η θεωρητική κατεύθυνση δόθηκε μέσω εισηγήσεων των διδασκόντων του εργαστηρίου και αφορούσε, κυρίως, την εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου, την ανάλυση της πλαστικής του μέσου και τη δημιουργία κινηματογραφικής αφήγησης, τη φωτογραφία, την ανάδειξη και χρήση διαφορετικών μέσων όπως το κείμενο, τις σωματικές επιτελέσεις και την κατανόηση των διαδικασιών παραγωγής και μετα-παραγωγής που ολοκληρώνει την διεπιστημονική συνεργασία φοιτητών και καθηγητών, επιδιώκοντας τη συλλογική και ατομική προσέγγιση του θέματος του «φόβου». Έμφαση δόθηκε στις μεθόδους ενσωμάτωσης των βασικών αρχών της τέχνης του κινηματογράφου στις εικαστικές τέχνες και ιδιαίτερα στη βιντεοτέχνη. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε με βασικούς άξονες την κατανόηση της αφηγηματικής δομής και την ευελιξία στη διαμόρφωση κατάλληλων πρακτικών για την απόδοση του σεναρίου, με στόχο την

εξερεύνηση ποικίλων εικαστικών συνιστωσών που συνδέονται με την κινηματογραφική παραγωγή. Βασική σχολή επιρροής του συγκεκριμένου εργαστηρίου ήταν ο Alexandre Astruc και η προσέγγισή του στην αισθητική μέσα από το μανιφέστο «Du stylo à la caméra et de la caméra au stylo». Η εκπαιδευτική μεθοδολογία περιέλαβε την παρατήρηση, διερεύνηση και ενσωμάτωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του τόπου ως αφητηρία και πλαίσιο υποδοχής της καλλιτεχνικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη θεωρητική προσέγγιση και ανάλυση σε διαφορετικά κινηματογραφικά είδη, τη δημιουργία και μελέτη των χαρακτήρων, τη δημιουργία και το σχεδιασμό της υλοποίησης διαφορετικών σεναρίων και την παρουσίαση επίδειξη εικαστικών πρακτικών και ψηφιακών τεχνικών. Τέλος, έμφαση δόθηκε στην ποιότητα και πρωτοτυπία της απόδοσης του θέματος σε συλλογικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο σε σχέση με τη θεματική.



## A Future for Art Education in the Turkish Context

**Harika Esra Oskay-Malicki**, Lecturer, Painting Department, Faculty of Fine Arts, Gazi University, Ankara, Turkey

*The purpose of this paper is to inquire into the changing cultural and educational politics and perspective on art and art school in Turkey, in order to reflect on a future for an art school within the Turkish context. The research is limited to a pilot case study partly because of the broad reach of the subject studied, in as much as a disbelief in a navel-gazing attitude that would only produce generalisations. In order to gain an insight into practically how things work, how the policies are interpreted and implemented, I adopted a situated perspective. Located within a public university hosting the oldest Art Education department in the history of the Turkish Republic, I conducted a case study on the Department of Painting under the newly founded Fine Arts Faculty at Gazi University. To this end, I inquired into the curriculum of the Painting department and studied the mission statements of the Faculty of Fine Arts as well as that of the Art Education Department that has determined the idea of art and art school within Gazi University for a long time. The study will not only provide crucial insight into how perspectives towards art education has shifted in time, but also help us to define what to expect from the future of an art school. Since, the possibility for envisioning “diverse visions of the future<sup>1</sup>” which is the concern of radical pedagogy in as much as art, lies -first of all- in the analysis of the established and existing forms of knowledge circulated in the curriculum. The new premises lie in understanding the current status of the art education in relation to the institutional structures shaping it, as well as in tracing the origins of educational conventions at work. In order to picture a future for art education, it is crucial to analyse the particular kinds of knowledge-making its way into the curriculum that is regarded as useful and mastered by the students and the pedagogical methods and missions at work.*

### The field of research: The structure of Fine Arts Faculty at Gazi University

Since the foundation of the first Art Academy in 1883, the history of Turkish art education has been a history of translations, repetitions, rewritings of the adopted western models. The adopted art education models were subject to the educational ideology of the Turkish Republic, shaped by the long and disputed modernisation project that has brought dramatic cultural transformations. In this regard, the first Art Academy, later to be known as Mimar Sinan Fine Arts University, has been regarded as “a symbol of Ottoman and Turkish modernisation”<sup>2</sup>. As Mehmet Yılmaz indicates, the whole idea behind founding an art academy was part of a modernisation process that started in the Ottoman Empire. Built upon this heritage, the first Academy strived to found a “modern and national art”, a policy to continue throughout the modernisation project of the Republic of Turkey as well.

Gazi University, where the pilot study is conducted, hosts the second oldest art school after Sanayi-i

1 Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). *Education under Siege. The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. London: Routledge, 141.

2 Yılmaz, M. (2016). *1945 Sonrası Türkiye’de Sanat Eğitimi Siyaseti*. Sanat Üzerine Okumalar – 60 Yıla Bakış, Ed. Lale Özgenel, Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Nefise and the first educational institute that trains art teachers. The department was opened in 1932 under Gazi Middle Teachers' School and Training Institute (later to become Gazi University in 1982). Although the primary motivation of the department was to supply the demand for art teachers for primary and secondary education, the school also aimed an ambitious studio education for future artists. Consequently, generations of artists were graduated from Gazi Art Education Institute and spread its pedagogical approach as well as artistic attitude across Turkey<sup>3</sup>.

The founding educational philosophy of the Institute relied on a belief that “art had to respond to the necessities of its social context”, as one of the founding figures of the school, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu stated<sup>4</sup>. In line with the cultural policy of the state at the time, a “nationalised, popularised and vernacular”<sup>5</sup> art was promoted at Art Education Institute. The statement of the Faculty of Education in regards to the 90th anniversary of the Institute marks the continuity of this ideology. Rabia Sarıkaya declared a commitment to “train teachers who identify with the national, moral, humanistic, cultural values of the Turkish nation and work to protect and develop those values”<sup>6</sup>.

On the other hand, since its foundation the Fine Arts Faculty displayed a stark difference in comparison with the policies of Faculty of Education, under which Art Education department operates. The Faculty of Fine Arts' mission statement emphasises both “local and global culture”<sup>7</sup> as its field of contribution. Thus, in the statement of Education Faculty, the national values are posed as sole reference, while in the latter the values to be passed on find its source in local and global context. The mission statement of Faculty of Fine Arts reads as follows:

Established in 2005 to train artists, Fine Arts Faculty delivers education across all fields of art with a *contemporary understanding*. The educational understanding at the faculty is *multidisciplinary* in its structure, *innovative, technologically advanced* and student centered. In this regard, our mission is to train theoretically well-informed artists who adopt a *contemporary* understanding of art with an inquisitive, creative mind and competent in necessary artistic skills and in that sense, with the potential to contribute into the *local and global culture*<sup>8</sup> (italics are mine).

It is striking to note that, in the mission statement of the newly established Faculty, the temporality of a present tense is stressed that evidences itself in the repetition of the word “contemporary”, which is further fostered by the emphasis on “innovative” and “technologically advanced” education that directs the focus of

3 Yılmaz 2016, *ibid*.

4 Becker, M. (2013). *Searching For An Intertwined Relation: Art and Architecture In The Post-War Period in Turkey*. Unpublished PhD thesis, 246.

5 Becker, M. (2011). The Institutionalization of Art Education and Its Implications for the Conceptualization of “Art” and the Artistic Profession in the Early Turkish Republic. *Quaderns de la Mediterrània*, 15.

6 Sarıkaya, R. (2016). Sunuş. [https://issuu.com/g.u.gaziegitimfakultesiresim-iabd/docs/gaz\\_\\_\\_son](https://issuu.com/g.u.gaziegitimfakultesiresim-iabd/docs/gaz___son). Accessed at 23.12.2017

7 Gazi University, Faculty of Fine Arts. Mission Statement. <<http://gsf.gazi.edu.tr/posts/view/title/hakkinda-130403?siteUri=gsf>>. Accessed at 20.10.2017.

8 Gazi University, Faculty of Fine Arts. Department of Painting. Mission Statement. <<http://gsf-res.gazi.edu.tr/posts/view/title/sunus-22546?siteUri=gsf-res>>. Accessed at 20.10.2017.

attention towards a future tense. Thus, the temporality of contemporariness is defined in relation to a dedication towards a future to be achieved through innovative and novel forms of thinking. On the other hand, the Faculty of Education defines itself with its commitment to “protect and develop” the national values. Thus, in its defensive, conservative role, the educational policy of the Faculty foresees an educational program anchored in passing the collected values of the past. We see a tension here between the two distinctive approaches towards designing a future, in as much as defining the present. The time and space of the two educational institutions they are oriented in, the way they relate to what is in the coming for the future differ dramatically. In this regard, it is important to note that the Art Education department still pursues the national policies of education inherited from the early years of the Republic, while the Faculty of Fine Arts adopts the language of internationalised education policies.

In the Painting Department, where the focus of the study is based, similar concerns are reflected in the departmental mission statement: “Painting department has a *contemporary* course structure supported by the *interdisciplinary* studio and theoretical work. With a focus on the dynamics of *contemporary* art, the education is conducted by specialist staff open to *experimentation*” (italics are mine). The stress placed on the terms “contemporary”, “interdisciplinarity”, “multidisciplinarity” and “experimentation” manifests the priorities of the art education in the department. The vocabulary in use in the mission statement manifests a particular inclination towards “contemporariness” which is defined as an interdisciplinary and experimental form of thinking in art<sup>9</sup>.

The standardisation of the educational structures that comes as a result of the regulations for transferable degrees is also visible in the selected language, in line with the demands coming from internationalisation of education under Bologna accord. It is the common culture for a collective future that lies behind the idea of a European educational reform. In this regard, in contrast with the mission statement of the Faculty of Education, references to a national art, specificities of the local culture do not exist in this statement either. The mission statement pursues the contrast with the Art Education department’s legacy geared towards fostering national, local values.

### Analysis of the curriculum at the Department of Painting

An analysis of the curriculum at the Painting Department can give us some further clues for understanding the shifting language in the mission statements and how these institutional future visions are implemented in reality. This will show us how the abstract policy statements translate into education as it is practiced in the Painting department. In this regard, I will study the undergraduate curriculum in the department and reflect on the practice of art education through my observations.

The overall structure of the education in the Painting department follows a more or less same model at work across all Turkish Art Faculties, sustained with the regulations on curriculum changes that only allow generic course names to exist at art departments<sup>10</sup>. In the first year, students take Foundations in Art, Drawing,

9 De Duve, T. (1999). *When Form has Become Attitude and Beyond. Theory in Contemporary Art Since 1985*. Sussex: Wiley-Blackwell, 21-33. Slager, H. (2011). *The Pleasure of Research*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag, 27-36.

10 Gazi University Curriculum Circular, Article 6- c states that, regarding the name of a proposed course, one should avoid “details and unusual course names”. The article further states that the course names should be selected from the common names at work in other Higher Education departments, in as much as possible”

Computer Skills, Introduction to Art Concepts and Photography courses as well as compulsory courses (Turkish, English, Atatürk's Principles and History of the Revolution) offered by CoHE (Higher Education Council). The Foundations in Art course (with the highest ECTS credit load in the first year) trains students on the fundamental elements of art practice and thus precedes the Studio Courses. With exercises dedicated to developing an awareness of the fundamental principles and formal elements of visual communication, the scope of the course is mostly concerned with the surface of the picture plane. Assignments on line, color, shape, etc. train students in mastering the skills of the picture plane and thus dedicated to formal visual education.

Similarly, the structure of the drawing courses in the first year follows a similar line with the private preparation courses for the entry exams to Fine Art Faculties. Students are to master and repeat academic drawing skills. Moreover, the compulsory CoHE courses follow a similar structure with the high school system and accordingly, the first year stands halfway between high school and university. Not only due to the general knowledge content these courses provide, but also due to the pedagogical approach that prioritise knowledge building that is based on repeating what is delivered by the lecturer in a “banking system”<sup>11</sup>, the first year is different from the years to follow. The ethos of this pedagogical model relies on an understanding that knowledge belongs to a master who bestows it to the student. What is taught in the class is collected, preserved and regurgitated by the students.

After the first year, students chose one of the three painting studios in the department, run by three professors of painting, with their own methods of teaching. As it is said by the professors in the department, there is no single, correct method in studio art education: the studio tutor is the method itself in art studio pedagogy, a method partly defined in regards to their resistances and confirmations towards their own educational history inherited from their “masters” and partly in relation to their own artistic attitudes. Besides studio courses, there are compulsory theoretical courses<sup>12</sup> like History of Art, Sociology of Art, Philosophy of Art, as well as elective courses focused on teaching particular techniques like Modelling, Printmaking, Drawing, Photography. The elective studio courses like Experimental Art, Interdisciplinary Art, and Sculpture constitute another category. The design of these latter elective studio courses is not limited to passing on technical knowledge specific to a medium, but reflect a particular attitude on art praxis.

All in all, the structure of all the courses is set individually, according to each individual lecturer delivering the course. Eventually, how one course feeds into another, how each course serves to fulfil the mission of the department becomes ambiguous. Nonetheless, the main studio courses, with an authority of having almost half of the whole credit load, inevitably set the tone of the education a student receives<sup>13</sup>. Even though the “the

---

“Ders adı: Ders adında ayrıntıdan veya sıra dışılıktan kaçınılır. Ders adı olabildiğince diğer yükseköğretim kurumlarında yaygın olarak kullanılan adlardan seçilir. Seçmeli derslerin adı mesleki/ teknik, meslek/ teknik olmayan ve alan dışı olarak tanımlanır; ancak alınan ders adı ile not izleme belgesine işlenir”(2017: 5).

11 Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum, 72.

12 It is important to define we mean by “theory”. Theoretical courses mainly based on historical knowledge on art movements, biographies of artists, theories of aesthetics rather than a theory informed by shifts in the art world after conceptual art, which showed itself in an interest in continental philosophy and in particular French theory. Thus, the theoretical courses in the department do not equip students for an interdisciplinarity required in a contemporary perspective on art.

13 The fact that ECTS credits for Painting Studio classes are 14 credits worth in a 30 per semester credit system manifests the authority of the studio teaching over the other courses. Thus, without discussing the one-man rule of this

feudal monopoly position of the professor”<sup>14</sup> might seem to be long lost, the studio tutor has an indisputable magnitude.

While some of the studio curricula is based on a strict medium-specific approach, at others -what one might call- a post-medium approach is adopted. On the one hand, the students learn the skills of a particular medium, and on the other hand, they are encouraged to experiment in close proximity with a post-medium ethos that acknowledges the position of art in the expanded realm across non-art fields. In that sense, the main difference between such a post-medium approach and medium-specific education is based on how these two models position themselves in relation to the idea of a medium which reflects in the design of art education. Following a conventionally formalist attitude that orientates art school’s mission in mastering necessary techniques for art making, transferring the knowledge of painterly practice becomes the task of the first model. Thus, what resurface here is a modernist education, where formal qualities of the work take priority and by which “the status quo of existing forms and norms” are being legitimised<sup>15</sup>.

Nonetheless, the lines separating these two approaches cannot be drawn strictly. Since, even in the formalist model, students are not only liable for showing an understanding of technical knowledge, but they are also held responsible for the motivations behind what they do. Students are asked “why they have done” a particular thing, painted a particular subject or used a particular material. Technical mastery becomes insufficient in the assessments. The “why” question becomes a sign for conceptual and contextual thinking, which students relate with a contemporary art practice, in contrast to a modernist one. In Thierry De Duve’s historical analysis of art education, this might be what one can expect to find in the “attitude” of an artist, that defines the art practice since the 1970s.

### The role of theory in art education

As one of the central tenets of contemporary art practice, this contextual thinking, thinking about the art practice in relation to non-art realms in an expanded field brings us to the role of theory in art education, and thus to the structure of theoretical courses provided in the department. As Thierry De Duve underlines, the current jargon defining art and artist differs from modernist art education, as well as from an academic model that was effective roughly until the 19th century. Since “attitudes become form” and the legacy of conceptual art manifested itself within art education, theory has taken on new significance and what we mean by theory in an art school dramatically changed. As De Duve states, after the seventies “Linguistics, semiotics, anthropology, psychoanalysis, Marxism, feminism, structuralism and poststructuralism, in short, ... ‘French theory’ entered art schools<sup>16</sup>”. Thus, a theory intrinsic to the field of art (evident in the courses on Art History, Philosophy of Art, Sociology of Art, etc.) which implicitly works to pass the knowledge on the art canon and reproduce old conventions in art practice became obsolete. A different form of thinking and making art demanded another theory, another way of looking.

---

studio courses run by a master professor, who designs this studio course according to his personal convictions, it is not possible to challenge, question the art education.

14 Slager, H. (2011). *The Pleasure of Research*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag, 18.

15 Kosuth, J. (1990). *Teaching to Learn. Art After Philosophy and After*. London: MIT Press.n.a.

16 De Duve 1999, *ibid.*, 29.

On the other hand, in the Painting Department, the scope of theoretical courses provided by staff trained in the field of philosophy and sociology of art end at historical avant-garde, at the more “destructive” side of modern art. Thus, even within the context of modernist education, the content of the theory does not include the alternative models of expression in the modernist period. The motivation behind such a preference can be found in the artistic program of the early years of the Republic, when art served as an ideological tool of the state, in picturing the modern nation to emerge. In that sense, the emphasis was more on the making, establishing, constructing rather than in the destructive forces of modernism that brings the past to the surface as a field of dissonance, in and against which new premises emerges. With the impact of centralising politics, this de-contextualised form of modern art, confined to formalist concerns is still visible in art schools. Thus, the “conceptual” background of modernism is sacrificed to its formalist achievements and in art education, this tendency manifested itself as passing on technical mastery in a particular medium<sup>17</sup>.

Nonetheless, this anachronism coexists with a mission to foster contemporary forms of thinking with a critical edge. In this regard, the tension between formalist modernism and contemporary approach to art amplifies in the context of theoretical courses. Similarly, in pedagogical terms the format of the education in the studio and in the classroom also reveals differences. While theory courses mainly focus reproducing knowledge and teaching the canons, it is not sufficient to obtain knowledge to develop a critical “attitude” specific to contemporary art practice that demands an inquisitive mind unpacking, “deconstructing”<sup>18</sup> the discourse this knowledge is produced by.

Thus, on the one hand, an attitude centred on legitimising the institutional norms and forms of art and on the other, an understanding that aims to create “spaces for thinking”<sup>19</sup> exist together. In that sense, a tension between reproductive pedagogies that fosters the conventional perspective on art and a critical attitude that locates the work of inquiry at the centre come side by side. As Simon Sheikh indicates, for an art education promoting “interdisciplinary”, “multidisciplinary” forms of thinking that inevitably “intervenes in several fields other than the traditional art sphere”<sup>20</sup>, regurgitating the canonical knowledge becomes insufficient if not paradoxical. The emphasis on a formalist education based on passing the technical skills of a medium and teaches “how to make art, but not to ask why”<sup>21</sup> do not allow developing a criticality that brings temporalities of the past and the present towards a future.

## Conclusion: Another art school

How to think about the future of the art school aware of the structures shaping the idea of art and education, tainted by dramatic shifts in the social and political climate of the present? What are the conditions and obstacles to this another model? How do the institutional histories of art education converge with the recent shifts that locates its agenda into an international arena? What could *another* art education be like, while the current

17 Öndin Genç, N. (2003). Cumhuriyet’in Kültür Politikası ve Sanat 1923-1950. İnsancıl Yayınları, 254.

18 De Duve 1999, *ibid.*, 32.

19 Sheikh, S. (2009). Objects of Study or Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research. *Art & Research. A Journal of Ideas, Contexts and Methods*, 2 (2).

20 Sheikh 2009, *ibid.*, 5.

21 Kosuth, J. (1991). *Art After Philosophy and After*. London: MIT Press. N.a.

conditions shaping the art school is determined by a particular perception of past and present extending towards a future?

The modality of the future art school is defined by this tension between cultural definitions of past, present, and future. Before delving into a utopian premise to design a future for an art school, one needs to respond to this institutional culture and capture a contemporaneity that relates to different tenses of past, present, future manifested in the tensions across educational histories. When Foucault differentiates between utopia and heterotopia and opts for elaborating on heterotopias as subversive, pervert, abnormal places here and now, against non-existing dream spaces of utopia, he sets the tone for this otherness that I seek in the future art school. Thus, the question is not to construct an utopian model, but rather forming a heterotopia of crisis, here and now. In this paper, I tried to unpack the conditions setting today's art school in the Turkish context, as a prelude for imagining another art school. The future will only start, in the "moderate", humble crisis cracked opened in this normative educational system. Thus, it is crucial to realise a "politics of moderation ... step by step, failure by failure"<sup>22</sup> grounded here and now, in order to expect a future to come.

## Bibliography

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). *Education under Siege. The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. London: Routledge.
- Becker, M. (2011). The Institutionalisation of Art Education and Its Implications for the Conceptualisation of "Art" and the Artistic Profession in the Early Turkish Republic. *Quaderns de la Mediterrània* 15.
- Becker, M. (2013). *Searching for An Intertwined Relation: Art and Architecture in The Post-War Period in Turkey*. Unpublished PhD thesis, METU.
- De Duve, T. (1999). *When Form has Become Attitude and Beyond. Theory in Contemporary Art Since 1985*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum.
- Gazi University (2017). Curriculum Circular.
- Kosuth, J. (1991). *Art After Philosophy and After*. London: MIT Press
- Öndin Genç, N. (2003). Cumhuriyet'in Kültür Politikası ve Sanat 1923-1950. İnsancıl Yayınları.
- Sarıkaya, R. (2016). Sunuş. *Kuruluşunun 90.yılında Gazi Eğitim Fakültesi*. <[https://issuu.com/g.u.gaziegitim-fakultesiresim-iabd/docs/gaz\\_\\_\\_son](https://issuu.com/g.u.gaziegitim-fakultesiresim-iabd/docs/gaz___son)>. Accessed at 23.12.2017.
- Sheikh, S. (2009). Objects of Study or Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research. *Art & Research. A journal of Ideas, Contexts and Methods.*, 2 (2).
- Slager, H. (2011). *The Pleasure of Research*. Ostfildern: Hatje Cantz Verlag.
- Yılmaz, M. (2016). 1945 Sonrası Türkiye'de Sanat Eğitimi Siyaseti. Sanat Üzerine Okumalar – 60 Yıla Bakış, Ed. Lale Özgenel, Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Gazi University, Faculty of Fine Arts. Mission Statement. <<http://gsf.gazi.edu.tr/posts/view/title/hakkin-da-130403?siteUri=gsf>>. Accessed at 20.10.2017.
- 22 Zizek, S. (2012). *The Year of Dreaming Dangerously*. London: Verso.

Gazi University, Faculty of Fine Arts. Department of Painting. Mission Statement. < <http://gsf-res.gazi.edu.tr/posts/view/title/sunus-22546?siteUri=gsf-res>>. Accessed at 20.10.2017.

Zizek, S. (2012). *The Year of Dreaming Dangerously*. London: Verso.

## Η δυνατότητα μιας άλλης Σχολής Καλών Τεχνών στην Τουρκία

**Harika Esra Oskay-Malicki**, Λέκτορας, Τμήμα Ζωγραφικής, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Gazi, Άγκυρα, Τουρκία

Το κίνητρο για αυτήν την έρευνα είναι να φανταστούμε εκ νέου μια καλλιτεχνική εκπαίδευση που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής της και στην ερώτηση αν είναι δυνατόν να οραματιστούμε το μέλλον της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης μέσα στις άκαμπτες δομές των θεσμικών οργάνων των επιμέρους φορέων της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές στην καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορούν να εντοπιστούν με μια προσεκτική ματιά στις μεταβαλλόμενες παραμέτρους της εποχής της. Από την αυστηρά οργανωμένη εκπαίδευση των Σχολών Καλών Τεχνών μέχρι τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, έως τις μοντερνιστικές σχολές τέχνης και στη συνέχεια προς ένα μοντέλο που επικρατεί μετά το 1970 και που διαμορφώνεται από την μετα-μεσική (post-medium) καλλιτεχνική εκπαίδευση, υπήρξε μια αντανάκλαση της μεταλλασσόμενης έννοιας της τέχνης, σε σχέση με τη θέση της στην κοινωνία. Επί του παρόντος, στο πρόγραμμα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Τμήματα Καλών Τεχνών των δημόσιων πανεπιστημίων της Τουρκίας, όλα αυτά τα ιστορικά σχετιζόμενα μοντέλα συνυπάρχουν με τρόπο αναχρονιστικό. Από τη μία πλευρά, το πρόγραμμα σπουδών έχει ως στόχο να μεταφέρει την τεχνογνωσία των δεξιοτήτων του τεχνίτη – μια στάση που θυμίζει τις παραδοσιακές σχολές τέχνης – ενώ από την άλλη πλευρά, η ανάγκη να αντιμετωπιστεί η πολύπλοκη φύση της σύγχρονης τέχνης στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα πρόγραμμα σπουδών χωρίς συνοχή. Αυτό το δίλημμα είναι εμφανές στην συνύπαρξη Εργαστηρίων που βασίζονται σε Κλάδους (Discipline Based Studios) (όπως ζωγραφική, γλυπτική) ως κύρια τάξη Εργαστηρίου, και των διεπιστημονικών, πειραματικών, κατ' επιλογή μαθημάτων μεικτών μέσων (mixed-media), που εμφανίζονται σε διάφορες Σχολές Καλών Τεχνών στην Τουρκία (π.χ. Πανεπιστήμιο Hacettepe, Πανεπιστήμιο Dokuz Eylül, Πανεπιστήμιο Gazi). Στόχος μου είναι να αναλύσω αυτή την κατάσταση τόσο μέσω μιας αυτο-εθνογραφικής έρευνας μέσα από την δική μου εμπειρία ως καθηγήτρια σε εργαστήριο διεπιστημονικής τέχνης σε ένα τμήμα DBA (Discipline Based Studio) στην Τουρκία, όσο και μέσα από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους φοιτητές στο ίδιο ίδρυμα. Το κίνητρο πίσω από αυτή την έρευνα είναι να ξαναφανταστούμε μια καλλιτεχνική εκπαίδευση που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής και να αναρωτηθούμε αν είναι δυνατό να οραματιστούμε το μέλλον της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης μέσα από τις άκαμπτες δομές των θεσμικών οργάνων των επιμέρους φορέων της εκπαίδευσης.

## Το θέμα και η φωτογραφία: Από την πράξη, στη θεωρία, στη διδακτική της φωτογραφίας-ως-τέχνης και τανάπαλιν.

**Παναγιώτης Παπαδημητρόπουλος**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

*Με αφορμή την κυκλοφορία του βιβλίου μου «Το Θέμα και η Φωτογραφία» θα αναφερθώ, βασιζόμενος στην προσωπική μου εμπειρία, στη σημασία που έχει για την έρευνα – θεωρητική ή εικαστική – ο εντοπισμός ασαφών ή προβληματικών (με τη μαθηματική έννοια του όρου) περιοχών που εγείρονται κατά την ποιητική της εικόνας, όταν αυτές επιλέγονται ως πεδία μελέτης από τον ερευνητή. Τούτες οι περιοχές αβεβαιότητας αποδεικνύονται πολύ γόνιμες, αφού τροφοδοτούν με νέες ιδέες το τρίπτυχο «πράξη-θεωρία-διδακτική της τέχνης και της Φωτογραφίας ειδικότερα».*

Η έννοια «θέμα» με έχει απασχολήσει, αρχικά ως φωτογράφο, στη συνέχεια ως θεωρητικό και τα τελευταία δέκα χρόνια ως δάσκαλο φωτογραφίας στη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπου διδάσκω. Αποτέλεσε αντικείμενο της διδακτορικής μου διατριβής «Le sujet photographique et sa remise en question (Alfred Stieglitz, Robert Frank, William Klein, Raymond Depardon)» που μεταφράζω ως «Το φωτογραφικό θέμα και η αναθεώρησή του (Alfred Stieglitz, Robert Frank, William Klein, Raymond Depardon)», μέρος της οποίας είναι «Το Θέμα και η Φωτογραφία»<sup>1</sup>, δοκίμιο που κυκλοφόρησε πρόσφατα από τις εκδόσεις University Studio Press. «Το Θέμα και η Φωτογραφία» αντιπροσωπεύει ένα μέρος όσων καταγράφονται στο διδακτορικό μου, αφού εστιάζει, κυρίως, στο πρώτο του σκέλος που αφορά στην προσπάθεια ορισμού του θέματος και τους δυνατούς τρόπους επεξεργασίας του. Στο δεύτερο σκέλος του διδακτορικού, που ελπίζω να εκδώσω αργότερα, υποστηρίζω την ανάγκη υπέρβασης του θέματος, ώστε να μεταβεί ο καλλιτέχνης σε καινοτόμες πρακτικές που έρχονται σε ρήξη – μερική ή ολική – με τις καθεστηκίες φόρμες του παρελθόντος. Σε ό,τι αφορά την ενασχόλησή μου με την έννοια «θέμα» και τη συγγραφή ενός θεωρητικού πονήματος, πρόκειται για δραστηριότητες που προέκυψαν σταδιακά ως συνέπεια καλλιτεχνικών και επαγγελματικών προβληματισμών που συναντούσα ως φωτογράφος στην άσκηση του επαγγέλματος.

Με αφορμή, λοιπόν, την κυκλοφορία του βιβλίου μου «Το Θέμα και η Φωτογραφία» θα αναφερθώ στο παρόν άρθρο, βασιζόμενος στην προσωπική μου εμπειρία, στη σημασία που έχει για την έρευνα – θεωρητική ή εικαστική – ο εντοπισμός ασαφών ή προβληματικών, με τη μαθηματική έννοια του όρου, περιοχών που παρουσιάζονται κατά την ποιητική της εικόνας, όταν αυτές επιλέγονται ως πεδία μελέτης από τον ερευνητή. Τούτες οι περιοχές αβεβαιότητας αποδεικνύονται πολύ γόνιμες, αφού τροφοδοτούν με νέες ιδέες το τρίπτυχο «πράξη-θεωρία-διδακτική της τέχνης».

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της τέχνης και της φωτογραφίας ειδικότερα, αυτές εισάγουν σε δυο αντιμαχόμενα πεδία που θα μπορούσα να περιγράψω πολύ σχηματικά ως «διδακτική της βεβαιότητας» από τη μια και «διδακτική της αβεβαιότητας» από την άλλη. Η «διδακτική της βεβαιότητας» σχετίζεται με τη μεταλαμπάδευση μιας κληρονομημένης γνώσης, απόρροια κατακτήσεων του παρελθόντος

1 Παπαδημητρόπουλος, Π. (2017), *Το Θέμα και η Φωτογραφία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

και των προγενέστερων καλλιτεχνών, ενώ η «διδασκτική της αβεβαιότητας» αντλεί το περιεχόμενό της από την αβεβαιότητα με την οποία συνοδεύονται τόσο η τέχνη (Τι είναι άραγε η τέχνη; Πώς μπορούμε να την ορίσουμε;) όσο και το έργο τέχνης (Πότε ένα δημιούργημα είναι έργο τέχνης και πότε δεν είναι;).

### Από την πράξη στη θεωρία

Εκκινώντας από «Το Θέμα και η Φωτογραφία» θα αναφερθώ πρώτα στις αιτίες που με οδήγησαν στη συγγραφή ενός θεωρητικού πονήματος, αφού προηγουμένως αναφέρω ότι το «θέμα», ως έννοια, είναι παρόν σε κάθε πνευματικό δημιούργημα πριν από την έναρξη της εικαστικής πράξης, στη διάρκεια της κυοφορίας του έργου αλλά και μετά από το τέλος του έργου. Το συναντά πρωτίστως ο εκκολαπτόμενος σπουδαστής σε μια Σχολή Καλών Τεχνών, αλλά και κάθε κατασταλαγμένος καλλιτέχνης (φωτογράφος, ζωγράφος, κινηματογραφιστής, γλύπτης κλπ.), καθώς επεξεργάζεται το επόμενο πρότζεκτ στο οποίο θα αφιερωθεί. Το πέρασμα από την Ιδέα στο τελικό έργο, από το «αρχέτυπο» στο «έκτυπο» ενέχει μια σειρά ερωτημάτων που σχετίζονται με το «θέμα». Ο καλλιτέχνης στην ποιητική του, πριν από το έργο, ευρίσκεται αντιμέτωπος με ένα άπειρο πεδίο επιλογών (Τι να απεικονίσω; Από πού να αρχίσω; Ποιο θα είναι το θέμα μου;), αλλά και με ερωτήματα που γεννιούνται a posteriori (Τι νόημα έχει αυτό που παρήγαγα; Εισάγει κάτι το καινοτόμο ή αναμασά και επαναλαμβάνει γνωστά σχήματα και νοοτροπίες του παρελθόντος;).

Στη δική μου περίπτωση τα ερωτήματα που παρουσιάστηκαν στη διάρκεια της φωτογραφικής πράξης με οδήγησαν στη μετακίνηση, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, προς τον θεωρητικό λόγο και σχολιασμό όσων συνέβαιναν εντός μου. Προσπαθώντας, λοιπόν, να αναλογιστώ το πώς συνέβη η μετάβαση από την πράξη στη θεωρία συνειδητοποίησα ότι:

α) Ένας από τους κύριους λόγους συγγραφής ενός θεωρητικού πονήματος ήταν η αδυναμία μου να κατανοήσω την έννοια «θέμα» στο πλαίσιο της πρακτικής μου<sup>2</sup>. Πιο συγκεκριμένα, το κύριο πρόβλημά μου ήταν η δυσκολία να επιλέξω ένα θέμα. Μου άρεσε να τα δοκιμάζω όλα: τοπίο, πορτρέτο, νεκρή φύση, φωτογραφία δρόμου, όλα αυτά εξίσου σε έγχρωμη και σε ασπρόμαυρη εκδοχή. Το αποτέλεσμα όμως αυτής της άνευ ορίων ελευθερίας ήταν ότι βρισκόμουν διαρκώς σε ένα λαβύρινθο από όπου δεν υπήρχε διέξοδος. Εργαζόμουν ατελείωτα, είχα πολλά ημιτελή θέματα και ακόμη περισσότερες ιδέες, όμως δεν υπήρχε εν τέλει κάτι συγκεκριμένο, μια ολοκληρωμένη ενότητα που θα μπορούσε να παρουσιασθεί σε μια έκθεση ή να γίνει ένα βιβλίο. Διότι, πρέπει να το τονίσω, στη φωτογραφία, περισσότερο από ό,τι συμβαίνει στις άλλες τέχνες, είναι πολύ εύκολο και με λίγη τύχη να πετύχεις μια καλή φωτογραφία. Η δυσκολία έγκειται στο να παραγάγεις στη συνέχεια μία ενότητα έργων όπου θα υπάρχει ομοιογένεια και κοινό ύφος. Αυτή είναι η μεγάλη δυσκολία στην φωτογραφία-ως-τέχνη. Το πρόβλημα, λοιπόν, που αντιμετώπιζα στην πράξη κατέστη θεωρητικό αντικείμενο μελέτης.

β) Δεύτερη αιτία της συγγραφής ενός θεωρητικού πονήματος ήταν η αμφισημία του όρου *sujet* στη γαλλική

<sup>2</sup> Για να προλάβω όσους θα διαφωνήσουν με τον υποκειμενιστικό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα θέματά μου, θα δηλώσω, ευθύς εξ αρχής, ότι τόσο στην πράξη όσο και στη θεωρητική μου έρευνα βασίζομαι σε ερωτήματα-προβλήματα που αντιμετωπίζω ως υποκείμενο. Έχω διαπιστώσει ότι, ειδικά στην Ελλάδα, θεωρείται άκομψο, σχεδόν ύβρις, το να μιλά ο καλλιτέχνης σε πρώτο ενικό πρόσωπο. Το να μιλά κάποιος βιωματικά θεωρείται ναρκισσιστικό, ότι ιχνογραφεί την αιογραφία του εαυτού του. Θα υπερασπιστώ, λοιπόν, εδώ την άποψη ότι δεν είναι αμαρτία η υποκειμενικότητα, η υποκειμενιστική προσέγγιση, αλλά ότι, αντίθετα, είναι η μόνη δυνατή λύση, για να πλησιάσουμε πιο κοντά στην ουσία αυτού που προσπαθούμε να επιτύχουμε και, κατά συνέπεια, στην ουσία αυτού που είμαστε. Για εκτενέστερη εμβάθυνση βλέπε τα κεφάλαια «Κριτική και υποκειμενικότητα. Υποκειμενική προσέγγιση της κριτικής» και «Υποκείμενο, αλήθεια, οπτική πνευματικότητας» στο Παπαδημητρόπουλος 2017, ό.π.

γλώσσα, στην οποία το *sujet* σημαίνει άλλοτε το θέμα (αυτό που απεικονίζεται σ' έναν πίνακα, γλυπτό, φωτογραφία, κινηματογραφικό έργο, κλπ.) και άλλοτε σημαίνει το «εγώ», δηλαδή την κινητήρια αιτία της πράξης, το «εγώ» που συμμετέχει στις δράσεις «εγώ φωτογραφίζω», «εγώ γράφω», «εγώ ζωγραφίζω». Η ασάφεια του όρου *sujet* μου κίνησε την περιέργεια, πόσο μάλλον όταν δεν υπάρχει στην ελληνική γλώσσα τόσο έντονα η αισθητική σύγχυση ανάμεσα στο θέμα και το υποκείμενο. Στα ελληνικά η διάκριση είναι ξεκάθαρη. Άλλο είναι το θέμα και άλλο το υποκείμενο.

Η παράδοση αμφισημία ανάμεσα στο *sujet*-θέμα και στο *sujet*-υποκείμενο επισημαίνεται επίσης από τον Roland Barthes ο οποίος μάλιστα τη χαρακτηρίζει ως «πολύτιμη ασάφεια του λεξιλογίου». «Το θέμα ενός έργου, γράφει ο Roland Barthes, είναι άλλοτε το “αντικείμενό του” (αυτό για το οποίο μιλάμε, αυτό που προσφέρεται στη σκέψη), και άλλοτε το ανθρώπινο ον που εμφανίζεται επί σκηνής, που φιγουράρει σαν απόλυτος δημιουργός αυτού που λέγεται ή ζωγραφίζεται»<sup>3</sup>. Είναι χαρακτηριστικό το κριτικό κείμενο που αφιερώνει ο Roland Barthes στο έργο του Cy Twombly: «Στον Twombly» γράφει «το θέμα είναι σίγουρα αυτό για το οποίο μιλάει ο πίνακας· όμως, καθώς αυτό το αποτέλεσμα-αντικείμενο δεν είναι παρά ένας υπαινιγμός, όλο το βάρος του δράματος περνά σε κείνον που το παράγει: Το θέμα είναι ο ίδιος ο Twombly»<sup>4</sup>.

Είναι πολύ σημαντική η παρατήρηση του Barthes. Το θέμα, αυτό που απεικονίζεται σε μία εικόνα, σε μία εγκατάσταση, σε ένα θεατρικό έργο, σε μία χορογραφία, δεν είναι αυτό που βλέπει ή νομίζει ότι βλέπει ο θεατής· το θέμα, μας λέει ο Barthes, είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, ο καλλιτέχνης-ως-άνθρωπος, που κινεί, πίσω από το ενορχηστρωμένο θέ-α-μα, τα νήματα της δημιουργικότητας. Η σχέση λοιπόν θέματος και υποκειμένου-καλλιτέχνη ήταν ένα θεωρητικό πεδίο έρευνας που άξιζε τον κόπο να το διερευνήσω για κάποιο χρονικό διάστημα, προτού να επιστρέψω πάλι, με μεγαλύτερες βεβαιότητες, στην εικαστική πράξη.

Η δυσκολία, λοιπόν, της επιλογής ενός θέματος και η αδυναμία να συγκεντρωθώ σε κάτι συγκεκριμένο κατέληξε να γίνει θεωρητικό αντικείμενο μελέτης. Από την πράξη μετέβην στη θεωρία, αλλά σε μια θεωρία η οποία αντλεί όλο της το περιεχόμενο από το «αληθιακό περιεχόμενο» της πράξης. Σε αυτή την ειδική περίπτωση η θεωρία είναι προέκταση της πράξης. Αντιπροσωπεύει αποκωδικοποίηση της πρακτικής, αναγωγή σε λόγο των διαδικασιών που επισυμβαίνουν στη διάρκεια κυοφορίας του έργου.

Επιπλέον, στην προκειμένη περίπτωση διαπιστώνεται η ανάδυση μιας ιδιαίτερης κατηγορίας δημιουργού, του πρακτικο-θεωρητικού καλλιτέχνη, ο οποίος επιχειρεί σταδιακές επιστροφές στο «αληθιακό περιεχόμενο» της πράξης. Η τελευταία διευκρίνηση έχει μεγάλη σημασία, διότι θεμελιώνει –ανάμεσα στις δύο κύριες κατηγορίες που συναντάμε στον χώρο της τέχνης, δηλαδή τους θεωρητικούς και τους πρακτικούς– μια νέα κατηγορία, υβριδικής μορφής, του καλλιτέχνη που είναι συνάμα και θεωρητικός (βλ. Leonardo, Delacroix, Kandinsky, Klee, Matisse, Kossuth, Judd, κ.ά.)

Σε αυτό το σημείο πρέπει να προσθέσω ότι ο πρακτικο-θεωρητικός καλλιτέχνης, όντας θεατής έργων άλλων καλλιτεχνών, αντιλαμβάνεται με μεγαλύτερη οξύτητα τα προβλήματα που προσπαθεί να επιλύσει ο συνάδελφός του, γεγονός που ευνοεί τη γένεση νέων θεωριών σχετικών με την επιστημολογία του εκάστοτε μέσου. Ειδικότερα, ο φωτογράφος που είναι και θεωρητικός αντιλαμβάνεται πολύ πιο έντονα τα προβλήματα που συνδέονται με την εύρεση, την προσέγγιση, τη διεκπεραίωση ενός θέματος, τις προβληματικές σχέσεις

3 Barthes, R. (1982). *L'Obvie et l'Obtus*. Paris: Seuil, 175.

4 Barthes 1982, ό.π.

της φωτογραφίας με τον κόσμο της τέχνης. Αντιμετωπίζει τα προβλήματα της ποιητικής εκ των ένδον, όμοια, π.χ., με τον ναυτικό που γράφει ποιήματα για τη θάλασσα, έχοντας κινδυνέψει από την αγριάδα της, σε αντίθεση με τον ποιητή που γράφει ποιήματα επικαλούμενος τη φαντασία του. Ως εκ τούτου, ο θεωρητικός λόγος που εκφέρει ο πρακτικο-θεωρητικός καλλιτέχνης είναι σημαντικός για την επιστημολογία του εκφραστικού μέσου που χρησιμοποιεί, αφού συμπληρώνει την ερμηνεία του θεωρητικού, φωτίζοντας ιδιαίτερες πτυχές του έργου, της αλήθειας του έργου, τις οποίες μόνον αυτός γνωρίζει.

Έτσι ξεκίνησε η συγγραφή του διδακτορικού. Η αρχική μου πρόθεση ήταν να είναι μεικτό, δηλαδή, να συμπεριλαμβάνει και εικόνες από το προσωπικό μου έργο. Στην πορεία όμως κατέληξε σε ένα αμιγώς θεωρητικό έργο, αφού στη διάρκεια της συγγραφής προέκυψαν πολλά σημαντικά ερωτήματα που έπρεπε να απαντηθούν. Μερικά από τα ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα: Τι είναι το φωτογραφικό θέμα; Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία του στη φωτογραφία; Ποια η διαφοροποίηση ανάμεσα στο θέμα, το πρότζεκτ και το συνολικό έργο του δημιουργού; Πότε αρχίζει ένα φωτογραφικό θέμα; Πότε τελειώνει; Πώς η έρευνα της φύσης της φωτογραφίας και το φωτογραφικό θέμα συνδέονται μέσα στο έργο ενός δημιουργού; Πώς επιλέγει κανείς ένα θέμα; Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στον φωτογράφο και το θέμα του; Κάτω από ποιες συνθήκες το φωτογραφικό θέμα αντιπροσωπεύει τον δημιουργό του; Πώς μπορεί να είναι φορέας πληροφοριών σχετικών με τον άνθρωπο-δημιουργό; Πώς το θέμα εικονοποιεί την ουσία του ανθρώπου που βρίσκεται πίσω από τη φωτογραφική μηχανή; Τέλος, είναι καλό ένας φωτογράφος-δημιουργός να δουλεύει το ίδιο θέμα σ' όλη του τη ζωή ή μήπως είναι προτιμότερο να ασχολείται με πολλά και διαφορετικά θέματα ή πρότζεκτ;

Αυτά ήταν μερικά από τα ερωτήματα που τέθηκαν στη διάρκεια της συγγραφής και είδαμε έως εδώ πώς η «διστακτικότητα» του γαλλικού λεξιλογίου να ορίσει με σαφήνεια τον όρο *sujet* αποδείχτηκε χρήσιμη ποικιλοτρόπως. Βασίστηκα σε αυτή τη σύγχυση για να προσπαθήσω να απαντήσω στη σειρά των θεωρητικών και πρακτικών ερωτημάτων που ανέκυπταν.

Πρέπει να τονίσω εδώ ότι είναι σημαντικό για τον ερευνητή –θεωρητικό ή πρακτικό– να εντοπίζει τέτοιου είδους προβληματικές περιοχές, που δημιουργούν απορίες και μοιάζουν με ανεξερεύνητα πεδία. Αυτές ακριβώς είναι οι περιοχές που θα έπρεπε να ενδιαφέρουν τον ερευνητή και να γίνονται αντικείμενα μελέτης. Όπως λέει ο Bachelard «η συνειδητοποίηση σε βάθος του προβλήματος δίνει το στίγμα του αληθινού επιστημονικού πνεύματος. Για τον επιστήμονα ερευνητή κάθε γνώση είναι μια απάντηση σε ένα προηγούμενο ερώτημα»<sup>5</sup>.

Σύμφωνα με τον Bachelard «η επιστήμη είναι πριν απ' όλα επιστήμη του κρυμμένου»<sup>6</sup>. Αυτό που θα έπρεπε να ενδιαφέρει, λοιπόν, τον ερευνητή είναι κυρίως το σκοτεινό και το δυσνόητο. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο René Passeron, ο οποίος δηλώνει: «Δεν πιστεύω, ότι μια επιστήμη οφείλει να φοβάται μια ασαφή έννοια, όταν την καθιστά αντικείμενο μελέτης της»<sup>7</sup>. Τα ίδια ισχύουν για τις θεωρίες τις σχετικές με την τέχνη, αλλά, επίσης, για τις καλλιτεχνικές πρακτικές.

Η εξέλιξη των πλαστικών μορφών που αντιλαμβανόμαστε, όταν ανατρέχουμε στην ιστορία της τέχνης, είναι αποτέλεσμα αυτής της ερευνητικής διαδικασίας. «Με τι να αντικαταστήσω το αντικείμενο;» είναι το

5 Bachelard G. (2004). *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris: J. Vrin, 16.

6 Bachelard 2004, ό.π.

7 Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la creation*. Paris: Klincksieck, 20.

ερώτημα που θέτει ο Kandinsky, εισερχόμενος δειλά-δειλά στον χώρο της αφαίρεσης. «Γιατί να απεικονίσω τα αντικείμενα, όταν μπορώ να τα παρουσιάσω όπως είναι στην πραγματικότητα;» είναι το ερώτημα που θέτει ο Duchamp, προσπαθώντας να αιτιολογήσει τον λόγο ύπαρξης του *ready made*. «Γιατί πρέπει η ζωγραφική να μιμείται τη φωτογραφία;» είναι ερωτήματα που θέτουν οι Picabia και Picasso<sup>8</sup>. «Πώς να απεικονίσω τον διάβολο;» είναι το ερώτημα, που θέτει η Diane Arbus για λογαριασμό της φωτογραφίας<sup>9</sup>.

### Από τη θεωρία στη διδακτική της τέχνης

Στο δεύτερο σκέλος του παρόντος άρθρου, που αφορά το πέρασμα από τη θεωρία στη διδακτική της τέχνης, θα αναφέρω κάποια παραδείγματα θεμάτων που προτείνω στους φοιτητές που επιλέγουν τη φωτογραφία, ως αποτέλεσμα της πρακτικής και θεωρητικής μου περιπλάνησης στον χώρο της Τέχνης. Αυτά τα θέματα παρουσιάζονται υπό τη μορφή ενός προβλήματος προς επίλυση, όπως εννοούμε το πρόβλημα στα μαθηματικά. Συνοδεύονται από ένα κείμενο, στο οποίο φροντίζω να παρουσιάζεται, κατά το δυνατόν, όλη η διάσταση του προβλήματος που καλείται να επιλύσει ο εκπαιδευόμενος.

Σημαντική έννοια για την ποιητική του έργου τέχνης θεωρώ την έννοια της καλλιτεχνικής πρόθεσης, την οποία δανείζομαι από τον Arthur Danto. «Το έργο τέχνης, γράφει ο Arthur Danto, ενέχει μια εμπρόθετη δομή, δηλαδή έχει γίνει αναφορικά με κάτι άλλο [...]. Αυτή η προθεσιακή δομή [...] επιβλήθηκε από ένα ανθρώπινο ον, συγκεκριμένα τον καλλιτέχνη: μία συγκεκριμένη οντότητα είναι λοιπόν έργο τέχνης, εάν υλοποιεί μια καλλιτεχνική πρόθεση»<sup>10</sup>. Βασίζομαι στον ορισμό του Danto για να καταδείξω ότι είναι απαραίτητο να έχουμε μια εικόνα εξ αρχής, έστω και πολύ αφηρημένα, αυτού που θέλουμε να πραγματώσουμε.

Η σαφήνεια της πρόθεσης λειτουργεί σαν τον χάρτη, ο οποίος μας καθοδηγεί στην εύρεση του προορισμού. Μία πιθανή αιτία για την αποτυχία του έργου θα μπορούσε συνεπώς να είναι η ασάφεια ή η ανεπαρκής επικέντρωση από τη μεριά του υποκειμένου-δημιουργού στο περιεχόμενο της καλλιτεχνικής πρόθεσης, στο περιεχόμενο του έργου που πρόκειται να πραγματοποιηθεί.

«Η ατέλεια ή η αποτυχία ενός έργου, γράφει ο Hegel, δεν είναι πάντα αποτέλεσμα έλλειψης ικανότητας από τη μεριά του καλλιτέχνη· η αναποτελεσματικότητα της φόρμας προκύπτει συνήθως από μια ανεπάρκεια του περιεχομένου»<sup>11</sup>. Η «ανεπάρκεια του περιεχομένου» οδηγεί, λοιπόν, στο κακό έργο. Το υποκείμενο-καλλιτέχνης, τις περισσότερες φορές, δεν έχει πλήρη συνείδηση αυτού που θέλει να πει, ούτε του λόγου ύπαρξης του έργου στο οποίο αποβλέπει, ούτε και των εκτροπών, υπερβάσεων, παρεκκλίσεων που πρέπει να θέσει εν έργο, προκειμένου να επιτύχει ακριβώς αυτό που θέλει να πει. Το να έχει κάποιος συνείδηση του φωτογραφι-

8 Ο Picabia εξηγήσει αυτές τις νέες κατευθύνσεις της ζωγραφικής, όταν έγραφε ότι «η φωτογραφία προσφέρει ένα έναυσμα στην τέχνη να ερευνήσει τη βαθύτερη φύση της, η οποία δεν έγκειται στην αναπαράσταση του Έξω κόσμου. Η τέχνη πρέπει να καθιστά ορατές, μέσω της πλαστικότητας, εσωτερικές ψυχολογικές καταστάσεις». Picabia, F. (1906). *A Paris Painter*. *New York Globe*, επαναδημοσίευση στο *Camera Work*, 13, 43-44. Κάτι ανάλογο δήλωνε ο Picasso στον φωτογράφο Brassai: «Όταν βλέπουμε αυτά που εκφράζετε με τη φωτογραφία, συνειδητοποιούμε όλα όσα δεν θα 'πρεπε στο εξής να απασχολούν τη ζωγραφική. Γιατί θα 'πρεπε ο ζωγράφος να προσπαθεί να αναπαραστήσει κάτι που μπορεί να το κάνει πολύ καλύτερα ο φωτογραφικός φακός; Η φωτογραφία έφτασε την κατάλληλη στιγμή για να ελευθερώσει τη ζωγραφική από τη φιλολογία, την ανεκδοτολογία, ακόμη και από το θέμα». Brassai, B. (1964). *Conversations avec Picasso*. Paris: Gallimard, 68.

9 Παπαδημητρόπουλος 2017, ό.π., 214.

10 Danto, A (1989). *La Transfiguration du banal* (Cl. Hary-Schaeffer, Trad.). Paris: Seuil, 12.

11 Hegel, F. (1993) *Esthétique des arts plastiques* (textes présentés et annotés par B. Teysseire). Paris: Hermann, 49.

κού του πρότζεκτ αρχίζει ίσως, εντελώς απλά, από την προσπάθεια να καταλάβει ο ίδιος, για τον εαυτό του, το νόημα και τον λόγο ύπαρξης του πρότζεκτ στο οποίο δουλεύει. Έτσι θα μπορούσε να απαντήσει στο ερώτημα που θα έθετε ένας υποτιθέμενος θεατής: «Γιατί εργάζεστε σ' αυτό το πρότζεκτ; Τι θέλετε να πείτε;».

Ο Raymond Depardon, φωτογράφος και κινηματογραφιστής, αφηγείται ότι αυτή τη συνειδητοποίηση, την έμαθε χάρη στον κινηματογράφο: «Στη διάρκεια του μοντάζ του πρώτου μου φιλμ, αφηγείται, με ρώτησε ένας μοντέρ: “Τι θέλεις να πεις με αυτό το φιλμ;”. Του απάντησα: “Δεν καταλαβαίνω το ερώτημά σου”. Είχα αυτή τη χαλαρή στάση του φωτογράφου της επικαιρότητας (που ήμουν εκείνη την εποχή). Η γνώμη μου ήταν παρούσα, αλλά δεν κατόρθωνα, ούτε και προσπαθούσα, να τη διατυπώσω»<sup>12</sup>.

Η απόσταση από τα θέματά του, όταν κινηματογραφεί μία ιστορία, τον βοηθά να αντιληφθεί καλύτερα αυτό που οφείλει να κάνει στη φωτογραφία. Το σχόλιο του Depardon μας βοηθά να συναγάγουμε το συμπέρασμα ότι μερικές φορές είναι καλό να παίρνουμε αποστάσεις από το κύριο εκφραστικό μας μέσο. Η αλλαγή του εκφραστικού μέσου, που αντιστοιχεί σ' αυτό που ονομάζω «αποκλίνουσα μέθοδο» παραγωγής εικόνων, επιτρέπει τις συγκρίσεις, επιτρέπει να αποκτήσουμε ουδέτερη ματιά σε ό,τι πραγματώνουμε.

Προκειμένου να τεκμηριώσω έτι περαιτέρω τούτη την υπόθεση, θα αναφέρω ένα παράδοξο· πρόκειται για παράδειγμα που αντλώ από το πεδίο των μαθηματικών και σχετίζεται με τη μέθοδο που εφαρμόζει ο ερευνητής-μαθηματικός στην προσπάθειά του να προσδιορίσει τη θέση ενός σημείου στον χώρο. Το «μαθηματικό παράδοξο» στην προκειμένη περίπτωση συνίσταται στο γεγονός ότι ο ερευνητής, για να καθορίσει τη θέση του σημείου στον χώρο, δεν μελετά κατευθείαν το ζητούμενο σημείο, αλλά έμμεσα, τις προβολές του στους άξονες  $x$ ,  $y$ ,  $z$  του τρισδιάστατου χώρου της καρτεσιανής γεωμετρίας. Εφευρίσκει, δηλαδή, ένα σύστημα αξόνων προβολικού χαρακτήρα, το οποίο προσαρτά στο σημείο που τον ενδιαφέρει για να υπολογίσει τις προβολές του σημείου στους άξονες που έχει δημιουργήσει. Η στιγμιαία εγκατάλειψη του εν λόγω σημείου, με την εγκαθίδρυση αυτού του νέου συστήματος, και η μέτρηση των προβολών του στους άξονες  $x$ ,  $y$ ,  $z$  είναι αυτή που επιτρέπει τελικά τον ακριβή προσδιορισμό του.

Την «αποκλίνουσα μέθοδο» παραγωγής εικόνων, στην οποία με παραπέμπει το «μαθηματικό παράδοξο», τη συναντάμε σε πολλούς καλλιτέχνες, ένας εκ των οποίων είναι και ο Picasso, ο οποίος θα μπορούσε να ενταχθεί σ' αυτούς που την εφάρμοζαν. Πιο συγκεκριμένα, όταν τον απασχολούσαν ζητήματα σχετικά με τη ζωγραφική αναπαράσταση, στρεφόταν προς τη γλυπτική κι εκεί έβρισκε τις απαντήσεις που αναζητούσε στα ζωγραφικά του προβλήματα. Το ίδιο συνέβαινε και με τον Matisse, ο οποίος εξηγεί ως εξής τους λόγους για τους οποίους στράφηκε προς τη γλυπτική: «Ασχολιόμουν με τη γλυπτική», γράφει, «όταν με κούραζε η ζωγραφική, για ν' αλλάξω μέσο. Ωστόσο, καταπιάστηκα με τη γλυπτική ως ζωγράφος. Αυτό που λέει η γλυπτική δεν είναι το ίδιο με αυτό που λέει η ζωγραφική. Αυτό που λέει η ζωγραφική δεν είναι το ίδιο μ' ό,τι λέει η μουσική. Πρόκειται για παράλληλους δρόμους, αλλά δεν πρέπει να τους συγχέουμε»<sup>13</sup>.

12 Depardon, R. (2001). Pascal Convert: une distance aux choses. *Art Press*, 273, 31.

13 Αναφορά στο Lichtenstein, J. (1995). *La Peinture*. Paris: Larousse, 317.

## Παράδειγμα θέματος υπό τη μορφή προβλήματος προς επίλυση.

Ένα από τα θέματα στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι σπουδαστές του εργαστηρίου Φωτογραφίας της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων παράγοντας προσωπικές φωτογραφικές εικόνες, είναι αυτό που διερευνά τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο άσχημο και το ωραίο. Το προτεινόμενο θέμα φέρει τον τίτλο «Στα όρια του άσχημου και του ωραίου» και συνοδεύεται από το ακόλουθο κείμενο:

Το άσχημο είναι ο κύριος παράγων των μετασχηματισμών που συμβαίνουν στην τέχνη. Αντιπροσωπεύει ό,τι της είναι ξένο σε μία δεδομένη στιγμή και χάρη σ' αυτό η τέχνη μπορεί και διευρύνει όλο και περισσότερο τα σύνορά της<sup>14</sup>. Σύμφωνα πάλι με τον Kandinsky υπάρχουν δύο είδη ομορφιάς: η εξωτερική και η εσωτερική ή υποκειμενική. “Η υποκειμενική ομορφιά”-γράφει ο Kandinsky “είναι αυτή προς την οποία μας σπρώχνει μία εσωτερική αναγκαιότητα, όταν έχουμε αρνηθεί τις συμβατικές φόρμες του ωραίου”<sup>15</sup>. Μέχρι ποιο βαθμό όμως μπορούμε να αρνηθούμε τη συμβατική ομορφιά και μέχρι ποιο βαθμό μπορούμε να υιοθετήσουμε το άσχημο; Πού σταματά το ωραίο και πού αρχίζει το άσχημο; Πού σταματά το άσχημο και πού αρχίζει το ωραίο;

Στο ερώτημα που παρουσιάζεται υπό τη μορφή ενός προβλήματος προς επίλυση, αντίθετα από ό,τι συμβαίνει στα μαθηματικά, η απάντηση είναι απόλυτα προσωπική και δεν έχει οικουμενική ισχύ. Η απάντηση, παραμένει μια υποκειμενική υπόθεση και ο στόχος της άσκησης είναι να «ξεκλειδώσει» διαδικασίες έρευνας, διερώτησης και καλλιτεχνικής περιπλάνησης σε νέους τόπους-ουτοπίες. Το συγκεκριμένο θέμα προτείνεται στους φοιτητές του δευτέρου εξαμήνου και συνοδεύεται από προβολές έργων καλλιτεχνών, θεωρητικά κείμενα που πραγματεύονται τη σχέση του ωραίου και του άσχημου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και είναι το δεύτερο που καλούνται να πραγματώσουν στη διάρκεια του εξαμήνου. Τα άλλα δυο θέματα είναι «Η πόλη μου» και «Η φωτογραφία ως ντοκουμέντο», που είναι το τρίτο και τελευταίο του εξαμήνου<sup>16</sup>.

Τέλος, θα κλείσω με μία αυτοβιογραφική εικόνα, της οποίας το θέμα δεν είναι ένα πραγματικό αντικείμενο ή ένα τοπίο ή μια σκηνή που εκτυλίσσεται μπροστά από τον φακό, αλλά ένα προσωπικό γεγονός που αφορά το υποκείμενο-φωτογράφο, τον φωτογράφο-ως-άνθρωπο, και λαμβάνει χώρα πίσω από τον φακό ή καλύτερα πίσω από το μάτι, στο μυαλό και την ψυχή. Στην προκειμένη περίπτωση, το χιονισμένο τοπίο (έξω από τη Βέροια), που βρίσκεται μπροστά από τον φακό, δεν είναι το κύριο θέμα της φωτογραφίας. Το τοπίο λειτουργεί απλά ως αναγκαία βάση, που πάνω της θα στηριχτεί όλη η δραματουργία της εικόνας. Το κύριο «θέμα», το δράμα, που είναι η αγγελία του θανάτου του πατέρα, αφορά μόνο το υποκείμενο και αποτυπώνεται με τη βοήθεια του κειμένου που είναι γραμμένο επί της εικόνας. Η εικόνα *Εδώ-και-τόρα. Έξω από τη Βέροια, 2012*, αποδεικνύει την απόφαση του Barthes που ανέφερα παραπάνω: το θέμα δεν είναι μόνο αυτό που αποτυπώνεται στην εικόνα, αλλά είναι και το υποκείμενο-καλλιτέχνης ή το *Εγώ ή ο Εαυτός*. Προσπαθώντας να διεισδύσω βαθύτερα σε τούτη τη σχέση ανάμεσα στον καλλιτέχνη και το θέμα του, θα αναφέρω τα κείμενα του Daniel Arasse, ο

14 Rosen, Ch. & Zerner, H. (1986) *Romantisme et Réalisme*. Paris: Albin Michel, 20.

15 Kandinsky, W. (1969). *Du Spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier* (P. Volboud, Trad.). Paris: Denoël, 66.

16 Το αναλυτικό περιεχόμενο του μαθήματος του δευτέρου εξαμήνου βρίσκεται αναρτημένο στο <<http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1033>>.

οποίος χρησιμοποιεί, για να προσδιορίσει τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον δημιουργό και το έργο, την έκφραση «αυτομίμηση του ζωγράφου»<sup>17</sup>. Αναφέρει ως έναρξη αυτής της σχέσης το τέλος του 14<sup>ου</sup> αιώνα και παραθέτει τη φράση «κάθε ζωγράφος ζωγραφίζεται, καθώς ζωγραφίζει», που ήταν της μόδας στη Φλωρεντία, και τη συναντάμε τόσο στον Brunelleschi, όσο και στους Savonarola και Leonardo da Vinci. Τι σημαίνει όμως τούτη η φράση; Σύμφωνα με τον Savonarola<sup>18</sup>, η φράση «κάθε ζωγράφος ζωγραφίζεται, καθώς ζωγραφίζει», σημαίνει ότι δεν ζωγραφίζεται «ως άνθρωπος (γιατί δημιουργεί εικόνες λιονταριών, αλόγων, ανδρών και γυναικών, κ.ά.), αλλά ζωγραφίζεται ως ζωγράφος, δηλαδή σύμφωνα με τη σκέψη του» – και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την αντίληψη και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τη ζωγραφική.

Κάθε είδους μίμηση είναι, λοιπόν, αυτομίμηση. Στη διάρκεια της επεξεργασίας του θέματος, ο δημιουργός ταυτίζεται με αυτό, στην προσπάθειά του να το απεικονίσει όσο καλύτερα μπορεί. Το *Εγώ* του δημιουργού, μαζί με όλη του την ποιητική διάθεση για εικαστική δημιουργία, μεταγγίζεται, σαν σε καλούπι, στα συγκεκριμένα και πεπερασμένα όρια του αντικειμένου ή του θέματος που εκτυλίσσεται μπροστά από το μάτι, μπροστά από τον φακό. «Μέσα από το έργο τέχνης, ο άνθρωπος που είναι δημιουργός προσπαθεί να εκφράσει τη συνείδηση που έχει για τον εαυτό του<sup>19</sup>» γράφει ο Hegel· και ο Barnett Newman συμπληρώνει: «Το *Εγώ*, τρομερό, επίμονο και συνεχές, είναι το μόνιμο θέμα (*subject matter*) της ζωγραφικής»<sup>20</sup>.

Σ' αυτό το σημείο θα προσθέσω και μια τρίτη συνιστώσα, η οποία αφορά τη διερεύνηση της φύσης του εκφραστικού μέσου που μετέρχεται ο καλλιτέχνης και σχετίζεται με ερωτήματα όπως: Ποια είναι η φύση της ζωγραφικής, της φωτογραφίας, της γλυπτικής; Ποια τα όριά τους; Είναι αναγκαία η υπέρβαση των ορίων τους;

Ως απόρροια αυτής της τρίτης παραμέτρου, θα εκφράσω τη γνώμη ότι το «θέμα» είναι, επίσης, και στιδήποτε έχει σχέση με την έρευνα της φύσης του μέσου, με στιδήποτε διαρρηγνύει τα παραδοσιακά στεγανά, ανοίγοντας νέες προοπτικές σε ό,τι μέχρι πρότινος νομίζαμε ότι είναι η ζωγραφική, η φωτογραφία, η ποίηση, κλπ. Τούτη την άποψη υποστηρίζει και ο Paul Valéry: «Ο αληθινός ζωγράφος, γράφει, εξερευνά τη ζωγραφική όλη του τη ζωή, ο αληθινός ποιητής την ποίηση κλπ.»<sup>21</sup>. Το σχόλιό του μας θυμίζει την υποχρέωση του καλλιτέχνη να μην επαφίεται στις κατακτήσεις του παρελθόντος, αλλά να διερευνά και να προσπαθεί να διευρύνει τα όρια του μέσου του, αφού τίποτε δεν είναι παγιωμένο και σταθερό· το τι είναι η ζωγραφική, η φωτογραφία, η γλυπτική και κάθε νέο μέσο παραμένουν ανοιχτά ερωτήματα που τα διαπραγματεύεται ελεύθερα ο καλλιτέχνης, με κίνδυνο πολλές φορές την αποτυχία, τη μη αναγνώριση της ματιάς του και του τρόπου με τον οποίο μας παρουσιάζει το ορατό-πραγματικό.

Ο τίτλος της φωτογραφίας *Εδώ-και-τώρα. Έξω από τη Βέροια* μας τροφοδοτεί με ένα νέο θέμα, με μια νέα έννοια, το «παρόν», που μας αφορά όλους. «Τι είναι το παρόν; Μπορεί να οπτικοποιηθεί; Ποιο είναι το παρόν μου, το “Εγώ-εδώ-τώρα”; Σε τι διαφέρει το παρόν μου από το παρόν του Άλλου;» είναι ερωτήματα ικανά να εισαγάγουν σε νέους τρόπους σκέψης, εργαλεία για δημιουργία νέων εικαστικών θεματολογιών. Συνειδητοποιούμε ότι η ίδια η πράξη και η θεωρητικοποίησή της επιτρέπουν τη μετάβαση από την υποκειμενικότητα στην οικουμενικότητα· ανοίγουν δρόμους προς μια νέα αντικειμενικότητα με την ανάδυση νέων

17 Παπαδημητρόπουλος 2017, ό.π., 32-33.

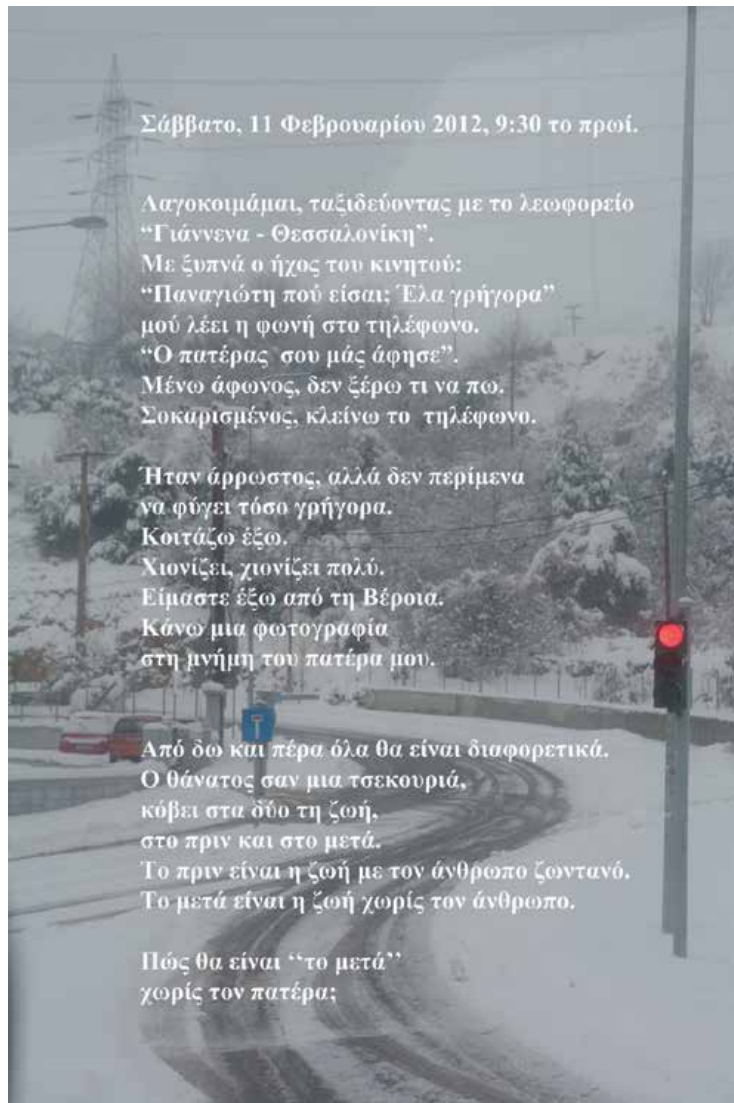
18 Παπαδημητρόπουλος 2017, ό.π.

19 Hegel 1993, ό.π., 43.

20 Αναφέρεται στο Lichtenstein 1995, ό.π., 259.

21 Αναφέρεται στο Blanchot, M. (1993). *L'espace litteraire*. Paris: Gallimard, 105.

εικαστικών περιοχών, τροφοδοτώντας τον «ερευνητή-καλλιτέχνη-παιδαγωγό» με νέα εργαλεία έρευνας, νέα εργαλεία διείσδυσης στο μυστήριο του ορατού-πραγματικού, σ' αυτό που διαδραματίζεται στην αόρατη πλευρά του κόσμου, στην «πίσω όψη του καθρέφτη»<sup>22</sup>.



Παναγιώτης Παπαδημητρόπουλος,  
 Εδώ-και-τόρα. Έξω από τη Βέροια, 2012.

22 Lorenz, K. (1992). *Η πίσω όψη του καθρέφτη: έρευνα για μια φυσική ιστορία της ανθρώπινης γνώσης*. Αθήνα: Θυμάρι.

## Βιβλιογραφία

- Bachelard G. (2004). *La Formation de l'esprit scientifique*. Paris: J. Vrin.
- Barthes, R. (1982). *L'Obvie et l'Obtus*. Paris: Seuil.
- Blanchot, M. (1993). *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard.
- Brassaï, B. (1964). *Conversations avec Picasso*. Paris: Gallimard.
- Depardon, R. (2001). Pascal Convert: une distance aux choses. *Art Press*, 273, 29-35.
- Hegel, F. (1993). *Esthétique des arts plastiques*, (textes présentés et annotés par B. Teyssède). Paris: Hermann.
- Kandinsky, W. (1969). *Du Spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*, (P. Volbout, Trad.). Paris: Denoël.
- Lichtenstein, J. (1995). *La Peinture*. Paris: Larousse.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*. Paris: Klincksieck.
- Picabia, F. (1906). A Paris Painter. *Camera Work*. 13, 43-44.
- Rosen, Ch. & Zerner, H. (1986). *Romantisme et Réalisme*. Paris: Albin Michel.
- Lorenz, K. (1992). *Η πίσω όψη του καθρέφτη: έρευνα για μια φυσική ιστορία της ανθρώπινης γνώσης*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Παπαδημητρόπουλος, Π. (2017). *Το Θέμα και η Φωτογραφία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

## Photography and the Subject-Matter: From Practice to Theory, to the Teaching of Photography-as-Art and vice versa.

**Panayotis Papadimitropoulos**, Assistant Professor, Department of Fine Arts and Sciences of the Arts, School of Fine Arts, University of Ioannina

Photography and the subject-matter: From practice to theory, to the teaching of photography-as-art and vice versa. On the occasion of the publication of my book *Photography and the subject-matter*, I will investigate, based on my personal experience, the importance for the research – theoretical or artistic – of identifying unknown areas when they are selected as study fields by the artist. Those areas of uncertainty are very fruitful because they feed the triptych “practice – theory – art teaching” with new ideas and proposals.

## Από του 19<sup>ου</sup> εις τον νυν αιώνα: σχετικά με τις θεωρήσεις των τεχνών

στις απαρχές της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

**Βασίλης Πασχάλης**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

*Η ΑΣΚΤ, όπως και το σύγχρονο ΕΜΠ, έλκουν την καταγωγή από το «Σχολείον των Τεχνών» που ιδρύθηκε τον Ιανουάριο του 1837. Λίγα χρόνια μετά, ενώ σταδιακά αποχωρούν οι βαυαροί μηχανικοί που είχαν πρωτοστατήσει στην ίδρυσή του, το «Σχολείον» αποκτά «Τμήματα» αναλόγως με το χρονικό πρόγραμμα διδασκαλίας, και μετασχηματίζεται σε «Σχολή», εμπεριέχουσα τη διδασκαλία τόσο των «Βιομηχάνων Τεχνών» όσο και την καθημερινή των «Ωραίων Τεχνών», η οποία, συχνά αποτυπώνεται ως διάκριση μεταξύ «ωραίων» και «βαναύσων» τεχνών. Το διάταγμα «Περί διοργανισμού του εν Αθήναις Σχολείου των Τεχνών» (22/10/1843) προέβλεπε τη διδασκαλία ποικιλίας μαθημάτων, ενώ στο πρόγραμμα του Καθημερινού Σχολείου προσετίθεντο μαθήματα όπως η Μυθολογία και η Καλλιτεχνολογία, η Ανατομία, η Διπλογραφία και η Στενογραφία», κάποια από τα οποία επιβίωσαν της μεταρρυθμίσεως του 1863 μαζί με τα μείζονα αντικείμενα της Ζωγραφικής, Γλυπτικής, Ξυλογραφίας, αλλά και της Καλλιγραφίας, Κοσμηματογραφίας, Χημείας. Το πρόγραμμα μετασχηματιζόταν διαρκώς σύμφωνα με τα προγράμματα των ευρωπαϊκών σχολών, ενώ το 1863 ιδρύεται αφ' ενός το πενταετές «Καλλιτεχνικόν Σχολείον», «όπου θέλουσι διδάσκεσθαι στοιχειωδώς αι ωραία τέχνηαι», και αφ' ετέρου αυτό που αργότερα θα ονομασθεί «Πρακτικόν», με τριετείς, κατ' αρχήν, σπουδές που απευθύνονται σε «τέκτονας, γεωμέτραις, σιδηρουργούς και χημοτέχνας». Η Σχολή θα ακολουθήσει το Πολυτεχνείο στην εγκατάστασή του στην Πατησίων, θα αυτονομηθεί από αυτό το 1910, και, με την εξαίρεση της Αρχιτεκτονικής, οι μετασχηματισμοί αμφοτέρων θα οδηγούν σε διαρκώς αποκλίνουσες πορείες. Με βάση κυρίως την ανατομή της ιστορίας αυτής της σύνθετης και ενδιαφέρουσας διαδρομής, που διηλεκώς συνθέτει το ισχυρότερο παράδειγμα στην ανάπτυξη της τριτοβάθμιας διδασκαλίας της τέχνης στη χώρας μας, η εισήγηση φωτίζει τις θεωρητικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας των τεχνών, τις συνάψεις και τις ιεραρχίες τους. Η εισήγηση επισκέπτεται εποχές της βασικής διαμόρφωσης του θεσμικού χώρου, ωστόσο οι προαναφερόμενες προσλήψεις έχουν διαρκή σημασία συνθέτοντας, ένα συνεχιζόμενο διάλογο που εξακολουθεί να αφορά την πορεία των σχολών τέχνης έως την σήμερα.*

Έχει ήδη επισημανθεί: «Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1837 μπορεί από μια άποψη να θεωρηθεί πρόωρος τοκετός. Ένα μικρό κράτος, νεοσύστατο, γεμάτο ερείπια από τον πόλεμο, με τους αγωνιστές της ελευθερίας να μην έχουν ακόμη βγάλει το δάκτυλο από τη σκανδάλη και με μια οικονομία ελάχιστα παραγωγική, αποφασίζει τη σύσταση Πανεπιστημίου ήδη από το 1833, και την πραγματοποιεί τέσσερα χρόνια αργότερα.»<sup>1</sup>

Ας υπομνήσω, εις επίρρωσιν των προειρηθέντων, ότι μόλις λίγο πριν το έτος αυτό (συγκεκριμένα το 1833) παραδίδεται η τουρκική φρουρά των Αθηνών σε Βαυαρικά αγήματα, ενώ η Αθήνα και όλη η Αττική εν

<sup>1</sup> Φασουλάκης, Στ. (1989). Γερμανικές καταβολές του Ελληνικού Πανεπιστημίου και Ελληνικές αμφισβητήσεις του Γερμανικού Πανεπιστημίου. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 100.

πολλοί εξακολουθεί να κείται εις ερείπια από τις ολέθριες μάχες που είχαν γίνει στα χώματά τους (πολιορκίες της Ακροπόλεως, μάχες του Φαλήρου και των Ανάλατων, αλλά και όλης της περιοχής από το Μενίδι μέχρι τα Κούντουρα), οι οποίες, συνοδευόμενες από ημιεμφύλιες συγκρούσεις, έφεραν το ξεκλήρισμα πλειάδος αγωνιστών (Ανδρούτσος, Γκούρας, Καραϊσκάκης, Γιαννάκης Νοταράς, Δράκος, κ.α.). Η υπόλοιπη απελευθερωθείσα Ελλάδα βρισκόταν σε απολύτως ανάλογη κατάσταση: η Κόρινθος και σύμπασα η Κορινθία κατεστραμμένη από τα αλλεπάλληλα κύματα (των επιδρομών του Δράμαλη, των μαχών του Ακροκορίνθου, αλλά και των μετέπειτα εμφυλίων που διέλυσαν την πόλη, κλπ.), ενώ την ίδια τύχη είχαν η Πάτρα, η Βοστίτζα (το Αίγιο), το Άργος, αλλά και μεγάλος αριθμός από κόμμες και χωριά. Την ίδια εποχή ο Μωριάς δεν έχει ακόμα συνέλθει από την εκστρατεία του Ιμπραήμ, που, αφού έκαψε και εδήωσε μεγάλο μέρος του, εισήλθε και κατέστρεψε ό,τι είχε απομείνει από την Τριπολιτσά (ήδη βαρέως πληγείσα κατά την άλωσή της από τους επαναστατημένους Έλληνες) και φέρεται να έσπειρε σε αυτήν αλάτι για να μην φυτρώσει οτιδήποτε. Ας σημειωθεί ότι, λίγο πριν το Ναυαρίνο, οι καπνοί από τις φοβερές πυρκαγιές στους Μεσσηνιακούς ελαιώνες, που προκαλούσε ο ίδιος στρατηλάτης, διακρίνονταν ακόμα και από ναυτικούς που περιέπλεαν το Αιγαίο, εκατοντάδες μίλια μακριά. Το αυτό έτος (1833) οι ελληνικές θάλασσες είχαν μόλις αρχίσει να ανασαίνουν, χάρη στα αντιπειρατικά μέτρα του Καποδίστρια. Ήδη καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του Κυβερνήτη ο απελευθερωτικός αγώνας συνεχίζονταν αμείωτος σε όλη την υποτιθέμενα απελευθερωθείσα επικράτεια –στην Πελοπόννησο ο στρατηγός Μαιζόν κατανικούσε τον τουρκοαιγυπτιακό στρατό, ενώ το Γαλλικό Υγειονομικό προσπαθούσε να περιστείλει τις επιδημίες που ήδη είχαν αρχίσει να ρημάζουν την περιοχή ως δεύτερη Αποκαλυπτική «ουαί» μετά το φραγγέλιο του πολέμου: η τρίτη ήταν η πείνα– οι λιμοί που έδιναν τον οβολό τους στην αποδεκάτιση του πληθυσμού και οδηγούσαν προς πλήρη κοινωνική αποσύνθεση, ωθώντας, μεταξύ άλλων, ενδεείς ενόπλους στη ληστεία. Ανάλογη ήταν η κατάσταση στη Ρούμελη που είχε υποφέρει τα σαρωτικά πλήγματα του Κιουταχί και του Ιμπραήμ, ανεξέλεγκτων πλέον μετά τον θάνατο του Μπότσαρη και του Καραϊσκάκη, και τον παροπλισμό, από ετών ήδη, μειζόνων οπλαρχηγών (Ανδρούτσου, Βαρνακιώτη, Μπακόλα, κ.α.).

Έχει, επίσης, επισημανθεί ότι «μια μερίδα της πνευματικής ηγεσίας της εποχής φαίνεται ότι είχε πλήρη συναίσθηση αυτής της σπουδής. Στα αυστηρά λόγια του Κωνσταντίνου Λεβίδη π.χ. η ίδρυση του Πανεπιστημίου “είνε μια εκ των αγυρτικών επιδείξεων (*charlatanisme*), με τας οποίας προσπαθούν (οι ξενοκράτες) να φενακίσωσι τους μωροπίστους ως προς τα πράγματα της Ανατολής Ευρωπαίους και να εμπαίξωσι την διψώσα επιστημονικήν εκπαίδευσιν νεολαίαν μας”<sup>2</sup> όσο και διαπιστώνουμε αντιπολιτευτική σκοπιμότητα, μπορούμε να διακρίνουμε αυτή τη συναίσθηση».<sup>3</sup> Εξ άλλου, και ο ίδιος ο πρώτος Πρύτανης Κ. Σχινάς, γι’ αυτό το λόγο είχε χαρακτηρίσει το ελληνικό Πανεπιστήμιο “οψίγονον”, αλλά δικαιολογούσε την ίδρυσή του με το επιχείρημα ότι “το ελληνικόν πανδιδακτήριον [...] κείμενον μεταξύ της Εσπέρας και της Έως, είναι προωρισμένον ζήση και να ακμάση”.<sup>4</sup> Επί πλέον, παρά το γεγονός ότι το όνομά του εν τέλει απετέλεσε κατηγορικό προσδιορισμό του τίτλου του Αθήνησιν Πανεπιστημίου, η στάση του πρώτου Κυβερνήτη της Ελλάδας απέναντι στην ίδρυσή

2 Εφημ. *Ελπίς*, 6.5.1837.

3 Φασουλάκης 1989, ό.π., 100.

4 Φασουλάκης 1989, ό.π., 101. Ο ίδιος ερευνητής δηλώνει πως αντλεί τις αναφορές του από το έργο του τότε Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών Ιωάννη Πανταζίδη. Βλ. Πανταζίδης, Ι. (1889). *Χρονικόν της πρώτης πενηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου κατ’ εντολήν της ακαδημαϊκής Συγκλήτου και δαπάνη του Εθνικού Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Τυπογραφείον “Παλιγγενεσία” Ιω. Αγγελοπούλου.

του ήταν διστακτική και, σε κάποιο βαθμό, αμφιλεγόμενη. Είναι γεγονός ότι ο Καποδίστριας το είχε πάντοτε κατά νουν και ασχολήθηκε με αυτό όπως και με την αναζήτηση σχετικών πόρων, ωστόσο κατά τον Κ. Θ. Δημαρά, ο Κυβερνήτης «στο σύντομο διάστημα της παρουσίας του επί κεφαλής της Ελληνικής Πολιτείας έδειξε θετικά ότι δεν ήθελε, τουλάχιστον δεν ήθελε αμέσως, ελληνικό Πανδιδακτήριο. Εκείνο του οποίου αισθανόταν την ανάγκη, μεταφέροντας, και σε τούτο, ένα σιγανοπερπάτητο πνεύμα φωτισμένου Δεσποτισμού, ήταν η διάδοση, στην ευρύτερη δυνατή κλίμακα, της βασικής σχολικής αγωγής και, συνεπώς, η σύσταση, όσο ήταν δυνατή, περισσότερων σχολείων για μια πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ίσως ο καιρός δεν τον βοήθησε, ίσως η δυσπιστία του προς τους έλληνες λογίους, που ήταν οι περισσότεροι άκρως φιλελεύθεροι, να τον παρακινούσαν προς κάποια αναβλητικότητα. Αυτός, που ερχόταν διδαγμένος από την υπηρεσία του μέσα στην μηχανή του ρωσικού Δεσποτισμού, ξέρουμε την δυσπιστία, την δυσαρέσκεια με την οποία άκουσε το καλωσόρισμα του Θεόφιλου Καΐρη, στολισμένο από ένα ρητό της Παλαιάς Διαθήκης: «Ουκ άρξω εγώ υμών. Ουκ άρξει ο υιός μου υμών. Κύριος άρξει υμών. Κύριος Κυβερνήσει υμάς.» Η ελληνική μοναρχία έπρεπε να φανεί ολόκληρα αντίθετη προς τον ρεαλισμό του Καποδίστρια: ο τόπος που ανασταίνεται τώρα, μέσα από τις στάχτες και τη δυστυχία, είναι ο τόπος της κλασικής παιδείας. Πρέπει η εκπαίδευση να στηθεί σαν πυραμίδα ακέρια, με κορυφή της ένα Πανεπιστήμιο».<sup>5</sup> Κατά τον Καποδίστρια, για όσους θα επιδίδονταν, μετά την απόκτηση των πρώτου βαθμού γνώσεων, «εις τας τέχνας του βίου», θα έπρεπε να δημιουργηθούν «σχολεία βαναύσων τεχνών». Σε αυτά οι έφηβοι και οι ανήλικοι εργάτες θα διδάσκονται την εφαρμογή των στοιχείων της γεωμετρίας, της φυσικής και της χημείας στις τέχνες και τη βιομηχανία, ώστε, έχοντας υπόψη τους και υποδείγματα διαφόρων τεχνών και εργαλείων, να τα χρησιμοποιούν ή να τα κατασκευάζουν. Χωρίς αυτή την εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν οι τέχνες «να προβιβασθώσιν εις τελειοποίησιν, ούτε οι τεχνίται να καταστήσωσιν την εργασίαν των γονιμωτέραν και επικερδεστέραν, ούτε τα εργόχειρα των ευτελή και εύχρηστα ή πολλού τιμήματος άξια».<sup>6</sup>

Επιπλέον, θέσεις υποστηρικτικές αυτού του είδους της παιδείας υπάρχουν και στο έργο του Κοραή, και (σχετικά με «τις βασικές θέσεις» του Χιώτη Διαφωτιστή για την παρεχόμενη εκπαίδευση, τις βαθμίδες της, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας), ιδίως μέσα από την έκφρασή τους, ένα χρόνο πριν από την Ελληνική Επανάσταση, από τον Κωνσταντίνο Κούμα σε εκτενές άρθρο με τίτλο «Παιδαγωγία. Περί παιδείας και σχολείων», που δημοσιεύθηκε στον *Λόγιο Ερμή*<sup>7</sup>. Κατά τον Κ. Θ. Δημαρά, «κανείς δεν εσεβάσθη τας γνώμας του Κοραή όσον ο Κούμας».<sup>8</sup> Υπάρχει βεβαίως και ο Νεόφυτος Βάμβας ο οποίος, παρότι ιερωμένος βρίσκεται κοντά, επίσης, στον Κοραή. Έν πάση περιπτώσει, η αναγκαιότητα υποστηρίξεως όλων των μορφών της προ-πανεπιστημιακής εκπαίδευσως ήταν προφανής. Ο Φρειδερίκος Τιρς, στο έργο του *Η Ελλάδα του Καποδίστρια*, εκφράζεται απαξιωτικά για το επίπεδο των τεχνιτών στην Ελλάδα της εποχής, και εισηγείται

5 Δημαράς, Κ.Θ. (1989). Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 44.

6 Ιωάννης Καποδίστριας (1831), «Στοχασμοί περί συντάξεως η διοργανισμού της κοινής εκπαίδευσως εν γένει», *Η Αιγυψία, Εφημερίς Φιλολογική, Επιστημονική και Τεχνολογική*, 15/9/1831, φωτοτυπική επανέκδοση, Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Νότη Καραβία, Αριθμ. Ζ', 213, χ.χ. Παρατίθεται και στο Γκλαβιάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος*. [www.pi-schools.gr/progr-spoudon1899-1999,episkopisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/progr-spoudon1899-1999,episkopisi.pdf), 5.

7 Κόντος, Κ. Σ. *Ερμής Λόγιος, 1819-1820* (φωτοτυπική επανέκδοση). Αθήνα: Εταιρεία Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου 1988-1990.

8 Δημαράς, Κ.Θ. (1977). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής, 382.

την ταχεία ίδρυση Πολυτεχνικής Σχολής.<sup>9</sup> Η σύσταση του Αθήνησιν Πανεπιστημίου, έλαβε χώρα σε μια περίοδο κυβερνήσεως της χώρας από Βαυαρούς, και, ως ήτο επόμενο, ακολούθησε πρωτίστως προδιαγραφές της χώρας προελεύσεως των κυβερνώντων. Αναλογιζόμενος την κατάσταση της ελληνοπαιδείας της εποχής του, ο Ρήγας είχε ενθουσιωδώς αναφωνήσει ότι «ένας ξένος φιλόσοφος ή τεχνίτης Ευρωπαίος, όπου αφήσει την πατρίδα και έλθη να κατοικήσει εις την Ελλάδα, με σκοπό να μεταδώσει την σοφίαν ή την τέχνην του, όχι μόνον να θεωρείται ως καθ' αυτό πολίτης, αλλά και με δημόσια έξοδα να τω εγείρεται ανδριάς μαρμαρένιος με τα παράσημα της διδασκαλίας»<sup>10</sup>, εν τούτοις, τα πράγματα σταδιακά άλλαξαν. Ένα αιώνα αργότερα, και ενώ ο Όθων είχε, όχι μόνον προ πολλού εξωσθεί, αλλά και εκμετρήσει το ζην, άνθρωποι σχετικοί με τα γράμματα και την πανεπιστημιακή ζωή αποτιμούσαν, συχνά αρνητικά πλέον, τις επιδράσεις αυτές. Ο Ιωάννης Πανταζίδης, καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών αποφαίνεται το 1889 ότι «το ημέτερον Πανεπιστήμιον οργανίσθη κατά το παράδειγμα των Γερμανικών», ενώ ήδη κάποια χρόνια πριν (1884), ο Δημ. Βερναρδάκης, διεκήρυσσε δημόσια: «του γερμανικού τούτου πιθηκισμού αι συνέπειαι είναι πολλάί και ολέθριαι».<sup>11</sup> Δεν ήταν μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεχόταν τα πυρά. «Αυτοτέλεια & αυτοδιοίκηση δεν υπήρχαν. Οι καθηγηταί διορίζονταν απευθείας από την κυβέρνηση και μάλιστα ο καθένας με ιδιαίτερο μισθό, ανάλογα με την εύνοια που είχαν, η εξέλιξη και η απόλυση των καθηγητών γινόταν από το κράτος, όπως και στη Γερμανία: τον Ιούνιο του 1843 η Κυβέρνηση Κωλέττη απολύει τον Π. Καλλιγά, τον Κ. Δομνάδο & τον Κ. Νέγη. Τον Σεπτέμβριο του 1846 απολύεται ο Φρ. Πυλαρινός, ο οποίος, μετά από έντονες φοιτητικές αναταραχές επανέρχεται, αλλά ξαναπολύεται. Τον Ιούλιο του 1852 απολύεται ο Ν. Σαρίπολος. Ξαναδιορίζεται μετά την έξωση του Όθωνα αλλά απολύεται οριστικά το 1875».<sup>12</sup>

Ταύτα ως προς το ελληνικό Πανεπιστήμιο. Εν τούτοις, το αντικείμενο της παρούσης, η ΑΣΚΤ, όπως και ολόκληρο το σύγχρονο ΕΜΠ, δεν προέρχονται από το Πανεπιστήμιο αλλά έλκουν την καταγωγή από ένα τεχνικό, μη ανώτατο και, κατά μεγάλο βαθμό, επιμορφωτικό ίδρυμα, το «Σχολείον των Τεχνών», που ιδρύθηκε τον Ιανουάριο του 1837. Και μόνο για το λόγο αυτό, το Σχολείον δεν αντιμετώπισε τη δυσπιστία ή και τους μύδρους του Πανεπιστημιακού Καθιδρύματος, καθώς φαινόταν να έχει την ευλογία απαξιαπάντων -ζώντων και τεθνεώτων-, κυβερνητών και κυβερνουμένων, διαφωτιστών και παραδοσιοκρατών, «βαθέων σοφών και επιπολαίου απλού λαού», που θα έλεγε, σκόπτων, ο Καβάφης. Λίγα χρόνια μετά, ενώ αρχίζουν να αποχωρούν οι Βαυαροί (και εδώ) μηχανικοί που είχαν πρωτοστατήσει στην ίδρυσή του, το Σχολείον αποκτά Τμήματα αναλόγως με το χρονικό πρόγραμμα διδασκαλίας που παρείχε, και μετασχηματίζεται σε Σχολή εμπεριέχουσα την άπαξ της εβδομάδος διδασκαλία των «βιομηχάνων» τεχνών όσο και την καθημερινή των αντίστοιχων «ωραίων», η οποία, συχνά αποτυπώνονταν και εξακολούθησε για κάποιο διάστημα να αποτυπώνεται ως διάκριση μεταξύ «βαναύσων» και «ωραίων» τεχνών. Ωστόσο, «...όπως ονομαζόταν τότε...παρά το γεγονός ότι

9 Τρις Φρ. (1972). *Η Ελλάδα του Καποδίστρια* (Α. Σπήλιος, Μετάφ.). Αθήνα: Τολίδης, 55.

10 Βρανούσης, Λ. Ι. (1996). *Ρήγας Βελεστινλής, 1757-1798. Παράρτημα: Κείμενα του Ρήγα*. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, 160.

11 Λούκος, Χρ. (1989). Το επίπεδο ζωής ενός Καθηγητή Πανεπιστημίου στα μέσα του 19ου αιώνα: Αλέξιος Πάλλης. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 56.

12 Λάμπας, Κ. (1989). Το διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών τον ΙΘ' αιώνα. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 140, υποσ. 9.

το «Σχολείο των Τεχνών» για ένα μεγάλο διάστημα λειτουργούσε στοιχειωδώς, εξαιτίας των πενιχρών μέσων διδασκαλίας και κυρίως του χαμηλού επιπέδου μόρφωσης των μαθητών (...) δυνάμει περιείχε τις δυνατότητες εξέλιξης και ανάπτυξης σε ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα εφόσον από τη φύση του το ίδρυμα που διοχέτευε, μέσα από το εκπαιδευτικό του έργο, την καινούργια τεχνολογία στην Ελλάδα»<sup>13</sup>, αλλά και καθοδηγούσε τα μέτρα και σταθμά της οικοδομικής δραστηριότητας σύμφωνα με τα αισθητικά ιδεώδη ενός εκλεκτικιστικού νεοκλασικισμού.

Το «Βασιλικόν Διάταγμα περί διοργανισμού του Σχολείου των Τεχνών» (22 Οκτωβρίου 1843) προέβλεπε την διδασκαλία των εξής μαθημάτων:

α) Αριθμητική και στοιχειώδεις γνώσεις αλγέβρας, εξήγησις γεωμετρικών σχημάτων και αρχές πρακτικής γεωμετρίας εφαρμοσμένοι εις τας τέχνας β) Γραμματική και καλλιγραφία, γ) Ιχνογραφία γραμμική και εξ ελευθέρως χειρός δ) Χημεία των τεχνών ε) Εξήγησις μηχανών και οικοδομών στ) Στοιχειώδεις γνώσεις θεωρητικής και πρακτικής μηχανικής, ζ) Προπλαστική η) Πρακτική διδασκαλία εις εργοστάσιον δια μεταλλουργούς, ξυλουργούς, ωρολογοποιούς, πλάστας και λιθοξόους θ) Ζωγραφική ι) Αγαματοποιία κ) Αρχιτεκτονική λ) Λιθογραφία μ) Χωρομετρία, περιλαμβάνουσα στοιχειώδη μαθηματικήν μετά πρακτικής γεωμετρίας και ιχνογραφίαν γεωγραφικών και υδρογραφικών πινάκων ν) Ξυλογραφία και χαλκογραφία.

Από τα ανωτέρω αντικείμενα, μέχρι το 1860, δεν θα διδαχθούν η αρχιτεκτονική, η χωρομετρία, η πρακτική μηχανική και η οικοδομική. Σύμφωνα με το διάταγμα στο πρόγραμμα του Καθημερινού Σχολείου προσετίθεντο μαθήματα όπως η *Μυθολογία* και η *Καλλιτεχνολογία*, η *Ανατομία*, η *Διπλογραφία* και η *Στενογραφία*, και η *Κοσμηματογραφία*<sup>14</sup> κάποια από τα οποία επιβίωσαν της μεταρρυθμίσεως του 1863 μαζί με τα μείζονα αντικείμενα της ζωγραφικής, γλυπτικής, ξυλογραφίας, αλλά και της καλλιγραφίας, κοσμηματογραφίας, χημείας. Φαίνεται πάντως πως «πολυετείς σπουδές πραγματοποιούσαν [όντως] όσοι έκαναν ζωγραφική, γλυπτική και ξυλογραφία». Οι σπουδασταί των «βαναύσων/ βιομηχάνων τεχνών» συνωστίζονταν κυρίως στο πρώτο έτος σπουδών και στα επόμενα δύο αραιώναν δραματικά.<sup>15</sup>

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 1844-45 στο Σχολείον των Τεχνών διδάσκονταν: 1. *Στοιχειώδης Γραφική* (Ιχνογραφία) από τον Φ. Μαργαρίτη δις εβδομαδιαίως εις 310 μαθητάς. 2. *Σκιαγραφία* από τον αδελφό του προειρηθέντος, Γεώργιο Μαργαρίτη, πεντάκις εβδομαδιαίως. 3. *Ελαιογραφία* από τους Γ. Μαργαρίτη και Raffaello Ceccoli πεντάκις εβδομαδιαίως εις 7 και 10 μαθητάς. 4. *Κοσμηματογραφία* από τον Μιχαήλ Γεωργιάδη τρις εβδομαδιαίως εις 250 μαθητάς. 5. *Ανατομία* από τον ιατρό Στέφανο Σταυριανάκη δις εβδομαδιαίως εις 11 μαθητάς. 6. *Ξυλογραφία* από τον ιερομόναχο Αγαθάγγελο δις εβδομαδιαίως εις 29 μαθητάς. 7. *Καλλιγραφία* από τον Αλέξανδρο Σούτσο τρις εβδομαδιαίως εις 147 μαθητάς. 8. *Ιστορία των Εικαστικών Τεχνών και «Ερμηνεία των Πινάκων»* από τον Γρηγόριο Παπαδόπουλο, Κυριακάς και Εορτάς εις 30 μαθητάς και άλλους τόσους ακροατάς. 9. *Γεωμετρία*, κατά τας Κυριακάς και εορτάς, από τον Θεόδωρο Κομνηνό εις 30 μαθητάς.

13 Φενερλή, Α. (1989). Σπουδές και σπουδαστές στο Πολυτεχνείο (1860-1870). Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 152.

14 Μπίρης, Κ. (1957). *Ιστορία του Εθνικού Πολυτεχνείου*. Αθήνα: εκδόσεις ΕΜΠ, 60-62.

15 Καλαφάτη, Ε. (1989). Το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο στο γύρισμα του αιώνα: επαγγελματικές διέξοδοι των αποφοίτων του και θεσμικό καθεστώς του ιδρύματος. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 89.

10. *Φυσική με στοιχεία Θεωρητικής Μηχανικής* κατά τας Κυριακάς και Εορτάς εις 22 μαθητάς και ισαρίθμους ακροατάς από τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών Γεώργιον Βούρη.<sup>16</sup> Το αυτό έτος δεν έγιναν παραδόσεις στο μάθημα της Γραμματικής λόγω ελλείψεως δηλώσεως ενδιαφέροντος από μαθητάς.

Το πρόγραμμα μετασηματιζόταν διαρκώς σύμφωνα με τα προγράμματα των ευρωπαϊκών σχολών, ενώ το 1863, ιδρύεται αφενός το πενταετές «Καλλιτεχνικόν Σχολείον», «όπου θέλουσι διδάσκεσθαι στοιχειωδώς αι ωραία τέχνα», και αφ' ετέρου αυτό που αργότερα θα ονομασθεί «Πρακτικόν» με τριετείς, κατ' αρχήν, σπουδές που απευθύνονται εις «τέκτονας, γεωμέτραις, σιδηρουργούς και χημοτέχνας». Η Σχολή θα ακολουθήσει το Πολυτεχνείο στην εγκατάστασή του στην Πατησίων, θα αυτονομηθεί από αυτό το 1910, και, με την εξαίρεση της Αρχιτεκτονικής, οι μετασηματισμοί αμφοτέρων θα οδηγούν σε διαρκώς αποκλίνουσες πορείες.

Η Αγγελική Φενερλή σημειώνει πως οι γερμανικές επιρροές υπήρξαν εξαρχής ισχυρές, αλλά «όχι αμιγείς, και ήσαν περισσότερο εκλεκτικές». Τα αρχικά πρότυπα ήσαν οι *L' École des Arts et Métiers* των Παρισίων, η *L' École La Martinière* της Λυών και το εν Μονάχω Βασιλικόν Σχολείον των Τεχνών, ενώ ήδη ο Αιγιάν γνωρίζει και πιστοποιεί τη συσχέτιση.<sup>17</sup>

Πέρα από το διαρκώς συγκροτούμενο και θεσμικώς αναβαθμιζόμενο ίδρυμα (η «ανωτατοποίηση» κατά τη σύγχρονη ιδιόλεκτο, η οποία, πάντως, δεν θα συμβεί πριν από τα τέλη του ΙΘ' και αιώνας και τις αρχές του επομένου), σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε στα μέσα του αιώνα μια «Εταιρεία» σκοπός της οποίας ήταν η προαγωγή των «ωραίων τεχνών» που ασκούσε κριτική στην κατεύθυνση και τα πεπραγμένα του Σχολείου των Τεχνών, επιζητούσα, κατά τα φαινόμενα, την αμιγή παρουσία του Σχολείου των Ωραίων Τεχνών και τη χωριστή ύπαρξή του.

Η παρέμβαση της Εταιρείας στο ζήτημα της θεσμικής υπαγωγής, της συγκρότησης και του συγκεκριμένου προσανατολισμού της Σχολής η οποία θα θεράπευε τις «Ωραίες τέχνες» άρχισε να γίνεται καθοριστικής σημασίας, καθώς το θέμα ήταν πλέον η ίδρυση μιας νέας καλλιτεχνικής Σχολής. Τούτο προφανώς θα αποδυνάμωνε ή και θα καταργούσε την ήδη υπάρχουσα, δηλαδή, εκείνη που λειτουργούσε εντός του Πολυτεχνείου, μετά το Διάταγμα της 22ας Οκτωβρίου 1843 «περί διοργανισμού» του. Το ζήτημα φάνηκε να παίρνει μεγάλες, σχεδόν ανεξέλεγκτες διαστάσεις με την έκφραση ριζικά διαφορετικών γνώμων, τόσο στις γενικές συνελεύσεις της Εταιρείας όσο και σε διάφορες άλλες εκδηλώσεις αλλά και τον τύπο. Ενδεικτικές της πολυφωνίας που προκάλεσε η συζήτηση περί της ανάγκης ή όχι να προωθηθεί η δημιουργία και δεύτερης καλλιτεχνικής σχολής ήταν και οι ευθέως αντιτιθέμενες απόψεις των μελών της Εταιρείας Κωνσταντίνου Ράμφου και Γρηγορίου Παπαδοπούλου. Ο Ράμφος υποστήριζε πως η σύσταση της Εταιρείας είχε ως σαφή σκοπό τη δημιουργία μιας Σχολής Ωραίων Τεχνών της οποίας η ίδρυση εισέτι εκκρεμούσε, καθώς θεωρούσε ότι «το Πολυτεχνείον δεν είναι σχολείον των Ωραίων Τεχνών αλλά των Μηχανικών». Αντιθέτως, ο Παπαδόπουλος («Λόγος περί του ελληνικού Πολυτεχνείου εν Αθήναις 22 Ιουλίου 1845»), υποστήριζε την αναβάθμιση των ήδη υπαρχόντων

16 Φενερλή 1989, ό.π., 154. Αιγιάν, Δ. (1839). *Χρονολόγιον*. Αθήναι: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφέως. 35. «Το Σχολείον των Τεχνών ή άλλως το λεγόμενον Πολυτεχνείον συνέστη από του 1837 κατά τον τύπον της Ecole des Arts et Métiers των Παρισίων». Βουρνάζος, Α. Χ. (1939). Τα της ιδρύσεως του Πολυτεχνείου, *Τεχνικά Χρονικά*, τ. XVI, 1939, τεύχος 181, 48.

17 Μερτύρη, Α. (2000). *Η καλλιτεχνική εκπαίδευση των νέων στην Ελλάδα (1836-1945)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Βλ. ειδικά το Κεφ. 2: «Οι προϋποθέσεις ίδρυσης του Σχολείου των τεχνών και ο καθορισμός της εκπαιδευτικής του φυσιογνωμίας (1836-1843)» και το 3<sup>ο</sup> Κεφ. 3: «Το Πολυτεχνείο ως Σχολείο των Ωραίων Τεχνών. Περίοδος Λύσανδρου Κουτανζόγλου (1843-1862)».

καθιδρυμάτων και φυσικά της σχετικής με την καλλιτεχνία Σχολής, ώστε να μην δημιουργηθούν μείζονες αναστατώσεις, οξύτατες αντεγκλήσεις και αδιέξοδες περιπλοκές, επισημαίνοντας ότι η «ημετέρα Εταιρεία, παρεκτρεπομένη του εαυτής σκοπού, κίνδυνος είναι μη ποτε επιφέρει αντί ωφελείας, βλάβην»<sup>18</sup>. Κατά τον Παπαδόπουλο, «εις μόνους ημάς απόκειται, αξίως παιδευθέντας, ν' ατενίζωμεν εις τον Παρθενώνα εκείνον επί της Ακροπόλεως, και, ως εις πατρώον ιερόν, να θαυμάζωμεν»<sup>19</sup>.

Αφεύκτως, η περίοδος θητείας των διευθυντών ακολουθούσε τη γενικότερη πολιτική και ιστορική συγκυρία. Η περίοδος του Φρειδερίκου Τσέντνερ εκτείνεται μεταξύ των ετών 1837-1843, ενώ του Λύσανδρου Καυταντζόγλου μεταξύ των 1843-1862. Το 1844 ο Τσέντνερ εξέδωσε στο Augsburg βιβλίο με τίτλο *Das Königreich Griechenland in Hinsicht auf in Industrie und Agrikultur*, από το οποίο ένα τμήμα αφιερώνεται στο σχολείο των Τεχνών, αναγνωρίζοντας ότι η συγκρότησή του ακολούθησε τα πρότυπα του Μονάχου και της Λυών. Η έξωση του Όθωνα το 1862 συμπαρέσυρε τον Καυταντζόγλου και ακολούθησε πενταμελής Διοικητική Επιτροπή υπό τη Διεύθυνση του Γεράσιμου Μεταξά, τον οποίο το 1864 διαδέχθηκε ο Δημ. Σκαλιστήρης. Ο Καυταντζόγλου έδινε μεγαλύτερη έμφαση στις Καλές Τέχνες, ενώ στη συνέχεια το βάρος εδόθη στην τεχνική, θεωρώντας ότι το Σχολείον θα πρέπει να αποκριθεί «εις τας σημερινάς χρείας της εγχωρίου βιομηχανίας»<sup>20</sup>. Έχοντας επίγνωση των παντοίων ελλείψεων, ο Καυταντζόγλου είχε προτείνει (κατ' αρχήν για τους αρχιτέκτονες αλλά όχι μόνον για αυτούς) η διδασκαλία του θεωρητικού μέρους να λαμβάνει χώρα στο Πανεπιστήμιο, ενώ η τεχνική και η πρακτική εκπαίδευση των αρχιτεκτόνων να παραμείνει στο Πολυτεχνείο.

Το ζήτημα το οποίο ετέθη με διάφορους τρόπους σε αυτή την πρώτη, θεσμική διαδρομή των διδασκομένων εικαστικών στη χώρα μας ήταν η συνύπαρξη των «καλών τεχνών» με τις «βαναύσους», ήτοι τις εφαρμοσμένες υπό σχεδόν κάθε υπαρκτή μορφή εφαρμογής εκτός από τις καθαυτό αγροτικές, τις οποίες ήδη ο Καποδίστριας ξεχώριζε από τις λοιπές. Παρότι «οι τέχνες του Ωραίου» είχαν σε μεγάλο βαθμό κατακτήσει την αυτονομία τους έναντι των υπολοίπων τεχνών μέσα σε Σχολές Καλών Τεχνών που διασφάλιζαν την αξιακή τους πρωτοκαθεδρία και περιφρουρούσαν τον αμιγή χαρακτήρα τους, καθυστέρησαν αρκετά ώστε να βρουν και στην Ελλάδα μιαν αντίστοιχη θέση. Υπήρξαν σύνθετοι λόγοι για αυτό, πέραν της σπάνειας των υλικοτεχνικών μέσων που συχνά χρησιμοποιείται ως παγία αιτιακή επωδός: η επίγνωση της πραγματικότητας (οικονομικής, πολιτισμικής, θεσμικής) του καθημαγμένου νεότευκτου κράτους προέκρινε τον σχεδιασμό μιας ιεραρχίας αναγκών και μια στρατηγική διαδοχικών βημάτων στην οικοδόμηση της εκπαίδευσης. Αυτή η θεώρηση δεν χαρακτηρίζει μόνον τον ρεαλισμό του Κυβερνήτη, αλλά συνάδει και με τη ματιά σημαντικού μέρους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Οι Βαυαροί ανατρέπουν την κατάσταση, προχωρώντας στην ίδρυση Πανεπιστημίου, ωστόσο, αφήνουν εκτός νυμφώνος τις Καλές Τέχνες τις οποίες, παρά τους αναπεμπόμενους, προς αυτές, ύμνους συνοικούν με τις ταπεινές συγγενείς τους, ενώ σε τούτη τη χορεία των τεχνών προκρίνουν έναν προσανατολισμό όπου τα εικαστικά είναι μάλλον θεραπεινίδες των οικοδομικών τεχνών ή έστω της αντίστοιχης δραστηριότητας. Η νέα -βαναυρικής κοπής πλέον- εκδοχή εκπαιδευτικού ρεαλισμού αφήνει τους φιλοτέχνους δυσαρεστημένους επί μακρόν. Όταν οι επιδιώξεις τελεσφόρησαν, με την «ανωτατοποίηση» -όπως θα

18 Παπαδόπουλος Γρ. (1845). Λόγος περί του ελληνικού Πολυτεχνείου εν Αθήναις 22 Ιουλίου 1845. Στο Μπίρης 1957, ό.π., 84.

19 Μερτύρη 2000, ό.π., 93. Παπαδόπουλος 1845, ό.π., 85.

20 Καυταντζόγλου, Λ. (1855). *Λόγος εκφωνηθείς κατά την επέτειον τελετήν του Βασιλικού Πολυτεχνείου*, Αθήναι: Λ. Δ. Βιλαράς & Β. Π. Λιούμης.

ετίθετο στην σημερινή ιδιόλεκτο- του θεσμικού φορέα, τα πράγματα είχαν αρχίσει διεθνώς να αλλάζουν και οι σχέσεις να επανατίθενται και να επαναξιολογούνται.

Τι ήταν η δημοφιλέστατη, ως εμφανίζεται από τον αριθμό των επιλεγόντων φοιτητών, «κοσμηματογραφία»; Παρά το ότι το όνομα δηλοί, δεν επρόκειτο για σχεδιασμό κοσμημάτων αλλά για σύνθεση διακοσμητικών μοτίβων, τα οποία θα απευτυπούντο σε ταβάνια, προσόψεις ή άλλα σημεία των οικοδομών, είτε απευθείας, με τρόπο ζωγραφικό, είτε μεταφερόμενα, σε γύψινες κατασκευές. Για το σκοπό αυτό στους ενδιαφερομένους παρείχοντο μεγάλες χαλκογραφικές εκτυπώσεις (*planches*) με εκτυπώσεις διακοσμητικών στοιχείων πρωτίστως από αρχαίες πηγές αλλά, σε κάποιο βαθμό, και από σύγχρονες. Τα στοιχεία αυτά καλλώπιζαν «τας καλλίστας οικοδομάς των πόλεων» αλλά και τις μεσαιές εκδοχές τους, σε μια πόλη και μια χώρα που, έχοντας αναδυθεί από λύθρων αιμάτων και καπνίζοντων ερειπίων, δικαίως αναζητούσε να αγλαΐσει ή και να θωπεύει το βλέμμα, να το στρέψει προς ένα λαγαρό, και, επιτέλους, ανέφελο φως. Έπρεπε να περάσει πολύς καιρός μέχρι να κομίσει, μέσα σε έναν άλλον, πλέον, κόσμο, τη δική του πικρή ματιά ο αυτόχειρας της Πρέβεζας.

*Στο ταβάνι βλέπω τους γύψους.  
Μαϊανδροί στο χορό τους με τραβάνε  
Η ευτυχία μου, σκέπτομαι θα 'ναι,  
ζήτημα ύψους.*

*Σύμβολα ζωής υπερτέρας,  
Ρόδα αναλλοίωτα, μετουσιωμένα,  
λευκές άκανθες ολόγυρα σ' ένα  
Αμάλθειο κέρας.*

*(Ταπεινή τέχνη, χωρίς ύφος,  
Πόσο αργά δέχομαι το δίδαγμά σου!)  
Όνειρο ανάγλυφο, θα 'ρθώ κοντά σου  
Κατακορύφως.<sup>21</sup>*

21 Ποίημα του Κώστα Καρυωτάκη: “Εμβατήριο πένθιμο και κατακόρυφο”. Καρυωτάκης, Κ. (1971). *Ποιήματα και πεζά*. Αθήνα: Ερμής.

## Βιβλιογραφία

- Αινιάν, Δ. (1839). *Χρονολόγιον*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφέως.
- Βουρνάζος, Α.Χ. (1939). Τα της ιδρύσεως του Πολυτεχνείου, *Τεχνικά Χρονικά*, τ. XVI, 1939, τεύχος 181, 47-65.
- Βρανούσης, Λ. Ι. (1996). *Ρήγας Βελεστινλής, 1757-1798*, Παράρτημα: *Κείμενα του Ρήγα*, Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.
- Γέρου, Θ. (1996). *Η Ελληνική παιδεία*, Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης-Παιδεία.
- Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος*. [www.pri-schools.gr/progr-spoudon1899-1999,episkopisi.pdf](http://www.pri-schools.gr/progr-spoudon1899-1999,episkopisi.pdf),
- Δημαράς, Αλ. (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1977). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1989). Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 43-54.
- Καλαφάτη, Ε. (1989). Το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο στο γύρισμα του αιώνα: επαγγελματικές διέξοδοι των αποφοίτων του και θεσμικό καθεστώς του ιδρύματος. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 167-183.
- Καρυωτάκης, Κ. (1971). *Ποιήματα και πεζά*. Αθήνα: Ερμής.
- Καυταντζόγλου, Λ. (1855). *Λόγος εκφωνηθείς κατά την επέτειον τελετήν του Βασιλικού Πολυτεχνείου*. Αθήνα: Λ. Δ. Βιλαράς & Β. Π. Λιούμης.
- Κόντος, Κ. Σ. *Ερμής Λόγιος, 1819-1820* (φωτοτυπική επανέκδοση). Αθήνα: Εταιρεία Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου 1988-1990.
- Λάππας, Κ. (1989). Το διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Αθηνών τον ΙΘ' αιώνα. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 137-147.
- Λούκος, Χρ. (1989). Το επίπεδο ζωής ενός Καθηγητή Πανεπιστημίου στα μέσα του 19ου αιώνα: Αλέξιος Πάλλης. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Μερτύρη, Α. (2000). *Η καλλιτεχνική εκπαίδευση των νέων στην Ελλάδα (1836-1945)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Μπίρης, Κ. (1957). *Ιστορία του Εθνικού Πολυτεχνείου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΜΠ.
- Μπουζάκης, Σ. (1991). *Νεοελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζίδης, Ι. (1889). *Χρονικόν της πρώτης πεντηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου κατ' εντολήν της ακαδημαϊκής Συγκλήτου και δαπάνη του Εθνικού Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Τυπογραφείον «Παλιγγενεσία» Ιω. Αγγελοπούλου.
- Παπαδόπουλος, Γρ. (1845). Λόγος περί του ελληνικού Πολυτεχνείου εν Αθήναις 22 Ιουλίου 1845. Στο Μπίρης, Κ. (1957). *Ιστορία του Εθνικού Πολυτεχνείου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΜΠ.
- Τις, Φρ. (1972). *Η Ελλάδα του Καποδίστρια* (Απ. Σπήλιος, Μετάφ.) Αθήνα: Τολίδης.

Τσούγλου, Δ. & Μπαχαριάν, Ασ. (1984). *Η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, Χρονικό 1836-1964*.

Αθήνα: Άποψη.

Φασουλάκης, Στ. (1989). Γερμανικές καταβολές του Ελληνικού Πανεπιστημίου και Ελληνικές αμφισβητήσεις του Γερμανικού Πανεπιστημίου. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 99-104.

Φενερλή, Αγγ. (1989). Σπουδές και σπουδαστές στο Πολυτεχνείο (1860-1870). Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία: Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 21-25 Σεπτεμβρίου 1987). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 151-166.

## From 19th to the Present Century: Thoughts about the Approaches of Art Teaching in University Level

**Vassilis Paschalis**, Assistant professor, Department of Fine Arts and Sciences of Arts, School of Fine Arts, University of Ioannina

Both ASFA and the National Technological University of Athens draw their origins from the “School (Skholeion) years devoted to the Arts/Crafts”, which was established in January 1837. Some years later, the School acquires “departments”, depending on the days (one or six per week) devoted to teaching, and is transformed into a School (Skhole), incorporating instruction on both the “Industrial” and the “Fine” Arts -a distinction which was usually put between the “vulgar” and the fine ones. The Decree “Concerning the organization of the School of Arts/Crafts in Athens” (22/10/1843) anticipated teaching on a wide variety of subjects, whereas the curriculum of the everyday school included Mythology, Kallitechnologia (sic), Anatomy, Diplography, Stenography -some of which outlived the 1863 reformation- along with the major disciplines of Painting, Sculpture, Woodprinting, Calligraphy, “Cosmetographia” and Chemistry. In 1863, a five year “Art School” and a three year “Practical” one were established –the latter addressing the needs of “masons, geometricians, ironmongers, “chemotechnicians” (sic). The Art school followed the Polytechnic in its moving to Patisson street, but got its autonomy from it in 1910 with the exception of the School of Architecture. Primarily based on the study of this long and complex process which constitutes the most powerful paradigm of the art teaching in this country, the paper tries to shed light on the conceptualizations of arts in their teaching. The paper visits the formative periods of the institution; yet, the aforementioned receptions are of lasting significance, forming continuing dialogue which still affects the process of the art schools up to the present.

## Ελαφρές Κατασκευές: Εφήμερη Επέμβαση για ένα Διαχρονικό Μνημείο

**Ιάκωβος Α. Ρήγος**, Diplom Ingenieur - Architekt TU Berlin, Hochschule fuer bildende Kuenste Duesseldorf, Επίκουρος Καθηγητής, Αρχιτεκτονική Σχολή, Πολυτεχνείο Κρήτης

**Ελένη Τσιριγώτη**, Αρχιτέκτων ΕΜΠ

*Στα ζώα και στα φυτά το δέρμα είναι το ορατό φυσικό περίβλημα, ένα όργανο που συντίθεται σε στρώσεις και λειτουργεί προστατευτικά ως κέλυφος. Κάθε είδους κέλυφος έχει έναν ξεχωριστό χαρακτήρα που διαμορφώνει μια εξωτερική εικόνα. Η εικόνα δημιουργεί ταυτότητα. Η εξωτερική όψη δημιουργεί την πρώτη οπτική εντύπωση. Αν αυτό που φαίνεται έχει υλική υπόσταση, τότε ποια είναι η σύστασή του; Έχει διάσταση, εσωτερική δομή, διάρθρωση σε επιμέρους επιφάνειες, ορατές ή όχι; Η απόσταση της εξωτερικής – ορατής επιφάνειας μετριέται με μονάδες μέτρησης του χώρου και μπορεί να πρόκειται για πάχος ή βάθος ή ύψος. Ο Αισχύλος μέσω του βάρθους δηλώνει τον Τάρταρο, ο Ευριπίδης μέσω του μήκουσ τον αιθέρα. Η τρίτη διάσταση είναι διαδοχή χώρων, διαστρωμάτωση της ύλης της οποίας το βάθος είναι ακαθόριστο. Αν η τρίτη διάσταση μπορεί να είναι και διαδοχή του χρόνου, τότε η διαστρωμάτωση της ύλης μετουσιώνεται σε ιστορική, ποιητική, φιλοσοφική έννοια βάθους του χώρου και του χρόνου. Ένα ερειπωμένο φυλάκιο στις Πρέσπες καμωμένο από βαριά, συμπαγή υλικά. Χρησίμευε για «έλεγχο» ή «άμυνα», τελικά για την «εξασφάλιση μιας στασιμότητας». Ο αρχικός του ρόλος είναι νεκρός, το κτίριο είναι ζωντανό. Καλούμεθα να ανακαλύψουμε και να αποκαλύψουμε αυτό το γεγονός. Χρησιμοποιούμε ελαφρά υλικά, φυσικά και βιομηχανικά με τα οποία φτιάχνουμε προστατευτικά κελύφη. Θα γίνουν τα πέπλα εκείνα που είναι απαραίτητα για να προσεγγίσουμε την τρομακτική αλήθεια.*

...η καλλιτεχνική δημιουργία είναι πράξη ελευθερίας...είναι τόσο βαθιά ριζωμένη μέσα μας η τάση για καταπίεση, που μας κάνει να μισούμε ακόμη κι' ένα σύμβολο ελευθερίας όπως αυτοί οι νέοι με τα χρωματιστά αναγεννησιακά ρούχα τους...και...στο τσίρκο το παιδί μπορεί να φανταστεί, μέσω του παλιάτσου, ότι κάνει όλα όσα του απαγορεύουν: να ντυθεί γυναίκα, να κάνει μορφασμούς, να βάλει τις φωνές σε μια πλατεία, να πει φωναχτά αυτό που σκέφτεται...<sup>1</sup>

Εικαστικός: αυτός που έχει την ικανότητα να δίνει μορφή στην ύλη και να την απεικονίζει, να την παριστάνει. Ετυμολογία από το «εικάζω» που σημαίνει συμπεραίνω βάσει συγκεκριμένων δεδομένων, συνάγω.

Εικόνα: αναπαράσταση πραγματικού ή φανταστικού αντικειμένου (εικ. 1).<sup>2</sup>

«Η (εξωτερική) όψη δημιουργεί την πρώτη οπτική εντύπωση. Αυτό που φαίνεται είναι η επιφάνεια είναι η όψη (οράω - ορώ) που γίνεται αντιληπτή μέσω του φωτός (αρχαία ελληνικά: φα-ν-ζω: φαίνομαι: επι-φάνεια – φωτίζω, εξηγώ, ανακαλύπτω. Όψη: οράω - ορώ με τη βοήθεια του φωτός).<sup>3</sup>

1 Fellini, F. (1993 [1974]). *Ο Φελίνι για τον Φελίνι* (Τ. Καραϊσκάκη, Μετάφ.). Αθήνα: Οδυσσεύς.

2 Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας* (δεύτερη έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

3 Μπαμπινιώτης 2002, ό.π.



Εικ.1. Δημιουργία και ταυτότητα (φωτογραφία: Τζένη Ρήγου).

Αν αυτό που φαίνεται =που γίνεται αντιληπτό μέσω της αίσθησης της όρασης- έχει υλική υπόσταση, τότε ποια είναι η σύστασή του; Έχει διάσταση, εσωτερική δομή, διάρθρωση σε επί μέρους επιφάνειες ορατές ή όχι; Η απόσταση της εξωτερικής-ορατής επιφάνειας και της εσωτερικής μετριέται με μονάδα μέτρησης του χώρου. Μπορεί να είναι πάχος ή βάθος ή ύψος και εδώ η βαρύτητα εξειδικεύει τους όρους. Ο Αισχύλος μέσω του βάρθους δηλώνει τον Τάρταρο και ο Ευριπίδης μέσω του μήκους τον αιθέρα. Η τρίτη διάσταση είναι διαδοχή χώρων, διαστρωμάτωση ύλης της οποίας το βάθος δεν καθορίζεται. Η διαστρωμάτωση της ύλης μετουσιώνεται σε ποιητική, φιλοσοφική έννοια βάθους του χώρου και του χρόνου. Αν προσπαθούσαμε να φωτογραφήσουμε τις έννοιες στο απέραντο βάθος χρόνου, εστιάζοντας σε αυτό που θεωρούμε ορατό, δεν θα έχουμε ευκρίνεια στα ενδιάμεσα στάδια, στις ενδιάμεσες επιφάνειες-στρώσεις και το αντίστροφο.

Η επιδερμίδα στα ζώα και στα φυτά είναι η εξωτερική επιφάνεια του δέρματος. Είναι το ορατό περίβλημα του σώματος που προστατεύει τα εσωτερικά όργανα. Το δέρμα (ένα όργανο) αποτελείται από στρώσεις κάθε μία των οποίων λειτουργεί σε συνεργασία με τις άλλες, αλλά και τα εσωτερικά όργανα διατάσσονται σε στρώσεις. Η επιδερμίδα, ως εξωτερική ορατή όψη, προφυλάσσει τις εσωτερικές από υπαρκτούς και πιθανούς κινδύνους. Το δέρμα είναι το φυσικό περίβλημα, λειτουργεί προστατευτικά ως κέλυφος. Η ετυμολογία της λέξης είναι: kel-u, λατινικά celo, γαλλικά celer, αρχαία γερμανικά helan, σύγχρονα γερμανικά Helm (κράνος), Hülle (περίβλημα), helmet (κράνος) (εικ. 2).<sup>4</sup>

Το κέλυφος ενεργεί προστατευτικά και λειτουργικά ως μέρος ενός συνολικού οργανισμού. Οι διαφορετικοί οργανισμοί απαιτούν κελύφη με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Το σύνολό τους συνθέτει έναν ξεχωριστό χαρακτήρα, δηλαδή, οι ιδιαιτερότητες χαράσσουν μία εξωτερική εικόνα. Η εικόνα (έοικα: ομοιάζω) δημιουργεί ταυτότητα. Η ταυτότητα (ταυτό: το ίδιο), επιτρέπει την κατάταξη σε ομάδες με ίδια χαρακτηριστικά, ίδιο χαρακτήρα. Το σύνολο των χαρακτηριστικών που επιτρέπουν την αναγνώριση αποτυπώνεται στο πρόσωπο και καθορίζει την ταυτότητα- τον χαρακτήρα. Το προσωπίο του αρχαίου θεάτρου συνιστά μια άλλη εικόνα που προβάλλεται, απεικονίζει στρώματα ενός χαρακτήρα μη ορατά, πραγματικά ή μη, συνιστά προσποίηση ή μίμηση.

Η εξωτερική εικόνα δεν δίνει υποχρεωτικά την εικόνα των εσωτερικών στρώσεων. Το νερό είναι δι-

4 Μπαμπινιώτης 2002, ό.π.



Εικ. 2. Το αρχαίο κέλυφος επιβιώνει μέχρι σήμερα. Κανένα δεν είναι ακριβώς το ίδιο με το άλλο, όμως όλα ανήκουν στον ίδιο τύπο (φωτογραφία: Τζένη Ρήγου).

αφανές, αλλά με την αύξηση του βάθους ο βυθός εξαφανίζεται. Η όψη της γης από το διάστημα δίνει άλλη εικόνα από εκείνη που έχουμε από το αεροπλάνο. Ο αρχαίος ναός έχει διαφανές περίβλημα και απρόσιτο, κλειστό εσωτερικό χώρο. Το θεατρικό σκηνικό απεικονίζει το πλαίσιο εντός του οποίου εκτυλίσσονται γεγονότα. (αρχαία ελληνικά: σκιά, λατινικά: scaena, γαλλικά: scene, γερμανικά: szene: σκηνή-κατάσταση). Δίνει εικόνα, υλική αναπαράσταση του «πραγματικού» κόσμου (αρχαία ελληνικά: έοικα: μοιάζω), θέλει να μοιάζει σε κάτι. Το ίδιο και το τέμπλο του βυζαντινού ναού (λατινικά: templum, γερμανικά: Tempel: ναός). Οι στρώσεις των φυσικών πετρωμάτων μιλούν για τις δυνάμεις της φύσης. Οι στρώσεις της αρχαιολογικής εκσκαφής αφηγούνται την ιστορία των ανθρώπων, στρώσεις σε βάθος ύλης και χρόνου κάτω από μια προστατευτική επιφάνεια (έδαφος). Τα μαρμάρινα μέλη του αρχαίου ναού, καλύπτονται από πολύ λεπτό επίχρισμα και χρώμα. Ο Christo συσκευάζει μεγάλα κτίρια, έτσι ώστε να φαίνονται τα γενικά χαρακτηριστικά τους μόνον. Το τείχος του Βερολίνου δεν επιθυμεί να κρύψει, αλλά με αλλεπάλληλες αμυντικές στρώσεις να δημιουργήσει μια φραγή, αθέλητα διάφανη. Τα δώρα συσκευάζονται σε χαρούμενα πακέτα που κρύβουν μέχρι και την τελευταία στιγμή το περιεχόμενό τους. Ο Ναός Επικουρίου Απόλλωνος γίνεται αθέατος, καλύπτεται με προστατευτική μεμβράνη ως ένα δώρο στις επόμενες γενιές.

Ο φλοιός του δέντρου αλλάζει εικόνα γερνώντας. Ο άνθρωπος και τα ζώα το ίδιο. Το πρόσωπό τους, το πιο σημαντικό μέρος της όψης τους επικοινωνεί συνεχώς με το περιβάλλον μέσω σύνθετων μηχανισμών και, διαφοροποιώντας επί μέρους χαρακτηριστικά, εκφράζει συναισθήματα. Ο χαμαιλέον αλλάζει χρώματα, ο άνθρωπος εφευρίσκει ρόλους τους οποίους υποδύεται με το ένδυμα. Οι σύγχρονες πλαστικές εγχειρήσεις προσώπου είναι προσωπεία του νέου θεάτρου. Το προσωπείο και το σκηνικό αναπαριστούν πραγματικούς ή φανταστικούς κόσμους μέσω τεχνητών εφήμερων όψεων-στρώσεων. Οι άπειρες εκφράσεις συναισθημάτων που αποτυπώνονται στο πρόσωπο, σε ελάχιστη μονάδα χρόνου, συνιστούν άπειρες εφήμερες όψεις με νοηματικό βάθος. Το βιβλίο έχει πολλές στρώσεις αυτοτελών όψεων από πολύ λεπτό υλικό. Ο κινηματογράφος-τηλεόραση συνιστά άπειρες απεικονίσεις φανταστικών ή πραγματικών καταστάσεων σε χρονικό βάθος. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής συνιστά αλλεπάλληλες στρώσεις εικόνων και πληροφοριών σε βάθος χρόνου και



Εικ. 3. Palermo: Η piazza Garraffello είναι πεδίο δράσης (φωτογραφία: Τζένη Ρήγου).

χώρου μη πραγματικού, δίνοντας την ψευδαίσθηση της πραγματικότητας. Η μηχανή αποθηκεύει τις εικόνες, τις κάνει αόρατες ή τις αφήνει να χαθούν. Είναι εικόνες «άυλες». Σήμερα που ζούμε περιτριγυρισμένοι από οθόνες, είναι δύσκολο να δημιουργήσουμε επιφάνειες που να μην συνιστούν τόπο μονοδιάστατο και να μπορούν να λειτουργήσουν με το θαυμαστό δυναμικό της διαφάνειας. Κατακλυζόμαστε από άπειρα μονοδιάστατα layers, ένα απίστευτα επίπεδο collage.»<sup>5</sup>

Η πολλή ευκολία οδηγεί σε αδράνεια, η αμεσότητα χάνεται, η εξάρτηση από τη σύγχρονη τεχνολογία αυξάνει. Από ένα σημείο και μετά ο ψηφιακός κόσμος εξυπηρετεί τον εαυτό του, αυτοτροφοδοτείται εις βάρος του ανθρώπου, των ουμανιστικών αρχών. Το περίφημο «έξυπνο σπίτι», που διαφημίζεται τελευταία, ποιόν εξυπηρετεί; Ο χρόνος, που υποτίθεται ότι εξοικονομείται με τους αυτοματισμούς και τα τηλεχειριστήρια, πού έχει πάει, γιατί χάθηκε; Γιατί στη χώρα μας η χειρωνακτική εργασία είναι τόσο υποβαθμισμένη;

Στις πρωτόγονες κατασκευές, τα περιορισμένα υλικά και τεχνικά μέσα, η βαθιά γνώση της συμπεριφοράς των υλικών μέσα από την πείρα αιώνων δημιούργησαν άρτιες και σαφείς μορφές. Εδώ η βασική κατασκευαστική δομή καθορίζει την όψη. Οι μορφές, είτε είναι στατικές είτε δυναμικές, εμφανίζουν αξιοσημείωτη ομοιότητα και συνέπεια δια μέσου των αιώνων. Όπως τα φυτά και τα ζώα πλάθονται και προσαρμόζονται τις συνθήκες ζωής τους που μεταβάλλονται, έτσι και οι μορφές των ξύλινων πλοίων αποτυπώνουν τη βέλτιστη αξιοποίηση των ελάχιστων διαθέσιμων μέσων, προσεγγίζονται ιδανικές λύσεις και διαχρονικά αναγνωρίσιμες εικόνες.

Ο Uwe Jentsch είναι καλλιτέχνης της Performance. Ζει στο Palermo όπου προσπαθεί με τις επεμβάσεις του να φανερώσει τις αόρατες όψεις πραγμάτων, γεγονότων, ιδεών. Η piazza Garraffello, μια κεντρική πλατεία της πόλης γεμάτη σκουπίδια και σε κατάσταση εγκατάλειψης, είναι ένα από τα πεδία δράσης του. Με διάσπαρτα μπουκάλια μπίρας διακοσμεί την μαρμάρινη βρύση στο κέντρο της πλατείας, φτιάχνοντας το «νέο Μνημείο». Ζωγραφίζει πάνω σε τοίχους, ρολά ασφαλείας, ξύλινες σανίδες από ετοιμόρροπα κτίρια, φτιάχνει φωτογραφικά πορτραίτα των περιθωριακών «ενοίκων» της πλατείας. Ο «Καθεδρικός Ναός των Σκουπιδιών»

<sup>5</sup> Ρήγος, Ι. (2013). Ορατές και αόρατες όψεις. Διάλεξη – ΚΑΜ/Χανιά. Στο πλαίσιο του: *Sur-Face / Επιφάνεια Digital Materiality and the new Relation between Depth and Surface as a Challenge for Architectural Education*. Publication: Nikolas Patsavos, Yannis Zavoleas, Athens 2013, 128-131.



Εικ. 4. Οι μορφές των πετρωμάτων μιλούν για τις δυνάμεις της φύσης (φωτογραφία: Τζένη Ρήγου).

(2006), με έναν μεγάλο σταυρό στην κορυφή του καμωμένο από πλαστικά καφάσια μπύρας, είναι η φωνή του ενάντια στην εγκατάλειψη των ανέργων και απόκλιση από αυτούς που έχουν ευθύνη της θλιβερής δημιουργίας της εποχής μας. Στήνει την «Bancomat», μια υπαίθρια Τράπεζα, όπου οι περαστικοί καταθέτουν τον οβολόν τους, παίρνοντας ως αντίτιμο έναν κατάλογο των έργων του. Ισχυρίζεται ότι πρόκειται για την μοναδική τράπεζα που δεν θέλει να κλέψει τα λεφτά του κόσμου... (εικ. 3).

Και όμως «η βίαιη δύναμη δεν είναι κυρίαρχη σ' αυτόν τον κόσμο. Αυτό που είναι κυρίαρχο είναι το όριο. Κάθε ορατή ή αόρατη ή αισθητή δύναμη υπόκειται σε ένα αόρατο όριο, το οποίο δεν θα διασχίσει ποτέ»<sup>6</sup>. Η αναζήτηση των ορίων περνά μέσα από την παρατήρηση και διερεύνηση της φύσης. Η επιστήμη έχει την τάση να απομονώνει τα γεγονότα για να μπορεί ευκολότερα να καταγράψει τις ποσότητες και να ταξινομήσει τα αποτελέσματα των μετρήσεων. Καθημερινά προσπερνάμε θαυμαστά πράγματα με βλέμμα αδιάφορο. Πρέπει να αποκτήσουμε το μάτι του παιδιού, να ανακαλύπτουμε και να ενθουσιαζόμαστε με την αυθόρμητη χαρά του ταξιδιώτη, να αποκτήσουμε το χάρισμα της ελευθερίας.

Παρατηρώντας τα φυτά και τα ζωντανά με την περιέργεια του μικρού παιδιού, θαυμάζουμε την απίστευτη τελειότητα των φυσικών μορφών, την αρμονία των μεταξύ τους σχέσεων, τον ρυθμό που διέπει τις μορφές και τις σχέσεις. Δεν γνωρίζουμε πιθανόν την επιστημονική τους ανάλυση και ερμηνεία, όμως ένα ευχάριστο συναίσθημα μας διαπερνά, μία συγκίνηση. Πρόκειται ίσως για κάτι γνώριμο ή η διαστρέβλωση της αλήθειας μας έχει αναισθητοποιήσει τελείως; (εικ. 4).

Η τέχνη συμβαδίζει με την επιστημονική ανακάλυψη, αν δεν προηγείται κιόλας. Η αφαίρεση, ως αναγωγή του ορατού αντικειμένου στα εξ' ων συντίθεται ή ως αναζήτηση της πρωταρχικής γεωμετρίας, οδηγεί σε μια νέα διάσταση που δεν είναι πλέον το προφανές, το αισθητό, το ορατό δια γυμνού οφθαλμού αλλά μια διάσταση της αναλυτικής γνώσης και εμπάθυσης. Αλλά και το ψέμα είναι ενίοτε πιο ενδιαφέρον από την αλήθεια... η μυθοπλασία και η επίκληση εικόνων από το υποσυνείδητο μπορούν να φτάσουν σε μια αλήθεια πολύ

6 Doczi G. (2005 [1981]). *The Power Of Limits: Proportional Harmonies in Nature, Art and Architecture*. Boston: Shambhala Publications.



Εικ. 5. Στα ζώα ο ρυθμός διέπει τις μορφές και τις σχέσεις (φωτογραφία: Ιάκωβος Ρήγος)



Εικ. 6. Καθημερινά προσπερνάμε θαυμαστά πράγματα με βλέμμα αδιάφορο (φωτογραφία: Τζένη Ρήγου).

πιο λεπτή από την καθημερινή φαινομενική πραγματικότητα. Ο αληθινός χώρος του καλλιτέχνη είναι το όριο ανάμεσα στον κόσμο του αισθητού και εκείνου που βρίσκεται πέρα από αυτόν του αισθητού (εικ. 5).

... το σοκ από αυτό το επεισόδιο με έκανε να ζητήσω επίμονα από τον παραγωγό μία στημένη Βία Βένετο. Έπρεπε να γυρίσω αρκετές σκηνές στα τραπεζάκια των καφενείων, ανάμεσα σ' αυτές και τη συνάντηση του Μαρτσέλλο με τον πατέρα του, και δεν ήταν σε καμιά περίπτωση δυνατόν να μπορέσω να κάνω δουλειά γυρίζοντας προχωρημένη νύχτα ή με τη μηχανή κρυμμένη. Έτσι ο αρχιτέκτονας Πιέρο Γκεράρντι άρχισε να παίρνει μέτρα και μου έστησε ένα μεγάλο κομμάτι της Βία Βένετο στο στούντιο πέντε της Τσινεσιτά. Οργανώσαμε κι' ένα πάρτυ προσκαλώντας πολύ κόσμο από την άλλη Βία Βένετο και η ψευδαίσθηση ήταν τέλεια. Ήταν εκεί όλες οι ντίβες της ταινίας.... Δεν μπορώ να μην νοιώσω, όταν περνάω μπροστά από το καφέ ντε Παρί, ότι η αληθινή Βία Βένετο ήταν εκείνη του Στούντιο πέντε, ότι ήταν πιο σωστές ή τουλάχιστον πιο συμπαθητικές οι διαστάσεις του στημένου δρόμου ... Μπλεγμένη υπόθεση, πρέπει να το συζητήσω με κάποιον που καταλαβαίνει από ψυχανάλυση»<sup>7</sup> (εικ. 6).

...Παρόλο που μπορεί να μην κατανοήθηκε εντελώς η ταινία, σίγουρα κάτι προξένησε στους θεατές, ήταν σαν να τους είχε αναστατώσει. Και μετά την προβολή, έξω, στο δρόμο, ο κόσμος συνέχισε να χειροκροτεί για πολλή ώρα και να φωνάζει το όνομά μου...<sup>8</sup>

Για τους ανθρώπους που ζουν στον κόσμο της φα-

7 Federico Fellini για την ταινία «Dolce Vita». Fellini 1993, ό.π.

8 Federico Fellini για την προβολή της ταινίας 8½ στην αίθουσα διαλέξεων του ανακτόρου του Κρεμλίνου στη Μόσχα. Fellini 1993, ό.π.

ντασίας τα θέματα δεν λείπουν. Κάθε στιγμή η φαντασία μας εφοδιάζει με υποδείξεις και θέματα προς όλες τις κατευθύνσεις. Αυτό που χρειάζεται είναι η αφορμή να δημιουργηθούν σχέσεις με την πραγματικότητα. Η καθημερινότητα έχει καταναγκασμούς και υποχρεώσεις, αλλά η ελευθερία περνά μέσα από αυτήν, αν την δούμε με τα μάτια και την ψυχολογία του παιδιού. Η τέχνη εδράζεται στην πραγματικότητα. Ποια είναι η πραγματικότητα; Μήπως προβάλλουμε στερεότυπα και εξιδανικευμένες εικόνες σε ό,τι αντικρίζουμε;

Ζούμε σε μια εποχή αποβλακωμένη από τη λατρεία του ορθολογισμού, επιτρέπουμε να μας εκφοβίσουν οι ιδεολογικές και επιστημονικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας, δυσπιστούμε μπρός στην φαντασία, την ατομική πρωτοτυπία, την προσωπικότητα... «Ο μοναδικός αληθινός ρεαλιστής είναι ο οραματιστής, ποιος το είπε; Πράγματι ο οραματιστής παρέχει μαρτυρίες για γεγονότα που είναι η πραγματικότητά του, δηλαδή το πιο πραγματικό πράγμα που υπάρχει».<sup>9</sup>

Την τέχνη αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις. «Εικαστικός είναι αυτός που έχει την ικανότητα να δίνει μορφή στην ύλη και να την απεικονίζει, να την παριστάνει».<sup>10</sup> Τέχνη (ετυμολογική προέλευση από το «τέκτων», αυτός που πλέκει, κατασκευάζει, χτίζει). Τεχνολογία, Τεχνική, Τέχνημα, Αρχιτεκτονική (αρχή +τίκτω, γεννώ). Design: από το de+signare, signum=σημείο.<sup>11</sup>

Η τεχνολογία, λοιπόν, έχει σχέση με την τέχνη; Μήπως η ετυμολογία των λέξεων της ελληνικής γλώσσας, της σημαντικότερης γλώσσας του δυτικού κόσμου, μας οδηγεί στη ρίζα της αρχιτεκτονικής και της τέχνης; Μήπως παλιά η αρχιτεκτονική και η τέχνη ήταν δίδυμες αδελφές; Ο δάσκαλός μας είναι η φύση,

9 Fellini 1993, ό.π.

10 Μπαμπινιώτης 2002, ό.π.

11 Μπαμπινιώτης 2002, ό.π.



Εικ.7. Η βιοματική μάθηση μέσω πειραματισμού και κατασκευής προωθεί τη δημιουργικότητα - σπουδή στις καμπυλότητες. (φωτογραφία Ιάκωβος Ρήγος. Από το μάθημα «Ελαφρές Κατασκευές» στη Σχολή Αρχιτεκτόνων του Πολυτεχνείου Κρήτης, Επίκουρος Καθηγητής Ιάκωβος Ρήγος, 2014).



Εικ.8. Ανέγερση προηγμένων συστημάτων σε πραγματικό μέγεθος - προένταση και ισορροπία. (φωτογραφία: Ιάκωβος Ρήγος. Από το μάθημα «Ελαφρές Κατασκευές» στη Σχολή Αρχιτεκτόνων του Πολυτεχνείου Κρήτης, Επίκουρος Καθηγητής Ιάκωβος Ρήγος, 2008).

τη φύση ερευνούμε, αυτήν προσπαθούμε να μεταφέρουμε μέσω της τεχνολογίας. Αν, λοιπόν, σταματήσετε μπροστά από κάποια αντικείμενα, δημιουργήματα του ανθρώπου -φτιαγμένα με ευτελή ή πολύτιμα υλικά- ή της φύσης, μικρά ή μεγάλα, τα οποία σας αρέσουν ή σας συγκινούν και θα θέλατε να τα πάρετε στο σπίτι σας -χωρίς να μπορείτε να εξηγήσετε ακριβώς το λόγο-, τότε να είστε σίγουροι ότι βρίσκεστε μπροστά σε έργα τέχνης. Αν μία κίνηση, ένα θέαμα, ένα άκουσμα, σας συγκινήσουν, σας κάνουν να νιώσετε ότι κάτι έχει αλλάξει μέσα σας -έστω και για λίγο-, τότε πρόκειται για έργο τέχνης. Το έργο τέχνης δεν αποτελεί ιδιαίτερη κατηγορία αντικειμένου ή δημιουργίας, είναι απλά θέμα υψηλής ποιότητας, πνευματικής και χειρωνακτικής (εικ. 7).

Στη Γερμανία της δεκαετίας του '70 λειτουργούσαν δύο Ανώτατες Κρατικές Σχολές Καλών Τεχνών με τμήμα Αρχιτεκτονικής (Duesseldorf, Berlin). Όλα τα τμήματα ήταν ενσωματωμένα στο ίδιο κτίριο και αυτό βρισκόταν στο κέντρο της πόλης. Η αμφισβήτηση του campus είχε ήδη ξεκινήσει από τα τέλη της δεκαετίας του '60. Η εισαγωγή των υποψηφίων φοιτητών στη Σχολή γινόταν με φάκελο εργασιών, το γνωστό portfolio. Οι φοιτητές έρχονταν σε άμεση επαφή με τα άλλα τμήματα: Ζωγραφικής, Γλυπτικής, Φωτογραφίας, Γραφιστικής, Κινηματογράφου, Ιστορίας της Τέχνης, Αρχιτεκτονικής. Στους φοιτητές δινόταν η δυνατότητα διασποράς των μαθημάτων επιλογής σε άλλα τμήματα της Σχολής, στα πλαίσια μιάς ολιστικής αντίληψης της τέχνης.

Λέει ο μεγάλος Jean Prouvé πριν από εξήντα χρόνια: «...ο ακαδημαϊκός τρόπος διδασκαλίας ελάχιστα προωθεί τη δημιουργικότητα...». Αντιθέτως, η βιωματική μάθηση μέσω κατασκευής, πειραματισμού με υλικά και τεχνολογίες, η ανέγερση προηγμένων συστημάτων σε πραγματικό μέγεθος, η επαφή με πραγματικές συνθήκες είναι αυτή που θα την τονώσει και θα βοηθήσει να αμφισβητήσουν οι μέλλοντες αρχιτέκτονες τις παγιωμένες μορφές, τις στερεότυπες εικόνες ενός μετριότατου έως κακότεχνου, σύγχρονου δομημένου περιβάλλοντος (εικ. 8).

## Αντί επιλόγου

Όταν ο διευθύνων το φωτογραφικό τμήμα του JPL (Jet Propulsion Laboratory-Pasadena, USA, εργαστήριο υπτάμενων παρατηρητών για το διαστημικό πρόγραμμα VOYAGER της NASA) Larry Soderblom παρουσίασε στις 6 Μαρτίου 1979 τις φωτογραφίες του Δία, οι δημοσιογράφοι που είχαν μαζευτεί στην Pasadena ξέσπασαν σε αστεία: είστε σίγουρος ότι αυτό δεν το ζωγράφησε ο Van Gogh; Άλλοι παρομοίαζαν τις πολύχρωμες φωτογραφίες με γαβάθες σαλάτα που τις έχουν φωτογραφίσει από κοντά. Άλλοι έλεγαν ότι οι εικόνες προέρχονται από το μάθημα της ανατομίας...

...κατά το 1986, σύμφωνα με τις προβλέψεις, ο VOYAGER 2 θα στείλει φωτογραφίες από το πλανήτη Ουρανό. Μετά από τρία χρόνια θα περάσει από τον Ποσειδώνα, κατόπιν θα εγκαταλείψει το ηλιακό σύστημα, τα εξωτερικά όρια του οποίου πιθανόν να έχει προσδιορίσει μέχρι τότε ο VOYAGER 1. Αυτά περνούν από εκείνο το σημείο οπου ένα ρεύμα σωματιδίων αιωρείται από τον ήλιο προς το άπειρο. Το ταξίδι του VOYAGER 2 συνεχίζεται με κατεύθυνση προς τον Άσπρο Νάνο AC+793888. προβλεπόμενη χρονολογία άφιξης μετά από 40.000 χρόνια, εκτός αν του συμβεί κάποιο απρόοπτο ατύχημα...<sup>12</sup>

Τελικά, ίσως είναι ανάγκη μας να προσεγγίζουμε την αλήθεια μέσα από πέπλα.<sup>13</sup>

12 Περιοδικό *SPIEGEL*, No 35/ 24.8.81. Μετάφραση από τα γερμανικά: Ιάκωβος Ρήγος.

13 Ρήγος 2013, ό.π.

## Βιβλιογραφία

Doczi G. (2005 [1981]). *The Power Of Limits: Proportional Harmonies in Nature, Art and Architecture*. Boston: Shambhala Publications.

Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (δεύτερη έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Ρήγος, Ι. (2013). Ορατές και αόρατες όψεις. Διάλεξη – *KAM/Χανιά*. Στα πλαίσια του: *Sur-Face / Επιφάνεια Digital Materiality and the new Relation between Depth and Surface as a Challenge for Architectural Education*. Publication: Nikolas Patsavos, Yannis Zavoleas, Athens 2013, 128-131.

Fellini, F. (1993 [1974]). *Ο Φελίνι για τον Φελίνι* (Τ. Καραϊσκάκη, Μετάφ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

## Lightweight Constructions: Ephemeral Intervention for a Timeless Monument

**Jacob Rigos**, Dipl. Ing., Architect HFBK, Assistant Professor, School of Architecture, Technical University of Crete

**Eleni Tsirigoti**, Architect NTUA

For plants and animals, the skin is the visible natural integument. It is an organ that consists of layers and acts protectively like a shell. Every kind of shell has a particular character that forms an external image. This image creates an identity. The external view forms the first optical impression. If what is visible is tangible, then what is its composition? Does it have dimensions, internal structure, configuration in different surfaces? Is it visible or not? The distance of the external-visible surface is measured by space units that could be width, depth or height. Aeschylus declares Tartarus through depth. Euripides declares ether through length. The third dimension is a sequence of space, stratification of matter whose depth is undefined. If the third dimension can also be a sequence of time, then the stratification of matter is denatured to a historical, poetic, philosophical sense of space and time depth. An abandoned outpost in Prespes is constructed with heavy concrete material. It was used for “control” or “defense”, in the end for “ensuring stability”. Its original purpose is dead, but the building is alive. We have been called to discover and reveal this statement. We use lightweight material, natural or industrial, with which we make protective shells. They will become the veils necessary to reveal the terrifying truth.



## Urban Stage Design

**Barbara Stec**, Department of Stage Design, Faculty of Painting, Academy of Fine Arts in Cracow

*Overall, the topic of my paper is the relation between an educational program of the Academy of Fine Arts and culture/ art of the city: society, theatre, tourism. More specifically, this paper focuses on a special kind of the narrative concerning urban artistic interventions, which I call "Urban Stage Design". This idea has been developed as a teaching program for students in the framework of my subject: "Set design in architecture" at the Department of Stage Design of Academy of Fine Arts in Krakow. This idea indicates (1) narrativity, (2) scenography, (3) specific area of the city with its architecture and space. Narrativity is the result of the story, real or invented (fiction), while the Urban Stage Design must be closely connected with the story, a particular man, hero. Scenography –primarily associated with the theatre performance– means intensity of formal communication, the attractiveness for temporariness. The city means the physical connection with the matter of architecture and space of a real, specific place of the city. An example of the narrative based on the historical story presented in the city was my program of exposing places connected with life of Stanislaw Wyspiański in Krakow (2007). The students prepared artistic interventions for some specific places and made a walking trail with Wyspiański, formed by the physical traces of architecture, the traces of the work of Wyspiański and students' artistic sensitivity and creativity. After this experience, in the academic year 2015/2016 the idea took the form of "Walking with..." in the specific places of Krakow. The project focused on the centre of the city and imaginary meeting and walking with Joseph Brodsky or Ortegay Gasset. In this academic year, we are preparing the Walk with Bruno Schulz, a prominent Jewish writer, who lived in Drochobycz and was never in Krakow.*

The concept of Urban Stage Design defines the field of my academic research and ties in with artistic endeavours that are of a wider, global scope, associated with the phenomenon of urbanity. The concept of Urban Stage Design points to 1) urbanity, 2) a scenographic character and 3) narrative. The urbanity of artistic installations that are designed is to mainly arise from the physical connection with architectural and urban matter of a selected site within a city. The narrative is to be the result of their direct link with the plot - considered from a point of view of the wider meaning of the concept of plot, while the scenographic character is meant to arise chiefly from the theatricality of the installations, from their attractiveness to passersby and their temporary character.

### Urbanity

The urbanity of Urban Stage Design is based on two relations:

- the relation between an installation with the physical matter of the architecture and urban space of a selected site within a city; it is assumed that the share of the architectural and urban matter of a given site is meant to form the fundamental part of an Urban Stage Design - between 70 to 90% of the entire artistic intervention;
- the relation between an installation and another person; the famous quote by Shakespeare "What is the

City but its People?”<sup>1</sup> can be treated as a concise definition of the phenomenon of the city, which is an organised grouping of people, to which people are mainly attracted by other people, namely by the opportunity to meet another person either directly or indirectly in many different situations.

Students are to either select a site individually or are being assigned one by me. Becoming familiarised with the site and identifying its potential - resulting from the physical matter, shape, structure or the opening of a site to the sky, its relations with sunlight and -something which is particularly important - from the atmosphere of the place, is a significant part of the assignment. The site’s potential that has been identified in this manner is meant to form a medium for a narrative that is meant to be presented at its location.

## Narrative

As a general rule, Urban Stage Design is meant to be literally based on *narratio* (Latin) - on storytelling. According to its definition, a narrative is formed by the set of all elements of a text that comprises the plot, as well as by the set of rules and principles according to which these elements in still a sense of experiencing the plot in the listener or viewer<sup>2</sup>. According to this definition, the narrative remains in opposition to discourse and constitutes a non-lingual layer of a text (not only of a literary text, but also that of a film, photographic or comic-based text). Storytelling - or plot - is a synonym of narration (in a broad understanding of the term, going beyond literature), understood as fiction or as a storytelling technique. Two foundations for our idea of creating narrative arise from this definition: the first is the plot in itself, based either on fiction, a memory or historical sources, while the second consists of the technical forms of conveying it, which generate a feeling of experiencing it in the viewer.

In the first case, a narrative arises from using plot threads in the installation. They can be historical events associated with the lives of specific persons in specific buildings or historical events in given urban spaces. These threads can cover written memories, reflections of or commentaries by an intellectual, a writer or a poet.

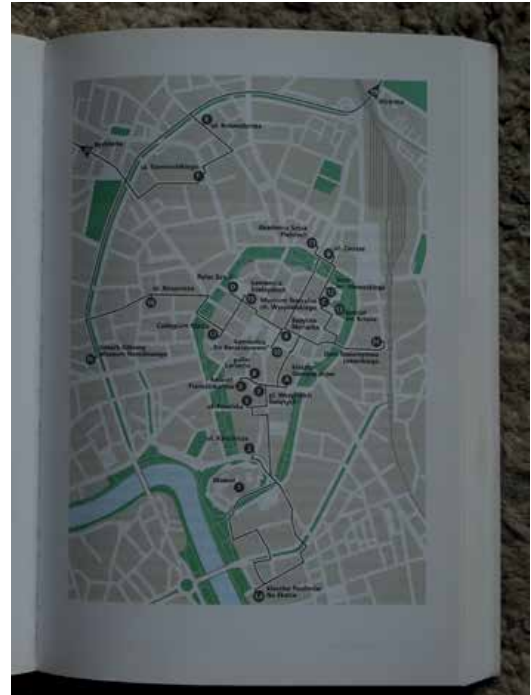
An example of a narrative that involves a historical subject is my establishment of a trail of sites associated with the life and work of Stanisław Wyspiański in Krakow, on the occasion of the one hundred-year anniversary of the artist’s death. The work included a total of 48 sites in Krakow and in its immediate area - sites that were somehow tied to Wyspiański (fig. 1-3), in addition to the publication of the *Kraków Stanisława Wyspiańskiego* folder, featuring a group of twelve sites in Krakow’s city centre<sup>3</sup>. Afterwards, the narrative provided the basis for Urban Stage Design assignments given to students of the Department of Stage Design of the Academy of Fine Arts of Krakow. The installations prepared by the students referred to the knowledge and reflections of the viewers - passersby, they employed the physical presence of the traces of Wyspiański’s sites in Krakow and the scenographic expressions of these sites.

1 Shakespeare, W. (1608). *Coriolanus*. Act III, Scene I, v. 244, <http://pinkmonkey.com/dl/library1/coriol.pdf>.

2 The first definition of a narrative understood in this manner comes from Aristotle’s *Poetics*: a narrative is a story that has a beginning, a middle and an end, as well as an overarching plot that ties them together.

3 Stec, B. (2007). Krakowskie miejsca Stanisława Wyspiańskiego. In: *Zeszyty naukowo-artystyczne Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, iss. 8/2007, 261-273. Kraków: ASP.

Fig. 1-3. Fragments of the publication: Stec, B. (2007) Krakowskie miejsca Stanisława Wyspiańskiego (in: Zeszyty naukowo-artystyczne Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, iss. 8/2007).The documenting of 48 locations that form of the Wyspiański trail in Krakow became the basis for student assignments involving the scenographic highlighting of these areas (Photo by B. Stec).



One ex-

ample of the enrichment of an existing site using an invented, non-historical plot, is Fellini's reflections on the subject of movie scenes that were meant to take place in various places in Venice. Fellini had planned such a film for twelve years, but never made it. He consulted his scripts with Carlo Della Corte, his long-time co-worker - a writer, poet, journalist, lover of cinema, as well as an expert on comic books and fantasy literature. Della Corte also pitched various ideas to Fellini and in 1995, two years after Fellini's death, published some of the scripts that he had discussed with Fellini in the text *Dall'acqua al cielo: due Venezie a confronto*<sup>4</sup>. In this case, the nar-

4 Della Corte, C. (1995). *Dall'acqua al cielo: due Venezie a confronto*. In: *Venezia*, album, text:





Fig. 4. The sky over nine columns installation, realised by Heinz Mack in Venice, San Giorgio Maggiore 2014 (Photo by B. Stec).

(3rd of June - 23rd of November 2014). Nine columns, each 7,5 m high and covered in a golden mosaic, framed the Panorama of Venice, reflecting light and created a fleeting relation with the Basilica San Marco on the other side of the water basin in the imagination of Venice lovers (fig. 4).

In conclusion: the presence of a literal narrative derived from literature (a historical or invented plot) or technology - which arises from the manner of framing and presenting reality - one that is typical of storytelling and that we can label as derived from structure, can develop a distinct walking trail in specific areas of a city and create its urban design. The goal of such narratives is to expose and highlight the potential of existing sites -one that is either hidden or drowned in urban static - or eliciting a new expression for these sites, one that could not exist without these narratives, in other words - enriching the sites.

### Scenographic character <sup>5</sup>

Describing urban narratives as being scenographic in character narrows down and details their scope. Scenography is, in essence, the visual setting of a spectacle played out by actors in front of an audience. The proposed

C. Della Corte, photographs: E. Ciol, Milano:

<sup>5</sup> Stec, B. (2000). *Aspekty scenografii w architekturze współczesnej. Wzmocnienie oddziaływania formalnego architektury przez wprowadzenie elementów scenograficznych*. Doctor al dissertation, Kraków: Cracow University of Technology.

rative was written and constituted a potential for the reader's imagination and potential scenographic projects. Carlo Della Corte made a step in the direction of combining this narrative with specific sites in Venice in a physical sense, because he combined it in his album with black and white photographs of Venice by Elio Ciol, an artistic photographer.

The definition of narrative that has been employed also includes stories that are the result of the presentation of the existing reality of a city, for instance from the layout of sequences and the chronology of selected images - the frames of a city. In this case, the narrative is the result of the manner of depicting reality according to the rules and principles of storytelling. A classic example of this type of narrative - one that was realised - is Peter Greenaway's *Stairs* installation, which framed 100 sites in Geneva and lasted for 100 days (1994). A similar narrative, although realized in a more modest form, was formed by *The sky over nine columns* installation by artist Heinz Mack in Venice, on the grounds of the Cini Foundation on the island of San Giorgio Maggiore

urban narratives are not spectacles in the traditional sense of the word - as it is assumed that they do not include actors or acting, nor are they meant to be a form of street theatre. However, they are meant to be presented using scenographic means, namely - the visualising of the city on a given site in such a manner that the site can come into existence as an area where viewers - passersby - encounter the specific threads of its narrative.

It is for this reason that narratives should be attractive to the viewer, as the condition of the existence of a spectacle and the scenography within it is making potential viewers intrigued. Just like in many (if not in the majority of) spectacles, the narrative threads of a given site can focus on people who were never physically present there. Scenographic methods are used to communicate their presence through threads of thought and events associated with that person. The spectacle must be explicit, expressive and understandable to potential viewers. The scenographic character, through the very nature of its origin in theatre, operates using illusion and associations, which are combined together to form a projection of an alteration of time and space within the spectacle, in relation to the time and space of reality. It is for this reason that urban design becomes urban stage design.

The Urban Stage Design that is featured in assignments given to students of the Academy of Fine Arts covers installations in which some form of fictitiousness must occur. It is contained in the narrate plot and, most often, in the placement of the plot (whether based on fact or invented) in a space and/or time that is new to it.

The scenographic character of Urban Stage Design also means temporariness: a spectacle builds up its attractiveness and fictitiousness on, among other things, its short duration and temporariness (the effect of the attractiveness of a phenomenon is reinforced through its short duration, ephemeralism, its dependence on the weather; long-lasting and unchanging phenomena become common, and through this become imperceptible, boring). This is why Urban Stage Design projects are, as a rule, temporary.

The situation of potential viewers is also associated with scenographic character. We need to provide them with conditions that facilitate the reception of Urban Stage Design projects, but we must also remember that their comfort and relaxation are not the goals of the spectacle - as it takes place in some installations that take on the form of urban furnishings that provide relaxation to passersby and facilitate their private aims (such as reading books that they brought with them, having a conversation with acquaintances). Urban Stage Design projects are much closer to theatre and are meant to ensnare the viewer-passersby into a story prepared for them beforehand by the narrator - the stage designer. The scenographic character suggests a clear division of roles between the audience that perceives the spectacle and the stage on which that spectacle is being presented and narrated. The attention and activity of the audience should thus be caught in the reception and interpretation of the presented narrative regardless of the mood and inventiveness of the audience. Unlike in the subjective narrative of a passerby, associated with their individual perception and interpretation of the architectural and urban substance of a city, Urban Stage Design projects are meant to force their own narratives onto passersby through a physical, concrete, intense, explicit and multi-sensory message. In this sense, scenographic narratives have a theatrical and popular character (similarly to traditional scenography, which is meant to be understandable to the wider audience). The scenographic character rules out a purely decorative or ambiguous character of the narrative.

In summary: describing narratives as having a scenographic character points to a number of essential attributes of urban narratives. They are meant to be:

- visualised,
- attractive to a passing viewer,
- intense and explicit in their sensory message - they are meant to be temporary
- they can be, and are even generally expected to be, associated with a literary text.

### Student assignments. A walk with...

During the 2015/2016 academic year, the concept of *scenographic urban narrations* took on the form of *A walk with...* an exceptional person along various places around Krakow. Three elements of the idea contained in Urban Stage Design became crystallised in the concept of *A walk with...*: 1) urbanity, which refers to the city as a place, a place that attracts with the opportunity to meet a fascinating person, 2) narrative, because we allow a poet, writer or philosopher to speak, using written threads of their thoughts during this walk, 3) scenographic character, because we are meant to organise a walk with a person who is no more and who has never visited Krakow. The scenery serves, among other things, to make such a meeting possible, to provide it with, in a sense, (perhaps a theatrical one at that) a physical shape. The project focuses on the centre of Krakow, where the most attractive areas are accumulated, and where we can often meet an outstanding artist, writer or philosopher. In the world of imagination, freely moving along the axis of time and fiction, we can meet Iosif Brodsky, Ortega y Gasset, and Bruno Schulz.

*A walk with Brodsky* is an Urban Stage Design project in 4 locations in Krakow, which form a trail together. Brodsky has been in Krakow for only a brief moment, carrying the image of a different city in his heart - Venice. The selected areas “take on themselves” fragments of Iosif Brodsky’s work *Watermark* (1992, 1993), which contains the poet’s reflections on 1) his beloved city, b) on the love of a city and c) on a person in love with a city (fig. 5). The main material used in each of the four installations was sunlight (which also includes moonlight, which is sunlight reflected off of the surface of the Moon) and shadow in relation with the architecture of the selected areas and a literal text - a fragment of *Watermark*. Sites:

I. The dead end Senacka Street, to the left of Grodzka street, when walking towards Wawel Hfig. Student Anna Durczok (fig. 6-9).

II. The courtyard of the Colegium Iuridicum, Grodzka Street. Student Dorota Kosturek (fig. 10).

III. St. Mary Magdalene Square. Student Agnieszka Jurczak (fig. 11).

IV. The courtyard of the Palace of Erazm Ciołek, Kanonicza Street. Student Dominika Król (fig. 12-13).

*A walk with Ortega y Gasset* is an Urban Stage Design installation that starts on the Square of St. Mary Magdalene near Grodzka Street, only to unfold in full in the space of the small courtyard of the Cervantes Institute located near the same square. In this case, the authors of the installation are two students from Spain: Covadonga Castro and Marina Franco, while the text of the narration is fragments of *Studies on Love*, presented in their original version - in Spanish, and translated into Polish (fig. 14-15).

*A walk with Schulz* is an Urban Stage Design installation in Krakow’s Kazimierz district, designed by two students. Fragments of Schulz’s short story *Spring* in the book *Sanatorium Under the Sign of the Hourglass*(1937)<sup>6</sup> were used in the installation. The student Barbara Mateja delineated a trail of 22 sites on the in-

6 Schulz, B. (1937). Wiosna. In: *Sanatorium pod Klepsydrą*. Warszawa: Wydawnictwo Rój.

tersections of small streets. The sites were highlighted using “words from shadow”, texts which appear only as a pattern of a shadow cast on the surfaces of streets and buildings bathed in direct sunlight. The student Magdalena Sarwa designed the interior of a stairwell of the former monastery near the church of the Body of Christ (currently a residential building awaiting thorough renovation and redevelopment into a hotel), in which she presented fragments of text using “words from light”, cast by appropriate filters installed in the windows of the stairwell (fig. 16-20).

### Conclusion

The concept of Urban Stage Design is an original student assignment programme which is a part of the “Scenography in architecture” course taught at the Department of Stage Design of the Academy of Fine Arts in Krakow. Urban Stage Design projects are to be, as a rule, visualised and attractive to viewers/passersby, in addition to being temporary, associated with a literary text, intense in their communication and maximally explicit, facilitating rich sensory and intellectual reception among passersby - potential viewers. In the 2015/2016 academic year, Urban Stage Design took on the form of *A walk with Brodsky* and *A walk with Ortega y Gasset* in selected areas of Krakow. The areas located along the trail of *A walk with Brodsky* “take on themselves” fragments of Iosif Brodsky’s book *Watermark* (1992, 1993), while those on the trail of *A walk with Ortega y Gasset* - fragments of *Studies on Love* by José Ortega y Gasset, both in their original Spanish version and in Polish. In the 2016/2017 year the Urban Stage Design theme featured *A walk with Schulz* along Krakow’s district of Kazimierz - the former Jewish quarter of Krakow. Fragments of Schulz’s short story *Spring* in the book *Sanatorium Under the Sign of the Hourglass* (1937)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Schulz, 1937, *ibid.*



Fig. 5. The students: Anna Durczoki Dominika Król on the front of the Palace of Erazm Ciołek on Kanonicza Street (place of Dominika’s work) (Photo by: B. Stec).



Fig. 6. A work by the student Anna Durczok (II-year post-graduate studies at the Department of Stage Design, Academy of Fine Arts in Krakow). Installation on Senacka Street - a small dead-end street to the left of Grodzka Street, when going in the direction of Wawel Hfig (Photo by: A. Durczok, B. Stec).



Fig. 7-8. A work by the student Anna Durczok (II-year post-graduate studies at the Department of Stage Design, Academy of Fine Arts in Krakow). Installation on Senacka Street - a small dead-end street to the left of Grodzka Street, when going in the direction of Wawel Hfig (Photo by: A. Durczok, B. Stec). Already published in B. Stec, *Scenograficzne narracje miejskie. Spacer z... / Scenographic city narratives. Walking with...* In I. Kozina (Ed.), *Narracje miejskie. Miasto jako obszar interwencji polityków, architektów i artystów / City Narratives. City as a space of intervention between politicians, architects and artists*, Katowice: Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, t. 2., 130.

were used in the installation. Sunlight - either direct, reflected or filtered - was to be the substance - medium of the narration in every case. In the *A walk with Schulz* assignment, the additional goal for students was to present text using light, in other words - words from light and words from shadow - appearing, depending on the season of the year, the time of day and type of weather, in selected areas around Krakow. Thus, the proposed urban theatre is strongly anchored in a specific place on Earth, completely dependent on time, as well as unique and performative. On the one hand, it is meant to jump-start the imagination of both the student and the passersby/viewers, while on the other - to sharpen their mindfulness of the perception of an actual place in a given, specific time. It is an attempt at creating a *phenomenological theatre*, one that is, however, not without the taste of narrative, concepts and meanings.

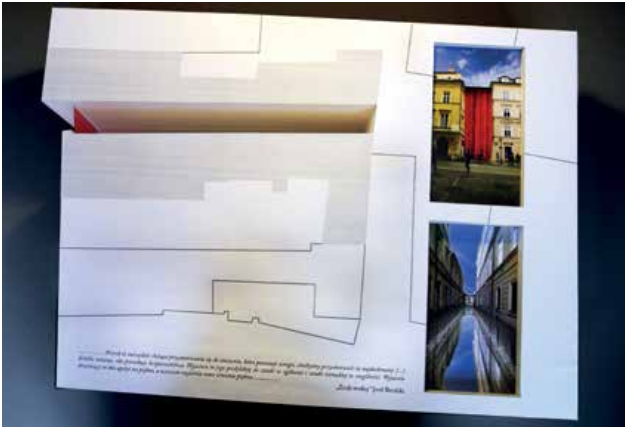


Fig. 9. A work by the student Anna Durczok (II-year post-graduate studies at the Department of Stage Design, Academy of Fine Arts in Krakow). Installation on Senacka Street - a small dead-end street to the left of Grodzka Street, when going in the direction of Wawel Hfig (Photo by: A. Durczok, B. Stec).



Fig. 10. A work by the student Dorota Kosturek (II-year post-graduate studies at the Department of Stage Design, Academy of Fine Arts in Krakow). Installation in the courtyard of the Colegium Iuridicum on Grodzka Street in Krakow (Photo by: D. Kosturek).



Fig. 11. A work by the student Agnieszka Jurczak (IV-year graduate studies at the Department of Stage Design, Academy of Fine Arts in Krakow). Installation on the St. Mary Magdalene Square.



Fig. 12-13. A work by the student Dominika Król (II-year post-graduate studies at the Department of Stage Design, Academy of Fine Arts in Krakow). Installation on the courtyard of the Palace of Erazm Ciołek on Kanonicza Street (Photo by: D. Król).





Fig. 14-15. A work by the students Covadonga Castro and Marina Franco, RESAD Madrid Erasmus+ (Photo by: C. Castro).





Fig. 16-20. Student Magdalena Sarwa at the site of the installation (Photo by: B. Stec).

### Bibliography:

- Brodski, J. (1993). *Znak Wodny (Watermark, 1993)* (S. Barańczak, Trans). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Della Corte, C. (1995). *Dall'acqua al cielo: due Venezie a confronto*. In: *Venezia, album*, text: Della Corte, C, photographs: Ciol, E. Milano: Federico Motta Editore.
- Schulz, B. (1937). *Sanatorium pod Klepsydrą*. Warszawa: Wydawnictwo Rój.
- Stec, B. (2000). *Aspekty scenografii w architekturze współczesnej. Wzmocnienie oddziaływania formalnego architektury przez wprowadzenie elementów scenograficznych*. Doctoral dissertation. Faculty of Architecture of the Cracow University of Technology, Kraków.
- Stec, B. (2007). *Krakowskie miejsca Stanisława Wyspiańskiego*. In: *Zeszyty naukowo-artystyczne Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie*, iss. 8/2007, 261-273. Kraków: ASP.

## Σκηνογραφία στον αστικό χώρο

**Barbara Stec**, Τμήμα Σκηνογραφίας, Σχολή Ζωγραφικής, Ακαδημία Καλών Τεχνών, Κρακοβία

Το θέμα της παρουσίασής μου αφορά, γενικά, την σχέση ανάμεσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Ακαδημίας Καλών Τεχνών και τον πολιτισμό/την τέχνη της πόλης: την κοινωνία, το θέατρο, τον τουρισμό. Ειδικότερα, το θέμα μου έχει να κάνει με ένα ιδιαίτερο είδος αφήγησης που αφορά τις αστικές εικαστικές παρεμβάσεις, τις οποίες ονομάζω Αστική Σκηνογραφία. Αυτή η ιδέα έχει αναπτυχθεί ως ένα πρόγραμμα διδασκαλίας για τους φοιτητές στο πλαίσιο της εξειδίκευσής μου: «Σκηνογραφία στην αρχιτεκτονική» στο Τμήμα Σκηνογραφίας της Ακαδημίας Καλών Τεχνών της Κρακοβίας. Η ιδέα αυτή υποδηλώνει: 1) την αφηγηματικότητα, 2) τη σκηνογραφία και 3) μια συγκεκριμένη περιοχή της πόλης με την αρχιτεκτονική και τον χώρο της. Η αφηγηματικότητα είναι το αποτέλεσμα της ιστορίας, πραγματικής ή κατασκευασμένης (μυθοπλασίας), ενώ η Αστική Σκηνογραφία πρέπει να συνδέεται στενά με την ιστορία ενός συγκεκριμένου ανθρώπου, ήρωα. Η σκηνογραφία, που συνδέεται κυρίως με την θεατρική παράσταση, σημαίνει ένταση της επίσημης επικοινωνίας, έλξη για το εφήμερο, το προσωρινό. Η πόλη σημαίνει για μας τόσο τους ανθρώπους, όσο και τη φυσική σύνδεση με το ζήτημα της αρχιτεκτονικής και του χώρου ενός πραγματικού, συγκεκριμένου σημείου της πόλης. Ένα παράδειγμα της αφήγησης, με ιστορική βάση που παρουσιάζεται στην πόλη, ήταν το πρόγραμμά μου που αφορούσε θέσεις που συνδέονται με τη ζωή του Stanislaw Wyspianski στην Κρακοβία (2007). Οι φοιτητές ετοίμασαν καλλιτεχνικές παρεμβάσεις για ορισμένες συγκεκριμένες θέσεις, που αποτέλεσαν ένα μονοπάτι για τον Wyspiański, που σχηματίζεται από αρχιτεκτονικά στοιχεία, τα ίχνη της δουλειάς του Wyspiański σε συνδυασμό με την καλλιτεχνική ευαισθησία και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Μετά από αυτή την εμπειρία, το ακαδημαϊκό έτος 2015/2016 η ιδέα πήρε τη μορφή «Περπατώντας με ...» σε συγκεκριμένες περιοχές της Κρακοβίας. Το έργο αφορούσε το κέντρο της πόλης και μια φανταστική συνάντηση και έναν περίπατο με τον Joseph Brodsky ή τον Ortega y Gasset. Σε αυτό το ακαδημαϊκό έτος ετοιμάζουμε τον Περίπατο με τον Bruno Schulz, έναν εξέχοντα Εβραίο συγγραφέα, ο οποίος ποτέ δεν βρέθηκε στην Κρακοβία, αλλά έζησε στην πόλη Drochobycz.

## Πώς θα διαμορφωνόταν ένα πρόγραμμα σπουδών Σχολής Εικαστικών Τεχνών ακολουθώντας τη λογική επίλυσης προβλημάτων ενός μηχανικού;

**Αμαλία Φοκά**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

*Η περιγραφή εργασίας ενός μηχανικού οποιασδήποτε ειδικότητας –πολιτικού μηχανικού, ηλεκτρολόγου, μηχανολόγου, χημικού, υπολογιστών– είναι κοινή: να επιλύει προβλήματα, να αντιμετωπίσει προκλήσεις και προβλήματα του πραγματικού κόσμου με δημιουργικές και πρωτότυπες λύσεις, με απώτερο στόχο να κάνει τον κόσμο να λειτουργεί καλύτερα και να συμβάλει στην πρόοδο. Στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης, θα θεωρήσουμε ως «πρόβλημα» τη διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών μιας Σχολής Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα και, στη συνέχεια, θα ακολουθήσουμε τη λογική και διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ενός μηχανικού, όπως θα την ακολουθούσε και για μια Πολυτεχνική Σχολή. Η θεώρηση αυτή θα μας επιτρέψει να εντοπίσουμε και να μελετήσουμε τις διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές στην εκπαίδευση εικαστικών και μηχανικών. Όπως και για την επίλυση οποιουδήποτε άλλου προβλήματος, θα εξετάσουμε αρχικά την κατάσταση από την οποία ξεκινάμε και την κατάσταση στην οποία επιθυμούμε να καταλήξουμε. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα εξετάσουμε αρχικά τους λόγους για τους οποίους κάποιος εισέρχεται σε μια σχολή και τις προσδοκίες του από αυτήν και, τελικά, τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αναμένεται να έχει ως απόφοιτος αυτής της σχολής για την επίτευξη μιας επιτυχημένης επαγγελματικής πορείας στη συνέχεια. Η μελέτη του ορισμένου προβλήματος, με τη λογική μελέτης σχεδιασμού ενός συστήματος που μας επιτρέπει να μεταβούμε από μια αρχική σε μια τελική επιθυμητή κατάσταση, θα μας οδηγήσει στην παράθεση των βασικών διαφορών ή/και ομοιοτήτων στα δύο είδη εξεταζόμενων Σχολών. Κυρίως, όμως, θα μας επιτρέψει να διερευνήσουμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να σχεδιαστεί αυτό το σύστημα μετάβασης, ενώ, ταυτόχρονα, αντιπαραβάλλεται με τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών και μεθόδους διδασκαλίας.*

### 1. Εισαγωγή

Στην παρούσα παρουσίαση θα μελετηθεί η διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών, ακολουθώντας τη λογική επίλυσης προβλημάτων ενός μηχανικού. Αφορμή αποτελεί η ιδιότητά που κατέχω ως Μηχανικός Η/Υ και ταυτόχρονα ως μέλος ΔΕΠ σε Σχολή Καλών Τεχνών. Μια ιδιότητα που δεν είναι συνηθισμένη σε μια Σχολή Καλών Τεχνών, τουλάχιστον στην Ελλάδα, όπου τα μέλη ΔΕΠ ανήκουν κατά κανόνα στην κατηγορία των εικαστικών ή θεωρητικών.

Ο τυπικός ορισμός για την περιγραφή εργασίας ενός μηχανικού οποιασδήποτε ειδικότητας είναι να επιλύει προβλήματα και να αντιμετωπίζει προκλήσεις και προβλήματα του πραγματικού κόσμου με δημιουργικές και πρωτότυπες λύσεις, με απώτερο στόχο να κάνει τον κόσμο να λειτουργεί καλύτερα και να συμβάλει στην πρόοδο. Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης, λοιπόν, ως «πρόβλημα» θα εκλάβουμε τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών μιας Σχολής Καλών Τεχνών. Επιπλέον, θα υποθέσουμε ότι η επίλυση αυτού του προβλήματος αποφασίστηκε να ανατεθεί ως έργο σε έναν μηχανικό μιας και, όπως ήδη είπαμε, οι μηχανικοί επιλύουν προβλήματα.

Η υπόθεση αυτή θα αποτελέσει την αφορμή για να εντοπίσουμε και να μελετήσουμε τις διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές στην εκπαίδευση εικαστικών και μηχανικών, οι οποίες σε κάθε κλάδο θεωρούνται «φυσικές» και αδιαπραγμάτευτες. Εξάλλου, αρκετοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι και οι εικαστικοί επιλύουν προβλήματα, αν και διαφορετικής φύσης. Η επίλυση προβλημάτων οποιουδήποτε τομέα απαιτεί κυρίως τη δυνατότητα δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Κατά συνέπεια, θα αναζητήσουμε εκπαιδευτικά μεθοδολογικά στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, και θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση των εικαστικών με την χρήση διαφορετικών μέσων και τεχνικών.

Παρότι θα καταλήξουμε σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, θα το κάνουμε περισσότερο ως αφορμή για συζήτηση και όχι ως πρόταση υλοποίησης. Τελικός στόχος είναι να εντοπιστούν οι διαφορές στην εκπαίδευση μηχανικών και εικαστικών, αλλά και να αναζητηθούν στοιχεία που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση των εικαστικών και να συμβάλουν στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών τους στον 21<sup>ο</sup> αιώνα.

## 2. Λογική μελέτης σχεδιασμού ενός συστήματος

Για την επίλυση του προβλήματος σχεδιασμού ενός προγράμματος σπουδών μιας Σχολής Καλών Τεχνών θα ακολουθήσουμε τη λογική μελέτης σχεδιασμού ενός συστήματος, όπως συνήθως κάνουν οι μηχανικοί, δηλαδή, ενός συστήματος που μας επιτρέπει να μεταβούμε από μια δεδομένη αρχική κατάσταση σε μια τελική επιθυμητή κατάσταση. Εμείς, λοιπόν, πρέπει να βρούμε τη διαδικασία που θα μας οδηγήσει σε αυτήν την τελική επιθυμητή κατάσταση.



Εικ. 1. Λογική μελέτης σχεδιασμού ενός συστήματος (πηγή: Αμαλία Φωκά).

Στο δικό μας σύστημα η Αρχική Κατάσταση είναι οι επιτυχόντες σε μια Σχολή Καλών Τεχνών, η Τελική Κατάσταση είναι οι απόφοιτοι της Σχολής και τέλος, η Διαδικασία Μετάβασης το πρόγραμμα σπουδών της Σχολής. Συνεπώς, για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών θα μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά των επιτυχόντων (αρχική κατάσταση) και τα χαρακτηριστικά που θα επιθυμούσε μια σχολή για τους αποφοίτους της (τελική κατάσταση).

Ξεκινώντας από την αρχική κατάσταση, ως βασικά χαρακτηριστικά των επιτυχόντων θα θεωρήσουμε τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν μια τέτοια σχολή και ποιες είναι οι προσδοκίες τους από αυτήν.

Όπως για όλες τις σχολές, ένα βασικό κριτήριο επιλογής είναι πόσο ενδιαφέρον βρίσκει ένας υποψήφιος το αντικείμενο της σχολής. Σε πολλές περιπτώσεις ένας υποψήφιος μπορεί να μην έχει πραγματική εικόνα για το τι περιλαμβάνει η επαγγελματική ενασχόληση με ένα αντικείμενο σπουδών, αλλά παρ' όλα αυτά αποτελεί

για όλες τις σχολές ένα βασικό κριτήριο επιλογής. Στις Σχολές Καλών Τεχνών αυτό το κριτήριο επιλογής είναι ενισχυμένο, δεδομένου ότι οι υποψήφιοι πρέπει να δώσουν ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις και με αυτόν τον τρόπο έχουν μία και μοναδική επιλογή αντικείμενου σπουδών σε αντίθεση με αυτούς που συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις, οι οποίοι είναι πιθανόν να εισαχθούν σε μια σχολή που κατατάσσεται πολύ χαμηλότερα στην κλίμακα των επιθυμιών τους.

Άλλο ένα βασικό κριτήριο επιλογής ενός αντικείμενου σπουδών αποτελεί η πεποίθηση του υποψήφιου για τις ικανότητες ή το ταλέντο του για ένα αντικείμενο σπουδών. Φυσικά, οι εξετάσεις οφείλουν να διασφαλίζουν την ύπαρξη των απαραίτητων ικανοτήτων για το αντικείμενο σπουδών της σχολής.

Η μεγάλη διαφοροποίηση του κριτηρίου επιλογής μιας Σχολής Καλών Τεχνών έναντι άλλων είναι η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης. Δηλαδή, πόσο γρήγορα και εύκολα θα μπορέσει να βρει δουλειά κανείς, όταν αποφοιτήσει. Προφανώς, για μια Σχολή Μηχανικών Η/Υ αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό κίνητρο για τους υποψήφιους. Σχεδόν όλοι πιστεύουν ότι μελλοντικά θα υπάρχει όλο και μεγαλύτερη ζήτηση για Μηχανικούς Η/Υ και ότι οι σπουδές σε αυτό το αντικείμενο θα διευκολύνουν μελλοντικά τη δυνατότητα εύρεσης εργασίας και επαγγελματικής εξέλιξης και επιτυχίας. Αντίθετα, θα μπορούσαμε να πούμε -μάλλον με ασφάλεια- ότι αυτό το κριτήριο δεν είναι το πρωτεύον για την επιλογή μιας Σχολής Καλών Τεχνών.

Ας μελετήσουμε τώρα την επιθυμητή τελική κατάσταση, δηλαδή, ποιοι είναι οι στόχοι και οι επιδιώξεις μιας σχολής για τους αποφοίτους της. Σε μια Σχολή Μηχανικών Η/Υ οι στόχοι αυτοί είναι πολύ συγκεκριμένοι: (i) να μπορέσουν όσο το δυνατόν περισσότεροι απόφοιτοι να καταξιωθούν επαγγελματικά στο χώρο τους, (ii) να έχουν τις γνώσεις και δεξιότητες για να είναι ανταγωνιστικοί στον επαγγελματικό χώρο της επιλογής τους: τον ιδιωτικό εργασιακό τομέα, τον ερευνητικό τομέα αλλά και ως ελεύθεροι επαγγελματίες και (iii) να αποκτήσουν το απαραίτητο υπόβαθρο για να μπορούν να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν σε μελλοντικές εξελίξεις και απαιτήσεις του αντικείμενου τους.

Είναι τόσο σαφείς και συγκεκριμένοι οι στόχοι για τους απόφοιτους μιας Σχολής Καλών Τεχνών; Όποια κι αν είναι η απάντηση, στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης θα θεωρηθεί ότι ο κεντρικός στόχος παραμένει ο ίδιος: να έχει όσο το δυνατόν περισσότερους επιτυχημένους και καταξιωμένους απόφοιτους. Θεωρούμε ότι η ποιότητα σπουδών που προσφέρει οποιαδήποτε σχολή και η φήμη που αποκτά αντικατοπτρίζεται στους αποφοίτους της.

Συνοψίζοντας, διατηρούμε ως δεδομένο ότι οι επιτυγχόντες σε μια Σχολή Καλών Τεχνών έχουν σίγουρα ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών τους ότι και η σχολή, με τις ειδικές εξετάσεις, διασφαλίζει ότι έχουν τις απαραίτητες ικανότητες γι' αυτό. Παρ' ότι η επαγγελματική καταξίωση δεν αποτελεί κεντρικό κριτήριο επιλογής μιας Σχολής Καλών Τεχνών για τους υποψήφιους, η ίδια το ορίζει ως τέτοιο. Έχοντας, λοιπόν, ορίσει την αρχική και τελική κατάσταση που επιθυμούμε θα αρχίσουμε να σχεδιάζουμε το πρόγραμμα σπουδών της σχολής μας, δηλαδή, τη διαδικασία μετάβασης.

### 3. Μελέτη υπάρχουσας κατάστασης

Για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών, που θα μας επιτρέψει να έχουμε αποφοίτους με όλα τα εφόδια για επαγγελματική καταξίωση, θα προηγηθεί μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης στον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό χώρο των Εικαστικών.

Η μελέτη αυτή έχει σκοπό να εντοπίσει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για έναν απόφοιτο. Αυτό θα μπορέσει να οδηγήσει στον σχεδιασμό ενός πραγματικά σύγχρονου προγράμματος σπουδών που θα συνεπικουρήσει στην επαγγελματική καταξίωση των αποφοίτων.

Στη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης θα περιλαμβάνονται:

- τα προγράμματα σπουδών κορυφαίων ομοειδών σχολών διεθνώς,
- η σύγχρονη εικαστική πρακτική και έρευνα,
- τα θέματα που απασχολούν την ιστορία και θεωρία της τέχνης.

Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας μελέτης θα είναι αντικείμενα, στόχοι, και δεξιότητες που αφορούν έναν σύγχρονο εικαστικό. Η σύνθεση αυτών και η ενσωμάτωσή τους σε ένα πρόγραμμα σπουδών θα επιτρέψει την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των αποφοίτων γι' αυτά που θα αντιμετωπίσουν στον επαγγελματικό τους χώρο, ώστε να έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν.

### 3.1. Κατευθύνσεις - Ειδικεύσεις

Σήμερα σε όλες τις Σχολές Καλών Τεχνών στην Ελλάδα υπάρχουν μόνο κατευθύνσεις Ζωγραφικής, Γλυπτικής και Χαρακτικής, με τη Ζωγραφική να επικρατεί σε πλήθος διδασκόντων, εργαστηρίων και φοιτητών. Άλλες μορφές τέχνης αντιπροσωπεύονται μόνο ως μαθήματα συμπληρωματικά και επιλογής.

Αντίθετα, η σύγχρονη εικαστική πρακτική περιλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο εύρος μορφών τέχνης, οι οποίες συχνά είναι επικαλυπτόμενες και χωρίς σαφή και ευδιάκριτα όρια. Επιπρόσθετα, κάποιες μορφές τέχνης που αποτελούν σημαντικό μέρος της σύγχρονης εικαστικής πρακτικής, όπως για παράδειγμα η performance, δεν αντιπροσωπεύονται ούτε καν ως μαθήματα στα προγράμματα σπουδών των Σχολών Καλών Τεχνών της Ελλάδας.

Αν, παράλληλα, μελετηθούν τα προγράμματα σπουδών των Σχολών Μηχανικών, θα διαπιστώσουμε ότι οι κατευθύνσεις και ειδικεύσεις υπάρχουν μόνο στην περίπτωση που υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πρακτική τους. Κατά συνέπεια, στις περισσότερες Σχολές Μηχανικών Η/Υ δεν υπάρχουν κατευθύνσεις-ειδικεύσεις. Όλοι οι φοιτητές παρακολουθούν ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών για τα πρώτα έτη σπουδών τους με στόχο να αποκτήσουν ένα βασικό υπόβαθρο σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος των αντικειμένων της επιστήμης τους. Αυτό διασφαλίζει μελλοντικά τη δυνατότητα κατανόησης των αλληλεπιδράσεων και επικαλύψεων μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων. Στα τελευταία έτη οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων επιλογής με βάση τα ενδιαφέροντά τους και σταδιακά χτίζουν το προφίλ ειδίκευσής τους. Η τελική επιλογή του αντικειμένου της διπλωματικής τους εργασίας κατά το τελευταίο έτος σπουδών τους είναι αυτό που θα τους χαρακτηρίζει μελλοντικά ως προς την μεγαλύτερη ειδίκευση που έχουν σε ένα αντικείμενο.

Κατά συνέπεια, στο υπό διαμόρφωση πρόγραμμα σπουδών κατά την παρούσα μελέτη θα επιλέξουμε να μην υπάρχουν κατευθύνσεις ή ειδικεύσεις. Οι απόφοιτοι θα είναι εικαστικοί αντί για ζωγράφοι, γλύπτες ή χαράκτες. Το portfolio που θα χτίζουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και η διπλωματική τους εργασία θα δηλώνει μια κατεύθυνση που τους απασχολεί περισσότερο. Αυτή η επιλογή συνάδει και με τη διαπίστωση ότι στη σύγχρονη εικαστική πρακτική τα όρια μεταξύ των διαφορετικών μορφών τέχνης συχνά δεν είναι ευδιάκριτα.

### 3.2.Εργαστήρια

Ο βασικός χώρος που πραγματοποιείται η διδασκαλία σε μια Σχολή Καλών Τεχνών είναι τα εργαστήρια και είναι το επόμενο ζήτημα που θα παρουσιάσω στο πλαίσιο της παρούσας συζήτησης για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος σπουδών. Το πρώτο ερώτημα που θέτουμε είναι: πόσες ώρες διδασκαλίας στο εργαστήριο είναι αρκετές;

Ίσως η προφανής απάντηση είναι απλά όσο περισσότερες ώρες στο εργαστήριο τόσο το καλύτερο. Διότι, προφανώς, όσο περισσότερο εξασκείται κάποιος σε κάτι, τόσο καλύτερος θα γίνεται σταδιακά σε αυτό. Πιθανώς γι' αυτό το λόγο σε όλες τις Σχολές Καλών Τεχνών στην Ελλάδα στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων τους περιλαμβάνονται καθημερινά πεντάωρα εργαστήρια, δηλαδή 25 ώρες εβδομαδιαίως.

Η ύπαρξη 25 ωρών εβδομαδιαίως σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα για ένα μόνο εργαστήριο φαντάζει εξωπραγματική για φοιτητές και απόφοιτους άλλων σχολών. Είναι προφανές ότι όντως είναι απαραίτητη η πρακτική εξάσκηση όπως και σε άλλες σχολές. Η διαφορά όμως είναι με ποιον τρόπο έχει σχεδιαστεί από το πρόγραμμα σπουδών να γίνεται η πρακτική άσκηση. Στις Σχολές Καλών Τεχνών δεν γίνεται διαφοροποίηση μεταξύ των ωρών εργαστηριακής διδασκαλίας, δηλαδή, την πρακτική εξάσκηση με την επίβλεψη ενός διδάσκοντα και των ωρών που αφιερώνει μόνος του ένας φοιτητής για πρακτική εξάσκηση.

Στους μηχανικούς Η/Υ μαθήματα τα οποία είναι καθαρά πρακτικά, όπως για παράδειγμα ο προγραμματισμός, διδάσκονται με έναν συνδυασμό ωρών:

- Θεωρίας: όπου ο διδάσκων θέτει τις βάσεις, τους στόχους και παρουσιάζει παραδείγματα καλής και κακής πρακτικής για τη βαθύτερη κατανόηση από τους φοιτητές των απαιτήσεων κατά την πρακτική εφαρμογή του αντικειμένου διδασκαλίας.
- Εργαστηρίου: όπου οι φοιτητές εκτελούν συγκεκριμένες πρακτικές ασκήσεις υπό την επίβλεψη του διδάσκοντα και την επέμβασή του όπου χρειάζεται, για να βοηθήσει και να επιδείξει στους φοιτητές συγκεκριμένες τεχνικές.
- Φροντιστηρίου: όπου οι φοιτητές μπορούν να ζητήσουν περισσότερες διευκρινίσεις σε συγκεκριμένα θέματα, για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις πρακτικές ασκήσεις που τους έχουν ανατεθεί, και τις οποίες εκτελούν σε δικό τους χρόνο εκτός ωρολογίου προγράμματος.

Κατά συνέπεια οι απαιτήσεις ενός εργαστηριακού μαθήματος στους μηχανικούς Η/Υ μπορεί να φτάνουν τις 25 ώρες εβδομαδιαίως, αλλά, προφανώς, δεν είναι όλες για διδασκαλία και περιλαμβάνουν την ανεξάρτητη ιδιωτική μελέτη και εξάσκηση του φοιτητή. Η μόνη άλλη περίπτωση που υπάρχει εργαστηριακή διδασκαλία 25 ωρών εβδομαδιαίως σε ωρολόγιο πρόγραμμα είναι στις ιατρικές Σχολές, αλλά αφορά μόνο στα τελευταία έτη σπουδών. Στην περίπτωση των ιατρικών Σχολών, ωστόσο, δεν έχει την επιλογή ο φοιτητής να κάνει ανεξάρτητη ιδιωτική εξάσκηση, διότι δεν μπορούν να αναπαραχθούν οι πραγματικές συνθήκες εργασίας με τους ασθενείς, το υπόλοιπο νοσοκομειακό προσωπικό κ.λπ. Αντίθετα, στη περίπτωση τόσο των Σχολών Καλών Τεχνών, όσο και άλλων σχολών, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται και να συνεργάζονται στα εργαστήρια οποιαδήποτε ώρα της επιλογής τους.

Με βάση τα παραπάνω, στο υπό διαμόρφωση πρόγραμμα σπουδών μιας Σχολής Καλών Τεχνών τα εργαστήρια θα έχουν πολύ μικρότερο αριθμό ωρών διδασκαλίας, απαιτώντας όμως να αφιερώνει προσωπικό χρόνο ο φοιτητής για την εκπόνηση εργασιών και την πρακτική εξάσκησης του. Γενικά, η ιδέα είναι ότι πάλι θα απαιτείται να αφιερώνει χρόνο περίπου 25 ωρών την εβδομάδα, όπως τυπικά και τώρα, με ουσιαστική διαφο-

ρά στον σαφή προσδιορισμό και διαχωρισμό των ωρών κατά τις οποίες γίνεται διδασκαλία, πρακτική άσκηση και ανεξάρτητη ιδιωτική μελέτη. Στην επόμενη ενότητα θα εξηγηθεί γιατί πιστεύουμε ότι αυτή η τακτική θα έχει καλύτερα αποτελέσματα για τους φοιτητές.

### 3.3. Μεθοδολογία Διδασκαλίας

Ο χρονοπρογραμματισμός καθημερινού πεντάωρου εργαστηρίου αναπόφευκτα οδηγεί σε μια χαλαρή δομή διδασκαλίας. Η επιλογή για τον σαφή προσδιορισμό των ωρών κατά τις οποίες γίνεται διδασκαλία στο εργαστήριο –και φυσικά πολύ μικρότερης διάρκειας από πέντε ώρες καθημερινά– γίνεται για να οδηγήσει σε μια πιο αυστηρή δομή στη μεθοδολογία διδασκαλίας.

Η επιλογή της αυστηρής δομής διδασκαλίας σε περιορισμένο χρόνο θα οδηγεί αυτόματα τους διδάσκοντες στον σαφέστερο προσδιορισμό του πότε και τι πρέπει να διδαστεί, με ποιον στόχο και την ανάθεση στοχευμένων εργασιών στους φοιτητές. Κατά συνέπεια οι φοιτητές θα είναι γνώστες των στόχων που πρέπει να επιτύχουν και θα επιλέγουν οι ίδιοι τη στιγμή και το χρόνο που θα αφιερώνουν για ιδιωτική μελέτη και πρακτική εξάσκηση.

Με άλλα λόγια, η προτεινόμενη αλλαγή των ωρών διδασκαλίας και πρακτικής εξάσκησης στο εργαστήριο ουσιαστικά αναφέρεται σε μια διαφορετική προσέγγιση στη μεθοδολογία διδασκαλίας. Η συζήτηση για μια διαφορετική μεθοδολογία διδασκαλίας επαναφέρει το ουσιαστικό ερώτημα που είναι πώς θα έπρεπε ή πώς θα μπορούσε να διδάσκεται η τέχνη αλλά και, στη συνέχεια, πώς αξιολογείται η απόδοση των φοιτητών.

Σε μια Σχολή Μηχανικών Η/Υ η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα είναι κάτι αρκετά απλό, επειδή είναι γνωστή η «αντικειμενική αλήθεια» των προβλημάτων που μελετούνται προς επίλυση. Οι επιθυμητές λύσεις μπορούν για τα περισσότερα προβλήματα να προσδιοριστούν με ακριβή και μετρήσιμα μεγέθη. Μια λύση που είναι πιο γρήγορη ή έχει μεγαλύτερη ακρίβεια είναι για πολλά προβλήματα σίγουρα καλύτερη από κάποια άλλη.

Φυσικά σε μια Σχολή Καλών Τεχνών η διδασκαλία και η αξιολόγηση των φοιτητών είναι σίγουρα ένα πολύ πιο σύνθετο πρόβλημα. Γι' αυτό το λόγο στη συνέχεια θα αποπειραθεί ένας συσχετισμός της διαδικασίας εκμάθησης και λύσης σύνθετων προβλημάτων από ένα υπολογιστικό σύστημα με τεχνικές τεχνητής νοημοσύνης και της μεθοδολογίας διδασκαλίας σε μια Σχολή Καλών Τεχνών.

### 3.4 Η τεχνητή νοημοσύνη και οι μεθοδολογίες διδασκαλίας

Η συζήτηση για το αν μπορεί να διδαστεί η τέχνη και με ποιον τρόπο είναι πολύχρονη και διαρκής, και αναμφίβολα αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα. Από την άλλη πλευρά, η τεχνητή νοημοσύνη είναι ένας επιστημονικός τομέας που αντιμετωπίζει αποκλειστικά σύνθετα προβλήματα και έχει ως βασικό στόχο να μάθει σε ένα υπολογιστικό σύστημα να επιλύει σύνθετα προβλήματα.

Ένα πολύ γνωστό και σύνθετο πρόβλημα το οποίο μελετά η τεχνητή νοημοσύνη είναι η εκμάθηση του παιχνιδιού σκάκι. Είναι πολύ εύκολο να μάθει κανείς τόσο σε έναν άνθρωπο όσο και σε έναν υπολογιστή τους κανόνες του σκάκι. Είναι σχετικά λίγοι και απόλυτα σαφείς. Παρ' όλα αυτά, η εκμάθηση και μόνο των βασικών κανόνων του σκάκι δεν εγγυάται ότι θα οδηγήσει στη νίκη ενός αντιπάλου. Το σκάκι βασίζεται στην ανάπτυξη στρατηγικών και κάθε παίκτης σταδιακά μαθαίνει να αναπτύσσει τις δικές του στρατηγικές, αλλά και να ανταποκρίνεται στην στρατηγική του αντιπάλου του.

Κατά συνέπεια, η εξέλιξη ενός παίκτη σκάκι βασίζεται στην εμπειρία που αποκτά σταδιακά, καθώς και στην ικανότητά του να αναπτύσσει και να προσαρμόζει τη στρατηγική και τακτική του ανάλογα με τον εκάστοτε αντίπαλό του.

Όταν, λοιπόν, στην τεχνητή νοημοσύνη θέλουμε να εκπαιδεύσουμε ένα σύστημα να παίζει σκάκι, πέρα από την εκμάθηση των βασικών κανόνων του παιχνιδιού πρέπει να του μάθουμε και στρατηγικές. Φυσικά, όμως, δεν θέλουμε να μάθει να κερδίζει έναν συγκεκριμένο παίκτη ή να μάθει συγκεκριμένες στρατηγικές, αλλά αντιθέτως να μπορεί σχεδιάζει αυτόνομα νέες δικές του στρατηγικές και να αντιμετωπίζει οποιαδήποτε κατάσταση παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Κατά συνέπεια, δεν προσπαθούμε να του δώσουμε πλήρως αναλυτικές οδηγίες είτε γιατί είναι αδύνατον να προβλέψουμε όλες τις πιθανές στρατηγικές που θα μπορούσε να έχει ένας αντίπαλός του είτε γιατί, και να ήταν αυτό εφικτό, θα ήταν πάρα πολύ χρονοβόρο να το κάνουμε. Σε αυτές τις περιπτώσεις, λοιπόν, αφήνουμε το σύστημα να μάθει μόνο του. Αφήνουμε το σύστημα να κάνει δοκιμές και λάθη, μέχρι να μάθει μόνο του τις ενδείξεις αυτές που κάνουν μια στρατηγική σκάκι πετυχημένη. Το σύστημα εκτελεί, λοιπόν, μιας μορφής αυτοαξιολόγηση, καταγράφοντας όλες τις δοκιμές που έκανε και τα αποτελέσματα που έφεραν, για να μάθει πώς να αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα.

Αυτή η μεθοδολογία έχει εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία σε αρκετά σύνθετα προβλήματα, αλλά προϋποθέτει ότι το σύστημα θα μπορεί να αξιολογεί με ακρίβεια πόσο καλή ήταν μια λύση που βρήκε. Συχνά όμως, υπάρχουν προβλήματα για τα οποία δεν είναι εύκολο ένα σύστημα να υπολογίσει μόνο του πόσο καλή ήταν η λύση που βρήκε.

Σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιείται μια διαφορετική μεθοδολογία εκμάθησης στην τεχνητή νοημοσύνη, η εκμάθηση με ανατροφοδότηση από έναν δάσκαλο. Η μεθοδολογία αυτή μοιάζει πολύ με αυτήν που θα ακολουθούσαμε και για την εκπαίδευση ενός κατοικίδιου. Όταν έχει καλή συμπεριφορά, το επιβραβεύουμε και του δίνουμε περισσότερη ελευθερία κινήσεων και όταν έχει κακή συμπεριφορά, το τιμωρούμε ή του επιβάλλουμε περιορισμούς. Δεν εξηγούμε ακριβώς ποιο ήταν το λάθος ή το σωστό που έκανε, γιατί δεν είναι εφικτό, αλλά το επιβραβεύουμε ή όχι με στόχο να μπορέσει να μάθει μόνο του να έχει μία αποδεκτή συμπεριφορά.

Η μεθοδολογία εκμάθησης με ανατροφοδότηση από έναν δάσκαλο κατά τη γνώμη μου έχει αρκετά κοινά στοιχεία και με τη μεθοδολογία διδασκαλίας στα εργαστήρια μιας Σχολής Καλών Τεχνών. Οι φοιτητές μαθαίνουν κάνοντας διάφορους πειραματισμούς και παίρνουν ως ανατροφοδότηση σχόλια επιβράβευσης ή το αντίθετο από τον καθηγητή τους.

Συχνά δεν μπορούν να αναλυθούν με λεπτομέρεια τα λάθη ή τα θετικά στοιχεία στο έργο ενός φοιτητή. Έτσι ο φοιτητής μαθαίνει αυτόνομα να προσαρμόζεται βάση της επιβράβευσης ή όχι που παίρνει από τον καθηγητή του ή τους άλλους συμμετέχοντες στη διαδικασία.

Φυσικά στην περίπτωση διδασκαλίας φοιτητών δεν θα θέλαμε σε καμία περίπτωση οι φοιτητές να αναπτύξουν μια συμπεριφορά κατοικίδιου που θα έχει σκοπό να κρατάει ευχαριστημένο μόνο τον καθηγητή του, αλλά να μπορεί να αναπτυχθεί αυτόνομα ως εικαστικός.

### 3.5 Το πρόβλημα της υπερεκπαίδευσης

Η δυνατότητα της αυτόνομης ανάπτυξης είναι κάτι το επιθυμητό ακόμα και στα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης. Δεν επιθυμούμε ένα σύστημα να μάθει να μιμείται ή να ικανοποιεί έναν μόνο δάσκαλο, αλλά να μάθει να λύνει αυτόνομα ένα γενικό πρόβλημα. Στην περίπτωση του παραδείγματος της εκμάθησης σκάκι δεν θέλουμε να μάθει να παίζει με το ίδιο τρόπο όπως ένας συγκεκριμένος πολύ καλός παίκτης, όπως π.χ. ο Gary Kasparov. Αντίθετα, επιθυμούμε να κάνει μια σύνθεση των πρακτικών πολλών διαφορετικών παικτών και τελικά να μπορέσει να κερδίσει ακόμα και κορυφαίους παίκτες σκάκι, όπως άλλωστε έχει ήδη γίνει.

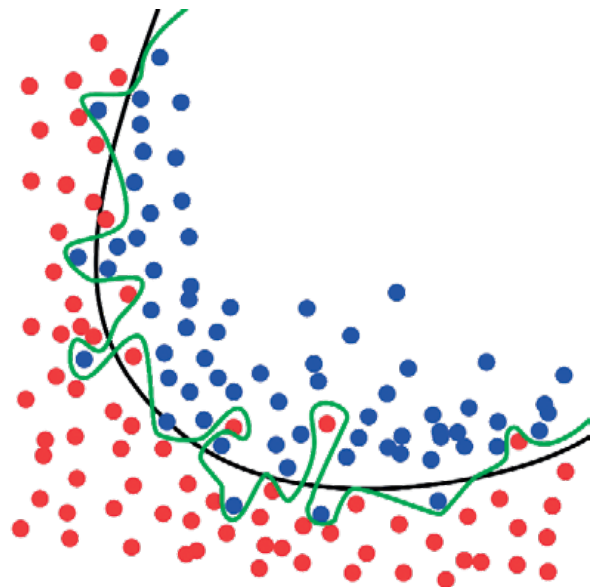
Στην τεχνητή νοημοσύνη το πρόβλημα της μίμησης το ονομάζουμε υπερεκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει όταν τα παραδείγματα με τα οποία εκπαιδευούμε το σύστημα δεν είναι αρκετά σε πλήθος ή εύρος. Το αποτέλεσμα τότε θα είναι αυτό που βλέπουμε με την πράσινη γραμμή στην εικόνα 2. Οι μπλε και κόκκινες κουκίδες αντιπροσωπεύουν τα διαφορετικά παραδείγματα με βάση τα οποία έχουμε εκπαιδεύσει το σύστημά μας. Το μπλε και κόκκινο αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές κατηγορίες παραδειγμάτων. Ας ονομάσουμε τα κόκκινα παραδείγματα ως αυτά προς αποφυγή και τα μπλε ως τα καλά παραδείγματα. Φυσικά τα όρια αυτά δεν είναι πάντα ευδιάκριτα, οπότε παρατηρούμε ότι υπάρχουν κόκκινες κουκίδες εκεί που είναι συγκεντρωμένα περισσότερα μπλε και το αντίστροφο. Όταν χρησιμοποιούμε λίγα παραδείγματα στην εκπαίδευση, το αποτέλεσμα είναι το σύστημα να προσπαθεί να θέσει τα όρια στην απόλυτα ακριβή θέση που είναι οι κόκκινες και μπλε κουκίδες. Αυτή η πράσινη γραμμή είναι το αποτέλεσμα της υπερεκπαίδευσης.

Η υπερεκπαίδευση ορίζεται ως πρόβλημα, διότι σε αυτή την περίπτωση, όταν το σύστημα δει ένα νέο παράδειγμα που δεν είχε ξαναδεί κατά την εκπαίδευσή του, δεν είμαστε σίγουροι αν θα το καταλάβει σωστά, δηλαδή, αν είναι κόκκινο ή μπλε, επιθυμητό ή όχι.

Το επιθυμητό είναι το σύστημα να είναι σε θέση να γενικεύσει. Αυτό είναι που βλέπουμε με τη μαύρη γραμμή στην Εικόνα 2 (εικ.2). Μια ομαλή καμπύλη ανάμεσα στα κόκκινα και μπλε, η οποία έχει καταφέρει σε γενικές γραμμές να ξεχωρίζει τις δύο κατηγορίες παραδειγμάτων. Δηλαδή, να γενικεύει και να καταλαβαίνει σε ποια κατηγορία ανήκουν, ακόμα και νέα παραδείγματα που θα δει για πρώτη φορά.

Ο τρόπος λειτουργίας των εργαστηρίων στις Σχολές Καλών Τεχνών της Ελλάδας, κατά τη γνώμη μου, συντελεί στην εμφάνιση του προβλήματος υπερεκπαίδευσης. Οι φοιτητές διαλέγουν ένα εργαστήριο από το πρώτο εξάμηνο και παραμένουν σε αυτό μέχρι το τέλος των σπουδών τους. Παρότι δίνεται η δυνατότητα, αν θέλουν, να αλλάξουν εργαστήριο, σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να παρακολουθούν οποιοδήποτε από τα μαθήματα που διδάσκονται σε όλα τα εργαστήρια της σχολής ακόμα κι αν είναι της ίδιας κατεύθυνσης.

Αυτό σημαίνει ότι το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου διδασκαλίας θα είναι διαφο-



Εικ. 2. Το πρόβλημα της υπερεκπαίδευσης (πηγή: Chabacano [CC BY-SA 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>]).

ρετικό για κάθε φοιτητή ανάλογα με το εργαστήριο που ανήκει, ακόμα κι αν συγκρίνουμε εργαστήρια της ίδιας κατεύθυνσης, δεδομένου ότι το περιεχόμενο σπουδών καθορίζεται αυτόνομα από τον διευθυντή του κάθε εργαστηρίου. Συνεπώς, κάθε φοιτητής θα εκπαιδευτεί κατά κύριο λόγο μόνο με βάση τη μεθοδολογία που επέλεξε ο διευθυντής του δικού του εργαστηρίου.

Με βάση την προηγούμενη ανάλυση για το πρόβλημα της υπερεκπαίδευσης βασική επιδίωξη του υπό διαμόρφωση προγράμματος σπουδών είναι να αποφευχθεί. Κεντρική επιδίωξη θα είναι οι φοιτητές να διδαχτούν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος πρακτικών και αντιλήψεων απ' όσο το δυνατόν μεγαλύτερο πλήθος καθηγητών με στόχο, βέβαια, τη γενίκευση, δηλαδή, την αυτόνομη ανάπτυξή τους σε σύγχρονους εικαστικούς.

#### 4. Πρόγραμμα Σπουδών

Το πρόγραμμα σπουδών που παρουσιάζεται στη συνέχεια βασίζεται στα δεδομένα τα οποία αναλύθηκαν προηγουμένως. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει δεν θα υπάρχουν κατευθύνσεις ή ειδικεύσεις και θα προσφέρονται μαθήματα που θα καλύπτουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος πρακτικών της σύγχρονης τέχνης. Τα εργαστήρια έχουν χωριστεί σε θεματικές οι οποίες δεν αναφέρονται απαραίτητα σε ένα συγκεκριμένο μέσο. Επιπλέον, σε πολλά μαθήματα έχει δοθεί η συνδυαστική μορφή θεωρίας και εργαστηρίου.

(E) Σχέδιο I	(E) Ζωγραφική I	(E) Σχέδιο II	(E) Ζωγραφική II
(E) Γλυπτική I	(Θ+E) Φωτογραφία: Τεχνικές και η σχέση με την Ζωγραφική	(E) Γλυπτική II	(Θ+E) Βίντεο: Τεχνικές και η σχέση με την Ζωγραφική
	Ζωγραφική		Ζωγραφική
(Θ+E) Πληροφορική: Ψηφιακή Εικόνα και Διαδίκτυο	(E) Χαρακτική	(E) Λιθογραφία	(Θ+E) Ήχος
(Θ) Ιστορία της Τέχνης I: από την Παλαιολιθική Εποχή έως τις αρχές 19ου αιώνα	(Θ) Αισθητική και Φιλοσοφία I: Κριτική Ανάλυση	(Θ) Ιστορία της Τέχνης II: από την Αναγέννηση στον Μοντερνισμό	(Θ) Συγγραφή I: Ανάπτυξη δοκιμίου, και κριτική σκέψη

Πίν. 1 - Μαθήματα 1<sup>ου</sup> Έτους

Στόχος του προγράμματος σπουδών κατά τα δύο πρώτα έτη είναι οι φοιτητές να διδαχτούν τα διαφορετικά μέσα, υλικά και τεχνικές στα εργαστήρια. Παρατηρούμε ότι σε πολλά μαθήματα υπάρχει ήδη η συνδυαστική μορφή θεωρίας και εργαστηρίου. Σε αυτά κρίνεται ότι είναι απαραίτητο να διαχωριστούν σαφώς στο ωρολόγιο πρόγραμμα, με άμεση όμως σύνδεση των διδασκόμενων στη θεωρία με αυτά που διδάσκονται στο εργαστήριο. Στη θεωρία στόχος είναι, τελειώνοντας το δεύτερο έτος, να έχουν διδαχθεί έως την Pop Art, να έχουν έρθει σε επαφή με βασικά κείμενα αισθητικής και φιλοσοφίας, αλλά και να έχουν εκπαιδευτεί σε συγγραφή δοκιμίων και ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Κρίνεται βασικό στα δύο πρώτα έτη οι φοιτητές να έχουν καλύψει όλες τις βασικές γνώσεις τόσο στα εργαστήρια όσο και στη θεωρία, για να έχουν το απαραίτητο

υπόβαθρο για τις πρακτικές και προβληματικές της σύγχρονης τέχνης που ακολουθούν στα μαθήματα των επόμενων ετών.

(Ε) Φιγούρα	(Ε) Φύση	(Ε) Μικτά Μέσα	(Ε) Σύλληψη και Εκτέλεση
(Ε) Χαρακτική ΙΙ	(Ε) Λιθογραφία ΙΙ	(Ε) Γλυπτική: Μαλακά Υλικά	(Ε) Γλυπτική: Μέταλλο
(Θ+Ε) Αφηγηματική Εικόνα	(Θ+Ε) Παραστατική Εικόνα	(Θ+Ε) Κινηματογράφος και Τέχνη	(Θ+Ε) Design, Αρχιτεκτονική και Τέχνη
(Θ) Ιστορία της Τέχνης ΙΙΙ: Μοντέρνα Τέχνη έως PopArt	(Θ) Αισθητική και Φιλοσοφία ΙΙ: Κριτική Ανάλυση	(Θ) Συγγραφή ΙΙ: Ανάπτυξη δοκίμιου, και κριτική σκέψη	(Θ) Ιστορία της Τέχνης ΙV: Μοντέρνα Τέχνη έως PopArt

Πίν. 2 - Μαθήματα 2<sup>ου</sup> Έτους

Από το 3ο έτος η θεωρία σταματάει να διδάσκεται αυτόνομα και γραμμικά, διότι είναι το σημείο που φτάνουμε στη σύγχρονη τέχνη. Όλα τα μαθήματα πλέον έχουν τη μορφή θεωρίας και εργαστηρίου. Αυτό σημαίνει ότι θα υπάρχει στενή και άμεση συνεργασία θεωρητικών και εικαστικών για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος. Ο σκοπός είναι στο θεωρητικό κομμάτι να γίνεται μελέτη και ανάλυση κειμένων, όπως και μελέτη περιπτώσεων εικαστικών για κάθε πρακτική ή προβληματική και παράλληλα στο εργαστήριο να γίνεται εξάσκηση και εφαρμογή στην ίδια πρακτική ή προβληματική.

(Θ+Ε) Video Art	(Θ+Ε) Pop Art	(Θ+Ε) Αφαίρεση	(Θ+Ε) Performance
(Θ+Ε) Μινιμαλισμός	(Θ+Ε) Internet Art	(Θ+Ε) Ευπαξημένη Πραγματικότητα	(Θ+Ε) Εννοιολογική Τέχνη
(Θ+Ε) Wearables	(Θ+Ε) Bio Art	(Θ+Ε) Συνεργατικές Πρακτικές	(Θ+Ε) Αλληλεπίδραση
(Θ+Ε) Ψηφιακά Μέσα και Εγκαταστάσεις	(Θ+Ε) Υβριδικές Πρακτικές	(Θ+Ε) Θεματολογία στη Ζωγραφική	(Θ+Ε) Cut & Paste

Πίν. 3 - Μαθήματα 3<sup>ου</sup> Έτους

Το ίδιο μοντέλο μαθημάτων που συνδυάζει θεωρία και εργαστήριο συνεχίζεται και στο 4<sup>ο</sup> έτος. Στόχος είναι κατά τη διάρκεια του 3<sup>ου</sup> και 4<sup>ου</sup> έτους να προσφέρονται μαθήματα που θα καλύπτουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος της σύγχρονης τέχνης και ακόμα και των πιο πρόσφατων προβληματικών σε αυτή.

Το μοντέλο μαθήματος που συνδυάζει θεωρία και εργαστήριο επιλέχθηκε, όχι μόνο γιατί αυτό εφαρμόζεται σε όλες τις Σχολές Μηχανικών αλλά και γιατί αυτό έχει φανεί να βοηθά τους φοιτητές στην κατανόηση των προβλημάτων που μελετούν και στο να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις, όταν το εφαρμόζουν στην πρακτική τους.

Εξάιρεση αποτελεί εδώ μόνο το μάθημα για την οικονομία της σύγχρονης τέχνης που είναι μόνο θεω-

ρία και το οποίο προετοιμάζει για το 5<sup>ο</sup> και τελευταίο έτος. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι τα μαθήματα δεν επικεντρώνουν απαραίτητα σε κάποιο συγκεκριμένο μέσο. Οι φοιτητές θα μπορούν να επιλέγουν όποιο μέσο θέλουν στο εργαστήριο και όχι απαραίτητα το ίδιο κάθε φορά.

Στο τελευταίο έτος σπουδών εκτός από την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας γίνεται και μια εκπαίδευση των φοιτητών σε επαγγελματικές πρακτικές για να είναι όσο γίνεται καλύτερα προετοιμασμένοι, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τρέχουσας κατάστασης στην αγορά της τέχνης. Άλλωστε, από την αρχή θέσαμε ως τελικό στόχο οι απόφοιτοι της σχολής μας να έχουν αναπτυχθεί σε σύγχρονους εικαστικούς που θα μπορούν επιτύχουν και να καταξιωθούν στον επαγγελματικό χώρο τους.

(Θ+E) Τυχαιότητα	(Θ+E) Έργο σε Εξέλιξη	(Θ+E) Συμμετοχικότητα	(Θ+E) Το Αρχείο
(Θ+E) The Sublime	(Θ+E) Video Game Art	(Θ+E) Site-specific Art	(Θ+E) Οικειοποίηση
(Θ+E) Το Αντικείμενο	(Θ+E) Ο Χρόνος	(Θ+E) Σεξουαλικότητα	(Θ+E) Το Κενό
(Θ) Η οικονομία της Σύγχρονης Τέχνης	(Θ+E) Τέχνη και Επιστήμη	(Θ+E) Materiality	(Θ+E) Η Μνήμη

Πίν. 4 - Μαθήματα 4<sup>ου</sup> Έτους

Διπλωματική Εργασία
(Θ+E) Δεξιότητες δημόσιας ομιλίας για εικαστικούς
(Θ+E) Επαγγελματικές πρακτικές και η αγορά της τέχνης σήμερα: Δημιουργία και παρουσίαση portfolio, artist's statement, συγγραφή αιτήσεων για μεταπτυχιακά και χρηματοδότηση
(Θ) Σειρά Διαλέξεων: Επισκέπτες Εικαστικοί, Κριτικοί και Επιμελητές

Πίν. 5 - Μαθήματα 5ου Έτους

## 5. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα σπουδών που παρουσιάστηκε, όπως τονίστηκε από την αρχή, δεν έχει ως στόχο την αυτούσια εφαρμογή του. Στόχος αυτού του προγράμματος σπουδών, που σχεδιάστηκε με τη λογική επίλυσης προβλημάτων ενός μηχανικού, είναι να θέσει μερικά ερωτήματα και προβληματισμούς σχετικά με:

- τις κατευθύνσεις σε μια Σχολή Καλών Τεχνών,
- τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας στα εργαστήρια,
- τη μεθοδολογία διδασκαλίας που εφαρμόζεται σε αυτά,
- το εύρος των αντικειμένων που διδάσκονται κατά τη διάρκεια των πενταετών σπουδών
- και στην προετοιμασία των φοιτητών για την αγορά της τέχνης, αφού αποφοιτήσουν.

Τέλος, επανερχόμαστε στην αρχική κατάσταση του συστήματος που μελετήσαμε, δηλαδή, με ποια κριτήρια αξιολογούνται οι υποψήφιοι για μια Σχολή Καλών Τεχνών. Με βάση το πρόγραμμα σπουδών που διαμορφώθηκε στην παρούσα ανάλυση διαπιστώνουμε ότι μάλλον δεν είναι αρκετό για έναν σύγχρονο εικαστικό να διαθέτει μόνο ικανότητες στο σχέδιο και ίσως, συνεπώς, θα πρέπει να επανεξεταστεί και ο τρόπος εισαγωγής στις Σχολές Καλών Τεχνών.

## How would a School of Fine Arts Curriculum be formed with the Problem-solving Logic of an Engineer?

**Amalia Foka**, Assistant Professor, Department of Fine Arts and Sciences of the Arts, School of Fine Arts, University of Ioannina

The job description of an engineer, of any specialty - civil, electrical, mechanical, chemical or computer engineer, is common: to solve problems, face challenges and problems of the real world with creative and innovative solutions aiming to make the world work better and contribute to progress. In the context of this paper, we will consider the forming of a curriculum for a 21<sup>st</sup> century School of Fine Arts to be a “problem”. The logic and process of problem-solving will be followed in the same manner as it would be followed in a School of Engineering. This approach will allow us to identify and study the different perceptions and practices in art and engineering education. As we would do for solving any other problem, we will first examine the situation from which we start, the input, and the situation in which we want to conclude, the output. In our case, we will initially examine the reasons for which someone enters a school, their expectations from it and eventually the knowledge, skills, and abilities that they are expected to have as graduates of this school to accomplish a successful career path. The study of the defined problem of forming a curriculum will be tackled with a systems design approach that allows us to move from an initial to a final desired state. This will lead us to identify the key differences and/or similarities in the two kinds of Schools that are examined. More importantly, it will allow us to explore the different ways in which a system like that can be designed, while, at the same time, it will be juxtaposed with the existing curricula and teaching methods in Schools of Fine Arts.

## Against Contemporary Image 'Blindness': Elementicity of Image Based on Phenomenology of Visual Perception

**Fehim Hadžimuhamedović**, Professor, Academy of Fine Arts, Sarajevo

*At the beginning of the 21<sup>st</sup> century, it seems that people have lost “basic” beliefs, values, and orientations. The images vastly produced by contemporary culture appear to be extremely superficial and without substantial content. Yet, though seemingly paradoxical, we could notice: the more images—the more blindness in the world! In the empire of too many images, we are losing visibility. The “weakness of image” endangers the visual arts – they could be changed or even vanish altogether. If we want to support the viability of contemporary visual arts, we should, first of all, determine the real position of the image. An in-depth analysis suggests that the image has not lost all of its intrinsic values yet. On the contrary, it seems that the image possesses the potential for its own reconstruction – which simultaneously means the partial reconstruction of visual arts. The organization of visual perception is basically vertical and upward oriented, and it is influenced by gravity. In fact, the image shares its basic vertical structure with the model of existential space (Norberg-Schultz). Every observed image is structured vertically into that which is “up” and “down” (Merleau-Ponty). The vertical distinction of image denotes its basic character – the upper part of the image is expressed as semantic and its lower part as aesthetic. In principle, we are looking for meanings in upper parts of one image. Moreover, the triple vertical structure of image (“down”, “in-between”, “up”) could be recognized as the triple structure of an imago mundi. It means that in every perceived image we “see” the universal tripartite landscape of “earth”, “air”, “heaven” and its symbols. And, it is precisely the basic image value – the verticality and its expressions – that is endangered today. One cannot manipulate images with ease, for there is a risk of destroying them. The recognition and reconstruction of verticality as the basic image value offer a return of the image’s substance, provide stability to visual perception and help rebuild an elementary orientation of the world.*

### Introduction

Between the expressions “I see”, as an act of perceiving the world, and “I see”, as an act of comprehending the world, lies the whole phenomenology of image. At the beginning of the 21<sup>st</sup> century, it seems that people have lost “basic” beliefs, values and orientations. The understanding of the world increasingly lacks elemental structures and coherence. Images, produced in ever-increasing numbers, reflect this predicament. They appear to be acutely superficial and without substantial content/meaning. This situation produces an apparent paradox: the more images – the more blindness in the world! In the empire of too many images, we are losing visibility. The “weakness of image” results in the imperilment of visual arts, as images suffer the loss of substance.

In this paper, I argue that, if we want to support the viability of contemporary visual arts, we first need to determine the actual status of the image in its specific social context. An in-depth analysis suggests that the image has not yet been fully emptied of all its intrinsic values. On the contrary, it seems that the image still possesses a potential for its own reconstitution, which simultaneously implies a certain possibility for the reconstitution of visual arts.

The organization of visual perception is basically vertical and upward oriented; it is gravity-propelled. In fact, the image shares its basic vertical structure with the model of existential space.<sup>1</sup> This vertical distinction of image –the down-up structure– denotes its basic character. Every observed image is structured vertically into a double (“up” and “down”) form. The upper part of the image appears to be semantic and its lower part aesthetic. In principle, we are looking for meanings in the upper parts of any given image. The dualistic image structure also extends to the “in-between” space. Such a vertical image form (“down”, “in-between”, “up”) may then be recognized as the triple structure of an *imago mundi*. It means that, in every perceived image, we “see” the universal tripartite landscape of “earth”, “air” and “heaven”, and its symbols. Even the basic image value – verticality and its expressions – is endangered today.

In noticing the value of “elementicity” – the situation or state of elements or the understanding of the world in elements – I suggest here not only the wider social potentials of image structure, but also caution against the negligent manipulation of images, for there is a risk of destroying their substance. Set against this imminent threat to the expansive, image-based cultural heritage, I argue that the recognition and reconstruction of the image structure may re-establish the lost substance. Such an endeavour would give some stability to visual perception and cognition of the world and help rebuild its elementary orientations.

### Indicators of image neglect in contemporary culture

One of the primary indicators of irresponsibility to our visual heritage is the increasing web communication. It is, at once, super-visual and extra-visual, which results in the neglect of the urban and natural environments. The outside space, with its spatial orientations and phenomena, appears to be of substantially less importance. One such example may be found in the virtualisation of orientation in real space. Mental maps of virtual reality differ from the mental maps of physical reality.<sup>2</sup> Whereas mental maps organise physical space according to experience, layered narratives, and bodily trajectories, the virtual maps guide the body through ready-made directions. What is more, the mental maps of virtual reality tend to be the primary criterion of seeing and understanding of the physical reality. So, the outside world, seen and measured through the lens of “Google glasses”, is losing the stability of appearance – the firmness, distances, gravity, verticality/horizontality... These experiential dimensions are losing importance. What is to be done? One example is the work of artist Franz Ackermann. He starts from the classic image format and looks for the paradigm of new mental maps.<sup>3</sup> What he approaches is not so much the image as the place of new vision. He leaves behind the 2D image in favour of a new image paradigm.

The criterion of the superficial image rules all areas of human activity. Human presence in the physical world is also superficial. Increasingly blind to the outside world, an individual needs just numerous virtual images for ordinary living (fig. 1). This kind of alienation may be summarized under the contemporary formula: “Let’s make a selfie – when we come home, we shall look at where we have been!” Even the word, ‘selfie’, implies an orientation away from the outside. Selfies are a continued syndrome of excessive documentation,

1 Norberg-Schulz, Ch. N. (1971). *Existence, space and architecture*. London: Praeger Publishers.

2 Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, MA: The MIT Press.

3 Franz Ackermann’s 1990s artwork in Hong Kong is titled “Mental maps”.



Fig. 1. 'Selfies with the festive mood'. © Ashraf Siddiqui, 2015. CC BY-SA 2.0 (<https://www.flickr.com/photos/129659132@N05/16522941831/>)



Fig.2. Olafur Eliasson, The Blind Pavilion, Videy Island, Iceland, 2003 (<https://olafureliasson.net/archive/artwork/WEK100997/the-blind-pavilion>).

which turns away from experience. As Walter Benjamin argued about the work of art in the age of mechanical reproduction, such multiplicity encroaches upon the image, which thus loses its 'aura'.<sup>4</sup>

The effect of increased communication makes people extremely introverted. The same introversion is noticeable in the images they produce. As the direct, "face to face", model of visual communication declines, a certain "back to back" model of visual communication rapidly increases. Such indirect social communication is primarily mediated by the 'web' and its invisible routes of communication. Visual arts are impacted by this change, they follow the same "back-to-back" model of communication. Introverted, oriented towards itself, visual arts are, in a way, becoming blind. The outside appearance is no longer important.

This phenomenon is obvious in architecture that becomes "blind". This is primarily indicated by the loss of façade as the communicative element of architectural form. Such architecture appears communicatively blind, expressed (or, rather, repressed) into minimalistic, black, underground, faceless forms. The results of the minimization of visual communication in contemporary architecture are noticeable in the influential expressions and landmarks of global architecture: buildings without façades. Their exterior is in itself the "background form."

Olafur Eliasson's *The Blind Pavilion* is one such example.<sup>5</sup> In its form, everyday seeing has declined. It has receded to be exchanged with a less stable image. New images are produced with numerous sequences, details, axes... Its blindness comes from the inversed situation of visual perception, which is now "imprisoned", completely a matter of introversion and insideness. It does not adhere to the traditional model of perception, moving from the inside to the outside space (fig. 2).

### Verticality: basic image structure and phenomenology

In visual perception, the basic image structure is vertical and not vertical-horizontal (or diagonal), Arnheim has argued.<sup>6</sup> This means that horizontality is the secondary structure and, in fact, occurs as a result of the "work"

4 Benjamin, W. (1969 [1935]) "The work of art in the age of mechanical reproduction". In H. Arendt's (ed.) *Illuminations*. New York: Schocken Books, 1-26.

5 It was first exhibited in 2003, on the roof of the Danish Pavilion at the 50<sup>th</sup> Venice Biennale.

6 Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley, CA: University of



Fig. 3. A triple vertical image structure appears as the tripartite *imago mundi* form, where the “down” of an image is connected to earth, the “in-between” to air, and the “up” to sky.

of the vertical. The scheme of Arnheim’s structural skeleton of the image suggests that the same perceptual work of vertical and horizontal is not correct. His model is connected to abstract and ideal and not to gravitational space we live. This is a critical determination of image understanding, due to the fact that vertical is the physical, biological and symbolical issue of human life; it comes from gravity. Employing the paradigm of image structure enables the connection of image perception and image as cultural heritage.

In the phenomenology of the vertical structure of the gravitational world, human body structure is also vertical. Primordial spatiality of orientation, inaugurated by the human body, is vertical. Physically, symbolically and perceptually, we resist the vertical action of gravity upon us – we are upward oriented. Norberg-Schulz’s model of existential space depicts a vertical *axis* penetrating through a horizontal circular plane.<sup>7</sup> Yi Fu Tuan has specified Norberg-Schulz’s model by directing the vertical axis upward, thus symbolizing that the upright human body connects space and time.<sup>8</sup> The vertical and the horizontal make a pair. In fact, the horizontal itself appears to be a special issue of verticality. The organization of visual perception is basically vertical – primordial spatiality of the body overlaps with the vertical image structure, following the ‘down-up’ direction.

In the phenomenology of gravity/verticality, people, houses and things rise in height, physically and symbolically. In a cause-effect relation, this denotes resistance to weight. The weight and its effect are of physical, perceptual and symbolic nature. We simply live weight, constantly resisting its action like the mythical Sisyphus. So, verticality is both an inner and an outer category for us; it is our content and form, the matrix of our action and thought. All steps “lead upwards”, as this is the symbolic meaning of ascent. Together with the living world and artificial structures, we aspire to increase in height. For example, the Dubai Tower, “the tallest building in the world” in 2010, symbolically aims to reach the heavens. Standing upright, vertically, we resist the action of weight, but also whilst seated. When lying down (assuming a horizontal position), we “surrender to gravity.” Our bodies and our space are always conditioned by the horizontal pull. To fully surrender to gravity means, of course, nothing less than death.

In phenomenology, special attention is given to the category of transcendence, which always has the meaning of a certain vertical transition. We transcend – “from life to death”, “from this world to the next world, the hereafter” – which manifests as the vertical and upward transition of the element Earth to the element Heaven. In our mundane life, we overcome weight (corporeality) mentally before we do so physically – it includes the idea of attaining the next world. We constantly aspire to ascend – to fly, to overcome ourselves in

California.

7 Norberg-Schulz, Ch. N. (1971). *Existence, space and architecture*. London: Praeger Publishers.

8 Tuan, Yi-Fu. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

the corporeal, weight-bound, existential sense – and this transition we articulate and recognize, not only in the myth of Daedalus and Icarus, but also in a simple aircraft flight, the high-jump crossing boundary, in levitation, and so on.

### The “up” and “down” of image structure gives sign

Every observed image is structured vertically into that which is “up” and “down”.<sup>9</sup> As I have argued elsewhere,<sup>10</sup> there is a substantial functional difference between the parts. The upper part of the image appears to be semantic and its lower part aesthetic.<sup>11</sup> As already noted, in principle, we are looking for meanings in the upper parts of one image. The upper register of the image (form) emphasizes semantic visual information – meaning, such as identity. The lower register, emphasizes aesthetic visual information – such as the issues of rhythm, abstract forms, etc. Spatially, meaning is always anticipated upwards – seen in the outlines of a mountain, the roofs of houses, silhouettes... Often, the dividing lines of upper and lower parts could be almost drawn in space. They indicate the meaningful and semantic part versus aesthetic and non-meaningful part. Even the human figure confirms this observation; it is enough to see the human head and torso to specifically identify (perceive, recognize) an individual. The same applies to font form, or organization of musical notes (where the upper part is for the articulation of melody identity), etc.

In everyday seeing, the vertical and upward oriented image in fact appears with more complexity than the “down and up” structure. It is extended for the “in-between” part. So, the triple vertical image form – “down” – “in-between” – “up” – appears as a completed image structure (fig. 3). Following the triple structure of an *imago mundi*, we could also argue that every perceived image is “seen” as the universal tripartite landscape of earth-air-sky and their symbols. It is a specific matrix of seeing, which could be understood as the tripartite “glasses”. Through them, we see (perceive), but also “see” (comprehend, symbolize). In other words, the “down” of an image is always connected with the sense of earth and the “upper” with the image of the sky.<sup>12</sup>

The triplicity of the vertical image structure is so widespread and well elaborated in human history that it seems to be self-evident. In architecture, for example, it appears as the complete house form in the triple distinction of the foundations, the walls and the roof.<sup>13</sup> In the metaphysical sense, the house form could be understood as a triple distinction of the element Earth, element Air, and element Heaven. Even the common sighting of a tree relates to the triple vertical image structure. This triple meaning, which is usually not explicitly expressed, is, however, explicit in myths. So, one tree is seen in the section of the roots that belong to the element Earth, the mid-section of the trunk and part of the lower crown belong to the living world or the element Air, whilst the tree-top, which always faces heavenwards, belongs to the element Heaven.

9 Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan.

10 Hadžimuhamedović, F. (2008). *Metafizika kuće [Metaphysics of the house]*. Sarajevo: Zoro.

11 Moles, A. (1966). *Information theory and aesthetic perception*. Chicago, London: University of Illinois Press Urbana. The categories of “semantic” and “aesthetic” here follow their usage by Abraham Moles. Moles differentiates two kinds of visual information: semantic which expresses meaning and aesthetic which does not express meaning but makes preparation for it.

12 On the triple vertical image structure and its connection to the *imago mundi* form, see more in Hadžimuhamedović 2008, *ibid*.

13 The triplicity of the house form could be simultaneously understood as that of the image and as that of architecture.

## Conclusion or 'What is the image culture that Greek mythology belongs to?'

It is useful to touch upon some of the recurrent themes of ancient Greek mythology – a corpus deeply connected with nature – through the lens of the vertical image structure. The Greek image form is a historical fact and, certainly, a sort of cultural heritage that is simultaneously understood as an elementary image (down – in-between – up), an elementary landscape (earth – air – sky) and an issue of metaphysical elements (Earth – Air – Heavens). Ancient Greek gods obviously articulate the space of nature and its symbolic relations. For example, spatially, god Uranus (husband of Gaia, Earth) is always “up” because of his connection to the sky. His name indeed means “sky” or “heaven”. Upon hearing his name, the images we invoke are of the sky, or we are unconsciously oriented to the upper parts of the world we see. Spatially, his wife, goddess Gaia is always “down”, because of her connection to the earth. So, in connection with her, we always invoke lower parts of the scenes we see or imagine. And, spatially, goddess Aphrodite is always imagined to be “in-between” because she was created from the sea foam (*aphros*).

Although made in 1947, Maurits Cornelis Escher’s graphic “Another world” (fig. 4), could illustrate the confusion of image reception in the contemporary field. The graphic expresses, in fact, three images in the space of one image. The three images appear as three distinct, and among themselves confronted, worlds. The clash comes from the confrontation of the “work” of the three verticals of gravity, which articulates the firmness and the sense of the images. So, Escher’s graphic illustrates the confusion in image reception caused by the presentation of a non-gravitational world of digital images and virtual space, where, in principle, there is no “up” and “down” of image!

In other words, the criterion of image substance, especially of the image vertical structure, has been weak, or has perhaps vanished, in the reception of the “inner” world of virtual images and the “outside” world determined by the virtual. So, what is the “up – in-between – down” of such images? Or, where could one find the “sky – air – earth” in such an image? In the space of this image, where could one find/invoke/indicate god Uranus – goddess Aphrodite – goddess Gaia? God Uranus has always been up in the space, in the image-in-imagination. But where is he now? Is he hidden or has he vanished from our imagination while we “travel” through the virtual and its adjacent outside space? And, what about the mental place of Greek mythology – does the small change in image reception denote the changing of the Greek mythology paradigm or of cultural heritage as such?

The answer lies in the fact that visual perception and image form could be relatively changed due to their historical and cultural contexts. On the other hand, they possess relatively stable forms – better pronunciation and structural principles that enable them to become activated in any time.<sup>14</sup> Altogether, visual perception and the image form should be understood in their cultural contexts and as a sort of cultural heritage. So, regarding the contemporary clash in image reception, we should speak of two operational cultures of image in the contemporary scene: the first of the old, and the second of the newforming paradigm.

The first paradigm of image culture belongs to the known culture and history of visual perception, developed over thousands of years, from the beginnings of our orientation to the world. Its heritage is present

---

14 The vertical structure, with all its complex cultural impacts, is one of the main parts of image vitality. It could be repressed but not destroyed, or at least not as long as people live in a gravitational world.

in every human activity, artefact and cognition of the world, like the spatiality of the image form in ancient Greek mythology. The first paradigm of image culture is basically two-dimensional, which means that the comprehension of an image – whether it be 2D, 3D, or 4D – is ultimately reductive to the 2D image form. In other words, the image has always something up and down (left and right, etc.) – which is 2D. What is more, the whole image heritage could be named as ‘2D image culture’. The second paradigm of image culture is a newcomer; it denotes such image form that still cannot be reduced to 2D, mainly as it is associated with the dynamic form of the digital image and virtual space.

What is the reason for this differentiation? First, it is generally the time for the recognition of the existence of something that could be named “image culture” in its historical and contemporary context. The second reason is the substantial preservation of an immense part of our cultural heritage, which is image-based. Finally, it could help us increase our understanding of ourselves and our world. What future will bring in this regard depends on the courses of image socialization – on the development of visual perception in the context of culture. Will the old and the new image paradigm build another, third one? Or, will the new paradigm be integrated into the old? Or, ...?!

The differentiation is a matter of general cultural concern. Its establishing will help further neglect of the first, old image paradigm and its connection to general culture. If we want to stay in profound touch with the visual world and its historical and cultural frame, visual culture and its education need reaffirmation of the intrinsic and stable qualities of the image – specifically, the quality of image verticality.

For, visual perception/the image is not only constructing and reflecting the world; rather, the world itself has always been articulated through the image. So, through the image and its culture, we could reach an elemental comprehension of the world today. The answer to the question “Why do we need an elemental concept of the world today?” lies in the fact that it is essentially the organization of visual perception. It is a category through which the lost holistic view and understanding of the world can be recovered – a view that we need today. For Macauley, a heightened awareness of the elemental world can now imply space for environmental restoration within which we can return to historical notions of nature.<sup>15</sup> A special concern could be paid to the consciousness of the existence of the two image paradigms – the two image cultures in art education. It could help overcome comprehensional confusion in art schools.

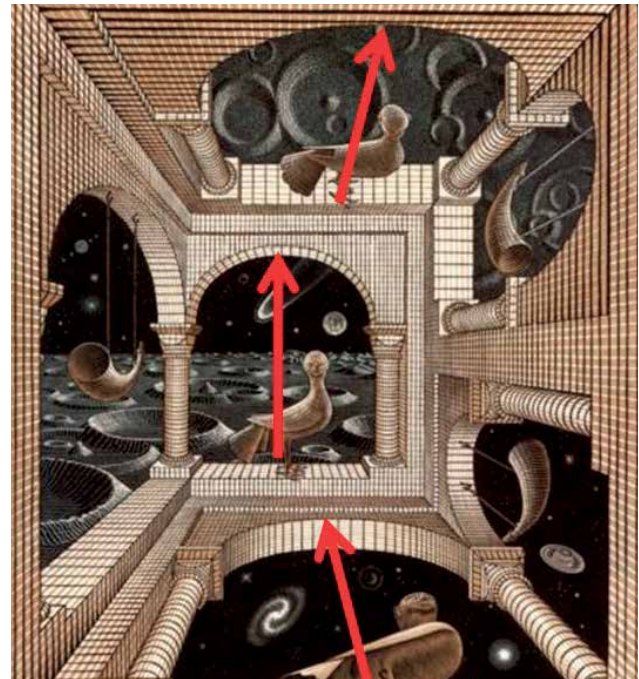


Fig.4. ‘What is up and what is down on the image and of the image?’ *Other World (Another World)*, 1947, wood engraving and woodcut in black, medium brown, and green, printed from three blocks, Cornelius Van S. Roosevelt Collection All M.C. Escher works © Cordon Art-Baarn-the Netherlands.

<sup>15</sup> Macauley, D. (2010). *Elemental philosophy: Earth, air, fire and water as elemental ideas*. Albany: State University of New York Press.

## Bibliography

- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley, CA: University of California.
- Benjamin, W. (1969 [1935]). “The work of art in the age of mechanical reproduction”. In H. Arendt (ed.) *Illuminations*. New York: Schocken Books, 1-26.
- Hadžimuhamedović, F. (2008). *Metafizika kuće [The metaphysics of the house]*. Sarajevo: Zoro.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Macauley, D. (2010). *Elemental philosophy: Earth, air, fire and water as elemental ideas*. Albany: State University of New York Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan.
- Moles, A. (1966). *Information theory and aesthetic perception*. Chicago, London: University of Illinois Press Urbana.
- Norberg-Schulz, Ch. N. (1971). *Existence, space and architecture*. London: Praeger Publishers.
- Tuan, Yi-Fu. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

## Κατά της «τυφλότητας» της σύγχρονης εικόνας: Το στοιχειώδες της εικόνας με βάση την φαινομενολογία της οπτικής αντίληψης

**Fehim Hadžimuhamedović**, Καθηγητής, Ακαδημία Καλών Τεχνών, Σεράγιεβο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη

Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, φαίνεται ότι οι σύγχρονοι άνθρωποι έχουν χάσει τις βασικές πεποιθήσεις, αξίες και προσανατολισμούς. Οι εικόνες, που ο σύγχρονος πολιτισμός παράγει σε μεγάλο αριθμό, φαίνεται να είναι εξαιρετικά επιφανειακές και χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο. Φαινομενικά παράδοξο, όσο περισσότερες εικόνες, τόσο μεγαλύτερη η τύφλωση στον κόσμο! Στην αυτοκρατορία των πάρα πολλών εικόνων χάνουμε την οπτικότητα. Η «αδυναμία της εικόνας» οδηγεί τις εικαστικές τέχνες σε κίνδυνο - θα μπορούσαν να αλλάξουν ή ακόμα και να εξαφανιστούν. Αν θέλουμε να υποστηρίξουμε τη βιωσιμότητα των σύγχρονων εικαστικών τεχνών, πρώτα απ' όλα, θα πρέπει να προσδιορίσουμε την πραγματική θέση της εικόνας. Μια βαθύτερη ανάλυση αποκαλύπτει ότι η εικόνα δεν έχει χάσει ακόμη όλες τις εγγενείς της αξίες. Αντίθετα, φαίνεται ότι η εικόνα διαθέτει τη δύναμη να ανασυσταθεί από μόνη της – που ταυτόχρονα σημαίνει και την μερική ανασύσταση των εικαστικών τεχνών. Η οργάνωση της οπτικής αντίληψης είναι βασικά κάθετη και προσανατολισμένη προς τα άνω, επηρεάζεται από τη βαρύτητα. Στην πραγματικότητα, η εικόνα μοιράζεται τη βασική κατακόρυφη δομή της με το μοντέλο του υπαρξιακού χώρου (Norberg-Schultz). Κάθε εικόνα είναι δομημένη κάθετα σε «πάνω» και «κάτω» (Merleau-Ponty). Η κάθετη διάκριση της εικόνας υποδηλώνει το βασικό της χαρακτήρα – το πάνω τμήμα της εικόνας εκφράζεται ως σημασιολογικό και το κάτω μέρος της ως αισθητικό. Καταρχήν, αναζητούμε έννοιες για τα ανώτερα τμήματα μιας εικόνας. Επιπλέον, η τριπλή κάθετη δομή της εικόνας («κάτω», «ανάμεσα», «επάνω») θα μπορούσε να αναγνωριστεί ως τριπλή δομή ενός *imago mundi*. Αυτό σημαίνει ότι

σε κάθε εικόνα που αντιλαμβανόμαστε, «βλέπουμε» το καθολικό τριμερές τοπίο της «γης», του «αέρα», του «ουρανού» και τα σύμβολά του. Και μόνο η βασική αξία της εικόνας –η καθετότητα και οι εκφράσεις της– βρίσκονται σήμερα σε κίνδυνο. Κανείς δεν θα μπορούσε εύκολα και ασυνείδητα να χειριστεί τις εικόνες, επειδή κάποιος ρισκάρει να τις καταστρέψει εντελώς. Αντίθετα, η αναγνώριση και η ανασύσταση της καθετότητας ως βασικής αξίας της εικόνας την κάνει να ανακτά την ουσία της, δίνει σταθερότητα στην οπτική αντίληψη και βοηθά στην ανοικοδόμηση του στοιχειώδους προσανατολισμού του κόσμου.



**Σχολές Εικαστικών Τεχνών:**  
η σχέση με την κοινωνία και το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο

**Schools of Visual Arts:**  
The Relation with Society and the Broader Cultural Context



## Μια προσέγγιση της καλλιτεχνικής παραγωγής βασισμένη στα δεδομένα: πώς η τεκμηρίωση της καλλιτεχνικής παραγωγής των δημιουργών ωφελεί τους ίδιους, τις Σχολές Καλών Τεχνών και την κοινωνία

Νίκος Βασιλογαμβράκης, Έλενα Λαγούδη, Κατερίνα Μπάρτζη, Αλεξία Παναγοπούλου, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης

*Οι καλλιτέχνες, ήδη πριν την είσοδό τους στη Σχολή Καλών Τεχνών, παράγουν ένα μεγάλο αριθμό έργων, κυρίως κατά τα φοιτητικά τους χρόνια. Συνήθως όμως δεν τηρείται ένα οργανωμένο ψηφιακό αρχείο ούτε από τους ίδιους, ούτε από τη Σχολή τους. Και ενώ βρισκόμαστε πια για τα καλά μέσα σε μια πραγματικότητα που καθορίζεται από την επανάσταση των νέων τεχνολογιών οι οποίες φέρνουν στην επιφάνεια νέες μορφές πολιτισμού, οικονομίας και αξίας με νέους τρόπους οικειοποίησης και εκμετάλλευσης της καλλιτεχνικής παραγωγής, οι Σχολές Καλών Τεχνών πολύ διστακτικά ενσωματώνουν στο πρόγραμμα σπουδών την εκπαίδευση στη διαχείριση των πολιτιστικών δεδομένων που παράγουν οι φοιτητές τους. Στην παρουσίασή μας, μια ομάδα ειδικών της πολιτιστικής πληροφορικής, θα εξηγήσουμε τη σημασία που έχει η οργάνωση και η τεκμηρίωση της καλλιτεχνικής παραγωγής για τον ίδιο τον καλλιτέχνη, τη Σχολή του και τα δίκτυα στα οποία εμπλέκεται, ακόμα και για την ευρύτερη κοινωνία. Θα προτείνουμε σύγχρονα συστήματα διατήρησης και τεκμηρίωσης πολιτιστικού υλικού για τη συγκέντρωση του συνόλου των έργων που παράγονται από τη Σχολή και τα μέλη της. Μέσα από παραδείγματα και διεθνείς πρακτικές, θα δούμε πώς τα εργαλεία αυτά μπορεί να αποτελέσουν τόσο για τη Σχολή, όσο και για κάθε καλλιτέχνη χωριστά, διαδικτυακά μέσα για την προβολή και τη διάδοσή τους, ακόμα και για την προώθηση των έργων τους στην αγορά τέχνης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα συστήσουμε απλά σχήματα τεκμηρίωσης έργων τέχνης. Θα συζητήσουμε για τις άδειες διανοητικής ιδιοκτησίας Creative Commons και για τη ανοικτότητα και την αυξημένη ευρεσιμότητα που μια τέτοια επένδυση θα αποφέρει.*

### Εισαγωγή

Οι Σχολές Καλών Τεχνών αποτελούν σημαντικά φυτώρια νέων καλλιτεχνών αλλά και οικοσυστήματα καλλιέργειας, παραγωγής και διάδοσης της τέχνης ως μοναδικού πολιτιστικού αγαθού. Μέσα από τα προγράμματα σπουδών τους και τα διάφορα καλλιτεχνικά εργαστήρια ή τη διοργάνωση ποικίλων δραστηριοτήτων για την προβολή του έργου τους και της καλλιτεχνικής δημιουργίας των σπουδαστών τους, οι Σχολές αποτελούν θύλακες ανανέωσης και ανατροφοδότησης της τέχνης στην κοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, οι Σχολές είναι από μόνες τους φορείς διατήρησης μιας μεγάλης ποικιλίας υλικού που σχετίζεται με την τέχνη. Για παράδειγμα, ως Πανεπιστημιακά Ιδρύματα διατηρούν ένα μεγάλο όγκο πληροφορίας που μπορεί άλλοτε να αφορά ιδιαίτερο αρχειακό υλικό, άλλοτε να έχουν στην κατοχή τους σπάνιες συλλογές αντικειμένων, εγγράφων ή κειμηλίων ή υλικό που προκύπτει από τις εκάστοτε διοργανώσεις και εργαστήρια, υποστηρικτικό ακαδημαϊκό υλικό, που βρίσκεται στις εγκαταστάσεις της βιβλιοθήκης, γκρίζα βιβλιογραφία, διοικητικά έγγραφα και πολλά άλλα.

Συγχρόνως δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες έχουν δώσει στην καλλιτεχνική δημιουργικότητα και δημιουργία τεράστια δυναμική, καθώς δεν είναι πια λίγα τα έργα που γεννιούνται

μέσα στο ίδιο το ψηφιακό περιβάλλον (ψηφιακή τέχνη<sup>1</sup>, digital media installations κλπ.). Ιδιαίτερα στις μέρες μας η ολοένα αυξανόμενη παραγωγή τεκμηρίων πολιτισμού –αναλογικών ή ψηφιακών– από τη Σχολή και τους καλλιτέχνες επιτάσσει μια διαφορετική αντιμετώπιση στον τρόπο οργάνωσης, διατήρησης και προβολής αυτών των τεκμηρίων.

Εύκολα μπορεί να καταλάβει κάποιος ότι όλη αυτή η παραγωγή -καλλιτεχνική ή μη- που ή βρίσκεται στην ιδιοκτησία της Σχολής ή αποτελεί πνευματικό κεκτημένο των ίδιων των καλλιτεχνών χαρακτηρίζεται εκτός του τεράστιου όγκου της από ιδιαίτερα μεγάλη ποικιλομορφία είτε τα έργα βιούν στον πραγματικό είτε στον ψηφιακό κόσμο. Είναι γεγονός ότι τις περισσότερες φορές τα προγράμματα σπουδών των Σχολών στην Ελλάδα δεν ρίχνουν το βάρος στην αποτελεσματική διαχείριση αυτού του τόσο σημαντικού αποθέματος πολιτισμού, αλλά ούτε έχουν και επαρκή μέσα προς μια τέτοια κατεύθυνση. Η πραγματικότητα αυτή θέτει ένα ιδιαίτερα κρίσιμο και πρακτικό ερώτημα: υπάρχει άραγε ένας αποτελεσματικός, ασφαλής και κατά το δυνατόν ωφέλιμος τρόπος οργάνωσης, διατήρησης, προβολής και προώθησης όλου αυτού του πολιτιστικού αποθέματος;

Η οργάνωση και τεκμηρίωση του έντυπου ή ηλεκτρονικού υποστηρικτικού υλικού που διατηρεί, για παράδειγμα, η βιβλιοθήκη της Σχολής έχει ένα τέτοιο σκοπό που, ωστόσο, δεν δίνει μια ολοκληρωμένη λύση στη διαχείριση του μεγάλου όγκου της παραγωγής. Επίσης, η αποθήκευση των έργων από τη Σχολή και τους καλλιτέχνες, είτε σε επιλεγμένες κτιριακές εγκαταστάσεις ή σε διάφορους αποθηκευτικούς χώρους ή ατελιέ, πολλές φορές βάζουν σε κίνδυνο τα ίδια τα έργα ή τα καταδικάζουν στη λήθη, καθώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες διατήρησης, οργάνωσης και προβολής τους.

Η εργασία αυτή επιχειρεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα αυτό με τη βοήθεια της Επιστήμης της Πληροφόρησης (Information Science). Ειδικότερα, η διαδικασία της τεκμηρίωσης των αντικειμένων και της ταυτόχρονης αποθήκευσης και απεικόνισής τους στο ψηφιακό περιβάλλον μέσω των συστημάτων δίνει νέες δυνατότητες οργάνωσης αλλά και μακρόχρονης διατήρησης και προβολής των αντικειμένων ή των δημιουργιών τους. Οι νέες τεχνολογίες σήμερα είναι ικανές να δώσουν εναλλακτικές προοπτικές στο πώς βλέπουμε και προσεγγίζουμε την τέχνη και τους δημιουργούς της καθώς και να εγκαθιδρύσουν νέα κοινωνικά και οικονομικά μοντέλα διαχείρισης του πολιτιστικού αποθέματος συνολικά.

## Η τεκμηρίωση και τα μεταδεδομένα ως σύμμαχοι της τέχνης

Με τον όρο *τεκμηρίωση* εννοούμε τη διαδικασία αποτύπωσης, οργάνωσης, ερμηνείας και ταυτοποίησης του κόσμου υιοθετώντας σχήματα, κανόνες και εργαλεία περιγραφής. Η τεκμηρίωση, δηλαδή, είναι μια ανάγκη για απόδοση ταυτότητας και περιγραφής του κόσμου και των αντικειμένων που μας περιβάλλουν. Φτάνει να σκεφτούμε ότι από την απαρχή του κόσμου, ο άνθρωπος αυτοπροσδιοριζόταν σε σχέση με τα αντικείμενα που τον περιέβαλαν, γι' αυτό και ένιωθε την ανάγκη να τα περιγράψει και να τους δώσει μια ταυτότητα. Ταυτόχρονα, παρατηρούμε την ανάγκη πιστοποίησης των κατασκευών του ανθρώπου ήδη από τα αρχαϊκά χρόνια (π.χ. ο αγγειοπλάστης χαράσσει το ρήμα *ποιώ* (=δημιουργώ), όπως επίσης και το όνομά του ως δημιουργού).

<sup>1</sup> Για παράδειγμα η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας λειτουργεί εδώ και κάποια χρόνια Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Ψηφιακές Μορφές Τέχνης» (<http://www.digitalarts.asfa.gr/>).

Σήμερα, μιλώντας για αντικείμενα τεκμηρίωσης στον χώρο της τέχνης, αναφερόμαστε κυρίως στα έργα του καλλιτέχνη, τα εργαλεία του, το αρχείο, το εργαστήριο, τις εργασίες του ή και τον ίδιο τον εαυτό του, όπως επίσης και τις ψηφιακές τους απεικονίσεις. Από την άλλη πλευρά η Σχολή μπορεί να τεκμηριώνει τις συλλογές της, τα τεκμήρια της βιβλιοθήκης, τα διάφορα εργαστήρια και τις δημοσιεύσεις καθώς και διάφορες εκθέσεις και εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στις εγκαταστάσεις της ή έξω από αυτές.

Ο όρος *μεταδεδομένα* είναι αλληλένδετος με την τεκμηρίωση και δηλώνει τα δεδομένα που περιγράφουν άλλα δεδομένα<sup>2</sup>, για παράδειγμα τα δεδομένα που περιγράφουν έναν πίνακα ζωγραφικής (αρχικό δεδομένο). Τα μεταδεδομένα είναι το μέσον της τεκμηρίωσης, δηλαδή, το εργαλείο για την οργάνωση, την ερμηνεία και κατ' επέκταση τον εντοπισμό ενός αντικειμένου μέσω ενός συστήματος (ως σύστημα εννοούνται είτε οι συμβατικοί έντυποι δελτιοκατάλογοι ή τα σύγχρονα υπολογιστικά συστήματα).

Η τεκμηρίωση σε ένα σύστημα πρέπει να ακολουθεί κάποια οργανωμένη και πρότυπη διαδικασία. Για την τεκμηρίωση χρειαζόμαστε: α) ένα *σχήμα μεταδεδομένων*, δηλαδή, μία ομάδα πεδίων περιγραφής για ένα αντικείμενο, πρόσωπο ή μια έννοια και β) *κανόνες περιγραφής* που ορίζουν τον τρόπο που περιγράφουμε τα αντικείμενα, τα πρόσωπα και τις έννοιες. Τα σχήματα και οι κανόνες μας βοηθούν στο να ορίζουμε τα πράγματα με ένα κοινό τρόπο με τον οποίο όλοι συμφωνούμε, προσδίδοντας έτσι την απαραίτητη δομή στα δεδομένα μας, ώστε αυτά να είναι κατανοητά τόσο από τις μηχανές (υπολογιστές), όσο και από τους ανθρώπους. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνουμε αυτό που ονομάζουμε *σημασιολογία* των δεδομένων. Για παράδειγμα, όλοι συμφωνούμε ότι ο *δημιουργός* πρέπει να δηλώνεται στο πεδίο για τον δημιουργό και να περιγράφεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο π.χ. Νίκος Χατζηκυριάκος – Γκίκας και όχι Νίκος Γκίκας – Χατζηκυριάκος ή Νικόλαος Α. Χατζηκυριάκος – Γκίκας ή οι *χρονολογίες* πρέπει να γράφονται με την εξής συγκεκριμένη δομή π.χ. 20170910.

Υπάρχουν πολύ απλά και γενικά σχήματα με τα οποία μπορούμε να περιγράψουμε συλλογές με γενικές και απλουστευμένες ανάγκες περιγραφής (π.χ. μια συλλογή φωτογραφιών) και άλλα πιο πολύπλοκα σχήματα για συλλογές με πιο αναλυτικές και εξειδικευμένες ανάγκες (π.χ. αρχειακό υλικό με πολύπλοκη ιεραρχία ή ένα ιδιαίτερο μουσειακό υλικό, σπάνια παλαίτυπα και χειρόγραφα κλπ.). Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα κυριότερα σχήματα και οι κανόνες περιγραφής που έχουμε σήμερα στη διάθεσή μας [1] [5] [6]. Η προτυποποίηση και διάθεση των σχημάτων και των κανόνων περιγραφής είναι έργο διάφορων οργανισμών και συνομοσπονδιών από το χώρο των βιβλιοθηκών, των μουσείων και των αρχείων (π.χ. Library of Congress, IFLA, ALA, International Council on Archives, CCO Commons κ.α.).



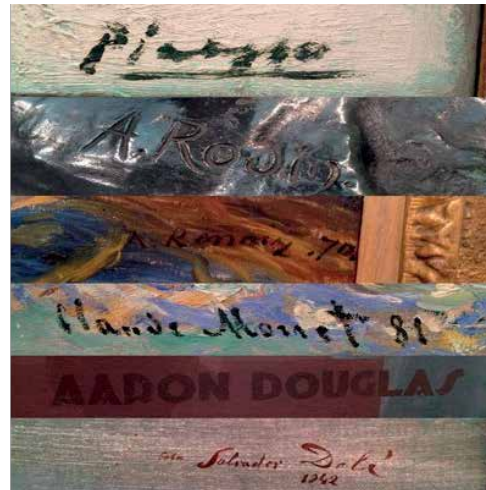
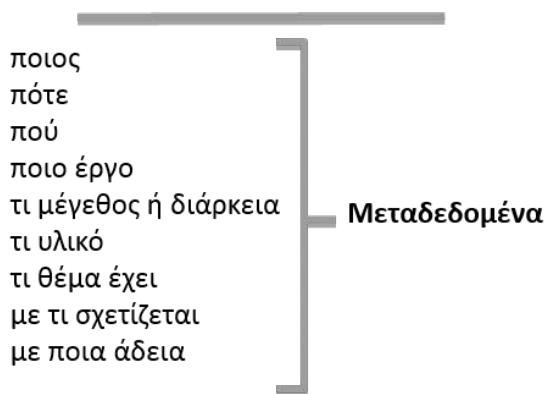
Εικ.1. Η υπογραφή του Άμασι, Ζωγράφος του Άμασι, λεπτομέρεια από αγγείο, μέσα βου αιώνα π.Χ., Μουσείο του Λούβρου, Παρίσι (πηγή: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Signature\\_Amasis\\_Louvre\\_F30.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Signature_Amasis_Louvre_F30.jpg)).

<sup>2</sup> THE MET (2017) [www.metmuseum.org/](http://www.metmuseum.org/) (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).

Σχήματα	Κανόνες
Dublin Core	CCO
UNIMARC	RDA
EAD	AACR2
VRA Core	ΔΙΠΑΠ
CIDOC-CRM	
CDWA	
EDM	

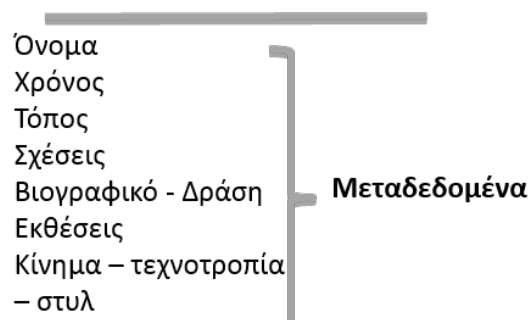
Πίνακας 1. Σχήματα μεταδεδομένων και κανόνες περιγραφής.

Ένα σχήμα μεταδεδομένων, δηλαδή, η πρότυπη φόρμα περιγραφής ενός αντικειμένου ή ενός δημιουργού αποτελείται από *πεδία περιγραφής*. Με τον όρο πεδία εννοούμε συγκεκριμένες σημασιολογικές κατηγορίες περιγραφής για τα αντικείμενα ή τα πρόσωπα και τις έννοιες. Για παράδειγμα (εικ.2), τα συνήθη πεδία περιγραφής ενός *αντικειμένου* είναι ο τίτλος του, το πότε ή πού δημιουργήθηκε, ποιος το δημιούργησε, ποιες είναι οι θεματικές του και με ποια άδεια διατίθεται.



Εικ. 2. Πεδία περιγραφής και υπογραφές καλλιτεχνών.

Για ένα *δημιουργό*, εξάλλου, ενδιαφέρουν πεδία όπως το όνομα του, η χρονολογία και ο τόπος γέννησης του, η βιογραφία και η δράση του, οι σχέσεις που έχει με άλλους καλλιτέχνες, η τεχνοτροπία που υιοθετεί ή οι εκθέσεις που έχει κάνει.



Εικ. 3. Πεδία περιγραφής και φωτογραφία του Francis Bacon στο εργαστήριό του, Cecil Beaton, 1960 (πηγή: <https://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw58714/Francis-Bacon>). © Cecil Beaton Studio Archive, Sotheby's London.

## Όροι και ασφάλεια διάθεσης έργων

Ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα που δημιουργεί πολλές φορές ανασφάλεια στις Σχολές και τους δημιουργούς είναι ο φόβος ότι στο ευρύ ψηφιακό περιβάλλον η διάθεση των έργων γίνεται επισφαλής, καθώς δεν υπάρχει κάποια διασφάλιση του δικαιώματος ιδιοκτησίας ή της αποτροπής της ασύδοτης εκμετάλλευσης της πνευματικής δημιουργίας.

Το πρόβλημα αυτό έρχονται να το λύσουν αποτελεσματικά οι άδειες διάθεσης της ψηφιακής απεικόνισης του έργου<sup>3</sup>. Οι άδειες αυτές έχουν προσδιοριστεί από τα Creative Commons<sup>4</sup>, έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό «...που έχει ως βασικό στόχο την υποστήριξη του ανοικτού και προσβάσιμου διαδικτύου, καθώς και τη χρήση, διανομή και αξιοποίηση της γνώσης και της δημιουργικότητας, μέσω ελεύθερων αδειών<sup>5</sup>». Όταν για παράδειγμα ένας ζωγράφος αποφασίσει να φωτογραφίσει ψηφιακά το έργο του και να το προβάλει στο διαδίκτυο, διαθέτοντάς το στο κοινό του, έχει τη δυνατότητα να κατοχυρώσει αυτή την απεικόνιση με συγκεκριμένες άδειες διάθεσης, περιορίζοντας τη χρήση του έργου του κατά τρόπο που αυτός θέλει.

Οι άδειες αυτές περιλαμβάνουν τέσσερις βασικούς τύπους σύμφωνα με τους οποίους διαμορφώνονται και οι υπόλοιποι τύποι αδειών:



### Αναφορά στον αρχικό δημιουργό (Attribution)

Σε αυτή την περίπτωση οποιοσδήποτε επιθυμεί να αναπαράγει ή να τροποποιήσει το εν λόγω έργο οφείλει να πραγματοποιήσει αναφορά στον αρχικό δημιουργό.



### Απαγόρευση εμπορικής χρήσης του έργου (Non-commercial)

Σε αυτή την περίπτωση η χρήση του έργου με εμπορικό σκοπό απαγορεύεται.



### Απαγόρευση δημιουργίας παραγώγων έργων (No Derivatives)

Σε αυτή την περίπτωση επιτρέπεται η αναπαραγωγή του έργου, αλλά απαγορεύεται η δημιουργία οποιουδήποτε είδους παραγώγου.



### Διανομή του παράγωγου έργου με τους όρους της αρχικής άδειας (Share alike)

Σε αυτή την περίπτωση επιτρέπεται η δημιουργία παραγώγων υπό τον όρο η οποιαδήποτε χρήση του έργου να πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή, με την εφαρμογή της συγκεκριμένης άδειας.

Στο σχήμα φαίνεται το φάσμα των αδειών CC και των δυνατών συνδυασμών τους. (εικ. 4)

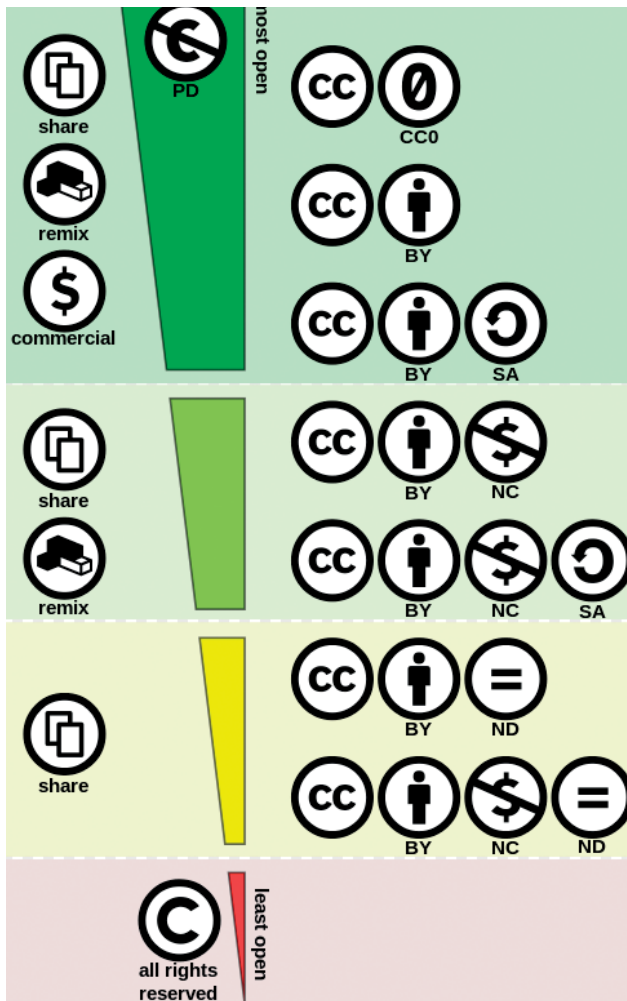
## Συστήματα διαχείρισης δεδομένων

Μέχρι τώρα έχουμε δείξει ότι η προτυποποιημένη καταγραφή των συλλογών τέχνης διευκολύνει την οργάνωση και διασφαλίζει τη μακροχρόνια διατήρησή τους. Το εύλογο ερώτημα, ωστόσο, είναι πού υπάρχει όλη αυτή η πληροφορία; Η ανάγκη διατήρησης και διαχείρισης της πληροφορίας σε σύστημα γίνεται αντιληπτή σε ιδρύματα τέχνης από το 1960, όπου και αρχίζουν να αναπτύσσονται βάσεις δεδομένων για να καλύψουν κυρίως εσωτε-

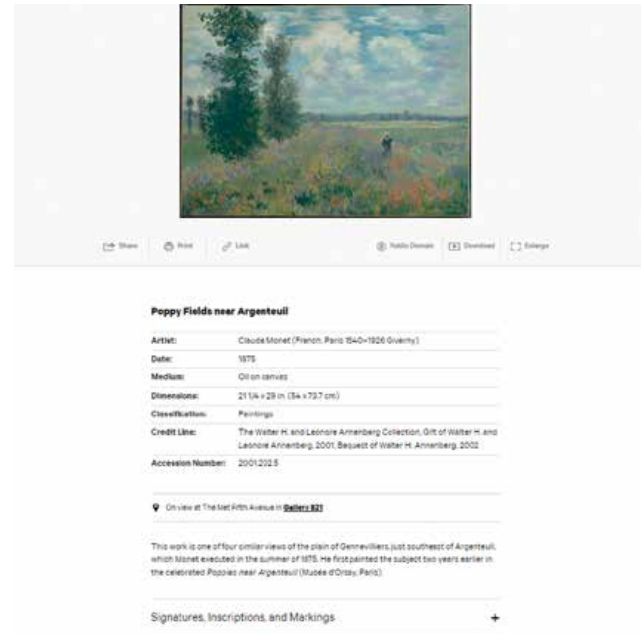
3 American Library Association, Canadian Library Association, & CILIP. (2010). RDA Toolkit. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2017, από <http://www.rdatoolkit.org> (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017). CC creative commons (2017). Greece | [creativecommons.org](https://creativecommons.org) (ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2017 από <https://creativecommons.org>.)

4 American Library Association, Canadian Library Association, & CILIP 2010, ό.π.

5 CC creative commons (2017). Από <https://creativecommons.org>



Εικ. 4. Σύμβολα CC αδειών Creative Commons.



Εικ. 5. Καρτέλα τεκμηρίου από τον ιστότοπο του Μητροπολιτικού Μουσείου της Νέας Υόρκης (πηγή: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/438004>).

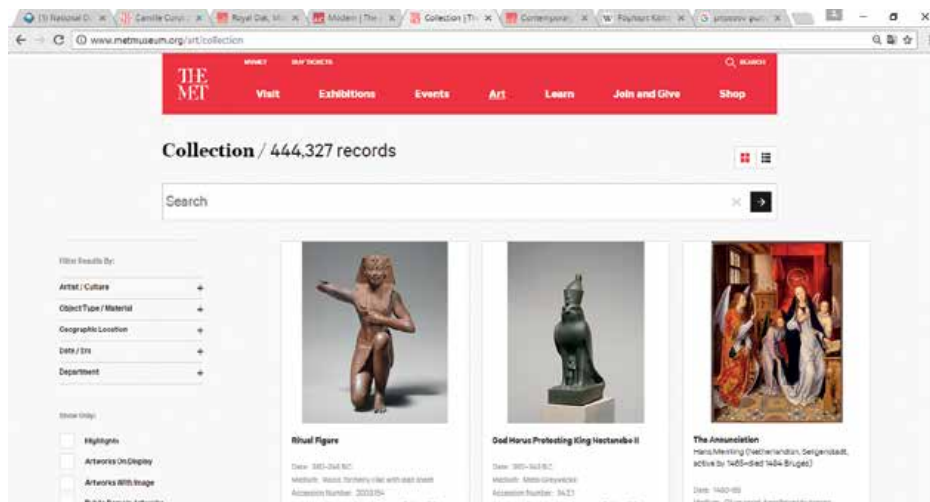
ρικές ανάγκες διαχείρισης συλλογών<sup>6</sup>. Η ανακάλυψη όμως του σημασιολογικού ιστού το 1990 άνοιξε νέες προοπτικές αξιοποίησης των τεκμηριωμένων συλλογών. Η πρόκληση πλέον είναι όχι μόνο η διαχείριση της πληροφορίας αλλά η διατήρησή της σε ένα σύστημα που θα την καθιστά ευρέως προσβάσιμη.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, έχει αναπτυχθεί ένας αξιόλογος αριθμός από συστήματα διαχείρισης πολιτιστικών συλλογών που υπόσχονται εύκολη εισαγωγή και τεκμηρίωση περιεχομένου και επιπλέον λειτουργίες για την αξιοποίησή του. Τα συστήματα που χρησιμοποιούν φορείς πολιτισμού και ιδιώτες καλλιτέχνες διακρίνονται στα κλειστού τύπου, σε όσα, δηλαδή, διατίθενται με κόστος, και στα ανοικτού τύπου, στα λογισμικά ανοικτού κώδικα, που στην πλειοψηφία τους διατίθενται ελεύθερα στο διαδίκτυο και επιτρέπουν παραμετροποιήσεις και προεκτάσεις.

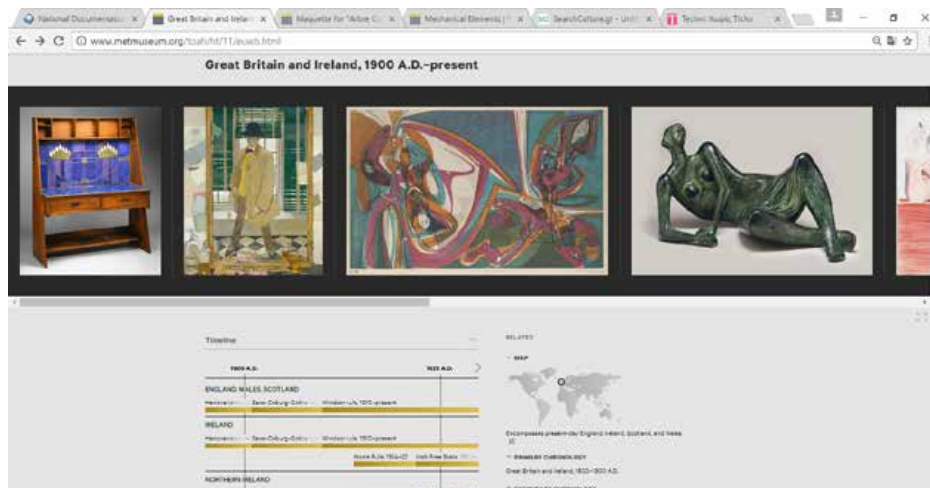
Ένα παράδειγμα κλειστού συστήματος διαχείρισης συλλογών είναι του Metropolitan Museum of Art<sup>7</sup>. Το Μουσείο, αξιοποιώντας τη δυναμική που προσφέρει η τεκμηριωμένη καταγραφή των αντικειμένων του, διαθέτει, μέσω του συστήματος, τις συλλογές του στο διαδίκτυο με τη φιλοδοξία να προσφέρει στον διαδικτυακό επισκέπτη μια εμπειρία ανάλογη με εκείνη της επίσκεψης στο Μουσείο. Για κάθε αντικείμενο παρέχει εκτενή τεκμηρίωση με περιγραφικά δεδομένα, γεω-χρονικές πληροφορίες, πληροφορίες για τη φυσική του κατάσταση και τη θέση του στο Μουσείο, για εκθέσεις όπου έλαβε μέρος, σχετικές αναφορές στη βιβλιογραφία

6 CCO Commons (2006). Cataloging Cultural Objects. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2017, από <http://cco.vrafoundation.org> (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).

7 International Federation of Library Associations and Institutions (2009). UNIMARC Manual Authorities Format (3rd ed.) (M. Willer, Ed.). München: K.G. Saur.



Εικ. 6. Στιγμιότυπο από τον ιστότοπο του Μητροπολιτικού Μουσείου της Νέας Υόρκης (πηγή: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search>).



Εικ. 7. Στιγμιότυπο από τον ιστότοπο του Μητροπολιτικού Μουσείου της Νέας Υόρκης (πηγή: <https://www.metmuseum.org/toah/ht/11/euwb.html>).

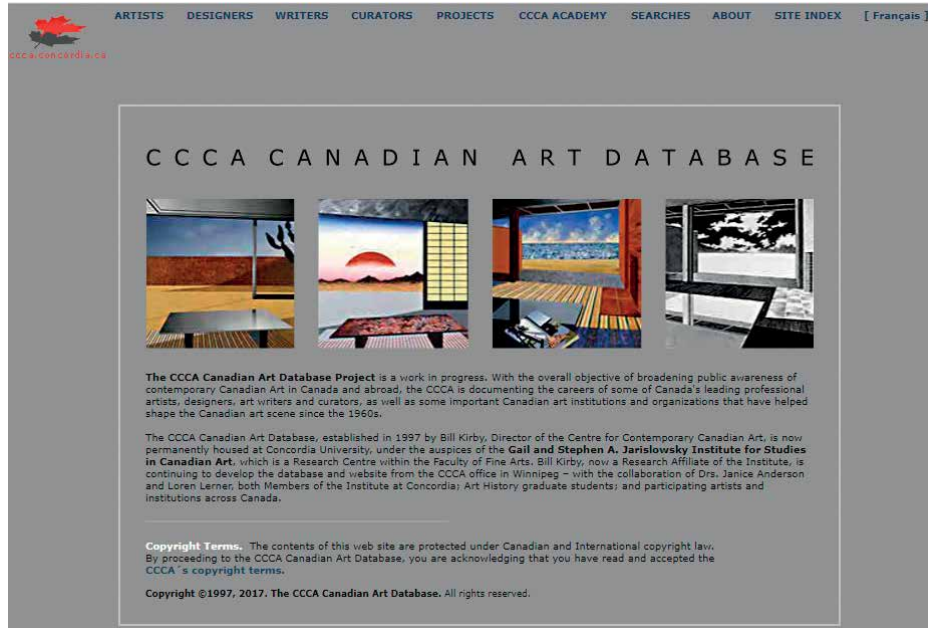
και διασυνδέσεις με άλλα αντικείμενα (εικ. 5).

Η διαδικτυακή περιήγηση στις συλλογές γίνεται με βασικά δεδομένα, όπως ο καλλιτέχνης, το υλικό κατασκευής του αντικειμένου, η εποχή του, το τμήμα όπου εκτίθεται ή φυλάσσεται. Συγχρόνως, υπάρχει δυνατότητα πλοήγησης με συνδυασμό δεδομένων και με κριτήρια. Για παράδειγμα, πλοήγηση μόνο στα σημαντικότερα έργα ή μόνο σε εκείνα που βρίσκονται σε μουσειακή έκθεση (εικ. 6).

Ένας επιπλέον τρόπος ανακάλυψης περιεχομένου που προσφέρει το Μουσείο στους διαδικτυακούς του επισκέπτες είναι με την τοποθέτηση των συλλογών του σε χρονολόγιο. Η εφαρμογή συνδυάζει τα δεδομένα σχετικά με τον γεωγραφικό χώρο, την ιστορική περίοδο, όπου εντάσσεται το αντικείμενο, και τη θεματική του κατηγορία «...για να αφηγηθεί την ιστορία της τέχνης και της παγκόσμιας κουλτούρας μέσα από τις συλλογές του Μουσείου»<sup>8</sup> (εικ. 7).

Αναφορικά με τα λογισμικά ανοικτού κώδικα, παραδείγματα είναι το λογισμικό OMEKA που χρησιμοποιείται από αρχεία, βιβλιοθήκες και μουσεία για την ανάδειξη του πολιτιστικού τους περιεχομένου και το

8 THE MET (2017) [www.metmuseum.org/](http://www.metmuseum.org/)



Εικ. 8. Στιγμιότυπο από τη Βάση Δεδομένων Τέχνης του Καναδά  
(πηγή: <http://ccca.concordia.ca/start.html?languagePref=en&>).

λογισμικό DSpace που χρησιμοποιείται, επίσης, για την ανάδειξη πολιτιστικού περιεχομένου, αν και έχει, ως επί το πλείστον, αξιοποιηθεί από την ακαδημαϊκή κοινότητα για τη δημιουργία ιδρυματικών αποθετηρίων. Ένα πλεονέκτημα των ιδρυματικών αποθετηρίων είναι ότι παρέχουν το δικαίωμα κατάθεσης περιεχομένου και σε μία κοινότητα χρηστών, όπως είναι οι φοιτητές, το ακαδημαϊκό και ερευνητικό προσωπικό μιας Σχολής. Με τον τρόπο αυτό συγκεντρώνεται ένας μεγάλος όγκος ερευνητικού και επιστημονικού περιεχομένου που συσχετίζεται και διαχέεται διαδικτυακά.

Η διασύνδεση των δεδομένων στο διαδίκτυο αναδεικνύει το περιεχόμενο και γεννά νέες ανθρωποκεντρικές υπηρεσίες. Στην περίπτωση της κοινότητας των καλλιτεχνών και των επιστημόνων τέχνης, η διασύνδεση της πληροφορίας συμβάλλει στη δημιουργία δικτύων μεταξύ σχολών, καλλιτεχνών, επιμελητών και της αγοράς τέχνης. Παράδειγμα αποτελεί η Βάση Δεδομένων Τέχνης στον Καναδά που συγκεντρώνει περιεχόμενο με καλλιτέχνες, επαγγελματίες και επιμελητές τέχνης και περισσότερα από 53.000 έργα (εικ. 8).

### Η Υπηρεσία Αποθετηρίων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης

Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) απευθύνεται σε φορείς που διαχειρίζονται επιστημονικό και πολιτιστικό περιεχόμενο με την Υπηρεσία των Αποθετηρίων. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη υπηρεσία διαχείρισης, διάθεσης και ανάδειξης δεδομένων και ψηφιακού περιεχομένου, στο πλαίσιο της οποίας παρέχεται στον κάθε φορέα διαδικτυακά έτοιμη ψηφιακή πλατφόρμα για εισαγωγή και τεκμηρίωση περιεχομένου<sup>9</sup>.

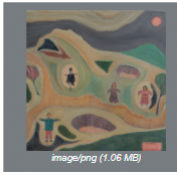
Η πλατφόρμα του αποθετηρίου βασίζεται στο λογισμικό ανοιχτού κώδικα DSpace που έχει παραμετροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, ώστε να εξυπηρετεί σύγχρονες λειτουργίες και υπηρεσίες. Επιπλέον, προσαρμόζεται στο επικοινωνιακό προφίλ και στις απαιτήσεις κάθε φορέα, αφού εκείνος ορίζει τα εικαστικά, επικοινωνιακά, λειτουργικά και τεκμηριωτικά χαρακτηριστικά της.

<sup>9</sup> Κυριάκη-Μάνεση, Δ. (2015). Μεταδεδομένα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος] στο Κυριάκη-Μάνεση, Δ. & Κουλούρης, Α. *Διαχείριση ψηφιακού περιεχομένου*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 3. Διαθέσιμο διαδικτυακά <http://hdl.handle.net/11419/2499> (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).

Για να παραπέμψετε στο παρόν τεκμήριο παρακαλούμε χρησιμοποιήσετε τα παρακάτω αναγνωριστικά:  
<http://hdl.handle.net/11639/56>

Τίτλος:	Το Φράκο
Επίπεδο εγγραφής:	Έργο ολοκληρωμένο
Εξειδίκευση τύπου :	Ζωγραφική
Γλώσσα:	Ελληνικά
Δημιουργός:	Καλογερόπουλος, Άγγελος
Χρονολογία:	1975
Περιγραφή:	Σε αγροτικό τοπίο, τρεις ανθρώπινες φιγούρες με ανοιχτά τα χέρια. Πίσω τους ένα σκάχτρο που φοράει φράκο και ημίψηλο καπέλο. Απόδοση πριμψιαστική.
Φυσικό μέσο:	Λινόταξ (καμβάς)
Τεχνική δημιουργίας:	Ακρυλική μπογιά/ακρυλικά
Θέμα:	Αγροτικός βίος
Λέξεις-Κλειδιά:	Σκάχτρο
Άδεια Χρήσης:	Άδεια Δίκαιης Χρήσης
Χρονολογία copyright:	1975
Εκπαιδευτικό επίπεδο:	Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση
Επιδικαιούμενο κοινό:	Ενήλικες, γενικού περιεχομένου; Παιδιά
Σημειώσεις :	ΥΠΟΓΡΑΦΗ: Α. ΚΑΛΟΓΕΡΟΠΟΥΛΟΣ '75 ΔΩΡΕΑ ΑΠΟ: Την οικογένεια του καλλιτέχνη μετά το θάνατό του (1985)
Εμφανίζεται στις Ομάδες Τεκμηρίων:	Ζωγραφική


Ψηφιακό Αρχείο



Εξαγωγή σε:

Επιλέξτε σταύλ βιβλιογραφικής αναφοράς ▾

Σύσταση τεκμηρίου σε τριπο



## Εικ. 9. Στιγμιότυπο από το αποθετήριο TEXNH

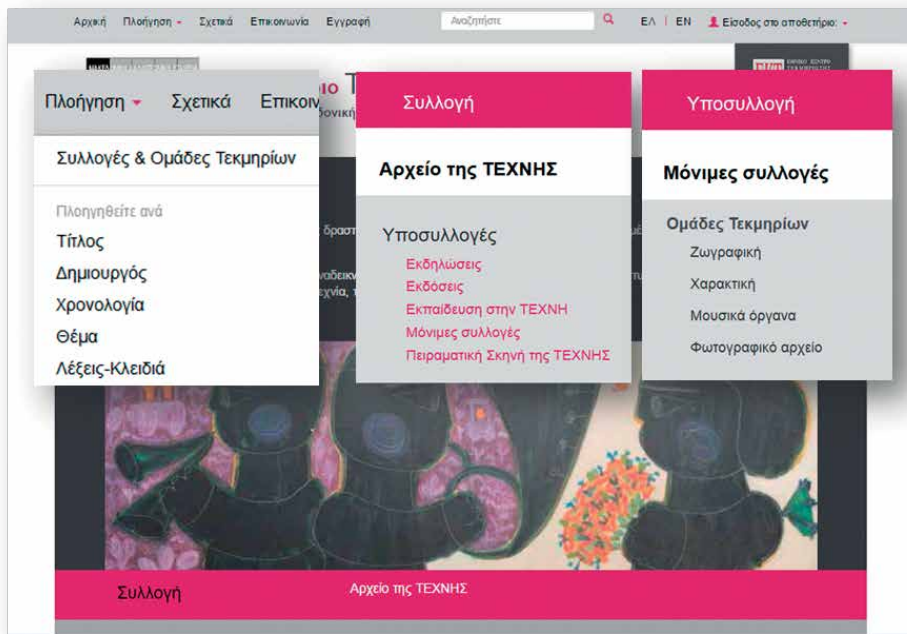
(πηγή: <http://repository-tehni-thes.ekt.gr/tehni-thes/handle/11639/560>).

Η εισαγωγή και τεκμηρίωση περιεχομένου γίνεται μέσα από προτυποποιημένες φόρμες τεκμηρίωσης που δέχονται κάθε τύπου περιεχόμενο: κείμενο, εικόνα, ηχογράφηση, βίντεο, χάρτη, παρτιτούρα, τρισδιάστατα αντικείμενα, έργα τέχνης, σύνολα δεδομένων. Οι φόρμες εφαρμόζουν διεθνή πρότυπα και κανόνες περιγραφής, ενσωματώνουν λεξιλόγια, διαχειρίζονται άδειες χρήσης και παρέχουν βοήθεια με σύντομες οδηγίες τεκμηρίωσης για κάθε πεδίο μεταδεδομένων. Η διαδικασία της τεκμηρίωσης είναι απλή και εύκολη. Ο τεκμηριωτής εισέρχεται με κωδικούς στη διαδικτυακή φόρμα τεκμηρίωσης του αποθετηρίου και για κάθε αντικείμενο, συμπληρώνει τα πεδία μεταδεδομένων και μεταφορτώνει το ψηφιακό του αρχείο. Η υπηρεσία τεκμηρίωσης του αποθετηρίου υποστηρίζει εισαγωγή περιεχομένου από κοινότητα χρηστών όπως, φοιτητές με ροές εργασίας για επιμέλεια υποβολών (εικ. 9).

Όλες οι εγγραφές καταχωρίζονται οργανωμένες σε συλλογές και παρουσιάζονται σε ξεχωριστή καρτέλα καθεμία με τα μεταδεδομένα και το ψηφιακό αρχείο. Το περιεχόμενο του αποθετηρίου αποθηκεύεται σε υποδομή νέφους και διαχέεται σε εξωτερικές βάσεις μέσω διαλειτουργικών πρωτοκόλλων. Έτσι, αναδεικνύεται το περιεχόμενο και ενισχύεται, παράλληλα, το κύρος του φορέα.

Η περιήγηση και ανακάλυψη του περιεχομένου γίνεται με σύγχρονο τρόπο. Παρέχεται οπτικοποιημένη πλοήγηση με εικονίδια, περιήγηση με βάση επιλεγμένα πεδία μεταδεδομένων, με τίτλους συλλογών (εικ.10).

Επιπλέον, προσφέρονται δυνατότητες για εξουσιοδοτημένους και μη χρήστες όπως είναι ο διαμοιρασμός περιεχομένου σε κοινωνικά δίκτυα, η σύσταση τεκμηρίου, η εξαγωγή βιβλιογραφικών αναφορών, η αυτόματη ενημέρωση χρηστών για νέες εγγραφές, λειτουργίες που αποσκοπούν στη διάχυση και ανάδειξη του περιεχομένου. Η Υπηρεσία αποθετηρίου υποστηρίζει ολόκληρο τον κύκλο ζωής του περιεχομένου. Τα δεδο-



Εικ.10. Στιγμιότυπο από το αποθετήριο TEXNH (πηγή: <http://repository-tehni-thes.ekt.gr/tehni-thes/>).

μένα εισάγονται στο αποθετήριο, τεκμηριώνονται και οργανώνονται σε συλλογές, αποθηκεύονται και διατηρούνται σε υπολογιστικό νέφος, διατίθενται στο ευρύ κοινό μέσω των λειτουργιών ανακάλυψης περιεχομένου και διαχέονται σε εθνικούς και διεθνείς συσσωρευτές.

Ένας συσσωρευτής όπου μπορεί να μεταπέσει όλο το περιεχόμενο ενός αποθετηρίου είναι το SearchCulture.gr, μία κεντρική ανοιχτή πύλη που αναπτύσσεται από το ΕΚΤ και προσφέρει πρόσβαση και ενιαία αναζήτηση σε ψηφιακό πολιτιστικό περιεχόμενο της Ελλάδας. Έπειτα, από το SearchCulture.gr μπορεί να ενσωματωθεί σε διεθνείς μετασυσσωρευτές, όπως στην Europeana ή στο Google art.

## Οφέλη της τεκμηρίωσης και των συστημάτων για τον καλλιτέχνη και τις Σχολές

Τα παραπάνω παραδείγματα από τη διεθνή και εγχώρια εμπειρία καταδεικνύουν την τεράστια δυναμική που προσφέρει η τεκμηρίωση και τα συστήματα τεκμηρίωσης στην οργάνωση, τη διατήρηση και τη διάθεση των έργων τέχνης και των καλλιτεχνών τους σε μια δυναμική παγκόσμια κοινότητα και τη συμβολή της διαδικασίας αυτής στον επαναπροσδιορισμό των καλλιτεχνών και των έργων τους σε αυτή την κοινότητα. Από την άλλη πλευρά οι νέες αυτές πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία καινοτόμων διαδραστικών δικτύων που κινητοποιούν με νέους μηχανισμούς το οικοσύστημα της τέχνης. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η διαχείριση της καλλιτεχνικής παραγωγής μέσω της τεκμηρίωσης τους σε παρεχόμενα ανοικτά συστήματα έχει πολλαπλά οφέλη:

- καταρχήν δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική οργάνωση των έργων και συμβάλλει στην ψηφιακή και οπτική διατήρησή τους.
- Οι καλλιτέχνες μπορούν να πιστοποιήσουν όχι μόνο τη δημιουργία τους αλλά και τους ίδιους ως οντότητες, προβάλλοντας βιογραφικές και εργογραφικές πληροφορίες στο κοινό τους.
- Η προβολή και διάθεση των καλλιτεχνών και των έργων τους στο διαδίκτυο προσφέρει αναγνώριση και αναφορικότητα στους ίδιους και τα έργα και μια σειρά από δυναμικούς συσχετισμούς εννοιών, προσώπων, οργανισμών και έργων. Για παράδειγμα, ο δημιουργός και τα έργα του αναγνωρίζονται, καθώς πιστοποιείται η

πατρότητά τους, αναφέρονται από άλλους, συσχετίζονται με εκθέσεις και γεγονότα, με άλλους δημιουργούς, συντελεστές και χορηγούς, με οργανισμούς, τοποθεσίες κλπ.

- Η σωστή και σύννομη χρήση των ψηφιακών έργων των δημιουργών διασφαλίζεται με τη διάθεση τους σύμφωνα με συγκεκριμένες άδειες διάθεσης και χρήσης.
- Η δυναμική του διαδικτύου με τις ευρύτατες δυνατότητες εντοπισμού πληροφοριών μέσω των μηχανών αναζήτησης αυξάνει την αναγνωρισιμότητα των δημιουργών και των έργων τους και την αμεσότερη επικοινωνία και διάδραση με καλλιτεχνικές κοινότητες και δίκτυα.
- Η οργάνωση και δόμηση που προσφέρει η τεκμηρίωση επιτρέπει, επίσης, την καθόλα τεχνική επεξεργασία των δεδομένων και τη διάχυση ή την ανταλλαγή τους με άλλα συστήματα και εφαρμογές (συσσωρευτές δεδομένων, ποικίλα συστήματα διαχείρισης πληροφοριών, εφαρμογές σε κινητές συσκευές κλπ.).
- Η συγκέντρωση των δεδομένων σε συσσωρευτές δημιουργεί έναν αξιόλογο όγκο πληροφορίας που μπορεί να αξιοποιηθεί με διάφορους τρόπους στην εκπαίδευση, την εικαστική αγωγή και στη δια βίου μάθηση.
- Ο διαμοιρασμός των δεδομένων ενθαρρύνει την ανάπτυξη συζητήσεων και την ανταλλαγή απόψεων απ' όπου μπορεί να προκύψουν συνεργασίες.
- Η αξιοποίηση και επανάχρηση των έργων εμπνέει την παραγωγή νέων έργων.
- Η δυναμική παρουσίασης, προώθησης και αξιοποίησης της ψηφιακής πληροφορίας μέσω των συστημάτων είναι διαρκής και ανεξάντλητη και έχει ευρείς συσχετισμούς και προεκτάσεις όχι μόνο πληροφοριακές αλλά εκπαιδευτικές, ερευνητικές και οικονομικές. Για παράδειγμα, μέσω των συστημάτων μπορεί να παρουσιαστεί η διαδρομή ενός δημιουργού σε γεωγραφικά ή χρονικά πλαίσια, να χτιστεί μια εκπαιδευτική εφαρμογή ή να εγκαθιδρυθούν νέα μοντέλα επιχειρηματικότητας και προώθησης της τέχνης μέσα στο ευρύ της οικοσύστημα.

Η επιστήμη των δεδομένων εκτός από επιστήμη, είναι και μια μορφή τέχνης, για όσους κατανοούν τη δυναμική των δεδομένων και απολαμβάνουν τη χρήση τους. Για αυτό και οι πρακτικές των data artists, των καλλιτεχνών των δεδομένων, είναι τόσο συναφείς με επιστημονικές πρακτικές.

## Βιβλιογραφία

- American Library Association, Canadian Library Association, & CILIP. (2010). RDA Toolkit. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2017, από <http://www.rdatoolkit.org> (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).
- CC creative commons (2017). Greece | [creativecommons.gr](https://creativecommons.gr) (ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2017 από <https://creativecommons.ellak.gr/>).
- CCO Commons (2006). Cataloging Cultural Objects. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2017, από <http://cco.vra-foundation.org> (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).
- Collection management systems: Museums and the Web 2011 <http://www.idea.org/blog/2011/04/07/collection-management-systems-museums-and-the-web-2011/> (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).
- Europeana (2017). Definition of the Europeana Data Model v5.2.8. [χ.τ.]: Europeana. [https://pro.europeana.eu/files/Europeana\\_Professional/Share\\_your\\_data/Technical\\_requirements/EDM\\_Documentation//EDM\\_Definition\\_v5.2.8\\_102017.pdf](https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Share_your_data/Technical_requirements/EDM_Documentation//EDM_Definition_v5.2.8_102017.pdf) (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).

International Federation of Library Associations and Institutions. (2009). UNIMARC Manual Authorities Format (3rd ed.) (M. Willer, Ed.). München: K.G. Saur.

THE MET (2017) [www.metmuseum.org/](http://www.metmuseum.org/) (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).

Κυριάκη-Μάνεση, Δ. (2015). Μεταδεδομένα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος] στο Κυριάκη-Μάνεση, Δ. & Κουλούρης, Α. *Διαχείριση ψηφιακού περιεχομένου*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 3. Διαθέσιμο διαδικτυακά <http://hdl.handle.net/11419/2499> (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).

Μπάρτζη, Κ., Παναγοπούλου Α., Λαγούδη Ε. κ.α., *Τεχνολογίες αιχμής και υπηρεσίες νέφους: ένα βιώσιμο μοντέλο υπηρεσιών για βιβλιοθήκες & φορείς περιεχομένου*. Διαθέσιμο διαδικτυακά: <http://hdl.handle.net/10442/15618> (τελευταία πρόσβαση 22/12/2017).

## How Documentation of the Artistic Production Benefits Artists, Schools of Fine Arts and Society: A Datacentric Approach to Artistic Production

**Nikos Vasilogamvraakis, Elena Lagoudi, Katerina Bartzi, Alexia Panagopoulou**, Information Scientists (libraries, museums, archives)

Artists, even before their admission to the School of Fine Arts, produce a large amount of work, which peaks through their student years. However, they do not usually maintain an organized digital archive of their work and neither does their Faculty. While we are within a new reality determined by the new technologies' revolution, which enables new cultural, economic and value models to emerge, alongside novel ways of ownership and exploitation of the cultural production, Fine Arts Schools (in Greece) very tentatively start to incorporate training in self-produced cultural data management in their curriculum. Our team of cultural information management specialists will present the importance of organizing and documenting the artistic production for the artist him/herself, the Faculty and the networks he/she is a part of, and even more widely, for society. We will propose emerging platforms for preservation and documentation of cultural data and the collection of the body of work produced by the School. Through best practice and case studies, we will look at ways that these tools can be media for promoting and disseminating individual artistic production as well as the whole School's and can act as gateways to the art market. In this context, we will suggest using documentation schemata for art works and discuss IPR and the use of Creative Commons licensing tools, which offer openness and increased visibility.

## Τέχνες και περιφερειακή ανάπτυξη

**Βοσκοπούλου Χρυσούλα**, Δρ. Αρχιτέκτων Μηχανικός, Αν. Διευθύντρια Ανάπτυξης Περιφερειακής Ενότητας Φλώρινας, Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας – Διδάσκουσα, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Ο πολιτιστικός και δημιουργικός τομέας αντιπροσωπεύει μια πολύ σημαντική τάση στη συμβολή της βιώσιμης ανάπτυξης της οικονομίας και δημιουργεί θέσεις εργασίας. Τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ιδρύματα αποτελούν ένα πολύ δυναμικό κομμάτι της οικονομίας με θετική επίδραση σε άλλους τομείς ανάπτυξης. Ο τομέας των τεχνών αντιμετωπίζει μεγάλο αριθμό προκλήσεων, τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσει για να συμβάλει –ως γέφυρα ανάπτυξης– στην αναζωογόνηση μιας περιοχής. Ο ρόλος μιας σχολής εικαστικών τεχνών είναι σύνθετος: εκπαιδευτικός, καλλιτεχνικός και αναπτυξιακός. Οι δράσεις και οι συνεργασίες με φορείς τοπικής αλλά και υπερ-τοπικής εμβέλειας είναι επιβεβλημένες και απαραίτητες. Η τέχνη και ο πολιτισμός σε όλες τις εκφάνσεις του συμβάλλουν στον εκδημοκρατισμό και στην πολυφωνία, η οποία είναι το ζητούμενο στην κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας μπορεί να αποτελέσει μοχλό ανάπτυξης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, με την θεσμοθέτηση δράσεων πολιτισμού, σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και την κινητοποίηση εθελοντών της περιοχής.*

Οι πολιτιστικές δραστηριότητες αποτελούν ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη της πόλης, είτε προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός πολιτιστικά ελκυστικού περιβάλλοντος, αξιοποιήσιμου στο πλαίσιο του πολιτιστικού τουρισμού, είτε μιας αποτελεσματικότερης προσέγγισης πληθυσμού-στόχων κοινωνικής πολιτικής. Η περιφερειακή ανάπτυξη, ως ένα σύνολο διαδικασιών για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των περιφερειών μιας χώρας, απαιτεί μια ευρεία συμμετοχική διαδικασία κοινωνικής αλλαγής σε μια κοινωνία δεδομένης περιοχής, με σκοπό την κοινωνική και υλική πρόοδο για την πλειοψηφία των κατοίκων. Η πολιτιστική ανάπτυξη της περιφέρειας είναι μια διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης της ζωής των κατοίκων μιας συγκεκριμένης περιοχής, η οποία βασίζεται τόσο στη συμμετοχή των πολιτών-κατοίκων όσο και στο υπάρχον πολιτιστικό απόθεμα της περιοχής.<sup>1</sup>

Η σύγχρονη πολιτισμική-καλλιτεχνική δημιουργία είναι άμεση διασύνδεση με τη βιώσιμη ανάπτυξη, στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας. Αφενός η παγκοσμιοποίηση και οι ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, αφετέρου η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της δικτύωσης, καθώς και το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, που έχει αναπτυχθεί και εξελίσσεται με έντονους ρυθμούς, δημιουργούν απαιτήσεις τόσο από τον καλλιτέχνη όσο και από την κοινωνία. Επιπλέον, η παραγωγή του καλλιτεχνικού έργου διαμορφώνει αναμφίβολα και μια ταυτότητα στην κοινωνία που τη φιλοξενεί και την υποστηρίζει.

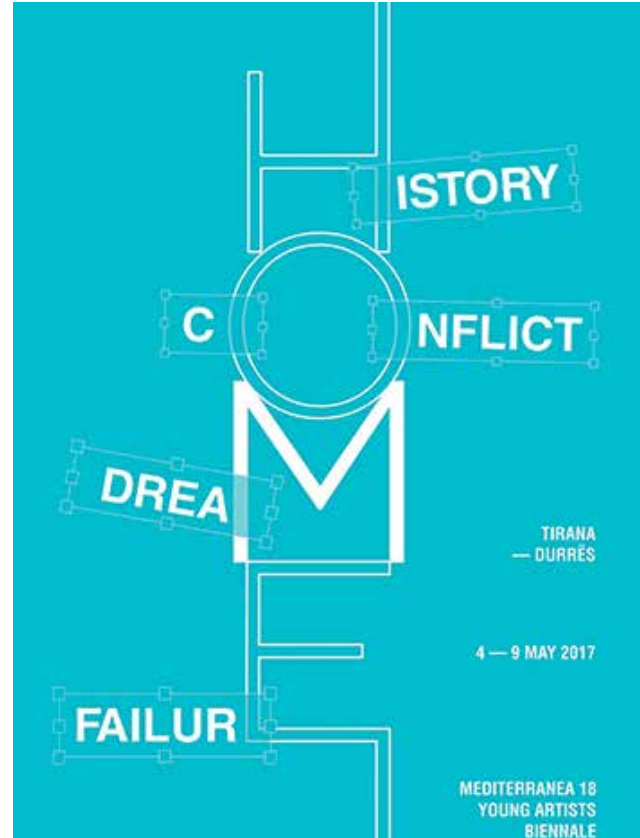
Τα παραπάνω ζητήματα οδηγούν στη διατύπωση των εξής ερωτημάτων:

- Πώς μια πόλη ή μια τοπική κοινωνία αντιλαμβάνεται την πολιτιστική και καλλιτεχνική αυτή δημιουργία και πώς μπορεί να συνεργαστεί με αυτήν σε επίπεδο διαχείρισης;
- Ποιές είναι οι διεθνείς προεκτάσεις μιας τέτοιας κατανόησης και δράσης και πώς αυτή σχετίζεται με την τοπική κοινωνία;

<sup>1</sup> Ανδρικοπούλου, Ε. (1994). Περιφερειακή Πολιτική στη δεκαετία του 1980 και προοπτικές. Στο Π. Γετίμης, Γ. Κανκαλάς & Ν. Μαραβέγιας (Επιμ.). *Αστική και περιφερειακή ανάπτυξη: θεωρία, ανάλυση και πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο, 347-383. Μπιτσάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη*, Αθήνα: Διόνικος, 118.



Εικ. 1. Μπιενάλε Νέων Δημιουργών της Ευρώπης και της Μεσογείου, BJCEM, Skopje, 2009 (φωτογραφία: αρχείο Χ. Βοσκοπούλου).



Εικ. 2. Μπιενάλε Νέων Δημιουργών της Ευρώπης και της Μεσογείου, BJCEM, Δυρράχιο –Τίρανα, 2018 (πηγή: [www.bjcem.org](http://www.bjcem.org) ).

- Πώς μπορεί να εργαστεί κανείς εποικοδομητικά και δημιουργικά μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, αλλά και τι είδους δεξιότητες και δυνατότητες απαιτούνται;

Ο πολιτισμός αποτελεί, λοιπόν, σημαντικό πλεονέκτημα κάθε πόλης λόγω των οικονομικών και κοινωνικών πλεονεκτημάτων που επιφέρει, αλλά και λόγω της άμεσης σύνδεσής του με τον αστικό τουρισμό και σήμερα αντιμετωπίζεται ως το σημαντικότερο συγκριτικό πλεονέκτημα στη σύγχρονη πόλη, αποτελώντας πολιτική προτεραιότητα και κύριο εργαλείο αστικής αναζωογόνησης.

Η πολιτιστική κληρονομιά, ο σύγχρονος πολιτισμός και οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου έχουν τον κρίσιμο ρόλο στην περιφερειακή ανάπτυξη. Αφενός τα μνημεία, τα μουσεία και το δομημένο περιβάλλον και αφετέρου τα φεστιβάλ μουσικής και κινηματογράφου, οι εικαστικές εκθέσεις, καθώς και οι μεγάλες διοργανώσεις και τα γεγονότα έχουν τη δύναμη να χαρακτηρίζουν μια πόλη ή μια περιοχή και να συμβάλλουν στην αναζωογόνησή της.

Ο πολιτιστικός και δημιουργικός τομέας αντιπροσωπεύει μια πολύ σημαντική τάση στη συμβολή της βιώσιμης ανάπτυξης της οικονομίας και δημιουργεί θέσεις εργασίας. Τα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ιδρύματα αποτελούν ένα πολύ δυναμικό κομμάτι της οικονομίας με θετική επίδραση σε άλλους τομείς ανάπτυξης. Ο τομέας των τεχνών αντιμετωπίζει μεγάλο αριθμό προκλήσεων, τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσει για να συμβάλει –ως γέφυρα ανάπτυξης– στην αναζωογόνηση μιας περιοχής.<sup>2</sup>

2 Κόνσολας, Ν. (1983). *Περιφερειακή, οικονομική πολιτική. Γενική θεώρηση*. Αθήνα: Παπαζήσης. Κόνσολας, Ν. (1997). *Σύγχρονη Περιφερειακή Οικονομική Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.

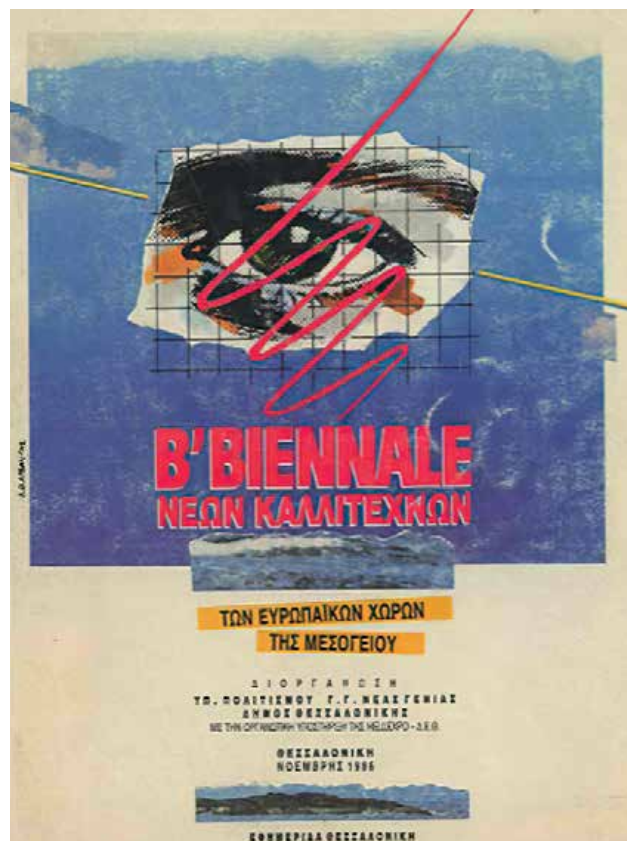
## Παραδείγματα - καλές πρακτικές

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε τρία παραδείγματα δράσεων-θεσμών, από ποικίλες μορφές τέχνης, τα οποία έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη της ευρύτερης περιοχής, όπου λαμβάνουν χώρα.

1. *BJCEM*, (*Biennale des jeunes créateurs de l'Europe et de la Méditerranée*), Μπιενάλε νέων καλλιτεχνών της Μεσογείου: Ξεκίνησε το 1985 και γίνεται κάθε δύο χρόνια σε πόλεις της Μεσογείου. Είναι ένα διεθνές δίκτυο 60 μελών από την Ευρώπη, τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική. Αποτελεί ένα ανοιχτό κάλεσμα σε δημιουργούς ηλικίας 18-35 ετών, σε διάφορες μορφές καλλιτεχνικής δημιουργίας και τέχνης (παραστατικές, εικαστικές τέχνες, λογοτεχνία, μουσική, γαστρονομία). Η επιλογή των πόλεων είναι κρίσιμη, γιατί εκτός από τις σημαντικές πόλεις της Μεσογείου (Ρώμη, Νάπολη, Βαρκελώνη, Μασσαλία, Αθήνα, κλπ.) ο θεσμός έχει λάβει χώρα σε μικρότερες πληθυσμιακά αλλά με σημαντικό πολιτιστικό και καλλιτεχνικό πλούτο (2001 Σεράγεβο, 2009 Σκόπια, 2017 Δυρράχιο-Τίρανα) (εικ. 1, 2). Το 2015 γιόρτασε τα τριάντα χρόνια παρουσίας και δημιουργίας. Η πρώτη BJCEM έγινε στη Βαρκελώνη, η δεύτερη το 1986 στη Θεσσαλονίκη (εικ. 3) και το 2003 στην Αθήνα<sup>3</sup>.

2. *Manaki Festival*, *Bitola*: κινηματογραφικό φεστιβάλ, που λαμβάνει χώρα από το 1979 στην γειτονική μας πόλη Μοναστήρι-Bitola (FYROM). Πρόκειται για το φεστιβάλ που φέρει το όνομα των πρώτων κινηματογραφιστών των Βαλκανίων, των Βλάχων αδελφών Γιανάκη (1878-1954) και Μίλτου Μανάκη (1880-1964), από την Αβδέλλα Γρεβενών. Το 37ο φεστιβάλ, αναβαθμισμένο σε συμμετοχές έγινε το Σεπτέμβριο του 2016<sup>4</sup>.

3. *Πολιτιστικές εκδηλώσεις Πρέσπες*: είναι ένας θεσμός που ξεκίνησε το 1989 και μετράει 28 χρόνια ζωής, γιατί τα Πρέσπεια είναι, τελικά, η γιορτή του Πολιτισμού, ένα από τα μεγαλύτερα πολιτιστικά γεγονότα της χώρας μας. Μέσα στον Αύγουστο χιλιάδες κόσμου συγκεντρώνονται, για να παρακολουθήσουν συναυλίες, εκθέσεις, ημερίδες, συνέδρια, να θαυμάσουν το απaráμιλλης ομορφιάς τοπίο, να υποκλιθούν στο μεγαλείο του πολιτισμού, εδώ από όπου ξεκινά η Ελλάδα. Οι εκδηλώσεις λαμβάνουν χώρα την τελευταία εβδομάδα του Αυγούστου, με κορυφαία εκδήλωση αυτήν στο νησάκι του Αγίου Αχίλλειου, στην ομώνυμη βασιλική. Η πλούσια πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής, σε συνδυασμό με το μοναδικό οικοσύστημα και το φυσικό περιβάλλον της Πρέσπας συντελούν στη διαμόρφωση ενός ξεχωριστού σκηνικού για τις ανάγκες των εκδηλώσεων. Αρχικά οι εκδηλώσεις είχαν πολιτιστικό και πολιτικό χαρακτήρα, περιλαμβάνοντας συναντήσεις κορυφής των βαλκανικών ηγετών, παράλληλα με σημαντικές εκδηλώσεις λόγου και τέχνης (ημερίδες, εκθέσεις, κλπ.). Μετά από το 2000 οι εκδηλώσεις εντάχθηκαν στην Πολιτιστική Ολυμπιάδα<sup>5</sup> (εικ. 4).



Εικ. 3. Μπιενάλε Νέων Δημιουργών της Ευρώπης και της Μεσογείου, BJCEM, Θεσσαλονίκη, 1986 (πηγή: [www.bjcem.org](http://www.bjcem.org)).

3 [www.bjcem.com](http://www.bjcem.com).

4 [www.manaki.com.mk](http://www.manaki.com.mk).

5 Βοσκοπούλου, Χ. (2010). *Πολιτιστικές δραστηριότητες και περιφερειακή ανάπτυξη: Ο Πολιτιστικός οργανισμός Πρέσπες (1989-2009), δυνατότητες και προοπτικές*. ΕΑΠ.



Εικ. 4. Η Βασιλική του Αγίου Αχιλλείου, χώρος των εκδηλώσεων «ΠΡΕΣΠΕΣ»  
(φωτογραφία: αρχείο Χ. Βοσκοπούλου).

## Προτάσεις

Οι δράσεις και οι συνεργασίες με φορείς τοπικής αλλά και υπέρ-τοπικής εμβέλειας είναι επιβεβλημένες και απαραίτητες. Η τέχνη και ο πολιτισμός σε όλες τις εκφάνσεις του συμβάλλουν στον εκδημοκρατισμό και στην πολυφωνία, η οποία είναι το ζητούμενο στην κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών (ΤΕΕΤ) μπορεί να αποτελέσει μοχλό ανάπτυξης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, με τη θεσμοθέτηση δράσεων πολιτισμού σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και την κινητοποίηση εθελοντών της περιοχής.

Η διοργάνωση εικαστικών δράσεων, με τη συνεργασία-σύμπραξη του Πολιτιστικού Οργανισμού Πρέσπες και του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, θα συμβάλει στη γνωριμία του έργου που παράγεται από τους φοιτητές του Τμήματος με την τοπική κοινωνία. Επίσης, θα βοηθήσει στην προώθηση του έργου των φοιτητών και αποφοίτων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και στην προβολή του εκπαιδευτικού και καλλιτεχνικού έργου του Τμήματος.

Ο πολιτισμός είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο άτομα και κοινωνίες οικοδομούν την ιδιαίτερη ταυτότητά τους, συμβάλλει στην ανάπτυξη της οικονομίας και της απασχόλησης, και η Περιφέρεια είναι το καταλληλότερο χωρικό μέγεθος για την εφαρμογή και της πολιτιστικής πολιτικής.

Η πολιτιστική πολιτική, ως ένα από τα κύρια συστατικά της ενδογενούς και βιώσιμης ανάπτυξης, πρέπει να εφαρμόζεται σε συντονισμό με άλλες πολιτικές, στη βάση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης. Οποιαδήποτε πολιτική για την ανάπτυξη πρέπει να είναι βαθιά ευαίσθητη στον πολιτισμό. Απαιτείται λοιπόν:

- συνεργασία τοπικής αυτοδιοίκησης (Περιφέρεια και Δήμοι) και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με στόχο τη θεσμοθέτηση πολιτιστικών δράσεων,
- δημιουργία και καινοτομία,
- εκπαίδευση υψηλής στάθμης,
- πολιτιστική και καλλιτεχνική παραγωγή,
- συμμετοχή του κοινού, και
- σεβασμός στο φυσικό και κτισμένο περιβάλλον της περιοχής.

## Βιβλιογραφία

- Ανδρικοπούλου, Ε. (1994). Περιφερειακή Πολιτική στη δεκαετία του 1980 και προοπτικές. Στο Π. Γετίμης, Γ. Καυκαλάς & Ν. Μαραβέγιας (Επιμ.). *Αστική και περιφερειακή ανάπτυξη: θεωρία, ανάλυση και πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο, 347-383.
- Βοσκοπούλου, Χ. (2010). *Πολιτιστικές δραστηριότητες και περιφερειακή ανάπτυξη: Ο Πολιτιστικός οργανισμός Πρέσπες (1989-2009), δυνατότητες και προοπτικές*. ΕΑΠ.
- Κόνσολας, Ν. (1983). *Περιφερειακή, οικονομική πολιτική Ι. Γενική θεώρηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κόνσολας, Ν. (1997). *Σύγχρονη Περιφερειακή Οικονομική Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπιτσάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη*. Αθήνα: Διόνικος.

## Arts and Regional Development

**Chrysoula Voskopoulou**, Director of the Development Department of Regional Unity of Florina, Prefecture of Western Macedonia – Adjunct Faculty Member, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

Cultural and creative sectors represent a significant potential to contribute to sustainable recovery of the economy and create jobs. Educational and cultural institutions are important and constitute a very dynamic part of the economy with a positive impact on other sectors. Creative sectors and arts face a number of challenges, which they can solve to contribute –as a bridge of development– to the regeneration of the region. The role of a School of Fine Arts is complex: educational, artistic and development. The acts and co-operations not only with local institutions but also with others are necessary. Arts and culture promote the democratization and polyphony, which are issues of 21<sup>st</sup> century.



## Μάρκετινγκ Εικαστικών: Διαδικασίες και μέθοδοι πωλήσεων εικαστικών προϊόντων

**Σταμάτης Γαργαλιάνος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Στην εισήγηση αυτή εξετάζονται οι τεχνικές τις οποίες ένας εικαστικός καλλιτέχνης μπορεί να χρησιμοποιήσει, για να πωλήσει τα έργα του. Αναλύονται τεχνικές όπως η διαφήμιση, οι δημόσιες σχέσεις, τα 4 «P», η ανάλυση SWOT, το CRM (σχέσεις καλλιτεχνών με πελάτες), η προώθηση, η οργάνωση εκθέσεων, η διεθνοποίηση κ.ά. Μελετώνται οι πιθανότητες που έχει ένας νέος εικαστικός καλλιτέχνης να γίνει ευρύτερα γνωστός και να πωλεί σε τακτική βάση στην χώρα του, αλλά και σε άλλες χώρες, τα έργα του. Εξετάζονται οι «δρόμοι» που μπορεί να ακολουθήσει, ώστε να πουλά μεμονωμένα ή μαζικά τα έργα του (γκαλερί, μουσεία, εκθεσιακοί χώροι, δημόσια κτίρια κ.ά.). Τέλος, παρουσιάζεται το επάγγελμα του προωθητή ή μάνατζερ εικαστικών καλλιτεχνών, σε μια προσπάθεια να αναπτυχθεί το καλλιτεχνικό έργο των καλλιτεχνών, αλλά και προκειμένου να αποτελέσει την ευκαιρία να δοθεί η δυνατότητα νέων μορφών απασχόλησης σε νέους επιστήμονες του μάνατζμεντ και του μάρκετινγκ, που μπορούν να δώσουν μια άλλη διάσταση στον τομέα αυτό.*

### Εισαγωγή

Οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί σχετικά με τη χρήση του μάρκετινγκ στον επιχειρηματικό κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες, δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστη την πολιτιστική βιομηχανία. Όπως η παραγωγή των καταναλωτικών προϊόντων στοχεύει πλέον πρωτίστως στην ικανοποίηση των πελατών, έτσι και η παραγωγή των πολιτιστικών αγαθών και υπηρεσιών αποσκοπεί στην ικανοποίηση των επισκεπτών.

Το καλλιτεχνικό προϊόν είναι ένα «ατίθασο προϊόν» και, όπως όλα τα πολιτιστικά προϊόντα, παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, οι οποίες είναι πιθανό να αποτρέπουν τους διαχειριστές από την υιοθέτηση των πρακτικών του μάρκετινγκ. Από την άλλη μεριά όμως ο ιδιαίτερος αυτός χαρακτήρας των παραγωγών μπορεί να αναδειχθεί και να αποτελέσει πλεονέκτημα για τους οργανισμούς, αν χρησιμοποιηθούν με το βέλτιστο τρόπο τα εργαλεία του μάρκετινγκ.

Υπάρχει διάχυτη η εντύπωση σε πολλούς εικαστικούς καλλιτέχνες ότι όλα τα έργα που φιλοτεχνούν αργά ή γρήγορα θα πωληθούν ή ακόμη και ότι θα γίνουν ανάρπαστα. Δυστυχώς η πραγματικότητα είναι τελείως διαφορετική και συχνά αυτοί οι εικαστικοί μένουν άγνωστοι για όλη τους τη ζωή, το ίδιο και τα έργα τους. Οι γραμμές που ακολουθούν προσπαθούν να ρίξουν λίγο «φως» στην κατάσταση αυτή και να γεφυρώσουν το τεράστιο αγοραστικό «χάσμα» ανάμεσα σε καλλιτέχνες και κοινό.

### Μεθοδολογία

Τα ερωτήματα βάσης που θέσαμε στη συγγραφή του άρθρου ήταν:

- α. Μπορεί ένας εικαστικός καλλιτέχνης να λειτουργεί ως έμπορος;
- β. Μπορεί ένας εικαστικός καλλιτέχνης να ονομάζει τους αγοραστές των έργων του «πελάτες»;
- γ. Οι «πελάτες» αυτοί μπορούν να λειτουργούν ως αγοραστές κοινών εμπορικών προϊόντων π.χ. να ζη-

τούν εκπτώσεις στην αρχική τιμή, να κάνουν ειδικές παραγγελίες κ.λπ.;

δ. Ποια η θέση ενός εικαστικού καλλιτέχνη απέναντι στη διογκούμενη τα τελευταία τριάντα χρόνια τάση μαζικής (νόμιμης) αντιγραφής και παραγωγής έργων Τέχνης;

Για τα ανωτέρω ερωτήματα μελετήθηκαν συγγράμματα σχετικά με το μάρκετινγκ και επιχειρήθηκε μια σύγκριση της επιστήμης αυτής με τις μέχρι τώρα γνωστές διαδικασίες πωλήσεων αντίστοιχων δημιουργημάτων. Πραγματοποιήθηκαν μη δομημένες συνεντεύξεις με εικαστικούς καλλιτέχνες, προκειμένου να διαπιστωθεί η σχέση τους με το μάρκετινγκ, αλλά και οι μέχρι τώρα προσπάθειες να συνεργασθούν με ειδικευμένους ανθρώπους στο μάρκετινγκ.

## Έννοιες και ορισμοί

Μάρκετινγκ είναι όλες εκείνες οι επιστημονικές, προγραμματισμένες και μεθοδικές ενέργειες που σκοπό έχουν την αύξηση και διευκόλυνση της κυκλοφορίας των προϊόντων ή υπηρεσιών από την παραγωγή (και πριν από αυτήν) μέχρι και την κατανάλωση (και μετά από αυτήν). Διακρίνονται σε ενέργειες πριν την παραγωγή και μετά από αυτήν. Γενικά το μάρκετινγκ εικαστικών χωρίζεται στις εξής κατηγορίες: Διαφήμιση - Σχέσεις με το κοινό - Σχέσεις με τα Μ.Μ.Ε. - Βελτίωση του χώρου - Διεθνές μάρκετινγκ - Δημόσιες σχέσεις.

Επιπλέον, το σύγχρονο μάρκετινγκ δεν αποβλέπει μόνο στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών του καταναλωτή, αλλά λαμβάνει υπόψη του και την ευρύτερη κοινωνία της οποίας αποτελεί μέλος, καθώς επίσης και το περιβάλλον.

## Ιδιότητες έργων Τέχνης

1. Το έργο τέχνης είναι αυτό που μπορεί, μέσα σε ένα καταγισμό ηλεκτρονικών εικόνων, κοινωνικών προβλημάτων και προσωπικών ανησυχιών, να σε βάλει μέσα σε μια ηρεμία ή, τουλάχιστον, σε μια «άλλη» κατάσταση. Είναι αυτό που είναι σε θέση να σε μεταφέρει σε μια άλλη διάσταση διαφορετική του τώρα, που θα σε θέσει σε λειτουργία να καταλάβεις, να αναλύσεις, να ξεπεράσεις το σήμερα. Γι' αυτό άλλωστε και αγοράζουμε έργα τέχνης<sup>1</sup>.

2. Κάθε εικαστικό έργο από οικονομικής πλευράς, είναι ένα προϊόν-γρίφος, διότι η αξία του δεν μπορεί εύκολα να μετρηθεί: ούτε ο εικαστικός μπορεί να προσδιορίσει εύκολα την ακριβή του αξία (κόστος) ούτε και ο «πελάτης» (αγοραστής) είναι σε θέση να πει αν αυτό που θέλει να παρακολουθήσει αξίζει όντως τα χρήματα που καλείται να πληρώσει. Πολλοί είναι οι οικονομολόγοι της τέχνης που αναρωτιούνται αν η ωφέλεια που παίρνει ο αγοραστής μπορεί άραγε να μετρηθεί και αν ναι, σε ποια μονάδα μέτρησης μπορεί, τελικά, να γίνει αυτό.

3. Το εικαστικό έργο είναι μια υπηρεσία «εντάσεως εργασίας». Αυτό σημαίνει ότι για να παραχθεί απαιτείται κατά το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινο δυναμικό και σχεδόν καθόλου μηχανικό (με εξαίρεση τους μηχανισμούς μαζικής αντιγραφής).

4. Το εικαστικό έργο δεν είναι προϊόν συνεχούς παραγωγής και σ' αυτό μοιάζει κατά πολύ τα προϊόντα των μικρών βιοτεχνιών. Η παραγωγή του μπορεί να διακοπεί για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα και να συνεχισθεί αργότερα.

<sup>1</sup> Γαργαλιάνος, Σ. (2013). *Μάρκετινγκ Εικαστικών Τεχνών-Τρόποι και Μέθοδοι Πώλησης Έργων Τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Ρώμη, 89.

5. Το προϊόν που λέγεται εικαστικό έργο αποτελείται από πολλά επί μέρους αγαθά: τον καμβά, τα κάδρα, τις μπογιές, τον πηλό κλπ.

6. Το εικαστικό έργο μπορεί να κυκλοφορεί από χέρι σε χέρι ή να μεταπωλείται. Μπορεί, επίσης, η πώλησή του να πραγματώνεται σε διαφορετικά (βλ. διακοπτόμενα) χρονικά διαστήματα και μάλιστα σε μεγάλο βάθος χρόνου (ίσως και αιώνες).

7. Το προϊόν του εικαστικού μπορεί να κρατηθεί από τον ίδιο, ηθελημένα ή αθέλητα, σε κάποιο σπίτι, ατελιέ, αποθήκη, για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα.

8. Τα εικαστικά προϊόντα μπορούν να στοιβαχθούν από εμπόρους τέχνης σε ράφια ή αποθήκες και να μεταπωληθούν χρόνια, δεκαετίες ή και αιώνες μετά.

9. Το εικαστικό έργο είναι ένα αγαθό που γεννιέται όχι από μια ανάγκη του καταναλωτή του, αλλά από μια επιθυμία του ίδιου του δημιουργού: κανείς εικαστικός δεν ρωτά τους φιλότεχνους αν θέλουν να αγοράσουν «φύση» ή «πορτραίτα» (εξαιρούνται εδώ οι «παραγγελίες»). Αντίθετα, στα «κοινά» προϊόντα είναι γνωστότατες οι προσπάθειες «έρευνας κοινού». Έτσι, πολλά εικαστικά έργα ως τώρα έχουν μείνει απούλητα.

10. Σε περίπτωση πλήρους και παταγώδους καλλιτεχνικής αποτυχίας δεν υπάρχει σχεδόν τίποτα (χρήμα, εμπόρευμα, κεφάλαιο κ.λπ.) για να δοθεί στους (ενδεχόμενους) πιστωτές, παρά μόνο το ίδιο το καλλιτεχνικό έργο.

11. Το έργο τέχνης είναι ένα προϊόν που χρειάζεται σε μια δεδομένη σύντομη χρονική στιγμή μια έντονη διαφήμιση. Η διαφήμιση αυτή συμβαίνει να ακολουθεί τελείως διαφορετικούς και άκρως εξειδικευμένους κανόνες απ' αυτούς μιας διαφήμισης ενός κοινού προϊόντος.

12. Το έργο τέχνης είναι ένα αγαθό του οποίου η παραγωγή δεν επιδέχεται εύκολα το λεγόμενο και γνωστότατο feed-back (επανατροφοδότηση, επαναπληροφόρηση): αν ο καλλιτέχνης ή ο μάρκετερ διαπιστώσουν ατέλειες και θελήσουν να διορθώσουν κάτι «στραβό» –σε ένα έργο που έχει ήδη παραδοθεί στην κρίση του κοινού– αυτό θα τους κοστίσει αρκετά χρήματα.

## Βασικές διακρίσεις

Η ανάλυση που ακολουθεί διακρίνει το μάρκετινγκ σε δυο μεγάλες κατηγορίες, αυτό των μεμονωμένων εικαστικών καλλιτεχνών και εκείνο των εκθεσιακών χώρων κάθε είδους και μεγέθους. Διαφορετικό μάρκετινγκ θα κάνει ένας εικαστικός καλλιτέχνης μόνος του και διαφορετικό ένας εκθεσιακός χώρος. Διαφορετικό μάρκετινγκ, επίσης, θα κάνει ένας οίκος δημοπρασιών ή ο διευθυντής μιας Μπιενάλε. Κοινό στοιχείο τους, πάντως, είναι ότι αμφότεροι οφείλουν να προσλαμβάνουν ειδικούς ανθρώπους, τους επονομαζόμενους «μάρκετερς», οι οποίοι γνωρίζουν πολύ καλύτερα από τους καλλιτέχνες να προωθούν καλλιτεχνικά έργα.

Όσον αφορά στους στόχους, υπάρχουν δύο στόχοι μάρκετινγκ, ο βραχυχρόνιος και ο μακροχρόνιος. Ο βραχυχρόνιος στόχος μπορεί να είναι η προσαρμογή των επιθυμιών των πελατών στα υπάρχοντα αγαθά, όμως ο μακροπρόθεσμος στόχος του είναι να προσαρμόσει τα αγαθά στις επιθυμίες των πελατών. Με άλλα λόγια, στο σύγχρονο μάρκετινγκ εξυπηρετείται ο πελάτης στο διπλό ρόλο του, τον ρόλο του καταναλωτή και ταυτόχρονα του μέλους ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου.

## Το μείγμα μάρκετινγκ

Το μάρκετινγκ εμπεριέχει ορισμένα στοιχεία, τα οποία το χαρακτηρίζουν και το ξεχωρίζουν από άλλες οικονομικές ενέργειες. Κατά σύμπτωση, στην αγγλική γλώσσα αυτά τα στοιχεία (ως λέξεις) αρχίζουν και τα τέσσερα από το αγγλικό γράμμα «Ρ»<sup>2</sup>. Έτσι, προκειμένου να τα ενθυμούμαστε σε κάθε αφορμή καλύτερα, αποφασίστηκε να ονομαστούν «τα 4 Ρ του μάρκετινγκ». Αυτά είναι τα εξής:

- Place (χώρος)
- Price (τιμή)
- Product (προϊόν)
- Promotion (προώθηση)

Αυτά τα τέσσερα στοιχεία ονομάζονται και «Μείγμα μάρκετινγκ». Τι σημαίνουν όμως όλα αυτά τα στοιχεία; Το Place (χώρος) που παράγεται το προϊόν (ατελιέ), όσο και ως χώρος πώλησης (γκαλερί-εκθεσιακοί χώροι) όσο, επίσης, και ως «κανάλια διανομής». Το Price (τιμή) εξετάζεται ως τακτικές τιμολόγησης των προϊόντων υπό το πρίσμα του μάρκετινγκ. Το Product (προϊόν) εξετάζεται ως περιεχόμενο (υλικό, συστατικά κ.λπ.) σε σχέση με τις προτιμήσεις των καταναλωτών. Το Promotion (προώθηση) είναι όλες εκείνες οι ενέργειες προκειμένου ένα έργο τέχνης που δεν πωλείται εύκολα ή γρήγορα, δηλαδή, να «προωθηθεί» προς τους αγοραστές πιο δυναμικά.

## Οικονομικά ζητήματα Εικαστικών

Σημαντικό είναι για το μάρκετινγκ το θέμα των πωλήσεων. Πού και πώς πουλά τα έργα του κάθε εικαστικός καλλιτέχνης; Υποθέτουμε πως κάθε εικαστικός καλλιτέχνης, όντως, καταφέρνει και πουλά έργα του. Αρχίζει τότε μια άλλη διαδικασία, αυτή των χρηματικών συνδιαλλαγών. Κάθε εικαστικός πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζεται ένα μικρό ή μεγάλο (ίσως και πολύ μεγάλο) χρηματικό ποσό που έρχεται από τις δημιουργίες του. «Διαχείριση», σε πρώτο επίπεδο, σημαίνει να μπορεί να οργανώνει και να διατηρεί ο καλλιτέχνης ένα ατελιέ και μια αποθήκη, όπου θα εκτίθενται και αποθηκεύονται τα έργα του, που δεν μπορεί να πουλήσει άμεσα ή που πιστεύει πως η αξία τους θα ανέβει τα επόμενα 10 (δέκα) χρόνια<sup>3</sup>.

Στην περίπτωση των εικαστικών τεχνών, το μέγα ερώτημα που τίθεται είναι: με ποιο κριτήριο (ή μέθοδο) θα κοστολογήσει (άρα θα πουλήσει) ένας καλλιτέχνης τα έργα του; Σύμφωνα με τις ώρες, μέρες, μήνες, χρόνια που χρειάστηκε για να τα ολοκληρώσει; Σύμφωνα με την ποσότητα και αξία των υλικών που χρησιμοποίησε (μπογιές, πινέλα, καναβάτσο, κορνίζες, κ.ά.); Σύμφωνα με το χώρο που τα πουλά ή σύμφωνα με τη φήμη του; Λένε πως όσο πιο μεγάλη είναι η φήμη ενός καλλιτέχνη, τόσο πιο πολύ ακριβά μπορεί να πουλά τα έργα του.

Αρχικά, να πούμε πως με όση δυσκολία γυρίζεται μια ταινία, με άλλη τόση ζωγραφίζεται ένας πίνακας ζωγραφικής, φτιάχνεται ένα γλυπτό ή οιοδήποτε άλλο εικαστικό δημιούργημα. Όντως, τα εφόδια που χρειάζονται για αντίστοιχα έργα τέχνης είναι πολλά: ένα πινέλο, μπογιές, τελάρα ή πηλός, σίδερα, μάρμαρα και –τόρα τελευταία– κάθε είδους υλικό, όπως συμβαίνει, δηλαδή, στις περιπτώσεις της μοντέρνας τέχνης με τα διάφορα, εξεζητημένα ή όχι, δημιουργήματα. Θα πρέπει, εντούτοις, να παραδεχθούμε ότι το μεγαλύτερο και σπουδαιότερο εφόδιο εδώ είναι το ταλέντο, το οποίο είναι καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας ενός

2 Γαλάνης, Β. (2006). *Βασικό Μάρκετινγκ- Έρευνα Αγοράς & Ανάπτυξη Πωλήσεων*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης, 39.

3 Γαργαλιάνος 2013, ό.π., 31.

εικαστικού έργου. Πολλές φορές το ταλέντο ακολουθείται από την φήμη (πόσο γνωστός πανελληνίως ή και παγκοσμίως είναι ένας καλλιτέχνης), η οποία κι αυτή είναι ένας σημαντικότερος παράγοντας κυκλοφορίας αγορών και τελικής επιτυχίας του. Τα εικαστικά δημιουργήματα, κατά γενικό κανόνα, είναι αποτελέσματα προσωπικής εργασίας και όχι ομαδικής, όπως συμβαίνει με την περίπτωση των περισσότερων άλλων τεχνών. Αυτή η εξατομίκευση δημιουργεί πολλά προβλήματα αλλά, ταυτόχρονα, απελευθερώνει ορισμένες άλλες καταστάσεις. Τα προβλήματα που δημιουργεί είναι ότι: α) αφήνεται ο δημιουργός να κάνει ό, τι θέλει κι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολές, β) δεν υπάρχει δυνατότητα καταγραφής των έργων που γίνονται, μιας και κάλλιστα μπορεί ο κάθε καλλιτέχνης να δημιουργήσει ένα έργο και να το αφήσει στην αποθήκη του. Αν το κάνει αυτό τότε στερεί από τον ίδιο και από τους άλλους ανθρώπους την ευκαιρία να κερδίσουν κάποια, λίγα ή πολλά, χρήματα, δηλαδή, τελικά δεν κινεί την οικονομία. Αυτό σημαίνει ότι κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει πόσα εικαστικά έργα δημιουργούνται κατ' έτος, δηλαδή, τελικά δεν μπορεί να γίνει καμία οικονομολογική εκτίμηση και ανάλυση του συνολικού παραγόμενου έργου, όπως συμβαίνει με τις περιπτώσεις των θεατρικών παραστάσεων, των κινηματογραφικών ταινιών κ.λπ. που, έστω κι αν κλειδωθούν σε ένα γραφείο, υπάρχει πάντα η μαρτυρία των όσων ανθρώπων συν-δημιούργησαν κάθε έργο<sup>4</sup>. Η πλειοψηφία των έργων καταλήγουν σε εκθέσεις ζωγραφικής, οίκους δημοπρασιών, γκαλερί ή σε σαλόνια κατοικιών ή γραφείων κάθε είδους (τράπεζες, πανεπιστήμια κ.ά.), όμως εδώ εξετάζουμε τα πράγματα από μια ψυχρή οικονομολογική ματιά, η οποία θέλει –και πρέπει– να αναλύει και τις μικρότερες προσπάθειες επένδυσης (ανθρώπινης, υλικής ή και τεχνικής) για να πραγματοποιηθεί ένα έργο τέχνης. Οι καταγραφές αυτές βοηθούν σε μια πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση του φαινομένου «οικονομία της τέχνης», φαινόμενο που μπορεί να υποβοηθήσει όχι μόνο την οικονομία, αλλά και την ίδια την τέχνη γενικότερα, και κατά προέκταση και την κοινωνία ολόκληρη.

Το ευτύχημα εδώ είναι ότι ένα έργο τέχνης μπορεί να πωληθεί από χέρι σε χέρι ή από οίκο σε οίκο (ή και συνδυαστικά) πάρα πολλές φορές, σε αντίθεση με τις θεατρικές παραστάσεις που δεν ζουν παρά για λίγους μόνο μήνες. Αυτό δημιουργεί έναν ατέρμονα τεράστιο κύκλο κατανάλωσης γύρω από ένα και μόνο τέτοιο έργο, σε ύψη που πολλές φορές αγγίζουν τις υπερβολές.

Οι εικαστικοί μπορούν, τέλος, να συμμετέχουν σε δημοπρασίες κρατικών ή δημοτικών ή και ευρωπαϊκών φορέων, οι οποίοι προκηρύσσουν διαγωνισμούς για κατασκευές έργων τέχνης, συνήθως αγαλμάτων για πλατείες και πάρκα. Εκεί οι καλλιτέχνες προσκομίζουν μακέτες των έργων τους, καθώς και προσφορές τιμών, βάσει των οποίων (συνδυασμός ποιότητας-τιμής) γίνεται η επιλογή του κατάλληλου καλλιτέχνη.

## To Marketing-plan

Οι λειτουργίες του μάρκετινγκ εικαστικών είναι πολυδιάστατες και περιλαμβάνουν πολύπλοκες διαδικασίες, όπως την ανάλυση της παρούσας κατάστασης, την πρόβλεψη ευκαιριών και κινδύνων, τη χάραξη της στρατηγικής, τη λήψη αποφάσεων, την εκτέλεση των ληφθέντων αποφάσεων και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους<sup>5</sup>. Για τη διαμόρφωση ρεαλιστικών, υλοποιήσιμων, εφικτών και αποδοτικών σχεδίων δράσης είναι απαραίτητη η κατάστρωση και η εφαρμογή του πλάνου μάρκετινγκ (marketing plan). Η συστηματική συλλογή και η αξιολόγηση των πληροφοριών που απαιτεί κάθε σχέδιο δράσης, προέρχεται από την έρευνα αγοράς,

4 Γαργαλιάνος 2013, ό.π., 61.

5 Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α (2002). *Αρχές Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Rosili, 73.

η οποία ουσιαστικά συνδέει τους καταναλωτές και γενικά το κοινό με τους παραγωγούς και τους εμπόρους προϊόντων ή υπηρεσιών και περιλαμβάνει στοιχεία που αφορούν στη δραστηριότητα επιχειρήσεων που δραστηριοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο κλάδο<sup>6</sup>.

### Μορφές Αγοράς Εικαστικών

Ένα εικαστικό έργο αγοράζεται για: Διακόσμηση (κατοικιών, γραφείων κλπ.), επένδυση (πώλησή τους πολλά χρόνια, δεκαετίες ή και αιώνες αργότερα), μεταπράτηση (από γκαλερί), υστεροφημία (τοποθέτησή τους σε μουσεία), για χρήση-τοποθέτηση σε θεατρικές performances<sup>7</sup>.

Κυρίαρχος στόχος, είναι να δούμε και να ερευνήσουμε τρόπους προσέλκυσης νέων αγοραστών, τους τρόπους διατήρησής τους ως μόνιμους καθώς και την αύξησή τους όσο περισσότερο γίνεται. Άρα μελετάμε: τη βελτίωση των δημοσίων σχέσεων των εικαστικών καλλιτεχνών ή επιχειρήσεων, την άνοδο επιπέδου των διαφημιστικών μέσων που αυτές χρησιμοποιούν, την αύξηση των πελατών, την προσέλκυση νέων πελατών, τις κάθε είδους διευκολύνσεις προς όλους τους πιθανούς πελάτες.

### Δυο πλευρές: εσωτερικό και εξωτερικό.

Το μάρκετινγκ εικαστικών έχει δυο πλευρές: μια προς το εσωτερικό και μια προς το εξωτερικό της «επιχείρησης». Προς το εσωτερικό: βελτίωση συνθηκών παραμονής πελατών-αγοραστών μέσα στο χώρο (το ονομάζουμε «εσωτερικό μάρκετινγκ»). Προς το εξωτερικό: βελτίωση εικόνας του καλλιτέχνη στο κοινό (το ονομάζουμε «εξωτερικό μάρκετινγκ»). Εξωτερικό μάρκετινγκ, επίσης, είναι: η δημιουργία καλών σχέσεων με επίσημους φορείς, όπως Υπουργεία, Νομαρχίες, Δήμους, και πιθανόν μεγάλους πελάτες (αγοραστές των έργων μας) όπως Σχολεία, Νοσοκομεία, κ.ά.

Οι δυναμικές που προαναφέρθηκαν αναλύονται κατωτέρω και αποτελούν, ταυτόχρονα, τους μηχανισμούς μάρκετινγκ, που ένα προϊόν τέχνης οφείλει να σεβαστεί σε ένα μεγάλο ποσοστό, αν όντως θέλει να πωληθεί.

### Δημόσιες Σχέσεις στους Εικαστικούς

«Δημόσιες Σχέσεις» είναι η πολυποίκιλη επικοινωνία με κάθε είδους κοινό που επιτυγχάνεται με βάση την καλή συλλογή, γνώση και αξιοποίηση των απόψεών του<sup>8</sup>. Ένας καλύτερος ορισμός είναι ο εξής: «Δημόσιες σχέσεις είναι όλες οι συστηματικές, προγραμματισμένες και μελετημένες προσπάθειες, ώστε να βελτιωθεί η κακή γνώμη του κοινού για ένα πρόσωπο, έναν φορέα ή μια επιχείρηση». «Δημόσιες Σχέσεις», στην πράξη, σημαίνουν: α) άριστη επαφή με Μ.Μ.Ε., β) πολύ καλή επικοινωνία με το κοινό (επιδίωξη επαφών με κάθε είδους μέσο, αλλά και αρκετά τακτικά). γ) διαρκής προσπάθεια για αλλαγή τυχόν κακής γνώμης του κοινού έναντι στον καλλιτέχνη.

Γενικά, οι δημόσιες σχέσεις είναι μια επίμονη προσπάθεια αντιπροσώπευσης ενός οργανισμού στο κοινό ως σύνολο ή σε αυτά τα τμήματα του κοινού που ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δράση του οργανισμού,

6 Καζάκης, Ν. (2000). *Αποτελεσματικό Μάρκετινγκ για κερδοφόρες πωλήσεις*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης, 584.

7 Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg, 381.

8 Γαλάνης 2006, ό.π., 185.

για τον οποίο δίνουν μια ευνοϊκή εικόνα στο μυαλό των πιθανών αγοραστών. Οι δημόσιες σχέσεις, σε αντίθεση με τη διαφήμιση και τη δημοσιότητα, έχουν την ιδιομορφία της αμφίδρομης επικοινωνίας (πομπός και δέκτης επικοινωνούν ταυτόχρονα).

Γενικά, η αμφίπλευρη και σφαιρική λειτουργία των δημοσίων σχέσεων εξασφαλίζει στον καλλιτέχνη και τη γκαλερί όχι μόνο την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση του αγοραστικού κοινού, ως καταναλωτή, αλλά και ολοκλήρου του κυκλώματος των εργαζομένων σε αυτή, με συνέπεια να συντελούν αποφασιστικά στην επιτυχία των σκοπών που επιδιώκονται.

## Η Διαφήμιση εικαστικών προϊόντων

Μια πρώτη διαπίστωση ξεκινά από το ότι συνήθως αυτοί που αναλαμβάνουν να διαφημίσουν ένα προϊόν τέχνης είναι οι ίδιοι οι καλλιτέχνες, άνθρωποι, δηλαδή, χωρίς γνώσεις πάνω στη διαφήμιση. Αυτό συνεπάγεται τελικά πολλά λάθη που αποβαίνουν σε βάρος της δουλειάς τους και που αναμφισβήτητα, αν αποφεύγονταν, θα την ωφελούσαν πολλαπλά. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι αν οι διάφορες καλλιτεχνικές μονάδες έχουν την οικονομική δυνατότητα να προσλαμβάνουν διαφημιστές ή μάρκετερς. Η απάντηση είναι πως, αν δεν την έχουν, υπάρχουν άλλες λύσεις, όπως η αμοιβή του μάρκετερ με ποσοστά ή η εργολαβική ανάθεση ενός διαφημιστικού κομματιού με ελάχιστη αμοιβή σε συνδυασμό με την συμμετοχή χορηγών (που, φυσικά, καλείται να βρει ο μάρκετερ).

Δεδομένη είναι, πάντως, η απαίτηση εικαστικών καλλιτεχνών για ειδικούς χώρους διαφήμισης μέσα σε κάθε Δήμο και μόνο γι' αυτούς. Οι χώροι αυτοί είναι stands σε κεντρικά σημεία. Στα stands θα τοποθετούνται τα λεγόμενα «banners», που θα ενημερώνουν για εκθέσεις και άλλα σχετικά γεγονότα.

## Η ανάλυση S.W.O.T. στους εικαστικούς

Στο πλαίσιο της διαδικασίας του στρατηγικού σχεδιασμού, τα στελέχη μάρκετινγκ είναι απαραίτητο να αναλύσουν και να αξιολογήσουν αφενός μεν τα χαρακτηριστικά του εξωτερικού περιβάλλοντος του φορέα και αφετέρου το «εσωτερικό» της περιβάλλον, δηλαδή, τις λειτουργίες, τους πόρους και τις δυνατότητές της, όπως, επίσης, και τις αδυναμίες της, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσουν τις κατάλληλες στρατηγικές. Η όλη διαδικασία είναι γνωστή ως ανάλυση S.W.O.T. και αφορά την εξέταση των Ισχυρών σημείων (Strengths) και των Αδυναμιών (Weaknesses) της επιχείρησης, όπως επίσης των Ευκαιριών (Opportunities) και των Απειλών (Threats) που εμφανίζονται στο εικαστικό περιβάλλον<sup>9</sup>. Η ανάλυση S.W.O.T. βασίζεται στην υπόθεση ότι αν και εφόσον οι managers αξιολογήσουν σωστά και προσεκτικά τα ισχυρά σημεία, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες και τις απειλές, θα είναι φανερή μια στρατηγική που θα διασφαλίζει την επιτυχία της επιχείρησης.

Η ανάλυση S.W.O.T. μπορεί να ξεκινήσει με εκτίμηση και αξιολόγηση των πόρων και της κατάστασης των καλλιτεχνών γενικότερα, με σκοπό τον εντοπισμό των ισχυρών και αδύνατων σημείων της<sup>10</sup>. Χρειάζεται να γίνουν διάφορες ερωτήσεις, οι οποίες θα καταλήξουν στον εντοπισμό συγκεκριμένων ισχυρών και αδύνατων σημείων της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Το βήμα αυτό αναγκάζει τους υπεύθυνους να αναγνωρίσουν

9 Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 2002, ό.π., 369.

10 Σαρμανιώτης, Χ. (2005). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Β. Γκιούρδας Εκδοτική, 350.

ότι κάθε καλλιτέχνης ή γκαλερί, ανεξάρτητα του πόσο μεγάλοι και δυναμικοί είναι, περιορίζονται σε κάποιο βαθμό από τους πόρους, τις δυνατότητες και τις δεξιότητες τους. Για παράδειγμα, μια μικρή γκαλερί με περιορισμένα κεφάλαια δεν είναι δυνατόν να επεκταθεί και στον τομέα της (νόμιμης) αντιγραφής, απλά και μόνο επειδή ο επικεφαλής της βλέπει ευκαιρίες εκεί. Ένας βασικός στρατηγικός στόχος, σ' αυτό το σημείο, είναι να προσδιορισθεί η «ξεχωριστή ικανότητα» (distinctive competence) του φορέα, δηλαδή, το ισχυρό ή τα ισχυρά σημεία που δίνουν στην εικαστική επιχείρηση το συγκριτικό της πλεονέκτημα έναντι των άλλων ανταγωνιστικών ομοειδών επιχειρήσεων.

## Τοποθέτηση εικαστικού δημιουργήματος (Positioning)

«Τοποθέτηση» είναι η επιστήμη της διαφοροποίησης των προϊόντων/υπηρεσιών μιας Επιχείρησης. Είναι όμως, συγχρόνως, και η τέχνη της δημιουργίας της ταυτότητας του προϊόντος στο μυαλό του αγοραστή.

Γενικά, η «τοποθέτηση του προϊόντος» εκμεταλλεύεται είτε την ανώτερη αξία που αυτό έχει για τον καταναλωτή είτε το χαμηλό του κόστος. Η βελτίωση της αξίας, επομένως, είναι σημαντικό πλεονέκτημα για την γκαλερί. Η βελτίωση αυτή είναι πιθανή με τη βελτίωση του εικαστικού δημιουργήματος (δηλαδή, με τη βελτίωση των λειτουργικών χαρακτηριστικών και της αισθητικής του προϊόντος και με τη βελτίωση της εξυπηρέτησης που συνοδεύει το κάθε έργο) ή με το να «φέρουμε» το κάθε έργο πιο κοντά στον πιθανό αγοραστή (μείωση του κύκλου παραγγελιών, γρήγορη ανατροφοδότηση από την αγορά, εύκαμπτη παραγωγή του εικαστικού). Οι γενικές στρατηγικές τοποθέτησης ενός έργου τέχνης στηρίζονται σε προϊόντικά ή συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Εξετάζονται, δηλαδή, τόσο οι εσωτερικές ιδιότητες ενός έργου (χρώματα, υλικά, κορνίζα κ.ά.) όσο και το κατά πόσο το κάθε έργο μπορεί να λειτουργήσει μέσα σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Διαφορετικά θα λειτουργήσει ένα γλυπτό μέσα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και με άλλο τρόπο σε μια τράπεζα. Έτσι, θα επηρεασθεί τόσο η τιμή πώλησης όσο και η επιθυμία του καλλιτέχνη ή της γκαλερί να το πωλήσουν στον κάθε χώρο.

## Οργάνωση εκθέσεων

Η οργάνωση εκθέσεων επιτρέπει την επίδειξη του προϊόντος ή την «εξ επαφής» εμπειρία με ένα έργο. Ο χώρος εργασίας (ατελιέ) δεν είναι πάντοτε το καλύτερο περιβάλλον για επιδείξεις προϊόντων στις τακτικές απόπειρες προσωπικής πώλησης. Και η διαφήμιση δεν μπορεί να αντικαθιστά πάντα την εμπειρία της δοκιμής ενός έργου.

Οι εκθέσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους εικαστικούς. Το μεγαλύτερο όφελος των εκθέσεων είναι η ενδεχόμενη εξοικονόμηση χρημάτων έναντι της προσωπικής πώλησης. Οι περισσότεροι διευθυντές εκθέσεων υποστηρίζουν ότι το κόστος τους είναι λιγότερο από το ένα τέταρτο των τηλεφωνικών πωλήσεων. Επίσης, οι όχι γνωστοί εικαστικοί θεωρούν ότι με τις εκθέσεις εξοικονομούν χρήματα έναντι της διαφήμισης.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι σύγχρονες εκθέσεις έργων τέχνης έχουν, τα τελευταία 20 χρόνια, την τάση να αποφεύγουν τους κλασικούς και γνωστούς χώρους και να οργανώνονται σε ανοίκειους: μπαρ, καφετέριες, κινηματογράφους, βιτρίνες καταστημάτων κ.λπ.

## Διοίκηση των Σχέσεων (Customer Relationship Management - C.R.M.) στα Εικαστικά

Η C.R.M. αποτελεί μια νέα τάση, διεθνώς, στον κόσμο των επιχειρήσεων, την τελευταία δεκαετία<sup>11</sup>. Ένας άλλος περισσότερο τυπικός και τεχνικός ορισμός, περιγράφει το C.R.M. ως τη διαδικασία του μάρκετινγκ η οποία περιλαμβάνει τον προσδιορισμό, την ανάπτυξη και τη διατήρηση επιτυχών σχέσεων με τους πελάτες διαχρονικά με σκοπό την αύξηση της διατήρησης των καλών πελατών.

Σύμφωνα με ένα γνωστό ορισμό, C.R.M. είναι το να γνωρίζεις καλύτερα τους πελάτες σου και να χρησιμοποιείς αυτή τη γνώση, για να κατανοείς πλήρως τη συνολική εμπειρία των πελατών σου με την εταιρία σου, η οποία (κατανόηση) θα σε βοηθήσει να αυξάνεις τα έσοδα και τα κέρδη σου<sup>12</sup>. Ένας άλλος περισσότερο τυπικός και τεχνικός ορισμός περιγράφει το C.R.M. ως τη διαδικασία του μάρκετινγκ, η οποία περιλαμβάνει τον προσδιορισμό, την ανάπτυξη και τη διατήρηση επιτυχών σχέσεων με τους πελάτες διαχρονικά με σκοπό την αύξηση της διατήρησης των επικερδών πελατών<sup>13</sup>.

Η πελατοκεντρική φιλοσοφία, εξάλλου, αποτελεί συνέχεια των γνωστών φιλοσοφιών (ή προσανατολισμών ή «θεωρήσεων») των γκαλερί, δηλαδή, της φιλοσοφίας της παραγωγής (production concept), των πωλήσεων (sales concept) και του μάρκετινγκ (marketing concept). Η ουσία αυτού του προσανατολισμού ή φιλοσοφίας είναι ότι κάθε γκαλερί πρέπει να δημιουργεί, να αναπτύσσει και να θεμελιώνει μακροχρόνιες σχέσεις με τον κάθε πελάτη (καταναλωτή ή ενδιαμέσο αγοραστή) ατομικά, οι οποίες θα σκοπεύουν στην ικανοποίησή του.

Το επιπρόσθετο στοιχείο στη φιλοσοφία του C.R.M. σε σχέση με τα προηγούμενα είναι η έννοια των «οικονομικά πολύτιμων» πελατών (economic valuable customers), στους οποίους θα πρέπει να εστιάζει το ενδιαφέρον της η εικαστική επιχείρηση, απομακρύνοντας τους «οικονομικά μη πολύτιμους» αγοραστές. Η διοίκηση των σχέσεων με τους πελάτες εμφανίστηκε στο προσκήνιο από τα μέσα και προς το τέλος της δεκαετίας του 1990 ως εξέλιξη και ωρίμανση του μάρκετινγκ των σχέσεων και της πελατοκεντρικής φιλοσοφίας. Το C.R.M., έτσι, επιδιώκει την «αθροιστική» ικανοποίηση (cumulative satisfaction) των οικονομικά πολύτιμων, δηλαδή, των τακτικών αγοραστών (τ.α.). Με τον όρο «αθροιστική» ικανοποίηση, εννοείται η συσσωρευμένη ικανοποίηση των τ.α. εικαστικών και όχι αυτή που προέρχεται από μεμονωμένες αγορές. Το C.R.M., ενώ θεωρητικά μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τη χρήση τεχνολογίας εφόσον, κατ' αρχήν, πρόκειται για φιλοσοφία, στην πράξη απαιτεί τη χρήση και εφαρμογή προχωρημένης τεχνολογίας και ειδικότερα της τεχνολογίας της πληροφορίας και των πληροφορικών συστημάτων. Μια γκαλερί η οποία εφαρμόζει τη φιλοσοφία του C.R.M. και χρησιμοποιεί το κατάλληλο «λογισμικό» (software), έχει τη δυνατότητα, διαμέσου του Internet, της «διαδραστικής» (interactive) και προσωποποιημένης επικοινωνίας με τους τ.α.

Η διοίκηση των σχέσεων με τους πελάτες στους εικαστικούς εννοιολογικά και ιδεολογικά βασίζεται στο πεδίο του μάρκετινγκ των σχέσεων (relationship marketing), της πελατοκεντρικής φιλοσοφίας (customer-centric orientation) και στην ικανοποίηση του αγοραστή (customer satisfaction). Το μάρκετινγκ των σχέσεων με τους αγοραστές, ως τομέας του μάρκετινγκ, αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1990 και στόχευε (στοχεύει ακόμη) στην οικοδόμηση μακροχρόνιων, αμοιβαία ικανοποιητικών σχέσεων με τους αγοραστές τέχνης με

11 Sandhusen, R. (2010). *Μάρκετινγκ* (Π. Σταυρόπουλος & Γ. Κατσαντώνης, Μετάφ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος, 554.

12 Γαλάνης 2006, ό.π., 33.

13 Sandhusen 2010, ό.π., 554.

απώτερο σκοπό την επίτευξη και διατήρηση, μακροχρόνια, των προτιμήσεων και της επαγγελματικής τους σύνδεσης με τους εικαστικούς.

### **Μάρκετινγκ των σχέσεων, πελατοκεντρική φιλοσοφία και ικανοποίηση του αγοραστή εικαστικών έργων**

Οι τρεις αυτές έννοιες, του τίτλου του παρόντος τμήματος του κεφαλαίου, αποτελούν τις θεωρητικές βάσεις για την ανάπτυξη του, όπως προαναφέραμε. Το μάρκετινγκ των σχέσεων κατ' αρχήν, έχει προέλθει από την άποψη ότι υφίσταται ένα «συνεχές» (continuum) στις ανθρώπινες σχέσεις, όπου στο ένα άκρο βρίσκονται οι μεμονωμένες ή/και ευκαιριακές σχέσεις και στο άλλο οι διαρκείς και μακροχρόνιες<sup>14</sup>. Η γκαλερί, στο πλαίσιο εφαρμογής του μάρκετινγκ των σχέσεων, επιδιώκει τη δημιουργία και διατήρηση μακροχρόνιων και αμοιβαία ικανοποιητικών σχέσεων με αυτούς. Απώτερος βέβαια σκοπός της γκαλερί είναι η επίτευξη «συνολικής» ή αθροιστικής ικανοποίησης των πελατών αντί της ικανοποίησης τους από μεμονωμένες αγορές.

Η θεωρητική βάση του μάρκετινγκ των σχέσεων προέρχεται από την κοινωνική ψυχολογία, όπου η θεωρία των κοινωνικών ανταλλαγών και οι θεωρίες περί δύναμης και εξάρτησης υπογραμμίζουν και δίνουν έμφαση στις διαδικασίες, οι οποίες οδηγούν στην ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών.

Το μάρκετινγκ των σχέσεων έχει προϋπάρξει (και εξακολουθεί να υπάρχει) σε επίπεδο ενός εικαστικού, ο οποίος γνωρίζει τους τακτικούς αγοραστές του με τα ονόματά τους. Στη συνέχεια, εξαιτίας της αύξησης του μεγέθους των εικαστικών, αποδυναμώθηκε η δυνατότητα αυτή, αλλά από το τέλος της δεκαετίας του 1980 το θέμα επανήλθε στο προσκήνιο. Το μάρκετινγκ των σχέσεων διαφοροποίησε το περιεχόμενό του στην εξελικτική του πορεία. Στους αρχικούς ορισμούς υπογραμμιζόταν η διάσταση της σχέσης με τους αγοραστές, ενώ στους μεταγενέστερους ορισμούς ο μακροχρόνιος στόχος της ικανοποίησης και διατήρησης του αγοραστή.

### **Προσωποποίηση των Σχέσεων**

Η ανάπτυξη του μάρκετινγκ των σχέσεων έδωσε έδαφος στη δημιουργία, ανάπτυξη και οριοθέτηση της πελατοκεντρικής φιλοσοφίας ή πελατοκεντρικού προσανατολισμού των επιχειρήσεων. Είναι προφανές ότι η φιλοσοφία αυτή βασίζεται στη θεωρητική βάση του μάρκετινγκ των σχέσεων<sup>15</sup>. Σύμφυτο στοιχείο του πελατοκεντρικού προσανατολισμού και χαρακτηριστικό το οποίο υπογραμμίζεται ιδιαίτερα, σε σχέση με το μάρκετινγκ των Σχέσεων, είναι η «προσωποποίηση» της σχέσης με τον πελάτη, η εξατομίκευση των αναγκών του κάθε αγοραστή ξεχωριστά. Πάντως, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι αυτή η φιλοσοφία αποτελεί υποσύνολο της φιλοσοφίας του μάρκετινγκ. Στην πελατοκεντρική φιλοσοφία η επιχείρηση επιδιώκει τη διοίκηση και διαχείριση του κάθε αγοραστή ξεχωριστά, ενώ στη φιλοσοφία του μάρκετινγκ ο σκοπός του εικαστικού είναι η διοίκηση του συνόλου της αγοράς ή των διάφορων τμημάτων της<sup>16</sup>.

Επισημαίνουμε ότι στο πλαίσιο εφαρμογής του μάρκετινγκ των σχέσεων και του πελατοκεντρικού προσανατολισμού των εικαστικών, στρατηγικός στόχος είναι η διατήρηση των υπαρχόντων αγοραστών. Πιο συγκεκριμένα, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι κοστίζει πολύ λιγότερο στην εικαστική επιχείρηση η διατήρηση

14 Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Γ. Μπένος, 167.

15 Sandhusen 2010, ό.π., 555.

16 Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς 2003, ό.π., 168.

των υπαρχόντων αγοραστών από ό,τι η προσέλκυση νέων. Η διατήρηση δε των πελατών φαίνεται να εξαρτάται παρά πολύ από το αν είναι ικανοποιημένοι. Πραγματικά, πολλές έρευνες έχουν δείξει, επίσης, ότι η ικανοποίηση του αγοραστή επηρεάζει θετικά την αφοσίωσή του προς το συγκεκριμένο προϊόν –τύπος εικαστικού έργου– και την πρόθεσή του να ξαναγοράσει ένα ίδιο εικαστικό έργο, δηλαδή, τη διατήρησή του ως αγοραστή μας.

### Δημοσιότητα-Φήμη

«Δημοσιότητα», σύμφωνα με την ίδια τη λέξη, είναι η αναγνωρισιμότητα από το ευρύ κοινό. Με απλά λόγια το να είναι κάποιος γνωστός, εύκολα και γρήγορα, σε μια μεγάλη μάζα κοινού, στη χώρα του ή και διεθνώς. Υπάρχουν ειδικές τεχνικές μάρκετινγκ, για να γίνει κανείς (ή ένα έργο Τέχνης) ευρέως γνωστός. Το είδος της προώθησης που ονομάζεται «Δημοσιότητα» έχει ιδιαίτερη σημασία για τους πωλητές έργων τέχνης, λόγω του υψηλού γνωστικού μεγέθους σε ευρέα στρώματα κοινού. Η δημοσιότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση τόσο του έργου τέχνης όσο και της εικόνας ενός καλλιτέχνη και αποτελεί ζωτικό τμήμα των καλών δημοσίων σχέσεων για τους εικαστικούς. Ένα καλό πρόγραμμα δημοσιότητας πρέπει τακτικά να διατηρεί επαφές με τα ειδησεογραφικά μέσα.

### Θετική και αρνητική δημοσιότητα

Ένας εικαστικός καλλιτέχνης μπορεί να γίνει γνωστός στο ευρύ κοινό με πολλούς τρόπους. Θα μπορούσαμε αρχικά να πούμε ότι μπορεί να το καταφέρει είτε μέσω θετικής είτε μέσω αρνητικής δημοσιότητας. Η πρώτη έρχεται, απλά, χάρις στις πολλές εκθέσεις, αλλά και πωλήσεις. Η δεύτερη χάρη σε κάτι αρνητικό που κάνει ο καλλιτέχνης στη διάρκεια της ζωής του: π.χ. πολλές ιδιοτροπίες, τσακωμοί, διενέξεις, πολλές διαφορούμενες σχέσεις με άλλους ανθρώπους (του ίδιου ή του άλλου φύλου), καμιά φορά και μια επιθετική συμπεριφορά σε ακραία όρια<sup>17</sup>. Ένας δυνητικός αγοραστής έργων τέχνης πιθανόν να επηρεαστεί από το γεγονός ότι το τάδε έργο εκπονήθηκε από έναν ιδιόρρυθμο καλλιτέχνη, ο οποίος πρόσφατα ολοκλήρωσε μια θεραπεία. Το ίδιο έργο, φτιαγμένο από έναν οικογενειάρχη με νορμάλ ζωή, ίσως να μην έχει τύχη να αγοραστεί από πιθανούς πελάτες. Ας μη ξεχνάμε πως το ίδιο συμβαίνει και σε άλλες πτυχές της καλλιτεχνικής ή κοινωνικής ζωής.

### Η ισχυροποίηση της «υπογραφής» του καλλιτέχνη

Στο πλαίσιο της δημοσιότητας, μεγάλο ρόλο παίζει η «υπογραφή» των εικαστικών καλλιτεχνών επί των έργων τους, δηλαδή, αυτό που σχηματίζουν με το πινέλο τους στην κάτω δεξιά (σπανίως αριστερή) γωνία του έργου τους και που συμβολίζει ή δείχνει την ιδιότητά (όνομά) τους, ενίοτε και το έτος δημιουργίας. Ταυτόχρονα αυτή η υπογραφή σημαίνει άλλα δυο πράγματα: ότι το έργο είναι γνήσιο αλλά και το ότι έχει (ενδεχομένως) μεγάλη αξία. Βέβαια, θα μπορούσε κανείς να πει πως εύκολα ένα πλαστό έργο έχει και πλαστή υπογραφή (ή καλύτερα: απομίμηση αυτής). Οι έμπειροι φιλότεχνοι, πάντως, μπορούν να καταλάβουν τη διαφορά και να προχωρήσουν ή όχι σε μια αντίστοιχη αγορά.

Το σημαντικό, στο πλαίσιο της δημοσιότητας, είναι η υπογραφή του καλλιτέχνη να ισχυροποιείται (ως «brand name», δηλαδή, «σήμα κατατεθέν»)<sup>18</sup> με το πέρασμα του χρόνου αλλά και με την ταυτόχρονη αύξηση

17 Πουρνάρα, Μ. (2012). Είμαστε και δείχνουμε αλλόκοτοι. *Καθημερινή* (Τέχνες και Γράμματα), 2.

18 Armstrong, G. & Kotler, P. (2009). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ* (Α. Μεταξάς, Μετάφ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 330.

της αξίας των έργων του: το γεγονός, δηλαδή, ότι η υπογραφή του τίθεται επί του έργου, να σημαίνει πως πολύ εύκολα θα πωληθεί, ίσως και να γίνει περιζήτητο. Συμβαίνει, επίσης, κάποιιο αγοραστής να επιζητούν την ύπαρξη υπογραφής επί των έργων, ώστε να την επιδεικνύουν περισσότερο ακόμη κι από τα ίδια τα έργα.

## Συμπεράσματα

Οι εικαστικοί καλλιτέχνες μπορούν να εφαρμόσουν και να αναπτυχθούν από τις πρακτικές του μάρκετινγκ, αρκεί να συνειδητοποιήσουν ότι δεν αρκεί καλή καλλιτεχνική πρόθεση αλλά και συνεργασία με ειδικευμένους στο μάρκετινγκ επιστήμονες. Ως γνωστόν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, συνήθως δεν κάνουν έργα κατά παραγγελία. Οι περισσότεροι απ' αυτούς δημιουργούν κατόπιν προσωπικής έμπνευσης. Και όταν φτάνουν στο τέλος κάθε έργου, αρχίζει γι' αυτούς ένα πρόβλημα: πού και πώς να το πουλήσουν.

Πέντε είναι οι βασικοί τρόποι: α) Να το πωλούν οι ίδιοι σε ιδιώτη. β) Να το δίνουν σε γκαλερί, που μπορεί να είναι τοπικές, σε άλλες πόλεις, ή χώρες, με παρακαταθήκη (δηλαδή, θα πληρωθούν, αν τα έργα τους πωληθούν) ή χέρι-χέρι πώληση (αντικαταβολή). γ) Να οργανώνουν οι ίδιοι εκθέσεις, σε δικούς τους χώρους (π.χ. στο ίδιο τους το ατελιέ, αν είναι μεγάλο και καθαρό) ή σε άλλους εκθεσιακούς, όχι απαραίτητα γκαλερί. Τέτοιοι χώροι είναι οι Δημοτικές Πινακοθήκες, γενικώς πολιτιστικοί χώροι, αλλά και χώροι που δεν μοιάζουν, αρχικά για εκθεσιακοί. δ) Ένας άλλος πιθανός τρόπος πωλήσεων είναι το να τα διαφημίζουν οι εικαστικοί καλλιτέχνες ή οι μάρκετερς τους, μέσω ίντερνετ. ε) Να το δίνουν σε οίκους δημοπρασιών. στ) Να συμμετέχουν σε δημοπρασίες κρατικών ή δημοτικών ή και ευρωπαϊκών φορέων, οι οποίοι προκηρύσσουν διαγωνισμούς για κατασκευές έργων τέχνης, συνήθως αγαλμάτων για πλατείες και πάρκα.

## Βιβλιογραφία

- Armstrong, G. & Kotler, P. (2009). *Εισαγωγή στο μάρκετινγκ* (Α. Μεταξάς, Μετάφ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γαλάνης, Β. (2006). *Βασικό μάρκετινγκ -Έρευνα Αγοράς & Ανάπτυξη Πωλήσεων*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2013). *Μάρκετινγκ Εικαστικών Τεχνών-Τρόποι και Μέθοδοι Πώλησης Έργων Τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Ρώμη.
- Καζάζης, Ν. (2000). *Αποτελεσματικό μάρκετινγκ για κερδοφόρες πωλήσεις*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Ravis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου* (Κ. Γεωργουσόπουλος, Επιμ., Α. Στρομπούλη, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Γ. Μπένος.
- Πουρνάρα, Μ. (2012). Είμαστε και δείχνουμε αλλόκοτοι. *Καθημερινή* (Τέχνες και Γράμματα), 2.
- Sandhusen, R. (2010). *Μάρκετινγκ* (Π. Σταυρόπουλος & Γ. Κατσαντώνης, Μετάφ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Σαρμανιώτης, Χ. (2005). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Β. Γκιούρδας Εκδοτική.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2002). *Αρχές Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Rosili.

## Marketing of Fine Arts: Processes and Methods of Sales in the case of Art Products

**Stamatis Gargalianos**, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia

This paper examines the techniques that an artist can use in order to sell his works. Techniques, such as advertising, public relations, the 4 “P”, promotion, organization of expositions in galleries, internationalization, etc, are analyzed here. The focus is also on the chances of a young artist to become widely known and sell his works on a regular basis not only in his own country but also in other countries. Furthermore, this paper analyses the methods that can be followed in order to enable a fine arts artist to sell his artworks individually or in coordination with others (in galleries, museums, exhibition halls, public buildings, individuals, etc.). Finally, it presents the profession of “visual artists promoter” in an effort to develop the artistic work of the artists and provide an opportunity to enable new forms of employment for young scientists in the field of marketing.



## Καλλιτεχνική εκπαίδευση και προσφυγική κρίση: Τρία παραδείγματα δράσεων των φοιτητών της ΑΣΚΤ με επίκεντρο την κοινωνική διάσταση της τέχνης και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης

**Ειρήνη Γιαννημάρα**, Διδάκτωρ στη Διδακτική της Τέχνης – Διδάσκουσα, Εικαστικό Τμήμα ΑΣΚΤ  
– Εικαστικός

*Η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών έχει μακροχρόνιους δεσμούς με την έρευνα και την παιδαγωγική για τη διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμικότητα, την ετερότητα αλλά και την κοινωνική προσφορά. Μέσα από διαφορετικές οπτικές της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, προτείνονται στρατηγικές για την ένταξη ουσιαστικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων σε προγράμματα σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που βασίζονται στις ανθρωπιστικές σπουδές, τη διαφορετικότητα και έχουν ως επίκεντρο την αντιμετώπιση της πρόκλησης της προσφυγικής κρίσης. Εξετάζονται πρακτικές παιδαγωγικές προτάσεις, που αντλούνται από την εμπειρία της διδασκαλίας της Διδακτικής της Τέχνης στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών της Αθήνας και τη συνδημιουργία και συμμετοχή σε σχέδια μαθημάτων και ερευνητικές μελέτες με φοιτητές, που έλαβαν χώρα στη δομή του Σχιστού και σε ιδρύματα που εργάζονται με μειονοτικές ομάδες. Τα προγράμματα αυτά παρείχαν στους φοιτητές μια εφαρμοσμένη κατανόηση της πολιτιστικής διαφορετικότητας στις πολυάριθμες μορφές της και προσέφεραν δημιουργικούς τρόπους για τη θεώρηση της διαφοράς ως πολιτιστικό αγαθό και την αξιοποίησή της ως εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού σε έναν όλο και πιο παγκοσμιοποιημένο πλανήτη. Μέσω αυτών των δια-φυλετικών θετικών αλληλεπιδράσεων, των διακοινοτικών διαλόγων, τη μάθηση μέσα από την κοινωνική προσφορά και των ενεργών προγραμμάτων συμμετοχής στο πανεπιστήμιο δόθηκε η ευκαιρία στους φοιτητές να διερευνήσουν και να επεξεργαστούν τρόπους με τους οποίους η τέχνη και ο πολιτισμός μπορούν να παρέχουν στις μειονοτικές ομάδες και τους πρόσφυγες ένα δημιουργικό χώρο για την έκφραση των ταυτοτήτων, για την αντιμετώπιση των διακρίσεων, του κοινωνικού αποκλεισμού και για την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου.*

Ο τομέας των τεχνών, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, έχει βρει μια απάντηση στα μέτρα λιτότητας και τα παραδείγματα των οικονομολόγων, που υπογραμμίζουν τις περικοπές στον προϋπολογισμό, τη θεώρηση της έννοιας της αξίας. Η τέχνη και ο πολιτισμός έχουν, όπως υποστηρίζεται, μια αξία που πηγαιίνει πέρα από τη νομισματική παραγωγή και την οικονομική ανάπτυξη. Η αξία της έγκειται σε κοινωνικό επίπεδο με την ανάπτυξη και την προώθηση της ενσυναίσθησης και μια αίσθηση της κοινότητας, καθώς και σε πολιτιστικό επίπεδο με την προώθηση της κατανόησης των πολιτιστικών διαφορών, καθώς και την ενίσχυση της πολιτιστικής αυτογνωσίας.

Στην καλλιτεχνική εκπαίδευση οι ισχυρισμοί αυτοί έχουν αντηχήσει έντονα. Επιπλέον, σχετίζονται με ένα ακόμη θετικό αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τις πολιτιστικές δραστηριότητες: τις γνωστικές δεξιότητες και τις πολλαπλές ευφυΐες. Αν και αυτά τα θετικά αποτελέσματα των τεχνών, κοινωνικά, πολιτιστικά και γνωστικά, έχουν συναντήσει περιορισμένο ποιοτικό αντίλογο, τα προγράμματα σπουδών ή η αλλαγή πολιτικής φαίνεται να εξελίσσονται πολύ πιο αργά από ό, τι η έγκριση της έννοιας της πολιτιστικής αξίας. Τώρα όμως οι τέχνες, γενικότερα, και η καλλιτεχνική εκπαίδευση, ειδικότερα, αντιμετωπίζουν την πρόκληση της προσφυγικής κρί-

σης, που μας αναγκάζει να ανταποκριθούμε σε αυτές τις απαιτήσεις. Η προσφυγική κρίση μπορεί να έχει βαθιές οικονομικές και πολιτικές αιτίες, αλλά ως μια κρίση είναι κυρίως κοινωνικού και πολιτιστικού χαρακτήρα.

Κατά τα δεκατρία χρόνια που διδάσκω στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άλλα και τα τελευταία οκτώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το παραπάνω ερώτημα ήταν πάντα εκεί και, είτε μέσα από τα σχέδια μαθημάτων είτε μέσα από συλλογικές δράσεις η κοινωνική διάσταση της τέχνης και ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης ήταν πάντα προτεραιότητα.

Το πρώτο βήμα σε σχέση με το προσφυγικό αποτέλεσε η ενεργή συμμετοχή σε συλλογικότητες που έχουν ως στόχο την ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα αυτό. Μαθητές και φοιτητές πήραν μέρος σε εκθέσεις που είχαν ως κύρια θεματική την προσφυγική κρίση. Αρκετοί από αυτούς ήρθαν σε επαφή με μια σειρά από οργανώσεις που παρέχουν βοήθεια στους πρόσφυγες, κυρίως με αυτές που μεριμνούν για τη στέγη, την τροφή και τις πρώτες βοήθειες, ενώ ήταν λίγοι οι φοιτητές που εργάστηκαν πιο άμεσα με τα άτομα. Κατά την διάρκεια της περσινής χρονιάς στο μάθημα της Διδακτικής της Τέχνης στην ΑΣΚΤ πολλοί φοιτητές έκαναν την υποχρεωτική για τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια πρακτική τους σε διαπολιτισμικά σχολεία και δεν ήταν λίγοι αυτοί που εξέφρασαν ενδιαφέρον να διδάξουν σε πρόσφυγες.

Μετά από συζητήσεις και έρευνα και αφού ήρθαμε σε επαφή με έργα καλλιτεχνών-ακτιβιστών και αυτόνομες ομάδες, συλλογικότητες, οργανώσεις ή καλλιτεχνικά εργαστήρια θεάτρου, φωτογραφίας, βίντεο και εικαστικών για μετανάστες και πρόσφυγες, από κοινού σχεδιάσαμε τις δικές μας δράσεις. Με την παρακίνηση μιας ομάδας από φετινούς φοιτητές αποφασίστηκε τα σχέδια αυτά να φύγουν από το εργαστήριο της σχολής και το ερευνητικό στάδιο και να γίνουν πραγματικότητα ως δράσεις.

Οι παρακάτω δράσεις προγραμματίστηκαν από τους φοιτητές του μαθήματος της Διδακτικής της Τέχνης κατά το δεύτερο εξάμηνο σπουδών στις δομές Σκαραμαγκά και Σχιστού, σε συνεργασία με τις συντονίστριες εκπαίδευσης προσφύγων κ. Αλτοχόβα Γκαλίνα και κ. Καραγιάννη Έλενα αντίστοιχα. Και οι τρεις προγραμματισμένες δράσεις σχετίζονται με την θεματική: «Η επικοινωνιακή διάσταση της τέχνης στη σχολική κοινότητα».

#### 1. Τοιχογραφίες στο δημόσιο χώρο ως επικοινωνιακό μέσο και εκπαιδευτικά εργαστήρια τέχνης.

Είναι γνωστό ότι η τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα ισχυρό εργαλείο για να επικοινωνεί κανείς τις ιστορίες του αλλά και τα μηνύματά του. Αλλά η τέχνη μπορεί, επίσης, να παρέχει ένα όχημα για την προσωπική ανάπτυξη και την προσωπική έκφραση, εκτός από τα πολυάριθμα οφέλη από τη χρήση της τέχνης ως θεραπευτική τεχνική. Δεδομένου του τεράστιου αριθμού προσφύγων στην χώρα μας, υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για προγράμματα που τους επιτρέπουν να αξιοποιήσουν αυτή τη δημιουργική διαδικασία και να αποκτήσουν νέα κανάλια για τις φωνές τους. Ευτυχώς, οι πρόσφυγες έχουν βοηθηθεί από ανθρωπιστικές οργανώσεις που παρέχουν τροφή, στέγη, ιατρική περίθαλψη και άλλες βασικές υπηρεσίες. Αλλά τι γίνεται με την εκπαίδευση, την απασχόληση, τις δραστηριότητες για τη νεολαία και τα θέματα ψυχικής υγείας; Υπάρχουν πολλά περίπλοκα ζητήματα που δεν έχουν εύκολες απαντήσεις.

Υπάρχουν λίγες δομημένες δραστηριότητες, για να συμμετέχουν τα παιδιά στους προσφυγικούς καταυλισμούς και κάποια από αυτά λαμβάνουν στοιχειώδη εκπαίδευση ή δεν πηγαίνουν καθόλου στο σχολείο. Υπάρχει έλλειψη επαφής με τις τέχνες και τον πολιτισμό, που εμπλουτίζουν την ανθρώπινη εμπειρία, ενώ δεν δίνονται ευκαιρίες να ακουστούν οι φωνές των προσφύγων, ώστε να προσεγγίσουν τον κόσμο με θετικό τρόπο για να πουν τις δικές τους ιστορίες.

Μέσω της φωτογραφίας, της ζωγραφικής, του κινηματογράφου ή ενός από τα πολλά άλλα μέσα για να εκφράσει κάποιος τη δημιουργικότητά του η τέχνη παρέχει μια πλατφόρμα για την ευαισθητοποίηση και ενθαρρύνει τους πρόσφυγες να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Επίσης, παρέχει ένα σημαντικό μέσο για την αυτο-έκφραση των προσφύγων. Με την τέχνη είναι σε θέση να μεταφέρουν πολύ προσωπικά θέματα, τα οποία είναι δύσκολο να εκφράσουν με λόγια. Αυτό μπορεί να είναι ένα βήμα προς τη συμφιλίωση με τα τραύματα του παρελθόντος. Η δημιουργία τέχνης παρέχει, επίσης, ένα χρήσιμο μέσο χαλάρωσης, όταν κάποιος απορροφάται στη δραστηριότητα.

Μέσα από συζητήσεις και δημιουργία έργων τέχνης, θα διερευνηθούν τα κοινωνικά ζητήματα, η λαχτάρα τους να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, τα όνειρά τους για το μέλλον και η κατάστασή τους ως πρόσφυγες. Δεκάδες παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν και να προσθέσουν τη δική τους δημιουργικότητα με τοιχογραφίες που θα δημιουργήσουμε σε όλο το καταυλισμό, προσθέτοντας χρώμα και ζωή στο γκρίζο περιβάλλον και συμβάλλοντας στη διάδοση μηνυμάτων ελπίδας για τους κατοίκους του καταυλισμού.

Οι φοιτητές θα επισκεφτούν τον προσφυγικό καταυλισμό για να συνεργαστούν με ομάδες προσφύγων. Θα διαμορφωθούν εργαστήρια για τα μικρά παιδιά που ζουν σήμερα στον καταυλισμό και θα εστιάσουν όχι μόνο στην τέχνη αλλά και σε εκπαιδευτικά θέματα. Τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μια ποικιλία καλλιτεχνικών τεχνικών, άλλα στον πυρήνα του έργου αυτού είναι η ελπίδα ότι οι τοιχογραφίες θα παρέχουν έναν τρόπο στα παιδιά να πουν τις δικές τους ιστορίες.

Οι φοιτητές δεν θα είναι εκεί για να τους διδάξουν πώς να κάνουν τοιχογραφίες, αλλά να τους δώσουν ένα εργαλείο που θα τους επιτρέψει να πουν στον κόσμο, σε μια παγκόσμια γλώσσα, τις επιθυμίες τους, τα όνειρά τους, τη ζωή τους.

Οι νέοι πρόσφυγες θα συμμετέχουν στη δημιουργία τοιχογραφιών σε όλο τον προσφυγικό καταυλισμό, εκφράζοντας τα συναισθήματα και τη δημιουργικότητά τους. Το project διερευνά επίσης την επίλυση των συγκρούσεων, τις ελπίδες και τα όνειρα για το μέλλον της χώρας τους και τα δικά τους, τη νοσταλγία τους για όλα και για όλους όσους έχουν χάσει στον πόλεμο και τη σημασία της ανοικοδόμησης των κτηρίων.

2. Εκπαίδευση των μαθητών στον προσφυγικό καταυλισμό μέσα από την τέχνη της φωτογραφίας – Δημιουργία ενός εργαστηρίου φωτογραφίας για τα παιδιά του καταυλισμού ηλικίας 11-15.

Αυτή η ιδέα γεννήθηκε με αναφορά στο έργο Exile Voices, που διοργανώθηκε από τον διάσημο φωτορεπόρτερ Reza σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) και εκτέθηκε στις όχθες του ποταμού Σηκουάνα στο Παρίσι. Μια έκθεση φωτογραφίας που δείχνει πορτρέτα προσφύγων και φωτογραφίες που ελήφθησαν από παιδιά Σύριων προσφύγων που ζουν στο Ιράκ. Το έργο αυτό έχει πλέον εξελιχθεί σε ένα κοινό πενταετές πρόγραμμα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες UNHCR, μέσω της οποίας παρέχονται εργαστήρια για νέους σε προσφυγικούς καταυλισμούς σε ολόκληρο τον κόσμο.<sup>1</sup>

3. Περιοδικό / κόμικ - Δημιουργία ενός εργαστηρίου κόμικ για τα παιδιά του καταυλισμού με την συμμετοχή ενηλίκων προσφύγων καλλιτεχνών.

Παρά το γεγονός πως ανθρωπιστικές οργανώσεις παρείχαν τροφή, ένδυση, στέγη και ιατρική περίθαλψη, οι συνθήκες διαβίωσης στους καταυλισμούς είναι γνωστές. Μόλις παρέχεται η βασική απαιτούμενη βοήθεια,

1 <https://www.unhcr.org/news/stories/2015/8/55c1ed7b6/rezas-dream-humanity-opens-banks-seine-paris.html>.

οι πρόσφυγες χρειάζονται βοήθεια, για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν την αίσθηση της κοινότητας και να προετοιμαστούν ώστε να συνεχίσουν τη ζωή τους σε μια ξένη χώρα. Με την ανάπτυξη ενός ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος για κάθε ομάδα που βασίζεται στους πρόσφυγες και τον δικό τους πολιτισμό, βοηθώντας τους να αποκαταστήσουν τις μεταξύ των γενεών σχέσεις που είναι ριζωμένες στη δική τους κουλτούρα, θα τους δοθεί η ώθηση και τα εργαλεία για την ανοικοδόμηση των κοινοτήτων τους. Με τα παραπάνω ως κεντρικό άξονα, θα δημιουργηθεί ένα περιοδικό κατά τη διάρκεια των τρίμηνων μαθημάτων τέχνης. Θα περιέχει τη δημιουργία κόμικ και διηγημάτων που σχετίζονται με τον πολιτισμό, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των παιδιών. Θα είναι εικονογραφημένο, γραμμένο και θα συνταχθεί εξ ολοκλήρου από τα παιδιά ως αποτέλεσμα της συνεργασίας με τους φοιτητές της ΑΣΚΤ και τους ενήλικες πρόσφυγες καλλιτέχνες και θα αποτελεί μέρος μιας συλλογής από τις ιστορίες, τις ζωγραφιές και τα ποιήματα των παιδιών.

Το project θα σχεδιαστεί έτσι, ώστε να επηρεάσει τις ζωές των παιδιών και των ενηλίκων που ζουν στις κοινότητες προσφύγων με διάφορους τρόπους:

- Διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς. Μακριά από τις πόλεις και τα χωριά τους, οι πρόσφυγες κινδυνεύουν να χάσουν τα έθιμα και τον πολιτισμό τους, και μαζί με αυτό την ομαδική τους ταυτότητα, αφήνοντας τα παιδιά τους με ένα ακόμη πιο φτωχό μέλλον.

- Προσωπική ανάπτυξη: Τα παιδιά θα επωφεληθούν τόσο από τη διατήρηση του πολιτισμού τους ζωντανού όσο και από την αυτο-έκφραση, αλλά και τη θεραπεία που θα προκύψει από τη συμμετοχή τους στις τέχνες της κοινότητάς τους. Το να είσαι μέρος μιας κοινότητας φέρνει μαζί του το κύρος του να κουβαλάς την κληρονομιά της και αυτό άμεσα επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών που συμμετέχουν. Βοηθά στο να τους δοθούν τα εφόδια, ενδυναμώνοντας και εκπαιδεύοντας τα παιδιά, ώστε να αναλάβουν τον μελλοντικό τους ρόλο ως πολίτες. Οι ενήλικες, ιδιαίτερα οι πιο ηλικιωμένοι, με τη σειρά τους θα βρουν νέο σκοπό με τη μετάδοση των παραδόσεών τους στα παιδιά.

- Ανοικοδόμηση της Κοινότητας: Οι πρόσφυγες θα αποφασίζουν οι ίδιοι το ποιες μορφές τέχνης θα πρέπει να διδάσκονται και θα μεταδίδονται στους νέους. Το πρόγραμμα θα ενεργεί απλώς ως διαμεσολαβητής με τα συμφέροντα των παιδιών σε πρωταρχικό στόχο. Οι ενήλικες καλλιτέχνες σε κάθε κοινότητα θα εκπαιδεύονται από τους φοιτητές του project για την υλοποίηση του προγράμματος, συμβάλλοντας έτσι στην ενδυνάμωση των σχέσεων των γενεών και στην ενθάρρυνσή τους να ανακτήσουν τις ρίζες της κοινότητάς τους.

Οι παραπάνω δράσεις οργανώθηκαν με την ελπίδα να βοηθήσουν τους πρόσφυγες στην αναδόμηση της ταυτότητας του ατόμου και της κοινότητας. Αντλώντας στοιχεία, κυρίως, από τις αυτόχθονες μορφές τέχνης της κάθε κοινότητας, οι δράσεις έχουν σχεδιαστεί από την ομάδα των φοιτητών και τη διδάσκουσα του μαθήματος της Διδακτικής της Τέχνης στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, για να επιτρέψουν στους ενήλικες πρόσφυγες να εκπαιδεύσουν και να ενσωματώσουν τη νέα γενιά στις πολιτιστικές τους παραδόσεις. Οι φοιτητές (μελλοντικοί καλλιτέχνες και εκπαιδευτικοί τέχνης) θα αναπτύξουν αυτοσυντηρούμενα προγράμματα σπουδών και κατάρτισης, στα οποία θα εμπλέκονται παιδιά και ενήλικες στις οπτικές και δημιουργικές τέχνες που προέρχονται από τη δική τους κουλτούρα, τον δικό τους πολιτισμό. Οι δραστηριότητες αυτές θα παρέχουν στις τοπικές οργανώσεις αρωγής τα εργαλεία, για να βοηθήσουν τις κοινότητες των προσφύγων να αντιμετωπίσουν το τραύμα, την τρομοκρατία και τις συνέπειες του πολέμου.

## Art Education and Refugee Crisis – Three Projects that Focus on the Social Dimension of Art and the Social Role of Education

**Irene Giannimara**, Dr in Art Education, Teaching Staff, Athens School of Fine Arts –Visual Artist

Art and culture have, as it is claimed, a value that goes beyond monetary output and economic growth. Over the past few years the arts sector has found an answer to the austerity measures and the economist paradigms underlying the budget cuts in the endorsement of the notion of value. Its value lies on the social level by developing and promoting empathy and a sense of community and on a cultural level by fostering understanding for cultural differences, as well as strengthening cultural self-awareness. In arts education these claims have resounded strongly. What is more, they have joined forces with a third positive outcome of engaging in cultural activities: cognitive skills and multiple intelligences. These positive effects of the arts: social, cultural, and cognitive have met with little qualitative opposition, although the true curriculum or policy change appears to be much slower than the endorsement of the notion of cultural value. But now the arts in general and arts education, in particular, are facing a challenge that forces us to stand for our claims. The refugee crisis may have deep economic and political causes, yet as a crisis it is predominantly social and cultural in nature. What is it we are to do so that the arts, culture and arts education stand up for its claim? How does one foster empathy through art in the middle of a crisis? How can an arts teacher enter her or his class tomorrow and make a beginning in solving the social and cultural crisis? This paper examines these questions and will address the social dimension of art and the social role of education. It presents the three scheduled for the second semester of the course of the Art Education department projects related to the theme: “The communicative aspect of art in the school community”, which will take place in Scaramanga and Schisto Camps in collaboration with the refugee education coordinators, Galina Altochova and Elena Karagiannis respectively.



## Η Λογοκρισία στην Ακαδημαϊκή Κοινότητα: η περίπτωση της λογοκρισίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών (Δεκέμβριος 2015)

**Γιάννης Ζιώγας**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Τον Δεκέμβριο του 2015, η έκθεση ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ! Όψεις Εικαστικής Λογοκρισίας στην Ελλάδα (1949-2013) λογοκρίθηκε από την πλειοψηφία των διοργανωτών του συνεδρίου Λογοκρισίες στην Ελλάδα και την έμμεση υποστήριξη φορέων. Η έκθεση επρόκειτο να παρουσιάσει οπτικό υλικό και κείμενα από περιπτώσεις λογοκρισίας στην Ελλάδα από το 1949 έως τώρα. Αποτελεί μια παγκόσμια περίπτωση όπου μια έκθεση οργανωμένη από ακαδημαϊκό φορέα λογοκρίνεται συνολικά στο σύγχρονο πλαίσιο μιας αστικής δημοκρατίας. Θα αναπτυχθεί το ιστορικό, οι μηχανισμοί λογοκρισίας, οι στοχεύσεις και οι επιδιώξεις των λογοκριτών. Η εισήγηση θα αποτελεί μια καταγραφή της λογοκρισίας μιας έκθεσης για τη λογοκρισία.*

Η λογοκρισία, τόσο ως πρακτική όσο και ως θεωρητικό πεδίο, έχει μια ευρεία διάσταση με πολλές, συχνά αμφίσημες πτυχές. Ο ίδιος ο ορισμός της λογοκρισίας δεν φαίνεται να μπορεί να έχει ένα μονοσήμαντο χαρακτηριστήρα. Η διαπραγμάτευση του θέματος αποτελεί την πιο καίρια μελέτη του τρόπου με τον οποίο η κοινωνία συναντά το έργο τέχνης, και πώς το έργο τέχνης, διαδρώντας με το κοινό, ενεργοποιεί αντιδράσεις. Ταυτόχρονα θέτει σε κρίση τον ίδιο τον καλλιτέχνη ή στοχαστή που καλείται να αντιμετωπίσει την πίεση μιας λογοκριτικής πρακτικής. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Γ. Θεοδόσης σχετικά με την άσκηση της μη-τέχνης, «Σε καμία περίπτωση [μια διάταξη] δεν εξουσιοδοτεί τους κρατικούς λειτουργούς να ορίσουν τι είναι τέχνη και να απαγορεύσουν την καταχρηστική συνεπώς άσκησή της, ως μη τέχνης»<sup>1</sup>. Τέλος, συχνά τον ρόλο των λογοκριτών αναλαμβάνουν εκείνοι οι οποίοι σε διάφορες περιπτώσεις διατείνονται ότι είναι υπερασπιστές της ελευθερίας της έκφρασης. Η κάθε περίπτωση αποτελεί ένα σημείο διαλόγου για το τι είναι ελευθερία της έκφρασης και της ακαδημαϊκής έρευνας. Αρχικά αναπτύσσουμε το χρονικό της λογοκριμένης έκθεσης *ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ! Όψεις εικαστικής λογοκρισίας στην Ελλάδα (1949-2015)*. Στο Παράρτημα της ανακοίνωσης παρατίθενται όλα τα κείμενα που διημερίθησαν κατά την διάρκεια του γεγονότος.<sup>2</sup>

Οι περιπτώσεις θεσμικής λογοκρισίας (όταν ένα θεσμός στερεί το δικαίωμα καλλιτεχνικής έκφρασης ή επιστημονικής έρευνας από ομάδες ή άτομα) αποτελούν ένα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας σε πολλά επίπεδα και για πολλούς λόγους: για την αμεσότητα του κοινωνικού αντίκτυπου, για τις πολυδιάστατες επιπτώσεις στον κοινωνικό περίγυρο, για την αναστολή της πορείας της έρευνας και, κυρίως, για τις επιπτώσεις στην προσωπικότητα του λογοκρινόμενου.

1 Θεοδόσης, Γ. (2000). *Η ελευθερία της τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη (61).

2 Ο συγγραφέας του κειμένου είναι και ο λογοκριθείς. Στο κείμενο που ακολουθεί αποτυπώθηκε η ροή των γεγονότων και ελαχιστοποιήθηκαν οι προσωπικές ερμηνείες. Η έκθεση και η διαδικασία λογοκριτικής πρακτικής καταγράφεται στο: Ζιώγας, Γ. (2017). *Απαγορεύεται! Εικαστική Λογοκρισία στην Ελλάδα (1949-2016)*. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών καθώς και στο σύνδεσμο: <https://artcensored.wordpress.com>

Η περίπτωση της λογοκρισίας της έκθεσης *ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ! Όψεις εικαστικής λογοκρισίας στην Ελλάδα (1949-2015)*

έχει τα εξής ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

-Φορείς της λογοκριτικής πρακτικής υπήρξαν μέλη Επιστημονικής Επιτροπής.

-Λογοκρίθηκε έκθεση που αφορούσε συνολικά το φαινόμενο της Λογοκρισίας στην Ελλάδα.

-Λογοκρίθηκε έκθεση για την ελευθερία της έκφρασης που θα πραγματοποιείτο σε έναν από τους πλέον επονείδιστους τόπους καταπάτησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας: τις εγκαταστάσεις του πρώην ΕΑΤ/ΕΣΑ (Ειδικό Ανακριτικό Τμήμα της Ελληνικής Στρατιωτικής Αστυνομίας).

### Το χρονικό της περίπτωσης

Οι Δημήτρης Χριστόπουλος (Πάντειο Πανεπιστήμιο) και Γιάννης Ζιώγας (Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), αποφάσισαν στις αρχές του 2015 να διοργανώσουν το Συνέδριο/Έκθεση με θέμα τη λογοκρισία και συνέστησαν την Επιστημονική Επιτροπή που θα το διοργάνωνε. Ένας από τους άξονες της διαδικασίας ήταν σκέψεις όπως: «[« οι αγανακτισμένοι»] προκειμένου να αντιπαρέλθουν το επιχείρημα ότι παραβιάζουν την καλλιτεχνική ευκαιρία προδικάζουν με περισσή ευκαιρία ότι «αυτό δεν είναι τέχνη». Αυτό είναι το μήνυμα. Αν δεν μας αρέσει τη βαπτίζουμε «μη τέχνη», οπότε έχουμε ήσυχη τη συνείδησή μας ότι αυτό που αποστρεφόμεστε και θέλουμε να μην υφίσταται στο δημόσιο χώρο, δεν είναι τέχνη. Ως «μη τέχνη» λοιπόν δεν χρήζει προστασίας και οι λογοκριτές είναι ελεύθεροι να το φιμώσουν»<sup>3</sup>. Το Συνέδριο/Έκθεση θα αποτελούσε κορύφωση της έρευνας και διαδικασίας που ξεκίνησε το 2003 με αφορμή την υπόθεση Outlook (2003)<sup>4</sup>. Οι συμμετέχοντες σε αυτή την πρωτοβουλία συνέχισαν, από το 2003 και εξής, την έρευνα πάνω στο επίμαχο θέμα με μια σειρά από εκδόσεις, ημερίδες, παρουσιάσεις του υλικού σε διεθνή συνέδρια. Από την αρχική σύσταση της Επιτροπής παρέμειναν τέσσερις (Δημήτρης Χριστόπουλος, Γιάννης Ζιώγας, Πηνελόπη Πετσίνη, Διδάκτωρ Τεχνών και Θεωρητικών Επιστημών, Νίκος Παναγιωτόπουλος, Διδάκτωρ Τεχνών και Θεωρητικών Επιστημών-φωτογράφος) και τελικά, μετά τον αποκλεισμό του Γιάννη Ζιώγα, λίγο πριν την έναρξη του Συνεδρίου/Έκθεσης, τρεις. Στο Συνέδριο/Έκθεση δόθηκε ο τίτλος *Λογοκρισίες στην Ελλάδα* και η διοργάνωσή του εγκρίθηκε από τις Γενικές Συνελεύσεις δύο πανεπιστημιακών τμημάτων (Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο και Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Η έκθεση θα υποστηριζόταν οικονομικά από το Παράρτημα του Ιδρύματος Ροζα Λούξεμπουργκ-στην Ελλάδα (συντονίστρια Ιωάννα Μεϊτάνη).

3 Αναφέρεται στο Εισαγωγικό σημείωμα του επιμελητή στο: Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2013). *Ο Θεός δεν έχει ανάγκη εισαγγελία: Εκκλησία, βλασφημία και Χρυσή Αυγή*. Αθήνα: Νεφέλη 14-15. Επίσης, ο Χριστόπουλος αναφέρει: «Φυσικά έχουμε κάθε λόγο να διεκδικούμε τη διαφοροποίηση της τιμής του προσώπου από αυτήν των αντιλήψεών του, διότι αν δεχθούμε ότι προσβολή των τελευταίων επιφέρει βλάβη στο πρώτο είναι σαν να ομολογούμε ότι δεν μπορούμε να λέμε τίποτε διότι όλοι μπορεί εν δυνάμει να προσβάλλονται». Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2015). «Όλα μπορούν να λεχθούν» ή υπάρχουν «Εκείνα που δεν λέγονται»; Αθήνα: Βιβλιόραμα, 13.

4 Η υπόθεση OUTLOOK αναφέρεται στη λογοκρισία του ζωγραφικού έργου *Asperges me* του Thierry De Cordier στην έκθεση OUTLOOK που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 2003 και ήταν ενταγμένη στην Πολιτιστική Ολυμπιάδα. Για μια ολοκληρωμένη παρουσίαση της υπόθεσης OUTLOOK βλέπε: Ζιώγας, Γ., Καραμπίνης, Λ., Σταυρακάκης, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2008). *Όψεις λογοκρισίας*. Αθήνα: Νεφέλη, 279-284. Το *Όψεις λογοκρισίας* αποτελεί την κύρια έκδοση που κατέγραψε τις δράσεις εκείνης της περιόδου. Στο βιβλίο αναπτύσσεται και η πρώτη μορφή του Αρχείου Εικαστικής Λογοκρισίας. Ό.π., 187-312. Σημαντική συμβολή στην κατανόηση εκείνης της περιόδου είναι και το βιβλίο: Τσακυράκης, Σ. (2005). *Θρησκεία κατά Τέχνης*. Αθήνα: Πόλις.

Μέρος του Συνεδρίου/Έκθεσης θα αποτελούσε και η έκθεση *ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ! Όψεις εικαστικής λογοκρισίας στην Ελλάδα (1949-2015)*. Η έκθεση θα αποτελείτο από φωτογραφικά τυπωμένες επιφάνειες (πάνελ) διαστάσεων 100x100εκ., που αφορούσαν 25 περιπτώσεις λογοκρισίας εικαστικών έργων της περιόδου 1949-2015, από επεξηγηματικά σημειώματα διαστάσεων Α3, τοποθετημένα δίπλα στην αντίστοιχη περίπτωση και από πρωτότυπα λογοκριμένα έργα, σε όποιες από τις περιπτώσεις υπήρχαν και ήταν διαθέσιμα. Η έκθεση θα ήταν ένα από τα δύο μέρη του δίπολου Συνέδριο/Έκθεση *Αγογκρισίες στην Ελλάδα* που επρόκειτο να διοργανωθεί αρχικά στο Πάντειο, αργότερα στην Τεχνόπολη και τέλος στο Κέντρο Τεχνών του Δήμου Αθηναίων (πρώην ΕΑΤ/ΕΣΑ).

Στο πλαίσιο προετοιμασίας της έκθεσης υπήρξαν εντάσεις στην Επιστημονική Επιτροπή με αποτέλεσμα την κατάργηση της εν λόγω έκθεσης και των εισηγήσεων του Γιάννη Ζιώγα από τις εργασίες του συνεδρίου. Τρία από τα τέσσερα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής (Νίκος Παναγιωτόπουλος, Πηνελόπη Πετσίνη, Δημήτρης Χριστόπουλος) ανακοίνωσαν στον επιμελητή και επίσης μέλος της Επιτροπής τον αποκλεισμό της συμμετοχής του ίδιου και του ακαδημαϊκού τμήματος που αντιπροσώπευε, αν και, ταυτόχρονα, ήταν συνδιοργανωτής της Έκθεσης/Συνεδρίου.

Η αποβολή του επιμελητή από την Επιτροπή ανακοινώθηκε πρώτα δημόσια (μέσω του διαδικτύου) και κατόπιν προσωπικά, χωρίς ποτέ να έχει πραγματοποιηθεί συνάντηση του συνόλου των τεσσάρων μελών της Επιτροπής για να διαβουλευτούν. Ταυτόχρονα αποβλήθηκε το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ως συνδιοργανωτής.

## Σημεία διαφωνίας

Το *θεμελιώδες* σημείο διαφωνίας ήταν επί της αρχής: κατά πόσο είναι θεμιτό επιστημονικά και ηθικό για τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής να παρεμβαίνουν στο έργο ενός άλλου μέλους της επιτροπής, ειδικά σε ένα συνέδριο για την ελευθερία της έκφρασης, και ποια είναι τα όρια της ακαδημαϊκής και καλλιτεχνικής ελευθερίας όταν:

α. Αυτό γίνεται μονομερώς, ζητώντας από ένα μέλος να παρουσιάζει στους υπόλοιπους και στη φιλοξενούσα αρχή (Δήμος Αθηναίων) κάθε φάση της έρευνάς του. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι είχε αποφασιστεί να γίνουν ή όχι δεκτές οι εισηγήσεις μόνον όσων υπέβαλαν πρόταση και, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, μόνο με βάση την αρτιότητα της επιστημονικής τεκμηρίωσης και όχι του περιεχομένου.

β. Ελέγχεται και απαιτείται επιτακτικά η αλλαγή του περιεχόμενου του έργου ενός μέλους της οργανωτικής επιτροπής από τα υπόλοιπα. Ο επιμελητής θεωρούσε ότι τα μέλη της Επιτροπής έχουν αυτοδύναμη παρουσία που αξιολογείται μόνο από τους συνέδρους και ευρύτερα από την ακαδημαϊκή κοινότητα.

γ. Επιτρέπονται εξωκαλλιτεχνικές και εξωεπιστημονικές παράμετροι και παράγοντες (Δήμος Αθηναίων) να επιβάλουν την αλλοίωση της επιστημονικής έρευνας.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Στην Διαβούλευση της Επιτροπής υπάρχουν υποδείξεις (αναφέρονται οι πλέον έντονες) που, και μόνον αυτές, αποδεικνύουν την παρεμβατική πρακτική του Δήμου Αθηναίων: Δημήτρης Χριστόπουλος, Διαβούλευση της Επιτροπής, 22 Οκτωβρίου 2015: Θεωρώ ότι θα είναι μεγάλη νίκη του αγώνα μας για ελεύθερη έκφραση και τέχνη, αν καταφέρουμε και έχουμε τον Καμίνη να λείει μια κουβέντα για όλη αυτή την ιστορία στο τέλος του Συνεδρίου πχ. κάνοντας λίγο σκόντο στην ένταση του υλικού που μπορεί να σοκάρει παρά να μπούμε σε πολεμικές που θα μας ηρωοποιήσουν σε κάποιους αλλά πάλι θα απομονώσουν την προβληματική μας. Πηνελόπη Πετσίνη, Διαβούλευση της Επιτροπής 20 Νοεμβρίου 2015: Μίλησα με τη Μαργαρίτα [γραφείο Δημάρχου] η οποία έχει θορυβηθεί με όλο αυτό [τον τρόπο που διοργανώνεται από την Επιτροπή η έκθεση]. Μου είπε επί λέξει ότι αν δεν μπορούμε να τηρήσουμε τα συμφωνηθέντα και αν συνεχίσουμε

δ. Η όποια κριτική, αναπτύσσεται με τον ευτελισμό της προσωπικότητας του διαφωνούντος, όπως φαίνεται κυρίως με τις επιστολές και την ανακοίνωση που εστάλησαν μετά την λογοκρισία από τα μέλη της επιτροπής.

Παρατίθενται στη συνέχεια τα κύρια σημεία τριβής που οδήγησαν στην λογοκρισία της έκθεσης *ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ! Όψεις εικαστικής λογοκρισίας στην Ελλάδα (1949-2015)*. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, αν είχαν γίνει δεκτές οι απαιτήσεις των τριών μελών της Επιτροπής, οι 9 από τις 25 περιπτώσεις θα έπρεπε να αποκαθλωθούν ή να αλλοιωθούν συνολικά:

1. Το πρώτο αφορά την *Υπόθεση Δημήτρη Καλαμάρα*. Στην υπόθεση αυτή θεωρήθηκε ότι ο Καλαμάρας ως «συστημικός» καλλιτέχνης δεν είχε λογοκριθεί ενώ ο μειοψηφών επιμελητής τη θεωρούσε χαρακτηριστική περίπτωση λογοκρισίας. Για να μπορέσει η γλύπτρια και θεωρητικός Άννα Μοσχονά Καλαμάρα (σύζυγος του Δημήτρη Καλαμάρα) να παρουσιάσει την εισήγηση σχετικά με τη διαρκή λογοκριτική πρακτική σε βάρος των έργων του Καλαμάρα, ο επιμελητής υποχρεώθηκε να μην παρουσιάσει τη δική του εισήγηση, παραχωρώντας στην Άννα Μοσχονά Καλαμάρα το χρόνο που του αναλογούσε.
2. Το δεύτερο σημείο διαφωνίας αφορά τα επεξηγηματικά σημειώματα και πάλι για την *Υπόθεση Δημήτρη Καλαμάρα*. Για να μπορέσει ο επιμελητής να παρουσιάσει και τις τρεις περιπτώσεις *Καλαμάρα* σε ένα ενιαίο πλαίσιο, τύπωσε ένα μόνο πάνελ όπου παρουσιάζονταν έγγραφα και φωτογραφικά ντοκουμέντα και των τριών περιπτώσεων. Ταυτόχρονα πρότεινε να υπάρχουν τρεις διαφορετικές περιγραφές-περιλήψεις των περιπτώσεων, για να είναι διακριτή η κάθε μία περίπτωση ξεχωριστά. Η πλειοψηφία θέλησε να παρέμβει και απαίτησε να υπάρχει μόνο μία περίληψη για όλα τα έργα, υποβαθμίζοντας με αυτό τον τρόπο τη σημασία της περίπτωσης, όπως την είχε αξιολογήσει ο επιμελητής.
3. Το τρίτο σημείο διαφωνίας υπήρξε το πάνελ για την *Περίοδο 1945-74*. Η άποψη του επιμελητή της έκθεσης ήταν να μην εστιαστεί η περίπτωση σε ένα συγκεκριμένο άτομο, αλλά να αναφερθεί συμβολικά η περίπτωση Κατερίνας Χαριάτη-Σισμάνη στο πλαίσιο μιας ευρύτερης περιόδου και κατάστασης. Ζητήθηκε επιτακτικά από τον επιμελητή να αλλάξει τον τίτλο και από: *ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1945-74* να τον μετατρέψει σε: *Υπόθεση Χαριάτη-Σισμάνη (1951)*<sup>6</sup>. Υπήρξε επίσης αντίθεση να αναφερθεί το όνομα του Κώστα Σταυρόπουλου, κριτικού τέχνης και επί 30ετία φυλακισμένου και εξόριστου, ως αυτόπτη μάρτυρα της περιόδου.
4. Υπήρξε από την πλειοψηφία η απαίτηση να μην παρουσιαστούν οι υποθέσεις Σκορτσέζε, Αγγελό-

να δημιουργούμε προβλήματα, να υπάρχουν δυστροπίες και παρεξηγήσεις, τότε ο ΟΠΑΝΔΑ θα ακυρώσει την έκθεση. Ο Δήμος θα μας παραχωρήσει το χώρο για 3 μέρες να κάνουμε ένα συνέδριο και τέλος. Ούτε μπάνερ, ούτε δημοσιότητες, ούτε 15 μέρες παραχώρηση του χώρου, ούτε “ευαίσθητα” έργα σε χώρο του Δήμου. Την Κυριακή θα έχουν συνάντηση στην παράταξη για να συζητήσουν το θέμα. Θα μας ενημερώσουν, είτε, για την απόφασή τους κι από Δευτέρα θα μιλήσει αυτή με τους υπεύθυνους του ΟΠΑΝΔΑ. Νίκος Παναγιωτόπουλος, Διαβούλευση της Επιτροπής 25 Νοεμβρίου 2015: Για την περίπτωση Φωτίου, επίσης έχω ξαναπεί ότι δεν τη θεωρώ λογοκρισία. Η αστυνομία έκανε τη δουλειά της. Αν ο Φωτίου έκανε καλά τη δική του, θα είχε φροντίσει να ενημερώσει – να ζητήσει άδεια – να ζητήσει νομική συμβουλή αφού σκόπευε να κάνει κάτι που έδειχνε παράνομο. Ακόμα κι έτσι, τελικά αθωώθηκε (Τα παραπάνω αποσπάσματα προέρχονται από το αρχείο της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας του συγγραφέα).

6 Ζιώγας, Γ. (2008). Πράξεις Ελληνικής Εικαστικής Λογοκρισίας. Στο Ζιώγας, Γ., Καραμπίνης, Λ., Σταυρακάκης, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.). *Όψεις λογοκρισίας*. Αθήνα: Νεφέλη, 189..

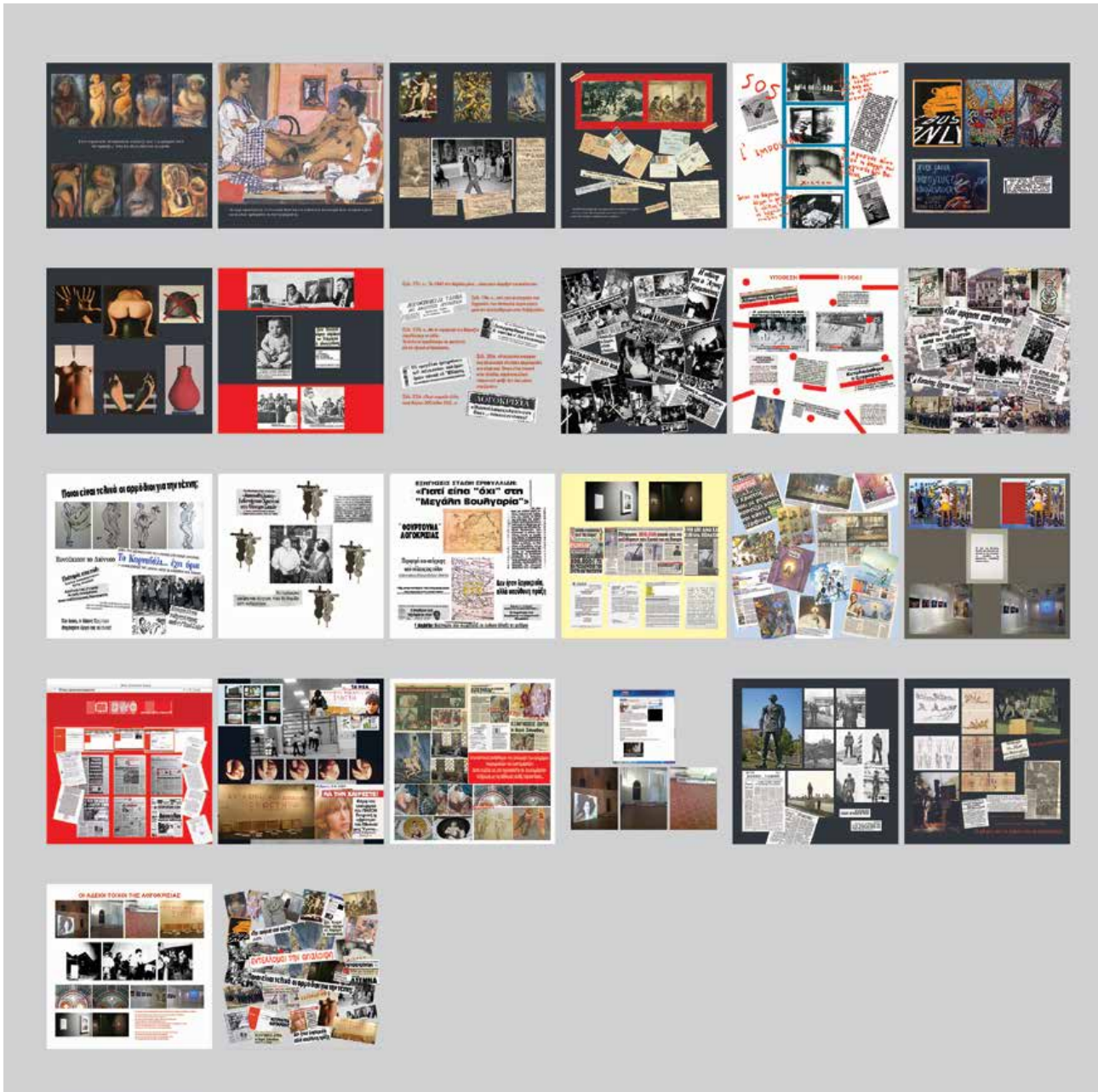
πουλου με το σκεπτικό ότι «ο κινηματογράφος δεν ανήκει στις εικαστικές τέχνες». Ο μειοψηφών επιμελητής εξέφρασε την άποψη ότι και ο κινηματογράφος είναι εικαστική τέχνη και οι ταινίες ανήκουν στον κόσμο των οπτικών τεχνών. Τελικά δεν του επετράπη να παρουσιάσει τα πάνελ. Οι υποθέσεις θα παρουσιάζονταν με ξέχωρο τρόπο από το μέλος της επιτροπής Νίκο Παναγιωτόπουλο, με βασικό θεωρητικό επιχείρημα την μη κατάταξη του κινηματογράφου στις εικαστικές τέχνες.

5. Το πέμπτο σημείο διαφωνίας ως προς τις υποθέσεις υπήρξε η *Υπόθεση Φωτίου*<sup>7</sup>. Ο Δημήτρης Φωτίου είχε παρουσιάσει στο διαδίκτυο μια προσομοίωση ρουσφετολογικής διαδικασίας. Είχε συλληφθεί και κατηγορηθεί για κακούργημα με εξοντωτικούς όρους. Η πλειοψηφία των μελών της επιτροπής θεώρησε ότι στην περίπτωση Φωτίου υπήρξε σωστή αντίδραση της αστυνομίας (γράφτηκε χαρακτηριστικά<sup>8</sup>: *Η αστυνομία έκανε τη δουλειά της*) απέναντι σε μια πιθανότητα απάτης. Ταυτόχρονα θεωρήθηκαν λανθασμένες οι ενέργειες του Φωτίου ως προς την μη ενημέρωση της αστυνομίας εκ των προτέρων. Η άποψη του επιμελητή ήταν ότι η υπόθεση Φωτίου ήταν λογοκρισία και η υπόθεση αποτελεί δίωξη στην ελευθερία της έκφρασης, και ως εκ τούτου πρέπει να παρουσιαστεί.
6. Ζητήθηκε να μην εκτεθεί το έργο της Δέσποινας Χρήστου που είχε λογοκριθεί το 2004 επί Δημαρχιακής θητείας Ντόρας Μπακογιάννη.
7. Η διάθεση να συγκαλυφθεί η έκθεση, από αυτούς που την οργάνωσαν, υπήρξε επίσης σημείο διαφωνίας: αρχικά η διάρκειά της ήταν 30 ημέρες. Κατόπιν, έγινε μόλις 15. Αργότερα η πλειοψηφία αποφάσισε να μην αναρτηθεί μπάνερ επί της Βασιλίσσης Σοφίας, για να μην καταστεί, όπως έλεγαν, στόχος η έκθεση. Τέλος, ανακοινώθηκε ότι ο Δήμαρχος Αθηναίων δεν θα είχε την έκθεση υπό την αιγίδα του όπως εθιμοτυπικά συμβαίνει με όλες τις εκθέσεις που διοργανώνονται σε χώρους του Δήμου Αθηναίων. Αντίθετα όχι μόνο δεν θα αναφερόταν το όνομά του Δήμου Αθηναίων, αλλά δεν θα υπήρχε πουθενά ούτε το λογότυπο του Δήμου Αθηναίων (κάτι εξαιρετικά ασύνηθες ως πρακτική). Πώς είναι δυνατόν μια έκθεση για την ελευθερία της έκφρασης να πραγματοποιείται χωρίς να επιδιώκεται η δημοσιοποίησή της στο μέγιστο δυνατόν;
8. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο επιμελητής είχε εξασφαλίσει για όλες τις περιπτώσεις τα πρωτότυπα έργα. Και αυτό όμως υπήρξε θέμα τριβής σε δύο επίπεδα. Ζητήθηκε αρχικά να μην παρουσιαστούν τα έργα της Στεφανή και Χρήστου ως προκλητικά. Τελικά ειπώθηκε ότι υπήρχε, σύμφωνα με πληροφορίες, η πιθανότητα ακραία πολιτικά στοιχεία να καταστρέψουν τα έργα. Είναι υπό εξέταση αν ο συγκεκριμένος ισχυρισμός ήταν τεκμηριωμένος, ή εντασσόταν στη γενικότερη στρατηγική αποδυνάμωσης της έκθεσης. Ο επιμελητής ενημέρωσε τους κατόχους των έργων ότι για τα έργα που θα εκτεθούν υπήρχε ο κίνδυνος βανδαλισμού. Εξασφάλισε η συγκατάθεση κάποιων από τους κατόχους και τελικά θα εκτίθεντο τα μισά από αυτά (αριθμός που ωστόσο μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός).

Η άποψη της πλειοψηφίας ήταν ότι ο επιμελητής της έκθεσης θα παρουσίαζε προσωπική έκθεση και όχι αρχειακό υλικό. Αντίθετα, πρόθεση του επιμελητή ήταν η προσέγγιση των γεγονότων να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε ο θεατής να βιώσει τις αντιφάσεις της εποχής. Σημειώνεται ότι δίπλα στο κάθε πάνελ θα

<sup>7</sup> Ζιώγας 2008, ό.π., 297-303.

<sup>8</sup> Αλληλογραφία μελών της Επιτροπής, αρχείο του συγγραφέα.



Εικ. 1. Τα πάνελ της λογοκριμένης έκθεσης ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ! Όψεις εικαστικής λογοκρισίας στην Ελλάδα (1949-2015) που παρουσιάζουν είκοσι πέντε περιπτώσεις λογοκρισίας. Από αυτά τα εννιά δεν θα έπρεπε σύμφωνα με την πλειοψηφία των μελών της Επιτροπής να παρουσιαστούν, ενώ το σύνολο τους χαρακτηρίστηκε ως ατομικό καλλιτεχνικό εγχείρημα του επιμελητή.

υπήρχε αυτούσιο, όπου αυτό ήταν δυνατό, το έργο που λογοκρίθηκε καθώς και περίληψη των γεγονότων που το αποτελούν. Συνεπώς δεν ισχύει η άποψη περί προσωπικής έκθεσης δεδομένης της παρουσίας των αυθεντικών έργων. Σε κάθε περίπτωση τα πάνελ δεν αποτελούσαν εικαστικά έργα του υποφαινόμενου αλλά παράθεση των τεκμηρίων κάθε περίπτωσης λογοκρισίας. Στο σύνδεσμο: <https://artcensored.wordpress.com> παρατίθενται όλα τα πάνελ φτιαγμένα με την οπτική μέθοδο του ψηφιακού φωτοκολάζ, για να κριθεί το εγχείρημα περί «προσωπικής έκθεσης» (εικ. 1).



Εικ. 2. Οι σελίδες του έντυπου της έκθεσης που αφορούσαν την έκθεση. Επάνω το έντυπο πριν την αφαίρεση των σελίδων που αφορούσαν την έκθεση κάτω η τελική του μορφή.

Η μη αποδοχή εκ μέρους του επιμελητή, των παρεμβάσεων και της πρόθεσης αλλοίωσης του περιεχομένου της έκθεσης οδήγησε, όπως αναφέρεται στην ανακοίνωση της Επιτροπής, στα παρακάτω:

- Ο Γιάννης Ζιώγας, επίκουρος καθηγητής του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας έπαψε να είναι μέλος της επιστημονικής-οργανωτικής επιτροπής του συνεδρίου – δρωμένου «Λογοκρισίες στην Ελλάδα»
- Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας έπαψε να είναι συνδιοργανωτής του συνεδρίου – δρωμένου
- Η έκθεση *Απαγορεύεται! Όψεις Εικαστικής Λογοκρισίας στην Ελλάδα (1949-2013)* σε επιμέλεια Γ. Ζιώγα δεν θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του συνεδρίου μας και μετά, όπως είχε αρχικώς προβλεφθεί.

Σε συνέχεια της απόφασης αυτής σκίστηκαν από τα ήδη τυπωμένα έντυπα του Συνεδρίου, με συναπόφαση του Παραρτήματος Ελλάδος του Ιδρύματος Λούξεμπουργκ,<sup>9</sup> οι σελίδες που αφορούσαν την έκθεση (εικ. 2)<sup>10</sup> και το Συνέδριο *Απογοκρισίες στην Ελλάδα* διεξήχθη σε άδειους τοίχους (εικ. 3- 5).

<sup>9</sup> Το Παράρτημα Ελλάδος του Ιδρύματος Λούξεμπουργκ, συντονίστρια Ιωάννα Μεϊτάνη, δεν επικοινωνήσε ποτέ διαζώσης με τον επιμελητή, δεν δέχθηκε να συναντηθεί μαζί του, δεν του ανακοίνωσε την απόφαση της μη υλοποίησης της έκθεσης.

<sup>10</sup> Τα πρακτικά του συνεδρίου του 2015 εκδόθηκαν στο: Πετσίνη Π., Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2017). *Η λογοκρισία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ.



Εικ. 3-4. Όψεις του Συνεδρίου με λευκούς τους τοίχους του πρώην ΕΑΤ/ΕΣΑ, όπου θα αναπτύσσονταν τα πάνελ της έκθεσης. Στη δεξιά φωτογραφία διακρίνεται ο Δήμαρχος Αθηναίων Γεώργιος Καμίνης.



Εικ. 5. Η εξέλιξη της περίπτωσης Χρήστου στο χώρο του πρώην ΕΑΤ/ΕΣΑ: στην αριστερή φωτογραφία το έργο της ζωγράφου Δέσποινας Χρήστου, το 2004 πριν την λογοκρισία από την τότε Δημοτική Αρχή. Στην κεντρική η φωτογραφία του χώρου μετά την αφαίρεση του έργου (στον τοίχο διακρίνεται το επεξηγηματικό σημείωμα). Στη δεξιά φωτογραφία η γωνία του χώρου (ακριβώς πίσω από τους ομιλητές), όπου θα τοποθετείτο, επιτέλους, το έργο· και επί Δημαρχίας Καμίνη ο χώρος παρέμεινε κενός (δίχως έργο) και ο τοίχος λευκός.

## Βιβλιογραφία

Θεοδόσης, Γ. (2000). *Η ελευθερία της τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ζιώγας, Γ., Καραμπίνης, Λ., Σταυρακάκης, Γ., Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2008). *Όψεις λογοκρισίας*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ζιώγας, Γ. (2008). Πράξεις Ελληνικής Εικαστικής Λογοκρισίας. Στο Ζιώγας, Γ., Καραμπίνης, Λ., Σταυρακάκης, Γ. & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.). *Όψεις λογοκρισίας*. Αθήνα: Νεφέλη, 187-312.

Ζιώγας, Γ. (2017). *Απαγορεύεται! Εικαστική Λογοκρισία στην Ελλάδα (1949-2016)*. Φλώρινα: Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών.

Τσακυράκης, Σ. (2005). *Θρησκεία κατά Τέχνης*. Αθήνα: Πόλις.

Πετσίνη, Π. & Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2017). *Η λογοκρισία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ

Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2013). *Ο Θεός δεν έχει ανάγκη εισαγγελέα: Εκκλησία, βλασφημία και Χρυσή Αυγή*. Αθήνα: Νεφέλη .

Χριστόπουλος, Δ. (Επιμ.) (2015). «Όλα μπορούν να λεχθούν» ή υπάρχουν «Εκείνα που δεν λέγονται»; Αθήνα: Βιβλιόραμα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ<sup>11</sup>**1. Ανακοίνωση της επιστημονικής – οργανωτικής επιτροπής για την κατάργηση της έκθεσης και συνεργασίας**

Αθήνα, 3 Δεκεμβρίου 2015

Μετά λύπης μας, με την παρούσα, γνωστοποιούμε πως:

- Ο Γιάννης Ζιώγας, επίκουρος καθηγητής του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας έπαψε να είναι μέλος της επιστημονικής-οργανωτικής επιτροπής του συνεδρίου – δρωμένου «Λογοκρισίες στην Ελλάδα»
- Το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας έπαψε να είναι συνδιοργανωτής του συνεδρίου – δρωμένου
- Η έκθεση *Απαγορεύεται! Όψεις Εικαστικής Λογοκρισίας στην Ελλάδα (1949-2013)* σε επιμέλεια Γ. Ζιώγα δεν θα πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του συνεδρίου μας και μετά, όπως είχε αρχικώς προβλεφθεί.

Οι λόγοι που μας οδήγησαν σε αυτή την απόφαση αφορούν στην απόλυτη και διαρκώς εντεινόμενη αδυναμία συνεννόησης της επιστημονικής-οργανωτικής επιτροπής με τον Γιάννη Ζιώγα στο επίπεδο του περιεχομένου των εργασιών μας.

Ενώ η αρχική και ανακοινωμένη μας πρόθεση ήταν η διεξαγωγή μιας έκθεσης με λογοκριμένα εικαστικά έργα –πρωτότυπα ή αντίγραφα– και υλικό τεκμηρίωσης του αντίστοιχου λογοκριτικού γεγονότος, ο Γ. Ζιώγας κατέληξε να προτείνει μια σειρά από προσωπικά εικαστικά/φωτογραφικά κολάζ που δεν αποτελούσαν τεκμηρίωση λογοκριτικών περιπτώσεων αλλά υποκειμενικές ερμηνείες τους από έναν εικαστικό.

Επ' αυτού προέκυψαν ουσιώδεις διαφωνίες σε ό,τι αφορά το σκεπτικό, τις έννοιες, τη συνέχεια και την ποιότητα του εν λόγω υλικού εξ ημών και των τριών. Επιπροσθέτως, το Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ μας ανακοίνωσε -μόλις είδε τι επρόκειτο να εκτεθεί- ότι δεν προτίθεται να χρηματοδοτήσει την έκθεση αυτή. Τέλος, ο επιμελητής της έκθεσης αποφάσισε ότι δεν συνομιλεί με δύο εξ ημών. Δυστυχώς, όλα αυτά συνέβησαν στην τελική ευθεία για το συνέδριο – δρώμενο.

Η απόφασή μας να προβούμε στη διακοπή της συνεργασίας αυτής δεν μας υπήρξε διόλου ευχάριστη, αλλά κρίθηκε αναγκαία έχοντας εξαντλήσει κάθε προηγούμενο περιθώριο ευπρεπούς συνεννόησης. Η συνέχιση αυτής της συνεργασίας θα έθετε εκ ποδών τη διοργάνωση του όλου γεγονότος στο χώρο που ευγενικά μας παραχωρήθηκε επ' αυτού από το Δήμο Αθηναίων και θα εξέθετε απολύτως τους τρεις υπογράφοντες σε βαθμό ανυπέρβλητο.

Δηλώνουμε, εκ προοιμίου ότι δεν πρόκειται να συνεχίσουμε δημοσίως σχετικό διάλογο με τη ματαίωση της συνεργασίας αυτής και λυπούμαστε ειλικρινά για την εξέλιξη, η οποία όμως, δεν δύναται να σκιάσει την επιτυχία των εργασιών ενός τόσα υποσχόμενου επιστημονικού συνεδρίου.

Νίκος Παναγιωτόπουλος

Πηνελόπη Πετσίνη

Δημήτρης Χριστόπουλος

<sup>11</sup> Παρατίθενται το σύνολο των επιστολών και ανακοινώσεων που δημοσιοποιήθηκαν κατά την διάρκεια των γεγονότων

## 2. Πρώτη επιστολή του Δημήτρη Χριστόπουλου προς τη Γενική Συνέλευση του ΤΕΕΤ

Προς τους διδάσκοντες του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας δια του προέδρου του Τμήματος & Πρύτανη του Πανεπιστημίου

Αθήνα, 16 Δεκεμβρίου 2015

Αξιότιμε κύριε Πρύτανη και Πρόεδρε του Τμήματος,

Η επιστολή αυτή απευθύνεται δι' υμών στα μέλη ΔΕΠ του Τμήματός σας αναφορικά με περιστατικό που προέκυψε κατά τη διοργάνωση του συνεδρίου – δρωμένου με τίτλο «Λογοκρισίες στην Ελλάδα».

Από τα τέλη του 2014, είχα αρχίσει να σκέφτομαι την πρωτοβουλία για τη διοργάνωση ενός δημοσίου γεγονότος με θέμα την λογοκρισία στη χώρα μας. Η σκέψη αυτή υπήρξε προϊόν και συνέχεια ενός σεμιναριακού μαθήματος που διδάσκαω στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου με τίτλο «Τέχνη, ελευθερία και λογοκρισία» ήδη από το 2007, με τη συμμετοχή μιας διαρκώς ανανεούμενης διεπιστημονικής ομάδας διδασκόντων.

Για τις ανάγκες διεξαγωγής του συνεδρίου αυτού συνεστήθη μια επιστημονική – οργανωτική επιτροπή με τη συμμετοχή των Νίκου Παναγιωτόπουλου, Πηνελόπης Πετσίνη, εμού και του επίκουρου καθηγητή του Τμήματός σας, Γιάννη Ζιώγα. Δια του τελευταίου αποφασίστηκε να προταθεί η συνδιοργάνωση της εκδήλωσης με το Τμήμα σας που έγινε δεκτή, με τη συνεργασία του Ιδρύματος Ρόζα Λούξεμπουργκ (Παράρτημα Αθηνών).

Η δημόσια εκδήλωση θα αποτελούνταν από το συνέδριο καθεαυτό, μια τεκμηριωτική έκθεση με θέμα την εικαστική λογοκρισία στην Ελλάδα και άλλες εκδηλώσεις. Με πρωτοβουλία του και υπό την ανοχή της επιτροπής, τη διοργάνωση της έκθεσης ανέλαβε ο Γιάννης Ζιώγας. Ωστόσο, κατά την πορεία υλοποίησης της έκθεσης αυτής η οποία ως αναπόσπαστο τμήμα του όλου δρωμένου ετίθετο υπό την εποπτεία της επιτροπής μας, προέκυπταν διαρκώς μείζονες διαφωνίες μορφής και περιεχόμενου τις οποίες καταφέραμε να ξεπεράσουμε επιτυχώς, πλην όμως ολοένα και πιο δύσκολα. Το βασικό πρόβλημα - για να μη μακρηγορώ - ήταν ότι, ενώ η αρχική, συμφωνημένη και ανακοινωμένη μας πρόθεση ήταν η διεξαγωγή μιας έκθεσης με λογοκριμένα εικαστικά έργα –πρωτότυπα ή αντίγραφα– και υλικό τεκμηρίωσης του αντίστοιχου λογοκριτικού γεγονότος, ο Γ. Ζιώγας κατέληξε να προτείνει μια σειρά από προσωπικά εικαστικά/φωτογραφικά κολάζ που δεν αποτελούσαν τεκμηρίωση λογοκριτικών περιπτώσεων αλλά υποκειμενικές ερμηνείες τους από έναν εικαστικό, για την ποιότητα του οποίου δεν επιθυμώ να εκφράσω άποψη λόγω μη συνάφειάς μου με το αντικείμενο, πλην όμως όσοι επαΐοντες εξέφρασαν ήταν σφόδρα αρνητική.

Επ' αυτού λοιπόν προέκυψαν ουσιώδεις διαφωνίες σε ό,τι αφορά το σκεπτικό, τις έννοιες, τη συνέχεια και την ποιότητα του εν λόγω υλικού από τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής. Επιπροσθέτως και ασχέτως με τα προηγούμενα, το Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ μας ανακοίνωσε -μόλις είδε τι επρόκειτο να εκτεθεί- ότι δεν προτίθεται να χρηματοδοτήσει την έκθεση αυτή. Τέλος, ο Γ. Ζιώγας αποφάσισε ότι δεν συνομιλεί με τα άλλα δύο μέλη της επιστημονικής-οργανωτικής επιτροπής, επειδή – λέει – «δεν είναι μέλη ΔΕΠ».

Δυστυχώς, όλα αυτά συνέβησαν στην τελική ευθεία για το συνέδριο – δρώμενο και είχαν ως αποτέλεσμα την απόφαση των τριών μελών –δηλαδή όλης της οργανωτικής-επιστημονικής επιτροπής του συνεδρίου πλην του Γ. Ζιώγα- να προβούμε στη διακοπή της συνεργασίας με τον Γ. Ζιώγα, και δι' αυτού με το Τμήμα σας τη θεσμική παρουσία του οποίου είχε εξ αντικειμένου αναλάβει δια της ενασχόλησής του αποκλειστικά με την εικαστική του έκθεση. Με το συνέδριο, σημειωτέον ουδέποτε ασχολήθηκε, ενώ επιπροσθέτως, κανένα άλλο μέλος ΔΕΠ του Τμήματος δεν θα ήταν – και δεν είναι - παρόν στις εργασίες του. Το σκεπτικό της παύσης της συνεργασίας αυτής εκτίθεται σε ανακοίνωση της επιτροπής της 3ης Δεκεμβρίου 2015. <http://logokrisies.wix.com/logokrisies#!about1/cii9>

Όπως αντιλαμβάνεσθε, η λήψη αυτής της απόφασης δεν υπήρξε διόλου ευχάριστη, τόσο για μένα όσο και για τους Παναγιωτόπουλο και Πετσίνη, τόσο για θεσμικούς-οργανωτικούς όσο και για προσωπικούς λόγους. Ωστόσο κρίθηκε αναγκαία, καθώς εξαντλήσαμε κάθε προηγούμενο περιθώριο ευπρεπούς συνεννόησης. Η συνέχιση αυτής της συνεργασίας

θα έθετε εκ ποδών τη διοργάνωση του όλου εγχειρήματος στο χώρο που ευγενικά μας παραχωρήθηκε επ' αυτού από το Δήμο Αθηναίων και θα εξέθετε απολύτως την οργανωτική επιτροπή σε βαθμό ανυπέρβλητο.

Δεν θα σας απασχολούσα με τα ως άνω, αν ο Γ. Ζιώγας, κατόπιν αυτών σιωπούσε, αντιλαμβανόμενος το εξής πρωτόλειο της αρχής της δημοκρατικής πλειοψηφίας: ότι όταν σε μια επιτροπή των τεσσάρων, οι τρεις δεν αντέχουν τη συνεργασία με τον έναν, η επιτροπή δεν μπορεί να συνεχίσει να είναι ο ένας αλλά οι τρεις. Ο Γ. Ζιώγας όμως όχι απλώς δεν το αντέληφθη αλλά την 15η Δεκεμβρίου 2015 έστειλε και επιστολή σε παραλήπτες του Ιδρύματος Λούξεμπουργκ –υποθέτω επιλεγμένους από τύχη– στην οποία αυτοθυματοποιείται πως λογοκρίθηκε, μη αντιλαμβανόμενος το έτερο πρωτόλειο της όποιας δημοκρατικής συμβίωσης: πως άλλο η αρνητική κριτική και αποδοκιμασία την οποία θα υποστεί λόγω του έργου του κι άλλο η λογοκρισία και μάλιστα στο πλαίσιο αποφάσεων μιας οργανωτικής επιτροπής συνεδρίου. Τούτο δε, έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς του προτάθηκε είτε η προβολή της έκθεσής του σε βίντεο είτε η διοργάνωσή της μετά το συνέδριο, ως λύσεις συμβιβαστικού χαρακτήρα τις οποίες –δυστυχώς για εκείνον– ξόδεψε. Τέλος, σήμερα 16η Δεκεμβρίου, μόλις έλαβα στο ηλεκτρονικό μου ταχυδρομείο ηλεκτρονικά αναρτημένη ανακοίνωσή του στην οποία κάνει δημοσίως λόγο για λογοκριμένη έκθεση.

Είναι δικαίωμα εκάστου να νομίζει ότι λογοκρίθηκε. Σε ελεύθερη χώρα ζούμε. Είναι επίσης όμως καθήκον μου, τόσο υπό την ιδιότητά μου ως μέλος ΔΕΠ του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου όσο και αυτή του αντιπροέδρου της Διεθνούς Ομοσπονδίας Δικαιωμάτων του Ανθρώπου να υπερασπίζομαι την ακαδημαϊκή ελευθερία της κριτικής και να απορρίπτω ευφάνταστα σενάρια λογοκρισίας, τα οποία μάλιστα με τοποθετούν στην θέση του λογοκριτή. Αν ο Γ. Ζιώγας λογοκρίθη–όπως αφελώς για εκείνον περιφέρει– τότε, με τον αυτό τρόπο, λογοκρίθηκαν ένας ικανός αριθμός προτάσεων και εισηγήσεων που η επιτροπή μας δεν έκανε δεκτές για το συνέδριο παρεμπιπτόντως, με τη συμμετοχή του Γ. Ζιώγα.

Αξιότιμε Πρύτανη και Πρόεδρε,

Ήθελα μέρες τώρα να απευθύνω την παρούσα στα μέλη ΔΕΠ του Τμήματός σας προς αποκατάσταση της αλήθειας και αποφυγή παρεξηγήσεων στο όνομα της θεσμικής συνεργασίας των τμημάτων μας που κατόπιν των παραπάνω διεκόπη. Με δεδομένο ότι η αποδοχή της πρότασης συνδιοργάνωσης της εκδήλωσης είναι απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος, οφείλω να ενημερώσω για τους λόγους για τους οποίους οι πραγματικοί όροι αυτής της συνεργασίας μας οδήγησαν στην παύση της. Είναι μετά λύπης μου που το κάνω, διότι, πάρα ταύτα, εκτιμώ τη δημόσια δράση του Γ. Ζιώγα εναντίον της λογοκρισίας. Δυστυχώς όμως αυτή, όπως φαίνεται, δεν αρκεί για μια κανονική ανθρώπινη συνεργασία που βασίζεται στη σύμπτωση των βουλήσεων επί κοινού έργου. Δυστυχώς, ο άνθρωπος δεν καταλαβαίνει.

Κλείνοντας, επιθυμώ να εκφράσω τη βούλησή μου να βρούμε μια νέα ευκαιρία συνεργασίας των Τμημάτων μας επί ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος και ν' αφήσουμε στη λήθη το δυσάρεστο περιστατικό το οποίο με οδήγησε στην παρούσα.

Με εκτίμηση και ευχές για τη νέα χρονιά,

Δημήτρης Χριστόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας

### 3. Δεύτερη επιστολή του Δημήτρη Χριστόπουλου προς τη Γενική Συνέλευση του ΤΕΕΤ

Προς τους διδάσκοντες του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας δια του προέδρου του Τμήματος & Πρύτανη του Πανεπιστημίου<sup>12</sup>

Αξιότιμε κύριε Πρύτανη και Πρόεδρε του Τμήματος,

Δεχθείτε αυτήν την επιστολή μου, σε συνέχεια της από την 16η Δεκεμβρίου 2015 στη Γενική Συνέλευση του Τμήματός σας. Όπως σας έγραφα και τότε, επισημαίνω τη μεγάλη μας λύπη κατά το ότι αναγκαστήκαμε να παύσουμε το Τμήμα από συνδιοργανωτή του συνεδρίου. Ωστόσο, η απουσία οποιουδήποτε φυσικού προσώπου, έστω και με την παραμικρή συμβολική συμμετοχή στις εργασίες του, μας στερούσε τη δυνατότητα ενός –έστω και ενός– πραγματικού συνομιλητή. Ένα Ίδρυμα δεν δύναται να φέρει τη σφραγίδα του σε εκδήλωση στην οποία δεν είναι με κάποιον τρόπο παρόν. Να γίνω συγκεκριμένος με ένα παράδειγμα: οι σύνεδροι χθες, κλείνοντας το συνέδριο, αποφάσισαν τη σύνταξη ψηφίσματος με το οποίο εκφράζουν την ανησυχία τους για την ποινική δίωξη γερμανού ιστορικού για το έργο του και την εναντίωσή μας σε άρθρο του ν. 4285/2014, βάσει του οποίου διεξάγεται η δίκη Ρίχτερ. Πώς θα μπορούσαμε να λάβουμε μια τέτοια απόφαση εν απουσία σας, εφόσον τυπικώς το συνέδριο έφερε τη σφραγίδα σας; Απολύτως αντιιδεολογικό και αδύνατο. Αποδέχομαι ωστόσο, απολύτως, από μέρους της Επιτροπής, ότι η παύση αυτή έπρεπε πρώτα να συνομολογηθεί με το Τμήμα σας, σε απευθείας επαφή μου μαζί σας και απολογούμαι ειλικρινώς γι' αυτό, εγώ προσωπικά.

Αξιότιμε κύριε Πρύτανη,

Έκλεινα την προηγούμενη επιστολή μου με την έκφραση «τη[ς] βούλησή[ς] μου να βρούμε μια νέα ευκαιρία συνεργασίας των Τμημάτων μας επί ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος και ν' αφήσουμε στη λήθη το δυσάρεστο περιστατικό». Επ' αυτού λοιπόν επανέρχομαι με πρόταση που αποκαθιστά απολύτως το τρωθέν κύρος του Τμήματός σας. Είμαι διατεθειμένος να διοργανώσουμε από κοινού στη Φλώρινα την άνοιξη ένα διήμερο προκειμένου να μεταφέρουμε τμήμα των εισηγήσεων του εξόχως επιτυχημένου συνεδρίου εκεί. Αυτή θα είναι η έμπρακτη απόδειξη ότι αφήνουμε πίσω το περιστατικό που μας δυσάρεστησε και όντως φέρνουμε το Τμήμα στη θεσμική θέση που του αρμόζει. Εφόσον συμφωνείτε με την πρότασή μου, δεν έχετε παρά να ορίσετε έναν ικανό αριθμό συναδέλφων – πλην ενός– για να σκεφτούμε τη διοργάνωση. Ευχαριστώ για την προσοχή σας και σας εύχομαι καλές γιορτές.

Δημήτρης Χριστόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας

### 4. Αίτημα Γιάννη Ζιώγα προς τη Γενική Συνέλευση του ΤΕΕΤ

Φλώρινα, 4 Ιανουαρίου 2015

Προς τον Πρύτανη, καθ. Αντώνη Τουρλιδάκη,

Τα μέλη της Γενικής Συνέλευσης του ΤΕΕΤ

Το Γραμματέα του ΤΕΕΤ,

Θα επιθυμούσα να καταθέσω γραπτώς τις απόψεις μου για να διευκρινίσω ορισμένα σημεία από τα όσα συζητήθηκαν στην άτυπη συνάντηση της Δευτέρας 14 Δεκεμβρίου 2015.

Θεωρώ ότι το όλο θέμα σχετικά με τις μακροσκελείς ανακοινώσεις και επιστολές Δημήτρη Χριστόπουλου (ήδη

---

<sup>12</sup> Η ημερομηνία αποστολής της επιστολής είναι: 21 Δεκεμβρίου 2015

τρεις μέχρι τώρα) προς τη Γενική Συνέλευση του ΤΕΕΤ (που ήδη έχουν δημοσιοποιηθεί σε όλη την ακαδημαϊκή και καλλιτεχνική κοινότητα) έχει τις παρακάτω πέντε βασικές πτυχές:

1. Τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται από μέρους του ένα θεσμικό συλλογικό όργανο, η Προσωρινή Γενική Συνέλευση του ΤΕΕΤ, αλλά και το Πανεπιστήμιο. Είναι μοναδικός ο τρόπος με τον οποίο αποκλείστηκε το ΠΔΜ – ΤΕΕΤ από το συνέδριο χωρίς προηγούμενη ενημέρωση. Θεωρώ ότι ο κ. Χριστόπουλος παρεμβαίνει ευθέως στο αυτοδιοίκητο του ΤΕΕΤ αλλά και του ΠΔΜ με επιθετικούς χαρακτηρισμούς, παραινέσεις για διαδικασίες και, κυρίως αποκλεισμούς, μελών ΔΕΠ από επιστημονική έρευνα και διαδικασίες, πέραν του θεσμικού του ρόλου.
2. Τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται, την, όποια επιστημονική αντίθεση με κάποιο μέλος ΔΕΠ, και εν γένει ερευνητή ή καλλιτέχνη. Ο τρόπος είναι, κατά τη γνώμη μου, απολύτως απαξιωτικός, πέραν κάθε ορίου ακαδημαϊκής δεοντολογίας.
3. Τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τον αντιτιθέμενο σε καθαρά ανθρώπινο επίπεδο συντάσσοντας μακροσκελείς συκοφαντικές και υβριστικές για την υπόστασή του αντιτιθέμενου επιστολές και δημοσιοποιώντας τις παντού. Η τακτική του θυμίζει τις διαδικασίες σπύλωσης άλλων αυταρχικών εποχών, από τις οποίες ο τόπος μας έχει υποφέρει στο έπακρο και δεν θα έπρεπε ποτέ να τις δούμε ξανά, ειδικά από κάποιον που έχει θεσμικό ρόλο για την υπεράσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (!)
4. Τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται την αντίθεσή του με εμένα ως φυσικό πρόσωπο (συκοφαντίες, ψεύδη και απόλυτη απαξίωση). Αυτό αφορά προσωπικά τον υπογράφοντα και επιφυλάσσομαι παντός νομίμου δικαιώματός μου, αν ποτέ το ασκήσω.
5. Το καλλιτεχνικό και επιστημονικό μέρος της διαμάχης το οποίο μπορεί να διαμορφωθεί ως συμπέρασμα, αν ποτέ αυτό καταλήξει εκεί, μόνο με το διάλογο και τις νηφάλιες ανοικτές διαδικασίες συζήτησης, κάτι το οποίο θα πάρει χρόνο και θα σχηματιστεί εν καιρώ από την καλλιτεχνική και επιστημονική κοινότητα.

Από πέντε παραπάνω σημεία θεωρώ ότι τα τρία πρώτα αφορούν τη Συνέλευση του ΤΕΕΤ κυρίως όμως τον Πρόεδρο, ως επικεφαλής του Ιδρύματός μας.

Θεωρώ ότι έχουμε την ευκαιρία να συντάξουμε ένα κείμενο που να καταδικάζει ρητά την πρακτική του κ. Χριστόπουλου ως ευθέως παρεμβατική στο αυτοδιοίκητο του Τμήματος και του Πανεπιστημίου και ως μη αποδεκτή ως προς το ήθος της αντιπαράθεσης.

Το κείμενό μας ωστόσο, καλό θα είναι, να έχει και ένα ευρύτερο χαρακτήρα και να καταθέσει, επιτέλους και στην Ελλάδα, ένα νέο, αυτονόητο διεθνώς, επίπεδο πολιτισμού στο ακαδημαϊκό ήθος στον τόπο μας. Συχνά στον τόπο μας οι κραυγάζοντες και υβριστές δεν καταδικάζονται για την προφανώς μη αποδεκτή πρακτική τους. Αν ως κοινωνία δεν δείξουμε μηδενική ανοχή σε τέτοιες πρακτικές δεν πρόκειται ποτέ να ασχοληθούμε με τα ουσιαστικά. Η Προσωρινή Γενική Συνέλευση του ΤΕΕΤ έχει μια ιστορική, κατά την άποψή μου, ευκαιρία να προτείνει ένα νέο ήθος στο διάλογο και την αντιπαράθεση στον τόπο μας. Οτιδήποτε λιγότερο από αυτό δεν θα είναι, ούτε στο ελάχιστο, παραγωγικό και θα φανεί, ιδίως η σιωπή ως εάν η Προσωρινή Γενική Συνέλευση του ΤΕΕΤ υιοθετεί τέτοιες πρακτικές και συναινεί στις απόψεις του κ. Δημήτρη Χριστόπουλου, σπιλώνοντας την υπόληψη και τιμή μελών της.

Ο κ. Δημήτρης Χριστόπουλος οφείλει να επανέλθει σεβόμενος στοιχειωδώς τα παραπάνω, ζητώντας δημόσια συγ-

γνώμη από όσα μέλη της κοινότητάς μας και όσους θεσμούς έθιξε, και τότε ο διάλογος μπορεί να είναι ανοικτός.

Επισυνάπτω επίσης την ενημέρωσή προς τον Πρύτανη που πραγματοποιήθηκε την 4<sup>η</sup> Δεκεμβρίου 2015.

Ευχαριστώ

Γιάννης Ζιώγας

Ζωγράφος

Επίκουρος καθηγητής ΤΕΕΤ

## **5. Ανακοίνωση του Ενιαίου Συλλόγου Μελών Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας**

ΦΛΩΡΙΝΑ – ΚΟΖΑΝΗ, 19.01.2016

ΕΝΙΑΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΜΕΛΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Ο Σύλλογος διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας εκφράζει τα δυσάρεστα συναισθήματα που του προκάλεσε ο αποκλεισμός από την Επιτροπή του Συνεδρίου για τη Λογοκρισία του συναδέλφου Γιάννη Ζιώγα, τέως μέλους της 4μελούς Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου. Πραγματικά φρονούμε ότι η μη συμπερίληψη της Έκθεσης λογοκριτικών πρακτικών στην Ελλάδα ως το 2015 που θα διοργανωνόταν από τον συνάδελφο και η οποία θα υποστηριζόταν οικονομικά από το Ίδρυμα Λούξεμπουργκ, είναι ένα αρνητικό γεγονός που μειώνει τις προσλαμβάνουσες του συνεδρίου, αδυνατίζει τα μηνύματά του και αμβλύνει τη δυναμική της σημειολογίας του.

Ο ΕΣΔΕΠ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας χωρίς να επιθυμεί να υπεισέλθει σε εξειδικευμένα επιστημονικά ή επιστημολογικά ζητήματα αναφορικά με το είδος των εκθεμάτων δηλώνει αλληλέγγυος προς τον συνάδελφο που θίγεται και εξαντλεί την παρέμβασή του στα εξής σημεία: α) Πιστεύουμε πως οι συνεργασίες στο επιστημονικό πεδίο δεν είναι επιβεβλημένες και εφόσον αποφασίζονται, η δεοντολογία επιτάσσει την τήρησή τους. Γιατί φρονούμε ότι σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει οι πρακτικές μας να αφήνουν εκ των υστέρων υποψίες πως ενεργοποιήθηκαν μηχανισμοί λογοκρισίας, β) Υπενθυμίζουμε ότι το ΤΕΕΤ του ΠΔΜ είναι πανεπιστημιακή Σχολή, η υπόσταση της οποίας δεν εξαρτάται από την σχέση με κάποιο εκ των μελών ΔΕΠ που το απαρτίζουν. Κατά συνέπεια οποιαδήποτε απόφαση αναφορικά με τη συμμετοχή ή τον αποκλεισμό του ΤΕΕΤ του ΠΔΜ από τη διοργάνωση του εν λόγω Συνεδρίου θα πρέπει να συνυπολογίζει την θετική ή αρνητική απόφαση της Γενικής Συνέλευσής του αναφορικά με το θέμα. Με βάση αυτό κυρίως το σκεπτικό κρίνουμε ως έωλη την αποπομπή από το Συνέδριο του ΤΕΕΤ του ΠΔΜ ως ιδρύματος συνδιοργάνωσης, γ) Δηλώνουμε ότι σε κάθε περίπτωση τασσόμαστε ενάντιοι σε κάθε μορφή λογοκρισίας από οποιονδήποτε και αν προέρχεται.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ Η ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

Γ. Ιορδανίδης Σ. Ηλιάδου-Τάχου

## 6. Ανακοίνωση του Τμήματος Τέχνης & Πολιτισμού Σύριζα Φλώρινας<sup>13</sup>

Προς την επιστημονική – οργανωτική επιτροπή του συνεδρίου «Λογοκρισίες στην Ελλάδα».

«Μετάπραξις, ή ... Λογοκρισίες στην Ελλάδα...»

«Λογοκρισίες στην Ελλάδα...ή Μετάπραξις»

Αξιότιμοι φίλοι και φίλες,

υπερβαίνοντας, την κατ αρχήν αντίφαση του αυτονοήτου - δηλαδή της οφειλόμενης από μέρους σας αντιπαράθεσης σε κάθε πιθανή πράξη λογοκρισίας – αποπομπής - πράξατε ακριβώς τα αντίθετα. Τρία από τα εναπομείναντα, οικεία βουλήσει, μέλη της οργανωτικής επιστημονικής επιτροπής ενός συνεδρίου - δρώμενου, με τίτλο «Λογοκρισίες στην Ελλάδα», οδηγείτε - αναίτιως κατά την άποψη μας - στην αποπομπή του φορέα συνδιοργάνωσης που είναι το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας αλλά και τον Επίκουρο Καθηγητή του Τ.Ε.Ε.Τ, Γιάννη Ζιώγα, πρώην μέλος της οργανωτικής επιτροπής.

Η πράξις σας αυτή, ουσιαστικά εναντιώνεται στις προθέσεις του συνεδρίου - δρώμενου, αλλά και στο σκεπτικό της πραγμάτωσής του, που δεν είναι άλλο από την ανάγκη ύπαρξης του *Λόγου* αλλά και της δυνατότητας εκδήλωσης και ελεύθερης έκφρασής του.

Εύλογα, για εμάς, προκύπτει μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με τον ακριβή καθορισμό των αρμοδιοτήτων συνεδρίασης της επιστημονικής ομάδας. Η αποπομπή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, φορέα της συνδιοργάνωσης και του Γιάννη Ζιώγα μέλους της επιστημονικής επιτροπής, ήταν κεραυνός εν αιθρία χωρίς καμία ενημέρωση ή δυνατότητα λόγου του φορέα και του φυσικού προσώπου. Δεν είναι εφικτό σε καμιά περίπτωση να οδηγείστε στις απομακρύνσεις - αποπομπές Πανεπιστημίων και φυσικών προσώπων (του τέταρτου μέλους) - χωρίς νέες συνελεύσεις των αρμόδιων φορέων και χωρίς δυνατότητα του τέταρτου προσώπου μέλους της επιστημονικής επιτροπής, να καταθέσει τις απόψεις του. Ποια είναι λοιπόν για εσάς τα όρια της ακαδημαϊκής ελευθερίας -ειδικά σε ένα συνέδριο – δρώμενο – και κατά πόσο είναι δυνατό να παρεμβαίνουν στο έργο μέλους της επιστημονικής ομάδας τα άλλα μέλη; Ακόμα και σε κάθε περίπτωση - ζητούμε στο σημείο αυτό, ευήκοα ώτα, - από πού προκύπτει και που στηρίζετε η ακραία αυτή απόφαση να αποπέμψετε και μάλιστα δ η μ ό σ ι α - εάν δεν θελήσουμε να σταθούμε μόνο στα πρόσωπα και να οδηγηθούμε στους θεσμούς - το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας; Τα εναπομείναντα πλέον μέλη της οργανωτικής επιστημονικής επιτροπής του συνεδρίου - δρώμενου επισημαίνετε στην επιστολή σας (Ανακοίνωση της επιστημονικής – οργανωτικής επιτροπής του συνεδρίου «Λογοκρισίες στην Ελλάδα». Αθήνα, 3 Δεκεμβρίου 2015) τα παρακάτω: «...Η απόφασή μας να προβούμε στη διακοπή της συνεργασίας αυτής δεν μας υπήρξε διόλου ευχάριστη, αλλά κρίθηκε αναγκαία έχοντας εξαντλήσει κάθε προηγούμενο περιθώριο ευπρεπούς συνεννόησης. Η συνέχιση αυτής της συνεργασίας θα έθετε εκποδών τη διοργάνωση του όλου γεγονότος στο χώρο που ευγενικά μας παραχωρήθηκε επ'αυτού από το Δήμο Αθηναίων και θα εξέθετε απολύτως τους τρεις υπογράφοντες σε βαθμό ανυπέρβλητο... »

Η χρήση, στο κείμενό σας των λέξεων «...κρίθηκε αναγκαία... » μας οδηγεί στο να κατανοήσουμε ως λογική και αληθή την ομολογία σας. Ο Αριστοτέλης - στο έργο του, « Μετά τα Φυσικά » - θέτει με τρόπο εμφανώς αποκαλυπτικό,

<sup>13</sup> Το κείμενο συνέταξε ο ζωγράφος Θωμάς Ζωγράφος, και πήρε την οριστική μορφή μετά από διαβούλευση με τα υπόλοιπα μέλη του Τμήματος Τέχνης & Πολιτισμού ΣΥΡΙΖΑ, Φλώρινας.

την ουσία, το είναι της ανάγκης, καθώς για τον Φιλόσοφο: «...Ανάγκη είναι αρχή κινούσα ή η εμποδίζουσα την πράξη που προέρχεται από την ελεύθερη βούληση και τη σκέψη...». Έτσι διαφαίνεται η απόστασή μας, από την δική σας θέση και πράξη ως διάσταση απόψεων μεθόδων, πρακτικών και συμπεριφορών, και αποκτά το ουσιαστικό της μέγεθος, στο σημείο εκείνο που το ίδιο το είναι της ανάγκης καθορίζεται ως αρχή με φύση «...κινούσα ή εμποδίζουσα την πράξη...». Όμως ο τόπος προέλευσης της πράξης – ευτυχώς, μας το δηλώνει ο Φιλόσοφος – είναι η ελεύθερη βούληση και η σκέψη, αυτή που εσείς μάχεστε να φιμώσετε καταπνίγοντάς την δια της αποπομπής. Αυτό που για μας παραμένει στη σφαίρα του ανερμήνευτου είναι η αρχή, το ένεκα, ένα ή περισσότερα δηλαδή από τα αίτια της κίνησης, που στην περίπτωση της δικής σας συγκεκριμένης οργανωτικής επιτροπής δυστυχώς αυτή καταλήγει να είναι αρχή εμποδίζουσα και όχι αρχή κινούσα. Το «εμποδίζουσα» εδώ προσκολλάται επιθετικά και κατηγορηματικά στην ελεύθερη βούληση και σκέψη. Εμποδίζετε δηλαδή με διάφορα ελλιπή προσχήματα την ελεύθερη βούληση και σκέψη; Οδηγείσθε συνειδητά σε αυτή την πράξη για να διαφυλάξετε άραγε το Δήμο Αθηναίων; Μήπως το Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ; Αντιθέτως πιστεύουμε πως τους εκθέτετε ανεπανόρθωτα δια μέσου των σκέψεων και των πρακτικών σας που νοούν και εφαρμόζουν το αντίθετο από αυτό και προς χάριν του οποίου σας εδόθη ο χώρος και σας παρασχέθηκε κάθε δυνατή υποστήριξη από τους παραπάνω φορείς. Ή μήπως την ήδη απολεσθείσα εξαιτίας των πράξεων και επιλογών σας επιστημονικότητα του συνεδρίου - δρώμενου; Ταυτόχρονα εδώ το αυτονόητο δεξιώνεται το απερινόητο και το παράδοξο, καθόσον πρόκειται για ένα συνέδριο - δρώμενο, θεμελιωμένο αρνητικά – θέλουμε να πιστεύουμε - στις πρακτικές και τον χαρακτήρα της λογοκρισίας και των αποπομπών. Δυστυχώς όμως η δράση αλλά και οι *πράξεις* σας ως μελών της οργανωτικής επιτροπής το ταυτίζουν με το απευκταίο, την ίδια δηλαδή την λογοκρισία με όχημα την αποπομπή. Διότι δεν υφίσταται ως διακοπή συνεργασίας όπως με κομπότση την χαρακτηρίζετε καθώς από όσα σαφώς φανερώνει η μεθοδολογία σας και ολοκληρώνετε με τις πρακτικές σας, είναι κατ' ουσίαν αποπομπή. Τελικά, εύκολα μήπως θα αντιλαμβανόμασταν πως η εμποδίζουσα ανάγκη για την περίπτωση σας αποκτά τον τόπο της στην δηλωθείσα από εσάς τους ίδιους σκέψη που: «...θα έχετε εκποδών την διοργάνωση και θα εξέθετε απολύτως τους τρεις υπογράφοντες σε βαθμό ανυπέμβλητο...» και για αυτό και εκ προοιμίου δηλώνετε ότι: «...δεν πρόκειται να συνεχίσουμε δημοσίως σχετικό διάλογο με τη ματαίωση της συνεργασίας αυτής και λυπούμαστε ειλικρινά για την εξέλιξη, η οποία όμως, δεν δύναται να σκιάσει την επιτυχία των εργασιών ενός πολλά υποσχόμενου επιστημονικού συνεδρίου...».

Προσπαθείτε δηλαδή με την πράξη σας αυτή να παραμείνετε με κάθε τρόπο στον τόπο του υποσχόμενου και μακράν της ουσίας. Θέλετε να διαφυλάξετε την επιτυχία και να μην σκιάσετε τις εργασίες του τόσα *υποσχόμενου* επιστημονικού συνεδρίου, και, ταυτόχρονα χάνεται την θεμελίωση του όλου εγχειρήματος, που εδράζεται στην αντιδημιουργική φύση της αποπομπής αλλά και όσων την κάνουν εργαλείο τους, επιτελώντας παράλληλα εσείς με τις πράξεις σας αυτές και τις επιλογές σας, κατ' ουσίαν *λογοκρισία*.

Όμως, για εμάς, το όλο εγχείρημά σας μόλις αποκτά υπόσταση, καθώς η πιθανή αποδοχή από μέρους σας έστω και στην παρούσα χρονική στιγμή της συμμετοχής μας, θα δώριζε σε εσάς - που κατά την δική σας μόνον κρίση είναι λογική και αναγκαία η πράξη αποπομπής προσώπου και φορέα ταυτόχρονα - τη δική μας αλόγη αλλά ισορροποποιητική ως προς την φύση και υπόσταση της βαρύνουσας για σας επιστημονικής εγκυρότητας. Τη δωρεά της «Μετά-πραξίς». Επιστημονική εγκυρότητα λοιπόν δια μέσου της «Μετά-πραξίς».

Η επιστήμη, την οποία υπόγεια εγκαλείτε και της οποίας προτίθεστε να διαφυλάξετε το κύρος, δια μέσου του τόσα - πολλά - υποσχόμενου επιστημονικού συνεδρίου είναι ήδη επιστήμη, πριν και χωρίς εσάς, και θα παραμείνει επίσης τέτοια πάλι χωρίς εσάς. Δεν χρειάζεται τη δική σας συνειδητοποίηση και εντοπισμό. Η επιστήμη, είναι ήδη, ανάγκη που

συμπράττει και οδεύει προς τη σκέψη και την ελεύθερη βούληση. Δεν είναι όμως αυτό που εσείς θέλετε να εννοείται κατά το συμφέρον σας, και προχάριν όμως του οποίου εσείς μας αποπέμψατε. Επιστήμη είναι η ευρύτητα αλλά και η ανοιχτότητα εκείνη που ανήκει στον ήδη φωτεινό και αρχεγονικό χώρο ουσίωσης της αλήθειας. Η επιστήμη όμως - πρέπει να ξέρετε για την περίπτωση σας και στο μέτρο που εσείς την χρησιμοποιείται ως φραγμό - εναγώνια προσπαθεί να ξεφύγει από τον κύκλο της υποτιθέμενης ορθότητας των απόψεών σας και να φθάσει στην *α π ο κ ά λ υ ψ η*. Σας καλούμε υπεύθυνα και συνειδητά να αποδεχτείτε την «Μετά-πραξίς», καθώς και να φροντίσετε να της παράσχετε τον χώρο και τον χρόνο εκείνον που θα της επιτρέψει ως αβροεπήςκι αποτελεσματική άσκηση πίεσης επάνω στον φράκτη και το ανάχωμα του *υ π ο σ χ ό μ ε ν ο υ* που δημιουργεί κάθε συνέδριο - δρώμενο όπως το δικό σας, με μοναδικό σκοπό την αυτοσυντήρησή του αλλά και την αυτοσυντήρηση όσων το περιθάλλουν με δηκτική πανουργία. Η «Μετά-πραξίς» λοιπόν, με τη μορφή και το περιεχόμενο έτσι όπως ακριβώς καθορίστηκε από τον Επίκουρο Καθηγητή του Τ.Ε.Ε.Τ, Γιάννη Ζιώγα, πρώην μέλους της οργανωτικής επιτροπής αλλά και τον φορέα συνδιοργάνωσης, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, σας ζητούμε να υποστηριχθεί, με κάθε τρόπο, ακόμα και ως δράση που θα συμμετάσχετε και εσείς οικειοθελώς. Είτε ως δική μας αλλά ερήμην σας, ανάδραση - αντίδραση που θα ολοκληρώσει το συνέδριο κλείνοντας τις εργασίες του, είτε ακόμα ως αποδοχή της έντιμης διαμαρτυρίας μας για τη λογοκρισία και την αποπομπή που μας επιβάλλατε και η οποία «Μετά-πραξίς» οδηγεί δια του τρόπου αυτού στην *ε ν ό τ η τ α ω σ ύ ν θ ε σ η τ ω ν α ν τ ι θ έ τ ω ν*.

Σας ευχαριστούμε θερμά και εκ των προτέρων, με την πίστη και την ελπίδα της αποδοχής και της φιλοξενίας της δράσης «Λογοκρισίες στην Ελλάδα - Μετάπραξις», αλλά και της ταυτόχρονης από μέρους σας κατανόησης των ενστάσεων που εύλογα προκύπτουν υπό το βάρος αυτών των επιλογών, που μας κατευθύνουν σε αδιέξοδο.

Με εκτίμηση

Τα μέλη του Τμήματος Τέχνης  
& Πολιτισμού Σύριζα Φλώρινας

## Censorship in the Academic Community: The case of Censorship of the Department of Fine and Applied Arts (December 2015)

**Yannis Ziogas**, Assistant Professor, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia

In December 2015, the exhibition *FORBIDDEN! Censorship of Visual Artworks in Greece (1949-2016)* was censored by the majority of the organizers of the conference *Censorships in Greece*. The action of censorship had the implicit support of various sectors. The exhibition would have presented visual material and texts of censorship cases in Greece from 1949 to now. It is a unique international case when an exhibition on censorship, organized by an academic institution, is censored completely in the contemporary frame of a constitutional democracy. The mechanisms of censorship, the historical background, the censors' aims and goals will be presented. The paper will be a recording of the censorship of an exhibition on censorship.



## Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Σχολές Καλών Τεχνών: η περίπτωση των MOOCs

**Κανελλιάδου Βασιλική**, Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

*Τα ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα έχουν πλέον εδραιωθεί ως τρόπος παροχής γνώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα περισσότερα μεγάλα πανεπιστήμια προσφέρουν ελεύθερα διαδικτυακά μαθήματα σε διάφορους επιστημονικούς τομείς. Παρά τη μεγάλη προσφορά διαδικτυακών μαθημάτων, παρατηρείται πολύ μικρός αριθμός σε τομείς των καλών τεχνών. Βασιζόμενοι σε αυτήν την παρατήρηση, παραθέτουμε και σχολιάζουμε τα θέματα των εξ αποστάσεως διαδικτυακών μαθημάτων από Σχολές Καλών Τεχνών και παράλληλα παραθέτουμε τους λόγους της περιορισμένης –μέχρι σήμερα– προσφοράς εξ αποστάσεως μαθημάτων από Σχολές Καλών Τεχνών.*

Στην παρούσα ανακοίνωση ερευνούμε τις πιθανές αιτίες της ελάχιστης δημιουργίας και διάθεσης στο ευρύ κοινό διαδικτυακών μαθημάτων ή σεμιναρίων (MOOCs) σχετικών με τις εικαστικές τέχνες.

Τα MOOCs είναι μια σχετικά καινούρια τάση (από το 2008, και πιο συστηματικά από το 2012) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Είναι δωρεάν πανεπιστημιακά διαδικτυακά μαθήματα ή προγράμματα σπουδών ανοικτά σε οποιονδήποτε (με ελάχιστο ψηφιακό αλφαριθμητισμό) θέλει να τα παρακολουθήσει. Στηρίζονται στο Open Education Movement, το κίνημα της Ανοικτής Εκπαίδευσης, το οποίο υποστηρίζει την ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη γνώση, χωρίς κανέναν είδους περιορισμό είτε αυτός είναι οικονομικός, γεωγραφικός, ηλικιακός ή άλλου είδους. Δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους συμμετέχοντες να μη λαμβάνουν μέρος στις αξιολογήσεις και να το εγκαταλείπουν χωρίς καμία υποχρέωση.

Το ακρωνύμιο MOOC εξηγεί τις λέξεις κλειδιά. Massive, μαζικά, γιατί επιτρέπουν την εγγραφή και παρακολούθηση ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευομένων (εκατοντάδες ή και χιλιάδες). Open, ανοικτά, ελεύθερα, γιατί το μόνο που χρειάζεται κάποιος για την παρακολούθησή τους είναι ένας υπολογιστής και σύνδεση στο διαδίκτυο. Online, γιατί όλη η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται διαδικτυακά. Courses, μαθήματα, γιατί ακολουθούν τις βασικές αρχές των μαθημάτων/σεμιναρίων, έχουν ημερομηνία έναρξης και λήξης, αξιολογήσεις και εξετάσεις για πιστοποίηση. Ένα βασικό χαρακτηριστικό είναι οι βιντεοδιαλέξεις, ολιγόλεπτες βιντεοσκοπημένες παρουσιάσεις των διδασκόντων του διδακτικού περιεχομένου του μαθήματος. Μαζί με τις βιντεοσκοπημένες διαλέξεις προσφέρονται κείμενα ελεύθερης πρόσβασης (συνήθως των διδασκόντων αλλά και άλλων συγγραφέων), links σε ανοικτές διαδικτυακές πηγές (βιβλιοθήκες, μουσεία, εγκυκλοπαίδειες, ιστολόγια, youtube κ.ά.), ebooks, καθώς και διαδικτυακοί χώροι ανταλλαγής απόψεων των εκπαιδευόμενων (forums). Συνήθως η διάρκειά τους καλύπτει μερικές εβδομάδες και οι διδάσκοντες υπολογίζουν τις διδακτικές ώρες που χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος για να καλύψει τη διδακτέα ύλη.

Τα MOOCs είναι μια συνέχεια και εξέλιξη των Open Course Ware που καθιέρωσε το MIT το 2002 και το Open University του Ηνωμένου Βασιλείου το 2006, επιτρέποντας την ελεύθερη πρόσβαση σε περιεχόμενο μαθημάτων, βιβλιογραφία και ηχογραφημένες διαλέξεις<sup>1</sup>. Ενώ τα Open Course Ware παρείχαν μόνο πληροφο-

<sup>1</sup> Παπαδάκης, Στ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2014). MOOC «Massive Open Online Courses»: Μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου. *Νέος Παιδαγωγός*, 2(1), 51-58.

ρίες χωρίς τη δυνατότητα επαφής με διδάσκοντες και διδασκόμενους, τα MOOCs επιτρέπουν τη δημιουργία επαφών μεταξύ των εκπαιδευόμενων και ενίοτε με τους διδάσκοντες. Η αξιολόγηση γίνεται με τεστ πολλαπλών απαντήσεων ή με αξιολόγηση των εργασιών από άλλους εκπαιδευόμενους (peer review), συνήθως στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες.

Τα MOOCs διακρίθηκαν από την αρχή ήδη σε δυο τύπους, τα cMOOCs (Connectivist MOOCs) και τα xMOOCs (Extensive MOOCs) και η διαφορά τους έγκειται στις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν. Τα cMOOCs δομούνται σύμφωνα με τη θεωρία του κονεκτιβισμού, με βασικά χαρακτηριστικά την ανάπτυξη δικτύων μάθησης, τη συνεργατική μάθηση, την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευόμενων, τη λήψη αποφάσεων, την αυτονομία, τη διαδραστικότητα<sup>2</sup>, ενώ τα xMOOCs στηρίζονται στη θεωρία του συμπεριφορισμού και αποτελούν συνέχεια των παραδοσιακών μοντέλων που κυριαρχούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σήμερα έχουν φτάσει να έχουν μια σταθερή μορφή και δομή, κάτι που κάνει εύκολη τη διάδοση και την επιτυχία τους<sup>3</sup>. Είναι λογικό να εγείρονται ζητήματα σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου/εκπαιδευτή και τη σχέση του με τον μαθητή/εκπαιδευόμενο και την μέθοδο διδασκαλίας<sup>4</sup>. Πρέπει να τονίσουμε ότι από το σύνολο των εγγραφόμενων σε ένα σεμινάριο, ένα μικρό ποσοστό, μικρότερο του δέκα τοις εκατό, φτάνει μέχρι το τέλος<sup>5</sup>. Αυτό ίσως οφείλεται και στο γεγονός ότι η εγγραφή είναι ελεύθερη και δωρεάν και η εγκατάλειψη του μαθήματος δεν επιφέρει καμία επίπτωση στον εκπαιδευόμενο.

Τα MOOCs αφορούν κυρίως τη μη τυπική εκπαίδευση, δηλαδή, εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά όχι στο τυπικό επίσημο οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικού σε επίπεδα ή τομείς αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, αλλά και επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων<sup>6</sup>. Υποστηρίζονται τεχνολογικά από πλατφόρμες παροχής διαδικτυακών υπηρεσιών, κερδοσκοπικού ή μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Οι κυριότερες είναι:

Coursera ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)): κερδοσκοπικού χαρακτήρα πλατφόρμα παροχής υπηρεσιών (ίδρυση: 2012), με την οποία συνεργάζονται τέσσερα πανεπιστήμια: Stanford, Princeton, Michigan, Pennsylvania. Προσφέρει μαθήματα σε τρεις γλώσσες (αγγλικά, ισπανικά, κινέζικα), που συνήθως διαρκούν έξι με δέκα εβδομάδες και συμπεριλαμβάνουν μια με δυο ώρες βιντεοδιαλέξεων την εβδομάδα.

edX ([www.edX.org](http://www.edX.org)): είναι μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και δημιουργήθηκε από τα πανεπιστήμια MIT και Harvard. Προσφέρει μαθήματα στα αγγλικά, ισπανικά, κινέζικα και γαλλικά.

Udacity ([www.udacity.com](http://www.udacity.com)): είναι κερδοσκοπικού χαρακτήρα και χρηματοδοτείται από ιδιωτικές εταιρίες.

MiriadaX (<https://miriadax.net/cursos>): είναι η ισπανόφωνη πλατφόρμα κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

2 Downes, St. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2 (1), 3-10. Siemens G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3-10.

3 Gonzalez de la Fuente, A. & Carabantes Alarcón, D. (2017). MOOC «Medición de satisfacción, fidelización, éxito y certificación de la educación digital». *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (1), 105-123.

4 Τσώνη, Ρ., Γκέκα, Π., Σιόλου, Ε., Σύψας, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). Ο ρόλος του δασκάλου στα MOOCs. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 5, 125-132.

5 Kamanetz, A. (2012). *How Coursera, A Free Online Educational Service, Will School Us All*. <https://www.fastcompany.com/3000042/how-coursera-free-online-education-service-will-school-us-all>.

6 Τσιάτσος, Θ. Κ. (2015). *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Στηρίζεται από την τράπεζα Santander και από την Εταιρία Τηλεφωνικών Υπηρεσιών Telefónica.

FutureLearn (<https://www.futurelearn.com>): είναι η πλατφόρμα του Open University και συνεργάζεται κυρίως με αγγλικά πανεπιστήμια. Ιδρύθηκε το 2012.

Mathesis ([www.mathesis.cup.gr](http://www.mathesis.cup.gr)): η ελληνική πλατφόρμα MOOCs ή ΜΑΔΙΜ, όπως αποκαλεί τα μαθήματα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, τα οποία ονομάζει «νέα εκδοχή των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων» (δεν είναι το ίδιο με το Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, στα οποία προσφέρονται στο ευρύ κοινό το περιεχόμενο και η βιβλιογραφία των παραδοσιακών εξαμηνιαίων ή ετήσιων μαθημάτων).

Τα πρώτα MOOCs δημιουργήθηκαν από εκπαιδευτικούς του τομέα της Πληροφορικής και αρχικά τα περισσότερα μαθήματα ήταν προσανατολισμένα στις θετικές επιστήμες και στις επιστήμες της πληροφορικής. Σταδιακά επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς (ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες).

Πριν προχωρήσουμε στη διατύπωση των πιθανών λόγων του μικρού αριθμού των προσφερόμενων σεμιναρίων ή κύκλων μαθημάτων σχετικών με τις εικαστικές τέχνες, θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε ότι η δημιουργία και προσφορά MOOCs θεωρείται δείγμα δυναμισμού και πρωτοπορίας για ένα πανεπιστήμιο. Τα καλύτερα πανεπιστήμια του κόσμου (που είναι βέβαια αυτά που έχουν και την οικονομική δυνατότητα) δημιουργούν και προσφέρουν MOOCs. Για μερικά είναι ένα είδος διαφήμισης και προσέλκυσης φοιτητών ιδίως για τα προγράμματα (επί πληρωμή) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Παρά τη διεύρυνση των θεμάτων, μια ματιά στους καταλόγους των πάροχων διαδικτυακών μαθημάτων είναι αρκετή, για να διαπιστωθεί ότι είναι εξαιρετικά μικρός ο αριθμός των MOOCs σχετικών με τις Καλές Τέχνες, ενώ είναι ελάχιστος κι ο αριθμός αυτών που ασχολούνται με τις εφαρμοσμένες (τυπογραφία, γραφιστική). Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Coursera (<https://www.coursera.org>) τον Απρίλιο του 2017 προσφέρονταν συνολικά 1785 σεμινάρια ή κύκλοι μαθημάτων και τα σχετικά με τις εικαστικές τέχνες ήταν 10.



Από αυτά τα δέκα, τα τρία είχαν θέματα Ιστορίας της Τέχνης (*Seeing through photographs/MOMA*, *Sexing the Canvas. Art and Gender/University of Melbourne*, *Postwar Abstract Painting/MOMA*), ένα είχε θέμα τη θεραπεία μέσω της τέχνης (*Art therapy. Healing with Arts/University of Florida*), τρία είχαν θέματα σχετικά με τη διδακτική των εικαστικών (*Art and Activity: Interactive Strategies for Engaging with Art/MOMA*, *Art and Ideas: Teaching with Themes/MOMA*, *Art and Inquiry/MOMA*) και τρία είχαν θέματα γραφιστικής (*Graphic Design, Introduction to Typography* και *Ideas from the History of Graphic Design/California Institute of Arts*).

Στην εκπαιδευτική πλατφόρμα edx (<https://www.edx.org>) σε σύνολο 1538 σεμιναρίων ή κύκλων μαθημάτων τα σχετικά με τις εικαστικές τέχνες ήταν 2 (*European Paintings: From Leonardo to Rembrandt/Univer-*

sidad Carlos III και *Drawing Nature: Science and Culture* /University of Newcastle).

Στην ισπανόφωνη πλατφόρμα παροχής MOOCs, MiriadaX (<https://miriadax.net/cursos>) σε σύνολο 18 προσφερόμενων σεμιναρίων ή κύκλων μαθημάτων τα σχετικά με τις εικαστικές τέχνες ήταν ένα και αυτό στη Θεωρία της Τέχνης (*Estética y Teoría del Arte en el siglo XVIII* / Universidad de Cádiz).

Στην εκπαιδευτική πλατφόρμα FutureLearn (<https://www.futurelearn.com>) σε σύνολο 213 σεμιναρίων ή κύκλων μαθημάτων βρήκαμε 1 σχετικό με τις εικαστικές τέχνες (*Stereoscop: An Introduction to Victorian Stereo Photography* / University of Endimburg).

Οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες Udacity ([www.udacity.com](http://www.udacity.com)) και Mathesis ([www.mathesis.cup.gr](http://www.mathesis.cup.gr)) δεν προσφέρουν κανένα σεμινάριο ή κύκλο μαθημάτων σχετικό με τις εικαστικές τέχνες.

Είναι ενδεικτικό ότι τα περισσότερα MOOCs σχετικά με εικαστικές τέχνες έχουν σχεδιαστεί από ομάδα μουσείου (μουσειολόγους, παιδαγωγούς) του MOMA, ομάδες εργασίας που εξειδικεύονται στην προσέγγιση των εικαστικών στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Ένας από τους πιο βασικούς λόγους της περιορισμένης προσφοράς MOOCs από τις Σχολές Καλών Τεχνών είναι η μικρή παράδοση που έχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της ιδιαιτερότητας του αντικειμένου τους. Αλλά δεν είναι μόνο αυτός.

Τα MOOCs είναι κομμάτι της καινούριας τάσης της εκπαίδευσης ως υπηρεσία, κάτι άμεσα συνδεδεμένο με την αγορά εργασίας και τις εταιρίες. Οι εικαστικές τέχνες δεν έχουν άμεση σχέση με επιχειρηματικά μοντέλα και δεν υπάρχει τέτοιου είδους ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Τα MOOCs με θέμα τις εικαστικές τέχνες απευθύνονται σε περιορισμένο αριθμό μαθητικού φοιτητικού πληθυσμού εξ ορισμού. Ίσως δεν προσελκύουν ιδιώτες για επένδυση ή διαφήμιση.

Τα MOOCs στη σημερινή μορφή τους δεν προάγουν τη δημιουργικότητα και είναι δύσκολη η ανατροφοδότηση. Είναι επίσης δύσκολη η συστηματική επικοινωνία εκπαιδευτή με εκπαιδευόμενους. Θα μπορούσε να γίνει με βίντεο και εικόνες, οι οποίες θα σχολιάζονταν από την κοινότητα των φοιτητών, αλλά αυτό αποκλείει κάπως τη μαζικότητα.

Η παραδοσιακή δομή των εικαστικών μαθημάτων δύσκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί εξ αποστάσεως. Η ισχυρή αλληλεπίδραση δάσκαλου και μαθητή είναι δύσκολό να γίνει εξ αποστάσεως (θέματα όπως υφή, μέγεθος κ.ά. είναι δύσκολο να αποδοθούν).

Η παραγωγή των MOOCs είναι ακριβή. Εκτός από τη συγκρότηση και δομή του περιεχομένου στο εκπαιδευτικό κομμάτι τους, είναι απαραίτητες ορισμένες επαγγελματικές και τεχνικές προδιαγραφές (συνεργείο για τις βιντεοσκοπήσεις, ήχος, μουσική, μοντάζ κ.ά.).

Δεν ξέρουμε ακόμα αν τα MOOCs είναι μια περαστική μόδα ή τάση στην εκπαίδευση. Δεν ξέρουμε αν θα καταλήξουν να είναι βοηθητικά των παραδοσιακών μαθημάτων, αν θα είναι κάτι σαν ηλεκτρονικά on-line βιβλία, όπως λέει η ελληνική πλατφόρμα MOOC, αν θα εξελιχθούν κι άλλο, αν θα πάνε να είναι μαζικά ή ανοικτά. Δεν ξέρουμε αν θα γίνουν, όπως λένε μερικοί, ότι το mp4 για την μουσική. Είναι όμως ένα πεδίο ανοικτό στην καινοτομία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και μια πρώτη τάξεως ευκαιρία για καινοτόμες πρακτικές και πειράματα. Μπορούν να ιδωθούν ως εργαλεία συνεργασίας και επικοινωνίας, ασύγχρονης και σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Downes, St. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2 (1), 3-10.
- Gonzalez de la Fuente, A. & Carabantes Alarcón, D. (2017). MOOC Medición de satisfacción, fidelización, éxito y certificación de la educación digital. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (1), 105-123.
- Kamanetz, A. (2012). How Coursera, A Free Online Educational Service, Will School Us All. <https://www.fastcompany.com/3000042/how-coursera-free-online-education-service-will-school-us-all>
- Siemens G., (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3-10.
- Παπαδάκης, Στ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2014). MOOC «Massive Open Online Courses»: Μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου. *Νέος Παιδαγωγός*, 2(1), 51-58.
- Τσιάτσος Θ. Κ. (2015). *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Αθήνα.
- Τσώνη, Ρ., Γκέκα, Π., Σιόλου, Ε., Σύψας, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). Ο ρόλος του δασκάλου στα MOOCs. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 5, 125-132.

## Δικτυογραφία

- <https://opensource.com/resources/what-open-education> (τελευταία πρόσβαση 2/05/2017)
- <https://www.coursera.org> (τελευταία πρόσβαση 2/05/2017)
- <https://www.edx.org> (τελευταία πρόσβαση 2/05/2017)
- <https://miriadax.net/cursos> (τελευταία πρόσβαση 2/05/2017)
- <https://www.futurelearn.com> (τελευταία πρόσβαση 2/05/2017)
- <https://www.udacity.com> (τελευταία πρόσβαση 2/05/2017)
- <https://www.mathesis.cup.gr> (τελευταία πρόσβαση 2/05/2017)

## Distance Education and Schools of Fine Arts: The case of MOOC

**Vassiliki Kanelliadou**, Adjunct Faculty Member, Hellenic Open University

The Massive Open Online Courses are established recently as a new way of providing knowledge in distance learning and most major universities offer free online courses on a variety of scientific fields. Despite the variety of formal MOOC, a very small number refers to the fields of Fine Arts. Based on this observation, we present and comment on the topics of distance online courses of Fine Arts and we, also, discuss the reasons for that limited offer.



## Η τέχνη της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στη συμβουλευτική ευάλωτων ομάδων: Η χρήση των μαζικών μέσων επικοινωνίας στην κατάρτιση εμψυχωτών ευάλωτων ομάδων

**Ελένη Κάρτσακα**, Σχολική Σύμβουλος Καλλιτεχνικών Μαθημάτων

**Μαρίνα Πατσίδου – Ηλιάδου**, Σχολική Σύμβουλος ΕΑΕ

**Μαρία Παπαδοπούλου**, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

Ο νέος τύπος εκπαίδευσης σε ένα σχολείο για όλους που συμβαδίζει με την πολυμορφία της τάξης, την πολυμορφία της οικογένειας, την εξέλιξη της τεχνολογίας και της τεχνογνωσίας επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ανταποκρινόμενη στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των ευάλωτων ομάδων η παρούσα εισήγηση προτείνει δραστηριότητες άσκησης εμψυχωτών στην ανάγνωση, ανάλυση, κατανόηση και παραγωγή διαφοροποιημένων κειμένων που αναφέρονται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η πρόταση αξιοποιεί ποικιλία οπτικών, ηχητικών, γλωσσικών και πολυτροπικών κειμένων από το ευρύτερο πεδίο των τεχνών (εικαστικές τέχνες, κινηματογράφος, animation) και εστιάζει σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην ψυχική και γνωστική ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της ενεργοποίησης του συναισθήματος της αφύπνισης και διατήρησης της προσοχής και της επανάληψης εννοιών με διαφοροποιημένους τρόπους. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες εφαρμόστηκαν σε σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) και στόχευαν: (1) να βελτιώσουν δεξιότητες ερμηνείας, κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών μηνυμάτων, (2) να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, ώστε να αντιστέκονται στη χειραγώγηση, (3) να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση ως παράγοντα κατανόησης του εαυτού και του άλλου, (4) να αναπτύξουν την αποκλίνουσα σκέψη τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, (5) να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας σε δύσκολες συνθήκες και περιβάλλοντα, (6) να αποκτήσουν ικανότητες κατανόησης δύσκολων ή απρόβλεπτων καταστάσεων, (7) να καλλιεργήσουν αξίες ζωής που συμβάλλουν στη συναισθηματική θωράκιση και ανθεκτικότητα. Αξιοποιήθηκαν προτάσεις της ερευνητικής βιοματικής μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων που λαμβάνουν υπόψη τα βιώματα τις ανάγκες και την πολιτισμική ταυτότητα των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του τελικού αποδέκτη, που στην προκειμένη περίπτωση πρόκειται για μαθητές ευάλωτων ομάδων. Για τον εμπλουτισμό της αισθητικής εμπειρίας και την καλλιέργεια κριτικοστοχαστικών δεξιοτήτων αξιοποιήθηκε η τεχνική της μεθοδικής παρατήρησης. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν ήταν: Δραστηριότητες σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης, διάλογοι ενθάρρυνσης, δραστηριότητες ενίσχυσης της αυτοσυγκέντρωσης και της παρατηρητικότητας, δραστηριότητες ενίσχυσης της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, δραστηριότητες ψυχικής ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας, καθώς και δραστηριότητες ενίσχυσης της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

## Εισαγωγή

Στην εποχή μας οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση και την αγωγή των ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες έχουν αλλάξει ριζικά. Ο νέος τύπος εκπαίδευσης σε ένα σχολείο για όλους που συμβαδίζει με την πολυμορφία της τάξης, την πολυμορφία της οικογένειας, την εξέλιξη της τεχνολογίας και της τεχνογνωσίας και ανταποκρίνεται στο αίτημα της δίκαιης αντιμετώπισης των ψηφιδωτών ενός πολύχρωμου κοινωνικού ψηφιδωτού επιβάλλει την αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης και την υιοθέτηση νέων στρατηγικών και τεχνικών εκπαίδευσης. Η αναζήτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης των ευάλωτων ατόμων συνάδει με μια γενικότερη αλλαγή της εκπαιδευτικής νοοτροπίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται όλο και συχνότερα προς μεθοδολογίες, στρατηγικές και τεχνικές φιλικές για τα παιδιά και τους νέους που επιτρέπουν τη συμμετοχή του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης του. Στο πεδίο της αγωγής των ευάλωτων ομάδων εμφανίζονται όλο και συχνότερα μορφές με ανοιχτό, δημοκρατικό χαρακτήρα, που εστιάζουν στην ανάπτυξη της στοχαστικότητας και της δημιουργικότητας. Η επαφή με τις τέχνες, η εμπλοκή με την καλλιτεχνική, δημιουργική εργασία αλλά και την αισθητική εμπειρία γενικότερα, που επιτρέπουν στο παιδί να ανακαλύπτει δια μέσου των αισθητικών φαινομένων τον κόσμο, τη γνώση και τη ζωή, αποτελούν πρακτικές εκπαίδευσης που αποδεικνύονται πολλαπλά ωφέλιμες για την εκπαίδευση των ευάλωτων ομάδων. Παρόμοιες πρακτικές συνάδουν με τη δυναμική εισβολή των πολυτροπικών κειμένων στο πεδίο της συμβουλευτικής των ευάλωτων ατόμων, που απαιτεί την υιοθέτηση και την εφαρμογή νέων μορφών γραμματισμού και την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων από τους/τις εμπλεκόμενους/νες εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις μαθήτριες. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τις σύγχρονες ανάγκες μιας ολιστικότερης και δημιουργικής εκπαίδευσης αλλά και τις ιδιαίτερες περιστάσεις της εκπαίδευσης των ατόμων που ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες, η παρούσα εισήγηση προτείνει επιμορφωτικές δραστηριότητες οι οποίες εφαρμόστηκαν σε ομάδα σπουδαστών του ΠΕΣΥΠ (Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό) και εστιάζουν κυρίως στην αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων στην συμβουλευτική των ευάλωτων ομάδων με ιδιαίτερη εστίαση στην καλλιέργεια και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης.

## Η αισθητική εμπειρία ως μέσο άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού

Ο κοινωνικός αποκλεισμός «ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένα άτομα περιθωριοποιούνται και εμποδίζονται από την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία λόγω της φτώχειας ή της έλλειψης βασικών ικανοτήτων και πρόσβασης σε ευκαιρίες διά βίου μάθησης ή ως αποτέλεσμα διακρίσεων. Παρόμοιες διαδικασίες απομακρύνουν τα ευάλωτα άτομα από την αγορά εργασίας, από εισοδηματικές πηγές και ευκαιρίες εκπαίδευσης, καθώς και από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και κοινοτικά δίκτυα και δραστηριότητες. Παρόμοιες διαδικασίες απομακρύνουν τα ευάλωτα άτομα από την αγορά εργασίας, από εισοδηματικές πηγές και ευκαιρίες εκπαίδευσης, καθώς και από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και κοινοτικά δίκτυα και δραστηριότητες. Επιπλέον περιορίζει την πρόσβαση σε όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων οξύνοντας το αίσθημα αδυναμίας και καθιστώντας τα αδύναμα στην επιλογή και τον καθορισμό των αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους».<sup>1</sup> Σε μια προσπάθεια ορισμού του φαινομένου στο «Πράσινο Βιβλίο για την κοινωνική

1 Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, 2010, 7.

πολιτική» αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: «κοινωνικός αποκλεισμός δε σημαίνει μόνο ανεπαρκές εισόδημα. Υπερβαίνει ακόμα και τη συμμετοχή στην εργασιακή ζωή, εκδηλώνεται σε τομείς όπως η στέγαση, η εκπαίδευση, η υγεία και η πρόσβαση σε υπηρεσίες». <sup>2</sup> Ο Τσιάκαλος σημειώνει, τέλος, ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός διαφοροποιείται από τις έννοιες της φτώχειας και της περιθωριοποίησης, καθώς συνιστά τόσο μια κατάσταση όσο και μια διαδικασία. <sup>3</sup> Συνδέεται με την παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι για παράδειγμα τα αγαθά της εκπαίδευσης, της υγειονομικής περίθαλψης κ.λπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση.

Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση αποτελεί μια από τις σοβαρότερες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού. Συναρτάται με την αποστέρηση της εισόδου αλλά και της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως εξαιτίας των υιοθετούμενων εκπαιδευτικών διαδικασιών και διδακτικών πρακτικών. Η παιδαγωγική και κοινωνιολογική έρευνα έχει επανειλημμένα επισημάνει ότι οι ακατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές οδηγούν συχνά τα ευάλωτα άτομα στην απομόνωση και επιτείνουν τις ψυχοκοινωνικές μειονεξίες και το διαταραγμένο συναίσθημα συμβάλλοντας στην περιθωριοποίηση και την απομόνωσή τους. <sup>4</sup>

Η εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων αποτελεί μια βαρύνουσα σημασίας πρόκληση, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένα σταθερά προγράμματα για τη διαχείριση της εκπαίδευσής τους. Ο/η εκπαιδευτικός στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες καλείται συχνά να παίξει ένα διττό ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του/της συμβούλου για τη διαχείριση των στρεσογόνων καταστάσεων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι προσδοκίες που διαφαίνονται στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού συμβούλου έχουν να κάνουν με πολλαπλούς ρόλους, όπως αυτούς της γνώσης, της προσφοράς, της εξουσίας, της κριτικής και της υποστήριξης σε συμβουλευτικό επίπεδο. Αλλά και ο/η εκπαιδευτικός - σύμβουλος καλείται να διαχειριστεί καταστάσεις έντονης κριτικής και απολογισμού για τον τρόπο που προσπαθεί να κρατήσει ισορροπίες και να ανακουφίσει τις ευάλωτες ομάδες εκπαιδευόμενους/νες από τα συμπτώματα του αποκλεισμού τον οποίο βιώνουν. Η πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβούλους να οριοθετούν και να διαχειρίζονται εσωτερικές και διαπροσωπικές συγκρούσεις. <sup>5</sup> Ανοιχτό παραμένει το ερώτημα της τήρησης των συναισθηματικών, επικοινωνιακών ή άλλων ορίων, καθώς είναι δύσκολο κανείς να οριοθετήσει με σαφήνεια το βαθμό που ο/η εκπαιδευτής/τρια μπορεί να λειτουργήσει ως θεραπευτής των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας αλλά και των απαιτούμενων ορίων της σχέσης του με τους/τις εκπαιδευόμενους/νες.

Σημαντικό βήμα για την υπέρβαση πάσης φύσεως αποκλεισμών αποτελεί η υιοθέτηση ανοικτών μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβούλους που επιτρέπουν την ισότιμη και δίχως διάκριση συμμετοχή όλων των μαθητών και των μαθητριών ανεξαρτήτως κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης, τύπου νοημοσύνης, φύλου, πολιτισμικού φορτίου, φυσικών και νοητικών δυνατο-

2 Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. *Πράσινο Βιβλίο. Προώθηση ενός ευρωπαϊκού πλαισίου για την εταιρική κοινωνική ευθύνη*. Βρυξέλλες, 2001.

3 Τσιάκαλος, Γ. (1999). *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

4 Ιωάννου, Ν. (2014). *Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευμένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού»*. Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014. Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μετάφ.). Αθήνα: Κώδικας.

5 Tennant, M. (1997). *Psychology & Adult Learning, 2nd Edition*. Λονδίνο: Routledge.

τήτων και ικανοτήτων κλπ.<sup>6</sup>

Προς την κατεύθυνση αυτή ιδιαίτερη είναι η σημασία της εμπλοκής των ευάλωτων ατόμων με τη δημιουργική και καλλιτεχνική διαδικασία αλλά και η επαφή τους με τα έργα τέχνης και την αισθητική εμπειρία γενικότερα. Η ενδυνάμωση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης μέσα από την υιοθέτηση παρόμοιων εκπαιδευτικών πρακτικών έχει επανειλημμένα αναδειχθεί και τεκμηριωθεί από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες των Επιστημών της Τέχνης, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, των νευροεπιστημών κλπ.<sup>7</sup> Σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και οπτικές αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της αισθητικής εμπειρίας στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τόσο ως ενεργός εμπλοκή στην δημιουργική διαδικασία όσο και ως διαδικασία ενεργητικής παρατήρησης έργων τέχνης. Η επαφή των ανθρώπων με την τέχνη, τα έργα τέχνης και η αισθητική εμπειρία γενικότερα δεν προσφέρει μόνο δυνατότητες θεωρητικής ενατένισης, αλλά προσφέρει, κυρίως, τη δυνατότητα να δρουν στο κοινωνικό πεδίο, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους ομηλικούς τους, καλλιεργώντας έτσι γνωστικές, επικοινωνιακές, συναισθηματικές και άλλες δεξιότητες. Ειδικότερα, η επαφή των ευάλωτων ατόμων με την τέχνη προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες έκφρασης δίχως περιορισμούς. Τους επιτρέπει να φανερώσουν τον πλούτο των συναισθημάτων και των αξιών τους, να επικοινωνήσουν τις στάσεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για την κοινωνία και τους ανθρώπους, να υποστηρίξουν και να νοηματοδοτήσουν την δική τους ιδιαίτερη πραγματικότητα, διεκδικώντας μια μοναδική και ιδιαίτερη θέση στην ζωή και τον κόσμο.

Η ενεργός εμπλοκή των ευάλωτων ατόμων στην καλλιτεχνική δημιουργία έρχεται έτσι να καλύψει κενά, να διορθώσει ανεπάρκειες, δυσλειτουργίες και αρρυθμίες και να λειτουργήσει ως αντίδοτο στη δυσκαμψία της τυπικής εκπαίδευσης, προσφέροντας μια νότα χαράς και δημιουργικότητας στη συνήθως στείρα και άγονη εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα προσφέρει ευκαιρίες συνεκπαίδευσης σε ένα ασφαλές για το ευάλωτο άτομο περιβάλλον. Παράλληλα, συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των εμπλεκόμενων, βασικό στόχο της εκπαίδευσης των ευάλωτων ομάδων αλλά και της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των ευάλωτων ατόμων η εμπλοκή με τη δημιουργική διαδικασία διδάσκει έμπρακτα ότι ένα πρόβλημα μπορεί να έχει περισσότερες από μία λύσεις και ένα ερώτημα μπορεί να λάβει περισσότερες από μία απαντήσεις, μήνυμα όχι αμελητέο για τα ευάλωτα άτομα. Επιπλέον, το ελεύθερο περιβάλλον της τέχνης και της δημιουργίας λυτρώνει τους ευάλωτους μαθητές από τον φόβο του σωστού – λάθους, που στην περίπτωσή τους εμφανίζει μεγενθυμένες διαστάσεις, συμβάλλοντας στην άρση των μηχανισμών άρνησης και απόθησης της μάθησης και ενθαρρύνοντας το φιλομαθές και διερευνητικό πνεύμα, την ελεύθερη σκέψη και την στοχαστικότητα. Τέλος, η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ασφαλές καταφύγιο για το ευάλωτο άτομο και μέσο υπέρβασης της σκληρής πραγματικότητας, να λειτουργήσει ως κιβωτός σωτηρίας και ως μέσο διαφυγής από την ωμή καθημερινότητα επιτρέποντάς του να κατασκευάσει ένα «κουκούλι» ή ένα «θώρακα» προστασίας.<sup>8</sup>

6 Παπαϊωάννου, Ε. (2014). *Η Ενδυνάμωση ευάλωτων ενηλίκων μέσα από την εκπαίδευση. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού»*. Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014, [http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki\\_mathisi/fev\\_2014/6\\_endynamosi\\_evaloton\\_enilikon\\_eleni\\_papaioannou.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/6_endynamosi_evaloton_enilikon_eleni_papaioannou.pdf)

7 Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ: Αθήνα.

8 Ντούλια, Α. (2012). *Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία*. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο

Η ιδέα του εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρακτικής με το δημιουργικό και γόνιμο πνεύμα της τέχνης αποτελεί ένα δυναμικό και δοκιμασμένο στο χρόνο μέσο που επανακάμπτει για να προσφέρει μια νέα αισιόδοξη προοπτική στην εκπαίδευση των ευάλωτων ατόμων. Αποτελεί ένα φιλικό για τα ευάλωτα κοινωνικά υποκείμενα μέσο έκφρασης που επιτρέπει το μοίρασμα πεποιθήσεων στοχασμών και οραμάτων στο ασφαλές και γόνιμο περιβάλλον της τέχνης, συμβάλλοντας έτσι δυναμικά στην κοινωνικοποίησή τους αλλά και την εποικοδομητική συναισθηματική και γνωστική ανταλλαγή. Το έργο τέχνης αλλά και η εμπλοκή στη δημιουργική διαδικασία μπορεί να αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την επίτευξη ποικίλων παιδαγωγικών στόχων τόσο στο επίπεδο της αισθητικής ανάπτυξης, όσο και στο επίπεδο της γενικότερης γνωστικής ανάπτυξης. Σημαντικές σύγχρονες τάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ευάλωτων ομάδων αλλά και της εκπαίδευσης ενηλίκων ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της στοχαστικότητας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης. Το έργο τέχνης, ως ανοιχτή, πολύσημη και άπειρη πραγματικότητα υπερβαίνει κάθε αδιέξοδο, παρακάμπτει τους μονόδρομους και προσφέρει πολλές, εναλλακτικές οπτικές και προσεγγίσεις ενός θέματος ή προβλήματος. Προσφέρει δυνατότητες ανοιχτής, περιπετειώδους και ελεύθερης περιπλάνησης επιτρέποντας σε κάθε τύπο νοημοσύνης δυνατότητες έκφρασης του ιδιαίτερου δυναμικού του και επιτρέποντας την ανάπτυξη μετασχηματιστικών μαθησιακών διεργασιών.

### Η αισθητική εμπειρία ως θεραπευτικό μέσο (Art Therapy, Music Therapy, Drama Therapy, Dance Movement Therapy)

Ο καρτεσιανός διχασμός σώματος-ψυχής (mind-body division) δημιούργησε τεράστια χάσματα στην αγωγή των παιδιών, καθώς επέτρεψε την εμφάνιση διαστρεβλώσεων και κατέληξε σε μια γνωσιοκεντρική ακαδημαϊκή εκπαίδευση που εστιάζει στον εγκέφαλο του παιδιού, και μάλιστα στο αριστερό μόνο ημισφαίριο, παραμελώντας το υπόλοιπο σώμα. Βαρύτατες είναι οι επιπτώσεις στην αγωγή παιδιών ευάλωτων ομάδων λόγω των σωματικών και συναισθηματικών ιδιαιτεροτήτων τους. Τα τελευταία χρόνια η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής στη σχολική κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προετοιμάσουν τα παιδιά να ζήσουν σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η πολυμορφία με αίσθημα σεβασμού και κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ο νέος τύπος εκπαίδευσης σε ένα σχολείο για όλους που συμβαδίζει με την πολυμορφία της τάξης την πολυμορφία της οικογένειας, την εξέλιξη της τεχνολογίας και της τεχνογνωσίας, επιβάλλει στους/στις εκπαιδευτικούς αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης εστιάζοντας στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στη μάθηση μέσα από την τέχνη ενώνοντας το μυαλό με το σώμα, το συναίσθημα με τη νόηση, το αντικείμενο με το υποκείμενο.<sup>9</sup>

Οι εικαστικές τέχνες δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να είναι ενεργός ως προς τον τρόπο θεραπεί-

<sup>9</sup> *Συνέδριο*, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.

9 Dirks, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In Merriam, S. (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.

ας του. Σύμφωνα με την επικείμενη ζώνη ανάπτυξης του Vygotsky<sup>10</sup> ο /η εκπαιδευτικός μέσα από την τέχνη παρέχει ερεθίσματα στους/στις εκπαιδευόμενους/νες δίνοντας νέα σημεία εκκίνησης και βοηθά να ανακαλύψουν την εγγύτερη ζώνη ανάπτυξής τους. Μέσα από τις παρεμβάσεις του βοηθά τον/την εκπαιδευόμενο/η να ανακαλύψει τους νέους ορίζοντές του. Η ενεργός εμπλοκή των ευάλωτων ατόμων κατά τη δημιουργική, μορφοπλαστική διαδικασία διδάσκει την επιμέλεια, την προσοχή, τη στοχαστικότητα, την επιμονή. Η εστίαση στις λεπτές ποιότητες δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/νες να ανακαλύψουν έμπρακτα ότι μικρές διαφορές μπορεί να έχουν μεγάλες συνέπειες, συμπέρασμα που βρίσκει γενικότερη εφαρμογή στη ζωή. Η καλλιέργεια της οπτικής σκέψης, της ικανότητας του ανθρώπου να ομαδοποιεί μέσω των εικόνων τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για τον κόσμο και την λειτουργία του μπορεί να αποτελέσει το καταφύγιο ατόμων που βιώνουν ψυχικά ή άλλα τραύματα.<sup>11</sup>

Με την εφαρμογή εικαστικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαίτερες πραγματοποιείται η κατάκτηση των δεξιοτήτων τους μέσω της δημιουργικότητας τους. Επιπλέον, με την τέχνη έχουν τη δυνατότητα της αναπαράστασης και της ερμηνείας ενός θέματος με διαφορετικές μεθόδους, προσεγγίσεις και αναπαραστάσεις. Δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψουν, να δοκιμάσουν να εξερευνηθούν, να δράσουν εποικοδομητικά και δημιουργικά. Έτσι, επιτρέπεται στους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίσουν ένα θέμα με το δικό τους ξεχωριστό τρόπο και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη και εκτίμηση των άλλων βελτιώνοντάς και την αυτοεκτίμησή τους.<sup>12</sup> Η εφαρμογή των τεχνών μπορεί, να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα των μαθητών/τριών τους, που σε άλλη περίπτωση δεν θα τις γνώριζαν, ιδιαίτερα στους μαθητές και τις μαθήτριες με ιδιαιτερότητες.<sup>13</sup>

Στο πλαίσιο της εφαρμογής δημιουργικών δραστηριοτήτων και της επίδρασής τους στη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, η μουσική συμβάλλει στην εκτόνωση των υποσυνείδητων βιωμάτων του ατόμου με στόχο την μετάδοση αισθήματος αισιοδοξίας για τη ζωή, επανεντάσσοντάς τον ομαλά σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Η μουσική λειτουργεί βοηθητικά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αυξάνοντας τη μαθησιακή ικανότητα.<sup>14</sup> Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Talkington & Hall<sup>15</sup> η χρήση της μουσικής αυξάνει την λεκτική παραγωγή σε άτομα με νοητική καθυστέρηση τα οποία έχουν χαμηλούς δείκτες λεκτικής επικοινωνίας.<sup>16</sup> Το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι καλύπτει ποικίλες θεατρικές εκφράσεις. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι το παιχνίδι που συντελείται ανάμεσα στον πραγματικό και το φανταστικό χρόνο, σε πραγματικά και φανταστικά πρόσωπα και στην επικοινωνία του καλλιτέχνη με το κοινό. Ειδικότερα το κουκλοθέατρο

10 Vygotsky L., S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διεργασιών* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.

11 Lipson Lawrence, H. (2005). *Artistic Ways of Knowing: Expanded opportunities for teaching and learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 107. San Francisco: Jossey-Bass. Malchiodi, C. A. (2009). *Εικαστική θεραπεία: Ένας πρακτικός οδηγός* (Ν. Αναγνωστοπούλου, Επιμ., Ε. Αστερίου, Μετάφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

12 Peter, M. (1995). *Making Drama Special*. London: David Fulton.

13 Φύκαρης, Ι., & Μποβολή, Α. (2013). Οι Δυνατότητες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση Μαθητών με Ειδικές Διδακτικές Ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 60, 17-29.

14 Πρίνου-Πολυχρονοπούλου, Λ. (1991). *Μουσική και Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Θυμάρι.

15 Talkington, L. W. & Hall, S. M. (1969). Hearing Impairment and Aggressiveness in Mentally Retarded. *Perceptual and motor skills*, 28, 303-306.

16 Καρτασιδου, Λ. & Σταϊκόπουλος, Κ. (2006). Η μουσική ως εργαλείο αξιολόγησης των μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Λ. Καρτασιδου & Λ. Στάμου (Επιμ.). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου 2006, 46-52.

(μαριονέτες, κούκλες, θέατρο σκιών, μαύρο θέατρο) μέχρι τις μορφές εφαρμογής (σε θέατρα, στον δρόμο, στην τηλεόραση, στα σχολεία, στην ψυχοθεραπεία) καλλιεργεί την κιναισθητική και τη χωροαντιληπτική νοημοσύνη των συμμετεχόντων, αφού οι γκριμάτσες του προσώπου, ο λόγος και οι κινήσεις του σώματος πρέπει να συνδυάζονται αρμονικά.<sup>17</sup> Ο κινηματογράφος, προσφέρει τη δυνατότητα κριτικής και δημιουργικής αντιμετώπισης πλήθους οπτικοακουστικών ερεθισμάτων με πολυτροπικό τρόπο (συνδυάζοντας, δηλαδή, κείμενο, εικόνα και ήχο), ενισχύοντας έτσι την κριτική και πολυεπίπεδη ανταπόκριση του ατόμου σε ποικίλα μηνύματα της καθημερινής ζωής.

### Η συμβολή του οπτικοακουστικού γραμματισμού στη συμβουλευτική των ευάλωτων ομάδων και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης

Στην εποχή μας ο τρόπος με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι έννοιες «γραμματισμός» και η έννοια «κείμενο» έχουν αλλάξει ριζικά, καθώς οι παραδοσιακές μορφές κειμένων οπισθοχωρούν παραδίδοντας τη θέση τους σε νέα, πολύπλοκα και απαιτητικά για το ανεκπαιδευτο άτομο κείμενα, τα οποία εισβάλλουν διαρκώς στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό τοπίο. Η αυξανόμενη χρήση εννοιών όπως *πολυτροπικότητα*, *πολυτροπικό κείμενο*, *νέοι γραμματισμοί*, *πολυγραμματισμοί* κλπ. είναι ενδεικτική των αλλαγών της επικοινωνιακής και εκπαιδευτικής νοοτροπίας που συντελούνται στο πεδίο της αγωγής των ευάλωτων ατόμων.

Η έννοια οπτικοακουστικός γραμματισμός, η οποία αναφέρεται στην ποικιλία των μορφών επικοινωνίας που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και την ποικιλία των μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία, αποτελεί μια έννοια που συναντάται, πλέον, καθημερινά και στην εκπαίδευση των ευάλωτων ατόμων. Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός δεν αναφέρεται μόνο στην ικανότητα ανάγνωσης, ερμηνείας και χρήσης (κατανάλωσης) οπτικοακουστικών μορφών που αφορούν στην οπτικοακουστική επικοινωνία,<sup>18</sup> αλλά και στην ικανότητα κριτικής αποτίμησης και παραγωγής οπτικοακουστικών εννοιών κειμένων και μηνυμάτων. Για την κατανόηση παρόμοιων κειμένων απαιτείται η καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθητριών με νέες μορφές γραμματισμών, ανάγκη που, δυστυχώς, παραμελείται στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου το οποίο παραμένει σταθερά προσανατολισμένο στην ανάπτυξη των γλωσσικομαθηματικών δεξιοτήτων.

Η παρούσα εισήγηση, παράλληλα με την αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ευάλωτων ατόμων, επιθυμεί, επίσης, να αναδείξει τη σημασία της ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, μιας σημαντικής αλλοκεντρικής δεξιότητας που επιτρέπει την τοποθέτηση των επιμέρους υποκειμένων στη θέση του άλλου, του διαφορετικού, δίχως, ωστόσο, να διακινδυνεύει η ακεραιότητα της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων. Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο επικοινωνίας που συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και την αποδοχή του άλλου με σεβασμό στη διαφορετικότητα. Σε αντίθεση με την καλοσύνη και τη συμπάθεια, που αποτελούν φυσικές ή ενστικτώδεις ιδιότητες των ανθρώπινων όντων, η ενσυναίσθηση αποτελεί στοχευμένη και συνειδητή διαδικασία που επιτρέπει την κατανόηση της θέσης, των κινήτρων, των συναισθημάτων, των σκέψεων, των αντιλήψεων, των αξιών, και εν γένει την κατανόηση της στάσης και της συμπεριφοράς του άλλου μέσα από την αναγνώριση των συνθηκών που διαμορφώνουν την

17 Frandsen F. & Johansen, W. (2014). The role of communication executives in strategy and strategizing. In D. Holtzhausen & A. Zerfass (Eds.). *The Routledge Handbook of Strategic Communication*. New York: Routledge, 229- 239.

18 Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (2001). *Handbook of visual analysis*. London: Sage Publications, 61-92.

υποκειμενική πραγματικότητα του βίου του.

Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης αποτελεί θεμελιώδη στόχο του σύγχρονου, ανοιχτού για όλους σχολείου καθώς, μεταξύ άλλων, συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση των προϋποθέσεων, των συνθηκών αλλά και των αποτελεσμάτων της αγωγής των ευάλωτων ατόμων. Η ενσυναισθητική στάση και συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία επιτρέπει την ευκολότερη ένταξη των ευάλωτων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, βελτιώνει την θέση τους στη σχολική κοινότητα και την τάξη και διευκολύνει το ξετύλιγμα των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις καταδεικνύουν ότι η ενσυναισθητική στάση και συμπεριφορά επιτρέπει την καλλιέργεια πολλαπλών οπτικών, συνθετικών και ανασκευαστικών νοητικών στρατηγικών των μαθητών και μαθητριών με ιδιαίτερες ανάγκες εκπαιδευτικές ανάγκες,<sup>19</sup> ενώ παράλληλα ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς συμβάλλει στην ενίσχυση της ουμανιστικής συνείδησης, της ανεκτικότητας, της αλληλεγγύης και το αίσθημα της ενότητας και του ανήκειν. Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης συμβάλλει στην άμβλυνση της μειωτικής και απαξιωτικής αντιμετώπισης των ευάλωτων ατόμων που, σύμφωνα με τους θεωρητικούς του κοινωνικού κοστρουξιονισμού της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της κοινωνικής επισήμανσης αποτελεί την απαρχή ενός φαύλου κύκλου στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων που απαγορεύει στα ευάλωτα άτομα να διατηρήσουν τη θέση τους στην συλλογική ζωή καταλήγει στην περιθωριοποίησή τους.

## Μεθοδολογία

Ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες ανάγκες μιας ολιστικότερης και δημιουργικής εκπαίδευσης αλλά και στις ιδιαίτερες περιστάσεις της εκπαίδευσης των ατόμων που ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες, η παρούσα εισήγηση προτείνει δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην ενίσχυση της κατανόησης, της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και της ισότιμης συνύπαρξης όλων των μελών ενός ανοιχτού και δημοκρατικού σχολείου. Πρόκειται για συνοπτική παρουσίαση σειράς επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που εστιάζουν, κυρίως, στην αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων στη συμβουλευτική των ευάλωτων ομάδων με ιδιαίτερη εστίαση στην καλλιέργεια και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην άσκηση των εμπυχωτών/τριων στην ανάγνωση, την παρατήρηση, ανάλυση αλλά και την παραγωγή διαφοροποιημένων κειμένων που αναφέρονται σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις

Αξιοποιήθηκαν προτάσεις της ερευνητικής βιοματικής μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων που λαμβάνουν υπόψη τα βιώματα, τις ανάγκες και την πολιτισμική ταυτότητα των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του/της τελικού αποδέκτη/τριας, μαθητές/μαθήτριες ευάλωτων ομάδων. Για τον εμπλουτισμό της αισθητικής εμπειρίας και την καλλιέργεια κριτικοστοχαστικών δεξιοτήτων αξιοποιήθηκε η τεχνική της μεθοδικής παρατήρησης. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν ήταν δραστηριότητες σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης, διάλογοι ενθάρρυνσης, δραστηριότητες ενίσχυσης της αυτοσυγκέντρωσης και της παρατηρητικότητας, δραστηριότητες ενίσχυσης της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης δραστηριότητες ψυχικής ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας, δραστηριότητες ενίσχυσης της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Η παρούσα επιμορφωτική πρόταση αξιοποιεί ποικιλία πολυτροπικών κειμένων (οπτικών, ηχητικών,

19 Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 1.

γλωσσικών κλπ.) που προέρχονται από το ευρύτερο πεδίο των τεχνών. Ειδικότερα σε δραστηριότητες που στοχεύουν: (α) στην ψυχική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, (β) στην ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση σε σχέση με τις συναισθηματικές ιδιαιτερότητες των ευάλωτων ατόμων, (γ) στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και την αφομοίωση δεξιοτήτων διατήρησης της προσοχής, (δ) στην ενεργοποίηση του συναισθήματος. Η γνωστική ενδυνάμωση μέσα από την επανάληψη εννοιών με διαφοροποιημένους τρόπους αποτελεί βασική εστίαση της επιμορφωτικής πρότασης.

Βασικοί στόχοι της επιμορφωτικής πρότασης και των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών συμβούλων ευάλωτων ομάδων ήταν: (α) να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλυσης, ερμηνείας, κριτικής αποτίμησης αλλά και δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων, (β) να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση ως παράγοντα κατανόησης του εαυτού και του άλλου, (γ) να αναπτύξουν την αποκλίνουσα σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, (δ) να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας σε δύσκολες συνθήκες και περιβάλλοντα, (ε) να αποκτήσουν ικανότητες διερεύνησης και κατανόησης δύσκολων ή απρόβλεπτων καταστάσεων, (στ) να καλλιεργήσουν αξίες ζωής που θα συμβάλλουν στην συναισθηματική θωράκιση και την ψυχική ανθεκτικότητα, (ζ) να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, ώστε να αντιστέκονται αποτελεσματικά στη συναισθηματική ή άλλη χειραγώγηση,

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της επιμορφωτικής δράσης αξιοποιήθηκαν προτάσεις της διερευνητικής, βιωματικής μάθησης. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων που λαμβάνουν υπόψη τα βιώματα, τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις αντιλήψεις και την πολιτισμική ταυτότητα των συμμετεχόντων. Για τον εμπλουτισμό της αισθητικής εμπειρίας και την καλλιέργεια της κριτικοστοχαστικής ικανότητας αξιοποιήθηκε η τεχνική της μεθοδικής παρατήρησης των οπτικοακουστικών κειμένων. Αξιοποιήθηκαν, επίσης, ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις με ιδιαίτερη εστίαση στην ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τελικής ομάδας στόχου, μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες.<sup>20</sup>

Η επιμορφωτική μας πρόταση εστιάζει στις παρακάτω ευάλωτες ομάδες:

- Νέοι παραβάτες ή/και ανήλικοι με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά
- Φυλακισμένοι και αποφυλακισθέντες
- Πρόσφυγες, παλινοστούντες, αιτητές ασύλου
- Άτομα με κινητικές/σωματικές αναπηρίες
- Άτομα με πνευματικές/ ψυχικές διαταραχές
- Άτομα με χρόνια προβλήματα υγείας
- Χρήστες ή πρώην χρήστες ουσιών
- Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναλφάβητα

20 Αθανασίου, Α. κ.ά. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου, 2018 από [http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014\\_teliko/2014\\_06\\_26\\_handbook\\_greek.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf).

## Ενδεικτικά παραδείγματα

Ανταποκρινόμενη στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των ευάλωτων ομάδων, η παρούσα εισήγηση προτείνει δραστηριότητες άσκησης των εμπυχωτών στην παρατήρηση, την ανάλυση, την κατανόηση και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που αναφέρονται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Ως εποπτικό υλικό αξιοποιείται ποικιλία πολυτροπικών, επίσης, κειμένων από ένα ευρύ πεδίο τεχνών και κειμένων που άπτονται του οπτικοακουστικού (εικαστικές τέχνες, φωτογραφία, κινηματογράφος, animation, μουσική, εικονικό υλικό, έργα τέχνης, μουσικά κείμενα, κινηματογραφικές ταινίες, υλικά ζωγραφικής, ποιητικά κείμενα κλπ.), καθώς και σημαντική ποικιλία εποπτικού υλικού και δραστηριοτήτων (φύλλα εργασίας, φύλλα παρατήρησης, ερωτηματολόγια κλπ.). Το παραπάνω υλικό αξιοποιείται ως υλικό ανάλυσης και ερμηνείας αλλά και ως ερέθισμα για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων που αναδεικνύουν την ανάγκη αλλαγής στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στην ετερότητα και τη διαφορετικότητα (αφίσες, ενημερωτικά φυλλάδια, σύντομα video και animation, ποιητικά κείμενα, κόμιξ, κλπ.).

Οι δραστηριότητες στοχεύουν στη συναισθηματική και γνωστική ενδυνάμωση των επιμορφούμενων και κατ' επέκταση στη μεγιστοποίηση του οφέλους των ευάλωτων μαθητών και μαθητριών μέσα από τη μελλοντική αλληλεπίδρασή τους με κατάλληλα προετοιμασμένους και εφοδιασμένους εκπαιδευτικούς συμβούλους, οι οποίοι/ες θα είναι σε θέση να αξιοποιούν δόκιμους και αποτελεσματικούς τρόπους εμπύχωσης και ενδυνάμωσης της μαθητικής ομάδας αλλά και των επιμέρους μελών. Στο επίκεντρο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων βρίσκεται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες των ευάλωτων ατόμων και η κατανόηση της ιδιαίτερης και σύνθετης πραγματικότητας που βιώνουν, όντας μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας που δεν είναι αυτονόητο ότι σέβεται πάντα τους ρυθμούς τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης και την καλλιέργεια θετικού επιτονισμού των εμπλεκόμενων συνθήκη που επιτρέπει την απομάκρυνση από τον οίκτο, τον φόβο, την ανασφάλεια, το αίσθημα ματαιότητας ή ανημπόριας που συχνά περιορίζει ή και παρεμποδίζει την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των παραπάνω εκπαιδευτικών. Δίνεται, τέλος, έμφαση στην αξιοποίηση κατάλληλων τεχνικών και στρατηγικών που αποκλείουν την καταπόνηση των ήδη επιβαρυσμένων ατόμων, ενώ παράλληλα επιτρέπουν την αφύπνιση, τη διατήρηση της προσοχής των μαθητών/τριών, την επανάληψη εννοιών με διαφοροποιημένους τρόπους, τη δημιουργική αναπλαισίωση της αποκτηθείσας γνώσης και τον εποικοδομητικό αναστοχασμό.

Αν και στην παρούσα εισήγηση δεν είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν όλες οι δράσεις και δραστηριότητες ενός μακροχρόνιου προγράμματος, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ενδεικτικές δραστηριότητες με στόχο μια πρώτη αδρή καταγραφή και αποτύπωση του επιμορφωτικού σχεδιασμού. Οι δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιηθούν αυτούσιες ή ως ερέθισμα για τον σχεδιασμό ανάλογων προγραμμάτων ευαισθητοποίησης αλλά και ως αφορμή για προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και συζητήσεις με ευάλωτα άτομα.

## Δραστηριότητες σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης

Οι δραστηριότητες σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης έχουν ως στόχο να παρέχουν ερεθίσματα για προβληματισμό γύρω από την εμπειρία του άλλου και του διαφορετικού. Η ευαισθητοποίηση για τις δυσκολίες και προκλήσεις που ενέχουν πάσης φύσεως φυσικούς ή κοινωνικούς περιορισμούς στην ανάπτυξη του ατόμου παρέχεται μέσα από την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. χορό, τραγούδι,

παιχνίδι, συζήτηση κλπ.) στις οποίες ένας εξωτερικός περιορισμός (συμφωνία, διαταγή, καταναγκασμός κλπ.) απαγορεύει στα επιμέρους άτομα να συμμετέχουν πλήρως στην επιλεγμένη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, τα επιμέρους άτομα συμμετέχουν σε μια χορευτική δράση, αλλά έχουν δεμένα τα χέρια ή τα πόδια ή είναι υποχρεωμένα να μην κουνάνε το αριστερό πόδι, το δεξί χέρι ή είναι υποχρεωμένα να κρατούν τον αστράγαλο, το γόνατο, τον αγκώνα κλπ. Ο αναστοχασμός γύρω από τα συναισθήματα που βίωσαν τα επιμέρους άτομα μέσα από την συμμετοχή τους στην δραστηριότητα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική ενσυναισθητική ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, ενώ η προβολή εικόνων ή άλλων πολυτροπικών κειμένων (video, animation, κλπ.) που εστιάζουν σε καλλιτεχνικές, αθλητικές ή άλλες δραστηριότητες ευάλωτων ατόμων που κατάφεραν να ξεπεράσουν τις σωματικές ή άλλες αναπηρίες τους μπορεί να μεγενθύνει το όφελος από τις προαναφερόμενες δραστηριότητες, προσφέροντας αντικειμενικά τεκμήρια (εικ. 1, 2).

### Διάλογοι ενθάρρυνσης και εκδηλώσεις ενεργητικής ενσυναίσθησης

Οι διάλογοι ενθάρρυνσης» (courageous conversation) και οι εκδηλώσεις ενεργητικής ενσυναίσθησης (event empathy action) αποτελούν δυναμικές μορφές ενδυνάμωσης της κατανόησης και της ενσυναίσθησης μέσα από συγκεκριμένο παράδειγμα. Παρόμοιες πρακτικές επιτρέπουν στα κοινωνικά υποκείμενα να αναθεωρήσουν αρνητικές στάσεις ή πεποιθήσεις ή να ενισχύσουν ενυπάρχουσες θετικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις και διδάσκουν στην πράξη τρόπους ενσυναισθητικής ανταπόκρισης στις ανάγκες του άλλου. Οι εμπλεκόμενοι με βάση υποθετικά σενάρια καλούνται να τοποθετηθούν και να προτείνουν λύσεις για δυσάρεστες ή διλημματικές καταστάσεις που προκαλούν πόνο και δυσαρέσκεια σε ένα ευάλωτο άτομο εστιάζοντας στην ενσυναισθητική ανταπόκριση. Δίνεται για παράδειγμα στις επιμέρους ομάδες ένα κοινό σενάριο που, ωστόσο, διαφοροποιείται ως προς τα πρόσωπα εστίασης (χαρακτήρες). Σύμφωνα με το προαναφερόμενο σενάριο στην τάξη υπάρχει ένας μαθητής που ανήκει στην ομάδα των ευάλωτων ατόμων (μαθητής/τρια με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, πρώην τρόφιμος αναμορφωτηρίου, πρόσφυγας κλπ.). Στα γενέθλιά του προσκαλεί τους συμμαθητές του αλλά κανείς δεν πηγαίνει, γεγονός που τραυματίζει και προβληματίζει το



Εικ. 1. Omar Z Robles, Broadway Dance.  
(<https://photogrist.com/omar-z-robles-puerto-rico/>).



Εικ. 2. Ευάλωτα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα.  
(<https://www.reader.gr/photo-day/151187-ishyrominyma-horeyton-me-anapiria-anaparestisan-diasimeskinimatografikes-figoyres>).



Εικ. 3. Giovanni Bragolin, The Crying Boy. ([https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Crying\\_Boy#/media/File:Bragolin\\_Crying\\_Boy.JPG](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Crying_Boy#/media/File:Bragolin_Crying_Boy.JPG)).



Εικ. 4. Charles Burton Barber, A Special Pleader. (<http://www.thefamousartists.com/charles-burton-barber/a-special-pleader>).

ευάλωτο άτομο. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν στις επιμέρους ομάδες με στόχο να ανιχνεύουν τις συνθήκες υπό τις οποίες οι άνθρωποι ενεργούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, τα κίνητρα, τους εξωτερικούς ή εσωτερικούς περιορισμούς και να αναζητήσουν τους λόγους που αιτιολογούν τη στάση τους. Παράλληλα, καλούνται να προτείνουν λύσεις, ώστε να γίνονται δεκτικότεροι και ανεκτικότεροι απέναντι στους άλλους και τέλος να επεξεργαστούν γλωσσικά ή άλλα εργαλεία που επιτρέπουν την ενθάρρυνση του ευάλωτου ατόμου αποφεύγοντας, παράλληλα, να προσβάλουν ή να τραυματίσουν τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Απλά ερωτήματα όπως: «Τι συνέβη;», «Τι έκανε τον/την ... να συμπεριφερθεί έτσι;», «Πώς αισθάνθηκε ο/η...», «Πώς θα ένιωθες εσύ στη θέση του/ της...;», «Πώς θα αντιδρούσες;», «Τι θα έκανες ή θα έλεγες για να ανακουφίσεις τον/την ...;», «Τι θα έκανες για να μην προσβάσεις τον/ την...», «Πώς μπορείς να ενθαρρύνεις τον/την.. να πετύχει τον στόχο του και να επικοινωνήσει με τους άλλους;» κλπ. μπορούν να διευκολύνουν διακριτικά την συζήτηση δίχως να την κατευθύνουν, ενώ, τέλος, η συζήτηση βάσει οπτικών παραδειγμάτων (έργων τέχνης, φωτογραφιών κλπ.) διευκολύνει την έκφραση των συναισθημάτων και προσφέρει το απαιτούμενο έναυσμα για γόνιμο προβληματισμό και δημιουργικές υποθέσεις (εικ. 3, 4).

### Δραστηριότητες ενίσχυσης της παρατηρητικότητας και της αυτοσυγκέντρωσης

Παρόμοιες δραστηριότητες επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό – σύμβουλο να συνειδητοποιήσει ότι στην καθημερινή ζωή πολλά πράγματα διαφεύγουν της προσοχής του δίχως να το αντιλαμβάνεται. Το γεγονός αυτό προκαλεί δυσαρμονίες, χάσματα και δυσκολίες στην επικοινωνία, που δυσχεραίνουν το έργο τους και δεν τους επιτρέπουν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τα ευάλωτα άτομα. Μέσα από απλά ή σύνθετα πολυτροπικά κείμενα, όπως για παράδειγμα ψευδαισθητικές εικόνες, εικονιστικά αινίγματα, οφθαλμαπάτες ή πολυεπίπεδα ως προς την ανάγνωση έργα τέχνης (εικ. 5, 6) των οποίων η προσεκτικότερη παρατήρηση προσφέρει την ευκαιρία ανάγνωσης νέων εικόνων, καθώς και η αξιοποίηση video, υλικού που καταδεικνύει στην πράξη τη σημασία της αυτοσυγκέντρωσης και της εστίασης. Παρόμοιες δραστηριότητες προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν την αξία της ευελιξίας και της αναδίπλωσης που επιτρέπουν την αναθεώρηση απόψεων και νοητικών κατασκευών που οικοδομούνται στη βάση φευγαλέων, επιφανειακών ή λανθασμένων εντυπώσεων και παρατηρήσεων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν, επίσης, την ευκαιρία να «καταστρώσουν» στην



Εικ. 5. Rene Magritte, Οι Εραστές, 1928, Museum of Modern Art, New York. (<https://www.moma.org/collection/works/79933>).

ομάδα σχέδια ενίσχυσης της αυτοσυγκέντρωσης και ανάδειξης τεχνικών που επιτρέπουν την εστίαση στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των επιμέρους ευάλωτων ατόμων (εικ. 5, 6).

### Δραστηριότητες ψυχικής ενδυνάμωσης ανθεκτικότητας και ενίσχυσης της ενσυναίσθησης

Παρόμοιες δραστηριότητες στοχεύουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης αλλά και την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτών-συμβούλων που συνεργάζονται με ευάλωτα άτομα. Οι δραστηριότητες στηρίζονται στην αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων που παρουσιάζουν στιγμές της ζωής και της καθημερινότητας ευάλωτων ατόμων. Σε ένα από τα παραδείγματα που αξιοποιήθηκαν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν το ερώτημα «Τι με κάνει ευτυχισμένο;», «Τι με κάνει δυστυχισμένο;». Αφού ακούστηκαν όλες οι απόψεις, προβλήθηκε το video της Dulcinea Video και της Ένωσης Εφήβων της Ισπανίας στο οποίο με ιδιαίτερα συγκινητικό τρόπο προβάλλονται και συγκρίνονται οι απόψεις γύρω από την σημασία που προσδίδουν στην έννοια της ευτυχίας υγιή άτομα και άτομα που τα ίδια ή αγαπημένα πρόσωπά τους πάσχουν από καρκίνο (εικ. 7).

Αφού δοθεί χρόνος για προβληματισμό, προχωρούμε σε ανάλυση ενός γλωσσικού και ενός εικονικού κειμένου τα οποία εστιάζουν στον συναισθηματικό κόσμο των κοινωνικά απομονωμένων ατόμων. Πρόκειται για ένα ποίημα του δεκάχρονου μαθητή Benjamin Giroux που πάσχει από σύνδρομο Asperger, μια συγκινητική προσπάθεια αποκάλυψης των συναισθημάτων του που εξετάζεται σε αντιπαραβολή με μια φωτογραφία



Εικ. 6. Oleg Shuplyak, Τοπίο.

([http://users.sch.gr/peroukgr/politistikon\\_thematon\\_2015-2016/4-3%20Oleg%20Shuplyak.htm](http://users.sch.gr/peroukgr/politistikon_thematon_2015-2016/4-3%20Oleg%20Shuplyak.htm)).



Εικ. 7. Un proyecto de Dulcinea Studios. (<https://www.youtube.com/watch?v=5pynXxLh9iM>).

του Timothy Archibald, στιγμιότυπο του project «Echoililia» που επιχειρήρησε μέσα από το φίλτρο της τέχνης να κατανοήσει τον κόσμο του αυτιστικού γιου του. Για την ανάλυση των κειμένων μπορούν να αξιοποιηθούν μέθοδοι ανάλυσης εικαστικών και γλωσσικών κειμένων, όπως για παράδειγμα το μοντέλο που προτείνει ο David Perkins με στόχο την κριτική και στοχαστική προσέγγιση ποικίλων εικονιστικών, ακουστικών, γλωσσι-



Εικ. 8. Jackson Pollock, Φθινοπωρινός ρυθμός, αριθμός 30, 1950, λάδι σε μουσαμά, 266,7×525,8 εκ., George A. Hearn Fund, 1957 Metropolitan Museum of Art, New York.

κών ή άλλων πολυτροπικών κειμένων. Οι επιμορφούμενοι/ες αναζητούν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο με τον οποίο, δυο εκ φύσεως διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, αναπαριστούν τον κόσμο των ευάλωτων ατόμων και περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους αποδίδεται η μοναξιά και η απομόνωση που βιώνουν. Η ανάλυση των κειμένων επιτρέπει βαθιά διείσδυση στον κόσμο του άλλου και του διαφορετικού, ενώ προσφέρει, επίσης, την ευκαιρία αλληλεπίδρασης των επιμέρους ατόμων και τον εμπλουτισμό της εμπειρίας τους με διαφορετικές οπτικές θέασης του ίδιου προβλήματος, αποκαλύπτοντας στην πράξη τον πλουραλισμό και τον πλούτο των κοινωνικά διαμορφωμένων στάσεων, αντιλήψεων και αξιών.

Είμαι περίεργος, είμαι νέος  
Αναρωτιέμαι εάν είσαι και εσύ  
Ακούω φωνές στον αέρα  
Βλέπω ότι εσύ δεν βλέπεις, και αυτό δεν είναι δίκαιο  
Θέλω να μην αισθάνομαι μελαγχολία  
Είμαι περίεργος, είμαι νέος  
Θα προσποιηθώ ότι είσαι και εσύ  
Νιώθω σαν ένα αγόρι στο διάστημα  
Αγγίζω τα αστέρια και αισθάνομαι εκτός τόπου  
Ανησυχώ τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι  
Κλαίω όταν οι άνθρωποι γελούν  
κι αυτό με κάνει να νιώθω πως δεν υπάρχω  
Είμαι περίεργος, είμαι νέος  
Καταλαβαίνω τώρα ότι έτσι είσαι και εσύ  
Λέω, «αισθάνομαι σαν ναυαγός»  
Ονειρεύομαι μια μέρα που αυτό θα είναι εντάξει

Προσπαθώ να ταιριάξω  
Είμαι περίεργος, είμαι νέος.

Benjamin Giroux (Μετάφραση των συγγραφέων του κειμένου) (εικ. 8)

Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες ανάλυσης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γράψουν ένα limerick που εστιάζει στην ζωή ενός ευάλωτου ατόμου και τους τρόπους αλληλεπίδρασής του με τον κοινωνικό περίγυρο.

### Δραστηριότητες ενίσχυσης της ενσυναισθητικής επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης

Στην περίπτωση αυτή οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των επιμέρους ατόμων με στόχο την αποκάλυψη βαθιά εδραιωμένων στερεοτύπων για τη ζωή, την εξέλιξη και την ανάπτυξη των ευάλωτων ατόμων. Ως εικαστικό, οπτικό ερέθισμα αξιοποιούνται έργα της Αλβανίδας φωτογράφου Soela Zani, η οποία φωτογράφησε παιδιά με σύνδρομο Down επαναδιατυπώνοντας έργα κλασικών καλλιτεχνών (Edgar Degas, Thomas Gainsborough, Diego Velázquez, René Magritte, Eduard Manet, Paul Gauguin, Pablo Picasso, κλπ.) παράλ-



Εικ. 9-12. Φωτογραφίες της Soela Zani συνοδευμένες από τα αντίστοιχα ζωγραφικά πρότυπα των Edgar Degas, Thomas Gainsborough, Diego Velázquez, Eduard Manet (από αριστερά προς τα δεξιά). (<https://people.com/celebrity/photographer-turns-classic-paintings-into-photographs-of-kids-with-down-syndrome/#>).



Εικ. 13-14. Το έργο της Soela Zani και εικαστικές διατυπώσεις των εκπαιδευτικών. (<https://people.com/celebrity/photographer-turns-classic-paintings-into-photographs-of-kids-with-down-syndrome/#>).

ληλα με τα αυθεντικά έργα τέχνης, ώστε να διαπιστωθεί στην πράξη ο κοινωνικά κατασκευασμένος τρόπος με τον οποίο η εικόνα ενός ατόμου επηρεάζει τις προσδοκίες μας σε σχέση με το άτομο και διαμορφώνει τις προκαταλήψεις μας

Οι επιμορφούμενοι/ες χωρίζονται σε δυο ομάδες. Στη μια ομάδα μοιράζονται έργα της Soela Zani και στην άλλη τα εικαστικά έργα που αποτέλεσαν τα πρότυπα του φωτογραφικού project. Και στις δύο ομάδες απευθύνεται το ίδιο ερώτημα, «Τι θα γίνει όταν μεγαλώσει» και τους ζητάτε να δημιουργήσουν ένα σενάριο για το μέλλον του παιδιού τόσο στο επαγγελματικό επίπεδο όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο αλλά και το επίπεδο της γενικότερης κοινωνικής και ατομικής εξέλιξης. Στην συνέχεια οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών εξετάζονται κατ' αντιπαράθεση με στόχο να διαπιστωθούν πιθανές συγκλίσεις ή αποκλίσεις. (εικ. 9-12)

### Δραστηριότητες ενίσχυσης της ενσυναισθητικής δημιουργικότητας και φαντασίας

Η προηγούμενη δραστηριότητα αποτελεί αφορμή για τη δημιουργική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε στοιχειώδεις εικαστικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην αναπαράσταση ενός ιδεατού κόσμου μέσα από το πρίσμα μιας ενσυναισθητικής οπτικής. Ως αφορμήση δίνεται λογοτεχνικό κείμενο καθώς και η φωτογραφική αναδιατύπωση του έργου *Κορίτσι με περιστέρι* του Pablo Picasso από την Soela Zani: (εικ. 13-14)

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν ένα κόσμο που ταιριάζει στο παιδί της εικόνας, λαμβάνοντας υπόψη τη ρευστότητα της ανθρώπινης εμπειρίας και να δημιουργήσουν αυθόρμητα με απλά υλικά, αξιοποιώντας την τεχνική του κολάζ. Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχολιάσουν τις εργασίες τους ως προς το συναισθηματικό αποτύπωμά τους. Τέλος, δημιουργούν τις δικές τους φανταστικές εικόνες υπό την επίδραση του *soundtrack* της ταινίας *La vita e bella* (1997) και αφηγούνται τις ιστορίες τους στην ολομέλεια.

### Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της εφαρμογής των δραστηριοτήτων άσκησης των εμπυχωτών/τριων στην παρατήρηση, την ανάλυση, την κατανόηση και την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που αναφέρονται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις διαπιστώθηκαν τα εξής: Οι στόχοι διατυπώθηκαν με σαφήνεια στην αρχή της επιμορφωτικής διαδικασίας και ήταν συναφείς, όσο είναι δυνατόν, με τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.

Τα αποτελέσματα ήταν ουσιαστικότερα, μέσα από τη διερεύνηση ρεαλιστικών κοινωνικών και καθημερινών καταστάσεων με βιωματική προσέγγιση. Η σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες επέτρεψε τον εμπλουτισμό των υφιστάμενων γνώσεων μέσα από δραστηριότητες αισθητικής καλλιέργειας, περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή. Διαπιστώθηκαν θετικές εξελίξεις στη μετασχηματίζουσα μάθηση των συμμετεχόντων, «τη διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς, δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές».<sup>21</sup>

Είδη δραστηριοτήτων	Τίτλος δραστηριότητας	Υλικά και μέσα που αξιοποιήθηκαν
Δραστηριότητες σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης	Το ανθρώπινο σώμα ως εργαλείο έκφρασης	Εικόνες χορευτών
Διάλογοι ενθάρρυνσης	Ενθαρρύνω τον φίλο μου να πετύχει τον στόχο του	Φύλλο εργασίας
Δραστηριότητες ενίσχυσης της αυτοσυγκέντρωσης και της παρατηρητικότητας	Τέστ παρατηρητικότητας	Έργα τέχνης Video
Δραστηριότητες ψυχικής ενδυνάμωσης ανθεκτικότητας και ενίσχυσης της ενσυναίσθησης	Εκτιμάμε τα μικρά πράγματα.	Video Un proyecto de Dulcinea Studios
Δραστηριότητες ενίσχυσης της ενσυναισθητικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης	Τι θα γίνει όταν μεγαλώσει;	Έργα της Soela Zani σε αντιπαραβολή με έργα εικαστικών καλλιτεχνών
Δραστηριότητες ενίσχυσης της ενσυναισθητικής δημιουργικότητας και φαντασίας	Χαρίστε του τον κόσμο που του ταιριάζει	Ειρήνη, Έργο της Soela Zani Λογοτεχνικό κείμενο Το <i>soundtrack</i> της ταινίας <i>La vita e bella</i> (1997)

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, υλικών και μέσων που χρησιμοποιήθηκαν.

21 Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds). *Transformative Learning in Practise: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Fransisco (Ca): Jossey-Bass, 18-32.

Οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν την αισθητική τους εμπειρία στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία με την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, καθώς επεξεργάστηκαν «κωδικοποιήσεις», που ήταν έργα τέχνης και αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματά τους, ώστε να γίνονται αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων θεμάτων του κοινωνικού αποκλεισμού των ευάλωτων ομάδων. Τα έργα τέχνης, η μουσική, ο κινηματογράφος προσέφεραν πλήθος εναυσμάτων για να συζητηθούν οι διαστάσεις της αποδοχής της διαφορετικότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού, και επιτεύχθηκε μια ολιστική ανάλυση του σχετικών θεμάτων με τους συμμετέχοντες να ανασυγκροτούν τις αντιλήψεις τους.

## Βιβλιογραφία

- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In Merriam, S. (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Frandsen F. & Johansen, W. (2014). The role of communication executives in strategy and strategizing. In D. Holtzhausen & A. Zerfass (Eds.). *The Routledge Handbook of Strategic Communication*. New York: Routledge, 229- 239.
- Kempe, A. (1996). *Drama education and special needs*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Lipson Lawrence, H. (2005). Artistic Ways of Knowing: Expanded opportunities for teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 107. San Francisco (Ca): Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds). *Transformative Learning in Practise: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Fransisco (Ca): Jossey-Bass, 18-32.
- Peter, M. (1995). *Making Drama Special*. London: David Fulton.
- Talkington, L. W. & Hall, S. M. (1969). Hearing Impairment and Aggressiveness in Mentally Retarded. *Perceptual and motor skills*, 28, 303-306.
- Tennant, M. (1997). *Psychology & Adult Learning, 2nd Edition*. London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (2001). *Handbook of visual analysis*. London: Sage Publications.
- Αθανασίου, Α. κ.ά., (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου, 2018 από [http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014\\_teliko/2014\\_06\\_26\\_handbook\\_greek.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf)
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μετάφ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία, 2010, 7.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. *Πράσινο Βιβλίο. Προώθηση ενός ευρωπαϊκού πλαισίου για την εταιρική κοινωνική ευθύνη*. Βρυξέλλες, 2001.
- Ιωάννου, Ν. (2014). *Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθ-*

- σμού». Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014.
- Καρτασίδου, Λ. & Σταϊκόπουλος, Κ. (2006). Η μουσική ως εργαλείο αξιολόγησης των μουσικών και μη μουσικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Λ. Καρτασίδου & Λ. Στάμου (Επιμ.). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαΐου 2006, 46-52.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Κόκκος, Α. (2011). Η Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα Σήμερα. Στο *Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ενόλων Ομάδων»*. Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, <http://iconf2011.files.wordpress.com/2011/06ceb2ceb9ceb2cebbceb9-cebf-cf80ceb5cf81ceb9cebbceb7cf88ceb5cf89cebd.pdf>
- Malchiodi, C. A. (2009). *Εικαστική θεραπεία: Ένας πρακτικός οδηγός* (Ν. Αναγνωστοπούλου, Επιμ., Ε. Αστερίου, Μετάφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Παπαϊωάννου, Ε. (2014). *Η Ενδυνάμωση ενόλων ενηλίκων μέσα από την εκπαίδευση. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ενόλετες ομάδες πληθυσμού»*. Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014, [http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki\\_mathisi/fev\\_2014/6\\_endynamosi\\_evaloton\\_enilikon\\_eleni\\_papaiouannou.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/6_endynamosi_evaloton_enilikon_eleni_papaiouannou.pdf)
- Πρίνου-Πολυχρονοπούλου, Λ. (1991). Μουσική και Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μουσικοθεραπεία Αθήνα: Θυμάρι. Δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία
- Τσιάκαλος, Γ. (1999). *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδας και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. ΙΝΕ-ΓΣΣΕ.
- Φύκαρης, Ι., & Μποβολή, Α. (2013). Οι Δυνατότητες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Εκπαιδευτική Παρέμβαση Μαθητών με Ειδικές Διδακτικές Ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 60, 17-29.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διεργασιών* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.

### Ιστοσελίδες άντλησης εποπτικού υλικού και εικόνων

- <http://www.mothersblog.gr/o-kosmos-toy-paidioy/ygeia/item/34137-paidia-me-syndromo-down-metamorfiontai-se-gnosta-erga-texnis>
- <http://www.peoplegreece.com/wp-content/uploads/2015/06/05/toixos.png>
- <http://www.athenstimeout.gr/athensbars-tv/ena-fovero-test-paratiritikotitas-poy-tha-sas-afisei-afonoys>
- <http://www.thetoc.gr/new-life/creatives/article/paidia-me-sundromo-down-anaparistoun-diasymous-pinakes>
- <http://www.neopolis.gr/aksexasta-soundtracks-tainiwn/>

## The Art of Audiovisual Training in Counselling Vulnerable Groups: The Use of the Mass Media Communication in Training Animators for Vulnerable Groups

**Eleni Kartsaka, School Advisor in Art Courses**

**Marina Patsidou-Iliadou, School Advisor in Special Education**

**Maria Papadopoulou, School Advisor in Pre-School Education**

The new type of education in a school for all, in line with classroom diversity, family diversity, the evolution of technology and knowledge, requires teachers' reorganization of educational practice. By meeting the needs and the specificities of vulnerable groups the present recommendation proposes exercising activities animators in reading, analysis, comprehension, and production of diversified instruments referred to, in a variety of communicative situations. The proposal uses a variety of optical, acoustic, linguistic and multimodal texts from the wider field of the arts (visual arts, cinema, animation) and focuses on activities aimed at students' mental and cognitive empowerment through the activation of the feeling of awakening and maintaining attention and repetition concepts through differentiation. The proposed activities were implemented to students of the School of Pedagogical and Technological Education and aimed to: 1) improve interpretation skills, critical assessment and create visual messages, 2) cultivate critical thinking to resist manipulation, 3) foster empathy, which contributes to the understanding of the self and the other, 4) develop divergent thinking, imagination, and creativity, 5) develop communication skills in difficult conditions and environments, 6) acquire skills to understand difficult or unexpected situations, 7) cultivate virtues that contribute to the emotional development and resistance. The proposal draws on recommendations of the research experiential learning and adult education taking into account the participants' experiences, needs, and cultural identity. Particular attention was paid to the needs and particularities of the final recipient, the students of vulnerable groups. To enrich the aesthetic experience and the cultivation of critical and reflective skills, the technique of methodical observation was used. The implemented activities were: physical and emotional expression activities, encouraging dialogue, activities that support meditation and observation, activities that support communication and interaction, mental strength and resilience activities, as well as activities that support imagination and creativity.

## Οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών και ο κόσμος της τέχνης. Εφαρμοσμένα εργαστήρια: από τη θεωρητική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή

**Ολύβια Κυριακοπούλου**, Διδάκτωρ – Διδάσκουσα, Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Εικαστικός

*Κάθε εικαστικό δημιούργημα έχει την έδρα του στη νόηση. Στόχος είναι η μορφοποίηση των εννοιών. Η ιδανική Σχολή Εικαστικών Τεχνών αποσκοπεί στην άσκηση του νου μέσω ερεθισμάτων του κόσμου της τέχνης και στην εξάσκηση τεχνικών και μεθόδων, ώστε ο φοιτητής να καταστεί ικανός να μετουσιώσει τις ιδέες του σε αντικείμενα τέχνης. Στη σημερινή εποχή, ο καλλιτέχνης έρχεται αντιμέτωπος με πρωτόγνωρες προκλήσεις. Σε έναν κόσμο που αλλάζει με ταχείς ρυθμούς, καλείται να ανταποκριθεί στις νέες τεχνολογίες, τα νέα μέσα επικοινωνίας, τα νέα υλικά. Μία σύγχρονη Σχολή Καλών Τεχνών οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις αυτές και να τις συμπεριλάβει στο πρόγραμμα σπουδών της, έτσι ώστε να καταφέρει να εξοπλίσει τους φοιτητές της με τα αναγκαία εφόδια και εκφραστικά μέσα. Το θεωρητικό υπόβαθρο κάθε σχολής εικαστικών τεχνών στηρίζεται στον τρόπο που θεωρεί τον κόσμο της τέχνης και στοχεύει να τον επηρεάσει, να αφήσει το στίγμα της μέσω της εκπαίδευσης που προσφέρει στους φοιτητές. Στην εισήγησή μου θα αναφερθώ στη διδασκαλία των εφαρμοσμένων τεχνών και, συγκεκριμένα, στο μάθημα που διδάσκω, το κόσμημα, μέσα από το συνδυασμό της θεωρίας με την πρακτική εφαρμογή. Με βάση την εμπειρία μου στη Σχολή Καλών Τεχνών στη Φλώρινα, θα αναφερθώ, επίσης, στους στόχους που επιτεύχθηκαν μέχρι σήμερα και τους λόγους ύπαρξης αλλά και στις προοπτικές μιας τέτοιας σχολής. Το ενδιαφέρον έγκειται στο ότι πρόκειται για μια σχολή που ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών της στηρίζεται σε εφαρμοσμένα εργαστήρια. Το ζητούμενο είναι να καταφέρει να μετεξελιχθεί σε μία δυναμική σχολή που να αντανακλά τα σύγχρονα ρεύματα της τέχνης και να παραμένει ενήμερη ως προς στις διαρκείς εξελίξεις στο χώρο της τέχνης και της τεχνολογίας υλικών και μέσων.*

Ο κόσμος της τέχνης είναι ένα δίκτυο από παράγοντες που επηρεάζουν την τέχνη, που αποτελείται από τα μουσεία, τους συλλέκτες, τις γκαλερί, τους κριτικούς, τους πάτρωνες, τα ΜΜΕ, τα περιοδικά τέχνης, το διαδίκτυο και κυρίως τους ίδιους τους καλλιτέχνες, που παράγουν την τέχνη.

Υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος που ζει και κινείται γύρω από την τέχνη. Πρόκειται για μια πολυσύνθετη βιομηχανία που επηρεάζεται από τις εκάστοτε οικονομικο-κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες που επικρατούν. Επιπλέον, με την ανάπτυξη και εξάπλωση του διαδικτύου λόγω της παγκοσμιοποίησης, η αγορά της τέχνης επηρεάστηκε σοβαρά. Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τον καλλιτέχνη και έχουν τεράστια δύναμη ο καθένας ξεχωριστά, ως αποτέλεσμα ενός συστήματος αλληλεπίδρασης όλων.

Πολλοί, βέβαια, αμφισβήτησαν όλο αυτό το δίκτυο που περιλαμβάνει σύνθετες και εμπορικές σχέσεις. Ο Ντέιβιντ Χίκεϊ, ένας από τους κορυφαίους Αμερικανούς τεχνοκριτικούς, γυρίζει την πλάτη του σε ένα κόσμο αποστεωμένο, αυτοαναφορικό και όμηρο σε πλούσιους συλλέκτες που δεν σέβονται την τέχνη. Υποστηρίζει ότι οι εκδότες και οι κριτικοί τέχνης έχουν γίνει μια τάξη αυλικών. Το μόνο που κάνουν είναι να τριγυρίζουν στο παλάτι και να συμβουλεύουν πάμπλουτους ανθρώπους.



Εικ. 1. Έργο της φοιτήτριας Μαριλένας Κουτρομπάνου (φωτογραφία: Μαριλένα Κουτρομπάνου).

Όσον αφορά το δικό μας κόσμο της τέχνης, στη Σχολή Καλών Τεχνών στη Φλώρινα, οι καλλιτέχνες που δημιουργούνται και εξελίσσονται μέσα από την πενταετή εκπαίδευση ανήκουν στον κόσμο της τέχνης. Προσωπικά, όμως, δεν εντάσσω τον φοιτητή σε αυτό το σύστημα τόσο νωρίς. Η σχέση του καλλιτέχνη με την αγορά δεν με αφορά σε αυτό το στάδιο. Μέλημά μου είναι ο φοιτητής να δημιουργήσει ένα πρωτότυπο, καινοτόμο εικαστικό έργο μέσα από μια έρευνα και μελέτη και βιωματική προσέγγιση τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Ασφαλώς τους ωθώ να επισκέπτονται μουσεία και γκαλερί εντός και εκτός χώρας. Το διαδίκτυο βοήθησε πολύ, ώστε να βλέπουν έργα καταξιωμένων καλλιτεχνών από όλο τον κόσμο, αλλά η προτεραιότητα δίνεται προς το παρόν στην υλοποίηση του έργου που έχει την έδρα του στη νόηση. Το κόσμημα αποτελεί



Εικ. 2. Έργο της φοιτήτριας Μαριλένας Κουτρομπάνου (φωτογραφία: Μαριλένα Κουτρομπάνου).

ένα από τα εργαστηριακά μαθήματα της Σχολής και η διδασκαλία του ξεκίνησε παράλληλα με την ίδρυση του Τμήματος. Οι φοιτητές ήταν λίγοι και η αίθουσα μόλις είχε αρχίσει να διαμορφώνεται. Τα υλικά περιορίζονταν σε πλαστικό, χαρτί, καουτσούκ και τα μηχανήματα ήταν ελάχιστα, αλλά είχαμε ενθουσιασμό και πολλή όρεξη για δουλειά. Έτσι, σιγά-σιγά, το εργαστήριο εξοπλίστηκε με εργαλεία και μηχανήματα, ώστε καταλήξαμε πλέον να έχουμε ένα ολοκληρωμένο εργαστήριο.

Είχα την τύχη να βρίσκομαι στο Τμήμα από την αρχή της ίδρυσής του και, πλέον, με το πέρασμα του χρόνου μπορώ να εκτιμήσω πως το εργαστήριο διαθέτει μετά από δέκα χρόνια τουλάχιστον δέκα μηχανήματα επεξεργασίας υλικών, οπότε με ευχέρεια οι φοιτητές μπορούν να διαχειριστούν ποικίλα υλικά, όπως μέταλλα, πλαστικά, καουτσούκ και τα παράγωγά τους. Επιπλέον, ο κάθε φοιτητής έχει δικό του πάγκο εργασίας. Εκεί μπορεί να μορφοποιήσει οποιοδήποτε υλικό επιλέξει. Ακόμη, στην αίθουσα υπάρχει ειδικός φούρνος για σμάλτο.

Οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και δικά τους υφάσματα με διάφορα υλικά (νάυλον, σιλκόνη, ριζόχαρτο, φελιζόλ, πολυεστέρα), αφού υπάρχει και κύλινδρος. Επίσης, μπορούν να πειραματιστούν με τον πολυεστέρα και την εποξειδική ρητίνη κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου σε εξωτερικό χώρο με την καθοδήγηση της διδάσκουσας.

Στα βιβλία που έχω συγγράψει<sup>1</sup> αναφέρομαι με παραδείγματα, κυρίως, Βρετανών καλλιτεχνών σε διάφορες εφαρμογές επεξεργασίας υλικών, που έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ξεχωριστών κοσμημάτων. Δίνω ιδιαίτερη έμφαση σε αυτόν τον τομέα, καθώς πιστεύω ότι η εξοικείωση με τα υλικά οδηγεί στη διεύρυνση του πεδίου της δημιουργικότητας των φοιτητών.

Το εργαστήριο πλέον μπορεί να υποστηρίξει τουλάχιστον 10-15 φοιτητές. Όσον αφορά τη φιλοσοφία του μαθήματος γενικότερα, πρωταρχικός και σημαντικότερος στόχος είναι ο σχεδιασμός ενός κοσμήματος. Δευτερεύοντα παράγοντα αποτελεί το υλικό από το οποίο δημιουργείται ένα κόσμημα. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στο σημείο του σώματος, που θα τοποθετηθεί το κόσμημα και τέλος στην κατασκευή του. Αυτή είναι η προσωπική εκτίμηση σειράς αξιολόγησης των διαδοχικών σταδίων, όσον αφορά την δημιουργία ενός εικαστικού κοσμήματος που παράγεται σε εργαστήριο μιας Σχολής Καλών Τεχνών.

Δίνεται μεγάλη έμφαση αρχικά στο σχεδιασμό του κοσμήματος. Το σχέδιο καταλαμβάνει τον περισσότερο χρόνο του μαθήματος, ώστε οι φοιτητές να δημιουργούν αυθεντικά, καινοτόμα σχέδια χωρίς αντιγραφές και παραλλαγές, εκφράζοντας ένα συναίσθημα, μία κατάσταση, μια αφηρημένη έννοια. Το σχέδιο, αποτελεί τον πυρήνα τόσο για το κόσμημα, όσο και για τα εικαστικά χρηστικά αντικείμενα. Δίνεται περισσότερη έμφαση στο σχέδιο, στην ιδέα, ώστε το αποτέλεσμα στην κατασκευή να είναι άριστο. Γίνεται ανάλυση του σχεδίου τέτοια, ώστε οι φοιτητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες.

Ο σχεδιασμός ξεκινά σε εμβρυακό στάδιο από τις μετατροπές συμβόλων και σε δεύτερο στάδιο περνάει σε ανώτερο επίπεδο έκφρασης και απόδοσης συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα ακούγοντας μουσική ή βλέποντας μία χορογραφία. Συνεπώς, το θεωρητικό μέρος γίνεται βιωματικό και εντάσσεται στο πιο σημαντικό μέρος της έρευνας ενός κοσμήματος. Το επόμενο στάδιο αφορά την επιλογή των υλικών και, τέλος, την κατασκευή.

Παλαιότερα, τα κοσμήματα ήταν κατασκευασμένα κυρίως από χρυσό. Είχε αξία περισσότερη το υλικό

<sup>1</sup> Κυριακοπούλου, Ο. (2013). *Μάσκες Υλικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κάδμος. Κυριακοπούλου, Ο. (2018). *Τεχνολογία Υλικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κάδμος.



Εικ. 3. Έργο του φοιτητή Χρήστου-Ραφαήλ Τριανταφύλλου (φωτογραφία: Χρήστος-Ραφαήλ Τριανταφύλλου).



Εικ. 4. Έργο της φοιτήτριας Κατερίνας Κυριακίδου (φωτογραφία: Κατερίνα Κυριακίδου).

από το οποίο κατασκευάζονταν το κόσμημα και όχι το πρωτότυπο σχέδιο, η ιδέα και το σημείο τοποθέτησης. Πλέον, τα υλικά είναι πάρα πολλά, οπότε ο φοιτητής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα κόσμημα με οποιοδήποτε υλικό.

Η φιλοσοφία όμως του μαθήματος στηρίζεται στη νόηση. Το κόσμημα, είναι ένα μάθημα που στηρίζεται στην εξάσκηση της νόησης, καθώς ο φοιτητής καλείται να σκεφτεί το πρωτότυπο ιδανικό σημείο τοποθέτησης και την ελαφρότητα του υλικού όσον αφορά την άμεση επαφή κοσμήματος και σώματος. Έχει πολύ μεγαλύτερη δυσκολία σε σχέση με ένα εικαστικό-διακοσμητικό αντικείμενο χώρου. Ένα κόσμημα πρέπει να είναι άνετο και παράλληλα καινοτόμο στο σχεδιασμό του, άρα παίζει σημαντικό ρόλο η ιδέα. Η ιδέα, κατά την πλατωνική έννοια, έχει άμεση σχέση με τη νόηση. Ουσιαστικά, ο ρόλος του διδάσκοντα είναι να προκαλέσει



Εικ. 5. Έργο της φοιτήτριας Σοφίας Παπαδοπούλου (φωτογραφία: Σοφία Παπαδοπούλου).

τον φοιτητή, ώστε να κάνει τις λέξεις εικόνες. Το έργο τέχνης είναι ένα υλικό προϊόν μεν, το οποίο, όμως, υπερβαίνει τις εξαρτήσεις της ύλης, μετουσιώνεται σε κάτι πνευματικό, αφού η ενσάρκωση της ιδέας είναι το έργο τέχνης και οι ιδέες σχηματίζονται στο χώρο του νου. Η ομορφιά σε ένα έργο τέχνης έχει ως έδρα της το νου του καλλιτέχνη, ο οποίος τη μετέφερε στην ύλη. Η μορφοποίηση αναπαραστατικών ιδεών διακρίνει τον καλλιτέχνη από τον μη καλλιτέχνη.

Τα κοσμήματα των φοιτητών είναι ποικίλα τόσο από άποψη διαφορετικών υλικών όσο και σχεδιασμού. Το γεγονός ότι το εργαστήριο μας δίνει τη δυνατότητα να επεξεργαστούμε πάρα πολλά υλικά έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στην ποικιλομορφία των έργων των φοιτητών. Η επεξεργασία, η μορφοποίηση και ο συνδυασμός όλων αυτών των υλικών προσφέρει ευελιξία στη δημιουργία. Συμπερασματικά, θεωρώ πως η τεχνολογία υλικών που διδάσκεται σε αυτό το μάθημα παράλληλα με το κόσμημα, πρέπει να γίνει υποχρεωτική σε όλους τους φοιτητές, ώστε να εξοικειωθούν με τα υλικά καταλήγοντας είτε σε κάποιο κόσμημα, είτε σε ένα εικαστικό αντικείμενο ή εγκατάσταση.

## Βιβλιογραφία

Κυριακοπούλου, Ο. (2013). *Μάσκες Υλικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κάδμος.

Κυριακοπούλου, Ο. (2018). *Τεχνολογία Υλικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κάδμος.



## Applied workshops: From Theoretical Approach to Practical Application

**Olivia Kyriakopoulou, Dr.** – Teaching Staff, University of Western Macedonia – Visual Artist

Every visual art creation stems from noesis. Its goal is to give shape to concepts. The ideal School of Visual Arts aims at training the mind through stimuli from the World of Art and practicing such methods and techniques that the student will become capable of transforming his ideas into artifacts. Nowadays, the artist is confronted with unprecedented challenges. In a world that is changing at an amazing rate, he just has to respond to new technologies, new means of communication, new materials. A contemporary School of Visual Arts has to keep track of these developments and include them in its curriculum so as to equip its students with the necessary tools and expressive means. The theoretical background of any School of Visual Arts is based on the way it regards the Art World and aims at affecting it, leaving its footprint on the Art World through students' education and training. My paper focuses on the teaching of applied arts and, in particular, the subject that I teach, jewelry through a combination of theory and practical application. Drawing on my experience in the Department of Fine and Applied Arts of the University of Western Macedonia, I will also refer to the goals that have been achieved so far and the reasons why I believe such a school should remain active and develop further. The interest lies in the fact that this Art School focuses a substantial part of its curriculum on applied workshops. What remains to be seen is whether it will manage to evolve into a dynamic school that reflects the contemporary artistic trends and keep up with the constant changes in the World of Art and the technology of means and materials.

## Πώς οι Art Fairs έχουν αναμορφώσει την παγκόσμια αγορά τέχνης

Θάνος Λούδος, Δημοπράτης – Ιδιοκτήτης Loudos Fine Art & Auctions

*Μια International Art Fair, μια διεθνής έκθεση τέχνης, είναι μια συνάντηση γκαλερί, συλλεκτών, art dealers, επιμελητών και κριτικών τέχνης, φιλότεχνων και καλλιτεχνών. Δημιουργείται επικοινωνία και δικτύωση που οδηγούν σε συνεργασίες. Μια Art Fair αποτελεί μέσο σύνδεσης της κουλτούρας, του πολιτισμού διαφορετικών λαών. Από την πλευρά του καλλιτέχνη, η συμμετοχή σε μια Art Fair μέσω της γκαλερί που τον εκπροσωπεί εκτοξεύει την καριέρα του, το έργο του γίνεται γνωστό. Μέσα σε λίγες ημέρες συνήθως ένα τετραήμερο, μερικές χιλιάδες θα επισκεφτούν την Art Fair θα συνομιλήσουν μαζί με τον γκαλερίστα ή τους ίδιες καλλιτέχνες, θα γνωρίσουν τη δουλειά του, τη σκέψη του και τις ιδέες του, αυτά συνδυασμένα στοχεύουν να κερδίσουν τον συλλέκτη, ώστε να επενδύσει σε ένα καλλιτέχνη. Θα τονιστεί ότι υπάρχουν και art fairs όπου μπορεί να συμμετέχει ο καλλιτέχνης χωρίς να τον εκπροσωπεί κάποια γκαλερί. Από την πλευρά της γκαλερί, η συμμετοχή σε μια Art Fair έχει πολλαπλά οφέλη, όπως κύρος, ανοίγει νέες αγορές, έρχεται σε επαφή με το φιλότεχνο κοινό, μεγαλώνει την επιρροή της. Από την πλευρά του συλλέκτη στην αγορά έργων τέχνης η πληροφορία είναι χρήμα. Στις Art Fairs η πληροφορία είναι συγκεντρωμένη σε ένα σημείο: κριτικοί τέχνης, καλλιτέχνες, γκαλερίστες, άλλοι συλλέκτες και φίλοι των συλλεκτών βρίσκονται εκεί. Ο συλλέκτης μπορεί να πάρει διαφορετικές γνώμες, μπορεί να δει πολλά έργα και, φυσικά, να διδαχθεί και πράγματα. Σε μια Art Fair δημιουργείται ένα οικονομικό κύκλωμα, υπάρχουν χρηματικές ροές μεταξύ των μερών του οικονομικού κύκλωματος (γκαλερί, συλλέκτες, καλλιτέχνες, ξενοδοχεία, εστιατόρια κτλ.) με τελικό αποδέκτη τον καλλιτέχνη. Αυτός είναι και ένας από τους βασικούς στόχους μιας Art Fair: η προσφορά στον πολιτισμό, η στήριξη του καλλιτέχνη και η προώθηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Το παράδειγμα της Art Thessaloniki, προσέλκυσε 24 γκαλερί από 8 χώρες, 350 και πλέον καλλιτέχνες, 30 ινστιτούτα, μουσεία, Σχολές Καλών Τεχνών, 9420 φιλότεχνους σε ένα τετραήμερο γεμάτο τέχνη.*

### Τι είναι μια Art Fair;

Μια Art Fair ή Διεθνής Έκθεση Αιθουσών Τέχνης είναι μια γιορτή της τέχνης και του πολιτισμού με οικονομική και πολιτιστική σημασία, καθώς εκτός από παρουσίαση έργων τέχνης λαμβάνουν χώρα και αγοραπωλησίες. Συνήθως η διάρκεια της είναι τέσσερις ημέρες με έναρξη την Πέμπτη και τέλος την Κυριακή. Στην Ελλάδα έχουν καθιερωθεί δύο Art Fairs: η Art Athina που λαμβάνει χώρα κάθε Μάιο ή Ιούνιο στην Αθήνα και η Art Thessaloniki που λαμβάνει χώρα κάθε Νοέμβριο ή Δεκέμβριο στη Θεσσαλονίκη.

### Πως λειτουργεί

Οι γκαλερί με τουλάχιστον διετή συνεχή εκθεσιακή λειτουργία έχουν το δικαίωμα υποβολής αιτήσεων μαζί με αναλυτικό εκθεσιακό πρόγραμμα και καλλιτέχνες που θέλουν να εκπροσωπήσουν στο περίπερό τους με τουλάχιστον δύο φωτογραφίες έργων τους, ενώ παράλληλα στην αίτηση συμμετοχής η γκαλερί δηλώνει και άλλες πληροφορίες, όπως website, έδρα, σύνολο καλλιτεχνών που εκπροσωπεί κ.ά. Η οργανωτική επιτροπή συλλέγει όλες τις παραπάνω πληροφορίες και τις παρουσιάζει στην επιτροπή αξιολόγησης ή selection committee, η οποία, συνήθως, αποτελείται από πέντε καταξιωμένους ανθρώπους της τέχνης τόσο θεωρητικούς

όσο και ανθρώπους της αγοράς της τέχνης. Η επιτροπή αξιολόγησης συνεδριάζει και αποφασίζει ποιες αιτήσεις θα εγκρίνει ή θα απορρίψει. Ανάλογα το μέγεθος της Art Fair τόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η συμμετοχή μιας γκαλερί. Αφού αποφασιστεί ποιες γκαλερί θα εκθέσουν τους καλλιτέχνες τους στην έκθεση, τούς ζητείται να συμπληρώσουν ορισμένα έγγραφα και να υπογράψουν συμβόλαια. Συνήθως, υπάρχει και κάποια προκαταβολή από τις γκαλερί, καθώς για να συμμετέχουν ενοικιάζουν περίπτερα, γίνεται ασφάλιση των έργων τέχνης, δημιουργείται κατάλογος της έκθεσης, ενοικιάζεται επιπλέον φωτισμός, εξασφαλίζεται Wi-Fi κ.ά.

## Το Οικονομικό Κύκλωμα που δημιουργείται από μια Art Fair

Μια Art Fair δημιουργεί ένα οικονομικό κύκλωμα, στο οποίο υπάρχουν αμοιβαίες χρηματικές ροές μεταξύ των μερών του οικονομικού αυτού κυκλώματος.

Μερικές από τις ομάδες ή μέρη αυτού του οικονομικού κυκλώματος είναι τα παρακάτω:

- Γκαλερί/εκθέτες
- Οργανωτής
- Ξενοδοχεία
- Καλλιτέχνες
- Συλλέκτες
- Αεροπορικές εταιρείες
- Εστιατόρια

Περιορίζουμε το παράδειγμα με λίγες ομάδες για να μπορεί να γίνουν εύκολα κατανοητές οι ροές μεταξύ των παραπάνω μερών του κυκλώματος.

1. Η γκαλερί ενοικιάζει εκθεσιακό χώρο, έχουμε ροή χρήματος από την γκαλερί προς τη διοργάνωση.

2. Η διοργάνωση πληρώνει τα εισιτήρια, για να φέρει έναν σημαντικό συλλέκτη μέσω αεροπορικής εταιρείας.

3. Ο συλλέκτης μένει στο ξενοδοχείο και επισκέπτεται το εστιατόριο.

4. Η αεροπορική εταιρεία με την οποία συνεργάζεται η Art Fair, καθώς και το ξενοδοχείο έχουν δώσει χορηγία στην οργάνωση, η οποία το έχει προτείνει στον συλλέκτη.

5. Ο συλλέκτης αγοράζει έργα τέχνης από την γκαλερί.

6. Η γκαλερί αφού αφαιρέσει το ποσοστό της πληρώνει τον καλλιτέχνη.

Στο παραπάνω απλό παράδειγμα ο καλλιτέχνης ως μέρος των παραπάνω ροών στηρίζεται και μπορεί να συνεχίσει την καλλιτεχνική δημιουργία και, κατά συνέπεια, την παραγωγή πολιτισμού.

## Συνθήκες αγοράς έργων τέχνης

Οι Art Fairs δημιουργούν πολύ καλές συνθήκες για αγορές έργων τέχνης. Ας εξετάσουμε τρεις τρόπους που μπορούν να γίνουν αγορές έργων τέχνης.

1. Στην έδρα των γκαλερί.

Οι γκαλερί παραδοσιακά αποτελούν σημαντικό μέρος για αγορές έργων τέχνης. Ο συλλέκτης μπορεί να επισκεφτεί την γκαλερί αρκετές φορές, να συνομιλήσει με τον γκαλερίστα ή τον/τους καλλιτέχνες που εκθέτουν, έχει τη δυνατότητα να φέρει ειδικούς να τον συμβουλέψουν ή φίλους, αλλά σε γενικές γραμμές η πλη-

ροφορία είναι περιορισμένη και σε ό,τι αφορά το εμπόριο έργων τέχνης, η πληροφορία ισοδυναμεί με χρήμα.

## 2. Στις δημοπρασίες.

Στις δημοπρασίες συνήθως υπάρχουν ευκαιρίες για αγορές έργων τέχνης, εφόσον ο αγοραστής είναι εκπαιδευμένος, συγκεντρωμένος και διαβασμένος. Ο αγοραστής έχει ελάχιστο χρόνο να αποφασίσει και πρέπει να προσέχει να μην παρασυρθεί. Επίσης, πρέπει να έχει υπολογίσει τις επιπλέον χρεώσεις, όπως το buyer's premium, το Artist's Resale Right κ.ά.

## 3. Σε μια Art Fair.

Η εισροή πληροφορίας είναι τεράστια, καθώς ο συλλέκτης μπορεί να πάρει πολλές γνώμες από διαφορετικούς γκαλερίστες, art dealers, κριτικούς τέχνης, άλλους συλλέκτες, καλλιτέχνες, φίλους κτλ. Υπάρχει αρκετός χρόνος, ούτε τόσο πολύς όπως στις γκαλερί, αλλά ούτε τόσο λίγος όπως στις δημοπρασίες. Υπάρχουν ευκαιρίες, καθώς πολλές γκαλερί δεν θέλουν να μεταφέρουν πίσω όλα τα έργα (ειδικά πριν το κλείσιμο της έκθεσης). Ο αγοραστής μπορεί να συγκρίνει τιμές, καθώς ίδιοι καλλιτέχνες εκθέτουν σε διαφορετικές γκαλερί. Τέλος, οι γκαλερί εκθέτουν τα σημαντικότερα έργα των καλλιτεχνών τους, καθώς μια Art Fair αποτελεί τον κορυφαίο τρόπο απόκτησης φήμης για μια γκαλερί.

Είναι γεγονός ότι οι Art Fairs έχουν αλλάξει την παγκόσμια αγορά έργων τέχνης. Τα τελευταία χρόνια ξεκινούν όλο και περισσότερες διεθνείς εκθέσεις τέχνης σε Ελλάδα και εξωτερικό, αλλά και μεγαλώνουν οι ήδη υπάρχουσες. Αυτή η συνάντηση και δικτύωση των γκαλερί, καλλιτεχνών, συλλεκτών, εμπόρων έργων τέχνης, επιμελητών, φιλότεχνων οδηγεί σε συνεργασίες με στόχο την πολιτιστική δημιουργία και την οικονομική ανάπτυξη.

## How Art Fairs Reshaped the Art Market

**Thanos Loudos, Auctioneer, Loudos Fine Art & Auction**

An international art fair is a place of communication for galleries, collectors, art dealers, curators, art critics, artists and art lovers creating a unique global network leading to cooperation. An Art Fair is able to communicate and connect different cultures in a way you will not get at other places. An artist, by participating in an art fair with the gallery that represents him/her (there are some international art fairs where artists can participate on their own), can help him/her grow his/her career, as visitors will get to know his/her work and ideas, hoping to attract the collectors in order to invest in his/her work. A gallery, by participating in an art fair, gains prestige, opens new markets, contacts collectors and art lovers that would never visit their premises. Finally, the gallery's influence over the market is strengthened. The collector can compare prices, gather information, as all the key players of the art market are there, who can discuss and ask opinions of art critics, art dealers, gallerists, artists and other collectors, learn things and make better choices on whether buying or not a specific artwork. In an international Art Fair, a financial circle is created, as there is a circular flow of economic activity, while the artist is part of this circle; after all, the goal of an art fair is to support culture, the artist and his/her work. The example of Art Thessaloniki is prominent, where 24 galleries (exhibitors) from 8 countries, 350 artists, 30 stands of institutes, museums, schools of fine art, press, magazines, etc. 9420 visitors participate in 4 days full of art.



## Ο ρόλος των Σχολών Εικαστικών Τεχνών στην περιφερειακή οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη: το παράδειγμα του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Δημήτρης Γ. Μυλωνάς, Διδάκτωρ – Στέλεχος Κοβενταρείου Δημοτικής Βιβλιοθήκης Κοζάνης

*Η συνεισφορά τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συγκεκριμένων σχολών και τμημάτων στην τοπική και περιφερειακή βιώσιμη ανάπτυξη έχει μελετηθεί ευρέως. Μια ακριβής, όμως, ανάλυση του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένες περιφέρειες με τις ιδιαιτερότητές τους μπορούν να αντλήσουν πλεονεκτήματα από ακαδημαϊκές δραστηριότητες και πώς τα θεσμικά όργανα της δημόσιας πολιτικής οφείλουν να ενισχύσουν ανάλογες δράσεις εξακολουθεί να απουσιάζει. Η παρούσα εργασία εξετάζει διάφορα εννοιολογικά μοντέλα από τη διεθνή βιβλιογραφία (όπως το επιχειρηματικό πανεπιστημιακό μοντέλο ή το μοντέλο του περιφερειακού συστήματος καινοτομίας [RIS]), τα οποία καταδεικνύουν ότι πολύ διαφορετικές δραστηριότητες και παραγόμενα προϊόντα από τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ωφελούν σημαντικά την περιφερειακή οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Με βάση αυτά τα δεδομένα θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί το πλαίσιο της συμβολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα της Σχολής Καλών Τεχνών στην περιφερειακή οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Το πλαίσιο αυτό θα περιλαμβάνει αφενός προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο το Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη του πολιτιστικού γίγνεσθαι της περιφέρειας, αλλά και αφετέρου χρηματοδοτικά εργαλεία, τα οποία θα μετέτρεπαν το Τμήμα σε κυρίαρχο πόλο για την τοπική πολιτιστική ανάπτυξη. Η εργασία θα κλείσει με αναφορά στον οδηγό της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Connecting Universities to Regional Growth», ο οποίος έχει σχεδιαστεί, για να ωθήσει τις δημόσιες αρχές να υποστηρίζουν τη συνεργασία τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με ερευνητικά κέντρα, επιχειρήσεις και άλλους εταίρους της κοινωνίας των πολιτών αναφορικά με τις περιφερειακές στρατηγικές καινοτομίας για έξυπνη εξειδίκευση.*

### Εισαγωγή

Στις μέρες μας γενικεύεται πλέον η παραδοχή ότι οι βιομηχανικές οικονομίες μεταλλάσσονται όλο και περισσότερο σε «οικονομίες της γνώσης»,<sup>1</sup> αλλά διατηρείται η αμφιβολία για τον ρόλο που θα διαδραματίσουν οι κατεξοχήν φορείς παραγωγής γνώσης, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως «εργοστάσια παραγωγής γνώσης» στη νέα οικονομική δομή, αλλά πολλοί φορείς χάραξης πολιτικών κατευθύνσεων τα θεωρούν αναξιοποίητες δεξαμενές δυνητικών επιχειρηματικών γνώσεων, οι οποίες δεν προωθούνται στην πρακτική εφαρμογή. Πιστεύεται πως, αν η παραγόμενη γνώση αξιοποιηθεί, θα δώσει εντυπωσιακή ώθηση

<sup>1</sup> Η «οικονομία της γνώσης» είναι ένας όρος που διαδέχτηκε την «οικονομία της πληροφορίας» και καλύπτει ευρύτερα πεδία της τεχνολογικής καινοτομίας και της παγκοσμιοποιημένης ανάπτυξης. Οι προηγούμενες δύο εποχές είναι αυτές της «βιομηχανικής οικονομίας» και της «αγροτικής οικονομίας». Για την «οικονομία της γνώσης» πρβλ. ενδεικτικά: Machlup, F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press. Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our changing Society*. New York: Harper and Row. Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann. Powell, W.W. & Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 199–220. Rooney, D., Hearn, G. & Ninan, A. (2005). *Handbook on the Knowledge Economy*. Cheltenham: Edward Elgar. Amidon, D. M., Formica, P. & Mercier-Laurent, E. (Eds.) (2005). *Knowledge Economics: Principles, Practices and Policies*. Tartu University Press.

σε επιχειρήσεις και αύξηση της παραγωγικότητας, θα ενισχύσει τη δημιουργία περιφερειακών βιομηχανικών clusters (επιχειρηματικών συνεργατικών σχηματισμών) και θα συμβάλει σε μία βιώσιμη ανάπτυξη. Ωστόσο, το έργο της μεταφοράς γνώσεων από πανεπιστήμια σε βιομηχανίες, επιχειρηματικούς συνεργατικούς σχηματισμούς ή/και στην ίδια την κοινωνία έχει αποδειχθεί αρκετά πιο πολύπλοκο από την παραπάνω συνοπτικά περιγραφόμενη προοπτική.<sup>2</sup>

Οι προσδοκίες από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα σχετίζονται, κυρίως, με τον ενεργό τους ρόλο ως κινητήριες δυνάμεις στη βιώσιμη περιφερειακή ανάπτυξη. Η πρόκληση αυτή ταράζει τα πανεπιστήμια, ιδιαίτερα αυτά που δραστηριοποιούνται σε περιοχές με σημαντικά διαρθρωτικά προβλήματα, όπως υποαπασχόληση, μεγάλη ανεργία, αποβιομηχάνιση, και τα οποία έχουν επικεντρωθεί, κυρίως, στην παραδοσιακή ακαδημαϊκή διδασκαλία και σε ερευνητικές δραστηριότητες.<sup>3</sup>

Ποιος είναι, όμως, ο παραδοσιακός ρόλος των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ποιος ο ρόλος τους σε μία ραγδαία μεταλλασσόμενη οικονομία και κοινωνία και ποια εμπόδια-προκλήσεις έχουν να αντιμετωπίσουν;

## Ο ρόλος των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και πανεπιστημιακά μοντέλα λειτουργίας

Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα βάσει των ιδρυτικών τους νόμων και των εθνικών και διεθνών νομοθεσιών οφείλουν να εκπληρώνουν, αφενός, την παραδοσιακή τους αποστολή, η οποία εξειδικεύεται στην εκπαίδευση και την έρευνα, αφετέρου, να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της περιοχής που εδρεύουν.<sup>4</sup>

Η δυναμικότητα και η ζωτικότητα των πανεπιστημίων παραμένει βασική για ανάπτυξη στην οικονομία της γνώσης. Τα πανεπιστήμια ως δημιουργοί νέας γνώσης μέσω των ερευνητικών δραστηριοτήτων τους και ως κέντρα εκπαίδευσης υψηλής ειδίκευσης συμβάλλουν αποτελεσματικά στην περιφερειακή οικονομική εξέλιξη και βιώσιμη ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, ισχυρά τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να τροφοδοτήσουν την ανάπτυξη των επιχειρηματικών συνεργατικών σχηματισμών – clusters, μέσα από την επέκταση της τοπικής γνωσιακής βάσης και την προώθηση της καινοτομίας.<sup>5</sup> Μπορούν, ακόμη, να προσελκύσουν

2 Μαλκίδης, Φ. (2003). Περιφερειακά Πανεπιστήμια στην Ελλάδα: Λόγοι δημιουργίας – Οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, 4, 57. Wolfe, D. A. (2005). The Role of Universities in Regional Development and Cluster Formation. In: Jones, G. A., McCarney, P. L. & Skolnik, M. L. (Eds.). *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press, 167-194. Gjelsvik, M. and Arbo, M. (2014). The differentiated role of universities in regional development paths. In *RIP 2014 - 9th Regional Innovation Policies Conference*, 16 to 17 October 2014, Stavanger, Norway: University of Stavanger, 1-5. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συζήτηση που έλαβε χώρα στην έδρα της UNESCO, Παρίσι, τον Αύγουστο του 1998, με θέμα «Συμβολή στην εθνική και περιφερειακή ανάπτυξη», η οποία αφορούσε στο ρόλο των Πανεπιστημίων σε μια βιώσιμη περιφερειακή ανάπτυξη: Goddard, J. (1998). Contributing to National and Regional Development. *ED-98/CONF.202/13*, Paris, August 1998. Paris: UNESCO, 1-3.

3 Arbo, P. & Eskelinen, H. (2003). The Role of Small, Comprehensive Universities in Regional Economic Development: Experiences from Two Nordic Cases. In: *43rd ERSA Congress, Peripheries, Centres, and Spatial Development in the New Europe*, 27 – 30 August 2003, Jyväskylä, Finland, 3-7.

4 Uyerra, E. (2010). Conceptualizing the Regional Roles of Universities, Implications and Contradictions. *European Planning Studies*, 18(8), 1227-1228. Trippel, M., Sinozic, T. & Smith, H. L. (2014). The role of universities in regional development: conceptual models and policy institutions in the UK, Sweden and Austria. *Papers in Innovation Studies*, Lund University, CIRCLE - Center for Innovation, Research and Competences in the Learning Economy, 13. Gjelsvik & Arbo 2014, ό.π., 17.

5 Wolfe, D.A. (2005). The Role of Universities in Regional Development and Cluster Formation. In Jones, G.A., McCarney, P. L. & Skolnik, M. L. (Eds.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press. Drabenstott, M. (2008). Universities, Innovation and Regional

επενδύσεις επιχειρήσεων, οι οποίες ενδιαφέρονται να έχουν πρόσβαση στη βάση γνώσεων και στις τοπικές εμπειρίες, και, βέβαια, έχουν τη δυνατότητα να μεταμορφώσουν τα αποτελέσματα της έρευνας σε νέα προϊόντα και υπηρεσίες. Τέλος, μπορούν να αποτελέσουν ζωτικό κομμάτι της τοπικής «οικονομικής και κοινωνικής κοινότητας» με την οικοδόμηση του κοινωνικού κεφαλαίου της περιοχής και την ενίσχυση της απασχόλησης.<sup>6</sup> Η συνεχιζόμενη δημόσια στήριξή τους τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για ερευνητικούς στόχους γίνεται προκειμένου να επιτύχουν τους ρόλους αυτούς και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των τοπικών και περιφερειακών οικονομιών.<sup>7</sup>

Από αυτή τη συνοπτική αναφορά σχετικά με τις δράσεις των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αναδεικνύεται η διελκυστίνδα ανάμεσα στην εμπορευματοποίηση της γνώσης και τις εταιρικές σχέσεις πανεπιστημίου – οικονομίας από τη μία πλευρά και στην ευρύτερη προοπτική που εμπεριέχει την κοινωνική και πολιτιστική συνεισφορά από την άλλη.<sup>8</sup> Στο πλαίσιο αυτού του δίπολου μπορούν να αναγνωρισθούν τέσσερα βασικά πανεπιστημιακά πρότυπα:

1. Το επιχειρηματικό πανεπιστημιακό πρότυπο.
2. Το πανεπιστημιακό πρότυπο του περιφερειακού συστήματος καινοτομίας [RIS].
3. Το επιχειρηματικό πανεπιστημιακό πρότυπο «μοντέλο 2».
4. Το πανεπιστημιακό πρότυπο κοινωνικής δέσμευσης.<sup>9</sup>

Το *επιχειρηματικό πανεπιστημιακό πρότυπο* προκρίνει, εκτός των παραδοσιακών αποστολών της εκπαίδευσης και έρευνας, και μία τρίτη: αυτή της επιχειρηματικότητας. Σύμφωνα με τη θέση αυτή τα πανεπιστημιακά ιδρύματα συμβάλλουν στην περιφερειακή ευημερία, δραστηριοποιούμενα ενεργά στην εμπορευματοποίηση της γνώσης (κατά βάση αφορά στις πολυτεχνικές σχολές). Αυτό επιτυγχάνεται με την εισαγωγή επιχειρηματικών κινήτρων, με τη δημιουργία δομών που ανταμείβουν την επιχειρηματικότητα, με τη θέσπιση θεσμικής διαπαφής μεταξύ πανεπιστημίων και επιχειρήσεων, όπως γραφεία μεταφοράς τεχνολογίας (π.χ. Περιφερειακά Συμβούλια Έρευνας και Καινοτομίας<sup>10</sup>) και γενικά με τη διαμόρφωση ενός επιχειρηματικού πολιτισμού μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Εν τέλει, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα μπορούν να αναδυθούν ως πόλοι για τη βιομηχανία, να προσελκύσουν νέα ταλέντα, να παρέχουν έρευνα ικανή να μετατραπεί σε προϊόντα και υπηρεσίες και να καθιερώσουν με τον τρόπο αυτό μία περιφερειακή εξειδίκευση.<sup>11</sup>

Development: A View from the United States. *Higher Education Management and Policy*, 20 (2), 44.

6 Strauf, S. & Scherer, R. (2008). Universities and their Contribution to Regional Development. *Transformations in Business & Economics*, 7(1), 138.

7 Strauf & Scherer 2008, ό.π., 142. Uyarra 2010, ό.π., 1229. Zuti, B. (2014). Modern-day Universities and Regional Development. In Csaba, S. (Ed.). *Szervezetek és vállalatok aktuális kérdései címmel megrendezett*, IX. KHEOPS Nemzetközi Tudományos Konferencián, hangzottak el 2014. augusztus 26-án. Mór: KHEOPS Automobil-Kutató Intézet, 221-222

8 Lindqvist, M. (2012). The Roles of Universities in Regional Development. *Nordregio News*, 2, 3-6. Albulescu, I. & Albulescua, A. (2014). The University in the community. The university's contribution to local and regional development by providing educational services for adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 5-11.

9 Trippl et al. 2014, ό.π., 4-11.

10 Πρβλ. Ν. 4386/2016 «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 83 Α΄ 11.05.2016), όπου έρχεται να διευκρινίσει συμπληρωματικά από τον προηγούμενο Ν. 4310/2014 «Έρευνα, Τεχνολογική Ανάπτυξη και Καινοτομία και άλλες διατάξεις» και ειδικότερα στο άρθρο 8 που είναι η «Αντικατάσταση του άρθρου 10 του Ν. 4310/2014 «Περιφερειακά Συμβούλια Έρευνας και Καινοτομίας», όπου περιγράφεται η διαδικασία συγκρότησης ενδεκαμελούς (11) Περιφερειακού Συμβουλίου Έρευνας και Καινοτομίας (ΠΣΕΚ) σε κάθε Περιφέρεια.

11 Trippl et al. 2014, ό.π., 4-6. Goddard, J. & Puukka, J. (2008). The Engagement of Higher Education Institutions in

Το Πανεπιστημιακό Πρότυπο του Περιφερειακού Συστήματος Καινοτομίας RIS (*Research and Innovation Strategies for Smart Specialization*) δεν επικεντρώνεται μόνο στην επιχειρηματικότητα, όπως το πρώτο μοντέλο, αλλά εμπερικλείει ένα ευρύτερο σύνολο μηχανισμών μεταφοράς γνώσης σε διάφορους τομείς (π.χ. υγεία, παιδεία, συγκοινωνίες, πολιτισμός κ.ά.). Τα πανεπιστήμια αποτελούν βασικούς παράγοντες της γνωσιακής υποδομής μιας περιοχής. Η έννοια του RIS θέτει ως προτεραιότητα την αλληλεπίδραση με άλλους φορείς RIS και εστιάζει στο πώς αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να οδηγήσουν σε συστηματική καινοτομία και να γεφυρώσουν όλο το φάσμα καινοτομίας-παραγωγής σε περιφερειακό επίπεδο. Παρόμοια με το επιχειρηματικό πανεπιστημιακό πρότυπο, η προσέγγιση RIS τονίζει την ανταλλαγή γνώσης μεταξύ ιδρυμάτων και βιομηχανικού κόσμου. Σε αντίθεση, όμως, με το πρώτο μοντέλο, η έννοια του RIS δεν επικεντρώνεται μόνο στην επιχειρηματικότητα, αλλά εμπερικλείει ένα ευρύτερο σύνολο μηχανισμών μεταφοράς γνώσης σε διάφορους τομείς.<sup>12</sup>

Τόσο το επιχειρηματικό πρότυπο όσο και η προσέγγιση RIS υπογραμμίζουν τη συμβολή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και προσεγγίζουν τη βιώσιμη περιφερειακή ανάπτυξη στην οικονομική διάστασή της. Μια πιο ολοκληρωμένη άποψη που εμπεριέχει τις κοινωνικές και πολιτιστικές στοχεύσεις των πανεπιστημίων προτείνεται από τα δύο επόμενα πρότυπα.

Σύμφωνα με το επιχειρηματικό πανεπιστημιακό πρότυπο - μοντέλο 2, η παραδοσιακή μορφή πανεπιστημιακής έρευνας συμπληρώνεται από τη δημιουργία γνώσης που προκύπτει από αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών τομέων και είναι άμεσα εφαρμόσιμη στις τρέχουσες κοινωνικές προκλήσεις. Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι η παραγωγή γνώσης, η διεπιστημονικότητα, η ετερογένεια, η αντανάκλαστικότητα και οι νέοι τύποι επιστημονικής διακυβέρνησης και αξιολόγησης της ποιότητας. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα μετέχουν σε μία συνεργατική έρευνα με άλλους οργανισμούς. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες παράγουν γνώση που είναι σχετική και συμπλεκόμενη με το συγκεκριμένο περιβάλλον. Η ετερογένεια μεταξύ των φορέων διευρύνει τη λογοδοσία, τη διαφάνεια και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων τους σε μη ακαδημαϊκό κοινό. Αντί της απομάκρυνσής τους από τις τοπικές κοινωνίες, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα συμμετέχουν ενεργά στις διεργασίες της και μπορούν να διεκδικήσουν ρόλο στην επίλυση διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων.<sup>13</sup>

Τέλος, το πανεπιστημιακό πρότυπο κοινωνικής δέσμευσης συνίσταται στην προσπάθεια προσαρμογής των πανεπιστημιακών δραστηριοτήτων σε περιφερειακές ανάγκες. Τα πανεπιστήμια επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη βιώσιμη τοπική ανάπτυξη, σε αντίθεση μόνο με τον ρόλο της παραγωγής γνώσης, έρευνας και εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, εστιάζουν τις δραστηριότητές τους στην τοπική βιομηχανία, την κοινωνία και τη διαμόρφωση μιας περιφερειακής ταυτότητας. Η δέσμευση αντικατοπτρίζεται στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις τοπικές ανάγκες μέσω της παροχής εξειδικευμένων προγραμμάτων σπουδών, την απορρόφηση φοιτητών με κριτήριο την εντοπιότητα και τη διατήρηση των πτυχιούχων σε θέσεις εργασίας στον τόπο καταγωγής τους. Η δέσμευση εκφράζεται, επίσης, σε δραστηριότητες, όπως η επίσημη ενσωμάτωση των περιφερειακών αναγκών στις προτεραιότητες των πανεπιστημίων, ο συντονισμός περιφερειακών δικτύων και συμβουλευτικές υπηρεσίες πολιτικών κατευθύνσεων. Επιπλέον, τα πανεπιστήμια συνεργάζονται άμεσα με το

Regional Development: An Overview of the Opportunities and Challenges. *Higher Education Management and Policy*, 20 (2), 15. Uyerra 2010, ό.π., 1232-1234.

12 Trippl et al. 2014, ό.π., 6-7. Strauf & Scherer 2008, ό.π., 145.

13 Trippl et al. 2014, ό.π., 8-9. Uyerra 2010, ό.π., 1234-1236. Albulescu & Albulescua 2014, ό.π., 7-8.

πικές επιχειρήσεις, παρέχοντας βοήθεια και υποστήριξη στην έρευνα. Η εμπειρική έρευνα καταδεικνύει ότι η έκταση και ο τύπος της περιφερειακής δέσμευσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων επηρεάζεται από την ηλικία και την τοποθεσία τους. Νεότερα πανεπιστήμια και όσα βρίσκονται εκτός των μητροπολιτικών κέντρων τείνουν να επικεντρώνονται περισσότερο σε μία βιώσιμη περιφερειακή ανάπτυξη.<sup>14</sup>

### Πανεπιστημιακά ιδρύματα, τοπικές κοινωνίες και βιώσιμη ανάπτυξη

Μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πολιτικο-οικονομικο-κοινωνικό πλαίσιο, οι προσδοκίες που αφορούν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα αυξάνονται διαρκώς και ο ενεργός ρόλος τους κρίνεται όλο και περισσότερο απαραίτητος ως κινητήριος μοχλός της όποις βιώσιμης περιφερειακής ανάπτυξης. Προφανώς, και η πρόκληση αυτή είναι ιδιαίτερα απαιτητική,<sup>15</sup> όπως, ωστόσο, έντονα ήταν και είναι ακόμη σε αρκετές περιπτώσεις κατά την κοινή τους πορεία για συνύπαρξη και συνεργασία φαινόμενα προβληματισμού και μεγάλου ανταγωνισμού.<sup>16</sup>



Εικ.1. Σύστημα περιφερειακής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Drabentstott.

[Πηγή: Drabentstott, M. (2008). Universities, Innovation and Regional Development: A View from the United States. Higher Education Management and Policy, 20 (2), 47].

Καθώς, λοιπόν, οι απαιτήσεις για τα ιδρύματα έχουν αναδιαμορφωθεί και αυξηθεί, οι τοπικές κοινωνίες προσμένουν από αυτά: α) να λειτουργούν ως κέντρα επιστημονικής αριστείας, σύμφωνα με τα πρότυπα της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας, β) να είναι αποδοτικά και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και γ) να γίνουν μοχλός βιομηχανικής ανάπτυξης και καταλύτης περιφερειακού εκσυγχρονισμού.<sup>17</sup> Πρόκειται,

14 Trippel & al. 2014, ό.π., 9-11. Uyarra 2010, ό.π., 1238-1240. Lindqvist 2012, ό.π., 5.

15 Arbo & Eskelinen 2003, ό.π., 43-46.

16 Θεοδωρά, Π. Κ. (2010). Προσέγγιση των Επιδράσεων των Περιφερειακών Πανεπιστημίων στην Ανάπτυξη των Περιφερειών της Ελλάδας. *Τεχνικά Χρονικά, Επιστημονική Έκδοση ΤΕΕ*, 1 (1), 93.

17 Goddard & Puukka 2008, ό.π., 16. Θεοδωρά 2010, ό.π., 91. Uyarra 2010, ό.π., 1228, 1237. Blume, L., Brenner, T.

επομένως, για πανεπιστήμια «ανοικτά» στις τοπικές κοινωνίες και περιβάλλοντα, όπου δραστηριοποιούνται, ευαισθητοποιημένα σε θέματα καθημερινού ενδιαφέροντος, με τέτοιον τρόπο που να εξασφαλίζεται το αμοιβαίο όφελος των ακαδημαϊκών και των τοπικών κοινωνιών, χωρίς να αποστερούνται την αυτονομία τους. Επίσης, παρουσιάζονται ως φορείς παροχής υπηρεσιών σε στενή συνεργασία με τους περιφερειακούς εταίρους τους (δημόσιους και ιδιωτικούς). Η συνεργασία αυτή εκτιμάται ότι μπορεί να παράγει επιπρόσθετα οικονομικά οφέλη στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, ανακουφίζοντας τις κεντρικές κυβερνήσεις από ένα σημαντικό οικονομικό βάρος<sup>18</sup> (εικ.1).

Οι προσδοκίες αυτές είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν, ειδικά από μικρά περιφερειακά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Δυστυχώς, δε διαθέτουν συνήθως την «κρίσιμη μάζα» ακαδημαϊκού προσωπικού, για να υπολογίζονται στην ελίτ της επιστημονικής έρευνας και έχουν μία πιο περιορισμένη αριθμητική βάση φοιτητών σε σύγκριση με κεντρικά πανεπιστήμια. Επιπλέον, δεν έχουν ισχυρούς επιχειρηματικούς υποστηρικτές και συμμάχους που μπορούν να υποστηρίξουν σημαντικούς τομείς των δραστηριοτήτων τους. Με όλα αυτά καθίστανται ευάλωτα και φαινομενικά δεν μπορούν να εκπληρώσουν τις όποιες προσδοκίες.<sup>19</sup>

### Πολιτιστική ανάπτυξη και «δημιουργία θέσεων εργασίας»

Είναι όμως η κατάσταση τόσο δύσκολη και μη αναστρέψιμη;

Μπορούν θεωρητικές σχολές και μέσα σ' αυτές και η Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας να παίζουν ενεργό ρόλο σε μία βιώσιμη περιφερειακή ανάπτυξη;

Σύμφωνα με την ΕΕ: «οι τομείς του πολιτισμού και της δημιουργίας στην Ευρώπη συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη, την απασχόληση, την καινοτομία και την κοινωνική συνοχή. ... Επίσης, οι τομείς του πολιτισμού και της δημιουργίας στην Ευρώπη έχουν αποδειχθεί πιο ανθεκτικοί από άλλους τομείς σε εποχές οικονομικής ύφεσης και συμβάλλουν στην καινοτομία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αστική ανάπλαση, ενώ επηρεάζουν θετικά άλλους τομείς, όπως ο τουρισμός και οι τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών».<sup>20</sup>

Στο περιβάλλον των τοπικών κοινωνιών, η σύγχρονη πολιτισμική δημιουργία αναπτύσσει αναμφισβήτητα αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις με δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς. Κατά συνέπεια, έχει μεγάλο ενδιαφέρον να αναλυθεί το πώς αντιλαμβάνεται μια πόλη ή μία τοπική κοινωνία τη σύγχρονη πολιτιστική και καλλιτεχνική δημιουργία και ποιος ο ρόλος τους σ' αυτή, με ποιους τρόπους μπορούν να συνεργαστούν με αυτήν σε διάφορα επίπεδα –ακόμη και της διαχείρισης–, αν υπάρχουν και ποιες εθνικές και διεθνείς διεπαφές και αν υπάρχει η δυνατότητα εποικοδομητικής και δημιουργικής εργασίας σε ένα τέτοιο περιβάλλον.<sup>21</sup>

Από την άλλη πλευρά, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θεωρούνται παραδοσιακά αποκομμένα από την

& Buenstorf, G. (2017). Universities and sustainable regional development: introduction to the special issue. *Review of Regional Research*, 37, 104-105.

18 Uyarra 2010, ό.π., 1241.

19 Boucher, G., Conway, C. & Van Der Meer, E. (2003). Tiers of Engagement by Universities in their Region's Development. *Regional Studies*, 37 (9), 891. Arbo & Eskelinen 2003, ό.π., 44.

20 Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). *Πολιτιστικός και οπτικοακουστικός τομέας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας, 3.

21 Προσύλης, Χρ. (2015). Κεφάλαιο 5 – Σύγχρονη Πολιτισμική – Καλλιτεχνική Δημιουργία (Cultural-Creative Industries), Τοπική Κοινωνία Και Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο: Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., Τουλούπα, Σ. (Εκδ.). *Πολιτισμική διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 96.

κοινότητα, μέσα στα όρια της οποίας λειτουργούν. Παράγουν εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο, διασυνδέονται με διεθνείς και εθνικές ακαδημαϊκές και ερευνητικές κοινότητες, απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα θεσμικής αυτονομίας και ανταποκρίνονται στο σχεδιασμό και στις ανάγκες ενός εθνικού προσανατολισμού για την αγορά εργασίας και την ερευνητική ατζέντα. Υπό την έννοια αυτή, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα προσπαθούν να «κατακτήσουν» τον κόσμο, αλλά αδιαφορούν για την πόλη και την περιφέρεια, στην οποία ιδρύθηκαν και δραστηριοποιούνται,<sup>22</sup> ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή, να επιδιώκουν να μεταφέρουν τις παγκόσμιες εξελίξεις και καλές πρακτικές σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, προσαρμόζοντας αυτές στις δικές τους ιδιαίτερες συνθήκες.<sup>23</sup>

Σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες έχει ήδη καθοριστεί ή καθορίζεται με σαφήνεια το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, οι σχέσεις τους με τοπικές κοινωνίες και ο ρόλος τους σε μία βιώσιμη περιφερειακή ανάπτυξη.<sup>24</sup> Πόλεις και περιφέρειες αρχίζουν να αντλούν από το ανθρώπινο δυναμικό πανεπιστημιακών ιδρυμάτων το εξειδικευμένο προσωπικό που χρειάζονται, ιδιαίτερα σε τομείς όπως ο πολιτισμός και ο τουρισμός, αναθέτουν σε ακαδημαϊκά στελέχη την εκπροσώπησή τους και το συντονισμό ευρύτερων ενώσεων, αναζητούν τις συμβουλευτικές εργασίες πανεπιστημιακών.<sup>25</sup> Αντίστοιχα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη ορισμένων τομέων της τοπικής και περιφερειακής οικονομίας, με την εξέλιξη συγκεκριμένων τμημάτων και σχολών, οι οποίες μπορούν να προσελκύσουν ακόμη και ιδιωτικές εταιρίες, οι οποίες εφαρμόζουν στην πράξη το θεωρητικό υπόβαθρο που προσφέρει συγκεκριμένο τμήμα ή σχολή. Επιπλέον, αναπτύσσονται επαφές και διασυνδέσεις με νέους εταίρους, ιδιαίτερα τοπικούς, ενώ παρατηρείται η τάση προσαρμογής πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κατάσταση, ενισχύοντας μία πιο συνειδητή και συστηματική αλληλεπίδρασή τους με την τοπική κοινωνία.

Στον τομέα της πολιτιστικής ανάπτυξης και παρά τα προβλήματα που υπάρχουν, καθώς τοπικοί και περιφερειακοί φορείς δεν μπορούν να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν πλήρως την ευρύτερη συνεισφορά των πανεπιστημίων στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη, τα πανεπιστήμια μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας περιοχής μέσω της προώθησης πολιτιστικών δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και υποδομών

22 Chatterton, P. (2000). The cultural role of universities in the community: revisiting the university - community debate. *Environment and Planning A*, 32, 166. Θεοδωρά 2010, ό.π., 94-5.

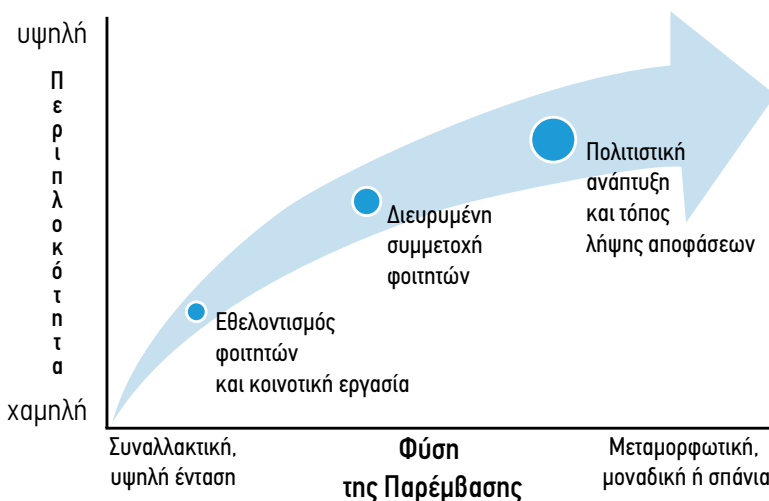
23 Goddard & Puukka 2008, ό.π., 20-22.

24 Πρβλ. ενδεικτικά: Chatterton 2000, ό.π., 165-181. Chakrabarti, A. K. & Lester, R. K. (2002). Regional economic development: Comparative case studies in the US and Finland. Σε: IEEE (Ed.), *Engineering Management Conference*, 2002. IEMC '02. 2002 IEEE International, 2. Cambridge: IEEE. Μαλκίδης 2003, ό.π., 53-66. Arbo & Eskelinen 2003. ό.π., 43-46. Boucher et al. 2003, ό.π., 887-897. Drabentstott, M. (2008). Universities, Innovation and Regional Development: A View from the United States. *Higher Education Management and Policy*, 20 (2), 43-56. Θεοδωρά 2010, ό.π., 91-108. Kwiek, M. (2011). Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case. *Center for Public Policy Studies Research Papers Series*, 23, 1-29. Trippel et al., ό.π., 1-34. Olsen, L. S. (2012). The Interplay between Higher Education and Regional Policy: Perspectives from Norway. *Nordregio News*, 2, 11-14. Olsson, A. and Spjuth, H. (2012). Regional Collaboration in Värmland. *Nordregio News*, 2, 7-10. Anthony, A. (2014). Entrepreneurial Universities and Regional Development: Policy Origins, Progress, and the Future, with a focus on Poland. *Polish Political Science Review – Polski Przegląd Politologiczny*, 2 (1), 70-83. Abonyi, U. K. (2016). Universities' Role in Regional Development: A Case Study of University for Development Studies, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7 (26), 11-20. Alpaydin, U. A. R., Atta-Owusu, K. & Moghadam-Saman, S. (2018). The role of universities in innovation and regional development: The case of Rogaland Region. *The Role of Universities in Innovation & Regional Development (RUNIN) working paper series*, 2018 (5), 1-51.

25 European Union (2011). Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide. *S3 – Smart Specialisation Platform*. Brussels: European Union, 4.

αλλά και γενικότερα με την ενίσχυση των ικανοτήτων στην περιοχή μέσω επενδύσεων σε έργα ανάπτυξης κεφαλαίου.<sup>26</sup> Μία νέα πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί και εδραιωθεί, η οποία ωθεί ολοένα και περισσότερο στη συνεργασία πανεπιστημίων και τοπικών φορέων, δημόσιων και ιδιωτικών.<sup>27</sup> Τα πανεπιστήμια είναι συχνά βασικός εταίρος στην ανάπτυξη μουσείων, γκαλερί, θεάτρου, ωδείων και στούντιο τέχνης, ενώ οι ισχυροί δεσμοί με την ερευνητική εμπειρία του πανεπιστημίου μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της περιοχής ως ιδιαίτερου πολιτιστικού κέντρου. Οι ισχυρές εταιρικές σχέσεις μεταξύ του πανεπιστημίου, του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα είναι απαραίτητες για να εξασφαλιστεί ότι τα έργα και οι επενδύσεις αλληλοσυμπληρώνονται και ενισχύονται και ότι μεγιστοποιούνται οι οικονομίες κλίμακας.<sup>28</sup>

Πολλές πόλεις και περιφέρειες τείνουν να χρησιμοποιούν μοντέλα ανάπτυξης, τα οποία εδράζονται στην κατανάλωση και όχι στην παραγωγή με στόχο την αντιστάθμιση της πτώσης, που παρατηρείται στις τοπικές οικονομίες, και έχουν επικεντρωθεί στην αναμόρφωση και αξιοποίηση συγκεκριμένων συνοικιών με τοπικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Παράλληλα, εδώ και αρκετά χρόνια έχει κάνει την εμφάνισή του ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για μία ποιοτικότερη διαβίωση σε κέντρα πόλεων, το οποίο αναδύθηκε από μια νέα τάξη επαγγελματιών του τομέα των υπηρεσιών και από άλλες κοινωνικές ομάδες με υψηλή προδιάθεση στην «κατανάλωση» πολιτισμού, όπως φοιτητές, καλλιτέχνες και πολιτιστικούς «διαμορφωτές κοινής γνώμης». Προβάλλει, πλέον, ιδιαίτερη ζήτηση για ένα νέο φάσμα πολιτιστικών αγαθών και υπηρεσιών και αναπτύσσεται μια ολόκληρη σειρά τοπικών πολιτιστικών πόρων και δράσεων, οι οποίες ωθούν τα πανεπιστήμια σε εντατικότερη εμπλοκή στις τοπικές πολιτιστικές πολιτικές.<sup>29</sup>



Εικ. 2. Κοινοτική ανάπτυξη και «τόπος λήψης αποφάσεων». [Πηγή: European Union (2011). *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide*. S3 – Smart Specialisation Platform. Brussels: European Union, 28].

26 Πατσογιάννη, Κ. και άλλοι (2009). Τεύχος Συνθετικής Καταγραφής υφιστάμενης κατάστασης σε όρους επιχειρησιακών αναγκών, λειτουργιών και προσδιορισμού περιβάλλοντος και βασικών στρατηγικών στόχων. ΕΡΓΟ: «Μελέτη ωρίμανσης δράσεων Παιδείας και Πολιτισμού στο Ε.Π. “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” του ΕΣΠΑ 2007-2013». Ανάδοχος: Ινστιτούτο Νεολαίας, Αθήνα: Ινστιτούτο Νεολαίας, 56. Strauf & Scherer 2008, ό.π., 143. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Garlick και Pryor για το ρόλο των πανεπιστημίων στην Αυστραλία: Garlick, S. & Pryor, G. (2002). *Compendium of Good Practice University – Regional Development Engagement Initiatives*. Prepared for the Department of Transport and Regional Services. Canberra: Australian National University. Για τον τομέα του πολιτισμού, πρβλ. Garlick & Pryor 2002, ό.π., 4-6, 9-11, 24-26, 42-44.

27 Chatterton 2000, ό.π., 168.

28 European Union 2011, ό.π., 1-4.

29 Chatterton 2000, ό.π., 168.

Στο πλαίσιο αυτό, η Σχολή Εικαστικών & Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας μπορεί να αναλάβει καθοριστικό ρόλο στο πολιτιστικό γίγνεσθαι της Περιφέρειας, αναλαμβάνοντας αφενός την εκπροσώπηση δημόσιων φορέων της περιοχής σε πολιτιστικά θέματα, τον συντονισμό φορέων άμεσα εμπλεκόμενων με τον πολιτισμό, συμβουλευτικές εργασίες σε θέματα πολιτισμού, αφετέρου την υλοποίηση δράσεων που μπορούν να προσελκύσουν επισκέπτες στην περιοχή.<sup>30</sup> Για να συμβούν, όμως, τα παραπάνω θα πρέπει: (α) να έχουν αποσαφηνιστεί προηγουμένως οι σχέσεις και οι ρόλοι των δύο πόλων, (β) να αναγνωριστεί από τις τοπικές κοινωνίες η διαφορετική φυσιογνωμία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, (γ) να αναδειχθεί ο τοπικός και περιφερειακός τους ρόλος και (δ) να διαμορφωθεί ένα δίκτυο αμφίπλευρης πληροφόρησης. Σε αυτή τη βάση η ενεργή εμπλοκή του Τμήματος στο ΠΕΠ 2014-2020 και στο τομεακό πρόγραμμα του Πολιτισμού, η συμμετοχή του στο Επιχειρησιακό Στρατηγικό Σχέδιο Βιώσιμης Αστικής Ανάπτυξης (ΕΣ-ΣΒΑΑ) Φλώρινας, σε μεγάλες πολιτιστικές δράσεις της Περιφέρειας (π.χ. κοζανίτικη Αποκριά, καστοριανά Ρογκατσάρια) και η κατάθεση προτάσεων για πολιτιστικές δράσεις (π.χ. σχεδιασμός και κατάθεση πρότασης για υποψηφιότητα μίας εκ των τεσσάρων μεγάλων πόλεων της Περιφέρειας για Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης) προσδιορίζουν το ρόλο της Σχολής απέναντι στην παραδοσιακή αποστολή, αλλά και τις σχέσεις με την τοπική κοινωνία και την εμπλοκή της στην πολιτιστική και περιφερειακή ανάπτυξη.<sup>31</sup>

### Ο οδηγός της ΕΕ για τη διασύνδεση πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με τοπική ανάπτυξη<sup>32</sup>

Η αντιμετώπιση σημαντικών κοινωνικών προκλήσεων με παγκόσμια όσο και τοπική διάσταση είχε διττή επίδραση στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Αφενός, πανεπιστήμια διαδραμάτισαν όλο και περισσότερο καίριο ρόλο στη δημιουργία γνώσεων και τη μετατροπή τους σε καινοτόμα προϊόντα αναφορικά με δημόσιες και ιδιωτικές υπηρεσίες, μια διαδικασία που μπορεί να εμπλέξει τις δημιουργικές τέχνες και τις κοινωνικές επιστήμες. Αφετέρου, έδρασε θετικά για τα ίδια τα ιδρύματα μέσα από τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός αυτό, η ΕΕ αποφάσισε να προωθήσει τη στρατηγική «Ευρώπη 2020» και να υπογραμμίσει τον σημαντικό ρόλο της καινοτομίας στην έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Επιπλέον, έγινε κατανοητό ότι οι ευρωπαϊκές περιφέρειες είναι σημαντικοί χώροι για την ανάπτυξη της καινοτομίας λόγω των ευκαιριών που παρέχουν για αλληλεπίδραση μεταξύ των επιχειρήσεων, δημόσιων φορέων και των κοινωνιών των πολιτών.<sup>33</sup>

Μία σειρά από μηχανισμούς διευκολύνουν τη μετατροπή των γνώσεων και των καινοτόμων ιδεών σε προϊόντα και υπηρεσίες. Τέτοιοι είναι: οι συμβουλές και υπηρεσίες προς μικρομεσαίες επιχειρήσεις, η τοποθέτηση πτυχιούχων σε τέτοιου είδους επιχειρήσεις, η επώαση νέων εταιριών στα επιστημονικά και τεχνολογικά πάρκα, η διευκόλυνση δικτύωσης επιχειρήσεων, η κάλυψη αναγκών της τοπικής αγοράς εργασίας κ.λπ. Όλες

30 Από έρευνες για την πορεία και εξέλιξη των ελληνικών περιφερειακών πανεπιστημίων τεκμαίρεται, ωστόσο, ότι σε λίγες περιπτώσεις περιφερειακά πανεπιστήμια, π.χ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, κατάφεραν να διαδραματίσουν έναν προωθητικό ρόλο στην τοπική ανάπτυξη, πρβλ. Μαλκίδης 2003, ό.π., 56-58. Θεοδωρά 2010, ό.π., 97-99.

31 European Union 2011, ό.π., 28, 31, 50.

32 European Union 2011, ό.π.

33 European Union 2011, ό.π., i. Lindqvist 2012, ό.π., 6. Στη βάση αυτή και στην εφαρμογή της πολιτικής «τέχνη για την κοινότητα και κοινότητα τέχνης» κινείται το Τμήμα Εικαστικών & Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με συγκεκριμένες δράσεις, μία από τις σημαντικότερες είναι η συνεργασία με το Δήμο Κοζάνης για την υλοποίηση τοιχογραφικών και εικαστικών παρεμβάσεων στην πόλη της Κοζάνης, πρβλ. <http://kozan.gr/archives/95534>.

αυτές οι δραστηριότητες και πολλά άλλα μπορούν να υποστηριχθούν στο πλαίσιο της πολιτικής συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μολονότι οι συνθήκες μπορεί να ποικίλουν μεταξύ των περιφερειών, σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξής τους και με τις προτεραιότητες που θέτουν τα κράτη-μέλη.

Συνοψίζοντας, ο οδηγός της ΕΕ «Σύνδεση των πανεπιστημίων με την περιφερειακή ανάπτυξη» σχεδιάστηκε, ώστε να επιτρέπει στις δημόσιες αρχές να προωθούν την ενεργό συμμετοχή πανεπιστημίων και άλλων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περιφερειακές στρατηγικές καινοτομίας για έξυπνη εξειδίκευση σε συνεργασία με ερευνητικά κέντρα, επιχειρήσεις, άλλους εταίρους και τις τοπικές κοινωνίες. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα των πανεπιστημίων, με στόχο τη συμβολή τους στη βιώσιμη περιφερειακή ανάπτυξη, ο οδηγός παρέχει μια ανάλυση του πιθανού ρόλου τους και παρουσιάζει μια σειρά καλών πρακτικών και μηχανισμών δράσης.

## Βιβλιογραφία

- Abonyi, U. K. (2016). Universities' Role in Regional Development: A Case Study of University for Development Studies, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7 (26), 11-20. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115842.pdf>.
- Albulescu, I. & Albulescu, A. (2014). The University in the community. The university's contribution to local and regional development by providing educational services for adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 5 – 11. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: [https://ac.els-cdn.com/S1877042814045066/1-s2.0-S1877042814045066-main.pdf?\\_tid=56bd8e7e-1a1c-11e8-b91f-00000aab0f6b&acdnat=1519557145\\_c6de717cc22ef3f0d51c07c81639cd7e](https://ac.els-cdn.com/S1877042814045066/1-s2.0-S1877042814045066-main.pdf?_tid=56bd8e7e-1a1c-11e8-b91f-00000aab0f6b&acdnat=1519557145_c6de717cc22ef3f0d51c07c81639cd7e)
- Alpaydin, U. A. R., Atta-Owusu, K. & Moghadam-Saman, S. (2018). The role of universities in innovation and regional development: The case of Rogaland Region. *The Role of Universities in Innovation & Regional Development (RUNIN) working paper series*, 2018 (5), 1-51. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/22439053>
- Anthony, A. (2014). Entrepreneurial Universities and Regional Development: Policy Origins, Progress, and the Future, with a focus on Poland. *Polish Political Science Review–Polski Przegląd Politologiczny*, 2 (1), 70-83. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/ppsr.2014.2.issue-1/ppsr-2015-0013/ppsr-2015-0013.xml>
- Arbo, P. & Eskelinen, H. (2003). The Role of Small, Comprehensive Universities in Regional Economic Development: Experiences from Two Nordic Cases. In: *43rd ERSACongress, Peripheries, Centres, and Spatial Development in the New Europe*, 27 – 30 August 2003, Jyväskylä, Finland. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: <http://www-sre.wu-wien.ac.at/ersa/ersaconfs/ersa03/cdrom/papers/530.pdf>
- Blume, L., Brenner, T. & Buenstorf, G. (2017). Universities and sustainable regional development: introduction to the special issue. *Review of Regional Research*, 37, 103–109. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2017 από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10037-017-0120-0.pdf>
- Boucher, G., Conway, C. & Van Der Meer, E. (2003). Tiers of Engagement by Universities in their Region's Development. *Regional Studies*, 37 (9), 887-897. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2017 από:

[http://www.donorth.co/appurtenancy/pdfs/uni\\_engagement\\_reg\\_devel.pdf](http://www.donorth.co/appurtenancy/pdfs/uni_engagement_reg_devel.pdf)

Chakrabarti, A. K. & Lester, R. K. (2002). Regional economic development: Comparative case studies in the US and Finland. In: IEEE (Ed.), *Engineering Management Conference*, 2002. IEMC '02. 2002 IEEE International, 2. Cambridge: IEEE. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: <http://web.mit.edu/lis/papers/LIS02-004.pdf>

Chatterton, P. (2000). The cultural role of universities in the community: revisiting the university - community debate. *Environment and Planning A*, 32, 165-181. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου από:

[https://www.researchgate.net/profile/Paul\\_Chatterton/publication/23538856\\_The\\_cultural\\_role\\_of\\_universities\\_in\\_the\\_community\\_Revisiting\\_the\\_university\\_-\\_community\\_debate/links/585927d008ae64cb3d4932b5/The-cultural-role-of-universities-in-the-community-Revisiting-the-university-community-debate.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paul_Chatterton/publication/23538856_The_cultural_role_of_universities_in_the_community_Revisiting_the_university_-_community_debate/links/585927d008ae64cb3d4932b5/The-cultural-role-of-universities-in-the-community-Revisiting-the-university-community-debate.pdf)

Drabenstott, M. (2008). Universities, Innovation and Regional Development: A View from the United States. *Higher Education Management and Policy*, 20 (2), 43-56. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v20-art10-en>

European Union (2011). *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide. S3 – Smart Specialisation Platform*. Brussels: European Union. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από:

[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf)

Garlick, S. & Pryor, G. (2002). *Compendium of Good Practice University – Regional Development Engagement Initiatives*. Prepared for the Department of Transport and Regional Services. Canberra: Australian National University. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: [https://depts.washington.edu/ccph/pdf\\_files/Compendium.pdf](https://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/Compendium.pdf)

Gjelsvik, M. & Arbo, M. (2014). The differentiated role of universities in regional development paths. *RIP 2014 - 9th Regional Innovation Policies Conference*, 16 to 17 October 2014, Stavanger, Norway: University of Stavanger. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: [http://www.uis.no/getfile.php/Conferences/RIP2014/Publish\\_RIP2014%20ID1368%20Gjelsvik%20and%20Arbo.pdf](http://www.uis.no/getfile.php/Conferences/RIP2014/Publish_RIP2014%20ID1368%20Gjelsvik%20and%20Arbo.pdf).

Goddard, J. (1998). Contributing to National and Regional Development. *ED-98/CONF.202/13*, Paris, August 1998. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2017 από:

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/cregion.html>

Goddard, J. & Puukka, J. (2008). The Engagement of Higher Education Institutions in Regional Development: An Overview of the Opportunities and Challenges. *Higher Education Management and Policy*, 20 (2), 11-42. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από:

[https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=eOXVAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Universities,+innovation+and+urban+and+regional+development:+challenges,+tensions+and+opportunities+in+Europe&ots=CffnnKDTwq&sig=7lO7y6aDXMpEnJq403NI-WScWqI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=eOXVAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Universities,+innovation+and+urban+and+regional+development:+challenges,+tensions+and+opportunities+in+Europe&ots=CffnnKDTwq&sig=7lO7y6aDXMpEnJq403NI-WScWqI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Kwiek, M. (2011). Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case. *Center for Public Policy Studies Research Papers Series*, 23, 1-29. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από:

[https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/11969/1/PPP\\_RPS\\_vol.23\\_Kwiek.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/11969/1/PPP_RPS_vol.23_Kwiek.pdf)

Lindqvist, M. (2012). The Roles of Universities in Regional Development. *Nordregio News*, 2, 3-6. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2017 από:

<http://www.nordregio.se/en/Metameny/Nordregio-News/2012/Issue-22012/The-Roles-of-Universities-in-Regional-Development/>

- Olsen, L. S. (2012). The Interplay between Higher Education and Regional Policy: Perspectives from Norway. *Nordregio News*, 2, 11-14. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2017 από: <http://www.nordregio.se/en/Metameny/Nordregio-News/2012/Issue-22012/Higher-Education-and-the-Interplay-with-Regional-Policy-Perspectives-from-Norway/>
- Olsson, A. & Sprjuth, H. (2012). Regional Collaboration in Värmland. *Nordregio News*, 2, 7-10. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2017 από: <http://www.nordregio.se/en/Metameny/Nordregio-News/2012/Issue-22012/Regional-Collaboration-in-Varmland/>
- Strauf, S. & Scherer, R. (2008). Universities and their Contribution to Regional Development. *Transformations in Business & Economics*, 7 (1), 137-151. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2017 από: [https://www.alexandria.unisg.ch/46708/1/TIBE\\_2008\\_\\_Strauf\\_\\_Scherer.doc.pdf](https://www.alexandria.unisg.ch/46708/1/TIBE_2008__Strauf__Scherer.doc.pdf)
- Trippel, M., Sinozic, T. and Smith, H. L. (2014). The role of universities in regional development: conceptual models and policy institutions in the UK, Sweden and Austria. *Papers in Innovation Studies, Lund University, CIRCLE - Center for Innovation, Research and Competences in the Learning Economy*, 13, 1-34. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: [http://wp.circle.lu.se/upload/CIRCLE/workingpapers/201413\\_Trippel\\_et\\_al.pdf](http://wp.circle.lu.se/upload/CIRCLE/workingpapers/201413_Trippel_et_al.pdf)
- Uyarra, E. (2010). *Conceptualizing the Regional Roles of Universities, Implications and Contradictions*. *European Planning Studies*, 18 (8), 1227-1246
- Wolfe, D.A. (2005). The Role of Universities in Regional Development and Cluster Formation. In: Jones, G.A., McCarney, P. L. & Skolnik, M. L. (Eds.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press, 167-194. Ανακτήθηκε στις 7 Μαρτίου 2017 από: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Wolfe/publication/252390580\\_The\\_Role\\_of\\_Universities\\_in\\_Regional\\_Development\\_and\\_Cluster\\_Formation/links/0f31753ace4d6aaf4c000000/The-Role-of-Universities-in-Regional-Development-and-Cluster-Formation.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Wolfe/publication/252390580_The_Role_of_Universities_in_Regional_Development_and_Cluster_Formation/links/0f31753ace4d6aaf4c000000/The-Role-of-Universities-in-Regional-Development-and-Cluster-Formation.pdf)
- Zuti, B. (2014). Modern-day Universities and Regional Development. In: Csaba, S. (Ed.), *Szervezetek és vállalatok aktuális kérdései címmel megrendezett, IX. KHEOPS Nemzetközi Tudományos Konferencián, hangzottak el 2014. augusztus 26-án. Mór: KHEOPS Automobil-Kutató Intézet*. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: [https://mpira.ub.uni-muenchen.de/77577/1/MPRA\\_paper\\_77577.pdf](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/77577/1/MPRA_paper_77577.pdf)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014). *Πολιτιστικός και οπτικοακουστικός τομέας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: [https://europa.eu/european-union/file/837/download\\_el?token=jN\\_LRA7p](https://europa.eu/european-union/file/837/download_el?token=jN_LRA7p)
- Θεοδωρά, Π. Κ. (2010). Προσέγγιση των Επιδράσεων των Περιφερειακών Πανεπιστημίων στην Ανάπτυξη των Περιφερειών της Ελλάδας. *Τεχνικά Χρονικά, Επιστημονική Έκδοση ΤΕΕ*, 1 (1), 91-108. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: [http://portal.tee.gr/portal/page/portal/PUBLICATIONS/SCIENTIFIC\\_PUBLICATIONS/2010/1o\\_teuxos2010/A-07.pdf](http://portal.tee.gr/portal/page/portal/PUBLICATIONS/SCIENTIFIC_PUBLICATIONS/2010/1o_teuxos2010/A-07.pdf)
- Μαλκίδης, Φ. (2003). Περιφερειακά Πανεπιστήμια στην Ελλάδα: Λόγοι δημιουργίας – Οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, 4, 53-66. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: [http://cris.teiep.gr/jsrui/bitstream/123456789/1100/1/epiteyxos4\\_003.pdf](http://cris.teiep.gr/jsrui/bitstream/123456789/1100/1/epiteyxos4_003.pdf)
- Πατσογιάννη, Κ. και άλλοι (2009). *Τεύχος Συνθετικής Καταγραφής υφιστάμενης κατάστασης σε όρους επιχει-*

*ρησιακών αναγκών, λειτουργιών και προσδιορισμού περιβάλλοντος και βασικών στρατηγικών στόχων. ΕΡΓΟ: «Μελέτη ωρίμανσης δράσεων Παιδείας και Πολιτισμού στο Ε.Π. “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” του ΕΣΠΑ 2007-2013».* Ανάδοχος: Ινστιτούτο Νεολαίας. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεολαίας. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/259/62.pdf>

Προσύλης, Χρ. (2015). Κεφάλαιο 5 – Σύγχρονη Πολιτισμική – Καλλιτεχνική Δημιουργία (Cultural-Creative Industries), Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο: Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., Τουλούπα, Σ. (Εκδ.). *Πολιτισμική διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2017 από:

[https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2394/1/00\\_master\\_document.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2394/1/00_master_document.pdf).

## The Role of Fine Arts Departments in Regional Economic, Social and Cultural Development: The example of the Fine and Applied Arts Department of the University of Western Macedonia

**Dimitris G. Mylonas, Dr.** – Officer of the Koventareios Municipal Library of Kozani

The role of universities and Departments for local and regional development has been widely studied. An accurate, however, analysis of how specific regions with their peculiarities can draw benefits from academic activities and how the institutions of public policy must reinforce such action is still absent. This paper examines the different conceptual models from literature (such as the entrepreneurial university model or the model of the regional innovation system [RIS]), showing that very different activities and products produced by the universities significantly benefit regional economic, social and cultural development. Based on these data we will attempt to highlight the context of the contribution of the University of Western Macedonia and, more specifically, the School of Fine Arts to the regional economic, social and cultural development. This framework will include both proposals: one on how the Fine and Applied Arts Department can contribute to the development of cultural life of the region and another one on financial tools that would turn the Department into a dominant pole for the local cultural development. The paper sums up with a reference to the European guide “Connecting Universities to Regional Growth”, which has been designed to enable public authorities to promote the active engagement of universities and other higher education institutions in regional innovation strategies for smart specialisation in cooperation with research centres, businesses and other partners in the civil society.



## Η συμβολή της Τέχνης στην άρση του Κοινωνικού αποκλεισμού - μία πρόταση κατεύθυνσης των Σχολών Εικαστικών Τεχνών

**Γεώργιος Παλιάτσιος**, Magister Τέχνης, ΜΑ Ψυχοπαιδαγωγικής, υπ. Διδάκτορας Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

*Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη συμβολή της τέχνης στην κοινωνία. Αυτό το ενδιαφέρον μπορούμε να πούμε ότι προκύπτει ως μία αναγκαιότητα στη σύγχρονη κοινωνία, αφού μέσα από τις έντονες κοινωνικές αλλαγές γίνεται αντιληπτή η δυναμική φύση της τέχνης όπου μπορεί και προσαρμόζεται σε διαφορετικές συνθήκες, παρεμβαίνοντας παράλληλα σε αυτές. Από την άλλη πλευρά, ένα από τα πιο κρίσιμα, ευαίσθητα και επίκαιρα ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας διαπιστώνεται ότι αναφέρεται στον κοινωνικό αποκλεισμό ατόμων και ομάδων. Διαφόρων μορφών ευάλωτες και γενικότερα περιθωριοποιημένες ομάδες (ανάπηροι, μετανάστες, ψυχικά ασθενείς, φυλακισμένοι, μειονότητες, ηλικιωμένοι κ.α.) αποτελούν μία άλλη παράλληλη κοινωνία αποκλεισμένων. Η αρθρογραφία γύρω από αυτό το ζήτημα τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες είναι συνεχώς αυξανόμενη με πολλές ζυμώσεις ορολογίας, εννοιοποιήσεων και προσανατολισμού. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των ερευνητών από διάφορα επιστημονικά πεδία διεθνώς δείχνει να συγκεντρώνεται στην Κοινωνική Συμμετοχή των ανθρώπων, όπου μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι η πιο σημαντική πτυχή αυτής εμφανίζεται να είναι η «αλληλεπίδραση». Από την άλλη, η ενίσχυση της «κοινωνικής συμμετοχής» που σχετίζεται με την τέχνη, οδηγεί στη διερεύνηση της «πολιτιστικής συμμετοχής», για την οποία η εκπαίδευση του ατόμου δείχνει να έχει καθοριστικό ρόλο. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους τομείς στη δομή μιας κοινωνίας, αφού μέσα από αυτήν διαμορφώνεται ο μελλοντικός χαρακτήρας αυτής της κοινωνίας. Οι πρακτικές της τέχνης συχνά εμφανίζονται ως παιδαγωγικές προσεγγίσεις αιχμής, προσελκύοντας το ενδιαφέρον από διαφορετικά πεδία, ενώ συνήθως φαίνεται να είναι η χρήση αυτών των πρακτικών από ειδικότητες που ασχολούνται με την ένταξη κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Συνεπώς, μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες μπορούμε να διακρίνουμε, όχι μόνο το βάρος της κοινωνικής ευθύνης που φαίνεται να αναλογεί στην τέχνη, αλλά και την ευκαιρία που δίνεται σε αυτή να συμβάλει δραστικά στη διαμόρφωση των κοινωνιών. Αντίστοιχα, οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών ως τόποι διαμόρφωσης συνειδήσεων γύρω από την τέχνη αλλά, παράλληλα, και ως τόποι παιδαγωγικών εφαρμογών με επίκεντρο την τέχνη, φαίνεται να έχουν την ευκαιρία-ευθύνη να αναλάβουν συνειδητή και ενεργό δράση σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνική διαμόρφωση και κυρίως την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι διεπιστημονικές συνεργασίες και η διεύρυνση των παιδαγωγικών πρακτικών της τέχνης διακρίνονται ως οι δύο βασικοί παράγοντες στους οποίους αξίζει να επικεντρωθεί μία Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αι., προκειμένου να βρεθεί σε επαφή με τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών και να αναλάβει ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση τους.*

Από την εμφάνιση της επιστημονικής κοινωνιολογίας τον 19<sup>ο</sup> αι. παρατηρείται να απασχολεί τους στοχαστές της εποχής ο ρόλος της τέχνης στην ανθρώπινη κοινωνία. Ο εντοπισμός αυτού του ζητήματος φαίνεται να συνδέονταν με το πλατωνικό ερώτημα που αφορούσε το ευεργετικό ή βλαβερό αποτέλεσμα στο οποίο μπορεί να οδηγήσει η τέχνη. Έχουμε λοιπόν τη μετατόπιση του σχετικού προβληματισμού από φιλοσοφικό σε κοινω-

νιολογικό, θέτοντας ουσιαστικά υπό εξέταση την ευθύνη «του ατομικού καλλιτέχνη απέναντι στην κοινωνία του»<sup>1</sup>. Έτσι, σύμφωνα με τον Monroe Beardsley<sup>2</sup>, εμφανίζονται απόψεις, όπως του C. H. Saint-Simon (1821), όπου θέλουν τον καλλιτέχνη συμμετέχο στην πρόοδο και τη γενική ευημερία της κοινωνίας ή του Victor Hugo, ο οποίος θεωρεί την τέχνη για την τέχνη ωραία αλλά την τέχνη για την πρόοδο ακόμη πιο ωραία. Αντίστοιχα, ο August Comte (1848) θεωρεί τον διαχωρισμό της τέχνης από την υπόλοιπη ζωή και την ύπαρξή της ως αυτοσκοπό, «μία τάση προς την αυτοκαταστροφή». Στην κοινωνία που οραματίστηκε ο Comte βάση της παιδείας θα ήταν οι τέχνες. Από την άλλη πλευρά, όπως σημειώνεται από τον Beardsley, ο R. W. Emerson στο δοκίμιο του «Beauty» (1860) διατυπώνει την άποψη ότι η ομορφιά βασίζεται στην αναγκαιότητα (την ανάγκη της τέχνης να πάρει μία θέση στις έντονες κοινωνικές αλλαγές), ενώ ο Τολστόι στο έργο του «Τι είναι η τέχνη» (1898) καταλήγει ότι «το καθήκον της τέχνης είναι τεράστιο», αφού συμβάλλει στη διαμόρφωση της δομής της κοινωνίας. Σε πιο πρόσφατες προσεγγίσεις, αξίζει να σταθούμε στην αναφορά του Beardsley στον Γκ. Β. Πλεχάνωφ και στο έργο του «Τέχνη και κοινωνική ζωή» (1912). Ο ίδιος τάσσεται εναντίον του κινήματος της «τέχνης για την τέχνη», αφού έτσι υποβιβάζεται ως ένα όργανο ικανοποίησης των αισθήσεων, ενώ κατ' αυτόν τον τρόπο οδηγείται μοιραία στην παρακμή της. Αντίθετα, θεωρεί ότι η τέχνη εξυπηρετώντας έναν υψηλότερο κοινωνικό σκοπό μπορεί να οδηγηθεί στην πραγματοποίηση ενός «ευγενέστερου» οράματος.

Στις μέρες μας, παρατηρώντας τις έντονες κοινωνικές ζυμώσεις που συντελούνται τα τελευταία χρόνια και που πληθαίνουν όλο και περισσότερο, μπορούμε να δεχτούμε ότι οι παραπάνω προτάσεις για τον ρόλο της τέχνης όχι μόνο φαντάζουν επίκαιρες αλλά και αναγκαίες για τις εξελίξεις της εποχής μας. Η τέχνη από την άλλη πλευρά, ως ένα συλλογικό κοινωνικό προϊόν, μέσα από τη διοργάνωση σχετικών συνεδρίων, τη συγκρότηση ομάδων εργασίας, τη δημιουργία ομάδων ακτιβιστών καλλιτεχνών και την ακόλουθη διοργάνωση project κοινωνικού χαρακτήρα, φαίνεται να παρουσιάζει γενικευμένο ενδιαφέρον για αυτή την κοινωνική κατάσταση και να εκδηλώνει την ανησυχία της και το ενδιαφέρον της για την ανάληψη κοινωνικής δράσης. Αντίστοιχα, έχοντας γνώση των παραπάνω προσεγγίσεων και υπό το πρίσμα αυτής της οπτικής, μπορούμε να αντιληφθούμε τη δράση του καλλιτέχνη ως μία δράση με κοινωνικής μορφής ευθύνη. Εξάλλου, αναγνωρίζοντας ότι οι ανάγκες που εμφανίζει μία κοινωνία διαφέρουν από τόπο σε τόπο και από εποχή σε εποχή υπάρχει δυσκολία στην απόδοση της μορφής του ρόλου που αναλογεί στον καλλιτέχνη, αφού συνεπάγεται ότι θα διαφέρει αντίστοιχα. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο «οι τέχνες» εξελίσσονται διαρκώς και «με διάφορους τρόπους ασκούν επίδραση στη ζωή του ανθρώπου», δημιουργώντας έργα που «ικανοποιούν σημαντικές ανάγκες στην ανθρώπινη κοινωνία»<sup>3</sup>.

Ωστόσο, στις προαναφερόμενες κοινωνικές ζυμώσεις που συντελούνται στις μέρες μας, ένα από τα κοινωνικά ζητήματα που γενικευμένα αναδεικνύεται και εκδηλώνεται όλο και πιο έντονα, παρατηρείται να είναι το φαινόμενο των κοινωνικών διακρίσεων. Αυτές οι διακρίσεις είτε είναι ταξικές-πολιτικές, με βάση κυρίως οικονομικά κριτήρια (άνεργοι, φυλακισμένοι κλπ), είτε είναι πολιτιστικής μορφής, με βάση τη διαφοροποίηση της κουλτούρας, οδηγούν στη δημιουργία κοινωνικών ομάδων διαφορετικής προέλευσης οι οποίες βρίσκονται

1 Beardsley, C. M. (1989). *Ιστορία των αισθητικών θεωριών. Από την κλασική αρχαιότητα μέχρι σήμερα* (Δ. Κούρτοβικ & Π. Χριστοδουλίδης, Μετάφ., Π. Χριστοδουλίδης, Επιμ.). Αθήνα: Νεφέλη, 286.

2 Beardsley 1989, ό.π., 287, 295, 300, 344.

3 Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2014). *Εικαστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Συμμετρία, 27-28.

στο περιθώριο της τυπικής κοινωνίας. Μετανάστες που συνεχώς πληθαίνουν, ανάπηροι (κινητικά, αισθητηριακά, νοητικά) με διαγνώσεις που συνεχώς πληθαίνουν, φυλακισμένοι, αποκλίνοντες της σεξουαλικής νόρμας, διάφορες μειονότητες (Ρομά, Πομάκοι, κ.λπ.), ψυχικά ασθενείς κ.α. έχουν τοποθετηθεί στο περιθώριο της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, το σύνολο αυτό της κοινωνίας με την πιο έντονη πολιτισμική πολυμορφία βρίσκεται να είναι κοινωνικά αποκλεισμένο. Έτσι αφενός, σε ηθική βάση, οι μεν αποκλεισμένοι στερούνται ίσης μεταχείρισης και ευκαιριών, κάτι που υποβιβάζει τον πολιτισμό μιας κοινωνίας, αφετέρου οι δε «ενταγμένοι» (και εν δυνάμει αποκλεισμένοι) στερούνται την πολιτιστική αναβάθμιση που μπορεί να τους προσφέρει η διαφορετική κουλτούρα την οποία φέρουν οι αποκλεισμένοι.

Εδώ, λοιπόν, διακρίνουμε ένα μέρος κοινωνικής ευθύνης που μπορεί να φέρει η τέχνη, μιας και μιλάμε πλέον για πολιτισμό και κουλτούρα.

### Πώς θα μπορούσε να συμβάλει η τέχνη σε μία τέτοια κατάσταση;

Για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε την απάντηση σε μία τέτοια ερώτηση, ίσως είναι αναγκαίο να μελετήσουμε τη διαδρομή κάποιων όρων που σχετίζονται με την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και έπειτα παρατηρείται η σταδιακή εμφάνιση της χρήσης των όρων *ένταξη*, *ενσωμάτωση* και *σύγκλιση* σε ζητήματα που σχετίζονται με δομές που καλούνται να εξυπηρετήσουν κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες ανθρώπων. Ωστόσο, μέσα από τη διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης καθιερώθηκε η χρήση των όρων της *κοινωνικής ένταξης* (*Social Integration*), της *κοινωνικής σύγκλισης* (*social inclusion*) και της *κοινωνικής συμμετοχής* (*social participation*). Παρατηρείται όμως, ότι συχνά αυτοί οι όροι συγχέονται<sup>4</sup> και χρησιμοποιούνται ως «συνώνυμοι»<sup>5</sup> με τη χρήση τους να είναι συνήθως ανακριβής και χωρίς σαφή ορισμό<sup>6</sup>, καθιστώντας έτσι τη διάκριση αυτών των όρων αναγκαία προκειμένου να προσδιοριστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια, η όποια σχετική αναζήτηση.

### Κοινωνική ένταξη (Social Integration)

Η ελληνική μεταφορά του όρου *integration* εμφανίζεται αρχικά ως *ενσωμάτωση*, ενώ η συνήθης πλέον χρήση του δείχνει να καθιερώνεται ως *ένταξη*, αφού η κύρια διαφοροποίηση των ελληνικών όρων εστιάζεται στη δυνατότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που στον πρώτο όρο δηλώνεται ότι παρέχεται, ενώ στον δεύτερο η διάσταση αυτή απουσιάζει<sup>7</sup>. Γενικότερα, ο όρος της *κοινωνικής ένταξης* (*social integration*) παρουσιάζεται ως ο πιο ευρέως διαδεδομένος, αφού συναντάται στη βιβλιογραφία συχνότερα από τους άλλους δύο της κοι-

4 Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

5 Koster, M. (2008). *Evaluating the social outcomes of inclusive education: a study on the social participation of pupils with special needs in regular primary education and the development of a teacher questionnaire*. PhD thesis: University of Groningen, 71.

6 Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.

7 Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

νωνικής σύγκλισης και της κοινωνικής συμμετοχής<sup>8</sup> και αναφέρεται στη διαδικασία της συνύπαρξης, με ενεργό και δραστήριο τρόπο, παιδιών με και χωρίς αναπηρία<sup>9</sup>.

Ο Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Emil Durkheim (1858-1917) φαίνεται να είναι ο πρώτος που ασχολείται με το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης και συγκεκριμένα προσπάθησε να κατανοήσει «πώς η κοινωνική ένταξη και η κοινωνική συνοχή επιδρούν στη θνησιμότητα»<sup>10</sup> ενώ από νωρίς παρατηρείται στη βιβλιογραφία<sup>11</sup> η ανάγκη του διαχωρισμού της κοινωνικής ένταξης, που γίνεται σε τέσσερις τύπους: α) πολιτιστική, όπου συνδέεται με τη συνοχή των χαρακτηριστικών ενός πολιτισμού, β) κανονιστική, όπου σχετίζεται με τη συμμόρφωση της επαφής της ομάδας σε πολιτιστικά χαρακτηριστικά, γ) επικοινωνιακή, όπου αναφέρεται στην ανταλλαγή των νοημάτων σε όλη την ομάδα και δ) λειτουργική, όπου αποδίδεται στην αλληλοεξάρτηση μεταξύ των μελών μιας ομάδας στον καταμερισμό των εργασιών. Ωστόσο, η αναζήτηση ενός σαφούς και κοινώς αποδεκτού ορισμού φαίνεται να μην έχει επιτευχθεί μέχρι τις μέρες μας. Οι διαφορές που εμφανίζονται στους ορισμούς δεν είναι μονάχα ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τον τρόπο που παρουσιάζονται<sup>12</sup>. Ένας σαφής ορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί για την κοινωνική ένταξη είναι: «η αίσθηση του ανήκειν, η οποία αποκτάται από την αποδοχή των άλλων και την ισότιμη συμμετοχή σε αμοιβαίας ισχύος δραστηριότητες», χωρίς, ωστόσο, να φαίνεται ότι είναι κοινής αποδοχής. Οι βασικές πτυχές του όρου που διακρίνονται είναι: «οι φιλικές σχέσεις και τα φιλικά δίκτυα, η αποδοχή των συνομηλίκων (peers acceptance), οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η αυτό-αντίληψη του ατόμου και οι κοινωνικές δεξιότητες του»<sup>13</sup>. Επιπλέον πτυχές που εμφανίζονται ως σημαντικές για την κοινωνική ένταξη είναι η κοινωνική συμπεριφορά-δεξιότητες, η κοινωνική θέση και η κοινωνική πρωτοβουλία, ενώ αντίστοιχα ως οι αρνητικές πτυχές του όρου περιγράφονται η κοινωνική απομόνωση, ο εκφοβισμός (bullying) και η κοινωνική απόρριψη<sup>14</sup>.

Σύμφωνα με το Ερευνητικό Ινστιτούτο των Ηνωμένων Εθνών για την Κοινωνική Ανάπτυξη, η Κοινωνική Ένταξη είναι μία σύνθετη ιδέα που έχει διαφορετικό νόημα για τον κάθε άνθρωπο, ενώ η ερμηνεία της μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη.<sup>15</sup> Έτσι, μπορεί να ερμηνευτεί ως ένας στόχος που προάγει τις ίσες ευκαιρίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, βελτιώνοντας τις ευκαιρίες της ζωής, αλλά μπορεί να ερμηνευτεί και ως μία ανεπιθύμητη επιβολή ομοιομορφίας ή απλά ως ένας τρόπος να περιγραφούν τα μοντέλα των ανθρώπινων σχέσεων σε μία κοινωνία. Επιπρόσθετα, στο ίδιο έγγραφο για την πρώτη θετική ερμηνεία της έννοιας παρουσιάζονται πιθανά προβλήματα-κίνδυνοι που μπορεί να υπάρχουν. Αυτά είναι: α) η ένταξη ανθρώπων σε πολιτικά καταπιεστικά ή μη βιώσιμα οικονομικά και οικολογικά συστήματα, β) η παρερμηνεία αυτών που πραγματικά έχουν ανάγκη ένταξης, με την ένταξη ομάδων που θεωρούνται μειονεκτούντες για το σύγχρονο κοινωνικό

8 Bossaert et al. 2013, ό.π.

9 Βασιλειάδης, Η. (2014). Σχολική ψυχολογική υποστήριξη για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση: Ένα πρόγραμμα κοινωνικής συνύπαρξης. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.

10 Bergman, L. F. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Science & Medicine*, 51, 844, 843-857.

11 Landecker, W. S. (1951). Types of Integration and Their Measurement. *American Journal of Sociology*, 56 (4), 332-340.

12 Koster 2008, ό.π., 54.

13 Bossaert et al, 2013, ό.π., 65.

14 Koster 2008, ό.π., 57.

15 United Nation Research Institute for Social Development, (1994). Social Integration: Approaches and Issues, UNRISD Briefing Paper No.1, World Summit for Social Development.

γίνεσθαι παρότι έχουν δική τους μορφή κοινωνικής οργάνωσης, γ) η αποστροφή από τη λειτουργία της απένταξης εξ' ορισμού, παρότι πολλές φορές μπορεί να είναι μία επιθυμητή κατεύθυνση, όπως στην περίπτωση της ένδειας, και δ) η αγνόηση της πολιτιστικής διαφορετικότητας, που μπορεί να οδηγήσει στη θεώρηση του όρου της *κοινωνικής ένταξης* ως συνώνυμου της επιβολής ομοιομορφίας. Για τη Hilary Silver η ένταξη αντανακλά την ηθική και κανονιστική υπόθεση του «πώς θα έπρεπε» να είναι μία κοινωνία.<sup>16</sup> Αντίστοιχα, η Marloes Koster<sup>17</sup> θεωρεί ότι η έννοια της *κοινωνικής ένταξης* είναι πλέον μία *ξεπερασμένη* έννοια με σχεδόν αρνητική χροιά. Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών για πολλούς ο όρος έχει, πλέον, αρνητική σημασία, αφού ένα από τα κεντρικά ζητήματα πολιτικής του εικοστού αιώνα ήταν (και παραμένει) η εξασφάλιση των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών για όλους με παράλληλο σεβασμό ως προς τη διαφορετικότητα του καθενός<sup>18</sup>.

### Κοινωνική Σύγκλιση (Social Inclusion)

Η *κοινωνική σύγκλιση* εμφανίζεται στη Ευρώπη και προκύπτει ως μετατόπιση της πολιτικής εστίασης του όρου της *κοινωνικής ένταξης* στις δυτικές κοινωνίες, προκειμένου να αποφευχθούν τα λάθος νοήματα που είχαν προκύψει<sup>19</sup>, ενώ η εμφάνιση της παρατηρείται με τη δημιουργία της ευρωπαϊκής ενιαίας πολιτικής<sup>20</sup> και κερδίζει ευρεία αποδοχή ως έννοια μετά την *Πρώτη Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής για την Κοινωνική Ανάπτυξη* το 1995<sup>21</sup>. Έτσι, για να αποκτηθεί μια πιο σφαιρική άποψη της έννοιας, η οποία έχει αποκτήσει ιδιαίτερη συνθετότητα, θα αναφερθούν προσεγγίσεις από σχετικές μελέτες διαφορετικών ηπείρων, ενώ για την πληρέστερη κατανόηση του όρου θεωρείται σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στην έννοια του *κοινωνικού αποκλεισμού* (*social exclusion*) αφού η *κοινωνική σύγκλιση* δείχνει να ορίζεται σε σχέση με τον *κοινωνικό αποκλεισμό*<sup>22</sup> στις περισσότερες εργασίες που ασχολούνται με αυτό το θέμα. Η έννοια του *κοινωνικού αποκλεισμού* εμφανίζεται στη Γαλλία του 1960 (*exclusion sociale*) και αναφέρεται στην ρήξη του «κοινωνικού δεσμού» και της «αλληλεγγύης». Στην περίοδο της δεκαετίας του '80 ο όρος «αποκλεισμένοι» αναφέρεται σε αποκλίνουσες ομάδες της κοινωνίας, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι με την επέκταση του κράτους πρόνοιας, παραδόξως, φαίνεται να επεκτείνεται και η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Στη δεκαετία του '90 ο όρος χρησιμοποιείται, για να περιγράψει ομάδες άνεργων, οι οποίοι αποκλείονταν από την οικονομική ανάπτυξη, ενώ στις δεκαετίες που ακολουθούν, ο όρος γίνεται ακόμη πιο σύνθετος εμπλέκοντας ζητήματα έλλειψης στέγης και ρατσισμού<sup>23</sup>. Συχνά η *κοινωνική σύγκλιση* θεωρείται ως όρος αντίθετος του *κοινωνικού αποκλεισμού*, αν και εσφαλμένα για κάποιους ερευνητές, ενώ στον πρόλογο εγγράφου των Ηνωμένων Εθνών<sup>24</sup> διαπιστώ-

16 Silver, H. (2010). Understanding Social Inclusion and its Meaning for Australia. *Australian Journal of Social Issues*, 45 (2), 183-211.

17 Koster 2008, ό.π., 72.

18 UNRISD 1994, ό.π.

19 Vislie 2003, ό.π.

20 Baumgarther, J. N. & Burns, J. K. (2014). Measuring Social Inclusion-a key outcome in global mental health, *International Journal of Epidemiology*, 43 (2), 354-364.

21 Rawal, N. (2008). Social Inclusion and Exclusion. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 2, 161-180.

22 Rawal 2008, ό.π.

23 Silver 2010, ό.π. 185.

24 Atkinson, A. B. & Marlier, E. (2010). *Analyzing and Measuring Social Inclusion in a Global Context*. New York: United Nations.

νεται ο διαχωρισμός στην *προώθηση* της *κοινωνικής σύγκλισης* και στην *καταπολέμηση* του *κοινωνικού αποκλεισμού* ως δύο παράλληλες και αλληλοϋποστηριζόμενες λειτουργίες. Ως *κοινωνικός αποκλεισμός* ορίζεται ο ακούσιος αποκλεισμός ατόμων και ομάδων από τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές διεργασίες της κοινωνίας, που εμποδίζει την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία στην οποία ζουν, ενώ η καταπολέμησή του μέσω της κοινωνικής σύγκλισης έχει ως πρόθεση τη δημιουργία «μίας κοινωνίας για όλους». Από την άλλη, η *κοινωνική σύγκλιση* θεωρείται ότι μπορεί να είναι πολύ «παθητική» σε σχέση με τη «συμμετοχή», εάν την αντιμετωπίσουμε πολεμώντας τον *κοινωνικό αποκλεισμό*<sup>25</sup>.

Ο Rachel Westfall από τον Καναδά αναφέρεται στον σεβασμό του κάθε πολίτη και της διαφορετικότητάς του μέσα σε μία κοινωνία και στη διασφάλιση των βασικών αναγκών του και της δυνατότητας στην πλήρη συμμετοχή του σε αυτή την κοινωνία.<sup>26</sup> Για την Hillary Silver από την Αυστραλία το πλαίσιο της *κοινωνικής σύγκλισης* συμπεριλαμβάνει κοινωνικές, πολιτιστικές ή εθνικές διαφορές στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, ενώ οι πολιτικές που προωθούν την *κοινωνική σύγκλιση* επικεντρώνονται: α) σε γραφειοκρατικές παρεμβάσεις και προσαρμογές στα προβλήματα των αποκλεισμένων ατόμων/ομάδων, β) σε μακροπρόθεσμες διαδικασίες ένταξης μέσω σταδίων και γ) στη συμμετοχή των ίδιων των αποκλεισμένων ομάδων στην οικονομική και κοινωνική ζωή.<sup>27</sup> Για να οδηγηθούμε στην *κοινωνική σύγκλιση* σύμφωνα με την Hilary Silver, δεν αρκεί η απόδοση ιδιότητας και η δυνατότητα πρόσβασης στα αποκλεισμένα μέλη μίας κοινωνίας, αλλά χρειάζεται να εκφραστεί σεβασμός και αναγνώριση στην κοινή ανθρώπινη φύση από τους ενταγμένους και ταυτόχρονα οι αποκλεισμένοι να προσομοιάσουν στην πλειοψηφία.<sup>28</sup> Επιπλέον, είναι ανάγκη να ικανοποιηθεί το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και να εκπαιδευτεί ολόκληρη η κοινωνία σχετικά με το τι είναι λάθος και τι σωστό. Από την άλλη πλευρά, η Nabin Rawal θεωρεί τον όρο της *κοινωνικής σύγκλισης/αποκλεισμού* «αμφισβητήσιμο», γεννώντας πολλά ερωτήματα για την προσαρμογή του στην κοινωνία του Νεπάλ, από την οποία προέρχεται.<sup>29</sup> Επιπλέον, για την ίδια οι κοινωνικές, πολιτιστικές και ιστορικής πραγματικότητας διαφορές δημιουργούν την ανάγκη περαιτέρω συζήτησης για το εν λόγω ζήτημα. Αντίστοιχα, η Stacy Simplican και οι συνεργάτες της από την Αμερική, θεωρούν ότι η έννοια παραμένει ασαφής, αφού εμφανίζεται με πολλαπλούς και αντικρουόμενους ορισμούς στην πολιτική και στην έρευνα, ενώ εντοπίζουν τον ορισμό στη διάδραση των διαπροσωπικών σχέσεων και της *κοινωνικής συμμετοχής*.<sup>30</sup>

25 Silver 2010, ό.π., 194.

26 Westfall, R. (2010). *Dimensions of Social Inclusion and Exclusion In Yukon*. Yukon Bureau of Statistics.

27 Silver 2010, ό.π., 195-197.

28 Silver 2010, ό.π., 193-194.

29 Rawal 2008, ό.π., 178.

30 Simplican, S. C., Leader, G. & Kosciulek, J. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29.

## Κοινωνική συμμετοχή (Social/Community Participation)

Η *κοινωνική συμμετοχή* φαίνεται να έχει προσελκύσει διεθνώς το ενδιαφέρον από διάφορα επιστημονικά πεδία. Ωστόσο, περισσότερο δείχνει να έχει απασχολήσει ερευνητές που ασχολούνται με διάφορες ομάδες αναπήρων<sup>31</sup> ή την εκπαίδευση ατόμων με ανεπάρκειες<sup>32</sup>, ενώ εμφανίζεται να απασχολεί το ζήτημα της αποκατάστασης (rehabilitation)<sup>33</sup> αλλά και θέματα που αφορούν την απομόνωση των ηλικιωμένων<sup>34</sup>. Παράλληλα, υπάρχουν ενδείξεις ότι η κοινωνική συμμετοχή σχετίζεται με την ποιότητα ζωής και την υγεία.<sup>35</sup>

Ωστόσο, παρότι εκφράζεται η ανάγκη ενός όρου που θα καλύπτει όλο το εύρος του ζητήματος αυτού για κάθε ηλικιακή ομάδα, διαπιστώνεται συχνά στη βιβλιογραφία ότι η εννοιοποίηση του όρου της *κοινωνικής συμμετοχής* περιορίζεται<sup>36</sup> και παρατηρείται να χρησιμοποιείται λιγότερο από τους όρους που ασχοληθήκαμε προηγουμένως. Το πιο σημαντικό μέρος της *κοινωνικής συμμετοχής* εμφανίζεται να είναι η αλληλεπίδραση (ως συνθήκη), ενώ περιγράφονται από τους ερευνητές ως σημαντικές πτυχές της οι φιλικές σχέσεις και φιλικά δίκτυα, οι σχέσεις διαρκείας, το κοινό παιχνίδι και οι κοινωνικές επαφές<sup>37</sup>.

Η πλειοψηφία των ορισμών υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει εμπλοκή του ατόμου με άλλους, για να συμμετέχει κοινωνικά, ενώ ένας ορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί, ως σύνθεση από ορισμούς διάφορων επιστημονικών πεδίων, είναι «η εμπλοκή ενός ατόμου σε δραστηριότητες που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με άλλα μέλη της κοινωνίας ή της κοινότητας»<sup>38</sup>.

Η Rachel Westfall εντοπίζει τη «συμμετοχή στην κοινωνία» μαζί με την πρόσβαση σε ανάγκες ως τα τελικά αποτελέσματα της *κοινωνικής σύγκλισης*, ενώ η κατηγοριοποίηση που προτείνει για τη «συμμετοχή στην κοινωνία» περιλαμβάνει τις τέχνες και την διασκέδαση (arts & recreation), την επαγγελματική απασχόληση και την εμπλοκή στα κοινά (civic engagement).<sup>39</sup> Παράλληλα, προτείνεται ότι η *κοινωνική συμμετοχή* στην

31 Chang, F., Coster, W., Helfrich, C., A. (2013). Community Participation Measures for People With Disabilities: A Systematic Review of Content From an International Classification of Functioning, Disability and Health Perspective. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94, 771-781. Stiers, W., Carlozzi, N., Cernich, A., Velozo, C., Pape, T., Hart, T., Gulliver, S., Rogers, M., Villarreal, E., Gordon, S., Gordon, W. & Whiteneck, G. (2012). Measurement of social participation outcomes in rehabilitation of veterans with traumatic brain injury. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 49(1), 139–54. Verdonchot, M. M. L., de Witte, L., P., Reichrath E., Buntinx, W. H., & Curfs, L. M. (2009). Community Participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53 (4), 303-318.

32 Koster 2008, ό.π. Bossaert et al., 2013, ό.π. Bedel, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y., Teplicky, R., Anaby, D. & Khetani, A. (2013). Community Participation, Supports, and Barriers of School-Age Children With and Without Disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94, 315-323.

33 Huebner, R. A., Johnson, K., Bennett, C. M. & Schneck, C. (2003). Community participation and quality of life outcomes after adult traumatic brain injury. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57, 177-85.

34 Levasseur, M., Richard, L., Gauvin, L. & Raymond, E. (2010). Inventory and Analysis of Definitions of Social Participation Found in the Aging Literature: Proposed Taxonomy of Social Activities. *Social Science & Medicine*. 71 (12), 2141-2149.

35 Huebner et al 2003, ό.π. Silva, F. C. M., Sampaio, R. F., Ferreira, F. R., Camargos, V. P. & Neves, J. A. (2013). Influence of context in social participation of people with disabilities in Brazil. *Panam Salud Publica*, 34(4), 250-256. Berry, L., H., Rodgers, B., Dear, B., G., K. (2007). Preliminary development and validation of an Australian community participation questionnaire: Types of participation and associations with distress in a coastal community. *Social Science & Medicine*, 64, 1719-1737.

36 Bossaert et al 2013, ό.π., 74.

37 Koster 2008, ό.π., 65.

38 Levasseur et al. 2010, ό.π.

39 Westfall 2010, ό.π., 12-13.

εντός του σπιτιού ζωή, χρειάζεται να διαχωριστεί από τους επαγγελματικούς, κοινωνικούς και κοινοτικούς ρόλους, συμπεριλαμβάνοντας, ωστόσο, κοινωνικές δραστηριότητες που συμβαίνουν εντός σπιτιού<sup>40</sup>. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η μελέτη της *κοινωνικής συμμετοχής* δεν θα πρέπει να απομονωθεί στα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων, αλλά να ιδωθεί σε σχέση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, λαμβάνοντας υπόψη το φυσικό περιβάλλον, τα μέσα μαζικής μετακίνησης, την πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας και το κοινωνικό κεφάλαιο, προκειμένου να περιοριστούν τα εμπόδια της<sup>41</sup>.

Από την άλλη πλευρά, παρόλη τη σημαντικότητα του πεδίου της *κοινωνικής συμμετοχής*, διαπιστώνεται η απουσία συμφωνίας στον ορισμό, στη λειτουργικότητα του όρου, στη μέτρησή της<sup>42</sup> και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν<sup>43</sup>. Αντίστοιχα, προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση στην εννοιοποίηση του όρου, στην ανάγκη της χρήσης συγκεκριμένων ορισμών στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή σχετικών ερευνών<sup>44</sup>, στην εξέταση άλλων άμεσων και έμμεσων παραμέτρων (ηλικία, φύλο, γεωγραφική περιοχή κλπ) και στην εστίαση σε είδη συμμετοχής<sup>45</sup> για την πιο επαρκή εξέταση της<sup>46</sup>.

### Πολιτιστική συμμετοχή (Cultural Participation)

Για να προσδιορίσουμε την *πολιτιστική συμμετοχή*, χρειάζεται να οριστεί καλύτερα ο *πολιτισμός*. Εξαιτίας της ευρύτητας του όρου *πολιτισμός*, η προσέγγισή του μπορεί να γίνει μέσα από τον εντοπισμό των διαφόρων πολιτιστικών τομέων. Σύμφωνα με την UNESCO, αυτοί οι πολιτιστικοί τομείς εντοπίζονται σε: α) πολιτιστική και φυσική κληρονομιά, β) εκδηλώσεις και οι γιορτές, γ) εικαστικές τέχνες και οι χειροτεχνίες, δ) βιβλία και τα έντυπα, ε) οπτικο-ακουστικά και διαδραστικά υλικά, στ) σχεδιαστικές και δημιουργικές υπηρεσίες, ενώ ως σχετιζόμενοι τομείς αναφέρονται: ζ) ο τουρισμός και η) ο αθλητισμός και η διασκέδαση. Επιπλέον, μπορούν να αναφερθούν οι συνεργαζόμενοι τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης, της αρχειοθέτησης και συντήρησης του εξοπλισμού και των υποστηρικτικών υλικών. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό από τους παραπάνω τομείς, ότι η *πολιτιστική συμμετοχή* δεν αποτελεί τη συμμετοχή μίας «ελίτ» σε πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και είναι «αναπόσπαστο κομμάτι της εκπλήρωσης μιας απολαυστικής εμπειρίας ζωής», όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή<sup>47</sup>.

Ο πολιτισμός ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινωνία και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων, ενώ παράλληλα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες γίνεται όλο και περισσότερο σημαντικός σε οικονομικούς όρους και στην αγορά, συμβάλλοντας στις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, στην κοινωνική συνοχή, στην εκπαίδευση και στη συμμετοχή των πολιτών σε μία δημοκρατική κοινωνία<sup>48</sup>. Σύμφωνα με τον O'Toole Fintan, ο πολιτισμός αποτελεί μέρος της ίδιας της φύσης του ανθρώπου και

40 Chang et al. 2013, ό.π.

41 Silva et al. 2013, ό.π.

42 Chang et al. 2013, ό.π.

43 Bedel et al. 2013, ό.π.

44 Levasseur et al. 2010, ό.π.

45 Berry et al. 2007, ό.π.

46 Bedel et al. 2013, ό.π. Bossaert et al. 2013, ό.π.

47 UNESCO (2012). Measuring Cultural Participation. *Framework for Cultural Statistics Handbook*, 2. 16-17.

48 Laaksonen, A. (2010). *Making Culture Accessible: Access, Participation and Cultural Provision in the Context of Cultural Rights in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

γι' αυτό ο αποκλεισμός κάποιου από αυτόν σημαίνει αποκλεισμό από την κοινωνία των ανθρώπων<sup>49</sup>. Ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με οτιδήποτε εκτός του εαυτού μας αναφέρεται στον πολιτισμό, συμπεριλαμβανοντας έτσι όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματα. Συνεπώς, η *πολιτιστική συμμετοχή* ουσιαστικά συνδέεται με την ανθρωπότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όταν κάποιος αποκλείεται από την *πολιτιστική συμμετοχή*, τότε μπορεί να θεωρηθεί ότι αποκλείεται από την πλήρη συμμετοχή στο να είναι πραγματικά άνθρωπος. Υπό αυτή την οπτική η συμμετοχή στην καλλιτεχνική δραστηριότητα συνδέεται στενά με τη συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή των ανθρώπινων κοινωνιών.

Από την άλλη πλευρά, η *πολιτιστική συμμετοχή* προϋποθέτει να υπάρχουν βασικές και γενικές δεξιότητες συμμετοχής, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τη διαδικασία οι δεξιότητες αυτές ενδυναμώνονται, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται<sup>50</sup>. Ωστόσο, στη μελέτη της *πολιτιστικής συμμετοχής* είναι ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη ο διαφορετικός τρόπος που αυτή συναντάται, αφού η όποια εκδήλωσή της αναφέρεται στο μέρος που συμβαίνει από το κάθε άτομο με ξεχωριστό τρόπο. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι παρακολουθούν διαφορετικά πολιτιστικά γεγονότα με διαφορετικούς ανθρώπους και σε διαφορετικά μέρη, σύμφωνα με τις διαφορετικές εμπειρίες τους. Έτσι, χρειάζεται να καθοριστεί με σαφήνεια και να γίνει κατανοητό το είδος του πολιτισμού που κάποιος θέλει να διερευνήσει, προκειμένου να οδηγηθεί σε πετυχημένα αποτελέσματα<sup>51</sup>. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, θεωρείται πιο σημαντική η ανάδειξη των εμποδίων και των συνθηκών που εμποδίζουν την *πολιτιστική συμμετοχή*, προκειμένου να βρεθούν λύσεις για την άρση τους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η σύγκριση των μελετών μεταξύ των διάφορων χωρών<sup>52</sup>. Τέλος, οι μορφές της *πολιτιστικής συμμετοχής* που εμφανίζονται είναι της πρόσληψης, της εκδήλωσης και της αλληλεπίδρασης<sup>53</sup>, ενώ ο πιο καθοριστικός δημογραφικός παράγοντας της *πολιτιστικής συμμετοχής* εμφανίζεται να είναι η εκπαίδευση του ατόμου<sup>54</sup>.

Ο προσδιορισμός για τη διάκριση των προαναφερόμενων όρων μπορεί να μας εμφανίζει τις διαφορετικές πτυχές τους, αλλά παράλληλα μας οδηγεί και στον εντοπισμό των κοινών χαρακτηριστικών τους. Έτσι, μέσα από τη μελέτη των προαναφερόμενων όρων μπορούμε να διακρίνουμε τη σπουδαιότητα της *συμμετοχής*, η οποία φαίνεται να αποτελεί ένα καίριο θέμα σε ζητήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές διακρίσεις, ενώ συγκεκριμένα η *πολιτιστική συμμετοχή* αναδεικνύεται ως μία κατεύθυνση που χρήζει ιδιαίτερης εστίασης, αφού διαπιστώνεται το αυξανόμενο ενδιαφέρον των φορέων χάραξης πολιτικής για τον πολιτισμό, στο ρόλο του στην οικονομία, την κοινωνία και τη συνοχή της<sup>55</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι το μέρος της ευθύνης που αναλογεί στην τέχνη, ως μία σημαντική πτυχή του πολιτισμού<sup>56</sup>, αφορά στην προώθηση της *πολιτιστικής συμμετοχής*.

49 UNESCO 2012, ό.π.

50 UNESCO 2012, ό.π.

51 Ostrower, F. (2005). *The Diversity of Cultural Participation: Findings from a national survey*. Washington, DC: The Urban Institute.

52 UNESCO 2012, ό.π.

53 Morrone, A. (2006). *Guidelines for Measuring Cultural Participation*. UNESCO Institute for Statistics.

54 Eurostat (2011). *Cultural Statistics*. European Union.

55 Eurostat 2011, ό.π.

56 Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.

## Με ποιόν τρόπο όμως η τέχνη μπορεί να προωθήσει αποτελεσματικότερα την Πολιτιστική Συμμετοχή των μελών μιας κοινωνίας;

Είναι γνωστή η επίδραση της τέχνης στη διαμόρφωση απόψεων και συνειδήσεων, αναγνωρίζουμε όλοι τη δεκτικότητα της τέχνης στο διαφορετικό, την οικουμενικότητα της, την ευχαρίστηση που προσφέρει η ενασχόληση με αυτήν, είναι κοινώς αποδεκτή η πρωτοπόρα οπτική της τέχνης και η συμπάθεια που τρέφει ο καθένας για αυτήν (με όποιο τρόπο κι αν την αντιλαμβάνεται). Ωστόσο, «η δημιουργία και η ευαισθησία για τις τέχνες είναι κάτι επιτεύξιμο, με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει εκπαίδευση η οποία θα ενθαρρύνει τον άνθρωπο και θα τον ωθήσει να διαμορφωθεί και να ανυψωθεί ολοκληρωτικά»<sup>57</sup>.

Όλα τα παραπάνω ευρέως αποδεκτά χαρακτηριστικά της τέχνης είναι αυτά που την έχουν αναδείξει ως το πιο σύνηθες εργαλείο σε διαδικασίες σχετιζόμενες με την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, οι οποίες κατά κύριο λόγο αφορούν παιδαγωγικές διαδικασίες. Η ενεργός συμμετοχή στην πολιτιστική ζωή, αποτελώντας δικαίωμα κάθε ανθρώπου συνιστά μία μορφή κοινωνικής συνείδησης και προσδιορίζει ένα βασικό εκπαιδευτικό καθήκον<sup>58</sup>. Έτσι, υπάρχουν εκπαιδευτικοί διαφόρων αντικειμένων<sup>59</sup>, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κλπ) και ειδικότητες που εμπλέκονται σε συγκλίνουσες παιδαγωγικές διαδικασίες που κάνουν χρήση της τέχνης και, μάλιστα, συχνά ως κύριο εργαλείο. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται να μην υπάρχει κάποια εμβάθυνση σε αυτή, με αποτέλεσμα να γίνεται τέτοια χρήση που ενδεχομένως να προκαλεί αντίθετα αποτελέσματα από την εκάστοτε στόχευση ή ακόμη και αποστροφή για το είδος της τέχνης που χρησιμοποιήθηκε.

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε καλλιτέχνες που ασχολούνται επαγγελματικά με την εκπαίδευση, οι οποίοι αν και έχουν εντρυφήσει στην τέχνη, δυσκολεύονται να δεχτούν την παιδαγωγική της διάσταση ως μία μορφή τέχνης, αδιαφορώντας έτσι για την παιδαγωγική τους κατάρτιση και ενημέρωση και θέτοντας ως κύριο μέλημα την εμβάθυνση στην καλλιτεχνική τους δραστηριότητα. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις των καλλιτεχνών που δραστηριοποιούνται σε παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίοι αν και οι ίδιοι γνωρίζουν ότι η εικαστική παιδεία ενεργοποιεί μεταξύ άλλων τη δράση, το στοχασμό, το συναίσθημα, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία, διευρύνει την κατακτημένη γνώση, προάγει την κριτική σκέψη και ενισχύει τη συνείδηση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας<sup>60</sup>, δεν είναι σε θέση να σχεδιάσουν (έστω ως ενδεχόμενο του ζωγραφικού σχεδίου που γνωρίζουν) μία διδακτική ενότητα για να μεταδώσουν στους μαθητές τους μέσω της καλλιτεχνικής εμπειρίας τα οφέλη της τέχνης, που αναγνωρίζουν στον εαυτό τους. Όλα αυτά συμβαίνουν στην κοινωνία μας, στην οποία σύμφωνα με στοιχεία των γραφείων διασύνδεσης ελληνικών πανεπιστημίων, η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοίτων των Σχολών Καλών Τεχνών εμφανίζεται να απασχολείται επαγγελματικά με τη διδακτική της τέχνης/μέσω τέχνης.

Έχουμε, δηλαδή, αφενός εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων με διαφορετικούς στόχους να χρησιμοποιούν την τέχνη συχνά με έναν «αβασάνιστο» τρόπο, καθώς θεωρούν τις εικαστικές δραστηριότητες ελκυστικές και «εύκολες» και, αφετέρου καλλιτέχνες επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν το σχολείο ως

57 Μαγουλιώτης 2014, ό.π., 28.

58 Βάος 2008, ό.π.

59 Μαγουλιώτης 2014, ό.π.

60 Βάος 2008, ό.π. Charman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίος & Α. Βαρδάλου, Μετάφ., Π. Χριστοδουλίδης, Επιμ.). Αθήνα: Νεφέλη.

μία «ατελή» καλλιτεχνική σχολή παρά ως ένα τόπο γενικής παιδείας<sup>61</sup>, όπου μπορούν να καλλιεργούν το κοινό της τέχνης και την κοινωνία του αύριο.

Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι η τέχνη, παρότι εμφανίζει πλεόνασμα δυναμικού στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, μέχρι στιγμής φαίνεται να μην έχει δώσει τη δέουσα προσοχή στην παιδαγωγική της διάσταση. Αντίθετα, σε διεθνές επίπεδο φαίνεται μέσα από το πλήθος των επιστημονικών ανακοινώσεων και των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ότι διεξάγεται ένας πλούσιος διάλογος με ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον<sup>62</sup>, ενώ στην πρόσφατη ελληνική πραγματικότητα είναι θετική η εμφάνιση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που προτείνουν τις εικαστικές τέχνες ως «μέσο σύνδεσης και ανάπτυξης όλων των άλλων μαθησιακών περιοχών»<sup>63</sup>.

Μέσα από την ενθάρρυνση της έρευνας της τέχνης σε αυτή την κατεύθυνση, τον εμπλουτισμό των ήδη υπάρχοντων παιδαγωγικών μαθημάτων, τη διοργάνωση σχετικών σεμιναρίων και εργαστηρίων, την ανάθεση αντίστοιχων εργασιών (συμμετοχή σε παιδαγωγικές έρευνες, πρακτικές κλπ), τη δυνατότητα επιλογής σχετικής κατεύθυνσης, την ίδρυση διαπανεπιστημιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, τις συνεργασίες με άλλες σχολές, οι απόφοιτοι των οποίων φαίνεται να κάνουν χρήση της τέχνης, όπως και με κάθε άλλο τρόπο οι Σχολές Καλών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αι. έχουν την «ευκαιρία» να συμβάλουν αισθητά σε αυτή την κοινωνική μετάβαση που διανύουμε.

Συμπεραίνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διεπιστημονική μελέτη και διεύρυνση των παιδαγωγικών πρακτικών της τέχνης με στόχευση την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού καθίσταται αναγκαία, ενώ οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών φαντάζουν οι πιο κατάλληλες για να ικανοποιήσουν ένα τέτοιο «κοινωνικό αίτημα».

## Βιβλιογραφία

- Atkinson, A. B. & Marlier, E. (2010). *Analyzing and Measuring Social Inclusion in a Global Context*. New York: United Nations.
- Baumgarther, J. N., Burns, J. K. (2013). Measuring Social Inclusion-a key outcome in global mental health. *Oxford University Press on behalf of the International Journal of Epidemiology*, 1-11.
- Bedel, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y., Teplicky, R., Anaby, D. & Khetani, A. (2013). Community Participation, Supports, and Barriers of School-Age Children with and Without Disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94, 315-323.
- Bergman, L. F. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Science & Medicine*, 51, 843-857.
- Berry, L. H., Rodgers, B. & Dear, B. G. K. (2007). Preliminary development and validation of an Australian community participation questionnaire: Types of participation and associations with distress in a coastal community. *Social Science & Medicine*, 64, 1719-1737.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social

61 Βάος 2008, ό.π.

62 Βάος 2008, ό.π.

63 Μαγουλιώτης, 2014, ό.π., 57.

- dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Chang, F., Coster, W. & Helfrich, C. A. (2013). Community Participation Measures for People with Disabilities: A Systematic Review of Content from an International Classification of Functioning, Disability and Health Perspective. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94, 771-781.
- Eurostat (2011). *Cultural Statistics*. European Union.
- Huebner, R. A., Johnson, K., Bennett, C. M. & Schneck, C. (2003). Community participation and quality of life outcomes after adult traumatic brain injury. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57, 177-85.
- Koster, M. (2008). *Evaluating the social outcomes of inclusive education: a study on the social participation of pupils with special needs in regular primary education and the development of a teacher questionnaire*. PhD thesis, University of Groningen.
- Laaksonen, A. (2010). *Making Culture Accessible: Access, Participation and Cultural Provision in the Context of Cultural Rights in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Landecker, W. S. (1951). Types of Integration and Their Measurement. *American Journal of Sociology*, 56 (4), 332-340.
- Levasseur, M., Richard, L., Gauvin, L. & Raymond, E. (2010). Inventory and Analysis of Definitions of Social Participation Found in the Aging Literature: Proposed Taxonomy of Social Activities. *Social Science & Medicine*, 71(12), 2141-2149.
- Morrone, A. (2006). *Guidelines for Measuring Cultural Participation*. UNESCO Institute for Statistics.
- Ostrower, F. (2005). *The Diversity of Cultural Participation: Findings from a national survey*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Rawal, N. (2008). Social Inclusion and Exclusion. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 2, 161-180.
- Silva, F. C. M., Sampaio, R. F., Ferreira, F. R., Camargos, V. P. & Neves, J. A. (2013). Influence of context in social participation of people with disabilities in Brazil. *Panam Salud Publica*, 34(4), 250-256.
- Silver, H. (2010). Understanding Social Inclusion and its Meaning for Australia. *Australian Journal of Social Issues*, 45 (2), 183-211.
- Simplican, S. C., Leader, G. & Kosciulek, J. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29.
- Stiers, W., Carlozzi, N., Cernich, A., Velozo, C., Pape, T., Hart, T., Gulliver, S., Rogers, M., Villarreal, E., Gordon, S., Gordon, W. & Whiteneck, G. (2012). Measurement of social participation outcomes in rehabilitation of veterans with traumatic brain injury. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 49(1), 139-54.
- UNESCO (2012). Measuring Cultural Participation. *Framework for Cultural Statistics Handbook*, 2.
- United Nation Research Institute for Social Development, (1994). Social Integration: Approaches and Issues, *UNRISD Briefing Paper No.1*, World Summit for Social Development.
- Vislie, L., (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35.
- Verdonschot, M. M. L., de Witte, L. P., Reichrath E., Buntinx, W. H., & Curfs, L. M. (2009). Community

Participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53 (4), 303-318.

Westfall, R. (2010). *Dimensions of Social Inclusion and Exclusion in Yukon*. Yukon Bureau of Statistics.

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.

Βασιλειάδης, Η. (2014). *Σχολική ψυχολογική υποστήριξη για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση: Ένα πρόγραμμα κοινωνικής συνύπαρξης*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.

Beardsley, C. M. (1989). *Ιστορία των αισθητικών θεωριών. Από την κλασική αρχαιότητα μέχρι σήμερα* (Δ. Κούρτοβικ & Π. Χριστοδουλίδης, Μετάφ., Π. Χριστοδουλίδης, Επιμ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Charman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου & Α. Βαρδαλου, Μετάφ., Π. Χριστοδουλίδης, Επιμ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2014). *Εικαστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.

## The contribution of Art to the waiver of Social Exclusion a direction proposal for the Schools of Fine Arts

**George Paliatsios**, Magister on Art, MA on Psychopedagogy, PhD candidate, Department of Fine and Applied Arts, School of Fine Arts, University of Western Macedonia.

In recent years there has been great interest in the contribution of art to society. This interest arises as a necessity in modern society, in which the responsibility of the dynamic nature of art becomes conscious through the intense social changes. One of the most critical, sensitive and topical issues of contemporary society refers to the social exclusion of individuals and groups. Disabled people, immigrants, mentally ill, prisoners, minorities, elderly, etc. form another parallel excluded society. The literature about this issue in the last four decades is constantly growing with much fermentation on terminology, conceptualization, and orientation. However, the researchers' interest from various scientific fields internationally seems to be concentrated on people's Social Participation, since there is evidence that it relates to the Quality of life and their health. Studying the related to the Social Participation literature, we find that the most important part of this appears to be the interaction, while a definition that could be mentioned as a synthesis of definitions of various disciplines is "a person's involvement in activities that provide interaction with others in society or the community". On the other hand, enhancing Social Participation through Art refers to enhancing Cultural Participation, in which the most important demographic factor is the individual's education. It is widely accepted that education plays a critical role in the society's structure, as through this its future character is formed. Practices of art are



often presented as the state of art of pedagogical approaches, attracting interest from different fields, while the use of these practices appears to be the most usual between specialists dealing with the inclusion of socially excluded groups. In conclusion, we could say that the interdisciplinary study and the expansion of Art teaching practices on the removal of Social Exclusion become necessary, while the Schools of Fine Arts seem to be the most appropriate to satisfy such a “social demand”.

## Σχολές Εικαστικών Τεχνών, σύγχρονη τέχνη και ψηφιακότητα

**Στέλλα Συλαίου**, Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

*Οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών αποτελούν φορείς εκπαίδευσης και έρευνας, καλλιτεχνικής δημιουργίας και κοινωνικής προσφοράς. Στην σύγχρονη εποχή αξιοποιούν τις νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) τόσο για να παρέχουν στους φοιτητές τους ευκαιρίες για πρωτοποριακές μορφές καλλιτεχνικής δημιουργίας και εμπειρίες, όσο και για την διάχυση της πολιτισμικής πληροφορίας αναδεικνύοντας τον ρόλο τους ως μια νέα μορφή επικοινωνίας. Με την χρήση της τεχνολογίας στις Σχολές Εικαστικών Τεχνών οι εκκολλητόμενοι καλλιτέχνες μπορούν να απομακρυνθούν από τον ορθολογικό στοχασμό, να ανασυνθέσουν ελεύθερα την πραγματικότητα και να συνδιαλλαγούν με νέες μορφές σύγχρονης τέχνης. Η παρούσα ανακοίνωση αφορά τα αποτελέσματα μιας έρευνας για την ψηφιακότητα και μορφές σύγχρονης τέχνης. Η συγκεκριμένη έρευνα μελετά επιλεκτικά δράσεις, μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και μέσα που χρησιμοποιούν Σχολές Εικαστικών Τεχνών διαφόρων χωρών. Συζητάει την τρέχουσα προβληματική της σύγχρονης τέχνης σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και τους τρόπους που κάτι τέτοιο γίνεται πράξη από τα θερμοκήπια των νέων καλλιτεχνών, δηλαδή τις Σχολές Εικαστικών Τεχνών. Αναφέρεται σε ζητήματα όπως ο υβριδισμός των μέσων, η χρήση των social media, η δημοκρατικότητα, ο κοινωνικός ακτιβισμός και ο δημόσιος διάλογος, όπως αυτά προκύπτουν ή συνδέονται με την χρήση των ΤΠΕ στις Σχολές Εικαστικών Τεχνών. Εξερευνά ορισμένες από τις αλλαγές που η ψηφιακότητα εισάγει στην σύγχρονη τέχνη. Ανιχνεύει τις νέες τάσεις της ανερχόμενης πραγματικότητας στο τοπίο της σύγχρονης τέχνης και τα εκφραστικά μέσα που αυτές χρησιμοποιούν. Η ανακοίνωση προτείνει λύσεις και συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν δραστηριότητες, μεθόδους και εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών για: (α) ερευνητικές αναζητήσεις, πειραματισμούς και παραγωγή καλλιτεχνικού έργου σε ό, τι αφορά μορφές σύγχρονης τέχνης και ψηφιακότητα, (β) την επικοινωνία και την επαφή διδασκόντων και φοιτητών στην κοινωνία, και (γ) την προβολή του καλλιτεχνικού έργου των φοιτητών, αλλά και την προώθησή του στην αγορά της σύγχρονης τέχνης.*

### Εισαγωγή

Οι μηχανές άσκησαν ιδιαίτερη επίδραση στους καλλιτέχνες. Η σχέση τέχνης και τεχνολογίας υπήρξε συμβιωτική ήδη από την Αρχαιότητα, καθώς οι πρόοδοι στον τεχνικό πολιτισμό προσέφεραν διαχρονικά, νέα μέσα και πηγές έμπνευσης στους καλλιτέχνες. Παράλληλα, οι εικαστικοί διερευνούν, σχολιάζουν ή και διευρύνουν τις τεχνολογικές δυνατότητες, όπως δείχνουν τα σχέδια για τις πτητικές μηχανές του Leonardo Da Vinci. Με έναρξη το δεύτερο μισό του 18<sup>ου</sup> και κορύφωση τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, η βιομηχανική επανάσταση με την ανάπτυξη νέων τεχνικών μέσων αποτέλεσε ένα σημαντικό ορόσημο στην ανθρώπινη ιστορία. Σταδιακά, ο ηλεκτρισμός και οι μηχανές άλλαξαν τον τρόπο ζωής, ο ηλεκτρικός μηχανές διευκόλυναν τη ζωή στο σπίτι, τα αυτοκίνητα μετέτρεψαν τον τρόπο μετακίνησης, αλλά και την μορφή των πόλεων, το ραδιόφωνο επαναδιαμόρφωσε τον τρόπο διασκέδασης και τα τηλέφωνα ελαχιστοποίησαν τις αποστάσεις μεταξύ των ανθρώπων. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, το κίνημα του μοντερνισμού αποτέλεσε μια από τις βασικές αιτίες, αλλά και ταυτόχρονα ένα προϊόν των σημαντικών κοινωνικών αλλαγών και των σαρωτικών τεχνολογικών εξελίξεων. Από το 1920 η

αμερικάνικη τέχνη αντικατόπτριζε τόσο τον πολλαπλασιασμό, όσο και την υπεροχή των μηχανών<sup>1</sup>. Το 1912 ο Marcel Duchamp (1887-1968) είπε στον Constantin Brancusi (1876-1957) ότι «Η ζωγραφική τελείωσε. Ποιος θα μπορούσε να κάνει κάτι καλύτερο από αυτήν την προπέλα;»<sup>2</sup>.

Από τη δεκαετία του '80, που οριοθετείται περίπου ένα άλλο ορόσημο, η ψηφιακή επανάσταση, υπήρξε μια εκρηκτική ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και η ταυτόχρονη ενσωμάτωσή της σχεδόν σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η διασύνδεση όλων των ανθρώπων του πλανήτη μέσω ενός κοινού ψηφιακού δικτύου, του διαδικτύου, οδήγησε σε ριζικές αλλαγές, οι οποίες μπορούν να συγκριθούν μόνο με αυτές που επέφερε η βιομηχανική επανάσταση. Το διαδίκτυο συνετέλεσε στη δημοκρατικοποίηση της γνώσης, παρέχοντας πρόσβαση χωρίς περιορισμούς στην πληροφορία και καλώντας τον χρήστη, μέσα από απρόβλεπτες διαδικασίες πλοήγησης στον κυβερνοχώρο, να συσχετίσει πληροφορίες και να δημιουργήσει νέα γνώση και νοήματα<sup>3</sup>. Το ζήτημα της σχέσης τέχνης και μηχανής απασχόλησε και απασχολεί μέχρι και σήμερα τους πολιτιστικούς οργανισμούς, π.χ. τα μουσεία, όπως φαίνεται από σχετικές εκθέσεις που έχουν οργανώσει, για παράδειγμα την *Electra: l'électricité et l'électronique dans l'art au XXe siècle*<sup>4</sup> στο Musée d'Art Moderne (MAM)<sup>5</sup> στο Παρίσι το 1983, και την *L'art et la machine*<sup>6</sup> στο Musée des Confluences, στη Lyon της Γαλλίας το 2015<sup>7</sup>, αλλά και κολοσσούς της τεχνολογίας, όπως η Google, με προγράμματα όπως το Artists and Machine Intelligence<sup>8</sup>.

Ωστόσο, κανείς δεν θα μπορούσε να οραματιστεί -ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες- τον σημερινό βαθμό σύνδεσης της τέχνης με την τεχνολογία. Άλλωστε, τέχνη και τεχνολογία έχουν την ίδια ρίζα, το ρήμα *τίκτω* (=δημιουργώ), καθώς πρόκειται για τομείς με τους οποίους ο άνθρωπος γίνεται δημιουργός, ενώ και ο ίδιος ο όρος *τεχνολογία* δημιουργείται από τον συνδυασμό των λέξεων *τέχνη* και *λόγος*. Ήδη από το 2003, ο Oliver Grau από το Massachusetts Institute of Technology (MIT) αναφέρει ότι τα όρια ανάμεσα στην Τέχνη και την Τεχνολογία άρχισαν να γίνονται δυσδιάκριτα<sup>9</sup>. Σήμερα δε, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της

1 Modern Design and the Machine Aesthetic, <http://xroads.virginia.edu/~ma01/lisle/30home/modern/modern.html> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

2 "Painting is washed up. Who will ever do anything better than that propeller?", Fernandes A., *Changing Art Forever: Marcel Duchamp*, <http://mentalfloss.com/article/19204/changing-art-forever-marcel-duchamp>. Powers, E.D. (2003). Fasten your Seatbelts as we Prepare for our Nude Descending, tout-fait, *The Marcel Duchamp Studies online journal*, 2(5), [http://www.toutfait.com/issues/volume2/issue\\_5/articles/powers/powers4.html](http://www.toutfait.com/issues/volume2/issue_5/articles/powers/powers4.html) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017) και *Painting has come to an end. Who will ever do anything better than that propeller?*, Lanchner C. (1998). *Fernand Léger*. The Museum of Modern Art, New York, 10.

3 Παπαηλία, Π. & Πετρίδης, Π. (2015). *Ψηφιακή Εθνογραφία*, [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6117/1/00\\_master\\_document-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6117/1/00_master_document-KOY.pdf) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

4 Popper, F. & MAM, Musée d'art moderne de la ville de Paris (1983). *Electra: L'électricité et l'électronique dans l'art au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Les amis du Musée d'art Moderne de la Ville de Paris.

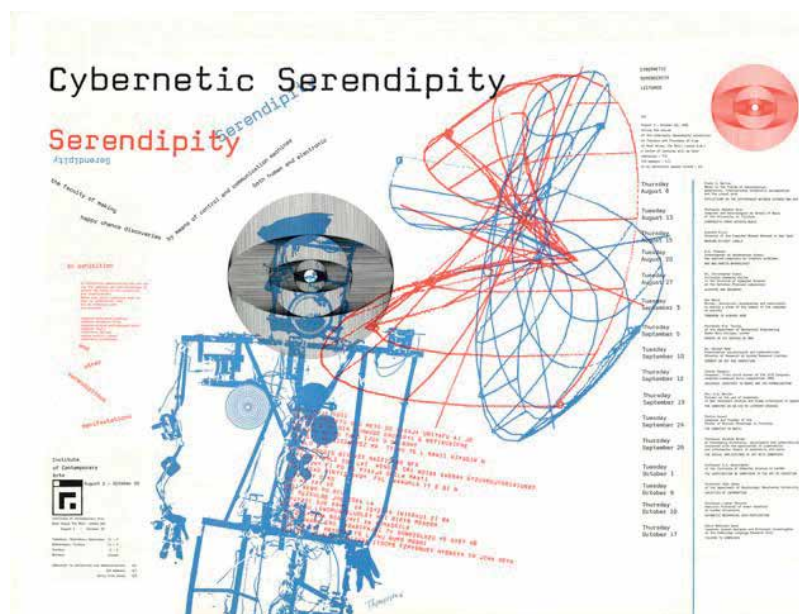
5 Musée d'art moderne, <http://www.mam.paris.fr/en> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

6 Τέχνη και μηχανή: Η πιο καίρια έκθεση της χρονιάς, <http://www.andro.gr/empneusi/otan-h-mhxanh-ginetai-ergo-technhs/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

7 Musée des Confluences, <http://www.museedesconfluences.fr> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

8 Artists and Machine Intelligence project, <https://ami.withgoogle.com> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017) · Artists and Machine Intelligence blog, <https://medium.com/artists-and-machine-intelligence> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

9 Grau, O. (2003). *Virtual Art: From Illusion to Immersion*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts σύμφωνα με Παλιώκα, Ι. & Δαμιανίδου Β. (2009). *Οι διεπαφές λογισμικού ως επέκταση του Εικαστικού χώρου και το Τεχνολογικό Υπόβαθρο της Εικαστικής Αγωγής*, Στο *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Βόλος, <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1414.pdf> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).



Εικ. 1. Αφίσα της έκθεσης Cybernetic Serendipity, Institute of Contemporary Arts, Λονδίνο, 2 August – 20 October, 1968 © Cybernetic Serendipity (πηγή: <https://www.ica.art/whats-on/cybernetic-serendipity-documentation>).

Επικοινωνίας (ΤΠΕ) με τα ψηφιακά εργαλεία που προσφέρουν στους καλλιτέχνες έχουν πλέον δημιουργήσει κάτι νέο σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον καλλιτεχνικής έκφρασης, επικοινωνίας, κατανόησης και προβολής του καλλιτεχνικού έργου, το οποίο διευρύνεται διαρκώς. Η παρούσα έρευνα ανιχνεύει τις νέες τάσεις της ανερχόμενης πραγματικότητας στο τοπίο της σύγχρονης τέχνης και τα εκφραστικά μέσα που αυτές χρησιμοποιούν. Ακόμη, συζητάει την τρέχουσα προβληματική της σύγχρονης τέχνης σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, αλλά και τους τρόπους που κάτι τέτοιο γίνεται πράξη από τους χώρους ανάπτυξης των νέων καλλιτεχνών, δηλαδή, τις Σχολές Εικαστικών Τεχνών, που είναι φορείς τόσο εκπαίδευσης και έρευνας, όσο και καλλιτεχνικής δημιουργίας και κοινωνικής προσφοράς. Στο συγκεκριμένο άρθρο μετά από μια σύντομη εισαγωγή, ερευνάται η σχέση της τέχνης με την ψηφιακότητα, καθώς και η σύνδεση που μπορεί να υπάρξει μεταξύ των Σχολών Εικαστικών Τεχνών, της σύγχρονης τέχνης και της ψηφιακότητας μέσα από ενδεικτικά παραδείγματα, η συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών τόσο στην εκπαίδευση των φοιτητών των Σχολών Εικαστικών Τεχνών, όσο και στην ανάδειξη, την προώθηση και την διάχυση του καλλιτεχνικού έργου των φοιτητών και των αποφοίτων Σχολών Εικαστικών Τεχνών.

### Ψηφιακότητα ως εφαλτήριο πειραματισμών για την τέχνη

Ο όρος ψηφιακότητα προέρχεται από το βιβλίο *Being Digital* του Nicholas Negroponte<sup>10</sup> και σημαίνει έναν τρόπο ζωής σε μια ψηφιακή κουλτούρα. Η τέχνη στις σύγχρονες εκφάνσεις της όχι μόνο επηρεάζεται, αλλά και διαμορφώνεται-μετασχηματίζεται από την ψηφιακότητα, καθώς η τεχνολογία διεύρυνε τη γκάμα των μέσων καλλιτεχνικής έκφρασης. Ήδη από το 1968, καλλιτέχνες στην Ευρώπη και την Αμερική πειραματίζονται με την ψηφιακότητα, ενώ τα μουσεία διοργανώνουν εκθέσεις με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, που διερευνούν την σχέση και τα όρια της τέχνης και της ψηφιακότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί -την ίδια χρονιά- η έκθεση *Cybernetic Serendipity* (εικ. 1) στο Institute of Contemporary Arts του Λονδίνου, που

<sup>10</sup> Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf.



Εικ. 2. Έκθεση «Υβρίδια: κόσμοι στα όρια τέχνης και τεχνολογίας».

Lauren McCarthy and Kyle McDonald, Social Soul. (φωτογραφία: Kyle McDonald,

πηγή: <https://www.onassis.org/el/whats-on/hybrids-borderline-between-art-and-technology>).

περιελάμβανε συσκευές και εγκαταστάσεις, πειραματισμούς με ρομπότ, που τα χειρίζονταν ο καλλιτέχνης από απόσταση, αλγόριθμους και μηχανισμούς που δημιουργούσαν μουσική από υπολογιστή κλπ.

Μετά το 1995 υπήρξαν δύο ορόσημα στη σχέση τέχνης και ψηφιακότητας, η διάδοση του προσωπικού υπολογιστή, ο οποίος έγινε οικονομικά προσβάσιμος, και η εξάπλωση του διαδικτύου. Από αυτήν την χρονική στιγμή καλλιτέχνες, αλλά και θεωρητικοί της τέχνης ξεκινούν μια συζήτηση για την ψηφιακή τέχνη, που έμελε να κρατήσει μέχρι τις μέρες μας. Σιγά-σιγά ξεκινούν να χρησιμοποιούνται ευρέως όροι, όπως η ψηφιακή τέχνη, τέχνη των νέων μέσων, διαδραστική τέχνη, υπολογιστική τέχνη, αναπαραγωγική τέχνη (generative art) κλπ. Νέες έννοιες που εισάγονται στην καλλιτεχνική δημιουργία, είναι η διεύρυνση της αντίληψης σε ό,τι αφορά στην εικαστική γλώσσα, ο συνδυασμός εκφραστικών μέσων, οι τρόποι διαδραστικότητας, η σχέση εικόνας – ήχου κλπ. Ακόμη, τότε κάνουν την εμφάνισή τους και αναπτύσσονται θεσμοί, όπως το φεστιβάλ Ars Electronica στο Λιντς (Linz) της Αυστρίας, στο οποίο συμμετείχαν καλλιτέχνες που χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες.

Η τεχνολογία, είτε χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο είτε ως σκοπός, δημιούργησε μια σειρά από νέες ευκαιρίες που ενισχύουν την έρευνα και την ανάπτυξη τόσο σε εργαστήρια όσο και σε άλλα ερευνητικά περιβάλλοντα<sup>11</sup>. Οι αλλαγές που η ψηφιακότητα εισάγει στη σύγχρονη τέχνη, εξερευνώνται και από εκθέσεις, όπως τα *Υβρίδια: Στα όρια τέχνης και τεχνολογίας*. Η συγκεκριμένη αναφέρεται σε ζητήματα όπως ο υβριδισμός των μέσων, η δημοκρατικότητα, ο κοινωνικός ακτιβισμός και ο δημόσιος διάλογος, που οργάνωσε η Στέγη Γραμμάτων σε συνεργασία με το φεστιβάλ νέων μέσων Ars Electronica<sup>12</sup>. Στην έκθεση αυτή παρουσιάζονται υβριδικές πρακτικές που συνδυάζουν ψηφιακές και μη-ψηφιακές μορφές τέχνης και προ(σ)καλούν τον επισκέπτη να συμμετέχει ενεργά και να σκεφθεί για διάφορα κοινωνικά ζητήματα και φαινόμενα. Σε ένα από τα

11 Egerton, D. (2008). *The Shock of the Old: Technology and Global History since 1900*. London: Profile Books, σύμφωνα με *ICT ART CONNECT - Activities Linking ICT and Art: Past Experience - Future Activities* (2015), <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/ict-art-connect-activities-linking-ict-and-art-past-experience-future-activities> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

12 *Υβρίδια: Στα όρια Τέχνης και Τεχνολογίας*, <http://www.sgt.gr/gre/SPG1745/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

εκθέματα χρησιμοποιούνται τεχνολογίες διαδικτύου και μέσων κοινωνικής δικτύωσης, που δίνουν τη δυνατότητα της ενεργής συμμετοχής του επισκέπτη στην εξέλιξη του έργου. Πιο συγκεκριμένα, ο επισκέπτης, πριν να μπει σε ένα χώρο της συγκεκριμένης έκθεσης, κάνει log-in στον λογαριασμό του στο Twitter και μετά την είσοδό του σε ένα δωμάτιο με μικρές οθόνες και καθρέφτες, που βρίσκονται σε 360<sup>0</sup> στους τοίχους, αλλά και την οροφή και το πάτωμα, εμφανίζονται παντού tweets του λογαριασμού του (εικ. 2).

Με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στις Σχολές Εικαστικών Τεχνών οι φοιτητές μπορούν να απομακρυνθούν από τον ορθολογικό στοχασμό, να ανασυνθέσουν ελεύθερα την πραγματικότητα, όπως αυτοί την αντιλαμβάνονται, και να συνδιαλεγούν με νέες εκφάνσεις της σύγχρονης τέχνης. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) επιτρέπουν μια μείζη διαφορετικών μέσων και ιδιωμάτων, που οδηγούν σε νέες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας. Ο κατάλογος τέτοιων δράσεων είναι ευρύτατος και εξαιτίας των περιορισμών στην έκταση του παρόντος άρθρου, θα αναφερθούμε μόνο σε ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα.

Τα τελευταία χρόνια, εκτός από τη χρήση Εικονικής, Επαυξημένης και Μεικτής Πραγματικότητας<sup>13</sup>, σε πειραματισμούς για την τέχνη χρησιμοποιούνται και αναδυόμενες τεχνολογίες, όπως για παράδειγμα τέχνη που προκύπτει από χρήση τεχνολογιών καταγραφής του βλέμματος<sup>14</sup>, νευρωνικών δικτύων<sup>15</sup>, ψηφιακών δεδομένων, αλγορίθμων<sup>16</sup> κλπ.

Ένα σημαντικό παράδειγμα αποτελεί η περιπατητική τέχνη, η οποία χρησιμοποιεί ψηφιακές γεωχωρικές τεχνολογίες και ψηφιακούς χάρτες στα «έξυπνα» κινητά τηλέφωνα (smartphones) και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι καλλιτέχνες περιηγητές κινούνται τόσο στο αστικό τοπίο, όσο και στο φυσικό περιβάλλον. Έτσι, μπορούν να προδιαγράψουν μια διαδρομή και να καταγράψουν τα περιστατικά που θα βιώσουν. Σε ένα παράδειγμα ο Wilfried Hou Je Bek, ένας καλλιτέχνης και -όπως ο ίδιος χαρακτηρίζει τον εαυτό του- culture hacker χρησιμοποιεί αλγόριθμους, για να σχεδιάσει ψυχο-γεωγραφικούς περιπάτους μέσα και έξω από τις πόλεις<sup>17</sup>. Ακόμη, Εργαστήρια Σχολών Εικαστικών Τεχνών, όπως το Εργαστήριο των Spatial Dynamics του Rhode Is-

13 Ch'ng, E., Harrison, D. & Moore, S. (2018). Shift-life interactive art: mixed-reality artificial ecosystem simulation. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 26 (2), 157-181.

14 Συλαίου, Σ. & Πατιάς, Π. (2013). Τεχνολογία καταγραφής οφθαλμικών κινήσεων (eye-tracking) και οι εφαρμογές της στον τομέα της Τέχνης και του Πολιτισμού. Στο Κ.Β. Κατσάμπαλος, Δ. Ρωσσικόπουλος, Σ. Σπαταλάς, Κ. Τοκμακίδης (Επιμ.), *Περί μετρήσεων γαιών και κατασκευών*, Τιμητικός τόμος αφιερωμένος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτριο Γ. Βλάχο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Αγρονόμων Τοπογράφων Μηχανικών, Τομέας Γεωδαισίας και Τοπογραφίας, Θεσσαλονίκη, 177-189. Συλαίου, Σ., Γκέλος, Λ. & Ζιώγας Γ. (2016). Διδακτική της Σύγχρονης Τέχνης ακολουθώντας τις διαδρομές του βλέμματος. *1ο Πανελλήνιο συνέδριο ΠΔΕ Νοτίου Αιγαίου 'Αναδεικνύοντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στη διδακτική και την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο'*, 10-12 Ιουνίου 2016, Σύρος, 52-53. Sylaiou, S., Patias, P., Gelos, L. & Ziogas, Y. (2013). Exploring roads less traveled: eye tracking in art. *Proceedings of the re-new digital arts festival, The BIG PICTURE, the confluence of art, science and technology*, Copenhagen, Denmark, in collaboration with Aalborg University, CIID, The IT University and the Athelas New Music Festival, October 29-November 1, 2013, 48-55.

15 DeepDream: The art of neural networks, <https://grayarea.org/event/deepdream-the-art-of-neural-networks/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

16 Miller, A. I. (2014). *Colliding Worlds: How Cutting-Edge Science is Redefining Contemporary Art*. New York: Norton.

17 Συλαίου, Σ., Λαγούδη, Ε. & Χουντάση, Μ. (2017). Σιτουασιονισμός και δημιουργία καταστάσεων σε ψηφιακά περιβάλλοντα τέχνης *Επιστημονικό συνέδριο Εικαστική Πορεία προς στις Πρέσπες. Τοπίο: ιστορίες, πολιτικές, αναπαραστάσεις*, 9 & 10 Σεπτεμβρίου 2015, Συνεδριακός Χώρος Μονής Λαζαριστών, Θεσσαλονίκη, 185-206. Συλαίου, Σ., Χουντάση, Μ. & Λαγούδη, Ε. (2017). Ψυχογεωγραφία και Ψηφιακή Εποχή: μια νέα αντίληψη του αστικού τοπίου και της τέχνης. *Επιστημονικό συνέδριο Εικαστική Πορεία προς στις Πρέσπες. Τοπίο: ιστορίες, πολιτικές, αναπαραστάσεις*, 9 & 10 Σεπτεμβρίου 2015, Συνεδριακός Χώρος Μονής Λαζαριστών, Θεσσαλονίκη, 155-173.



Εικ. 3. Lisa Park, Eunoia, 2013 (πηγή: <http://www.thelisapark.com/eunoia>).

land School of Design<sup>18</sup>, χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες για έρευνα που αφορά χωρικά, φυσικά και χρονικά φαινόμενα και τις εφαρμογές τους σε καλλιτεχνικές πρακτικές.

Οι Διεπαφές Εγκεφάλου Υπολογιστή (Brain Computer Interfaces-BCI) αποτελούν μια τεχνολογία γνωστή κυρίως από τις εφαρμογές της σε άτομα με ειδικές (συνήθως κινητικές) ανάγκες. Χρησιμοποιούν το ηλεκτροεγκεφαλογράφημα και τις διεπαφές του υπολογιστή, για να αναγνωρίσουν τα κύματα από ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου, που διεγείρονται από συγκεκριμένα ερεθίσματα, και να μεταφέρουν πληροφορίες από τον εγκέφαλο του χρήστη στον υπολογιστή<sup>19</sup>. Οι διεπαφές «διαβάζουν» τη σκέψη του χρήστη και του επιτρέπουν, με την βοήθεια ενός neuro-headset, να κινήσει με τη σκέψη του το ποντίκι στην οθόνη ενός υπολογιστή, να δηλώσει κάποια προτίμησή του, να μετασχηματίσει τα δεδομένα με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, μια καλλιτέχνηδα δεδομένων, η Νοτιοκορεάτισσα Lisa Park πειραματίζεται με βιομετρικά δεδομένα, που σχετίζονται π.χ. με τους παλμούς της καρδιάς της και το εγκεφαλογράφημα της, για να τα μετασχηματίσει σε χρώμα, κίνηση και ήχο. Στην Eunoia (από την ελληνική λέξη Εύνοια), που αποτελεί μια σύνθεση ήχου, γλυπτικής και performance, χρησιμοποιεί εγκεφαλικά κύματα που συλλέγονται σε πραγματικό χρόνο από έναν σένσορα Neurosky EEG (Electroencephalography), για να δημιουργήσει ήχο και κινήσεις του νερού σε αγγεία που βρίσκονται γύρω της (εικ. 3).

Οι Διεπαφές Εγκεφάλου Υπολογιστή μπορούν να αξιοποιήσουν και τεχνολογίες, όπως η τρισδιάστατη

18 Rhode Island School of Design, <https://www.risd.edu/academics/experimental-and-foundation-studies/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

19 Ενδεικτικά αναφέρονται οι: Andujar, M., Crawford, C. S., Nijholt, A., France Jackson, F. & Gilbert J.E. (2015) Artistic brain-computer interfaces: the expression and stimulation of the user's affective state, *Brain-Computer Interfaces*, 2:2-3, 60-69. Zioga, P., Chapman, P., Ma, M. & Pollick, F. (2014). A Wireless Future: performance art, interaction and the brain-computer interfaces. *International Conference on Live Interfaces 2014*, 20th - 23rd November 2014, Lisbon, Portugal, 220-230. Prpa, M., Riecke, B. E. & Miucin, S. (2015). State.scape: a brain as an experience generator Presented at the *ISEA 21st International Symposium on Electronic Art*, Vancouver, BC, Canada, 1-4. · Berman, R. (2018). AI and brain interfaces may be about to change how we make music, <http://bigthink.com/robby-berman/ai-and-brain-interfaces-may-be-about-to-change-how-we-make-music> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

σχεδίαση, για να δημιουργήσουν τρισδιάστατα αντικείμενα με τη σκέψη<sup>20</sup>. Τεχνολογίες τρισδιάστατης σχεδίασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόμη και σε μαθήματα ψηφιακής γλυπτικής (digital sculpture), δίνοντας τη δυνατότητα σε φοιτητές να δουλέψουν σε γλυπτικές εγκαταστάσεις (sculptural installations) με την χρήση CNC (computer numerically controlled) και μηχανές γρήγορης δημιουργίας πρωτοτύπων (rapid prototyping machines)<sup>21</sup>.

## Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Σχολές Εικαστικών Τεχνών

Οι νέες τεχνολογίες πέρα από νέους τρόπους προσέγγισης της καλλιτεχνικής δημιουργίας δίνουν τη δυνατότητα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επικοινωνία. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να διαχωριστεί σε *σύγχρονη*, κατά την οποία η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης γίνονται ταυτόχρονα στο πλαίσιο παράδοσης μαθημάτων σε ζωντανή σύνδεση, και σε *ασύγχρονη*, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει σε διαφορετικό χώρο και χρόνο από τον εκπαιδευτή του. Επικουρικά στη συμβατική εκπαίδευση, η αξία της οποίας δεν μπορεί να αμφισβητηθεί<sup>22</sup>, στις Σχολές Εικαστικών Τεχνών τα τελευταία χρόνια αρκετά από τα μαθήματα προσφέρονται πλέον και μέσα από πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, όπως η Moodle<sup>23</sup> και η eClass<sup>24</sup>. Εξ αποστάσεως μαθήματα, τα οποία απευθύνονται σε φοιτητές των Σχολών Εικαστικών Τεχνών, μπορούν να προσφέρονται και σε μορφή εργαστηρίων που διαρκούν από λίγες ημέρες μέχρι μερικές εβδομάδες<sup>25</sup>.

Μια τομή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσαν τα Μαζικά, Ανοικτά, Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive open online courses, MOOCs). Τα MOOCs ξεκίνησαν το 2008 και έγιναν ευρέως γνωστά το 2012 με την πλατφόρμα Coursera<sup>26</sup>, που δημιουργήθηκε από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου του Stanford, Andrew Ng και Daphne Koller, και την πλατφόρμα Edx<sup>27</sup>, που δημιουργήθηκε από μια συνεργασία του Massachusetts Institute of Technology και του Πανεπιστημίου του Harvard. Αυτά τα δωρεάν, αυτοτελή μαθήματα παρέχονται σε διαδικτυακούς φοιτητές από διακεκριμένα πανεπιστήμια από όλον τον κόσμο. Οι διαλέξεις γίνονται μέσω videos, ενώ -ορισμένες φορές- περιλαμβάνουν και ομάδες συζητήσεων, κείμενα και συμπληρωματικά αρ-

20 Druce-McFadden, C., Dreaming up Reality: 3D Printed Objects Created by Your Mind. *DVICE*. Web. 20 June 2013. <http://www.dvice.com/2013-5-31/dreaming-reality-3d-printed-objects-created-your-mind> σύμφωνα με Ντριγκόγια, Β. (2013). *Δημιουργία τρισδιάστατων αντικειμένων μόνο με τη σκέψη*, [http://www.artmag.gr/articles/art-thinking/item/4698-3d\\_printing\\_from\\_thought](http://www.artmag.gr/articles/art-thinking/item/4698-3d_printing_from_thought) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

21 Digital Sculpture, School of Visual Arts (SVA) NYC στη Νέα Υόρκη, <http://bfafinearts.sva.edu/course/digital-sculpture-designing-the-future/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

22 Vermeulen E. P. M. (2018). *Using Education to Design the Future. Why the In-Class Experience Matters in a Networked World*, <https://hackernoon.com/using-education-to-design-the-future-ccc76793b6a1> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

23 Moodle - Open-source learning platform, Moodle.org, <https://moodle.org> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

24 Open eClass, e-learning platform, <http://www.openeclass.org> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

25 Τέχνη του δημιουργικού κώδικα, Creative Code Education program through Immersive, Workshop, and Apprenticeship opportunities, <https://grayarea.org/creativedevelopment/education/> και Gotthardt, A. (2018). *This New Website Is Offering Free Art Lessons from Professors and Artists*. [https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-new-website-offering-free-art-lessons-professors-artists?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=sm-editorial-evergreen&utm\\_content=fb-1-website-offers-free-art-lessons-from-professors-and-artists](https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-new-website-offering-free-art-lessons-professors-artists?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=sm-editorial-evergreen&utm_content=fb-1-website-offers-free-art-lessons-from-professors-and-artists) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

26 Coursera, Online Courses from Top Universities, <https://www.coursera.org/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

27 edX, <https://www.edx.org/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

χεία, που παρέχονται στους φοιτητές μέσω μεθόδων ασύγχρονης μάθησης. Τα μαθήματα έχουν συγκεκριμένη διάρκεια, συνήθως ορισμένων εβδομάδων, και μπορεί να τα παρακολουθήσει όποιος διαθέτει σύνδεση στο Διαδίκτυο. Ακόμη, ενώ τα μαθήματα είναι δωρεάν, η πιστοποίηση δίνεται συνήθως με αμοιβή. Η επίδοση των εκπαιδευομένων γίνεται με εργασίες και quiz. Τα μαθήματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία τόσο σε καθηγητές, όσο και σε φοιτητές των Σχολών Εικαστικών Τεχνών. Από αυτά μπορούν να μάθουν για την τέχνη<sup>28</sup> και τη θεραπευτική της δύναμη<sup>29</sup>, τα μυστικά των υλικών και πώς να δημιουργούν οπτικά εφέ<sup>30</sup> και ρεαλιστικά animations<sup>31</sup> να διευρύνουν το οπτικό τους λεξιλόγιο<sup>32</sup>, να εντρυφήσουν στη δημιουργία<sup>33</sup> και τις τεχνικές αφήγησης των ψηφιακών παιχνιδιών<sup>34</sup>, καθώς στο σχεδιασμό της στρατηγικής καινοτομίας σε χώρους τέχνης και πολιτισμού<sup>35</sup>, να διδαχθούν για διαδραστικές τεχνικές μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων<sup>36</sup> και τον τρόπο ενσωμάτωσης έργων τέχνης σε χώρους εκπαίδευσης με μεθόδους διδασκαλίας, που αναπτύχθηκαν αρχικά για την μουσειακή εκπαίδευση<sup>37</sup> και, τέλος, να μάθουν πώς να σχεδιάζουν MOOCs για την τέχνη<sup>38</sup>.

## Ανάδειξη και προώθηση του πολιτιστικού αποθέματος των Σχολών Εικαστικών Τεχνών Δράσεις Σχολών Εικαστικών Τεχνών

Οι ψηφιακές τεχνολογίες συμβάλλουν σημαντικά στην οργάνωση και την διάχυση της πολιτιστικής πληροφορίας<sup>39</sup>. Με την βοήθειά τους οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών μπορούν να αξιοποιήσουν το πολιτιστικό τους

28 Modern Art & Ideas, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/modern-art-ideas> και in the Studio: Postwar Abstract Painting, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/painting>, Europeana Space: Creative with Digital Heritage, KU Leuven, <https://www.edx.org/course/europeana-space-creative-digital-kuleuvenx-eurospacex-0>, Art & Ideas: Teaching with Themes, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/ideas> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

29 Healing with the Arts, University of Florida, <https://www.coursera.org/learn/healing-with-the-arts> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

30 Science in Art: The Chemistry of Art Materials and Conservation, Trinity College, Hartford, Connecticut, <https://www.edx.org/course/science-art-chemistry-art-materials-trinityx-t001x> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

31 Animation and Computer-Generated Imagery (CGI) Motion, Columbia University in the city of New York, <https://www.edx.org/course/animation-cgi-motion-columbiacx-csmm-104x-2> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

32 Introduction to Igemaking, California Institute of the Arts, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/image-making> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

33 Game Design: Art and Concepts Specialization, CalArts | California Institute of the Arts, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/specializations/game-design> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

34 Story and Narrative Development for Video Games, CalArts | California Institute of the Arts, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/video-game-story> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

35 Leading Innovation in Arts and Culture, Vanderbilt University, National Arts Strategies, <https://www.coursera.org/learn/arts-culture-innovation> και Arts and Culture Strategy, University of Pennsylvania, National Arts Strategies, <https://www.coursera.org/learn/arts-culture-strategy> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

36 Art & Activity: Interactive Strategies for Engaging with Art, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/art-activity> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

37 Art & Inquiry: Museum Teaching Strategies for your Classroom, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/artinquiry> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)

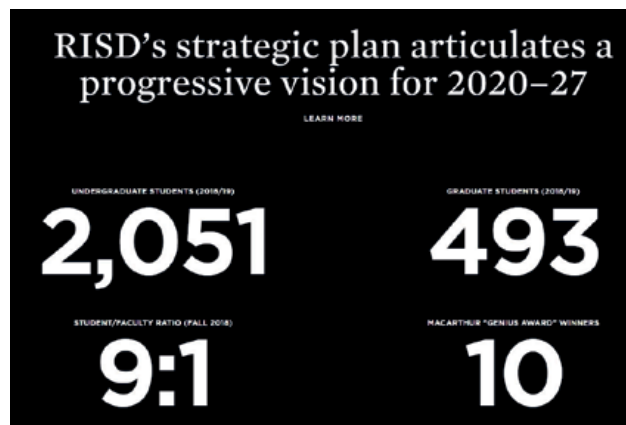
38 ART of the MOOC: Public Art and Pedagogy, Duke University, Creative Time, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/public-art-pedagogy> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)

39 Patias, P, Chrysanthou, Y., Sylaiou, S. Georgiadis, H. & Stylianidis, S. (2008). The development of an e-museum for contemporary arts, in M. Ioannides, A. Addison, A. Georgopoulos & L. Kalisperis (Eds.), *VSMM 2008, Digital Heritage – Proceedings of the 14th International Conference on Virtual Systems and Multimedia*, 20-25 October, Nicosia, Cyprus, 268-274. Paliokas, I. & Sylaiou, S. (2016). The Use of Serious Games in Museum Visits and Exhibitions: A Systematic Mapping Study, *VS-Games 2016 conference*, 7-9 September 2016, Barcelona, Spain, 1-8. Papagiannakis, G.,

απόθεμα, που αποτελείται τόσο από έργα ακαδημαϊκών δασκάλων όσο και από έργα φοιτητών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το πρόγραμμα για την *Ανάδειξη και τεκμηρίωση των απαρχών και της εξέλιξης της Νεοελληνικής Τέχνης 1837-2003*, καθώς και το πρόγραμμα για την *Τεκμηρίωση και ανάδειξη 3800 έργων τέχνης της Πινακοθήκης της Α.Σ.Κ.Τ. (1980-2005)*<sup>40</sup> που υλοποιήθηκαν από την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και χρηματοδοτήθηκαν από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα *Κοινωνία της Πληροφορίας*. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων επιτεύχθηκε η τεκμηρίωση, η ανάδειξη και η προβολή του πολιτιστικού αποθέματος της ΑΣΚΤ και ταυτόχρονα η επικοινωνία της με το ευρύ κοινό.

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένα παραδείγματα καλών πρακτικών για την ανάδειξη και την προώθηση του καλλιτεχνικού έργου από ιστοσελίδες Πανεπιστημίων, τα οποία διακρίθηκαν σε θέματα Art and Design, με βάση τη διεθνή κατάταξη QS World University Rankings για το 2017<sup>41</sup>. Από αυτές τις ιστοσελίδες διαφαίνεται ότι εξίσου σημαντικός, αν όχι σημαντικότερος από την ανάδειξη του πολιτιστικού αποθέματος των Σχολών Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, είναι ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στην ανάδειξη των καινοτόμων ερευνητικών και καλλιτεχνικών επιτευγμάτων των Σχολών Εικαστικών Τεχνών<sup>42</sup>.

Μέσα από τις ιστοσελίδες των Σχολών Εικαστικών Τεχνών, εκτός από την ανάδειξη της ερευνητικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας, προβάλλονται και οι υψηλές τους επιδόσεις με βάση τα επιτεύγματά τους. Για παράδειγμα, στην ιστοσελίδα του Rhode Island School of Design αναφέρεται η επιτυχία της Σχολής με αριθμούς (εικ. 4)<sup>43</sup>. Τα έργα από τις εκθέσεις αποφοίτων, που διοργανώνονται κάθε χρόνο, παρατίθενται σε



Εικ. 4. Στιγμιότυπο από την ιστοσελίδα του Rhode Island School of Design.

Geronikoulakis, E., Pateraki, M., M. López-Mencheró, V., Tsioumas, M., Sylaiou, S., Liarokapis F., Grammatikopoulou, A., Dimitropoulos, K., Grammalidis, N., Huebner, N., Dhemre, N., Partarakis, N., Margetis, G., Drossis, G., Vassiliadí, M., Chalmers, A., Stephanidis, C. & Magnenat-Thalmann, N. (2018). Mixed Reality Gamified Presence and Storytelling for Virtual Museums. *Encyclopedia of Computer Graphics and Games*, Springer Cham, 1-13. Sylaiou, S., Economou, M., Karoulis, A. & White, M. (2008). The evaluation of ARCO: a lesson in curatorial competence and intuition with new technology. *ACM Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment*, 6(2) (April/June), New York: ACM Press. Sylaiou S., Liarokapis, F., Kotsakis, K. & Patias, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10(4), 2009, October-December 2009, Amsterdam: Elsevier, 520-528. Sylaiou, S., Mania, K., Karoulis, A. & White, M. (2010). Presence-centred Usability Evaluation of a Virtual Museum: Exploring the Relationship between Presence, Previous User Experience and Enjoyment. *International Journal of Human-Computer Studies (IJHCS)*, 68(5), May 2010, Amsterdam: Elsevier, Academic Press, 243-253. Sylaiou, S., Mania, K., Paliokas, I., Pujol-Tost, L., Killintzis, V. & Liarokapis, F. (2017). Exploring the educational impact of diverse technologies in online Virtual Museums, *International Journal of Arts and Technology*, 10(1), 58-84.

40 Πινακοθήκη ΑΣΚΤ, <http://www.elke.asfa.gr/gr/elke-4b.htm> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

41 QS World University Rankings by Subject, <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2017/art-design> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

42 Για παράδειγμα το Royal College of Art παρουσιάζει τα ερευνητικά του επιτεύγματα στην ιστοσελίδα <https://www.rca.ac.uk/research-innovation/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

43 Rhode Island School of Design, <https://www.risd.edu> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

διαδικτυακές εκθέσεις, όπως αυτή των αποφοίτων του 2017 στο Royal College of Art<sup>44</sup>. Οι δράσεις και τα προγράμματα των Σχολών Εικαστικών Τεχνών δημοσιεύονται και σε περιοδικές εκδόσεις, οι οποίες, επίσης, παρατίθενται διαδικτυακά<sup>45</sup>.

## Portfolios

Επιλεγμένα έργα των φοιτητών των Σχολών Εικαστικών Τεχνών παρουσιάζονται στις ιστοσελίδες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε μορφή portfolios<sup>46</sup>. Έτσι, οι φοιτητές έχουν την δυνατότητα να παρουσιάσουν το καλλιτεχνικό τους έργο στους συμφοιτητές και τους καθηγητές τους, σε κάθε ενδιαφερόμενο για την σύγχρονη τέχνη, αλλά και σε πιθανούς αγοραστές ή εργοδότες. Παράλληλα, μπορούν να συγχρονίσουν το διαδικτυακό τους portfolio με άλλες εφαρμογές, όπως το LinkedIn κλπ.<sup>47</sup> Από την ιστοσελίδα δίνεται η δυνατότητα να γίνει αναζήτηση με βάση τον χρόνο που τα portfolios αναρτήθηκαν, το είδος στο οποίο ανήκουν, το πανεπιστημιακό Τμήμα στο οποίο ανήκει ο δημιουργός, το αν το έργο έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο κάποιου project ή πρόκειται για μεμονωμένο έργο και την κατάσταση (status) του δημιουργού, δηλαδή, αν ανήκει στο προσωπικό του ιδρύματος, αν είναι μέλος ΔΕΠ, προπτυχιακός ή μεταπτυχιακός φοιτητής ή απόφοιτος. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα η ιστοσελίδα του School of the Art Institute of Chicago (<http://portfolios.saic.edu>) δίνει και τη δυνατότητα στον χρήστη να δείξει την προτίμησή του και να κάνει like στο έργο που του αρέσει, ενώ εμφανίζονται και οι φορές που οι χρήστες επέλεξαν να προσπελάσουν τις πληροφορίες ενός έργου.

## Alumni

Οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών χρησιμοποιούν ψηφιακές τεχνολογίες, για να διατηρήσουν τους δεσμούς με τους φοιτητές τους, ακόμη και μετά την αποφοίτησή τους. Το Pratt Institute διαθέτει ιστοσελίδα για τους αποφοίτους του, στην οποία παρουσιάζει προγράμματα και εκδηλώσεις, όπως π.χ. συναντήσεις, ομιλίες, επισκέψεις σε γκαλερί, με στόχο τους τη διατήρηση των δεσμών του με τους αποφοίτους, τη διατήρηση των δεσμών που έχουν οι απόφοιτοι μεταξύ τους, αλλά και τη δημιουργία νέων δεσμών των τωρινών φοιτητών του με τους αποφοίτους<sup>48</sup>. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το παράδειγμα του University of the Arts London (ual), που διαθέτει τοπικά δίκτυα αποφοίτων σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο<sup>49</sup>, αλλά και διοργανώνει εκθέσεις αποφοίτων του σε όλον τον κόσμο<sup>50</sup>.

44 Graduate exhibition 2017, Royal College of Art, <https://www.rca.ac.uk/showcase/show-2017/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

45 Rhode Island School of Design, Alumni, <https://www.risd.edu/alumni/risd-xyz/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

46 Research and Innovation, Royal College of Art, <https://www.rca.ac.uk/research-innovation/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

47 SAIC portfolios, <http://portfolios.saic.edu/about> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

48 Pratt Institute Alumni, <https://www.pratt.edu/alumni/> και [https://www.pratt.edu/events/event/13241/?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social-media&utm\\_campaign=pya-2018&utm\\_content=post](https://www.pratt.edu/events/event/13241/?utm_source=facebook&utm_medium=social-media&utm_campaign=pya-2018&utm_content=post) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

49 Alumni Groups, University of the Arts London (ual), <http://www.arts.ac.uk/alumni-and-friends/alumni-groups/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

50 RISD, Alumni exhibitions, <https://www.risd.edu/alumni/exhibitions/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Η υποστήριξη στους φοιτητές και τους αποφοίτους των Σχολών Εικαστικών Σχολών μπορεί να είναι δι-αρκής και πολύπλευρη. Η ιστοσελίδα του School of the Art Institute of Chicago διαθέτει newsletter, αλλά και online υπηρεσίες για τους αποφοίτους, με τις οποίες μπορούν: (α) να καταχωρήσουν ή να επικαιροποιήσουν τα στοιχεία τους ως απόφοιτοι σε μια διαδικτυακή βάση δεδομένων, (β) να ενημερωθούν για τα νέα άλλων αποφοίτων, (γ) να έχουν πρόσβαση σε ημερολόγιο με γεγονότα που αφορούν τους αποφοίτους, και (δ) να έχουν πρόσβαση σε θέσεις εργασίας<sup>51</sup>. Παρόμοιες ιστοσελίδες παρέχουν σε φοιτητές και αποφοίτους συμβουλευτικές υπηρεσίες, τους βοηθούν να αναζητήσουν residencies και ευκαιρίες για προγράμματα πρακτικής άσκησης (internships), να αποκτήσουν χρηματοδότηση για το καλλιτεχνικό τους έργο, να εκθέσουν<sup>52</sup>, να προωθήσουν και να πουλήσουν τα έργα τους<sup>53</sup>, να συνδεθούν με εργοδότες<sup>54</sup>.

To University of the Arts London (ual) παρουσιάζει αποφοίτους, που μέσα από την επιτυχημένη καλλιτεχνική τους πορεία μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τωρινούς φοιτητές (inspiring alumni)<sup>55</sup>.

Η παρουσίαση επιτυχημένων αποφοίτων των Σχολών Εικαστικών Τεχνών είναι κοινός τόπος σε πολλές ιστοσελίδες. Σε ορισμένες δε περιπτώσεις παρατίθενται και videos με αφηγήσεις επιτυχημένης καλλιτεχνικής και επαγγελματικής πορείας<sup>56</sup>, αλλά και το καλλιτεχνικό έργο αξιοσημείωτων αποφοίτων, όπως στην περίπτωση του SAIC, ο Jeff Koons, η Georgia O'Keeffe, ο Grant Wood<sup>57</sup> κ.ά.

## Επίλογος

Η ψηφιακότητα οδηγεί σε μια επαναδιαπραγμάτευση του τρόπου αντίληψης ενός έργου τέχνης και αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο ο καλλιτέχνης, εκκολαπτόμενος και μη, δημιουργεί και διευρύνει τους ορίζοντες και τις δυνατότητές του. Ο καλλιτέχνης είναι πλέον και παγκόσμιος πολίτης και ερευνητής, ενώ συχνά ανήκει και συμμετέχει σε κοινές καλλιτεχνικές δημιουργίες που γίνονται σε συνεργασία με διεπιστημονικές, διακρατικές ομάδες.

Το ίδιο το εικαστικό αντικείμενο/εικόνα μετασχηματίζεται με τα πολλαπλά όργανα θέασης και καταγραφής: αποκτά πολυεπίπεδες αναγνώσεις, που διευρύνουν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της εικαστικής εικόνας. Ταυτόχρονα, η τεχνολογία αλλάζει τη σχέση των καλλιτεχνών (και των εκπαιδευομένων) με το σώμα τους με πολλαπλούς τρόπους. Η αντίληψη του σώματος μετασχηματίζεται και ταυτόχρονα διαμορφώνεται μια νέα σωματική ταυτότητα. Το σώμα γίνεται επιπλέον και ένα εργαλείο, που -με την βοήθεια της τεχνολογίας- καταγράφει δεδομένα και μας βοηθάει να βιώσουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει και να αλληλεπιδράσουμε με άλλους αν-

51 Alumni Newsletter, <http://www.saic.edu/alumni/#aud> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

52 Ual, Exhibit and sell your work, [http://www.arts.ac.uk/student-jobs-and-careers/exhibit-and-sell-your-work/?\\_ga=2.65044907.486662486.1521740577-1842857215.1521553443](http://www.arts.ac.uk/student-jobs-and-careers/exhibit-and-sell-your-work/?_ga=2.65044907.486662486.1521740577-1842857215.1521553443) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

53 RISD, Alumni, Art for sale, <https://www.risd.edu/alumni/art-for-sale/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)

54 Ual, Employers and Partners, [http://www.arts.ac.uk/student-jobs-and-careers/employers-and-partners/?\\_ga=2.65044907.486662486.1521740577-1842857215.1521553443](http://www.arts.ac.uk/student-jobs-and-careers/employers-and-partners/?_ga=2.65044907.486662486.1521740577-1842857215.1521553443) και SAIC, Career and Professional Experience (CAPX), <http://www.saic.edu/lifeatsaic/careerandprofessionalexperiencecapx/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)

55 Ual, Inspiring Alumni, <http://www.arts.ac.uk/alumni-and-friends/inspiring-alumni/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)

56 SAIC, Alumni success stories, <http://www.saic.edu/about/alumnisuccessstories/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

57 SAIC, Notable Alumni, <http://www.saic.edu/about/notablealumni/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

θρώπους. «Με τη γέννηση της ψηφιακής τέχνης, εικόνας ή ήχου, και τη χρήση των αλγορίθμων, οι καλλιτέχνες δεν χρησιμοποιούν μόνο τα μέσα της επιστήμης και της τεχνολογίας, αλλά γίνονται πια ένα με αυτά»<sup>58</sup>. Γίνονται συζητήσεις και για την αποσωματοποιημένη ύπαρξη και αυτό που ονομάζεται πανταχού παρουσία (ubiquity) μέσω του κυβερνοχώρου<sup>59</sup>. Οι δυνατότητες διάδρασης τόσο με άλλους καλλιτέχνες, όσο και ευρύτερα με άτομα του κοινωνικού περίγυρου, εμπλουτίζονται: η τοπικότητα δεν έχει πλέον καθοριστική σημασία, αλλά αποτελεί μια αφετηριακή θέση και τον πομπό/κόμβο επικοινωνίας με οποιοδήποτε σημείο του πλανήτη.

Όλα τα παραπάνω που σχετίζονται με την εικόνα, το σώμα του καλλιτέχνη και τον κοινωνικό περίγυρο επηρεάζουν τόσο την τέχνη όσο και την εικαστική εκπαίδευση, ανοίγοντας νέους ορίζοντες σε αυτά τα πεδία. Οι ψηφιακές τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα πειραματισμών στην τέχνη, αλλά και στους τρόπους που αυτή εκτίθεται. Μια σύγχρονη Σχολή Καλών Τεχνών του 21<sup>ου</sup> αιώνα αξιοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες τόσο στον τομέα της συμβατικής εκπαίδευσης, όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η πολύπλευρη συνεισφορά της τεχνολογίας περιλαμβάνει και πλατφόρμες επικοινωνίας και σύνδεσης των φοιτητών τόσο με τους αποφοίτους των Σχολών Εικαστικών Τεχνών, όσο και με εργοδότες, καθώς και μια πολύπλευρη προβολή του έργου τους μέσα από διαφορετικούς τρόπους διάχυσης της πληροφορίας.

Πέρα όμως από τη δημοσιοποίηση και ανάδειξη του έργου των εκπαιδευομένων καλλιτεχνών και της καλλιτεχνικής τους παρουσίας, οι ψηφιακές τεχνολογίες τους επιτρέπουν να αντιληφθούν την πραγματικότητα και να αναπτύξουν την σπουδή τους με σύγχρονες οπτικές εμπλουτισμένες ως προς την παρατήρηση, την κατανόηση του χώρου μέσα στον οποίο ζουν, καθώς και την κοινωνική διάσταση της τέχνης. Ακόμη, ίσως είναι πρώιμο να καταγραφεί το πώς οι σύγχρονες τεχνολογίες θα επηρεάσουν ακόμη και την παραδοσιακή σπουδή της τέχνης και το πώς θα ενισχύσουν τις δυνατότητες παρατήρησης όσων συμμετέχουν σε εικαστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι αυτή η επίδραση θα υπάρξει αναμορφώνοντας στο προσεχές μέλλον και τους τρόπους που οι εκπαιδευόμενοι θα αντιλαμβάνονται τη μελέτη τις σπουδές και την έρευνα στις εικαστικές τέχνες.

## Βιβλιογραφία

Activism and Social Movements, Duke University, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/activism-social-movements> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Alumni Groups, University of the Arts London (ual), <http://www.arts.ac.uk/alumni-and-friends/alumni-groups/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Animation and Computer-Generated Imagery (CGI) Motion, Columbia University in the city of New York, <https://www.edx.org/course/animation-cgi-motion-columbia-csmm-104x-2> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Art & Activity: Interactive Strategies for Engaging with Art, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://>

58 Δασκαλοπούλου, Α. (2015). *Η επιστήμη και η τέχνη συναντώνται στον 21<sup>ο</sup> αι.*, <http://www.kathimerini.gr/807464/article/epikairothta/episthmh/h-episthmh-kai-h-texnh-synantwntai-ston-21o-ai> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)

59 Κουμπλή, Ε. (2015). *Matter in Vivo*, μια νεο-υλιστική κατανόηση της αρχιτεκτονικής, ερευνητική εργασία, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Α.Π.Θ.

- [www.coursera.org/learn/art-activity](http://www.coursera.org/learn/art-activity) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Art & Ideas: Teaching with Themes, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/ideas> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Art & Inquiry: Museum Teaching Strategies for your Classroom, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/artinquiry> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- ART of the MOOC: Public Art and Pedagogy, Duke University, Creative Time, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/public-art-pedagogy> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Arts and Heritage Management, Università Bocconi, Ιταλία, <https://www.coursera.org/learn/arts-heritage> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017) .
- Artists and Machine Intelligence blog, <https://medium.com/artists-and-machine-intelligence> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Artists and Machine Intelligence project, <https://ami.withgoogle.com> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Burgos: Deciphering Secrets of Medieval Spain, University of Colorado, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/burgos-deciphering-secrets-medieval-spain> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Ch'ng, E., Harrison, D. & Moore, S. (2018). Shift-life interactive art: mixed-reality artificial ecosystem simulation. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 26 (2). 157-181.
- Coursera, Online Courses from Top Universities, <https://www.coursera.org/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Creative Programming for Digital Media & Mobile Apps, Goldsmiths, University of London, <https://www.coursera.org/learn/digitalmedia> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Creativity Toolkit I: Changing Perspectives, University of Illinois at Urbana-Champaign, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/creativity-toolkit-1> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Creative Writing: The Craft of Character, Wesleyan University, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/craft-of-character> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Cultural and creative industries, National Research University Higher School of Economics, Ρωσία, <https://www.coursera.org/learn/cultural-creative-industries> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- DeepDream: The art of neural networks, <https://grayarea.org/event/deepdream-the-art-of-neural-networks/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Digital Sculpture, School of Visual Arts (SVA) NYC στη Νέα Υόρκη, <http://bfafinearts.sva.edu/course/digital-sculpture-designing-the-future/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Druce-McFadden, C. Dreaming up Reality: 3D Printed Objects Created by Your Mind.” DVICE. Web. 20 June 2013. <http://www.dvice.com/2013-5-31/dreaming-reality-3d-printed-objects-created-your-mind> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- edX, <https://www.edx.org/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Egerton, D. (2008). *The Shock of the Old: Technology and Global History since 1900*. London: Profile Books.
- Europeana Space: Creative with Digital Heritage, KU Leuven, <https://www.edx.org/course/europeana-space-creative-digital-kuleuvenx-eurospacex-0> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

- Fantastic Places, Unhuman Humans: Exploring Humanity through Literature, Brown University, ΗΠΑ, <https://www.edx.org/course/fantastic-places-unhuman-humans-exploring-humanity-through-literature> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Fundamentals of Digital Marketing, Social Media, and E-Commerce, The Wharton School of the University of Pennsylvania, <https://www.edx.org/course/digital-marketing-social-media-and-e-commerce-for-your-business> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Game Design: Art and Concepts Specialization, CalArts | California Institute of the Arts, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/specializations/game-design> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Gotthardt A. (2018). This New Website Is Offering Free Art Lessons from Professors and Artists, [https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-new-website-offering-free-art-lessons-professors-artists?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=sm-editorial-evergreen&utm\\_content=fb-1-website-offers-free-art-lessons-from-professors-and-artists](https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-new-website-offering-free-art-lessons-professors-artists?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=sm-editorial-evergreen&utm_content=fb-1-website-offers-free-art-lessons-from-professors-and-artists) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Graduate exhibition 2017, Royal College of Art, <https://www.rca.ac.uk/showcase/show-2017/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)
- Graphic Design Specialization, CalArts | California Institute of the Arts, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/specializations/graphic-design> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)
- Grau, O. (2003). Virtual Art: From Illusion to Immersion. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Healing with the Arts, University of Florida, <https://www.coursera.org/learn/healing-with-the-arts> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- ICT ART CONNECT - Activities Linking ICT and Art: Past Experience - Future Activities (2015), <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/ict-art-connect-activities-linking-ict-and-art-past-experience-future-activities> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- IMAGE | ABILITY - Visualizing the Unimaginable, TU Delft, <https://www.edx.org/course/image-ability-visualizing-unimaginable-delftx-visual101x-1> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- In the Studio: Postwar Abstract Painting, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/painting> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Introduction to Imagemaking, California Institute of the Arts, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/image-making> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Leading Innovation in Arts and Culture, Vanderbilt University, National Arts Strategies, <https://www.coursera.org/learn/arts-culture-innovation> και Arts and Culture Strategy, University of Pennsylvania, National Arts Strategies, <https://www.coursera.org/learn/arts-culture-strategy> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Miller, A. I. (2014). *Colliding Worlds: How Cutting-Edge Science is Redefining Contemporary Art*. New York: Norton.
- Modern Art & Ideas, The Museum of Modern Art (MoMA), <https://www.coursera.org/learn/modern-art-ideas> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017)
- Modern Design and the Machine Aesthetic, <http://xroads.virginia.edu/~ma01/lisle/30home/modern/modern.html> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

- Moodle - Open-source learning platform | Moodle.org, <https://moodle.org> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Musée d'art moderne, <http://www.mam.paris.fr/en> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Musée des Confluences, <http://www.museedesconfluences.fr> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf.
- Open eClass, e-learning platform, <http://www.openeclass.org> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Paliokas, I. & Sylaiou, S. (2016). The Use of Serious Games in Museum Visits and Exhibitions: A Systematic Mapping Study. *VS-Games 2016 conference*, 7- 9 September 2016, Barcelona, Spain, 1-8.
- Papagiannakis, G., Geronikolakis, E., Pateraki, M., M. López-Mencheró, V., Tsioumas M., Sylaiou, S., Liarokapis, F., Grammatikopoulou, A., Dimitropoulos, K., Grammalidis, N., Huebner, N., Dhemre, N., Paratarakis, N., Margetis, G., Drossis, G., Vassiliadi, M., Chalmers, A., Stephanidis, C. & Magnenat-Thalmann, N. (2018). Mixed Reality Gamified Presence and Storytelling for Virtual Museums. *Encyclopedia of Computer Graphics and Games*. Springer, Cham 1-13.
- Patias, P, Chrysanthou, Y., Sylaiou, S. Georgiadis, H. & Stylianidis, S. (2008). The development of an e-museum for contemporary arts. In M. Ioannides, A. Addison, A. Georgopoulos, L. Kalisperis (Eds.), *VSMM 2008, Digital Heritage – Proceedings of the 14th International Conference on Virtual Systems and Multimedia*, 20-25 October, Nicosia, Cyprus, 268-274. Budapest: Archaeolingua.
- Popper, F. & MAM, Musée d'art moderne de la ville de Paris (1983). *Electra: L'électricité et l'électronique dans l'art au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Les amis du Musée d'art Moderne de la Ville de Paris.
- Pratt Institute Alumni, <https://www.pratt.edu/alumni/> και [https://www.pratt.edu/events/event/13241/?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=social-media&utm\\_campaign=pya-2018&utm\\_content=post](https://www.pratt.edu/events/event/13241/?utm_source=facebook&utm_medium=social-media&utm_campaign=pya-2018&utm_content=post) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Pyramids of Giza: Ancient Egyptian Art and Archaeology, Harvard University, <https://www.edx.org/course/pyramids-of-giza-ancient-egyptian-art-and-archaeology> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- QS World University Rankings by Subject, <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2017/art-design> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Research and Innovation, Royal College of Art, <https://www.rca.ac.uk/research-innovation/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- Rhode Island School of Design, Alumni, <https://www.risd.edu/alumni/risd-xyz/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- RISD, Alumni, Art for sale, <https://www.risd.edu/alumni/art-for-sale/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- SAIC Alumni Newsletter, <http://www.saic.edu/alumni/#aud> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- SAIC, Alumni success stories, <http://www.saic.edu/about/alumnisuccessstories/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).
- SAIC, Notable Alumni, <http://www.saic.edu/about/notablealumni/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης

1/10/2017).

SAIC portfolios, <http://portfolios.saic.edu/about> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Science in Art: The Chemistry of Art Materials and Conservation, Trinity College, Hartford, Connecticut, <https://www.edx.org/course/science-art-chemistry-art-materials-trinityx-t001x> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Story and Narrative Development for Video Games, CalArts | California Institute of the Arts, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/video-game-story> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Sylaiou, S., Economou, M., Karoulis, A. & White, M. (2008). The evaluation of ARCO: a lesson in curatorial competence and intuition with new technology. *ACM Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment*, 6(2) (April/June). New York: ACM Press.

Sylaiou, S., Liarokapis, F., Kotsakis, K. & Patias, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10(4), 2009, October-December 2009, Amsterdam: Elsevier, 520-528.

Sylaiou, S., Mania, K., Karoulis, A. & White, M. (2010). Presence-centred Usability Evaluation of a Virtual Museum: Exploring the Relationship between Presence, Previous User Experience and Enjoyment. *International Journal of Human-Computer Studies (IJHCS)*, 68(5), May 2010, Amsterdam: Elsevier, Academic Press, 243-253.

Sylaiou, S., Patias, P., Gelos, L. & Ziogas, Y. (2013). Exploring roads less traveled: eye tracking in art, Proceedings of the re-new digital arts festival. *The BIG PICTURE, the confluence of art, science and technology*, Copenhagen, Denmark, in collaboration with Aalborg University, CIID, The IT University and the Athelas New Music Festival, October 29-November 1, 2013, 48-55.

Sylaiou, S., Mania, K., Paliokas, I., Pujol-Tost, L., Killintzis, V. & Liarokapis, F. (2017). Exploring the educational impact of diverse technologies in online Virtual Museums, *International Journal of Arts and Technology*, 10(1), 58-84.

Synapses, Neurons and Brains, Hebrew University of Jerusalem, <https://www.coursera.org/learn/synapses> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

The Cycle: Management of Successful Arts and Cultural Organizations, University of Maryland, College Park, ΗΠΑ, <https://www.coursera.org/learn/the-cycle> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Ual, Employers and Partners, [http://www.arts.ac.uk/student-jobs-and-careers/employers-and-partners/?\\_ga=2.65044907.486662486.1521740577-1842857215.1521553443](http://www.arts.ac.uk/student-jobs-and-careers/employers-and-partners/?_ga=2.65044907.486662486.1521740577-1842857215.1521553443) και SAIC, Career and Professional Experience (CAPX), <http://www.saic.edu/lifeatsaic/careerandprofessionalexperiencecapx/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Ual, Exhibit and sell your work, [http://www.arts.ac.uk/student-jobs-and-careers/exhibit-and-sell-your-work/?\\_ga=2.65044907.486662486.1521740577-1842857215.1521553443](http://www.arts.ac.uk/student-jobs-and-careers/exhibit-and-sell-your-work/?_ga=2.65044907.486662486.1521740577-1842857215.1521553443) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Ual, Inspiring Alumni, <http://www.arts.ac.uk/alumni-and-friends/inspiring-alumni/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Vermeulen, E.P.M. (2018). *Using Education to Design the Future. Why the In-Class Experience Matters in a*

*Networked World*, <https://hackernoon.com/using-education-to-design-the-future-cec76793b6a1> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Western and Chinese Art: Masters and Classics, Tsinghua University <https://www.edx.org/course/western-chinese-art-masters-classics-tsinghuax-00691153x> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Words Spun Out of Images: Visual and Literary Culture in Nineteenth Century Japan, The University of Tokyo, Ιαπωνία, <https://www.coursera.org/learn/visual-literary-culture-in-japan> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Δασκαλοπούλου, Α. (2015). *Η επιστήμη και η τέχνη συναντώνται στον 21<sup>ο</sup> αι.*, <http://www.kathimerini.gr/807464/article/epikairothta/episthmh/h-episthmh-kai-h-texnh-synantwntai-ston-21o-ai> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Κουμπλή, Ε. (2015). *Matter in Vivo, μια νεο-υλιστική κατανόηση της αρχιτεκτονικής*, ερευνητική εργασία, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Α.Π.Θ.

Μάθημα 10 εβδομάδων για την τέχνη του δημιουργικού κώδικα, Creative Code Education program through Immersive, Workshop, and Apprenticeship opportunities, <https://grayarea.org/creativedevelopment/education/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Ντριγκόγια, Β. (2013). *Δημιουργία τρισδιάστατων αντικειμένων μόνο με τη σκέψη*, [http://www.artmag.gr/articles/art-thinking/item/4698-3d\\_prinitng\\_from\\_thought](http://www.artmag.gr/articles/art-thinking/item/4698-3d_prinitng_from_thought) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Παλιόκας, Ι. και Δαμιανίδου, Β. (2009). Οι διεπαφές λογισμικού ως επέκταση του Εικαστικού χώρου και το Τεχνολογικό Υπόβαθρο της Εικαστικής Αγωγής, *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Βόλος, <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1414.pdf> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Παπαηλία, Π. & Πετρίδης, Π. (2015). *Ψηφιακή Εθνογραφία*, [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6117/1/00\\_master\\_document-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6117/1/00_master_document-KOY.pdf) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Πινακοθήκη ΑΣΚΤ, <http://www.elke.asfa.gr/gr/elke-4b.htm> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Συλαίου, Σ. & Πατιάς, Π. (2013). Τεχνολογία καταγραφής οφθαλμικών κινήσεων (eye-tracking) και οι εφαρμογές της στον τομέα της Τέχνης και του Πολιτισμού. Στο Κ.Β. Κατσάμπαλος, Δ. Ρωσικόπουλος, Σ. Σπαταλάς & Κ. Τοκμακίδης (Επιμ.). *Περί μετρήσεων γαιών και κατασκευών, Τιμητικός τόμος αφιερωμένος στον Ομότιμο Καθηγητή Δημήτριο Γ. Βλάχο*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Αγρονόμων Τοπογράφων Μηχανικών, Τομέας Γεωδαισίας και Τοπογραφίας, Θεσσαλονίκη, 177-189.

Συλαίου, Σ., Γκέλος, Λ. & Ζιώγας, Γ. (2016). Διδακτική της Σύγχρονης Τέχνης ακολουθώντας τις διαδρομές του βλέμματος, *1ο Πανελλήνιο συνέδριο ΠΔΕ Νοτίου Αιγαίου 'Αναδεικνύοντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στη διδακτική και την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο'*, 10-12 Ιουνίου 2016, Σύρος, 52-53.

Συλαίου, Σ., Λαγούδη, Ε. & Χουντάση, Μ. (2017). Σιτουασιονισμός και δημιουργία καταστάσεων σε ψηφιακά περιβάλλοντα τέχνης. *Επιστημονικό συνέδριο Εικαστική Πορεία προς στις Πρέσπες. Τοπίο: ιστορίες, πολιτικές, αναπαραστάσεις*, 9 & 10 Σεπτεμβρίου 2015, Συνεδριακός Χώρος Μονής Λαζαριστών, Θεσσαλονίκη. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 185-206.

Συλαίου, Σ., Χουντάση, Μ. & Λαγούδη, Ε. (2017). Ψυχογεωγραφία και Ψηφιακή Εποχή: μια νέα αντίληψη του αστικού τοπίου και της τέχνης, *Επιστημονικό συνέδριο Εικαστική Πορεία προς στις Πρέσπες. Τοπίο: ιστορίες, πολιτικές, αναπαραστάσεις*, 9 & 10 Σεπτεμβρίου 2015, Συνεδριακός Χώρος Μονής Λαζαριστών, Θεσσαλονίκη. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 155-173.

Τέχνη και μηχανή: Η πιο καίρια έκθεση της χρονιάς, <http://www.andro.gr/empneusi/otan-h-mhxanh-ginetai-ergo-texnhs/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

Υβρίδια: Στα όρια Τέχνης και Τεχνολογίας, <http://www.sgt.gr/gre/SPG1745/> (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 1/10/2017).

## Schools of Fine Arts, Contemporary Art and Digitality

**Stella Sylaiou**, Adjunct Faculty Member, Hellenic Open University

The Schools of Fine Arts are educational and research institutions with an artistic and social contribution. Nowadays, they use new Technologies of Information and Communication Technology (ICT), to provide their students with opportunities for innovative artistic creations and experiences and the dissemination of cultural information, highlighting their role as a new form of communication. With technology in the Schools of Fine Arts, budding artists can distance themselves from the rational reflection, freely reconstruct reality and interact with new forms of contemporary art. This paper concerns the results of a research on digitality and forms of contemporary art. This survey examines selected actions, forms of artistic expression and media use by Visual Arts Schools in different countries. It discusses the current issues relating to the integration of ICT into contemporary art and the ways such integration is implemented in the Visual Arts Schools. It refers to issues, such as the hybridization of media, the use of social media, democratisation, social activism and public debate, which are associated with the use of ICT in Fine Arts Schools. It explores some of the changes that introduced digitality in contemporary art. It detects new trends in the landscape of contemporary art and the expressive media they use. The paper offers solutions and concrete proposals concerning the activities, methods and tools that can be used by the Fine Arts Schools for: (a) research experiments and production of artistic work in forms of contemporary art and digitality, (b) lecturers' and students' communication with society, and (c) promotion of the artistic work of students in the contemporary art market.

## Mapping out Public Spheres

**Christopher Füllemann**, Artist – Former Member of the Valais School of Art MAPS Faculty

**Alexandros Kyriakatos**, Artist, – Researcher and MAPS Alumno

**Federica Martini**, Art Historian and Curator – Dean of Visual Arts at EDHEA

*While the Valais School of Arts (EDHEA, formerly known as ECAV) was founded in 1949, the Master of Arts in Public Spheres (MAPS) has been designed in 2004 as a response to institutional art education challenges of our time. Through combining with a research-based approach to theory and practice, MAPS invites for transdisciplinary encounters of visual arts, critical city-planning, political landscape construction, oral history, anthropology and history. The site where we operate from is the post-industrial alpine environment of the city of Sierre. Maps is situated in a social and cultural space that is remote from main art centers and that witnesses today political and social changes as a result of the collapse of the aluminium business, historical and contemporary migrations. These changes are reflected on public spheres and their constitutive antagonisms, and provide a major research ground for artists and theoreticians involved in the program, whether they are students, alumni, teachers or guests. Along these lines, MAPS facilitates pedagogical reflections that encourage collectivism and forms of community-based work that consciously address a variety of groups and associations, the first one refers to us –the artists and theoreticians who belong to the program as students, teachers, guests and administrative staff in the art school– in conjunction with local, national and international connections and research questions that participants contribute to the program. This paper will focus on selected projects, including the 2016 Sensitive Constructions intervention in Chippis and the 2016-ongoing Art Work(ers) research project.*

This text is an attempt to analyse and contextualise what happened and is happening in the collective practice of pedagogy and research of the faculty and students involved in the MAPS Master Program between 2009 and 2017, with specific reference to the *Art Work(ers)* research project started at ECAV (today, EDHEA) in 2015.<sup>1</sup> The beginning of the timeline is set in 2009 when, ten years after Switzerland entered the Bologna Process, the MAPS - Master of Arts in Public Spheres granted its first Master degrees in visual arts. Emanating from a consortium of three art schools<sup>2</sup> in the French-speaking region of Switzerland, MAPS was and is one major out of five different orientations that started in an experimental post-graduate phase at the beginning of the 2000.<sup>3</sup>

---

1 *Art Work(ers)* is a project by MAPS faculty members Robert Ireland, Petra Köhle, and Federica Martini with contributions by Donatella Bernardi, Christopher Füllemann, Patricio Gil Flood, Robert Ireland, Petra Köhle, Federica Martini, Christof Nüssli, Cora Piantoni, Anne-Julie Raccoursier, Aurélie Strumans, Nicolas Vermot-Petit-Outhenin; and texts by Leah Anderson, Andrea Bellini, Donatella Bernardi, Mabe Bethonico, Chrisantha Chetty, Robert Ireland, Alexandros Kyriakatos, Federica Martini, Guillaume Pilet, David Romero, Marcella Turchetto, W.A.G.E. in collaboration with Dimitrina Sevova and Alan Roth for the exhibition at the Corner College in Zürich (December 2017-January 2018); the Théâtre Arsenic, Lausanne (March 2018).

2 The Western Switzerland Master in Visual Arts includes the ECAV/Sierre, the ECAL/Lausanne and the HEAD/Geneva.

3 MAPS was designed as a post-graduate curriculum by theoretician Claire de Ribaupierre and artist Marie Sacconi in 2004; it was directed by Federica Martini from 2009 to 2017, since 2016 in collaboration with artist Christopher Füllemann; since January 2018 the program is directed by artist Petra Köhle, who joined the MAPS faculty in 2011.

Some of the new Master degrees focused on the visual arts in general, whereas others specialised on a specific theme. The MAPS belongs to this latter category, and was titled after Jürgen Habermas' notion of the public sphere developed in his 1962 *Strukturwandel der Öffentlichkeit*.<sup>4</sup>

In its name, the MAPS conserves the immateriality and plurality of the “sphere” as well as the physical communality of the “public space”. This multiplicity was further underlined in 2010, when the terms “art” and “sphere” were phrased in the plural form. The shift addressed, on the one hand, the variety of publics and forms of publicness in contemporary art practices. On the other hand, it pointed at the conscious transdisciplinary vision implied by interventions with and in communities and sites whose cultural, geographical, political and historical conditions are specific both in space and time.

In 2011, based on an initial experiment in collaboration with the CCC Master Program at the HEAD in Geneva, artist Anne-Julie Raccoursier<sup>5</sup> designed the *Researching Public Spheres* course around a set of questions on multiple approaches to the public spheres, considered as an ongoing negotiation of public/private spaces, physical/metaphorical spaces, spaces for debate and interaction, opinion/advertising/communication, democracy/participation, representation, mass media, etc. The seminar invited students to individually appropriate these terms in relation to their own research, while working collectively in the space of the seminar. A seminar, and not a workshop, in the wish to erode the art school's usual task that assigns to artists the supervision of practice and to theoreticians the design of theoretical seminars. Back in 2009, the distinction between workshops and seminars also contributed to the salary divide between art and theory-based practices, as well as to the perception of the “mémoire” (dissertation) in terms of a theoretical commentary on the art practice. In this line, in 2010, the establishment of the *Text/Context* seminar by artist and poet Carla Demierre<sup>6</sup> aimed at further suspending the aloofness of theory and writing from visual art practices, and allowed to list text among the several artistic mediums that were addressed in the MAPS program.<sup>7</sup>

Raising the question not of the balance but the mutual cooperation between practice and theory is, with no exception, one central issue in the definition of art schools in the 21<sup>st</sup> century. This ongoing interrogation also plays a central role in the MAPS that, since 2009, developed in a conjunction of research –led by the students and the members of the faculty– and pedagogical experimentation. Eventually, we visualized this interaction in the form of a program that is framed by a fixed institutional frame –determined by the Bologna Process, the Swiss visual arts educational system, the EDHEA– and a “liquid centre” that is constantly re-negotiated according to the students and teachers' research, as well as of different school cultures every participant brings in the program. In this spirit, the following pages retrace the (discontinuous) timeline of the MAPS program from 2009 to 2017 between institutional frames, research practices, and approaches to art education.

---

4 Habermans, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. (Th. Burger, Trans.) Cambridge Massachusetts: The MIT Press.

5 Anne-Julie Raccoursier is an artist who lives and works in Geneva and Sierre. She is a member of the MAPS Faculty since 2011.

6 Carla Demierre is an artist and writer based in Geneva, currently in charge of the HEAD writing workshop. She was a member of the MAPS faculty between 2009 and 2012.

7 For the evolution of the *Text/Context* seminar, see Drabble, B., & Martini, F. (2014). *Publishing Artistic Research*. Basel: SARN – Swiss Artistic Research Network.

## Ex-centre

Within the MAPS program, the movements back and forth from research-based practice to pedagogy, and from the individual to the collective research are not treated as self-referential art educational issues. Rather, they are determined by the number of political and social sites in which the MAPS program is embedded. First, on a local level, the Master of Arts in Public Spheres is part of the EDHEA –Ecole de design et haute école d’art, in Valais, a peripheral region in Southern Switzerland, and is connected to the French-speaking region by being part of Hes-so– the Western Swiss Universities of Applied Arts and Sciences– and of the Swiss national platform for the Master in Visual Arts. An additional element is provided by the particular position that Switzerland inhabits inside Europe because of its geography, cultural history and a number of agreements that associate this non-EU country to the European post-Bologna Process. These institutional configurations were influential the expansion of the EDHEA working environment and prompted the establishment of intense formal and informal exchanges with the Wits University in Johannesburg and, since 2010, upon the proposal of artist and MAPS alumna Cristian Valenzuela, with the University of Concepcion in Chile and the independent Chilean scene. Thus, the political position of Switzerland in Europe joined the need to reflect on the necessary decolonisation of art pedagogy in a school that is traversed by many international art practices.

The MAPS brochures from the early years 2000 insist on the school “position way out of the centre” as an asset for research and an element of independence. Like all statements of independence, the MAPS claim to remoteness also needs to be determined in relation to what precisely this status grants distance from. At the end of the 1960s, artist Angel Duarte – an anti-Franco Spanish activist exiled in Sion/Sierre, a former ECAV (today EDHEA) teacher and a member of Equipo 57 – connected the dense presence of research institutes in the Wallis alpine region to the possible establishment of a research institute in the visual arts. The challenge was seized in 1998 by the then director of the art school, Georges Pfruender, who materialised this initial wish in the research institute CRIC (Centre for the reflection on the image and its contexts), the first in this fashion to be attached to an art school in Switzerland.<sup>8</sup> Along with the CRIC came the idea that art education and practices are a research-based activity and that as such, they respond to the contexts where they are situated. This principle of community-based research was at the centre of MAPS program in 2009, when Sibylle Omlin, following Pfruender as a director, introduced a seminar in research practices and methodologies that is currently taught by artist Petra Köhle.

More to the point, artist Angel Duarte’s commitment to research in the visual arts implied a second crucial element, i.e. the relevance of the post-industrial context of Wallis and the city of Sierre where, as an international member of the Kinetic art scene, Duarte had been producing some of his sculptures in the local metallurgic factories. Like much art in public space in the late 1950s and 1960s, Duarte’s monumental sculptures were also produced in more or less conscious collaboration with the blue-collar workers of local factories. Besides the technical knowledge in the treatment of industrial materials, artists went to factories because of their applied research know-how and because of the alternatives provided by process-oriented production and labour modes. In the 1990s some of the industrial sites where Duarte had produced his sculptures had stopped production. Their previous function is commemorated in the toponymy of the place –the Route de l’Industrie, south of the

8 Antille, A. (2014). *Hors Piste. La recherche en art*. Lausanne, Sierre: Art & Fiction, ECAV.

Sierre city centre— though the former industrial halls were at that point used for cultural activities and eventually hosted, since 2010, the program of the local Théâtre des Halles and the studios spaces of the EDHEA students.

The relevance of the post-industrial condition of the sites that EDHEA had converted into educational spaces, surfaced as a clear research question only in 2012, within a series of projects initiated by Federica Martini in collaboration with members of the faculty, local partners and some international institutions. The question of subsequent migrations and the break with the traditional perception of the Alps as an idyllic natural site untouched by the machines were first brought into question in the project *On Hosting and Displacements*, that was imagined in 2012 in collaboration with curator Vytautas Michelkevičius and the Nida Art Colony in Lithuania.<sup>9</sup> The research focused on the particular working conditions provided by “picturesque and remote situations,” such as the Baltic Nida lagoon and Sierre, and the related leftovers of exoticism and romantic issues in regions dominated by a striking landscape that were traversed by narratives of Grand Tour and artistic colonies. In the case of Wallis, the research highlighted the erasure of industrial production sites from the romantic picture. Far from being a mere iconographic choice, the lack of industrial memory in the paintings of the early 20<sup>th</sup> century got transferred in the 21<sup>st</sup> century Wallis amnesia of the current post-industrial condition. If the Romantic iconography suggested that EDHEA was a school with a view on the alpine landscape, it became clear through our research that a second view, one on dismissed factories, was equally constitutive of our working environment. Among the members of the faculty, curator Barnaby Drabble’s<sup>10</sup> research *Along the Ecological Lines* (2015-ongoing)<sup>11</sup> brought the question of the construction of nature and the environment in the field of contemporary artistic practices focusing on climate change. Philosopher Eric Maeder<sup>12</sup> approached the issue in combination with philosophies of cultural tourism and ethics (2014), while curator Benoît Antille<sup>13</sup> explored the interplay between creative economies, contemporary art and the development of local, site-specific interventions in alpine contexts.<sup>14</sup>

Parallel to these reflections, the merge of urban studies, architecture and art practices and theories in artist Robert Ireland’s<sup>15</sup> *Sensitive Constructions* seminar (2009-ongoing), had given prominence in the MAPS program to the notion of the “périurbain” (suburban) and raised questions about the suburban working contexts of the city of Sierre. Following the research project *Pavilions: Art in Architecture*, led by Robert Ireland and

---

9 Martini, F., & Michelkevičius, V. (Eds) (2013). *Tourists Like Us: Critical Tourism and Contemporary Art*. Vilnius: Vilnius Academy of Arts Press. The project included workshops with students from EDHEA and the Vilnius Academy of Art led by Jurij Dobriakov and Barnaby Drabble (2012-13), and inter-format symposium curated by Vytautas Michelkevičius and Federica Martini (2013), and four exchange residencies at the Nida Art Colony and the Villa Ruffieux in Sierre (2013) in collaboration with Benoît Antille.

10 Barnaby Drabble is a curator and writer who lives and works in Barcelona and Sierre. He is a member of the MAPS faculty since 2009.

11 Drabble, B. (2016). *Contemporary Art at the Tipping Point – Environmentally Engaged Art at (and after) the COP21. Conference on Climate Change. Seismopolite*, 14, <http://www.seismopolite.com>.

12 Eric Maeder is a philosopher with a focus on ethics and ecologies. He lives and works in Geneva and Sierre, and is a member of the MAPS faculty since 2009.

13 Benoît Antille is a curator and writer, who lives and works in Paris, Sierre and Geneva. He has joined the MAPS faculty in 2016.

14 Antille, B. (Ed.) (2015). *Traces # 1 – Ars Contemporaneus Alpinus*. Sierre: ECAV.

15 Robert Ireland is an artist who lives and works in Lausanne and Sierre. He is a member of the Maps faculty since 2009.

Federica Martini, the MAPS program started commissioning the first year-students' ephemeral interventions in the local environment.<sup>16</sup> The many identities of Sierre unfolded in the students' research and mappings, as well as through comparative approaches urged by projects such as *Practicing Public Spheres* led by artist Jérôme Leuba<sup>17</sup> in 2011-2014 in Cerbère, Southern France, the site of the first women's strike in France in 1905. The question of scale and relevance of the sites engaged, the distance and proximity from the places and the communities, as well as the amount of time devoted to the projects, was continuously and critically discussed and reconfigured with the students. Through the seminars *EcoSpheres* by Eric Maeder and, more recently, in curator Benoît Antille's *Critical Inquiry into Site-specific Practices*, MAPS started to deconstruct received ideas of romantic landscapes that had led to a multiplicity of land art interventions around Wallis in the early 21<sup>st</sup> century.

If on the one hand, the ex-centric position of the Valais art school fed the romantic ambiguity of Sierre as a place of retreat, on the other hand, the image clashed with the specific labour culture and community forms proper to a post-industrial city of Sierre. It is in this line that in 2014, the MAPS centre of attention shifted to Chippis and the histories and communities related to the aluminium factory Constellium, formerly known as AluSuisse.

### Sensitive Constructions

Like all art schools in Switzerland,<sup>18</sup> the EDHEA also started inhabiting former factories made redundant by outsourcing after the production phase. In 2009, Wallis-based artists Eric Bovisi and Grégoire Favre organised the exhibition *Mémoire ouvrière* (Workers' memory) in the dismissed warehouse of the food cooperative Usego, funded in Luzern in 1907 and disseminated around Switzerland until its final wind up in 2005. This seminal show gave prominence to the perception of Sierre as an industrial city and included in the geography of MAPS the close-by aluminium factory in the village of Chippis. The connection was inscribed in the memory of workers interviewed for the *Mémoire ouvrière* exhibition as well as in the veins of rails that connected the Usego warehouse location to the Sierre industrial area that overlapped in the neighbouring Chippis. In 2012, a MAPS alumna, artist Tracy Lim, started witnessing on a daily basis the disappearance of industrial facilities related to AluSuisse, an aluminium factory in Chippis. The Foyer and former restaurant for the AluSuisse workers were temporary occupied by cultural associations. Across the street, the Technopole included the local broadcasting channel Canal 9 and other start-ups. Similarly, further down the Rhône, in Geneva, an independent artists' initiative and a newspaper inhabit the sites that previously hosted the production of electric equipment and the offices of the city public transportation body. A first transdisciplinary project focusing on the two sides of the river Rhône was set into motion by the University of Social Work and the Valais School of Art, and then abandoned in 2011. As for Chippis, the prophecy of gentrification was deconstructed in 2015 by the reading of MAPS alumna Chrisantha Chetty's PAT – Public Art Tours. Playing on the International Art English of socially – engaged art, in her project Chetty explored the unintentional public art presence in the village of Chippis, as well as the tensions between the local context and the pressure to introduce culture as an antidote to the final stages of industrial production.

16 Ireland, R. & Martini, F. (Eds.) (2013). *Pavilions/Art in Architecture*. Bruxelles: La Mulette.

17 Jérôme Leuba is an artist who lives and works in Geneva and Sierre. He has joined the MAPS faculty in 2012.

18 The observation was made by artist and Nicolas Vermot-Petit-Outhenin within the research project *Art Work(ers)*.

After the *Mémoire ouvrière* show, in 2010 the Usego site was in use for the final degree exhibition of the Valais Art School Bachelor and Master. However, the history of the site only rarely activated in the MAPS students' research. In 2011, the space was temporary transformed in the siege of the Symposium *The Copy Factory*.<sup>19</sup> The event brought together students from various Master programs in Switzerland and was meant as a 24-hour collective work-station around the notion of copy, copy-left, re-production and shared production in art pedagogies. The fact of inhabiting the Usego with *The Copy Factory* program raised questions about the implicit expectation that cultural activities enter the industrial premises only once the production is over. Later, MAPS students' research on tacit knowledge in art production (Leah Anderson, 2009-11), the politics and economy of the labour in the mines (Eduardo Cruces, 2012-14), free labour (Victoria Wigzell, 2013-15), artists' labour (Nihan Somay, 2012-14), the refusal of labour (Patricio Gil Flood, 2013-15), the professionalization of art labour and education (Chrisantha Chetty, 2015-17), brought up additional questions. Was it possible to install a cultural production before the industrial sites were dismissed and transformed into heritage? Which were the communities involved, besides the art scene? How do different forms of production differ? And how could the production happen – again – in a site where it had happened before?

### Art Work(ers)

In between 2014 and 2015, these interrogations converged in the research project *Art Work(ers)* by Robert Ireland, Petra Köhle and Federica Martini, in collaboration with MAPS students and alumni. *Art Work(ers)* began from a set of historical facts and some intuitions: the concurrent deskilling of art and industrial labour; the parallel emergence of applied research in the arts and utopian industrial plans, and the observation that art did not enter the factory only once production was over, as an alternative or a gentrification agent. Rather, artistic production had often overlapped, both aesthetically and politically, with industrial labour and materials. Working in between the past and present of Chippis, as an industrial alpine site, we associated in a comparative fashion a second site, Ivrea, where the Olivetti typing machine factory and its reflection on the role and the aesthetics of labour started in 1908, the same year when production began at AluSuisse in Wallis.

Besides the chronological coincidence and the similarities in the territorial configuration, the two sites differed for scope, economic ethics, and approach to the local communities. The Olivetti company, in particular, had referenced experimental and trans-disciplinary art schools such as the Bauhaus in the elaboration of their production model.<sup>20</sup> Furthermore, the Olivetti project was rooted in the centrality of editorial (Edizioni di Comunità) and educational processes addressed to the workers—both white and blue collars. Books such as *La condition ouvrière* by Simone Weil were translated into Italian in 1952, not only for the sake of patronage or pedagogical emancipation of the workers, but rather to support the reflection on labour and production in social and cultural terms.<sup>21</sup> Already in the 1950s workers were offered a variety of night classes including History of the workers' movement and History of Utopias, conducted by the anti-fascist and anarchist Ugo Fedeli. In this

---

19 Among participants in *The Copy Factory* program, Pascal Gloore, Catherine Quelo, Laurent Schmid, Tilo Steireif; the program included self-organised activities by MAPS alumni Leah Anderson and Nicholas Leverington.

20 Art Work(ers), Martini, F. & Nüssli, C. (2017). *Blackout Magazine* issue 0 – Art Labour and issue 1 – Olivetti, Poesia concreta. Lausanne: art & fiction.

21 Weil, S. (2002). *La Condition ouvrière*. Paris: Gallimard.

respect, the Olivetti educational system functioned both as a mediator of historic facts and as an agent to imagine a future. The reference to the Bauhaus model added up to forms of workers' education and night classes in which context, writes E. P. Thompson, the role of utopias should be understood in terms of the education of desire: "Education should be about teaching desire to desire, to desire better, to desire more, and above all, to desire in a different way".<sup>22</sup> Thompson further explains that the power of these emancipatory practices relies on its capacity to provoke, more than prescribe; to animate, more than prefigure.

Considering the Alusuisse and Olivetti scenarios as an archive of narratives, questions, and voices, the methodological starting point of *Art Work(ers)* was to shift from the question of "why X took place" to the question of "why the alternative Y did not". This implied imagination and the consideration of what we didn't know as being constitutive for experimenting history in order to create alternative narrations for the future. Because of its address to the condition of the artist as a worker, a professional-amateur, or someone refusing labour, *Art Work(ers)* also provided a space for thinking and talking back to the mission set by the Bologna process of "professionalising" the art scene, with all the contradictions that this objective implies.

If in the articulation of the *Art Work(ers)* research the focus gradually and increasingly shifted towards the Olivetti case, in the MAPS pedagogy the attention went particularly to AluSuisse in Chippis, a choice that was further justified also in terms of understanding the specificities of the working context in Sierre and Wallis. In this context, Robert Ireland's *Sensitive Constructions* seminar invited MAPS first-year students to research the city of Chippis, whose urban planning and social life had been drastically marked by the aluminium factory of AIAG (1908), later known as AluSuisse (1967), Alcan (2003) and Constellium (2011). The participants in the seminar approached the space of the industrial town first through walks, mapping exercises, and archival research. The first-hand experience of the workers' village invariably sent back the image of a community in transition and in search of its identity against the background of a massive de-industrialisation. The process has consequences in the configuration of public and private spheres, in the scope of social relations as well as in the production of imaginaries. This particular situation, specific but at the same time global, prompts artists to respond to the context, potentially re-connecting it with their own background. It is within the public spheres that art crosses other disciplines, those of history, sociology, geography, and resist to the separation from everyday life.

Among the students' projects developed in Chippis between 2014 and 2017, Alexandros Kyriakatos' *On New Grounds* particularly focused on the history of the town and the factory through an installation in public space including archival materials, images, and maps. The starting point for the work was the spatial gap that follows the removal of the factory. In this gap, history is activated through the shuffling of the layers of the ground, old residues come into surface, memories, narratives, and events become present. In this respect, Alexandros' installation in Chippis aimed at bringing these "residues" and alternative visions to the passer-by and public opinion's attention.

*On New Grounds* was constructed with reference to a specific plot of land, i.e. the ex-aluminium electrolysis site that is currently being 'sanitised' by the giant mining enterprise Rio Tinto. Following the scheduled removal of toxic residues, the site will be sold back to the commune of Chippis, to build an eco-village that

22 Thompson, E. P. (1977). *William Morris: Romantic to Revolutionary*. London: Merlin.

would inaugurate the city metaphorical path to the urban era. *On New Grounds* How will the new district interact with the historical working-class neighbourhoods of the city? How will the site get translated into financial terms? Who will be the new residents?

Responding to these questions, Alexandros' work wished to activate the poetics of the Chippis space and the imagination of the several publics that were touched by the installation with regards to what else the post-industrial gap could become other than a functional, defined and measured site. Through the production of an atlas for the urban imaginary space, he aimed to highlight the top-down and bottom-up changes in the town, and juxtapose the utopian plans and dystopic results of the operation. The implications of this gesture touched debates on the politics of reproduction and transformation of space, in between gentrification and the potential (re)claiming of the city as a human community, as a home for everyone and not a mere place for profit.

### **“The feeling of not feeling at home”<sup>23</sup>**

More pragmatically, *Art Work(ers)* acted within MAPS as a meta-project addressing alternative pedagogies and the position of students as workers. Furthermore, the involvement of alumni in the research helped at consolidating the idea that MAPS could act as a community of researchers which scope extends beyond the 2-year degree program. The question of labour in the art educational joined the *Art Work(ers)* research on several levels, including the one equation between universities and factories presented by George Caffentzis and Silvia Federici in their *Notes on the Edu-Factory and Cognitive Capitalism*: “As was the factory, so now is the university. Where once the factory was a paradigmatic site of struggle between workers and capitalists, so now the university is a key space of conflict, where the ownership of knowledge, the reproduction of the labour force, and the creation of social and cultural stratifications are all at stake. This is to say the university is not just another institution subject to sovereign and governmental controls, but a crucial site in which wider social struggles are won and lost.”<sup>24</sup> Caffentzis and Federici's reflection further advocates for the need to decentre the struggle around labour and education from a Western-oriented vision. If the internationality of the MAPS students could enable a similar process, the contradiction between its discursive statements and institutional hidden CVs often slowed down, if not neutralised, the decentering process. In a recent study, Angelika Thielsch analyses the “collision of discursive practices” based on the “implicit expectations” and “unintended hidden messages” related to local social rites, the language in the seminars that may contradict the announced educational contract, and the actual experience in higher education.<sup>25</sup> Thielsch particularly underlines the tensions around the different learning biographies of the students and teaching staff's on the one side, and the confusion related to unusual teaching formats and organisation as sensitive factors in the building of an international program.<sup>26</sup> The question of the potential celebration of the local and the tensions around the above-mentioned collision of implicit and explicit institutional discourses add to the complexity of building an international program.

---

23 The title of this paragraph is borrowed from a project by the \*err collective (see note 29).

24 Caffentzis, G. & Federici, S. (2007). Notes on the Edu-factory and Cognitive Capitalism. *Transversal*, May. <http://eipcp.net/transversal/0809/caffentzsfederici/en>

25 Thielsch, A. (2017). Approaching the Invisible: Hidden Curriculum and Implicit Expectations in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1. 167-187.

26 Thielsch 2017, *ibid.*, 180.

For MAPS, the question adds to the contradictions of the European reform of higher education –that re-centres the discursive reflection in Europe–and the financial vocabulary and professional vision that this implies. Slavoj Žižek identified in the Bologna Process the general economic task of “producing socially useful expert knowledge” and “privatising the general intellect.”<sup>27</sup> In this context MAPS, initially meant as an open and public art school and a regional service for the local cultural community, moved to a system of selective admissions inspired by criteria of excellence in the arts and the quality management. Criteria that were applied to art education based on the undiscussed assumption that excellence could be measured with exactitude. This certitude further translated in the Bologna Process shift to the institutional vocabulary of credits (ECTS), and the implied linear narrative of learning time that estimates the precise time for individual work, taught seminars, and remediations, in a cycle of four semesters leading to a degree –and therefore a “socially useful expertise”– in the visual arts. In these tensions, alternatives can be produced, though the pace is slowed down by the institutional general talk. Another example concerns the encouragement within the MAPS program to work collectively, which is contradicted by the individual assessment of degree juries and the system of graduation awards granted to the students at the end of their studies. For the first time in 2017, the possibility to grant the City of Sierre award to the ensemble of the graduates finally succeeded after negotiations with all the stakeholders involved. This collective award was a limited but important first step towards the recognition of the economic and labour alternative that collective processes in the arts promote, and that the MAPS program tries to support, from the faculty way of working to the students’ self-organised initiatives. In this respect, it is difficult to respond to survey evaluations on the professional careers of our students in the terms phrased by the quality management system, though it is clear that MAPS alumni practice extensively collective work. A selective overview includes the Pandilla Mantequilla collective<sup>28</sup> that started through the sharing of a studio space in 2012; the \*err collective<sup>29</sup> started in 2016 around the Athens; Mirella Salame had founded a collaborative farm with an impact on cultural production outside Beirut after her studies; several alumni<sup>30</sup> are part of or have crossed path with the Mesa 8 collective and Casa Poli in Concepción, Chile; others,<sup>31</sup> joined forces for specific exhibition, research or educational processes; finally, others produce alternative art educational proposals in Amman, Cairo and Geneva.<sup>32</sup>

In addition to being financial, the Bologna Process educational discourse is unquestionably and deeply Eurocentric. Though the evidence of the necessity to decolonize art institutions, including the educational ones, has been advocated for many years, the necessary research to provide tools for re-thinking institutional discourses and network with partners outside the European Community have only recently started to be developed. The Babel-like educational time structure within each institution further complicates the exchange

27 Žižek, S. (2010). *Living in the End Times*. London: Verso.

28 Ash Aravena, Patricio Gil Flood, Sara Mc Laren, Victoria Wigzell.

29 Alexandros Kyriakatos, Javier Gonzalez Pesce, David Gregory Rees-Thomas Jr, Camille Kaiser, Planetary Erotics, Mohamed Abdelkarim, Madeleine Dymond, Erika Pirl, David Romero Torres, Camilla Paolino. They created the project *The Feeling of Not Feeling at Home* that we borrow as a title for this paragraph.

30 Eduardo Cruces, Cristián Valenzuela, David Romero Torres.

31 Noor Abu Arafah, Madeleine Dymond, Patricio Gil Flood, Christina Jonsson, Jessica Decorvet, Victoria Wigzell, Erika Pirl, Tracy Lim, Katerina Samara, Nihan Somay, Alexia Turlin.

32 Mohamed Abdelkarim, Eduardo Cruces, Patricio Gil Flood, Raed Ibrahim, Sara Mc Laren, Nihan Somay.

during the academic year. We do not wish to advocate here for additional homologation, although an agreement on how a sustainable working exchange may be established between students and teachers from an international context still needs to be achieved.

In the specificity of the pluri-language Swiss context, the question of language and international reflection may be also addressed, literally, in terms of how to establish a common working ground. The “naturalised” assumption that English (or, rather, International Art English) may be the main idiom for art practices in an educational context is, of course, questionable. Relying on the Swiss Federal habit that everybody can speak their mother tongue in a national discussion context, in 2010 the MAPS program started to encourage students to produce their dissertation in their own mother tongue, when this proved relevant for their research, and to provide a translation of it in order to make it accessible to their mates, teachers and the guest-discussants invited for the open critics. In this context, in 2011 Omar Ba produced his dissertation on the oral history of Senegalese Tirailleurs in Wolof and French, and considered in his work the colonisation of imageries that languages imply, as well as the tensions between oral and written languages. Eventually, Katerina Samara wrote her “mémoire” in Greek and English and Noor Abu Arafah conceived her dissertation/artist’s novel as a double writing gesture, in English and eventually in Arabic.

Besides the numerous experiments and different responses elaborated since 2009 in parallel with other art institutions, nine years later the emergencies for MAPS as an art program are still in the negotiations around art labour and the lack of its recognition; in the lack of support for deep and responsible internationalisation of the programs, based on a verbal and cultural actual pluri-language institutional discourse; in the generational gap between different approaches to research; institutional discourse and self-organisation. However, all of these contradictions also produced unexpected alternatives, as it always happens in the context of a collective research process.

## Bibliography

- Antille, A. (2014). *Hors Piste. La recherche en art*. Lausanne, Sierre: Art & Fiction, ECAV.
- Antille, B. (Ed.) (2015). *Traces # 1 – Ars Contemporaneus Alpinus*. Sierre: ECAV.
- Art Work(ers), Martini, F. & Nüssli, C. (2017). *Blackout Magazine* issue 0 – Art Labour and issue 1 – Olivetti, Poesia concreta. Lausanne: art & fiction.
- Caffentzis, G. & Federici, S. (2007). Notes on the Edu-factory and Cognitive Capitalism. *Transversal*, May. <http://eipcp.net/transversal/0809/caffentziszfederici/en>.
- Drabble, B. (2016). Contemporary Art at the Tipping Point – Environmentally Engaged Art at (and after) the COP21. *Conference on Climate Change. Seismopolite*, 14, <http://www.seismopolite.com>.
- Drabble, B. & Martini, F. (2014). *Publishing Artistic Research*. Basel: SARN – Swiss Artistic Research Network.
- Habermans, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society* (Th. Burger, Trans.) Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Ireland, R. & Martini, F. (Eds.) (2013). *Pavilions/Art in Architecture*. Bruxelles: La Mulette.

Martini, F. & Michelkevičius, V. (Eds). (2013). *Tourists Like Us: Critical Tourism and Contemporary Art*. Vilnius: Vilnius Academy of Arts Press.

Thielsch, A. (2017). Approaching the Invisible: Hidden Curriculum and Implicit Expectations in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1, 167-187.

Thompson, E. P. (1977). *William Morris: Romantic to Revolutionary*. London: Merlin.

Weil, S. (2002). *La Condition ouvrière*. Paris: Gallimard.

Žižek, S. (2010). *Living in the End Times*. London: Verso.

## Χαρτογραφώντας τη δημόσια σφαίρα

**Christopher Füllemann**, Καλλιτέχνης – πρώην μέλος του Valais School of Art MAPS Faculty

**Alexandros Kyriakatos**, Καλλιτέχνης – MAPS Alumno

**Federica Martini**, Ιστορικός τέχνης και Επιμελήτρια – Κοσμήτορας της Σχολής Visual Arts, EDHEA

Ενώ η Σχολή Εικαστικών Τεχνών του Valais (EDHEA: Ecole de design et haute école d'art, πρώην ECAV) υφίσταται από το 1949, το Master of Arts in Public Spheres (MAPS) ιδρύθηκε το 2008 ως ένας τρόπος για να πλαισιωθεί η θεσμική καλλιτεχνική εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις της εποχής μας. Μέσα από το συνδυασμό έρευνας, θεωρίας και πράξης, το πρόγραμμα MAPS επιδιώκει να συναντηθεί και να αλληλεπιδράσει με άλλους κλάδους, όπως ο κριτικός αστικός σχεδιασμός, η δημιουργία πολιτικού τοπίου, η προφορική ιστορία, η ανθρωπολογία και η ιστορία. Η αρχική μας αναφορά έχει να κάνει με το μετα-βιομηχανικό αλπικό περιβάλλον της πόλης της Sierre. Ένας χώρος σε μεταβατικό στάδιο που είναι απομακρυσμένος από τα μεγάλα κέντρα της τέχνης, και αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς του MAPS, μαρτυρεί τις σημερινές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές τόσο ως αποτέλεσμα της κατάρρευσης της επιχείρησης αλουμινίου όσο και από τις παλαιότερες και σύγχρονες μεταναστεύσεις πληθυσμών. Οι αλλαγές αυτές αντανακλώνται στον εσωτερικό δημόσιο βίο και στα συστατικά των ανταγωνισμών του και παρέχουν ένα ευρύ ερευνητικό έδαφος για τους καλλιτέχνες και θεωρητικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, είτε είναι φοιτητές, απόφοιτοι, καθηγητές ή επισκέπτες. Για το σκοπό αυτό, το πρόγραμμα MAPS αναδύεται ως μια εκπαιδευτική μέθοδος που ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και σε συλλογικό κοινοτικό έργο, που συνειδητά απευθύνεται σε διάφορες ομάδες και συλλόγους, με πρώτη ομάδα εμάς τους ίδιους -τους καλλιτέχνες και τους θεωρητικούς που συναποτελούν το πρόγραμμα ως φοιτητές, εκπαιδευτικοί, επισκέπτες και διοικητικό προσωπικό στην Σχολή Καλών Τεχνών- σε συνεργασία με τις τοπικές, εθνικές και διεθνείς συνδέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που οι συμμετέχοντες συνεισφέρουν στο πρόγραμμα. Η συζήτηση επικεντρώνεται σε επιλεγμένα project, μεταξύ των οποίων το «2016 Sensitive Constructions intervention in Chippis» και το ερευνητικό έργο «2016-ongoing Art Work(ers)».



# Περιεχόμενα – Contents

Πρόγραμμα Εργασιών συνεδρίου .....	9
Χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας .....	21
«Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21ου Αιώνα» - σύντομος απολογισμός.....	23
«Για μια Σχολή Εικαστικών Τεχνών του 21ου Αιώνα»- Η επιμέλεια των Πρακτικών .....	26
<b>Κύριοι ομιλητές</b>	
<b>Keynote speakers</b>	
<b>Steven Henry Madoff, <i>What Is to Be Done? Art School Now</i></b>	
<b>Steven Henry Madoff, <i>Τι πρέπει να γίνει;</i></b> .....	29
<b>Luca Buvoli, <i>Teaching and Making Art in Times of Fear</i></b>	
<b>Luca Buvoli, <i>Διδάσκοντας και δημιουργώντας τέχνη σε καιρούς φόβου</i></b> .....	37
<b>Jo Volley, <i>Sharing Knowledge</i></b>	
<b>Jo Volley, <i>Ανταλλαγή γνώσης</i></b> .....	51
<b>Σχολές Εικαστικών Τεχνών: προγράμματα σπουδών, μέθοδοι εικαστικής διδασκαλίας, διεπιστημονικές προσεγγίσεις.</b>	
<b>Schools of Visual Arts: Curricula, Methods of Teaching Art, Interdisciplinary Approaches</b>	
<b>Αρετή Αδαμοπούλου, <i>Ένα πείραμα για τη διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης σε φοιτητές εικαστικών τεχνών και αρχιτεκτονικής</i></b>	
<b>Areti Adamopoulou, <i>An Experiment in Art History Teaching</i></b> .....	69
<b>Αγγελική Αυγητίδου, <i>Στοχασμός και αναστοχασμός στην καλλιτεχνική έρευνα και εκπαίδευση</i></b>	
<b>Aggeliki Avgitidou, <i>Reflection and Self-Reflection in Art Research and Education</i></b> .....	81
<b>Θέμις Βελένη, <i>Εικαστικές τέχνες και μουσική: Διαθεματικές προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας και η δράση «Ζωγραφίζοντας τη μουσική» του Φεστιβάλ Ισπανικής Μουσικής της Κάντιθ</i></b>	
<b>Themis Veleni, <i>Visual Arts and Music: Interdisciplinary Approaches in Art Education</i></b> .....	95
<b>Γλαύκη Γκότση, <i>Παρελθόν έναντι παρόντος; Σημειώσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης σε μια σύγχρονη Σχολή Καλών Τεχνών</i></b>	
<b>Glaflki Gotsi, <i>Past Versus Present? Notes on the Teaching of Art History in a Contemporary School of Fine Arts</i></b> .....	117
<b>Ζωή Γοδόση, <i>Από την αίθουσα στο εργαστήριο: συνεργατικές δράσεις ανάμεσα στα μαθήματα ιστορίας της τέχνης και τα εργαστηριακά μαθήματα στη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i></b>	
<b>Zoi Godosi, <i>From the Classroom to the Studio: Collaborative Actions between the Art History Courses and the Studio Courses in the School of Fine Arts - University of Western Macedonia</i></b> .....	123

<b>Γιάννης Ζιώγας</b> , <i>Σχεσιακές εικαστικές πρακτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Το παράδειγμα του 1ου Εργαστηρίου Ζωγραφικής του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας</i>	
<b>Yannis Ziogas</b> , <i>Visual Relational Practices in Contemporary Education</i> .....	<b>137</b>
<b>Θωμάς Ζωγράφος</b> , <i>Η Τέχνη ως όχημα για τη συνάντηση με τον Κόσμο</i>	
<b>Thomas Zografos</b> , <i>Art as a Vessel to Encounter with Cosmos</i> .....	<b>153</b>
<b>Φίλιππος Καλαμάρας</b> , <i>Φύση και εικαστικός δημιουργός. Σύγχρονες εργαστηριακές πρακτικές και υβριδικές μορφές τέχνης στην εικαστική διδασκαλία</i>	
<b>Philippos Kalamaras</b> , <i>Contemporary Studio Practices and Hybrid Forms of Art in Teaching Visual Arts</i> .....	<b>163</b>
<b>Απόστολος Καλφόπουλος</b> , <i>Narrative Spaces and Critical Environments</i>	
<b>Apostolos Kalfopoulos</b> , <i>Narrative Spaces and Critical Environments</i> .....	<b>169</b>
<b>Στέλλα Κασίδου</b> , <i>«Διεκπεραιωτική διδασκαλία στα Εικαστικά δεν ΝΟΕΙΤΑΙ!»: απόψεις φοιτητών/ριών του ΤΕΕΤ (ΠΔΜ) για τη διδασκαλία των Εικαστικών στο ελληνικό σχολείο</i>	
<b>Stella Kasidou</b> , <i>“Teaching Arts is not a Typical procedure”: Student’s Views of Fine and Applied Arts Department (University of Western Macedonia) about Artistic Education in Greek Schools</i> .....	<b>177</b>
<b>Ευμορφία Κηπουροπούλου</b> , <i>Υποκειμενικότητα καλλιτεχνών σε δίλημμα: Παιδαγωγική κατάρτιση και εκπαίδευση / Τέχνη και καλλιτεχνική διάδραση</i>	
<b>Evmorfia Kipourovou</b> , <i>Artists’ Identity in Dilemma: Pedagogical Training and Education/Art and Artistic Interaction</i> .....	<b>191</b>
<b>Δωροθέα Κοντελετζίδου</b> , <i>Οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών και ο κόσμος της τέχνης</i>	
<b>Dorothea Konteletzidou</b> , <i>From the pioneers / vanguard to the art systems</i> .....	<b>207</b>
<b>Τιτίνα Κορνέζου</b> , <i>Η συγκρότηση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στις Ακαδημίες (16ος-19ος αι.): κοινωνικά προτάγματα και αισθητικές προϋποθέσεις.</i>	
<b>Titina Kornezou</b> , <i>Shaping Art Education in the Academies (16<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> c.): Social Imperatives and Aesthetic Conditions</i> .....	<b>213</b>
<b>Σοφία Κυριακού</b> , <i>Πρακτικές εξωστρέφειας στην εικαστική διδασκαλία</i>	
<b>Sofia Kyriakou</b> , <i>Extroversion Practices in the Teaching of Art</i> .....	<b>227</b>
<b>Νόρα Λέφα</b> , <b>Rada Čahtarević</b> , <i>Ξαναδιαβάζοντας τον κόσμο</i>	
<b>Nora Lefa</b> , <b>Rada Čahtarević</b> , <i>Re-Reading the World</i> .....	<b>233</b>
<b>Άρης Μαυρομμάτης</b> , <i>Ο «Γεωμετρικός Χώρος» ως χώρος έκφρασης της σχέσης Ζωγραφικής, Φιλοσοφίας και Μαθηματικών</i>	
<b>Aris Mavrommatis</b> , <i>“Geometric Area” as the Crossroads of (the Expression of) Art, Philosophy and Mathematics</i> .....	<b>243</b>
<b>Σαπφώ Α. Μορτάκη</b> , <i>Η εκπαιδευτική διάσταση της Σχολής Καλών Τεχνών: βιωματική μάθηση και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη</i>	
<b>Sapfo Mortaki</b> , <i>The Educational Aspect of a School of Fine Arts: Experiential Learning and Participatory Techniques in the Teaching Process</i> .....	<b>257</b>
<b>Vasileios Bouzas</b> , <b>Konstantinos Tiligadis</b> , <b>Elena Efeoglou</b> , <b>Iakovos Panagopoulos</b> , <i>Digital visual inter-departmental studies</i>	

<b>Βασίλης Μπούζας, Κωνσταντίνος Τηλιγάδης, Έλενα Εφέογλου, Ιάκωβος Παναγόπουλος, Ψηφιακές εικαστικές δια-τημηματικές μελέτες/σπουδές</b> .....	<b>273</b>
<b>Harika Esra Oskay-Malicki, A Future for Art Education in the Turkish Context</b>	
<b>Harika Esra Oskay-Malicki, Η δυνατότητα μιας άλλης Σχολής Καλών Τεχνών στην Τουρκία</b> .....	<b>281</b>
<b>Παναγιώτης Παπαδημητρόπουλος, Το θέμα και η φωτογραφία: Από την πράξη, στη θεωρία, στη διδακτική της φωτογραφίας-ως-τέχνης και τανάπαλιν.</b>	
<b>Panayotis Papadimitropoulos, Photography and the Subject-Matter: From Practice to Theory, to the Teaching of Photography-as-Art and vice versa.</b> .....	<b>289</b>
<b>Βασίλης Πασχάλης, Από τον 19<sup>ο</sup> εις τον νυν αιώνα: σχετικά με τις θεωρήσεις των τεχνών στις απαρχές της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης</b>	
<b>Vassilis Paschalis, From 19<sup>th</sup> to the Present Century: Thoughts about the Approaches of Art Teaching in University Level</b> .....	<b>299</b>
<b>Ιάκωβος Α. Ρήγος, Ελένη Τσιριγώτη, Ελαφρές Κατασκευές: Εφήμερη Επέμβαση για ένα Διαχρονικό Μνημείο</b>	
<b>Jacob Rigos, Eleni Tsirigoti, Lightweight Constructions: Ephemeral intervention for a Timeless Monument</b> .....	<b>309</b>
<b>Barbara Stec, Urban Stage Design</b>	
<b>Barbara Stec, Σκηνογραφία στον αστικό χώρο</b> .....	<b>319</b>
<b>Αμαλία Φοκά, Πώς θα διαμορφωνόταν ένα πρόγραμμα σπουδών Σχολής Εικαστικών Τεχνών ακολουθώντας τη λογική επίλυσης προβλημάτων ενός μηχανικού;</b>	
<b>Amalia Foka, How would a School of Fine Arts Curriculum be Formed with the Problem-Solving Logic of an Engineer?</b> .....	<b>331</b>
<b>Fehim Hadžimuhamedović, Against Contemporary Image 'Blindness': Elementicity of Image based on Phenomenology of Visual Perception</b>	
<b>Fehim Hadžimuhamedović, Κατά της «τυφλότητας» της σύγχρονης εικόνας: Το στοιχειώδες της εικόνας με βάση την φαινομενολογία της οπτικής αντίληψης</b> .....	<b>343</b>

## Σχολές Εικαστικών Τεχνών: η σχέση με την κοινωνία και το ευρύτερο πολιτιστικό πλαίσιο

### Schools of Visual Arts: The relation with society and the broader cultural context

<b>Νίκος Βασιλογαμβράκης, Έλενα Λαγούδη, Κατερίνα Μπάρτζη, Αλεξία Παναγοπούλου, Μια προσέγγιση της καλλιτεχνικής παραγωγής βασισμένη στα δεδομένα: πώς η τεκμηρίωση της καλλιτεχνικής παραγωγής των δημιουργών ωφελεί τους ίδιους, τις Σχολές Καλών Τεχνών και την κοινωνία</b>	
<b>Nikos Vasilogamvrakis, Elena Lagoudi, Katerina Bartzi, Alexia Panagopoulou, How Documentation of the Artistic Production Benefits Artists, Schools of Fine Arts and Society: A Datacentric Approach to Artistic Production</b> .....	<b>355</b>
<b>Χρυσούλα Βοσκοπούλου, Τέχνες και περιφερειακή ανάπτυξη</b>	
<b>Chrysoula Voskoroulou, Arts and Regional Development</b> .....	<b>367</b>
<b>Σταμάτης Γαργαλιάνος, Μάρκετινγκ Εικαστικών: Διαδικασίες και μέθοδοι πωλήσεων εικαστικών προϊόντων</b>	
<b>Stamatis Gargalianos, Marketing of Fine Arts: Processes and Methods of Sales</b>	

<i>in the Case of Art Products</i> .....	<b>373</b>
<b>Ειρήνη Γιαννημάρια</b> , <i>Καλλιτεχνική εκπαίδευση και προσφυγική κρίση: Τρία παραδείγματα δράσεων των φοιτητών της ΑΣΚΤ με επίκεντρο την κοινωνική διάσταση της τέχνης και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης</i>	
<b>Irene Giannimara</b> , <i>Art Education and Refugee Crisis – Three Projects that Focus on the Social Dimension of Art and the Social Role of Education</i> .....	<b>387</b>
<b>Γιάννης Ζιώγας</b> , <i>Η Λογοκρισία στην Ακαδημαϊκή Κοινότητα: η περίπτωση της λογοκρισίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών (Δεκέμβριος 2015)</i>	
<b>Yannis Ziogas</b> , <i>Censorship in the Academic Community: The Case of Censorship of the Department of Fine and Applied Arts (December 2015)</i> .....	<b>393</b>
<b>Βασιλική Κανελλιάνου</b> , <i>Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Σχολές Καλών Τεχνών: η περίπτωση των MOOCs</i>	
<b>Vassiliki Kanelliadou</b> , <i>Distance Education and Schools of Fine Arts: The Case of MOOC</i> .....	<b>411</b>
<b>Ελένη Κάρτσακα, Μαρίνα Πατσίδου – Ηλιάδου, Μαρία Παπαδοπούλου</b> , <i>Η τέχνη της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στη συμβουλευτική ενάλωτων ομάδων: Η χρήση των μαζικών μέσων επικοινωνίας στην κατάρτιση εμπυχωτών ενάλωτων ομάδων</i>	
<b>Eleni Kartsaka, Marina Patsidou-Pliadou, Maria Papadopoulou</b> , <i>The Art of Audiovisual Training in Counselling Vulnerable Groups: The Use of the Mass Media Communication in Training Animators for Vulnerable Groups</i> .....	<b>417</b>
<b>Ολύβια Κυριακοπούλου</b> , <i>Οι Σχολές Εικαστικών Τεχνών και ο κόσμος της τέχνης. Εφαρμοσμένα εργαστήρια: από τη θεωρητική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή</i>	
<b>Olivia Kyriakopoulou</b> , <i>Applied Workshops: From Theoretical Approach to practical Application</i> .....	<b>437</b>
<b>Θάνος Λούδος</b> , <i>Πώς οι Art Fairs έχουν αναμορφώσει την παγκόσμια αγορά τέχνης</i>	
<b>Thanos Loudos</b> , <i>How Art Fairs Reshaped the Art Market</i> .....	<b>443</b>
<b>Δημήτρης Γ. Μυλωνάς</b> , <i>Ο ρόλος Σχολών Εικαστικών Τεχνών στην περιφερειακή οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη: το παράδειγμα του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας</i>	
<b>Dimitris G. Mylonas</b> , <i>The Role of Fine Arts Departments in Regional Economic, Social and Cultural Development: The Example of the Fine and Applied Arts Department of the University of Western Macedonia</i> .....	<b>447</b>
<b>Γεώργιος Παλιάτσιος</b> , <i>Η συμβολή της Τέχνης στην άρση του Κοινωνικού αποκλεισμού - μία πρόταση κατεύθυνσης των Σχολών Εικαστικών Τεχνών</i>	
<b>George Paliatsios</b> , <i>The Contribution of Art to the Waiver of Social Exclusion – a Direction Proposal for the Schools of Fine Arts</i> .....	<b>461</b>
<b>Στέλλα Συλαίου</b> , <i>Σχολές Εικαστικών Τεχνών, σύγχρονη τέχνη και ψηφιακότητα</i>	
<b>Stella Sylaiou</b> , <i>Schools of Fine Arts, Contemporary Art and Digitality</i> .....	<b>475</b>
<b>Christopher Füllemann, Alexandros Kyriakatos, Federica Martini</b> , <i>Mapping out Public Spheres</i>	
<b>Christopher Füllemann, Alexandros Kyriakatos, Federica Martini</b> , <i>Χαρτογραφώντας τη δημόσια σφαίρα</i> .....	<b>493</b>





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA, SCHOOL OF FINE ARTS  
DEPARTMENT OF FINE AND APPLIED ARTS

ISBN 978-618-83267-2-9



9 786188 326729 >