

1.

Ο ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ
ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΜΑΣ να αναπαραστήσουμε και να κατανοήσουμε το γεγονός της λειτουργίας του κουκλοθέατρου στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, θεωρήσαμε υποχρέωσή μας να παρουσιάσουμε μια ρεαλιστική εικόνα των τρόπων με τους οποίους οι τέχνες παρεμβαίνουν στο σημερινό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Έτσι, σ' αυτό το κεφάλαιο θα υποστηρίξουμε ότι ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση έχει μετασχηματιστεί ριζικά σε σχέση με τον ρόλο που κατείχαν τη δεκαετία του 1990. Εδώ δηλαδή και τριάντα χρόνια οι τέχνες έχουν πάψει σταδιακά να αποτελούν ένα παράλληλο εκπαιδευτικό σύμπαν προς αυτά των «θετικών» και των ανθρωπιστικών επιστημών. Έχουν αναδειχθεί σε κεντρικό και ενοποιητικό μοχλό μιας εκπαιδευτικής ολοκλήρωσης, η οποία στοχεύει στον μέσω της εκπαίδευσης μετασχηματισμό (όχι στην αναπαραγωγή) των κοινωνικών δομών. Ένα γεγονός που ασφαλώς δεν αφήνει ανεπηρέαστη και την παρέμβαση του κουκλοθέατρου στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι τέχνες στην ελληνική εκπαίδευση...

Η ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση έχει από παράδοση ενταγμένες τις τέχνες στα προγράμματα σπουδών κυρίως ως διακριτά και μάλλον υποβαθμισμένα γνωστικά αντικείμενα (Σκέμπερη, 2010).

Για παράδειγμα, το τρέχον πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης,¹ το οποίο λειτουργεί, με μικρές επιμέρους τροποποιήσεις, για περισσότερα από 15 χρόνια, υιοθετεί ως τέχνες τα εικαστικά, το θέατρο και τη μουσική. Στο νηπιαγωγείο, επίσης, στο οποίο η ελευθερία/αυτονομία των εκπαιδευτικών, ως προς τον σχεδιασμό του καθημερινού προγράμματος είναι και αναγνωρισμένη και λειτουργική και θεσμικά κατοχυρωμένη (Παρούση & Τσελφές, 2018· Τσελφές, 2019),² η εισαγωγή εικαστικών, θεάτρου και μουσικής προτείνεται εντός μιας διακριτής ενότητας, με τίτλο «Παιδί και δημιουργία-έκφραση». Στην ενότητα αυτή βρίσκεται ενταγμένο και το αντικείμενο της φυσικής αγωγής, με στόχους συνδεδεμένους με την κίνηση και το παιχνίδι. Εδώ, ο μεν τίτλος της ενότητας υπαινίσσεται ότι η ενασχόληση με τις τέχνες, την κίνηση και το παιχνίδι προάγει δημιουργικές και εκφραστικές ικανότητες των παιδιών, η δε σύντομη εισαγωγή αναφέρεται και στους κοινούς κώδικες των επιμέρους αντικειμένων. Παρ' όλα αυτά, οι ιδιαίτεροι σκοποί και στόχοι, όπως και η διδακτική διαχείριση που ακολουθούν, προσομοιάζοντας επιμέρους αναλυτικά προγράμματα, επιμένουν να διαφοροποιούν τις υπο-ενότητες εικαστικών, θεάτρου, μουσικής, κίνησης και παιχνιδιού.

Στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο τα προγράμματα σπουδών εμφανίζουν τρεις χωριστές ενότητες: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Θεάτρου,³ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Εικαστικών⁴ και ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής.⁵ Οι ενότητες

1. Δες τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα (Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών – Αναλυτικά προγράμματα σπουδών [ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ]) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

2. Και στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών του 2002 για το νηπιαγωγείο (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.], 2002α, σ. 587) και στα προγράμματα του «Νέου Σχολείου» του 2011 για το νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2011α, μέρος 1ο, σ. 58), η προτροπή των θεσμών, η σχετική με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι σαφής: Μέσα σε ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν μαθησιακές εμπειρίες που έχουν «νόημα» και «σκοπό» για τα ίδια «τα παιδιά».

3. Δες Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.], 2002β.

4. Δες ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002γ.

5. Δες ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002δ.

αυτές συνοδεύονται από αναλυτικά προγράμματα, αναπτυγμένα ανά τάξη και διαφοροποιημένα ανά αντικείμενο. Απ' αυτές τις τρεις ενότητες των προγραμμάτων σπουδών, μόνο η ενότητα των εικαστικών φαίνεται να εμφανίζει στους γενικούς σκοπούς της ευρύτερες αναφορές στις τέχνες, όπως:

Η ευαίσθητη ανταπόκριση, η κατανόηση, η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση [...] του φαινομένου της Τέχνης γενικότερα. Η κατανόηση της πολιτιστικής διάστασης και η συμβολή των τεχνών στον πολιτισμό διαχρονικά και συγχρονικά (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002γ, σ. 97).

Αντίθετα, τόσο το θέατρο όσο και η μουσική έχουν διακριτούς ως προς τις τέχνες ακόμη και τους γενικούς στόχους των προγραμμάτων τους. Για παράδειγμα, «ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης [...], ανάπτυξη εκφραστικών δεξιοτήτων μέσα από τον λόγο και τη γλώσσα» για το θέατρο (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002β, σ. 127) ή «ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση [...] εκτέλεση και δημιουργία μουσικής» για τη μουσική (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002δ, σ. 337). Πίσω από αυτόν τον διαχωρισμό που φαίνεται να κυριαρχεί στη σχολική ζωή, εκτιμούμε ότι βρίσκεται η κυρίαρχη και παραδοσιακή ένταση που διαμορφώνει τη δυναμική των σχέσεων της σχολικής εκπαίδευσης, την οποία προσδιόρισαμε στην εισαγωγή του βιβλίου ως διάκριση ανάμεσα στους κατέχοντες τη θεσμικά αναγνωρισμένη γνώση (π.χ. επιστήμονες, καλλιτέχνες, εκπαιδευτικούς) και αυτούς που διαχειρίζονται τις πρώτες/καθημερινές, σχετικές με τα πεδία των θεσμοθετημένων αλλά διαφορετικές, προϋπάρχουσες, διαισθητικές γνώσεις (μαθητές/τριες).

Η ένταση αυτή που φαίνεται να επιμένει ως κυρίαρχη, εξακολουθεί να οδηγεί τη δομή των προγραμμάτων σπουδών προς σύνολα σαφώς διακριτών γνωστικών αντικειμένων (δες και Bernstein, 1977 σχετικά με τον κατακερματισμό της γνώσης και τη λειτουργία των μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων ορίων), τα οποία διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Έτσι, ακόμη και σήμερα, το σχήμα της σχολικής εκπαίδευσης η διδασκαλία-μάθηση από εκπαιδευτικούς τάξης είναι μάλλον υποβαθμισμένη και όπου αυτή εμφανίζεται καλό θα ήταν να αντικατασταθεί, φαίνεται να λειτουργεί και για τα

αντικείμενα των τεχνών. Μουσικοί, δηλαδή, εικαστικοί, θεατρολόγοι και απόφοιτοι των Σχολών Φυσικής Αγωγής, θεωρείται σωστό να εργάζονται ακόμη και στο δημοτικό σχολείο ή και το νηπιαγωγείο για να κάνουν τα διακριτά μαθήματα των ειδικοτήτων τους.

Τεκμήριο για την εγκυρότητα της υπόθεσής μας αποτελεί η «πικρή» ιστορία των προγραμμάτων σπουδών για τις τέχνες που αναπτύχθηκαν το 2011 και ουδέποτε εφαρμόστηκαν.⁶ Στο πλαίσιο της ανάπτυξης αυτών των προγραμμάτων οι ειδικοί που κλήθηκαν να τα αναπτύξουν διαφώνησαν ριζικά ως προς το αν θα προσεγγίσουν τις τέχνες ως πολιτισμική ενότητα ή θα επιμένουν στις μεταξύ των ιδιαίτερων αντικειμένων διακρίσεις. Έτσι, γράφτηκαν δύο διαφορετικές προτάσεις: α) *Πρόγραμμα σπουδών για το «νέο σχολείο»*. *Τέχνες - πολιτισμός*⁷ και β) *Πρόγραμμα σπουδών για το «νέο σχολείο»*. *Πολιτισμός - Δραστηριότητες τέχνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση*.⁸ Το ότι η κεντρική αιτία της διαφωνίας είχε σχέση με διαφοροποιήσεις που συνδέονται, σε τελική ανάλυση, και με την κοινωνική-πολιτισμική δομή της εκπαίδευσης, φαίνεται από τα εξώφυλλα των δύο εκδόσεων. Σε αυτά, αντί να εμφανίζεται, για παράδειγμα, κάποια εμβληματική αναπαράσταση του περιεχομένου, που να υποδηλώνει τις διαφορετικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων από τις δύο προτάσεις, εμφανίζονται δύο διαφορετικές προσεγγίσεις των ρόλων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, και χωρίς περαιτέρω σχόλια παραθέτουμε τα γραφόμενα, στο εξώφυλλο για την εκδοχή (α):

Η πρόταση που ακολουθεί γίνεται με όραμα το Νέο Σχολείο και το σταδιακό μετασχηματισμό της Παιδείας, στη βάση μιας πραγματιστικής προσέγγισης του σχολείου, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες θεσμοθετήσεις, τις λειτουργικές δομές και το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Τα Προγράμματα Σπουδών που ακολουθούν βασίζονται

6. Προτείνονται μόνον ως συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα (<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>).

7. Δες Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.], 2011γ.

8. Δες ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2011δ.

στο υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα και στην ισχύουσα κατανομή ωρών διδασκαλίας ανά ειδικότητα και γνωστικό αντικείμενο της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο). Τα μαθήματα των Τεχνών είναι διακριτά και αυτοτελή και διδάσκονται από εκπαιδευτικούς της αντίστοιχης ειδικότητας, και όπου αυτοί δεν υπάρχουν (για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) από το δάσκαλο της τάξης (ΥΠΔΒΜΘ-Π.Ι., 2011γ, εξώφυλλο).

Η εκδοχή (β), η οποία, μέσα από την ενοποίηση που επιχειρεί, εμπλουτίζει και τα επιμέρους πεδία των τεχνών (πέραν της μουσικής, εικαστικής και θεατρικής παιδείας, εισάγει και την οπτικοακουστική παιδεία, καθώς και αυτήν του χορού):

Τα προτεινόμενα Προγράμματα Σπουδών στηρίζονται σε σειρά δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας, με αρκετούς βαθμούς ελευθερίας και δυνατότητες παραλλαγών, που μπορούν να πραγματοποιηθούν από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς ειδικότητας αλλά —όπου αυτό δεν είναι δυνατόν— και από ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας, χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις (ΥΠΔΒΜΘ-Π.Ι., 2011δ, εξώφυλλο).

Σε κάθε όμως περίπτωση, η παραπάνω διαφοροποίηση δεν εμποδίζει και τα δύο προτεινόμενα προγράμματα σπουδών από το να είναι οργανωμένα ορθολογικά και ποιοτικά, το καθένα με τη δική του παιδαγωγική και γνωσιακή προσέγγιση. Τα υποχρεώνει όμως να κοιτάζουν σε διαφορετικές μακροπρόθεσμες, πολιτικές σε τελική ανάλυση, προσεγγίσεις της κοινωνικής-πολιτισμικής τους επιρροής. Προσεγγίσεις, δηλαδή, που αν εφαρμόζονταν θα επηρέαζαν λιγότερο, μάλλον, τις κατευθύνσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά θα επηρέαζαν κυρίως τις κατευθύνσεις της κοινωνικής-πολιτισμικής λειτουργικότητάς τους. Και στο σημείο αυτό εκτιμούμε ότι βρίσκεται στις ταραγμένες μέρες μας η καρδιά της θεματικής «Εκπαίδευση στις Τέχνες»/«Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση» (Arts Education/Arts in Education). Σημείο ως προς το οποίο χρήσιμο θα ήταν να διακρίνονται και να συγκρίνονται οι τρέχουσες σχετικές προτάσεις και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Σημείο το οποίο θεωρούμε ότι αποκτά μορφή κάτω από την πίεση δύο θεμελιωδών υποθέσεων που

υιοθετούμε. Η μία επιλέγει την κονστρουξιονιστική γνωσιακή προσέγγιση (π.χ. Burr, 2003· Dragonas, Gergen, McNamee, & Tseliου, 2015) ως πλέον κατάλληλη για την αναπαράσταση των εκπαιδευτικών-μαθησιακών γεγονότων και η δεύτερη υποδηλώνει την άποψή μας για τον κοινωνικο-πολιτικό ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγόμενη και σε μετάβαση εποχή μας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012· UNESCO, 2015). Συγκεκριμένα, οι θεμελιώδεις υποθέσεις μάς λένε σε συντομία ότι:

α) Μαθαίνουμε απ' αυτά που κάνουμε. Είτε ως κοινωνικά υποκείμενα είτε ως ανθρώπινες-βιολογικές οντότητες, μέρη ενός φυσικού κόσμου ευρύτερου από τον κοινωνικό. Και αυτό ισχύει ακόμη και όταν προσπαθούμε να κάνουμε πράγματα για τα οποία εκτιμούμε ότι έχουμε μάθει τους τρόπους με τους οποίους συμβαίνουν.

β) Η γενική εκπαίδευση στις μέρες μας ενδιαφέρεται περισσότερο για τη δημιουργική και καινοτόμα ανασυγκρότησή της παρά για την αναπαραγωγή της. Και αυτό επειδή η αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών και περιβαλλοντικών δομών δείχνει προβληματική, αν όχι αδιέξοδη.

...και ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση

Ιστορική διαδρομή

Τη γενικότερη προσέγγιση της σχέσης των τεχνών με την εκπαίδευση την ξεκινάμε με αναφορά στο σημαντικό κατά την εκτίμησή μας έργο του Arthur Elford (1990), *A history of art education. Intellectual and social currents in teaching and visual arts* (N.Y. & London: Teachers College Press). Το κοινωνιολογικό-πολιτισμικό διάβασμα της ιστορίας των τεχνών στην εκπαίδευση που επιχειρεί ο συγγραφέας, το οποίο εκτιμούμε ότι συνοδεύεται από αρετές (δηλωμένη αβεβαιότητα και παρόρμηση, δύναμη και ευθύνη) που επιτρέπουν σε ένα ιστορικό κείμενο να φωτίζει το μέλλον (Bolin, 2017), οδηγεί σε μια σειρά συμπερασμάτων, τα οποία μας επιτρέπουν να οργανώσουμε και τις δικές μας σκέψεις, με βάση τα θεωρητικά σχήματα που προαναφέραμε στην Εισαγωγή μας.

Στο καταληκτικό του κεφάλαιο, ο A. Elfand (1990, pp. 275-276) διαπιστώνει ότι στη διάρκεια του 20ού αιώνα οι τέχνες στην εκπαίδευση επηρεάστηκαν έντονα από ιδέες που γεννήθηκαν και καθοδήγησαν τη γενική εκπαίδευση ως σύνολο, παρά από ιδέες που γεννήθηκαν στον χώρο των τεχνών. Παρ' όλα αυτά, τα σχήματα που διέτρεξαν αυτή τη σχέση αντικατοπτρίζουν μάλλον γενικότερα πολιτισμικά ρεύματα που κυριάρχησαν, εναλλασσόμενα με το πέρας του χρόνου, στις δυτικές κοινωνίες. Η κυριαρχία αυτών των ρευμάτων επηρέαζε ταυτόχρονα όλες σχεδόν τις πνευματικές δραστηριότητες της κάθε εποχής και συνδέονταν με το κοινωνικό κλίμα, που στη διάρκεια του 20ού αιώνα άλλαζε συνήθως με μεγάλες συχνότητες.

Και ενώ τα ρεύματα άλλαζαν, όταν ένα ρεύμα βρισκόταν σε θέση κυριαρχίας, η αξία του και τα συνδεδεμένα μ' αυτή σχήματα, χαρακτηρίζονταν ως παγκοσμίως έγκυρα. Οι στόχοι, οι μέθοδοι και οι φιλοδοξίες τους γίνονταν κανόνες/σχήματα τέτοιας προφανούς αξίας, ώστε να μην επιδέχονται αμφισβήτηση. Δεν υπάρχει όμως, διαπιστώνει ο A. Elfand (1990, p. 276), «κανένα ρεύμα επιρροής που να είναι από μόνο του κυρίαρχο για όλες τις εποχές και για όλα τα άτομα». Ενώ, ταυτόχρονα, τα μεγάλα ρεύματα που έρχονταν και παρέρχονταν, άφηναν τα ιστορικά τους ίχνη ορατά, για μεγάλα διαστήματα και μετά την «αποκαθήλωσή» τους. Για παράδειγμα, το «προοδευτικό» ρεύμα της *Avant-garde* έπαψε να είναι το πρωτοποριακό κίνημα με τη μορφή που λειτούργησε στη δεκαετία του 1920. Όμως πολλές από τις καινοτομίες του αναγνωρίζονται εύκολα ως μέρος της συνήθους πρακτικής και της σημερινής σχολικής εκπαίδευσης.

Στην πραγματικότητα, φαίνεται ότι τα διάφορα πολιτισμικά-κοινωνικά ρεύματα δεν πεθαίνουν πραγματικά (Elfand, 1990). Αντί γι' αυτό μετασχηματίζονται «εκ των πραγμάτων» (δες Sewell, 1992 αλλά και Devezas, 2005· Devezas & Corredine, 2002) και λειτουργούν εν μέρει με την καινούργια τους μορφή και σε επόμενες περιόδους.⁹ Έτσι, το κοινωνικό ρεύμα/κίνημα της «αποδοτικότητας»

9. Δες, για παράδειγμα, εκπαιδευτικά σχήματα της σχέσης κουκλοθέατρου και ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης στο Κεφάλαιο 4 του παρόντος βιβλίου.

του 1910 έγινε επιστημονικό ρεύμα/κίνημα στη δεκαετία του 1920 και συνδέθηκε με την ανατρεπτική κβαντική σκέψη (Αραμπατζής & Γαβρόγλου, 2012)· ενώ επανεμφανίστηκε ως «κίνημα ευθύνης» τη δεκαετία του 1970. Το ρεύμα της «αριστείας» της δεκαετίας του 1980, που στην Ελλάδα αναβίωσε με τα προγράμματα σπουδών του «Νέου Σχολείου» (δηλαδή, τριάντα χρόνια μετά), θυμίζει το ρεύμα/κίνημα του προσανατολισμού προς τις επιστήμες της δεκαετίας του 1960, που ξεκίνησε στην Αμερική μετά το sputnik-shock (Fuller, 2000· Reisch, 2005)· ενώ η δημιουργική αυτοέκφραση ως εκπαιδευτική στρατηγική από τη δεκαετία του 1920, επανεμφανίζεται στη δεκαετία του 1940 και επανέρχεται στις μέρες μας μέσω του προτάγματος «δημιουργικότητα - καινοτομία - επιχειρηματικότητα» (European Commission, 2010).

Με τον τρόπο αυτό, το ρεύμα της «ανασυγκρότησης» (reconstructionism)¹⁰ της εποχής της Μεγάλης Ύφεσης επέστρεψε σταδιακά τη δεκαετία του 1990, μετά την αποκαλούμενη «πτώση του τείχους» και την έναρξη της «διαδικασίας παγκοσμιοποίησης». Τα σχήματά του φτάνουν στις μέρες μας, με έμφαση στον εκπαιδευτικό χώρο. Η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης, η επιχειρηματικότητα, παραμένουν στο προσκήνιο. Το «πραγματιστικό-ανεστραμμένο πρόγραμμα σπουδών» του Dewey (όπως αναφέρεται στο Stoller, 2018) διαχέεται υπόρρητα σε πολλά επίπεδα εκπαίδευσης, μετασχηματισμένο συνήθως στη μορφή διδασκαλίας-μάθησης «project» ή «inquiry», υιοθετώντας και ρεύματα διεπιστημονικότητας, που θυμίζουν το προπολεμικό «κίνημα για την ενότητα των επιστημών» (Reisch, 2005). Το ρεύμα/κίνημα των «τεχνών στην εκπαίδευση» (Arts in Education) επανεμφανίζεται στο ίδιο πλαίσιο (Dewey, 1934) και παραμένει ως μια ισχυρή συνιστώσα στο συνολικό τοπίο, συνυπάρχοντας με το μάλλον παραδοσιακό ρεύμα της «εκπαίδευσης στις τέχνες» (Arts Education). Το τελευταίο γεγονός θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα στη συνέχεια του κειμένου μας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θεωρούμε την επανάληψη των ρευμάτων και την επαναφορά των σχη-

10. Για τον reconstructionism στην εκπαίδευση δες Brameld, 1977.

μάτων τους ως πανομοιότυπη με τις προηγούμενες ενσαρκώσεις τους. Η προσέγγισή μας ακολουθεί αυτήν του A. Elfand (1990):

Υπάρχουν αρκετές ομοιότητες που μας επιτρέπουν να κάνουμε συγκρίσεις μεταξύ των σημερινών συνθηκών και εκείνων του παρελθόντος και έτσι να έχουμε επίγνωση των παλαιών λαθών και των χαμένων ευκαιριών (p. 276).

Συγκεκριμένα, το ρεύμα των «τεχνών στην εκπαίδευση» άνθησε και στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990, συνυπάρχοντας, μάλλον ανταγωνιστικά, με το ρεύμα της «εκπαίδευσης στις τέχνες» (τυπικό παράδειγμα η αδιέξοδη συνύπαρξη των δύο προγραμμάτων σπουδών του 2011). Τη δεκαετία του 1990, πάντως, πλήθος σημαντικών προγραμμάτων διείσδυσης των τεχνών στην ελληνική εκπαίδευση χρηματοδοτήθηκαν και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ παράλληλα άνθησαν δραστηριότητες τόσο ιδιωτικής πρωτοβουλίας (εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από καλλιτέχνες) όσο και ακτιβισμού (αυτόνομα δίκτυα εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων, οργανωμένα κάτω από την ιδέα του «εκπαιδευτικού θεάτρου»). Το συνολικό ρεύμα φάνηκε, αρχικά, να υιοθετεί ή να αποδέχεται έναν μάλλον παιδαγωγικό φορμαλισμό που προήλθε από τα προγράμματα σπουδών γενικής εκπαίδευσης και τους σχετικά προσανατολισμένους κλάδους. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν αρκούσε για να αποκρούσει τη σύγκρουση με τη φιλοσοφία της «αυτοέκφρασης», που γεννήθηκε μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και επανεμφανίστηκε μετά τον Β΄.

Έτσι, το τρέχον ερώτημα είναι το με ποιους τρόπους τείνει ή μπορεί να επιτευχθεί σήμερα μια ισορροπία μεταξύ αυτών των τάσεων. Μεταξύ, δηλαδή, του διδακτικού φορμαλισμού και της αυτοέκφρασης. Πολύ περισσότερο που η σύγκρουση μεταξύ των διδακτικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων που στρέφονται προς το περιεχόμενο των τεχνών και εκείνων που βλέπουν την τέχνη ως αυτοέκφραση φαίνεται μάλλον ως αδιέξοδη. Όπως επισημαίνει ο Elfand (1990), στο όνομα της αυτοέκφρασης, τα παιδιά συχνά μένουν στα δικά τους τεχνήματα και έτσι υποβαθμίζεται η πρόσβαση στη γνώση που θα μπορούσε να διαφωτίσει τις προσωπικές τους ανησυχίες και αναζητήσεις για την τέχνη. Όμως, η επιμονή στη διδασκαλία των

τεχνικών ή των ονομάτων και των ημερομηνιών που συνδέονται με τα στυλ των τεχνών ή τα στοιχεία και τις αρχές του σχεδιασμού, μπορεί εύκολα να χάσει την επαφή με την τέχνη ως συγκεκριμένη διαδικασία παραγωγής πολιτισμικών πόρων από κάθε κοινωνικό-πολιτισμικό υποκείμενο, καθώς επιτρέπει σε κάποιον να κατανοεί το πλαίσιο της δράσης των τεχνών συνδεδεμένο μόνο με τα προϊόντα της (προσωπικής) φαντασίας των καλλιτεχνών.

Πριν από τριάντα χρόνια (αρχές της δεκαετίας του 1990), η παραπάνω ισορροπία στην εκπαίδευση έπρεπε να αναζητηθεί μεταξύ των τεχνών, των (θετικών) επιστημών και των ανθρωπιστικών επιστημών. Τότε, προφανώς, η ορθολογική επιστήμη ήταν κυρίαρχη, και η ζητούμενη ισορροπία μάλλον ετεροβαρής. Οι μεταξύ των τριών τομέων διαφορές ήταν σημαντικές και κυρίως ρητές (Elfand, 1990):

- i. Οι τέχνες χρησιμοποιούσαν την αρετή της συναισθηματικής εμπλοκής και της πρακτικής μάθησης, απογειώνοντας τη ζωή του συναισθήματος και της φαντασίας.
- ii. Οι (θετικές) επιστήμες χρησιμοποιούσαν την αρετή της αντικειμενικής απόστασης του μελετητή από το αντικείμενό του και της ακρίβειας, απογειώνοντας την ορθολογική σκέψη, ενώ
- iii. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες χρησιμοποιούσαν και αναδείκνυαν την αρετή της προσπάθειας για ηθική δράση.

Καθεμιά απ' αυτές τις οικογένειες μελέτης απαιτούσε τις δικές της μορφές γνώσης και εθεωρείτο απαραίτητη για να συμπληρωθεί η εικόνα της πραγματικότητας. Έτσι, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, οι τέχνες είχαν τον δικό τους ξεχωριστό ρόλο. Ρόλο που δεν τις διέσωζε, βέβαια, από το να συγκροτούν «δευτερεύοντα» γνωστικά αντικείμενα στα προγράμματα σπουδών ή να περιθωριοποιούνται στο πλαίσιο μη αξιολογούμενων εξωσχολικών δραστηριοτήτων ή δραστηριοτήτων παράλληλων προς τις σχολικές.¹¹

11. Δες, για παράδειγμα, τα τρέχοντα και εμφανώς ετεροχρονισμένα προγράμματα σπουδών της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, με τις δράσεις των «ελευθέρων ζωνών» ή και τη λειτουργία των «ομίλων».

Η εποχή της μετάβασης προς μια παγκόσμια κοινωνία-κουλτούρα

Στις μέρες μας όμως τα πράγματα φαίνεται να έχουν αλλάξει. Το παλιό κίνημα της «ενότητας των επιστημών» (Reisch, 2005) και ο μετασχηματισμός του μετά τη δεκαετία του 1990 σε «διακλαδικές-διεπιστημονικές» (interdisciplinary) και «υπερκλαδικές-διεπιστημονικές» (transdisciplinary)¹² διασυνδέσεις («διαθεματικές» για τα ελληνικά προγράμματα σπουδών), αν και δεν φαίνεται να έχει ανθήσει ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, έχει συμβάλει στη δημιουργία νέων ρευμάτων/σχημάτων. Τα νέα ρεύματα ξεκίνησαν να μιλούν για την ενότητα των θετικών με τις ανθρωπιστικές επιστήμες, μέσω των νέων τεχνολογιών, χρησιμοποιώντας το ακρωνύμιο STS: Επιστήμη - Τεχνολογία - Κοινωνία. Στη συνέχεια τροποποιήθηκαν, μια και διαπιστώθηκε ότι οι «παλιές» τεχνολογίες δεν πέθαναν ποτέ, όπως και ότι τα μαθηματικά παραμένουν ισχυρός και σχετικά αυτόνομος κώδικας οργάνωσης της σκέψης και της επικοινωνίας (εξίσου αν όχι περισσότερο από τις νέες τεχνολογίες), ενώ η σύνδεση με τις ανθρωπιστικές επιστήμες δυσκολεύει το εγχείρημα (η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των επιστημόνων από τις περιοχές των ανθρωπιστικών και των «θετικών» επιστημών ήταν και παραμένει μια δύσκολη και γενικώς σπάνια διαδικασία).

Έτσι στο ακρωνύμιο του σχήματος, «εις δόξαν» του επιστημονικού και τεχνολογικού ορθολογισμού, πέρασαν τα μαθηματικά και η αποκαλούμενη μηχανική (engineering), ενώ αποβλήθηκε η «κοινωνία» (STEM: Επιστήμη - Τεχνολογία - Μηχανική - Μαθηματικά). Τέλος, το τρέχον ρεύμα μάλλον αποδέχτηκε ότι η απόσυρση των

12. Οι όροι «interdisciplinary» και «transdisciplinary» αποδίδονται στην ελληνική βιβλιογραφία και οι δύο συνήθως ως «διεπιστημονικές». Ο πρώτος βέβαια όρος αναφέρεται σε διασυνδέσεις μεταξύ επιστημών που θεωρούνται συγγενείς (π.χ. φυσικής και χημείας), ενώ ο δεύτερος μεταξύ επιστημών που ανήκουν σε διαφορετικές παραδόσεις (π.χ. κοινωνικές και «θετικές» επιστήμες). Εμείς κάνουμε μια προσπάθεια για να απεικονίσουμε τη διάκριση αυτή με ελληνικές λέξεις, ρισκάροντας τους σχετικούς νεολογισμούς.

κοινωνικών-πολιτισμικών επιστημών δημιουργεί περισσότερα προβλήματα απ' όσα λύνει. Έτσι, τις επανέφεραν μέσω των τεχνών. Οι τέχνες μάλλον θεωρήθηκε ότι περιλαμβάνουν –μέσα από την παράδοση, τις αρχές και τις παραγωγές τους– κωδικοποιημένα τα πολιτισμικά, αισθητικά και κοινωνικά σχήματα της κάθε εποχής, ενώ ταυτόχρονα διαθέτουν και πανίσχυρα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. Έτσι, φτάσαμε στην τρέχουσα μορφή ακρωνύμιου STEAM: Επιστήμες - Τεχνολογία - Μηχανική - Τέχνες - Μαθηματικά. Ένα σχήμα που, αν και η ανάπτυξή του έχει περιορισμένη ακόμη ζωή, εκτιμούμε ότι βρίσκει το ρεύμα «τέχνες στην εκπαίδευση» έτοιμο να ανταποκριθεί και να του προσδώσει σημαντικά χαρακτηριστικά από τη δική του μορφή.

Η υπόθεση αυτή φαίνεται να κερδίζει έδαφος στη βιβλιογραφία των «art-educators» (δες π.χ. Liao, 2016· Patton & Knochel, 2017· Rolling, 2016), ενώ σπανίζει σ' αυτή των «science-educators» (δες π.χ. Gray, Rule, Gentzsch, & Tallakson, 2016· Zhbanova & Rule, 2018), οι οποίοι επιμένουν στο ρεύμα του STEM. Αν και οι τελευταίοι φαίνονται εξίσου έτοιμοι να στραφούν προς τις πολιτισμικές και καλλιτεχνικές διαστάσεις των επιστημονικών, τεχνολογικών και μαθηματικών τεχνημάτων, αναγνωρίζοντας για παράδειγμα τις αφηγηματικές και λογοτεχνικές δομές των θεμελιωδών κειμένων τους (Fuchs, 2015· Norris, Guilbert, Smith, Hakimelahi, & Phillips, 2005) ή την αισθητική των μαθηματικών δομών (Netz, 2005), οι απαραίτητες συνεργασίες μάλλον δεν ευδοκιμούν ούτε στον ακαδημαϊκό ούτε στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα παραδοσιακά σχήματα, όπου οι φιλόσοφοι, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνιολόγοι, οι παιδαγωγοί ασχολούνταν με το έργο των επιστημόνων αλλά όχι το αντίστροφο, μοιάζουν να παραμένουν ισχυρά ακόμη και στην εποχή μας. Μια εποχή όμως που πιέζει τους επαγγελματίες επιστήμονες και τεχνολόγους προς τον «επιστημονικό και τεχνολογικό γραμματισμό», μια συγκροτημένη και εκπαιδευτικά οργανωμένη μορφή «εκλαίκευσης» (Bybee, 1997· DeBoer, 2000), μια και το κοινωνικό σχήμα της πανίσχυρης κοινωνικά και οικονομικά ορθολογικής επιστήμης βρίσκεται στις μέρες μας υπό αμφισβήτηση, πιεζόμενο από τα ρεύματα της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (δες π.χ. Cromptley, 2018).

Στη συνέχεια του κειμένου, λοιπόν, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του ρεύματος «εκπαίδευση στις τέχνες»/«τέχνες στην εκπαίδευση» παρακολουθώντας την εξέλιξη του τις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα, μέσα από το βλέμμα των διεθνών διασκέψεων της UNESCO, της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και της τρέχουσας εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Και αυτό, γιατί θεωρούμε ότι το κουκλοθέατρο στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, ως τέχνη στην εκπαίδευση, μπορεί να μελετηθεί, λόγω της μακροχρόνιας και έντονης παρουσίας του, ως μια σημαντική επιμέρους μελέτη περίπτωσης, που εστιάζοντας στο μέρος μπορεί να φωτίσει το όλο.

Από τον «οδικό χάρτη της εκπαίδευσης στις τέχνες» στην «ατζέντα της Σεούλ» και μετά

Συνοψίζοντας και σχολιάζοντας τα χαρακτηριστικά του «οδικού χάρτη» της εκπαίδευσης στις τέχνες (UNESCO, 2006), μπορούμε να διαπιστώσουμε τα ακόλουθα:

A) Οι τέχνες προσεγγίζονται ως διαδικασίες έκφρασης και επικοινωνίας που εμφανίζονται, ανέκαθεν, μέσα σε κάθε πολιτισμό. Συνυπάρχουν με τις ιδέες που γεννούν στο μυαλό των ανθρώπων αναπόφευκτα οντολογικά ερωτήματα και οι «εκφράσεις» που τις επικοινωνούν ανοίγουν έναν χώρο κοινωνικού προβληματισμού και δράσης· τον χώρο των τεχνών.

Σε ό,τι αφορά τις μεταξύ των τεχνών διαφοροποιήσεις εντοπίζονται δύο σημαντικά χαρακτηριστικά: i) ακόμη και αν υπάρχουν διαφορετικοί όροι (διαφορετικές «ετικέτες») για τον προσδιορισμό διάφορων τύπων καλλιτεχνικών εκφράσεων (όπως χορός, μουσική, δράμα, ποίηση κ.ο.κ.), σ' όλο τον κόσμο, οι βαθύτερες/πραγματικές σημασίες αυτών των όρων διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών και ii) έστω και αν σήμερα μπορούμε να παρουσιάσουμε έναν, εξελισσόμενο πάντα, κατάλογο πεδίων τέχνης (π.χ. παραστατικές τέχνες, λογοτεχνία και ποίηση, χειροτεχνία, ντιζάιν, ψηφιακές τέχνες, αφήγηση, παράδοση-μεγάλες αφηγήσεις, εικαστικές τέχνες και φιλμ, media και φωτογραφία), δεν μπορούμε παρά να διαπιστώνουμε ότι

οι όροι αυτού του καταλόγου δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενοι. Επομένως, σημασία και για την εκπαίδευση έχουν σίγουρα και οι κοινές/εγκάρσια εγκατεστημένες πτυχές των διάφορων τεχνών· όχι μόνο οι ιδιαίτερες ανά πεδίο τέχνης εμπειρικές και πολιτισμικές συνιστώσες. Μια επιλογή που, για παράδειγμα, στην ελληνική εκπαίδευση εμφανίστηκε για πρώτη φορά με την πρόταση του ενός απ' τα δύο προγράμματα σπουδών του 2011.

Β) Ο «οδικός χάρτης» του 2006 έχει ρητούς στόχους, συνδεδεμένους διεθνώς με διαπιστωμένα αδύνατα σημεία των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εδώ, η εκπαίδευση στις τέχνες θεωρείται ότι μπορεί να προκαλέσει θετικές μεταβολές, χωρίς να αγγίξει τα θεμέλια των εκπαιδευτικών θεσμών. Θεμέλια που παραδοσιακά στηρίζονται στη συνύπαρξη και τον αλληλεπιδραστικό μετασχηματισμό «μαθητών/τριών» και «εκπαιδευτικών», κάτω από την πίεση της ανωτερότητας και της ισχύος της «γνώσης» που περικλείουν συγκεκριμένα και διακριτά γνωστικά αντικείμενα (Atkinson, 2018). Εντός αυτού του παραδοσιακού πλαισίου η «εκπαίδευση στις τέχνες» (Arts Education) υπόσχεται θετικές μεταβολές σε κάποιες κατηγορίες εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, σε αντιδιαστολή προς αυτές που υπόσχονται οι διδακτικού τύπου παρεμβάσεις άλλων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Science Education, Mathematics Education, Language Education κ.λπ.). Πιο συγκεκριμένα η «εκπαίδευση στις τέχνες» υπόσχεται βελτίωση των αποτελεσμάτων που αφορούν i) την υποστήριξη των δικαιωμάτων για εκπαίδευση και πολιτιστική συμμετοχή, ii) την ανάπτυξη των προσωπικών/ατομικών δυνατοτήτων, iii) τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και iv) την προώθηση της έκφρασης της πολιτιστικής πολυμορφίας. Αποτελεσμάτων που έχουν ευθεία αναφορά σε κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Για την περίπτωση της Ελλάδας, βέβαια, θα μπορούσαμε να πούμε με σχετική ασφάλεια ότι μέσα από τους θεσμούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία επιμένει «γνωσιοκεντρικά» στο ρεύμα της κυριαρχίας του ορθολογισμού των επιστημών, δεν προωθείται ουσιαστικά κανένας από τους παραπάνω στόχους· ούτε μέσω

των τεχνών. Αντίθετα, οι περισσότεροι απ' αυτούς τους στόχους προωθούνται στον ελληνικό χώρο μέσω μη τυπικών εκπαιδευτικών δράσεων: προγράμματα ένταξης, σχολικές δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος, ακτιβιστικές δράσεις κ.λπ., όπου βρίσκουν χώρο και δραστηριοποιούνται κυρίως οι προσεγγίσεις του ρεύματος των «τεχνών στην εκπαίδευση».

Γ) Εστιάζοντας στον στόχο που έχει αναφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης, ο «οδικός χάρτης» επεκτείνει την «εκπαίδευση στις τέχνες» και εντοπίζει, σε οργανωτικό επίπεδο, τέσσερις κατευθύνσεις όπου η μάθηση εντός και μέσω των τεχνών (Arts Education και Arts in Education) μπορεί να αναβαθμιστεί. Τις κατευθύνσεις αυτές τις θεωρεί ως συνιστώσες μιας ποιοτικής εκπαίδευσης: i) ενεργός μάθηση, ii) τοπικό πρόγραμμα σπουδών που συλλαμβάνει το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευομένων, iii) σεβασμός προς τις τοπικές κοινότητες και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και iv) εκπαιδευμένοι/ες και θετικά κινητοποιημένοι/ες εκπαιδευτικοί.

Σε επίπεδο εφαρμογής της ποιοτικής, εντός και μέσω των τεχνών, εκπαίδευσης, ο «οδικός χάρτης» πραγματοποιεί δύο κεντρικές επισημάνσεις: i) Οι τέχνες πρέπει να εισάγονται σταδιακά στους μαθητές/στις μαθήτριες μέσω καλλιτεχνικών πρακτικών και αντίστοιχων εμπειριών και να προσπαθούν να συντηρούν την αξία όχι μόνο του αποτελέσματος της καλλιτεχνικής διαδικασίας αλλά και της ίδιας της διαδικασίας. ii) Οι δύο βασικές προσεγγίσεις της μάθησης εντός και μέσω των τεχνών μπορούν να υλοποιηθούν ταυτόχρονα και δεν χρειάζεται να είναι ξεχωριστές. Οι τέχνες, δηλαδή, μπορούν να διδάσκονται ως μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα με έμφαση στους κλάδους τους· με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται οι καλλιτεχνικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, η ευαισθησία και η εκτίμησή τους για τις τέχνες. Μπορούν ταυτόχρονα να προσεγγίζονται και ως μέθοδος διδασκαλίας-μάθησης, στην οποία καλλιτεχνικές και πολιτισμικές διαστάσεις περιλαμβάνονται σ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών.

Ειδικά η δεύτερη προσέγγιση, όπως παρουσιάζεται στον «οδικό χάρτη», τείνει να προσομοιάζει τις «τέχνες στην εκπαίδευση» (Arts in Education) ως μια γενικότερα αποτελεσματική διδακτική μέθοδο. Μια διδακτική μέθοδο που μπορεί να εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους άλλων γνωστικών αντικειμένων:

Οι τέχνες (με τις πρακτικές και τις πολιτιστικές παραδόσεις που σχετίζονται μ' αυτές τις τέχνες) ως μέσο για τη διδασκαλία γενικών θεμάτων του προγράμματος σπουδών και ως τρόπος εμβάθυνσης στα εν λόγω θέματα. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας χρώματα, μορφές και αντικείμενα που προέρχονται από τις εικαστικές τέχνες και την αρχιτεκτονική, είναι δυνατόν να διδαχθούν θέματα της φυσικής, της βιολογίας και της γεωμετρίας. Ή με την εισαγωγή του δράματος ή της μουσικής να οικοδομηθεί μια διδακτική προσέγγιση εκμάθησης γλωσσών (UNESCO, 2006, p. 8).

Ο οδικός χάρτης βέβαια αναγνωρίζει ότι για να είναι αποτελεσματική η προσέγγιση αυτή απαιτεί αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Και αυτό επειδή αντιλαμβάνεται αυτή την προσέγγιση και τη δηλώνει ρητά ως διεπιστημονική (transdisciplinary). Και το δικό μας ερώτημα είναι: Μπορούν οι διδακτικές προσεγγίσεις αυτού του τύπου να σχεδιαστούν ορθολογικά και να λειτουργήσουν χωρίς αλλαγές στην ίδια τη δομή των προγραμμάτων σπουδών; Μήπως, με άλλα λόγια, απαιτείται ένας γενικότερος μετασχηματισμός στις δομές/στα συστήματα της εκπαίδευσης; Ή το παράδειγμα των ελληνικών διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών του 2002, το οποίο εγκαταστάθηκε και μακροημερεύει, μέσω ουσιαστικά των αναλυτικών προγραμμάτων ανά γνωστικό αντικείμενο και τάξη που το συνοδεύουν, μπορεί να αποτελεί πρότυπο; Γιατί, αν εξαιρέσει κάποιος την προσχολική εκπαίδευση, η οποία υιοθετεί μια διαφορετική κοινωνικά εκπαιδευτική δυναμική, από την οποία απουσιάζει η δημιουργία βαθμολογικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών/τριών στη βάση μιας μεταφυσικής εννοιολόγησης της γνώσης (Παρούση & Τσελφές, 2018· Τσελφές, 2019), το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών δεν φαίνεται να προκάλεσε κάποια θετική αλλαγή των εκπαιδευτικών πρα-

κτικών και αποτελεσμάτων με τις καινοτομίες του (διαθεματικότητα και στόχευση μάθησης εγκάρσιων εννοιών).

Παρ' όλα αυτά, τα μηνύματα του «οδικού χάρτη» έχουν διαχυθεί στους χώρους της διδακτικής διάφορων γνωστικών αντικειμένων (γλώσσας, φυσικών επιστημών, μαθηματικών κ.ά.). Θα τα συναντήσει κάποιος ως διδακτικές προτάσεις στο διαδίκτυο και στα εκπαιδευτικά περιοδικά ή ως εφαρμογές στις σχολικές τάξεις, αναπτυσσόμενα από εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτές/τριες ειδικοτήτων. Αλλά, φυλλομετρώντας τα, δεν θα μπορέσει να αποφύγει ένα «σιωπηλό» ερώτημα: Ποια είναι η σχέση τους με τις τέχνες, όταν αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ή γενικούς/ές παιδαγωγούς; Ή ποια είναι η σχέση τους με το γνωστικό αντικείμενο, όταν αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών ειδικοτήτων; Γιατί, διδακτικές προτάσεις αναπτυσσόμενες από διεπιστημονικές συνεργασίες θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα να συναντήσει...

Ως προέκταση/απάντηση στους παραπάνω προβληματισμούς έρχεται η «Ατζέντα της Σεούλ» (UNESCO, 2010), όπου τίθεται ρητά ο ριζοσπαστικός στόχος του «εποικοδομιστικού (constructive) μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων». Η εικόνα μας από το διάβασμα αυτής της Ατζέντας εντοπίζει ομοιότητες αλλά και αλλαγές σε σχέση με τις θεμελιώδεις θέσεις που διατυπώνονται στον «οδικό χάρτη» της UNESCO (2006), ως εξής:

α) Η αναγκαιότητα της ένταξης της «εκπαίδευσης στις τέχνες» εντός των παγκοσμίως λειτουργούντων εκπαιδευτικών συστημάτων καθορίζεται στη βάση των ίδιων ουσιαστικά κοινωνικών αναγκών τόσο στον «οδικό χάρτη» όσο και στην «ατζέντα». Η «ατζέντα» βέβαια δείχνει μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση του σύγχρονου κόσμου, έχοντας μάλλον αποδεχτεί τη στροφή προς την παγκοσμιοποίηση. Έτσι, θεωρεί ότι η «εκπαίδευση στις τέχνες»:

- i. Μπορεί να συμβάλει θετικά στα ζητήματα της ειρήνης, της πολιτισμικής πολυμορφίας και της διαπολιτισμικής κατανόησης, που δημιουργούνται κάτω από την πίεση της ανάγκης ενός δημιουργικού και προσαρμοστικού εργατικού δυναμικού στο πλαίσιο των μετα-βιομηχανικών οικονομιών.

- ii. Μπορεί να συμβάλει άμεσα στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει στη σημερινή περίοδο μετάβασης (κρίσης;), ο κόσμος και
- iii. Μπορεί να συμβάλει επιτυχώς στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, μια και μπορεί να καθοδηγήσει την οικοδόμηση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών προτύπων, καθώς και τη σύλληψη και τη διάχυση των σχετικών προγραμμάτων.

β) Ο κεντρικός λειτουργικός στόχος της «ατζέντας», που στοχεύει τις εκπαιδευτικές δομές, είναι σαφώς διαφοροποιημένος σε σχέση με αυτόν του «οδικού χάρτη». Από τον στόχο της «αναβάθμισης της ποιότητας της (τυπικής) εκπαίδευσης» (Improve the Quality of Education), έχει μετασχηματιστεί προς τον σαφώς πιο φιλόδοξο στόχο του «εποικοδομιστικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Constructive transformation of educational systems).

Στην κατεύθυνση αυτή, η βασική, κατά την άποψή μας, τεκμηρίωση των προτάσεων της «ατζέντας» περιγράφεται από τους Robert και Michele Root-Bernstein στην πρώτη κεντρική ομιλία της Συνδιάσκεψης του 2010 με θέμα «Οι τέχνες στο επίκεντρο». Στην ομιλία αυτή εντοπίζουμε τον βασικό λόγο μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων της εποχής μας ξεκινώντας από την εκπαίδευση στις τέχνες: οι τέχνες βρίσκονται αυτονόητα στο κέντρο της καλλιέργειας της δημιουργικής φαντασίας. Αυτό, στην εποχή μας, τις φέρνει στο κέντρο της εκπαίδευσης, επειδή εκ των πραγμάτων ζούμε σε μια «δημιουργική κοινωνία». Μια κοινωνία, δηλαδή, όπου διαπιστώνουμε περισσότερα αδιέξοδα από ό,τι διεξόδους και επομένως η βιωσιμότητά της προϋποθέτει μάλλον τη δημιουργικότητα παρά την αναπαραγωγή. Αυτό σημαίνει ότι εκ των πραγμάτων η εκπαίδευση για τη δημιουργικότητα έχει καταστεί βασικό κοινωνικό δικαίωμα· με την εκπαίδευση στις τέχνες να αποτελεί έναν εν δυνάμει τρόπο που μπορεί να καθοδηγήσει την παγκόσμια εκπαίδευση για τη δημιουργικότητα.

Οι Robert και Michele Root-Bernstein στηρίζουν αυτή την πρόταση στη βάση τεσσάρων αποτελεσμάτων μιας μεγάλης έρευνας που

πραγματοποιούσαν: i) οι τέχνες και τα τεχνήματα (crafts) στηρίζουν την καινοτομία στην επιστήμη και την τεχνολογία, ii) οι επιστήμονες μπορούν να εφεύρουν νέες τέχνες και οι καλλιτέχνες μπορούν να ανακαλύψουν νέες επιστήμες, iii) οι τέχνες και οι κατασκευές συσχετίζονται με τη δημιουργικότητα σε όλους τους κλάδους, από τη λογοτεχνία έως τις επιχειρήσεις και iv) αυτό το κάνουν εμπλέκοντας στις δημιουργικές διαδικασίες τα «εργαλεία σκέψης» των τεχνών.

Εμείς στεκόμαστε στο τελευταίο (iv) από τα τέσσερα επιχειρήματα, το οποίο οι ομιλητές έχουν αναπτύξει και σε βιβλίο τους (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 1999), όπου υποστηρίζουν ότι οι δημιουργικές ικανότητες συνυπάρχουν με μια σειρά από 13 εργαλεία σκέψης τα οποία συναντά κάποιος στις πρακτικές των τεχνών. Ταυτόχρονα, τα τρία πρώτα αποτελέσματα-επιχειρήματα, συνεπικουρούμενα από εκτεταμένη βιβλιογραφία στο πεδίο της επιστημολογίας, φαίνεται να υποστηρίζουν ότι οι δημιουργικές ικανότητες και τα σχετιζόμενα με αυτές εργαλεία σκέψης των τεχνών ενυπάρχουν και λειτουργούν και στον ακαδημαϊκό χώρο των επιστημών, όπως και σε όλους τους άλλους κλάδους δραστηριοτήτων· από την τεχνολογία και τη λογοτεχνία έως τις επιχειρήσεις.

Το σύνολο δηλαδή των επιχειρημάτων-αποτελεσμάτων βάλλει καταρχήν κατά του αυτονόητου της διαφοροποίησης του πεδίου των τεχνών, απ' αυτό των «θετικών» ή και των ανθρωπιστικών επιστημών, του εκπαιδευτικού ρεύματος της δεκαετίας του 1990. Για ποιον λόγο, όμως, είναι οι τέχνες το κατάλληλο μέσο που θα μπορούσε να προωθήσει στην εκπαίδευση τις δημιουργικές ικανότητες και να πετύχει να τις διαχύσει και σε όλα τ' άλλα πεδία; Αφού οι δημιουργικές ικανότητες (και τα σχετικά εργαλεία σκέψης) ενυπάρχουν, εν δυνάμει, και σε όλα τ' άλλα, διαρκώς εξελισσόμενα στον ακαδημαϊκό-επαγγελματικό χώρο, γνωστικά πεδία· θα τις αρνηθούμε ή θα τις υποβαθμίσουμε μόνο και μόνο επειδή μέχρι σήμερα στον εκπαιδευτικό χώρο συμπίεζονταν, στο όνομα της αναπαραγωγής του κυρίαρχου επιστημονικού ορθολογισμού και της συνδεδεμένης μάθησης συγκεκριμένων γνώσεων και πρακτικών; Γιατί να μην επιδιώξουμε, απλά, τη μεταφορά στον χώρο της εκπαίδευσης των δημιουργικών ικανοτήτων/εργαλείων σκέψης, που λειτουργούν ούτως ή άλλως

χωριστά και εξελίσσουν τα διάφορα πεδία αναφοράς των εκπαιδευτικών γνωστικών αντικειμένων;

*Προς μια παιδαγωγική των τεχνών -
Μια παιδαγωγική της δημιουργικότητας*

Κατά την άποψή μας, για ν' απαντηθεί το ερώτημα αυτό στην κατεύθυνση που υποστηρίζουν οι R. και M. Root-Bernstein, απαιτείται η διερεύνηση μιας «παιδαγωγικής των τεχνών», που σε αντίθεση με την τρέχουσα «παιδαγωγική της εκπαίδευσης» και τις επιμέρους διδακτικές κατευθύνσεις της, θα έπρεπε να πηγάζει από τις καλλιτεχνικές νόρμες και να είναι σε θέση να προωθήσει κεντρικά τη δημιουργικότητα έναντι της αναπαραγωγής. Γιατί οι τέχνες, σε αντίθεση με όλες τις άλλες δραστηριότητες (από επιστημονικές μέχρι επιχειρηματικές), υπάρχουν και ζουν επιδιώκοντας μέσω της δημιουργικότητας το «νέο», το οποίο καθιερώνουν μέσω «καινών τομών» ακόμη και ως ασύμβατο προς το «παλιό»· ενώ, για παράδειγμα, οι επιστήμες προστατεύουν το «παλιό» (δες την καθιέρωση αρχών αντιστοιχίας στις μεταβάσεις από παράδειγμα σε παράδειγμα) ακόμη και όταν αποδέχονται το «νέο» (Cropley, 2018). Γι' αυτό, ίσως μια «παιδαγωγική των τεχνών» θα είχε μεγαλύτερες πιθανότητες ως ρεύμα-γέννημα της εποχής μας να συμβάλει στη μέσω της εκπαίδευσης ανάδειξη και καθιέρωση του «νέου», το οποίο ακόμη και ως προσδοκία τείνει να διαβρώνει στις μέρες μας τη λογική της εκπαιδευτικής αναπαραγωγής: τη συντήρηση, δηλαδή, των εκπαιδευτικών κλισέ που φαίνεται ότι εκτρέφουν την κρίση.

Την παιδαγωγική αυτή αναζητήσαμε στα νεότερα κείμενα των ακαδημαϊκών που ασχολούνται με τη σχέση τεχνών και εκπαίδευσης. Και ήμασταν σίγουροι ότι θα τη βρούμε, μια και τέτοιας δομής παιδαγωγικές ήδη υπάρχουν στον χώρο των τεχνών. Όπως για παράδειγμα η θεατροπαιδαγωγική (Λενακάκης, 2008, 2014α), η οποία έχει οικοδομηθεί μέσω της τέχνης του θεάτρου: τέχνης στην οποία όλοι και από πάντα αναγνωρίζουν εξαιρετικές επικοινωνιακές ικανότητες. Θεατροπαιδαγωγική, στην οποία θα επανέλθουμε εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο (δες Κεφάλαιο 3 παρόντος βιβλίου),