

KEITH SWANWICK

Η φύση και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής γνώσης

1. Ποια είναι η σημασία και ο στόχος των τεχνών;

Είναι οι τέχνες απλώς ευχάριστες δραστηριότητες για την προσωπική μας απόλαυση ή μήπως είναι μια μορφή δημόσιου λόγου; Μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε μέσα στις σχολικές τάξεις ή μήπως είναι καλύτερα να τις απολαμβάνουμε έξω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα; Μήπως, το να μιλάμε για αξιολόγηση στο χώρο των τεχνών, είναι σαν να θέλουμε να βαθμολογήσουμε ένα όνειρο ή το παιχνίδι των παιδιών; Μπορούμε άραγε να διδάξουμε το όνειρο και το παιχνίδι; Ποιοί σημαντικοί στόχοι – αν υπάρχουν βέβαια τέτοιοι – βρίσκονται πίσω από τη απόπειρα να διδάξουμε την τέχνη και μέσω αυτής; Πού βρίσκονται οι ψυχολογικές ρίζες της τέχνης; Αυτά είναι ερωτήματα τα οποία έθεσα στο βιβλίο μου *Μουσική, Νους και Εκπαίδευση (Music, Mind and Education, 1988)*. Πρόκειται για ερωτήματα που δεν περιορίζονται απλώς στο να δικαιολογήσουν τη θέση της τέχνης στην εκπαίδευση, καλώντας μας να της παραχωρήσουμε παραπάνω χρόνο, πόρους και αναγνώριση. Γιατί αν υιοθετήσουμε μιαν ανεπαρκή συλλογιστική για την αξία των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, υπάρχει κίνδυνος να παρανοήσουμε πού στοχεύουμε στην εκπαίδευση και την τέχνη, και αυτό μπορεί να τινάξει όλη μας την προσπάθεια στον αέρα. Αποφάσεις για τον χαρακτήρα, τους στόχους και τη διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, επιλογή δραστηριοτήτων για την τάξη, τρόποι διδασκαλίας και μέθοδοι αξιολόγησης: η ποιότητα όλων αυτών εξαρτάται από την απάντηση στο ερώτημα: Γιατί (είναι) οι Τέχνες (σημαντικές για την εκπαίδευση); Ως απάντηση σε αυτό το ερώτημα, συντάσσουμε συνήθως έναν κατάλογο των ευεργετημάτων που μας προσφέρουν οι τέχνες. Τα πράγματα βέβαια δεν είναι πάντοτε ρόδινα, αλλά όταν πάνε καλά, η τέχνη και η διδασκαλία της αναγνωρίζεται πως έχουν μεγάλη αξία – τουλάχιστον αυτό μας δείχνει μια πρόσφατη έκθεση τόσο των δυνατών σημείων όσο και των αδυναμιών που εντοπίζονται στη διδασκαλία των τεχνών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο (Harland, 2000).

Είκοσι πέντε χρόνια πριν, η Έκθεση Gulbenkian, *Οι Τέχνες στα Σχολεία*, έδωσε μια σειρά απαντήσεων στο ερώτημα «Ποια η αξία των Τεχνών για την εκπαίδευση;» (1982: 18-40). Σύμφωνα με τα πορίσματα αυτής της έκθεσης, οι τέχνες συνιστούν ιδιαίτερες και ξεχωριστές κατηγορίες κατανόησης, ειδικές μορφές σκέψης. Αποτελούν μέσα κατανόησης του πολιτισμού. Είναι ένας τρόπος παραγωγής ιδεών και προκαλούν νέες εννοήσεις [insights] και εκλάμψεις της σκέψης [illuminations]. Συνιστούν ένα αντίβαρο στην αναλυτική σκέψη η οποία κυριαρχεί σε πεδία όπως οι θετικές επιστήμες και τα μαθηματικά, και μας δίνουν την αίσθηση της ολότητας. Ενεργοποιούν το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και την τάση του να εστιάζει στα αισθητηριακά, διαισθητικά και χωρικά στοιχεία της αντίληψης και της πράξης. Η Έκθεση Gulbenkian τονίζει επίσης ότι οι τέχνες προσφέρουν επιπλέον ευεργετήματα μέσω των διαδικασιών της μεταφοράς γνώσης. Βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτοκυριαρχίας, αναπτύσσουν τον συντονισμό, την χάρη, την ακρίβεια και λεπτότητα των κινήσεων, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της εσωτερικής πειθαρχίας, την αφοσίωση και την προδοχή στις λεπτομέρειες και βοηθούν την διαπροσωπική και διαπολιτισμική κατανόηση.

Παρά όμως την αναμφισβήτητη αξία αυτών των επιχειρημάτων, θεωρώ πως παραμένουν ανεπαρκή. Και αυτό διότι στερούνται μιας θεώρησης της αξίας της τέχνης που να βασίζεται σε μια ολοκληρωμένη θεώρηση της ανάπτυξης του νου. Το πρόβλημα με αυτού του είδους τις απόπειρες να καταδειχθεί η αξία της τέχνης είναι ότι μπορούν πολύ εύκολα να προκαλέσουν σύγχυση γύρω από το τί ακριβώς προσπαθούμε να κάνουμε, ιδιαίτερα στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσης. Αν, για παράδειγμα, θεωρήσουμε ότι ο σημαντικότερος ρόλος της τέχνης είναι να μας προσφέρει έναν τρόπο κατανόησης του πολιτισμού μας και ίσως και άλλων πολιτισμών, τότε θα έχουμε την τάση να αντιμετωπίζουμε την τέχνη στο σχολείο ως κλάδο των πολιτισμικών σπουδών, παρουσιάζοντας τα έργα της τέχνης ως χαρακτηριστικούς εκφραστές μιας ιστορικής περιόδου ή κοινωνικής ομάδας. Αν ακολουθήσουμε αυτήν τη συλλογιστική, τα παιδιά στο σχολείο πιθανότατα θα παρακολουθήσουν μια παρουσίαση της εξέλιξης των έργων τέχνης, συνοδευόμενη από μιαν ανάλυση του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο δημιουργήθηκαν, καθώς και από πλήθος λεπτομεριών ανεκδοτολογικού χαρακτήρα. Ένας συνάδελφός μου θεωρεί αυτού του είδους τα αναλυτικά προγράμματα ως προγράμματα του τύπου «μάθετε τί έπαιρνε για πρωινό ο Μπετόβεν». Έτσι, ένα έργο τέχνης ή μια μουσική εκτέλεση παρουσιάζεται μια μόνο φορά, ως παράδειγμα π.χ. του Ιμπρεσιονισμού, ή της εποχής του Μπαρόκ, του τάδε καλλιτέχνη ή του δείνα ζωγράφου. Η τάση να παρουσιάζεται η τέχνη ως χαρακτηριστικό δείγμα κάποιου άλλου πράγματος, ως εικονογράφηση που παραπέμπει σε ή βοηθά να συλλάβουμε κάτι άλλο, αντιτίθεται σε όσα ξέρουμε για το πώς πραγματικά οι άνθρωποι αναπτύσσουν τις σχέσεις τους με τις καλλιτεχνικές

δραστηριότητες. Η σχέση αυτή είναι συχνά μια έντονη εμπειρία που μας συνεπαίρνει ολοκληρωτικά και μας οδηγεί στο να επιστρέφουμε σε αυτήν ξανά και ξανά, θεωρώντας την ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό αντικείμενο ή γεγονός.

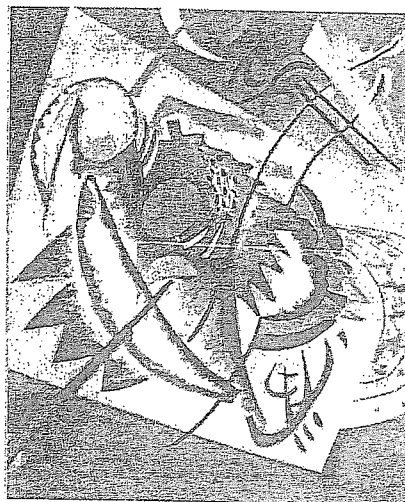
2. Γνώση μέσω εξοικείωσης (Knowledge by acquaintance)

Στο μυθιστόρημα του Τζον Στάινμπεκ *Τα Σταφύλια της Οργής* υπάρχει η περιγραφή μιας μουσικής συνάντησης ανάμεσα σε ανθρώπους που διώχτηκαν απ' τα σπίτια τους εξαιτίας της αμμοθύελλας κι έχουν μείνει ξεριζωμένοι σε σκηνές στην άκρη του δρόμου.

Κάποιος τύχαινε να φέρει την κιθάρα του έξω απ' το τσαντήρι του. Καθότανε σ'ένα κασόني για να παίξει, και όλοι από την κατασκήνωση πήγαιναν κατά κει σιγά-σιγά, τους τραβούσε κατά κει: Πολλοί ξέρουν να παίζουνε κιθάρα, μα τούτος εδώ έτυχε νά'ναι μάστορης. Αυτό είναι παίξιμο – τα μπάσα δωσ'του και χτυπάνε, όσο η μελωδία πηγαινοέρχεται πάνω στις κόρδες ίδια βηματάκια. Τα δουλεμένα χοντροδάχτυλα πατούνε τα χαράκια. Έπαιζε, κ'οι άλλοι μαζευόντανε τριγύρω του σιγά-σιγά ωσότου ο κύκλος έκλεισε και πύκνωσε, και τότε αυτός τραγούδησε το 'Μια δεκάρα το μπαμπάκι και τέσσερις το κρέας'. Κι οι άλλοι σιγοτραγουδούσανε μαζί του. Τραγούδησε και το 'Γιατί κοπέλες κόβετε τα μαλλιά σας;' Κ'οι άλλοι γύρω σιγοτραγουδούσανε μαζί του... Τώρα πια όλοι τους είχαν γίνει ένα σύνολο, μια μονάδα, τα μάτια τους μες στο σκοτάδι ήταν στραμμένα εσωτερικά, ο νους τους έπαιζε στα περασμένα χρόνια, και η θλίψη τους ήταν γαλήνια σαν ύπνος... Κι ο καθένας τους ήθελε νά'ξερε κι αυτός να παίζει, γιατί είναι όμορφο πράμα η κιθάρα. (Στάινμπεκ, 1939/1989: 305-306)

Πόσο διαφορετική είναι αυτή η ζωντανή εμπειρία από τις άνευρες «εκπαιδευτικές» παρουσιάσεις του τύπου «παιδιά, το τραγούδι που ακούτε ονομάζεται 'Μια δεκάρα το μπαμπάκι και τέσσερις το κρέας' και αποτελεί ένα παράδειγμα της αμερικανικής λαϊκής μουσικής παράδοσης των αρχών του 20ού αιώνα».

Ας περάσουμε σε ένα διαφορετικό παράδειγμα. Κοιτάξτε αυτόν τον πίνακα του Καντίνσκυ. Φέρει τον τίτλο «Κόκκινη Έλλειψη».



Δεν έχει και μεγάλη σημασία τί έτρώγε ο Καντίνσκυ για πρωινό, πότε γεννήθηκε, τι εθνικότητας ήταν, πώς πέρασε τα παιδικά του χρόνια, πού σπούδασε. Απλά κοιτάζτε. Κι ακούστε τι είπε αυτό το κορίτσι από ένα Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου (οφείλω αυτό το παράδειγμα στην Δρ. Πέπη Μιχαηλίδη).

Σ' αυτή τη ζωγραφιά βλέπω σχήματα διαφόρων χρωμάτων που φαίνονται αληθινά. Μπορεί να είναι αφηρημένη τέχνη. Όταν κοιτάζω τον πίνακα νιώθω ότι είμαι σ' έναν άλλο πλανήτη. Βλέποντας τα χρώματα, νιώθω τη φαντασία μου να παίρνει φωτιά. Ο πίνακας μου φαίνεται σαν ένας όμορφος χαρταετός. Βλέπω ένα ουράνιο τόξο, φρούτα κι ένα βέλος που δείχνει τον πίνακα. Βλέπω διάφορα αρχικά. Βλέπω μπλε ηλιαχτίδες. Με τα χρώματα νιώθω τη φαντασία μου να πετάει.

Δεν θα έπρεπε να βλέπεις αυτά τα πράγματα, κοριτσάκι, είσαι όμως τουλάχιστον αρκετά έξυπνη ώστε να αναγνωρίσεις ότι πρόκειται για αφηρημένη τέχνη. Ας'τα λοιπόν αυτά και αντίγραψε σε παρακαλώ τις παρακάτω πληροφορίες από την Εγκυκλοπαίδεια Μπριτάνικα:

Ο ρωσικής καταγωγής ζωγράφος Βασίλυ Καντίνσκυ (Wassily Kandinsky-το πλήρες όνομά του στα Ρωσικά Βασίλυ Βασίλιεβιτς Καντίνσκυ), που από πολλούς θεωρείται ως ο δημιουργός της καθαρής αφαίρεσης στη μοντέρνα ζωγραφική, γενήθηκε στη Μόσχα το 1866 και πέθανε Νείγυ συρ-Σεν το 1944. Μετά από επιτυχημένες πρωτοποριακές εκθέσεις, ίδρυσε την σημαντική, για την εξέλιξη της μοντέρνας τέχνης, ομάδα του Μονάχου «Ο γαλάζιος καβαλάρης» (Der Blaue Reiter, 1911-14) και αφοσιώθηκε στην αφηρημένη ζωγραφική. Οι φόρμες του, ρευστές και οργανικές στην αρχή, εξελίχθηκαν σε γεωμετρικές και, τελικά, σε πικτογραφικές (Μετρισμένη ορμή, 1944).

Τα πρώτα χρόνια. Η μητέρα του Καντίνσκυ ήταν Μοσχοβίτισσα, μία από τις προ-γιαγιάδες του Μογγόλα πριγκίπισσα και ο πατέρας του είχε γεννηθεί στην Κυάχτα, μια σιβηρική πόλη κοντά στα κινεζικά σύνορα. Έτσι, ο νεαρός Καντίνσκυ μεγάλωσε με μια πολιτιστική κληρονομιά εν μέρει ευρωπαϊκή κι εν μέρει ασιατική. Η οικογένειά του ήταν αρχοντική, ευκατάστατη, και αγαπούσε τα ταξίδια. Παιδί ακόμα, ο Καντίνσκυ γνώρισε τη Βενετία, τη Ρώμη, τη Φλωρεντία, τον Καύκασο και την Χερσόνησο της Κριμαίας. Στην Οδησό, όπου οι γονείς του εγκαταστάθηκαν το 1871, ολοκλήρωσε τις γυμνασιακές του σπουδές και ασχολήθηκε ερασιτεχνικά με το πιάνο και το βιολοντσέλο. Έγινε επίσης ερασιτέχνης ζωγράφος, κι αργότερα θυμόταν, σαν μια πρώτη παρόρμηση προς την αφαίρεση, την εφηβική του πεποίθηση ότι κάθε χρώμα είχε μια δική του μυστηριώδη ζωή (σ. 11-13, τόμ. 32).

Δεν έχω πρόβλημα μ' αυτές τις πληροφορίες, με μία προϋπόθεση: ότι δίνονται πάντα στο πλαίσιο της εξερεύνησης και της απευθείας επαφής, και ότι δίνεται πάντοτε αρκετός χρόνος ώστε να χωνευτούν και να έρθουν σε αναστοχαστικό διάλογο με την άμεση εμπειρία. Ακούστε ένα αγόρι από το ίδιο δημοτικό της Κύπρου.

Μοιάζει με αετό. Τα χρώματα είναι πράσινο, μπλε, μαύρο, άσπρο, κόκκινο, κίτρινο και πορτοκαλί. Βλέπω ένα φύλλο, ένα ψάρι που μοιάζει με δεινόσαυρο. Νομίζω πως η γυναίκα μου θα κάνει μωρά, γιατί βλέπω ένα κοτόπουλο με τρία αυγά. Νιώθω πως κάτι θα μου συμβεί. Κάτι κακό. Μοιάζει σα μουτζουρωμένη η εικόνα. Αν είχε ήχο, αυτός ο ήχος θα ήταν κάπως έτσι: ειειειειειειειε. Εδώ τελειώνει ο ήχος. Τώρα ακούω ένα κοτόπουλο κο, κο, κο, κο, κο, κο, κο. Τώρα βλέπω δύο πυραύλους S300. Βλέπω ένα ραβδί που είναι μαγικό και με χτυπάει. Ουρλιάζω. Βλέπω ένα παραλληλόγραμμο που έρχεται να με σώσει. Τελικά με έσωσε. Είναι σαν να είμαι μέσα στον πίνακα. Μέσα σ' αυτόν το λαβύρινθο. Τα χρώματα αυτά με έχουν κατακτήσει. Βλέπω ένα χρωματιστό ιερό κύκλο. Τρίγωνα, τετράγωνα, γραμμές, τόσο πολλές. Ένα τριπλό ιερό κύκλο. Ουάου!!!! Σκοινιά, ραβδιά, φωτιά, κάτι σαν μουσικές νότες. Κάτι μου λέει ότι μπορεί να πεθάνω μόλις δω μαύρες γραμμές. Είναι μια έκφραση ζωής.

Εμείς τι βλέπουμε; Όλα ή μερικά από αυτά τα πράγματα ή ίσως και περισσότερα, ίσως και διαφορετικά. Ή βλέπουμε μόνο έναν πίνακα του Ρώσου Καντίνσκυ; Αποκρινόμαστε στην τέχνη ή σε αντιλήψεις περί της τέχνης; Αυτή είναι μια σημαντική διάκριση που συχνά χάνεται στην επίσημη εκπαίδευση, όπου το να «μιλάμε για» είναι πολύ φτηνότερο κι ευκολότερο από την δημιουργία και την ευαισθητοποιημένη αποτίμηση.

Αλλά ας σταματήσω να γκρινιάζω. Μέσω της καλλιτεχνικής παραγωγής και ανταπόκρισης αναγνωρίζουμε, ταξινομούμε και αρθρώνουμε αισθήματα, όχι απαραίτητα συγκεκριμένα συναισθήματα, και συνειδητοποιούμε το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένος ο νους μας και ο νους των άλλων. Όπως το θέτει ο Σαίξπηρ, η φαντασία του ποιητή δίνει στο αέρινο τίποτα «έναν τόπο κι ένα όνομα». Κι όπως γράφει ο W.H. Auden:

Αυτό το οποίο δεν έχουμε ονομάσει
Ή αντιμετώπισει ως σύμβολο
Διαφεύγει της προσοχής μας.
(από το ποίημα *I am not a camera*)

Αυτό δεν υποβιβάζει την τέχνη σ' ένα συνονθύλευμα προσωπικών συναισθημάτων. Η ίδια η πράξη της έκφρασης μέσω ενός καλλιτεχνικού μέσου είναι μια πράξη μοιράσματος. Παρατηρήστε ότι αποφεύγω τον όρο «αυτο-έκφραση». Οι τέχνες δεν είναι απλώς ένα είδος συναισθηματικής αποφόρτισης αλλά τρόποι διερεύνησης και άρθρωσης του συναισθήματος. Σχετίζονται άμεσα με τα θεμελιώδη ζητήματα της ζωής και της εκπαίδευσης.

Πρόσφατα, επιχειρήματα που έχουν διατυπωθεί γύρω από τις ειδικές λειτουργίες του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις ειδικές λειτουργίες της τέχνης ως κάτι εντελώς διαφορετικό και ξέχωρο από την εννοιολογική σκέψη και ιδιαίτερα από τη γλώσσα. Είναι βέβαια αλήθεια πως μπο-

ρούμε να σκεφτόμαστε χωρίς λέξεις και ότι κατά έναν μεγάλο βαθμό, αυτό κάνουμε.

Ο Αϊνστάιν, αναφερόμενος στον τρόπο που σκέφτεται περιγράφει αυτήν ακριβώς τη διαδικασία:

Οι λέξεις ή η γλώσσα, γραπτή ή προφορική, δεν μοιάζει να παίζει κανένα ρόλο στον μηχανισμό της σκέψης μου. Οι ψυχικές [psychical] μονάδες [entities] που φαίνεται πως χρησιμεύουν ως στοιχεία της σκέψης είναι μερικά σημεία [signs] και μερικές λιγότερο ή περισσότερο καθαρές εικόνες [images] που μπορούν να αναπαραχθούν ή να συνδυαστούν «αβίαστα»... Αλλά από ψυχολογική άποψη, αυτό το συνδυαστικό παιχνίδι φαίνεται πως είναι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της παραγωγικής σκέψης – πριν ακόμη από την ύπαρξη οποιασδήποτε σύνδεσης με λογικές κατασκευές με λέξεις ή άλλα είδη σημείων που μπορούν να μεταβιβαστούν σε άλλους. Στη δική μου περίπτωση, τα στοιχεία αυτά είναι οπτικού και μερικές φορές μυσικού τύπου. Ψάχνω με πολύ κόπο και προσοχή για λέξεις ή άλλα σημεία, αλλά μόνο σε ένα δεύτερο στάδιο όταν πια το παιχνίδι των συνειρμών έχει πάρει τη θέση του και μπορεί να αναπαραχθεί κατά βούληση (στο Eisner, 1985: 127).

Συνοψίζοντας τα όσα έχουμε αναφέρει μέχρι εδώ, θέλω να τονίσω ότι η βασική μου θέση είναι πως πρέπει να αναγνωρίσουμε την κεντρική λειτουργία των τεχνών ως μορφών σκέψης και επικοινωνίας οι οποίες έχουν μεγάλη επίδραση και σημασία για τον άνθρωπο. Κάθε πολιτισμός και κάθε κοινότητα αναπτύσσει με τον ένα ή τον άλλον τρόπο τέτοιες δραστηριότητες. Πρέπει να πω ότι διαφωνώ με την θεώρηση των διαφορετικών μορφών της ανθρώπινης σκέψης ως διαφορετικών τύπων «ευφυΐας». Έτσι δεν θα αναφερθώ στον Howard Gardner σ' αυτό το άρθρο. Αντίθετα, νομίζω ότι είναι καλύτερο να σκεφτόμαστε στη βάση συμβολικών μορφών, επιστημονικών πεδίων ή συστημάτων λόγου.

3. Κοινά στοιχεία

Όπως ανέφερα, υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία ανάμεσα στις τέχνες. Υπάρχουν επίσης κοινά στοιχεία μεταξύ των διαφορετικών μορφών λόγου [discourse], των διάφορων συμβολικών μορφών, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις διάφορες μορφές τέχνης, τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και τη γλώσσα. Αυτά είναι τα παρακάτω:

- Δημιουργούμε νοητικές αναπαραστάσεις πράξεων και γεγονότων: φανταζόμαστε
- Αναγνωρίζουμε και δημιουργούμε σχέσεις μεταξύ των δημιουργημάτων της φαντασίας.

- Αναπτύσσουμε και χρησιμοποιούμε σημειακά συστήματα, κοινούς κώδικες.
- Θέτουμε υπό συζήτηση και επικοινωνούμε την σκέψη μας στους άλλους.

Αυτά τα στοιχεία διαπερνούν κάθε ανθρώπινη επικοινωνία. Οι τέχνες, όμως, έχουν και άλλα σημαντικά κοινά σημεία. Μεταξύ αυτών, το στοιχείο του παιχνιδιού κατέχει σημαντική θέση. Σε διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες η λέξη παίζω χρησιμοποιείται σε σχέση με μια σειρά διαφορετικών δραστηριοτήτων: 'παίζω' σαν παιδί, 'παίζω' μουσική, 'παίζω' θέατρο κ.ο.κ. Αυτό δεν είναι τυχαίο. Αν και όλες οι συμβολικές μορφές, συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών και των θετικών επιστημών έχουν τις ρίζες τους στο παιχνίδι της πρώτης παιδικής ηλικίας, οι τέχνες είναι εκείνες που διασώζουν και ενθαρρύνουν την παιγνιώδη στάση απέναντι στον κόσμο και στην ενήλικη ζωή.

Θα ήθελα να αναφερθώ λίγο περισσότερο στα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Το παιχνίδι στην πρώτη παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα από την ευχαρίστηση του επιδέξιου χειρισμού [mastery], από αυτό που ο Πιαζέ αποκαλεί «αίσθηση επιδεξιότητας ή ισχύος» (Piaget, 1951: 87, 89). Σκεφτείτε την ευχαρίστηση που νιώθουν τα μωρά πετώντας έξω από την κούνια τους ένα παιχνίδι ξανά και ξανά, απολαμβάνοντας την εμπειρία του ελέγχου της κίνησης που στηρίζει αυτή την πράξη. Ή τα δίχρονα παιδιά που μόλις κατάφεραν να ανέβουν τις σκάλες και δεν παύουν να ανεβοκατεβαίνουν, γιορτάζοντας τη χαρά της επιτυχίας τους. Και μόλις καταφέρουμε να φανταστούμε πράγματα που δεν βρίσκονται μπροστά στα μάτια μας, γεννιούνται οι κόσμοι της φαντασίας (make-believe). Και το παιχνίδι γίνεται *παιχνίδι της φαντασίας* [imaginative]. Μου έρχονται στο νου οι περίπατοι που έκανα παρέα με τρία παιδιά, κατά τους οποίους 'συνοδευόμασταν' πάντοτε από ένα άλογο, το οποίο, αν και απολύτως αόρατο, μας ταλαιπωρούσε διαρκώς, αναγκάζοντάς μας να ανοίγουμε πύλες αντί να περνάμε πάνω από τις μπάρες και μας έκανε να το περιμένουμε να φάει. Αυτό το αινιγματικό ζωντανό ήταν ο μόνιμος σύντροφός μας για αρκετούς μήνες, μια ολοζώντανη φανταστική παρουσία.

Το να κάνεις πως έχεις ένα άλογο είναι εντελώς διαφορετικό απ' το να κάνεις ότι είσαι ένα άλογο. Το να κάνεις ότι είσαι άλογο φανερώνει ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο του παιχνιδιού, που γίνεται φανερό ήδη από τον πρώτο χρόνο της ζωής. Ο Πιαζέ δεν το αποκαλεί παιχνίδι αλλά *μίμηση* και το θεωρεί ως το αντίθετο του φανταστικού παιχνιδιού. Όταν το παιδί μιμείται, προσαρμόζει τον εαυτό του σε ανθρώπους και αντικείμενα, οικειοποιείται ορισμένα από τα χαρακτηριστικά τους, και σε κάποιο βαθμό γίνεται σαν κι αυτά. Στο φανταστικό παιχνίδι, ο κόσμος γύρω μας μετατρέπεται σύμφωνα με τις επιθυμίες μας. Στην περίπτωση της μίμησης είναι ο ίδιος μας ο εαυτός που μεταμορφώνεται και που γίνεται, σε κάποιο βαθμό, κάτι άλλο.

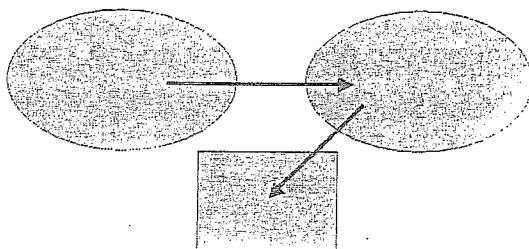
Ο επιδέξιος χειρισμός [Mastery], η μίμηση [Imitation] και το φανταστικό παιχνίδι [Imaginative play] αποτελούν τις βάσεις της τέχνης. Η μίμηση δεν είναι απλή αντιγραφή, αλλά περιλαμβάνει τη συμπάθεια [sympathy], την εμπάθεια [empathy] και την ταύτιση με κάποιον, την έγνοια μας γι' αυτόν, το να βλέπουμε τον εαυτό μας σαν κάτι ή κάποιον άλλο. Είναι η δραστηριότητα με την οποία διευρύνουμε το ρεπερτόριο της πράξης και της σκέψης μας. Καμιά τέχνη που έχει νόημα δεν στερείται αναφορών, μέσω μίμησης, σε πράγματα ή χαρακτηριστικά που βρίσκονται έξω από αυτήν. Η μίμηση είναι τόσο αναπόφευκτη όσο η απόλαυση που αντλεί κανείς από τον επιδέξιο χειρισμό των υλικών και οπωσδήποτε δεν αποτελεί εχθρό της δημιουργικής φαντασίας.

Αν και η χαρά που αντλεί κανείς από τον επιδέξιο χειρισμό είναι εκείνο το στοιχείο του παιχνιδιού που μας κατευθύνει προς τα υλικά της τέχνης κι αν η μίμηση σχετίζεται με το εκφραστικό ή αναφορικό χαρακτήρα της τέχνης, το φανταστικό παιχνίδι μας οδηγεί στο να εστιάσουμε στη δομή της τέχνης. Με την έννοια δομή εννοώ απλά τη συσχέτιση στοιχείων με καινούργιους τρόπους, τη δημιουργία καινούργιων σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να μας οδηγήσει σε τόπους οικείους, μπορεί όμως και να κρύβει μέσα της εκπλήξεις γοητευτικές. Δείτε ένα παράδειγμα:

Επιθυμίες

Σαν σώματα ωραία νεκρών που δεν εγέρασαν
και τά'κλεισαν, με δάκρυα, σε μαυσωλείο λαμπρό,
με ρόδα στο κεφάλι και στα πόδια γιασεμιά -
έτσ' η επιθυμίες μοιάζουν που επέρασαν
χωρίς να εκπληρωθούν - χωρίς ν' αξιωθεί καμιά
της ηδονής μια νύχτα, ή ένα πρωί της φεγγερό.
Κωνσταντίνος Π. Καβάφης (1904)

Αμφισυνδετική πράξη (Koestler)



Η μεταφορά μιας ιδέας από ένα πεδίο
σε ένα άλλο μπορεί να δημιουργήσει
καινούργια νοήματα.

4. Αμφισυνδετική πράξη [Bisociation¹] και Μεταφορά

Και τα τρία αυτά στοιχεία του παιχνιδιού πρέπει να ενεργοποιούνται στα πλαίσια της διδασκαλίας της τέχνης σε όλες τις ηλικίες. Μπορεί, κατά περίπτωση, να βοηθήσει το να πάρουμε ως σημείο εκκίνησης ένα ζήτημα που σχετίζεται με τον τρόπο χειρισμού του υλικού, με ένα εξω-καλλιτεχνικό σημείο αναφοράς, ή με ένα ζήτημα δομής. Αλλά από τη στιγμή που μια δραστηριότητα πάρει μπρος, θα πρέπει να οδηγηθούμε σε τρόπους ουσιαστικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα και στα τρία στοιχεία. Γιατί πώς θα μπορούσαμε να έχουμε οποιαδήποτε αληθινή καλλιτεχνική εμπειρία δίχως ένα ορισμένο επίπεδο δεξιοτεχνίας και ενασχόλησης με τους τρόπους χειρισμού του υλικού, και δίχως κάποια ανταπόκριση στα στοιχεία της μίμησης και του φανταστικού παιχνιδιού;

Θα ήθελα να δώσω ένα παράδειγμα από τον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης που μπορεί κατά τη γνώμη μου να δείξει τη σχέση ανάμεσα στον χειρισμό του υλικού, την μίμηση και το φανταστικό παιχνίδι (το παράδειγμα περιέχεται στο Swanwick, 1999: 41)

Παπούα, Νέα Γουινέα, Μάρτιος 1987

Έξω τα σύννεφα σκεπάζουν τις κορυφές των ψηλών βουνών. Μέσα στο πανεπιστήμιο της Γκορόκα, πάνω στα τραπέζια της αίθουσας μουσικής, σπουδαστές των παιδαγωγικών προσπαθούν να κόψουν βλαστούς από σάγο σε βολικό μήκος. Σχεδόν κανείς δεν έχει ξαναδεί σάγο², γιατί φυτρώνει σε πολύ χαμηλότερο υψόμετρο. Δουλεύοντας σε ζευγάρια και ύστερα από μια μικρή επίδειξη του δασκάλου τους, κάνουν με μεγάλη ακρίβεια δυο παράλληλες τομές με απόσταση περίπου ένα εκατοστό ανάμεσά τους κατά μήκος της εξωτερικής επιφάνειας του μίσχου του σάγο. Τα δύο τελευταία εκατοστά από την πάνω και την κάτω πλευρά παραμένουν άθικτα και σταθεροποιούνται με σπάγκο. Περνώντας ένα μαχαίρι κατά μήκος του μίσχου ανασηκώνουν τη φλούδα και την απομακρύνουν από το σώμα του μίσχου, έως ώτου να μοιάζει σαν ένα μικρό τόξο δίχως βέλος. Σφηνώνουν τότε κάτω από τη φλούδα ένα μικρό κομμάτι καλάμι σχηματίζοντας κάτι σαν γέφυρα. Με τον ίδιο τρόπο τοποθετούν ένα δεύτερο κομμάτι καλάμι κι έτσι αυτές οι δύο γέφυρες κάτω από την τεντωμένη φλούδα δημιουργούν τρία διαφορετικά μήκη «χορδών», που δίνουν ήχους με διαφορετικό τονικό ύψος είτε νύσσοντάς τες, είτε χτυπώντας τες. Οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν πώς θα κουρδίσουν με τον καλύτερο τρόπο αυτές τις τρεις νότες, πράγμα πολύ δύσκολο γιατί όταν σηκώνεις τη γέφυρα από τη μια, αυτό επηρεάζει το μήκος της φλούδας κι από την άλλη. Μέσα σε μόλις μισή ώρα, οι σπουδαστές είχαν φτιάξει όλοι μονόχορδο (zithers) από σάγο. Με αυτές τις τρεις νότες και μπαγκέτες

από μπαμπού, κάθε ζευγάρι σπουδαστών έφτιαξε και έπαιξε ένα μουσικό κομμάτι. Και ύστερα ήρθε η αποκάλυψη. Παρουσιάστηκαν στους σπουδαστές φωτογραφίες και ηχογραφήσεις ανθρώπων της φυλής που έπαιζαν με μονόχορδα από σάγο με ένα τρόπο που μόνο ως αριστοτεχνικός μπορεί να περιγραφεί. Οι σπουδαστές κοίταξαν τα δικά τους, αυτοσχέδια μονόχορδα, θυμήθηκαν τα μουσικά κομμάτια που είχαν επινοήσει και ανακάλυψαν ότι κινούνται σε ένα μουσικό μονοπάτι που ήταν μέρος του πολιτισμού του έθνους τους και το οποίο προηγουμένως αγνοούσαν. Εκείνο το ομιχλώδες πρωινό μπορέσαμε κατά έναν τρόπο να αποκτήσουμε πρόσβαση και να έρθουμε σε επαφή με τη μουσική σκέψη ανθρώπων άγνωστων, από ένα μακρινό μέρος, σε μια χώρα όπου οι ενδοφυλετικές διαμάχες και η βία δεν ήταν κάτι άγνωστο.

Εκείνο που χαρακτηρίζει έντονα αυτή την παιδαγωγική συνάντηση, αλλά και πολλές άλλες στις οποίες συμμετείχα ή είχα την τύχη να παρακολουθήσω, δεν είναι τόσο ο νεωτερισμός της δημιουργίας μιας νέας μουσικής γλώσσας, αλλά η σχέση επιδέξιου χειρισμού, μίμησης και φανταστικού παιχνιδιού. Η σχέση, δηλαδή, ανάμεσα στα τρία επίπεδα μεταφοράς τα οποία αναδύονται κατά την παρουσίαση και παραγωγή της μουσικής. Αυτοί οι Παπούα της Νέας Γουινέας έγιναν μουσικοί. Έφτιαξαν όργανα και οργάνωσαν το ηχητικό τους υλικό σε εκφραστικές (μιμητικές) μουσικές χειρονομίες. Ένωσαν δηλαδή τα ηχητικά σχήματα σαν να ήταν εκφραστικά σχήματα. Επίσης άρχισαν με τη φαντασία τους να δημιουργούν σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία αυτών των ηχητικών σχηματισμών. Ένοιωσαν δηλαδή αυτά τα σχήματα σαν να είχαν μια δική τους ζωή, σαν να αποτελούν μιαν οργανική ολότητα. Κι ακόμα άρχισαν να έρχονται σε επαφή με τη μουσική γλώσσα κάποιου άλλου, να γνωρίζουν την κουλτούρα κάποιου άλλου, μια κουλτούρα την οποία προηγουμένως δεν γνώριζαν. Επομένως άρχισαν να τοποθετούν τον εαυτό τους απέναντι στην έννοια της διαφορετικότητας με έναν καινούργιο τρόπο, να νιώθουν σαν 'ο κόσμος ολόκληρος να είναι ένας ξένος κόσμος', όχι επειδή τους μίλησαν γι' αυτόν αλλά επειδή βίωσαν τον τρόπο μιας άλλης μουσικής σκέψης με τρόπο άμεσο. Γιατί 'αυτός που βρίσκει την πατρίδα του γλυκειά είναι ακόμη ένας τρυφερός αρχάριος. Αυτός για τον οποίο όπου γης και πατρίς είναι ήδη δυνατός. Αλλά αυτός για τον οποίο ο κόσμος ολόκληρος να είναι ένας ξένος κόσμος, είναι πλήρης' (Hugo of St Victor, μοναχός του 12ου αιώνα από την Σαξονία, στο Said 1993: 408). Αυτό είναι το αποτέλεσμα του να διδάσκεις μουσική με μουσικό τρόπο (Swanwick, 1999: 40, 42).

5. Η υπέρτατη αξία της τέχνης

Αν και επιχειρήσα να υποστηρίξω ότι υπάρχουν βαθιές κοινές ψυχολογικές 'ρίζες' ανάμεσα στα διάφορα 'δέντρα' που αποκαλούμε τέχνες, αυτό κατά κανέναν τρόπο δεν συνεπάγεται ότι όλες οι τέχνες είναι ίδιες. Αντίθετα, κάθε τέχνη έχει τα δικά της μοναδικά υλικά (ήχους, χρώματα, λέξεις, κ.ο.κ). Έχει επίσης τις δικές της παραδόσεις και συμβάσεις. Έτσι, η ιδέα ενός εννιαίου αναλυτικού προγράμματος για τις τέχνες φαίνεται ότι είναι προβληματική, εκτός κι αν είμαστε βέβαιοι ότι η εφαρμογή του θα οδηγήσει σε μίαν έντονη καλλιτεχνική εμπειρία. Ούτε είναι φρόνιμο να υποθέτουμε ότι η μεταφορά της γνώσης είναι μια αυτόματη και αυτονόητη διαδικασία, ότι π.χ. η ενασχόληση με την τέχνη βελτιώνει τις δεξιότητες συλλογισμού, την ικανότητα στα μαθηματικά ή τις θετικές επιστήμες ή αυτό που καμιά φορά ονομάζουν γενική ευφυΐα. Δεν ξέρω αν συμβαίνει κάτι τέτοιο ή όχι. Τα στοιχεία είναι τουλάχιστον αβέβαια και δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Εκείνο για το οποίο είμαι βέβαιος είναι ότι η ενασχόλησή μας με τις τέχνες μάς οδηγεί στην ανάπτυξη τρόπων του γνωρίζειν και ότι οι θεμελιώδεις διαδικασίες της σκέψης που καλλιεργούνται στα πλαίσια των τεχνών είναι παρόμοιες με αυτές άλλων μορφών λόγου. Θα ήταν πολύ παράξενο αν, ας πούμε, η μουσική ή θεατρική λειτουργία ήταν εντελώς διαφορετικές διαδικασίες είτε μεταξύ τους είτε, για παράδειγμα, από τη φιλοσοφία ή την αριθμητική. Η φύση συνήθως δεν είναι τόσο σπάταλη ώστε να απαγορεύει στο ένα σύστημα να δανείζεται από το άλλο. Στην εργασία μου αυτή προσπάθησα να αναλύσω γιατί οι άνθρωποι δίνουν αξία στις τέχνες και γιατί αυτές είναι σημαντικές για την εκπαίδευση. Αποτελούν μοναδικές δραστηριότητες στις οποίες οι προερχόμενες από το παιχνίδι διεργασίες του επιδέξιου χειρισμού, της μίμησης και της φαντασίας υποστηρίζονται και αναπτύσσονται αποφασιστικά σε όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αλλά και πέρα από αυτήν (ενώ αντίθετα, όσο μεγαλώνουμε, ξεμακραίνουμε από το παιχνίδι των παιδιών). Οι τέχνες είναι, κι ήταν πάντοτε, θεμελιώδεις διαδικασίες για την ανάπτυξη και την διατήρηση της σκέψης, όπως βεβαίως και άλλες μορφές αναπαράστασης, συμπεριλαμβανόμενης της ομιλίας. Κι αυτή η ανάπτυξη της σκέψης οδηγεί σε μίαν εσωτερική ικανοποίηση, μας απορροφά και μας συναρπάζει. Ο I.A. Richards θέτει αυτό το ζήτημα ως εξής:

Ο καθένας γνωρίζει την αίσθηση της ελευθερίας, της ανακούφισης, της όλο και μεγαλύτερης αξιοσύνης και πνευματικής υγείας που ακολουθεί οποιαδήποτε ανάγνωση προσφέρει κάτι περισσότερο από το να καταφέρνει να κρατά την προσοχή μας. Μας κάνει να νιώθουμε ότι ο έλεγχος της ζωής μας, η διαισθητική μας γνώση γι' αυτήν και η ικανότητά μας να

διακρίνουμε την δυναμική και τις δυνατότητές της διευρύνεται (1960: 185).

Η ειδική λειτουργία της τέχνης συνίσταται στο να δυναμώνει, να διευρύνει, να φωτίζει, να μετασχηματίζει και σε τελική ανάλυση να κάνει τη ζωή μας άξια να την ζει κανείς, να την κάνει να μοιάζει «ζωή». Το αντικείμενο της τέχνης δεν είναι άλλο παρά η διευρέυνηση και η αποθέωση της ελευθερίας της ανθρώπινης συνείδησης. Η τέχνη τονίζει αυτό που διαφεύγει της άμεσης εμπειρίας, οδηγεί τη φαντασία στο να δημιουργεί ευρύτερες ενότητες και μας οδηγεί πέρα από τη σύγχυση της καθημερινότητας, προς αυτό που ο Dewey χαρακτηρίζει ως «εμπειρία» (Dewey, 1934).

Κάθε πράξη δημιουργικότητας σε κάθε καλλιτεχνικό πεδίο αναδίδει μιαν αίσθηση παιχνιδιού. Αυτό ακριβώς είναι που συχνά χάνεται στα πλαίσια της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Όμως δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι πάντοτε έτσι τα πράγματα. Είναι αλήθεια πως το σχολείο και οι τέχνες έχουν καλλιεργήσει μια μάλλον άβολη σχέση μεταξύ τους. Η ποιότητα της καλλιτεχνικής εμπειρίας μπορεί να χαθεί πολύ εύκολα μέσα στα σχολικά ωράρια, τις συμπληγάδες των αναλυτικών προγραμμάτων και τους μηχανισμούς αξιολόγησης. Ωστόσο, οι τέχνες είναι βαθιά εμποτισμένες μ' αυτό το χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Και χάρη στην έντονη αισθητική γοητεία τους, τη μιμητική τους δύναμη και τις δυνατότητες που δίνουν στη φαντασία, είναι μια σημαντική ανθρώπινη δραστηριότητα την οποία κάθε άνθρωπος πολιτισμός εκτιμά βαθιά.

Μετάφραση: Μαργαρίτα Κουλεντιανού

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Όρος που εισήγαγε ο Arthur Koestler στο έργο του 'The Act of Creation' (1964) (ελληνική έκδοση: Άρθουρ Καίσελερ, 'Η Πράξη της Δημιουργίας', μτφρ. Ιω. Χατζηνικολή, εκδόσεις Χατζηνικολή, Αθήνα 1976) με τον οποίο δηλώνει την απρόσμενη αντιπαράθεση ανόμοιων και παραδοσιακά ασύμβατων πλαισίων της σκέψης. Όπως σημειώνει ο Koestler «εισήγαγα τον όρο 'αμφισυνδετική πράξη' ώστε να μπορέσω να κάνω μια διάκριση ανάμεσα στη συνηθισμένη ικανότητα να σκέφτεται κανείς σε ένα μόνο 'επίπεδο' (plane), και στη δημιουργική πράξη, που όπως θα προσπαθήσω να δείξω, λειτουργεί πάντα σε περισσότερα από ένα επίπεδα» (σ. 27, μτφρ. με μικρές τροποποιήσεις). Ο Koestler προσπαθεί να προσδιορίσει τις νοητικές εκείνες διεργασίες κατά τις οποίες ο νους πηγαίνει πέρα από την αναλογική σκέψη, οδηγούμενος σε απρόσμενα μονοπάτια των οποίων ο συνδυασμός φαίνεται στην αρχή απίθανος. Υποστηρίζει

ότι στην καλλιτεχνική δημιουργία το να θέλεις να εξηγήσεις την πορεία της σκέψης είναι σαν να θέλεις να παρακολουθήσεις τη διαδρομή ενός ποταμού προς την αντίθετη φορά. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά, αντίθετα με την περίπτωση της επιστήμης, στις τέχνες, η «αμφισυνδετική πράξη είναι η *αντιπαράθεση* αυτών των επιπέδων, ή πλευρών εμπειρίας, όχι η *τήξη* τους... Αν οι εξηγήσεις της επιστήμης μοιάζουν με ρυάκια που ενώνονται σε ποτάμια, ποτάμια που οδηγούν στον εννιαίο ωκεανό, τις εξηγήσεις της τέχνης θα πρέπει να τις αναζητήσουμε ανιχνεύοντας την διαδρομή τους προς τα πίσω, προς τις μακρινές ορεινές πηγές των ποταμών» (ό.π.: 284, μτφρ. με μικρές τροποποιήσεις) [Σ.τ.Ε.]

2 Είδος φυτού που συναντάται στην ΝΑ Ασία [Σ.τ.Ε.].

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Dewey, J. (1934/1958). *Art as experience*. Νέα Υόρκη: Capricorn Books.
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. Λονδίνο: Falmer Press.
- Gulbenkian Foundation (1982). *The Arts in Schools*. Λονδίνο: Gulbenkian Foundation.
- Harland, J. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Γουίνσορ: NFER.
- Piaget, J. (1951/1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Νέα Υόρκη: Norton and Co.
- Richards, I. A. (1960). *Principles of Literary Criticism*. Λονδίνο: Routledge.
- Said, E. W. (1993) *Culture and Imperialism*. Λονδίνο: Chatto & Windus.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. Λονδίνο: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Λονδίνο: Routledge.
- Στάινμπεκ, Τζ. (1939/1989). *Τα Σταφύλια της Οργής* (μτφρ. Κοσμάς Πολίτης). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

