



Olafur Eliasson. The Weather project: «Τεχνητός ήλιος» λάμπει στο Turbine Hall της Tate Modern, Λονδίνο 2003. Copyright photo: Dan Chung/The Guardian



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



## CARE

### Visual art education in new times: Connecting Art with REal life issues

Project reference:	<b>2019-1-CY01-KA203-058258</b>
Παραδοτέο 02:	<b>02 Οδηγός Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Catalogue_Greece</b>
Ημερομηνία:	<b>October 2020</b>
Υπεύθυνοι για τον Οδηγό στα ελληνικά	Martha Ioannidou, Christodoula Mitakidou, Aristotle University of Thessaloniki, Faculty of Education, School of Primary Education
Υπεύθυνοι τεκμηρίωσης	University of Malta, Faculty of Education Raphael Vella, Censu Caruana, Isabelle Gatt, Charmaine Zammit
Version of the document	1.0

## ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

### ΜΕΡΟΣ Ι

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εκπαίδευση για τις Εικαστικές Τέχνες και Ζητήματα της Πραγματικής Ζωής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η θέση της ΕΑΑ στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σύγχρονη Τέχνη, Κριτική της Τέχνης και αειφόρος ανάπτυξη

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Πλαίσιο προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών



## ΜΕΡΟΣ Ι

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ

Ένα από τα κείμενα-κλειδιά του 21<sup>ου</sup> αιώνα για την καλλιτεχνική παιδεία είναι η Ατζέντα της Σεούλ, που συντάχθηκε κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκόσμιου Συνεδρίου της UNESCO για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στη Σεούλ το 2010 και επικυρώθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση της UNESCO το 2011. Στο προοίμιο η Ατζέντα της Σεούλ προάγει την ιδέα:

ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον εποικοδομητικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων που αγωνίζονται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διδασκομένων σε έναν ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο που χαρακτηρίζεται αφενός από αξιοσημείωτες προόδους στην τεχνολογία και αφετέρου από δυσεπίλυτες κοινωνικές και πολιτισμικές αδικίες. Τα θέματα που απασχόλησαν τη Διεθνή Συμβουλευτική Επιτροπή συμπεριέλαβαν, αλλά όχι αποκλειστικά, την ειρήνη, την πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική κατανόηση όπως επίσης την ανάγκη για ένα δημιουργικό και ευέλικτο ανθρώπινο δυναμικό στο πλαίσιο των μετα-βιομηχανικών κοινωνιών. Ομοίως, τα μέλη συμφώνησαν ότι η Εκπαίδευση για τις Εικαστικές Τέχνες μπορεί να συνεισφέρει άμεσα στην επίλυση κοινωνικών και πολιτισμικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα. (Seoul Agenda, 2010, σ. 2)

Αυτό το προοίμιο απηχούσε «ρεκονστρουκτιβιστικές» / αναδομητικές και πολυπολιτισμικές συλλήψεις της εικαστικής παιδείας που έχουν βρεθεί υπό συζήτηση την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα (για παράδειγμα, Efland, 1990). Στη θέση του «η τέχνη για την τέχνη», μια αναδομητική καλλιτεχνική παιδεία προωθούσε την διεπιστημονικότητα, την κριτική σκέψη και τη χρήση της τέχνης ως «εργαλείο για την ανάλυση κοινωνικών συνθηκών και αξιών (Siegesmund, 1998, σ. 203). Η αναδομητική λογική γύρω από την εκπαίδευση στην τέχνη υποστηρίζει ότι μια αποκλειστική εστίαση στην αυτοέκφραση είναι πολύ περιορισμένη γιατί εξερευνά τη φαντασία του ατόμου εις βάρος μιας στέρεης συγκεκριμενοποίησης της εκπαίδευσης με βάση τις κοινωνικές ανάγκες και προσδοκίες. Κατά τον ίδιο τρόπο, η Ατζέντα της Σεούλ υπερβαίνει το δίλημμα της ατομικότητας ή της κοινωνικής αναπαραγωγής για να εξετάσει πώς ο ρόλος της καλλιτεχνικής παιδείας στην κοινωνία μπορεί να εμπεδωθεί. Ο τρίτος και τελευταίος στόχος της Ατζέντας ενθαρρύνει τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση «ως συμβολή στην επίλυση κοινωνικών και πολιτισμικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα» (σ. 8). Οι στρατηγικές δράσεις αυτού του στόχου συμπεριλαμβάνουν την προώθηση της «ολιστικής κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής ανάπτυξης των κοινωνιών», την αναγνώριση της «αναδομητικής διάστασης της καλλιτεχνικής παιδείας σε συνθήκες που ακολουθούν μια σύρραξη ή μια καταστροφή», την εστίαση των δράσεων



τέχνης σε «ζητήματα όπως το περιβάλλον, η μετανάστευση σε παγκόσμιο επίπεδο, η αειφόρος ανάπτυξη» και την προαγωγή του θεσμού της «Παγκόσμιας Ιδιότητας του Πολίτη» (σσ. 8-10).

Αυτοί οι στρατηγικοί στόχοι επίσης αντανakλούν το μοντέλο για τις τέχνες στην εκπαίδευση που περιγράφεται στο Κεφάλαιο 2: ένα μοντέλο με τέσσερις πυλώνες, που προωθεί την ιδέα της ενεργούς συμμετοχής σε μία διαδικασία κοινωνικής, περιβαλλοντικής, οικονομικής και πολιτισμικής μεταβολής, η οποία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της βιωσιμότητας για το παρόν και το μέλλον.

Συνιστάται τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που εναρμονίζονται με τη φιλοσοφία του CARE να αποφεύγουν προσχηματικές προσεγγίσεις που παρουσιάζουν την αειφόρο ανάπτυξη ως μία ακόμη «θεματική» στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες που εκτελούν οι μαθητές στις τάξεις του δημοτικού. Αντίθετα, υπάρχει η παρότρυνση τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών να παρουσιάζουν την τέχνη και την αειφόρο ανάπτυξη ως συνδεδεμένα μοντέλα κοινωνικής δράσης που μοιράζονται σοβαρές ανησυχίες για ζητήματα της πραγματικής ζωής, στόχους και συγκεκριμένα. Αυτό είναι εμφανές σε μια σειρά δεξιοτήτων της εικαστικής αγωγής που συσχετίζονται επιτυχώς με πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους στην καλλιτεχνική αγωγή, όπως η συλλογική και κριτική σκέψη και η αυτεπίγνωση. Η διασύνδεση μεταξύ ΕΑΑ και διδασκαλίας της Εικαστικής Αγωγής μπορούν επίσης να διερευνηθούν μέσω της δημιουργίας σύγχρονων καλλιτεχνών, ειδικά όσων εμπλέκονται σε συμμετοχικές πρακτικές. Η έννοια της «κοινής πνευματικής ιδιοκτησίας», που αντιπαράκειται στην ιδέα της «αυτοέκφρασης» που προαναφέρθηκε καθώς και στη συμβατική, πατριαρχική ιδέα της «ιδιοφυίας» στην τέχνη, βασίζεται σε παιδαγωγικές διαδικασίες διαλόγου και ανταλλαγής νοημάτων και εμπειριών. Επίσης συνιστά μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής που οδηγεί στην πραγμάτωση της ιδέας της «Παγκόσμιας Ιδιότητας του Πολίτη», ενισχύοντας την ισορροπία ατομικών και κοινών στόχων καθώς και τη βαθύτερη κατανόηση της συμμετοχής και της κοινωνικής δικαιοσύνης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΑΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Η ΕΑΑ επιτρέπει στους διδασκόμενους να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που απαιτούνται για να συμμετέχουν ενεργά, σε ατομικά και συλλογικά, σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες θα βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής για τις γενιές του σήμερα και του αύριο. Ενώ όλο το διδακτικό υλικό θα πρέπει να προσαρμόζεται στο ηλικιακό επίπεδο, ο ορισμός αποτελεί μια πρόσκληση πέρα από τη γνώση, στη σφαίρα της δράσης. Τέτοιες δράσεις εκλαμβάνονται εξίσου σε ατομικό και σε θεσμικό επίπεδο, στην περίπτωση μας το σχολείο.
2. Το μοντέλο που προωθείται εδώ δεν έχει στόχο να συμπεριλάβει την ΕΑΑ ως ένα «κομμάτι της πίτας» των ανταγωνιστικών μαθημάτων, αλλά ως μια στέρεα υποδομή για όλα τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων και των καλλιτεχνικών. Παρόλα αυτά, το παρόν πλαίσιο εστιάζει ειδικότερα στα κοινά στοιχεία της Εκπαίδευσης για τις Εικαστικές Τέχνες και της ΕΑΑ.
3. Η ΕΑΑ έχει υιοθετήσει ένα πλαίσιο τεσσάρων πυλώνων που περιλαμβάνουν τον οικονομικό, τον κοινωνικό, τον περιβαλλοντικό και τον πολιτισμικό παράγοντα. Έχοντας συμφωνήσει σε αυτό, ο συχνά «προνομιακός» οικονομικός πυλώνας σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα χρειάζεται να συρρικνωθεί και να δώσει περισσότερες ευκαιρίες ώστε ο περιβαλλοντικός και ο κοινωνικός να βρουν τη θέση τους, μέσα σε ένα πλαίσιο ευαίσθητο σε άυλες πτυχές όπως αξίες, έθιμα, τελετουργικά και πρότυπα ζωής. Εδώ οι τέχνες συνιστούν ένα θεμελιώδες τμήμα του πολιτισμικού πυλώνα, που σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος μεταφράζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις της τέχνης. Σύμφωνα με τον Hawkes, J. (2001), «η δημιουργικότητα, η συμμετοχή, η συνεκτικότητα, η ευημερία και ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα θα είναι τα φυσικά αποτελέσματα».
4. Μέσα σε αυτό το πνεύμα, το περιβάλλον του διδασκόμενου, εντός και εκτός του σχολείου, γίνεται ένα θεμελιώδες διδακτικό μέσον με τοπική συνάφεια και πολιτισμική ευαισθησία.
5. Μέσα σε αυτό το πνεύμα οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων και άλλοι, όσοι παίζουν έναν ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο σχολείο καλούνται να συνθέσουν μαθησιακές εμπειρίες γύρω από την αναγνώριση και επίλυση περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων, που εξοπλίζουν και ενδυναμώνουν μαθητές και μαθήτριες με δεξιότητες που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.



6. Η πρόκληση είναι να προαχθεί μία προσέγγιση βάσει συστημάτων, στο πλαίσιο ενός συχνά κατηγοριοποιημένου συστήματος, ωστόσο το δημοτικό σχολείο, με λιγότερο αυστηρούς περιορισμούς από ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει το προνόμιο να μπορεί να κάνει λιγότερο ευδιάκριτα αυτά τα όρια, και προσκαλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια ολιστική θέαση του περιβάλλοντός τους, δηλαδή σε μια αλληλεπίδραση αισθητικών, περιβαλλοντικών, οικονομικών, πολιτικών, τεχνολογικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προοπτικών.
7. Η ΕΑΑ, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, και η καινοτομία και η δημιουργικότητα μπορούν αποτελεσματικά να συνυφανθούν με την εικαστική αγωγή, με τις κατάλληλες δομές υποστήριξης και κατάρτισης.
8. Είναι γνωστό ότι η ΕΑΑ διαχειρίζεται σύνθετα προβλήματα που απειλούν την βιωσιμότητα. Εδώ η διδασκαλία των εικαστικών μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας, αλλά και για την έκφραση των αντιφάσεων του κυρίαρχου προτύπου, πέρα από τις τεχνολογικές λύσεις. Οι εικαστικές και οι συμμετοχικές μορφές τέχνης ιδιαίτερα έχουν τη δύναμη να μεταδίδουν και να εκφράζουν μια τέτοια πολυπλοκότητα και αντιφάσεις με τρόπο που αγγίζει την καρδιά, απελευθερώνει τη φωνή, την έκφραση και τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, καλώντας τους να στοχαστούν κριτικά και να δράσουν αναλόγως (Illeris, 2017).

Το επόμενο κεφάλαιο θα εξετάσει τον τρόπο που οι σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές και η κριτική της τέχνης μπορούν να ανταποκριθούν σε διαφορετικούς Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα παραδείγματα που μπορούν να ενταχθούν σε προγράμματα επιμόρφωσης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΕΧΝΗ, ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

### 3.1 Σύγχρονη τέχνη και βιώσιμη ανάπτυξη

Ενώ η σχέση μεταξύ βιωσιμότητας και τέχνης ξεκινάει πριν από πολλούς αιώνες, οι σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές τείνουν να εστιάζουν πιο συγκεκριμένα σε επικαιρικά ζητήματα σχετικά με την κοινωνική αδικία και οικολογικά προβλήματα. Πολλοί από τους 17 ΣΒΑ του καταλόγου της UNESCO συχνά θίγονται στο έργο καλλιτεχνών από όλο τον κόσμο σήμερα. Είναι απαραίτητο η εικαστική αγωγή να συμβαδίζει με την εποχή της και να αντανακλά εκείνες τις ιδέες που εκφράζονται στον σύγχρονο διάλογο για την τέχνη στην κοινωνία. Δυστυχώς, αυτή η κοινωνική και πολιτική διάσταση της σύγχρονης τέχνης δεν εκπροσωπείται πάντοτε στα μαθήματα εικαστικής αγωγής· για τον λόγο αυτό, το πρόγραμμα CARE προτείνει η διδασκαλία της τέχνης στον πρωτοβάθμιο τομέα να εμπλέκει καλλιτεχνικές πρακτικές που προωθούν έναν προβληματισμό για περιβαλλοντικά ζητήματα, κοινωνικές αδικίες και δια-πολιτισμική κατανόηση.

Υπάρχει πλούσια έρευνα στο πεδίο της καλλιτεχνικής αγωγής που δείχνει προς αυτή την κατεύθυνση: βιβλιογραφία για την συμμετοχή στα κοινά παγκοσμίως (Shin 2017; Mateus-Berr & Reitstätter 2017)· κοινότητα, τοπική πολιτισμική κληρονομιά και ταυτότητα, τοπίο και εκπαίδευση (Coutts & Jokela 2008)· καλλιτεχνική παιδεία και κοινωνική αδικία (Quinn, Ploof & Hochtritt, 2012; Stone Hanley, Noblit, Barone & Sheppard, 2013)· καλλιτεχνική παιδεία και αειφόρος εκπαίδευση (Hunter, Aprill, Hill, & Emery, 2018).

#### 3.1.1 Τέχνη και ακτιβισμός

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να είναι ενημερωμένοι γύρω από τον πολιτικό ακτιβισμό πολλών σύγχρονων καλλιτεχνών. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα για την αναγνώριση της σημασίας της Ατζέντας της UNESCO για το 2030, που προϋποθέτει τη δράση μας όχι μόνο σε επίπεδο εθνικής πολιτικής και χρηματοδότησης αλλά και σε επίπεδο βάσης. Από παιδαγωγική άποψη, τέτοιες καλλιτεχνικές στρατηγικές λειτουργούν ως μοντέλα κοινωνικής δικαιοσύνης και ως ικανότητες λήψης αποφάσεων που οδηγούν στη βελτίωση της ισότητας στην πράξη.

Παράδειγμα 1 : Το έργο του Κινέζου καλλιτέχνη Ai Weiwei με τίτλο *Sunflower Seeds* που αποτελείται από εκατομμύρια μικροσκοπικούς σπόρους σκορπισμένους παντού μέσα στην Turbine Hall της Tate Modern το 2010-11, συνδυάζει τη λιτή ομορφιά του χειροτεχνήματος με μια έμφαση στον ρόλο κάθε ενός ξεχωριστού ατόμου στην επίτευξη της αλλαγής. Για αυτή την εγκατάσταση, η επιμελήτρια Juliet Bingham γράφει: «Κάθε κομμάτι είναι μέρος του όλου, ένα σχόλιο πάνω στη σχέση ανάμεσα στο άτομο και τις μάζες. Το έργο εξακολουθεί να θέτει δύσκολα ερωτήματα: Τι σημαίνει να είναι κανείς μεμονωμένο άτομο στη σημερινή





κοινωνία; Είμαστε ασήμαντοι ή ανίσχυροι όταν δεν δρούμε συλλογικά; Τι σημαίνουν οι αυξανόμενες επιθυμίες μας, ο υλισμός και ο αριθμός μας για την κοινωνία, το περιβάλλον και το μέλλον;» (Tate 2010) *Related to 2030 SDG 16: Peace, Justice and Strong Institutions*

Παράδειγμα 2: Ο Banksy είναι ένας Βρετανός καλλιτέχνης γκράφιτι που συχνά δημιουργεί εικόνες σε τοίχους και δημόσιους χώρους. Όπως συμβαίνει με κάθε άλλο καλλιτέχνη του δρόμου που δρα σε πόλεις και άλλα αστικά περιβάλλοντα, πολλές από τις καθηλωτικές εικόνες του ευαισθητοποιούν πάνω σε πολιτικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Για παράδειγμα, ένα έργο του στην χαλυβουργική πόλη της Ουαλίας Port Talbot, δείχνει ένα παιδί λουσμένο στην τέφρα που ξερνάει μια φωτιά. Έργα του δρόμου όπως του Banksy μπορούν να δείξουν στους μαθητές πώς η τέχνη χρησιμοποιείται για την προάσπιση ιδεών, αλλά και για να γνωρίσουν τεχνικές όπως το στένσιλ. *Related to 2030 SDG 3: Good Health and Well-Being and 11: Sustainable Cities and Communities*

### 3.1.2 Τέχνη και οικολογία

Πολλοί σύγχρονοι καλλιτέχνες θίγουν άμεσα οικολογικά ζητήματα στο έργο τους, και οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων μπορούν να αξιοποιήσουν αυτά τα έργα ως διαθεματικές γέφυρες που συνδέουν μια ποικιλία θεμάτων και ενσωματώνουν διαφορετικά πεδία μελέτης. Πέρα από τα αισθητικά οφέλη που αποκομίζονται μέσω της διατήρησης του φυσικού τοπίου (εμφανή στη δουλειά των τοπιογράφων για πολλούς αιώνες), οι σύγχρονοι καλλιτέχνες, φωτογράφοι και πολλοί άλλοι επίσης συχνά αποτυπώνουν άλλους κινδύνους που σχετίζονται με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος: αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή της κοινότητας, απώλεια της γνώσης της αυτόχθονης κληρονομιάς, υπαρφαγή εδαφών, ανθρωποκεντρική εργαλειοποίηση των ζώων και ούτω καθεξής.

Παράδειγμα 1: Ο Δανο-Ισλανδός καλλιτέχνης Olafur Eliasson δημιουργεί εγκαταστάσεις που ενθαρρύνουν το κοινό να αναστοχάζεται κριτικά πάνω σε περιβαλλοντικά και άλλα συναφή θέματα. Το 2018 εγκατέστησε μεγάλα κομμάτια από παγετώνες της Ισλανδίας στην πόλη του Λονδίνου, όπου αφέθηκαν να λιώσουν. Η εγκατάσταση με τον τίτλο *Ice Watch*, ευαισθητοποίησε μεγάλο μέρος του κοινού πάνω στην κλιματική αλλαγή. Στη Μπιενάλε της Βενετίας του 2017, με τη δράση *Green Light – An artistic Workshop*, ο Eliasson παρότρυνε τους επισκέπτες να παρέχουν βοήθεια σε αιτούντες άσυλο και μετανάστες που εργάζονταν στην παραγωγή φιλικών προς το περιβάλλον λαμπτήρων LED από ανακυκλωμένα υλικά, με στόχο την προώθηση της κατανόησης των δεσμών ανάμεσα στη βιωσιμότητα, τη συμμετοχή στα κοινά, την εκπαίδευση και την ένταξη. *Related to 2030 SDG 13: Climate Action and 10: Reduced Inequalities*

Παράδειγμα 2: Ο Nyaba Leon Ouedraogo από τη Burkina Faso ασχολείται με τη φωτογραφία ντοκουμέντο και οι εικόνες του αποκαλύπτουν την εξαθλίωση και τα σοβαρά οικολογικά προβλήματα που βιώνει σε διάφορα μέρη της Αφρικανικής ηπείρου. Η σειρά του *The Hell of*





*Corper*, του 2008, παρουσιάζει εικόνες από ένα νεκροταφείο υπολογιστών στην Accra της Γκάνας, όπου παλιοί εισαγόμενοι υπολογιστές αποσυναρμολογούνται και αποτεφρώνονται για να εξαχθεί ο χαλκός, σε ένα περιβάλλον που καθίσταται επικίνδυνο από τις τοξικές ουσίες που εκλύονται κατά την καύση. *Related to 2030 SDG 8: Decent Work and Economic Growth and 1: No Poverty*

### **3.1.3 Βιώσιμα και ανακυκλωμένα υλικά στην τέχνη**

Πολλοί σύγχρονοι καλλιτέχνες με τη δουλειά τους καταγγέλλουν τον παγκόσμιο καταναλωτισμό και την παραγωγή απορριμμάτων, συχνά ανακυκλώνοντας άχρηστα υλικά για να τα μετατρέψουν σε τέχνη. Οι δράσεις τέχνης με ανακυκλωμένα ή βιώσιμα υλικά προορισμένες για παιδιά είναι ένας πρόσφορος τρόπος για τη δημιουργία ξεχωριστών δημιουργικών έργων και ταυτόχρονα για τη διάδοση της γνώσης γύρω από τη σημασία της αλλαγής τρόπου ζωής με στόχο τη μείωση του παγκόσμιου ρυθμού κατανάλωσης.

Παράδειγμα 1: Γεννημένη στην Ιταλία, η Bettina Werner εφαρμόζει μια τεχνική με χρωματισμένο αλάτι της θάλασσας που επινόησε η ίδια, δημιουργώντας πολύχρωμα έργα με υφή, αποφεύγοντας τη χρήση συμβατικότερων υλικών όπως το χαρτί. Γνωστή ως «Βασίλισσα του αλατιού», η Werner έχει συνεισφέρει στη διάδοση ενός ασυνήθιστου υλικού που ιστορικά είχε αξία για άλλους λόγους: ως μορφή νομίσματος. *Related to 2030 SDG 12: Responsible Consumption and Production*

Παράδειγμα 2: Ο El Anatsui είναι ένας καλλιτέχνης από τη Γκάνα που δημιουργεί εγκαταστάσεις μεγάλης κλίμακας από άχρηστα υλικά όπως καρφιά και καπάκια μπουκαλιών. Το έργο του συχνά θυμίζει πελώρια κρεμασμένα πανιά και έχει αναφορές σε διαφορετικές Αφρικανικές παραδόσεις, όπως τα υφαντά 'kente' της Γκάνας και τα βαμμένα υφάσματα 'adinkra' της Νιγηρίας. *Related to 2030 SDG: Responsible Consumption and Production*

### **3.1.4 Ισότητα των φύλων**

Οι γυναίκες όλου του κόσμου αντιμετωπίζουν έναν αριθμό από προκλήσεις που σχετίζονται με κακές ή άδικες συνθήκες απασχόλησης, περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, δυσκολίες σχετιζόμενες με τη φροντίδα των παιδιών, την επαγγελματική ανέλιξη και την άνιση αμοιβή. Έργα σύγχρονων καλλιτεχνών συχνά θίγουν τις προκαταλήψεις και τους δομικούς περιορισμούς που σχετίζονται με το φύλο και την εργασία, προάγοντας την έμφυλη ισότητα, τον πλουραλισμό και την ενδυνάμωση της γυναίκας.

Παράδειγμα 1: Η Mónica Mayer είναι μια Μεξικανή καλλιτέχνη που συνδέεται με το κίνημα του φεμινισμού στη Λατινική Αμερική και διεθνώς. Τα κολλάζ της, οι ζωγραφιές, οι διαδραστικές της εγκαταστάσεις και παραστάσεις συχνά εμπλέκουν το κοινό με ζητήματα γυναικείας ταυτότητας και προβλήματα που αφορούν το φύλο, όπως η οικογενειακή βία.



Μια από τις πρώτες παραστάσεις του 1978, *El Tendedero* (Το σχοινί της μπουγάδας) έδωσε φωνή σε γυναίκες της Πόλης του Μεξικού, ζητώντας τους συμπληρώσουν τη φράση «Ως γυναίκα, αυτό που αντιπαθώ περισσότερο στην πόλη μου είναι...» σε ένα ροζ κομμάτι χαρτιού. Τα μικρά σημειώματα στη συνέχεια κρεμάστηκαν με μανταλάκια σε σχοινιά ώστε να τα διαβάζουν όλοι. *Related to 2030 SDG 5: Gender Equality*

Παράδειγμα 2: Η Γιαπωνέζα καλλιτέχνηδα Tomoko Sawada δημιουργεί φωτογραφικές αυτοπροσωπογραφίες για να πραγματευτεί τοπικές παραδόσεις που σχετίζονται με τη γυναικεία ταυτότητα, τα συναισθήματα και τη σχέση ανάμεσα στα ενδύματα και τις κοινές αντιλήψεις για τα άτομα. Στη σειρά *OMIAI* του 2001 φωτογραφήθηκε με διαφορετικά γυναικεία ρούχα για να αναδείξει τους τρόπους που κρίνεται η εξωτερική εμφάνιση της γυναίκας στην πατρίδα της/τους. *Related to 2030 SDG 5: Gender Equality*

### **3.2 Ευρείες προσεγγίσεις καλλιτεχνικών και εικαστικών πρακτικών**

Μια διεύρυνση των παραμέτρων της ΕΑΑ είναι αντιληπτή εδώ και αρκετά χρόνια, τουλάχιστον από τότε που το πεδίο του 'οπτικού πολιτισμού' άρχισε να ενσωματώνει τις επιστήμες επικοινωνίας, τις ψηφιακές τεχνολογίες και τις σχέσεις τους με τις ταξικές, έμφυλες, καταναλωτικές και άλλες ταυτότητες σε αναλύσεις του τομέα της οπτικής επικοινωνίας (Mirzoeff, 1999) και στη διδασκαλία και εκμάθηση της τέχνης. Καλλιτέχνες που συνδέονται με πρωιμότερα κινήματα όπως το Fluxus, επιζητούσαν τη σύνδεση της τέχνης με το καθημερινό, κάνοντας λιγότερο ευδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στη ζωή και την τέχνη. Αυτή η απομάκρυνση από την ιδέα της 'υψηλής τέχνης' δεν κάνει αισθητή την παρουσία του μόνο στις πρόσφατες σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές αλλά είναι επίσης ιδιαίτερα συναφές με μια προσέγγιση της εικαστικής αγωγής στο πνεύμα των αρχών της ΕΑΑ, για τους εξής (μεταξύ άλλων) λόγους:

#### **3.2.1 Σύνδεση της τέχνης με άλλες εικαστικές μορφές έκφρασης /πεδία οπτικής επικοινωνίας**

Το έργο των σύγχρονων καλλιτεχνών συχνά διασχίζει τα όρια μεταξύ ειδικοτήτων. Το CARE θα πρέπει να στοχεύει στη διεύρυνση της κατανόησης των παιδιών γύρω από την τέχνη συνδέοντας το μάθημα με σχετιζόμενα πεδία όπως η μόδα, ο πολεοδομικός σχεδιασμός, η αρχιτεκτονική, οι νέες τεχνολογίες και ούτω καθεξής. Αυτοί οι χώροι έχουν διαστάσεις καλλιτεχνικές, κοινωνικές αλλά επίσης σχετιζόμενες με την αειφόρο ανάπτυξη.

- Για παράδειγμα, η δημιουργική διάσταση της μόδας (σχετιζόμενη με δυνατότητες σχεδιασμού, υφές, διαφορετικά υλικά, χρώματα κ.λπ.) μπορεί να αντισταθμιστεί από ζητήματα βιωσιμότητας (οικολογικά και ανακυκλωμένα υλικά, βιώσιμες και δίκαιες μέθοδοι παραγωγής, φθηνά εργατικά χέρια, καταναλωτισμός και άχρηστα περισεύματα κ.λπ.).



- Υπάρχουν πολλά εκπαιδευτικά οφέλη στη διδασκαλία της εικαστικής αγωγής που αφορούν τον αστικό σχεδιασμό. Οι διδασκόμενοι κατανοούν την ιστορία και την αλλαγή νοήματος που υφίστανται δημόσιοι χώροι όπως πλατείες σε μικρές και μεγάλες πόλεις, την επίδραση των εικαστικών τεχνών στα αστικά περιβάλλοντα ή τη δυνατότητα να οραματιστούν εκ νέου (και να βελτιώσουν) τα κέντρα των πόλεων μέσα από την ένταξη χώρων πράσινου και αυξημένης προσβασιμότητας, και άλλες δημιουργικές ιδέες που θα αποτυπώσουν σε ζωγραφιές ή τρισδιάστατες κατασκευές. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν για τις προκλήσεις που υφίσταται η βιωσιμότητα των κοινοτήτων από την ανεξέλεγκτη επέκταση ή αναβάθμιση, για ζητήματα χρήσης γης, εκπομπής CO<sub>2</sub>, και ούτω καθεξής.
- Ενώ η αρχιτεκτονική ανέκαθεν έχει συνδεθεί με άλλες εικαστικές τέχνες και με το σχέδιο, οι δεσμοί της με τη βιώσιμη ανάπτυξη έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη σημασία τα τελευταία χρόνια. Οι διδασκόμενοι μαθαίνουν να εκτιμούν τη σημασία της οπτικής αρμονίας, των οργανικών μορφών στην αρχιτεκτονική, την ομορφιά των γεωμετρικών μορφών, την επίδραση του κλίματος στη μορφή κτηρίων, τη σχέση μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών κτηρίων, τη χρήση βιώσιμων δομικών υλικών κ.λπ. Η εικαστική αγωγή μπορεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με το χωροταξικό τους περιβάλλον και την αποτελεσματική χρήση των πόρων.
- Η διαδεδομένη χρήση των νέων μέσων και των κοινωνικών δικτύων στη σύγχρονη τέχνη, όπως τα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο, αποτελούν απόδειξη ότι η τέχνη έχει την τάση να αντανακλά τις τεχνολογικές προόδους που συντελούνται στον κόσμο. Οι μαθητές/μαθήτριες, παράλληλα με την εξοικείωσή τους στη χρήση της ψηφιακής φωτογραφίας, του βίντεο και άλλων δυνατοτήτων παραγωγής καλλιτεχνικών αποτελεσμάτων όπως η ψηφιακή αφήγηση (Ρανίου, 2020), χρειάζεται να μάθουν πώς να αντιλαμβάνονται τις μακροπρόθεσμες περιβαλλοντικές συνέπειες της παραγωγής και της απόρριψης ηλεκτρονικών προϊόντων, ιδιαίτερα στις αναπτυσσόμενες χώρες.

### 3.2.2 Η συνάφεια του τόπου

Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στη διδασκαλία της εικαστικής αγωγής μπορούν να αναπτύξουν συλλογικά εγχειρήματα, όπως εγκαταστάσεις για συγκεκριμένο τόπο (site-specific) και επαναχρησιμοποίηση αντικειμένων και βιώσιμων υλικών. Τέτοια εγχειρήματα μπορούν να επικεντρώνονται στον εκδημοκρατισμό της κουλτούρας σε επίπεδο κοινότητας για να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποτιμούν τις σχέσεις ανάμεσα σε τοπικές, περιφερειακές και παγκόσμιες διαστάσεις του περιβάλλοντος και της τέχνης. Η αναφορά σε συγκεκριμένο τόπο στην σύγχρονη τέχνη επισημαίνει τους δεσμούς ανάμεσα στη δημιουργία και τα κοινωνικά, περιβαλλοντικά και πολιτικά συμφραζόμενα, ενώ οι συμμετοχικές διαδικασίες στην καλλιτεχνική αγωγή υπογραμμίζουν την αξία του ισότιμου διαλόγου για την προαγωγή δικαιότερων κοινωνιών. (Coutts & Jokela, 2008). Αντί να παρουσιάζει την τέχνη ως ένα εγχείρημα οικουμενικού χαρακτήρα που μπορεί να



τοποθετείται σε οποιονδήποτε ουδέτερο χώρο, όπως το μουσείο, η διδασκαλία των εικαστικών μαθημάτων θα πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνούν την περιφερειακή και πολιτισμική σημασία ενός τόπου και τα νοήματα των έργων που μεταβάλλονται καθώς αυτά εκτίθενται σε διαφορετικά μέρη και κοινότητες.

### **3.3 Κριτική της τέχνης και Βιώσιμη Ανάπτυξη**

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως κριτικοί της τέχνης όταν συζητούν και αξιολογούν τα χαρακτηριστικά των έργων στην τάξη, και οι μαθητές/μαθήτριες επίσης εκφράζουν τις δικές τους (ή άλλων) ιδέες γύρω από την τέχνη όταν αντιδρούν σε έργα που βλέπουν. Η κριτική που λαμβάνει χώρα στην τάξη συχνά μπορεί να εστιάζει σε μορφολογικές παραμέτρους όπως το χρώμα, η σύνθεση, η υφή και ούτω καθεξής, όμως είναι δυνατόν να επιτευχθεί μια ευρύτερη κατανόηση της τέχνης και της κοινωνικής της σημασίας αν λάβουμε υπόψη τις ερμηνευτικές, αξιολογικές και ακόμα τις ηθικές διαστάσεις του βιώματος της τέχνης. Η ανταλλαγή απόψεων γύρω από έργα της τέχνης που διεξάγεται στις τάξεις του δημοτικού μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία επίγνωσης των προσωπικών, δομικών ή κοινοτικών πτυχών της νοηματοδότησης. Στο *Art as Experience* (Η τέχνη ως Εμπειρία) (2005), για παράδειγμα, ο John Dewey προτείνει ότι η τέχνη και η κριτική αντανακλούν περισσότερο τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά συμφραζόμενα της δημιουργίας ενός έργου, παρά προκαθορισμένα νοήματα και πρότυπα. Πιο πρόσφατα, διαφορετικά μοντέλα ή ιδέες που αφορούν τις δυνατότητες της κριτικής της τέχνης έχουν εφαρμοστεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας της εικαστικής αγωγής. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα:

#### **3.3.1 Το Μοντέλο Feldman**

Το έργο του Edmund Burke Feldman (1994) πάνω στην κριτική έχει ασκήσει επιρροή σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δεδομένης της σχετικής απλότητας του μοντέλου Feldman. Αυτό το μοντέλο κριτικής περιστρέφεται γύρω από τέσσερα στάδια: *περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και αποτίμηση*, βασιζόμενα αντίστοιχα στις οπτικές ιδιότητες, τις σχεδιαστικές αρχές, τα ενδεχόμενα νοήματα και τη συγκριτική αξιολόγηση των αρετών ενός έργου. Από μια λεκτική περιγραφή και πραγματολογική ανάλυση με τη βοήθεια ερωτήσεων σχετικά με το χρώμα, το φως, το σχήμα και ούτω καθεξής, προχωρούμε σε βαθύτερα, πιο ανοιχτά ερωτήματα που εστιάζουν στην ερμηνεία και σύγκριση των στοιχείων με τα οποία ένα έργο τέχνης μας φέρνει αντιμέτωπους. Ενώ σαφώς παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να διερευνούν και να θέτουν ερωτήματα γύρω από τα έργα που αναφέρθηκαν νωρίτερα στο 3.1, μέσα από το πρίσμα αυτού του μοντέλου τεσσάρων σταδίων, το τελευταίο έχει χαρακτηριστεί ως «θεματοκεντρική προσέγγιση της πρόσληψης των έργων τέχνης» (Hickman, 1994) και είναι σημαντικό να αναδεικνύονται περισσότερο κοινωνικού χαρακτήρα μορφές κριτικής που θα συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά σε ένα πρόγραμμα όπως το CARE.



### 3.3.2 Συνδυάζοντας φόρμα/μορφή και περιεχόμενο

Η Ρανίου (2015) έχει προτείνει μια εκ νέου ερμηνεία του μοντέλου Feldman. Η πραγματολογική διερεύνηση περιλαμβάνει το στάδιο της περιγραφής και της ανάλυσης του μοντέλου Feldman και η ερμηνευτική διερεύνηση περιλαμβάνει το στάδιο της ερμηνείας του Feldman με μια μικρή παραλλαγή. Η ερμηνευτική διερεύνηση ενσωματώνει επίσης έρευνα πλαισίου/πληροφορίες για το ευρύτερο πλαίσιο και με αυτόν τον τρόπο ενσωματώνει τον φορμαλισμό με τον κοντεξτουαλισμό. Η μέθοδος αυτή ουσιαστικά δεν προτείνεται ως ένα μοντέλο δύο σταδίων, αλλά ως μια διαδικασία· οι θεατές ξεκινούν με πραγματολογικά ερωτήματα, προχωρούν σε ερμηνευτικά, επανέρχονται σε περισσότερα πραγματολογικά και στη συνέχεια διεξάγουν και πάλι πραγματολογική έρευνα. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν οι θεατές είναι ικανοποιημένοι με την ερμηνεία τους.

### 3.3.3 Κριτική για την Καλλιτεχνική και την Κριτική Σκέψη

Ενώ είναι γνωστό ότι η συζήτηση για την τέχνη ενισχύει την ικανότητα σκέψης, η σκέψη δεν είναι απλώς μια ικανότητα. Πολύ περισσότερο, σύμφωνα με τους Tishman & Palmer (2007), οι εκπαιδευτές χρειάζεται να εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους σε τρόπους σκέψης, όπως όταν παροτρύνουν τους νέους να είναι ανοιχτοί στις στάσεις τους απέναντι στους άλλους, ή να έχουν περιέργεια για διάφορα πράγματα στη ζωή. Αυτός ο καλλιτεχνικός τρόπος σκέψης συνδυάζει μια ικανότητα να κοιτάζουμε διαφορετικές απόψεις με μια τάση να χρησιμοποιούμε αυτή την ικανότητα συστηματικά και σε διαφορετικά πλαίσια. Σε μια προσέγγιση της εικαστικής αγωγής στο πνεύμα της ΕΑΑ, αυτός ο συνδυασμός διαφορετικών τρόπων σκέψης όπως 'διερεύνηση απόψεων' και 'σύγκριση και σύνδεση' είναι ιδιαίτερως χρήσιμη, για παράδειγμα, όταν κάποιος πραγματεύεται ολιστικές διαδικασίες όπως η συστημική σκέψη.

Στον αντίποδα, οι Broome, Pereira & Anderson (2018), θεωρούν ότι η κριτική σκέψη είναι η μόνη αναγκαία συνθήκη για να θεωρείται η κριτική της τέχνης ένα ζωτικό συστατικό ολόκληρου του εκπαιδευτικού προγράμματος. Με δεδομένο ότι η κριτική συνεισφέρει στη βελτίωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των διδασκομένων, μπορεί να αποδειχτεί επωφελής σε όλες τις πτυχές του προγράμματος και παράλληλα να αποτελέσει τη βάση μιας προσέγγισης κοινωνικά αναμορφωτικής των εικαστικών μαθημάτων. Οι μαθητές διδάσκονται να «μετέχουν σε μια συναισθηματική εμπάπτιση, αντίδραση και απόκριση, περιγραφή, μορφολογική ανάλυση, χαρακτηρισμό, ερμηνεία και αξιολόγηση, ως στρατηγικές που ενισχύουν την κριτική τους σκέψη» (pp. 273-74). Από πλευράς ΕΑΑ, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να εξετάσουν έργα όπως εκείνα του Olafur Eliasson με σκοπό την προώθηση της κριτικής σκέψης πάνω σε συναφείς στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, και ταυτόχρονα να αποφύγουν την κανονιστική παιδαγωγική που ενδεχομένως περιορίζει τις ερμηνείες των μαθητών. Η κριτική της τέχνης που περιστρέφεται γύρω από ζητήματα ΕΑΑ δεν θα πρέπει να στοχεύει στο να βρει τη σωστή ερμηνεία αλλά στο να παρέχει





στους διδασκόμενους δυνατότητες να αναλύουν διαφορετικά τα πράγματα, να κάνουν συσχετίσεις και να παίρνουν ενημερωμένες αποφάσεις.

### 3.3.4 Η ενθάρρυνση των πρακτικών φροντίδας μέσα από την κριτική της τέχνης

Πώς ένας/μία εκπαιδευτικός εμπνέει την έννοια της ενσυναίσθησης και φροντίδας σε σχέση με φωτογραφίες όπως *The Hell of Copper* του Nyaba Leon Ouedraogo's (2008) που περιγράψαμε προηγουμένως; Πώς μπορεί η τέχνη να συνεισφέρει στην καλλιέργεια μιας ηθικής (δεοντολογικής) προσέγγισης των στόχων για τη βιωσιμότητα; Εμπνευσμένα από το έργο της Nel Noddings πάνω στη φροντίδα στα σχολεία, (Noddings, 2005), οι Broome, Bobick, Ruggiero & Jesur (2019) υποστηρίζουν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που εστιάζει σε θεματικές που αφορούν τις μεγάλες ιδέες πάνω στη φροντίδα και την αποδοχή της ετερότητας. Παράλληλα με τη θεματική διδασκαλία και τον διάλογο, προωθούν τη συλλογικότητα στα μαθήματα καλλιτεχνικών, καθώς και τη διαμόρφωση πρακτικών φροντίδας από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Vella (2018), οι πρακτικές φροντίδας των μαθητών απέναντι στα έργα τέχνης και τις θεματικές τους συνδέονται επίσης με το πεδίο της επιμέλειας της τέχνης. Με τη συνεργασία για τη δημιουργία έργων και τη συζήτηση πάνω σε αυτά (δικά τους αλλά και καλλιτεχνών), οι μαθητές/μαθήτριες διαμορφώνουν διαφορετικές διαλεκτικές δεξιότητες: την ικανότητα να επινοούν 'διαλόγους' και να βρίσκουν συσχετίσεις ανάμεσα σε έργα τέχνης και άλλα αντικείμενα, διαλόγους ανάμεσα σε ποικίλες στρατηγικές επιμέλειας και διαλόγους με τα διαφορετικά είδη κοινού που βλέπει τα εκθέματα. Αυτές οι δεξιότητες οδηγούν προς την ετυμολογική σημασία της λέξης 'επιμελούμαι' (που σημαίνει 'φροντίζω'), καθώς μέσα από αυτές οι διδασκόμενοι/ες αναπτύσσουν ένα είδος ενσυναίσθησης απέναντι στις αντιλήψεις των άλλων για την τέχνη και την κοινωνία.

Η κριτική της τέχνης βοηθάει τα παιδιά να εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους για πράγματα που παρατηρούν και θέματα ή μεγάλες ιδέες που θίγονται από τους/τις εκπαιδευτικούς στην τάξη. Ιδανικά, θα έπρεπε να αντανakλά τις αρχές της βιωσιμότητας στη γνώση εκείνη που παράγεται μέσω της τέχνης, καθώς και παιδαγωγικές μετασχηματισμού, με επίκεντρο το παιδί, όπως οι συλλογικές στρατηγικές και η χρήση αληθινών σεναρίων. Ενδεικτικά, τα ερωτήματα πάνω σε έργα τέχνης που διευκολύνουν τη διδασκαλία με στόχο την ΕΑΑ μπορούν:

- Να συνδέουν τα έργα τέχνης άλλων πολιτισμών με την αξία του σεβασμού στην πολιτισμική διαφορετικότητα
- Να συνδέουν τα φυσικά τοπία με τη σημασία της διατήρησης και της διαχείρισης των φυσικών πόρων
- Να συνδέουν την καλλιτεχνική αρμονία και ισορροπία στην τέχνη με οικολογικές προοπτικές





- Να συνδέουν τις κοινοτικές δράσεις τέχνης με τις αξίες της συνεργασίας και της ειρήνης
- Να συνδέουν εικόνες του αστικού χώρου με τα ζητήματα της δημοκρατίας, της κοινωνικής ισότητας και της καταπολέμησης της φτώχειας.
- Να συνδέουν ιδέες σύγκρουσης και έντασης με την υπευθυνότητα, την ισότητα των φύλων και τη μελλοντική προοπτική
- Να συνδέουν συγκεκριμένα καλλιτεχνικά μέσα (όπως το χαρτί) με τη βιωσιμότητα και τη φροντίδα για το περιβάλλον.

Από τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν προκύπτει ότι και οι ικανότητες των δασκάλων θα πρέπει να συνδυάζουν την προδιάθεση για τη διδασκαλία εικαστικών μαθημάτων με τις αρχές και τις αξίες της ΕΑΑ. Ακολουθούν παραδείγματα θεμάτων προς συζήτηση και κατευθυντήριες ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη ιδεών πάνω στη χρήση της κριτικής της τέχνης από τους/τις εκπαιδευτικούς:

- Εξετάστε τη χρήση φυσικών υλικών σε ένα έργο σύγχρονης τέχνης (για παράδειγμα, του Andy Goldsworthy). Πιστεύετε ότι το νόημα του έργου θα μεταβαλλόταν αν είχε χρησιμοποιηθεί ένα πιο συμβατικό μέσο όπως η μπογιά ή ο καμβάς από τον καλλιτέχνη;
- Μελετήστε το έργο ενός σύγχρονου καλλιτέχνη που χρησιμοποιεί πολύ τα απορρίμματα ως καλλιτεχνικό μέσο (για παράδειγμα, τα ρούχα από σκουπίδια της Αυστραλής καλλιτέχνης Marina DeBris). Πώς μπορούμε να συμφιλώσουμε την ομορφιά του τέχνηρου με την ασχήμια της χερσαίας και θαλάσσιας ρύπανσης; Πώς θα συνδέατε μια περιγραφή ή ανάλυση των μορφικών στοιχείων του έργου με μια ερμηνεία της καταγγελτικής του πλευράς;
- Δείτε ένα παράδειγμα 'πράσινης αρχιτεκτονικής', όπως η California Academy of Sciences Look του Renzo Piano στο Σαν Φρανσίσκο, με μια 'ζωντανή στέγη' που αποταμιεύει το βρόχινο νερό και παρέχει μόνωση. Πώς ο αρχιτέκτονας συνδύασε την πολυλειτουργικότητα της κατασκευής με τις απαιτήσεις της βιωσιμότητας και της αισθητικής; Τι αλλαγές θα προτείνατε στην αρχιτεκτονική του σχολείου σας για να γίνει πιο 'πράσινο';
- Μελετήστε μερικές εικονογραφήσεις της Ιρλανδής καλλιτέχνης Laura Callaghan, που σχεδιάζει πολύ λεπτομερείς και ζωηρές εικόνες σύγχρονων γυναικών διαφορετικών εθνοτήτων περιτριγυρισμένες από ποικίλα αντικείμενα της σύγχρονης καθημερινότητας. Παρατηρείστε έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα σε μια εικονογράφηση της Callaghan και περιγράψτε λεπτομερώς την εμφάνιση και το ντύσιμο. Πώς θα περιγράφατε τον χαρακτήρα αυτής της γυναίκας; Μπορείτε να φανταστείτε πώς είναι μια μέρα στη ζωή της;
- Πώς μπορούμε να ερμηνεύσουμε τα νοήματα της κοινοτικής τέχνης σε διαφορετικά πλαίσια; Πάρτε για παράδειγμα τη γειτονιά Las Palmitas στην πόλη Pachuca του Μεξικό. Το 2015, οι τοίχοι των σπιτιών αυτής τη συνοικίας διακοσμήθηκαν από μια ομάδα καλλιτεχνών του δρόμου με το όνομα German Crew, σε συνεργασία με τους



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



κατοίκους, με σκοπό να μεταμορφωθεί μια φτωχή, εργατική περιοχή σε έναν πολύχρωμο τόπο. Παρατηρείστε τις φωτογραφίες της πόλης πριν και μετά την ολοκλήρωση του έργου από τους τοιχογράφους. Πώς πιστεύετε ότι τέτοια εγχειρήματα μπορούν να βοηθήσουν να αλλάξει η ζωή των κατοίκων; Μπορεί το χρώμα και η κοινοτική τέχνη να συμβάλει στην άμβλυνση κοινωνικών προβλημάτων όπως το έγκλημα και να φέρει τους ανθρώπους πιο κοντά μεταξύ τους;

Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε από πιο κοντά τους στόχους και τις ικανότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός γενικού πλαισίου για την εφαρμογή προγραμμάτων εικαστικής αγωγής με έμφαση στην ΕΑΑ.



#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα εθνικά πλαίσια και τα ιδρύματα παροχής προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια ποικιλία στις φιλοσοφίες, πρακτικές εμπειρίες και προσεγγίσεις στην αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση. Πιο συγκεκριμένα, διαφορετικά πλαίσια μπορεί επίσης να σημαίνουν μια πολυμορφία στις στάσεις και στις φιλοσοφίες σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία της τέχνης στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (για παράδειγμα, η τάση του αναδομητισμού που αναφέρθηκε πιο πάνω). Αυτές οι στάσεις πιθανώς να διέπονται από τη θέση που κατέχει το μάθημα σε σχέση με άλλα στα εθνικά προγράμματα διδασκαλίας, καθώς και από απόψεις σχετικά με την ταυτότητα και την αποτελεσματικότητα των εικαστικών εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού των εικαστικών μπορεί να είναι τόσο εξωτερικοί (επαγγελματική εικόνα, ρόλος και ταυτότητα) όσο και εσωτερικοί (προσωπικότητα, δημιουργικά και παιδαγωγικά προσόντα, αυτοαντανακλαστικότητα) (Määttä & Uusiautti, 2013). Η διεξόδυση της ΕΑΑ στο πεδίο της εικαστικής αγωγής μπορεί έχει μια θετική συμβολή τόσο τους εξωτερικούς όσο και τους εσωτερικούς παράγοντες, δημιουργώντας γέφυρες με τους στόχους του υπόλοιπου διδακτικού προσωπικού στο ίδιο ίδρυμα και πέρα από αυτό, δημιουργώντας δεσμούς ανάμεσα στην τέχνη και τα μη καλλιτεχνικά μαθήματα. Σε μία έρευνα με αντικείμενο τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την αειφορία στην εκπαίδευση και τις απόψεις τους για τη σύνδεση του μαθήματος της αισθητικής αγωγής με την ΕΑΑ (Emery, 2013), οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τον ρόλο της τέχνης ως παιδαγωγικής 'πύλης εισόδου' που οδηγεί τα παιδιά σε επαφή με τη φιλοσοφία του μη-αποκλεισμού και της βιωσιμότητας/αειφορίας. Με τη σύνδεση θεματικών της ΕΑΑ και των μαθημάτων εικαστικής αγωγής μέσα από δραστηριότητες στην αυλή του σχολείου ή μέσα από τη χρήση ανακυκλωμένων υλικών, τα παιδιά εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, στην επίλυση προβλημάτων και αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Μια άλλη μελέτη που αφορά το πρόγραμμα των οικολογικών σχολείων (Özsoy, 2016) ζήτησε από μαθητές/μαθήτριες να επιλέξουν αντικείμενα ή εικόνες που είχαν αξία γι' αυτούς, όπως ζώα, φυτά ή μια ανάμνηση, για να δημιουργήσουν μικρά έργα τέχνης, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη, την αναγνώριση των διαφορετικών απόψεων, και την αποδοχή πολλαπλών σκέψεων και εμπειριών. Αυτά τα παραδείγματα αποδεικνύουν πώς οι στόχοι της ΕΑΑ και της εικαστικής αγωγής είναι αλληλοσυνδεόμενοι.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί των γενικών μαθημάτων του δημοτικού και οι ειδικοί/ές στη διδασκαλία των εικαστικών ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν οπτικά βοηθήματα και εικόνες ως μέρος σχεδιασμού και υλοποίησης του μαθήματος, δεν τους παρέχεται επαρκής κατάρτιση στο να επιλέγουν εικόνες που συνάπτονται με το αναπτυξιακό πρότυπο που θέλουν να μεταδώσουν. Ο οδηγός της Oxfam (2019) για εκπαιδευτικούς πάνω στους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης, προτείνοντας πρακτικές ιδέες για την πλήρη ενσωμάτωση των ΣΒΑ μέσα στο πρόγραμμα διδασκαλίας, επισημαίνει τον ρόλο της τέχνης και του



σχεδιασμού στη «διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οικουμενικά ζητήματα και ιδέες που σχετίζονται με τους ΣΒΑ όπως η ειρήνη, η σύγκρουση και η δικαιοσύνη αναπαρίστανται μέσα στην τέχνη» (SDG 16). Επιπλέον, συστήνει τη χρήση της τέχνης ως «μέσου για την έκφραση απόψεων, ιδεών και ευχών για το μέλλον του περιβάλλοντός μας – αντλώντας έμπνευση από καλλιτέχνες όπως οι Banksy, Mathilde Roussel, Moses Ochieng και Marina DeBris», προσθέτοντας ότι οι διδασκόμενοι «θα μπορούσαν να αποστέλλουν τις ιδέες και τα σχέδιά τους στους εκλεγμένους εκπροσώπους της περιφέρειας ή στο τμήμα πολεοδομίας και σχεδιασμού» (SDGs 7, 11, 12, 13, 14 and 15). Αλλού, όπως στο Reid (2017) δίνονται απτά παραδείγματα για το πώς οι τέχνες, συμπεριλαμβανομένων των εικαστικών, μπορούν να συνδεθούν με κάθε ΣΒΑ ξεχωριστά. Μία πρόταση αφορά τη σύνδεση των ΣΒΑ με το Δίκαιο Εμπόριο και τις Τέχνες. Το Δίκαιο Εμπόριο είναι μια θεματική που υιοθετείται ολοένα και περισσότερο σε δημοτικά σχολεία της Μάλτας, τόσο σε προηγούμενα προγράμματα όπως το Global Action Schools, όσο και μέσω του επιτυχημένου προγράμματος EkoSkola. Το Δίκαιο Εμπόριο συμπεριλαμβάνεται ως μελέτη περίπτωσης μέσα στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο της Μάλτας, ενώ διάφορες συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία και ΜΚΟ προάγουν το δίκαιο εμπόριο. Ωστόσο, υπάρχει περιθώριο να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση από αυτά τα προγράμματα στη συνύφανση των πολιτισμικών και καλλιτεχνικών πτυχών με εκείνες της κοινωνικής δικαιοσύνης του δίκαιου εμπορίου.

#### **4.1 Στόχοι του πλαισίου**

Παρακάτω αναπτύσσονται μερικοί από τους στόχους της σύνδεσης της εικαστικής αγωγής με την ΕΑΑ για τους/τις εκπαιδευτικούς.

##### **4.1.1 Δεκτικότητα απέναντι στην οπτική, απτική και χωρική πραγματικότητα**

Ένας κύριος στόχος τόσο για τους εν ενεργεία όσο και για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη διδασκαλία της εικαστικής αγωγής έχει να κάνει με τη σημασία της δεκτικότητας απέναντι στον ορατό, απτό και χωρικό κόσμο. Η δεκτικότητα αναφέρεται σε ένα είδος *πρόσληψης* που είναι ένα απαραίτητο πρώτο βήμα πριν να μπορέσουμε να *αναλύσουμε, να ανταποκριθούμε καλλιτεχνικά* ή να *ερμηνεύσουμε* διάφορα αισθητηριακά ή νοητικά ερεθίσματα. Η αισθητηριακή παρατήρηση βοηθάει τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον φυσικό κόσμο, αγγίζοντας αντικείμενα φυσικά ή τεχνητά, αναγνωρίζοντας χρώματα, εξερευνώντας ήχους σε αστικά και φυσικά περιβάλλοντα, κάνοντας διάκριση ανάμεσα στις ποικίλες όψεις του ορατού κόσμου και επισκεπτόμενοι μέρη εκτός του σπιτιού ή του σχολείου όπως χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς και πάρκα ή κήπους. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, αυτή η προσληπτική ικανότητα έχει σημασία στο πλαίσιο της συνολικής εκπαίδευσης ενός παιδιού και μπορεί να εφαρμοστεί σε άλλα πεδία στην πρώτη βαθμίδα, όπως η ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων, η γεωγραφία, η φυσική και ούτω καθεξής.

Η ΕΑΑ μπορεί να συνεισφέρει στη δεκτικότητα και τις αναλυτικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από την έμφαση στη *συστημική σκέψη*, που αφορά την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαφορετικά στοιχεία στον κόσμο συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η ΕΑΑ



καθοδηγεί τους μαθητές να αναπτύξουν έναν συστημικό τρόπο σκέψης, να κατανοούν μοτίβα και συσχετισμούς ανάμεσα σε διαφορετικά πράγματα. Η συστημική σκέψη συνδέει το τοπικό με το παγκόσμιο, δείχνοντας στους μαθητές πώς κάθε ξεχωριστό άτομο συμμετέχει στον κόσμο και μπορεί να παίρνει σημαντικές αποφάσεις πάνω στη βάση της ευαισθησίας του καθενός απέναντι στον τρόπο που ο καθένας αποτελεί μέρος του όλου. Οι εκπαιδευτικοί επίσης θα πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές *δημιουργικότητας* για να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να οραματιστούν λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα και να προσλαμβάνουν συγκεκριμένες καταστάσεις από διαφορετικές σκοπιές. Η ΕΑΑ συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών, τις *γνωστικές ικανότητες* και την περιέργεια μέσω της εξερεύνησης των οπτικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος και της καλλιέργειας της δεκτικότητας σε διαφορετικά είδη γραμμής, σχήματος, χρωματικού τόνου, υφής, μοτίβου και φόρμας. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν μπλοκ σχεδίασης για να καταγράψουν τις οπτικές και όχι μόνο εντυπώσεις τους.

#### 4.1.2 *Καλλιτεχνική παραγωγή και επικοινωνία με διαφορετικά μέσα*

Τα καλλιτεχνικά μαθήματα στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γενικά περιλαμβάνουν εργαστήρια πρακτικής εξάσκησης πάνω σε διάφορα μέσα, τα οποία προσαρμόζονται κατά περίπτωση σε παιδαγωγικά σενάρια με μαθητές/τριες διαφόρων ηλικιών. Οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται κριτικά τις τεχνικές και την *τεχνογνωσία*, κατανοώντας βαθύτερα τις δημιουργικές διαδικασίες. Η χρήση διαφορετικών μέσων, η κατανόηση των διαδικασιών παραγωγής της τέχνης από τις μικρές ηλικίες και ο σχεδιασμός ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων στη χρήση διαφορετικών μέσων είναι σημαντικά για τις/τους εκπαιδευτικούς των γενικών μαθημάτων όσο και για πιο εξειδικευμένα άτομα που επιδιώκουν να γίνουν ειδικοί στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με στοχευμένες και αυθόρμητες δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν *ψυχοκινητικές δεξιότητες* μέσα από την εξερεύνηση και τον πειραματισμό πάνω σε διάφορα υλικά της τέχνης, όπως μολύβια, μπογιές, κραγιόνια, πηλός, ύφασμα, παπιέ μασέ και ψηφιακά μέσα. Επίσης μαθαίνουν να *αναγνωρίζουν* διαφορετικά είδη εικαστικών μέσων. Η χρήση των υλικών στη δημιουργία τεχνέργων είναι συνέπεια της *πρόσληψης*· με τη χρήση ποικίλων μέσων, τα παιδιά *επικοινωνούν* στους άλλους την προσληπτικότητά τους για τον κόσμο γύρω τους. Η ζωγραφική, για παράδειγμα, εκφράζει την κατανόηση της ποιότητας στην υφή διαφορετικών πραγμάτων. Η επικοινωνία συντελείται με *ενεργό τρόπο*· η ενασχόληση με διαφορετικά υλικά εμπλέκει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε πρακτικό επίπεδο, έτσι ώστε μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις αποφάσεις τους.

Η ΕΑΑ και άλλα μαθήματα όπως η ιστορία, η φυσική και η γεωγραφία μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για τη διδασκαλία πάνω σε διαφορετικά καλλιτεχνικά υλικά, μέσα από την αναγνώριση της προέλευσης (φυσικά ή συνθετικά), των χρήσεων και της βιωσιμότητας συγκεκριμένων υλικών. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα με υλικά όπως ο πηλός, το παπιέ μασέ, το κολλάζ, τα υφάσματα και τα ανακυκλωμένα υλικά ή υλικά χειροτεχνίας. Οι βασικές





προδιαγραφές ασφάλειας που σχετίζονται με τη χρήση εργαλείων και καλλιτεχνικών μέσων και η αποφυγή απορριμμάτων (μέσω των assemblage για παράδειγμα), καλλιεργούν τις αξίες της φροντίδας στους μαθητές. Η εικαστική αγωγή συνεπώς υποστηρίζει διαφορετικές ικανότητες συναφείς με την ΕΑΑ, προωθώντας την υιοθέτηση κανονιστικών στάσεων που σχετίζονται με την υπεύθυνη συμπεριφορά και την αποφυγή πρόκλησης βλάβης στον εαυτό ή στους άλλους, αξιολόγηση της διατήρησης, προστασίας και βιωσιμότητας. Επίσης καλλιεργεί ικανότητες *προνοητικής* σκέψης, ζητώντας από τα παιδιά να προβλέψουν πώς η χρήση, επαναχρησιμοποίηση ή κατάχρηση συγκεκριμένων υλικών θα επηρεάσει το περιβάλλον που κατοικούν. Όπως η εικαστική αγωγή, έτσι και η ΕΑΑ δίνει έμφαση στον ρόλο της ενεργούς συμμετοχής στην αλλαγή.

#### 4.1.3 Καλλιέργεια της συναισθηματικής μάθησης και ενσυναίσθησης

Μέσα από τις τέχνες, (θέατρο, εικαστική αγωγή, χορός, μουσική, ποίηση κ.ο.κ.), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον ρόλο που παίζει ο *συναισθηματικός τομέας* στην εκπαίδευση των νέων. Για παράδειγμα, η εικαστική αγωγή ενεργοποιεί την συναισθηματική μάθηση μέσα από την προβολή συναισθημάτων και εμπειριών σε εικόνες και άλλα τέχνηρα. Το χρώμα και άλλα εκφραστικά μέσα της τέχνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την έκφραση συναισθημάτων με βάση τις προσωπικές εμπειρίες, το περιβάλλον του ατόμου και τη *φαντασία* του μαθητή. Η πρόσληψη και η οπτική ανάλυση οδηγούν σε εμπειρίες που συχνά βιώνονται διαισθητικά και με μη λεκτικούς τρόπους. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επίδραση που έχουν τα συναισθήματα πάνω στην πρόσληψη, τη λήψη αποφάσεων και τις διαπροσωπικές σχέσεις, και μαθαίνουν να ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων και τον συμερισμό των συναισθημάτων των άλλων. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν λεκτικές αφηγήσεις και εικόνες μέσα από την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην τέχνη επίσης βοηθάει την ενεργοποίηση αισθητικών αποκρίσεων μέσω της κίνησης, του παιχνιδιού ρόλων, του πλασίματος εικόνων, ήχων και ούτω καθεξής.

Τα συναισθήματα επίσης παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην περιβαλλοντική μας συμπεριφορά και αποφάσεις. Τα αισθήματα της υπευθυνότητας, του θυμού, όπως επίσης και τα θετικά αισθήματα είναι καίριας σημασίας για τη διαδικασία της βιώσιμης ανάπτυξης. Οι θετικές συνέπειες του συνδυασμού εμπειριών και συναισθημάτων των παιδιών και η χρήση όλων των αισθήσεων στα φυσικά περιβάλλοντα συνάπτεται άμεσα με την εικαστική αγωγή και ΕΑΑ, αλλά και με άλλα μαθήματα του προγράμματος διδασκαλίας. Αυτή η συναισθηματική διαδικασία είναι ένα καθοριστικό στοιχείο της αντίληψης των παιδιών για τους κοινόχρηστους δημόσιους χώρους. Συνεπώς είναι καθοριστικό σε προσωπικό αλλά και σε διαπροσωπικό επίπεδο, και συνδέεται με την ικανότητα της αυτεπίγνωσης στην ΕΑΑ, που εστιάζει στην ικανότητα αναστοχασμού πάνω στον ρόλο του καθενός και της καθεμιάς μέσα στην τοπική κοινότητα και την κοινωνία. Σε δραστηριότητες του μαθήματος της εικαστικής αγωγής, οι μαθητές/τριες μπορούν να δουλεύουν μεμονωμένα και σε ζευγάρια ή μικρές





ομάδες για να παράγουν συλλογικά αποτελέσματα και να συζητούν τις συναισθηματικές αποκρίσεις μεταξύ τους. Αυτό με τη σειρά του σχετίζεται με την *ικανότητα συνεργασίας* στο μάθημα της εικαστικής αγωγής: την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να κατανοεί και να σέβεται τις ανάγκες των άλλων, τις αντιλήψεις τους, τον τρόπο σκέψης και δράσης τους (ενσυναίσθηση), να κατανοεί, να αισθάνεται και να εκφράζει δεκτικότητα απέναντι στους άλλους.

#### 4.1.4 Κριτική σκέψη

Μέσα από την πρακτική ενασχόληση με δραστηριότητες εικαστικής αγωγής, οι νέοι/νέες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της κριτικής σκέψης, δηλαδή την ικανότητα να αναστοχάζεται κάποιος πάνω σε παρατηρήσεις, ιδέες και συναισθήματά του και να παίρνει αποφάσεις ανεξάρτητα. Μέσα από την τέχνη, οι άνθρωποι αμφισβητούν καθιερωμένες ιδέες και διαδίδουν μηνύματα σε ένα ευρύτερο κοινό. Όπως είδαμε πιο πάνω, η τέχνη ενθαρρύνει τους ανθρώπους να βλέπουν τον κόσμο και τον οπτικό πολιτισμό από διαφορετικές πλευρές και να εκθέτουν τις απόψεις τους για γεγονότα και εξελίξεις. Συνεπώς, ενισχύει τη σκέψη και τον διάλογο με τους άλλους, με την προβολή μιας μαθησιακής προσέγγισης που δεν βασίζεται στην πρόσληψη δεδομένων αλλά στην παραγωγή πειραματικής και ανεξάρτητης σκέψης, τα βασικά συστατικά της γενικής παιδείας. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που βασίζονται στην έρευνα και ο αναδομητικός προσανατολισμός της εικαστικής αγωγής παίζουν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Η κριτική σκέψη θεωρείται μια από τις κεντρικές ικανότητες στην εικαστική αγωγή και σχετίζεται ειδικότερα με τον 4<sup>ο</sup> ΣΒΑ: Ποιοτική Εκπαίδευση. Η ικανότητα κριτικής σκέψης ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την εξέταση διαφορετικών δομών που διέπουν τον κόσμο σήμερα, και προάγει τη δράση. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλάβουν δράση δείχνοντάς τους πώς να επιλέγουν ανάμεσα σε εναλλακτικές στάσεις ή λύσεις. Με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/τριες μπορούν να αναλογίζονται τις συνέπειες των πράξεων και των στόχων τους. Οι καλλιτεχνικές ασκήσεις στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της εικαστικής αγωγής μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη γύρω από τη βιώσιμη ανάπτυξη καθώς και *στρατηγικές και ολοκληρωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων* στην ΕΑΑ.

#### 4.1.5 Ανταπόκριση/Αντίδραση και ερμηνεία

Οι εκπαιδευτικοί της εικαστικής αγωγής συνήθως φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με δύο άξονες του μαθήματος: την παραγωγή (περιγράφεται στο 4.1.2) και την ανταπόκριση/αντίδραση ή την *αξιολόγηση*. Η ανταπόκριση αφορά στα παιδιά και στην επαφή τους με αντικείμενα τέχνης και άλλα τέχνηρα στο κοινωνικό και στο φυσικό περιβάλλον. Επίσης σχετίζεται με ένα ειδικό γνωστικό απόθεμα γύρω από τις ζωές των καλλιτεχνών, αρχιτεκτόνων, σχεδιαστών, σκηνοθετών και ούτω καθεξής. Η απόκριση επίσης σχετίζεται με την κριτική της τέχνης, η οποία, όπως είδαμε πιο πάνω, συνδέεται με διαδικασίες της κριτικής σκέψης και προάγει την ικανότητα να παράγουμε συσχετίσεις μεταξύ διαφορετικών εικόνων και αντικειμένων γύρω μας. Με την παρατήρηση και την



ερμηνεία έργων τέχνης, τα άτομα μπορούν να αναλύουν ή να επινοούν σκόπιμα νοήματα και να συζητούν θέματα που αναπτύσσονται από καλλιτέχνες με παρόμοιους ή όχι τρόπους, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ορολογία για να ανταποκριθούν στις αισθητικές εμπειρίες.

Ασκήσεις που αξιοποιούν ερωτήματα-ερεθίσματα με σκοπό την παραγωγή ανατροφοδότησης, την κοινοποίηση συναισθημάτων και ιδεών είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για την ερμηνεία της σύγχρονης τέχνης μέσα από τις αξίες της ΕΑΑ. Η ποιότητα του περιβάλλοντος, η κλιματική αλλαγή, οι φραγμοί στη βιωσιμότητα και πολλά άλλα θέματα που περιλαμβάνονται στους δεκαεπτά ΣΒΑ είναι επίσης παρόντα στο έργο πολλών σύγχρονων και κοινωνικά ευαίσθητοποιημένων καλλιτεχνών. Η περιγραφή, ερμηνεία και αξιολόγηση αυτών των έργων συνεπώς ευνοεί και διάφορες δεξιότητες σχετιζόμενες με την ΕΑΑ, όπως η *κανονιστική ικανότητα*, η *κριτική σκέψη* και η *αυτεπίγνωση*.

#### 4.1.6 Διαπολιτισμική κατανόηση

Στο πρόγραμμα της δημοτικής εκπαίδευσης, η εικαστική αγωγή (μαζί με άλλα μαθήματα όπως η ιστορία, η φυσική, η θρησκευτική αγωγή και η γεωγραφία) παίζει έναν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων των παιδιών γύρω από διαφορετικές κουλτούρες και παραδόσεις. Αυτό συνδέεται με την καλλιέργεια της συναισθηματικής μάθησης και της ενσυναίσθησης που περιεγράφηκε πιο πάνω. Μέσω του μαθήματος της εικαστικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τα *συμφραζόμενα* και τα *πολιτισμικά πλαίσια* μέσα στα οποία αναπτύσσονται διαφορετικές καλλιτεχνικές παραδόσεις, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα σε τέχνηρα που έχουν παραχθεί σε διαφορετικά πλαίσια. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν να αξιολογούν και να περιγράφουν αντικείμενα και ιδέες με τα οποία δεν είναι ακόμη πολύ εξοικειωμένα. Εκτιμούν διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης του κόσμου, διαφορετικές αφηγήσεις ριζωμένες σε άλλους πολιτισμούς, τεχνικές που χρησιμοποιούνται αλλού με δισδιάστατα και τρισδιάστατα μέσα, και επίσης καλλιεργούν ένα εξειδικευμένο λεξιλόγιο σχετιζόμενο με διαφορετικές παραδόσεις. Τα πρότζεκτς που διοργανώνονται σε κοινοτικό επίπεδο ή από καλλιτέχνες κοινωνικά ευαίσθητοποιημένους είναι τα πλέον κατάλληλα για την προώθηση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην καλλιτεχνική αγωγή και για την αναγνώριση των ειδικών αναγκών της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τη διαπολιτισμική κατανόηση μέσω των τεχνών και της ΕΑΑ. Ο πολιτισμός (και οι *υλικές, πνευματικές, γλωσσικές* του διαστάσεις) είναι ένας από τους τέσσερις πυλώνες της ΕΑΑ και συμβάλλει στην ενίσχυση μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης βασισμένης στις αξίες, προωθώντας τον σεβασμό για την πολιτισμική διαφορετικότητα και ανοίγοντας τον δρόμο για μια κατανόηση των κοινωνικών προβλημάτων που σχετίζονται με τη φτώχεια, τη δημοκρατία και την ποιότητα ζωής. Η αναγνώριση της αξίας της γηγενούς τέχνης, των θεματικών της τέχνης που σχετίζονται με ανθρώπους από διάφορες κουλτούρες και των κοινοτικών στόχων που επιτυγχάνονται από καλλιτέχνες της κοινωνικής δράσης μέσα από το έργο τους, υπογραμμίζουν τη σημασία τη ειρηνικής και βιώσιμης συμβίωσης. Η έλλειψη σεβασμού και κατανόησης για τους άλλους πολιτισμούς και τρόπους ζωής συχνά οδηγεί σε σύγκρουση, που συνδέεται με την αδικία, τη



διάρρηξη των κοινωνικών δομών, την απώλεια της γλωσσικής ποικιλότητας, την καταστροφή χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς και άλλων τεχνέργων και την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος. Η διδασκαλία της ενσυναίσθησης, κατανόησης και αλληλεγγύης ενισχύει την ικανότητα συνεργασίας (διαπροσωπική) στην ΕΑΑ.

#### 4.1.7 Διαθεματική εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώνουν πολλαπλές διαστάσεις ή ειδικότητες στην ΕΑΑ, για παράδειγμα, με την εφαρμογή μιας προσέγγισης STEAM (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνες και Μαθηματικά) που λαμβάνει υπόψη τις συγκλίσεις διαφορετικών πεδίων του προγράμματος διδασκαλίας. Μέσα στο πλαίσιο της εικαστικής αγωγής, δραστηριότητες με βάση τον σχεδιασμό και την επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιούνται ως πρόσβαση σε άλλες περιοχές του προγράμματος όπως η μηχανική και τα μαθηματικά. Με την προσέγγιση της τέχνης μέσα από πρότζεκτ, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τις σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά πεδία και ανάμεσα στα σχολικά μαθήματα και τον αληθινό κόσμο. Γνωστικές σφαίρες που συνήθως παραμένουν διακριτές μεταξύ τους έρχονται σε επαφή και διαδίδονται σε άλλα μέλη της κοινωνίας. Οι αναζητήσεις της τέχνης συχνά καταλύουν τα όρια ανάμεσα στις επιστήμες. Οι καλλιτέχνες συνήθως πραγματεύονται θέματα που ανήκουν σε έξω-καλλιτεχνικά πεδία της γνώσης: από την πολιτική και τα κοινωνικά ζητήματα μέχρι τη βιολογία, την ιατρική και άλλες μορφές τέχνης όπως η λογοτεχνία ή η μουσική. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι πολυτροπικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της εικαστικής αγωγής συμβάλλουν στο χτίσιμο δημιουργικών γεφυρών ανάμεσα σε διαφορετικά μαθήματα όπως η τεχνολογία, η τέχνη και η μουσική. Τέτοιες προσεγγίσεις επίσης συνεισφέρουν στην προαγωγή μιας αναγνώρισης των πολλαπλών ρόλων της τέχνης στη ζωή μας. Επιπλέον, η ΕΑΑ έρχεται αντιμέτωπη με παγκόσμια ζητήματα, γι' αυτό και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη τους ΣΒΑ μέσα και πέρα από τα όρια της επίσημης εκπαίδευσης.

#### 4.1.8 Αξιολόγηση του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής και της ΕΑΑ

Μέθοδοι αξιολόγησης βασισμένες σε μια ισορροπία ανάμεσα σε καλλιτεχνικά (Εικαστική Αγωγή) και μη καλλιτεχνικά (ΕΑΑ) κριτήρια μπορούν επιτευχθούν μάλλον μέσα από τη διαμορφωτική παρά την αθροιστική αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση μπορεί να παρέχεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες (αυτοαξιολόγηση) ή από συμμαθητές/τριες (αξιολόγηση από ομότιμους κριτές). Η αξιολόγηση μια πολύτιμης προσπάθειας εξαρτάται από την παρατήρηση των διαδικασιών μάθησης καθώς οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κριτική σκέψη, εξωτερικεύουν συναισθήματα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται και δημιουργούν. Μια στρατηγική αξιολόγησης της εικαστικής αγωγής και ΕΑΑ που βελτιώνει τη μάθηση θα μπορούσε να διεξαχθεί με τη μορφή διαλόγων είτε με συμμετοχή όλης της τάξης, είτε κατά



ομάδες, είτε ένας προς έναν, με την παροχή ανατροφοδότησης μέσα από συνεχείς διαδικασίες αναστοχασμού και αποτίμησης. Ξεφυλλίζοντας τις ζωγραφιές/παρατηρήσεις/επικολημένες εικόνες που υπάρχουν μέσα στα μπλοκ σχεδίασής τους, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτοαξιολογούνται και να μοιράζονται τις αυτοαξιολογήσεις τους με τους υπόλοιπους, κάνοντας πιο ενδιαφέρουσα την ανατροφοδότηση και παράγοντας ιδέες για τον σχεδιασμό των περαιτέρω.

Τα διαμορφωτικά πορτφόλιο χρησιμοποιούνται και στην Εκπαίδευση για τις Εικαστικές Τέχνες για να παρουσιάσουν το έργο των μαθητών που βρίσκεται σε εξέλιξη, συνενώνοντας σχέδια, αποκόμματα περιοδικών, φωτογραφίες και προσωπικές-αντανακλαστικές σημειώσεις των μαθητών που αποδεικνύουν τη γνώση του περιεχομένου και την ανάπτυξη της σκέψης τους. Σε μία προσέγγιση της Εικαστικής Παιδείας στο πνεύμα της ΕΑΑ, η γνώση περιεχομένου, οι επιλεγμένες εικόνες και τα αναστοχαστικά κείμενα μπορούν επίσης να αναφέρονται σε κεντρικές ιδέες της βιωσιμότητας που έχουν συζητηθεί με τον/την εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση θα πρέπει να αφορμάται από συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους με βάση τις κεντρικές ιδέες και θέματα, τα οποία αναπτύσσονται στο επόμενο κεφάλαιο.



## References

- Alexander, P.A. & Murphy, K.P. (1998). The research base for APA's learner-centered psychological principles in Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (Eds.) *How students learn: reforming schools through learner-centered education*. American Psychological Association, 25-60
- Bolton, G. & Heathcote, D. (1999). *So, You Want to Use Role Play?* Trentham.
- Broome, J., Pereira, A. & Anderson, T. (2018). Critical Thinking: Art Criticism as a Tool for Analysing and Evaluating Art, Instructional Practice and Social Justice Issues. *International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 265-276.
- Broome, J., Bobick, B., Ruggiero, A., & Jesup, C. (2019). Responding to the Challenge to Care: Suggestions for Art Education Curricula. *Art Education*, 72(2), 36-41.
- Coutts, G., & Jokela, T. (Eds.) (2008). *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. Intellect.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Perigree.
- Efland, A. (1990). *A history of art education*. Teachers College Press.
- Emery, S. (2013). Making the Case for "Arts for Sustainability": A Study of Educators' Views of Education for Sustainability. Master of Education. University of Tasmania at Launceston. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/33328233.pdf> Accessed online 16.03.2020
- Feldman, E. B. (1994). *Practical Art Criticism*. Prentice Hall.
- Fredricks, J. A. (2014). *Eight Myths of Student Disengagement: Creating Classrooms of Deep Learning*. Corwin.
- Goldhaber, D., Liddle, S., & Theobald, R. (2013). The gateway to the profession: Assessing teacher preparation programs based on student achievement. *Economics of Education Review*, 34, 29-44.
- Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning*. Cultural Development Network.
- Hensel, N. H. (Ed.). (2018). *Exploring, Experiencing, and Envisioning Integration in US Arts Education*. Palgrave Macmillan.
- Hickman, R. (1994). A Student-Centered Approach for Understanding Art. *Art Education*, 47(5), 47-51.
- Hunter, M.A., Aprill, A., Hill, A. & Emery, S. (Eds.) (2018). *Education, Arts and Sustainability: Emerging practice for a changing world*. Springer.
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2166>
- Lambert, N.M. & McCombs, B.L (1998). Introduction. Learner-centered schools and classrooms as a direction for school reform. in Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (Eds.) *How students learn: reforming schools through learner-centered education*. American Psychological Association, pp. 1-15.



- Määttä, K. & Uusiauti, S. (2013). The Framework of Teacherhood in Art Education. *World Journal of Education*. 3(2), 38-49.
- Maddrell, A. M. C. (1994). A scheme for the effective use of role plays for an emancipatory geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 18:2, 155-162, DOI: 10.1080/03098269408709251
- Mateus-Berr, R., & Reitstätter, L. (Eds.) (2017). *Art & Design Education in Times of Change*. De Gruyter.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2011). *Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. Retrieved from: <http://www.ascd.org/publications/books/109107/chapters/Module-A.-The-Big-Ideas-of-UbD.aspx>
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Routledge.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Oxfam. (2019). *The sustainable development goals: a guide for teachers*. Available at: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620842/edu-sustainable-development-guide-15072019-en.pdf?sequence=4>
- Özsoy, V. (2016). Arts and Design Education for Sustainable Development, *Global Journal on Humanites & Social Sciences*. 3, 487-497. Retrieved from: <http://sproc.org/ojs/index.php/pntsbs>
- Pavlou, V. (2015). Understanding Art: preparing generalist schoolteachers to teach art with artworks, *International Journal of Art and Design Education*, 34 (2), 38-51.
- Pavlou, V. (2020). Art Technology Integration: Digital Storytelling as a Transformative Pedagogy in Primary Education. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 195-210
- Pavlou, V. (2021, forthcoming). Reflective visual journals as a means for promoting generalist preservice teachers' professional identity in art education. *International Journal of Education through Art*, x(x): xx-xx.
- Quinn, T., Ploof, J., Hochtritt, L. (2012). *Art and Social Justice Education: Culture as Commons*. Routledge.
- Reid, M. (2017). *Arts education and the SDGs*. Available at <http://www.teachsdgs.org/blog/arts-education-and-the-sdgs>
- Saito, E. & Sato, M. (2012). Lesson study as an instrument for school reform: A case of Japanese practices. *Management in Education*, 26(4), 181-186.
- Seoul Agenda,  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf)
- Shin, R. (Ed.) (2017). *Convergence of contemporary art, visual culture and global civic engagement*. IGI Global.
- Siegesmund, R. (1998). Why do we teach art today? Conceptions of Art Education and their Justification. *Studies in Art Education*, 39(3), 197-214.





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Stone Hanley, M., Noblit, G.W., Barone, T. & Sheppard, G. L. (Eds.) (2013). *Culturally relevant arts education for social justice: A way out of no way*. Routledge.

Tarr, J. (1996) Arts Education: a process approach to the development of pedagogy. *Journal of In-Service Education*, 22(3), 293-308.

Tate, 2010, <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/unilever-series/unilever-series-ai-weiwei-sunflower-seeds>

Tishman, S., & Palmer, P. (2007). Works of Art are Good Things to Think about. <http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2015/04/WorksOfArt.pdf>

Vella, R. (2018). Curating as a dialogue-based strategy in art education. *International Journal of Education through Art*. 14(3), pp. 293-303.

Worrell, F. C., Brabeck, M. M., Dwyer, C. A., Geisinger, K. F., Marx, R. W., Noell, G. H., & Pianta, R. C. (2014). Assessing and evaluating teacher education programs. Washington, DC: American Psychological Association. Accessed from <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/teacher-preparation-programs.pdf>