

Για το μυστηριώδες πράγμα που είναι η αισθητική

Η ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής συνοδεύεται από τις συνήθεις απορίες που συνδέονται με τη μελέτη κάθε διδακτικού αντικειμένου, εμπερικλείει ωστόσο ένα μεγαλύτερο βαθμό σύγχυσης ως προς τον ακριβή προσδιορισμό και οριοθέτηση αυτού του αντικειμένου· σύγχυση που συχνά επιτείνεται από την αυτάρεσκη πεποίθηση ότι η αισθητική (ερμηνευόμενη αόριστα ως περιοχή του «καλού γούστου») είτε δεν διδάσκεται είτε καλλιεργείται –ή μάλλον αναβλύζει αυθορμήτως μετά το πέρας μιας μη κατευθυνόμενης διαδικασίας εξοικείωσης– ως αίσθημα προς το «ωραίο». Πολλοί διδάσκοντες, μάλιστα, πιστεύουν ότι «κάνουν» αισθητική ακολουθώντας το σύνθημα μοντέλο διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Η ανάπτυξη ευαισθησίας ή αυξημένης δεκτικότητας στις μορφικές, οπτικές, ακουστικές κ.λπ. ποιότητες, που επιτυγχάνεται μέσω της άσκησης σε μορφές τέχνης μέσα στις σχολικές αίθουσες, θεωρείται η ασφαλέστερη οδός για τη διδασκαλία και, κατ' επέκταση, την κατάκτηση της αισθητικής. «Οι καλές προθέσεις συχνά εξισώνονται προς την εκπλήρωση στόχων. Όπως ο αέρας που αναπνέουμε, έτσι και η ύπαρξη αισθητικής σπουδής θεωρείται εξίσου συχνά δεδομένη»¹. Ακόμα και στην περίπτωση που είναι σαφής η μη ταύτιση καλλιτεχνικής σχολικής δραστηριότητας (ζωγραφικές ή μουσικές ή άλλες ανάλογες δραστηριότητες των μαθητών μέσα στην τάξη) και αισθητικής αγωγής, αυτό που δεν είναι καθόλου σαφές είναι το περιεχόμενο του όρου αισθητική και το πώς μπορεί –αν μπορεί– αυτή η τελευταία να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας, με ποιο τρόπο και ποιους στόχους.

Πολλά από τα προβλήματα, επομένως, που προκύπτουν σε σχέση με το πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια της αισθητικής στο χώρο της αισθητικής αγωγής θα μπορούσαμε να πούμε ότι πηγάζουν απ' αυτή την ασάφεια στη χρήση του όρου: γενική καλλιέργεια του γούστου, ανάπτυξη αίσθησης του ωραίου ή αόριστος προσδιορισμός ενός ιδιαίτερου πεδίου –το οποίο αποτελεί, εν πολλοίς, *terra incognita* για τη μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόντων– είναι ίσως οι πλέον διαδεδομένες χρήσεις του. Ο όρος αισθητική χρησιμοποιείται τόσο, και αυτό είναι το συνηθέστερο, ως επιθετικός προσδιορισμός (αισθητική καλλιέργεια, ανάπτυξη ικανότητας αισθητικής αποτίμησης), όσο και ως ουσιαστικό που κατονομάζει ένα ιδιαίτερο πεδίο μελέτης, συνδέεται με τη φιλοσοφία και δεν αποτελεί ούτε οφείλει να αποτελεί (καθώς πιστεύεται) αντικείμενο ενασχόλησης στην πρωτοβάθμια ή και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχει λοιπόν κατά μία ευρέως διαδεδομένη άποψη, μια αισθητική

πρόσφορη για σχολική χρήση και η αισθητική ως αυτόνομος κλάδος σπουδής. Πρόκειται όμως πράγματι για δύο διαφορετικές χρήσεις του ίδιου όρου ή μήπως έχουμε να κάνουμε με διαφορετικές και ίσως αλληλοαποκλειόμενες έννοιες; Εξετάζοντας τα πράγματα υπό την προοπτική της λογικής της εκπαιδευτικής πράξης (εφαρμοσιμότητα, αποδοτικότητα, πρόταξη του μαθητικού διαφέροντος, κ.λπ.), φαίνεται ότι η αισθητική συνιστά μία μάλλον συμπτωματική και παρεπόμενη λειτουργία, συνδεδεμένη με τα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά όχι αντικείμενο μάθησης αυτή η ίδια. Ακόμα και σε περιπτώσεις υιοθέτησης προγραμμάτων αισθητικής αγωγής τα οποία περιλαμβάνουν την αισθητική ως συστατικό τους στοιχείο², δεν έχει γίνει επαρκής θεωρητική επεξεργασία ως προς το περιεχόμενο της αισθητικής ως ιδιαίτερου μαθησιακού τομέα, του τρόπου εφαρμογής και άσκησης της και, κυρίως, δεν έχει αποσαφηνιστεί ο ρόλος της και το προσδοκώμενο από την ένταξή της στα προγράμματα αγωγής. Ακόμα και σ' αυτές τις περιπτώσεις, η έμφαση δίνεται στην αισθητική ως προσδιοριστικού της εμπειρίας που αποκτάται από την επαφή με τα έργα τέχνης. Η αισθητική ταυτίζεται με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της εμπειρίας εκείνης που η αντίληψη των ποιτήτων, των εγγενών στα έργα τέχνης, μπορεί να προσφέρει και η οποία είναι δυνατόν να επεκτείνεται και στην εμπειρία της φύσης ή όψεων της καθημερινής ζωής. Αυτό για το οποίο γίνεται λόγος τελικά, δηλαδή, είναι για την εντόπιση του αισθητικού στην τέχνη ή μέσω της τέχνης και όχι για την αισθητική *per se*.

Από την αφηρημένη και ασαφή θεώρηση της αισθητικής ως ανταπόκρισης σε ποιότητες της τέχνης και όψεις του περιβάλλοντος κόσμου, που υπόκειται στις αρχές ενός εξίσου αφηρημένου προϋποτιθέμενου «καλού γούστου», η αισθητική ως καλλιέργεια στην αισθητική ως μοναδικής διάστασης της ανθρώπινης αντίληψης οπτικών, ακουστικών ή άλλων ποιτήτων –η αισθητική ως εμπειρία του αισθητικού–, η διανυσθείσα απόσταση είναι ελάχιστη έως μηδενική. Η αισθητική εξακολουθεί να γίνεται αντιληπτή ως προσδιορισμός κάποιου άλλου πράγματος και η λειτουργία της ως κάτι το μεταβατικό. Δεδομένου ότι τόσο η αισθητική καλλιέργεια, όσο και η αισθητική εμπειρία αφορούν στο υποκείμενο που έρχεται σε επαφή με μορφές τέχνης ή άλλες μορφές στις οποίες μπορούν να αναγνωρισθούν αισθητικές ποιότητες, η κατεύθυνση του ενδιαφέροντος αυτής της αντίληψης για την αισθητική προσανατολίζεται στην ανάπτυξη και διεύρυνση δεξιοτήτων που συνδέονται με την ικανότητα ανταπόκρισης κάποιου (εν προκειμένω του νεαρού ανθρώπου) σε συγκεκριμένες ποιότητες μορφών ή αντικειμένων και όχι στην ιδιαιτερότητα αυτής της εμπειρίας, πολύ λιγότερο δε σ' αυτά τα ίδια

τα αντικείμενα. Η μελέτη της αισθητικής στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής συνιστά μάλλον μέσον προς επίτευξη στόχων που συνδέονται με την ανάπτυξη προσωπικοτήτων και δικαιώνεται ως στόχευση προς κάτι άλλο πέραν της διερεύνησης των προϋποθέσεων της και του καθορισμού του πεδίου της. Αυτό το τελευταίο άλλωστε είναι ετεροκαθοριζόμενο και ελάχιστη σχέση έχει με την αισθητική ως ιδιαίτερο κλάδο μελέτης. Στα πλαίσια των προγραμμάτων αγωγής, κάτι τέτοιο

δευτικής πλάνης: η αισθητική των σχολικών προγραμμάτων –όπως συμβαίνει και με άλλους τομείς αγωγής– ταυτίζεται με τους στόχους της διδακτικής του αντικειμένου, εξετάζεται ως προς τις μεθόδους και πρακτικές που υιοθετούνται προς διευκόλυνση της ανάδειξης των συγκεκριμένων στόχων και αποτιμάται ως προς το βαθμό επίτευξής τους. Δεδομένου δε ότι η αισθητική αγωγή, όπως αυτή περιλαμβάνεται στα σχολικά προγράμματα, συμπίπτει με τη διδασκαλία των καλλιτεχνι-

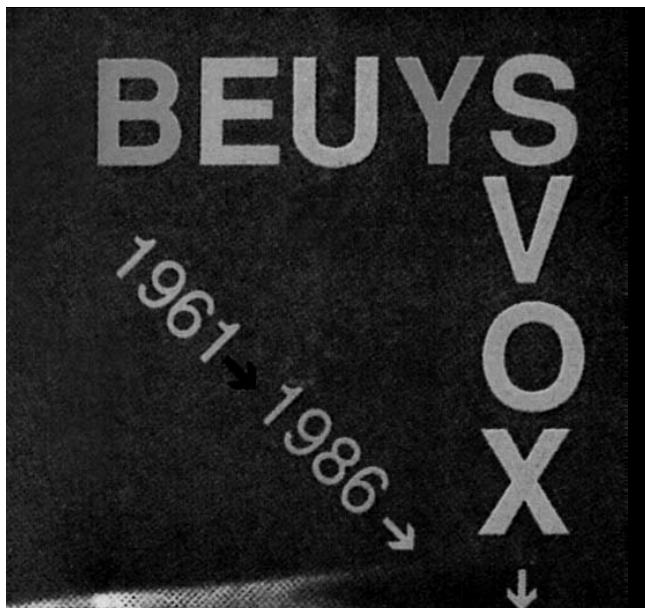


ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ

φαίνεται απολύτως δικαιολογημένο, ανταποκρίνεται δε στα κυρίαρχα μέσα στην εκπαιδευτική λογική επιχειρήματα, με τα οποία κάθε φορά συνδέεται η αναγκαιότητα εισαγωγής και διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου αντικειμένου: προαγωγή της ικανότητας σκέψης, ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής και ελέγχου του status quo, συνάφεια προς τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ανάπτυξη του μαθητή. Η ανάπτυξη όμως γνωστικών ή άλλων ικανοτήτων, η προαγωγή της προσαρμοστικότητας και της προσωπικής καλλιέργειας μπορούν να επιτευχθούν και επιτυγχάνονται και μέσω άλλων τομέων αγωγής και δεν δικαιολογούν από μόνες τους την αναγκαιότητα της αισθητικής αγωγής ως ιδιαίτερου πεδίου. Εκείνο που έχει ενδιαφέρον δε, είναι το γεγονός ότι στην περίπτωση της αισθητικής αγωγής η συσχέτιση προς τα εκπαιδευτικά επιχειρήματα που προαναφέρθηκαν, καταλήγει να συνιστά προσδιορισμό του ίδιου του περιεχομένου της. Η μελέτη της αισθητικής φαίνεται, υπ' αυτή την προοπτική, να διαλύεται στη διερεύνηση μιας δυνατότητας μεταφοράς: μεταφοράς γνώσης και ικανοτήτων που αποκτώνται από την ενασχόληση με έναν ιδιαίτερο τομέα δραστηριότητας (της καλλιτεχνικής δραστηριότητας) στην περιοχή της αγωγής της ευαισθησίας, της όξυνσης της αντίληψης και της διεύρυνσης της εμπειρίας του περιβάλλοντος κόσμου. Και καταλήγουμε στο παράδοξο της συγκρότησης ενός εκπαιδευτικού αντικειμένου, το οποίο ορίζεται εκ του δυνατού αποτελέσματός του (της συμβολής του στην αγωγή) αλλά αυτό το ίδιο παραμένει αόριστο και συχνά παρεξηγημένο υπό το κράτος μιας συγγνωστής εκπαι-

κών μαθημάτων, οι στόχοι προς τους οποίους η αισθητική ταυτίζεται είναι αυτοί των καλλιτεχνικών μαθημάτων και, επομένως, συνδέονται άμεσα με την καλλιτεχνική δραστηριότητα, ή απόπειρες καλλιτεχνικής δραστηριότητας, των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα. Με άλλα λόγια, η αισθητική γίνεται αντιληπτή ως συνοδευτική διάσταση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (αυτής της παραγωγής τέχνης –σχολικής τέχνης μάλιστα) και διερευνάται ως διάγνωση ιδιοτήτων των παραγόμενων έργων, όπως μορφική ισορροπία, αρτιότητα, αρμονία σύνθεσης, κ.λπ. Μέσα απ' αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές εκφράζονται, μέσω αυτής της διαδικασίας έκφρασης ανακαλύπτουν την αισθητική διάσταση ως διάσταση των έργων τέχνης, γίνονται ικανοί για πλήρεις και ολοκληρωμένες εμπειρίες μορφών τέχνης και κατ' επέκταση, κάτι που αποτελεί και τον απώτερο στόχο της αγωγής, για ολοκληρωμένες εμπειρίες του περιβάλλοντος κόσμου. Η προτεραιότητα, επομένως, δίνεται στην αυτο-έκφραση, έννοια στην οποία επικεντρώνεται η διδακτική της τέχνης στο σχολείο, όπως και αλλού έχουμε δείξει σχετικά³, η αισθητική δε ουσιαστικά συγχέεται με την αγωγή των αισθήσεων και στοχεύει, όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω, στην καλλιέργεια του γούστου και τη διεύρυνση της εμπειρίας. Η αισθητική ως διεύρυνση επί της τέχνης, του αισθητικού φαινομένου και της ιδιαιτερότητας της αισθητικής εμπειρίας δεν απασχολεί παρά μόνον συμπτωματικά τη διδακτική της αισθητικής αγωγής. Εν πολλοίς τούτο οφείλεται στην ίδια τη φύση της αισθητικής, η οποία, λόγω της φιλοσοφικής της καταγωγής, παρουσιάζει όλες εκείνες

τις δυσχέρειες με τις οποίες συνδέονται οι φιλοσοφικές μαθήσεις. Συγκροτείται, στην ιστορική ακαδημαϊκή της διάσταση, από έναν μεγάλο αριθμό αλληλοδιαδεχόμενων –και κάποτε αλληλοαναιρούμενων– θεωριών οι οποίες σπάνια διδάσκονται εκτός των πανεπιστημιακών τμημάτων φιλοσοφίας, μάλλον προς γενική ικανοποίηση άλλωστε, όπως παρατηρεί και ο Nick Macado⁴, εφ' όσον ακόμα και στις Καλλιτεχνικές σχολές η αισθητική είτε δεν διδάσκεται είτε, ακόμα και όταν διδάσκε-



ται, αποδεικνύεται ελάχιστα δημοφιλής μεταξύ των σπουδαστών. Εξάλλου, η δυσχέρεια παρακολούθησης, από τον μη εξοικειωμένο, του φιλοσοφικού λόγου και η σύγχυση που προκαλείται από το αμφίσημο πολλών εννοιών της επισφραγίζει τη διάχυτη πεποίθηση ότι η μελέτη του κλάδου αυτού δεν μπορεί να απασχολεί την αισθητική αγωγή. Αυτό, σε συνδυασμό με την εξίσου διαδεδομένη πεποίθηση ότι, σε τελευταία ανάλυση, η αισθητική –με την έννοια της καλλιέργειας του γούστου και της εμπειρίας– δεν διδάσκεται⁵, έρχεται να ενισχύσει την κυρίαρχη αντίληψη ότι η διδασκαλία της τέχνης δικαιολογείται όχι μέσω προσφυγής σε αισθητικές θεωρίες, αλλά εκ των οργανικών συνεπειών της ενασχόλησης με την καλλιτεχνική πράξη· επικρατεί, δηλαδή, η εκ των συμφραζόμενων (contextualist) δικαιολόγηση της διδακτικής της τέχνης⁶. Αυτή η προσέγγιση όμως αφήνει εκτός συζήτησης το τι είναι, τι σημαίνει ή πώς κάθε φορά νοηματοδοτείται η τέχνη, ποια η ιδιαιτερότητά της αλλά και το πώς δικαιολογούνται τέτοιου είδους ερωτήματα.

Επομένως, μπροστά στο φόβο της εμπλοκής σε μια συζήτηση πρόξενο συγχύσεων μάλλον παρά διασφάλισης βεβαιότητων –επί των οποίων μπορεί να στηριχθεί και να βρει τη δικαίωσή της η εκπαιδευτική πράξη–, επιλέγεται η ασφάλεια της προσκόλλησης στη χρησιμότητα των περιφερειακών ιδιοτήτων ενός αντικειμένου για το οποίο δεν γίνεται λόγος, το οποίο παραμένει απόν και μυστηριώδες, όπως άλλωστε και ο λόγος περί του αντικειμένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο αδικαιολόγητη παραμένει τελικά και η επιλογή της αισθητικής αγωγής ως δι-

δακτικού αντικειμένου, εφ' όσον η εμμονή στην προβολή των αναφερόμενων στα συμφραζόμενα (contextualist) επιχειρημάτων δεν αποτελεί και ικανή απάντηση στο ερώτημα: γιατί αυτό και όχι οποιοδήποτε άλλο διδακτικό αντικείμενο. Θέτοντας εκτός συζήτησης το ζήτημα της ιδιαιτερότητας και μοναδικότητας αυτού του αντικειμένου, αποποιείται και τη δυνατότητα να τεκμηριώσει ουσιαστικά τη μοναδικότητα της συμβολής του στην αγωγή.



Η αισθητική ως θεωρία της τέχνης

Βεβαίως, η φύση της τέχνης, όχι μόνον είναι εξαιρετικά δυσχερές να οριστεί, αλλά και οι προτεινόμενοι ορισμοί εμπεριέχουν σε τέτοιο βαθμό αμφισβητούμενες έννοιες ώστε να τίθεται υπό ερώτηση η δυνατότητα διατύπωσης ενός επαρκούς ορισμού για την τέχνη όπως και μιας θεωρίας για την τέχνη. Για τον Morris Weitz, για παράδειγμα, η ίδια η τέχνη είναι μια αμφισβητούμενη έννοια και η προσπάθεια σύστασης μιας και μόνης θεωρίας γι' αυτήν αποτελεί μάταιη αναζήτηση. Καμιά θεωρία δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκή εξήγηση της τέχνης για όλες τις εποχές και όλους τους τόπους. «Η τέχνη ... δεν διαθέτει κανένα σύνολο αναγκαιών και επαρκών ιδιοτήτων»⁷, το οποίο να επιτρέπει τον άπαξ και δια παντός ορισμό της. Βέβαια, η άποψη Weitz δεν συνιστά, σε τελευταία ανάλυση, παρά ακόμα μία θεωρία για την τέχνη· μία θεωρία η οποία προτείνει την έννοια της τέχνης ως μιας «ανοικτής έννοιας» και η οποία διατυπώνεται επί τη βάση του βιτγκενσταϊνικού επιχειρήματος ότι δεν υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε κατηγορίες νοήματος και για διάφορους τύπους αντικειμένων και δραστηριοτήτων που ονομάζονται τέχνη. Αυτό που υπάρχει είναι ομοιότητες, από ορισμένες απόψεις, έργων με άλλα έργα που έχουν ήδη ονομαστεί έργα τέχνης⁸. Θεωρίες όπως αυτή πάντως, όπως και άλλες στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια, έρχονται να επιβεβαιώσουν έναν διάχυτο στη σύγχρονη σκέψη προβληματισμό σχετικά με τη δυνατότητα άρθρωσης αποφθεγματι-

κών προτάσεων, της διατύπωσης ορισμών σχετικά με τη φύση κάποιου πράγματος εν όψει του κινδύνου να περιπέσει η σκέψη στις απορίες του ουσιολογισμού. Σε μια εποχή όπως η δική μας στην οποία γίνεται λόγος για μια *pensiero debole*⁹, η βεβαιότητα που εμπεριέχεται σε τέτοιες προτάσεις-θέσεις τίθεται υπό αίρεση και η σκέψη στρέφεται στην εναλλακτική της ανοικτότητας των εννοιών, των πολλαπλών συν-δυνατών επιλογών ή ενός ερμηνευτικού μηδενισμού. Δεν είναι βέβαια μέσα στους στόχους αυτού του κειμένου να εξετάσει τους λόγους εμφάνισης, τις προϋποθέσεις και τις κατευθύνσεις των σύγχρονων φιλοσοφικών θεωριών. Ο λόγος που γίνεται αναφορά σε κάποιες απ' αυτές είναι προς στήριξη της υπόθεσης ότι η αισθητική συζήτηση οργανώνεται σήμερα γύρω από τις δυνατότητες ενός λόγου για την τέχνη, λαμβανομένων υπ' όψη τόσο των διασαλευμένων βεβαιοτήτων του φιλοσοφικού λόγου όσο της ρευστότητας του ίδιου του αντικείμενου της. Η τέχνη και το έργο της τέχνης απεκδύονται των παραδοσιακών κατηγοριών που τα συνιστούσαν ως τέτοια – διάρκεια, μοναδικότητα, αίτημα καθολικότητας, καλλιτεχνική ιδιοφυΐα – και «μολυσμένα» από τον κόσμο των εικόνων που διαχέονται από τα μαζικά μέσα¹⁰, μεταβάλλονται σε αναλώσιμα πολιτισμικά προϊόντα διεκδικώντας τη διαφορετική αντιμετώπισή τους, μετατρέποντας τους όρους αντίληψής τους και καθιστώντας αναγκαία τη διερώτηση σχετικά με το κατά πόσον δικαιολογούν ακόμα τη θεώρησή τους ως τέχνης και έργων τέχνης αντιστοίχως. Όλη αυτή η σύγχρονη προβληματική, μολοντί εν μέρει δικαιολογεί την τηρούμενη από εκπαίδευση και εκπαιδευτικούς απόσταση από τις αισθητικές θεωρίες –που φαίνεται να συντηρούν μάλλον παρά να διαυγάζουν τη σύγχυση–, προβάλλει ταυτοχρόνως επιτακτική την ανάγκη ενός στοχασμού πάνω στην τέχνη και το αισθητικό αντικείμενο, το οποίο δεν είναι και –σήμερα ακόμα περισσότερο– δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένο.

Σε κάθε περίπτωση, οι εξελίξεις στην αισθητική θεωρία, τουλάχιστον στον 20ό αιώνα και μάλιστα στις τελευταίες δεκαετίες, επηρέασαν και επηρεάζουν τις αντιλήψεις για την αισθητική αγωγή κατά τρόπο ρητό ή λανθάνοντα. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στις αρχές της δεκαετίας του '70 προτείνονται διδακτικά μοντέλα όπως αυτό της οπτικής επικοινωνίας, σε μια προσπάθεια σύνδεσης από τη μια πλευρά, της τέχνης με την κοινωνική πραγματικότητα και από την άλλη, του περιεχομένου του καλλιτεχνικού μαθήματος με την κοινωνική του λειτουργία¹¹. Σε μια περίοδο, όπως αυτή του τέλους του '60-αρχών του '70, έντονης κοινωνικής εξέγερσης και άσκησης κριτικής στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, σημειώνεται στο πεδίο της θεωρίας η προβολή απόψεων που αποδίδουν διάσταση πολιτικής παρέμβασης στην τέχνη¹²: στο χώρο της αισθητικής αγωγής δε, διατυπώνονται προτάσεις όπως αυτή της «οπτικής επικοινωνίας», η οποία τονίζει emphaticά την πολιτική διάσταση της αισθητικής αγωγής. Για τον Gunter Otto π.χ., η αισθητική αγωγή είναι πολιτική αγωγή και αποκτά πολιτική σοβαρότητα «όταν αφ' ενός αποκαλύπτει την πολιτική άποψη σε κάθε αισθητικό αντικείμενο και βοηθάει αφ' ετέρου να ασκηθεί η πολιτική συμπεριφορά στους θεσμούς, στις συγκεκριμένες καθημερινές καταστάσεις και στη διαδικασία της

μάθησης»¹³. Για άλλους, όπως ο Heino Möller –δεδομένου ότι συνδέουν την τέχνη με ένα μέσο εφησυχασμού που παρέχεται από την άρχουσα τάξη με σκοπό την άσκηση ελέγχου επί των καταπιεζόμενων τάξεων–, η μέσω της τέχνης αγωγή συνιστά μέσο χειραγώγησης των νέων ανθρώπων και απομάκρυνσής τους από την κοινωνική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου προτείνουν, ως εναλλακτική λύση, ένα μοντέλο «οπτικής επικοινωνίας» επίσης, του οποίου αντικείμενα αποτελούν τα κάθε είδους οπτικά φαινόμενα (συμπεριλαμβανομένων διαφημίσεων, εικόνων που προβάλλονται από τα μαζικά μέσα, ευκαιριακά και έργων τέχνης) και το οποίο ως στόχο έχει την αποκάλυψη της σκοπιμότητας στη λειτουργία των μαζικών μέσων, την ενεργοποίηση μιας κριτικής στάσης απέναντί τους και, καταληκτικά, την εξάλειψη του «οπτικού αναλφαριθμητισμού» και τη χειραφέτηση των νέων ανθρώπων¹⁴.

Η πολιτική αυτή τάση¹⁵ θα δώσει τη θέση της σε μια πολιτισμική στροφή τα τελευταία είκοσι - είκοσι πέντε χρόνια και τούτο δεν είναι άμοιρο συνεπειών για την αισθητική θεωρία και αγωγή. Η τέχνη γνωρίζει μια άνευ προηγουμένου πολυδιάσπαση σε τάσεις και ρεύματα που αποκλείει τη δυνατότητα αναγνώρισης ενός κυρίαρχου ρεύματος ή ρευμάτων, ενώ, σε θεωρητικό επίπεδο, καταφανής είναι η αποσταθεροποίηση των βάσεων συγκρότησης μιας αισθητικής θεωρίας και της διάλυσης των κριτηρίων προσέγγισης των έργων. Καμιά γενική ή καθολική θεωρία για την τέχνη δεν φαίνεται πλέον δυνατή: έχουμε εισέλθει με αποκαθλώνουσα ταχύτητα σ' αυτήν που κάποιοι θεωρητικοί ονόμασαν μεταμοντέρνα συνθήκη¹⁶ ή στην εποχή της απόλυτης κυριαρχίας των θεσμών (ανάμεσά τους και της τέχνης) στον πολιτισμικό τομέα, των μέσων και του επικοινωνιακού σχήματος στην παραγωγή, διάδοση αλλά και το ίδιο το status της καλλιτεχνικής δημιουργίας ή, μάλλον, παραγωγής, εφ' όσον το έργο τέχνης φαίνεται να εξισώνεται πλέον προς το πολιτισμικό προϊόν. Η διατύπωση, η προτεινόμενη από τον George Dickie, μιας «θεσμικής θεωρίας» για την τέχνη, η, μέσα στο ίδιο κλίμα κινούμενη, θεωρία του Arthur Danto και η θεωρία των συμβόλων του Nelson Goodman, από την πλευρά της αγγλοσαξονικής σκέψης, αλλά και θεωρίες όπως αυτή του επικοινωνιακού λόγου του Jurgen Habermas και οι θεωρίες για τον εφήμερο και θνητό χαρακτήρα της τέχνης στην ηπειρωτική Ευρώπη –οι κινούμενες στα πλαίσια του μεταμοντερνισμού– σηματοδοτούν αυτήν ακριβώς την πολιτισμική στροφή της αισθητικής θεωρίας.

Η θεσμική θεωρία, και τούτο αποτελεί χαρακτηριστικό πολλών από τις θεωρίες που συνδέονται με την πολιτισμική καμπή, διασπά τους δεσμούς μεταξύ τέχνης και αισθητικής εμπειρίας και ορίζει το έργο τέχνης ως «1) ένα τεχνούργημα 2) στο οποίο κάποιο άτομο ή άτομα, ενεργώντας εκ μέρους ενός ορισμένου κοινωνικού θεσμού (του κόσμου της τέχνης) έχουν απονείμει το status του υποψηφίου για αποτίμηση»¹⁷. Ο κόσμος της τέχνης είναι ένας θεσμός άτυπος, συγκροτούμενος από ένα δίκτυο ανθρώπων (καλλιτεχνών, διαμεσολαβητών μεταξύ καλλιτεχνών και κοινού –ηθοποιοί, εκτελεστές, διευθυντές σκηνής ή ορχήστρας, κ.λπ.–, κοινού αλλά και παραγωγών, κριτικών, θεωρητικών της τέχνης, κ.ά.) και ευέλκτων συστημάτων και υποσυστημάτων στα οποία εντάσσονται τα

παραδεγμένα είδη τέχνης αλλά και νέα ασυνήθιστα έργα. Έτσι, οι παραδοσιακοί περιορισμοί αίρονται και κάθε είδους νέο τεχνούργημα μπορεί να αναγορευθεί υποψήφιο για αποτίμηση, αλλά και κάθε άτομο να γίνει μέλος του κόσμου της τέχνης, αρκεί βέβαια να έχει επίγνωση του ρόλου που πρόκειται να παίξει μέσα στα πλαίσια του θεσμού.

Με την εισαγωγή της έννοιας της τέχνης ως κοινωνικού θεσμού, επομένως, ο λόγος περί τέχνης δεν αρθρώνεται πλέον με όρους αντίληψης, αποδεσμεύεται από την υποχρέωση να ορίσει το είναι της τέχνης και εγκαθίσταται στο κέντρο της συζήτησης περί κουλτούρας και κοινωνικής συνθήκης.

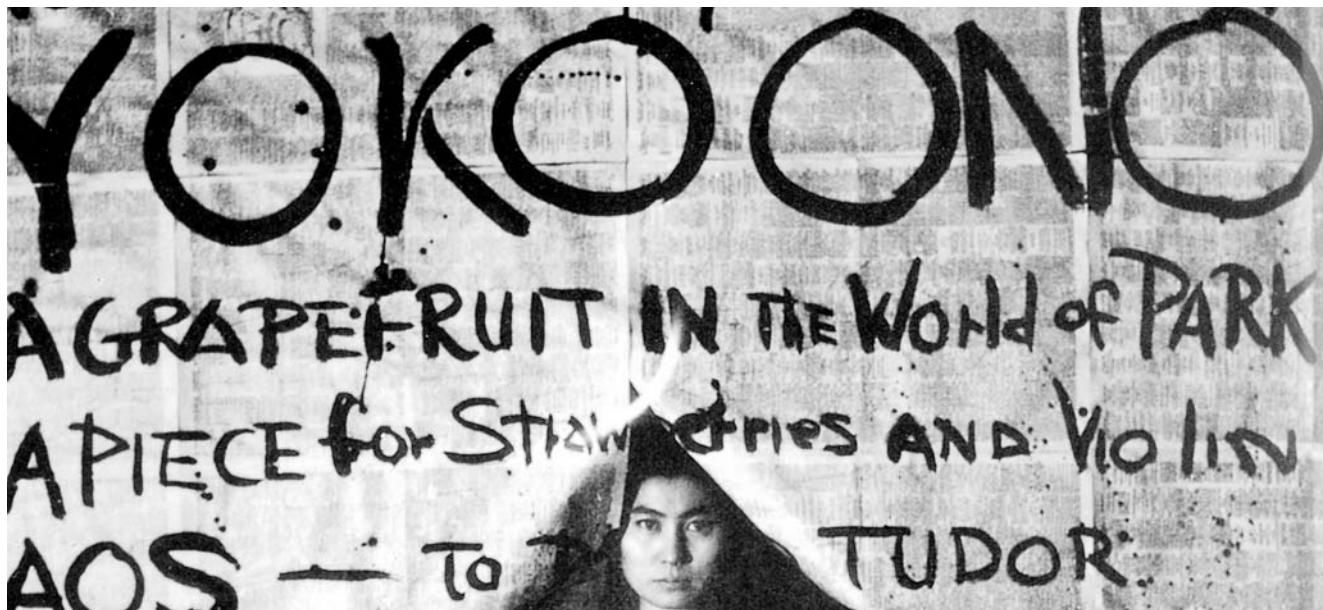
Μέσα στο ίδιο κλίμα, ο Arthur Danto κάνει λόγο για μια «ατμόσφαιρα θεωρίας της τέχνης»¹⁸, η οποία επιτρέπει την αναγνώριση των έργων που προτείνονται ως υποψήφια και την ταυτοποίησή τους ως έργων τέχνης και πάλι όχι με αντιληπτικούς όρους αλλά μέσω μιας ερμηνευτικής διαδικασίας. Μόνη η ερμηνεία μπορεί να καταστήσει κατανοητό το γεγονός της μεταμόρφωσης ενός κοινού αντικειμένου σε έργο τέχνης. Πώς γίνονται, για παράδειγμα, αντιληπτά ως έργα τέχνης τα πανομοιότυπα των κουτιών Brillo που εκθέτει ο Andy Warhol ή –το παράδειγμα είναι διαφωτιστικό και το δίνει ο ίδιος ο Danto– το *Πορτραίτο της Madame Cézanne* του Lichtenstein; Σ' αυτό το τελευταίο ο καλλιτέχνης μιμήθηκε τόσο πιστά το διάγραμμα που είχε εκπονήσει ο τεχνοκριτικός Loran προκειμένου να εξηγήσει τα στοιχεία της σύνθεσης του έργου του Paul Cézanne, ώστε ο συγκεκριμένος κριτικός κατηγορήσε τον Lichtenstein για κλοπή πνευματικής ιδιοκτησίας. Τι είναι επομένως αυτό που καθιστά το πιστό αντίγραφο ενός διαγράμματος έργο τέχνης, από τη στιγμή που οι διαφορές του με το αντιγραφόμενο πρωτότυπο είναι δυσδιάκριτες έως ανύπαρκτες; Η απάντηση, κατά τον Danto, βρίσκεται στο γεγονός ότι η δομή ενός έργου τέχνης δεν είναι αναγκαστικά διευθέτηση γραμμών, όγκων και χρωμάτων αλλά, μάλλον, η δομή μιας μεταφοράς. Δεδομένου ότι μεταξύ των έργων των Warhol και Lichtenstein και των πρωτοτύπων τους δεν υπάρχουν διαφορές που να μπορούν να γίνουν αισθητές ή διαφορές «αισθητικές», αυτό που μεταμορφώνει τα πρώτα σε έργα τέχνης είναι η ερμηνευτική προσέγγιση ενός κοινού ικανού να προβεί σε μια τέτοια μεταμόρφωση· μεταμόρφωση η οποία δεν είναι αυθόρμητη και ενστικτώδης ενέργεια αλλά προϋποθέτει γνώση, πληροφόρηση και κάποιου είδους συμμετοχή στην ατμόσφαιρα, στο ιδιαίτερο εκείνο «κλίμα» που δημιουργεί «ο κόσμος της τέχνης»: «Προκειμένου ο/η θεατής να ενεργήσει στη μεταμόρφωση, πρέπει ασφαλώς να γνωρίζει το πορτραίτο», λέει ο Danto αναφερόμενος στο έργο του Lichtenstein, «να γνωρίζει το διάγραμμα του Loran, να αποδέχεται ορισμένες συνδηλώσεις της έννοιας του διαγράμματος και, τέλος, πρέπει να εμποτίσει το πορτραίτο μ' αυτές τις συνδηλώσεις»¹⁹. Εκείνος/η που ταυτοποιεί ένα αντικείμενο ως έργο τέχνης πρέπει, επομένως, να γνωρίζει ήδη ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στο τι είναι και τι δεν είναι έργο τέχνης –πρέπει ήδη να γνωρίζει πώς να κάνει τη διάκριση προκειμένου να είναι σε θέση να κάνει τη διάκριση, όπως παρατηρεί και ο Marc Zimenez²⁰. Η ερμηνεία ενός έργου γίνεται δυνατή μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-ιστορικού περι-

βάλλοντος, προϋποθέτει τη γνώση των όρων υπό τους οποίους συγκροτείται και γίνεται αντιληπτός ο θεσμός του κόσμου της τέχνης. Η απόδοση της ποιότητας του έργου της τέχνης συνδέεται με τη γνώση του πώς εννοεί και τι αναγορεύει σε τέχνη μια κουλτούρα και κοινωνία. Το έργο τέχνης δεν αποτιμάται ως τέτοιο σε σχέση με τις καλλιτεχνικές του ποιότητες ή το περιεχόμενο της αλήθειας του· είναι αυτό που ο λόγος –των ειδικών και όλων όσοι συνιστούν τον κόσμο της τέχνης– και η εντός του θεσμού επικοινωνία παράγουν ως τέτοιο. Έργο τέχνης, θα μπορούσαμε επομένως να πούμε, χωρίς να προδίδουμε τη σκέψη του Danto, είναι ένα προϊόν γνώσης και κατανοητικής – ερμηνευτικής διαδικασίας εντός του θεσμού και του καθιερωμένου απ' αυτόν επικοινωνιακού σχήματος. Ο Danto διατείνεται ότι η θεωρία του για την τέχνη είναι μια θεωρία περιεκτική, γενική (comprehensive theory of art)²¹. Είναι όμως επίσης, θα μπορούσαμε να συμπληρώσουμε, και μια θεωρία η οποία, όπως και του Dickie άλλωστε, ενσωματώνοντας πλήρως την τέχνη στο θεσμό, εξοβελίζει και κάθε προβληματική σχετικά με την ενδεχόμενη κριτική διάσταση του λόγου της τέχνης σε σχέση με την υπάρχουσα πραγματικότητα και τον κυρίαρχο λόγο. Προβάλλει μάλλον την εικόνα μιας τέχνης συμφιλωμένης μ' αυτήν ή, έστω, εντεταγμένης –με ή παρά τη θέλησή της– σ' έναν κοινωνικά παραδεκτό θεσμό. Πρόκειται για μια περισσότερο πραγματιστική αισθητική θεωρία, για την οποία ερωτήματα σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο, αλλά και τα παραδοσιακά ερωτήματα για τη σχέση μορφής-περιεχομένου, ενδογενών χαρακτηριστικών, και άλλα παρόμοια, όπως και το ζήτημα της διατύπωσης αξιολογικών κρίσεων, παραμερίζονται προς όφελος της ανάδειξης της γνωστικής και επικοινωνιακής της διάστασης.

Μέσα σ' αυτήν την ίδια παράδοση κινείται και η σκέψη του Nelson Goodman, ο οποίος επικεντρώνει τις προσπάθειές του στην ανάδειξη της γνωστικής επίσης λειτουργίας της τέχνης, απαλλάσσοντάς την από το στοιχείο εκείνο που θεωρείται, από την εποχή του Baumgarten, ότι εμποδίζει την αισθητική να λειτουργήσει ως πραγματική επιστήμη²²: το υποκειμενικό – ψυχολογικό στοιχείο των υπεισερχόμενων στην αισθητική εμπειρία αισθημάτων. Την άρση αυτής της ανισότητας εις βάρος της αισθητικής επιχειρεί ο Goodman μέσω της συγκρότησής της ως γενικής θεωρίας των συμβόλων²³. Το έργο τέχνης, λέει, συνιστά ένα συμβολικό σύστημα, του οποίου τα σύμβολα συνδέονται με τα συμβολιζόμενα όχι δια της συνθήκης της ομοιότητας αλλά της υποδήλωσης. Δεν αναπαριστούν το αναφερόμενό τους, το υποδηλώνουν. Η αισθητική εμπειρία, επομένως, συνίσταται στην εύρεση και εφαρμογή των σωστών ερμηνευτικών κλειδιών που επιτρέπουν την κατανόηση του πώς αυτό το συμβολικό σύστημα λειτουργεί. Δεν σχετίζεται πλέον με τα αναπαριστώμενα ή εκφραζόμενα από το έργο στοιχεία όπως είναι τα –μη ελεγχόμενα από τον επιστημονικό λόγο– πάθη, επινοήματα της φαντασίας, τα συναισθήματα. Ο Goodman προτείνει μια αισθητική θεωρία, η οποία ενδιαφέρεται όχι για τις κλασικές έννοιες και ερωτήματα της αισθητικής – αισθητική απόλαυση, αισθητικές κρίσεις, κ.λπ. – αλλά για την έρευνα των στοιχείων εκείνων που αποκαλεί «συμπτώματα της αισθητικής» και βάσει των οποίων μπορεί να γίνει η διάκριση

μεταξύ αισθητικού και μη-αισθητικού. Τα συμπτώματα αυτά βέβαια δεν συνιστούν σημάδια αξίας και ο καθορισμός του τι είναι αισθητικό δεν συνιστά και απόφαση περί αισθητικής υπεροχής. Το σημαντικό δεν είναι ένα έργο να χαρακτηριστεί ωραίο, επιτυχημένο, ευχάριστο κ.λπ. Το σημαντικό είναι να λειτουργεί αισθητικά. Τέχνη υπάρχει, όπως απαντά ο ίδιος στο ερώτημα που έθεσε σε ομότιτλο άρθρο του²⁴, όταν κάποιο πράγμα λειτουργεί συμβολικά ως έργο τέχνης. Ή, με άλλα λό-

γες –που σχεδόν ταυτίζουν το έργο τέχνης με το μαζικό πολιτισμικό προϊόν–, δεν έχουν βέβαια την απόλυτη κυριαρχία στην αισθητική σκέψη. Υπάρχει και ο αντίλογος, ο εκφραζόμενος από μια μερίδα της ευρωπαϊκής κυρίως σκέψης, που επιμένει στη δυνατότητα μιας αισθητικής για την οποία τα ερωτήματα σχετικά με τα αισθητικά κριτήρια και την ιδιαιτερότητα του λόγου της τέχνης έχουν ακόμα νόημα και μάλιστα ζωτικής σημασίας. Πρόκειται ίσως για το στοιχείο μιας αι-



για, τέχνη δεν υπάρχει per se, αλλά όταν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σύμβολα επικρατούν και ερμηνεύονται ως τέτοια. Ο Goodman πρότεινε μια γενική ερμηνευτική η οποία ισχύει όχι μόνο για τα αισθητικά αλλά και για τα επιστημονικά φαινόμενα, θεωρώντας ότι, παρά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα συμβολικά συστήματα (όπως είναι και αυτά της τέχνης και της επιστήμης), οι ομοιότητες είναι ακόμα βαθύτερες και σημαντικότερες. Και μολονότι θα ήταν ανόητο να ταυτιστεί η τέχνη με την επιστήμη, η μελέτη των δύο συστημάτων μπορεί να ανάγεται σε μια γενική θεωρία των συμβόλων διεκδικώντας τον ίδιο βαθμό επιστημονικότητας.

Το γεγονός αυτού του υπερτονισμού του γνωστικού της χαρακτήρα, της έμφασης στην έννοια της τέχνης ως κατανόησης, η απεμπόληση των στοιχείων εκείνων που ως μη ελέγχιμα προκαλούν σύγχυση όσον αφορά στο αισθητικό φαινόμενο, συνάδουν ασφαλώς με τη σύγχρονη αισθητική συνθήκη, τη σύγχυση κριτηρίων, την επικρατούσα αυθαιρεσία ως προς την απόδοση αισθητικών ποιότητων και την μη αποφασιστικότητα ως προς το τι θεωρείται και τι δεν θεωρείται έργο τέχνης. Κρίνεται επομένως αποτελεσματικότερη η εγκατάλειψη των κλασικών εκείνων ερωτημάτων που έχουν να κάνουν με τη φύση της τέχνης ή την αξία του έργου τέχνης και προκρίνεται ο προσανατολισμός προς τη γνωστική διάσταση, το θεσμικό χαρακτήρα, την ουδετερότητα των κρίσεων και την ένταξη της τέχνης μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, όπου λειτουργεί ως συμβολικό – επικοινωνιακό σύστημα.

Αυτές οι τάσεις, όπως και οι μεταμοντερνιστικές λεγόμε-

σθητικής η οποία αποδέχεται την αμφισημία και το απερίσταλτο τόσο του συγκινησιακού – εκφραστικού όσο και του εγγενώς κριτικού στοιχείου της τέχνης.

Οι συζητήσεις αυτές για την τέχνη και τις δυνατότητες άρθρωσης αισθητικού λόγου στη σύγχρονη συνθήκη –κυρίως αυτή των τελευταίων δύο τριών δεκαετών– αντανακλούν και στις σύγχρονες θεωρίες για την αισθητική αγωγή. Στο χώρο της αμερικανικής εκπαίδευσης, για παράδειγμα, προτάθηκαν τις τελευταίες αυτές δεκαετίες και γνώρισαν σημαντική διάδοση και απήχηση προτάσεις προγραμμάτων αισθητικής αγωγής, τα οποία θέτουν στο κέντρο της προβληματικής και της στοχοθεσίας τους τον κατανοητικό ρόλο της τέχνης και της αισθητικής αγωγής. Έτσι εκπονήθηκαν τα προγράμματα Arts PROPEL και DBAE που, παρά τις διαφορές τους, σχεδιάστηκαν με γνώμονα όχι τα παραδοσιακά επιχειρήματα σχετικά με την αισθητική αγωγή αλλά αυτό βάσει του οποίου η περιέργεια και η ανάγκη για γνώση συνιστούν τη βασική κινητήρια δύναμη της επαφής με την τέχνη και, κατά συνέπεια, και τους άξονες γύρω από τους οποίους οφείλει να οργανωθεί ένα πρόγραμμα αισθητικής αγωγής.

Οι απόψεις του Nelson Goodman για την τέχνη και την μέσωση της τέχνης αγωγή ενέπνευσαν ένα ερευνητικό πρόγραμμα στη μεταπτυχιακή Σχολή Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Harvard, που ιδρύθηκε από τον ίδιο τον Goodman το 1967²⁵ το σχέδιο Zero. Ο Goodman²⁵ ισχυρίζεται ότι οι μαθητές, πλησιάζοντας μια μορφή τέχνης, είναι ανάγκη να μπορούν να βλέπουν και να ακούνε με τρόπο που να εμπλέκει τη

διανοιά τους και να έχουν κάποια εμπειρία στην ερμηνεία έργων τέχνης αλλά και στη δημιουργία δικών τους έργων. Στο τρίπτυχο αυτό προσέγγισης που προτείνει ο Goodman –διανοητική αντίληψη, ερμηνεία, δημιουργία–, στηρίχθηκε το πρόγραμμα Arts PROPEL το οποίο εκπονήθηκε από τους Howard Gardner και Ellen Winner του προγράμματος Zero σε συνεργασία και με άλλους φορείς. Το όνομα του προγράμματος προέρχεται από μια σύνθεση γραμμάτων των τριών λέ-

της κατανόησης και της γνωστικής διάστασης της τέχνης, οι υποστηρικτές του προγράμματος DBAE δημιούργησαν, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, ένα πρόγραμμα που βασίζεται στα τέσσερα πεδία που συνιστούν τον «κόσμο της τέχνης»²⁸ και στοχεύει, όπως και το Arts PROPEL άλλωστε, στη διεύρυνση και ολοκλήρωση των προγραμμάτων αισθητικής αγωγής –που συνήθως εστιάζονται στην καλλιτεχνική δραστηριότητα μέσα στη σχολική αίθουσα– με δραστηριότητες



ξων που κατονομάζουν τις τρεις βασικές ικανότητες επί των οποίων επικεντρώνεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα: 1) production (παραγωγή), 2) perception (αντίληψη), 3) reflection (αναστοχάση). Οι μαθητές ενθαρρύνονται όχι αποκλειστικά σε δημιουργικές δραστηριότητες αλλά και στην αναζήτηση διαφορών και αισθητικών ποιοτήτων μέσα σε διάφορες καλλιτεχνικές μορφές και τέλος, ως επιστέγασμα και κορύφωση, σε μια αναστοχαστική διερεύνηση μεθόδων, στόχων, δυσκολιών και επιτευγμάτων τόσο της δικής τους παραγωγής όσο και αυτής άλλων καλλιτεχνών.

Η όλη σύλληψη βασίζεται στο επιχείρημα ότι η ενασχόληση με τις τέχνες μέσα στα πλαίσια της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, δεν συνδέεται –ή τουλάχιστον δεν συνδέεται πρωτίστως– με την ανάγκη για έκφραση και δημιουργική εκτόνωση, με θεραπευτικούς σκοπούς²⁶ ή την κοινωνική συγκινήσεων. Ο κύριος λόγος ενασχόλησης με τις τέχνες συνδέεται με την ανάγκη για κατανόηση. Ο ρόλος της έκφρασης και κοινωνικής συγκινήσεων δεν αγνοείται· η έμφαση όμως δίνεται στη γνωστική τους λειτουργία: «οι συγκινήσεις λειτουργούν γνωστικά», διατείνεται ο Nelson Goodman²⁷. Απελευθερωμένες από το υποκειμενικό και ψυχολογικό φορτίο τους, λειτουργούν ως μέσα που επιτρέπουν τη διάκριση των ιδιοτήτων και των αντικειμενικών ποιοτήτων των έργων και των μορφών τέχνης. Αντί λοιπόν της παθητικής αποδοχής του συγκινησιακού του περιεχομένου, προτείνεται η κατανόηση της συμβολικής λειτουργίας του έργου τέχνης και της συμβολής του στην κατανόηση.

Συμμεριζόμενοι την ίδια άποψη για την προτεραιότητα



που προάγουν την ορθολογική προσέγγιση της ερμηνείας και την αναστοχάση αυτής της ίδιας της τέχνης και της λειτουργίας της.

Είναι προφανές ότι στον προσανατολισμό της αισθητικής σκέψης προς τη γνωστική και θεσμική διάσταση της τέχνης αντιστοιχεί αυτή η τάση της αισθητικής αγωγής που επιχειρηματολογεί υπέρ της ανάγκης κατανόησης του αισθητικού φαινομένου. Η υπερβολική προσκόλληση των παλαιότερων τάσεων στην αυτο-έκφραση των μαθητών και την καλλιέργεια της προσωπικότητας ελέγχεται ως ανεπαρκής, σε σχέση με το ουσιαστικό περιεχόμενο και τη δυνατή προσφορά του μαθήματος μέσα στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Ως προς τούτο συνιστά αναμφίβολα θετική εξέλιξη, εφ' όσον, όπως και αλλού προσπαθήσαμε να δείξουμε, κοινό στοιχείο όλων εκείνων των τάσεων της αισθητικής αγωγής που επικεντρώνονται στην ανάγκη έκφρασης των μαθητών, είναι ότι αντιμετωπίζουν την αισθητική αγωγή ως μέσον προς εκπλήρωση εκπαιδευτικών στόχων που ελάχιστα σχετίζονται με την αισθητική και την τέχνη. Αντίθετα, χρησιμοποιούν την τέχνη ως βοήθημα μάλλον προς επίτευξη εξωκαλλιτεχνικών στόχων και αίρουν έτσι την αυτονομία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως αυτόνομου πεδίου αγωγής²⁹. Βεβαίως στην τάση αυτή που εκπροσωπείται από τα προγράμματα Arts PROPEL και DBAE μπορούν να ανιχνευθούν αδυναμίες ανάλογες με εκείνες που συνδέονται με τις αισθητικές θεωρίες, για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Για παράδειγμα, η εστίαση του ενδιαφέροντος στον τρόπο

λειτουργίας των «γλωσσών της τέχνης» καθ' εαυτών (μέσω της διδασκαλίας των τεχνικών και διαδικασιών της καλλιτεχνικής δημιουργίας –αισθητική παραγωγή–, της διερεύνθησης των στοιχείων³⁰ και των ποιοτήτων ενός έργου τέχνης –αισθητική αντίληψη και κριτική της τέχνης–, της αναζήτησης των μεθόδων, των σκοπών και των επιτευγμάτων της τέχνης – αναστόχηση αλλά και ιστορία της τέχνης και αισθητική) υπερτονίζει το κατασκευαστικό στοιχείο της τέ-

προσφοράς ως διδακτικού αντικειμένου.

Η αισθητική στη σχολική πράξη (μία πρόταση)

Η αισθητική αγωγή μπορεί να συμμετάσχει με ουσιαστικό τρόπο στα εκπαιδευτικά προγράμματα, τη λογική και το στόχο τους, επιλέγοντας αυτήν την προσέγγιση ουσίας για την οποία μιλάει ο Eisner³¹. Προσέγγιση η οποία, βέβαια, δεν προϋποθέτει την ύπαρξη μιας υποτιθέμενης αιώνιας και αναλλοίωτης



χνης και κινδυνεύει να επαναφέρει στο προσκήνιο ένα φορμαλιστικό τρόπο προσέγγισής της. Τα έργα τέχνης δεν εξετάζονται ως προς τη σχέση τους με την ιστορική–κοινωνική πραγματικότητα ή εξετάζονται μόνον ως μέρος του θεσμού που συνιστά συστατικό στοιχείο αυτής της πραγματικότητας. Προκρίνεται η στάση της ουδέτερης περιγραφής του αισθητικού φαινομένου έναντι της κριτικής του προσέγγισης και αξιολόγησης.

Ο έλεγχος πάντως τέτοιων αδυναμιών δεν μπορεί να γίνει –ουσιαστικά τουλάχιστον– παρά μέσω της μελέτης των ίδιων αυτών των αισθητικών θεωριών και των κριτικών εργαλείων που η θεωρία παρέχει. Η μελέτη της αισθητικής παρέχει το πλαίσιο εκείνο, εντός του οποίου μπορούν να ανιχνευθούν οι επικρατούσες ιδέες που διαμορφώνουν την αντίληψη ή αντιλήψεις μιας εποχής για την τέχνη και επιτρέπει να γίνουν οι αναγκαίες διασυνδέσεις του χώρου της τέχνης με αυτόν της διδακτικής της τέχνης. Από τη στιγμή μάλιστα που μας ενδιαφέρει να υπερβούμε την –λίγο ως πολύ– παγιωμένη και διαδεδομένη εικόνα της διδασκαλίας της τέχνης ως απασχόλησης με τριτομμένες σχολικές δραστηριότητες που καταχρηστικά ονομάζονται καλλιτεχνικές, η προσφυγή στην αισθητική θεωρία είναι αναγκαία. Μόνον μέσω της θεωρητικής προσέγγισης είναι δυνατή η διαύγηση των στοιχείων εκείνων που συνιστούν την ιδιαιτερότητα της τέχνης και, επομένως, δικαιολογούν την ανάγκη μιας αισθητικής αγωγής θεμελιωμένης στην αναγνώριση αυτής της ιδιαιτερότητας και κατά συνέπεια και της μοναδικότητας της δικής της

ουσίας της τέχνης την οποία η διδακτική της τέχνης οφείλει να μεταφέρει, αλλά μόνον την επικέντρωση του ενδιαφέροντος της αγωγής επί των ιδιαίτερων εκείνων χαρακτηριστικών της τέχνης, που καθιστούν μοναδική τη συνεισφορά της στην ανθρώπινη εμπειρία. Προς αυτή την κατεύθυνση, της συγκρότησης δηλαδή μιας αισθητικής αγωγής ως μη ετεροκαθοριζόμενου διδακτικού πεδίου, η μελέτη της αισθητικής θεωρίας και της θεωρίας της τέχνης συνεισφέρει σημαντικά, εξοικειώνοντας με τις περί τέχνης απόψεις, διευρύνοντας τη γνώση και οξύνοντας την ικανότητα κριτικής προσέγγισης του φαινομένου. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι οι αισθητικές θεωρίες πρέπει να μεταφερθούν αυτούσιες μέσα στη σχολική αίθουσα ή ότι η διδασκαλία της τέχνης προϋποθέτει την επιλογή μιας απ' αυτές ως επίσημη θέση του σχολικού προγράμματος. Αυτό όμως που σίγουρα προϋποθέτει είναι η συζήτηση και ο προβληματισμός σχετικά με τα ζητήματα που τίθενται από τις αισθητικές θεωρίες. Σύμφωνα με τον Jack Hobbs για παράδειγμα, «Χωρίς σοβαρή συζήτηση επί της φύσης της τέχνης, φαίνεται ότι οι διδάσκοντες θα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά στη θεμελίωση των παιδαγωγικών τους θεωριών»³². Άλλωστε, η αισθητική ως φιλοσοφική μάθηση που ασχολείται με έννοιες αμφίσημες και επανασηματοδοτούμενες όψεις της καλλιτεχνικής δραστηριότητας, προσδιορίζεται, όπως επισημαίνουν τόσο οι Hobbs και Hamblen³³ όσο και η Sally Hagaman³⁴, ως ερωτηματοθεσία και ως τέτοια μπορεί να βρει τη θέση της μέσα στην παιδαγωγική πράξη.

Η ίδια η ενασχόληση με την τέχνη μέσα στο σχολείο οδηγεί

προς αυτή την κατεύθυνση. Η επαφή με την καλλιτεχνική δραστηριότητα και τα έργα τέχνης γεννά στα νεαρά άτομα ερωτήματα που άπτονται ουσιαστών πτυχών της αισθητικής συζήτησης, όπως: τι καθιστά ένα έργο έργο τέχνης, πώς διακρίνεται από άλλα αντικείμενα, ποια η σχέση ανάμεσα σε καλλιτεχνική πρόθεση και πρόσληψη, με ποια κριτήρια μπορεί να αξιολογηθεί ένα έργο και άλλα παρόμοια. Τέτοια ερωτήματα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση αισθητικών συζητήσεων και μέσα στη σχολική αίθουσα, διευρύνοντας το πεδίο της αισθητικής αγωγής και διευκολύνοντας το μαθητή να διαμορφώσει αν όχι προσωπική αντίληψη για την τέχνη, πάντως ένα κριτικό εργαλείο προσέγγισης και διερεύνησης του αισθητικού φαινομένου.

Προκειμένου να συμβεί όμως αυτό, σημαντικό είναι να έχουν αποδεχθεί οι διδάσκοντες ότι για τα εγείρομενα ερωτήματα δεν υπάρχουν και δεν είναι ανάγκη να αναζητηθούν προκαθορισμένες απαντήσεις. Με αφορμή τα ερωτήματα αυτά, μπορούν να υποδεικνύονται γενικές κατευθύνσεις που διευκολύνουν την οργάνωση της συζήτησης γύρω από τα ζητήματα που τίθενται και τη διεύρυνση της προβληματικής σχετικά με αυτά³⁵. Η αισθητική συζήτηση μπορεί να συμπεριλάβει την αμφισημία, την ποικιλία των απόψεων ακόμα και την αντιπαράθεση ως συστατικά της στοιχεία, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν το ουσιαστικό περιεχόμενο της αισθητικής μελέτης και έρευνας. Η εγκατάλειψη της ασφάλειας της μοναδικής ορθής απάντησης και η εισαγωγή της «αρχής της αβεβαιότητας»³⁶ στο πρόγραμμα της αισθητικής αγωγής δεν δημιουργεί σύγχυση ούτε κλονίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών στο νόημα και το σκοπό της αγωγής. Αυτό που κλονίζει είναι εγκαθιδρυμένες, συχνά αστήρικτες, βεβαιότητες σχετικά με την τέχνη και το ρόλο της μέσα στη σχολική πράξη, διανοίγοντας νέες δυνατότητες προσέγγισής της και παρέχοντας ένα πλαίσιο ανάπτυξης αισθητικής κριτικής σκέψης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Karen A. Hamblen, «Approaches to Aesthetics in Art Education: A Critical Theory Perspective», *Studies in Art Education*, 29(2) 1988, σ. 81.
2. Όπως για παράδειγμα στο πρόγραμμα της Discipline-Based Art Education (DBAE), όπως αυτό προτάθηκε στα μέσα της περασμένης δεκαετίας στις Η.Π.Α. (βλ. W. Dwaine Greer, «Discipline-based art education: Approaching art as a subject of study», *Studies in Art Education*, 25(4) 1984, 212-218). Το πρόγραμμα αυτό προέκυψε κατόπιν της συστηματικής κριτικής που ασκήθηκε από μία σειρά θεωρητικών της μέσω της τέχνης εκπαίδευσης στην επικρατούσα μετά τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο τάση στην αμερικανική εκπαίδευση, η οποία απέδιδε κεντρική θέση στην άσκηση και καλλιέργεια της αυτο-έκφρασης. Στο πρόγραμμα D.B.A.E. η μελέτη στρέφεται στους τέσσερις τομείς έρευνας και μελέτης που συνιστούν τον κόσμο της τέχνης: παραγωγή τέχνης (*art production*), κριτική της τέχνης (*art criticism*), ιστορία της τέχνης (*art history*) και αισθητική (*aesthetics*), η οποία εννοείται ως διερεύνηση βασικών αρχών για τον ορισμό της τέχνης αλλά και κατανόηση των προϋποθέσεων, υπό τις οποίες είναι δυνατόν να προβαίνουμε σε κρίσεις και αξιολογήσεις σχετικά με την τέχνη και τα έργα τέχνης.
3. Βλ. Αλεξάνδρα Μουρίκη, «Αισθητική της έκφρασης και επικοινωνία.

Προβληματισμοί σχετικά με μια μουσική-αισθητική αγωγή», *Μουσικολογία* 10, 1998, και κυρίως ενότητα 3.

4. Βλ. Nick Mcadoo, «Making Sense of the National Curriculum Attainment Targets for Art: a Philosophical Perspective», *Journal of Art and Design Education*, 12(1), 1993, σ. 49.
5. Όπως παρατηρεί ο Louis Porcher (*Education esthétique et formation des instituteurs*, εκδ. ESF, σειρά Science de l' Education, Παρίσι 1975, σ. 113), η αισθητική καλλιέργεια φαίνεται ως αυθόρμητη εκδήλωση μιας έμφυτης ευαισθησίας, ένα είδος φυσικού δώρου. Μολονότι αποτελεί κατάκτηση μέσα από μια μακρά διαδικασία μαθητείας, αυτή η τελευταία λησμονείται και αυτοακυρώνεται όταν ολοκληρωθεί, όταν φθάσει στο τέρμα της, δίνοντας την εντύπωση ότι η ευαισθησία απέναντι στην τέχνη είναι αποτέλεσμα αδιαμεσολάβητης, ενστικτώδους ανταπόκρισης.
6. Βλ. Elliot W. Eisner, *Educating Artistic Vision*, Macmillan Publishing Co., Inc., Νέα Υόρκη 1972, σ. 2-4. Σύμφωνα με την άποψη του Eisner, ο τύπος επιχειρημάτων προς δικαιολόγηση της ανάγκης διδασκαλίας της αισθητικής αγωγής που ονομάζει *contextualist*, στηρίζεται στην άποψη ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα –τόσο όσον αφορά στα μέσα όσο και στους στόχους του– ορίζεται επαρκώς τότε μόνον όταν είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε το πλαίσιο συμφραζομένων (*context*) εντός του οποίου το πρόγραμμα αυτό λειτουργεί. Σ' αυτό το πλαίσιο, πρέπει να λαμβάνονται πρωτίστως υπ' όψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και οι ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας. Φέρνει δε το παράδειγμα ενός σχολείου στο οποίο φοιτούν μαύροι μαθητές κάτοικοι ενός γκέτο. Χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο τύπο επιχειρημάτων, το πρόγραμμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σ' ένα τέτοιο σχολείο θα έπρεπε να δώσει έμφαση στην τέχνη αφρικανικών λαών αλλά και στην τέχνη των Μαύρων Αμερικανών, έτσι ώστε να τους εξοικειώσει με την τέχνη των προγόνων τους. Προκειμένου δε να ενισχύσει σ' αυτά τα στερημένα από κοινωνική άποψη παιδιά το αίσθημα της αυτο-εκτίμησης, το πρόγραμμα δεν θα πρέπει να εστιάζει στην τέχνη αλλά στα ίδια τα παιδιά, επιλέγοντας από τον κόσμο της τέχνης ό,τι μπορεί να θεωρείται κατάλληλο γι' αυτά.
7. Morris Weitz, «The Role of Theory in Aesthetics», στο J. Margolis (εκδ.), *Philosophy looks at the arts: Contemporary readings in aesthetics*, Charles Scribner's Sons, Νέα Υόρκη 1962 (πρώτη δημοσίευση στο *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, τομ. 15, 1956), σ. 49.
8. Ό.π., σ. 54.
9. Ο Ιταλός φιλόσοφος Gianni Vattimo έχει κάνει λόγο σε διάφορα έργα του όπως *Le Avventure Della Differenza* (1980), *Al di là del Soggetto: Nietzsche, Heidegger e l' ermeneutica* (1981), καθώς και σε κείμενό του που περιέχεται στο συλλογικό τόμο *Il pensiero debole* (εκδότης του οποίου είναι ο ίδιος και ο P.A. Rovatti, 1983), για αποδυνάμωση του Είναι και αδύναμη σκέψη. Προτείνει μια μηδενιστική ερμηνευτική ως ξεπέραςμα της μεταφυσικής, του λόγου των θεμελίων, των πρώτων αρχών και της απόλυτης αλήθειας. Βλ. Αλέκα Μουρίκη, «Gianni Vattimo, La Fine della Modernità. Nichilismo ed Ermeneutica nella Cultura Post-moderna», *Σελίρα* 2, Τρίτη περίοδος, Φθινόπωρο 1991, σ. 73-76. Βλ. επίσης William Fovet, «Λόγος υπέρ του αντι-θεμελιωτισμού», *Σύγχρονα θέματα* 62, Ιανουάριος-Μάρτιος 1997, σ. 32-40.
10. «Μόλυνση» με την έννοια του λατινικού όρου *contaminatio*, η οποία συνιστά άλλωστε συγκροτησιακό στοιχείο της πραγματικότητας στη μετα-μοντέρνα συνθήκη που ο Vattimo διατείνεται ότι ζούμε, και την οποία αντιλαμβάνεται ως διάχυση εικόνων, ερμηνειών και κατασκευών από τα μαζικά μέσα κατά τρόπο ανταγωνιστικό και χωρίς την ύπαρξη ενός «κεντρικού» συντονισμού (βλ. Gianni Vattimo, «The Postmodern: A Transparent Democracy?»,

- στο *The Transparent Society*, Polity Press, Cambridge 1992, σ. 7).
11. Όπως επισημαίνει και ο Ιωάννης Ρηγόπουλος στο άρθρο του «Διδακτική της αισθητικής αγωγής», *Νέα Παιδεία* 30, άνοιξη 1984, σ. 178.
 12. Για παράδειγμα βλ. Mikel Dufrenne, *Art et politique*, UGE 10/18, Παρίσι 1974. Το έργο αυτό συνιστά μια απολογία υπέρ μιας τέχνης πραγματικά λαϊκής, προσπίης σε όλους και –το πνεύμα του Marcuse είναι εδώ παρόν– συνεξετάζει τη δυνατότητα μιας ταυτόχρονης καλλιτεχνικής και πολιτικής επανάστασης.
 13. Gunter Otto, *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*, Braunschweig 1974. Παρατίθεται από τον Ιω. Ρηγόπουλο, *ό.π.*, σ. 180.
 14. Βλ. Ιω. Ρηγόπουλος, *ό.π.*, ενότητα 2.8, σ. 178-179.
 15. Προς αποφυγήν παρεξηγήσεων, θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι η πολιτική αυτή τάση, όσον αφορά στην αισθητική, δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη δεκαετία του '60 – αρχές του '70. Όπως το θέτει ο Marc Zimenez (βλ. Marc Zimenez, *Qu'est-ce que l'esthétique?*, Gallimard, coll. Folio/Essais, Παρίσι 1997), η τάση αυτή έχει τις ρίζες της στην ιδιαίτερα τραυματική εμπειρία την επαύριον του Α' Παγκοσμίου Πολέμου και συνδέεται με τη διάγνωση μιας ασθένειας του πολιτισμού που, με τη σειρά της, προκαλεί διαφορετικού τύπου συνέπειες. Από τη μια πλευρά, γεννά σε στοχαστές πολύ διαφορετικούς μεταξύ τους, όπως οι Heidegger, Lukács, Bloch ή Adorno, για παράδειγμα, την ανάγκη προσκόλλησης σε ιδεολογίες που ξαναδίνουν ελπίδες στο απειλούμενο άτομο και υπόσχονται ένα καλύτερο μέλλον για τη συλλογική κοινότητα των ανθρώπων. Από μια άλλη πλευρά, δίνει αφορμή σε διαμετρικά αντίθετες εκτιμήσεις σχετικά με τη σημασία της μοντέρνας τέχνης και το ρόλο των πρωτοποριών (σ. 333 κ.ε.). Αυτό που αλλάζει κατά τη δεκαετία του '60–αρχές του '70 είναι η μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε μια τέχνη εντεταγμένη μέσα στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο και τη σχέση της με τα νέα επικοινωνιακά σχήματα που προβάλλονται από τα μαζικά μέσα. Αυτό σε θέματα αισθητικής αγωγής έχει ως συνέπεια την απόδοση έμφασης στην αισθητική επικοινωνία και όχι πλέον στο κυρίαρχο έως τότε μοντέλο της αυτο-έκφρασης – θεωρητικά τουλάχιστον, διότι στην εκπαιδευτική πράξη το μοντέλο αυτό εξακολουθεί να επικρατεί.
 16. Βλ. Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, Les Editions de Minuit, Παρίσι 1979.
 17. George Dickie, *Aesthetics. An Introduction*, Pegasus/Bobbs-Merrill Company Inc., Ινδιανάπολις 1971, σ. 101.
 18. Για να ακριβολογούμε, η θεσμική θεωρία του G. Dickie βασίζεται ακριβώς σ' αυτήν την πρόταση του A. Danto για την «ατμόσφαιρα θεωρίας της τέχνης».
 19. Arthur Danto, *The transfiguration of the common place: A philosophy of art*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1981, σ. 172.
 20. Marc Zimenez, *ό.π.*, σ. 410.
 21. Ο κόσμος της τέχνης, όπως τον εννοεί ο Danto, απαρτίζεται από θεωρίες για την τέχνη οι οποίες λειτουργούν ως οδηγίες για την κατανόηση της τέχνης. Οι οδηγίες αυτές «εσωτερικεύονται» στο έργο, με αποτέλεσμα ο τίτλος, η πρόθεση του καλλιτέχνη να παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αναγνώριση ενός αντικειμένου ως έργου τέχνης. Για μια περιεκτική παρουσίαση και κριτικό σχολιασμό των θέσεων των Danto και Dickie στην ελληνική βιβλιογραφία βλ. Παύλου Χριστοδουλίδη, *Εισαγωγή στην αισθητική και τη θεωρία της τέχνης*, Αθήνα 1983, σ. 101-108 και 120-121 (υποσημειώσεις).
 22. Για τον Alexander Gottlieb Baumgarten, ο οποίος πρότεινε και τον όρο αισθητική στα μέσα του 18ου αιώνα, σκοπός της αισθητικής είναι να εξετάζει το είδος τελειότητας που προσιδιάζει στην αισθητηριακή αντίληψη. Αυτή η τελευταία είναι ένας χαμηλότερος βαθμός γνώσης σε σχέση με τη λογική γνώση, έχει όμως δικούς της νόμους και είναι αυτόνομη. Η αισθητική, όπως την ορίζει, είναι η επιστήμη της αισθητηριακής γνώσης (*scientia cognitionis sensitivae*). Παρατίθεται από τον Monroe C. Beardsley, *Ιστορία των αισθητικών θεωριών*, μετ. Δημοσθένης Κούρτοβικ και Παύλος Χριστοδουλίδης, επιμ. Παύλος Χριστοδουλίδης, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1989, σ. 148.
 23. Δεν μπορούμε να προχωρήσουμε εδώ σε μια αναλυτική εξέταση των απόψεων του Goodman για την αισθητική και τη γενική του θεωρία των συμβόλων. Για ενημέρωση σχετικά βλ. Nelson Goodman, *The Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*, Oxford University Press, Λονδίνο 1969.
 24. Βλ. Nelson Goodman, «When is Art?», *Ways of Worldmaking*, Hackett Publishing Company, Indianapolis-Cambridge 1978, κεφ. 4, σ. 57-70.
 25. Βλ. Nelson Goodman, «Notes from the underground», *Art Education* 36(2) 1983, σ. 34-35.
 26. Κάτι τέτοιο υποστήριξε ο Herbert Read για παράδειγμα, όταν έγραφε ότι σε περιπτώσεις παρεμπόδισης της ελεύθερης ψυχονητικής ανάπτυξης του παιδιού (με αποτέλεσμα τη νευρωτική συμπεριφορά του), «η άσκηση της δημιουργικής τέχνης μπορεί να έχει θεραπευτική επίδραση, οδηγώντας προοδευτικά το παιδί στην ανάκτηση μιας ισορροπημένης ψυχολογικής διάθεσης» (Herbert Read, *The Grass Roots of Art*, Faber & Faber, Λονδίνο 1955, σ. 110-111).
 27. Nelson Goodman, *Languages of Art*, *ό.π.*, σ. 248.
 28. Βλ. σημείωση 2.
 29. Βλ. Αλεξάνδρα Μουρίκη, *ό.π.*.
 30. Η διαδικασία αυτή διερεύνησης των στοιχείων που απαρτίζουν ένα έργο τέχνης προτάθηκε από τον Harry Broudy («Theory and Practice in Aesthetic Education», *Studies in Art Education*, 28 (4), 1987, σ. 204) και περιλαμβάνει την αναζήτηση των αισθητών, των μορφικών, των τεχνικών και των εκφραστικών του ποιοτήτων. Αυτή η διαδικασία την οποία στο προαναφερόμενο άρθρο ταυτίζει με την αισθητική αντίληψη, αργότερα (βλ. Harry Broudy, *On the uses of schooling*, Routledge & Kegan Paul, Λονδίνο 1988) θα ονομαστεί αισθητική ανίχνευση (*aesthetic scanning*) και θα γνωρίσει ευρεία απήχηση στην εκπαιδευτική πράξη.
 31. Βλ. Elliott W. Eisner, *ό.π.*, σ. 2 και 5 κ.ε.
 32. Jack Hobbs, «In Defense of a Theory of Art for Art Education», *Studies in Art Education* 34 (2) 1993, σ. 106.
 33. Βλ. Jack Hobbs, *ό.π.* και Karen A. Hamblen, *ό.π.*, σ. 88.
 34. Sally Hagaman, «Philosophical Aesthetics in Art Education: A Further Look Toward Implementation», *Art Education* 43 (4) 1990, σ. 24.
 35. Για παράδειγμα, η Sally Hagaman προτείνει την οργάνωση συζητήσεων με επίκεντρο μικρές ιστορίες, οργανωμένες σε επεισόδια, που άπτονται αισθητικών ζητημάτων και τις οποίες διαβάζουν τα ίδια τα παιδιά μέσα στην τάξη, ενώ ο διδάσκων διακριτικά παρεμβαίνει μόνον για να υποβοηθήσει τη συνέχιση και εμβάθυνση του διαλόγου. Βλ. Sally Hagaman, *ό.π.*, σ. 33-39.
 36. Ο G. Sullivan («Curriculum in art education: The uncertainty principle», *Studies in Art Education*, 30 (4) 1989, σ. 234), διατείνεται ότι τα προγράμματα αισθητικής αγωγής μπορούν να περιλαμβάνουν στοιχεία αβεβαιότητας, μη προβλεψιμότητας, τυχαίας ανακάλυψης και εικασίας, επιτρέποντας στα νεαρά άτομα να αντιμετωπίζουν προβλήματα και θέματα όμοια με αυτά που αντιμετωπίζουν οι θεωρητικοί της τέχνης με παρόμοιο τρόπο.