

Περί Αισθητικής Αγωγής και Αισθητικού Γραμματισμού: ιστορική επισκόπηση και ζητήματα επικαιρότητας¹

Μαίη Κοκκίδου

Ο όρος «Αισθητική Αγωγή» έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους σε ποικίλα πλαίσια, και επιδέχεται πολλών ερμηνειών. Συχνότερα υπονοεί έναν τύπο εκπαίδευσης στους κανόνες των τεχνών, ο πυρήνας του οποίου είναι η ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου τρόπου σκέψης στους μαθητές. Με μία ευρύτερη σύλληψη, η αισθητική δεν είναι απαραίτητα συνυφασμένη με τις τέχνες αλλά μία διακριτή διάσταση μάθησης και εμπειρίας. Μία τρίτη οπτική πηγάζει από την αντίληψη της αισθητικής ως φιλοσοφίας της τέχνης. Η αισθητική αγωγή, κατ' αυτή την έννοια, περιλαμβάνει τη μελέτη ζητημάτων όπως τεχνικές, έννοιες, κρίσεις, αξίες και προσδοκίες αναφορικά με την καλλιτεχνική δημιουργία και την πρόσληψη των έργων τέχνης. Μεταξύ των στοχαστών που επηρέασαν, τα αισθητικά κινήματα και προέβησαν στην αναγκαιότητα της Αισθητικής Αγωγής και της Καλλιτεχνικής Παιδείας ξεχωρίζουν ο Schiller, ο Read και ο Dewey. Η σκέψη τους είχε ως κοινό τόπο ότι η Αισθητική Αγωγή πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανατροφής και της εκπαίδευσης των παιδιών και των νέων. Στο παρόν άρθρο παρατίθενται και συζητούνται οι άξονες της Αισθητικής Εμπειρίας και του Αισθητικού Γραμματισμού ενώ επιχειρείται η σκιαγράφηση των διαστάσεων της Αισθητικής Αγωγής, διαχρονικά και συγχρονικά, μέσα από τις αναφορές στα κινήματα που κυριάρχησαν στο εν λόγω πεδίο και μέσα από την παρουσίαση των αντιπαράθεσεων κάποιων σημαντικών θεωρητικών και ερευνητών του πεδίου.

Λέξεις-κλειδιά: Αισθητική Εμπειρία, Αισθητικός Γραμματισμός, Αισθητική Αγωγή, Τέχνη

**Αισθητική Εμπειρία, Αισθητική Αγωγή και Αισθητικός Γραμματισμός:
εννοιολογικό πλαίσιο**

Το αντικείμενο του φιλοσοφικού κλάδου της Αισθητικής είναι αφενός η τέχνη (δημιουργήματα και έννοιες) και αφετέρου ο άνθρωπος, είτε ως δημιουργός είτε ως αποδέκτης των τεχνουργημάτων. Η σχέση υποκειμένου-αντικειμένου, στο πλαίσιο της αισθητικής εμπειρίας, είναι μία ιδιαίτερη και διακριτή περίπτωση ανθρώπινης δράσης με διανοητικό και συναισθηματικό περιεχόμενο. Στο *Λεξικό Φιλοσοφίας του Cambridge (The*

¹ Η Αισθητική Αγωγή αποτελεί το πεδίο στο οποίο υπάγονται όλα τα σχολικά μαθήματα που σχετίζονται με την τέχνη. Το παρόν άρθρο δεν εστιάζει ειδικά στο πεδίο της Μουσικής Αγωγής καθώς θεωρείται – από τη συγγραφέα – ότι οι άξονες και οι όροι που συζητούνται περί της Αισθητικής Εμπειρίας, της Αισθητικής Αγωγής και του Αισθητικού Γραμματισμού δεν διαφοροποιούνται αναφορικά με τα επόμενα πεδία (Μουσική, Εικαστικά, Θέατρο, Χορός).

Cambridge Dictionary of Philosophy) αναφέρεται ότι «ο όρος αισθητική περιλαμβάνει τη φιλοσοφία της τέχνης».

Ο Alexander Baumgarten (1750) ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο *Aesthetica* (από το ελληνικό ρήμα *αισθάνομαι*, που σημαίνει κατανοώ μέσω των αισθήσεων). Ο Baumgarten υπογράμμισε ότι η εμπειρική/βιωματική γνώση (μέσω των αισθήσεων) και η ορθολογιστική κατάρκτηση της γνώσης είναι ισοδύναμες. Στην πυραμίδα του Abraham Maslow (1999) η αισθητική καταλαμβάνει μία από τις υψηλότερες θέσεις ανάμεσα στην ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών και ορίζεται ως ανάγκη για ομορφιά, τάξη και συμμετρία.

Η αισθητική βασίζεται στις συγκινήσεις και προκαλεί συγκινήσεις. Και όπως οι συγκινήσεις στο ανθρώπινο είδος είναι εξαιρετικά αρχέγονες, δεν αποκλείεται κάποιες βασικές όψεις της αισθητικής να είναι εξίσου αρχέγονες, αμετάβλητες και πανανθρώπινες (Κουγιουμτζάκης et al. 2008:182). Ο Adorno ([1969]2000:447) ορίζει την αισθητική ως *στοχασμό πάνω στην αισθητική εμπειρία* αλλά τη διαχωρίζει από την *ακόμη και την πιο ιδιοφυή ανάλυση επιμέρους έργων* και υποστηρίζει πως το κυριότερο καθήκον της αισθητικής είναι ο καθορισμός του πνεύματος στα έργα τέχνης (όπ. π., σελ.580). Σύμφωνα με τον Adorno, η αισθητική είναι αυτόνομο πεδίο.

Η *αισθητική εμπειρία* αφορά την αντίδραση του ατόμου απέναντι στο έργο τέχνης, είναι ένα συναίσθημα και μία κρίση. Ο ορισμός του ωραίου, ως αντικειμένου μιας ευχαρίστησης που βρίσκεται πέρα από κάθε συμφέρον, έχει τις ρίζες του στη σχέση υποκειμένου και έργου τέχνης. Στην αισθητική κρίση ο άνθρωπος εκφράζει και αναγνωρίζει τον εαυτό του χωρίς να συμβουλευεται τις κοινωνικές αξίες και σκοπούς (Χορκχάιμερ [1941] 1984).

Ο Gerard Knieter (1971, όπως παρατίθεται στον Mark 2002) όρισε την αισθητική ευαισθησία ως την ικανότητα του ανθρώπου να ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές αξίες και στα διανοήματα της τέχνης. Σύμφωνα με τον Knieter, δεν είναι τόσο σημαντικό να παρουσιάσουμε μία συγκεκριμένη θεωρία για την αισθητική εμπειρία αλλά να μπορούμε να διακρίνουμε τα εξέχοντα χαρακτηριστικά της, τα οποία έχουν ως εξής:

- Η αισθητική εμπειρία εμπεριέχει την έννοια και την ενέργεια της εστίασης, της προσήλωσης
- Η αισθητική εμπειρία σημαίνει αντίληψη
- Η αισθητική εμπειρία εμπεριέχει συναίσθημα
- Η αισθητική εμπειρία σημαίνει γνώση
- Η αισθητική εμπειρία αφορά το πολιτισμικό πλαίσιο.

Η Βρετανίδα φιλόσοφος Η. Β. Redfern (1986) ορίζει την αισθητική εμπειρία ως ένα ιδιαίτερο είδος ευφάνταστης προσήλωσης που έχει συναισθηματική και γνωστική διάσταση ενώ ο Kaelin (1989), ο Αμερικανός φιλόσοφος, προβάλλει την

ανοιχτότητα ως προς τις ποικίλες εκφάνσεις της Τέχνης και την επιθυμία για την επαφή με αυτές ως βασικές προϋποθέσεις για μία αισθητική εμπειρία. Ο Kaelin θεωρεί ότι μέσα από τις αισθητικές εμπειρίες μπορούν να επιτευχθούν επιθυμητές κοινωνικές αλλαγές και στρέφει την προσοχή μας στους χειρισμούς παρακολούθησης και ελέγχου της καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης από τα ολοκληρωτικά καθεστώτα.

Γενικά, το ζήτημα της αισθητικής πρόσληψης των έργων τέχνης έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον ψυχολόγων, κριτικών και ιστορικών της τέχνης, και φιλοσόφων. Η διαδικασία απόκρισης στο έργο τέχνης είναι τόσο σύνθετη και απαιτητική όσο και η δημιουργία της τέχνης. Εξαρτάται από την αποκωδικοποίηση των σημείων της καλλιτεχνικής γλώσσας, από τη γνώση αναφορικά με τις ιδιότητες των καλλιτεχνικών μορφών αλλά και από το επίπεδο καλλιέργειας και εκπαίδευσης αναφορικά με την τέχνη (Charman 1993).

Η αισθητική εμπειρία είναι ιδιαίτερα ευεργετική για τον άνθρωπο. Συνιστά μία διαδικασία αλλά και ένα αποτέλεσμα, ενώ τα όρια μεταξύ αυτών δεν είναι ξεκάθαρα. Το πνεύμα αναζητά το *ωραίο* ενστικτωδώς και η εμπειρία του *ωραίου* προκαλεί μία συναισθηματική διέγερση (Smith 2005). Ειδικότερα, οι υποστηρικτές της ιδέας και της πραγματικότητας της αισθητικής εμπειρίας υποστηρίζουν ότι είναι μία βασική ανθρώπινη ανάγκη και, επιπροσθέτως, δεν αφορά μόνο έργα «υψηλής κουλτούρας» αλλά και έργα λαϊκής κουλτούρας (*popular culture*) (Shusterman 1992, Eaton & Moore 2002). Οι νευροεπιστήμονες μας παραδίδουν όλο και περισσότερα ερευνητικά ευρήματα που διαφωτίζουν τις εγκεφαλικές λειτουργίες αναφορικά με τη θεώρηση, την αντίληψη και τη διάκριση του *ωραίου* στα έργα τέχνης και, ως εκ τούτου, ο ορισμός της αισθητικής εμπειρίας τελεί υπό νέα διαπραγμάτευση (Solso 2003, Zeki 2001).

Ο όρος «*Αισθητική Αγωγή*» έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους σε ποικίλα πλαίσια, και επιδέχεται πολλών ερμηνειών. Συχνότερα υπονοεί έναν τύπο εκπαίδευσης στους κανόνες των τεχνών, ο πυρήνας του οποίου είναι η ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου τρόπου σκέψης στους μαθητές. Με μία ευρύτερη σύλληψη, η αισθητική δεν είναι απαραίτητα συνυφασμένη με τις τέχνες αλλά μία διακριτή διάσταση μάθησης και εμπειρίας. Μία τρίτη οπτική πηγάζει από την αντίληψη της αισθητικής ως φιλοσοφία της τέχνης. Η αισθητική αγωγή, κατ' αυτή την έννοια, περιλαμβάνει τη μελέτη ζητημάτων όπως τεχνικές, έννοιες, κρίσεις, αξίες και προσδοκίες αναφορικά με την καλλιτεχνική δημιουργία και τα έργα τέχνης (Plummeridge 1998).

Μεταξύ των στοχαστών που επηρέασαν, τα νεώτερα χρόνια, τα αισθητικά κινήματα και πρόβαλλαν την αναγκαιότητα της Αισθητικής Αγωγής και της Καλλιτεχνικής Παιδείας ξεχωρίζουν ο Schiller, ο Read και ο Dewey. Η σκέψη τους

είχε ως κοινό τόπο ότι η Αισθητική Αγωγή πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανατροφής και της εκπαίδευσης των παιδιών και των νέων.

Ο Friedrich Schiller (1759-1805), Γερμανός δραματικός ποιητής και φιλόσοφος του 18^{ου} αιώνα, στο έργο του *On the aesthetic education of man* επιχειρήσε να σκιαγραφήσει τις ποιότητες της ζωής που εξαργυρώνονται ως βίωση του Ωραίου, το οποίο θεωρούσε ως αναγκαία συνθήκη για την εκδήλωση της ανθρώπινης φύσης. Ο Schiller πίστευε ότι το μη-καθοδηγημένο παιχνίδι με τα υλικά των τεχνών είναι το καλύτερο μέσο για την αντίληψη της ολότητας της μορφής και του περιεχομένου των σπουδαιών δημιουργημάτων της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αν και δεν ανέπτυξε κάποιο πρόγραμμα ή κάποιες παιδαγωγικές αρχές για την Αισθητική Αγωγή, ήταν πεπεισμένος ότι η προαγωγή της αισθητικής ήταν το επόμενο βήμα για την εξέλιξη του πολιτισμού και η μοναδική οδός που οδηγούσε στην ελευθερία (Schiller [1795]1954). Η σύγχρονη ανάλυση της φιλοσοφίας του Schiller σημειώνει τη ιδιαιτερότητα της σκέψης του σχετικά με τη σύνδεση της Αισθητικής Εκπαίδευσης με τη χρησιμοθία και την ελευθερία του ανθρώπου (Beardsley 1966: 225-230).

Ο Herbert Read (1893-1968), ποιητής, τεχνοκρτικός, φιλόσοφος, ειρηνιστής και θεωρητικός της εκπαίδευσης, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό με τις ιδέες του περί *Εκπαίδευσης Μέσω της Τέχνης*. Ο Read υποστήριζε ότι η αλήθεια του ήθους βρίσκεται μέσα στη φύση και επικαλούνταν τον Πλάτωνα αναφορικά με τη θεώρηση των νόμων της φύσης (για παράδειγμα, των νόμων της αρμονίας, της αναλογίας, της ισορροπίας και του ρυθμού) για τους οποίους πίστευε ότι απεικονίζονται και σε κάθε ζωντανό οργανισμό καθώς και στην Τέχνη (μουσική, χορός, ποίηση, γυμναστική, γλυπτική και ζωγραφική) (Read 1961, 1966). Η επίδραση του Freud και του Jung αποτυπώνεται στη σκέψη του καθώς θεωρούσε ότι η δομή και η δυναμική του ασυνείδητου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αυτο-πραγμάτωση, στη δημιουργική φαντασία, στην καλλιτεχνική έκφραση και στην αισθητική εκπαίδευση (Thistlewood 1984).

Η φιλοσοφία του Read για την αισθητική, την κοινωνία, τις ψυχολογικές διαδικασίες και τη μοντέρνα τέχνη ήταν το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της θεώρησής του αναφορικά με την αισθητική εκπαίδευση, για την οποία πίστευε ότι είχε ως κύριο σκοπό την απελευθέρωση της ανθρώπινης εμπειρίας από τον καταπιεστικό ρόλο της σύγχρονης ζωής και του σχολείου. Η παιδαγωγική του Read, σε αντίθεση με τις ιδέες του Schiller, δεν εστίαζε στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της μελέτης των σπουδαιών έργων τέχνης διότι πίστευε ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι οδηγούν σε μία παθητική ανταπόκριση και διαιωνίζουν την αδράνεια της γνώσης, αλλά στηριζόταν σε διαδικασίες που αναδεικνύουν τη δημιουργική προσωπική έκφραση. Κατά αυτή την έννοια, η μεθοδολογία που πρότεινε για την Αισθητική Αγωγή δεν αφορούσε κάποιες συγκεκριμένες διαδικασίες αλλά κυρίως μία επιλογή πρακτικών που σχετιζόνταν άμεσα με την

προσωπικότητα των μαθητών και των διδασκόντων. Για το ζήτημα της Αισθητικής Παιδείας ανέφερε: «Ο σκοπός που θα υπηρετούσε ένα αναμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα ήταν η μεγάλη παραγωγή καλλιτεχνικών δημιουργημάτων αλλά η συμβολή στη δημιουργία καλύτερων ανθρώπων και καλύτερων κοινωνιών. [...] Όταν απελευθερωθούν οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών προς μία κατεύθυνση [...] τότε συνήθως επέρχεται μια εσωτερική απελευθέρωση που μπορεί να οδηγήσει στην αφύπνιση των ικανοτήτων για δράση. Ο σκοπός μιας αισθητικής εκπαίδευσης των παιδιών, ο σκοπός της τέχνης στην εκπαίδευση, είναι να αναπτύξει στο παιδί ένα ενιαίο τρόπο εμπειρικής βίωσης, [...] όπου αντίληψη και συναίσθημα κινούνται οργανικά προς μία πληρέστερη και πιο απελευθερωμένη κατανόηση της πραγματικότητας» (Read 1958:59 και 105).

Ο John Dewey (1859-1952), ομοίως με τον Read, τήρησε κριτική στάση απέναντι στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές διαδικασίες και επέκρινε πολλές φορές τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία θεωρούσε ότι αποτελούν εμπόδιο σε κάθε μεταρρύθμιση, ενώ πίστευε ότι η επαφή με την Τέχνη είναι ευεργετική τόσο για την αυταξία της επαφής όσο και για τη μετεξέλιξη και αναδόμηση της εμπειρίας. Ο Dewey, που υιοθέτησε τη Δαρβινική βιο-κοινωνική σύλληψη της ανάπτυξης του ανθρώπου που εννοείται ως αλληλεπίδραση κάθε οργανισμού με το περιβάλλον του, αποστρεφόταν την έννοια του δυισμού και σημείωνε την ενότητα της εμπειρίας καθώς και την διασύνδεση της τέχνης με την καθημερινή ζωή. Ακόμα, ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για την ανάδειξη της τέχνης σε κοινή εμπειρία καθώς δήλωνε ότι κάθε εμπειρία – διανοητική, κοινωνική, πολιτική – που χαρακτηρίζεται από οργάνωση και συγκεκριμένες διαδικασίες μπορεί να θεωρείται ως τέχνη (Dewey 1934). Οι θέσεις του για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές εστιάζουν στην προαγωγή της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων. Αναφορικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων δήλωνε: «πρέπει να εγκαταλείψουμε την αντίληψη ότι τα μαθήματα είναι κάτι πάγιο και προκατασκευασμένο, έξω από την εμπειρία του παιδιού. Πρέπει να πάψουμε να σκεφτόμαστε την εμπειρία του παιδιού ως κάτι ήδη διαμορφωμένο και πρόχειρο και να τη δούμε ως κάτι ρέον, εμβρυικό και ζωτικό και να καταλάβουμε ότι το παιδί και το curriculum² είναι απλά τα δύο όρια που ορίζουν τη μοναδικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Dewey 2001:109).

Ο John Dewey (1934) ήταν από τους πρώτους που εστίασαν και ανέδειξαν την αξία της Αισθητικής Παιδείας και συνέβαλε στην καθιέρωση του όρου *αισθητική εμπειρία* στο πεδίο των Ανθρωπιστικών Επιστημών μέσα από το έργο του *Art as Experience*. Στο ίδιο πνεύμα, ο Vernon Howard (1992:152) προβάλλει την αναγκαιότητα της καλλιέργειας των αισθημάτων φιλοκαλίας και της ευαισθησίας, ως ένα είδος *αέναης Αισθητικής Εκπαίδευσης* που υλοποιείται μέσα από μία πληθώρα αντιληπτικών και συμβολικών δράσεων. Επίσης, υποστηρίζει ότι είναι

² Ο εν λόγω όρος μπορεί να αποδοθεί στα ελληνικά ως *Πρόγραμμα Σπουδών*.

πεδία που έχουν αγνοηθεί από τις θεωρίες μάθησης παρόλο που αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανθρώπινης ύπαρξης.

Η Αισθητική Αγωγή αφορά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη του *Αισθητικού Γραμματισμού (aesthetic literacy)*, δηλαδή στην ικανότητα της κατανόησης και εκτίμησης της τέχνης αλλά και την ικανότητα της καλλιτεχνικής δημιουργίας, την ευαισθησία απέναντι στα έργα τέχνης και στους καλλιτέχνες, και τη διδασκαλία-μάθηση εννοιών και αρχών που σχετίζονται με την τέχνη.

Η Maxine Greene (1981) όρισε τον αισθητικό γραμματισμό ως την ικανότητα αποκωδικοποίησης των εσωτερικών, εγγενών αξιών των έργων τέχνης και σημείωσε ότι αυτές οι αξίες συνιστούν το πλαίσιο για την ενημερότητα των ποιοτήτων και των νοημάτων των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων και σχετίζονται με την αντίληψη και άλλων φυσικών φαινομένων ενώ ταυτόχρονα οδηγούν στην αίσθηση της ελευθερίας, βοηθούν στην αποφυγή υιοθέτησης στερεότυπων στον τρόπο σκέψης και δημιουργούν πόλους αντίστασης στις τεχνολογικές επιταγές της σύγχρονης ζωής.

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί και ερευνητές του πεδίου της Αισθητικής Αγωγής επισημαίνουν ότι το αντικείμενο μελέτης του μπορεί να διευρυνθεί και να αφορά στάσεις απέναντι σε διάφορα δομημένα και μη-δομημένα περιβάλλοντα, και αντικείμενα και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που δεν χαρακτηρίζονται ως καλλιτεχνικά. Ακόμα, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο σχολικό περιβάλλον, στο σχολικό κλίμα, στις μεθοδολογίες διδασκαλίας-μάθησης και στους τρόπους αξιολόγησης, καθώς όλα τα προαναφερθέντα συσχετίζονται με άλλες παραμέτρους όταν προσεγγίζονται από την οπτική της Αισθητικής (Eisner & Day 2004).

Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, αν και τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, τα καλλιτεχνικά μαθήματα, θεωρούνται από αρκετούς *καλά αλλά όχι απαραίτητα* (Broudy 1994) γίνεται όλο και πιο αποδεκτό – και σε αυτό συντελούν οι αναγνωρισμένοι ερευνητές και τα σημαντικά τους ευρήματα – ότι προσφέρουν στους μαθητές μία διακριτή εμπειρία, τους δίνουν μοναδικές ευκαιρίες για προσωπική έκφραση, τους ενθαρρύνουν να τηρήσουν κριτική στάση απέναντι στις αξίες της κοινωνίας, τους ενισχύουν στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, τους βοηθούν να αποτιμήσουν την αξία της συνεργασίας, προάγουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας, τους εξοικειώνουν με την ιδέα του *ωραίου*, στη φύση και στα ανθρώπινα τεχνουργήματα, και την έννοια της *απόλαυσης* και συνδέουν τη μάθηση στο σχολείο με την καθημερινή ζωή.

Σύγχρονα Κινήματα και Θεωρητικοί στο πεδίο της Αισθητικής Αγωγής

Το ενδιαφέρον για την Αισθητική Αγωγή κορυφώθηκε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα με τη διάδοση των ιδεών του Dewey και του Read. Τη δεκαετία του '50 τέθηκε υπό συζήτηση η ατζέντα της Αισθητικής Αγωγής, τη δεκαετία του '60 δημιουργήθηκε ένα αξιόλογο βιβλιογραφικό υπόβαθρο που διαπραγματευόταν τις σημαντικότερες όψεις του πεδίου, τη δεκαετία του '70 ξεκίνησε η συστηματική υλοποίηση ποικίλων προγραμμάτων ενώ οι δεκαετίες '80 και '90 χαρακτηρίζονται από την προώθηση πρωτοβουλιών για περαιτέρω εξερεύνηση και θεμελίωση του πεδίου (Smith 2005).

Από τη δεκαετία του '50 οι θεωρητικοί του πεδίου επιχείρησαν να περιορίσουν την ευρύτητα της θεώρησης της Αισθητικής Αγωγής και να την καταστήσουν ένα αυτόνομο και ουσιαστικό αντικείμενο διδασκαλίας-μάθησης που δικαιούται μία εξέχουσα θέση στα προγράμματα γενικής παιδείας. Ο Αμερικανός³ – γεννημένος στην Πολωνία – φιλόσοφος της εκπαίδευσης Harry Broudy (1951), που μέσα από τη φιλοσοφία του προσέδωσε μία νέα διάσταση στην ανάπτυξη του αντικειμένου, σκιαγράφησε το πλαίσιο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο σχολείο υποστηρίζοντας πως αυτό που προέχει είναι να διευκρινίσουμε τα κριτήρια περί αισθητικής αξίας και τη φύση της αισθητικής εμπειρίας. Ο Αμερικανός φιλόσοφος της Τέχνης Thomas Munro (1956) σημείωσε ότι οι φιλόσοφοι της Αισθητικής μπορούν να αντλήσουν πολλά και αξιόλογα δεδομένα από τις σχολικές καλλιτεχνικές δράσεις και από την ανάλυση και ερμηνεία αυτών μπορούν να προβούν σε προτάσεις για τη μορφοποίηση του αντικειμένου της Αισθητικής Αγωγής. Κατά τον Munro, ο σκοπός του αντικειμένου είναι η προαγωγή των καλλιτεχνικών και αισθητικών τάσεων και προσπαθειών του ανθρώπου και η μετάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς αλλά με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μία αίσθηση δέσμευσης ως πολίτες.

Η δεκαετία του '60 σφραγίζεται από Αμερικανούς στοχαστές και ειδικότερα από τις φωτισμένες προσωπικότητες του Arnstine, του Eisner και του Smith. Σύμφωνα με τον Donald Arnstine (1967, 1970) η μάθηση που προσιδιάζει στην αισθητική εμπειρία είναι ουσιαστική και όχι μηχανική, συμβάλλει σε ένα κλίμα συνεργασίας και συμφιλώσης και βοηθά στην αντιμετώπιση των εμποδίων που αναχαιτίζουν την πορεία αρκετών μαθητών. Ο Arnstine αναγνώριζε τη συνεισφορά του Dewey στο πεδίο αλλά διαφοροποιήθηκε από αυτόν καθώς υποστήριζε ότι οι αισθητικές εμπειρίες δεν πρέπει να σχετίζονται με την ανάπτυξη στάσεων και αντιλήψεων. Ο Elliot Eisner (1965) θεωρεί ότι η Αισθητική Αγωγή ταυτίζεται με την Ανθρωπιστική Εκπαίδευση για και μέσα από την Τέχνη και σημειώνει ότι το αναδυόμενο ενδιαφέρον για την Αισθητική Αγωγή σηματοδοτεί

³ Η αναφορά «Αμερικανός» εννοείται ως δραστηριοποίηση των εν λόγω προσώπων στις Η.Π.Α.

μία νέα εποχή για την Εκπαίδευση. Ακόμα, υπογραμμίζει ότι η επίτευξη των σκοπών του αντικειμένου συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία ιδεών μέσα από την εξερεύνηση αλλά και μέσα από τη μελέτη της ιστορίας και της φιλοσοφίας της τέχνης. Το 1966 ο Ralph Smith, πεπεισμένος για την αναγκαιότητα του εντοπισμού των σκοπών της Αισθητικής Αγωγής, ξεκίνησε την έκδοση ενός επιστημονικού περιοδικού, του *Journal of Aesthetic Education*, που παρείχε ένα forum σοβαρών συζητήσεων για τη φύση και τα προβλήματα του αντικειμένου (Smith 1966).

Τη δεκαετία του '70, ο Αμερικανός Brent Wilson (1971), μέσα από τις μελέτες του για την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία ανέδειξε πολλά ζητήματα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και τόνισε τη σημασία των αισθητικών εμπειριών στο σχολείο ενώ ο Smith (1971) συνέχισε την προσπάθειά του για την οργάνωση των καλλιτεχνικών μαθημάτων σχεδιάζοντας και αναπτύσσοντας προγράμματα Αισθητικής Αγωγής. Ο Broudy εξέδωσε το σημαντικό έργο *Enlightened cherishing* το οποίο μέχρι και σήμερα αποτελεί σημείο αναφοράς του συγκεκριμένου πεδίου. Στο εν λόγω έργο ο Broudy όρισε την Αισθητική Αγωγή ως μία εκπαίδευση αξιών που διαπραγματεύεται το αέναο ζήτημα της διδασκαλίας της αρετής, για μία ζωή που θα διακρίνεται από εκλογικευμένη αγάπη για οντότητες και για ενέργειες. Καθώς θεωρούσε ότι οι ανθρώπινες επιλογές και κρίσεις διαποτίζονται από αισθητικές ποιότητες και στερεότυπα, πρότεινε μία γνωστική προσέγγιση για τη μεθοδολογία της Αισθητικής Αγωγής και υποστήριξε πως ο βασικός σκοπός αυτής είναι η καλλιέργεια των δυνατοτήτων των μαθητών ώστε να αποκομίζουν ευχαρίστηση και βαθιά γνώση από την επαφή τους με έργα τέχνης, δηλαδή προήγαγε τόσο τις δημιουργικές όσο και τις διανοητικές δεξιότητες. Τέλος, ο Broudy διατείνονταν ότι οι εμπειρίες με καλλιτεχνικά δημιουργήματα επενεργούν και επηρεάζουν την πρόσληψη και ερμηνεία και άλλων φαινομένων (Broudy 1994).

Αυτή η δεκαετία σηματοδοτήθηκε επίσης από την ανάπτυξη του προγράμματος *Through the Arts to the Aesthetics: The CEMREL Aesthetic Education Curriculum* και η συγγραφή των αντίστοιχων εγχειριδίων για τα μαθησιακά αντικείμενα του τομέα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από το ινστιτούτο CEMREL (*Central Mid-western Regional Educational Laboratory*) των Η.Π.Α. Οι συγγραφείς Stanley Madeja και Sheila Onuska (1977:3) δήλωσαν ότι η Αισθητική Αγωγή είναι η μάθηση του πώς προσλαμβάνουμε, κρίνουμε και αξιολογούμε αισθητικά όλα όσα γνωρίζουμε μέσω των αισθήσεων. Τόσο στα εγχειρίδια όσο και στο πρόγραμμα είναι εμφανής η επίδραση του Dewey καθώς χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία του ενιαίου, από την οργάνωση με στόχευση στην ενοποίηση, ποιότητες που συνάδουν και με τα σύγχρονα ευρήματα των Γνωστικών Επιστημών.

Η δεκαετία του '80 χαρακτηρίζεται από τις πρωτοβουλίες του ινστιτούτου Getty (*Getty Center for Education in the Arts*) που υιοθετούσε, εύστοχα και προφητικά, μία διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία-μάθηση της

καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ενώ η ανάπτυξη του περιεχομένου αφορούσε τα πεδία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, της ιστορίας της τέχνης, της τεχνοκριτικής και της αισθητικής (Getty 1984). Εκείνη την περίοδο, η Αμερικανίδα φιλόσοφος της εκπαίδευσης Maxine Greene (1981) μελετά τις συνιστώσες του αισθητικού γραμματισμού, καθώς υποστηρίζει ότι αποτελεί την ύψιστη στόχευση της Αισθητικής Αγωγής, και δηλώνει ότι η μοναδική αίσθηση της απόλαυσης που αναζητούν οι άνθρωποι από την επαφή τους με τα έργα τέχνης είναι συχνά δύσκολο να επιτευχθεί εξαιτίας της έλλειψης κάποιου γνωστικού υπόβαθρου και συγκεκριμένων δεξιοτήτων: η γνώση, η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες ερμηνείας αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για τον αισθητικό γραμματισμό. Παράλληλα, και ο Vincent Lanier (1982) εστιάζει το ενδιαφέρον του στον ορισμό του αισθητικού γραμματισμού, τον οποίο θεωρούσε ως τον απόλυτο προορισμό και την κατάληξη της εκπαίδευσης ενώ ο Αμερικανός φιλόσοφος της Τέχνης Monroe Beardsley (1982) προτείνει τη συνθήκη, την ιδέα και τον όρο της «αισθητικής ολβιότητας» (*aesthetic welfare*) προσπαθώντας να περιγράψει το σύνολο των αισθητικών εμπειριών που υφίστανται μία δεδομένη περίοδο σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο. Η αισθητική ολβιότητας εξαρτάται από την αισθητική ευημερία μίας κοινωνίας δηλαδή από την ποικιλία και την πληθώρα αισθητικών αγαθών: μία δημοκρατική κοινωνία πρέπει να χαρακτηρίζεται από την παροχή συστηματικής εκπαίδευσης στους νέους με σκοπό την ικανότητα διαμόρφωσης αισθητικών κρίσεων και τη δυνατότητα συμμετοχής σε δράσεις πολιτισμού. Ο Beardsley προτείνει ακόμα τον όρο «πολιτισμική κριτική» (*cultural criticism*) για να αποδώσει τις μη-αισθητικές όψεις ενός έργου τέχνης, οι οποίες αφορούν κυρίως τον εντοπισμό των διακριτών χαρακτηριστικών και των διαφορών μεταξύ των πολιτισμικών αγαθών.

Τα επόμενα χρόνια, τα ζητήματα περί Αισθητικής και περί Αισθητικής Αγωγής προωθήθηκαν ακόμα περισσότερο. Το 1992, υπό την επιμέλεια των Eisner, Moore και Smith, εκδίδεται η «Εγκυκλοπαίδεια της Αισθητικής» (*Encyclopaedia of Aesthetics*) γεγονός που αποδεικνύει την οργάνωση, διάδοση και συστηματική μελέτη του αντικειμένου (Smith 2005). Ο Eisner εντατικοποιεί την προσπάθειά του για την προαγωγή των ζητημάτων της καλλιτεχνικής παιδείας και εστιάζει τη μελέτη του και το στοχασμό του στην ανάδειξη της αισθητικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eisner 1991).

Ο φιλόσοφος της μουσικής εκπαίδευσης Bennett Reimer (1992) πρόβαλλε ως σκοπό της Αισθητικής Αγωγής την ανάπτυξη της ικανότητας για αισθητική γνώση, μιας γνώσης που δικαιωματικά πρέπει να έχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στους διάφορους τύπους γνώσης καθώς διαπραγματεύεται αντιδράσεις και συναισθήματα με μοναδικό τρόπο, είτε στο πλαίσιο της δημιουργίας είτε στο πλαίσιο της επαφής με ένα έργο τέχνης. Ο Reimer σκιαγράφησε τα τέσσερα είδη της αισθητικής γνώσης ως εξής: «γνώση του...» ή «γνώση στο πλαίσιο του...»,

«γνώση του πώς», «γνωρίζω ότι...» και «γνωρίζω γιατί...». Τα δύο πρώτα είδη τα αποτιμά ως βασικά ενώ τα δύο τελευταία ως επικουρικά. Ο Smith (1989, 1995) δήλωσε ότι ο σκοπός της Αισθητικής Αγωγής είναι η στοχαστική πρόσληψη-αντίληψη των έργων τέχνης και, εστιάζοντας στην αίσθηση της τέχνης, έθεσε τις προϋποθέσεις για την εν λόγω συνθήκη ως εξής: καλλιτεχνική δημιουργία, κατάκτηση ενός εννοιολογικού κορμού για την αισθητική, ιστορία της τέχνης και αρχές της τεχνοκριτικής. Ακόμα, τόνισε ότι η ικανότητα της εκτίμησης των έργων τέχνης εμποτίζει κάθε μας εμπειρία και μας παρέχει βαθιά γνώση σε ένα ευρύ φάσμα φαινομένων. Ο David Swanger (1990) εμπλέκει στην Αισθητική Αγωγή την τέχνη, την ιδεολογία και την κοινωνία. Η ιδεολογία, κατά τον Swanger, εννοείται ως ένα σύνολο στάσεων που προσβλέπουν στην αλλαγή και η τέχνη έχει τη δύναμη να ασκήσει πίεση στο κατεστημένο και να οδηγήσει σε ριζοσπαστικές αλλαγές. Οι μαθητές, μέσα από τις καλλιτεχνικές δράσεις θα ενθαρρυνθούν στην αναζήτηση αισθητικών αξιών σε όλες τις πτυχές της ζωής τους. Την ίδια περίοδο, ο φιλόσοφος Michael Parsons και η θεωρητικός της εκπαίδευσης Gene Blocker υποστηρικτές της αυτονομίας του πεδίου της Αισθητικής Αγωγής, συνέπραξαν για το έργο *Aesthetics and Education* στο οποίο εξέθεσαν τις θέσεις τους για τη συμβολή της αισθητικής στην καλλιτεχνική εκπαίδευση: η Αισθητική Αγωγή βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τη φύση των αισθητικών εννοιών, να ερευνήσουν μία πληθώρα αιτιγμάτων που σχετίζονται με την καλλιτεχνική δημιουργία και να κατανοήσουν μία μεγάλη γκάμα συναισθημάτων (Parsons & Blocker 1993).

Από μία άλλη οπτική γωνία η Marcia Eaton (1989, 2001) ανέδειξε την παράδοση ως κεντρικό δομικό στοιχείο της φιλοσοφίας της: οι παραδόσεις είναι σημαντικό κομμάτι της αισθητικής εμπειρίας διότι προσφέρουν τους όρους με τους οποίους διαπραγματευόμαστε με την τέχνη, σε γλωσσικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Δηλαδή, η αισθητική εμπειρία και η αισθητική απόλαυση απορρέουν από την επαφή με έργα τέχνης που παραδοσιακά έχουν αποτιμηθεί ως αξιόλογα, και η αισθητική αξία εδρεύει στις ποιότητες που παραδοσιακά έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον μας και χαίρουν καθολικής αναγνώρισης. Η Eaton (1989:9) δήλωσε ότι οι αισθητικές εμπειρίες εμπλουτίζουν τη ζωή μας καθώς μας προσφέρουν *ευχαρίστηση αλλά ακόμα περισσότερο μας ευαισθητοποιούν, μας αναζωογονούν και μας εμπνέουν*, και σημείωσε ότι μέσα από την Αισθητική Αγωγή μπορούμε να δομήσουμε υγιέστερες κοινωνίες.

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, σε μία προσπάθεια να καταλυθούν τα όρια που έθετε η συμπεριφοριστική θεώρηση της διδασκαλίας-μάθησης (*behaviourism*) δόθηκε έμφαση στις ποιοτικές όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο η Αισθητική Αγωγή κέντρισε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών της Εκπαίδευσης, πέρα από τον κλάδο των φιλοσόφων της Αισθητικής και των θεωρητικών της Αισθητικής Αγωγής. Η ιδέα του πολιτισμού έγινε εμφανής σε πολλές έρευνες που αφορούσαν τον εντοπισμό

των κριτηρίων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και η παράμετρος της αισθητικής συνδέθηκε με πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Σε αυτό το πνεύμα, η Γαλλίδα Isabelle Ardouin τονίζει ότι η Αισθητική Αγωγή δεν προορίζεται μόνο για τα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά εννοείται ως μία *διαγώνια* δραστηριότητα, καθώς η αισθητική θεώρηση του κόσμου μπορεί να γίνει πράξη σε όλα τα σχολικά μαθήματα (στις πλαστικές τέχνες, στη μουσική, αλλά και στα μαθηματικά, την ιστορία, στα φιλολογικά μαθήματα κλπ.). Η αισθητική είναι μία συμπεριφορά, μία δραστηριότητα όχι μόνο σε σχέση με την τέχνη αλλά και με τη φύση, με κάθε αντικείμενο του περιβάλλοντος. Απώτερος σκοπός είναι η καλλιέργεια του μαθητή, ο προβληματισμός πάνω στην καλλιτεχνική κουλτούρα, η συνειδητοποίηση του νοήματος στις καλλιτεχνικές του δράσεις και η ένταξή του στον κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις αισθητικές πρακτικές των μαθητών τους ώστε να φροντίσουν να τις συνδέσουν με τις δράσεις που θα οργανώσουν για τη σχολική τάξη προκειμένου να τους προτείνουν νέα αισθητικά ερεθίσματα (Αρντουέν 2000:59-60 και 118).

Στο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με το ΦΕΚ⁴ του 2001 για την υποχρεωτική Εκπαίδευση, η Αισθητική Αγωγή καλλιεργεί τρεις φυσικές λειτουργίες:

- α) τις αισθήσεις (βλέπω, ακούω, αγγίζω, κινούμαι, αισθάνομαι)
- β) την αντίληψη (αποκρίνομαι, επεξεργάζομαι νοητικά, ερευνώ, επικοινωνώ κ.α.)
- γ) την πράξη (πράττω, δημιουργώ, παράγω, δρω κ.α.)

Όπως αναφέρεται από τους συντάκτες του προγράμματος, αυτός ο διαχωρισμός των λειτουργιών της Αισθητικής Αγωγής γίνεται μόνο για λόγους ταξινόμησης καθώς αυτές οι λειτουργίες στην πραγματικότητα είναι πολυπλοκότερες, συνδέονται και διαπλέκονται μεταξύ τους αλλά και με τα συναισθήματα, τις συγκινήσεις, τις ιδέες, τη φαντασία, τις γνώσεις και τις δεξιότητες.

Συνοπτικά, η Αισθητική Αγωγή εξασφαλίζει για το μαθητή, όπως και για κάθε άνθρωπο, την πρόσβαση στην καλλιτεχνική κληρονομιά και στη σύγχρονη καλλιτεχνική παραγωγή, τον βοηθά να προσεγγίσει με κριτικό πνεύμα τα έργα τέχνης, τον βοηθά να κατανοήσει την καλλιτεχνική συμπεριφορά – τη δική του και των άλλων – και να αντιληφθεί το ρόλο της τέχνης στην κοινωνία και τον πολιτισμό, να δράσει ως αποδέκτης της τέχνης αλλά και ως καλλιτέχνης, να καλλιεργήσει το πνεύμα του, να μορφοποιήσει τις αισθητικές του επιλογές, να γνωρίσει τον εαυτό του και τον κόσμο. Η επιβολή δογματικών αντιλήψεων για την τέχνη δεν έχει χώρο στην Αισθητική Αγωγή. Οι επιβεβλημένοι κανόνες, οι «καθολικές» έννοιες για το *ωραίο*, η άκριτη αναπαραγωγή αισθητικών-καλλιτεχνικών προτύπων έχουν δώσει τη θέση τους στην προσωπική δημιουργία, στην κατανόηση του εαυτού μας μέσα από την επαφή με την τέχνη, στη δόμηση του

⁴ Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης.

Αισθητικού Γραμματισμού ως ενός μοναδικού μέσου για έκφραση και επικοινωνία.

Αισθητική Αγωγή και Αισθητικός Γραμματισμός: αντιπαραθέσεις και ερωτήματα

Τα ζητήματα της Αισθητικής Αγωγής και του Αισθητικού Γραμματισμού είτε περιορίζονται στο πλαίσιο των γνωστικών αντικειμένων του πεδίου είτε διαχέονται και σε άλλες γνωστικές περιοχές καθώς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για αρκετούς θεωρητικούς η αισθητική δεν αφορά μόνο τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Για παράδειγμα, αν μέσα από την Αισθητική Αγωγή προσβλέπουμε σε μη-καλλιτεχνικά αποτελέσματα, οι στόχοι του αντικειμένου αφορούν την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση κ.κ. (Clark 1996, Efland, Stuhr & Freedman 1996), ενώ αν ασπάζομαστε τη θεώρηση ότι οι τέχνες πρέπει να διδάσκονται για τις εγγενείς αξίες τους, οι στόχοι πρέπει να αντανακλούν αυτές τις αξίες.

Αν υιοθετήσουμε τη θέση ότι η Τέχνη πρέπει να διδάσκεται για τις εγγενείς της αξίες, τότε οφείλουμε να τις προσδιορίσουμε. Ο Beardsley (1981:571-577) τις διακρίνει σε άμεσες και σε μακροπρόθεσμες: οι άμεσες αξίες αφορούν τον εξευγενισμό, την αντιληπτική επεξεργασία και την καλλιέργεια της φαντασίας· οι μακροπρόθεσμες αξίες σχετίζονται με επιθυμητά ψυχολογικά αποτελέσματα, όπως επίσης με τη συναισθηματική ταύτιση και με την ετοιμότητα διάπλωσης της ζωής σε καλλιτεχνικό μόρφωμα και σε αισθητική εμπειρία. Αυτές οι αξίες πηγάζουν και πραγματώνονται μέσα από τη βίωση ποιοτήτων, χαρακτηριστικών και ιδεών των έργων τέχνης. Ο Martin Schiralli (2002:62) υπερθεματίζει για τη ζωτική αναγκαιότητα αυτών των αξιών και μας παραπέμπει στον Dewey καθώς υποστηρίζει ότι μέσα από τέτοιου είδους εμπειρίες ο άνθρωπος φθάνει σε ένα επίπεδο ολοκλήρωσης που εντυπώνεται μέσα του για αξιοσημείωτα μεγάλο διάστημα. Σε κάθε περίπτωση όμως, μπορούμε να θέσουμε ερωτήματα αναφορικά με το σκοπό, με το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, με τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και με την αξιολόγηση. Ειδικότερα, αν οι επιδιώξεις της Αισθητικής Αγωγής περιγραφούν με ακρίβεια και καθαρότητα τότε θα μπορούμε να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα και να επιλέξουμε διδακτικές μεθοδολογίες που μπορούν να προάγουν και να στηρίξουν τους στόχους.

Είναι σημαντικό, σε αυτό το σημείο, να αναφερθούμε σε μία μειοψηφία μελετητών που υποστηρίζει ότι η αισθητική εμπειρία είναι ένα φάντασμα και ότι μπορούμε να μιλάμε μόνο για την εμπειρία της τέχνης, άρα είναι μάταιο να ασχολούμαστε με την Αισθητική Αγωγή. Ένα από τα επιχειρήματα αυτής της μειοψηφίας είναι ότι στις γλώσσες κάποιων πολιτισμών δεν υπάρχουν όροι και έννοιες αναφορικά με την τέχνη και την αισθητική εμπειρία (Dickie 1965). Ένα άλλο επιχείρημα είναι ότι στη θεωρία του μεταμοντερνισμού η επαφή με το έργο

τέχνης αντιμετωπίζεται ως περίσταση κριτικής και ανάλυσης, και όχι ως αισθητική εμπειρία. Ένα τελευταίο επιχείρημα είναι ότι η αισθητική εμπειρία είναι καθαρά υποκειμενική άρα δεν μπορεί να αποτιμηθεί ποσοτικά (Efland 1992). Αναφορικά με το πρώτο επιχείρημα, η ανθρωπολογική έρευνα έχει επισημάνει ότι η απουσία όρων και εννοιών περί τέχνης οφείλεται στο ότι σε κάποιους πολιτισμούς η τέχνη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής και ως εκ τούτου δεν τίθεται ζήτημα ξεχωριστής περιγραφής των καλλιτεχνικών δράσεων (Blacking 1980). Αναφορικά με το δεύτερο επιχείρημα, είναι γνωστές οι αντιπαραθέσεις για τον ορισμό του μεταμοντέρνου και ο σκεπτικισμός σχετικά με τη διαχείριση των έργων τέχνης σύμφωνα με τη θεωρία του μεταμοντερνισμού. Αναφορικά με το τρίτο επιχείρημα η Eaton (1989) και ο Csikzentmihalyi (1997) μας έχουν προσφέρει ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία μπορούμε να αξιολογήσουμε αν και πότε η επαφή ενός ατόμου με ένα έργο τέχνης συνιστά αισθητική εμπειρία.

Ανάλογα, υπάρχουν και οι στοχαστές που υποστηρίζουν ότι η Αισθητική είναι μία φιλοσοφία για την τέχνη και όχι για την εκπαίδευση, και ότι η αισθητική διάσταση στην Αισθητική Αγωγή δεν είναι πλήρως αντιληπτή άρα και ατελώς εφαρμόσιμη στην πράξη. Ανάμεσα σε αυτούς ξεχωρίζει ο E. D. Hirsh, Jr. (1990) που υπογραμμίζει πόσο δύσκολη είναι η επιλογή των έργων και των καλλιτεχνών που πρέπει να γνωρίσουν οι μαθητές ενώ επισημαίνει ότι η προσπάθεια των δασκάλων αφορά την ανύψωση του επιπέδου της φιλοκαλίας, της ευαισθησίας και της γνώσης των μαθητών πέρα από το επίπεδο της σύγχρονης κυρίαρχης κουλτούρας.

Ο Ronald Moore (1998) έθεσε δύο βασικά ερωτήματα για την Αισθητική Αγωγή: ποιος είναι ο ρόλος της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, και ποιος είναι ο ρόλος της Αισθητικής, ως πεδίου της φιλοσοφίας, στην Αισθητική Αγωγή. Για να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα ο Moore ανέτρεξε σε κείμενα από την αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή και διαπίστωσε πως οι παράγοντες που συνδέουν την τέχνη και την αισθητική εμπειρία με την εκπαίδευση πρέπει να αναζητηθούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, σε αυτό της κοινωνίας και της ζωής, και σε αυτούς εμπλέκονται τόσο η νόηση όσο και τα συναισθήματα. Ο Αισθητικός Γραμματισμός είναι το ζητούμενο και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μία σειρά δράσεων, που υιοθετούν την αρχή «από το απλό στο πιο σύνθετο». Ο Moore καταλήγει ότι ο λόγος που η φιλοσοφία ενδιαφέρεται τόσο πολύ για την τέχνη είναι ότι *οι τέχνες, περισσότερο από κάθε άλλο αντικείμενο μελέτης, υπερβαίνουν τα όρια του χρόνου, του χώρου και της ατομικότητας, και αποκαλύπτουν τα θεμελιώδη στοιχεία της ανθρώπινης ύπαρξης και των ανθρώπινων κοινωνιών* (Moore 1998:91).

Η φιλόσοφος H. B. Redfern (1986) προβάλλει το ακόλουθο βασικό παιδαγωγικό ερώτημα για τη θεωρητική θεμελίωση του πεδίου της Αισθητικής

Αγωγής: πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν επιθυμία και θέληση να προσεγγίσουν τον κόσμο από την οπτική της αισθητικής; Ακόμα αναρωτιέται – ρητορικά – αν πρέπει να επιτρέπουμε να ολοκληρώνουν οι μαθητές τη φοίτησή τους στο σχολείο χωρίς να έχουν γνωρίσει σε βάθος τα σπουδαία έργα της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και χωρίς να έχουν κατακτήσει ένα σώμα γνώσεων που θα τους βοηθά να στέκονται κριτικά απέναντι σε ποικίλα καλλιτεχνικά φαινόμενα.

Ακόμα, κάποιοι θεωρητικοί και φιλόσοφοι (Sepanmaa 1986, Berleant & Carlson 1998, Goldovitch 1999, Eaton 2001) καθώς υποστηρίζουν ότι μέσα από την Αισθητική Αγωγή μπορούμε να προσεγγίσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε φαινόμενα του περιβάλλοντος και να οικειοποιηθούμε ηθικές αξίες, αναζητούν τις τεχνικές συσχέτισης των δύο πεδίων – αισθητικής και περιβάλλοντος – ενώ εστιάζουν στην αισθητική παράμετρο της επαφής μας με τη φύση και προκρίνουν νέες διαστάσεις στις αισθητικές εμπειρίες. Ο Stanley Goldovitch (1999:2) δηλώνει πως εφόσον σκοπός της αισθητικής εκπαίδευσης είναι η διεύρυνση του τρόπου που αξιολογούμε τον κόσμο στον οποίο διαβιώνουμε, η αισθητική της φύσης μας υπενθυμίζει τον αδιαμφισβήτητο πλούτο που υπάρχει έξω από τα αστικά κέντρα. Τα ερωτήματα που τίθενται στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης είναι: *ποιο ρόλο διαδραματίζει η αισθητική στη βίωση του φυσικού περιβάλλοντος; οι έννοιες που αφορούν την αξιολόγηση των έργων τέχνης είναι ταυτόσημες με αυτές που υιοθετούμε για να περιγράψουμε αξιολογικά ένα περιβάλλον; ποια είναι η σχέση μεταξύ αισθητικής και ηθικής; η αισθητική θεώρηση συμβάλλει στη δόμηση ηθικών αξιών;*

Τέλος, έχει προχωρήσει η συζήτηση σχετικά με την ανάδειξη της αισθητικής στο έργο των διδασκόντων, ή, όπως τίθεται από κάποιους, σχετικά με την *τέχνη της διδασκαλίας* καθώς διαπιστώνουν πολλές ομοιότητες ανάμεσα στην αισθητική εμπειρία και στη διδασκαλία-μάθηση. Ο Arnstine (1970) παραλληλίζει τη διδασκαλία με την τέχνη και παρομοιάζει τους διδάσκοντες με δραματουργούς και με ηθοποιούς. Αυτοί που προωθούν την εν λόγω συζήτηση υποστηρίζουν ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα πρέπει να κατέχουν πρωτεύουσα θέση στα σχολικά προγράμματα αλλά αυτό που είναι ακόμα πιο σπουδαίο είναι να διασφαλίσουμε την αισθητική διάσταση στη σχολική ζωή (Eisner 1991, Arnstine 1967 και 1970).

Αισθητική Αγωγή: coda

Από την εποχή του Ομήρου, και κυρίως στα χρόνια της χρυσής εποχής των Αθηνών, ήταν ευρέως διαδεδομένη η αντίληψη ότι ο ολοκληρωμένος, τέλειος άνθρωπος είναι απαραίτητα και αισθητικά μορφωμένος, αισθητικά καλλιεργημένος διότι μόνο έτσι θα μπορούσε να κερδίσει την εσωτερική του ελευθερία, να λυτρωθεί από τα πάθη του και να εναρμονίσει τη ζωή του σύμφωνα

με τους νόμους του καλού και του ωραίου (Παπανικολάου 2001). Από την ανάπτυξη της αστικής μορφής της κοινωνίας η μόρφωση και η καλλιέργεια του ατόμου αποτέλεσαν κύρια αιτήματα και γνώρισαν τεράστια απήχηση (Ηγκλετον 2003). Κάποιος που είναι αισθητικά καλλιεργημένος μπορεί να περιγραφεί ως ένα άτομο που επικυρώνει συγκεκριμένες αξίες και έχει συνειδητή στάση και άποψη αναφορικά με πολιτισμικά – αλλά και κοινωνικά/πολιτικά – συμβάντα και παράγωγα. Τέτοιες αξίες, στάσεις και απόψεις αναπτύσσονται σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και τις περισσότερες φορές είναι αποτέλεσμα συστηματικής εκπαίδευσης.

Η αισθητική εμπειρία δεν είναι μία συνθήκη που κατακτιέται χωρίς κόπο και χωρίς γνώση, χωρίς θέληση και ειδικότερα χωρίς οικειοθελή συμμετοχή. Αυτό που πρέπει να διασφαλίσει πρώτα ο διδάσκων είναι το ενδιαφέρον και το σεβασμό των μαθητών για τα έργα τέχνης που προτείνει στους μαθητές του (μουσικά έργα, πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, ποιήματα κ.α.) και για τις καλλιτεχνικές δράσεις που οργανώνει στο πλαίσιο της διδασκαλίας-μάθησης, και δεύτερον να οπλίσει τους μαθητές με την ελάχιστη εκείνη γνώση που απαιτείται για να αρχίσουν να αισθάνονται οικεία, να έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν στην πρώτη επαφή, στην προσέγγιση, στην ταύτιση. Ο Βασίλης Ραφαηλίδης (1992:115,116 και 153) περιγράφει αυτές τις προϋποθέσεις με το γνωστό χαρακτηριστικό ύφος του: «Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα έργο τέχνης, έχω την εντύπωση πως αυτό βρίσκεται μπροστά για μένα μόνο. [...] Και όχι μόνο αποκαθιστώ μια καθαρά προσωπική σχέση με το έργο τέχνης, αλλά έχω κι από πάνω την εντύπωση πως αυτό εκπηγάει από μένα, φτιάχνεται από μένα τη στιγμή ακριβώς που βρίσκομαι σε επαφή μαζί του. Και ως ένα βαθμό πράγματι φτιάχνεται, ή μάλλον ξαναφτιάχνεται από μένα, εφόσον προϋποθέτει την παρουσία μου για να λειτουργήσει. [...] Όμως για να φυτρώσει ο σπόρος χρειάζεται γόνιμο έδαφος. [...] Όπως και νάναί, το να γνωρίζω ‘τα μυστικά μιας τέχνης’, δηλαδή τα δεδομένα εκείνα που δεν είναι μεν εγγεγραμμένα πάνω στο έργο τέχνης αλλά που συνιστούν τις προϋποθέσεις για την ύπαρξή του, όχι μόνο δεν εμποδίζει την επικοινωνία με το έργο τέχνης και δι’ αυτού με τον καλλιτέχνη, αλλά βοηθάει τα μάλα να αποκαταστήσω πληρέστερη και βαθύτερη επικοινωνία».

Το πρόβλημα, κάποιες φορές, είναι ότι η γνώση και το συναίσθημα θεωρούνται ως διαφορετικά μέρη ενός συστήματος, αν και συχνά δηλώνεται ότι βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης. Πειπεισμένοι από αυτή τη θεώρηση, πολλοί διδάσκοντες της Αισθητικής Αγωγής οργανώνουν τη διδασκαλία τους κυρίως προωθώντας και προάγοντας μόνο τη γνωστική, συνειδητή, στοχαστική διάσταση της αισθητικής εμπειρίας. Αυτή όμως ακριβώς είναι η αντίληψη που πρέπει να καταλύσουμε, να υπερβούμε: η συναισθηματική εμπειρία, η αισθητική εμπειρία μπορούν να οδηγήσουν στη γνώση, να αναπτύξουν την ενημερότητα σε

όλα τα πεδία, να δώσουν έναυσμα για στοχασμό. Και αντίστροφα, η γνώση ανοίγει αρκετές πόρτες που οδηγούν στην αισθητική εμπειρία (Κοκκίδου 2006).

Ο Dewey (1934), πολύ εύστοχα, δήλωνε ότι όλες οι εμπειρίες έχουν αισθητική ποιότητα και ότι οι εχθροί της αισθητικής δεν είναι το πρακτικό-τεχνικό ή το διανοητικό αλλά το πληκτικό, το άψυχο, το ασυνάρτητο. Συνεπώς, η αισθητική δεν αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης αλλά την ίδια την εκπαίδευση στην πιο ουσιαστική της μορφή.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Arnstine, D. (1967). *Philosophy of education: Learning and schooling*. New York: Harper & Row.
- Arnstine, D. (1970). Aesthetic qualities in experience and learning. Στο R. A. Smith (επιμ) *Aesthetic concepts and education*, 21-44. Urbana: University of Illinois Press.
- Beardsley, M. C. (1966). *Aesthetics from classical Greece to the present: A short history*. New York: Macmillan.
- Beardsley, M. C. (1982). Art and its cultural context. Στο M. J. Wreen & D. M. Callen (επιμ) *The aesthetic point of view: Selected essays*, 352-370. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Berleant, A., & Carlson, A. (επιμ) (1998). Introduction: Environmental aesthetics [Special issue]. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 5(2).
- Broudy, H. S. (1951). Some duties of a theory of educational aesthetics. *Educational Theory*, 1,190-198.
- Broudy, H. S. (1994). *Enlightened cherishing: An essay in aesthetic education*. Urbana: University of Illinois Press. (έκδοση πρωτότυπου 1972).
- Clark, R. (1996). *Art education: Issues in postmodernist thought*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing aesthetic education: Measuring the ability to "ward off chaos." *Arts Education Policy Review*, 99(1), 33-38.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch.
- Dewey, J. (2001). *The School and Society & The Child and the Curriculum*. (επανέκδοση, χωρίς περικοπή των εκδόσεων του 1915 και του 1902 αντίστοιχα). Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Dickie, G. (1965). Beardsley's phantom aesthetic experience. *Journal of Philosophy*, 62, 129-136.
- Eaton, M. M. (1989). *Aesthetics and the good life*. Cranberry, NJ: Associated University Presses.

- Eaton, M. M. (2001). *Merit, aesthetic and ethical*. New York: Oxford University Press.
- Eaton, M. M., & Moore, R. (2002). Aesthetic experience: Its revival and its relevance. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 17-36.
- Efland, A., Stuhr, P., & Freedman, K. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Efland, A. (1992). Ralph Smith's concept of aesthetic experience and its curriculum implications. *Studies in Art Education*, 33, 195-209.
- Eisner, E. W. (1965). Toward a new era in art education. *Studies in Art Education*, 6(20), 54-62.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. & Day, M. (επιμ). (2004). *The Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Getty, J.P. (1984). *Beyond creating: The place of art in American Schools*. Los Angeles: J. Paul Getty Center for Education in the Arts.
- Godlovitch, S. (1999). Introduction: Natural aesthetics [Symposium]. *Journal of Aesthetic Education*, 33(3), 1-4.
- Greene, M. (1981). Aesthetic literacy and general education. Στο J. F. Soltis (επιμ), *Philosophy and education - 80th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Pt. 1, 115-141. Chicago: University of Chicago Press.
- Hirsh, E. D. Jr. (1990). Reflection on Cultural Literacy of Arts Education. *Journal of Aesthetics*, 1, 4-5.
- Howard, V. A. (1992). *Learning by all means: Lessons from the arts*. New York: Peter Lang.
- Knieter, G.L. (2002). The Nature of Aesthetic Education. Στο M. L. Mark (επιμ) *Music Education: Source Readings from Ancient Greece to Today*, 177-180. New York, London: Routledge.
- Madeja, S., & Onuska, S. (1977). *Through the arts to the aesthetic: The CEMREL aesthetic education program*. St. Louis: CEMREL.
- Maslow, A. (1999). *Toward a psychology of Being* (3η έκδοση). New York: John Wiley & Sons.
- Moore, R. (1998). History of aesthetic education. Στο *Encyclopaedia of Aesthetics*, Vol. 2, 89-93. New York: Oxford University Press.
- Munro, T. (1956). *Art education: Its philosophy and psychology*. New York: Liberal Arts Press.
- Parsons, M. J., & Blocker, H. G. (1993). *Aesthetics and education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Plummeridge, C. (1998). Music Education and Aesthetic Education: Alternative Views, Interpretations and Implications. *Proceedings-First International*

- Conference on Music Education*, 31-40. Nicosia: Cyprus Pedagogical Institute – Ministry of Education and Culture.
- Read, H. (1958). *Education Through Art*. London: Faber & Faber.
- Read, H. (1961). *The grass roots of art*. Cleveland: World.
- Read, H. (1966). *The redemption of the robot: My encounters with education through art*. New York: Strident Press.
- Redfern, H. B. (1986). *Questions in aesthetic education*. Boston: Allen Unwin.
- Reimer, B. (1992). What knowledge is of most worth? Στο B. Reimer & R. A. Smith (επιμ) *The arts, education, and aesthetic knowing - 91st Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. 2.*, 20-50. Chicago: University of Chicago Press.
- Schiller, C. F. ([1795]1954). *On the aesthetic education of man in a series of letters* (μτφρ. R. Snell). New York: Frederick Unger.
- Schiralli, M. (2002). Anxiety and uncertainty in aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 52-66.
- Seppanmaa, Y. (1986). *The beauty of environment: A general model for environmental aesthetics*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Smith, R.A. (επιμ). (1966). *Aesthetics and criticism in art education: Problems in defining, explaining, and evaluating art*. Chicago: Rand McNally.
- Smith, R.A. (επιμ). (1971). *Aesthetics and problems of education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Smith, R.A. (1989). *The sense of art: A study in aesthetic education*. New York: Routledge.
- Smith, R.A. (1995). *Excellence II: The continuing quest in art education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Smith, R.A. (2005). Aesthetic Education: questions and issues. *Arts Education Policy Review*. Άρθρο που ανασύρθηκε (1-1-2005) από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη High Beam. Βλ. στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.highbeamresearch.com
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Solso, R. (2003). *The Psychology of Art and the Evolution of the Conscious Brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Swanger, D. (1990). *Essays in aesthetic education*. San Francisco: Mellon Research University Press.
- Thistlewood, D. (1984). *Herbert Read: Formlessness and form: An introduction to his aesthetics*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, B. (1971). Evaluation of learning in art education. Στο B. Bloom, J. T. Hastings, & G.F. Madaus (επιμ) *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*, 499-558. New York: McGraw Hill.

Zeki, S. (2001). Artistic creativity and the brain. *Science*, 293, 51-52.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adorno, T.W. ([1969] 2000). *Αισθητική Θεωρία* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (μτφρ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Νεφέλη.
- Blacking, J. (1980). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας* (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Charpan, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης* (μτφρ. Α. Λαπούρας, Γ. Χαρολαμπίδης, Ε. Κυπραίου & Α. Βαρδάλου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Ήγκλετον, Τ. (2003). *Η έννοια της κουλτούρας* (μτφρ. Η. Μαγκλίνης). Αθήνα: Πόλις.
- Κοκκίδου, Μ. (2006). Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: το ζήτημα της αισθητικής απόλαυσης της μουσικής. Στο Λ. Καρτασίδου & Λ. Στάμου (επιμ) *Μουσική Παιδαγωγική – Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή – Μουσικοθεραπεία: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, 25-34. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουγιουμτζάκης, Γ., Μαρκοδημητράκη, Μ., Αντωνάκης, Δ. & Πατεράκη Μ. (2008). Από την τέχνη για την τέχνη στην τέχνη για τη ζωή. Στο Γ. Ζωγραφίδης & Γ. Κουγιουμτζάκης (επιμ) *Αισθητική και Τέχνη*, 155-190. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παπανικολάου, Σ. (2001). Η οντολογία της μουσικής. *Πρακτικά Συμποσίου Σύγχρονης Μουσικής: Ζητήματα αισθητικής και ταυτότητας στη σύγχρονη μουσική δημιουργία*, 17-22. Λαμία: Κέντρο Μεσογειακής Μουσικής Λαμίας.
- Ραφαηλίδης, Β. (1992). *Στοιχειώδης Αισθητική*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- ΦΕΚ 1366 (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, τ. Β', 18-10-2001.
- Χορκχάμερ, Μ. [1941] 1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Στο Σαρίκας, Ζ. (επιμ. και μτφρ.) *Τέχνη και μαζική κουλτούρα – Αντόρνο, Λόβενταλ, Μαρκούζε, Χορκχάμερ*. Αθήνα: Ύψιλον.

Η Μαίη Κοκκίδου (PhD, M.Ed.) γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και υπηρετεί στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση στο νομό Κοζάνης ενώ παράλληλα διδάσκει ως Ειδική Επιστήμων στο Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Σπούδασε κλασική κιθάρα, ανώτερα θεωρητικά και μουσική παιδαγωγική. Είναι πτυχιούχος της Σχολής Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του Α.Π.Θ. στο πεδίο των Ανθρωπιστικών Επιστημών («Γλώσσα - Ιστορία - Πολιτισμός», αριστεύουχος, υπότροφος του ΙΚΥ) και διδάκτωρ της Συγκριτικής Μουσικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Έχει διασκευάσει και γράψει 10 έργα για παιδικό θέατρο και έχει συνεργαστεί με θεατρικές ομάδες αναλαμβάνοντας την σκηνοθεσία και τη μουσική. Είναι πρόεδρος της ΕΕΜΕ και μέλος της ISME, της EAS, της OMEP και της ASCD. Είναι μέλος του Δ.Σ. της καλλιτεχνικής-παιδαγωγικής ομάδας "ΕΛΑΤΕ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΜΕ", και καλλιτεχνική διευθύντρια της εταιρίας «Θεατρική Αναζήτηση». Έχει επιμεληθεί τα βιβλία «Τέχνη και Διαθεματικές Εφαρμογές» και «Το παιχνίδι στην Εκπαιδευτική διαδικασία» και έχει συγγράψει το βιβλίο-εγχειρίδιο για τη γλώσσα «28 (λίγο παιχνιδιάρικα) ποιήματα». Είναι μόνιμος συνεργάτης του περιοδικού «Παράθυρο στην Εκπαίδευση». Έχει συμμετάσχει σε πολλά διεθνή και πανελλήνια συνέδρια, σε ημερίδες και σεμινάρια ως εισηγήτρια και εμπνευστήρια σε θέματα αισθητικής αγωγής, μουσικής παιδαγωγικής και πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Πολλά άρθρα της είναι δημοσιευμένα σε επιστημονικά ελληνικά και διεθνή έντυπα. Οι έρευνές της και τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν κυρίως στην Αισθητική Παιδεία, στη Συγκριτική Μουσική Εκπαίδευση και στο Σχεδιασμό Προγραμμάτων Σπουδών.

Aesthetic Education and Aesthetic Literacy: historic overview and current issues

May Kokkidou

The term «Aesthetic Education» has been used and interpreted in various contexts. It implies, frequently, a type of education in the rules of arts emphasizing in the development of a particular way of students' thinking. In a wider perspective, it is not necessarily considered interwoven with the arts but as a distinct dimension of learning and experience. A third approach raises from the perception of aesthetic as a philosophy of art. Within this approach, aesthetic education includes the study of issues such as techniques, concepts, critic evaluations, values, and expectations regarding artistic creation and the appreciation of works of art.

Several theorists and philosophers (e.g., Schiller, Read, and Dewey) highlighted the importance of Aesthetic and Art Education and stated that Aesthetic Education should be an integral part of every educational system.

In the present paper we discuss the axes of Aesthetic Experience and Aesthetic Literacy while we attempt to illuminate the dimensions of Aesthetic Education, diachronically and synchronically, through the references to movements that dominated the field and through the presentation of controversies of important theoreticians and researchers of the field.

Key-words: Aesthetic Experience, Aesthetic Literacy, Aesthetic Education, Art

May Kokkidou (MEd, PhD) is a music education specialist and researcher. She teaches within the field of Music Pedagogy at the Department of Elementary Education, and within the field of Aesthetics and Pedagogy at the Department of Visual and Applied Arts, University of Western Macedonia, Greece. She has been posted as music educator and kindergarten teacher in Primary Education. She obtains a B.Sc. degree from the Preschool Education Academy of Thessaloniki and a B.Sc. from the Department of Preschool Education, Aristotle University of Thessaloniki. She also obtains a M.Ed. Degree on the field of Language- History and Culture from the Department of Elementary Education (Aristotle University of Thessaloniki) and PhD in Comparative Music Education (University of Western Macedonia). She has degrees in Classical Guitar, Higher Harmonic Theory, Counterpoint, Fuga and Band Orchestration. She is a member of ISME, OMEP, ASCD and EAS, president of GSME (Greek Society for Music Education-EEME), artistic director in the Drama Group “Theatriki Anazitisi” and member of the Artistic-Pedagogical group “Elate na Paiksoume”. She carries out applied research on Pedagogy and on Aesthetic Education with emphasis on Music Education. She is author of several articles and books on Aesthetics, on Curriculum Design and Evaluation and on Comparative Music Education.

email: ugenius@otenet.gr